КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН БИЛИМ БЕРҮҮ ЖАНА ИЛИМ МИНИСТРЛИГИ

ОШ МАМЛЕКЕТТИК УНИВЕРСИТЕТИ

ПСИХОЛОГИЯ КАФЕДРАСЫ

ЖОЛДОШБАЕВ Д.А., КУДУЕВ А.Ж.

Конфликттик көйгөйлөрдө педагогикалык чебердик

(психологиялык өңүттө)

Ош 2019

УДК 37.0
ББК 74.00
Ж 79

ОшМУнун Окумуштуулар Кеңешинин 2019-жылдын 7-июнундагы №794-жыйынын чечиминин негизинде басмага сунушталган.

Сын пикир жазгандар: пед. илим. канд., доцент Т. Умаров;
психол. илим. канд., доцент О. Ажыматов;
пед. илим. канд., доцент М. Бабаев.

Жолдошбаев Д.А., Кудуев А.Ж.
Ж 79. Конфликттик көйгөйлөрдө педагогикалык чебердик (психологиялык өңүттө): Соцпедагогдор, психологдор, класс жетекчилер үчүн колдонмо. Ош - 2019. 206 бет.

ISBN 978-9967-18-551-7

Китепте негизинен мугалимдер менен окуучулардын ортосундагы конфликттик кырдаалдардын нукура өзү келтирилген. Көпчүлүк окурмандардын өздөрү конфликттин көпчүлүгүндө мугалимдердин өзү булак болуп саналат деп эсептешет. Сиздерге сунушталып жаткан китеп мугалим тарабынан иштелип чыккан позициядагы конфликттин себептерин айкындоого аракет жасалган. Конфликттик кырдаалдарды, жагдайларды чыдамдуулук менен жеңип чыгуу боюнча педагогдорго практикалык багыт, кеңеш берет.

Китеп педагогикалык кесипти тандап алган студенттердин жана мектепте иштеп жаткан соцпедагогдордун, мектеп психологдорунун, мугалимдердин жана ата-энелердин дарегине багышталган.

Ж 4303000000-19 УДК 37.0
ББК 74.00
ISBN 978-9967-18-551-7
@ Жолдошбаев Д.А.
Кудуев А.Ж.

М А З М У Н У

Сөз башы......4
I БАП. ПЕДАГОГИКАЛЫК ИШМЕРДҮҮЛҮКТӨГҮ КАРЫМ-КАТНАШТАГЫ ӨЗ АРА ТААСИР ЭТҮҮ......8
1. 1. Педагогикалык ишмердүүлүктөгү карым-катнаштын кээ бир өзгөчөлүктөрү 8
1.2. Мамиле - окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн уюштуруунун каражаты катары 30
1.3. Педагогикалык таасир этүүнү уюштуруудагы кыйынчылыктар......47
II БАП. ПЕДАГОГИКАЛЫК ЖАГДАЙЛАРДАГЫ КОНФЛИКТТЕР......55
2.1. Педагогикалык жагдайлардагы конфликттердин өзгөчөлүктөрү 55
2.2. Класс менен биринчи жолугушуу 68
2.3. I-V класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар 75
2.4. VI- IX класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар 84
2.5. X-XI класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар 110
III БАП. МУГАЛИМДЕРДИН ИШ-АРАКЕТИНДЕГИ ПЕДАГОГИКАЛЫК КЫРДААЛДАРДАГЫ КОНФЛИКТТЕРДИН ЧЕЧИЛИШИ 128
3.1. Педагогикалык кырдаалдарга анализ жана анын таасирлери 128
3.2. Педагогикалык кырдаалдарды чечүүнү үйрөтүүнүн тажрыйбасынан......147
АДАБИЯТТАР 154
ТИРКЕМЕЛЕР 155

Сөз башы

Кайсы заман, кайсыл доор болбосун мектептин босогосун аттагандан эле мектептин кайсы бир көйгөйлөрү жөнүндө сөз козгосоң мектептин жетекчилери, мугалимдери сөзсүз түрдө коллектив, окуучулар, ата-энелер менен болгон мамиледеги кыйынчылыктары, алар менен болгон өз ара аракеттин, таасир этүүнүн көйгөйлөрү жөнүндө айтышканы айтышкан, албетте бул маселени кайсы бир доордо же кайсы мамлекеттик түзүлүштө бир отоло чечип жиберүү мүмкүн дегендик аңкоолук болоор.

Чындыгында, коом өнүккөн сайын педагогикалык процесске катышкандардын өз ара таасир этүү көйгөйлөрү ошончолук өзгөрүү менен күндөн-күнгө курчуунун өзгөчөлүгүндө. Жаңы сапаттагы мектепте жаңы сапатта иштөө үчүн мына ушуга окшогон маселелерди чечмейинче ишти алга жылдыруу мүмкүн эмес. Ал эми, эгерде, аны жүзөгө ашырууда ачык-айкын жол табылбаса гумандык идеядагы педагогикалык кызматташтык, эриш-аркактык кезектеги кур кыйкырыкка айланышы чындык экендиги айдан ачык.

Ар бир мугалим өзүнүн ишинде мындай кырдаалдарга бир канча жолу кездешишет. Мында кырдаалдарда алар алсыз, аны чечүүгө даяр эмес. Ошондуктан ийгиликсиздикке унчукпастан кайгырышат, андан соң каарданат, өчөшөт, «айла түгөнгөнгө» чейин жетет. Ошентип мектепке аргасыздан барат же мектептен кетет. Мына ошондуктан ага кандай жардам, кандай кеңеш берүүгө болот?

Акыркы жылдары мугалимдер менен окуучулардын ортосундагы карым-катнаш, чоң адамдар менен балдардын ортосундагыдай эле байкалаарлык татаал жана чыңалууда болуп калды. Бул маселени азыркы күндө басма сөз дагы далилдөөдө. Турмуштун өз алдыга таштагандай, педагогикалык эриш-аркактык идеасы талашсыз, бирок ар бир мугалим аны өзүнүн ишинде ишке ашырышы дайыма эле жеңил эмес. Мектепте иштеп жаткан кызматкерлерге, педагогдорго педагогикалык кызматташтыкка үгүттөөнүн зарылчылыгы жок, аны ишке ашырууда аларга жардам гана керек.

Келтирилип жаткан мамиледеги кыйынчылыктар, көбүнчө бир муундун эле созулушунда ушунчалык коомду өзгөчө өзгөртө баштады. Улуулардын тажрыйбасынын жыйынтыгы кийинки

муундар үчүн өзүнүн актуалдуулугун жогото баштады. Бул көрүнүштөн чыгуунун бирден бир жолу чоң адамдар өзүнө карата өзүнүн өзгөрүүсүнүн негизине ээ болуп, жападан жалгыз баалуулук катары эсептелген өзү топтогон тажрыйбасына тиешелеш болбостугунда турат.

Типтүү конфликттик жагдайларды туура чечүүдө, конфликтти узакка «кубалабастан», окуучулар менен мамиледе конфрантацияга чейин жеткирбестен, мугалимдерге алдын ала жардам берүү керек деп мектептин көпчүлүк жетекчилери эсептешет. Анткени биринчи кезекте мугалимдердин өздөрү ушундай карым-катнаштан кыйналышат, өзүнүн ден-соолугун жоготушат. Чындыгында мектептерде болуучу психолого-педагогикалык жагдайдагы мына ушундай конфликттик кырдаалдарды чечүү боюнча практикалык сабактар азыркы педагогикалык жогорку окуу жайларында өтүлбөйт. Мына ушуга окшогон маселелер негизинен педагогикалык кесипти тандап алгандарга илимий багыттагы так илимдерде теориялык багытта гана айрым бир окуу предметтеринде анча мынча айтылып калышы мүмкүн.

Бардык эле мугалимдер окуучулар менен эриш-аркактыкта иштей алышат деп көпчүлүк директорлор эсептешкендей, алар окуучулар менен болгон мамилесин өзгөртө алат, андыктан көпчүлүк мугалимдер бул жагдайда өзүн, өзүнүн мүнөзүн өзгүртүүгө туура келет. Ал эми 40 жаштан өткөндөргө бул мүмкүнбү? Бул багытта психолог Б. Жебровскийдин эң бир туура байкагандай (Правда - 1987; 17-август), бул педагогиканы азырынча массага жайылтуу аңкоолук болоор. Мугалим окуучулар менен контакты табууну биле элек мезгилде, анда кокусунан боло калган ак ниеттүүлүк, боорукердик кызыкчылыкта пайда болду деп айтуу кыйын, ошондуктан мындай нерседе эриш-аркактык болушу да мүмкүн эмес.

Мугалим окуучулар менен болгон өз ченеминдеги карым-катнаштын реалдуу механизмин орнотууда иштин кыйынчылыгын аңдап турганда, педагогикалык процесстеги өз ара таасир бузулбастан аны педагогикалык жагдайда өткөрүүдө конфликттик чыңалуулардын санынын төмөндөгөнүн көрүүдөбүз. Тарбияланып жаткандардагы конфликттерди чечүүдө «… кээде түздөн-түз эле ушундай кытмыр акылмандык менен тактика талап кылынат» деп А.С. Макаренко өз эмгектеринде белгилеп кеткен.

Азыркы мектептердин бактысыздыгынын негизги көйгөйлөрү - бул баланын личностуна карата мугалимдин кызыкчылыгынын жоктугу, анын ички дүйнөсүн таанууну каалабагандыгы менен билбестиги жөнүндө көптөгөн публикациялар белгилөөдө. Мына ушул жерде педагог менен окуучунун, мектеп менен үй-бүлөнүн ортосунда пикир келишпөөчүлүк, карама-каршылык, конфликт келип чыгат. Белгилей кетүүчү нерсе, мугалимдердин көптөгөн конфликттерди чечүүнү каалабагандыгында же аны билбегендигинде, ошентип анын чечүүдө алсыздыгы пайда болот, өзгөчө мугалимдик кесипти жаңы баштагандарда көбүрөөк.

Китептин негизги материалдары болуп өлкөбүздүн түштүк региондорунун мектептериндеги реалдуу конфликттик жагдайлар кызмат кылган. Алардын бардыгы жетиштүү түрдө мектептерде типтүү жана анын анализдери башка региондогу мектептин кызматчыларында, мугалимдеринде, педагогдорунда, ата-энелеринде кызыгууну пайда кылат деп болжолдосок болот.

Турмушта болуп жаткан кырдаалдардын арасында мугалимдер үчүн чечүүдө кыйынчылыктарды жараткан, жыйынтыгынын тууралыгы жөнүндө көптөгөн күмөндүүлүктөрдү пайда кылган мына ушундай бир кырдаалдар кездеши мүмкүн. Мына ушул китеп кайсы бир деңгээлде аларды чечүүдө жардам берет деп ойлойбуз. Балким, азыркы мектептерде кайсы бир типтеги конфликттер мугалимдер үчүн маанисин жоготкон, же ал конфликттердин мааниси бир топ деңгээлде алынып ташталган.

Балдар менен педагогикалык өз ара таасирге карата мугалимдин даярдык деңгээли ушул конфликттик жагдайларда белгилүү бир деңгээлде чагылдырылат. Алардын ичинен кээ бирлеринде өз ара таасир этүүгө карата мугалимдердин даяр эместиги, өзүнүн таасириндеги педагогикалык этиканын ченеминин бузулушунда окурмандарды онтойсуздукта калтырышы мүмкүн. Бирок, бул мектептин реалдуу турмушу мугалимди кыжырлатпастан, конкреттүү жардамдын планынын аркасында жолду табууда кайсы бир деңгээлде аны ойлондурат. Ошону менен бирге алар мындай «жапайы» конфликттерге, пикир келишпөөчүлүктөргө күнөөлүү гана болбостон, ал тарапта кайгырышат.

Сунушталып жаткан китеп - мектептин мугалимдери, жетекчи кызматкерлери менен авторлордун узак убакытка чейин биргелешип иштөөсүнүн жыйынтыгы чагылдырылган.

Конфликттерди чечүүдө мугалимдердин өздөрүнүн логикалык талдоосу менен мазмунун сактап, практик-мугалимдерди кабыл алуусу үчүн жеткиликтүү баяндоого биз аракет жасадык.

Авторлордон

I БАП. ПЕДАГОГИКАЛЫК ИШМЕРДҮҮЛҮКТӨГҮ КАРЫМ-КАТНАШТАГЫ ӨЗ АРА ТААСИР ЭТҮҮ

1. 1. Педагогикалык ишмердүүлүктөгү карым-катнаштын кээ бир өзгөчөлүктөрү

Карым-катнаштын маанилүү системасы. Педагогикалык эриш-аркактыктын гумандык жана демократиялык идеяларын ишке ашырууда мугалим ар түрдүү окуу-тарбия ишмердүүлүгүндө окуучулар менен болгон өз ара таасир этүүнү туура уюштура билүүсүнөн бир топ деңгээлде көз каранды.

Педагогикалык ишмердүүлүктө мугалим окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн эффективдүүлүгү - негизинен мугалим өзүнүн эмгегине канаттануусу менен андагы ийгилигинин шарты. Ошол эле мезгилде педагогикалык профессиядан көңүл калгандыктын жана көптөгөн ийгиликсиздиктин себеби болуп балдар менен байланышты калыбына келтирүүнү билбестиги. Ю.Н. Кулюткин белгилегендей, мындай кыйынчылыктын көпчүлүгүн педагогдук кесипти жаңы баштаган мугалимдердин бир тобу баштарынан өткөрүшөт. Чындыгында, тажрыйбалуу мугалимдер жаш мугалимдер үчүн окуучулар менен личносттук карым-катнаштагы бул кыйынчылыкты жөнгө салууда көптөгөн эле кеңештерди бериши мүмкүн. Ошол эле убакта мындай өз ара аракет «окуу-тарбия кырдаалдарынын калыптануусунда аздыр же көптүр деңгээлде каалагандай жагдайлардын аркасында окуучунун личносту менен жүрүм-турумун социалдык жактан уюштурууну жандандыруу боюнча маанилүү каналдарды ошолор түзөт …» (Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской - М., 1981.). Бул нерсеге катышып жаткандардын өз ара таасиринин мүнөзүнүн мазмунун аныктоочу педагогикалык ишмердүүлүктүн өзгөчөлүгү кандай?

Педагогикалык ишмердүүлүккө катышуучулардын ортосундагы мамиленин мазмуну, мүнөзү ага катышып жаткан адамдардын ишмердүүлүктүн түрүлөрү боюнча кошкон салымы бир топ ийгиликтүү болуп эсептелиши мүмкүн.

Мугалим менен окуучулардын ортосундагы топтолгон мамиленин көпчүлүгүн мугалимдин тарбиялык таасири аныктайт: кээ бир мугалимдердин педагогикалык таасириндеги эскертүүлөрүн окуучулар «ачык эле» туура кабыл алышат, алардын көрсөтмөсүн аткарууга даяр, алар менен көбүнчө кеңешет. Ал эми

башкаларында мындай кырдаалдарда конфликттер көбүрөөк байкалат, окуучулардын каршылыгы пайда болот, мугалимге карата окуучулар ыраазы эмес, алар жөнүндө класс жетекчисине, ата-энесине, жакын досторуна арызданышат, бирок мамиле ушуну менен оңтойлуу болуп кетпейт. Ошондой болсо да педагогикалык процессте мугалимдер менен окуучулардын ортосундагы жагымдуу ысык мамиле мугалимдин профессионалдуу калыптануусу үчүн, баланын личносттук касиеттеринин калыптануусу үчүн өтө зарыл.

«Мугалимдин личносттук өзгөчөлүктөрү - өнүгүү процессинде окуучулар менен өз ара карым-катнаштын мисалы катары, үйүр алуучулукка, кадыр-баркка жемиштүү таасир этет» деп В.Н. Мясищев белгилеген (Хрестоматия по психологии / Сост. В.М. Миренко; Под ред. А.В. Петровского.-М., 1987).

Педагогикалык процесске катышкандардын ортосундагы карым-катнашты каалагандай кырдаал катары каралбастан, ошону менен катар педагогикалык ишмердүүлүктүн негизги компоненттеринде да кароо талашсыз.

Бирок ар түрдүү жагдайларда узак убакыттын агымында класстагы 30 - 40 окуучунун ар бири менен эки тараптуу карым-катнашта личносттук маанидеги эмоционалдык канааттандырууну орнотуу мугалимге жеңил деп ойлоо аңкоолук болоор.

Баланын өзүнүн чоңоюу мезгилинде анын карым-катнашы үчүн ар түрдүү системадагы маанилер кошулуп, мугалимдер менен болгон анын карым-катнашынын мүнөзүн, личносттун калыптануу процессин аныктайт.

Алардын негизги маселесинин чөйрөсү катары үй-бүлөдөгү карым-катнашын, мугалимдер менен болгон карым-катнашын, окуу жана окуудан сырткары ишмердүүлүктө курдаштары менен личносттор аралык карым-катнашын, уюшулган чоң адамдардын арасында жашаган орду боюнча пайда болгон официалдуу эмес группанын карым-катнашын эсептөөгө болот.

Төрөлгөндөн баштап мектепке барганга чейин бала үчүн бир топ маанилүүсү үй-бүлөлүк карым-катнаштын системасында реалдуу тарбиялоонун таасири болуп саналат. Ал үчүн аны тарбиялоодо баланын психикалык жана физикалык ден-соолугунун аркасында чоң адамдар тарабы аркылуу жогорку даражадагы жоопкерчилик зарыл. Үй-бүлөлүк карым-катнаштын негизин баланын кылык-жоругуна карата чоң адамдардын эмоционалдык

реакциялары түзөт. Качан гана ата-энелери менен эмоционалдык байланыштан ажыраганда алар үчүн чоң жаза болуп эсептелет.

Бала мектепке баргандан баштап карым-катнаштын жаңы системасына кошулат. Анын эмоционалдык ыңгайлуулуктары, ата-энелер менен карым-катнашы эми мугалимден көз каранды. Баланы мугалим мактаса - апасы сүйүнөт, ага эркелетүү менен сүйүүсүн берет. Ал эми мектепте же андан сырткары маселени ийгиликсиз аткаруусу пайда болсо ага карата ата-энесинин карым-катнашы, мамилеси кескин өзгөрөт. Бул мезгилде мугалимде бир гана мектепте эмес, ошону менен бирге үй-бүлөдө бала менен ата-энесинин карым-катнашын уюштуруудагы жоопкерчиликтин бир топ бөлүгү анын моюнунда турат. Адатта ата-энелер баланын мугалим менен болгон карым-катнашын жөнгө салууга жардамдашып, көмөктөшүүгө умтулуп, баланын өзгөчөлүктөрү жөнүндө мугалимге айтып берип, окууга, окутууга жардам берип, мектепте көбүрөөк болушу абзел. Эгерде алар баланын мектептеги турмушун азыраак түшүнүшсө, кызыгышса, анда биринчи күндөн баштап эле окуучунун мугалим менен, балдар менен карым-катнашында (көктүк, тентектик, мушташчаактык, окуу ишиндеги кыйынчылыктар) татаалдыктар, кыйынчылыктар пайда болот.

Мектептин башталгыч классынан кийин окуучу менен мугалимдин ортосундагы карым-катнаш өзгөрөт: окуучуну предметник мугалимдер азырынча билбейт, алар менен байланышты бир гана сабактар аркылуу орнотушат. Бул жерде жетишүүнүн төмөндөшүнүн бирден бир себеби болуп мугалимдердин баштапкы жана орто мектептеги мамилесинин айырмачылыгы менен окуу предметтери боюнча иштөөгө өтүүдөгү көйгөйлөр жатат. Бул көйгөйлөрдү балким жаңы класс жетекчи менен башталгыч класстагы мугалими, предметник окутуучулардын, окуучулардын жана ата-энелердин ортосунда түрдүү карым-катнаштардын уюштурулушу аркылуу чечилет.

Автономдуу группадагы өспүрүмдүн муктаждыгы группадагы кичинекей контакт аркылуу ишке ашырылат. Өспүрүмдөр бул ченемдеги баалуулукту курдаштары менен болгон мамиледе аларды кабыл алуунун көз карашында карым-катнашы байкалаарлык татаалдашат. Өспүрүм курчап турган адамдардын кылык-жоруктарын, ошону менен бирге мугалимдерин, алардын личносттук сапаттарын, коомдук жана мектептин турмуштук кырдаалдарын баалашат.

Өспүрүмдөр менен болгон карым-катнашты уюштуруунун кыйынчылыгы класста окуучунун позициясына жана анын кичинекей группасындагы позициясына туура келбестигине шартталган. Окуучу жүрүм-туруму менен окуудагы ийгилиги боюнча көбүнчө мектепте эмоционалдык жактан тынчтыкка ээ эмес, бирок ал кичинекей группада лидер, мына ушунун күчүндө ал референттик группанын мүчөлөрү андан эмнени күтүшсө мугалимдер менен болгон карым-катнашта өзүн дал ошондой алып жүрөт: өзүнүн көз карандысыздыгын талап кылат, бир гана өзүнө тиешелүү эмес, ошону менен бирге группанын башка мүчөлөрүнө карата мугалимдин эскертүүсүн кабыл албайт. Окуучу алар менен болгон мамилесинин бузулушуна караганда ата-энеси менен, мугалимдери менен карым-катнашынын бузулушун жогору көрөт. Мунун бардыгы өспүрүмдүн ата-энеси менен, мугалимдер менен болгон карым-катнашын байкалаарлык деңгээлде татаалдаштырат. Акыркы убактарда официалдуу эмес группалардагы карым-катнаштын стилине караганда мектепте алардын катышуусу көбүнчө экинчи орунга өтүп, мектептин чегинин сыртындагы өспүрүмдөр менен уюшулууда.

Жогорку класстын окуучулары менен болгон карым-катнашта мугалимдер үчүн өзгөчө маанилүүсү аларга өз алдынчалуулук, үй-бүлөсүндө жакшы карым-катнашты сактоо болуп эсептелет. Ушундай карым-катнаш аркылуу окуучунун личностунун официалдуу эмес группага таасирин корректировкалайт, кээ бирөөлөрү бир гана коомдук курдаштарына карата эмес, ошону менен бирге алар менен тең укукту эмоционалдык каныккан карым-катнаш аркылуу чоң адамдардын кадыр-баркына тиешелүүлүктө ишенимдүүлүгүн бекемдешет.

Мугалим менен окуучунун ортосундагы педагогикалык ишмердүүлүктөгү карым-катнаш ар бир курактык мезгилде татаал өзгөрүүлөрдө жүрүп турат. Бул өзгөчөлүктөр, өзгөрүүлөр ата-энелери менен, мугалимдери менен, курдаштары менен болгон карым-катнашынын өнүгүүсүнүн позициясында ролун алмаштырууга шартталган. Жалпысынан алганда чоңоюунун ченеми боюнча адатка айланган ролдордо өз алдынчалуулугунун деңгээлин, ошондой эле жаңы ролдордун диапазону катары кеңейтүүнүн мезгилинде окуучулар чоңдордун ролу менен маселелерин үй-бүлө менен мектепте аларга сунуш кылынгандарды тез өздөштүрүүсүн айтууга болот. Бир гана ушул шартта улуулары

менен кичинелеринин ортосунда эмоционалдуулуктун жана натыйжалуулуктун байланышы сакталат.

Личносттук жана ролдук карым-катнаш. Окуучулар менен өз ара таасир этүүдө ролдук жана личносттук карым-катнашты акылмандуулукта айкалыштыруу мугалимдер үчүн чоң мааниге ээ.

Мектепте ролдук карым-катнаш личносттук карым-катнаштын үстүнөн бир топ эле байкалаарлык үстөмдүүлүккө ээ, мугалимдер тарабынан бул нерсе төмөндөгүдөй мотивдештирилет: «Азырынча окуучунун мектептеги жүрүм-туруму менен окуусуна биз, мугалимдер жооп беребиз». Ата-бабаларыбыз айтып кеткендей «Койчусу көп болсо, коюу арам өлөт» дегендей, бул жерде бир нерсени эсибизден чыгарбашыбыз керек, эгерде мугалим бардык жоопкерчиликти өзүнө алса, анда окуучунун өзү ээ болгон мүмкүнчүлүктөрүнө өзү жооп бербей калат. Ошону менен бирге жыргалды болжолдоо окуучуну инфантилизмге карата алып келиши мүмкүн, же анда мектептен ички чегүүнү (башка жолго түшүү) пайда болот. Анткени ал дагы көп нерсеге өзү жооп берүүнү каалайт, өзүнүн дүйнөсүнө, кызыкчылыгына, муктаждыгына, жашоо турмушуна ээ болгусу келет.

IV класстан XI класска чейин окуучулар менен бирге иштеген мугалимдер үчүн биринчи бүтүрүүчүлөр өзгөчө эсинде калат. Бул өз кезегинде мугалимдин мугалимдик профессияны туура тандоосун текшерүү менен анын личность катары калыптануусу болуп эсептелет. Мугалимдин жаштыгы менен тажрыйбасыздыгы карым-катнаштын табигыйлыгын жаратат, мугалим менен окуучулар биргелешип аракеттенүүдө биригишет, өздөрүнүн личносттук мүмкүнчүлүктөрүн ишке ашырууда, жайылтууда түшүнүшөт, жардамдашууда көмөктөшөт: окуучулар мугалимге мугалим болуп калышына, калыптануусуна жардамдашса, ал эми мугалим окуучулардын өзүнүн жөндөмдүүлүгүн, кызыгуусун, личносттук касиеттерин ачууга көмөктөшөт. Мугалим тажрыйбасыздыктын айынан кыйналып жатканда ага жардамдашууга окуучулар өздөрү келишет, мугалим бул жардамды кабыл алат. Ошентип алар биригишет: алар ийгиликтерине биргелешип кубанышат, сүйүнүшөт, ийгиликсиздигине көңүлдөрү чөгөт, капаланышат, кайгырышат жана жандары ачышат.

Жылдардын өтүшү менен мектепте иштегендер окуучулар менен иштөөнүн кызыкчылыгы акырындык менен тажрыйбага алмашат: мугалим окуучунун күтүлбөгөн кылык-жоруктарына

азыраак көңүл бурат, көбүнчө анын жүрүм-турумундагы оригиналдуу кылык-жоруктары көбүрөөк кыжырлантат, аны менен «жан дилинде» сүйлөшүү аркылуу байланышты издөөдө профессионалдык таасир этүүнүн ченеминде иштелип чыккандар алмаштырылат, ага карата талапкер болот. Окуучуда күн сайын өзүнөн өзү личносттук калыптануусу жүрөт, мугалим муну жасай албайт, жада калса «өмүр бою жаш бойдон» калганда дагы: окуучулар менен мамилелешүүдө жана карым-катнашта белгилүү бир стереотиптердин негиздери иштелип чыгат. Окуучулар мугалим менен болгон личносттук карым-катнашында мугалимдин индивидуалдуулугунун көз алдында «окуучулардын» ичинде ал калыптанганда гана кайсы бир нерселерди түшүнүүгө карата үмүтү козголот (көпчүлүгүнө бул жетишбейт). Ошону менен бирге карама-каршылыктагы күрөштүн абалы алынып ташталат, таасир этүүдө каршылыктар начарлайт, кайсы бир ченемде окуучу педагогикалык процесске биргелешип катышууну жасайт. «Эгерде карым-катнаш өз ара урматтоонун, сыйлашуунун, теңдик менен тилектештиктин негизинде түзүлсө, шериктердин ар бири личносттук өнүгүү менен өзүн-өзү ишке ашыруу, жайылтуу мүмкүнчүлүгүнө ээ боло алмак» деп психолог Т.П. Гаврилова бул жөнүндө өзүнүн эмгегинде белгилеп кеткен (Психология межличностных отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1983.).

Кээде мугалимдер менен окуучулардын личносттук карым-катнашы педагогдордун өздөрүнүн карым-катнашында кыйынчылыкты, карама-каршылыкты жаратат. Бир эжеке бизге төмөнкүдөй кызыктуу нерсени айтып берди: «Менде бир окуучу бар, мен билемин - ал жаман жигит эмес, өзүнүн чынчылдыгына, принципиалдуулугуна, акыйкатчылдыгына ээ, акылсыз да эмес, бирок бир дагы эжекелер менен тил табыша албайт. Алар менен анын карым-катнашы түзүлбөдү. Адам катары мен гана аны түшүнөмүн. Бирок аны менен менин коллегиям кандай гана абалда болбосун, менин профессионалдык позициямда менин кубаттоомду, жардамдашуумду ал сезет. Бирок, мугалимдер менен тил табышып кетүү үчүн ага кандай ыкмада жардам бериш керек экендигин билбеймин жана ал ыкманы кантип табуу керек?».

Педагогикалык эриш-аркактыктын мазмунунун психологиялык негизи катары, карым-катнашты гумандаштыруудан турат. Ошондой эле бир гана ишмердүүлүктүн ийгилигине карата эмес, окуучунун личностуна карата кызыгуу, анын пайдаланылбай

калган мүмкүнчүлүктөрүн козгоо, окуучунун кадыр-баркын урматтоо, кубаттоо, ага карата ишенүү мугалимдер менен окуучулардын ортосундагы карым-катнаштын түзүлүшүнөн көз карандылыкта турат.

Реалдуу жана кааланган карым-катнаш. Окуучулар менен болгон узак убактагы байланышта окуучулар менен универсалдуу формадагы карым-катнаш катары эриш-аркактыкты кабыл алуу кыйын. Мектеп окуучуларынын арасында кимдир бирөөсү кайсы бир учурда чоң көңүл бурууга, жан-дилинде кам көрүүнүн пайда болуусуна муктаж, окуучулардын кимдир бирөөсүндө ишкердик карым-катнашы иреттелген жана бул экөөнү тең канааттандырат, окуучулардын арасынан кимдир бирөөсү «катуу» колду талап кылып, анын жүрүм-турумуна карата катаал катуулукту талап кылат, дал ушул учур толугу менен аныкталган жана актаган.

Бир эле типке карата карым-катнаштын бардык татаалдыгын топтоо - демек анын мазмунун түшүнүүнү кыскартуу, бул нерсе карым-катнашты формализмге карата алып келет.

Ар түрдүү мектептин IX-XI класстарынын окуучуларына мугалимдер менен болгон карым-катнашта жашаган реалдуу карым-катнаштын түрү болгон: диктаттык, кийлигишпөөчүлүк (нейтралдык), кызматташтык (эриш-аркактык), камкордук, конфронтациялык карым-катнашын аныктап, аны тандоодо аларга карата жүргүзүлгөн экспресс-суроонун жыйынтыгы кызыктуу жана андагы карым-катнаштардын мазмуну анализдөө төмөнкү көрүнүштү ачып берген:

- диктаттык карым-катнаш - катуу тартип, официалдуу ишкердик мамиледе билимге карата, тартипке карата ачык так талап;
- нейтралдык (кийлигишпөөчүлүк) карым-катнаш - мугалимдин өзүнүн предметине кызыккандыгында, көптү билгендигинде, интеллектуалдуу - таануунун деңгээлинде окуучулар менен эркин мамилелешүү;
- камкордуктагы мамиле - тажатканга чейин кам көрүү, көрүнгөн эле өз алдынчалуулуктан чочуулоо, ата-энеси менен дайыма тыгыз байланышуу;
- конфрантациядагы карым-катнаш - окуучуга карата байлангандыктын көмүскөлүүлүгү, предмет боюнча иштөөдө дайыма ыраазы эместик; мамиледе кыйынсынуунун тонунда тоготпоочулук, барктабоочулук;

- кызматташтыктагы (эриш-аркактыктагы) карым-катнаш - бардык иштерге катышуу, бири-бирине кызыгуучулук; мамиледе оптимизм менен өз ара ишенүү.

Мектепте жүргүзүлгөн суроодо карым-катнаштын бардык түрүнүн (эриш-аркактыктын карым-катнашында педагогиканы кайра курууга чейин суроо жүргүзүлгөн) ичинен кийлигишпөөчүлүк жана диктаттык карым-катнаштын көбүрөөк реалдуу жашоосу кездешти. Конфрантациялык, камкордук жана эриш-аркактык (кызматташтык) карым-катнаш орточо, бардыгы бирдей көптүктө кездешти (18, 21 жана 23% жооптордо). Салыштырмалуу калган карым-катнаштын суроолорунун жыйынтыгы бир аз бөлөкчө: же окуучулар, же мугалимдер конфрантациялык карым-катнашта (24%) бирин бири табууну каалашпайт, бирок мунусунда да, тигинисинде да педагогикалык процесстин бул карым-катнашын жок кылуунун реалдуу мүмкүнчүлүгүнө күмөн санагандар да бар. Көбүнчө окуучулар мугалимдер менен өз ара карым-катнаштын каалануучулугу катары нейтралитеттик карым-катнашты тандашкан (37%), мындай тандоодо мугалим предметти жакшы билет, билим аларга ЖОЖго тапшырууга, келечектеги профессиясы, кесиби үчүн зарыл дегендерде мотивдештирет. Ал эми окуудан сырткаркы ишмердүүлүктөгү тарбиялык сааттарда, чогулуштарда эриш-аркактыктагы мамиле мектептин ичинде зарыл эмес. Алар бул нерседе эми «чоңоюшуп» калган.

Бул окуучунун атуулдук позициясында, дүйнөгө көз караштын, ишенимдин калыптануусунун жооптуу мезгилинде мугалимдер менен окуучулардын өз ара карым-катнашы, мектептин тарбиялык ролу тынчсыздандырат жана бул нерсе ойлонууга мажбурлайт. Көпчүлүк мугалимдер менен окуучулар эриш-аркактыктын карым-катнашын (41%), карым-катнаштын каалоочулук формасы катары белгилешкен. Бирок суралгандардын арасынынан көпчүлүгү күмөн санашкандай, ишмердүүлүктүн түрлөрүндө бардык мугалимдер менен окуучулар мындай карым-катнаштын пайда болушуна караганда анын реалдуулугунда өздөрүн начар элестетишет.

Мунун бардыгы кээ бир деңгээлде узак убакытка созулган өз ара таасирдин топтолушундагы мугалимдер менен окуучулардын карым-катнашынын реалдуу сүрөттөлүшүн элестетүүгө мүмкүндүк берет. Албетте, педагогикалык кызматташтыктын шартында конфликттер менен педагогикалык кырдаалдардын татаалдыгы бир

отоло жоюлуп кетпейт, мугалимден белгилүү бир билим менен илимди талап кылганда гана чечилет.

Окуучулардын коллективдүү ишмердүүлүгүндөгү карым-катнаш. Класста коллективдүү иштөөнүн формасын уюштурууда окуучулар менен мугалимдердин карым-катнашынын мүнөзүнө личносттор аралык мамилеге таасир этет. Бул иштин формасында класста көбүрөөк официалдуу эмес лидерлердин алмашуусу жүрүп, жаңы ишкер лидерлер пайда болот, аз контакттуу группанын тармагындагы окуучулардын таанымалдуулугунун критериялары өзгөрөт. Айрым бир окуучулар менен жекече карым-катнаш коллективдүү иштин түрүндө чоң маанини кабыл алып, кайсы бир деңгээлде ишкердүүлүктүн көз карандылыгында «өзүнө сиңирет»: кимдир бирөө кимдир бирөөгө жагат, ал эми бул каалоо дайыма эле эки жактан тең бирдей эмес, бир окуучунун окуудагы ийгилиги башкасында ичи тардыкты, кызгануучулукту, көрө албастыкты пайда кылат да, ал жолдошунун ишинин оңунан чыкпагандыгына, ийгиликсиздигине кубанат. Ал эми башкасы модалуу джинсысы, курткасы менен сыймыктанат. Ал эми кимдир бирөөсү ага ашык болот да, ал үчүн айланасындагылар бөлөкчө болуп көрүнөт, т.а. класс колликтивинде карым-катнаштын активдүү кайра курулуусу, жаралуусу жүрөт. Бул учурда эмне жөнүндө болуп жаткандыгын мугалим дайыма жакшы биле бербейт. Окуучу менен мугалимдин карым-катнашы класстын башка окуучулар менен болгон карым-катнашы аркылуу бузулат, окуучуга карата мугалимдин кайрылуусу, эскертүүсү окуучунун реакциясын аныктайт.

Окуудан сырткары иштерде коллективдүү ишмердүүлүктү уюштурууда башка окуучуларды өзүнө тартуу үчүн, бир топ жогорку моралдык, интеллектуалдык касиеттер менен балдардын лидерлигин камсыздоо үчүн карым-катнашты мына ушундай түзүүнү мугалимдерге сунуш кылуу толук актайт. Кырдаалдарды мугалим эмес, лидер жылдыруусу керек. Ошондуктан пайда болгон кырдаалдарды пайдалануу үчүн, же балдар тарабынан алардын баалоосу аркылуу касиеттерди жакшы бекемдеш үчүн мындай кырдаалдарды атайын уюштуруу зарыл. Мугалим бар болгону балдарга мына ушундай биргелешкен ишмердүүлүктү сунуш кылат. Аны жандандыруунун жүрүшүндө жаңы лидерлерди көтөрүүгө карата өзү алып келет.

Ушуга окшогон ишмердүүлүктөр окуучулардын муктаждыгын канааттандыруунун багытында көпчүлүк окуучулар үчүн маанилүү

жана өзүнө тарткан болушу керек. Мындай ишмердүүлүктө тигил же бул окуучунун позициясында өзгөрүү жүрөт.

Коллективдүү тарбиялык ишти уюштурууда коллективдүү чыгармачыл ишке катышкандардын ортосунда карым-катнаштын **мүнөзүнүн** өзү окуучулардын личностун өзгөртө тургандыгын эске алуу керек, сөз менен эмес, жада калса иштин конкреттүү жыйынтыгында эмес: тапшырманын канчасы аткарылды, канчасын иштеп тапты ж.б. мына ушундайлар эске алынат. Педагогикалык иштин мына ушундай маанилүү өзгөчөлүгү дайыма эле көңүл буруруда кабыл алына бербейт.

Албетте, окуучунун личностунун өзгөрүүсү сыртынан өтө деле байкала бербейт. Окуучу менен мугалимдин ортосунда орнотуулучу ушул карым-катнашта ар бир окуучуга тарбиялык таасирди унутуп коюп, мугалим иштин көрүнүп турган жыйынтыгын көрсөтүүгө шашылат.

Педагогикалык таасир этүү өз ара таасир катары. Тарбиялоонун таасири астында окуучунун жүрүм-турумун, ишенимин, өзүнө өзү жана курчап турган адамдарга карата карым-катнашынын стилин, личносттук касиеттери менен баалуу багыттарынын калыптануусун өзгөртүүнүн максаты аркылуу анын личностун өзгөртүүдө мугалимдин таасирин түшүнүү керек. Педагогикалык таасирдин каражаттары болуп: сөз, мимика, пантомимика, кылык-жорук, таасир, када-салттар, үрп-адаттар, установка эсептелет. Ал эми анын натыйжалуулугу ким таасир этип жатат, кимге таасир кылып жатат, демек мунун бардыгы анын өзгөчөлүктөрүнөн, аларды жандандырып жаткан шарттардан, кырдаалдардан, таасир этүүнүн чөйрөсүн тандоодон көз каранды, таасир этүүнүн максатын мугалимдер ачык элестет, албетте, бул жерде өз ара таасир этүүлөрдүн ортосундагы карым-катнаштын мүнөзүнөн да.

Психолог А.А. Бодалев жазгандай: «Эгерде кырдаалда бир адам башка адамга таасир этсе - бул өз ара таасир этүүнүн кырдаалы, ал эми андан кийинки таасир этүүнүн эффектиси, эреже катары, биринчи боюнча да, экинчиси боюнча (мугалим менен окуучу) да ээ болгон, өзгөчөлүктөргө тиешелүү болгон мүнөзгө байланыштуу».

Психологиялык таасирдин көйгөйү бир гана төмөнкү учурда ийгиликтүү чечилиши мүмкүн, эгерде эки тарапты өзгөртүүнүн мезгилинде, өз ара аракеттин процесси катары таасир этүүгө

караганда, мындай өз ара аракеттенүүнүн негизги каражаты болуп ишмердүүлүктүн түрдүү түрлөрүн уюштуруунун мезгилинде окуучулар менен болгон мамиле эсептелет.

Эгерде мугалим окуучулар тарабынан ошол окуучунун личностун кабыл алат, аны баалайт. Мугалим балдардын реакциясы боюнча аны түшүнүүнү билген адам катары сыйлоону жана ишенимди пайдалануу менен ага таасир этүүнүн эффективдүүлүгүн баалоодо бир гана окуучунун жүрүм-турумун өзгөртүүнү гана билбестен, ошондой эле бул нерсе мугалим өзүнүн личностун өзгөртүүгө да тиешелүү болсо, анда таасир этүү натыйжалуу да болот.

Педагогикалык таасир этүүнү окуучулардын субьективдүү кабыл алуусу. Баланын курагы менен жеке өзгөчөлүктөрүнүн көз карандылыгында, чоң адамдар тарабынан таасир этүүлөргө алар түрдүүчө реакцияларды беришет. Мындай мүнөздөгү алардын реакциясына таасир этүүнүнүн таасирдигин «ички шарттарда» түшүндүрүүгө болот.

«… тышкы себептер ички шарттар аркылуу аракет кылат. … тышкы таасир этүү тигил же бул психикалык эффективдүүлүктү берет, жалгыз гана субьектинин психикалык абалы аркылуу, анын ою менен сезиминин түзүлүшүндөгү топтолгондор аркылуу чагылдырылат» (Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.).

Мугалим баланын личностунун өнүгүүсүнө тиешелүүлүккө ээ. Ал эми психиканын кыймылдаткыч күчү болуп жеке обьектилердин **карама-каршылыктуусу** болуп эсептелет. Аларды канааттандыруунун ыкмасынын **жоктугунда** жаңы муктаждыктардын пайда болушунун жыйынтыгы катары ал пайда болот. Бала жүрүм-турумдун социалдык тажрыйбасын өздөштүрүп алуунун аркасында, чоң адамдардын ишмердүүлүгү менен биргелешүүнүн аркасында муктаждыкта пайда болуучу канаатандыруунун ыкмасын ал өздөштүрүшөт.

Ошол «ички жагдайда» баланын психикасынын өнүгүүсүнүн өзгөрүшүндө мугалимдин ролунун четте калуусу чоң адамдар менен баланын өз ара таасиринин мүнөзүнө көз каранды болуп, мугалимдер менен болгон өз ара мамиле түшүнбөөчүлүккө, педагогикалык кырдаалдарда топтолгондордон ажыратууга алып келет. Качан гана чоң адамдар менен өспүрүмдөрдүн карым-катнашынын борбору түзүлгөндө, өспүрүм курактагыларда өзгөчө байкалаарлык өзгөрүү жүрөт. Чоң адамдар тарабынан таасир этүү

өспүрүмдөрдө көбүрөөк нааразычылыкты чакырып, мугалимдер менен болгон байланыштын бузулушуна карата алып келет.

Мындай оор шартта окуучуга карата курдаштарынын, ата-энелеринин, жакындарынын карым-катнашы окуучунун өзүнүн сырткы көрүнүшү, келбети, кебете-кепшири, өңү-түсү себепкер болушу мүмкүн.

«Педкеңеште окуучуларга карата талап жөнүндө маселе көтөрүлгөн. Доклад жасаган адам кээ бир класс жетекчилерге аябай катуу эскертүү менен басым жасап, окуучулардын сырткы көрүнүшүнө алардын көңүл бурбай жаткандыгын белгилеп өттү.

IX класстын класс жетекчиси биринчи сабакта эле тарбиялык сабакты өткөрүүнү чечти. Балдар партанын жанында тургузуп койду. Ал эми эжеке ар бир окуучуга көңүл коюу менен аралап жүрөт. Үч баланы класстын алдына чыгарып алган, алардын үстүнөн эжекенин кытмыр күлүшү окуучуларды күлкүгө чакырды.

Эртеси ошол эки окуучу мектепке келишкен жок, алар менен сүйлөшкөндө мектепке барбай тургандыгын билдиришти. Анткени жолдошторунун алдында алар үчүн уят экен. Эжеке кантсе да өзүнүн катачылыгын түшүнбөдү, окуучулардын алдында уят болгондугун моюнга алуу менен кечирим суроодон баш тартты».

Мугалим класс менен иштөөдө окуучуларга карата ушундай ыкмадагы таасир этүүнүн натыйжасында ушунчалык кыйналды. Өзгөчө жекече кимдер бирөөнүн үстүнөн күлгөндүгү. Бул жагынан алганда мугалимге боор ооруса да болот. Экинчи жактан алганда окуучулардын арасында кимдир бирөөсү класстын ичинен кимдир бирөөсүнө жагууга карата үмүттөнүп жүргөнүр. Кокусунан мындай уят болуу, кемсинтүүчүлүк … ич арадагы күтүүнүн жашыруун күмөндүүлүктү пайда кылат. Бул жерде бизге көрүп тургандай, мындай учурда мугалим өз колу менен окуучулар менен болгон мамилесинин ортосуна дубалды орнотот.

Бөлөк окуучулардын катышуусунда окуучунун дарегине айтылган эскертүүгө карата анын реакциясы дайыма мына ушул учурдан көз каранды: ал же эскертүүнү кабыл алат, же четке кагат, а балким кыжырланат, же мугалимге орой тиет.

«Улан, IX класстын окуучусу, педагогикалык коллективдин көзөмөлүнө алынган. Бала мугалимдердин ишенимин актоого аракеттенип, тартипти бузган жок. Педкеңештен кийин бир канча күн өткөн соң ал мектеп боюнча күзөтчүлүккө бекитишкен жана ал өзүнүн милдетин ак ниеттүүлүккө аткарып жаткан.

Башталгыч класстын эжекеси ашканага өзүнүн балдарын (3-класстын) алып бара жаткан. Тогузунчу класстын күзөтчү окуучусун көрүп калып, алдыда бара жаткан окуучуларга кыйкырып: «Балдар бул хулиганды карагыла! Аны жакында педкеңеште талкуулашкан. Муну силерге айтып жатам» - деп кете берген.

Муну уккан тогузунчу класстын окуучусу күзөтүн үзгүлтүккө учуратып, повязкасын ыргытты да, үйүнө кетип калды. Үйүндө экинчи мектепке барбай тургандыгын айтты».

Мугалимдердин эскертүүсүнө өспүрүмдөр аябай терең кайгырышат, алардын жүрүм-турумун ата-энелери менен биргеликте талкуулашат. Жакындарынын боор оорусунда карата өзүнүн ички толгонуусун түшүндүргөн болот. Мындай нерсе ар бир адамга тиешелүү касиет. Бул куракта өспүрүмдөрдө жоопкерчиликте талкуулоочулардан коргонуу аракети пайда болот. Өспүрүмдөр мугалимдерден зекүүнү, коркутууну эмес, кубаттоону, жардамдашууну күтүшөт, анткени алардын ата-энелери мындай нерселерди тандабайт.

Тескерисинче мындай учурда, мугалим бардык окуучулардын көз алдында кадыр-баркын жоготот, анын педагогикалык таасир этүүсү аларда карама-каршы аракетти пайда кылат, оройлук менен кулак салбоочулукту туюндурат.

«Ички жагдайга» карата мугалимдин тарбиялык таасир этүүсү баланын жооп берүүсүндөгү жүрүм-турумуна таасир этет. Мугалимдер менен болгон байланыштын учурунда окуучуну абалга киргизүүгө, жеткирүүгө мүмкүндүк болот: жадоо, жалпы физикалык абал менен окуу ишинен чарчоо – мунун бардыгы мугалимдин таасир этүүсүнө карата анын адекваттуу реакциясын бузат. Эреже катары, окуу күнүнүн акырында окуучулардын ортосунда талаш-тартыш менен мушташ, мугалимдер менен окуучулардын ортосунда байкалаарлык конфликттик кырдаалдар көбүрөөк жүрөт.

Өспүрүмдөрдүн жүрүм-турумунун эмоционалдык туруксуздугун, алардын мүнөзүнүн акцентуациялык белгилерин, балдардын арасындагы нервдик оорулардын көбөйүшүн унутпашыбыз керек. Ошондуктан окуучу менен мамилелешүүдө мугалимге карата карым-катнашта андан көрүнгөн эле арам оюду ойлоонун кереги жок. Педагогикалык таасир этүүгө окуучунун

реакциясы анын үйдөгү тарбиясынан, жашаган микрочөйрөсүнөн, жашоо шартынан көз каранды.

Ата-эне мектепте баласын тарантып, жасантып мектепке жөнөтөт. Үйдөгүлөр анын мектептеги ийгилигине кызыгышат, кыйынчылыгын жеңүүгө жардам берет, мунун бардыгы балада ички ишенимдүүлүктүн абалын түзөт, аны менен мугалим жеңил байланыш табат. Ал эми жанында отурган эле баланын үй-бүлөсүндө бөлөк чөйрөдөгү адамдар, алардын турмушунун бир калыпсыздыгы, ата-энесинин ортосундагы чыр-чатактар - мунун бардыгы моралдык, адеп-ахлактык баалуулукту өздөштүрүүгө таасир этет, мектептеги окуяларда анын реакциясы мына ушулардан көз каранды.

Бала үй-бүлөнүн шартында үй-бүлөлүк жүрүм-турум менен мамиленин жекече өзгөчөлүктөрүндөгү тажрыйбаларды өздөштүрөт: мектепте кабыл алынган (сыйлоо, кичи пейилдик, аткаруучулук, элпектик) кээ бир нерселер балага туура келсе; башка балдар үй-бүлөсүндө бөлөкчө карым-катнашты (оройлук, тилдөө, зекүү, коркутуу, уруу ж.б.) көрүшөт. Эгерде үй-бүлөдө, мектепте негативдүү карым-катнаш болсо, баланы кайсы «тарапка» айдап жатканыбызды өзүбүз эле көрсөк болот. Алар коомго «эң сонун көчө менен» чыгууну билбей турса, аларга зарыл болгон сыйлоону кайдан алышат?

Баланы өзүн-өзү өзгөртүүгө карата сезимин козгоо үчүн аны таануу. Мектептеги карым-катнашты гумандаштырууда мугалимдер балдарды терең профессионал деңгээлде таанышмайынча аны ишке ашыруу реалдуу эмес. «Баланы билүү - бул, педагогиканын теориясы менен практикасынын кесилиш жеринин негизги нерсеси болуп, мектептеги коллективдин жетишпестиктеринин бардык тизмектеринин окшоштугунда» деп В.А. Сухомлинский жазып кеткен.

С.В. Кондратьева мындай таанууну үч деңгээлге бөлүштүргөн: мугалим кылык-жоруктун мотивин ачууда, илимий психологиянын маалыматтарын пайдалануу менен окуучунун личностунун айрым бир өзгөчөлүктөрүн таанууга жөндөмдүү, окуудагы ийгиликтерине көз карандысыз анын жүрүм-турумун обьективдүү баалайт, окуучунун личностунун резервин ачууга терең кирет, келечектеги анын жүрүм-турумун көрө билет. Кээ бир мугалимдер окуучунун личностунун айрым бир касиеттеринин пайда болушун байкашат, айрым бир кылык-жоруктарынын мотивин ачышат, алар үчүн

баарынан мурда алардын жетишүүсү менен байланыштуу окуучунун личностун субьективдүү баалоо мүнөздүү. Акыркысы, калган мугалимдер окуучунун мотиви менен максатын ачпастан, анын бар болгону кылык-жоругунун сырткы сүрөттөлүшүн таанышы мүмкүн. Окуучунун личносттук касиеттерин баалоо бүт бойдон анын сырткы тартибинен, жетишүүсүнөн жана үй-бүлөлүк шартынан көз каранды. Мындай деңгээлде окуучунун ички дүйнөсүнө карата кызыкчылыкта окуучуну таануу дээрлик мугалимде пайда болбойт.

Азыркы мектептерде окуучуларды ушуга окшош «таануунун» массалуу экендигин мугалимдердин өздөрү да эң жакшы билишет. Алардын ичинен көпчүлүгү, окуучулар менен болгон конфликттин негизги себептеринде «Мугалимдер окуучулардын курактык жана жекече психологиялык өзгөчөлүктөрүн билишпейт, билишсе да эске алышпайт» деп эсептешет.

Ошону менен бирге окуучуну тарбиялоодо анын таануусун бөлүп таштоого мүмкүн эмес. «**Баланы үйрөнүү, аны окутуу менен тарбиялоо, ошону менен бирге окутуу менен тарбиялоо үчүн, аны үйрөнүүнүн мына ушундай жападан жалгыз жолу педагогиканын толук кандуу ишинде баланы психологиясын бир топ – бул таануунун жемиштүү жол болуп эсептелет».**

Психологиялык сабаттуулукта, турмуштун практикалык баалуулугунда таануу менен тарбияланып жаткан адамдын личностунун өзгөрүүсүнө А.С. Макаренконун педагогикалык иш-аракети мисал боло алат. Анын «Педагогикалык поэма» деген эмгегинде келтирилген тарбиялануучунун психологиялык портрети ушул күнгө чейин мугалимдер үчүн үлгү болуп келүүдө.

Тарбиячы окуучунун личностун түздөн-түз өзгөртпөйт, бар болгону баланын жеке ишмердүүлүгү үчүн **шартты жаратат**, ошону менен бирге аны тарбиялай тургандыгын белгилей кетүү маанилүү. Ошондуктан, тарбиялоо дайыма өзүнүн жыйынтыгынан артта калган, дайыма кыйырына жана орточолугуна негизделет. Т**арбияда тарбиячы баланы тарбиялабайт, баланын жеке өзүнүн ишмердүүлүгү тарбияланат, тарбиячы болгону аны уюштура тургандыгын** эске сала кетишибиз керек**.**

Өз ара аракеттенүү жана кайта байланыш. Педагогикалык өз ара аракетте дайыма кайта байланыш коштолуп турат. Бул нерсе окуучу менен мамилелешүүдө жана түрдүү ишмердүүлүктүн

таасири астында анын өзгөрүүсүнүн мүнөзү жөнүндө мугалимдерге кайсы бир нерселерди кабарлап турат.

Мугалим кайра байланышты анализдөөдө аны менен окуучулардын мамилелешүүнүн мүнөзүн өлчөөдөн баштайт. Буга түрдүү коллективде иштөөнүн өзгөчөлүктөрү кошулуп, окуучулар менен өз ара аракеттенүүдө өзүнүн эрежесин түзөт.

Кайра байланышты кабыл алуу менен аны чечмелөө өтө чоң иш. Ошол учурдагы «эмоционалдык ызычууларга» байланыштуу болгон маанилүүлөрүн бөлүштүрүү - мунун бардыгы белгилүү бир мезгилдеги окуучунун личностунун өнүгүүсү үчүн мүнөздүүлөрдү көрүүгө мүмкүндүк берет. Бул үчүн мугалимдер окуучунун психикасына, жүрүм-турумуна, кайгыруусуна карата сергек болуп, сырткы оройлугун карым-катнашта жашыруусу мүмкүн. Бала өзүнүн абалын туюндуруп чагылдыруу каражатына ээ эмес, көбүнчө жасалма кайгыруусу менен сырткы туюнтулушунун дал келбестиги байкалып турат. Тилекке каршы, мугалимдер мындай маалыматтарга карата «сокур», «дүлөй» болгондуктан, аны талдоосу дайыма эле туура боло бербейт. Окуучунун тагдырын чечүүнүн позициясын кабыл алууда ашыгат. Мындай учурда бала «жашырынып», арга түгөнгөндүктөн ал түшүнүктүү жана кулак салуучу болгону менен мугалимдердин таасир этүүсүнө карата кош көңүл же макул эместиктин позициясын кабыл алат.

Өз ара аракеттенүүдө кысылууну күтүү. Мугалим (көбүнчө муну мугалим баамдайт, же баамдаса да байкамаксан болот, же муну жөн эле баамдабайт) эскертүүдөн кутулуу реакциясын болжолдойт, сураныч канаатандырылган болсо, окуучуларга ыраазы, ал эми окуучунун жүрүм-турумундагы күтүлбөгөн кескин жоруктар мугалимди кыйын абалга коюп, алар менен жаңы формадагы карым-катнашты түзүүгө мажбурлайт. Андыктан муну жасоо дайыма эле жеңил эмес, мугалим көбүнчө өзүнүн күткөн репликасына окуучунун жүрүм-турумун **баш ийдирүүгө** умтулат: «Ороз, мен сенден мындай нерсени күткөн эмесмин!», «Чынын айтсам, сени мындай бала деп ойлогон эмесмин!» ж.б.

Окуучулар чоң адамдар тарабынан мындай карым-катнашты күтүлгөн кысуу катары кабыл алышат да, ага түрдүүчө реакцияны билдиришет: бирөөлөрү мугалимдерге баш ийишет жана өзүнүн индивидуалдуулугунда пайда болуучу мүмкүнчүлүгүнүн көпчүлүгүн жоготот; башкалар болсо бул нерсеге ыңгайланышат, алардан кандай нерсени күтүшсө, мектепте өздөрүн дал ошондой

алып жүрүшөт, анткени алар менен карым-катнашын татаалдаштырбаш үчүн, ал эми мектептен сырткары жактарда мындай аракет өзгөрөт; көбүнчө окуучулар мындай «кемсинтүүгө» баш ийишпейт, активдүү каршылыкты көрсөтүшөт да бул нерсе конфликтке карата алып барат.

Окуучуда индивидуалдуулуктун пайда болушу мугалимден кысуунун күтүлүшүнүн пайда болушу аны кечеңдетет. Анткени бала бир гана башкалар үчүн өзүнүн жүрүм-турумун дайыма күтпөйт, бирок ал өзү үчүн - жеке өзүнүн «Менин» издөөдө башкалардын жүрүм-турумун активдүүлүктө «өзүнө кабыл алууга» ээ.

Мугалимди карым-катнаштын стабилдүүлүгү канааттандырат: анткени өз кезегинде мугалимде «инерциялык тынчтык» пайда болот, ал эми карым-катнашты өзгөрүү үчүн психикалык күчтү талап кылат. Чоң адамдар өзүнүн күтүүсүндө баланын жүрүм-турумун баш ийдирүүгө умтулат. Бирок баланын психикасынын өнүгүүсүнө, анын өзгөрүүсүнө тиешелүүлүктө алар менен болгон карым-катнаштын системасын өзгөртүшпөйт.

Мугалим окуучулар менен өз ара таасир этүүдө бир гана анын личностун өзгөртүүгө таасирин көрсөтпөстөн, ошону менен бирге аны тааныйт. Бирок тескерисинче ошол эле мезгилде окуучу мугалимдерди да тааныйт. Алар башка окуучулардын ийгилиги менен ийгиликсиздигине кандай реакцияда болушарына, курдаштары менен болгон талаш-тартышты түшүнүүдө, алар кыйналып жаткан мезгилде жардамдашуу менен көмөктөшүүдө бардыгын «адилеттүүлүк боюнча» чече билүүсү катары байкап турат.

Бул мугалимдер менен окуучулардын өз ара таасиринин мазмунунун айырмачылыгын түшүндүрөт: бирөөсү менен өз ара таасир этүүдө окуу ишмердүүлүгүндө гана чектелсе, ал эми башкалары менен бир топ ар түрдүүчө болот, качан окуучу аны толкундаткан көптөгөн суроолор, маселелердин себеби боюнча кеңешүү үчүн кайрылышат, личносттук мүнөздө кабыл алат. Ошол эле кезде өз ара таасир этүү полифункциоалдык болуп калыптанып, чоң тарбиялык күчкө айланат.

Кылык-жорукту анализдөө аркылуу өз ара таасир этүү. Мугалим менен окуучулардын ортосундагы өз ара таасир этүү баарынан мурда чоң адамдардын баланын кылык-жоругун баа берип баалаганда ачылат.

Окуучунун кылык-жоруктары - бул анын өз алдынча жүрүм-турумундагы стихиялуу тажрыйбасы. Сырткы пайда болуулардан сырткары ар бир кылык-жорук ички мазмунга, мотивацияга ээ. Кээ бирде маңызы боюнча карама-каршылыктарда бала чоң адамдардын алдында өзүнүн күнөөсүн көбүрөөк түшүнөт, «өзүн жакшы алып барууга» жан дилинде убада берет. Бирок бул бир катар себептер боюнча ишке ашпайт: эрктик жүрүм-турумду көзөмөлдөөнүн начардыгынын айынан; референттик группанын таасиринен; ал дуушар болгон (кантсе ал кылык-жоругунун туура эмес экендигин ал түшүнөт) карама-каршылыктуу кырдаалдын ички каражаттардын жетишисиздигинен. Мындай карама-каршылык эмоционалдык тең салмаксыздыкка, чыңалууга карата алып барат, түшүнүктүү чоң адам болуу мүмкүнчүлүгүнө карата күмөн саноосу жаралат. Өспүрүмдүн өзү менен өзүнүн келише албастыгы, чоң адамдардын түшүнүүсүнө карата үмүттүн жоголушу чоң адамдардын же курдаштарынын талабына карата карым-катнаш боюнча аны конформизмге карата алып барат. Мына ошентип анын өз алдынчалуулугу жоголуп, «флюгер» болуп калат, өзүнөн эмнени күтөөрүн ал өзү да билбейт.

«Компаниянын эмнеси жагат? Убактыңды кайсы жерде өткөрөсүң?» деген суроого өспүрүмдөр ишенимдүү сүйлөшпөйт: «Билбейм, бардыгы менен бирге болгон жакшы го. Бир гана жалгыз болбоо керек» дешет. Чоң адамдар кылык-жоруктун мазмунун жөнөкөйлөтүүгө жөндөмдүү, **өзүнүн мамилесин көрсөтүүгө шашылат**, ачуусу келет жана баланы жазалайт. Мындай таасир этүүнүн жыйынтыгында кылык-жоругу үчүн баланын жекече жоопкерчилиги төмөндөйт. Мына ошентип балада **инфантилизм** калыптанат да, өспүрүмдүн кылык-жоругу жаш балдардай болуп калыптанып, ата-энесинин көзөмөлүндө гана иш-аракетти жасайт.

«Х класстын окуучулары менен эсептөө борборуна экскурссияга баруу жөнүндө макулдашылган болуучу. Бирок белгиленген убакытта 21 окуучудан 8 окуучу гана келген, негизинен кыздар. Кийинки сабак математика. Эжеке сабакты адаттагыдай эле баштады, буга окуучулар таң калышты. Эмне себептен экскурссияга барбагандардын себебин сурап урушбагандыгына. Бирок, сабактын бүтүшүнө 10 мүнөт калганда, эжеке баракчаны даярдоону сурануу (окуучулар түшүндүрүүдөн кийин өз алдынча иштөөгө карата келишкен) менен белгиленген

убакытта ким келбегендигинин себебин жазууну ар биринен өтүнгөн.

Башында балдар муну жеңил экен деп ойлошкон, бирок чындыгында, жада калса өзү менен өзү болуп, мугалимдин алдында актанууда жада калса жалганды жазуу да кыйындыкта турду. Баракты берип жатып бир өспүрүм бала «Эмне үчүн сиз бизге мындай оор аракетти жасадыңыз» деп айтты.

Мындай кырдаалда окуучулардын мындай кылык-жоругун баалоого шашылбоого аракеттенүү зарыл, андан көрө өзүнүн позициясын баалоодо кайгыруусунан, күмөн саноосунан жана жеке өзүнүн баалоосунан баланы куткарбастан туруп, болуп өткөн окуянын себеби боюнча өзүнүн ойлонуусунда алардын каалоосун козгоо керек.

Өз ара таасир этүүнүн эки ыкмасы. Эгерде мугалим өзүнүн жан дилинде окуучу менен карым-катнашын топтоосу калыптанып, анын келечектеги тагдырына, жан дүйнөсүнө чын пейилинде катышуусу пайда болуп, окуучунун абалын түшүнсө педагогикалык таасир этүүнүн оптималдуу учуру болот. Бул учурда окуучунун личностуна таасир этүү бир топ татаалдашат, бирин бири түшүнүүгө карата кызыкчылык, биринин артынан биринин жоопкерчилиги пайда болот.

«Т. аттуу окуучу I класстан V класска чейин чоң энесинин колунда тарбияланган. Ал ушул мезгилге чейин мектепте “4” жана “5” деген баага окуп, класста активист болгон. V классты бүткөндөн кийин, жайында, түрмөдөгү атасы келген. Андан соң апасы пайда болгон. Үй-бүлөнүн карым-катнашы татаалдашкан. Бала мектептен келээри менен үйдөн тез эле чыгып кетип кечинде саат 8-9 да кайтып келүүчү болгон. Анын мектептеги жүрүм-туруму кескин өзгөргөн: тапшырманы аткарбайт, сабактардан “2” алат, мугалимдерге орой, корс, керек болсо айтыша да кетет. Класс жетекчиси тынчсызданып, башталышында иштин маңызын аныктабастан мектептеги мугалимдердин арасында тополуңду көтөргөн, бул нерсе Т. менен мугалимдин карым-катнашын ан сайын татаалдаштырган, ошентип ар бир мугалим өзүнүн сабагында аны урушуп, кыйкырууну башташкан … Ушул класста иштеген мугалимдер арасында Т.нын жүрүм-туруму жөнүндө кичи педкеңешти өткөрүүнү чакырышкан, бирок ал болбой калды, анткени Т. эшикти катуу жаап качып кетти, андан кийин, класс

жетекчи мүнөздөмөнү гана окуган (анын окууга, тапшырмага, жүрүм-туруму, жолдошторуна карата мамилеси ж.б. боюнча).

Эртеси ал мектепке келген жок. Класс жетекчиси баланын үй-бүлөсүндөгү болгон окуяны, кырдаалды, өзгөрүүлөрдү билген эмес, бул нерселерди билбестен туруп, ал нерсе менен таанышпастан туруп, анын үй-бүлөсүнө телефон чалган. Баласынын ата-энеси ал жөнүндө жаман нерселерди айтышкан: 2-3 күндөн бери үйүнө келбегендигин, сабакка карата даярданбагандыгын ж.б.

Т.ны табыш үчүн анын жолдоштору жардамдашкан.

Андан соң класс жетекчиси менен класстын активисттери үйүнө барышкан, ал жерде баланын жүрүм-туруму, мугалимдерге, сабакка карата мамилеси, анын жетишүүсү жөнүндө чоң сүйлөшүүлөр болду. Бирок өзгөрүү жакшы жагына болгон жок (атасы урган соң, ал сабакты калтыруусу токтогон). Болуп жаткандардан бардыгына карата өч алуучулук, жек көрүүчүлүк топтоло берген, мунун бардыгы бекерге кеткен эмес. Мындан кийин бала көпчүлүк мугалимдер менен конфликтеше баштаган, класс жетекчисин көзүнө илген эмес, анын талабына чукул, кескин жооп берген, иши кылып баш ийген эмес.

Азыр ал VIII класста окуйт. Үй-бүлөдөгү байланыш начар, негизинен чоң энеси менен мамилелешет, аны колдойт, бирок жакшы жакка өзгөрүү болгон жок, өзгөчө жаман нерсеси, класстагы окуучулардын арасында аны колдогондордун саны көбөйгөн (т.а. 5 бала), Т. алардын арасында – «лидер».

Бул жыйынтыктан, кантсе да мугалимдин аракет жасабагандыгы үчүн аны айыптап, жазалоого негиз жок - ал «оор» окуучу менен активдүү иштеди. Бирок балага карата адамгерчиликтүү карым-катнашта туура эмес иш кылып койду, өзгөчө аны менен өз ара таасир этүүнүн кызыкчылыгында. Бул жерде педкеңештин залалын баса белгилей кетүү керек, анткени мындай учурда пассивдүү таасир этүүдө дайыма баланын психикалык мүмкүнчүлүгүн жогорулатып жиберет, ушунун себебинде Т.да жогорудагыдай нерселер болуп кеткен».

Окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн башка учурун келтиребиз: «IX класстын окуучусу төрт предмет боюнча чейректе жетишпей калган, педкеңеште эгерде предметтер боюнча ал «экисин» жойбосо, тартибин оңдобосо, бүтүрүү экзаменине киргизилбей тургандыгы эскертилди. С. акылдуу, жөндөмдүү, бирок бир топ эрте жетилип калган.

Май майрамынын мезгилинде бир мугалим С.ны үч улан менен бактын ичинде вино ичип жатканын көрүп калды, бирок алар мугалимди күтүлбөгөн жерден көрүп калып, шашылыш түрдө стаканын жашырууга аракеттенди, компаниянын ичиндеги балдар анын бул жоругун түшүнүштү, анын үстүнөн алар катуу күлүшкөн.

Эмне кылуу керек? С.нын алдында экзамен. Майрамдын эртеси мугалим компромиске барбастан туруп, С.ны чакырып, мугалимдердин, класс жетекчинин алдында анын кылык-жоругу жөнүндө айтып берип уяткарып, мектептин линейкасында ага согуш бердирип, жүрүм-турумду бузуучулар менен күрөшүнүн ушундай ыкмасын тандаса болор эле!

Эртеси эртең менен мугалим С. менен коридордо жолугушту жана алар көз караштарда гана учурашып өтүштү, С. андан «мен киммин?» деп суранып, келечектеги жемелөөнү, коркутууну болжолду күттү, мугалим эмнегедир интуитивдүү сезүүдө анын көз карашынан кечирим суроону, уялууну түшүндү, ошентип жекече тартип бузуучуну «талдоого» шашпады, андан кайсы бир жакшы нерсенин белгисин күтүүнү чечти.

С. мектептин коомдук иштерине активдүү катыша баштады, ишембиликте жакшы иштеди, «экисин» оңдоду. Класс жетекчи эжеке ага ыраазы: «С.ны карагыла, акылына келиптир, эми ушунусунан жазбаса экен!» деп эжекеси ичинен кубанууда, мугалим ага унчукпады, окуучу менен жолугушканда, ал аны ушундай көз караш менен карайт: «Туратуруң, кылмышым жөнүндө эч кимге айта көрбөң» дегендей кылып. Мугалим анын ийгилигинин артынан аңдыды, аны кубаттады, кайгырды, бирок аны менен кантип жолугуп сүйлөшүү керек!

С. акыркы коңгуроого карата жетишүүчү окуучулардын бири болду, экзамендерин «бешке» тапшырды. Линейкадан кийин гүл көтөрүп мугалимдер каанасына келип мугалимдердин кетишин күтүп туруп, мугалимдер кеткенден кийин кабинетке кирип гүлдү тапшырып, «Сизге чоң рахмат!» деп айтып, кабинеттен чуркаган бойдон чыгып кетти, мугалим сүйүнгөнүнөн көзүнө жаш алды. Кантсе да, дагы ойлонду - сүйлөшүү керек экендигин, анткени кылык-жоругу жөнүндө унчукпай койгондугу, мугалим катары ага таптакыр туура эмес иш, негизи мугалимдик этикага, педагогдун милдетине таптакыр туура келбеген иш!

Консультациядан кийин ал экзаменге карата кабинетти даярдоого жардамдашууну С.дан суранды, ал келди, алар узакка

сүйлөшүп отурушту. Ошентип ал: «Мен ойлогон эмесмин, мугалим унчукпайт деп, анткени сиз менден жаман нерсени көрдүңүз, андан сырткары мен өтө эле жакшы эмесмин, бирок сиз мени көргөнүңүздү жашырдыңыз, мен үчүн кайгырдыңыз, менин ички дүйнөмдү сездиңиз, ошондуктан мен сизге өз сөзүмө турууга жөндөмдүү экендигимди, мен деле башка балдардай адам экендигимди далилдөөнү чечтим, сиз бекеринен унчуккан эмессиз, кантсе да мүмкүн сизге унчукпоо кыйын болгондур, кыйынчылыкка тургандыр…» деп ачыгын айтты.

Армиядан кийин С. аялы менен мектепке келген экен, алар өткөн окуя жөнүндө эстешти. С. армияда бул жөнүндө бир канча жолу ойлонгондугун, эгерде ал өздөрүнүн жашыруун сырын ачып койгондо эмне болору жөнүндө айтып берди. Андан кийин мугалимден сурады: «Мүмкүн, сиз мага тынчсызданбастан, анын ордуна, бүтүрүү экзамендеринин бардыгын тапшырып, менден эптеп кутулууну күткөндүрсүз, анткени сизди мектептин администрациясы, шаардык элге билим берүү бөлүмүнүн башчылары урушпасын деп? Туурабы?»

