

Psixologiya

**Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr
pilləsi tələbələri üçün dərslik**

**Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzəyevin
elmi redaktorluğu ilə**

B a k ı - 2007

Rəyçilər:

Ə.Ə.Əlizadə – psixologiya elmləri doktoru, professor;

G.Tağıyeva – psixologiya elmləri namizədi, dosent;

Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun psixologiya və yaş fiziologiyası şöbəsi.

**Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi
tələbələri üçün dərslik**

Dərslikdə «Psixologiya» proqramına (2005) müvafiq olaraq psixologiyanın predmeti və metodları, fəaliyyət və ünsiyyət, şəxsiyyət və qrupların psixologiyası, psixi proseslər və hallar, şəxsiyyətin fərdi psixi xassələri, yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti və vəzifələri, məktəbə daxil olanadək, kiçik məktəb yaşı, yeniyetməlik və ilk gənclik yaşı dövrlərində psixi inkişafın əsasları, tərbiyə, təlim, pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyəti psixologiyası, məktəbə psixoloji xidmətin əsasları psixologiya elminin müasir nailiyyətlərinə uyğun şəkildə öz əksini tapmışdır.

Dərslik ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün hazırlamışdır. Ondan magistrlər, müəllimlər və valideynlər də istifadə edə bilərlər.

Ön söz

İnsan fəaliyyətinin elə bir sahəsi yoxdur ki, psixolo-

giya elmi ora nüfuz etməsin. Təsadüfi deyildir ki, dünya standartlarına görə müasir mütəxəssislərin psixoloji hazırlığı onun peşə hazırlığının zəruri tərkib hissəsi sayılır. Bu mənada ali pedaqoji məktəblərdə hazırlanan gələcək müəllimlərin dərin psixoloji hazırlığı diqqət mərkəzində dayanır. Məhz buna görə də dərslikdə gələcək müəllimlərin psixoloji hazırlığı üçün zəruri olan məlumatlar psixologiya elminin müasir nailiyyətlərinə uyğun şəkildə öz əksini tapmışdır. Bununla yanaşı olaraq dərslikdə pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən psixoloji biliklərin bütün sahələrinin öz əksini tapmasına diqqət yetirilmişdir.

Dərslik 6 hissə və 26 fəsildən ibarətdir.

Birinci hissə psixologiyanın predmeti və metodlarına, psixika və şüurun inkişafına həsr olunmuşdur. Burada Azərbaycanda psixologiya elminin inkişafına xüsusi yer verilmişdir.

Dərslinin ikinci hissəsində fəaliyyət və ünsiyyətin psixologiyası, üçüncü hissəsində şəxsiyyət, qruplar və şəxsiyyətlərarası münasibətlər öz əksini tapmışdır.

Psixi proseslərə və hallara həsr olunmuş dördüncü hissədə diqqət, duyğular, qavrayış, hafizə, təfəkkür, təxəyyül, hisslər və emosional hallar, iradə haqqında geniş məlumat verilmişdir.

Dərslinin beşinci hissəsində şəxsiyyətin fərdi-psixi xassələri: temperament, xarakter, qabiliyyətlər haqqında lazımi məlumatlar şərh olunmuşdur.

Dərslinin altıncı hissəsi müəllim üçün zəruri olan yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları öz əksini tapmışdır. Burada ilk növbədə yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti və vəzifələri haqqında yığcam məlumat verməklə yanaşı məktəbə daxil olan və məktəb yaşı dövründə psixikanın inkişafı, tərbiyə, təlim, pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası, məktəbə psixoloji xidmətin əsasları barədə zəruri məlumatlar ətraflı şərh olunmuşdur.

Tələbələri fəallaşdırmaq məqsədilə hər fəslin sonunda

özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar, referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular, Azərbaycan və rus dillərində ədəbiyyat siyahısı verilmişdir.

«Psixologiya» dərsləri müəlliflər kollektivinin əməyinin məhsuludur. Müəlliflər aşağıdakılardan ibarətdir:

Psixologiya elmləri doktoru, professor **S.İ.Seyidov**: 5-ci fəsil; psixologiya elmləri doktoru, professor **M.Ə.Həmzəyev**: 1-ci fəsil (1, 2, 5-ci bölmələr), 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26-cı fəsillər; psixologiya elmləri namizədi, professor **T.Ə.Mustafayev**: 8, 9, 12-ci fəsillər; psixologiya elmləri doktoru, **R.İ.Əliyev**: 1-ci fəsil (3, 4-cü bölmələr), 2, 10-cu fəsillər; psixologiya elmləri namizədi, dosent **A.Ə.Quliyev**: 15, 16-cı fəsillər; psixologiya elmləri namizədi **C.Q.Aliyev**: 13, 14-cü fəsillər; baş müəllim **M.Y.Məmmədov**: 11-ci fəsil; baş müəllim **S.F.Əmiraslanova**: 4, 6-cı fəsillər; baş müəllim **Ş.İ.İslamova**: 7-ci fəsil.

Öz faydalı təklifləri, irad və məsləhətləri ilə dərslərin təkmilləşməsinə kömək edəcək xeyirxah oxuculara müəlliflər qabaqcadan öz minnətdarlıqlarını bildirirlər.

BİRİNCİ HİSSƏ

PSIXOLOGİYAYA GİRİŞ

1 - c i F Ə S İ L

PSIXOLOGİYANIN PREDMETİ VƏ METODLARI

Q ı s a x ü l a s ə

Psixologiyanın predmeti. Psixika haqqında ümumi anlayış. Psixi inikasin xüsusiyyətləri. Psixi hadisələr: psixi proseslər, psixi hallar, psixi xassələr. Psikologiyanın bir elm kimi tərfi.

Psixologiyanın elmlər sistemində yeri və əsas sahələri. Müasir elmlər sistemi və psixologiya. Psixologiya və təbiət elmləri, psixologiya və sosiologiya, psixologiya və pedaqogika, psixologiya və dilçilik. Müasir psixologiya elminin prinsipləri və quruluşu. Müasir psixologiya elminin sahələri və onların təsnif prinsipləri.

Psixologiya tarixinin əsas mərhələləri. Müasir psixologiyanın başlıca istiqamətləri. Azərbaycanda psixoloji fikrin və elmi psixologiyanın inkişaf xüsusiyyətləri.

Psixologiyanın tədqiqat metodları. Metod və metodologiya haqqında anlayış. Psikologiyanın tədqiqat metodları və onların təsnifi. Subyektiv və obyektiv metodlar. Əsas və yardımçı metodlar. Müşahidə obyektiv metod kimi. Müşahidənin növləri. Eksperiment və onun növləri: təbii və laborator eksperiment, müəyyənədic eksperiment, öyrədici (formalaşdırıcı) eksperiment. Müsahibə və onun psixoloji tədqiqatlarda yeri. Sorğu psixoloji metod kimi. Şifahi, yazılı və sərbəst sorğu. Fəaliyyət məhsullarının təhlili və ya praksimetrik metodlar.

Testlər psixodiyagnostik metod kimi. Sosiometriya psixodiyagnostik metodlardan biri kimi. Riyazi-statistik və kibernetik metodlar (modelləşdirmə). Onların psixoloji tədqiqatda yeri. Bioqrafik metodlar.

I. 1.1. Psixologiyanın predmeti

Elm və texnikanın sürətlə inkişaf etdiyi bir dövrdə yaşayırıq. Bu dövr yeni elm sahələrinin meydana gəlməsi ilə fərqlənən bir dövrdür. Özünün qədim tarixiliyi ilə fərqlənən elm sahələri ilə yanaşı tamamilə yeni elmlərin meydana gəlməsi onları bir-birlərindən fərqləndirməyi, onlardan yerli-yerində bəhrələnməyi tələb edir. Bu elmlərin bir çoxunun obyekti eyni olduğu halda, onlar öz predmetlərinə görə bir-birlərindən fərqlənilir. Hər bir elmin predmetini özünəməxsus hadisələr təşkil edir. Bu hadisələrdən bəziləri olduqca mürəkkəb, çətin dərk olunan hadisələrdir. Psixologiya elminin predmetini təşkil edən hadisələr də məhz özünün mürəkkəbliyi və çətin dərk olunması ilə fərqlənir. Həmin hadisələr hələ qədim zamanlardan insanların diqqətini cəlb etmiş, bu sahədə müxtəlif fikirlərin, görüşlərin meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. Psixologiyanın öyrəndiyi bu hadisələr **psixi** hadisələr adlandırılmışdır. Psixi hadisələrin təsnifi və onun strukturu müxtəlif mövqelərdən şərh olunmuşdur. Bu sahədə daha çox diqqəti cəlb edən psixi hadisələrin üç qrupa ayrılması ilə bağlı olan fikirlərdir: **psixi proseslər**, **psixi hallar**, **psixi xassələr** (bax şəkil 1).

Psixi proseslər insan davranışının ilkin tənzimləyicisi kimi meydana çıxır. Psixi proseslərə duyğu, qavrayış, hafizə, diqqət, təfəkkür, təxəyyül, hissləri və iradəni daxil edirlər. Psixi proseslərin müvafiq başlanğıcı, gedişi və sonu vardır. Məhz buna görə də psixoloqlar psixi proses termininin psixi faktın prosesuallığını nəzərə çarpdırmağını qeyd edirlər. Psixi prosesləri üç qrupa ayırırlar: **idrak prosesləri**, **emosional və iradi proseslər**.



Идрак процеслери gerçekliyi dərək etmək, gerçək aləm haqqında məlumatların qavranılması və işlənməsi ilə bağlı olan psixi proseslərdir. Bunlara duyğular, qavrayış, hafizə, diqqət, nitq, təfəkkür, təxəyyülü aid etmək olar.

Emosional proseslərə insanların gerçekliyə münasibət-

ləri ilə bağlı olan hisslər daxildir. Gerçək aləmdə baş verən hər hansı bir hadisə insanda müsbət və mənfi emosiya yarada bilir ki, bu da onun fəaliyyətinə müvafiq təsir göstərir.

İnsanın həyat və fəaliyyətində **iradi proseslərin** də rolu az deyildir. İradi proses özünü insanın qərar qəbulu, çətinlikləri aradan qaldırmaq, öz davranışını idarə etmə şəraitində aydın şəkildə göstərir.

Psixi hallara gəldikdə onlar bütövlükdə insanın psixi vəziyyətini xarakterizə edirlər. Onlar da psixi proseslər kimi özlərinin dinamikliyinə, istiqamətinə, nisbi davamlılığına, intensivliyinə görə fərqlənirlər. Bununla yanaşı olaraq psixi hallar psixi proseslərin gedişinə və nəticələrinə təsir göstərə, fəaliyyəti gücləndirə və ya ləngidə bilər. Psixi hallara dirçəliş, məyusluq, qorxu, ümitsizlik, ruhdan düşmə, gümrəhlik və s. aid etmək olar.

Psixi hadisələrin üçüncü qrupuna **şəxsiyyətin psixi xassələrini** aid edirlər. Şəxsiyyətin psixi xassələri özlərinin yüksək davamlılığı və sabitliyi ilə fərqlənirlər. Psixi xassələrə **şəxsiyyətin istiqamətini, temperament, xarakter və qabiliyyətləri** aid edirlər. Psixoloqlar belə qənaətə gəlmişlər ki, bu xassələrin inkişaf səviyyəsi, eləcə də psixi proseslərin inkişaf səviyyəsi və psixi halların üstünlüyü insanın təkrarolunmazlığını, fərdiyyətini təmin edir.

Bütün qeyd olunanları nəzərə alaraq psixologiyaya bir elm kimi belə tərif vermək olar: **Psixologiya obyektiv gerçəkliyin beyində əks olunmasından ibarət psixi hadisələr, onların yaranma və inkişaf qanunları haqqında elmdir.**

I. 1.2. Psixologiyanın elmlər sistemində yeri və sahələri

Müasir elmlər sistemi və psixologiya. Müasir dövrdə psixologiya insan haqqında ən mühüm elmlərdən biri kimi diqqəti cəlb edir. Təsadüf deyildir ki, hazırda insan həyatı və

fəaliyyətinin elə bir sahəsi yoxdur ki, psixologiya elmi oraya nüfuz etməsin. Mübaliğəsiz demək olar ki, hazırki dövrdə bütün dünyada hər cür fəaliyyətin və insan münasibətlərinin səmərəliliyini psixoloji biliklərin tətbiqində görürlər. Lakin nəzərə almaq lazımdır ki, mühüm elm sahəsi olan psixologiya başqa elmlərdən təcrid olunmuş şəkildə deyil, onlarla vəhdətdə mövcuddur və fəaliyyət göstərir. Bəs elmlər sistemində psixologiya elmi hansı yeri tutur, onun başqa elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi nədən ibarətdir?

Elmlər sisteminin təsnifatını verən B.M.Kedrov bu sistemdə psixologiyanın roluna xüsusi diqqət yetirmişdir. Onun «elmlər üçbucağı»nda bunu aydın görürük. B.M.Kedrova görə psixologiya bir tərəfdən fəlsəfə elmləri, digər tərəfdən təbiət elmləri, üçüncü tərəfdən humanitar elmlər içərisində aralıq mövqe tutur (bax şəkil 2).



Şəkil 2. Psixologiyanın elmlər sistemində yeri.

Psixologiya bu elmlərin məlumatlarını özündə birləşdirir və eyni zamanda onlara təsir etməklə insan haqqında elmlərin modelinə çevrilir. Psixologiyanın başqa elmlərlə əlaqəsinə qısa nəzər yetirək.

İnsan psixikası və davranışını onun təbii və sosial mövcudluğu haqqında biliklər olmadan başa düşmək mümkün deyildir. Ona görə də psixologiyanın öyrənilməsi insan biologiyası, onun ali sinir sisteminin quruluşu və fəaliyyəti haqqında biliklərə yiyələnməyi tələb edir. Psixi hadisələr və mərkəzi sinir sisteminin fəaliyyəti arasındakı əlaqə haqqında biliklər ali sinir fəaliyyətinin fiziologiyasında öz konkret əksini tapmışdır. Təsadüfi deyildir ki, psixologiyanın təbii elmi əsaslarından danışarkən məhz ali sinir fəaliyyətinin qanunlarına istinad edilir.

Psixologiya cəmiyyətin tarixi və mədəniyyəti ilə sıx bağlıdır. Belə ki, insanda ali psixi funksiyaların inkişafında sivilizasiyanın əsas tarixi nailiyyəti olan əmək alətləri və işarə sistemi həlledici rol oynamışdır.

İnsan psixikasının dərinədən öyrənilməsinə, onun başa düşülməsinə *sosiologiyanın əsasları* haqqında biliklər də imkan yaradır. Bunu sosial psixologiyanın sürətlə inkişafı bir daha təsdiq edir. Müasir dövrdə sosial psixologiya insan münasibətlərinin bütün sahələrinə nüfuz etməklə insanın sosial-bələdləşmə davranışının psixi xassələrə necə yiyələnməsini aydınlaşdırmağa imkan verir.

Psixologiya *fəlsəfə* elmi ilə ciddi qohumluq əlaqəsinə malikdir. Bu təsadüfi deyildir. Məlum olduğu kimi psixologiya müstəqil bir elm kimi fəaliyyət göstərənə kimi fəlsəfənin daxilində formalaşmağa başlamışdır. Şübhəsiz şəxsiyyətin psixoloji «ölçülərini» insan, onun spesifik həyat şəraiti, gerçəkliyi dərk etməsi və fəaliyyət haqqında fəlsəfi biliklərə istinad etmədən müəyyənləşdirmək və öyrənmək mümkün olmazdı.

Şüur, təfəkkür və digər psixi hadisələr insanlara

anadangəlmə, hazır şəkildə verilmir. Bunlar ontogenezdə (fərdi inkişaf prosesində) insanın təlim və tərbiyəsi prosesində əldə edilir. Buradan isə psixologiyanın **pedaqogika** elmi ilə əlaqəyə malik olduğu özünü göstərir. Psixologiya və pedaqogika elmləri arasında başlıca əlaqə həmin elmlərin predmetlərinin yaxınlığı ilə bağlıdır. Əvvəla həmin elmlərin obyektı inkişaf etməkdə olan insandır (uşaq və yaşlı). Digər tərəfdən, psixologiya insan psixikasının inkişaf qanunlarını öyrənir. Pedaqogika isə şəxsiyyətin inkişafının idarə olunması qanunlarını işləyib hazırlayır. İnsanın tərbiyəsi, təhsili təlimi onun psixikasının, təfəkkürünün, fəaliyyətinin məqsədyönlü şəkildə inkişaf etdirilməsi deməkdir. Psixologiya və pedaqogika elmlərinin mühüm qarşılıqlı əlaqəsini göstərən amillərdən biri də onların tədqiqat üsullarındakı eyniyyətdir. Bir çox elmi psixoloji axtarışlar pedaqoji problemlərin həlli üçün vasitə rolunu oynaya bilir. Bir elmi fənn kimi pedaqogikada pedaqoji faktların izahı, şərhı, sistemləşdirilməsi üçün psixoloji biliklərdən istifadə olunur. Pedaqoji fəaliyyətin nəticələri psixoloji diaqnostikanın köməyi ilə aşkara çıxarılır.

Bunlarla yanaşı olaraq müasir psixologiya elmi öz qarşısında duran ümumi və xüsusi vəzifələri həyata keçirərkən pedaqogika ilə yaxın təmasda fəaliyyət göstərir, pedaqogika elminin əldə etdiyi nəticələrə istinad edir.

Müasir dövrdə **psixologiya və dilçilik** arasında da sıx əlaqə özünə geniş yer tutmağa başlamışdır. Bunun aydın təzahürünü **psixolinqvistikanın** meydana gəlməsində görürük.

Psixolinqvistika nitq davranışını psixoloq və linqvistlərin kompleks şəkildə öyrənmələrini nəzərdə tutan elm sahəsidir. Linqvistika və nitqin psixologiyası ilə müqayisədə psixolinqvistika özünün müstəqil tədqiqat predmetinə malikdir. Psixolinqvistikanı daha çox psixologiya «özününkü» hesab edir. Doğrudur, psixologiyada hələ çoxdan mövcud olan sahə - nitqin psixologiyası sahəsi vardır. Nitq psixologiyasının predmeti psixolinqvistikanın obyektı və predmeti ilə üst-üstə düşür.

Ona görə də çox vaxt bu iki fənni bir-biri ilə qarışdırırlar. Bu cür eyniləşdirməyə əsas olsa da, hər-halda bu iki termini bir-birindən fərqləndirən cəhətlər də mövcuddur. Onların fərqi başlıca olaraq öyrənmə predmetində özünü göstərir. Psixologiya nitqin yaranması, anlaşılması və formalaşmasının gedişi zamanı öz diqqətini daha çox şüurun psixi funksiyalarının xüsusiyyətlərinə yönəldirsə, psixolinqvistika bunlarla yanaşı bu funksiyaların insanların nitq fəaliyyətində və nitq davranışında ifadə vasitələrini (verbal və qeyri-verbal) də nəzərə almağa çalışır.

Psixolinqvistika olduqca gənc elmdir. O, təxminən XX əsr 50-ci illərin sonu, 60-cı illərin əvvəllərində meydana gəlmişdir. Sovet psixolinqvistika məktəbinin «atası» A.A.Leontyev olmuşdur.

Elm sahəsinin genişlənməsi sayəsində psixolinqvistikanın müxtəlif sahələri meydana gəlmişdir. Bunlardan ümumi psixolinqvistika, xüsusi psixolinqvistika, sosial psixolinqvistika, yaş psixolinqvistikasını (ontolinqvistika) göstərmək olar.

Psixologiya elminin əsas sahələri. Psixologiya çoxsahəli bir elmdir. Müasir dövrdə psixologiya elminin nisbətən müstəqil şəkildə inkişaf edən müxtəlif sahələri vardır. Məhz buna görə də «psixologiya elmi» deyil «psixologiya elmləri» termininin işlədilməsi daha çox yerinə düşərdi. Belə ki, hər 4-5 ildən bir psixologiya elminin yeni bir sahəsinin yaranmasının şahidi olurduq.

Psixologiyanın çoxsaylı sahələrini təsnif etmək üçün müxtəlif prinsiplərdən istifadə olunur. Hər şeydən əvvəl psixoloji fənnləri fundamental və tətbiqi, ümumi və xüsusi olmaqla təsnif etmək mümkündür.

Psixologiya elminin fundamental və ya baza sahələri psixologiyanı və insanların davranışını kimliyindən və hansı fəaliyyət sahəsində çalışmasından asılı olmayaraq hamının başa düşəcəyi şəkildə şərh etməyə yönəldilmiş sahələrdir. Psixologiyanın bu sahələri psixologiya və insan davranışı ilə

maraqlanan adamların hamısı üçün eyni zəruri məlumatları çatdırır. Bu cür universallığından asılı olaraq psixologiyanın həmin sahəsi «ümumi psixologiya» adı altında işlədilir.

Psixologiyanın tətbiqi sahələrinə gəldikdə buraya onun bilavasitə təcrübəyə tətbiq olunan sahələrini aid edirlər.

Psixologiyanın ümumi sahələri istisnasız olaraq bütün elmi istiqamətlər üçün eyni dərəcədə əhəmiyyətli inkişaf problemlərini qarşısına qoyur və həll edir. Psixologiyanın xüsusi sahələrinə gəldikdə o, öz qarşısına hər hansı bir və ya bir neçə qrup hadisələri öyrənmək məqsədini qoyur.

Müasir psixoloji fənnləri təsnif etmək üçün mövcud ədəbiyyatda aşağıdakı üç prinsipdən də istifadə olunur:

1. Konkret fəaliyyət sahələrinə görə;
2. İnkişafın psixoloji aspektlərinə görə;
3. İnsanın cəmiyyətə münasibətinə görə.

Həmin sahələrin hamısını əhatə etmək mümkün olmadığına görə burada onlardan bilavasitə təhsillə bağlı olanların bəzilərini qısaca nəzərdən keçirək.

Psixologiya elminin ən fundamental sahəsini ümumi psixologiya təşkil edir. **Ümumi psixologiya** fundamental psixoloji bilikləri özündə cəmləşdirir. Ümumi psixologiyanın maraqlandığı və həll etməli olduğu global məsələlər, cavab verməli olduğu suallar aşağıdakılardan ibarətdir: Psixika nədir? Onun strukturu və funksiyaları nədən ibarətdir? Psixika filogenezdə və ontogenezdə hansı qanunauyğunluqlara malikdir? Psixikanın hansı inkişaf səviyyələri vardır və onları hansı kriteriyalara əsasən müəyyənləşdirmək olar? Psixika və beyin arasında hansı əlaqə vardır? Psixi inkişafda anadangəlmə və həyatda qazanılan bioloji və sosial amillərin rolu nədən ibarətdir? Psixikanın normal və anomal inkişafını fərqləndirən kriteriyalar hansılardır?

Bütövlükdə psixikaya aid problemləri öyrənməklə yanaşı ümumi psixologiya psixi proseslər, psixi hallar və xassələrlə bağlı konkret məsələlərin öyrənilməsi ilə də məşğul olur.

Psixologiyanın maraqlandığı əsas obyekt insan olduğuna görə ümumi psixologiya birinci növbədə onun (insanın) şəxsiyyəti, fəaliyyəti, ünsiyyəti idrak prosesləri ilə, münasibətlər sistemi (hissləri) və iradi fəaliyyəti, iradi tənzimi ilə bağlı məsələlərin araşdırılmasına diqqət yetirir, onları həm nəzəri, nəm də eksperimental planda öyrənir. Deyilənlərdən aydın olur ki, ümumi psixologiya psixi hadisələr haqqında hamı üçün eyni dərəcədə maraq doğuran ümumiləşmiş bilikləri özündə əks etdirir. Həmin biliklərlə tanış olmaqla hər bir insan psixologiyanın ümumi sirlərinə yiyələnmə bilər.

Psixologiyanın təhsil, təlim və tərbiyə ilə sıx bağlı olan xüsusi sahələrindən bəzilərinə nəzər yetirək.

Psixologiyanın konkret fəaliyyətlə bağlı olan və yüksək praktik əhəmiyyət daşıyan mühüm xüsusi sahələrindən biri ***pedaqoji psixologiyadır***. Pedaqoji psixologiya təlim, tərbiyə və pedaqoji fəaliyyətin psixoloji problemlərini araşdırır.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu ən mühüm problemlər uşaqların həyatının hər bir senzitiv dövrünü aşkara çıxarmaq və həmin dövrdə onların inkişafı üçün lazım olan bütün imkanları müəyyənləşdirməkdən, təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini aşkara çıxarmaqdan, təlim və tərbiyənin ümumi və yaşla bağlı olan cəhətlərini, əlaqəsini aşkara çıxarmaqdan, təlim və tərbiyənin səmərəliliyini təmin edən psixoloji qanunauyğunluqları araşdırmaqdan və s. ibarətdir.

Psixologiya elminin pedaqoji psixologiya ilə sıx bağlı olan digər mühüm bir sahəsi ***yaş psixologiyasıdır***. Yaş psixologiyası insanda anadan olandan ömrünün axırına qədər psixi inkişafın dinamikasını, qanunauyğunluqlarını, şəxsiyyətin psixi prosesləri və xassələrinin ontogenezdə inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənir. Yaş psixologiyasının uşaq psixologiyası, yeniyetmələrin psixologiyası, gənclərin psixologiyası, yet- gin yaşın psixologiyası, qocalıq yaşının psixologiyası, uzun- ömürlülük psixologiyası (herontopsixologiya) kimi bölmələri vardır.

Psixologiyanın xüsusi sahələrindən birini də ***differensial*** psixologiya təşkil edir. Diferensial psixologiya – psixologiya elminin insanların fərdi – psixoloji və davranış fərqlərini öyrənən, şərh və izah edən sahəsidir. «Diferensial psixologiya» termini ilk dəfə 1900-cü ildə V.Ştern tərəfindən irəli sürülmüşdür. Diferensial psixologiyanın əsas metodu testlər olmuşdur. İlk dövrlər bu testlər fərdi testlər olmuş, sonra qrup testləri meydana gəlmiş daha sonra isə proyektiv testlər yaranmış və onlardan istifadə olunmuşdur.

Psixologiyanın xüsusi sahələrinə ***genetik psixologiyanı*** da aid etmək olar. Genetik psixologiya psixika və davranışın irsən keçən mexanizmini, onların genotipdən asılılığını öyrənir. Yaş psixologiyası, differensial və genetik psixologiya birlikdə uşağın psixi inkişafının qanunlarını başa düşmək üçün elmi əsas təşkil edir.

Müasir dövrdə psixologiyanın diqqəti daha çox cəlb edən sahələrindən biri ***sosial psixologiyadır***. Sosial psixologiya birgə fəaliyyət və ünsiyyət prosesində müəyyən sosial qrupda şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemini, həmin münasibətlər sisteminin bütünlüklə qrupun, eləcə də ayrı-ayrı fərdin psixologiyasındakı inikasını öyrənən elm sahəsidir. Bu cür biliklər tərbiyənin psixoloji cəhətdən düzgün təşkili üçün zəruridir.

Psixologiyanın mühüm sahələrindən biri olan ***hüquq psixologiyası*** insan tərəfindən hüquq normaları və davranış qaydalarının öyrənilməsini nəzərdən keçirir, hüquq sisteminin reallaşması ilə bağlı olan psixoloji məsələləri aydınlaşdırır. Onun məhkəmə psixologiyası, kriminal psixologiya, islah-əmək psixologiyası və s. bölmələri vardır.

Müasir psixologiyanın özünə xüsusi yer tutmuş sahələrindən biri kimi ***tibb psixologiyasını*** qeyd etmək olar.

Tibb psixologiyası həkimin fəaliyyətinin və xəstənin davranışının, onun gigiyena, profilaktika, diaqnostika, müalicə, ekspertiza və reabilitasiyasının psixoloji aspektlərini öyrənir.

Tibb psixologiyası özünə klinik psixologiya, patopsixologiya, neyropsixologiya, somatopsixologiya, ümumi tibb psixologiyası, psixiatriya, psixoprofilaktika və psixogigiyena, psixokorreksiya və s. bölmələrini daxil edir.

Patopsixologiya, eləcə də psixoterapiya, psixikasında və davranışında qüsurlar olan adamlarla işin aparılmasına xidmət edir. Psixologiyanın bu sahələrinin başlıca vəzifəsi mövcud psixi pozğunluğun səbəblərini və onu aradan qaldırmaq yollarını öyrənir.

Müasir psixologiya elminin yeni sahələrindən biri olan psixodiagnostikaya gəldikdə, o, insanların psixi xassə , prosesi və hələtlərinin inkişaf xüsusiyyətləri haqqında elmi cəhətdən yoxlanmış və onlar haqqında əsaslı məlumat əldə etməyə imkan verən metodların köməyi ilə qiymətləndirilməsinin nəzəriyyəsi və praktikasını ilə məşğul olur.

Yekunda qeyd etmək lazımdır ki, biz burada müasir psixologiya elminin yalnız bir qismi ilə qısaca tanış olduq. Psixologiya elminin idman psixologiyası, əmək psixologiyası, incəsənət psixologiyası, kosmik psixologiya, menecment psixologiyası, eksperimental psixologiya, etnik psixologiya və s. sahələrinin də özünəməxsus predmeti və vəzifələri vardır. Şübhəsiz onların hamısı barədə burada geniş məlumat vermək vəsaitin imkanlarından kənardır.

1.1.3. Psixologiya elminin inkişaf mərhələləri

Psixologiya elmi öz inkişafında müxtəlif mərhələlərdən keçmişdir. Bunlar aşağıdakılardan ibarətdir:

Elməqədərki I mərhələ. Qədim dövrdən başlayaraq bizim eradan əvvəlki VII-VI əsrlərə qədərki dövrü əhatə edir. Bu dövrdə ruh (psixika) haqqında təsəvvürlər çoxsaylı mif və əfsanələrdə, nağıl və ilkin dini inamlarda, totemlərdə öz əksini tapmışdır.

İlkin elmi təsəvvürlər (ikinci mərhələ). Bu dövr eramızdan əvvəl VII-VI əsrlərdən başlayaraq XVIII əsrin sonuna qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrdə psixologiya elmi fəlsəfənin tərkibində inkişaf etmişdir. II mərhələnin başa çatması ilə bağlı psixoloji ədəbiyyatda fikir və mövqelər fərqlidir. Kimi ilk psixologiya məktəbinin - assosionizmin yaranmasıyla (XVIII əsrin sonları), kimi də fəlsəfə və təbiət elmlərindən fərqli psixologiya terminlərinin yaranmasıyla (XIX əsrin ortaları) II mərhələnin başa çatdığını qəbul edir.

Psixologiyanın inkişafının mərhələlərə ayrılması digər elmlərdə olduğu kimi şərti xarakter daşıyır. Bəzən psixologiya elminin müstəqil elm sahəsi kimi yaranmasını V.Vundtun eksperimental psixologiya laboratoriyasının yaranması tarixindən götürməyi təklif edənlər də var. Bunlarla yanaşı psixologiyanın müstəqil elm sahəsi kimi daha əvvəlki dövrlərdən meydana çıxdığını qəbul edənlər də olmuşdur. Bu, psixologiyanın müstəqil şəkildə predmetinin müəyyənlənməsi, humanitar və təbiət elmləri sistemində öz yerini tutması, psixikanın daxili və xarici təzahürlərinin eyni vaxtda öyrənilməsi ilə bağlıdır. Psixologiyanın müstəqil mövqeyi onun bir fənn kimi universitetlərdə tədris olunması ilə də əlaqələndirilir. Bu isə XVIII əsrin sonu, XIX əsrin əvvəllərinə təsadüf edir.

Psixoloqların böyük əksəriyyəti psixologiya elminin müstəqil elm sahəsi kimi meydana çıxmasının tarixini XIX əsrin ikinci yarısından, eksperimental psixologiyanın yaranması tarixindən götürməyi daha düzgün hesab edirlər.

İstənilən halda qəbul etmək lazımdır ki, psixologiyanın müstəqil elm sahəsi kimi mövcudluğu tarixi onun fəlsəfənin tərkibində inkişafı tarixindən qat-qat azdır. Təbii ki, fəlsəfənin tərkibində olduqda belə bu elm inkişaf etmiş, onun predmeti, məzmunu təkmilləşmişdir.

Uzun müddət psixologiyanın predmeti **ruh** olmuşdur. Lakin müxtəlif dövrlərdə ruh anlayışı müxtəlif məzmun, mahiyyət kəsb etmişdir. «Ruhi aləm» anlayışının əmələ

gəlməsi ibtidai insanların animistik görüşləri ilə əlaqədardır. İbtidai insanların təsəvvürlərində ruh bədənədən aydın surətdə ayrılır. Bu təsəvvürlər həyat fəaliyyəti və şüur, o cümlədən yuxu, ölüm, ürəkkeçmə və s. hadisələrin elməqədərki, primitiv – materialist şərhı nəticəsində əmələ gəlmişdi. Belə hadisələrin səbəbini izah etməkdə çətinlik çəkən ibtidai insanlar onların bilavasitə qavranılan zahiri cəhətlərini onun əsl mahiyyəti kimi qəbul edirlər. Qədim insanlara görə insanın ruhu – onun bənzəridir. Onun tələbatı və adətləri, mövcudluq şəraiti canlı insanlarda olduğu kimidir.

Bununla yanaşı, hesab edilirdi ki, ruhun başlıca funksiyası bədənı fəallaşdırmaqdır. Qədim dövrün alimləri – psixoloqlar hesab edirdilər ki, bədən ətalətdə olan kütlədir və onu məhz ruh hərəkətə gətirir. Ruh yalnız fəallıq üçün enerji vermir, eyni zamanda onu istiqamətləndirir, insanın davranışını tənzim edir.

Tədricən ruhun funksiyasına idrak da əlavə olundu. Beləliklə, fəallığın mənbəyi kimi idrak, onun mərhələləri psixoloji tədqiqatların mühüm məsələlərinə çevrildi.

Orta əsrlərdə ruhun öyrənilməsi ilə bağlı dini nəzəriyyələr meydana çıxdı və elmi araşdırmaları sıxışdırmağa başladı. Buna görə də formal olaraq psixologiyanın predmeti dəyişmədi, bədənı fəallığının növləri, idrakın xüsusiyyətləri, ilk növbədə hissi idrak tədqiq olunurdu. Tənzimədiçi funksiya, iradi davranış, məntiqi təfəkkür və s. ilahi iradə, allaha inam kimi təqdim olunmağa başlandı.

Lakin dini ideologiya real aləmə neqativ münasibət formalaşdırmışdı, haqq-təalaya qovuşmaq istəyən insandan özü ilə tək qalmaq tələb olunurdu. Din xadimləri hesab edirdilər ki, mövcud olanlar artıq yaradılmışdır və əbədi olaraq dəyişməz qalacaqdır. Yeganə radikal dəyişiklik yalnız insanın «ikinci zühuru» zamanı baş verəcəkdir. O vaxta qədər isə heçnə dəyişməyəcəkdir.

Lakin bu kimi təzyiqlərə baxmayaraq, artıq feodalizmin

daxilində mütərəqqi psixoloji təlimlər meydana çıxır. Həmin dövrdə universitet tələbələri ilk mühazirədə professoru qiymətləndirmək istədikdə deyirdilər: «Bizə ruhi aləm haqqında danışın!».

Digər elm sahələri kimi, psixologiya elmi də tədricən dinin təzyiqlərindən, buxovundan azad olmağa başladı. Antik dövrlərdə olduğu kimi, elm yenə də obyektiv, rəşional düşüncəyə, yanaşmaya, ağıla, inama, rəal faktlara istinad etməyə başladı. Lakin bununla yanaşı, dini inanılardan hələ də tam imtina etmək mümkün deyildi. Buna görə də psixologiyanın predmeti dəyişdi. Onun predmeti ruh, ruhu aləm deyil, şüur, onun məzmunu, formalaşdırılması yolları oldu.

Lakin bu dövr ona gətirib çıxardı ki, artıq XVIII əsrdə faktiki olaraq idrak prosesləri psixologiyanın predmetinə çevrildi. Eyni zamanda, davranış, emosional proseslər, eləcə də şəxsiyyət, onun inkişafı hələ də psixologiyanın predmetindən kənarda qalırdı. Tədqiqatların belə məhdud dairəsi ilk dövrlərdə həm də əhəmiyyətli idi. Belə ki, bu vəziyyət psixologiyaya dini mövqedən uzaqlaşmağa, sonra isə eksperimental elmə çevrilməyə imkan yaratdı. Bu həm də onun müstəqil elm sahəsinə çevrilməsinə, tədqiqat sahəsinin, predmetinin fəlsəfədən fərqlənməsinə, ayrılmasına təkan verdi. Digər tərəfdən isə belə yanaşma psixologiyanın inkişafına əngəl olurdu. Buna görə də XIX əsrin ikinci yarısında bu məsələlərə yenidən baxmaq zərurəti yarandı. Biologiyanın inkişafı, o cümlədən Ç. Darvinin təkamül nəzəriyyəsi, H. Spenserin və digər tədqiqatçıların işlərinin nəticəsində psixologiya elmi fəlsəfədən tamamilə ayrıldı, təbiət elmlərinə yaxınlaşdı. Bununla yanaşı, öz predmetini genişləndirərək, İ. N. Seçenovun sözləri ilə desək «şüur sahəsindən davranış sahəsinə» keçirdi. Beləliklə idrak proseslərindən başqa, emosional proseslər və davranış psixologiyanın predmetinə daxil oldu. Daha mühümü isə ondan ibarətdir ki, psixologiyanın obyektiv elm sahəsi ol-

maq cəhdi psixikanın tədqiqində yeni metodların axtarışına səbəb olmadı. XIX əsrin 80-cı illərinə qədər introspeksiya hələ də aparıcı metod olaraq qalırdı.

Psixologiya elminin inkişafının **III mərhələsi** Almaniyanın Leypsiq şəhərində V.Vundtun ilk eksperimental psixologiya laboratoriyasının yaratması ilə başlayır.

Eksperimental psixologiya laboratoriyasının yaranması ilə psixologiya müstəqil, obyektiv və eksperimental elm sahəsinə çevrildi. Lakin V.Vundt-un assosianist yanaşmanın əsasında qurduğu psixoloji model insanın ruhu aləmi, emosional hələti, şəxsiyyətin strukturu, yaradıcı fəallığı ilə bağlı yeni faktlar verə bilmədi.

Belə vəziyyət alimləri psixikanın tədqiqi ilə bağlı yeni metodlar axtarmağa sövq etdi. Həmin dövrdə yaranan ilk psixologiya məktəbləri (strukturalizm, funksionalizm, Vyursburq məktəbi) uzun müddət fəaliyyət göstərə bilmədi. Lakin onlar sübut etdilər ki, psixologiyanın predmeti, metodları ilə bağlı fərqli mövqelər, yanaşmalar mövcuddur. Beləliklə, zamanın tələblərinə uyğun yeni axtarışlar başladı. Bu dövrü psixoloqlar metodoloji böhran dövrü adlandırırlar.

Vahid mövqeyə gələ bilməmələri nəticəsində XX əsrin əvvəllərində psixologiyada bir neçə istiqamət meydana çıxdı. Onların hər birinin öz predmeti və tədqiqat metodları yarandı. Nəticədə psixologiyada psixoxanaliz, bihevizm, qeştalt psixologiya, marksist psixologiya istiqamətləri və məktəbləri yarandı.

XX əsrin II yarısında yeni psixologiya məktəbləri və istiqamətləri: humanist psixologiya, genetik psixologiya, koqnitiv psixologiya meydana çıxdı. Beləliklə, demək olar ki, XX əsrin 60-cı illərindən başlayaraq psixologiya elmi özünün yeni inkişaf mərhələsinə daxil oldu. Bu mərhələnin xarakterik xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, indi ayrılma, parçalanma yox, ayrı-ayrı məktəblərin, tədqiqat istiqamətlərinin birləşməsi prosesi gedir.

I.1.4. Azərbaycanada psixoloji fikrin və elmi psixologiyanın yaranması, inkişafı

Azərbaycanda psixoloji fikrin təşəkkülü və inkişafı

Bütün dünyada olduğu kimi, Azərbaycanda da psixoloji fikrin yaranması və inkişafını iki mərhələyə ayırmaq olar: elməqədərki və elmi psixologiyanın təşəkkülü və inkişafı. Əlbəttə, onların arasında kəskin sədd qoymaq, sərhəd çəkmək də düzgün olmazdı. Onlar bir-birinin daxilində formalaşmış, biri digərinin inkişafına zəmin yaratmışdır.

Elməqədərki psixoloji fikirlərin yaranması tarixi çox qədimdən, eramızdan əvvəldən başlanır. O, bir tərəfdən Şərq fəlsəfi fikrindən, digər tərəfdən xalq yaradıcılığından bəhrələnmişdir. O bir tərəfdən həyatın özündən, ictimai-tarixi proseslərdən asılı olaraq inkişaf etmiş, digər tərəfdən baş verən proseslər psixoloji fikrə öz təsirini göstərmişdir.

Azərbaycanda psixoloji fikrin, psixologiya elminin tarixinin araşdırılmasını dünya psixologiya elminin inkişafı kontekstindən ayırmamağı lazım bildik.

Professorlar Ə.S.Bayramov və Ə.Ə.Əlizadə elməqədərki psixologiyanı eyni zamanda «güzəran psixologiyası» adlandırırlar. Onlar yazırlar: «Güzəran psixologiyasına aid biliklərin mənbəyini ictimai və şəxsi təcrübə təşkil edir. Hələ qədim zamanlardan başlayaraq bu biliklər nəsil-dən-nəslə verilmiş müxtəlif obrazlı ifadələrdə, atalar sözlərində, bayatılarda, nağıllarda, dastanlarda və s.-də özünün əksini tapmışdır. Bizim hər birimiz bu bilikləri ətraf adamlardan, eləcə də şifahi xalq ədəbiyyatı vasitəsilə mənimsəyirik. İnsanın şəxsi təcrübəsində həmin biliklər daha da dəqiqləşir, yeni məna çalarları kəsb edir».

Onlar daha sonra yazırlar: «Güzəran psixologiyasına aid olan biliklərdə biz hətta müasir psixologiya üçün maraqlı olan

müəyyən faktlara rast gəlirik. Lakin onların hamısı üçün bir cəhət səciyyəvidir – güzəran psixologiyasında faktlar ardıcıl şəkildə izah edilmir, sübut olunmur».

İnsanlar lap qədimlərdən qarşılıqlı münasibətlərdə olduqları, ünsiyyətə girdikləri insanları öyrənməyə, anlamağa, dərk etməyə çalışmış, bunun üçün müşahidələr aparmışlar. Tədricən toplanan biliklər ümumiləşdirilmiş, dildən-dilə, ağızdan-ağıza keçərək ümuminin, hamının qəbul etdiyi fikirlər olmuşdur. Bunlar bayatılar, nağıllar, atalar sözləri, nəğmələr, laylalar, miflər, əfsanələr və s. şəklində, lakonik dillə çatdırılmışdır. Demək olar ki, elmi psixologiyanın tədqiq etdiyi sahələr içərisində elə bir problem yoxdur ki, xalq yaradıcılığında da ondan bəhs olunmasın, münasibət bildirilməsin.

Xalq yaradıcılığında xalqın düşüncə və davranış tərzı, ayrı-ayrı dövrlərdə baş verən hadisələrə münasibəti öz əksini bariz şəkildə tapır. Yəni hadisələrə münasibət, onun təhlili, ümid və istəklər bu yaradıcılığın əsasını təşkil edir.

Psixoloji fikrin yaranması və inşasının digər bir istiqaməti isə yazılı ədəbiyyat, filosof və yazıçıların, şairlərin yaradıcılığıdır. Bu mənada «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanı, S.Şirazi, Nizami, N.Tusi, Nəsimi, Füzuli, M.F.Axundov, Sabir, C.Məmmədquluzadə və digər mütəfəkkirlərin yaradıcılığı Azərbaycan psixoloji fikrinin yaranması, inkişafı və formalaşmasında əhəmiyyətli rol oynamışdır. Onların yaradıcılığı bir tərəfdən xalqın təfəkkür tərzinin inkişafına təkan vermiş, digər tərəfdən bu əsərlərin özündə həyat reallıqları əksini tapmışdır. Yəni Azərbaycan xalqının keçdiyi inkişaf yolunun mərhələlərini müəyyənləşdirməkdə bu əsərlər gözəl bir mənbədir.

Professor Ə.S.Bayramov yazır: «Hər bir xalq və ya etnos özünü düzgün dərk edib qiymətləndirmək və tərəqqiyə nail olmaq üçün yalnız özünün sosial-iqtisadi tarixi keçmişinə deyil, həm də öz psixoloji keçmişinə dərinlən bələd olmalıdır».

Azərbaycan xalqının islam dininin Azərbaycana gəlişinə qədərki həyat, məişət və təfəkkür tərzı şifahi xalq ədəbiyyatın-

da və «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanında çox bariz şəkildə öz əksini tapmışdır.

Dastanda totemizmin, şamanizmin, çoxallahlığın xeyli açıq və gizli əlamətləri vardır. Əsərdə Basatı aslan bəsləyir və eyni zamanda Basat deyir: «Anam adın sorar olsan Qaba Ağac, atam adın deyirsən Qocan Aslan, mənim adım sorarsan Aruz oğlu Basat».

Dastan belə başlayır: «Xanım hey!»

Belə bir başlanğıc, «hey» nidadır, niskildir, çağırışdır. Əl çatmayan, ötüb keçmiş, yanğı yaradan bir hissdır. Daxilin, gənin, idrakın uyuşmadığı bir mühitə düşərək xiffəti, fəryadıdır.

Tarixçi Gizo yazırdı: «Elə ki, xalqların arxasında uzun və şərəfli tarix durdu, onlar nə qədər çalışsalar da, bu keçmişdən ayrılı bilməyəcəklər. Onlar hətta bu keçmişi məhv etməyə çalışdıqları zaman belə onun təsiri altında olacaqlar».

Qədim türklər islamdan qabaq çoxallahlı idilər. Onlar öz qılınclarına and içir, suyla xəbərləşir, qurd üzü mübarəkdir deyirdilər.

Deməli, xalqın etnogeni ilə mühiti arasında uyğunluq olduqda xalq inkişaf edir. Onların arasında ziddiyyət olduqda isə mənəviyyatda, əxlaqda deformasiya baş verir. Bəzən xalqın etnogeninə, düşüncə tərzinə yad, yabançı olanı ona doğru, düzgün kimi təqdim edir, inandırmağa çalışırlar.

Psixoloji fikrin inkişaf mərhələlərinin müəyyənləşdirilməsində şifahi xalq ədəbiyyatının, klassiklərimizin yaratdıqları əvəzsiz xəzinədir.

«Kitabi-Dədə Qorqud»da başlıca ideyalardan biri əsarətdən, mütilikdən, kökünə, soyuna dönük çıxmaqdan ölümün üstün tutulmasıdır. Etibar, inam, sədaqət, ləyaqət aparıcı xətlərdən birini təşkil edir. Beyrəyin nişanlısı yalnız onun dirisinə yox, ölüsünə də sadıq qalacağını bildirir: «Erkək sinəyi (milçəyi) üzərimə qondurmam», - deyir.

Dastanda ən çox diqqəti cəlb edən azadlıq, azad fikir, qadın və kişi bərabərliyi, qadının uca, yüksək tutulmasıdır.

Qanlı Qoca oğlu Qanturalı evləndirmək istəyir və ondan nə sayaq qız itsədiyini soruşur. Qantural deyir: «Baba, mən yerimdən durmadan ol durmuş ola, mən qanlı kafər əlinə varmadan ol varmış, mənə baş gətirmiş ola».

Mərdlik, məğrurluq, qeyrət eynilə qıza, qadına da xas olub. Ərləriylə, sevgililəriylə bir meydanda döyüşən qadınlar eyni zamanda onların qürurunu sındırmamağa, kişilərin yanında qürrələnməməyə çalışıblar: «Öyünərsə ər öyünsün – aslandı. Öyünməklilik övrətlərə böhtandır. Öyünməklə övrət ər olmaz», - deyiblər.

Dədə Qorqud dünyasının əxlaq qaydaları, mərdlik, ləyaqət, şərəf, nəciblik anlayışları azərbaycanlı psixologiyasının, xarakterinin təməlidir. Zaman-zaman dəyişən, zənginləşən, bəziləri itib-batan, bir çox keyfiyyətləri deformasiyaya uğrayan azərbaycanlı psixologiyasının etnogeni, nüvəsi Dədə Qorqud dövründə təşəkkül tapmış, formalaşmışdır.

Dədə Qorqud fəlsəfəsi bəşəridir, ölməzdir, insanı saflaşdırandır. «Hanı dediyim bəy ərənlər? Dünya mənim deyənlər? Əcəl aldı, yer gizlədi, fani dünya kimə qaldı? Gəlimli, gedimli dünya. Son ucu ölümlü dünya».

Azərbaycanda psixoloji fikrin **birinci mərhələsi** eramızdan əvvəl başlayıb, islam dininin Azərbaycana gəlişiylə başa çatır. Lakin **ikinci dövr** asanlıqla, birdən-birə yaranmadı. Neçə əsrlər boyu paralel yaşadı. Elə bugünkü günümüzdə də bu paralelliyin bir çox cəhətləri davam edir, yaşayır: adət-ənənələrimizdə, andımızda, xarakterimizdə.

«İslamiyyətdə milli mənsubiyyət yoxdur» şüarı ilə Azərbaycan dünyasına daxil olan islam dini millətlərin, xalqların müxtəlifliyini, özünəməxsusluğunu, milli simasını dini biliklərlə əvəz etməyə çalışdı. Bu işə təfəkkürdə, düşüncədə inam və əqidədə yeniləşmə demək idi.

İslam dini təkcə qılıncla yox, siyasətlə, ideologiya ilə, şüurlara təsirlə, inandırma yolu ilə yayıldı. Bu yayılma müəyyən müddət türk dilinin sıxışdırılması, fars və ərəb dilinin

yayılması idi. Yalnız XV-XVI əsrlərdən başlayaraq yenidən türk dili ədəbiyyata, mədəniyyətə qayıtmağa başladı. Xətai, Füzuli kimi böyük şairlər yetişdi. Aşıq şəri inkişaf etdi. Bu, xalqın təfəkkürünün, oyanışının, şüurunun yeni dövrü idi. Xalq fars, ərəb təsirindən qurtulub, kökünə qayıtmaq istəyirdi. Bu, yeni qayıdış idi. Artıq bu dövrdə qədim türklərdəki adət-ənənələr, qadın sərbəstliyi, inamlar dəyişmişdi. Əgər islam dini ərəblərə inkişaf, qadın hüququ, cəhalətdən qurtarmaq imkanı vermişdisə, qədim türklərin bir çox sərbəstliyi, azadlığı buxovlanmışdı.

İslam dininin Azərbaycana gəlişi ilə burada ərəb, fars, türk və digər etnos və xalqların dünyagörüşü, mədəniyyəti, adət-ənənələrinin sintezindən yeni mədəniyyət, yeni təfəkkür yaranmağa başladı. Farsların ədəbiyyatı, ərəblərin fəlsəfəsi, türklərin ictimai-siyasi, sosial-iqtisadi təfəkküründən, adət-ənənələrindən yeni dünyagörüşü yarandı.

Şəxsiyyətin formalaşmasında orta əsrlərdən başlayaraq tərbiyə ön plana keçdi. Şair, filosof, mütəfəkkirlərin əsərlərində nəsihətçilik əsas yer tutdu. Mənəviyyat məsələləri önə keçdi. Yalnız mənəviyyat, maddidən imtina çağırışları öz təsirini göstərdi. Maddiliyin ikinci olması maddiyə maraq və tələbatı artırdı. Lakin bu, aşkar deyil, gizli mahiyyət daşıdı. Ona görə də deyilirdi: «Vaiz özü lüm-lüm udur batində, ancaq zahirdə dediyi mənaya bir bax».

Bu mənada məşhur hind filosofu Vivekananda gözəl deyib: «Şərqin heyratamız ruhi nailiyyətlərini Qərbin eyni dərəcədə heyratamız maddi nailiyyətləri ilə bölüşdürmək lazımdır».

Müxtəlif dövrləri, ictimai tarixi şəraiti öyrənən əksər tədqiqatçılar konkret tarixi şəraitdə yaşayan insanların dünyagörüşü, şəxsiyyəti və mənəviyyatını tədqiq edərkən həmin dövrün insanların psixologiyasının öyrənilməsini vacib şərt kimi irəli sürmüşlər. Belə yanaşmanın səmərəliliyi bir də ondadır ki, hər bir konkret dövr həyat tərz, mənəvi dəyərləri baxımından bən-zərsiz, təkrarolunmazdır. Bütün bunlar isə insana özünün

təsirini göstərir, ictimai-tarixi şəraitə uyğun şəxsiyyətlər formalaşdırır.

Məlumdur ki, qədim dövrün insanların daxili dünyası, xarakteri, maraqları, tələbatı orta əsrlərin və müasir dövrün adamlarından fərqli olmuşdur.

Əlbəttə, biz bu fərqləri heç də bütəldirmək istəmirik. Bu fikri qəbul edirik ki, adət-ənənə, tarixi və mədəni nailiyyətlər nəsil-dən-nəslə keçərək eyni millətə, xalqa, coğrafi məkana məxsus insanlarda əsrlər boyu davam edən oxşar xarakterli, dünyagörüşlü, uyğun psixoloji tipli şəxsiyyətlər də formalaşdırır.

Nizami, Xəqani, Nəsimi, Füzuli və digər mütəfəkkirlərin yaradıcılığında həm qədim türk, həm də islam dəyərləri bir tərəfdən qovuşmuş, vəhdətdə götürülmüş, digər tərəfdən ziddiyyət təşkil etmişdir.

Nizami şeyxdir, islamın tədqiqatçısıdır. Əsərlərini fars dilində yazıb. Amma mənşəcə, xaraktercə türkdür. O, əsərlərində 350-dən artıq türk adı işlədib. Türkə xas olan keyfiyyətləri onun kimi dəqiq heç kim göstərə bilməyib. O, türkçülüynün əsl təbliğatçısı olub, bütün yaxşı keyfiyyətləri onun adı ilə bağlayıb. Lakin onun özü də etiraf edir ki, bir çox hallarda nə qədər axtarsa da, müəyyən qənaətə gəlməkdə çətinlik çəkib:

*Nə qədər oraya at çapsam da mən,
Bir xəbər gətirmək gəlmir əlimdən.*

deyir.

Professor Ə.S.Bayramov yazır: «Nəsiminin təbliğ etdiyi fikir və mülahizələr, görüşlər isə o dövrün hakim islam dini ideyalarının tamamilə əksinə olmuşdur. Buna görə də onun əsrlərini oxuyanlar belə ölüm təhlükəsinə məruz qalmışlar».

Orta əsrlərdə, o cümlədən 1613-cü ildə **Şah Abbasın (1587-1629)** Osmanlılara qalib gəlməsindən sonra Qafqazdan İrana xeyli əhali köçürüldü. Təbrizdən xeyli əhali İsfahana gətirildi. Belə yerdəyişmələr, təbii ki, o dövrün adamlarının

dünyagörüşünə təsir edir, adət-ənənələri dəyişdirirdi.

Orta əsrləri Şərqi intibah dövrü də adlandırırlar. Bu dövrdə Bağdadda, Dəməşqdə, Qahirədə və digər şəhərlərdə yeni-yeni elm ocaqları yaradıldı. Elmin müxtəlif sahələrində nailiyyətlər qazanıldı, görkəmli şəxsiyyətlər yetişdi.

Bu dövrdə ərəb və fars dili, adət-ənənəsi yuxarı dairələrdə, ədəbiyyatda geniş yayılsa da, sadə xalq arasında türk dili, türk ənənəsi qorunub saxlanılırdı. Azərbaycan xalqının psixologiyası da məhz bu zəmində formalaşırdı.

XVIII əsrin sonları – XIX əsrin əvvəllərində belə mürəkkəblik, ziddiyyət, dolaşıqlıq azmış kimi, dini, düşüncəsi, həyat tərzini tamamilə fərqli olan ruslar Azərbaycana daxil olur. *Psixoloji fikrin ikinci mərhələsi başa çatır, üçüncü mərhələ başlayır.* Formalaşmış bir çox keyfiyyətlər, xüsusiyyətlər dəyişir. Yeni tip məktəblər açılır. Bir çox mütəfəkkirlər yeni mühitin yaratdığı adamlar oldu. Formalaşmış xüsusiyyətlərlə yeni arasındakı ziddiyyət tədricən yeninin yayılması, güclənməsi ilə nəticələnirdi.

XIX əsrin sonlarına doğru Azərbaycanda maarif, mədəniyyət inkişaf edir, ziyalılar nəsli yetişirdi. Çar Rusiyasından Azərbaycana sürgünlər edilir, vəzifə borcu ilə bağlı çinovniklər gəlir, digər tərəfdən Rusiyada təhsil alanlar, qulluq edənlərin sayı artırdı. A.Bakıxanov, M.F.Axundov, N.Vəzirov, H.Zərdabi və başqaları elmə, mədəniyyətə, dövrə, zamana uyğun, əvvəlkilərdən fərqli, həm də köhnəliyi, fanatizmi tənqid edən əsərlər yaratmaqla bərabər milli, bəşəri hisslərin formalaşması üçün əllərindən gələni edirdilər.

M.F.Axundovun 1850-1855-ci illər arasında yazdığı pyeslər nəinki Azərbaycanda, bütövlükdə Şərqdə yeni bir hadisə idi. Orta əsrlərdə qəzəl janrı necə məşhur idisə, geniş yayılmışdısa, Axundovdan sonra dram janrları da XIX əsrin ikinci yarısında eləcə geniş yayılmışdı, xalqın maariflənməsində əvəzsiz rol oynamışdı.

XIX əsrin ikinci yarısında - 1875-ci ildə «*Əkinçi*» qəze-

tinin nəşrinə başlanması böyük, əhəmiyyətli hadisə idi. Bu qəzet Azərbaycanda maarifin, mədəniyyətin, elmin inkişafında önəmli yer tutur. Qəzetin yaradıcısı Həsən bəy Zərdabi nəinki həmin dövrün, eləcə də sonrakı dövrlərin, bundan sonrakı zamanın ən böyük maarifçisi, ziyalısi olaraq qalacaq.

Bu dövrdə diqqəti cəlb edən digər bir məsələ isə teatr tamaşalarının göstərilməsi ilə bağlıdır. Oxumağı, yazmağı bacarmayan xalq məhz bu tamaşalar vasitəsilə öz hüquq və azadlıqlarını başa düşür, tədricən onun uğrunda mübarizəyə hazırlaşdılar.

Azərbaycanda neft sənayesinin sürətli inkişafı da psixoloji fikrin inkişafına öz təsirini göstərirdi. Bakı Şərqlə Qərbin, şərq mədəniyyəti ilə qərb mədəniyyətinin qovuşduğu mərkəzə çevrilirdi. Bura həm Şərqdən, həm Rusiyadan, həm də Avropadan insanlar gəlir, iş qurur, işləyir, yaşayır, şəhəri zənginləşdirirdilər.

Bir tərəfdən sənayenin tələbatını ödəyən işçilərin hazırlanması üçün məktəblər açılır, təhsil almaq üçün başqa ölkələrə tələbələr göndərilir, mətbuat yaranır, digər tərəfdən qadın hüquqları, şəxsiyyət azadlıqları tapdanırdı. Ona görə də Azərbaycanda maarifçilik hərəkatı genişlənməyə başladı. Bir tərəfdə xalqın inkişafını həyat tərzinin kəskin şəkildə dəyişməsində görənlər, cəhaləti, avamlığı tənqid edənlər, digər tərəfdə isə təkamül, tədrisi inkişafı, maariflənməni çıxış yolu kimi görənlər, bu yolda çalışanlar meydana gəldi.

Elə buna görə də XX əsrin əvvəllərini Azərbaycanın yeni bir intibah dövrü hesab edirlər. Məhz bu dövrdə çoxsaylı mətbuat orqanı, Şərqdə ilk teatr, opera sənəti yarandı. Xalqın həyat tərzini, düşüncə və tərəküründə, adət-ənənələrində böyük dəyişiklik baş verdi.

XIX əsrin sonuna yaxın köhnəlik tədricən özünün süqutuna yaxınlaşdı. Məişətdən tutmuş həyat və fəaliyyətin bütün sahələrində əvvəlki davranış formaları nadanlıq hesab edilməyə, tifaqlar dağılmağa, münasibətlər başqa şəkil almağa

başladı, adət-ənənələr dəyişdi. Hacı həsən ağalar, şeyx nəsrullahlar, xudayar bəylər, məşədi ibadlar sırasından fəxrəddinlər, kefli isgəndərlər, şamxallar ayrılmağa başladılar. İsmayıl Şıxlının «Dəli Kür» əsərində bu dövrün bütün çalarları, ziddiyyətləri əks olunub. Məhz bu dövrdən başlayaraq özündə qədim türklərin qanını, mərdliyini, kişiliyini daşıyan cahandar ağaların da məhvi başladı.

Böyük Oktyabrın qələbəsidən sonra SSRİ adlanan məkanda bir sistem yarandı. «Öyünərsə, ər öyünsün, aslandı, öyünmək qadınlara böhtandı» deyən qədim türk qadınlarını se villər, almazlar, həyatlar əvəz etdi. Bu, Azərbaycanda psixoloji fikrin *dördüncü mərhələsi* idi. Doğrudur, beyrəklər, qaraça çobanlar da balaşlarla, məmmədəlilərlə əvəz olunmuşdu.

Elə buradaca qeyd etmək istərdik ki, görkəmli dramaturq Cəfər Cəbbarlı bu dəyişikliyi dahiyənə bir şəkildə təsvir etmişdi. Baş verən dəyişiklikdə nəyin yaxşı, nəyin pis olduğunu söyləmək də çətindir. Banıçək də, Burla xatun da, Selcan xatun da azaddır, sərbəstdir. Almaz da, Həyat da, Şərəbanı da azaddır, sərbəstdir. Lakin bu, tamamilə bir-birinə yad, fərqli azadlıqlardır.

Beləliklə, yeni insanlar, yeni həyat, yeni düşüncə tərzı yarandı. Yeniləşə bilməyənlər məhv oldu, həbs edildi. Elə bu səbəbdən də 50-ci illərdən sonra həyatın bütün sahələrində öz sözü olmayan, laqeyd insanların sayı artdı. Hətta elçi gedəndə də, qız istəyəndə də, işə götürəndə də belə dedilər: «Üzüyola, sakit, quzu kimidir».

Əlbəttə, sovet sistemi yalnız mənfiliklərdən ibarət deyil. Ölkədə savadsızlıq kütləvi şəkildə ləğv edildi, savadsız insan qalmadı. Məktəblər, xəstəxanalar, klublar, kitabxanalar açıldı. Elm və təhsil sürətlə inkişaf etməyə başladı.

Milli Konservatoriya fəaliyyətə başladı. Q.Qarayev, C.Hacıyev, F.Əmirov, S.Hacıbəyov, A.Məlikov, T.Quliyev və digər dünya şöhrətli bəstəkarlarımız yetişdi. Niyazi kimi dünyanın ən tanınmış dirijorlarından biri yaşadı, yaratdı.

M.Abdullayev, S.Bəhlulzadə, T.Nərimanbəyov və digər rəssamlarımız fəaliyyət göstərdi. Kino sənəti yarandı və inkişaf etdi. Üzeyir Hacıbəyov, Müslüm Moqaməyev dünya şöhrətli əsərləri yaratmaqda davam etdilər. Yeni şair və yazıçılar, dramaturqlar: S.Vurğun, S.Rüstəm, M.İbrahimov, S.Rəhimov, İ.Əfəndiyev, S.Rəhman, R.Rza, M.Hüseyn və onlarla digərləri yazıb yaratdılar.

Onlarla teatr fəaliyyət göstərdi. Elmlər Akademiyası yaradıldı. Ölkə başdanbaşa elektrikləşdirildi və s.

Bütün bunlar məhz sovet hakimiyyəti illərində Azərbaycanın, Azərbaycan xalqının böyük, tarixi uğurları idi.

XX əsrin sonlarında – 1991-ci ildə SSRİ dağıldı. Yeni müstəqil dövlətlər yarandı. Azərbaycan xalqı da əsrlər boyu arzuladığı, uğrunda mübarizə apardığı müstəqilliyi *1991-ci il oktyabr ayının 18-də* elan etdi. Bununla da ölkəmizin, xalqımızın həyatında yeni bir mərhələ – müstəqillik, suverenlik mərhələsi başladı.

Azərbaycanda psixoloji fikrin *bəşinci* mərhələsi də bu illərdən başlanır. Müstəqillik sevinc və arzuların reallaşmasıdır. Lakin bu sevinc digər tərəfdən də qəm-kədər, ümitsizlik, çətinliklə birlikdə gəldi. Torpaqlarımızın bir hissəsini müvəqqəti də olsa itirdik. Bir milyona yaxın qaçqın və köçkünümüz var. Qaçqın və köçkün düşdüyümüz torpaqlarla yanaşı o yerlərin mədəniyyət abidələrini də itirdik. O yerlərdə yaşayan insanların özünəməxsus adət-ənənələri, həyata baxışları, həyat tərzini də de formasiyaya uğradı.

İdeoloji, iqtisadi sistem dəyişdi. İnsanlar həyat və düşüncə tərzini dəyişməli oldu. Ümumi mülkiyyəti xüsusi mülkiyyət, ümumi bərabərliyi, sosial bərabərsizlik əvəz etdi. Varlılar və kasıblar təbəqəsi yarandı. Bir tərəfdən keçmişimizə, soykökümüzlə qayıdış, digər tərəfdən müasirləşmə, Qərbə inteqrasiya etməyin zəruriliyi səsləndi.

Yeni dövrün psixologiyası yaranmağa, inkişaf etməyə başlayıb. Onun necəliyinin qiymətləndirilməsinə isə zaman,

vaxt lazımdır. Keçid dövrü öz insanlarını, düşüncə və həyat tərzini yaradır. Yəqin ki, vaxtilə Amerika Prezidentlərindən birinin – A.Linkolnün dediyi sözlər bizə də aiddir. O demişdir: «Soruşma ki, Amerika sənin üçün nə edib, soruş ki, sən Amerika üçün nə etmişən?».

Bir də yeni dövrdə hər birimizin iş və əməlində, sözündə türk şairi Tofiq Fikrətin dediyi bu sözlər olmalıdır:

*Millət yoludur, haqq yoludur tutduğumuz yol,
Ey haqq! Yaşa ey sevgili millət, yaşa, var ol!*

Azərbaycanda elmi psixologiyanın yaranması və inkişafı

1920-ci il aprel ayının 28-də XI Qızıl Ordu Bakıya daxil oldu. Azərbaycan Demokratik Respublikasının hakimiyyətinə son qoyuldu, hakimiyyət bolşeviklərin əlinə keçdi.

«1920-ci ilin mayın 12-də «Köhnə orta və ibtidai məktəb tiplərini politexnik məktəblərlə əvəz etmək haqqında» hökumət dekreti elan oldundu. May ayının 26-da isə «Azərbaycan Sovet Sosialist Respublikası vahid əmək məktəblilərinin Əsasnaməsi» qəbul olundu. Bu əsasnamə və dekretə məktəblərdə təlimin ana dilində və pulsuz aparılması, zəhmətkeş balalarının üzünə açıq olması elan edildi» (F.A.Rüstəmov, Ən yeni dövrün pedaqogika tarixi, B., «Nurlan», 2005, s.62).

Azərbaycanda Sovet hakimiyyəti qurulduqdan sonra təhsil müəssisələrinin şəbəkəsi genişləndirildi. Ali məktəblər açıldı. Kadr hazırlığı vacib tələb kimi qarşıya qoyuldu. Lakin ali məktəblərdə çalışan yüksək ixtisaslı kadrlar çatışmırdı.

1921-ci ildə orta məktəblərdə müxtəlif fənlər üzrə dərslər deyəcək müəllim kadrları hazırlamaq üçün yeni bir ali təhsil müəssisəsi – API yaradıldı. 1931-ci ildə Azərbaycan Dövlət Elmi Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu, 1936-cı ildə Kirovabad (Gəncə) Dövlət Pedaqoji İnstitutu təsis edildi.

Azərbaycan Dövlət Universiteti isə hələ Azərbaycan Demokratik Respublikasının vaxtında – 1919-cu ildə yaradılmışdı. Universitetdə yaradılan kafedralardan biri də psixologiya kafedrası idi. Kafedraya görkəmli alim A.O.Makovelski rəhbərlik edirdi. Ali məktəblərdə ən böyük çətinliklərdən biri də ana dilində dərs aparan ixtisaslı kadrların çatışmaması ilə bağlı idi. Vəziyyətdən çıxış üçün dilləri Azərbaycan dilinə yaxın olan Krımdan, Kazandan, Türkiyədən yüksək ixtisaslı müəllimlər dəvət olunur. Onların sırasında A.O.Makovelski, X.Fikrət, M.Tofiq və başqaları var idi. Onlar həm psixologiyadan dərs deyir, həm də milli kadrların hazırlanmasına kömək edirdilər. A.O.Makovelskinin bu sahədə xidmətləri isə əvəzsizdir.

A.O.Makovelski 1920-ci ildə Azərbaycan Dövlət Universitetində işə dəvət olunur. O, 1920-ci ildən 1930-cu ilə qədər Psixologiya kafedrasına rəhbərlik etmişdir. 1921-ci ildə ADU-da «Sokrata qədərki fəlsəfə» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir. O, 1931-ci ildən 1940-cı ilədək AETPI-də işləmiş, elmi tədqiqatlar aparmışdır. 1948-ci ildə Makovelski yenidən Azərbaycan Dövlət Universitetinə qayıdır və 1960-cı ilə qədər məntiq-psixologiya kafedrasına rəhbərlik edir. Makovelskinin yüksək ixtisaslı psixoloq kadrlarının hazırlanmasında əvəzsiz xidmətləri olmuşdur. O, Ə.K.Zəkuyevin doktorluq dissertasiyasının rəsmi opponenti, M.Məhərrəmov, M.Abbasov, M.Hacıyev, İ.Seyidov və başqalarının elmi rəhbəri olmuşdur.

Makovelski eyni zamanda geniş tədqiqat işləri aparmış, Azərbaycan şair və filosoflarının yaradıcılığının psixoloji təhlilini vermişdir.

Azərbaycanda psixologiya elminin inkişafında, psixoloq kadrlarının hazırlanmasında *B.B.Komarovskinin* də (1899-1965) böyük xidmətləri olmuşdur. 1921-ci ildə Bakıya gələn Komarovski 1921-1924-cü illərdə Azərbaycan Dövlət Universitetinin aspiranturasında oxuyur. 1927-ci ildə pedaqogika

ixtisası üzrə doktorluq dissertasiyası müdafiə edir. Elə həmin il o, professor elmi adı alır. Komarovski ilk elmi məqaləsini 1914-cü ildə, 15 yaşında yazmışdır. Çoxşaxəli yaradıcılığa malik olan Komarovski «Psixologiya cədvəlləri» (1923), «Uşaqlığın sosiologiyası» (1921), «Təkrarlama metoduna dair» (1940) və s. onlarla fundamental əsərlərin müəllifidir.

Azərbaycanda psixologiya elminin digər tanınmış bir nümayəndəsi *F.Ə.İbrahimbəyovdur* (1901-1988). O, respublikamızda ilk psixologiya laboratoriyasının yaradıcısıdır. Onun Azərbaycan Dövlət Universitetində 1926-1927-ci illərdə təşkil etdiyi psixologiya laboratoriyasında çoxsaylı, müxtəlif istiqamətli tədqiqatlar aparılmışdır.

F.İbrahimbəyov 1927-1949-cu illərdə V.İ.Lenin adına API-də, sonrakı illərdə Azərbaycan Pedaqoji Xarici Dillər İnstitutunda psixologiya kafedrasının müdiri olmuşdur.

F.İbrahimbəyov təlim və psixi inkişaf, şəxsiyyət, xüsusilə bilinqvizm sahəsində uğurlu tədqiqatlar aparmışdır. Onun tədqiqatları nəinki ittifaq miqyasında, eləcə də dünyanın bir sıra ölkələrində rəğbətlə qarşılanmışdır. O, ana dili və rus dillərinin mənimsənilməsinin psixoloji əsaslarını tədqiq etmişdir. Onun bu sahədə apardığı tədqiqatlarla bağlı Ümumittifaq və Beynəlxalq Konqreslərdə etdiyi çıxışlar bir qayda olaraq yüksək dəyərləndirilmişdir. Onun «İkidillilik, onun forması və fərdi fərqlərə görə təsnifatı», «Milli məktəblərdə rus dili təliminin psixoloji əsasları haqqında», «Nitqin qavranılmasının seçiciliyi və dilin tədrisi» və s. əsərləri təlim psixologiyası, nitq inkişafı sahəsində SSRİ-də aparılan ən uğurlu tədqiqatlardan hesab olunur.

Azərbaycanda yüksək ixtisaslı kadrların hazırlanmasında, psixoloji fikrin inkişafı və təşəkkülündə *Əhməd Kərədi Zəkuyevin* (1888-1968) böyük xidmətləri olmuşdur. O, 1921-ci ildə Türkiyədə təhsilini başa vurduqdan sonra Bakıya gəlmiş, 1922-1960-cı illərdə V.İ.Lenin adına API-də dərs demiş, müxtəlif vaxtlarda psixologiya kafedrasına rəhbərlik etmişdir.

1960-cı ildən ömrünün sonunadək Azərbaycan EA-nın fəlsəfə şöbəsində çalışmışdır.

1933-cü ildə V.İ. Lenin adına API-nin nəzdində aspirantura şöbəsi açılır. Bu şöbənin yaradılmasıyla psixologiya üzrə kadr hazırlığında da bir dönüş yaranır.

20-ci illərin sonu – 30-cu illərin əvvəllərində digər sahələrdə olduğu kimi, psixologiyada da kəskin diskussiyalar, polemikalar başladı. Qeyd etmək istərdik ki, SSRİ miqyasında gedən proseslər eynilə Azərbaycanda da baş verirdi. Bununla bağlı F. Rüstəmov yazır: «20-ci illərin əvvəllərində pedaqoji elmdə demokratik fikir güclü idi, əsasən qeyri-marksist mövqedə dayanan nəzəriyyələr üstün mövqeyə malik idi. Bu nəzəriyyələrin bir qismi Avropadan türk pedaqoq və psixoloqlarının (X. Fikrət, Mühiddin, İ. Hikmət, T. Tofiq, N. İsmət və H. Məhbubənin) əsərləri vasitəsilə yayılır, digər qismi isə rus pedaqoji fikrindən tərcümə edilmiş əsərlərdən milli pedaqoji fikrə keçirdi.

İntellektual mübahisələr çox zaman bir-birinə qara yaxmaqla başa çatırdı. Bu proses hər yerdə – mərkəzdə də, yerlərdə də gedirdi. Rusiya və Ukrayna üçün səciyyəvi olan yanlışlıqlar eyni ilə Azərbaycanda da təkrar olunurdu. Moskvada A.P. Pinkeviçin, P.P. Blonskinin başına gətirilənlər Bakıda B.B. Komarovski, A.O. Makovelski, Ə. Seyidov, Ə. Zəkuzadə üçün təkrarlanırdı. Hədə, təhqir və yalanlara cavab vermənin fiziki cəhətdən məhvə səbəb olacağını dərk edən alimlər özlərini əsassız itihamlardan qorumaq üçün etiraf məktubları yazır, düzgün elmi mövqelərini tənqid etmək məcburiyyətində qalırdılar».

Acınacaqlısı odur ki, polemika və tənqidlər yalnız mütəxəssislər arasında deyil, ixtisas sahibi olmayan, ancaq «əqidəli marksistlər» tərəfindən də keçirilir, təəssüf ki, çox vaxt məhz onlar «haqlı» çıxırdılar. Tənqid olunanlar sırasında adətən həqiqi elm fədailəri, görkəmli alimlər olurdu.

1931-ci ildə F.Ə.İbrahimbəyov testlər metodunun milli

psixologiyanı öyrənmək sahəsindəki zərərli nəticələri barədə danışmağa məcbur olur. Onun 1936-cı ildə nəşf etdirdiyi «Uşaqların əqli inkişafında zərərli nəzəriyyə» adlı məqaləsində pedalogiyanın metodoloji yararsızlığından, təhsilə, psixologiya və pedaqogika elminə vurduğu zərərdən bəhs olunurdu.

30-cu illərin ortalarında Azərbaycan psixologiya elminə gənc və istedadlı alimlər gəlir. Onların sırasından S. Hacıyev, M. Məhərrəmov, M. Abbasov və başqaları xüsusilə seçilirdilər.

1931-ci ildə Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu fəaliyyətə başlayır. Fərəhli haldır ki, institutun nəzdində pedologiya-psixologiya kabineti və laboratoriyası da fəaliyyət göstərir. Təlim-tərbiyə prosesi ilə bağlı aparılan tədqiqatlar psixologiya elminin inkişafında xüsusi yer tutur. İnstitutda yaradılan şöbəyə M.R. Abbasov başçılıq edir. Bu institutda müxtəlif dövrlərdə F.Ə. İbrahimbəyov, A.O. Makovelski, S. Hacıyev, M. Hacıyev, Z.M. Mehdizadə, Ə.K. Zəkuyev, M.C. Məhərrəmov, M.Ə. Həmzəyev, Ə.S. Bayramov, Ə.Ə. Əlizadə və başqa görkəmli alimlər çalışmış, tədqiqat işləri aparmışlar.

Hazırda institut Təhsil Problemləri İnstitutu adı ilə fəaliyyət göstərir. İnstitutun psixologiya və yaş fiziologiyası şöbəsində təhsilin müxtəlif sahələri üzrə tədqiqatlar aparılır.

Respublikamızda psixologiya elminin inkişafında APRDƏİ (hazırda Bakı Slavyan Universiteti), SSRİ-nin 50 illiyi adına APXDİ (hazırda Azərbaycan Dillər Universiteti), KDPI (hazırda Gəncə Dövlət Pedaqoji Universiteti) və s. təhsil müəssisələri də özünəməxsus rol oynamışdır.

1946-cı ildə ÜİK(b)P MK-nın xüsusi qərarı ilə 1947/48-ci tədris ilindən başlayaraq orta məktəblərin buraxılış siniflərində məntiq və psixologiyanın tədris olunması ilə bağlı qərar qəbul olunur. Qərara uyğun olaraq 1947/48-ci tədris ilində Azərbaycan Dövlət Universitetində məntiq-psixologiya kafedrası yaradılır. Kafedraya rəhbərlik A.O. Makovelskiyə tapşırılır. O, 1960-cı ilə qədər bu kafedraya rəhbərlik edir.

1960-cı ildən kafedra pedaqogika və psixologiya kafedrası adı ilə fəaliyyətini davam etdirir. 1960-1970-ci illərdə kafedraya M.C. Məhərrəmov, daha sonra professor Ə.S. Bayramov rəhbərlik edir. Hazırda kafedraya professor B.H. Əliyev rəhbərlik edir.

M.C. Məhərrəmov (1909-1970) həm psixoloq kadrlarının hazırlanmasında, həm də psixologiya elminin inkişafında əvəzsiz xidmətlər göstərmişdir.

O, 1931-1935-ci illərdə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun pedaqoji-psixoloji fakültəsini bitirmişdir. 1944-cü ildə ADU-nun aspiranturasına daxil olmuş və ömrünün sonundak orada çalışmışdır. O, 1955-ci ildə «Orta məktəbdə psixologiyanın tədrisi üsullarına dair», 1960 və 1961-ci illərdə «Psixologiya öçerkləri», 1968-ci ildə «Psixologiya» əsərlərini yazır. 1964-cü ildə M.Məhərrəmovun redaktorluğu ilə nəşr olunan «Psixologiya» dərsliyi mühüm bir hadisə idi.

50-ci illərdən başlayaraq Azərbaycanda psixologiya elminin yeni bir inkişaf mərhələsi başlayır. Bu dövrdə A.K. Abdullayev, Ş.S. Ağayev aspiranturada, Ə.S. Bayramov, Ə.Ə. Əlizadə, Ə.Ə. Qədirov, M.Ə. Həmzəyev və digərləri psixologiya fakültəsində təhsil almışdır.

İ.Ə. Seyidov, K.S. Əbilov, M.S. Nəcəfov, M.Ə. Həmzəyev, M.M. Hacıyev 50-ci illərdə namizədlik dissertasiyaları müdafiə edirlər.

1963-64-cü tədris ilində V.İ. Lenin adına API-də psixologiya kafedrası yenidən müstəqil fəaliyyətə başlayır. 1963-1975-ci illərdə kafedraya görkəmli psixoloq Ş.S. Ağayev rəhbərlik edir.

Ş.S. Ağayev 1954-cü ildə «Fikri məqsədin xarakterindən asılı olaraq görmə qavrayışının dinamikası» mövzusunda namizədlik, 1967-ci ildə isə «Əmək, tərbiyə və inkişaf» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir. Şəxsiyyət psixologiyası, təlim psixologiyası, tərbiyə psixologiyası və s. sahələr üzrə tədqiqatlar aparmış, dərsliklərin hazırlanmasında,

kadrların yetişməsində önəmli rol oynamış professor Ş.S. Ağayev müəyyən müddət V.İ. Lenin adına API-nin rektoru olmuşdur.

1960-70-ci illərdə sovet psixologiya elmində bir inkişaf mərhələsi başladı. Psixologiyaanın müxtəlif sahələri üzrə tədqiqatlar genişləndi.

Gənc və istedadlı psixoloqlar Ə.S. Bayramov, T.Ə. Mustafayev, C.A. Təhmasib, İ.A. Fərəcov, A.U. Məmmədov, Q.E. Əzimov, R.M. Rəsulov, M.Ş. Əbdülov və başqaları namizədlik dissertasiyaları müdafiə etdilər. Bu dissertasiyalar psixologiyaanın bir çox sahələrini əhatə etsə də əsas diqqət yaş və pedaqoji psixologiyaya yönəldilmişdi.

60-cı illərin sonu – 70-ci illərin əvvəlləri Azərbaycan psixologiya elmi üçün daha məhsuldar olmuşdur. Ə.S. Bayramov, M.Ə. Həmzəyev, M.S. Nəcəfov, Ə.Ə. Qədirov, Ə.Ə. Əlizadə müxtəlif mövzularda doktorluq dissertasiyaları müdafiə etmişlər. Bundan sonra 20 il müddətində Azərbaycanda psixologiya üzrə doktorluq dissertasiyaları müdafiə olunmamışdır. Yalnız 90-cı illərin ortalarından başlayaraq yenidən respublikada doktorluq dissertasiyaları müdafiə olunmağa başladı. Ə.T. Baxşəliyev, S.İ. Seyidov, B.H. Əliyev, İ.M. Novruzlu, R.İ.Əliyev, G.K.Məmmədova, İ.Ə.Məmmədova doktorluq dissertasiyaları müdafiə etdilər.

Azərbaycanda psixologiya elminin inkişafında 1947-48-ci tədris ilindən 1954-55-ci tədris ilinədək Azərbaycan Dövlət Universitetində təşkil olunmuş məntiq-psixologiya şöbəsinin müstəsna rolu olmuşdur. Bu müddət ərzində 150-dən artıq yüksək ixtisaslı psixoloq kadri oranın məzunu olmuşdur. Onların sırasından Ə.S. Bayramov, Ə.Ə. Əlizadə, Ə.Ə. Qədirov, M.S. Nəcəfov, Q.E. Əzimov, M.Ş. Əbilov kimi tanınmış alimlər çıxmışlar. Məhz onların sayəsində Azərbaycan psixologiya elmi mühüm inkişaf yolu keçmişdir.

1947-52-ci illərdə Azərbaycan Dövlət Universitetinin məntiq-psixologiya şöbəsini bitirənlərdən biri də professor

Ələddin Əhməd oğlu Qədirov (1929-2003) olmuşdur. Ə.Qədirov 1963-2001-ci illər ərzində Gəncə Dövlət Pedaqoji İnstitutunda dosent, kafedra müdiri, prorektor, rektor vəzifələrində çalışmışdır.

Ə. Qədirov 2001-2003-cü illərdə Təhsil Problemləri İnstitutunda aparıcı elmi işçi kimi fəaliyyət göstərmişdir.

O, 1961-ci ildə «Kiçik məktəbyaşlı uşaqlarda mücərrəd təfəkkürün inkişafı» mövzusunda namizədlik, 1974-cü ildə isə «Kiçikyaşlı məktəblilərdə mücərrədləşdirmənin inkişafı» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir. Ə.Qədirov təlim-tərbiyə psixologiyasına dair çoxsaylı əsərlərin müəllifidir. 2003-cü ildə nəşr etdirdiyi «Yaş psixologiyası» dərsliyi isə ümumən Azərbaycan psixologiya elminin nailiyyətlərindən hesab olunur.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında əvəzsiz xidmətləri olan alimlərdən biri də professor *Muxtar Əliş oğlu Həmzəyevdir (1929)*. O, 1952-ci ildə Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunu bitirmişdir. 1956-cı ildə «İbtidai məktəbin II sinif şagirdlərində samitlər üzrə düzgün yazı vərdişlərinin təşəkkül etməsi və inkişafının psixoloji xüsusiyyətləri» mövzusunda namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir. Bundan sonra M.Həmzəyevin təlim-tərbiyə məsələləri ilə bağlı əsərləri nəşr olunur. «Ailədə uşaqların oyunlarına rəhbərlik» (1965), «Yazı təliminin bəzi məsələləri» (1961), «Şagirdlərin düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnmə xüsusiyyətləri» (1984) və onlarla digər kitablar M.Həmzəyevin qələminin məhsulu olsa da, ümumən Azərbaycan psixologiya elminin nailiyyətləri hesab edilir. Onun «Pedaqoji psixologiya» (1991), «Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları» (2000-2003) və digər dərslikləri geniş istifadə olunan uğurlu dərsliklərdəndir. O, uzun müddət I sinif şagirdləri üçün «Ana dili» dərsliyinin müəlliflərindən biri olmuşdur.

M. Həmzəyevin fəaliyyətinin uzun və məhsuldar bir dövrü Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu ilə

bağlı olmuşdur. O, 1956-74-cü illərdə baş elmi işçi, şöbə müdiri, psixologiya laboratoriyasının müdiri işləmişdir. 1974-77-ci illərdə Azərbaycan Dövlət Bədən Tərbiyəsi İnstitutunda kafedra müdiri olmuşdur.

1978-ci ildən M.Həmzəyevin elmi fəaliyyəti Azərbaycan Dövlət Dillər İnstitutu, indiki Dillər Universiteti ilə bağlanır. O, hazırda Azərbaycan Dillər Universitetində psixologiya kafedrasının müdiri vəzifəsində çalışır.

M.Həmzəyev 1969-cu ildə «Azərbaycan dili orfoqrafiya və durğu işarələrinin mənimsənilməsi psixologiyası» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir.

Respublikada elmi kadrların hazırlanmasında da M.Həmzəyevin müstəsna rolu olmuşdur. Onun rəhbərliyi ilə onlarla aspirant və dissertant namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir. Uzun müddət AAK Ekspert Şurasının üzvü olmuşdur.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında əməkdar elm xadimi, professor *Əkbər Salman oğlu Bayramovun (1930)* müstəsna xidmətləri olmuşdur. Azərbaycan Dövlət Universitetinin məntiq-psixologiya şöbəsini bitirdikdən sonra Ə.S. Bayramov çoxsaxəli elmi-pedaqoji fəaliyyətə başlayır. O, demək olar ki, Azərbaycanda psixologiya elminin bütün sahələri üzrə tədqiqat aparmış, elmi əsərlər yazmış, dərsliklər hazırlamışdır. O, professor Ə.Ə. Əlizadə ilə birlikdə Azərbaycanda sosial psixologiyanın əsasını qoymuşdur. Hələ sovet hakimiyyəti illərində etnopsixologiyanın «qadağan olunduğu» vaxtlarda etnopsixologiya ilə bağlı fikir və ideyalarını irəli sürmüş, 1996-cı ildə isə «Etnik psixologiya məsələləri» əsərini nəşr etdirmişdir. Ə.S. Bayramov Azərbaycanda etnopsixologiyanın yaradıcısıdır. Onun çoxsaylı aspirant və dissertantları da etnopsixoloji məsələlərə dair namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir.

1959-cu ildə Ə.S. Bayramov «Təfəkkürün müstəqillik və tənqidiliyinə görə III-IV sinif şagirdlərinin fərdi xüsusiyyətləri» mövzusunda namizədlik, 1967-ci ildə isə

«Kiçik məktəbyaşlı şagirdlərdə əqli keyfiyyətlərin inkişaf dinamikası» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir.

O, 1974-cü ildən SSRİ Psixologiya Cəmiyyəti Azərbaycan şöbəsinin sədri olmuşdur. Ə.S.Bayramov 1971-97-ci illərdə BDU-nun pedaqogika və psixologiya kafedrasına rəhbərlik etmişdir. Uzun illər psixologiya üzrə ixtisaslaşdırılmış müdafiə şurasının sədri kimi respublikada yüksək ixtisaslı psixoloq kadrların hazırlanmasına rəhbərlik etmişdir.

Hazırda Bakı Dövlət Universiteti psixologiya kafedrasının professoru, Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyası Ekspert Şurasının üzvü kimi Azərbaycan psixologiya elminin inkişafına xidmət göstərir.

Respublikamızın görkəmli alimlərindən biri, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin ümumi psixologiya kafedrasının müdiri, *professor Əbdül Əli oğlu Əlizadə (1932)* Azərbaycanda psixologiya elminin inkişafında əvəzsiz xidmətlər göstərmiş psixoloqlardandır. Ə.Əlizadə 1950-55-ci illərdə Azərbaycan Dövlət Universitetinin məntiq-psixologiya şöbəsində təhsil almışdır. 1956-cı ildə ilk elmi məqaləsi çap olunur. 1957-ci ildə «Azərbaycan məktəbi» jurnalında işə başlayır. 1959-cu ildə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun aspiranturasına daxil olur. Sonrakı fəaliyyəti bu institutla bağlıdır.

1962-ci ildə «Şagirdlərin yaradıcı təxəyyül fəaliyyətində analiz və sintez proseslərinin xüsusiyyətləri» mövzusunda namizədlik, 1975-ci ildə isə «Cinsi dimorfizm və şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin formalaşmasının psixoloji problemləri» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə edir.

1976-cı ildən bu günədək Ə.Ə.Əlizadə ADPU-nun ümumi psixologiya kafedrasının müdürüdür.

Ə.Ə.Əlizadənin fəaliyyətində dərsləklərin hazırlanması

xüsusi yer tutur. O, hələ 60-cı illərdən dərsliklərin hazırlanmasında yaxından iştirak edir. Professor Y.Ş.Kərimovla birlikdə hazırladığı «İlk addımlar» dərs vəsaiti özünün psixoloji məzmununa görə diqqəti cəlb edir.

1964-cü ildə nəşr olunmuş «Psixologiya» dərsliyinin müəlliflərindən biri də professor Ə.Ə.Əlizadədir. Professor Ə.Ə.Əlizadə professor Ə.S.Bayramovla birlikdə çox səmərəli fəaliyyət göstərmiş, Azərbaycan psixologiya elminin inkişafına önəmli xidmət etmişlər. «Psixologiya» (1989), «Sosial psixologianun aktual məsələləri» (1986), «Sosial psixologiya» (1976), «Sosial psixologiya» (2003) və digər əsərlər onların birgə fəaliyyətinin məhsuludur.

Ə.Ə.Əlizadənin yaradıcılığında ailə tərbiyəsi, ailə problemləri daha dolğun şəkildə araşdırılmışdır. Professor A.N.Abbasovla birlikdə hazırladıqları «Ailə» dərsliyi pedaqoji ictimaiyyət tərəfindən müstəsna xidməti olan əsər kimi qəbul olundu.

Ə.Ə.Əlizadənin psixoloq kadrlarının hazırlanmasında da əvəzsiz rolu olmuşdur. Onun aspirant və dissertantları müxtəlif istiqamətli mövzularda namizədlik dissertasiyaları müdafiə etmişlər. Professor Ə.Ə.Əlizadə indi də fəaliyyətini uğurla davam etdirir.

80-ci illərin ortalarından başlayaraq SSRİ-də psixologianın praktik istiqamətdə inkişafına xüsusi yer ayrıldı. Təbii ki, Azərbaycanda da bu istiqamətə diqqət yetirilməyə başlandı. 80-ci illərin sonuna yaxın məktəbə psixoloji xidmət sahəsində fəaliyyətə başlandı. Aydınır ki, fəaliyyət üçün ixtisaslı psixoloq kadrlarına ehtiyac yarandı. İlk dövrlər problem işləyən müəllimlərin ixtisasdəyişməsi yolu ilə həll olundu. Respublikamız müstəqillik qazandıqdan sonra yüksək ixtisaslı psixoloq kadrlarının hazırlanması zərurəti yarandı.

90-cı illərin əvvəllərindən başlayaraq Bakı Dövlət Universitetində, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində, Bakı Ali Pedaqoji Qızlar Seminariyasında (hazırda Bakı Qızlar

Universiteti) psixologiya fakültələri fəaliyyətə başladı. Görülmüş işlər tədrisən öz bəhrəsini verməyə başladı.

İndi Azərbaycanda həm elmi psixologiya, həm də praktik psixologiya özünün inkişafının yeni bir mərhələsinə qədəm qoyur.

20 ildən artıq bir müddətdə Azərbaycanda psixologiya üzrə doktorluq dissertasiyası müdafiə olunmadı. 1996-cı ildə *Ərəstun Təriş oğlu Baxşəliyev* «XX əsrdə Azərbaycanda psixoloji fikrin inkişafı» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etdi. Azərbaycanda psixologiya tarixi üzrə görkəmli mütəxəssis *Ə.Baxşəliyev* 1973-cü ildə «Sovet Azərbaycanında psixologiyanın inkişaf tarixindən» mövzusunda namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir.

Ə.Baxşəliyev xüsusilə Azərbaycanda elmi psixologiyanın təşəkkül tapmasından sonrakı dövrün öyrənilməsinə diqqət yetirmiş, təhlillər aparmışdır. O hazırda ADPU-da yaş və pedaqoji psixologiya kafedrasına rəhbərlik edir.

Respublikamızın müstəqillik qazanmasıyla digər sahələrdə olduğu kimi, elm və təhsil sahəsində də islahatlar aparılması zərurəti yarandı. Bu isə psixologiya elmində də yeni istiqamətli, praktik əhəmiyyət kəsb edən problemləri aktuallaşdırdı. Bu istiqamətdə ilk addım atan psixoloqların sırasında ilk növbədə professor *Səməd İsmayıl oğlu Seyidovun* adını qeyd etmək lazımdır. 1986-cı ildə Leninqrad Dövlət Universitetinin psixologiya fakültəsini bitirən *S.Seyidov* 1989-cu ildə namizədlik, 1995-ci ildə isə doktorluq dissertasiyası müdafiə edir.

Hazırda Azərbaycan Dillər Universitetinin rektorudur.

S.İ.Seyidov təşkilati, ictimai işlərlə yanaşı, Azərbaycan Respublikası üçün yeni bir sahə olan menecment psixologiyası üzrə aparılan ciddi tədqiqatların müəllifidir. Bununla yanaşı, o, kadr hazırlığı sahəsinə də önəmli yer verir. Onun rəhbərliyi ilə namizədlik dissertasiyası müdafiə edən gənc alimlər də tədqiqatlarında daha çox menecment psixologiyası kimi vacib bir

sahəyə diqqət yetirirlər.

Azərbaycan psixologiya elminin 80-ci illərdən sonrakı inkişafında Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının müxbir üzvü, professor *Bəxtiyar Həmzə oğlu Əliyevin* özünəməxsus yeri və rolu vardır. O, Moskva Dövlət Universitetini bitirmiş azsaylı, yüksək ixtisaslı, peşəkar psixoloqlardandır. O, ilk növbədə, rus psixologiya elminin nailiyyətlərinə istinad etməklə Azərbaycanda da yeni istiqamətli tədqiqatların aparılmasını zəruri hesab edən və bu yöndə əməli fəaliyyət göstərən psixoloqlardandır. 1983-cü ildə MDU-nu bitirdikdən sonra Azərbaycan Dövlət Universitetində əmək fəaliyyətinə başlamış, 1989-cu ildə namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir. 1998-ci ildə doktorluq dissertasiyası müdafiə etdikdən sonra daha ciddi şəkildə Azərbaycan psixologiya elminin inkişafına səy göstərmişdir.

B.H.Əliyev Azərbaycan elmi psixologiyası üçün çox əhəmiyyətli olan, lakin nisbətən az işlənmiş sosial psixologiya üzrə tədqiqatların aparılmasına, monoqrafiya və kitabların çap olunmasına çalışır və bu sahədə Azərbaycan elminə nailiyyətlər qazandırır. Onun hüquq psixologiyası sahəsindəki tədqiqatları xüsusilə əhəmiyyətlidir.

B.H.Əliyev onlarla aspirant və dissertanta rəhbərlik etmişdir. 2005-ci ilin iyun ayında isə B.H.Əliyevin rəhbərliyi ilə G.K.Məmmədova «Psixologiya və bədii ədəbiyyatda şəxsiyyətin tipologiyası problemi» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir.

B.H.Əliyev eyni zamanda 1999-cu ildən nəşr olunan «Psixologiya jurnalı»nın baş redaktoru, Bakı Dövlət Universitetinin nəzdindəki psixologiya üzrə dissertasiya şurasının sədri, psixologiya kafedrasının müdürüdür.

2003-cü ildə Azərbaycan psixologiya elmində az işlənmiş bir sahə üzrə – dərinlik psixologiyası üzrə doktorluq dissertasiyası müdafiə edən *İ.M. Novruzlu* həm özünün yaradıcılığında, həm də Azərbaycan psixologiya elmində uzun

illər qadağan olunmuş psixanalizin yenidən tədqiqat obyektinə çevrilməsində mühüm addım atdı. 1979-cu ildə Tbilisi şəhərində «Sözdüzəldici prosesin psixoloji əsasları» mövzusunda namizədlik dissertasiyası müdafiə etdikdən sonra nitq inkişafı, rus dilinin mənimsənilməsi sahəsində maraqlı tədqiqatlar aparmışdır.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında Təhsil Problemləri İnstitutu Psixologiya və yaş fiziologiyası şöbəsinin müdiri Ramiz İbrahim oğlu Əliyevin özünəməxsus rolu vardır. R.Əliyev 1985-ci ildə Kiyev şəhərində «Kiçik məktəbli şəxsiyyətinin formalaşmasında ictimai fəallığın rolu» mövzusunda namizədlik, 2004-cü ildə BDU-da «Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasının etnopsixoloji əsasları» mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir. Pedaqoji psixologiya və etnopsixologiya üzrə tədqiqatlar aparır. «Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında milli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması» (1995), «Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etnopsixoloji əsasları» (2000) adlı monoqrafiyaları, Psixologiya (2003), «Psixologiya tarixi» (2006) dərs vəsaitləri çap olunmuşdur. O, Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyası Ekspert Şurasının üzvüdür.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında M.Ş. Əbdülov, R.M. Rəsulov, C.A. Təhmasib, T.Ə. Mustafayev, A.U. Məmmədov və başqaları mühüm rol oynamışlar. T.Ə. Mustafayev ədəbi yaradıcılıq, M.Ş. Əbdülov nitq inkişafı, R.M. Rəsulov ikidilliliyin psixoloji xüsusiyyətləri, A.U. Məmmədov hafizə, təlim fəaliyyəti sahəsində tədqiqatlar aparmış, əsərlər çap etdirmişlər.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında Z.M. Mehdi-zadə, İ.Ə. Seyidov və Q.E. Əziomvun xüsusi rolu olmuşdur.

Z. Mehdi-zadə daha çox məktəbəqədər yaşlı uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə, tədqiqinə diqqət yetirmişdir. Onun 1982 və 1984-cü illərdə nəşr etdirdiyi «Uşaq psixologiyası» (I və II hissə) dərslikləri bu sahədə yazılmış ən də-

yərli əsərlərdəndir. Digər görkəmli Azərbaycan psixoloqu İ.Ə. Seyidov 1954-cü ildə namizədlik dissertasiyası müdafiə etmiş, bundan sonra psixologiya elminin inkişafında məhsuldar və səmərəli fəaliyyət göstərmişdir.

İ.Ə. Seyidov 1959-cu ildən başlayaraq Zaqafqaziya psixoloqlarının elmi-nəzəri konfranslarında, Ümumittifaq konfrans və simpoziumlarında Azərbaycan elmini uğurla təmsil etmişdir.

İ.Ə. Seyidov professorlar Ə.Ə. Əlizadə və M.Ə. Həmzəyevlə birlikdə «Ümumi psixologiya» dərsliyini (Bakı, 1982) Azərbaycan dilinə tərcümə etmişdir. 1976-cı ildə nəşr olunmuş «Sosial psixologiya»nın müəlliflərindən biri də İ.Ə. Seyidovdur.

Azərbaycan psixologiya elminin inkişafında Q.E. Əzimovun da özünəməxsus, əhəmiyyətli rolu olmuşdur. 1954-cü ildə Azərbaycan Dövlət Universitetinin məntiq-psixologiya şöbəsini bitirən Q.E. Əzimov 1970-ci ildə namizədlik dissertasiyası müdafiə edir. O, 1987-1991-ci illərdə ADPU-da yaş və pedaqoji psixologiya kafedrasına rəhbərlik etmişdir. Q.E. Əzimovun «Psixi inkişaf və tərbiyənin müasir problemləri» (Bakı, 2004) adlı tədris vəsaiti həm onun öz yaradıcılığında, həm də Azərbaycan psixologiya elmində əlamətdar hadisə kimi qeyd olunur.

Azərbaycan psixologiya elmi özünün yeni, mühüm bir dövrünə qədəm qoymuşdur. Yaşlı nəslin nümayəndələri olan professor Ə.S. Bayramov, professor M.Ə. Həmzəyev, professor Ə.Ə. Əlizadə, gənc nəslin nümayəndələri – professor S.İ. Seyidov, B.H. Əliyev Azərbaycan psixologiya elminin yeni istiqamətlərini müəyyənləşdirməklə yanaşı, özləri də səmərəli şəkildə elmi axtarışlarını davam etdirir, gənc kadrların hazırlanmasında iştirak edirlər.

Bu istiqamətlər içərisində etnopsixologiya məsələləri xüsusilə diqqəti cəlb edir. Uzun illər yaşaq olunmuş bu istiqamətdə aparılan tədqiqatlar içərisində professor Ə.S. Bayramo-

vun «Etnik psixologiya məsələləri» (Bakı, 1996), ««Kitabi-Dədə Qorqud» dastanında etnik-psixoloji xüsusiyyətlərin inikası» (Bakı, 2000), professor Ə.Ə. Əlizadənin «Azərbaycan etnopsixologiyasına giriş» (Bakı, 2003), ««Xəmsə»də yaş və pedaqoji psixologiya məsələləri» əsərləri xüsusi yer tutur.

Müasir dövrdə təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi xüsusi aktualıq kəsb edir. Bu sahədə professor M.Ə. Həmzəyevin «Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları» (Bakı, 2000; 2003), «Pedaqoji psixologiya» (Bakı, 1991) dərslikləri, professor Ə.Ə. Əlizadənin «Yeni pedaqoji təfəkkür: ideyalar, problemlər. Psixopedaqoji araşdırmalar» (Bakı, 2001), «Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri» (Bakı, 1998) əsərləri diqqəti cəlb edir.

Professor B.H. Əliyev sosial psixologiyanın aktual problemləri, hüquq psixologiyası, professor S.İ.Seyidov menecment psixologiyası sahəsində yeni istiqamətlər müəyyənləşdirmişlər.

Onların rəhbərliyi ilə bu sahələr üzrə axtarışlar davam etdirilir, gənc və perspektivli alimlər bu tədqiqatlara cəlb edilir.

Hələ həllini gözləyən çoxsaylı problemlər vardır ki, onların araşdırılması da zəruridir. Bunlar hərbi psixologiya, iqtisadiyyatın psixologiyası, siyasi psixologiya və sairəni əhatə edir. Hesab edirik ki, dünya psixologiya elminin öyrənilməsi sahəsindəki imkanlar Azərbaycan psixologiya elminin inkişafına əsaslı təsir göstərəcəkdir.

Azərbaycanda psixoloji fikrin, elmi psixologiyanın inkişaf tarixinin öyrənilməsi həm də xalqın həyat yolunun, ictimai-tarixi proseslərin, düşüncə və təfəkkür tərzinin inkişafı və formalaşmasının öyrənilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bütün bunlar isə milli şüurun, milli özünüdərkini formalaşması deməkdir.

Hələ vaxtilə Sokrat deyirdi: *«Özünü dərk et!»* Milli inkişaf isə özünüdərkdən keçir.

I.1.5. Psixologiyanın tədqiqat metodları

İstər elmi tədqiqat, istərsə də praktik iş zamanı psixoloq müəyyən metodlardan istifadə edir, başqa sözlə qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmaq üçün öz fəaliyyətini müvafiq şəkildə təşkil edir. Bu zaman istifadə olunan priyomlar və vasitələr elmi tədqiqat metodları adlanır. Həmin metodların köməyi ilə müvafiq elmin qanunauyğunluqları aşkara çıxarılır. Elmdə əldə edilən nəticələrin gücü tətbiq olunan tədqiqat metodlarının təkmillik dərəcəsindən, onların validliyi və etibarlılığından və s. asılıdır. Metod nə qədər düzgün seçilər və tətbiq olunarsa nəticə bir o qədər səmərəli olar, elmin araşdırdığı hadisələri, onların qanunauyğunluqlarını incəliklərinə qədər aşkara çıxarar. Bütün qeyd olunanlar psixologiya və onun tədqiqat metodlarına da aiddir.

Psixologiyanın öyrəndiyi hadisələr olduqca mürəkkəb və özünəməxsus, öyrənilməsi çətin olan hadisələrdir. Ona görə də bu hadisələri öyrənmək üçün həddindən artıq kamil, həmin hadisələri araşdırmağa imkan verən metodlardan istifadə etmək tələb edilir. Məhz buna görə də psixoloji tədqiqatlar müəyyən prinsiplərə uyğun şəkildə həyata keçirilməlidir. Bu baxımdan müasir psixologiya elmi tədqiqatların genetik (tarixi) prinsip əsasında aparılmasını vacib hesab edir. Bu prinsipə görə öyrənilən hər bir psixi hadisə proses kimi nəzərdən keçirilir və tədqiqatçı onun inkişafının bütün cəhətlərini bərpa etməyə, onların bir-birini necə əvəz etdiyini görməyə və anlamağa çalışır, öyrənilən psixi faktı onun konkret tarixində, təsəvvür etməyə təşəbbüs göstərir.

Psixoloji tədqiqat metodlarının təsnifi. Psixologiyanın tədqiqat metodlarını hər şeydən əvvəl əsas və yardımçı olmaqla təsnif edirlər. Əsas metodlara müşahidə və eksperiment metodlarını aid edirlər.

Müşahidə psixi hadisələrin gedişinə qarışmadan onları sadəcə olaraq izləmək yolu ilə empirik məlumatların əldə

edilməsindən ibarət əsas tədqiqat metodudur. Psixoloqun şəraitə, psixi hadisələrin gedişinə qarışmaması, müdaxilə etməməsi müşahidə metodunu xarakterizə edən başlıca xüsusiyyətdir. Müşahidə planlı, məqsədmüvafiq şəkildə həyata keçirilir. Müşahidə metodunun üstün cəhəti ondan ibarətdir ki, bu zaman üzərinə müşahidə aparılan bundan xəbər tutmur, müşahidə təbii şəraitdə (iş zamanı, oyun, dərs və s.) aparıldığına görə öz hərəkətlərində dəyişiklik etmirlər.

Müşahidə qısamüddətli, uzunmüddətli, dövrü və sistematik ola bilər. Qısamüddətli müşahidə dəqiqələr ərzində insan psixikası və davranışının təzahürünü izləməklə həyata keçirilir. Məsələn, müəllimin izahına şagirdlərin münasibətini aşkara çıxarmaq üçün həmin anda onların üzərində aparılan müşahidə buna misal ola bilər. Uzunmüddətli müşahidəyə bütün dərs və ya bütün rüb ərzində aparılan müşahidələri aid etmək olar. Dövrü müşahidəyə gəldikdə bu müəyyən dövrlərdə, məsələn hər rübün sonunda eyni bir psixi hadisənin təzahürünü izləməkdən ibarətdir. Dövrü müşahidə psixi hadisənin inkişaf dinamikasını aşkara çıxarmağa imkan verir. Sistematik müşahidə də inkişaf dinamikasını aşkara çıxarmağa xidmət edir. Lakin burada müşahidə arası kəsilmədən uzun müddət məsələn, bütün dərs ili, müəyyən yaş dövrü ərzində aparılır. Müşahidənin nəticələri qeydə alınır, sonradan təhlil və ümumiləşdirmə əsasında müvafiq nəticələr çıxarılır.

Müşahidə əsasən obyektiv nəticələrə, psixi hadisələrin gedişini izləməyə imkan verir. Buna baxmayaraq müşahidə zamanı bəzi çətinliklər mövcud ola bilər. Hər şeydən əvvəl psixoloq müşahidənin həyata keçirildiyi şəraitdəki dəyişikliyi müəyyən dərəcədə görə bilsə də ona tam nəzarət etmək imkanına malik olmur. Məhz buna görə də nəzarətdən kənarda qalan amillərin təsiri altında tam dəqiq məlumat əldə etmək çətinləşir. Bundan başqa müşahidə psixoloqun subyektiv mövqeyindən kənar qalmaya bilər. Burada psixoloqun elmi baxışları, təcrübəsi, peşə hazırlığı ilə yanaşı formalaşmış

qiymətləndirmə stereotipi, etik prinsipləri, ustanovkası və s. öz təsirini göstərə bilər. Şübhəsiz müşahidə aparan psixoloq bu kimi təsirlərin aradan qaldırılmasına çalışmalıdır.

Müşahidənin çətinliklərindən biri də bu və ya digər psixi hadisənin, davranış tərzinin təzahürünü uzun müddət gözləmək lazım gəlməsi ilə bağlıdır. Ona görə də psixologiyada ən çox əsas tədqiqat metodu kimi **eksperimentdən** istifadə olunur.

Eksperiment müşahidədən birinci növbədə onunla fərqlənir ki, bu zaman psixoloq psixi hadisələrin gedişinə qarışır, tədqiqatın təşkili üçün qarşısına qoyduğu məqsədə müvafiq olaraq şərait yaradır. Bu, müşahidə zamanı şəraitə tam nəzarət edə bilməməklə bağlı çətinliyi aradan qaldırır.

Eksperimentin birinci növbədə iki növünü – **təbii** və **laborator** eksperiment növünü qeyd etmək olar.

Təbii eksperiment rus psixoloqu A.F.Lazurski (1874-1917) tərəfindən irəli sürülmüşdür. Təbii eksperimentin məqsədi eksperiment zamanı psixi hadisələrin təzahürünə təsir göstərə biləcək amilləri aradan qaldırmaqdan ibarət olmuşdur. Bu cür eksperiment təbii şəraitdə (təlim, əmək, oyun şəraitində) həyata keçirilir. Məsələn, hansı materialın şagirdlərin təfəkkürünün inkişafını yüksək inkişafetdirici təsir göstərdiyini aşkara çıxarmaq üçün hazırlıq səviyyəsi eyni olan iki qrupdan birində (eksperimental qrup) təlim materialları problem situasiya yaratmaq əsasında, digərində (kontrol qrup) ənənəvi yolla öyrədilir. Hər iki qrupda şagirdlərə eyni müəllim dərs deyir və onlar bu işləri adi dərs kimi qəbul edirlər. Ona görə də heç bir həyəcan, qorxu hissi keçirmirlər. Sonra hər iki qrupda yoxlama sorğu işləri keçirilərək hansı qrupda üstünlük olduğu aşkara çıxarılır.

Laborator eksperimentə gəldikdə bu laboratoriya şəraitində, xüsusi cihazların köməyi ilə həyata keçirilir. Müasir dövrdə psixi hadisələrin təzahür xüsusiyyətlərini aşkara çıxaran qurğular hazırlanmışdır ki, onların köməyi ilə tutarlı elmi nəticələr əldə etmək mümkündür.

Digər bir əsasa görə eksperimentin daha iki növünü qeyd edirlər: **müəyyənədicə eksperiment və öyrədici (formalaşdırıcı)** eksperiment. Yaş və pedaqoji psixologiyada eksperimentin bu növlərindən geniş istifadə olunur. Müəyyənədicə eksperiment psixi hadisələrin fərdlərdə inkişaf səviyyəsini aşkara çıxarmaq üçün istifadə olunur. Burada eksperimentator psixi hadisələrin gedişinə təsir etmir.

Öyrədici (formalaşdırıcı) eksperimentə gəldikdə bu eksperimentatorun fəal, məqsədyönlü təsiri prosesində yoxlananlarda psixikanın inkişaf xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmasından ibarətdir. Bu cür eksperimentləri psixoloji-pedaqoji eksperiment adı ilə də adlandırırlar.

Eksperimenti fərdi şəkildə, ayrıca bir adam üzərində və qrup şəklində, bir neçə adam üzərində eyni vaxtda aparmaq mümkündür.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı **müsahibə** metodundan da istifadə olunur. Bəzən müşahidə və eksperiment zamanı bu və ya digər hadisənin baş verməsi səbəblərini aşkara çıxarmaq mümkün olmur. Bunun üçün müsahibə metodu psixoloqun köməyinə çatır. Sual-cavab yolu ilə psixoloq ona lazım faktı əldə edir. Lakin müsahibə istintaqa çevrilməməlidir. Suallar düşünülmüş və birmənalı olmalıdır. Müsahibə metodunu çox vaxt **sorğu** metodu kimi də qeyd edirlər. Sorğunun müxtəlif variantlarından istifadə etmək olar. Onların hər birinin üstün və çatışmayan cəhətləri vardır. Sorğunun üç əsas növünü qeyd edirlər: **şifahi, yazılı və sərbəst sorğu**.

Şifahi sorğu, adətən, yoxlananın reaksiya və davranışı üzərində müşahidə aparmaq tələb olunduqda həyata keçirilir. Yazılı sorğuya nisbətən şifahi sorğu insan psixologiyasına daha dərindən nüfuz etmək imkanı verir. Belə ki, tədqiqat zamanı yoxlanan adamın reaksiya və davranışından asılı olaraq tədqiqatçı öz suallarını tənzim etmək imkanına malik olur. Lakin sorğunun bu variantının keçirilməsi üçün uzun vaxt və tədqiqatçının xüsusi hazırlığı tələb olunur. Belə ki, cavabların

obyektivlik dərəcəsi çox vaxt tədqiqatçının özünün davranış və şəxsi xüsusiyyətlərindən asılı olur.

Yazılı sorğu daha çox adamı əhatə etməyə və buna nisbətən az vaxt sərf etməyə imkan verir. Bu cür sorğunun daha geniş yayılmış forması anketlərdir. Lakin yazılı sorğunun qüsurlu cəhəti ondan ibarətdir ki, bu zaman yoxlananın suallara reaksiyasını görmək mümkün deyildir.

Sərbəst sorğu bir növ şifahi və yazılı sorğunun müxtəlif variantlarıdır. Lakin bunu fərqləndirən cəhət ondan ibarətdir ki, veriləcək suallar əvvəlcədən müəyyənləşdirilmir. Bu cür sorğu zamanı tədqiqatın taktika və məzmununu asanlıqla dəyişdirmək mümkündür. Bu isə yoxlananlardan müxtəlif məlumatları əldə etməyə imkan verir.

Psixologiyada yardımçı metod kimi **fəaliyyət metodlarının təhlilindən** də istifadə olunur. Fəaliyyət məhsulu kimi şagirdlərin icra etdikləri yazı işlərini, onların bədii yaradıcılıq məhsullarını: yazdıqları şer və hekayələri, əl işlərini, çəkdikləri rəsmləri və s. aid etmək olar. Belə ki, şagirdlərin yazı işlərini yoxlamaq və təhlil etməklə onlarda yazı vərdişlərinin inkişaf xüsusiyyətlərini, digər fəaliyyət məhsullarını təhlil etməklə həmin sahədə bacarıq və qabiliyyətlərinin xüsusiyyətlərinə aşkara çıxarmaq mümkündür. Fəaliyyət məhsullarının təhlili daha çox yoxlananı əhatə etməyə imkan verir.

Müasir psixologiyada **psixodiagnostik** metodlardan da istifadə olunur. Bunlardan ən geniş şəkildə tətbiq olunanı **testlərdir**. Test qısa müddətli standartlaşdırılmış psixoloji sınaqdır. Testin köməyi ilə insanın psixologiyası və davranışının kəmiyyət və keyfiyyətə dəqiq qiymətləndirilməsi bir sıra əvvəlcədən verilmiş standartlara – test normalarına nə dərəcədə uyğun olmasının müqayisəsi əsasında həyata keçirilir.

Testlərin müxtəlif növləri vardır. Onlardan ən geniş yayılanları aşağıdakılardır: **müvəffəqiyyət testləri, intellekt testləri, kreativ testlər, şəxsiyyət testləri, proyektiv testlər** və.s.

Müvəffəqiyyət testlərinin köməyi ilə yoxlananların konkret bilik bacarıq və vərdislərə yiyələnmə dərəcəsi aşkara çıxarılır.

İntellekt testləri yoxlananların əqli inkişaf səviyyəsini aşkara çıxarmağa xidmət edir. İntellekt testləri haqqında ilk fikir F.Qalton (1822-1911) tərəfindən irəli sürülmüşdür. Sonralar fransız psixoloqu A.Bine ilk psixoloji testləri yaratmışdır(1905-ci il). «Əqli yaş » anlayışından istifadə edən alman psixoloqu V.Ştern əqli koeffisienti (İQ) aşığıdakı formula ilə ölçməyi müəyyənləşdirmişdir:

$$IQ = \frac{\text{ясли йаш}}{\text{хронологиййаш}} \cdot 100$$

Hal – hazırda psixodiagnostik tədqiqatlarda D.Vekslerin şkalasından, «proqressiv Raven matrisasından», R.Amtxauerin əqlin (intellektin) strukturu testindən, Q.Y.Ayzenqin «öz qabiliyyətlərinizi yoxlayın», «özünüzün əqli inkişaf koeffisientinizi yoxlayın» və s. geniş istifadə olunur.

İntellekt testlərindən fərqli olan **xüsusi qabiliyyət** testlərindən də istifadə olunur. Bu cür testlərin köməyi ilə insanların nə kimi xüsusi qabiliyyətlərə (musiqi, riyazi, texniki və s.) malik olduqları aşkara çıxarılır.

Kreativ testlər insanlarda yaradıcılıq qabiliyyətlərini aşkara çıxarmaq üçün tətbiq olunur. Ən çox tanınan kreativ testlərə C. Gilfordun və E.Torrensin testlərini aid etmək olar. Bu testin əsasında yeni, qeyri-adi ideyaları irəli sürə bilmək qabiliyyətini aşkara çıxarmaq dayanır. Bu testdə tapşırıqlar sistemi elə qurulmuşdur ki, yoxlanan adam şəraiti dəyişmək, obyektə başqa cür yanaşa bilmək imkanına malik olsun. Məsələn, obyektlərin şərh zamanı onları daha çox sahəyə tətbiq etmək yollarını fikirləşmək və ya daha çox dairə və ya kvadrat tipli şəkilləri daxil etməsi tələb olunur. Bunun üçün yoxlananlara dairələr (kvadrat) şəkli çəkilmiş vərəqə verilir.

Ondan həmin vərəqdə olan elementlərdən istifadə edərək şəkillər seriyası çəkmək tələb olunur. Yerinə yetirilən iş özünün məhsuldarlığına, sürətinə və orijinallığına görə qiymətləndirilir.

Şəxsiyyət testləri fərdin şəxsiyyətinin müxtəlif cəhətlərini tədqiq etmək üçün istifadə olunur.

Proyektiv testlərə gəldikdə onlar daxili proyeksiya dinamikası doğuran qeyri-müəyyən stimulların təqdimi əsasında yoxlananların şəxsiyyətini tamliqda öyrənməyə imkan verən metodikadır. Bu cür testlərə Rorşarx testini, tematik ap-perseptiv testi (TAT) və s-ni aid etmək olar. Məsələn, TAT-ın tətbiqi zamanı yoxlanan adam ona təqdim olunan şəkildə baş verən hadisələri təsvir edir və bu zaman həmin hadisələrə öz daxili hiss və məramını ifadə edir (şəkillər elə tərtib olunur ki, onları müxtəlif şəkildə şərh etmək mümkün olsun)

Psixodiagnostik metod kimi **sosiometriya** metodundan da istifadə olunur. Sosiometriya (latınca – *societas*-cəmiyyət və yunanca – *metreo*-ölçmək deməkdir) – qruplarda və kollektivlərdə rəğbət və nifrət tipli şəxsiyyətlərarası münasibətlərin kəmiyyətə qiymətləndirilməsi və qrafik təsviri üçün tətbiq olunan standartlamdırılmış metodik üsulların məcmuundan ibarətdir. Sosiometriya amerikan psixoloqu C.Moreno tərəfindən işlənilmişdir. Bu metodun köməyi ilə əldə edilmiş məlumatlar xüsusi sosiometrik cədvəl və sosiogramda əks etdirilməklə təhlil olunur.

Nəhayət psixologiyada **riyazi – statistik** metodlardan da istifadə olunur. Bu metodların köməyi ilə tədqiqat zamanı əldə edilmiş nəticələrin dəqiqlik və etibarlılıq dərəcəsi aşkara çıxarılır.

Psixoloji tədqiqatlarda yardımçı metod kimi **bioqrafik** metodlardan da istifadə olunur. Bunun üçün insanın həyat yoluna aid faktların və hadisələrin, onun sələflərində, nəslində özünü göstərən xarakterik halların, sənədlərin, şəhadətnamələrin və s. təhlilindən istifadə olunur.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Psixologiyanın bir elm kimi tərifini verin.
2. Psixi hadisələri necə təsnif edirlər? Onları xarakterizə edin.
3. İdrak prosesləri dedikdə nələri başa düşürsünüz?
4. İdrak prosesləri hansılardır?
5. Psixi xassələr hansılardır? Onları fərqləndirən cəhətləri izah edin.
6. Psixologiyanın müasir elmlər sistemində tutduğu yeri izah edin.
7. Müasir psixoloji fənnləri təsnif edərkən hansı prinsiplərə əsaslanırlar?
8. Müasir psixologiyanın sahələrini şərh edin.
9. Müasir psixologiyanın başlıca istiqamətləri hansılardır?
10. Azərbaycanda elmi psixologiyanın inkişaf xüsusiyyətlərindən danışın.
11. Psixologiyanın əsas tədqiqat metodları hansılardır? Onları xarakterizə edin.
12. Eksperiment metodunun hansı növləri vardır?
13. Psixoloji testləri xarakterizə edin.
14. Psixologiyada riyazi-statistik metodlardan nə üçün istifadə edirlər.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçününün mövzular

1. Psixi hadisələr və onların xüsusiyyətləri.
2. Azərbaycanda psixoloji fikrin və elmi psixologiyanın inkişafı.
3. Müasir psixologiya və onun elmlər sistemində yeri.
4. Müasir psixologiyanın tədqiqat metodları.

Ə D Ə B İ Y Y A T

- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya. 2-ci nəşri – Bakı. 2002, s. 7-127
- Ümumi psixologiya** A.V.Petrovskinin red. ilə – Bakı, 1982, s. 5-68
- Əliyev B.H.** Məhkəmə psixoloji ekspertizasının ümumi məsələləri. – Bakı, 1997
- Əliyev R.İ** Psixologiya tarixi. – Bakı, 2006, s. 14-18; 354-375.
- Nemov R.S.** Psixologiya. V 3-x kniqax, kn. 1. – M., 1998, s. 5-90.
- Maklakov A.Q.** Obhaə psixologiya. – Piter, 2001, s. 12-69.
- Rubinşteyn S.L.** Osnovı obhey psixologii. V 2-x tom – t. 1, M.,1989, s.12-89.
- Fress P., Piaje J.** Gksperimentalğnaə psixologiya Vıp. 1-2 .M., 1966, s. 99-155

2 - c i F Ə S İ L

PSİXİKANIN FİLOGENEZDƏ İNKİŞAFI

Qısa xülasə

Psixikanın yaranma və inkişafının öyrənilməsi tarixindən. Hər cür materiyanın inikas qabiliyyətinə malik olması.

Psixikanın filogenezdə inkişafı əksətdirmənin tropizm, instinktiv, həyatda qazanılan və intellektual davranış formaları kimi.

Tropizmlər bioloji amillərə orqanizmin özünəməxsus cavab vermə üsulu kimi. Tropizmlərin növləri: fototropizm, termotropizm, xemotropizm, topotropizm.

İnstinktiv davranış – mühitin müəyyən şəraitinə, təsirinə qarşı anadangəlmə reaksiya forması kimi.

Heyvanlarda vərdişlər **həyatda qazanılan davranış** forması kimi.

Heyvanlarda intellektual davranış forması və onun xüsusiyyətləri.

Psixikanın filogenezdə inkişafı

Psixikanın yaranma və inkişafının öyrənilməsi tarixindən. Psixikanın yaranması və inkişafının öyrənilməsi təbiət elmlərinin, o cümlədən psixologiyanın qarşısında duran mürəkkəb, mühüm vəzifələrdən olmuşdur. Hələ eramızdan əvvəl psixikanın (ruh) yaranması, mahiyyəti ilə bağlı iki fərqli dünyagörüşü: idealist və materialist dünyagörüşü barədə fikirlər irəli sürmüşdülər. İdealistlər hesab edirdilər ki, psixika (ruh) bədəndən asılı olmayaraq mövcuddur və maddiyadan əvvəl yaranmışdır. Materialistlərə görə isə maddiya obyektiv gerçəklikdir, bizim şüurumuzdan asılı olmayaraq mövcuddur və daim dəyişir, hərəkətdə olur, inkişaf edir. Psixika yüksək sürətdə təşəkkül tapmış materiyanın məhsuludur.

Psixologiya elminin başlıca vəzifələrindən biri də insan psixikasını öyrənməklə bağlıdır. Lakin insan psixikasının təbiətini öyrənmək üçün ilk növbədə psixikanın necə yaranmasını, canlıların bioloji təkamülü nəticəsində onun necə inkişaf etdiyini və insanlarda necə yeni məzmun kəsb etdiyini müəyyənləşdirmək lazımdır.

Daha vacib məsələlərdən biri də insan psixikasının tarixi inkişafının öyrənilməsi ilə bağlıdır.

Müasir insanların psixi xüsusiyyətləri heç də insan psixikası üçün əbədi olan bir keyfiyyət deyildir. Onlar ictimai mühitin, şəraitin inkişafı nəticəsində dəyişir. Sosial-iqtisadi şərait insan psixikasında əvvəlkilərdən fərqli yeni keyfiyyətlər yaradır. Yəni insan psixikası əbədi, dəyişməz olaraq qalmır. İstənilən konkret tarixi şəraitdə insan psixikasının bəzi xüsusiyyətləri inkişaf edir, şəraitlə ziddiyyət təşkil edənlər isə sanki «dondurulur».

Cansız, qeyri-üzvü materiyadan başlamış ən ali mürəkkəb materiya olan insan beyninə qədər hər cür materiya maddi aləmin ümumi keyfiyyəti olan inikas (əksətdirmə), başqa sözlə, təsirə cavab vermə qabiliyyətinə malikdir. İnikasın forması materiyanın varlıq formasından asılıdır.

Cansız maddiyada baş verən keyfiyyət dəyişikliklərinə əsasən canlı materiya yaranır və o, daha mürəkkəb xassəyə - qıcıqlanma xassəsinə malik olur. Bu xassə canlıların xarici təsirlərə fəal reaksiyalarına imkan verir. Qıcıqlanmanın inkişafı həyat şəraitinin mürəkkəbləşməsi və orqanizmin anatomik quruluşunun təkmilləşməsi nəticəsində həssaslıq artmış, tədricən duyğular yaranmışdır.

Psixikanın filogenezdə inkişafı əksətdirmənin **tropizm, instinktiv, həyatda qazanılan və intellektual** davranış formalarında təzahür etmişdir. Elementar qıcıqlanma sadə, birhüceyrəli orqanizmlərdə özünü göstərir və onların mühüm təsirinə hərəkətlə cavab verirlər. Mühit canlı orqanizmə bioloji təsir göstərə bilər ki, bunun nəticəsində həmin orqanizmin

protoplazmasının xassəsi dəyişir.

Bioloji amillərə özünəməxsus cavab vermək üsulları **tropizmlər və ya taksislər** adlanır.

Tropizmlərin aşağıdakı növlərini fərqləndirirlər: **fototropizm** - canlı orqanizmin işığın təsiri ilə hərəkət etmə meyli; **termotropizm** - işığın təsiri ilə hərəkətlənmə meyli; **xemotropizm** - müəyyən fiziki-kimyəvi mühiti seçməyə meyli; **topotropizm** - mexaniki qıcıqlandırıcıların təsir ilə hərəkət etmə meyli və s.

Canlılarda psixikanın təşəkkül tapması onların mühitə uyğunlaşa bilmələri ilə bağlı olan dəyişikliklərdən yaranır. Yəni canlının xarici mühitin təsirinə uyğun davranışını meydana çıxır. Onların mühitə uyğunlaşması anatomik dəyişikliklərə səbəb olmur, sadəcə olaraq onun davranışı dəyişir.

Bir çox canlıların davranışı **instinktiv** davranışdır və təbii tələbatdan doğur. **Mühitin müəyyən şəraitinə, təsirinə qarşı mürəkkəb anadangəlmə reaksiya forması instinktlər adlanır.**

İnstinktiv davranış müəyyən bir növün hamısı üçün xarakterik olan anadangəlmə davranışdır. Bir çox alimlər hesab edirlər ki, instinktlər dəyişməzdir və canlıların fərdi qaydada mühitə uyğunlaşması prosesində dəyişməz qalır. Lakin belə yanaşma səhvdir. İ.P. Pavlov göstərir ki, canlıların inkişafının bütün dövrlərində fərdi uyğunlaşma olmuşdur. Bu canlıların (məsələn, bağırsaqboşluqlarda) həyat prosesində ayrı-ayrı fərdlərdə müvəqqəti əlaqələr – şərti reflekslər yaranır. Məsələn, kağız parçasını aktiniyaya yaxınlaşdırsaq onu tutub udar, lakin bir neçə təkrardan sonra hətta, kağızı ağız boşluğuna almadan kənara atır. Lakin yaranan bu cür əlaqələr qısamüddətli olur, tezliklə sönür. Canlıların davranış xüsusiyyətləri inkişafın ilk mərhələsində müxtəlif xassəli şeylərin təsirindən yaranırdı. Məsələn, məlumdur ki, həşərat tora düşən kimi hörümçək dərhal onun yanına qaçır və tikanını ona batırır. Hörümçəyin belə davranışı nə ilə bağlıdır? Aparılmış xüsusi təcrübələr göstərir ki, torun tərpənməsi həşəratı öz ovuna doğru çəkir.

Hərəkət olmadıqda isə «ovuna» tərəf getmir. Bunlar isə qidalanma tələbatı ilə bağlıdır. Yəni bioloji tələbatdan doğur. Lakin bu həyat şəraitinin dəyişməsilə, tələbatın ödənilməsilə dəyişir.

Yaşayış şəraitinin mürəkkəbləşməsi canlıların davranış tərzini də dəyişdirir. Yəni o, bu və digər şəraitə uyğunlaşır. Məsələn, əgər məməli heyvanlarla yem arasında sədd çəkilərsə, o həmin səddi necə olsa keçib yem əldə etməyə cəhd edir. Sədd görürüldükdən sonra isə birbaşa yeməyə doğru gedir.

Həyat şəraitinin təsiri altında heyvanlarda davranışın dəyişməsi ciddi şəkildə onlarda anatomik-fizioloji dəyişikliyə səbəb olur. İlk növbədə, iy və görmə üzvlərində dəyişiklik baş verir. Görmə onun həyatında vacib amilə çevrilir, iy duyğusu isə tədricən zəifləyir. Bununla yanaşı hərəkət üzvləri də inkişaf edərək cəld, mürəkkəb hərəkətləri icra etməyə uyğunlaşır: qaçmaq, sürünmək, ovunu tutmaq və s. Bu isə baş beyində hərəkət sahəsinin genişlənməsi, hərəkətinin inteqrasiya olunması ilə bağlıdır.

Ali heyvanlarda, xüsusilə məməlilərdə yeni, daha plastik davranış forması yaranır. Heyvanların bir növündə müvəqqəti əlaqələrin yaranması sahəsində fərdi fərqlər tez, daha kəskin, digərlərində isə gec baş verir. Bu, heyvanların təkamül səviyyəsindən asılıdır. Fərdi davranış üçün mühitin ayrı-ayrı xassələrinin (temperatur, rəng, iy və s.) deyil, tam əşya şəraitinin təhlili və tərkibi zəruri olur. Məsələn, toyuqla dən arasında tor çəkilsə, toyuq həmin toru dimdikləməyə başlayır. Əgər belə demək mümkünsə, «vəziyyətdən çıxış yolu axtarmır». Lakin nisbətən daha yüksək inkişaf etmiş qarğa belə etmir, bir neçə cəhddən sonra arakəsmənin ətrafına dolanmaqla səddi keçir, yemi götürür.

Ali heyvanlarda instiktiv davranış forması ilə yanaşı, fərdi, dəyişkən formalı davranış - *vərdişlər və intellektual* hərəkətlər də mövcuddur. Vərdişlər inkişafın ən aşağı pilləsində belə özünü göstərir. Lakin açıq-aşkar ifadə olunan vərdişlər yalnız baş beyin qabığına malik olan heyvanlarda

müşahidə edilir.

Heyvanların vərdişləri həm anadangəlmə, həm də təsadüfi hərəkəti siqnalların təkrarı prosesində möhkəmlənir. Məsələn, pişik yeşikdən çıxmaq üçün pedalı basmalıdır. O bunun üçün bir neçə uğursuz cəhd edir. Lakin təsadüfən pedala toxunur, qapı açılır. Sonrakı təcrübələrdə o getdikcə daha az səhv edir. Beləliklə, onda vərdiş yaranır.

Ali heyvanlarda davranışın ən yüksək səviyyəsi **intellektual** davranışdır. İntellektual davranışın əsasını ayrı-ayrı cisimlər arasındakı mürəkkəb münasibətləri əks etdirmək təşkil edir. Lakin heyvanların intellektual və ya əqli davranışı təbii ki, insan ağlından fərqli keyfiyyətə malikdir.

Ali heyvanların, məsələn, insanabənzər meymunların intellektual davranışı müxtəlif eksperimentlər yolu ilə öyrənilmişdir.

Meymun (şimpanze) qəfəsdə yerləşdirilir. Qəfəsin çölündə isə banan, portağal və s. Qəfəsin içərisinə isə çubuq qoyulur. Meymun meyvələri yalnız çubuğun köməyi ilə götürə bilər. Meymun ilk növbədə meyvələri əlləri ilə götürməyə çalışır. Təbii ki, bu cəhdlər heç bir nəticə vermir. Sonra meymun sakitləşir. Bu dəfə o, meyvələri gözüne sataşan çubuğun köməyi ilə əldə etmək istəyir: ağacla meyvələri qəfəsə yaxınlaşdırır. Nəhayət o meyvələri götürür.

Digər eksperimentlər də eyni üsulla aparılır. Məsələn, qəfəsin tavanından banan asılır. Yaxınlıqda boş yeşiklər qoyulur. Bananın götürülməsi üçün yeşiklər bananın qoyulduğu yerə gətirilməlidir. Təcrübə göstərir ki, meymun bu işin öhdəsindən uğurla gəlir.

Beləliklə, əgər əməliyyatın aşağı səviyyəsində çoxsaylı səhv və sınaq nəticəsində təsadüfi uğurlu hərəkət tədricən möhkəmlənirsə, aparılan təcrübədə meymun tam müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır və problemin həllini qəflətən tapır. Bu, heyvanların intellektual davranışının ümumi əlamətidir. İkinci mühüm cəhət isə ondan ibarətdir ki, təcrübə

təkrar keçirilərsə, onun bir dəfə icra olunmasına baxmayaraq, meymun onu tez və səhvsiz yerinə yetirir.

İntellektual davranışın üçüncü xüsusiyyəti isə məsələnin həll olunma yolunun tapılması onun digər vəziyyətlərdə də tətbiq olunması ilə bağlıdır. Məsələn, əgər birinci təcrübədə meymun meyvələri çubuğun köməyi ilə götürürsə, digər təcrübədə çubuq tapmadıqda uyğun gələn bir əşya tapıb ondan istifadə edir.

Meymun davranışında diqqəti cəlb edən cəhətlərdən bir də onun bir neçə aktı birləşdirə bilməsi ilə bağlıdır. Bunu aşağıdakı təcrübə də sübut edir.

Meymunun yerləşdiyi qəfəsdən bir qədər aralıda yem qoyulur. Ondan bir qədər yaxınlıqda isə ağac qoyulur, lakin bu ağaca da meymunun əli çatmır. Qəfəsin içərisində isə bir qədər qısa əl ağacı qoyulur. Lakin bu ağacın köməyi ilə kənardan uzun ağacı qəfəsə çəkmək olar. Qidanı əldə etmək üçün meymun ilk növbədə qəfəsin içindəki əl ağacı ilə daha uzun olan ağacı, onun vasitəsilə yemi götürə bilər. Təcrübə göstərir ki, meymun bu tapşırıqın öhdəsindən uğurla gəlir. Beləliklə, heyvanların intellektual davranışının dördüncü xüsusiyyəti tapşırıqın uğurlu həlli üçün hazırlıq mərhələsinin keçirilməsi ilə bağlıdır. Yəni ilk növbədə ağacı, daha sonra yemi əldə etmək olar. Əvvəlcə qısa, sonra uzun ağacı, daha sonra isə qidanı götürə bilərsiniz. Özlüyündə bir ağacın, daha sonra digər ağacın götürülməsi heç də meymun üçün cəzbedici deyil. Buna görə də o heç bir bioloji məna kəsb etmir. Bu, hazırlıq mərhələsi sayılır. Ağacdən istifadə davranışın icrası mərhələsidir və meymunun bioloji tələbatının ödənilməsinə yönəldilir. İlk hazırlıq mərhələsi heç də öz-özünə yaranmır. Yəni adi halda ağac meymun üçün heç bir məna kəsb etmir. Əgər meymun ağacı ondan istifadə etmək məqamında görürsə və ondan istifadə edərsə, bu yem və ağac arasındakı münasibətin uzlaşdırılmasıdır. Əgər meymun başqa bir vasitə tapa bilsə, ağac onun üçün heç bir bioloji məna kəsb etməz.

Beləliklə, üçüncü mərhələyə keçərkən daha mürəkkəb əməliyyat yerinə yetirmir. Davranış aktında vahid prosesdə birləşdirmələr hissələrə ayrılır. Göründüyü kimi, intellekt o zaman yaranır ki, hazırlıq prosesi keçilsin, bu və ya digər əməliyyat, vərdiş birləşərək həyata keçirilsin.

İntellektual davranış cəhd və sınaq üzərində deyil, yeni, fərqli şəraitdə ondan istifadə üzərində qurulur. Məsələn, metal tor çəkilmiş çəpərdən toyuq necə keçir? Bayıra çıxmaq üçün o kor-koranə şəkildə o tərəf bu tərəfə qaçır. Nəhayət, təsadüf nəticəsində o çıxış yolunu tapır. Ali heyvanlar (quşlar) isə özlərini fərqli şəkildə aparırlar. Onlar da bir sıra sınaq hərəkətləri edirlər. Lakin bu sınaqlar kor-koranə deyil, əməliyyat hərəkətləridir. Qapısı bağlı qəfəsdən çıxmaq üçün meymun öyrəşdiyi, əvvəllər istifadə etdiyi lingi fırladır. Bu, səmərə vermədikdə lingi gətməyə başlayır. Daha sonra isə o yeni metod axtarır və çıxmaq üçün düzgün həll üsulunu tapır. Bu situasiya göstərir ki, meymun vəziyyətdən çıxmaq, onu həll etmək üçün «düşünə bilir».

İntellektual davranışa malik olan heyvanlar üçün ətraf aləmin inikası necə baş verir?

İntellektual davranışın ilk mərhələsi növbəti, ikinci mərhələyə hazırlıqdır. Növbəti mərhələ isə heyvanın yalnız ayrı-ayrı şeyləri qavraması yox, həm də onlar arasındakı münasibəti müəyyənləşdirməkdir. Heyvanın intellektual davranışının inkişafı nəticəsində onda anatomik-fizioloji dəyişiklik baş verir. Bu ilk növbədə baş beyində gedən dəyişikliklərlə bağlıdır. İnkişaf daha çox beynin alın nayihəsində müşahidə olunur. Meymun beyninin bu sahəsi götürüldükdə o hətta iki mərhələli əməliyyatı yerinə yetirə bilmir.

İntellektual davranış insanabənzər meymunlarda özünün ən yüksək səviyyəsinə çatır. Onu heyvanların psixi inkişafının son həddi, insan şüurunun başlanğıc sərhəddi də hesab etmək olar.

Yuxarıda deyilənlərdən göründüyü kimi ən yüksək intel-

lektual davranışa malik olan heyvanların da davranışı bilavasitə maddi tələbatların ödənilməsi ilə bağlıdır. İnsan fəaliyyəti isə onlardan keyfiyyətcə tamamilə fərqlidir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Psixikanın filogenezdə inkişafı ilə bağlı materialist və idealist yanaşmanın fərqi nədir?
2. İnsan psixikasının inkişafında sosial-iqtisadi amillərin rolu barədə fikirlərinizi şərh edin.
3. Tropizm nədir və onun hansı növləri vardır?
4. İnstinktiv davranışla vərdişlərin fərqlərini göstərin.
5. İntellektual davranış nədir?
6. İnstinktiv davranışla intellektual davranış arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri izah edin.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali
əktəblər üçün dərslik. Bakı, 2002.

Ümumi psixologiya. A.V.Petrovskinin redaktorluğu ilə
ruscadan tərcümə. Bakı: Maarif,
1982.

Maklakov A.Q. Obşaxə psixologiya. – Piter, 2001,
s.70-87.

Tix N.A. Predistoriya obşhestva. İzd. LQU, 1970.

Şoven R. Ot pçeli do qorilli. M.: Mir, 1965.

İKİNCİ HISSƏ

FƏALİYYƏT VƏ ÜNSİYYƏT

3 - c ü F Ə S İ L

FƏALİYYƏT

Q ı s a x ü l a s ə

Fəaliyyət haqqında anlayış. Fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədi ilə tənzim olunan daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallığı kimi Fəaliyyət və şüurun dialektik vəhdət təşkil etməsi.

Fəaliyyət və fəallıq. Tələbatlar fəallığın mənbəi kimi. Tələbatlar İnsanın dərk olunmuş ehtiyacıdır. Tələbatların insanın konkret həyat şəraitindən asılılığı. Tələbat və fəaliyyətin motivləri.

Fəaliyyətin quruluşu. Fəaliyyətin quruluşu haqqında anlayış. İş və hərəkətlər. İşin idarə olunması və ona nəzarət.

Fəaliyyətin mənimsənilməsi. Vərdişlər və onların mahiyyəti. Vərdişlər və mümarisələr. Vərdişlərin qarşılıqlı təsiri: keçirilmə və interferensiya. Dillərin mənimsənilməsində dildaxili və dillərarası interferensiya. Bacarıqlar və adətlər.

Fəaliyyətin əsas növləri: oyun, təlim, əmək. Onların psixoloji xüsusiyyətləri və psixi inkişafda rolu.