Жогору жактагы жагдайдан көрүнүп тургандай, мугалим менен окуучунун ортосундагы карым-катнаш жөн гана топтолбостон, өз ара түшүнүү аркылуу жаралат: мугалим стереотиптүү жагдайдан кутулуп, андан алыстоосу керек, ал эми бул нерсе ички чыңалууну, күмөндүүлүктү, өз кезегинде тобокелдикти жаратат. Окуучу мугалимдин ага карата карым-катнашын баалады, биргелешип кайгыруу, толгонуу аларды бириктирди, «жашыруун сыр» окуучунун ички жан дүйнөсүндө чын жүрөктөн ойлоонуга, ак ниеттүү эмгектенүүгө, уятты сезүүгө, эң негизгиси коомдун алдында адам экендигин сездирди. Бирок, мугалим менен сүйлөшүүдөгү акыркы реплика ойлонууга мажбурлап, педагогикалык эриш-аркактыктын идеясын жөн гана ишке ашырбастан, окуучулар менен мугалимдердин карым-катнашын психологиялык жактан кайра курууну талап кылды.

Окуучулар менен узак байланыш, ар бир окуучунун жүрүм-турумунун индивидуалдаштырылган коррекция, таасир этүүнүн динамикалуулугу, окуучунун реакциясына катышып тургандардын таасири - мунун бардыгы өз ара таасир этүүнү уюштуруу боюнча мугалимдин ишин татаалдаштырат, окуучулар менен карым-катнашты түрдүүчө жасоонун зарылдыгына карата алып келет. Ал эми бул мугалимдин ишинде обьективдүү кыйынчылыкты түзөт,

өзүнүн жүрүм-турумун дайыма көзөмөлдөөнү талап кылат, окуучулар менен болгон карым-катнашка барьер түзүлүп, татаал педагогикалык жагдайды, кырдаалды жаратат.

1.2. Мамиле - окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн уюштуруунун каражаты катары

Коммуникацияга карата мугалимдердин жөндөмдүүлүгү. Окуучулар менен мугалимдердин ортосундагы өз ара таасир этүүнүн шартын орнотуу мугалимдердин коммуникативдик ишмердүүлүгү болуп саналат т.а. мугалим педагогикалык мамиленин түрлөрү аркылуу окуучулардын ишмердүүлүгүн, жүрүм-турумун уюштурат.

Өзүнүн майызы боюнча тарбиялоо - коммуникативдик процесс, т.а. процесстин өзү негизинен мамиле болуп эсептелет: мамиле аркылуу мугалим окуучулардын ишмердүүлүгүн, жүрүм-турумун уюштурат, иши менен кылык-жоругун баалайт, өткөн кырдаалдар, окуялар жөнүндө кабар берет, кылмыштын себеби боюнча тиешелүү кайгырууга чакырат, кыйынчылыкты жеңүүгө жардам берет, өзүнүн мүмкүнчүлүгүнө ишенимдүүгүн жогорулатат.

Чоң адамдар менен сүйлөшүүгө караганда кичинекей балдар менен сүйлөшүү бир топ кыйынчылыкта турат; бул үчүн чоң адамдар аркылуу мамилелешүүдөгү жасалмалуулукка карата анын сезимталдыгы, анын сөзүнө карата кайрылуудагы эмоционалдык реакциясынын мүмкүнчүлүгүн эске алуу, анын ички дүйнөсүнүн карама-каршылыктуулугунун сырткы өзгөчөлүктөрүндө пайда болушун туура кабыл ала билүү өтө керек нерсе. Маданияттуу мамиленин төмөндүгү, педагогикалык мамилеге карата мугалимдин психологиялык жактан даяр эместиги толук кандуу өз ара карым-катнашты орнотууда өзгөчө бир олуттуу каргаша болуп эсептелет.

Эгерде окуучуну ар тараптан (үй-бүлөсүндөгү мамилесин, анын психологиялык өзгөчөлүктөрүн, ден-соолугунун чыңдыгын, кызыкчылыгын, мотивин) мугалим билсе, ага карата көңүл буруусу пайда болсо, кайсы бир нерседе ага жардам берсе, анын сөзү таасир этүүнүн күчүнө айланат, т.а. биргелешкен ишмердүүлүк аркылуу аны менен ал өз ара карым-катнашты орноткондо. Мугалимдик кесипти жаңы баштагандар дайыма эле бул жөнүндө биле беришпейт. Мугалимдин сөзүнүн өзү эле элпектикке, тил алчаактыкка карата баланы алып келиши керек деп эсептейт, ошондуктан көбүрөөк арызданышат: «Билбейм, эмне деген балдар?

Жөнөкөй сөздү түшүнүшпөйт! Алар менен кантип иштөө керек? Билбей калдым?». Ооба, мугалимдердин окуучуларга карата кайрылуусундагы монологунун чегин түшүнүү өтө кыйын: «Азыр бардыгыңарды үйүңөргө айдаймын! Сенин башыңда бир нерсе барбы? Өзүңдү кандай алып жүрүштү билесиңби? Бул жөнүндө сага айткандарым аздык кылып жатабы? Келечекте муну менен эч нерсеге бара албайсың?» ж.б.у. окшогон жаман сөздөр, ата-энесине, ага-туугандарына, эже-сиңдилерине асылган сөздөр.

Мугалимдер менен мамилелешүүдө башталгыч класстын окуучулары бир топ активдүү болору белгилүү. Мындай активдүүлүк бул курактагы окуучулар менен мугалимдин ортосундагы ишенимдүүлүктүн, ак ниеттүүлүктүн карым-катнашынын натыйжасы болуп саналат. Окуучу китептен окугандарын, теледен көргөндөрүн, радиодон уккандарын, кайгыруусу менен кубанганын, капалангандарын, үй-бүлөсүндөгү, мектептеги окуялары жөнүндө мугалимине тартынбастан айтып берет. Мындай мамиле окуучунун личностуна таасир этүүнүн тарбиялык күчүн күчөтүүдө мугалимге дурус эле жардам берет, анын жүрүм-турумундагы үзгүлтүктөрдү эскертет, ата-энелери, ага-туугандары, достору менен болгон байланышын жөнгө салат.

Орто мектепте окуучунун мамиленин мүнөзү өзгөрөт: ал предметник-мугалимдер менен мамилелешүүгө кошулат, ошондой эле алар жөнүндө аз билет, билсе да ушактын деңгээлинде гана. Окуучунун алар менен болгон мамилесинин деңгээли сабактагы жүрүм-туруму менен предметтер боюнча анын ийгилигинен көз каранды.

Мамилелешүүнүн процессинде окуучулар бир гана материалдын мазмунун гана өздөштүрбөстөн, ошону менен бирге мугалимге карата карым-катнашты да өздөштүрүшөт. Бул личносттук мамиленин навыктары калыптанып келе жаткан өспүрүм курагындагы окуучулар үчүн өзгөчө маанилүү. Окуучулар менен мугалимдин мындай мамилесинин эффективдүүлүгү - мугалимдин эскертүүсүнө карата окуучунун аны кабыл алууга даярдыгынан, ага карата адекваттуу жооп берүүдө кайрылуусунан көз каранды. Бирок мугалим мындай даярдык жөнүндө дайыма эле кам көрө бербейт, окуучуга эрктик таасир этүүнү көрсөтүүгө көбүрөөк умтулат, жыйынтыгында күткөндөн башкача, тескери эффект алынат: окуучу мугалимди түшүнбөйт, бул учурда өз ара таасир этүүдө биргелешип иштөө калыптанбайт.

Карым-катнаш жана мамиле. Окуучуларга карата мугалимдин карым-катнашы жогорудагы баалоонун мүнөзү менен мазмунунан көптөн көп көз каранды, ал окуучуга өзүнүн кылык-жоруктарынын себептери же жүрүм-турумунун үзгүлтүктөрү анын кайрылуусунун мүнөзүн берет. Мындай баалоодогу кайрылуу окуучулардын личносттук өзгөчөлүктөрүн гана эмес, баалоочунун кылык-жоруктарын да туюндурат, бирок өзгөрүлмөлүүлүк менен туруктуулук баалоочунун (мугалимдердин, чоң адамдардын) өзүнүн личностунда чагылдырылат.

Окуучулардагы карым-катнаштын калыптануусу дайыма алар менен мамилелешүүдө болгон мугалимдер аркылуу пайда болот. Эреже катары, бул карым-катнаш белгилүү бир стереотипке негизделген. Белгилүү болгондой, окуучулар менен мугалимдин карым-катнашынын аркасында окуучунун тыкандыгын жана сырткы келбетинин өзүнө тартуучулугун, окуудагы анын ийгилигин, аткаргычтыгын, тил алгычтыгы менен тартиптүүлүгүн аныктайт.

Сулуу, таза жана тыкан балдар дайыма чоң адамдардын көңүлүн өзүнө тартат, ага карата суктануу менен ак ниеттүлүктөгү карым-катнашты чакырат. Бул өзгөчө эжекелерге мүнөздүү. Предметтер боюнча окуучунун ийгилиги мугалимдин өзүнүн окутуудагы чебердигин сезүүгө, оңдоого ага мүмкүнчүлүк берет, предметке карата кызыгуучу пикирлештерди табат, өзүнүн профессионалдык жардамдуулугунда окуучунун жүрүм-турумуна таасир этүүнүн жөндөмдүүлүгүнө ишенет.

Окуучуларды мугалимдер тарабынан кабыл алуусун анализдөөнүн негизинде окуучуларды төрт группага бөлүштүрүүгө мүмкүн:

Биринчи группага педагогикалык процесстерге активдүү катышкан, окууда жакшы жетишкен, мугалимдердин талабын жакшы өздөштүргөн балдарды киргизүүгө мүмкүн. Окууда, ошондой эле педагогикалык иштердин башка түрлөрүндө мугалимдер алар менен байланышта жетишээрлик кубанат. Алардын ата-энелери мектепке көбүрөөк келишет, мугалимдин тапшырмасын аткарат, ата-энелердин комитетине активдүү катышышат. Окуучулар менен кеңири байланыш алардын психологиялык өзгөчөлүктөрүн жакшы билүү менен камсыздайт, ошонун натыйжасында, тарбиялоонун чоң мүмкүнчүлүгү таасир

этет. Мындай балдар карым-катнаш менен мамиленин жагымдуу аймагында болушат.

Бул группаны мугалимдин балдары, коомдук иштердин активисттери, эжекенин сүйгөн кыздары түзөт. Мугалимдер менен мындай карым-катнашта таптакыр карама-каршылык болбойт, эгерде ал болсо, анда аны «башка окуучулар жаратат, ал эми алар үчүн коллектив жабыр чегип» жатат деп мугалимдер ойлошот.

Экинчи группаны өзүнүн курдаштарынын кылык-жоруктарына, мектептин турмуштук окуяларына карата кош көңүлдүүлүктүн чегиндеги токтоо окуучулар түзүшөт – алар мектепте болуп жаткандарга көбүнчө катышышпайт, ага кирүүчү гана болушат. Мындай окуучулар мугалимдер менен өз ара карым-катнашы окуу ишине катышууда гана чектелет, ал эми жакшы жетишүүчүлүк личносттук планда анын «ишин оңунан чыгуучулугу» жөнүндөгү ой-пикирлер мугалимдерде түзүлөт. Личносттун багыттын сындоочулугунда мындай окуучуларда ориентациясынын баалуулугу мугалимдердин өз ара таасир этүүсүндө топтолот: формалдуу эмес группадагы контакт аркылуу, окуунун, кинонун таасири астында, кээ бирде табигый кокустуктарда, кээде үй-бүлөлүк мамиледе. Мындай окуучулардын ичинен социалдык жана адеп-ахлактык кырдаалдарга карата кош көңүл, камырабас адамдар көбүрөөк чыгат: адамдар менен аз байланышат, түнт, кекирекей, төрө пейил болушат. Мектепте алар менен мамилелешүү ишкердиктин, баалоочулуктун мүнөзүндө болот жана бул өз ара таасир этүү эки жакты тең канааттандырат - мугалимди да, окуучуну да.

Үчүнчү группага башкалардын таасирине жеңил кирип кеткен окуучулар кирет. Алар күнөөлүү кылык-жоругу үчүн мугалимдин алдында дайыма кечирим суроого даяр, каалагандай тапшырманы аткарышат, ошондуктан мындай окуучулар карама-каршылыктагы конфликттик мүнөздү кабыл албайт. Мындай окуучулар бүт тулкусунда эжеке-мугалимдерге жагат: «Бул кыз (бала) мени өзүнүн жүрүм-туруму, митаамдыгынын жоктугу менен элжиретет, мен ага эч качан жиним келбейт, ачуулана албаймын». Алар дайыма мугалимдердин жанында болушат, мамиледе инициативаны пайда кылышат, кайсы бир нерсени иретке келтирүүгө жардамын сунуш кылат; аны конфликттик мезгилде парламентардык катары жөнөтүшөт; класстагы окуялар жөнүндө сүйлөшүүдө мугалимдер дайыма эле алар бир пикирде сүйлөшпөйт.

Төртүнчү группаны адамдардын арасындагы карама-каршылыкка карата сезимтал, мектептеги окуяларга өзүнүн көз карашына ээ болгон, көз каранды эмес, өз алдынчалуулуктагы балдардын тобу түзөт.

Бул группага «оор балдар», ийгиликте бактысыз, үй-бүлөсүнүн ичинде ынтымагы жоктордун балдары киришет. Алар өздөрүнүн жүрүм-туруму, кылык-жоругу менен мугалимдердин кыжырын келтирет. Кээде мугалимдер анын каршылыгын «сындыруу» үчүн чоңдорго арызданышат, анын мандемдүү жерлери жөнүндө эскертет, окуучуну шылдыңдайт, мазактайт, ал эми мугалимдер ошол эле жерден шылдыңдоонун, мазактоонун жообун дароо алышат. Мындай стилдеги мамиле конфликттин топтолушуна карата алып келет.

«Кыйын (оор) группа». Акыркы группанын балдарынын составдык түзүлүшү бирдейликтен алыс. Аны төмөнкүлөр көрсөтөт:

- интеллектуалдуу ишке карата жөндөмдүү, көп окуган окуучулар; мектептин окуу иши аны аз кызыктырат, алар окуу программасы боюнча билимге карата сын-пикирдик карым-катнашын пайда кылат, ошону менен бирге ар түрдүү булактардан кеңири кабар экендигин билдирип турат;

- акыл жөндөмдүүлүгү начар болгон окуучулар; жыныстык жактан эрте өнүккөн, өзүнүн жүрүм-турумуна карата сын көз караштагы эместер, карым-катнашта аларда көбүнчө шайкештикке карата кызыкчылык жок; алар көбүнчө адамдардын баалоосуна ачык түрдө цинизмде мугалимдердин жек көрүүсүн пайда кылат;

- бир катар личносттук же сырткы өзгөчөлүктөрүндө курдаштарына жагымсыз балдар; кээ бирлеринде бул түнттүктү, аз мамилечилдикти, дайыма ызаалыкты пайда кылат, башкаларында болсо – жүрүм-туруму аркылуу кордогондукту, шылдыңдоочулукту демонстрациялайт («жарыялоонун» оюнунда);

- антипатиянын түрдүү себептеринде мугалимдерге карата карым-катнашта тандоочулуктун жүрүм-турумундагы окуучулар, кээде ачык жек көрүүгө чейин жеткирет;

- окуучулар жүрүм-турумунун стандартсыздыгынан кайсы бир ишке, предметке, терең кызыгуучулуктун жыйынтыгы болушу мүмкүн же жекече өзгөчөлүктөрү пайда болот; кыялкечтиги, ашыкча курулай ишенүүчүлүгү, кекирейгендиги, уялчаактыгы,

адамдар менен карым-катнаштагы адилеттикке карата жогорку сезимталдыгы;

- жүрүм-турумунда чоңоюнун формасы эрте пайда болгон балдар;

- сырткы көрүнүшүндө, карым-катнашында, үй-бүлөдө окуучунун жүрүм-турумуна карата болгон талап кылуу мектепте анын жүрүм-турумуна карата талапка карата дал келбейт;

- акырында, ушул мектепте иштеген мугалимдердин балдары.

«Кыйын, оор» окуучулардын кээ бирлеринин сүрөттөлүшүн келтиребиз:

«Асыл VIII класстын окуучусу «оор» өспүрүм катары өзүн көрсөткөн: сабакты калтырат, мектепке кош көңүл, кийимдери таза эмес, кээде үтүктөлбөгөн кийимдери менен келет, мугалимдерге одоно, корс, өзүнөн кичине балдарды урат, аларды капа кылат. Асылдын жүрүм-туруму мектепте, класстык кеңеште тартиби айтылган, аны иретке келтирүү боюнча учкомдун чогулушунда талкууланган, ага оңдоонун жекече программасы берилген, ал үчүн көмөк көрсөтүүчү да бекитилген, өзүн тартипке алып келүү үчүн суранышкан, макулдашышкан, колонияга кетесиң деп да коркутушкан … иши кылып эмнени кылса, жасаса бардыгы ийгиликсиз!

Ал окуудан артта калган эмес, акылдуу жыйынтыктары, жакшы жооптору менен мугалимдерди кубандырат, кыйын, оор маселелерди тез арада чыгарат».

Акыркы убактарда, мугалимдер белгилегендей, мындай окуучулар класста көбүнчө лидер болушат.

«VIII класстын окуучусу Ж. акылдуу, жөндөмдүү, эрктүү, өзгөчө уюштуруучулук жөндөмдүүлүгүнө ээ. Класста официалдуу эмес лидер, бирок моралдык жактан бузулган: сырткы келбети сексуалдык кызыкчылыкты туюндурат, бардык теманы ушул жагдайда көтөрөт; сочинение жазганда өзү үчүн жашаган, өзү үчүн адам болуп эсептелгендерди гана жазат. VIII класста аны жаштар уюмуна киргизүүгө каршы чыгышкан, аны классташтары дагы улантышкан. Анын класска таасири класс жетекчиге караганда күчтүү жана ушунун негизинде класс «оор» болуп калган. Сабакта ал унчукпастан белги менен балдарды башкарат, ошондуктан мугалим үчүн сабакты өтүү бир топ кыйын, кыскасын айтканда ал – класстын «ээси».

Класс жетекчи мындай балага ар кандай ишти тапшырууда аны андан четтетет, ал эптей албайт, аткара албайт деп билдирип, жалпы мектептик чогулуштарда аны жана анын досторун киргизбей, аны дайыма «жөнгө, иретке салууда» ата-энесин чакырат (үй-бүлөсү нормалдуу). Баланын оң жактары да бар: көп окуйт, өзүнүн артына карайт, кичи пейил жана жетишээрлик маданияттуу, критикалуу жана өзүнө сын көз менен карайт, адилеттүүлүк жөнүндө талдоого карата жөндөмдүү, биздин коомдун артыкчылыгы жөнүндө сүйлөөнү сүйөт, туура эмес эсептөөнү байкаганда кыжырланат жана капаланат.

Мугалимдер менен көбүрөөк конфликттешет, аларды ал ички сезимде кабыл албайт».

Мындай балдар менен личносттук байланышты бекемдөөдө, алар мугалимдин педагогикалык ишмердүүлүгүндө реалдуу кыйынчылыкты пайда кылат. Кыйынчылыктын себептери, оң эмоционалдык карым-катнаштын негизинде алар менен мугалимдин мамилеси, таасир этүүнүн тарбиялуулугу болушу керек. Негизинен мындай карым-катнашта мындай окуучулардан тезирээк кутулууну мугалимдер көбүрөөк ачык да, жашыруун да каалашы мүмкүн. Муну окуучунун өзү да жакшы түшүнөт. Мамилелешүү процессинде аны менен өз ара таасир этүүдө өзүнүн алсыздыгын оңдоо менен мугалим анын жүрүм-турумуна кыжырланып, ачууланып, аны жана анын ата-энесин шылдыңдайт, анын келечегин болжолдоп коркутушат. Мунун бардыгы аны менен жекече байланышты орнотууга мүмкүнчүлүк түзбөйт, анын жүрүм-турумун оң жакка өзгөртүүгө карата жетектегиси келбейт.

«VII класстын окуучусу бир топ узак талкуудан кийин экинчи жылга калтырылган (физикалык жактан өнүккөн, бою узун). Окуу жылынын башталышында администрациянын күчүнө (сүйлөшүүсүнө, коркутуусуна, сурануусуна, үркүтүүсүнө) карабастан бир ай бою ал окуй турган класска келген эмес.

Андан кийин VII класска чейин окуучу менен иштеген мугалимдердин ичинен кимди ал сыйлайт, ким менен байланышка ээ экендигин айкындоону чечишкен. Ал үчүн дене тарбия мугалими сүйүктү болуп чыккан, класстын балдарынын коллективи да аны сыйлаган. Орус тилиден сабак берген класс жетекчи, ушул класстагы дене тарбия мугалимине баланы дене тарбия сабагына кайсыл жагдайда тартарына байкоо салган. Класс жетекчи өзүнүн классында өтүлгөн дене тарбия сабагында ал окуучуну көрүп,

«жагымдуулукта» таң калуу менен класста өзүнүн сабагына чакырган. Жаңы класстагы окуучулар менен бардык мугалимдердин ага карата туура карым-катнашы өзүнүн жыйынтыгын берди: бала мектепке дайыма келет, окуу ишине акырындык менен кошулуп, окуусун улантууну баштады, негизинен ал орто окуучулардын катарына кошулду».

Мамилелешүүнү «ур-токмокко алмаштыруу». Окуучуга карата сөз менен кайрылуунун эффективдүүлүгү педагогикалык мамиленин техникасына ээ болуу менен камсыздалган. Тилекке каршы, мугалимди мамилелешүүгө үйрөтүүгө карата даярдоо программасы дайыма эле карала бербейт, ошондуктан окуучулар менен көпчүлүк сүйлөшүүлөрдө үндүн тонун жогорулатуу, кыйкыруу окуучунун жүрүм-турумуна таасир этүүнүн ыкмасы кеңири таркалган болуп эсептелет. Мугалимдердин мындай кайрылуудагы жообунан шылдыңдоонун угулушу таң калаарлык нерсе эмес.

«География сабагынан берген агай үй тапшырмага жооп берүү үчүн доскага Тилекти чакырган, тилекке каршы, ал жооп берүүдөн баш тарткан, бала негизинен ата-энесинин үй-бүлөсүнөн алыс. Анын болгон жообу - «Мен даяр эмесмин». Мына ушуну менен агай сабакты «үзгүлтүккө учураткан».

- Качан сен сабакка даярданасың? Сага өзү аздык кылат, сенин ата-энең - дебил, сен дагы дебилсиң, анысы аз келгенсип жалкоосуң, сен өзү китепти качан колуңа аласың, акмак, келесоо?!

Тилек өзүн кармай албастан, агайына жооп берди:

- Өзүң жиндисиң, келесоосуң.

Класс тунжурап катып калды.

- Класстан чыгып кет, жогол - деп агай кыйкырды.

- Эмне үчүн мен чыгышым керек? - деп Тилек орой кесе сүйлөдү.

- Эгерде сен чыгып кетпесең, анда мен чыгып кетем, - деп айтты да агай журналды көтөрдү да класстан чыгып кетти».

Бул жерде мугалим бир гана баланы шылдыңдабастан, ошону менен бирге анын ата-энесин да шылдыңдаган, окуучу менен мамилелешүүнү билбейт, ал нерсе ага жетишсиз, мына ушунун негизинде класстагы окуучулардын бардыгынын катышуусунда окуучуну оройлукка чакырган.

Мамилелешүүдө «сөздү уруушуга алмаштыруу» - бул нерсе жетишээрлик конфликттин өзөгү, ошондой эле анын өзгөчөлүгү кеңири таркалган себеби болуп эсептелеээри да белгилүү.

Кенжелердин көз алдында. Мугалимдин эскертүүсүнө карата окуучунун реакциясы, бул учурда кимдин күбө болуп тургандыгынан көз каранды: одоно, орой көрүнүштөгү кайрылууга өзгөчө алар чыдап тура алышпайт, өзгөчө кенже мектеп окуучулары күбө болуп турганда.

Өспүрүмдөр менен мамилелешүүдө мугалимдин оройлугу менен адепсиздиги личносттук конфликтке, карама-каршылыкка, чыр-чатакка карата алып келет. Башка мугалимдердин алар менен болгон педагогикалык ишинин жыйынтыгын төмөндөтөт. Мына ошондуктан бардык мугалимдер мындай өспүрүмдөрдү **жаңы** өз ара карым-катнаштын системасына кошуусу өтө маанилүү.

«IX класстын окуучусу тартипти дайыма бузат, начар окуйт, милицияда учетто турат.

Ушул жылы эмгек лагеринин отрядына алышкан Сейит эң жакшы деп аталгандардын арасында бирдин бир эмгекчил катары иштеди, жада калса, гезиттердин бетине да макталып чыкты. Класс жетекчиси, ошону менен бирге башка педагогдор анын «начардыгын» түшүнүү менен аны макташкан. Бул нерсе балага өтө жакты.

Анткени жакында эле Сейит мектептин короосунда сигарет чегип жаткан эле. Муну өтүп бара жаткан математик агай көрүп калды, аны чукул тон менен өзүнүн мындай жүрүм-турумун түшүндүрүүнү талап кылды. Сейит ордунан козголгон жок, мугалимге орой жана чукул гана жооп берди, андан соң анын катышуусунда, жаш баланын тумагын баса кийгизип туруп алды. Математик бөлөк балдардын катышуусунда Сейитти шылдыңдап, аны кылмышкер, хулиган деп жатканда, мектептин завучу чыгып, токтоо, жумшак гана Сейитти мектепке киришин суранды. Сейит ушул эле жерден сүйлөшүүгө боло тургандыгын билдирди. Анда завуч пальтосуз болгондуктан, ага суук экендигин айткан соң, Сейит илбериңки ага келди. Сейит менен сүйлөшүнүн тонун таап, аны соторотту.

Эртеси Сейит класска келди, ишке да киришип кетти, математик мугалимдин адепсиздигинин айынан, ал ага карата өзүнүн протесттин туюндуруп мектепке келбей коюуга толук мүмкүнчүлүгү бар болуучу».

Майрамдын алдындагы сабак. Окуучулар менен мугалимдердин мамилеси менен өз ара карым-катнашы окуучулардын курагы боюнча өзгөрүп турат. Мектептин жогорку классындагы окуучу балдарга бала катары кайрылууда алардын протести пайда болот, бул жерде «сиз» деп формалдуу кайрылуу бул протесттен куткарбайт, муну жогорку класстагылар дайыма эле сезишпейт, ал алар менен карым-катнаштын, мамиленин өзгөрүшүндө, өзгөргөндүгүндө туюнтулат.

7-мартта XI «а» класста сабак жүрүп жаткан. Сабакты өзүнүн предметин жакшы билген, окуучулардын сүйүктүү эжекеси химиядан сабак өтүп жаткан. Окуучулар 8-март менен куттуктап кыздарга открытка беришкен, ошондой эле эжекени да куттуктап анын столунун үстүнө да открытка коюп коюшкан. Кыздар балдардан алган куттуктоолорун карап окуп ызылдап жатышкандыктан сабак бир аз ызы-чуу менен башталган.

Эжеке бул нерсеге эскертүү жасады, ачууланды, ызалануунун баштады. Окуучулар куттуктоону доскага дагы жазышкан болчу, эжеке ага дагы көңүл бурган жок. Качан сабак бүткөндө, бардык окуучулар ордуларынан турушуп 8-март менен эжекесин хор менен куттукташып, куттуктоо белегин тапшырышты. Эжеке чукул, одоно сүйлөп: «Мага силердин куттуктооңордун кереги жок, сабактын үстүнөн иштөө керек!» деп айтып салды, ушуну менен окуучулардын куттуктоо сөзү үзүлдү, бардыгы коридорго чыгышты.

Кийинки химия сабагына ушул класстын бир дагы окуучусу келишкен жок, сабак өтүлбөдү, эжекенин кыжыры келди».

Окуучулар менен мамилелешүүдө окуучулардын куррактык өзгөчөлүктөрүн, мамилелешүүнүн кырдаалын, шартын, эмоционалдык өзгөчөлүктөрүн аныктоочу карым-катнаштын өзгөрүүсүн эске албастан туруп «менин профессиям - сага карата талап кылууну пайда кылат, мен - мугалим, сен - окуучу» ролдук жүрүм-турумдун тибинин эрежесин аткарууну талап кылып чектөөгө болбойт.

Эжеке менен сүйлөшүү оңунан чыкпады, анын таптакыр туура эмес кылык-жорукту жасаганлыгын ишендирүү өтө кыйындыкта турду. Ал аларды окууга үйрөтүүнү каалагандыгын, келе жаткан алдыдагы экзаменге мобилизациялап жаткандыгын ырастады, «бирок ал эми окуучулардын маанайы өтө майрамдык эле». Сиздер

кандай ойлойсуздар - кимисиники туура: аныкыбы же окуучулардыкыбы?

Окуучуларга карата мугалимдин кайрылуу формасы. Мугалим окуучуларга карата талапты көрсөтүүдө мамиленин кеңири куралдарын пайдаланууну карап чыгат. Буга төмөнкүлөр кириши мүмкүн:

Личносттук ишенимдүүлүктөгү кайрылуу: «Мен үчүн сен муну жасап койчу, анткени, мен ишенемин бул сен үчүн өтө деле кыйын эмес»; «Эгерде менин суранычымды аткарып, сен мага жардам берсең, мен сага аябай ыраазы болор элем»; «Сенден сураныч убактың болсо ушул ишти бүтүрүп койсоң, сага бардыгы ыраазы болот эле»; «Убактың болсо, ушул нерсени Пайызбек агайыңдыкына алып барып берип койсоң, агайың сага ыраазы болот эле»; «Сенден сураныч, ушул баланын тапшырмасын аткарууга жардамдашып койсоң, анткени сенин мүмкүнчүлүгүң жетет го» ж.б.у.с.н. өзгөчө мындай формадагы кайрылуу өспүрүмдөрдүн, жогорку класстын окуучуларын чоң адамдар менен болгон тең укуктагы кызматташтыгына пайдалуу, ал эми мындай кайрылуу алардын чоңойгондугун баса көрсөтөт.

Эмоционалдык-личносттук кайрылуу: «Балдар, бүгүн мен үчүн эң оор күн болду, силер дагы алтынчы сабакта чарчадыңар - бири бирибизди сактайлы», же: «Мен билемин, бүгүн силерге математика боюнча текшерүү иши болду, аны иштөө дагы өтө кыйын болсо керек? … Ошондуктан бул сабакта кызыктуу иштер менен алек болобуз, мен силерден сурабаймын» ж.б.у.с. Мындай жол өз ара түшүнүүнү ырастайт, бирине карата биринин карым-катнашын сактайт, ал эми окуучулар башка адамга карата ар түрдүү форманын кайрылуусуна кириптер болушат. Бул жерде негизгиси - бардык класс менен көрсөткүчтөрдүн жалпы кайгыруусун белгилеп ага карата байланыштыруу болуп эсептелет. Бул дагы айрым бир окуучуга карата карым-катнаштын мүмкүнчүлүгү болот.

Ишкердик формадагы кайрылуу (ишкердик карым-катнашка карата чакыруу): «Келгиле балдар, бардыгыбыз үчүн жана ар бирибиз үчүн өтө керек жалпы иш менен иштейли, ал эми иштин башталышында макулдашып алалы, кантип жакшы иштешибиз керек экендигин?!»; «Башкачасын ким болжолдошу мүмкүн?».

Окуучулар менен өз ара таасир этүүдөгү мугалимдин позициясы. Окуучулар менен өз ара таасир этүүдөгү мугалимдин

позициясынын ээлеген орду окуучулар менен өз ара карым-катнаштын стилинин көпчүлүгүн аныктайт.

Класс менен биринчи таанышуунун башталышында «катуу тартиптин» позициясы, мамиленин авторитардык-ролдук стилин бекемдөөгө карата алып барууга жетектейт. Бул учурда мугалим окуучунун абалы менен психикасынын өзгөчөлүктөрүнө аз кызыгат. Предмет боюнча билимге карата талапкердикте сабакта катаал тартиптеги педагогикалык өз ара таасир этүүнү уюштурат: кичине эле ката үчүн - «эки», сүйлөшкөндүгү үчүн - «эки» ж.б.у.с.н. Ьул багыттагы мугалимдер белгилешкендей: «Окуучуларды өз эркине кое бербеш керек, ошондо гана мына ушундай карама-каршылык болбойт». Ушундай жол менен мугалим сабакта окуучулардын жетишүүсүнө, тартибине жетишет.

Мындай мугалимдердин сабагында жөндөмдүү окуучулар гана жакшы жетишишет жана активдүү, ал эми начарлары өзүнүн кыйынчылыгын жашырууга аракеттенишет, кыйналат, анын сабагы ал окуучулар үчүн өлүм болуп саналат, кантсе да бардыгы түздөн-түз мугалимди угушат, түшүнгөндөй болушат, бирок стресс, ички кыжырлануу, мугалимди жек көрүү, мугалимдин үнү эле бардыгын унуттуруп коет, билгенин бала айта албай калат, ошентип бул кубулуш бала үчүн көнүмүш адатка айланат да кызыгуусу жоголот. Эгерде окуучу класс үчүн жаңы болсо ушуга окшогон карым-катнашка макул болбойт же, анда ушундай бир тартип бузуулар болушу мүмкүн.

«Физика сабагынан берген эжеке сабакта онунчу класска жакында эле келген окуучуну жооп берүү үчүн доскага чакырган.

Окуучусу бала: «мен даяр эмесмин», - деп жооп берди.

- Бул эмне деген бети жоктук! Жарым жылдык бүтүп жатса да, сабакка даяр эмесмин дейсиң, ал эми сенде толтура «экилер», - деп эжеке кыжырланып, кылчылдоо менен күндөлүгүн талап кылды. Окуучу демонстративдүү түрдө эжекесине күндөлүгүн алып келип берди, ал эми толтуруучу жайы актай болуучу. Кыжырланган эжеке класстан чыгып кетүүнү окуучудан «талап кылды». Ал чыгып кетти. Анын досу жолдошун коргоо аракетинде жарылып кетти.

- Сиз аны эмнеге кууп жибердиңиз? Акыңыз жок болчу, сиз бизди окутканыңыз үчүн акча аласыз!

Териккен эжеке: «Сен дагы чыгып кете берсең болот!» - деп жооп берди. Кийинки физика сабагына балдар келишкен жок, анын

эртеси да келишкен жок. Эжеке окуунун жарым жылдыгынын бүтүшүнө чейин аларга жума сайын «экини» кое берди».

Өзүнөн өзү белгилүү болгондой, буга окшогон өз ара аракеттенүүдө личносттук мамиле таптакыр чыгарылып ташталган.

«Чыдамдуулукта тартипти күтүүнүн» позициясы үчүн карым-катнаштын личносттук-тандоочулук стили мүнөздүү. Мындай позициядагы мугалимдер, өзүнүн окуучулары менен илимге кызыгуучулукта, умтулуучулукта аракеттенүү мүнөздүү.

Бул учурда класста тартипти уюштурууну мугалимдин өзү, же окуучулардын группасы, же өтүлүп жаткан сабакта материалдын мазмунунун кызыкчылыгы же мугалимдин личносту алат.

«Мектепке университетти бүткөн, эрудициялуу жаш адам адабияттан мугалим болуп келди. Ага X-XI класска адабияттан сабак өтүү тапшырылды. Биринчи жарым жылдыкта ал сабак өтүп жаткан класстан окуучулардын ызы-чуусунан, аларды сүйлөшүп жаткандыгынан, кыйкырыгынан мугалимдин үнүнүн угууга мүмкүн болбойт эле. Мугалимдер сүйлөшүү менен класста тартипти жөнгө салуу максатында ага жардам берүүнү сунуш кылышкан, ал кайсы бир деңгээлде жеңил гана күлүп, күтө тургула деп, азырынча тоскоолдук кылбоону суранды. Мугалимдер анын чыдамдуулугуна сыймыктанышты, сүйүнүштү, аны кубатташты. Жогорку класстын окуучулары окуунун экинчи жарым жылдыгында ушул өткөн предмет боюнча китепканага көбүрөөк кире баштаганын китепканачы билдирди.

Экинчи жарым жылдыктын аягында окуучулар менен карым-катнаштын жөнгө салына баштагандыгы бекемделип, окуучулардын предметке карата кызыгуусу өскөн. Окуучулар мугалимди личность катары баалоо менен түшүнүштү: эми аны менен жөн гана сүйлөшүшпөстөн, кечеги сабакка даярданууга карата кеңеш үчүн ага кайрылуулары башталды.

Бул учурда мугалим окуучуларга «ачык болуу» катарында, ал билимге карата **кызыкчылык** аркылуу аларга **өзүнүн кызматташтыгын** сунуш кылган. Албетте, бул учурда класс менен контактты тургузуу көбүнчө узак убакытка чейин созулуп, мугалимден чоң кайраттуулукту, жада калса чыдамдуулукту талап кылат. Ошентип мугалим окуучулар менен туруктуу байланыштагы мамилелешүүдөн ыраазычылыкты, эс алууну алат, бул нерселер канаттанууну камтыйт, аны актайт.

«Ызалаган ыңгайсыз окуучулардын» позициясына мугалим ыраазы болбогондугун, чарчагандыгын мугалимдерге айтып, алардын үстүнөн дайыма арыздануу белгилүү бир стилди жаратат: окуучулардын жүрүм-туруму, күлкүсү мугалимди дүүлүктүрүп кыжырлантат, ал чукул-кыжырланууда же шылдыңдоонун тонунда эскертүүнү жасайт, кыйкыруу менен сабакты үзгүлтүккө учуратат. Сабакта невроздук жагдай түзүлөт: окуучулар иштөөдө оюн бир жерге топтоодо кыйналышат жана мугалимдин ар бир эскертүүсүнө капа болгондуктан, өздөрүнүн кор болгондукта сезишет. Мындай абал мугалимдин психикалык ден-соолугун бүлүндүрөт, окуучулар менен карым-катнашында одоно бузулууларга карата алып келет.

«VII класста англис тилин сабагында эжеке жаңы материалдарды айтып берип жаткан. Сабак акыркы, алтынчы сабак болгондуктан сабакты окуучулар кош көңүлдүүлүктө угуушуда. Чындыгында алар чарчашкан болучу. Класстын иштөөсүнө, «кулагы жок» окуучу Мурат тоскоолдук кылып жатты. Эжеке бир канча жолу ага эскертүүнү жасады, бирок ал эч кандай жыйынтык чыгарган жок, реакция да кылбады: жанындагыларга тоскоолдук кылды, күлдүрдү, шылдыңдады, бөлөктөрдү туурап жатты.

Эжекенин чыдамы кетти, Мураттын жанына келип (ал мезгилде Мурат артын карап сүйлөп жаткан эле) башына шапалак менен урганда, шапалак менен кошо звонок да болду, сабак да бүттү, класстагылардын бардыгы күлүп калышты. Мурат эжекеге бурулуп, жаман сөздөр менен сөгүп, кыйкырып кала берди».

Мындай позицияда окуучуда аныкталбаган, айкындалбаган капа болуусу, наараэычылыгы пайда болот. Мугалим өзүнүн алдында окуучуну күнөөлүү деп эсептейт, сүйүүнү, сыйлоону мугалим андан талап кылат, ал эми жооп берүүдө коллективдүү каршылык көрсөтүү көбүрөөк кездешет. Мугалим мамилелешүүдө коркутууну, зекүүнү, шылдыңдоону көбүрөөк пайдаланса, бул кырдаалдые татаалдашына карата гана алып келет.

«Тарых сабагынан берген эжеке VIII класстын 5 окуучусунан тапшырманы сураганда бир да жооп беришкен эмес, эжеке бардыгына «экини» койгон. Анткени эжеке үчүн өтө өкүнүчтүү болду: себеби өткөн сабакта «Суворовдун аскердик искусствосу» жөнүндө балдарга кызыктуу айтып берген, фильмди көрсөткөн, өзүнүн сабагына өзү аябай ыраазы болгон. Ал эми жыйынтыгын кара …

Класс эжекенин сүйүктүү классы болгон, балдар менен карым-катнашы жакшы, өзгөчө кыздар менен, тарых боюнча 8 окуучу өткөн чейректе «эң жакшы» деген бааларга жетишишкен. Капалануу менен эжеке төмөндөгүдөй чечимди кулактандырды: «Бардыгыңар сабактан кийин калгыла. Азыр китепти ачкыла да сабакты окугула, жетинчи сабакта сураймын» деп.

Бардыгы унчукпастан угушуп, китептерин ачышып, окууну башташкан, ал эми эң жакшы окуган окуучулар өздөрүн көрсөтүшүп өздөрү менен өздөрү сүйлөшүп күлүп жатышты».

Окуучулар менен өз ара таасир этүүдө «эриш-аркактыктын» позициясында карым-катнаштын эмоционалдык-личносттук стилин мүнөздөйт.

Мындай мамиленин негизинде ар бир окуучунун личностунда жакшы билим жаткандыктан окуу предметин өздөштүрүүдөгү жана жүрүм-турумундагы жетишпестиктерине өтө чыдабайт. Окуучулар мамиленин мындай стилинде мугалим аларга жардамга келээрине ишенишет жана эгерде жазаласа анда аны оңдошот. Мугалим балдарга карата кызыкчылыгы дайыма пайда болот, ал балдардын кылык-жоругундагы карама-каршылыгы менен үй-бүлөсүнүн жагдайынын татаалдыгы, курдаштары, мугалимдери менен өз ара мамиленин бардыгында баланын личностунун өнүгүүсүн көрө билет.

«VII класстын 7 окуучусу билими боюнча «өтө начар» деп эсептелгендер (алар үй-бүлөсү начар болгондор). Бул класста кээ бир тартип бузуучулук болуп турат, аларга кыйкыруу, ызырынуу өнөкөт: «силердин уятыңар жок» деп айтуунун кереги жок, бул пайдасыз дагы. Бул сөзгө алар үйдө көнүп калышкандар, ошондуктан биздин сезишибизде бул окуучулар боорукердикти, эркелетип сүйлөгөн сөздөрдү каалап турушат, кантсе да мындай өзгөчөлүктөр көмүскөдө байкалбай турса да. Аларга карата көбүнчө төмөндөгүдөй кайрылуу туура: «Балдар, эгерде силердин убактыңар болсо, силерге оор болбосо, техничка ооруп калгандыгына байланыштуу - спорт залын тартипке келтирүүгө жардам берип койгулачы». Эгерде жардам беришсе, жардамына сөзсүз түрдө ыраазычылыкты билдирүү керек, мындай жардамдашуудан алар баш тарта элек».

Толугу менен табигый жагдайдын мындай позициясында, өз ара карым-катнашта мугалим өзүнүн катачылыгын моюнга алып,

окуучулардын алдында кечирим сураса, алар туура эле кабыл алышат.

«Сабактын башталышына 10 мүнөт калганда ата-энелер менен сүйлөшүүдө мугалим тең салмактуулуктан чыгып кетип, ачуусун токтото элек мезгилде ал сабак кирип кетти. Сөздүн аягыны, сабак үзгүлтүккө учурды: алты балага негизсиз эле «экилерди» койду».

Качан мугалим «сууп, муздап» өзүнө келгенде, ал туура эмес иш кылгандыгын түшүндү. Эртеси окуучулардын алдына кантип баруу керек? Анткени ал аларды аябай капа кылган.

Эртеңки күнү ал класска келип, эмне себептен капа болгондугун балдарга түшүндүрүп, кечирим суранган. Балдар хор менен: «Эмне деп жатасыз, АГАЙ биз сизге капа болгонубуз жок!» деп жооп беришти.

Кайрылууга карата жөндөмдүүлүк. Мугалимдин личносттук сапатынан көптөн көз карандылыкта болгон өз ара карым-катнаштын стили менен өз ара таасир этүүнүн мүнөзү - бир гана «конфликттик» кырдаал окуучуларда гана эмес, ошону менен бирге дайыма «конфликке жакын» болгон мугалимдердин педагогикалык коллективинде да болот.

«Географиядан берген эжеке - түнт, ачуулуу адам. Класста кичине эле тартип бузуучулар болсо, аларды класстан кууп чыгат. Эгерде окуучу чыкпай койсо, өзү классты таштап сыртка чыгып кетет. Аны менен эч кандай сүйлөшүүлөр жардам бербейт. Окуучулар менен болгон карама-каршылыгы эч качан токтобойт». Муну директордун өзү дагы белгилеген».

Мугалимдин личностунун негизги сапаттарына: окуучулар менен өзүн окшоштуруу жөндөмдүүлүгү, алардын позициясында туруу, алардын кайгыруусун бөлүшө билүү, аларды толкундатып жаткан көйгөйүн алардын көзү менен көрө билүү, башка окуучулар менен болгон алардын өз ара карым-катнашындагы көйгөйлөрдү көрө билүүсү кирет. Педагогдун идентификацияга карата жөндөмдүүлүгү профессионалдык деңгээлге чейинки сапаттардын өнүгүшү болушу керек.

Педагогикалык өз ара таасир этүүдөгү карым-катнаштын мындай түрүн тилекке каршы, мугалимдер өздөрүнүн практикасында аз пайдаланышат.

«Бир жолу сегизинчи класстын окуучусу чачын чала алдырып, таранбастан адепсиздик кылып мектепке кирип келди. Мектепте ал окуучу «оор» өспүрүмдөрдүн катарында эсептелгендиктен ага

карата мугалимдер тынчсызданууч, анын эмне себептен мындай кирип келгендиги, үч сааттан кийин белгилүү болду. Көрсө ал кумар оюну болгон картадан уттуруп коюп ушинтип кирип келген учуру экен.

Муну уккан класс жетекчи класска каарданып кирип келди да, бардык окуучулардын алдында анын бардык күнөөлөрүн айтып кирди: сени жасап жаткан кылыктарың класс үчүн аябай уят деп кыйкырды ж.б.у.с.н. Өспүрүм мектептен качып кетти, үйүнө да түнөгөн жок, мектепке келүүдөн баш тартты.

Баланын үй-бүлөсү - ынтымаксыз, ыркы жок үй-бүлө, өспүрүмдүн өзү менен өзү, кароосуз калган, аны үй-бүлөдө эч ким көзөмөлдөбөйт».

Микрочөйрөнүн социалдык шарттары. Микрочөйрөнүн социалдык түрдүү шарттарындагы маданий карым-катнаш шаарда, кыштакта, айылда топтолот. Бул нерсе окуучулар менен мугалимдердин ортосундагы мамиленин мүнөзүнө таасир этет.

Чоң шаарларда окуучулар мугалимдерди бир гана мектепте көрүшкөндүктөн, ал үчүн анын личносту кайсы бир деңгээлде сырдуу, табышмактуу; ал эми айылдагы, кыштактагы мугалимдерге карата карым-катнаш башкача, мугалимдер жөнүндөгү бардык нерселерди билишет (үй-бүлөдөгү карым-катнашын, мамилесин, ичкенин, мушташканын, урушканын, кылык-жоругун, адеп-ахлагын ж.б.), көпчүлүк педагогикалык көйгөйлөр турмуштук мамиленин деңгээлинде көчөдө эле чечилет.

«VIII класстын окуучусунун атасы өлгөндөн кийин эки ай өтпөй апасы бөлөк эркек менен жолугуша баштаган. Бул нерсе бардыгына белгилүү болгон, анткени окуя чоң эмес айылда эле. Өспүрүм аябай кайгырып-капаланган, кечинде мүмкүн болушунча үйдө болбоого аракеттенген, көпчүлүк убактыларын кошуналардыкында, досторунункунда өткөргөн. Баланын сабакта жетишүүсү кескин төмөндөгөн, ошондой эле жүрүм-туруму да начарлап кеткен. Бирок кантсе да өспүрүмдү толугу менен башкарууга мүмкүн болгон.

Класс жетекчи эжекеси бир жолу баланы магазиндин жанында көрүп калып, аны чакырып алып, башка адамдардын көзүнчө (дүкөндө) сабакта начар жетишкендигин, тартипти бузгандыгын белгилеп, аны аябай урушкан. Баланын ушундай болуп кетишинде апасынын кылык-жоруктарын баса белгилеп, көпчүлүктүн

арасында бети жок апасы күнөөлүү экендигин жарыя кылган. Ансызда муну баланын өзү да сезип-туюп жүргөн.

Үч күндөн кийин бала класс жетекчисинин күйөөсү айдаган автобустун фарын талкалап салган. Күмөн саноо ПТУнун совхоздо иштеп жүргөн окуучуларына багышталды, бирок бир канча күн өткөндөн кийин башталгыч класстын мугалими бул нерсени биринчи класстын окуучуларынан көрө баштаган. Тактап келгенде, көрсө өспүрүмдүн коркутуусунун астында башталгыч класстын үч окуучусу жасагандыгы белгилүү болду».

Дагы бир ушуга окшогон окуя: «IX класстын окуучу кызы М. жазгы ишембиликте мектеп окуучулары менен дарыянын боюна барышкан. Иш мезгилинде М. башка класстын кыздары менен сүйлөшүп туруп калганын мектептин завучу көрүп калган. Завуч алардын жанына келип бардыгын урушкан, өзгөчө М.ди өзүнө окшотуп буларды дагы жаман жолго баштайын деп турасыңбы деп ж.б.у.с. сөздөр менен аябай катуу жемелеген. Кыз ыйлагандан башка эч сөз катпады. Кыздар өз жайларына кетишти. Кокусунан кыздар кыйкырып калышты: «М. боюн сууга таштады!» - деп. Мугалимдер кызды суудан зорго алып чыгышты. Ошентип, кыз бир канча убакыттан кийин өзүнө келди».

1.3. Педагогикалык таасир этүүнү уюштуруудагы кыйынчылыктар

Мугалимдин түбөлүктүү майданы. Окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн түрдүү түрлөрүн уюштурууда мугалим белгилүү бир обьективдүү жана субьективдүү кыйынчылыктарга дуушар болот.

Педагогикалык ишмердүүлүктө окуучу менен мугалимдин өз ара карым-катнашын орнотуу башка окуучулардын катышуусунда жүрөт. Окуучулар мугалимден акылман аракеттерди, талаш-тартышты чечүүдө жөндөмдүүлүктү күтүшөт. Күндөлүк турмушта мындай кырдаалдар кадиксиз. Ошондуктан ата-энелер же башка чоң адамдар бул нерселерге токтоо, адилеттүү карашат: күнөөсү жогун капа кылышпайт, «күнөөлүнү» түшүнүшөт. Мугалимдер кырдаалды адилеттүүлүктө чечүүсүн табигый нерсе деп балдар эсептешет: «Анткени ал мугалим да!». Мугалимдердин туура эмес чечими алардын жүрүм-турумундагы кыжырланууну пайда кылат, алар аны курдаштарынын арасында, досторунун группасында, ата-энелери менен талкуулашат. Ошондой эле мугалимдин личностуна

өкүм чыгарышат. Бул баалоо окуучулар менен өз ара карым-катнаштын жана педагогикалык таасир этүүнүн тарбиялык күчүнүн мүнөзүндө кээде мугалимдин кадыр-баркын дагы аныктайт.

Мугалимдер жагдайдын татаалдыгынан качуу үчүн балага карата тез арада чараны кабыл алуу керектигин же кабыл албоо керектигин өз мезгилинде аныктоосу маанилүү.

Окуучу өзүнүн жүрүм-турумуна карата мугалимден тең салмактуулукту, токтоолукту күтөт. Албетте, бул нерсе алардын ортосундагы топтолгон мамиледен көз каранды. Чоң адамдардын күтүүсү мындай жүрүм-турумду уюштурууну стимулдаштырат. Чоң адамдар балдарынан эмнени күтүшсө, ошонун өзүн мугалимдер да дал ошондой күтүшөт, бул күтүүнүн негизинде алар окуучулардын кылык-жоругундагы кааланбагандарын тормоздоого мүмкүнчүлүктү түзөт, эгерде алар мугалимди сыйлашса. Ушуга окшогон өз ара карым-катнаштын адеп-ахлактык маңызы - өзүнүн жүрүм-турумунда жакын адамдарын капаландырбайт. Эгерде окуучу үчүн өзүнүн жүрүм-туруму менен капаландыруучу мугалими жок болсо, эгерде окуучудан эч кандай жакшы нерсени күтүшпөсө, анда анын жүрүм-туруму ички тоскоолдуктан ажырайт.

Мугалимдин ишиндеги көпчүлүк орунду установка ээлейт, т.а. анын мурунку өткөн тажрыйбаларынын калыптануусунда белгилүү бир окуучуну кабыл алууга карата жакындыгы болуп эсептелет. Топтолгон установкалардын негизинде мугалимде окуучудан белгилүү бир жүрүм-турумду күтүүсү калыптанат. Мугалимдин күтүүсүнө туура келбеген окуучунун жүрүм-туруму анын кыжырын кайнайт, ал өзүнө жакшы тааныш жолдун нугу менен кесилиштирүүнү күтөт, бирок бул күтүүнү өзгөртүү кыйын. Бул нерсе мугалимди кыжырлантат да, ал эски нукка бардыгын келтирүүгө умтулат, кескин эскертүүнү жасайт, тез арада өзгөртүүдө капа кылуучу репликаларга шашылат, ал эми бул нерсе жооп берүүдө моюн сунбоочулукту, пикир келишпөөчүлүктү, ошондой эле наразычылыкты, кээде оройлукту да пайда кылат.

Мугалимдин педагогикалык өз ара таасир этүүсү анын талабына карата окуучунун реакциясынын мүнөзүнө карата болжолдонуп, көбүнчө экөө аткарган социалдык ролго багышталат, бул ролду жакшы аткарууну окуучудан талап кылат. Таң калыштуусу, жада калса практикант студенттер да окуучулар менен болгон карым-катнашынта бул принциптерди тез арада өздөштүрүшөт да, ушунун негизинде мектепте өз ара карым-

катнаштын келип чыгуусун болжолдошот: «Мен - окутам, ал эми сен - окуйсуң, экөөбүздүн ортобуздагы өз ара карым-катнаш аныкталган!». Чындыгында, мугалим башка окуучулардын катышуусундагы байланышты дайыма кийинкиге калтырууга аракеттенишет. Көрүнгөн аракеттер, ролдук принциптерди чектөөлөр эртедир кечтир сүйлөшүүдөгү баарлашуунун үзүлүшүнө карата алып барат. Мугалим окуучулар кандай болсо, дал ошондой кабыл алууга умтулат, көптөгөн себептерде камсыздалган балдардын кылык-жоругу менен жүрүм-турумунун өзгөрүүсүн көрөт жана эске алат, алардын жүрүм-туруму менен чоң адамдардын жүрүм-турумун, кылык-жоругун салыштырат.

Педагогикалык ишмердүүлүктүн мааниси. Мугалим өзү күбө - окуучулардын катышуусунда окуучуга карата кош көңүлдүүлүктөгү чечимдиги аракетти кабыл алат, мына ушундай ишмердүүлүктө эки катмар жашырынып турат: «өзү үчүн маани» жана «тарбия үчүн маани» деген маанидеги. Мындай биргелешкен ишмердүүлүккө катышуучулар дайыма эле бирдейликте түшүнө беришпейт.

Сабак мезгилинде мугалим бир гана пайда болгон тоскоолдуктарды жок кылбастан, сабактын жүрүшүндөгү тартип бузуучуларды да четтетүүгө кам көрөт (тартипсиз окуучуларга эскертүү берет, тапшырманы аткаруудагы кыйынчылыктарга жардам көрсөтөт ж.б.), «өзү үчүн маанини» белгилөө үчүн, «күбөөдө» (окуучулар менен) анын аракетин кабыл алуусу катары, ал сунуш кылуусу керек, ошондуктан ал «башкалар үчүн маанини» көрсөтүшү керек, мисалы, иштөөнүн тартибин бузбастан, адилеттүүлүк катары башкалардын кабыл алуусунда аларга эскертүү жасайт.

Мугалимдин педагогикалык ишмердүүлүгүндөгү бул обьективдүү кыйынчылык, анын ишмердүүлүгүндө эки анжылык катары көрүнөт: бир жагынан, ал болгон маселени аткаруудагы багытын, бирок, экинчи жактан, мугалимдин өзү өзүн курчап тургандардын кабыл алуу мүмкүнчүлүгүн эске алуусун сактайт. Кырдаалга катышуучу окуучу мугалимден «талап» катары кылык-жорукту жана чечимди кабыл алуусунда баалоонун тууралыгында адилеттүүлүктү талап кылат. Бирок мугалим башкалардын катышуусунда өз ара карым-катнаштын татаалдашуусуна карата алып барат да, түшүнбөстүктүн болушуна орундук берет жана аны аткарат.

Мугалим бул чечимди чакыруучу катары жана сабакта катышкан окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн кийинкилигинде анын пайда болуусу катары билүүсү маанилүү. Эгерде окуучунун жолдоштору, өзгөчө өспүрүм курактагылардын көпчүлүгү унчукпастыкты колдошсо, анда окуучулар мугалимдин эскертүүсүн кабыл алат. Мындай жолдо окуучу катышуулардын эскертүүсүнүн маанисин стихиялуу өздөштүрөт.

Мына ошентип, группанын катышуусу өз ара таасир этүүдө мугалимде жекече жоготуу жүрүп жаткандыгын эркин туюндурат: жекече кабыл алуу жалпы шаблондун астында жыйынтыкталат, мугалимдин инициативасын токтотот, мындай учурда ал тобокелдикке баруудан коркот, стандарттуулуктун чегинен чыкпайт, баланы көндүрүүгө караганда, мектептин «ыңгайлуулугуна» карата ушундай бир аракеттеги нерсени жасайт.

«IX класска жаш мугалим (эркек) класс жетекчи болуп келди. Сабактын башталышында окуучулар анын сырткы көрүнүшүнө (кийимин, өңү-түсүн, мимикасын, пантомимикасын ж.б.) көңүл бурушту да, андан соң бул мугалимдин сөзү менен кылган ишинин ажырабастыгын же дал келбестигин байкашат. Жылдын акырында окуучулар менен мугалимдин карым-катнашы, мамилеси белгилүү бир деңгээлде такталып калат. Окуу жылынын экинчи жарым жылдыгында класс жетекчи класста саясий маалыматты өткөрүүнү чечти: негизинен буга чейин аны кыздар менен мугалимдин өзү гана даярдап келген жана аткарышкан. Мугалим кийинки сабактын анын кезегин Э.ге сунуш кылган. Ал кантсе да коомдук иштерге жалпысынан аз кызыга тургандыгын билдирүү менен ал баш тарткан. Башталышында класс жетекчи Э.ге мунун зарылдыгын ак ниеттүүлүктө түшүндүрүүгө аракеттенди, бирок ага көгөрүп өзүнүкүн бербеди, анда мугалим кыжырланган тондо класстын окуучуларынын алдында аны "ишендирүү" үчүн аракетти баштады. Ошентип конфликт пайда болду да калды».

Бул жагдайда мугалим, окуучунун ойлоосунун, эстөөсүнүн, жалпы кабардардыгынын жетишсиздигинин начар өнүккөндүгүн, жана анын оозеки айтып берүүсү өтө кыйын экендигин эске алган эмес. Ал окуган нерсесинин негизги бөлүгүн бөлүүнү билбейт. Ооба, анын жүргүзгөн тажрыйбасында ал нерсе оңунан чыкпагандыгы көрүнүп турат. Мына ошентип класс жетекчи менен конфликт аларда мурда эле башталган жана аны окуучулар билишет. Окуу жылынын акырында мугалим мектептен кетүүнү

ойлонгон, анткени алар менен мамилени жөнгө салууда кайсы бир нерседе күч пайда болгон, бул маселени аткарууда ал ошондон «өзү үчүн маанини» көрбөдү. Окуучуларга тиешелүү болгон бул жашырылган маанидеги маселени бир жактуу түшүнгөндүгүн кошумчалап кетүүгө болот. Ошондуктан мугалим өзүнүн жетишпестигин балдардын алдында кемсинтүүчү көрсөткүч катары кабыл алган. Мугалимдер «өзү үчүн милдеттин» маселесин гана көрүп, окуучулар менен эсептешпейт, иштин түрлөрүндө муну алмаштырып түзүүнүн зарылдыгын көрүшпөйт. Ушуга окшогон мотивдердин ажыроосунда ишмердүүлүктүн мааниси өз ара түшүнбөөчүлүктү чакырат да, өз ара карым-катнашты, мамилени бузууга карата алып келет.

Реакциянын пайда болушуна шашылба. Окуучу менен мугалимдин социалдык ролдогу эркиндигин туюндуруунун өзү ар түрдүү деңгээлге ээ. Ошондуктан, мугалим өзүнүн жүрүм-турумун түрдүүчө жарата алат, өз ара карым-катнашта өзүнүн стилин сунуш кылат, ал эми окуучу мындай мүмкүнчүлүктөрдөн ажыраган, чектелген, аргасыздан мугалимдин стилин кабыл алат, жада калса аны менен макул болбосо да, ага баш иет. Мектептен сырткары анын турмушу бир топ түрдүүчө, анын кылык-жоругу өз алдынча, ошондуктан муну жасоо ага бир топ оор.

Бой тартуу менен окуучунун өз алдынчалуулугуна караганда, анын чөйрөсүндөгү мамиле менен ишмердүүлүгүнүн кеңдигине караганда, жеке өзүнүн турмуштук тажрыйбасы байыраак, ошону менен бирге мугалимдер менен болгон карым-катнашы да татаал. Ошондуктан ага карата каалагандай таасир этүүлөр, анын турмуштук тажрыйбасын жана келечектеги перспективаларын эске алууда түзүү керек. Окуучунун реакциясы анын дарегине карата айтылган мугалимдин репликасына көз каранды. Мына ошондуктан өз алдынчалуулукта «оор, жүрүм-туруму начар» окуучуларды кемсинтүүдөгү шылдыңдоонун, эскертүүнүн мазмунуна карата анын толкундоодогу сезгичтиктигинин жогорулашын гана пайда кылат. Алар өзүн өзү баалоосу жогору болгондуктан өзүн-өзү коргоо каражаттарынын арсеналдары (көптөгөн нерселери) тартылган. Өзүн өзү баалоо менен мугалимдин личностунун баалоосунун дал келбестиги - татаал кырдаалдын себебинде реалдуу жашайт.

«Айылдык орто мектепке математика боюнча жаш эжеке келди. Кудаш деген бала IX классты бүткөндөн кийин айыл чарба

техникумуна тапшырууга аракеттенген, бирок өткөн эмес, анткени ал жакка негизинен шаардан сыртка тургандарды алышкан эмес. X класстын окуу жылында окууга карата болгон каалабоочулук башталган, тапшырманы дайыма аткарбайт, сабакта балдарды алаксытат, башка нерселер менен алаксыйт, мугалимдин сабак өтүүсүнө тоскоолдук кылат, бирок кантсе да балдардын арасында сыйга ээ. Ушул класста математика сабагынан берген эжеке үчүн бул нерсе толугу менен азап-тозок. Ал окуучулар менен адамдык байланыштын кандайдыр бир жолун таба алган эмес.

Бир жолку сабакта эжеке өзүн-өзү кармай албай калып, окуучулардын алдында өзүнө отчет бербестен өзүнүн сабагында Кудашты көрбөш үчүн үч сом берүүгө даяр экендигин айткан. Кийинки сабакта ал эжеке менен убадалашкандыгын эскерткен, дагы бир жолку сабакта окуучулардын алдында «Эжеке, сиз мага беш сом берсеңиз, мен сабагыңыздан чыгып кетип, сизге тоскоолдук кылбаймын» - деп эжекесине айткан.

Эжеке сабакта өзүн жоготуп койгон, сабактан кийин кеңешүү үчүн директорго келген».

Окуучунун жүрүм-турумундагы өз алдынчалуулук түрдүү көрүнүштөрдүн пайда болушу, албетте адамдын бой тартуу муктаждыгы менен байланыштуу. Ал нерселер курдаштары менен бааланат, алар жолдошунун чечкиндүүлүгүнө жашыруун сыймыктанат, жада калса эгерде аны жолдошунун кылык-жоругу үчүн жазаласа да. Өз алдынчалуулуктагы муктаждыгы жана анын оригиналдуулугунда пайда болуусу бойго жетилүүнүн формасына ээ болуудан ашып кетет. Бул учурда мугалим өспүрүмдөр менен өз ара карым-катнашта анын өзүн-өзү баалоосун эске алуу менен топтолгон карым-катнашты өзгөртүүдө инициатор болбогондуктан конфликтти күчөтүп жиберген.

Мугалим окуучунун жүрүм-турумуна, репликасына карата реакция берүүдө болуп өткөн окуялар жөнүндөгү маалыматтарга аз ээ болгондуктан көбүнчө негизделбеген чечимдерди кабыл алат. Мугалим эч качан окууга таасир этүүнүн варианттарын ойлонбойт, окуучуларды аз уюштуруучу стереотиптеги аракеттерди иштеп чыгат. Эреже катары, мугалимдер эскертүүнү эмоционалдык-кыжырлануунун тонунда жасайт, жөнөкөй мазмундагы жүктү алып жүрөт: «Теги өзү сен акылсыз суроолоруң менен менин жаныма тийдиң!», «Кимге сабак кызыксыз болсо чыгып кете берсе болот, силерди X класска окугула деп эч ким чакырган эмес!», «Класста

сен жок болсоң менин эч нерсем кыйшайбайт!», «Таалай, өзүң иштебегендигин аз келгенсип, бирөөлөрдүн иштөөсүнө тоскоолдук кыласың!» ж.б.у.с.н.

Мугалимдер туура чечим кабыл алууда көбүнчө убакыт менен маалымат жетишсиз. Ал сабактын жүрүшүндө чындыктын бузулгандыгын гана көрө билишет, ошону менен бирге анын пайда болушуна караганда аларды түшүнүү кыйын. Мына ошондуктан жүрүм-турумдагы кылык-жорукту талдоодо туура эместиктер болушу мүмкүн. Балдар окуянын себептери боюнча бир топ кабардар, бирок, эреже катары, алар унчукпайт. Ал эми эгерде мугалимге алар түшүндүрүүнү аракеттенсе, ачык сүйлөшүүнү сунушташса, анда ал аларды бир далай токтотушат. Мугалимге жаңы маалыматты кабыл алуусу кыйын, ага анын стереотиптери карама-каршы келет, болуп өткөндөргө жана өзүнүн позициясына карата карама-каршы өзгөрөт, анткени мунун бардыгын өтө кыска убакыттын ичинде башка окуучулардын катышуусунда жасоо керек, ал эми окуучулар мугалимден адилеттүү чечимди күтүшөт.

«VIII класстын окуучусу Султан доскада математикадан жооп берүүдө «эки» алды. Класстын старостасы эжекеден өтүнүп - Султандын алган баасын анын күндөлүгүнө койбой туруусун суранды. Анткени, эгерде муну атасы билип калса Султан үчүн өтө ийгиликсиз экендигин түшүндүрдү б.а. атасы Султанды аябай урарын айтты.

Эжеке староста кызга өзүнүн старосталык милдетинин чегинен чыгып бара жаткандыгын түшүндүрүп, Султандын күндөлүгүнө «экини» койду. Бул окуяга чейин окуучулар эжекени урматташчу, сыйлоочу, бирок ушундан кийин алардын ортосундагы мамиле алыстап, белгилүү бир катмар пайда болгон».

Эжеке ката чечимди кабыл алууда көрсөтүлгөн аракетин убакыттын аздыгында түшүндүрүшү мүмкүн. Анткени, сабактан эжеке өзүнүкүнө макул экендигин белгилейт. Сабакта мугалимдин дайыма нервдик чыңалуусу окуучулардын көңүлүн калтырат, алардын дарегине карата негизсиз күнөөлөөлөр мамилелешүүдө катачылыкка карата алып бараары айдан ачык.

Сабактын жүрүшүндө белгилүү бир эмоционалдык маанайдагы тартипти уюштуруу - ар бир мугалим үчүн кыйынчылыктар обьективдүү түрдөгү кыйын маселе, ал дайыма сабакта тартип бузуучу окуучудан кутулууга аракеттенет. Мына ошондуктан

конфликттердин пайда болушунун обьективдүү себептери болуп, төмөнкүлөр болушу мүмкүн:

- окуучулардын чарчашы;
- өткөн сабактагы карама-каршылыктар;
- тиешелүү иштеги жоопкерчиликтер;
- танапистеги талаш-тартыштар;
- мугалимдин маанайы;
- сабакта ишин уюштура билиши же билбеши;
- ден-соолугунун абалы жана адамдык касиеттери.

Айрым бир окуучуларга карата, сабак боюнча эмоционалдык маанайдагы мамиле кээде анын менен мугалим кездешүүсүнө чейин эле мына ушундайлар түзүлүп калат. Танапистин, өткөн сабактын мезгилинде мугалим айрым бир окуучулардын жүрүм-турумуна кыжырланган, ошентип эпитеттеги сарандыгы пайда болгон. Мына ушуга окшогон ички сүйлөшүүгө мугалим катышуу менен сабакка кирет да, эрксизден ошол окуучуга көңүл бурат, сабактын алдында сөз болгон сөздөр боюнча: ал ошол бойдон тура албайт да, окуучунун сабакка карата даяр эместигиндеги жүрүм-турумунан кайсы бир нерселери боюнча кыйкым табууга мугалимге дайыма мүмкүнчүлүктөр болуп турат. Окуучунун өзүндө деле өткөн сабактагы мугалим менен болгон карым-катнашы «муздай» элек: кыжырланат. Мына ошентип ал нерсе башкаларга жана мугалимге тоскоолдук кылат. Мындай «өз ара аракеттенүү» реплика менен аяктайт: «Чыгып кет, менин иштешиме тоскоолдук кылба, сенин бетиң жоктугуна чыдай албаймын! Сабакка ата-энең менен келесиң!» ж.б.

Окуучу чоңоюп калгандыктан анын өз алдынчалуулугунун чөйрөсү кеңейет, анын курдаштары менен, чоң адамдар менен болгон түрдүү карым-катнаштарга кошулат. Бул байланыштардын таасири астында өз ара карым-катнаштын белгилүү бир тажрыйбасына ээ болот да, бул нерсе мугалимдер менен болгон карым-катнашына айланат. Мугалим окуучулар менен жаңы өз ара карым-катнашты уюштурууда дайыма аргасыздан инициатор болуп калат.

Бул абалда педагогикалык иштердин көп сандаган кыйынчылыктардын ичинен кээ бирөөлөрүнө карата таң калыштуу чарчоо, психикалык чыңалуу пайда болот. Кээде ал нерсе мугалимдин нервдик чарчоосуна чейин жеткирет.

II БАП. ПЕДАГОГИКАЛЫК ЖАГДАЙЛАРДАГЫ КОНФЛИКТТЕР

2.1. Педагогикалык жагдайлардагы конфликттердин өзгөчөлүктөрү

Аныктоо жана мисалдар. Мугалим менен окуучунун өз ара таасир этүүсү педагогикалык жагдайларды чечүүдө уюштурулат.

Педагогикалык жагдай окуучулардын өз ара карым–катнашы менен карым-катнашта топтолгон системада окуу группасындагы реалдуу таасир этүүнүн кырдаалынын эске алууда алардын жөндөмдүүлүгү жөнүндө чечимди кабыл алууну аныкталат.

Окуучулардын ишмердүүлүгүн башкаруу маселесинде педагогикалык жагдайлар мугалимдин алдында бир топ ачык, так, даана маселелерди коет. Аны чечүүдө мугалим окуучунун көз карашында кое билүүсү керек, анын ой жүгүртүүсүндө имитацияланышы керек, топтолгон жагдайларда окуучунун кабыл алуусунда түшүнүүсү кандай, эмне үчүн ал дал ушундай нерсени жасады ж.б. байкап туруусу зарыл.

Мугалим педагогикалык кырдаалдарда окуучунун конкреттүү кылык-жоругундагы аракетинин себептери боюнча аны менен байланышка чыгат.

Педагогикалык кырдаал жөнөкөй жана татаал болушу мүмкүн. Биринчиси, мугалимдер мектепте окуучулардын жүрүм-турумун уюштуруу аркылуу алардын карама-каршылыгына учурабастан эле маселени чечишет. Окуу күнүнүн агымында мугалим түрдүү себептер боюнча окуучулар менен өз ара карым-катнаштын кеңири диопозонуна кошулат: мушташтарды токтотот, окуучулардын ортосундагы талаш-тартыштарды чечет, аларга эскертет, сабакка даярданууга карата окуучулардын аракетине жардамдашат, окуучулардын ортосундагы сүйлөшүүлөргө кошулат, кээ бир учурларда тапкычтыгы да пайда болот.