II.3.1. Fəaliyyət haqqında anlayış

İnsan fəal varlıqdır. O, ətraf aləmə, təbiətə fəal təsir göstərir, onu dəyişdirməklə özü də dəyişir. İnsanla təbiət arasındakı bu cür fəal qarşılıqlı təsir prosesi ***fəaliyyət*** adlandırılır. Bu prosesdə insan subyekt kimi çıxış edir, obyektə məqsədəyönəlmiş şəkildə təsir göstərməklə özünün tələbatlarını ödəyir. Məhz buna görə də fəaliyyət həmişə insanın şüurlu məqsədləri əsasında, həmin məqsədlərlə tənzim olunaraq həyata keçir. Bu cəhəti nəzərə alaraq psixoloji

ədəbiyyatda fəaliyyətə belə tərif verilir: ***Fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədləri ilə tənzim olunan daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallığıdır.***

Tərifdən görünürdü ki, kimi, fəaliyyət zamanı insanın həm psixi, həm də fiziki fəallığı baş verə bilər. Bunların hər ikisində insanın fəallığı onun öz qarşısına qoyduğu dərk olunmuş məqsədləri ilə tənzim edilir.

Fəaliyyət və şüur qarşılıqlı dialektik vəhdət təşkil edirlər. Fəaliyyət prosesində insan onu əhatə edən aləmin cisim və hadisələri ilə bələd olur, onlara qarşı insanda müəyyən münasibətlər sistemi formalaşır. Fəaliyyət prosesində subyektin bilik çərçivəsi genişlənir, psixikası inkişaf edir və beləliklə də şüurluluq səviyyəsi güclənir. Şüurun inkişafı isə öz növbəsində fəaliyyətin məqsədəuyğunluq səviyyəsini, onun dəqiqlik dərəcəsini inkişaf etdirir.

II.3.2. Fəaliyyət və fəallıq

Fəaliyyət insanın onu əhatə edən əşyavi aləmlə, onun özünə və başqalarına fəal münasibətini əks etdirən, onun tələbatlarını ödəməyə yönəldilmiş prosesdir. Fəaliyyət sistemdir, onun özünəməxsus daxili keçid və dəyişmələri olub, özünəməxsus inkişaf yolu vardır. Hər hansı bir fəaliyyətin başlanmasının əsasında mütləq müəyyən tələbat və yaxud tələbatlar şəbəkəsi durur. Başqa sözlə, insan fəallığının əsasında tələbatlar durur, onun (fəallığın) mənbəini təşkil edir. Tələbatlar orqanizmin mühüm daxili gücünü təşkil etməklə onu fərdin və nəslin yaşaması və inkişafı üçün zəruri olan keyfiyyətə müəyyən fəallıq formasını (fəaliyyəti) həyata keçirməyə təhrik edir.

Özünün ilkin bioloji formasında tələbatlar orqanizmin ondan kənarda olan, həyat və fəaliyyəti üçün zəruri olan nəyə isə hiss etdiyi ehtiyac kimi meydana çıxır. Lakin ehtiyacı tələbatlarla eyniləşdirmək düzgün olmazdı. Tələbatlar insanın

dərk olunmuş ehtiyacları olmaqla daha geniş anlayış kimi qəbul edilir. Tələbatlar insanın ehtiyacları ilə yanaşı onun öz ehtiyaclarına münasibətini də əks etdirir. Bu baxımdan tələbatlar insanın konkret həyat şəraitindən asılılığını ifadə edən və onun bu şəraitdə fəallığını şərtləndirən özünəməxsus psixi halətdir. Tələbatlar və onların növləri barədə kitabın 5-ci fəslində ətraflı bəhs olunduğuna görə burada deyilənlərlə kifayətlənməli olduq.

Fəaliyyətin motivləri. İnsanı əhatə edən cisim və hadisələr heç də daima deyil, onun həyatının müxtəlif vaxtlarında tələbatlarının obyektı olur və onu müvafiq fəaliyyətə təhrik edir. Bununla yanaşı olaraq insanın bu və ya digər tələbatını ödəyən obyekt yalnız eyni bir cisim və hadisədən ibarət olmur. Müxtəlif cisim və hadisələr tələbatın obyektinə çevrilərək insanı fəaliyyətə təhrik edə bilər. ***Tələbatların ödənilməsi ilə əlaqədar olaraq insanı hər hansı bir məqsədə yönəlmiş iş, fəaliyyətə təhrik edən amillər, səbəblər motiv deyil.*** İnsan fəaliyyətinin motivləri özlərinin çoxcəhətliliyi ilə xarakterizə olunur.

Motivlər hər şeydən əvvəl bir-birlərindən tələbatların növlərinə görə fərqlənilirlər. Bununla yanaşı olaraq motivlər tələbatların kəsb etdiyi formalara, onların genişliyinə və ya məhdudluğuna, reallaşdıqları fəaliyyətin konkret məzmununa və s. görə fərqlənilirlər. Təcrübə göstərir ki, fəaliyyətin mərəkkəb növləri, adətən, bir motivə deyil, eyni vaxtda təsir göstərən bir neçə motivə cavab verir ki, bu da *motivləşmə* adlanır. Motivləşmə elə motivlər birliyidir ki, şəxsiyyətin yönəlişliyini müəyyən etməklə onun fəaliyyətinin səmərəliliyini də şərtləndirir.

Tələbatlarda olduğu kimi motivlər təbii və ali (maddi və mənəvi) ola bilər. Bundan başqa A.N.Leontyevə görə motiv obraz, anlayış, fikir, ideal şəklində də çıxış edə bilər.

Qeyd edilənlərlə yanaşı olaraq özünün xarakteri və

fəaliyyət prosesində oynadığı rola görə motivlərin aşağıdakı növlərini qeyd etmək olar: 1) situativ və geniş motivlər; 2) fəaliyyətin nəticəsinə və onun özünə doğru yönələn motivlər; 3) eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Motivləri təzahür xüsusiyyətlərinə görə psixoloji ədəbiyyatda geniş istifadə olunan iki qrupa ayırmaq mümkündür: 1) geniş sosial motivlər və 2) idrak motivləri.

Psixoloji ədəbiyyatda motivləri *dərk edilən və dərk edilməyən* olmaqla daha iki qrupda birləşdirirlər.

Dərk edilən motivlər nəyin bizi bu və ya digər işə, fəaliyyətə təhrik etməsini anlamagımız, dərk etməyimizlə fərqlənir. Dərk edilməyən motivlərə gəldikdə elə təhriklər nəzərdə tutulur ki, həmin təhriklərin mahiyyətini biz tam aydınlığı ilə dərk edə bilmirik. Bu cür motivlərə **həvəsi, ustanovkanı** aid etmək mümkündür.

Motivlər özlərinin növləri ilə yanaşı davamlılıqları, emosional çalarları və ya modallıqları, qüvvələri və ifadə xüsusiyyətlərinə görə də bir–birindən fərqlənirlər.

II.3.3. Fəaliyyətin quruluşu

Fəaliyyətin quruluşu haqqında anlayış. İnsan fəaliyyətini nəzərdən keçirdikdə onun özünəməxsus quruluşu diqqəti cəlb edir. İnsanın hər cür fəaliyyəti eyni quruluşda, eyni sistem və ardıcılıqda həyata keçir. Başqa sözlə, bütün fəaliyyət növlərində eyni ümumi struktur komponentlər özünü göstərir. İnsanın istər maddi, istərsə də mənəvi fəaliyyətinin quruluşunu təhlil etdikdə onun təxmini məzmununu təşkil edən aşağıdakı əsas elementləri, komponentləri aşkara çıxarmaq mümkün olur: *fəaliyyətin motivləri, fəaliyyətin məqsədi və fəaliyyətin vasitələri.*

Motivlər haqqında yuxarıda qeyd etdiklərimizdən aydın olduğu kimi, motiv insanı hər hansı bir fəaliyyətə təhrik edən, yönəldən səbəblərdir. Hər cür fəaliyyət zamanı müvafiq tələbatdan doğan səbəblər bizi həmin fəaliyyətə girişməyə və

bu yolla öz tələbatımızı ödəməyə yönəldir.

Məqsədə gəldikdə o, insanın fəaliyyət zamanı hansı nəticəyə nail olmağa yönəlməsidir. Son nəticə daima fəaliyyətin məqsədi kimi təzahür edir. Məhz buna görə də insan fəaliyyəti daima dərk olunmuş məqsədləri ilə tənzim edilir. İnsanın həmin fəaliyyəti nə dərəcədə adekvat yerinə yetirməsi qarşıya qoyulan məqsədi həyata keçirməsi ilə xarakterizə olunur.

Bəzən fəaliyyətin motivi və məqsədi üst-üstə düşsə də çox vaxt məqsəd və motiv özünün xüsusiyyətlərinə görə birbirlərindən fərqlənirlər. Məsələn, tələbədə olmayan hər hansı bir kitabı almaq üçün kitab mağazasına getməsi həm motiv həm də məqsəd rolunu oynaya bilər. Lakin «psixologiya» dərslərini almaq üçün kitab mağazasına getmək onun məqsədi, həmin fənlə maraqlanması, sabahkı seminara hazırlaşması üçün getməsi isə motivi ola bilər.

Fəaliyyətin vasitələrinə gəldikdə o, həmin fəaliyyətin həyata keçirildiyi yollardır. Başqa sözlə insan həmin fəaliyyət zamanı qarşısına qoyduğu məqsədə hansı yollarla nail olur. Şəbhəsiz həmin yol və vasitələrin düzgün seçilməsi fəaliyyətin səmərəli şəkildə həyata keçirilməsi üçün mühüm şərtidir.

Bütövlükdə götürüldükdə insanın hər cür fəaliyyətinin quruluşunda motiv, məqsəd, müvafiq işlər, onların icrası, qiymətləndirilməsi və nəzarət kimi mühüm komponentlər özünü göstərir. Bunları ümumiləşdirilmiş şəkildə götürmüş olsaq fəaliyyətin üç mərhələni keçdiyini söyləyə **bilərik: hazırlıq, icra və qiymətləndirilmə**. Fəaliyyətin icra mərhələsində insan müvafiq işləri və hərəkətləri həyata keçirir ki, bu da həmin fəaliyyətin məzmununu, ən mühüm komponentini təşkil edir. Onlara qısa nəzər salaq.

İş və hərəkətlər. Fəaliyyət prosesində insan istər-istəməz müvafiq cari məsələləri həll etməli olur. **Fəaliyyətin sadə bir cari məsələni həll etməyə yönəlmiş nisbətən bitmiş elementi iş**

və ya əməl adlanır. Məsələn, cümlədə mübtədanı tapmaq, 11 metrlik cərimə topunu vurmaq, içmək üçün çay qaynatmaq və s. müvafiq fəaliyyətin nisbətən bitmiş elementi olan işlərdir. Bu cür işlər həm fiziki, həm də zehni planda həyata keçirilə bilər. Bu işlər gerçək aləmdəki cisimlərin vəziyyətinin və ya xassəsinin dəyişməsinə yönəlmiş olur. Hər cür maddi iş və ya əməl məkan və zamanla bağlı olan müəyyən ***hərəkətlərdən*** əmələ gəlir. Məsələn futbol zamanı 11 metrlik cərimə topunu vurmaq işini yerinə yetirmək üçün idmançı topu 11 metrlik nöqtədə qoyur, geri çəkilir, oradan qaçaraq topa yaxınlaşır, bir ayağının üstünə qalxaraq digər ayağı ilə topa zərbə vurur. Bu hərəkətlərin hamısı müəyyən zaman və məkan daxilində baş verir. Belə ki, idmançı topu başqa yerə deyil cərimə olunmuş komandanın qapısı ağzındakı nöqtəyə qoyur və hakimin işarəsindən sonra dərhal qaçaraq topa zərbə endirir. Topu başqa yerə qoymaq və ona istədiyi vaxt zərbə vurmaq olmaz.

Hər cür maddi işlər hərəkətlərin müəyyən sistem üzrə yerinə yetirilməsindən ibarətdir. O, işin məqsədindən, həmin işin yönəldiyi əşyanın xassəsindən və iş şəraitindən asılıdır. Belə ki, məsələn, 11 metrlik cərimə topunu vurmaq üçün hərəkətləri basketbol zamanı cərimə topunu səbətə atmaq üçün lazım olan hərəkətlərdən fərqli qurmaq lazımdır. Yaxud, ümumi cəhətlərinin olmasına baxmayaraq «a» hərfini yazmaq üçün hərəkətlər «t» hərfini yazmaq üçün lazım olan hərəkətlərdən fərqlənəcəkdir.

Fəaliyyət zamanı icra olunan işlər daima özünəməxsus ***idarəolunma və nəzarət*** tələb edir. Fəaliyyət prosesində hərəkətlərin özünün icrası onun nəticəsinin işin son məqsədi ilə müqayisəsi əsasında fasiləsiz nəzarət altında saxlanılır və lazım gəldikdə təshih olunur. Təcrübə göstərir ki, iş və hərəkətlərin icrası zamanı nəzarəti və təshih etməni yerinə yetirə bilməyən adamlar ən sadə işi də yerinə yetirmək imkanına malik olmur. Məsələn, bu cür uşaqlar sətir boyu xətt çəkməyi belə bacarmır, sətrləri bir-birinə qarışdırırlar.

Qeyd edilənlərdən aydın olur ki, insanın hər hansı bir işi müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsi üçün iş və ya hərəkətləri idarə etmək və təşhih etmək bacarığına malik olması zəruridir. İşləri təşkil edən hərəkətlər sistemi isə nəticə etibarilə həmin işlərin məqsədilə idarə və tənzim olunur. Yerinə yetirilən işlərin nəticələri həmin işin məqsədi nöqteyi-nəzərdən qiymətləndirilir və təşhih olunur. Başqa sözlə, məhz işin məqsədi şeylərin hansı xassə və vəziyyətlərinin onun icrası, nəzarət və təşhihi üçün oriyentir olmasını təyin edir.

II.3.4. Fəaliyyətin mənimsənilməsi

İnsan həyatı boyu müxtəlif fəaliyyət növlərini, iş və hərəkətləri icra etməli olur. Lakin bu iş və hərəkətlərin icrası həmişə eyni şəkildə asanlıqla getmir. İnsan artıq icra tərzlərinə yiyələndiyi iş və hərəkətləri çətinlik çəkmədən, sərbəst, səhvsiz olaraq yerinə yetirir, onun icrasına artıq vaxt sərf etmir. Bu onu göstərir ki, insan həmin fəaliyyəti mənimsəmişdir. Məsələn, şagird latın və ya kiril qrafiki ilə sərbəst şəkildə yazmağı və oxumağı bacarırsa onun həmin fəaliyyəti mənimsədiyini söyləyirik. Əksinə, şagird latın və ya kiril qrafiki ilə yazılmış mətni oxuya bilmirsə, bu zaman çoxlu səhvlərə yol verirsə deməli o, bu işi mənimsəməmişdir.

Fəaliyyətin mənimsənilməsi nəticəsində insanda müvafiq **vərdişlər** və **bacarıqlar** yaranır və onun həmin fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsini təmin edir.

Vərdişlər və onların mahiyyəti. Əvvəl qeyd etdiklərimizdən aydın olduğu kimi, fəaliyyət insanın şüurlu məqsədləri ilə tənzim olunan fəallığıdır. Bu o deməkdir ki, insan fəaliyyəti üçün şüurluluq əsas, fərqləndirici amildir. İnsan hər hansı bir fəaliyyətin icrasına ilk dəfə başlayarkən işin müəyyən cəhətlərini əvvəlcə müfəssəl şəkildə və şüurlu tənzim etməli olur. Həmin işin dəfələrlə icrası, təkrarı nəticəsində get-gedə həmin işi şüurun daha az iştirakı ilə yerinə yetirməyə

başlayır, başqa sözlə həmin işin icrası bir növ avtomatlaşır. ***Şüurlu təkrarlar nəticəsində insanda fəaliyyətin icra və tənzim olunmasının bu cür qismən avtomatlaşmış ünsürləri vərdiş adlanır.*** Fəaliyyətin mənimsənilməsi, vərdişlərin yaranması zamanı yerinə yetirilən iş və hərəkətlər şüurlu iş və hərəkətlər olaraq qalır, yalnız onların icra tərzləri avtomatlaşmış olur.

Aparılmış tədqiqatlar göstərmişdir ki, vərdişin yaranması nəticəsində hərəkətlərin getdikcə avtomatlaşması həmin hərəkətlərin daxil olduğu işin şüurlu tənzim olunmasının daha çox genişlənməsinə səbəb ola bilər.

Vərdişlər yaranarkən qismən avtomatlaşmadan asılı olaraq, işin strukturunda bir sıra dəyişikliklər özünü göstərir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Vərdiş yaranarkən birinci növbədə hərəkətlərin icra üsulları dəyişir. Hələ vərdiş yaranmamışdan qabaq ayrı-ayrılıqda icra etdiyimiz bir sıra hərəkətlər vahid, mürəkkəb bir hərəkətdə birləşir. Biz həmin hərəkətləri ardıcıl olaraq fasiləsiz şəkildə, sürətlə yerinə yetirə bilirik. Məsələn, hər hansı bir musiqi parçasını çalmağı ilk dəfə öyrənən adam əvvəlcə müvafiq notları ayrı-ayrılıqda icra edir. Vərdiş yarandıqdan sonra həmin musiqi parçasını rəvan və sürətlə ifa edir.

2. Vərdiş yaranarkən artıq, lazımsız hərəkətlər aradan çıxır. Məsələn, xarici dili yenidən öyrənməyə başlayan adam danışarkən tez-tez dayanır, fikirləşir, artıq sözlər işlədir, ana dilinin strukturundan uzaqlaşa bilmir. Lakin vərdiş yarandıqdan sonra bu kimi artıq hərəkətlərə yol verilmir.

3. İş üzərində sensor nəzarət üsulları dəyişir, görmə nəzarəti hərəkəti nəzarətlə əvəz olunur. Məsələn, kompyüterdə işləməyə təzəcə başlayan adam daima gözü ilə əlini nəyin üzərinə aparacağını, nəyə toxunacağını izləyir. Lakin bu sahədə vərdişə yiyələnmiş təcrübəli adam nəyi edəcəyini gözü ilə axtarmadan sanki barmaqları lazımı nöqtəyə yönəlir. Musiqi vərdişlərinə, müəyyən cihazlarda, maşınlarda işləmək

vərdişlərinə yiyələnmiş adamlarda da görmə nəzarətinin hərəkəti nəzarətlə əvəz olunması özünü aydın şəkildə göstərir.

4. Vərdiş yarandıqda işin mərkəzi tənzimətmə üsulları dəyişilir. Nəticədə insanın diqqəti iş üsullarını qavramaqdan azad olur və ən çox şəraitin və işin nəticəsinin üzərinə keçirilir. Məsələn, enməyə başlayan təyyarəçi təyyarəni mövcud şəraitdə yerə oturtmaq tipindən irəli gələn bütün standart priyomlar seriyasına daxilən hazır olur. Ona görə də mövcud priyomdan sonrakına keçmək üçün təyyarəçi xüsusi planlaşdırma aparmır. Bu zaman o, yalnız təyyarəni hansı üsulla yerə endirməyi planlaşdırır. ***İstifadə edilməli olan bütöv priyomlar silsiləsinin və ya seriyasının şüur tərəfindən qabaqcadan bu cür xəbər verilməsi psixologiyada antisipasiya adlanır.***

Vərdişlər və mümarisələr. Yuxarıda qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, fəaliyyətin mənimsənilməsi bacarıq və vərdişlərlə nəticələnir. Bunun üçün biz fəaliyyət zamanı icra etdiyimiz iş və hərəkətləri (o cümlədən təlim materiallarını) təkrar etməli oluruq. Lakin hər cür təkrar fəaliyyətin mənimsənilməsinin səmərəliliyini təmin edə bilməz. Bunun üçün həmin təkrarlar ***mümarisə*** səviyyəsinə yüksəlməlidir. ***Mümarisə şüurlu, məqsədayənəlməmiş təkrar olub yerinə yetiriləcək işin, fəaliyyətin təkmilləşdirilməsinə, müvafiq bacarıq və vərdişlərin yaranmasına, başqa sözlə iş və fəaliyyətin mənimsənilməsinə gətirib çıxarır.***

Fəaliyyətin mənimsənilməsi, vərdişlərin yaranmasının səmərəliliyi üçün mümarisələrə bir sıra tələblər verilir. Onlardan bəzilərini nəzərdən keçirək. Bunun üçün təlim fəaliyyətinin mənimsənilməsi ilə bağlı mümarisələrə diqqət yetirək.

Məktəb təcrübəsi və aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, təlim mümarisələri düzgün təşkil edildikdə şagirdlərin yol verdikləri və yol verə biləcəkləri səhvlərin qarşısını almağa və düzgün bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələrinə səbəb olur.

Təlim mümarisələrinin məhsuldarlığı, səmərəliliyi birinci növbədə həmin mümarisələrin icrası zamanı şagirdlərin qarşısında duran **fikri məqsəddən** asılıdır. Şagirdlərin şüurluluq və fəallığını təmin etmək üçün yerinə yetirilən mümarisələrin məqsədi onlara aydın olmalıdır. Mümarisənin məqsədi aydın olduqda və şagirdlər həmin mümarisələri nə üçün və necə icra edəcəklərini anladıqda, daha doğrusu, icra ediləcək işlə əlaqədar onların qarşısında konkret fikri məqsəd qoyulduqda daha çox fəal olur, icra edəcəkləri işin mahiyyətini anlayır, müvafiq bacarıq və vərdislərə yiyələnmək işi asanlaşır.

Mümarisənin nəticəsi onun **müxtəlifliyindən** də asılıdır. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, ayrı-ayrı dərslərdə (istər dil, istərsə də riyaziyyat dərslərində) çox vaxt müəllimlər şagirdlərə həmişə eyni tipli çalışma və mümarisələri icra etməyi tapşırırlar. Bu cür çalışma və mümarisələr onların tezliklə yorulmalarına, diqqətlərinin kütləşməsinə səbəb olur.

Tətbiq olunan **mümarisələrin miqdarı** da bacarıq və vərdislərin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Adətən, tətbiq olunan mümarisələrin miqdarı öyrənilən materialın xarakterindən və şagirdlərin idrak imkanlarından asılı olur. Ona görə də lazımi bacarıq və vərdislərin yaranması üçün bir halda az, başqa halda isə çox mümarisədən istifadə etmək lazım gəlir.

Aparılmış psixoloji tədqiqatlardan aydın olmuşdur ki, vərdişin yaranmasının mühüm şərtlərindən biri yerinə yetirilən **işin nəticəsini bilmək və öz səhvini anlamaqdan ibarətdir**. Bu tələbi birbaşa tətbiq olunan mümarisələrə də aid etmək olar. Təcrübə göstərir ki, şagird icra etdiyi mümarisənin nəticəsi ilə tanış olmadıqda, bu zaman nə kimi səhvə yol verdiyini anlamadıqda mümarisə də öz əhəmiyyətini itirir, düzgün bacarıq və vərdislərin yaranmasını təmin etmir. Öz işinin nəticəsi ilə tanış olmayan, səhv edib-etmədiyini, əgər səhv etmişsə, bunun nədən ibarət olduğunu anlamayan şagird (eləcə də digər fəaliyyət sahəsinə yiyələnən adam) bəzən dəfələrlə eyni səhvi təkrar edir, nəticədə səhv vərdislərə yiyələnir.

Əksinə, şagird icra etdiyi mümarisələrin nəticəsi ilə tanış olduqda, səhvinin nədən ibarət olduğunu anladıqda sonradan bu cür səhvlərə yol verməməyə çalışır, deməli, öz fiziki işinin gedişini dərk etmək və izləmək imkanı əldə edir.

Faktlara mü raciət edək. Psixoloqların apardıqları təcrübələrdən birində¹ yoxlananlara gözüyumulu müəyyən uzunluqda (75 mm) xətt çəkmək tapşırığı verilmişdir. Bu zaman üç qrupun hər birində o birilərindən fərqli şəraitdə iş aparılmışdır. Birinci qrupda olan yoxlananlara yerinə yetirdikləri işin düzgün və ya səhv olması barədə məlumat verilməmişdir. İkinci qrupda yoxlananlara hər xətti çəkdiyə ümumi şəkildə «düzdür» və ya «səhvdir» xəbərdarlığı edilmişdir. Üçüncü qrupda yoxlananlara çəkdiyi xəttin verilmiş tapşırıqdan nə qədər fərqləndiyi bildirilmişdir. Hər üç qrupda yoxlanandar 100 cəhd etmişlər. Nəticədə qruplarda düzgün uzunluqdan fərqlənmə aşağıdakı şəkildə olmuşdur (millimetrlə).

Variantlar	İlk 30 xəttə	Sonrakı 40 xəttə	Axırıncı 30 xəttə
Məlumat verilmədikdə	19	22	20
«Düzdür» və ya «səhvdir» xəbərdarlığı zamanı	23	16	12
Yayınma halının böyüklüyü bildirildikdə	6	4	3

Cədvəldəki rəqəmlərdən göründüyü kimi, yoxlananları xəttin tapşırıqdan nə qədər fərqləndiyi bildirilmiş üçüncü qrupda çəkilmiş xəttlər tapşırığa daha yaxın olmuşdur.

¹ Психология. / под ред. А.А. Смирнова и др. – М. 1962.

Məktəbdə şagirdlərlə aparılmış iş də mümarisələrin nəticələri ilə tanışlığın fəaliyyətin mənimsənilməsindəki rolunu bir daha təsdiq edir.

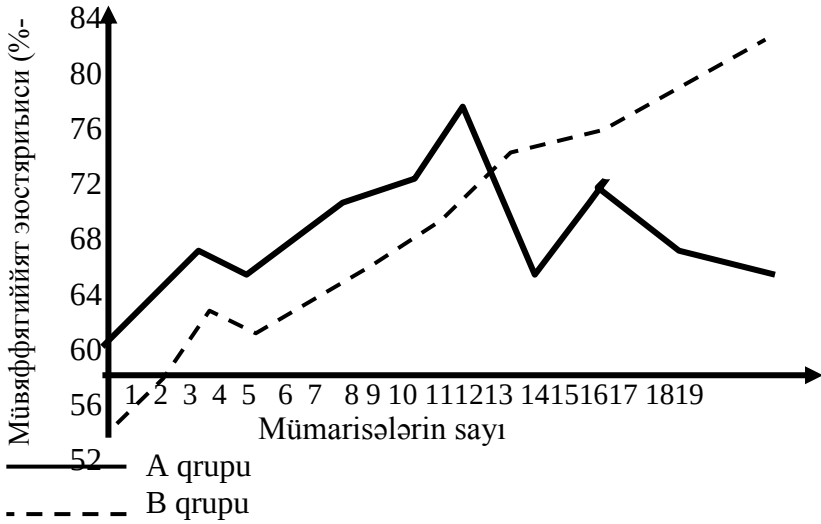
Hər birində 10 nəfər olmaqla iki qrup IV sinif şagirdlərinə eyni orfoqrafik və durgu işarəsi qaydalarını əhatə edən çalışma verilmişdir. Bu işi maksimum sürətlə və düzgün yerinə yetirməli olduqlarını bildirilmişdir. Bu zaman qruplardan birində (A) hər bir mümarisədən sonra buraxılmış səhvlər təhlil olunmuş, digər qrupda (B) isə bu cür iş aparılmamışdır.

10 mümarisədən sonra A qrupunda bu cür təhlil aparılması dayandırılmış və şagirdlərə mümarisəni düz və ya səhv yerinə yetirmələri barədə heç bir məlumat verilməmişdir. B qrupunda isə əksinə, buraxılmış səhvlər təhlil olunmuşdur. Nəticədə A qrupu şagirdləri B qrupuna nisbətən yaxşı nəticə verdiyi halda, sonrakı 10 mümarisədə A qrupunun şagirdlərinin nəticələri pisləşməyə, B qrupunda olan şagirdlərin nəticələri isə yaxşılaşmağa başlamışdır. Bunu aşağıdakı diaqramdan aydın görürük.

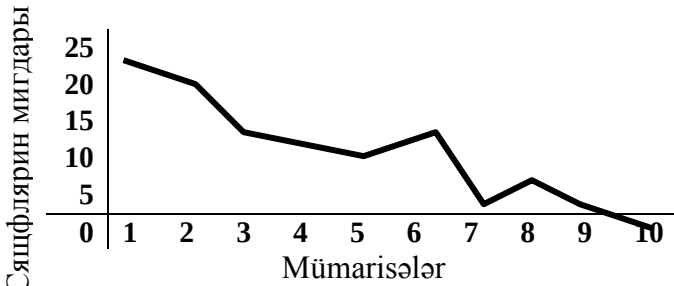
Bütün qeyd olunanlar mümarisələrin nəticələri ilə tanışlığın fəaliyyətin mənimsənilməsindəki rolunu bir daha təsdiq edir.

Vərdislərin yaranması zamanı tətbiq olunan mümarisələrin məvəffəqiyyəti müsbət nəticələrin artmasında, səhvlərin azalmasında özünü göstərir. Lakin müsbət nəticələrin yüksəlməsi heç də bütün hallarda rəvan, yüksələn xətlə getmir. Eyni vəziyyətdə, səviyyədə qala bilir, yüksələ və aşağı düşə bilir. Hər bir təkrardan sonra səhvlərin azalması da eyni səviyyədə, rəvan getmir. Bu baxımdan vərdislərin yaranması prosesinin qrafik ifadəsini, necə deyərlər mümarisə əyrisini vermək olar. Sınaqların miqdarı üfiqi xətt (absis), işin yoxlanan əlaməti isə şaquli xətt (ordinat) üzrə qeyd olunur. Qrafikdə alınmış nöqtələri birləşdirən xətt mümarisə əyrisi və ya öyrənmə əyrisi adlanır. O, formalaşan vərdisin inkişaf yolunu səciyyələndirir. Bunu aşağıdakı sxemdən aydın görürük.

Mümarisələrin nəticələri ilə tanışlığın əhəmiyyətini göstərən diaqram



Şəkil 3.



Şəkil 4. Vərdişlərin yaranmasının mümarisə ayrısı: səhvlərin miqdarının azalması (M.Ə.Həmzəyevə görə)

Vərdişlərin yaranmasının digər qanunauyğunluğu onun **tərəqqisi** və **tənəzzülündə** özünü göstərə bilər.

Hər hansı bir vərdiş hər hansı bir fəaliyyətə nə qədər çox, tez-tez tətbiq olunarsa və həyatda təkrar edilərsə o bir o qədər

avtomatlaşmış və möhkəm olur. Əksinə əldə edilmiş vərdişdən uzun müddət fəaliyyətdə istifadə olunmadıqda, bu cür vərdişlər get-gedə sönür, tənəzzülə uğrayır.

Nəhayət, vərdişlərin yaranmasının bir qanuna uyğunluğu da onların qarşılıqlı təsirində özünü göstərir.

Vərdişlərin qarşılıqlı təsiri: keçirilmə və interferensiya. Hər bir fəaliyyət prosesində insan müxtəlif vərdişlərə yiyələnir və həmin vərdişlər onun fəaliyyətinin səmərəliliyini təmin edir. İnsanların yiyələndikləri bu vərdişlərin hamısı birdən-birə, eyni vaxtda yaranıb, eyni vaxtda da başa çatmır. İnsan ardıcıl olaraq bütün həyatı boyu müxtəlif vərdişlərə yiyələnməli olur. Hər bir vərdiş isə insanın artıq malik olduğu vərdişlər sistemində fəaliyyət göstərir və təşəkkül tapır. Təcrübə göstərir ki, bu vərdişlərdən bəziləri yeni vərdişin yaranmasına və fəaliyyət göstərməsinə kömək edir. Həmin vərdişin təsiri altında fəaliyyətin digər cəhətlərinin icrası asanlaşır. Bu prosesdə yeni vərdişlərin yaranmasına keçmiş vərdişin mexanizmi bir növ köməkçi rol oynayır. Bu hal eyni tipli və müxtəlif vərdişlərin yaranması zamanı özünü göstərə bilir.

Lakin əvvəl yaranmış vərdişlər heç də həmişə yeni vərdişin yaranmasını asanlaşdırmır. Əvvəl yaranmış vərdişlər bəzən yeni vərdişin yaranmasını çətinləşdirir, onun formalaşmasını ləngidir. Əvvəl yaranmış vərdişlərin yeni vərdişlərin yaranmasına bu gür müsbət və mənfi təsiri psixologiyada *vərdişlərin qarşılıqlı təsiri* adlanır.

Qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, vərdişlərin qarşılıqlı təsirində iki hal özünü göstərir. Əvvəl yaranmış vərdişlər yeni vərdişlərin yaranmasına müsbət təsir göstərir, onu asanlaşdırırsa bu hal müasir psixologiyada *vərdişlərin keçirilməsi* adlanır. Əksinə, əvvəl yaranmış vərdişlərin yeni vərdişlərin yaranmasına mənfi təsir göstərməsi, onu ləngitməsi isə *interferensiya* adlanır.

Psixoloji ədəbiyyatda keçirilməyə aşağıdakı kimi tərif vermişlər. Bir işin yerinə yetirilməsi və ya öyrənilməsi zamanı onun ardınca gələn işlərdə müvəffəq nəticələr əldə olunursa, buna məsbət keçirilmə və ya proaktiv yüngülləşmə deyilir. Bu yüngülləşmə anlayışı hər hansı bir konkret prosesi deyil, ancaq fəaliyyətin effektivliyinin yüksəldilməsini nəzərdə tutur. Fəaliyyətin effektivliyi ya düzgün cavabların çoxalmasında, ya səhvlərin azalmasında, ya da cavabların sürətlə artmasında və ya fəaliyyətin təkmilləşməsinin digər göstəricilərində ifadə olunur.¹

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, yeninin keçmiş təcrübəyə uyğun şəkildə qavranılması « vərdişlərin keçirilməsi» hadisəsi adı altında qəbul edilmişdir. Psixoloji ədəbiyyatda göstəriləyi kimi işin formalaşdığı şəraitdən ayrılması və onun yeni şəraitə, yeni obyektlərin üzərinə keçirilməsi uzaq nəticələr verən mühüm hadisə kimi özünü göstərir.

Bir çox hallarda işin bu cür keçirilməsi yeni tip məsələni səhvsiz və sınaqsız, müvəffəqiyyətlə həll etməyə imkan yaradır. Cisim və hadisələrin mühüm əlamətlərə görə oxşarlığı burada mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Pedaqoji psixologiyada keçioilmə problemi mərkəzi problemlərdən birini təşkil edir. Mənimsənilmiş işlərin yeni məsələlərin üzərinə düzgün və məvəffəqiyyətlə keçirilməsinə nail olmaq yeni fəaliyyət növünü sürətlə və minimum səhvlərlə mənimsəmək deməkdir. İnsanda mənimsənilmiş işlərin keçirilməsi halları nə qədər geniş olarsa o, bir o qədər çox öyrənir, onun öyrənilməsinin nəticəsi bir o qədər məhsuldar olur; insan fəaliyyəti üçün onlar bir o qədər səmərəli olur.

Məsələn, bir musiqi alətində çalmaq vərdişlərinə yiyələnən adam digər musiqi alətində çalmağı asanlıqla öyrənir. Eyni fikri dillərin mənimsənilməsinə də aid etmək

¹ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4, - М. 1973, с.140

olar.

Bu nöqteyi nəzərdən dillərin qarşılıqlı təsirində keçirilmə hadisəsinin yerini və xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaq mühüm praktik əhəmiyyət daşıyır.

Psixoloji tədqiqatlardan məlum olduğu kimi, ana dili həmişə ikinci dil faktlarını mənimsəmək üçün əsas, ikinci dildə hadisələrin mahiyyətini anlamaq üçün özünəməxsus açar rolunu oynayır. Üçüncü və sonrakı dillərin mənimsənilməsində də eyni qanunauyğunluq özünü göstərir. Bu zaman əvvəl mənimsənilmiş dillər sırasının mənimsənilməsində də müsbət təsirini göstərir.

Məhz buna görə də, həmin sahədə aparılmış tədqiqatlardan görüldüyü kimi ikinci və sonrakı dillər əvvəl mənimsənilmiş dillərin sistemi bazasında, başqa sözlə həmin dillər üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərin aydın və ya gizli fonunda mənimsənilir. Öyrənilən dillə əvvəl mənimsənilmiş dillər bir-biri ilə sıx kontaktda olur və bu zaman müsbət keçirilmə hadisəsi, yaxud dilçilərin qeyd etdiyi kimi, əvvəl mənimsənilmiş dillər (o cümlədən ana dili) üzrə bacarıq və vərdişlərin öyrənilən sonrakı dildə oxşar hallarda *transpozisiya* hadisəsi baş verir.

Bacarıq və vərdişlərin keçirilməsi hadisəsi « bacarıqların keçirilməsinin, daha doğrusu, koordinasiyanın keçirilməsinin ümumi qanunauyğunluqlarına əsaslanır. Bu zaman korreksiyanın dərk olunması və avtomatlaşması bacarıqda düzəlişlər aparılması, bacarığı yenidən yaratmağa nisbətən sərfəlidir.

Məhz buna görə də ikinci dilin öyrənilməsi zamanı keçirilmənin bu xüsusiyyəti nəzərə alınır. Əks halda keçirilmə yanlış xarakter daşıyır, dilin mənimsənilməsi qüsurlu olur. Psixoloqların apardıqları müşahidələr göstərmişdir ki, dili öyrənənlər keçirilməni düzgün prinsiplər üzrə aparmadıqda ya səhv ümumiləşdirməyə, ya da interferensiya hadisəsinə rast gəlirlər. Bu isə mənimsənmənin səmərəliliyini aşağı salır.

Psixoloqların apardıqları müşahidələr göstərmişdir ki, kontaktda olan dillərdə qrammatik, struktur və dil faktları nə qədər çox oxşar olarsa, keçirilmə hadisəsi də bir o qədər çox özünü göstərmə imkanına malik olur.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, keçirilmənin səmərəliliyi statistik deyil, dinamik xarakter daşıyır. Keçirilmənin səmərəliliyi bir-birinə təsir edən hadisələrin zaman intervalından asılıdır. Məhz buna görə də sonrakı dilə təsir edən əvvəlki dil üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərin əldə edildiyi vaxt, onların mənimsəmə səviyyəsi həlledici rol oynayır. Təcrübə göstərir ki, əvvəl mənimsənilmiş dil üzrə, onun əlamət və prinsipləri üzrə bilik, bacarıq və vərdişlər nə qədər çox möhkəmlənersə, onların yenidən öyrənilən dilə təsiri bir o qədər çox olur. Nəticədə bu və ya digər oxşar hallara müvafiq olaraq əvvəl mənimsənilmiş dilin həm əlamətləri, həm də prinsipləri öyrənilən dilə də şamil edilməyə başlayır.

Psixoloqlar sübut edirlər ki, dil keçirmələri ən çox **sonradan yaranan** və **reseptiv ikidillilik** və ya **çoxdillilik** şəraitində özünü göstərir. Burada daha çox əvvəlki dilin, xüsusilə ana dilinin sonrakı dilin mənimsənilməsinə müsbət təsiri, keçirilməsi halları baş verir.

Psixoloji tədqiqatlar (M.Həmzəyev) göstərmişdir ki, dillərarası keçirilmə hadisəsi iki səviyyədə baş verə bilər: a) **generalizasiya səviyyəsində keçirilmə**; b) **fərqləndirmə səviyyəsində keçirilmə**.¹

Bu səviyyələrin ümumi mahiyyəti aşağıdakından ibarətdir. Adətən, keçirilmə oxşarlıq əlamətlərinə görə, aparıldığına görə buradakı ümumiləşdirmənin rolu şübhəsizdir. Lakin ümumiləşdirmə həmişə tələb olunan səviyyədə vəş vermir.

Psixoloji tədqiqatlar artıq sübut etmişdir ki, bəzən

¹ **Щямзяйев М.Я.** Шаэирдлярин дүзэйн йазы вярдишлярия йийялян-
мя хүсусийятляри. – Бакы, 1984.

aparılan ümumiləşdirmələr oxşar mühüm əlamətlərinə görə deyil, ikinci dərəcəli, formal əlamətlərə görə aparılır. Bu cür ümumiləşdirmələr çox vaxt yanlış xarakter daşıyır. Bu cür ümumiləşdirmələr psixoloji ədəbiyyatda **generalizasiya** hadisəsi adlandırılmışdır.

Təcrübə göstərir ki, generalizasiya hadisəsi çox vaxt müşahidə etdiyimiz cisim və hadisələrin, mənimsədiyimiz faktların, məfhum və qaydaların xüsusiyyətlərilə bağlı olur. Bu xüsusiyyətlər isə həmişə səmərəli mənimsəmə imkanı yaratmır, bəzən səhv ümumiləşdirmələrin meydana gəlməsinə şərait yaradır. Professor P.A.Şevaryov bu şəraiti belə xarakterizə edir: adətən, müəyyən hadisənin daimi xüsusiyyətləri iki qrupa (A və B qruplarına) ayrılır. Lakin bəzən elə hadisələrə də rast gəlik ki, onlarda daimi A xüsusiyyəti olduğu halda, B xüsusiyyəti mövcud deyildir. Həmin hadisə yalnız müəyyən mərhələdə həm A, həm də B xüsusiyyətlərinə malik olur. Ona görə də şagirdə bu cür hadisələr üzrə yalnız A xüsusiyyətlərini dərk etməyə aid assosiasiya yaranır.

Hadisədə həm A həm də B xüsusiyyətləri olduqda şagird yalnız birinci xüsusiyyətə əsaslanarsa da bu cür assosiasiyanın səhv olduğu meydana çıxmır. Lakin şagirdin yalnız A xüsusiyyətinə malik olan, ancaq B xüsusiyyəti olmayan hadisələr rast gəldikdə də eyni yolla hərəkət etməsi, yalnız A xüsusiyyətinə əsaslanması səhvə gətirib çıxarır. Deməli burada A xüsusiyyətinə əsaslanılır, B xüsusiyyətinin mövcud olunmasına fikir verilmir. Nəticədə səhvə yol verilmiş olur.

Eyni hadisə ikinci və üçüncü dilin mənimsənilməsi prosesində də özünü göstərir. İkinci və üçüncü dili öyrənən adam həmin dil faktlarının əvvəlki dilə oxşar bir əlamətinə istinad etdiyi (A əlamətinə) və burada ikinci əlamətin olub olmadığına (B əlaməti) fikir vermədiyi üçün səhv ümumiləşdirmə aparılır ki, bu da çox vaxt səhvlərlə nəticələnir.

Eyni hal təkcə iki dilin əlamətlərinin deyil prinsiplərinin keçirilməsi səviyyəsində də özünü göstərir. Bəzən öyrənən

adamlar ana dilində prinsipin yalnız bir cəhətini , həm də formal cəhətini fərfinə varmadan öyrəndiyi dilin faktlarına da şamil edir ki, bu da bəzən istənilən nəticəni vermir.

Ona görə də keçirilmənin həmin səviyyəsi hələ əsl müsbət keçirilmə hesab oluna bilməz. Bəs ikinci və sonrakı dilin öyrənilməsi zamanı keçirilmə hadisəsinin generalizasiya səviyyəsi nə vaxt özünü göstərir, onun özünəməxsus başqa hansı xüsusiyyətləri vardır?

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki. İkinci dilin mənimsənilməsi zamanı baş verən keçirilmə hadisəsinin generalizasiya səviyyəsi ən çox həmin dilin öyrənilməsinin ilk mərhələlərində təzahür edir. Əvvəl qeyd etdiyimiz kimi çox vaxt ikinci dili mükəmməl şəkildə ali məktəbdə mənimsəməyə başlayan tələbə bu halla qarşılaşır. Bu zaman ana dilinin həm formaca həm məzmunca, **denotatlar** səviyyəsində oxşar cəhətləri ikinci dilə keçirilir. Nəticədə həm **forma**, həm də **məzmun** generalizasiyası baş verir.

Forma oxşarlığının keçirilməsi birinci növbədə oxşar qrammatik quruluşu, dil faktlarının bu və ya digər anlayışa aid edilməsinin müəyyənləşdirilməsi şəklində özünü göstərir. Həm də bəzən ana dilində də o qədər səmərə verməyən, lakin möhkəmlənmiş priyomların ikinci dilin öyrənilməsində də tətbiqi müşahidə olunur. Məsələn, üzərində tədqiqat aparılan tələbə ana dilində hər hansı bir sözü müəyyən qrammatik kateqoriyaya aid etmək üçün qrammatik sualdan (formal qrammatik) istifadə etdiyi kimi, ikinci dildə də həmin əlamətə istinad edir. Yaxud ana dilinin tələffüz xüsusiyyətlərini, onun intonasiya və vurgusunu olduğu kimi öyrəndiyi dildə tətbiq edir.

Müşahidələr göstərir ki, generalizasiya səviyyəsində keçirilmə təkcə formaca oxşarlığa görə baş vermir. Bəzən leksik, qrammatik materialların məzmun və mənaca oxşarlığı da səhv ümumiləşdirməyə səbəb olur. Ona görə də öyrənilən dildə məzmun və mənaca ana dilinə oxşar olan cəhətlər özünə

yer etməyə, başqa sözlə öyrənilən dilə keçirilməyə başlayır. Nəticədə bu cür oxşarlıq ikinci dərəcəli əlamətlər üzrə olduqda çox vaxt ikinci dilə yiyələnmədə səhvlər özünü göstərməyə başlayır.

Yeri gəlmişkən qeyd etmək lazımdır ki, generalizasiya səviyyəsində keçirilmə ikinci və sonrakı dilin mənimsənilməsinə həm müsbət, həm də mənfi təsir göstərə bilir. Bu zaman keçirilmənin müsbət cəhəti ondan ibarətdir ki, ikinci dili öyrənən adam artıq onda mövcud olan bilik və bacarıqlar sisteminə istinad edir, ona görə də həmin dili mənimsəmə imkanları xeyli artmış olur. Bununla yanaşı, doğrudan da oxşar, lakin qanunauyğunluğu dərk edilməyən hallar sonrakı dilin mənimsənilməsini asanlaşdırır.

Generalizasiya səviyyəsində keçirilmənin mənfi cəhətinə gəldikdə, bu əvvəlki dildən zahirən oxşar halları kor-koranə öyrənilən sonrakı dilə aid etməklə nəticələnir. Nəticədə sonrakı dildə aradan qaldırılması zəruri olan qüsurlar özünü göstərməyə başlayır.

Diqqəti cəlb edən faktlardan biri də ondan ibarətdir ki, iki dillilik şəraitində dil faktları arasındakı fərq nə qədər az olarsa, onlar bir o qədər çox qarışdırılır və generalizasiya hadisəsinin təzahürünə səbəb olur. Nəticədə keçirilmə də həmin səviyyədə baş verir. Məhz buna görə də keçirilmənin həmin səviyyəsində ikinci dili öyrənən adam keçilən dil faktlarının mühüm oxşar əlamətləri üzrə deyil, ikinci dərəcəli, formal əlamətləri üzrə hərəkət edir. Bu zaman forma və ya məzmunca oxşarlıq onun əsas kriteriyası olur. Başqa sözlə demiş olsaq, bu cür oxşarlıq onun ana dili faktlarını öyrəndiyi dilin üzərinə keçirilməsi üçün «istinad faktına» çevrilir. Keçirilmənin həmin səviyyəsində çox vaxt yeni dili öyrənən adam bu cür keçirilmənin qanunauyğunluğunu dərk edə bilmir. Ona görə də əvvəlki dildə və ikinci dildə oxşar hesab etdiyi faktları fərqləndirməkdə çətinlik çəkir. Keçirilmə bir növ dərkedilməmiş və fərqləndirilməmiş xarakter daşıyır.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, *fərqləndirmə səviyyəsində* keçirilməyə gəldikdə, bu əvvəlki səviyyədən bir çox cəhətlərinə görə fərqlənir. Əvvəla, bu cür keçirilmə dili nisbətən sonra, öyrənən adamın faktları mühüm əlamətlərinə görə fərqləndirməyə başladığı dövrdə özünü göstərir. Məhz buna görə də həmin səviyyədə keçirilmə hadisəsi daha məntiqi və dərk edilmiş olur. Bu zaman istər əlamətlərin, istərsə də prinsiplərin keçirilməsi məntiqi xarakter daşıyır. Keçirilmədə onlar faktların mühüm əlamətlərinə istinad etdiklərinə görə bu cür keçirilmə həmişə müsbət xarakter daşıyır, insanın yeni fəaliyyət sahəsində düzgün bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsini asanlaşdırır.

Vərdislərin qarşılıqlı təsirində interferensiya hadisəsi.

Psixoloji tədqiqatlar artıq çoxdan sübut etmişdir ki, insan hər hansı bir yeni vərdişə yiyələndikdən sonra istər-istəməz belə bir qanunauyğunluqla qarşılaşır: yeni məsələ ilə rastlaşan insan fəaliyyət zamanı artıq onda yaranmış, formalaşmış olan priyomlardan istifadə etməyə çalışır. Bu zaman insan artıq əvvəllər oxşar məsələlərin həllində tətbiq etdiyi priyomları yeni məsələnin həlli prosesinə keçirir. Burada fəaliyyət priyomlarının keçirilməsinin məvəffəqiyyəti öz həlli üsulları nöqteyi-nəzərindən həmin məsələlərin oxşarlığının nə qədər düzgün qiymətləndirilməsindən asılıdır. Məhz buna görə də həmin işlərin məqsədləri və obyektləri insan tərəfindən oxşar kimi qavranıldıqda, lakin həmin işlərin icra, nəzarət və mərkəzi tənzimlənmə üsulları fərqləndikdə vərdislərin *mənfi keçirilməsi və ya interferensiya* hadisəsi baş verir.

Burada vərdislərin mənfi qarşılıqlı təsiri onda ifadə olunur ki, əvvəl yaranmış vərdislər yeni vərdişin yaranmasını çətinləşdirir və ya onun səmərəliliyini aşağı salır. Məsələn, kiril əlifbası ilə yazı vərdislərinə yiyələnmiş adam birdən birə latın əlifbası ilə (latın qrafiki) yazmağa başladıqda ciddi çətinliklə qarşılaşır.

Bu cür ləngimənin və ya interferensiyanın baş verməsinin

əsas səbəbi əvvəl yaranmış vərdişin fəaliyyətə başlamasını təhrik edən assosiasiyadan irəli gəlir. Bu o deməkdir ki, əgər A qıcıqlandırıcı və B reaksiyası arasında möhkəm şərti refleks-assosiasiya yaranmış olarsa, onda həmin A qıcıqlandırıcı ilə yeni B hərəkəti reaksiyası arasında assosiasiyanın yaranması çətinləşəcəkdir. Bu zaman *assosiativ ləngimə* və ya interferensiya özünü göstərəcəkdir.

Psixoloji ədəbiyyatlarda interferensiyanın başqa növünün də mövcud olduğu göstərilir. Psixoloqlar belə hesab edirlər ki, yeni vərdiş bu və ya digər şəkildə yarana və möhkəmlənə bilər. Lakin, hər halda, həmin yeni vərdişin tətbiqi lazım gəldikdə onun tətbiqinin ya ləngiməsi baş verə bilər, ya da yeni vərdişin əvəzinə əvvəl yaranmış, indiki halda lazım olmayan vərdiş özünü göstərə bilər. Bu zaman bir növ interferensiya *reproduktiv* ləngimə şəklində özünü göstərir.

İnterferensiya hadisəsinə pedaqoji təcrübədə, şagird və tələbələrin fəaliyyətində tez-tez rast gəlmək olur. Bu baxımdan dillərin mənimsənilməsində, yazı və oxu vərdişlərinə yiyələnmə prosesində interferensiya hadisəsinə tez-tez özünü göstərir.

Aparılmış tədqiqatlar şagirdlərin düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnməsi zamanı reproduktiv ləngimənin təsirinə məruz qaldıqlarını göstərmişdir. Belə ki, hər hansı bir orfoqrafik qaydaya aid şagirdlərdə yaranmış vərdiş digərinə mənfi təsir göstərir. Şagird əvvəlki vərdişin təsiri altında səhvə yol verir. Məsələn, o, sözləri ayrılıqda yazmaq vərdişinə yiyələnir. Həmin söz başqa bir sözlə birləşərək mürəkkəb söz əmələ gətirdikdə və bitişik yazılmalı olduqda çox vaxt şagird əvvəlki vərdişin təsiri altında hərəkət edir. Deməli, bu zaman əvvəl öyrəndiyimiz biliklər yada salınır, reproduksiya olunur. Adətən, reproduktiv ləngimə aşağıdakı iki halda baş verir:

a) A-ya aid təsəvvür (və ya iş) həm B-yə aid təsəvvürlə (işlə), həm də V-yə aid təsəvvürlə (işlə) əlaqədar olduqda; b) A-nı yerinə yetirərkən şagirdə onlarla bağlı olan təsəvvürləri

(iş) reproduksiya etməyə ustanovka mövcud olduqda. Hər iki hal ayrı-ayrı orfoqrafik qaydaların mənimsənilməsi zamanı bu və ya digər şəkildə özünü göstərir. Məhz buna görə şagirdlər yazıda səhvə yol verirlər. Lakin bu hal təkcə vərdişin qarşılıqlı təsiri kimi deyil, hafizənin qanunauyğunluğu kimi də özünü göstərir. Çox vaxt şagirdlərin indi keçdikləri qayda əvvəl keçdiklərinə və əksinə, əvvəl keçdikləri qayda hal-hazırda keçdiklərinə ləngidici təsir göstərir. Adətən, bu hal ən çox mənimsəmənin ilk mərhələsində özünü göstərir. Bu cür hal psixologiyada **retroaktiv və proaktiv** ləngimə kimi qeyd olunur. Bəzən belə hal müəllimləri təəccübləndirir. Şagird öyrəndiyi qaydanı çox gözəl izah edir, qaydanı yazıya tətbiq etməyi də bacarır. Lakin bundan sonra yeni bir qayda keçərkən buna aid yenidən yaranan müvəqqəti əlaqələrin təsiri altında əvvəlkinə aid səhvlərə yol verməyə başlayır. Bu cür halda retroaktiv ləngimə özünü göstərir.

Aparılmış psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, dillərin mənimsənilməsi zamanı təkcə bir dilin daxilində deyil (dildaxili interferensiya) dillərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində onların arasında da interferensiya hadisəsi baş verə bilər ki, buna **dillərarası interferensiya** adlandırırlar.

Dillərarası interferensiya hadisəsi bütün dil aspektlərində özünü göstərməklə fonetik, leksik və qrammatik xarakter daşıyır. Dillərarası interferensiyanın nəzəri cəlb edən formalarından biri fonetik interferensiyadır. Bu cür interferensiya baş verdikdə sonrakı dilin tələffüzündə əvvəl mənimsənilmiş dilin təsirindən irəli gələn uyğunsuzluqlar, qüsurlar özünü göstərir.

Məlum olduğu kimi, dillərarası fonetik interferensiya kontaktda olan dillərin səs və intonasiya fərqlərinin gözlənilməməsi nəticəsində baş verir. Belə ki, çoxdillilik ünsiyyət şəraitində interferensiyaya ən çox nitq səsləri məruz qalır. Lakin ana dili ilə öyrənilən ikinci dilin prosedik sistemini tutuşdurduqda məlum olur ki, ana dilinin prosedik

xüsusiyyətləri xarici dillərin tələffüz normalarına ciddi təsir göstərir və nəticədə bir sıra interferensiya tipli səhvlər ortaya çıxır. Azərbaycan dilinin prosedik xüsusiyyətlərindən irəli gələn interferensiya tipli səhvləri əsasən aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar:

1. söz vurğusunun təbiətindən, lokallığından və dərəcəsiindən irəli gələn səhvlər:

a) söz daxilində vurğusuz mövqedə saitlərin kompressiya dərəcəsinin azalması;

b) barabərsəviyyəli və ikinci dərəcəli vurğunun zəifləməsi, yaxud tamamilə düşməsi;

v) sözlərin sonunun nisbətən qüvvətli tələffüz edilməsi meyli.

2. Cümlə vurğusunun təbiətindən və distribusiyasından irəli gələn səhvlər:

a) köməkçi nitq hissələrində saitlərin kompressiya dərəcəsinin azalması qüvvətli tələffüz edilməsi;

b) ritmik qrupların sonunda əvvəlkinə nisbətən tələffüzün dəyişməsi;

v) Azərbaycan dilinə məxsus zəif aksentuasiyaya uyğun nitqin ucalığının azalması;

q) xarici nitqə məxsus aydın, dəqiq, vurğulu-vurğusuz ritm tipi, ahəstə uzadılmış heca ritm tipi ilə əvəz edilməsi.

3. Azərbaycan dilinin zəif aksentuasiyası nitqin tipinə, nüvə tonları, şkalaların tonal səviyyəsinə və istiqamətinə ciddi təsir edir və s.

Çoxdillilik şəraitində təmasda olan dillərin mənimsənilməsində fonetik interferensiya ilə yanaşı **qrammatik interferensiya** da özünü göstərir. Fonetik interferensiyada olduğu kimi, burada da əvvəl mənimsənilmiş dil, onun qrammatik quruluşu barədə yaranmış vərdişlər sonrakı dilin qrammatikasını mənimsəməyə mənfi təsir göstərir. Belə ki, əvvəlki dilin sonrakı dilə xas olmayan cəhətlərinin burada əks olunması baş verir.

Qrammatik interferensiya özünü o zaman daha qabarıq şəkildə göstərir ki, öyrənilən dildə ifadə edilməli olan qrammatik məna ana dilində olmasın və yaxud başqa şəkildə ifadə edilmiş olsun.

Qrammatik interferensiya ən çox ikinci və sonrakı dilləri öyrənənlərin cümlələri ana dili normalarına uyğun qurmağa cəhd göstərdikləri zaman təzahür edir. Bu zaman iki dil sisteminin qarşılıqlı təsiri ilə bağlı tipik səhvlər meydana gəlir (köməkçi fellərin buraxılması, ön şəkilçilərin buraxılması və ya əvəz olunması, cümlədə sözlərin sırasını pozmaq və s.)

Dillərin qarşılıqlı təsirində daha qabarıq şəkildə **leksik interferensiya** özünü göstərir.

Faktlardan aydın olur ki, dilin leksik səviyyəsində özünü göstərən dillərarası interferensiya ikinci dili öyrənən adamın şüurunda iki dilin uyğun gəlməyən leksik mənalərini eyniləşdirmək nəticəsində baş verə bilər. Ona görə də artıq belə bir fakt mübahisə doğurmur ki, ikinci dilin öyrənilməsi zamanı ana dilinin leksik-semantik, qrammatik sistemi ciddi şəkildə nəzərə alınmalıdır.

Mənanın eyniləşdirilməsindən irəli gələn interferensiya hadisəsinin xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaq bir çox tədqiqatçıların diqqətini cəlb etmişdir. Bunlardan psixoloji aspektdə aparılan işə N.V.İmedadzenin tədqiqatını aid etmək olar.

N.V.İmedadze orta məktəbin yuxarı sinif şagirdləri üzərində apardığı tədqiqat işlərinin birində məhz «mənanı eyniləşdirmənin» leksik interferensiya üçün əsas olduğunu aydınlaşdırmışdır.

N.V.İmedadze «mənanı eyniləşdirmənin» iki formada getdiyini aşkara çıxarmışdır.

Birinci halda ana dilindəki çoxmənalı sözlərin təsir altında ikinci dildə səhvlər meydana gəlir. Şagirdlərə belə gəlir ki, əgər ana dilində eyni sözlə müxtəlif mənalara ifadə etmək mümkündürsə, deməli öyrənilən dildə də həmin yolla getmək

olar. Bununla əlaqədar baş verən səhvləri N.İmedadze ***nitq səviyyəsində leksik interferensiya*** hadisəsinə aid etmişdir. Müəllifin fikrincə bu cür interferensiyanın qarşısını almaq üçün qavrayış zamanı ana dilindəki çoxmənalı sözlərin müxtəlif mənalarını fərqləndirməyi təmin etmək lazımdır. Ona görə də burada ana dili ilə ikinci dildə qarışdırılan sözlərin müqayisəsini verməyə və ana dilinə istinad etməyi zəruri hesab etmişdir.

N.İmedadze müəyyənləşdirmişdir ki, ikinci dilin semantik quruluşunun ana dili quruluşu ilə əvəz edilməsi zamanı özünü göstərən ***ikinci tip çətinlik*** o zaman meydana gəlir ki, öyrənilən ikinci dildə ana dilinə nisbətən hadisələri ifadə edən simvollar daha çox olsun. Müəllif bu cür çətinliyi daha mürəkkəb çətinlik hesab edir və onu ***dekotatlar*** səviyyəsində leksik interferensiya adlandırır. İkinci dilin mənimsənilməsi zamanı bununla əlaqədar səhvlər daha çox yayılmış olur. Buradakı çətinlik ikinci dildə bir neçə korrelyatı olan ana dili sözünün dekotatları dəqiq, fərqləndirilmiş şəkildə qavramamaqdan irəli gəlir. Bu zaman ana dilinə və onun dekotatlar sisteminə istinad etmək imkanı aradan çıxır. Ona görə də müəllif belə bir fikrə gəlir ki, dekotatlar səviyyəsində leksik interferensiyanı aradan qaldırmaq üçün gerçəkliyi gerçək münasibətləri yeni yolla əks etdirməyin mənimsənilməsinə diqqət yetirmək lazımdır.

Bacarıqlar. Fəaliyyətin mənimsənilməsi zamanı vərdişlərə yanaşı bacarıqlar da formalaşır.

Bacarıqlar – qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq iş priyomlarının seçilməsi və həyata keçirilməsi üçün mövcud bilik və vərdişlərdən istifadə olunmasıdır. Bacarıq yarandıqda insan qarşıda duran məsələnin həllində lazım olan yolları və əməliyyatları düzgün seçə bilir və onlara nəzarət etmək üçün zəruri məlumatlardan istifadə qaydalarına yiyələnmiş olur. Bacarıqların formalaşması biliklərə daxil olan məlumatların işlənməsi ilə bağlı olan əməliyyatların, bu məlumatın aşkara

çıxarılması, həmin məlumatın hərəkətlərlə müqayisəsi və ona aid edilməsi əməliyyatlarının bütün sisteminə yiyələnməkdir.

İnsanın bacarığa yiyələnməsi müxtəlif yollarla həyata keçirilə bilər. Psixoloqlar bunlardan ikisini xüsusi olaraq qeyd edirlər. **Birinci** yolda öyrənən, fəaliyyəti mənimsəyən adam zəruri biliklərə malik olur. Onun qarşısında həmin bilikləri lazım olan yerdə səmərəli tətbiq etmək vəzifəsi qoyulur. İnsan fəaliyyətinin müvafiq istiqamətlərini, məlumatları işləmək yollarını və priyomlarını səhv və sınaq yolu ilə aşkara çıxarmaqla bu vəzifənin həllinə çalışır. Mütəxəssislər az səmərəli olmasına baxmayaraq bu yolun hazırda təlimdə geniş yayılmış yol olduğunu göstərir. **İkinci yol**, şagirdlərin bilikləri tətbiq etməsi üçün zəruri olan psixi fəaliyyətini müəllimin idarə etməsindən ibarət olan yoldur. Bu zaman müəllim şagirdləri lazım olan əlamətləri və əməliyyatları seçmək istiqamətləri ilə tanış edir, qarşıya qoyulmuş məsələni həll etmək üçün şagirdlərin aldıkları məlumatları işləmək və onlardan istifadə etmək sahəsindəki fəaliyyətlərini təşkil edir. Bu yol hazırda pedaqoji psixologiyada səmərəli şəkildə işlənən yoldur. Bacarıqlara yiyələnmənin səmərəliliyini təmin edən ümumi şərtlərə a) şagirdin ümumiləşmiş qaydanı anlaması və b) yeni məsələnin həlli prosesindəki əks əlaqə daxildir.

Vərdislərdən fərqli olaraq bacarıqlar həmişə fəal əqli fəaliyyətə əsaslanır və mütləq təfəkkürü həmin fəaliyyətə daxil edir. Zəruri əqli nəzarət bacarıqları vərdislərdən fərqləndirən başlıca cəhətdir.

Adətlərə gəldikdə, o da vərdislər kimi işin, hərəkətlərin icrasının avtomatlaşmasıdır. Lakin vərdislərdən fərqli olaraq adət yarandıqda həmin iş və ya hərəkətin icrası insanın tələbatına çevrilir. İnsan daima özünün həmin tələbatını ödəməyə can atır. Məsələn, insanda oxu vərdisi yarandıqda o, çətinlik çəkmədən götürdüyü kitabı səhsiz və sürətlə oxuya bilir, lakin bu işi yalnız lazım olduqda həyata keçirir. Adətdə isə belə deyildir. Məsələn, hər gün yatağa uzanmaqdan qabaq

kitab oxumağa adət etmiş adam bu işi görmədən yata bilmir. Yaxud, həmişə bayırdan gəldikdə və ya yeməkdən qabaq əllərini yumağa adət etmiş adam buna əməl etməyə bilmir.

Vərdislər şüurlu təkrarlar – mümarisələr sayəsində yaranır. Adətlər isə bəzən bu cür şüurlu təkrarlar olmadan da yarana bilir. Məsələn, şagird dərstdə yerindən danışmağı qarşısına məqsəd qoymur. Təsadüfən bir neçə dəfə yerindən danışır və nəticədə danışqanlığa adət edir.

Həyati faktlardan aydın olur ki, insanın yiyələndiyi düzgün vərdis əgər xeyirli deyildirsə o qədər ziyanı da olmur. Lakin insanda formalaşan adət həm xeyirli, həm də ziyanlı ola bilər. Məsələn, böyük gələndə ayağa qalxmaq, başqasının sözünü kəsməmək xeyirli (faydalı), müsbət adət olduğu halda, böyüyə qarşı, laqeydlik, gəbudluq, dərstdə yerindən söz atmaq və s. ziyanlı, mənfi adətdir.

II.3.5. Fəaliyyətin əsas növləri

İnsan fəaliyyətini nəzərdən keçirdikdə onun məxtəlif və çoxsaylı olduğunu görürük. Adətən insanlar həyatları boyu öz tələbatlarını ödəmək üçün məxtəlif fəaliyyət növlərindən istifadə edirlər. Bunlardan bəziləri ötəri, dəyişkən, digərləri isə uzun müddətli, insanın bütün həyatı boyu onun tələbatlarını ödəyəcək fəaliyyət kimi özünü göstərir. Demək olar ki, istisnasız olaraq bütün insanların hamısı üçün xas olan fəaliyyət növlərini əsas fəaliyyət növləri adlandırırlar. İnsanın bütün həyatı boyu istifadə etdiyi bu cür əsas fəaliyyət növlərinə **oyun, təlim və əmək** fəaliyyətini aid edirlər. Fəaliyyətin bu növlərindən biri müəyyən yaş dövründə aparıcı fəaliyyət, digərləri isə köməkçi, yardımçı fəaliyyət kimi özünü göstərir. Belə ki, məktəbəqədər yaş dövründə oyun aparıcı fəaliyyət növü hesab olunur. Bu dövrdə uşaqlar öz tələbatlarını əsasən oyunun köməyi ilə ödəyirlər. Bununla yanaşı olaraq həmin

dövrə uşaqlar həm öyrənir, həm də sadə özünəxidmət əməyindən istifadə edirlər. Məktəb yaşı dövründə aparıcı fəaliyyət təlim fəaliyyəti olur. Bu dövrə şagirdlər həm oyundan, həm də əmək məşğələlərindən istifadə edirlər. Yaşlı adamlar üçün aparıcı fəaliyyət əmək fəaliyyəti olsa da bu dövrə adamlar oyundan və təlim fəaliyyətindən də istifadə edirlər.

Oyun, təlim və əməklə yanaşı olaraq psixoloji ədəbiyyatda **ünsiyyət** də əsas fəaliyyət növü kimi qeyd edirlər. Həqiqətən həyatının bütün dövrlərində insanlar ünsiyyətə hədsiz tələbat hiss edir, bir-biriləri ilə informasiya mübadiləsi, qarşılıqlı təsir və bir-birini qavrama, anlama prosesini həyata keçirirlər. Sonrakı fəsildə ünsiyyətdən geniş bəhs olunduğuna görə burada oyun, təlim və əmək fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətləri və onların insanın psixi inkişafında rolunu qısaca nəzərdən keçirək.

Oyun – elə fəaliyyət növüdür ki, onun nəticəsində heç bir maddi və mənəvi məhsul əldə edilmir (yaşlıların və uşaqların işgüzar və quraşdırma oyunlarından başqa). Oyun ən çox əyləncə xarakteri daşıyır, istirahət məqsədi güdür. Oyunun məqsədi «fəaliyyətin» köməyi ilə əldə ediləcək praktik nəticələr deyil, yerinə yetiriləcək «fəaliyyətin» özü olur.

Oyunun müxtəlif tipləri mövcuddur. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar: əşyavi və süjetli, hərəki və didaktik, fərdi və qrup halında, rollu və qaydalı oyunlar və s.

Əşyavi oyunlar insanın oyun fəaliyyətinə hər hansı bir əşyanı daxil etməsi ilə bağlıdır. Əşyalarla əlaqədar olaraq aparılan oyunlar insanların həmin şeylərə münasibətləri ilə bağlı funksiyaları kimi çıxış etməyə başlayır. Süjetli oyunlar müəyyən ssenari üzrə aparılır və bu zaman həmin ssenarinin əsas detalları əks etdirilir. Bağca yaşının sonunda uşaqlarda sosial təcrübənin genişlənməsi süjetli oyunların məzmununun genişlənməsinə səbəb olur. Nəticədə tədricən oyunun məzmunu praktik işləri təkrar etməkdən insanların əlaqələrinin təsvirinə keçir. Hərəki oyunlar bilavasitə hərəkətlərlə icra olu-

nur. Bu cür oyunlar hərəkəti vərdişlərin inkişafına kömək edir. Didaktik oyunlara gəldikdə bu cür oyunlar öyrətmə xarakteri daşıyır. Məsələn, «nə yerini dəyişmişdir?», «səsindən tanı» tip-
li oyunların köməyi ilə uşaqlarda müşahidəçilik, dəqiq qavrama imkanları inkişaf etdirilir.

Oyunlar **fərdi və qrup** halında da aparılır. Fərdi oyun ancaq bir nəfər tərəfindən həyata keçirilir. Qrup halında oyunlarda isə bir neçə nəfər iştirak edir. **Rollu** oyunlara gəldikdə bu zaman oynayan adam (uşaq və ya yaşlı) oyun zamanı müəyyən rolu öz üzərinə götürür və həmin rola uyğun hərəkət edir. Məsələn, uşaq müəllim, həkim rollarını oynayır. Öz oyuncaqlarına «dərs deyir», onları «müalicə» edir və s. Bu zaman uşağın işi onun indiki anda istifadə etdiyi şeylərin xüsusiyyətləri ilə deyil, müəllimin, həkimin vəzifəsi haqqında təsəvvürlə idarə olunur.

Qaydalı oyunlar müvafiq qaydalara əsasən aparılır və oynayanlar bu qaydalardan kənara çıxa bilmirlər. İndi artıq işlər mücərrəd tələblər və qaydalarla tənzim olunur. Çox vaxt həyatda oyunun əşyavi-rollu, süjetli-rollu, süjetli-qaydalı və s. kimi qarışıq tipinə də rast gəlmək olur.

Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, oyun məktəbəqədər dövrdə aparıcı fəaliyyət növü olub uşaqların həm fiziki, həm də psixi inkişafında mühüm rol oynayır. M.Qorkinin qeyd etdiyi kimi, oyun uşağın yaşadığı və gələcəkdə dəyişdirilməli olduğu mühiti dərk etmə yoludur. Oyun uşağın tələbatını ödəməklə yanaşı, yaşlılarla ünsiyyət saxlamaq, həyatı başa düşmək, ətrafdakıları təqlid etmək və bu yolla bir növ gələcək həyata hazırlaşmaq işində mühüm vasitəyə çevrilir.

Təlim fəaliyyəti - məktəblilərin və tələbələrin nəzəri bilikləri və onlarla bağlı bacarıq və vərdişləri mənimsəmələrinə yönəldilmiş fəaliyyət növlərindən biri, aparıcı fəaliyyətləridir. Yaşlı adamlarda təlim özünütəhsil xarakteri daşıya bilər.

Təlim insanın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməsinə yönəldən fəal bir prosesdir.

Təlim fəaliyyəti təkcə məktəblilərdə və tələbələrdə bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasını təmin etməklə kifayətlənmir. Bu prosesdə onlarda psixi inkişafa, şəxsiyyətin formalaşmasına da əsaslı təsir göstərir. Məhz buna görə də təlim fəaliyyətinin başlıca xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, o, fərdin birbaşa psixi inkişafı vasitəsi kimi xidməti həyata keçirir.

İnsan fəaliyyəti sistemində **əmək** xüsusi yer tutur. Əmək fəaliyyəti son nəticədə özünün məhsuldarlığı ilə fərqlənir. Məhz buna görə də əməyi müəyyən ictimai- faydalı, maddi və ya ideal məhsullar istehsalına yönəldilmiş fəaliyyət kimi qəbul edirlər.

Əmək fəaliyyəti təkcə insanın maddi və mənəvi tələbatlarını ödəməyə xidmət etmir, o, eyni zamanda insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında aparıcı rol oynayır.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Fəaliyyət nəyə deyilir?
2. Tələbat nədir və onun hansı növləri vardır?
3. Fəaliyyətin motivləri dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
Motivləri təsnif edin.
4. Fəaliyyətin quruluşunu şərh edin.
5. İş və hərəkət nədir? Onları xarakterizə edin.
6. Fəaliyyətin mənimsənilməsi dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
7. Vərdişlər və onların xarakteristikasını verin.
8. Vərdişlər və mümarisələrin qarşılıqlı əlaqəsini şərh edin.
9. Mümarisələrə nə kimi psixoloji tələblər verirlər?
10. Vərdişlərin keçirilməsi və interferensiyası dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
11. Vərdişlərin keçirilməsi və interferensiya hadisələri hansı formalarda təzahür edir?

12. Bacarıq və adətləri şərh edin.
13. Dildaxili və dillərarası interferensiya hadisələrini şərh edin.
14. Oyun, təlim və əmək fəaliyyətinin fərqləndirici xüsusiyyətlərini şərh edin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Dillərin mənimsənilməsində keçirilmə və inter-ferensiya.
2. Vərdiş və adətlərin psixoloji təsiri.
3. Fəaliyyətin strukturu

Ə D Ə B İ Y Y A T

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. 2-ci nəşri. - Bakı, 2002, səh. 140-151

Ağayev Ş.S. Əmək, tərbiyə və inkişaf. – Bakı, 1967.

Həmzəyev M.Ə. Şagirdlərin düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnmə xüsusiyyətləri. – Bakı, 1984.

Həmzəyev M.Ə. Dillərarası interferensiyanın psixoloji xüsusiyyətləri. // Bakı Qızlar Universitetinin «Elmi xəbərləri», 5-ci buraxılış, 2006.

İbrahimbəyov F.Ə. 90 il. – Bakı, 1992.

Leontğev A.N. Deətelğnostğ. Sozrarie. Liçnostğ.. M., 1982, s. 70-123.

Qippenreyter Ö.B. Vvedenie v obşuö psixolojiö: kurs leküii. – M., 1988, s. 95-128.

Quseynzade Q. Obuçenie reçevoy kommunikaüii na inostrannom əzıke. – Baku, 2001, s. 100-131.

- Maklakov A.Q.** Obhaē psixoloqiā. – Piter, 2001, s. 122-148.
- Nemov R.S.** Psixoloqiā. V 3-x kn., kn.1. – M., 1998, s.145-164.
- Fress P., Piaje J.** Gksperimentalģnaē psixoloqiā, vip. 4, - M., 1973

4 - c ü F Ə S İ L

ÜNSİYYƏT

Qısa xülasə

Ünsiyyət haqqında anlayış. Ünsiyyətin tərfi, əsas cəhətləri, məzmunu, məqsədi və vasitələri. Ünsiyyətin növləri: maddi, koqno-tiv, kondision, motivlərlə bağlı işgüzar; bioloji, sosial, vasitəli, vasitəsiz; verbal, qeyri-verbal. Ünsiyyətin funksiyaları. Ünsiyyət və fəaliyyətin vəhdəti.

Ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi. İnformasiya mübadiləsi və onun ünsiyyətdə yeri. İnformasiya mübadiləsi tərəfləri: kommunikator və resipient. Kommunikasiya vasitələri: verbal və qeyri-verbal. Nitq verbal ünsiyyət kimi. Nitq dil vasitəsilə həyata keçirilən ünsiyyət prosesidir. Dil şərti danışq işaretləri sistemi kimi. Nitqin xüsusiyyətləri: məzmunluluğu, anlaşılıqlığı, təsirliliyi, ifadəliliyi. Nitqin mexanizimləri. Nitqin qavranılması və anlaşılması. Nitqin növləri və formaları. Qeyri verbal ünsiyyət. Qeyri verbal ünsiyyətin vasitələri. Şəxsiyyətlərarası ünsiyyətdə özünü göstərən zonalar.

Ünsiyyət qarşılıqlı təsir kimi. İnsanların qarşılıqlı təsiri və qarşılıqlı münasibətlərinin tənzim olunması. Sosial normalar və sosial nəzarət. Ünsiyyət prosesində rol və rol gözləmələri. Dostlar arasında ünsiyyətin xarakteri. Ünsiyyətdə maneələr və onların qarşısını almaq yolları. Məna maneələri və onları doğuran səbəblər.

Ünsiyyət insanların bir-birini qavraması və anlaması kimi. Qarşılıqlı anlama prosesində sosial persepsiyanın rolu. İnsanların bir-birini qavramalarının mexanizimləri: eyniləşdirmə, refleksiya, stereotipləşdirmə. İnsanların bir-birini qavramasında, oreol effektinin (himayə effekti) yeri.

II.4.1. Ünsiyyət haqqında anlayış

Ünsiyyətin tərfi, məzmunu, məqsəd və vəzifələri. İnsanlar birgə yaşayış və birgə fəaliyyət zamanı daima bir-biri

ilə informasiya mübadiləsi aparır, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir və ya bir-birini qavrayır və anlaşırlar. Başqa sözlə ünsiyyətə girirlər. İnsanın hər cür fəaliyyətində ünsiyyət zəruri şərt kimi özünü göstərir. Ünsiyyət olmadan insanların birgə fəaliyyəti həyata keçirməsi mümkün deyildir.

Ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və inkişafı prosesi kimi meydana çıxır. Heç bir insan birliyi oradakı adamlar arasında təmas yaradılmadan birgə fəaliyyəti həyata keçirə bilməz və onların arasında qarşılıqlı anlama baş verməz. Ünsiyyət insanlar arasında birgə fəaliyyət tələbatından doğan təmasın çoxplanlı inkişaf prosesidir. Başqa sözlə, ***insanların öz münasibətlərini aydınlaşdırmaq və ümumi nəticə əldə etmək məqsədilə öz söylərini əlaqələndirməyə və birləşdirməyə yönəldilmiş qarşılıqlı təsirinə ünsiyyət deyilir.***

Ümumipsixoloji baxımdan nəzərdən keçirdikdə, ***əvvəla***, ünsiyyət iki və daha çox şəxs arasında baş verir; ***ikincisi***, həmin proses az-çox dərk edilmiş olur; ***üçüncüsü***, ünsiyyət insanlar arasında informasiya mübadiləsi olmaqla bərabər qarşılıqlı təsir prosesi, real gerçəkliyi əks etdirmək vasitəsidir; ***dördüncüsü***, ünsiyyət dinamik prosesdir, onun müxtəlif forma və vasitələri vardır. Deməli, ümumipsixoloji baxımdan ünsiyyəti fəaliyyətin xüsusi bir növü hesab etmək olar. Ünsiyyət prosesində insanlar arasında fikir, bilik, rəy, təcrübə və hisslər mübadiləsi gedir, onlar bir-birinin inam və əqidəsinə təsiri olan müxtəlif tipli məlumatları əsasən başqaları ilə ünsiyyət prosesində əldə edir, öz bilik və təsəvvürlərini başqalarına aşılırlar. Aydınır ki, ünsiyyət həyat tələbatlarından doğur və demək olar ki, insanın ictimai həyatının gedişini tənzim edir. Təsədüfi deyildir ki, tədqiqatçılar ünsiyyəti insanların bir-birini anlaması başa düşməsi prosesi (S.L.Rubinşteyn), fikirlərin təəssüratların başqalarına verilməsi prosesi (L.S.Vıqotski), insanların başqalarına olan tələbatı (Y.L.Kolominski) və s. hesab

etmişlər.

Ünsiyyət prosesində insanlar nəinki mühit haqqında məlumat əldə edir, eyni zamanda müxtəlif adət və vərdişlərə yiyələnir ki, bunlar da real varlığın dərk edilməsinə xüsusi istiqamət verir. Deməli, ünsiyyət, hər şeydən əvvəl, obyektiv varlığın dərk edilməsini təmin edən əsas şərtidir.

Həyatı faktlar göstərir ki, ünsiyyət eyni zamanda psixi proseslərin təzahüründə özünəməxsus tərzdə iştirak edir. Ünsiyyət psixi proseslərin dinamikasına, təzahürünə təsir göstərir və onları daha da mütəhərrik edir.

Ünsiyyət eyni zamanda şəxsiyyətin formalaşmasına da müəyyən tərzdə istiqamət verir. Demək olar ki, şəxsiyyətin təşəkkülü müəyyən mənada ünsiyyət prosesinin məhluludur.

Ümumi psixologiya baxımından ünsiyyət probleminin maraqlı cəhətlərindən biri də ondan ibarətdir ki, insanın özünü dərk etməsi, öz məninə nəzər salması, özünü başqaları ilə müqayisə edərək qiymətləndirməsi belə ünsiyyət prosesinin məhlulu kimi qəbul edilə bilər. İnsan yalnız başqaları ilə ünsiyyət prosesində onları dərk edir.

Müasir sosial psixologiyada ünsiyyətin üç mühüm tərəfi, cəhəti qeyd olunur:

1) ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi və yaxud ünsiyyətin kommunikativ tərəfi;

2) ünsiyyət qarşılıqlı təsir prosesi kimi və ya ünsiyyətin interaktiv tərəfi;

3) ünsiyyət insanların bir-birini qavraması, anlaması kimi və yaxud ünsiyyətin perseptiv tərəfi.

Ünsiyyətin özünəməxsus məzmunu, məqsədi və vasitələri mövcuddur (R.S.Nemov).

Ünsiyyətin məzmunu dedikdə fərdi təmas zamanı bir insandan digərinə ötürülən informasiya nəzərdə tutulur. Məhz öz məzmunundan asılı olaraq insanların ünsiyyəti müxtəlif xarakter daşıya və fərqlənə bilər.

Ünsiyyətin məzmununu, hər şeydən əvvəl, insanın daxili

motivasiya və emosional vəziyyəti haqqında məlumat təşkil edə bilər. Bu zaman insanlar bir-birinə mövcud tələbatları, emosional vəziyyətləri (razılıq, narazılıq, sevinc, kədər, qəm, əzab və s.) haqqında məlumatları çatdırır ki, bu cür informasiyalar bir adamdan başqalarına ötürülməklə şəxsiyyətlərarası tənzim rolunu oynaya bilər.

Ünsiyyətin məzmunu ətraf mühit, orada baş verən hadisələr haqqında məlumatlardan da ibarət ola bilər. Bu zaman ünsiyyətdə olan insanlar bir-birlərinə mövcud təhlükə, həyati əhəmiyyətə malik olan amillər haqqında məlumat verə bilərlər. *Ünsiyyətin məqsədinə* gəldikdə, insanda müvafiq fəallığın nə üçün, nəyin xatirinə həyata keçirilməsindən ibarətdir. Bu baxımdan insanların ünsiyyətə girməsinin məqsədi geniş və çox sahəlidir. İnsanların ünsiyyətə girmə məqsədinə onların dünya, təlim və tərbiyə, şəxsi və işgüzar qarşılıqlı əlaqələrin yaradılması və s. haqqında obyektiv məlumatın verilməsi və ya alınmasını daxil edirlər (R.S.Nemov).

İnsanda *ünsiyyətin vasitələri* ünsiyyət zamanı ötürülən informasiyaların kodlaşdırılmasında, ötürülməsində, işləmə və açılmasında özünü göstərir.

Informasiyaların kodlaşdırılması onun bir canlı varlıqdan digərinə ötürülmə tərzindən ibarətdir. İnformasiya insanlar tərəfindən müəyyən məsafədən, hiss üzləri vasitəsilə ötürülə və qavranıla bilər. İnsanda dil və başqa işarələr sistemi vasitəsilə informasiya mübadiləsinə daha çox yer verilir.

Ünsiyyətin növləri. Ünsiyyət çoxcəhətli, çoxplanlı bir prosesdir. Onun özünəməxsus növləri də vardır. Hər şeydən əvvəl, psixoloji ədəbiyyatda məzmunu, məqsədi və vasitələrindən asılı olaraq ünsiyyətin bir sıra növləri qeyd olunur.

Məzmunundan asılı olaraq ünsiyyətin aşağıdakı növlərini göstərə bilərik: maddi ünsiyyət (əşyalar və fəaliyyət məhsullarının mübadiləsi yolu ilə); koqnitiv ünsiyyət (bilik

mübadiləsi); kondision ünsiyyət (psixi və fizioloji vəziyyətin mübadiləsi); motivlərlə bağlı ünsiyyət (təhriklərin, motivlərin, maraqların, tələbatların mübadiləsi); işgüzar fəaliyyətlə bağlı ünsiyyət (iş, əməliyyat, bacarıq və vərdislərin mübadiləsi).

Məqsəddən asılı olaraq psixoloqlar ünsiyyətin bioloji və sosial növlərini qeyd edirlər. Bioloji ünsiyyət orqanizmi mühafizə etmək, qorumaq, saxlamaq və inkişaf etdirməklə bağlı ünsiyyətdir. Sosial ünsiyyətə gəldikdə o, şəxsiyyətlərarası təması, münasibətləri yaratmaq və inkişaf etdirmək, fərdin şəxsi yüksəlişini genişləndirmək və möhkəmləndirmək məqsədi güdür. Ünsiyyətin vasitələrindən asılı olaraq vasitəsiz və vasitəli növlərini qeyd etmək olar.

Vasitəsiz ünsiyyət heç bir kənar təhrik və istiqamət olmadan şəxsi təması və ünsiyyətdə olan adamların bir-birini bilavasitə ünsiyyət aktında qavramasını nəzərdə tutur.

Vasitəli ünsiyyətə gəldikdə o, vasitəçilərin köməyi ilə həyata keçirilən ünsiyyətdir. Adətən, çox vaxt partnyorlar zaman və məkanca bir-birlərindən təcrid olunduqda vasitəli ünsiyyət özünə yer edir. Bu zaman ünsiyyət aləti kimi partnyorlar arasında onları bir-biri ilə əlaqələndirən vasitəçidən istifadə olunur. Bunlara əşyaları, qeydləri, kitabları, mədəniyyət obyektlərini, vasitəçilik edən üçüncü şəxsi, mümkün olan hər hansı vasitəni: telefonu, radionu, televizoru, kompyuteri və s. aid etmək olar. Elmi-texniki tərəqqi bu cür vasitələrin daha mütərəqqi formalarının aşkara çıxmasına səbəb olmuşdur. Məsələn, qlobal internet sistemi istədiyini adamla əlaqə yaratmağa, maraqlandığın mövzuda məlumatları əldə etmək üçün ünsiyyətə girməyə imkan verir. Müasir texniki ünsiyyət vasitələri ictimai həyatın bir çox sahələrində müvafiq məsələləri daha səmərəli şəkildə həll etmək imkanı yaradır.

Ünsiyyət vasitələrindən asılı olaraq ünsiyyətin **verbal** və **qeyri verbal** növləri xüsusilə diqqəti cəlb edir (bunlar barədə sonrakı bölmədə bəhs olunacaqdır).

Ünsiyyətin funksiyaları. Ünsiyyət bir sıra mühüm funksiyaları həyata keçirir. Psixoloji ədəbiyyatda ünsiyyətin funksiyalarını müxtəlif əsaslar üzrə təsnif edirlər. L.A.Karpenko ünsiyyətin məqsədindən asılı olaraq 8 funksiyasını qeyd etmişdir.¹

1. ***Təmas funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi ünsiyyətdə olan tərəflərin informasiya mübadiləsi üçün qarşılıqlı əlaqəni gözləməklə bağlı təmas yaratmaqdan ibarətdir.

2. ***İnformasiya funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi məlumat mübadiləsindən, daha doğrusu, sorğuya qarşı fikir mübadiləsindən ibarətdir.

3. ***Təhrikedici funksiya.*** Bu funksiyanın məqsədi ünsiyyət tərəf müqabilini bu və ya digər işi yerinə yetirməklə bağlı fəallığa yönəltməkdən ibarətdir.

4. ***Əlaqələndirmə funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi birgə fəaliyyətin təşkili zamanı yerinə yetiriləcək işlərin qarşılıqlı əlaqəsinin yaradılmasından ibarətdir.

5. ***Anlama funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi təkcə məlumatın mənasının adekvat qavranılması və anlaşılması deyil, tərəf müqabillərin bir-birini (məqsədlərini, yönəlişliklərini, həyəcanlarını, vəziyyətlərini və s.) anlamalarından ibarətdir.

6. ***Amotiv funksiya.*** Bu funksiyanın məqsədi tərəf müqabilində emosional təəssürat yaratmaq, eyni zamanda bunun köməyi ilə özünün həyəcan və vəziyyətini dəyişdirməkdən ibarətdir («emosiyaların mübadiləsi»).

7. ***Münasibətlərin yaradılması funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi rol, işgüzar, şəxsiyyətlərarası əlaqələr sistemində özünün yerini dərk etməkdən ibarətdir.

8. ***Təsir göstərmək funksiyası.*** Bu funksiyanın məqsədi tərəf müqabilinin vəziyyətini, davranışını, eləcə də onun niyyətini, fikrini, təsəvvürünü, tələbatlarını, fəallığını və s.

¹ Психология. Словарь. – М. 1990, с.244-245.

dəyişdirməkdən ibarətdir.

Ünsiyyət sahəsində tədqiqat aparmış digər psixoloqlar da onun funksiyalarını ətraflı şərh etmişlər. Bu baxımdan B.F.Lomovun irəli sürdüyü fikirlər xüsusilə diqqəti cəlb edir¹. B.F.Lomov ünsiyyətin funksiyalarını üç qrupda birləşdirir: məlumatı - kommunikatıv, tənzimədi- kommunikatıv, affektiv- kommunikatıv.

Göründüyü kimi, B.F.Lomova görə ünsiyyət birinci növbədə məlumatın, informasiyanın verilməsi və qəbul olunması vəzifəsini, başqa sözlə informasiya mübadiləsi funksiyasını yerinə yetirir. Məhz buna görə də, təsadüfi deyildir ki, informasiya mübadiləsini ünsiyyətin əsas cəhətlərindən biri kimi qəbul edirlər.

Lakin ünsiyyət zamanı insanlar yalnız informasiya mübadiləsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda bu prosesdə davranışın qarşılıqlı tənziminə də təsir göstərirlər. Bunun isə əhəmiyyəti öz-özünə aydındır. Ünsiyyət bu funksiyanı yerinə yetirməklə insanlar arasında səmərəli qarşılıqlı münasibətlərin yaranmasına, qarşılıqlı münasibətləri tənzim etməyə xidmət edir.

Ünsiyyətin affektiv-kommunikativ funksiyasının əhəmiyyəti də az deyildir. Bu funksiya insanların emosional sferasına aid olub, onlarda emosional vəziyyətin determinantı, şərti kimi özünü göstərir.

Ünsiyyət çoxcəhətli, çoxplanlı proses olduğuna görə onun digər özünəməxsus funksiyalarından da söhbət açmaq olar. Ünsiyyətin bu cür mühüm funksiyalarına birgə fəaliyyəti təşkil etmək, insanların bir-birlərini, qarşılıqlı münasibətləri formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək və s. funksiyalarını aid etmək olar.

Ünsiyyət və fəaliyyətin vəhdəti. Ünsiyyət

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984, с. 258-275

psixologiyasında mütəxəssislərin diqqətini cəlb edən əsas, prinsipial məsələlərdən biri ünsiyyətlə fəaliyyətin vəhdəti məsələsidir. Lakin bu məsələyə psixoloqların yanaşma tərzii müxtəlifdir. Qərb ölkələrinin bir sıra psixoloji konsepsiyalarında ünsiyyət və fəaliyyət bir-birinə qarşı qoyulur. Bu konsepsiyalarda ünsiyyət amili davranışın determinantı, şərti kimi qəbul olunsada, bu zaman fəaliyyətin dəyişdirici roluna nəzərə alınmır. Burada sosial proses mənəvi nitq ünsiyyəti prosesi kimi götürülür. Məhz buna görə də A.N.Leontyevin fikrincə bu kimi hallarda fərd praktik şəkildə fəaliyyət göstərən varlıqdan ünsiyyətə girən varlıq kimi qəbul olunur.

Bunun əksinə olaraq bəzi psixoloqların fikrincə ünsiyyət və fəaliyyət vəhdət təşkil edir. Belə bir nəticə məntiqi olaraq ünsiyyətin real insan münasibəti kimi başa düşülməsindən irəli gəlir. Bu baxışa görə hər cür ünsiyyət forması insanların birgə fəaliyyətinin spesifik formasından ibarətdir. İnsanlar sadəcə olaraq müxtəlif sosial funksiyaları yerinə yetirərkən «ünsiyyətə girmirlər». Onlar həmişə bir neçə fəaliyyət prosesində ünsiyyət saxlayırlar. Buradan isə aydın olur ki, daima işgüzar adam ünsiyyətə girir, onun fəaliyyəti həmişə başqa adamların fəaliyyəti ilə üst-üstə düşür. Lakin məhz fəaliyyətin həmin kəsişməsi işgüzar adamın təkcə öz fəaliyyətinin predmetinə deyil, başqa adamların fəaliyyətinə qarşı da müvafiq münasibət, birgə fəaliyyəti yerinə yetirən fərdlər arasında birlik yaradır. Beləliklə ünsiyyətin fəaliyyətlə vəhdəti faktı psixologiyada fəaliyyət nəzəriyyəsinə istinad edən bütün psixoloqlar tərəfindən qəbul olunur, lakin bu əlaqənin xarakteri müxtəlif şəkildə başa düşülür.

Bəzən fəaliyyət və ünsiyyətə yanaşı şəkildə mövcud olan proses kimi deyil, insanın sosial mövcudluğunun, onun həyat tərzinin iki tərəfi kimi baxırlar (B.F.Lomov). Başqa bir halda ünsiyyəti fəaliyyətin müəyyən sahəsi kimi başa düşürlər (A.N.Leontyev). Bəziləri isə ünsiyyəti fəaliyyətin xüsusi növü kimi şərh edirlər (A.A.Leontyev).

Psixoloqlar belə bir fikri əsaslandırırlar ki, ünsiyyətin köməyi ilə fəaliyyət təşkil olunur və zənginləşir. Ünsiyyətə girən tərəflər arasında birgə fəaliyyət planının tərtibi onların hər birindən fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrini bilməyi, obyektin spesifikasiyasını, öz imkanlarını aydınlaşdırmağı tələb edir. Ünsiyyətin bu prosesə daxil olması onun iştirakçılarının «razılıq» və ya «narazılığı» həyata keçirmələrinə imkan verir.

Bütün qeyd olunanlar ünsiyyət və fəaliyyətin bir- biri ilə üzvü şəkildə vəhdət təşkil etdiyini söyləməyə imkan verir.

II. 4.2. Ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi

İnformasiya mübadiləsi və onun ünsiyyətdə yeri.

İnsanların bir-biri ilə informasiya mübadiləsi ünsiyyətin daha geniş yayılmış tərəfi, cəhəti olmaqla psixoloji ədəbiyyatda ünsiyyətin kommunikativ tərəfi adlanır. İnformasiya mübadiləsi prosesində insanlar bir-birlərinin fikirləri, ideyaları, hissləri, istək və arzuları və s. ilə tanış olurlar. Başqa sözlə insanlar bu prosesdə həyat və fəaliyyətləri üçün zəruri olan informasiya mübadiləsini həyata keçirirlər. Bu cür informasiya mübadiləsi olmadan insanların birgə yaşayışı və fəaliyyəti çətinləşər, mümkün olmazdı.

Ünsiyyət zamanı həyata keçirilən informasiya mübadiləsində iki tərəf iştirak edir: məlumatı, informasiyanı verən və məlumatı qəbul edən. Birinci tərəf – informasiyanı verən **kommunikator**, ikinci tərəf – informasiyanı qəbul edən isə **resipient** adlandırılır. Beləliklə hər cür informasiya mübadiləsi K – İ – R (kommunikator- informasiya- resipient) sxemi üzrə həyata keçir.

Kommunikasiya vasitələri. İnsanlar arasında informasiya mübadiləsini təmin edə biləcək vasitələr çox və müxtəlifdir. Psixoloji ədəbiyyatda bu cür kommunikasiya vasitələrini iki qrupda birləşdirirlər. Birinci qrup kommunika-

siya vasitələri sözlərin, dilin köməyi ilə bağlı olan vasitələrdir. Bu cür kommunikasiya vasitələrini **verbal** kommunikasiya vasitələri adlandırırlar. Burada hansı dil qrupuna aid olmasından asılı olmayaraq həmin dilin daşıyıcıları və həmin dili mənimsəmiş insanlar dildən ünsiyyət prosesində ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə edirlər. Dil vasitəsilə insanlar arasındakı bu cür ünsiyyət prosesi **nitq** adlanır.

İkinci qrup kommunikasiya vasitələri dildən, nitqdən kənar vasitələrdir. Bu cür vasitələr **qeyri verbal** kommunikasiya vasitələri adlandırılır. Onlara müxtəlif ifadəli hərəkətləri, mimikası, pantomimikası, işarələr sistemini və s. aid etmək olar. Hər iki kommunikasiya vasitələrini ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirək.

Verbal ünsiyyət. Nitq verbal ünsiyyət kimi. İnsanların birgəyaşayış zərurətinin meydana gəlməsi onların ünsiyyət tələbatının da yaranmasına səbəb olmuşdur. Tarixən insanların dil vasitəsilə ünsiyyət forması meydana gəlmişdir. Nəticədə dildən istifadə edərək öz fikirlərini, istək və arzularını bir-birinə çatdırmaq imkanına malik olmuşlar. Bu proses nitq prosesi adlandırılmışdır. Buradan da verbal ünsiyyət prosesi olan nitqə belə tərif vermək mümkün olmuşdur: *insanlar arasında dil vasitəsilə həyata keçirilən ünsiyyət prosesinə nitq deyilir.* Tərifdən göründüyü kimi dil verbal ünsiyyət üçün vasitə, nitq isə həmin prosesin özüdür. İnsanlar dilə yiyələnməklə onun vasitəsilə ünsiyyət saxlaya bilirlər. Başqa sözlə onlar nitqə yiyələnmiş olurlar. Hər hansı bir xarici dildə danışa bilmək həmin dili başa düşmək, başqa sözlə verbal ünsiyyətə girə bilmək üçün o dili bilmək və ondan istifadə etməyi bacarmaq lazımdır. Psixologiyada «dili» və «nitqi» fərqləndirən digər cəhətlərə də diqqət yetirilir. Adətən, **dili şərti danışq işarələri sistemi kimi** qəbul edirlər. Onun köməyi ilə insanlar üçün müəyyən əhəmiyyət və məna kəsb edən səs birləşmələri ifadə olunur. Dil cəmiyyət tərəfindən yaradılır. Dil ümumxalqa məxsus olduğu üçün həmin dilin ölməsi xalqın ölməsi

deməkdir. Xalqın aradan çıxması ilə dil ölü dilə çevrilir.

Dil olduqca mürəkkəb quruluşa malikdir. Hər cür dil, hər şeydən əvvəl, özünün müəyyən mənalı söz sistemindən ibarət olan ***lüğət tərkibinə*** malikdir. Bu, həmin dilin ***leksikasını*** təşkil edir. Bundan başqa, dildə müxtəlif formalı söz və söz birləşmələri sistemi də vardır ki, bu dilin qrammatikasını təşkil edir. Bunlarla yanaşı olaraq hər bir konkret dilin özü üçün xarakterik olan səs və ya fonetik tərkibi də mövcuddur.

Dil həcm etibarilə nitqdən çox genişdir. Çünki dil ümum-xalqa məxsusdur, nitq isə ayrıca bir fərdə aiddir. Dildə işlədilən sözlərin yalnız müəyyən bir qismi fərdin ünsiyyət prosesində istifadə edilir.

Dildən fərqli olaraq nitqi ünsiyyət prosesinin özü hesab edirlər. Bu proses məlumat, göstəriş, sual, əmr və s. şəklində həyata keçir. Hər bir söz ümumiləşdirmə mahiyyətinə malikdir. Ona görə də nitq prosesində hər bir söz özünün müvafiq mənasında çatdırılmalıdır. Buna isə sözü müvafiq kontekstdə işlətməklə nail olmaq mümkündür.

Nitqdə sözlərin mənasının köməyi ilə müvafiq məzmunu çatdırmaqla yanaşı danışdığımızı öz emosional münasibətimizi də bildiririk.

Nitqin funksiyaları və xüsusiyyətləri. Yuxarıda deyilənlərdən nitqin insan həyatında əvəzolunmaz əhəmiyyətə malik olduğunu görürük. Nitq ünsiyyət prosesi kimi insanların fikir, təcrübə mübadiləsinə imkan yaradır. Nitqin əhəmiyyəti onun funksiyalarında özünü aydın göstərir. Nitqin funksiyalarını nəzərdən keçirməzdən əvvəl ünsiyyət vasitəsi olan dilin funksiyalarına diqqət yetirək. Adətən, dilin üç funksiyasını qeyd edirlər: 1) dil ictimai-tarixi təcrübənin mövcud olması, saxlanması və verilməsi vasitəsidir; 2) dil kommunikasiya, eləcə də insanın davranışını tənzim etmək vasitəsidir; 3) dil intellektual fəaliyyətin silahıdır.

Dilin bu funksiyaları nitqin də fəaliyyət istiqamətini təyin edir. Mövcud psixoloji ədəbiyyata əsasən nitqin funksiyalarına

aşağıdakıları aid etmək olar.

Nitqin **birinci funksiyası** əşyaları, hərəkəti, vəziyyəti adlandırmaqdır. Bu, nitqin **siqnifikativ** və ya **semantik** funksiyası adlanır. Bu funksiya insan nitqini heyvanların ünsiyyətindən fərqləndirir. Heyvanların çıxardığı səs əşyaları deyil, onların öz vəziyyətlərini bildirir. İnsanda isə müəyyən söz deyilərkən həmin sözlə bağlı hər hansı cismin, hadisənin təsəvvürləri canlanır.

Nitqin sonrakı funksiyası onun **ümumiləşdirmə** funksiyasıdır. Nitq sözlərə əsaslandığına görə daima ümumiləşdirməyə imkan yaradır.

Nitqin mühüm funksiyalarından biri di **kommunikativ** funksiyadır. Bu funksiya da öz növbəsində məlumat vermə və fəaliyyətə təhrik etmə vəzifələrini yerinə yetirir.

Ümumiyyətlə götürdükdə nitqin köməyi ilə başqaları ilə ünsiyyət saxlayır, fikir mübadiləsi edir, ictimai təcrübəni mənimsəyir, zənginləşdirir, yeni nəslə veririk.

Nitq vasitəsi ilə hisslərimizi, arzu və istəklərimizi, bu və ya digər cismə, hadisəyə münasibətimizi bildiririk.

Nəhayət nitq vasitəsilə başqalarına təsir edir, onların davranış və rəftarlarında müəyyən dəyişiklik yaradır, hər hansı bir işi yerinə yetirməyə təhrik edirik.

Bütün bu funksiyalarla yanaşı olaraq nitqin özünəməxsus xüsusiyyətləri də mövcuddur. Bunlara nitqin **məzmunluluğu, anlaşıqlılığı, təsirliliyi və ifadəliliyi**ni aid etmək olar. Nitqin məzmunluluğu onda ifadə olunan məlumatın əhatə dairəsindən asılıdır. Nitqdə ifadə olunan fikir və hisslərin həcmi nə qədər geniş olarsa, verilən məlumatlar gerçəkliyə nə dərəcədə uyğun gələrsə və nə dərəcə də əhəmiyyətli olarsa o bir o qədər məzmunlu hesab olunur. Nitqin məzmunlu olması üçün insanın geniş biliyi, həmin bilikdən və istilahlardan düzgün istifadə etmək bacarığı olmalıdır. Bunlar olmadan nitq özünün məlumat vermə vəzifəsini həyata keçirə bilməz.

Nitqimizin bizi dinləyənlər tərəfindən qavranılması üçün

onun **anlaşıqlı** olması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Nitqin anlaşılıqlılığı ikitərəfli xarakter daşıyır. Bir tərəfdən kommunikatorun nitqinin nə qədər səlis, aydın olması, yersiz ibarələrlə yüklənməməsi, dilin qrammatik qayda və qanunlarına uyğun olmasından asılıdır. Danışan adam öz fikrini konkret nümunələrlə əsaslandırmağı, dinləyicilərin səviyyəsini nəzərə almağı bacarmalıdır. Eyni bir mövzunu bir müəllimin olduqca aydın, anlaşılıqlı, digərinin isə qarmaqarışıq şəkildə şərh etdiyi-nin şahidi oluruq. Nəticədə birinci müəllimi dinləyicilər həvəslə dinləyir, onun dərindən yeni biliklərlə çıxışlar, ikinci müəllimin verdiyi məlumatları qavraya bilmir, onu dinləməyə həvəs göstərmirlər.

Nitqin anlaşılması dinləyicilərin hazırlıq səviyyəsindən də asılı olur. Dinləyicinin mövzu ilə bağlı zəruri biliyə malik olmaması onu anlamasını da çətinləşdirir. Ona görə də müəllim müəyyən məlumatları çatdırarkən dinləyicilərin bu sahədəki hazırlıq səviyyəsini nəzərə almalıdır.

Nitqin bu xüsusiyyəti xüsusilə xarici dil dərslərində nəzərə alınmalıdır. Bunun üçün müəllim şagirdlərin tədris etdiyi dilə hazırlıq səviyyələrini aşkara çıxarmalı və öz fikrini onların başa düşəcəyi səviyyədə şərh etməlidir.

Ünsiyyət prosesində nitqin **təsirlilik** xüsusiyyətinin nəzərə alınması da az əhəmiyyətə malik deyildir. Nitqin təsirliliyi onun fəaliyyətə təhrik etmək funksiyasını yerinə yetirməyə imkan verir. Nitqin təsirliliyi inandırma, sübut, təlqin, məsləhət, tapşırıq, təlimat, xahiş, əmr, qadağan, komanda və s. şəklində həyata keçir. Bu cür təsir vasitələrindən yerində və müvafiq şəkildə istifadə olunması lazımi nəticəni verə bilər.

Nitqin **ifadəliliyi** yüksək nitq mədəniyyətinə yiyələnməyin əsas göstəricilərindən biri hesab olunur. Danışan və ya yazan adam öz nitqində şərh etdiyi məzmunu münasibətini nitqin ifadəliliyinin köməyi ilə bildirir.

Şifahi və yazılı nitqdə nitqin ifadəliliyi müxtəlif şəkildə

həyata keçir. Şifahi nitqdə təsvir olunan cisim və hadisələrə münasibətin nitqin ifadəliliyi vasitəsilə çatdırılması nisbətən asan baş verir. Burada mimika və pantomimikanın iştirakı, səsin ahəngi və s. nitqin ifadəliliyini gücləndirir.

Nitqin mexanizmləri. Nitqin yaranması və qavranılması sadə reflektor fəaliyyət qanunu üzrə cərəyan edir. Bu zaman nitq stimulları (qıcıqlandırıcıları) birinci signal sistemi qıcıqlandırıcılarını əvəz edə bilər. Əksər hallarda nitqin yaranması və qavranılmasında biz «signalın signalı» olan sözlərə əsaslanırıq, daha doğrusu, həmin sözlərin mənasına əsasən onları şüursuz (və ya şüurlu) olaraq seçir və eyniləşdiririk. Həmin mürəkkəb proses böyük yarımkürələr qabığında həyata keçir.

Nitqin reflektor xarakterə malik olması bir də onunla aydınlaşır ki, anadan gəlmə kar adamlar verbal nitqə malik olmurlar. Yalnız xüsusi təlim yolu ilə onlar buna nail olurlar ki, burada da reflektor xarakter baş verir.

Verbal ünsiyyət prosesi olan nitq olduqca mürəkkəb bir prosesdir. Onun özünəməxsus, bir-birini ardıcıl olaraq tamamlayan əməliyyatlardan ibarət mexanizmi vardır. Psixoloji ədəbiyyatda nitqin həmin mexanizmlərinin aşağıdakı mərhələlərdən ibarət olduğu qeyd edilir.

Birinci mərhələ nitqin proqramlaşdırılması mərhələsidir. Bu mərhələdə insanın demək istədiyi nitq ifadəsinin məna özəyinin qurulması (yaradılması) baş verir. Bunun üçün insan informasiyalar içərisindən ona lazım olanını seçir, lazım olmayan ikinci dərəcəliləri kənar edir.

İkinci mərhələ cümlənin sintaktik quruluşunun yaradılması mərhələsidir. Bu mərhələdə ifadənin (frazanın) ümumi layihəsi, onun qrammatik forması proqramlaşdırılır, lazımı sözləri axtarmağı, səsləri seçməyi, onu daha dəqiq ifadə etməyi təmin edən mexanizmlər müəyyənləşdirilir.

Üçüncü mərhələdə nitqin real olaraq səslənməsi baş verir. Beləliklə də kommunikator çatdırmalı olduğu məlumatı

kodlaşdırma prosesini həyata keçirir.

Dinləmə prosesində həmsöhbət (resipient) əldə etdiyi məlumatı açır, anlayır. Bu da öz növbəsində müvafiq mərhələlər keçir. Dinləyici eşitdiyi səsləri mərhələlər üzrə sözün mənası ilə əlaqələndirir ki, bu da kommunikatorun nə demək istədiyini anlamasını təmin edir.

Nitq ifadələrinin kodlaşdırılması və həmin kodun açılması (anlama) o zaman mümkün olur ki, verbal ünsiyyətin həyata keçirilməsini təmin edən beyin mərkəzləri və sistemləri sağlam olsun. İnsanda bu sistemin pozulması müxtəlif nitq pozğunluğuna-afaziyaya gətirib çıxarır. Bir halda insan sözləri ifadə, tələffüz edə bilmədiyi halda onları başa düşür, anlayır; başqa halda ayrı-ayrı səsləri tələffüz edə bildiyi halda onları müəyyən ardıcılıqla birləşdirə bilmir; başqa bir halda eşitdiyi sözləri qavraya bilmədiyi halda həmin sözləri tələffüz edə bilir və s.

Hələ XIX əsrin ortalarında iki alim tərəfindən beyinin müəyyən sahəsində zədə olduqda nitq pozğunluğunun da baş verdiyi aşkara çıxarılmışdır. **P.Broka** müəyyən etmişdir ki, beyinin sol yarımkürələrinin alın qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə biri zədələnersə tələffüzün pozulması baş verir. **K.Vernike** isə müəyyən etmişdir ki, sol yarımkürələrin yuxarı qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə biri zədələnersə nitqi anlamağın pozulması baş verir. Beyinin həmin sahələri nitqin hərəki (**Broka mərkəzi**) və nitqi anlama (**Vernike mərkəzi**) mərkəzi adlandırılmışdır. Lakin sonralar psixofizioloqların (A.R.Luriya, N.A.Bernsteyn, P.K.Anoxin və b.) tədqiqatları göstərmişdir ki, nitqin fizioloji əsasını beyinin təcrid olunmuş bir sahəsinin (nitq mərkəzləri) fəaliyyəti deyil, bütövlükdə beyin fəaliyyəti təşkil edir.

Nitqin qavranılması və anlaşılması. Nitqin qavranılması, anlaşılması və mənirlənməsi özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Təcrübə göstərir ki, nitqin

qavranılması heç də həmişə eyni şəkildə cərəyan etmir. Aparılmış tədqiqatlar göstərmişdir ki, nitqin qavranılması qavrayış zamanı qarşıya qoyduğumuz məqsəddən, fəaliyyətimizin gedişində onun hansı funksiyanı yerinə yetirməsindən, qavranılan nitqin məzmunu, anlaşılıqlığı, emosionallığından, nitqi qavrama şəraitindən və qavrayanın şəxsi təcrübəsindən, qavrama ustanovkasından asılıdır.

Nitqin qavranılması və anlaşılması insanın nitqə nə dərəcədə yiyələnməsindən, başqa sözlə nitq prosesində istifadə olunan dili nə dərəcədə mənimsəməsindən də asılıdır. Dili, onun fonetik, leksik, qrammatik qanunlarını mükəmməl mənimsəyən adam həmin dilin vasitəsilə həyata keçirilən nitq prosesini asanlıqla və düzgün qavraya və anlaya bilir.

Bu baxımdan ana dilində və xarici dillərdə nitqi qavramaq və anlamaq bir sıra xüsusiyyətlərinə görə bir-birlərindən fərqlənir. Ana dilinə birbaşa yiyələnən insan həm imitasiya, həm də sistemli təlim prosesində onun bütün çəhətlərinə yiyələnir, nəticədə müvafiq tələblərə əməl olunduqda bu dildə nitqi qavrama və anlama da o qədər çətinlik yaratmır. Xarici dilin mənimsənilməsi və qavranılması isə xeyli fərqlənir. Tanınmış psixolinqvist **A.A.Leontyevin** qeyd etdiyi kimi¹ ikinci dilin öyrənilməsi onu öyrənməyə başlayan adamın yaşından asılı olaraq müxtəlif psixoloji məzmun kəsb edir. O, ana dilinin mənimsənilməsi ilə paralel və ya azacıq gec baş verə bilər; bu cür hallar iki dilli ailələr üçün adi haldır. Burada o, psixoloji cəhətdən ana dilinin mənimsənilməsi ilə oxşardır. İkinci dilin öyrənilməsi bir qədər sonra, məktəbəqəbər yaş dövründə də başlaya bilər. Bu dövr dili, onun fonetika və qrammatikasını dərk etmədən birbaşa metodla mənimsəmək üçün səmərəli, necə deyirlər, senzitiv dövrüdür. Lakin ikinci dilin öyrənilməsinə uşaqlarda ana dili faktlarına ixtiyari olaraq isti-

¹ Бах, **Леонтьев А.А.** Нитг в я үнсийят //Üмуми психолоэийа. – Бакы, 1982, сящ. 232-234.

nad etmək bacarığı yarandıqdan sonra başlamaq daha səciyyəvi haldır. Xarici dilin və ümumiyyətlə ikinci dilin öyrənilməsi məhz həmin bacarıqların əsasında baş verir. Əgər ana dili «aşağıdan yuxarıya» doğru mənimsənilirsə, daha doğrusu, burada əvvəlcə ən sadə mexanizm, bir növ heca düzəltmək mexanizmi yaranırsa, sonra dilin ali səviyyələri mənimsənilirsə, daha sonra nitqin ixtiyariliyi meydana gəlsə, bununla belə dil vahidləri ilə şüurlu əməliyyat ən axırda təşəkkül tapırsa, ikinci dil «yuxarıdan aşağıya» - dil vasitələrini tam ixtiyari seçməklə, dil üzərində şüurlu əməliyyat aparmaqdan nitqin avtomatlaşmasına doğru mənimsənilir. Bu cəhət istər- istəməz xarici dildə nitqi qavramaq və anlamaqda öz təsirini göstərir.

Xarici ölkə psixoloqlarının əsərlərində¹ qeyd edildiyi kimi, insanın nitq aparatı yüzlərcə müxtəlif nitq səsləri yaratmaq imkanına malikdir. Lakin heç bir dildə bu səslərin hamısından istifadə olunmur. İngilis dilində qırxa qədər müxtəlif fonemlərdən istifadə olunur. Başqa dillər də özünün xüsusi fonem qrupunu seçir. Məsələn, alman dilində bəzi xirtlək səslərdən istifadə olunur ki, bu cür səslərə ingilis dilində təsadüf olunmur. Fransız dilində istifadə olunan bəzi sait səslərə də ingilis dilində rast gəlmirik.

Uşaqlar ana dilində istifadə olunan səsləri tələffüz etməyə öyrəndikdən sonra onlar öz fonemikalarına həddindən artıq rigidliklə yanaşırlar. Onlar öz ana dillərində ifadə olunmayan səsləri tələffüz etməkdə, həmin yad səsləri bir- birindən fərqləndirməkdə çətinlik çəkirlər (J.Verker). Məhz bu hal çox vaxt xarici nitqin qavranılması və anlaşılmasını çətinləşdirir. Bu səbəbdən çox vaxt xarici nitq bizim üçün aydın olmur, ayrı-ayrı səslərin ardıcıl deyil, qarışıq, anlaşılmaz toplusu təsirini bağışlayır.

Xarici dildə nitqi qavramaq və anlamaqda özünü göstərən

¹ Глейтман Г., Фридлинд А., Райсберг Д. Основы психологии. - Санкт-Петербург, 2001, с. 405-406.

çətinliklərdən biri də nitqdəki səslərin tələffüz sürəti ilə bağlıdır.

Xarici ölkə psixoloqlarının tədqiqatları göstərmişdir ki, yaşlı adamlar nitqdə saniyədə 16 fonem olmaqla bir dəqiqə ərzində 250 sözü qavraya bilirlər. Adətən, bu fonemlər hər bir nitq vahidini müəyyənləşdirən sərhəd rolunu oynayaraq fasilə olmadan ötüb gedir. Həqiqətən çox vaxt bir fonemin yaradılması digərinin üzərinə düşür. Məsələn, insan əvvəlki samitin tələffüzünü qurtarmamış sait səsi tələffüz etməyə başlayır. Bu hal ayrı-ayrı sözlərin tərkibində ardıcıl fonem, eləcə də frazaların daxilində ardıcıl sözlər üçün düzgün hal hesab olunur. Məhz buna görə də bəzən sözü «xəz əl», yoxsa «xəzəl» kimi eşitdiyini anlamaq çətindir. Deməli, çox vaxt dinləyici nitq axınıni müvafiq vahidlərə ayırmaq vəzifəsini yerinə yetirməli olur. Bu prosesi düzgün həyata keçirmək üçün dinləyənin həmin dilin lüğət tərkibi və strukturu haqqında zəruri biliyinin olması tələb edilir.

Nitqin növləri və formaları. Nitqin funksiyaları, xüsusiyyətləri ilə yanaşı özünəməxsus formaları və növləri də vardır. Nitqin növlərini təsnif etmək üçün psixoloji ədəbiyyatda müxtəlif əlamətlərdən istifadə olunur.

Eksteriorizasiya və interiorizasiya əlamətinə görə nitqin iki əsas növü mövcuddur: *xarici və daxili* nitq. Xarici nitq başqaları ilə ünsiyyətə, informasiya mübadiləsinə yönəlmiş olub, eşidilən, görülən və tələffüz edilən nitqdır. Daxili nitq gəldikdə, o hər şeydən əvvəl təfəkkür prosesinin təmin olunması ilə bağlıdır. O, psixoloji nöqteyi nəzərdən olduqca mürəkkəb hadisə olub nitqlə təfəkkürün qarşılıqlı əlaqəsini təmin edir.

Nitqin xarici növü ilə bağlı olaraq daha iki növü mövcuddur: *şifahi nitq* və *yazılı nitq*. Nitqin hansı formasından istifadə etməyimizdən asılı olmayaraq o həmişə həmin əsas növlərdən birinə aid olur.

Şifahi nitq tələffüz edilən, eşidilərək qavranılan, başa

düşülən nitq növüdür. Bu nitqin köməyi ilə danışanlar arasında bilavasitə əlaqə yaranır. Şifahi nitq zamanı ünsiyyətdə olan adamlar bir-birini görür, eşidirlər. Danışan adamın mimikası və bədəninin ifadəli hərəkətləri, səsinin ahəngi nitqin məzmununun, buna bəslədiyi münasibətinin anlaşılmasına yardım göstərir.

Ünsiyyət şəraitindən, onun məqsəd və məzmunundan asılı olaraq şifahi nitq ya **dialogi**, ya da **monoloji formada** cərəyan edə bilər.

Dialogi nitq iki və daha artıq adamın sual-cavab şəklində həyata keçirdiyi nitqdır. Dialogi nitqin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Psixoloji ədəbiyyatda həmin xüsusiyyətlərə aşağıdakıları aid edirlər.

Hər şeydən əvvəl dialogi nitq bilavasitə reaksiya tələb edən nitqdır. Belə ki, dialogi nitq zamanı həmsöhbət deyilənlərə öz münasibətini bildirir: ya sual verir, ya təsdiq edir, ya inkar edir. Dialogi nitqin bu cəhəti danışanan öz fikrini ifadə etmək istiqamətinə təsir göstərir, onu müəyyən səmtə yönəldir.

Dialogi nitqin digər xüsusiyyətləri dialoqun danışan adamların emosional-ekspressiv rəbətəsi şəraitində baş verməsidir. Bu zaman dialogi nitqin iştirakçıları bir-birlərini bilavasitə qavrayır və emosional vəziyyətlərini qiymətləndirirlər.

Nəhayət dialogi nitqin bir xüsusiyyəti də onun **müəyyən şəraitlə və ya obyektə bağlı olmasıdır**. Bu mənada o situativ səciyyə daşıyır, söhbətin obyektı dəyişən kimi dialoqun istiqaməti və xarakteri də dəyişir.

Monoloji nitq dialogidən fərqli olaraq bir adamın öz fikir və mülahizələrini müntəzəm və ardıcıl surətdə şərh etməsi, başqalarının onu dinləməsidir. Monoloji nitq son dərəcədə fəal və sərbəst nitqdır. Adətən, monoloji nitqdən istifadə edən adam hər hansı bir məzmunu seçməli və həmin məzmunu uyğun olaraq ifadə etdiyi fikri sərbəst akt qaydasında qurmağı bacarmalıdır. Monoloji nitq tamamilə mütəşəkkil nitq növü he-

sab olunur. Bu baxımdan müəllimin mühazirəsini monoloji nitqə misal göstərmək olar. Bədii ədəbiyyatda da çoxlu monoloqa rast gəlirik, məsələn, İsgəndərin monoloqu, Hamletin monoloqu və s. monoloqlara diqqət yetirdikdə onun fasiləsiz, əlaqəli, ardıcıl və məntiqli olduğunu görürük.

Monoloji nitqin rəvan getməsi üçün ondan istifadə edən adamın çatdıracağı məzmunu dərinlən və aydın dərk etməsi, zəngin söz ehtiyatına malik olması, nitqin təsirlilik, emosionallıq xüsusiyyətlərinə, danışdığı dilin qayda-qanunlarına mükəmməl yiyələnməsi zəruridir.

İstər dioloji, istərsə də monoloji nitq **aktiv** və **passiv** ola bilər. Hər iki termin şərti xarakter daşımaqla danışanın və ya dinləyənin fəaliyyətini səciyyələndirir. Aktiv nitq forması ünsiyyət zamanı danışan adamın, başqa sözlə kommunikatorun nitqi hesab olunur. Dinləyicinin nitqi bu zaman bir növ passiv formada cərəyan edir. Belə ki, biz başqasını dinləyən zaman bir növ danışanın sözlərini ürəyimizdə öz-özümüzə təkrar edirik. Bu zaman nitq zahirən təzahür etməsə də nitq fəaliyyəti burada özünü göstərir.

Bir cəhəti xüsusilə qeyd etmək lazımdır ki, uşaqlarda nitqin aktiv və passiv formaları eyni vaxtda baş vermir. Belə ki, uşaqlar birinci növbədə passiv nitqə yiyələnirlər. Onlar böyüklərin danışığını başa düşür, onların dedikləri sözlərə reaksiya verirlər. Tədricən uşaqlarda aktiv nitq formalaşır və onlar da sözlərdən bilavasitə fəal şəkildə istifadə etməklə ünsiyyətə girirlər. Xarici dillərin öyrənilməsi zamanı bu hal daha aydın təzahür edir. Xarici dilin öyrənilməsinin ilkin mərhələsində passiv nitq üstünlük təşkil edir. Xarici dili öyrənən adam həmin mərhələdə xeyli sözü aydın başa düşdüyü halda onlardan öz fəal nitqində istifadə etməkdə çətinlik çəkir. Lakin həmin dilə, onun lüğət ehtiyatına dərinlən yiyələndikdən sonra aktiv nitq formasından istifadədə də çətinlik çəkmir.

Yazılı nitq. Şifahi nitq kimi yazılı nitq də xarici nitqin bir növü kimi verbal ünsiyyətə aiddir. Yazılı nitq vasitəsilə

ünsiyyət yazılı mətnlərin köməyi ilə həyata keçirilir, görmə vasitəsilə qavranılır. Mütəxəssislər yazılı nitqi şifahi monoloji nitqə nisbətən daha müfəssəl nitq hesab edirlər. Adətən, yazılı nitqdə həmsöhbətlə əks əlaqə mövcud olmur. Ona görə də biz hər şeyi əvvəlcədən yazdığımız mətnə ona izah etməliyik.

Yazılı nitqi şifahi nitqdən fərqləndirən cəhətlərdən biri ondan ibarətdir ki, yazılı nitqin köməyi ilə biz öz fikrimizi, istək və arzularımızı müəyyən məsafədən istədiyimiz adamlara çatdırı bilərik. Yazılı nitq informasiyaları müəyyən məsafədən ötürməyə imkan verməklə yanaşı mühafizə edib saxlamağa, gələcək nəsllə çatdırmağa da imkan verir.

Yazılı nitq şifahi nitqdən təkcə qrafikadan istifadə olunmasına görə deyil, eyni zamanda onun özünəməxsus qrammatik, orfoqrafik, stilistik xüsusiyyətlərinə görə də fərqlənir. Məhz buna görə də həmin xüsusiyyətlərə mükəmməl yiyələnmək yazılı nitqdən düzgün istifadə edə bilmək üçün zəruri şərtidir.

Daxili nitq. İnteriorizasiya əlamətinə görə nitqin xarici nitqdən fərqli olan bir növünü – **daxili nitqi** qeyd edirlər. Bu real kommunikasiyadan kənarda baş verən nitqdir. Daxili nitq insanın öz-özünə fikirləşməsi, öz-özü ilə danışması prosesidir. Daxili nitq tələffüz edilməyən, səssiz nitqdir. O çox qısa, bəzən də ayrı-ayrı ifadələrdən ibarət olur. Həmin ifadə bir növ fikrin nüvəsini təşkil edir. Ona görə də daxili nitq üçün fraqmentliyin, qırıqlığın xarakterik hal olduğunu qeyd edirlər. Daxili nitq eyni zamanda sürətli nitqdir. Əgər hər hansı bir hadisəni xarici nitqin köməyi ilə çatdırmaq üçün xeyli vaxt sərf etmək lazım gəlsə, daxili nitqdə onu ani olaraq, sürətlə təsəvvürümüzdən keçiririk.

Psixoloji ədəbiyyatda daxili nitqi xarici nitqin bir növ əqli əməliyyatların fikrən icrasına yönəldilmiş törəmə forması kimi qeyd edirlər. Daxili nitq müxtəlif məsələlərin əqlən həlli, başqa adamların nitqini diqqətlə dinləmə, mətni öz – özünə (tələffüz etmədən) oxumaq, fikrən planlaşdırma, yaddasaxlama

və yadasalma zamanı özünü daha aydın şəkildə göstərir. Daxili nitqin vasitəsi ilə sensor məlumatların işlənməsi, onların müəyyən anlayışlar sistemində dərk olunması baş verir, özünün davranış və təəssüatlarının təhlili və qiymətləndirilməsi həyata keçirilir. Bütün bunlar daxili nitqi insanın əqli fəaliyyəti və şüurunun olduqca mühüm və universal mexanizminə çevirir. Daha dar, psixolinqvistik mənada daxili nitq ifadələrinin yaranmasının başlanğıcı, onun şifahi və yazılı nitqdə reallaşdırılmasının «daxili proqramlaşdırılmasından» ibarətdir.

Daxili nitqin üç əsas tipini qeyd etmək olar: 1) xarici nitqin strukturunu özündə saxlayan, lakin fonesiya, səslərin tələffüzü mövcud olmayan və çətin şəraitdə fikri məsələnin həlli üçün tipik olan *daxilən, öz – özünə danışmaq* («özünə yönələn nitq»); 2) *xüsusi daxili nitq* – bu, tələffüz vasitəsi kimi özünü göstərir, spesifik vahidlərdən istifadə olunur və onun strukturu xarici nitqin strukturundan fərqli olur; 3) *daxili proqramlaşdırma*, başqa sözlə nitq ifadəsinin, bütün mətnin və onun məzmun hissələrinin spesifik mənə vahidlərinin formalaşması və möhkəmlənməsi.

Daxili nitqin mənşəyi hələ kifayət qədər öyrənilməmişdir. *L.S. Vıqotskinin* fikrincə (1934) daxili nitq uşağın oyun və başqa məşğələlər zamanı öz – özünə hündürdən danışmasından ibarət olan eqosentrik nitqin təsiri ilə yaranır. Tədricən bu daxili nitq – «öz – özünə, özü üçün nitqə» çevrilir. P.P. Blonskinin fikrincə (1935) daxili nitq xarici nitqlə eyni vaxtda uşağın böyüklər tərəfindən ona müraciət olunan sözləri səssiz olaraq təkrar etməsi nəticəsində meydana gəlir. Bunu isə artıq birinci yaşın sonunda müşahidə etmək olur.

Fikrin məzmunundan və onu doğuran şəraitdən asılı olaraq daxili nitqin inkişaf etmiş forması tamamilə fərqli ola bilər. Adətən, daxili nitqdə fikir olduqca ümumiləşmiş şəkildə ifadə olunur. Lakin əqli çətinlik meydana gələn anlarda daxili nitq olduqca müfəssəl, açılmış xarakter daşımağa başlayır, daxili monoloqa yaxınlaşır və pıçıltı ilə və hətta hündürdən ifadə

olunan nitqə çevrilə bilər. Bu isə fikir obyektlərinin daha dəqiq təhlilinə və özünün fikri fəaliyyətinə nəzarət etməyə imkan yaradır.

Nitqin yuxarıda qeyd olunan növləri ilə yanaşı **daktil, eqosentrik** növləri də diqqəti cəlb edir.

Daktil nitq sözlərin daktil hərflərlə ifadə olunmasından ibarət olan nitqdır. Daha doğrusu, bu zaman barmaqların müxtəlif konfigurasiyalarından və hərəkətlərindən istifadə olunur. Daktil nitqdən karlarla iş zamanı surdopedaqoji köməkçi nitq vasitəsi kimi, eləcə də karlar arasında şəxsiyyətlərarası kommunikasiya və eşidən adamlarla onlar arasında ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə olunur.

Eqosentrik nitqə gəldikdə bu insanın özünə yönəlmiş nitqdır. Onun köməyi ilə insan (ən çox uşaqlar) özünün praktik fəaliyyətini tənzim edir və ona nəzarət edir. Eqosentrik nitq xarici (kommunikativ) nitqdən nəşət edir və onun qismən interiorizasiya olunmuş məhsulu kimi özünü göstərir. Eqosentrik nitq bir növ xarici nitqdən daxili nitqə keçid mərhələsi kimi özünü göstərir.

Qeyri-verbal ünsiyyət. İnsanlar heç də həmişə ünsiyyət prosesində verbal kommunikasiya vasitələrindən istifadə etməklə kifayətlənmirlər. Çox vaxt onlar verbal yolla çatdırdıqları məlumatları gücləndirmək və ya daha səmərəli təsir göstərmək üçün sözsüz, nitqdən kənar vasitələrdən də istifadə edirlər. İnsanlar özlərinin hisslərini, fikir və arzularını çatdırmaq üçün söz tapa bilmir və ya onun barəsində danışmaq istəmirlər. Bu zaman informasiya mübadiləsi sözsüz, sözlərin köməyi olmadan həyata keçir. Belə ünsiyyət **qeyri-verbal** vasitələrin köməyi ilə baş verir. Bu cür qeyri – verbal kommunikasiya vasitələrinə müxtəlif simvolları, mimikanı, pantomimikanı, müxtəlif jestləri, hərəkətləri, səsin tembrini, intonasiyanı, gülməyi və s. aid etmək olar. Bu mənada qeyri – verbal ünsiyyət vasitəsi rolunu müxtəlif amillər oynaya bilər. Onlardan bəzilərini qısaca nəzərdən keçirək.

Təsadüfi deyildir ki, beynəlxalq əlaqələrin inkişafı müxtəlif dillərə malik olan insanların ünsiyyətində, informasiya mübadiləsində çətinliklər yaradır. Bu cür çətinliyi aradan qaldırmaq üçün müxtəlif ölkələrdən olan insanların başa düşə biləcəyi simvollardan istifadə edilir. Bu məqsədlə o qədər də çətin olmayan görmə simvolları dünya miqyasında geniş yayılmışdır. Bu cür simvollar aeroportlarda, avtotraslarda daha çox rast gəlmək olur. Həmin simvolların köməyi ilə insanlar dayanacaqlar, yeməxanalar, yanacaq və təmir yerləri və s. barədə məlumat əldə edirlər.

Qeyri – verbal ünsiyyət vasitəsi kimi geniş yayılmış vasitələrə üzün və bədənə ifadəli hərəkətlərini xüsusilə qeyd etmək lazım gəlir. Üzün ifadəli hərəkətlərindən (mimikadan), jestlərdən istifadə etməklə insanlar bir – birinə razılıq və narazılıqlarını, sevinc və kədərini və s. məlumatları çatdırı bilirlər. Lakin heç də jest və mimikalar həmişə vahid şəkildə, eyni cür başa düşülmür və şərh olunmur. Müxtəlif mədəniyyət və sosial inkişaf pilləsinə malik olan insanlar bunları müxtəlif şəkildə dərk edirlər. Məsələn, başımızı yuxarıdan aşağıya hərəkət etdirdikdə razılıq, təsdiq, yanlara hərəkət etdirdikdə narazılıq, inkar kimi başa düşülür, şərh olunur. Əksər xalqlarda başın həmin hərəkətləri məhz bu cür də şərh olunur. Lakin bəzilər bu tamamilə əksinə başa düşülür.

Bununla belə psixoloqlar aşkara çıxarmışlar ki, çox vaxt bədənə, üzün ifadəli hərəkətləri, qeyri – verbal yolla çatdırılan məlumatlar həmsöhbətə verbal yoldan daha güclü təsir göstərir. Məsələn, insan sevincdən doğan göz yaşları ilə dostlarını inandırmağa çalışsa ki, «Məndə hər şey yaxşıdır!» onlar onun sözünə deyil, daha çox göz yaşına inanacaqlar.

İnsanların müxtəlif birliyində, o cümlədən dərs zamanı qeyri – verbal ünsiyyət vasitəsi kimi müxtəlif intonasiyadan, bir anlığa danışığı dayandırmaqdan, öskürməkdən və s. dən istifadə edilir. Məsələn, mühazirə zamanı tələbələrin müəyyən hərəkətlərinə narazılığını bildirmək üçün müəllimin səs tonunu

yüksəltməsi, alçaltması, bir anlığa danışığını dayandırması, öskürməsi tələbələrin sakitləşməsinə, müəllimin nə demək istədiyini başa düşmələrinə səbəb olur.

İnsanın geyimi, paltarı da onu əhatə edənlərə onun əhvalı, hissləri, nə demək istəməsi, ədası barədə məlumat verir.

İnsanlar onları əhatə edən adamlara öz mənəşibətlərini təkcə geyimləri, ədalrı ilə deyil, həmin adamlarla ünsiyyət zamanı hansı distansiyanı, məsafəni tutmalarına əsasən də çatdırırlar. Bu yolla bir növ qeyri – verbal şəkildə ətrafdakılara öz mənəşibət tərzlərini çatdırırlar. Bu baxımdan mütəxəssislər şəxsiyyətlərarası ünsiyyətdə aşağıdakı dörd zonanın mümkünlüyünü qeyd edirlər.

Birincisi, intim ünsiyyət zonası (yarım metrədən bilavasitə bədənə təmasa qədər olan məsafə). Adətən bu məsafədə valideynlər övladları, olduqca yaxın dostlar, sevgililər ünsiyyət saxlayırlar. Adətən, az tanıdığın bir adam sənə bu zonada yaxınlaşdıqda özünü narahat hiss edirsən. Başqasına sənə bu cür yaxınlaşmağın həmin adamda sənə ona yaxın mənəşibət bəsləməyin barədə fikir doğurur. Psixoloji eksperimentlər göstərmişdir ki, xoşbəxt ər – arvad məhz bu məsafədə ünsiyyət zamanı özlərini rahat hiss edirlər. Əksinə, bir – biri ilə yola getməyənlər bu məsafədən uzaq dayanırlar.

İkincisi, şəxsi ünsiyyət zonası (0,5 metrədən 1,5 metrə qədər olan məsafə). Müxtəlif mədəniyyət, mədəni inkişaf səviyyəsində bu zonanın sərhəddi müxtəlif olur. Adətən, bu məsafədə bir – biri ilə yaxşı, yaxın tanış olan adamlar ünsiyyət saxlayırlar. Bu məsafə adamların bir – birinə toxunmalarına, əl vermələrinə, əllə çiyinə vurmalarına imkan verir. Mütəxəssislərin qeyd etdiyi kimi, adamların əksəriyyəti bu zonanı özlərinin şəxsi məkanı hesab edir və yad adamlarla bu zonada ünsiyyətə meyilli olmurlar.

Təsəvvür edin ki, mikroavtobusda oturmusunuz. Dayana-
caqda yeni bir sənişin maşına minərək bütün yerlər boş olduğu
halda sizin yanınızda oturur. Bu zaman siz istər – istəməz

özünüzü narahat hiss edirsiniz. Yəqin ki, siz belə halların şahidi olmusunuz ki, adamların sıx olduğu yerdə, məsələn, liftdə, metro vaqonunda, avtobusda insanlar bir – biri ilə vizüal təmasdan qaçır, pəncərədən baxmağa, gözlərini vaqondakı reklam şəkillərə zilləməyə cəhd göstərirlər. Bu cür davranış tərzii şəxsi məsafə sərhəddini gözləmək cəhdindən irəli gəlir.

Üçüncüsü, formal ünsiyyət zonası (1,5 metrədən 3 metrə qədər olan məsafə). Adətən bu məsafəni işgüzar adamlarla ünsiyyət, eləcə də təsadüfi, az əhəmiyyətli söhbət zamanı gözləyirlər.

Dördüncüsü, ümumi ünsiyyət zonası (3 metrədən uzaq məsafə). Bu məsafədə birinci və ikinci ünsiyyət zonalarındakı davranışi həyata keçirmək mümkün deyildir və yersizdir. Hətta bu məsafədə işgüzar ünsiyyət də həyata keçirilə bilməz. Bu məsafədə sadəcə olaraq, məsələn, mühazirəni dinləyirsən və deyə bilirsən ki, ümumi ünsiyyət situasiyasına düşmüşən.

II. 4. 3. Ünsiyyət şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı təsir kimi

Sosial psixologiyada ünsiyyətin ən mühüm cəhətlərindən biri kimi onun **qarşılıqlı təsir prosesi** olması, başqa sözlə **interaktiv** cəhəti diqqəti cəlb edir. Ünsiyyətə girərkən insanlar hər hansı sual, xahiş, əmr, izahat və s. zamanı qarşılarına başqasına bu və ya digər şəkildə təsir etmək məqsədini də qoyur. Bu zaman o başqasından nəyisə öyrənmək, ona təsir etmək, onu yersiz hərəkətdən uzaqlaşdırmaq, onunla dostluq əlaqələri yaratmaq, ondan hansısa bir köməkliyi əldə etmək və ya ona öz kömək əlini uzatmaq və s. istəyini güdə bilir. Bu zaman ünsiyyətin nəzərdə tutulan məqsədi onun hər iki iştirakçısının birgə fəaliyyət tələbatına uyğun olursa öz müsbət bəhrəsini verə bilir, təsir birtərəfli deyil qarşılıqlı xarakter daşıyır. Belə ki, A. fərdin hərəkəti B – in davranışında dəyişikliyə səbəb olur, onun cavab

reaksiyasını yaradır, nəticədə bu reaksiya A- ın da davranışına təsir göstərir. Deməli qarşılıqlı təsir prosesi baş verir.

Sosial normalar və sosial nəzarət. Adətən birgə fəaliyyət və ünsiyyət zamanı qarşılıqlı təsir müvafiq sosial normalar və sosial nəzarət əsasında həyata keçirildikdə özünün səmərəli nəticəsini verir.

Sosial normalar insanların qarşılıqlı təsir və qarşılıqlı münasibətlərini tənzim etmək üçün cəmiyyət tərəfindən qəbul edilmiş normalardır.

Cəmiyyət spesifik sosial davranış normaları sistemi nümunələrini hazırlayır və müvafiq şəraitdə həmin normalara əməl etməyi özünün bütün üzvlərindən tələb edir. Bu normalar pozulduqda sosial nəzarət mexanizmi işə düşür (bəyənməmək, danlamaq, cəzalandırmaq şəklində) və davranışın korrupsiyasına gətirib çıxarır. Burada həmin normaların cəmiyyətin bütün üzvləri tərəfindən qəbul olunması, həmin normaları etalon kimi qəbul etmələri və öz davranışlarını etalona uyğun qurmağa çalışmaları əsas şərtidir. Lakin bu hələ kifayət deyildir. Həmin normalara əməl olunmasına sosial nəzarət edilmədən bu normaların işləyəcəyi şübhə doğurur. Bunu gündəlik həyatı faktlar da sübut edir. Adətən, sosial nəzarət zəif olduqda və ya ikili münasibət xarakteri daşdıqda sosial normaların pozulması halları tez – tez özünü göstərir.

Ünsiyyət prosesində rol və rol gözləmələri. Qarşılıqlı təsir prosesində sosial nəzarət ünsiyyətdə olan adamların rollarına uyğun şəkildə həyata keçirilir. Psixologiyada **rol** altında kimin bu və ya digər mövqedən asılı olaraq hansı davranış modelini yerinə yetirməsi nəzərdə tutulur. Subyekt müəllim və ya şagird, bacı və ya qardaş, həkim və ya xəstə, müdir və ya işçi, ev yiyəsi və ya qonaq və s. rolunu yerinə yetirə bilər. Hər bir rol tamamilə müvafiq tələbə və ətrafdakılarının müvafiq gözləmələrinə cavab verməlidir. Adətən ünsiyyətdə olan adamlar bir- birindən öz rolunu onun gözlədiyi kimi yerinə yetirməsini istəyirlər. Məsələn, şairdlər

gözləyirlər ki, müəllim onlara yaxşı dərs desin, yüksək qiymət versin, onların istəyini yerinə yetirsin və s. Müəllim isə gözləyir ki, şagirdlər dərsə yaxşı hazırlaşsın, intizamı pozmasın, müəllimin tapşırıqlarını yerinə yetirsin. Məhz buna görə də müxtəlif rolları yerinə yetirən adamların qarşılıqlı təsiri onların rol gözləmələri ilə tənzim olunur. İnsanın istəyib – istəməməsindən asılı olmayaraq onu əhatə edənlər ondan müvafiq nümunəyə uyğun davranış gözləyirlər. Rolun bu və ya digər şəkildə yerinə yetirilməsi mütləq sosial qiymət alır, roldan hər hansı bir kənara çıxma halı bəyənilmir.

İnsanın başqalarının ondan eşitmək istədiklərini və onda görmək istədiklərini səhsiz, dəqiq çatdırmaq qabiliyyət və bacarığı *mərifət* adlanır.

Lakin əgər subyektin prinsip və inamı ondan gözlənilənə ziddirsə onun başqa cür hərəkət etməsini mərifətsizlik adlandırmaq olmaz.