«Өспүрүм балдардын экөөсү (VII класстын) танаписте өз ара мушташып жатышкан. Алардын тегерегинде балдардын бардыгы топтолушкан, аларды токтотуу үчүн жаш эжеке келген, бирок ал эжекенин сөзү эч нерсени чечкен жок, кыскасы мушташ тереңдеп кете берди.

Мугалимдердин бирөөсү кабинеттен кандайдыр бир нерсени кармап чыгып келе жаткан, караса иш жаман, алар сөздү кабыл албай, укпайда жатышат. Ал эмнени алып келе жатса, ошону полго таштап жиберген. Ал нерсе жерге түшүп катуу үн чыгарды эле, бардыгы күтүлбөгөн нерседен ордуларында катып калышты. Балдар мушташын токтотушту, үн чыккан жакка бурулушту да бирин бири карашып ажырап кетишти».

Татаал жагдайда мугалим менен окуучунун эмоционалдык абалы чоң маанидеги ээ, кырдаалдын өзгөчөлүгү ага катышып жаткандарда топтолгон мамиленин мүнөзүнөн көз каранды. Бул учур катышып жаткандар окуучуларга өзүнүн таасирин көрсөтөт. Жыйынтыгында мугалим практикалык мүмкүнчүлүгүн эске алып, көптөгөн факторлордон көз карандылыгында окуучулардын жүрүм-турумунун себебин болжолдоонун кыйынчылыгын дайыма белгилүү бир деңгээлде ийгиликтүү чечүү мүмкүнчүлүгүнө ээ.

«Класста Кубан аттуу окуучу тартипсиз, үй тапшырманы аткарууну токтоткон. Чындыгында бала жөндөмдүү, бирок көптөгөн предметтер боюнча «эки», аны менен сүйлөшүү да эч кандай оң жыйынтыкты берген жок. Ал үчүн мугалим эч ким эмес, анын ички дүйнөсүндө ал жашабайт. Бул окуя ушул окуу жылын толугу менен камтыды: мугалим тарабынан дагы, окуучу тарабынан дагы эмоционалдуулуктар алынып ташталды. Бир жолу окуучунун апасы мектепке келип мугалимден жардам сурап кайрылды. Көрсө Кубандын атасы ичип алып, үй-бүлөсүндө чатак чыгаргандыктан көбүнчө апасы менен баласы үйүндө түнөшпөйт экен. Бул жөнүндө кабардар болгондон кийин мугалимдер Кубанга карата болгон карым-катнашын өзгөртүштү. Мугалимдерден анын тагдырына кош көңүл эместигин бала сезди. Ошондон кийин, ал окуусун, жүрүм-турумун дайыма оңдой баштады. Айта кете турган нерсе мындай учурларда өкүнүчтүүсү, биз көбүнчө окуучунун жүрүм-турумундагы жаман нерселерди гана көрөбүз да, анын себебин эч качан аныктабайбыз».

Мугалимдин аракетинде педагогикалык жагдайларды чечүүдө окуучулардын жекечелигин, алардын жекече болуусун көбүрөөк аныктайт. Мугалим бул учурда окуучу менен кармашууда жеңүүчү болуп чыгууга умтулат, өзүнө жана чоң адамдарга карата анын мамилесин, мугалимдер менен болгон мамилесин өзгөртүп, кырдаалдан окуучуну кантип алып чыгып кетүүгө кам көрбөйт. Мугалим менен окуучу үчүн түрдүү кырдаалдарда башка

адамдарды жана өзүн-өздөрү таанууда мектеп негизги болушу зарыл.

Психологияда конфликт карама-каршы абалдын багыттарынын кагылышуусу, терс эмоционалдык кайгыруу менен байланыштуу, адамдардын группасынын же индивиддердин личносттор аралык карым-катнашынын же личносттордун арасындагы өз ара таасир этүүсүндө, аң-сезимдин айрым бир алынган эпизоддорунда (көрүнүштөрүндө) бири-бири менен батышпоочулуктун тенденциясында, карама-каршы багыттардын кагылышуусу болуп саналат.

Педагогикалык ишмердүүлүктөгү конфликт көбүнчө өзүнүн позициясын ырастоого умтулуусу катары жана окуучунун ишмердүүлүгүн, кылык-жоругун туура эмес баалоого, адилетсиз жазалоого каршы анын наразычылыгы катары пайда болот. Танаписте, сабакта мугалимдин талабы менен мектептин жүрүм-турум эрежелерин күн сайын аткаруу чындыгында окуучу үчүн бир топ эле кыйын, ошондуктан жалпы тартипте анча мынча тартип бузуулар табигый нерсе. Анткени мектепте баланын турмушу окуу менен гана чектелбейт, талаш-тартыш, капалануу, маанайдын алмашуусу, бакырык менен кыйкырык ж.б.у.с. нерселер болуп турат.

Баланын жүрүм-турумун туура башкаруу үчүн мугалим жеке текшерүүнү жана тарипти орнотуудагы кырдаалдарды өзүнө алат. Кылык-жорукту баалоодо шашкалактык көбүнчө катачылыкка карата алып барат. Мугалим аркылуу жасалган адилетсиздик окуучуда дайыма кыжырланууну пайда кылат, мына ушунун негизинде педагогикалык кырдаал конфликтке алмашат.

«Мектептин жалпы линейкасында күзөтчүлүктүн бир жумалык жыйынтыгы чыгарылды. Кокусунан X1 класста Машырап деген окуучунун дарегине эскертүү айтылып калды, көрсө ал күзөтчү окуучуну түртүп өтүп кетиптир. Тартипсиздик өтө деле маанилүү эмес, бирок линейкага чейин бул маселе боюнча окуучуга эскертүү жасалган эмес. Машыраптын бул кылыгы үчүн бүт мектептин окуучуларынын ортосуна чыгарышты (бул биринчи жаза) жана VIII класстын окуучусу менен бирге күзөтчүлүктү белгилешти (бул эми экинчи жаза).

Мындай нерсеге VIII класстын окуучулары күлүштү, ал эми X1 класстын окуучулары менен Машырап жазалоонун тартибине

ушунчалык кыжырланышып ачууланышты. Машырап тартиптүү, мектепте жана класста кадыр-баркка ээ.

Сабактан кийин жалпы мектепте жаштардын чогулушу болду, андан соң директор олимпиада боюнча жеңишке ээ болгондорго грамота тапшырды. Грамота Машырапка да берилди, бирок директор өзүн алып жүрүүнү билбейт деген зекүүнү баштагандыктан, Машырап грамотаны алуу үчүн барган жок. Он биринчи класстын окуучулары муну кол чабуулар менен тосуп алышты. Бул нерсеге чыдабаган директор он биринчи класстын мындай тартипсиздиги үчүн урушуп жемелөөнү баштады, ошентип эки тараптуу күрөш пайда болду да калды. Ошентип конфликт тереңдеп кетти».

Директордун жүрүм-турумундагы мындай мотивдеги кабыл алуусун түшүнүү кыйын: анын аракети адаттагыдай кырдаалды жогорку класстын окуучулары аркылуу конфликтке айландырууга алып чыкты, ошентип бул конфликтин негизи алар менен тарбиялык иштерин алып барууда бардык мугалимдердин ишин олуттуу татаалдаштырып жиберди.

Педагогикалык ишмердүүлүктөгү кырдаал менен конфликттин ортосунда так чек ара жок. Мына ошондуктан окуучулар өзүнүн позициясын дайыма эле айта албайт, өзүнүн тууралыгы көмүскөдөгү актыгында кала берет. Дипломдуу, жогорку адис деп таанылган мугалим окуучулар менен макулдашпастан туруп, өз ара таасир этүүдө өзүнүкүн дайыма туура деген тенденциядагы позицияны таңуулашат жана аны жандалбастыкта коргошот.

Педагогикалык ишмердүүлүктөгү конфликт окуучулар менен мугалимдин ортосундагы өз ара карым-катнаштын системасын узак мезгилге бузат. Бул нерседе мугалимде өзүнүн ишине канаттанбоочулугу пайда болуп, терең стресстик абалды пайда кылат. Мындай абалда педагогикалык иштин ийгилиги окуучулардын жүрүм-турумунун көз карандылыгындагы аң-сезимде күчөп, мугалимдин, окуучулардын «ырайымдуулугунун» көз карандылыгындагы абал пайда болот.

В.А.Сухомлинский мектептеги конфликттер жөнүндө мындай деп жазат: «Педагог менен коллективдин, мугалим менен ата-энелердин, педагог менен баланын ортосундагы конфликттер мектептин чоң бактысыздыгы. Көбүнчө мугалим бала жөнүндө адилетсиз ойлонгондо конфликт пайда болот. Бала жөнүндө адилеттүү ойлонсоң - конфликт болбойт. Конфликти токтото билүү

- мугалимдин педагогикалык даанышмандыгынын бирден бир негизги бөлүгү. Конфликти эске салууда педагог бир гана аны алдын ала сактап калуу болбостон, ошону менен бирге коллективдин тарбиялык күчүн түзөт» (Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива.- М.,1981).

Педагогикалык жагдайлардагы конфликттердин түрлөрү. Конфликтогендик потенциалдардын арасында педагогикалык жагдайларды төмөндөгүчө бөлүштүрүүгө мүмкүн;

- ишмердүүлүктүн кырдаалында (же конфликтте) окуучунун окуудагы тапшырмасын аткаруусу, жетишүүсү, окуудан сырткаркы ишмердүүлүктүн себептери боюнча пайда болот;

- жүрүм-турумдун, кылык-жоруктун кырдаалында (конфликтте) окуучу мектептеги жүрүм-турумдун эрежелерин бузгандыгында, көбүнчө сабактан жана мектептен сырткаркы себептери боюнча пайда болгондордо болот;

- карым-катнаш кырдаалында (конфликтте) окуучу менен мугалимдин эмоционалдык личносттук карым-катнаштын сферасында, педагогикалык ишмердүүлүктүн процессиндеги мамиленин сферасында пайда болгондордо болот;

Жогорудагы саналган педагогикалык жагдайлардагы конфликттердин көптөгөн көрүнүштөрүндөгү мугалимдердин багыт алуусунун практикалык максатынын изи болот.

Ишмердүүлүктүн кырдаалдарындагы конфликттер. Окуу ишмердүүлүгүнүн себептери боюнча кырдаалдар көбүнчө сабакта мугалим менен окуучунун ортосунда, мугалим менен окуучулардын группасынын ортосунда жана окуу тапшырмасын аткаруудан окуучунун баш тартуусунда пайда болот. Бул нерсе түрдүү себептерде чыгышы мүмкүн: окуу материалдарын оордугунан, окуу материалдарын өздөштүрүүнүн кыйынчылыгынан, чарчоодон, үй тапшырманы аткарбагандыгынан, көбүнчө иште кыйналып жатканда конкреттүү жардамдын ордуна мугалимдин туура эмес эскертүүсүнөн. Мына ушуга типтүү мисалдарды келтиребиз.

«VII класста математика сабагы жүрүп жатат. Доскага эки бала чакырылган, алар жекече карточка боюнча иштеп жатышат. Башка балдар мугалимдин жетекчилиги астында тапшырманы аткарышууда. Балдардын ичинен бирөөсү тапшырманы аткарууда кайсы бир нерсесинен кыйналып жаткандай: жазгандарын тынымсыз өчүрөт, жанындагы балдардын чыгарып жаткандарын

тынымсыз карап жатат, экинчи окуучу ишенимдүү түрдө тапшырманы аткарууда. Балдардын кээ бирлери тапшырманы аткарышып, аны айтып да, түшүндүрүп да берүүдө. Эжеке доскадагы балдардын тапшырмасын текшерип жатты. Эжеке Асылдын жанына келип, ага билдирип: «Мына сен, дайыма ушундайсың да Асыл! … эч нерсени билбейсиң! Башың иштебейт!» Асыл терең дем алып, каардуу: «Карап тургун, өзүм окуймун!» - деп класстан чыгып кетти.

Бала класста эч нерсе кылбагандыгын класс жетекчисине түшүндүрдү. Эжеке окуучунун мындай реакциясына кыжырланып ачууланды: мурда, ал өзүнүн сөзүнө олуттуу, токтоо болгон жана мындай эскертүүгө кыжырланып толкунданган эмес эле».

Мына ушуга окшогон окуу ишиндеги себептер сабактагы кырдаалдарда мугалимдерге толугу менен баш ийбөөчүлүккө карата алып келет да, конфликттик мүнөзгө айланат.

«Орус тили сабагында окуучунун иштебей, чозмо атып жаткандыгы үчүн ага мугалим бир канча жолу эскертти. Мугалимдин эскертүүсүнө ал реакция кылган жок. Мугалим сабакты токтотту. Класс ызы-чууга батты, окуучу болсо өзүнүн ордунан жылган жок, бирок кантсе да чозмо атуусун токтотту. Жини келген мугалим столго отуруп журналды толтура баштады, ал эми окуучулар өздөрүнүн иштери менен алек. Мына ошентип 20 мүнөт өттү. Чыгышка да коңгуроо болду, мугалим ордунан туруп, сабактан кийин класс боюнча калаарын эскертти. Бул нерсеге бардык окуучулар реакция беришип ызы-чууну башташты».

Окуучулардын мындай жүрүм-туруму мугалим менен болгон өз ара карым-катнаштын толук үзүлүшүнө күбө болот, белгилүү бир кырдаалга карата алып келет. Чындыгында мугалимдин иши окуучулардын «боорукердигине, ак көңүлдүүлүгүнө, кичи пейилдигине» көз каранды.

Ушуга окшогон конфликттер окуу ишинин айланасына байланыштуу гана чектелген, окуучу менен мугалимдин ортосундагы карым-катнаш ушул класста бир аз убакыттан бери орус тил предметинен берген мугалимдин сабагында окуучулар окуудагы кыйынчылыктарды баштарынан көбүрөөк өткөрүүчү болушту. Мындай конфликттер, эреже катары, сабакта жана бөлөк жагдайда окуучулар менен өз ара карым-катнашта топтолгон мамилелешүүнүн мүнөзүн аныктайт.

Акыркы убакта предметти өздөштүрүүгө карата жогорку класстын окуучуларынын мамилесинде мугалимдер окуучуларды жазалоо каражаты катары баа коюу көрсөткүчүн көбүрөөк пайдаланышат, анын натыйжасында ушуга окшогондордун негизинде конфликттер көбүрөөк байкалууда. Окуучулардын кимиси мугалимге баш бербесе, аны укпаса, сабакта ал сөзсүз түрдө тартипти бузушат. Окуу ишмердүүлүгүнүн асыл нускадагы мотиви ошону менен биргеликте бурмаланат. Мындай кырдаал көбүнчө өз алдынча, жөндөмдүү окуучулардын мектептен алыстап кетүүсүнүн себебчиси болуп калат, ал эми калгандарында негизинен таанууга карата кызыкчылыгын төмөндөтөт.

«Шаар тибиндеги айылдык орто мектеп. Физикадан берген эжекенин эмгек стажы төрт жыл. XI класстын окуучулары менен болгон карым-катнашы жөнгө салынган эмес, туурасы, окуучулардын бардыгы менен. Кантсе да эжекенин өзү класска карата толук ыраазы эместигин көбүрөөк туюндурат: жылдын акырына чейин бүтүрүү экзаменинде ар бир суроонун ийне жибине чейин аябай сураарын окуучуларга, өзгөчө тартип бузгандарга, баш ийбегендерге, «кулагы жокторго» дайыма эскертип айтып турган. Экзаменди тапшыруу күнү да жетип келди. Экзамен да башталды, экзаменде окуучуларды суроо убактысы созулуп кетти, эжеке ар бир бүтүрүүчүдөн ар бир суроонун ийне жибине чейин талап кылып жатты, т.а. иши кылып жыл бою айтып жүргөндөрүн ишке ашырды.

Балдардын жаны чыкты. Класста - 30 адам. Күүгүм жакындап келе жатат. Экзаменди бар болгону үч гана окуучу тапшырды. Демек мындан кийин эмне кылуу керек: экзаменди токтотуп, эртеңки күнгө калтыруу керекпи же уланта берүү керекпи? Эжеке танаписте валерьянка ичти, бирок экзаменге карата өзүнүн мамилеси менен жүрүм-турумун өзгөрткөн жок. Окуучулар экзамендин акырына чейин чыдоону чечишти. Ата-энелер мектепке коңгуроо чала башташты, айрымдары мектепке да келе башташты.

Экзамен бүткөндөн кийин, түнкү саат 12лерде он биринчи класстын окуучулары эжекенин үйүнүн айнегинин тушунда мас болушуп алып жаңжалды уюштурушту». Мына ошентип балдардын арак ичүүсүнө, тартип бузуусуна мугалим күнөөлүбү же жокпу? Ушул жагдайда кимисиники туура?

Кылык-жоруктагы кырдаалдардагы конфликттер. Эгерде мугалим учурду тактабай туруп, окуучунун кылык-жоругун

анализдөөдө негизделбеген жыйынтыкты жасап, катачылыктарды кетиргенде педагогикалык кырдаал конфликттик мүнөзгө айланышы мүмкүн. Ушул нерсени эске алышыбыз керек. Анткени ошол кылык-жоруктардын бирөөсү таптакыр башка түрдөгү мотивдерди пайда кылышы мүмкүн.

Шартка жараша чыныгы себептер боюнча маалыматтардын жетишсиздигинде мугалимдер окуучулардын кылык-жоругун баа кою аркылуу алардын жүрүм-турумун корректировкалоого барышат. Балдардын турмушуна мугалимдер дайыма эле күбө боло бербейт, болгону кылык-жоругунун мотивинин негизинде гана болжолдошот, балдардын ортосундагы мамилени начар билишет. Ошондуктан окуучулардын жүрүм-турумун баалоодо катачылыктын болушуна толук мүмкүнчүлүк болот, бул нерсе окуучуларды кыжырлантат жана толук түрдө актануусуна шарт жаратат.

«Мугалим V класстын окуучулары менен бир күндүк жүрүшкө барган. Бардыгы эреже боюнча жүргүзүлдү, бирок 500 метр жүргөндөн кийин, дагы бир жолу текшерүүнү мугалим чечкен: Аиданын көтөргөн сумкасы оор болгондуктан анын ийнин кыйып жиберген. Ошондуктан окуучулар кеңешип туруп, эгерде кимдин жүгү жеңил болсо, жүктү ошол балага берүүнү чечишти. Ошентип Курбандын жүгү жеңил болуп чыкты, бирок ал чукул түрдө мындан баш тартты. Окуучулар анын баш тартуусуна кыжырланышып, капа болушту эле Курбан бет алган жагына чуркаган бойдон кетип калды, анын артынан эки бала жүгүрүп жетпей калышты, ал үйүнө келди. Алар анын сумкасын алды да, андан ары кете беришти. Ал жакта алар эс алышты, ойношту, күлүштү … Курбандыкына кечинде эки кыз киришип, сумкасын беришип жатып, талаа гүлүнөн букет беришти».

Бала мындай аракеттеги карым-катнашына чочулап корккон, ал башка нерсени күтүп, болгон окуяга аябай кайгырган (кыздардын байкоосунда).

1-сентябрда мектепке кетип бара жаткан жолдо мугалимди Курбан бир букет гүл менен кууп жетип, өткөндөгү туура эмес кылык-жоругу үчүн кечирим сурады да, букет гүлүн ага окуу жылы менен куттуктап тапшырды. Аны менен сүйлөшүп бара жатып эмне себептен сумканы алып баруудан баш тартканын түшүндүрдү. Көрсө, алар жүрүшкө жөнөгөнү топтолуп жатышканда бардык эркек балдар өздөрүнүн жүгүн кантип жеңилдетүү үчүн

ойлошушкан, жада калса өзүнө керек болгон буюмдарын да албастан аны алып ташташкан экен. Мына ушундай сүйлөшүүдөн кийин эле кокусунан сумка! Бул нерсе ага уят катары көрүнгөндүктөн ошол жерде жанакындай реакциясы пайда болуптур.

Балдардын алдында аны мактап, баш тартуунун себебин ачып бергенде жолдош балдарынын көзүнөн кубаныч жанып турду, муну ал көрүп да, байкап да турду».

Окуучулардын өз ара карым-катнашынын удаалаштыгындагы алардын кылык-жоругун баалоодо мугалимде жетишээрлик кам көрбөстүк пайда болот. Окуучу үчүн мындай баалоонун удаалаштыгы кандай таасир этээрин алар дайыма эле жоопкерчиликте карай беришпейт.

Кылык-жоруктун сыртын кабыл алуу менен анын мотивдерин кыскача чечмелөөдөн келип чыккандарда, мугалим бир гана окуучулардын кылык-жоргуна гана эмес, ошону менен бирге анын личностуна да көбүрөөк баа беришет. Мына ушунун натыйжасында окуучулардын баш тартуусу менен кыжырлануусунун негизин пайда кылууга караганда, кээде мугалимдин күткөнүн актоо үчүн ага кантип жагуу катары алар өздөрүн алып жүрүүгө аракеттенишет. Өспүрүм куракта бул жүрүм-турум бар болгону карама-каршылыкка гана алып барат. Сокур сезимдин көрүнүшүнө окшоштуруп, окуучулар өзүнүн кылык-жоругун өздөрүндө баалоого, «өзүн карап жүрүүгө» өздөрүнчө умтулууда алар кыйналышпайт.

Мугалимдер көбүнчө окуучуларга карата чараны кабыл алууга, окуучуну жазалоого шашылышат, алардын кылык-жоругундагы өзгөрүүлөрүн баалоодо анын позициясы менен эсептешпейт, жыйынтыгында кырдаал өзүнүн тарбиялык маанисин жоготот, кээ бирде конфликтке айланып кетет.

«Телевизордогу кызыктуу фильмдин аягын көрүш үчүн эркек балдар эртеден бери акыркы сабак болгон физика менен дене тарбиядан качууга кыздарды көндүрүп жатышты. Төртүнчү сабактан кийин кыздар кетип калышты, бирок алардын ичинен үч кыз кайрадан ойлонуп класска кайтып келишти, ал эми эркек балдар сабакты окуу үчүн эмнегедир калып калышкан.

Класс жетекчи эртеси сабактан кеткен 15 кызды жасаган кылык-жоругу жөнүндө ата-энелерине айтып берип, аларды уяткаруу үчүн аларды ата-энелери менен мектепке чакырган.

Кырдаалды угушкан ата-энелери аябай кыжырланышкан. Кыздар үн чыгарышпады. Ата-энелер класс жетекчини колдошуп, эмне үчүн мындай кылык-жорукту жасагандыгын айтып берүүсүн сурап жатышты. Акырында, Айзат Д. деген кыз ордунан туруп: Эгерде бардыгыбыз бирге, чогубуз менен сабактан кетүүнү макулдашсак. Эгерде биз кетпегенде, балдардын бизге карата карым-катнашы кандай болоор эле? «Сиздер айтып бериңиздерчи, ушундай болгондо эмне кылуу керек эле? Ушуну сиздер түшүндүрүп бериңиздерчи?» деп айтып салды. Чоң адамдар мындай суроого жооп берүүгө даяр эмес эле, анткени алар «күнөөсүн мойнуна алып» кечирим сурашын кыздардан күтүшкөн болучу. Бирок тилекке каршы ата-энелер алардын суроосун жоопсуз калтырышкан. Класс жетекчи эжеке достук жөнүндө диспутту өткөрүүнү сунуш кылган, бирок бул сунуш кыздарда кызыкчылыкты пайда кылган жок. Чогулуштан кийин алар чоң адамдардын кылык-жоругуна карата түшүнүксүз абалда кетишти».

Карым-катнаштагы кырдаалдардагы конфликттер. Конфликттик карым-катнаш көбүнчө кырдаалдарга карата педагогдордун акылсыз чечиминин жыйынтыгында пайда болот. Эреже катары мындай нерсе узакка созулуу мүнөзүнө ээ.

Конфликттик карым-катнаш личносттук мааниге айланып, узак убактагы кастыкты же мугалимдерге карата окуучунун жек көрүүсүн пайда кылат. Бул нерсе баланын мугалимдер менен өз ара таасир этүүсүн узакка бузат, чоң адамдардын түшүнбөстүгүнөн жана адилетсиздигинен жек көрүүнүн курч муктаждыгын түзүлөт.

Мугалимдер менен окуучулардын ортосундагы пайда болгон кырдаалдардын мазмуну боюнча алардын ортосундагы өз ара карым-катнашта топтолгондордун негизинде анын мүнөзү жөнүндө билүүгө мүмкүн. Мугалим менен окуучунун позициясы - бул педагогикалык кырдаалдар менен конфликттердин функциясын таанууну пайда кылат.

Класстагы окуучулар менен өз ара карым-катнаштын мүнөзүн талдоо мугалимдерге кыйын: алардын арасында мугалимдер менен макулдашылгандары да, нейтралдуусу да, көпчүлүгү менен карама-каршысы да, мугалим менен макул эместери да бар.

Мугалимдер конфликттик карым-катнашта оор, терең кайгырышат, ал бир окуучу менен эмес, группа менен эмес, класстагы бардыгы окуучулар менен болгондо. Бул төмөнкү учурда болушу мүмкүн; эгерде мугалимдин өзү өз ара карым-катнашынын

мүнөзүн балдарга таңуулап, алардан жооп катары сүйүүнү менен урматтоону күткөндө, аны талап кылганда.

«Математика боюнча жаш эжеке VII класста класс жетекчи болуп иштейт. Балдардын бардыгы аны менен жолугушканда аны өз ара түшүнүүчүлүктө көргөн. ал алар менен көпчүлүк убактысын өткөрүүчү, көбүнчө ага тынымсыз кыздар келишчү, бирок класста эркек балдар көбүрөөк. «Ал класска кантип көнүп жатат? - деген суроого, дайыма, бардык иши жайында, балдар мени толук түшүнүүдө деп жооп берүүчү. Декабрь айында эжеке көңүлү көтөрүңкү, маанайы жайдары мектепке келип, бүгүн өзүнүн туулган күнү экендигин мугалимдердин каанасында эжеке айтып жатты. Ушундай көтөрүңкү маанайда өзүнүн классына сабакка жөнөп баратканын, анын көңүлүнүн көтөрүңкүлүгүн балдар байкап куттуктайт деп ойлогон, аны алардан күткөн дагы (анын туулган күнү бүгүн экендигин кыздар билишчү). Бирок анын күтүүсү акталган жок, балдар унчугушпады. Эжеке сабакты баштады, бирок, качан доскага жазайын деп бурулганда, бор доскага жазылбай сыйгаланып кетти - доска кайсы бир нерсе менен арчылган болучу. Эжекенин көңүлү чукул өзгөрдү да, жинденүү менен класска кайрылды: «Муну ким жасады!?». Жооп болбоду. «Бети жоктор! Мен өзүмдүн убактыма карабастан бардыгын силер үчүн жасасам, ал эми силер …». Муну ким жасагандыгын билиш үчүн, айкындаш үчүн класска мектеп жетекчилери, ата-энелер чакырылды. Тактоо башталды, бирок балдар көгөрүшүп унчукпады. Анда эжеке алдыда болуучу экскурсиялык жүрүшкө эч кимиси барбай тургандыгын айтты. Мында да балдар унчукпады. Каникулдан кийин классты башкарууга мүмкүн болбой калды, ошентип эжеке класс жетекчиликтен кетти».

Конфликт мугалимге карата балдардын чыныгы карым-катнашын ачты: ал алар менен өзүнүн макул эместигин катуу демонстрациялады да алар менен болгон карым-катнашта өзүнүн ичинин каралыгын байкаттырып койду.

Мугалим өзүнүн ролдук чегинен чыгып, мектептен сырткаркы иштерде окуучулардын ортосундагы карым-катнаштын түрдүү мазмунундагы алардын турмуштук шартында кызыгыш керек. Бул жагдайда конфликттерди жөнгө салууга, аны ишке ашырууга мүмкүндүк болот. Антпесе карым-катнаш үзгүлтүккө учурашы мүмкүн. Мына ушундай кырдаалдардан кээ бирлерин келтиребиз.

«Эне өзүнүн Ч. аттуу кызы жөнүндө көз жашын төгүп айтып берип жатты. Буга чейин эч ким ойлонгон эмес, бул кичи пейил, токтоо, отличник жана коомдук ишмер кыз апасын мындай абалга алып келет деп, апасы кызынын мындай капа кылуусун мындан ары жашыра албастыгын айтып, ачуунун күчү менен мектепке келгенин билдирди».

«Силер аны билбейсиңер, ал бул жерде гана жакшы, бирок чындыктан эч качан эч ким качып кутула албайт», - деп апасы кайгыруу менен сүйлөп жатты. Көрсө Ч.нын атасы катуу ооруп калыптыр, анын өмүрү үчүн врачтар узак убакыттан бери күрөшүп келе жатат. Ч. апасын укпастан экскурсиялык жүрүшкө ырдаган бойдон кетип калган. Качан атасы өзүнө келгенде, ал кызын чакырыптыр, апасы көз жашын төгүп «Ал азыр гана кеткендигин» атасына айткан. Атасы кызынын бул кылыгына аябай капа болгон.

Мунун бардыгы класс жетекчинин жинин келтирди, ушул мезгилде Ч. мектептен үйүнө кетип бара жаткан, кыз жүрүштүн кызыктуу, көңүлүү өткөндүгүн айтып бара жатты, ал эми атасы жөнүндө бир ооз сөз ачкан жок». Бул нерсе класс жетекчисин кыжырлануусуна кошумча болду.

Бул нерсе мектептеги кырдаалдарга караганда таптакыр башкача, кыздын личностуна карата айтылгандарды бардыгы кордук, чындыгында, ак ниеттүүлүктүн, адамгерчиликтүүлүктүн, ж.б.у.с. касиеттер мектепттин шартында талап кылынбагандыгынын көрүнүшү. Бул нерселер мугалимдин көз алдынан кыйгач өтүп кеткен.

Эми башка кырдаалдан келтирели:

«X класста райондук мектепке жаңы кыз келген. Кыз чынчыл, принципиалдуу, англис тилинен башкасын X жана XI класста “4” жана “5” ке окуду. Англис тилинен берген эжеке менен окуучунун ортосунда бир топ конфликттер болуп өткөн. Иши кылып экөө тил табыша алышкан эмес. Эжеке аны сабактан кууп жибергендиктен XI класста англис тил предмети боюнча жетишпеген окуучу болуп калды. Конфликттин себебинин башталышы болуп мугалимдин катуу талапты жүргүзгөндүгү жана окуучунун жеке ыңгайсыздыгы эсептелген.

Педкеңештин чечими менен күзүндө англис тилинен кайра тапшырууга калтырылды. Бирок ал экзаменди таптакыр тапшырбай тургандыгын билдирди. Педкеңеште анын билдирүүсүнөн кийин гана, мектепте кыз жөнүндө көптөгөн нерселерди: X класска чейин

ал мектеп-интернатта окугандыгын, апасынын жокутугун (апасы үч жыл мурда өлгөнүн), атасынын ичээрин билишти. Кыз максатка умтулган, өз алдынча, ошондуктан оройлукка жана адилетсиздикке чыдабайт».

Конфликтеги эжекенин позициясы өз ара карым-катнашта ачык күрөшүүгө чейин жеткирүүчү катары терең ишенбөөчүлүктү пайда кылган, бирок, тилекке каршы моюнга алышыбыз керек, мындай окуялар мектептин турмушунда жок эмес.

Дагы бир жагдайды келтирейли:

«VIII класста химия сабак. Эшикке жакын эң акыркы партада өспүрүм бала отурат. Бала тең салмаксыз, дайыма алагды, сабакка карата дээрлик дайыма даяр эмес.

Жаңы материалды түшүндүрүү мезгилинде, колундагы календарды айлантып, жанында отургандардын көңүлүн өзүнө бурууга аракеттенүүдө. Эжеке анын кылыгына чыдай албастан чукул формада эскертүүнү жасады: “Токтоткун!” Буга жооп кылып бала сурады: “Мен эмне кылып жатам?” Эжекеси: “Чындыгында сен эч нерсе кылган жоксуңбу я! Текшерүү иши үчүн “эки” алдың, үйүңдө окубайсың, сабакта тартипти бузасың! Андан сырткары сен мени өзүңдүн кылык-жоругуң менен жадаттың. Үйүңө жөнөгүн да, тез арада апаңды мектепке алып келгин!”деди. Бала сумкасын алды да “Жинди! Жинди!” деп кыйкырган бойдон класстан чыгып кетти.

Баланын апасы үч ай мурда өлүп калган. Балага карата карым-катнашы боюнча эжекенин мындай таш боордугун, ырайымсыздыгын кечирүү кыйын, жада калса ал аны аң-сезимдикте, аңдабастан жасагандыгын эске алганда да.

Мектептеги карым-катнашты гумандаштыруу үчүн баарынан мурда мугалимдерден сабак учурунда бардык окуучуларга алардын жүрүм-турумун, кылык-жоругун ж.б. түшүндүрүүдө ашыкпоочулукту, конфликттин учурунда өзүнүн позициясын кайрадан карап чыгууну, өзүн-өзү колго алуусун пайда кылууну көптөн көп талап кылынат.

Мугалим педагогикалык иштин ар кандай кырдаалдарында окуучунун кылык-жоруктарына, жада калса конфликттерде анын личносту жөнүндөгү маалыматтардын баалуу булактарын сабаттуулукта анализдөөсү зарыл.

Педагогикалык конфликттердин кээ бир өзгөчөлүктөрү. Алардын арасынан төмөнкүлөрдү белгилеп кетүүгө болот:

- кырдаалдарды жеңил чечүү үчүн педагогикалык эрежеде мугалимдин профессионалдык жоопкерчилиги: анткени мектеп - окуучуларынын ортосундагы карым-катнаштын социалдык ченемдердеги коомдук моделин өздөштүрүү;

- конфликтте алардын жүрүм-турумунун түрдүү ченемдерин аныктоого караганда, конфликтке катышкандар түрдүү социалдык статуска ээ (мугалим-окуучу) болгондорун билүү;

- конфликтте алардын позициясы курактык айырмачылык менен турмуштук тажрыйбада катышкандарды ажыратат, аларды чечүүнүн катачылыгы жоопкерчиликтин түрдүү деңгээлдерин ажыратат;

- кырдаалды түрдүүчө түшүнүү, ага карата катышкандардын себептерин (конфликтти “мугалимдердин көзү менен” жана “окуучулардын көзү менен” түрдүүчө көрүү) көрүү, анткени баланын терең кайгыруусун мугалим дайыма эле жеңил түшүнө бербейт, ал эми окуучу - өзүнүн эмоциясы аркылуу аңдап, аны акыл менен баш ийдирет;

- конфликтте бөлөк окуучулардын катышуусун алар күбөнүн катышуучу катары карашат, ал эми конфликт - алар үчүн тарбиялык мааниге айланат; бул жөнүндө мугалим менен бирдикте элестетүүгө дайыма келишет;

- конфликтте мугалим мугалимдин профессионалдык позициясынын уруксатында (макулдугунда) аны колго алууда өзүнө инициативаны милдеттендирет жана калыптануучу личность катары окуучунун кызыкчылыгын биринчи орунга коюну иштей алат;

- конфликтти чечүүдө мугалимдин ар кандай кызыкчылыктагы жаңы кырдаалдардыгы конфликттерди жаратат, ага башка окуучулар да кошулат;

- педагогикалык ишмердүүлүктөгү конфликтти ийгиликтүү чечүүгө караганда, алдын ала эскертүү бир топ жеңил.

2.2. Класс менен биринчи жолугушуу

Таанышуунун варианттары. Педагог менен класстын биринчи жолугушуусунун уюштурулушу, балдар менен болгон карым-катнаштын кийинкилиги ушул нерседен көптөп көп көз каранды, анын жыйынтыгында - педагогикалык иштин ийгилиги болот.

Балдар өспүрүм курагында жаңы адам менен таанышууга ынтызаар, аны менен байланышка чыгууга аракеттенет, ошондуктан алар жаңы мугалимди активдүү түрдө (личносттук касиеттерин, педагогдук сапаттарын, эмоционалдык-эрктик өзгөчөлүктөрүн, мамилесин, мимикасын, пантомимикасын, кыймыл-аракетин ж.б.) таанууга аракеттенет. Мугалимдин реакциясы аркылуу, өзгөчө жаңы мугалимден репликасынан, аракетинен кайсы бир нерселери байкалары менен аны алар белгилеп калууну каалашат. Бул нерсе аң-сезимдик абалда жүрөт. Мугалимге өзүн көрсөтүүгө шашылат, чындыгында бул нерселер мугалимдин күтүүсүндө дайыма эле ушундай эмес.

Мугалим үчүн өтө жакшысы - бул күтүлбөгөндөргө өзүнүн мамилесин көрсөтүү - бул дагы нукура ыкма, бирок тартипти жөнгө салуу үчүн коркутуу, урушуу же мектеп администрациясын чакыруу эч качан бул учурда болбошу керек. Биринчи таанышуунун жагдайында өтө баалуусу: алардын өзүн-өзү туюндуруусун токтоолукта кабыл алуу, алар менен кызматташтыкты каалоого карата кызыгуу, окуучулар менен жолугушууда мугалим жан дүйнөсүндө кубанууну туюндуруу болуп эсептелет. Кыскасы биринчи жолугушууда мугалим мүмкүн болушунча өзүнүн жакшы жактарын көрсөтүүгө умтулушу абзел.

Мугалимдер менен биринчи жолугушууда окуучулардын жүрүм-турумунун кээ бир варианттары, мугалимдер тарабынан келтирилген: «Эжеке башка мектептен IX класска иштөөгө келди. Окуучулар эжекени адаттагыдай эле кабыл алышты, бирок сабактын жүрүшүндө класста күңкүлдөгөндөр пайда болду - балдар эриндерин кыбыратышып, өз ара күңкүлдөп жатышты. Бирок баардыгынын өңдөрүндө адам байкагандай кең пейилдик, жылуу жүздүк, сыйлоонун формасы. Эжеке жаңы материалды түшүндүрүүнү баштады. Класстагы окуучулардын бири калбастан бардыгы кыңылдап «ырдап» жатты, бул нерсе балдардын өңүнөн көрүнүп турду. Эжеке парталарды аралап кайсы жерге барса, ошол жердеги балдар ырдаганын токтотушат, ал эми башка жердегилер ырдоону башташат.

Эжеке алардын «ырдоосуна» өзүнүн таң калуусун көрсөтпөстөн, сабакты уланта берди. Класс анын чыдамкайлыгын текшерүүдө, ошондой эле аягы эмне менен бүтөөрүн кызыгуу менен күтүп жатышкандыгын ал байкады, түшүндү, чындыгында

күнөөлүүнү табуу өтө кыйын, класс боюнча «ырдоо» улантылып жатты.

Эжеке класста тынчтык өкүм сүрүп жаткандай көрүнүштү көрсөтүп, сабакты өтүп жатты. Алар качан «ырдоону» токтоткондугун ал байкаган жок».

Иштөөнүн биринчи айында өз ара таануу улантылып жатты, эгерде кимдир бирөөсүн жазалаганда, анда окуучулардын бирөөлөрүндө күтүүсүз өзгөчө кылык-жорук пайда болушу мүмкүн эле.

«Мектепке эки жаш эжеке мугалим болуп келишти. Бирөөсүнүн иши оңунан чыккан жок, экинчиси жогорку класстын окуучулары менен өзүнүн ишин тез арада жөндөп кетти. Ал бүтүрүүчү класска математикадан сабак берет. Окуучулар да, ата-энелер да ага ыраазы. Кокусунан эле бир айдан кийин эле иштен бошотуу жөнүндө анын арызы директордун столунда жатты.

Бул эжекеге эмне болуп кетти? Көрсө, эжеке теманы жазуу үчүн доскага бурулганда кимдир бирөө ышкырып жиберет. Эжеке чукул бурулуп, «ким ышкырса ордунан турсун» деп айтат. Бирок, класс унчукпайт, тунжурап тура беришет. Ошентип бул нерсеге өчөшкөн эжеке сабакты үзгүлтүккө учуратат, бирок класс өзүнүн тунжуроосун уланта берди.

Класстык чогулуш эч кандай жыйынтык бербеди. Окуучулардын эч кимиси моюнуна алышкан жок. Эжеке сабак өтүүдөн баш тартуу менен башка кошуна мектепке кетүү жөнүндө арызды жазды. Ар кандай сүйлөшүүлөргө эжеке макул болбоду. Эми иштин жагдайы башка мектепке өтүүгө макулдук берүү жөнүндө сөз жүрүп жаткан эле.

Бирок кантсе да тажрыйбалуу директор класс менен бир жолу аңгемелешүүнү чечти. Аңгемелешүү мезгилинде ал эжекенин кетүү жөнүндөгү арызын жарыялады жана бошотууга макулдугун берерин айтты. Ушул мезгилде окуучулардын арасынан кокусунан эле «эжекени кетириштин кереги жок, андан көрө мен кетемин» деген үн тынчтыкты бузду. Ушул сөздү айтуу менен Батый ордунан турду да класстан чыгып кетти».

Жаш эжекенин максимализми анын «педагогикалык тажрыйбасынын» аздыгы менен түшүндүрүлүп, анын чоң эле окуучулар менен карым-катнашты түрдүү көрүнүштө көрсөтүүнү билбейт. Бул кырдаалда эжекеден педагогикалык ишмердүүлүктүн «жетилбегендигин» көрүүгө болот.

Өзүңө карагын. Акыркы мезгилде жогорку класстын окуучулары менен группалык конфликттер болуп өтүүдө. Окуучулар жыл сайын класс жетекчисин алмаштырууну суранышат, анткени анын жетекчилигинин авторитардык стилдин айынан, мугалим жетекчиликти демократиялык стилде окуучулардын өз алдынчалуулукка карата умтулуусун эске албайт.

«Х класстын окуучуларын негизинен бойго жеткендер түзгөндүктөн сабакты окууну токтотушкан, мектептин турмушуна катышууну кабыл алышпайт, көпчүлүк мугалимдердин тапшырмасын демонстративдик түрдө аткарышпайт.

Бир жолу класс жетекчи, табиятынын түпкүлүгү боюнча чукул адам, класстык саатта талкуулоо үчүн телевизордо боло турган спектаклди көрүүнү окуучулардан өтүндү. Эртеңки күнү, бардык окуучулар бир гана башталышын көрүү менен төмөндөгүдөй түшүндүрүүшүдө: «Желмогузга окшогон баягы карыган кемпир аябагандай таң калыштуу экен ой бой!»; «Эгерде детектив, кылмышкерди издөө, сүйүү жөнүндө болгондо» - деп сүйлөшүүдө жана алардын бардыгы ушундай духта. Класс жетекчи эжеке класстык сааттан чыгып кетти жана ошол эле замат ушул окуянын айынан класстан кетүү жөнүндө арызын жазды. Мектептин администрациясы, мугалимдер конфликтти жөнгө салууда балдар менен сүйлөшүүгө аракет кылышты. Балдардын жообунда «Биз чыгып кеткенибиз жок, эжеке өзү чыгып кетти, биз күнөөбүздү түшүнбөйбүз, ошондуктан кечирим сурабайбыз» деген жоопту беришти.

Ошентип талаш-тартыштан бери жарым ай өттү, эжеке ушул класска сабакка кирген жок, эч кандай иш дагы алып барбады. Ушул мезгилде тогузунчу класска барууну ага директор сунуш кылды, ал жок деген жок, жан дилинде макул болду. Балдар дагы ал эжекеден кутулганына жан дүйнөсү менен сүйүнүштү.

Администрация ушул классты алуу үчүн военрукту көндүрүштү. Балдар менен биринчи сүйлөшүү сабактан кийин болду, жаңы класс жетекчи, аларды ата-мекенди коргой билүүгө үндөө менен азыркы мезгилде мугалимдер менен талашып тартышууну токтотуу керек экендигин, анын ордуна НВП кабинетин жасалгалоо боюнча ишти көтөрдү жана ага аларды кошту, ошентип аларды «аскердик» оюнга карата даярдап жатты.

Тез арада да эмес, кокусунан да эмес, бирок акырындык менен класста «экилер» азая баштады, шылдыңдап, кемсинтип күлүүлөр

жоголду, ишке карата кызыкчылык пайда боло баштады. «Оор» өспүрүмдөр менен иштөөгө орундук табылды, XI класста алар мектептеги коомдук иштерди жетектей башташты.

Бүтүрүү экзаменинде уландардын арасынан бирөөсү «Мугалимдерге рахмат! Кыйын күндөрдө биздин адам экенибизди түшүнүштү, аны оңдоого бизге аябагандай жардам беришти, кыйынчылыкта турганыбызда бизге жардам берүү үчүн колун сунушту» - деп аябай ыраазычылыгын билдиришти.

Мугалимдер менен, класс жетекчи менен байланышта, бир гана педагогикалык кесипти жаңы баштоочуларда гана эмес, өзгөчө өспүрүмдөр жана жогорку класстын окуучулары менен иштөө көпчүлүк мугалимдер үчүн оор процесс экендигин моюнга алышат. Ооба, жаш балдар эжекесине ачык айкын, так баа берүүгө шашылышкан.

Жаңы эжеке окуучулардан партада туура отурууну, тартипти жөнгө салууну катуу талап кылат, эскертүүлөрдү дептерге жазууну жасайт, ошону менен бирге жакшы окуган окуучуларга дагы. Мына ушундай талапта сүйлөшүүлөрдөн кийин бир кыз курбусуна кат жазып жиберет. Аны эжеке байкап калып, катты алып коет. Кыз класстан чыгып кетет. Катта төмөнкүдөй сөздөр жазылган эле: «Эжеке эмес эле, кара мүртөз! Желмогуз!».

Мугалим окуучулар менен биринчи жолугушууда, алар менен тааныш эмес мезгилде аларды коркутууга шашылуусу туура эмес, бул талаптар кур бекер нерсе.

Биринчи таанышууда мурунку иштеген мугалимдер менен салыштыруунун мүмкүнчүлүгү татаалдаштырылат, ошондуктан жакын арада жеңүүнү күтүүнүн кереги жок, байланышты орнотуу менен өз ара аракеттенүү, ишкердик менен жекече карым-катнашта бирин бири таануу аркылуу акырындык менен орнотулат.

Байланышты орнотуунун практикасындагы эки учур. Педагогикалык ишмердүүлүктө окуучуларга карата карым-катнаштын түрдүү стилдеги мугалимдердин окуучулар менен болгон байланышын орнотуудагы ыкмаларын салыштыруу үчүн мисал келтиребиз:

«Класс «оор»; V класстан бери эле үч класс жетекчи алмашкан, VIII класста жогорку окуу жайын жаңы бүтүрүп келген жаш эжеке аларга класс жетекчи болуп бекитилди, бирок ал бир аз иштеп эле декретке кетип калган. Аларга жаңы класс жетекчи дайындалды, кесиби боюнча метематик, педагогикалык стажы 25 жыл болгон

эжеке. Азыркы замандын жаштары анын сөзүн, үндөөсүн, талабын түшүнүшө бербейт.

Эжеке биринчи эле класстык саатта журналдагы белгилерди (кж, начар баалар) коюу менен айрым бир окуучулардын дарегине карата репликадан баштады. Мына ошентип окуучулар менен байланыш башталбай туруп, таанышуунун биринчи мүнөттөрүндө эле мугалимге карата мамиле, тартип, көз караш тез арада начарлады.

Кийинки класстык саатка класс боюнча окуучулар келген жок, анын ордуна эжекенин столунун үстүндө кат жаткан: «Эгерде мындан кийин ушундай болсо, мектепке таптакыр келбейбиз!» деген.

Класс жетекчи директорго барган да, бул нерсени узартпастан туруп, кечинде класстын активдерин мектепке чогултууну сунуш кылды.

Директор бул нерсеге кыйынчылык менен макул болду, бирок кантсе да мектепке активдерди чогулту.

Мектепке староста менен жаштар уюмунун жетекчиси келди. Класс жетекчи дагы деле болсо тактоодон баштады: эмнеге кетип калышты, ким муну уюштурду, мен силерге көрсөтөм, кантип ушул нерсеге силер бардыңар? Башыңар барбы силердин, ким экениңерди билесиңерби? ж.б.у.с.

Бул окуучулар менен сүйлөшүү оңунан чыкпады. Жаштар уюмунун жетекчиси ыйлаган бойдон кетти. Ошентип эртеси мектепке окуучулардын бардыгы келбей коюшту».

Класс менен жолугушуудагы дагы бир мисал: «Мектепте VIII «Б» класс «оор» болуп эсептелет. Биринчи чейрек бүтпөй жатып эле класста эки класс жетекчи алмашылды, биринчиси күчтүү, эрктүү эркек адам болгон. Ал мугалим көбүнчө мугалимдердин каанасында «Мен аларды сындырамын» деп көп айтуучу. Чындыгында окуучуларды «сындыруу» жөнөкөйгө турган жок. Кантсе да мугалим өзүнүн сөзүн коргой алган жок. Ал ачууга алдырып коюп, окуучулардын бирин уруп койду. Ошентип ал мугалим мектептен кетүүгө аргасыз болду. Бөлөк класс жетекчи, сөздүн күчүнө аябай ишенгендиктен, күнүгө жөнөкөй, тартиптүү болууга окуучулардын сөз берүүсүнө макул кылууга аракеттенди. Окуучулар мугалимге убада беришкен жок, тартипти бузууну уланта беришти. Биринчи чейрек бүткөндөн кийин класска жаңы класс жетекчи дайындалды. Ал баш тартууга аракеттенди, бирок

анын баш тартуусу оңунан чыккан жок. Ушул класста сабак өтүп жатып, сабактын бүтүшүнө он мүнөт калганда, эжеке окуучуларга класс жетекчи болуп дайындалганын билдирди. Ушул мезгилде кокусунан арткы партада отурган Тууганбайдын үнү чыкты: «Эч теке эмес! Сизди да көрөбүз! Биринчиси да эмес жана акыркысы да эмес!». Класс тынч болуп, эжекенин реакциясын күтүп калышты. Ушул учурда кимдир бирөө күлүп жиберди, эжеке Тууганбайды эмне кылаар экен деп бардыгы тунжурап калышты. Эжеке ушул кырдаалда бир нерсе кылуусу керек эле, … жана тез арада, анткени иштин бардыгы ушул нерседен көз каранды, б.а. же ушул класста класс жетекчи болуш керекпи же жокпу?

Биринчи варианты - эшикти шарт ачып класстан чыгып кетүү. Бирок, эжеке өзүн-өзү колго алды. «Бир колуңдун ачуусун экинчи колуң менен бас» дегендей кайсы бир жерде окуган улуу адамдардын сөзү эсине түштү: «Эгерде адамда каардуулук үстөмдүк кылып турса, анда ушул учурдагы чечимдер эч кимге кереги жок» деген сөз бийледи, акылында да бул пикирдин тууралыгында талаш жок. Биринчиден ал өзүн токтотууга аракеттенди. Анан ойлонуп туруп: «Эч ким эч нерсе укпагандай көрүнүштү жасады. Бирок окуучулар бул нерсеге ишенишпейт. Кантип ушундай болсун? Бардык окуучулар угушту, ал эми эжеке кантип укпасын? Кээ бир окуучулар менен кошо Тууганбайды класстан кууп чыгуу керекпи? Анда мен калган окуучуларды угушка мажбурлайм, бирок мени сыйлоону алардан талап кыла аламбы? Ооба, Тууганбайды эмнеси үчүн кууп чыгышым керек? Балким мен, алардын акыркысы эместирмин? Мунун бардыгы жалгыз гана менден көз каранды, бирок алардан эмес».

Ошентип, ал окуучулар менен ачык сүйлөшүүнү, ачык болууну чечти. «Мен билемин, силер менин класс жетекчи болушумду каалабай жатасыңар, мен деле силерге класс жетекчи болушту каалаган эмесмин, бул нерсеге ишенип койгула. Мен бул иштен узак убакытка чейин баш тарттым. Директордун буйругу боюнча мен аргасыздан силердин классыңарга келдим. Эгерде силер менин ордумда болсоңор эмне кылат болчусуңар?». Класста отурган окуучулар унчукпастан тунжурашты, мен силер менен мейманда эмесмин - деп эжеке сөзүн улантты, - анткени, мейманчылыкка үй ээси кимди кааласа ошону чакырат. Ал эми мектепте – мамлекеттик ишканадамын. Силер бул жерге окуганы келгенсиңер, ал эми мени силерге класс жетекчи катары жөнөткөн. Чындыгында ушундай

эмеспи?». Дагы кошумчалап кетейин, балким силерге жеткен жоктур? Мен силерге алдын ала эскертип коеюн, эгерде биз бири бирибизди түшүнө билбесек, анда мен силерге класс жетекчи болбоштун бардык аракеттерин жасаймын. Ушул нерседен кийин ал класстан чыгып кетти, алардын өздөрүн жалгыз калтырып. Окуучулар аны ачык айрымдыкта экендигин тааный башташты».

Биз эжекеден көрүп турабыз, окуучулар менен толук ачыктыкка баргандыгын. Бул учур кырдаалдан чыгуунун жалгыз учуру болгон. Ак ниеттүүлүк менен ачык-айрымдык дайыма балдарды өзүнө тартат. Жакшы жери, эжеке өзүнүн карым-катнашын класстын мурунку турмуш менен эмес, окуучулардын өздөрү менен өздөрүнүн келечегине карата жетектөөнү түздү, алардын өздөрүн ишине кошту, алардын өздөрү талап кылган кызматташтыкты сунуш кылды.

Бул мисалды биз жөндөн жөн эле келтиргенибиз жок, анткени айрым бир окуучулар менен мугалимдин өз ара таасир этүүсүндөгү байланышты класстагы окуучулардын ортосундагы конфликттик жагдайлардын пайда болушун мүнөздөйт. Аны чечүү класс жетекчинин жекече касиеттеринен жана окуучулар менен анын карым-катнаш стилинен көптөн көп көз каранды.

2.3. I-V класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар

Мугалим конфликтти түзөт. Окуучулар менен болгон конфликтик кырдаалдардын мазмуну алардын түрдүү курактык мезгилиндеги психикасынын өнүгүүсүндө өзгөрүп турат.

Кенже мектеп курактагы окуучулардын мугалим менен өз ара таасирдин муктаждыгы мугалимдин жанында болуу аракетин ачык туюндуруу фондо жүрүп, дайыма ага көрүнүп турууну, жолугууну, тапшырманын бардык түрлөрүндө ийгиликтер менен кубантууну, бардыгы жөнүндө айтып берүүнү каалайт. Бул курактагы бала мугалим үчүн ачык, ошондуктан педагогикалык кырдаал адатта конфликтке жетпей калат, эгерде ал кокусунан болуп калса, анда анын негизинде окуучулардын өзүндө мугалимдин көңүлүн өзүнө буруунун каалосу жатат.

Бул куракта өтө маанилүүсү бала өзүнүн эмоциясы менен аракетин начар башкаруусунда карым-катнашка тартылат. Бул күтүлбөгөн кырдаалдын түрлөрүндөгү реакциялардын пайда болушу эрксиздикти туюндурат, баланын өзү үчүн кылык-жоруктар

ыйлоо, капалануу, таарынуу, кээде кубануу, сүйүнүү, сүйүү менен туюнтулат.

Көпчүлүк балдарда жалакайлык ачык эле пайда болот, болбогон нерселер боюнча мугалимдин жардамдашуусуна карата дайыма кайрылат, үйүндө болгондор жөнүндө айтып берет, үй тапшырманы аткарууда бир жерге токтолуп отуруу өтө кыйын, андан сырткары мындайга алар жөндөмсүз. Сабакта окуучулар окуу ишин катаачылыкта башкарат, сабакты тез темпте аткарышат, ошондой эле тез чарчайт. Бул нерселер түрдүүчө жүрөт: уйкучулук, тапшырмага кош көңүлдүүлүк, тентектик, кежирлик, өжөрлүк ж.б. пайда болот. Көбүнчө кежирлик «өжөрлүк» абалда жүрөт, мугалимдин сөзүн укпоочулугу пайда болот. «Канча айтсаң да эч нерсени түшүнбөйт, кантип жазууну көрсөтсөң да баары бир катаны кетирет, башы жок десе!» - деп көбүнчө мугалими окуучулардын абалын мүнөздөшөт. Мындай баалоо окуучунун таануу ишмердүүлүгүнүн инерттүүлүгүн пайда кылат, кантсе да кээ бири жазалоодон коркуп, тапшырмаларды кызыкчылыктын, кунт коюучулуктун, көңүл буруунун жоктугунда аткарышат. Албетте, мындай аткаруучулук окуу ишмердүүлүктүн толук жарамдуу калыптануусуна мүмкүнчүлүк түзбөйт.

Акыркы мезгилде кенже мектеп курагындагылар менен мугалимдин өз ара карым-катнашындагы жагымдуулуктун жалпы фонунда бир топ эле мугалим менен окуучунун ортосунда анча-мынча конфликттер кездешет.

Мисалы, окуучу тапшырманы аткарбайт, ал эми эжекесинин «эмне үчүн сен иштөөнү баштабайсың?» - деген суроосуна - «Сен менин апам эмессиң, тарбиячым эмессиң, мен сени укпайм» - деп жооп бергендер болуп жатат.

III жана IV класста конфликт мугалимдин реакциясынан көз каранды болгон кырдаалдык мүнөздү кабыл алышы мүмкүн. «III класста кыргыз тил сабагында окуучу дептерине сабактын темасын сулуу жазууну каалабайт, ошондуктан партада «сайраңдап, тайраңдап» отурду. Эжекенин жаны аябай кайнагандыктан, ал нерсеге чыдабастан эжеке окуучуну завучка алып келүү менен аны кысмакка алууну баштап, мындай жазгандар үчүн атайын «жиндилер» мектеби бар, сени ошол мектепке жөнөтүү керек деп айтып, коркутту. Ошентип, мектепте бул окуучуну мындай коркутуу салыштырмалуу дайыма кайталанып турду».

Же төмөнкүдөй кырдаал:

“Окуу жылынын башталышында эжеке IV класста мышыктардын кылык-жоруктарын эске салуучу аңгемени окуп берип жаткан. Ушул учурда бир бала мышыктын мыелогонун туурап мыелоп отурду. Окуучунун бул жоругуна эжекенин жини келип, андан күндөлүгүн талап кылуу менен эскертүүнү күндөлүккө жазып койду. Бала күндөлүктү алуу менен партага отуруп алып, эскертүү жазылган баракты акырындык менен айрып таштады. Эжеке анын жасаган аракетин көрүп калып, класстан чыгып кетүүнү талап кылды. Окуучу бул буйрукту жан дили менен аткарды да, андан соң, ал бала эшикти акырын ачып, балдарга карап мыелоп жатты. Балдар каткырып күлүшөт, ошентип эжекенин сабагына карата алардын көңүл буруусу токтоду.

Окуучунун бул кылыгына чыдабаган эжеке ыйлаган бойдон завучка келди, бул балага карата таасир этүүнүн бардык методдорунун колдонгондугун айтып берди. Ошондуктан башка балдарга таасир этиш үчүн, аны башка класска которууну сунуш кылды. Ошентип ал окуучуну башка класска которушту. Эжеке жаш, жогорку билимдүү, мектепте экинчи жыл иштеп жаткан. Баланын үй-бүлөсү жайында эмес, тарбияны бала болгону мектепте гана алат.

Балдар жеке өзүнүн жүрүм-турумун жекече башкара албоочулуктун себептери болгон кырдаалдар жетишээрлик кеңири таркалган, ал эми мугалим бул аракеттерди хулиганчылык катары баалашат. Мына ушундай окуучулардын өздөрү жолдошторуна карата белгилүү бир карым-катнашты түзүшөт: «Асыл жаман, мен аны менен дос болбойм, ал эжекени капаландырат, кечээ күнү аны эжеке класстан кууп чыкты!». Мына ошентип окуучулардын ортосунда талаш-тартыш, мушташ башталат, «жолу болбогону» өзүнүн «ар намысында» калат, ал эми эжеке аларды ажыратат, мушташкандарды жазалайт, окуучулардын ортосундагы конфликттин кенендигинин түпкүлүгүн көрбөйт, ошентип анын себебинде жасалмалуулуктар пайда болот».

Биздин көз карашыбыздагы кызыктуу окуяны бир эжеке мындайдарды айтып берди.

Мугалим жазуу ишинде окуучулардын дептерлерин таркатып берип жатып, эркек балдардын бардыгынын ишин мактап койду, анткени алар тапшырманы кыйынчылык менен тыкан аткарышкан. Бул жолу эркек балдар өздөрүн башкача алып жүрүп калышты (кантсе да алар жогорку баага татыктуу эмес, бирок бир топ жакшы

жазышкан). Бул нерсе окуучулардын карым-катнашын өзгөртүүгө карата жасалган нерсе болгондуктан алардын өзүнүн күчүнө ишендирүү болчу.

Танаписте мугалимге кыздар ыйламсырап, капа болуу менен келишип, өздөрүнүн нааразычылыгын айтып беришти: «Эжеке эмнеге сиз бүгүн бизди мактаганыңыз жок, биздики «5», ал эми алардыкы болсо «4», бирок сиз аларды узакка чейин мактадыңыз». Билесиздерби, ушул жерде кыздар үчүн балдарга карата жаңы карым-катнаш ачылды. Эгоцентризм менен башкалардын ийгилигине кубана билүүгө караганда өзүнүн жеке ийгилигин айтышат, аларга жардам кыйынчылык менен алып барылган эле. Биз бул мисалды турмушубузда көбүрөөк пайдаланабыз».

Мектептен коркуу. Акыркы мезгилде мектепке балдардын адаптациялануу кыйынчылыгынын себеби боюнча кырдаалдардын саны кескин көбөйүүдө. Бул нерселердин бардыгы түрдүү кылык-жоруктарда: кежирлекте, ыйлоодо, ооруп калууда ж.б. пайда болот. Булардын бардыгы мектепке барбаштын айласында, ал эми кээде мугалимдин «кичинекей» тапшырмасынын «ордугунда» да болот.

Ушул жагдайга окшош болгон мисалды келтиребиз.

«1-сентябрда бардык балдар линейкага умтулуп жатса, бир бала класста эч ким менен түгөйлөш турбастан апасына арызданып туталанууда. Апасы аны узакка чейин линейкада балдар менен турууга көндүрүп көрдү, бирок майнап чыкпагандан кийин эжекесине барды. Эжекеси ага барып сени окуу китептери күтүп турат, анын беттери ачык бойдон, аны жогорку класстын окуучулары сен үчүн сыйлыкка беришкен, деп айтып жатты. Парталарды, кайсы жерде отура тургандыгын көрсөттү, бирок Мамыт баары бир кежирленүүдө. Андан кийин биринчи сабакта Мамыт менен бирге апасын отурууну сунуш кылды. Апасы макул болду, бирок Мамыт баары бир класска барууну каалаган жок. Апасы баласынын колунан алып класска алып кирди, аны партага отургузду. Мына ошентип, ... Мамыт мугалимдин сүйлөгөндөрүн кунт коюда уга баштады, бирок, мугалим качан суроо берсе жооп берет же унчукпайт, ал эми өз алдынча эч качан колун көтөрбөйт.

Апасы баласынын бул жүрүм-турумун атасынын каардуулугу, кежирлиги менен байланыштырды. Мамыт бир топ күндөрдөн кийин мектепке өзү келе баштады. Мектеп ага жага баштады, бирок сабакта ал жөнөкөй талаптарды аткарбайт, андан сураса, же ордунан турбайт, же суроонун жообун билсе да жооп бербейт,

маанайы көтөрүлбөйт. Башталышында мугалим андан үйгө берилген тапшырмаларды суроого аракеттенди, бирок акыры түшүндү, бул нерсенин кереги жок экендигин. Мунун ордуна башкача методду пайдаланууну ойлонду. Танапис мезгилинде окуучулар аны менен бирге көбүрөөк ойноп, өз ара сүйлөшө баштаашты. Мугалим андан кайсы бир нерсени аткаруу үчүн жардам сураса эч качан ага моюн толгобойт. Ушул күндөн баштап ал байкалаарлык жандана баштады. Аны сөзсүз түрдө сурайт, суроого бир гана сөз менен жооп берсе да аны баалайт, андан сырткары ал үнүн бийик чыгарбайт. Ошентип, ал акырындык менен партадан туруп жооп бере баштады. Бир жолу класс аны менен бирге биргелешип сүрөт боюнча аңгемелешүүнү даярдашкан. Мугалим эртеңки сабакта ушул аңгемени доскага чыгып айтып берүүсүн ага сунуш кылды. Мына ошентип сабак башталды. Мугалим Мамытты доскага чакырды. Ал ордунан туруп, доскага келди. Бирок бир дагы сөз чыгарган жок. Бирок бардык балдар аны чыдамсыздык менен качан жооп берет экен деп аябай күтүштү, бирок балдардын күтүүсүн актаган жок. Мугалим ушул жерден түшүндү, жандандыруучу суроонун азыр берүүнүн кереги жок экендигин. Анын ордуна Мамытты мактады: көрдүңөрбү эми ал доскага коркпостон чыга турган болуп калды. Мугалим бардыгына айтып жатты, доскага чыгып айтып берүү өтө кыйын экендигин, силер дагы ушул нерсеге үйрөнүшүңөр керек деп. Октябрь айынын акырында бала бир топ мамилечил, сабакта ишенимдүү жооп бере баштады, бирок кантсе да башка нерселерге көңүл буруп кетүүсү да болуп турду.

Ноябрь айында мугалим курска кетти, эми аларды бөлөк эжеке окутуп калды. Кетээрдин алдында ал Мамыт жөнүндө жаңы эжекеге толук айтып берди. Дем алыш күнү эски эжеке аны менен жолугушту. Кырдаал кайталанууда экен».

Баланын жүрүм-турумундагы ушуга окшогон жагдайлардын түрдүү варианттары алты жаштагы балдар менен иштеген мугалимдерде дурус эле көбүрөөк болуп турат. Ошону менен бирге мындай балдардын ичинде активдүү, окуу предметтерине кызыккан, умтулган окуу навыктарына тез эле ээ болушкандары да бар, аларды байкашыбыз керек.

Мугалимдер, мектепке ыңгайланышууга ачык кыйынчылыкты башынан өткөрүп жаткандарды бир гана балдардан көрбөстөн, ошону менен бирге жашыруун тынчсызданууну башынан өткөрүп

жаткандарды да, өз кезегинде байкап, андагы кыйынчылыктарды аныктоо менен аларга өз кезегинде жардам көрсөтүүчү болушу керек. Ансыз мындай балдарда мектепте болуусу менен байланыштуу болгон терс эмоционалдуулуктар туруктуу боло баштайт. Ал нерсе окуунун башталышында эле окууга карата аларда терс карым-катнашты калыптандырат.

Адаптациялануунун кыйынчылыгынын бирден бир себеби болуп, көбүнчө оозеки кептин жеткиликтүү өнүкпөгөндүгүнүн айынан, социалдык байланыштагы навыктардын жетишсиздигинен болот.

Баланын психикасын сактагыла! Көбүнчө кырдаалдар баланын нерв системасынын тең салмаксыздыгынын себеби боюнча конфликттик мүнөздү алып жүрөт. Мындай балдар жеңил козголот, көбүрөөк ыйлашат, мотиви жөнөкөй кылык-жорукка карата жакын, көңүлү тез-тез алмашып турат.

«I класстын окуучуларынын тишин көрүү үчүн тиш доктур келип, алардын тишин көрүп жаткан. Жаныбек доктурга барыштан коркуп, тишин көрсөтүүнү каалаган жок. Ошондуктан өзүн толкунданууда алып жүрүп, коридор боюнча жүгүргөн, кыйкырган, балдарга тийишип тепкилеген. Мугалимдин эскертүүсүнө орой жооп берген. Анын колунда медициналык карта бар болчу. Эжекеси «Мага картаны берчи мейлиби, антпесең азыр сен айрып коесуң» деп айтканда, Жаныбек ага жооп кылып: «Мен ансыз деле аны айрыймын» дейт. Эжекеси: «Эмне экен айры» - деп айта салды. Жаныбек эжекесинин жүзүн карап туруп картаны айрып таштады».

Бул учурда мугалим окуучунун жүрүм-турумунун бар болгону сырткы сүрөттөлүшүн гана кабыл алгандыктан, чоң адамдардын жардамы керек болгон баланын өзүн көргөн жок. Өзүнүн жүрүм-турумунда ал андалбаган үмүт ушул нерсени жасаган.

Мына ушуга окшогон кырдаалдан мектептин завучу да келтирди.

«Сентябрь айында мектепте сабактын ортосунда экинчи класстын окуучусу Жеңиш коридордо ыйлап, жүгүрүп жүрөт. Завуч аны I класстан бери жакшы билет, өзгөчө анын үй-бүлөсүн дагы. Ошондуктан аны көрүп калып, ага келип, ал өзүн бир аз токтоткондон кийин андан сураган: «Эмне болду?» - деп. Жеңиш спорт формасында болчу. Анын дене тарбия сабагынан качып чыккандыгын ал түшүнгөн. Окуучу өзүнө келди да, өпкөлөгөнү токтоду, андан кийин үнүн бийик чыгарып, «Мен корккон

эмесмин!» - деп кыйкырып сүйлөдү. Башынан сылоо менен, анын тизесин какты. Көңүл коюуп, сылагылап жатып, аны угуп жатты. Көрсө, дене тарбия сабагында, спорт аянты боюнча жүгүрүп жүргөн мезгилде, ал жыгылып түшүп, тизеси сыйрылып кетиптир, демек сөзсүз түрдө ыйлаган. Дене тарбия сабагынан берген мугалим ага келип оорусун алаксытыш үчүн сабактын жүрүшүнө кошууну чечип, ал аны коркок экенсиң, деп айткан. Бул сөзгө чыдабастан Жеңиш ыйлаган бойдон качып кеткен, бирок оорунун айынан эмес, анын кадыр-баркынын кемсинтилгендигинин айынан болгон, завуч анын бул сапатына таң калган.

Дене тарбия мугалими бул бала менен экинчи жылы иштеп жаткандыктан, анын өзгөчөлүктөрүн дурус эле билиши керек болучу: Жеңиштин психикасы өтө жаралуу - үй-бүлөсү ажырашуунун чегинде; бала бирде апасында болсо, бирде чоң энесиникинде, өтө тең салмаксыз, кантсе да анын оюу көңүлүнүн борбору болуп эсептелген үй-бүлөдөгү күрөштүн айланасында жүрөт».

Мындай жагдайда мугалимдердин көпчүлүгү бул өзгөчөлүктөрдү түшүнбөстүгү пайда болот: алар баладан бир гана окуучуну гана көрүшөт да, аны кабыл алышат. Мындай позицияда өз ара таасир этүү жалгыз гана мугалимдин талабын жөн гана аткарууга алып келет.

Оюнга карата чакыруу. Бул курактагы балдардын кылык-жоругунда конфликттер көбүрөөк болуп турат, баланын өзүнүн түпкүлүгүндө оюнга карата кызыгуучулук дагы деле болсо жок боло элек, оюн ишмердүүлүгүндөгү муктаждыгы дагы деле болсо бар.

«Биздин мектепте уурулук чанда гана болуучу нерсе. Бирок акыркы күндөрү таң калыштуу нерселер боло баштады, илинчек кулпусу бар жабык кабинеттен, узартылган группанын оюнчуктары жоголо баштады. Кабинетте оюнчуктардан сырткары китептер, окуучулардын колу менен жасалгандар да болгон. Аларга эч ким тийген эмес. Тарбиячы бир күнү эле бардык оюнчуктардын жоголгондугун, ошону менен бирге столдун үстүндөгү чоң кутудагы оюнчактын жоголгондугун байкап калган. Муну ким жасагандыгын айкындоо баштады, кантсе да табылбады, ким экендигин эч ким билген да жок. Балдар менен сүйлөшүү өз жыйынтыгын бербеди. «Ууру» кулптун кулакчасын аралап кескен, өзгөчө таң калыштуусу - бардык ачкычтар мектептин эшигинде

илинип турса да, анткени аралаганга караганда ачкычты пайдаланганда тез болмок. Жогорку класстын окуучулары менен жекече да, класс боюнча да сүйлөшүү жүргүзүлдү, бирок бул да жыйынтыксыз болуп чыкты.