Dostlar arasında ünsiyyətin xarakteri. İnsanlar arasında ünsiyyətin xüsusi forması dostluq ünsiyyətidir. Dostluq davamlı fərdi – seçici qarşılıqlı münasibət və qarşılıqlı təsir sistemindən ibarətdir. Dostlar arasında olan ünsiyyət adamların bir – birilə qarşılıqlı bağlılığı, sədaqətliliyi, bir – biri ilə ünsiyyətdən məmnunluqları, bir – birindən qarşılıqlı hiss və arzuları gözləmələri ilə səciyyələnir. Dostluğun inkişafı qarşılıqlı anlama, ürəyiaçıqlıq, etibarlılıq, fəal qarşılıqlı kömək, bir – birinin işlərinə qarşılıqlı maraq, səmimilik və təmənnəsiz hisslərin olması kimi yazılmamış kodeksə əməl etməyi tələb edir. Dostluq kodeksinin ciddi şəkildə pozulması ya dostluğun dayandırılmasına, ya üzdən həyata keçən yoldaşlığa keçməsinə, ya da düşmənçiliyə səbəb ola bilər.

Ünsiyyətdə maneələr və onların qarşısını almaq yolları. İnsanların birgə yaşayışı, birgə fəaliyyəti prosesi daima ünsiyyətlə müşayiət olunur. Başqa sözlə ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və inkişafı prosesi kimi meydana çıxır. Bu prosesdə insanlar öz fikir və arzularını bir- birlərinə

çatdırır, bir- birlərinə qarşılıqlı təsir göstərir, bir- birlərini qavrayır və anlaşırlar. Ünsiyyət prosesinin xarakteri insanların birgə fəaliyyətinə, qarşılıqlı münasibətlərinə özünəməxsus təsir göstərir. Bir çox hallarda ünsiyyət prosesi münaqişələrlə müşayiət olunur və qarşılıqlı münasibətə neqativ təsir göstərir. Hamımız olmasaq da bəzilərimiz bu cür münaqişəli şəraitdən çıxmaq üçün müvafiq yol tapa bilmirik. Ünsiyyət zamanı baş verən bu cür maneələri aradan qaldırmaq yollarını nə orta, nə də ali məktəblərdə öyrətmirlər. Lakin sosial psixologiya və pedaqogikada bununla bağlı olduqca zəngin empirik və nəzəri məlumatlar toplanmışdır ki, onlardan istifadənin ünsiyyət maneələrinin qarşısını almaqda rolu inkarolunmazdır.

Ünsiyyət prosesinə mənfi təsir göstərən bu cür maneələrin bəziləri və onların qarşısını almaq yollarını qısaca nəzərdən keçirək.

Yeri gəlmişkən qeyd etmək lazımdır ki, müxtəlif fəaliyyət növlərində bu cür maneələr müxtəlif şəkildə özünü təzahür etdirir. Məsələn, görkəmli psixoloq V.A. Kan-Kalik gənc müəllimlərin pedaqoji ünsiyyətində özünü göstərən çətinlikləri «psixoloji maneələr» adlandırmış və bunları pedaqoji fəaliyyətin spesifik xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirmişdir.¹ Şübhəsiz həmin materialdan istifadə olunması gənc müəllimlərin pedaqoji ünsiyyətindəki çətinlikləri aradan qaldırmalarında onlara köməklik göstərə bilər. Ona görə də burada həmin fikirləri təkrar etməyi lazım bilmədik. Burada ümumiyyətlə insanların ünsiyyətində özünü göstərən bəzi çətinlikləri, onları doğuran səbəbləri psixoloji maneə kimi şərh etməyə çalışmışıq.

Ünsiyyət zamanı diqqəti cəlb edən çətinliklərdən, maneələrdən biri qavrayışla şərtlənən səhvlərdir. Bir çox hallarda ünsiyyətdə olan adamlar bir-birlərini düzgün qavraya bilmirlər. Bu cür maneələr ona görə meydana gəlir ki, ünsiyyət

¹ Бах, дярслийн ВЬ.25.3 –ъй бюлмясиня

zamanı hər bir adam qeyri-ixtiyari olaraq onun üçün əhəmiyyətli olan cəhəti ayırır, ona fikir verir və münasibət bildirir. Nəticədə ünvanlanmış məlumat təhrif olunur və anlaşıqsızlığa gətirib çıxarır. Ona görə də ünsiyyətin əsas məqsədi olan məlumat bir növ düzgün dərk edilmir. Bu isə münaqişə ilə nəticələnir.

Qavrayışla yanaşı olaraq ünsiyyətdə olan adamların *təfəkküründə* olan fərqi fərqlər də onların ünsiyyətini çətinləşdirir. Bu cür çətinliyi *məntiqi səhvlərdən* doğan çətinlik adlandırmaq olar. Ünsiyyətdə olanların əqli keyfiyyətlərinin inkişaf xüsusiyyətlərinə görə fərqli olmaları onların bir – birlərini başa düşmələrini çətinləşdirir. Məhz buna görə də bəzən ünsiyyət alınmır.

Ünsiyyətdə olanların nitqlərindəki **üslub səhvləri** də bir maneə kimi ünsiyyət prosesini çətinləşdirir. Belə ki, bəzən adamların nitqində məlumatların çatdırılması forması onun məzmununa uyğun olmur və bu da ünsiyyət prosesini çətinləşdirir.

Bu cür çətinliyin qarşısını almaq üçün mütəxəssislər ünsiyyət zamanı bir sıra qaydalara əməl olunmasının vacibliyini irəli sürürlər. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

«Haşiyə» qaydası. Bu qaydanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, hər cür işgüzar ünsiyyətin əvvəli və sonu dəqiq müəyyənləşdirilməlidir.

«Məqsəd» qaydası. Bu qaydaya görə çatdırılan fikirlər tör – töküntü şəklində deyil çox dəqiq şəkildə sıralanmalıdır.

Bunlarla yanaşı olaraq ünsiyyətə girərkən nitqin əvvəlində həmsöhbəti maraqlandıрмаğa cəhd göstərilməli, maraqlı faktlarla, aforizm və nümunələrlə onun diqqəti cəlb edilməlidir. Yalnız bundan sonra əsas məsələyə keçmək faydalı olur. Əsas fikir çatdırıldıqdan sonra dinləyicinin etiraz və suallarını dinləmək və öz nitqini nəticələr və ya xülasə ilə başa çatdırmaq lazım gəlir.

Kommunikator öz nitqini qısa cümlələrlə (5–9 söz) ifadə

etməlidir. Bu cür məlumat dinləyicilərin yadında yaxşı qalır.

Semantik (məna) səhvlər də ünsiyyətə mənfi təsir edən maneə kimi özünü göstərə bilər. Adətən bu cür səhvlər eyni sözün müxtəlif məna daşdığı zaman özünü göstərə bilər. Nəticədə dinləyici sözü eşitdikdə onu təhqir mənasında anlaya bilər ki, bu da ciddi münaqişəyə səbəb olar.

Ünsiyyətin səmərəli keçməməsinə səbəb olan maneə kimi resipientin xətrinə dəyən söz və ifadələrdən istifadə edilməsini də qeyd etmək olar. Şübhəsiz dinləyiciyə «Sən qorxaqsan, tənbəlsən, satqınsan» və s. şəkildə deyilən söz ciddi narazılığa səbəb ola bilər.

Nitqdə tez- tez *«həmişə»*, *«heç vaxt»* kimi ifadələrin işlədilməsi də ünsiyyətə ciddi zərər gətirir. Aşağıdakı iki ifadə bir – birindən nə qədər fərqli səslənir: «Siz məşğələyə gecikmişsiniz» və «Siz həmişə məşğələyə gecikirsiniz!» Burada «həmişə» sözündən istifadə olunması, ona istinad edilməsi ünsiyyət məntiqinin pozulmasına səbəb olur. Bu sözdəki hər cür vəd və ya qadağan təmasının yaranmasına maneə ola bilər. Bunun üçün «Sən mənə heç vaxt bu cür hərəkət etməyəcəyini vəd etmişdin», «Sən həmişə bunu yadda saxlaya bilmirsən!» kimi ifadələrin işlənməsi ünsiyyətin alınmaması üçün kifayətdir.

Həmsöhbətlərin *hər hansı bir fikri başa düşməsi* də ünsiyyət üçün maneə rolunu oynaya bilər. Məsələn, «Sən sadəcə olaraq düşünürsən ki, mən...» və ya da «Siz bilə – bilə gecikirsiniz görəsiniz ki, mən buna necə reaksiya verəcəm» və s. ifadələri qavramada olduğu kimi. Hətta əgər başqasının fikri düzgün «başa düşülməzsə» də bunun hündürdən ifadə olunması adətən həmsöhbət tərəfindən özünün təhqir olunması və ya ona təzyiq göstərilməsi kimi başa düşüləcəkdir. Bu isə şübhəsiz təmasının inkişafına şərait yaratmayacaqdır.

Ünsiyyətin səmərəliliyi və onun iştirakçılarının bu prosesdə qarşılıqlı təsirində maneə rolunu oynayan səbəblərdən

biri də insanların həmin prosesdə ehtiyatlı hərəkət etməməsi, danışığında əmr üslubundan istifadə etmələri, başqa sözlə avtokratik mövqe tutmalarıdır. Xahiş, məsləhət şəklində müraciət tərz – kimə müraciət etmələrindən asılı olmayaraq, əmr etməyə nisbətən olduqca az daxili etiraz, qarşıdurma yaradır. «Gətir!», «Yadında saxla!», «Dərhal yerinə yetir!» tipli müraciət formaları insanın mənliyinə ağır təsir göstərir, nəticədə ünsiyyət prosesi üçün maneə rolunu oynayır.

Ünsiyyət zamanı nitqdə olan fonetik səhvlər, səslərin təkrarı, tüfeyli sözlərdən (qısa, deməli, zad və s.), eləcə də parafonezlərdən istifadə edilməsi ünsiyyət prosesinə mənfi təsir göstərir. Bu cür hallar həmsöhbətin diqqətinin yayınmasına, həyəcanlanmasına, nitqi yanlış şəkildə qavrama və anlamasına səbəb olur.

Ünsiyyət zamanı mövcud ola biləcək maneələri azaltmaq və baş verə biləcək münafişənin qarşısını almaq üçün «səmərəli ünsiyyət qaydaları»ndan istifadə olunması zəruridir. Mütəxəssislər bu cür qaydalara aşağıdakıları aid edirlər:

1. Öz çıxışına başlamazdan əvvəl dinləyicilərə nələri çatdırmaq istədiyini bildirmək, başqa sözlə öz ideyalarını aydınlaşdırmaq zəruridir.

2. Qısa cümlələrlə (5 – 9 sözdən ibarət) danışmağa çalışın. Bu cür cümlələr qavrama və anlama üçün daha çox səmərəlidir.

3. Səsinizin daha çox ifadəli olmasına çalışın.

4. Öz nitqinizdə fasilələrdən istifadə edin.

5. Öz nitqinizdə aydın olmayan, ikimənalı ifadələrdən eləcə də professionallıqdan qaçmağa çalışın.

6. Həmsöhbətinizin qeyri – verbal siqnallarına (mimika və jestlər və s.) nəzər salın.

7. Kateqoriyalıqdan qaçmağa çalışın. Nəzərə alın ki, sizin fikriniz yanlış ola bilər.

8. Ünsiyyət yeri və vaxtını düzgün seçin.

9. Daima öz nöqteyi nəzərinizi dəyişdirməyə hazır olun.

10. Səmərəli dinləmə qaydasına əməl edin. Bu qaydalar aşağıdakılardan ibarətdir:

- Həmsöhbətinizin sözünü kəsməyin.
- Həmsöhbətinizə qarşı diqqətli olun.
- Tələsik nəticə çıxarmayın.
- Həmsöhbətinizin ifadəsinə sakit reaksiya verin.
- Diqqətinizi yayındırmayın.
- Təfəkkür tempinizi nitqə uyğunlaşdırın.
- Həmsöhbətinizlə əks əlaqə yaratmağa çalışın.

Ünsiyyətdə məna maneələri və onları doğuran səbəblər.

Psixoloji ədəbiyyatda ünsiyyətdə olan adamlar arasında münaqişənin səbəblərindən biri kimi məna maneəsinin yaranmasını qeyd edirlər. Belə ki, bəzən ünsiyyətdə olan tərəflərin baş verən hadisəyə verdikləri məna uyğun gəlmir və bu məna maneəsi kimi münaqişənin yaranmasına gətirib çıxarır.

Psixoloqlar müəyyən etmişlər ki, məna maneəsi həm ünsiyyətdə olan adamın qarşısında hansı tələbin qoyulmasından asılı olmayaraq, konkret adama münasibətdə, həm də kimin irəli sürməsindən asılı olmayaraq, konkret tələbə münasibətdə özünü göstərə bilər. Məsələn, müəllim şagirdi onun davranışına uyğun olmayaraq, qeyri obyektiv cəzalandırıqda şagirdə həmin müəllimə qarşı məna maneəsi yaranır. Bundan sonra müəllim nə qədər obyektiv hərəkət etsə də şagird onu qəbul edə bilmir. Konkret adama qarşı bu cür məna maneəsi müəllim tamamilə obyektiv, düzgün hərəkət etdiyi halda, şagirdin öz davranış motivini dərk edə bilməməsindən asılı olaraq da yaranır.

Konkret tələbə münasibətdə özünü göstərən məna maneəsi isə tamamilə başqa səbəblərdən irəli gələ bilər. Məsələn, müsbət nəticə vermədiyi halda tərbiyəçi eyni tələbi dəfələrlə irəli sürür. Nəticədə uşaq bu cür tələblərə o qədər alışır ki, onu bir növ qavramamağa başlayır.

Təcrübə göstərir ki, bu cür məna maneələrinin yaranması

şagirdlərlə aparılan işin çətinləşməsinə, bir növ nəticəsiz qalmasına səbəb olur. Ona görə də müəllim birinci növbədə bu cür mənə maneələrinin yaranmasının qarşısını almağa çalışmalıdır. Bu cəhətdən müəllim və tərbiyəçi üçün əsas problem zəruri təsir vasitəsini seçmək deyil, həm də rəftar və davranışını motivlərini, onun baxışlarını, münasibətlərini bilməkdir. Belə olduqda mənə maneələrinin yaranmasının qarşısı alınır.

II. 4. 4. Ünsiyyət insanların bir-birini qavraması və anlaması kimi

Ünsiyyət prosesində insanlar təkcə informasiya mübadiləsi aparmaqla, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərməklə kifayətlənmir, eyni zamanda bir-birlərini qavrayır və anlaşırlar. Bu ünsiyyətin perseptiv cəhətini təşkil edir. Ünsiyyətin **perseptiv** cəhəti heç də digər cəhətlərindən az əhəmiyyətə malik deyildir.

Həqiqi ünsiyyət o zaman mümkün olur ki, qarşılıqlı təsir prosesinə daxil olan insanlar özlərinin qarşılıqlı anlama səviyyələrini qiymətləndirə, tərəf müqabillərinin hansı keyfiyyətlərə malik olması barədə özlərinə hesabat verə bilsinlər. Ona görə də ünsiyyətin iştirakçıları şüurlarında bir-birinin daxili aləmini yaratmağa, hisslərini, davranış motivlərini, əhəmiyyətli obyektlərə münasibətini anlamağa cəhd göstərirlər. Başqa sözlə, bir-birini dəqiq qavramağa və anlamağa çalışırlar. Qavrama və anlama nə qədər dəqiq və ətraflı olarsa onların qarşılıqlı münasibətləri də bir o qədər səmərəli xarakter daşıya bilər. Fərd başqa adamları dərk etməklə onlarla birgə fəaliyyətin perspektivlərini daha yaxşı müəyyənləşdirmək imkanı əldə edir. Məhz onların daxili aləmlərinin dəqiq «öyrənilməsi» birgə fəaliyyətlərinin müvəffəqiyyətlə həyata keçməsi üçün mühüm şərtidir.

İnsanların bir-birlərini qavramalarının mexanizmləri.

Məlum olduğu kimi, ünsiyyət prosesində ən azı iki adam iştirak edir. Onlar bir-birilə informasiya mübadiləsi aparır, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir və bir-birlərini qavramağa, anlamağa çalışırlar. Bəs onlardan hər biri digərinin zahiri davranış tərzinə görə özündə onun daxili aləmi barədə təsəvvürü necə yaradır? Bu sual daima mütəxəssislərin diqqətini cəlb etmiş və ciddi tədqiqatlar nəticəsində onlar burada qarşılıqlı qavrama və anlamının üç mühüm mexanizm əsasında baş verdiyini aşkara çıxarmışlar: ***eyniləşdirmə, refleksiya və stereotipləşdirmə.***

Eyniləşdirmə – başqa adamın davranışını şüurlu və şüursuz olaraq subyektin özünün davranış tərzlərinə oxşatmaq, bənzətməklə qavraması və anlamasından ibarətdir. Başqa sözlə, çox vaxt insanlar qarşılıqlı əlaqə şəraitində özlərini qavradıqları adamın yerinə qoymağa cəhd göstərməklə onun daxili vəziyyəti, keçirdiyi hisslər, fikirlər, davranış motivləri və s. haqqında mülahizə yürütməyə çalışırlar. Bu zaman həmin adamın (və ya adamların) davranış tərzini bir növ həmin şəraitdə özlərinin keçirə biləcəkləri psixoloji hallarla eyniləşdirirlər. Özlərinin bu kimi şəraitdə keçirmiş olduqları və keçirə biləcəkləri hisslər və vəziyyət onları qavramaq üçün əsas olur.

İnsanın başqalarını qavraması zamanı təkcə subyektin başqalarını anlaması deyil, onunla ünsiyyətə girən, təmasda olan fərdin onu necə qavraması və anlamasına diqqət yetirilməsi də vacibdir. ***Subyektin ünsiyyətdə olduğu adamlar tərəfindən necə qavranıldığını dərk etməsi refleksiya formasında baş verir.*** Psixoloqlar refleksiyanı başqa adamları qavramanın tərkibinə daxil edirlər. A.B.Petrovskinin fikrincə, başqa adamı anlamaq qismən həmin adamın qavrayış subyektini kimi sənə münasibətini dərk etmək deməkdir.¹ Deməli, insan-

¹ Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М., 2002, с.256

ların bir-birini qavramasını güzgünün ikiqat əks etdirməsinə bənzətmək mümkündür. İnsan başqasını əks etdirməklə, həmin başqasını əks etdirmə güzgüsündə özünü də əks etdirir. Ünsiyyət prosesində eyniləşdirmə və refleksiya vəhdətdə baş verir.

İnsanların bir-birini qavraması və anlamasının mexanizmi kimi **stereotipləşdirmə** də xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Stereotipləşdirmə – davranış forması və onun şərhinin artıq bizim üçün məlum olan və ya məlum hesab edilən hadisələrə, başqa sözlə sosial stereotiplərə uyğun təsnifindən ibarətdir. Burada stereotip bir şamp kimi istifadə olunan formalaşmış insan surəti götürülür. Stereotipləşdirmə subyektin öz şəxsi təcrübəsini ümumiləşdirməsi və bu zaman kitablardan, kinofilmlərdən aldığı məlumatların ona əlavə edilməsi nəticəsində də yarana bilər. Bu zaman həmin bilik nəinki şübhəli, hətta yanlış xarakter daşıya, düzgün nəticələrlə yanaşı, tamamilə yanlış nəticələrə də gətirib çıxara bilər. Bu baxımdan stereotipləşdirmə **kauzal atribusiyanın** bir növ mexanizmini təşkil edir. Kauzal atribusiya latınca **causa** – səbəb və **attribuo** – vermək sözlərindən əmələ gələn şəxsiyyətlərarası anlama zamanı digər adamın davranışının səbəb və motivlərinin şərhindən ibarətdir. Burada isə bəzən qabaqcadan yaranmış yanlış fikir stereotipləşməyə əsaslı təsir göstərir.

Kauzal atribusiyanın xarakteri müxtəlif şəraitdən asılı ola bilər. Belə ki, məsələn, tanış olmayan adamı qavrayarkən subyektin aldığı ilkin məlumat böyük rol oynaya bilər.

Psixoloqlar belə bir eksperiment aparmışlar. İki qrupda tələbələrə eyni bir adamın fotosəklini göstərmişlər. Birinci qrupda eksperimentator onu görkəmli alim kimi, ikinci qrupda isə cinayətkar kimi təqdim etmişdir. Hər iki qrupda tələbələrə xarici görkəminə görə həmin adamı səciyyələndirmək tapşırılmışdır. Birinci qrupda yoxlanan tələbələr şəkildəki adamı səciyyələndirərkən göstərmişlər ki, bu adam çox gərgin işləyən, rəhimli, xoşxasiyyət, qayğıkeş, həssas, ağıllı adamdır.

İkinci qrupdakı tələbələr əsaslandırmağa çalışmışlar ki, şəkildəki adam çox qəddar, inadkar, hiyləgər, xain adamdır. Şəkildəki eyni detal, məsələn, göz bir halda mehribanlıq və ağıllılıq, digər halda kinlilik və qəddarlıq əlaməti kimi şərh olunmuşdur.

Buradan aydın olur ki, qavrama zamanı əldə edilən məlumat ciddi şəkildə insan sifətini – alim və cinayətkar obrazları haqqında stereotipə uyğunlaşdırmağa əsaslanmışdır.

Gündəlik müşahidələr və aparılmış tədqiqatlar insanların bir – birini qavraması və anlamasında onlar haqqında ilkin təsəvvürün yaranması da xüsusi rol oynadığını göstərmişdir. Bu cür asılılıq psixologiyada «*oreol effekti*» («himayə effekti») adlanır. Əldə edilmiş ilkin məlumatlar qavradığımız adamlar haqqında bizdə müsbət və ya mənfi oreol effekti yarada bilər. Birinci halda biz qavradığımız adamın bütün davranışına pozitiv, ikincininkinə isə neqativ münasibət bəsləməyə meyilli oluruq.

Məsələn, ilkin müşahidə və ya başqa müəllimin uyğun olmayan məlumatı bizdə çalışqan şagird haqqında mənfi fikir yaradır. Nəticədə bu ilkin təəssüratın təsiri altında həmin şagirdin həqiqi keyfiyyətini qavraya bilmirik. Sanki onun ən yaxşı davranışını da görmək istəmirik. Bizdə həmin şagird haqqında mənfi oreolun yaranması buna səbəb olur.

Əksinə, tənbel, zəif şagirdlə ilk dəfə rastlaşarkən onun təsadüfi cavabı, başqa müəllimin onun haqqında yersiz tərifləri bizdə həmin şagirdə qarşı müsbət oreolun yaranmasına səbəb olur. Nəticədə şagirdin cavablarındakı qüsurları hiss etməməyə başlayırıq.

Uyğun olmayan həm müsbət, həm də mənfi oreol eyni dərəcədə ziyanlıdır. Ona görə də «oreol effektinin» qarşısını almaq üçün adamları müxtəlif şəraitdə və vəziyyətdə qavramaq tələb olunur. Bu zaman müsbət kauzal atributun yaranması, oreol effektinin mənfi təsirinin aradan qaldırılması mümkün olur.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Ünsiyyət nəyə deyilir? Onun əsas cəhətləri hansılardır?
2. Ünsiyyətin məzmunu, məqsədi və vəzifələrini şərh edin.
3. Ünsiyyətin növləri hansılardır? Onları şərh edin.
4. Ünsiyyət hansı funksiyaları yerinə yetirir?
5. Ünsiyyət və fəaliyyətin vəhdətini izah edin.
6. Ünsiyyətdə informasiya mübadiləsi dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
7. İnformasiya mübadiləsi tərəfləri hansılardır?
8. Verbal ünsiyyət nədir?
9. Nitq və onun növləri haqqında danışın.
10. Nitqin funksiyaları və xüsusiyyətləri hansılardır?
11. Nitqin mexanizmlərini şərh edin.
12. Qeyri – verbal ünsiyyət nədir?
13. Ünsiyyətdə qarşılıqlı təsir dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
14. Ünsiyyətdə nə kimi maneələr özünü göstərir və onları necə aradan qaldırmaq olar?
15. Ünsiyyət prosesində insanların bir – birini qavramalarının mexanizmləri hansılardır? Onları şərh edin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Ünsiyyətin psixoloji əsasları.
2. Ünsiyyət üslubu.
3. Ünsiyyətdə konfliktlər və ünsiyyət çətinlikləri.
4. Nitq verbal ünsiyyət kimi.
5. Qeyri verbal kommunikasiya.

Ədəbiyyat

- Həmzəyev M.Ə.** Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı 2003
- Əlizadə Ə.Ə.** Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı 2004, səh.269-271
- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Sosial psixologiyanın aktual məsələləri. Bakı 1986, səh.296-304
- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Sosial psixologiya. Bakı 2003, səh.265-302
- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya. Bakı 2002, səh 513-515
- Əmiraslanova S.F.** Ünsiyyətdə maneələr və onların aradan qaldırılması yolları haqqında. // «ADU-nun elmi xəbərləri», 2003, №3, səh.330-334
- Əmiraslanova S.F.** Qeyri-verbal kommunikasiyanın ünsiyyətdə yeri haqqında. // «ADU-nun elmi xəbərləri», 2005, №5, səh.289-292
- Arqentova T.E.** Stilğ obheniə kak faktor gffektivnosti slovesnoy deätelğnosti. // Psixoloqiçeskiy jurnal.-1984, T.5.-№6
- Kan-Kalik V.A.** Uçitelö o pedaqoqiçeskom obhenii. – M.1987, -s. 96-138
- Verenikina İ.M.** Preodolenie vozmojnıx konfliktnıx si-tuaüiey mejdu uçitelem i uçenikami na uçobe. // Voprosı psixologii. – 1986.- №3, s. 71-77
- Andreeva Q.M.** Soüialğnaə psixolojiə. M.1998

ÜÇÜNCÜ HISSƏ

ŞƏXSİYYƏT, QRUPLAR VƏ ŞƏXSİYYƏTLƏRARASI MÜNASİBƏTLƏR

5 - c i F Ə S İ L

ŞƏXSİYYƏT

Qısa xülasə

Şəxsiyyət haqqında anlayış. Müasir psixologiyada şəxsiyyət problemi. «Şəxsiyyət» anlayışının mürəkkəb anlayış olması. «Şəxsiyyət» anlayışının adekvat şəkildə anlaşılmalarına təsir edən amillər. İnsan şəxsiyyəti onun birbaşa və dolaylı mənada sifəti, siması kimi. Şəxsiyyətin fərdin özünü cəmiyyətdə eyniləşdirməsinə imkan verən davamlı fiziki və psixi xarakteristikasının məcmuundan ibarət olması. Şəxsiyyət müəyyən ictimai-tarixi dövrdə yaşayıb fəaliyyət göstərən, gerçəkliyi dərk edib müəyyən istiqamətdə dəyişdirən, ünsiyyətə girməyi bacaran konkret canlı insan kimi.

İnsan, fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət. İnsan anlayışının xarakteristikası: fərd, fərdiyyət və şəxsiyyət anlayışlarını fərqləndirən xüsusiyyətlər. Bir fərd kimi doğulmuş insanın tədricən ictimai münasibətlər qovuşuğunda, sosiallaşma nəticəsində şəxsiyyətə çevrilməsi.

Şəxsiyyətin psixoloji strukturu. Şəxsiyyətin psixoloji strukturunu təşkil edən əsas komponentlər: şəxsiyyətin istiqaməti; hazırlıq səviyyəsi; anadangəlmə imkanları ilə bağlı olan qabiliyyətləri; həyatda qazandığı davranış forması - xarakteri; şəxsiyyətin mənliyi; şəxsiyyətdə «şüursuzluq» və «şüurun» istiqaməti. İnsanda keçmiş və gələcəyin qarşılıqlı təsiri onun şüursuzluğu və şüurunun qarşılıqlı təsiri kimi.

Şəxsiyyət haqqında əsas nəzəriyyələr. Şəxsiyyət haqqında *klassik* nəzəriyyələr: Z.Freydin psixanalitik, K.Yunqun analitik, A.Adlerin fərdi-psixoloji nəzəriyyələri. Şəxsiyyətin *klinik*

nəzəriyyələri: K.Xorninin nevroz nəzəriyyəsi, E.Frommun konsepsiyası, Q.S.Sallevanın interpersonal, E.Eriksonun eqopsixologiya nəzəriyyəsi. Şəxsiyyətin *eksperimental* nəzəriyyəsi: Q.Olportun, Q.Merreyin, R.Kattelin, A.Kellinin nəzəriyyələri. Şəxsiyyət haqqında L.Festinqerin *koqnitiv dissonans* nəzəriyyəsi. Şəxsiyyət haqqında biheviarist nəzəriyyə. Şəxsiyyət haqqında *humanistik* nəzəriyyələr: K.Rocersin, A.Maslaunun, R.Meyyin nəzəriyyələri.

Şəxsiyyətin fəallığı və istiqaməti. Şəxsiyyətin fəallığı və onu təmin edən amillər. Şəxsiyyətin istiqamətinin xarakteristikası. Tələbatlar və onların növləri. Şəxsiyyətin davranış motivləri. Maraqlar və onların növləri. Dünyagörüşü, əqidə və ideallar.

Şəxsiyyətin mənlilik şüuru. Mənlilik şüuru funksiyaları haqqında anlayış. «Mən»in kəşf olunması. «Mən» obrazının formalaşması. Özünüqiymətləndirmə və mənlilik şüurunun əmələ gəlməsində onun rolu. Şəxsiyyətin iddia səviyyələri.

Hisslər, iradə, fəaliyyət.

III. 5. 1. Şəxsiyyət haqqında anlayış

Müasir psixologiyada şəxsiyyət problemi. Şəxsiyyət problemi elmin müxtəlif sahələrində çalışan alim və mütəfəkkirlərin illərlə diqqət mərkəzində dayanan mühüm problemlərdən biri olmuş və müasir dövrdə də öz aktuallığını saxlamaqdadır. Müasir psixologiyada şəxsiyyət, onun fəallığı, formalaşması, strukturu kimi məsələlər, ümumiyyətlə şəxsiyyət anlayışının mahiyyəti barədə müxtəlif fikirlər irəli sürülür. Bu bir daha həmin problemin mürəkkəb və çətin olduğunu təsdiq edir.

İnsanlar təkcə gözlərinin rənginə, səslərinin tembrinə, barmaq izlərinə və s. görə deyil şəxsiyyətlərinin xarakteristikasına görə də bir-birlərindən fərqlənilirlər. İnsanları gözlərinin rənginə, səslərinin tembrinə və ya digər biofiziki xüsusiyyətlərinə görə xarakterizə etməyə nisbətən onları bir şəxsiyyət kimi xarakterizə etmək olduqca çətinidir. Şəxsiyyət anlayışı mürəkkəb anlayışdır. Onun adekvat şəkildə

anlaşılmasının çətinliyi bir sıra amillərlə bağlıdır. Həmin mühüm amillərdən bir neçəsini nəzərdən keçirək.

1. İnsan şəxsiyyəti maddi və toxunula bilən, hiss edilən deyildir. O, bir sıra amillərin, şəraitin, imkanların və determinantların təsiri altında formalaşan psixoloji törəmədir.

2. İnsan şəxsiyyəti bir sıra amillərin təsirinə məruz qalsa da yalnız onlardan asılı bir törəmə kimi şərh oluna bilməz, çünki o formalaşdığı həmin əsası dialektik olaraq rədd edir.

3. İnsan davranışının determinasiyasında şəxsiyyətin mühüm əhəmiyyət kəsb etməsi barədə çoxlu nəzəriyyə və konsepsiya mövcuddur ki, bunların bir çoxunun «şəxsiyyət» anlayışını şərh etməsi ziddiyyətlidir.

4. Nəhayət, şəxsiyyəti anlamaq insan fenomenini anlamaqla birbaşa əlaqədardır. Şəxsiyyət yalnız o zaman insanın əsası, özəyi kimi, onun başlıca parametri, onun eyniləşdirmə vasitəsi kimi şərh oluna bilər ki, antropologiya və insan haqqında biliklər insanın öz təbiətini anlamaq səviyyəsinə yüksəlmiş olsun.

Lakin bütün bu qeyd olunanlar heç də şəxsiyyətin tədqiqi imkanlarının mümkün olduğunu rədd etməyə imkan vermir. Əksinə, şəxsiyyət problemi barədə son nəzəri və eksperimental tədqiqatlar onun öyrənilməsi imkanlarını artırır.

«Şəxsiyyət» sözü Azərbaycan, rus və ingilis dillərində maraqlı və faktiki olaraq eyni etimologiyaya malikdir. Azərbaycan dilində «şəxsiyyət» sözü öz əsasını ərəb sözü olan «şəxs» sözündən götürmüş və hər hansı bir konkret şəxsi, simanı bildirir. Rus dilində «şəxsiyyət» (*личность*) sözü də «*liüo*», «*liçina*» (üz, sifət) sözləri ilə bağlıdır. İngilis dilində «şəxsiyyət» mənasını ifadə edən «*personality*» sözü öz əsasını iki latın sözündən – «*per*» və «*sona*» sözlərindən götürmüşdür ki, bu da bir növ «vasitəsilə danışır» mənasını ifadə edir. Sonralar qədim Yunanıstanda və Rim imperiyasında bu söz teatr tamaşasında aktyorun «maskası» şəklində özünü büruzə vermişdir. Adətən, səhnə hərəkətindən asılı olaraq «masqa»

dəyişilir, aktyor rola daxil olur. Lakin, yalnız xeyli vaxt keçdikdən sonra «persona» sözü hazırkı dövrdə daşdığı mənə yükünü daşımağa başlamış, «personality» – «şəxsiyyət» mənasında işlənməyə başlanmışdır.

Qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, *insanın şəxsiyyəti birbaşa və dolayı mənada onun siması, sifətidir*. Birbaşa mənada insanın siması, sifəti onun başlıca identifikatorudur. Məhz onun xətləri, formaları, çevrəsi və digər xüsusiyyətləri əsasında bir adamı başqasından fərqləndirir, onun hansı yaş kateqoriyasına mənsub olduğunu müəyyənləşdirə bilir. Təsadüfi deyildir ki, şəxsiyyəti eyniləşdirməklə bağlı bütün sənədlərdə onun sifətinin (üzünün) şəkli olması tələb edilir. Bununla yanaşı olaraq bizim sifətimiz emosiyalarımızın, hisslərimizin, əhvalımızın, vəziyyətimizin, istəklərimizin ifadəçisinə çevrilir, o bizə təkcə verbal yolla deyil, qeyri-verbal yolla da, zəngin mimiki imkanlarımızın köməyiylə də ünsiyyətə girmək imkanı verir. Dolayı mənada, insan şəxsiyyəti onun «ruhunun», başqa sözlə, onun bütün psixi təzahürünün «sifətidir». İnsana məxsus olan fərdi-psixoloji xassələrin təzahür xüsusiyyətlərinə, onun ünsiyyət üslubuna, davranışına, fikir və ideyalarına görə onu aydın eyniləşdirməyimiz və onun gələcək davranışının istiqamətini proqnozlaşdırmağımız heç kimdə şübhə doğura bilməz.

Bütün yuxarıda qeyd olunanları nəzərə alaraq deyə bilərik ki, *şəxsiyyət fərdin özünü cəmiyyətlə eyniləşdirməsinə imkan verən davamlı fiziki və psixi xarakteristikasının məcmuundan ibarətdir*.

Şəxsiyyət insanın psixoloji siması olub, şüura, mənliyə malik olan, öz hərəkətlərinə cavabdeh, ictimai münasibətlərin fəal iştirakçısı olan adamdır. *Şəxsiyyət müəyyən ictimai-tarixi dövrdə yaşayıb fəaliyyət göstərən, gerçəkliyi dərk edib müəyyən istiqamətdə dəyişdirən, ünsiyyətə girməyi bacaran konkret canlı insandır*.

III.5.2. İnsan, fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət

İnsan, fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət anlayışları bir- biri ilə müəyyən əlaqəyə malik olsa da onları eyniləşdirmək olmaz. Onların içərisində ən geniş anlayış «insan» anlayışdır. Həm fərd, həm şəxsiyyət, həm də fərdiyyət eyni zamanda insandır (bax şəkil 3). İnsan həyata insan kimi gəlir. İnsan dölnün genlərində insan üçün zəruri olan əlamət və keyfiyyətlərin inkişafı üçün anadangəlmə zəmini qoyulmuş olur. Yeni doğulmuş uşağın bədəninin konfigurasiyası düz yerimək imkanı yaradır, beyinin strukturu intellektin inkişaf imkanını təmin edir, əlin quruluşu gələcəkdə əmək alətlərindən istifadə perspektivləri yaradır. Bütün bunlar körpəni özünün imkanlarına görə bir insan kimi heyvan balalarından fərqləndirir. Beləliklə körpənin insan nəslinə aidliyi təsdiq olunur və *fərd* anlayışının aşkara çıxmasına gətirib çıxarır. «Fərd» anlayışında insanın növə mənsubluğu öz əksini tapır. Belə ki, hər bir insan eyni zamanda fərd, hər bir fərd isə eyni zamanda insandır. Ona görə də yeni doğulmuş uşaq da, ağılı itirmiş səfeh də, yaşlı vəhşi insan da, mədəni ölkələrin yüksək intellektə malik olan insanları da fərd hesab olunur. Deməli, bir konkret adamı fərd adlandırmaqla onun potensial insan olduğunu təsdiq edirik.



Şəkil 5. «İnsan», «şəxsiyyət», «fərd» və «fərdiyyət» anlayışlarının həcmələrinə görə qarşılıqlı əlaqəsi (R.S. Nemova görə).

Lakin bütün fərdləri şəxsiyyət adlandırmaq olmaz. Yeni doğulmuş uşaq, ağılı itirən səfeh şəxsiyyət hesab olunmur. Bir fərd kimi doğulmuş insan tədricən ictimai münasibətlər qovuşduğunda, sosiallaşma nəticəsində şəxsiyyətə çevrilir. Nəticədə o təkcə başqalarından fərqlənmir, eyni zamanda tarixi prosesin iştirakçısına çevrilir. Hər bir şəxsiyyət cəmiyyətdə yaşayan konkret canlı insan olmaqla, gerçəkliyi dərk edib dəyişdirmək, fəallıq göstərmək, başqaları ilə ünsiyyətə girmək imkanına malik olur.

«*Fərdiyyət*» anlayışına gəldikdə, hər bir adamın şəxsiyyəti yalnız ona məxsus əlamət və xüsusiyyətlərin məcmuuna malik olur və onun fəaliyyətini təşkil etməklə həmin adamı başqalarından fərqləndirir. Fərdiyyət insanın temperamentinin, xarakterinin əlamətlərində, adətlərində, üstünlük təşkil edən maraqlarında, idrak proseslərinin keyfiyyətlərində, qabiliyyətlərində, fərdi fəaliyyət üslubunda və s.- də təzahür edir. İki elə adam tapmaq mümkün deyildir ki, onlarda qeyd etdiyimiz psixoloji xüsusiyyətlər eyni olsun. İnsan şəxsiyyəti özünün fərdiyyətliliyinə görə təkrarolunmazdır. «Fərd» və «Şəxsiyyət» anlayışlarında olduğu kimi, «fərdiyyət» və «şəxsiyyət» anlayışlarını da eyniləşdirmək mümkün deyildir. Onlar yalnız vəhdət təşkil edirlər.

III.5.3. Şəxsiyyətin psixoloji strukturu

Şəxsiyyətin özünəməxsus psixoloji strukturu vardır. Psixoloji ədəbiyyatda qeyd olunduğu kimi, insanın şəxsiyyətə çevrilməsi üç psixoloji kateqoriyanın nəticəsidir. Bunlar: *inikas – ünsiyyət – fəaliyyətdir*. Bu baxımdan şəxsiyyətin psixoloji strukturunun əsasında birinci növbədə onun idrak prosesləri durur. İnsan həyata gəldikdən sonra duyğu olqanları vasitəsilə ətraf mühit cisim və hadisələrini əks etdirərək psixi inkişafa nail olur. Bu prosesdə onu əhatə edənlərlə ünsiyyət xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Şəxsiyyətin strukturunda onun idrak prosesləri əsasında və onunla yanaşı aşağıdakı başlıca yarımstrukturları, komponentləri qeyd olunur:

- **Şəxsiyyətin istiqaməti.** Buraya onun dünyagörüşü, ic-timai mövqeyi, tələbatları, maraq və meylləri, əqidə və idealları, adət və ənənələri, ideya və praktik yönəlişlik sistemi və s. daxildir. Bu zaman yönəlişliyin komponentlərindən biri dominantlıq təşkil edir və aparıcı olur. Başqaları isə istinad ro-lunu oynayır. Dominantlıq təşkil edən istiqamət şəxsiyyətin bütün psixi fəaliyyətini müəyyənləşdirir.

- Şəxsiyyətin strukturunda sonrakı mühüm yarımstrukturunu onun **hazırlıq səviyyəsi** təşkil edir. Buraya şəxsiyyətin əldə etdiyi bilik, bacarıq və vərdislər sistemi daxil-dir.

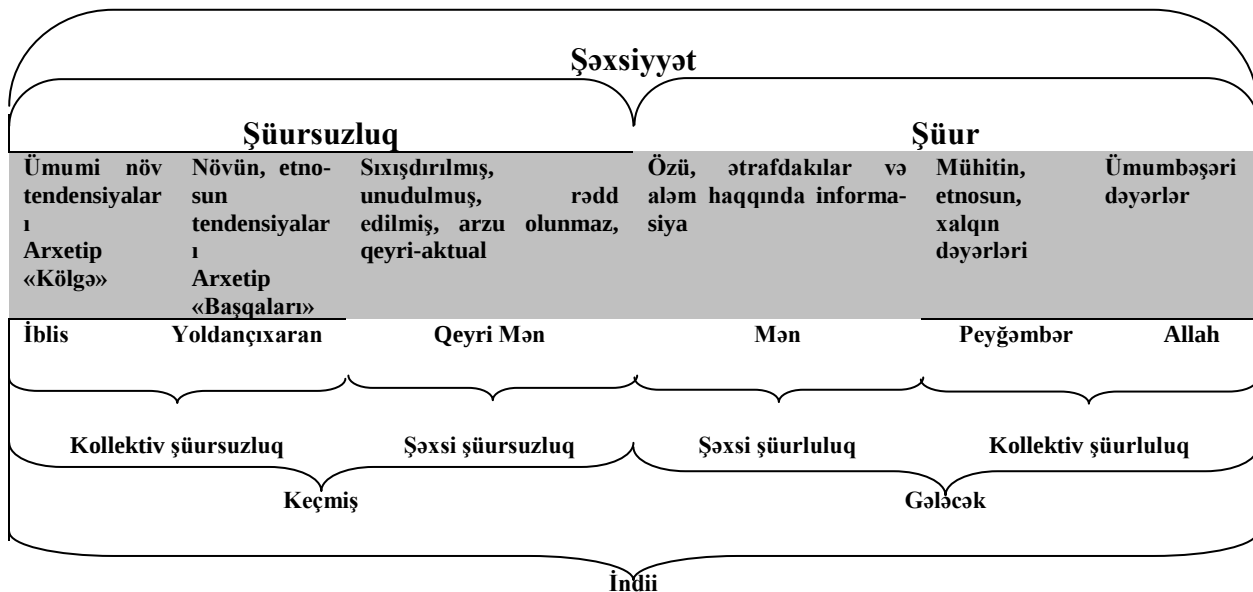
Şəxsiyyətin strukturunda mühüm yer tutan yarımstrukturlardan, komponentlərdən biri də onun imkanlarını müəyyənləşdirən və fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən **qabiliyyətlər** sistemindən ibarətdir.

Şəxsiyyətin strukturunda mühüm yer tutan digər kom-ponenti insanın həyatda qazandığı davranış forması, başqa sözlə onun **xarakteridir**.

Nəhayət, bu komponentlərin hamısının üzərində şəxsiyyətin **mənliyi**, yəni özünü dərk edib anlaması, öz davranışını nizama salıb idarə etməsi «hökmranlıq» edir.

Şəxsiyyətin strukturunun daha çox yayılmış bu cür ənənəvi təhlili ilə yanaşı onu digər aspektlərdən də xarakterizə

etmək mümkündür. Bunun üçün birinci növbədə şəxsiyyətin strukturunun aşağıdakı qrafikinə nəzər yetirək



Şəkil 6. Şəxsiyyətin strukturu (prof. S.İ.Seyidova görə)

Şekli nəzərdən keçirdikdə ilk növbədə diqqəti şüur və şüursuzluğun qarşılıqlı təsir yolu, üsulu ilə bağlı sual cəlb edir. Şəxsiyyətin vəhdətini anlamaq üçün «şüurun istiqaməti» və «şüursuzluğun istiqaməti» anlayışlarını aydınlaşdırmaq olduqca vacibdir. Bu məsələ bir çox psixoloji məktəb və istiqamətlər tərəfindən qaldırılmış, görkəmli alim və tədqiqatçıların diqqətini cəlb etmişdir. Lakin bu vaxta qədər həmin məsələ açıq qalmış, yönəlişlik onun istiqamətləndiyi obyektə axtarmağa «səbəb olmuşdur». Daxili və xarici aləmdə mövcud olan nəhayətsiz müxtəliflik sayəsində isə buna nail olmaq praktik olaraq mümkün deyildir. Məhz buna görə də biz insanın şüur və şüursuzluğunu obyektə deyil, zamana «yönəltməyə» cəhd göstərməyi vacib bildik. Nəticədə şüurun gələcəyə, şüursuzluğun isə keçmişə yönəlişliyinin mümkünlüyünü zənn etmək imkanı yaranmışdır. Bununla da şüurun gələcəyə yönəlişliyi insanda hadisənin baş verməsindən qabaq onun inkişafını görmə qabiliyyəti kimi antisipasiya fenomeninin olması ilə də təsdiq olunur. Bununla yanaşı şüursuzluğun keçmişə yönəlişliyi tamamilə təbii haldır. Çünki, sıxışdırılmış, unudulmuş və arxetipik elementlər yalnız keçmişə aid ola bilər.

Beləliklə insanda keçmiş və gələcəyin qarşılıqlı təsiri onun şüursuzluğu və şüurunun qarşılıqlı təsirindən başqa bir şey deyildir. Bunun nəticəsi isə hal hazırda yaşayan konkret şəxsiyyətdir.

Şəkildəki ikinci komponent ***şüursuzluq və şüurun strukturundan*** ibarətdir. İlk baxışda belə görünə bilər ki, bu fenomenlərin strukturu üçlaylıdır. Şüursuzluq üçün bu laylar ümumi nəsl arxetipi, etnos arxetipi, şəxsi şüursuzluq, şüur üçün isə ümumbəşəri qiymətlər, konkret mühitin qiymətləri və şəxsi şüur laylarıdır. Lakin bu belə deyildir. Şüursuzluq və şüurun strukturu identik xarakter daşımaqla, müvafiq olaraq kollektiv üstəgəl şəxsi şüursuzluğu və kollektiv və şəxsi şüurluluğu özündə əks etdirir. Bu başqa məsələdir ki, kollektiv

şüursuzluğun, eləcə də kollektiv şüursuzluğun daxilində həm mütləq olanı («kölgə» - bizim şəxsiyyətimizin heyvani əcdadlarımızdan gələn ən tutqun, arzuolunmaz cəhdlər və ən arzuolunan davranış forması kimi ümumbəşəri qiymətlərin neotipləri), həm də nisbi olanı (konkret növ, sotsium arxetipləri və konkret millətə, xalqa, sinfə, mədəniyyətə mənsub olan qiymətlər) mövcuddur. Kontinuumda mövcud olan, özünə yer edən şüursuzluqdan irəli gələn ən arzuolunmaz və şüurluluqdan irəli gələn ən arzu olunan elementlərə xüsusi ad vermək mümkündür. Bunlara əsaslanmaqla şəxsiyyətin müxtəlif tiplərini xarakterizə etmək mümkündür. Onları nəzərdən keçirək.

1. Şüursuzluqda mövcud olan heyvani instinktlər, eyibli, bizi insani sifətdən məhrum edən ənənələr – ***İblis***.

2. Bizdə nəslədən, etnosdan gələn, dərk etmədiyimiz, lakin bizi özünə cəlb edən ənənələr - ***Yoldan çıxaran***.

3. Şəxsi şüursuzluğun məzmununu təşkil edən unudulmuş, aktual olmayan, bizim tərəfimizdən rədd edilən hadisələr, arzular, motivlər, biliklər – ***Qeyri mən***.

4. Özümüz, bizi əhatə edənlər, yaşadığımız aləm haqqında şüurun koqnitiv elementləri - ***Mən***.

5. Mövcud sosial mühitdə, xalqda, cəmiyyətdə qəbul olunmuş qiymətlərin, əxlaq normaları, mənəvi əsasların insan tərəfindən dərk edilməsi – ***Peyğəmbər***.

6. Bütün insanlar üçün eyni olan və real şəkildə onların şüurunda bəşəriyyətin mədəni irsi kimi möhkəmlənən ümumbəşəri keyfiyyətlər – ***Allah***.

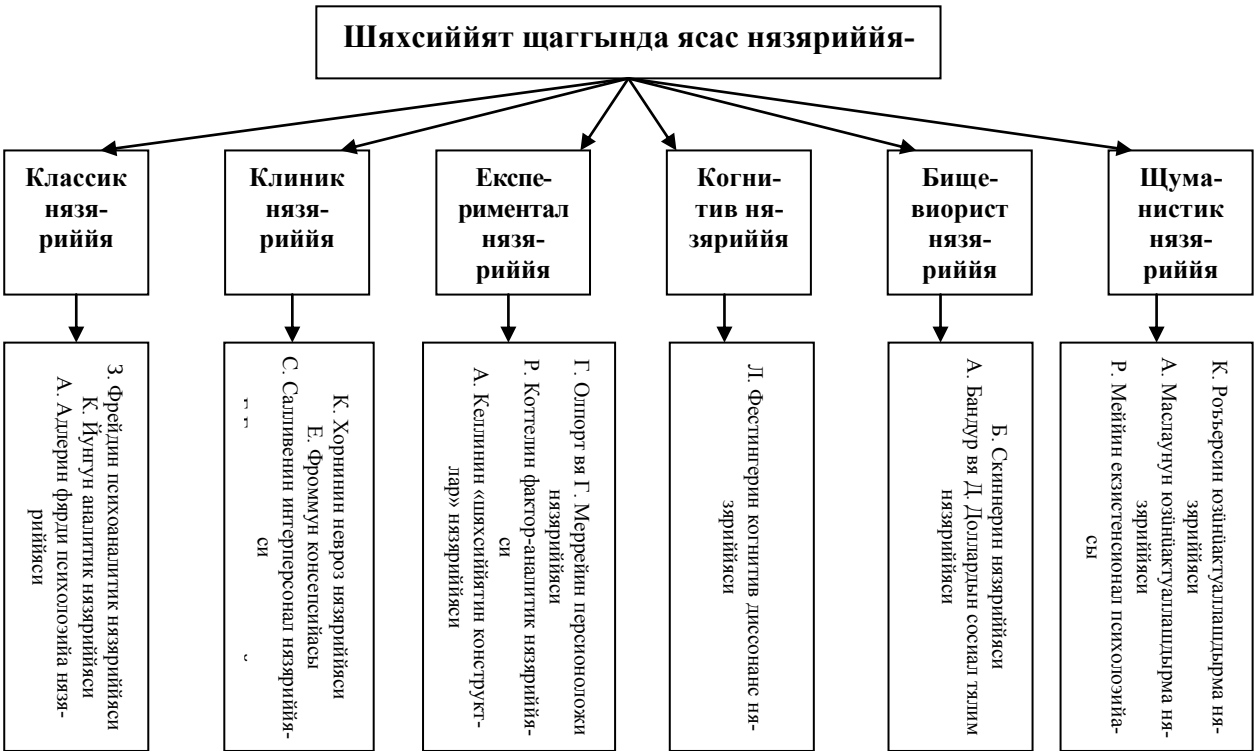
İnsan şəxsiyyətində yuxarıda qeyd olunan struktur yaradıcı elementlərindən birinin olması onun tamlığının şərti hesab olunur. Lakin bunlardan birinin və ya bir hissəsinin üstünlüyü xüsusi şəkildə müəyyənləşdirilir.

III. 5. 4. Şəxsiyyət haqqında əsas nəzəriyyələr

Məlum olduğu kimi, şəxsiyyət və onun psixologiyası dərin köklərə malikdir. Şəxsiyyət psixologiyası sahəsində nəzəri tədqiqatlar öz əsaslarını qədim dünyanın mütəfəkkirlərinin işlərindən almışdır. Lakin şəxsiyyət psixologiyası bir eksperimental elm kimi XX əsrin birinci onilliyindən meydana gəlmiş və bu sahədə geniş əhatəli tədqiqatlar aparılmışdır. Şəxsiyyətin eksperimental tədqiqinin əsası A.F.Lazurski, Q.Olport, R.Kettel tərəfindən qoyulmuşdur.

Şəxsiyyət haqqında aparılmış çoxsaylı tədqiqatlar bu sahədə müxtəlif baxış və nəzəriyyələrin meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. Həmin nəzəriyyələri qruplaşdırmış olsaq təxminən aşağıdakı əsas nəzəriyyələri qeyd edə bilərik: *klassik nəzəriyyə*, *kliniki nəzəriyyə*, *eksperimental nəzəriyyə*, *koqnitiv nəzəriyyə*, *biheviyoristik nəzəriyyə*, *humanistik nəzəriyyə*. Həmin nəzəriyyələr və onların qısa xarakteristikası ilə tanış olaq (şəkil 7).

Klassik nəzəriyyə. Şəxsiyyət haqqında klassik nəzəriyyə qrupuna Z.Freydin psixoanalitik nəzəriyyəsini, K.Yunqun analitik nəzəriyyəsini, A.Adlerin fərdi psixologiya nəzəriyyəsini aid etmək olar.



Шакил 7. Шахсийят шаггында ясас нязя-

Avstriya psixoloqu və psixiatoru Ziqmund Freydin (1856 – 1939) yaratdığı psixoanaltik nəzəriyyə **frejdizm** adı ilə məşhurdur. Z.Freyd şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onda heyvan əcdadlarından irsən alınmış instiktiv təhriklərdə görürdü. Bununla da Freyd psixi hadisələrə yeni anlayış – şüursuzluq anlayışı gətirmişdir. Onun fikrincə şəxsiyyətin strukturunda üç komponent mövcuddur: **O (id), mən (eqo), yüksək – mən (super-eqo)**. Z.Freyd birinci komponenti (id) şüursuzluq, ikincini (eqo) şüur, üçüncünü isə (super- eqo) yüksək şüurluluq kimi götürür.

Z.Freydə görə **id (o)** məhz elə sahədir ki, orada yalnız sıxışdırılmış şüursuz instinktlər hökmranlaq edir və onlar həzz prinsipinə tabe olurlar. Buna görə də prinsipcə onlar dərk edilə bilməzlər.

Mən (eqo) bir tərəfdən şüursuz instinktlərin ardınca gedir, digər tərəfdən gerçəkliyin norma və tələblərinə tabe olur.

Yüksək - mən (super-eqo) cəmiyyətin əxlaqi tələbatlarının bir növ məcmuudur. Başqa sözlə, o, insanın hələ uşaqlıq dövründən mənimsədiyi, avtomatlaşmış sosial norma, inam, qaydalardan ibarətdir. O, bir növ nəzarətçi rolunu oynayır. Ona görə də «**eqo**» həmişə münaqişədə olur. «İd»- in və «yüksək – mən»- in tələbləri bir-birinə uyğun gəlmir. «Eqo (mən)» daima müdafiə mexanizminə qaçır (ona meyilli olur).

Şəxsiyyətin **klassik nəzəriyyələri** qrupuna yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi İsveçrə psixoloqu Karl Yunqun (1875 – 1961) analitik nəzəriyyəsi də daxildir. K.Yunqa görə şəxsiyyət dörd əsas elementi özünə daxil edir: **şüur, şəxsi şüursuzluq, şüursuzluq və kollektiv şüursuzluq**. Bir şüurluluğa qarşı üç şüursuzluq dayandığı halda, K.Yunq buna xüsusi əhəmiyyət verir. O belə hesab edir ki, insan təkcə özünün gizli tendensiyaları ilə deyil, eyni zamanda istəkləri, məqsədləri, arzuları və qiymətdəri ilə də müəyyən edilir.

K.Yunqun fikrincə çox vaxt bu *maska* əhval və istəyimizə uyğun gəlmir. Lakin biz mövcud sosial mühitdə

qəbul olunmuş əxlaq və davranış normalarını əsas götürərək həmin maskanı geyirik.

K.Yunqa görə *şəxsi şüursuzluq* öz başlanğıcını uşağın anadan olduğu gündən əldə edir və bütün həyatı boyu formalaşır. Şəxsi şüursuzluq insanın artıq keçirmiş olduğu, lakin ya unutduğu, ya sıxışdırılmış müxtəlif hissləri, duyğuları, xatirələrini özünə daxil edir. Bununla belə şəxsi şüursuzluq zərurət olduqda dərk oluna bilər. Bu zaman o şüurda müəyyən tənzim funksiyasını yerinə yetirir və insanı öz gücünə və ya zəifliyinə inanmasına məcbur edir.

Şüursuzluğu K.Yunq «*kölgə*» adlandırır. Onun fikrincə «*kölgə*» insan şəxsiyyətinin ən primitiv və qaranlıq cəhətlərini özünə daxil edir və öz başlanğıcını heyvan əcdadlarımızın amoral həzzlərindən alır ki, bu da cəmiyyətin normal həyat və fəaliyyəti üçün tamamilə qəbuledilməzdir. Lakin özünün amorallığına baxmayaraq «*Kölgə*» bizim bir çox yaradıcı ehtiraslarımızın və dərin emosional təəssüratlarımızın mənbəyini təşkil edir.

Kollektiv şüursuzluğu həqiqi mənada K.Yunqun ən böyük kəşfi hesab etmək olar. Bu kəşf onun adını ölməz etmişdir. K.Yunqun fikrincə yeni doğulmuş uşaq heç də ağ lövhə deyildir. Belə ki, yeni doğulmuş uşaqda yaşlılıq dövründə onun davranışını şərtləndirən anadangəlmə tendensiya öz əksini tapır. Bu tendensiyalar K.Yunq tərəfindən *arxetiplər* adlandırılmışdır. Arxetip nəsilən- nəsle keçirilən, insan şüurunda bilavasitə öz əksini tapan surətlərin, istək və davranış formalarının fəvqaladə mürəkkəb əlaqəsindən ibarətdir.

Yunq ekstroversiya və introversiya anlayışlarını şəxsiyyətin tipologiyasının əsası kimi psixologiyaya daxil etmiş, ekstrovertiv və introvertiv tipləri xarakterizə etmişdir. Ekstrovertiv şəxsiyyət özünün bütün maraqlarını xarici aləmə yönəltdiyi halda, introvertiv şəxsiyyətdə bu maraqlar, bütün həyat enerjisi özünə, özünün daxili aləminə yönəldilmiş olur.

Nəhayət, şəxsiyyət haqında klasik nəzəriyyələrdən biri də, əvvəl qeyd etdiyimiz kimi, Avstriya psixoloqu **Alfred Adlerin** (1870- 1937) **fərdi psixologiya** nəzəriyyəsidir. Onun fikrincə insanda ən əsas onun təbii instinktləri deyil, «birlik hissidir». Bu hiss anadangəlmədir, lakin sosial cəhətdən inkişaf etdirilməlidir.

A.Adler şəxsiyyətin formalaşmasına təsir edən üç mühüm münasibəti qeyd edir: başqa adamlara münasibət, əməyə münasibət, başqa cinsə münasibət. Adlerə görə şəxsiyyətin strukturunu müəyyən edən əsas motiv və tendensiyalar aşağıdakılardır: 1) özünün gücsüzlüyünü hiss etmək; 2) təkmilləşməyə və üstünlük əldə etməyə cəhd; 3) birlik hissi və ya sosial hiss. Onun fikrincə bu tendensiyalar anadangəlmə deyildir. Daha doğrusu, uşaq doğularkən ona hazır şəkildə verilmir; o, dünyaya gələrkən insan nitqinə qabillik onun anatomiyasında olduğu kimi, bu tendensiyalar üçün də potensial imkan olur.

Şəxsiyyət haqqında klinik nəzəriyyə. Şəxsiyyət haqqında psixoloji nəzəriyyələr içərisində klinik nəzəriyyə də özünəməxsus yer tutur. Bunlara K.Xorninin nevroz nəzəriyyəsini, E.Frommun konsepsiyasını, Q.S.Sallivenin interpersonal nəzəriyyəsini, E.Eriksonun eqo-psixologiyasını aid etmək olar.

Amerika psixoloqu **Kartin Xorni** (1885- 1952) insan şəxsiyyətinin əsasında anadangəlmə narahatlaq hissini qoymuşdur. Onun fikrincə uşaq həmin hisslə doğulur. Doğulduğu gündən uşaq üzvü səviyyədə narahatlaq hissi keçirməyə başlayır və həmin hisslər onun bütün sonrakı həyatına təsir edir, onu bəzəyir, psixi fəaliyyətin daxili xassəsi kimi özünü göstərməyə başlayır. Mövcud olduğu ilk saniyədən başlayaraq insan dünyaya qarşı düşmənçilik hissi keçirməyə başlayır. Məhz buna əsaslanaraq K.Xorni narahatlıq hissini insanın davranışının əsas motivasiyası hesab edir və onu «**köklü həyəcan**» adlandırır. Onun fikrincə «**köklü həyəcan**»

insanı təhlükəsizliyə cəhd göstərməyə məcbur edir.

Şəxsiyyətin klinik nəzəriyyəsi konsepsiyasında **Erik Frommun** (1900 – 1980) da xidmətləri az olmamışdır. O, Almaniya da anadan olmuş, fəaliyyətə başlamış, sonra Amerikaya, oradan da Meksikaya getmişdir. Froma görə ictimai inkişaf şəxsiyyətin daha çox fərdiləşməsi ilə azadlığına gətirib çıxarır. Onun fikrincə yeni azadlıq inamsızlıq, öz gücünü duymamaq, şübhə, tənhalıq və həyəcanın meydana gəlməsi ilə bağlıdır. Buradan da şəxsiyyətin «azadlıqdan qaçması» meydana gəlir. O, özünün «Azadlıqdan qaçış» kitabında Amerikanı xəstə ölkə adlandırmışdır. Onun fikrincə kapitalizm cəmiyyətindəki rəqabət nevroitik şəxsiyyətlər, funksional nevroz yaradır. E.Fromm adamları bir şəxsiyyət kimi dörd yerə ayırır: mazoxist, sadist, konformist və tənha (tərk dünya).

Mazaxist tipə malik olan adam, Frommun fikrincə, cəmiyyətdə daim uğursuzluqlarla qarşılaşan adamdır. Bu uğursuzluqda o yalnız özünü günahkar sayır.

Sadist tip öz uğursuzluqlarının günahını özündə deyil, başqa adamlarda, cəmiyyətdə görür. O, adamları və dünyanı düşmən kimi qavrayır və onları məhv etməyə cəhd göstərir. Daima hakimiyyətə, hökmranlığa, əzməyə, dağıtmağa can atır.

Konformist tip ümumi kütləyə qarışır, başqaları necədirsə onlar kimi olmağa, onlardan fərqlənməməyə cəhd edir. O, həmişə mövcud şəraitə uyğunlaşır.

Tənha tip (otşelnik) həmişə mübarizədən, cəmiyyətdən uzaqlaşır, situasiyadan kənar olmağa, ondan qaçmağa çalışır.

Şəxsiyyətin klinik nəzəriyyəsinin digər nümayəndəsi Amerika psixoloqu **Q.S.Salliven** (1892- 1949) olmuşdur. O, əsasən K.Xorninin istiqamətini qəbul etmişdir. Onun fikrincə psixoloji tədqiqatların obyektı ayrı-ayrı subyektlər deyil, subyektlərin birgə fəaliyyətinin məhsulu olan şəxsiyyət olmalıdır. Salliven şəxsiyyətin inkişafının mexanizmini Aşağıdakı şəkildə nəzərdə tutur: 1) incəliyə, əzizlənməyə tələbat, 2) həyəcandan qaçmaq cəhdi.

Sallivenin fikrincə təhlükəsizliyə olan tələbat, həyəcandan qaçmaq cəhdi sosial xarakter daşıyır, lakin bu sosiallıq uşaq doğularkən onun üzvü tələbatına daxil olur.

Salliven belə hesab edir ki, uşaq doğularkən hər iki mexanizm mövcud olur və onlar şəxsiyyətin inkişaf mexanizmini təşkil edirlər. Lakin insan yaşadığı xarici aləmdə daima onu təmin etməyən və həyəcan doğuran hallarla rastlaşır. Məhz xarici aləmlə həmin mübarizədə, başqa sözlə, narahatlıqla mübarizədə insan şəxsiyyəti formalaşır. Salliven bunu «mən-sistem» adlandırır. O göstərir ki, «*mən-sistem*», daha doğrusu, şəxsiyyət, birincisi, şüursuzluq səviyyəsində narahatlıqla mübarizədə, ikincisi, həmin narahatlıqdan yaxa qurtarmaq üçün müxtəlif vasitələri tapma prosesində inkişaf edir. «Mən-sistem» uşağı, yeniyetməni, sonradan isə yaşlı adamları əvvəlcə ananın, sonra isə başqa adamların, məsələn, iş yerindəki həmkarlarının köməyinə qaçmağa məcbur edir. Beləliklə də Sallivenə görə şəxsiyyətlərarası münasibətlər formalaşan şəxsiyyətin mexanizmi kimi özünü göstərməyə başlayır.

Nəhayət, şəxsiyyətin klinik nəzəriyyəsində özünəməxsus yer tutan psixoloqlardan biri də **Erik Erikson** (1902- 1994) olmuşdur. E.Erikson Almaniya da doğulmuş, 1927- 33- cü illərdə Venada Freydlə birlikdə işləmiş, 1933- cü ildən ABŞ-a köçmüşdür. O, **eqo-psixologiya** konsepsiyası yaradıcılarından biri olmuşdur. Onun nəzəriyyəsi **epigenetik nəzəriyyə** adı ilə məşhurdur. Onun fikrincə şəxsiyyətin inkişafı sosial aləmlə müəyyən edilir. O, «şəxsiyyətin identikliyi» anlayışını irəli sürmüş və həmin anlayış altında insanın əhatə olunduğu sosial aləmlə qırılmaz əlaqəsi barədə ona məlumat verən mərkəzi keyfiyyəti nəzərdə tutmuşdur. Həmin keyfiyyətlər aşağıdakı parametrlərdə ifadə olunur: insanın özünə doğru mərkəzləşməsində, sosial qrupla, onu əhatə edənlərlə eyniləşdirmədə, insanın öz qiymətini, sosial rolunu müəyyən-ləşdirməsində.

Şəxsiyyətin *eksperimental nəzəriyyəsi* də psixologiya tarixində özünəməxsus yer tutmuşdur. Burada birinci növbədə diqqəti cəlb edən **Q.Olport** və **Q.Merreyin persionoloji nəzəriyyəsidir**. Amerika psixoloqu Qordon Olport (1897-1967) şəxsiyyətin öyrənilməsinə sistemli yanaşmanın ilk təşəbbüskarlarından biri olmuşdur. Onun fikrincə insan «açıq sistemdən» ibarətdir. Bu o deməkdir ki, insanın inkişafı daima başqa adamlarla qarşılıqlı əlaqədə, qarşılıqlı münasibətdə baş verir. İnsan təkcə onu əhatə edənlərə nə isə bəxş etmir, özü də onlardan nə isə alır. Olport şəxsiyyətə insanlar arasındakı geniş əlaqə sistemindən törəyən bir hadisə kimi baxır. Olporta görə şəxsiyyət münasibətlərin qəti modelidir. Olporta görə şəxsiyyətin inkişafı bioloji tələbatların məcburiyyətindən azadlığı, onun motivlərinin avtonomluq dərəcəsi ilə müəyyən edilir.

Şəxsiyyətin eksperimental nəzəriyyələri içərisində Amerika psixoloqu **A.Kellinin** (1905- 1966) «*Şəxsiyyətin konstruktorlar*» konsepsiyası da xüsusi yer tutur. Onun fikrincə şəxsiyyətin psixi proseslərinin təşkili onun gələcək hadisələri qabaqcadan necə sezməsindən, düşünməsindən asılıdır. Bu fərziyələrin təsdiq olunmaması sisteminin çox və ya az dərəcədə yenidən təşkil edilməsinə gətirib çıxarır ki, bu da gələcək haqqında sonrakı xəbərvermənin adekvatlığını yüksəltməyə səbəb olur. Kelli bir sıra konkret psixoloji metodikalara tətbiq oluna bilən «*repertuar şəbəkə*» metodiki prinsipini işləyib hazırlamışdır. Hal-hazırda bundan klinik və təlim psixologiyasında müvəffəqiyyətlə istifadə olunur.

Şəxsiyyətin əsas nəzəriyyələri içərisində **koqnitiv** nəzəriyyə də mühüm yerlərdən birini tutur. Bunlardan ən çox diqqəti cəlb edəni Amerika psixoloqu **L.Festinqerin koqnitiv dissonans nəzəriyyəsidir**. Bu nəzəriyyəyə görə əgər fərdin şüurunda eyni bir obyektə və hadisəyə dair məntiqi cəhətdən bir-birinə zidd olan bilik qarşılaşırsa, onda fərd bir növ diskomfortluq hissi keçirir və o həmin hissdən yaxa qurtarmağa çalışır.

Bəzən obyektiv şəraitdən asılı olaraq bu və ya digər şəkildə hərəkət etməli olur. Bu zaman insanın bilikləri ilə real davranışı arasında ziddiyyət meydana gəlir. Yerinə yetirilən iş cansıxıcı olur. Ona görə də fərd bu vəzifəni yerinə yetirmək, həmin vəziyyətdən çıxmaq üçün müvafiq obyektlər və ya hadisələr haqqında öz biliyini və ya sosial ustanovkasını yenidən qurmağa, təşkil etməyə çalışır ki, onların arasındakı həmin ziddiyyəti aradan götürmüş olsun. L.Festinqerə görə öz hərəkətinə, davranışına bəraət qazandırmağı gücləndirməyə çalışan insan ya öz davranışını dəyişir, ya özünün hərəkətinin bağlı olduğu obyektə münasibətini dəyişir, ya da həmin davranışın özünə və başqalarına əhəmiyyətini qiymətdən salır.

Şəxsiyyətin biheviarist nəzəriyyəsi də psixologiya tarixində özünə müvafiq yer tutmuşdur. Bu sahədə **B.F.Skinnerin** (1904-1990) nəzəriyyəsi xüsusilə diqqəti cəlb edir. B.Skinner müasir Amerika biheviarist psixologiya məktəbinin nümayəndəsi olmuşdur. O, neobiheviarizmin əleyhinə çıxmış, psixologiya yalnız stimula, reaksiya və həmin reaksiyanın möhkəmləndirilməsinin zahirə müşahidə olunan qanunauyğunluqlarını qeyd etməklə kifayətlənmişdir. B.Skinner «**Operant**» (operasiya, əməliyyat sözündən) öyrənmə konsepsiyasını irəli sürmüşdür. Bu konsepsiyaya görə orqanizm məhz ona görə yeni reaksiya verir ki, özü onu möhkəmləndirir və yalnız bundan sonra xarici stimula reaksiya yaradır. İlk növbədə Skinner operant davranışı bir sıra orijinal metodika və cihazları tətbiq etməklə öyrənmişdir. O, proqramlaşdırılmış təlimin əsasını qoymuşdur.

A.Bandura və D.Dollardın sosial təlim nəzəriyyələri də şəxsiyyətin biheviarist nəzəriyyələri içərisində özünəməxsus yer tutmuşdur.

Nəhayət, **humanist** nəzəriyyə də şəxsiyyət haqqında psixoloji nəzəriyyələr içərisində özünə sanballı yer tutmuşdur. Bunlardan **K.Rocersin və A.Maslounun** özünüaktallaşdırma nəzəriyyəsi və **R.Meyyin** ekzistensial psixologiyası xüsusi

diqqət doğurur. Həmin nəzəriyyə tərəfdarları şəxsiyyətə cəmiyyətdəki həyat və fəaliyyət prosesində yaranan hər hansı bir psixoloji törəmə kimi, insan təcrübəsinin inkişafı, ictimai davranış formalarının mənimsənilməsi məhsulu kimi baxırlar.

Həmin istiqamətin nümayəndələrinin əsərlərində tez- tez belə bir fikir irəli sürülür ki, insanda əvvəlcədən **humaniod, al-truistik** tələbatlar mövcud olur və məhz həmin tələbatlar insan davranışının mənbəyini təşkil edir.

Humanist psixologiya məktəbinə mənsub olan amerika psixoloqu **Karl Rocers** (1902- 1987) şəxsiyyətin strukturunun fundamental komponenti kimi **mən** konsepsiyasını qəbul etmişdir. Onun nəzəriyyəsi **özünüaktuallaşdırma** adı ilə məşhurdur. Onun fikrincə mən konsepsiya subyektdə ətraf mühit (birinci növbədə sosial mühit) arasındakı qarşılıqlı təsir prosesində formalaşır və onun davranışının özünütənziminin inteqral mexanizmini təşkil edir. Mən konsepsiya və ideal mən haqqındakı təsəvvürləri arasındakı uyğunlaşma, eləcə də bilavasitə real təcrübə və real «mən» arasındakı uyğunluğun pozulması özünüaktuallaşdırma cəhdi yaradır.

Karl Rocersə görə hətta ən ilkin tələbat və cəhd insana o şəraitdə təsir göstərə bilər ki, onlar müvafiq normalara uyğun olsun. Onun fikrincə tələbat müsbət qiymətləndirildikdə şəxsiyyətin inkişafı ilə yanaşı həmin tələbatlar daha da əsaslı olmağa başlayır və son nəticədə insan öz orqanizminin tələbatlarının ödənilməsindən çox, başqa adamların onu bəyənməsinə və ona hörmət etməsinə ehtiyac duymağa başlayır. Hörmət əsasında özünəhörmət baş verir ki, bu da fərdin mühüm tələbatlarından birinə çevrilir.

Humanist psixologiyanın ən ifrat nümayəndələrindən biri amerika **psixoloqu Abraham Maslau** (1908- 1970) olmuşdur. O, şəxsiyyət tələbatlarının ierarxik quruluşunu vermişdir. Bununla əlaqədar olaraq o, insan tələbatlarının yeddi səviyyəsini qeyd etmişdir (bax, şəkil 8). Bunu həmin tələbatların ierarxik piramidası kimi təsəvvür etmək olar.

Şəkildən göründüyü kimi burada ən aşağı səviyyədə olan fizioloji tələbatlardan başlayaraq ən ali tələbat olan özünüaktuallaşdırmaya qədər ierarxik yüksəliş baş verir:

- Fizioloji (üzvü) tələbatlar
- Təhlükəsizliyə tələbat
- Mənsubiyyətə və məhəbbətə tələbat
- Hörmətə olan tələbat
- İdrak tələbatları
- Estetik tələbatlar.
- Özünüaktuallaşdırmaya tələbat

Nəhayət, şəxsiyyətin humanistik nəzəriyyələrinə **R.Meyyin** (1909- 1994) **ekzistensial psixologiya** nəzəriyyəsi də daxildir. Bu nəzəriyyə humanistik psixologiyanın istiqamətlərindən birini təşkil edir. Ekzistensial psixologiyanın öyrəndiyi sahələr aşağıdakılardan ibarətdir: 1) zaman, həyat və onun problemləri; 2) azadlıq, məsuliyyət və seçmə problemləri; 3) ünsiyyət, məhəbbət və tənhalıq problemləri; 4) yaşamağın, mövcud olmağın mənasını axtarmaq problemləri.

Ю з ү н ү а к т у а л л а ш д ы р м а й а т я -

т э л э б а т

Юзünün
мягсэд вя
габи-
лийятля-
рени шайа
га кечирмяк, шях-
сийятинин инки-
шафы

Е с т е т и к т я л я б а т -

Цармонийа, симметрия
(гайда), интизам, эюзаллик

И д р а к т я л я б а т л а р ы

Билмяк, баъармаг, анламаг, тядгиг
етмяк (йюрянмяк)

Щ ю р м я т (е щ т и р а м) т я л я -

б а т

Сялациййят, мўвяфягиййят ялдя етмяк, баяя-
нилмяк, танынмаг, нўфуз

**М я н с у б л у ь а в я м я щ я б б я т я
о л а н т я л я б а т**

Тямиййят мянсуб олмаг, инсанларла йанашы олмаг, онлар тя-
ряфиндяг гябул олунмаг, танынмаг

Т я щ л ў к я с и з л и й я т я л я б а т

Юзўнў мўдафия олунмуш щисс етмяк, горхудан вяуьурсузлугдан,
тяъавўзкарлыгдан йаха гуртармаг

Ф и з и о л о ж и (ў з в ў) т я л я б а т -

Аълыг, сусузлуг, истидьян, сўйугдан горунмаг вя с.

Şəkil 8. A.Maslauya görə insan tələbatlarının piramidası
(ierarxiyası)

Ekzistensial psixologiya konkret insanın şəxsi təcrübəsinin ümumi sxemə uyğun gəlməməsinin unikallığını qeyd edir. Ekzistensial psixologiyanın əsas məqsədlərindən biri şəxsiyyətin autentiklik – onun həyatdakı varlığının onun daxili təbiətinə uyğunluğu probleminin həllindən ibarət olmuşdur. Müasir ekzistensial psixologiyanın təcrübəsində psixoanalizin bir çox nailiyyətlərindən istifadə olunmuşdur.

III. 5. 5. Şəxsiyyətin fəallığı və istiqaməti

Şəxsiyyətin fəallığı və onu təmin edən amillər. Əvvəl qeyd edildiyi kimi, şəxsiyyət gerçəkliyi dərk edib dəyişdirməyi bacaran, fəaliyyət göstərən konkret canlı insandır. Deməli, şəxsiyyət ictimai münasibətləri dərk edən, həmin münasibətlər qovuşduğunda formalaşan subyekt, daha doğrusu fəal varlıqdır. Məhz onun fəallığı onun üçün fərqləndirici əlamət rolunu oynayır. Şəxsiyyət fəaliyyətin köməyi ilə gerçək aləmlə fəal qarşılıqlı təsir prosesində təşəkkül tapır.

Bəs insan şəxsiyyətinin fəallığı nə ilə bağlıdır, onu təmin edən amillər nədən ibarətdir? Bu sual uzun illər ərzində kəskin mübahisələrin meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. Yuxarıda şəxsiyyət haqqında nəzəriyyələrdən danışarkən qeyd olunduğu kimi, şəxsiyyətin davranışını, onun fəallığını təmin edən amillər müxtəlif istiqamətdə öz əksini tapmışdır. Bunu aydın görmək üçün görkəmli psixoloq K.Levinin təklif etmiş olduğu formulaya nəzər salaq¹.

K.Levin şəxsiyyətin davranışını təmin edən amilləri təhlil etmək üçün $B=F(P, E)$ formulunu təklif etmişdir. Burada B- davranış; F-funksional asılılıq işarəsi; P- şəxsiyyətin daxili subyektiv xassələri; E- sosial mühiti bildirir.

K.Levinə görə şəxsiyyətin davranışını, fəallığını *psixodi-*

¹ Бах, **Немов Р.С.** Психология. В 3-х кн., кн. 1 – М., 1998, с. 342-343.

namik istiqamətdən izah edən istiqamətin baxışlarını həmin formulaya tətbiq etdikdə $B = F(P)$ alınır. Bu isə o deməkdir ki, psixodinamik istiqamətdə şəxsiyyətin davranışı faktiki olaraq yalnız fərdin daxili subyektiv psixoloji xassələri ilə əlaqələndirilir və onunla izah olunur. Burada sosial mühitin rolu nəzərə alınmır.

Şəxsiyyət haqqında **sosiodinamik** istiqamətə gəldikdə, həmin nəzəriyyə tərəfdarları şəxsiyyətin davranışını xarici mühitin təsiri ilə bağlayır, şəxsiyyətin daxili xassələrinə əhəmiyyət vermirlər. Başqa sözlə $B = F(E)$ formulu əsas götürülür.

İnteraksionistik istiqamətin tərəfdarları isə $B = F(P, E)$ formulunu əsas götürürlər. Bununla da onlar şəxsiyyətin davranışını, fəallığını daxili və xarici amillərin qarşılıqlı təsiri ilə bağlayırlar. Bu ideyadan çıxış edən psixoloqlar şəxsiyyətin fəallığının mənbəyinin onun tələbatlarından ibarət olduğunu irəli sürürlər.

Şəxsiyyətin istiqamətinin xarakteristikası. Yuxarıda şəxsiyyətin strukturundan danışarkən onun ən mühüm bloklarından biri kimi istiqamətini qeyd etdik və buraya onun tələbatlarının, davranış motivlərinin, maraq və meyllərinin, dünyagörüşünün, əqidə və ideallarının və s. daxil olduğunu qeyd etdik.

Tələbat orqanizmin və ya şəxsiyyətin nəyə isə obyektiv ehtiyacını əks etdirən psixi hadisədir. Tələbatlar həm insan, həm də heyvana mənsub olmaqla bioloji, yalnız insana mənsub olmaqla sosial və ya mənəvi xarakter daşıya bilər. Bununla belə insanların və heyvanların bioloji tələbatlarını eyniləşdirmək mümkün deyildir. Dərk olunma və ödənmə xüsusiyyətlərinə görə insan tələbatları bir- birlərindən əsaslı şəkildə fərqlənir. İnsan tələbatları onun dərk olunmuş ehtiyacları ilə bağlı olur. Hər hansı bir dərk olunmuş ehtiyac adamı o ehtiyacın ödənilməsi ilə əlaqədar şəraitdən asılı edir. Bu asılılığın psixi təəssüratdan keçirilməsi nəticəsində adam

fəallaşır.

Tələbatların ödənilməsi, görülən iş, istifadə edilən alətlər yeni tələbatlar doğurur. İnsanın tələbatları olduqca müxtəlifdir. Adətən mənşəyinə görə tələbatları iki yerə bölürlər: *təbii və mədəni* tələbatlar.

Təbii tələbatlar – fərdin yaşayışını və nəslini davam etdirmək üçün şərait və ehtiyacların inikası əsasında yaranır. Təbii tələbatlara qida, təmizlik, isti və soyuqdan mühafizə, istirahət, nəslin davam etdirmək və s. ehtiyaclar misal ola bilər.

Mədəni tələbatlar – fərdin daxil olduğu sosial qruplarda mövcud mədəniyyətin psixi inikası nəticəsində yaranır. Mədəniyyət, sosial qrupda, tarixi inkişaf prosesində insanların əli və dühası ilə yaradılmış cisim, hadisə və münasibətlər mövcuddur. Hər konkret tarixi cəmiyyətin özünəməxsus geyim, ünsiyyət, məişət və s. dəbləri və onların inikası əsasında yaranan tələbatlar sistemi vardır. Fərd cəmiyyət daxilində ən kiçik yaşlarından real gerçəkliyi dərk etmə prosesində adət və ənənələrə, yaşayış və davranış tərzinə yiyələnir, sosiallaşma prosesi keçirir. Sosiallaşma prosesində fərd sosial qrupun tələbatlar sistemini, onların ödənilməsi yol və vasitələrini də mənimsəyir. Mədəni tələbatlar öz məzmununu etibarlı ilə sosial tələbatlardır. Ona görə də şəxsiyyət ən təbii ehtiyaclarını belə daxil olduğu sosial qrupun mədəniyyəti çərçivəsində ödəyir. Beləliklə, cəmiyyətin tarixi inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq, orada yaşayan adamların tələbatlar sistemi istər məzmun, istərsə də forma nöqtəyi- nəzərindən bir-birindən fərqlənilir.

Tələbatları, onların məzmunlarının səciyyəsinə görə təsnif edərkən ***maddi və mənəvi*** tələbatları müəyyənləşdirirlər. Maddi tələbatlar-maddi ehtiyaclardan doğur. Mənəvi tələbatlara insanların siyasətə, əxlaqi davranışa, dinə, elmə, incəsənətə və s. olan tələbatları daxildir.

Maddi və mənəvi tələbatlar bir-birilə ayrılmaz surətdə bağlıdır. Mənəvi tələbatların təmin olunması üçün daima maddi şeylərin olması tələb edilir ki, bunlar da öz növbəsində maddi

tələbatların predmetini təşkil edir.

Buradan isə aydın olur ki, mənşəyinə görə təbii olan tələbat, eyni zamanda predmetinə görə maddi tələbat ola bilər. Mənşəyinə görə mədəni olan tələbat predmetinə görə ya maddi, ya da mənəvi ola bilər. Deməli, həmin təsnifat tələbatların olduqca müxtəlif növlərini əhatə edir və onların insan şüurunun inkişaf tarixinə və yönəldikləri obyektlərə münasibətini ifadə edir.

Şəxsiyyətin davranış motivləri. Qeyd etdiyimiz kimi, tələbatlar şəxsiyyətin davranışının, fəallığının mənbəyini təşkil edir. Məhz buna görə də onlar insanı fəaliyyətə təhrik edən səbəblər, başqa sözlə motivlər rolunu oynayır. Motiv (latınca *movero*-hərəkətə gətirən) insanı hər hansı bir məqsədəyönəlmiş işə, fəaliyyətə təhrik edən səbəbdir.

Təcrübə göstərir ki, motivlər bir-birindən onlarda təzahür edən tələbatların növünə, onların kəsb etdiyi formalara, genişliyinə və ya məhdudluğuna, onların reallaşdığı fəaliyyətin konkret məzmununa görə fərqlənir. Fəaliyyətin mürəkkəb növləri, bir qayda olaraq bir motivə deyil, eyni vaxtda bir neçə təsir göstərən və qarşılıqlı təsirdə olan motivə cavab verir ki, bunlar da insanın hərəkət və əməllərinin şəxələnməş motivləşmə sistemini təşkil edir. **Motivləşmə** elə motivlər birlidir ki, şəxsiyyətin istiqamətini, yönəlişliyini müəyyən etməklə onun fəaliyyətinin səmərəliliyini də şərtləndirir.

Əvvəlki fəsildə qeyd etdiyimiz kimi, motivləri dərk edilən və dərk edilməyən olmaqla iki yerə bölürlər. Psixoloji ədəbiyyatda **dərk edilən motivlərə** tələbatlarla yanaşı **maraqları, dünyagörüşünü, əqidə və idealları**; dərk edilməyən motivlərə isə **ustanovkanı, həvəsi** və s. aid edirlər.

Maraqlar. Maraqlar insanın idrak tələbatlarının emosional təzahürləridir. Başqa sözlə, maraq şəxsiyyətin, gerçək həyatın müəyyən bir sahəsinə, müəyyən bir fəaliyyətə, bu və ya digər biliyi əldə etməyə az və ya çox yönəlməsində ifadə olunan fərdi psixi xüsusiyyətdir. Şəxsiyyətin istiqaməti onun

maraqlarında ifadə olunur.

Maraqların insanın həyat və fəaliyyətində rolu olduqca böyükdür. Şagird nə iləsə dərinədən maraqlandıqda, yerinə yetirdiyi iş, dinlədiyi dərs onun üçün maraqlı olduqda həmin sahələrdə yüksək müvəffəqiyyət qazanır. Əksinə onlara qarşı maraq olmadıqda həmin işlər cansıxıcı olur, şagirdi cəlb etmir.

Maraq bizdə müəyyən hisslər doğuran cisim və hadisəyə daha artıq və gərgin diqqət yetirilməsini təmin edir. Maraqlı hər hansı bir obyektə daha dərinədən və dəqiq dərk etmə meylinə doğru. Maraqların fizioloji əsasını bələdləşmə- tədqiqat refleksləri təşkil edir. Gerçək aləmdə baş verən hər bir yeni, gözlənilməz dəyişiklik zamanı bələdləşmə refleksi baş verir və qıcıqlandırıcının daha tam və aydın inikasını təmin edir. Ətraf mühitdə ən kiçik bir dəyişiklik, yenilik baş verdiyi zaman insanda müvafiq reseptor aparatı bu dəyişikliyi törədən qıcığa doğru yönəlir.

Bələdləşmə refleksini bəzən «tədqiqat refleksi», bəzən də «bu nədir?» refleksi adlandırırlar.

Maraqlar idrakın daimi təhrikedici mexanizmi kimi meydana çıxır.

Maraqları *məzmununa, məqsədinə, genişliyinə və davamlılığına* görə təsnif etmək olar.

Məzmununa görə maraqları təsnif edərkən insanın idrak tələbatlarının obyektləri əsas götürülür. İdrak tələbatları obyektlərindən hansının insanı cəlb etməsi bu sahədə onun marağının məzmununu müəyyənləşdirir. Bu baxımdan maraqların əhəmiyyətlik dərəcəsi onun məzmununun nə dərəcədə düzgün seçilməsindən asılı olur.

Məqsədinə görə maraqlar *vasitəsiz və vasitəli* ola bilər. İnsan üçün əhəmiyyətli olan obyektin emosional cazibədarlığı vasitəsiz marağın meydana gəlməsinə səbəb olur. Bu zaman həmin obyektin özü bilavasitə bizi özünə cəlb edir. Onunla maraqlanmağa başlayırıq. Vasitəli maraqlara gəldikdə bunlar qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün zəruri olan vasitələrlə

əlaqədar meydana gəlir. Vəsitəli maraqların insanın əmək və tədris fəaliyyətinin təşkilində əhəmiyyəti olduqca böyükdür.

Maraqları özlərinin **genişliyinə** görə də təsnif edirlər. Həyat təcrübələri göstərir ki, bəzi adamlarda maraqlar yalnız bir sahə üzrə mərkəzləşdiyi halda, bəziləri isə bir çox obyektlərlə maraqlanırlar, başqa sözlə onlarda maraqların əhatə dairəsi geniş olur. Əgər bu maraqların genişliyi onların dərinliyi ilə uzlaşarsa daha səmərəli xarakter daşımış olar. Maraqların dərinlik səviyyəsi şəxsiyyətin mühüm keyfiyyəti kimi qiymətləndirilir. Bu cür maraqlara malik olan insanlar bu və ya digər fəaliyyət sahəsində həmişə yüksək müvəffəqiyyətləri ilə fərqlənirlər.

Özlərinin davamlılığına görə maraqlar **davamlı və davamsız** ola bilər. Bəzi adamlarda maraqlar davamlı olduğu halda, başqalarında davamsız, keçici xarakter daşıyır. Davamlı maraqları insanın formalaşmağa başlayan qabiliyyətlərinin göstəricilərindən biri kimi qeyd edirlər.

Maraqları **passiv** və **fəal** olmaqla da təsnif edirlər. Heç bir iş görmədən, nəiləse sadəcə olaraq maraqlanmaq insanın həmin obyektə passiv maraq bəslədiyini göstərir. Passiv maraqlar mənfi hal olmaqla şəxsiyyətin ümumi inkişafına heç bir dəyərli təsir göstərmir. Fəal maraqlara gəldikdə, əksinə, bu cür maraqlar bizi fəaliyyətə təhrik edir, bu zaman bizə qüvvə verir, işi ruh yüksəkliyiylə, axıra qədər davam etdirməyimizə, əldə etdiyimiz nəticələrin yüksək keyfiyyətdə olmasına müsbət təsir göstərir.

Dünyagörüşü, əqidə və ideallar. Şəxsiyyətin dərk olunan davranış motivləri içərisində dünyagörüşü, əqidə və idealların da özünəməxsus yeri və rolları vardır.

Dünya və onun qanunauyğunluqları, təbiət və cəmiyyət hadisələri haqqında müəyyən baxışlar sistemi insanın dünyagörüşünü təşkil edir. Dünyagörüşünün formalaşması insanın ona müvafiq davranış tərzini həyata keçirməsinə təkan verir. Dünyagörüşü tarixi xarakter daşıyır. Cəmiyyətin inkişafı

ilə əlaqədar olaraq insanların dünyagörüşü də dəyişilir. İnsanlar elmi, dini, mütərəqqi, mürtəce, materialist, idealist və s. dünyagörüşünə malik ola bilirlər.

İnsanın dünyagörüşü onun əqidəsinə çevrilə bilər və bu zaman şəxsiyyətin tamlığını təmin edir. **Əqidə** – şəxsiyyətin onu öz baxışlarına, prinsiplərinə, dünyagörüşünə müvafiq olaraq hərəkət etməyə yönəldən dərk olunmuş tələbatlar sistemidir. Əqidə insana öz həyat yolunu tam aydınlığı ilə müəyyən və təsəvvür etmək imkanı verir, onu şərtləndirir.

İdeallar da şəxsiyyətin dərk olunan davranış motivləri hesab olunur. İdeal insanın nail olmağa can atdığı ən yaxın məqsəddir. Başqa sözlə, ideallar insanın həyat və fəaliyyətində nail olmağa can atdığı ən yüksək məqsəd hesab olunur. İdeallar müsbət hissi boyalarla zəngin olur və şəxsiyyətin istiqamət və fəaliyyətinə aydınlıq, müəyyənlik verir. İdeallar fəal və passiv ola bilər. Əgər ideallar fəal və həyatidirsə, insanı mübarizədə qorxmazdır, onun iradəsinə möhkəmlik, xarakterinə qüvvət bəxş edir.

Sadəcə olaraq bu və ya digər ideala malik olmaq, bu və ya digər bir şəxsiyyəti özünə ideal qəbul etmək və bununla kifayətlənmək çox azdır. Bu, adamın ümumi inkişafına heç bir müsbət təsir göstərə bilməz. Əsl və həlledici cəhət seçilən idealın fəal olması, mütərəqqi və müsbət ideal uğrunda, ona çatmaq uğrunda yorulmadan mübarizə etmək əzminə malik olmaqdır.

III. 5. 6. Şəxsiyyətin mənlilik şüuru

İnsanın bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında onda mənlilik şüurunun inkişafı xüsusi rol oynayır. Mənlilik şüurunun formalaşması insana özü haqqında təsəvvürlərini, özünün zahir-i görkəmini, əqli, mənəvi, iradi keyfiyyətlərini qiymətləndirmək imkanı verir. Bu baxımdan mənlilik şüuru insanın özünü şəxsiyyət kimi tanıması və dərk etməsi prosesindən ibarətdir. Psixoloji ədəbiyyətdə «mənlilik şüuru» dedikdə insanın özünün tələbat və qabiliyyətlərinə, fikir və hisslərinə, davranış və fəaliyyət motivlərinə şüurlu münasibəti nəzərdə tutulur. İnsan başqa adamlarla qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət prosesində özünü ətraf mühitdən ayırır, özünü fiziki və psixi cəhətdən dərk etməyə başlayır, bir növ öz «məni» başa düşür, anlayır. Öz məni haqqında subyektiv təəssürat ilk növbədə onda ifadə olunur ki, insan özünün hazırda, keçmişdə və gələcəkdəki eyniliyini anlayır.

İnsanın öz «məni»ni kəşf etməsi şəxsiyyətin uzun-müddətli inkişaf prosesinin nəticəsidir. Bunun əsası bir növ hələ körpəlik dövründən qoyulur. Hələ üç yaşlı uşaqda özü haqqında təsəvvür yaranmağa başlayır. Bu dövrdə uşaq «mən» kəlməsini işlətməklə özünün müstəqilliyə olan meylini büruzə verir. Onda mənlilik şüurunun ibtidai forması müşahidə olunur. Uşağın öz «məni»ni kəşf etməsi sonrakı dövrdə – yeniyetməlik və ilk gənclik yaş dövründə özünü daha aydın göstərir. Yeniyetmədə özünə, öz şəxsi həyatına, şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərinə marağın yaranması onda özünüqiymətləndirmə tələbatı, özünü başqaları ilə müqayisə etmək meyli yaradır. Nəticədə yeniyetmə özü üçün öz «məni»ni bir növ kəşf edir. İlk gənclik dövründə məktəblilərdə böyüklük hissi yüksəlir. Onlar özlərinin artan imkanlarını dərk etməyə başlayırlar. Bu dövrdə məktəblilərdə mənlilik şüuru, özləri haqqında təsəvvürləri dəyişir. Oğlan və qızlarda mənlilik şüurunun məzmunu dəyişir, özləri haqqında təsəvvürləri artır.

Onlar özlərinin xarici görkəmini, simalarını tamamilə yeni şəkildə qavramağa başlayırlar. Bütün bunlar böyük məktəblilərdə «mən» obrazının formalaşmasına gətirib çıxarır. «Mən» obrazının əsasını insanın özü haqqında bilikləri təşkil edir. «Mən» obrazında insanın öz-özünə münasibəti də xüsusi yer tutur. İnsan öz özünə başqalarına bəslədiyi kimi münasibət göstərə bilər, hörmət və ya nifrət edə, sevər və ya zəhləsi gedər, hətta özünü anlaya və anlamaya bilər.

Həyatı faktlar göstərir ki, insanda «mən – obraz» eyni vaxtda müxtəlif xarakterli ola bilər. Bunlara «*real mən*», «*ideal mən*» və «*sosial mən*» obrazlarını aid etmək olar.

«*Real mən*» dedikdə insanın indiki anda özünü necə təsəvvür etməsi, özünün bacarıq və qabiliyyətlərini, rollarını, statusunu necə qavraması, əslində necə adam olmasını təsəvvür etməsi nəzərdə tutulur. Bu zaman insan özünə öz gözü ilə baxır, özünü obyektiv, necə varsa elə də qiymətləndirir. Təcrübə göstərir ki, bəzən insan özünün bu obrazını başqalarından gizlədə bilər.

«*İdeal mən*»ə gəldikdə burada insanın özündə görmək istədiyi keyfiyyətlərə malik obrazı nəzərdə tutulur. Burada insanın özü haqqında idealları xüsusi yer tutur. «İdeal mən» obrazında insanın yüksək qiymətləndirdiyi keyfiyyətlər öz əksini tapır. İnsan daima öz «*ideal mən*»inə nail olmağa can atır.

«*Sosial mən*» digər mən – obrazlardan fərqlənir. Burada insan həmişə özünə başqalarının gözü ilə baxır. «Sosial mən» obrazı aşağıdakı suallara uyğun yaradılır: başqa adamlar onu necə görürlər? O, özünü başqalarına necə göstərmək istəyir? Özünü necə göstərsə başqalarının rəğbətini qazana bilər? Məhz buna görə də insan başqa adamlarla ünsiyyətə girərkən özünün «*sosial mən*»indən çıxış edir.

Özünüqiymətləndirmə və şəxsiyyətin iddia səviyyəsi.
Özünüqiymətləndirmə şəxsiyyətin özünü, öz imkanlarını, keyfiyyətlərini, qabiliyyətlərini, özünün başqa adamlarla

münasibət sistemindəki yerini qiymətləndirməsindən ibarətdir. Özünüqiymətləndirmə insanın özünüdərk etməsi ilə sıx bağlıdır. Bu baxımdan insanın mənlilik şüurunun formalaşmasında özünüqiymətləndirmə xüsusi yer tutur.

Özünüqiymətləndirmə zamanı adətən qiymətin əxlaqi, estetik, intellektual, emosional və s. növlərindən istifadə olunur. Lakin təcrübə göstərir ki, bütün hallarda onların içərisində emosional qiymətlər əsas yer tutur. Bütün hallarda özünüqiymətləndirmədə emosional çalar üstünlük təşkil edir. Özünüqiymətləndirmə səviyyəsində qiymətverən və qiymətləndirilən eyni adam olduğuna, mən-mənə qiymət verdiyinə görə burada özünüsevme, özünəhörmət, ləyaqət hissi özünə geniş yer edir. Ona görə də burada subyektiv amillərin təsiri qaçılmaz olur.

Psixoloji tədqiqatlar özünüqiymətləndirmənin üç səviyyəsini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir: 1) **Adekvat özünüqiymətləndirmə**. Bu cür özünüqiymətləndirmə zamanı insan özünün bütün keyfiyyətlərini olduğu kimi, imkanlarına uyğun qeyd etməklə özünü düzgün qiymətləndirir. 2) **Qeyri – real yüksək özünüqiymətləndirmə**. Bu cür özünüqiymətləndirmə zamanı insan özünü onda olan keyfiyyətlərdən, imkanlardan yüksək qiymətləndirir. Adətən bu cür özünüqiymətləndirmə şişirdilmiş xarakter daşıyır, insanın özündən bədgümanlığı ilə nəticələnir. Ona görə də bu cür adamlar başqaları tərəfindən rəğbətlə qarşılanmırlar. 3) **Qeyri-real aşağı özünüqiymətləndirmə**. Bu cür özünüqiymətləndirmə zamanı insan özünün keyfiyyətlərini, imkanlarını layiq olduğundan aşağı qiymətləndirir.

Qeyri-real yüksək və qeyri – real aşağı özünüqiymətləndirmə eyni dərəcədə ziyanlıdır. Məsələn, öz imkanlarını qeyri-real yüksək qiymətləndirən şagird və ya tələbələrdə çox vaxt özünəarxayınçılıq hissi yaranır. Nəticədə nəzərdə tutduqları məqsədlərinə nail ola bilmirlər. Öz imkanlarını qeyri-real aşağı qiymətləndirən şagird və ya

tələbələrdə isə mümkün olacaq nailiyyətə çatmaq hissi və cəhdi olmur, nəticədə onlar mövcud imkanlarını təzahür etdirə bilmirlər. Ona görə də ən cüzi nailiyyətlə kifayətlənməli olurlar.

Özünüqiymətləndirmədə şəxsiyyətin *iddia səviyyəsi* ilə də sıx bağlıdır. İddia səviyyəsi dedikdə bu və ya digər fəaliyyət zamanı şəxsiyyətin seçdiyi və qarşısına qoyduğu məqsəd və vəzifələrin çətinlik dərəcəsi ilə müəyyən olunan xarakteristikası nəzərdə tutulur. Başqa sözlə iddia səviyyəsi fərdin qarşısına qoyduğu məqsədin çətinlik dərəcəsi ilə müəyyən olunan şəxsiyyətin arzuolunan özünüqiymətləndirmə (mən obrazı) səviyyəsindən ibarətdir.

İnsan sonra yerinə yetirəcəyi işin çətinlik dərəcəsini sərbəst şəkildə seçərkən özünüqiymətləndirməyə cəhd göstərməsi iki cür konfliktin yaranmasına səbəb olur: bir tərəfdən maksimum müvəffəqiyyət əldə etmək üçün iddianı artırmaq cəhdi, digər tərəfdən uğursuzluqdan yaxa qurtarmaq üçün iddia səviyyəsini aşağı salmaq. Müvəffəqiyyət əldə edildikdə adətən iddia səviyyəsi artır, insan daha çətin məsələni həll etməyə hazır olduğunu təzahür etdirir, uğursuzluq zamanı isə iddia səviyyəsini müvafiq şəkildə aşağı salır.

Şəxsiyyətin iddia səviyyəsi konkret fəaliyyət növündə özünü aydın göstərir. Bununla əlaqədar bir fakta nəzər salaq.

İmtahana zəif hazırlanmış tələbə 5 qiymət almağa cəhd göstərir və verilmiş 10 misaldan yalnız 4-nü yerinə yetirdiyinə görə həmin qiyməti ala bilmədikdə ruhdan düşməyəcəkdir. O eyni zamanda 3 qiymətə layiq görüldükdə də o qədər sevinməyəcəkdir. Çünki bu məqsədə nail olmaq o qədər də çətin deyildir. Lakin tədricən misalların sayını 4-dən yuxarı artırmaqla yaxşı qiymət almaq üçün ona neçə misal verilməsini istədiyini təklif etməklə onun iddia səviyyəsini müəyyənləşdirmək mümkündür.

Bu sadə model göstərir ki, şəxsiyyət öz iddialarının səviyyəsini müəyyən edərkən özü üçün müəyyən perspekti

saxlamağa çalışır. Buna görə də o, elə tapşırıq və məqsədlər seçir ki, onlar nə həddindən artıq çətin, nə də həddindən artıq asan olsun.

Aparılmış tədqiqatlar göstərmişdir ki, iddia səviyyəsinin formalaşması nəinki müvəffəqiyyət və uğursuzluğu qabaqcadan görməklə, həm də hər şeydən əvvəl, keçmiş müvəffəqiyyət və uğursuzluqların ağıllı surətdə, bəzən isə dumanlı dərk olunan şəkildə nəzərə alınması və qiymətləndirilməsi ilə müəyyən edilir. Məktəblinin tədris işində, dərnikdə məruzə üçün mövzu, ictimai tapşırıq və s. seçərkən iddia səviyyəsinin formalaşmasını izləmək olar.

III.5.7.Hisslər, iradə, fəaliyyət

Bu bölməni təsadüfi olaraq «hisslər, iradə, fəaliyyət» adlandırmamışıq. Burada işlədilən sözlərin şəxsiyyətin fəallığında rolu inkaredilməzdir. Belə ki, insan fəallığı müvafiq hissləri doğuran emosional təəssüratdan başlayır. Bu zaman şəxsiyyət üçün əhəmiyyətli obyektə baxdıqda (proyeksiya olunduqda) həmin obyekt insanın sərvət meylləri ilə emosional təəssüratları arasında əlaqənin yaranmasına səbəb olur ki, bu da öz növbəsində konkret işin başa çatdırılmasına iradi cəhdi aktuallaşdırır.

Emosional təəssüratın özünün yaranması stereotiplərin, ustanovkanın dəyişməsi və ya pozulması, başqa sözlə gerçəkliyin əks olunma forması müvafiq hisslərin keçirilməsinə gətirib çıxarır. Məsələn, milli futbol komandamızın oyunu qələbə ilə nəticələndikdə yaranan emosional təəssürat bizdə iftixar hissi, uduzduqda isə narazılıq ilə bağlı hissi yaradır. Yaxud, işgüzar partnyorumuzla bağlı yeni əlaqənin yaranması ilə bağlı emosional təəssürat razılıq hissi keçirməyimizə, tamas alınmadıqda isə narazılıq hissini yaranmasına səbəb olur. Beləliklə, hər cür emosional təəssürat öz modallığı və yönəlişliyinə görə bir-birindən fərqlənən hisslər doğurur.

İnsanın keçirdiyi bu cür fərqli hisslər onun iş və fəaliyyətinin «mexanizmi» ilə bilavasitə əlaqəyə malik olur.

Adətən, neytral hisslər olmur və ya belə demək mümkündürsə, emosional neytrallıq uzun ömürlü olmur. İnsan gah bir, gah da digər tərəfə meyilli olur və nəticədə ya müsbət, ya da mənfi hisslər keçirir. Modallığından asılı olmayaraq onların təzahürü həmişə müəyyən obyektə yönəlmiş olur. Bu zaman həmin obyektin harada olması əsas deyildir. Biz heç bir səbəb olmadan sevinmirik. Bizim hissi aləminizin neqativizmi və ya pozitivizmi subyektiv və ya obyektiv səbəblərlə şərtlənir. Bu cür hissi yönəlişlik və yaxud hissi proyeksiya olduqca vacibdir. Məhz bunun sayəsində proyeksiya olunmuş hissləri şəxsi sərvət meyilləri ilə əlaqələndirmək olar.

Bunu müvafiq misallar əsasında aydınlaşdıraraq. Yerinə yetirdiyimiz işin keyfiyyəti ilə bağlı tənqidi fikirlər çox vaxt bizdə narazılıq, inciklik və ya pərtlik hissi yaradır. Öz ünvanımıza yönələn tənqidi dinləməklə biz həmin hissləri keçirməyə başlayırıq və onlar bizdə qalmır, şəxsi əhəmiyyət daşıyan obyektlərin üzərinə keçir. Bu cür obyekt tənqidin irəli sürüldüyü şərait, ola bilsin ki, tənqid edilən adam və yaxud tənqid edən adam ola bilər. Bütün hallarda narazılıq və inciklik hissi tənqidin məzmunundan deyil, yaranma mənbəindən irəli gələ bilər.

Bu zaman biz ya özümüzü pis işlədiyimizə görə danlayır, ya rəisin günahkar olduğunu düşünür, ya yerinə yetirdiyimiz işi pisləyirik, lakin tənqidin məzmunu haqqında fikirləşmirik. İnsan hissini bu fenomeni məişət psixologiyası səviyəsində hamıya yaxşı məlumdur.

Təsadüfi deyildir ki, biz kimi isə tənqid etməyə başlarkən «inciməyin, lakin...» ifadəsini işlədir və tənqid etdiyimiz adamın tənqidin məzmununa diqqət verməli olduğunu və onu şəxsi səviyyəyə keçirməməyi qeyd edirik. Lakin bu ya faydalı arzu olaraq qalır, belə ki, simasız tənqid mümkün deyildir. Bu cür tənqid özünü göstərsə bu artıq tənqid deyil, boş

danışıqdır. Belliklə, aydın şəkildə təsəvvür etmək lazımdır ki, «proyeksiya olmamış» hisslər olmur, əgər təzahür edərsə onlar artıq hisslər deyil, sadəcə olaraq emosional təəssürat – emosiyadır. Bu cür nəticəyə gəlmək olduqca vacibdir. Beləki, Bu bizim sonrakı addımı atmağımıza, proyeksə olunmuş hisslərin daima bizim sərvət meyllərimizlə əlaqələnməsinə kömək edir. Başqa sözlə, bizdən kimsə mütəəssir olur, öz hisslərini duyur və şəxsi əhəmiyyətli obyektə proyeksə edirsə, mütləq onları öz şəxsi sərvətləri ilə əlaqələndirir. Burada «əlaqələndirmək» anlayışını dəqiqləşdirmək zəruridir. Beləki, bu iki aspektdə təzahür edə bilər. Birinci tip xarici (zahiri) əlaqələndirmə olub, burada əlaqələndirmə hisslərin zahiri proyeksələşməsində təzahür edir, insan tərəfindən qiymətləndirilir, lakin həqiqi şəxsi sərvət səviyyəsinə qalxa bilmir. Bu cür hadisə çox vaxt sözdə fəallıq şəklində təzahür edir və «Belə də iş olar», «Bu heç bir çərçivəyə sığmır» və s. ifadələrində özünü göstərir, faktiki olaraq yalançı informasiya xarakteri daşıyır. Xarici təzahür edən hisslər və onları müsayət edən replika insanın həqiqi niyyəti, məqsəd və dəyərlərinə uyğun gəlmir. Buna görə də proyeksələşdirilmiş hisslərin xarici və ya yalançı qarşılaşdırılması şəxsiyyətin sərvət özəyinin həqiqi qarşılaşdırılmasında aydın şəkildə fərqləndirilməlidir. Belə olduqda iş və hərəkətlərin həyata keçirilməsi ilə bağlı olan iradi cəhd aktuallaşır. Bu da qarşılıqlı əlaqələndirilmiş elementlər silsiləsində insan davranışının istiqamətini izah etməyə imkan verən son mərhələni təşkil edir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Şəxsiyyət nəyə deyilir?
2. Şəxsiyyət, fərd və fərdiyyət anlayışlarını səciyyələndirin.
3. Şəxsiyyətin psixoloji strukturuna nələr daxildir?
4. Şəxsiyyət haqqında əsas nəzəriyyələr hansılardır?

- Onları səciyyələndirin.
5. Şəxsiyyətin fəallığını təmin edən amillər hansılardır?
 6. Tələbat və onun növlərini səciyyələndirin.
 7. Şəxsiyyətin davranış motivləri hansılardır?
 8. Maraqlı nəyə deyilir? Onun növlərini səciyyələndirin.
 9. Dünyagörüşü, əqidə və idealları səciyyələndirin.
 10. Mənlik şüuru nədir?
 11. İnsanda «mən-obraz»ının hansı tipləri var?
 12. Özünüqiymətləndirmə nədir və onun hansı tipləri vardır?
 13. «İddia səviyyəsi» nədir? Onu səciyyələndirin.

Referat, məruzə, və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Şəxsiyyətin formalaşmasının şəraiti və amilləri.
2. Müxtəlif elm sahələrində şəxsiyyətin tərifı və onların təhlili.
3. Şəxsiyyətin sabitliyi problemi.
4. Qloballaşma və şəxsiyyətin qarşılıqlı əlaqəsi.

Ə d ə b i y a t

- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya. 2-ci nəşri – Bakı, 2002, s. 128-138; 209-235.
- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Sosial psixologiya. – Bakı, 2003, s. 51-70.
- Bayramov Ə.S.** Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri. – Bakı, 1989.
- Həmzəyev M.Ə.** Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991.
- Əliyev R.İ.** Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etnopsixoloji əsasları. – Bakı, 2000.

- Seidov S.İ.** Psixologiya menedjmenta. - Baku, 2000, s. 102-126; 168-200.
- Kovalev A.Q.** Psixologiya lichnosti. - M., 1970, s.5-22
- Nemov R.S.** Psixologiya. V 3-x kn., kn.1 – M., 1998.
- Mayers D.** Psixologiya. – Minsk, 2001, s. 564-611.
- Psixologiya lichnosti.** Teksti. – M., 1982, s. 11-41.
- Zayqarnik B.V.** Teoriya lichnosti v zarubejnoj psi- xologii. – M., 1982.
- Medjidova S.M.** Psixologicheskie tipi. Tipologiya «69». Baku, 2001.
- Mamedova Q.K.** Problemy tipologii lichnosti v psixologii i xudojestvennoy literature.- Baku, 2003.
- Bodalev A.A.** Psixologiya o lichnosti. – M., 1988, s. 31-59
- Psixologiya** formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M., 1981.

6-cı FƏSİL

QRUPLARIN PSIXOLOGİYASI

Q ı s a x ü l a s ə

Qruplar haqqında anlayış. Qrupları səciyyələndirən əsas amillər. Qrup sosial mənsubiyyətə, birgə fəaliyyətin və ünsiyyətin xarakterinə görə birləşən insan birliyi kimi. Sosial qruplar və onların adı insan birliyiindən fərqi. Sosial qrupların funksiyaları.

Qrupların təsnifatı. Böyük və kiçik qruplar. İlk qruplar və onları səciyyələndirən xüsusiyyətlər. Kiçik qrupların növləri: şərti və real qruplar; rəsmi (formal) və qeyri rəsmi (qeyri-formal) qruplar; referent (etalon) qruplar.

Kiçik qrupların fenomenologiyası və strukturu. Kiçik qrupların fenomenologiyası haqqında anlayış. Qrup üzvlərinin mövqeləri və statusu, fərdin kiçik qrupdakı daxili yönəlişliyi (ustanovkası). Kiçik qrupların həcmi və strukturu. Qrupdaxili kommunikasiyanın struktur tipləri və variantları. Mərkəzləşdirilmiş kommunikasiya strukturu, tipi və onun variantları: frontal, radial, ierarxik; mərkəzləşdirilməmiş kommunikasiya strukturu tipi və onun variantları: zəncirvari, dairəvi və tam; onların xarakteristikası. Kiçik qruplarda psixoloji uyuma və onun istiqamətləri: struktur, funksional və adaptiv; onların psixoloji xarakteristikası. Qrup təzyiqi fenomeni və onun xüsusiyyətləri: konformizm (konformluq), qrupdaxili təlqin və nonkonformizm qrup təzyiqi hadisələri kimi. «Qrup qütbləşməsi» fenomeni. Qruplarda rəhbərlik və liderlik problemi. Rəhbərlik və liderlik anlayışlarının müqayisəli təhlili. Qruplarda rəhbərlik üslubu və onun tipləri: avtoritar, demokratik, laqeyd və qeyri sabit.

Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlər. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlər haqqında. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin səviyyələri: vasitəsiz asılılıq, vasitəli asılılıq, ictimai vəzifələr. Psixoloji iqlim qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin mühüm göstəricisi kimi. Şəxsiyyətlərarası münasibətlərin növləri: rəsmi, qeyri-rəsmi, şəxsi, işgüzar. Qrupların inkişaf səviyyəsindən

asılı olaraq qarşılıqlı münasibətlərin xarakteri.

Qruplarda şəxsiyyətlərarası seçmə. Şəxsiyyətlərarası seçmə və onun sosiometrik baxımdan təhlili. Sosiometrik matrisa və sosioqram. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə seçmənin motivləşməsi. Şəxsiyyətlərarası seçmənin referentometriya üsulu ilə öyrənilməsi.

III. 6. 1. Qruplar haqqında anlayış

İnsan cəmiyyət daxilində doğulub yaşayır. Hər bir fərd nəinki bioloji, eyni zamanda sosial irsə sahib olub, konkret mühitdə və cəmiyyətdə mövcud yaşayış tərzini, görüşləri, adət və ənənələri təkrar edir. Bu baxımdan hər bir şəxs konkret cəmiyyətin məhsulu, öz dövrünün övladıdır. Burada insan birliyi xüsusi rol oynayır. Əgər insan tək, tənha yaşasaydı nə onun bir şəxsiyyət kimi formalaşması, nə də öz tələbatlarını ödəməsi işi istənilən səviyyədə gedə bilməzdi. Məhz buna görə də bəşər tarixində insanlar daima müəyyən qruplarda birləşir və fəaliyyət göstərirlər.

Bəs hər cür insan birliyini qrup adlandırmaq olarmı? Qrupları səciyyələndirən əsas amillər nədən ibarətdir? Bu kimi suallara cavab vermədən qruplar, onların rolu və funksiyalarını da düzgün dərk etmək mümkün deyildir.

Hər şeydən əvvəl hər cür insan birliyini, məsələn, təsadüfən avtobusda, metroda, küçədə birgə gedən adamları qrup adlandırmaq düzgün deyildir. Bu adamlar fiziki cəhətdən birləşmiş fərdlər olmaqla, bir-birlərinə qarşılıqlı təsir göstərmirlər. Hər hansı bir insan birliyini qrup adlandırmaq üçün həmin adamların vahid məqsəd uğrunda birgə fəaliyyətə girişməsi tələb olunur. Bu cür ümumi mənafe və birgə fəaliyyət olmadıqda insanların birliyinin son məqsədi də məlum olmur. Bu cür təsadüfi birləşmədə insanların bir-birinə qarşılıqlı təsiri, onların bir-birini qavraması halları da aradan çıxır. Bu

baxımdan görkəmli amerika psixoloqu D.Mayersin qrupa verdiyi tərif diqqəti cəlb edir. «Qrup bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərən, bir-birinə uzun müddət təsir göstərməklə özlərini «biz» kimi qavrayan iki və daha artıq insan birliyidir»¹. Məhz buna görə də qrupları sosial mənsubiyyətə, birgə fəaliyyətin və ünsiyyətin xarakterinə görə birləşən insan birliyi kimi səciyyələndirmək lazım gəlir.

Tarixən müəyyən cəmiyyət çərçivəsində yaranmış, ümumi mənafe, sərvətlər və davranış normalarına malik olan adamların nisbətən sabit birliyi qrup adlanır.

Adamların qeyri-mütəşəkkil yığımından, təsadüfə birliyindən fərqli olaraq qrup üzvləri qrup üçün tipik olan fəaliyyət növlərinə daxil olurlar. Məsələn, ali məktəbin tələbə qruplarında gələcəyin mütəxəssisi kimi formalaşmalı olan insanlar birləşirlər. Onlar üçün tipik fəaliyyət növü təlim fəaliyyəti olub, bu prosesdə müvafiq peşə bilik, bacarıq və vərdislərinin formalaşması baş verir.

Adətən hər bir adam müxtəlif qrupların üzvü ola bilər. Lakin hər hansı adam bütün qruplarda eyni statusa malik olmur, müxtəlif qruplarda müxtəlif rolları yerinə yetirir. Məsələn, uşaq ailədə övlad (oğul və ya qız), məktəbdə şagird, voleybol komandasında idmançı rolunu; yaşlı adam ailədə valideyn, işdə müdür və ya adi işçi və s. rolunu yerinə yetirə bilər.

Sosial qruplar. Qeyd olunduğu kimi, adi insan biriliklərində adamlar ümumi mənafe, sərvət və davranış normalarına malik olmurlar. Yalnız sosial qruplarda hər cür sosial münasibətlər mövcud olur. Sosial qruplar cəmiyyətin qəbul etdiyi, özünün məqsəd və vəzifələri onun xeyrinə olan qruplardır. Bu cür qruplara ailəni, orta və ali məktəb qruplarını, təşkilat və idarələrdə toplanmış insan qruplarını, hərbi və idman qruplarını və s. aid etmək olar. Həmin qrupların strukturu, normaları cəmiyyətin mövcud tələblərinə uyğun olmaqla, bir

¹ Майерс Д. Социальная психология. – Питер, 1997, с.356

növ cəmiyyət tərəfindən idarə olunur. Təsadüfi insan biliklərində isə çox vaxt bu cür idarə olunma mövcud olmur. Bu cür insan birlikləri bir növ *kütlə* xarakteri daşıyır. *Kütlə aydın dərk olunmuş ümumi məqsəddən məhrum olan, lakin bir-biri ilə öz emosional vəziyyətinin oxşarlığı və ümumi diqqət obyektinə görə bağlı olan, xüsusi strukturu olmayan insan toplusudur.* Sosial qruplarda isə aydın dərk olunmuş ümumi məqsədlər mövcud olur. Qrup üzvlərinin hamısı həmin məqsədin həyata keçirilməsinə çalışırlar. Burada qarşılıqlı anlama, əvvəlcədən düşünülmüş struktura uyğunluq, müvafiq funksiyalar həyata keçirilir. Bu cəhəti nəzərə alaraq Ə.Bayramov və Ə.Əlizadə yazır: «Sosial qrup mədəniyyət meyarları, sərvət meylləri, həyat fəaliyyəti vasitələri və ya şəraiti ilə bir-biri ilə bağlı olan insanların nisbətən sabit birliyi-dir»¹.

Psixoloji ədəbiyyatda (Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə) sosial qrupların aşağıdakı funksiyaları qeyd olunur:

- sosializasiya funksiyası;
- instrumental funksiya;
- ekspressiv funksiya;
- müdafiəedici funksiya;

Qrupun **sosializasiya** funksiyası-burada qrup üzvlərinin sosiallaşması, sosial təcrübəni mənimsəməsi, bir şəxsiyyət kimi formalaşmasını nəzərdə tutur. İnsanın sosiallaşması onun düşdüyü ilkin sosial qrupdan başlayır. Ailənin ilkin sosial qrup kimi uşağın sosiallaşmasında oynadığı rol hamıya məlumdur. İnsanın daxil olduğu sonrakı sosial qruplar da onun sosial təcrübəni mənimsəmək məktəbi rolunu oynayır.

Sosial qrupların **instrumental** funksiyasına gəldikdə bu, qrupda insanların birgə fəaliyyətinin bu və ya digər şəkildə həyata keçirilməsini nəzərdə tutur. Bu, xüsusilə kollektiv

¹ Байрамов Я.С., Ялизадя Я.Я. Социал психолоэийа. – Бақы, 2003, с.115

şəkildə həyata keçirilən fəaliyyət növlərində özünü daha aydın şəkildə göstərir. Buna voleybol, futbol komandasının və birgə fəaliyyətə əməl olunmadan həyata keçirilməsi mümkün olmayan digər fəaliyyət növlərində birləşən insan qruplarını aid etmək olar.

Sosial qrupların **ekspressiv** funksiyasına gəldikdə buna psixoloqlar qrupda insanın rəğbətləndirmə, hörmət və etimada tələbatının təmin olunmasında ifadə olunmasını aid edirlər. Başqa sözlə sosial qruplar insanların qeyd olunan tələbatlarını ödəmək vəzifəsini də yerinə yetirirlər.

Sosial qrupun **müdafiədici** funksiyasına gəldikdə elə həmin funksiyanın adı onun mahiyyətini başa düşməyə imkan verir. Sosial qrup öz üzvlərinin hərtərəfli müdafiəsi üçün əsaslı şərait yaradan bir birlik kimi fəaliyyət göstərir.

III. 6. 2. Qrupların təsnifatı

Qrupları müxtəlif əsaslara görə təsnif edirlər. Hər şeydən əvvəl qrup üzvlərinin miqdarına, tanışlıq və yaxınlıq səviyyəsinə görə qrupları **böyük** və **kiçik** olmaqla iki yerə bölürlər.

Böyük qrup 30-40- dan artıq insan birliyi. Böyük qrupun üzvləri bir-birini tanımaya, bir-biri ilə görüşməyə bilirlər. Bu cür qruplara çoxsaylı tələbə və müəllim kollektivi olan Universitetləri, böyük şirkətləri, dövlətləri, millətləri və s. aid etmək olar. Ən böyük insan birliyi bəşəriyyətdir.

Kiçik qrupa gəldikdə bu 2-dən 30-40 qədər insan birliyi. Kiçik sosial qruplarda insanların bir-birilə təması daha yaxın və daimi xarakter daşıyır. Kiçik sosial qrupun üzvləri ümumi bir işlə məşğul olur və bir-birilə birbaşa qarşılıqlı əlaqədə olurlar. İnsan öz həyatının çox hissəsini bu qrupun daxilində keçirir. Ona görə də bir-birlərini yaxşı tanıyırlar.

Kiçik qrupların üzvlərinin sayı 7 nəfərdən artıq olmadıqda belə qrupları **ilkin kiçik qrup** adlandırırlar. Məsələn,

yeni yaranmış ailəni ilkin qrup adlandırırlar. İnsan adətən bir ilkin qrupun iştirakçısı olur. Hər hansı mikro sosial qrup onun iştirakçıları üçün ilkin qrupa çevrilə bilər. Bütün ilkin qruplar eyni zamanda kiçik qrup olub uzun müddət, bəzən insanın ömrü boyu davam edən qruplar olaraq qalır. İlkin qrupun iştirakçıları daimi təmas nəticəsində bir-birini yaxşı tanıyır, bir-birinə bələd olurlar.

İlkin qrupun iştirakçıları arasında məhrəmlik və ümumi məxvilik mövcud olduğundan, onların dünyaya «özlərinə» məxsus baxışları və xüsusi qiymətləndirmə sistemləri yaranır. Qarşılıqlı maraqların anlaşılması və eyni qrupa mənsub olmaq hissi ilkin qrupun iştirakçılarını daha həmrəy hərəkət etməyə məcbur edir. İlkin qrupda sosial nəzarət olub, iştirakçılar öz hüquq və vəzifələrini könüllü anlayır və yerinə yetirirlər.

Qeyd etmək lazımdır ki, ilkin qruplarda baxışlar, təsəvvür və motivlər birgə yaşayış və fəaliyyət şəraitində tədricən formalaşır və təkrar nəticəsində müxtəlif stereotiplər yaranır. İlkin qrupun yaşayış tərz, adət və ənənələri mövcud olur ki, onlar tədricən formalaşır və sosial ünsiyyət şəklində yeni iştirakçılara keçir.

İlkin qruplar özləri eyni zamanda kiçik qrup olmaqla, kiçik qrupda olan ilkin qruplardan birinə çevrilə bilər. Başqa sözlə, bəzən bir kiçik qrupda bir neçə ilkin qrup mövcud ola bilər.

Kiçik qrupların növləri. Sosial psixologiyada kiçik qrupların mövcudluq dərəcəsinə görə iki növünü: *real* və *şərti* qrupları qeyd edirlər.

Şərti qruplar, adından məlum olduğu kimi müəyyən şərtlər, adamların müəyyən xüsusiyyətlərə (cins, yaş, həmkarlıq və s.) əsasən müəyyən qrupa daxil edilməsi nəticəsində yaranır. Məsələn, Universitetin tələbələrini oğlan və qız olmalarına, idman və musiqi ilə maraqlanmalarına, yaşlarına görə qruplaşdırmağı buna misal göstərmək olar. Şərti qrup bəzən statik qrup da adlandırılır. Şərti qrup iştirakçıları

eyni zaman və məkan daxilində yaşamaya və bir-biri ilə rəbitədə, təmasda olmaya da bilirlər. Bununla yanaşı olaraq şərti qrupların yaradılmasından müvafiq eksperimentlərin nəticələrini təhlil edərkən də istifadə olunur. Bu zaman tədqiqatçı üzərində tədqiqat apardığı yoxlananları bu yolla qruplaşdırma bilir. Məsələn, prof. Ə. Bayramov müxtəlif məktəblərdə və siniflərdə apardığı müəyyənəddici eksperimentlərə əsasən aqlın tənqidiliyinin səviyyəsinə görə şagirdləri 4 qrupa bölmüşdür: təhriksiz olaraq tənqidi düşüncələr; qismən təhrikə tənqidi düşüncələr; tam təhrikə tənqidi düşüncələr; heç cür tənqidi düşünmə bilməyənlər.

Real qruplara gəldikdə bunlara müəyyən zaman və məkan daxilində real münasibətlərlə birləşmiş insan birliyini aid edirlər. Məsələn, ailə, bir sinfin şagirdləri, məktəbin pedaqoji kollektivi və s. Real qrupların üzvləri daima bir-birləri ilə təmasda olurlar.

Sosial psixologiyada kiçik qrupların məqsəd və xarakterinə görə daha iki növünü qeyd edirlər: **rəsmi (formal)** və **qeyri – rəsmi (qeyri formal)**.

Rəsmi qruplar rəsmi sənədlər əsasında yaradılmış qruplardır. Bu cür qruplarda münasibətlər inzibati-hüquqi yolla müəyyən olunur və tənzim edilir. Rəsmi qruplarda qrup üzvlərinin mövqeyi və davranışı ciddi qaydalarla rəqləmləndirilir. Bu cür qruplar daima mütəşəkkil qrup olub, onun üzvlərinin hüquq və vəzifələri müvafiq təlimat və sənədlərdə öz əksini tapır. Özünün şəxsi töhfəsi və özünün xidməti və ictimai funksiyalarını yerinə yetirməsindəki məsuliyyət dərəcəsindən asılı olaraq rəsmi qrupun bütün üzvləri burada müvafiq yer, mövqe tuturlar. Bu cür rəsmi qruplara orta məktəbdəki sinifləri, ali məktəb tələbə qruplarını, kafedraları, hərbi qrupları və s. misal göstərmək olar.

Qeyri-rəsmi qruplara gəldikdə, adından göründüyü kimi, rəsmi sənədlər əsasında yaradılmayan insan birliyidir. Bu cür qrupun üzvlərinin dəqiq qeyd edilmiş məqsədi olmur. Bu cür

qruplar ünsiyyət prosesində təbii yolla yaranır. Burada qrup üzvlərinin bir-birinə qarşı emosional-psixoloji münasibətləri qrupun yaranması üçün əsas rol oynayır. Qeyri – rəsmi qrup da özünün müvafiq strukturu və qarşılıqlı münasibət normalarına malik olur. Lakin bu münasibətlər ilk növbədə yazılmamış qaydalar və insanların şəxsi keyfiyyətlərindən doğan münasibətlərdən ibarət olur. Bu cür qruplara öz maraqlarına görə birləşən həyat kompaniyalarını, yaxın iş və təhsil dostlarını aid etmək olar. Çox vaxt rəsmi qrupların daxilində də bu cür qeyri-rəsmi qruplar yarana bilər. Belə ki, rəsmi qrupun üzvləri bir-birinə yaxınlıq, dostluq münasibətlərinə görə qruplaşa bilirlər. Həmin qrupların mövqeyi, norma və məqsədi bütövlükdə rəsmi qrupun mövqə, norma və məqsədinə uyğun gəldikdə qrupun fəaliyyətinin müvəffəqiyyətlə həyata keçməsinə imkan yaradır. Bu baxımdan psixoloqlar rəsmi kiçik qrupun müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərməsinin, onun rəsmi və qeyri-rəsmi strukturlarının bir-birinə uyğun gəlməsindən asılı olduğunu qeyd edirlər.

Referent qruplar. Psixoloji ədəbiyyatda kiçik qrupların bir növü kimi referent qrupları da qeyd edirlər (latınca *referens* sözündən götürülmüşdür). Özünün normaları, fikirləri, qiymətləri fərdin davranış motivlərinə çevrilən sosial birlik referent qrup adlanır. Bu termin ilk dəfə olaraq 1942- ci ildə Q.Xaymen tərəfindən irəli sürülmüş və sonralar R. Merton, Q. Nunkom, M.Şerif və b. tərəfindən istifadə olunmuşdur.

Məlum olduğu kimi hər bir adam müxtəlif qrupların üzvü olur. Ayrı- ayrı adamlar üçün daxil olduğu həmin qrupların sırası özünəməxsus şəkildə, müxtəlif olur. Lakin bütün hallarda həmin sıranın müəyyənləşdirilməsi eyni prinsipə əsaslanır: birinci yerdə mütləq o qruplar dayanacaqdır ki, həmin qrupun normaları fərdin cəhd etdiyi normalara uyğun olsun. Sonrakı yerlərdə qruplar fərd üçün əhəmiyyətlik dərəcəsi olan yerləri tutacaqdır. Yüksək rəqə malik olan qrup fərd üçün bir növ daxili forum təşkil edir (Q.Midin obrazlı ifadəsinə

görə), fərd öz davranışını həmin normalarla tutuşdurur, tənzim edir.

Qaydaları və normaları şəxsiyyətin qayda və normalarına çevrilən, fərdin statusunun artması üçün daimi imkanları olan bu cür referent qrupları çox vaxt **etalon** qrup adlandırırlar.

V.B.Olşanskinin verdiyi tərifə görə *etalon qrup real və ya təsəvvür olunan elə qrupdur ki, şəxsiyyət həmin qrupa cəhd göstərir və onun standartlarını öz davranışı üçün etalon qəbul edir*. Bu baxımdan etalon qruplar real və təsəvvür olunan xarakter daşıya bilər.

III.6.3. Kiçik qrupların fenomenologiyası və strukturu

Kiçik qrupların fenomenologiyası haqqında anlayış. Psixologiyada fenomenologiya anlayışı altında hər hansı bir konkret obyekt üçün xarakterik olan əsas hadisələr barədə təsəvvür və izahatlar nəzərdə tutulur. Bu baxımdan kiçik qrupların da özünəməxsus fenomenologiyası vardır. İndi kiçik qruplar üçün xarakterik olan fenomenləri və əsas elmi anlayışları qısaca olaraq nəzərdən keçirək.

Sosial-psixoloji tədqiqatlardan məlum olduğu kimi, eyni bir qrup üzvü onlar üçün xarakterik olan münasibətlər sistemində eyni vəziyyətdə olurlar. R.S.Nemovun qeyd etdiyi kimi, kiçik qrupların üzvləri qrupdaxili münasibətlər strukturu-nda özlərinin mövqeləri, statusları, daxili yönəlişlikləri, rollarına malik olurlar. Ona görə də R.S.Nemov hər bir adamın qrupdaxili münasibətlər strukturundakı yerini müəyyənləşdirmək üçün həmin anlayışlardan istifadə edildiyini qeyd edir.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq kiçik qrupların fenomenologiyasında aşağıdakı anlayışlar da özünəməxsus yer tutur: *kiçik qrupların həcmi, strukturu, psixoloji uyuma, qrup*

təzyiqi, norma və funksiyalar, qrupun qütbləşməsi, rəhbərlik və liderlik və s.

Qrup üzvlərinin **mövqeləri** anlayışı altında insanın hər hansı bir münasibətlər sistemində tutduğu yer başa düşülür. Həmin mövqe insanın qrupun digər üzvləri ilə əlaqəsi ilə müəyyənləşdirilir. İnsanın qrupun digər üzvlərinin hərəkət və davranışına potensial təsiri həmin adamın qrupdakı mövqeyindən asılıdır. Mövqeyin hansı səviyyədə olması bu təsirin səviyyəsini müəyyənləşdirmək imkanı verir.

Qrup üzvlərinin **statusuna** gəldikdə o, qrup üzvlərinin mövqələrindən fərqli anlayışdır. Qrup üzvünün statusundan danışarkən onun qrupdaxili münasibətlər sistemində qrupun digər üzvlərinə nisbətən əldə etdiyi həqiqi nüfuz dairəsi nəzərdə tutulur. Məsələn, hər hansı qrupun üzvlərindən biri qrupda yüksək rəsmi bir vəzifəni tuta bilər. Bu onun qrupdakı mövqeyini nəzərə çarpdırır. Qrup üzvünün yüksək statusundan danışarkən isə onun qrup üzvləri tərəfindən qəbul olunması və yüksək nüfuz, ona qayğı, inamın yaranması və qrup üzvlərinə əsaslı psixoloji təsir göstərmək bacarığına malik olması nəzərdə tutulur. Şübhəsiz qrupda yüksək statusa malik olan şəxsiyyətlərin olması qrup fəaliyyətinin səmərəliliyi üçün ən vacib şərtlərdən biridir.

Fərdin kiçik qrupdakı vəziyyətini səciyyələndirən anlayışlardan biri də **daxili yönəlişlik** (ustanovka) anlayışdır. Bu fərdin öz statusunu şəxsən, subyektiv şəkildə qavramasından ibarətdir. Burada fərdin öz real vəziyyətini, nüfuzunu və qrupun digər üzvlərinə təsir dərəcəsini necə qiymətləndirməsi nəzərdə tutulur.

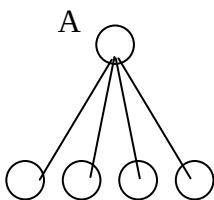
Fərdin qrupdakı vəziyyətini səciyyələndirməkdə **rol** anlayışı da xüsusi yer tutur. Sosial psixologiyada rol qrupda müvafiq mövqe tutan insanın müəyyən normalarla bağlı, kollektiv şəkildə bəyənilmiş, icrası gözlənilən davranış tərzı kimi nəzərdə tutulur. Rol rəsmi vəzifə kimi müəyyənləşdirilə, yaxud qrup üzvləri tərəfindən seçilə bilər. Müəyyən qrupda müvafiq

rola girən insan tədrisən həmin rola alışır və qrup üzvləri ondan həmin rola uyğun davranış tərzini gözləməyə başlayırlar.

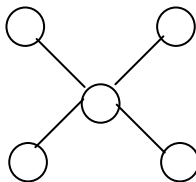
Kiçik qrupların həcmi və strukturu. Əvvəlki bölmədə kiçik qrupların həcmindən danışdıq və qeyd etdik ki, kiçik qruplar 2- dən 30- 40- a qədər insanların birliyi (III.6.2.). Onun strukturuna gəldikdə bunu bir neçə istiqamətdə xarakterizə etmək mümkündür.

R.S.Nemov qarşılıqlı təsir və informasiyaların qrupun bir üzvündən digərinə ötürülmə imkanlarını və şəxsiyyətlərarası əlaqə sistemini təmin edən kommunikasiya kanallarından asılı olaraq kiçik qrupların özünəməxsus strukturunu qeyd edir. Qrupdaxili kommunikasiyanın struktur kanalının iki əsas növü qeyd olunur: mərkəzləşdirilmiş (A) və mərkəzləşdirilməmiş (B), eyni zamanda onların həyatda özünü göstərən bəzi variantları.¹

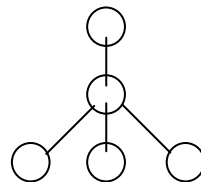
Mərkəzləşdirilmiş kommunikasiya kanalının strukturu onunla səciyyələnir ki, burada qrupun üzvlərindən biri daima bütün ünsiyyət istiqamətlərində fəaliyyət göstərir, diqqət mərkəzində olur və qrup fəaliyyətinin təşkilində əsas rol oynayır. Həmin adamın vasitəsilə qrupda həmin qrupun digər üzvləri arasında informasiya mübadiləsi həyata keçirilir.



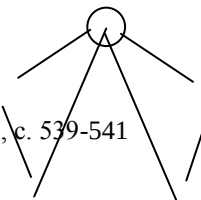
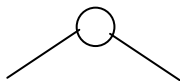
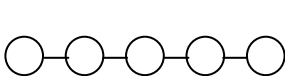
1) frontal



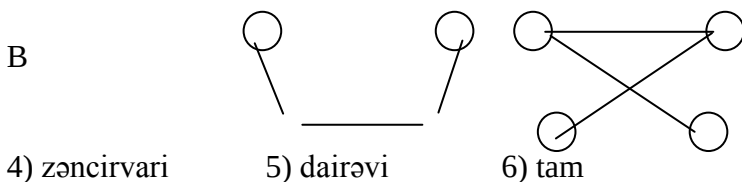
2) radial



3) ierarxik



¹ Немов Р.С. Психология, в 3-х кн., кн. 1 – М., 1998, с. 539-541



Şəkil 9. Qrupdaxili kommunikasiyanın struktur tipləri və variantları (R.S.Nemova görə)

A şəkildə mərkəzləşdirilmiş strukturun üç variantı verilmişdir: **frontal**, **radial** və **iyerarxik** struktur. Şəkildən görüldüyü kimi **frontal** kommunikasiya kanalı strukturunda qrupun iştirakçıları birbaşa təmasa girmədən bir sırada dayanır və bir- birlərini görə bilirlər. Bu cür struktur qrup iştirakçıları birgə fəaliyyət zamanı müəyyən dərəcədə bir- birlərinin davranış və reaksiyalarını nəzərə ala bilirlər. Frontal struktur müəllimlərə sinifdə dərs zamanı, frontal iş zamanı yaranan strukturdan tanışdır.

İkinci, mərkəzləşdirilmiş kommunikasiya strukturu olan **radial** variant frontal variantdan onunla fərqlənir ki, burada fəaliyyətin iştirakçıları bir-birlərini bilavasitə qavraya, görə və ya eşidə bilmirlər. Onlar informasiya mübadiləsini yalnız mərkəzi şəxsin vasitəsilə həyata keçirirlər. Bu hal qrupun ayrı-ayrı üzvlərindən birinin digərlərinin davranış və reaksiyalarını nəzərə almalarına imkan vermir. Bu zaman sadəcə olaraq qrupun hər bir üzvü tam sərbəst və müstəqil işləməklə, axıra qədər fərdi, özünəməxsus mövqeyini təzahür etdirir.

Mərkəzləşdirilmiş **iyerarxik** kommunikasiya strukturunda tamamilə başqa cür vəziyyət yaranır. Burada iştirakçıların bir neçə, ən azı iki təbəçilik səviyyəsi mövcud olur. Bunlardan bir qismi birgə fəaliyyət zamanı bir- birini görə bildiyi halda, digərləri görə bilmir. Onların arasındakı şəxsiyyətlərarası ünsiyyət məhdudlaşmış olur. Yalnız təbəçilik səviyyəsində olan iki nəfərin arasında əlaqə (kommunikasiya) həyata keçə

bilir.

Şəkil A – dan göründüyü kimi, bu cür kommunikasiya strukturunda iyerarxik təbəçiliyin yuxarı səviyyəsində 1-ci fərdin bilavasitə 2- ci köməkçisi vardır. 2- ci fərd də öz növbəsində qalan üç iştirakçıya tabedir. 1- ci fərd yalnız 3- mərhələdə dayanan fərdlərlə ünsiyyət imkanına malik olan 2- ci fərdlə qarşılıqlı təsir imkanına malikdir.

Mərkəzləşdirilməmiş ünsiyyət strukturuna malik olan tipik variantlar əvvəlki strukturdan fərqli xüsusiyyətlərə malikdirlər. Burada bütün variantlarda qrupun hər bir üzvü həmin struktur daxilində öz qrup yoldaşları ilə eyni məlumat əldə etmək, işləmək və məlumatları ötürmək imkanlarına malik olmaqla, onlarla açıq, bilavasitə ünsiyyətə girə bilirlər.

Kommunikasiyanın bu cür strukturunun ***zəncirvari*** variantında ünsiyyət sistemində şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı təsir bir növ zəncirvari şəkildə həyata keçir. İki kənar iştirakçıdan başqa qalan iştirakçılar iki qonşusu ilə, kənar mövqe tutan fərdlər isə yalnız bir qonşusu ilə qarşılıqlı təsirə malik olur. Bu cür ünsiyyət strukturu konveyer xarakterli işlərdə özünü aydın göstərir.

Dairəvi kommunikasiya strukturası zəncirvaridən onunla fərqlənir ki, burada birinci növbədə qrup üzvlirinin hamısı eyni imkana malik olur. İkincisi, onların öhdəsində olan məlumatlar qrup üzvləri arasında dövr etmək, tamamlanmaq və dəqiqləşmək imkanına malik olur. Üçüncüsü, bu cür kommunikasiya strukturunda iştirakçılar üzbəüz dayanmaqla bir-birinin reaksiyalarını bilavasitə müşahidə etmək, onları öz işlərində nəzərə almaq imkanına malik olurlar.

Aparılmış tədqiqatlar belə bir qənaətə gəlməyə imkan vermişdir ki, qruplarda kommunikasiya strukturunun yuxarıda qeyd etdiyimiz bütün variantlar bu və ya digər dərəcədə məhdudiyyətə malikdir. Bunlarda iştirakçıların hər biri ya başqaları ilə bilavasitə ünsiyyətdə qeyri bərabər imkana, ya da bərabər, lakin məüdüdü imkana malik olur. Ona görə də həmin

sahənin mütəxəssisləri ünsiyyət strukturuna görə qrupun daha səmərəli variantı kimi **tam** və ya **qeyri məhdud** variantını qeyd edirlər. Bu variantda qrup iştirakçıları arasında sərbəst şəxsiyyətlərarası ünsiyyət sahəsində heç bir məhdudiyyət olmur. Burada qrupun hər bir üzvü digərləri ilə tamamilə sərbəst qarşılıqlı təsiri həyata keçirə bilər. Təcrübədə kommunikasiya strukturunun hansından istifadə olunması qrupun qarşısında duran məqsəd və vəzifədən asılı olur.

Kiçik qruplarda psixoloji uyuşma. Kiçik qruplarda birgə fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə getməsi, səmərəliliyi qrup uyuşmasından, başqa sözlə qrup üzvlərinin həmrəyliyindən çox asılıdır. Bunu həyatı faktlar da təsdiq edir. Tez- tez hər hansı bir qrupun dağılmasının, onun fəaliyyətinin səmərəsizliyinin qrup uyuşmasının olmaması ilə bağlı olması barədə söhbətlərin şahidi oluruq. Hər hansı bir qrupda, məsələn, ailədə, istirahət qruplarında, biznesdə, idman və s. qruplarında adamların bir-birinə uyuşa bilməməsini qrup fəaliyyəti üçün ciddi maneə hesab edirlər. Başqa sözlə, çox vaxt bu cür kiçik qruplarda heç də bütün adamların hamısının həmin qrupda mürəkkəb və məsuliyyətli birgə işi həyata keçirməyə hazır olmadıqları özünü göstərir. Kiçik qrupların fəaliyyətinin səmərəliliyinə müsbət və ya mənfi təsir göstərən amillərdən biri məhz *qrup uyuşması* fenomeni ilə əlaqədardır.

Mövcud ədəbiyyatda qrup uyuşmasını ilk növbədə fizioloji və psixoloji aspektdə izah edirlər. Fizioloji uyuşmanı çox vaxt təmiz fiziki imkanlar, xüsusiyyətlərlə bağlayırlar. Məsələn, hər hansı bir fiziki işi birgə yerinə yetirən adamlarda fiziki uyuşmanın olması zəruridir. Psixoloji uyuşmaya gəldikdə, bu, qrup üzvlərinin psixoloji cəhətdən uyuşması ilə bağlıdır. Bu heç də fizioloji uyuşmadan az əhəmiyyətə malik deyildir.

Müasir psixologiyada psixoloji uyuşmanın üç istiqamətdə – **struktur, funksional və adaptiv** istiqamətlərdə öyrənilir

göstərilir.¹

Psixoloqlar struktur uyuşmanı «qrup üzvlərinin xarakteristikalarının optimal uyuşmasının» araşdırılması ilə bağlayırlar. Buraya qrup üzvlərinin dünyagörüşü, tələbatları, motivləri, maraqları və s.-nin oxşarlığı və yaxınlığını aid edir və bu cür oxşarlıq və yaxınlığın qrup üzvlərinin bir-birinə psixoloji cəhətdən uyuşmasına kömək etdiyini göstərirlər (Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə).

Funksional psixoloji uyuşmaya gəldikdə burada idraki, emosional-iradi cəhətdən yaxınlıq, xüsusilə temperament və xarakter səviyyəsində uyuşma əsas götürülür. Həyatı faktlar göstərir ki, qrup üzvləri arasında xarakterlərinə görə uyğunsuzluğun olması çox vaxt qrupda ciddi mənfi psixoloji hadisələrin baş verməsinə, xüsusilə qrupda psixoloji iqlimin pozulmasına gətirib çıxarır. Hətta qrup üzvlərinin tək birində xarakterin ciddi uyğunsuzluğu qrup fəaliyyətinin pozulmasına əsaslı təsir göstərə bilər. Fikrimizi aydınlaşdırmaq üçün rast gəldiyimiz bir fakta nəzər salaıq. Yaxşı tanıdığımız, yüksək elmi dərəcəyə malik olan C. Bir elmi idarəyə şöbə müdiri təyin olunmuşdu. İlk dövrlər C. Özünü bacarıqlı təşkilatçı kimi göstərməyə çalışsa da bir neçə ay keçdikdən sonra həqiqi xasiyyətini biruzə verməyə başladı. O, tabeliyində olan işçiləri incidir, hamının yerli-yersiz onun istədiyini kimi hərəkət etməsini tələb edirdi. Qulaq asmayanları müxtəlif bəhanələrlə işdən uzaqlaşdırmağa çalışır, rəhbərliyin düzgün tələblərini qəbul etmirdi. Həmişə öz fəaliyyəti ilə müəssisədə yüksək qiymətləndirilən şöbədə psixoloji iqlim pozulmaqla yanaşı şöbənin fəaliyyəti iflic vəziyyətinə düşmüşdü. Bütün bunlar rəhbərliyin nəzərindən qaçmadığına görə C-nı 1 illik elmi məzuniyyətə göndərməyə, şöbəni birləşdirməyə məcbur oldular. C. İlk dövrlər bunula razılaşmış, elmi işini başa çatdırmış

¹ Байрамов Я.С., Ялизадя Я.Я. Сосиал психолоэийа – Бакы, 2003, с. 168

və rəhbərliyin yaxından köməyi sayəsində doktorluq dissertasiyasını müdafiə etmişdir. Az vaxt keçdikdən sonra C-in xarakter əlaməti yenə də özünü göstərməyə başlayır, ona yaxından köməklik göstərmiş müəssisə rəhbərinə qarşı çıxmağa, ona qarşı iftiralər uydurmağa başlayır. Nəticədə yenidən müəssisədə psixoloji iqlim pozulur, işdə ciddi narahatlıq özünü göstərməyə başlayır.

Bu cür faktlar göstərir ki, qrupda şəxsiyyətlərarası rolların bir-biri ilə uyuşması psixoloji uyuşmanın zəruri şərtlərindən birinə çevrilir. Əksinə, rollararası münaqişələrin yaranması isə qrup uyuşmasını çətinləşdirməklə onun fəaliyyətinin səmərəliliyinə mənfi təsir göstərir.

Psixoloji ədəbiyyatda qeyd olunduğu kimi, qrup uyuşmasının **adaptiv** planda təhlili pozitiv şəxsiyyətlərarası münasibətlərin formalaşdırılmasını nəzərdə tutur. Psixoloqlar qrup uyuşmasının adaptiv planda həyata keçirilməsini təmin etmək üçün işgüzar oyunlar metodundan geniş istifadə olunmasını məsləhət görürlər.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar göstərmişdir ki, işi birlikdə icra edən və ya yanaşı yaşayan adamların uyuşan və uyuşmaz olması qrupların sosial-psixoloji tədqiqi üçün ən aktual vəzifələrdən biridir.

Qrup uyuşmasının eksperimental tədqiqi **qomeostat** adlanan xüsusi qurğunun köməyi ilə həyata keçirilir. Qomeostat elə bir cihazdır ki, burada eyni vaxtda bir neçə adam işləyə bilər. Bu zaman birgə fəaliyyətin müvəffəqiyyəti bütün qrupun fəaliyyətinin uzlaşdırılmasından və uyğunlaşdırılmasından asılı olur. Bu cihazın köməyi ilə qrupun birgə fəaliyyətə nə dərəcədə hazır olduğunu aşkara çıxarmaq mümkün olur. Bu baxımdan qomeostatdan müəyyən qrupları yaratmaq məqsədi ilə müvafiq qrup üzvlərini müəyyənləşdirmək üçün onun imkanlarını şisirtməyə imkan vermədən istifadə etmək mümkündür.

Qrup təzyiqi fenomeni. XX əsrin 50 və 60-cı illərində sosial psixologiyada şəxsiyyətin davranışının onun fərqli

sərvət meylləri və normaları qrup normalarına uyğun gəlmədiyi şəraitdə ziddiyyətli xarakter daşması problemi diqqət mərkəzində olmuşdur. Bu cür psixoloji konfliktlər qrupun şəxsiyyətə təsiri şəraitində təzahür edə bilirdi ki, bu **qrup təzyiqi** hadisəsi kimi qeyd olunurdu. Fərd və qrup arasındakı konfliktə həll etməyin yollarından biri kimi konformizm özünü göstərməyə başlamışdır.

Konformizm (və ya konformluq) fərdin qrupla zahirən razılaşması, ixtilafı daxilən dərk etdiyi halda onun hər bir təsirinə tabe olması, hər bir şəraitdə uyğunlaşmasından ibarətdir. Bu baxımdan sosial psixologiyada konformluq dedikdə fərdin qrupla zahirən razılaşması, ixtilafı daxilən dərk etdiyi halda onun hər bir təsirinə tabe olması, hər bir şəraitə şüurlu uyğunlaşması, insanların öz davranışlarını dəyişmək meylli başa düşülür. Bu zaman istər-istəməz psixoloji cəhətdən fərdin mövqeyinin qrupun təzyiqinə məruz qalması baş verir.

Konformizm fenomeni empirik şəkildə insanlara çoxdan məlumdur. Prof. Ə.Əlizadə hələ qədim zamanlarda Azərbaycan güzəran psixologiyasında konformizmin müxtəlif bədii modellərinin təsvir olunduğunu aşkara çıxarmışdır.¹

Konformluq və nonkonformluq probleminin eksperimental tədqiqi başlıca olaraq M.Şerif, S.Aş, R.Kraçfild, D.Kreçin əsərləri meydana gəldikdən sonra diqqəti cəlb etməyə başlamışdır. Burada məşhur Amerika psixoloqu S.Aşın xidməti xüsusilə böyük olmuşdur. Onun 1956-cı ildəki eksperimentlərinin nəticələri sosial psixologiyanın «ən heyvətəmiz kəşflərindən biri kimi» (V.E.Çudnovski) səciyyələndirilməyə başladı.

S.Aşın eksperimenti çox sadə olmaqla hər hansı bir mürəkkəb texniki ölçü tələb etmirdi. Eksperiment 7- 8 nəfərdən ibarət qrupda aparılmışdır. Yoxlananları yazı taxtasından 3-5

¹ Байрамов Я.С., Ялизадя Я.Я. Социал психолоэийа. – Бакы, 2003, с.176

metr aralı bir sırada oturmağa dəvət etmişlər. Onlara təxminən belə bir təlimat verilmişdir: Siz taxtada çəkilmiş xətlərin uzunluğunu fərqləndirməli olacaqsınız. «Sizin qarşınızda iki ağ vərəqdə xətlər çəkilmişdir. Birinci vərəqdə bir xətt vardır. Həmin xətt etalon xətdir. İkinci vərəqdə 3 xətt çəkilmişdir (1,2 və 3). Həmin xətlərdən biri birinci vərəqdəki xətlə eyni uzunluqdadır. Siz həmin xətti qeyd etməlisiniz. Xahiş edəcəm hər biriniz öz cavabınızı verəsiniz. Mən cavabları qeyd edəcəm. Diqqətli olmağa çalışın – gəlin sağdan sola başlayaq».

Qabaqcadan birinci 6 nəfərə belə bir tapşırıq verilmişdir ki, qəsdən etalona uyğun olmayan xəttin nömrəsini qeyd etsinlər. Bu bir növ xüsusi qrup kimi «düzəltmə qrup» adlandırılmışdır. 7-ci və sonrakı yoxlananı eksperiment aparının əvvəlkilərlə qabaqcadan sözləşdiyini bilmir. S.Aş bunu «sadələvh subyekt» adlandırır. Cavab verilməyə başlananda birinci 6 nəfər qəsdən xətləri səhv qiymətləndirir. Onlardan sonra cavab verən «sadələvh subyektlərin» bir çoxu da xətləri onların təsiri altında qiymətləndirməyə başlayırlar.

S.Aşın tədqiqatları komformizmin başqa bir maraqlı cəhətini də aşkara çıxarmışdır. Məlum olmuşdur ki, «sadələvh subyektin» qrup təzyiqi effekti düzəltmə qrup üzvlərinin miqdarı ilə bağlıdır. Tədqiqat zamanı məlum olmuşdur ki, əgər təcrübədə sınıyan şəxsdən başqa «düzəltmə qrup» kimi yalnız bir nəfər iştirak edərsə, qrup «təzyiqi» effekti, demək olar ki, təzahür etmir; əgər sınıyan şəxs iki nəfərdən ibarət qrupun rəyi ilə rastlaşırsa, qrup «təzyiqi» effekti çox cüzi olur. Düzəltmə qrup 3 nəfərdən ibarət olduqda, müvafiq effekt tam aydınlığı ilə təzahür edir. Düzəltmə qrup üzvlərinin sayının daha da artması qrup «təzyiqi» effektinin də artmasına gətirib çıxarır.

Şəxsiyyətin qrup «təzyiqinə», fikrinə təbə olması daxili və ya xarici xarakter daşıya bilər. Xarici konformluq zamanı qrup təzyiqi götürüldükdən sonra fərd özünün ilkin mövqeyinə qayıdır. Daxili konformluq zamanı isə qrup təzyiqi aradan çıxdıqdan sonra da fərd qrupun mövqeyini saxlayır. Başqa

sözlə həmin konformluq zamanı fərdin daxili mövqeyi ilə xarici təzyiq arasında ixtilaf olmur. Ona görə də bu cür konformluğu bir növ **qrupdaxili təlqin** adlandırmaq mümkündür.

Təcrübə göstərir ki, qrup üzvləri arasında konformizmin əksinə olan hallara da rast gəlmək mümkündür. Bu zaman fərd qrupun təzyiqinə müxtəlif formalarda müqavimət göstərir, bir növ neqativ mövqe tutur. Fərdin nə olursa olsun əksəriyyətin fikirlərini rədd etməsi və heç nəyə məhəl qoymadan onlara əks çıxması **nonkonformizm** adlanır. Nonkonformizm bir növ «neqativizm» anlayışına sinonim, «konformluq» anlayışına antonimdir.

Qrup qütbləşməsi. Kiçik qruplarda özünü göstərən hadisələrdən biri də qrup qütbləşməsi hadisəsidir. «Qrup qütbləşməsi fenomeni» anlayışı ilk dəfə olaraq 1969- cu ildə S.Moskoviçi və M.Zavolloni tərəfindən irəli sürülmüşdür. D.Mayersə görə qrup qütbləşməsi qrupun təsiri altında onun üzvlərinin əvvəl mövcud olan ənənələrinin güclənməsi, qrupun rəyinin parçalanması əvəzinə orta ənənənin öz qütbünə köçürülməsindən ibarətdir.¹ D.Mayersin fikrincə, qrup qütbləşməsi fərziyyəsi belə bir qənaətə gəlməyə imkan verir ki, qrupda aparılan müzakirə hər bir yarımqrup üzvləri üçün ümumi olan ilkin ustanovkanın güclənməsinə səbəb olur. Əgər adamlar əvvəlcədən nəyinsə «lehinə» fikir söyləməyə meyllidirlərsə, müzakirə onların mövqelərini yalnız möhkəmləndirir. Əgər onlar nəyinsə «əleyhinə» gedirlərsə, müzakirədən sonra öz etirazlarını daha güclü şəkildə göstərəcəklər.

Qrupda rəhbərlik və liderlik problemi. Sosial qururların strukturunu nəzərdən keçirdikdə onların daxilində şəxsiyyətlərarası münasibətlərin bərabərlik (paritet) əsasında qurulmadığı aydın olur. Hər bir qrupda şəxsiyyətlərarası

¹ Майерс Д. Социальная психология. – Питер, 1997, с. 377

münasibətlər bir növ qrup üzvlərinin sosial- psixoloji statusunu əks etdirir. Hər hansı qrupda kim isə hökm verir, müəyyən tələblərin yerinə yetirilməsinə nəzarət edir, onun tələb və tapşırıqları isə başqaları tərəfindən danışıqsız yerinə yetirilir. Başqa sözlə hər bir qrupda ona rəhbərlik edən «rəhbər işçi», «lider» və onun tapşırıqlarına əməl edən adamlar: «təbə işçilər» mövcud olur. Qrupun fəaliyyətinin səmərəliliyində ona düzgün rəhbərliyin rolu olduqca böyükdür. Buradan isə qrup rəhbəri və liderinin həmin sahədəki peşəkarlığı, başqa sözlə qrupa düzgün rəhbərlik etmək məsələsi ortaya çıxır.

Sosial psixologiyada «rəhbərlik» və «liderlik» anlayışlarının oxşar və fərqli cəhətləri qeyd olunur. Həm «rəhbər», həm də «lider» qrupa başçılıq edən adam kimi nəzərdə tutulur. Adətən, rəhbər nisbətən yüksək səviyyəli, səlahiyyətli təşkilatlar tərəfindən qrupun idarə olunmasının təşkilini təmin edəcək rəsmi adam kimi nəzərdə tutulur. Lider isə qrupun şəxsi nüfuzu sayəsində bir çox və ya bütün üzvlərinin davranışına qeyri-rəsmi ölçülərlə təsir göstərməyi bacaran üzvlərindən biri kimi qeyd olunur.

Qeyd olunanlardan göründüyü kimi, «rəhbər» və «lider» anlayışının oxşarlığı hər iki anlayışda qrup fəaliyyətinin təşkilini həyata keçirməklə bağlılığında ifadə olunur. Fərqli cəhətlərinə gəldikdə, «rəhbər» rəsmi şəkildə təyin olunduğu halda, lider çox vaxt rəsmi şəkildə deyil, qrup üzvlərinin yüksək nüfuzunu qazanmaq ilə yaranır. Bir çox hallarda qrupun rəsmi rəhbəri qrup üzvlərinin nüfuzunu qazandığına görə eyni zamanda onun liderinə çevrilir. Belə olduqda həmin rəhbər rəsmi lider rolunu oynamaqla qrupun fəaliyyətini daha səmərəli şəkildə idarə etmək imkanına malik olur.

Bütün bunlara baxmayaraq rəhbərlik və liderlik müxtəlif sosial-psixoloji fenomenlər kimi xarakterizə olunur. Mü-təxəssislərin fikrincə onların eyniləşdirilməsi elmi cəhətdən səhv, praktik nöqteyi-nəzərdən isə zərərlidir.

Sosial psixologiyada rəhbər işçi və lider arasındakı

aşağıdakı fərqlər qeyd olunur (İ.V.Parıqin):

1. Rəhbərlik rəsmi əsasda meydana çıxan müxtəlif sosial təşkilat və qurumlarda məqsədyönlü xarakter daşıyan sosial prosesdir. Liderliyə gəldikdə, o, qrupdaxili, şəxsiyyətlərarası münasibətlər əsasında spontan şəkildə əmələ gələn prosesdir. O, təşkilatın əsasən psixoloji səviyyəsini əks etdirir. Rəhbər işçi rəsmi şəkildə təyin olunduğu halda, lider qeyri-rəsmi şəkildə irəli sürülür.

2. Rəhbərlik adətən makromühitin başlıca tələbatlarına və mənafeyinə uyğun şəkildə formalaşdırılır və həyata keçirilir. O, qrupda yerinə yetirilən işlərin vəziyyəti və qrup fəaliyyətinin nəticələri üçün qanun qarşısında məsuliyyət daşıyır. Liderlik isə spontan bir proses kimi qrup və onun üzvlərinin tələbat və mənafeələrinə müvafiq olaraq meydana çıxır və mövcud olur. Lider qrupun fəaliyyəti üçün heç bir şəxsi məsuliyyət daşımır.

3. Rəhbərlik daha çox stabil xarakter daşımaqla daha geniş sahəyə malikdir. Müəyyən reqlament daxilində makromühitlə əlaqə saxlayır. Rəhbər işçi başqa təşkilatlarda öz qrupunu təmsil edir. Liderlik isə daha çox dinamik xarakter daşıyır, şəxsiyyətlərarası münasibətlərin formalaşması xüsusiyyətlərindən köklü surətdə asılıdır. Liderin təsir sahəsi əsasən qrupdaxili münasibətlərlə məhdudlaşır.

4. Rəhbər işçiyə qanunla tənzim olunan müəyyən hüquq və səlahiyyət verilir. Lider isə qanunla müəyyən edilmiş hüquqlara malik deyildir.

5. Rəhbər işçi tərəfindən hər hansı bir məsələyə qərar qəbulu əsasən vasitəli xarakter daşıyır. Onun geniş informasiya kanalları vardır. O, qərar qəbulu zamanı öz səlahiyyətini aşağı pillə işçilərinə həvalə edə bilər. Lider isə qrup tərəfindən qərarın qəbul edilməsinə təsir göstərir və həmin qərarın çıxarılmasında bilavasitə iştirak edir. O, müəyyən bir informasiyanı qeyri-rəhbərlik kanalları sistemi ilə əldə edir.

Rəhbərlik üslubu. Təcrübə göstərir ki, qrup

fəaliyyətinin səmərəliliyi rəhbərlik üslubundan əsaslı şəkildə asılıdır. İdarəetmə ilə bağlı olaraq sosial psixologiyada beş cür rəhbərlik üslubu qeyd olunur : **avtokratik**, **avtoritar**, **demokratik**, **laqeyd** (etinasız, liberal) və **qeyri-sabit** (ardıcıl olmayan) rəhbərlik üslubu.

Avtokratik rəhbərlik üslubuna malik olan liderlər (rəhbərlər) bir növ müstəbid olur. Adətən avtokratik və avtoritar rəhbərlik üslubuna malik olan liderlər qrup üzvlərinin fikir və ideyalarını nəzərə almadan, müstəqil hərəkət edirlər. Əmr, göstəriş, təlimat, töhmət, təşəkkür onların qrup üzvləri ilə əsas əlaqə forması olur. O hər cür məlumatı bir növ özündə gizlədir, heç kəsin bundan xəbəri olmur, ona görə də ona tabe olanlar, adətən güman və şayiə aləmində olurlar.

Avtoritar lider qrup üzvlərinin imkan və qabiliyyətlərini aşağı qiymətləndirir. Bu cür rəhbərlər qrup üzvlərinin təşəbbüslərini boğur, ya da sadəcə olaraq onlardan istifadə etmirlər. Bu cür rəhbərlər belə hesab edirlər ki, onlar «hər şeyi özləri bilirlər», onsuz da heç kim bu işi onun kimi yaxşı yerinə yetirə bilməz. Məhz buna görə də bu cür qruplarda qrup üzvlərinin hamısında ümumi işə qarşı məsuliyyət hissi zəifləmiş olur, əmək onlar üçün sanki formal bir işə, vəziyyətə çevrilir.

Adətən avtoritar lider rəhbərlik etdiyi qrup üzvlərindən kiminsə müəyyən səhvə yol verdiyini gördükdə onu necə düzəltməyi məsləhət görmək əvəzinə ona gülür, onu ələ salır. Avtoritar lider iştirak etmədikdə onun qrupunda aparılan iş ləngiyir, bəzən dayandırılır. K.Levinin təcrübələri göstərmişdir ki, avtoritar lider otaqdan çıxan kimi qrup üzvləri işi kənara qoymuş, onu davam etdirməmiş, ya da fəaliyyətin səviyyəsi kəskin şəkildə aşağı düşmüşdür. Bu cür lider uzun müddət qrupdan uzaq düşdükdə qrup öz işini müstəqil yerinə yetirmək və ya onu səmərəli təşkil etmək imkanından məhrum olmuşdur.

Avtoritar liderdən fərqli olaraq **demokratik** üsluba malik olan lider qrup üzvləri tərəfindən rəğbətlə qarşılanır. Bu cür

rəhbərlik üslubuna malik olan lider daima qrup üzvləri ilə razılaşıır. Qərar qəbul edərkən qrup üzvlərinin təkliflərini nəzərə alır. Demokratik rəhbərlik üslubuna malik olan lider öz fəaliyyətini təkcə qrup fəaliyyətinə nəzarət və onu tənzim etməklə məhdudlaşdırmır, onların tərbiyəsi və təliminə də ciddi diqqət yetirir. Demokratik rəhbərlik üslubuna malik olan liderlərlə qrup üzvləri arasında olduqca səmərəli təmas yaranır.

Aparılmış müşahidə və tədqiqatlar göstərmişdir ki, **la-qeyd** rəhbərlik üslubuna malik olan liderlərin qrup üzvləri ilə ünsiyyəti kortəbii xarakter daşıyır. Çox vaxt onların arasında yaranan ünsiyyət qrup üzvləri tərəfindən diktə olunur. Bu cür liderlər qrupa müəyyən tapşırıqlar verməklə məhdudlaşır, onun necə yerinə yetirilməsinə əhəmiyyət vermirlər. Laqeyd rəhbərlər qrupun ayrı-ayrı üzvlərinin işinə qarışmamağa çalışır, bir növ qrupdan təcrid olunur, neytrallığa can atırlar.

Qeyri-sabit rəhbərlik üslubuna malik olan liderlərə gəldikdə onlar dəyişgən olurlar. Onların necə hərəkət edəcəklərini qabaqcadan müəyyənləşdirmək mümkün olmur. Bir dəfə avtoritarlıq göstərən bu cür liderlər, başqa vaxt yerli-yersiz ya demokratik, ya da laqeyd rəhbərlik üslubuna yer verirlər. Bütün bunlar isə onunla qrup üzvləri arasında anlaşsızlıq yaradır. Nəticədə qrup fəaliyyətinin səmərəliliyi üçün zəruri olan şərait yaranmır.

III. 6.4. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər

Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlər haqqında.

Qruplarda insanlar birgə yaşayıb və fəaliyyət göstərmələrinə görə onların arasında istər-istəməz qarşılıqlı münasibətlər özünü göstərir. Bu cür münasibətlər sosial psixologiyada *şəxsiyyətlərarası münasibətlər* adlandırılır. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər birgə fəaliyyət və ünsiyyət prosesində insanlar arasında təzahür edən subyektiv qarşılıqlı təəssüratdan ibarətdir. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər fərdlərin bir-birini

qavraması şəraitində mümkün olur. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər insanların bir-birində qavradığı və qiymətləndirdiyi ustanovka, meyl, gözləmə, stereotiplər və s. sistemindən ibarətdir. Qavrayış zamanı hər şeydən əvvəl qavranılan adamın anatomik, funksional və sosial keyfiyyətlərinin müəyyən məcmuu əks etdirilir. Bu keyfiyyətlər vəhdətdə olsalar da inikas prosesində birinci yerə sosial cəhətlər keçir. Başqasına rast gəldikdə birinci növbədə « O kimdir?» sualı meydana gəlir. Bu sual hər şeydən əvvəl fərdin sosial mövqeyini müəyyənləşdirir.

Bununla yanaşı olaraq qeyd etmək lazımdır ki, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə subyektiv, psixoloji amillər həll edildiyindən həmin amillər münasibətlər sistemində özünəməxsus iz buraxır. Məhz buna görə də hər bir şəxs qarşılıqlı münasibətdə olduğu adamın subyektiv mövqeyini öyrənməyə çalışır. Bu proses müxtəlif rabitə, yol və vasitələrin köməyi ilə həyata keçirilir. Bu vasitələrin köməyi ilə münasibət saxlanılan şəxsin kim olduğu, onun rəğbət və yaxud əks hisslərlə ətrafdakılara münasibəti, ictimai imkanları və s. aşkara çıxarılır.

Keçmiş nəsillər insan münasibətləri haqqında tədricən zəngin məlumat toplamış və «sosial sxem» yaratmışlar.

«Sosial sxem» müəyyən vəzifəni həyata keçirmək üçün şablondan ibarətdir. Hər bir insanın ancaq ona məxsus həyat yolu olsa da, davranış normalarına xas olan üslubda hərəkət etsə də «sosial sxemlərin» insan həyatında və xüsusilə şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə rolu böyükdür. İnsan nəinki «sosial sxem» əsasında öz davranışını təşkil edir, o, eyni zamanda başqalarını bu etalonlar əsasında qavrayır. Etalonlar ictimai həyatda tarixilik səciyyəsi daşdığından tarixən dəyişir. İnsanın davranış üslubu, onun nitqi, geyimi və s. bu sxemə uyğun olaraq «zamanın tələbləri» səviyyəsinə uyğunlaşdırılır.

Məlum olduğu kimi, davranış etalonu tədricən yaranmaqla tez- tez dəyişir. Bu dəyişmələr fərdin daxil olmaq istədiyi

qrupların təsiri ilə baş verir. Müxtəlif qruplarda müxtəlif hadisələrlə əlaqədar olan etalon çoxluğu mövcuddur. Etalon seçilməsinə qrupun təsirindən əlavə fərdin yaş xüsusiyyətlərinin və onun mənsubiyyətinin də təsiri vardır.

Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin səviyyələri. Qrup daxilində mövcud olan şəxsiyyətlərarası münasibətləri bilmədən onu idarə etmək mümkün deyildir. Məlum olduğu kimi, şəxsiyyətlərarası münasibətlər sosial qrupun ümumi fəaliyyəti əsasında yaranan çoxcəhətli rabitə və münasibətlər sistemindən ibarətdir. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər mürəkkəb və çoxsəviyyəli quruluşa malikdir. Bunlardan **birincisi**, ilk növbədə «**gözə çarpanı**» vasitəsiz asılılıq səviyyəsidir. Buraya fərdlərin emosional xoşagəlimliliyi, qrup uyğunluğu, ünsiyyətlik və həmrəylik və s. vasitəli asılılıq səviyyəsi daxildir.

İkinci, daha əsaslı səviyyə **vasitəli asılılıq səviyyəsi** olub şəxsiyyətlərarası münasibətlərin məcmuunu təşkil edir. Bu səviyyəyə fərdin kollektivçilik psixologiyasının dərəcəsi, qrup həmrəyliyi, iştirakçıların öz davranış etalonlarını kollektivin etalonlarına uyğunlaşdırmaq meylləri, kollektivdə sosial sxemlər və onların iştirakçılar tərəfindən qavranılması və s. daxildir.

Üçüncü səviyyəni qrupun istehsalat, təlim və yaxud ictimai vəzifələri səviyyəsinin məcmuu təşkil edir. Buraya qrupun yerinə yetirdiyi vəzifəyə hazırlığı, işgüzarlığı, başqa qruplarla rabitə münasibətləri və s. daxildir.

Psixoloji iqlim qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin mühüm göstəricisi kimi. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin necə olduğunu burada sosial-psixoloji iqlimin necə olmasından görmək mümkündür. Psixoloji iqlim sosial qrupun əsas əhvalını müəyyənləşdirən şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemindən ibarətdir. Başqa sözlə sosial-psixoloji iqlim qrupda, kollektivdə mövcud olan psixoloji vəziyyətdir. Qrupun qarşısına qoyulmuş vəzifənin

səmərəli şəkildə həyata keçirilməsi üçün normal sosial-psixoloji iqlimin yaradılmasının əhəmiyyəti olduqca böyükdür. Ümumiyyətlə qrup və kollektivlərdə psixoloji iqlim müsbət (pozitiv) və mənfi (neqativ) xarakter daşıya bilər. Bunların hər biri isə özünəməxsus qarşılıqlı münasibətlərdə təzahür edir.

Qrupda müsbət psixoloji iqlimin yaradılması üçün fəaliyyət növündən asılı olan davranış etalonu yaradılmasının və onun qrup daxilində etalona çevrilməsinin əhəmiyyəti olduqca böyükdür.

Səmərəli sosial-psixoloji iqlimin yaradılması üçün qrup və kollektiv iştirakçıları arasında uyğunluq, uyuşmanın olması da zəruridir. Bu barədə əvvəlki bölmədə qeyd etdiklərimiz həmin fikri bir daha təsdiq edir.

Sosial-psixoloji iqlimin xarakteri bütövlükdə qrupun inkişaf səviyyəsindən, yetkinliyindən də asılıdır. Adətən, qrupdakı sosial-psixoloji iqlimlə qrup üzvlərinin birgə fəaliyyətinin səmərəliliyi arasında birbaşa müsbət əlaqə mövcud olur. Əvvəlki bölmədə qeyd olunanlardan aydın olduğu kimi, qruplarda psixoloji iqlim qrupa rəhbərlik üslubundan da asılı olur. Adətən, demokratik rəhbərlik üslubu üstünlük təşkil edən qruplarda daima müsbət psixoloji iqlim hökm sürür.

Ümumiyyətlə, şəxsiyyətlərarası münasibətlər rəng-rəng müsbət hisslərlə bağlıdırsa, sosial qrupda yaranan psixoloji iqlim işgüzarlığın, təşəbbüskarlığın inkişaf etməsinə səbəb olur.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlərin növləri. Sosial psixologiyada şəxsiyyətlərarası münasibətlərin müxtəlif növlərini qeyd edirlər: *rəsmi, qeyri rəsmi, şəxsi, işgüzar və s.*

Rəsmi münasibətlər rəsmi sənədlərə, normalara uyğun həyata keçirilən şəxsiyyətlərarası münasibətdir. Bu cür mü-

nasibətlər rəhbərlə tabe olanlar arasında baş verir. Bu cür qarşılıqlı münasibətlər əvvəlcədən qrupun statusunda öz əksini tapır. Burada qarşılıqlı münasibətin gedişi rəsmi şəkildə həyata keçirilir. Nə rəhbər, nə də tabe olan adam qarşılıqlı münasibətin tələblərindən kənara çıxmır. Hər kəs öz səlahiyyəti çərçivəsində hərəkət edir.

Qeyri-rəsmi münasibətlər isə insanların bir-birinə olan şəxsi münasibətlərinə əsaslanır. Ona görə də bu cür münasibətlər subyektiv xarakter daşımaqla insanların bir-birlərinə olan simpatiyası, antipatiyasında və s. ifadə olunur. Ona görə də çox zaman bu cür qarşılıqlı münasibətləri şəxsi münasibətlər adlandırırlar. Bu cür qarşılıqlı münasibətlər «simpatiya» zəminində əmələ gəlir və qarşılıqlı şəkildə inkişaf edir.

Şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin sosial psixologiyada aşağıdakı tiplərini fərqləndirirlər: tanışlıq, yoldaşlıq, dostluq, ər-arvad (N.N.Obozov, Ə.S.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə). Mü-təxəssislərin fikrincə şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin kökü insanların hisslər aləmi ilə bağlıdır və emosional amillər zəminində formalaşır.

Ən geniş şəxsi qarşılıqlı münasibət forması **tanışlıqdır**. Bu cür qarşılıqlı münasibət özünün üç əsas səciyyəsi ilə fərqlənir: «üzdən tanıyırsan»; «salamlayırsan» (yalnız qarşılıqlı tanıma zamanı); «salamlasır və ümumi mövzularda söhbət edirsən». Bu cür tanışlıq zamanı şəxsiyyətlərarası hisslər əsaslı rol oynamır.

Yoldaşlıq qarşılıqlı münasibətləri işgüzar təmasa əsaslanır. Bu zaman birgə fəaliyyətin məqsədi, vasitə və nəticələri əlaqələrin saxlanması, vəzifə bölgüsü ilə müəyyənləşir.

Dostluq qarşılıqlı münasibətlərinə gəldikdə insanlar arasındakı bu cür münasibət qarşılıqlı bağlılığa, mənəvi

yaxınlığa, maraqların eyniliyinə və s. əsaslanır. Ə.S.Bayramov və Ə.Ə.Əlizadənin qeyd etdikləri kimi, şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin hər bir tipi psixoloji məsafə ilə xarakterizə olunur. Ər-arvad münasibətləri onların arasındakı psixoloji məsafənin xarakterinə görə intim, dostluq münasibətləri, şəxsi, yoldaşlıq və tanışlıq münasibətləri isə sosial münasibətlər kimi formalaşırlar.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlərin növlərindən birinin də ***işgüzar münasibət*** olduğunu qeyd etdik. Bu cür qarşılıqlı münasibətlər işgüzar əlaqələrin həyata keçirilməsi prosesində baş verir və insanların birgə fəaliyyətinin səmərəliliyinə öz təsirini göstərir.

Sosial psixoloqlar (A.V.Petrovski) qrupların inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq dörd növünü: diffuz, assosiasiya, korporasiya, kollektiv qruplar və onlarda qarşılıqlı münasibətlərin xarakterini vermiş və bunu aşağıdakı şəkildə səciyyələndirmişlər:

1. Diffuz qrupda şəxsiyyətlərarası münasibətlər mövcuddur. lakin onlar qrup fəaliyyətinin məzmunu vasitəsilə ifadə olunmur.

2. Assosiasiyada şəxsiyyətlərarası münasibətlər qrup fəaliyyətinin hər kəs üçün şəxsiyyət baxımından əhəmiyyətli olan məzmunu vasitəsi ilə ifadə olunur.

3. Korporasiyada şəxsiyyətlərarası münasibətlər qrup fəaliyyətinin şəxsiyyət baxımından əhəmiyyətli, lakin ustanovkalarına görə cəmiyyətə zidd məzmunu vasitəsilə ifadə olunur.

4. Kollektivdə şəxsiyyətlərarası münasibətlər qrup fəaliyyətinin şəxsiyyət baxımından əhəmiyyətli və ictimai cəhətdən qiymətli məzmunu vasitəsilə ifadə olunur.

III. 6. 5. Qruplarda şəxsiyyətlərarası seçmə

Şəxsiyyətlərarası seçmə və onun sosiometrik baxımdan təhlili. Aparılmış müşahidələr və araşdırmalar göstərir ki, eyni qrupa daxil olan adamlar bir-birlərinə münasibətlərinə və qrup məşğuliyyətinə görə həmin qrupda eyni mövqe tuta bilmirlər. Qrupun hər bir üzvü özlərinin işgüzar və şəxsi keyfiyyətlərinə, statuslarına, qrupda tutduqları yerə, qrup üzvlərinin onlara bəslədiyi münasibətə, daha doğrusu onu nə dərəcədə qəbul edib etməmələrinə görə qrupdakı şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemində müəyyən mövqeyə malik olurlar. Qrup üzvlərinin biri yüksək nüfuza malik olduğu halda, digəri qrup üzvləri tərəfindən qəbul edilmir; biri ilə daima ünsiyyətdə olmağa can atsalar da, digərini görməyə gözləri olmur; birinə inanıb ona arxalanmaq mümkün olduğu halda, digərinə etibar etmir, inanmırlar və s. Bu hal **qrup differensiasiyası** kimi diqqəti cəlb edir. Şübhəsiz qrup differensiasiyasını aşkara çıxarmaq onun gələcək fəaliyyətinin səmərəliliyini təmin etmək nöqtəyi-nəzərdən xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu cəhət uzun müddət birgə fəaliyyətdə olan şagird qruplarında (siniflərində) özünü daha qabarıq şəkildə göstərir. Şagird qruplarında qrup differensiasiyasını aşkara çıxarmaq üçün ya uzun müddətli, sistematik və ciddi pedaqoji müşahidələr aparmaq, ya da müvafiq müəyyənəddici eksperimentlərdən istifadə etmək lazım gəlir.

Qrup psixologiyasını öyrənən psixoloqlar qrupdaxili differensiasianın iki başlıca sistemini: **sosiometrik və referentometrik** seçməni fərqləndirmişlər.

Birinci növbədə şəxsiyyətlərarası seçməni sosiometrik baxımdan nəzərdən keçirək. Qrupdaxili münasibətlərin statik mənzərəsini **sosiometriya** adlanan metodun köməyi ilə əldə

etmək mümkündür. Bu metod, onun tətbiqi və təhlili qaydaları Amerika psixoloqu C. Moreno tərəfindən irəli sürülmüşdür. Sosiometriyadan qrup üzvləri arasında mövcud olan simpatiya və antipatiyanı aşkara çıxarmaq üçün geniş istifadə olunur. Onun köməyi ilə eyni zamanda qrup liderini müəyyənləşdirmək mümkündür.

Adətən, sosiometriya metodu aşağıdakı şəkildə tətbiq olunur: 1. Qrup üzvlərinə sosiometrik kriteriyanı (ölçünü) özündə əks etdirən təlimat verilir. Məsələn, qrup üzvlərinə belə bir mətn çatdırılır: «fərz edin ki, sizin qrupa (sinfə) dərs ili ərzində daha bir neçə nəfər əlavə olunub. Ona görə də bu qrupu iki yerə ayırırlar. İndi sən kiminlə bir sınıfdə olmaq (və ya kiminlə bir partada oturmaq, kiminlə birlikdə imtahanlara hazırlaşmaq) istərdin? Əgər o olmasa ikinci və üçüncü kimi seçərdin? 2. Həmin ölçüdən asılı olaraq qrup üzvləri hər bir seçdikləri yoldaşlarının adlarını seçdikləri ardıcılığa uyğun (1,2,3) vərəqdə qeyd edib yoxlamaları aparana təhvil verirlər. 3. Müvafiq suallara verilmiş cavablar statistik yolla işlənilir, **sosiometrik matris, sosiogramlarda** öz əksini tapır. Matris və sosiogramlar qrup üzvlərinin qarşılıqlı seçmələrini aydınlaşdırmağa imkan verir.

Sosiometrik matrisə adi idman yarışları yekun cədvəllərinə oxşar şəkildə tərtib olunur. Qrup üzvlərinin adları eyni ardıcılıqla üfqi və şaquli şəkildə qeyd olunur. Əgər birinci adam birinci olaraq üçüncünü seçmişsə üçüncü xanədə 1 rəqəmi qeyd olunur; həmin adam ikinci olaraq 6-cıyı seçmişsə altıncı xanədə 2 rəqəmi qeyd olunur; üçüncü olaraq 4-cü adamı seçmişsə öz sırasının 4-cü xanəsində 3 rəqəmi qeyd olunur. Sonrakı adamların (şagirdlərin) seçimləri də bu qayda ilə qeyd olunur. Əgər seçimlər qarşılıqlıdırsa yazılan rəqəm dairəyə alınır (məsələn, ①). Cədvəlin sonunda seçilmə və qarşılıqlı

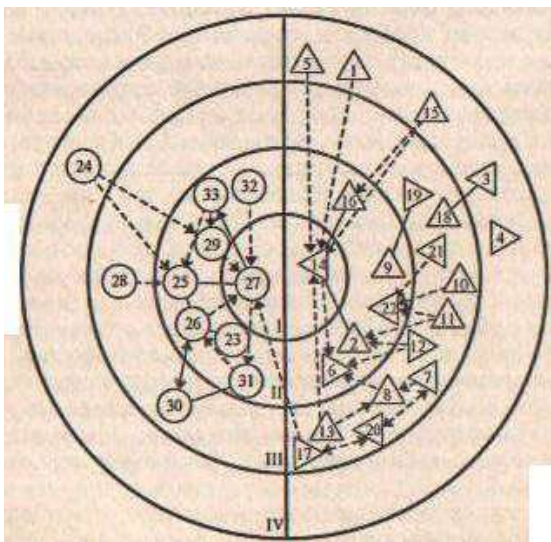
seçilmənin miqdarı göstərilir. Nəticədə kimin daha çox seçildiyi (və ya seçilmədiyini) aydın olur.

Sosiometrik seçməni göstərən sosioqrama gəldikdə bu qrafik şəklində tərtib olunur. Bunun üçün bir-birinin içərisində olan dörd dairə çəkilir. Ən çox seçilən qrup üzvünün sıra nömrəsi daxiləki dairədə, nisbətən bir-birindən çox seçilənlər 2-ci və 3-cü dairələrdə, heç seçilməyənlər isə sonuncu – dördüncü dairədə qeyd olunur. Seçmənin xarakteri xətlərdəki oxlarla qeyd olunur. Əgər qrupda oğlan və qızlar olursa məsələn, qızların sıra nömrəsi kiçik dairələrdə, oğlanlarınki isə üçbucaqda qeyd olunur.

Sosiometrik seçməni göstərən matrisa

S	Yoxlananın adı	Seyran	Adil	Şəfiqə	Tural	Məmməd	Bənövşə	Fidan	Araz	Kəklük	Qumru
1	Seyran		①	2							3
2	Adil	①				②		③			
3	Şəfiqə						①			②	③
4	Tural		3	2		1					
5	Məmməd	2	①				③				
6	Bənövşə			②		①				③	
7	Fidan		①	3			2				
8	Araz	1	3			2					
9	Kəklük		1	②			③				
10	Qumru			①		3				2	
	Seçmələrin	3	6	6	0	5	4	1	0	3	2
	Qarşılıqlı seçmələr	1	3	3	–	2	3	1	–	2	1

Şəkil 10



Şəkil 11

Sosiometrik seçməni göstərən sosioqram

Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə seçmənin motivləşməsi. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin sosiometrik yolla öyrənilməsi zamanı əldə edilmiş nəticələr istər-istəməz bizi bunun hansı səbəblə bağlı olduğunu öyrənməklə maraqlandırır. Başqa sözlə qrup üzvlərindən birinin digər üzvlərindən biri ilə emosional (eləcə də işgüzar) təması, münasibəti həyata keçirməyə hazır olmasına, digərlərini rədd etməsinə təsir edən motivlər nədən ibarətdir.

Psixologi tədqiqatlar göstərmişdir ki, birbaşa verilən suallara heç də həmişə həqiqi, səmimi cavab almaq mümkün deyildir. Ona görə də psixoloqlar dolayı faktlar əsasında şəxsiyyətlərarası seçmənin motivləşməsini eksperimental yolla öyrənilməsinin vacibliyini qeyd etmişlər.

Bu cəhəti nəzərə alan A.V.Petrovski və M.Q.Yaroşevski xüsusi eksperimental metodika hazırlamış və burada motivləşməni aşkara çıxarmaq üçün aşağıdakı cəhəti nəzərə almışlar. Şagird L-ə özünə parta yoldaşı seçmək ixtiyarı

verilmişdir? O, məsələn, N-i və ya S-i deyil K-nı seçərkən hansı motivlərə əsaslanmışdır? Bu zaman L-in mümkün olan fikir gedişinə nəzər salaq: «K – şən və diribaşdır... onunla darıxmırsan, o hətta ən cansıxıcı dərs zamanı əyləncəli, gülməli bir şey tapır, onunla vaxt hiss edilmədən gəlib keçir. Lakin doğrusu o, bilmədiyimi xəlvətcə mənə deməyi bacarmır. Ondan köçürməyə də dəyməz, onun səhvləri mənimkindən daha çox olur. N- ? O həmişə hər şeyi bilir, onun dəftəri mənim ixtiyarımda olacaq, hər şeyi köçürə və hər şey barədə ondan soruşa biləcəm. Lakin dərsdə onunla gülmək mümkün deyil... kimi seçim?» Şübhəsiz, əgər seçim K- in üzərinə düşərsə burada üstün motiv vaxtı şən keçirməkdən ibarət olacaqdır. Lakin N- in yzərinə düşərsə burada ondan köçürmək marağı əsas motiv kimi özünü göstərəcəkdir.

Bütün bunlar eksperimentin proqramını müəyyənləşdirməyə imkan verir. Şagirdlərə müxtəlif sıraları tərtib etmək tapşırılır. Birinci növbədə sosiometrik cəhətdən səhmana salınmış sıranı tərtib etmək tapşırığı verilə bilər (təlimat : «birinci növbədə, ikinci növbədə və üçüncü növbədə və s. kiminlə bir partada oturmaq istədin?»), sonra təlim fəaliyyəti və ünsiyyət üçün zəruri olan keyfiyyətlə bağlı sıranı tərtib etmək tapşırılır (təlimat: «göstər, sinifdə sənə kiminlə həmişə şən keçir – birinci növbədə, ikinci növbədə, üçüncü növbədə və s.) Bu sıra tərtib edildikdən sonra yeni təlimat verilir: sinifdə birinci növbədə, ikinci növbədə və s. çətin təlim şəraitində kimin sənə kömək göstərə biləcəyini göstər. Əgər sosiometrik sıra keyfiyyətlə bağlı sıranın birinci sırası ilə uyğun gələrsə (yaxud yaxın olarsa) seçmənin motiviasiya özəyinə ünsiyyətdə komfortluluq, rahatlıq, əgər sosiometrik seçmə ikinci sıraya yaxın olarsa tədrisdə kömək gözləmək motivi daxil olur.

Ranqların korrelyasiya kooffisientindən istifadə etməklə bu sıralardan hansının şəxsiyyətlərarası seçmənin motivasiya özəyini təşkil etdiyini müəyyənləşdirmək mümkündür.

Motivasiya özəyi üstünlüyünün müəyyənləşdirilməsi daima bu qrupda sosiometrik göstəricisinin nə üçün məhz bu cür olması, nə üçün qrupun bu və ya digər cəhətə üstünlük verməsi, qrup üzvlərinin bir qisminin «ulduzlar» kateqoriyasına, başqalarının isə «səfillər» kateqoriyasına aid edilməsi sualları meydana çıxdıqda onlara cavab vermək, qarşılıqlı münasibətləri anlamağa imkan verir.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı müəyyən olunmuşdur ki, şəxsiyyətlərarası münasibətlər strukturunda partnyorun seçilməsinin motivasiya özəyinin məzmunu həmin qrupun nail olduğu inkişaf səviyyəsinin göstəricisi rolunu oynaya bilər. Qrupun formalaşmasının ilk mərhələsində seçmə bilavasitə emosional boyalıqla xarakterizə olunur, partnyorun seçilməsi üçün orientasiya daha çox zahiri üstünlükləri ilə bağlı olur (ünsiyyətlik, zahiri cəlbedicilik, geyim üslubu və s.). Daha yüksək inkişaf səviyyəsinə malik olan qrupda isə seçmə təkcə ilk təəssüratdan doğan hisslər əsasında deyil, birgə fəaliyyət zamanı aşkara çıxan daha dərin şəxsi keyfiyyətlərin qiymətləndirilməsi əsasında baş verir.

Qrupun inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq şəxsiyyətin dünyagörüşünü, əməyə münasibətini xarakterizə edən keyfiyyətlərin «qiyməti» artır.

Şəxsiyyətlərarası seçmənin referentometriya üsulu ilə öyrənilməsi. Məlum olduğu kimi, qrupa sosiometrik yanaşma zamanı şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemində seçmə üçün əsas amil simpatiya və antipatiyadan ibarət olur. Bu zaman adamlar bir-birlərini ona görə seçirlər ki, məhz onlarla ünsiyyətdə olmaq, birlikdə işləmək, oxumaq, istirahət etmək istəyirlər. Lakin psixoloqlar belə bir qənaətə gəlirlər ki, yalnız simpatiyayı seçim üçün yeganə əsas hesab etmək düzgün olmazdı. Burada başqa amillər də seçim üçün əsas götürülə bilər.

İnsanın qrupdakı ən mühüm xarakteristikası ondan ibarətdir ki, o öz qrupuna ətraf aləmə bələdləşmə mənbəyi kimi

müraciət edir. Buradan isə belə bir vacib sual ortaya çıxır: görəsən sosiometrik araşdırma zamanı insanların referent qrupunu (şagirdlərlə aparılan iş zamanı onların referent qrupunu) müəyyənləşdirmək mümkündürmü? Mütəxəssislər bu suala müsbət cavab verirlər. Şagirdlərin referent qrupunun müəyyənləşdirilməsinin pedaqoji effektinin önəmli olması nöqteyi nəzərdən buna xüsusi yer verir və bu həqiqəti dərk etmək nəticəsində referentometriya üsulunun meydana gəldiyini göstərilər (Ə.Əlizadə).

Referentometriya tədqiqat üsulu kimi E.V.Şedrina tərəfindən işlənmişdir. Referentometriya üsulunu müəyyənləşdirərkən referent qrup anlayışına istinad olunmuşdur. Əvvəlki bölmədə qeyd etdiyimiz kimi, referent qrup özünün normaları, fikirləri, sərvətləri, qiymətləri fərdin davranış və motivlərinə çevrilən qrupdur. Referentometriya üsulu məhz qrup üzvləri üçün «əhəmiyyətli şəxsiyyətlər» dairəsini, başqa sözlə onlar üçün etalon olan qrupu müəyyənləşdirməyə imkan verir.

Referentometrik üsulun köməyi ilə referentlik hadisəsinin tədqiqi olduqca maraqlı nəticəyə gətirib çıxarmışdır. Hər şeydən əvvəl bu yolla aparılan tədqiqatlar hər bir qrupda əsasını referentlik təşkil edən mühüm sistem və seçimin olması fərziyyəsini aşkar etmişdir. Bu cür əlaqə sistemi sosiometriyada olan formal xarakteristikaları özündə əks etdirir. Referentometrik yolla aparılan iş olduqca operativ və yığcam xarakter daşımaqla, qrupun status strukturu barədə təsəvvür yarada bilir. Bununla yanaşı əldə edilmiş faktların riyazi yolla işlənməsinə, qrafik ifadəsinə, seçimlərin xəritəsi və matrisalarını tərtib etməyə imkan verir. Lakin sosiometriyadan fərqli olaraq seçim simpatiya və antipatiya əsasında deyil, qiymət amilləri əsasında aparılır. Sosiometrik üsuldan fərqli olaraq referentometrik üsul qrupda emosional münasibətlərin strukturunu deyil, şagirdlərin referent qrupunu müəyyənləşdirməyə imkan verir.

Referentometriya üsulunun müxtəlif metodik formaları mövcuddur. Onlardan nisbətən geniş yayılmış bir variantı nəzərdən keçirək: «şagirdə belə bir təlimat verilir: tutaq ki, sinif yoldaşların müəyyən əlamətlərə (məsələn, intizamlı və ya intizamsız və s.) görə sənə qiymət veriblər. Əgər sənə təklif etsələr ki, onlardan 3 (və ya beş) nəfərinin cavabları ilə tanış ol, onda sən kimin cavabları ilə tanış olmaq istərdin? Onların adının sənin üçün əhəmiyyətinə görə qeyd et. Hansı şagirdin cavabı ilə daha çox tanış olmaq istəyirsənsə, onun adını birinci qeyd et».

Referentometrik seçmə yolu ilə əldə edilmiş faktlar sosiometriyada olduğu kimi təhlil olunur.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Qrup nəyə deyilir?
2. Sosial qruplar və onların adı insan birliyindən fərqlini izah edin.
3. Sosial qruplar hansı funksiyaları həyata keçirir?
4. Qrupların təsnifatını verin.
5. Kiçik qrupların növləri hansılardır?
6. Kiçik qrupların fenomenologiyasını şərh edin.
7. Kommunikasiya kanallarından asılı olaraq kiçik qrupların hansı növləri vardır?
8. Mərkəzləşdirilmiş kommunikasiya kanalının hansı variantları vardır? Onları səciyyələndirin.
9. Kiçik qruplarda psixoloji uyuşma nədir? Onun istiqamətləri hansılardır?
10. «Qrup təzyiqi» fenomeni nədir?
11. Qrup qütbləşməsi dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
12. Qruplarda rəhbərlik və liderlik anlayışlarını səciyyələndirin.
13. Qruplarda rəhbərlik üslubunun hansı tipləri vardır? Onları səciyyələndirin.

14.Şəxsiyyətlərarası seçmə nədir və onun hansı sistemlərindən istifadə olunur?

15.Şəxsiyyətlərarası seçməni sosiometrik üsulunu şərh edin.

16.Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətdə seçmənin motivləşməsi nə ilə bağlıdır və bunu necə aşkara çıxarmaq olar?

17.Şəxsiyyətlərarası seçmənin referentometriya üsulu ilə öyrənilməsini xarakterizə edin. Onun sosiometriya üsulundan fərqli cəhətlərini göstərin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Qruplar və onların təsnifatı.
2. Qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətlər və onun öyrənilməsi.
3. Kiçik qruplar haqqında anlayış.
4. Qrup fəaliyyəti səmərəliliyinə təsir edən sosial-psixoloji amillər.
5. Qrup rəhbərliyi və liderliyinin fenomenologiyası.

Ə d ə b i y a t

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. 2-ci nəşri – Bakı, 2002, s. 515-540

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. – Bakı, 2003, s. 115-183.

Andreeva Q.M. Социальная психология. - М., 1988, s. 170-284

Kriçovski R.L., Dubrovskaya E.M. Психология малой группы. – М., 1991, s.5-60

Kolominskiy Ə.L. Психология взаимоотношений в малых группах: об их и возрастных особенностях - Минск, 1976, s. 18-34

- Mayers D.** Sociālģnaē psixoloģiē. – Piter, 1997,
s..275-304; 354-397.
- Nemov R.S.** Psixoloģiē. V 3-x kn., kn. 1. – M., 1998
- Robber M.A., Tilman F.** Psixoloģiē individa i
gruppi. – M., 1988, s. 69-72; 112-118; 162-170

DÖRDÜNCÜ HİSSƏ

PSIXİ PROSESLƏR VƏ HALLAR

7-ci FƏSİL

DİQQƏT

Qısa xülasə

Diqqət haqqında anlayış. Diqqətin tərfi. Diqqət psixoloji fəaliyyətin müəyyən obyekt üzərinə yönəlməsi və onun ətrafında mərkəzləşməsi kimi. Diqqətin funksiyaları. Diqqətin insanın həyat və fəaliyyətində rolu.

Diqqətin fizioloji mexanizmləri. Diqqət və bələdləşmə refleksli. Akademik İ.P.Pavlovun sinir proseslərinin induksiyası qanunu. Optimal oyanma ocağı və diqqət. A.A.Uxtomiskinin dominatlıq prinsipi və diqqət. Diqqətin fizioloji mexanizmləri ilə bağlı müasir neyrofizioloji baxışlar.

Diqqətin növləri: qeyri-ixtiyarı, ixtiyarı və ixtiyaridən sonrakı diqqət. Qeyri ixtiyarı diqqət və onu şərtləndirən amillər. İxtiyarı diqqət. İxtiyarı diqqətin əmələ gəlməsinin şərtləri və xüsusiyyətləri. İxtiyaridən sonrakı diqqət, onun qeyri-ixtiyarı və ixtiyarı diqqətdən fərqi.

Diqqətin xarakterik xüsusiyyətləri. Diqqətin həcmi, davamlılığı, paylanması, keçirilməsi, mərkəzləşməsi. Diqqətin tərəddüdü və yayınması. Dalgınlıq və onun növləri. Diqqətin inkişafı və dərstdə şagirdlərin diqqətinin səmərəli təşkili.

IV. 7. 1. Diqqət haqqında anlayış

Diqqət haqqında ümumi məlumat. Eyni anda bizə müxtəlif cisim və hadisələr təsir edir. Biz bunların hamısını eyni aydınlığı ilə qavraya bilmirik. Onlardan bəzilərini aydın qavradığımız halda, digərlərini ya olduqca solğun qavrayır və ya heç cür qavramırıq. Bu bizim diqqətimizlə bağlıdır.

Diqqət psixi proseslərin (qavrayış, hafizə, təfəkkür və s.) tərkibində çıxış edərək, onların daha müvəffəqiyyətli cərəyanını təmin edir. Diqqətin rus alimi N.F.Dobrinin tərəfindən təklif olunmuş tərifini nəzərdən keçirək: *«Diqqət psixi fəaliyyətin müəyyən bir obyekt üzərinə yönəlməsi və onun üzərində mərkəzləşməsidir»*. Biz yönəlişlik dedikdə idrak fəaliyyətinin seçici xarakter daşmasını, mərkəzləşmə dedikdə isə hal-hazırkı fəaliyyətə aid olmayan bütün obyektlərdən uzaqlaşmanı nəzərdə tuturuq. Əgər insan psixikasının strukturu istinad etsək, biz diqqəti həm bir proses kimi (və yaxud psixi prosesin bir tərəfi kimi: məsələn, sensor, perseptiv, intellektual diqqət), həm psixi halət kimi (məsələn, yönəlişlik), həm də şəxsiyyətin bir xassəsi kimi (məsələn, diqqətlik) nəzərdən keçirə bilərik. Lakin bildiyimiz kimi diqqətin müstəqil psixi proses olması haqqında psixoloji ədəbiyyatda fikirlər üst-üstə düşür. Bəzi tədqiqatçılar diqqətin digər psixi proseslərin tərkibində çıxış etməsi faktını əsas tutaraq, onu müstəqil psixi proseslərə aid etmirlər. Digər tədqiqatçılar isə diqqəti idrak proseslərindən biri hesab edərək, onu əsasən iradə və idrak fəaliyyəti ilə əlaqələndirirlər.

Diqqətin funksiyaları. Psixoloqlar diqqətin üç əsas funksiyası üzərində xüsusi olaraq dayanırlar: ***seçmə, saxlama və nəzarət*** funksiyaları.

Adətən, insan ona təsir edən çisim və hadisələrdən həyatı üçün daha əhəmiyyətli olanı seçir, psixi fəaliyyətini onun üzərinə yönəldir və onun ətrafında mərkəzləşdirir. Bu zaman ikinci dərəcəli, kənar təsirlərə əhəmiyyət vermir. Şübhəsiz bu çür ***seçmə*** halı olmasa insanın lazımı obyektləri aydın qavraması mümkün olmazdı. Əhəmiyyətli və əhəmiyyətsiz

obyektləri bir birindən ayırmaq məhz diqqətin seçmə funksiyasının köməyi ilə həyata keçir. Diqqətin həyata keçirdiyi ikinci mühüm funksiya **saxlama** funksiyasıdır. İnsanın hər hansı bir obyektə lazımı şəkildə dərk etməsi üçün psixi fəaliyyətini, diqqətini müəyyən vaxt ərzində həmin obyektin üzərində saxlaması tələb olunur. Bu baxımdan diqqətin həmin funksiyanı yerinə yetirməsi də mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Nəhayət, diqqətin üçüncü mühüm funksiyası fəaliyyətin gedişini tənzim etmək və ona **nəzarət** etməkdir. Bu funksiyanı yerinə yetirməklə diqqət insanın fəaliyyətini bir növ tənzim edir.

Diqqətin insanın həyat və fəaliyyətində rolu. Diqqətin insanın həyat və fəaliyyətində rolu əvəzolunmazdır. Diqqət olmadan insan nə duya, nə qavraya, nə fikirləşə, nə də hər hansı bir işi, hərəkəti yerinə yetirə bilməzdi. Təlim prosesində diqqətin oynadığı rol xüsusilə böyükdür. Dərs zamanı tədris materiallarını qavrama, anlama və mənimsəmə müxtəlif amillərdən asılıdır. Onların içərisində əsas yeri diqqət tutur. Hətta əyani vəsaitlərlə təchiz olunan, məzmun baxımından fərqlənən bir dərslə müəllim şagirdlərin diqqətini səfərbər edə bilməzsə, o təlim materiallarını yaxşı mənimsədə bilməz. Materialın ilkin qavranılması, onunla aparılan iş, onun hafizədə möhkəmlənməsi şagirdin diqqətinin davamlı olmasını tələb edir.

K.D.Uşinskinin sözlərilə desək, diqqət ruhumuzun elə yeqanə qapısıdır ki, şüurumuzda olan hər bir şey mütləq buradan keçir. Ona görə də Uşinski müəllimlərə dərs zamanı şagirdləri həmin qapını açıq saxlamağa alışdırmağı məsləhət bilirdi.

IV. 7. 2. Diqqətin fizioloji mexanizmləri

Digər psixi proseslər kimi diqqət də öz fizioloji mexanizmlərinə malikdir. Diqqəti adətən sinir sistemlərinin

müxtəlif səviyyələrində yerləşən «süzgəc» bənzədirlər və bu funksiyanı əsasən retikulyar formasıyanın-yəni törəməli şaxənin həyata keçirdiyi təsdiq olunmuşdur.

Hələ vaxtilə akademik İ.P.Pavlov diqqətin fizioloji əsasını birinci növbədə ***bələdləşmə refleksi*** ilə izah etmişdir. Adətən, qarşılaşdığımız hər bir yeni cisim və ya hadisə, yenilik bizi maraqlandırır, onunla tanış olmağa, bələdləşməyə sövq edir. Ona görə də diqqətimizi özünə cəlb edir.

Diqqətin fizioloji əsaslarını başa düşməyə İ.P.Pavlovun kəşf etdiyi «***optimal oyanma ocağı***» haqqında təlim də xüsusi rol oynayır. Bu təlimə görə baş beyin yarımkürələrində hər an oyanma üçün optimal şəraitin olması ilə xarakterizə olunan yüksək oyanma ocağı mövcud olur. Sinir proseslərinin induksiyası qanununa görə isə beynin bir sahəsində yaranan oyanma prosesləri baş beynin digər sahələrində ləngimə yaradır və əksinə. Diqqətimiz məhz həmin oyanma sahəsilə bağlı olur. Oyanma nə qədər güclü olursa onun ətrafındakı ləngimə də bir o qədər güclü olur. Məsələn, çox vaxt hər hansı bir maraqlı kitabı oxuduğumuz zaman ona o qədər aludə oluruq ki, bizi çağırdıqlarını hiss etmirik.

Bundan başqa diqqətin fizioloji əsaslarının aydınlaşdırılması üçün A.A.Uxtomskinin irəli sürdüyü ***dominantlıq prinsipi*** də böyük rol oynayır. Dominant oyanma sahəsi optimal oyanma sahəsindən yüksək davamlılığı ilə fərqlənir. Belə dominant oyanma ocağı nəinki yeni yaranan oyanma ocaqlarını ləngdir, həm də onların hesabına güclənir. Məsələn, gərgin zehni fəaliyyətlə məşğul olan şəxslərə kənar qıcıqlandırıcı təsir etdikdə onların əvvəlki problem üzərinə yönəlməsi daha da güclənir. Bu halda sanki bütün qüvvələr səfərbərliyə alınır, diqqətin mərkəzləşməsi artır.

İstər optimal oyanma sahəsi, istərsə də dominantlıq haqqında təlim ixtiyarı diqqətin mexanizmlərini kifayət qədər aydınlaşdırmağa imkan vermir. Çünki ixtiyarı diqqət zamanı insan qarşısına məqsəd qoyur, öz diqqətini tənzim edir, istədiyi

obyektə keçirir.

Müxtəlif neyrofizioloji tədqiqatlar göstərir ki, diqqətin fizioloji əsasını passiv oyanıqlıqdan fəal oyanıqlığa keçidi təmin edən ümumi fəallaşma təşkil edir. Bu isə müxtəlif bələdləşmə reaksiyalarında təzahür edir. Bələdləşmə refleksi orqanizmin əksər üzvlərinin fəaliyyətində dəyişikliklərə səbəb olur (başın, gözün qıcıqlandırıcıya tərəf çevrilməsi, maddələr mübadiləsi, ürək-damar sisteminin və s.-nin fəaliyyətində).

Bir çox klinik tədqiqatlar göstərir ki, ixtiyarı diqqət mexanizmlərinin idarə olunmasında beynin alın payı xüsusilə böyük rol oynayır. Beynin alın payı zədələnmiş xəstələrdə davamlı gərgin ixtiyarı diqqətin yaradılması əslində mümkün deyildir.

IV. 7. 3. Diqqətin növləri

Psixoloji ədəbiyyatda yönəlişlik və mərkəzləşmənin xarakterindən asılı olaraq diqqətin 3 növünü qeyd edirlər: **qeyri-ixtiyari, ixtiyari və ixtiyaridən sonrakı** diqqət. Qeyri-ixtiyari diqqət diqqətin daha sadə növüdür, o heç bir iradi cəhdlə, məqsədlə bağlı olmayan diqqətdir.

Qarşıya məqsəd qoymadan psixi fəaliyyətimizin müəyyən obyekt üzərinə yönəlməsi qeyri-ixtiyari diqqət üçün xarakterik haldır. Bu zaman bizi əhatə edən cisim və hadisələr diqqətin seçiciliyini təmin edir.

Qeyri-ixtiyari diqqətin yaranması üçün qıcıqlandırıcılar bir sıra xüsusiyyətlərə malik olmalıdırlar. Bura qıcıqlandırıcıların intensivliyini, gözlənilmədən təsirini, onlar arasındakı kontrastı, təsir etmə müddətini, həmçinin qıcıqlandırıcıların yeniliyi və qeyri-adiliyini, şəraitin kəskin dəyişməsinə və s. aid etmək olar.

Qeyri-ixtiyari diqqətə səbəb olan digər amillərə isə biz insanın maraq və tələbatlarına, onun daxili vəziyyətinə uyğun gələn qıcıqlandırıcıları aid edə bilərik. Qeyri-ixtiyari diqqətin

fizioloji mexanizmi İ.P.Pavlovun qeyd etdiyi bələdləşmə refleksidir. O hər bir yeni stimula qarşı insanın reaksiyası kimi təzahür edərək, hiss üzvlərini yeni obyektin qavranılmasına hazırlayır.

Qeyri-ixtiyari diqqətdən fərqli olaraq *ixtiyari diqqət* insanın şüurlu məqsədi ilə bağlıdır. Onu bəzən iradi, aktiv diqqət də adlandırırlar. L.S.Vıqotski qeyd edirdi ki, ixtiyari diqqət vasitəli prosesdir, yəni o müxtəlif vasitələrin: işarə, nitqin və qarşıya qoyulmuş məqsədin vasitəsilə həyata keçirilir.

Ontoqenezdə də ixtiyari diqqətin inkişafını izləsək, görərik ki, bu proses tədricən baş vermişdir. Yaşlılar uşağın diqqətini sözlü təlimat vasitəsilə lazım olan obyektdə yönəldirlər, onun qarşısında məqsəd qoyaraq uşağın fəaliyyətini təşkil edirlər. Sonra isə uşaq özü müstəqil şəkildə qarşısına məqsəd qoymaq bacarığına yiyələnir. Fizioloji səviyyədə ixtiyari diqqətin tənzim olunmasında beynin alın payı iştirak edir.

Diqqətin digər növü isə N.F.Dobrinin tərəfindən *ixtiyari yarıdan sonrakı diqqət* adlandırılmışdır. Diqqətin bu növü ixtiyari diqqət kimi əvvəlcə məqsədyönlü xarakter daşıyır və iradi cəhd tələb edir, lakin sonra fəaliyyətin məzmunu insan üçün o qədər böyük maraq kəsb edir ki, artıq iradi cəhd tələb olunmur.

Məhz buna görə də həmin diqqəti ixtiyari diqqət adlandırmaq olmur. Çünki bu zaman psixi fəaliyyət iradi cəhdlə başlasa da sonradan bu cür iradi cəhd göstərilmədən davam etdirilir. Onu qeyri-ixtiyari diqqət adlandırmaq da mümkün deyildir. Çünki bu işə iradi cəhdlə başlanılmışdır. Məhz buna görə də diqqətin həmin növünü N.F.Dobrinin ixtiyaridən sonrakı diqqət adlandırmışdır. Adətən, ixtiyaridən sonrakı diqqətə keçid insanın artıq iradi güc sərf etməsinin qarşısını alır.

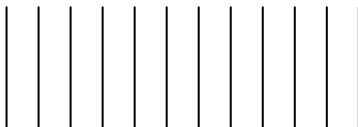
IV. 7. 4. Diqqətin xarakterik xüsusiyyətləri

Psixoloji ədəbiyyatda diqqətin 5 əsas xüsusiyyətini ayırd edirlər. Bunlar diqqətin ***həcmi, paylanması, mərkəzləşməsi, davamlılığı və keçirilməsidir.*** Göstərilən xassələr bütün adamlarda eyni səviyyədə inkişaf etmir. Məsələn, bəzi adamlarda diqqət daha çox mərkəzləşməyə, digərində isə paylanmaya meyl edir.

Diqqətin həcmi onun eyni vaxtda əhatə etdiyi cisimlərin miqdarı ilə müəyyən edilir. Diqqətin həcmi fərdi şəkildə dəyişən bir kəmiyyət olub və əsasən bir-biri ilə əlaqəsi olmayan 5 ± 2 obyektə əhatə edir. Əksər hallarda diqqətin həcmi ölçmək üçün taxistoskop adlanan cihazdan istifadə olunur. Bu cihaz vasitəsilə qıcıqlandırıcılar (sözlər, fiqurlar, rəqəmlər və s.) elə nümayiş etdirilir ki, yoxlanılan şəxs nəzərini bir obyektədən diqqətinə keçirə bilməsin.

Diqqətin həcmi qavranılan cisim və hadisələrin bir-biri ilə nə qədər sıx əlaqədar olmasından aslıdır. Cisim və hadisələr bir birləri ilə nə qədər sıx əlaqədə olarsa diqqətin həcmi də bir o qədər böyük olar. Bunu aydın görmək üçün aşağıdakı iki şəkilə nəzər salaq.

A



B



Əgər birinci şəkli (A) yoxlanana ani olaraq göstərib götursək və orada neçə xətt çəkildiyini soruşsaq dəqiq rəqəmi çətin eşidəcəyik. İkinci şəkli (B) göstərdikdə isə dər hal 12 cavabını alacağıq. Burada yoxlanan 3 xəttədən ibarət olan 4

qrupu birləşdirərək cavab verir.

Başqa bir misal. Əgər yoxlanana «ü ə n g n a a x b» hərfləri yazılmış lövhəni göstərib orada neçə hərf olduğunu soruşsaq düzgün cavab çətin alınacaqdır. Lakin həmin hərfləri bir söz kimi birləşdirib «günəbaxan» şəklində təqdim etsək burada 9 hərf olduğunu asanlıqla deyə biləcəkdir.

Diqqətin davamlılığı onun eyni bir obyekt üzərində uzun müddət saxlanılmasında ifadə olunur. Tədqiqatlar göstərir ki, insan diqqətini yönəltdiyi obyektə yeni tərəflər, yeni əlaqələri aşkar etməyi bacarırsa onun diqqəti davamlı olur. Başqa sözlə qavranılan obyekt daima yeni məzmun kəsb edərsə bu diqqətin davamlı olmasına gətirib çıxarır. Bundan başqa diqqətin davamlılığı bir sıra şərtlərdən, məsələn, materialın çətinlik dərəcəsiindən, onun anlaşılıqlılığından, subyektin ona münasibətindən, insanın yaşından və şəxsiyyətin bir çox fərdi keyfiyyətlərindən asılıdır. Diqqətin bu xüsusiyyətini nəzərə alaraq dərş zamanı hər 10-15 dəqiqədən sonra fəaliyyət növlərinin dəyişilməsi məqsədəuyğun hesab olunur.

Diqqətin paylanması eyni zamanda 2 və ya daha çox fəaliyyət növünü (və ya müxtəlif işləri) həyata keçirmək qabiliyyəti ilə müəyyən olunur. Diqqətin paylanmasının zəruri şərtlərindən biri odur ki, bu zaman icra olunan fəaliyyətlərdən biri avtomatlaşmalı, yəni şüurun xüsusi nəzarəti olmadan həyata keçirilməlidir.

Diqqətin paylanması insanın psixoloji və fizioloji vəziyyətindən çox asılıdır. Yorğunluq halında, diqqətin daha çox mərkəzləşməsini tələb edən fəaliyyət növlərinin həyata keçirilməsi zamanı diqqəti paylamaq çətin olur.

Bununla belə, diqqətin paylanması səviyyəsi eyni zamanda icra edilən fəaliyyət növlərinin xarakterindən, onların mürəkkəblik dərəcəsiindən, həmin fəaliyyət növləri sahəsində insanın bacarıq və vərdişlərinin avtomatlaşma səviyyəsiindən də asılı olur.

Diqqətin keçirilməsi şüurlu surətdə diqqəti bir

obyektdən digər obyektə, bir fəaliyyət növündən digərinə keçirməkdə təzahür edir. Məsələn, müəllim dərs zamanı diqqətini müxtəlif şagirdlərə, öz fəaliyyətinə, gözlənilmədən baş verən hadisələrə keçirir və eyni zamanda da o dərsin əsas məzmunundan, planından yayınmır. Keçirilmə hər hansı bir dəyişən, mürəkkəb situasiyaya daha tez bələdləşmə qabiliyyəti ilə bağlıdır. Əlbəttə, diqqətin keçirilməsi bütün insanlarda asan baş vermir və çox şərtlərdən asılıdır. Bunlara əvvəlki və sonrakı fəaliyyətin qarşılıqlı əlaqəsini və subyektin onlara münasivətini aid etmək olar. İnsan asan işdən çətin işə keçdikdə keçirilmənin göstəriciləri aşağı düşür.

Diqqətin keçirilməsi bir fəaliyyətdən digər fəaliyyətə keçmə tezliyində ifadə olunur və o həm də sinir sisteminin bəzi xassələrindən - dinamiklik və rigidlikdən asılıdır.

Diqqətin mərkəzləşməsi zamanı şüurumuz yalnız bir obyekt və ya fəaliyyətə yönəlir. Fizioloji baxımdan mərkəzləşmə beyində olan dominant oyanma ocağının fəaliyyətilə bağlıdır. Mərkəzləşmənin maskimal intensivliyi yalnız bir obyektin qavranılması zamanı baş verir. Diqqətin həcmi artıqça, o mərkəzləşmənin səviyyəsinin aşağı düşməsinə səbəb olur. Mərkəzləşmə dərk etdiyimiz cism və hadisələrin daha dərinə öyrənilməsinin, mürəkkəb əşyavi fəaliyyətin yerinə yetirilməsinin psixoloji şərti kimi çıxış edir.

Diqqətin qeyd olunan xassələri ilə yanaşı bir sıra pozulma hallarına da rast gəlmək mümkündür. Bunlara diqqətin ***tərəddüdünü, yayınmasını, dalğınlığı*** aid etmək olar.

Diqqətin tərəddüdü—müəyyən fəaliyyət zamanı diqqətmizin gah bu, gah da başqa obyektə yönəlməsi, az və çox müddət onun üzərində mərkəzləşməsidir.

Hətta çox davamlı və mərkəzləşmiş diqqət zamanı biz onun intensivlik dərəcəsinin qısa müddətli qeyri-ixtiyarı dəyişmələri ilə rastlaşırıq. Bu diqqətin ***tərəddüdüdür***. Diqqətin tərəddüdü N.N.Lanqe tərəfindən öyrənilmişdir. Onun eksperimentlərində yoxlanılanlar saatın tiqqiltisini eşidirdilər.

Müəyyən zaman intervalı keçəndən sonra saatın səsi fluktuasiyaya uğqayırdı. N.N.Lanqe qöstərdi ki, tərəddüd dövrü təqribən 2-3 saniyə təşkil edir. Diqqətin tərəddüdünün səbəblərinə yorğunluğu və hiss üzvlərinin adaptasiyasını aid etmək olar. Diqqətin tərəddüdü onun davamlılığına əks olan bir xüsusiyyətdir.

Diqqətin yayınmasına gəldikdə bu, hər hansı bir fəaliyyət zamanı diqqətin qeyri-ixtiyari olaraq əsas işlə əlaqəsi olmayan kənar cisim və ya hadisəyə yönəlməsindən ibarətdir. Diqqətin yayınması ilə mübarizə tədbirlərindən biri işlədiyimiz yerdə kənar qıcıqların mümkün qədər olmamasına çalışmaqdır. Lakin buna həmişə nail olmaq mümkün olmur. Bəzən istə-istəməz bir sıra yayındırıcı qıcıqlandırıcıların təsir göstərdiyi şəraitdə işləməli oluruq. Ona görə də diqqətimiz yayınır. Bu cəhəti nəzərə alaraq insan özündə həm sakit şəraitdə, həm də kənar qıcıqlandırıcıların təsir göstərdiyi şəraitdə işləmək bacarığı aşılamağa çalışmalıdır.

Diqqətin yayınması hallarından birini də **dalğınlıq** təşkil edir. Dalğınlıq insanın öz diqqətini mərkəzləşdirə bilməməsində ifadə olunur. Dalğınlıq halının iki şəklini ayırd edirlər. Birincisi, ixtiyari diqqətin zəifliyində ifadə olunan dalğınlıqdır. Bu zaman insan öz diqqətini müəyyən bir obyekt üzərində mərkəzləşdirə bilmir, onun diqqəti davamsız olur və tez-tez yayınır. Uşaqlarda və yaşlı adamlarda bu cür dalğınlığa tez-tez rast gəlmək olur. Bunun səbəbi çox yorulmaq, insana təsir edən güclü emosional amillər, xəstəlik, uşaqda ixtiyari diqqətin tərbiyəsinin düzgün təşkil edilməməsi ola bilər.

İkinci halda dalğınlıq diqqətin hər hansı bir obyekt üzərində çox güclü, gərgin şəkildə mərkəzləşməsində ifadə olunur. Bunun sayəsində kənar qıcıqlandırıcılar onu yayındıra bilmir, insan sanki ətraf aləmi «unudur». Bu nöqsan diqqəti paylamağı və bir obyektə digərinə vaxtında keçirməyi bacarmamaqda ifadə olunur.

IV.7.5. Diqqətin inkişafı və dərstdə şagirdin diqqətinin səmərəli təşkili haqqında

Diqqət də digər psixi proseslər kimi öz inkişaf mərhələlərinə malikdir. L.S.Viqotski diqqətin inkişafı haqqında yazırdı ki, uşağın diqqətinin inkişaf tarixi onun davranışının təşkili ilə çulğalaşır. Genetik planda uşağın diqqətinin köklərini onun daxilində yox, uşaq şəxsiyyətindən kənarda axtarmaq lazımdır.

Əlbəttə biz uşaqların həyatının ilk aylarında yalnız qeyri-ixtiyari diqqətlə rastlaşırıq. İxtiyari diqqət rüseymləri 1 yaşın axırında, 2-ci yaşın əvvəllərində təzahür etməyə başlayır. İxtiyari diqqətin inkişafında biz xüsusilə oyun fəaliyyətinin rolunu qeyd etməliyik. Oyun situasiyasında uşaq öz hərəkətlərini oyunun qaydalarına uyğunlaşdırmağı öyrənir. Məktəbəqədər yaşlı uşağın ixtiyari diqqəti öz davamsızlığı, emosionallığı ilə fərqlənir. Lakin tədricən iradi cəhd və təlim sayəsində uşaq öz diqqətini idarə etməyi öyrənir. Qeyd etmək lazımdır ki, məktəb təlimi ixtiyari diqqətin inkişafında xüsusilə böyük əhəmiyyətə malikdir. Əgər kiçik məktəblilər öz davranışlarını idarə edə bilmirlərsə və onlarda qeyri-ixtiyari diqqət üstünlük təşkil edərsə, artıq yuxarı siniflərdə məktəbli uzun müddət hər hansı fəaliyyət növü ilə məşğul ola, öz davranışına nəzarət edə bilir. Lakin 13-14 yaşlarında müşahidə olunan və yorğunluğa, əsəbiliyə səbəb olan bəzi fizioloji dəyişikliklər yenidən diqqətin bəzi xüsusiyyətlərinin aşağı enməsinə gətirib çıxarır. Lakin bu hadisə nəinki uşağın orqanizmində baş verən fizioloji dəyişikliklərlə, həm də təəsürat bolluğunun təsiri ilə baş verir.

Qeyd etmək lazımdır ki, məktəbdə təlim-tərbiyə işinin təşkili zamanı hər bir şagirdin diqqətinin yaş və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Təlim və tərbiyə prosesində müəllim bir ali funksiya kimi diqqəti inkişaf etdirmək, dərş prosesində onu idarə etmək üçün aşağıdakı üsullara əməl etməlidir:

1) təlim materiallarının təşkili (onların anlaşıqlılığı, strukturu, daha parlaq misalların seçilməsi və s.);

2) dərs zamanı şagirdlərin fəaliyyətinin düzgün təşkili (şagirdlərin fəal, müstəqil və yaradıcı fəaliyyətinə şərait yaradılması, fəaliyyət növlərinin bir-birini əvəz etməsi və s.);

3) müəllimin fəaliyyətinin təşkili (onun nitqinin xüsusiyyətləri, şərhin anlaşıqlı, obrazlı, məntiqi və emosional olması və s.);

4) əyani və texniki vasitələrdən istifadə;

5) şagirdlərdə təlim vərdişlərinin yaranması;

6) şagirdlərdə təlim motivasiyasının, dərsə davamlı marağın formalaşdırılması.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1) Bir psixi hadisə kimi diqqəti səciyyələndirin.

2) Diqqətin funksiyaları hansılardır? Onları səciyyələndirin.

3) Diqqətin insanın həyat və fəaliyyətində oynadığı rolunu şərh edin.

4) İ.P.Pavlovun diqqətin fizioloji mexanizmləri haqqında təlimini şərh edin.

5) A.A.Uxtomskinin dominantlıq prinsipi nədən ibarətdir?

6) Diqqətin fizioloji mexanizmləri ilə bağlı müasir neyrofizioloji baxışlar nədən ibarətdir?

7) Qeyri- ixtiyari diqqəti səciyyələndirin.

8) İxtiyari və ixtiyaridən sonrakı diqqət haqqında nə bilərsiniz?

9) Diqqətin xarakterik xüsusiyyətlərini şərh edin.

10) Diqqətin tərəddüdü, yayınması və dalğınlığı haqqında danışın.

11) Diqqətin inkişafı və dərsdə şagirdlərin diqqətini

səmərəli təşkili haqqında nə bilirsiniz?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular:

- 1) Diqqət və onun fizioloji mexanizmləri.
- 2) Diqqətin inkişaf mərhələləri.
- 3) Dərsdə şagirdlərin diqqətin səmərəli təşkili yolları.
- 4) Diqqətdə pozğunluqlar, onların aradan qaldırılması yolları.
- 5) Diqqətin öyrənilməsi yolları.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.Ə., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. 2-ci nəşri.- Bakı, 2002.

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2003.

Həmzəyev M. Ə. Pedaqoji psixologiya.- Bakı, 1991, səh.110-111; 113-117.

Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. – Bakı,2003.

Əlizadə Ə.Ə. Uşaqlarda diqqətin tərbiyə edilməsi.- Bakı, 1962

Luriə A.R. Vnimanie i pamətg, – M, 1975, s.-4-41

Xrestomatia po vnimaniö – M, 1976

Viqotskiy L.S. Sobranie soçineniy t.3. 1983, s. 205-239

Qalğperin P.Ə., Kabilğniükə S.L. Gksperimentalğnoe formirovanie vnimanii. M-.1974.

8 - c i F Ə S İ L

DUYĞULAR

Q ı s a x ü l a s ə

Duyğular haqqında anlayış. Duyğular haqqında məlumat. Duyğular hissi idrak prosesi kimi. Duyğuların insan həyatında rolu. Duyğular və analizatorlar. Duyğular haqqında nəzəriyyələr.

Duyğuların təsnifatı. Duyğuların təsnifatı prinsipləri. Xarici duyğular. Görmə, eşitmə, dadbilmə, iybilmə və dəri duyğuları xarici duyğular kimi; kontakt və distant duyğular. Daxili duyğuların növləri: üzvi duyğular, müvazinət duyğuları. Əzələ hərəkət duyğuları. Duyğuların əvəz olunma imkanları.

Duyğuların ümumi qanunauyğunluqları. Duyğuların ümumi cəhətləri. Həssaslıq və hədlər. Mütləq və fərqləndirmə həssaslığı və hədlər. Adaptasiya. Duyğuların qarşılıqlı təsiri.

Sensibilizasiya və sinesteziya. Ardıcıl surətlər.

IV.8.1. Duyğular haqqında anlayış

Duyğu bir psixi proses olmaq etibarilə cisimlərin, hadisələrin bilavasitə duyğu üzvlərimizə təsiri zamanı yaranır. Duyğu üzvlərimizə təsir edən nə varsa bunların hamısı qıcıqlandırıcı adlanır. Qıcıqlandırıcıların yaratdığı oyanma hissi sinirlər vasitəsi ilə beynə nəql olunur və nəticədə biz cisimlərin rəngini, dadını, ətrini, səsinə, temperaturunu və s. keyfiyyətini hiss edirik.

Beləliklə də duyğular obyektiv reallığın hissi inikası olub, hal - hazırda hiss üzvlərimizə təsir edən cisim və hadisələrin ayrı-ayrı xassələrinin, əlamətlərinin beynində inikasından ibarət olan sadə psixi prosesə deyilir. Duyğuları xarakterizə edən əsas cəhət onun predmet və hadisələrin ayrı-ayrı əlamətlərinin inikasından ibarət olmasıdır.

Məsələn, bal arısı əlimizi sancır. Bu halda biz onun uçuşu zamanı çıxardığı səsi, əlimizin ağrısını, arının rəngini əks etdiririk. Duyğunun fizioloji əsasını, akademik İ.P.Pavlovun dediyi kimi, kompleks anatomik strukturdan ibarət olan analizatorlar təşkil edir. Ona görə də İ.P.Pavlov *analizatorları*

duyğu almaq üçün lazım olan anatomik fizioloji cihaz adlandırmışdır. Hər bir analizator üç hissədən ibarət olur: 1) periferik şöbə. Bu hissə reseptor adlanır. Reseptorun funksiyası xarici qıcığı qəbul etmək, xarici enerjiyanı sinir prosesinə çevirməkdən ibarətdir; 2) ötürücü sinir lifləri. Bunlara afferent (mərkəzəqaçan) və efferent (mərkəzdənqaçan) sinirlər daxildir: 3) analizatorun beyin qabığı şöbəsi. Bunu analizatorun mərkəzi şöbəsi, nüvəsi də adlandırırlar. Bu şöbənin funksiyası perifernik şöbədən gələn impulsları təhlil etməkdən ibarətdir. Hər bir analizatorun mərkəzi şöbəsinin özünə məxsus yeri var. O beyin qabığında müxtəlif yerlərdə yerləşir. Məsələn görmə duyğusunun analizatorlarının mərkəzi şöbəsi beyin qabığının ənsə payında yerləşir. Eşitmə duyğusunun analizatorunun mərkəzi şöbəsi beyin qabığının sağ və sol gicgah payındadır. Duyğunun əmələ gəlməsi üçün analizatorun bütün hissələrinin tamlığı, birlikdə fəaliyyət göstərməsi zəruridir. Həmin hissələrdən biri sıradan çıxarsa duyğu alınmaz.

Analizatorlar fəal bir orqandır. O qıcıqlandırıcının təsiri altında daima özünü yenidən qurur. Ona görə də demək lazımdır ki, duyğu passiv proses deyil. O həmişə özündə hərəkət komponentlərini də birləşdirir və reflektor xarakteri daşıyır.

Duyğuların insanın həyatında əhəmiyyəti əvəzolunmazdır. Bunu başa düşmək üçün aşağıdakılara diqqət yetirmək kifayətdir.

1. Hər şeydən əvvəl duyğular idrakın əsasını təşkil edir. Gerçək aləm haqqında ilkin məlumatı duyğular vasitəsilə əldə edirik. Duyğulardan kənarda heç bir idrak prosesi yoxdur.

2. Duyğular təkcə bizim biliklərimizin mənbəyi deyil, həm də hiss və emosiyalarımızın da mənbəyidir.

Qızıl gülün ətri bizdə müsbət hiss və emosiya yaradırsa, çürümüş ətin üfunətliliyi mənfi emosional halın yaranmasına səbəb olur.

Duyğuların insanın həyatında rolunu göstərmək üçün bu

faktı xatırlamaq yerinə düşər.

Məşhur həkim Botqin öz klinikasında belə bir hadisə ilə rastlaşmışdır: Xəstə bütün duyğulardan məhrumdur. Onun ancaq bir gözü azacıq görmə qabiliyyətini saxlamışdır. Bir də əlinin üstə kiçik bir sahədə dəri duyğusu hələlik qalır. Həkim göstərir ki, əgər xəstə həmin görən gözünü yumursa, əlindəki hissiyyatın qaldığı sahəyə heç kim toxunmursa, bu zaman xəstə huşa gedir, xarici aləmlə heç bir əlaqəsi qalmır.

IV.8.2. Duyğuların təsnifatı

Müasir psixologiyada duyğuların təsnifatını müxtəlif prinsiplər əsasında aparırlar. Bunlardan biri duyğuları reseptorların yerləşməsinə görə təsnif etməkdən ibarətdir. Müasir fizioloji və psixoloji ədəbiyyatda reseptorları üç qrupda birləşdirirlər: ekstreoseptorlar, intreoseptorlar, proprioseptorlar.

Ekstreoseptorlar bədən xarici səthində yerləşir. *Ekstreoseptorların yaratdığı duyğular da **ekstreoseptiv** və yaxud **xarici duyğular** adlanır.* Bunlara ***görmə, eşitmə, iybilmə, dadbilmə və dəri*** duyğuları daxildir.

İkinci qrup reseptorlar daxili üzvlərin səthində selikli qişasında yerləşir. Bunlara isə ***intreoseptorlar*** deyilir. İntreoseptorların yaratdığı duyğular ***intreoseptiv*** və ya ***daxili duyğular*** adlanır. Üzvü duyğular bu reseptorlarla bağlı olan duyğulardır.

Nəhayət ***üçüncü*** qrup reseptorlar əzələlərdə, oynaqalarda, onları birləşdirən vətərlərdə yerləşir. Bunları isə ***proprioseptorlar*** adlandırırlar. Bu reseptorlarla bağlı olan duyğular ***proprioseptiv*** duyğular adlanır. Hərəkət duyğusu və müvazinət duyğuları bu bölgəyə daxildir.

Duyğuların reseptorların bilavasitə qıcıqlandırıcılarla təmasından asılı olaraq kontakt və distant duyğulara da ayırırlar. Bu baxımdan eksteroseptiv duyğular iki cür olur:

1) kontakt duyğular. Dad və dəri duyğusu kontakt duyğulardır. Bu duyğular qıcıqlandırıcının duyğu orqanlarına bilavasitə təsiri zamanı əmələ gəlir.

2) distant duyğular. Bunlara ***görmə, eşitmə və iybilmə*** duyğularını aid etmək olar. Bu duyğuların əmələ gəlməsi üçün qıcıqlandırıcının müəyyən məsafədən təsir etməsi kifayətdir.

Bu təsnifata uyğun olaraq duyğuların ayrı-ayrı növlərini qısaca nəzərdən keçirək.

Görmə duyğusu. Bu duyğu rənglərin və işığın inikasından ibarətdir. Biz iki cür rəngi duyuruq: xromatik və axromatik. Xromatik rənglər boyalı rənglər olub spektrin bütün rənglərini əhatə edir. Xromatik rəngləri görmə duyğusu 380 milli mikrodan 780 milli mikrona qədər uzunluqda olan elektromaqnit dalğalarının görmə üzvünə, gözə təsiri zamanı əmələ gəlir. Ən qısa elektromaqnit dalğasında bənövşəyi, ən uzun elektromaqnit dalğasında isə qırmızı rəngi duyuruq. Hansı uzunluqda olan dalğa hansı rəngi yaradır? Bunu aşağıdakı cədvəldən görə bilərik:

Dalğanın uzunluğu	Müvafiq uzunluqda olan dalğanın yaratdığı rənglər
380 – 450	Bənövşəyi
480	Mavi
500	Göy
521	Yaşıl
540 – 560	Yaşıl
572	Sarı
600 – 650	Çəhrayı
650 - 780	Qırmızı

Görmə duyğularının reseptorları gözün torlu qişasında yerləşir. Burada iki cür hüceyrələr: çöpcüklər və kolbaciqlar mövcuddur. Çöpcüklər işığı, kolbaciqlar rəngləri duyma orqanıdır. Çöpcüklər pozulduqda toyuq korluğu, kolbaciqlar

pozulduqda isə yarasa korluğu baş verir.

Eşitmə duyğusu. Bu duyğular səslərin inikasından ibarətdir. Eşitmə duyğusu dəyişən hava dalğalarının eşitmə analizatoruna təsiri nəticəsində əmələ gəlir. Qulağa təsir edən dalğa aşağı və yuxarı təzyiq kimi əlamətləri ilə xarakterizə olunur. Dalğaya xas olan bu cəhətlər səsin ucalığını, gurluğunu və tembirini yaradır. Səsin ucalığı dalğanın tezliyi, quruluğu dalğanın amplitudası, tembri isə dalğanın formasından asılıdır. İnsan qulağı saniyədə 20 dən 20 000-ə qədər hersə bərabər olan səsləri eşidə bilir. Hers səsi əmələ gətirən dalğanın tezliyinin fiziki ölçü vahididir.

İyilmə duyğuları. İyilmə duyğusu çox müxtəlif iylərin inikasından ibarətdir. Adətən insanlar iyləri onların xoş yaxud xoşagəlməz olması baxımından fərqləndirirlər. İyilmə duyğusunun reseptoru burun boşluğunun yuxarı hissəsində yerləşir. Bu hissədə yerləşən hüceyrələr müxtəlif iylərə qarşı çox həssas olur. Cisimlərin havada uca bilən mikroskopik hissəcikləri hava ilə birlikdə burun boşluğuna daxil olur və reseptorlara təsir edir. Beləliklə də iyilmə duyğusu əmələ gəlir.

Dadbilmə duyğuları. Müxtəlif maddələrin suda, yaxud tüpürcəkdə həll olunması nəticəsində onların ağız boşluğunda dad reseptorlarına təsiri zamanı əmələ gəlir. P.P.Lazarevin nəzəriyyəsinə görə, ağız boşluğunda dörd növ dad reseptorları yerləşir. Elə bu reseptorlar da dörd növ dad duyğusunun yaranmasına səbəb olur: şirinlik, acılıq, duzluluq, turşuluq duyğuları.

Dilin selikli qişasının müxtəlif sahələrinin həm eyni, həm də müxtəlif dad qıcıqlandırıcılarına həssaslığı cürbəcürdür. Məsələn adamın dilinin ucu şirinə, ətrafı turşuya, kökü acıya daha həssasdır.

Dəri duyğuları. Xarici aləmin cisimlərinin bir sıra xassələrini əks etdirir. Dəri duyğuları üç yerə ayrılır: toxunma, temperatur, ağrı duyğuları.

Toxunma (lamisə) duyğusu vasitəsilə biz predmetlərin dərinliyini, bərkliyini, yumşaqlığını, kələkötürlülüyünü, yaxud səthinin hamar olmasını və sair kimi xüsusiyyətlərini əks etdiririk. Toxunma duyğusunun reseptorları bir milyona qədər olmaqla dəri üzərində müxtəlif sıxlıqda səpələnmişdir. Bu nöqtələr dilin ucunda, barmaqların ucunda, bədən digər hissələrinə nisbətən daha sıx yerləşmişdir. Dəri duyğuları hərəkət duyğusu ilə sıx surətdə əlaqədardır. Korlar hərfləri toxunma və hərəkət duyğusunun vasitəsi ilə oxuyurlar.

Temperatur duyğusu. İstilik və soyuqluq duyğusu olmaqla iki növ duyğu kimi mövcuddur.

İstilik duyğusu, bədən temperaturundan artıq hərarətə malik olan cisim dəriyə toxunduqda əmələ gəlir.

Soyuqluq duyğusu isə bədən temperaturundan aşağı olan cisim bilavasitə dəriyə təsir etdikdə yaranır.

Ağrı duyğuları. Ağrı duyğuları müxtəlif xarakterdə olur. Biz küt və bərk ağrıları, sanki kəsən, doğrayan, deşən ağrıları, davamlı və ani ağrıları duyuruq.

Dəri duyğularının hər birinin özünə məxsus reseptorları vardır. Dəridə olan bir çox nöqtələr toxunma, digər nöqtələr soyuqluq, üçüncülər istilik, nəhayət başqa nöqtələr ağrı duyğularını yaradır.

Əzələ-hərəkət duyğuları. Bədən ətraf üzvlərinin vəziyyətini, hərəkətini, bu hərəkətin istiqamət və surətini, bu zaman əzələlərin gərilmə dərəcəsini əks etdirən duyğulara deyilir. Əzələ-hərəkət duyğuları insanın həyatında böyük rol oynayır. Əmək fəaliyyəti zamanı olduqca mürəkkəb hərəkətlərin icrası, bu hərəkətlərin tənzim olunması hərəkət duyğusunun sayəsində mümkün olur. Əzələ-hərəkət duyğusu görmə qavrayışında, lamisə qavrayışında müstəsna dərəcədə əhəmiyyət daşıyır.

Müvazinət duyğuları. Bu cür duyğular başın və bədən fəzadakı vəziyyətinin inikasından ibarət olub, bədən hərəkətinin istiqamətini, kordinasiyasını saxlamağa xidmət

edir. Bu duyğunun reseptoru daxili qulaqda yerləşən yarım-dairəvi kanalcıqların içərisindəki endolimfa və bu kanalcıqların divarında olan sinir uclarıdır. Bədənin vəziyyəti dəyişdikdə endolimfa hərəkətə gəlir və kanalın divarında olan sinir uclarını qıcıqlandırır. Bununla da biz bədənimizin vəziyyətini əks etdiririk.

Üzvi duyğular daxili üzvlərin vəziyyətinin daxilindəki dəyişmələrin inikasından ibarətdir. Bu duyğular aclıq, susuzluq, toxluq, ürək bulanması haqqında, bədənin sağlamlıq və xəstə vəziyyətdə daxili üzvlərində baş verən ağrılar haqqında xəbər verir. Üzvi duyğuların reseptorları daxili üzvlərin səthində, selikli qişasında yerləşən sinir uclarından ibarətdir. Üzvi duyğulara cinsi duyğuları da daxil edir.

IV.8.3. Duyğuların ümumi qanunauyğunluqları

Hər bir duyğuya xas olan xarakterik cəhətlərlə yanaşı bütün duyğulara aid olan ümumi cəhətlər də mövcuddur. Son psixoloji ədəbiyyatlarda bu ümumi cəhətlərin aşağıdakılardan ibarət olduğu göstərilir.

Keyfiyyət cəhəti. Bu, bir duyğunu başqa duyğulardan fərqləndirən cəhət olub duyğuya xas olan modallıq xüsusiyyətidir.

Duyğunun intensivliyi duyğulara xas olan başqa bir ümumi cəhət olub, təsir edən başqa qıcıqlandırıcının qüvvəsi və reseptorun funksional vəziyyəti ilə müəyyən edilir.

Duyğuların davamlılığı onun zaman xarakteristikasından ibarətdir. Bu da hiss üzvlərinin funksional vəziyyətindən, qıcıqlandırıcının gücü və təsir müddətindən asılıdır. Nəhayət, duyğulara aid olan ümumi cəhətlərdən biri də duyğuların **məkan lokallığıdır**. Bu o deməkdir ki, reseptorların göndərdikləri siqnalların təhlili imkan verir ki, biz qıcıqlandırıcının hansı məkandan təsirini də əks etdirək. Başqa

sözlə, işığın haradan düşdüyünü, istinin haradan gəldiyini, yaxud, bədənimizin hansı hissəsinə mexaniki təsirin olduğunu əks etdiririk.

Duyğulara aid olan qanunauyğunluqlardan biri də ***həssaslıq və onun ölçülməsi*** məsələsidir.

Həssaslıq analizatorun duyma qabiliyyətidir. Mütəxəssislər həssaslığın iki növünü qeyd ediblər: mütləq və fərqləndirmə həssaslığı. ***Mütləq və fərqləndirmə*** həssaslığı duyğunun mütləq və fərqləndirmə ***həddləri*** ilə ölçülür.

Duyğunun mütləq aşağı həddi zorla duyğu əmələ gətirə bilən qıcıqlandırıcının ən kiçik kəmiyyəti ilə müəyyən edilir. Bu kəmiyyət nə qədər kiçik olarsa həssaslıq bir o qədər yüksək olar. Bu, duyğunun mütləq həddi və həssaslıq arasında tərs mütənəsb asılılıq olduğunu göstərir. Bunu riyazi olaraq belə ifadə etmək olar:

$$E = 1/p$$

Burada ***E***-mütləq həssaslıq, ***P*** isə qıcıqlandırıcının mütləq hədd kəmiyyətidir.

Duyğuların aşağı həddi müvafiq analizatorun mütləq həssaslıq səviyyəsini müəyyən edir. Yəni ***P***-nin kəmiyyəti nə qədər kiçik olarsa ***E***-nin göstəricisi bir o qədər yüksək olar və ya əksinə.

Mütləq həssaslığın aşağı duyğu həddi ilə yanaşı yuxarı duyğu həddi də vardır. Duyğu yaratmaqda davam edən ən yüksək qıcıq qüvvəsinə və ya kəmiyyətinə həssaslığın yüksək mütləq həddi deyilir. Məsələn, eşitmə duyğusunda səs dalğasının 20 hersə bərabər olan kəmiyyəti duyğunun aşağı mütləq həddi hesab olunursa, 20 000 hersə bərabər kəmiyyəti bu duyğuda yuxarı mütləq hədd kimi qəbul olunmuşdur. Həm aşağı, həm də yuxarı hədd kəmiyyətləri insanın fəaliyyətinin xarakterindən, onun yaşından, reseptorun funksional vəziyyətindən, qıcıqlanmanın qüvvəsindən və davamlılığından asılı olaraq dəyişilir.

Fərqləndirmə həddi, fərqləndirmə həssaslığı məsələsi

də duyğulara xas olan qanuna uyğunluqlardandır. İnsan nəinki müəyyən kəmiyyətdə olan qıcığı duyur, eyni zamanda təsir edən qıcıqların kəmiyyət dəyişmələrini də duyur. Fərqləndirmə həssaslığı və fərqləndirmə həddi də buradan irəli gəlir. Qıcıqlandırıcılar arasında güclə duyğu əmələ gətirə biləcək fərq kəmiyyətinə fərqləndirmə həddi deyilir. Ən kiçik fərq kəmiyyətini duyma qabiliyyəti isə fərqləndirmə həssaslığı adlanır. Belə bir təcrübəyə nəzər salaq. Əgər bizə min şamliq işıqla təsir edilirsə, sonradan onun üzərinə 0,5; 0,8; 0,9 şam əlavə edilərsə, bu əlavələrin heç biri bizdə yeni duyğu, yəni fərqləndirmə duyğusu əmələ gətirməyəcəkdir. Əgər bir şam əlavə edilərsə biz işığın gücləndiyini duyacağıq. Deməli görmə duyğusu üçün fərqləndirmə həddi 1/100-ə bərabərdir. Beləliklə də alman fizioloqu E. Veber müəyyən etmişdir ki, duyğunun intensivliyi təsir edən qıcığın kəmiyyətinin mütləq artımından deyil, ilkin təsir edən qıcığın kəmiyyəti ilə artım arasında olan nisbətdən asılıdır. Bu nisbət müxtəlif analizatorlar üçün müxtəlifdir. Məsələn, görmə analizatorları üçün təxminən 1/100-ə, eşitmə analizatoru üçün 1/10-ə, toxunma analizatoru üçün 1/30-ə bərabərdir.

Alman fiziki Q.Fexner Veberin eksperimentlərindən çıxış edərək duyğunun intensivliyi ilə qıcığın qüvvəsi arasındakı olan asılılığı aşağıdakı düsturla ifadə etmişdir:

$$S = K Lg J + C$$

Burada S-duyğunun intensivliyi, J-qıcığın qüvvəsi, K və C isə sabit kəmiyyətləri göstərir. Bu düstur göstərir ki, *duyğunun intensivliyi qıcıqlandırıcının qüvvəsinin loqarifmasına mütənasibdir*. Başqa cür desək qıcığın qüvvəsi həndəsi silsilə üzrə artdıqda duyğunun intensivliyi ədəbi silsilə ilə artır. Bu qanuna Veber-Fexner qanunu deyilir.

Duyğulara aid qanuna uyğunluqlardan *adaptasiya, sensibilizasiya, sinesteziya, ardıcıl surətlər* haqqında da danışmaq

lazımdır.

Adaptasiya (alışma) duyğu üzvlərinin qıcıqlandırıcılara uyğunlaşması nəticəsində həssaslığın dəyişməsinə deyilir. Məsələn qaranlıq otağa daxil olarkən ilk saniyələrdən heç nəyi görmürük, getdikcə otaq sanki işıqlaşır, artıq otaqdakı əşyaları görə bilirik. Bu o deməkdir ki, duyğu üzvümüz-gözüümüz qıcıqlandırıcıya, qaranlığa uyğunlaşır və nəticədə onun həssaslığı artır.

Adaptasiya hadisəsilə bağlı həssaslıq azala bilər. Məsələn sinif otağında tədricən hava ağırlaşır. Otaqdakılar adaptasiya prosesi baş verdiyinə görə bunu duymurlar, ancaq otağa yenidən daxil olan adam otağın havasının ağır olduğunu söyləyir. Bu isə iy duyğusu orqanının həssaslığının aşağı düşməsi ilə bağlıdır. Adaptasiya hadisəsi üç şəkildə baş verir:

1. Qıcıqlandırıcıların fasiləsiz təsiri nəticəsində duyğunun tamamilə yoxa çıxması kimi;
2. Güclü qıcıqlandırıcıların təsiri nəticəsində duyğuların kütləşməsi kimi;
3. Zəif qıcıqlandırıcıların təsiri altında həssaslığın artması kimi.

Duyğuların qarşılıqlı təsiri və sensibilizasiya. Duyğuların intensivliyi təkcə qıcıqlandırıcının qüvvəsindən və adaptasiya səviyyəsindən asılı deyil, eyni zamanda həmin vaxta başqa qıcıqlandırıcıların hiss üzvlərinə olan təsirlərindən də asılıdır. Başqa hiss üzvlərinin qıcıqlanması nəticəsində digər analizatorun həssaslığının dəyişməsinə **duyğuların qarşılıqlı təsiri deyilir**. Ümumiyyətlə, bizim analizatorlar sistemimiz az və çox dərəcədə bir-birinə təsir edir, bir vəziyyətdə həssaslığın aşağı düşməsinə, başqa vəziyyətdə həssaslığın artmasına səbəb olur. Məsələn, müəyyən olunmuşdur ki, eşitmə qıcıqlanmasının təsiri altında görmə analizatorlarının həssaslığı dəyişir. Eyni zamanda gözə işığın təsiri səslərin daha gür eşidilməsinə səbəb olur.

Analizatorun qarşılıqlı təsiri ilə yanaşı mümarisələr də

həssaslığın artmasına səbəb olur. *Analizatorların qarşılıqlı təsiri və mümarisələr nəticəsində həssaslığın artmasına sensibilizasiya deyilir.*

Sinesteziya. Duyğu ilə bağlı bu qanun daha **az** ümumiliyə malikdir. Bu hadisə ən çox özünü rəngli eşitmə deyilən xüsusiyyətə malik insanlarda göstərir. Rus bəstəkarı A.N.Skryabin musiqiyə qulaq asarkən onun gözü qarşısında rəng çalarları yaranır, rəng duyğusu əmələ gəlirmiş. Duyğularımızda sinesteziyanın olmasını dilimizdə olan, «yumşaq səs», «soyuq rəng» kimi ifadələrdə də görə bilərək.

Ardıcıl surətlər. Həyati faktlardan aydın gördüyümüz kimi, duyğular qıcıqlandırıcıların təsiri kəsildikdən sonra dərhal yox olub getmir. Həmin qıcıqlandırıcıları bu və ya digər səviyyədə hələ də duymaqla davam edirik, başqa sözlə onların surəti bizim tərəfimizdən hələ də duyulur. Bu hadisə elmdə **ardıcıl surətlər** adı ilə qəbul olunmuşdur. Ardıcıl surətlər həm müsbət, həm də mənfi xarakter daşıya bilir. Adətən müsbət ardıcıl surətlər özlərinin aydınlığı və rəngarəngliyinə görə ilkin qıcığa uyğun gəlir. Məsələn, bir üzündə quş, o biri üzündə qəfəs şəkli çəkilməmiş kardon parçasının iki ucundan bağlanmış iplə fırlatsaq biz quşu qəfəsin içində duymağa başlayırıq. Bu ona görə baş verir ki, kardon parçasının o biri üzü gələnə qədər hələ bizim gözüümüzün tozlu qışasında quşun şəkli qalır. Nəticədə qəfəs şəkli ilə üst-üstə düşdüynə görə biz quşu qəfəsdə görməyə başlayırıq.

Mənfi ardıcıl surətlərə gəldikdə bunu rəngli görmə duyğularında aydın müşahidə edirik. Məsələn, əgər ağ vərəq üzərinə qırmızı rəngli kağız parçasını qoysaq və müəyyən müddət gözüümüzü ona dikdikdən sonra qırmızı rəngli kağızı götürsək onun yerində açıq göy yaşıl rəng görməyə başlayacağıq. Bu ona görə baş verir ki, ağ rəng üzərindəki qırmızı rəngə baxdıqda gözün tozlu qışasında həmin rəngi duyan qəbuledicilər yorulur, daha az həssas olmağa başlayır. Ona görə də sonradan torlu qışanın həmin hissəsinə ağ işıq

düşükdə digər qəbuledici elementlər yüksək duyma qabiliyyətlərini saxladıqlarına görə biz göy-yaşıl rəng görürük. Bu halı neqativ şəkillərə baxdıqda da müşahidə edə bilirik. Məsələn, neqativ insan şəklinə baxdıqdan sonra ağ lövhəyə baxsaq orada adamın həqiqi pozitiv surətini görə bilərik.

Ardıcıl surətlər hadisəsi təkcə görmə deyil, eşitmə, temperatur, ağrı, dadbilmə duyğularında da qıcıqlandırıcıların təsiri kəsildikdən sonra da özlərini göstərə bilirlər.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar.

1. Duyğu nəyə deyilir?
2. Duyğuların insan həyatındakı əhəmiyyətindən danışın.
3. Analizator nədir və onun hansı hissələri vardır?
4. Duyğular haqqında bildiyiniz nəzəriyyələri şərh edin.
5. Duyğuları hansı prinsiplərə görə təsnif edirlər?
6. Xarici duyğuları şərh edin.
7. Daxili və əzələ-hərəkət duyğuları hansılardır?
8. Duyğularda həssaslıq və hədlər dedikdə nəyi başa düşürsünüz? Onları şərh edin.
9. Adaptasiya nədir? Onun insan həyatında rolu nədən ibarətdir?
10. Duyğuların qarşılıqlı təsiri, sensibilizasiya, sinestetiya və ardıcıl surətləri səciyyələndirin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Duyğular və onların qanunauyğunluqları.
2. Duyğuların növləri və insan həyatında rolu.

Ə d ə b i y y a t

- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya 2- Nəşri. – Bakı, 2002, səh. 256-265.
- Qleytman Q., Fridlund A., Raysberq D.** Osnovı psixoloqii.-S.P.,2001,S.201-251
- Nemov R.S.** Psixologiyə. V 3-x kn., kn.1.- M., 1988, s. 166-181.
- Maklakov A.Q.** Obhaə psixologiyə. – Piter, 2001, s. 164-199.
- Mayers D.** Psixologiyə.- Minsk,2001,s.208-249
- Luriə A.R.** Ohuheniə i vospriətie. – M., 1965, s. 4-42
- Rubinşteyn S.L.**Osnovı obhey psixoloqii. T. 1, - M., 1998, s. 208-300
- Xrestomatiə po ohuheniö i vospriətiö. - M., 1975
- Fress P., Piaje j.** Gksperimentalğnaə psixologiyə, vıp. 1-2, - M. 1966, s. 241

9-cu FƏSİL

QAVRAYIŞ

Qısa xülasə

Qavrayışın ümumi xarakteristikası. Qavrayış haqqında anlayış. Qavrayış və duyğular. Onları fərqləndirən cəhətlər. Qavrayış hiss üzvlərimizə bilavasitə təsir edən cisim və hadisələrin surətlərinin beyində bütövlükdə əks etdirilməsindən ibarət olan idrak prosesi kimi.

Qavrayışın əsas xüsusiyyətləri. Əşyaviliyi, tamlığı, sabitliyi, mənalılığı, seçiciliyi. Appersepsiya.

Qavrayışın təsnifi. Qavrayışın analizatorların iştirakından asılı olan sadə növləri: görmə, eşitmə, lamisə. Qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq qavrayışın növlərə ayrılması: qeyri-ixtiyari və ixtiyari qavrayış. Müşahidə ixtiyari qavrayış kimi. Müşahidə və müşahidəçilik. Materiyanın mövcudluq formasından asılı olaraq qavrayışın növləri: məkan, zaman, hərəkət qavrayışı.

Qavrayışda illüziyalar.

IV . 9.1. Qavrayışın ümumi xarakteristikası

Qavrayış haqqında anlayış. Cisim və hadisələr hiss üzvlərimizə təsir edir və duyğu şəklində subyektiv effekt yaranır. Bu zaman subyekt əks etdirilən obyektə münasibətdə heç bir fəallıq göstərmir. Duymaq qabiliyyəti anadangəlmə sinir sisteminə malik olan həm bizə, həm də bütün canlılara xasdır. Aləmi obrazlar şəklində qavrama ancaq insanlara və ali heyvanlara aiddir. Bu proses həyat təcrübəsinin genişlənməsi ilə bağlı olaraq inkişaf edir.

Həm duyğu, həm də qavrayış hər ikisi hissi idrak

prosesləridir. Varlığın, aləmin dərki duyğu və qavrayışdan başlanır. Bunların hər ikisi cisimlərin, hadisələrin insanın duyğu üzvlərinə bilavasitə təsiri zamanı əmələ gəlir. Bununla belə bu iki psixi proses arasında prinsipial fərq mövcuddur.

Məlum olduğu kimi, duyğu hal-hazırkı anda hiss üzvlərimizə bilavasitə təsir edən cisim və hadisələrin ayrı-ayrı xassələrinin inikasından ibarət olan sadə psixi prosesdir. Qavrayış isə duyğuya nisbətdə mürəkkəb psixi prosesdir. ***Cisim və hadisələrin hiss üzvlərinə bilavasitə təsiri nəticəsində onların insan beynində bütövlükdə inikasından ibarət olan psixi prosesə qavrayış deyilir.***

IV.9.2. Qavrayışın əsas xüsusiyyətləri

Qavrayışın özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Bunlara qavrayışın ***əşyaviliyi, tamlığı, sabitliyi, mənalılığı, seçiciliyini*** aid etmək olar. Qıcıqlandırıcıların ayrı-ayrı xassələrini əks etdirən duyğulardan fərqli olaraq, qavrayış cisimləri bütövlükdə, onun bütün əlamətləri ilə birlikdə əks etdirir. Bir psixi proses kimi qavrayışın özünəməxsus xüsusiyyətləri var. Bu xüsusiyyətlərdən biri qavrayışın ***əşyaviliyidir***. Qavrayışın əşyaviliyi obyektləşdirmə aktında ifadə olunur. Yəni biz ayrı-ayrı əlamətlərini duyduğumuz cisim, yaxud hadisəni aləmdə mövcud cisimlər, hadisələr qrupuna aid edirik, xarici aləmdən alınan məlumatları həmin aləmin özünə aid edir və onu əks etdiririk. Qavrayışın əşyaviliyi anadangəlmə keyfiyyət deyil. O, həyat fəaliyyəti prosesində ləmişə və hərəkət duyğularının görmə duyğusuna qoşulması nəticəsində formalaşır. Belə bir fakta diqqət yetirək. Kliniki müşahidələr göstərir ki, kantuziya nəticəsində beyni zədələnmiş xəstədə göz almacıqlarının tam hərəkətsizliyi əmələ gəldikdə, o ətrafda olan hər şeyi işıq seli kimi duyur. Predmetləri qavraya bilmir. Lakin müəyyən

müalicə aldıqdan sonra göz almacıqlarının hərəkəti bərpa olunur. Ancaq bundan sonra predmetləri qavraya bilir. Bu fakt onu göstərir ki, cisimlərin qavranılmasında görmə duyğusu ilə yanaşı hərəkət duyğusunun da iştirakı vacibdir. Qavrayışın əşyaviliyi, onun əşyaviliyi deyilən keyfiyyəti ancaq bu zaman meydana çıxır.

Qavrayışın əşyaviliyi xüsusiyyəti davranışın tənzim olunmasında mühüm rol oynayır. Adətən insan əşyaları onların görkəminə görə deyil, təcrübədə onlardan necə istifadə etdiyimizə, onların əsas xassəllərinə görə xarakterizə edirik. Bu isə qavrayışın əşyaviliyi xüsusiyyəti sayəsində mümkün olur. Məsələn, biz oyuncaq tapançanı həqiqi tapançadan, yaxud bir quşun müqəvvasını canlı quşdan ayıra biliriksə və onlarla müvafiq şəkildə davranırıqsa, burada qavrayışın əşyaviliyi xüsusiyyəti özünü göstərir.

Qavrayışın digər bir xüsusiyyəti isə onun *tamliğıdır*. Qavrayış cisimlərin ayrı-ayrı xassələrini, əlamətlərini əks etdirən duyğulardan fərqli olaraq cisimlərin tam surəti kimi təzahür edir.

Qavrayışın *sabitliyi* onun digər bir xüsusiyyətidir. Qavrayışın sabitliyi qavranılan cismin surətinin, onun dərk edilmə şəraitinin dəyişilməsinə baxmayaraq, sabit qalmasında ifadə olunur. Bu daha çox görmə qavrayışında özünü büruzə verir. Məsələn, eyni bir karandaş həm 20 sm, həm də 1 metr məsafədə böyüklük etibarı ilə eyni cür qavranılır.

Yaxud, biz qarşımızdakı boşqabı üstədən dairə şəklində, yandan baxanda isə ellepis şəklində görməli idik. Lakin biz onu hansı tərəfdən baxmağımıza baxmayaraq dairə şəklində qavrayırıq. Bu qavrayışın sabitliyi ilə əlaqədardır.

Qavrayışın sabitliyinin həqiqi mənbəyi perseptiv sistemin fəaliyyətindən ibarətdir. Sıx meşə şəraitində yaşayan adamlar üzərində aparılan müşahidələr göstərmişdir ki, həmin adamlara uzaqda olan obyektləri göstərdikdə onlar bu əşyaları uzaqda olan əşya kimi deyil, kiçik əşya kimi qavramışlar.

Qavrayışın sabitliyi anadangəlmə bir xüsusiyyət deyil. Belə bir fakta diqqət yetirək. Uşaqılıqda gözləri tutulmuş bir insanın görmə qabiliyyəti cərrahiyyə əməliyyatı sayəsində bərpa edilir. Əməliyyatdan sonrakı ilk vaxtlarda ona elə gəlir ki, 10-12 metr hündürlükdə olan pəncərədən küçəyə tullansa ona heç bir ziyan dəyməz. Bu o deməkdir ki, həmin adam aşağıda olan obyektləri uzaqda olan obyekt kimi yox, kiçik obyektlər kimi qavramışdır. Bu qavrayışın sabitliyinin pozulmasıdır. Yaxud da belə demək olar ki, perseptiv sistemin fəaliyyət göstərməməsidir. Müalicə dövrü keçir. Perseptiv sistem fəaliyyətə başlayır, qavrayışın sabitliyi də bərpa olunur.

Qavrayışın **mənənliliği** xüsusiyyəti də qavrayışı xarakterizə edən başqa bir cəhətdir. Qavrayış zamanı yaranan obrazlar qıcıqlandırıcıların bilavasitə təsiri nəticəsində yaransa da, bu zaman yaranan surətlər həmişə müəyyən mənə əhəmiyyətinə malik olur. İnsanın qavrayışı təfəkkürlə, əşyanın mahiyyətini anlamaqla sıx şəkildə bağlı olur. Əşyanı şüurlu surətdə qavramaq onu fikrən adlandırmaq, yəni qavranılan əşyanı müəyyən predmetlər qrupuna aid etmək, onu sözdə ümumiləşdirmək deməkdir. Qavrayış obyekt, hətta bizə naməlum olarsa, biz onun məlum predmetlərə oxşar olan cəhətlərini axtarır, tapır, onu müəyyən cisimlər qrupuna aid etməyə cəhd edirik. Qavrayış prosesində bu cür ilkin təfəkkür elementlərinin iştirakı qavrayışın mənənlilik kimi xüsusiyyətə malik olduğunu göstərir.

Qavrayışın mənənliliğini əyani şəkildə görmək üçün iki mənəli adlanan şəkillərə baxmaq kifayətdir (bax, şəkil 12) .



A

B

Şəkil 12. Qavrayışın mənalılığı

Şəkil A-ya baxdıqda gah ağac, gah da insan silueti, şəkil B-yə baxdıqda isə, gah vaza, gah da iki adamın profilini gördüyümüzü söyləriksə, elə bu qavrayışın mənalılığı deməkdir.

Deyilənlərdə əlavə qavrayışın *seçiciliyi* və strukturluğu kimi xüsusiyyətləri də var.

Qavrayış fəal bir prosesdir, belə ki, qavrayış prosesində hərəkəti sinirlər fəalliyətə gəlir. Bu zaman əllərin, gözün, bədənin hərəkəti zəruriyyətə çevrilir.

Appersepsiya. Qavrayış təkcə qıcıqlandırıcılardan asılı deyil, həm də qavrayanın özündən də asılıdır. Qavrayan adamın şəxsiyyətinin xüsusiyyəti, onun qavranılan obyektə münasibəti, tələbatları, maraqları, arzu və hissləri həmişə qavrayışda bu və ya başqa şəkildə özünü büruzə verir. **Qavrayışın insanın psixi həyatının məzmunundan, şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərindən asılılığına appersepsiya deyilir.** Appersepsiya hadisəsi də qavrayışın mühüm xüsusiyyətlərindəndir.

Appersepsiya hər şeydən əvvəl insanın bilikləri ilə, onun həyat təcrübəsi ilə, onun keçmiş fəalliyəti ilə bağlı olur. Məsələn, biz bilmədiyimiz bir dildə olan sözü qavrayarkən onu tanıyıyıq, ancaq ana dilində o qədər də səlis tələffüz edilməyən sözü eşitdikdə onu anlayırıq.

Qavrayış insanın qarşısına qoyduğu məqsədlə, fəalliyətinin motivləri ilə və onun maraqları, şəxsiyyəti ilə də bağlı olur. Məsələn, texnika ilə maraqlanmayan bir adam müxtəlif konstruksiyaya malik olan maşınlarda ancaq zahiri fərqləri qavrayır, bir sıra digər çox sayda olan konstruksiya fərqlərini qavraya bilmir.

Appersepsiya zamanı insanın emosiyaları, onun

yönəlişliyi mühüm rol oynayır. Məsələn, qorxu ilə bağlı yaranan emosiya qavrayışa təsir edir, hətta onu dəyişdirir. «İlan vuran ala çatıdan qorxar» xalq məsəlində bu çox aydın görünür. M.F.Axundovun «Hacı Qara» komediyasında belə bir səhnə var: Hacı Qaranın Arazın o tayından keçirilən qaçaq malını ata yükləyir, yükün də üstündə Kərəməlini əyləşdirir, atın da yüyənini verirlər Hacı Qaranın əlinə. Hacı Qara yolda əylis ermənilərinə rast gəlir. Hacı Qara əllərində orağ dayanan ermənilərin quldur olduğunu söyləyir, hətta atəş də açır. Biçinlərin quldur kimi qavranılmasına səbəb xəsis bir adamın öz malını itirməsindən keçirdiyi qorxu hissi idi.

Şəxsiyyətin yönəlişliyi də qavrayışa təsir edir. Gecə yatarkən ana otaqda, küçədə olan səslərə heç bir reaksiya vermədiyi halda, uşağın yatdığı tərəfdən gələn kiçik bir səse dərhal oyanır. Bu qavrayışla şəxsiyyətin yönəlişliyinin iştirakı, appersepsiya hadisəsi ilə bağlıdır.

IV. 9.3. Qavrayışın təsnifi və növləri:

Qavrayış bir neçə nöqteyi-nəzərdən təsnif olunur.

1. Qavrayış prosesində hansı analizatorun üstün rol oynamasına görə;

2. Qavranılan obyektin, başqa sözlə materiyanın mövcudluq formasına görə;

3. Qarşıda məqsədin olub-olmamasına görə.

Birinci bölgü onunla əlaqədardır ki, bəzən qavrayış prosesində hansısa bir analizator daha üstün şəkildə iştirak edir. Nəticədə duyğularda olduğu kimi qavrayışın görmə, eşitmə, lamisə, kinestezik, iybilmə və dadbilmə kimi sadə növləri əmələ gəlir. Belə bir cəhəti qeyd etmək lazımdır ki, bu növlərə təmiz halda çox az-az rast gəlmək olur. Adətən qavrayış prosesində müxtəlif duyğular birləşir, birlikdə iştirak edir və mürəkkəb qavrayışı yaradır. Məsələn, şagird mətni oxuyarkən

onun qavrayışında görmə, eşitmə, kinestezik duyğular birlikdə iştirak edir. Daha doğrusu qavrayışın bu növlərində duyğudan fərqli olaraq bir deyil, bir neçə analizator iştirak edir.

İkinci növ təsnifat isə, qavranılan obyektin, materiyanın mövcudluq formasına görə aparılır. Bu baxımdan qavrayışın ***məkan, zaman və hərəkət*** kimi mürəkkəb növləri mövcuddur.

Məkan qavrayışı. Məkan materiyanın mövcudluq formasıdır. Məkanın qavranılması dedikdə cisimlərin obyektiv məkan xüsusiyyətlərinin və münasibətlərinin formasının, həcmnin, relyefinin, fəzada tutduğu yerin, uzaqlığının qavranılması başa düşülür.

Məkanın qavranılmasında bələdləşmə hərəkət analizatoru əsas rol oynayır. Onun köməyi ilə müxtəlif analizatorlar arasında əlaqə yaranır. Məkan bələdləşməsinin xüsusi mexanizmlərinə analizator fəaliyyətinin hər iki yarımkürə arasındakı sinir əlaqələrini: binokulyar görməni, binaural eşitməni, bimanual lamisəni, dirinik iyilməni və s. aid etmək lazımdır. Əşyaların məkan xassələrinin inikasında bütün qoşa analizatorlar üçün xarakterik olan asimmetriya mühüm rol oynayır.

Cisimlərin məkan xüsusiyyətlərinin beynimizdə inikası mürəkkəb prosesdir. Məkan qavrayışında başlıca olaraq görmə analizatoru iştirak edir. Lakin tədqiqat göstərmişdir ki, bu mürəkkəb prosesdə təkcə görmə deyil, bununla birlikdə lamisə, əzələ-hərəkət duyğuları, bəzi hallarda eşitmə duyğuları da iştirak edir. Bu duyğuların birgə və qarşılıqlı fəaliyyəti, cisimlərin məkan xüsusiyyətlərini və münasibətlərinin tam və dəqiq qavranılmasını təmin edir. Məkanın qavranılmasında həyat təcrübəsi də böyük əhəmiyyətə malikdir.

Cisimlərin həcmnin qavranılması onların gözün torlu qişasında alınan əksinin böyüklüyündən və həmin cisimlərin müşahidəçinin gözündən nə dərəcədə uzaqda olmasından asılıdır. Bununla bağlı olaraq uzaqda olan cisimlərin həcmnin düzgün qavranılması iki cür mexanizmin: akkomodasiya və

konvergensiya vasitəsilə həyata keçirilir. Akkomodasiya göz büllurunun ayrılıyının dəyişməsindən asılı olaraq onun işığı sındırma qabiliyyətinin dəyişməsindən ibarətdir. Göz bülluru qavranılan cismin yaxın və ya uzaqda olmasından asılı olaraq öz ayrılıyını dəyişir. Məsələn, yaxında olan cisimlərə baxdıqda əzələ yığılması baş verir və nəticədə göz büllurunun gərilmə dərəcəsi azaldığına görə onun forması daha qabarıq olur. Qavradığımız cisim uzaqda olduqda isə əksinə hal baş verir. Bu hal yaxında və uzaqda olan cisimlərin həcmi düzgün qavramağa imkan yaradır. Adətən, yaş artdıqca büllur cismin elastikliyi tədricən azalır və göz özünün akkomodasiya qabiliyyətini itirir. Nəticədə uzaq görmə inkişaf edir. Ona görə də göz büllurunun həmin funksiyasını (gərilmə və açılma funksiyasını) eynəkdə qoyulan linzalarla əvəz etmək lazım gəlir.

Akkomodasiya hadisəsi konvergensiya ilə əlaqədardır. Konvergensiya görmə oxlarının qavranılan cismin üzərinə düşməsindən ibarətdir. Adətən müəyyən akkomodasiya vəziyyəti görmə oxlarının müvafiq qovuşma dərəcəsini tələb edir və əksinə, müəyyən akkomodasiya dərəcəsi görmə oxunun bu və ya digər kəsişməsinə uyğun gəlir. Bunlar olmadan cisimlərin həcmi düzgün qavraya bilməzdik.

Zaman qavrayışı. Zaman da məkan kimi materiyanın mövcudluq formalarından biridir. Zaman qavrayışı gerçəkliyin hadisələrinin obyektiv müddətinin, sürətinin və ardıcılığının inikasından ibarətdir. Zaman qavrayışı obyektiv gerçəkliyi əks etdirməklə insana, ətraf mühitə bələdiləşmək imkanı verir.

Zaman qavrayışında müxtəlif analizatorlar iştirak edir, bununla belə kinezetik (hərəkəti) və eşitmə duyğuları əsas rol oynayır. Hərəkət duyğuları hadisələrin müddətini, sürətini, ardıcılığını daha dəqiq əks etdirməyi təmin edir. Bu duyğu ritmin qavranılmasında da mühüm rol oynayır.

Ritmin qavranılması, adətən hərəkətlə müşayət olunur. Psixoloqlardan B.M.Teplovun yazdığına görə «ritm hissi öz

əsasına görə hərəki təbiətə malikdir». Ritmi eşitmək mümkün deyil. Biz ritmdən o zaman təsirlənirik ki, biz onu icra edirik.

Zaman obyektiv mövcudluqdur, lakin onun qavranılması subyektiv xarakterdə olur. Əgər qavradığımız zaman maraqlı hadisələrlə zəngindirə, bizə elə gəlir ki, vaxt əslində olduğundan sürətlə keçir. Əksinə, həmin vaxtda baş verən hadisələr maraqsızdırsa biz vaxtın çox ağır, ləng keçdiyini zənn edirik. Hadisələrə münasibətimiz keçirdiyimiz hisslər də zamanın qavranılmasına təsir edir. Hadisələr bizdə müsbət hisslər yaradırsa vaxt sürətlə keçir. Deməli, zaman qavrayışı çox dəqiq olmur, ona subyektiv amillər təsir göstərir, adam vaxtı qiymətləndirməkdə ciddi səhvlərə yol verir. Elə buna görə də vaxtı düzgün qiymətləndirmək üçün saatdan istifadə edirik.

Hərəkət qavrayışı. Hərəkət qavrayışı həm məkan, həm də zaman amillərindən - cismin uzaqlığından, onların yerdəyişmə sürətindən, həm də qavrayanın özünün məkanda hərəkətindən asılıdır. Məsələn, saatın əqrəbinin hərəkətini bilavasitə görmək olmur. Onun əvvəlki yeri ilə hazırkı yerini müqayisə etməklə hərəkət etdiyini söyləyirik. Həddən artıq sürətli hərəkətləri də qavramaq mümkün olmur. Hərəkətin qavranılması bir sıra analizatorların fəaliyyəti ilə bağlıdır. Belə ki, görmə, hərəkət, eşitmə analizatorları hərəkətin qavranılmasında iştirak edir.

Hərəkətin qavranılmasında hərəkətin müxtəlif xassə və xüsusiyyətləri əks olunur. Məsələn, hərəkətin səciyyəsi (əyilmə, qalxma), forması (düzxətli, əyrixətli), istiqaməti (aşağı, yuxarı, sola, sağa), müddəti (uzun, yoxsa qısa müddət), sürəti (cəld, ağır və s.).

Qarşıda məqsədin olub-olmasından asılı olaraq qavrayışın iki növü mövcuddur:

- 1) **Qeyri ixtiyari qavrayış**
- 2) **İxtiyari qavrayış**

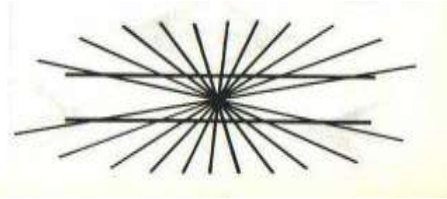
Qarşıya xüsusi məqsəd qoymadan hər hansı bir obyektin qavranılmasına **qeyri-ixtiyari qavrayış** deyilir. Öz qeyri-adiliyi,

yeniliyi, cazibədarlığı ilə fərqlənən bu cür obyektləri xüsusi niyyət olmadan qavrayırıq.

Qarşıya qoyduğumuz məqsədə müvafiq olaraq bir obyekti başqalarından ayıraraq qavradıqda baş verən inikas prosesinə **ixtiyari qavrayış deyilir**. Müəllimin mühazirəsini dinlədikdə, teatr tamaşasına baxdıqda, kitab oxuduqda biz bu cür hərəkət edirik.

Qavrayışda illuziyalar. Hiss üzvlərimizə bilavasitə təsir edən cisimlər bəzən olduğu kimi deyil, təhrif edilmiş şəkildə qavranılır. Belə təhrif edilmiş, düzgün olmayan qavrayışa **illuziya** deyilir. (bax: şəkil 13).

Şəkil 13.



Görmə
qavrayışında
illuziya daha çox

özünü göstərir. Şəkildə göründüyü kimi, üfüqi düz xəttlər fondan asılı olaraq, əyri xəttlər kimi qavranılır. Illuziyalar təkcə görmə ilə bağlı deyil, hərəkət, lamisə, ağırlıq, temperaturun qavranılmasında da baş verə bilər.

İnsanın psixoloji haləti ilə bağlı olaraq da qavrayış təhrif olunur. Məsələn, diqqətin zəifləməsi, affekt halı zamanı illuziya hadisəsi özünü göstərir.

Müşahidə və müşahidəçilik. İxtiyari qavrayışın tipik nümunəsi müşahidədir. Müşahidə hər hansı fəaliyyət sahəsində müəyyən plan üzrə cərəyan edən davamlı və müntəzəm qavrayışa deyilir.

Təlim işində, elmi-tədqiqat işlərində, bədii yaradıcılıqda bir sözlə, insanın fəaliyyətinin bütün sahələrində müşahidənin böyük əhəmiyyəti vardır. Müşahidənin müvəffəqiyyəti bir çox cəhətdən asılıdır:

1. Hər şeydən əvvəl müşahidənin səmərəliliyi insanın

qarşısında duran məqsəddən, müşahidənin planından asılıdır. Müəyyən edilmişdir ki, insan gözü gündə 100000-ə qədər sıçrayışlı hərəkət edir. Bu sıçrayışlar bir-biri ilə əlaqələndirilməmiş, məqsədsiz olur. Belə vəziyyətdə müşahidə edən həmin qarma-qarışıq təəssüatlardan baş çıxara bilməz. Ona görə də müşahidənin istiqamətini göstərən, necə deyirlər, bir «kompas» lazımdır. Belə bir «kompas» məhz, müşahidənin planı və qarşıya qoyulan məqsəddir.

2. Müşahidənin müvəffəqiyyətli olması üçün ona qabaqcadan hazırlaşmaq, keçmiş təcrübə, müşahidəçinin biliyi böyük əhəmiyyət daşıyır. İnsan nə qədər geniş biliyə, zəngin təcrübəyə malik olarsa, onun qavrayışı da bir o qədər zəngin olar.

3. Nəhayət, müşahidə səbr və təmkin tələb edir. Hər hansı bir obyektə müntəzəm olaraq, dəfələrlə həm də, müxtəlif cəhətdən müşahidə etmədən düzgün nəticəyə gəlmək olmaz.

İnsanın sistematik, uzun müddət həm də planlı şəkildə qavrama qabiliyyəti **müşahidəçilik** adlanır. Müşahidəçilik qabiliyyəti olan insan predmetlərə, hadisələrə sadəcə olaraq baxmır. O, cisim və hadisələrdən mühüm olan, yeni olan cəhətləri görməyi bacarır. Müşahidəçi adam cisimlərdə oxşar olan, fərqli olan cəhətləri görür.

Müşahidəçilik şəxsiyyətin ən mühüm, qiymətli keyfiyyətidir. Bu xüsusiyyət ona ətraf aləmdə baş verən hadisələri düzgün qavrama və onlarla düzgün münasibətdə olmaq imkanı verir.

Akademik İ.P.Pavlov müşahidəçiliyi elmi idrakın mühüm şərti hesab edirdi. O, özünün yaratdığı bioloji stansiyanın fasadında bu sözləri yazmışdı: «Müşahidəçilik, müşahidəçilik və yenə də müşahidəçilik».

K.D.Uşinski də müşahidəçiliyin əhəmiyyətini qiymətləndirərək yazırdı: «Əgər təlim uşaqlarda əqli inkişafa nail olmaq istəyirsə, o uşaqlarda müşahidəçilik qabiliyyətini inkişaf etdirən çalışmalara üstünlük verməlidir».

Bütün bunlar göstərir ki, yetişməkdə olan gənclərdə müşahidəçilik qabiliyyətini inkişaf etdirmək məktəbin qarşısında duran vacib məsələdir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Qavrayış nəyə deyilir?
2. Qavrayışın duyğularla oxşarlığı və fərqi nədən ibarətdir?
3. Qavrayışın əsas xüsusiyyətləri hansılardır?
4. Qavrayışın əşyaviliyi dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
5. Qavrayışın tamlığı və sabitliyini xarakterizə edin.
6. Qavrayışın mənalılığı və seçiciliyindən danışın.
7. Appersepsiya nədir?
8. Analizatorlardan asılı olaraq qavrayışın hansı növləri vardır? Onları şərh edin.
9. Qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq qavrayışın hansı növləri vardır?
10. Müşahidə və müşahidəçilikdən danışın.
11. Məkan qavrayışını şərh edin.
12. Zaman qavrayışını şərh edin.
13. Hərəkət qavrayışını şərh edin.
14. Qavrayışda illüziyalar nədir və necə baş verir?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Qavrayışın ümumi xarakteristikası
2. Qavrayışın əsas xüsusiyyətləri.
3. Qavrayışın hissi idrak prosesi kimi.
4. Uşaqlarda qavrayışın inkişafı.

Ədəbiyyat

- Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya. 2-ci nəşri.
– Bakı, 2002, səh 257-260; 269-279.
- Qədirov Ə.Ə.** Yaş psixologiyası. – Bakı 2002
- Rzayev B.İ.** Məktəblilərdə idrak proseslərinin
fəallaşdırılması. – Bakı, 2000
- Həmzəyev M.Ə.** Yaş və pedaqoji psixologiyanın
əsasları. – Bakı, 2003
- Luriə A. R.** Ohuheniə i vospriətie. – M., 1975, s.43-
110
- Xrestomatia po ohuheniö i vospriətiö. – M., 1975
- Loqvinenko A. D.** Psixoloqiə vospriətiə. – M., 1987
- Loqvinenko A. D.** Çuvstvennie osnovı vospriətie
pronstrastvo. M., 1985. s. 21-34
- Vekker A. M.** Psixiçeskie protüessı. T. I. , L. – 1974,
s. 196-278.
- Qleytman Q.** Fridlund A., Raysberq D. Osnovı psix-
oloqii. – S. Peterburq, 2001, s.252-294

10-cu FƏSİL

HAFİZƏ

Qısa xülasə

Hafizə haqqında anlayış. İnsanın duyub qavradıqlarının iz salmadan getməməsi, beyində hifz olunması. Hafizə keçmiş təcrübənin beyində nəqşləndirilməsi, yadda saxlanması, yada salınması və tanınmasından ibarət idrak prosesi kimi. Hafizənin insan həyatında əhəmiyyəti. Hafizə haqqında nəzəriyyələr: psixoloji, fizioloji, biokimyəvi. Hafizə mərkəzi.

Hafizənin prosesləri: yaddasaxlama, yadasalma, tanıma, unutma. Yaddasaxlama və onun növləri: məntiqi və mexaniki, qeyri-ixtiyari və ixtiyari, qısa müddətli və uzun müddətli, mnemonik yaddasaxlama. Yadasalma və tanıma. Unutma və onun xüsusiyyətləri; unutma tempi. Reminisensiya hadisəsi.

Hafizənin növləri və tipləri: Yadda saxlanılan materialın növlərindən asılı olaraq hərəkət, surət, emosional və sözlü məntiqi hafizə. Qısa müddətli, uzun müddətli və operativ hafizə.

Hafizənin tipləri: görmə tipi, eşitmə tipi, hərəkəti tip, qarışıq tip. Onların təlim prosesində nəzərə alınmasının əhəmiyyəti.

Hafizə pozuntuları.

IV.10.1. Hafizə haqqında anlayış

İnsanın duyub və qavradıqlarının, psixikasında baş verənlərin hamısı izsiz ötürşür, müəyyən mənada orada hifz olunur. Bəziləri isə ömürlük qalır. Keçmişdə baş verənlərin psixikada "izi", işarələri, kodu, sürəti qalır. Bizlərdən hər birimiz təsdiq edə bilərik ki, təkrarən duyduğumuz və qavradıqlarımızı tanıyır və onu əvvəllərdə məhz o şəkildə yaşadığımızı söyləyirik.