Андан соң мектептин бардык ачкычтарын алып таштоону чечти. Бир канча мезгилден кийин бир канча эшиктин кармагычтары алынып калган. Андан соң бул табышмактуу «детективди» чечүү үчүн, төмөнкүдөй ыкманы пайдаланууну чечишти. Бир тажрыйбалуу агай I-IV класска чейинки бардык окуучуларды чогулткан, анткени бул нерсени кенже мектеп окуучулары жасап жаткандыгы белгилүү болуп калган, ал: «Балдар, кулпу менен эшиктин кармагычтарын ким араласа, ал биздин көз караште, өтө акылдуу адам, анткени ал слесардык куралдарды эң жакшы пайдаланат. Таң калыштуусу кайсы мезгилде ал ушул нерсеге жетишет, кандай курал менен жасайт?» – деп айткан. Мына ошондо бир окуучу ордунан тура калып, «Бул нерселерди мен жөнөкөй араа менен аралап жүргөнмүн, коридордо эч ким жок мезгилде!» - деп айтып берди. Андан кийин түшүндүрүп берди, көрсө алар чалгынчы оюнун ойношкондо ал жеңил табыш үчүн жанакы нерселерди жасоочу экен. Оюнчуктарды алып келип берди, анын бардыгы мектептин жанына эле бекитчү экен».

Бул курактагы балдардын кылык-жоруктары - алар менен өз ара аракеттенүүгө карата мугалимдерди чакырган, чоң адамдар көбүнчө мындай нерседен күмөн санашпайт.

Мугалимдерге жардамдашууну (жардам берүүнү) каалоо. «Жылдын башталышында VII класска жаңы окуучу кыз Бермет аттуу пайда болду. Биринчи таанышууда эч кандай коркунуч анда пайда болгон жок. Себеби өздүк делосунда «5» деген баалар, кыз өзү кичи пейил, элпек эле. Сентябрдын акырында балдар планетарийге топтолушкан, бирок алардын арасында Бермет болгон эмес. Эртеңки күнү ал өзүн жаман сезгендигинин айынан болбогондугун түшүндүрүп берди. Андан соң театрга жана музейге катышуудан баш тартып, циркти сүйбөгөндүгүн, анткени музыка өтө эле катуу ойлоно тургандыгын айткан. Октябрь айынын акырында окуучулар партанын үстүндө окуучунун колу менен жазылган сыйкырдуу баракчаны көрүшкөн. Аны балдар эжекесине көрсөтүшкөн, эжеке аны ким жазгандыгын сураган. Бермет ордунан турду да толкунданбастан, чочубастан туруп «Эжеке муну мен жасагам, анткени алардын жакшы окушуна жардам бериш

үчүн, бул нерсе сизди капаландырбайт» деди. Класс тым-тырс, унчукпады. Эжеке эртеси Бермет менен бирге анын үйүнө барды, ал апасы экөө жашоочу, апасы медсестра болуп иштейт. Эжеке кыздын кылык-жоругуна кыжырлана баштады, ал эми апасы «мен аны бул нерсеге окуткан эмесмин, бул нерсе менин турмушума тиешеси жок!» - деп жооп берди. Үч күн кыз мектепке келген жок».

Бул курактагы балдардын кылык-жоругу мугалимдер үчүн «ачык китептей» болушу керек, анткени окуучунун сабаттуу «окууда» зал жөнүндө гана билүүгө жардам бербестен, ошону менен бирге өзүнүн жеке кылык-жоругун жаңыча баалоого жардам да бериши керек.

Баланын курактык жана жекече өнүгүүсүндөгү мыйзам ченемдүүлүктө пайда болуучу кырдаалдар менен кылык-жоруктарды качан гана мугалим көргөндө, ал окуучунун үстүнөн даттануулларга карата окуучуну жазалабайт, кыйкырбайт, тырыштырбайт, аны менен мамиленин түрдүүсүн жаратат. Бул нерсе бар болгону кылык-жорукка анализ берүүнү билбегендиктин айынан **педагогикалык жарамсыздык** пайда болуп, **күнөөлүүнү тез арада таап, аны жазалоого** умтулат.

Кенже мектеп курагындагы балдарда бир гана курактык көйгөй болбостон, ошону менен бирге жекече өзгөчөлүктөрдө; мугалимдин эскертүүсүнө анын реакциясы, курдаштары аркылуу оң байланышты орнотууну билбестиги, окуудагы ийгилигин баалоодогу эгоцентризм, мугалимдердин жардамдашуусуна карата окууну каалоосу, оюн ишмердүүлүгүндөгү муктаждыгы, окуу ишинин түрлөрүнө карата адаптациялануунун кыйынчылыктары ачык пайда болорун эске сала кетишибиз керек.

Орто мектепке өтүү. Балдар башталгыч класстан орто мектепке өткөндө өз кезегинде түрдүү мугалимдер менен байланышты табуу психологиялык жактан бир топ кыйын, алардын тартипти орнотууга карата түрдүү көрүнүштөгү талаптарын кабыл алуусу керек. Анткени окуучу түрдүү мугалимге өзүн көрсөтүшү керек, алардын талаптарын кабыл алуусу, өздөштүрүүсү зарыл, алар менен байланышты орнотуу - мунун бардыгын жасоо 9-10 жаштагылар үчүн жөнөкөй эмес. Өз ара аракеттенишүү процессинде ар бир мугалим, класс жетекчи инициатордукта чыгуусу зарыл, албетте, ата-энелердин акитивдүү жардамы аркылуу. Ушул учурда гана жаңы окуу ишине карата адаптациялануу жана мугалимдерге ыңгайлануусу жүрөт.

Окуучулар менен карым-катнашты бекемдөө боюнча жүргүзүлгөн мугалимдердин иши, адатта окуучуларга карата алардын кызыкчылыгын төмөндөтөөрүн эскертет. Жаңы талаптарды аңдоодо аларга жардам берет, анын артында түрдүү окуу предметтерине карата өзүнүн жөндөмдүүлүгүн көрсөтөт.

«Бул окуя окуу жылынын башталышында VI класста болгон. Математикага жөндөмдүү окуучу (башталгыч класста отличник) мугалимдин кокусунан берген суроосуна жалаң татаалдаштырып жооп берет же таптакыр жооп бербейт, ушундай нерсе бир канча сабактарда улантылып жатты. Мугалим окуучуга мындай иштөө болбой тургандыгын, сабакта активдүү болуусун, сүйлөөгө чыгуудан мырда угууга аракеттенүүнү ж.б. эскерткен. Бирок бул нерселер эч кандай жыйынтык бербеди. Сабакта окуучунун иш-аракети жөнүндө ата-энесине да билдирилген. Бул нерсе улантыла бергендиктен, сабактардын биринде эжеке окуучунун күндөлүгүнө жана журналга да «2» ни койду. Ушул нерседен кийин окуучу эч кимге эч нерсе айтпастан мектептен кетип калган. Издөө башталды. Эч жерде жок. Көрсө, ал мектептен алыс эмес, байкалбаган орундукта жатып алып, издеп жаткандарга байкоо жүргүзүп отура берген. Кечки саат 8дерде өзү чыккан. Ушул эле күнү кечинде, аны менен мугалим сүйлөшүп, аны окууга карата тартуу менен сабактардын үстүнөн иштөө керек экендигин ишендирүүгө аракеттенди, жазуу ишиндеги пайда болгон катачылыктарды талдашты. Бирок бул нерсе себеппи?».

Ушул мезгилде мугалимдер менен карым-катнашты жөнгө салууну билбеген окуучулардын арасынан «оор» балдар көбүрөөк пайда боло баштайт деп мугалимдер эсептешет. Ал эми VII-VIII класста алар ошол класстагы топтордун катмарынан чыгышат, мугалимдин талабын четке кагат, окууга карата кызыкчылыгын жоготот, конфликтогендик кырдаалдарды түзүшөт.

2.4. VI- IX класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар

Өспүрүмдөрдүн психологиялык сүрөтү. Өспүрүм курагында балдар конфликттик мүнөздү көбүрөөк алып жүргөндүктөн, татаал педагогикалык жагдайлардын саны байкалаарлык көбөйөт.

Чоңоюнун мезгилиндеги бул карама-каршылык курчап турган чөйрөгө, турмуштун көптөгөн окуяларына карата баланын активдүү реакциясы байкалат. Алар пайда болуп жаткан окуяларга жөн гана

күбө болуу катарында эмес, катышуучу болуунун муктаждыгы да пайда болот, ага карата өзүнүн карым-катнашын туюндурат, бирок, окуучу өзүнүн кылык-жоругунун түпкүлүгүн дайыма эле ачык элестете бербейт.

Өспүрүмдөрдөгү активдүүлүктүн бул муктаждыгын алар менен биргеликте муктаждыктарга байланыштуу болгон толук бир «бөлүктөрдө» активдештирилет, мына ошондуктан ушул курак үчүн мүнөздүү болгон иш-аракеттерди тизмектештирели:

1. Өспүрүмдөр өзүн-өзү туюндуруунун муктаждыгы өзүнө карата кызыкчылыкта урматтоонун жогорулашында пайда болот, өзүнүн пикиринде турууга умтулат, оройлуктан коргонуу менен аларга оройлукта жооп берүүдө кайрылат, бирок унчукпастан келишүү, тил табышуу алынып ташталбаган;

2. Бул нерсеге карата жыныстык интентификациянын шарты алып барат, эркек балдар «эркектин жүрүм-турумун» демонстрациялоого умтулат, ал эми кыздар - «аялдыкты», мектептин фоминизациясында аял-эжекелер дайыма эле колдой бере бербейт да, бул конфликтогендик жагдайды түзөт;

3. Мугалим бир гана окутууну гана билбестен, ошону менен бирге «эмне кылуу керек» экендигин да билиш керек. П.В. Симоновдун пикири боюнча, дал ушул өспүрүм өспүрүм курагында өзүнүн канааттануусун бир топ ачык талап кылат, курдаштарын баалоодо мүмкүн болгондорду өзгөчө туюндурууга жөндөмдүү болуп саналат. Мындай баалоо өспүрүмдөр үчүн бир топ маанилүү. Алардын окуу ишин мугалимдин баалоосуна караганда, анын мааниси алар үчүн дайыма маанилүү;

4. Муктаждык башкалар үчүн «эмнесинде маанилүү», анткени өзүнүн жекече касиеттери, наркы менен кемчиликтеринин бардыгы аркылуу кимдир бирөөлөргө керек болууга аракеттенет, бирок өспүрүмдөр чоң адамдардын, курдаштарынын көз алдында «санда жок адам экендигинде» өздөрүн сезишпейт.

Өспүрүм үчүн курдаштарынын группасында сүймөнчүлүктө болуу өтө маанилүү: ал группага окшогондорду өздөштүрүү менен аны өзүнүн жүрүм-турумунда, мамилесинде өзгөчө белгилөө менен демонстрациялайт. Муну кабыл алууда өспүрүм башкалардын личносттук касиеттерин өзүнүн баалоосунда жыйынтыктайт. Курдаштары менен биригүү аркылуу ал коллективдин биримдик күчүн сезет, өзүнүн кайсы бир оригиналдуулугун

демонстрациялоого аракеттенет. Бул нерсе өзү жөнүндө личность катары алгачкы билдирүүсүнүн олуттуу аракети болот;

5. Чоң адамдар менен болгон буйруктук формадагы сүйлөшүүгө карама-каршы процессти туюндурат, өспүрүмдөр менен тең укуктуу мамиленин муктаждыгы алар үчүн мүнөздүү. Эреже катары, алар жооп берүүдө чоң адамдардын талабын канааттандырбайт, мугалимдер менен ачык конфликттерге барышат.

Баланын кичи пейилдиги өз алдынча активдүү аракетке алмашат, ал эми мындан кийин кантип таасир этүүсү анын жүрүм-туруму менен мамилесиндеги топтолгон тажрыйбасынан көз каранды.

Өспүрүмдөрдүн психикасынын өнүгүүсүндө мыйзам ченемдүүлүктө белгиленгендердин күчү алар менен өз ара таасир этүүнүн мүнөзүндө бир топ татаалдашат.

Натыйжада, татаал педагогикалык шарттардын көбөйүшү конфликтке чейин алып барат, обьективдүү себептерин түшүндүрөт, тагыраагы: өспүрүмдөрдүн психикасынын өнүгүүсүндөгү кризистик мезгил карама-каршылыктарды күчөтөт.

Бир топ типтүү кырдаалдардан келтиребиз.

Сабактагы конфликттер. Негизинен окуу иштеринин себеби боюнча группада кырдаалдар түзүлөт. Бардык эле мугалимдер өспүрүмдөрдүн окууга карата кызыкчылыгынын жоктугун, окууну каалабастыгын төмөн баалашат. Муну төмөндөгүдөй түшүндүрүүгө болот; 12-15 жаштагы окуучулардын окуу ишмердүүлүгү турмушта «жетекчи ишмердүүлүк» статусун жоготот. Жогорку жакта айтылгандай, өздөрү жөнүндө билдирүүдө бир гана мугалимдин тапшырмасын ак ниеттүүлүктө аткарышпастан, муктаждыкта «кайсы бир нерселерди жасоону билет», өз көздөрү менен көрөт, эмгегинин жыйынтыгында баалашат. Мугалимдер менен ата-энелер «каалаган баланын» негизги критериясында, анын окуудагы ийгилиги менен эсептелет.

Көбүнчө, класс жетекчи ата-энелер менен жолугушканда баарынан мурда окуучунун алган баасына карата алардын көңүлүн бурушат, алардын көз алдында окуучуну мүнөздөйт: «көрдүңүзбү, адабият боюнча «4», «5», мында да «5», ал эми геометриядан «3», ушул боюнча аны менен иштөө керек, бул боюнча математик мугалимине кайрылып, ага баруу зарыл» - мына ушул өңдүү маселелер менен алардын сүйлөшүүсү бүтөт. Мына ушул

мезгилден баштап, окуудагы ийгилик өзүнүн маанисинде окуучунун көз алдында жоголуп, ал кылык-жоруктун артында анын жекече сапаттары катары пайда болот жана калыптанат.

Мындай субьективдүү баалоодогу макулдашуунун мааниси өспүрүмдөр менен өз ара аракетинин бузулушуна карата алып барат.

Жетишээрлик көпчүлүк окуяларда мугалим аны бөтөн ишмердүүлүктүн түрүндө карап, бала үчүн анын маанилүүлүгүн көрүшпөйт, компромисске барышпайт, ошону менен бирге конфликттик кырдаалдарды жаратышат.

«Мектепте физика сабагынын жумалыгы аяктап жаткан. VIII класстын окуучулары сабактан кийин болуучу КВНге даярданып жатышкан. Анткени географиядан берген эжеке акыркы сабакта КВН үчүн костюмдарды алып келүүгө өзүнүн сабагынан жооп берет дешип, көпчүлүк окуучулар ишенишип отурушкан эле.

Окуучу мугалимге келип, ага кайрылды.

- Эжеке сизден сураныч, мага эртерээк сабагыңыздан жооп берип турсаңыз, костюмумду алып келип алайын.

- Жок, сабакта, биринчи сенден сураймын, андан кийин бара бересиң.

Окуучу ага капа болуу менен эжекеге нааразы болуп партага отурду, класс эжекенин кылыгына чыңалуу менен тым-тырс, тунжурайт. Мугалим окуучуга карата кайрылып:

- Кел эми суроого жооп берчи,

- Мен билбеймин, - кыжырлануу менен окуучу ачууланып жооп берди.

- Эки! Эми костюмуң үчүн бара берсең болот.

Окуучу ачууланып чыгып бара жатып, эшикти катуу жапты».

Бул кырдаалда мугалимдин аракетиндеги педагогикалык жөндөмдүүлүктү түшүнүү кыйын.

Өспүрүмдөр менен конфликтти ажыратуучу, сабактагы типтүү кырдаалдардан мисал келтиребиз.

«Агай математика сабагынан сабак өтүп жаткан. Класс бир аз шумураак (класс ызы-чуурак), балдар бири-бири менен кыйкырышып сүйлөшүп жатышкан. Сабакта көбүнчө агайдын көзүнө класстын лидери, жөндөмдүү, менминсинген, бирок өтө эле аракетчил эмес Абдыкеримов М. көрүп жатты. Агайга ошол гана көбүрөөк сүйлөшүп жаткандай сезилип жатты.

- Абдыкеримов кулагың жок экен, тынч отурбайсыңбы - деди агай.

- Дайыма Абдыкеримов, Абдыкеримов, жалгыз эле мен сүйлөп жатыптырмынбы, башкасын көрбөйсүзбү! - деп алтынчы класстын окуучусу толкундануу менен жини келип жооп берди.

- Тез арада класстан чыгып кеткин! Мындан кийин сабакта менин көзүмө көрүнбөгүн! – деп агай ачууланды.

Бала эшикке чыгып кетти, ошентип математика сабагына катышуусун токтотту».

Мугалимдин өзү эскертүүнүн жолун издөөнүн ордуна, алдын ала конфликте өзү бара жатат, ал эми күндөлүктөгү эскертүү баланын ата-энеси катуу жазалоого карата себеп гана болушу мүмкүн. Демек бул нерсе жеткиликтүү түрдө окуучу менен анын карым-катнашын бузат. Ушуга окшогон конфликттер узакка созулган мүнөздү кабыл алат, мугалимдин көрүнгөн эскертүүсү окуучуда репликалык жоопту пайда кылат, тартип бузуучу тартипте өзүнүн тарабына баланы тартат, аны талкуулабайт, унчукпастан аны колдойт.

Мугалимдин өзү көбүнчө сабактын учурунда окуучунун жүрүм-турумуна оң таасир этүүчү эскертүүнү жасабайт, анын ордуна: «Ага эч кандай нерсе таасир этпейт, аны менен сүйлөшүүнүн пайдасы да жок!» - деп эскертишет. Анда бул эскертүүнүн эмне кереги бар? десең, «Адат боюнча эле, жалпы эреже үчүн эле!» - деп, камырабастан мугалимдер жооп беришет.

Өспүрүмдөр менен иштөөдө мындай жагдайлардан кутулууга мүмкүн эмес, болгону аны алдын ала эскертүүгө гана мүмкүн. Окуудан сырткары ишмердүүлүктөгү мамиледе биргелешүүдө окуучулар менен болгон личносттук байланышты орнотуу аркылуу конфликттик жагдайларды төмөндөтүүгө болот. Ошону менен бирге окуучулар мугалимдердин ак ниеттүүлүгү, адилеттүүлүгү үчүн урматташат, сыйлашат, алар менен аз конфликттешет: алардан сабагында өздөрүн тартиптүү алып отурушат. Көпчүлүк мугалимдер сабакта айрым бир окуучуларды дайыма эле эскерте беришет, бул эскертүү пайдасыз экендигин түшүнүшпөйт. Мындай эскертүүлөр аларды уюштурбайт, тескерисинче, мугалимдин дарегине каяша сөздөр менен жооп берүүнү пайда кылат. Өзгөчө мындай нерселердин бардыгы башка окуучулардын көз алдында болот.

Окуучуну коркутпастан, анын дарегине карата эскертүүнү «уюштуруучу» кырдаалдардан чыгуунун жолун тапкандарга мисал келтиребиз.

«Былтыркы окуу жылынын экинчи жарымында IX класска физика сабагын башка бир мугалим өткөн. Бул класстын көпчүлүк бөлүгүн эркек балдар түзүшөт. Сабак учурунда класстын окуучулары кайсы бир нерселерге толкунданышып дайыма күбүрөшүп, башка иштер менен көбүрөөк иштешет, аларды башка бир иштер толкундатат.

Сабак Ньютондун биринчи законун үйрөнүүгө багытталган. Эжеке сабакка бир канча кызыктуу маселелерди даярдаган эле. Ал сабакты тынч, ишкердик кырдаалда өтөт деп болжолдогон, бирок сабак оңунан чыккан жок.

Китептерди жыйыштырып, жабдууларды жыйнады да «токтоолукта» айтты: «Мен көрүп турам, бүгүн силер өзүңөрдүн көйгөйлөрүңөрдөн колуңар бошобой жатат, ал эми мен сабакта силерге кызыктуу нерселерди көрсөтүү үчүн даярдаган элем, ал нерсе менде узакка болбой калды, бирок мен ушундай жыйынтыкка жетиштим, анткени силер менен бирге ийгиликтин кубанычын бөлүшүү үчүн материалды кийинки сабакта түшүндүрүүгө жылдырабыз, азыр маселе чыгарууга өтөбүз».

Эки күндөн кийин ушул класста физика сабагы болду. Бул учурда бардыгы башкача болду; бардык окуучулар өз парталарында болушту, сабак толугу менен кабинетте талаш-тартыш менен өтө кызыктуу, тынчтыкта, өттү».

Мугалим сабактагы окуу ишин өз мезгилинде өзгөртүү менен бирге конфликттик кырдаалдын пайда болушун алдын ала эскертти.

Ким менен отуруу керек. Окуучулардын каалоосун эске албастан класс жетекчи аларды ким менен отургузса эч ким эч нерсеге карабастан сабакта ошол окуучу менен отурушу керек. Мугалим муну бардыгын окуучулар сабакка кунт коюп, өз алдынча сүйлөшпөстөн, материалды эң жакшы өздөштүрүсү үчүн аларга жасаган аракети болушу мүмкүн. Өспүрүмдөр мындай «тартипке» активдүү түрдө каршылык көрсөтүшөт да, ар бир мугалим сабактын башталышында окуучуларга карата талапты мына ушундан башташат: «Өз ордуңарга отургула», «Сага тиешеси жокпу, Муратов, турбайсыңбы?». Бул нерсе адатта, окуучулардын каршылык көрсөтүүсүн пайда кылып, ага аларды чакырат. Алар

мугалим менен кыжылдашууга чыгышат, анын талабын аткарышпайт. Кээ бир учурда мындай кыжы-кужуга сабактын 10-15 минутсы кетет. Мугалим менен окуучулардын ишкердик маанайын төмөндөтөт, сабакка болгон мугалимдин да, окуучунун да кызыкчылыгы жоголот, ошентип сабак ойдогудай максатына жетпей калат.

«VII класс. География сабагында эжеке Мураттын өз ордунда отурбагандыгын байкап калып, аны өз ордуна отурууну талап кылды. Окуучу өзүнүн пикиринине туруу менен көгөрүп, кежирликте талап кылуу менен отурбай койду. Анда эжеке жетинчи класстын окуучусунун желкесинен алып, аны башка партага отургузууга аракеттенет. Окуучу эжекенин колунан качып чыгып, эжекени оозго албаган сөздөр менен сөгүп, өзүнүн ордуна келип отуруп алат, ал эми эжеке бул нерсеге чыдабастан класстан чыгып кеткен. Ал эми бул нерсеге катышып отурган окуучулар унчукпастан окуучуну колдошууда».

Бул курактагы балдарда курдаштарына карата личносттук тандоо кызыкчылыгы пайда болот, аларды алар жакшы билүүгө умтулуусу, алар менен бир катарда болушу пайда болот, ушул эле мезгилде башкалар менен дайыма талаш-тартышта болушат. Мугалим сабакта балдардын личносттор аралык карым-катнашынын татаал дүйнөсүнө аргасыздан кошулат. Бул карым-катнашты четке кагуу эреже катары байкаларлык конфликтти пайда кылат: өспүрүмдөр партада бирге отуруучу түгөйдү өзү «тандоо укугун» жан талашып талап кылышат.

«Англис тилинен сабак жүрүп жаткан. Асел Тажибаевна, жаш эжеке, декреттик отпускадан жакында эле келгендиктен, окуучуларды начар билет. Эки экиден иштөө үчүн ал Жаныбекти Каныбек менен отурууну сунуш кылды эле, ал баш тартты, бирок эжеке себебин түшүнгөн жок, ошондой эле ал дагы эмнеликтен экенин айтпады. Эжеке катуу эскертүү менен айтып: «Эгерде сен Каныбек менен отурууну каалабасаң, анда класстан чыгып кет!». Ал муну ойлонбостон туруп айткан эле, эжеке кайсы жерди талап кылса, ошол жерге корккондугунан бала отурат деп эсептеген. Бирок, эжеке үчүн күтүлбөгөн нерсе болду, окуучу класстан шарт чыгып кетти. Ал эми эртеси баланын апасы көз жашын төгүп мектепке келип, эмне себептен баласы сабактан четтетилгендигин түшүндүрүп берүүсүн суранды, ошентип баланын апасы

баласынын күнөөлүү эместигин, күнөөлү Каныбек экендигин айтып да берди.

Жаш эжеке Жаныбектин личносттук өзгөчөлүктөрүн эске алган эмес; бала кептик дефекттикке («р» менен «п»га тили келбеген чулдур) ээ, кыйынчылык менен сүйлөйт жана өзүнө өтө эле шектене берген, ага бардыгы эле анын үстүнөн күлгөндөй боло берет, ага ал кыжырланат. Мына ошондуктан кокусунан ал класстагы бардык окуучулардын көңүлүнүн борборунда болгон сыяктанат. Андан сырткары, эжеке Жаныбек менен Каныбектин өз ара карым-катнашын эске алган эмес. Бул балдар көбүрөөк талашып-тартышат, мушташып да турушат, бул багытта Каныбек эжеке үчүн тынчтыкта, байкатпастан туруп Жаныбекке шыбырап: «Отурбайсың чулдур, отурсаң жаман болот!» деп айткан».

Окуучулардын ортосундагы карым-катнаштагы бул кичине драма Жаныбектин жүрүм-турумун аныктады, ал эми эжеке бар болгону өзүнүн талабын аткартууга гана кызыккан. Биз үмүтүбүздө ишенишибиз керек, мектептеги мамилени демонстрациялоодо мына ушуга окшогон конфликттердин себептерин жок кылып турат. Кээ бир мугалимдер парта боюнча түгөйдү тандоодо VII-VIII класстын окуучуларынын өздөрүнө уруксат берет. Мугалимдин мындай ишин көпчүлүк окуучулар баалашат, сабакта биргелешип иштөөнүн ар түрдүү түрлөрүн уюштурууга жардам беришет.

Сабактагы тентектик. VI-VII класста сабакта көптөгөн тентектик кырдаалдар окуучулардын аркасында түзүлөт. Бул нерселерди бардыгы, дайыма коркунуч менен мектептин кунарсыз турмушундагы бир тектүү муктаждыктан жазалоодон же начар баалоодон коргонуунун реакциясында түшүндүрүлөт. Бирок кээ бирде көңүл оорутпастан, биринчи көз караштa, окуучулар мугалимдерге карата «таза» тентектикте мугалимдерге карата карым-катнаш туюндурулбайт, ага төмөндөгүлөрдү киргизүүгө мүмкүн:

«Мугалим VIII класска математика сабагынан берет. Ал парталарды аралап келе жатып, бир окуучунун тапшырмасынын чечилиш жолунун тууралыгын карап калды, окуучулардын ичинен кимдир бирөө анын пиджагыйна төөнөгүчтү төөнөп койду. Балдар бул нерсеге кыткылыктап күлө башташты, кимдир бирөө шыбырап сүйлөп: «Биздин агай, - металлист!» деди, балдар бул сөзгө чыдап тура албастан каткырып күлүп жиберишти. Мугалим төөнөгүчтү пиджагыйнан таап алып, кыжырланып, окуучулардын ичинен

бирөөсүн күнөөлөп, аны директордун кабинетине алып келди. Окуучу, ким жасаганын айтуудан баш тартты. Алар менен сүйлөшүүдөн кийин окуучулардын жасаганына аргасыздан күлдүк» деп мектептин директору айтып берди.

Же төмөндөгүдөй жагдай. «Тамактануу танаписинде XI «б» класстын дежурный окуучусу менен лаборант анатомия сабагы боюнча керектүү нерселерди даярдап жатышты, ал эми окуучулар ашканага кетишкен болчу. Тамактануудан кийин окуучулар шашылышпастан жайбаракат, биринин артынан экинчиси класска келип жатышты. Кокусунан эле окуучулардын катуу күлкүсү чыкты! Көрсө, класстын алдында муундары алмаштырылган адамдын скелети «туруптур» (бутунун ордуна колу алмаштырылып коюлуптур). Звоноктон кийин күлкү токтоду. Кирип келген мугалим окуучулар эмненин үстүнөн күлүп жаткандыгын билиш үчүн кирген эле, бирок, иштин башкача экендигин көргөн мугалим алардан чукул талап кылды: «Бардыгың партадан тургула да болгон окуяны түшүндүрүп бергиле, күнөөлүүнү айткыла». Балдар, бири-бирин сурашып, бирин бири караштуы, муну ким жасады дешип. Күнөөлүү адам табылбады. Балдар 45 мүнөт ордуларынан тик турушту, чындыгында сабак үзгүлтүккө учурады. Бирок күнөө кимде эле?»

Ар бир мугалим мындай жагдайга туш болушу мүмкүн, ошондуктан мындайларга дайыма даяр болуу керек. Бул нерселер бардык мектептер үчүн мүнөздүү, бирок мунун конфликтке айландыруунун кереги жок. Муну дайыма эле мугалимди шылдыңдоонун максатында, арам ойдун негизинде алар дайыма эле жасай беришпейт!

Столдогу кнопка. Дагы бир группадагы «классикалык» кырдаалдан келтирейли, бул нерсе окуучулардын ар бир муунунда кайталанып келе жаткан нерсе, бирок бир жактуу чечүүгө да мүмкүн эмес.

«Айылдык мектеп. Жаш эжеке, VII класска орус тил сабагынан берет. Сабактын экинчи күнү жүрүп жаткан, окуучуларга чоң эмес өз алдынча тапшырма берилген, алар анын үстүнөн иштеп жатышкан. Бир маалда эжеке журналды толтуруу үчүн, артындагы стулду жылдырып, отурууга аракеттенип жатканда кокусунан бир кыздын үнү чыкты: «Стулга отурбаңыз!». Эжеке стулду жылдырып караса, стулда бекитилген мыкты көрөт, учтуу жагы жогору

караган. Эжеке эмне дээр экен дешип, класс каткан бойдон эжекени күтүп калышты».

Биз белгилегендей, кырдаал «классикалуу», бирок ушул күнгө чейин андан чыгуу үчүн «классикалык» жол дагы жок! - бул нерсенин бардыгы мугалимдер менен өз ара карым-катнаштын өзгөчөлүгүнөн көз каранды. Ошондой эле бул жагдай кимдин дарегине багышталганы менен байланыштуу. Ушул кырдаалга катышкан мугалимдер муну өзгөчө кызыкча ар түрдүүчө талкуулашат.

«Күтүлбөгөн нерсе! Баш катуу менен класс тунжурайт, эмне үчүн алар мындай? Эмнеге мен мындай карым-катнашты өзүмө карата чакырдым? - деп мугалим талдоону баштайт, - бар болгону баланын жан дүйнөсү сергек, сезгич, сак, демек, алар менен болгон карым-катнаштын кайсы бир жери жасалма? Болгон окуядагы кылык-жорукту жасагандарды издебейт, анткени бардыгы бул нерсеге катышышкан. Трагедиялык көрүнүштү эч ким каалабайт жана ошону менен бирге класс жетекчи менен админстрацияга арызданууну да кереги жок. Андан көрө жаман жоруктун авторунун өзүнүн жан дүйнөсүн, жан сырын тартуу керек, ал үчүн балдар өздөрүнүн күнөөсүнүн «эрдигин өздөрү» ойлонушу керек, аны аңдашы абзел».

Балдарчы? - бүт сабакта алар нервдик чыңалууда болушуп, күтүп турушту … Кимдир бирөө шылдыңдап күлгөндү кааласа, кимдир бирөөсү, эжеке столго барбашын жана эч нерсе болбошун каалашат, кимдир бирөөсү өзү менен өзү күрөшүүдө: «Айтыш керекпи?!» - же жек көрүндү болбостон, «унчукпастан отура бериш керекпи?!» - эжекенин кайгысын кошо бөлүшүп, теңсиздикте каршы аракет кылыш керекпи!». Биринчиси - «жан дүйнөсүндө эмес», бардыгына кош көңүл; экинчи группа - «жооштор», курдаштарынын группасында ыңгайсыздар; үчүнчүлөрү - адилеттүүлөр, кордукка каршы туруучулар, бирок алардын саны өтө эле аз. Балким, балдар белгилүү атрибутга карата эжекенин реакциясына кызыгышкандыр. Мүмкүн, бул өз кезегинде оюнга карата чакыруудур - анткени каргыш тийгир бөлөк коркунуч жөнүндө билдирип: «Отурбаңыз!» деп эскертүүдүр?

Бул эпизод - теңсиздиктин кичинекей гана орду, конфликттин тереңдеши болуп калышы мүмкүн? Албетте, мугалимдерге кыйын эмес, эгерде ал балдарды билсе, күнөөлүүнү тапса, бирок мындай учурда түшүнүүгө аракеттенүү керек, ойлонуу керек: бул окуучу

менен карым-катнашта анын күнөөсү барбы же жокпу? Ал эми кырдаалдан чыгуу үчүн төмөнкүдөй болушу мүмкүн: акылдуулукта ойлонуп (мугалимдин актерлук таланты зарыл), беттен каардуулукту туюндуруп аны берүү, жада калса ал коркунучтуу болсо да, бирок сөз менен эмес; мейли «кырдаал» балдарга үстөмдүүлүккө чыксын, унчукпастан тунжуроо өкүм сүрсүн, бирок ал узакка созулбашы абзел.

Звоноктон кийин балдар «ажырашат», болгон окуянын үстүнөн талкуулоону башташат, айрымдары күлүшсө, айрымдары кайгырышат, ал эми күнөөлүү адам толкунданат. «Баатыр» адам өзүнө ишенимдүү болбойт! Ал эми эгерде мугалимге карата урматтоо менен сүйүү болбосо - мугалим терең ойлонушу керек, балага мугалим адилеттүүбү, ак ниеттүүбү, эреже катары аларды сактайбы».

Ушуга окшогон кырдаалдын башка түрү мугалим үчүн таптакыр ыңгайсыздыкта сакталат. «Англис тилинен берген эжекени окуучулар анчалык эле сыйлай беришпегендиктен сабактын алдында мугалимдин стулунун ордуна сынык стулду коюп коюну чечишкен. Бир катар себептерден расписаниеде сабак өзгөрүп, класска математика сабагынан берген мугалим кирип келген, бул класста ал өтө урматталган, сыйлаган мугалим. Балдардын айласы кетип калды, окуянын эмне менен бүтөөрүн унчукпай күтүп калышты. Мугалим кирип келип эле окуучуларды куттуктады да, тез эле стулга отура кетти. Стул жыгылды, мугалим столдун чекесин кармады эле аны өзүнө көздөй тартып жыгылды. кыскасы өтө туура эмес, жаман окуя болду».

Дене тарбия мугалими менен болгон конфликттер. Дене тарбия мугалими менен өспүрүмдөрдө (өзгөчө кыздарда) пайда болуучу кырдаалдарга өзгөчө көңүл буруу керек. Гимнастикалык тапшырмалар үчүн спорттук формага карата мугалимдин талабы боюнча бир топ эле көптөгөн конфликттер мектептин турмушунда болуп турат.

Бул куракта кыздар өздөрүнүн «жыңалачтануусунан» дагы деле болсо уялышат, өзгөчө дене тарбия мугалими эркек болсо жана өзгөчө эркек балдар менен бирге сабак өткөндө.

Типтүү окуядан бирөөнү келтиребиз. «VIII класстын окуучу кызы Зульфия С. – жылдыздуу, сымбаттуу, койкойгон кыз, көптөн бери балдар ага көз артып жүрүшөт жана аларга аябай жагат.

Дене тарбия мугалими бирдей спорттук форманы талап кылат, шым менен иштөөгө уруксат берген жок жана сабакта кыздарга карата реплика менен «Суусар, Зульфия силерге дене тарбия сабагы сабак эмеспи, же турмушка чыктыңар беле!» - деп чакырып жатты. Зульфия агайына одоно, корс жооп берди да, дене тарбия сабагынан чыгып кетти. Зульфия чыкты да, кийим чечүүчү жайга келип отуруп алды, ал сабакты калтыргандыгы үчүн мугалим ага «бир» койду. Класс жетекчи Зульфиянын ата-энесин чакырып, кызынын кылык-жоругу жөнүндө айтып берди, учкомго чакырышкандан кийин, сабакка келерине убада берди. Бирок бардыгы эскиси боюнча кала берди. Зульфия башка кыз менен байланыш түзүп кетип, өзүн баатыр сезип калды. Башка предметтердин бардыгы боюнча Зульфия жакшы окуйт. Дене тарбия мугалиминин айтып берүүсү боюнча, ал балдарды класстан таркатып жиберди».

Ошентип, адаттагыдай педагогикалык кырдаал, окуучу кыз менен өз ченеминдеги карым-катнашты орнотууда мугалимдин билбестигин пайда болду, бул нерсе чоң сандагы окуучулар менен конфликттин чыгуусуна, анын созулушуна алып келди. Конфликттин күнөөлүүсү катары мугалим пассивдүү позицияда көңүл бурат. Бул, баарынан мурда, дене тарбия мугалимдерине өзгөчө мүнөздүү жана көбүнчө төмөнкүдөй жолдонот: «Менин ишим - сабакта тартипти талап кылуу, эгерде окуучу формасын алып келбесе сабакка киргизбеймин! Ал маселени класс жетекчиси чечип алсын!».

Мындай кырдаалдын көбүрөөк таркагандыгынын себеби болуп дене тарбия мугалиминин уят-сыятты билбестен жаман сөздөр менен окуучуларга орой, одоно, корс кайрылуусу болуп эсептелет.

«Конфликттик жагдай IX класстын кыздары менен дене тарбия мугалиминин (эркек) ортосунда болду. Мугалим кыздарга орой жана одоно кайрылып, ыңгайсыз тамашага жол берген. Бир кыздын бою узун, ал эми экинчи кыз болсо ашыкча семиз. Кыздар дайыма тапшырманы аткаруудан уялышат, бир жолку сабакта бардык окуучулардын алдында экөөнүн дарегине дайыма айтылуучу мугалимдин репликасынан коркуп, дене тарбия сабагына катышуудан баш тартышкан. Аларды башка кыздар да колдошкон. Ошентип, бул эки кыз менен дене тарбия мугалиминин ортосунда конфликт башталды, ага ата-энелер, мектептин админстрациясы кошулду».

Ошондуктан төмөнкүнү белгилей кетишибиз керек, өспүрүмдөрдүн сырткы келбетинин көрүнүшүнүн себеби боюнча ага айтылган каалагандай одоно сөздөр, спорт сабагына карата кызыгуусун жоготот жана жеке өзүнүн физикалык жетилүүсүндөгү муктаждыгы узакка жоголот. Анткени жыныстык жетилүүнүн мезгилинде өспүрүмдөрдө бою менен салмагы дүркүрөп өсөт, көбүнчө дисгармония ачык пайда болуп, өзүнүн сырткы келбетинин көрүнүшүн баалоого карата өзгөчө сезгичтиги пайда болот.

Класстагы «оордуктар». Өспүрүмдөр менен болгон карым-катнаш мугалим үчүн өзгөчө татаалдыкты элестетет, түрдүү группада болучу адаттагы «оордуктарды» эсептегенде. Мындай балдардын саны акырындык менен өсө берет, тагыраагы, мугалимдер белгилешкендей, ар бир бала бул куракта өздөрү менен өздөрү кыйын. Оордук бир гана башкалар үчүн гана эмес, ошону менен бирге өздөрү үчүн да кыйынчылык болот.

Мугалимдер сунуш кылган кырдаалдын ичинен кээ бирлерин келтиребиз.

«Класска жаңы окуучу келди, баланын тынчы жок, жеңил, кызандаак, орой, сөз көтөрө албайт, сөзгө начар кирген окуучу. Таң калыштуусу сабактан калбайт, бирок сабакка карата даярданбайт, сабакта кол көтөрбөйт да унчукпайт же мугалим менен конфликке чыгат: сабактан чыгарып жиберсең, эшикти катуу жаап кекетип чыгып кетип, мугалимдин сабак өтүүсүнө тоскоолдук кылат …

Баланын апасы жок (апасы асынып өлгөн), атасы жалгыз өзү үч эркек баланы тарбиялайт, мүмкүн болушунча балдардын жүрүм-турумун көзөмөлдөөгө аракеттенет, бирок кээде ичип алат.

Баланын жүрүм-туруму класстык чогулушта, ата-энелер комитетинде, педкеңеште талкууланган, бирок бул нерсе ага эч кандай таасир кылбады. Бирок ага классташтарынын группасындагы бир кыз өзгөчө чоң таасир кылган. Ал кыз өтө сергек, камкор, баланын бардык кылык-жоругуна дайыма кайгырат, аны класстагы ар кандай иштерге каалагандай жол менен катыштырууга аракеттенет. Ал кыз он окуучудан турган группаны уюштурган, алар аны менен бирге убактыларын өткөрүшөт, сабакка даярданышат. Балага карата таасир этүү бул группада жалпы болгон: балдар аны менен бирге сабактан кийин иштешет, сабакта алар ушундай жардамдарды да беришет, … ошентип акырындап ал

өзүнүн тентектигин токтотту, сабактын үстүнөн иштөөнү колго алып, иштей баштады …

Ушул мезгилден баштап ар бир мугалим анын билимин, сабактагы жүрүм-турумун баалоого карата бир топ назик мамиле кыла башташты, анын кылык-жоруктарына анчалык көңүл бурбай калышты, конфликттик жагдайга чейин мамиле жеткирилбеди.

Балага карата мугалимдер кандай карашчу? Мисалы үчүн эки мугалимди алабыз, экөө тең тажрыйбага, эрудицияга, предмети боюнча жакшы билимге ээ. Мугалимдин сабагында окуучулардын бирөөсү бош жана үзгүлтүктө иштөөчү (кээде дептери, кээде ручкасы ж.б.у.с.н.). Мугалим окуучунун кылыгына унчукпады, кыйкырбады, урушпады, болгону токтоолукта анын жанына келип, ручка менен баракты алдына коюп, бир китепти жолдошу менен бирдикте иштөөнү сурады. Карап турсак, кийинки күнү окуучу дептер менен иштөөнү баштады … Өзгөчө ал анын эмгегин эске алууну аябай сүйгөн, мугалим ал жөнүндө унуткан эмес, сабактан кичине эле ийгиликке жетишсе аны сөзсүз түрдө белгилеп коет.

Экинчи мугалим сабакта балдар менен дайыма конфликтте болуп, адам чыдагыс эскертүүлөрдү берип, класстан кууп чыгат. Кыздар балдарга жөлөк-таяк, бул мугалимдин балдарга карата карым-катнашын, мамилесин өтө назиктикте кабыл алышат, кырдаалдагы кыйынчылыкты жеңилдетүүгө аракеттенишет, балдардын жүрүм-турумундагы үзгүлтүктөрдү токтотуу үчүн кандай аракет кылуу керек экендиги боюнча класс жетекчи менен бөлүшүшөт. Дал ушунун аркасында бардыгы эң жакшы аяктады: балдар мектепте үзгүлтүксүз окуй башташты, укук бузууларды жасашпады, мектепти ийгиликтүү аякташып, жогорку окуу жайларына өтүштү, аны да бүтүрүп келишти».

Балдардын «кыйынчылыктары боюнча» себептерин, анын жүрүм-турумунун накта өзүн ачып көрсөтүүдө мугалимдердин ой жүгүртүүсүн келтиребиз: жалгыздык катары үй-бүлөдө, чоң адамдар менен болгон карым-катнаштагы адамгерчиликтин таңсыздыгы, ошондой эле мындай нерсе мектепте да болот. Муну кыздар сезишкен жана башка балдар менен бирдикте алардын «кылык-жоругуна», «алардын жүрүм-турумун талкуулоодо» педкеңеште, ата-энелердин комитетине ж.б. карабастан жардамга келишкен.

Тилекке каршы, мугалимдер класстын формалдуу эмес лидерин, класстын «биргелешүүсүн», официалдуу жетекчилер

болгон «оор» окуучулар менен биргелешип иштөөдө таасир этүүчү методдорду аз пайдаланышат.

Экинчи кырдаал «оор» окуучуларга педагогикалык таасир этүү мугалимдердин «биргелешүүсүндө» ачылат.

«IX класста, негизинен салыштырмалуу эркек балдар, көпчүлүгү начар үй-бүлөдөн чыгышкандар.

Жеңиш орточо окуучу, бирок көбүнчө сабагына окубастан келет. Кыш айларында ал эки предметтен «2» алды. Мугалимдердин каанасында мугалимдер жогорку тондо ага дооматтарын айтышты. Мугалим сабакты өтүп жатып Жеңиштен тапшырманы сурады, урушту, албетте, ал ага жооп бербестен корсулдады, класста ал мугалимге эч ким, эч качан орой сүйлөбөйт. Ошондуктан ал өтө ызаланды, капа болду, анткени аны класстын алдында ал ушундай бир ыңгайсыз абалда калтырган.

Жеңиш мектепке эртеси келген жок. Баланын үй-бүлөсү жайында эмес, атасы ичет, баласын дайыма урат.

Класс жетекчисинин ушул кырдаалды талдоосун келтиребиз. «Мугалимдин ушул кырдаалдагы реакциясы түп тамыры менен туура эмес. Мугалимдин кылык-жоругу антипедагогикалык деп эсептелет, ошондой эле ушул мезгилде ызалануну ал ойлоп тапкан. Ал эске алган эмес, Жеңиш кандай шартта тарбияланып жаткандыгын, класстын өзгөчөлүгү «унутуп койгон». Ал эми класстагы көпчүлүк балдардын үй-бүлөсү жайында болбогондор, ошолордун катарында Жеңиштин үй-бүлөсү дагы трагедиялуу экендигин билишчү, ал эми бул нерсе болгон ушул күнү аны үч эсе тереңдетип жиберген.

Ошондуктан төмөнкүлөрдү билүү зарыл болуучу:

- мектепти бүтүрүүнүн алдында турган тогузунчу класстын окуучусунун тарбияланып жаткан шартын билүү керек;

- педагогдор «ачууланып каарданганда» кылдаттык менен эпке көндүрүү керек (балким, мындай окутууда «Мүмкүн, Жеңиш бул күнү үйүнө уктоого келбегендир?»);

- бала менен жалгыздыкта ишенимдүүлүктүн тонунда аңгемелешүү зарыл, анткени мындай балдар ачык айрымдыкта сүйлөшүүгө көпчүгү барышат.

Баланын кандай шартта тарбияланып жаткандыгын мугалим билиши керек, анткени анын адамдык беделин тепсебөө үчүн? Ансыз ал адам болбойт!».

Чындыгында мугалим «эмне жасаарын билбеген».

Дагы бир кырдаалды келтиребиз:

«Мектепте жашы жетпегендердин иши боюнча инспекцияда учетто турган бала бар.

Бир жолу группалык тартипсиздиги үчүн аны сотко тартышкан. Сот мектептен аны өз көзөмөлүнө алуусун суранып чечим чыгарган. Педкеңеште мындай чечимге, катышкан мугалимдердин жарымынан көбүрөөгү добуш беришкен. Ошентип бала кубануу менен мектепке келип, окуусун уланткан.

Бир жолу ыйлаган бойдон мектептеги күзөтчүлүгүн таштап качып кетти. Аны менен сүйлөшүүдө, эжекелердин бирөөсү кичине эле кылык-жоругу үчүн аны балдардын көз алдында «соттолгонсуң, хулигансың, сенин бетиң жок …» - деп айткандыгы аныкталды. Өзгөчө бул нерсеге кичинекей балдардын көңүлүн бурганда: «Эгерде өзүңөрдү жаман алып жүрсөңөр, силер дагы педкеңеште талкууланасыңар» – деп баса белгилегенде.

Өспүрүм куракта балдар өзүнүн дарегине карата айтылган сынды, эскертүүлөрдү өтө оордукта кабыл алышат, ал эми бул жерде ошондой билдирүү. Ошондой эле өчөшкөнсүп эскертүү кичинекей балдардын катышуусунда. Бала сот жообуна тартылгандыгына ал аябай кайгырган, мектеп аны колуна аларына ал эч качан ишенген эмес, бирок өзүнүн мындай оюнун туура эместигине көзү жеткен, ошентип өзүнүн адам экендигин сезе баштаган. Бул ачык-айкын, ал эми ушул себептен бала «жаңы турмушту баштоо үчүн» белгилүү бир деңгээлдеги чечимди кабыл алып, ушундай бир эмоционалдык көтөрүлүү болгон, мектептин турмушуна катышууну ички дүйнөсүндө, сезиминде кабыл алган. Кокусунан эле ал эмне жөнүндө ойлогондорунун бардыгы туура эместигин сезе баштагандыгы, ошентип эжекенин педагогдук маданияттуулуктун жоктугунан, баланын психологиясын билбегендиктен, ошондой эле ушул учурдагы баланын абалына маани бербегендиктен бардыгы талаага кетти. Бир гана эжекенин репликасы менен бардыгы тез арада өчүрүлдү. Көрсө, ага баары-бир ишенишпептир …».

Мектептин аркасындагы дубалда. Мектептин дубалынын артында болуучу кырдаалдар, көбүнчө окуучулар коомдук иштерге катышканда, экскурсияга, жүрүшкө чыкканда ж.б. болот, анткени алар жүрүм-турумду, кылык-жорукту тандоодо чоң эркиндикке ээ. Личносттор аралык карым-катнаш группадагы балдардын жүрүм-турумуна чоң таасир этет. Бул нерсе окуучулар үчүн бир топ

жетиштүү. Көпчүлүк мугалимдер үчүн бул шарт балдар менен болгон өз ара карым-катнашта алардын позициясын өз кезегинде текшерүү болуп эсептелет.

Андан сыркары, мектептен сырткары биргелешип иштөө, мугалим менен окуучулардын личносттук касиеттерин өз ара таануу үчүн чоң мүмкүнчүлүктү берет, анткени алар өздөрүнүн жүрүм-турумунда бир топ табигый өзгөчөлүктөрдө болушат.

«VII класстын эки окуучусу картошка жыйноонун мезгилинде түшкү тамактануудан кийин иштен качып кетишкен (бул айыл-чарба ишинин үчүнчү жумасында болду). Эртеңки күнү аларга күндө бөлүнүп берилүүчү бөлүккө караганда эки эсе чоң жер бөлүнүп берилген. Класс жетекчи бул балдарга ушул жума ушундай бөлүнүп бериле тургандыгын эскертти. Балдар бул күндү иштеп бүткөндөн кийин, эртеси жумушка келишкен жок. «Сизде эмне болду?» - деген директордун суроосуна класс жетекчи «Шарттуу түрдө, алар качкактар, жалкоолор» - деп жооп берди. Мугалимдер балдар менен сүйлөшүүнү чечишти, сүйлөшүүнүн мезгилинде талаада класс жетекчиси менен үч жума иштешип, аны көрөйүн деген көзү жоктугун, андан аябай жадагандыгын түшүндү.

Алар балдар менен класс жетекчинин өз ара карым-катнашы жөнүндө директорго эскертишти, эң жакшысы, «аларды ажыратуу дурус экендигин» билдиришти.

Эртеси балдар ишке келишти жана аларды башка класстагы мугалим өзүнүн бригадасына кошуп алды».

Мектептен сырткары иштерде окуучулардын жүрүм-турумун уюштуруу бир топ кыйын, анткени өспүрүмдөр чоң эркиндикти кеңири пайдаланышат, кантсе да, дагы деле болсо өзүнүн жүрүм-турумунун түпкүлүгүнүн бардыгын баалай беришпейт.

«IX класстын балдары картошка жыйнап жүрүшкөн. Алардын арасынан Маширап менен Акмат начар иштешчү, талаада көп отурушат, башкалардын иштөөсүнө тоскоолдук кылышчу. Иш күнүнүн акырында, машина келген мезгилде балдар машинага отура баштаганда, мугалим аларга карата төмөнкүдөй эскертүүнү айтты: «Силердин ичиңерден кимдер начар иштешсе, аларды түшүрүп жибергиле, алар жөө кетишсин, - анткени силер иштеп чарчадыңар». Машырап «Кана эмесе Акмат кеттик!» – деп жооп берди да, алар машинадан секирип түшүштү да, үйлөрүнө жөө жөнөштү, жол менен келе жатып алар жыйналган чөптү көрүшүп аны өрттөп жиберишти.

Бир канча күндөн кийин тергөө башталды, ошентип чөптүн ээси балдардын ата-энелеринен чыгымды төлөп берүүсүн сунуш кылды. Ата-энелер бул нерсеге мугалимди кошуу керек экендигин талап кылышты».

Мектептин сыртындагы болгон биргелешип иштөөдөгү пайда болгон кырдаал көбүнчө мектептеги «чогулуштарга» караганда, тарбиялык иштердин жыйынтыгы жөнүндө бир топ көргөзмөлүү айтып берет.

«VIII класстын окуучулары колхоздун талаасында мөмө жыйнап жүрүшкөн. Алар менен тарбиялык завучу жана иште бир топ тажрыйбага ээ болгон улгайып калган мугалим класс жетекчи - болгон. Ишти бүтүрүү менен бардыгы үйлөрүнө жөнөшөт, бирок балдар мугалимдерден бир топ алдыга озуп кетишти.

Качан мугалимдер балдарга жетип келишкенде, колхоздун алма багында алма уурдап кетип бара жаткан балдарды көрүп калышты, болгондо да бардыгы: класском, жаштар союзунун төрө агасы ж.б. Мугалимдерди көрөөрү менен бардыгы качып жөнөштү».

Статустук конфликттер. Өспүрүмдөрдө личносттор аралык карым-катнаштагы алардын ээлеген ордулары статустарынын ар түрдүүлүгүнө байланыштуу өз ара конфликттер көбүрөөк. Эреже катары, бул топтолгон узак конфликттирдин себеби мугалимдерден жашыруун, ошондуктан аларды чечүү бир топ кыйын.

Алардын ичинен бирөөсүн келтиребиз, анткени алар бир топ узак жылга созулат.

«Конфликт VII класста болгон, эки жыл мектеп-интернатта болгон Нурзат, келгенден баштап, аны апасы тарбиялаган. Бала жөндөмдүү, кайсы бир нерсени жасаганды сүйөт, ак көңүл, адилеттүүлүктү чоң сезимде кабыл алат. Ал классына келгенде, ал жерде Эркин лидер болчу, бала жакшы камсыз болгон, күчтүү, акылдуу, чындыгында бир сөз менен айтканда - «көрсөткүчтөрдүн - үлгүсү». VIII класста Нурзат окуучулардын арасында акырындык менен официалдуу эмес лидер боло баштады, ага ак ниеттүүлүгү менен токтоолугу, ишке берилгендиги көмөк көрсөттү. Эркин муну сезүү менен ага ичинен лидердикти берүүнү каалаган жок. Балдар акырындык менен Нурзат тарапка өтө башташты, анын личносттук сапаттарын баалоодо, Нурзат менен Эркиндин карама-каршылыгы акырындык менен конфликттик форманы кабыл алды. Конфликтке Эркиндин ата-энеси кошулду, алар - билимдүү адамдар. Мына ошентип, класста ачык күрөш башталды: бир жагында Нурзат

менен көпчүлүк балдар, экинчи жагында - ата-энесинин көмөгүндөгү Эркин, анын ата-энеси ачык баласын бузуу үчүн балдарга жардамдашкансың деп мугалимдерди күнөөлөгөн жана админстрациясынын таасирсиздигин баса белгилешкен.

Алардын мындай позициясына ата-энелердин кийлигишүүсү Нурзат тарапка балдардын өтүп кетүүсүнө көмөк көрсөткөн, Нурзаттын апасы гана конфликтке катышкан жок. Конфликт улана берди …».

Ушуга окшогон конфликттердин себептери бир жактуу эмес, бирок анын бир гана жолу болот, бул жерде окуучулардын ортосундагы өз ара карым-катнашка мугалимдин аз көңүл бургандыгы айдан ачык эле.

Мугалимдердин балдары. Конфликттердин ичинен өзгөчө орунга ушул мектептеги иштегендердин, мугалимдердин балдары менен башка окуучулардын ортосундагы конфликттер ээлейт. Бир сөз менен айтканда мындай кырдаалда мындай окуучуларга балдар **байкот** жарыялайт, анткени алардын эсептөөсүндө, алар аркылуу алардын кылык-жоруктары мугалимдерге белгилүү болуп турат. Башка учуру, мугалимдер дайыма мындай окуучуларды эскертишип, жүрүм-туруму боюнча алар үлгү болушу керек, кээде окуучунун өзү жолдоштору менен болгон карым-катнашта артыкча укуктарды пайдаланышат.

Коментариясыз ушундай кырдаалдардын ичинен кээ бирлерин келтиребиз.

«Бердибек интернатта окуучу, анын апасы ал жерде тарбиячы болуп иштейт. Ал өзүнүн жолдоштору менен анчалык байланыш түзбөйт, аны өзгөчө «апасынын баласы болуу» кыжырлантат, аны менен балдардын ортосунда көбүрөөк талаш-тартыштар болуп турат, ал нерсе кээде мушташка да айланып кетет. Бир жолу Бердибек жатаканада болгондо, балдар аны аябай катуу жазалап коюшкан.

Кийинчээрек карым-катнашын тактоо үчүн Бердибек физикалык жактан начар Абдыштын жанына келип, аны менен мушташып кеткен. Мунун бардыгына алардан бир жаш чоң, өзү да «жетилген» Кубат көрүп турган, бирок адилеттүү жигит. Качан Абдышты жеңе баштаганда, Кубат мушташты токтотууну талап кылып, балдарды ажыратып койду. Бердибек кайра, кайра эле Абдышты муштуму менен ура бергендиктен, чыдамы кеткен Кубат аны бир уруп мурдун жарып койду. Бирок ага карабастан Кубат

Бердибектин мурдунун каны кеткенче жууганга жардамдашты, Бердибекти үйүнө жеткирип, кечирим сурап интернатка келе берди.

Эртеси Бердибектин апасы баласын «жырткычтык менен баланы ургандыгы үчүн» Кубатты жазалоону суранып директорго арыз таштады. Биз кырдаалды директорго түшүндүргөндөн кийин иш токтоду. Бердибекти башка мектепке которууга туура келди».

Же дагы ушундай эле конфликт: «Кечинде үйүнө келе жаткан эжеке, футбол аянтчасында, алтынчы класстын окуучулары менен жетинчи класстын окуучулары ойноп жатышкан жерден Абжалил менен Чолпонду көрүп калды (алар IX класстын окуучулары). Абжалил кичинекей балдардын бирөөсүнүн жанына келип түртүп жиберди, андан кийин дагы аны буту менен чалып жиберди эле, ал жыгылып түшүп ыйлап жиберди. Өтүп бара жаткан эжекени көрүп калышып жогорку класстын окуучулары качып калды, бирок эжеке болгон окуянын себебин талдоого аракеттенгенде бардыгы үн катышпады. Андан соң эжеке «бул нерсени эртең линейкада талдайбыз» - деп айтты да, үйүнө кете берди.

Линейкада эжеке Абжалил менен Чолпонду капа кылгандардын алдында кечирим суроону талап кылды. Абжалил менен Чолпон унчугушпады. Анда эжеке дагы бир жолу алардан кечирим сурашына аракеттенип Чолпонго карата кайрылып: «Сен унута элексиңби, директордун баласы экениңди, биринчи кечиримди сен сурагын, анткени сен оңтойсуз абалга калтыргансың. Чолпон бул нерсеге «Кереги жок!» – деп корсулдады. Залда абсолюттук тынчтык орноду. Капа болгондор, капаландыргандар, мугалимдер, балдар унчугушпады. 5-8-10 мүнөт өттү. Тунжуроо. Мына ушул учурда директор эмне кылышы керек?».

Бул кырдаалды мугалимдердин өздөрү баалоого сунуш кылабыз.

Кыздардын лидерлиги. Төмөндөгүдөй кырдаалга көңүл бура кетишибиз абзел, анткени мектептин коомдук турмушунда өспүрүм курагындагы кыздар көбүнчө өздөрүнө лидердикти алышат, ал эми эркек балдар бул нерсеге эч качан макул эмес, кыздар уюштурган чогулуштарга, жолугушууларга катышуудан баш тартуу формасында каршылыктарын билдиришет.

«VIII класс. Класста негизинен уюштуруучу күч болуп кыздар эсептелет: класстын старостасы, класстык гезиттин редактору, учкомдук мүчөлөрү, тазалык – бардыгы кыздар. Жада калса бардык коомдук иштерде да, спорттук оюндарда да эркек балдарга

инициативаны кыздар көтөрүшөт. Ошону менен бирге класс жетекчи дагы класстагы мындай уюштуруу иштерине аз көңүл бурат.

Балдар узакка чейин унчукпастан жүрүштү, акыры өздөрүнүн макул эместигин көрсөтүшүп уюштуруучуларды кайра тандоо чогулушуна келишпей коюшту. Класс жетекчи бардык окуучулардын (эркек балдардын) жүрүм-туруму боюнча баасын төмөндөттү, ата-энелер менен сүйлөштү, бирок мындай чара эч нерсени алып келген жок, кыскасы жыйынтык бербеди. Эркек балдардын коомдук иштерге карата кызыкчылыгы таптакыр жоголду, окуулары да байкалаарлык деңгээлде төмөндөп кетти.

Кыздардын лидери бардык тапшырмаларды ак ниеттүлүктө колдоп лидер болууну каалоосун мугалимге түшүндүрөт. Мугалим үчүн бул жерде эң негизгиси болуп, лидер кыздын элпектигинде жеңил башкарууга мүмкүн экендигин жеңил эле байкоо кыйын эмес. Эркек балдар ушул нерсенин күчүнүн негизинде мектептен сырткары группаны уюштурууда лидерлигин ишке ашырууга карата умтулушат. Мектеп коомдо «сокур» экендиги белгилүү. Эгерде коом лидерлерге жогорудагыдай көрсөтмөлөргө карата элпектик тенденциясына ээ болушса, анда бул тенденцияны мектепте ишке ашырууга болот.

Кыздардын лидерлигинде төмөнкүдөй окуялар болгон: «Класс мүнөзү боюнча оң. V класстан IX класска чейин балдар бардык иштерде инициатор болушкан: макулатура жыйнашса - биринчи, өздүк көркөм чыгармачылык конкурсунда - биринчи, шефтик иштерде - биринчи. Класс жетекчи оорукчан болгондуктан, балдар өз алдынчалуулук, өзүн-өзү башкаруучулук аябай күчтүү өнүккөн. Бирок IX класска келгенде, аларды таануу бир топ кыйын болуп калды: сабакта начар окушат, жүрүм-туруму начар, коомдук иштерде аларды көрүүгө мүмкүн эмес.

Көрсө, бул нерсенин себеби болуп негизинен группада кыздар жетекчи болушкан, алардын ичинде кээ бирлеринде сүйүү, ашык болуу сезими күчөп кеткен. Алардын кызыкчылыгында мектептин турмушу жоголгон, эми аларды танцага, дискотекага клубдарга баруу кызыктырат, ага умтулушат, иши кылып кайсы жерде эркек балдар болсо ошол жерде оюн-күлкү, той.

Мугалимдер аларды ишендирүүгө, уялдырууга аракеттенди, бирок бул нерсе башка бир кырдаалды татаалдаштырды, б.а. ата-энелери менен окуучуларды конфликтке карата алып келди».

«Мен аны кааладым, ал эми сен …» тибиндеги кырдаалдардын ичинен бирөөнү келтиребиз.

«IX класста жаштар уюмунун катчысын тандоо мезгилинде окуучулар Машрапты тандоону каалашты – ал өзү лидер, кадыр-баркка ээ, окууда отличник, юмордук сезимге ээ жана бардык кырдаалдарга тез реакция берет.

Класс жетекчинин эсептөөсүндө, чогулуштун мезгилинде ал ишти башка жакка буруута мүмкүнчүлүк болуп, жетекчиликке өтө кыймылдуу, зирек, катчылыкка ийкемдүү жана үлгүлүү жакшы кыз тандалган.

Чогулуштан кийин Машраптын кылык-жоругу таптакыр өзгөрдү, класс жетекчиси менен орой, жини чукул болуп кетти. Бардык окуучулар аны «жетекчи» катары көрөрүнө ал ишенген, ооба муну бардыгы өзүнө өзүнүн каалоосунда. Жыйынтыгында класс жетекчиси менен окуучулардын группасынын ортосундагы карама-каршылык бир топ чыңалууга айланды да, бул группа жаштардын чогулушуна катышпоону кабыл алышты.

Мындай чечимдеги кабыл алуучу кырдаалдар, тилекке каршы, жалгыз эмес. Жыйынтыгында эркек балдар мектептин коомдук ишине карата кызыкчылыгы жоголду.

Мектепте кыздардын лидерлик көйгөйү эркек мугалимдерди анчалык эле капа кыла бербейт, педагогикалык ишмердүүлүктүн реалдуу маселелеринде индивидуалдуулуктун, социалдык активдүүлүктүн өнүгүүсү жөнүндө болуп өткөндөрдө өзү билдирет.

Өспүрүмдөрдөгү формалдуу эмес лидерлер мугалим жөнүндө жалпы пикирди түзгөндүктөн, жыйынтыгында өспүрүмдөрдүн конформизмдеги окуучулар менен мугалимдин өз ара аракеттенишүүсүн бузат. Бул учурда мугалим окуучулар менен болгон карым-катнашындагы пайда болгон татаалданышуунун себебинин нускасын таптакыр эле ачып бербейт».

VIII класста эжекенин ишинде төмөнкүдөй окуя болгон, ал кырдаалды уюштуруучу болуп кыздар болгон. Бул кырдаалдын өтө оордугу менен орто жаш мугалимдин эсинде калды.

«VIII класс - сүйүктүү класс. Алар азыр чоң адамдар, алардын арасында коллегия катары айрымдары менен жолугушуп да турат, алар адабиятчы мугалимдер. Анда эмесе …

Ошентип, класска сырттан окуган практикант студент-эжеке келди: эмоционалдуу жана шайыр, ал тез эле класста симпатияга ээ болду. Практикасы ошентип ийгиликтүү өттү. Студент үйүнө

кетиш керек. Автобус кечинде кетет, ошондуктан бардык балдар аны узатып коюуну сүйлөшүштү.

Класс биринчи сменада окушат, сабак саат 13.00дө бүтөт. Балдар тынчсызданышууда, бардыгы мектептен кетишти, жада калса күзөтчү дагы. Мугалим класска кирээри менен байкады - класстын таза эместигин. Кыжырланган мугалим класстан эки окуучуну көрдү, алар кантип калып калгандыгын билишпейт, аларды күзөтчү кылып жатып эскертти: «Силер класстын тазалыгына көңүл бургула, убакты болсо дагы бар. Эгерде шашылып жатсаңар, бардыгын өз ордуна коюп тартипке келтирип кете берсеңер болот». Ушул мезгилде кыздардын бирөөсүнүн көз жашы агып кетти, көз карашы ачуулуу, бирок класста тазалык иретке келди.

Эртеси мугалим мектепке жакшы маанайда келди, бирок классты мурунку көрүнүштө көрө албады. Эч нерседен күмөн санабастан, алар менен суз тунжуроодо жолугушту. Мүмкүн өзүңүздү сезсеңиз, анда элестетип көрүңүз …

Мугалим сабак өтөт - окуучулар доскада жооп беришет, жазышат, сабактын материалдарын жатка билишет, сабакта тополоң кылышпайт, ойношпойт. Мугалимдин кайгырып жаткандыгын мектепте эч ким билген жок, алардын пикиринде бардыгы жакшы жана ойдогудай, VIII класста эмне болуп жаткандыгын эч кимиси байкаган да жок. Бул жерде тажрыйбасыздыктын айынан өзүнүн кадыр-баркын жоготуп койду, бул балдарга карата сүйүүсүн жоготкондуктан өзүн жоготуп койду.

Кайсы бир деңгээлде ишти талдоого аракеттенелик. Бул класста Суусар деген бир кызды мугалимдер да, окуучулар да урматташчу. Эркек балдардын кимдир бирөөсү аны класстын ичинде «уяты жок» деп айтып коюптур. Эмне себептен ушундай окуя болгондугун билиш үчүн, мугалим ушул кыз менен сүйлөшүүнү чечкен. Суусар ушул сүйлөшүүнү күтүп жүргөндөй болучу. Сүйлөшүү жеңил болгон жок, өзгөчө башталышында. Өткөндө классты тазалап койгула деп суранган күзөтчү кыздардын бирөөсүнөн курбулары эмнеге мектептен бирге чыкпагандыгын сурашканда, туура эмес маалымат берип коюшкандыгы аныкталды. Мугалимдин сөзү бурмаланганда аларга ушундай болуп көрүнөт, туура эмес капа кылып койгондой болот.

Класс жетекчи менен сүйлөшүүдөн кийин бир жолу Суусар адилеттүүлүктө бул кызга келип мугалимден уккан сөзүн айтып

берүүсүн суранды эле, ошол мезгилдеги эжекенин айткандарынан, эмки таптакыр башкача сөздөр чыккан. Бул жерде ушул кыз үчүн дагы, студент-практикант үчүн дагы капа кыла турган эч кандай сөз айтылбаптыр. Муну бардыгы түшүнүштү …».

Кырдаалдагы окуянын өзөгүндө жаңы эжекеге карата кыздардын симпатиясына эжекеде жашыруун капа болуусу, өз кезегинде ичи тардык, кызгангандык, интонациялык фразалар менен туюндуруп күзөтчү кызга карата кайрылуусун Суусар ошондой чечмелеп алган.

Эжекенин акыркы рефлекциясында өзүнүн жеке капа болуусун ачып берүүгө күчү жеткен эмес, бул реалдуу кырдаал: капа болуу жогортон болгон, эжеке окуучулардан «тынчтанууну күткөн, ал эми карым-катнаштагы чыңалуу өрчүй берген».

Эгерде эжеке окуучулар менен бирге практикантты узатууга барганда конфликт болмок эмес, же алардын эмоционалдык абалын түшүнүп, ачуу кайгыруусун окуучулар менен кийинки күнү деле бөлүшсө болот эле.

Тогузунчу класстар менен болгон конфликттер. Тогузунчу класстын окуучуларындагы кырдаалдар өзүнүн мазмуну боюнча бөлүнүп кетет, бул кокустук эмес. Ушул жылдары, өспүрүм курактагы балдарда буркан-шаркандык мезгили артта калып өспүрүмдөрдө жетишээрлик белгилүү бир «мен образы» түзүлө баштайт. Ал нерселерди өзүнүн сырткы көрүнүшү менен дал келүүсүн каалайт, келечектеги профессиясын, курчап тургандар менен карым-катнашын тандоого аракеттенет. Бул куракта курчап турган чоң адамдардын личносттук касиеттерине карата кызыкчылыктын курчтугу аркылуу аң-сезимдүүлүк калыптанат, булардын арасында мугалим акыркы орундарды ээлебейт.

Тогузунчу класстагылардын жүрүм-туруму үчүн мүнөздүү болгон конфликттер менен кырдаалдардын бир канчасын келтиребиз.

«IX класстын окуучусу Бек менен класс жетекчисинин ортосунда жаңы модадагы прическанын себебинде конфликт келип чыккан. Бекке ушундай прическада өзүн алып жүрүү жагат, башка окуучуларга да ушул нерсе жуккан, б.а. бардыгы ушул прическаны алып жүрө башташкан. Бул нерсе класс жетекчисине өтө эле жаккан эмес. Класс жетекчи үчүн күтүлбөгөн жерден «гезитте» мына ушундай прическа жөнүндө макала чыгып калат. Макаланын мазмуну ушул прическага окшогондорду өспүрүмдөр өздөрү

тандашы керек деген мааниде жазылган. Бек бул макаланын керектүү жерлерин астын сызып алып класс жетекчисине көрсөткөн. Мугалим макаланы окугусу да келген жок, кайрадан өспүрүмдүн прическасы жагымсыз экендигин кайталап баса көрсөтүп берди. Анда Бек мугалиминин прическасы ага караганда да начар экендигин айта салды эле, буга чыдабастан аны класстан кууп чыкты, директорго кирип маселени кабыргасынан койду: «Же мен, же ал!». Директор класс жетекчисине карата оройлугу үчүн класс жетекчисинен кечирим суроо үчүн Бекке кеңеш берип, өспүрүмдү көндүрүүгө аракет кылды, бирок ал кечирим сураган жок. Конфликт улана берди …».

Мугалимдин эскертүүсүнө карата окуучунун адекваттуу эмес реакциясын өспүрүмдүк максимализмде өзүн-өзү ырастоого умтулуусунда түшүндүрүүгө мүмкүн. Бул типтүү окуя, чоңдордун эски моделде окуучулар менен карым-катнашты түзүүгө карата аракети болуп саналат: «Мен улуумун, мен - мугалиммин, мен бардыгы боюнча туурамын!». Конфликтти чечүүдө, кырдаалды обьективдүү баалоодо инициативаны мугалим өзүнө алуусу эң жакшы.

Тогузунчу класста мугалимдин личносттук касиеттерин таануу менен баалоонун муктаждыгы пайда болот. Чындыгында, окуучуну дайыма эле обьективдүүлүккө карата алып барбайбыз.

«Мурат IX класста география сабагында өзүнүн классташтарына кат жазган. Ал мугалимдин жөндөмдүүлүгүн өзүнүн баалоосундагы пикирин жазып берген, анда мугалимди туюндуруу толугу менен жагымсыз, кадыр-баркын кетире турган сөздөрдү пайдаланган. Эжеке катты кармап алган, аны окугандан кийин эжеке сабакты өтүүгө карата көңүлү сууган. Эжеке окуучуларга түшүндүрүп, мектепке алардын ата-энеси келмейинче, экөөнү тең сабакка киргизбей тургандыгын айтты.

Конфликт жөнүндөгү кабар мектепке тез эле белгилүү болду, бирок каттын мазмуну жөнүндө бир гана автор менен эжеке гана билет.

Мугалимдин талабын аткарууга Мураттын күчү жетпейт. Анын ата-энеси жок, ал жетим, ага чоң энеси гана кам көрөт, ал эми Мурат чоң энесин аяйт. Экинчи бала эч нерсени түшүнбөйт, эмне үчүн ата-энесин чакыруу керек экендигин, анткени ал кат жөнүндө эч нерсени билбейт, аны ал алган да эмес, окуган да эмес. Ошентип

экөөсү тең «чындыгында» ушул эжекенин сабагында келүүнү токтотушкан».

Көбүнчө бул куракта окуучулар ата-энелерин мектепке чакыруудагы мугалимдин талабын четке кагышат: «Өзүмдүн кылык-жоругума өзүм гана жооп беремин, ошондуктан өзүмдү гана жазалагыла»; «Бул нерсеге ата-энемдин кандай тиешеси барбы?» дегендей кылып. Кээ бирлери өздөрүнүн ата-энелерине, алардын жүрүм-турумунда аларды күнөөлөшүп: «Алар менден жаман, өзүм үчүн өзүм жооп берем» дешет.

Үй-бүлөдө көбүнчө келечектеги профессияны, досторду, формалдуу эмес группаны тандоонун себеби боюнча бала менен ата-эненин ортосунда конфликттер көбүрөөк пайда болуп турат.

«Сейде - орто жөндөмдүүлүктөгү окуучу, IX класска чейин «3», «4» деген баага окуган, ал эми IX класста жетишүү кескин төмөндөгөн, жооп берүүдөн таптакыр баш тартат, үй тапшырманы аткарбайт, «экиге» карата кош көңүлдүүлүктө карайт. Кыз эмнегедир көбүнчө ойчул, түнт болуп кеткен, ачык сүйлөшүүгө чыкпайт. Кыздын мындай чөгүңкү абалынын себебин же мугалимдер, же жолдоштору аныктай алышпады. Биринчи жарым жылдыкта Сейде көпчүлүк предметтер боюнча «эки» алып калып, мектептен кетүүнү билдирди.

Кызды жоготуу өтө аянычтуу, анын мындай чечимге келишинин себеби түшүнүксүз, мына ушул жерде – педагогиканын алсыздыгы, педагогиканын жарамсыздыгы, жыйынтыгында баласыз педагогика жаралат.

Сейденин ата-энесин мектепке чакыруудан мурда, директор эне катары аны менен сүйлөшүү менен бардыгын ачык айкындап талдоону чечти. Кыз «чечилди» көзүнөн жашын агызып, IX класста бери атасы аны кемер менен уруп кууй тургандыгын, ошондуктан ал кулинарная училищага тапшырып, үйдөн кетүү жөнүндөгү пикирин айтып берди. Азыркы күндө атасы аны чоң кишидей кылып ургандыктан ага протест кылып кыз сабакты окубай койгон, ошентип мектепти таштап үйдөн кетүүнү чечкен экен…».

Ошентип, IX класста өспүрүм-кыз жүрүм-турумунун өз тажрыйбасында жаңы турмуштук кырдаалга активдүү кошула баштады.

Мугалимдер менен болгон карым-катнаштагы карама-каршылык окуучунун ролу менен өспүрүм баланын макулсуздугунун айынан начарлашы курчуйт, жеке аракети

аркылуу жаңы формадагы жүрүм-турумду өздөштүрүүгө ал умтулат, алдында турган чоң адамдардын кыйын ролундагы жакынкы перспективасын ал андайт жана бул ролдо өзүн бактылуу экендигн түшүнө баштайт. Окуучу турмуштук кырдаалдар менен жолугушунун натыйжасында сырткы кырдаалдарды эске ала баштайт, жүрүм-турумдагы зарыл болгон стереотиптерди иштеп чыгат.

Өспүрүм курактагылардын конфликттери өзүнүн мазмуну боюнча баарынан мурда конфликттик кылык-жоруктарга, ишмердүүлүккө карата тиешелүүлүктө көбүрөөк болушу мүмкүн. Мына ошентип бул курактык мезгилдин акырында гана алар мугалимдер менен, ата-энелери менен конфликттик карым-катнаштын мүнөзүн ала баштайт.

2.5. X-XI класстын окуучулары менен болгон конфликттик жагдайлар

Курактын **өзгөчөлүктөрү**. Мугалимдердин жалпы пикири боюнча, акыркы мезгилде жогорку класстын окуучулары менен иштөө бир топ кыйын болуп калды. Кыйынчылыктын өрчүшүн түшүндүрүүдө көбүнчө, биздин коомдогу кайра куруу процесси, социалдык турмуштагы өзгөрүүгө карата жогорку класстын окуучуларынын сезимталдыгы, алардын мезгилдеги болуп жаткан окуяларга кызыккандыгы, ошондой эле өзүнүн атуулдук позициясын тандоонун алдында окуучунун турмушу менен баяндалат. Алмашуу тездик менен келгендиктен, «авторитардык» көрүнүштөгү мугалимдин тажрыйбасы да ошончолук тездик менен эскире баштады.

Жогорку класстагылар коомдук турмуштагы окуяларда өзүнүн ордун аныктоого умтулууда, өзүнүн мүмкүнчүлүгүн реалдуу баалоодо, жеке өзүнүн ишенимине тиешелүү муктаждыгында өзүнүн аракеттин туюндурушат. Алар кылык-жорук аркылуу өз алдынча чечимдерди кабыл алып, тарбиялык процесстерде реалдуу адеп-ахлактык ченемдерде өзүн текшеришет.

Жогорку класстын окуучуларында жеке өзүнүн позициясы аркылуу өзүнүн келечектеги жеке интеллектуалдуу ишмердүүлүк процессинин калыптануусу жүрөт. Адамдардын карым-катнашындагы татаал дүйнөнү таанууга умтулуу пайда болот. Өзү менен өзү - мунун бардыгы ички дүйнөнүн чыңалуусунун абалында жаралат, анткени алар көбүнчө сырткы ачык-айрымдыктын,

маскарапоздук менен шылдыӊдоочулуктун маскасынын артында көбүнчө жашырынып жаткан болот. Окуучулардын кылык-жоругун баалоодо мугалимдин катачылыгы татаал жагдайдагы мамилени түзүүгө, личносттук конфликттерге карата алып барат. Мына ошол мезгилде окуучулар мугалимдердин арасынан ачык сүйлөшүүгө мүмкүн болгондорун активдүү издей баштайт. Издөөнүн бул мезгилинде жеке өзүнүн «Мени» түзүлөт. Жыныстык жетилүүнүн процесси жүрөт. Жаӊы муктаждыктар пайда болот. Жеке өзүнүн личносттук касиеттерине тиешелүү болгон себептер боюнча кайгыруусу социалдык-баалуулуктун установкасында курчап тургандарды баалоо аркылуу өзүн-өзү баалоосун кабыл алынат. Өспүрүмдөргө караганда, жогорку класстын окуучуларындагы социалдык адаптациялануу мезгилиндеги жекече өзгөчөлүктөрдүн пайда болушу, жаӊы адамдар менен кеӊири байланышка карата жөндөмдүүлүгү ачык көрүнүп турат. Кээде алар чоӊ адамдардын жүрүм-турумундагы сырткы жетишүүдөгү атрибуттарга кызыгышат, ошону менен бирге өзү менен өзү жеке өздөрүнүн личностун түзүү боюнча ички иштеринен акырындык менен кутула баштайт.

Жогорку класстагылар өспүрүмдөр үчүн каада-салт болуп калган жүрүм-турумдун түрдүүчө конформизминен чыдамдуулук менен алыстап, аны жеӊип чыгат. Алардын ичинен бирөөсү мугалимдин, курчап турган чоӊ адамдардын баалоосун бир топ ойлонушат, жүрүм-турум менен кайгырууларга бир топ токтоо, жаӊы байланышка өз алдынчалуулугу эрте пайда болот. Каада-салттык баалуулуктарга кызыгышат жана бул мезгил «баланын ыӊгайлуу шарты» катары аталат. Башкалары узакка кыйналуу менен өздөрүн издешет, бирок курчап тургандар менен өз ара карым-катнашында өздөрүнүн ордун аныктоону, талдоону билишпейт. Моралдык принциптерде алар туруксуз, кырдаалга жараша, адамдар менен карым-катнашы айтып бүткүз чектикте болот.

Бул куракта изденүү менен ишенбөөчүлүк окуучуларда өзгөчө абалда болот. Окуучулар үчүн мугалимдер менен өз ара карым-катнашы личносттук мамиленин мүмкүнчүлүгүн демонстрациялоо үчүн арена боло баштайт. Алар чоӊ адамдар менен жолугушуу аркылуу карым-катнашты иштеп чыгууга жөндөмдүү боло баштайт. Мунун бардыгы курчап турган адамдардын личносттук касиеттерине карата кызыкчылыктын ачык туюнтулушун жаратат.

Алар менен кылык-жорук аркылуу өз ара таасир этүүнүн активдүү формасында таануу муктаждыгы келип чыгат.

Бул мезгилге тиешелүү личносттун калыптануусу татаал, белгилүү бир өзүнүн атуулдук позициясында тандоо аракети профессионалдуулук, адеп-ахлактык багыттын карама-каршылыктуу процессинде жүрөт. Окуучунун драмалык катачылыктарды кетирбөөдө өз алдынча чечимдерди кабыл алуу үчүн, өзүнүн акылдуугу менен ички сезимдин иштөөсүндөгү чыңалууну талап кылуу үчүн личносттук кайталанбастыкка жана оригиналдуулукка карата умтулуусу жаралат.

Мугалимдер менен болгон карым-катнаш. Окуучулар менен мугалимдердин ортосундагы карым-катнашты жаңыча ачып көрсөтүүдөгү кээ бир кырдаалдарды келтиребиз:

«Камил он биринчи класстын окуучусу, апрель айында адабият сабагында мугалимдин түшүндүрүүсүн угуп отуруп, адабий каармандардын карикатурасын дептерине тартып жатты.

Эжекеси, ага биринчи жолу ачуулуу карап, чукул формада ага класстан чыгып кетүүсүн сунуш кылды. Камил чыгып кетүүдөн баш тартты. Эжекеси, мектептин директоруна бара тургандыгын эскертти. Камил андан озунуп барып эшикти тосту да «Сиздин ишиңиз – окутуу арызданнуу эмес» – деп жооп берди. Ал коңгуроого чейин эшиктин алдында турду, сабак улантыла берди.

Коңгуроодон кийин эжеке директорго келип Камилдин оройлугу үчүн окуучуну жазалоону суранды».

Камил жаш эжекени өзүнө көңүл бурууга карата тартууну каалоосунда мына ушундай кылык-жоругу пайда болгон, ага карата карым-катнашы боюнча өзүнүн «бети жоктугунда» курдаштарынын алдында бөлүнүп турду. Мугалим үчүн окуучу менен байланышты ортомчусуз жөнгө салуу эң ыңгайлуу, кантсе дагы бул нерсе жеңилдикке турбаса да.

«Адабият сабагында окуучулар бардыгы адабий каармандардын портреттерин түзүүнүн үстүндө иштеп жатышкан. Эжеке алардын сырткы көрүнүшүн кайсы бир тааныш адамдын көрүнүшүндө жазууну сунуш кылды. Балдар дептерлерине үңүлүшүүдө. Баш ийбеген, тентек бала класста өзүнүн ишин – окуудан баштады, ага эжеке аста, секин күңк этти: окуучунун «чагылдыруусундагы» сүрөттөн билди - «өзүн – ал жерде анын жүрүм-турумy, сырткы келбети так деталдарына чейин чагылдырылгандыгын. Окуучуну унчукпаска мажбурлап, класстан

чыгып кетишин талап кылды, бала класстан чыгып кетип бара жатып, кыйкырууну баштап …».

Мугалимге карата кызыкчылык бир гана ага тиешелүү болуудан гана башталбастан, ошону менен бирге шылдыңдоодон өз алдынча коргонууда да умутулушат.

«Х класстын окуучусу Тойгонбай менен Жаныбек бир партада отурушчу, бирок чейректин алдында Тойгонбай башка партага которулду. Географиядан сабак берген эжеке андан өз ордуна отуруусун талап кылды, бирок ал Жаныбек менен бирге отурбастыгын ачык-айкын эле билдирди.

Эжеке өзүнүн талабын кайталады, жыйынтык болбоду. Андан кийин ал Тойгонбайды сабактан чыгарып жиберип, ата-энеси менен чогуу келээрин эскертти. Тойгонбайдын апасы ооруканада болгондуктан аны кыйноону каалабагандыктан, ал география сабагына барууну токтотту.

Мектептин директору сабак мезгилинде коридордон Тойгонбайды жолуктуруп аны менен сүйлөшкөндө ал география сабагына үчүнчү жолу катышпай жаткандыгын билдирди. Ошону менен бирге Тойгонбай Жаныбек менен отурууну каалабагандыгынын себебин да түшүндүрдү. Көрсө, алар кайсы бир нерседе талаша кеткендигин, ал үчүн мушташкандыгын, ошондой эле эжекенин адресине карата Жаныбектин жаман сөздөрдү айткандыгын толугу менен айтып берди».

«Биз башкача болгондугубузду, кантип эле мугалимдер көрүшпөйт?». Мугалимдер көбүнчө жогорку класстын окуучуларын чечкиндүүлүктө баалашат, кантсе да «мугалим дайыма туура» деген позиция өзүнүн күчүн жоготсо деле. Бул жөнүндө мугалимдерге билдирүү пайдалуу жана карым-катнашты конфликтке жеткирбөө максатында ушуну колдонушат.

«Коом таануу сабагынан берген эжеке дайыма сабакты ишенимдүү өтөт, азыркы замандын чындыктуулугу жөнүндө, мектептеги жетишпестиктер жөнүндө, мугалимдер менен админстрациянын иштери жөнүндө ой-пикирин ачык айтууга балдарды чакырат.

Бир жолу эжеке мугалимдер жөнүндө өзүнүн пикирин айтуу боюнча окуучуларга анкеталык суроолорду жүргүздү. Мугалимдер бул жөнүндө билишкенден кийин жиндери келишти. Педкеңеште ачык сүйлөшүү болду. Жыйынтыгында - коллективке карата карым-катнаш боюнча мугалим туура эмес иш кылып койду.

Анкеталык суроолорду жүргүзүүдөн кийин эки ай өттү. XI класстын окуучу кызы Зульфия директордун каанасына келип, коом таануу сабагынан берген мугалимдин сабагындагы тартипти жайына келтирүүнү, айкындык үчүн күрөшүүгө жардамдашууну суранды. Окуучулар акыркы мезгилде аны каалашпайт, сабактан кечигишет, жооп берүүгө чыгышпайт, анткени эжеке классташтарынын бирөөсүн шылдыңдагандан кийин ушул окуя болуптур.

Директордун «Эмне болду?» деген суроосуна ушул класстын окуучусу Өмүрзак, айкындуулукка карата чакырыкты пайдаланып, коом таануу сабагынан берген эжекенин жүрүм-турумун, кылык-жоругун чукул сындаган: ал окуучуларды шылдыңдап, өтө кордогон, алардын пикири менен эсептешпеген, өзгөчө өзүнүн пикирин бербегендерге шарт оозго берген ж.б. Мугалимдин бардык кылык-жоруктарын айтып өттү.

Окуучулар менен директордун аңгемелешүү мезгилинде эжеке аябай ыйлады».

Өспүрүм катары окуучуларга болгон мугалимдин карым-катнашына алар көбүрөөк капа болуп, кыжырланышат; «Биздин башкача болуп калганыбызды, кантип эле мугалимдер көрүшпөйт?» – деп он биринчи класстын бир кызы туюндурду, чындыгында бул репликада бир топ чындык бар эле!

Сабак учурунда тартип бузгандарга мугалимдин реакциясынан мисал келтиребиз.

«XI класста сабак мезгилинде окуучулардын ичинен бирөө жанындагыларды алаксытып сүйлөп жатты. Окуучуга эскертүү жасалды, бирок ал кылыгын токтоткон жок. Мугалим окуучудан күндөлүгүн талап кылып, сабактагы жүрүм-турумуна «экини» койду. Окуучу бул нерсеге жини келип оройлук кыла баштады. Мугалим кайрадан анын күндөлүгүн алып мектепке келип кетүүсү үчүн ата-энесине чакырууну жазып койду. Окуучу ата-энесинин келбестигин жана өзү үчүн өзү жооп берээрин билдирди (бала атасы менен жашайт). Мына ушундан кийин мугалим менен окуучунун ортосундагы карым-катнаш конфликтке айланып кетти. Бала мугалим өткөн кружокко катышуусун токтотту».

Окуучунун курактык өзгөчөлүктөрү эске алынбастан жазалоонун ченемин колдонуунун жыйынтыгы - мугалим тарабынан конфиликтти күчөтү болуп эсептелет.

Салыштыруу үчүн сабак учурунда жогорку класстын окуучуларынын арасында ишти уюштуруу үчүн мугалим башкача жолду табуусу жөнүндөгү кырдаалдан келтиребиз.

«Бул окуя педагогикалык ишин жаңы баштаган мугалимде болгон эле. Сабактардын биринде кокусунан музыканын үнү чыгып калды. Музыка ошол мезгилде партанын астынан чыгып жаткан. Окуучулардын бул нерсеси ага түшүнүксүз болуп жаткандыктан, ал бул нерсени кыжырлануу менен кабыл алды. Эмне кылуу керек?

Балдар күлкү менен таң калыштуу көз караште карашууда. Башында өзүн жоготуп койду, бирок андан кийин эсине түштү, кайсы бир мезгилде өзү пайдалануучу мугалимдин «чыдамкайлуулугун» текшерүүнүн дагы бир ыкмасы экендигин. Ал өзүн токтотту, музыка болуп жаткан жакка көңүл бурду, бул кайсы музыка экендигин эске түшүрүүгө аракеттенип. Аттиң ай! Эсине түшүрө баштады! Турмуш өтүп кетиптир, эми балдар башка ырды ырдайлы! Андан соң ал кыздын жанына келип шыбырады: «Бул кимдин ыры?». Ал ага көзүн сүзүп карады да, секин жооп берди: «Түгөлбай Казаковдуку». Музыка болуп жатты. Бул комуз болчу. Мугалим өзүнүн столуна келип отуруп, өзүнүн конспектисин жапты да, музыканы уга баштады. Бирок ушул мезгилде уюлдук телефон өчүрүлдү. Мугалим ордунан турду да кайрадан сабакты баштады. Качан коңгуроо болгондо ал Айганыштын жанына келди, албетте селки узун жана келбеттүү эле, комузда сен жакшы ойнойт экенсиң деп сурады. Кантип сага мүмкүнчүлүк болду ушунчалык таза жазууга?».. Айганыштын жазган ырларын угуу үчүн, кечиндеси балдар келишти. алар музыканы угуу менен бул сүйлөшүүдө өздөрүнүн күнөөсүн мойнуна алышты: «Биз сизди сынап көрөлү дедик эле, музыкага карата сиз кандай реакция берээриңизди? Эгерде кыйкырганыңызда, анда сизден эч качан мугалим чыкпайт эле». Ошентип ал ошондо окуучулардын эң бир жөнөкөй педагогикалык жөндөмдүүлүктү аныктоочу тестинен өттү. Эгерде башка мугалимдер сыяктуу кыйкырганда же ошол окуучу кызды сабактан кууп чыкканда (мындайды сөзсүз түрдө класстын официалдуу эмес лидери жасайт!), класс ага, анын сабагына кандай мамиледе, көз караште, өздөштүрүүдө кандай нерселер болот эле аны өзүңүздөр болжоп көрүңүздөр …

Сабактагы юмор. Сабакта дайыма окуучулардын кылык-жоругунда оригиналдуу юморго карата умтулуу пайда болуп турат, аны менен мугалим сөзсүз түрдө жолугушат.

«XI класста физика сабагынан окуучулар 3-4 окуучудан болгон топторго бөлүнүшүп практикалык ишти аткарышып жатышкан. Бир топто 3 эркек бала топтолушкан. Сабакты жакшы билген бул окуучуларга шарт түзүлгөн, ошондуктан алар сабакта өздөрүн өтө ишенимдүү сезишүүдө.

Ишти аткаруунун мезгилинде алар сүйлөшүп жатышкан, аларга бир канча жолу эскертүү жасалган, бирок алар сүйлөшүүсүн уланта беришкен. Окуучулар ишти аткарып жатканда, эжеке бир канча теориялык суроолорго жооп берүүсүн өтүнүп окуучулардан сурады. Алардын ичинен бирөөсү жооп бергендиги үчүн «4» алды, ал туура жооп берсе да. Анын достору мугалим менен талашып-тартышып сүйлөшүп жатышты. Эжеке акыры өзүн кармай албады (бул нерсе ал эжеке үчүн мүнөздүү) да, аларды жаман сөздөр менен урушту да, класстан кууп чыгып жатып аларга кыйкырды! «Сабакка киргизбеймин, качан силер өзүңөрдүн оозуңарды жапмайынча!» деп.

Окуучулар болуп жаткан окуяга унчукпастан карап турушту. Танаписте эжеке ошол окуучулардын ата-энесин чакыруу үчүн класс жетекчисине келди. Класс жетекчи бул балдардын үй-бүлөсүн жакшы билет, бул маселени ушул жерде чечүү үчүн эжекени ишендирүүгө аракеттенди. Алар менен сүйлөшүүдө ал төмөнкүлөрдү билдирди: «Силер чоң адамсыңар, эжекенин алдында күнөөлүсүңөр, ойлонуп көргүлө, түзүлгөн кырдаалдан кантип татыктуу чыкса болот».

Бир күн өттү, алар физика сабагына киришпеди. Үчүнчү күнү көрүп калды, уландары физика кабинетине келе жатышат, ал аларды күтүп калды, бардык балдар киришип парталарга отурушту, алар лентаны килейлешип, ооздоруна чапташып кабинетке кирип келишти. Башталышында толугу менен унчугушпады, эжеке муну ойлонгон эмес эле. Алар мугалимдин столунун жанына келишип, класска карата бурулушту, ушул мезгилде бардык окуучулар күлүп, каткырып жиберишти, алардын оозу клейленгендигин көрүшүп (алар эжекенин талабын аткарышты). Ал башталышында жини келди, андан кийин өзү дагы күлдү, алардын ордуларына отургузду, сабакты өтө баштады. Ошентип эжеке конфликттен кутулду».

Бул кырдаал мугалим менен жогорку класстын окуучуларынын өз ара карым-катнашындагы өзгөчөлүктөрүндө көргөзмөлүү түрдө пайда болуп, конфликтти стандарттуу эмес ыкмада чечүүгө карата умтулуу болгон. Эреже катары, эгерде окуучуларга карата карым-

катнашта мугалимдин жекече кастыгы, жек көрүүсү болсо анда алар көбүнчө мугалимдерди кечиришет, педагогикалык иштин татаалдыгын түшүнүшөт.

Окуу ишинин себеби боюнча группалык конфликттер. Кайсы бир предмет боюнча окуу ишмердүүлүгүнүн ийгилиги конкреттүү мугалимдер менен болгон карым-катнаштан көптөн көп көз каранды. Бул учурда окуучулар өздөрүнүн протестинин айланасынын чегинде топтолушуп, мугалимдин талабы менен макул эместигин демонстрациялайт. Тилекке каршы, кээ бир мугалимдер окуучулардын анын предметине кызыкчылыгынын төмөндөшүн дайыма эле туура түшүнө беришпейт.

Окуучуларды түздөн-түз кысуу, мындай формада өз ара таасир этүүсүнө группа макул эместигинин пайда болушу аларда уюшулган протест катары пайда кылат.

«… Коңгуроо болду, эжеке класска кирди да, XI «б» класста адабият сабагын баштоонун алдында окуучуларды жокто менен сабакта жок окуучуларды белгилди, ... мурунку сабакта өтүлгөн теманы суроону баштады. Окуучуларды бирден чакыра баштады, көрсө окуучулар жооп берүүгө даяр эмес экен, экинчиси да баш тартты, үчүнчүсү да жыйынтыксыз болуп чыкты, болгондо да бул жакшы окууган кыз болчу, ошондо эжеке ойлонду, алардын жооп берүүдөн баш тартуусун «тилештектиктин айынан» экендигин. Ызааланган эжеке катарынан үч «экини» койду да, журналды жаап жатып мындай деди: «Бардыгыңар класс боюнча жетинчи сабактан кийин калгыла. Эгерде силерде үйдө эч качан окууга мүмкүндүк болбой жатса – азыр ушул жерде окуйсуңар». Ушул сөздү айтты да, ал класстан чыгып кетти. Окуучулар китепти окууну ойлонуп да коюшкан жок.

Качан ал жетинчи сабакка киргенде, көпчүлүгү мурунку эле сабакта кетип калышкан болуп чыкты».

«XI класста физика сабагынын биринде окуучулар жооп берүүдөн баш тартышты. Эжекеге бул нерсе жаккан жок, ошондуктан аларды аябай катуу урушту, сабакта күчтүү окуучуларды жооп берүү үчүн тургузду, бирок бардыгы бирдей үн чыгарышпады, башкалары зорго-зорго жоопторду эптеп жатышты».

Бир кыз сабакта докладга карата даяр эмес. Ал даяр эместиктин себебин түшүндүрдү. Эжеке өзүн кармай албады да, бул кыз жөнүндө эмнени ойлонсо ошонун бардыгын айта баштады,

чындыгында ал кыз таза, тыкан кийинүүчү (кыз өзү токтоо, жөнөкөй кийинүүчү, бирок өзүнө жаккандарды, модалууларды). Кыз ыйлап жиберди, эжеке дагы кошумчалап, эгерде сенин башыңда бир гана мода болсо, анда мектепке келүүнүн кандай кажети бар – деди.

Эртеси директордун кабинетине кыздын апасы келди, өтө капалуу, кырдаалды талдап берүүсүн суранды, анткени кызы физика сабагына катышууну каалабай жаткандыгын, жакында экзамен боло тургандыгын билдирип, кыз үчүн өзүнүн классына кирүү уят экендигин айтты».

Эжеке бардык окуучуларга өзүнүн ыраазы эместигин туюндуруу үчүн «курмандыкка» кыздын сырткы өзгөчөлүгүн тандоо себепчи катары тандаган эле.

Дагы бир кырдаалды келтиребиз:

«Он биринчи класстын окуучулары беш сабактан бери коом таануу боюнча зачеттук ишке карата даярданып жүрүшкөн. Зачеттук сабак 23-февралга туура келип калган. Бул күнү XI «а» класстын окуучулары ишти токтотуп башка күнү өтүүнү суранышты, бирок эжеке баары бир ишти жүргүздү.

Эртеңки күнү ушул класска келе жатып, эжеке окуучулар менен болгон мамилесинен ажырагандыгын сезип калды, бирок түшүнбөдү, эмне себептен болгондугун. Сабакты окуучулардын сырткы көрүнүштөрүнүн себептери боюнча эскертүү менен баштады. Андан кийин аларга бир катар суроолорду жаздырып, ага жазуу түрүндө жооп берүүсүн сунуш кылды. Эжеке, он биринчи класстын окуучулары ишти жазбастан эле, эжекенин дарегине анын абалын жазып жаткандыгын байкап калды. Ишти ал балдардын өздөрүнө калтырды, ошентип мамиленин ажырамы тереңдеп кетти».

Ушуга окшогон кырдаалдар жогорку класстагылар менен болгон өз ара карым-катнашта жетишээрлик көп кездешет жана окуу ишмердүүлүгүн уюштурууну кечеңдетет же өзгөртүүнүн зарылдыгы жөнүндө айтышат, чоңоюп калган окуучулар менен болгон өз ара карым-катнаштагы текшерүүнүн формасын өзгөртүп, зачеттук формага өтүү керектигин билдирет.

Бул куракта көпчүлүк кырдаалдар жогорку класстагыларда бир гана социалдык окуяларга гана күбө болбостон, ага карата өзүнүн карым-катнашын туюндуруп, активдүү катышуулардын муктаждыгын жаратат.

«Чарбанын картошкасын жыйноо мезгилинде X класстын окуучусу балдар терген бир кап картошканын жарымын грузчик жерге төгүп алып, аны терүүдөн зеригип, аны машина менен тебелетип жаткандыгын Батый көрүп калды (грузчик колхоздун жумушчусу, Батыйдан 4-5 жаш улуу). Батый анын жанына келди да, анын ишке карата мамилесине жини келип, ага чукул эскертүүнү жасады. Грузчиктер жооп берүүнүн ордуна күлүштү, алардын ичине жашы кичинеси, калган картошканы атайын машинанын дөңгөлөгүнүн алдына төгүп салды. Батый «туталанып кызаңдады» да грузчикти ашатып сөгө баштады. Эжекеси келип Батыйга аябай өзгө катуу формада эскертүү жасады: чоң адамдарга эскертүү берүүгө сенин акың жок (бул нерсеге сага дагы бар), чоң адамдар менен мындай орой сүйлөшүүгө укугуң жок деп, таптакыр жанды ачыштырган сөздөрдү пайдалануу менен окуучуну урушуп кирди.

Эжекенин эскертүүсүнө Батый буркан шаркандыкта өзүнүкү туура экендигин далилдеди. Ага жакын турган балдар да кошулуп кетишти. Анткени Батыйдын жасап жаткан ишинин туура экендигине ишенишет, андан сырткары алардыкы толугу менен туура, себеби алар картошканы теришкен («чоң адамдар урушса болот, себеби алардыкы туура, ал эми бизге болбойт, анткени биздики туура эмес!»).

Эжеке бул жерде өзүнүн оюнда калды. Конфликт мектепте талкууланды, Батыйдыкы туура деген пикирде балдар бир болушту. Эжекенин пикири бөлүнүп кетти: кээ бирлери чоң адамдарга карата карым-катнаш боюнча Батыйдын оройлуугуна кыжырланышса, кээ бирлери Эжекенин позициясына капаланышты».

Өзүнүн мазмунунда мына ушуга окшогон кырдаалдар эки мааниге ээ: социалдык жана педагогикалык. Дал ушул кырдаалды чечүү эжекенин позициясына көз каранды эмес: Батыйдын аракетин эжеке колдойт деп балдар күтүшкөн эле, бирок бул нерсе болгон жок, эгерде күткөн нерсе болсо, анда группа грузчиктердин аракетине активдүү каршы турушмак, атуулдук боюнча жакшы сабакты алышмак эле. Эжеке жашоодон коркту, өзүн жоготуп койду, ошентип бул кырдаалды «мектептин тилине» которулду да, ага эжеке ачууланды, окуучулардын алдында бул нерсе «майда бараттарга» айланды да, кубаттоону алган жок.

Бул кырдаалда эжеке педагогикалык эмес, социалдык-тарбиялык мааниде басым жасаган.

Мектептеги достук менен сүйүү, ашыктык. Жогорку класстын окуучуларында уландар менен селкилердин ортосундагы өз ара карым-катнаштын себебинде мектепте жана мектептен сырткаркы жүрүм-турумдун эсебинде болучу конфликттер «классикалык» болуп эсептелет.

Мына ушуга окшогон кырдаалдардын ичинен кээ бирлерин келтиребиз:

«Алтынчы сабакта химия кабинетинде X класста сабак болушу керек, бирок бир бала менен бир кыз класста ичинде ордуларына отурушпастан терезесинин алдында сүйлөшүп турушкан. Бул эки окуучу бири бирине карата өз ара жакшы мамиледе, бирин бири сыйлашат, урматташат. Мына ушундай карым-катнаштын айынан алардын ортосунда достук мамиле бар экендиги билинип турчу, муну эжеке да билет.

Кокусунан кабинеттин эшигин ачып «тартип бузуучуларды» эжеке класска түртүп киргизди. Ачууланып жаткан эжеке терезеде бир бала менен бир кыздын сүйлөшүп жаткандыгына күбө болуу менен аларды мүмкүн болбогон сөздөр менен шылдыңдап, аларга карата болбогон карым-катнашты билдирди. Сабактан кийин улан селкинин ар-намысын коргоодо, эжеке менен сүйлөшүүгө аракеттенип, өзүнүкүн далилдөөдө, эжеке кызга карата туура эмес мамиле кылгандыгын айтып жатты, бирок бул максатта өз ара түшүнүү болбоду. Ошентип улан анын сабагында жооп берүүсүн токтотту, анын ордуна тултуюп отуруп алат.

Улан менен селкинин достугу улана берди, бирок улан сабакта «эки» ала берди, жыйынтыгында атестатта бир экиге ээ болду (Бул окуя XI класста төртүнчү чейректе башталган). Окуучу аябай капа болуу менен мектептен кетип калды.

Класс жетекчи менен завуч кырдаалды чечүүнүн жолун табууда эжекени ишендире алышпады.

Ошентип улан он биринчи классты бүтүп медициналык академияга сертификаты менен тапшырып өтүп кетти.

Конфликттин учурунда эжекенин абалын түшүнүүгө мүмкүн, анткени ал жогору жактан эмоцияны алган, анын ачуулануусунда күтүлбөгөн окуядагы нерсеге күбө болушу аффектиге чейин аны көтөрүп жиберген, бирок анын мотивиндеги акыркы позицияны болжолдоо кыйын эле (кежирлик, «принциптик», чарчоочулук). Бул улан конфликттин наркында чыгып кетти.

Тилекке каршы, мугалимдер окуучулардын көптөгөн жакшы жактарын көрө беришпейт, жалпы адамкерчиликтин позициясында өзүнүн мугалимдик ролун өзгөртүүдөн коркот.

«Мектептен чыгып бара жатып, он биринчи класстын класс жетекчиси өзүнүн классындагы кыздардын арасында кыздардын классташы Нуркулду көрүп калды. Нуркул, кыздардын алдында кайсы бир нерселерди айтып, аларды таң калтыруу менен күлдүрүп жатты. Кыздар класс жетекчисин көрөөрү менен саламдашышты, ал эми Майрам аттуу кыз эжекесине тамашалашып, кыйшалактады, бул нерсе кыздардын каткырыгын пайда кылды. Класс жетекчи жөн гана күлүп койду да, мугалимдердин канасына кирип кетти.

Ушул эле күнү класс жетекчи Нуркулду математикадан маселе чыгаруу үчүн доскага чыгарды. Нуркул кыздардын жардамы аркылуу доскада маселени кыйналып чыгарып жатты. Ошентип Нуркул бир топ узак убакытта маселени чыгарып бүттү, эжеке анын эмгегине «үч» деген баа койду. Бул нерсеге ыраазы болгон бала, классташ кыздарына тилектештиктин көз карашында ыраазы болуу менен өзүнүн ордуна отурду.

Сабактан кийин он биринчи класстын окуучулары коридордогу панелдерди жууп жатышкан. Албетте, Нуркул кыздардын жанында. Иш аягына чыгайын деп калганда, класс жетекчи менен класском ишти текшерип келип калды, Майрамдын жанында турган Нуркулдун иши эжекеге жакпады, ушул себептен ал Нуркулдун чучугуна жеткизе сүйлөдү: «Нуркул өзү сенин бетиң жок экен, бир гана кыздардын алдында кыйшаландаганды гана билет экенсин» ж.б. ушул сыяктуу сөздөрдө.

Нуркул траяпканы полго ыргытты да, эшикти көздөй багыт алды. Эшиктин алдына келгенде: «… Жинди!» деди да сыртка чыгып кетти. Муну бардыгы угушту. Шылдың болгон эжеке балдарга: «Нуркулга айтып койгула, мындан ары аны менин сабагыма киргизбейм!» деп эскертти.

Кийинки күнү Нуркул математика сабагына келген жок.

Келтирилген бул кырдаалда, окуучу менен карым-катнаштагы конфликттин татаалдашына эжеке өзү барган, анткени эжеке кыздардын катышуусунда уландын дарегине карата «сопсонун күнөөлөгөн» сөздөрдү айтуу менен бул кырдаалды репликадагы конфликке чейин жеткизген.

Татыктуулукка укуктуу. Көпчүлүк конфликттер окуучунун личностуна карата мугалимдердин шылдыңдоосунун эсебинде,

алардын наркын, баркын кемсинтүүдө пайда болот, бул нерселердин бардыгы коргонуунун реакциясында пайда болот.

«Окуучу онунчу класста окуйт, апасы дайыма ичет. Окуучу алгебра, геометриядан башка предметтердин бардыгынан «4, 5ке» окуйт, ошондуктан мектептеги жакшы окуучулардын бири. Ал эми алгебра менен геометриядан унчукпайт, эч нерсе да кылбайт, таң калыштуусу башкаларга да тоскоолдук кылбайт. Эмне болгону белгисиз. Көрсө бир жолу бул улан түнкү саат 12лерге чейин клубда жүргөнүн математикадан берген класс жетекчиси көрүп калган, анын эмне себептен жүргөнүн чечпестен туруп, чогулушту өткөрүүнү чечкен (ошол мезгилде клубда окуучунун апасы мас болуучу).

Мына эми «жогорку трибуна» класс жетекчи уландын акыркы жүрүм-туруму жөнүндө сөз кылып, аны уруша баштаган. Ошондой эле, ушул класста ушул бала ашык болуп жүргөн кыз да бар эле, муну эжеке билчү. Күйүп жанган эжеке оройлукта: «Сенин апаң кандай болсо, сен да ошондой болосуң!» деген сөз менен аяктады. Окуучу ордунан турду да сыртка чыгып кетти. Ушул урушуудан кийин математика сабагы болот эле, бирок ал ага катышкан жок, ал эми эжекеси да эч нерсе кылган жок. Ал эми бул жерде класс жетекчиси өзүнүкүн туура деп эсептейт».

Албетте, эжеке окуучудан «ийгиликти көрүү үчүн», аны сөздөр менен жакшылыкка чакыруу катарында, анын жүрүм-турумун талкуулоо үчүн ачык түрдөгү методун пайдаланган, бирок, чындыгында педагогикалык иштеги «ишкердик адепсиздиктин» коркунучун ойлонгон эмес.

Кантсе да педагогикалык системадан мындай «ыкма» алынып ташталбаган: көбүнчө мугалим өзүнүн алдындагы чоң адамды көрбөйт, анын дарегиндеги репликалык мазмундагы аракетине карата жоопкерсиздикте карайт.

Мугалимдердин пикири боюнча, мына ушуга окшогон кырдаалдар кыздардын коштоосунда көбүрөк болуп турат, аларды чечүү чындыгында бир топ оор.

«Мектептин педагогикалык кеңешмесине он биринчи класстын үч окуучусун: эки бала жана Жибек аттуу бир кызды чакырышкан. Чакыруунун максаты - алардын жүрүм-турумун талкуулоо: окууга карата алардын чала кайымдык мамилесин, эрежелерди бузууларын, коллективдеги туура эмес жүрүм-турумун талдоо максатында. Уландарды талкуулап бүткөндөн кийин, кезек

Жибекке да келип жетти. Албетте биринчи кезекте класс жетекчиси, андан кийин предметник мугалимдер анын жүрүм-турумуна карата өздөрүнүн претензияларын айтып жатышты. Андан кийин мектепте өтө урматтуу деп эсептелген, математик эжеке башкалардан айырмаланып окуучуларга жана алардын ата-энелерине ак ниеттеги карым-катнашта болуу менен төмөндөгүдөй сөздөрдү айты: «Жибек, сенин балдар менен болгон карым-катнашың мага теги эле жакпайт. Сен бардык адамдардын алдында өбүшөсүң, эркиңдин жоктугунда аларга бардык мүмкүнчүлүктү бересиң, кокустук болбосун, эгерде мас болушса, сени уруп же зордоп коюшса эмне кыласың. Эмнеге өзүңдү өзүң сыйлабайсың, урматтабайсың? … ».

Чогулушка катышып отурган мугалимдер Жибектин мындай аракеттерине толкунданышып, анын мына ушундай жүрүм-турумумуна наразычылыкта сен өзүңдү мына ушундай турмушка даярдап жатасың деп күнөөлөштү, ж.б.у.с. репликалардын бардыгын ага багыштап жатышты. Жибек жооп берүүнүн ордуна класстан көз жашын төгүп чыгып кетти, чыгып бара жатып: «Мындан кийин мен бул мектепке таптакыр келбеймин» - деди. Ошентип ал чындап эле мектепке келбей койду».

Чындыгында, педкеңеште мына ушуга окшогондорду талкуулоодо чанда оң жыйынтыктарды берет, анткени окуучу массалык күнөөлөдөн аргасыздан коргонот. Мугалимдер окуучуну чоң адам катары элестетишпегендиктен, алардын арасынан ага көңүл айтууга эч ким жоктой сезилет. Мындай шартта окуучуга кырдаалды түшүнүүгө жана аны ойлонууга бир топ кыйын, анткени аны эмнеге күнөөлөп жатышкандыгын ага мугалимдер ишендирип жатышат, бирок ага ал нерселер айырмасы жоктой боло берет. **Педкеңеш менен каалагандай «комиссиянын» чоң массивиндеги таасир этүүнүн кырдаалы өспүрүмдүн психикасынын мүмкүнчүлүгүнө туура келе бербейт.**

Окуучунун көзү менен кырдаалды көрүү. Мугалим кырдаалдарга катышкандардын бардыгынын жүрүм-турумундагы карама-каршылыктын татаалдыгын качан гана түшүнгөндө т.а. бир гана окуучунун кылык-жоругун көрбөстөн, ошону менен бирге өзүн-өзү, анын көз алдында өзүнүн аракетин көргөндө, ал өзүнүн жүрүм-турумуна обьективдүү баа берүүгө, конфликти алдын ала эскертүүгө, жагдайды башкарууда өзүн акылдуулукта кармоого жөндөмдүү (кантсе да бул нерсе жеңил эмес) болмок.

Мугалимдин мындай жүрүм-турумунун баалуулугу, мына ушуга окшогон кырдаалга катышып жаткан окуучунун башка адамдар менен болгон өз ара карым-катнашын туура түзүүдөгү тажрыйбага ээ болушунда турат. Мына ушундай кырдаалга мисал келтиребиз.

«XI класска физикадан берген мугалим директорлук курска кеткендигине байланыштуу узак убакытка командировкага кеткен. Физиканы жакшы билген, стажы көп, бирок бир канча авторитардык стилдеги жетекчиликке ээ болгон эжеке сабакты өтүшү керек экен. Балдардын билим ыгы менен шыгынын төмөндөп кетүүсүнөн корккондуктанбы айтор эжеке аларга карата аябагандай чоң талаптарды койгон. Мындай талапка жооп кылып алар тескерисинче үй тапшырмаларын начар даярдай башташкан, сабакта болсо ишке карата жөндөмдүүлүгү төмөндөп кеткен. Натыйжада эжеке класстан баш тарткан. Класс жетекчи окуучулар менен бир канча жолу сүйлөшүү менен алардыкы туура эмес экендигин ишендирүүгө аракеттенди, алар мугалим эжекеге барып кечирим сурап кайра класска сабак өтүүгө алып келишин өтүндү.

Эми мына ушундай аңгемелешүүдө класс жетекчи жогорку тондо сүйлөөчү болду. Муну угуп турган Искак ошол эле жерден үнүн бийик чыгарып, чындыгында дээрлик кыйкырып: «Эжеке сиз эмнеге кыйкырып жатасыз?!» деди. Класс жетекчи ошол жерде жарым сөздө токтоду. Анын көзүндө жаш пайда болду да, ал класстан чыгып кетти. Мындай кайрылуу ал үчүн күтүлбөгөн нерсе болду, анткени класс менен мурунку байланышы жетишээрлик жакшы эле. Мындан кийин эмне кылуу керек, ушул окуядан кийин класска кантип чыгуу керек – ушундай суроолор эми анын башында жаңырып туруп алды. Ушул эле күнү кечинде мектепке Искактын апасы келди: «Сиздерге эмне болду?» - деп ал сурады. Ушул мезгилде класс жетекчи өзүн-өзү кармоо менен токтоолукта, Искактын апасына арызданбастан: «Коркунучтуу деле эч нерсе болгон жок» - деп жооп берди. Койсоңузчу, кантип эле коркунучтуу эч нерсе болбосун? Мен азыр үйдөн келдим, Искактын өңүнө карасам, кайсы бир нерсеге толкундап алыптыр. «Сага эмне эмне болду?» - деп андан сурасам, сизди капа кылып койгондугун айтты».

Класс жетекчи Искак кантсе да апасынын алдында өзүнүн күнөөсүн сезип жаткандыгын түшүнүп, үнүн бир аз бийик чыгарып, ал жооп берди: «Балким, биз, экөөбүз тең өзүбүздү өзүбүз

кармай албай калдык көрүнөт. Андан көрө өзүңүздү кармаңыз, бизде бул нерселердин бардыгы өз нугуна түшөт, кайра калыбына келет деп ишенем» - деди.

Эртеси Искак класс жетекчисине келип, одоно сүйлөгөндүгү үчүн кечирим сурады. Эжеке өз кезегинде өзүн-өзү жетишээрлик кармай албагандыгын мойнуна алып, окуучулардан кечирим сурады, бул нерсе окуучулардын эжекесине карата мурунку сүйүүсүн мындан бешметер күчөтүп жиберди.

Мындан кийин класс жетекчи физик мугалими менен болгон кырдаалда окуучулардын да, мугалимдин да күнөөсү бардыгын мугалимге да, окуучуларга да ишендирүүгө жетишти. Мугалим менен админстрация да, класс жетекчи да аңгемелешти. Бир канча күндөн кийин физик мугалими сабак өтүүгө класска келди, окуучулар акырындык менен сабакта мурунку ритмине кайрадан келе баштады».

Келтирилген кырдаалда өзүнүн жүрүм-турумундагы мамилесин анализдөөдө өз ара рефлекция мугалим менен окуучунун өз ара таасир этүүсүндө жакшы көрүүнүүдө, жыйынтыгында бардык катышуучулар буга чейинки болгон кырдаал башкача болгондуктан мына ушундай нерсе чыгып жаткандыгын аңдашкан.

Же болсо дагы бир бөлөк кырдаал:

«Кечиндеси мугалим жашаган квартиранын звоногу басылды, үйдө кичине бала болгондуктан ал ойгонду. Бул нерсе биринчи гана эмес, бир канча жолу болуп өткөн, анткени ага жакында кошуна болуп келген кошунасы дайыма тынчын алып, дайыма аракка акча берип коюну сурануучу. Анын суранычы аны бир канча жолу кыжырлаткан эле, иши кылып, ал эшикти караса XI класстын окуучусу аянтчанын тепкичинен түшүп кетип бара жаткандын көрдү. Эртеси бул окуучу анын сабагында сабактын темасы боюнча билдирүү жасоосу керек.

Эртеси эреже катары ал күткөндөй, бала тапшырманы аткарган эмес. «Таң калыштуу, эмнеге сенин колун бошобой калган?!» - деп мугалим таң кала. Класс дагы кече күнкү келип кеткен визит жөнүндө да билишти. Мындан кийинки окуя мугалим күткөндөй болгон жок: «Сиз жалган айтып жатасыз!» - деп окуучуга ачуулу жооп берди. Мугалимдин башына эмне деп жооп берүү керек экендиги кирген жок: «Сен жалган айтып жатасың!» «Сабактан чыгып кет!» - деп ал ачуулуу билдирди. Жоош, адептүү бала

мугалимге эмне деп жооп беришти билбегендиктен, ага баш ийбестен демонстративдүү түрдө ордунда туруп алды. Мугалим аны мүрүсүнөн кармап, партадан сууруп чыкты. Бала каршылыгын көрсөттү, бирок мугалим күчтүүлүк кылды.

Ачууланган мугалим өзүн токтотуш үчүн бир канча минута өттү, класс кандайдыр бир адаттагыдай эмес тынчтыкта турушкандыгын, анын кылык-жоругун балдар колдобой жаткандыгын алардын өңүнөн, көз карашынан байкады. Эми бардыгы кеч, эч нерсе кылууга мүмкүн эмес, ошондуктан өзүнүн жаман кылык-жоругунун айынан окуучулардан кечирим суроого туура келди.

Кээ бирде шартты түшүнбөстөн туруп мугалимдин өзү конфликтти күчөтөп жиберет.

- көрсө, окуучу кошунанын аракетине кошулбаптыр, ал тепкичте түшүп кетип бара жатып, кошунанын аракети эмне менен аяктаарына карап туруп калган экен;

- сабак өзүнүн маселесине ээ, ал карым-катнашты айкындоочу эң жакшы арена эмес. Мындай капаландыруучу репликаны талкуулоочу окуяны көтөрүүнүн кереги жок эле; кырдаалга катышуучулардын санын көбөйтүүнүн кереги да жок болуучу;

- Мугалим түздөн-түз физикалык күч колдонууда таасир этүүнүн жарамсыз ыкмасына жол берген.

Бул жердин туура деп эсептөөгө мүмкүн болгону, мугалим кайсы бир учурда окуучулардын көз алдында өзүнүн кылык-жоругун көрүп, ачык айрымдыкта кечирим суроодо өзүнөн эр жүрөктүүлүктү, кайраттуулукту тапкандыгы.

Жогорку класстын окуучулары мугалимдер менен болгон карым-катнаштарында өздөрүнүн **татыктуулугун** активдүү талап кылышат. Чындыгында өз алдынча чечимге, кылык-жорукка, мугалимдин аракетине каршы группалык протестти кайсы бир убакта колдонууга укуктуу. Бул курактагы конфликттин группалык мүнөзү мектептин админстрациясынын, мугалимдердин чечүүсүн бир топ татаалдаштырат. Группалык кабыл алуулардын «жогору жактагы позициясын өзгөртүү кыйын, жогорку класстагылар мектеп аркылуу өзүнүн жакынкы аралыгын аңдашат. Мунун бардыгы мугалим менен окуучунун ортосундагы өз ара таасир этүүнүн мүнөзүн өзгөртүүнү талап кылат, кылык-жоругун анализдөөгө карата акырындыкта тартат.

Эреже катары, бир топ терең, туруктуу мотивдеги кайгыруулардагы кылык-жоруктар окуучуларды коштоп турат. Булар мугалимдердин элестетүүсүнө караганда кабыл алынуучуда болгону «кылык жоруктун сүрөтүнүн» сырткысы гана болот. Окуучу кырдаалды баалоо менен аны чечүүгө катышуучу болуп калганда, болуп жаткандардын бардыгына карата жекече карым-катнаштагы кайгырууларды алып жүрөт. Мугалимдер, чоң адамдар менен мамилелешүүдөгү кыйынчылык, досту эмоционалдык тандоодогу биринчи аракет, өзүн пайда кылуунун аракетиндеги ийгиликсиздиктин алдындагы коркунучтун пайда болушу түшүнүксүз. Мына ушулардын бардыгында ата-энелердин алдында коркуунун пайда болушу – жогорку класстын окуучулары аркылуу өз ара карым-катнаштын татаал системасындагы конфликт үчүн обьективдүү себептерди түзөт.

III БАП. МУГАЛИМДЕРДИН ИШ-АРАКЕТИНДЕГИ ПЕДАГОГИКАЛЫК КЫРДААЛДАРДАГЫ КОНФЛИКТТЕРДИН ЧЕЧИЛИШИ

3.1. Педагогикалык кырдаалдарга анализ жана анын таасирлери

Конфликттин себептери. Ар бир курактык мезгилдин мезгилине мүнөздүү болгон кырдаалдардагы конфликттер окуучулар менен өз ара таасир этүүнүн бузулушуна, анын себептерине багыт алууга ар дайым мугалимге мүмкүндүк берет.

Жалпы планда алганда мектептин жалпы шартында окуучу менен мугалимдин личносттук өзгөчөлүктөрү, мына ушундай шартта мугалимдин мамилелешүү менен аракеттенүүсүндө болушу мүмкүн.

Мурда, жогорудагы мисалдарда келтирилген конфликттин себептеринен келтиребиз:

- сабакта мугалимдер өзүнүн мүмкүнчүлүгүндө окуучулардын жүрүм-турумун болжолдойт; алардын күтүлбөгөн кылык-жоруктары пландаштырылган сабактын жүрүшүн көбүнчө бузушат, мугалим каалагандай «тоскоолдуктарды» каалагандай каражаттарда алып аларды алып таштоого умтулат, анын натыйжасында кыжырданып ачуулануусу пайда болот; болгон окуялардын себептери жөнүндө маалыматтардын жетишсиздиги тиешелүү кырдаалга кайрылуунун толкундоосунда оптималдуу жүрүм-турумду тандоодо кыйынчылык жаралат;
- кырдаалга күбө катары бөлөк окуучу эсептелет, мугалим каалагандай каражатта өзүнүн социалдык статусун сактоого умтулуу менен көбүнчө кырдаалды конфликтке чейин жеткиришет;
- эреже катары, мугалим окуучунун айрым бир кылык-жоругун эмес, анын жалпы личностун баалашат, мындай баалоо көбүнчө башка мугалимдердин, курдаштарынын окуучуга карата карым-катнашын аныктайт (өзгөчө башталгыч мектептерде);
- мугалим окуучуну баалоодо анын мотиви, личносттук өзгөчөлүктөрү, үй бүлөдөгү турмуштук шарты жөнүндө аз маалыматка ээ болгондуктан, анын кылык-жоругун субьективдүү кабыл алууда көбүнчө аны түзүп чыгышат;
- мугалим пайда болгон кырдаалга анализ жүргүзүүдө кыйналат, окуучуну катуу жазалоого шашылат, мындай нерседеги

ашыкча талаптуулуктагы карым-катнаш окуучуга карата залал алып келбейт деп мотивдештиришет;

- мугалим менен айрым бир окуучулардын ортосундагы топтолгон карым-катнаштын мүнөзү бир топ чоң мааниге ээ; личносттук касиет менен кадиксиз жүрүм-турум, алар менен конфликтешүүдө дайыма акыркы себеп болуп саналат;

- мугалимдин личносттук касиети (туталануусу, оройлугу, өч алуусу, жарамсыздыгы ж.б.) дагы көбүнчө конфликттин себеби болуп калат. Кошумча фактордо окуучу менен өз ара таасир этүү мезгилинде мугалимдин жакшы маанайга ээ болбошу, педагогикалык жөндөмдүүлүктө педагогикалык ишке карата кызыкчылыгынын жоктугу, мугалимдик турмушта ордун таппагандыгы педагогикалык коллективде ишин уюштурууда жалпы климатка бул нерселер чыгат.

Конфликттик кырдаалдарды чечүүнүн мезгилинде мугалимдин каалагандай катачылыктары окуучулардын кабыл алуусунда тереңдейт, бул нерсе алардын эсинде сакталат да өз ара карым-катнаштын мүнөзүндө узакка таасир этээрин эске алуу керек.

Албетте, бирдей эки мектеп жок, ошондуктан мугалим ар бир окуучуну бирдей кырдаалда көрүүгө мүмкүн эмес же аны чечүүдө универсалдуу теманы иштеп чыгуу зарыл.

Мугалим менен окуучу жалгыздап калганда конфликт пайда болот (башкалардын же админстрациянын катышуусунда конфликт болбойт), ошондуктан админстрация аларды алдын ала эскертүүдө жана чечүүдө ага жардамды кыйынчылыкта көрсөтүп калат.

Көбүнчө мектептин админстрациясы пайда болгон конфликттерде мугалимдин күнөөсүн көрүшпөгөндүгү таң калыштуу, ал эми мугалим өзүнүн күнөөсүн чанда мойнуна алат. Ошондуктан админстрациянын алдында түбөлүктүү көйгөй болуп - боорукердиктеги карым-катнашты орнотууда окуучуга да, мугалимге да кантип жардам берүү керектиги турат. Эгерде директор же завуч окуучунун тарабын алса, анда мугалим «Силер дайыма окуучуларга боор оруйсуңар, аяйсыңар, бизди күнөөлүү деп эсептейсиңер, ал эми бизге ким боор оруйт» - деп арызданышат. Бул көйгөйдү чечүү үчүн кырдаалды биргелешип анализдөө, кайсы бир деңгээлде аябай чоң жардам берет.

Окуучулар менен иштөөдө мугалим дайыма ишине ишене бербейт, план боюнча сабак өтөт. Чындыгында мугалим окуучулардын жүрүм-турумундагы күтүлбөгөндөргө карата даяр,

бирок байкашыбызча бул «күтүлгөндөр» оригиналдуулуктан айырмаланбайт: биздин тандоолорубузда көбүнчө бир типтүү кырдаалдар кайталанат. Мугалимде болуп өткөн мына ушундай конфликттерге, кырдаалдарга көп сандагы убакыт коротушат, окуучунун ишкердик маанайы төмөндөйт, ал эми мугалимдин ден соолугу начарлайт. Топтолгон көпчүлүк окшош кырдаалдар конфликтке өтүп кеткендиктен, мугалим директорго кирүүсү, ал эми окуучу сабактан качуусу менен аяктайт.

Конфликтерди алдын ала эскертүү менен аны чечүүдө мугалимдерге жардам берүүнүн жолу мектептин жетекчилери, мугалимдери менен биргелешип иштөөнүн аркасында ишке ашаары бизге белгилүү. Ошондуктан биз мына ушундай жыйынтыкка келдик:

- сабактагы конфликттик кырдаалдар, өзгөчө өспүрүмдөр классында, көпчүлүк учурларда типтүүлүктө, закон ченемдүүлүктө кабыл алууда таанышат. Аларды чечүүдө мугалим ар түрдүү курактагы окуучулардын коллективдүү окуу ишмердүүлүгүн уюштуруп, алардын ортосундагы ишкердик өз ара көз карандуулукту күчөтө билүүсү керек. Ушундай конфликттер мугалимдерде көбүрөөк болот, алар биринчи кезекте алардын бар болгону предметти өздөштүрүү деңгээли кызыктырат, ошондуктан мындай окуучулар сабакта байкалаарлык аз, башталгыч класстарда негизинен класс жетекчилер окуучуларды жакшы билишет жана алар менен ар түрдүү формадагы өз ара таасир этүүнү таба алышат;

- эреже катары, жүрүм-турум боюнча «оор», предметтерди начар өздөштүрүшкөн окуучулар, сабактагы кырдаалдар конфликтке чейин жетет. Ошондуктан мугалимдердин өздөрүнө эң жакшы кызыктуусу дал ушундай окуучуларды үйрөнүү, тапшырманы аткарууда өз мезгилинде жардамды көрсөтүүнүн максаты аларга карата көңүл бурууну пайда кылуу;

- начар жүрүм-туруму үчүн предмет боюнча баа коюп жазалоого болбойт, бул оң жыйынтыкка карата алып келбейт, бар болгону мугалим менен мамиле узакка созулуп кеткен личносттук конфликтке айланат, бул нерсе сөзсүз түрдө предметке карата кызыкчылыктын төмөндөшүнө алып барат.

Көпчүлүк конфликттердин себептерин мектептин жетекчилери мугалимдин педагогикалык мамилесинин деңгээлинин төмөндөшүндө эсептейт, көпчүлүгүн өз мезгилинде токтотууну билбейт, катуу сөздөн качат, үй бүлөсү жайында болбогондорду

жемелешпейт, өзгөчө терс касиеттерди белгилешпейт, курдаштарынын алдында шылдыңдабайт, унчукпайт деп эсептешет. Бул жалпыга белгилүү абал, бирок аны көпчүлүк мугалимдер көбүрөөк бузушат.

Кырдаалдар менен конфликттерди психологиялык анализдөө жана анын каражаттары. Педагогикалык кырдаалдарды чечүүнүн негизги бөлүктөрүндө биз ага психологиялык анализди жүргүзүүнү эсептейбиз. Бул учурда мугалим аны узакка созулган конфликтке айланып кетүүсүнөн сактап, кырдаалдын себебин ачышы мүмкүн, т.а. кайсы бир өлчөмдө кырдаалды үйрөнүүгө ээ болуп, аны таануу менен тарбиялоо функциясында пайдаланат.

Бирок, психологиялык анализ өз ара карым-катнаштагы бардык көйгөйлөрдү чечет деп эсептөөгө болбойт. Аны жүргүзүү бар болгону пайда болгон кырдаалдын жүрүшүндө окуучуга тез арада таасир этүүдө колдонулуучу чарада мугалимдин кетирген көптөгөн катачылыктардын санын төмөндөтөт. Мындай анализ өз алдынча чечимди иштеп чыгууда бар болгону негизги гана болуп эсептелет.

Кырдаалга карата психологиялык анализдин негизги максаты – бул пайда болгон кырдаалдарга психологиялык негизделген чечимди кабыл алуу үчүн жетиштүү маалыматтын негизин түзүү болуп эсептелет. Эреже катары, мугалимдин шашылыш реакциясы окуучуда импульсивдүү жооп берүүсүн пайда кылат, «сөз менен уруп» алдоого карата алып барат, мына ошентип кырдаал конфликтке айланып кетет.

Башкасында, мындай анализдин максатынын өзгөчө мааниси ишмердүүлүктө, кылык-жорук менен карым-катнашта анын пайда болушундагы жана анын личностундагы окуучунун кылык-жоругуна ачууланнуу менен көңүл буруусун алмаштыруу болуп эсептелет.

Анализ окуучунун жүрүм-турумун баалоодо мугалимдин субьективизмден алыстоосуна жардам берет. Эгерде мугалимде окуучуга карата симпатиясы аз болсо, анда анын жүрүм-турумун баалоодо, кылык-жорукту талдоодо ошол окуучунун өзү көбүнчө күнөлүү болуп чыга келет (аял-эжекелер үчүн бул критерия бир топ маанилүү). Мына ошондуктан бул окуучулардагы, жада калса алардын майда-чүйдө тартип бузууларын мугалимдер жакшы эсептешери таң калыштуу. Мугалимдин мындай позициясы төмөнкүгө алып барат, ал окуучунун жогорудагы кылык-

жоругундагы личносттук касиеттерин үйрөнүүнүн обьективдүлүгүн алмаштырып коет, көпчүлүгүндө ал мурункуларын байкайт. Жакшы окуучунун жакшы кылык-жоругун эске түшүрөт, жолдошторуна аз маани берет, ал эми «оор» окуучулар дайыма күнөөлүү бойдон кала берет.

Психологиялык анализ «жаман» окуучунун кылык-жоругундагы, жүрүм-турумундагы «ыпластыктардын» үлгүлөрүнүн оң жактарын көрүүгө мүмкүнчүлүк берет. Ошону менен бирге кырдаалдарды өзгөчө туура чечет, жада калса өтө «оор» окуучулардын личностунда «өнүгүү чекитин» табат.

Психологиялык анализдерди жүргүзүүдөгү сабаттуулук бир гана чечүүнүн варианттарын табууда мугалимге жардам гана бербестен, ошону менен бирге алдын ала эскертүүнүн мүмкүн болгон жолун же конфликтти «өчүрүүгө» мүмкүндүк берет. Анткени конфликтти эскерүү, аны педагогикалык кырдаалдардын деңгээлдеринде чечет - бул эки тарап үчүн кырдаалдан чыгуунун бир топ оптималдуу варианты. Мугалим бул учурда конфликттик кырдаалга өтүүдөгү мүмкүн болгон учурдагы кырдаалды көзөмөлдөөгө алат да, чыңалууну кыйыр ыкмада төмөндөтөт.

Конфликтти өчүрүү - бул демек ага катышкан эки жак үчүн өз ара ыңгайлуулуктун деңгээлиндеги карым-катнашка келтирүү, аффектик-чыңалуудагы карым-катнаштан окуу ишиндеги ишмердик карым-катнаштын маанайынын сферасына карата алмаштыруу.

Тилекке каршы, акыркы мезгилде мектепте мугалимдердин биримдиги акырындык менен өзүнүн маанисинен кетүүдө, бул дегендик окуучулар менен педагогикалык жактан иштөө мүмкүн болбой бара жатат, муну моюнга алуубуз керек. Педагогикалык коллектив сабакка жетишүүгө, тартипке, мелдештерде биринчи орунга дайыма «күрөшүшөт». Бул жерде анын балекети балдарга да чейин эмес, бирок бир бөлүгү мугалимдерге да чейин эмес болуп калууда.

Кээде жаш эжекелер педагогикалык ишти гумандуу ойдо өздөштүрүп, ыңгайы болбосо да, балдар менен иштөөдө жанын аябастан, колунан эмне келсе бардыгын беришет. Бирок мугалимдер менен балдардын мурунку өз ара карым-катнашынын оордугу окуучуларды оройлукка, мүңкүрөөгө алып келүүдө. Улуу муундагы мугалимдер алардын карым-катнашындагы мындай курчап тургандар нерселер боюнча негизининен «ак ниеттүүлүктө»

кеңеш беришет: «Бекер эле сен күчүңдү коротуп жатасың, анын ордуна методикалык иштер менен иштесеңчи» деп. Алар окуучунун үй-бүлөсүнүн оор абалын, жагдайын көрүшөт, бирок мектеп админстрациясынын, башка мугалимдердин тарабы аркылуу квалификациялуу жардамын ишинде аны коштоону сезишпейт. Мисалы «Сенин Сагынбаевиң эмне болуп жатат, сабактан таптакыр начарлап кетти го? – деп мектептин директору күндөн күнгө сурайт. Мунун бардыгы мугалимде профессионалдык жарамсыздыктын абалын түзөт, ал жөнүндө ой-пикирди түзөт, кимдерге жекече жардам керек экендиги ж.б. түзүлөт.

Мугалим класс же айрым бир окуучулар менен болгон өз ара аракеттин ортосундагы өзүнүн кыйынчылыктарын узакка жашырат, өзүнүн «азап-тозогуна» өзү менен өзү келет, дайыма карым-катнашты конфликтке чейин жеткизишет. Кырдаалга жүргүзүлгөн анализ анын пайда болушунун себебин обьективдүү мүмкүнчүлүгүн берет, андан чыгуунун варианттарын болжолдойт, буга карата бөлөк мугалимдерди тартат.

Кырдаалга карата маңыздуу, терең анализ ага карата варианттарды сунуш кылат. Мектептин жетекчи кызматкерлери, мугалимдери менен иштөө көрсөткөндөй, мектепте иштөө стаждан түздөн-түз көз каранды эмес. Өнүгүү, курак жана педагогикалык психологиянын суроолоруна карата кызыгуу, балага карата кызыгуу, баланын көзү менен кырдаалды көрүү, андан кантип чыгуу керектигине конфликтти жардам берет. Пайда болгон кырдаалдын себеби боюнча жекече рационалдуу пикирди түзүүнү билет. Негизинен алганда мындай анализдөөдө педагогикалык сабаттуулуктагы жыйынтык болот.

Мугалимдердин сөзү менен айтканда, мындай анализ кырдаалдан чыгуу үчүн жеке өзүнүн тажрыйбасында ойлонууга жардам берет, чечет, өзүнүн жүрүм-турумундагы катачылыктар менен кемчиликтерди көрөт, аны кайталабайт, окуучуга бардык күнөөнү таңуулабайт. Ошону менен бирге мугалим окуучуга карата чечимди ашыкча эмоциясыз кабыл алып, таасир этүүнүн адаттагы чарасынан кетет. Бул профессионалдык өзүн-өзү сыйлоо жана тандоонун эркиндиги анда жогорулайт.

Мектепте практикалык жактан иштеп жаткандар биргелешип кырдаалдарга анализди жүргүзүү үчүн **таянычтын схемасынын** варианттарын иштеп чыгышкан.

Алардын ичинен кээ бирлерин келтиребиз.

Биринчи вариантка негизинен ситуацияны анализдөөдө төмөнкү учурлар кошулду:

- пайда болгон кырдаалды, конфликтти, кылык-жорукту баяндап жазуу (катышкандар, пайда болгондун орду, катышкандардын ишмердүүлүгү ж.б.);

- пайда болгон кырдаалга эмне себеп болгон;

- кырдаалга катышкандардын жүрүм-турумунун, кылык-жоругунун пайда болушу алардын курактык жана жекече өзгөчөлөктөрүндө кандай;

- кырдаал окуучу жана мугалимдин көзү менен;

- пайда болгон кырдаалда мугалимдин личносттук позициясы (окуучуга карата анын карым-катнашы), окуучулар менен өз ара таасириндеги мугалимдин реалдуу максаты (ал эмнени каалайт: окуучулардан кутулуусу, аларга жардамы же ал окуучуларга карата кош көңүлдүүлүгү);

- кырдаалдарда окуучулардын кылык-жоруктары жөнүндө мугалим дагы кандай жаңы нерселерди билет (мугалим үчүн кырдаалдарды таануунун баалуулугу);

- кырдаалдарды өчүрүүдөгү алдын ала эскертүүнү жана чечүүнүн варианттары, окуучунун жүрүм-турумун корректировкалоо;

- педагогикалык таасир этүүнүн ыкмаларын, каражаттарын таңдоодо азыркы учурда, келечектеги коюлган максаттарды конкреттүү катышкандарда ишке ашырууну аныктоо.

Экинчи вариант.

- кырдаалды жана ага катышуучуларды баяндап жазуу;

- кырдаалдын учурун аныктоо, качан мугалим анын конфликке алмаштыруусун алдын ала эскерте алабы;

- муну жасоодо мугалимге эмне тосколдук кылды (эмоционалдык абал, күбөлөрдүн катышуусу, абдырагандык, күтүлбөгөндүктөр ж.б.);

- кырдаалда мугалим таасир этүүнүн кандай ыкмасы пайдаланышы мүмкүн жана ал аны кандай пайдаланган: баалоосу;

- мугалим өзүнүн педагогикалык ийгилиги менен катачылыгы жөнүндө кандай маалыматты алды; кырдаалдар менен катачылыктарда ал өзүнүн жүрүм-турумун анализдөөсү;

- конфликттен кийин окуучу менен карым-катнаштын варианттары;

Үчүнчү вариант:

- кырдаалды же конфликтти баяндап жазуу;

- кырдаалдын пайда болушунун себептери (анын пайда болушунун ички жана сырткы шарттары (конфликтке алмашуусунун түрткүсү; анын динамикасы);

- конфликтке катышкандардын ар бири үчүн конфликттин мааниси;

- кырдаалга катышкандардын ортосундагы карым-катнашты психологиялык анализдөө;

- кырдаалды калыбына келтирүүдө түрдүү варианттардагы таануунун жана тарбиялоонун максатынын перспективалары.

Албетте, мектептин турмушундагы реалдуу кырдаалдарда мугалимдер өзүнүн тажрыйбасында сунуш кылынган схемасын жыйнай албашы мүмкүн, бирок бөлүнгөн суроолор кырдаалдын маанилүү учурун аныктоого жардам берет, аны өздөштүрүү үчүн психологиялык билимди пайдалануу менен өзүнүн жекече ой жоруусун, пикирин түзөт.

Мугалимдердеги кырдаалдарды анализдөөгө мисалдар. «VII класста математика сабагы жүрүп жатат. Эжеке тажрыйбалуу, иш стажы 25 жылдан ашкан. Эжеке окуу куралындагы маселени чыгарууну окуучуларга сунуш кылды. Бир окуучу тапшырманы аткарууну баштабай жаткандыгын байкап калган эжеке: «Сен эмнеге аткарбай жатасың?» деп чукул сурады.

Бул баланын ата-энеси ичет, үйдө тынчтык жок, мына ушунун себебинде анын нерв системасы тең салмаксыз. Баланы негизинен чоң энеси тарбиялайт.

Эжекенин суроосуна ал орой жооп берди. Эжекеси класстан анын чыгып кетүүсүн талап кылды. Жооп кайрадан оройлукта болуп, эжекенин «буйругун» аткарган жок. Балдар унчукпай калышты, конфликттин чечилишин күтүшүүдө, албетте, тапшырма менен иштегендер жок. Эжеке класстан чыгып кетти да, директорго барып, класстан орой баланы тез арадан чыгарып жиберүүнү талап кылды.