Psixikanın mühüm universal xüsusiyyətlərindən biri də informasiyanın fasiləsiz olaraq toplanması qabiliyyətidir. Bu proses psixi fəaliyyətin bütün dövr və sahələrini əhatə etməklə bir çox hallarda avtomatlaşır, hətta az qala qeyri-şüuri mahiyyət kəsb edir. Nümunə olaraq psixologiyada iki mötəbər tarixi fakt kimi göstərilən hadisəni vermək istərdik.

Tamamilə savadsız qadın xəstələnir və həyəcanlı, yüksək tonla mənasını özünün də başa düşmədiyi yunan və latın dillərində danışmağa başlayır. Məlum olur ki, uşaqlıqda o, keşişin yanında qulluqçu işləmişdir. Keşiş adətən antik klassiklərin əsərlərindən pafosla parçalar oxuyarmış. Qadın isə qeyri-ixtiyari olaraq onları yadda saxlamış, lakin xəstələnənə qədər bunu heç özü də bilməmişdir.

Aptekdə gipnoz edilmiş şəxs dərmanların üzərindəki yüzlərlə yazını, dərman adlarını əzbərdən söyləmişdir. Halbuki onun tibblə heç vaxt bağlılığı olmamışdır.

Hafizə bütün canlılarda vardır. Hətta, bitkilərin də yaddaşının olması ilə bağlı elmi fikirlər söylənilir. Geniş mənada, hafizəni canlı orqanizmin informasiyanı təsbit edən anadangəlmə və həyatda qazanılan mexanizm kimi də xarakterizə etmək olar.

Hafizə keçmiş təcrübənin beyində nəqşləndirilməsi, yadda saxlanması sayəsində sonralar onun tanınma və yada salınmasından ibarət mürəkkəb psixi fəaliyyətdir.

Hafizənin insan həyatında və fəaliyyətində əhəmiyyəti

olduqca böyükdür. Əgər hafizə olmasaydı hər şey insana həmişə yeni görünərdi. Hafizə olmasaydı insan «əbədi olaraq yeni doğulmuş uşaq vəziyyətində qalardı» (İ.Seçenov). Bütün psixi proseslərin ən mühüm xarakteristikası olan hafizə insan şəxsiyyətinin vahidliyini və tamlığını təmin edir.

Hafizə və onun mexanizmləri ta qədim zamanlardan mütəfəkkirlərin diqqətini cəlb edən bir problem olmuşdur. Bu baxımdan hafizənin **psixoloji, fizioloji, biokimyəvi və s.** nəzəriyyələri meydana çıxmışdır. Hafizənin psixoloji nəzəriyyəsində hələ vaxtilə Aristotelin irəli sürdüyü assosiasiya anlayışı xüsusilə diqqəti cəlb edir. Bu anlayış bütün psixi törəmələrdə məcburi prinsip kimi irəli sürülmüşdür. Bu prinsipə görə əgər müəyyən psixi törəmələr şüurda eyni vaxtda və ya bir-birinin ardınca meydana gəlirsə, onların arasında assosiativ əlaqə yaranır və bu əlaqələrin hər hansı bir ünsürü yenidən canlandıqda şüurda mütləq onun bütün ünsürlərinin təsəvvürünü yaradır. Assosionistlər obyektlərin məkan-zaman yaxınlığından, oxşarlığından və fərqiindən asılı olaraq üç assosiasiya tipini ayırmışlar: qonşuluq üzrə, oxşarlıq üzrə, əkslik üzrə. Bunların yaddasaxlama və yadasalmada əsas rol oynadığını göstərmişlər.

Hafizə haqqında fizioloji nəzəriyyənin əsasını akademik İ.P.Pavlov qoymuşdur. Bu İ.P.Pavlovun ali sinir fəaliyyətinin qanunauyğunluqları haqqında təliminin əsas müddəaları ilə sıx bağlıdır. Başqa sözlə, fizioloji nəzəriyyə hafizənin fizioloji əsasını beyin qabığında müvəqqəti əlaqələrin yaranması, möhkəmlənməsi və canlanması ilə bağlayır.

Hafizə haqqında biokimyəvi nəzəriyyə tərəfdarları belə hesab edirlər ki, beyində müəyyən üzvlərin möhkəmlənməsi, hifz edilməsi və yada salınması proseslərinin mexanizmləri əsasında xarici qıcıqlandırıcıların təsiri altında sinir hüceyrələrində baş verən spesifik kimyəvi dəyişmələr durur.

Hafizə mərkəzi harada yerləşir? Son illərdə aparılan psixoloji tədqiqatlar təsdiq edir ki, yadasalma və xatırlama

emosiya və motivasiya ilə sıx bağlıdır. Məlum olur ki, informasiyanın möhkəmləndirilməsində psixikanın affektiv və motivasiya fəallığını təmin edən qabıqaltı sahə əhəmiyyətli rol oynayır. Bütövlükdə beynin psixi funksiyasının lokalizasiyası hələ də tamamilə öyrənilməmişdir. Hələ də informasiyaların beyində necə kodlaşdırılması, deyək ki, görmə reseptorlarının məlumatlarının necə və beynin hansı sahəsində qorunduğunu tamamilə öyrənmək mümkün olmamışdır.

Beyində psixi funksiyanın necə lokallaşdırılması haqqında ilkin məlumatlar beyin travmaları almış xəstələri müşahidə etməklə toplanmışdır. Müəyyənləşdirilmişdir ki, beynin arxa nahiyyəsinin zədələnməsi görmənin, alın nahiyyəsinin zədələnməsi emosianın, sol yarımkürənin zədələnməsi nitqin pozulmasına səbəb olur.

Lakin son zamanlara qədər çoxluğun təəccübünə səbəb olan fakt ondan ibarət idi ki, yalnız heyvanlarda deyil, həm də insanlarda da beynin böyük bir sahəsinin zədələnməsinə baxmayaraq, hafizə pozulmur.

Qəbul edilən yeganə qanunauyğunluq ondan ibarət idi ki, beynin daha çox zədələnməsi ilə hafizənin pozulması arasında asılılıq mövcuddur. Bu **kütlənin təsiri_qanunu** adlanır. Yəni beyin toxumalarının pozulması nisbəti ilə hafizənin pozulması nisbəti düz mütənasibdir. Hətta, beynin cərrahiyyə yolu ilə 20 faizi götürüldükdə belə, hafizə itmir. Elə bu səbəbdən də hafizə mərkəzinin lokalizasiyasının olmasına şübhə yarandı. Bəzi psixoloqlar isə hesab edirdilər ki, hafizə orqanı bütövlükdə beyindir.

Son vaxtlar baş verən iki elmi yenilik psixikanın informasiya mərkəzinin dəqiq öyrənilməsinə ümidləri artırmışdır. Birinci, müəyyənləşdirilmişdir ki, beynin bir sıra sahələrinə təsir göstərilməsi nəticəsində şüurda mürəkkəb zəncirvari yaddasalma baş verir. Yəni insan çoxdan unutduqlarını xatırlayır. Cərrahiyyə əməliyyatından sonra unutduqlarını asanlıqla yada sala bilir. İkinci, müəyyənləşdirilmişdir ki, hafizə mərkəzi və

ya hər halda məlumatların qısamüddətli hafizədən uzunmüddətli hafizəyə ötürülməsini tənzim edən sahəsinin fəaliyyəti yeni informasiya daxil olanadək mümkün olmur. Bu mərkəz «qippokamp» adlanır və beynin gicgah sahəsində yerləşir. Qippokampın iki tərəfli götürülməsindən sonra xəstələr cərrahiyyə əməliyyatına qədər baş verənləri yada salır, lakin əməliyyatdan sonra baş verənləri isə yada sala bilmirlər. Əvvəllər toplanmış informasiyaların harada qorunduğu sualı hələ də öyrənilməmiş qalır.

Hafizə probleminin yekun həlli uzun illər boyu psixologiya və fiziologiyanın mübahisə obyektinə olmuşdur. Onun həlli beyində informasiya daşıyıcısı olan fiziki təbiətinin (molekullar, zülallar və s.) öyrənilməsi nəticəsində mümkün olacaqdır.

IV.10.2. Hafizənin prosesləri

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, hafizənin yaddasaxlama, yadasalma, tanıma və unutma kimi prosesləri vardır.

Hafizə psixikanın funksional bütövlüyünün, üç mühüm prosesin nəticəsində yaranır. Onlardan birincisi yaddasaxlamadır. Bu prosesdə beynə daxil olan müxtəlif informasiyaların təhlili, identifikasiyası və kodlaşdırılması aparılır. Hafizə prosesinin ikinci mərhələsi informasiyanın hişz olunmasıdır. Prosesin üçüncü mərhələsi ixtiyari və ya qeyri-ixtiyari yadasalmadır. İnformasiyanın yada salınmasını haqlı olaraq hafizənin əsas funksiyası, insanın öz təcrübəsindən istifadə edə bilməsinin əsası hesab edilir.

Yaddasaxlama duyub qavradıqlarımızın beyində hişz olunması prosesidir. Bu zaman yeni qavranılanların əvvəllər əldə etdiklərimizlə əlaqələndirilməsi yolu ilə möhkəmləndirilməsi baş verir.

Anlamadan asılı olaraq yaddasaxlamanın məntiqi və

mexaniki növləri mövcuddur. Məntiqi yaddasaxlamanın əsasında anlama dayanır. Bu zaman insan öyrəndiklərini öz sözləri ilə ifadə edə bilər. Mexaniki yaddasaxlama isə quru əzbərləmə, bəzən mənaya əhəmiyyət vermədən yaddasaxlamadır. Adətən mexaniki olaraq yadda saxlayan şagird və ya tələbə materialın ayrı-ayrı hissələrini ayrılıqda yadda sala bilmir.

Ən fərdiləşdirilmiş psixi hadisələrdən hesab olunan hafizə çoxsaylı amillərdən: beynin xüsusiyyətlərindən, mərkəzi sinir sistemindən, mühitdən, fəaliyyətin xarakterindən və şəxsiyyətin növündən asılıdır. Məhz bu səbəbdən yadda saxlamanın ən ümumi qanunauyğunluqlarını müəyyənləşdirmək xeyli çətindir və daha çətini isə onun səmərəli şəkildə idarə edilməsini öyrənməkdən ibarətdir. Baxmayaraq ki, hafizənin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı çoxsaylı metodikalar işlənmiş, tövsiyələr hazırlanmışdır.

Alman psixoloqu Q.Ebbinhauz materiala mənə və emosional münasibətlərdən asılı olaraq mexaniki yaddasaxlamanın 16 qanunauyğunluqlarını özündə birləşdirən vahid sistem təklif etmişdir. Onlardan bir neçəsini nəzərdən keçirək.

1. İnsana ilk dəfə təsir göstərən xarici təzyiqi o daha güclü və uzunmüddətli yadda saxlayır.

2. Güclü emosional reaksiya doğurmayan, lakin kifayət qədər mürəkkəb olan informasiya hafizədə hifz olunmur.

3. Diqqətin mərkəzləşdirilməsi nə qədər güclü olarsa, yaddasaxlama da o qədər sürətli baş verir.

4. Çoxsaylı fakt və təəssüratların əvvəli və sonu daha yaxşı yadda saxlanılır.

5. Təkrar yaddasaxlamanın daha səmərəli yoludur.

6. Məntiqi əlaqəsi və bir-birilə sıx bağlı olan fakt və hadisələr daha asan yadda saxlanılır. Çünki bu zaman assosiativ təəssürat daha asan və sistemli olur. Burada sanki əşya və hadisənin elementlərinin yadda saxlanması bir-biri ilə sıx bağlanır.

Qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq yaddasaxlamanın qeyri-ixtiyari və ixtiyari növlərini qeyd edirlər. ***Qeyri-ixtiyari yaddasaxlama qarşıya məqsəd qoymadan duyub-qavradıklarımızın yadda saxlanmasıdır.*** Çox vaxt bizə emosional təsir bağışlayan material qeyri ixtiyari olaraq yadımızda qalır. İxtiyari yaddasaxlama isə qarşıya qoyduğumuz məqsədlə bağlı olur. Ona görə də ixtiyari yaddasaxlamayı xüsusi mnemik iş kimi xarakterizə edirlər. İxtiyari yaddasaxlamanın müvəffəqiyyəti, məhsuldarlığı mnemik məqsədin xüsusiyyətindən asılı olur. İxtiyari yaddasaxlamanın məhsuldarlığı üçün mühüm şərt kimi yadda saxlanılacaq materialın planını tutmaq, qarşıya yaddasaxlama, uzun müddətdə yaddasaxlama məqsədi qoymaq, materialı təsnif etmək, sistemləşdirmək, öyrəndiklərini təxəyyüldə canlandırmaq və s. zəruridir.

Prinsipcə hər bir insanın hafizəsi, xüsusilə, qeyri-ixtiyari yaddasaxlamanın seçiciliyi baxımından fərqlənir. İxtiyari yaddasaxlamanın müvəffəqiyyəti isə qavranılan informasiyanın xarakteri ilə bağlıdır. Məsələn, tanışları və ya qohumlarında keçirilən qonaqlığın yada salınmasına diqqət yetirək. Bəziləri (xüsusilə qadınlar) kimin və necə geyindiğini, digərləri kimin nə və necə yediğini, üçüncülər isə (yeri gəlmişkən çox az qismi) məclisin ümumi təsvirini və söhbətlərin məzmununu xatırlayacaqdır.

Yaddasaxlamanın davamlılığından asılı olaraq qısamüddətli və uzunmüddətli növləri də vardır. Qısamüddətli yaddasaxlama saniyə və dəqiqələrlə, uzunmüddətli yaddasaxlama isə saatlarla, günlər, aylar, illərlə ölçülür.

Yaddasaxlamanın bir növü kimi süni yolla assosiasiya yaradaraq yaddasaxlamayı da qeyd edirlər. Bu cür yaddasaxlama **mnemonik** yaddasaxlama adlanır. Məsələn, 20.07 rəqəmini yaddasaxlamaq üçün 2007-ci ili yada salmaq kifayətdir. Yaxud yeni tanış olduğumuz adamın adını həmin adda olan yaxın adamımızın adı ilə eyni olduğuna görə yadda

saxlayırıq.

Yadasalma əvvəllər psixikada möhkəmlənmiş məzmunun uzunmüddətli hafizədən operativ hafizəyə gətirilməsi nəticəsində aktuallaşdırılması, xatırlanmasından ibarət olan hafizə prosesidir. Yadasalma da ixtiyari və qeyri-ixtiyari olur.

Beyində hifz olunanların qısa müddətdən sonra yenidən yada salınması xeyli çətin baş verir, əsasən, 2-4 gündən sonra daha aydın və əhatəli yada salınır.

Yadasalmada hadisələrin hansı kontekstdə baş verdiyi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məsələn, köhnə əşyalar, kitablar, ev, uşaqlığın keçdiyi yerlər və onlarla bağlı olanlar daha güclü təsir edir. Bu mənada Zeyqarnik effekti maraq kəsb edir. Təbii sonluğu olmayan vəziyyətləri, tamamlanmayan hərəkətləri insanlar daha yaxşı yadda saxlayır. Əgər biz yeməyi, içməyi sona çatdıra bilmir, arzu etdiyinə çata bilməyə az qalmış, amma çatmadıqda bu daha uzun müddət yadda saxlanılır, nəinki asanlıqla əldə edilən. Hafizənin bu xüsusiyyəti onunla bağlıdır ki, tamamlanmamış hərəkətlər mənfi emosiyaların mənbəyi olduğundan müsbət emosiyalara nisbətən daha güclü təsirə malikdir. Məhz buna görə də adamlar uğursuz sevgini, bədbəxt hadisələri, xəstəliyi, əzablarını, həyəcanlarını daha dəqiq və aydın yadda saxlayırlar.

Tanımaya gəldikdə o, *hər hansı bir obyektə yenidən qavrama zamanı yada salmaqdan ibarətdir*. Tanıma olmasaydı biz cisimləri artıq bizə tanış olan kimi deyil, yeni cisim kimi qavrayardıq.

Unutma. Hafizə ilə bağlı çətinliklər yadasalmadan daha çox xatırlama ilə əlaqədardır. Müasir psixologiyanın bir çox tədqiqatları sübut edir ki, sağlam beyində informasiyalar uzun müddət hifz olunsun da onların çox hissəsi istifadə olunmamış qalır. Praktiki olaraq böyük əksəriyyəti «əlçatmaz» olur, «unudulur», amma deyirlər ki, onlar bunu bilirdi, oxumuşdu, eşitmişdi və s. Psixoloqlar bunu unutma adlandırırlar. Yəni

psixikada olan informasiyalar dəqiqliyini, aydınlığını itirir və ya azalır. Q.Ebbinhauzun təcrübəsi bu baxımdan maraqlıdır. O, sübut edir ki, öyrənilən materialın 40 faizi yarım saat sonra, 66 faizi bir gündən sonra, 75 faizi üç gündən sonra, 79 faizi bir aydan sonra unudulur. Əlbəttə, burada fərdi xüsusiyyətlər, materialın mənalılığı, əhəmiyyətliliyi də böyük rol oynayır.

Göründüyü kimi, unutmada başlıca yeri vaxt tutur. Lakin psixika üçün paradoksal hallar da xasdır. Məsələn, yaşlı adamlar indicə, az müddət əvvəl eşitdiklərini asanlıqla unutduqları halda, uzaq keçmişdə baş verənləri çox da çətinlik çəkmədən və aydın xatırlayırlar. Bu fonomen «*Ribo qanunu*» adlanır. Unutmanın ikinci mühüm amili adətən mövcud informasiyadan aktiv istifadə olunmasıdır. O şeylər daha tez unudulur ki, ona az tələbat olur və ya ehtiyac olmur. Yaşlı adamlarda verbal hafizə daha tez unutqanlıqla əvəz olunur. Uşaqlığın təəssüratı, xatirələri, hərəkət vərdişləri (velosiped sürmək, gitara çalmaq, üzgüçülük, futbol oynamaq və s.) hafizədə daha davamlı, bəzən on illərlə heç də çox iradi səy göstərmədən yada salınır. Belə faktlar da məlumdur ki, üç il həbsxanada «oturmuş» adam nəinki qalstuk bağlamağı, hətta ayaqqabı bağlamağı belə unudur.

Unutma eyni zamanda, psixikanın özünümüdafiə mexanizmidir. Unutma şüur və şüuraltı sahələri sarsıntı və pozulmalardan qoruyur. İnsana xüsusilə kəskin təsir etmiş hadisələrin uzun müddət həmin şiddətlə davam etməsinə təbii ki, orqanizm davam gətirməz. Vaxt keçdikcə onun təsiri azalır, tədricən unudulur. Ümumiyyətlə, o şeylər "unudulur" ki, psixoloji tarazlığı pozur, davamlı neqativ gərginlik yaradır.

Hafizə insanın daha asan pozulan qabiliyyətlərindəndir. Onun çoxsaylı pozuntuları geniş yayılmışdır. Baxmayaraq ki, insanların çoxu onun pozulduğunu hətta bilmirlər və yaxud da çox sonralar bilirlər. Hafizənin pozulması insanın fərdi xüsusiyyətləri ilə də bağlıdır. Onların təhlili hafizənin bir daha psixoloji fonomen olduğunu təsdiq edir.

IV.10.3. Hafizənin növləri və tipləri

Yadda saxlanılan materialların növlərinə görə müvafiq olaraq hafizənin aşağıdakı dörd növü müəyyənləşdirilmişdir. Müxtəlif hərəkətlərin və onların yadda saxlanması, hifz olunması **hərəkət hafizəsi** adlanır. Maşın sürmək, musiqi alətlərində ifa etmək, kompyuterdə yazmaq və s. Hərəkət hafizə peşə fəaliyyətini icra etmək üçün vacibdir. Sonra gerçəkliyin cisim və hadisələrinin keçmişdə qavramış olduğumuz surətlərinin yadda saxlanması, hifz edilməsi və yada salınmasından ibarət **surət hafizəsi** formalaşır. Surət hafizəsində hansı analizatorun daha aktiv iştirak etməsindən asılı olaraq onun beş növünü: görmə, eşitmə, toxunma, iy bilmə və dadı ayırırlar. İnsan psixikası üçün görmə və eşitmə hafizəsi daha əhəmiyyətli rol oynayır.

Praktiki olaraq hərəkət hafizəsi ilə eyni vaxtda **emosional hafizə** formalaşır. Emosional hafizə yaranmış hisslərin, şəxsi emosional vəziyyətin və affektlərin yada salınmasıdır. Həyətdən qəflətən çıxan itdən qorxan şəxs uzun müddət oradan keçərkən həmin hissləri təkrar yaşayır. Hafizənin ən yüksək, ali növü verbal (sözlü-məntiqi və ya semantik) hafizə hesab olunur. Onun köməyi ilə insanın intellektual bazası yaranır və fikri fəaliyyətinin (oxumaq, yazmaq, hesablamaq və s.) böyük əksəriyyəti həyata keçirilir.

Verbal hafizə təfəkkürün xüsusi formasının məhsulu kimi özündə ana dilinin qrammatik qaydalarının əsasını, təhlili və dərk olunmasını ehtiva edir. Yəni materialın mənasının yadda saxlanması və yada salınması təfəkkür prosesi ilə bağlıdır.

Yaddasaxlama və yadasalmanın iradi proseslərinin dərəcələrinə görə hafizənin **qeyri-ixtiyari** (bəzən özü də istəmədən nəyisə xatırlayır) və **ixtiyari hafizələrə** ayırırlar. İxtiyari hafizədə insan sanki qarşısına məqsəd qoyur. «Yada sal». Lakin iradi səy həmişə uğurla tamamlanmır və maraqlıdır

ki, insan həmişə unudacağından qorxdığı şeyi unudur.

Genetik hafizənin mexanizminin bir çox sahələri hələ də sirr olaraq qalır. İnsanın hərəkət və psixi reaksiyasının tənzim olunmasında irsi amillərin rolu, çoxalma və özünümühafizə instinktinin bu prosesdə yeri tamamilə elmi həllini tapmamışdır.

Müxtəlif növ məlumatların yadda saxlanması qabiliyyəti insanın hansı - sol və sağ yarımkürələrinin dominant olmasından asılıdır. Birinci halda verbal hafizənin (sxemlər, məntiqi sübut, terminlər və s.), ikinci halda isə görmə və hərəkət hafizələrinin mexanizmləri daha səmərəlidir.

Hafizə yadda saxlanan informasiyalar dinamikliyinə görə fərqlənir və sanki psixikada müstəqil «yaşayır». O, bəzən qeyri-ixtiyari olaraq fəallaşır, digər hallarda heç bir səbəb olmadan yox olur. Dinamikanın məlum olan belə silsilələri **re-minisensiya** adlanır.

Yadda saxlama müddətindən asılı olaraq hafizənin **qısamüddətli** və **uzunmüddətli** növləri də vardır. Qısamüddətli hafizə qısamüddətli yaddasaxlamaya əsaslanır. Uzunmüddətli hafizəyə gəldikdə isə bu zaman öyrənilən material uzun müddət, bəzən bütün həyat boyu beyində hifz olunan və istənilən vaxt yada salına bilər.

Uzunmüddətli hafizə ilə bağlı toplanmış materiallar, keçirilən təcrübələr göstərir ki, onun həcmi və müddəti demək olar hədudsuzdur. İndi baş vermiş və uzaq keçmişdə olmuş hadisələrin hafizədə hifz olunması baxımından fərqli cəhətləri çoxdur. Birincinin xatırlanması asan, ikincininki isə xeyli çətin və nisbətən uzun vaxt tələb edən prosesdir.

Qısamüddətli hafizə ilə uzunmüddətli hafizənin fərqi təxminən belədir: «Əvvəlki sözünüz necə oldu?» – qısamüddətli hafizə. «Keçən həftənin bazar günü naharda nə yemişdiniz?» – uzunmüddətli hafizə. Yeni materialın uzunmüddətli hafizəyə daxil olması və sonra yada salınması xeyli iradi şey tələb edir. Psixikamızın operativ və analitik mərkəzi özünün in-

formasiya mərkəzinə qismən nəzarət edir. Məhz bu səbəbdən hifz olunan informasiyaların içərisindən lazım olanını həmin anda seçmək xeyli çətinləşir. Eyni zamanda, bir sıra mürəkkəb əməliyyatlar, məsələn, qrammatik qaydalardan istifadə olunması, mətnin oxunması uzunmüddətli hafizənin nəticəsində asan və praktik olaraq avtomatlaşdırılmış şəkildə icra olunur.

Beyində hifz olunanların qısa müddətdən sonra yenidən yada salınması xeyli çətin baş verir, əsasən, 2-4 gündən sonra daha aydın və əhatəli yada salınır.

Nəhayət hafizənin operativ növü də vardır. Adətən, insan müəyyən məsələni həll edərkən ona lazım olan məlumatları xatırlayır və ondan istifadə edir. Əməliyyat qurtardıqdan sonra həmin məlumat yenidən beyində hifz olunur. Bu proses operativ hafizə ilə əlaqədardır.

Hafizənin tipləri. İnsanlar öz hafizələrinin bir sıra xüsusiyyətləri ilə bir-birlərindən fərqlənirlər. Bu cür fərdi fərqlər hafizənin tiplərində özünü daha aydın göstərir. Adətən psixologiyada əyani obrazlı, sözlü-müərrəd və aralıq hafizə tipləri qeyd olunur.

Hafizənin əyani-obrazlı tipi müxtəlif təəssüratı yadda saxlamaqda analizatorlardan hansının daha çox məhsuldar olmasında özünü göstərir.

Görmə tipinə malik olan adamlar ən çox gördüklərini, eşitmə tipinə malik olan adamlar eşitdiklərini, hərəkəti tipə mənsub olanlar isə bilavasitə əməliyyat apardıqları, hərəkəti analizatorların iştirak etdiyi materialları daha yaxşı yadda saxlayıb yada sala bilirlər. Həyatı faktlardan göründüyü kimi bu tiplərə təmiz halda çox az rast gəlmək mümkündür. Həyatda ən çox **qarışıq** tip: görmə-eşitmə, görmə-hərəkəti, eşitmə-hərəkəti tiplərə rast gəlmək mümkündür. Məhz buna görə də təlim prosesində hafizənin tipologiyasının nəzərə alınması zəruridir. Təlim fəaliyyəti elə təşkil edilməlidir ki, ayrı-ayrı tiplərə mənsub olan şagirdlərin hamısının mənimsəməsi üçün səmərəli

şərait yaranmış olsun.

IV.10.4. Hafizə pozuntuları

Hafizənin fərdi parametrləri çox geniş diapazonda fərqlidir. Elə bu səbəbdən də «normal hafizə» anlayışı qeyri-müəyyəndir. Məsələn, bir də görürsən ki, yadasalma adi hallarda olduğundan xeyli canlı, aydın, konkretir və ən xırda detallar belə yada salınır. Bu vəziyyət **hafizənin qiperfunksiyası** adlanır. O, adətən güclü təsir, kəskin həyəcanlanma və bəzən də gipnoz halında, narkotik maddə qəbul etdikdə təzahür edir. Emosional tarazlığın pozulması, inamsızlıq hissi, həyəcanlanma hafizənin qiperfunksiyasını istiqamətləndirir və yadasalmaya təhrik edir. İnsan xoşagəlməz və biabırçı hərəkətləri demək olar ki, unutmaqda gücsüzdür. Belə yadasalmanı beyindən çıxarmaq praktik olaraq mümkün deyil. O, təkrar-təkrar xatırlanır, peşimançılıq və təəssüf hissi (vicdan hafizəsi) yaradır.

Daha tez-tez rastlaşılan hal hafizə funksiyasının zəifləməsi ilə əlaqədardır. Mövcud informasiyanın yada salınması qabiliyyəti nisbətən itir. Onun ilkin təzahürü həmin anda lazım olan materialın (tarix, ad, termin və s.) yada salınmasının nisbətən zəifləməsi – **reproduktiv seçiciliyin** azalmasında özünü göstərir. Hafizənin zəifləməsinin sonrakı mərhələsi onun daha da güclənərək amneziyaya keçməsidir. Onun səbəbləri sərxoşluq, zədələr, huşsuzluq, yaşlanma, şəxsiyyətin neqativ yönümdə dəyişməsi və bəzi xəstəliklər ola bilər.

Amneziya zamanı əvvəlcə informasiyanın yada salınması, sonra isə hafizənin informasiya ehtiyatı toplamaq qabiliyyəti itir. İlk növbədə yaxın zamanlarda öyrənilənlər unudulur. Başqa sözlə, yeni məlumat və yeni assosiasiyalar, daha sonra isə həyatın son illərində baş verənlər unudulur. Uşaq və

gənclik illərində baş verənlər isə hafizədə daha uzun müddət qorunur və xatırlanır. Mürəkkəb fikri əməliyyatlar, kompleks qiymətləndirmə, yerləş və s. ilə əlaqədar hafizə daha tez pozulur.

Təhrif olunmuş hafizə, səhv yadasalma (konfibulyasiya), yalnız bir istiqamətli yadasalma **hafizə aldanmaları** adlanır. Onlar adətən güclü istək, meyl və ödənilməmiş tələbat zamanı meydana çıxır. Məsələn, uşaq ona verilən konfeti tez yeyir və sonra tam səmimi olaraq bildirir ki, o konfet yeməyib. Onu inandırmaq (bir çox hallarda böyükləri də) praktiki olaraq mümkün olmur. Hafizə asanlıqla ehtirasın, inam və meylin quluna çevrilir. Məhz buna görə keçmişin qərəzsiz, obyektiv xatırlanmasına az-az rast gəlinir. Hafizə aldanmaları əsasən özününkü və özgəninkini, həqiqətdə olanlarla eşitdikləri, oxuduqlarını fərqləndirmək qabiliyyətini itirdikdə baş verir. Belə yadasalmaların dəfələrlə təkrarı nəticəsində tamamilə personifikasiya (özününküləşdirmə) yaranır. Yəni insan tədricən və təbii olaraq başqasının fikrini özününküləşdirir. Halbuki, vaxtilə özü onları inkar edirdi. Bu bir daha göstərir ki, hafizə təxəyyüllə, fantaziya ilə sıx əlaqədardır və psixoloji reallıq adlanır.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Hafizə nəyə deyilir?
2. Hafizənin insanın həyat və fəaliyyətində rolu nədən ibarətdir?
3. Hafizə haqqında hansı nəzəriyyələr mövcud olmuşdur? Onları şərh edin.
4. Hafizənin hansı prosesləri vardır?
5. Yaddasaxlama və onun növlərini şərh edin.
6. Yadasalma və tanıma nədir? Onların fərqli xüsusiyyətlərini qeyd edin.
7. Unutma prosesini şərh edin.

8.Hafizənin növləri hansılardır? Onları şərh edin.

9.Hafizənin tipləri barədə danışın.

10.Hafizədə nə kimi pozuntular özünü göstərir?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Hafizə hissi idrak prosesi kimi.

2. Hafizənin prosesləri.

3. Hafizənin əsas nəzəriyyələri.

4. Hafizənin tipologiyası.

Ədəbiyyat

Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. – Bakı, 2004

Əlizadə Ə.Ə. İdrak prosesləri və hisslər. Psixoloji məsələlər. – Bakı, 2006,səh. 33-81

Məmmədov A.U. Məktəblilərdə hafizənin xüsusiyyətləri. – Bakı, 1974.

Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991.

Zinçenko P.İ. Neproizvolgnoe zapominanie. – M., 1961

Luriə A.R. Vnimanie i pamətg. – M., 1975, s. 42-103.

Rubinşteyn S.L. Osnovı obhey psixologii. V 2 t. – t.1. – M., 1989, s.300-344

Smirnov A.A. Problema psixologii paməti. – M., 1966.

Xrestomatia po obhey psixologii. Psixologia paməti. – M., 1979.

11 - c i F Ə S İ L

T Ə F Ə K K Ü R

Qısa xülasə

Təfəkkür haqqında anlayış. Təfəkkürün təbiəti. Təfəkkür və hissi idrak. Təfəkkürün ümumi xarakteristikası: təfəkkürün ümumiləşmiş və vasitəli idrak prosesi olması, geniş əhatəyə malik olması, nitqlə əlaqədar olması.

Dilin və nitqin təfəkkürlə əlaqədar olması.

Fikri proseslər. Fikri proseslərin psixoloji təbiəti. Fikri proseslərin əsas əməliyyatları. Təhlil, tərkib, müqayisə, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə fikri əməliyyat kimi.

Təfəkkürün formaları. Məfhumlar cisim və hadisələri mühüm əlamətlərinə görə əks etdirməkdən ibarət təfəkkür forması kimi. Hökmlər fikri proseslərin baş verdiyi əsas forma kimi. Əqli nəticə və onun növləri: induktiv, deduktiv əqli nəticə, analogiya.

Təfəkkürün növləri. Formasına, xarakterinə, genişliyinə və yeniliyinə görə təfəkkürün növləri.

Təfəkkürün fərdi xüsusiyyətləri. Təfəkkürün müstəqilliyi, tənqidiliyi, çevikliyi, dərinliyi.

IV. 11.1. Təfəkkür haqqında anlayış

Təfəkkürün təbiəti. Real aləmin dərk edilməsi duyğu və qavrayışla başlasa da, onlarla bitmir və idrak prosesləri təfəkkür prosesi ilə davam edir. Duyğu və qavrayışdan alınan məlumatlar hissi idrakın səviyyələri kimi təfəkkürün dərk etmə sərhədlərinin genişləndirilməsində həm prosessual, həm də informasiya dayaqları rolunu oynayır. Təfəkkür proseslərinin gücündə idrak prosesi həm dərinləşir, həm də genişlənir.

Təfəkkür duyğu və qavrayışın köməyi ilə əldə edilmiş biliklərin ayrı-ayrı hissələrini müqayisə edir, qarşılaşdırır, fərqləndirir, münasibətləri ayırd edir, yeni bilikləri kəşf edir və hissi idrakdan verilən şeylərin əlamətlərini mücərrədləşdirir, qarşılıqlı əlaqələri aydınlaşdırır və gerçəkliyin mahiyyətinə vararaq onu dərk edir. Təfəkkür reallığı onun münasibət və əlaqələrində onun çoxobrazlı vasitəli tərəfləri ilə birlikdə əks etdirir.

Təfəkkürün əsas məqsədi cisim və hadisələr arasından münasibət və əlaqələrin açılmasına yönəlib. Varlığın dərinliklərinin kəşfi, onun dərkə təfəkkürün xüsusi yolunu müəyyən edir. Təfəkkür təkcə münasibət və əlaqələri deyil, həmçinin əlamət və mahiyyəti də əks etdirir. Qavrayışda verilən gerçəkliyin cisim və əlamətlərinin qarşılıqlı münasibətləri, birləşmələri, əlaqələrindən çıxış edərək təfəkkür reallığı dərk etdirir. Qavrayış vasitəsi ilə təfəkkür proseslərinə ötürülən cisim və hadisələrin, onların əlamətlərinin bəzilərinin təkcə, digərlərinin mühüm olmayan əlamətləri, onların xarici əlamətləri birləşsələr də əlaqəli deyillər. Təfəkkür prosesləri zamanı hadisələrin mahiyyəti, xarakteri, əlamətləri arasında əlaqələrin yaranması nəzərdə tutulur.

Mühüm və ikinci dərəcəli əlamətlər, təsadüfi və zəruri əlaqələr, sadə təsadüfi və real oxşarlıqlar qavrayışda üzvlənməmiş, ayrılmamış şəkildə olur. Təfəkkürün məqsədi ondan ibarətdir ki, mühüm, əsas, zəruri əlaqələri, ikinci dərəcəli, formal əlaqələrdən, təsadüfi uyğunluqlarını situasiyalara görə ayırsın.

Zəruri olanı, mahiyyət əlaqələrini, təsadüfdən zərurətə keçidi ayıran təfəkkür prosesləri təkcədən ümumiyyə keçir. Təsadüfi, xüsusi hallara əsaslanan, zaman və məkanla hüdudlanan hadisələr təkcə xarakter daşıyır. Lakin mahiyyətə əlaqəli

olan çoxlu dəyişmələrdə zəruri olan elementlərin köməyi ilə təfəkkür əlaqələri açır və ona görə də ümumiləşdirir. Hissi idrak səviyyəsində şeylərin mahiyyətini müəyyən etmək, onun daxili quruluşunu dərk etmək mümkün deyil. Elementar hissəcikləri görmə qavrayışı ilə müəyyən etmək çətindir. İnsan beynində, təbii və sosial dünyanın hadisələri bilvasitə inikas üçün əlçatmazdır.

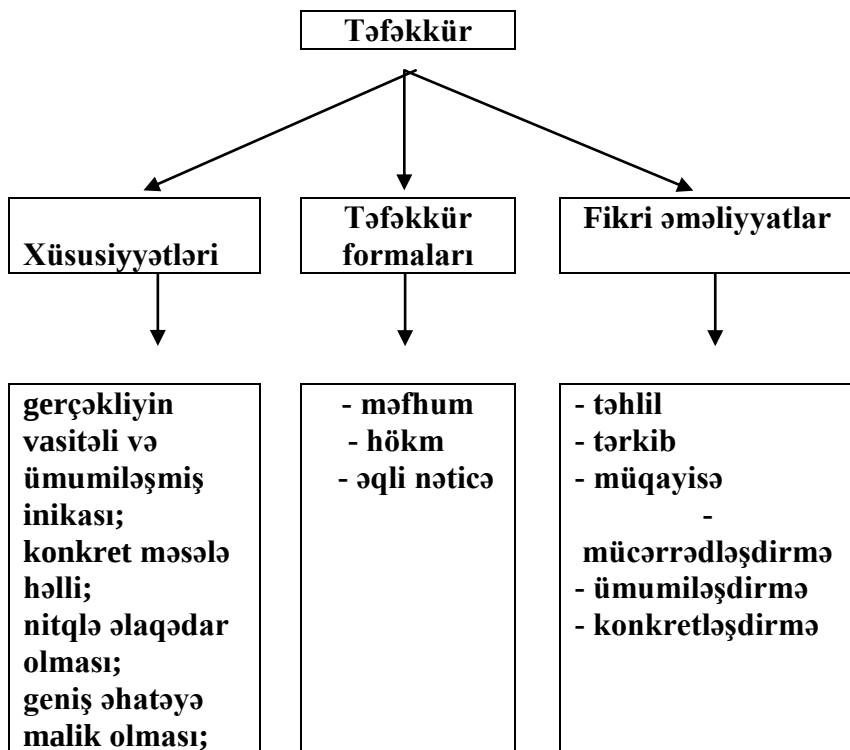
Hissi idrakın sərhədlərini keçmək üçün insan təfəkkürünə müraciət olunur. Təfəkkür dərk etmə səviyyəsinin keyfiyyətə yeni və daha yüksək mərhələsidir. Təfəkkürdə belə hadisələr üçün işarələrdən, nitqdən istifadə edirlər. Söz mücərrədləşdirmə alətidir və şeylərin mahiyyətini müəyyən etməyə imkan verir. Söz şeylərin əsas əlamətlərinin ümumiləşmiş inikası üçün vasitədir.

Hər hansı təfəkkür ümumiləşdirmədə icra olunur. Təfəkkür – fikrin hərəkətidir ki, əlaqələrin açılmasına xidmət edir, təkcədən ümumiyyə, ümumidən təkcəyə və oradan da xüsusiyyə doğru gedir. Təfəkkür əlaqə, münasibətlərin vasitəli kəşfinə əsaslanır və real aləmin ümumiləşmiş dərkidir.

Təfəkkür – insanın psixi, idraki fəaliyyətinin ən yüksək pilləsi olub, gerçəkliyin onun mühüm əlaqə və münasibətlərini keçmiş təcrübə və ümumiləşmiş nitq vasitəsi ilə əks etdirir. Ona görə də təfəkkürü *cisim və hadisələr arasındakı qanunauyğun əlaqə və münasibətlərin ümumiləşmiş və vasitəli inikasından ibarət olan idrak prosesi* adlandırırlar.

İnsanın biliyi və keçmiş təcrübəsi hissi idrakla və hafizə ilə qarşılıqlı əlaqəyə girərək onları dəyişdirir. L.S.Vıqotski bu prosesi hafizə və qavrayışın intellektuallaşması prosesi adlandırırdı. Qavrayış idraki nöqteyi-nəzərdən kateqoriya və düşünmə xüsusiyyəti, hafizə isə sözlü – məntiqi xarakteri daşıyır.

Təfəkkür prosesində insan özündə olan bilikləri praktik təcrübə yolu ilə uyğunlaşdırır və bu insana imkan verir ki, o mahiyyətin daha dərin qatlarına varid ola bilsin.



Şəkil 14

Təfəkkürün psixi proses kimi ümumi xarakteristikası.

Praktik fəaliyyət gerçəkliyin dərk edilməsinin həqiqət ölçüsü kimi çıxış edir. Təfəkkür vasitəsi ilə insan dünyanı dərk edir, ona təsir edərək dəyişdirir. Təfəkkür insanın əmək fəaliyyətindən doğmuşdur və məqsədə çatmaq yolunda, müvəffəqiyyət qazanmada qarşıya çıxan maneələri aradan qaldırmağın yollarını arayır.

Psixologiya təfəkkürü konkret subyektin real psixi

fəaliyyəti kimi, təfəkkürün necə inkişaf etməsini, necə yaranmasını, onun strukturunu, digər fəaliyyət növləri ilə qarşılıqlı əlaqələrini öyrənir. Təfəkkürün təbiətini açan A.N.Leontyev qeyd edirdi ki, təfəkkürün quruluşu praktik fəaliyyətin quruluşuna yaxınlığı ilə prinsipial xarakter daşıyır. Təfəkkürün motivi tez-tez fəaliyyətin motivi ilə üst-üstə düşür. Fikri fəaliyyət praktik fəaliyyətdən fərqli olaraq özünün spesifik xüsusiyyətinə malikdir. O daxildir, qısaldılmışdır və avtomatlaşmışdır.

Təfəkkür insanın təlim, əmək, oyun fəaliyyətində və inkişafında, şəxsiyyətə çevrilməsində xüsusi rol oynayır. Peşə fəaliyyətində əsas məzmun komponentini təfəkkür təşkil edir və o Bu iş tamamilə pedaqoji fəaliyyətə də aid edilir. Müəllimin peşəkarlığı alınan biliklərin kəmiyyəti ilə deyil, həmçinin biliklərin pedaqoji situasiyalarda tətbiqinə və təhlilinə yönəlib.

Təfəkkür xüsusi psixi proses kimi bir sıra spesifik xarakter və əlamətlərə malikdir. İlk belə əlamət gerçəkliyin **ümumiləşmiş** inikasıdır, təfəkkür real dünyanın əşya və hadisələrinin ümumiləşmiş inikasıdır. İkinci az əhəmiyyətli olmayan təfəkkür əlaməti real aləmin **vasitəli** inikasıdır. Vasitəli inikası mahiyyəti odur ki, şeylərin və hadisələrin xüsusiyyətləri haqqında hökm vermək üçün vasitəli informasiyanın təhlil yolu ilə əldə edilməsidir.

Təfəkkürün xarakterik xüsusiyyətlərindən biri də onun **nitqlə əlaqədə**, vəhdətdə olmasıdır. İnsan daima sözlər əsasında fikirləşir. Həm nitqin, həm də təfəkkürün əsasını ikinci signal sistemi təşkil edir.

Nəhayət, təfəkkürün mühüm xarakterik xüsusiyyətlərindən biri də geniş əhatəyə malik olmasıdır. Duyğu, qavrayış və təsəvvürlərin əhatə edə bilmədiyini təfəkkür əhatə edə bilir.

IV.11.2. Dilin və nitqin təfəkkürlə əlaqəsi

Təfəkkür və dil. Dünyanı dilsiz təsəvvür etsək o anlayışsız, mədəniyyətsiz olardı. İnsan onlar arasında rabitə rolunu oynayır. Dil insanın fikirləşdiyi, qavradığı və yadda saxladığı şeylərə təsir edir. Müvafiq olaraq təlim insanın sözlü (fikri) gücünü artırmaq məqsədi daşıyır. Lakin fikri proseslər əksər hallarda sözsüz baş verir.

Dilin təfəkkürə təsiri psixologiyada çox mübahisəli məsələdir. Dilçi B.Uorf təsdiq etmək istəyirdi ki, dil təfəkkür üsulunu müəyyən edir. Uorfun lingvistik nisbilik nəzəriyyəsinə görə müxtəlif dillər gerçəkliyi müxtəlif cür qavramağa gətirib çıxarır. «Dil özü insanın əsas ideyasını formalaşdırır». Uorf təsdiq edir ki, xopi tayfasında felin keçmiş zaman forması yoxdur. Uorfa görə xopi tayfası asanlıqla keçmiş haqqında fikirləşə bilməz.

Uorfun nisbilik nəzəriyyəsi bir dildə danışan və dilin fi-krin ötürücüsü kimi başa düşən insanlar üçün yaddır. Amma iki müxtəlif sistemli dillərdə danışan ingilis və yapon yəqin ki, müxtəlif dillərdə fərqli fikirləşir. İki dildə danışan bir çox insanlar hesab edir ki, istifadə etdikləri dildən asılı olaraq fərqli qavrayış nümayiş etdirirlər. Dili öyrənməklə mədəniyyət haqqında çox şey öyrənmək olur. Dili itirməklə dilə bağlı olan təfəkkürü də itiririk.

Yeni qvineyalılar ingilis və ya fransız dillərindən istifadə etmədən forma və rəngi bildirən şeyləri qeyd edilən dillərin nümayəndələri kimi qavrayır. Lakin ingilis, fransız və ya forma və rəngi bildirən sözlərin olduğu dillərin sözləri insanın nə fikirləşdiyinə, nə haqda düşündüyünə təsir edir, ona görə söz seçimində insan çalışır ki, sözlər şeyləri dəqiq əks etdirdsin.

Dilin təfəkkürə təsir etməsi qabiliyyəti söz ehtiyatının artırılması hesabına təhsilin əsas hissəsi üçün mühüm rol oynayır.

Dilin fikri formalaşdırmaq və ya ifadə etmək vasitəsi kimi qiymətləndirilməsi dilin idraki fəaliyyəti ilə bağlıdır. Dil ünsiyyət prosesində fikrin ifadə vasitəsi kimi həm də qarşılıqlı anlama üçün vasitədir. Dilin fikri ifadə etmək, ünsiyyəti yaratmaq, inikas vasitəsi, ətrafda baş verən hadisələri, şeylərin əlamət və xassələrini əks etdirmək keyfiyyəti vardır.

Eksperimental tədqiqatlara görə orta məktəbi bitirən şagird 80 minə qədər söz bilir, bu orta hesabla hər il 5000, gündəlik isə 13 sözün mənimsənilməsi deməkdir. Sintaksisin qanunauyğunluqlarını çətinliklə izah etmək mümkün olsa da, uşaq dili çox asanlıqla başa düşür və insanın dil qabiliyyəti çoxlu suallar doğurur.

Uşaqlarda dilin inkişafı onun strukturu ilə bağlıdır. Körpə dilə yiyələnməyib (in fautis – danışmayan deməkdir), lakin 4 aylıq uşaq ananın dodaqlarından onun nə demək istədiyini seçir və səsləri tanımağa başlayır. Uşaq sifətə baxmaqla, tələffüz edilən səsləri ayırd etməyə çalışır və səslərin tələffüzü zamanı dodaqların vəziyyəti uşaq üçün həm də ona qarşı davranış tərzini kimi anlanılır.

3-4 aylıq uşağın qığılıtları, müxtəlif səslərlə müşayiət olunur və ilk dövrlərdə o, dillə bağlı deyil. Uşağın dilə yiyələnməsi bir neçə mərhələ keçir. Bir sözlü mərhələ 1 yaşdan 2 yaşa qədər olan dövrdür. Cütlükli mərhələ isə 2 yaşdan sonra başlayır, əsasən uşaq iki sözdən ibarət cümlələr ifadə etməyə başlayır. Universal qrammatika artıq ifadə olunmağa başlayır.

Uşaqların dilə yiyələnməsində səs və intonasiyanın ailədəki mərhələsi çərçivəsində baş verir. 10 aylıq uşağın qığılıtları ana üçün artıq aydın səs rolunu oynayır. Ana dilinin fonem səslərinə uyğun olmayan səslər yoxa çıxır, uşaq eşitmədiyi səslərin fərqləndirmək qabiliyyətinə malik olmur.

Səsli dil fonemdüzəldən tərkibə malikdir, əl hərəkət və formaları ilə müəyyənləşir, uşaq qığılıtlarında nitq səsləri ayrılmağa başlayır (4 aylıq), 10 aylığında ana dili səsləri və s.

inkişaf edir.

Dilə yiyələnmə anadangəlmə və yaratma olmaqla aşağıdakı mərhələlərdən ibarətdir, irsi amil, nitqin anlanılmasına cavab verən mexanizmlərin quruluşuna, dil mühiti inkişafına davranış isə ana dilini mənimsəməyə kömək edir.

Təfəkkür və nitq. Nitq fikrin mövcudluq formasıdır. Nitq və təfəkkür arasında vahidlik var. Lakin bu vahidlikdir, eyniyyət deyil, çünki fikrin ilkin formaları qrammatik xarakterə malik olduğundan nitq müvafiq sayda sözlərin köməyi ilə onu dəqiq, düzgün, tam bütöv şəkildə ifadə edə bilmir. Ona görə də nitqlə təfəkkür arasında bərabərlik qoymaq mümkün deyil.

Nitq o zaman nitq forması alır ki, onun dərk edilmiş mənası olsun. Söz, əyani obrazlar kimi səsle və ya görmə, öz-özlüyündə nitqi təşkil etmir. Nitqi yaradan hərəkətlər sistemi, bütöv nitq prosesi söz və məna arsındakı anlam münasibətləri ilə tənzim olunur. Nitq intellektual əməliyyatdır. Təfəkkürü nitqlə eyniləşdirmək və onlar arasında bərabərlik işarəsi qoymaq olmaz, ona görə ki, nitqin nitq kimi mövcud olması onun təfəkkürə münasibəti ilə bağlıdır.

Lakin təfəkkürü və nitqi bir-birindən ayırmaq olmaz. Nitq – fikrin xarici görkəmi deyil, onu dəyişməklə fikri dəyişmək olmaz. Nitqlə fikir formalaşır, lakin fikri formalaşdıraraq, onun özü də formalaşır. Bu ideya Moskva psixoloqları tərəfindən və müasir rus psixolinqvistləri tərəfindən geniş işıqlandırılmışdır. Nitq fikrin xarici vasitəsidir, söz təfəkkür proseslərinə forma kimi, onun məzmunu ilə bağlı olan bir hadisə kimi daxil olur. Nitq formasını yaradaraq təfəkkür özü formalaşır. Təfəkkür və nitq eyniləşdirilməyərək eyni prosesin vahidliyinin təminatçılarıdır. Təfəkkür nitqdə nəinki ifadə olunur, həm də onda təkmilləşir, tamamlanır, icra olunur.

Təfəkkürdə icra olunan obrazlar, nitq funksiyası daşıyır və bu obrazlar təfəkkürdə anlamın məzmununun hissi əsasını

təşkil edir. Nitq formasını yaradan təfəkkürün özü formalaşır.

Təfəkkürdə obrazlar nitqin funksiyasını yerinə yetirirlər. Obrazların hissi məzmunu təfəkkürdə anlamın məzmununun daşıyıcıları kimi çıxış edir.

Nitqin strukturu təfəkkürün strukturuna uyğun gəlmir, qrammatika nitqin strukturunu ifadə edir, məntiq isə təfəkkürün strukturunu ifadə edir. Nitq fikirdən arxaikdir və arxaik formaları təbiətinə uyğun olaraq saxlayır.

IV.11.3. Təfəkkür prosesləri və ya fikri əməliyyatlar

Təfəkkür proseslərinin psixoloji təbiəti. Hər hansı fikri proses özünün hərəkət və ya fəaliyyət aktının daxili quruluşuna görə müəyyən məsələnin həllinə yönəlib. Məsələ özündə fərdin fəaliyyəti üçün şəraitə uyğun məqsədi ehtiva edir. Bu və ya digər məqsədə yönələn müəyyən məsələ həllinə istiqamətlənən fikri akt subyektin hər hansı motivlərindən çıxış edir. Fikri proseslərin başlanğıc məqamı adətən problem situasiya ilə bağlıdır. İnsan nəyi isə anlayanda fikirləşməyə başlayır. Təfəkkür adətən sual, problemdə əkslik və təəccübdən başlanır. Bu problem situasiya şəxsiyyətin fikri proseslərə cəlb edilməsi ilə müəyyənləşir, O həmişə nəyinsə həllinə istiqamətlənib. Bütün təfəkkür prosesləri şüurlu tənzim edilən əməliyyatlar xarakteri daşıyır.

Şüurlu məqsədyönlü istiqamətlənmə fikri prosesləri xarakterizə edir. Təfəkkür qarşısında dayanan məsələ həllinin dərki fikri proseslərin axarını müəyyən edir. Təfəkkür şüurlu tənzim olunan intellektual əməliyyatlar kimi icra olunur. Düşünmə prosesində yaranan hər hansı fikri təfəkkür uyğunlaşdırır, müqayisə edir və fikri prosesləri istiqamətləndirir. Beləliklə, yoxlama, tənqid, nəzarət təfəkkürü şüurlu proses kimi xarakterizə edir. Fikrin bu şüurluluğu onun xüsusi üstünlüyündə müəyyən olunur. Ancaq fikri proseslərdə

səhv mümkündür, ancaq fikirləşən insan səhv edə bilər.

Hər hansı təfəkkür hadisəsi bu və ya digər formada anlayışlarda tamamlanır. Real fikri proseslərdə anlayışlar prosesi ayrıca ifadə olunmur, anlayışlar əyani təsəvvürlər və sözlərlə qarışaraq vahid, anlayışın forması olmaqla eşitmə və görmə obrazları ilə birlikdə fəaliyyətdə olur (icra olunur).

Əyani elementlər fikri proseslərə daxildir:

a) şeylər və əlamətlər haqqında təsəvvür obrazları şəklində,

b) sxemlər şəklində,

c) anlayışlar təfəkkürünü idarə edən sözlər şəklində.

İnsan təkcə mücərrəd anlayışlarla deyil, həmçinin obrazlarla fikirləşir. Real fikri proseslər adətən söz, obraz formalarında hansısa şəkildə mücərrəd anlayışlara qarışır.

Obraz predmetin obrazı kimi semantik məzmunla malikdir. İnsanın qavradığı və ya təsəvvür edilən obrazlar adətən sözlərlə ifadə olunmuş şəkildə məna ilə əlaqəli olur. Söz predmeti mənalandırır. Obrazlı, əyani nə isə qavranılırsa, predmet dərk edilir və onun vasitəsi ilə qavranılır. Bu semantik məzmun söz-anlayışın və obrazın ümumi əvəzedicisi rolu oynayır. Semantik ümumilik real fikri proseslərin zəruri həlqəsidir, çünki sonrakı səviyyədə bu məqam sözə və ya işarəyə çevrilir.

Təfəkkürə «fikirləş» və ya «fikirləşmə» əmrini vermək absurddur.

Obraz fikri proseslərə qoşularaq, onda semantik funksiyanı yerinə yetirərək intellektuallaşır. Obrazın fikri proseslərdə yerinə yetirdiyi funksiya, ümumiləşmiş məna hissi daşıyıcısı rolu oynamaqla fikri proseslərin hissi məzmunu dəyişidir, ön planda şeyin, hadisənin mənası ilə əlaqəli olan əlamətlər aktivləşir, köməkçi, ikinci dərəcəli, təsadüfi sıxışdırılaraq arxa plana keçirilir. Obraz təfəkkürdən kənarda qalmır, o semantik intellektual məzmunla zənginləşir.

Konkret əyani obraz, sxem, söz təfəkkürdə əhəmiyyətli rol oynayır. İnsan heç də həmişə genişləndirilmiş sözlü forma-

larla fikirləşmir, fikri bəzən sözü qabaqlayır. Əyani obrazlar, sxemlər təfəkkürün hissi-əyani komponentlərini tükətmir. Söz anlayışlar təfəkkür üçün əsas əhəmiyyət kəsb edir.

Anlayışlar təfəkkürü – sözlü təfəkkürdür. Söz fikrin mövcudluq formasıdır, onun vasitəsiz ötürülmə imkanındır. Fikir ancaq o zaman son formasını ala bilər ki, niyyət nitq simvollarında kodlaşır. Fikrin nitqdə kodlaşması ümumi idraki forması olmasını L.S.Vıqotski belə ifadə etmişdir: «fikir sözdə doğulur». Ona görə nitq təkcə ünsiyyət vasitəsi deyil, həm də təfəkkürün silahıdır. Söz – fikrin forması – təkcə mücərrədləşmiş məna deyil, həm də əyani hissi təsəvvürdür.

Fikri proseslərin əsas əməliyyatları. Fikri proseslər problem situasiyanın mövcudluğundan asılı olaraq başlayır və hansısa problemin həllinə istiqamətləniyələri subyektin təsəvvürlərində qeyri-adekvat, təsadüfi və qeyri-əsas əlamətlərlə verilib.

Daha adekvat dərk etmə təfəkkür qarşısında duran məsələ həlli üçün, idrak prosesləri çoxlu əməliyyatlardan istifadə edir.

Belə əməliyyatlara təhlil, tərkib, müqayisə, mücərrədləşdirmə, ümumiləşdirmə, konkretləşdirməni aid edilir. Bütün bu əməliyyatlar təfəkkürün əsas əməliyyatlarının müxtəlif tərəflərinin vasitəli mahiyyət əlaqələrinin və münasibətlərinin açılmasına yönəlib.

. Fikri proseslərin və ya fikri əməliyyatların motivlərinin – təhlil və tərkib (analiz və sintez) vasitəsi ilə bu əlamətləri aydınlaşdırmaq mümkündür.

Təhlil – əşyanın, hadisənin fikrən hissələrə, anlara, tərəflərə bölünməsidir. Tərkib təhlil vasitəsi ilə ayrılmış, parçalanmış tamı bərpa edir, mahiyyəti az və ya çox dərəcədə təhlil vasitəsi ilə açılmış əlaqələri birləşdirir.

Təhlil problemi hissələrə bölür, tərkib yeni əsasda onu həll etmək üçün birləşdirir. Təhlil və tərkib əməliyyatlarının köməyi ilə fikir əşya haqqında yaygın təsəvvürlərdən anlayışa

doğru gedir. Təhlil vasitəsi ilə əsas elementlər aşkarlanır, tərkib vasitəsilə təmin mahiyyət əlaqələri açılır.

Təhlil və tərkib digər təfəkkür əməliyyatları kimi, əvvəlcə əşyavi, hərəkət planında əmələ gəlir. Təhlil və tərkib bir-biri ilə sıx əlaqədardır. Təhlil vasitəsi ilə ayrılmış əlamətlər tərkibin köməyi ilə fikirdə bütövləşir.

Bəzi insanlar təhlilə meyilli olmaları – dəqiqlik və aydınlığı, digərləri isə tərkibin genişliyi ilə seçilir. Təhlil və tərkib təfəkkürün bütün tərəflərini ifadə edə bilmədiyindən, digər münasibətlər mücərrədləşmə və ümumiləşmə ilə aşkarlanır.

Müqayisə – şeyləri, hadisələri, onların xüsusiyyətlərini qarşılaşdıraraq onların fərqlərini və oxşarlığını açır, müəyyən edir. Onların digər fərqli şeylərdən oxşar əlamətləri müəyyən edərək müqayisə oxşar əlamətlərin təsnifatını həyata keçirir. Müqayisə idrakın formasıdır, şeylər əvvəlcə müqayisə yolu ilə dərk olunur. Bu, həm də idrakın elementar formasıdır. Oxşar və fərqlər əqli idrakın əsas kateqoriyalarıdır və əvvəlcə xarici münasibətlər kimi çıxış edir. Müqayisə oxşarda fərqi, fərqdə oxşarı tapmağa yönəlib. Daha dərin mahiyyət əlamətlərini, qanunauyğunluqları və daxili əlaqələrin açılmasını tələb edir. Müqayisə zamanı düzgün nəticəyə gəlmək üçün ona bir sıra tələblər verilir. Hər şeydən əvvəl, müqayisəni eynicinsli obyektlər üzərində aparmaq lazımdır. Məsələn, tələbə ilə fincanı müqayisə etmək olmaz. Digər tərəfdən müqayisə zamanı müqayisə olunan obyektlərin hamısında eyni əlamət götürülməlidir. Məsələn, iki tələbədən birinin intizamını, o birinin isə təlim müvəffəqiyyətini götürüb müqayisə etmək olmaz.

Mücərrədləşmə – cisim və hadisələrdə mövcud olan hər hansı bir tərəfin, əlamətin, xassənin fikrən nəzərdən keçirilməsindən ibarət olan təfəkkür prosesidir. Mücərrədləşdirmə, digər fikri əməliyyatlar kimi, əvvəlcə hərəkət planında doğulur. Mücərrədə gedən yol konkret

əşyalara olan münasibətlərdən keçir, fikir konkretdən ayrılmayaraq, daim və zəruri olaraq ona qayıdır. Konkretə, şeyə, hadisəyə, qayıdış fikrin mücərrəd yolundan keçir. Bu hal həmişə idrakin zənginləşməsi ilə başa çatır. Konkretdən aralanan fikri proses və ona abstrakt vasitəsi ilə qayıdan, idrak konkret olanı fikrən yenidən qurur və məzmunu zənginləşdirir. Mücərrədləşmə konkretdən keçir və konkret mücərrəd vasitəsi ilə dərk olunur, idrak prosesləri ikiqat fikri hərəkətlər vasitəsi ilə baş verir.

Ümumiləşdirmə fikri proseslərin daha mürəkkəb əməliyyatlarındandır.

Ümumiləşmə hərəkət planında doğulur, fərd eyni ümumiləşdirmə hərəkəti ilə bir neçə müxtəlif oyadıcılara cavab verir, onları müxtəlif situasiyalarda ümumilik xüsusiyyətləri əsasında yaradır. Müxtəlif situasiyalarda eyni hərəkət müxtəlif hərəkətlərin vasitəsi ilə tez-tez icra oluna bilər və bütün hallarda eyni, ümumi hərəkət sxemlərini saxlayır. Ümumiləşdirmə mücərrədləşmiş mahiyyət xarakterli əlamətləri ona aid olan predmetlər sinfi və hadisələrlə birləşdirir. Anlayış fikri ümumiləşmə formalarından biridir.

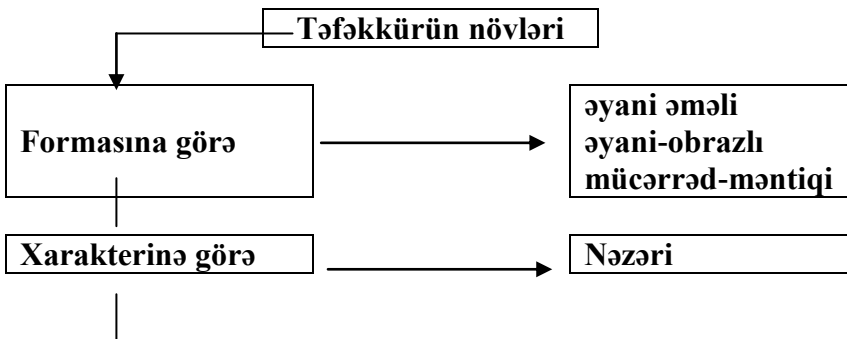
Konkretləşdirmə – ümumiləşməyə əks istiqamətli hərəkətdir. Konkretləşdirmə anlayışların müəyyənlişməsində tək-tək şeylərin və hadisələrin müəyyən sinfə aidliyini göstərir. Konkretləşdirmə ümumi vəziyyətə və ya hər hansı anlayışa müvafiq olan tək haqqında təsəvvürdür. Konkret təsəvvürlərdə hadisə və predmetlərin müxtəlif əlamətlərindən azaltmalar baş vermir, əksinə bu predmetlər özünün çoxobrazlılığı ilə əlamət və xüsusiyyətləri ilə, bir əlamət digəri ilə əlaqədə konkret ifadə edilir. Ümumi anlayışları konkretləşdirərək biz onu daha yaxşı başa düşürük. «Stol» anlayışını konkretləşdirərək biz onu «yazı masası», «yemək masası», «iş stolu» kimi ifadə edirik.

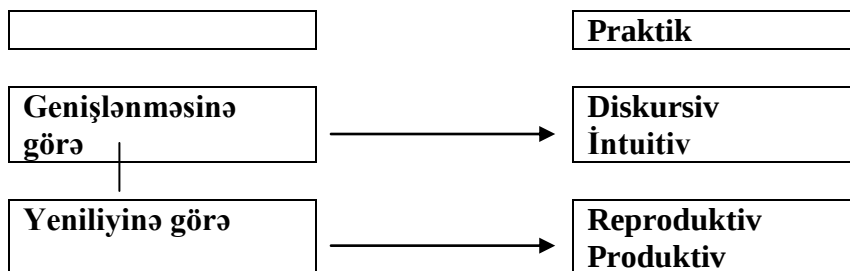
IV.11.4. Təfəkkürün əsas növləri

Təfəkkürün növləri idraki əhəmiyyətinə görə biridigərindən fərqlənir. Hafizədən mahiyyətə ümumiləşdirmə səviyyəsinə görə müxtəlif səviyyəli fikirlərin fərqləndirilməsinə görə təfəkkür, praktik anlayışlar təfəkkürü, obrazlı təfəkkür, praktik – əyani obrazlı, əyani əməli ola bilər.

Nəzəri təfəkkür, öz predmetinin qanunauyğunluqlarını açan yüksək təfəkkür növüdür. İnsan məsələ həlli zamanı anlayışlara müraciət edir, hərəkətləri aqlında yerinə yetirir, birbaşa təcrübəyə müraciət etmir. O məsələnin həllini əvvəldən axıra hazır biliklərin hesabına fikrən yerinə yetirir. Bu hazır bilik formaları anlayışlar, hökmlər, əqli nəticələndir. Nəzəri anlayışlar təfəkkürü elmi nəzəri tədqiqatlar üçün xarakterikdir. Əyani təfəkkür və nəzəri təfəkkür çoxobrazlı üsullarla biri digərinə keçir. Onlar arasında fərq nisbidir.

Nəzəri obrazlı təfəkkür – anlayışlar təfəkküründən obrazların istifadəsi ilə fərqlənir. Hər hansı təfəkkür az və çox dərəcədə əyani – hissi obrazlarla qarışır. Anlayışlar və obraz-təsəvvürlər bu təfəkkür növündə ayrılmazdır. İnsan təsəvvürlərsiz ancaq anlayışlarla hissi əyanilikdən uzaq fikirləşə bilməz, o, həmçinin təkcə hissi-əyani obrazlarla, anlayışsız fikirləşə bilməz. Ona görə də əyani və anlayışlar təfəkkürünü xarici əksliklər kimi qəbul etmək olmaz. Lakin





Şəkil 15

Təfəkkürün əsas növləri

unutmaq olmaz ki, təsəvvür və anlayışlar nəinki bir-biri ilə bağlıdır, həmçinin bir-birindən fərqlidir, vahid təfəkkür daxilində bir tərəfdən əyani, digər tərəfdən abstrakt – nəzəri təfəkkürü fərqləndirirlər.

Nəzəri və obrazlı təfəkkür idrakın müxtəlif pillələri kimi vahid prosesin müxtəlif tərəfləridir və eyni adekvat üsullarla obyektiv reallığın dərinə yönəlib. Mücərrəd təfəkkürün anlayışları ümumini inikas etdirir. Lakin ümumi xüsusi və təkcənin elementlərindən xali deyil. Təkcə obrazda əks olunur. Obraz təfəkkürün həm aşağı, həm də yuxarı pilləsində təkcənin inikasıdır. Əyani –obrazlı təfəkkür və nəzəri-mücərrəd təfəkkür təkcə iki səviyyə deyil, vahid təfəkkürün iki növü və ya iki aspektidir, təkcə anlayış deyil, həm də obraz ən yüksək təfəkkür səviyyəsində fəaliyyət göstərir.

Obrazın fikri zənginləşdirdiyini hər hansı metaforanın misalında görmək olar. Hər hansı metafora ümumi fikri ifadə edir, metaforanın anlanılması obrazlı formada onun ümumi anlam məzmununun aydınlaşdırılmasını tələb edir. Metaforik ifadələri işlədərkən elə obrazları axtarıb tapmaq tələb olunur ki, bu obraz ümumi fikri adekvat ifadə edə bilsin.

Nəzəri obrazlar ya hafizədən əldə edilir, ya da təxəyyüldən yaradıcılıqla yaradılır. Ədəbiyyat, incəsənət yaradıcı əmək adamları belə obrazlı təfəkkürə malikdir.

Nəzəri anlayışlar və nəzəri obrazlı təfəkkür yanaşı

mövcuddur. Onlar bir-digərini qarşılıqlı tamamlayır, qarşılıqlı əlaqədə olan varlığın müxtəlif tərəflərini aşkarlayır. Nəzəri anlayışlar təfəkkürü mücərrəd olsa da, gerçəkliyi ümumiləşmiş, həm də daha düzgün əks etdirir.

Əyani-obrazlı təfəkkür zamanı fikri proseslər fikirləşən insanın ətraf aləmi qavraması ilə birbaşa bağlıdır və onsuz icra olunmur. Fikir hissi – əyani olaraq, insanı gerçək aləmə bağlayır. Qısamüddətli və operativ hafizədə təmsil olunan obrazilər təfəkkür üçün zəruridir.

Təfəkkürün bu növündən istifadə etdikdə adam qavradığı cisim və hadisələrin, icra etmiş olduğu praktik işin surəti əsasında fikirləşir. Təfəkkürün bu növü bağça yaşlı uşaqlarda özünü qabarıq şəkildə göstərir.

Nəzəri obrazlı təfəkkür obrazları uzunmüddətli hafizədə əldə edir, sonra dəyişdirir. Bu təfəkkür forması məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşlı uşaqlara xasdır. Praktik fəaliyyətlə məşğul olan yaşlı insanlara da bu təfəkkür növü xasdır.

Əyani-əməli təfəkkürün xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, təfəkkür prosesləri praktik dəyişdirmə fəaliyyəti xarakteri daşıyır və insan onu real predmetlərlə icra edir. Məsələ həlli zamanı əsas şərt müvafiq predmetlərlə uyğun iş görməkdir. Adətən bu cür təfəkkür konkret praktik fəaliyyətdən kənara çıxa bilmir, həmin fəaliyyətin icrası prosesində baş verir. Ona görə də bu cür təfəkkürü eyni zamanda praktik təfəkkür də adlandırırlar. Bəşəriyyətin tarixi inkişafı prosesində birinci növbədə əyani-əməli (praktik) təfəkkür özünü göstərir. Üç yaşına qədərki uşaqlarda da təfəkkür əsasən əyani əməli xarakter daşıyır. Bu təfəkkür növü istehsal proseslərində çalışan adamlara da məxsusdur və nəticəsi konkret məhsulun hazırlanmasından ibarətdir.,

Mücərrəd (məntiqi) təfəkkür təfəkkürün ən yüksək inkişaf etmiş növüdür. Adətən məktəb yaşlı dövründə praktik təcrübə əsasında, ilk dəfə sadə şəkildə olsa da, mücərrəd

təfəkkür yaranır və inkişaf edir. Mücərrəd təfəkkür mücərrəd məfhumlara istinad edən təfəkkür olmaqla, mücərrəd məfhumlar, hökmlər əsasında baş verir.

Qeyd etmək lazımdır ki, adını saydığımız təfəkkür növləri eyni anda baş verir və inkişafın səviyyələrini kimi özünü biruzə verir.

Nəzəri və praktik təfəkkürün fərqi ondan ibarətdir ki, onlar praktika ilə müxtəlif cürə bağlıdır. Praktik təfəkkürün işi xüsusi konkret məsələ həllinə yönəlir, nəzəri təfəkkür isə ümumi qanunauyğunluqların həllinə istiqamətlənir.

IV.11.5. Təfəkkürün formaları

Təfəkkürün üç forması vardır: **məfhumlar, hökmlər, aqli nəticə.**

Məfhum (anlayış) – *cisim və hadisələrin mühüm, əsas əlamətlərə görə əks etdirilməsindən ibarət təfəkkür formasıdır.* Məsələn, «mübtəda» məfhumuna cümlədə kimin və ya nəyin haqqında danışıldığını bildirmək əsas əlamət kimi daxildir. Məhz həmin əlamət mübtədani digər cümlə üzvlərindən fərqləndirir.

Məfhumlar xüsusi, ümumi, konkret və mücərrəd ola bilər. *Xüsusi məfhumlar tək, xüsusi bir cismə və ya hadisəyə aid olur.* Məsələn, «Günəş», «Bakı» məfhumları xüsusi məfhumlardır. Bu cür məfhumların altında biz yalnız bir əşyanı və ya hadisəni başa düşürük.

Ümumi məfhumlar bir qrup cisim və ya hadisəyə xas olan mühüm əlaməti əks etdirir. Məsələn, «tələbə» məfhumu ümumi məfhumdur. Həmin məfhum altında gələcəyin mütəxəssisi kimi hazırlanan insanları başa düşürük.

Konkret məfhumlar bilavasitə qavranıla bilən, arxasında əşya təsəvvür olunan məfhumlardır. Məsələn, «ev», «ağac» məfhumları konkret məfhumlardır. **Mücərrəd** məfhumlar isə

bilavasitə qavranıla bilməyən və arxasında əşya təsəvvür olunmayan məfhumlardır, məsələn «sevinc», xoşbəxtlik» və s.

Məfhumlar çoxlu qarşılıqlı keçidlərlə təsəvvürlərlə bağlıdır və eyni zamanda ondan əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Onlar psixoloji ədəbiyyatlarda eyniləşdirilsələr də, gerçəkliyi inikas etdirmək xüsusiyyətlərinə görə biri digərindən fərqlənir.

Təsəvvürlər obrazlı – əyani, bilavasitə verilmiş informasiyaları qavrayışda inikas etdirir. Real təfəkkür proseslərində təsəvvür və anlayışlar bəzi vahidliklə verilir. Əyani – obraz təsəvvürlər təfəkkür proseslərində daha çox sxematikləşir və ümumiləşir. Bu sxematikləşmə təsəvvür əlamətlərinin birləşməsinə uyğun gəlir. Təsəvvür obrazlarında predmetin əyani əlamətləri ön planda özünü göstərir. Buna baxmayaraq anlayış və təsəvvürlər qarşılıqlı əlaqəlidir və biri digərinə keçir.

Təsəvvürlərin məzmun obrazlarının zəruri olaraq dəyişmələri fikri proseslərə qoşularaq, sxematikləşmiş və daha çox ümumiləşmiş tam bir pilləvari iyerarxiya yaradır və anlayışlara keçir. Təsəvvürlərin özlərinin anlayışa keçmək meyillidir. Belə ki, təkcə ümumi, hadisədə mahiyyət, obrazda – anlayış əks olunur.

Digər tərəfdən anlayışlar təfəkkürünün insan şüurundakı axarı həmişə təsəvvürlərlə bağlıdır, amma anlayışlar təfəkkürünün axarı təsəvvürlərə müvafiq gəlir, çünki belə təfəkkür ona aid olan təsəvvürlərlə əlaqədardır. Təsəvvürlər təfəkkür proseslərində həddən artıq parçalanmış, fragmentar halda daxil edilir. Təsəvvürlər, əyani obrazlar adətən, təkcə, anlayış isə ümumi ifadə olunur. Məfhum (anlayış) və təsəvvürlər gerçəkliyin müxtəlif qarşılıqlı əlaqələri olan tərəflərini inikas etdirir.

Məfhum və təsəvvürlər çətinliklər zamanı xüsusilə aşkar bir yerdə iştirak edir. Çətinliklə üzləşən insan fikirləşərkən tez-tez təsəvvürlərə müraciət edir, fikri əşyalarla birləşdirir, fikri müşayət edən əyani material fikri proseslərə cəlb edilir.

Əyanilik prinsipi təlim prosesində sadəcə didaktik priyom deyil, o, həm də fikri proseslərin təbiətinin psixoloji əsasıdır. Məfhumlar (anlayışlar) keyfiyyətə təsəvvürlərdən fərqlidir, təsəvvürlər obrazlarla fərdi şüurda yaranır, anlayışlar sözlərlə vasitəli yaranır və tarixi inkişafın məhsuludur.

Hökmlər - fikri proseslərin baş verdiyi əsas akt və ya formadır. Fikirləşmək hər şeydən əvvəl hökm verməkdir. Hər hansı fikri proses hökmlərdə ifadə olunur. Hökmlər insanın gerçək dünyanı onun xüsusiyyətlərində, əlaqə və münasibətlərində inikas etdirən dərk etmənin xüsusi formasıdır.

Hökmlərdə cisimlər, hadisələr arasında müəyyən əlaqənin olduğu, eləcə də cismin, hadisənin müəyyən keyfiyyətə malik olduğu təsdiq və inkar edilə bilər. Bu baxımdan hökmlər *iqrai və inkarı* olmaqla iki yerə bölünür. Məsələn, «Bu kitab maraqlıdır» dedikdə kitabda maraqlılıq keyfiyyətinin olduğunu təsdiq edirik. «Bu tələbə çalışqan deyil» dedikdə isə tələbədə çalışqanlıq əlamətinin olmadığını göstəririk. Ona görə də birinci hökm iqrarı, ikinci hökm isə inkarı hökmdür.

Hökmlər *ümumi, xüsusi və fərdi də ola bilərlər*. Ümumi hökmlərdə eyni sinfə, qrupa aid olan bütün cisim və hadisələrdə müəyyən bir cəhət ya təsdiq, ya da inkar olunur. Xüsusi hökmlərdə isə iqrari və ya inkar bütün cisim və hadisələrə deyil, onlardan bəzilərinə aid edilir. Fərdi hökmlərdə isə iqrar və ya inkar yalnız bir cisim və ya hadisəyə aid olur.

Bütün bunlarla yanaşı hökmlərin *şerti, təqsimi, zərurət və s. növləri də vardır*.

Psixoloji planda hökmlər – subyektin hərəkətidir, müəyyən məqsəd və motivlə bağlıdır, insanı nəyisə düşünməyə və hansı qərarı isə qəbul etməyə təhrik edir. Hökmlər fikri fəaliyyətin nəticəsidir, fikirləşən insanın müəyyən münasibətlərinin fikrin predmetinə olan münasibətidir.

Hökmlər hərəkəti xarakter daşıyır, özündə sosial aspekti ehtiva edir.

Hökmlərin sosial aspekti onun strukturunu şərtləndirir, onun az və ya çox dərəcədə mürəkkəbliyi digər fikirlərə münasibəti ilə şərtlənib.

Hökmlər ilk dəfə olaraq hərəkətdə formalaşır. Hər hansı hərəkət seçici xarakter daşıdığından, o nəyi isə təsdiq, inkar etdiyindən praktik əhəmiyyət daşıyır. Subyektin obyektə və digər adamlara münasibətlərini ifadə etdiyindən hökmlər emosionallıqla zəngindir. Hökmlərdə şəxsiyyət aşkar olunur, o, həmçinin iradi aktı ifadə edir.

Hökmlərdə digər insanlara qarşı olan münasibət real aləmə idraki münasibət əsasında müəyyənləşir. Hökmlərdə ehtiva olunmuş vəziyyət obyektiv olaraq həqiqətdir və ya yalandır, bu isə obyektiv gerçəkliyi inikas etdirməsindən asılıdır.

Hər hansı hökmlər həqiqətə istiqamətlənib, lakin hər hansı hökm özlüyündə şərtsiz həqiqət deyil. Mühakimə hökm üzərində fikri işdir və həqiqətin yoxlanılmasına istiqamətlənib. Hökmlər mühakimənin həm çıxış, həm də son nöqtəsidir. Bu və ya digər halda hökmlər və həqiqətin təntənəsi üçün biliklər sisteminə qoşularaq ayrıca olmaqdan qurtulur. Mühakimələr əqli nəticə forması olaraq çıxış etdiyi hökmlər sistemini açır.

Əqli nəticə - *vahid məqsədə təbə olan, bir sıra əməliyyatları özündə ehtiva edən az və ya çox dərəcədə mürəkkəb fikri fəaliyyətə deyilir.* Əqli nəticə prosesində təfəkkürdə vasitəli hərəkətlər xüsusi rol oynayır. Əqli nəticədə və ya yekun hökmlərdə əldə olan biliklər əsasında yeni biliklərə yiyələnmək olur, biliyə bilik vasitəsi ilə yiyələnilir, bilavasitə təcrübənin hesabına yeni biliklər mənimsənilir, obyektiv bilik prosesin son nəticəsi kimi meydana çıxır. Əqli nəticənin əsas qiyməti bundadır. Fikri akt kimi əqli nəticə üçün aşağıdakılar əhəmiyyət kəsb edir. Assosiativ prosesdən əqli nəticənin fərqi ondadır ki, nəticəyə aid etdiyimiz münasibət

predmetin obyektiv məzmununu açır. Predmetin obyektivliyi hökmlərlə təfəkkürə daxil edilir və bu məlumatlar bizə qavrayışdan verilə bilər.

Əqli nəticə prosesində psixoloji planda 3 əsas halı fərqləndirmək lazımdır. *Birincisi*, çıxış halı əyani təsəvvür olunur və ya yeni münasibətlər əyani təsəvvürlərdə açılır. A-nın B-dən böyük olması obrazlar şəklində təsəvvür olunur. *İkincisi*, eyni münasibətləri əyaniliyə müraciət etmədən ancaq anlayışların köməyi ilə ifadə etmək olar. Bu halda nəticə formal əməliyyat deyil, bu əqli nəticənin qurulduğu xüsusiyyət və münasibətlərin məzmununun əhəmiyyətli tərəfləridir, konkret məzmunla müəyyənləşən qanunauyğunluqlardır. *Üçüncüsü*, müvafiq əlaqələr, aşağı – yuxarı, böyük – kiçik möhkəmlənərək informasiya dayaqlarından nəticəyə icra oluna bilir və əsasən bu hal assosiativ olaraq nitqin avtomatlaşmasına tabe olur.

Əyani sxemlər əqli nəticə proseslərində əhəmiyyətli rol oynayır. Sadə əqli nəticə proseslərində şeylərin faktiki vəziyyəti ilə bağlı sxematik təsəvvürlər əmələ gəlir, ondan isə öz növbəsində nəticənin yeni məzmunu yaranır.

Əqlinəticə bir və ya bir neçə hökmə əsasən yeni hökmün çıxarılmasından ibarət təfəkkür formasıdır. Məsələn, «ikinci kursun bütün tələbələri təşəkkür aldılar» və «Təranə də ikinci kurs tələbəsidir» hökmlərinə əsasən «Təranə də təşəkkür almışdır» hökmünü çıxarıq.

Əqlinəticənin üç əsas növü qeyd olunur: **induktiv**, **deduktiv** əqlinəticə və **analogiya** (təşbeh).

İnduktiv əqlinəticə xüsusi hallardan, misallardan (hökmlərdən) ümumi nəticə çıxarmaqdan ibarətdir. Məsələn, dəmirin, misin, poladın, gümüşün və s.istidən genişləndiyini və onların metal olduğunu müəyyənləşdirmək əsasında «Bütün metallar istidən genişlənir» hökmünü çıxarıq.

Deduktiv əqlinəticə isə ümumi hallardan, misallardan (hökmlərdən) xüsusi nəticə çıxarmaqdan ibarətdir. Məsələn,

«Bütün xüsusi isimlər yazıda böyük hərflə başlayır». «Bakı» xüsusi isimdir» hökmlərinə əsasən «Deməli, Bakı böyük hərflə yazılır» nəticəsini çıxarıyıq.

Analogiyaya gəldikdə bu zaman ayrı-ayrı hallardan bənzətmə üzrə nəticə çıxarılır.

IV.11.6. Təfəkkürün fərdi xüsusiyyətləri

Adamların hamısında təfəkkür eyni şəkildə inkişaf etmir. Təfəkkürün prosesləri, formaları və növləri ayrı-ayrı adamlarda müxtəlif nisbətdə təzahür edir. Bunlarla yanaşı olaraq adamlar ağılın keyfiyyətləri nə görə bir-birlərindən daha çox fərqlənirlər. Buraya *ağlın dərinliyi, çevikliyi, müstəqilliyi, tənqidiliyi* və s. Aid etmək olar.

Ağlın dərinliyi cisim larda. və hadisələr arasındakı və onların daxilindəki Ən əsas, başlıca əlamətləri tapmaq bacarığından ibarətdir. Dərin ağla malik olan Adam zəruri sualları qoymaqla hadisənin mahiyyətini açmaqla bilir, cisim və hadisələri dərinlikdən və hərtərəfli öyrənir. Bu cür adamlar əsas cəhətləri ikinci dərəcəli cəhətlərdən ayıra bilirlər. Lakin ağıl dayaz olduqda belə adam öyrəndiyi faktlarda Ən zəruri, əsas cəhəti aşkara çıxara bilmir, formal, zahiri cəhətlərə istinad etdiyinə görə onun fikirlərində dərinlik olmur.

Ağlın çevikliyi də insan üçün zəruri olan müsbət keyfiyyətlərdəndir. Bu keyfiyyət xüsusilə insandan Anı bir vaxtda qərar qəbul etmək lazım gəldikdə tələb olunur. Ona görə də həmin keyfiyyətə malik olan adam düşdüyü vəziyyətdən baş çıxarmağı, dərhal qərar qəbul etməyi bacarır. Ağılın çevikliyi və dərinliyi birləşdikdə insanda ağılın *itiliyi* keyfiyyətinin meydana gəlməsinə səbəb olur.

Ağlın müstəqilliyi yeni sual və problemləri irəli sürə bilmək, onu müstəqil olaraq öz gücü ilə həyata keçirməyi bacarmaqdan ibarətdir. Təfəkkürün yaradıcılıq xüsusiyyəti məhz

bu cür müstəqillikdə öz əksini tapır. Həmin keyfiyyətə malik olan adamlar başqalarından asılı olmur, onların öz düşüncə, fikir tərzləri mövcud olur.

Ağlın tənqidiliyi keyfiyyətinə gəldikdə bu insanın öz idrak obyektlərinə tənqidi yanaşmaq bacarığında ifadə olunur. Ağlın tənqidiliyi keyfiyyətinə malik olan adamlar duyub qavradıqları cisim və hadisələr arasındakı yğunsuzluğu asanlıqla görə bilir və bununla əlaqədar olaraq öz fikirlərini əsaslandırma bilirlər.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Təfəkkür nəyə deyilir?
2. Təfəkkürlə hissi idrak arasında əlaqəni şərh edin.
3. Hissi idrakla məntiqi idrak arasındakı fərqlər nədədir?
4. Təfəkkürün ümumi xarakteristikasını şərh edin.
5. Fikri proseslər hansılardır? Onları şərh edin.
6. Təfəkkürün formaları hansılardır? Onlar haqqında ayrı-ayrılıqda danışın.
7. Təfəkkürün növlərini şərh edin.
8. Ağlın keyfiyyətləri dedikdə nəyi başa düşürsünüz? Onları ayrı-ayrılıqda şərh edin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Təfəkkür və məsələ həlli.
2. Yaradıcı təfəkkürün psixologiyası.
3. Ağlın keyfiyyətləri və onların inkişafı vasitələri.
4. Təfəkkür proseslərinin qarşılıqlı əlaqəsi.
5. Dil və təfəkkürün qarşılıqlı əlaqəsi.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya, 2-ci nəşri –
Bakı, 2002 səh.326-357

- Bayramov Ə.S.** Şagirdlərdə əqli keyfiyyətlərin inkişaf xüsusiyyətləri. – Bakı, 1987
- Əlizadə Ə.Ə.** Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. – Bakı, 2004 səh 37-90
- Qədirov Ə.Ə.** Uşaqlarda idrak proseslərinin inkişafı. – Bakı, 1970
- Vozrastnie i individualǵnie osobennosti obaznoqo mışleniə. – M., 1989
- Qalǵperin P.Ə. , Kotin N.R.** K psixologii tvorçeskoqo mışleniə// Voprosı psixologii. – 1982. - №5, s.80-84
- Qleytman Q. , Fridlund A., Raysberg D.** Osnovı psixologii. – Sankt-Peterburq, 2001. s.349-399; 449-458
- Luriə A.R.** Əzık i mışleniə. – M., 1979
- Mayers D.** Psixologiqə. – Minsk. 2001. s. 28-67; 412-449
- İssledovaniə reçevoqo mışleniə v psixolinqvistike. – M., 1976
- Slobin D., Qrin Dj.** Psixolinqvistika. – M., 1976
- Xomski Noam.** Dil və təfəkkür. – Bakı, 2006
- Davidov V.V.** Vidi obobheniə v obuçenii. – M., 1972
- Tixomirov O.K.** Psixologiqə mışleniə. – M., 1984. s.6-33; 87-100; 107-210
- Xrestomatia po obhey psixologii. Psixologiqə mışleniə. / Pod red. Ö.B.Qippenreyter, V.V.Petuxov. – M.1981
- Rubinşteyn S.L.** Osnovı obhey psixologii. T.1. – M., 1989, s.360-400
- Rubinşteyn S.L.** O mışlenii i putə eqo issledovanii. – M., 19

12-ci FƏSİL

TƏXƏYYÜL VƏ YARADICILIQ

Q ı s a x ü l a s ə

Təxəyyül haqqında anlayış. Təxəyyül ali psixi funksiya kimi. Təxəyyül və digər psixi proseslər. Təxəyyülün fizioloji əsasları. İnsanın həyat və fəaliyyətində təxəyyülün əhəmiyyəti. Autotreninqdə və psixoterapiyada təxəyyüldən istifadə olunması.

Təxəyyülün növləri. Passiv və fəal təxəyyül; xülya, rəya, bərpaedici və yaradıcı təxəyyül, onların başlıca xüsusiyyətləri. Xəyal.

Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi. Təxəyyül surətlərinin yaradılmasının təhlil və tərkib xarakteri. Təxəyyül surətlərinin yaradılmasında istifadə olunan tərkib üsulları: aqqlutyasiya, hiperbolizasiya, nəzərə çarpdırılma.

Təxəyyül və oyun. Uşaqlarda təxəyyülün inkişafında oyunun rolu. Oyun zamanı uşaq təxəyyülünün yaradıcı funksiyasının yeri. Oyun prosesində uşaq fantaziyasının xüsusiyyətləri.

Təxəyyül və yaradıcılıq. Təxəyyül və yaradıcılığın qarşılıqlı əlaqəsi. Ədəbi – bədii yaradıcılıqda təxəyyülün yeri.

IV. 12.1. Təxəyyül haqqında anlayış

İnsan nəinki duyğu üzvlərinə bilavasitə təsir edən cisim və hadisələri qavrayaraq, yaxud keçmişdə qavradıqlarını yada salaraq onların surətlərini beyində yaradır, həm də heç zaman bilavasitə qavramadığı, hətta heç mövcud olması mümkün olmayan cisimlərin, hadisələrin surətlərini də beyində yarada bilir. İnsanın psixikası ilə bağlı olan bu proses təxəyyül, yaxud fantaziya adlanır.

Təxəyyül insanın qavrayışı və hafizəsi ilə bağlı

təsəvvürlərin yenidən işlənməsi, yeni qaydada birləşdirilməsi əsasında yeni surətlərin yaradılmasından ibarət olan psixi prosesə deyilir.

Təxəyyül ali psixi funksiyalardan biri kimi diqqəti cəlb edir. İnsan təlim və əmək fəaliyyətində təkcə öz yaddaşına əsaslanmır. O, öz fəaliyyətinə yaradıcı şəkildə yanaşır, yaddaşında olan təsəvvürləri dəyişdirir, yeni qaydada birləşdirir, yeni surətlər yaradır və fəaliyyət göstərir. Yeninin yaradılması ilk əvvəl ideal şəkildə, fikirdə həyata keçirilir və sonra maddi, əməli şəkildə reallaşdırılır. İnsanın öz təsəvvürlərinin ideal şəkildə fikirdə birləşdirilməsi, dəyişdirilməsi və bu əsasda yeni surətlərin yaradılması təxəyyül prosesidir.

Təxəyyül bir sıra özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə digər psixi proseslərdən fərqlənir. Bildiyimiz kimi duyğu, qavrayış, hafizə, hətta təfəkkür kimi psixi proseslərin elementləri heyvanlarda da bu və ya başqa şəkildə özünü göstərir. Təxəyyül isə bir psixi proses kimi ancaq insana məxsusdur.

Təxəyyülün köməyi ilə insan nəyi isə yaradır, özünün fəaliyyətini planlaşdırır və onu idarə edir. Demək olar ki, bəşəriyyətin yaratdığı maddi və mənəvi dəyərlər insan təxəyyülünün məhsuludur. Təxəyyül insanı hal-hazırdakı vəziyyətdən kənara çıxarır, ona keçmiş daha əyani şəkildə görməyə kömək edir, onu gələcəyə aparır. İnsan öz təxəyyül fəaliyyətinin vasitəsilə ayrı - ayrı orqanlarının fəaliyyətinə təsir edə bilər. Bunu autotreninq təcrübələrində aydın şəkildə görmək mümkündür. Təxəyyül fəaliyyətindən istifadə edərək xəstəliyin müalicəsinə təsir göstərmək, başqa sözlə, psixoterapiyada təxəyyül obrazlarının yaradılmasından geniş istifadə edilir.

Təxəyyül bir psixi proses kimi qavrayış, hafizə və təfəkkür prosesləri arasında aralıq mövqe tutur.

Təxəyyül fəaliyyəti zamanı bizim yaratdığımız surətlər, hətta onlar fantastik mahiyyətə malik olduqda belə, onun ayrı-

ayrı elementləri həyatdan, keçmiş qavrayışlarımızdan, yaddaşımızdan götürülmüş olur.

Təxəyyülün təfəkkürlə əlaqəsi onda ifadə edilir ki, təxəyyül də varlığın özünəməxsus şəkildə inikasıdır. Lakin təfəkkür bir psixi proses kimi varlığı, aləmi anlayışlarla əməliyyat aparmaq vasitəsi ilə əks etdirirsə, təxəyyül varlığı konkret obrazlı formada əks etdirir. Biz bu cəhəti alimin və yazıçının fəaliyyətində aydın şəkildə görə bilərik. Alim də, yazıçı da varlığı əks etdirir, lakin biri məntiqi dəlillərlə, sübutlarla, digəri isə təxəyyülün köməyi ilə, yaratdığı obrazlarla.

Təxəyyül bir psixi proses kimi, təbii ki, müəyyən fizioloji proseslərlə, beyinin fəaliyyəti ilə bağlıdır. Burada ilk növbədə insan beyninin analitik-sintetik fəaliyyəti mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Belə ki, insan öz praktik, əməli fəaliyyətində varlığın cisim və hadisələrini tərkib elementlərinə ayırır.

Məhz bu elementlər sonradan başqa bir, yeni qaydada birləşdirilir, yeni surətlər yaradılır. Varlıq, aləm bu surətlərdə əks etdirilir.

Təxəyyül surətlərinin yaranmasının fizioloji mexanizmində əvvəllər beyində yaranmış müvəqqəti sinir rabitələrinin yenidən, yeni qaydada birləşməsi və canlanması dayanır.

Əlbəttə yeni birləşmələrin, assosiasiyaların yaranması üçün mövcud, əvvəlki rabitələrin dissosiasiyası zəruridir.

Nəzərə alsaq ki, təxəyyül ali psixi funksiyadır, demək, təxəyyülün fizioloji mexanizmində baş beyin yarımkürələri qabağında gedən proseslər dayanmalıdır. Lakin psixoloqlardan R.S.Nemovun dedişi kimi, baş-beyin qabığının təxəyyüllə bağlı olan fəaliyyəti lazımi dərəcədə öyrənilməmişdir. Son zamanlarda təxəyyül fəaliyyətinin beynin aşağı şöbəsinin fəaliyyəti ilə bağlılığı barədə fərziyələr irəli sürülmüşdür. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar da bu fərziyyənin doğruluğunu

sübut edir. Belə ki, beynin aşağı şöbəsində yerləşən hipotalimik- limbik sistemdə zədələnmə əmələ gəldikdə psixikada xarakterik pozğunluqlar özünü göstərir. Bu pozğunluqlar onda ifadə edilir ki, xəstə özünün davranışını planlaşdırma bilmir. Nəzərə alsaq ki, insanın öz davranışını planlaşdırması və onu idarə etməsi təxəyyül fəaliyyəti ilə bağlıdır, onda hipotalamik- limbik sistemin təxəyyül fəaliyyətində oynadığı rol aydın olur.

Təxəyyül fenomen xüsusiyyətlərə malik psixi prosesdir. Burada qeyri-adi olan odur ki, təxəyyül obrazları beyində gedən fizioloji proseslərin nəticəsində yaranırsa da, bu obrazlar yarandıqdan sonra orqanizmdə gedən digər fizioloji proseslərə təsir edə bilir.

Bu fikri təsdiq etmək üçün psixoloji ədəbiyyatda belə misallardan istifadə edilir. Məşhur yazıçı Floberin özünün yazdığı kimi o, «**Xanım Bavari**» romanının qəhrəmanı Bavarinin zəhəri içməsi səhnəsini təsvir edərkən ağzında zəhər tamı duyğusu əmələ gəlib. Yaxud, deyilənə görə, Volter hər ili Varfolomey gecəsinin il dönümündə xəstələnirmiş. Dini fanatizmin qurbanı olmuş minlərlə günahsız adamın öldürüldüyü həmin gün haqqında düşüncələr, bununla bağlı onda yaranan təxəyyül obrazları onun bədənində titrəmənin əmələ gəlməsinə, daha sonra, temperaturun qalxmasına, nəbzinin döyüntülərinin çoxalmasına səbəb olarmış.

Bəzən, həkimin ehtiyatsızlıqla xəstəyə dediyi sözün nəticəsində xəstə təxəyyülündə özünü ağır xəstəliyə tutulmuş insanın obrazı kimi canlandırır ki, bu da bu xəstəliklə bağlı simptomların həqiqətən həmin xəstədə təzahür etməsinə səbəb ola bilər.

Nəhayət, təxəyyül obrazlarının fizioloji proseslərə təsiri ilə bağlı ideomotor aktlar haqqında da danışmaq olar.

Volf Messinqin, Tofiq Dadaşovun məlum təcrübələrini yadımıza salaq. Onlar gizlədilmiş cismi tapa bilirlər. Ona görə tapa bilmirlər ki, həmin cismi gizlədən adam təxəyyülündə öz işinin obrazını yaradır. Təxəyyül obrazları da öz növbəsində

həmin şəxsin ayrı-ayrı üzvlərinə, onların fəaliyyətinə təsir edir və hərəkət aktları törədir. Bunlara idiomotor aktlar deyilir. Fövqəladə dərəcədə həssaslığa malik olan ekstrasens idiomotor aktların çox incə siqnallarını tutur və nəticədə gizlədilmiş cismi tapa bilir.

Təxəyyüldən psixoterapiyada da geniş istifadə olunur və müəyyən psixoloji gərginliyin aradan qaldırılmasına imkan verir.

Təxəyyül çox mürəkkəb psixi prosesdir. Heç şübhəsiz ki, onun fizioloji əsası ilə bağlı hələ öyrənilməmiş xeyli məsələlər mövcuddur.

IV. 12. 2.. Təxəyyülün növləri

Təxəyyül surətlərinin yaradılması müxtəlif səviyyələrdə gedə bilər. Bu səviyyələr onunla müəyyən edilir ki, insan bu prosesə nə qədər şüurlu münasibətdə olur. Bu baxımdan təxəyyülün iki növü mövcuddur: passiv və fəal təxəyyül.

Passiv təxəyyül prosesində surətlərin yaradılması ətraf mühiti dəyişdirməyə yönəlmiş yaradıcı fəaliyyət kimi özünü göstərmir. İnsan reallıqdan uzaq olan surətlər yaradır. Bu halda insan fantastik təsəvvürlər aləminə qapılır, özünün çətin vəzifələrini həyata keçirmək naminə, sanki, təxəyyülünün yaratdığı surətlərin arxasında gizlənir. Bu cür təxəyyül növü ***passiv təxəyyül*** adlanır. Passiv təxəyyül özü də iki növə, ***niyyətli*** və ***niyyətsiz*** təxəyyül növlərinə ayrılır. Yuxarıdakı misedə verdiyimiz təxəyyül prosesi niyyətli passiv təxəyyül prosesidir. Niyyətli şəkildə gedən təxəyyül prosesində həyatda təcəssümü mümkün olmayan surətlər yaradılsa, buna ***xülya*** deyilir.

Xoş, sevincli, dadlı xülyaya qapılmaq hər kəsə xas olan bir cəhətdir. Xülya obrazları ilə insanın tələbatları arasında bir başa rabitə, əlaqə mövcuddur. Belə bir cəhəti xüsusilə qeyd etmək lazımdır ki, insanın təxəyyül fəaliyyətində bu növ

təxəyyül üstünlük təşkil etsə, belə adamlara xülyaçı, xülyapərəst adamlar deyilir. Bu cəhət şəxsiyyətin mənfi cəhəti olub, onu passivləşdirən, fəaliyyətdən qoyan bir cəhətdir.

Passiv təxəyyülün niyyətsiz növü adətən şüurun, insanda ikinci siqnal sisteminin fəaliyyəti zəiflədiyi zaman baş verir. Məsələn, siz sərin otaqda yatmısınız və üstünüzü isti yorğanla örtmüşünüz. Gecə sizin əliniz ya da ayağınız yorğandan kənara çıxır. Bu zaman siz soyuğu hiss etməyə başlayırsınız. Bu duyğu sizdə təxəyyül prosesinin əmələ gəlməsinə səbəb olur, siz yuxu görürsünüz. Görürsünüz ki, qarın üstə ayaqyalın gəzirsiniz, soyuqdan gizlənməyə çalışırsınız və s. Bütün rəya obrazları niyyətsiz passiv təxəyyül fəaliyyətinin nəticəsi kimi təzahür edir.

Passiv təxəyyül niyyətli və niyyətsiz növlərə ayrılırsa, fəal təxəyyül həmişə niyyətli xarakterə malik olub, *bərpaedici* və *yaradıcı* təxəyyül növlərinə ayrılır.

Bərpaedici təxəyyül təsvirə, sxemə əsasən surətlərin yaradılması prosesidir. Mövcud olmuş, yaxud mövcud olan, lakin bizim tərəfimizdən heç zaman bilavasitə qavranılmamış obyektlərin təsvirə əsasən surətlərinin yaradılmasına bərpaedici təxəyyül deyilir. Məsələn, bədii əsərlərdə təbiət təsvirlərinə aid parçaları oxuyarkən gözümlərin qarşısında, yəni təxəyyülümüzdə bizim heç vaxt olmadığımız bir yerin, ərazinin obrazı yaranır. Həndəsədə fiqurların fəzada vəziyyətinə aid teoremanın şərtlərində verilən faktlara əsasən biz onun obrazını təxəyyülümüzdə yarada bilməsək, teoremanı isbat etmək olmaz. Şagird tarix, coğrafiya fənnləri ilə bağlı materialları öyrənərkən, beləcə, dərslikdə verilən təsvirlərə əsasən, müxtəlif coğrafi əraziləri, tarixdə baş verən döyüş səhnələrini, onların obrazlarını təxəyyülündə yaradır. Bütün bunlar da öz növbəsində təlim materiallarının mənimsənilməsində, uzun müddət yadda saxlanılmasında çox böyük əhəmiyyət daşıyır.

Bərpaedici təxəyyül insanın həyat və fəaliyyətində

mühüm əhəmiyyətə malik olmaqla təlim fəaliyyətində müstəsna əhəmiyyət daşıyır.

Yaradıcı təxəyyül fəaliyyətin tərkib hissəsini təşkil edən yeni surətlərin yaradılmasıdır. Təxəyyülün bu növü heç bir sxemə, təsvirə istinad etmədən, müstəqil olaraq yeni surətlərin yaradılmasından ibarətdir. Bəzən yanlış olaraq yaradıcı təxəyyüllə, yəni, yeni orijinal obrazların yaradılması prosesi ilə yaradıcılıq deyilən fəaliyyət prosesini eyniləşdirirlər. Təbii ki, insanın yaradıcılıq fəaliyyəti yaradıcı təxəyyülə çox bağlıdır. Lakin, bunlar eyniləşə bilməz. Təxəyyül və yaradıcılıq haqqında sonrakı bölmədə söhbət açacağıq. Burada isə ancaq yeni obrazlar yaratmaqdan söhbət gedir. Yeni obrazın, surətin yaradılması prosesi haqqında ayrıca danışacağıq.

Xəyal. Təxəyyülün növlərindən biri də xəyaldır. Xəyal arzu edilən gələcəyə yönəlmiş obrazların yaradılması prosesidir. Xəyal xülya deyil. Xəyalı xülyadan ayıran odur ki, xəyal əsasən real, həyata keçirilməsi mümkün olan surətlərin yaradılması prosesidir. Xəyal insanın fəallığının çox qüvvətli stimullarından biridir. Xəyal insana fəaliyyətində və mübarizəsində qarşıya çıxan çətinliklərə üstün gəlməkdə bir güc, qüvvə verir. Xüsusilə gənclərin, məktəblilərin gələcək peşələri, həyat mövqeləri haqqındakı xəyalları onları yaxşı oxumağa, çalışmağa, özlərinin təhsil fəaliyyətlərinə daha ciddi yanaşmağa sövq edir. Göstərdiyimiz bütün bu cəhətlərinə görə xəyal insanı passivləşdirən xülyadan əsaslı şəkildə fərqlənir.

Xəyal insanın reallaşa bilən, yaxud reallaşması mümkün olan fantaziyasıdır. Belə bir fantaziya, xəyal rus yazıçısı D.İ.Pisarevin dediyi kimi, insanın faydalı işinə təkan verir. Xəyal insanın fəaliyyətinin təhrikedici səbəbi, motivi kimi meydana çıxır. Məhz bu mənada demək olar ki, insan əli ilə düzəldilmiş hər şey öz tarixi mahiyyətinə görə maddiləşmiş, həyata keçirilmiş insan xəyalıdır. Xəyalın insanın işində, əməlində, bir sözlə praktik fəaliyyətindəki rolunu böyük rus psixoloqu S.L.Rubinşteyin belə ifadə etmişdir: «Hər bir bədii

yaradıcılıq aktında və bütün həqiqi hisslərdə fantaziyanın kiçik parçası var: bir başa təsir edən faktların üzərində qurulan hər bir mücərrəd fikirdə fantaziyanın kiçik parçası var; çox kiçik şəkildə aləmi dəyişdirən bilən insanın hər bir işində fantaziyanın kiçik parçası var; insan düşünərək, duyaraq, fəaliyyət göstərərək, həyata bir damcı da olsa, yenilik gətirir ki, burada da fantaziyanın bir parçası var»¹.

IV. 12. 3. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi

Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi mühüm fikri proseslər olan təhlil-tərkib fəaliyyəti ilə bağlıdır. Təhlil və tərkib (analiz və sintez) təkcə təfəkkür fəaliyyətinin əsasını deyil, həm də təxəyyül surətlərinin yaradılmasının əsasını təşkil edir. Bu cəhət yaradıcılığın bütün sahələrində həm elmi, texniki, həm də ədəbi yaradıcılıq sahəsində çox aydın şəkildə özünü göstərir.

Yazıçı bu və ya digər surəti yaratmaq üçün müşahidələr aparır, həyatda rastlaşdığı insanları, onların hərəkətlərini təhlildən keçirir, daha sonra müxtəlif adamlarda müşahidə etdiyi xüsusiyyətləri, əlamətləri birləşdirir.

Surətlərin yaradılmasında yazıçının həyata keçirdiyi bu tərkib, sintezləşdirmə fəaliyyəti müxtəlif tərzlərdə özünü göstərir. Məsələn, böyük rus yazıçısı L.N.Tolstoy «Hərb və sülh» əsərindəki Nataşa Rostova obrazını özünün həyat yoldaşı Sofiya Andreyevanın və bir də baldızı Tanya Andreyevanın şəxsiyyətlərinin təhlilindən əldə edilən xüsusiyyətləri birləşdirməklə (tərkib) yaratmışdır.

Sintezləşdirmənin və tərkibin bu tərzli surətlərin yaradılmasında daha çox təsadüf edilən və daha aydın görünən növüdür.

¹ Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946, с.329

Təxəyyül surətlərini yaradarkən digər sintezləşdirmə tərzlərindən də istifadə edilir. Belə tərzlərdən biri **aqqlyutina-siya** adlanır. Aqqlyutinasiya elə sintezləşdirmə tərzidir ki, bu zaman real həyatda biri-biri ilə birləşməyən müxtəlif keyfiyyətləri, xassələri, hissələri birləşdirilərək yeni bir surətin yaradılması prosesi baş verir.

Məsələn, su pərisi surətinin yaradılması prosesi real həyatda birləşməsi mümkün olmayan qadının başı və balığın gövdəsi kimi hissələrin birləşdirilməsi əsasında baş verir. Çoxəlli ilahələrin, yeddibaşlı əjdahaların obrazlarının yaradılması da sintezləşdirmənin aqqlyutinasiya deyilən tərzinin köməyi ilə edilmişdir.

Təxəyyül prosesində özünü göstərən sintezləşdirmə tərzlərindən biri də **hiperbolizasiyadır**. Hiperbolizasiya təxəyyül obrazlarının yaradılmasında mübaliğədən istifadə etmək deməkdir. Mübaliğə iki istiqamətdə gedə bilər: şişirtmə və kiçiltmə istiqamətində. Məsələn, nağıllarımızda və dastanlarımızda xalq öz qəhrəmanlarının obrazını yaradarkən mübaliğədən geniş istifadə etmişdir. Məsələn, «Koroğlu» dastanında belə bir əhvalat nəql olunur ki, Keçəl Həmzə Qıratı qaçırandan sonra dəyirmanda Koroğlu ilə Dürat qalır. Bu zaman dəyirmana bir kişi iki öküzlə dörd çuval arpa və buğda gətirir. Koroğlu özünü dəyirmançı adlandırır və yükü qəbul edir. Sonra iki çuval arpanı bir çuvala doldurub Düratın qabağına qoyur, öküzün də birini kəsib, kabab çəkib yeyir. Lakin taxılın da öküzün də pulunu verib, Dürata minib yola düşüb gedir. Göründüyü kimi burada Koroğlunun da, Düratın da obrazını yaradarkən xalq mübaliğədən istifadə etmişdir.

Yaxud «**Kitabi-Dədə Qorqud**» dastanında oxuyuruq. Qaracıq Çoban kafirin üç yüzünü sapan daşı ilə yerə buraxdı. Çobanın daşı tükəndi, qoyun deməz, keçi deməz sapanın aynasına qoyub atar, kafir yıxar. Burada da Qaracıq çobanın obrazının yaradılmasında hiperbolizasiyadan istifadə edilmişdir.

Təxəyyül prosesində təxəyyül surətlərinin yaradılmasında istifadə edilən tərkib üsullarından biri də *nəzərə çarpdırmaq*, yaxud aksentləşdirmədir. Aksentləşdirmə zamanı xarakterik olan cəhət odur ki, surətlərin yaradılması prosesində birləşdirilən, tərkib edilən elementlərdən biri qabarıq, daha nəzərə çarpacaq şəkildə olur. Yoldaşlıq şərtlərinin, karikaturaların yaradılmasında rəssam həmin tərzdən istifadə edir.

Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesində sxematikləşdirmə, tipikləşdirmə deyilən tərzlərdən də istifadə edilir.

IV. 12. 4. Təxəyyül və oyun

Təxəyyül və oyun bir-biri ilə sıx əlaqəyə malikdir. Məktəbəqədər yaş dövründə istər evdə ailə tərbiyəsi, istərsə də bağçada aparılan tərbiyə nəticəsində uşaqların oyun prosesində onların təsəvvür ehtiyatı xeyli artır, yaddaş fəaliyyəti, təfəkkürləri inkişaf edir, uşaqlarda yeni tələbatlar əmələ gəlir. Bütün bunlar isə onların təxəyyüllərinin geniş və məzmunlu xarakter alması ilə nəticələnir.

İstər əvvəlki dövr, istərsə də məktəbəqədər yaş dövrü olsun, ümumiyyətlə, uşaqlarda təxəyyül oyun prosesində inkişaf edir.

3-4 yaşlı uşaqlarda da belə bir tələbat əmələ gəlir. Uşaq edə bilməyəcəyi bir iş görmək istəyir, özünü kiməsə oxşatmaq, bənzətmək istəyir. Oyun prosesində uşaq özünü atın üstündə oturan, at çapan atlıya, təyyarəçiyə, sürücüyə, müəllimə, həkimə bənzədir. Uşaq öz oyununda təqlid yolu ilə bu peşə sahiblərinin zahirdə olan hərəkətlərini yamsılayır. Təbiidir ki, bütün bunlar uşağın idrakına, psixikasının inkişafına güclü təsir edir. Uşaq oyun prosesində cisimlərin əlamətlərini, insanların funksiyalarını, insanlar arasındakı münasibətləri

dərk etməyə başlayır. Oyun prosesində uşaq ancaq gördüklərini mütləq mənada təkrar etmir. O, öz oyununda əks etdirdiyi, təqlid etdiyi işə, hərəkətə yeni, nəyi isə əlavə edir. Uşağın oyun fəaliyyətində yaradıcılıq ünsürləri nəzərə çarpır.

Uşağın təxəyyülünün yaradıcı funksiyası özünü bürüzə verir. Uşaq şəraiti dəyişdirir, predmetləri yeni qaydada yerləşdirməyə can atır, əşyalara özü bildiyi funksiyaları həvalə edir. Uzun ağac parçası-ata, stul- avtomobilə, gəlinciklər-müəllimə, anaya, uşağa çevrilir.

Oyun prosesində uşağın təxəyyülü ixtiyari xarakter daşımağa başlayır. Belə ki, təxəyyül obrazları əvvəlcədən müəyyən olunmuş məqsədlə bağlı olaraq yaradılır. Lakin, məktəbəqədər yaş dövrünün əvvəllərində bu məqsəd uşağın özü tərəfindən deyil, böyüklər tərəfindən uşağın qarşısında qoyulur. Məsələn, kubikləri uşağın qabağına tökür və deyirik: «Bu kubiklərdən evcik qur». Karandaş və ağ kağız verir və deyirik: «Pişik çək». Uşaq da öz bacarığı dairəsində bu işi görür və bu prosesdə onda istər-istəməz təxəyyül fəaliyyəti canlanır.

Məktəbəqədər yaşın sonrakı dövrlərində uşaq özü fəaliyyətə başlamamışdan qabaq qarşısına müəyyən məqsədlər qoyur. Beləliklə də, nəticə etibarı ilə uşağın təxəyyül fəaliyyəti ümumən onun fəaliyyətinə bir ixtiyarilik gətirir. Təxəyyülün uşaqlarda inkişafı onların oyunlarını daha mürəkkəb və davamlı edir. Psixoloqlardan V.S.Muxinanın tədqiqatlarına əsasən oyun 3-4 yaşlı uşaqlarda 10-15 dəqiqə, 5 yaşlı uşaqlarda 40-50 dəqiqə, 6-7 yaşlı uşaqlarda bir neçə saat davam edə bilər.

Uşaqlarda oyun fəaliyyətinin bu şəkildə olan inkişafı onların təxəyyülünü də zahiri köməyə ehtiyacı olan bir fəaliyyətdən elementar şəkildə olsa da söz yaradıcılığını və bədii yaradıcılığı həyata keçirməyə imkan verən daxili bir fəaliyyətə çevirir.

Bəzən yanlış olaraq uşağın oyun prosesində özünü göstərən fantaziyanın, necə deyirlər, «çox yüksəkdən uçuşunu» uşaqlarda təxəyyülün böyüklərə nisbətən daha çox inkişaf etməsi kimi qiymətləndirirlər. Əslində isə uşaqlarda təxəyyülün inkişafı böyüklərə nisbətə aşağı səviyyədə olur.

Uşağın həyat təcrübəsi çox az, bilikləri məhdud olduğundan o, bu və ya digər təxəyyül obrazını yaradarkən obyektiv varlığa xas olan qanunauyğunluqları nəzərə almır, həyatı reallığı pozur.

Oyun prosesində uşağın duyğuları, qavrayışı, hafizəsi və təfəkkürü inkişaf edir və bütün bunlar onun təxəyyül fəaliyyətinin də inkişafına səbəb olur. Getdikcə uşağın təxəyyül fəaliyyəti keyfiyyət dəyişmələrinə uğrayır. Məsələn, 3-4 yaşlı uşağın oyununda müəyyən bir predmet başqa bir predmetin əvəzləyicisi kimi istifadə edilir. Uşaq kibrit qutusunu beşik, kibritin dənələrini isə uşaq, çağa kimi hesab edir və öz oyununu qurur. Göründüyü kimi burada əvəz edənin əvəz edilənə oxşaması o qədər də vacib deyil. Lakin 5-6 yaşlı uşaq heç zaman oxşarlıq baxımından bu qədər bir-birindən uzaq olan /kibrit qutusu-beşik/ predmetləri öz oyununda biri digərinin əvəzləyicisi /bədəli/ kimi götürməz. Bu yaşda təxəyyüldə yaradılan obrazların əvəzləyiciləri, real olanın özünə müəyyən dərəcədə oxşaması uşaq tərəfindən zəruri sayılır. O, oynucaq gəlinciklərdən, maşınlardan, kürək və dirmıxdan, su qablarından və s. istifadə edərək oyununu qurur.

Beləliklə də təxəyyül xüsusi bir psixi proses olmaq etibarilə uşağın oyun prosesində inkişaf edən qavrayış, hafizə və təfəkkür kimi psixi proseslərin arasında aralıq bir mövqe tutur. Bu psixi proseslərin inkişafı ilə təxəyyülün inkişafı arasında qarşılıqlı təsir mövcud olur.

IV. 12. 5. Təxəyyül və yaradıcılıq

Yaradıcılıq insanın elə bir mürəkkəb fəaliyyətinə deyilir ki, bu fəaliyyətin nəticəsində elm, incəsənət, texnika sahəsində yeni əsərlər meydana gəlir. Yaradıcılıq sözün hərfi mənasında nə isə yeninin yaradılmasıdır.

Adətən yaradıcılıq dedikdə insan fəaliyyətinin o sahəsi nəzərdə tutulur ki, bu fəaliyyətin sahəsində nə isə yeni bir ideya, nəzəriyyə, qanun (elmi yaradıcılıq), yeni maşın, mexanizm (texniki yaradıcılıq), yeni bir bədii əsər (bədii yaradıcılıq) yaranır. Rus psixoloqu S.L.Rubinşteyn yaradıcılığa belə bir tərif vermişdir: «Yaradıcılıq insanın xüsusi növ fəaliyyəti olub ictimai əhəmiyyəti olan maddi və mənəvi dəyərlərin yaradılması prosesidir. Yaradıcılıq da mahiyyət etibarı ilə idraktır. Yaradıcılığa sadəcə olaraq idraktır demək də azdır. Ona görə ki, hər cür idrak fəaliyyəti elə insanın fəallığıdır. Yaradıcılıq insanın fəallığının xüsusi formasıdır».

Yaradıcılıq prosesində insanın bütün psixi prosesləri, onun duyğu, qavrayış, hafizə, təfəkkür və təxəyyülü iştirak edir. Bu da bir həqiqətdir ki, yaradıcılıq prosesində təxəyyülün rolu daha qabarıq şəkildə özünü göstərir. Xüsusilə bədii yaradıcılıqda təxəyyül müstəsna dərəcədə əhəmiyyətə malikdir. Hər bir ədəbi–bədii əsər ideya məzmununa malik olur. Sənətkar yazıçı bu ideyanı elmi əsərlərdəkindən fərqli olaraq konkret obrazların vasitəsilə əks etdirir.

Obrazları yaradan isə yazıçının bədii təxəyyülüdür. Bədii təxəyyülün mahiyyəti yeni obrazlar yaratmaqdan ibarətdir. Məhz bu obrazlar yazıçının ideyalarının, fikirlərinin, düşüncələrinin daşıyıcısı funksiyasını yerinə yetirir.

Ədəbi–bədii yaradıcılıqda mühüm rol oynayan təxəyyülün gücü onda ifadə edilmir ki, sənətkar həyatı reallıqdan daha çox uzaq olan obrazlar yarada bilsin, əksinə yazıçının, rəssamın təxəyyülünün gücü onda ifadə edilir ki, onlar özlərinin həyatı qavrayışlarını həyatın tələblərinə, özünün ideyasına uyğun bir şəkildə elə dəyişdirir, birləşdirir, yenidən

işləyir ki, tamamilə yeni, əyani obrazlar yarada bilirlər. S.Rəhimov «Saçlı» romanındakı Kosa surətinin yaradılması haqqında yazır ki, «bir kosa kənddə uşaqlıq yaşlarından ona tanış idi, sonra bu kosanın birini də mən Laçında gördüm, daha sonra bir kosaya da Noraşen rayonun Qıvraq kəndində rast gəldim. Lakin bu üç kosanın heç biri hələ də «Saçlı»dakı Kosa deyildir, üç kosa mənə ancaq zahirən material vermişdir.

Bəs, «Saçlı»dakı kosanın daxili aləmi? Qulluq mərəzi, dolaşq imza yaratmaq həvəsi haradan gəlmişdir? Deməliyəm ki, bu bir lopabuğ kişidən, bizim raykomda xidmət edən, bir çox adamın başına ağıl qoymaq istəyən bir adamdan gəlmişdir».

Yəni, üç kosadan, bir lopabuğdan «Saçlı»dakı Kosa düzəlmişdir. Bütün bu dediklərimiz belə düşünməyə əsas vermir ki, bədii yaradıcılıqda yaradıcının təxəyyül fəaliyyəti heç zaman obyektiv reallıqdan uzaqlaşa bilməz. Əgər belə olsaydı, onda bizim nağıllarımız, əfsanələrimiz yarana bilməzdi. Lakin insanın təxəyyülü nə qədər əcayib, qərayib, fantastik obraz yaradırsa yaratsın, onun ayrı-ayrı bütün elementləri real həyatdan götürülür. Bu cür təxəyyül obrazları həyatın müəyyən tərəfini vasitəli şəkildə əks etdirir. Yazıçının təxəyyül fəaliyyəti yazıçıya gələcəyə baxmaq, gələcəyi qabaqcadan xəbər vermək imkanı verir. Böyük S.Vurğun «Bakının dastanı» poemasında təxəyyülünün yaratdığı obrazlarla gələcəyə belə baxır:

Bakı! Gecə! Yadımdadır üç il qabaq
Sahil boyu şölə saçan çırağbanlar!
Yanacaqdır! Yanacaqdır yenə onlar.
Ulduz kimi qatar-qatar alışıraq,
Yenə hilal şəklindəki qızıl kəmə
Dolanacaq kərdəninə bu dənizin.
O vaxt bu sahilin ağ şamları
Min toy qurub neçə gəlin köçürəcək.
Ah, o zaman bizim Bakı axşamları
Bir ilahi əfsanə tək görünəcək!

Təxəyyül təkcə ədəbi-bədii yaradıcılıqda deyil, elmi yaradıcılıqda da zəruri olan bir prosesdir. Fransız psixoloqu Ribonun fikrinə görə, hətta təxəyyül fəaliyyətinin yeri elmi, texniki yaradıcılıqda bədii yaradıcılıqda olduğundan da artıqdır.

Təbiidir ki, alimin, ixtiraçının fikri prosesində anlayışlarla yanaşı əyani obrazlar da bu və ya başqa şəkildə iştirak edir. Lakin qavrayış, eləcə də hafizə obrazlarının mövcudluğu təfəkkürün qarşısında duran məsələni həll etməyə imkan vermir. Belə olduqda qavrayış, hafizə obrazları dəyişdirilir ki, bu da yeni bir nəzəriyyənin, kəşfin meydana çıxması ilə nəticələnir. Bu prosesdə hakim rol təxəyyülün üzərinə düşür.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Təxəyyül nəyə deyilir?
2. Təxəyyülün digər psixi proseslərlə əlaqəsi nədən ibarətdir?
3. Təxəyyülün fizioloji əsaslarından danışın.
4. Təxəyyülün insanın həyat və fəaliyyətində rolu nədən ibarətdir?
5. Təxəyyülün passiv növlərini səciyyələndirin.
6. Bərpaedici və yaradıcı təxəyyülü şərh edin.
7. Xəyal nədir? Onu səciyyələndirin və xülyadan fərqi göstərin.
8. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesini şərh edin.
9. Təxəyyül və oyunun qarşılıqlı əlaqəsi nədən ibarətdir?
10. Təxəyyülün bədii və elmi yaradıcılıqda rolu nədən ibarətdir?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Təxəyyül və onun funksiyaları.
2. Təxəyyülün inkişafı.
3. Təxəyyülün digər idrak prosesləri ilə əlaqəsi.
4. Təxəyyül, oyun və yaradıcılıq.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. 2-ci nəşri.- Bakı, 2002, s.369-380

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2001, s. 284-286

Qədirov Ə.Ə. Uşaqlarda idrak proseslərinin inkişafı. – Bakı, 1970

Əlizadə Ə.Ə. Təxəyyül. – Bakı, 2007.

Əlizadə Ə.Ə. İdrak prosesləri və hisslər. Psixopedaqoji məsələlər. – Bakı, 2006, səh. 175-257.

Əlizadə Ə.Ə. Şagirdlərdə təxəyyülün inkişafı və tərbiyəsi - Bakı, 1965

Əlizadə Ə.Ə. Şagirdlərdə yaradıcı fəaliyyətin psixologiyası.- Bakı, 1968

Seidov S.İ. Социально психологическое творчество. Бaku, 1994.

Korşukova L.S. Voobrojenie i ego rolğ v poznanii.- M., 1979. s. 3-30

Rubinşteyn S.L. Osnovı obşey psixologiyə. V 2 t.-t.1.- M. 1989, s. 344-360

Bruner D.S. Psixologiyə poznaniə. Za prededelami neposredstvennoy informacii.- M., 1977, s. 304-319

Viqotskiy L.S. Sobranie soçineniy. V 6 t.- t. 2.- M., 1982, s.436-454.

Neysser U. Poznanie i realnostğ.- M., 1981(voobrajenie i pamətg, 141-165)

Nemov R.S. Psixologiyə. V 3-x kn., kn. 1.- M., 1998, s.

260-273

13-cü FƏSİL

HİSSLƏR. EMOSİONAL HALLAR

Qısa xülasə

Hisslər haqqında anlayış. Hisslər insanın gerçəkliyə bəslədiyi subyektiv münasibət sistemi kimi. Hissləri duyğulardan fərqləndirən xüsusiyyətlər. Hisslərin obyektı və subyektı. Emosiyalar və onların hissələrlə oxşarlıq və fərqi. Emosiyalar hissələrin təzahür forması kimi. İnsanın idrak fəaliyyətində hissələrin rolu.

Hisslərin xarici ifadəsi və əsas xüsusiyyətləri. Hisslərin insanın tənəffüs və qan dövranı üzvlərinin fəaliyyətində, mimika və pantomimikasında, nitqində ifadəsi. Hisslərin qütbiliyi, müsbət və mənfi keyfiyyətləri, ikili və qeyri-müəyyən xarakter daşıya bilməsi.

Hisslərin fizioloji əsasları və funksiyaları. Hisslər beyində gedən sinir proseslərinin nəticəsi kimi. Hisslər və dinamik stereotip. Hisslərin signal, tənzim, kommunikatıv funksiyaları.

Hisslərin keçirilmə formaları. Əhvalar, affektlər, stress (gərginlik), frustrasiya hissələrin əsas keçirilmə formaları kimi.

Ali hissələr. Əxlaqi, intellektual, estetik və praksis hissələrin xarakteristikası.

IV.13.1. Hisslər haqqında anlayış

İnsan ətraf aləmdə baş verən hadisələri yalnız duyub qavramaqla, yadda saxlamaqla kifayətlənmir. O, həm də dərk etdiklərinə müəyyən münasibət göstərir. Ona görə də insan idrak prosesləri vasitəsilə ətraf aləmi öz beyində əks etdirir, hiss və emosiyaların köməyi ilə isə onlara münasibətini bildirir. Deməli, hissələr insanın münasibəti ilə bağlıdır. Münasibət isə şüurla bağlı olan psixi faktdır. Cisim və hadisələrə bəslənilən münasibətlərin beyində əks etdirilməsindən ibarət olan psixi fəaliyyət psixologiyada hiss və emosiya adı ilə ifadə edilir.

Beləliklə, hisslər insanın dərk etdiyi cisim və hadisələrə, başqa adamlara, həmçinin özünün rəftar və davranışına, fikir və arzusuna bəslədiyi münasibəti ifadə edən psixi prosesdir.

İnsanın hissləri idrak obyektinə bəslənən subyektiv münasibətlə bağlıdır. Deməli, hisslər subyektiv xarakter daşıyır və o, şəxsin bilik və təcrübəsindən, cins, yaş, fərdi xüsusiyyətlərindən, eləcə də düşdüyü konkret vəziyyətdən asılı olur. Hisslərin obyektı ətrafdakı cisim və hadisələr, başqa adamlar, onun subyektı isə şəxsiyyətin özüdür. Başqa sözlə, insanın praktik və nəzəri fəaliyyətinin yönəldiyi və onda müvafiq şəkildə ifadə olunmuş emosional təəssürat əmələ gətirən cisim və hadisələr hisslərin obyektı hesab olunur.

Dilimizdə «hiss» termini müxtəlif mənalarda işlədilir. Adətən, «hiss» dedikdə, duyma, qavramaq, hiss etmək, dərk etmək anlamı başa düşülür. Cəmiyyət və təbiət hadisələrinə münasibət bildirmək istədikdə də bir elmi termin kimi «hiss» terminindən istifadə edirik. Ona görə də adi həyatda dərk etmə mənasında istifadə etdiyimiz «hiss» anlayışı ilə münasibətləri ifadə edən «hiss» anlayışını bir-birindən fərqləndirmək lazımdır.

«**Hiss**» termini ilə «**emosiya**» termini arasında da həm oxşar, həm də fərqli cəhətlər var.

Emosiya (latınca «*emoverre*» həyəcan keçirmək deməkdir) insanın üzü tələbatının təmin olub-olunmaması ilə əlaqədardır. Emosiya canlı varlığın, orqanizmin vəziyyətini və xarici təsirlərinin bioloji əhəmiyyətini müəyyənləşdirmək tələbatı ilə bağlıdır. Hiss və emosiyalar həm də insan davranışını tənzim edən psixi fəaliyyət formasıdır. Emosiyalar tələbatların təzahürünün subyektiv forması kimi çıxış edir. Emosiya həm insana, həm də heyvana xasdır. Hisslər isə yalnız insana xas olan psixi keyfiyyətdir. Hisslər insan cəmiyyətinin inkişafı prosesində formalaşmışdır. Ona görə də hisslər ictimai səciyyə daşıyır. Hisslər insanın cisim və hadisələrə, insanlara bəslədiyi münasibətin mahiyyətini, emosiyalar isə bu

münasibətlərin təzahür formalarını ifadə edir. Ona görə də emosiyaları, hisslərin təzahür formaları kimi başa düşmək lazımdır. Emosiyaların inkişafının ali səviyyəsi davamlı hissləridir. İnsanlar öz hisslərini emosiyalar formasında yaşayırlar.

Emosiyalar – insan təcrübəsinin hissi fundamenti hesab olunur. Onlar ətraf aləmlə, cəmiyyətlə qarşılıqlı münasibətləri zənginləşdirir və xatirələrə dinamiklik verir. İnsan hiss və emosiyaların köməyiylə gündəlik həyatında rastlaşdığı bioloji, psixoloji, sosial gərginliklərdən azad olur. Bu psixoterapevtik funksiya kimi orqanizmin relaksasiyasına kömək edir.

Təsəvvür edin ki, siz yalnız düşünən, hərəkət edən, lakin hiss etməyən varlıq olsaydınız nə baş verərdi?

Hiss və emosiya əslində bədənə şüurun birgə fəaliyyətinin son məhsulu və ya təzahür formasıdır. Hiss və emosiya diqqət, hafizə, duyğu, qavrayış, təfəkkür, təxəyyül və orqanizmin mürəkkəb kombinasiyasıdır.

İnsanın idrak fəaliyyətində hisslərin rolu. İnsanın psixi həyatı çoxcəhətli, rəngarəng olsa da o vəhdətdədir. İdrak prosesləri (duyğu, qavrayış, diqqət, hafizə, təfəkkür, təxəyyül, nitq) emosiya və hisslərlə dialektik vəhdət təşkil edir. Bu köklü qanunauyğunluq müasir təlim nəzəriyyəsi üçün fundamental əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, hisslərin qeyri adi qüvvəsindən istifadə etməklə şagirdin və ya tələbənin idrak fəaliyyətini fəallaşdırmaq yolu ilə, təlim prosesinin məhsuldarlığını yüksəltmək olar.

Təlim prosesində öyrəncilərin emosional cəhətdən fəallaşdırılması nəinki elmi, həm də köklü praktik məsələ kimi meydana çıxır.

İnsan hafizəsi adətən seçici xarakter daşıyır. Hafizənin bu önəmli xüsusiyyəti onun hər bir növündə öz təsdiqini tapır. Belə bir önəmli qanunauyğunluq ilk növbədə insanın cisim və hadisələrə münasibəti ilə müəyyən olunur. Başqa sözlə desək insanda müəyyən hiss və emosional hal doğuran qıcıqlandırıcı

(söz, hərəkət, hadisə, cism, və s.) yaddaşda daha yaxşı saxlanılır. Psixologiyada hisslərlə hafizənin qovşağında önəmli bir fenomen – emosional hafizə fenomeni əmələ gəlmişdir.

«Kinli adamın yaddaşı uzun olar», «İlan vuran ala çatıdan qorxar» tipli atalar sözləri empirik surətdə hisslərin hafizə və qavrayışa göstərdiyi təsiri təsdiq edir.

Qavrayış sahəsində tədqiqat aparan klinist-psixoloqlar psixologiyada təsbit olunan faktı təsdiq edirlər. Sübut olunmuşdur ki, insan onun üçün təhlükə törədən, həyatı üçün qorxulu olan cisim və hadisələri bir qayda olaraq düzgün qavramır. Yaxud da əksinə insan sevinc hissini yaşayanda, sevəndə kiməsə vurulanda ətrafda baş verən hadisələrin, insanların yalnız yaxşı cəhətini görür, onları dəyişdirmək istəmir, olduğu kimi qavrayır, tənqidi münasibət bəsləyə bilmir. «Sevən adamın gözü kor olar» dedikdə məhz sevgi hissini qavrayışa göstərdiyi təsir ön plana çəkilir.

Hisslərin idrak fəaliyyətində rolu təkcə qavrayış və hafizə prosesləri ilə məhdudlaşmır. Təfəkkür, təxəyyül və nitq kimi idrak prosesləri də hisslərlə vəhdətdə cərəyan edir.

Təfəkkür və hiss, ət və dırnaq kimi bir-birindən ayrılmazdır (Ə.Ə.Əlizadə). Onların vəhdətdə inkişaf etdirilməsi müasir Azərbaycan məktəbi üçün prioritet olmalıdır. Təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə işlərinin bu istiqamətdə qurulması daha da ahəngdar, kamil şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılması deməkdir. Ali psixi funksiya kimi təfəkkürlə hiss arasında funksional – genetik əlaqə mövcuddur. Yeni təhsil konsepsiyası şagirdin, tələbənin təfəkkürünü inkişaf etdirməyi əsas məqsəd kimi qarşıya qoyur. Bu yolda hafizə artıq köməkçi vasitəyə çevrilir. Mütəxəssislərin fikrincə son dövrdə bir çox yerlərdə, təhsil son dərəcədə rasionallaşdırılıb və verballaşdırılıb. Belə olan şəraitdə uşaqların affektiv – emosional duyumu öləziyir. Nəticədə insanlar arasında laqəidlik, etinatsızlıq, biganəlik, soyuqluq əmələ gəlir. Odur ki, şagird təfəkkürünün fəallaşdırılması, onun inkişafı hiss və emosiya-

lardan təcrid olunmuş halda yox, onunla vəhdətdə, onun köməyi ilə həyata keçirilməlidir. Eksperimental şəkildə sübut olunmuşdur ki, emosional fəallıq olmadan hər hansı mürəkkəb fikri və praktik məsələnin həlli subyektiv surətdə mümkün deyildir. Odur ki, hər hansı mürəkkəb məsələ iki planda həll edilir: 1) *emosional*, 2) *intellektual*.

Emosional həll dedikdə, şəxsdə məsələnin həlli prinsipinin tapılmasına olan inam hissinin əmələ gəlməsidir. Bundan sonrakı əməliyyatla əlaqədar olaraq emosional fəallıq da artır. Məsələnin emosional planda həlli, onun intellektual planda həllini sürətləndirir. Belə ki, emosiyalar idrak proseslərini nəinki fəallaşdırır, həm də problemlə bağlı qavrayışın, hafizənin, təfəkkürün məzmununa seçici təsir göstərir.

Müasir təlim nəzəriyyəsinin mühüm tələbi - şagirdlərin təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi problemini yalnız hiss və emosiyaların fəallaşdırılması zəminində, təfəkkürlə hissin vəhdətinin təmin edilməsi əsasında uğurla həll etmək olar.

Təxəyyül ali psixi funksiya kimi idrak fəaliyyətində mühüm rol oynayır. O, ilk növbədə hissləri fəallaşdırmağın başlıca vasitəsidir. Təxəyyül gücündən itsifadə etməklə gələcək peşəsi qanadında səyahət edən gənc tələbə öz hisslərini daha da rövqləndirir. Bununla da özünün təlim fəaliyyətinə münasibəti dəyişir və tələbə daha səylə oxumağa başlayır. Təxəyyülün aktivləşdirilməsi tələbənin emosional cəhətdən fəallaşdırılmasının önəmli şərtlərindən biridir.

Beləliklə, idrak proseslərinin motivasiya əsası bilavasitə hisslərlə bağlıdır. Hiss və emosiyaların köməyi ilə şagirdlərin idrak fəallığının artırılması müasir dərsə verilən psixoloji tələblərdəndir.

IV 13.2. Hisslərin xarici ifadəsi və əsas keyfiyyətləri

Hisslərin xarici ifadəsi. Biz ünsiyyətdə olduğumuz

adamları hansı hisslər keçirdiklərini onların sifət cizgilərindən, bədən hərəkətlərindən, səsindən aydın duya bilərik. Adətən, insanın razı və narazı olmasını, sevinc və kədərini, narahatlığını, pərt olmasını, utanması və qorxmasını və s. onun sifət cizgilərində, bədənində ifadəli hərəkətlərində, eləcə də səsində əks olunur.

Hər şeydən əvvəl insanın nə kimi hisslər keçirməsi onun tənəffüs və qan dövrəni üzvlərinin fəaliyyətində xarici ifadəsini tapır. Qorxu hissi keçirən adamın sanki nəfəsi kəsilir, lazımı sözləri tapıb deməkdə çətinlik çəkir. Sevinc hissi keçirdikdə isə tamamilə başqa cür nəfəs alır.

İnsanın hansı hissləri keçirməsi qan dövrəsinə daha aydın təzahür edir. Beləki adam utandıqda, pərt olduqda üzünün rəngi qızarır, qorxduqda isə ağarır.

İnsanın nə kimi hisslər keçirməsi əsasən onun *mimikasında və intonasiyasında* daha aydın əks olunur.

Bunlarla yanaşı, insanın keçirdiyi hissləri, onun bədənində ifadəli hərəkətlərindən – pantomimikasıdan da başa düşmək mümkündür. Adətən, balet tamaşaları zamanı artist bir kəlmə söz işlətmədən bədənində ifadəli hərəkətləri ilə keçirdiyi müvafiq hissləri təzahür etdirir.

Nəhayət, insanın keçirdiyi hisslər onun nitqində də öz ifadəsini tapa bilir. İnsan müəyyən hadisəyə münasibətini nitqinin intonasiya tərzilə ifadə edə bilir. (Məsələn, necə? sözünü müxtəlif intonasiya ilə ifadə etməklə). Beləliklə mimi-ka, pantomimika, jestlər, intonasiya, kinesika və proksimika qeyri-verbal ünsiyyət vasitəsi kimi emosional təzahür etdirir.

Hisslərin əsas keyfiyyətləri. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, insanın öz hisslərinin obyektinə necə yanaşması, indiki anda ona necə münasibət bəsləməsi bu hissənin keyfiyyət məzmununu müəyyən edir. Bu baxımdan hisslərin özünəməxsus əsas keyfiyyətləri diqqəti cəlb edir. Bu keyfiyyətlər olmadan heç bir psixi hadisəni emosional sahəyə aid etmək mümkün deyildir. Ona görə ki, hissənin əsas

keyfiyyətləri şəxsiyyətin obyektə emosional münasibətinin zəruri və özünəməxsus əlamətidir.

Hər şeydən əvvəl, insanın gerçək aləmdəki cisim və hadisələrə *emosional* münasibətində *müsbət və mənfə* olmaqla iki əsas keyfiyyəti qeyd olunur. Əgər cisim və hadisələr insanın tələbatlarını ödəyirsə, bu zaman *müsbət*, başqa sözlə *stenik* hisslər özünü göstərir. Əksinə, cisim və hadisələr insanın tələbatlarını ödəmirsə *mənfə* – *astenik* hisslər baş verir. Psixoloji tədqiqatlar hisslərin bu iki keyfiyyəti ilə yanaşı olaraq daha iki keyfiyyətini aşkara çıxarmışdır. Beləki hissi törədən obyektə şəxsiyyətin müsbət və mənfə münasibətindən başqa *ikili münasibət və qeyri-müəyyən bələdləşmə* münasibətinin də olduğu müəyyən edilmişdir. İkili və yaxud ambivalent hissdə razılıq və narazılıq təkcə birləşmir, onların biri o birinə keçir, hər iki hiss yanaşı yaşanılır. Bu cür ambivalent hissə *qısqanclıq* hissini misal göstərmək olar. Beləki qısqanclıq zamanı adamda məhəbbət və nifrət hissi özünəməxsus şəkildə birləşə bilir.

Ambivalent hissə başqa bir misalı da göstərmək olar. Məsələn, isti günəş altında səhra yolunu keçən bir insan susuzluqdan əziyyət çəkir. Keçdiyi yolun bir hissəsində su gölməçəsinə rast gəlir. O, gölməçədən ovuclarını dolduraraq içir. Susuzluqdan əziyyət çəkdiyinə görə bundan razılıq hissi keçirir. Bununla yanaşı gölməçədə olan sudan bataqlıq tamarı gəlir. Ona görə də həmin su onda həm razılıq, həm də narazılıq hissi yarada bilir.

İnsanın öz hisslərinin obyektlərinə emosional münasibətinin digər keyfiyyəti hisslərin *qeyri-müəyyənliyidir*. Bu keyfiyyəti qısamüddətli emosional reaksiyalarda, eyni zamanda bəzi obyektlərə qarşı yaranmış davamlı hisslərdə müşahidə etmək olar. Adətən, insanın ilk dəfə rast gəldiyi hadisələrə təəccüb etməsi, onunla maraqlanması bu cür baş verir.

IV.13.3. Hisslərin fizioloji əsasları və funksiyaları

Hər bir psixi prosesin əsasını insanın beyin fəaliyyəti təşkil edir. Başqa psixi proseslər kimi, emosional halların və hisslərin fizioloji əsası da beyində gedən sinir prosesləri ilə bağlıdır. Hiss və emosiyaların əmələ gəlməsi və idarə olunması vegetativ sinir sisteminin funksiyasına daxildir. Xüsusilə, hisslərin əmələ gəlməsində beyin qabıqaltı sahələrdə baş verən sinir prosesləri çox mühüm rol oynayır. Həmin sahə tənəffüs prosesini, ürək döyüntüsünü, nəbz vurmanı, orqanizmin ayrı-ayrı hissələrinin qan ilə təchizini, hərarəti, bəzi orqanların və ifrazat vəzilərinin fəaliyyətini tənzimləyir. Ona görə də hər hansı hissin baş verməsi müvafiq üzlərdə müəyyən dəyişikliyin əmələ gəlməsi ilə nəticələnir. Məsələn: tənəffüs ahəngi dəyişir, ürək döyüntüsü ya artır, ya da azalır, nəbz vurma dəyişir, göz bəbəyi genişlənir, tüklər biz-biz olur, tərləmə artır, ağızda dil quruyur və s. Təsadüfi deyildir ki, qədim yunan həkimi Hippokrat 60-a qədər nəbz vurma kəşf etmişdir. Odur ki, ürəyin döyüntüsü emosiyanın ən həssas indikatorudur. Ona görə də çox vaxt insanlar öz emosiyalarını ürəyin fəaliyyəti ilə əlaqələndirirlər.