Класска директор киргенде экинчи этаждын айнегинин текчесинде бутун сыртка салаңдатып отуруп алып «Эгерде менин жаныма келсеңер айнектен секиремин!» - деп кыйкырып жаткан баланы көрдү. Директор ага токтоо үн менен ага кайрылды: «Эрмек түшкүн төмөн, сени менен сүйлөшө турган сөз бар». Бала айнектен секирип түштү да, класстан качып кетти, андан кийин мектепке баланын чоң энеси коңгуроо чалып, кырдаалды түшүндүрүп

берүүнү суранды, директор кырдаалды түшүндүрүп берди да, небереси менен мектепке келип кетүүсүн суранды. Директор менен сүйлөшүүдөн кийин бала эжекесинин алдында кечирим суранды».

Мектеп директорунун кырдаалды анализдөөсү.

Конфликттин пайда болушу, анын күчөп кетишинде күнөөнүн чоң бөлүгү эжекеге тиешелүү, анткени баланын жекече өзгөчөлүктөрүн эске алган эмес, баланын үй-бүлөсүн начар билген. Күчтүү тон менен көшөргөн талап, анда орой жоопту пайда кылган (кылык-жоруктун импульсивдүүлүгү эффекттик аракетке өтүп кеткен). Бул конфликттин курчушуна, анын тез өнүгүүсүнө шартты түзгөн. Эжеке баланы тынчтыкка коюп, класс менен иштөөсүн уланта берүүсү зарыл болучу, сабак бүткөндөн кийин бала менен жекече аңгемелешүүдө конфликтти жеңилдетсе болот эле.

Биздин пикирибизде конфликттин себеби болуп: бала менен эжекенин мамилесинин мүнөзүнүнөн (буйрукчул тонунан), мугалимдин чарчоосунан, конфликте баланын нерв системасынын күчүнүн начардыгынан, тең салмаксыздыгынан күчөп кеткен.

Өспүрүмдөрдө окуу ишинин себеби боюнча көбүрөөк кездешүүчү кырдаалдарды анализдөөгө мисал келтиребиз.

«VIII класста адабият сабагында үй тапшырманы текшерүү мезгилинде эжеке бир эле окуучуну үч жолу тургузду, бирок ал үн катпады. Сабактын акырында ага эжеке «эки» коерун билдирди. Кийинки сабакта эжеке кайрадан ушул эле окуучудан суроону баштады, ал жооп берүүдөн баш тартты, ошентип аны сабактан чыгарып жиберди. Окуучу ушул предмет боюнча сабактарга катышуусун токтотту, мугалим менен көрүнгөн жерде жолугушуудан качат, башка предметтерден мурункудай эле ийгиликтүү окууда. Чейректин акырында мугалим ага «эки» койду. Ушул нерсени уккандан кийин бала мектепке келүүсүн таптакыр токтотту».

Кырдаалды анализдөө:

«Биринчи сабакта бала унчукпагандан кийин, мугалим сабактан кийин мунун себебин талдап, жетилип келе жаткан конфликтти четтетүүсү керек эле.

Кийинки сабакта окуучунун унчукпагандыгы бул протесттин пайда болушу. Окуучу мугалим тарабынан кысмагын башынан өткөрүп жаткандыктан, өспүрүмдүн принципиалдуулугу, өзүн-өзү сүйүүчүлүгү пайда болгон, бирок кийинкилигинде өзүнүн кылык-жоругун башкара албай калган (өспүрүмдүк негативизм). Эжеке

өзүнүн аракетинде өтө чоң олуттуу педагогикалык катачылык кетирген: жооп берүүдөн баш тартуунун себебин талдаган эмес, окуучунун «адам» экендигин көрбөгөн. Кийинки күнү эжеке окуучуга карата өзүнүн карасанатайлыктагы карым-катнашын көрсөтүү менен конфликтти тереңдетип жиберген, курактын өзгөчөлүктөрүн эске албагандыктан окуучуга карата карым-катнашы боюнча субьективизмди пайда кылган. Окуучу мугалимдин өзүнө карата карым-катнашынын позициясын адилетсиздик катары баалаган, педагогикалык карым-катнаштын ченеми мугалимдин күнөөсү боюнча бузулган. Мугалимдин күнөөсү боюнча конфликт топтолуп отуруп эмоционалдык чыңалууга айланып кеткен».

Албетте, сабакты даярдабай келүүнүн себеби айкындалбаган: анткени башка предметтер боюнча окуучу жакшы окуган. Андан кийинки сабакты суроо мугалим менен окуучунун ортосундагы өз ара карым-катнашта одоно бузуу болгон. Мугалимдин күнөөсү боюнча конфликт топтолуп отуруп, эмоционалдык чыңалууга айланган».

Ар бир педагогикалык кырдаал ага катышып жаткандарга карата өзүнүн тарбиялык таасир этүүсүнө ээ: окуучу кайсы бир установка менен кырдаалга катышат, ал эми жеке өзүнүн кылык-жоругу боюнча баалоо мына ушул нерседен келип чыгат, ошентип өзүнүн баалоосун чоң адамдардын катышуусунда өзгөртөт.

«IX класска VIII класстан бери класс жетекчимин. Класс өтө ынтымактуу, бардык коомдук иштерде бири бирине жардам берүүсүн аяшпайт. Класста аябай күчтүү окуучулар көп, алар мектепте жүргүзүлгөн ар кандай конкурстарга биримдикте катышышат.

IX классты бүтүп жатканда өзүбүздүн крайды таануу үчүн жүрүшкө жөнөдүк. Жүрүш эки күнгө пландаштырылган. Биринчи күнү кечки тамак саат 10до отурдук.

Кечки тамактан башталышында мени класстын жаштар коомунун башчысы Каным (өтө жакшы кыз, өздүк көркөм чыгармачылыкты уюштуруучу, ырчы, окууда отличник), Искак (токтоо, акылдуу бала) жана Батый (шайыр, класстын сүймөнчүктү бала) сыртка четке чакырып чыгышты. Алар мага төмөнкүнү билдиришти: Биз IX классты бүткөндүгүбүздү, күбөлүк алгандыгыбызды белгилейли деп чечтик эле. Бизде үч бөтөлкө жакшы вино бар. Биз сизден суранабыз, бизди туура түшүнүңүз:

биздин майрамга катышып, биздин суранычты кабыл алыңыз, муну трагедияга айландырбаңыз, ал эми эгерде сиз каршы болсоңуз, анда бизге жок дегенде тосколдук кылбаңыз» деп суранышты.

Мугалимдин конфликттик кырдаалды анализдөөсү:

«Класстагы лидерлерди тактоонун кереги жок, анткени алар белгилүү. Лидерлердин жекече өзгөчөлүктөрүн, балдардын курагын жана класс коллективиндеги активдердин таасирин билип, төмөнкүлөрдү карап чыккан:

а) балдарга токтоолукта, кунт коюу менен угуп, кырдаалды ачууланбастан баалоо;

б) талкууланган көйгөйдү коллективке чыгаруу, өтө кичи пейилдикте, чебердикте окуучулардын өздөрүнүн ойлоосунда, бул нерсе терс баалуулугунда экендигин жеткирүү:

в) өздүк вариантты киргизүү, ишмердүүлүктүн бардыгын кайсы бир аракети аркылуу активдештирүү; мисалы, төмөнкүлөрдү көрөбүз; «таланттууларды көрөбүз», класс жетекчинин коштосунда сүйүктүү ырларды бирге ырдайбыз, узакка токтолбостон - компенсациянын ыкмасында көпчүлүк менен кызматташтык аркылуу коштойбуз».

«Тарых сабагында Андижан көтөрүлүшү жөнүндө сүйлөшүү жүрүп жаткан. Окуучулардын бирөөсү китептин бардыгын сыйрасынан шатыратып окуп киргендигин агай байкап калды. Жанаша отурушкан балдар ага карай берилишип алаксууда.

Агай байкамаксан болуп башка окуучулардын жанына келип, сабак боюнча аңгемелешти, кээ бир мезгилде ага байкоо жүргүзүп жатты. Ал ушунчалык берилип калгандыктан, эч нерсени байкаган да жок. Ошол кезде агай окуучу окуп жаткан китепти анын колунан алып койду да, ага карап айтты; «Азамат, сен класстан сырткаркы окуу боюнча менин кеңешимди аткардың. Балдар бардыгыңар «Кел кел» романын окуп чыгууга аракеттенгиле! Бирок азыр эмес, анткени азыр сабак, алагды болбогула …». Бала уялып кетти да, китепти алды да, аны бекитти».

Кырдаалды анализдөө:

«Конфликт алдын ала сакталды, анткени агай өзгөчө күтүлбөгөн аракетте чарчоонун пайда болушундагы өспүрүмдөрдүн жекече өзгөчөлүктөрүн эске алды. Агай өспүрүм менен мамилелешүүдө бул курак өзүн-өзү ырастоого активдүү курак, ошондуктан ал кубаттоо методун пайдаланган.

Окуучулар үчүн, бузулган жүрүм-турумдун эрежесине карата мугалимдин позициясы бир аз күтүүсүз болду. Ой жүгүртүүсү айтып берип тургандай башталышында өспүрүмдөр урушууга, катуу эскертүүгө карата ичтеринен даярданып турушкан, бирок анын аракетин агайдын кубаттоосу окуучуну оңтойсуздуктун абалына койду, ошентип **алардын күткөнү ырасталган жок.** Анын дарегине айтылган кубаттоону сөзсүз угуу ага жагымдуу болду. Протест кылып турууга даярдануу уялуу менен аяктады да, мугалимдин кийинки сөзүн угууга аракет пайда болду.

Агай конфликтен чыгуунун башка ыкмасын таба алат болуучу: окуучунун жүрүм-турумунун туура эместигин «байкабай койсо» болмок, андан сырткары ал эч кимге тоскоолдук кылбастан сабактын темасы боюнча китепти окуп жаткан болуучу. Бирок, бул учурда башка окуучуларда иллюзия түзүлмөк, анткени сабактын ар бир учурунда эмнени кааласаң ошону менен иштей берсең болот экен деген түшүнүк пайда болмок, ал эми бул нерсе сабактын тарбиялык маанисинин эффективдүүлүгүн төмөндөтмөк.

Агай байкабастан анын жанына келип, анын далысын аста таптап эскертүү жасаса да болот болуучу, анда ал аны сабакка кошуунун ыкмасында түшүнүшү мүмкүн эле, бирок бул учурда ал өзүнүн кылык-жоругундагы олдоксондуктарды кайгырууда сезүү менен аны жакындан аңдоону каалоо мүмкүнчүлүгүнөн ажыратышы мүмкүн эле, т.а. окуучуга эмоционалдык-тарбиялык таасир этүү болбой калмак».

Түрдүү курактын мезгилиндеги баланын мазмуну менен муктаждык өзгөчөлүктөрүн билүү, аны канаттандырууда ыңгайлуу ыкмасын сунуш кылууга мүмкүндүк берет. Чындыгын айтканда, канаттандыруунун каражатын балдарга берүү, анын муктаждыгында тарбиялоонун максаттык абалын өнүктүрөт.

Эмне үчүн керек? Кантип айтуу керек? Балдар менен сүйлөшүүдө мугалим, эмнени айтуу керек (диалогду тандоонун мазмуну), кантип айтуу керек (сүйлөшүүнүн эмоционалдык коштоосу); баланын кебине карата кайрылуунун максатында эмнеге жетишүү керек, качан айтуу керек (убактысы жана орду), кимге айтуу керек, эмнеге айтуу керек (жыйынтыгындагы ишенимдүүлүк) экендигин ачык билүүсү зарыл.

Мугалимдердин иштөөсү көрсөткөндөй, ар түрдүү курактагы окуучулар менен диалогду жүргүзүүдө көпчүлүк мугалимдер кыйналышат. Окуучу менен мугалимдин диалогу көбүнчө

командалык-админстративдик деңгээлде жүргүндүктөн, окуучунун жүрүм-турумуна канаттанбоочулукта ачык айкын коркутууну, үркүтүүнү; стереотиптик туюнтуулардын жыйынтыктарынан турат. Мындай мамиле мектептеги окуучулардын турмушунда көптөгөн жылдардан бери келе жаткандыктан, окуучулардын ичинен өзгөчө жогорку курактагы окуучулардын көпчүлүгү мугалимдер менен мамилелешүүдө аларга карата жооп берүү стилин иштеп чыгышат.

Кээ бир мугалимдерде бул стил окуу-ишкердик мүнөзгө ээ: «Мугалим сүйлөйт - мен угам», «Ал сурайт - эмнени сураса мен жооп берем, ал менден эмнени күтсө - менде анын даярдыгы жайында. Эмне менен жашап жатам, эмне жөнүндө ойлонуп жатам - бул чоң адамдарды аз кызыктырат, кантип эле ушул нерселерди силер түшүнбөйсүңөр? Анткени бардыгы тынч жашоону каалашат!» же көңүл кош, «Ал сүйлөйт - мен угам жана өзүмдүкү боюнча жасайм, эмне жөнүндө айтса, ал нерсе баары бир кирбейт, бирок көзүнө көбүрөөк көрүнүп туруу керек»; же эркин - личносттук»; экөө тең сүйлөшөт, «турмуш жөнүндө» - анын маанисин көпчүлүк мугалимдер көрүшпөйт» (мунун бардыгы окуучулар менен болгон сүйлөшүүлөрдөн).

Акыркы мезгилде, мугалим менен окуучунун ортосундагы мамиленин маданияттуулугу төмөндөп жаткандыгын көпчүлүк педагогдор белгилешүүдө.

Эреже катары, орой чукул мугалимдердин эскертүүсү көбүнчө окуучулар тарабынан орой, корс жооп берүүгө чакырат, акырында мындай «мамиледе» мугалимдин «класстан чыгып кет» деген билдирүүсү менен аяктайт.

Эгерде окуучуга карата мугалим ак ниеттүүлүктө кайрылса (шылдыңсыз (сарказмсыз)) жана орой келекелебесе (оор иронияcыз), анда чанда болуучу оройлукка ал токтоолукта жооп берет, бул учурда ал күнөөсүү үчүн же унчукпайт, же актанат, же кээ бир учурда ыйлап, мугалимден кечирим сурайт.

Окуучулар менен сүйлөшкөндө анын кылык-жоругунун себеби боюнча мугалимдер баланын личностуна карата ачык, жан дүйнөсүндө кызыга тургандыгын пайда кылышпаса, ал эми кылык-жорукту баалоого шашпастан өзүнүн толкундоосун туюндурашаса, анда анын жүрүм-турумунун адепсиздиктерине, кулагы жоктугуна карата коркутуу менен зекийт, жазалайт. Бул учурда окуучу мугалимден корккондуктан анын менен болгон карым-катнашта коргонуунун позициясын ээлейт да, мамилелешүү үчүн окуучу

«жабылат» же орой жооп берет, ал эми мамиле «сөз менен кайым-айтышууга» карата алмашат.

Мугалим бир гана окуучуну көрбөстөн, ошону менен бирге тартипти бузуучуну, жаман кылык-жоруктарды жасагандарды да көрүп турат. Ошондуктан бактысыздыкка, балекетке туш болгон бала жазалоо коркунучун күтүп турат. Эгерде ага карата боорукердик кылуу пайда болсо, жардам берүүнү кааласа, өткөн окуя жөнүндө окууну жана кайгырууну туюндурса, анда мына ушунун өзү аларды биргелешип мамилелешүүнүн позициясында жакындаштырып, **жалпы кайгыруудагы** сүйлөшүүлөрдө бириктирип, белгилүү бир эмоционалдык фонд түзөт.

Мугалим менен окуучунун жагымдуу позициясынын кээ бир ыкмалары өз ара түшүнүүгө жардам берет, кээ бирде мугалимдер дайыма эле муну пайдалана беришпейт. Алардын ичинен кээ бирлерин эске түшүрөбүз.

Окуучуга карата сенин жинин келип турса да, мүмкүн болушунча анын атынан айтууга аракеттенүү керек. Бул ага карата эркелетүүнүн талабынын мүнөзүндөгү кайрылууну берип, окуучуларга карата мамиленин жакындыгында бириктирет. Өспүрүмдөр мына ушундай өзүнүн атынан айтууларды көбүрөөк мугалимдерден угушпагандыгын эске сала кетишибиз керек. Мектепте мугалимдер ага карата көбүрөөк фамилиясы боюнча кайрылышат: «Кана эмесе, Сатарова, дагы эмнени баштап жибердиң!», «Бүгүн жооп берүүгө Искендеров чыгат», Нусупов азамат, сага беш!», «Чудунова сүйлөшпөй отура аласыңбы?» ж.б.у.с.

Бул куракта курдаштар бирин бири кличкалары, жарым аттан атоону жогору көрүшөт, ал эми ата-энелери өспүрүмдөргө карата төмөндөгүдөй формада көбүрөөк кайрылышат: «Уктуңбу сен, сабакты кылдыңбы?», Сенде уят деген нерсе жок! Дайыма өзүңдүн милдетиңди эсеңе салып туруш керек!» ж.б.у.с.н.

Анткени ар бир окуучу өзүнүн атын өзүнүн лексикондук казынасында эң жакшы сөз деп эсептейт, аны угуу менен окуучу адамдар менен мамилелешүүдө ишенимдүү түрдө «автоматтыкта» ага ылайыкташат.

Мамилешүүдөгү вербалдык эмес каражаттар жана уга билүүнү билүү. Мугалимдер менен окуучунун мамилесинде бир гана кептик мазмун-мааниси чоң мааниге ээ болбостон, ошону менен бирге мимика, тон, кептик интонациясы да ээ. Адистердин

ырастоосунда чоң адамдар менен мамилелешүү мезгилинде интонация 40%ке чейин маалыматты алып жүрүшү мүмкүн. Ошондуктан балдар менен мамилелешүүдө интонациялык карым-катнаштын таң калаарлыгы, аны алар так билишет, ал эми «эмоционалдык угууга» ээ болгондуктан, бир гана маани-маңызда эмес, айтылган сөздүн маанисин, ошону менен бирге ага карата чоң адамдардын карым-катнашын чечмелейт.

Бала сөздү кабыл алуунун башталышында жооп берүүнүн аракетинде интонацияга карайт да, андан соң айтылгандын маанисин өздөштүрөт. Чоң адамдар интонация аркылуу балага карата кайрылууда алардын кебинин коштолушундагы кайгыруусу пайда болот, ал ага карата өзүн жөндөйт. Мугалимдин кыйкырыгы, монотондуу кеби өзүнөн өзү таасир этүү күчүн жоготот, анткени, окуучунун сенсордук көрүүсү кыйкырык менен толукталган, же ал эмоционалдык коштоону таптакыр кармай албайт, фразанын айтылыштарын тактыгы, тууралыгы катары кош көңүлдүүлүк жаралат. Мындай кеп окуучуда кайгырууну пайда кылбайт, мугалим да анын кайгыруусу аркылуу окуучунун аң сезимине карата чыныгы ишенимдүү «көпүрөлүүлүгүн» жоготот.

Мугалим ошондой эле окуучуга кунт коюу менен аны уга да билиши керек. Мугалимдин кебинин жыйынтыктуулугунан көптөгөн нерселер көз каранды болот да, окуучуга кунт кое билүүсү аны «толкунданууга үндөйт». Муну жасоо бир катар себептер боюнча бир топ жеңил эмес; биринчиден, кепке байланыштуу окуучунун жай жооп берүүсү кыйын, кайсы бир күчтөрдүн негизинде аны чоң адамдар көбүнчө угуп турушкандыктан, айтып берүүдө бир топ кыйналышат («Болуптур, бардыгы түшүнүктүү, бара бер!»). Ошентип, кантсе да ал үчүн негизгисин айтып берүү бир топ кыйын, ошондой эле айтып да бере албайт. Экинчиден, окуучуда сүйлөшүүгө карата муктаждыгы болгондо, мугалимдер көбүнчө аны урушуп коюшат, ал эми мугалимдин кайсы бир нерсени билгиси келгенде, сүйлөшүүгө карата анын кызыкчылыгы жоголот, андан сырткары, ошону менен бирге, аны укпагандар менен сүйлөшүү ага кызыксыз.

Баланы анын жакын адамдары аркылуу жемелебөө, урушпоо! Ата-энелеринин, бир туугандарынын, ага-эжелеринин жүрүм-туруму аркылуу, өзгөчө үй-бүлөсү ордунда эмес окуучуларды жемелөө эч качан кечирилбейт! Мындайда мугалим өтө чоң одоно катачылык кетирет, окуучунун көз алдында

мугалимдердин жана чоң адамдардын статусун жоготот. Бирок, тилекке каршы, бул эреженин бузулушундагы окуя жалгыз эмес, мугалимдер бул жөнүндө өзгөчө каардануу менен айтышат! Бул нерсе кайсы бир деңгээлде жетишсиз, муну кайсы бир деңгээлде мугалим жеткиликсиз жаман сөздөр менен туюндурушат. Алар кандай гана болбосун ар бири ата-энелерине, тууган-уруктарына карата ыйык сезимге ээ.

«VII класстын класс жетекчиси, анын классындагы Ашым акыркы күдөрү чукул өзгөргөндүгүн байкаган, анын сабагында ал эскертүүнү ала баштаган, мамилешүүдө орой, корс, тапшырманы аткарбайт ж.б.у.с. Бала менен жекече ачык-айрымдыкта сүйлөшүү оңунан чыкпады. Андан соң ал кайсы бир жерде канчалык катачылык кетиргендигин, бала менен өз ара карым-катнаштагы терс аракеттердин пайда болгондорун эске түшүрө баштаган.

Көрсө, ата-энелердин чогулушунан кийин, ата-энесинин келбегендигин себеби жөнүндө сураганда, Ашым, атам иште, апам келишке мүмкүнчүлүгү болгон жок деп жооп берген. Ошондо эжеке чукул: «Апаңбы же өгөй апаңбы? деп сураган. Бала унчукпастан улутунган бойдон отуруп калган. Өгөй энеси менен баланын өз ара карым-катнашы ак ниеттүүлүктө, боорукердикте болгон, эжекенин минтип айтканы бала үчүн шылдыңдоо болуп эсептелген».

«Эмоцияны кайтаруу». Конфликтти алдын ала эскертүү менен аны ийгиликтүү чечүүнүн маанилүү каражаты «эмоцияны кайтаруу» ыкмасы болушу мүмкүн. Окуучунун кылык-жоругунун мотивин таануу, өзүнүн кесиптик профессионалдык позициясын аңдоо, өзүнүн жеке эмоциясынын туткунунан чыгууда мугалимдерге жардамдашат, балага карата кайгырууга түрткү берет.

Мугалим ар бир курактык мезгилдеги баланын личностунун калыптануусундагы анын ийгиликсиздигининин себептери боюнча окуучу менен бирге кайгырат, ийгилигине кубанышат, сүйүнүшөт, жүрүм-турум менен ишиндеги үзгүлтүктөр үчүн жаңы ачышып капаланат. Мунун бардыгын ак көңүлдүүлүктө, кең пейилдикте кечирет - бул нерселердин бардыгы окуучунун көз алдында мугалимдин кадыр-баркын төмөндөтпөйт. Бул нерселердин бардыгы кошо кайгырууну, өз ара түшүнүүнү жаратат, окуучулар менен карым-катнаштагы стериотиптен кутулууга жардам берет, көмөктөшөт. Эгерде мугалим окуучудай «жакшы көрүп», аны

оңдоого ишенимдүүлүктү туюндуруп турмайынча педагогикалык эриш-аркактыкты ойлоонуга мүмкүн эмес.

«Математик эжеке иши кылып жасалмасыз кубануу, жасалмасыз сөз менен Нуркулдун («оор» бала) ишин көрсөтүп: «Карагыла, Нуркул, сабакта графикти сызды деп айтып жатты. Билесиңерби, мына ушул учурда эжеке анын бетине байкатпастан караса, бала кунт коюп, жада калса ак ниетинде кубанууда. Бул учурда ал башкача болуучу. Мүмкүн, биз алдын ала болуучу «кыйынчылыктан» аны сактап калдык, ошондойбу?».

Окуучу ошондой эле мугалим менен болгон мамилесин жогору баалайт, өзгөчө аны менен кубанычын, кайгысын бөлүшкөндө. Мына ушундай карым-катнашта да конфликт болот, бирок аны чечүү байкалаарлык жөнөкөй; карым-катнаш конфрантацияга чейин жетпейт. Педагогикалык конфликттердин соңунда - «туурасы» менен «күнөлүүсү», жеңилүүсү менен жеңүүчүсү болбойт. Окуучунун оор тагдырында ар бир педагогикалык ийгиликсиздик кудуретсиз мугалимдин күнөөсү болуп эсептелет.

Мугалим тарабынан окуучуга карата арам оюдун жоктугундагы жардамына кудуретсиз үмүттөнүүсү окуучу үчүн оор кайгырууга алып барат, бул учурдагы анын абалы бизге түшүнүктүү. Мындай нерсе карым-катнаштын үзүлүүсүнө, узак созулган конфликтке алып барат.

«VI класстын окуучусу Муса математика боюнча начар жетишкен окуучу, бул предмет негизги, ошондуктан мугалим ага көп көңүл бурат: баланы кошумча консультацияга чакырат, ал үчүн кайсы мезгил ыңгайлуу болсо, ошол мезгилде консультатцияны берет. Бул үчүн бала мугалимди сыйлайт, урматтайт, анын жардамын баалайт.

Бир жолу Мусу кокусунан айнекти сындырып койгон. Күзөттөгү мугалим баланы мугалимдер каанасына алып келген. Мугалимдер ата-энесинин эсебинде материалдык залалды компенсациялоо үчүн аны менен «баарлашууну» жүргүзүүдө. Алар билишкен эмес атасы баласын аябай жазалаарын, өзгөчө акчага байланыштуу болсо.

Математик эжекенин сабагына Муса кечигип кирди, бирок кечигүүнүн себебин билген эмес, ал баланы «кысмакка» ала баштады, ага анын ушул себептен математика предметинен «экини» аларын, ага карата өзүнүн жардамын эскертүү менен билдирди».

Бала кызууланып оройлукта эжекеге жооп кылып, эшикти катуу жаап, классты таштап чыгып кетти».

Жазалоо. Мугалимдер конфликтти чечүүдө бирден бир негизги таасир этүүчү каражат катарында жазалоону эсептешет. Алар болжолдошкондой, бул нерсе кылык-жорукту кайталабоого жетишүүчү нерсе катары көрүшөт, бул окуучуну коркутуп коет. Бирок ата-мекенибиздеги тарыхты эстеп көрсөк, мындай нерсе коркунучтуу түзүшү гана мүмкүн. Бардык маселеде баланы жазалоодон кийин баланын жан дүйнөсүндө **кайгыруунун кандай изи** калат: окуубу? ачуулануубу?, уялуубу?, коркунучбу?, ызаалануубу?, күнөөлүдөбү? агрессиядабы?

Тарбияланып жатканды жазалоодо канчалык катуулукта болбойлук, берилген жазалоо конфликтти эч кандай калдыксыз аягына чейин дайыма чечүүчү болушу керек. Жазаны берүүдөн кийин тарбиялануучу менен өз ченеминдеги карым-катнашта болуу зарыл нерсе.

Жазалоо айрым бир конфликттерди чечүү менен тогошууда, конфликтти түзбөшү зарыл. Эгерде аны чечпесек кыйын болуп калат - анткени конфликт чогулуп, узарып, кеңейип кетиши мүмкүн.

Акыркы күндөрү көбүрөөк колдонулуучу бирден бир метод болуп жазалоо эсептелет. Бул методдо ата-энесин чакыруу, аларга окуучунун бардык кылык-жоругун айтып берүү, аларды зекүү калыптанган жана калыптанууда.

«Танапис мезгилинде мугалимдер канасында класс жетекчи VIII класстын окуучусунун апасы менен баланын окуусу, жүрүм-туруму ж.б. боюнча аңгемелешүүдө. Окуучу башын жерге салып, ордунда туруп турат. Апасы баласынын жүрүм-турумун оңдоодо, жөнгө салууда өзүнүн жарамсыздыгын мугалимдин алдында өзүнүн күнөөсүн мойнуна алып, ыйлады. Мугалимдер мугалимдер каанасына кирип бара жатып, бул сүйлөшүүнү көрүшүп, ар бири баланын бардык «күнөөлөрүн» эсептеп өтүштү, анын жүрүм-турумунун санына кошууга аракеттенип жатышты. Мугалимдердин ичинен эч кимиси боорукердикти пайда кылышкан жок, жакшыныкай сөздү да айтышпады. Өспүрүм ан сайын башын ылдый салаңдатты, бирок эми анын жүзүндө элдешүүчүлүк менен өкүнүүчүлүк болгон жок, анын ордуна кеңгирөө менен ачууланууга гана жакыныраак болчу. Качан гана мугалим сурап: «Түшүндүңбү, кайсы жакка сен кетип жатканыңды, мугалимдер сага кандай

карашаарын, апанды кандай абалга алып келгениңди! Апаң ыйлап жатат, ал эми сага эки дүйнө баари бир!», ал класс жетекчисине каардуу тиктеди да, мугалимдердин каанасынан чыгып кетти.

Мындай «аңгемелешүүдө» мугалим бар болгону өспүрүмдүн жинин гана келтирип койду: анткени ал өзүнүн эл алдында «тебеленгендигин», эмоционалдык уруп-согуудагы кыйналуусун эч качан кечирбейт.

Таң калыштуусу, бул жагдай сабакта жүргүзүлгөндө мугалимдер менен мектептин жетекчилери мындай окуяга чын дүйнөсү менен толкунданышмак, ал эми бул учурда анын жоктугунда эсептешкендиктен алар жөн гана каалагандай сүйлөп беришет: «боло берет …» дешип.

«Үчүнчүнү» чакыруу. Мугалим менен окуучунун ортосундагы карым-катнаштагы конфликтти чечүүдө кээде «үчүнчүнү» чакырышат, бул карама-каршылыкка карата каршы туруунун мүнөзүн кабыл алат.

«Үчүнчүнү» тандоодо төмөнкүнү эске алышыбыз керек, ал кызматтык милдети боюнча эмес, кырдаалды чечүүгө кошулуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болгондугу үчүн. Ал окуучуга жан дилинде жардамдашууну каалоого ээ болгондор. Конфликттин себебин терең түшүнгөндөр болушу чоң нерсе.

Мына ошентип «үчүнчүсү» ата-энеси, же мугалими. же курдаштарынын ичинен кимдир бирөөсү болушу мүмкүн. Негизгиси «үчүнчү» адам конфликтешүүчү окуучу үчүн маанилүү болушу зарыл.

Көбүнчө конфликтти чечүүдө аргасыздан мектептин директору же админстрациядан кимдир бирөөсү кошулат. «Мугалимдикти» жаңыдан баштап жаткан мугалим предметти түшүндүрүүдө, же методикалык ыкмаларга тиешелүү кыйынчылыкты башынан өткөрүп жатканда, мектептин директору, мектептеги тажрыйбалуу предметниктер методикалык колдонмолор бар экендигинде айтып түшүндүрүп ага жардам беришет. Бирок, эгерде ал окуучулар менен өз ара карым-катнашын туура орнотууну билбесе, алар менен дайыма конфликтешсе, ага жардам берүү өтө кыйын: анткени, бул анын өзүнөн, анын позициясынан көз каранды. Ооба, чындыгында өзүбүз деле мындай ыкмаларга өтө эле көп ээ эмеспиз.

3.2. Педагогикалык кырдаалдарды чечүүнү үйрөтүүнүн тажрыйбасынан

Кырдаалдарды чечүүнү үйрөнүүнүн максаты жана мазмуну. Бул ачык-айкын педагогикалык кырдаалды анализдөөдө мугалимдерге жардам көрсөтүүдөн турат. Бул жардам конфликттик кырдаалдарды, көптөгөн нерселерди чечүүдө жеке өзүнүн тажрыйбасын аңдоодо, психологиялык билимди өз мезгилинде пайдаланууда кошулат, мурда эмнелер жөнүндө сөз болсо.

Мындай үйрөтүүнүн жыйтыгында, мугалимдин жеке өзүнүн ой жүгүртүү ишмердүүлүгүнүн активдешүүсү, профессионализминин жогорулашы пайда болот, жекече өсүү менен чыгармачылыктын процессинде тандоонун мүмкүнчүлүгү кеңейет.

Кайсы бир нерсени үйрөнүүнүн мазмунунда дал ушул аудитория үчүн педагогикалык кырдаалда мугалим актуалдуу чыгат жана психолог-жетекчинин астында мугалимдердин өздөрүүнүн оюнда психологиялык анализге чыга алат.

Педагогикалык кырдаалдар менен конфликттерди чечүүгө мугалимдерди ийгиликтүү үйрөтүү үчүн төмөнкү учурлар чоң мааниге ээ.

Мугалим педагогикалык иштеги татаал кырдаалдар жана конфликттер менен жолугуушудан качпастан, аны түшүнүү менен кабыл алууну эске алуусу керек. Ушундай кырдаалдын реалдуу себебин аңдоодо, ал кыйынчылыктарды чечүү, аны алдын ала эскертүүнүн ыкмасына ээ болушу зарыл.

Тилекке каршы, көпчүлүк мугалимдер мындай кырдаалды бар болгону күтүүсүз, өкүнүчтүү каргашада эсептешет, тез эле өкүнүүнү, ата-энени, башка мугалимдерди күнөлөө менен башталат. Мындай мугалимдер, кырдаалдагы өзүнүн эмгегин талдоого жол бербейт, анткени андап качып кутулушу керек. Кээ бирде бул педагогикалык иш мугалимди иренжитүүгө карата алып барышы да мүмкүн.

Кырдаалды анализдөөнү үйрөнүүдө так иштелип чыккан схема боюнча мугалимдин алгоритимдик аракетин өздөштүрүүгө карата алып келүүгө мүмкүн эмес. Бул жерде окуучуга таасир этүүнүн ыкмасында куррактык өзгөчөлүктөрдү билүү аздык кылат, ошондуктан «баланы сезүү» керек, анын тагдыры үчүн өзүндүн жоопкерчилигинди түшүнүп, анын жетекчилигин өнүктүрүү зарыл.

Кырдаалды чечүүнү үйрөнүүдө бир гана педагогикалык ык, навыктын калыптануусуна мүмкүнчүлүк түзбөстөн, ошону менен

бирге балдар менен иштөөдө зарыл болгон мугалимдин личносттук касиетинде анын өзүнөн өзү түзүлүү процесси камсыздоо керек. Бул окуучулар менен мугалимдин өз ара карым-катнашынын жекече стилин аныктайт.

Үйрөтүүдө биз негизинен кырдаалдарга, кылык-жоруктарга жардамдашууда баланын психологиялык өнүгүүсүнүн закон ченемдүүлүктөрүндө конкреттүү пайда болгондорго көңүл бурушубуз керек. Бул учурда кырдаалга канчалык терең анализ жүргүзүүнү көрүүгө ээ болушу, мугалимдин аны чечүүдөгү мүмкүнчүлүгү ошончолук чоң болот, окуучуга карата тарбиялык таасир этүүдө аны пайдаланышы пайда болот.

Кырдаалдарды анализдөөнүн ыкмасы. Үйрөтүүнүн процессинде кырдаалдарга анализди жүргүзүүнүн түрдүү ыкмалары аныкталган жана угуучуларга пайдаланууга берилген.

Биринчи ыкма окуучунун кылык-жоруктары сыноодон турат. Ошондой эле тартипти калыбына келтирүүгө милдеттүү болуп, мугалимдин таасири менен педагогикалык ыкмалары да эсептелет.

Мисал катары төмөнкү кырдаалга анализ жүргүзөбүз.

«VII класстагы математика сабагында текшерүү иш мезгилинде бир партада отурушкан кыздар урушуп кетишти. Экөө тең жакшы окушат. Уруштун себеби болуп, бирөөсү башкасынын чыгара албай жаткан маселесине жардамдашпай койгон. Эжеке экөөнүн бирөөсүн класстан чыгып кетүүсүн талап кылат. Мээркан чыгып кетет да, кийим чечүүчү жайга барып өзү менен бирге отурган кыздын курткасын кесип таштайт.

Кырдаалга анализ: «Конфликт келип чыгуусунун негизи класс коллективинин калыптанбагандыгынан, балдардын личносттук сапаттарынын өнүкпөгөндүгүнүн айынан пайда болгон. Ратбүдө өз ара жардамдашуу сезими жок, кантсе да мүмкүн туурадыр, анткени бул текшерүү иши эле да. Мээркан ыңгайсыз үй-бүлөдө тарбияланып жактан шекилдүү, мугалим бул кызга көңүл буруп, ата-энелери менен иш жүргүзүшү зарыл эле.

Тиги кызды да, бул кызды да мен жазалайт элем, экөө тең күнөлүү экендигин түшүндүрүп. Ал жөнүндө ушуга окшогон кырдаалдар айткандай, класста коллективди, өз ара карым-катнашты тарбиялоо боюнча көптөнгөн иштерди жүргүзүү керек. Ата-энелер менен иштөө дагы жеткиликтүү деңгээлде эмес.

Класста «жолдоштору менен өз ара мамиле жөнүндө», «достук жөнүндө» аңгемелешүүнү жүргүзүү зарыл. Ата-энелердин

чогулушунда «үй-бүлөдө өз ара карым-катнаш», «жүрүм-турумдун маданияты» деген аңгемелерди өткөрүү керек. Албетте, жогорудагы окуяда Ратбүнүн ата-энеси материалдык залалды ордуна коюшкан».

Анализ үчүн келтирилген мисалды жетишээрлик көбүрөөк мугалимдер пайдаланышат, анткени эреже боюнча тартип бузууга карата «чараны кабыл алууга» шашылышат да, баланын өзүнүн личностуна да, анын кылык-жоругунун мотивине да аз кызыгышат.

Экинчи ыкма кырдаалды анализдөөдө тезирээк кайрадан аны иштетүүнүн жетишсиздигиндеги психологиялык билимге тартуу фрагменти мүнөздүү. Психологиялык билимди бар болгону тарбиялоодо таасир этүүнүн педагогикалык ыкмасынын негизинде гана пайдаланышат.

Муну биз болжолдуу түрдө төмөнкү көрүнүштө көрсөтөбүз:

«Физика сабагында эжеке Калыкты жооп берүүгө чакырган, ал сабакка даяр эмес эле (сумкасындагы китептерди алып, аны партанын үстүнө кое элек да болчу). Ал шашып-бушуп ордунан турду да «Мен даяр эмесмин!» деп айтты. Буга кыжырланган эжекеси «Эмне экен, анда, күндөлүгүңдү бер, мен сага «эки» коемун» деди. Калык күндөлүгүн берди, эжеке күндөлүктү толтуруп жатып, анын окуусу менен өзүн-өзү алып жүрүүсүнүн начардыгын, өзүнүн бир тууганынын жолунда кетип жаткандыгын айтып, анын эсине салып жатты.

Кийинки сабакта эжеке дагы Калыкты сурады: «Сен бүгүн өзүңдү көрсөтүшүң керек физиканы канчалык жакшы билээриңди, ал эми биз бардыгыбыз сени угабыз». Бала жооп берүүдөн баш тартты, эжеке ага «экини» коюп жатканда, бала «Кааласаң жыйырма «эки» койбойсуңбу» деп мугалимге чукул каяша сүйлөдү. Эжеке окуучуну класстан чыгып кетүүсүн талап кылды».

Кырдаалга анализ: «Конфликттин жагдайы. Конфликт мугалимдин күнөөсү боюнча пайда болду. Биринчи сабакта окуучунун жүрүм-туруму импульсивдүү болгон, бирок үй тапшырмага даяр эместиктин обьективдүү себеби болушу мүмкүн: конфликт жөнөкөй жүрүм-турумдан башталган. Мугалим курактык өзгөчөлүктөрдү начар билет (өзүн өзү ырастоонун муктаждыгында). Сабакка карата даяр эместигинин себебин айкындоого иштеши керек эле. Кийинки сабакта окуучудан суроо - бул мугалим менен окуучунун ортосундагы педагогикалык өз ара таасир этүүнүн орой, одоно бузулушу. Мугалимдин күнөөсү

боюнча конфликт, конфликттик карым-катнаштын эмоционалдык чыңалуусу узакка созулуп кеткен. Админстрация конфликтти карап чыгышкан. Окуучу өзүн кемсинтүүдө сезген, өспүрүм туруктуулукта кайгырган, бул мугалимдин талабы аркылуу аны мектепке алып чыккан».

Ушуга окшогон анализдөөгө көпчүлүк окуучулар да ээ болушат. Бул жерде окуучунун психологиялык өзгөчөлүктөрүнө карата кызыкчылык байкалаарлык деңгээлде байкалууда, бирок бир топ терең анализ жүргүзүүгө курактык жана жекече өзгөчөлүктөр менен анын өспүрүмдүк кылык-жоруктарындагы пайда болучу нерселер жөнүндө жетишээрлик терең билимге ээ эместиги тоскоолдук кылат. Кырдаалды талдоонун мезгилинде мугалим окуучу менен мугалимдин мамилесинин стилине (мугалим тиешелүү жүрүм-турумда окуучуну коркутуп жиберген) жана мугалимге карата окуучунун карым-катнашына көңүл бурбастан, окуучунун окуу ишине карата сураган эле.

Мугалим өзүнүн тажрыйбасына таянуу менен мына мындай сөздөрдү баштайт: «Мен мындай кылаар элем …» деп, ал өзүнүн психологиялык билиминдеги сунушун негиздей баштаган мына ушундай варианттагы ыкмадагы окуялар болушу мүмкүн. Өзүнүн жеке пикиринде кырдаалды терең, кеңири анализдей тургандыгын белгилей кетишибиз керек.

Кырдаалды анализдөөдө **үчүнчү ыкма.** Кырдаалдын же кылык-жоруктун өзүнө эмес, окуучунун өзү, анын личностунун калыптануусу көңүлдүн борборунда болуп, окуучунун личностунун кылык-жоругундагы кырдаалдарды анализдөөнүн мезгили көңүл буруууга айланат. Мына ушундан баштап конфликттин, кылык-жоруктун, кырдаалдын себебин изилдөө башталат.

Бул ыкманын пайда болушун окуунун ийгилиги деп эсептөөгө болот. Ушуга окшогон анализдин негизинде кайсы бир чечимди кабыл алуудан мурда окуучу жөнүндө көбүрөөк белгилүү болгон нерсе катары умтулуу пайда болот. Жүрүм-турумду анализдөөдө талкууга бир гана окуучу эмес, мугалимдин өзү, эки тараптан өз ара таасирдеги катачылыктар да кошулат. Талкуулоонун жүрүшүндө кырдаалды чечүүнүн варианттарын талдоонун мүмкүнчүлүгүндө экиленүү, ишенбөөчүлүктөр пайда болот. Биринчи кезекте окуучунун жүрүм-турумунун коррекциясы үчүн анын тарбиялык мааниси эске алынат.

Конкреттүү мисал келтиребиз.

«Кабинеттин ичинен VII класста тарых боюнча кошумча материалдын сапатында пайдаланып жүргөн мугалимдин өзүнүн китеби урдалган. Китеп балдарда кызыкчылыкты пайда кылган, өзгөчө эркек балдарда. Китептин мазмуну VII класстын балдарынын курактык өзгөчөлүктөрүнө туура келет.

Тарых мугалими китептин кайда жоголгондугун айкындоого өзү аракеттенди. Бирок буга чейин класста эки жолу майда барат уурулук кылган бала бар. Танапистин биринде VII класстын ичинен бир окуучунун мурда уурулугу байкалган (аны Осмон деп атайлы). Мугалим Осмон менен сүйлөшүүгө аракеттенди, бирок ал тунжуроо менен бардыгын танды. Андан кийин жоголгон китеп үчүн толкунданып алган мугалим психолокко келип Осмонду чакырып сүйлөшүүнү суранды.

Мектептин психологу кырдаалды анализдөө үчүн тарых мугалимин сүйлөшүүгө отурууну сунуш кылды, «баш аягы жок сындырбагын» деп айткандай, аны тынчсыздандырды да, пайда болгон конфликтти, кырдаалды талкуулашты. Осмондун күнөөлүү экендигин ишендирүү үчүн, Осмондун бир тууганы менен сүйлөшүүнү чечти, бир тууганы Алик V класстын окуучусу. Алик бөлөкчө жайдары, бөлөкчө мүнөздөгү бала, аны менен сүйлөшкөндө ал кечинде үйдө бул китепти Осмондон көргөндүгүн, аны менен бирге көрүп чыккандыгын, китеп өтө кызыктуу экендигин айтып берди.

Кийинки сүйлөшүүнү ушундай жүргүзүүнү чечишти, инисине шылдың болбогондой кылып, анткени ошондой эле китепти алып келүү үчүн мугалим окуучунун үйүнө барып ата-энесин ишендирүү үчүн дагы ушундай сүйлөшүү зарыл болуучу. Китепти алып келүүдө Осмон өзүнүн кылык-жоругун аңдап байкоонун процессинде анын өзүн кошо баруусун туура деп табышты. Психолог сүйлөшүү үчүн кабинетке Осмондун өзүн чакырды да, кабинетте экөө жалгыздыкта болгондуктан жоголгон китеп анын үйүндө экендигин ал түз эле айтып, бул нерсе ага ачык белгилүү болгондуктан аны алып келүүсүн сунуш кылды. Ошондой эле бул жөнүндө эч кимге айтпай тургандыгын да мойнуна алды. Ал эми тарых мугалимине китептин табылгандыгын айтты. Балдардын алдында анын уурдагандыгы туура экендиги айтылды, бала күнөөсү үчүн кечирим сурады. Психолог андан китеп өтө кызыктуу экендигин сурады. Бала шар эле «ооба» деп жооп берүү менен ал китеп спартакчы балдардын турмушу жөнүндө айтылаарын айтып

берди. Биз аны менен китептин мазмуну боюнча бир топ сүйлөштүк, андан кийин китеп тарых мугалимине кайтарылды. Мына ошентип конфликт чечилди.

Кылык-жоруктун себеби болуп, китепттеги темага карата баланын кызыкчылыгы эсептелет. Андагы каармандар окуучунун сыймыктуу личностуна карата урматтоосуна жол берген. Бирок оң касиеттер менен личносттун калыптануусу өзү менен өзү кете берет деп аңкоолукта эсептөө болгон. Бир канча жумадан кийин Осмон бир кыздын пальтосунун чөнтөгүнөн майда-чүйдө акчаны алып койгон. Ишенимдүү түрдө айтсак болот, окуучуга карата тандалган таасир этүүнүн ченеми тардык жагынан туура тандалган эмес, биринчиден анын кылык-жоругуна анализ жеткиликтүү болгон эмес, психологдо шашкалактыктагы кубануу менен тынчсыздануу пайда болгон. Кийинки кылык-жорук көрсөткөндөй, окуучуда жүрүм-турумун өзү башкарууга карата жөндөмдүүлүгү калыптанган эмес, натыйжада, бул багытта Осмон менен иштөө керек эле.

Кантип …?

Бул анализде личносттун өзүн-өзү анализдөөсү гана пайда болгон: биринчиден интеллектуалдуу талдоодогу анализге мүнөздүү болуп, пайда болгон кырдаалдын себебинин обьективдүүлүгүн изилдөө, экинчиден, эмоционалдык-рефлексттик анализге жакын болуп, окуучунун көзү менен кырдаалды көрүүгө умтулуу, аны кайгырууда түшүндүрүү болуп эсептелет. Бардык окуяларда кырдаалды анализдөө мезгилинде стериотиптүүлүк болгон жок. Стериотиптүүлүктө баланын көйгөйлөрүнүн бардыгы аркылуу аны көрө билүү, ага жардамдашуу, аны түшүнүү мүмкүнчүлүгүн табуу болуп эсептелет.

Төртүнчү **ыкмада** кырдаалды анализдөөдө алдын ала сунуш кылынган вариантта белгиленген конфликти чечүүнүн стандарттык эмес жолу (мүмкүн бир канча варианттары) кошулат, анткени мугалимдин педагогикалык чебердигинин накта өзү пайда болгонго чейин.

Мисал катары төмөндөгүдөй кырдаал кызмат кылуусу мүмкүн:

«XI класста англис тилинен сабак жүрүп жатат. Жаш эжеке Курманжан датка жөнүндөгү фильмди көрсөтүп, андан кийин кино-аппаратты өчүрүү үчүн ага келди, ал Урмат отурган партанын жанында турган. Эжекенин көйнөгүндө янтардан төөнөгүчү болгон. Кокусунан: «Караңыз, канифал жармашып алыптыр» - деген

Урматтын репликасын бардыгы угушту, ошондой эле эжеке дагы. Эжеке күтүлбөгөн жерден көз ирмемге тунжурап туруп калды да, андан кийин акырын столуна келди. Класста тынчтык, бардыгы чыналууда турушту - бардыгы эжекенин реакциясын күтүп калышты.

Эжеке класска карата кайрылып, ал токтоолукта кубарган өңүн көтөрүп, үнүн акырын чыгарып, деңиз ташы аялдарга бакыт алып келе тургандыгын, кыйын минуталарда кадиксиз ички жарыгы менен өзүнүн жылуулугунда адамды жылыта турган белгисин айтып берди. Бул таш – янтар деди.

Качан ал сүйлөп бүткөндө, арткы партада кимдир бирөө акырын сурады: «Сизде да кыйынчылык болобу? – «Ооба, менде да кыйынчылык болот, алсак мына азыр мага өтө оор учур» - деп жооп берди. Бир топ тынчтыктын өкүмүнөн кийин Урмат ордунан турду да акырын: «Кечириңиз» - деп айтты.

Андыктан конфликтти чечүүнү кыйынчылык деп эсептөөгө болбойт. Акыркы жылдары мектепте иштегендер үчүн мындай нерселер көнөмүш. Ал мугалимдин педагогикалык ишинде дайыма болот жана боло берет.

Ошондуктан мындай педагогикалык конфликттерди биротоло чечип жиберүүгө мүмкүн эмес, бул философиянын закон ченемдүүлүгү, бирок ага таандык болгон маселелерди талдап чечмелөө ишти бир топ алдыга жылдырууга шарт жаратып, аны жеңилдетет.

АДАБИЯТТАР:

Жолдошбаев Д.А., Накатаев М.А., ж.б. Окуучунун личносттун психолого-педагогикалык жактан үйрөнүү. Ош. 2005.

Жолдошбаев Д.А., Жунусов И.А. Мектеп психологунун ишмердүүлүгү. Ош. 2013.

Жолдошбаев Д.А. Өнүгүү психологиясы. Ош. 2015.

Жолдошбаев Д.А. Өнүгүү жана педагогикалык психология предметинен лабораториялык-практикалык сабактан жумушчу дептер. Ош. 2017.

Жолдошбаев Д.А. Социалдык психология предметинен лабораториялык-практикалык сабактан жумушчу дептер. Ош. 2016.

Миңбаев К. Курак жана педагогикалык психология. Ош. 1995.

Миңбаев К. Адам психологиясы. Ош. 2000.

Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской – М., 1981.

Немов Р.С. Психология. М., 2015.

Психология межличностных отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1983.

Психологиядан терминологиялык сөздүк. – Фрунзе, 1984.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. - М.,1981.

Теплов Б.М. Психология. Фрунзе, 1954.

Умаров Т.Н., Борсонов А.Р. Социалдык психология. Ош-2010.

Хрестоматия по психологии / Сост. В.М. Миренко; Под ред. А.В. Петровского. - М., 1987.

ТИРКЕМЕЛЕР

1-тиркеме

А.М.Прихожандын личносттук тынчсыздануу шкаласы

Тынчсыздануунун мына ушул шкаласын А.М.Прихожан О.Кондаштын «Социалдык-кырдаалдык коркуу, тынчсыздануу шкаласынын» принцибинде 1980 - 1983 - жылдары иштеп чыккан. Мындай типтеги шкаланын өзгөчөлүктөрү күнүмдүк жашоонун тигил же бул кырдаалдардагы адамдардын тревогогендүүлүгүн баалоо менен алардын тынчсыздануусун аныктайт. Мындай типтеги шкаланын наркы, биздин көз караш боюнча, биринчиден, алар тынчсыздануну чакыруучу чындыктын аймагын бөлүүгө мүмкүндүк берүүсү болсо, экинчиден, мектеп окуучуларынын өзүнүн кайгырууларын, сезимдерин таануусунда т.а. интроспекциясы менен кайгыруунун белгилүү бир сөздүгүнүн накта болушунан аз деңгээлде болсо да көз карандылыгы болуп эсептелет.

Баяндоо: Методика бланкалык түргө ээ болгондуктан, аны коллективдүү жүргүзүүгө да мүмкүн. Бланк изилденүүчүгө зарыл болгон түшүндүрмөсү менен методиканын мазмуну жөнүндөгү маалыматтарды өзүндө камтыйт.

Методика эки формада иштелип чыккан. А формасы 10 - 12 жаштагы мектеп окуучулары үчүн, Б формасы - 13 - 16 жаштагы мектеп окуучулары үчүн багышталган. Берилүүчү түшүндүрмө экөөнө тең бирдей формада.

Түшүндүрмө (Бланктын биринчи бетинде). Кийинки беттерде сенин турмушунда аздыр же көптү кездештирүүчү кырдаалдар, шарттар саналып өтүлөт. Алардын ичинен кээ бирлери сен үчүн жагымсыз, ошондуктан тынчсыздануну, чочулоону же коркууну пайда кылышы мүмкүн.

Бул жерде сенин милдетиң ар бир сунуштарды кунт коюп окуп чык, бул кырдаалда өзүңдү элестет да оң жактагы - 0, 1, 2, 3 же 4 сандарынын ичинен бирөөсүн тандап аны тегеректе, албетте, бул кырдаал канчалык сен үчүн жагымсыз экендигинен, канчалык ал сенде чочулоону, коркунучту же коркууну пайда кылышына көз карандылыкта.

Эгерде кырдаал сага эч кандай жагымсыздай көрүнбөсө, 0 санын тегеректе. Эгерде ал сени бир аз тынчсыздандырса, чочулатса 1 санын тегеректе. Эгерде чочулоо жана коркуу жетишээрлик күчтүү болуп, сен мындай кырдаалга туш болуп калбоону каалабасаң 2 санын тегеректе. Эгерде кырдаал өтө жагымсыз жана аны менен байланыштуу күчтүү чочулоо, тынчсыздануу, коркунуч болсо, 3 санын тегеректе. Өтө күчтүү чочулоодо, өтө күчтүү коркунучта болсо 4 санын тегеректе.

Сенин милдетиң - ар бир кырдаалда өзүңдү (мына ушул кырдаалда өзүңдү) элестет, ал канчалык сенде тынчсыздануну, коркунучту, чочулоону жана коркууну пайда кылуусу мүмкүн, ал канчалык сен үчүн жагымсыздыгын аныктоочу сандык деңгээлдеги сандардын ичинен бирөөсүн тегеректе.

Ар бир сан эмнени аныктаары жогору жакта жазылган.

А формасы

№	Кырдаалдар	Жок	бир аз	жет-лик	бай-лык	өтө
0	Мис. Жаңы мектепке өтүүдө.	0	1	2	3	4
1	Доскада жооп берүүдө					
2	Тааныш эмес балдардын арасында болууда					
3	Мелдешке, конкурска, олимпиадага катышууда					
4	Жалбарууну угууда					
5	Мектептин директору менен сүйлөшүүдө					
6	Башкалар менен өзүмдү салыштырууда					
7	Тапшырманы сураш үчүн мугалим журналды караганда					
8	Кайсы бир нерседе сени опузолоо менен сындоодо					
9	Кайсы бир нерсени жасоодо сени карап турганда (иштеп жатканда, тапшырманы чыгаруунун мезгилинде сени байкап турса)					
10	Жаман түштү көрүүдө					
11	Текшерүү ишин жазууда, кайсы бир предметтен тестти аткарууда					
12	Текшерүү ишинен, тесттен кийин - мугалим баа коюу үчүн чакырганда					
13	Сенде кайсы бир нерсе болбой жатканда					
14	Сыйкырчыга, бакшыга окшош адамды көргөнүңдө					
15	Сага назар салышпаганда					
16	Ата-энелердин чогулушуна ата-энеңди күтүүдө					
17	Сенде ишиңдин ийгиликсиздигинен, ишиңлин оңунан чыкпагандыгынан коркууда					
18	Сенин артыңдан күлкүнү угууда					
19	Мугалимдин түшүндүрүүсүнө түшүнбөгөндө					
20	Келечекте сен эмнеге жетишүүгө мүмкүн экендигин ойлонгонуда					
21	Космостук катастрофа, алдын ала айтуулар жөнүндө угууда					
22	Көрүүчүлөрдүн алдына чыгып сүйлөөдө					
23	Кайсы бир адам кимдир бирөөлөрдү «бузуп жаткандыгын» угуп жатканыңда					
24	Сени менен ойноону каалашпаганда					
25	Сенин жөндөмдүүлүгүңдү текшерип жатканда					
26	Эмнегедир сени кичинекейдей карашканда					
27	Экзаменде жакпаган номердеги билет сага тийип калганда					

28	Сабакта мугалим күтүүсүздөн сага суроо бергенде					
29	Сенин ишиңди баалоодо					
30	Үй тапшырманы аткара албай жатканыңда					
31	Караңгы үйдө уктоодо					
32	Ата-энең менен макулдашпай жатканыңда					
33	Жаңы ишти алууда					
34	Класс жетекчиң менен сүйлөшүүдө					
35	Кайсы бир нерседе ойлонгондо сенде «элейип кароо» болгондо					
36	Качан келгениңдеда сага унчукпаганда					
37	Коркунучтуу тарыхты угууда					
38	Өзүңдүн жолдошуң менен талашууда					
39	Өзүңдүн сырткы келбетиң жөнүндө ойлонгондо					
40	Башкача коркунучтуу «тиги дүйнөдөгү» жандыктарды, элестерди ойлонгондо					

Б формасы

№	**Кырдаалдар**	**жок**	**бир аз**	**жет-лик**	**бай-лык**	**өтө**
0	Жаңы мектепке өтүүдө	0	1	2	3	4
1	Доскада жооп берүүдө					
2	Тааныш эмес адамга суроо, сураныч аркылуу кайрылууну талап кылып жатканда					
3	Мелдешке, конкурска, олимпиадага катышууда					
4	Карганууну угууда					
5	Мектептин директору менен сүйлөшүүдө					
6	Башкалар менен өзүңдү салыштырууда					
7	Мугалим сага эскертүү жасап жатканда					
8	Кайсы бир нерседе опузалап сени сындаганда					
9	Кайсы бир нерсени жасап жактаныңда сени карап турушса (иште, маселе чыгаруу мезгилинде сени карап же байкап турушса)					
10	Түшүңдө жаман нерсени же «нерсени» көргөнүңдө					
11	Кайсы бир предмет боюнча тестти аткарууда, текшерүү ишти жазууда					
12	Текшерүү иштен, тесттен кийин мугалим баалоого чакырса					
13	Кайсы бир нерсе сенде болбой жатканда					
14	Олдоксон кылык-жорук үчүн ачуунун сырткы күчүнө тартылгандыгы жөнүндө ойлонгондо					
15	Сага көңүл бурушпаса					
16	Ата-энелердин чогулушуна ата-энеңди күткөнүңдө					

17	Сендеги ийгиликсиздиктен айынан, ишиңдин ойрон болушунан коркконуңда					
18	Өзүңдүн артыңдан күлкүнү угууда					
19	Мугалимдин түшүндүрүүсүн түшүнбөгөндө					
20	Өзүңдүн келечегиң жөнүндө ойлогондо					
21	Космостук катастрофа жөнүндө алдын ала айтууларды укканыңда					
22	Чоң аудиторияга чыгып сүйлөөдө					
23	Кайсы бир адам кимдир бирөөлөрдү «бузуп жаткандыгын» угуп жатканыңда					
24	Ата-энең менен чатакташканда					
25	Психологиялык экспериментке катышууда					
26	Сага кичинекей катары карашканда					
27	Экзаменде сага жакпаган номердеги билет түшүп калганда					
28	Сабакта мугалим күтүүсүздөн сага суроо берип калганда					
29	Кыздарга (балдарга) өзүңдүн жагымдуулугуң жөнүндө ойлонгондо					
30	Үй тапшырманы аткара албай жатканында					
31	Караңгылыкта болгонуңда ачык эмес сөлөкөттү көргөнүңдө, түшүнүксүз үндү укканыңда					
32	Ата-энең менен макулдашпаганыңда					
33	Жаңы ишти алганыңда					
34	Класс жетекчиң менен сүйлөшүүдө					
35	Кайсы бир нерсе жөнүндө ойлонгондо сенде «элейип кароо» болобу					
36	Качан келгениңде да сага унчукпаганда					
37	Сыйкырчыга, көз ачыкка окшош адам менен мамилелешкенде					
38	Сен кимдир бирөө өзүнүн башынан өткөргөн сүйүктүү окуялары жөнүндө айтып жаткандарын угууда					
39	Күзгүнү кароодо					
40	Сен каалап жатканыңа жетишүүдө кайсы бир түшүнүксүздөр, табияттан сырткаркылар тоскоолдук кылып жаткандай болушу мүмкүн					

Жыйынтыктарды иштетүү жана интерпретациялоо: Жогорку субшкалаларда көрсөтүлгөндөр шкала боюнча пункттарга бөлүнүштүрү 1-таблицада көрсөтүлгөн. Ачкыч эки форма үчүн жалпы болуп эсептелет.

1-таблица. Личносттук тынчсыздануу шкаласына карата ачкыч.

№	Субшкалалар	Шкаланын пункттары
1	Мектептик тынчсыздануу	1, 5, 7, 11, 12, 16, 19, 28, 30, 34
2	Өзүн-өзү баалоодогу тынчсыздануу	3, 6, 8, 13, 17, 20, 25, 29, 33, 39
3	Личносттор аралык тынчсыздануу	2, 9, 15, 18, 22, 24, 26, 32, 36, 38
4	Магиялык тынчсыздануу	4, 10, 14, 21, 23, 27, 31, 35, 37, 40

Албетте, субшкалаларды бөлүү көптөгөн шарттарда, айталы, кээ бир мектептик кырдаалдарда - чоң адамдар менен мамилелешүү кырдаалы сыяктуулар ж.б. андагы сунушталып жаткан мамиленин кырдаалдарында өзү жөнүндө элестетүүнү актуалдаштыруунун позициясы аркылуу кароого болот. Бирок турмуш көрсөткөндөй көрсөтүлгөн варианттар, тынчсыздануулуну жеңип чыгуунун маселесинин көз карашында жемиштүү. Ал бир топ чыңалуудагы зонаны жок кылууга мүмкүндүк берүү менен иштин жекече программасын түзүп чыгууга жардам берет.

Шкаланын пункттарынын ар бирин иштетип чыгууда андагы жоопторго тиешелүү тегеректелген сандагы баллдардын санында бааланат. Ар бир субшкала боюнча жекече жана бардык шкала боюнча баллдардын суммасы эсептелип чыгарылат. Алынган баллдардын суммасы өзүндө алгачкы, же «чийки» баалоону көрсөтөт.

Алгачкы баалоо шкалага алмаштырылат. Шкалалык баалоонун сапаты стандарттык ондуктарда колдонулулат. Бул үчүн мына ушул изилденип жаткан окуучулардын курактык жана жыныстык тобунун ченемдик көрсөткүчү менен салыштырылат. Жыйынтыгында, бардык шкалалар боюнча алынгандар тынчсыздануунун жалпы деңгээлинин көрсөткүчү катары, жекече субшкала боюнча тынчсыздануунун айрым түрлөрүндө чечмеленет. Андан кийин «чийки» баллдар стандарттык баалоого же стенага алмаштырууда ишке ашырылат (1 - 5 - таблицалар).

2 - таблица. Жалпы тынчсыздануу

	Жыныстык –курактык группалар (баллдардын жыйынтыкттары боюнча)							
	10 – 11 жаш		**12 жаш**		**13 – 14 жаш**		**15 – 16 жаш**	
	кыз	Эркек	Кыз	эркек	Кыз	эркек	кыз	эркек
1	0 – 33	0 – 26	0 – 34	0 – 26	0 – 34	0 – 37	0 – 33	0 – 27
2	34 – 40	27 – 32	35 – 43	27 – 32	35 – 43	38 – 45	34 – 39	28 – 34
3	41 – 48	33 – 39	44 – 50	33 – 38	44 – 52	46 – 53	40 – 46	35 – 41
4	49 – 55	40 – 45	51 – 58	39 – 44	53 – 61	54 – 61	47 – 53	42 – 47
5	56 –62	46 – 52	59 – 66	45 – 50	62 – 70	62 – 69	54 – 60	48 – 54
6	63 – 70	53 – 58	67 – 74	51 – 56	71 – 80	70 – 77	61 – 67	55 – 61
7	71 – 77	59 – 65	75 – 81	57 – 62	81 – 88	78 – 85	68 – 74	62 – 68
8	78 – 84	66 – 71	82 – 89	63 – 67	89 – 98	86 – 93	75 – 80	69 – 75
9	85 – 92	72 – 77	90 – 97	68 – 73	99 – 107	94 – 101	81 – 87	76 – 82
10	93 - …	78 - …	98 - …	74 - …	108 - …	102 - …	88 - …	83 - …

3 – таблица. Мектептик тынчсыздануу

	Жыныстык –курактык группалар (баллдардын жыйынтыктары боюнча)							
	10 – 11 жаш		**12 жаш**		**13 – 14 жаш**		**15 – 16 жаш**	
	Кыз	эркек	Кыз	Эркек	кыз	эркек	кыз	эркек
1	0 – 8	0 – 7	0 – 2	0 – 7	0 – 8	0 – 7	0 – 7	0 – 6
2	9 – 11	8 – 10	3 – 5	8 – 9	9 – 10	8 – 9	8 – 9	7
3	12 – 13	11 – 12	6 – 7	10	11 – 13	10 – 12	10 – 11	8
4	14 – 16	13 – 14	8 – 10	11 - 12	14 – 15	13 – 15	12 – 13	9
5	17 – 18	15 – 16	11 – 12	13	16 – 18	16 – 17	14	10
6	19 – 20	17 – 18	13 – 15	14 – 15	19 – 20	18 – 20	15 – 16	11
7	21 – 22	19 – 20	16 – 17	16	21 – 22	21 – 22	17 – 18	12 – 13
8	23 – 25	21 – 22	18 – 20	17 – 18	23 – 25	23 – 25	19 – 20	14
9	26 – 27	23 – 24	21 – 22	19 – 20	26 – 27	26 – 28	21 – 22	15
10	28 - …	25 - …	23 - …	21 - …	28 - …	29 - …	23 - …	16 - …

4 – таблица. Өзүн-өзү баалоодогу тынчсыздануу

	Жыныстык-курактык группалар (баллдардын жыйынтыктары боюнча)							
	10 – 11 жаш		**12 жаш**		**13 – 14 жаш**		**15 – 16 жаш**	
	кыз	эркек	кыз	Эркек	кыз	эркек	кыз	эркек
1	0 – 10	0 – 7	0 – 9	0 – 5	0 – 8	0 – 7	0 – 6	0 – 7
2	11	8 – 9	10 – 11	6 – 7	9 – 10	0 – 10	7 – 8	8 – 9
3	12 – 13	10	12 – 13	8	11 – 13	11 – 13	9 – 11	10 – 12
4	14	11 – 12	14 – 16	9 – 10	14 – 16	14 – 16	12 – 13	13 – 15
5	15 – 16	13	17 – 18	11	17 – 18	17 – 19	14 – 16	16 – 17
6	17 – 18	14 – 15	19 – 20	12	19 – 21	20 – 22	17 – 18	18 – 20
7	19	16 – 17	21 – 22	13 – 14	22 – 24	23 – 25	19 – 21	21 – 23
8	20 – 21	18	23 – 24	15	25 – 26	26 – 28	22 – 23	24 – 25
9	22 – 23	19 – 20	25 – 27	16 – 17	27 – 29	29 – 31	24 – 26	26 – 28
10	24 - …	21 - …	28 - …	18 - …	30 - …	32 - …	27 - …	29 - …

5 – таблица. Личносттор аралык карым-катнаштагы тынчсыздануу

	Жыныстык-курактык группалар (баллдардын жыйынтыктары боюнча)							
	10 – 11 жаш		**12 жаш**		**13 – 14 жаш**		**15 – 16 жаш**	
	кыз	эркек	Кыз	Эркек	кыз	эркек	кыз	эркек
1	0 – 8	0 – 7	0 – 8	0 – 8	0 – 6	0 – 8	0 – 6	0 – 7
2	9	8	9 – 10	9	7 – 8	9 – 11	7 – 8	8 – 9
3	10	9	11 – 12	10	10 – 12	12 – 14	9 – 11	10 – 12
4	11	10	13 – 14	11 – 12	13 – 15	15 – 17	12 – 13	13 – 15
5	12 – 13	11 – 12	15	13	16 – 17	18 – 20	14 – 15	16 – 17
6	14	13	16 – 17	14 – 15	18 – 20	21 – 23	16 – 18	18 – 20
7	15	14	18 – 19	16	21 – 23	24 – 26	19 – 20	21 – 23
8	16 – 17	15	20 – 21	17 – 18	24 – 26	27 – 29	21 – 23	24 – 26
9	18	16	22 – 23	19	27 – 29	30 – 32	24 – 25	27 – 28
10	19 - …	17 - …	24 - …	20 - …	30 - …	33 - …	26 - …	29 - …

6 – таблица. Магиялык тынчсызданув

	Жыныстык-курактык группалар (баллдардын жыйынтыктары боюнча)							
	10 – 11 жаш		**12 жаш**		**13 – 14 жаш**		**15 - 16 жаш**	
	Кыз	Эркек	кыз	эркек	Кыз	эркек	кыз	эркек
1	0 – 7	0 – 6	0 – 7	0 – 4	0 – 5	0 – 5	0 – 6	0 – 5
2	8	7	8 – 9	5 – 6	6 – 7	7 – 8	7 – 9	6 – 7
3	9 – 10	8 – 9	10 – 11	7	9 – 10	9 – 10	10 – 11	8 – 9
4	11 – 12	10	12 – 13	8 – 9	11 – 13	11 – 12	12 – 14	10
5	13 – 14	11 – 12	14 – 15	10	14 – 15	13 – 14	15 – 16	11 – 12
6	15 – 16	13	16 – 17	11 – 12	16 – 18	15 – 16	17 – 19	13
7	17 – 18	14	18 – 20	13	19 – 21	17 – 18	20 – 22	14 – 15
8	19 – 20	15 – 16	21 – 22	14 – 15	22 – 23	19 – 20	23 – 24	16 – 17
9	21 – 22	17	23 – 24	16	24 – 26	21 – 23	25 – 27	18
10	23 - …	18 - …	25 - …	17 - …	27 - …	24 - …	28 - …	19 - …

Баалоонун шкаласынан алынгандарды негиз кылып алып, изилденүүчүнүн тынчсыздануу деңгээли жөнүндө жыйынтык чыгарылат.

2-тиркеме

Коллективде өзүн-өзү баалоо

Аткаруунун жолу: Окуучуларга коллективди пайда кылуучу белгилери бар анкетаны көрсөтөбүз. Окуучу аны башынан аягына чейин окуп чыгып, өзүндө тигил же бул белгилердин туюнтулуш деңгээлин баалоодо аны алты баллдык шкала боюнча анкетанын баалоо графасына жазуу керек.

№	**Б Е Л Г И Л Е Р**	**Белгилердин туюнтулуш деңгээлин баалоо шкаласы (балл менен)**					
		5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
1	Класстын жалпы маселесин чечүүдө активдүүмүн						
2	Класстагы жолдошторума жардамдашамын						
3	Эгерде классташым туура эмес иш кылса, аны колдобостугумду айтам						
4	Коллективдин жеке кызыкчылыгына баш ийем						
5	Класстын иши үчүн кайгырам						
6	Класста жаңы ишти уюштурам						
7	Классташтарыма карата талапты коём						
8	Жалпы ишке катышуудан четтегендерди сындаймын						
9	Жолдошторума баш ийүүнү билем						
10	Коллективди уюштурууну билемин						
11	Жолдошубузга жардам керек болуп турган учурда, сыртта тургандарды сыйлабайм						
12	Класс менен бирге болууну сүйөм						
13	Сынга капаланбайм						
14	Өзүмө ыңгайлуулукту жаратууну билем						
15	Класстын коомдук турмушуна катышам						
	Жалпы балл						

Алынган маалыматтарды иштетүү: Бардык 15 баллды суммалоо менен төмөндөгү формула боюнча коллективизмде өзүн-өзү баалоо көрсөткүчүн эсептейбиз.

$$К = П x 100 / 15$$

Мында; К - коллективизмде өзүн-өзү баалоонун коэффициенти, П - топтолгон баллдардын суммасы.