Hisslərin əmələ gəlməsində dinamik stereotipin yaranması və ya pozulması mühüm rol oynayır. Yəni həyat tərzindən, münasibətindən asılı olaraq beyində müəyyən rabitələr əmələ gəlir və get-gedə möhkəmlənir. Odur ki, həmin rabitələrdə hər hansı dəyişikliyin baş verməsi mövcud rabitələrin pozulması ilə nəticələnir. Bu da insanda razılıq, narazılıq, sevinc, heyrət, şübhə, maraq, qəzəb və s. kimi hisslərin əmələ gəlməsi ilə nəticələnir.

Deməli, müəyyən dinamik stereotipin əmələ gəlməsi və ya pozulması ilə əlaqədar olan sinir prosesləri, hisslərin fizioloji əsasını təşkil edir. Hiss və emosiyaların əmələ gəlməsində və cərəyan etməsində ikinci signal sistemi xüsusi rol oynayır. Çünki hər hansı emosional halı elə sözün köməyi ilə də yaratmaq olar.

Beləliklə beyin qabığında və qabıqaltı sahədə baş verən

sinir prosesləri, hiss və emosiyaların fizioloji əsası hesab olunur.

Psixologiya tarixində hiss və emosiyaların əmələ gəlməsi haqqında müxtəlif nəzəriyyələr mövcud olmuşdur. Bunlardan Ceyms-Lange, Kannon-Bard nəzəriyyələrini və S.Şixterin konsepsiyasını qeyd etmək olar.

İnsanın emosional və hiss halına simpatik və parasimpatik sinir sistemi nəzarət edir.

Dalaşarkən və ya qorxuya düşüb qaçarkən simpatik sistem insan orqanizmində müəyyən dəyişikliklər etməklə (məsələn: qan təzyiqi artır, qanın laxtalanma dərəcəsi yüksəlir, tərləmə artır və s.) onu düşdüyü vəziyyətə hazırlayır və enerji dolu qanı bütün hüceyrələrə göndərir. Belə bir təhlükəli vəziyyət aradan qalxdıqdan sonra parasimpatik sistem öz funksiyasına başlayır və insanın fizioloji durumunu normalaşdırır.

Adi vəziyyətdə müəyyən duyğu və emosiyaların, təhlükəli vaxtlarda isə qorxu və qəzəb emosiyalarının müşayiəti ilə yaşayırıq. İnsan oğlunun ətrafı ilə etdiyi çoxəsrlik davadan, vuruşmadan salamat çıxmasına bu iki sistem yardım etmişdir. Deməli, emosiyalar orqanizmin düşdüyü vəziyyətə uyğunlaşmasını təmin etməklə, insan həyatının davam etməsində önəmli rol oynayır.

Hisslər əsasən 3 mühüm funksiyayı yerinə yetirir: *signal, tənzimləmə və kommunikativ* funksiya. Bu funksiyalar ümumilikdə insanın ətraf aləmi düzgün əks etdirməsinə və ona uyğunlaşmasına xidmət göstərir. Biz emosiyaların köməyi ilə nitqdən istifadə etmədən biz tərəf müqabilimizin emosional durumunu başa düşür və ona uyğun şəkildə ünsiyyət qururuq.

Hiss və emosiyaların xarici təzahürlərinə əsasən müxtəlif mədəniyyətə malik olan, dilini bilmədiyimiz hər hansı xalqın nümayəndəsinin emosional halını, şad, kədərli, qəzəbli olduğunu, qorxduğunu, təccübləndiyini çox asanlıqla müəyyən edə bilərik.

Hisslər insanın idrak obyektinə bəslənən subyektiv münasibətlə bağlıdır.

Signal funksiyasının köməyi ilə biz ətraf aləmdə baş verən hadisələrin hansının həyatımız üçün faydalı və ya təhlükəli olduğunu dərk edirik. Bundan sonra davranış və rəftarımızda həmin cəhətləri nəzərə alaraq fəaliyyətimizdə müəyyən dəyişikliklər edirik.

İkincisi, hisslər insanın hərəkət və fəaliyyətinin motivi kimi çıxış edərək onları müəyyən istiqamətə yönəldə bilir. Bu hisslərin *tənzim etmə* funksiyası ilə bağlıdır. Məsələn: hər hansı dilə olan maraq, onu öyrənmək istəyi insanı müvafiq ali məktəbdə oxumağa təhrik edir. Dilə olan həvəs insanı həmin xalqın tarixindən, mədəniyyətindən bəhs edən kitablar oxumağa, filmlərə tamaşa etməyə və musiqisinə qulaq asmağa vadar edir.

Hisslərin kommunikativ funksiyası onunla ifadə olunur ki, insanın keçirdiyi hisslər onun mimikasında, səsində, tənəffüs ahəngində və s. təzahür edir. Hisslərin bu cür ekspres-siyası, qarşı tərəf üçün informasiya mənbəyinə çevrilir. Beləliklə, həmin kommunikativ funksiya şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı münasibətlərin tənzimlənməsinə xidmət göstərir. Məsələn: kədəri ekspressiya etməklə insan qarşı tərəfə özünün pis, çətin vəziyyətdə olduğunu bildirir. Bu hal onun köməyə ehtiyacı olduğu haqqında başqasına məlumat verir. Bundan sonra biz həmin adama kömək etmək istəyir, onun dərdinə şərik olur və təsəlli veririk.

Amerikan psixoloqu K.İzard qeyd olunan funksiyalarla yanaşı emosiyaların *motivasiya və sosializasiya* funksiyalarının olduğunu da qeyd etmişdir. Məsələn: qorxu hissi insanı kömək axtarmağa məcbur edir. Güclü yanğın təhlükəsi qonşularda qorxu hissi yaradır. Bu da onların birləşməsinə və mütəşəkkil formada qorxu mənbəyinə qarşı mübarizə aparmalarına səbəb olur. Bu qorxunun yaratdığı sosializasiyadır. Hər bir emosiyanın özünə məxsus sosializasiya funksiyası var. İkrəh

emosiyanın olmasaydı, insanların gigiyenik qaydalara əməl etməsi, estetik tələbatları ödəməyə ehtiyac qalmazdı. Bu mənada fərdin sosiallaşması prosesi hiss və emosiyanın hesabına həyata keçirilir.

Ümumiyyətlə hiss və emosiyaların yerinə yetirdiyi funksiyalar bir-birilə vəhdət təşkil edir. Psixoloji araşdırmalarda aşağıdakı fundamental emosiyalar müəyyən olunmuş və təsvir edilmişdir (K. İzard, 1980) maraqlı, sevinclı, heyranlı, kədərli, qəzəbli, nifrətli, həqarətli, qorxulu, həyəcanlı, günahkarlı, əzablı.

IV.13.4. Hisslərin keçirilməsi formaları

Hisslər yaranma sürətinə, qüvvəsinə və davamlılığına görə müxtəlif şəkildə keçirilə bilər. Bu baxımdan hissələrin aşağıdakı əsas keçirilmə formalarını qeyd etmək olar: *əhvallar*, *affektlər*, *gərginlik*, *frustrasiya*.

Əhvallar. Əhval tədricən yaranan, orta qüvvəyə malik olan, xeyli müddət davam edən emosional haldır. Səhər eşitdiyimiz xoş bir xəbər bütün gün gümrah, şən əhval-ruhiyyə keçirməyimizə səbəb ola bilər. Bu baxımdan əhval xeyli müddət insanın davranışına və psixi proseslərinə təsir edən ümumi emosional haldır. İnsanda yaranan əhvallar müsbət və ya mənfi xarakter daşıya bilər. Məsələn, müsbət xarakter daşıyan gümrah, şən, işgüzar əhval xeyli müddət, bəzən bir və ya bir neçə gün davam etməklə insanın fəaliyyətinə də öz müsbət təsirini göstərə bilər. Bunun təsiri altında insan öz işini ruh yüksəkliyi, inamla yerinə yetirir. Mənfi əhval-ruhiyyə isə insanın fəaliyyətinə ləngidici təsir göstərir. Bir çox hallarda əhvalın yaranması və dəyişməsi böyük emosional təəssürat yaranan, bəzi hissələri canlandıran, digərlərini zəiflədən müxtəlif həyat hadisələrindən ibarət ola bilər. Ona görə də birinci növbədə məktəblilərdə pis əhvalın yaranmasına təsir edən mənbələrin aşkara çıxarılması, imkan daxilində onların aradan qaldırılması, məktəbliyə nəzakətli yanaşmaq lazım gəlir. Bu prosesdə şagirdin fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinin nəzərə

alınması da zəruridir.

Affektlər. Affektlər sürətlə yaranan, qüvvətli, nisbətən tez keçib gedən emosional hallardır. Affektlər insanı tez bürüyən, sürətlə ötüb keçən, iradi nəzarətin pozulması ilə səciyyələnən emosional prosesdir. Bu zaman insan keçirdiyi qorxu, hiddət, qəzəb və s. hisslərə güclü şəkildə qapılır. Adətən, insana qarşı ədalətsiz, normalara uyğun gəlməyən, mənliyə toxunan hərəkətlər onu bir anda, sürətlə özündən çıxarır və kəskin hərəkətlərə yol verməsinə səbəb olur. İnsan bu cür hərəkətlərin icrasına əvvəlcədən hazırlaşmır. Onun bütün hərəkətləri şüurun nəzarətindən kənar baş verir. Fizioloji affekt adlanan bu hal tez də keçib gedə bilər.

Stress (ingiliscə – stress – təzyiq, gərginlik deməkdir) – insanın fəaliyyət və ünsiyyət prosesində çətin və mürəkkəb fiziki, zehni işlər görərkən, eləcə də təhlükə zamanı təcili və məsuliyyətli qərar qəbul etmək zərurəti qarşısında qaldıqda keçirdiyi psixi vəziyyətdir. Məhiyyətçə stress – insanın keçirdiyi normal vəziyyətlərdən biridir. Onun insana pis təsiri həmin emosional vəziyyətin hansı səviyyədə baş verməsi ilə bağlıdır. Belə ki, stress halı bəzi vaxtlarda insanın məqsədyönlü fəaliyyətinə pozucu təsir göstərir, bəzən isə əksinə qüvvə və enerjini artırır, fikrin cəmləşməsinə müsbət təsir göstərməklə, çətin məsələnin tez və asanlıqla həll olunmasına şərait yaradır. Bu mənada görkəmli Kanada fizioloqu H.Selye stressi «ümumi adaptasiya sindromu» adlandırmış və onun üç mərhələdən ibarət olduğunu göstərmişdir: 1. həyəcanlanma. 2. müqavimət. 3. əldən düşmə və üzülmə. H.Selye stressi – hər hansı fəvqaladə təsirə qarşı qeyri – spesifik müdafiə reaksiyası adlandırmışdır. Deməli psixi proseslərin diqqətin, qavrayışın, hafizənin, təfəkkürün gedişinə dolaşıqlıq yaradan psixi vəziyyəti distress adlandırmaq olar. Uzunmüddətli distress vəziyyəti insanda bəzi xəstəliklərin (infarkt, beyin insultu, keçəlik, diş tökülməsi və s.) yaranmasına səbəb olur. Psixoloji stress emosional və informasiya stressə bölünür. Emosional

stress təhlükəli, çətin, qorxulu şəraitdə özünü biruzə verir. Belə olan halda psixi fəaliyyətin gedişində neqativ məzmunlu dəyişiklik təzahür edir. İnformasion stress isə informasiya gününün həddən ziyadə çoxluğu nəticəsində tapşırığın öhdəsindən gələ bilməkdə özünü göstərir.

Stressin bir forması da eustressdir. Eustress – xoş xəbər, yaradıcılıq müvəffəqiyyəti, xoşa gələn fiziki iş və s. nəticəsində yaranan müsbət gərginlik vəziyyətidir. Eustress – əmək fəaliyyətini artırır və bədənin xəstəliklərə qarşı müqavimətini gücləndirir.

Frustrasiya. Frustrasifa - (latınca frustrasio – aldanma, nahaq gözləmə, əhval pozuntuluğu) – insanın düşdüyü psixi vəziyyət formasıdır. İnsanın öz məqsədinə çatmasına maneçilik törədən real və ya xəyali məələrlə rastlaşması nəticəsində keçirdiyi emosional hal – frustrasiya adlanır. Onun mahiyyətini daha yaxşı başa düşmək üçün aşağıdakı nümunə ilə tanış olaq:

İmtahan olduğu üçün, gecə saat 3-ə qədər yatmayıb suallara hazırlmışsınız. Gec yatdığınıza görə, otaq yoldaşınızın da nə vaxt oyandığını və evdən çıxdığını da bilməmişsiniz. Zəngli saati da qurmağı unutmusunuz. Belə olan halda, imtahana gecikdiyiniz üçün bir fincan çay da içməyib tələsik avtobus dayanacağına yollanırsınız. Dayanacağa çatan kimi universitetin yanından ötən avtobusun elə indicə uzaqlaşdığını görürsünüz. İmtahana gecikməmək üçün universitetə qismən yaxın gedən başqa avtobusla getməyə qərar verirsiniz. Əl qaldırmağınıza baxmayaraq, onlar da dolu olduğu üçün sizi götürmək üçün saxlamırlar. Artıq sınağa yarım saat qalıdığı üçün məcbur olub taksi saxlayırsınız. Yolda tıxac olduğu üçün taksi sizin zənn etdiyinizdən də ləng getməyə məcburdu. Elə universitetə azacıq qalmış arxadan gələn maşın sizin maşınla toqquşur. Sürücü maşını yolun kənarında saxlayaraq, həmin sürücü ilə mübahisə etməyə başlayır. Bu halda siz həyəcanla saata baxıb imtahana 8 dəqiqə qaldığını görürsünüz. Sürücü «Mən gedə bilmərəm» – deyib, yol polisi-

nin gəlməsini gözləyir. Sürücünün haqqını ödəyib, qalan yolu piyada getməyə məcbur olursunuz. Auditoriyaya girəndə müəllimin sizi soruşduğunu eşidirsiniz. Bileti çəkib əyləşəndə, qələmi unudub evdə qoyduğunuz məlum olur. Belə bir şəraitdə başınızı əlləriniz arasına alaraq durur və yaxında olan tələbə yoldaşınızdan qələm istəyirsiniz.

Yuxarıda göstərdiyimiz misalda, tələbənin düşdüyü psixi vəziyyət onun keçirdiyi emosional hal, frustrasiya halıdır. Bu cür halı, psixi vəziyyəti elə dilimizdə işlədilən əngəllənmə sözü ilə ifadə etmək olar. Onda frustrasiyanı, əngəllənmə duyğusu, hissi kimi xarakterizə etmək olar.

Beləliklə, insanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmasına, onu əldə etməsinə real və xəyali surətdə əngəllər törədən cisim və hadisələrlə qarşılaşdığı zaman keçirdiyi hisslər frustrasiya və ya əngəllənmə hissi adlanır. Başqa sözlə frustrasiya insanın hər hansı bir uğursuzluğa, itgiyə əlacsızlıq hissi, bihədə sərf olunan cəhdlə müşayət olunan mənfi – emosional təəssüratıdır.

Frustrasiya əsasən insanın narazılıq və ya təmin olunmamaq səviyyəsi onun dözümlü səviyyəsindən üstün olduqda əmələ gəlir. Frustrasiya özünü itirmək, qəzəb aqressiya, küskünlük, həyəcan, inamsızlıq və s. şəkildə təzahür edir. Həyəcan – frustrasiya halətinin katalizatorudur. Həyəcan – mövcud vəziyyətin və davranışın gələcəkdə ortalığa çıxaracağı nəticə ilə bağlı olaraq yaranır. Bu hiss insanı gələcəkdə arzu etmədiyi bir durumda olmaqdan qorunmasına yönəldir.

Frustrasiya həyəcan və aqressivliklə müşayət olunan prosesdir. Yuxarıda, imtahana gecikən tələbənin həm həyəcan, həm də frustrasiya halətinə düşməsi bunu sübut edir.

İmtahandan müvəffəqiyyət qazanıb-qazanmamasını düşünərkən həyəcanlanan tələbə, onu oyatmadığı üçün otaq yoldaşına, saati qurmadığı və qələmi unutduğu üçün özünə hirsələnir, acığı tutur. Frustrasiya şəraitində narazılıq səviyyəsi üstünlük təşkil etdiyi üçün ətrafda baş verən hadisələri

qavrayarkən və qiymətləndirərkən emosional qiymətləndirmə ön plana keçir. Belə olan halda insanlar, xüsusilə ekstravertlər hər şeydə qərəz axtarırlar və tapırlar.

Frustrasiyanın müxtəlif formaları var. Onlardan biri *sosial frustrasiya*dır. Sosial frustrasiya yalnız ayrıca götürülmüş bir şəxsə deyil, həm də ayrı-ayrı qrup və zümrələrdə, hətta xalqın böyük əksəriyyətində özünü biruzə verən psixoloji vəziyyətdir. Frustrasiya haləti müxtəlif səbəblərlə bağlı şəkildə meydana gəlir. Lakin, burada ən əsas şəxsiyyət amilidir. Yəni baş verən səbəblər, maneə və əngəllərə insanın münasibəti necədir? İstər azərbaycan dilli, istərsə də əcnəbi dilli mənbələrdə frustrasiyanın mərkəzində əsasən gecikmə, ləngimə, sosial və ya etnik qadağanın, konfliktin və s. səbəblərin dayandığı qeyd olunur. Şəxsiyyətdaxili konfliktlər frustrasiyanın daha tez təzahür etməsinə səbəb olur. Frustrasiya ilə bağlı 3 cür konflikt müəyyən edilmişdir.

1. Arzu olunan – arzu olunan tipli konflikt – İnsanın istədiyi iki arzudan birini seçmək zəruriyyəti qarşısında qalması. Məsələn: həm erkən yatıb yaxşı dincəlmək, həm də televiziyaadakı gecə proqramına tamaşa etmək istəyi ilə bağlı.

2. İnsanın istəmədiyi iki, lakin birini seçmək məcburiyyəti qarşısında qaldığı zaman düşdüyü konflikt şərait. Məsələn, bir tərəfdən amansız ögey ananın acı sözlərini, kinayəli baxışlarını qəbul edərək onunla bir evdə yaşamaq, digər tərəfdən sevmədiyin 3 uşağı olan dul kişiylə ərə getmək məcburiyyəti.

3. Bu tip konflikt arzu etdiyiniz, gerçəkləşdirmək istədiyiniz müəyyən hərəkət qorxu, ağrı ilə nəticələnən və ya müşayiət olunan halda meydana çıxır. Məsələn: ziyafətdə iştirak edən şəxsin bir tərəfdən spirtli içki içmək, şənlənmək istəməsi, digər tərəfdən isə içkili halda maşınla evə qayıtmaq üçün uzun yol qət edəcəyini və bu zaman qəzaya düşməsindən ehtiyat etməsi buna misaldır.

Qeyd etdiyimiz konfliktlər frustrasiya törədən amillərdir. Frustrasiya həm də insanın özünü reallaşdırma bilməməsi, özünü

aktuallaşdırma tələbatını ödəməməsi ilə də bağlı olaraq yaranır və inkişaf edir. Çox vaxt belə hallar insanın öz peşəsindən, onun məzmunundan və nəticəsindən razı qalmadıqda daha da inkişaf edir. Belə olan halda insan həyatda heç bir iz qoymadığını, öz həyat enerjisini boş-boşuna sərf etdiyini, halbuki daha yaxşı və mənalı yaşamağın mümkün olduğunu etiraf edir. Belələri ömrünün qalan hissəsində psixoloji müdafiə vasitəsi kimi şəraitin olmamasını, maddi vəziyyətin çətinliyini, ailə qayğısının çoxluğunu və başqa bir bəhanə gətirərək özlərindən başqa hamını və hər şeyi günahlandırırlar.

Beləliklə, frustrasiya haləti neqativ emosional vəziyyət kimi insanların davranış və rəftarına mənfi təsir edir.

IV.13.5. Ali hisslər

Ali hisslər bütünlüklə sosial amillərin təsiri ilə şərtlənir və inkişaf edir. İnsanı əhatə edən sosial gerçəkliyə münasibəti, eləcə də şəxsiyyəti onun keçirdiyi mürəkkəb (ali) hissləri ilə təzahür edir. Deməli, insanın təbiət hadisələrinə, cəmiyyətə və cəmiyyətdəki əxlaq normalarına, qanunlara, başqa insanlara, millətlərə, eləcə də təbiət və insan gözəlliklərinə, bir sözlə gerçəkliyə olan münasibəti onun ali hisslərinin obyektini təşkil edir. İnsanların davranışı, qruplar arasındakı qarşılıqlı münasibətlər, insan mədəniyyətinin məhsulları, incəsənət əsərləri, cəmiyyətin idarə olunması və birgəyaşayış qayda-qanunları, dərk olunması vacib olan problemlər və s. həmişə insanlarda müəyyən hisslər doğurur. Belə hisslər *ali hisslər* kimi səciyyələndirilir. Ali hisslərin məzmunu şəxsiyyətin inkişaf səviyyəsindən, dünyagörüşündən, bilik və bacarığından, əqidə və inamından asılı olduğu üçün subyektiv xarakter daşıyır.

Yönəldiyi sosial idrak obyektindən asılı olaraq ali hisslərin 4 növü fərqləndirilir: *əxlaqi, intellektual, estetik və*

praksis hisslər.

Ali hisslər – şəxsiyyətin formalaşması prosesində, mürəkkəb sosial tələbatların ödənilməsi ilə bağlı əmələ gəlir, məsələn, vətənpərvərlik, inam, dostluq və s.

Sadə (ibtidai) hisslər – isə bütün canlı orqanizmlərin, o cümlədən, insanların üzvi tələbatlarının təmin olunması ilə əlaqədar olaraq baş qaldırır.

Əxlaqi hissləri həm də mənəvi, dünyagörüşü hissləri də adlandırırlar. Əxlaqi hisslərin obyektı ayrı-ayrı adamlar, kiçik qruplar, kollektivlər, dövlət, idarə və təşkilatlar, ictimai hadisələr, insan münasibətləri, mövcud qanunlar, qaydalar və insanın özü və keçirdiyi hisslər ola bilər. Deməli, əxlaqi hisslər, müəyyən cəmiyyət daxilində qəbul olunmuş əxlaq normaları əsasında sosial gerçəkliyin hadisələrinin qavranılması zamanı insanın keçirdiyi hisslərdir. İnsanın əxlaqi hissləri, müvafiq əxlaq normalarına bəslədiyi subyektiv münasibətlə bağlı olur.

Əxlaqi hisslər sosial mahiyyət kəsb etdiyi üçün əsasən ailə, məktəb və digər sosial institutlarda həyata keçirilən tərbiyə işləri ilə sıx bağlıdır.

İnam, dostluq, yoldaşlıq, xeyirxahlıq, məhəbbət, insanpərvərlik, vətənpərvərlik, borc, həya və məsuliyyət hissi, vətəndaşlıq, humanizm və s. əxlaqi hisslərə misal ola bilər. Bəzən də elə olur ki, insan mövcud olan əxlaq normalarına uyğun olaraq hərəkət etmir. Bu ilk növbədə həmin şəxsin öz mənafeyini hər şeydən üstün tutmasından irəli gəlir. Belə olan halda həmin şəxs müvafiq normalara müsbət münasibət bəsləmədiyi üçün, mənfəi hisslər keçirir. Düşmənçilik, paxıllıq, fərdiyyətçilik, məsuliyyətsizlik, həyasızlıq, vicdansızlıq, namuzsuzluq və s. bu cür hisslərdir.

Bəzən də elə olur ki, insan öz hərəkətinin, rəftarının cəmiyyətdəki müvafiq normalara uyğun olmadığını, düzgün hərəkət etmədiyini sonradan başa düşür. Bu zaman əmələ gələn iztirab, xəcalət, təəssüf, peşmançılıq, rüsvayçılıq da əxlaqi hisslər hesab olunur. Deməli əxlaqi hisslər qavrayış obyektinə

bəslənən müsbət və ya mənfi münasibətlərin əks etdirilməsidir. İnsanın münasibəti onun şüuru ilə tənzim olunur. Odur ki, gənc nəslin tərbiyəsi işində əxlaqi şüurun inkişaf etdirilməsi ön plana çəkilməlidir. Çünki, özünüdərkətmənin kökləri şüurla, əxlaqi hisslərlə bilavasitə bağlıdır. Digər tərəfdən mənlilik şüuru da bir qayda olaraq əxlaqi şüura söykənir və onunla qarşılıqlı əlaqədə daha səmərəli inkişaf edir.

İntellektual (zehni) hisslər – insanın zehni (idrak) fəaliyyəti ilə əlaqəli şəkildə əmələ gəlir. Bu cür hisslər insanı ətraf aləmin sirlərinə, özünün eləcə də başqasının rəftar və davranışının səbəbini daha dərinədən dərk etməyə sövq edir. *Maraq, inam, səbr, təəccüb, şübhə, yəqinlik, fəhm, heyrat, yenilik və s. intellektual hisslər hesab olunur.*

Beləliklə *intellektual hisslər insanın idrak fəaliyyəti ilə əlaqədar olan, onu ətraf aləmi daha dərinədən və ətraflı dərk etməyə yönəldən mürəkkəb hisslərdir.* Təlim prosesində elmi axtarışlar zamanı, yaradıcı fəaliyyətdə zehni hisslərin hesabına insan fəaliyyəti daha da səmərəli olur. Zehni hisslərin təsiri nəticəsində insan ətraf aləmin sirlərinə, həll etməli olduğu problemlərin mahiyyətinə daha yaxşı nüfuz edir və onu həll edir. Ümumən insanın idrak fəaliyyətinin səmərəliliyi, başqa psixi hadisələrlə yanaşı həm də zehni hisslərlə şərtlənir.

Azərbaycan xalqın müqtədir oğlu, fəlsəfi-romantik şerimizin banisi Hüseyn Cavidin fəlsəfəsi, Rene Dekartın: «Hər şeyə şübhə ilə yanaş! – Budur həqiqətin meyarı» fəlsəfi kredo-su ilə səsləşir:

Şübhədir hər həqiqətin anası,
Şübhədir əhli – hikmətin babası,
Şübhə artarsa həm yəqin artar,
Mərifət nuri şübhədən parlar.
Səhvindənən ta ki doğsun şübhələr,
Həp seçilsin haqqı batil, xeyr şər.

İdrak prosesləri ilə emosiya və hisslərin dialektik vəhdət təşkil etməsi – müasir təlim nəzəriyyəsi üçün fundamental

əhəmiyyət kəsb edən qanundur. Odur ki, hər bir müəllim təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyətini, onun intellektual hisslərini (şübhə, inam, təəccüb, heyrat və s.) fəallaşdırmaq yolu ilə gücləndirməlidir. Bu cür fəallıq nəticə etibarlı ilə təfəkkürün, aqlın inkişafına xidmət edəcəkdir. Yeni pedaqoji təfəkkür, təhsilin humanistləşdirilməsi, humanitarlaşdırılması, interaktiv təlim metodlarının geniş vüsət aldığı bir şəraitdə, şagird təfəkkürünün emosional cəhətdən, zehni hisslərin köməyi ilə fəallaşdırılması müasir dərslə verilən əsas psixopedaqoji tələbdir. Təfəkkür ilə hisslərin sinxron surətdə inkişaf etdirilməsi şəxsiyyətin yetişdirilməsinin ana xəttini təşkil etməlidir.

Estetik hisslər. İnsanın estetik hisslərinin obyektini ətraf aləmin cisim və hadisələri, təbiət gözəllikləri, insan yaradıcılığının bədii məhsulları, musiqi, başqa adamların, eləcə də şəxsin özünün rəftar və davranışı ola bilər. Füsunkar təbiət mənzərələri, insan gözəlliyi, incəsənət əsərləri, ecəzkar musiqi və s. insanda estetik hisslər doğurur. Estetik hisslərə insan ictimai təcrübəni mənimsəməklə yiyələnmişdir. İnsan üçün ən birinci estetik zövq mənbəi elə insanın özüdür.

Psixoterapiyada məhz insanın estetik hisslərinə təsir göstərməklə onun psixi sağlamlığını bərpa etməyə, müalicəyə çalışırlar. Bu mənada musiqi terapiya, art terapiya və naturapixoterapiyada musiqi, incəsənət əsərləri və təbiət gözəlliklərindən müalicə vasitəsi kimi istifadə olunur. Deməli estetik hisslər insan şəxsiyyətinin həm mənəvi, həm də psixi sağlamlığının əsas şərtini təşkil edir. Vaxtilə Aristotel incəsənət əsərlərinin qavranılmasının insanın psixoloji və fizioloji vəziyyətinə müsbət təsirini qeyd etmiş və bu halı «təmizlənmə» (katarsis) adlandırmışdır.

Estetik hisslər insan psixikasına stenik təsir göstərməklə orqanizmin funksiyasını aktivləşdirir, bədəni gümrəh edir. Yumor, satira, təbəssüm, gülüş, həzz, heyran, həsəd və s. estetik hisslər hesab olunur. İnsan hisslərin köməyi ilə ətrafda baş

verən hadisələrə münasibətini bildirir, başqaları ilə qarşılıqlı münasibətini tənzimləyir, həm də özünün psixoloji sağlamlığını təmin etməyə cəhd göstərir. İnsanın estetik hisslərinə əxlaqi, intellektual hissləri, eləcə də dünyagörüşü və yaşadığı sosial mühit də təsir göstərir.

Praksis hisslər – insanın öz fəaliyyətinə bəslədiyi emosional münasibəti ilə bağlıdır. Fəaliyyət prosesi insanda həm müsbət, həm də mənfi emosional reaksiya əmələ gətirir. Fəaliyyət prosesində, sərf edilmiş sayda yaranan razılıq və ya narazılıq duyğusu praksis hisslər adlanır. İnsan fəaliyyətinin hər bir forması praksis hisslərin obyektinə ola bilər. Hər hansı fəaliyyət prosesində qarşıya çıxan maneələri aradan qaldırdıqca, işin uğurla yerinə yetirilməsindən alınan razılıq hissi praksis hisslərə aiddir. Dərs zamanı qarşılıqlı əlaqənin yaranması, izah olunan məsələnin şagirdlər tərəfindən aydın başa düşüldüyünü gördükdə, eləcə də pedaqoji refleksiyaya müraciət edərkən keçirilən dərslərdə məqsədə nail olunması ilə bağlı müəllimin keçirdiyi hisslər praksis hisslər hesab olunur. Praksis hisslər yaradıcı hisslər kimi təzahür edir.

Beləliklə fəaliyyət prosesində göstərilən səydən asılı olaraq işin gedişinə və nəticəsinə bəslənən münasibətlə bağlı baş qaldıran hisslər praksis hisslər adlanır. Fəaliyyətin, işin mənimsənilmə səviyyəsindən asılı olaraq, praksis hisslər bəzi hallarda işin gedişi ilə bağlı, bəzi hallarda isə fəaliyyətin nəticəsi ilə bağlı olur. Çətin tapşırıqın, məsələnin düzgün həllinin tapılması ilə bağlı tələbənin keçirdiyi sevinc hissi praksis hiss kimi xarakterizə olunur. Yaxud da problemin həlli ilə bağlı uğursuz axtarışlardan yaranan həyəcan, gərginlik, məyusluq və s. neqativ məzmunlu praksis hisslərdəndir.

Beləliklə, insanın şəxsiyyət kimi psixoloji portretinin mühüm cizgiləri olan ali hisslər bir – birindən təcrid olunmuş halda deyil vəhdətdə təzahür edir. Odur ki, insanın mənəvi aləmini, idrak fəaliyyətini və şəxsiyyətini təzahür etdirən ali hisslərin tərbiyə edilməsi və inkişaf etdirilməsi gənc nəslin

tərbiyəsi işinin mühüm tərəflərindəndir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Hisslər nəyə deyilir?
2. Hisslər duyğulardan nə ilə fərqlənir?
3. Hisslərin obyektı və subyektı nədən ibarətdir?
4. Hisslərlə emosiyaların oxşarlıq və fərqi şərhləyin.
5. Hisslər insanın idrak fəaliyyətində nə kimi rol oynayır?
6. Hisslərin xarici ifadəsi özünü nələrdə göstərir?
7. Hisslərin əsas keyfiyyətlərini xarakterizə edin.
8. Hisslərin fizioloji əsasları barədə danışın.
9. Hisslərin hansı funksiyaları vardır? Onları şərhləyin.
10. Hisslərin keçirilmə formaları hansılardır? Onları şərhləyin.
11. Ali hissələr hansılardır? Onların hər biri haqqında ayrılıqda danışın.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqatlar üçün mövzular

1. Hiss və emosiyalar psixoloji problem kimi.
2. Hisslərin ekspresiyası.
3. Hisslərin başqa idrak prosesləri ilə qarşılıqlı təsiri.
4. Ali hissələr və onların insan şəxsiyyətinə təsiri.

Ədəbiyyat

1. **Bayramov Ə.S. , Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya 2-ci nəşri. - Bakı 2002.
2. **Əlizadə Ə.Ə.** İdrak prosesləri və hissələr.

Psixopedaqoji məsələlər. – Bakı, 2006, səh. 252-337.

3. **Əlizadə Ə.Ə.** Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı 1998

4. **Əliyev R.İ.** Psixologiya. - Bakı 2003.

5. **İzard K.** Psixologiya emoüii. Moskva 2001.

6. **Nemov R.S.** Psixologiya. Kniqa 1. - Moskva., 1898.

7. **Qranovskaa R.M.** Elementı praktıçeskoy psixologii. - SPb. 1997.

8. **Mayers D.** Psixologiya – Minsk, 2001, s. 530-563

9. **Reykovskiy Ə.** Gksperimentalğnaə psixologiya gmoüii. – M., 1979.

10. **Selğe Q.** Stress bez distressa Moskva 1979

14-cü FƏSİL İRADƏ

Qısa xülasə

İradə haqqında anlayış. İradə iş. İradə iş ixtiyari işin xüsusi növü kimi. İradə qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün subyektin öz fəaliyyət və davranışı zamanı rast gəldiyi çətinlikləri aradan qaldırma prosesi kimi. Daxili və xarici maneələr və iradi iş zamanı onların aradan qaldırılması. İradə işin funksiyaları.

İradə işin quruluşu. Sadə və mürəkkəb iradi iş. İradə işin mərhələləri.

Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri. İlkin iradi keyfiyyətlər: iradi güc, təkidlilik. İkinci və ya törəmə iradi keyfiyyətlər: qətiyyətlilik, cəsarət, özünü ələ almaq, inam. Üçüncü iradi keyfiyyətlər: məsuliyyətlilik, intizamlılıq, işgüzarlıq, təşəbbüskarlıq.

İradə qüsurları: təqlidçilik, təqlinə qapılmaq, qorxaqlıq, neqativizm, tərslik.

IV.14.1. İradə haqqında anlayış

İnsan öz həyat və fəaliyyəti zamanı müxtəlif hərəkət və işləri icra edir. Bunlardan bəziləri *qeyri-ixtiyari*, bəziləri isə *ixtiyari* şəkildə baş verir.

Qeyri-ixtiyari hərəkətlər düşünülmüş, şüurlu şəkildə deyil, ya tamamilə dərk olunmayan və ya bir o qədər də dərk edilməyən təhriklərin təsiri altında baş verir. Bu cür hərəkətlər adətən impulsiv xarakter daşıyır. Onların dəqiq planı olmur. Psixologiyada qeyri-ixtiyari hərəkətlərə insanın qorxu, çaşqınlıq, heyranlıq, affekt halında olan və s. hərəkətləri aid edirlər.

İxtiyari hərəkətlər isə məqsədlə bağlı, məqsədayınlanmış hərəkətlərdir. Bu cür hərəkətləri yerinə yetirərkən insan öz məqsədini həyata keçirmək üçün lazım olan əməliyyatları

əvvəlcədən təsəvvür edir. Bu cür hərəkətlər iradi xarakter daşıyır. Bu zaman insan qarşısına çıxan maneələri aradan qaldırmalı olur.

Qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün subyektin öz fəaliyyəti və davranışı zamanı rast gəldiyi çətinlikləri, maneələri aradan qaldırma prosesinə iradə deyilir.

İradi iş zamanı insan iki cür maneələri aradan qaldırmalı olur: ***daxili (subyektiv)*** və ***xarici (obyektiv)*** maneələr.

Daxili maneə insanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmasını çətinləşdirən istək və meyllərindən ibarət ola bilər. Məsələn, şagird sabah müəllimə cavab vermək üçün hazırlaşmağa başlayır. Elə bu vaxt televizorda onun çoxdan baxmaq arzusunda olduğu bir filmi nümayiş etdirəcəklərini eşidir. Bu zaman o, öz istəyini boğaraq qonşu otağa keçib dərse hazırlşırsa daxili maneəni aradan qaldırmış olur.

Xarici maneə isə insanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmasını çətinləşdirən obyektiv, onun istəyindən asılı olmayan maneədir. Məsələn, şagird sabahkı dərse hazırlaşmaq məqsədini qarşısına qoyur. Bu zaman işıqlar sönür. Şagird öz məqsədinə çatmaq üçün yaxınlıqda yaşayan əmisigilə gedərək dərsi hazırlayırsa xarici maneəni aradan qaldıraraq öz məqsədinə nail olur.

Mətin iradəli adamlar qarşılarına qoyduqları məqsədə nail olmaq üçün hər cür maneəni aradan qaldıra bilirlər.

İradə – ali psixi funksiya kimi, insanın həyatı prosesində formalaşır. İnsan fəallığının xüsusi forması olan iradə mürəkkəb psixi proses kimi vasitəli xarakter daşıyır və ilk növbədə nitqin köməyi ilə təşəkkül tapır.

İradənin fizioloji mexanizmi baş-beyin yarımkürələri qabığının fəaliyyəti ilə əlaqədardır. İ.P.Pavlovun nəzəriyyəsinə görə, insanın iradəsi söz qıcıqlandırıcıları ilə bağlıdır. İnsanın iradi davranışının fizioloji əsası birinci siqnal sistemi ilə qarşılıqlı təsirdə olan ikinci siqnal sistemidir. İradə – psixikanın tənzimədiçi vəzifəsidir. Bu vəzifə insanın öz

davranış və fəaliyyətini idarə etmək qabiliyyətində, qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmaq işində rast gəldiyi maneə və çətinlikləri aradan qaldırmaqda ifadə edilir. İradə - xüsusi fəaliyyət forması kimi insandan öz davranışını qarşısına qoyduğu məqsədə müvafiq olaraq tənzim etməyi, onunla rəqabətə girən başqa arzu və istəkləri ləngitməyi, boğmağı tələb edir.

İradə işi mahiyyətinə görə, həm də ixtiyari iş kimi də səciyyələndirmək olar. Çünki, hər bir iradə iş, başqa ixtiyari işlər kimi qarşıya məqsədin qoyulması ilə başlayır və onun yerinə yetirilməsi ilə nəticələnir. Məsələn: eyni otaqda qalan tələbədən A – çoxdan yatıb, B – isə yuxusu gəlsə də oturub sabahkı seminar məşğələsinə hazırlaşır. Bu misallarda hər iki tələbə müəyyən məqsəd əsasında hərəkət edir. Ona görə də, hər cür sadə işi iradə iş kimi səciyyələndirmək olmaz. Yerinə yetirilən iş o zaman, iradə iş adlandırıla bilər ki, orada müəyyən iradə səy tələb olunsun.

Yuxarıdakı misalda, B-nin yuxusu gəlsə belə, oturub seminar hazırlaşması, iradə səy hesabına yerinə yetirilmişdir. Ona görə də, bu cür iş iradə iş kimi səciyyələndirilir və iqiqat ixtiyari adlandırılır.

Beləliklə, işin həm motivasiya tərzinə, həm də icra mexanizminə görə ixtiyari olması onun psixoloji cəhətdən iradə olmasının göstəricisidir. Beləliklə iradə iş mürəkkəb xarakter daşımaqla, ixtiyari işin xüsusi formasıdır. İradə işin motivi insanın bilavasitə aktual tələbatları ilə müəyyən olunmur.

İradə işin funksiyaları. İradə şəxsiyyəti xarakterizə edən ən mühüm psixi keyfiyyət kimi 2 mühüm funksiyayı yerinə yetirir: 1) təhrik etmə funksiyası; 2) ləngitmə funksiyası.

İnsanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmaq üçün çalışması, bu yönümdə mübarizə aparması, qarşısına çıxan maneələri dəf etməsi, eyni zamanda özünün aktual tələbatı ilə bağlı olmayan işlər görməsi, dünyagörüşünə, əqidəsinə, inam və idealına uyğun gəlməyən fəaliyyətdən imtina etməsi

təhrikətmə və ləngitmə funksiyaları vasitəsilə gerçəkləşir. Bu funksiyalar bir-birilə qarşılıqlı surətdə əlaqədardır. İradə şəxsiyyətin motivləri ilə bağlıdır. Lakin, motivlərdən fərqli olaraq iradə insanı yalnız fəallığa təhrik etmir, həm də lazım gəldikdə onun fəallığını ləngidir.

İradə başqa psixi hadisələr kimi, inikasin bir formasıdır. Belə bir inikas zamanı, fəaliyyətin obyektiv məqsədi psixikada əks olunur. İradə özündə şüurun 3 mühüm xassəsini birləşdirmişdir: idrak, münasibət və hiss.

İnsan fəaliyyətinin məzmununa, onun səmərəliliyinə müxtəlif amillər təsir göstərir. Onlardan biri iradə ilə bağlıdır. Belə ki, insan iradə vasitəsilə öz fəaliyyətini həm tənzimləyir, həm də onun motivlərinin gücləndirilməsinə şərait yaradır. Fəaliyyət motivlərinin aktuallaşdırılması, şəxsiyyətin xəyali motivlərinin gücləndirilməsi hesabına əmələ gəlir.

Xəyali motivlərin formalaşması, şəxsiyyətin inkişaf səviyyəsindən asılıdır. Bir halda tələbə gözünün qabağına gətirir ki, o beynəlxalq əhəmiyyətli konfransda, xarici qonaqların çıxışlarını səlist və düzgün qaydada iştirakçılara tərcümə edir, təşkilat komitəsi tərəfindən təşəkkürnamə alır. Tədbirdən sonra, məşhur bir şirkətin prezidenti ona yaxınlaşaraq onların şirkətində tərcüməçi işləməyi təklif edir. Başqa halda isə, o, gözlərinin qarşısında rəfiqələrinin məşhur estrada müğənnisinin konsertində iştirak etmələrini, ondan sonra şəhərə gəzməyə çıxmalarını, deyib-gülmələrini canlandırır.

Bütün bunlar xəyali situasiya kimi fəaliyyətin gedişinə güclü surətdə təsir göstərir, onun səmərəsini birinci halda artırır, ikinci halda isə zəiflədir. Müsbət xəyali motivin köməyi ilə, insan gördüyü işə daha mühüm məna verməklə, özünün iradi səyini gücləndirmiş olur. Deməli, iradə həm də tənəyyüllə də bağlıdır. Belə ki, insan fəaliyyət göstərəcəyi şəraiti tənəyyüldə canlandırdıqda, görəcəyi işi daha yaxşı icra edir.

Təlim prosesində, eləcə də, tərbiyə işində müəllimlər, tərbiyəçilər eləcə də valideynlər uşaqlarda görəcəkləri işlə bağlı

müsbət xəyalı motivlər yaratmaqla onlara psixoloji cəhətdən kömək edə bilirlər.

IV.14.2. İradə işin quruluşu

İnsanın iradəsi məhz fəaliyyət prosesində təzahür edir. Psixoloji planda iradə iş fəaliyyətin strukturuna daxil edilir. Ümumi şəkildə iradə işi proses kimi təhlil etdikdə onun iki əsas mərhələdən ibarət olduğunu görə bilərik; 1. Zehni və yaxud intellektual mərhələ; 2. İcra və yaxud əsas iradə mərhələ.

Zehni mərhələ tələbatın dərk olunması, həvəs və arzusun əmələ gəlməsi, məqsədin ayrılması, motivlər mübarizəsi, qərar qəbulu və işin planlaşdırılması ilə xarakterizə olunur. Qərarın qəbulu yəni işin hansı şəkildə icra edilməsi, iradə işin quruluşunda mühüm mərhələdir. Həqiqi iradə başlanğıc işin məhz hansı şəkildə icra edilməsi haqqında qərarın qəbul edilməsində təzahür edir.

Zehni mərhələ, xüsusən onun motivlər mübarizəsi və qərar qəbulu mərhələsində təfəkkür aktivləşdirilir. İradə işin bir elementi risk adlanır. Risk – o halda işə qoşulur ki, fəaliyyətin nəticələrini proqnozlaşdırmaq mümkün olmasın. Səmərəli risk, mahiyyətinə görə çox mühüm iradə keyfiyyət hesab olunur.

İcra mərhələsi – iradə işin psixoloji məzmununu açıb göstərən mərhələ hesab olunur. Zehni mərhələ iradə işin icra mərhələsi ilə tamamlanır. Elə insanın iradə keyfiyyətləri, onun nə dərəcədə iradəli olub-olmaması məhz ikinci mərhələdə aşkar olur.

Adətən öz strukturuna görə iradə işləri iki qrupa bölmək olar: *sadə* və *mürəkkəb* iradə işlər.

Sadə iradə iş qərar qəbulu və onun icrası ilə başa çatır. Məsələn, əgər dərsə hazırlaşmağı qərara alır və dərhal stolun arxasında əyləşərək hazırlaşmağa başlayırsansa, bu cür iş sadə

iradi iş adlandırmaq olar.

Mürəkkəb iradi işdə isə vəziyyət tamamilə dəyişir. Bu zaman qərarın qəbulu və icrası bir sıra mərhələlərdən keçir. Burada məqsəd, motivlər, qərar qəbulu, onun icrası üçün yol və vasitələrin axtarılması, qərarın icrası və s. mərhələlərdən keçmək zəruri olur. Belə bir misala nəzər salaq. Fərz edək ki, XI sinif şagirdi ali məktəbə daxil olmaq məqsədini qarşısına qoyur. Bu zaman hansı ixtisası, hansı universiteti seçmək məsələsi ortaya çıxır. Şagirdi ingilis dili ixtisası maraqlandırır. Valideynləri isə onun həkim olmasını istəyirlər. Keçən il həmin məktəbi bitirən yoldaşlarından Dillər Universitetinə daxil olanlar ona bu ixtisası seçməyi məsləhət bilirlər. Bütün bu motivlər arasında mübarizə gedir. Nəhayət o, ingilis dili üzrə mütəxəssis olmaq qərarına gəlir. Bundan sonra yeni mərhələ başlayır. Şagird bunun üçün yol və vasitələr arayır. Müəllimlərindən məsləhət alır. Xüsusi hazırlıq kurslarına gedir. Ciddi şəkildə sınaq imtahanlarında iştirak edir. Nəhayət qəbul haqqında elanlar çıxdıqdan sonra sənədlərini həmin ixtisas üzrə təqdim edir. Bundan sonra test imtahanlarına gedir. Son mərhələdə məqsədinə necə nail olduğunu qiymətləndirir.

IV.14.3. Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri

Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri elə iradi iş prosesində təzahür edir və formalaşır. İradi keyfiyyətlər – mürəkkəb psixi xüsusiyyətlər kimi insanın həyatı prosesində formalaşır, psixoloji səciyyəsinə görə vasitəli xarakter daşıyır. Tərbiyə şəraiti, sosial mühit eləcə də, sinir tipi iradi keyfiyyətlərin formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətlərini 3 qrupda birləşdirmək olar:

1. *İlkin iradi keyfiyyətlər* – iradi güc, təkidlilik.

2. *Törəmə iradi keyfiyyətlər* – qətiyyətlilik, cəsarət, özünü ələ almaq, inam.

3. *Üçüncü iradi keyfiyyətlər* – məsuliyyətlilik, intizamlılıq, işgüzarlıq, təşəbbüskarlıq.

İradi keyfiyyətləri *mənfi və müsbət* olmaqla iki qrupa bölmək olar. Müsbət iradi keyfiyyətlərə *təkidlilik, qətiyyət, cəsarət, özünü ələ almaq, məsuliyyətlilik, intizamlılıq, müstəqillik, səbrlilik və s.* aid edirlər. Bunların hər birinin əksini mənfi iradi keyfiyyətlər təşkil edir. Mənfi iradi keyfiyyətlərə iradi nöqsan kimi *təqlidçilik, təlqinə qapılmaq, neqativizm, tərsliyi* də aid etmək olar.

Təkidlilik – qəbul edilmiş qərarın icrası zamanı qarşıya çıxan çətinlik və maneələrə qarşı mübarizə aparıb, onlara qalib gəlmək və mütləq məqsədə çatmaq əzmində təzahür edir. *Tərslik* – isə iradi nöqsan kimi real şəraiti düzgün qavrayıb qiymətləndirə bilməmək və dəyişmiş şəraitə çevik münasibət bəsləyə bilməməkdə ifadə olunur. Tərslik çox vaxt bilərəkdən öz inadından dönməməkdə özünü göstərir.

Qətiyyət – hər hansı məsələ ilə bağlı heç bir tərəddüd etmədən, vaxtında düşünülmüş qərar qəbul etməkdə ifadə olunur. Qətiyyət – iradi keyfiyyət kimi iradi işin bütün mərhələlərində özünü göstərir. Qətiyyətlilik – məqsəd aydınlığı və inam hissi (yəqinlik) ilə sıx bağlıdır. Bu keyfiyyətin əksini ***qətiyyətsizlik*** təşkil edir. Qətiyyətsiz adam üçün iradi işin bütün mərhələləri uzun və üzücü prosesə çevrilir. Qətiyyətsizlik – inamsızlıq, zəiflik, qorxaqlıq və məqsədin aydın dərk olunmaması və s. səbəblərlə bağlı olur.

Cəsarət – iradənin çox mühüm keyfiyyəti olub, iradi işin icra mərhələsində özünü göstərən psixi xüsusiyyətdir. Qəbul edilmiş qərarın icrası zamanı, tapşırığın, işin müvəffəqiyyətli həllindən ötrü qorxu hissinə qalib gəlmək, təhlükəyə qarşı getməkdə, risk etməkdə təzahür edir. Cəsarət iradəni qüvvələndirir və şəxsiyyətin hörmət və nüfuzunu artırır. Özünəinam, məqsəd aydınlığı, ədalət cəsarətin aktivatorlarıdır.

Çox vaxt mərdlik, qəhrəmanlıq, igidlik, hünərpərvərlik, mübarizlik cəsarətliliklə sinonim sözlər kimi işlədilir. Cəsarətə əks olan keyfiyyət **qorxaqlıqdır**. **Qorxaqlıq** – insanın motivasiya sahəsi ilə bağlı olub, sosial keyfiyyət kimi, ətraf aləmdə baş verən hadisələrə münasibətdə özünü göstərir. Qorxaqlıq – inamsızlıqla, cəsarətliliklə, qətiyyətsizliklə çulğalaşan keyfiyyətdir. Qorxu həm də orqanizmin bioloji müdafiə reaksiyasıdır.

Özünü ələ ala bilmək əsasən şəxsin iradi iş zamanı özünü ələ ala bilməsində, bütün fəaliyyətini qarşıya qoyulan məqsədin yerinə yetirilməsinə səfərbər etməsində, qorxuya üstün gəlib, bütün maneə və çətinlikləri aradan qaldırılmasında ifadə olunur. İradənin özünü ələ ala bilmək, keyfiyyəti ən çətin situasiyada insan dözümlüyündə, soyuqqanlılıq və təmkinliyində ifadə olunur.

Məsuliyyətlik – mühüm iradi keyfiyyətlərdən biri olub, şəxsin yerinə yetirdiyi fəaliyyət, davranış və rəftarı qarşısında daşdığı cavabdehlik hissi ilə sıx bağlıdır. Məsuliyyətliliyin əsasən borc hissini, eləcə də cavabdehlik hissini inkişafı ilə bağlı olması, sosial-mənəvi-psixoloji yetkinliyin göstəricisi kimi qəbul edilir.

İntizamlılıq – şəxsin qəbul edilmiş qayda və qanunlara əməl etməsi ilə xarakterizə olunan keyfiyyətdir. İnsanın fəaliyyət və ünsiyyət prosesində, mövcud sosial normalara, etalonlara və s. hörmətlə yanaşması, şəxsin intizamlı olmasını bildirir. Görkəmli alman filosofu İ.Kant – nizam-intizamın insanda vəhşiliyi ləğvetmə vasitəsi olduğunu göstərmişdir. İnsanların qrup və kollektiv şəraitdə birgə fəaliyyət göstərməsi, başqa səbəblərlə paralel olaraq intizamlılıq keyfiyyətinin dərk olunması ilə bağlıdır. İntizamlılıq – şəxsiyyətin işgüzarlığı və sosiallığının göstəricisidir. İntizamlılıq həm də əxlaqi qiymətdir.

İşgüzarlıq – mühüm iradi keyfiyyətlərdən biri olub, başlanan hər hansı bir işi, fəaliyyəti tədriclə, ardıcıl olaraq,

axıra qədər icra etməkdir. İşgüzarlıq, ardıcillıq və icraçılıq bir-birilə sıx vəhdət təşkil edən keyfiyyətlərdir. *Tənbəllik* – işgüzarlığın əksi hesab olunan xüsusiyyət kimi iradi zəifliyin təzahür formasıdır.

Müstəqillik – insanın hər hansı fəaliyyəti heç bir kömək, göstəriş olmadan həyata keçirmək qabiliyyətidir. O, əsasən qərar qəbulunda və icra olunmuş işə görə cavabdehlikdə özünü göstərir. Müstəqil adam məsuliyyət hissinə, tənqidi ağla, möhkəm əqidəyə və dərin inam hissinə malikdir. Müstəqillik ən mühüm iradi keyfiyyət kimi iradi işin həm intellektual, həm də icra mərhələsində təzahür edir. Başqa iradi keyfiyyətlər kimi, müstəqillik də sosial həyat şəraitindən, mühit və tərbiyədən asılı olaraq formalaşan psixi xüsusiyyətdir.

Müstəqilliyin əksini *təqlidçilik* və *təlqinə qapılma* təşkil edir. Təqlid başqalarının davranışını olduğu kimi yamsılamaq, təkrar etməkdən ibarətdir. *Təlqinə qapılmaq* isə dərk etmədən başqalarının təsiri altına düşməkdir.

Səbrlilik. Psixologiyada iradənin təzahürü haqqında danışdıqda, elə ilk növbədə səbirli olmaq başa düşülür. Səbrli olmaq – iradi güc, təkidlilik, özünü ələ almaq, inam, dözümlülük kimi keyfiyyətlərlə vəhdətdə təzahür edir. Azərbaycan şer kəhkəşanının ən parlaq və sönməyən ulduzu böyük Sabirin dediyi kimi:

Hansı bir müşküldü kim, səbr ilə asan olmasın?

Patopsixologiyada psixi vəziyyət, iradəsizlik, fəaliyyətə həvəs düşkünlüyü iradənin patopsixologiyasıdır və buna abuliya deyilir (yunanca: abulia - qətiyyətsizlik)

Zəif iradəlilik – məqsədəuyğunluğun və yüksək niyyətlərin yoxluğudur. Zəif iradəlilər üçün özlərinin maraq dairələrini genişləndirmək faydalıdır. İradə «lazımdır», iradəsizlik isə «istəyirəm» motivi ilə hərəkətə gəlir. Bernard Şou yazırdı: «İradə olmayan yerdə yol da yoxdur». Kibernetiklər iradəni həyatı mübarizəni əks etdirən bir oyun anlayışı kimi təyin edirlər. Qədim romalılar deyirdilər:

Cəsurlara tale kömək edir (audaces fortuna adjuvat)

Özünü yoxlamaq üçün süal və tapşırıqlar

1. İradə nəyə deyilir?
2. İradə iş zamanı insan hansı maneələri aradan qaldırır? Onları şərh edin.
3. İradə işin funksiyaları hansılardır?
4. İradə işin mərhələləri və strukturunu şərh edin.
5. Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətlərini sayın və onları səciyələndirin.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqatlar üçün mövzular

1. Psixologiyada iradə problemi.
2. İradə keyfiyyətlər və onların inkişaf etdirilməsi yolları.
3. İradənin inkişafında oyunun rolu.

Ədəbiyyat

1. **Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.** Psixologiya. 2-ci nəşri - Bakı., 2002
2. **Məhərrəmov M.** Məktəblilərdə iradəni tərbiyə etmək haqqında. – Bakı, 1958
3. **Selivanov V.S.** Məktəblidə iradə tərbiyəsi. – Bakı, Azərənəşr. 1969
4. **Vladimir Levin.** Fikir ardınca. - Bakı., 1972.
5. **İlgin E.P.** Psixologiya vol.1.- Piter., 2000.
6. **Nemov R.S.** Psixologiya. Kn.1.- Moskva. 1998, s.424-434
7. **Rubinşteyn S.L.** Osnovı obhey psixologii. V 2-x t. – T II – M.,1989. s. 182-211

BEŞİNCİ HISSƏ

ŞƏXSİYYƏTİN FƏRDI-PSIXOLOJİ XASSƏLƏRİ

15 - c i F Ə S İ L

TEMPERAMENT

Qısa xülasə

Temperament haqqında anlayış. Temperament şəxsiyyətin fərdi-psixi xassəsi kimi. Temperament insanın psixi fəaliyyətinin intensivliyini, dinamikasını, emosionallıq və müvazinətlilik dərəcəsini şərtləndirən fərdi özünəməxsus xassələri kimi.

Temperament haqqında təlimlər tarixindən. İnsanların psixi fəaliyyətlərinin dinamikliyinə hələ qədim zamanlardan diqqəti cəlb etməsi. Temperament haqqında humoral nəzəriyyənin banisi kimi hippokratın xidmətləri. Temperament haqqında somatik və sinir sistemi nəzəriyyələrinin mahiyyəti.

Temperamentin tipləri. Temperament tipləri və onların xassələri – sanqvinik, xolerik, fleqmatik, melankolik temperament tipləri və onları fərqləndirən xüsusiyyətlər. Təmiz temperament tipinin olmaması, insanların əksəriyyətində qarışıq temperament tipinin mövcudluğu.

Temperamentin fizioloji əsasları. İ.P.Pavlovun ali sinir fəaliyyətinin tipləri haqqında təlimi və temperamentin tipləri.

V.15.1. Temperament haqqında anlayış

Adətən, hər hansı bir insan qrupunda müşahidə aparıldıqda qrupdakı insanların birinin cəld, digərinin təmkinli, birinin tez özündən çıxan, digərinin müvazinətli, birinin hər şeyə tez reaksiya verən, digərinin ləng olduğunu görürük. İnsanların bir-birlərindən bu cür fərqli xüsusiyyətə malik olmaları qədim zamanlardan diqqəti cəlb etmişdir. Ona görə

də, bəşəriyyət lap qədimdən müxtəlif adamların psixi xasiyyətinin tipik xüsusiyyətlərini ayırmağa, onların ümumiləşmiş portretlərini tipologiyasını verməyə cəhd göstərmişlər, temperament tiplərinin az sayını azaltmağa çalışmışdır. Bu cür tipologiya praktiki olaraq faydalı idi, belə ki, onun köməyi ilə konkret həyat şəraitində bu və ya digər insanın davranışını qabaqcadan görmək və nəzərə almaq olardı. Tarixən insanları bir-birindən fərqləndirən həmin xüsusiyyətlərə «temperament» adı verilmişdir.

Temperament – insanın elə bir anadangəlmə xüsusiyyətləridir ki, onlar intensivliyin, təsirə cavabvermə sürətinin dinamik xarakteristikalarını, emosional qıcıqlanma və tarazlıq dərəcəsini, ətraf mühitə uyğunlaşma xüsusiyyətlərini şərtləndirir.

Temperament latın dilindən «qarışıq, mütənasiblik» deməkdir. Temperament haqqında təlimin yaradıcısı qədim yunan görkəmli həkimi Hippokrat (e.ə. təxminən 460-377 illər) sayılır. O təsdiq edir ki, insanlar 4 əsas «orqanizm şirəsi»nin nisbətinə görə fərqlənilirlər: qan, fleqma, sarı öd və qara öd. Bu, «orqanizm şirələrinin» nisbəti yunanca «krasis» sözü ilə ifadə olunurdu ki, sonralar həmin sözü yunanca temperamentum – «mütənasiblik» sözü ilə əvəz edildi. Hippokratın təliminə əsaslanaraq digər tanınmış antik dövr həkimi Klavdiy Qalen (təxminən 130-200-ci illər) məşhur traktatı «De temperamentum» kitabında şərh etdiyi temperamentlərin tipologiyasını işləyib hazırladı.

Onun təliminə əsasən temperamentin tipi orqanizimdə bu şirələrdən birinin üstünlüyündən asılıdır.. Temperamentin bu 4 tipinin adı həmin şirələrin adına uyğun verilmişdir: sanqvinik (latınca sanqvius-qan), fleqmatik (yunanca fleqma-selik, bəlgəm), xolerik (yunanca chole-öd), melanxolik (yunanca melian chole – qara öd).

V.15.2. Temperament haqqında təlimlər tarixindən

İnsanların psixi fəaliyyətlərinin dinamikliyinə görə fərqlənmələri hələ qədim zamanlardan diqqəti cəlb etmişdir. Bu cür fərqlərin yaranmasının səbəbləri müxtəlif istiqamətdə öyrənilmişdir. Müasir dövrə qədər temperament haqqında əsasən üç nəzəriyyə geniş yayılmışdır: humoral nəzəriyyə, somatik nəzəriyyə və sinir sistemi nəzəriyyəsi.

Temperament haqqında humoral nəzəriyyənin banisi Hippokrat olmuşdur. Bu nəzəriyyənin adı latınca humor (maye) sözündən götürülmüşdür. Hippokrat ilk dəfə olaraq bu nəzəriyyəni əsaslandırıb və onun irəli sürdüyü dörd tipin adı müasir dövrdə də saxlanmışdır. Hippokratın nəzəriyyəsi temperamentin öyrənilməsi üçün əsaslı təkan rolunu oynamışdır.

Humoral nəzəriyyənin bəzi müasir tərəfdarları gös-tərirlər ki, orqanizm daxilində hormonların nisbəti və balansı temperamentin təzahürlərini müəyyən edir, məsələn, qalxana bənzər vəzin hormonlarının çoxluğu insanın yüksək əsəbililik və qıcıqlanması ilə şərtlənir.

Sonrakı əsrlərdə tədqiqatçılar davranışın bədən quruluşundakı və fizioloji funksiyalardakı fərqlərlə üst-üstə düşən müxtəlifliyi müşahidə edərək bu fərqləri nizama salmağa və qruplaşdırmağa çalışıblar. Nəticədə temperamentin çoxsaylı konsepsiyaları və tipologiyaları meydana çıxmışdır. Bu konsepsiyaların əsasında şəxsiyyətin ən müxtəlif şərtləri qoyulmuşdu. Bir sıra konsepsiyalarda temperamentin xüsusiyyətləri irsi və anadangəlmə kimi başa düşülür və bədən quruluşunun xüsusiyyətlərində fərdi fərqlərlə əlaqələndirilirdi. Belə tipologiyalar konstitusion tipologiya adını alır. Bu tipologiya temperament haqqında somatik nəzəriyyənin əsasını qoymuşdur. Burada bədən quruluşu temperament tipi üçün əsas kimi götürülmüşdür. Onların sırasında ən geniş yayılmış tipologiya 1921-ci ildə öz məşhur «Bədən quruluşu və xarakter» əsərini nəşr etdirmiş E.Kreçmerin təklif etdiyi tipologiya oldu. Onun

başlıca ideyasına görə müəyyən bədən quruluşu tipinə malik olan insanlar müəyyən psixi xüsusiyyətlərə malikdir. E. Kreçmer insanların bədən hissələrinin bir çox ölçülərini aparır ki, bu da ona 4 konstitusional tipini: leptosomatik, piknik, atletik, displastik ayırmağa imkan verdi.

1. Leptosomatik – kövrək bədən quruluşu, hündür boy, yastı döş qəfəsi, dar çiyinlər uzun və arıq aşağı ətraflarla xarakterizə edilir.

2. Piknik, – ifrat piy toxumu, balaca və ya orta boyla, böyük qarınlı, qısa boyunda girdə başlı, şişkin bədənle xarakterizə edilir.

3. Atletik–inkişaf etmiş əzələləri, möhkəm bədən quruluşu, hündür və ya orta boylu, enli, çiyinləri olan adamdır.

4. Displastik–formasız, düzgün olmayan quruluşa malik adamdır. Bu tiptən olan fərqlər bədən quruluşunun müxtəlif deformasiyaları ilə xarakterizə edilir.

Bədən quruluşunun adı çəkilən tiplərinə Kreçmer onun şizotimik, iksptimik və siklotimik adlandırdığı 3 temperament tipini aid edir.

Şizotimik – astenik bədən quruluşuna malikdir, özünə qapanıb, əhval-ruhiyyəsi sıçrayır, inadkardır, ətrafındakılara çətinliklə uyğunlaşır.

Ondan fərqli olaraq iksatimik – atletik bədən quruluşuna malikdir. Bu, sakit təmkinli, jest və mimikaları, yüksək olmayan elastik düşüncəli həssas olmayan, çax vaxt xırdaca adamdır. Piknik bədən quruluşuna siklotimikdə malikdir. Onun emosiyaları sevinc və kədər arasında sıçrayır, adamlarla asanlıqla əlaqəyə girir, realist baxışlara malikdir.

Kreçmerin nəzəriyyəsi Avropada daha geniş yayılmışdır ABŞ-da XX əsrin 40-cı illərində U.Şeldonun temperament konsepsiyası böyük populyarlıq qazanır. Şeldon bədən quruluşunun əsas tiplərinin mövcudluğu haqqında fərziyyədən çıxış edirdi. Bu fərziyyəni təsvir edərkən embriologiyadan götürülmüş terminlərdən istifadə etməklə o, üç tipi müəyyən

etmişdir: 1) endomorf; 2) mezomorf; 3) ektomorf.

Şeldona görə bədən quruluşunun bu tiplərinə temperamentin müəyyən tipləri müvafiqdir. Müasir psixologiya elmində konstitution konsepsiyaların əksəriyyəti onlarda insanın psixoloji xüsusiyyətlərinin formalaşmasında mühit və sosial şəraitin rolunun tonu qiymətləndirilməsinə görə kəskin təngidə məruz qalır.

V.15.3 Temperamentin tipləri

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, müasir psixologiyada temperamentin dörd tipi əsas götürülür: sanqvinik, xolerik, fleqmatik, melanxolik. İnsanları temperamentlərinə görə fərqləndirərkən həmin tiplərdən istifadə olunur. İnsanların hansı tipə məxsus olduqlarını müəyyənləşdirmək üçün müasir psixologiyada temperamentin özünə məxsus xassələrinə istinad edirlər. Bunlara aktivlik, reaktivlik, emosionallıq aiddir. :

Aktivlik. Bu xassə altında insanın məqsədə çatmaq üçün xarici aləmə nə dərəcədə fəal təsir göstərməsi, qarşılaşdığı maneələri necə aradan qaldırması nəzərdə tutulur.

Emosional oyanıqlıq. Bu ad altında bir növ insanın ən zəif xarici və daxili təsirləri hiss etmək qabiliyyəti başa düşülür. Hər cür hiss və emosiyaların əmələgəlmə, cərəyan etmə və kəsilməsi xüsusiyyətlərini xarakterizə edən xassə və keyfiyyətlər emosionallığa bağlıdır. Psixologiyada onun əsas cəhətləri kimi mütəəssirlik, impulsivlik və emosional labilliyi fərqləndirirlər.

Emosiyaların gücü. Burada emosional oyanmanın intensivliyi və modallığı əsas götürülür.

Həyəcanlılıq. Psixologiyada ən çox həyəcanlılıq altında qorxulu şəraitdə özünü göstərən emosional oyanıqlıq başa düşülür.

Qeyri-ixtiyari hərəkətlərin reaktivlik dərəcəsi.

Plastiklik və onun əksi olan **rigidlik** keyfiyyəti. Bu xassəni insanın xarici təsirlərə nə qədər tez uyğunlaşmasından (plastiklik) və ya, əksinə, davranış adət və mülahizələrinin nə qədər ədalətli, dəyişkən olmamasından (rigid) bilmək olar.

Qeyd edilən xassələrin olub-olmadığını nəzər almaqla insanların temperament tiplərini müəyyənləşdirmək mümkündür.

Sanqvinik. Bu cür adamlar yüksək reaktivliyə malik olurlar. Aktivliklə reaktivlik müvazinətdə olur. Diqqətini cəlb edən hər şeyə canlı reaksiya verir. Mimikaları və hərəkətləri canlı və ifadəlidir. Yüksək fəallığa malik olduğuna görə çox işgüzar olur, hər bir yeni işə dərhal girişir, həmişə birinci olmağa çalışır, yorulmadan uzun müddət işləyə bilər. Sanqviniklər həddindən artıq qayda-qanuna əməl edən olurlar. Sürətli hərəkətə, çevik təfəkkürə, sürətli nitq tempinə malik olurlar. Onlarda plastiklik yüksək olur. Hissləri asanlıqla bir-birini əvəz edə bilər. Düşdüyü yeni şəraitə asanlıqla alışır. Rast gəldikləri adamlarla asanlıqla ünsiyyətə girə bilər, bir işdən digərinə asanlıqla keçə bilərlər. Onlarda ekstravertlik yüksək olur.

Xolerik. Sanqviniklərdə olduğu kimi xoleriklərdə də senzitivlik aşağı, reaktivlik və aktivlik yüksək olur. Lakin xoleriklərdə reaktivlik aktivliyi üstünlük təşkil edir. Ona görə də xoleriklər həddindən artıq hövsələsiz, tez özlərindən çıxan olurlar. Onlarda plastiklik zəif, rigidlik yüksək olur. Bu işi onlarda öz maraqlarını həyata keçirməyə yüksək cəhd, inadkarlıq, dözümlülük mövcud olur. Başladıqları işi axıra qədər yerinə yetirməyə meyilli olurlar. Diqqətlərini keçirməkdə çətinlik çəkirlər. Sanqviniklərdə olduğu kimi xoleriklərdə də ekstravertlik yüksək olur. Müvazinətsiz olurlar.

Fleqmatik. Özlərini hər yerdə sakit aparırlar. Həddindən artıq soyuqqanlıdırlar, qaradınməzdirlər. Uğursuzluğa məruz qaldıqda buna əhəmiyyət vermirlər. İşə dərhal girişirlər, lakin başladıqları işi axıra qədər yerinə yetirirlər.

Onlarda plastiklik aşağı, rigidlik yüksək olur. Onların mimikaları kasıb, ifadəsiz olur. Onlar öz diqqətlərini çətinliklə keçirə bilirlər, yeni şəraitə çətinliklə alışırlar. Fleqmatiklərdə daxili əksolunma yüksək olur. Təkliyi sevirilər. Vərdiş və adətlərini olduqca ləng dəyişə bilirlər. Bunlarla yanaşı fleqmatiklər olduqca işgüzar olurlar. Dözümlü və özlərini ələ ala biləndirlər. Onlar asanlıqla özlərindən çıxması olmur. Yeni adamlara çətin alışırlar.

Melanxolik. Onlarda senzitivlik, həssaslıq həddindən artıq yüksək olur. Kiçik bir işdən, hərəkətdən dərindən təsirlənirlər. Hədsiz dərəcədə küsəyəndir. Mimika və hərəkətləri dərindən ifadəli deyildir. Səsləri zəif, hərəkətləri süstdür. Onlarda özlərinə inam hədsiz dərəcədə aşağı olur. Kiçik uğursuzluq onlarda dərin, bəzən ciddi əhval pozğunluğu yaradır. Həmişə başqalarının onların halına yanmalarına gözləyirlər. Həddindən artıq təklikliyə qapılırlar. O tez ruhdan düşür, bəzən gücü çatan işi belə axıra qədər yerinə yetirmir. Onlarda introvertlik yüksək olur.

Nəzərə almaq lazımdır ki, temperamentin təmiz bir tipinə malik olan adam tapmaq çətindir. Hər bir adamda bu tiplərin hamısının əlamətlərinə rast gəlmək mümkündür. Lakin bunlardan birinin əlamətləri üstünlük təşkil etdikdə adamı həmin tipə aid edirlər.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq temperamentin bu tiplərindən birini yaxşı, digərini pis adlandırmaq olmaz. Hər tipin özünəməxsus müsbət və mənfi cəhətləri vardır.

V.15.4. Temperamentin fizioloji əsasları

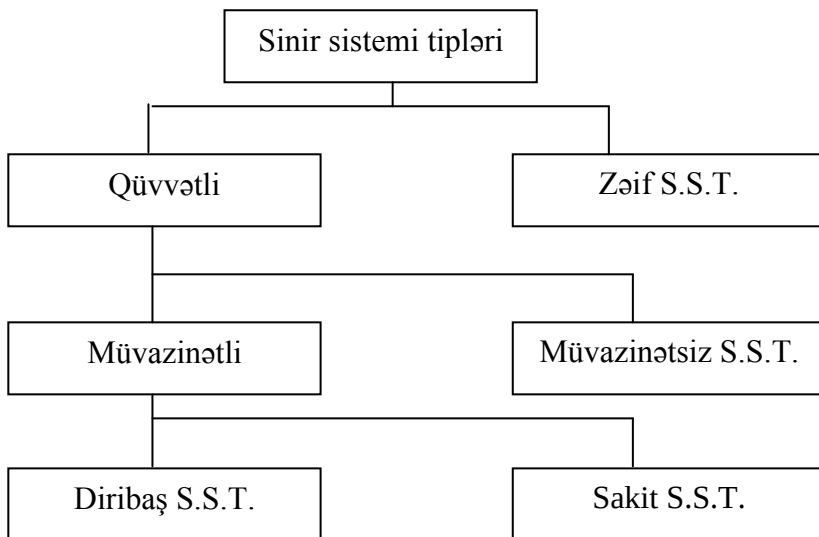
Əvvəlki bölmədə qeyd olduğu kimi, temperament haqqında geniş yayılmış, bütün dünya miqyasında qəbul edilən üçüncü nəzəriyyə sinir sistemi nəzəriyyəsidir. Akademik İ.P. Pavlov tərəfindən irəli sürülmüş bu nəzəriyyə ali sinir fəaliyyəti (ASF) sahəsində ən əsaslı kəşflərdən biri olmuşdur. İ.P.

Pavlov bu yolla temperamentin fizioloji əsasları haqqında təlim yarada bilmişdir. Akademik İ.P.Pavlov belə bir qənaətə gəlmişdir ki, temperamentin tipləri sinir sisteminin tiplərinə əsasən formalaşır. Başqa sözlə sinir sistemi tipləri temperament tiplərinin fizioloji əsasını təşkil edir. Sinir sisteminin bu tipləri anadan gəlmə xarakter daşıyır. Ona görə də İ.P.Pavlov bu tipləri **genotiplər** adlandırmışdır.

Ali sinir sisteminin bu tiplərini müəyyənləşdirmək üçün akademik İ.P.Pavlov əsas sinir prosesləri olan oyanma və ləngimənin üç xassəsini əsas götürmüşdür: 1) oyanma və ləngimənin qüvvəsi; 2) oyanma və ləngimənin müvazinət dərəcəsi; 3) oyanma və ləngimənin mütəhərrikliyi.

İtlər üzərində apardığı uzunmüddətli tədqiqatlar əsasında akademik İ.P.Pavlov ali sinir fəaliyyəti tiplərinin təsnifatını vermişdir. O, oyanma və ləngimənin güvvəsi xassəsinə görə itləri güvvətli və zəif olmaqla iki yea ayırmış və burada zəif sinir fəaliyyəti tipinin ayrıldığını qeyd etmişdir. Oyanma və ləngimənin ikinci xassəsi olan müvazinət dərəcəsinə görə güvvətli xassəyə malik olan heyvanların da iki yerə ayrıldığını göstərmişdir: cəld (diribaş) və asta tip. Nəticədə ali sinir fəaliyyətinin heyvanlar və insanlar üçün eyni olan aşağıdakı tiplərinin olduğu aşkarı çıxarılmışdır: 1) zəif; 2) hövsələsiz ; 3) diribaş (cəld); 4) sakit.

Aşağıdakı şəkildə bu tiplərin necə yarandığını əyani şəkildə görə bilirik.



Şəkil 16

Akademik İ.P.Pavlov belə bir qənaətə gəlmişdir ki, güvvətli, müvazinətsiz xassəyə malik olan hövsələsiz (coşğun sinir sistemi tipi xolerik temperament tipinin; qüvvətli, müvazinətli; mütəhərrik xassəyə malik olan diribaş (zirək) sinir sistemi tipi sanqvinik temperament tipinin; qüvvətli, müvazinətli, asta xassəyə malik olan sakit sinir sistemi tipi fleqmatik temperament tipinin fizioloji əsasını təşkil edir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Temperament nəyə deyilir? Onun digər psixi hadisələrdən fərqi nədir?
2. Temperament haqqında humoral nəzəriyyə nəyi əsas götürür və onun yaradıcısı kim olmuşdur?
3. Temperament haqqında somatik nəzəriyyənin mahiyyətini dərk edin.

4. Temperament haqqında sinir sistemi nəzəriyyəsi nəyi əsas götürür?

5. Sanqvinik temperament tipinin psixoloji xarakteristikasını verin.

6. Xolerik temperament tipi hansı xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir?

7. Fleqmatik temperament tipinin psixoloji xarakteristikasını verin.

8. Melanxolik temperament tipini fərqləndirən xüsusiyyətlər hansılardır?

9. Temperament fizioloji əsası nə ilə izah olunur?

10. Temperament tiplərini nəzərə almağın təlim-tərbiyə prosesində rolu nədən ibarətdir?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Temperamentin tipləri və onların psixoloji xarakteristikası

2. Şagirdlərdə temperament tiplərinin təzahür xüsusiyyətləri.

3. Temperament və şəxsiyyət

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya 2-ci nəşri. Bakı 2000, səh. 447-464

Əlizadə Ə., Şirinova Z. Nizami Gəncəvinin psixoloji görüşləri. – Bakı, 2006, s. 123-137.

Nəcəfov M. İnsan beyninin fəaliyyəti və psixiki proseslər. Bakı 1989

Qippenreyter Ö.B. Vvedenie v obshchuyu psixologiyu. Kurs lektsiy. M., 1988, str. 234-256

Kovalev A.Q. Psixologiya ličnosti. M., 1970, str. 187-205

Nemov R.S. Psixologiya Kn. 1, M., 1998, str. 394-404

Merlin V.S. Ličnost' kak predmet psixologicheskogo issledovaniya. Perm' 1988, str. 234-256.

Merlin V.S. Ocherki teorii temperamenta. M., 1964

Rusalov V.M. Biologicheskie osnovy individual'no-psixologicheskikh razliciy. M., 1979

Rusalov V.M. O prirode temperamenta i ego mesto v strukture individual'nykh svoystv cheloveka. //Voprosy psixologii, 1985, №11, str. 19-33

16-cı FƏSİL

XARAKTER

Qısa xülasə

Xarakter haqqında anlayış.

Xarakterin tərifı. Xarakter həyatda qazanılmış davranış forması kimi. Xarakter şəxsiyyətin mühüm və davamlı fərdi psixi xüsusiyyətlərinin məcmusu kimi.

Xarakterin quruluşu.

Xarakter əlamətləri və onların qarşılıqlı əlaqəsi. Xarakter əlamətləri və şəxsiyyətin münasibətləri. İnsanın başqa adamlara, özünə, əməyə, əşyalara münasibətini ifadə edən xarakter əlamətləri.

Xarakter haqqında təlimlər

tarixindən. Xarakter haqqında tədqiqatların əsas istiqamətləri. Qədim dünyada xarakterin öyrənilməsi cəhdləri. XIX əsrdə xarakter haqqında elmin yaranması. A.F.Lazurskinin xarakter haqqında tipologiyası. Z.Freydin və müasir psixoloanalitiklərin xarakter haqqında baxışları. R.Kettel şəxsiyyətin əsas amilləri arasında güc və zəiflik haqqında. E.Frommun irəli sürdüyü mazoxist, sadist, konformist, tənha tiplər. K.Yunqun tipologiyası (ekstrovert və introvert tiplər).

Xarakterin aksentuasiyası. K.Leonqard və A.E.Liçkonun xarakterin aksentuasiyası barədə konsepsiyaları).

Xarakter və şəxsiyyət. Xarakter və şəxsiyyətin əlaqəsi. Hər bir şəxsiyyətdə xarakterin ən müxtəlif əlamətlərinin inkişaf edə bilməsi. Şəxsiyyətin formalaşmasına yönəlmiş cəmiyyətin fəallığının fərdi xarakterlərdə müxtəlif qaydalarla rastlaşması. Xarakterin təzahürünün şəxsiyyətin təzahürünə nisbətən vasitəsiz olması. A.F.Lazurski şəxsiyyət və xarakter haqqında.

Xarakterin formalaşması. İnsan xarakterinin formalaşması şərtləri: bioloji və sosial şərtlər. Xarakterin formalaşmasında tərbiyə və özünütərbiyənin rolu. Xarakterin formalaşmasında mühitin, kollektivin, nümunənin rolu.

V.16.1. Xarakter haqqında anlayış

Xarakterin tərif. İnsanları bir-birlərindən fərqləndirən şəxsiyyətin davamlı fərdi psixi xassələrindən biri də xarakterdir. Adətən, insanları bir-birlərindən fərqləndirərkən onların xasiyyətini, xarakterini ön plana çəkirlər. Bu baxımdan yunanca “xarakter” “möhr”, “naxış” mənasını bildirir. Xarakter bir növ insanın yalnız özünəməxsus davranış formasını əks etdirir. Onun ən mühüm cəhəti ondan ibarətdir ki, xarakter şəxsiyyətin hər cür xüsusiyyətlərini deyil, mühüm və davamlı fərdi xüsusiyyətlərinin məcmuunu özündə əks etdirir. Digər tərəfdən xakteri bir psixi fenomen kimi fərqləndirən başlıca cəhət ondan ibarətdir ki, o həmişə fəaliyyət və ünsiyyət prosesində, insanın onu əhatə edən gerçək aləmə və insanlara münasibətdə təzahür edir. Xarakter həyatda qazanılmış davranış formasıdır. Heç kim anadan tənbel və ya işgüzar, gobud və ya mehriban, qəddar və ya humanist, səliqəli və ya pinti, təvazökar və ya xüdbin doğulmur. Bu kimi keyfiyyətləri həyat prosesində, tipik şəraitin, təlim və tərbiyəsinin təsiri altında əldə edir. Həmin əlamətlər həmin insanın

xarakterini təşkil edən tipik əlamətlər kimi formalaşır və tipik şəraitdə dərhal özünü göstərməyə başlayır.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq insan xarakteri onun dünyagörüş və əqidəsilə də sıx bağlıdır. İnsanın münasibətlər sistemini təşkil edən dünyagörüşü və əqidəsi istər-istəməz onun xarakter əlamətlərinin formalaşmasına zəmin yaradır. Adətən, xarakter formalaşdıqdan sonra bu və ya digər davranış tərzini həyata keçirməyə təhrik edir.

Yuxarıda qeyd edilənlərə əsasən xarakterə belə tərif vermək olar:

Konkret şəsiyyət üçün tipik olan fəaliyyət və ünsiyyət prosesində formalaşan və təzahür edən, tipik şəraitdə üzə çıxan və şəxsiyyətin bu şəraitə olan münasibəti ilə müəyyən edilən özünəməxsus fərdi psixoloji xüsusiyyətlərinin məcmusuna xarakter deyilir.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar belə bir qənaətə gəlməyə imkan vermişdir ki, şəxsiyyətin münasibətləri xarakter əlamətlərinin fərdi özünə məxsusluğunu iki cəhətdən müəyyənləşdirir. Birinci, insanın düşdüyü hər bir tipik şəraitdə emosional həyəcanların fərdi özünəməxsusluğu şəxsiyyətin münasibətlərindən asılıdır. Həyati faktlar xarakterin hər bir xüsusiyyətinin məhz bu cür tipik şəraitdə özünü büruzə verdiyini göstərir. İkincisi, hər bir tipik şəraitdə şəxsiyyətin təzahür edən davranış formasının özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri də onun münasibətindən asılıdır.

V.16.2. Xarakterin quruluşu

Xarakter əlamətlərinin qarşılıqlı əlaqəsi. Həyati faktlardan göründüyü kimi, insan xarakteri çoxcəhətli xüsusiyyətə malikdir. İnsan xarakterində müxtəlif özünəməxsus əlamətləri müşahidə etmək mümkündür. Bu əlamətlər bir-birindən ayrı, təcrid olunmuş şəkildə deyil, vəhdət halında birləşərək xarakterin vahid strukturunu yaradır.

Xarakterin strukturunda olan əlamətlər bir-biri ilə qanunauyğun şəkildə bağlıdır. Təcrübə göstərir ki, əgər insan **qorxaqdırsa** o düşünməyə belə bir əsas verir ki, həmin adam təşəbbüskarlıq, qətiyyətlik və müstəqillik, əliaçıqlıq keyfiyyətlərinə malik ola bilməz. Bununla belə xaraktercə qorxaq olan adamda mütləq sünilik və yaltaqlıq, konformluq, acgözlük, xəsislik, satqınlığa hazır olmaq, inamsızlıq və s. əlamətlər özünü göstərəcəkdir. Lakin bu zaman həmin əlamətlər arasında qorxaqlıq üstünlük təşkil edəcəkdir.

Xarakter əlamətləri içərisində bəziləri əsas, aparıcı əlamət kimi özünü göstərəcək və bütün kompleksin təzahürünün inkişafına istiqamət verəcəkdir. Bunlarla yanaşı olaraq xarakterdə ikinci dərəcəli əlamətlər də mövcud olur ki, onlar bir halda əsas əlamətlərə tabe olur, onlarla şərtlənir, digər halda əsas əlamətlərlə uyğunlaşa bilmir.

Xarakter əlamətləri və şəxsiyyətin münasibətləri. Xarakter əlamətləri şəxsiyyətin müxtəlif münasibətləri ilə müəyyən edilən xassələr sisteminə malikdir. Bu münasibətlər eyni zamanda xarakterin mühüm əlamətlərini təsnif etmək üçün əsas rol oynayır. Bu baxımdan şəxsiyyətin münasibətlər sistemini və xarakter əlamətlərini aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar:

1. İnsanın **başqa adamlara**: doğma və yaxın adamlara, təhsil və iş yoldaşlarına, tanıdığı və az tanıdığı adamlara münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri. Bunlara sədaqətlik, prinsipiallıq və prinsipialsızlıq, ünsiyyətlik və qapalılıq, doğruçuluq və yalançılıq, mərifətlik və kobudluq, qayğıkeşlik və laqeydlilik və s. aid etmək olar.

2. İnsanın **özünün özünə** münasibətini bildirən xarakter əlamətləri. Bunlara heysiyyət, öz gücünə inam və inamsızlıq, şöhrətpərəstlik, lovğalıq, təvazökarlıq, özü haqqında yüksək fikirdə olmaq və s. aid etmək olar.

3. **Əməyə** münasibətdə özünü göstərən xarakter əlamətləri. Bunlara vicdanlılıq, əməksevərlik, tənbellik,

təşəbbüskarlıq, işə məsuliyyətli və məsuliyyətsiz münasibət, ciddilik və s. aid etmək olar.

4. İnsanın **əşyalara** münasibətini ifadə edən xarakter əlamətləri. Bunlara səliqəlilik və ya pintlilik, əşyalara qayğılı və qayğısız münasibət və s. aid etmək olar.

V.16.3. Xarakter haqqında təlimlər tarixindən

Xakeri tədqiq etmək cəhdləri hələ qədim zamanlardan olmuşdur. Xakerin təsnifatı üzrə ilk cəhd Platona məxsusdur. O etik prinsiplər əsasında xakerin tipologiyasını yaratmışdır. Qədim yunan ədəbiyyatında Afina cəmiyyətində yayılmış xarakter tipologiyasını **Teofrast** təsvir etmişdir. Xakerin tədqiqatına zahiri görünüşün onun müəyyən şəxsiyyət tipinə məxsusluğu arasında bağlılıq haqqında elm-fizioqnomika əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərmişdir.

XIX əsrin birinci yarısında xaker haqqında elm yaranmağa başladı. Frenologiyanın yaradıcısı Qall insan xakerinin təşəkkül tapdığı 27 elementar psixi xüsusiyyətləri sadalayır, onların arasında artıq – törəmə instinkti, övlada məhəbbət, bağlılıq, dostluq, dağıdıcı instinkt, mübarizəyə və özünü müdafiəyə meylliliyi qeyd etmək olar.

XIX əsrin sonlarında xaker problemləri üzrə ilk maraqlı əsərlər kimi: F.Cordonun “İnsanın genealogiya və bədəni nöqtəyi-nəzərdən xaker” və F.Polanın “Xakerin psixologiyası” kitabları meydana gəlir.

XX əsrin əvvəllərində A.F.Lazurski ilk dəfə olaraq təkə insanın subyektiv xüsusiyyətlərini deyil, həm də onun dünya görüşünü, “ictimai baxışlarını” nəzərə alan xakerin psixosial təsnifatını yaratmağı təklif etdi. Lazurski insanın ətraf mühitə uyğunlaşma dərəcəsindən və ətraf mühitin insana hansı dərəcədə təzyiq göstərməsindən asılı olaraq üç psixoloji səviy-

yə ayırd edirdi: **aşağı səviyyə** – kifayət qədər uyğunlaşma qabiliyyəti olmayan insanlar; **orta səviyyə** - ətraf mühitdə öz yerini tapa bilən və ondan öz məqsədləri üçün istifadə edə bilən insanlar; **ali səviyyə** - yaradıcı səviyyədir. O ətraf mühiti dəyişdirməyə çalışan insandır.

Bu üç uyğunlaşma və üstünlük səviyyələrini nəzərə alma əsasında Lazurski xarakterin aşağıdakı təsnifatını təklif etmişdir:

Aşağı səviyyə: 1) ağıllı tip; 2) affektiv tip (hərəkətli, hissiyatlı, xəyalpərvər); 3) fəal tip (*impulsiv, enerjili, itaətkar, fəal, inadkar*).

Orta səviyyə: 1) praktik olmayan nəzəriyyəçilər, idealistlər (alimlər, rəssamlar, dini xəyalpərəstlər); 2) praktiklər – realistlər, alturistlər, ictimayətçilər, hökumlülər, evdarlar.

Ali səviyyə: Bu insanlara şüurluluq, ruhi duyğuların uzlaşması, ali insani ideallar xasdır. Sonrakı tədqiqatlar xarakterin daha dəqiq anlaşılmasına gətirib çıxardı.

Fərdi xarakterlərin tipologiyasını təhlil edən **Z.Freyd** xarakterin strukturu ideyasını əsas götürərək sübut edir ki, “müəyyən əlamətlərdən əsas xarakterin formalaşdırılması formulunu çıxartmaq olar, həm də nəzərə almaq lazımdır ki, daimi əlamətlər ya dəyişilməyən ilkin impulsları, ya da onların sublimasiyasını və ya onların yaratdığı reaktiv törəmələrini təmsil edir”.

Erkən uşaqlığın xüsusiyyətləri, psixoseksual mərhələnin inkişaf etməsinin spesifikasi, müəyyən psixoseksual mərhələnin təsbit edilməsi insanın xarakterinin xüsusiyyətlərini şərtləndirir. Freyd xarakteri oral-passiv, oral-təcavüzkar, anal-xarakterə, genital xarakterə ayırırdı.

Müasir psixoanalitiklər xüsusilə A.Louenin tipoloji modelində xarakterin aşağıdakı tiplərini ayırırlar: aral, mazo-xist, əsəbi, fallik-narsis, şizoid.

A.Louen xarakter anlayışını yalnız patoloji hallarla məhdudlaşdırmağı təklif edirdi. İnsan - əgər onun tipik

davranış vasitələri, yəni xarakteri yoxdursa o sağlamdır. Bu o deməkdir ki, o real həyatda şəraitin müəyyən tələblərinə uyğunlaşaraq özünü çox gözlənilməz aparır. Müasir amerika psixologiyasında xarakterin iki alternativ tərifindən istifadə olunur: “Xarakter – şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi baxışdır”; “Xarakter – şəxsiyyətin sübutlara nöqtəyi-nəzəridir”.

R.Kettel şəxsiyyətin əsas amilləri arasında güc və zəifliyi qeyd edirdi. Onun funksiyası “Ali-mən”in gücü sərt və prinsipial hərəkət edən insanın iradəsinin gücünü, “Ali-mən”in zəifliyi isə öz hərəkətlərində qeyri-sabit olan insanın iradəsinin zəifliyini bildirməkdən ibarətdir.

Kettelə görə xarakter – insanın müəyyən münasibətlərdə davranışında özünü biruzə verən, şəxsiyyətin əldə etdiyi daha sabit zəruri xüsusiyyətlərinin fərdi uyğunluğudur. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Özünə münasibət (tələbkarlığın, tənqidin, özünəqiymətləndirmənin dərəcəsi).
2. Başqalarına münasibət (fərdilik və ya kollektivçilik, eqoizm və ya alturizm, qəddarlıq və ya xeyirxahlıq, laqeydlilik və ya həssaslıq, kobudluq və ya nəzakət, yalançılıq və ya düzgünlük və s.).
3. Tapşırılan işə münasibət (tənbəllik və ya işgüzarlıq, səliqəlilik və ya pintilik, təşəbbüskarlıq və ya passivlik, səbirlilik və ya səbirsizlik, məsuliyyət və ya məsuliyyətsizlik, təşkilatçılıq və s.).
4. Xarakterdə iradi keyfiyyətlər də öz əksini tapır: çətinlikləri, mənəvi və fiziki ağırları dəf etməyə hazır olmaq, sərbəstliyin, intizamın, inadkarlığın dərəcəsi.

Xarakterin ayrı-ayrı xüsusiyyətləri bir-birindən asılıdır və bir-birləri ilə sıx bağlıdır. Xarakterin əlamətləri (xüsusiyyətləri) dedikdə insan şəxsiyyətinin bu və ya başqa xüsusiyyətləri başa düşülür. Bu xüsusiyyətlər insanın müxtəlif fəaliyyət növlərində sistemli şəkildə özünü biruzə verir və bunlara görə müəyyən şəraitdə şəxsiyyətin etdiyi hərəkətləri qiymətləndirmək olar.

Əlamətlərin birinci qrupuna şəxsiyyətin istiqamətini (meylini) ifadə edən xüsusiyyətlər (sabit ehtiyaclar, maraqlar, meyllər, ideallar, məqsədlər), ətraf mühitə münasibətlər və bu münasibətləri həyata keçirmənin fərdi-özünə məxsus vasitələrini təmsil edən sistem daxildir. İkinci qrupa xarakterin intellektual, iradi və emosional xüsusiyyətləri daxildir.

Xarakterin tiplərinin başqa təsnifatları da var. Məsələn, insanın həyata, cəmiyyətə, mənəvi dəyərlərə münasibəti əsasında qurulmuş xarakter tipologiyası çox məşhurdur. Onun müəllifi bu tipologiyanı xarakterin sosial tipologiyası adlandıran E.Frommdur. E.Fromm adamları bir şəxsiyyət kimi dörd tipə ayırır: **mazoxist, sadist, konformist, tənha**.

E.Frommün fikrincə **mazoxist** tipə malik olan adam uğursuzluqlarla qarşılaşan adamdır. Bu uğursuzluqda o yalnız özünü günahkar sayır.

Sadist tip öz uğursuzluqlarının səbəbini özündə deyil, başqa adamlarda, cəmiyyətdə görür. O, adamları və dünyanı düşmən kimi qavrayır və onları məhv etməyə cəhd göstərir. Daima hakimiyyətə, hökmranlığa, əzməyə, dağıtmağa can atır.

Konformist tip ümumi kütləyə qarışır, başqaları necədirsə onlar kimi olmağa, onlardan fərqlənməməyə cəhd edir. O, həmişə mövcüd şəraitə uyğunlaşır.

Tənha tip həmişə mübarizədən, cəmiyyətdən uzaqlaşır, situasiyadan kənar olmağa, ondan qaçmağa çalışır.

K.Yunq tərəfindən irəli sürülmüş **ekstravert və introvert** tipli xarakterlərin təsnifatı geniş yayılmışdır. Ekstravertlərə coşqunluq, təşəbbüskarlıq, uyuşqanlıq, ünsiyyətlik xasdır. Introvertlər üçün öz daxili aləmində baş verənlərdə şəxsi maraqlarını güdməsi, ünsiyyətsiz, qapalı, özünü təhlilə meyl, uyğunlaşmada çətinlik çəkmək xarakterikdir. Həmçinin xarakteri konform və sərbəst, hakim və itaətkar, normativ və anarxist tiplərə də ayırmaq olar.

Psixoloq S.Məcədovanın işləyib hazırladığı tipologiya “69” adlanan xarakterin tipologiyası da maraq doğurur. Bu

tipologiyanın əsasında şəxsiyyətin özünü dərk etməsinin səviyyələri durur. Onun tərəfindən insanın inkişafının təkamül mərhələlərini ifadə edən özünüdərk 3 səviyyəsi ayrılmışdır. Özünüdərk birinci səviyyəsinə aid olan insanlar aşağıdakı xüsusiyyətlərlə xarakterizə olunurlar: eqosentrizmlə, meyarlarından birinin – “mənim – mənimki – olmayan” münasibətlər sistemi olan ətraf aləmin fərqli qəbul edilməsilə; hər şeyə qarşı istehlakçı, əşyavi münasibətlə; mənəviyyat üzərində bütün maddi olanın hakimliyi ilə.

Özünüdərk ikinci səviyyəsində olan insanlar onunla xarakterizə olunurlar ki, soyuqluğun, eqosentrizmin yerinə birliyin və cəmiyyətin müəyən hissəsi ilə tamlığın dərk edilməsi gəlir. Köhnə, qalıq kimi saxlanan, ətraf mühitin “mənim” – “mənim olmayan”a ayrılmasına yeni fərqləndirmə genişlənir. Şəxsiyyətin zamanı “mən”im mövcudluğunun real zamanından kənara çıxaraq “biz”im mövcud olduğu zamanına daxil olur.

Özünüdərk üçüncü səviyyəsinin əsas xarakteristikası – fərqləndirmənin olmaması, məkan-zaman sonsuzluğu, ətraf-aləmə qarşılıqlı münasibətlərin dərk edilməsi, onun birliyinin qəbul edilməsi, güclü şəxsiyyətin başqaları ilə konkret münasibətlərinin olmaması, ümumbəşəri mənəvi prinsiplərə əməl etməkdir.

Demək olar ki, tipologiyanın bütün müəllifləri qeyd edirlər ki, xarakter az ya çox ifadə edilə bilər. Əgər xarakterlərin təzahürlərinin intensivliyini göstərən ox təsəvvür etsək, onda aşağıdakı 3 zonanı qeyd etmək olar: tamamilə “normal” xarakterlər zonası, seçilən xarakterlər zonası (onlar aksentuasiyalı xarakterlər adını alıb), və güclü dəyişikliyə məruz qalmış, yəni psixopatiyalı xarakterlər zonası. Birinci və ikinci zonalar normaya uyğundur (geniş mənada), üçüncü zona isə xarakterin patologiyasına aiddir. Müvafiq olaraq, xarakterin aksentuasiyasını normanın son variantları kimi nəzərdən keçirirlər. Onlar da öz növbəsində aşkar və gizli aksentuasiyalara bölünürlər. Aksentuasiyalı patoloji və normal xarakterlər ara-

sında fərq çox ciddidir. İkinci və üçüncü zonalara ayıran əlamətlərin bir tərəfində ümumi psixologiyaya məxsus fərqlər durur. Əlbəttə, əlamət çox yığcam səslənir. Buna baxmayaraq, onu xarakterin intensivliyi məhvərində təxmini olaraq lokallaşdırmağa imkan verən meyarlar mövcuddur.

Bu meyarlar üçdür və onlar Qannuşkin-Kerbikovun “psixopatiyanın meyarları” kimi məşhurdur. Xarakteri patoloji hesab etmək, yəni psixopatiya kimi qiymətləndirmək olar. A.E.Lişkonun fikrincə bu ilk əlamət atalar sözündə yaxşı misal gətirilir (Necə gəlibsənsə elə də gedəcəksən). İkinci əlamət – xarakterin ümumilik əlamətidir; psixopatlarda xarakterin eyni bir xüsusiyyətinə hər yerdə rast gəlinir: evdə, işdə istirahət edərkən və tanışların da, özgələrinin də arasında. Əgər insan evdə bir cür, adamlar arasında başqa cürdürsə o psixopat deyil. Nəhayət, üçüncü, demək olar ki, psixopatiyanın ən güclü əlaməti – sosial uyğunsuzluqdur.

Bu əlamət ondan ibarətdir ki, insan daima həyatı çətinliklərlə qarşılaşır.

Normal xarakterlərin son variantları kimi xarakterin aksentuasiyasına gəldikdə isə, bu xarakterli insanlar üçün də bəzi problemlər və çətinliklər xarakterikdir. Buna görə də həm terminin özü, həm də aksentuasiyalı xarakterlərin ilk tətqiqatları psixiatrların əsərlərində ilk dəfə işıq üzə görüb. Hər halda aksentuasiyalı xarakterlərin problemləri bəlkə də daha çox ümumi psixologiyaya aiddir.

Məşhur alman psixiatri K.Leonqardın fikrincə, 20%-50% insanlarda xarakterin bəzi əlamətləri o qədər kəskinləşir ki, (diqqəti cəlb edir) mübahisələrə və əsəb pozuntusuna gətirib çıxarır. Xarakterin aksentuasiyası onun ayrı-ayrı xüsusiyyətlərinin, digərlərinin əksinə olaraq inkişafının şişirdilməsidir və bunun nəticəsində də ətrafdakı adamlarla qarşılıqlı əlaqəni çətinləşdirir. Leonqard aksentuasiyanın 12 tipini ayırır.

Xarakterin aksentuasiyasına daha çox yeni yetmə və gənclərdə rast gəlinir (50-80%). Aksentuasiyanın tiplərini

xüsusi psixoloji testlərin köməyi ilə müəyyən etmək olar. Leonqard aksentuasiyanın tiplərinin aşağıdakı təsnifatını vermişdir.

1) Gipertim tip – bu tipə mənsub olan adamlar həddindən artıq təmasda olmağı sevməklə, ifadəli jest, mimika və pantomimikaları, çox danışan, azdanışan, başladıqları söhbətdən spontan şəkildə uzaqlaşmaları, həmişə birinci olaraq konflikt yaratmaları ilə fərqlənirlər. Müsbət cəhətlərinə gəldikdə bu cür adamlar, həmsöhbəti cəlb edən, optimist, təşəbbüskar olurlar. Onlar çətin işi, tənhalığı sevmirlər.

2) Distim tip – onlar üçün zəif təmas, az danışmaq, pessimist əhval-ruhiyyənin üstünlüyü xarakterik haldır. Konfliktə az girir, qapalı həyat keçirməyə meyllidirlər. Onlarla dostluq edəni sevir, ona tabe olmağa hazırdırlar. Ciddiliyi, həqiqəti sevirlər. Passivlik, lənglik, fərdiyyətçilik onlar üçün xarakterik haldır.

3) Tsikloid tip – bunlara əhval-ruhiyyənin tez-tez dəyişməsi xarakterikdir və bunun nəticəsində ətrafdakılarla ünsiyyət qaydaları dəyişir, əhvalları yaxşı olduqda ünsiyyətli, pis olduqda qapalı olurlar;

4) Təsirlənən (qıcıqlanan) tip – ünsiyyətdə təmasə az həvəsliliyə, mübahisələrə və söyüşə meyllidir;

5) Ləngiyən tip – orta ünsiyyət, öyüd-nəsihət verməyə meyllilik, azdanışan, bəzən həddən artıq özünə güvənən, qısqanc, şöhrətpərəst, yaxınlarına və işçilərinə ifrat tələblər irəli sürəndir.

6) Pedant (xırdaçı) tip – münaqişəyə çox az halda girir, mübahisələrdə passiv mövqe tutur, işdə özünü bürokrat kimi aparır. Səliqəli, ciddi, eyni zamanda konfliktə meyllilik xüsusiyyətlərinə malikdir.

7) Həyəcanlı tip – ünsiyyəti sevmir, özünə inamsızlıq, qorxaqlıq göstərir, qəmgin əhval-ruhiyyədə olur, az halarda münaqişəyə girirlər. Dostluğa, özünü tənqidə, işgüzarlığa meyllidirlər.

8) Emativ tip – seçdiyi çox az adamla ünsiyyətdə olmağı üstün tutur, nadir hallarda mübahisəyə girir, həddən artıq həssas və ağlağandır;

9) Nümayişkar tip – ünsiyyətlidir, liderliyə can atır, hakimiyyətə və tərifə çox həvəslidir. İnsanlara yüksək uyğunlaşma qabiliyyətini və bununla birlikdə xüdbinlik, ikiüzlülük, lovğalıq, intriqalara meylini nümayiş etdirir;

10) Coşğun tip – yüksək ünsiyyətlilik bacarığı, çox danışan (qeybətçi), tez-tez aşiq olmaq onlar üçün xasdır. Onlar alturistdirlər, ürəyi yumşaqdrlar, yaxşı zövqləri var, hisslərində səmimi və açıqdrlar, hay-küyçüdürlər;

11) Ekstravert tip – ünsiyyətlidirlər, onların çoxlu dostları var, çox danışandrlar, hər bir məlumatı müzakirə etməyi xoşlayırlar, tez-tez liderliyi başqalarına verirlər, itaət etməyi və kölgədə qalmağı üstün tuturlar, tez təsirə düşürlər, yüngülxasiyyətlidirlər, əyləncələrə, dedi-qodulara meyllidirlər;

12) İntrovert tip – o az təmaslıdır, qapalıdır, xəyalpərvədir, filosofluğa meyllidir. Həmçinin bu insanlar təkliyi sevirilər, prinsipiallıq və təmkinlilik kimi cəzbedici xüsusiyyətlərə malikdirlər. Xoşagəlməz xüsusiyyətləri bunlardır: inadkarlıq, təfəkkürdə lənglik, öz ideyalarını (hətta səhv olsa belə) inadkarcasına müdafiə etmək.

Sonralar Yeniyetmələrdə xarakterin aksentuasiyasının təsnifatını A.E.Liçko (1983) vermişdir. Bunlar aşağıdakılardır:

1) Gipertim tip – hərəkətlidir, ünsiyyətlidir, şuluqluğa meyllidir; Onların əhvalı həmişə yaxşı, yüksək olur. Tez-tez konfliktə girirlər. Onlar çox şeyə həvəs göstərirlər, lakin axıra qədər çatdırmırlar.

2) Tsikloid tip – tez qıcıqlanır, fəaliyyətsizliyə meyllilidir, əhval-ruhiyyəsi tez-tez dəyişir. Evdə tək qalmağa üstünlük verirlər.

3) Qərarsız tip - əhval-ruhiyyəsi həddən artıq tez-tez, həm də daha çox gözlənilməz surətdə dəyişir;

4) Astenonevrotik tip – bu tip həddən artıq vasvasılığı,

şıltaqlığı, yoruculuğu və tündməcazlığı ilə xarakterizə olunur;

5) Senzitiv tip – o hər şeyə qarşı yüksək həssaslıq göstərir. Bu yeniyetmələr böyük məclisləri və hərəkətli oyunları sevmirlər, onlar adətən utancaq və qorxaqdırlar;

6) Psixoastenik tip – bu tipli yeniyetmələr intellektin erkən və sürətli inkişafı ilə, düşüncə və xəyallara dalmağa meylliliklə xarakterizə edilirlər. Buna baxmayaraq, onlar çox vaxt işdə deyil, sözdə güclü olurlar. Özünə inam qərarlıqla uyğunlaşır. Tanış adamlar arasında özlərini daha yaxşı hiss edirlər.

7) Şizoid tip - əsas xüsusiyyətlərindən biri qapalılığıdır. Onların iç dünyası müxtəlif fantaziyalarla zəngindir. Hisslərini biruzə verməkdə onlar kifayət qədər təmkinlidirlər, heç də həmişə ətrafdakılar onları başa düşmür. Qaradınmaz, bir iş olanda özünü kənara çəkəndir.

8) Epileptoid tip – bu tipli yeniyetmələr tez-tez ağlayırlar, ətrafdakıları təngə gətirirlər, xüsusən də erkən uşaqlıqda. Liçkonun qeyd etdiyi kimi, bu uşaqlar həmçinin heyvanlara əzab verməyi, özlərindən balacalara sataşmağı, köməksizləri lağa qoymağı sevirilər. Uşaq kompaniyalarında özlərini diktator kimi aparırlar. Onların tipik xüsusiyyətləri - qəddarlıq, hökmranlıq, özünə vurğunluqdur.

9) İsteroid tip – bu tipin əsas əlamətləri – eqosentrizm, şəxsən özünə daima diqqət duyğusudur. Bu cür yeniyetmələrdə tez-tez şıltaqlığa, özünü göstərməyə, teatrallığa meyl özünü biruzə verir. Onlar üçün ətrafdakıların diqqətini özünə cəlb etmək və öz ünvanına ona məftun olduqlarını, təriflədiklərini eşitmək arzusu ən zəruri ehtiyaclardan birinə çevrilir.

10) Qeyri-sabit tip – bu tipi həmişə səhv olaraq zəif iradəli, kütlədən seçilməyən bir tip kimi xarakterizə edirlər. Onlarda əyləncələrə böyük həvəs meyl özünü göstərir.

11) Konform tip – bu tipə aid olan yeniyetmələr hər hansı avtoritetə sözsüz itaət nümayiş etdirirlər. “Hamı necə, mən də elə” ideyasını əsas götürürlər. Öz şəxsi maraqları

naminə yoldaşlarını satmağa hazırdılar.

V. 16.4. Xarakter və şəxsiyyət

Xarakterin tiplərinin mövcud olan bütün konsepsiyalarının çox ciddi bir çatışmazlığı var. Məsələ ondadır ki, hər bir insan fərddir və heç də həmişə müəyyən bir tipə aid edilməyə bilər. Çox vaxt eyni insanda xarakterin ən müxtəlif əlamətləri kifayət qədər inkişaf etmiş olur. Praktik olaraq, xarakterin tiplərinin bütün təsvirlərində ən müxtəlif cinsli və ya daha düzgün desək ən müxtəlif qəbildən olan xüsusiyyətlərinin birləşməsinə tapmaq olar.

Başqa cür desək, onlarda bütöv şəkildə həm xarakterin, həm də şəxsiyyətin xüsusiyyətləri mövcuddur. Məsələn, şizoidlərin xarakteristikasını verərkən E.Kreçmer formal, yəni davranışın yönümündən asılı olmayan (xarakterin xüsusiyyətləri): ünsiyyətsizlik, təmkinlilik, ciddilik, qorxaqlıq, sentimentallıq kimi xüsusiyyətləri, o biri tərəfdən isə daha məzmunlu, şəxs əsaslı “insanları xoşbəxt etməyə çalışmaq”, “nəzəriyyəbaz prinsiplərə meyl”, “sarsılmayan əqidə möhkəmliyi”, “baxışlarının təmizliyi”, öz ideyaları uğrunda mübarizəyə mətin olaraq çalışmaq və s. kimi xüsusiyyətləri sadalayır.

P.B.Qannuşkinin paranoial tiplərə verdiyi təsvirdə həmçinin psixoloji xarakteristikaların – dinamikliyindən tutmuş dünyabaxışına qədər bütün xüsusiyyətlərini tapmaq olar.

Bu cür misalları çoxaltmaq da olar. Xarakterin tiplərinin təsvirinə daxil olan “müxtəlif tipli” əlamətlər tamamilə təbiidir. Amma Gippinreyterin fikrincə xarakterin tam, təsvirlərinin geniş təhlilə ehtiyacı var, lakin xarakterin təsvirinin müəllifləri bunu etməirlər.

Psixoloji ədəbiyyatda şəxsiyyətin xarakterlərinin formalaşması haqqında ümumi nəzəriyyənin işlənilib hazırlanması

haqqında çox maraqlı və dəyərli təcrübələr var. Buna biz təxminən yüz il bundan əvvəl yazılmış A.F.Lazurskinin əsərlərində rast gəlirik. A.F.Lazurski “endopsixika və ekzopsixika” anlayışlarını təsdiq etmişdi. “Endopsixika” anlayışı dedikdə o xarakter, temperament və əqli qabiliyyətlərin də aid edildiyi daxili psixi (psixofizioloji) funksiyaların məcmuunu nəzərdə tutur. Şəxsiyyətin münasibətini – təbiətə, cəmiyyətə, mənəvi dəyərlərə münasibətlərinin cəmini isə o “ekzopsixika”ya aid etməyi təklif edir. Şəxsiyyətin yetkinliyinin müxtəlif dərəcələrini nəzərdən keçirərək Lazurski onları üç: aşağı, orta yüksək (ali) səviyyələrə ayırır. Səviyyələr arasında fərqi nə qədər o endopsixikadan ekzopsixikaya keçiddə görür.

Aşağı səviyyənin nümayəndələrini Lazurski aşağıdakı tiplərə bölür: “dərrakəli”, “tez qızıq”, “fəal”. Ehtimal ki, burada təsnifat müəyyən şəxslərin necə hərəkət etdikləri və necə yaşadıklarının əlamətlərinə görə aparılır. Müəllif ali səviyyəyə insanları aparıcı fəaliyyət növlərində iştirakına görə müəyyən edir. Ali səviyyəyə aid olan şəxsiyyətlər nəyə əsl meylləri olduqlarını (məsələn, “biliyə”, “gözəlliyə”, “alturizmə”) tez müəyyən edirlər.

Beləliklə, demək olar ki, aşağı səviyyədən ali səviyyəyə keçərkən A.F.Lazurski insan şəxsiyyətinin xarakter əlamətlərini şəxsiyyətin xüsusiyyətləri ilə əvəz edir.

V 16.5. Xarakterin formalaşmasının şərtləri

İnsanın xarakteri adətən sosial amillərin təsiri altında formalaşır. Xarakterin formalaşması problemini nəzərdən keçirərkən onun eyni zamanda həm sabit, həm də dəyişkən olması prinsipini tətbiq etmək lazımdır. Bundan başqa, şəxsiyyətin ən vacib xüsusiyyətlərindən biri olan xarakter – ictimai tarixi bir kateqoriyadır, ona görə də insanın xarakterinin formalaşmasından danışarkən həmişə sosial şərtlərin təsirini nəzərdə tutmaq lazımdır. İnsanın xarakterinin formalaşmasına sosial mühitin təsiri hər şeydən əvvəl müxtəlif ictimai formasiyalarda tipik xarakterlərin müqayisəsi ilə sübut edilir. Kiçik qrupların psixologiyası onun üzvlərinin xarakterlərinin formalaşmasında böyük rol oynayır. Xarakterin formalaşmasına eyni zamanda bioloji şərtlər də təsir edir. Ancaq, xarakterin formalaşmasına irsi təsirin əhəmiyyətli roluna isnad edərək çox ehtiyatlı olmaq lazımdır. A.N.Leontyevin sözlərilə desək, bioloji irsilik əhəmiyyətsiz sayılmır, ancaq mənimsəmə prosesi ilə müqayisədə o asılı vəziyyətdə olur.

Xarakterin əlamətlərində cinsi və psixi fərqlərin probleminin həlli üçün bir çox tədqiqatlar aparılmış, hətta kişilik-qadınlığın müəyyənləşdirilməsi üçün xüsusi testlər də işlənib hazırlanmışdır. Şəxsiyyətin xüsusiyyətlərində cinsi fərqlər ortaya çıxıb. Məsələn, kişilər daha özünə güvənən, aqressiv, inadkar və cəsarətlidirlər, xasiyyət, danışq və hisslərində daha çox kobuddurlar. Qadınlar isə daha çox həssas, utancaq, xeyirxah və emosionaldırlar.

Xarakterin formalaşmasının bioloji şərtlərindən danışarkən fiziki tərbiyənin böyük əhəmiyyətini qeyd etmək lazımdır. İdmançıların xarakterində iradəlilik xüsusiyyətlərinin tərbiyəsinə həsr olunmuş bir çox əsərlər mövcuddur. Daha ümumiləşdirilmiş formada bu problem P.A.Rudik, A.Ç.Puni,

O.A.Çernikova tərəfindən təhlil edilmişdir.

Həyat öz müxtəlifliyi ilə tərbiyə edir, ancaq xarakterin formalaşmasının əsas amili ailə və məktəbdir. Uşaqların xarakterinin bir çox qüsurları ailədə düzgün olmayan tərbiyənin nəticəsidir, məsələn, ərköynlik, inadkarlıq, şıltaqlıq və egoizm yaradır, fiziki cəza isə uşaqları kobud, sərt bəzən isə qorxaq, yalançı, aciz edir. Ancaq heç də həmişə uşaqların xarakterinin qüsurlarını ailə tərbiyəsinin səhv olması ilə izah etmək düzgün olmaz. Bəzən xarakterin yaranmış xüsusiyyətlərini uşaqlar “küçənin”, pis məktəb yoldaşlarının və s. təsiri altında qazanırlar.

Məktəblilərin xarakterinin formalaşdırılması məktəbdə təlim və tərbiyənin əsas vəzifələrindən biridir.

Xarakterin formalaşmasının əsas şərtlərinin siyahısına özünü tərbiyəni də əlavə edirlər.

Məlumdur ki, xarakterin formalaşmasına ətraf mühit təsir edir. Bioloji şərtlər də əhəmiyyətli rol oynayır. Bu şərtlər xarakterin formalaşmasına fatalist təsir etmir, onlar həmişə müxtəlif və öz qanunauyğunluqları olan daxili şərtlər vasitəsilə dəyişir.

Xarakterin formalaşmasında kompensasiya hadisəsi də böyük rol oynayır. Xarakterin bir əlaməti zəiflədikdə bu çatışmazlığın əvəzinə başqa əlamət daha yaxşı inkişaf edir.

Xarakterin formalaşması daxili vəziyyətdən də asılı olur. L.S.Vıqotski uşaq üzərində hər hansı bir təsir onu uşağın hiss etməsi nöqtəyi-nəzərindən ona subyektiv münasibətindən keçməsi anlayışını inkişaf etdirmişdir. İnkişafın uşağın daxili vəziyyətindən asılılığı prinsipi daha sonra A.N.Leontyev tərəfindən inkişaf etdirilmiş və L.İ.Bojoviç və onun əməkdaşlarının tədqiqatlarında xüsusi sübutlarla təsdiq olunmuşdur. Bojoviç daxili vəziyyəti uşağın şəxsi ehtiyacları və arzularının sistemi kimi müəyyən edir. Daxili vəziyyət həm də yaşlı insanların xarakterinin dinamikliyində az rol oynamır, məsələn, inadkar adamın yenidən tərbiyə edilməsinin çətinliyi onun daha

çox bu xüsusiyyətlə mübarizə aparmağa ehtiyac hiss etməməsindən və onu pis əlamət kimi hesab etməməsindən ibarətdir. İnsanın psixi vəziyyətinin öyrənilməsi prosesində daha bir zəruri qanunauyğunluq meydana çıxır: xarakterin dinamikliyi, onun xüsusiyyətlərinin əldə edilməsi, dəyişməsi psixi vəziyyətin keçid mərhələsindən, daha dəqiq desək insanın öz hərəkətlərinə münasibətindən keçir.

Şəxsi nümunə də tərbiyənin və özünütərbiyənin ən güclü vasitəsidir.

Məktəblilərin xarakterinin formalaşmasına şəxsi nümunənin təsiri haqqında aparılmış tədqiqatlarda nümunənin seçilməsi yolları məsələsinə böyük yer verilmişdir. Nümunələrin seçilməsi yolları müxtəlifdir. Belə yollardan biri şagirdlərin etiraf etdikləri bəzi qüsurların təkmilləşdirilməsi üçün nümunənin seçimidir. Belə ki, qeyri-mütəşəkkil bir şagird çox intizamlı və mütəşəkkil yoldaşına oxşamaq istəyir. Nümunənin seçilməsinin ikinci yolu oxşarlığa görədir. Nümunənin seçiminin başqa bir yolu mənalı həyatı hadisələrin maraqlı, cəlbedici axarına əsaslanır.

Nəhayət nümunə seçiminin daha bir yolu, N.Levitovun şərti olaraq emosional adlandırdığı yoldur. O, şagirdin müəyyən bir adama əvvəlcə rəğbət hissi keçirdiyindən və daha sonra isə nümunə kimi bu adamın arxasınca getməsindən ibarətdir. Nümunənin seçilməsi prosesində həm obyektiv, həm də subyektiv amillər rol oynaya bilər.

Hansı şagirdlərə və onların xarakterlərinin hansı xüsusiyyətlərinə nümunə daha yaxşı təsir edir. Bu baxımdan şagirdləri iki qrupa ayırırlar:

- a) Xarakterin xüsusi plastikliyi və yüngüllüyü ilə seçilənlər;
- b) Yaşadıqları əqidələrin konkret daşıyıcıları olan insanları şüurlu surətdə axtaranlar.

Fərdi psixoloji şərtlərlə yanaşı təsəvvürün, maraqların canlılığı, öz üzərində işləmək arzusu kimi ümumi psixoloji

şərtlər də mövcuddur. İnadkarlıq, özündənrazılıq, lovğalıq kimi xüsusiyyətlər nümunənin təsirinə mane olur.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Xarakter nəyə deyilir?
2. Xarakter əlamətləri dedikdə nəyi başa düşünüz?
3. İnsanın başqalarına, özünə, əməyə, əşyalara münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətlərini sadalayın.
4. Xarakter haqqında təlimlər tarixindən danışın.
5. Xarakter və şəxsiyyətin əlaqəsini şərh edin.
6. İnsan xarakteri necə formalaşır?

Referat,məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Xarakter həyatda qazanılan davranış forması kimi.
2. Əsas xarakter əlamətləri.
3. Xarakterin aksentüasiyası.
4. Xarakterin formalaşmasına təsir edən amillər.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya.- Bakı, 2002,səh.465-477.

Məhərrəmov M.C. Məktəblilərin xarakterini tərbiyə etmək haqqında.-Bakı,1967

Kovalev A.Q. Psixologiya liçnosti. - M., 1970, s.206-233.

Levitov N.D. Psixologiya xaraktera.- M.,1969.

Liçko E.N. Psixopatii i aksentuaüii xaraktera u podrostkov. - L.,1983

Psixologiya liçnosti. Teksti. - M.,1982.

Rubinshteyn S.L. Osnovy obşey psixologii. V 2.t.-t. II,
M., 1989, s. 211-235.

17-ci FƏSİL

QABİLİYYƏTLƏR

Qısa xülasə

Qabiliyyətlər haqqında anlayış. Qabiliyyətlər və onların insan həyatında rolu. Qabiliyyət insanın hər hansı bir fəaliyyət sahəsi üçün daha çox yararlı olduğunu göstərən fərdi-psixi xassə kimi. Qabiliyyətlərin bilik, bacarıq və vərdislərlə vəhdəti. Qabiliyyət və istedad.

Qabiliyyətlərin keyfiyyət və kəmiyyət xarakteristikası. Qabiliyyətlərin keyfiyyət xarakteristikası, onun əsas göstəriciləri. Qabiliyyətlərin kəmiyyət baxımından xarakteristikası və ölçülməsi. Xronoloji yaş və ağıl yaşı.

Qabiliyyətlərin quruluşu. Qabiliyyətlər və fəaliyyət. Ümumi və xüsusi qabiliyyətlər. Talant qabiliyyətlərin yüksək inkişaf mərhələsi kimi. Talant və dahilik.

Qabiliyyət və talantın təbii şərtləri. Təbii imkanlar və qabiliyyət. Qabiliyyətlər və irsiyyət.

Qabiliyyətlərin formalaşması və inkişafı. Qabiliyyətlər və təlim. Qabiliyyətlər və maraqlar. Qabiliyyətlərin inkişafı.

V. 17.1. Qabiliyyətlər haqqında anlayış

Həyatda biz tez-tez belə hallarla rastlaşırıq: eyni yaşda olan və eyni sinifdə oxuyan uşaqlara eyni bir işin icrası tapşırılır. Onlar üçün tam eyni olan iş şəraiti yaradılır. Buna baxmayaraq onlardan bəziləri həmin tapşırığı çətinlik çəkmədən yerinə yetirdiyi halda, başqaları çətinlik çəkir. Onların həmin işi yerinə yetirmələrindəki bu cür fərqi haqlı olaraq uşaqların qabiliyyətləri ilə izah edirlər. Təcrübə göstərir ki, müvafiq qabiliyyətlərə malik olan insanlar bu sahədə zəruri

bilik, bacarıq və vərdişlərə asanlıqla yiyələnir və əldə etdikləri nəticələrin səmərəliliyinə görə fərqlənirlər. Məhz buna görə də insanda müvafiq qabiliyyətlərin olması onun həyat və fəaliyyətində mühüm rol oynayır, onun daha çox hansı fəaliyyət sahəsi üçün yararlı olduğunu söyləməyə imkan verir. Bu cəhəti nəzərə alaraq qabiliyyətə belə tərif vermək mümkündür: ***insanın hər hansı bir və ya bir neçə fəaliyyət sahəsi üçün daha çox yararlı olduğunu göstərən fərdi psixi xassəyə qabiliyyət deyilir.***

Tərifdən **göründüyü** kimi, «qabiliyyət» anlayışı altında hər insanın hansı bir və ya bir neçə fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrası üçün şərt olan fərdi-psixi xassəsi başa düşülür. Bu cür yanaşma tərzı psixologiyada uzun müddətdən bəri qəbul olunmuşdur. Bununla belə bu cür yanaşma tərzı bir çox müəlliflər tərəfindən müxtəlif şəkildə şərh olunmuşdur. Bu sahədə özünü göstərən yanaşma tərzlərinin psixoloji ədəbiyyatda üç variantı qeyd olunur. Birinci halda qabiliyyət anlayışı altında mümkün olan bütün psixi proses və halların məzmununu başa düşürlər. Bu cür yanaşma tərzı «qabiliyyət» anlayışının ən geniş və qədim şərhindən ibarətdir. Hazırda bu cür yanaşma tərzindən demək olar ki, istifadə olunmur.

İkinci yanaşma tərzinə görə qabiliyyətlər insanın müxtəlif fəaliyyət növlərinin müvəffəqiyyətlə icrasını təmin edən ümumi və xüsusi bilik, bacarıq və vərdişlərin yüksək inkişaf səviyyəsindən ibarətdir. Bu cür yanaşma tərzı psixologiyada XVIII-XIX əsrlərdə meydana gəlmiş və müasir dövrdə də özünü göstərir.

Üçüncü yanaşma tərzinə gəldikdə, bu yanaşma tərzinə görə qabiliyyətləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə eyniləşdirmək olmaz. O (qabiliyyətlər) həmin bilik, bacarıq və vərdişlərə sürətlə yiyələnməyi, təcrübədə onlardan səmərəli istifadə etməyi təmin edir. Üçüncü yanaşma tərzı müasir psixologiyada ən çox yayılmış yanaşma tərzidir. Bu sahədə görkəmli rus psixoloqu B.M.Teplovun tədqiqatları xüsusilə diqqəti cəlb edir.

B.M.Teplov «qabiliyyət» anlayışının üç əsas əlamətini qeyd etmişdir.¹

B.M.Teplova görə qabiliyyətlər altında, birincisi, insanları bir-birlərindən fərqləndirən fərdi-psixoloji xüsusiyyətlər başa düşülür. İkincisi, ümumiyyətlə hər cür fərdi xüsusiyyəti deyil, yalnız hər hansı bir və ya bir neçə fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə icra etməyə imkan verən fərdi xüsusiyyəti qabiliyyət adlandırmaq olar.

Üçüncü, «qabiliyyət» anlayışını hər hansı bir insanda artıq yaranmış olan bilik, vərdiş və bacarıqlarla eyniləşdirmək olmaz.

A.V.Petrovskinin və M.Q.Yaroşevskinin fikrincə qabiliyyətlər və bilik, qabiliyyətlər və bacarıq, qabiliyyətlər və vərdişlər eyniyyət təşkil etmir. Bilik, bacarıq və vərdişlərə nisbətdə qabiliyyətlər bir növ imkan kimi çıxış edir. Onların fikrincə psixologiya elmi qabiliyyətlər ilə fəaliyyətin mühüm komponentləri olan bilik, bacarıq və vərdişlərin eyni olmadıqlarını inkar etməklə yanaşı, onların vəhdətini də xüsusi olaraq göstərir. *Qabiliyyətlər yalnız fəaliyyətdə*, özü də həmin qabiliyyətlər olmadan icrası mümkün olmayan fəaliyyətdə aşkar olunur.

Bəs qabiliyyətlərin bilik, bacarıq və vərdişlərlə vəhdəti nədə ifadə olunur? Qabiliyyətlər bilavasitə bilik, bacarıq və vərdişlərdə deyil, onların qazanılma dinamikasında, yəni bütün başqa şərtlər eyni olduqda, bu fəaliyyət üçün zəruri olan bilik və bacarıqlara yiyələnmə prosesinin nə qədər tez, dərin, asan və möhkəm icra olunmasında təzahür edir.

Qeyd edilənlərdən aydın olur ki, qabiliyyətlər şəxsiyyətin fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri olub, hər hansı bir fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrasına imkan yaradır və həmin fəaliyyət üçün zəruri sayılan bilik, bacarıq və vərdişlərə

¹ **Теплов Б.М.** Способность и одаренность. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981, с. 32-33.

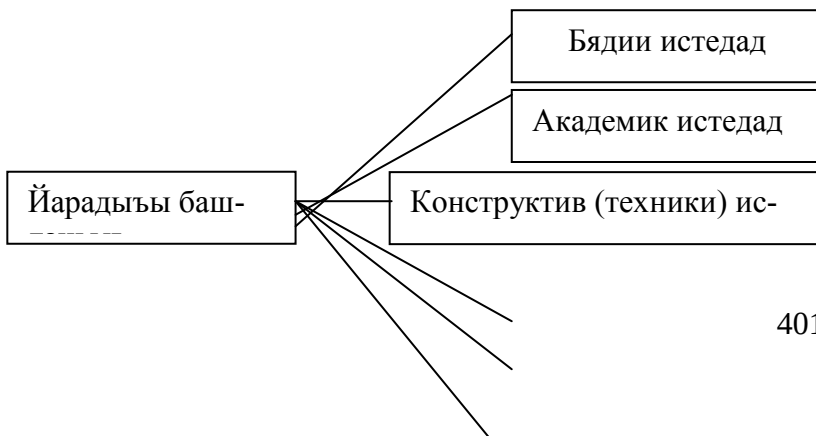
yiylənmə dinamikasındakı fərqləri meydana çıxarır.

Qabiliyyət və istedad. Burada yeri gəlmişkən qabiliyyət və istedad anlayışlarının fərqləndirilməsinə də diqqət yetirmək lazım gəlir. Psixoloji ədəbiyyatı nəzərdən keçirdikdə müasir psixologiyanın aktual problemləri içərisində istedad problemi xüsusi yer tutur. Psixoloqlar bunu hər şeydən əvvəl onunla bağlı hesab edirlər ki, qabiliyyətlərin fəaliyyət prosesində qarşılıqlı əlaqəsinin təhlili təkcə elmi nəzəri məsələ olaraq qalmır. Onun mühüm praktik əhəmiyyəti də vardır. Təcrübə göstərir ki, insanın hər hansı bir fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə icra etməsi üçün tək bir qabiliyyət deyil, bir neçə qabiliyyət iştirak edir. Bu baxımdan *qabiliyyətlərin bir və ya bir neçə fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrası üçün şərt olan özünəməxsus birliyi istedad adlanır.*

Professor Ə.S.Bayramov və prof. Ə.Ə.Əlizadənin qeyd etdikləri kimi, əgər müşahidəçilik, poetik görmə, surət, hiss və hərəkət hafizəsi, yaradıcı təxəyyül, obrazlı təfəkkür, lüğət ehtiyatının zənginliyi və ifadəli dil, söz assosiasiyalarının zənginliyi kimi müxtəlif qabiliyyətlər ədəbi fəaliyyət daxilində üzvi surətdə birləşib onu müvəffəqiyyətlə icra etməyə imkan verirsə, bu ədəbi istedaddır.

Pedaqoji istedadı da bu cür xarakterizə etmək olar. Bu-raya müşahidəçilik, didaktik, kommunikativ, perseptiv, pedaqoji təxəyyül, yüksək nitq, suqquestik və s. qabiliyyətlərin məcmuu daxildir. Bu cür istedadla malik olan müəllim pedaqoji fəaliyyəti yüksək müvəffəqiyyətlə yerinə yetirə bilər.

İstedadın uşaqlıq, yeniyetməlik və gənclik yaşı dövrləri üçün səciyyəvi olan aşağıdakı növlərini qeyd etmək olar:



Психомотор исте-

Сосиал истедад

Педагожи истедад

Şəkil 17

İstedadın növləri (Ə.Ə.Əlizadəyə görə)

Professor Ə.Ə.Əlizadə haqlı olaraq istedadı yaradıcılıq hadisəsi adlandırır. Onun hansı növü olursa olsun, ancaq və ancaq yaradıcılıq kontekstində nəinki dəyərləndirilməlidir, həm də öyrənilməlidir¹.

Qabiliyyətlərin mahiyyətini dərk etmək üçün onları keyfiyyət və kəmiyyət baxımından xarakterizə etmək zəruridir.

V.12. 2. Qabiliyyətlərin keyfiyyət və kəmiyyət xarakteristikası

Qabiliyyətlərin keyfiyyət xarakteristikası. İnsanın nəyə qabil olması, onun yerinə yetirdiyi fəaliyyət prosesində hansı fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərin müvəffəqiyyət qazandırıcı imkanlar kimi iştirak etməsi onun qabiliyyətlərinin keyfiyyət xarakteristikası kimi özünü göstərir.

Bu sahədə araşdırma aparmış psixoloqların qeyd etdikləri kimi, qabiliyyətlər onların keyfiyyət xüsusiyyətləri baxımından fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrasını təmin edən mürəkkəb psixoloji xassələr kompleksi, müxtəlif yollarla məqsədə nail olmağa imkan verən dəyişən «kəmiyyətlər» yığımı kimi özünü göstərir. Bunu aparılmış tədqiqatların nəticələri də sübut etmişdir.

¹ Ялизадя Я.Я. Истедадлы ушаглар. Психоложи мясяляяр. Есселяр, етүдляр. – Бақы, 2005, сящ. 29

Adətən hər hansı bir fəaliyyətin icrası zamanı eyni və ya oxşar nəaliyyətin əldə edilməsinin əsasında tamamilə müxtəlif qabiliyyətlərin kompleksi dayana bilər. Bu işə insan qabiliyyətlərinin belə bir mühüm cəhətini açmağa imkan verir ki, onun bir xassəsini digəri ilə əvəz etmək mümkündür. Bunun üçün insanın həmin keyfiyyəti ciddi və təkidlə özündə inkişaf etdirməsi zəruridir.

Qabiliyyətlərin kompensasiya imkanları haqqında çoxlu həyati faktlar mövcuddur. Bunu O.İ.Skoroxodovanın həyat və fəaliyyəti bir daha təsdiq edir. O.İ.Skoroxodova xəstəlik nəticəsində erkən uşaqlıq yaşında görmə və eşitmə qabiliyyətini itirmişdir. Onunla pedaqoq və psixoloq İ.A.Sokolyanski xüsusi təlim keçmiş. Nəticədə O.İ.Skoroxodovada həm elmi yaradıcılıq, həm də ədəbiyyat qabiliyyətlərinin olduğunu müəyyənləşdirmiş və inkişaf etdirmişdir. Düzgün təlim sistemi və böyük, təkidli zəhmət sayəsində O.İ.Skoroxodova özündə iyilmə, ehtizaz, ləngmə duyğularının yüksək səviyyəsini təmin edən həssaslığı inkişaf etdirmiş və nəticədə özündə çatışmayan qabiliyyətləri əvəz etmək imkanı əldə etmişdir. O.İ.Skoroxodova iyindən adamları tanıya, əlini toxundurmaqla əşyaları fərqləndirə, otaqdakı əşyaların arasında sərbəst hərəkət edə bilmişdir. Bununla yanaşı olaraq ciddi elmi-tədqiqat işi ilə məşğul olmuş, yazdığı şeirləri ilə ətrafdakıları təəccübləndirmişdir.¹

B.M.Teplovun qeyd etdiyi kimi, «mövcud olmayan qabiliyyət çox geniş səviyyədə həmin insanda mövcud olan yüksək inkişaf etmiş digər qabiliyyətlə əvəz oluna bilər»².

Təcrübə göstərir ki, bir qabiliyyətin inkişaf etdirilmiş başqa bir qabiliyyətlə əvəz edilməsi xassəsi hər bir adamın

¹Скорородова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающую мир. – М., 1972.

²Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981, с. 33.

qarşısında peşə seçmək və təkmilləşmək sahəsində son dərəcə geniş imkanlar açır.

Bütövlükdə qabiliyyətlərin keyfiyyət xarakteristikası insanın hansı əmək fəaliyyəti sahəsində daha tez öz yerini tapması, müvəffəqiyyət və nailiyyət əldə edə bilməsi sualına cavab verməyə imkan yaradır. Bununla da qabiliyyətlərin keyfiyyət xarakteristikası onların kəmiyyət xarakteristikası ilə sıx şəkildə bağlıdır. Fəaliyyətin tələblərinə cavab verən konkret psixoloji keyfiyyətləri müəyyən etdikdən sonra bu keyfiyyətin hər bir adamda öz iş və dərslər yoldaşlarına nisbətən nə dərəcədə az və ya çox inkişaf etməsi sualına cavab vermək olar.

Qabiliyyətlərin kəmiyyət baxımından xarakteristikası və ölçülməsi. Psixologiya tarixində qabiliyyətlərin kəmiyyət baxımından ölçülməsi XIX əsrin sonları və XX əsrin əvvəllərinə təsadüf edir. Həmin dövrdə bir sıra psixoloqlar (Kettel, Termen, Spirmen və başqaları) kütləvi ixtisaslar üçün daha münasib namizədlər seçmək işini sahmana salmaq məqsədilə insanların qabiliyyət səviyyələrini aşkara çıxarmaq təklifini irəli sürmüşlər. Bunun üçün məqsəd qabiliyyətinə görə şəxsiyyətinə yerini və onun bu və ya digər əmək fəaliyyətinə, məsələn, ali məktəblərdə təhsil almağa, istehsalatda, orduda və ictimai həyatda yüksək vəzifələri tutmağa nə dərəcədə yararlı olduğunu müəyyən etmək olmuşdur.

Qabiliyyətlərin ölçülməsi vasitəsi kimi *əqli istedad testlərindən* istifadə olunmağa başlanmışdır. Bu testlərin köməyi ilə bir sıra ölkələrdə əhali arasında qabiliyyətlərin müəyyənləşdirilməsi və məktəblərdə şagirdlərin qruplaşdırılması, orduda zabit vəzifələrinin, sənayedə rəhbər vəzifələrinin tutulması və s. həyata keçirildi.

Məzmun etibarilə əqli istedad testləri bir sıra sual və məsələlərdən ibarətdir. Testlərin həllinin müvəffəqiyyətlilik dərəcəsi (sərf olunan vaxtın miqdarı nəzərə alınmaq şərtlə) bal və xalların cəmi ilə hesablanır.

Adətən, testlər getdikcə mürəkkəbləşən testlər batareyasında birləşdirilir. Testlər batareyası həll edilib qurtardıqdan sonra alınmış nəticələr standart yolla hesablanır, hər bir yoxlananın topladığı xalın miqdarı yekunlaşdırılır. Bu əqli istedad əmsalı (İQ) adlanan ölçünün müəyyən edilməsinə imkan verir.

Bəs intellektin səviyyəsini necə müəyyən etmək, onu necə ölçmək olar? Bu sahədə ilk təşəbbüs və fəaliyyəti görkəmli fransız psixoloqu **Alfred Bine** (1857-1911) həyata keçirmişdir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar problemini öyrənən A.Bine bu problemi həll etmək üçün olduqca maraqlı yol işləyib hazırladı. Bunun üçün uşaqlar tərəfindən müvəffəqiyyətlə həll edilməsi mümkün olan xüsusi tapşırıqlar hazırlayıb ondan istifadə etməyi təklif etdi. A.Bine digər fransız psixoloqu **T.Simonla** birlikdə müxtəlif yaşlı uşaqların diqqətini, hafizəsini, təfəkkürünü və s. öyrənməyə başladı. Nəticədə yeni - Bine-Simon testləri yarandı. Bu testalogiyada yeni istiqamət oldu. Bu testlə yoxlanan uşaq öz həmyaşıdları tərəfindən yerinə yetirilən tapşırıqları həll edə bilirdisə, o, normal uşaq hesab edilirdi. Lakin bir sıra hallarda həmin tapşırıqlar uşaq üçün ya həddindən artıq asan, ya da çətin olurdu. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar testalogiyada **xronoloji yaş** - CA (Chroniloqical Aqe) anlayışı ilə yanaşı **ağıl yaşı** - MA (Mental Aqe) anlayışından istifadə olunmağa başlandı. Onların bir-birinə uyğun gəlməməsi ya əqli geriliyin (MA CA-dan aşağı olanda), ya da istedadın (MA CA-dan yüksək olanda) göstəricisi hesab olunurdu. 1912-si ildə V.Ştern onların nisbətini intellekt əmsalı (İQ) (ingiliscə - intelligence quotient) adlandırdı. Əmsalı müəyyən edərkən, məsələn, nəzərə alınır ki, 11,5 yaş uşaqlar üçün xalların orta yekunu 120-yə yaxınlaşmalıdır. Buradanda belə bir sadə nəticə çıxarılır ki, 120 xal toplamış hər bir uşağın ağıl yaşı 11 il yarımə bərabərdir. Onun əsasında əqli istedad əmsalı aşağıdakı düstur-la hesablanır:

$$\dot{IQ} = \frac{\text{Ağıl yaşı} \times 100}{\text{Uşağın xronoloji yaşı (faktik yaş)}}$$

$$\dot{IQ} = \frac{MA}{CA} \cdot 100$$

Məsələn, əgər testlərlə aparılan yoxlama nəticəsində iki uşağın (10yaş yarım və 14 yaş) hər ikisi eyni (120) xal toplasa və beləliklə də onların hər birinin ağıl yaşı 11,5 ilə bərabər olsa, onda həmin uşaqların əqli istedad əmsalını bu cür hesablamaq olar:

$$\text{Birinci uşaq } \dot{IQ} = \frac{11,5}{10,5} \cdot 100 = 109,5$$

$$\text{İkinci uşaq } \dot{IQ} = \frac{11,5}{14} \cdot 100 = 82,1$$

Beləliklə birinci uşağın əqli istedad əmsalı 109,5, ikinci uşağınkı isə 82,5 olur. Bu isə o deməkdir ki, birinci uşaq əqli cəhətdən ikinci uşağa görə daha istedadlıdır (testologiya təcrübəsində $\dot{IQ}_{130}$ -a bərabərdirsə uşaq istedadlı, 180-dən çoxdursa ən istedadlı hesab olunur. Lakin psixoloqların apardıqları elmi psixoloji təhlil bu əqli istedad əmsalının bir növ fiksiya olduğunu göstərir. Əslində isə yuxarıda təsvir olunan priyomların cəmi insanın əqli qabiliyyətlərini deyil, onda bu və ya digər məlumat, bacarıq və vərdişlərin olduğunu göstərir ki, qabiliyyətlər onlarla qarışdırılmamalıdır. Qabiliyyətlərin mahiyyətini təşkil edən bilik və bacarıqların qazanılması isə burada aydınlaşdırılmamış qalır.

Heç də bütün bu deyilənlərdən qabiliyyətlərin

kəmiyyətə xarakteristikasının və ölçülməsinin mümkün olmadığı və müxtəlif diaqnostik metodlardan, test və yoxlamalardan istifadənin əvvəlcədən arzu edilməz olduğu haqda nəticə çıxarılmamalıdır. Bir çox sahələrdə, məsələn anadangəlmə qüsurları nəticəsində zehni cəhətdən geridə qalan uşaqların müəyyənləşdirilməsində, yüksək riyazi qabiliyyətə malik olan uşaqların ixtisaslaşmış məktəbdə oxuması üçün seçilməsində, təyyarəçi və kosmanavtların seçilməsində testləşdirmə aktual bir məsələ kimi əhəmiyyətlidir. Bu mənada nə qısa yoxlamalar, nə də onların nəticələrinin kəmiyyətə təhlili heç bir etiraz doğurmur.

V. 17. 3. Qabiliyyətlərin quruluşu

Əvvəlki bölmədə qeyd olunduğu kimi, qabiliyyət insanın hər hansı bir fəaliyyət sahəsi üçün daha çox yararlı olduğunu göstərən fərdi-psixi xassəsidir. Bu baxımdan qabiliyyətlər son nəticədə konkret fəaliyyətin tələbi ilə şərtlənir. Məhz buna görə də hər bir fəaliyyət növü müvafiq qabiliyyətlər olmadan müvəffəqiyyətlə həyata keçirilə bilməz. Məsələn, müəllimin pədaqoji qabiliyyətlərin strukturuna pədaqoji fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmək üçün zəruri olan şəxsi *pədaqoji qabiliyyətlər* (müşahidəçilik, uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, dözümlülük, özünə sahib olmaq); didaktik qabiliyyətlər (izah edə bilmək, natiqlik, nəzəri); təşkilati-kommunikativ qabiliyyətlər (təşkilatçılıq, avtoritar, kommunikativ, perseptiv, pədaqoji mərifət, artistlik) və s. qabiliyyətlər daxil olur. Bunlardan bəziləri (uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, müşahidəçilik, pədaqoji mərifət, izah edə bilmək, təşkilatçılıq və s.) *əsas*, aparıcı, digərləri isə (natiqlik, artistlik və s.) *yardımçı* qabiliyyətlər kimi pədaqoji qabiliyyətin strukturuna daxil olur, təlim və tərbiyənin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsini təmin edir.

Digər fəaliyyət növlərinin müvəffəqiyyətlə həyata

keçirilməsi üçün zəruri olan qabiliyyətlərin strukturunda da bu cür xüsusiyyəti müşahidə etmək mümkün olur. Məsələn, ədəbi qabiliyyətlərin strukturuna estetik hisslərin inkişafı, əyani hafizə surətlərinin (eydetik surətlərin) olması, nitqi hiss etmək, fantaziya zənginliyi, insan psixologiyasını dərinləndirən bilmək və s. qabiliyyətlər özünəməxsus şəkildə birləşir.

Ümumi və xüsusi qabiliyyətlər. Adətən, hər şeydən əvvəl insan üçün spesifik olan qabiliyyətlərin *ümumi və xüsusi* olmaqla iki növünü qeyd edirlər.

Ümumi qabiliyyətlərə insanın müxtəlif fəaliyyət növlərinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi üçün zəruri olan qabiliyyətləri aid edirlər. Nitq qabiliyyəti, əqli qabiliyyətlər, hafizə, müşahidəçilik və s. qabiliyyətləri ümumi qabiliyyətlərə aid etmək olar. Məsələn, müşahidəçilik qabiliyyətini şagird, müəllim, yazıçı, rəssam, kəşfiyyətçi, alim və başqa fəaliyyət növlərini həyata keçirən insanlar üçün ümumi qabiliyyət hesab etmək olar.

Xüsusi qabiliyyətlərə gəldikdə, bu cür qabiliyyətlər insanın hər hansı bir spesifik fəaliyyət növünü müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsi üçün zəruri olan qabiliyyətlərdir. Bu cür qabiliyyətlərə musiqi, riyazi, linqvistik, texniki, ədəbi, idman və s. qabiliyyətləri aid etmək olar. Adətən, xüsusi qabiliyyətlər insanda müvafiq təbii imkanların olması zəruridir. Adətən, ədəbi yaradıcılıq fəaliyyəti üçün poetik görmə, söz ehtiyatı və ifadəli nitq, söz assosiasiyalarının zənginliyi, obrazlı təfəkkür, surət hafizəsi, yaradıcı təxəyyül və s. xüsusi qabiliyyətlər kimi qeyd etmək olar.

Həyatı faktlardan məlum olduğu kimi, hər hansı bir fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi üçün insanda qabiliyyətlərin həm ümumi, həm də xüsusi növlərinin formalaşması zəruridir. Əksər tədqiqatçıların fikrincə ümumi və xüsusi qabiliyyətlər bir-biri ilə ziddiyyət təşkil etmirlər. Onlar birgə mövcud olmaqla bir-birini tamamlayır, fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edirlər. Bəzi mütəxəsislərin fikrincə

ümumi qabiliyyətlər xüsusi qabiliyyətlərin inkişafı üçün baza rolunu oynayrlar. Xüsusi qabiliyyətlər, alimlərin fikircə, «ancaq və ancaq bir yolla - ümumi qabiliyyətlərin fəaliyyət prosesində xüsusi qabiliyyətlərə modifikasiya yolu ilə» əmələ gəlir¹. Bu cür modifikasiyanın gedişini prof. Ə.Ə. Əlizadə belə şərh edir:

«Qavrayış ədəbi yaradıcılıqda *poetik görmə*, texniki-konstruktiv yaradıcılıqda *məkan qavrayışı* kimi formalaşmağa başlayır. Hafizənin xüsusi qabiliyyət kimi modifikasiya prosesi belə gedir: surət, hiss və hərəkət hafizəsi (ədəbi yaradıcılıq), məkan təsəvvürləri (texniki-konstruktiv yaradıcılıq). Təxəyyül ədəbi yaradıcılıqda bədii (təsviri) təxəyyül, texniki-konstruktiv yaradıcılıqda fəza təxəyyülü kimi inkişaf edir. Təfəkkür ədəbi yaradıcılıqda obrazlı təfəkkürə, texniki-konstruktiv yaradıcılıqda texniki təfəkkürə çevrilir...

Bu proses qabiliyyətlərin «ixtisaslaşması» prosesidir»¹.

Nəzərə almaq lazımdır ki, hər hansı bir fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə icra etmək üçün həm ümumi, həm də xüsusi qabiliyyətlərin qarşılıqlı əlaqəsi və qarşılıqlı təsiri zəruridir. Fəaliyyət prosesində onlardan hər birinin öz funksiyası vardır. Həmin funksiyadan asılı olaraq, fəaliyyətin bir mərhələsində, tutaq ki, poetik qavrayış əsas rol oynadığı halda, başqa bir mərhələdə obrazlı təfəkkür daha mühüm əhəmiyyət kəsb edə bilər.

Talant qabiliyyətlərin inkişaf mərhələsi kimi. Əksər psixoloji ədəbiyyatda talant qabiliyyətlərin ən yüksək inkişaf mərhələsi kimi qeyd olunur. Talant qabiliyyətlərin elə birliyidir ki, o, insana hər hansı bir mürəkkəb fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə, müstəqil və orijinal şəkildə yerinə yetirmək imkanı verir. Talant qabiliyyətlərin yaradıcılıq nailiyyətləri əldə etməyə imkan

¹ Ялизадя Я.Я. Истедадлы ушаглар. Психпедагожи мясяляляр. Есселяр, етүдляр. – Бакы, 2005, с.83

¹ Ялизадя Я.Я. Йеня орада. Сящ.83

verən, həmin nailiyyətlərdə təzahür edən yüksək inkişaf mərhələsidir.

Qabiliyyətlərdə olduğu kimi talant da yaradıcılıqda yüksək ustalığ və əsaslı müvəffəqiyyət əldə etmək üçün yalnız imkan rolunu oynayır. Lakin potensial imkan kimi talantla onun həyata keçirilməsi və müvafiq maddi və mənəvi məhsulun əldə edilməsi arasında bərabərlik işarəsi qoymaq olmaz. Bu sahədə tədqiqat aparmış psixoloqların (A.V. Petroviski, M.Q. Yaroşevski) fikrincə özünün tam dəyərli inkişafı üçün hansı istedadın daha əlverişli şərait əldə etməsi dövrün tələbatından və dövlət qarşısında duran konkret məsələlərin xüsusiyyətlərindən asılıdır. Müharibə dövründə sərkərdəlik talantı, dinc dövrdə mühəndis, konstruktor və s. talantı daha sürətlə inkişaf edir.

Talantın strukturuna gəldikdə, o, qabiliyyətlər kompleksindən, onların məcmuundan ibarətdir. Əgər ən yüksək inkişaf səviyyəsinə çatsa, nə qədər parlaq təzahür etsə belə, ayrıca götürülmüş qabiliyyətləri talantın analoqu kimi götürmək olmaz. Bunu həyatı faktlar və aparılmış tədqiqatlar da təsdiq etmişdir.

Talant və dahilik. Qabiliyyətlərin yüksək inkişaf pilləsi talantla məhdudlaşmır. Bəzi adamlar öz istedadlarının yüksək səviyyəsi ilə də fərqlənir, onların yaradıcı nailiyyətləri cəmiyyətin həyatında, mədəniyyətin inkişafında tam bir dövrü, epoxanı əhatə edir. İnsanda qabiliyyətin bu cür inkişaf səviyyəsi *dahilik* adlanır. Dahilik şəxsiyyətin elə bir ali yaradıcılıq səviyyəsidir ki, həmin səviyyəyə yüksələn insan cəmiyyətin həyatında ağılagəlməz yüksək rol oynayır. Dahi insan, obrazlı şəkildə demiş olsaq, öz fəaliyyəti sahəsində yeni dövr yaradır. Dahi üçün fəvqəladə yaradıcı məhsuldarlıq, keçmişin mədəni miraslarına yiyələnmək və bununla yanaşı köhnəlmiş norma və ənənələri aradan qaldırmaq xarakterik haldır. Dahi şəxsiyyət öz yaradıcı fəaliyyəti ilə cəmiyyətin progressiv inkişafına təsir göstərir. Dahi şəxsiyyət hadisələrin

gələcəyini qabaqcadan görə bilir və öz fəaliyyətini buna uyğun qurmağa çalışır. Dahi insanlar olduqca azdır. Belə hesab edirlər ki, sivilizasiyanın beş min illik tarixində bu cür adamların sayı 400-dən artıq olmamışdır. Dahini xarakterizə edən yüksək istedad səviyyəsi fəaliyyətin müxtəlif sahələrinin qeyri adiliyi ilə əlaqədar olur. Tarixən bu cür universallığa malik olan dahilərdən Aristotelin, Leonarda da Vinçinin, M.V.Lomonosovun, Nizami Gəncəvinin, Tusinin və b. adını çəkmək olar. Məsələn, Tusi müxtəlif bilik sahələrində öz əvəzolunmaz nailiyyətləri ilə fərqlənmişdir. Lakin bu o demək deyildir ki, dahi adamlarda bütün fərdi keyfiyyətlər eyni dərəcədə inkişaf etmiş olur. Adətən, dahilik öz «profilinə» malik olur. Onun fərdi keyfiyyətlərindən hansısa üstünlük, dominantlıq təşkil edir, qabiliyyətlərindən hansısa daha aydın təzahür edir.

V. 17. 4. Qabiliyyət və talantın təbii şərtləri

Təbii imkanlar və qabiliyyət. Qabiliyyətlərin insanda necə yaranması mübahisəli bir məsələ kimi daima diqqəti cəlb etmişdir. Artıq psixologiyada belə bir fikir əsaslandırılmışdır ki, şəxsiyyətin bütün başqa fərdi-psixi xassələri kimi qabiliyyətlər də insan tərəfindən hazır şəkildə, təbiətin ona verdiyi fitri, anadangəlmə bir şey kimi əldə edilmir, həyat və fəaliyyətdə formalaşır. Bununla belə qabiliyyətlərin fitriliyini inkar etmək heç də mütləq səciyyə daşımır. Psixologiyada belə bir müddəə əsas götürülür ki, insan hər hansı bir fəaliyyət sahəsində müvafiq qabiliyyətlərə yiyələnmək üçün zəruri olan *təbii imkanlarla* doğulur. Bu imkanlar qabiliyyətlərin inkişafının təbii ilkin şərtləri kimi özünü göstərir. Onlar beyin quruluşunun, hiss və hərəkət üzvlərinin morfoloji və funksional xüsusiyyətlərindən ibarətdir. Onlar hələ qabiliyyət deyil, təbii

imkanlardırlar. Həmin imkanlar yalnız müvafiq şəraitin, təlim və tərbiyənin təsiri altında bu və ya digər fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrasını təmin edən qabiliyyətin formalaşmasına gətirib çıxara bilər. Əgər belə şərait yaranmazsa həmin imkanlar yalnız imkan səviyyəsində qalacaq, qabiliyyətə çevrilməyəcəkdir. Çünki hər cür qabiliyyət nəyə isə, hər hansı bir konkret insan fəaliyyəti və ya fəaliyyətləri üçün qabiliyyətdir. Əks halda «qabiliyyət» sözü mənasız bir sözə çevrilərdi.

Ümumiyyətlə götürdükdə təbii imkanlar çoxmənalı, çoxcəhətli xarakter daşıyır. Belə ki, fəaliyyətin verdiyi tələblərin xarakterindən asılı olaraq eyni təbii imkanların əsasında müxtəlif qabiliyyətlər inkişaf etdirilə bilər.

Hazırkı dövrdə təbii imkanların qabiliyyətlərin inkişafı üçün az və ya çox təsir göstərməsi barədə müxtəlif fikirlər mövcuddur.

Məsələn, müasir fiziologiyada belə bir fikir irəli sürülür ki, nitqin hərəkəti mərkəzi beyinin sol yarım kürələrinin alt qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə birində, nitqi anlama mərkəzi isə sol yarımkürələrin yuxarı gicgah qırıqlarının arxa hissəsinin üçdə birində yerləşir. Əgər nəzərə alsaq ki, insan nitqi beynin ayrı-ayrı sahələrinin mürəkkəb qarşılıqlı əlaqəsinin məhsuludur, onda belə bir fikri əsas götürə bilmərik ki, insanın nitq fəaliyyəti ilə bağlı olan qabiliyyəti beynin yalnız bir sahəsi ilə lokallaşa bilər.

Bununla yanaşı olaraq yaşlı adamlarda beyin çəkisinin orta hesabla 1400 qramdan çox və ya az olmasının insanların əqli qabiliyyətcə fərqlənmələrinə səbəb olması haqqında fikirləri də əsaslandırmaq imkanı vermədi. (İ.S.Turgenevin beyin çəkisi 2012q, C.Bayronun-1800q. görkəmli kimyaçı U.Libixin-1362q; yazıçı A.Fransın-1017q; olmuşdur).

Hazırda təbii imkanların beyin və hiss üzvlərinin mikrostruktura ilə əlaqələndirən fərziyyələr daha səmərəli hesab olunur. Güman edirlər ki, beyin hüceyrəsi quruluşunun daha

dərindən tədqiqi istedadlı şəxsin sinir toxumasını fərqləndirən morfoloji və funksional xüsusiyyətləri müəyyən etməyə imkan verir. Bununla yanaşı olaraq, təbii imkanların sinir proseslərinin bəzi fərqləndirici xüsusiyyətləri ilə (onların qüvvə, müvazinət və mühərriqliyə görə fərqləri ilə) və deməli ali sinir fəaliyyətinin tipi ilə şərtləndiyini irəli sürən fərziyyələr də mövcuddur.

Qabiliyyətlər və irsiyyət. Qabiliyyət və irsiyyət problemi mütəxəssislərin diqqətini cəlb edən problemlərdən biri olmuşdur. Qabiliyyətlərin təbii ilkin şərtləri olan təbii imkanların bütün digər morfoloji və fizioloji keyfiyyətlər kimi, ümumi genetik qanunlara tabe olduğu qeyd olunur. Lakin təbii imkanların irsən keçməsinin mümkün olması fikrini qabiliyyətlərin irsiliyi ideyası ilə eyniləşdirmək olmaz. Bu problemin öyrənilməsi ilə mütəxəssislər məşğul olmuşlar. 1875-ci ildə ingilis antropoloqu və psixoloqu F.Haltonun «Tələtin irsiliyi onun qanunları və nəticələri» adlı kitabı nəşr olunmuşdur. Müəllif bir neçə görkəmli şəxsiyyətin qohumluq əlaqələrini öyrənərək belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, tələt ya ata, ya da ana xətti ilə nəsilədən nəsilə keçir. Lakin Haltonun gəldiyi nəticələr elmi mötəbərliyə malik deyildir. O, öz fikrini əsaslandırmaq üçün heç bir elmi dəlil gətirə bilməmişdir. Bununla belə mütəxəssislər belə bir fikrə gəlmişlər ki, əksər hallarda görkəmli şəxsiyyətlərin nəsil ağacının öyrənilməsi bioloji irsiyyət deyil, həyat şəraitinin, qabiliyyətlərin inkişafı üçün zəruri olan əlverişli ictimai şəraitin irsi xarakter daşmasını sübut edir.

Ümumiyyətlə, aparılmış tədqiqatlar və ciddi statistika qabiliyyət və tələtlərin irsiliyi barədə heç bir əsas vermir. Bu və ya digər təbii imkanın irsən keçməsi qabiliyyətin və tələtin irsən keçməsi demək deyildir. Qabiliyyətlərin yaranması üçün zəruri olan təbii imkanlar yalnız müvafiq şəraitdə qabiliyyətin formalaşmasına gətirib çıxara bilər.

V. 17. 5. Qabiliyyətlərin formalaşması

Qabiliyyətlər və təlim. Qabiliyyətlərin formalaşmasında ən önəmli rolu təlim oynayır. Təbii imkanlardan danışarkən qeyd olunduğu kimi, qabiliyyətlərin inkişafı müxtəlif adamlarda heç də eyni cür olmayan təbii ilkin şərtlərdən asılı olsa da, qabiliyyətlər daha çox bəşər tarixinin məhsuludur. İnsan bəşəriyyətin əldə etdiyi təcrübəni, bilik sərvətlərini mənimsəmədən müvafiq qabiliyyətlərə yiyələnməsi mümkün deyildir. Bunun üçün təlim xüsusi yer tutur. İnsanlar təlim prosesində tarixən əldə edilmiş nailiyyətlərə yiyələnməklə, öz qabiliyyətlərini formalaşdırırlar. A.V. Petrovski və M.Q.Yaraşevskinin qeyd etdikləri kimi «qabiliyyətlərin təzahürü insanların tarixən ictimai tələbatlara cavab vermək məqsədilə əldə etdikləri müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasının konkret iş pıyomlarından (metodikadan) bilavasitə asılıdır».

Aparılmış tədqiqatlar və həyati faktlar bu fikri bir daha təsdiq etmişdir. Məktəb təcrübəsində bunu aydın görürük. Beləki bəzi müəllimlər səmərəli təlim metodlarının tətbiqi sayəsində öz siniflərində oxuyan bütün şagirdlərin qrammatikanı, riyaziyyatı və s. mənimsəmələrinə nail ola bilirlər. Adətən, tətbiq olunan metodika uğur qazanmağa imkan vermədikdə qabiliyyətin anadangəlmə olmasına xüsusi diqqət yetirirlər. Bununla belə, şübhəsiz təbii imkanların səviyyəsindən asılı olaraq uşaqların müəyyən fəaliyyət növünü mənimsəmələri fərqli xarakter daşıyacaqdır. Bir cəhəti də nəzərə almaq lazımdır ki, hətta yüksək təbii imkana malik olan insanlarda da müvafiq qabiliyyətlərin formalaşması üçün onların təlim fəaliyyətinə cəlb olunmaları, bu zaman lazımı təlim metodlarından istifadə olunması zəruridir.

Qabiliyyətlər və maraqlar. Qabiliyyətlərin formalaşmasında təlimlə yanaşı davamlı xüsusi maraqlar da

mühüm rol oynayır. Xüsusi maraqlar dedikdə, psixologiyada insan fəaliyyətinin müəyyən sahəsinin məzmununa aid olan, bu fəaliyyət növü ilə əsaslı məşğul olmaq meylinə çevrilən maraqlar nəzərdə tutulur. Bu baxımdan insada yaranan idrak maraqları onu müvafiq fəaliyyətin üsullarına yiyələnməyə təhrik edir. Nəticədə idrak maraqlarının təsiri altında fəaliyyətin mənimsənilməsi baş verir, insanın həmin fəaliyyəti müvəffiqiyyətlə icra etməsi üçün lazım olan imkanları təzahür edir. Deməli, hər hansı bir fəaliyyət sahəsinə idrak maraqlarının meydana gəlməsi bu sahədə qabiliyyətlərin oyanması ilə sıx bağlıdır.

Bütün yaş dövrlərində bu cür xüsusi maraqların təzahürünü müşahidə etmək mümkündür. Lakin təcrübə göstərir ki, bu cür maraqlar heç də həmişə davamlı xarakter daşımır. Belə olduqda həmin maraqlar qabiliyyətlərin formalaşmasına lazımi təsir göstərə bilmir.

Qabiliyyətlərin inkişafı. Qabiliyyətlərin digər psixi hadisələrdən fərqləndirici xüsusiyyəti onun təbii imkanlarla sıx bağlı olmasından ibarətdir. Lakin nəzərə almaq lazımdır ki, hər bir təbii imkanın qabiliyyətə çevrilməsi böyük inkişaf yolu keçməli olur. Həyati faktlar göstərir ki, insan qabiliyyətlərinin bir çoxunda bu inkişaf həyatın ilk günlərindən başlayır, müvafiq qabiliyyətlər dayanmadan inkişaf edir. Qabiliyyətlərin inkişaf prosesini bir neçə mərhələyə ayırmaq mümkündür. Bu mərhələlərin bəzilərində gələcək qabiliyyətin anatomik-fizioloji əsasına hazırlıq baş verir, digər mərhələdə isə təbii imkanların qeyri bioloji planda formalaşması, üçüncü mərhələdə isə zəruri qabiliyyət müvafiq səviyyəyə çatması baş verir. Bütün bu proseslər paralel şəkildə çərəyan edə, bu və digər şəkildə bir birinin üzərinə düşə, bir-birini tamamlaya bilər.

Aparılmış tədqiqatlar göstərmişdir ki, elementar şəkildə olsa da, əsasında aydın ifadə olunan anatomik fizioloji imkanları hiss olunan qabiliyyətlərin ilkin inkişaf mərhələsində belə zəruri üzvü strukturun və ya onların əsasında zəruri funk-

sional üzvlərin formalaşması tələb olunur. Bu, adətən, anadan olandan 6-7 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir. Bu zaman bütün analizatorların təkmilləşməsi beyinin ayrı-ayrı sahələrinin, bünlarla bağlı olaraq hərərət orqanlarının, xüsusilə əlin inkişafı tələb olunur. Bütün bunlar uşaqda ümumi qabiliyyətlərin formalaşması və inkişafı üçün səmərəli şərait yaradır ki, bu da xüsusi qabiliyyətlərin inkişafı üçün zəmin rolunu oynayır.

Xüsusi qabiliyyətlərin fəal şəkildə yaranması, özünü göstərməsi məktəbəqədər dövrdə müşahidə olunur, kiçik və orta məktəb yaşı dövründə inkişaf tempi daha da yüksəlir. İlk dövrlər bu inkişafa uşaqların müxtəlif tipli oyunları, sonra isə təlim və əmək fəaliyyəti əsaslı təsir göstərir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, uşaqlarda qabiliyyətlərin inkişafında kompleks şəkildə aparılan işlər, başqa sözlə eyni vaxtda bir-birini tamamlayan bir neçə qabiliyyətin inkişaf etdirilməsi daha səmərəli nəticə verir.

Çoxplanlı və müxtəlif fəaliyyət növlərindən istifadə edən insanda qabiliyyətlərin kompleks şəkildə inkişafı üçün şərait yaranmış olur.

Təcrübə göstərir ki, əgər uşağın fəaliyyəti yaradıcı xarakter daşıyarsa, o daima uşağı fikirləşməyə məcbur edir, onun üçün cəzbedici olur, öz qabiliyyətini yoxlamaq və inkişaf etdirmək vasitəsinə çevrilir.

Əgər yerinə yetirilən fəaliyyət optimal çətinlik zonasında, daha doğrusu onun imkanları səviyyəsində olarsa, bu həmin sahədə uşağın qabiliyyətinin inkişafını da öz arxasında aparacaqdır. Bu zonadan kənarda olan fəaliyyət qabiliyyətin inkişafına lazım təsir göstərə bilməyəcəkdir. Əgər həmin fəaliyyət həddindən artıq sadə olarsa, o sadəcə olaraq yiyələndiyi qabiliyyəti həyata keçirməyə imkan verəcəkdir. Əgər yerinə yetirilməli olan fəaliyyət həddindən artıq mürəkkəb olarsa, onda həmin fəaliyyət optimal çətinlik zonasını aşdığına görə yerinə yetirilə bilməyəcək, nəticədə yeni bacarıq və vərdislərin formalaşmasına səbəb olmayacaqdır.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Siz qabiliyyət haqqında nə bilirsiniz? Onun tərifini verin.
2. B.M.Teplov qabiliyyətləri necə xarakterizə etmişdir?
3. Qabiliyyətlərin bilik, bacarıq və vərdislərlə vəhdəti nədən ibarətdir?
4. İstedad nəyə deyilir?
5. İstedadın uşaqlıq, yeniyetməlik və gənclik dövrü üçün xarakterik olan hansı növləri vardır?
6. Qabiliyyətləri keyfiyyət baxımından necə xarakterizə etmək olar?
7. Qabiliyyətlərin kompensasiya imkanları haqqında danışın.
8. Xronoloji və ağıl yaşları bir-birindən nə ilə fərqlənir?
9. Əqli istedad əmsalı hansı düsturla hesablanır?
10. Qabiliyyətlərin quruluşunu şərh edin.
11. Ümumi və xüsusi qabiliyyətləri xarakterizə edin.
12. Talant və dahilik haqqında danışın.
13. Təbii imkanlar qabiliyyətdə nə kimi rol oynayır?
14. Ünsiyyətin qabiliyyətdə yeri nədən ibarətdir?
15. Qabiliyyətlərin formalaşmasından danışın. Ona təsir edən amillər hansılardır?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Qabiliyyətlər və onların quruluşu.
2. Şagirdlərdə qabiliyyətlərin inkişafı.
3. İnsan qabiliyyətlərinin sürətli inkişafı şərtləri.

4. Qabiliyyətlər və təbii imkanlar.

Ədəbiyyat

Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixoloji məsələlər. Essələr, etüdlər. - Bakı, 2005.

Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. - Bakı, 1998, s.187-213.

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. - Bakı, 2002

Xrestomotiə po vozrastnoy i pedaqqoqiçeskoy psixologii- M, 1981

Leytes N.S. Umstvennie sposobnosti i vozrast. - M, 1971, s.129-278

9.**Leytes N.S.** Sposobnosti i odarennostğ v detskie qodı. M. -1984

Teplov B.M. İzbrannıe trudi. V 2 kn. - T 1, M.-1985, s.15-41

Odorennıe deti - M. 1991, s.15-67;153-157.

Qureviç K.M. İndividualğno – psixolojiçeskie osobennosti školğnikov. M. 1988, s.53-72.

Petrovskiy A.V., Əroşevskiy M.Q. Psixologiqə. – M., 2001, s. 475-496.

ALTINCI HİSSƏ

ŞƏXSİYYƏT TƏLİM VƏ TƏRBIYƏNİN OBYEKTİ KİMİ

18-ci FƏSİL

YAŞ VƏ PEDAQOJİ PSIXOLOGİYANIN PREDMETİ, VƏZİFƏLƏRİ VƏ METODLARI

Qısa xülasə

Yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti. Yaş psixologiyası haqqında anlayış. Psixi inkişafın şəraiti və hərəkətverici qüvvələri. Psixi inkişafın qanunauyğunluqları. Pedaqoji psixologiyanın predmeti. Pedaqoji psixologiya müasir psixologiya elminin sahələrindən biri kimi. Tərbiyə, təlim və pedaqoji fəaliyyətin psixoloji qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi pedaqoji psixologiyanın predmeti kimi.

Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri. Yaş psixologiyasının bölmələri: uşaq psixologiyası, yetişmələrin psixologiyası, gəncliyin psixologiyası, yaşlı adamların psixologiyası, uzun ömürlülük psixologiyası. Yaş psixologiyasının nəzəri və praktik vəzifələri.

Psixi inkişafın yaş dövrləri. Psixi inkişafın yaş dövrlərinin müəyyənləşdirilməsi prinsipləri. Yaş dövrlərinin ümumi xarakteristikası.

Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri, vəzifələri və bölmələri. Uşaqların həyatının senzitiv dövrləri; təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi; təlim və tərbiyənin ümumi və yaşla bağlı olan cəhətlərinin əlaqəsini aşkara çıxarmaq problemləri; «çətin» uşaqlar, qaçqın və köçgün uşaqların reabilitasiyası problemi. Pedaqoji psixologiyanın əsas bölmələri, nəzəri və praktik vəzifələri.

Yaş və pedaqoji psixologiyanın metodları. Yaş psixologiya-

sında istifadə olunan metodlar kompleksinin psixologiya elminin müxtəlif sahələrindən götürülməsi. Uşaqlarla iş zamanı müşahidə metodu. Ana gündəlikləri. Uşaqların öyrənilməsində sorğudan istifadə. Yaş psixologiyasında eksperiment və testlərdən istifadə. Pedaqoji psixologiyanın metodları. Pedaqoji psixologiyanın ümumi və xüsusi metodları. Təşkiledici, prosedur, qiymətləndirici, faktların toplanması və işlənməsi metodları. Psixoloji məsləhət, korreksiya, psixoloji-pedaqoji eksperiment və s. metodları.

VI.18.1. Yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti

Yaş psixologiyası haqqında anlayış. Yaş psixologiyası müasir psixologiyanın əsas sahələrindən biridir. Yaş psixologiyasının predmetini birinci növbədə insan psixikasının inkişaf dinamikasının, şəxsiyyətin psixi prosesləri və psixi xassələrinin ontogenezinin inkişaf xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi təşkil edir.

Yaş psixologiyasının predmetinə fərdin psixologiyası və davranışının “yaş” anlayışı ilə ifadə olunan spesifik birliyini də aid etmək olar. Nəzərdə tutulur ki, insan hər bir yaş dövründə psixoloji və davranış xüsusiyyətlərinin həmin yaş dövrü üçün xarakterik olan və həmin dövrdən kənarda heç vaxt özünü göstərməyən birliyinə malik olur.

Yaş psixologiyasının predmetini təşkil edən məsələlərdən birini də insanın psixiki inkişafının ***hərəkətverici qüvvələri, şəraiti və qanunauyğunluqları*** təşkil edir. Psixi inkişafın ***hərəkətverici qüvvələri*** anlayışı altında insanın psixi inkişafına təkan verən, onu müəyyən istiqamətə yönəldən səbəblər başa düşülür. Uşağın psixi inkişafının hərəkətverici qüvvələri, hər şeydən əvvəl, fəaliyyətdə yaranan yeni tələbatlarla bu tələbatları ödəmə imkanları arasındakı dialektik ziddiyyətdən ibarətdir. Bu ziddiyyət yalnız kiçik yaş deyil,

bütün yaş dövrləri üçün xarakterikdir. Lakin həmin ziddiyyətlər özünü göstərdikdə yaşdan asılı olaraq müəyyən spesifik xüsusiyyətə malik olurlar. Psixi inkişafın *şəraiti* adı altında daima təsir edən elə daxili və xarici amillər nəzərdə tutulur ki, onlar hərəkətverici qüvvələr olmasalar da, inkişafa təsir göstərir, inkişafın gedişini istiqamətləndirir. Psixi inkişafın *qanunauyğunluqlarına* gəldikdə, onlar ümumi və xüsusi qanunauyğunluqlardan ibarətdir. Həmin qanunauyğunluqların köməyi ilə insanın psixi inkişafını qeyd etmək və bunun köməyi ilə həmin inkişafı idarə etmək mümkündür.

Pedaqoji psixologiyanın predmeti. Məktəblərimizin ən mühüm və daimi vəzifəsi olan gənc nəsle elmlərin əsasları haqqında dərin və möhkəm biliklər vermək, həmin bilikləri təcrübəyə tətbiq etmək vərdişləri və bacarığı aşılamaq, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət formalaşdırılması işini müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün müəllim tərbiyənin və təlimin psixoloji qanunauyğunluqlarına dərinlən yiyələnməli və özünün pedaqoji fəaliyyətində həmin biliklərdən istifadə etməyi bacarmalıdır. Bu cür biliklər isə müasir psixologiya elminin mühüm sahələrindən biri olan *pedaqoji psixologiyada* öz əksini tapır.

Pedaqoji psixologiyanın predmetini insanın tərbiyə, təlim və pedaqoji fəaliyyətinin psixoloji qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi təşkil edir.

Pedaqoji psixologiyanın predmetinə, birinci növbədə, şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizminin öyrənilməsi, şəxsiyyətin inkişaf səviyyəsi və fəallığın qarşılıqlı əlaqəsinin, tərbiyənin idarə olunması problemlərinin, özünütərbiyə və əxlaq tərbiyəsinin, tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji əsaslarının, gənc nəslin tərbiyəsinə təsir edən amillərin psixoloji xüsusiyyətlərinin aşkara çıxarılması təşkil edir.

Təlimin idarə olunmasının psixoloji məsələlərini, təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini, psixi proseslərin, xüsusilə şagirdlərdə təfəkkürün inkişafında təlim fəaliyyətinin aparıcı

rolunu, təlim motivlərinin psixoloji xüsusiyyətlərini, təlim fəaliyyətinin struktur komponentlərini, əqli fəaliyyətin priyom və vərdişlərinin mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması problemlərini öyrənmək müasir pedaqoji psixologiyanın predmetinə daxil olan ən mühüm komponentlərdəndir. Bunlarla yanaşı olaraq, təlimdə müvəffəqiyyəti və müvəffəqiyyətsizliyi şərtləndirən psixoloji amilləri, müasir dərəcə verilən psixoloji tələbləri, təlim prosesində müasir texniki vasitələrdən istifadənin psixoloji xüsusiyyətləri, pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri, müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin, müəllimin pedaqoji bacarıq və vərdişlərinin, xüsusilə onun pedaqoji ünsiyyəti və pedaqoji mərifətinin psixoloji mexanizmlərini və təlim və tərbiyənin digər mühüm psixoloji məsələlərini öyrənmək, aşkara çıxarmaq da pedaqoji psixologiyanın predmetini təşkil edir.

VI. 18. 2. Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri

Yaş psixologiyası müasir psixologiya elminin əsas sahələrindən biri olmaqla yanaşı onun da özünəməxsus və bir-birini tamamlayan bölmələri vardır. Bunlara aşağıdakılar daxildir: *uşaq psixologiyası, yeniyetmələrin psixologiyası, gəncliyin psixologiyası, yaşlı adamların psixologiyası, uzun ömürlülük psixologiyası (herontopsixologiya)*.

Müasir yaş psixologiyasının qarşısında duran vəzifələr geniş və çoxsahəlidir. Yaş psixologiyasının qarşısında duran əsas vəzifə şəxsiyyətin inkişaf problemlərini, ayrı-ayrı yaş dövrlərində onun xüsusiyyətlərini, psixi inkişafın dinamikasını, ümumi qanunauyğunluqlarını öyrənməkdən ibarətdir. Şəxsiyyətin yaş aspektində inkişafının hərəkətverici qüvvələri, mexanizm, şərait və amillərinin, təlim-tərbiyə prosesində psixi inkişafın yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın səmərəli yollarının və s. öyrənilməsi də yaş psixologiyasının qarşısında duran mühüm vəzifələrdən hesab edilir.

VI. 18. 3. Psixi inkişafın yaş dövrləri

Psixi inkişafın yaş dövrlərinin müəyyənləşdirilməsi prinsipləri. Psixoloji ədəbiyyatda uşağın inkişaf prosesi haqqında iki müxtəlif nöqteyi-nəzər mövcud olmuşdur. Bunlardan birinə görə bu inkişaf prosesi *fasiləsiz*, digərinə görə *diskret* - qeyri-bərabər xarakter daşıyır. Birinci fikrə görə inkişaf dayanmadan, sürətlənmədən, ləngimədən baş verir. Ona görə də bir mərhələni digərindən fərqləndirəcək hər hansı dəqiq sərhəddi müəyyənləşdirmək mümkün deyildir. İkinci nöqteyi-nəzərə görə inkişaf qeyri-rəvan, qeyri-bərabər şəkildə gedir. Onun sürəti gah arta, gah da azala bilir. Bu isə inkişafın keyfiyyətə bir-birindən fərqlənən mərhələlərini, yaş dövrlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Bu fikrin tərəfdarları hesab

edirlər ki, hər bir mərhələdə inkişaf səviyyəsini şərtləndirən əsas, aparıcı amillər mövcuddur. Bununla yanaşı, fərdi xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq bütün uşaqlar inkişafın hər bir mərhələsini, onlardan heç birini buraxmadan, qabağa qaçmadan keçirlər.

Psixi inkişafın yaş dövrləri haqqında həmin konsepsiya psixoloji ədəbiyyatda özünə geniş yer tapmış və uşaqların təlim-tərbiyəsində geniş istifadə olunan konsepsiyadır.

Adətən insan bütün həyatı boyu özünün tələbatlarını ödəmək üçün bir çox fəaliyyət növlərindən istifadə edir. Lakin müəyyən yaş dövründə həmin fəaliyyət növlərindən biri digərlərinə nisbətən “əsas”, “aparıcı” fəaliyyət növü hesab olunur. Əsas fəaliyyət növü uşağın müəyyən inkişaf mərhələsində onun tələbatlarını ödəyən, onun psixi proseslərinin və şəxsiyyətinin fərdi psixi xassələrinin inkişafını şərtləndirən fəaliyyət növüdür. Uşağın əsas fəaliyyət növünün dəyişməsi onun yeni yaş mərhələsinə keçməsinə göstərən əsas amildir.

D.B.Elkoninə görə uşaq anadan olandan 17 yaşa qədər olan dövrdə ardıcıl olaraq aşağıdakı əsas fəaliyyət növlərindən istifadə edir və buna müvafiq olaraq yaş dövrləri müəyyənləşdirilir¹:

- 1) bilavasitə-emosional ünsiyyət;
- 2) əşyavi-manipulyativ fəaliyyət;
- 3) rollu oyunlar;
- 4) təlim fəaliyyəti;
- 5) intim-şəxsi ünsiyyət;
- 6) təlim-peşə fəaliyyəti.

Həmin əsas fəaliyyət növlərindən hansından istifadəyə əsaslanaraq D.B.Elkonin müvafiq şəkildə uşağın anadan olandan orta məktəbi qurtarana qədər aşağıdakı altı yaş

¹ Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. -М., 1981. стр.26.

dövrünü keçdiyini qeyd etmişdir:

1. **Körpəlik dövrü:** anadan olandan bir yaşa qədər.

Bu dövrdə bilavasitə emosional ünsiyyət aparıcı fəaliyyət rolunu oynayır. İkinci ayda meydana gələn kompleks canlanma uşağın böyüklərlə ünsiyyətinin mürəkkəb forması kimi özünü göstərir. Böyüklərlə bu cür emosional ünsiyyət uşağın əşyalarla müstəqil olaraq manipulyasiya aparmağa başladığı dövrə qədər davam edir.

2. **Erkən uşaqlıq dövrü:** bir yaşıdan üç yaşa qədər.

Bu dövrdə əşyavi-manipulyativ fəaliyyət aparıcı fəaliyyət olur. Bu zaman bir növ xüsusi əşyavi fəaliyyətə keçid baş verir. Eyni zamanda uşağın böyüklərlə verbal ünsiyyət forması inkişaf edir.

Aparılmış tədqiqatlar göstərmişdir ki, bu dövrdə uşaqlar nitqdən təfəkkür aləti kimi deyil, insanlarla birgə fəaliyyət zamanı əməkdaşlığı təmin etmək üçün əlaqə vasitəsi kimi istifadə edirlər.

3. **Bağca yaşı dövrü:** üç yaşıdan altı-yeddi yaşa qədər.

Bu dövrdə oyun aparıcı fəaliyyət rolunu oynayır, uşağın psixika və davranışının bütün cəhətlərinin inkişafı üçün şərait yaradır. Xüsusi oyun tərzlərindən istifadə etməklə uşaq bir növ böyüklərin rolunu öz oyunlarında təkrar edir, insanlar arasındakı qarşılıqlı münasibətləri özünəməxsus şəkildə mənimsəyir. Bu zaman rollu oyunlar fəallığın növü kimi özünü göstərir.

4. **Kiçik məktəb yaşı dövrü:** altı-yeddi yaşıdan on-on bir yaşa qədər.

Bu dövrdə uşaqların psixi inkişafında təlim aparıcı fəaliyyət kimi özünü göstərir. Təlim prosesində əqli və idrak qabiliyyətləri formalaşmaqla, təlimin köməyi ilə uşağı əhatə edən adamlarla onun münasibətlər sistemi şərtlənir.

5. **Yeniyməlik dövrü:** on-on bir yaşıdan on dörd-on beş yaşa qədər.

Bu dövrdə əmək fəaliyyəti, eləcə də xüsusi ünsiyyət

formasını olan intim-şəxsi ünsiyyət meydana gəlir və inkişaf edərək aparıcı fəaliyyət rolunu oynayır. Ünsiyyətin başlıca məqsədi yoldaşlıq və dostluğun elementar normalarının aşkara çıxarılması və mənimsənilməsindən ibarət olur. Ünsiyyətin bütün formalarında yoldaşlığın özünəməxsus kodeksinə tabe olmaq münasibəti müşahidə olunur.

6. İlk gənclik dövrü: on dörd-on beş yaşdan on yeddi yaşa qədər.

Bu dövrdə təlim-peşə fəaliyyəti aparıcı rol oynayır. Yeniyetməlik dövründə meydana gələn intim-şəxsi ünsiyyət inkişafda mühüm əhəmiyyət kəsb edir. İlk gənclik dövründə həyata baxışlar, peşə və şəxsi özünüdərsdiq inkişaf edir.

Psixoloji ədəbiyyatda insanın bütün həyat silsiləsini əhatə edən aşağıdakı yaş dövrlərinin təsnifi verilmişdir:

Yaş dövrləri	Kişi cinsi	Qadın cinsi
Yeni doğulan	1-10 gün	
Südəmər uşaq	10 gün - bir il	
Erkən uşaqlıq	1-2 il	
Uşaqlığın ilk dövrü	3-7 il	
Uşaqlığın ikinci dövrü	8-12 il	8-11 il
Yeniyetməlik dövrü	13-16 il	12-15 il
Gənclik dövrü	17-21 il	16-20 il
Orta yaş:		
Birinci mərhələ	22-35 il	21-35 il
İkinci mərhələ	36-60 il	36-55 il
Yaşlı adamlar	61-75 il	56-75 il
Qocalıq yaşı	76-90 il	
Uzunömürlülük	90 ildən yuxarı	

VI.18.4. Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri, vəzifələri və bölmələri

Müasir dövrdə gənc nəslin təlim və tərbiyəsi pedaqoji psixologiyanın qarşısında mühüm nəzəri və praktik əhəmiyyətə malik olan problemlərin həlli vəzifəsini qoyur. Həmin problemləri həll etmədən və onlardan irəli gələn vəzifələri həyata keçirmədən pedaqoji psixologiya lazım olan səviyyəyə qalxa bilməz.

Elm və texnikanın durmadan inkişaf etdiyi və mənimsənilməsi zəruri olan məlumatların artdığı müasir dövrdə pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran ən mühüm problemlərdən biri *uşaqların həyatının hər bir senzitiv dövrünü aşkara çıxarmaq və həmin dövrdə onların inkişafı üçün lazım olan bütün imkanları müəyyənləşdirmədən ibarətdir*. Psixoloqlar bu məsələnin pedaqoji psixologiya üçün

problem məsələ olduğunu onda görürlər ki, hər şeydən əvvəl, uşaqlarda şəxsiyyətin və əqli inkişafın bütün senzitiv mərhələləri, onların başlanğıcı, davamlılığı və sonu hələ də məlum deyildir. Digər tərəfdən, hər bir uşağın həyatında bu mərhələlərin təzahürü fərdi xarakter daşımaqla, müxtəlif vaxtlarda özünü göstərir və müxtəlif şəkildə cərəyan edir.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu problemlərdən biri də ***təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.*** Uzun müddətdən bəri dünya psixoloqlarının diqqətini cəlb edən bu problem hələ də pedaqoji psixologiyanın əsas problemlərindən biri kimi qalır.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu başqa bir problem ***təlim və tərbiyənin ümumi və yaşla bağlı olan cəhətlərinin əlaqəsinin*** aşkara çıxarılmasından ibarətdir. Məlum olduğu kimi, uşağın hər bir yaş dövrü əqli və şəxsi inkişaf üçün özünəməxsus imkan yaradır. Lakin bu sahədə müəyyən tədqiqatların aparılmasına baxmayaraq hələ də uşaq həyatının hər bir konkret mərhələsində təlim və tərbiyədən hansına üstünlük vermək, vahid pedaqoji prosesdə tərbiyəedici və öyrədici təsirlərin bir-birini tamamlaması üçün hansı yollardan istifadə etmək özünün əsaslı həllini tapmamışdır.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu problemlərdən biri də uşaqların psixoloji və davranış nöqtəyi nəzərdən inkişafında onların ***anadangəlmə, genotipik imkanlarının və mühitin ayrılıqda və ya birgə*** təsirinin xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.

Pedaqoji fəaliyyətin və müəllim şəxsiyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi də pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu əsas problemlərdəndir. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji strukturunu, müəllim şəxsiyyətinin, xüsusilə onun pedaqoji bacarıq və qabiliyyətlərinin, pedaqoji ünsiyyət və pedaqoji mərifətin psixoloji xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaqla pedaqoji psixologiya pedaqoji fəaliyyətin idarə olunmasına düzgün istiqamət vermiş olur.

Müasir dövrdə pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran və həll edilməsi zəruri olan problemlərdən biri də ***pedaqoji cəhətdən baxımsız uşaqlar*** problemidir. Bu problemə sıx bağlı “çətin” uşaqlar problemi ən ümdə problem kimi diqqəti cəlb edir.

Son illərdə respublikamızda yaşlı nəsillə birlikdə qaç-qınlıq həyatı keçirən uşaqların həyatı hamını düşündürür. Bu baxımdan pedaqoji psixologiya da kənarda qala bilməz. Bu cür uşaqların sosial-psixoloji adaptasiyası və psixoloji reabilitasiyası probleminin öyrənilməsi ən ciddi problemlərdən biridir.

Yuxarıda qeyd olunan problemlərin həll edilməsi gənc nəslin təlim və tərbiyəsi işinə öz önəmli təsirini göstərə bilər.

Bütün qeyd edilənlərdən aydın olur ki, müasir pedaqoji psixologiyanın qarşısında mühüm ***nəzəri və praktik vəzifələr*** durur. Həmin vəzifələri həyata keçirmədən pedaqoji psixologiya tələb olunan səviyyəyə qalxa bilməz.

Müasir pedaqoji psixologiyanın ***nəzəri*** vəzifələrinə, hər şeydən əvvəl, təlim-tərbiyə prosesində psixi inkişafın imkanlarını, təlim və tərbiyənin ümumi psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənməyi aid etmək olar. Bununla yanaşı olaraq, pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran mühüm nəzəri vəzifələrindən biri kimi gənc nəslin yüksək elmi dünya-görüşünə, şüuruna xas olan keyfiyyətlərlə formalaşdırılmasının ən səmərəli elmi yollarını müəyyənləşdirməyi göstərmək olar.

Müasir pedaqoji psixologiyanın ***praktik*** vəzifələrinə gəldikdə buraya təlimin idarə olunmasının psixoloji məsələlərini, təlim və əqli inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmə xüsusiyyətlərini və s. öyrənməyi aid etmək olar. Bununla yanaşı olaraq, pedaqoji psixologiya təlim və tərbiyənin motivlərini aşkara çıxarmaq və müəllimləri bu sahədə zəruri biliklərlə silahlandırmaq kimi mühüm praktik vəzifəni həyata keçirir.

Pedaqoji psixologiyanın bir-biri ilə sıx bağlı olan

bölmələri vardır. Pedaqoji psixologiyanın həmin bölmələrinə ***tərbiyə psixologiyasını, təlim psixologiyasını, pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyəti psixologiyasını*** aid etmək olar. Bununla yanaşı psixoloji ədəbiyyatın bir çoxunda ***anomal uşaqlarla təlim, tərbiyənin psixologiyasını*** da pedaqoji psixologiyanın şöbələrindən biri kimi qeyd edirlər.

Tərbiyə psixologiyası şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizmlərini, tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsaslarını, tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji cəhətdən əsaslandırılmasını, şagird kollektivinin psixologiyasını, özünütərbiyənin psixoloji əsaslarını, tərbiyənin idarəolunması problemini, «çətin» uşaqlar, onların davranışının korreksiyası məsələlərini öyrənir. Bunların hamısı vahid bir vəzifəni - şəxsiyyətin formalaşdırılması vəzifəsini yerinə yetirməyə yönəlmiş olur.

Təlim psixologiyası təlimin mahiyyəti və psixoloji qanunauyğunluqlarını, didaktikanın, xüsusi metodikaların, problemlə təlimin, proqramlaşdırılmış təlimin, əqli əməliyyatların formalaşmasının psixoloji əsaslarını, təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsinin xüsusiyyətlərini, təlim fəaliyyətində müasir texniki vəsaitlərdən istifadənin psixoloji əsaslarını və s. məsələləri tədqiq edib öyrənir.

Pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyəti psixologiyası pedaqoji fəaliyyətin psixoloji strukturunu, müəllim şəxsiyyəti və onun peşə-psixoloji istiqamətini, pedaqoji funksiyasının, pedaqoji bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlərin psixoloji əsaslarını, pedaqoji mərifət və pedaqoji ünsiyyətin psixoloji xüsusiyyətlərini və s. öyrənir.

VI.18.5. Yaş və pedaqoji psixologiyasının tədqiqat metodları

Yaş psixologiyasında istifadə olunan tədqiqat

metodları kompleksi bir neçə blokdən ibarətdir. Bu metodların bir qismi ümumi psixologiyadan, digər qismi differensial psixologiyadan, üçüncü qismi sosial psixologiyadan götürülmüşdür.

Uşaqlarda idrak proseslərinin və şəxsiyyətin öyrənilməsi üçün tətbiq olunan bütün metodlar ümumi psixologiyadan götürülmüşdür. Bu metodlar uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmaqla ayrı-ayrı yaş dövrlərində qavrayışın, diqqətin, hafizənin, təxəyyülün, təfəkkürün və nitqin inkişaf xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə yönəldilmişdir.

Differensial psixologiya yaş psixologiyasını uşaqların fərdi və yaş xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün zəruri olan metodlarla təmin etmişdir. Bu metodlar içərisində **əkizlər** metodu xüsusi yer tutur.

Sosial psixologiyadan götürülmüş metodlardan müxtəlif uşaq qruplarında şəxsiyyətlərarası münasibətləri, eləcə də uşaqlarla yaşlı adamlar arasındakı qarşılıqlı münasibətləri öyrənmək üçün istifadə olunur. Həmin metodlar uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmış olur. Bunlara *müşahidə, sorğu, intervyyu, sosiometrik metodu, sosial-psixoloji eksperimenti* aid etmək olar.

Qeyd olunan metodların bəzilərinin tətbiqi xüsusiyyətlərinə nəzər salaq.

Müşahidə metodunun müxtəlif variantlarından istifadə olunması uşaq haqqında kifayət qədər əsaslandırılmış məlumat əldə etməyə imkan verir. Hər cür müşahidəni məqsədayönəlmiş və müvafiq proqrama, plana uyğun şəkildə aparmaq lazımdır.

Müvafiq nəticə əldə etmək üçün müşahidəni müntəzəm aparmaq tələb olunur. Uşaqlar çox sürətlə inkişaf edirlər. Onların psixologiyası və davranışı sürətlə dəyişir. Ona görə də uşağın yaşından asılı olaraq müşahidələr arasındakı fasilə dəyişməli olacaqdır. Məsələn, yeni doğulmuş uşaq üzərində hər gün, 2-3 aylıqdan bir yaşa qədər dövrdə hər həftə, 1-3 yaşlı uşaqlarda hər ay, bağça yaşlı uşaqlarda ildə ən azı iki dəfə və s.

müşahidə aparmaq lazım gəlir. Uşaqlar üzərində müşahidənin gizli təşkil edilməsi, uşağın bunu hiss etməməsi daha dəqiq nəticə əldə etməyə imkan verir.

Müşahidənin bir növü kimi "**ana gündəlikləri**"ndən istifadə də səmərəli nəticə verir.

Çox vaxt uşaqlarla aparılan şifahi və yazılı sorğu zamanı bir sıra çətinliklərlə rastlaşmaq olur. Bəzən uşaqlar ona verilmiş sualı o qədər də düzgün başa düşmürlər. Ona görə də sorğu zamanı uşağın ona verilən sualı nə qədər düzgün başa düşdüyünü müəyyənləşdirmək lazımdır.

Uşaqlarla aparılan tədqiqat işində uşağın psixologiyası və davranışı barədə daha düzgün məlumatlar əldə etmək üçün **eksperiment** daha səmərəli metodlardan biri hesab olunur. Eksperimentlərin daha səmərəli olması üçün onların təbii şəraitdə, oyun və təlim fəaliyyətində aparılması zəruridir. Bu zaman uşaqları eksperimentin gedişinə maraqlandırmaq lazımdır.

Testləşdirmənin tətbiqi zamanı da uşaqların bu işdə iştirakının stimullaşdırılması zəruridir. Bunun üçün Kettelin və Vekselerin testlərinin uşaq variantlarından və sosiometrik testin bəzi formalarından istifadə olunması daha yaxşı nəticə verə bilər.

Pedaqoji psixologiyanın tədqiqat metodlarına gəldikdə ümumi psixologiyada, yaş psixologiyasında və psixologiyanın digər sahələrində istifadə olunan tədqiqat metodlarından pedaqoji psixologiyada da istifadə olunur. Bu metodlara müşahidə, şifahi və yazılı sorğu, eksperiment, fəaliyyət məhsullarının təhlili, anketlər, testləşdirmə və s. aid etmək olar. Pedaqoji psixologiyada bu metodlardan istifadə edərkən uşaqların yaş xüsusiyyəti, psixoloji-pedaqoji problemin xüsusiyyətləri, onların köməyi ilə uşaqların tərbiyəlilik və hazırlıq səviyyələrini, təlim və tərbiyənin təsiri altında onların psixologiyası və davranışında baş verən dəyişiklikləri aşkara çıxarmaq imkanları nəzərə alınaraq müvafiq dəyişikliklər

edilir. Məsələn, pedaqoji müşahidədən uşaqların müxtəlif sosial şəraitdə özlərini necə aparmalarını, eləcə də müxtəlif həyatı məsələləri həll edərkən əldə etmiş olduqları bilik və vərdisləri tətbiq edə bilmək bacarığını aşkara çıxarmaq üçün istifadə etmək olar. Daha yaşlı uşaqları - yeniyetmə və gəncləri öyrənərkən bu məqsədlə yazılı sorğu və testlərdən, məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşlı uşaqlarla şifahi sorğudan istifadə etmək mümkündür.

Bu cür ümumi metodlarla yanaşı pedaqoji psixologiyanın özünəməxsus **xüsusi metodları** da vardır. Bu cür metodlara psixoloji-pedaqoji eksperimenti və uşaqların öyrənməyə qabillik, biliklilik və tərbiyəlilik səviyyəsini aşkara çıxarmaq üçün xüsusi psixoloji-pedaqoji testləşdirməni aid etmək olar.

Pedaqoji psixologiyada istifadə olunan metodları aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar: **təşkiledici, prosedur, qiymətləndirici, eləcə də faktların toplanması və işlənməsi ilə bağlı metodlar**. **Təşkiledici** metodlara məqsəd, məzmun, aparılan tədqiqatın strukturu və təşkili, onların tərkibi və hazırlıq aiddir. **Prosedur** metodlara bütövlükdə aparılacaq tədqiqatın, eləcə də onun hissələrinin həyata keçirilmə forması aiddir. **Qiymətləndirici** metodlara tədqiqatın nəticələrinin psixoloji-pedaqoji qiymətləndirilməsi yolları daxildir. Faktların toplanması və işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə yoxlanılanlar haqqında zəruri məlumatlar əldə edilir. Əldə edilmiş faktların işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə müvafiq nəzəri və praktik psixoloji-pedaqoji nəticələr və tövsiyələr irəli sürmək mümkün olur.

Qeyd etdiyimiz tədqiqat xarakteri daşıyan metodlarla yanaşı elə metodlar da vardır ki, onların köməyi ilə uşaqlara birbaşa praktik psixoloji-pedaqoji təsir göstərmək olur. Bu cür metodlara psixoloji məsləhət və korreksiyanı aid etmək olar. Psixoloji məsləhət adi söhbət şəklində şagirdlə, onun valideynləri və ya onun təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olan adamlarla aparıla bilər. Psixoloji məsləhətdən fərqli olaraq

psixokorreksiyanın köməyi ilə psixoloq maraqlandığı şəxsə bilavasitə psixoloji-pedaqoji təsir göstərir.

Pedaqoji psixologiyada eksperiment metoduna xüsusi yer verilir. Əldə edilmiş nəticələrin taleyi və səmərəliliyi psixoloji-pedaqoji eksperimentin düzgün təşkili və aparılmasından asılıdır. Psixoloji-pedaqoji eksperimentin nəticəsinin etibarlılığı üçün bir sıra şərtlərə əməl olunmalıdır. Hər şeydən əvvəl, nəticələrdə səhvlərə yol verməmək üçün eksperimentin təşkili məntiqi əvvəlcədən düşünülməlidir.

Psixoloji-pedaqoji tədqiqatın aparılmasına verilən ikinci xüsusi tələb testlər və digər psixodiagnostik metodlarla bağlıdır. Onlar kifayət qədər yoxlanmalı və uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmalıdır.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Yaş psixologiyası nəyi öyrənir?
2. Pedaqoji psixologiyanın predmetini nə təşkil edir?
3. Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri hansılardır?
4. Psixi inkişafın hansı yaş dövrləri vardır? Bunları hansı prinsipə əsasən müəyyənləşdirmişlər?
5. Pedaqoji psixologiyanın əsas bölmələri hansılardır?
6. Pedaqoji psixologiyanın vəzifələri hansılardır?
7. Yaş və pedaqoji psixologiyanın tədqiqat metodlarından danışın.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Psixologiyada psixi inkişaf problemi.
2. Yaş psixologiyasının inkişaf tarixindən.
3. Pedaqoji psixologiyanın inkişaf tarixindən.
4. Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri.

Ədəbiyyat

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2002, səh. 21-38.

Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991, səh.5-24

Abramova Q.S. Vozrastnə psixoloqiə. – M., 1999

Aseev V.Q. Vozrastnə psixoloqiə. İrkutsk, 1989, s.32-50

Vozrastnə psixoloqiə. Xrestomatiə. – M., 2001, s.11-61

Vozrastnə i pedaqoqiçeskaə psixoloqiə./ Pod red M.V. Qamezo i dr. s.10-13;27-46

Leontğev A.N. Problemı razvitiə psixiki. – M., 1981, s. 538-557

19-cu FƏSİL

MƏKTƏBƏ DAXİL OLANADƏK UŞAĞIN PSIXİ İNKİŞAFI

Qısa xülasə

Körpəlik və erkən uşaqlıq dövrünün xüsusiyyətləri. Yeni doğulmuş uşaq. Şərtsiz reflekslər. İlk şərti reflekslərin yaranması. Körpənin böyüklərlə bilavasitə - emosional ünsiyyəti. Hərəkəti fəallığın formalaşmağa başlaması. Körpəlik dövründə psixi inkişafın xüsusiyyətləri. Erkən uşaqlıq yaşının xarakteristikası. İdrak prosesləri və nitqin inkişaf xüsusiyyətləri. Müstəqillik meylinin formalaşması, 3 yaşın böhranı.

Bağca yaşı dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri. Bağca yaşı dövründə uşaqların ümumi inkişafı. Uşağın psixi inkişafında oyunun rolu. Bağca yaşı dövründə oyun uşağın əsas fəaliyyət növü kimi. İdrak prosesləri və nitqin inkişafı: qavrayış, diqqət, hafizənin, təxəyyül və təfəkkürün inkişaf xüsusiyyətləri.

Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığı şərtləri. Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığında idrak proseslərinin: qavrayış, diqqət, hafizənin, təxəyyül və nitqin inkişaf səviyyəsinin rolu. Uşaqda idrak maraqlarının, təlim motivlərinin, qabiliyyət və xarakter əlamətlərinin inkişafı.

VI. 19.1. Körpəlik və erkən uşaqlıq dövrünün xüsusiyyətləri

Yeni doğulmuş uşaq. Uşaq anadan olarkən yalnız bir neçə: qida, müdafiə, tutmaq, robinzon, bədən və s. kimi şərtsiz refleksə malik olur. Bunlar ətraf aləmlə ilkin əlaqə yaratmaq imkanı verir. İkinci həftənin axırlarında uşaqda ilk şərti refleks yaranmağa başlayır. Üçüncü ayın sonunda bütün analizatorlar üzrə şərti refleksin yaranması uşağın ətraf mühitlə əlaqəsini bir növ asanlaşdırır.

Anadan olandan bir yaşa qədər olan dövrü çox vaxt iki yarım dövrə bölürlər: çağalıq dövrü (iki aya qədər olan dövr) və körpəlik dövrü (2 aydan bir yaşa qədər olan dövr). Bu dövrdə sensor və hərəkəti funksiyalar, nitqə yiyələnməyə hazırlıq böyüklərlə bilavasitə qarşılıqlı təsir prosesində intensiv imkanları əldə edir. Körpəlik dövründə böyüklərlə bilavasitə - emosional ünsiyyət aparıcı fəaliyyət kimi özünü göstərir. Ana və başqa yaşlılarla bu cür ünsiyyət körpənin tələbatını ödəməklə onun fiziki və psixi inkişafında mühüm rol oynayır.

Körpəlik dövründə uşaqda hərəkəti fəallıq artır, hərəkəti vərdişlər sürətlə formalaşmağa başlayır. Bir il ərzində uşağın hərəkətlərinin inkişafında heyvətəmiz dəyişikliklər baş verir. Bu dövrdə uşaqlarda hərəkəti vərdişlər, xüsusilə əlin və ayağın mürəkkəb, tənzimlənmiş hərəkətləri sürətlə formalaşır. Bu cür hərəkətlər sonralar uşağın idrak və əqli qabiliyyətlərinin yaranmasında olduqca mühüm rol oynayır. Bir il ərzində uşaq oturmağı, iməkləməyi, ayaq üstə durmağı və nəhayət böyüklərin köməyi ilə yeriməyi öyrənir. Bütün bunların sayəsində uşağın ətraf aləm haqqında müvafiq məlumatlar əldə etməsi asanlaşır. Nəticədə körpədə xarici aləm haqqında təsəvvürlər formalaşmağa başlayır.

Körpəlik dövründə uşaqda temperatur, lamisə, görmə, iybilmə və dadbilmə duyğuları kompleks şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Bu, körpədə qavrayışın inkişafına imkan verir. Yeni doğulmuş uşaq gözü ilə obyektleri izləyə bilsə də hələ iki-dörd aya qədər onun görməsi nisbətən zəif olur.

İkinci aydan başlayaraq uşaqda sadə rəngləri fərqləndirmək qabiliyyəti özünü göstərməyə başlayır. İki-üç aylıq körpə anasının gülümsəməsinə özünün gülümsəməsi və hərəkətlərinin ümumi fəallaşması ilə reaksiya verir. Bu **canlanma kompleksi** adlanır. Psixoloqlar belə bir qənaətə gəlmişlər ki, yaşlıların uşaqla intensiv emosional ünsiyyəti uşağın psixi inkişafına müsbət təsir etdiyi halda, laqeyd, ürəkdən gəlməyən ünsiyyət isə canlanma kompleksinin

inkişafına mane olur və ümumi psixi inkişafı ləngidə bilər.

Uşağın sifətindəki təbəssüm öz-özünə yaranmır. Buna anasının, onu əhatə edənlərin mehriban müraciəti səbəb olur. Ona görə də uşaqla ünsiyyətdə olan adamların üzünün ifadəsi, mimikası xoş, fərəhli, səsi isə cəlbedici, emosional xarakter daşmalıdır. İlk kompleks canlanma ünsürləri uşağın həyatının ikinci ayında özünü göstərir. Bu – susmaq, təbəssüm, qığıldamaq şəklində baş verir. Üçüncü ayda bu ünsürlər bir sistem halında birləşir və eyni vaxtda baş verir.

Üçüncü-dördüncü ayda uşaqlar öz davranışları ilə aydın şəkildə göstərilər ki, onlar yalnız tanış adamları, adətən, ailə üzvlərini görmək, eşitmək və onlarla ünsiyyətdə olmağa üstünlük verirlər.

Körpəlik dövrü nitqə yiyələnməyə hazırlıq dövrü adlanır. Birinci yaşın sonunda uşaq xeyli sözü başa düşür, eyni zamanda tək-tək hecaları və sözləri tələffüz edə bilər.

Körpədə hafizənin təşəkkülü şərti reflekslərin meydana gəlməsi ilə əlaqədar baş verir. Uşaq ilk dəfə ancaq həyatında mühüm rol oynayan, üzvü tələbatı ilə bağlı olan cisimləri tanıyır. 5-6 aylıq uşaqlar yaxın adamları tanımağa başlayırlar. 7-8 ayda isə adı çəkilən əşyanı axtarırlar.

Uşaqlarda emosiyalar çox erkən müşahidə olunur. Bununla yanaşı körpə uşaqlarda emosiyalar çox dəyişkən olur.

Erkən uşaqlıq yaşının xüsusiyyətləri. Erkən uşaqlıq dövrü 1 yaşıdan 3 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrdə uşaqlar öz tələbatlarını əşyavi-manipulyativ fəaliyyətin köməyi ilə ödəyirlər. Erkən uşaqlıq dövrü özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Bu dövrdə uşaq nitqə yiyələnir və nəticədə şəxsiyyətin və fəaliyyət subyektinin formalaşması üçün zəmin yaranır. Hələ körpəlik dövrünün sonunda (11-ci aydan) uşaq nitqin fonetik quruluşuna, yiyələnməyə başlayır, getdikcə söz ehtiyatı artır və üçüncü yaşın axırında 300-400-ə çatır. 1 yaş 10 aylıqdan başlayaraq uşaq ayrı-ayrı sözləri cümlədə birləşdirməyə başlayır. Nitqin inkişafı əsasında uşaq əşyaları ən

parlaq zahiri əlamətlərinə görə qruplaşdırmağa başlayır. Bunu ümumiləşdirmənin ilkin mərhələsi kimi qeyd etmək mümkündür. Bu dövrdə psixikanın əsas formaları olan hafizə (tanıma şəklində), əyani-əməli təfəkkür, diqqət, qavrayış fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. İkinci yaşda uşaq yaxın adamları və obyektləri qavradıqdan bir neçə həftə, üçüncü yaşda bir neçə aydan sonra tanıya bilir. Tanıma ilə yanaşı qavranılmış əşyaların xatırlanması da inkişaf edir.

Erkən uşaqlıq dövründə *nitqin* inkişafı ilə bağlı olaraq *təfəkkür*, xüsusilə *əyani-əməli təfəkkür* də inkişaf edir. Lakin bu dövrdə uşaqlar öz fikirlərini sözlə ifadə edə bilsələr də, onların təfəkkürləri müəyyən hərəkətlərlə daha çox bağlı olub, bu hərəkətlərdə təzahür edir. Bu dövrdə uşaqların fikri fəaliyyəti əsasən konkret cisim və hadisələrlə bağlı olur. Erkən uşaqlıq yaşında diqqətin yeni xüsusiyyətləri özünü göstərir. Uşağın böyüklərlə nitq ünsiyyəti burada mühüm rol oynayır. Söz siqnalları uşağın diqqətinin müəyyən obyektə yönəlməsinə, qeyri-ixtiyari diqqətin davamlılığına və dəqiqliyinə əsaslı təsir göstərir. Böyüklərin tələbi ilə uşaqlarda ixtiyari diqqətin inkişafı üçün şərait yaranır.

Ünsiyyət prosesində uşağın biliyi, təcrübəsi tədricən artır. Nəticədə uşaqda ixtiyari qavrayışın - müşahidənin inkişafı üçün şərait yaranır. Burada böyüklərin uşağın qavrayışını təşkil etməsi əsas rol oynayır.

Erkən uşaqlıq dövründə müstəqillik meylinin formalaşması. Erkən uşaqlıq dövründə uşaqlarda şəxsiyyətin inkişafı üçün də zəmin yaranmış olur. Uşaq özünü başqa əşyalardan, onu əhatə edən adamlardan ayırmağa başlayır. Bu isə uşaqda ilkin özünüdərkətmə formasının meydana gəlməsinə səbəb olur. Üç yaşında uşaqda özü haqqında təsəvvür yaranır. Nəticədə uşaq özünü adı ilə deyil, “mənim”, “mən” əvəzlilikləri ilə adlandırmağa başlayır. Bununla bağlı olaraq ilk yaş “böhranı”, “üç yaşın böhranı” özünü büruzə verir. Uşaq “mən” kəlməsini işlətməklə özünün müstəqilliyə olan meylini büruzə

verir; onda mənlilik şüurunun ibtidai forması müşahidə olunur. Bununla da uşaq böyüklərdən asılı olsa da müstəqil hərəkət etməyə, “mən özüm” - deyə şəxsi fəallıq göstərməyə başlayır.

Uşağın psixi inkişafında ilk “yaş böhranı” böyüklərlə qarşılıqlı münasibət zamanı tərslik, inadkarlıq, həcətlik kimi neqativ keyfiyyətlər halında diqqəti cəlb edir. Uşağın müstəqil olaraq öz tələbatını ödəmək cəhdi, özünü başqa adamlarla müqayisə etməsi, böyüklərin verdiyi tələblərdən boyun qaçırması və hərəkətlərindəki sərbəstliyi “üç yaşın böhranı” haqqında aydın təsəvvür yaradır.

Əgər yaşlılar uşağın müstəqilliyi və sərbəstliyini lazımi şəkildə tənzim və təşkil edərsə yaş böhranı tədricən aradan qaldırıla bilər.

VI.19.2. Bağca yaşı dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri

Bağca yaşı dövründə uşaqların ümumi inkişafı. Məktəbəqədər yaş dövrü uşağın həm fiziki, həm psixofizioloji, həm də şəxsiyyət sahəsində inkişafının keyfiyyətə dönüş dövrüdür. Bu dövrdə uşağın fiziki inkişafı birinci növbədə diqqəti cəlb edir. 3-6 yaşlı uşağın boyunun, çəkisinin artmasında nəzərə cəpacaq dəyişiklik baş verir. Buna baxmayaraq həmin dövrdə uşağın əzələ və sümük sistemi xeyli inkişaf etmiş olsa da onun əl və ayaq əzələlərində hələ sümüklənməmiş qıgırdaqlar qalır. Uşağın skeleti əsasən qıgırdaq toxumalardan ibarət olur. Ona görə də lazımi tələblərə əməl olunmadıqda uşağın qaməti düzgün inkişaf etmir.

Bununla yanaşı olaraq nitqin, böyüklərlə və həmyaşıdları ilə ünsiyyətin və müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunmanın təsiri altında uşaqda yeni keyfiyyət dəyişmələri baş verir. Bütün bunlar uşağın sosial şəraitə və həyatın tələblərinə uyğunlaşmasına imkan verir.

Məktəbəqədər dövr uşağın fəaliyyətin subyekti kimi formalaşmasının ilkin mərhələsi kimi özünü göstərir. Məqsədəyönəlişliyin əsası qoyulur. Böyüklərin qiymətləndirməsi və nəzarətinin təsiri altında bağça yaşının sonunda uşaqlar öz hərəkət və fəaliyyətlərindəki qüsurları hiss etməyə başlayırlar. Bununla əlaqədar təqlid obyektləri dəqiqləşməyə başlayır. Məktəbəqədər yaş dövründə həm ümumi, həm də xüsusi qabiliyyətlərin formalaşması imkanları yaranır və özünü göstərməyə başlayır.

Uşağın psixi inkişafında oyunun rolu. Bağça yaşı dövründə oyun uşaqların əsas fəaliyyəti olur. Bu yaş dövründə uşaqlar öz vaxtlarının çoxunu oyunda keçirirlər.

Adətən, məktəbəqədər yaş dövrünü üç yarımdövrə ayırırlar: kiçik bağça yaşı dövrü (3-4 yaş), orta bağça yaşı dövrü (4-5 yaş) və böyük bağça yaşı dövrü (5-6 yaş).

Kiçik bağça yaşlı uşaqlar, adətən, hələ təklikdə oynayırlar. Əşyavi və quraşdırma oyunlarında onlarda qavrayış, hafizə, təxəyyül, təfəkkür və hərəkəti qabiliyyətlər inkişaf edir.

Tədricən orta bağça yaşı dövründə uşaqlar birgə oyuna keçməyə başlayırlar, oyunlarda daha çox uşaq iştirak edir.

Üç-altı yaş ərzində uşaq oyunları əşyavi-manipulyativ və simvolik xarakterdən süjetli-rollu qaydalı oyunlara qədər inkişaf yolu keçir. Bütün bunlar uşağın həyatında mühüm rol oynamaqla, onun tələbatını ödəməklə yanaşı, yaşlılarla ünsiyyət saxlamaq, həyatı başa düşmək, ətrafdakıları təqlid etmək, bu yolla bir növ gələcək həyata hazırlaşmaq işində mühüm vasitəyə çevrilir. Oyun fəaliyyəti uşağın psixi inkişafında əsaslı dəyişikliklə gətirib çıxarır. Oyun şəraitində və onun köməyi ilə uşaqlarda diqqət, qavrayış, xüsusilə müşahidəçilik, hafizə, təfəkkür və təxəyyülün inkişafı üçün əlverişli şərait yaranmış olur. Bununla yanaşı olaraq didaktik oyunlardan istifadə edilməsi uşaqlarda nitqin inkişafı, nitq qüsurlarının aradan qaldırılması işində də əsaslı rol oynayır.

Orta və böyük bağça yaşı dövründə uşaqlar rollu-qaydalı oyunlardan daha çox istifadə edirlər. Bu dövrdə həmin oyunlar özlərinin mövzularına, qaydalarının müxtəlifliyinə görə kiçik bağça yaşı dövründə istifadə olunan oyunlardan fərqlənirlər. Burada kiçik bağça yaşı dövründən fərqli olaraq oyunda təbii şəkildə istifadə olunan əşyalar şərti olaraq dəyişdirilir, nəticədə simvolik oyun xarakteri alır.

Rollu-qaydalı oyunlardan istifadə edilməsi uşaqlarda iradənin inkişafına güclü təsir göstərir. Adi şəraitdə bir yerdə dura bilməyən uşaq bu cür oyunlar zamanı öz rolunu axıra qədər yerinə yetirməyə, qaydaya əməl etməyə məcbur olur. Oyun prosesində uşaqlar qarşılıqlı münasibətlərin həyata keçirilməsinə əməl etməyə alışırlar. Rollu oyun prosesində ilk dəfə olaraq uşaqda liderlik özünü göstərir, təşkilatçılıq bacarıq və vərdisləri inkişaf etməyə başlayır. Oyun eyni zamanda uşaqlarda bir sıra qabiliyyətlərin aşkara çıxmasına imkan verir. Bütün bunlarla yanaşı olaraq uşaqlar sadə əmək tapşırıqlarını icra edərkən də çox vaxt onlara oyun xarakteri verir və bu yolla bəzi sadə əmək bacarıqlarına da yiyələnirlər.

İdrak prosesləri və nitqin inkişafı. Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqlarda idrak prosesləri və nitqin inkişafında əsaslı dəyişiklik baş verir.

Məktəbəqədər dövrdə uşaqların *qavrayışının* ixtiyari növünün inkişafı üçün şərait yaranır. Burada oyunun rolu böyükdür.

Uşaqlar cismin formasını, ölçüsünü, tutduğu yeri qavramağa alışırlar. Bu onlarda məkan qavrayışının inkişafı kimi özünü göstərir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar ilk vaxtlar ən çox formanı ayırmaqla onları qavramağa cəhd göstərilir. Eyni zamanda obyektlərin böyüklüyünü qavrama bacarığı da özünü göstərir. Bağça yaşının sonunda uşaqlar onları maraqlandıran obyektlərin xassələrini daha tez müəyyənləşdirmək, bir əşyanı başqasından fərqləndirmək, onların arasında mövcud olan əlaqə və münasibətləri aşkara çıxarmaq imkanı əldə edirlər.

Nəticədə zahiri perseptiv işlər əqli işlərə çevrilməyə başlayır. Psixoloqlar belə qənaətə gəlmişlər ki, (L.A.Venqer) qavrayışla bağlı olan qabiliyyətlərin əsasını perseptiv işlər təşkil edir. Bu cür qabiliyyətlərin keyfiyyəti uşağın xüsusi perseptiv etalon sistemini mənimsəməsindən asılıdır. Qavrayış zamanı bu cür etalonlar həndəsi fiqurlar, rənglər və s. ola bilər.

Böyük bağça yaşı dövründə uşaqlarda ətraf aləmin qavranılması genişlənir və dərinləşir. Bu dövrdə qavrayış uşaqlara yaşlıların həyatına qoşulmağa, nüfuz etməyə imkan verir. Bununla bərabər böyüklərlə ünsiyyət qavrayışın məzmununu zənginləşdirir.

Tədricən bağça yaşı dövründə ixtiyari qavrayış inkişaf edir, müşahidə və müşahidəçilik özünü göstərməyə başlayır. Böyüklər, tərbiyəçilər uşaqların qarşısına məqsəd qoyur, onları ətraf aləmdəki daha mühüm cəhətləri qavramağa yönəldir, onlara müşahidə etməyi öyrədirlər. Məhz buna görə də böyük bağça yaşlı uşaqlar öz qavrayışlarını daha uzun müddət idarə edə bilirlər.

Bağça yaşı dövründə uşaqlarda qavrayışın, müşahidəçiliyin inkişafında oyun aparıcı fəaliyyət növü kimi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu cür oyunlar içərisində didaktik oyunlar xüsusi yer tutur.

Bu dövrdə uşaqlarda qavrayışın inkişafında rəsm, yapma, quraşdırma da mühüm rol oynayır. Uşaq nəyisə çəkmək, nəyinsə fiqurunu yapmaq üçün birinci növbədə onu diqqətlə müşahidə etməli, onun konturunu, rəngini müəyyənləşdirməli olur. Bütün bunlar uşağı müşahidə etməyə təhrik edir, ixtiyari qavrayışın inkişafına təkan verir.

Bağça yaşı dövründə qavrayışla yanaşı olaraq **diqqətin** təkmilləşməsi prosesi də baş verir. Bu yaş dövrünün əvvəlində uşaqlarda diqqəti zahirən cəlbəedici cisimlər cəlb edir. Bu dövrdə hələ uşaqda qavradığı obyektə maraq üstünlük təşkil edir. Başqa sözlə, diqqət qeyri-ixtiyari xarakter daşıyır.

Bağça yaşının sonunda diqqət öz inkişafının daha yüksək

səviyyəsinə çatır. Böyük bağça yaşlı uşaqlarda diqqətin inkişafı yeni maraqların meydana gəlməsi, dünyagörüşünün genişlənməsi, uşağın ailə həyatında və bağçada yeni şəraitə daxil olması, yeni fəaliyyət növlərinə yiyələnməsi ilə sıx bağlı olur. Böyük bağça yaşlı uşaq gerçəkliyin əvvəllər onu cəlb etməyən cəhətlərinə diqqət yetirməyə başlayır. Uşağın ünsiyyət sahəsinin genişlənməsi, marağının zənginləşməsi ilk növbədə qeyri-ixtiyari diqqətin daha yüksək inkişaf səviyyəsinə qalxmasına səbəb olur.

Bu dövrdə qeyri-ixtiyari diqqət əsas yer tutsa da ixtiyari diqqətin meydana gəlməsi üçün də şərait yaranır. Burada qeyri-ixtiyari diqqətdən ixtiyariyə keçid üçün uşağın diqqətini idarə etmək vasitələri mühüm rol oynayır. Ona görə də uşağa onu əhatə edən cisim və hadisələrin xassələrini, fərqli xüsusiyyətlərini, əsas əlamətlərini görməyi öyrətmək lazım gəlir. Qavrayışda olduğu kimi, bağça yaşlı uşaqlarda ixtiyari diqqətin inkişafında da oyun mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Oyun qaydalarına əməl etmək uşaqdan öz diqqətini mərkəzləşdirməyi tələb edir. Bu yaş dövründə diqqətin ən yüksək davamlılığı oyun prosesində baş verir. Başqa fəaliyyət növləri də uşağın diqqəti olmadan səmərəli şəkildə həyata keçə bilməz. İxtiyari diqqətin meydana gəlməsində nitq də mühüm rol oynamağa başlayır.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, uşaqlarda ixtiyari diqqətin inkişafına öz-özünə hündürdən fikirləşmək xeyli kömək edir. Təcrübə göstərmişdir ki, əgər 4-5 yaşlı uşaqlardan daima nə edəcəyini hündürdən deməyi tələb etdikdə, onlar ixtiyari olaraq və daha uzun müddət öz diqqətlərini hər hansı bir obyektin və ya onun detallarının üzərində saxlaya bilirlər.

Məktəbəqədər yaşın sonuna doğru uşaqda tədricən öz diqqətini idarə etmək imkanı, onu az və çox dərəcədə müstəqil təşkil etmək bacarığı özünü göstərir.

Bağça yaş dövründə uşaqların *hafizələri* də tədricən qeyri-ixtiyari yaddasxlamadan ixtiyari yaddasxlamaya

keçidlə səciyyələndir.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar göstərmişdir ki, xüsusi olaraq mnemik əməliyyat aparılmasına hazırlanmadıqda, başqa sözlə təbii şəraitdə kiçik və orta bağça yaşlı uşaqlarda yaddasaxlama və yadasalma qeyri ixtiyari xarakter daşıyır. Böyük bağça yaşlı dövründə eyni şəraitdə tədricən materialı qeyri-ixtiyari yaddasaxlama və yadasalmadan ixtiyariyə keçid baş verir. Beləliklə bağça yaşının sonunda uşaqlarda yaddasaxlama və yadasalma tədricən ixtiyari xarakter daşımağa başlayır. Bağça yaşının əvvəlində qeyri-ixtiyari görmə-emosional hafizə üstünlük təşkil edir.

İxtiyari hafizənin inkişafı uşaqların qarşılarına yaddasaxlama və yadasalma ilə bağlı xüsusi mnemik məqsədlərin qoyulması ilə sıx bağlı olur. Bunun üçün oyun fəaliyyətindən istifadə daha səmərəli nəticə verir.

Bir qayda olaraq ixtiyari hafizə böyüklərin tərbiyəvi təsiri sayəsində inkişaf edir. Əvvəlcə yaşlılar uşağın qarşısında nəyisə yaddasaxlama və yadasalma məqsədini qoyur, sonra bu cür məqsədi uşaq özü öz qarşısına qoyur.

İlk dövrlər ixtiyari yaddasaxlama təkmilləşmiş xarakter daşımır. Uşaq hələ yaddasaxlamanın səmərəli yollarını bilmir. Lakin bağça yaşının sonuna doğru uşaq tədricən bəzi sadə yaddasaxlama və yadasalma priyomlarından istifadə etməyə başlayır. Məsələn, uşaq materialı diqqətlə qavrayır, onu anlamağa, başa düşməyə çalışır, bir neçə dəfə təkrar edir, mümkün olan əlaqəni yaratmağa çalışır və s. Təcrübə göstərir ki, böyük bağça yaşlı uşaqlar anladıkları, başa düşdükleri sözləri daha yaxşı yadda saxlayırlar.

Nitqin və təfəkkürün inkişafı ilə əlaqədar olaraq bağça yaşının sonunda əyani-obrazlı hafizə ilə yanaşı, sözlü-məntiqi hafizə də inkişaf edir. Belə ki, uşaq təkcə konkret, emosional cəhətdən zəngin, əyani materialları deyil, sözün özünü, sözlə ifadə olunan materialları da yaxşı yadda saxlayır. Bağça yaşının sonunda hafizənin möhkəmliyi, davamlılığı artır.

Uşağın maraqlandığı, onun üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edən materiallar uzun illər onun hafizəsində hifz oluna bilər. Təsadüfi deyildir ki, ən dəqiq və aydın təəssürat, xatirə həmin dövrə aid olur.

Bağça yaşı dövründə uşaq *təxəyyülü* də özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Bağça yaşının birinci yarısında uşaqlarda təxəyyül reproduktiv xarakter daşıyır. Uşaqların təxəyyül surətləri əldə etdikləri təəssüratların obrazlar şəklində mexaniki canlandırmaqları şəklində özünü göstərir. Bu cür təxəyyül surətləri əqli deyil, emosional əsaslar, emosional təəssürat əsasında yaranır. Bütövlükdə bağça yaşlı uşaqların təxəyyülləri olduqca zəif olur. Təxəyyülün ayrı-ayrı xüsusiyyətləri böyük bağça yaşı dövründə daha səmərəli şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Bağça yaşı dövründə bərpaedici təxəyyül surətləri xeyli inkişaf etsə də hələ solğun olur, uşaq qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun, dəqiq surətlər yaratmaqda çətinlik çəkir. Bu da uşağın həyat təcrübəsinin azlığı, təəssüratlarının zəifliyi, müvafiq biliklərin məhdudluğu ilə bağlıdır.

Bağça yaşı dövründə uşaqlarda yaradıcı təxəyyülün inkişafı da özünü göstərir. Uşaqlarda ilkin yaradıcı təxəyyül surətlərinin meydana gəlməsi onların fəaliyyəti ilə sıx bağlı olur. Onlar oyun zamanı, hər hansı bir nağılı və ya hekayəni söyləyərkən buraya özlərinin əlavələrini də edirlər.

Bağça yaşlı uşaqların *təfəkkürü* əsasən əyani-əməli xarakter daşıyır, icra etdikləri işlərlə, dərk etdikləri konkret cisim və hadisələrlə bağlı olur. Uşaqlar ilk ümumiləşdirmələri əsasən zahiri oxşar əlamətlərə görə aparırlar. Nitqin inkişafı ilə əlaqədar olaraq ümumiləşdirmələri mühüm əlamətlər əsasında aparmaq meylə yüksəlir. Bağça yaşı dövrünün əvvəllərində uşaqlar hadisənin mahiyyətini başa düşə bilmədiklərinə görə bəzən qərribə, həqiqətə uyğun olmayan hökmlər irəli sürür, düzgün olmayan nəticələr çıxarırlar. Bu dövrdə uşaqlarda təfəkkürün inkişafı əyani-əməli, əyani-obrazlı və sözlü-məntiqi

təfəkkür istiqamətində gedir. Bağça yaşının sonunda uşaqlarda sözlü-məntiqi təfəkkürün inkişaf etməyə başlaması artıq onlarda sözlərə istinad etməyin və mühakimə məntiqini anlamağın meydana gəldiyini göstərir.

Bağça yaşı dövrə uşağın **nitq** inkişafında da əsaslı irəliləyiş baş verir.

Bağça yaşı dövründə uşaqların nitqi daha əlaqəli xarakter daşımaqla dialoq forması əldə edir. Erkən uşaqlıq dövrü üçün xarakterik olan nitqin situativliyini bu dövrdə kontekstli nitq tutmağa başlayır ki, bu da dinləyicidən situasiya haqqında müvafiq izahat tələb etmir. Əvvəlki dövrə nisbətən bağça yaşlı uşaqlarda daha mürəkkəb, müstəqil nitq forması olan müfəssəl (geniş) monoloji ifadə forması təzahür və inkişaf edir.

Bu dövrdə nitq inkişafının digər sahələrində də irəliləyiş baş verir. Hər şeydən əvvəl uşağın söz ehtiyatı artır, təxminən 3000-4000-ə çatır. Bunlardan xeyli hissəsi (təxminən 1500) passiv söz ehtiyatı olur. Uşaqlarda nitqin fonetik və qrammatik cəhətdən inkişafı baş verir. Bütün bunlara baxmayaraq həmin dövrdə bəzi uşaqlar bəzi səsləri, məsələn, r , l, ş səslərini tələffüz etməkdə çətinlik çəkirlər. Belə qüsurlar uşağın nitq orqanları inkişaf etdikcə, düzgün təlim-tərbiyə sayəsində tədricən aradan qalxır.

Məktəbəqədər yaş dövründə dialoji nitqin inkişafı və təkmilləşməsi ilə yanaşı, monoloji nitq də inkişaf etməyə başlayır.

VI.19.3.Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığı

Yuxarıda qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, məktəb yaşına çatmış uşaqlar gerçəkliyi dərk etmək, idrak proseslərinin inkişafı cəhətdən kifayət qədər irəli getmiş olurlar. Bunlar tədris proqramlarını mənimsəmək üçün lazımi imkan yarada

bilirlər. Lakin uşağın məktəbə psixoloji hazırlığını təkcə bunlarla məhdudlaşdırmaq olmaz. Uşaqda qavrayışın, diqqətin, təxəyyülün, hafizə, təfəkkür və nitqin inkişafı ilə yanaşı onun müxtəlif fəaliyyət növlərini, xüsusilə təlim fəaliyyətini müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsi üçün bir sıra keyfiyyətlərə yiyələnməsi də zəruridir.

Həmin tələblərə aşağıdakıları aid etmək olar: uşağın ümumi fiziki inkişafı, kifayət qədər bilik ehtiyatına malik olması, özünəxidmət «məişət» vərdişlərinə yiyələnməsi, ünsiyyətə girə bilmək bacarığı, mədəni davranış, sadə əmək vərdişlərinə, nitqə, əsas psixi funksiyaların zəruri inkişaf səviyyəsinə, koqnitiv və əqli inkişaf səviyyəsinə yiyələnmək, əməkdaşlıq etməyi bacarmaq, davranışın ixtiyariliyi, oxumağa arzu və maraq.

Burada qavrayış, diqqət, hafizə, təfəkkür, nitq, iradə və s. kimi əsas psixi funksiyaların inkişaf səviyyəsi xüsusi yer tutur.

Bəs məktəbə psixoloji hazırlıq üçün bütün bu qeyd olunanların inkişaf səviyyəsi necə olmalıdır?

Burada birinci növbədə sensor (duyğu və qavrayışın) inkişafının müvafiq səviyyədə olması zəruridir. Uşağın qavrayışının seçiciliyi, mənalılığı, predmetliliyi lazımi səviyyədə olmalıdır. Məktəbə daxil olan uşaq cisimlərin və onların xassələrinin identikliyi müəyyənləşdirməyi bacarmalıdır. Uşaq rəngləri, cisimlərin forma və həcmi fərqləndirməyi bacarmalıdır. Təcrübə göstərir ki, çox vaxt məktəbə daxil olan uşaqlarda bu cür bacarıq, başqa sözlə, qavradıqları cisimləri məqsəduyğun təhlil və fərqləndirmə bacarığı formalaşmadığına görə təlimdə ciddi çətinliklərlə qarşılaşırlar. Ona görə də təlim fəaliyyəti prosesində uşaqlarda həmin bacarıqları formalaşdırmaq, onları müşahidə etməyə alısdırmaq zəruridir. Uşağın qavrayışının seçiciliyi, mənalılığı, predmetliliyi lazımi səviyyədə olmalıdır.

Məktəbə daxil olan vaxt uşağın *diqqəti* artıq ixtiyari xarakter daşımalı, onun həcmi, davamlılığı, paylanması və

keçirilməsi kifayət qədər inkişaf etməlidir. Altı yaşlı uşaq yalnız o zaman uzun müddət, diqqəti yayınmadan hər hansı bir işlə məşğul ola bilər ki, həmin iş onu maraqlandırsın, özünə cəlb etsin. Lakin bu yaş dövründə uşaqda ixtiyari diqqət hələ o səviyyədə formalaşmamışdır ki, onun üçün maraqlı olmayan bir cismin və ya hadisənin üzərində mərkəzləşməsinə təmin etsin. Təlim fəaliyyəti isə ixtiyari diqqət olmadan keçə bilməz. Burada çox vaxt maraqlı olmayan, lakin zəruri tapşırıqları da yerinə yetirmək tələb olunur. Ona görə də təlimin ilk günlərindən müəllim şagirdlərdə ixtiyari diqqətin planlı şəkildə formalaşdırılmasına fikir verməlidir.

Altı yaşlı uşağın *hafizəsini* də diqqətində olduğu kimi səciyyələndirmək lazım gəlir. Uşaq öz parlaqlığı, qeyri adiliyi ilə diqqətini cəlb edən cisim və hadisələri asan və tez yadda saxlayır. Bu o deməkdir ki, bu dövrdə qeyri-ixtiyari hafizə üstünlük təşkil edir. Təlim fəaliyyətində isə ixtiyari hafizəyə istinad olunması zəruridir. Məhz buna görə də məktəbə təzəcə daxil olan uşağın hafizəsinə xüsusi tələb verilir. Uşağın tədris proqramını yaxşı mənimsəməsi üçün onun hafizəsi ixtiyari xarakter daşımaqla, uşaq yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadə etməyi bacarmalıdır. Lakin təcrübə göstərir ki, uşaqlarla xüsusi şəkildə iş aparılmadıqda bu cür bacarıqlar çətin formalaşır.

Məktəbə təzəcə daxil olan uşağın hafizəsinə xüsusi tələb verilir. Uşağın tədris proqramını yaxşı mənimsəməsi üçün onun hafizəsi ixtiyari xarakter daşımaqla, uşaq yaddasaxlamanın sadə səmərəli yollarından istifadə etməyi bacarmalıdır.

Məktəbə daxil olarkən uşağın *təxəyyülü* də inkişaf etməlidir. Xüsusilə uşaqlarda təsvir əsasında təxəyyül surətləri yaratmaq bacarığı, başqa sözlə, bərpaedici təxəyyül müvafiq səviyyədə olmalıdır.

Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığı üçün *təfəkkürün* inkişafı xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Məktəbə yeni gələn

uşaqlarda təfəkkürün əyani-əməli, əyani-obrazlı v  s zl  məntiqi növlərinin hər  c  lazımı səviyyədə inkişaf etməlidir. Bu dövrədə uşaqalarda təfəkkürün prosesləri də müvafiq səviyyədə inkişaf etməlidir. Uşaqar  z idrak obyektlərinə tənqidi yanaşmağı v  müstəqil fikirl şməyi bacarmalıdırlar.

Uşaqın nitqi elə səviyyədə inkişaf etməlidir ki, öz fikri-ni ifadə edə bilsin. Uşaqın nitqindəki qüsurlar onun təlim fəaliyyətini çətinləşdirir.

Uşaqalarda təlimə, öyrənməyə marağın, idrak tələbatının olması da məktəbə psixoloji hazırlığın əsas şərtlərindəndir. Bununla yanaşı olaraq uşaqalarda təlim motivi kimi müvəffəqiyyət qazanmağa tələbat, müvafiq özünüqiymətləndirmə v  iddia səviyyəsinin inkişafı da zəruridir.

Məktəbə təzəcə gələn uşaq tamamilə yeni mühitə, yeni əhatə dairəsinə daxil olur. Ona görə də burada uşaqın düşdüyü yeni m hit d  həmyaşlıları v  böyüklərlə ünsiyyətə girə bilmək bacarığına yiyələnməsi də zəruridir.

Bütün bunlarla yanaşı uşaqalarda müvafiq qabiliyyətlərin v  xarakter əlamətlərinin inkişafı da məktəbə psixoloji hazırlıq üçün əsas şərtlərdən hesab olunur.

Bağca yaşlı uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri (3-6 yaş)

APARICI FƏALİYYƏT – OYUN, insanların davranış və fəaliyyət normalarının mənimsənilməsi

-3-4 yaş – özünütəsdiiq; reaksiyaları: sözə qulaq asmamaq, tərslik, neqativizm, höcətlik, «böyükləri məcbur etmək» («mən özüm», «mən özüm bilirəm», özünü öymə)

TƏKBAŞINA OYUN (əşyavi, quraşdırma, süjetli-rollu oyunlar)

-5-6 yaş – böyüklərə münasibətin ahəngdarlığı, uşaqlara münasibətin inkişafı, uşaqlarla birgə oyun (qaydalı, süjetli-rollu oyunlar), uşaqlar arasında liderlik və tabeçilik münasibətinin formalaşması, «yarış xarakterli oyunlar».

-Quraşdırma oyunlarının inkişafı, PRAKTİK TƏFƏKKÜRÜN inkişafı.

Rəsm qabiliyyətinin, musiqi qabiliyyətinin (musiqini başa düşmək, oxumaq, oynamaq) inkişafı, yaradıcılığın inkişafı.

-Təfəkkürün EQOSENTRİZMİ.

-Qavrayışın inkişafı (persektiv işlərin, persektiv etoalonların mənimsənilməsi), diqqətin, hafizənin qeyri-ixtiyaridən ixtiyariyə doğru inkişafı, iradənin inkişafı.

-Hər şeylə maraqlanmaq (4-5 yaşında «bu nədir?»)

-Təxəyyülün inkişafı (reproduktiv formadan yaradıcıya doğru).

-Başqa adamlarla dialoji nitqin və **eqosentrik** nitqin inkişafı, **daxili nitqə keçid**.

-Məfhumların inkişafı (3-5 yaşlarında sözlər cisim və hadisələri əvəz edən yerlik kimi, 6-7 yaşlarında sözlərin əşyaların mühüm əlamətini bildirməsi – konkret məfhumlar).

-Təfəkkürün əməliyyataqədərki səviyyədə (Piaje) inkişafı, tədricən əməliyyat səviyyəsinə keçid.

-Cins üzvlərinə, uşaqların doğulmasına maraq:

a)psixoseksual inkişafın fallik mərhələsi (3-4 yaşda);

b)Edip kompleksinin formalaşması və qarşısının alınması.

-Təşəbbüskarlığın, məqsədyönəlişliyin, fəallığın formalaşması, müstəqilliyin, neqativ inkişaf gedişində passivliyin, yamsılamağa meylin formalaşması

-Məktəbə hazırlığın formalaşması.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Yeni doğulmuş uşağın xüsusiyyətləri haqqında danışın.

2. Canlanma kompleksi nədir və nə vaxt baş verir?

3. Erkən uşaqlıq dövrünün fərqləndirici xüsusiyyətləri hansılardır?

4. Bağça yaşı dövründə uşaqların ümumi inkişafından danışın.

5. Uşağın psixi inkişafında oyunun rolunu izah edin.

6. Bağça yaşı dövründə uşaqlarda idrak prosesləri və nitq necə inkişaf edir?

7. Uşağın məktəbə psixoloji hazırlıq şərtləri hansılardır?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. Bir yaşından üç yaşına qədər dövrdə nitqin inkişafı.

2. Uşaqların məktəbə psixoloji hazırlığında fərdi-fərqlər.

3. Bağça yaşlı uşaqlarda təxəyyül və təfəkkürün inkişafı.

4. Müxtəlif oyun, təlim və əmək tapşırıqlarının bağça yaşlı uşaqların psixi inkişafına təsiri.

Ədəbiyyat

Həmzəyev M.Ə. Ailədə uşaqların oyunlarına rəhbərlik. – Bakı, 1965

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2002

Vozrastnəə i pedaqqoqiçeskaə psixoloqiə. Xrestomatia. – M., 2001, s. 11-61

Qreys Krayq Psixoloqiə razvitia. –Piter, 2002, s. 207-243

Mayers D. Psixoloqiə. – M., 2001, s. 124-157

Muxina V.S. Detskaə psixoloqiə. – M., 1985, s.221-261

Zaporojeü A.V. İzbrannie psixoloqiçeskie trudi. V 2-x T. – M., 1986, t.1.s.52-99;154-215

Glğkonin D.B. Detskaə psixoloqiə. – M., 1960, s.138-293

Glğkonin D.B. Psixoloqiə iqırı. – M., 1978, s.151-168

2 0 - c i F Ə S İ L

KİÇİK MƏKTƏBLİLƏRİN PSİXİ İNKİŞAFI

Qısa xülasə

Uşağın məktəb həyatının ilk dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri.

Kiçik məktəb yaşının başlanğıcı və sonu ilə əlaqədar olaraq özünü göstərən psixoloji dəyişiklik. Məktəbə daxil olmaqla əlaqədar uşağın qarşılaşdığı problemlər. Uşağın öz həyat tərzində, gün rejiminə, onu əhatə edənlərlə münasibətindəki dəyişikliklərin zəruriliyi, intensiv əqli iş zamanı kiçik məktəblilərin tez yorulmasının səbəbləri.

Kiçik yaşlı məktəblilərdə idrak proseslərinin inkişafı. İdrak proseslərinin qeyri-ixtiyaridən ixtiyari tənzimlənməyə çevrilməsi. Kiçik yaşlı məktəblilərdə qavrayışın, diqqətin, hafizənin, təfəkkürün, təxəyyülün və nitqin inkişaf xüsusiyyətləri.

Kiçik məktəblilərdə hisslərin, iradə və xarakterin inkişafı. Hisslərin inkişaf xüsusiyyətləri. Hisslərin az davamlılığı və keçiciliyi. Uşaqların öz hisslərini gizlətməkdə çətinlik çəkmələri. Ali hisslərin təzahürü xüsusiyyətləri. İradənin formalaşması və ona təsir edən amillər. Xarakterin, şəxsiyyətin bəzi əlamətlərinin formalaşması.

VI.20.1. Uşağın məktəb həyatının ilk dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri

Kiçik məktəb yaşının başlanğıcı və sonu ilə əlaqədar özünü göstərən psixoloji dəyişiklik. Kiçik məktəb yaşı 6-10 yaşı əhatə edir. Bu dövrün başlıca xüsusiyyətləri-uşağın məktəbli olması, əsas fəaliyyətini təlim fəaliyyəti təşkil etməsindən ibarətdir. Bu dövrdə inkişafetdirici oyunlar təlimdən sonra ikinci yeri tutur. Bu dövr bir növ keçid dövrü olub, məktəbəqədər dövrün xüsusiyyətləri ilə məktəblinin xüsusiyyətlərini birləşdirir. Şəxsiyyətin bir çox psixi xüsusiyyətlərinin əsası məhz bu dövrdə qoyulur. Məktəbə təzəcə daxil olduğu vaxt rastlaşdığı çətinliklər kiçik məktəb yaşının sonunda aradan qalxmış olur, təlim fəaliyyəti oyundan tamamilə fərqli xüsusiyyətlərini əldə edir.

Məktəbə təzəcə daxil olan uşaq bir sıra problemlərlə qarşılaşır. O, artıq şagirdidir. Buna görə də şagirdlər üçün nəzərdə tutulan qaydalara əməl etməli, həmişə eyni vaxtda zənglə sinfə girib sinifdən çıxmalı, bütün dərs ərzində sakit oturmalı, sinifdən çıxmaq və ora daxil olmaq üçün müəllimdən icazə almalı, onun bütün tələb və göstərişlərini yerinə yetirməli olur. Bunlarla yanaşı olaraq uşağın ünsiyyət sahəsi genişlənir, tamamilə yeni adamlarla: müəllimlər və həmyaşıdları ilə rastlaşır, onlarla birgə fəaliyyət zamanı ünsiyyətə girməli olur. Müəllim onun yeni nüfuz sahəsinə çevrilir. Tədrisən sinif kollektivində qarşılıqlı münasibətlər formalaşır. Bütün bunlara uşaqlar asanlıqla alışı bilmirlər. Burada uşağın məktəbə psixoloji hazırlığından çox şey asılı olur.

Uşağın həyat tərzini və münasibətlərindəki dəyişikliyin zəruriliyi. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, məktəbə yeni daxil olmuş uşaq öz həyat tərzində, gün rejimində, onu əhatə edənlərlə münasibətində dəyişiklik etmədən məktəb

həyatına uyğunlaşa bilmir. Ona görə də məktəb həyatı uşaq üçün cansıxıcı olur, bu vəziyyətdən çıxmaqda çətinlik çəkir. Bu cür çətinliklərin aradan qaldırılması və uşağın öz həyat tərzini və münasibətlərində dəyişiklik etməsi işində müəllimlərin üzərinə ciddi vəzifələr düşür. Müəllimin qayğıkeş yanaşması bu prosesin asanlıqla keçməsinə səbəb olur.

Məktəbə təzəcə gələn uşaqların qarşılaşdıqları çətinliklərdən biri də ondan ibarətdir ki, ilk dəfə olaraq məktəbdə həyata keçirməli olduqları dərinləşmiş məhsuldar əqli iş onlardan həvəslə, emosiyalarını saxlaya bilmək, təbii hərəkəti fəallığı tənzim etməyi, diqqətini tədris məsələləri üzərində cəmləşdirməyi və saxlaya bilməyi tələb edir. Lakin kiçik məktəblilərin heç də hamısı bunlara əməl edə bilmirlər. Onlardan çoxu asanlıqla və tez yorulurlar.

Xüsusilə birinci sinfə qəbul olunmuş uşaqlar öz davranışlarını tənzim etməkdə çətinlik çəkirlər. Birinci sinif şagirdlərinin çoxunda uzun müddət özünü eyni vəziyyətdə saxlamaq, özünü idarə etmək üçün iradi güc çatmır.

Məktəbdə məşğələ zamanı müəllim uşaqlara suallar verir, onları fikirləşməyə məcbur edir. Eyni iş ailədə də təkrar olunur. Valideyn uşaqdan ev tapşırıqlarını yerinə yetirməyi tələb edir. Bu cür gərgin əqli iş uşaqları asanlıqla yorur. Psixoloqlar bunun səbəbini uşağın məhz əqli işdən yorulması ilə deyil, fiziki özünü-tənzimi həyata keçirə bilməmələri ilə izah edirlər.

VI.20.2. Kiçik yaşlı məktəblilərdə idrak proseslərinin inkişafı

Kiçik məktəb yaşı dövründə məktəbə daxil olmaqla əlaqədar idrak prosesləri möhkəmlənir və inkişaf edir. L.S.Viqotskinin fikrincə bu proseslər kiçik məktəb yaşının sonunda “təbii” proseslərdən “mədəni” proseslərə çevrilməlidir,

daha doğrusu nitqlə bağlı olaraq ixtiyari, vasitəli ali psixi funksiyalara çevrilməlidir. Buna uşağın həmin yaş dövründə məktəbdə və ailədə məşğul olduğu əsas fəaliyyət növləri: təlim, ünsiyyət, oyun və əmək fəaliyyətləri imkan yaradır.

Məktəbə təzə gələn uşaqlarda **qavrayış** hələ reproduktiv xarakter daşıyır. I-II sinif şagirdlərinin qavrayışları azfərqləndirici, səthi, nisbətən az məqsədəyönəlmiş olur. Bu dövrdə uşaqların qavrayışı kəskin emosionallığı ilə fərqlənir. I - II sinif şagirdləri cisim və hadisələrdə ən çox onlar üçün əhəmiyyətli olan cəhətləri qavramağa meyilli olurlar. Ona görə də bu dövrdə uşaqların qavrayışı çox vaxt cisim və hadisələrin yalnız müəyyən əlamət və keyfiyyətlərini əks etdirir. Bu zaman xarici, bilavasitə nəzərə çarpan əlamətlərə görə qavramaya daha çox üstünlük verilir. Cisimlərin mahiyyətinin dərinlən təhlili və dərk olunması uşaq üçün hələ çətindir. Ona görə də kiçik məktəb yaşının əvvəllərində şagirdlərin qavrayış prosesi qavranılan obyektə yalnız tanımaq və sonra onu adlandırmaqla məhdudlaşır.

Bu dövrdə şagirdlərin qavrayışı üçün xarakterik cəhətlərdən biri də oxşar obyektləri qavramalarındakı qeyri dəqiqlikdir. Məhz fərqləndirmənin lazımi səviyyədə olmaması şagirdlərin oxşar cisim və hadisələrə eyni əhəmiyyət vermələrinə və onları eyni cür qavramalarına səbəb olur. Buna görə də bu dövrdə müəllimin müvafiq iş aparmasına böyük ehtiyac hiss olunur.

III-IV siniflərdə qavrayış produktiv xarakter daşımaqla, təlim fəaliyyətinin təsiri altında daha məqsədəyönəlmiş, ixtiyari olmağa başlayır. İxtiyari qavrayış olan müşahidə inkişaf edir. Müşahidənin təsiri altında qavrayış prosesi məqsədemüvafiq, planlı və adekvat xarakter daşımağa başlayır.

Təcrübə göstərir ki, kiçik yaşlı məktəblilərdə təlim və tərbiyənin təsiri altında zaman və məkan qavrayışı inkişaf edir. Lakin bu zaman qavrayışın həmin növlərinin inkişafı bir sıra çətinliklərlə müşayiət olunur. Kiçik məktəblilərin, xüsusilə I-II

sinif şagirdlərinin zaman haqqında təsəvvürləri olduqca konkret xarakter daşıyır. Uşaqlar yalnız öz həyatlarında rast gəldikləri zaman münasibətlərini bilirlər. Onlar yalnız saatın, gündüzün, gecənin nə olduğunu bildikləri halda, sutkada neçə saat olduğunu, ayda, ildə neçə gün olduğunu dəqiq bilmirlər.

Təlim və tərbiyənin təsiri altında və ümumi inkişaf prosesində kiçik məktəblilərdə zaman və məkan qavrayışının təkmilləşməsi baş verir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqlarda **diqqətin** inkişafında da özünəməxsus dəyişiklik baş verir. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, kiçik məktəblilərin diqqəti ilk gündən seçici xarakter daşımağa başlayır, daha doğrusu, uşaqların diqqəti onlar üçün daha çox əhəmiyyətli olan cisim və hadisələrə yönəlir. Bu baxımdan birinci-ikinci sinif şagirdləri üçün müəllimin onların diqqətini yönəltməyi sahə əhəmiyyətlilik kəsb edir.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, yeknəsək xarakterli işin yerinə yetirilməsi kiçik məktəblilərin yorğunluğuna, bu da öz növbəsində diqqətin yayınmasına gətirib çıxarır. Birinci-ikinci sinif şagirdlərinin diqqəti yüksək emosional təəssürata malik olmaları ilə bağlı olur. Ona görə də bu yaşda uşaqların diqqəti onlar üçün çox maraqsız, cansıxıcı görünən işlərdən asanlıqla yayınır. Ona görə də bu dövrdə şagirdlərin diqqətini əsas detallara nisbətən ikinci dərəcəli detallar daha çox cəlb edir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə qeyri ixtiyari **diqqət** hələ nisbətən üstünlük təşkil etsə də ixtiyari diqqət əsaslı şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Kiçik məktəb yaşının sonunda - IV sinifdə diqqətin həcmi və davamlılığı, keçirilməsi və mərkəzləşməsi demək olar ki, əsasən böyükklərdə olan səviyyəyə çatır. Diqqətin keçirilməsi bu dövrdə hətta orta hesabla böyükklərin diqqətlərinin keçirilməsindən yüksək olur. Bu, orqanizmin cavanlığından və uşağın mərkəzi sinir sistemində proseslərin mütəhərrikiyindən asılıdır.

Kiçik məktəblilər heç bir xüsusi çətinlik olmadan bir

fəaliyyət növündən digərinə keçə bilirlər. Lakin burada hələ də “uşaqlıq” əlamətləri qalır. Belə ki, uşaqların diqqətini ən çox onlara bilavasitə təsir edən və onlar üçün maraqlı olan cisim və hadisələr cəlb edir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə *hafizə* də öz inkişafını davam etdirir. Bu dövrdə mexaniki hafizə üstünlük təşkil edir. Bu dövrdə uşaqlar hər cür materialı asanlıqla əzbər öyrənə bilirlər, ona görə də əzbər öyrənməyə meyilli olurlar. Bunun müəyyən əhəmiyyəti olsa da uşaqları quru əzbərçiliyə alışdırmaq olmaz. Şübhəsiz bəzi materialları, məsələn, vurma cədvəlini əzbərdən bilmək yaxşıdır. Lakin təcrübəli müəllim vurma cədvəlini əzbərdən öyrənməyi tapşırmazdan əvvəl cədvəlin strukturunu ətraflı izah edir, onun hansı prinsip üzrə tərtib olunduğunu uşaqlara başa salır. Öyrənmə bu şəkildə təşkil olunduqda əgər şagird, məsələn, yeddi dəfə səkkiz neçə etdiyini yaddan çıxarıbsa, özünü itirmir. O, yeddi dəfə yeddinin neçə etdiyini yada salır və buna yeddi əlavə edir.

Çox vaxt birinci-ikinci sinif şagirdləri materialı hərfən yadda saxlamağa çalışırlar. Bu, həmin yaşda şagirdlərin oxuduqlarını və eşitdiklərini öz sözləri ilə ifadə edə bilməmələri ilə izah oluna bilər. Burada nitqin lazımı səviyyədə inkişaf etməməsi və müəllimin şagirddən öyrəndiyini dəqiq və tam yada salmağı tələb etməsi də rol oynaya bilər.

Təcrübə göstərir ki, kiçik məktəblilərdə, xüsusilə birinci-ikinci sinif şagirdlərində birinci signal sistemi üstünlük təşkil etdiyinə görə əyani materialları daha yaxşı yadda saxlayırlar.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda məntiqi hafizə nisbətən zəif inkişaf etmiş olur. Birinci-ikinci sinif şagirdlərindən fərqli olaraq üçüncü-dördüncü sinif şagirdləri elə yadda saxlamağa çalışırlar ki, sonradan onu öz sözləri ilə danışa bilsinlər. Nəticədə onlarda müqayisə və ümumiləşdirməyə əsaslanan məntiqi hafizə inkişaf edir. Birinci sinifdən başlayaraq

məktəbdə təlim prosesində uşaqlara xüsusi şəkildə mnemik tərzlər öyrədildikdə məntiqi hafizənin məhsuldarlığı xeyli yüksəlir.

Məktəbə təzə gələn uşaqlar ən çox parlaq, emosional təəssürat yaradan materialı yaxşı yadda saxlamağa daha çox meylli olurlar. Sonrakı siniflərdə, xüsusilə IV sinifdə bu hal əsasən aradan qalxmış olur.

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşağın həyat təcrübəsi və biliyinin artması nəticəsində onda **təxəyyülün** inkişafı üçün əlverişli şərait yaranır. Bununla belə kiçik məktəb yaşının əvvəllərindən uşaqların təxəyyül surətləri hələ də az davamlı olub, qavrayışa əsaslanmaqda davam edir.

Bərpaedici təxəyyül kiçik yaşlı məktəblinin fəaliyyətində həlledici rol oynamağa başlayır, təlim materialını mənimsəməsini asanlaşdırır.

Ə.Əlizadənin tədqiqatları göstərmişdir ki, kiçik məktəblilərin təxəyyülü, hər şeydən əvvəl, emosional xarakter daşıyır. Onda hisslərin, bədii əsərlərin təsiri altında daha parlaq təxəyyül surətləri yaranır. Kiçik məktəblinin təxəyyülü müəyyən əyani vasitəyə istinad etmədikdə, o, təsvir edilən hadisəni aydın təsəvvür edə bilmir. Kiçik məktəblilər baharda baharı, qışda qışı təsvir edən mətnləri daha yaxşı mənimsəyir. Çünki bu zaman təxəyyül şagirdin xarici aləmdən aldığı yeni, parlaq və canlı təəssüratdan daha səmərəli şəkildə istifadə edir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə **təfəkkür** də özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olur. İlk dövrlər əyani-əmali təfəkkür özünü göstərsə də əyani-obrazlı təfəkkürə keçid baş verir, sözlü məntiqi təfəkkürün inkişafı üçün müvafiq şərait yaranır.

Kiçik məktəb yaşının əvvəllərində hələ də ümumiləşdirmə və müqayisə zamanı zahiri əlamətlərə üstünlük verilir. Getdikcə mühüm əlamətlər üzrə ümumiləşdirmə və müqayisəyə meyl artır. Kiçik yaşlı məktəblilərdə mücərrədləşdirmənin perseptual və konseptual səviyyəsi inkişaf edərək, onların idrak fəaliyyətində mühüm rol oynayır.

(Ə.Qədirov).

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqlarda təfəkkürün keyfiyyətləri inkişaf edir. Ə.Bayramovun tədqiqatları göstərmişdir ki, əlverişli şərait yaradıldıqda, hətta I-II sinif şagirdləri idrak obyektlərinin mahiyyətini anlamaq, oradan müəyyən nəticə çıxarmağa, səhvləri, uyğunsuzluqları tapmağa, onları törədən səbəblər barədə müəyyən mülahizələr söyləməyə qabil olurlar. Bununla belə kiçik məktəb yaşı uşaqların hamısı eyni dərəcədə müstəqil və tənqidi düşünə bilmirlər.

Bu sahədə şagirdlər arasında bir sıra fərdi fərqlər özünü göstərir. Professor Ə.Bayramovun tədqiqatları kiçik məktəbliləri təfəkkürün tənqidiliyinin inkişaf xüsusiyyətlərinə görə aşağıdakı qruplara ayırmağa imkan vermişdir:

1) heç bir təhrik olmadan tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdlər heç bir təhrik olmadan, müstəqil şəkildə öz idrak obyektlərinə tənqidi yanaşır və buradakı qüsurları, uyğunsuzluqları görə bilirlər.

2) qismən təhrikə tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdə sadəcə olaraq idrak obyektində qüsurlar və ya çatışmazlıq olduğunu dedikdə onu asanlıqla müəyyən edə bilər və düzəldə bilər.

3) tam təhrikə tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdlər yalnız onlara nədə səhv etdiklərini bildirdikdə qüsurları müəyyən edə bilər və aradan qaldıra bilirlər.

4) heç cür təhrikə belə tənqidi düşünə bilməyən şagirdlər. Bu cür şagirdlərdə təfəkkürün ümumi inkişafı aşağı səviyyədə olur.

Kiçik məktəb yaşı dövründə *nitqin* bütün istiqamətləri üzrə inkişaf baş verməklə yanaşı məktəblilər ilk dəfə olaraq oxu vərdişlərinə və yazılı nitqə yiyələnməyə başlayırlar. Şagirdlərin düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnmələrinin əsası məhz bu dövrdən başlanır. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, kiçik məktəblilər düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnmərkən bəzən ilk dövrlər yalnız təsadüfi, zahiri formal əlamətə görə

ümumiləşdirmə aparmağa meyl göstərirlər ki, bu da generalizasiya hadisəsi ilə nəticələnir. Təlim prosesində müqayisəli işə geniş yer verilməsi bu kimi halların aradan qaldırılmasına imkan verir (M.Ə.Həmzəyev).

Şagirdlər qrammatik və orfoqrafik qaydalara yiyələndikdə onlarda həm şifahi, həm də yazılı nitq inkişaf edib zənginləşir.

VI.20.3. Kiçik məktəblilərdə hisslərin, iradə və xarakterin inkişafı

Məktəbə daxil olmaqla əlaqədar uşaqda bir sıra yeni, mürəkkəb və ziddiyyətli hisslər özünü göstərməyə başlayır. Bu hisslər uşağın yeni vəziyyəti ilə bağlı olur. Məktəbə yenidən gəlmiş uşaqlar bir sıra hissi hallar, təəssüratlar keçirirlər: onlar fəxr edirlər ki, artıq məktəblidirlər, “böyük” olmuşlar. Eyni zamanda məktəbə təzə gələn uşaqlar bəzi həyəcanlı anlar da keçirməyə başlayırlar: “Görəsən məktəbdə necə olacaq? Tapşırıqları yerinə yetirə biləcəkmiz? Yoldaşları, müəllim necə olacaq? və s.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq mühitin, təlim və tərbiyənin təsiri altında uşaqlarda bir sıra müsbət hisslər yaranmağa başlayır. Təlimdə qazandığı ilk müvəffəqiyyət uşağı sevindirir.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda hisslər az davamlı və keçici olur. Onların hissləri asanlıqla bir-birini əvəz edir. Bu dövrdə uşaqlar öz hisslərini gizlətməkdə çətinlik çəkirlər.

Kiçik məktəb yaşının sonuna doğru uşaqların hissləri nisbətən davamlı xarakter daşımağa başlayır.

Bu dövrdə uşaqlarda zehni, əxlaqi və estetik hisslər də özünəməxsus şəkildə inkişaf edir. Uşaqda hər şeyi bilməyə, öyrənməyə həvəs, təlim zamanı rast gəldiyi çətinliyi aradan

qaldırmağa inam, şübhə, işi icra edərkən özündən razı qalmaq, öz “kəşfləri” ilə fəxr etmək və s. kimi hallar baş verir. Bu dövrdə vətənə məhəbbət, böyüklərə hörmət, yoldaşlıq, insanlara qayğı və s. kimi əxlaqi hisslərin əsası qoyulur. Ümumiyyətlə kiçik məktəblilərdə əxlaqi hisslər biliklərə, tədricən əxlaqi anlayışlara yiyələnməklə əlaqədar inkişaf edir. Kiçik məktəb yaşı dövründə estetik hisslərin inkişafı, estetik zövqün tərbiyəsi üçün də səmərəli şərait yaranır.

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqlarda *iradənin* inkişafı üçün də geniş imkan yaranır. Bu dövrdə uşaq öz hərəkətlərini, fikir və arzularını qaydalara tabe etməli olur. Bu prosesdə maneələri aradan qaldırır. I-III sinif şagirdlərində iradə cəhd göstərmək bacarığı hissediləcək dərəcədə artır. İxtiyari, iradi fəaliyyət inkişaf etməyə başlayır. Uşağı iradi cəhdə yönəldən motivlər kəskin şəkildə dəyişir. 9-10 yaşlı uşaqlar nəyə qadir olduqlarını öz həmyaşıdlarına göstərmək istəyirlər. Bu dövrdə hisslərin və iradənin inkişafı uşaqda xarakterin inkişafına da əsaslı təsir göstərir. Kiçik məktəblilərdə təlim və tərbiyənin təsiri altında xarakterin intizamlılıq, dözümlülük, təkidlilik kimi iradi keyfiyyətləri formalaşmağa başlayır. Təlim və tərbiyənin təsiri altında kiçik məktəblilərdə xarakterin əməksevərlik, səliqəlilik, böyüklərə hörmət kimi əlamətləri formalaşır.

Kiçik məktəblilərdə xarakterin formalaşmasında təlim və tərbiyə ilə yanaşı onlarda təqlidə meyllilik də mühüm rol oynayır.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq müəllimin qiymətləndirməsi və təlimdə əldə edilmiş uğurlu nəticələrin təsiri altında kiçik məktəblilərdə özünüqiymətləndirmə formalaşmağa başlayır. Lakin bu hal sabit xarakter daşımır, tez-tez aşağı düşə bilər.

Özünüqiymətləndirmə ilə bağlı olaraq kiçik məktəblilərdə özünə, öz gücünə inam da formalaşır. Lakin təcrübə göstərir ki, təlimdəki çətinliklərdən, müəllimin və valideynlərin

tənqidi qeydlərindən asılı olaraq kiçik məktəblilərdə öz gücünə inamsızlıq, frustrasiya vəziyyəti, təlimə marağın itməsi, «məktəb nevrozlarının» meydana gəlməsi halları da müşahidə olunur. Müəllimin bu cəhətləri nəzərə alması kiçik məktəblilərdə şəxsiyyətin müvafiq əlamətlərinin formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri (6-10 yaş)

APARICI FƏALİYYƏT – TƏLİM

-İdrak proseslərinin yenidən qurulması – ixtiyariliyin, məhsuldarlığın və davamlılığın formalaşması – ixtiyari diqqətin, ixtiyari qavrayışın, hafizənin (birinci növbədə mexaniki hafizənin), təfəkkürün inkişafı – KONKRET ANLAYIŞLAR səviyyəsində əyani-əmali-obrazlı təfəkkürdən SÖZLÜ-MƏNTİQİ TƏFƏKKÜRƏ keçid.

-Davranışın, iradənin özünütənziminin inkişafı

-Oxu, yazı, riyazi hesablama bacarıqlarının mənimsənilməsi, biliklərin artması

-Evdarlıq (məişət) əməyi vərdislərinə yiyələnmək

-Ünsiyyət sahəsinin genişlənməsi, yeni nüfuzların meydana gəlməsi (müəllim), sinif kollektivində münasibətlərin formalaşması.

-İnkişafetdirici oyunların təlimdən sonra ikinci yeri tutması

-Müəllimin qiymətləndirməsi və təlimdə əldə edilmiş nəticələrin təsiri altında özünüqiymətləndirmənin aşağı düşməsi.

-Özünə inamın formalaşması, təlimdəki çətinliklərdən, müəllimin və valideynlərin tənqidi qeydlərindən asılı olaraq öz gücünə inamsızlığın, frustrasiya vəziyyətinin, təlimə marağın itməsinin, «məktəb nevrozlarının» meydana gələ bilməsi.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar.

1. Məktəbə daxil olmaqla uşağın həyatında nə kimi dəyişikliklər baş verir?
2. Kiçik məktəblilər üçün aparıcı fəalliyət nədir?

3. Kiçik məktəblilərdə qavrayış necə inkişaf edir?
4. Kiçik məktəblilərdə diqqətin inkişaf xüsusiyyətlərindən danışın.
5. Kiçik məktəblilərdə hafizənin inkişafı necə gedir?
6. Kiçik məktəblilərdə təxəyyül necə inkişaf edir?
7. Kiçik məktəblilərdə təşəkkülün inkişafı nə ilə fərqlənir?
8. Kiçik məktəblilərdə nitqin inkişaf xüsusiyyətlərindən danışın.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular

1. Kiçik məktəblilərin təlim fəallığının motivləşməsi.
2. Kiçik yaşlı məktəblilərdə əməksevərliyin inkişafı.
3. Kiçik məktəbli şəxsiyyətinin formalaşması.
4. Kiçik yaşlı məktəblilərin oyun fəallığı.

Ədəbiyyat

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2002, s.247-255; 263-266.

Quliyev E.M. Kiçik məktəblilərdə idrak fəallığının inkişaf xüsusiyyətləri. – Bakı, 1995

Həmzəyev M.Ə. Kiçik məktəbyaşlı uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri. – Bakı, 1969.

Vozrastnaə i pedaqqoqiçeskaə psixoloqiə. Xrestomatia. – M., 2001, s.87-115; 181-209.

Matökina M.V., i dr. Psixoloqiə mladşeqo şkolğnika. – M., 1976.

Qreys Krayq. Psixoloqiə razvitia. – Piter, 2002,s.457-497

Löblinskaə A.A. Uçitelö o psixoloqii mladşeqo

şkolğnika. – M., 1977

Nemov R.S. Psixoloqiə. V 3-x kn., kn.2 – M., 1998,
s.209-218.

21-ci FƏSİL

YENİYETMƏLİK YAŞI DÖVRÜNÜN

PSIXOLOGİYASI

Qısa xülasə

Yeniyetməlik yaşının ümumi xarakteristikası. Yeniyetmə yaşında baş verən anatomik-fizioloji dəyişiklik. Psixoseksual inkişafın xüsusiyyətləri. Cinsi, psixoloji və sosial yetkinlik.

Yeniyetməlik yaşında şəxsiyyətin formalaşması. Ünsiyyət tələbatı: yeniyetmələrin yoldaşları və dostları ilə qarşılıqlı münasibətləri. Yeniyetmənin dostları referent qrup kimi. Oğlanlarla qızların münasibətlərinin xüsusiyyətləri. Mənlik şüurunun xüsusiyyətləri. Yeniyetmələrin əxlaqi şüuru. «Yoldaşlıq məcəlləsi». Əxlaqi ideaların formalaşması və özünütərbiyə.

Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissi və meylinin formalaşması. Yaşlılıq hissinin və meylinin xüsusiyyətləri. Yeniyetmələrin yaşlılarla qarşılıqlı münasibəti. Onlarla yaşlılar arasında ixtilafların yaranması, səbəbləri. Kişilik və qadınlıq haqqında etalon və stereotiplərin mənimsənilməsi.

Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti. Yeniyetmələrin təlim fəaliyyətinin xüsusiyyətləri. Yeniyetmələrin təlimə, müəllim və tədris fənlərinə münasibəti. İdrak proseslərinin inkişafı.

VI.21.1.Yeniyetməlik yaşının ümumi xarakteristikası

Yeniyetmə yaşı 10-11 yaşdan 14-15 yaşa qədər olan vaxtı əhatə edir. Bu dövr bir il tez və ya gec başlaya və qurtara bilər. Bu dövrdə həmyaşıdları ilə intim-şəxsi ünsiyyət yeniyetmələrin aparıcı fəaliyyəti olur.

Bu dövrdə aparıcı fəaliyyətlə yanaşı olaraq təlim, ictimai-təşkilati, idman, bədii, əmək fəaliyyəti də özünə xüsusi yer tu-

tur. Həmin ictimai-faydalı fəaliyyət növlərindən istifadə etməklə yeniyetmələrdə sosial cəhətdən əhəmiyyətli işlərdə şüurlu şəkildə iştirak etmək meyli baş qaldırır. Onlar müxtəlif qruplarda qəbul olunmuş qarşılıqlı münasibət normalarına uyğun ünsiyyət yaratmağı öyrənir, öz «mən»lərini qiymətləndirmək bacarığına yiyələnirlər.

Yeniyetməlik dövrünü “keçid”, “təhlükəli”, “dönüş” və s. dövrü də adlandırırlar. Həmin dövrdə oğlan və qızların fiziki və psixi inkişafında müxtəlif keyfiyyət dəyişmələri baş verir.

Bununla əlaqədar olaraq uşaqlıqdan yaşlılığa keçid həmin dövrün əsasını təşkil edir.

Bu yaş dövründə uşaq orqanizminin bioloji yetkinləşməsi yolunda əsaslı dəyişiklik baş verir. Bədənin yuxarı və aşağı ətraf sahələrində sümüklər əzələlərə nisbətən uzununa daha sürətlə inkişaf edir. Ona görə də yeniyetmənin xarici görkəmi çox qəribə olur. Bədənin ətraf hissələri gövdəyə nisbətən mütənasibliyini itirir, daha uzun görünür. Boy artımı çox sürətlə gedir, bəzən bir il ərzində 8-10 sm artır.

Məlum olduğu kimi kiçik yaşlı məktəblilərdə boyun və çəkinin artması əsasən uyğun şəkildə gedir. Düzgün həyat və qidalanma şəraitində yaşayan kiçik məktəbli nə kök, nə də arıq görünür. Lakin yeniyetməlik yaşının başlanğıcından (10-11 yaş) bu mütənasiblik kəskin şəkildə dəyişir. Yeniyetmənin çəkisinin və boyunun artmasında sıçrayış baş verir.

Mövcud ədəbiyyatdan məlum olduğu kimi, 9-10 yaş arasında oğlanlarda boy artımı təxminən 4,4 sm olduğu halda, 11 yaşında bu artım 5,3 sm, 12 yaşında – 6,1 sm-ə, 13 yaşında – 4,7 sm-ə, 14 yaşında – 7,2 sm-ə, 15 yaşında – 6,2 sm-ə çatır. Rəqəmlərdən göründüyü kimi, oğlanlarda ən yüksək boy artımı 13-14 yaş arasında baş verir.

Qızlarda isə boyun artımı daha tez başlayır və həmin artım tez də aşağı düşür. 9 yaşlı qızlarda boy artımı 3,8 sm, 10 yaşda – 6,21 sm, 11 yaşda – 7,17 sm, 12 yaşda – 5,43 sm, 13 yaşında təxminən 6 sm-ə çatır. Bu zaman artım əvvəlki illərə

nisbətən az olsa da qənaətbəxşdir. 14 yaşında boy artımı 3,7 sm-ə, 15 yaşında isə 2,3 sm-ə enir. Rəqəmlərdən görüldüyü kimi, boy artımı qızlarda oğlanlara nisbətən tez başlasa da, sonradan əsaslı şəkildə aşağı düşür.

Çəkinin artmasına gəldikdə bu dövrdə o boyun artmasından geri qalır. 9 yaşlı oğlanların çəkisi orta hesabla 26,3 kq, 10 yaşda – 29,0 kq (artım 2,7 kq), 11 yaşda – 32,1 kq (artım 3,1 kq), 12 yaşda – 36,0 kq (artım – 3,9 kq), 13 yaşda – 39,2 kq (artım – 3,2 kq), 14 yaşda – 45,5 kq (artım – 6,3 kq), 15 yaşda – 51,9 kq (artım – 5,4 kq) olur. Rəqəmlərdən görüldüyü kimi, yeniyetməlik dövründə oğlanlarda çəkinin artması qeyri-bərabər şəkildə gedir. 13 yaşında çəkinin artımı aşağı düşür.

Qızlarda da çəkinin artması təxminən eyni şəkildə gedir. 9 yaşlı qızların çəkisi təxminən 25,28 kq, 10 yaşda – 28,3 kq, 11 yaşda – 32,0 kq, 12 yaşda – 36,97 kq, 13 yaşda – 41,9 kq, 14 yaşda – 47,5 kq, 15 yaşda – 50,6 kq-a bərabər olur. Qızlarda çəkinin ən az artımı 10 və 11 yaşda özünü göstərir.

Bu dəyişiklik xüsusilə cinsi yetişmənin başlanmasında özünü göstərir. Uşaqlara nisbətən yeniyetmələrin siması dəyişir, böyüklərə yaxınlaşmış olur.

Əzələ kütləsi və əzələ gücü artır, nəticədə yeniyetmənin fiziki imkanı da artır. Yeniyetməyə elə gəlir ki, onun hər bir şeyə gücü çatır.

Yeniyetmənin psixoseksual inkişafında xüsusi dəyişiklik baş verir. Bu dövrdə cinsi yetişmənin başlanması bir növ cinsi yetkinlik üçün başlanğıc rolunu oynayır. Bununla yanaşı olaraq psixoloji yetkinliyin, eləcə də sosial yetkinliyin baş verməsi üçün müvafiq şərait yaratmış olur. Yeniyetmələrdə sərvət sistemi dəyişir: ailə, məktəb, həmyaşıdları yeni mənə və əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır.

VI.21.2. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşması

Ünsiyyət tələbatı. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşmasında əsaslı dəyişiklik baş verir. Görkəmli psixoloq K.Levinin fikrincə keçid yaşı olan yeniyetməlik dövründə mühüm proseslərdən biri onları istiqamətləndirən şəxsiyyətin həyatı aləminin, ünsiyyət sahəsinin, qrup mənsubluğu və insanların tiplərinin genişlənməsindən ibarətdir. Burada yeniyetmədə ünsiyyət tələbatının meydana gəlməsi xüsusi rol oynayır. Bu dövrdə yoldaşları ilə ünsiyyət səyi, həmyaşıdlar kollektivinə meyl son dərəcə aydın təzahür edir. Ünsiyyət fəaliyyətinin obyektı həmyaşıdlardan ibarət olur. Yeniyetmə ünsiyyət fəaliyyəti prosesində ictimai-əxlaqi münasibət normalarını mənimsəyir.

Yeniyetmə yaşında həmyaşid uşaqların psixoloji intellektual cəhətdən bir-birinə uyğunlaşmasını asanlaşdıran şərait yaranır. Yeniyetmə yaxınlıq dərəcəsinə görə yoldaşın üç tipini müəyyənləşdirir: sadəcə olaraq yoldaş, yaxın yoldaş və şəxsi dost.

Yeniyetmənin yaxın yoldaşları və dostları ilə ünsiyyəti sadəcə olaraq təlim fəaliyyəti həddləri ilə məhdudlaşmır, həyatının bir çox sahələrini əhatə edir. Yeniyetmələrin həmyaşıdları ilə ünsiyyəti təlimə olan münasibəti ikinci plana keçirir. Hətta yoldaşları ilə ünsiyyətə nisbətən doğma adamlarla ünsiyyətin rolu xeyli azalır. Yeniyetmə belə hesab edir ki, həmyaşid uşaqlarla münasibətlər onun şəxsi münasibətidir, heç kəsin buna qarışmağa haqqı yoxdur. Ona görə də yeniyetmənin dostları onun üçün referent qrupa çevrilir.

Yeniyetmənin ünsiyyət fəaliyyətinin mühüm sahələrindən birini də “oğlan-qız” tipli münasibətlər təşkil edir. Bu dövrdə oğlan və qızlar bir-birilə maraqlanmağa başlayırlar. Onlarda bir-birinin xoşuna gəlmək arzusu yaranır. Bununla belə kiçik yeniyetməlik dövründə oğlan və qızların davranışı hələ

ambivalent xarakter daşıyır: onlar bir tərəfdən, bir-biri ilə maraqlanırlar, digər tərəfdən isə xüsusiləşməyə meyl edirlər. Tədrisən bu cür xüsusiləşmə meyli aradan qalxır.

Yeniyyətlərin mənlik və əxlaqi şüuru. Kiçik məktəblidən fərqli olaraq yeniyyətdə özünə, öz şəxsi həyatına, şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərinə maraq yarandıqda, özünüqiymətləndirmə tələbatı, özünü başqaları ilə müqayisə etmə meyli əmələ gəlir. Nəticədə yeniyyətə özü üçün öz “mən”-ini bir növ kəşf edir. Mənlik şüurunun formalaşmağa başlaması və sonrakı inkişafı yeniyyətin bütün psixi həyatına, onun təlim fəaliyyətinin xarakterinə, ətrafdakılara münasibətinə öz təsirini göstərir. Yeniyyətin mənlik şüurunun formalaşması onun öz davranışını, mənəvi keyfiyyətlərini, xarakter və qabiliyyətlərini dərk etməsi ilə başlayır. İlk dövrlərdə yeniyyətin mənlik şüurunun əsasını başqa adamların mülahizələri təşkil edir. Yaş artdıqca yeniyyətə özünün şəxsiyyətini müstəqil təhlil etməyə və qiymətləndirməyə başlayır.

Bu dövrdə yeniyyətlər öz müstəqilliklərini qoruyub saxlamağa çalışmaqla refleksiya əsasında mənlik şüurlarını, «mən» obrazını, «real» və «ideal mən» əlaqəsini formalaşdırır və inkişaf etdirirlər.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq yeniyyətlərdə özünüqiymətləndirmə və özünəmunasibətin formalaşması baş verir. Mövcud psixoloji ədəbiyyatda yeniyyətlərin özünüqiymətləndirmələrinin aşağıdakı tipləri qeyd olunur:

1. Uşağın «özünüqiymətləndirməsi» ananın verdiyi qiymətin birbaşa təkrarı kimi özünü göstərir. Adətən uşaqlar özlərində birinci növbədə valideynlərinin onlar haqqında qeyd etdikləri keyfiyyətləri görürlər. Əgər valideynlər tərəfindən neqativ surət təlqin olunur və uşaq bu nöqtəyi nəzəri qəbul edirsə, onda özünün yararsızlıq, pislik hissəsinə üstün gəlməsinə qarşı davamlı neqativ münasibət formalaşır. Uşağın ailədən kənar sosial təmas dairəsinin məhdudluğu valideyninin güclü nüfuzu

sayəsində verdiyi qiymət onun üçün yeganə daxili özünüqiymətləndirməsinə çevrilir.

Bu cür özünüqiymətləndirmənin ciddi qüsuru ondan ibarətdir ki, (əgər pozitiv xarakter daşısa belə) ciddi qüsurlarla nəticələnə bilir. Bu zaman uşağın özünə qarşı stabil pozitiv münasibətini təmin edə biləcək daxili şəxsi kriteriyaların yaranmasına mane olur.

2. **Ziddiyyətli komponentlərdən ibarət olan *qarışıq özünüqiymətləndirmə*.** Bu bir tərəfdən müvəffəqiyyətli sosial qarşılıqlı təsir təcrübəsi sayəsində yeniyetmədə formalaşan özünün «mən» obrazı, ikinci tərəfdən, valideynin uşağı necə qiymətləndirməsi ilə bağlı formalaşır. Bu zaman «mən» obrazı ziddiyyətli xarakter daşıyır.

3. ***Yeniyetmə valideynlərinin onun haqqında dediklərini xatırlayır, lakin ona başqa qiymət verir.*** O, tərsliyi xarakter-sizlik kimi qəbul etmir. Belə ki, bu yaşda olan yeniyetmə üçün böyüklərin onu bəyənməsi vacibdir. Lakin eyni zamanda onlara qulaq asmaq öz müstəqilliyini, «mən»ini itirməsini bildirir. Həmin konflikti valideynlərin tələblərinə cavab verməyin mümkünsüzlüyü və öz «mən»ini saxlaması kimi hiss etməsi yeniyetmənin özünü «pis», lakin güclü kimi qiymətləndirməsinə gətirib çıxarır.

4. ***Yeniyetmə valideynlərinin fikrinə qarşı mübarizə aparır, lakin bununla belə özünü həmin sərvətlər çərçivəsində qiymətləndirir.*** Bu kimi hallarda yeniyetmə özünüqiymətləndirmə zamanı valideynlərinin real qiymətini deyil, ideal gözləmələrini nəzərdə tutur.

5. ***Yeniyetmə özünüqiymətləndirmə zamanı valideynlərinin onun haqqında neqativ fikirlərini qəbul edir, eyni zamanda bildirir ki, o elə bu cür də olmaq istəyir.*** Valideynlərin tələblərinin bu cür rədd edilməsi ailədə olduqca gərgin münasibətlərin yaranmasına gətirib çıxarır.

6. ***Yeniyetmə valideynlərinin neqativ qiymətini görmür, hiss etmir.*** Gözlənilən qiymət özünüqiymətləndir-

mədən xeyli yüksək olur. Halbuki valideynlərin real qiyməti neqativ xarakter daşıyır. Valideynləri tərəfindən real şəkildə rədd olunduğunu qəbul etməyən yeniyetmə öz mənlilik şüurunda valideyn münasibətlərini, əgər o, valideynlərinin sevimlisi olsaydı onların münasibətlərinin necə ola biləcəyi formasında dəyişdirir.

Yeniyetməlik yaşında *əxlaqi şüurun* inkişafı da baş verir. bu dövrdə əxlaqi şüurun formalaşmasında yaşlılarla müxtəlif fəaliyyət növlərində qarşılıqlı əlaqəsi mühüm rol oynayır. Yeniyetmələrdə əxlaqi şüurun formalaşmasında şagird kollektivinin də müstəsna rolu vardır.

Yeniyetmənin əxlaqi şüurunda iki yeni xüsusiyyət meydana çıxır: 1) bu dövrdə ictimai davranışla bağlı norma və qaydalar, insanların bir-birilə qarşılıqlı münasibətilə bağlı normalar diqqət mərkəzində olur; 2) yeniyetmədə təsadüfi təsirlərdən asılı olmayaraq nisbətən sabit əxlaqi görüşlər, hökmlər və qiymətlər əmələ gəlib özünün xüsusiyyətləri ilə təzahür etməyə başlayır.