Түрдүү авторлор иштеп чыгышкан түрдүү анкеталардын ичинен кээ бирлерин гана келтирдик. Мугалим, класс жетекчи өздөрү деле мектепте, класста тарбиялоо маселесине байланыштуу болгон ар түрдүү анкеталарды өз алдынча түзүп, аны жүргүзүшү мүмкүн. Бул үчүн түрдүү коэффициенттердеги эсептөөлөрдү жүргүзүүнүн кереги жок, анткени алар болгону тереңирээк, сапаттуу анализдөө үчүн кошумча кыйынчылыктарды туудурушу мүмкүн. Негизгиси - алынган маалыматтын тигил же бул себебин аныктоого, ошону менен бирге ар бир окуучунун адеп-ахлактык өнүгүүсү үчүн педагогикалык таасирлердин өлчөмүн иштеп чыгууга мүмкүндүк болот.

Ушуну эске алып коюшубуз керек, анкеттештирүү жетишээрлик ишенимдүү жыйынтык бере бербейт, алынгандарды, табигый эксперименттерди пайдалануу менен андан алынган маалыматтарды талкуулоонун негизинде гана тактоого мүмкүн.

3-тиркеме

Коллективдин психологиялык атмосферасы

Иштин жүрүшү: Төмөндөгү карта-схеманы пайдаланабыз. Анын сол жагында коллективдин ыңгайлуу психологиялык климатын мүнөздөөчү коллективдин касиеттери жазылган, ал эми оң жагында - коллективдин ачык ыңгайсыз климатынын сапаттары белгиленген. Тигил же бул касиеттердин туюнтулуш деңгээлин жети баллдык шкалада белгилөө аркылуу аныктоого мүмкүн (+3төн - -3кө чейин).

+3 – сол жактагы касиет, коллективде дайыма пайда болот.

+2 – көпчүлүк учурда пайда болуучу касиет.

+1 – жетишээрлик азыраак пайда болуучу касиет.

0 – тигил же бул касиеттин ачык айрым пайда болушун көрсөтпөйт.

-1 – карама-каршы касиет жетишээрлик азыраак пайда болот.

-2 – көпчүлүк учурда пайда болуучу касиет.

-3 – дайыма пайда болуучу касиет.

Карта - схема

Өзгөчөлүктөрдүн оңу	3	2	1	0	-1	-2	-3	Өзгөчөлүктөрдүн терси
Кайраттуулук жана шайырдык маанайга ээ								Көңүлү чөккөн пессимисстик тонго ээ
Өз ара симпатияга, өз ара мамиледе ак ниеттүүлүккө, ак жүрөктүүлүккө ээ								Карым-катнашта конфликтке ээ, агрессивдүү, антипатияда

Коллективдин ичиндеги группировкалардын ортосундагы карама-каршылык өз ара түшүнүүдө болот								Группировкаларда өз ара конфликттер болуп турат
Коллективдин мүчөлөрү бирге болууну сүйүшөт, биргелешип иштөөгө катышышат, бош убактысын бирге өткөрүшөт								Коллективдин мүчөлөрү бир топ тыгыз мамилеге карата кош көңүлдүүлүктү пайда кылат, биргелешкен ишмердүүлүккө карата терс карымкатнашты туюндурат
Коллективдин айрым бир мүчөлөрүнүн ийгилиги же ийгиликсиздиги коллективдин бардык мүчөлөрүн катыштырат, кошо кайгырууга чакырат								Коллективдин мүчөлөрүнүн ийгилиги менен ийгиликсиздиги калгандарында кош көңүлдүүлүктү жаратат, кээде ичи тардыкты жана ич күйдүүлүктү пайда кылат
Жардам берүү менен кубаттоого ээ, жемелөө менен сындоо ак ниеттүүлүктү козгоодо айтылат								Сындык эскертүү ачык түрдө жамандоонун мүнөзүн алып жүрөт
Коллективдин мүчөлөрү бирибиринин пикирине, оюна карата урматтоо менен мамиле кылышат								Коллективдин ар бири мүчөсү өзүнүн пикирин негизги деп эсептешет, жолдошторунун пикирине карата чыдашпайт
“Баардыгы бирөө үчүн, бирөө баардыгы үчүн” принциби боюнча эмоционалдык бirimдикте жүргөн минуталар коллектив үчүн бир топ көп								Кыйын кезекте коллектив эмне кылаарын билбөөчүлүк “ачык” пайда болот, өз ара бирин-бири күнөөлөшөт, талашышат
Коллективдин жетишкендиктерин же ийгиликсиздигин өзүнүкү катарында баардыгы кайгырышат								Жетишпестиктер менен ийгиликсиздик коллективде кубанууну пайда кылат
Коллективдин жаңы мүчөсүнө карата ак ниеттүүлүктө карымкатнашта болушат, анын өздөштүрүүсүнө жардамдашат								Жаңы адамга карата өздөрүн ашыкча сезишет, ага карата кастык көбүрөөк пайда болот
Коллектив активдүү, толук энергиялуу								Коллектив пассивдүү, илең-салаң
Эгерде пайдалуу ишти аткаруу керек болсо, коллектив тез арада киришип кетет								Биргелешип иштөөгө коллективди көтөрүү мүмкүн эмес, ар бири жеке өзүнүн кызыкчылыгы жөнүндө гана ойлот
Коллектив бардык мүчөлөрү менен адилеттүүлүктүн карымкатнашында жашайт, бул жерде начарларга көмөк көрсөтөт, анын коргоого чыгышат								Коллектив эки топко бөлүнүшөт, начарларга карата жек көрүүчүлүктө карашат. Аларды шылдыңдап күлүшөт
Эгерде жетекчилер белгилешсе, коллективдин мүчөлөрү өзүнүн коллективине сыймыктануу менен сезүүсү пайда болот.								Мактоого жана сыйлоого карата коллектив кош көңүлдүүлүктө карашат

Алынган маалыматтарды иштетүү: Коллективдин психологиялык климатынын жалпы сүрөттөлүшүн элестетүү үчүн, оң жана терс баллдардын

бардыгын кошуу керек. Алынган жыйынтык коллективдин психологиялык климатын чоң же кичине деңгээлдеги жагымдуулук шартынын кырдаалын мүнөздөөчү мүнөздөгү кызматты аткарат.

4-тиркеме

Харектерологиялык суроолор (К. Леонгардык суроолору)

Суроолордун маңызы мүнөздүн акцентуациясын айкындоого багышталган т.а. мүнөздүн белгилүү бир багытына, мүнөздүн белгилүү бир акцентуациясына туура келген 88 суроодон туруп, 10 шкалага бөлүнөт, алар төмөнкүлөр:

1. **Демонстративдик** (демонстративдик тип) - көңүлдүн борборунда болууга умтулуу туюнтулган жана өзүнүн максатына каалагандай ыкмада жетишкен: М.; ыйлоо, талып калуучулук, толоң-тоз салуучулук, ооруучулук, мактануучулук, жапакерлик, адаттагыдай эместик, кызыгуучулук, жамакчылык. Өзүнүн мыкты билбеген кылык жоругун жеңил унутат.
2. **Буйдалуучулук** (буйдалуучулук тиби) - өзүнүн сезиминде, оюнда «буйдалып» калуу, капаны унута албаган, кем сөздүү, узакка күңкүлдөп жүрө берүүгө жакын, көбүнчө конфликтин активдүү тарабында болот.
3. **Педанттык** (педанттык тиби) - болбогон эле нерселерге «кайгыруунун» түрүн туюндурган, сабакта мугалимди формалдуу талаптардагы шылтоолордо жадаткан, үйдөгүлөрдү ашыкча эле тыкандыгында жадаткан.
4. **Козголгучтук** (козголгучтук тиби) - кыжырдангычтыгы, өзүн кармай албоочулугу, агрессивдүүлүгү, түнөргөндүгү, «зериктирип жиберүүсүнүн» жогорулугу, бирок мүмкүн жасакердик, элпектик жашырынган сыяктуу. Адилетсиздикке жакын жана уяты жок богоноз, же баарлашууда жай, түнөргөн, түнт.
5. **Гипертимикалык** (гиперактивдүүлүк тиби) - маанайы ашыкча көтөрүңкү, дайыма шайыр, көп сүйлөөк, өтө энергиялуу, өз алдынча, лидерликке, тобокелчилдикке, авантюристтикке карата умтулат, эскертүүгө реакция бербейт, жазалоону четке кагат, уруксат суроонун чегин жоготкон, өзүн-өзү сындоочулук жок.
6. **Дистимикалык** (дистимикалык тиби) - дайыма маанайы түшкөн, муңайыңкы, түнт, кем сөз, пессимист, ызы-чуу мамиледен алыстайт, бирге окугандар (иштегендер) менен жакын болуп кетпейт, конфликке чанда чыгат, көбүнчө анын поссивдүү тарабында болот.
7. **Тынчсыздануучулук** (тынчсызданып - коркуучулук тиби) - маанайдын фонунда төмөндүк, өзүнөн, жакындарынан коргонуучулук, тартынчаактык, өзүнө ишенбөөчүлүк, өзгөчө чечкинсиздик белгисине ээ, ийгиликсиздикке узакка кайгырат, өзүнүн аракеттерине күмөн санайт.
8. **Экзальтациялык** (аффективдүү-экзальтацияланган таасирдеги тиби) - маанайы өтө эле өзгөрүлмөлүү, эмоциясы ачык туюнтулган, сырткы окуяларга көңүл буруусу жогору, сөзгө чечен, сүймөнчүктүү.

9. **Эмитивдик** (эмитивдик тиби) - ашыкча эле сезимтал, таарынчак, кичинекей жагымсыздыкка терең кайгырат, эскертүүгө, ийгиликсиздикке карата ашыкча эле сезгич, ошондуктан анда көбүнчө кайгылуу маанай.

10. **Циклотимдик** (циклотимдик тип) - мамилечилдиги кезек-кезеги менен алмашып турат (маанайдын жогорку мезгилинде жогоркусунда жана маанайдын түшкөн мезгилинде төмөнкүсүндө).

Түшүндүрмө: Сага кайсы бир деңгээлде сенин мүнөзүңө тиешелүү болгон ырастоолор сунуш кылынат. Эгерде ырастоолорго макул болсоң, анын катар номеринин тушуна «+» (ооба), эгерде жок болсо - «-» (жок) белгисин коёсуң. Суроолорго узак ойлонуп отуруунун кереги жок, анткени жооптор туура же туура эмес деген мааниге ээ эмес. Жооп берүүнүн убактысы чектелбейт.

Суроолордун тексти.

1. Адатта шайыр жана токтоосуңбу?
2. Жеңил эле капа болуп, жаның ачышабы?
3. Жеңил эле ыйлайсыңбы?
4. Ишиңдеги катанын жоктугун бир канча жолу текшересиңби?
5. Өзүңдүн классташтарыңдай эле күчтүүсүңбү?
6. Кайгыруудан кубанууга, кубануудан кайгырууга өтүү сенде жеңилби?
7. Оюн ойноодо жетекчи болуу сага жагабы?
8. Эч кандай себепсиз эле бардыгына ачууланган күндөрүң болобу?
9. Токтоо, олуттуу адамсыңбы?
10. Мугалимдин тапшырмасын дайыма эле ак ниеттүүлүктө аткарасыңбы?
11. Оюндун жаңы түрлөрүн ойлоп тапканды билесиңби?
12. Эгерде кимдир бирөөнү капа кылсаң, аны тез эле унутуп каласыңбы?
13. Бирөөлөргө көңүл айтканды билген, ак көңүл деп өзүңдү эсептейсиңби?
14. Сумкаңа китептериңди салып бүтүп, китептериңди сумкаңа толук салгандыгыңды дагы бир жолу текшересиңби?
15. Мектепте, кружокто, спорт секциясында эң алдыңкылардан болууга аракеттенесиңби?
16. Кичинекей мезгилиңде чагылгандан, иттен коркконсуңбу?
17. Балдар сени ашыкча эле аракетчил жана тыкан деп эсептешеби?
18. Сенин маанайың үй менен мектептин иштеринен көз карандыбы?
19. Тааныштарыңдын көпчүлүгү сени жактырат, жакшы көрөт деп айтууга болобу?
20. Жан дүйнөңдө тынчсыздануу болобу?
21. Адатта бир аз капалуусуңбу?
22. Кайгыга кайгыруу менен өксүп ыйлоо сенде болобу?
23. Бир орунда узакка туруу сага кыйынбы?
24. Эгерде сага карата адилетсиз мамиле кылышса, анда өзүңдүн кызыкчылыгыңды бардык аракетиңде коргоону талап кыласыңбы?
25. Кимдир бирөөнү чозмо менен атууга же таш менен урууга туура келген учурларың болгонбу?

26. Эгерде үйдө айнек парда же дасторкон туура эмес турса кыжырданасыңбы?
27. Кичинекейиңде үйдө жалгыз калуудан коркчу белең?
28. Себепсиз эле сенде шайырлык же кайгыруучулук болобу?
29. Сен – класста эң жакшы окуучулардын бирисиңби?
30. Сенде кубануу, жинденүү көппү?
31. Сенин ачууланышың жеңилби?
32. Кээде өзүңдү бактылуу сезесиңби?
33. Балдарды күлдүрүүнү билесиңби?
34. Адатта өзүңдүн ой-пикириңди адамдарга жетишээрлик ачык, так, түз айта аласыңбы?
35. Кандан коркосуңбу?
36. Мектепте тапшырмаларды берилип аткарасыңбы?
37. Кимдир бирөөгө адилетсиз мамиле кылып жатышса, аны коргоого чыгасыңбы?
38. Караңгы үйгө, подвалга кирүү сага жагымсызбы?
39. Тез аткарууга туура келген жана анчалык так эмес иштерге караганда, жан дүйнөңө туура келген жай жана так иштер көппү?
40. Адамдар менен жеңил таанышасыңбы?
41. Мектепте ырдап, декломация айтып чыгууну сүйөсүңбү?
42. Качандыр бир кезде үйдөн качтың беле?
43. Качандыр бир кезде балдар менен, мугалимдер менен болгон талаш-тартыштардын айынан өзүңдү жоготуп коюп, мектепке барбай койдуң беле?
44. Сага жашоо оордой көрүнөбү?
45. Жада калса ийгиликсиздикте, өзүңдүн үстүңдөн күлүшүң мүмкүнбү?
46. Эгерде талаш-тартыш сенин күнөөң боюнча болбосо да, сен жарашууга аракеттенесиңби?
47. Жаныбарларды өтө сүйөсүңбү?
48. Үйдөн чыкандан кийин деле кайсы бир кокустук болбош үчүн үйгө кайтып келүү сенде болгонбу?
49. Өзүңдө же сенин туугандарыңдын арасынан кимдир бирөөсүндө кандайдыр бир кокустук болчудай сезим сенде кээде болуп турабы?
50. Сенин көңүлүң аба ырайынан көз карандыбы?
51. Жада калса суроону билип турсаң да, класста жооп берүү кыйынбы?
52. Эгерде кимдир бирөөгө ачуулансаң, урушту же мушташты баштап жиберишиң мүмкүнбү?
53. Курдаштарыңдын арасында болуу сага жагабы?
54. Эгерде кайсы бир нерседе ишиң оңунан чыкпаса, таптакыр үмүт үзүү сенде болобу?
55. Оюнду, ишти уюштура аласыңбы?
56. Эгерде алдыңда кыйынчылыктар болсо да, өжөрлүк менен максатка карата умтулуу сенде болобу?
57. Качандыр бир мезгилде кайгылуу китепти окуганда, кинону көргөндө ыйлаган учуруң болду беле?
58. Кайсы бир түйшүктүн айынан сенде уктоо кыйын болгонбу?

59. Шыбырап айтасыңбы же көчүрүп алууга бересиңби?

60. Кечиндеси караңгы көчөдөн өзүң жалгыз өтүштөн коркосуңбу?

61. Ар бир буюмуңдун өз ордунда турушун карап турасыңбы?

62. Жакшы маанайда уктоого жатсаң деле, ойгонгондо жаман маанайда туруу сенде болобу?

63. Тааныш эмес балдардын арасында (жаңы класста) өзүңдү эркин сезесиңби?

64. Сенде баш оору болобу?

65. Көп күлөсүңбү?

66. Эгерде кимдир бирөөнү урматтабасаң, ал ушундай нерсени байкабаш үчүн өзүңдү так ошондой алып бара аласыңбы (аны сыйлабагандыгыңды байкатпаш үчүн)?

67. Бир күндүн ичинде көптөгөн түрдүү иштерди жасашың мүмкүнбү?

68. Сенин үстүңдөн адилетсиздиктер көбүрөөк болуп турабы?

69. Жаратылышты сүйөсүңбү?

70. Үйдөн чыгып бара жатып же уктоого камданып жатканыңда эшикти жапканыңды, жарыкты өчүргөндүгүңдү текшересиңби?

71. Сен кандай деп эсептейсиң, сен коркоксуңбу?

72. Майрамдык столдо сенин маанайың алмашабы?

73. Драмалык кружокторго катышууну, сахнада ырды окууну сүйөсүңбү?

74. Эч ким менен сүйлөшүүнү каалабаган, себепсиз түнөргөн маанай сенде болобу?

75. Келечек жөнүндө кайгыруу менен ойлонуу сенде болобу?

76. Күтүүсүздөн кубанычтан куса болууга өтүү сенде болобу?

77. Мейманды алаксытууну билесиңби?

78. Капага узакка кайгырасыңбы?

79. Эгерде сенин досторуң кайгырып турса, сен да кайгырасыңбы?

80. Катачылыктын айынан дептериңе жазгандарды оңдогондоруң, кайрадан көчөрүп жазгандарың болобу?

81. Өзүңдү ишенбес адам деп эсептейсиңби?

82. Сага коркунучтуу түштөр көп киреби?

83. Качандыр бир кезде айнектен секирүү же машинанын астына бой таштоо жөнүндөгү ой сенде пайда болгонбу?

84. Эгерде айланаңдагылардын көңүлү ачык болсо, сенин да көңүлүң ачык болобу?

85. Эгерде сенде жагымсыздык болсо, ал жөнүндө дайыма эле ойлоно бербестен, аны убактылуу унута аласыңбы?

86. Сен өзүңдү күтүүсүздөн кармай албоочулук менен өзүңдү калжаң-кулжуңдукта алып жүрүшүң мүмкүнбү?

87. Адатта сен аз сүйлөгөн, түнтсүңбү?

88. Драмалык көрсөтүүгө катышууда канчалык ролго кирбе, сен аны сахнадагыдай эмес, муну унута аласыңбы?

Жыйынтыкты чыгаруу: Леонгардын суроолорунун негизинде түзүлгөн шкалалардын ар бирин эсептеп чыгуу менен стандарттык

жыйынтыкка алып келүү үчүн ар бир шкаланын маанисин белгилүү бир санга көбөйтөбүз. Бул нерсе методиканын ачкычында көрсөтүлгөн. Личносттун акцентуациясы изилденүүчүнүн патологиялык өзгөчөлүгү болуп эсептелбейт. Мындай мүнөздөр мүнөздүн белгиси катары өзгөчө ачык белгиде бөлүнүп тургандыгын гана мүнөздөйт.

Жооп берүү баракчасы

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22	
23		24		25		26		27		28		29		30		31		32		33	
34		35		36		37		38		39		40		41		42		43		44	
45		46		47		48		49		50		51		52		53		54		55	
56		57		58		59		60		61		62		63		64		65		66	
67		68		69		70		71		72		73		74		75		76		77	
78		79		80		81		82		83		84		85		86		87		88	

Тиешелүү шкаланын алгачкы баллдын суммасын тиешелүү шкаланын коэффицентине көбөйткөндөн кийинки сандын максималдуулугу – 24.

Кээ бир булактарда 12 баллдан жогорку чоңдукту акцентуациянын белгиси деп эсептешет. Ал эми, практикалык турмушта колдонуучулардын сурамжылоосунун негизинде алардын эсептөөлөрү боюнча, акцентуациянын тигил же бул тибине карата тенденция жөнүндө баллдардын суммасы 15тен 19га чейинки диапазондо белгилешет. Ал эми мүнөздүк белгинин баллы 19дан ашкан учурда гана акцентуацияланган деп көрсөтүшөт.

Ачкыч

	Аныкталуучу көрсөткүчтөрдүн суроолорунун номерлери	**Коент**	**Алгачкы балл.**	**Акцентуациянын көрсөткүчү.**
I	7, 19, 22, 29, 41, 44, -51, 63, 66, 73, 85, 88.	2х		
II	2, -12, 15, 24, 34, 37, -46, 56, -59, 68, 78, 81.	2х		
III	4, 14, 17, 26, -36, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83.	2х		
IV	8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.	3х		
V	1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.	3х		
VI	9, 21, -31, 43, -53, -65, 75, 87.	3х		
VII	-5, 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82.	3х		
VIII	10, 32, 54, 76.	6х		
IX	3, 13, -25, 35, 47, 57, 69, 79.	3х		
X	6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.	3х		

Алынган маалымат «личносттун акцентуациялык профилинин» түрүндө көрсөтүлүшү да мүмкүн.

Леонгард тарабынан бөлүнгөн личносттун 10 типтеги акцентуациясы эки группага бөлүнгөн.

1. **Мүнөздүн акцентуациясы** (демонстративдик, буйдалуучулук, педанттык, козголгучтук);
2. **Темпераменттин акцентуациясы** (гипертимикалык, дистимикалык, тынчсызданып-коркуучулук, циклотимдик, аффективдик, эмотивдик).

4-тиркеме

Личносттук өзгөчөлүктөрдү баалоо

FPI суроолору 12 шкаладан турат: В формасы толук формасынан айырмаланып суроолордун саны эки эсе аз. Сурамжылоодогу суроолордун жалпы саны - 114. Биринчи суроо бир дагы шкалага кирбейт, анткени ал текшерүүчүлүк мүнөзгө гана ээ. Сурамжылоонун I - IX шкалалары негизи же өзөгү, ал эми X - XII шкалалар туунду, интегралдоочу болуп саналат. Туунду шкалалар негизги шкалалардын суроолорунун негизинде түзүлүп, сан менен эмес, тиешелүү түрдө E, N, жана M тамгаларында белгиленген.

Шкалалар негизинен төмөндөгүдөй өзгөчөлүктөр боюнча бөлүнгөн:

I Шкала (невротикалык) личносттун невротизациясынын деңгээлин мүнөздөйт. Жогорку баа байкаларлык психосомантикалык бузулуулар аркылуу астеникалык типтин невротикалык синдромунун туюнтулушуна туура келет. (Бул фактор психологиялык терминологияда гана пайдалануу менен төмөнкү көрүнүштү бир топ чечмелөөгө болот: кыжырдануучулук (нервныйлык) - калчылдама, өзүнө алуучулук, абалдан чыгууну билбейт, жеке өзүнүн сезимине көңүлүн бурат).

II Шкала (спонтандык агрессивдүүлүк) интроинтенсивдүү типтин психопатизациясын айкындоо менен баалоого мүмкүндүк берет. Жогорку баа импульсивдүү жүрүм-турум үчүн өбөлгөнү түзүүчү, психопатизациянын жогорку деңгээли жөнүндө күбөлөндүрөт.

Спонтандык агрессивдүүлүк - агрессивдүүлүк, импульсивдүүлүк, ойлонуп отурбастык, адамдар менен ыркы келишпестик.

III Шкала (депрессивдүүлүк) психопатиялык депрессивдик синдром үчүн мүнөздүү белгилерди акыйдоонун мүмкүнчүлүгүн берет. Шкала боюнча жогорку баа эмоционалдык абалдын, жүрүм-турумдун, өзүнө карата, социалдык чөйрөгө карата карым-катнаштын мына ушундай белгилери тиешелүү.

Депрессивдүүлүк - көңүлү түшкөндүк, коркок, жүрөгү жок, ишенбегендик, кайгыруу, ичинен жапа чегүүчүлүк (ичинен эзилүүчүлүк).

IV шкала (кыжырдангычтык) эмоционалдык туруктуулук жөнүндө талдоого мүмкүндүк берет. Жогорку баа аффективдүү жооп берүүгө карата жакын экендигинде эмоционалдык абалдын туруксуздугун күбөлөндүрөт.

Козголгучтук - чыдамсыздык, импульсивдүүлүк, дүрт этмелик, ойлонуп отурбагандык, чыңалгандык, кыйкымчылдык.

V шкала (мамилечилдик) потенциалдык мүмкүнчүлүк катары, ошондой эле социалдык активдүүлүктүн реалдуу пайда болуусун мүнөздөйт. Жогорку баа мамилеге карата муктаждыктын накталай болушун туюндуруучу жана бул муктаждыкты канаттандырууга карата дайыма даяр экендиги жөнүндө айтууга мүмкүндүк берет.

Ынтымакчыл - сөзмөр, ысыктык, мамилечилдик, жандуулук, демилгелүүлүк.

VI шкала (тең салмактуулук) стресске карата туруктуулукту чагылдырат. Жогорку баа өзүнө ишенимдүүлүккө, оптимизмдикке жана активдүүлүккө негизделүүчү күнүмдүк жашоонун кырдаалдарындагы стресс – факторлордун таасирине карата жакшы корголгондугу жөнүндө күбөлөндүрөт.

Ашыкча талап кылбоочулук - маанайы жакшы, туруктуу, өжөр, беттегенинен кайтпоо, өзүнө ишенимдүү, ишенчээк, ишкер.

VII шкала (реактивдүү агрессивдүүлүк) экстратенсивдүү типтин психопатизация белгисинин болушун айкындоонун максатына ээ. Жогорку баа социалдык курчап тургандарга карата агрессивдүү карым-катнаш менен доминаттыкка карата умтулуунун туюнтулушун мүнөздөөчү психопатизациянын жогорку деңгээли жөнүндө күбөлөндүрөт.

Реактивдүү агрессивдүлүк, өзүнүн көз карашын талап кылуучулук - реактивдүү агрессивдүүлүк, өзүнүн пикирин талап кылуучулук, эгоцентристтик, авторитардык, ишенбөөчүлүк, доминанттык.

VIII шкала (уялчаактык) пассивдүү - коргонуучулуктун тибинде күнүмдүк өтүп жаткан турмуштук кырдаалга стресстик жооп берүүгө жакындыгын чагылдырат. Шкала боюнча жогорку баа социалдык байланышта кайсы бир кыйынчылык болуп эсептелген нерсенин натыйжасында тынчсыздануунун, эркиндиктин жоктугун, ишенимсиздиктин болушун чагылдырат.

Сабырдуулук - токтоо, кайсы бир нерсе менен байланышта жөндөмдүүлүктүн төмөндөшү, ишенимсиздик, дал болуучулук (өзүн жоготуп коючулук), жашыктык, толкундангандык.

IX шкала (ачыктык) социалдык курчап тургандарга жана өзүн-өзү сындоочулуктун деңгээлине карата карым-катнашты мүнөздөөгө мүмкүндүк берет. Жогорку баа өзүн-өзү сындоонун жогорку деңгээлинде курчап турган адамдар менен ишенимдүү, бул нерсе ачыктыкта өз ара аракеттенүүгө карата умтулууну күбөлөндүрөт. Мына ушул шкала боюнча баалоо башка сурамжылоолордун жалганчылык шкаласына туура келгендиктен, мына ушул сурамжылоо менен иштөөдө изилденүүчүнүн жан дүйнөсүндө жооп берүүсүн анализдөөгө тигил же бул чегинде шартты жаратышы мүмкүн.

Ачыктык - өзүн-өзү сындоочулук, ачыктык, жеке өзүнүн жетишпестиктери менен катачылыктарын моюнга алуучулук.

Статистикалык операциялардын негизинде дагы үч фактор кошулган.

E – экстроверсия – интроверсия.

N – эмоционалдык лабилдүүлүк – туруктуулук.

M – кайраттуулук – назиктик.

X (E) шкала (экстраверсия-интроверция) боюнча жогорку баалоо личносттун экстравертивдүүлүгүнүн туюнтулушуна, төмөнкүсү - интровертивдүүлүгүнүн туюнтулушуна туура келет.

Экстраверция–интроверция - мамилечилдигинин, коомдук турмушта активдүүлүгүнүн деңгээлин, жандуулугун, изденүүчүлүгүн же тескерисинче адамдар менен байланышуудан качуусун туюндурат (фактор тесттин беш

шкаласы менен байланыштуу, баарынан мурда №5 шкала - ынтымактуулук жана №2 шкала - спонтандык агрессивдүүлүк менен).

XI (N) шкала (эмоционалдык лабилдүүлүк) - жогорку баалоо эмоционалдык абалдын туруксуздугун, маанайдын жекече термелүүлөрүндөгү пайда болууларын, козголуусунун жогоруулугун, кыжырдуулугун, өзүн-өзү башкаруусунун жетишсиздигин көрсөтөт. Баалоонун төмөнкүсү эмоционалдык абалдын туруктуулугунун (стабилдүүлүгүнүн) жогоруулугун гана эмес, ошону менен бирге өзүнө ээ болууну жакшы билгендигин мүнөздөйт.

Эмоционалдык лабилдүүлүк - туруктуулук (стабилдүүлүк) - эмоционалдык туруктуулук же туруксуздук, маанайдын термелүүсүн, козголгучтук, чыңалуучулук, депрессивдүүлүк, капалуулук же оптимизмдик, кубануучулук (фактор төрт шкала менен байланыштуу, негизинен №3 шкала - депрессивдүүлүк жана №4 шкала – козголгучтук менен байланыштуулар).

XII(M) шкала (маскулизм - фенимизм) - баалоонун жогоркусу эркектик тип боюнча артыкчылыктагы психикалык ишмердүүлүктүн өзгөчөлүгүн күбөлөндүрөт, ал эми төмөнкүсү - аялдык боюнча.

Кайраттуулук-назиктик - активдүүлүк, ассертивдүүлүктүн деңгээлин, өзүн жогору көтөрүүчүлүк, тапкычтык (бул фактор негизинен №1 шкала - нервныйлык жана №8 шкала - ак ниеттүүлүк менен байланыштуу).

Изилдөөнү жеке адамга жана группага жүргүзүүгө болот. Аягында алардын ар бири жооп үчүн бир гана персоналдуу бланкка гана ээ болбостон, ошону менен бирге өзүнүн түшүндүрүүсүндө өзүнчө да сурамжылоо зарыл. Иштөөнүн процессинде изилденүүчүлөр бири бирине тоскоолдук кылбоо үчүн аларды өзүнчө жайгаштыруу ыңгайлуу. Психолог-изилдөөчү изилдөөнүн максатын жана сурамжылоо менен иштөөнүн эрежесин кыскача түшүндүрүп берет. Тапшырманы аткарууга карата изилдечүүнүн оң, кызыгуучулуктагы карым-катнашка жетишүүсү өтө маанилүү. Алардын көңүлүн иштөө процессиндеги жооп менен өз ара кайсы бир талдоо боюнча өз ара консультациядагы түшүнүксүздөргө буруу керек. Мындан кийин изилдөөчү сунушту кунт коюп окууну сунуш кылат, эгерде аны окугандан кийин аларда кайсы бир суроо пайда болсо ага жооп берет да, сурамжылоо менен өз алдынча иштөөгө карата өтүүнү сунуш кылат.

FPI көп факторду личносттук сурамжылоосу (жакшыртылган B формасы).

Изилденүүчүгө кеңеш: төмөн жакта бир катар ырастоолор бар, ар бири божомолдуу суроолор сага карата таандык болуп, мына ушул ырастоолордун кайсы бир өзгөчөлүктөрү сенин жүрүм-турумуңа, айрым кылык-жоруктарыңа, адамдарга карата карым-катнашыңа, турмушка карата көз карашыңа ж.б. туура келет же туура келбейт. Эгерде сенин эсебиңде мындай туура келүүчүлүк орун алса, анда «ооба» деген жоопту, туура келбесе - «жок» деген жоопту бересиң. Өзүңдүн жообуңду тиешелүү түрдө жооп берүү баракчасында же жооп берүү бланкасында белгилейсиң. Жоопторду шарттуу түрдө «оobanы» - «+», «жокту» - «-» белгиси аркылуу белгилөө шартка ылайыктуу. Бардык суроолорго сөзсүз түрдө жооп берүү зарыл.

Изилдөөнүн натыйжалуулугу көптөгөн нерселерден көз каранды, мисалы, тапшырманы канчалык кунт коюп окугандыгынан. Өзүңдүн жоопторуңда кайсы бир жакшы сезимди жаратууга умтулуштун эч кандай зарылчылыгы жок, анткени суроолордун бирилген жооптор жакшы же жаман катары бааланбайт. Ар бир суроого узакка ойлонуп отуруунун кереги да жок, эки жооптун кайсынысы сага бир топ туура келе тургандыгын тез арада чечүүгө аракеттен, мейли дээрлик салыштырмалуу болсо да, бирок кантсе да чындыкка карата жакыныраак болсун. Изилдөөдө ар бир суроо менен жоопту анализдөөдө анчалык каралбагандыгына кыжалат болбостон, жалпы суроолордун жообунун санына гана таянышың керек. Андан сырткары, жекече-психологиялык изилдөөнүн жыйынтыгы медициналык катары кеңири талдоого ээ эмес экендигин айтуу менен сага билдирип кетебиз, ошондой эле муну сен өзүң да билишиң шартка ылайыктуу. Иште сага ийгилик!

Суроолордун тизмеги

1. Мен түшүндүрмөнү кунт коюп окуп чыктым, суроолордун бардыгына ачык жооп берүүгө даярмын.

2. Кечиндеси шайыр компанияларда (мейманчылыкта, дискотекаларда, кафелерде ж.б.) эс алганды жогору көрөм.

3. Кимдир бирөө менен таанышууну каалаганда, сүйлөшүүгө карата ылайыктуу теманы табууда кыйынчылыктар дайыма мага тоскоолдук кылат.

4. Менин башым көп ооруйт.

5. Кээде чыкыйымдын сокконун, мойнумдун аймагынан пульсацияны сезем.

6. Өзүмө ээ болучуулугумду тез эле жоготом, ошондой эле тез эле өзүмдү колго ала алам.

7. Адепсиз анекдотторго күлгөнүм болот.

8. Кайсы бир нерсени суроодон качам, мага керек болгондорду башка жолдордон билгенди жогору көрөм.

9. Эгерде менин пайда болушумду эч ким байкалбастыгына ишенбесем, анда бөлмөдөн чыкпоону артык көрөм.

10. Кээде, көз алдымда эмне болсо бардыгын талкалоого даяр болгон кызганыч менде болуп кетет.

11. Эгерде курчап тургандар кайсы бир нерседе мага көңүлүн бура башташса, өзүмдү ыңгайсыз сезип кетем.

12. Менин жүрөгүм көкүрөгүмдөн чыгып кете тургандай болуп иштей баштагандыгын же мына ушундай сого баштаганын сеземин.

13. Ызаны (капа кылууну) кечирүүгө болот эле дегенди ойлонбойм.

14.Жамандыкка жаман жооп берүү менен аны дайыма карап тура берүү керек деп ойлобойм.

15. Эгерде мен отуруп, андан кийин чукул тура калсам, башым айланып, көзүм караңгылашып кетет.

16. Эгерде ийгиликсиздик менин артымдан түшпөгөндө, менин турмушум ушунчалык жакшы болорун дээрлик дайыма ойлоном.

17. Адамдардын өзүнүн кылык-жоругуна толук ишенүүгө мүмкүн деп эч качан айтпайм.

18. Эгерде кимдир бирөө өзүнүн кызыкчылыгын мажбурлап талап кылса, анда физикалык күчкө карата барышым мүмкүн.

19. Өзгөчө кунарсыз (көңүлү суз) компаниянын жарпын жеңил эле жаза алам.

20. Жеңил эле кысылып уялып кетем.

21. Эгерде менин ишиме же салыштырмалуу жеке мага эскертүүнү жасаса, ал нерсе мени кымындай да капа кылбайт.

22. Эмнегедир колум менен бутумдун муздагандыгын көбүрөөк сезем.

23. Башка адамдар менен баарлашууда ыңгайсыз учурлар болуп эле турат.

24. Кээ бирде эч кандай себепсиз эле көңүлүм чөккөндө, өзүмдү бактысыз сезип кетем.

25. Кээ бир учурда кайсы бир нерсе менен иштөөгө карата эч кандай каалоо менде болбойт.

26. Кээ бир учурда өтө оор ишти аткарып, мага аба жетишпегендей өзүмдү сезип кетем.

27. Өзүмдүн жашоо турмушумда өтө көптөгөн туура эмес иштерди жасадым деп ойлоном.

28. Менин үстүмөн башкалар көбүрөөк күлүшөт деп ойлойм.

29. Узакка ойлонуп отурууну талап кылбаган тапшырмаларды сүйөм.

30. Өзүмдүн тагдырыма анчалык ыраазы болбогондугумдун жетишээрлик негизи бар деп эсептейм.

31. Көбүнчө менин табитим (аппетитим) жок.

32. Кичинекей мезгилимде эгерде ата-энем же мугалим башка балдарды жазалашканда кубанчумун.

33. Адатта мен чечкиндүүлүктө тез аракеттенем.

34. Мен дайыма эле чындыкты айта бербейм.

35. Кимдир бирөөнүн жагымсыз окуядан кутулууга аракеттенип жаткандыгын кызыгуу менен байкайм.

36. Өзүнүкүндө туруууга туура келсе, анда бардык каражаттар жакшы деп эсептейм.

37. Кандай гана нерсе болуп өтпөсүн, ал нерсе мени аз тынчсыздандырат.

38. Муштум менен далилдөөдөн эч нерсени элестете албайм.

39. Мени менен талашууну көздөгөн адамдарга жолугушуудан качпайм.

40. Кээде менин эч кимге таптакыр керегим жоктой сезилет.

41. Мен дайыма кайсы бир чыңалууда болгондой болгондуктан, мага эс алуу кыйындай көрүнөт.

42. Көбүнчө, менин ичимде көкүрөк кемирчегим ооругандай болуп, түрдүү жагымсыз сезүүлөр пайда болуп турат.

43. Эгерде менин досумду капа кылса, анда капа кылгандан өч алууга аракеттенем.

44. Белгиленген убакытка карата кечиккендигим болот.

45. Менин турмушумда эмнегедир жаныбарларды кыйноого мүмкүндүк берген учурлар болгон.

46. Мурунку таанышыма жолукканда кубанганымдан анын мойнуна асылууга даярмын.

47. Кайсы бир нерседен корккoнумда оозум кургап, колум, бутум титиреп кетет.

48. Көбүнчө ырахаттануудан эч нерсени көрбөгөндөй, укпагандай маанай менде болуп турат.

49. Уктоого жаткан соң, адатта бир канча минуттан кийин эле уктап калам.

50. Башканын катачылыгын анын көзүнө сайып көрсөткөнүмдө ырахат аламын.

51. Кээ бирде мактана да алам.

52. Ишкананын коомдук чогулуштарына активдүү катышам.

53. Ыңгайсыз жолугушуудан качуу үчүн башка тарапка кароого туура келген учурлар көп эле болот.

54. Кээде өзүмдү актоодо кайсы бир нерселерди ойлоп табам.

55. Дээрлик дайыма кыймылдуумун жана активдүүмүн.

56. Менин айтып жаткандарым, баарлашып жаткан адам үчүн чындыгында кызыктуу экендигине көбүнчө ишене бербейм.

57. Кээ бирде менин бүткүл денем дүркүрөп кеткендей туюм болуп кетет.

58. Эгерде кимдир бирөөгө аябай ачуулансам, анда аны уруп жиберишим мүмкүн.

59. Кимдир бирөө мага жаман мамиле кылса, ал нерсе мени андай деле капа кылбайт.

60. Адатта менин тааныштарым мага кыйынчылыкта каршы чыгышат.

61. Жада калса мүмкүн болуучу ийгиликсиздик жөнүндө ойлонгонумда толкунданам, кайгырам.

62. Өзүмдүн тааныштарымдын бардыгын эле сүйө бербейм.

63. Бирөөнү уялтуу үчүн менде ой болот.

64. Эмне экендигин билбейм, эгерде бардыгы эле суктанышып жатышса, эмнегедир бул суктанууну бузууну ойлоном.

65. Бирөөдөн суранганга караганда, мага эмне керек болсо, аны жасатуу үчүн каалаган адамымды мажбурлоону артык көрөм.

66. Колумду же бутумду кыймылдатууда бир далай эле тынчсызданам.

67. Бош убактымды шайыр компанияда эс алууга караганда, сүйүктүү иш менен алек болууну артык көрөм.

68. Компанияда мен өзүмдү үйдөгүдөй эмес, башкача алып жүрөм.

69. Эмнегедир кээ бирде унчукпай отуруу жакшы дегенге караганда, ойлонбостон бир нерселерди айтып жиберишим мүмкүн.

70. Эмнегедир тааныш компанияда дагы көңүлдүн борборунда болуштан корком.

71. Менин жакшы тааныштарым өтө деле көп эмес.

72. Күчтүү жарык, ачык түстөгү боёктор, ызы-чуу, бакырык башка адамдарга анчалык таасир этпегендигин көрүп турсам да, кээ бир мезгилде ал нерсе мага жагымсыз сезимдеги оорунун пайда кылат.

73. Компанияда кимдир бирөөнү капа кылууну же кыжырына тийүүнү каалоо эмнегедир менде пайда болуп турат.

74. Турмушта көптөгөн жагымсыз көрүнүштөрдү баштан өткөрүүгө туура келгенде, эң жакшысы жарыкчылык дүйнөгө төрөлбөй эле койбоптурмун деп ойлоп кетем.

75. Эгерде кимдир бирөө мени өзгөчө капа кылса, анда ал өзүнүкүндөй жоопту толугу менен алат.

76. Эгерде мени өзүмдөн чыгарышса, анда уялбастан эле бети жоктукту көрсөтөм.

77. Баарлашуучум өзүн жоготуп коюш үчүн, ушундай жооп берүү же ушундай суроону берүү мага жагат.

78. Тез арада жасоону талап кылгандарды кийинкиге калтыруу болгонбу?

79. Анекдотторду же кызыктуу окуяларды айтууну сүйбөйм.

80. Күнүмдүк кыйынчылык, түйшүк көбүнчө мени тең салмаксыздыкка алып барат.

81. Мен өзүмдү ыңгайсыз абалда алып жүргөн адамым менен бир компанияда жолукканымда кайсы жерге кирээримди билбей калам.

82. Тилекке каршы, адамдар менен болгон карым-катнашта, жада калса турмуштук майда чүйдөлөргө деле буркан-шаркандыкта жооп берем.

83. Чоң аудиторияга чыгып сүйлөөдөн корком.

84. Менин маанайым бир топ эле жетишээрлик тез-тез алмашып турат.

85. Мени курчап турган адамдарга караганда, эмнегедир мен тез чарчайм.

86. Эгерде кайсы бир нерсеге толкундансам же кыжырдансам, анда эмнегедир муну бүткүл денемде сезем.

87. Мени жадаткан жагымсыз ойлор мазамды алып башыма келе берет.

88. Тилекке каршы, мени үй-бүлөм дагы, тааныштарымдын чөйрөсү дагы мени түшүнүшпөйт.

89. Эгерде бүгүн адаттагыдан азыраак уктасам, анда эртеси өзүмдү эс алгандай сезбейм.

90. Курчап тургандар менин кызыкчылыгымдан коргонууну пайда кылуу үчүн өзүмдү ушундай алып жүрүүгө аракеттенем.

91. Мен өзүмдүн келечегиме ишенем.

92. Кээде курчап турган адамдардын ичинен кимдир бирөөсүнүн маанайынын начардыгына себепкер болуп калам.

93. Башкалардын үстүнөн күлгөнгө даярмын.

94. «Жемин эч кимге жедирбейт» деген адамдардын тобуна киремин.

95. Бардыгына жетишээрлик жеңил кароочу адамдардын тобуна таандыкмын.

96. Өспүрүм курагымда тыюу салынган темаларга карата кызыкчылыгым пайда болуучу.

97. Эмнегедир сүйүктүү адамдарымдын көңүлүн кээде оорутуп алам.

98. Курчап тургандардын өжөрлүгүнүн айынан мен алар менен конфликке көп эле барам.

99. Өзүмдүн кылык-жоругума байланыштуу нерселерден уялып өкүнүүлөрдү көп эле башыман өткөрөм.

100. Чар жайыттуулуктар көп эле менде болот.

101. Башка адамдардын ишинин ийгиликсиздигине өзгөчө капа болуп, чыдап тура албагандыгымды эстей албайм.

102. Көбүнчө мен башкаларга аябай тез ыза болуп кетем.

103. Чындыгында, маанисин аз билсем деле, мына ушундай нерсе жөнүндө кээ бирде күтүүсүздөн ишенимдүү сүйлөп жиберген учурларым болот.

104. Каалагандай себептер боюнча жарылууга даяр болгон, мына ушундай маанай менде көп эле болуп турат.

105. Өзүмдү бир топ эле алсыз жана чарчагандыкта сеземин.

106. Адамдар менен баарлашууну каалаганымда, тааныштарым менен да, тааныш эместер менен да сүйлөшүүгө дайыма даярмын.

107. Тилекке каршы, башка адамдарды өтө эле шашылыш түрдө баалоо менде болуп кетет.

108. Адатта мен эртең менен көбүнчө ышкырып, обон салып же кыңылдап ырдоо менен жакшы маанайда турам.

109. Жада калса узакка созулган ой жүгүртүүдөн кийин деле маанилүү маселени чечүүдө өзүмдү ишенимдүү сезбейм.

110. Кээ бирде өзүмдүн оппоненттерим менен талаш-тартышта, эмнегедир кыйкырып сүйлөөгө аракеттенген учурларым болуп кетет.

111. Иренжүү, менде аябай эле күчтүү жана узакка созулган кайгырууну пайда кылбайт.

112. Илебимди тиштөө же тырмагымды чайноо менде кээде болуп турат.

113. Жалгыз болгондо өзүмдү бир топ бактылуу сезем.

114. Кээ бирде зериккендигимен, бардыгы менен урушуп чыгууну каалоо менде пайда болот.

Бардык суроолорго жооп бергендигиңди текшерип чык. Сага ырахмат! Турмушунда жакшылыктар, ийгиликтер гана болсун!

Жооп берүү барагы.

№	**Жооп**		**№**	**Жооп.**		**№**	**Жооп.**		**№**	**Жооп.**		**№**	**Жооп.**		**№**	**Жооп.**	
1			20			39			58			77			96		
2			21			40			59			78			97		
3			22			41			60			79			98		
4			23			42			61			80			99		
5			24			43			62			81			100		
6			25			44			63			82			101		
7			26			45			64			83			102		
8			27			46			65			84			103		
9			28			47			66			85			104		
10			29			48			67			86			105		
11			30			49			68			87			106		
12			31			50			69			88			107		
13			32			51			70			89			108		
14			33			52			71			90			109		
15			34			53			72			91			110		
16			35			54			73			92			111		
17			36			55			74			93			112		
18			37			56			75			94			113		
19			38			57			76			95			114		

I шкала - невротикалык (17 суроо): «ооба» 4. 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105; «жок» 49.

II шкала – спонтандык агрессивдүүлүк (13): «ооба» 32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 99, 103, 112, 114; «жок» - -

III шкала – депрессивдүүлүк (14): «ооба» 16, 24, 27. 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100; «жок» -

IV шкала – кыжырдуулук (11): «ооба» 6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110; «жок» -

V шкала – мамилечилдик (15): «ооба» 2, 19, 46, 52, 55, 94, 106;
«жок» 3. 8. 23. 53, 67, 71, 79, 113.

VI шкала – тең салмактуулук (10): «ооба» 14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111; «жок» -

VII шкала – реактивдүү агрессивдүүлүк (10): «ооба» 13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98; «жок» -

VIII шкала – уялчактык (10): «ооба» 9, 11, 20. 47, 60, 70, 81, 83, 109.
«жок» 33.

IX шкала – ачыктык (13): «ооба» 7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101; «жок» -

X шкала – экстроверсия – интроверсия (12): «ооба» 2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110; «жок» 20, 87.

XI шкала – эмоционалдык лабилдүүлүк (14): «ооба» 24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113; «жок» 59.

XII шкала – маскулинизм – фенинизм (15): «ооба» 18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104; «жок» 16, 20, 31, 47, 84.

Жыйынтыкты иштетүү: 1. Алгачкысын же «баалоонун» баштапкысын алуу. Сурамжылоонун жалпы ачкычынын негизинде ар бир шкаланын ачкычынын матрицалык формасын даярдоо зарыл.

2. Төмөнкү 1-таблицанын жардамы аркылуу алгачкы баалоону 9 баллдык шкаладагы стандарттыкка өткөрөбүз. Алынган стандарттык баалоо ар бир шкала боюнча стандарттык баалоонун чоңдугуна туура келгендикте, шарттуу белгидеги (тегерекче, кресттик ж.б.) чекитте протоколдун тиешелүү столбигинде белгилейбиз. Белгиленген чекиттерди түз сызык менен бириктирип личносттун профилинин графикалык сүрөттөлүшүн алабыз.

Алынган жыйынтыкты анализдөө биринчи суроого карата изилденүүчүнүн кандай жооп берүүсүнөн башталат. Эгерде изилденүүчү суроонун жообуна терс жооп берсе, анда ал чын жүрөктөн ак ниеттүүлүктө жооп берүүнү каалабагандыгын билдирет, ошондуктан изилдөө болгон жок деп эсептөөгө болот. Эгерде биринчи суроого оң жооп берсе, изилдөөнүн жыйынтыгын чыгарууга болот, демек изилдөөнүн жыйынтыгын чыгарууда личностун профилинин графикалык сүрөттөлүшүн кунт коюп үйрөнүү менен анын бардыгын төмөнкү жана жогорку бааларга бөлөбүз. Төмөнкүсүнө - 1 - 3 балл, орточосуна - 4 - 6 балл, жогоркусуна - 7 - 9 балл тиешелүү болот. Жооптордун ишенимдүүлүгүнүн жалпы мүнөздөмөсү үчүн өзгөчө мааниге ээ болгон IX шкала боюнча баалоого көңүлдү буруу зарыл.

Алынган жыйынтыкты чечмелөөдө психологиялык жыйынтыкта сунуш кылуу ар бир шкаланын суроолорунун маңызын түшүнүнүн негизинде, изилденүүчү факторлордун өздөрүнүн ортосундагы терең байланышын, башка психологиялык менен психофизиологиялык мүнөздөмөлөрдө адамдын жүрүм-турумунда, ишмердүүлүгүндө анын ролунун негизи берилиши керек.

1-таблица. Алгачкы баалоону стандарттыкка өткөрүүдөгү баллдар.

Алгачкы балл	**Шкала боюнча стандарттык баалоо.**											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XI
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	5	6	3
7	7	8	7	8	3	7	8	8	5	5	7	4
8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	8	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6				8	9	8	8
12	8	9	9		7				9	9	9	9
13	9	9	9		8				9		9	9
14	9		9		9						9	9
15	9				9							9
16	9											
17	9											

2-таблица. Алгачкы баалоону стандарттыкка өткөрүү.

	Алгачкы балл	**Шкала боюнча стандарттык балл**								
		9	8	7	6	5	4	3	2	1
I		.	.	.	.	.	.	.	.	.
II		.	.	.	.	.	.	.	.	.
III		.	.	.	.	.	.	.	.	.
IV		.	.	.	.	.	.	.	.	.
V		.	.	.	.	.	.	.	.	.
VI		.	.	.	.	.	.	.	.	.
VII		.	.	.	.	.	.	.	.	.
VIII		.	.	.	.	.	.	.	.	.
IX		.	.	.	.	.	.	.	.	.
X		.	.	.	.	.	.	.	.	.
XI		.	.	.	.	.	.	.	.	.
XII		.	.	.	.	.	.	.	.	.

5-тиркеме

Өспүрүмдөрдүн жана бойго жеткендердин агрессивдүүлүк абалы

Окуучулар менен мектептеги агрессивдүүлүктүн пайда болушу баарынан көбүрөөк мугалимдерди, ата-энелерди тынчсыздандырган көйгөйлөрдүн бири болуп эсептелери бүгүнкү күндө айкын болуп калды. Бул жерде мугалимдердин милдети башка окуучуларга салыштырмалуу бир топ

агрессивдүү окуучуга психокоррекциялык иштерди жүргүзүү. Бирок мындай нерсенин «аз» же «көп» экендигин кантип аныктоого болот. Бул суроого жооп берүүдө «агрессия» менен «агрессивдүүлүк» түшүнүктөрүнүн чегин жетишээрлик так аныктамайынча мүмкүн эмес.

Бүгүнкү күндө өзгөчө «агрессия» терминин кеңири контекстте көбүрөөк пайдалангандыктан, мындай түшүнүктү негиздөө зарыл болууда, мына ошондуктан бир катар катмарлардын жана айрым маанилердин толуктугунда өзгөчө «тазалоону» талап кылат.

Түрдүү авторлор өздөрүнүн изилдөөлөрүндө агрессия менен агрессивдүүлүктү түрдүүчө аныкташууда: мисалы, «ээлеген ордун коргоо» үчүн адамдын тубаса реакциясы катары (Лоренд, Ардри); үстөмдүүлүккө карата умтулуу катары (Моррисон); курчап турган чындыкка карата тубаса адамдын личносттук реакциясы (Хорни, Формм). Агрессия менен фрустрацияга байланыштуу өтө кеңири таркалууну алган теориялар (Маллер, Дуб, Доллард) жашайт.

Агрессивдүүлүктө негизинен субьекттинин - субьективдүү карым-катнашынын аймагындагы деструктивдүү тенденциянын болушун мүнөздөөчү личносттун касиети катары түшүнүүгө болот. Мүмкүн, адам активдүүлүгүнүн деструктивдүү компонентти ишмердүүлүктү түзүүнүн зарылдыгы болуп эсептелет, анткени адамдарда сөзсүз калыптануучу муктаждыктардын жетекчилиги аркылуу калыптангандар бул процесске каршы аракеттенүүчүлөрдү жеңип чыгат, каргаша болгон тоскоолдуктарды четке чыгарууга, аны жок кылууга карата жөндөмдүү.

Агрессивдүүлүк сапаттык жана сандык мүнөзгө ээ. Каалагандай касиеттер сыяктуу, ал дээрлик толугу менен жоктон баштап анын өнүгүүсүнүн жогорку чегине чейинки түрдүү деңгээлдердин туюнтулушуна ээ. Ошондуктан ар бир личность агрессивдүүлүктүн белгилүү бир деңгээлине ээ болушу керек. Анын жоктугу пассивдүүлүккө, билдиргичтикке, конфорумдуулукка ж.б. карата алып барат. Анын ашыкча өнүгүүсү конфликтүүлүктүн, акылдуулуктагы кооперацияга жөндөмсүздүгүнүн ж.б. болушу үчүн мүмкүн болгон личносттун бардык өңүн аныктоону баштайт. Өзүнөн-өзү агрессивдүүлүк субьектини аң сезимдүү түрдө коркунучтуу кылбайт, мына ушундай болгондуктан, агрессивдүүлүк менен агрессиянын ортосунда жашоочу байланыш таш боордук болуп эсептелбейт, бул бир жагы, ал эми экинчи жактан - агрессиянын актысынын өзү аң сезимдүү коркунучтуу жана кубаттообонун формасында кабыл алууга мүмкүн. Күндөлүк турмуштун аң сезиминде агрессивдүүлүк «арам ойлуулуктун активдүүлүгүнө» синоним болот. Бирок өзүнөн-өзү деструктивдүү жүрүм-турум «арам ойлуулукка» ээ эмес, анын мындай ишмердүүлүктүн мотивинде жасоо, ошол баалуулукта, жетишүүдө ээ болуу үчүн активдүүлүк бузулуп кетет. Сыртынан караганда турмушта аракетке окшош болушу мүмкүн, бирок алардын мотивациялык компоненттери түздөн-түз карама-каршы.

Мына ушулардын негизинде агрессивдүүлүктүн пайда болушун эки негизги типке бөлүүгө мүмкүн: 1) өзүнөн-өзү баалуулук катары мотивациялык агрессия жана 2) каражат катары инструменталдык (куралдык)

агрессия (бул жөнүндө ой жүгүртсөк, мунусу да, башкасы да аң сезимдин көзөмөлүнүн астында пайда болот, ошондой эле андан сырткары, эмоционалдык кайгырууларда коштолгондор: каардуулук, кастык). Мугалимдер менен класс жетекчилер чоң деңгээлде личноско таандык болгон деструктивдүү тенденцияда ишке ашырылууда түздөн-түз пайда болуучу мотивациялык агрессияга кызыгышы керек. Мына ушундай деструктивдүү тенденциянын деңгээлин аныктоо мотивациялык агрессиянын ачык пайда болушунун мүмкүнчүлүгүндө чоң деңгээлдеги ынтымактуулукта болжолдоого мүмкүн. Мына ушуга окшогон диагностикалык процедуранын бирөөсү болуп Басс - Дарктын сурамжылоосу эсептелет.

А.Басс өзүнө чейинки жол көрсөткөндөрдүн бир катар жоболорун кабыл алууда «агрессия» менен «кастык» түшүнүгүн бөлгөн, акырында «негативдүү сезимде өнүгүүчү жана адамдар менен окуяларды негативдүү баалоонун реакциясы» катары аныктаган. Өзүнүн сурамжылоосун түзгөн жана агрессия менен кастыктын дифференциясынын пайда болушунда А.Басс менен А.Дарк реакциянын пайда болушун төмөнкүдөй бөлүштүрүшкөн:

1. **Физикалык реакция** - башка адамдарга каршы физикалык күч колдонуу.

2. **Кыйыр** - бөлөк адамга багытталып бурулган же эч кимге багытталбаган агрессия.

3. **Кыжырдануу** - кичинекей эле нерсеге тынчсызданууда негативдүү сезимдин пайда болушуна карата даярдыгы («каны суюктук», оройлук, корсттук).

4. **Негативизм** - каада-салт менен закондо орнотулгандарга каршы пассивдүү каршылыктан активдүү күрөшүүгө чейинки жүрүм-турумундагы оппозициялык манера.

5. **Ыза** - чыныгы жана ойлонулган аракетте курчап тургандарга карата ичи тардык менен жек көрүүчүлүк.

6. **Шектенүүчүлүк** (ишенбөөчүлүк) - адамдарга карата карым-катнашта ишенбөөчүлүк менен кылдаттыктан ишендирүүгө чейинки диапозондо башка адамдарга залалды пландаштырат жана алып келет.

7. **Вербалдык агрессия** - агрессиядүү форма (кыйкыруу, кыңкылдоо) аркылуу, ошондой эле жоопто сөздүн мазмуну (наалуу, опузалоо) аркылуу негативдүү сезимди туюндуруу катары.

8. **Күнөөнү сезүү** - субьектини ишендирүүнүн мүмкүнчүлүгүндө туюндурулуп, ал жаман адам болуп эсептелип, табалагандыкта, ошондой эле ага сезилээрликте уялып өкүнүүдө мамиле кылат.

Суроолор 75 ырастоолордон туруп, изилденүүчү бардык суроого «ооба» же «жок» деп жооп берет.

Басс - Даркиндин суроолору

1. Кээ бирде башкаларга залал келтирүүнү кылган аракетимди жөнгө салууга күчүм жетпейт.
2. Кээде адамдарды ушактоону сүйбөйм.
3. Жеңил кыжырданам, бирок тез эле сооронам.

4. Эгерде менден жакшылыкча сурашпаса, анда суранычты аткарбайм.

5. Мага тиешелүүсүн дайыма эле ала бербейм.

6. Адамдар менин артымдан сөз кыларын билемин.

7. Эгерде досторумдун жүрүм-турумун колдобосом, муну сезиш үчүн аларга сездирем.

8. Качандыр бир кездерде кимдир бирөөнү алдаган учурум болсо, мен өзүмчө уялып, кыйналуу менен өкүнүүнү башымдан өткөрөм.

9. Менин көз карашымда, адамдарды уруп жиберүүгө жөндөмсүзмүн.

10. Эч качан буюмдарды ыргытып анчалык эле кыжырданбайм.

11. Башкалардын жетишкендиктерине карата дайыма эле ырайымдуумун.

12. Эгерде мага карата түзүлгөн эреже жакпаса, аны бузууну каалайм.

13. Башкалар жагымдуу кырдаалды дээрлик дайыма пайдаланууну билишет.

14. Мен күткөн адамдарга караганда да, мага карата бир канча достукта карашкандарды кылдаттыкта кармайм.

15. Мен көбүнчө адамдар менен макул эместикте болом.

16. Кээде менин башымда акылга сыйбаган ойлор болуп кеткенде, уялып кетем.

17. Эгерде кимдир бирөө мени биринчи урса, ага жооп кылбайм.

18. Кыжырданганымда гана, эшикти тарс жаап чыгып кетем.

19. Башкаларга караганда, бир топ эле кыжырлуумун.

20. Эгерде кимдир бирөө өзүнүн класс жетекчисин тырыштырса, анда мен ага каршы дайыма капталдан чыгам.

21. Менин тагдырым мени бир аз капаландырат.

22. Көпчүлүк адамдар мени сүйбөйт деп ойлойм.

23. Эгерде адамдар талаш-тартышта мени менен макул болушпаса, өзүмдү кармай албайм.

24. Адамдар эмгектен ойт берип өтүшсө, анда күнөөнү сезүүнү башынан өткөрүшү керек.

25. Кимде ким мени, менин үй-бүлөмдү шылдыңдаса, ал мушташты чакырган болот.

26. Орой тамашага жөндөмсүзмүн.

27. Менин үстүмдөн келекелегенде кыжырым кайнап кетет.

28. Адамдар өзүн начальниктей кылып көрсөтүшкөндө, алар боюн көтөрбөш үчүн бардыгын жасайм.

29. Мага жакпаган кимдир бирөөнү дээрлик ар бир жумада көрөмүн.

30. Жетишээрлик көпчүлүк адамдар мага суктанышат.

31. Адамдар мени сыйлап урматтоосун талап кылам.

32. Өзүмдүн ата-энем үчүн аз нерсе жасагандыгым ойлондуруп кыйнайт.

33. Адамдар сенин кыжырыңа дайыма тийгенде, алар муну тумшугу менен сезүүгө татыктуу.

34. Мага өчөшкөндөргө мен эч качан капаланбайм.

35. Эгерде мен ага татыктуу болбосом да, мага карата эң жаман карашса, мен ага капаланбайм.

36. Эгерде кимдир бирөө мени өзүмдөн чыгарып жатышса, мен ага көңүл бурбайм.

37. Кантсе да мен көрө албастыкты (ичи тардыкты) көрсөтпөсөм деле, бул нерсе менин кээ бирде жүрөгүмдү өйөт.

38. Кээде кимдир бирөөлөр менин үстүмдөн күлүп жаткандай көрүнөт.

39. Жада калса, эгерде мен каарданып жатсам да, «катуу» сүйлөөгө карата жүгүрбөйм.

40. Менин күнөөлөрүмдүн кечирүүчү болушун каалайм.

41. Жада калса, эгерде кимдир бирөө мени бир койсо да, ага жоопту чанда берем.

42. Кээ бирде өзүмдүкү боюнча эмес жазалоону алганымда, капа болом.

43. Кээде адамдар мени көз алдымда эле кыжырлантат.

44. Чындап көргүм келбеген адамдарым жок.

45. Менин принцибим: «Бөлөккө эч качан ишенбөө».

46. Эгерде кимдир бирөө мени кыжырлантса, ал жөнүндө эмнени ойлонсом ошонун бардыгын айтууга даярмын.

47. Жыйынтыгында кайсы бир нерсеге кийин өкүнүп калган, мына ушундай нерселерди көп жасайм.

48. Эгерде ачуулансам, кимдир бирөөнү уруп жиберишим мүмкүн.

49. Балалыгымда ачууланганда менде эч качан туталануум болгон эмес.

50. Көбүнчө жарылууга даяр болгон бомбадай өзүмдү сезем.

51. Эгерде бардыгы билишкенде, мени оор эпке көнгөн адам деп эсептерин мен сеземин.

52. Мен үчүн кайсы бир жагымдуулукту кылууда, кандайдыр бир жашыруун себептер адамдарды мажбурлайт деп, дайыма ойлоном.

53. Качан гана мага кыйкырууну баштаганда, мен дагы жооп кылып кыйкырууну баштайм.

54. Ийгиликсиздик менин жанымды ачыштырат.

55. Башкаларга караганда мен аз да эмес жана көп да эмес мушташам.

56. Мен ушунчалык ачууланганда, колумда кармаганды же эмне туш келсе ошону сындырып же аны ыргытып жиберген окуяларымды эстей алам.

57. Мушташты биринчи баштоого даяр экендигимди кээ бирде сезем.

58. Турмуш мага адилетсиз аракет кылып жаткандыгын кээде сеземин.

59. Мурда көпчүлүк адамдар чындыкты айтат деп ойлоочу элем, бирок азыр мен буга ишенбейм.

60. Кыжырым кайнаганда гана урушам.

61. Туура эмес кылганымда, уялып (бетим кызарып) кыйналамын.

62. Эгерде өзүмдүн тууралыгымды далилдөө үчүн физикалык күчтү колдонууга тура келсе, анда аны колдоном.

63. Кээде өзүмдүн ачуумду туюндуруш үчүн столду же кайсы бир нерсени муштумум менен ургулайм.

64. Мага жакпаган адамдарга карата карым-катнашта орой боломун.

65. Мага жамандык каалап турган душманым жок.

66. Мен адамдарды өз ордуна коюшту билбейм, жада калса эгерде алар ага татыктуу болушса да.

67. Туура эмес жасап аламбы деп көп ойлоном.

68. Мени мушташууга чейин жеткирүүгө жөндөмдүү адамдарды билемин.

69. Майда-чүйдөлөргө капаланбайм.

70. Мени шылдыңдоого же кыжырлантууга аракеттенген адамдар менин башыма чанда келет.

71. Мен көбүнчө адамдарды коркутам, бирок, чындыгында кантсе да коркунучту алып келүүгө аракеттенбейм.

72. Акыркы мезгилдерде жадатма болуп кеттим.

73. Талаш тартышта көбүнчө үнүмдү көтөрөм.

74. Адамдарга карата өзүмдүн жаман карым-катнаштарымды, адатта жакшыртууга аракеттенем.

75. Талашып отурууга караганда, кайсы бир нерседе макулдашуу эң жакшы.

Жооп берүү баракчасы

№	жооп	№	Жооп	№	жооп	№	жооп	№	Жооп
1		16		31		46		61	
2		17		32		47		62	
3		18		33		48		63	
4		19		34		49		64	
5		20		35		50		65	
6		21		36		51		66	
7		22		37		52		67	
8		23		38		53		68	
9		24		39		54		69	
10		25		40		55		70	
11		26		41		56		71	
12		27		42		57		72	
13		28		43		58		73	
14		29		44		59		74	
15		30		45		60		75	

Суроолорду түзүүдө авторлор төмөнкү принциптерди пайдаланышкан:

1. Суроо бир гана агрессиянын формасына гана тиешелүү болушу керек экендигине.

2. Суроолор мына ушул принципте калыптанган, суроолорго жооп берүүдө коомдук кубаттоонун таасирин бир топ деңгээлде начарлантуу максатына.

Жооптор төмөнкү көрүнүштөгү сегиз шкала боюнча бааланат.

1. Физикалык агрессия: ообага - 1, жокко - 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68; жокко - 1, ообага - 0: 7, 9.

2. Кыйыр агрессия: ооба - 1, жок - 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63; жок - 1, ооба – 0: 26, 49.

3. Кыжырдануу: ооба - 1, жок - 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; жок - 1, ооба - 0: 11, 35, 49.

4. Негативизм: ооба - 1, жок - 0: 4, 12, 20, 28; жок - 1, ооба - 0: 36.

5. Ыза: ооба - 1, жок - 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.

6. Ишенбөөчүлүк (шектенүүчүлүк): ооба - 1, жок - 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; ооба - 0, жок - 1: 33, 66, 74, 75.

7. Вербалдык агрессия: ооба - 1, жок - 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; ооба - 0, жок - 1: 33, 66, 74. 75.

8. Күнөөнү сезүү: ооба - 1, жок - 0: 5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Кастыктын (душмандыктын) индексти 5- жана 6- шкалалардан турат, ал эми агрессивдүүлүктүн индексти (тикеден-тике же мотивациялык) өзүнө 1, 3, 7- шкалаларды кошот.

Агрессивдүүлүктүн ченеми анын индексинин чоңдугу: 21 ± 4, ал эми кастыгыныкы – 6,5 – 7$\pm$3кө барабар болуп эсептелет.

Мына ушул методиканы пайдаланууда, личносттун мотивациялык-муктаждык сферасын психологиялык анализдөнүн контекстинде агрессивдүүлүк личносттун касиети катары жана агрессия жүрүм-турумдун актысы катары берилгендигин эстеп коюушубуз зарыл. Мына ошондуктан Басс-Даркинин сурамжылоосун башка методикалар менен бирдикте пайдалануу ыңгайлуу: алсак психикалык абалдын личносттук тестти (Кеттелл, Спилбергер), проективдүү методикалар (Люшер) ж.б.

6-тиркеме

Мугалимдин личносттук адистик багытын баалоо

Мектеп жетекчилери (эгер болсо практик психолог) менен класс жетекчи көбүнчө мугалимдин кесипке кошулуу деңгээлин баалоо, механизмдерин аныктоо көйгөйлөрү менен кезигишет, личносттун педагогикалык деформациясынын типтүүлүгүн айкындоодо адистик ишмердүүлүгү аркылуу анын личностуна таасир этет. Бирок педагогдорду типтештирүүнүн критериялары менен негизгилери аябагандай көп санда жашагандыктан муну издөө көбүнчө кыйынчылыктарды жаратат. Бул үчүн бир мугалим ишмердүүлүктүн таптакыр ар түрдүү аймагында өзү үчүн кайсы бир нерсени табуу менен ийгиликке жетишсе, башкасы жаштарга кеңешчи, ал эми үчүнчүсү окуучулардын көз карандысыз чечкиндүү ойлоосунун өнүгүүсүнө шарт жаратат, ал эми дагы бирөөлөрү начар окуучуларга жардам берип, анын жетишпестиктеринин себептерин чечтетет. Ишмердүүлүктүн бул сфераларынын ичинен кайсы бири жакшы же жаман деп айтууга болбойт, алардын бардыгы зарыл нерселер.

Сунушталып жаткан сурамжылоого педагогдордун ар түрдүү типтерин баалоо менен өз ара салыштыруу идеясы киргизилген.

Түшүндүрмө: Мына ушул сурамжылоодо аздыр же көптүр сизге таандык болгон касиеттер көрсөтүлгөн. Бул үчүн, тиешелүү түрдө эки варианттагы жооптун мүмкүнчүлүгү бар: а) туура, көрсөтүлгөн касиет менин жүрүм-турум үчүн типтүү же мага бир топ деңгээлде таандык; б) туура эмес, көрсөтүлгөн касиет менин жүрүм-турумум үчүн типтүү эмес же мага таандыгы минималдуу деңгээлде.

Ырастоолорду окуу менен сизге таандык болгон варианттын ичинен бирөөсүн тандагын да, аны жооп барагындагы тиешелүү тамгада белгиле.

Суроолор

1. Адамдардан алыс эле толук түрдө жалгыз өзүм жашашым мүмкүн (**а.б**).
2. Көбүнчө өзүмө ишенимдүүлүгүм менен башкаларды утамын (а, б).
3. Менин предметим чыныгы билимдин өзгөчөлүгүндө адамдын турмушун өзгөчө жеңилдетиши мүмкүн (а. б).
4. Азыркы учурду караганыбызда адамдар моралдык закондорду көбүрөөк кармануусу керек (а, б).
5. Мен китепканадан алган китептерди китепканага берүүдөн мурда ар бир китепти кунт коюп окуп чыгам (а, б).
6. Менин жумушчу кырдаалдагы идеалым - жумушчу бөлмөмдөгү тынч стимул (а, б).
7. Өзүңдүн оригиналдуу ыкмаңды жасоо сага жагат деп мага бардыгы айтышат (а, б).
8. Менин идеалымдын арасында менин предметиме чоң салым кошушкан, көрүнүктүү окмуштуулардын личностту орун алган (а, б).
9. Оройлукка жөндөмсүз экендигимди курчап тургандар айтышат (а, б).
10. Кандай кийингендигиме дайыма көңүл буруп турам (а, б).
11. Эртең менен эч ким менен сүйлөшүүнү каалабагандыгым болуп турат (а, б).
12. Мени курчап тургандардын бардыгы иретсиз болбогондугу мага маанилүү (а, б).
13. Менин досторумдун көпчүлүгүнө адистик сферамдагы кызыкчылыгым жатат (а, б).
14. Өзүмдүн милдетимде өзүмдүн жүрүм-турумумду анализдейм (а,б).
15. Үйдө столдун үстүндө өзүмдү ресторандагыдай эле алып жүрөм (а, б).
16. Компанияда мен башкаларды тамашалоого, ар кандай тарыхый окуяларды айтып берүү мүмкүнчүлүгүмдү көрсөтөм (а, б).
17. Чечимди тез арада кабыл ала албаган адамдар мени кыжырлантат (а, б).
18. Эгерде мени кичине эле бош убактым болсо, анда мен өзүмдүн дициплинам боюнча кайсы бир нерсени окууну жогору көрөм (а, б).
19. Компанияда мага жиндилик кылуу ыңгайсыз, жада калса эгерде муну башкалар жасаса да (а, б).
20. Кээде мен көзү жоктор жөнүндө ушактоону сүйөм (а, б).
21. Мага меймандарды чакыруу, аларды эс алдыруу өтө жагат (а,б).
22. Коллективдин пикирине каршы чыгуу менде чанда (а, б).
23. Адамдардын адамдык өзгөчөлүктөрүнө көз карандысыз, өзүнүн кесибин жакшы билген адамдар мага көбүрөөк жагат (а, б).
24. Башкалардын көйгөйүнө карата кош көңүлдүүлүктө боло албайм (а, б).
25. Өзүмдүн катачылыгымды дайыма жан дилимде моюнга алам (а, б).
26. Мен үчүн жазалоонун талабы - жалгыздыкта бекинип отуруу (а, б).
27. Планды түзүүдө күч коротууга болбойт (а, б).
28. Мектеп жылдарында атайын адабияттарды окуп, өзүмдүн билимимди толуктоочумун (а,б).

29. Кимде-ким өзүн алдоого мүмкүнчүлүк берсе, алардын мындай алдамчылыгы үчүн аларды айыптабайм (а. б).

30. Качан менден көмөк көрсөтүүнү суранганда, менде ички жек көрүүчүлүк пайда болбойт (а. б).

31. Мүмкүн адамдар мени ашыкча көп сүйлөйт деп эсептешет (а, б).

32. Мен коомдук иштерден, буга байланыштуу жоопкерчиликтүү иштерден качамын (а, б).

33. Илим - менин турмушумда баарынан көбүрөөк кызыккан нерсем (а, б).

34. Курчап тургандар мени интеллектин үй-бүлөсү деп эсептешет (а, б).

35. Узак жолго чыгуунун алдында дайыма өзүм менен кошо эмнени алуу керек экендигин аябай ойлоном (а, б).

36. Башка адамдарга караганда, азыркы күндө чоң эле деңгээлде жашайм (а,б).

37. Эгерде тандоо болсо, анда мен предмет боюнча окуучуларга кайсы бир нерсени айтпастан, сабактан сырткаркы нерселерди уюштурууну артык көрөм (а, б).

38. Мугалимдин негизги милдети – өзүнүн предмет боюнча окуучуларга билимди берүү (а, б).

39. Мен адеп-ахлактык, моралдык, этикалык темадагы китептерди, макалаларды окууну сүйөм (а, б).

40. Суроо менен мага кайрылышкан адамдар кээде кыжырлантат (а, б).

41. Компаниядагы көпчүлүк адамдарды көргөндө кубанаары күмөнсүз (а, б).

42. Административдик-чарбалык жоопкерчиликтүү ишмердүүлүк менен байланыштуу иш мага жагат эле деп ойлойм (а, б).

43. Эгерде менин отпускам квалификацияны жогорулатуу күнүндө окуу менен өткөрүүгө туура келсе, менин бүлүнүшүм мүмкүн эмес (а, б).

44. Менин кечи пейилдигим көбүнчө башка адамдарга жакпайт (а, б).

45. Башкалардын ийгилигине суктанган учурларым болот (а, б).

46. Эгерде кимдир бирөө мага оройлук кылса, анда мен бул жөнүндө тез унутуп калам (а, б).

47. Эреже катары, менин сунушумду курчап тургандар кулак салып угушат (а, б).

48. Эгерде кыска убакытка менин келечегимди алып келүүгө мүмкүн болсо, анда мен биринчи кезекте өзүмдүн предметим боюнча китептерди топтомокмун (а, б).

49. Башкалардын тагдырына активдүү катышуу менде пайда болот (а, б).

50. Мен жагымсыз нерсени эч качан күлкү менен айткан эмесмин (а, б).

Сурамжылоонун жыйынтыгын иштетүү үчүн ачкыч менен изилденүүчүнүн жообун салыштыруу зарыл. Ар бир жооп эки баллдык шкала боюнча бааланат: жооп ачкыч менен дал келсе 1 балл менен бааланат; жооп ачкыч менен дал келбесе 0 балл таандык болот.

Ар бир личносттун параметрлери суроолордун группасы боюнча баллдардын суммасында бааланат. Фактор боюнча суммаланган балл 10 баллдан ашпайт. Ченемдик зонасы 3 – 7 баллдын чегинде болот.

Жыйынтыкты иштетүү адатта мотивациялык кубаттоо шкаласы аркылуу башталат, анткени бул учурда эгерде бул фактор боюнча жооп ченемдин чегинен чыгып кетсе, изилденүүчү жыйынтыкты бурмалоого умтулгандыгын моюнга алууга туура келет, алар мындан аркы чечмелөөгө жатпайт.

Ачкыч

Мамилечилдик – 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.
Уюшкандык – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37б, 42а, 47а.
Предметке багытталгандык – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.
Интеллектик – 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а,44а, 49а.
Мотивациялык кубаттоочулук – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Жыйынтыкты анализдөө: Эгерде кайсы бир шкала үч баллдан кичине болсо, адистик багыттын ошол багыты жеткиликтүү өнүкпөгөн деп эсептейбиз; эгерде баллдардын саны жетиден көбүрөөк болсо, анда ал ачык туюнтулган болот. Көргөзмөлүү чоңураак болуш үчүн алынган жыйынтыкты айлананын же столбалык диограмманын түрүндө туюндуруу максатка ылайыктуу. Бир фактордун туюнтулушу мугалимдин личносттунун монобагытталгандыгы жөнүндө күбөлөндүрөт, ал эми бир канча фактордун туюнтулушун ролдук багытталгандыктын жыйынтыгы катары чечмелөөгө мүмкүн.

«Уюштуруучулук» тибиндеги личносттун структурасын талапкердик, уюшкандык, эрктүүлүк, энергиялуулук (кайраттуулук) катары мына ушундай касиеттер түзөт. «Предметник» үчүн байкагычтыкка, адистик татыктуулукка, чыгармачылыкка карата умтулуу мүнөздү. Байланышка ээ болуучулугуна макул боло турган болсок, анда чоң мүмкүнчүлүктө жашоо менен бул аралыкта «предметник - уюштуруучулук» тип эки типтин экөөсүн айкалыштырууну өзүндө мүнөздөйт. Мүмкүн, анын «предметниктен» айырмачылыгы окуучулардын предметке жана ички предметтик билимин өзүндөгү ишмердүүлүгүн уюштуруудагы бир топ катуу багытталган болушу мүмкүн. Бул «таза» «уюштуруучуда» аны дифференцирлөөгө мүмкүндүк берет, ишмердүүлүктүн негизги багыты класстан тышкаркы иштердин тездигинде болот.

«Коммуникатордук» типтеги личносттун структурасын мамилечилдик, ак көңүлдүүлүк, сырткы өзгөчөлүгүндө тартуучулук, жогорку адеп-ахлактуулук катары мына ушундай касиеттер түзөт. Бул типке бул касиеттерге тыгыз байланышка ээ болгон эмоционалдык менен эпке көнүүчүлүк жүрүм-турум тиешелүү болушу мүмкүн.

«Интеллектиктик» тип жогорку интеллектүүлүктү, жалпы маданияттуулукту жана сөзсүз түрдө адеп-ахлактуулукту мүнөздөйт. Иштин маңызы боюнча акыркы сапатта бул типтердин ортосундагы байланыштыруучу бөлүктөр катары чыгат. Бул эки типтин сапатындагы туюктуулукка ээ болуучу шарттуу «интеллегент - оптимист» аралыктагы типте жолугуп, аны ырастоочу болуп эсептелет. Мүмкүн, предметтик билимдин негизинде түзүлгөн, мисалы «предметник - коммуникатор», «предметник - агартуучу» педагогдун ар түрдүү багыттагы типтештирүүдө

түзүлгөн аралыктагы типтер жашайт. Ошол эле мезгилде бул нерсе өтө аз, кантсе да теориялык айкалыштырууга болгон «интеллегент - уюштуруучулугу» пайда болушу ынанымдуу жана бул тип мүмкүн.

Мугалимдин ишмердүүлүгүндө көрсөтүлгөн типтердин (предметтик, коммуникатордук, уюштуруучулук жана интеллегенттик) ар бири өзүнүн жолдоруна, механизмине жана тарбиялык таасирди берүүнүн ыкмасына ээ.

Ошентип, «коммуникатор» мугалим экстравертировенттүүлүгүндө, конфликтүүлүгүнүн төмөндүгүндө, ак ниеттүүлүгүндө, эмпатияга карата жөндөмдүүлүгүндө, балдарга карата сүйүүсүндө айырмаланат. Ал жеке жашоосунун кесилишиндеги чекитти издөөдө окуучулар менен биргелешүүнүн негизинде тарбиялоонун өзүн ишке ашырат. Окуучунун бул «турмуштук» жүрүм-турумунун дал өзүнүн өзгөрүүсүнө бир топ таасир этүүнү көрсөтүшү табигый.

«Предметник» мугалим үчүн рационалдуулук, билимдин зарылдыгындагы катуу ишенимдүүлүк, анын турмуштагы маанилүүлүгүнүн бир топ мүнөздүүсү үйрөнүлүүчү предметтин каражатында окуучуну тарбиялоо, дүйнөнүн илимий картасын кабыл алуу менен аны өзгөртүү жолунда кружокко ж.б. иштерге карата тартуу болуп эсептелет.

«Уюштуруучу» - мугалим, бир топ балдарга лидер болуусу көбүрөөк гана болуп эсептелбестен, ошону менен бирге педагогикалык коллективде да ар түрдүү класстан сырткары чогулуштун жүрүшүндө өзүнүн личносттук өзгөчөлүктөрүнүн артыкчылыктарын белгилейт. Мына ошондуктан анын жыйынтыгы ишкердик кызматташтыктын, коллективдүү кызыгуучулуктун, тартиптин, ж.б. сферасында анын таасир этүү жыйынтыгы баарынан мурда көбүрөөк табылат.

«Интеллект» же «агартуучу» - мугалим принципиалдуулугунда, моралдык ченемдерди сактоосунда айырмаланып, түздөн-түз жогорку интеллектуалдуу агартуучулук ишмердүүлүгүндө окуучуларда адеп-ахлаттыкты, руханийликти, эркиндикти сезүүнү алып жүрүүсүн өзүндө ишке ашырат.

Адистик-ишмердүүлүк адистин личносттук структурасынын өзгөрүүсүнүн коштоосунда жүрүшү сөзсүз, бир жагынан, сапаттардын өнүгүүсүнүн күчөшү менен интенсивдүүлүгү ишмердүүлүктү ишке ашырууга шарт жаратат, ал эми экинчи жактан - өзгөрүү, түшүнүү менен жада калса бул процесске катышкандардын структурасын бузат. Эгерде бул адистик өзгөрүү негативдүүлүк катары гүлдөсө, т.а. личносттун адаптациясынын, туруктуулугунун төмөндөөсүндө личносттун бүтүндүүлүгү бузулса, анда аны адистик диформация катары кароого болот. Бул өзгөчөлүк личносттун структурасына бир топ терең кошулуп личностто болуучу акцентуациялык өзгөрүүнү эске салуучулукта ал иерархизияланышы мүмкүн.

Личносттун ишмердүүлүгүндөгү педагогикалык кесипте деформациялангандардын өкүлдөрү төрт деңгээлде пайда болушу мүмкүн.

1. Жалпы педагогикалык деформация, педагогикалык ишмердүүлүктө иштеген бардык адамдардын личностундагы өзгөрүүнүн келип чыгуусун мүнөздөйт. Бул деформациянын накта өзүнүн болушу мугалимдерди, түрдүү

предметник мугалимдерди, түрдүү педагогикалык көз караштагы динге ишенүүчүлөрдү, түрдүү темперамент менен мүнөздөгүлөрдү бири-бирине окшош кылат. Бул инварианттык өзгөчөлүктөр спецификалык мейкиндикте камсыздалып, адис-мугалимдин личностунда жашайт - бул жерде ушул ишмердүүлүктүн каражаттары аркылуу ишмердүүлүктүн субьектисинин жакындашуусу болот. Андан сырткары, педагогикалык ишмердүүлүк башка кесиптеги көпчүлүк обьектидеги ишмердүүлүктөн айырмалаган өзүнүн өзгөчө таасир этүү обьектисине ээ болуп, өзгөчө активдүүлүккө ээ. Мугалим өзүнүн личностун обьектиге таасир этүүнүн куралы катары пайдаланууда жетекчиликтин авторитардык стили катары белгилүү болуп, ал бир топ жөнөкөй жана эффективдүү ыкмага карата жүгүрөт. Жыйынтыгында аны личностунда үлгү болуучу, өзүн-өзү баалоосунун жогорулугу, ашыкча өзүнө өзү ишенимдүүлүгү, догматикалык көз карашы, ийкемдүүлүк менен кайтпоочулуктун жоктугу сыяктуу мына ушундай белгилер пайда болот.

2. Психологиялык деформация жүрүм-турумдун бүтүн комплексиндеги педагогикалык ишмердүүлүктүн функционалдык түзүлүшү тиешелүү түрдө структурасы менен личносттун өзгөчөлүктөрүнүн кошулушунда чакырылган. Жогору жакта көрсөтүлгөндөй, педагогикалык кесипте мына ушундай төрт психологиялык комплект жашайт: коммуникатордук, уюштурууучулук, интеллектик (агартуучулук) жана предметтик. Алардын ар биринин өзгөлөлүктөрү мүмкүн келечекте акцентуациянын аналогиясында болуучу өзгөрүүнү өткөрүү менен личносттун структурасында пайда болот. Ошентип. «коммуникатордук» мугалимдер үчүн ашыкча мамилечилдик, сөзмөрлүк, түгөйгө болгон аралыкты кыскартуучулук, жаш адам катары ага карата кайрылуу, тажрыйбасыздык («тилин чайнап сүйлөө») интимдик темага тийешелүү нерселерге умтулгандык мүнөздүү.

«Уюштургуч» - бул типте мугалим ашыкча активдүү, башка адамдардын жеке турмушуна кийлигишүүчү, кантип «туура жашоону» үйрөтүүгө умтулуучу болушу мүмкүн. Көбүнчө ал курчап тургандарды өзүнө баш ийдирүүгө аракеттенет, башкалардын ишмердүүлүгүн уюштурууга умтулат, мунун бардыгы анын мазмунуна көз карандысыз. «Уюштурууучу» мугалим көбүнчө кандайдыр бир коомдук ишканада өзүнүн муктаждыгын ишке ашырат, анын активдүүлүгү толугу менен жөнү бардай көрүнөт.

«Интеллект» («агартуучу») мугалим кесипке берилген, мүмкүн даанышмандыкка (философтукка), акылмандуулукка өзүнүн жакындыгы калыптанган, шартка жараша «морал окуу» катары болгон, өзүнүн айланасынан бир гана жамандыкты көргөн, адепсиздик үчүн жаштарды урушуу менен эски мезгилге суктанган, ошондой эле, өзүн-өзү анализдөөдө өзүнөн кетүүгө карата жакындыктын күчүндө, курчап турган дүйнөгө сырттан суктанууда кароо жана анын жетилбегендиги жөнүндө ойлонуусу.

«Предметник» мугалимдин личностунун өзгөрүүсү ал окуткан ошол дисциплинадагы билим менен байланыштуулукту көрсөтөт. Бул типтеги мугалимдер каалаган нерселерге, жүрүм-турумга, илимдик-көрүнүштүн ыкмасын адекваттуу эмес пайдалануу менен жана башка адамдарды анын предметин билимин призма аркылуу баалоого, жада калса турмуштук

кырдаалдагы «илимдүүлүктүн» элементин киргизүүгө аракеттенет. Мына ушул типтегилердин көпчүлүктөрү өзүнүн өзгөчөлүктөрүнүн күчүндө адистик четтөөлөрдү өзгөчө деңгээлде - спецификалыкты өзүндө көрсөтөт.

3. Спецификалык же предметтик деформация предмети өтүүдө спецификалык камсыздалган. Жада калса сырткы белгилеринде жеңил аныкталат, мисалы, мына ушул мугалим кандай предметтен бере тургандыгын: сүрөттөн же физкультурадан, математика же кыргыз тилден. Юмордук каармандарды айтууда мугалимдер - баарынан көбүрөөк ушул түрдүн дал өзүндө диформацияга ээ болот.

4. Жекече дифермация личносттун структурасы аркылуу жүрүп, сыртында педагогикалык ишмердүүлүктүн процессине байланышсыз, качан мугалим үчүн адистик маанилүүлүк жарыш калыптанганда биринчи көз караштa педагогикалык кесипке карата тиешеси болбогон касиеттердин өнүгүүсүндө жүргөн өзгөрүлмөлүүлүктү аныктайт. Мына ушуга окшогон феномен личносттун өнүгүүсү, баарынан мурда анын личносттук багытында камсыздалгандыкта түшүнүүгө мүмкүн, бир гана мугалим аткаруучу ошол аракеттердин, ыкмалардын, операциялардын таасири астында гана эмес.

Педагогдун личностунун диформациялык мүмкүнчүлүгүн алдын-ала эскертүү менен жеңип чыгуу мектептин жетекчисинин (психологдун) же класс жетекчисинин өзгөчө маанилүү маселелеринин бири болуп эсептелет, анткени мына ушундай педагогикалык коллективдин психологиялык климаты, балдардын психикалык дени сактыгы көптөн-көп андан көз каранды.

Албетте, мугалим өзүнүн личносттук өзгөчөлүктөрүнүн күчүндө кайсы бир адистик функцияны ишке ашыруу үчүн ага чоң деңгээлде ылайыкташкан, ошол эле мезгилде башка функциялар сыяктуу ага жөн гана оордукту (түшүнүксүздүктү) көрсөтөт. Андыктан, «интеллект» өзгөчө кыйынчылыксыз эле өзүнүн адистик ишмердүүлүктүн, тарбиячыктын, маалымат берүүнүн, үгүттөөчүлүктүн, өнүктүрүүчүлүктүн, изилдөөчүлүктүн функцияларын, ошондой эле өзүн-өзү жетилтүү функциясын да аткарууну камсыздоого жөндөмдүү. «Предметник» конструктивдүүлүк, методикалуулук, багыт алуучулук, үйрөтүүчүлүк функцияларын жакшы ишке ашырат. «Оргазитаторлугу» - аткаруучулукту, мобилизация кылуунун, уюштуруучулукту; «коммуникатордугу» коммуникатордук функциясын гана ишке ашырат. Белгилей кетүүчү нерсе абсолюттук жөнүндө эмес, бир гана салыштырмалуу артыкчылык жөнүндө сөз жүрүп жатат, т.а. «коммуникатор» уюштуруучулук ишти аткарышы мүмкүн, бирок бул «организаторлукка» караганда бул нерсе андан көбүрөөк күч менен убакытты алат.

Ошондой эле дагы кызыктуусу мугалимдин эмгегинин ар түрдүү стилинин негизинде төмөнкүдөй белгилерде бөлүнгөн: стилдик мазмундук мүнөзү (мугалим өзүнүн эмгек процессинин жана жыйынтыгынын артыкчылыгына багыт алат, өзүнүн эмгегинде мугалимдерге болжолдуу жана көзөмөлдүк баалоочу этабын ачып көрсөтөт); стилдин динамикалык мүнөздөмөсү (ийкемдүүлүк, туруктуулук, алмашуучулук ж.б.); жемиштүүлүк (окуучуларды билимдин жана навыктын деңгээлинде үйрөтүү, ошондой эле

предметке карата окуучулардын кызыкчылыгы). Бир катар жекече стилдерге бөлүштүрөлгөн жана төмөндөгүчө баяндалып жазылган.

1. Эмоционалдык-импровизациялык стил (ЭИС). ЭИСте мугалим окутуу процессине багыт алуудагы артыкчылыктарда айырмаланат. Мындай мугалимдер жаңы материалды түшүндүрүүдө аны логикалуу, кызыктуу түзөт, бирок эмнегедир түшүндүрүү процессинде көбүнчө окуучулар менен кайта байланыш жок. ЭИС аркылуу мугалимдер суроонун мезгилинде көпчүлүк окучууларга карата кайрылганда негизинен ага күчтүү, кызыктуу, тез темпте аларды сурайт, формалуу эмес суроолорду берет, бирок өз алдынча алар жоопту түзгөнчө аларды күтпөйт, алардын сүйлөөсүнө мүмкүнчүлүктөрдү аз берет. ЭИС аркылуу мугалимдер үчүн окуу-тарбиялоо процессинде адекваттуу пландаштыруунун жетишсиздиги мүнөздүү. Ал сабакты актоо үчүн бир топ кызыктуу материалдарды тандайт: кантсе да ал маанилүү болгон кызыктуу материалдарды окуучулардын өз алдынча тандоосуна калтырат. ЭИСте мугалим оперативдүүлүгүнүн жогоруулугунда, окутууда ар түрдүү көрүнүштөгү чоң арсеналдык методдорду пайдаланууда айырмаланат. Алар көбүнчө коллективдүү тандоону пайдаланат, окуучулардын спонтандык айтып берүүлөрүн кубаттайт. ЭИСдеги мугалимдер үчүн интуитивдүүлүк, сабакта өзүнүн ишмердүүлүгүнүн өзгөчөлүктөрү менен жыйынтыктарын талдоону көбүнчө билгендикти туюндуруу мүнөздүү.

2. Эмоционалдык-методикалык стил (ЭМС). ЭМСдеги мугалимдер үчүн окутуунун процессинен жыйынтыгына багыт алуу, окутуу-тарбиялоо процессин адекваттуу пландаштыруу, жогорку оперативдүүлүк, рефлексивдүүлүктүн үстүндөгү интуитивдүүлүктүн кээ бирине ээ болуучулук мүнөздүү. Бул нерселерге окутуу процесс катары, ошондой эле жыйынтык катары багыт алат, мындай мугалим окутуу-тарбия процесстерин адекваттуу пландаштырат, бардык окуу материалдарын этап боюнча иштеп чыгат, бардык окуучулардын билим деңгээлине (күчтүүсүнө, ошондой эле начарына да) көңүл буруп карап турат, анын ишмердүүлүгүндө окуу материалдарын окуучулардын билимин көзөмөлдөп бекемдөөнү, кайталоону дайыма көрсөтүп турат. Мындай мугалим жогорку оперативдүүлүгүндө айырмаланат, ал сабакта иштин түрүн көбүнчө алмаштырат, коллективдүү талдоону пайдаланат. ЭМСдеги мугалимдер үчүн окуу материалдарын иштеп чыгууда өзгөчө оргиналдуу ыкмадагы методикаларды ушунчалык пайдаланышат, ЭМСдеги мугалимдер акыркысынан айырмачылыгы сырткы кызыкчылыкка эмес, предметтин өзүнүн өзгөчөлүктөрүнө бекем кызыктырууда балдарды активдештирүүгө умтулат.

3. Талдоочу-импровизациялоочу стил (ТИС). ТИСдеги мугалимдер үчүн окуу-тарбиялоо процессин адекваттуу пландаштыруу, окутуунун процессинин жыйынтыгына багыт алуу мүнөздүү. ТИСдеги мугалимди эмоционалдык стилдеги мугалимдерге салыштырганда окутуунун методдорун тандоо менен варирациялоону тандоочулугу азыраак пайда болот, жогорку темптеги ишти камсыздоодо дайыма эле жөндөмсүз, коллективдүү талдоону чанда пайдаланат, эмоционалдык стилдеги

мугалимдердин сабагына караганда, сабак мезгилде анын окуучулары спонтандык кептеги мезгил салыштырмалуу азыраак. ТИСдеги мугалимдердин өзү аз сүйлөйт, өзгөчө сурамжылоо мезгилинде, жооп берүүдө жообун майда-чүйдөсүнө чейин тактоого мүмкүндүк берүү менен кыйыр жолдо (түздөн-түз айтып берүү, тактоо ж.б.) окуучуларга таасир этүүнү жогору көрөт.

4. Талдоочу-методикалык стил (ТМС). Окутуунун жыйынтыгы менен окуу-тарбиялоо процессинин адекваттуу пландаштыруунун артыктылыгына багыт алат, ТМСдеги мугалимде педагогикалык ишмердүүлүктүн каражаттарын, ыкмаларын пайдаланууда консервативдүүлүк пайда болот. Жогорку методикалыкта, (системалуу бекемдөө, окуу материалдарын кайталоо, окуучулардын билимин көзөмөлдөө), окуучулардын репродуктивдүү ишмердүүлүгүн артык көрүүдө, коллективдүү талдоону чанда жүргүзүүдө окутууда колдонулуучу методдордун ичинен стандарттык методдорду аз айкалыштырат. ТМСдеги мугалим менен сурамжылоо процессинде чоң эмес сандагы окуучуларга карата кайрылат, жооп берүүдө ар бирине узак убакыт берет, начар окуучуларга өзгөчө убакытты бөлөт. ТМС мугалимдер үчүн жалпысынан рефлексивдүүлүк мүнөздүү.

Өзүнүн педагогикалык ишмердүүлүгүндө мугалимдин жекече стилдик өзгөчөлүктөрүно анализ

Түшүндүрмө: Төмөндөгү суроолорго жооп берүүдө өзүңдүн жекече иштөө стилиңди айкындоодо сага жардам берет. Бул үчүн сунушталып жаткан суроолордун тизмегиндеги жооптун варианттына өзүңдүн жообуңду белгиле, бирок сага туура келгенин (эки - үч вариант дал келсе, анда бардык колонкада аны белгиле) Ар бир колонкадагы белгилердин санын эсептеп чык, ошондо гана сен өзүңдүн иштеги жеке стилиңди аныкташын мүмкүн (колонка белгилердин максималдык санында).

Суроолордун тизмеги

Суроолор	Жооптун варианттар			
	ЭИС	ЭМС	ТИС	ТМС
1. Сен сабактын кеңири планын түзөсүңбү?				
2. Сен сабакты жалпы белгиде гана пландаштырасыңбы?				
3. Сабактын планынан тез-тез четтеп турасыңбы?				
4. Окуучулардын билиминдеги кемчиликти байкаганыңда же материалдын кыйынчылык шартында пландан четтейсиңби?				
5. Сабактын көпчүлүк бөлүгүн жаңы материалды түшүндүрүүдө өткөрөсүңбү?				
6. Түшүндүрүү процессинде жалпы материалды окуучулар кандай өздөштүрүп жаткандыгын дайыма карайсыңбы?				
7. Түшүндүрүү процессинде суроо менен окуучуларга карата көбүрөөк кайрыласыңбы?				
8. Суроо процессинде ар бир окуучунун жообуна көп убакытты бөлөсүңбү?				

9. Сен дайыма обьсолюттук түрдө туура жакка жетишесиңби?				
10. Суралып жаткан окуучу өз алдынча өзүнүн жообун аңдаш үчүн сен дайыма жетишесиңби?				
11. Түшүндүрүүдө сен кошумча окуу материалдарын тез-тез пайдаланасыңбы?				
12. Сабакта иштин темасын тез-тез алмаштырасыңбы?				
13. Коллективдүү талдоодо же жаңы окуу материалын түшүндүрүүдө спонтандыкка өтүүдө окуучулардын суроо берүүсүнө жол бердиң бере?				
14. Окуучулардын күтүсүз суроосуна ошол замат жооп бересиңби?				
15. Суроо мезгилинде бардык окуучулардын активдүүлүгүнө сен дайыма карап турасыңбы?				
16. Сабак учурунда окуучулардын даяр эместиги же алардын маанайы сени тең салмаксыздыктан чыгарышы мүмкүнбү?				
17. Окуучулардын катачылыктарын өзүң дайыма оңдойсуңбу?				
18. Сабактын жүрүшүн дайыма иреттейсиңби?				
19. Өз алдыңча айтып берүүсүнө, окуу китебин карабастан текшерүү ишине окуучулардын жооп берүүсү менен аткаруусуна өзгөчө карайсыңбы?				
20. Ар бир жоопту дайыма кеңири баалайсыңбы?				
21. Күчтүү жана начар окуучуларга карата сенин суроо өзгөчө кескин айырмаланабы?				
22. Жакшы жооп үчүн көбүнчө окуучуларды сыйлайсыңбы?				
23. Жаман жооп үчүн окуучуларды көбүнчө сөгүш бересиңби?				
24. Окуучулардын билимин тез-тез көзөмөлдөп турасыңбы?				
25. Өтүлгөн материалды тез-тез кайталайсыңбы?				
26. Окуучулардын бардыгы мурунку материалды өздөштүрүшкөнү ишенимсиз, мына ушундай учурда кийинки теманы түшүндүрүүгө өтүп кетишиң мүмкүнбү?				
27. Сен кандай деп ойлойсуң, адатта сен үчүн окуучулар сабакта кызыктуубу?				
28. Сага окуучулар жагымдуубу деп ойлойсуң?				
29. Сен жогорку типтеги сабактарды дайыма кубаттайсыңбы?				
30. Окуучулар үй тапшырманы аткарышпаса сен айбай кайгырасыңбы?				
31. Сабакта тартипти так сактоону дайыма талап кыласыңбы?				
32. Сабакта «ызы-чуу» сени алагды кылабы?				
33. Сабакта өзүңдүн ишмердүүлүгүңдү тез-тез анализдейсиңби?				

Эскертүү. Колонкалардын ичинен бирөөсүндөгү «ооба» жооптордун саны бир топ көп болушу ушул колонкада аталган мугалимдин стилине ээ болгондугу жөнүндөгү ыктымалдуулуктун белгилүү бир бөлүгүн күбөлөндүрөт.

Мугалим өзүнүн педагогикалык ишмердүүлүгүн жекече өнүктүрүү боюнча сунуштар

Мындай кийин сен өзүңдүн мугалимдик стилиңди аныктаган соң, бул стилдердин жалпы мүнөздөмөсү менен сага тааныштырууну сунуштайбыз. Андан кийин сенин ишмердүүлүгүңдүн жыйынтыгы менен атайын процент аркылуу бөлүнгөн өзгөчөлүктөр боюнча салыштырабыз. Өзүңдүн окутуучулук стилиңди өркүндөтүүдө сунушталган кеңештин негизиндеги дал келүүнүн кокустугунда жекече планды түз, аны аткарууга карата кириш. Бул иш канчалык ийгиликтүү болгондугун бир канча ай (окуу жылынын аягында) өткөндөн кийин баалагын. Эгерде зарыл болгон учурда өзүңдүн коллегияларыңа карата жардамга да кайрыл.

Ошентип, айкындалган стилдин көз карандылыгында төмөнкү сунушту сага сунуштайбыз.

1. Эмоционалдык-импровизациялык стил. Сен көптөгөн татыктуу нерселерге ээсиң: жогорку деңгээлдеги билимге, кампактуулукка, артистизмге, байкагычтыкка, окуу материалдарын кызыктуу өтүүнү билгендикке, өткөн предметиңе окуучуларды тартууга, коллективдүү иштөөнү жетектөөгө, окутуунун ар түрдүү көрүнүштөгү формасын, методдордун түрүн өзгөртүүгө ээсиң. Сенин сабагыңдын айырмачылыгы психологиялык климаттын жагымдуулугунда.

Бирок сенин ишмердүүлүгүң белгилүү бир деңгээлде жетишпестиктерди да мүнөздөйт: ыраттуулуктун жоктугун (окуучулардын билимин көзөмөлдөөдө, окуу материалдарын бекемдөөдө кайталоо сенин ишмердүүлүгүңдө жетишээрлик көрсөтүлбөгөн).

Начар окуучулардын билим деңгээлине карата жетишээрлик көңүл бурбашың, талапкердиктин жетишсиздиги, өзүңдү баалоодун жогорлугу, демонстративдүүлүгү, ашыкча сезгичтигиң, сабакта кырдаалга ашыкча көз карандылыкта сенин камсыздалгандыгың мүмкүн.

Үйрөнүлүүчү предмет менен таануу активдүүлүгүңө карата сенин окуучуңдун туруктуу кызыкчылыгынын жыйынтыгы окуучунун билиминин бекемсиздиги, навыктын жетишсиздигинде калыптангандыгы менен айкалышат.

Бул жетишпестиктерди сенин күчүңдө жоюуга болот.

Жаңы материалды түшүндүрүүгө бөлүнгөн убакытты бир канча азайтууга кеңеш беребиз: түшүндүрүү процессинде материалды кандай өздөштүргөндүгүн өзгөчө көзөмөлдөп текшерүү керек (Бул үчүн бир канча убакыт өткөндөн кийин кайталап айтып берүүдө же суроого жооп берүүдө окуучуга карата кайрылууга мүмкүн). Окуучулардын бардыгы мурункуну ишенимдүү өздөштүрмөйүнчө жаңы материалды үйрөнүүгө карата эч качан өтпөгүн. Билим деңгээли начар окуучуларга карата кунттуулукта карагын.

Окуу материалынын бардыгын кылдаттык менен иштеп чык, бекемдөө менен кайталоого чоң көнүл бур. Иштин «супсак» түрүндөгү эрежесин, ошондой эле кайталоону иштеп чыгуудан коркпо жана качпа.

Окуучулардын кызыкчылыгын үстүртөн кызыктырбастан, предметтин өзүнүн өзгөчөлүктөрүнө карата кызыкчылыгын пайда кылуу менен аларды активдештирүүгө аракеттен.

Суроо берүүнүн мезгилинде көпчүлүк убакытты ар бир окуучунун жооп берүүсүнө бөл, туура айтуусуна жетиш, эч качан катаны ошол замат оңдобо: мейли катачылык кетирсе да өзүнүн жообун өзү так түзүп чыксын, аны аңдасын, ал эми сен тактоо менен кошумчалоодо гана ага жардамдаш. Ар бир жоопко кенен жана обьективдүү бааны дайыма бер.

Талапкердикти жогорулат, окуучуну текшерүү үчүн бирөөлөрдүн айтып берүүсүн жана бир нерсени карабастан өз алдынча анын айтып берүүсү менен аткаруусун карап тур.

Сабакты кеңири пландаштырууга аракеттен, сабактагы өзүңдүн ишмердүүлүгүңдү анализдөө менен андагы байкалган пландарды аткар.

2. Эмоционалдык-методикалык стил. Сени өтө көптөгөн татыктуу нерселер айырмалып туратсың: жогорку деңгээлдеги билим, контактуулук, көрөгөчтүк, акылдуулук, жогорку методикалык, талапкердик, окуу материалын кызыктуу өтүүнү билгендик, окуучулардын активдештирүүнү билгичтик, предметтин өзгөчөлүктөрүнө карата алардын кызыкчылыгын козгоочулук, окутуунун формаларын жана методдорун пайдалануу менен варироват этүүнү ылайыктуу пайдалана билгендик.

Жыйынтыгында сенин окуучуларыңдын бекем билими, алардын жогорку таанып-билүү активдүүлүгү, калыптанган навыгы менен айкалышат.

Бирок, Сага кээ бир жетишпестиктер мүнөздүү: өзүңдүн баалооң бир топ эле жогорулугу, кээ бир демонстративдүүлүгүң, сезгичтигиңдин жогорулугу, окуучулардын маанайы менен сабакка даярдангандыгы сабактагы кырдаалдан ашыкча эле көз карандылыкта камсыздалган.

Сабакта азыраак сүйлөөгө аракеттенүү менен окуучуларыңдын толук айтып берүүсүнө мүмкүнчүлүк бер, туура эмес жоопту ошол замат оңдобостон көп сандаган тактоолор, толуктоолор, айтып берүүнүн жолдорунда жетиш, анткени суралуучу өзү өзүнүн жообун оңдоого, туура түзүүдө жардам берүүнү сага сунуштайбыз. Чындыгында жеке өзүңдүн формулировкаңды качан гана зарыл болгондо гана сунуш кыл.

Мүмкүн болушунча чоң токтоолукту пайда кылууга аракеттен.

3**. Талдоочу-импровизациялоочу стил**. Сен өтө көптөгөн татыктуу нерселерге ээсиң: жогорку деңгээлдеги билим, контактуулук, көрөгөчтүк, акылмандык, талапкердик, окуу материалын ачык жана так берүүнү билгендик, бардык окуучулардын билим деңгээлине карата кунттуулуктагы карым-катнаш, өзүн-өзү баалоодогу обьективдүүлүк, токтоолук.

Сенин окуучуларың окуп жаткан предметке карата кызыкчылыгы окуучунун бекем билими, калыптанган навыгы менен айкалышкан. Бирок сенин ишмердүүлүгүң белгилүү бир жетишпестиктерди да мүнөздөйт: окуутунун формаларын, методдорун кеңири варировкалоонун жетишпестиги,

сабакта дисциплинаны дайыма кубаттоого карата көңүл буруунун жетишсиздиги.

Ар бир окуучу өзүнүн жообунун майда-чүйдөсүнө чейин формулировкалагандыгын обьективдүү баалоо үчүн анын жооп берүүсүнө сен көп убакыт бөл, анкени бул нерсе Сенин ишмердүүлүгүңдүн эффективдүүлүгүн жогорулатат. Ошол эле мезгилде мына ушуга окшогон манерадагы суроону жүргүзүүдө сабактын темпин бир катар жайланышын камсыздайт. Бул жетишпестиктерди иште ар түрдүү көрүнүштөгү методдорду кеңири пайдалануу менен толуктоого мүмкүн.

Сага көбүрөөк коллективдүү талдоону турмушка ашырууну, ошону менен бирге окуучуларды ылгап кызыгуусунда чоң тандоочулукту пайда кылууну сунуш кылабыз.

Сабакта тартипти бузуучуларга карата чоң чыдамсыздыкты пайда кылууну сунуш кылабыз. Ар бир сабакта тынчтыкты, тартипти ошол замат, катаалдыкта талап кыл. Сага мындай сандагы тартиптик эскертүүлөр келе бербейт.

4. Талдоочу-методикалык стил. Сен көптөгөн татыктууларга ээсиң: жогорку методикалуулук, бардык окуучулардын билим деңгээлине карата кунттуулуктагы карым-катнаш, жогорку талапкердик.

Бирок сенин ишмердүүлүгүң белгилүү бир жетишпестиктерди да мүнөздөйт: окутуунун формалары менен методдорду стандарттык тандоону пайдалангандыкта, өтүлүп жаткан предметке карата окуучунун кызыкчылыгын дайыма кубаттоону билбегендикте, окуучулардын жемиштүү ишмердүүлүгүн эмес, репродуктивдүүлүгүн артык көргөндүктө, окуучуларга карата стабилдүү эмес эмоционалдык карым-катнашта.

Жыйынтыгында сенин окуучуларыңда калыптанган окуудагы навык жана окуулучу предметке карата бекем билимдеги кызыкчылыктын жоктугу менен айкалышат. Алардын ичинен көпчүлүгү үчүн сенин сабагыңды үзгүлтүккө учурашы зериктирме, дайыма эле кызыктуу эместигинде. Сенин сабагыңда жагымдуу психологиялык климат көбүнчө жок эсе.

Бул жетишпестиктерди сенин күчүң менен алып таштоо керек.

Сага сунуш - окуучуларды жакшы баада сыйлоону кеңири колдонуу, начарларын өзгөчө чукул урушууну азайтуу. Анткени окуучуларыңдын эмоционалдык абалы алардын окуусунун жыйынтыгынан да өзгөчө көз каранды.

Өзүңдүн арсеналыңда методикалык ыкмаларды кеңейтүүгө, ар түрдүү көрүнүштүн формасындагы сабактарды кеңири варироват этүүгө аракеттен. Эгерде сен чет тилинен сабак берсең иштин репродуктивдүү түрлөрүнөн гана чектелбе: текстти жатка үйрөтүүдө, эрежерлерди курулай жаттатууда. Эгерде сен бир гана ушуларды пайдалаган болсоң, анда сенин окуучуларың предметке карата кызыкчылыгын жоготот, ал эми эң негизгиси - аларда тилге начар багыт алуусунда айырмалоого болот. Кептик навыктарын активдештирүү үчүн ар түрдүү тапшырмалардагы кырдаалдык диалогду, тилдик оюндарды, ырларды, ырдоолорду, диафильмдерди пайдаланууга аракеттен.

Эгерде гуманитардык предметтерден сабак берсең, окуучуларды тартууга мүмкүн болгон теманы тандоодо коллективдүү талдоону көбүрөөк турмушка ашыр.

7-тиркеме

Педагогикалык жөндөмдүүлүк деңгээлин аныктоо

Бул методика адамдын педагогикалык жөндөмдүүлүгү жөнүндө ой жүгүртүүгө мүмкүндүк берүүнүн негизинде тикеден-тике жаралган бир катар педагогикалык кырдаалдардан кандай жол табарын айкындоо аркылуу мүмкүндүк алабыз. Изилдөөнү баштоонун алдында изилденүүчүгө төмөндөгүдөй мазмунда аткаруунун жолун беребиз.

Түшүндүрмө: «Сенин алдыңда - бир канча татаалдаштырылган педагогикалык кырдаалдар. Алардын ар биринин мазмуну менен таанышып чык, өзүңдүн пикириң боюнча бир топ туура деп эсептелген педагогикалык көз караштагы мына ушундай кырдаалга жооп берүүчү варианттардан ичинен бир топ зарыл деп эсептегениңди тандап, аны көрсөт. Эгерде сунуш кылынган варианттардагы жооптордун бири дагы сени канаттандырбаса, анда альтернативдик тандоо үчүн бардык саналгандардын кийинки төмөнкү катарда оргиналдуу өзүңдүн сунушуңду көрсөтсөң болот. Бул эреже катары, кырдаалга жооп берүүнүн акыркы 7-варианты болот».

Кырдаалдар

1 - кырдаал. Окуучулардын бардыгын тынчсыздандырып, тынчтыкты орнотуу менен Сен сабакты өтүүгө карата киришип жатканыңда, кокусунан класстын ичинен кимдир бирөө катуу күлүп жиберди. Сен эч нерсени айтууга жетишпей жатып окуучуларга суроолуу жана таң калуу менен караганыңда күлгөн окуучу, сенин жүзүңө карап туруп төмөнкүнү билдирди: «Качан сиз сабак өтө баштаганыңызда, дайыма мага сиз күлкүлүү көрүнгөнүңүздөн күлкүм келип кетет» деп. Буга сен кандай реакция берет элең? Төмөндө сунуш кылынган реакциялык жооптордун ичинен туура келгенин танда жана аны белгиле.

Сенин реакцияң.

1. «Мына сага, муну карасаң!»
2. «Сага эмнеси күлкүлүү экен?»
3. «Ой кудай ай! Сени эмне деш керек»
4. «Сен эмне, жиндисиңби?»
5. «Мына ушундай дүйнөсү жакыр адамдарды сүйөмүн да»
6. «Өзүмдүн шайыр маанайынды моюнга алгандыгың үчүн кубанычтамын»
7.____

2-кырдаал. Сабактын башталышында же сабакта бир канча убакыт өткөндөн кийин окуучулардын бири: «Мен билбеймин, педагог катары сиз кайсы бир нерсени бизге үйрөтө алар бекенсиз» - деп Сага ачык түрдө билдирүү жасады.

Сенин реакцияң:

1. «Сенин ишиң – окуу, ал эми мугалимдики үйрөтө эмес»
2. «Албетте, сага окшогондорду мен эч нерсе менен үйрөтө албайм да»
3. «Эң жакшысы сага башка класста же башка мугалимде окуушуң керек»
4. «Сен жөн гана сабакты кабыл алууну каалабагандыгың»
5. «Эмне үчүн мындай ойлонгондугуң мени кызыктырат»
6. «Кел эми бул жөнүндө кеңири отуруп сүйлөшөлү. Менин жүрүм-турумумда мүмкүн, мына ушундай пикирге сени жеткирүүдө кайсы бир нерсе бардыр»
7. ____

3-кырдаал. Мугалим катары окуучуга тапшырма берип жатканында, бир окуучу аны аткарууну каалабай тургандыгын ачык эле түрдө: «Мен муну аткарууну каалабайм» деп билдирди. Мугалим катары мына ушул учурда сенин реакция кандай болушу керек.
1. «Каалабасаң – мажбурлайм!»
2. «Эмне үчүн анда сен окуу үчүн келесиң!»
3. «Ошончолук эле сен үчүн жаман болсо, анда сен түркөй бойдон каласың. Сенин жүрүм-турумуң адамдын жүрүм-турумуна окшош, өзүңдүн көз алдында өзүң менен эригишип өзүңдүн келечилигиңди кесүүнү каалап жатасың»
4. «Бул нерсе сени эмнеге алып барары жөнүндө өзүңө отчёт бересиңби?»
5. «Эмне үчүн экендигин түшүндүрүп бере аласыңбы?»
6. «Кел отуруп кеңешип талкуулап көрөлү, мүмкүн сеники туурадыр»
7. ____

4-кырдаал. Окуучу өзүнүн жөндөмдүүлүгүнө күмөн санап, өзүнүн окуудагы ийгилигине кыжырланып, канткенде окуу материалдарын эстеп калуу, өздөштүрүү мүмкүн болорун, класстагы балдардан калбастан качандыр бир кезде эң жакшы окууга менде болор бекен деп - Сага мугалим катары мына ушулар жөнүндө айтып берип жатты. Мугалим буга эмне деп жооп берүүсү керек?
1. «Эгерде чынын айтсам – экиленип турам, шектенем»
2. «Ой бой, албетте, буга сен күмөн санабасаңда болот»
3. «Сенин жөндөмдүүлүгүң аябай сонун, мен сенин мындай чоң үмүтүң менен байланышам»
4. «Эмне үчүн өзүңө күмөн санайсың?»
5. «Анда эмесе бул көйгөйдү айкындоо үчүн сүйлөшөлү»
6. «Биз сени менен бирге кандай иштегенибизден көптөн көп көз каранды»
7. ____

5-кырдаал. Окуучу мугалимге: «Жакынкы эки сабагыңызга мен келе албайм, анткени мына ушул мезгилде жаштар ансамбилинин концертине (варианттары: достор менен эс алууга, көрүүчүнүн сапатында спорттук мелдешке катышуу, мектепте жөн гана эс алуу) катышам деп билдирүү жасады - ага кандай деп жооп берет элең?
1. «Мына ушуну гана жасап көрчү»
2. «Андай болсо кийинкиде ата-энең менен мектепке келүүгө туура келет»

3. «Бул –сенин ишиң, сага экзамен тапшырууң керек. Баари бир калтырган сабактарың боюнча жооп берүүгө туура келет, мен кийин сенден калтырган күндөрүңдөгү тапшырмаларды сөзсүз түрдө сурайм»
4. «Менимче, сен сабакка карата өтө олуттуу карабай жатасың»
5. «Эң жакшысы сен мектепти таптакыр ташташың керек»
6. «Кийин эмне кылууну ойлонуп жатасыңбы?»
7. «Мектептеги сабакка караганда, эмне үчүн концертке (достор менен эс алууң, мелдешке) катышууң канчалык кызыктуу экендигин билүү мага кызыктуу»
8. «Мен сени түшүнүп турам: мектепте окууганга караганда эс алуу, достор менен мамилелешүү, концертке баруу, мелдеште болуу чындыгында кызыктуу. Бирок ошону менен бирге эмне үчүн дал ушунун өзү эмнеге кызыктуу экендигин билгим келип жатат»
9. ____

6-кырдаал. Класска кирип келе жаткан мугалимди көрүп турган окуучу мугалимге: «Сиз өтө чарчаңкы, жүдөгөндөй көрүнүп турасыз» деп кайрылып айтты. Мугалим буга кандай реакция кылышы керек?
1. «Мен оюмча, сен тарабынан мага карата мындай эскертүүнү жасооң адепсиздик деп эсептейм»
2. «Ооба, мен өзүмдү начар сезип турам»
3. «Мен жөнүндө ойлонбой эле кой, эң жакшысы өзүңдү карагын»
4. «Мен бүгүн начар уктадым, анткени менин иштерим аябагандай көп эле»
5. «Тынчсызданбай эле кой, бул биздин сабакка тиешеси болбойт»
6. «Сен - өтө көңүл бургучсуң, кам көргөндүгүң үчүн ырахмат!»
7. ____

7-кырдаал. Окуучу «Сиздин өткөн сабагыңыз мага жардам бербей деп сеземин» - деп мугалимге айтып жатып: «Мен сабакты таптакыр таштоону ойлонуп жатам» деп кошумчалады. Мугалим буга кандай реакция бериш керек?
1. «Акылсыз, мындай дапдыраган нерсени айтууну токтоткун!»
2. «Мунун ойлоп тапканын кара!»
3. «Мүмкүн сага башка мугалимди табуу керектир»
4. «Эмне үчүн сенде мына ушундай каалоонун пайда болуп жаткандыгын толугу менен сенден уккум келет»
5. «Анда, сенин көйгөйүндү чечүүдө биз биргелешип иштеп көрөлү»
6. «Мүмкүн сенин көйгөйүн боюнча чечүүгө туура келиптир?»
7. ____

8-кырдаал. Окуучу өзүнүн ишмердүүлүгүн ашыкча демонстрациялап жатып, «Эгерде мен кааласам менин колумдан келбеген эч нерсе жок. Ошону менен бирге сабакта сиздин предметиңизди өздөштүрүү эч нерсеге турбайт» деп мугалимге айтып жатты. Бул репликага мугалим кандай болушу керек?
1. «Өзүң жөнүндө сен өтө эле жакшы ойлойт экенсиң»
2. «Сен мындай нерсеге карата жөндөмдүүсүң? - мен буга күмөн санайм!»

3. Эгерде ушундай деп билдирсең, анда сен өзүңө жетиштүү түрдө ишенимдүү сезет экенсиң»
4. «Буга мен күмөн санабайм, анткени, эгерде сен кааласаң бардыгы сенин колуңдан келерин билемин»
5. «Мүмкүн бул нерсе сенден чоң чындыктуулукту талап кылаар»
6. «Өзүнө ашыкча ишенүүчүлүк ишке зыян»
7. ____

9-кырдаал. Окуу предметин өздөштүрүү үчүн көп иштөө керек деген мугалимдин эскертүүсүнө жооп кылып окуучу: «Мен өзүмдү жетиштүү жөндөмдүүмүн деп эсептеймин» деп жооп берди. Буга мугалим эмне деп жооп берүүсү керек?
1. «Бул пикирге сенин туура келишиң күмөн го»
2. «Ушул күнгө чейин сен бул кыйынчылыктарды башыңдан өткөрүп жатасың, сенин билимиң муну күбөлөндүрүүдөн алыс»
3. «Көпчүлүк адамдар сени жетишээрлик жөндөмдүү деп эсептешсе, анда иш жүзүндө мындай кубулуштардын бардыгынан алыссың»
4. «Өзүң жөнүндө мына ушундай жогору пикирде болгондугуңа кубанамын»
5. «Бул нерсе ошончолук сенден окууну көбүрөөк күчөтүүгө талап кылат»
6. «Бул нерсе өзүңдүн жөндөмдүүлүгүңө карата сенин өтө ишенбегендиктин катарында чыгып жатат»
7. ____

10-кырдаал. Окуучу «Мен дагы дептеримди унутуп калыптырмын» деп мугалимге айтып жатат. Мугалимдин буга карата реакциясы кандай болуш керек деп ойлойсуң?
1. «Мына эмесе дагы!»
2. «Менин байкашымча сен жоопкерчиликти жоготунун чегиндесиң»
3. «Эми ишке карата олуттуу карооңду башташың керек деп ойлоймун»
4. «Эмне үчүн экендигин билгим келет»
5. «Сенде, бул мүмкүнчүлүк боло элек болсо керек да»
6. «Эмне үчүн бул жөнүндө ар бир жолу эскертеримди сен кандай деп ойлойсуң »
7. ____

11-кырдаал. Мугалим менен сүйлөшүп жатып, окуучу ага мындай деп айтты: Башка окуучуларга караганда, мага жакшы мамиледе болушуңузду каалар элем деп. Окуучунун мындай суранычына кандай жооп берүү керек.
1. «Эмне үчүн калган бардык окуучуларга караганда, сага жакшы карашым керек экен?»
2. «Кантсе да сүймөнчүктөрүм, фавориттерим менен ойноонуну мен да каалабайм»
3. «Сага окшоп билдирген адамдар мага жакпайт»
4. «Эмне үчүн окуучулардын арасынан өзгөчө сени бөлүп карашым керек экендигин билгим келет»

5. «Эгерде мен сага айта турган болсом, башка окуучуларга караганда көбүрөөк сүйө турган болсом, анда сен өзүңдү эң жакшы сезишиң керек»
6. «Сен кандай деп ойлоносуң, иш жүзүндө сага карата кандай кararымды?»
7. ____

12-кырдаал. Окуучу мугалимдин берген предметтин жакшы өздөштүрүүнүн мүмкүнчүлүгүнүн себеби боюнча өзүнүн күмөн санаарын, бул нерсе аны тынчсыздандырып жаткандыгын мугалимге билдирип айтып жатып, эми сиз айтыңызчы, мунун себеби эмне, мындан кийин эмне кылышым керек? – деди. Мугалим буга эмне деп жооп берүүсү керек?
1. «Менин пикиримде, сендеги кемчилик толук кандуу эмес (сапаты начар)»
2. «Сенин тынчсызданун үчүн эч кандай негиз жок»
3. «Негиздүү пикирди айтуудан мурда, мен көйгөйдүн маңызын эң жакшы талдашым керек»
4. «Күтө туралычы, анткени бир канча убакыттан кийин бул көйгөйдү талдоого карата кайрылабыз. Аны чечүүдө бир мүмкүнчүлүк болоор деп мен ойлоймун»
5. «Мен азыр сага жооп берүүгө даяр эмесмин, мен ойлонушум керек»
6. «Тынчсызданбай эле койгун, кезегинде менин да колумдан эч нерсе келген эмес»
7. ____

13-кырдаал. Окуучу мугалимге: «Сиз өзүңүздүн сабагыңызды коргоп, жактап сүйлөп жаткандыгыңыз мага жакпайт» деп айтып жатат. Бул учурда мугалимдин жообу кандай болушу керек».
1. «Бул - жаман»
2. «Мүмкүн, сен муну түшүнбөйсүң (талдай албайсың)?»
3. «Келечекте, сабактын процессинде сенин пикириң өзгөрөрүнө ишенемин»
4. «Эмне үчүн?»
5. «А эмне экен, сен өзүңдү сүйөсүң жана коргоого даярсың го?»
6. «Даам менен түстө (өңдө) жолдош жок»
7. «Эмне үчүн мен муну айтып коргоп жаткандыгымды, сен кандай деп ойлойсуң?»
7. ____

14-кырдаал. «Мен муну менен бирге иштөөнү каалабайм» деп окуучу класстагы жолдошторунун ичинен кимдир бирөөсүнө карата өзүнүн жаман карым-катнашын ачык демонстрациялап айтып жатты. Буга мугалим кандай карашы керек?
1. «Эмне экен?»
2. «Эч жакка кете албайсың, баари бир келүүгө туура келет»
3. «Бул нерсе сен акылсыздыгың»
4. «Эмне экен, мындан кийин сени менен иштөөнү ал дагы каалабайт»
5. «Эмне үчүн!»
6. «Сеники туура эмес деп ойлоймун»
7. ____

Жыйынтыкты баалоо: Изилденүүчүнүн ар бир жообу – сунуш кылынган варианттардын ичинен тигил же муну тандоосу төмөнкү таблицада көрсөтүлгөн, ачкычка туура келгени балл менен бааланат. Бул таблицанын тикеси боюнча сол жагында педагогикалык кырдаалдардын катар номери көрсөтүлгөн, ал эми ошондой эле жогору жагынын оң жагында бул кырдаалдардын алтернативдик жооптордогу анын катар номерлеринде көрсөтүлгөн. Ушул эле таблицада ар түрдүү педагогикалык кырдаалдагы жооптордун ар түрдүү варианттарында баалоонун баллы келтирилген.

«Педагогикалык кырдаалдар» методикасына карата ачкыч. Ар түрдүү кырдаалдагы жооптун ар түрдүү варианттарын баалоонун баллы.

Педагогикалык кырдаалдардын катар номерлери	Тандалган вариант жана аны баллдык баалоо							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Эскертүү: Эркин жооп өзүнчө бааланат жана тиешелүү баа баллдардын жалпы суммасына карата кошулат.

Эркин педагогикалык көйгөйдү туура чечилүүсү бардык 14 педагогикалык кырдаалдар боюнча изилденүүчү топтогон баллдардын суммасын 14кө бөлүү менен аныкталат.

Эгерде изилденүүчү орточо 4,5 баллдан жогору болгон баалоону алса, анда анын педагогикалык жөндөмдүүлүгүн (мына ушул методика боюнча) жогору өнүккөн деп эсептейбиз.

Эгерде орточо баалоо 3,4төн 4,4 баллга чейинки аралыкта болсо, анда анын педагогикалык жөндөмдүүлүгүн орточо өнүккөн деп эсептейбиз.

Акырында, эгерде орточо баалоо 3,4 баллга караганда аз болсо, анда изилденүүчүнүн педагогикалык жөндөмдүүлүгү начар өнүккөн болушу мүмкүн.

8-тиркеме

Балдарга карата карым-катнаш (ата-энелик карым-катнаштын тести)

Ата-эненин балдарга карата карым-катнашын алардын түрдүү көрүнүштөгү сезими менен кылык-жоругунун системасы катары түшүнүшөт.

Психологиялык көз караште ата-энелик карым-катнаш - бул балдарга карата карым-катнашта өзүнө рационалдуу, эмоционалдуу жүрүм-турумдун компоненттерин кошкош педагогикалык социалдык установка. Алардын бардыгынын тигил же бул баскычы методиканын негизин түзгөн төмөндөгү суроолордун жардамында бааланат.

61 суроодон турган суроолор төмөндөгү беш шкаланы түзүшүп; өздөрү тигил же бул өңүтөгү ата-эненин карым-катнашын туюндурат:

1. **Баланы четке кагуу - кабыл алуу**. Бул шкала балага карата жалпы эмоционалдуулуктун - оңун (кабыл алуу) же эмоционалдуулуктун - терсин (четке кагуусун) өзүндө туюндурат.

2. **Кооперация**. Бул шкала бала менен кызматташтыкка (эриш-аркактыкка) карата чоң адамдын умтулуусун түшүндүрүп, ал тараптан анын ишине жан дүйнөсүндө кызыккандыкта катышууну пайда кыларын билдирет.

3. **Симбиоз**. Бул шкала бала менен биримдикке карата чоң адамдын умтулуусун же тескерисинче, бала менен өзүнүн ортосундагы психологиялык аракеттин сактоого карата аракетин айкындоо үчүн багышталган. Бул нерсе – бала менен чоң адамды өзгөчө байланыштуулугу.

4. **Көзөмөлдөө**. Мына ушул шкала баланын жүрүм-турумун чоң адамдар катары чоң адамдын көзөмөлдөө карым-катнашы канчалык демократиялуулугун же авторитардыгын мүнөздөйт.

5. **Баланын ийгиликсиздигине карата карым-катнаш**. Бул акыркы шкала баланын жөндөмдүүлүгүнө карата, анын жетишкендиктери менен наркына, ийгилиги менен ийгиликсиздигине карата чоң адам катары ага карата көз карашын көрсөтөт.

Суроолордун тексти

Төмөндөгү берилген суроолорго жооп берүүдө, изилденүүчү «ооба» же «жок» деген жоопто жооп берүүнүн жардамы аркылуу алар менен өзүнүн макул же макул эместигин туюндурушу керек.

1. Мен дайыма өзүмдүн балама тилектеш боломун.

2. Менин балам эмне жөнүндө ойлонсо, анын бардыгын билишим керек экендиги менин милдетим катарында ойлоймун.

3. Менин баламдын жүрүм-туруму менин оюмда өз ченеминен байкаларлык алыстоодо (бузулууда).

4. Реалдуу турмуштагы проблемалар баланы майып кыла турган болсо, анда аны андан четирээк кармоо керек.

5. Мен балага карата симпатиялык сезимди аткарам.

6. Мен өзүмдүн баламды сыйлайм.

7. Жакшы ата-энелер турмуштун кыйынчылыгынан баласын коргойт.

8. Менин балам көбүнчө мага жагымсыз.

9. Өзүмдүн балама дайыма жардам берүүгө аракеттенем.

10. Кээ бирде менде ушундай ойлоор болот, балага карата жагымсыз карым-катнаш ага пайда алып келет деген.

11. Өзүмдүн балам менен карым-катнашта, ага карата мамиледе мен кордукту (өкүнүчтү) анын башынан өткөрөм.

12. Менин балам турмушта эч нерсеге жетишпейт.

13. Менин оюмча, башка балдар баламдын үстүнөн шылдыңдап күлүшөт.

14. Менин балам кээде жазалоого татыктуу болгон мына ушундай бир кылык-жоруктарды жасайт.

15. Баламдын психологиялык өнүгүүсү артта калууда, салыштырмалуу өзүнүн курагындагылардан жетишээрлик артта калгандай көрүнөт.

16. Менин балам мени ызалантуу үчүн атайын өзүн жаман алып жүрөт.

17. Менин балам «соргуч» сыяктуу жаман нерселердин баардыгын өзүнүн тартып алат.

18. Балам чоңойгон сайын жакшы манераларга үйрөтүү кыйын болуп жатат.

19. Баланы балалыгында эле катуу тартипке кармасаң, ошондо гана андан жакшы адам өсүп чыгат.

20. Баламдын достору биздин үйгө келишкенде сүйүнөм.

21. Мен дайыма баланын оюну менен ишине катышам.

22. Менин балама дайыма бардык жаман нерселер «жармашат».

23. Менин балам турмушта ийгиликке жетишпейт.

24. Компанияда балдар жөнүндө сөз кылышканда, башка балдар катары, менин баламда ушундай жөндөмдүүлүктүн жоктугу, акылдуу эместиги менде уялуу сезимимди пайда болот.

25. Мен өзүмдүн балдарыма боор оруйм, аяйм.

26. Мен өзүмдүн баламды курдаштары менен салыштырганда, алар менин балама караганда адептүү жана акылдуу болуп мага сезилет.

27. Мен өзүмдүн бош убактымды балдарым менен канаттанууда өткөрөм.

28. Баламдын тап такыр кичинекей болгондугун, илбериңкилигин көбүнчө эстеп алып, анын чоңоюп бара жаткандыгына боорум оруйт.

29. Көбүнчө мен балага карата душмандык менен кастыкка байланыштуу карым-катнашта өзүмдү кармайм.

30. Турмушта эмнеге жетишпесем, балам ошого жетишсин деп ойлойм.

31. Ата-энелер баладан бир гана талап кылбастан, ошону менен бирге өздөрү да адам катары аларга урматтоо, сыйлоо менен мамилени түзүп, аларга карата ылайыкташуусу керек.

32. Мен баламдын бардык каалоосун, сураныччын аткарууга аракеттенем.

33. Үй-бүлөдө чечимди кабыл алууда баланын пикирин эске алууну карайбыз.

34. Мен өзүмдүн балдарымдын турмушуна өтө кызыгам.

35. Бала өзүнүкү боюнча өзүнүн талабы менен эскертүүсү туура экендигин мен көбүнчө моюнга алам.

36. Ата-эне катачылык кетирерин бала алдын ала билет.

37. Мен балдарым менен дайыма эсептешем.

38. Балага карата карым-катнашта достук сезимди башымдан өткөрөм.

39. Менин баламдын кежирлигинин негизги себеби – бул өзүмчүлдүгү, жалкоолугу менен көктүгү.

40. Эгерде бала менен эмгек эс алууну өткөзсөң, анда өз ченеминде эс алууга мүмкүн эмес.

41. Эң негизгиси балада тынчтык, балалыктын бейгамдыгы болушу керек.

42. Кээ бирде балам кайсы бир жакшы нерселерге жөндөмсүздөй сезилет.

43. Мен баламдын кызыгуусу менен бөлүшөм.

44. Балама кичине эле ыңгайлуу шарт боло калса, ал өзүнөн чыгып кетет.

45. Баламдын ачуулануусу, капалануусу мага дайыма жакын жана түшүнүктүү.

46. Менин балам көбүнчө мени кыжырлантат.

47. Баланы тарбиялоо – бул толугу менен нервотровка.

48. Балалыктагы катуу тартип мүнөздүн күчтүлүгүн өнүктүрөт.

49. Өзүмдүн балама ишенбейм.

50. Баланы катуу тартипте тарбияласаң, ал соңунда өзүнүн ата-энесине ыразычылыгын билдирет.

51. Кээде менде өзүмдөн өзү эле өзүмдүн баламды көргүм келбегендей сезим сезилип кетет.

52. Баламда татыктуу нерселерге караганда, жетишпестиктери көбүрөөк.

53. Баламдын кызыкчылыгы мага жакын, мен аны менен аны бөлүшөм.

54. Балам кайсы бир нерсени өз алдынча жасоонун абалында эмес, эгерде ал муну жасаса, анда ал нерсе сөзсүз түрдө зарылдыктан башкача болуп чыгат.

55. Менин балам турмушка карата ыңгайлашпастан чоңоюда.

56. Менин баламдын натурасы кандай болсо, дал ошондой жагат.

57. Мен өзүмдүн баламдын ден соолугунун абалына өзгөчө көңүл бурам.

58. Мен өзүмдүн балам менен сыймыктанам.

59. Бала ата-энеси жашырган сырга ээ болбошу керек.

60. Баламдын жөндөмдүүлүгү жөнүндө жогорку пикирде эместигимди андан мен жашырбайм.

61. Балдар ата-энесине жаккан балдар менен гана достошушу керек.

Жыйынтыкты баалоо: Ата-энелердин карым-катнашынын ар бир түрү үчүн мына ушул суроолордун жардамы астында мына ушул түр менен байланыштуу ой жүгүртүүнүн номерлери төмөндө көрсөтүлгөн.

Баланы четке кагуу - кабыл алуу: 3, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43. 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

Кооперация: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

Симбиоз: 1, 4, 7, 28, 32, 41, 58.

Көзөмөлдөө: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Баланын ийгиликсиздигине карата мамиле: 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

Ар бир суроого «ооба» деп жооп берсе изилденүүчү 1 балл, ал эми «жок» деп жооп берсе - анда ал 0 балл алат. Жогорку баллдагы ата-эненин карым-катнашынын көрсөткүчү жогорудагы көрсөтүлгөн түрүлөрдүн ичинен кайсы биринин байкаларлык жакшы өнүккөндүгү жөнүндө, ал эми төмөнкү балл - салыштырмалуу анын начар өнүккөндүгү жөнүндө күбөлөндүрөт. Эгерде так айта турган болсок, андан алынган маалыматтарды баалоо, интерпретациялоо төмөнкү көрүнүштө жүргүзүлөт.

«Кабыл алуу - четке качуу» шкаласы боюнча жогорку балл - 24төн 32ге чейинкиси - мына ушул изилденүүчү балага карата оң карым-катнашты туюндурууга ээ экендиги жөнүндө билдирет. Мына ушул учурда чоң адамдар баланы ушундай кабыл алышат, ал кандай болсо дал ошондой, анын жетишкендигин сыйлайт, урматтайт, тааныйт, анын кызыкчылыгын жактырат, планын кубаттайт, жетишээрлик көп убакытты аны менен өткөрөт жана буга кайгырбайт.

Бул шкаланын төмөнкү баллы - 0дон 8ге чейин болсо - чоң адам балага карата карым-катнаш боюнча негизинен терс сезимди: кыжырланууну, ачууланууну, өкүнүчтү, жада калса кээде жек көрүүчүлүктү башынан өткөрөт. Мындай чоң адамдар баланын ыңгайсыз деп эсептешип, анын келечегине ишенбейт, анын жөндөмдүүлүгүн төмөн баалайт жана өзүнүн карым-катнашында баланы көбүрөк кемсинтет. Мындайга жакындыкка ээ болгон чоң адамдар жакшы тарбиячы боло албастыгы түшүнүктү.

«Кооперация» шкаласы боюнча жогорку балл - 7 - 8 болот. Мында бала эмнеге кызыкса чоң адамдар да дал ошого жан дилинде кызыгат, баланын жөндөмдүүлүгүн жогору баалайт, баланын өз алдынчалуулугун, демилгесин (инциативасын) сыйлайт, аны менен барабар болууга аракеттенет.

Мына ушул шкаладагы төмөнкү балл - 1 - 2 балл - балага карата карым-катнаш боюнча чоң адамдар карама-каршы көрүнүштө өздөрүн алып жүрөт жана жакшы тарбиячынын ролуна атаңдаш боло албайт.

«**Симбиоз» шкаласы** боюнча жогорку балл - 6 - 7 балл - бала менен чоң адамдын ортосундагы психологиялык дистанцияны мына ушул адам өзү орнотпойт, аларга карата дайыма жакын болууга аракеттенет, акылдуулуктун муктаждыгынын негизинде аны канаттандырат, жагымсыздыктардан коргойт.

Мына ушул шкаладагы төмөнкү балл - 1 - 2 балл - тескерисинче чоң адамдар бала менен өзүнүн ортосундагы психологиялык дистанциясын белгилүү бир деңгээлде орнотот, ал жөнүндө аз кам көрөт. Мындай чоң адамдар бала үчүн жакшы мугалим жана тарбиячы болушу күмөн.

«Көзөмөлдөө» шкаласы боюнча жогорку балл - 6 - 7 балл - балага карата карым-катнашта чоң адам өзүн өзгөчө эле авторитардыкта алып жүрөт, андан каршылыксыз угуусун талап кылат жана андан катаал тартиптин рамкасын берет. Дээрлик өзүнүн бардык оюн балага таңуулайт. Мындай чоң адамдар балдар үчүн тарбиячы катары пайдалуу нерселерден дайым эле алыс болушу мүмкүн.

Бул шкала боюнча төмөнкү балл - 1 - 2 балл - тескерисинче, чоң адам тарабынан баланын аракетин көзөмөлдөө дээрлик жок экендигин күбөлөндүрөт. Бул мүмкүн баланы окутуу менен тарбиялоо үчүн өтө жакшы эместик болушу мүмкүн. Бул шкала боюнча чоң адамдардын педагогикалык жөндөмдүүлүгүн баалоодогу эң жакшы вариант. Мында 3төн 5ке чейинки орточо баалоо эсептелет.

«Баланын ийгиликсиздигине карата карым-катнаш» шкаласы боюнча баллдын жогорку - 7 - 8 балл - демек чоң адам баланы кичинекей эле

бала катары эсептейт. Баланын кызыкчылыгы, аракеттенүүсү, оюу менен сезими чоң адамга олуттуу эместей көрүнөт жана ал өсөрү менен өнүгөрүүн четке кагат. Мындай чоң адамдар балдар үчүн жакшы мугалим, тарбиячы болушу күмөндүү.

Мына ушул шкала боюнча төмөнкү балл - 1 - 2 балл, тескерисинче баланын ийгиликсиздигин чоң адамдар кокустук деп эсептейт да ага ишенишет. Мындай чоң адамдар, баарынан мурда, жаман эмес мугалим, жаман эмес тарбиячы болушат.

Жолдошбаев Д. А., Кудуев А.Ж.

Конфликттик көйгөйлөрдө педагогикалык чебердик (психологиялык өңүттө): Соцпедагогдор, психологдор, класс жетекчилер үчүн колдонмо.

Кыргыз тилинде

Редактору Самидинова В.Р.
Тех. редактору Жолдошбаев Б.Д.
Компьютерде калыпка салган Жолдошбаев Э.Д.

Терүүгө 18.06.2019-жылы берилди. Басууга 28.06.2019-жылы кол коюлду. Кагаздын форматы 60х84$^{1}/_{16}$. Көлөмү 13 б.т. заказ № ____. Нускасы ___. Баасы келишим баада.

Ош шаары, Ленин көчөсү, 235.