Psixoloqlar belə bir qənaətə gəlmişlər ki, yeniyetməlik yaşı dövründə özünəməxsus «əxlaq məcəlləsi» əmələ gəlir (Ə.Ə.Əlizadə). Bu «məcəllə» onların yoldaşlıq münasibətlərini tənzim etdiyi üçün onu «yoldaşlıq məcəlləsi» adlandırırlar. Bu «məcəlləyə» görə yoldaş yoldaşının hörmətini saxlamalı, qayğısına qalmalı, müdafiə etməlidir. Professor Ə.Əlizadənin qeyd etdiyi kimi, hörmət, qayğı, müdafiə anlayışlarının yeniyetmələr üçün öz yozumu, öz mənası, öz təfsiri var. Bu yozuma görə dərs vaxtı, imtahan zamanı yoldaş yoldaşa şpalqalka ötürməlidir, nəyin bahasına olur-olsun onun tərəfini saxlamalıdır. «yoldaşlıq məcəlləsində» məhz bu cür sərt «sənq-siyalar» əsas yer tutur.

Yeniyetmələrdə əxlaqi ideallar formalaşmağa başlayır. Bu ideallar güclü motiv kimi yeniyetmənin özünütərbiyəsinə, öz qüsurlarını aradan qaldırmasına təkan verir.

VI.21.3. Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissi və meylinin formalaşması

Yeniyetməlik dövründə diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də bu dövrdə yaşlılıq hissinin və meylinin formalaşmasıdır. Yeniyetmənin özünüdərk etməsi nəticəsində onun şəxsiyyətində keyfiyyətə irəliləyiş baş verir. Ona görə də yeniyetmə özünü artıq uşaq deyil, yaşlı hesab edir və onda belə bir tələbat əmələ gəlir ki, ətrafdakılar onlara uşaq kimi deyil, yaşlı adam kimi yanaşsınlar. Bununla əlaqədar olaraq yeniyetmə müstəqilliyə meyl edir. Lakin bu dövrdə uşağın müstəqilliyə artan tələbatı ilə bu müstəqilliyi həyata keçirmək imkanları arasında ziddiyyət yaranır. Bu cür ziddiyyətin yaranmasında çox vaxt böyüklər xüsusi rol oynayır. Belə ki, böyüklər yeniyetməni hələ də uşaq hesab edir və ona həmin tələblərlə yanaşır. Belə olduqda yeniyetmə bir növ böyüklərə öz etirazını bildirir. Bu zaman böyüklər yeniyetməyə qarşı öz münasibətini dəyişmədikdə uşaq da müxtəlif yolla ona qarşı durur. Bu cür ixtilaf yeniyetmənin sözə baxmamasına, böyüklərə qarşı durması hallarına gətirib çıxarır.

Yeniyetməlik dövründə yaşlılıq hissi və meylinin yaranması və formalaşması müxtəlif amillərin təsiri altında baş verə bilər.

Yaşlılıq hissinin yaranması birinci növbədə uşağın fiziki inkişafındakı dəyişikliklərlə bağlı olur. Uşağın xarici görkəmi böyüklərin xarici görkəminə oxşamağa başlayır. Boyları, gücləri artır. Bu dəyişikliyi görən və özünü böyüklərlə müqayisə edən yeniyetmədə yaşlılıq meyli yaranmağa başlayır.

Yaşlılıq hissinin öz mənsəbinə görə sosial xarakter daşdığını da qeyd edirlər. Yaşlı adamlarla birgə fəaliyyət, onların etimadını qazanmaq uşaqda obyektiv sosial yaşlılıq statusunun yaranmasına, bu da öz növbəsində onun özü haqqında təsəvvürlərinin dəyişməsinə gətirib çıxarır.

Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissinin yaranmasında onun

düşdüyü referent qrup da müəyyən rol oynayır. Bu qrupda çox vaxt yaşca böyük uşaqların olması və onların yeniyetməni qəbul etməsi yaşlılıq hissini bir daha gücləndirir.

Yaşlılıq hissini inkişafında yeniyetmənin özü üçün davranış etalonu kimi seçdiyi nümunənin əhəmiyyəti böyükdür. Oğlanların formalaşan kişi idealının məzmununda “əsil kişiyə” xas olan keyfiyyətlər yer tutmağa başlayır. Bu cür keyfiyyətlərə bir tərəfdən qüvvət, iradə, digər tərəfdən dostluğa, yoldaşlığa sdaqət aid olur. Yeniyetmə oğlanlar başqa adamları və özünü qiymətləndirərkən məhz həmin keyfiyyətləri əsas götürürlər. Yeniyetməlik dövründə qızların da sərvət meylləri əsaslı şəkildə dəyişir. Onların davranış və rəftarlarında qadınlıq haqqındakı etalon və stereotiplər mühüm rol oynamağa başlayır.

VI.21.4. Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti və onlarda idrak proseslərinin inkişafı

Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti kiçik məktəblilərdən bir sıra xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Hər şeydən əvvəl, onlarla bir müəllim deyil, bir neçə müəllim məşğul olmağa başlayır. Adətən, çox vaxt həmin müəllimlər öz davranış, ünsiyyət üslublarına, eləcə də dərsi aparma tərzlərinə görə birbirlərindən fərqlənirlər. Ayrı-ayrı müəllimlər yeniyetmənin qarşısına müxtəlif tələblər qoyurlar. Bu isə yeniyetmələri hər bir yeni müəllimə fərdi olaraq uyğunlaşmağa məcbur edir. Bununla yanaşı olaraq yeniyetməlik yaşı dövründə ayrı-ayrı müəllimlərə fərqləndirici münasibət özünü göstərməyə başlayır. Yeniyetmələr bəzi müəllimləri sevir, bəzilərindən zəhlələri gedir, bəzilərinə qarşı isə laqeyd olurlar.

Yeniyetmələr ciddi, lakin ədalətli, uşaqlara xoş münasibət bəsləyən, materialı maraqlı və aydın izah edən, şagirdləri düzgün qiymətləndirən, hamıya eyni xeyirxah münasibət bəsləyən, demokratik ünsiyyət üslubuna malik olan müəllimləri

daha yüksək qiymətləndirir və sevirlər. Yeniyetmələr müəllimin eridusiyasına, şagirdlərlə düzgün qarşılıqlı əlaqə yaradan müəllimlərə daha çox üstünlük verirlər.

Bununla yanaşı artıq yeniyetmələr elmlərin əsasını sistemli şəkildə öyrənməyə, mənimsəməyə başlayırlar. Bunun üçün yeniyetmələrdən yüksək əqli inkişaf, idrak proseslərinin inkişafı tələb olunur. Yeniyetmələr yalnız dərstdə keçdiklərini deyil, eyni zamanda biliklərin yeni sahələrini müstəqil olaraq mənimsəməyə çalışırlar. Onlar müxtəlif dərnəklərdə iştirak etməyə can atırlar. Yeniyetmələr bütün fənlərə eyni seçici münasibət bəsləməyə başlayırlar. Lakin burada da sabitlik az olur. Bəzən bu və ya digər fənnə maraq dəyişə bilər. Onlarda peşə marağının təşəkkül etməsi sayəsində fənnləri “lazımlı” və “lazımsız” qruplara ayırırlar. Bunlardan asılı olaraq müəllimlərə münasibətləri də müxtəlif olur.

Təlim fəaliyyətinin təsiri altında yeniyetmələrin idrak proseslərinin inkişafında da dəyişiklik baş verir.

Təlim fəaliyyəti yeniyetmələrin *qavrayışına* əsaslı təsir göstərir və onun inkişafını sürətləndirir. Bu dövrdə şagirdlərin qavrayışı geniş əhatəli olmaqla ardıcıl və seçici xarakter daşıyır. Onların qavrayışı ən çox maraqlandıqları cisim və hadisələrlə bağlı olur. Yeniyetmələrdə zaman, məkan, hərəkət qavrayışı da xeyli inkişaf edir.

Yeniyetməlik dövründə *hafizə* də xeyli inkişaf edir. Məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunun sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamaları yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır.

Kiçik məktəblilərdən fərqli olaraq yeniyetmələr materialı ümumiləşdirməyə və sistemləşdirməyə daha çox yer verməyə çalışırlar. Tədrisən yeniyetmələr belə bir qənaətə gəlirlər ki, mənalı yaddasaxlama və yadasalma daha üstün əhəmiyyətə malikdir. Şübhəsiz, hələ elə materiallar da olur ki, onları hərfən

yadda saxlamaq və yada salmaq lazım gəlir (tərifləri, teoremləri və s.). Bu kimi hallarda mexaniki yaddasaxlamaya ehtiyac hiss olunur. Lakin bu zaman mexaniki yaddasaxlama müəyyən dərəcədə məna əlaqəsi ilə şərtlənir. Məsələn, tarixi günləri yaxşı yadda saxlamaq üçün şagirdlər onları müəyyən hadisələrlə əlaqələndirirlər.

Təlim fəaliyyətinin təsiri altında məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr müəllimin köməyi əsasında yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadə etməyə başlayırlar. Beləliklə, yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunun sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamayı yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır.

Yeniyetməlik dövründə *diqqətin* inkişafında da özünəməxsus xüsusiyyətlər müşahidə olunur. Bu dövrdə diqqətin tez-tez yayınması halları özünü göstərir. Uşağın təlim fəaliyyətindəki əsaslı dəyişikliklər, tələbat və maraq dairəsinin dəyişməsi, şagirdin ayrı-ayrı fənlərə, müəllimlərə münasibəti, keçirdiyi psixi hallar, yeni və rəngarəng təəssürat bolluğu, cinsi yetişmənin başlanması ilə əlaqədar güclü təəssüratlar, yaşlılıq hissi ilə bağlı problemlər və s. diqqətin təzahür və inkişafına, burada mənfə halların özünü göstərməsinə səbəb ola bilər.

Təlim və tərbiyənin təsiri altında yeniyetmələrdə sabit ixtiyari diqqət inkişaf etməyə başlayır. Diqqətin həcmi, davamlılığı, paylanması nisbətən məhsuldar xarakter daşıyır.

Yeniyetməlik dövründə *təxəyyülün* inkişafında xeyli irəliləyiş baş verir. Bərpaedici təxəyyül yüksək inkişaf səviyyəsinə çatır. Romantik, fantastik surətlərin yaradılmasına meyl yüksək olur. Yaş artdıqca yeniyetmələrin təxəyyülü dəyişir. 14-15 yaşlarda təxəyyül surətləri daha real və daha tənqidi xarakter daşımağa başlayır. Bununla yanaşı olaraq həmin dövrdə də yeniyetmələr romantik surətlərdən tam yaxa qurtara bilmirlər.

Yeniyetmələrdə yaradıcı təxəyyül xeyli inkişaf etmiş olur. Yeniyetmələrin təxəyyülünün inkişafı təlim materialını

daha səmərəli və yaradıcı şəkildə mənimsəmələrinə imkan verir. Yeniyetmələr əldə etdikləri bilikləri yeni sahəyə tətbiq etməyə başlayırlar.

Yeniyetmələrdə **təfəkkürün** inkişafında xüsusilə irəliləyiş baş verir. Onların təfəkkürü kiçik məktəblilərin təfəkküründən əsaslı şəkildə fərqlənir. Bu dövrdə təfəkkür daha ümumiləşmiş, daha dərin və mücərrəd xarakter daşıyır. Adətən, kiçik məktəblilər əsasən konkret cisimləri müqayisə edir, fərdi hökmlərin ifadəsinə üstünlük verir, başlıca olaraq ümumi təsəvvürlərə və məişət anlayışlarına əsaslanırlar. Yeniyetmələr isə elmi anlayışları mənimsəyir və onlara istinad edirlər. Daha çox ümumi hökmlərdən istifadə edir, onların təfəkkürü ən çox mücərrəd xarakter daşımağa başlayır. Yeniyetmələrdə mücərrəd təfəkkür sürətlə inkişaf edir.

Bu dövr mücərrəd təfəkkürün inkişafı üçün senzitiv dövr hesab olunur. Konkret və əyani-obrazlı təfəkkür öz yerini mücərrəd nəzəri təfəkkürə verir. Yeniyetmələrin təfəkkürü geniş ümumiləşdirməyə cəhd göstərməklə səciyyəvlənir. Hansı davranış formasını seçməindən asılı olmayaraq yeniyetmələrdə təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidiliyi özünü göstərir.

Yeniyetməlik yaşının psixoloji xüsusiyyətləri (11-15 yaş)

- İntensiv cinsi yetişmə və inkişaf, orqanizmin güclü fizioloji yenidənqurulması
- Qeyri-sabit emosional sfera, emosiya və əhvalların idarə olunmaması
- Müstəqillik və fərdiyyətinin ÖZÜNÜTƏSDİQİ, böyüklərlə münaqişəli münasibətin meydana gələ bilməsi
- APARICI fəaliyyət – həmyaşıdları ilə ünsiyyət, qəbul olunmağa, həmyaşıdlarının özünə qarşı hörmətinə «nail

olmaq» zərurətindən irəli gələn adamlarla yeni davranış və münasibət normalarının mənimsənilməsi

- ÖZÜNÜQİYMƏTLƏNDİRMƏNİN, XARAKTERİN inkişafı
- Xarakterin aksentuasiyası və QEYRİ-ADAPTİV davranış formasının meydana gələ bilməsi.
- Şəxsi baxışlarının, diktat yaşlılara qarşı etirazın, müstəqil olaraq referent qrupları seçmənin formalaşması
- Həqiqi müstəqilliyin olmaması, həmyaşdlarına münasibətdə yüksək təlqinçiliyin və konformizmin olması
- MƏNTİQİ təfəkkürün, yaradıcı şəkildə düşünmək və özünütəhlil qabiliyyətinin, mücərrəd məfhumlara istinad etmənin inkişafı.
- Özünənəzarət və fəaliyyəti planlaşdırmanın hələ çətin olması
- Riskə, təcavüzə meyillilik özünütəsdiq tərzə kimi
- Seksual həvəs və marağın aşkara çıxması
- Öz «məninini» dərk etmənin, eqoidentikliyin formalaşması
- Təlimdə seçicilik, ümumi və xüsusi qabiliyyətlərə senzitivlik.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Yeniyetməlik yaşında nə kimi anatomik-fizioloji dəyişikliklər baş verir?
2. Yeniyetməlik yaşında ünsiyyət tələbatından danışın.
3. Yeniyetməlik yaşında mənlilik və əxlaqi şüur necə inkişaf edir?
4. «Yeniyetməlik dövründə yaşlılıq hissi» dedikdə nəyi başa

düşürsünüz?

5. Yeniyetməlik yaşının təlim fəaliyyətinin fərqləndirici xüsusiyyətləri hansılardır?
6. Yeniyetmələrdə idrak proseslərinin inkişafı haqqında danışın.

.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. Yeniyetmələrdə iradi keyfiyyətlərin formalaşması.
2. Yeniyetmələrdə şəxsiyyətin inkişafı.
3. Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissənin xüsusiyyətləri.
4. Yeniyetmələrin cinsi tərbiyəsinin psixoloji məsələləri.
5. Yeniyetmələrin təlimə münasibəti.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.S. Şagirdlərdə əqli keyfiyyətlərin inkişafı. – Bakı, 1967

Əlizadə Ə.Ə. Uşaq və yeniyetmələrin cinsi tərbiyəsi. – Bakı, 1986.

Əlizadə Ə.Ə. Təxəyyül. – Bakı, 2006

Əlizadə Ə.Ə. Şagirdlərdə təxəyyülün inkişafı. – Bakı, 1965

Məmmədov A.U. Məktəblilərdə hafizənin xüsusiyyətləri. – Bakı, 1974

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2002, s.2198-339.

Rzayev B.İ. Məktəblilərdə idrak proseslərinin fəallaşdırılması. – Bakı, 2000

Vozrastnaə i pedaqoqiçeskaə psixoloqiə. Xrestomatia. – M., s.210-311

Nemov R.S. Psixoloqiə. V 3-x kn., kn.2- M., 1998, s.221-233

Vozrastnaə psixoloqiə/ Pod red. N.F.Dobrinika. – M.,

1965, s.170-229.

22 - c i F Ə S İ L

İLK GƏNCLİK YAŞI DÖVRÜNÜN PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Qısa xülasə

Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası. Gənclərin formalaşmasında bioloji, psixoloji, psixoseksual və sosial amillərin yeri.

İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı. Həqiqi yaşlılığa real keçidin baş verməsi. Ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafı. Ünsiyyət və emosional həyat. Valideynlərlə ünsiyyət xüsusiyyətləri. Yoldaşlıq və dostluq. Məhəbbət hissi. Mənlik şüuru və əxlaqi şüurun inkişafı.

Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti və idrak proseslərinin inkişafı. Təlim fəaliyyətinin forma və məzmunca, məktəblilərin təlimə münasibətinə görə dəyişməsi. Təlim prosesində idrak proseslərinin inkişafı. Maraqlar və mənəvi tələbatlar. Dünyagörüşünün formalaşması. Peşəyönümü və peşəseçmə.

VI.22.1. Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası

Gənclik insan həyatında uşaqlıq dövrünün başa çatması, insanın fiziki cəhətdən yetkinləşməsi psixoloji cəhətdən özünəməxsus yüksək keyfiyyətlərin formalaşması dövrüdür.

İnsanın yaşlılıq həyatı məhz bu dövrdən başlanır.

Bu dövr özünüdərkətmə, mənlik şüuru və dünyagörüşünün formalaşması mərhələsi, məsul qərarların qəbulu mərhələsi, dostluğun, məhəbbətin, intim yaxınlığın yüksək qiymətləndirildiyi insani yaxınlıq mərhələsi kimi qiymətləndirilir.

Gənclik yaşı dövrünün başlanması və sonu haqqında müxtəlif fikirlər irəli sürülmüşdür. Bunlardan daha çox qəbul edilən 14-15 yaşdan 21 yaşa qədər olan dövrüdür. Psixoloqlar həmin dövrün iki mərhələni keçdiyini qeyd edirlər: ilkin gənclik (15-17 yaş) və yetkin gənclik (18-21 yaş). Bəzi mütəxəssislər yetgin gəncliyə 18-25 yaş dövrünü aid edirlər.

Gəncliyi sadəcə olaraq bioloji yaşı n müəyyən həddə çatması kimi xarakterizə etmək olmaz. Gənclərin formalaşması həm bioloji, həm psixoloji, həm psixoseksual, həm də sosial amillərin təsiri altında baş verir. Bunların içərisində gənclərin bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında sosial - psixoloji amillər xüsusi yer tutur. Ona görə də gəncliyi sosial-psixoloji hadisə kimi qeyd etmək olar.

Bioloji baxımdan gənclik orqanizmi fiziki cəhətdən əsaslı surətdə dəyişir və onun inkişafı əsasən tamamlanır.

Psixoloji baxımdan gənclər artıq öz “mən”lərini, imkanlarını dərk edir, idrak fəaliyyətləri və dünyagörüşləri geniş əhatəli olur.

Psixoseksual baxımdan cinsi yetişmə əsasən tamamlanmış olur, psixoseksual davranış sosial normalara uyğunlaşır.

Sosial baxımdan gənclər ictimai münasibətlər qovuşuğunda həmin münasibətləri mənimsəməklə sosiallaşırlar. Nəticədə bu dövrdə gənclər ictimai münasibətlərin məcmuu kimi, sosial varlıq kimi yetişir, həyat hadisələrinə fəal mövqedən yanaşırlar.

Bütövlükdə, götürdükdə, gənclik dövründə şəxsiyyət biososial-psixoloji varlıq kimi formalaşır. Gənclərin davranışında təşəbbüskarlıq, prinsipiallıq, məsuliyyətlik yüksəlir. Onların intellektual fəaliyyətində, qabiliyyətlərinin inkişafında əsasən irəliləyiş, sosial-psixoloji varlıq kimi formalaşma baş verir.

VI.22.2. İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı

İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı məktəb yaşı dövrü üçün ən yüksək səviyyəyə qalxır. Bu dövrdə həqiqi yaşlılığa real keçid baş verir. Burada böyüklük hissinin yüksək səviyyədə formalaşması və ünsiyyət fəaliyyətinin sürətli inkişafı mühüm rol oynayır. Böyük məktəblilərin ünsiyyət fəaliyyətində onların daxil olduqları sinif kollektivinin, valideynlərin rolu artır. Bu dövrdə ünsiyyət fəaliyyətində kollektivin ictimai rəyi xüsusi yer tutur. Böyük məktəblilər sinif və məktəb kollektivinin onlara verdikləri qiymətə və rəyə həssas yanaşır, öz fəaliyyətlərində onları nəzərə alırlar. Bu dövrdə valideynlərlə ünsiyyət də istənilən nəticəni verir. Ailə tərbiyəsi düzgün təşkil edildikdə böyük məktəblilərin valideynləri ilə ünsiyyətləri də müsbət istiqamətə yönəlir, onlar bu ünsiyyətə can atırlar. Burada valideynlərin öz övladlarını başa düşmələri, onlarla ünsiyyətdə avtoritəlikdən uzaqlaşmaları, demokratik mövqe tutmaları lazımı nəticə verə bilər.

İlk gənclik dövründə yeniyetmələrin ünsiyyətlərindəki emosionallıq aydın təzahür edir. Onlar ünsiyyətin gedişinə özlərinin münasibətlərini emosional cizgilərlə təzahür etdirirlər.

Böyük məktəblilərin ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafında yoldaşlıq münasibəti mühüm rol oynayır. Gənclər öz yoldaşlarında yüksək əqli və əxlaqi keyfiyyətlərin olmasını arzulayırlar. Bu dövrdə yoldaşlıq hissi ilə yanaşı dostluq hissi də inkişaf edir, mürəkkəbləşir və davamlılığı ilə fərqlənir. Bu dövrdə yaranan dostluq uzun ömürlü olur. İlk gənclik dövründə dostluq hissi yeni motivlərə malik olur. Dostlar bir-birinə yüksək tələblər verməyə başlayırlar. Psixoloqlar bu cür tələblərə aşağıdakıları aid edirlər. Gənclərin fikrincə dost, birinci növbədə səliqəli, sadıq, prinsipial olmalı, çətin anda dos-

tunun köməyinə çatmalıdır; ikincisi, dostluq onların həyat və fəaliyyətlərinin bütün sahələrini əhatə etməlidir; üçüncüsü, onların dostluğu ən çox emosional olmalıdır, dost öz dostunun sevinc və kədərini onunla bölüşdürməlidir.

İlk gənclik dövründə oğlanlarla qızlar arasındakı qarşılıqlı münasibətlərdə də əsaslı dəyişiklik baş verir. Yeniyetməlikdən fərqli olaraq bu dövrdə oğlan və qızlar arasındakı qarşılıqlı münasibətlər xeyli fəallaşır. Yoldaşlıq münasibətlərinin sahəsi genişlənir. Xüsusilə qızlarda qarışıq dostluğa tələbat güclənir. İlk gənclik yaşının əvvəllərindən başlayaraq məktəblilərdə məhəbbət hissi özünü göstərməyə başlayır. Ona görə də cinslərarası qarşılıqlı münasibətlər tərbiyə işinin əsas problemlərindən birinə çevrilir.

Mənlik şüurunun inkişafı. İlk gənclik dövründə məktəblilərdə böyüklük hissi yüksəlir. Məktəblilər özlərinin artan imkanlarını dərk etməyə başlayırlar. Bütün bunlar həmin dövrdə özünüdərk etmə meylinin daha sürətlə inkişaf etdiyini göstərir. Bu dövrdə gənclər özlərini, öz şəxsiyyətlərini yaxşı anlamağa başlayır, mənlik şüurları, özləri haqqında təsəvvürləri dəyişir. Onlar bir növ öz mənlərini dərk edirlər. bu dövrdə məktəblilərdə özünüdərk etmənin inkişafı ilə yanaşı mənlik şüurunun məzmunu da dəyişir, özləri haqqında təsəvvürləri artır. Oğlan və qızlar özlərinin xarici görkəmini, simalarını tamamilə yeni şəkildə qavramağa başlayırlar. Zəhəri görkəmlərindəki kiçik bir qüsurları hədsiz dərəcədə narahat edir. İlk gənclik dövründə gənclər özlərini qiymətləndirərkən ayrı-ayrı hərəkətlərini təhlil edir, özləri haqqında müəyyən mühakimələr yürüdürlər. Yeniyetmələrdən fərqli olaraq böyük məktəblilərdə özünüqiymətləndirmə onların öz davranış və fəaliyyətlərini müstəqil olaraq təhlil etmək əsasında cərəyan edir. Ona görə də ilk gənclik dövründə özünüqiymətləndirmədə bir sıra uyğunsuzluqlar özünü göstərə bilər.

Yuxarıda qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, ilk gənclik

dövründə ən mühüm psixoloji hadisə özünüdərkətmənin və öz «mən»inin, öz şəxsiyyətinin davamlı obrazının yaranmasıdır. Bu dövrdə özünüdərkətmənin, mənlik şüurunun inkişafı bir neçə istiqamətdə baş verir.

Birinci növbədə gənclərin öz daxili aləmləri açılır. Gənc oğlan və qızlar öz emosiyalarını ətrafda baş verən hadisələrin doğurduğu hal kimi deyil, öz «mən»inin vəziyyəti kimi qavramağa başlayırlar. Öz xüsusiyyətlərini, başqalarına oxşamamalarını hiss etmək baş verir, eyni zamanda təklik hissi özünü göstərir.

Tədrisən, həyata keçirilə bilən bütün arzuları və çox vaxt həyata keçirilə bilməyən idealları əsasında bir neçə az və ya çox real fəaliyyət planlarını hazırlamağa başlayır və bunlardan birini seçməli olurlar. Gənclərin həmin həyati planları onların bütün özünüdərkətmə sahələrini: mənəvi simalarını, həyat tərzlərini, iddia səviyyələrini, peşə və həyatda öz yerlərini seçmələrini əhatə edir. Öz məqsədlərini, həyati niyyətlərini, həyati planlar qurmalarını dərk etmələri onların özlərini dərk etmələrinin, mənlik şüurlarının mühüm elementini təşkil edir.

Bunlarla yanaşı olaraq bu dövrdə gənclərdə özləri haqqında tam təsəvvür formalaşır. İnsanın özünə münasibəti, birinci növbədə onun öz bədəninin xüsusiyyətlərini, xarici görkəmini, cəlbədiciliyini dərk etməsi, sonra isə özünün əxlaqi-psixoloji, əqli, iradi keyfiyyətlərini dərk etməsi əsasında yaranır. Gənclərin özünüqiymətləndirməsi çox vaxt ziddiyyətli olur.

Müxtəlif fəaliyyət növlərində əldə edilmiş nəticələrin təhlili, onun haqqında başqa adamların fikirləri və özünümüşahidə, özünün keyfiyyət və qabiliyyətlərini təhlil etmək sayəsində gənclərdə özünəhörmət kimi ümumiləşmiş münasibət yaranır.

İlk gənclik dövründə iddia səviyyəsinin yüksəlməsi özünü qeyri-real yüksək qiymətləndirməyə gətirib çıxara bilər.

Əxlaqi şüurun inkişafı. İlk gənclik dövründə mənlik

şüuru ilə yanaşı əxlaqi şüurun inkişafında da əsaslı dəyişiklik baş verir. Bu dövr yeni əxlaq səviyyəsinə - konvensional əxlaqa keçidlə xarakterizə olunur (L.Kolberq). Psixoloqlar bu cəhəti onunla izah edirlər ki, uşaq öz inkişafı prosesində əvvəlcə əxlaqi davranışın “xarici” normalarına istinad edir. Böyüklərin onu cəzalandırmasından yaxa qurtarmaq, onlar tərəfindən rəğbətləndirilmək üçün özünü yaxşı aparır, hərəkətlərinin böyüklər tərəfindən necə qarşılanacağını əsas götürürlər. Lakin inkişafın sonrakı mərhələsində şagirdlərdə əxlaqi davranışın “xarici” norma və qaydaları daxili - əqli plana keçir. Ona görə də bu dövrdə böyük məktəblilər onlar üçün əhəmiyyətli olan adamlar tərəfindən bəyənilmək və müəyyən qaydanı gözləmək tələbatının təsiri altında özlərini yaxşı aparmağa çalışırlar. Buradan isə aydın olur ki, bu dövrdə məktəblilər hələ də xarici, formal əlamətləri əxlaqi tələblərin mənbəi kimi qavrayırlar. Tədricən psixi inkişafın yüksəlməsi ilə bağlı olaraq böyük məktəblilərdə dərk olunmuş əxlaqi prinsiplər təşəkkül tapmağa başlayır. Əxlaqi davranış konkret şəraitin və ayrı-ayrı şəxslərin təsirindən azad olur. Oğlan və qızlar avtanom əxlaqa malik olur.

Müasir gənc oğlan və qızlarda həyatın özü əvvəlki on illiklərindən fərqli psixologiyanın formalaşmasına səbəb olmuşdur. Bununla, əlaqədar olaraq gənclərin əxlaqi-etik problemlərə münasibəti də dəyişmişdir. Bu sahədə gənclərin daha cəsarətli baxışları özünü göstərir.

Müasir gənc oğlan və qızların bir sıra əxlaqi anlayışlara münasibəti dəyişmişdir. Məsələn, «ədalətlik» anlayışı artıq gənclər tərəfindən əvvəllər başa düşülən stereotip şəkildə – «ədalətlik odur ki, heç kimin arasında fərq qoyulmasın» şəkildə qavranılmır. Müasir böyük məktəblilər ədalətliliyi «hər kəsdən imkanlarına görə və hər kəsə gördüyü işə və ya insanların ümumi rifahı üçün verdikləri real töhvəyə görə» yanaşmaqda görürlər.

Müasir gənclərin təmizlik, saflıq, düzgünlük kimi əxlaqi

anlayışlara münasibətləri də dəyişmişdir. Bu anlayışlar, bir tərəfdən yaş artdıqca böyük məktəblilər üçün öz əbədi romantikliyini itirir, digər tərəfdən, gənclər tamamilə real mövqeyə əsaslanır və adamların: valideynlərin, müəllimlərin, yoldaşların və dostların həqiqi hərəkətləri bundan asılı olaraq qiymətləndirilir. Bu prinsip daha aydın şəkildə böyük məktəblilərin öz müəllim və valideynlərinə münasibətlərində təzahür edir. Gənc oğlanlar və qızlar onları həmin cəhətə görə daha çox qiymətləndirir və qəlbən sevirilər. Bu hal kiçik məktəb yaşı və yeniyetməlik dövründə özünü göstərmir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, gənclik dövründə məktəblilər borc, şərəf, şəxsi qürur hissi, vicdan, təvazökarlıq kimi mürəkkəb əxlaqi kateqoriyaların mahiyyətini dərk edirlər. Bununla belə onlar həmin anlayışların şərhı zamanı, eləcə də əxlaqi davranışı həyata keçirərkən bəzi qüsurlara yol verirlər.

Ümumiyyətlə götürdükdə, orta məktəbi qurtaran oğlan və qızların əksəriyyəti özlərini praktik olaraq əxlaqi cəhətdən formalaşmış, yetgin və kifayət qədər davamlı əxlaqa yiyələnmiş adam kimi göstərilər. Bu isə qabiliyyətlər, motivlər və xarakter əlamətləri ilə yanaşı şəxsiyyətin dördüncü mühüm yenitörəməsi kimi özünü göstərir.

VI.22.3. Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti və idrak proseslərinin inkişafı

İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası. İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyəti bir sıra xüsusiyyətlərinə görə məktəb yaşının əvvəlki dövrlərindən fərqlənir. Bu dövrdə təlim fəaliyyəti həm məzmun, həm də formaca yeni xüsusiyyətlər kəsb edir. Təlim fəaliyyətinin məzmununa yeni anlayışlar sistemi daxil olur. Onlar özlərinin əhatəliyinə görə əvvəlkilərdən fərqlənir. Mücərrəd anlayışların miqdarı artır. Yeni fənlərin və bilik sahələrinin öyrənilməsi

tələb olunur. Təlimin formasında da dəyişiklik baş verir. Tədris prosesində müasir texniki vasitələrdən istifadəyə geniş yer verilir. Bütün bunları mənimsəmək böyük məktəblilərdən yüksək hazırlıq, nəzəri təfəkkürün inkişafını, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin təşəkkülünü tələb edir.

Böyük məktəblilər təlimin nə kimi həyati əhəmiyyət daşıdığını dərk edirlər. Ona görə də məktəblilərdə təlimə münasibət əsaslı şəkildə dəyişilir. Bu dövrdə məktəblilərdə müxtəlif bilik sahələrinə seçici münasibət təzahür etməyə başlayır. Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti onların əqli inkişafına əsaslı təsir göstərir.

Böyük məktəblilər təlim fəaliyyətinin subyekti kimi daxil olduqları spesifik sosial inkişaf şəraitinin təsiri altına düşürlər. Bu dövrdə təlim fəaliyyəti özünün keyfiyyəti, yeni məzmunu ilə fərqlənir. Tədris fənnlərində nəzərdə tutulmuş biliklərə yiyələnmə zamanı şəxsi məna əhəmiyyəti daşıyan daxili idrak motivləri ilə yanaşı geniş sosial və dar şəxsi xarici motivlər də özünü göstərir. Bunların içərisində nailiyyət, müvəffəqiyyət motivləri xüsusi yer tutur. Təlim fəaliyyətinin özü böyük məktəblilərin gələcək həyat planlarını həyata keçirmək vasitəsi olduğu üçün, təlim motivləri də öz quruluşuna görə keyfiyyətə dəyişir. Təlimi biliklərə yiyələnməyə yönəlmiş fəaliyyət kimi bir sıra motivlərlə səciyyələndirmək olar, şagirdlərin əksəriyyəti üçün əsas daxili motiv kimi nəticəyə nail olmağa yönəlişlik təşkil edir.

Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin predmetini, başqa sözlə, onun nəyə yönəlməsini, onun struktur təşkili, fərdi təcrübənin stimullaşdırılması, bunun hesabına yeni məlumatların genişləndirilməsi, əlavə olunması, daxil edilməsi təşkil edir. Məsələlərin həllinə müstəqil, yaradıcı şəkildə yanaşma, qərar qəbul etmək, mövcud variantları təhlil etmək və onları tənqidi konstruktiv şəkildə anlamaq bacarığı da böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin məzmununu təşkil edir. Bu yaş dövründə mühüm psixoloji yenitörəmə olan şagirdin həyati

planları tərtib etmək, onları həyata keçirmək vasitələrini axtarmaq bacarığı böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin məzmununun spesifikasiyasını müəyyən edir. Bu özü həmin planların həyata keçirilməsi vasitəsinə çevrilir.

Əgər yeniyetməlik dövründə şagirdlər üçün müəllim və valideynlərin nüfuzu öz həmyaşıdlarının nüfuzu ilə bir növ tənzim olunursa, böyük məktəbli üçün ayrı-ayrı fənn müəllimlərinin nüfuzu məktəbin nüfuzundan fərqləndirilir. Böyük məktəblinin şəxsi özünütəyininə iştirak edən valideynlərinin nüfuzu artır.

Böyük məktəblilərin peşə və şəxsi özünütəyirlərinə hazırlığı özünün sərvət meylləri sistemlərinə aydın şəkildə ifadə olunan peşə istiqamətini və peşə maraqlarını, nəzəri təfəkkür formalarının inkişafını, elmi idrak metodlarına yiyələnməyi, özünütərbiyə bacarığını daxil edir. Şəxsiyyətin yetişməsi və formalaşmasının bu yekun mərhələsi məktəblinin qiymət və bələdləşmə fəaliyyətinin daha tam təzahür etdiyi vaxtda başa çatır. Bu yaş dövründə məktəblinin müstəqilliyə cəhd göstərməsi əsasında onda mənlilik şüurunun tam strukturu formalaşır, şəxsi refleksiya inkişaf edir, həyatı planlar və perspektivlər dərk olunur.

İdrak proseslərinin inkişafı. İlk gənclik dövründə idrak prosesləri inkişaf edərək yeni keyfiyyətlər kəsb edir. Bu dövrdə qavrayışın seçiciliyi və mənalılığında əsaslı dəyişiklik baş verir. Məktəblilər daha çox əhəmiyyətli, təlimin məqsədləri ilə səslənən obyektləri və materialları seçir və qavrayırlar. Nitqin və təfəkkürün inkişafı qavrayışın mənalılığını artırır. Onların qavrayışları daha çox məqsədyönlü xarakter daşıyır. Məkan, zaman, hərəkət qavrayışı geniş və əhatəli olur.

Diqqət tam mənasında ixtiyari xarakterə malik olur. Böyük məktəblilər maraqlılıq dərəcəsindən asılı olmayaraq diqqətlərini onlar üçün zəruri olan obyektin üzərinə yönəldə və onun ətrafında mərkəzləşə bilirlər. Böyük məktəblilərdə diqqətin davamlılığı, mərkəzləşməsi əsaslı şəkildə yüksəlir. Bu

ən çox böyük məktəblilərin hər gün məktəbdə, sinifdə, ictimai işlər zamanı yerinə yetirdikləri işlərin əhəmiyyətini dərk etmələri ilə bağlı olur. Böyük məktəblilər bəzən bütün dərs müddətində diqqətlərini onun üzərində saxlaya bilirlər. Bununla yanaşı olaraq böyük məktəblilərdə diqqətin həcmi əsaslı şəkildə genişlənir. Bu, böyük məktəblilərin öyrəndiklərini əvvəllər öyrənmiş olduqları ilə əlaqələndirə bilmək bacarığı ilə şərtlənir. Böyük məktəblilər diqqətlərini paylamaqda və keçirməkdə çətinlik çəkmirlər.

İlk gənclik yaşında ***hafizənin*** inkişafı nəzərə cərpacaq dərəcədə yüksəlir. Mənalı, məntiqi yaddasaxlama üstünlük təşkil edir. Bu dövrdə məktəblilər yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadəyə geniş yer verirlər.

İlk gənclik dövründə ***təfəkkürün*** inkişafında da əsaslı yüksəliş baş verir. Bu dövrdə məktəblilərin təfəkkürü özünün müstəqilliyi, tənqidiliyi, ardıcılığı, nəzəri və mücərrəd xarakter daşması ilə fərqlənir. Təfəkkürün proseslərindən və formalarından yerində və düzgün istifadə etmək imkanları artır. Bütün bunlarla yanaşı bu dövrdə məktəblilərin ümumiləşdirmələrində bəzən tələsgənlik ucundan qüsurlar özünü göstərə bilər.

Təlim prosesində böyük məktəblilərdə ***bərpaedici təxəyyüllə*** yanaşı ***yaradıcı təxəyyülün*** inkişafı üçün də geniş imkan yaranır. Bu hal ən çox şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətdə özünü aydın göstərir.

Bütün qeyd edilənlərlə yanaşı ilk gənclik dövründə məktəblilərdə ***maraq*** və ***tələbatlar***, xüsusilə mənəvi tələbatlar inkişaf edir. Onlar elmin, texnikanın, cəmiyyət və onun həyat tərzinin müxtəlif sahələri ilə maraqlanmaqla yanaşı, onlarda ünsiyyətə, incəsənətə, əxlaqi davranış normalarını həyata keçirməyə mənəvi tələbatlar formalaşır.

İlk gənclik dövrünün əsas psixoloji xüsusiyyətləri (15-17 yaş)

- ÖZÜNÜ DƏRK ETMƏNİN (mənlilik şüurunun) – özü haqqında təsəvvürlərin, özünün zahiri görkəmini, aqlı, mənəvi, iradi keyfiyyətlərinin qiymətləndirilməsi
- Özünün öz ideallarına münasibətləri baş verir, özünütərbiyə imkanları meydana gəlir
- İRADİ TƏNZİM yüksəlir
- Diqqətin mərkəzləşməsi, hafizənin həcmi, təlim materialının məntiqiləşdirilməsi yüksəlir, mücərrəd-məntiqi təfəkkür formalaşır
- Mürəkkəb məsələlərdən müstəqil olaraq baş çıxarmaq bacarığı meydana gəlir
- Tam baxışlar, bilik, inam, özünün həyat fəlsəfəsi sistemi kimi DÜNYAGÖRÜŞÜ formalaşır
- Özünün şəxsi həyat, məhəbbət, siyasət nəzəriyyəsinin yaranması, mühakimələrinin maksimalizmi
- Özünün müstəqilliyi, orijinallığının təsdiqinə cəhd
- Böyüklərin məsləhətinə məhəl qoymamaq
- Tənqidbazlıq**, inamsızlığın təzahürü
- Quru rəşadət, praktikizm
- Özünüidarəyə, ətrafdakıları yenidən anlamağa cəhd göstərmək, psixoloji yetkinliyin müəyyən dərəcəsinə yiyələnmək
- İdrak fəaliyyətinin əsas motivi kimi PEŞƏYƏ YİYƏLƏNMƏYƏ cəhd
- Həqiqi müstəqilliyin olmaması. Həmyaşıdlarının təsirinə meyllilik, həmyaşıdlarına münasibətdə yüksək təlqin və konformizm
- Cinsi yetişmənin başa çatması
- İlk MƏHƏBBƏT hissinin, dostluğun meydana gəlməsi
- Emosional sahədə əsaslı yenidənqurmanın baş verməsi
- Öz hərəkətlərini kifayət qədər dərk edə bilməməsi.

İlk gənclik dövrü ***dünyagörüşünün*** formalaşması üçün də həlledici dövrüdür. Bu dövrdə təlim və tərbiyənin, məktəblilərin idrak imkanları və sahələrinin genişlənməsinin təsiri altında böyük məktəblilərdə dünyagörüşü formalaşır.

İlk gənclik dövründə məktəblilər yeni aparıcı fəaliyyət tipinə – tədris-peşə fəaliyyətinə keçirlər. Bu fəaliyyət tipinin

düzgün təşkili şagirdlərin sonrakı əmək fəaliyyətinin subyektinə çevrilməsini, onların əməyi sevmələrini şərtləndirir.

İlk gənclik dövründə təlim-peşə fəaliyyəti əsas fəaliyyətə çevrilməklə bu dövrdə məktəblilərdə peşəyönümü və peşəseçməyə meyl də yüksəlir. Gənclər öz maraq və imkanlarına uyğun peşələri seçməyə meyl edirlər. Lakin bəzən imkanlarını düzgün qiymətləndirə bilmədiklərinə görə bu sahədə düzgün olmayan istiqamət tuturlar. Ona görə də bu işdə müəllimin gənclərə istiqamət verməsi zəruridir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası haqqında danışın.

2. İlk gənclik dövründə mənlilik şüuru necə inkişaf edir?

3. İlk gənclik dövründə əxlaqi şüurun inkişaf xüsusiyyətləri haqqında danışın.

4. İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası nədən ibarətdir?

5. İlk gənclik dövründə idrak proseslərinin inkişafı haqqında danışın.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. İlk gənclik yaşının psixoloji xüsusiyyətləri.

2. İlk gənclik yaşı dövründə yoldaşlıq və dostluq.

3. Böyük məktəblilərin şəxsiyyətinin ümumi xarakteristikası.

4. Tələbə təlim fəaliyyətinin subyekti kimi.

Ədəbiyyat

Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. – Bakı, 2002, səh.341-

371

- Kovalev A.Q.** Psixologiya ličnosti. – M., 1970, s.370-381.
- Mudrik A.V.** O vospitanii starşeklassnikov. – M., 1981.
- Vozrastnaə i pedaƣoqiçeskaə psixologiya. Xrestomatiə. – M., 2001, s.229-243
- Kon İ.S.** Psixologiya önoşeskoy drujbı. – M., 1973.
- Kon İ.S.** Drujba. – M., 1980.
- Kon İ.S.** Psixologiya ranney önosti. – M., 1989
- Stolərenko L.D** Pedaƣoqiçeskaə psixologiya. «Feniks». 2000, s. 165-173.
- Razvitie ličnosti rebenka. – M., 1987, s.231-266.
- Nemov R.S.** Psixologiya. V 3-x kn., kn.2. – M., 1998, s.235-248
- .

2 3 - c ü F Ə S İ L

TƏRBIYƏ PSIXOLOGİYASI

Qısa xülasə

Şəxsiyyətin formalaşması tərbiyə psixologiyasının əsas problemi kimi. Tərbiyə hər bir cəmiyyətin başlıca vəzifələrindən biridir. Şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizminin öyrənilməsi. Şəxsiyyətin strukturu, əlamət və keyfiyyətləri, xassələrinin dəqiqləşdirilməsi.

Məktəb yaş dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri. Tərbiyə olunan və tərbiyə edən xüsusiyyətləri, onların qarşılıqlı münasibətləri, tərbiyənin məqsədi, tərbiyə prosesində istifadə olunan yollar.

Tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji cəhətdən əsaslandırılması və məktəblilərin tərbiyəlilik səviyyəsinin müəyyənəşdirilməsi problemi. Tərbiyə işinin metodları və formalarının nəzərə alınması. Məktəblilərin tərbiyəlilik göstəriciləri və kriteriyaları: davranışın ictimaiyyətə uyğunluğu, özünün tələbatlarına uyğunlaşmaq səviyyəsi, nəzarət, məcburiyyət olmadan düzgün və əxlaqi davranmaq.

Şəxsiyyətin özünütərbiyəsinin psixoloji əsasları. Tərbiyənin idarə olunması. Xarici və daxili idarə olunma. Özünütərbiyə və onun motivləri. Şəxsiyyətin inkişafı və özünütərbiyənin xüsusiyyətləri. Şagirdlərin özünütərbiyəsinin təşkili.

Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsinin psixoloji əsasları. Əxlaqi şüur və əxlaqi davranışın formalaşmasının vəhdəti. Şagirdlərin kollektivdə tərbiyəsi. Kollektivin uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün şərait və alət rolunu oynaması. Yüksək əxlaqi hisslərin formalaşmasında kollektivin rolu. Yeni nəslin əxlaq tərbiyəsində ailənin rolu.

“Çətin” uşaqlar və onlarla aparılan işin xüsusiyyətləri. “Çətin” uşaqlar və onların psixologiyası. “Çətin” uşaqların pedaqoji baxımsızlıqdan və ailə tərbiyəsinin nöqsanları ilə bağlılığı. “Çətin” uşaqlarla işin əsas istiqamətləri.

VI.23.1. Şəxsiyyətin formalaşması tərbiyə psixologiyasının əsas problemi kimi

Hər bir cəmiyyətdə tərbiyə həmin cəmiyyətin başlıca vəzifələrindən birini təşkil edir. Müasir dövrdə gənc nəslin elmi dünyagörüşünə, yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan, mənəvi zənginliyi, əxlaqi saflığı və fiziki kamilliyi özündə birləşdirən şəxsiyyət kimi tərbiyə olunması, formalaşdırılması ən vacib, təxirəsalınmaz bir vəzifə kimi qarşıda durur. Bu mühüm vəzifənin həyata keçirilməsində məktəb və müəllimlərimiz həlledici mövqe tutur.

Məktəblərimizin, müəllim və tərbiyəçilərimizin bu vəzifəni müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmələri tərbiyə prosesinin psixologiyası, psixoloji əsasları, qanunauyğunluqları haqqında biliklərdən çox asılıdır. Təsədüfi deyildir ki, ***şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizminin öyrənilməsi tərbiyə psixologiyasının başlıca vəzifəsi hesab olunur.***

Şəxsiyyətin əxlaqi-iradi sahəsinin, əxlaqi şüurunun, əxlaqi təsəvvür, anlayış, prinsip və inamının, əxlaqi hisslərinin, adətlərinin, başqa adamlara, cəmiyyətə, əməyə münasibətdə ifadə olunan davranış tərzlərinin formalaşmasının psixoloji mexanizmlərini açmaqla, tərbiyə psixologiyası böyüyən gənc nəslin şəxsiyyətinin fəal şəkildə istiqamətləndirilməsi üçün imkan verir.

Şagirdlərin tərbiyəvi təsir şəraitində psixi fəaliyyətlərinin qanunauyğunluqlarını, məktəblilərin özünütərbiyəsinin psixoloji əsaslarını aşkara çıxarmaqla, tərbiyə psixologiyası şəxsiyyətin keyfiyyətlərinin formalaşmasına imkan yaradan həmin təsirlərin mexanizmlərini də öyrənir.

Tərbiyə şəxsiyyətin formalaşmasına yönəldilmiş xüsusi fəaliyyət sahəsidir. Bu prosesdə daha yaşlı nəsəl özünün təcrübəsini, ehtiraslarını, inamını kiçik nəsələ verir. Tərbiyə

şəxsiyyətin daxili və xarici amillərin təsiri altında baş verən inkişafının idarə olunmasıdır. Ona görə də şəxsiyyətin necə formalaşması, bu prosesə təsir edən amillər diqqəti birinci növbədə cəlb edən cəhətlərdəndir. Bu baxımdan ilk növbədə nəyi tərbiyə etmək məsələsi, başqa sözlə şəxsiyyətin strukturu, əlamət və keyfiyyətləri, xassələrini dəqiqləşdirmək lazım gəlir. Məlum olduğu kimi, şəxsiyyət hər bir keyfiyyəti bir-biri ilə ayrılmaz şəkildə bağlı olan bir vahiddir. Ona görə də şəxsiyyətin hər bir əlaməti başqa əlamətləri ilə əlaqəsindən asılı olaraq çox vaxt tamamilə fərqli xarakter daşıyır, özünəməxsus əhəmiyyət kəsb edir. Ona görə də tərbiyə prosesində şəxsiyyətin formalaşmasının bu cür cəhətlərinin nəzərə alınması zəruridir. Başqa sözlə, insanı hissə-hissə deyil, bir şəxsiyyət kimi tam halında tərbiyə etmək lazımdır. Şəxsiyyətin əlamət və keyfiyyətlərinin əlaqəsini, qarşılıqlı təsir imkanlarını nəzərə almadan onun düzgün, məqsədəuyğun formalaşmasına nail olmaq mümkün deyildir.

VI.23.2. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri

Tərbiyədən söhbət açarkən biz birinci növbədə məktəbli şəxsiyyətinin formalaşması haqqında düşünürük. Başqa sözlə, məktəbin və müəllimin imkanları dairəsində, şəxsiyyətin formalaşması pedaqoji psixologiyada ən zəruri məsələ kimi qarşıda durur. Hələ məktəb yaşının ilk günlərindən tərbiyə işinin düzgün qurulmaması, pedaqoji baxımsızlığın hökm sürməsi şagird şəxsiyyətində arzu olunmayan keyfiyyətlərin formalaşmasına gətirib çıxarır. Bu cür mənfi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq isə yenidəntərbiyə işi tələb edir ki, bu da əvvəlcədən yeni keyfiyyətləri formalaşdırmaqdan qat-qat çətindir.

Hər şeydən əvvəl nəzərə almaq lazımdır ki, tərbiyə böyüməkdə olan nəslin şəxsiyyətinin formalaşması prosesinin idarə olunmasından ibarətdir. Ona görə də bu proses özünün

xüsusi psixoloji mexanizminə malikdir. Bu mexanizmi nəzərə almadan tərbiyə işində müvəffəqiyyət qazanılacağı barədə düşünmək olmaz. Burada birinci növbədə tərbiyə prosesinin mahiyyətini təşkil edən və psixoloji nöqteyi-nəzərdən bir-birilə bağlı olan aşağıdakı cəhətlərə diqqət yetirmək lazım gəlir: ***tərbiyə olunan və tərbiyə edənin xüsusiyyətləri, onların qarşılıqlı münasibətləri, tərbiyənin məqsədi, tərbiyə prosesində istifadə olunan yollar.*** Məhz buna görə də tərbiyə prosesini düzgün idarə edə bilmək üçün həmin cəhətlərin hər birinin xüsusiyyəti nəzərə alınmalıdır. Yalnız bu zaman tərbiyə prosesində şəxsiyyətin tələbatları, maraq və meylləri, dünyagörüşü, əqidə və idealları, qabiliyyət və xarakteri lazımı şəkildə formalaşdırıla bilər.

Tərbiyə prosesində biz daima inkişaf edən, keyfiyyətə dəyişən uşaqlarla işləməli oluruq. Tərbiyə olunan həmin uşaqlar özlərinin şəxsiyyətlərinin psixoloji xüsusiyyətlərinə, tələbat və motivlərinə görə bir-birlərindən fərqlənirlər. Ayrı-ayrı yaş dövrlərində bu fərqlər müxtəlifləşir və özünəməxsus tərbiyəvi iş tələb edir. Ona görə də tərbiyə prosesində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün birinci növbədə tərbiyə olunanların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini öyrənmək və nəzərə almaq lazımdır.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, şagird şəxsiyyətinin təşəkkülündə həlledici yeri təkcə onun fəaliyyətinin düzgün təşkili, şagirdin əxlaqi davranış təcrübələri toplaması tutmur, eyni zamanda burada düzgün əxlaqi davranış motivlərinin tərbiyə edilməsi də mühüm rol oynayır. Bu baxımdan şagirdlərin ***tələbat sahəsinin öyrənilməsi*** mühüm əhəmiyyətə malikdir. Çox vaxt şagirdin davranışındakı bu və ya digər cəhət onun tələbatı ilə bağlı olur. Bir motiv kimi tələbatlar şagirdin davranışını şərtləndirir. Buradan tərbiyə prosesində psixoloji cəhətdən diqqəti cəlb edən və nəzərə alınması zəruri olan bir tələb-şagirdin davranışına qiymət verərkən onun motivini müəyyənləşdirmək tələbi meydana çıxır. Psixoloji tədqiqatlar

sübut etmişdir ki, motivdən asılı olaraq eyni fəaliyyət nəticəsində şagirdlərdə müxtəlif əxlaqi keyfiyyətlər formalaşa bilər.

Bu cəhəti nəzərə alaraq psixoloji ədəbiyyatda belə bir müddəa irəli sürülür ki, tərbiyə işində başlıca cəhət düzgün davranış motivlərinin yaranmasına, əməli işdə əsas tutulmasına və bütün oxşar situasiyalarda şagirdin eyni dərəcədə əxlaqi davranmasına nail olmaqdır.

Tərbiyə prosesində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün tərbiyəvi tədbirin tətbiq edildiyi konkret şəraitin nəzərə alınması da həlledici əhəmiyyətə malikdir. Adətən, konkret şərait nəzərə alınmadan tətbiq olunan şablon tərbiyəvi tədbir istənilən nəticəni vermir, bəzən hətta mənfi təsir göstərir. Tərbiyəvi tədbir o zaman daha səmərəli rol oynayır ki, burada müəllimin pedaqoji təxəyyülü iştirak etsin. Belə olduqda müəllim konkret şəraitdən asılı olaraq tətbiq etdiyi tədbirin nə kimi nəticə verəcəyini qabaqcadan görə bilir. Ona görə də daha səmərəli, şəraitə daha uyğun tərbiyəvi tədbirin həyata keçirilməsi mümkün olur.

Bununla əlaqədar olaraq tərbiyə işini düzgün təşkil etmək üçün “İnkışafın sosial şəraitinin” (L.S.Viqotski) nəzərə alınması da zəruridir. Bunun üçün tərbiyəçi birinci növbədə öz şagirdlərinin inkışafının sosial şəraitini aşkara çıxarmalı, tərbiyə işini ona uyğunlaşdırmalıdır.

Tərbiyəçi uşağın inkışafının sosial şəraitini öyrənmək üçün ilk növbədə onun yaşadığı obyektiv şəraitlər sistemini, digər tərəfdən onun həmin şəraitə münasibətinin xarakterini aşkara çıxarmalı və təhlil etməlidir. Bu ona görə zəruridir ki, həyat şəraiti şagird şəxsiyyətinin formalaşmasını bilavasitə, avtomatik olaraq birbaşa təyin etmir, o, uşağın həmin şəraitdə hansı qarşılıqlı münasibətdə, qarşılıqlı təsir prosesində olmasından asılıdır.

Tərbiyə prosesinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində mühüm rol oynayan amillərdən biri də tərbiyənin məqsədinin

düzgün müəyyənləşdirilməsindən ibarətdir. Tərbiyəçi son nəticədə nəyə nail olacağını aydın dərk etmədən, başqa sözlə qarşısına konkret məqsəd qoymadan yüksək müvəffəqiyyətə nail ola bilməz. Məqsəd aydın olduqda isə onun həyata keçirilməsi üçün səmərəli tərbiyəvi tədbirlərin seçilməsi və tətbiqi də mümkün olur.

Tərbiyə prosesində nəzərə alınması zəruri olan cəhətlərdən biri də həmin prosesin tərbiyə olunanın fəaliyyəti ilə əlaqələndirilməsindən ibarətdir. Hər bir yaş dövründə o dövr üçün əsas olan fəaliyyət növünə istinad etməklə həmin fəaliyyət prosesində müvafiq tərbiyəvi iş aparmaq mümkündür. İstər oyun, istər təlim, istərsə də əmək fəaliyyəti elə təşkil edilməlidir ki, şəxsiyyətin formalaşmasına, onda müsbət keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına gətirib çıxarsın.

VI.23.3. Tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji cəhətdən əsaslandırılması və məktəblilərin tərbiyəlilik səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi problemi

Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları. Tərbiyə prosesinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün psixoloji cəhətdən zəruri olan şərtlərdən biri tərbiyəvi işin metod və formalarının düzgün seçilməsindən ibarətdir. Ona görə də tərbiyəçilərdən biri müvafiq metod və formalardan istifadə etdiyinə görə onun tərbiyəvi tədbiri səmərəli nəticə verir. Əksinə, başqa birinin tərbiyəvi metodlarından düzgün istifadə etməməsi nəinki şagirdin davranışındakı qüsurların aradan qalxmasına səbəb olmur, həm də həmin qüsurların daha dərin köklər salmasına, oraya yeni mənfi əlamətlərin daxil olmasına gətirib çıxarır. Bir cəhəti nəzərə almaq lazımdır ki, tərbiyəvi işin metod və formalarından həmişə şablon halında istifadə etmək mümkün deyildir. Ona görə də psixoloqlar tərbiyəvi metodları tətbiq edərkən aşağıdakı

cəhətləri nəzərə almağı zəruri hesab edirlər: **birincisi**, tərbiyə olunan şagirdin yaş və fərdi xüsusiyyətləri; **ikincisi**, şagirdin daxil olduğu uşaq kollektivinin xüsusiyyətləri; **üçüncüsü**, tərbiyəvi tədbirin həyata keçirildiyi konkret şərait. Bu cəhətlər nəzərə alınmaqla seçilən və tətbiq edilən tərbiyəvi tədbir öz bəhrəsini verir. Lakin məktəb təcrübəsi göstərir ki, heç də tərbiyəçilər, müəllimlər bütün hallarda tərbiyəvi tədbirlərdən müvafiq şəkildə istifadə edə bilmir, onun düzgün hesab etdiyi tərbiyəvi üsul əksinə mənfi nəticələr verir. Bu mənada tərbiyəvi təsirin müvəffəqiyyəti təkcə tərbiyəçinin öz təsirinə hansı mənə verməsindən deyil, eyni zamanda tərbiyə olunanın onu necə, hansı mənada başa düşməsindən də asılı olur. Psixoloqlar belə bir cəhəti aşkara çıxarmışlar ki, tərbiyəvi tədbirin tətbiqi zamanı, müəllim və tərbiyəçilər öz təsirlərində bir mənə, şagird isə tamamilə başqa bir mənə görür. Yaşlılarla uşaqlar arasında baş verən bu cür anlaşılmazlıq psixologiyada “mənə maneəsi” adlanır. Bu cür “**mənə maneəsinin**” yaranması tərbiyəvi tədbirin təsir gücünü aradan qaldırır.

Mənə maneəsi ilə müəllim və valideynlər hələ məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşı dövründə rastlaşa bilirlər. Uşaqların daha çox küsəyən və tez özündən çıxdığı dövrü olan yeniyetməlik zamanı mənə maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı aşkara çıxarılmışdır ki, mənə maneələrinin baş vermə səbəblərini bilməyən və bu cür maneələrin yaranmasının qarşısını almağa çalışmayan tərbiyəçi qarşısında qoyduğu tərbiyəvi vəzifəni həll etməkdə çətinlik çəkir. Həmin məsələnin mahiyyətini açmağa çalışaq.

Zahirən mənə maneələri onunla xarakterizə olunur ki, sanki uşaq böyüklərin dediklərini eşitmir. Əslində isə uşaq ona deyilən sözü yaxşı eşidir, hətta onu təkrar da edə bilir.

Lakin həmin sözün mənasını qavramır. Psixoloqlar müəyyən etmişlər ki, mənə maneəsi həm uşağın qarşısında hansı tələbi qoymasından asılı olmayaraq, **konkret adama**

münasibətdə, həm də kimin irəli sürməsindən asılı olmayaraq, ***konkret tələbə münasibətdə*** özünü göstərə bilir.

Hər iki halda tərbiyəvi tədbirin metodlarından düzgün istifadə olunmaması faktı mənə maneəsinin yaranmasına, nəticədə isə tərbiyəvi tədbirin təsirinin aradan çıxmasına səbəb olur.

Konkret adama münasibətdə mənə maneəsinin yaranması ən çox tərbiyəçi tərəfindən uşağın davranış motivinin nəzərə alınmaması, uşaqda olmayan motivi bir növ ona bağlamaq nəticəsində baş verir. Məsələn, uşaq xəstəliyinə görə dərstdən gedir. Müəllim onu da dərstdən qaçan başqa uşaqlarla birlikdə cəzalandırır. Yaxud, onu təhqir edən yoldaşlarına qarşı cavab qaytaran uşağı da o birisi kimi intizamsız, xuliqan adlandırır. Bu hal bir neçə dəfə təkrar olunduqda şagirdə müəllimə, tərbiyəçiyə qarşı mənə maneəsi yaranır. Nəticədə həmin müəllimin ən ədalətli tələbi belə şagird tərəfindən ədalətsiz tələb kimi qarşılanır.

Lakin konkret adama qarşı mənə maneəsi müəllim tamamilə obyektiv, düzgün hərəkət etdiyi halda, şagirdin öz davranış motivini dərk edə bilməməsindən asılı olaraq da yaranma bilər. Məsələn, müəllim tapşırığı yerinə yetirməyən şagirdi haqlı olaraq danladığı, cəzalandırdığı halda, şagird kitabı olmadığına görə cəzalandırmanın ədalətsiz olduğunu zənn etməsi sayəsində yaranan mənə maneəsini buna misal göstərmək olar.

Konkret tələbə münasibətində özünü göstərən mənə maneəsi isə tamamilə başqa səbəblərdən irəli gələ bilər. Məsələn, tərbiyəçi müsbət nəticə vermədiyi halda eyni tələbi dəfələrlə təkrar edir. Nəticədə bu cür tələblərə uşaq o qədər alışır ki, onu bir növ qavramamağa başlayır.

Təcrübə göstərir ki, bu cür mənə maneələrinin yaranması şagirdlərlə aparılan tərbiyə işinin çətinləşməsinə, bir növ nəticəsiz qalmasına səbəb olur. Ona görə də müəllim birinci növbədə bu cür mənə maneələrinin yaranmasının qarşısını

almağa çalışmalıdır. Bu cəhətdən müəllim üçün əsas problem zəruri təsir vasitəsini seçmək deyil, həm də şagirdin rəftar və davranışının motivlərini, onun baxışlarını, münasibətlərini bilməkdir. Belə olduqda mənə maneələrinin yaranmasının qarşısı alınır, tərbiyəvi tədbirin gücü artır.

Məktəbdə şagirdlərlə aparılan tərbiyəvi işlərin mühüm yollarından biri əxlaqi söhbətlərdən ibarətdir. Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsində bu cür söhbətlərin səmərəli nəticə verməsi üçün istər fərdi, istərsə də kollektiv şəkildə aparılan əxlaqi söhbətlər zamanı aşağıdakı prinsiplərə əməl olunmalıdır.

1. Əxlaqi söhbətlərin məzmunu şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olmalıdır.

2. Söhbət aparılan kollektivi, onların istiqamətini, qarşılıqlı münasibətini, təlimə, müəllimə münasibətlərini yaxşı bilmək və nəzərə almaq lazımdır.

3. Söhbəti konkret bir səbəblə, ölkənin və kollektivin həyatında baş verən bir hadisə ilə, yeni kitab və ya kinofilmə əlaqələndirərək, onlarla bağlı şəkildə təşkil etmək zəruridir.

4. Söhbətə aydın, konkret misallardan başlamaq daha münasibdir. Söhbət zamanı şagirdlər üçün yeni olan, inandırıcı faktlardan, misallardan istifadə edilməlidir.

Bu zaman məharətlə çatdırılan, təhlil edilən mənfi nümunələr də böyük tərbiyəvi əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, borc hissindən danışarkən **eqoizimin** nə qədər çirkin keyfiyyət olduğunu konkret misallarla açıb göstərmək faydalı olur.

5. Əxlaqi söhbət zamanı şagirdlərdə maksimum fəallıq yaratmaq, onları canlı fikir mübadiləsinə cəlb etmək onlarda fikir oyatmaq, əxlaq məsələləri üzərində düşünməyə məcbur etmək lazımdır.

6. Şagirdlərin şüuruna çatdırılan məsələlərin yaxşı əsaslandırılması da böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu cəhətə əməl olunması xüsusilə yeniyetmə və böyük məktəblilərlə iş zamanı daha çox zərurət təşkil edir.

7. Əxlaqi söhbət zamanı şagirdlərdə dərin və aydın

emosiyaların yaranmasına nail olmaq lazımdır. Bu isə o zaman mümkün ola bilər ki, müəllim söhbəti etinasız, həvəssiz deyil, emosional və canlı keçirsin.

Şagirdlərin tərbiyəsində nəzərə alınması zəruri olan yollardan biri də müəllimin, tərbiyəçinin **şəxsi nümunəsindən** düzgün istifadə olunmasından ibarətdir. Adətən, kiçik məktəblilər çox vaxt müəllimi təqlid edir, ona oxşamağa çalışırlar. Lakin bəzən bunu şüursuz, düşünmədən edirlər. Bəzən də özlərindən asılı olmayaraq onun xarici davranış tərzini bir növ yamsılayırlar. Yeniyetmələr və böyük məktəblilər isə çox vaxt nümunədən şüurlu olaraq istifadə edirlər. Özünü artıq böyük hesab etməyə başlayan yeniyetmə böyüklərin hərəkət və davranışlarını təqlid etməyə cəhd göstərir. Ona görə də yeniyetmələrdə onları əhatə edən adamların (xüsusilə onlara yaxın və əziz olan adamların) davranışına qarşı kəskin maraq və diqqət yaranır. Böyüklərin bu və ya digər keyfiyyətini şüurlu şəkildə təqlid edən yeniyetmə çox vaxt onların mənfi keyfiyyət və hərəkətlərini də təkrar edir. Məhz buna görə də müəllimin özünü müsbət bir nümunə kimi təqdim etməsi zəruridir.

Şagirdlərin şəxsiyyətini tərbiyə edərkən, şübhəsiz onun birdən-birə, bütün hallarda düzgün davranış forması seçəcəyini gözləmək olmaz. Bəs onda şagirdin davranışı necə təşhif olunmalıdır? Şagirdlərin davranışını istiqamətləndirmənin, təshif etmənin ən təsirli yolları onun **təriflənməsi və məzəmmət olunması, rəğbətləndirilməsi və cəzalandırılmasından** ibarətdir.

Təriflənmə, rəğbətləndirmə davranışın düzgün motiv və formalarını möhkəmləndirməyə xidmət edir. Məzəmmət və cəzalandırma isə, mənfi təhriklərin və düzgün olmayan davranış formalarının qarşısını alır, onları ləngidir. Lakin tərbiyə zamanı bunlardan düzgün istifadə olunmalıdır. Təriflənmə, rəğbətləndirilmə nə şişirdilməməli, nə də lazım olduğundan aşağı səviyyədə olmamalıdır. Adətən, şagirdin bu və ya

digər davranış tərzı həddindən artıq şişirdildikdə onda yersiz bədgumanlıq, lovğalıq keyfiyyəti yarana bilər. Məzəmmət və cəzalandırma da şagirdin günahının dərəcəsinə uyğun, ədalətli olmalıdır.

Nəhayət tərbiyəvi işin mühüm formalarından biri də **özünütərbiyədir**. Sonrakı bölmədə özünütərbiyədən geniş bəhs etdiyimizə görə bir daha onun üzərində dayanmırıq.

Məktəblilərin tərbiyəlilik göstəriciləri və kriteriyaları. Şagirdlərin tərbiyə prosesini idarə etmək üçün tərbiyənin təsiri altında onların şəxsiyyətində baş verən dəyişiklikləri nəzərə almaq imkanının olması lazım gəlir. Başqa sözlə, şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsini aşkara çıxarmaq imkanımız olmazsa, tərbiyə prosesini idarə etməyimiz də mümkün olmazdı. Tərbiyə psixologiyası və pedaqogikasının ən başlıca vəzifələrindən biri əxlaqi cəhətdən tərbiyəliliyin kriteriyalarının məzmununu aşkara çıxarmaq və müəllimləri uşaqda şəxsiyyətin formalaşmasının gedişi haqqında tam dəqiq və etibarlı məlumat verə bilən metodlarla silahlandırmaqdan ibarətdir.

Biz həyatda çox vaxt elə adamlara rast gəlirik ki, onlar müəyyən şəraitdə əxlaqi cəhətdən düzgün davrana bilirlər. Lakin bu adamların biz hələ əxlaqi cəhətdən tərbiyəli olduğunu söyləyə bilmərik. Biz yalnız o adamın əxlaqi tərbiyəliliyə malik olduğunu söyləyə bilərik ki, həmin adam heç cür **əxlaqsız hərəkətə** yol verə bilməsin. Ona görə də əxlaqi tərbiyəliliyin əsas kriteriyalarından biri **əxlaqi tələbatların, hiss və adətlərin formalaşma səviyyəsindən** ibarətdir.

Şəxsiyyətin formalaşmasının və tərbiyəliliyin mühüm kriteriyalarından biri də **davranışın ixtiyarilik səviyyəsindən** ibarətdir. İnsanın əxlaqi cəhətdən sabitliyi, çətinlikləri aradan qaldıra bilmək bacarığı öz arzularını, istəklərini idarə edə bilmək və öz niyyətini yerinə yetirə bilmək bacarığı, öz davranışını idarə edə bilmək bacarığı olmadan mümkün deyildir.

Düzgün tərbiyə almış adam müəyyən bir işi icra etməyi

qərara alır və öz niyyətini həyata keçirir. Qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmaq üçün bütün başqa arzuları, maneələri aradan qaldırır. İradi davranış adlandırılan bu cür davranışın təhlili göstərir ki, həmin davranışın əsasında şüurlu tənzim motivasiyası təmayülü mexanizmi dayanır. Bu zaman insan şüurlu olaraq bir təmayülün, meylin qiymətini artırır, digər təmayülün qiymətini isə azaldır. Şübhəsiz heç də insan həmişə özünün motivasiya təmayülünü əldə edə və onu lazımı istiqamətdə yönəldə bilmir. Belə olduqda iradi davranış həyata keçmir. Beləliklə, deyilənlərdən bir daha aydın olur ki, insanın tərbiyəliliyinin mühüm kriteriyalarından biri onun ***davranışının ixtiyarilik səviyyəsindən, özünün tələbatlarına yiyələnə bilmək səviyyəsindən ibarətdir.***

Şübhəsiz, tərbiyəliliyin müəyyən səviyyəsində insanın mədəni davranış formalarına, cəmiyyətdə qəbul olunmuş birgəyaşayış norma və qaydalarına, məişət və peşə vərdişlərinə və özünü apara bilməyin digər cəhətlərinə yiyələnməsini də nəzərə almamaq olmaz. Bu keyfiyyətləri asanlıqla müşahidə etmək mümkün olduğuna görə, bizə belə gəlir ki, insanın motivasiya sahəsinə əsasən onların barəsində asanlıqla fikir yürütmək mümkündür. Lakin tərbiyəlilik həmin zahiri əlamətlərə diqqətlə yanaşmağı da tələb edir. Onlar insanın həmin sahəyə tələbatları ilə motivləşən davamlı davranış forması kimi özünü göstərə bilər, eləcə də yalnız zahirən mənimsənilmiş davranış da ola bilər. İkinci halda şagirdlər təzyiqin, nəzarətin təsiri altında ondan tələb olunanların hamısına əməl edir, nəzarət olmadıqda isə müvafiq davranış tərzini yerinə yetirmirlər. Buradan isə aydın olur ki, müvafiq davranış forması şəxsin tələbatına çevrilməmişdir və həmin adam bu sahədə tərbiyəli deyildir.

Deməli, ***nəzarət, məcburiyyət olmadan düzgün və əxlaqi davranmağı tərbiyəliliyin mühüm kriteriyalarından biri hesab etmək olar.***

VI.23.4. Şəxsiyyətin özünütərbiyəsinin psixoloji əsasları

Tərbiyənin idarə olunması problemi. Tərbiyə kor-koranə bir proses olmayıb, idarəolunan prosesdir. Tərbiyə prosesi ona görə idarə olunan prosesdir ki, onun məqsədi, motivləri, funksiyaları və gözlənilən nəticələri mövcuddur. Şübhəsiz bunların hər birini nəzərə almaq və tərbiyə işini onlara müvafiq şəkildə təşkil etmək elə onun idarə edilməsi deməkdir. Bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, tərbiyə həm xarici, həm də daxili idarəetmə imkanlarına malikdir. Xarici idarəetmə tərbiyə olunanlardan deyil, tərbiyə edənlərdən asılıdır. Burada müəllim və tərbiyəçilərin, tərbiyəvi işi həyata keçirən kollektivin fəaliyyəti diqqəti cəlb edir. Ona görə də məktəblinin şəxsiyyətinin öyrənilməsi tərbiyə prosesinin idarə edilməsinin mühüm bir amilidir. Bunsuz məktəbli şəxsiyyətini formalaşdırmaq da çətin olardı. Bu cür xarici idarəetməyə tərbiyəvi üsul və vasitələrin düzgün seçilməsi və s. amillərə istinad edilməsini də aid etmək olar. Lakin tərbiyənin idarə olunması təkcə xarici formada gedə bilməz. Tərbiyə prosesində biz konkret canlı insanın, fərdin şəxsiyyətini formalaşdırırıq. Ona görə də bu prosesdə həmin fərdin özünün bu prosese münasibəti, özündə bu və ya digər keyfiyyəti aşılamaq cəhdi də mühüm rol oynayır. Bu isə tərbiyədə daxili idarəetmənin zəruriliyini irəli sürür. Belə daxili idarəetmə isə özünütərbiyə prosesində həyata keçir və özünüidarə rolunu oynayır.

Özünütərbiyə və onun motivləri. Özünütərbiyə insanın şüurlu olaraq qarşısına qoyduğu məqsədə, ideal və inamlarına müvafiq şəkildə öz şəxsiyyətində dəyişikliklər etməyə yönəlmiş fəaliyyətindən ibarətdir. Özünütərbiyənin həyata keçməsi üçün şəxsiyyətin və onun özünü dərk etməsinin müəyyən inkişaf səviyyəsinin, özünün hərəkətlərini başqalarının hərəkətləri ilə müqayisə zamanı təhlildən istifadə edə bilmək qabiliyyətinin, eləcə də daim özünütəkmiləşdirmək

ustanovkasının olması tələb edilir.

Şəxsiyyətin özünütəkmirləşdirməsi onun cəmiyyətdəki həyatı tələbatları və fəaliyyəti ilə, inkişafı ilə şərtlənir. İnsanın yaşadığı ictimai şərait, aldığı təlim və tərbiyə onun özünütərbiyəsində həlledici rol oynayır.

İctimai həyatı, eləcə də onu əhatə edən mühitin tələblərini, öz qüvvə və imkanlarını aydın dərk etmək əsasında insanın öz həyatını daha münasib əsaslar üzrə qurmaq üçün arzu etdiyi keyfiyyətləri özündə inkişaf etdirməsi və ya malik olduğu şəxsi keyfiyyətləri dəyişdirməkdən ötrü özünə şüurlu, planlı, məqsəduyğun və müntəzəm surətdə təsir etməsi, rəftar və davranışını təkmirləşdirmək qayğısına qalması özünütərbiyə adlanır.

Həyatı faktlar özünütərbiyənin geniş imkanlara malik olduğunu bir daha təsdiq edir. Bir çox görkəmli adamlar uşaqlıqdan pis təlim-tərbiyə almalarına, onların şəxsiyyətində bir sıra qüsurların olmasına baxmayaraq gənclik və sonrakı dövrdə özünütərbiyənin köməyi ilə öz şəxsiyyətlərinin yüksək inkişaf mərhələsinə yüksələ bilmiş, davranış və fəaliyyətlərindəki qüsurları, aradan qaldıra bilmişlər. Məsələn, görkəmli rus yazıçısı L.N.Tolstoyun özünün etirafına görə o, uşaqlıq və ilk gənclik dövründə öz xarakterində, davranışında olan qüsurları, o cümlədən tənbellik, lovğalıq, şöhrətpərəstlik və s. kimi mənfi cəhətləri aydın şəkildə görə bilmiş və həmin qüsurlara qarşı ciddi döyüş elan etmişdir. Bütün həyatı boyu özündə əməksevərlik, humanizm, düzgünlük, cəsarətlik keyfiyyətləri tərbiyə etmişdir.

Həyatdan özünütərbiyənin mahiyyətini açan yüzlərcə bu cür faktlar gətirmək mümkündür. Bunların hamısından bir ümumi cəhət aydın olur ki, insanın özünü, öz hərəkətlərini idarə etməsində özünütərbiyə əvəzolunmaz əhəmiyyətə malikdir. Özünütərbiyə bir növ özünüidarə deməkdir. Həm də özünütərbiyə özünüidarənin ən ali forması kimi özünü göstərir. İnsan hər bir yaş dövründə özünütəkmilləşdirməyi, özündə

yüksək hisslər aşılamağı, öz şəxsiyyətində təzahür edə biləcək birtərəfliliyi aradan qaldırmağı, xeyir və şəri bir-birindən ayırmağı bacarmalıdır.

Özünütərbiyə insanın kamilləşməsi ilə, özünü istər mənəvi, istərsə də fiziki cəhətdən cəmiyyətdəki mövqeyilə və yaxud cəmiyyətdə tutmaq istədiyi mövqeyə uyğunlaşdırmaq meyli ilə əlaqədardır.

Özünütərbiyə özünüidarə prosesində həyata keçir. Burada insanın özünütəyini mühüm rol oynayır. Özünütəyin insanın özünün həyat yolunu, məqsədlərini, əxlaq normalarını, peşə və həyat şəraitini şüurlu olaraq seçməsi deməkdir.

Özünütərbiyədə özünüdərkətmə, özünü ələ almaq, özünüstimullaşdırma xüsusi rol oynayır.

Özünüdərkətməyə özünümüşahidə, özünütəhlil, özünüqiymətləndirmə, özünümüqayisə daxil olur.

Özünü ələ ala bilmək özünəinama, özünənəzarətə, özünütələqinə, özünü məcburetməyə əsaslanır.

Özünüstimullaşdırma isə özünütəsdiqi, özünübəyənməni, özünüərəğbətləndirməni, özünüünüməyişi, özünüməhdudlaşdırmanı nəzərdə tutur.

İnsanda özünütərbiyə tələbatının yaranması göstərir ki, o, həyata, qarşısında duran vəzifəyə kor-koranə deyil, şüurlu şəkildə yanaşır, öz fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün özündə müəyyən keyfiyyətlər tərbiyə etmək zərurətini dərk edir. Buradan isə aydın olur ki, özünütərbiyə insanın yüksək şüurluluğu ilə, hər şeydən əvvəl, insanın özündə müəyyən müsbət əlamətləri inkişaf etdirmək, mənfi əlamətlərin isə qarşısını almaq meylinin yaranması ilə bağlıdır.

Bəs özünütərbiyə nə üçün baş verir? İnsanı özünütərbiyəyə təhrik edən səbəblər-motivlər hansılardır? Bu sahədə aparılmış psixoloji tədqiqatlar özünütərbiyənin bir sıra motivini aşkara çıxarmışdır. Adətən, aşağıdakılar özünütərbiyənin motivi kimi özünü göstərə bilər: 1) cəmiyyətin əxlaqi tələbləri, 2) kollektivin, yoldaşlarının hörmətini qazan-

maq iddiası, 3) yarış, 4) tənqid və özünütənqid, 5) işdəki çətinliklər, 6) ətrafdakıların nümunəsi, 7) maddi həvəsləndirmə və s.

Fəaliyyətin başqa sahələrində olduğu kimi, özünü-tərbiyənin motivlərini də xarici və daxili olmaqla iki yerə bölmək olar.

Xarici motivlərə birinci növbədə cəmiyyətin əxlaqi tələblərini, onun iqtisadi-siyasi həyat şəraitini aid etmək olar. Bununla yanaşı olaraq ətrafdakıların nümunəsi, maddi həvəsləndirmə, tənqid və s. də xarici motiv kimi özünü göstərə bilər. Əgər xarici amillər insan tərəfindən dərinlən dərk edilir və onun şəxsi marağı, arzu və istəkləri ilə uyğun gəlirsə, həmin amillər insanı öz üzərində işləməyə, o tələblərə layiqincə cavab vermək üçün hazırlaşmağa vadar edir, deməli, özünütərbiyənin motivinə çevrilir.

Özünütərbiyənin daxili motivlərinə isə, insanların maddi və mənəvi tələbatları, müxtəlif həyatı yönəlişliklərini ifadə edən etiqadları və s. daxildir.

Özünütərbiyənin ən ali motivi idealdır. İnsanın qəbul etdiyi ideal həmişə onu müəyyən sahədə özünütərbiyəyə, öz idealarında olan keyfiyyətlərə yiyələnmək üçün cəhd göstərməyə yönəldir.

Qeyd etmək lazımdır ki, özünütərbiyə həmişə yalnız bir motivin təsiri ilə həyata keçmir. Adətən, özünütərbiyə bir neçə motivin təsiri ilə baş verir. Lakin bu motivlərin biri aparıcı rol oynayır.

Özünütərbiyənin motivlərini bilmək həm tərbiyəçilər, həm də özünütərbiyə ilə məşğul olan yeniyetmə və gənclər üçün çox əhəmiyyətlidir. Çünki həmin motivlərin bir qismi daha təsirli, davamlı olduğu halda, qalanları az təsirli, keçici ola bilər. Özünütərbiyə üçün daha təsirli və davamlı, uzun müddətli motivlərin olması böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu halda özünütərbiyə ilə məşğul olmaq, başqa sözlə, insanın daim özünü-təkmilləşdirməyə, daha yüksək insani keyfiyyətlər

qazanmağa çalışması şəxsiyyətin ayrılmaz xüsusiyyətinə çevrilə bilər.

Şəxsiyyətin inkişafı və özünütərbiyə. Şəxsiyyətin formalaşması və inkişafı mürəkkəb və uzunmüddətli prosesdir. Burada xarici təsirlər və daxili güc bir-birilə qarşılıqlı təsirdə olmaqla, inkişaf mərhələsindən asılı olaraq öz rollarını dəyişirlər.

Məsələn, uşaq yaşlarında ən çox şəxsiyyətin formalaşmasının xarici təsirlərdən asılılığı özünü göstərir. Tədrisən şəxsiyyət müstəqillik təşkil etdikcə inkişafda xarici təsirlərin, birinci növbədə tərbiyənin təsirinin tədrisən özünütərbiyənin təsiri ilə əvəz olunması baş verir.

Özünütərbiyə şəxsiyyətin müəyyən inkişaf mərhələsində meydana gəlir və onun inkişafına təsir göstərir. Fərd həyat prosesində özünü və başqalarını dərk edir, ətrafdakıların tələbi ilə öz şəxsi imkanlarını uyğunlaşdırmağa öyrənir. Tərbiyə prosesində şəxsiyyətin əxlaqi əsası qoyulur, əxlaqi təsəvvürləri, anlayışları, inamları, adətləri və son nəticədə hal-hazırdakı davranışını tənzim edən və gələcək həyat planlarını müəyyənləşdirməyə imkan verən əxlaqi idealları formalaşır. Beləliklə də, şəxsiyyət inkişaf etdikcə özünütərbiyə daha böyük rol oynamağa, daha aydın və səmərəli şəkildə özünü göstərməyə başlayır. Deməli, özünütərbiyə şəxsiyyətin həyat şəraiti və tərbiyə ilə şərtlənən əxlaqi - psixoloji yetginliyinin müəyyən səviyyəsində özünə yer edir.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar göstərmişdir ki, özünütərbiyə tələbatı aydın şəkildə özünü yeniyetməlik dövründə göstərməyə başlayır (xüsusilə VI-VIII siniflərdə). Əlbəttə, özünütərbiyənin ünsürləri kiçik məktəb yaşı dövründə, ola bilsin ki, böyük bağça yaşlı uşaqlarda da özünü göstərə bilər. Lakin, şüurlu, planlı iş kimi o, ilk dəfə olaraq yeniyetməlik dövründə təzahür edir. Yeniyetmələr bağça yaşlı uşaqlar kimi böyüklərin rolunu oynamaq, özünü onlara oxşatmaq istəmir. Onlar böyük olmaq və başqaları tərəfindən

də böyük kimi qəbul edilmək istəyirlər. Buradan isə onların öz şəxsiyyətinin sürətli inkişafı tələbatları meydana gəlir ki, bu da özünütərbiyənin bir vasitə kimi həyata keçirilməsinə gətirib çıxarır. Yeniyetmə öz üzərində işləməklə, birinci növbədə, öz şəxsi davranışındakı qüsurları aradan qaldırmağa, özündəki zəif cəhətləri ləğv etməyə, ikincisi, özünü güclü, bacarıqlı və müstəqil aparmağa imkan verən şəxsiyyətin müsbət keyfiyyətlərini formalaşdırmağa çalışır. Aparılmış tədqiqatlardan aydın olur ki, yeniyetmələr birinci növbədə özlərində olan iradi nöqsanları aradan qaldırmağa və özlərində möhkəm iradəli adam üçün xas olan cəsarət, mərdlik, dözümlülük, təkidlilik kimi iradi keyfiyyətləri tərbiyə etməyə can atırlar.

İlk gənclik dövründə özünütərbiyə fiziki və iradi özünütəkmilləşdirmə ilə yanaşı, mənəvi özünütəkmilləşdirməyə də xidmət edir. Özünütərbiyənin bu mərhələsində məktəblilər ən çox özlərində düzlük, mehribanlıq, rəhmilik, səxavətlik, dostluq, yoldaşa qarşı sadıqlıq, daima ona kömək etməyə hazır olmaq və s. kimi keyfiyyətləri tərbiyə etməyə can atırlar.

Şagirdlərin özünütərbiyəsinin təşkili. Özünütərbiyə o qədər də asan proses deyildir. O, özünüidarənin yüksək forması olduğuna görə şagirdlərin bu işi asanlıqla yerinə yetirəcəklərini guman etmək olmaz. Ona görə də bu sahədə onlara könərdən, tərbiyəçilər tərəfindən köməklik göstərilməsi, istiqamət verilməsi zəruridir. Özünütərbiyənin, bununla da əlaqədar ümumiyyətlə tərbiyənin səmərəliyi öz üzərində işləyən şagirdlərlə həmin işin təşkili, onlara istiqamət verilməsi və köməklik göstərilməsindən çox asılıdır.

Şagirdlərin özünütərbiyəsinə təşkil edərkən, birinci növbədə kollektiv qarşısında bu cür məqsədin qoyulmasından başlamaq lazımdır. Sosial psixologiyadan aydındır ki, insanların ümumi işdə təması və vəhdəti nə qədər güclü olarsa, onların qarşılıqlı təsiri bir o qədər səmərəli xarakter daşıyır. Buradan isə aydın olur ki, əgər kollektivdəki bir neçə adam,

xüsusilə kollektiv üzvlərinin hamısının hüsnü rəğbətini qazanan adamlar öz üzərlərində işləməyə, özünütərbiyə ilə məşğul olmağa başlayarlarsa, bu hal kollektivin başqa üzvlərinə də mütləq sirayət edəcəkdir.

Adətən, kollektiv vasitəsilə ayrı-ayrı şagirdlərin qarşısına özünütərbiyə öhdəliyi qoyulması da bu işin səmərəli nəticə verməsinə səbəb olur. Bu tədbir o zaman daha çox təsirli xarakter daşıyır ki, yarış şərtlərinə daxil edilsin və bu işə sinfin fəalları nəzarət etsinlər.

Sınıf kollektivi ilə özünütərbiyə işini təşkil edərkən təkcə onların qarşısına özünütərbiyə məqsədi qoymaqla məhdudlaşmamalı, bu işin səmərəli yollarını tapmaqda da onlara köməklik göstərməlidir. Birinci növbədə şagirdi uzun və ya qısa müddət ərzində öz üzərində aparacağı işlə əlaqədar vəzifələri dəqiq müəyyənləşdirməyə, birinci növbədə özünütərbiyənin həyata keçirəcəyi vəzifələri qeyd etməyə və həmin işi dönmədən yerinə yetirməyi öyrətmək lazımdır. Əgər şagirdə özünənəzarət zəifdirsə, bu keyfiyyəti onda aşılamaq zəruridir. Çünki o, özünənəzarət edə bilməzsə özünütərbiyə də istənilən səviyyədə həyata keçə bilməz. Bu işə kollektivin dostcasına nəzarəti də köməklik göstərməlidir.

Həç olmasa kiçicik bir müvəffəqiyyətin əldə edilməsi özünütərbiyəni səmərələşdirmək üçün oluqca böyük əhəmiyyətə malikdir. Məhz ona görə də ilk dövrlər bu sahədə kollektivə köməklik göstərmək olduqca vacibdir.

Kollektivdə özünütərbiyə məsələsi ilə əlaqədar müsbət ictimai rəyin yaranması da bu işin müvəffəqiyyəti üçün faydalıdır.

Nəhayət, şagirdlərin özünütərbiyəsinə istiqamət verən müəllimin özünün bu sahədə nümunə göstərməsi, daim özünün pedaqoji ustalığını və şəxsiyyətini təkmilləşdirməsi həmin işi müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsinə təkan verir.

Bütün dediklərimizdən aydın olur ki, müəllim şagirdlərin özünütərbiyəsinə ciddi rəhbərlik etməlidir. Bu zaman o dörd

vəzifənin həyata keçirilməsinə fikir verməlidir.

Birinci vəzifə, şagirdlərin özlərində şəxsiyyətin müsbət keyfiyyətlərini inkişaf etdirmələri və öz davranışındakı bu və ya digər nöqsanı aradan qaldırmalarına cəhd göstərməyi oyatmaq (və ya dəyişmək). Əgər belə cəhd yoxdursa bunu misallar əsasında şagirdə başa salmaq, onlarda inam yaratmaq zəruridir.

İkinci vəzifə, şagirdin öz şəxsiyyətinə tənqidi yanaşmasına, öz davranışının xüsusiyyətlərini təhlil edə bilməsinə, öz qüsurlarını göstərməsi və dərk etməsinə köməklik göstərmək.

Üçüncü vəzifə, müəllim, tərbiyəçi şagirdin özünütərbiyə proqramını tərtib etməsinə, hansı keyfiyyəti inkişaf etdirmək lazım gəldiyini, hansıları isə aradan qaldırmağın zəruri olduğunu müəyyənləşdirməsinə köməklik göstərməlidir.

Dördüncü vəzifə, müəllim, tərbiyəçi şagirdləri özünütərbiyənin ən səmərəli, düşünülmüş yolları, priyomları ilə silahlandırmaqlıdır.

VI.23.5.Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsinin psixoloji

əsasları

Əxlaqi şüur və əxlaqi davranışın formalaşmasının vəhdəti. Tərbiyə psixologiyasında diqqəti cəlb edən əsas məsələlərdən biri şəxsiyyətin əxlaq tərbiyəsi, onda əxlaqi sahənin formalaşmasıdır. Adətən, məktəblinin tərbiyəsindən danışarkən birinci növbədə onun əxlaqi cəhətdən formalaşmasına nəzər yetirirlər. Buna görə də şəxsiyyətin əxlaqi sahəsinin formalaşmasının psixoloji əsasları ilə tanış olmaq tərbiyəçi üçün az əhəmiyyətə malik deyildir.

Hamıya məlumdur ki, uşağın düşdüyü yeni şəraitdə necə davranması üçün onun istinad etməli olacağı geniş əxlaqi təsəvvürləri, əxlaqi bilik ehtiyatı olmalıdır. Psixoloji tədqiqatlar nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, əxlaqi bilik və anlayışların

mənimsənilməsi prosesi mürəkkəb xarakter daşımaqla, xüsusi rəhbərlik tələb edir. Təsadüfi hadisələrin, düzgün olmayan mikromühitin, böyüklərin düzgün olmayan davranışının və s. təsiri altında yaranan əxlaqi anlayışlar təhrif olunmuş xarakter daşıya bilər. Bu isə səhv davranışa gətirib çıxara bilər. Ona görə də birinci növbədə əxlaqi təsəvvür, bilik və anlayışların yaranması qayğısına qalmaq lazımdır. Lakin təcrübə göstərir ki, əxlaqi anlayışların mənimsənilməsi əxlaqi şüurun yaranması və inkişafı üçün mühüm rol oynasa da, öz-özlüyündə hələ əxlaqi davranışın formalaşmasını təmin edə bilmir.

Aparılmış psixoloji tədqiqatlardan və məktəb təcrübəsindən aydın olur ki, çox vaxt uşaqlar əxlaq normalarını yaxşı bildikləri, onun haqqında geniş biliyə malik olduqları halda, öz davranışlarında onlara əməl etmirlər. Bu isə bəzən müəllimdə, tərbiyəçidə təəccüb doğurur. Ona görə də şagirdin necə davranmağı yaxşı bildiyini, lakin ona əməl etmədiyini irad tutur, onu danlayırlar. Bunun nəticəsi isə çox vaxt o qədər də fərəhləndirici olmur. Əksinə, bəzən şagirdin özünə inamı itir, biliklə əməl arasında əlaqə pozulur, biliyin tətbiqi üçün münasib şərait yaranmır. Bu cəhəti nəzərə alaraq birinci növbədə müəllim öz şagirdləri üçün yalnız öyüd-nəsihətçi, mentor tərbiyəçi olmaqdan uzaqlaşmalı, onların əldə etdikləri əxlaqi bilik və təsəvvürləri öz davranışlarına tətbiq etmək meylli və adəti yaratmağa çalışmalıdır. Bunu isə yalnız sözlə, verbal yolla həyata keçirmək mümkün deyildir. Hər şeydən əvvəl uşaqdakı əxlaqi bilik və anlayışlar onun inamına çevrilməlidir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, şagirdlərdə əxlaqi bilik və anlayışların inama çevrilməsi üçün həmin bilik və anlayışların davranış motivləri və onlara uyğun əxlaqi adətlər sistemində möhkəmləndirilməsi tələb olunur. Necə davranmaq, hərəkət etməyi dərk etməklə adət edilmiş davranış arasında müəyyən ziddiyyət mövcud olur. Bu ziddiyyəti aradan qaldırmaq yalnız şagirdlərin müvafiq davranış təcrübəsinə

viyələnməsi nəticəsində mümkün ola bilər. Əxlaqi təcrübəni isə şagirdlər davranışdakı mümarisələr sayəsində, başqa sözlə müəllim tərəfindən uşaqların müxtəlif, lakin mahiyyətcə oxşar həyatı situasiyalarda təşkil olunmuş hərəkət və davranışları zamanı əldə edirlər. Psixoloqlar uşaqların bu cür davranış təcrübəsini, praktik fəaliyyətini onların emosiyaları ilə əlaqələndirməyi vacib hesab edirlər. Bu zaman emosiyalar vətənpərvərlik və beynəlmiləçilik, humanizm, borc, məsuliyyət, yoldaşlıq, vicdan və s. kimi əxlaqi hisslərin formalaşmasına müsbət təsir göstərir. Adətən, əxlaqi hisslərin, eləcə də əxlaqi inamın yaranmasına nail olmaq, həmin keyfiyyətləri tərbiyə etmək üçün onların şagirdlər tərəfindən fəaliyyət prosesində mənimsənilməsi və keçirilməsi tələb olunur. Əgər şagird heç olmazsa bircə dəfə yerinə yetirdiyi əxlaqi hərəkətdən razılıq hissi keçirərsə, sonradan bir daha həmin hissi halı keçirməyə can atacaqdır. Məhz buna görə də müsbət əxlaqi hissləri tərbiyə etmək üçün elə situasiya yaratmaq lazımdır ki, şagird qüvvətli müsbət nümunə ilə qarşılaşsın, həmin prosesdə iştirak etsin və müvafiq hisslər keçirə bilsin. Bu zaman şagird öz inam və ideali mövqeyindən çıxış edərək özünü və bütün ətrafdakıları qiymətləndirməyə başlayır.

Adətən, yüksək əxlaqi keyfiyyətlər insanların cəmiyyətin məqsədləri ilə müəyyən edilən praktik fəaliyyətlərində formalaşır. Fəaliyyət prosesində cəmiyyətin nümunələri, idealları təşəkkül tapır. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, fəaliyyətin düzgün seçilməsi, müvafiq yaş dövrünə uyğunluğu, düzgün təşkili və tərbiyələndirici istiqaməti həlledici əhəmiyyətə malikdir. Lakin burada bir cəhəti də unutmamaq, nəzərə almamaq olmaz. O da tərbiyə edən və tərbiyə olunanın qarşılıqlı münasibətlərinin xarakterindən ibarətdir. Burada tərbiyəçinin tərbiyə olunana münasibəti güclü xarici təsir qüvvəsi kimi özünü göstərir. Şagirdin xarici təsirlə daxili aləminin qarşılıqlı əlaqəsini, ona göstərilən xarici təsirlə şəxsi münasibətinin xarakteri burada mühüm rol oynayır. Ona görə

də şagirdin şəxsi təcrübəsi böyüklərin ondan tələb etdiyi əxlaq normalarına zidd olarsa, şagird bu tələbləri formal olaraq mənimsəyər, ona yalnız müvafiq şəraitdə – böyüklərin nəzarəti zamanı əməl edər. Təcrübə göstərir ki, qarşılıqlı təsir düzgün qurulmadıqda, qeyri-uyğun rəhbərlik stili tətbiq olunduqda bəzən uşaqlar tərbiyəçinin tələblərinə formal şəkildə də tabe olmur, özünü ona qarşı qoyur, öz şəxsi əqidəsində qalır. Belə olduqda, adətən, uşaq kollektivdən ayrılır, özünə məktəbdənkənar yoldaşlıq mühiti – referent qrup seçir.

Normal şəraitdə belə şagirdlərin tərbiyəçinin tələblərini mənimsəməsi, həmin tələblərin onun öz tələblərinə çevrilməsi birdən-birə baş vermir, bir sıra mərhələlər keçir. İlk dövrdə şagird həmin tələbi xarici, məcburi tələb kimi qəbul etməli olur. Sonra şagird həmin tələbi könüllü olaraq qəbul edir, öz vəzifəsini, borcunu dərk edir. Son mərhələdə kənardan verilən əxlaqi tələb şagirdin özünün şəxsi, daxili tələbinə çevrilir, özünə qarşı həqiqi tələbkarlıq meydana gəlir.

Şagirdlərin kollektivdə tərbiyəsi. İnsanlar təcrid olunmuş şəkildə deyil, qruplarda, kollektivdə yaşayır və fəaliyyət göstərir. Ona görə də öz qrupunun hər bir üzvünün tərbiyəsində həmin qrupun, kollektivin rolu böyükdür. Məhz bu mənada uşaq kollektivinin böyüməkdə olan şəxsiyyətin formalaşmasında rolunu qeyd etməmək olmaz. Kollektiv bir növ uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün şərait və şərt rolunu oynayır. Uşaq kollektivi öz üzvlərinə qarşı tərbiyələndirici funksiyanı yerinə yetirir. Kollektiv öz üzvlərinə təsir edir, onlardan müvafiq davranış tərzinə əməl etməyi tələb edir. Kollektivin təqdiri və məzəmməti, sağlam tənqidi, işgüzar və ciddi tələbi öz üzvlərində şəxsiyyətin inkişafına təsir edir, qüsurların aradan qaldırılmasına səbəb olur. Məhz buna görə də müəllim və tərbiyəçilər şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında, o cümlədən onların əxlaq tərbiyəsində kollektivin bu cür imkanlarından istifadə etməyə çalışmalıdırlar. Düzgün təşkil olunmuş kollektiv yüksək tərbiyələndirici qüvvəyə malik olur.

Xüsusilə yeniyetməlik və ilk gənclik dövründə şagirdlərin tərbiyəsinə kollektivin həlledici təsiri belə bir psixoloji cəhətlə də bağlıdır. Adətən bu dövrdə yaranan uşaq kollektivləri eyni tələbata malik olan, müstəqilliyə can atan həmyaşıdlardan ibarət olur. Ona görə də uşaqlar ən çox yoldaşları ilə qarşılıqlı əlaqədə olur, onları anlayır, onlarla asanlıqla razılığa gəlirlər. Nəticədə kollektivin tərbiyələndirici təsir gücü daha real və faydalı olur. Bu cəhəti nəzərə alaraq müəllim və tərbiyəçilər tərbiyəvi tədbirin təşkili zamanı kollektivin həmin imkanlarından lazımı dərəcədə istifadə etməlidir.

Yaxşı təşkil edilmiş şagird kollektivində ictimai həmrəylik, ictimai rəyə hörmət, yoldaşlıq və dostluq, yüksək ideya inamı, humanizm və s. kimi yüksək əxlaqi hisslərin formalaşmasına geniş imkan yaranır.

Yüksək ictimai həmrəylik hissının formalaşması şagirdi kollektivin ümumi işində daha fəal şəkildə iştirak etməyə, kollektiv qarşısında öz məsuliyyətini dərk etməyə yönəldir. Həmin hisslərin olması şagirdləri öz sinfinin, öz məktəbinin şərəfi uğrunda mübarizəyə təhrik edir.

Uşaq kollektivində xüsusilə yoldaşlıq və dostluq hissının formalaşması üçün geniş imkan yaranır. Burada şagirdlərin bir-birinə qarşı həssaslığı, qayğıkeşliyi xüsusi yer tutur. Kollektivdə yaranan bu cür hisslər şagirdləri bir-birinə qarşı qayğı göstərməyə, lazımi köməklik etməyə yönəldir. Yaxınlıq, yoldaşlıq münasibətləri dostluq hissının formalaşmasına, hər bir gəncin yaxın dostunun meydana gəlməsinə səbəb olur.

Kollektiv möhkəm olduqda onun bütün normaları öz üzvlərinin normalarına çevrilir. O cümlədən kollektiv üzvlərində yüksək ideya inamı yaranmış olur.

Nəhayət kollektiv özü şagirdlərdə kollektivçilik hissının formalaşmasına da gətirib çıxarır ki, nəhayət həmin şagirdlərdə onları əhatə edən yoldaşlarına qarşı əsl humanist münasibətlərin yaranmasına səbəb olur. Onlarda empatiya (başqa adamların psixi halətlərini başa düşmək və onların

dərdinə şərik olmaq qabiliyyəti), identifikasiya, mehribanlıq və s. kimi keyfiyyətlər baş qaldırır.

Gənc nəslin tərbiyəsində ailənin rolu. Uşağın münasibətlərdə olduğu ilk qrup ailədir. Uşaq ilk növbədə ailədə tərbiyə alır. Onun sonrakı taleyi, həyatda tutacağı mövqe həmin tərbiyədən çox asılıdır.

Ailə tərbiyəsi məsələsi ta qədim zamanlardan şəxsiyyətin formalaşmasında əsas vasitə olmuşdur. Azərbaycanın görkəmli şairi və mütəfəkkiri Nizami Gəncəvi ailəni uşağın ilk tanış olduğu ictimai mühit adlandırmışdır. Nizamiyə görə uşaqların həyatda düzgün mövqe tutması üçün ailə tərbiyəsi əsas olmalıdır.

Uşaqlara ictimai borcu şüurlu mənimsətmək, ictimai mənafeyin pozulmasına qarşı mübariz, ədalətli, əməksevər ruhda həyata vermək valideynin vətəndaşlıq borcuna sadıq qalması ilə şərtlənir, onun özünün cəmiyyətə münasibətini, cəmiyyətdə tutduğu mövqeyi müəyyənləşdirir.

Məhz ailə uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasının ilk məktəbi olur. Böyüklərlə ünsiyyət prosesində uşaq tam bir əxlaqi sərvət və ideallar sistemini mənimsəyir. Bütün bunların formalaşmasında böyüklərin şəxsiyyətinin –xüsusiyyətləri, ailə üzvlərinin qarşılıqlı münasibəti əsaslı rol oynayır. Başqa sözlə, uşağın tərbiyəsi, onun şəxsiyyətinin inkişafı valideynlərinin şəxsiyyətinin necə formalaşmasından çox asılıdır. Bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, sən valideynlərin üçün nə etmisənsə, övladlarından da onu gözləməlisən. Çünki onun şəxsiyyətinin formalaşmasında sən münasibətlərin öz əksini tapır. Başqa sözlə, uşaq öz valideynini bir nümunə kimi qavrayır, onun bütün münasibətlər sistemini mənimsəyir və öz davranışına daxil edir. Burada görkəmli psixoloq L.S.Vıqotskinin bir fikrini xatırlamaq yerinə düşərdi. L.S.Vıqotski göstərir ki, uşağın gerçəkliyə münasibəti lap əvvəldən sosial münasibət xarakteri daşıyır. Uşaq artıq körpəlik dövründən böyüklərdən özünün ətraf mühitlə əlaqəsi üçün vasitəçi kimi istifadə etməyə

başlayır. Bu prosesdə o, dilə yiyələnir. Ailənin yaşlı üzvləri əşyaların simvolik işarələri barədə uşağa biliklər verməklə həmin əşyalara və hadisələrə qarşı öz münasibətlərini də çatdırırlar. Beləliklə, tədricən uşaqda bilik, münasibət və təəssürat sistemi yaranır və uşaq şəxsiyyətinin sonrakı inkişafı bu zəmindən çox asılı olur. Ona görə də ailədə uşaqların tərbiyəsinə çox erkən, kiçik yaşlardan başlamaq lazımdır. Bu vəzifə isə birinci növbədə ailənin üzərinə düşür.

İnsan anadan olduğu gündən ömrünün axırına kimi bir çox tərbiyəvi təsirlərin əhatəsində yaşayır. Ona görə də valideynlər uşağı ilk gündən elə tərbiyə etməlidirlər ki, onun hansı yaşındasa yenidən tərbiyəsinə ehtiyac qalmasın. O, cəmiyyət üçün faydalı adam kimi böyüsün, ailə, kollektiv, ümumiyyətlə xalq üçün ağır yükə çevrilməsin. Adətən, şəxsiyyətində mənfi keyfiyyətlər formalaşan adamdakı həmin keyfiyyətləri aradan qaldırmaq, onu yenidən tərbiyə etmək ağır və gərgin zəhmət tələb edir. Bu cəhəti nəzərə almaq uşaqların ailədə tərbiyəsi zamanı birinci növbədə onların davranış və rəftarlarında mənfi keyfiyyətlərin yaranmasının qarşısını almaq, bu cür keyfiyyətlərin yaranması imkanlarını aradan qaldırmaq lazımdır. Şübhəsiz, biz burada ailə tərbiyəsinin bütün məsələlərini geniş əhatə etmək fikrində deyilik. Bu işlə tərbiyə nəzəriyyəsi sahəsində çalışan mütəxəssislər məşğul olurlar. Lakin qısaca olaraq qeyd etmək lazımdır ki, ailədə uşaqların tərbiyəsi onların şəxsiyyətinin formalaşmasına xidmət etdiyinə görə onun bütün cəhətlərini də əhatə etməlidir. Bu mənada ailədə uşaqların əqli, əmək, əxlaqi, fiziki, estetik tərbiyəsi məsələləri valideynlərin nəzərindən qaçmamalıdır.

VI.23.6. “Çətin” uşaqlar və onlarla aparılan işin xüsusiyyətləri

Psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatda tez-tez «çətin uşaqlar» sözünə rast gəlmək olur. Müəllim və tərbiyəçilər çox vaxt bəzi uşaqların «çətinliyindən» şikayətlənirlər. Əksər halda «çətin»

uşaqların sırasına sözə baxmayan, şiltaq, tərs, intizamsız, kobud, tənbel, yalançı və s. uşaqları daxil edir və bunları asosial uşaqlar kimi xarakterizə edirlər. Bu cür uşaqların pedoqoji baxımsızlıqdan irəli gəldiyini xüsusilə qeyd edirlər.

Adətən «çətin» uşaqların xüsusiyyətləri ən çox yeni-yetməlik dövründə özünü göstərir. Bu dövr uşaqlarda “çətinliyin” yaranmasına təkan verir.

Psixoloji tədqiqatlar «çətin» yeni-yetmələrin dörd qrupunu müəyyənləşdirmək imkanı vermişdir: 1) davranışındakı qüsurları onun emosional-iradi inkişaf səviyyəsi ilə şərtlənən yeni-yetmə; 2) pedaqoji cəhətdən baxımsız və nəticədə əxlaqi təsəvvürlərə yiyələnməyən yeni-yetmə; 3) əlverişli olmayan inkişaf şəraiti və ya tərbiyəçinin düzgün iş apara bilməməsinin təsiri ilə “çətin” böyüyən yeni-yetmə; 4) uyğun gəlməyən münasibətlərlə şərtlənən və yaxud “xüsusi çətin tərbiyə olunanlar”.

Psixoloqlar emosional sahəsində problemlərin olması ilə bağlı hələ kiçik məktəb yaşı dövründə «çətin» uşaqların meydana gəldiyini də qeyd edirlər. Bununla bağlı olaraq «çətin» uşaqları üç qrupa ayırırlar (L.D.Stolyarenko): təcavüzkar uşaqlar; yüksək emosionallığa malik olan uşaqlar; hədsiz dərəcədə utancaq, hər şeydən tez təsirlənən, kəsəyən, qorxaq, həyəcanlı uşaqlar.

Təcavüzkar uşaqlar. Adətən, elə bir uşaq tapmaq olmaz ki, həyatında heç olmazsa bir dəfə təcavüzkar hərəkət etməmiş olsun. Lakin bunların hamısını «təcavüzkar» adlandırmaq olmaz. Bu qrupa yalnız o uşaqları aid etmək olar ki, onların təcavüzkar hərəkətləri, reaksiyaları özünün davamlılığı, affektiv davranışa səbəb olma xarakteri ilə fərqlənsinlər.

Yüksək, idarə olunmayan səviyyəyə çatmış emosionallığa malik olan tipə daxil edilən uşaqlar hər şeyə çox sərt reaksiya verirlər. Əgər onlar hər hansı bir sevinc, şadlıq hissi keçirirlərsə, öz ekspressiv davranışları sayəsində bütün sinfi hərəkətə gətirirlər; əgər onlar əzab, iztirab hissləri keçirirlərsə –

onların iniltisi, ah-vayı, ağlamağı həddindən artıq uca və diqqəticəlbədicə olacaqdır.

Hədsiz dərəcədə utancaq, hər şeydən tez təsirlənən, küsəyən, qorxaq, həyəcanlı uşaqlar isə öz hisslərini həddindən artıq ucadan və aydın ifadə etməyə utanır, başqalarının diqqətini cəlb etməkdən qorxduqlarına görə öz problemlərini sakit keçirirlər.

Çox vaxt “çətin” uşaqların meydana gəlməsi ailə tərbiyəsində yol verilən nöqsanlarla bağlı olur. Ailədə valideynlər arasında uşaqların tərbiyəsində vahid tələbin olmaması, uşağın tərbiyəsi və onun şəxsiyyətinin inkişafı üçün müvafiq şəraitin yaradılmaması, valideynlər arasında ciddi konfliktin olması, valideynlərin davranışında uşağa mənfi təsir edəcək qüsurların mövcudluğu, ailədə əxlaq, ictimai münasibət normalarına uyğun olmayan sərvət və normalar sisteminin formalaşması və s. “çətin” uşaqların yaranmasının başlıca səbəbləridir.

Hələ kiçik məktəb yaşı dövründə emosional sahəsində problemlərin olması ilə bağlı «çətin» uşaqların meydana gəlməsi də özünəməxsus amillərlə bağlı olur. Kiçik məktəblilərdə emosional pozğunluğa səbəb olan amillərə aşağıdakıları aid etmək olar: 1) ***təbii xüsusiyyətlər*** (məsələn, temperamentin tipi); xoleriklərdə oyanma çox vaxt yüksək olduğundan, onlarda təcavüzkarlıq yüksək olur; melanxoliklər ağlağan, hər şeydən tez təsirlənən, utancaq olurlar); 2) ***sosial amillər***:

- ailə tərbiyəsinin tipi (uşağı rədd etmək, həyəcanlı-vasvası tərbiyə, hipersosial tərbiyə, eqoistik tərbiyə);

- müəllimlərin münasibəti;

- məktəb psixoloqunun təsiri.

“Çətin” uşaqlarla iş aparmaq və onlarda özünü göstərən qüsurları aradan qaldırmaq üçün bu cür uşaqların əmələ gəlməsinin səbəblərini araşdırmaq, psixoprofilaktika və psixokorreksiya vasitələrindən sistemli şəkildə istifadə etmək lazım

gəlir. Bu sahədə məktəb psixoloqlarının üzərinə xüsusi iş düşür. Burada birinci növbədə əsas diqqət şəxsiyyəti sosial cəhətdən deformasiyaya uğrayan, asosial uşaqların vaxtında diaqnostikasını verməyə yönəldilməlidir. Bu zaman uşaqlarda “çətinliyin” yaranması səbəblərinin aşkara çıxarılmasına da xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bütün bunların əsasında və uşağın fərdi xüsusiyyətini nəzərə almaqla onunla aparılacaq tərbiyəvi iş sistemi müəyyənləşdirilməlidir.

Təcrübə göstərir ki, çox zaman məktəbdə bu cür uşaqlarla aparılan profilaktik iş systemsiz, az məqsədayönlü xarakter daşıyır, baş vermiş fəvqəladə hadisənin formal müzakirəsi ilə məhdudlaşır. Tərbiyəvi təsir tədbirləri tərbiyəni deyil, bu və ya digər hərəkətinə görə uşaqlardan əvəz çıxmağı, qisas almağı xatırladır. Ona görə də müəllimlər belə uşaqlardan sadəcə olaraq yaxalarını qurtarmağa çalışırlar.

Bu cür vəziyyətdən çıxmaq üçün psixoloq və müəllimlər müasir psixologiyanın nailiyyətlərinin məktəb həyatına tədbiqi nəticələrinə istinad etməlidir.

Şagirdlərin davranışında və şəxsiyyətinin inkişafında özünü göstərə bilən qüsurların qarşısını almaq və onları aradan qaldırmaq sahəsindəki işin aşağıdakı istiqamətlərini müəyyənləşdirmək mümkündür:

1. Məktəbə yeni daxil olan şagirdlə, onun valideynləri ilə, uşağa aid bütün sənədlərlə tanış olmaq və bu zaman həmin şagirdin tərbiyəsindəki çətin cəhətləri aşkara çıxarmağa çalışmaq.

2. “Çətin” şagirdin kollektivə alışmasına köməklik göstərmək; sinif rəhbəri ilə birlikdə şagirdin davranışında mövcud olan qüsurları aradan qaldırmağın planını hazırlamaq.

3. Davranışında və şəxsiyyətinin inkişafında qüsurlar olan şagirdləri dərindən öyrənmək, bu zaman peşə etikası normalarına əməl etmək, imkan daxilində şagirdə yoxlanmasının həqiqi məqsədini bildirməmək. Lazım gələrsə psixoloq həmin şagirdin əqli inkişaf səviyyəsini müəyyənləşdirmək

üçün müvafiq mütəxəssislərlə (məsələn, psixiotor, həkim və b.) əlaqə saxlamalıdır. Əgər uşağın inkişafında qüsurlar, psixi normalara uyğun gəlməmək halları müəyyənləşdirilsə, məktəb psixoloqu ona fərdi yanaşmaqla əlaqədar müəllimlərə və valideyinlərə məsləhət verə bilər.

Çətin tərbiyə olunan uşaqlarla, xüsusilə yeniyetmələrlə psixoloqun işi onun əsas vəzifələrindən birini təşkil edir. Ona görə də burada psixoloqun və başqa müəllimlərin aparacaqları işlərin xarakteri qabaqcadan müəyyənləşdirilməli və buna müvafiq iş aparılmalıdır.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Tərbiyə psixologiyasının başlıca vəzifəsi nədir?
2. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri nədən ibarətdir?
3. Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları barədə danışın.
4. Yaşlılarla uşaqlar arasında «məna maneələri» necə yaranır?
5. Məktəblilərin tərbiyəlilik göstəriciləri və kriteriyaları barədə danışın.
6. Özünütərbiyə nədir və onun hansı motivləri vardır?
7. Əxlaqi şüur və əxlaqi davranışın formalaşması necə gedir?
8. «Çətin» uşaqlar kimlərdir və onlarla nə kimi iş aparmaq tələb olunur?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. «Çətin» yeniyetmələr və onlarla aparılan işin psixoloji xüsusiyyətləri.
2. Özünütərbiyə və onun təşkili yolları.
3. Fəaliyyət və şəxsiyyətin formalaşması.

4. Əxlaq tərbiyəsinin psixoloji əsasları.

Ədəbiyyat

Bayramov Ə.Ə. Gənclik və özünütərbiyə haqqında söhbət. – Bakı, 1969.

Qaralov Z.İ. Tərbiyə 3 cildə, 2-ci cild. – Bakı, 2003, 12-31; s.197-203

Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991. səh.25-30; 50-69

Əliyev R.İ. Tərbiyə psixologiyası. – Bakı, Nurlan, 2006.

Əmiraslanova S.F. «Çətin» uşanlar və onlarla aparılan işin psixoloji xüsusiyyətləri. – Bakı, 2000.

Boqoslovskiy V.V. Psixologiya vospitaniya şkol'nika. – LQU, 1974.

Stolarenko L.D. Pedaqoqiçeskaə psixologiya. – «Feniks», 2000, s. 362-368.

Koçetov A.İ. Verüinskaə N.N. Rabota s trudnımi detğmi. – M., 1986

Ratter M. Pomohğ trudnım detəm. – M., 1987.

Məsihev V.N. Trudnıe deti v massovoy şkole. – M. – L., 1993.

2 4 - c ü F Ə S İ L

TƏLİM PSİXOLOGİYASI

Qısa xülasə

Təlim prosesi pedaqoji psixologiyanın nəzəri və tətbiqi problemi kimi. Təlim psixologiyası pedaqoji psixologiyanın əsas sahələrindən biridir. Təlimin nəzəri və tətbiqi problemləri. Təlimin mahiyyəti və qanunauyğunluqları. Təlim prosesində bilik, vərdiş və bacarıqların yaranması. Təlimin müvəffəqiyyətinin nəyi öyrətməkdən, kimin öyrətməsindən və kimi öyrətməkdən asılılığı. Təlim fəaliyyətinin strukturu.

Təlim və psixi inkişaf. Təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi barədə J.Piaje, C.Bruner və L.S.Viqotskinin fikirləri. İnkişafın aktual və yaxın səviyyəsi. Təlimin müvəffəqiyyətində “inkişafın yaxın zonası”-nın rolu.

Öyrənməyə qabillik problemi və mənimsəmə. “Öyrənməyə qabillik” anlayışının meydana gəlməsi. Öyrənməyə qabillik insanın təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəməsinin sürət və keyfiyyətinin fərdi göstəricisi kimi. Öyrənməyə qabilliyin ümumi və xüsusi növləri. Geridə qalan şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətləri. Geridə qalan şagirdlərin tipləri.

Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən amillər. Diqqət və uştanovka öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən daxili amil kimi. Təlim materiallarının xüsusiyyətləri öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən xarici amil kimi.

Təlim prosesində motivasiya - tələbat sahəsinin formalaşması. Təlim motivləri və onların növləri. Təlim motivləri və şagirdlərin tələbat sahəsinin formalaşması. İnsan fəallığının daxili, xarici və şəxsi mənbələri. İnkişafetdirici və tərbiyələndirici təlim.

Dərsin təşkilinin psixoloji şərtləri. Müasir dərsə verilən psixoloji tələblər. Dərsdə problemli situasiya yaradılması yolları. Dərsdə yaradılan problemli situasiyanın tipləri. Dərsdə yaddasxlama tərzlərindən səmərəli istifadə etmənin şərtləri.

Təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensesiya. Şagirdlərin özlərinin öyrənməyə qabillikləri, əqli inkişaf səviyyələri, idrak imkanları və fərdi-psixi xassələrinə və s. görə fərqlənmələri. Bununla əlaqədar təlimin fərdiləşdirilməsinin zəruriliyi. Təlimin diferensesiya. Təlimin diferensesiya

və fərdiləşdirilməsi formaları.

VI.24.1. Təlim prosesi pedaqoji psixologiyanın nəzəri və tətbiqi problemi kimi

Təlim problemi bəşəriyyətin daima diqqət mərkəzində olan bir problemdir. Bu problem hazırda da öz əhəmiyyətini itirməmiş, əksinə özünün yeni cəhətləri ilə daha qabarıq şəkildə diqqəti cəlb edən bir problemə çevrilmişdir. Həmin problemin günün tələbləri səviyyəsində həlli pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran əsas vəzifələrdən hesab olunur.

Təlim problemi pedaqoji psixologiyanın qarşısında həm nəzəri, həm də tətbiqi problem kimi durur. Təlimin nəzəri problem kimi həlli birinci növbədə onun nəzəri əsaslarını, qanunauyğunluqlarını psixoloji aspektdə açmağı tələb edir. Bir nəzəri problem kimi təlim fəaliyyətinin psixoloji strukturunun açılması, onun motivləri, məqsədləri və vəzifələrinin dəqiqləşdirilməsi, təlim fəaliyyətinin müasir tələblərdən doğan konsepsiyalarının aşkara çıxarılması pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu əsas problemlərdən hesab edilir.

Bu məsələlərin həlli üzərində çalışan psixoloqlar təlim nəzəriyyəsini bir sıra istiqamətlərdə inkişaf etdirmişlər. Bunları ümumiləşdirdikdə pedaqoji psixologiyada aşağıdakı təlim nəzəriyyələri diqqəti cəlb edir: 1) izahlı illüstrativ (ənənəvi) təlim; 2) proqramlaşdırılmış təlim; 3) fikri işlərin və anlayışların mərhələlər üzrə təşəkkülü nəzəriyyəsi; 4) problemli təlim; 5) təlim nəzəri təfəkkürün inkişafı kimi; 6) tərbiyəedici təlim.

Təlim problemi yalnız nəzəri problem olaraq qala bilməz. Həmin problemin aşkara çıxarılmış qanunauyğunluqları təcrübəyə, məktəb həyatına tətbiq olunmazsa və həmin sahədə

öz səmərəsini göstərməzsə, onun əhəmiyyətindən də danışmağa dəyməz. Məhz buna görə də təlim və onun keyfiyyətini idarə etmək mühüm tətbiqi problem kimi pedaqoji psixologiyanın qarşısında durur. Təlimin forma və metodlarından istifadəni, təlim prosesində şagirdlərin inkişafının psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənmək bu sahədə müəllimi zəruri biliklərlə silahlandırmaq deməkdir. Müasir dərsə verilən psixoloji tələblərin aşkara çıxarılması bu baxımdan xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Təlimin mahiyyəti və qanunauyğunluqları. Təlim insanın əsas fəaliyyət növlərindən biridir. Məktəb yaşı dövründə isə həmin fəaliyyət məktəblilərin aparıcı fəaliyyətinə çevrilir. Onun köməyi ilə şagirdlər müəyyən məlumatları, hərəkətləri və davranış formalarını mənimsəyirlər. Oyundan fərqli olaraq burada subyekt öyrənmə məqsədi güdür, ona məlum olmayan məlumatları əldə etməyə, bu və ya digər hərəkətlərə, davranış tərzlərinə yiyələnməyə çalışır. Bu iş kor-korana deyil, şüurlu, planlı şəkildə həyata keçirilir. Məhz buna görə də təlim prosesində aşağıdakı məqsədlərə nail olma baş verir:

a) hər hansı bir fəaliyyət növünün müvəffəqiyyətlə təşkil edilməsi üçün lazım olan gerçəkliyin zəruri xassələri haqqında məlumatın mənimsənilməsi; b) həmin fəaliyyət növlərini təşkil edən yolların və əməliyyatların mənimsənilməsi; v) qarşıda duran məsələnin həllində lazım olan yolları və əməliyyatları düzgün seçmək və onlara nəzarət etmək üçün qeyd olunan məlumatlardan istifadə qaydalarını mənimsəmək. Birinci halda biliklərin, ikinci halda vərdislərin, üçüncü halda isə bacarıqların yaranması baş verir.

Buradan isə aydın olur ki, təlim o zaman mümkündür ki, müəyyən bilik, vərdiş və bacarığa yiyələnmək üçün insanın fəaliyyəti şüurlu məqsədlərlə idarə olunsun. Həqiqi mənimsəmə həmişə müxtəlif idrak məsələlərinin həlli ilə bağlı olan fəal prosesdir. Belə mənimsəmə nəticəsində əldə edilən

biliklər müəyyən sistem təşkil edir və təcrübəyə tətbiq oluna bilir.

Təlim şagirdlərin biliklər sistemini mənimsəmələrinə və həmin bilikləri təcrübəyə tətbiq etmək üçün lazım olan vərdiş və bacarıqlara yiyələnmələrinə yönəlmiş məqsədyönlü idrak fəaliyyətidir.

Təlim məqsədayönəlmiş prosesdir. Burada insanın öyrənməsi baş verir. Lakin hər cür öyrənməni təlim adlandıрмаq olmaz. Yalnız mütəşəkkil, məqsəduyğun və planlı öyrənmə prosesini təlim adlandıрмаq olar.

Adətən, təlimdən danışarkən müəllimin buradakı rolunu nəzərə alırıq. Təlim prosesində öyrədən müəllim və öyrənən şagird mövcud olur. Onların qarşılıqlı təsiri şəraitində, həm müəllim, həm də şagirdin fəallığının təsiri altında şagird bilik və vərdişlər əldə edir. Müəllim isə həmin prosesi idarə edir.

Təlimin müvəffəqiyyəti psixoloji cəhətdən bir-biri ilə bağlı olan üç amildən asılıdır: ***nəyi*** öyrədirlər, ***kim*** və ***necə*** öyrədirlər, kimi öyrədirlər.

Birincisi, təlimin xarakteri, bu sahədə müvəffəqiyyətin əldə edilməsi mənimsənilməli olan materialdan, onun məzmunu və sistemindən asılıdır. Ona görə də təlimin məzmununun düzgün seçilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Məzmun düzgün seçilmədikdə, systemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımi səviyyədə açılmadıqda mənimsəmənin səmərəli gedəcəyinə ümid bəsləmək olmaz. Ona görə də öyrənilən fənlərin siyahısını və həcmiini dəqiqləşdirmək, dərş proqramlarının və dərşliklərin həddən artıq yüklənməsini aradan qaldırmaq, bunları lüzumsuz mürəkkəbləşdirilmiş, ikinci dərəcəli materialdan təmizləmək; tədris fənnləri haqqında əsas anlayışları və ümdə ideyaları son dərəcə aydın ifadə etmək, elm və təcrübənin yeni nailiyyətlərinin bunlara da lazımınca əks olunmasını təmin etmək lazımdır.

Adətən, təlimin məzmunu düzgün seçilmədikdə,

şagirdlərə dolaşır, çətin, ikinci dərəcəli, o qədər də yenilik xarakteri daşımayan materiallar təqdim olunduqda onlarda asanlıqla həmin materiallara qarşı psixoloji doyumluluq yaranır. Təlim prosesindəki fəallıqları aradan qalxır.

İkincisi, təlimin xarakteri, bu sahədə müvəffəqiyyət əldə edilməsi öyrədən adamın - müəllimin şəxsi keyfiyyətlərindən, pedaqoji və metodiki ustalığından, hər bir halda tətbiq etdiyi konkret tədris metodundan, şagirdlərin psixologiyasını dərinlən bilməsindən və s. asılıdır. Müəllim öz şəxsi keyfiyyətləri ilə şagirdlərə nümunə olmalıdır. Yüksək pedaqoji bacarıq və qabiliyyətlərə malik olmayan müəllim öz vəzifəsinin öhdəsindən lazımınca gələ bilməz. Onda yüksək pedaqoji mərifət, pedaqoji ünsiyyət keyfiyyəti formalaşmalıdır. Müəllim təlim materialını didaktik yolla işləyərək şagirdlərə zəruri məlumatı verməyi, onların fəaliyyətini səfərbər edə bilməyi, şagirdlərin əqli inkişafına təkan verməyi bacarmalıdır. Təlimin müasir metodlarından yerli-yerində istifadə edə bilməyən müəllim öz vəzifəsinin öhdəsindən lazımınca gələ bilməyəcəkdir.

Nəhayət, **üçüncüsü**, təlim prosesi öyrədilənin-şagirdin xüsusiyyətlərindən, onun fərdi psixi inkişaf xüsusiyyətlərindən (əqli, emosional, iradi), onda təlimə qarşı münasibətin yaranmasından, onun meyl və maraqlarından, tələbat və öyrənməyə qabillik imkanlarından da çox asılıdır. Başqa sözlə, təlim prosesi şagirdlərin fərdi-psixoloji və yaş xüsusiyyətləri ilə sıx bağlıdır. Bu cəhətlər nəzərə alınmadan təlim fəaliyyətini təşkil etmək və lazımı müvəffəqiyyətə nail olmaq mümkün deyildir.

Təlim fəaliyyətinin strukturu. İnsan təlimin köməyi ilə bəşəriyyətin təcrübəsinə yiyələnir. Bu təcrübəni öyrənmədən onun həyatda baş çıxarması mümkün deyildir. Həmin təcrübənin öyrənilməsinin, mənimsənilməsinin başlıca yolu isə təlimdir. Ona görə də öyrənmənin strukturunu bilmədən, bu strukturu nəzərə almadan təlim fəaliyyətini təşkil etmək də

çətinləşərdi. Öyrənmənin, təlimin psixoloji strukturuna aşağıdakı komponentləri daxil etmək mümkündür: ***İdrak tələbatları, təlim motivləri təlim məqsədləri və vəzifələri, tədris işləri, özünənəzarətə keçən nəzarət, özünüqiymətləndirməyə keçən qiymətləndirmə.***

Tədris işləri də müxtəlif olur. Buraya təhrikedici (icraedici), proqram-məqsədli, fəal əməliyyatlı, nəzarət-tənzimedicisi (qiymətləndirici, yoxlayıcı, təshihedicisi) işləri aid etmək olar.

Ümumiyyətlə, psixoloji tədqiqatlar əsasında əldə edilmiş faktlar belə bir cəhəti əsaslandırmağa imkan verir ki, idrak tələbatlarının ödənilməsi insanın normal şəkildə inkişafı üçün zəruri şərtidir. Eyni cəhət insanın öyrənməsinə, təlim fəaliyyətinə də aiddir. Öyrənmə məhz insanın idrak tələbatlarından başladıqda onun fəallığını təmin edən əsas amilə, motivə çevrilir. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, vasitəsiz motiv olan idrak motivləri ilə yanaşı, vasitəli motivlər də şagirdi öyrənməyə təhrik edir. Bu mənada təlimin motivləşməsi, motivasiya sahəsinin yaranması mühüm əhəmiyyətə malikdir. Təlim motivləri barədə sonrakı bölmədə qeyd olunduğuna görə burada həmin məsələni geniş şərh etmirik.

Öyrənmənin strukturunda ***təlim məqsədləri*** və ***vəzifələrinin*** də özünəməxsus yeri və rolu vardır. Məhz bu cəhət öyrənmənin təlim xarakteri daşmasına imkan verir. Başqa sözlə, öyrənmə planlı, müəyyən məqsəd və vəzifələri yerinə yetirəcək şəkil aldıqda təlimə çevrilir, bilik bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə gətirib çıxarır. Deməli, təlim fəaliyyətinin məqsədi müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərin əldə edilməsindən ibarətdir. Lakin əgər şagirdə həmin bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək tələbatı yoxdursa həmin məqsədə nail olması mümkün deyildir.

Nəhayət, qeyd etdiyimiz kimi, öyrənmənin məqsəd və vəzifələrini həyata keçirməyə imkan verən ***tədris işləri*** də onun strukturunda əsas yerlərdən birini tutur. Bu cür işlərə, birinci növbədə, icraedici (təhrikedici) işlər daxildir. Öyrənən adam

həmin tədris işlərindən istifadə etmədən müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə bilməz. Bu cür işlər insanı fəaliyyətə yönəldən işlərdir. Ona görə də burada öyrənmənin motivləri öz təsirini göstərir. Proqram məqsədli işlərə gəldikdə, bu cür tədris işləri proqram tələblərini ödəməklə bağlı olan şifahi və yazılı çalışmalardan, laborator işlərindən və s. ibarət olur. Fəal-əmaliyyatlı tədris işləri şagirdlərin fikri fəaliyyətini fəallaşdırmağa yönəldilən, onlarda idrak fəallığı yaradan işlərdir. Bu cür tədris işləri şagirdlərin əqli inkişafına təkan verir, onları sadəcə reproduktivlikdən uzaqlaşdırır. Onlar oxuduqlarını yadda saxlayıb, yada salmaqla kifayətlənmir, eyni zamanda həmin materialı dərk edir, anlayırlar.

Təlimin strukturuna daxil olan nəzarət-tənzimedicilik tədris işlərinin də rolu böyükdür. Bu işlər əsasən qiymətləndirici, yoxlayıcı və təshihedicilik xarakter daşıyır. Bunların köməyi ilə şagirdlərin təlim fəaliyyətini idarə etmək mümkün olur. Burada xüsusilə özünənəzarətə keçən nəzarətin və özünüqiymətləndirməyə keçən qiymətləndirmənin rolu böyükdür.

VI. 24.2. Təlim və psixi inkişaf

Təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi daima diqqəti cəlb edən məsələlərdən biri olmuşdur. Lakin ilk baxışda asan görünən bu məsələ daim mübahisələrə səbəb olmuş, təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi məsələsi həmin sahədə tədqiqat aparan alimlər tərəfindən müxtəlif istiqamətdə şərh olunmuşdur.

Vaxtilə alman psixoloqu **V.Ştern** belə bir müddəanı əsas tuturdu ki, təlim inkişafın arxasınca gedir və ona uyğunlaşır. Bu fikrin əksinə olaraq görkəmli rus psixoloqu **L.S.Viqotski** təlim və tərbiyənin uşağın psixi inkişafında *həlledicilik rolunu*

*göstərmişdir. Onun fikrincə, **təlim inkişafdan irəli gedir və onu öz arxasınca aparır.***

Məşhur İsveçrə psixoloqu **J.Piaje** də bu məsələdə V.Şternə uyğun mövqə tutmuşdur. O, belə hesab edir ki, uşağın psixi inkişafı özünün daxili qanunlarına malikdir və bir sıra özünəməxsus mərhələlərdən keçir. Onun fikrincə təlim inkişafa heç bir əsaslı təsir göstərə bilməz. Ona görə də təlim inkişafa uyğunlaşmalı və onun tənzim edilməsi üçün məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir. Bununla da J.Piaje təlimin inkişafetdirici təsirini kölgədə buraxır.

Məşhur Amerika psixoloqu **C.Bruner** isə bu məsələdə tamamilə başqa mövqə tutmuş, təlimin inkişafdakı rolunu həddindən artıq şişirtmişdir. Onun fikrincə hər bir uşaq inkişafın istənilən mərhələsində, əgər həmin yaş üçün optimal olan təlim metodları tapılıbsa, əgər o yaxşı təlim edilsə, istənilən materialı tamamilə mənimsəyə bilər. Göründüyü kimi C.Bruner şagirdlərin əqli inkişafında təlim prosesinin həlledici rol oynadığını qəbul etsə də, uşağın yaş həddlərini silib atır.

Bütün bu fikirlər bir daha göstərir ki, təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsinin düzgün müəyyənəndirilməsi birinci növbədə təlimin struktur komponentlərinin dəqiq müəyyənəndirilməsindən asılıdır. Bu cəhəti nəzərə alaraq L.S.Viqotski təlimin strukturu konsepsiyasını işləməyə xüsusi fikir vermiş və bu sahədə əsaslı işlər görmüşdür. Viqotskinin həmin sahədəki ideyaları, gəlidiyi nəticələr onun tələbələrinin və ardıcılılarının xüsusi təlim konsepsiyası yaratmalarına imkan vermişdir.

L.S.Viqotski bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmək və ümumi keyfiyyətlərə, qabiliyyətlərə (mücərrədləşdirmə, ümumiləşdirmə, ixtiyarilik) yiyələnməyin mümkün olduğunu aşkara çıxarmışdır. O, birinci cəhəti (bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməni) təlim (öyrənmə), ikincini isə inkişaf adlandırmışdır. Onun fikrincə təlimdə mənimsəmənin əsas predmetini bilik və mədəniyyət haqqında tarixi təcrübə təşkil

edir.

L.S.Vıqotskiyə görə təlim inkişafın əsas amilidir.

Təlimin həmişə inkişafdan qabaqda getməsi və onu da öz arxasınca aparması fikrini əsas götürən L.S.Vıqotski və onun əməkdaşları təlimlə əlaqədar baş verən əqli inkişafın iki səviyyəsini və ya zonasını müəyyən etmişlər. Birinci səviyyəni inkişafın **fəal, aktual** zonası adlandırmışlar. Bu zonaya malik olan şagird gündəlik dərsləri, verilmiş təlim tapşırıqlarını müstəqil surətdə yerinə yetirir, özü başqasının köməyi olmadan dərstdə müvafiq materiallardan istifadə edir. Müəllimin şərh etdiyi bəzi cəhətləri izah etməyə təşəbbüs göstərir və nəhayət onda əqli inkişaf elə bir səviyyəyə çatı bilər ki, sonralar hər hansı bir məsələni heç kimə ehtiyacı olmadan həll edə bilər. Bütün bunların nəticəsində şagird bilikləri müstəqil mənimsəyir, elmlərin əsaslarına özü yiyələnəməyi bacarır.

Əqli inkişafın ikinci səviyyəsində isə uşaq bir növ yaşlıların, müəllimin köməyi ilə daha yüksək nailiyyət əldə edə bilər. L.S.Vıqotski bu inkişaf səviyyəsini **“inkişafın yaxın zonası”** adlandırmışdır. L.S.Vıqotski bu münasibətlə yazır: “Uşaq nəyi ki, yaşlının köməyi ilə etmək iqtidarındadır, bu onun yaxın inkişaf zonasını göstərir... Beləliklə, yaxın inkişaf zonası uşağın sabahkı gününü, onun inkişafının dinamik vəziyyətini müəyyənləşdirməkdə bizə kömək göstərir”. Təlim öz səmərəli nəticəsini vermək və şagirdlərin əqli inkişafına əsaslı təsir göstərmək üçün məhz “inkişafın yaxın zonası”na uyğun təşkil olunmalıdır. Təlimin məzmununu, forma və vasitələrini seçərkən bu tələb birinci tələb kimi nəzərə alınmalıdır.

Ona görə də L.S.Vıqotski haqlı olaraq göstərir ki, uşağın öyrənməyə qabil olmadığı işləri ona öyrətməyə çalışmaq, onun müstəqil yerinə yetirə bildiyini ona öyrətmək qədər mənasızdır.

Bununla yanaşı təlim fəaliyyətinin səmərəliliyini təmin etmək üçün şagirdlərin mənimsəmə imkanlarının aşkara çıxarılması da ən zəruri şərtlərdəndir. Şagirdlərin mənimsəmə imkanlarının aşkara çıxarılmasında **yaş həssashğı**

haqqında psixologiyada toplanmış məlumatların əhəmiyyəti böyükdür. Uşağın inkişafının ayrı-ayrı mərhələlərində psixikanın bu və ya digər istiqamətdə inkişafı üçün daha əlverişli şərait yaranır. Bunlardan bəzisi müvəqqəti, keçici xarakter daşıyır. Görünür psixi fəaliyyətin ayrı-ayrı dövrlərinin olması və güclənməsi üçün optimal vaxt mövcuddur. Bu cür yaş dövrləri bu və ya digər psixi xüsusiyyət və keyfiyyətin inkişafı üçün nisbətən optimal olarsa, həmin dövrləri senzitiv dövrlər adlandırı bilərik. Məsələn, nitqin inkişafı üçün bir yaşdan beş yaşa qədər olan dövr, riyazi qabiliyyətlərin formalaşması üçün 15-20 yaş senzitiv dövr hesab olunur. Psixi inkişafın **senzitiv** dövrlərinin əhəmiyyətini qeyd edərək L.S.Vaqotski yazırdı: “Bu dövrdə hissi həssaslıq inkişafda dərin dəyişikliklər əmələ gətirərək onun bütün gedişinə müəyyən təsir göstərir. Başqa vaxtlarda həmin şərtlər özü tamamilə neytral olar, ya da inkişafın gedişinə əks təsir göstərə bilər. Senzitiv dövrlər bizim təlimin optimal müddətləri adlandırdığımız anlarla tam uyğun gəlir”. Ona görə də şagirdlərlə apardığımız təlim işini onların psixi inkişaflarının “senzitiv” dövrlərinə uyğunlaşdırmaq təlim prosesini optimallaşdırmağın mühüm şərtlərindən biridir.

VI. 24.3. Öyrənməyə qabillik problemi və mənimsəmə

Öyrənməyə qabillik problemi. Bu problem şagirdlərin geridə qalma, mənimsəmə bilməmə səbəblərini aşkara çıxarmaqla əlaqədar meydana çıxan problemdir. Təlim materiallarının mənimsənilməsində geridə qalan şagirdlərin psixoloji xarakteristikası əsasında psixoloqlar “öyrənməyə qabillik” anlayışını irəli sürmüşlər. Həmin anlayış altında şagirdlərin bilikləri və təlim fəaliyyəti tərzlərini mənimsəməyə nə dərəcədə həssas, qabil olduqları nəzərdə tutulmuşdur. Öyrənməyə qabilliyi şagirdin əqli inkişafı ilə qarışdırmaq ol-

maz. Yüksək əqli inkişaf səviyyəsinə malik olan adamda bəzən öyrənməyə qabilliyin aşağı səviyyədə olduğunu müşahidə etmək mümkündür. Yaş artdıqca əqli inkişaf yüksək səviyyəyə qalxa bildiyi halda, öyrənməyə qabillik uzun müddət az və ya çox dərəcədə öz sabitliyini saxlaya bilər.

Deməli, öyrənməyə qabillik insanın təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdisləri mənimsəməsinin sürət və keyfiyyətinin fərdi göstəricisindən ibarətdir.

Öyrənməyə qabilliyin *ümumi* və *xüsusi* növləri vardır. Öyrənməyə ümumi qabillikdən danışarkən hər cür materialı, bütün tədris fənlərini mənimsəməyə qabillik, öyrənməyə xüsusi qabillikdən söhbət gedərkən isə ayrı-ayrı materialları (müxtəlif elmləri, incəsənəti, yalnız bir fənni, tək bir praktik fəaliyyət növünü) mənimsəməyə qabillik nəzərdə tutulur. Bunlardan birincisi fərdin ümumi, ikincisi isə xüsusi istedadının göstəricisi hesab olunur.

Öyrənməyə qabilliyin əsasında idrak proseslərinin, şəxsiyyətin iradi-emosional sahəsinin inkişaf səviyyəsi, eləcə də bunlardan doğan təlim komponentlərinin inkişafı dayanır. Lakin öyrənməyə qabillik təkcə fəal dərkətmənin inkişaf səviyyəsilə, daha doğrusu, subyektin müstəqil olaraq dərk etmə və mənimsəmə bacarığı ilə deyil, onun artıq müvafiq bilik və bacarıqlara malik olan adamın köməyi ilə dərk edə və mənimsəyə bilmək bacarığı səviyyəsi ilə də şərtlənir. Ona görə də öyrənməyə qabillik təlim və mənimsəmə qabiliyyəti kimi müstəqil dərk etmə qabiliyyətlərindən fərqlənir və yalnız idrak qabiliyyətlərinin inkişafı kimi qiymətləndirilə bilməz.

Geridə qalan şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətləri. Psixoloqların geridə qalan şagirdlərlə apardıqları işlər zamanı müəyyən edilmişdir ki, bu cür uşaqlar deduktiv əqli nəticə apara bilmir, əsas əlamətləri, xüsusilə bir neçə belə əlamət olduqda, ayırmaq və onların əsasında ümumiləşdirmə aparmaqda çətinlik çəkirlər.

Bununla yanaşı olaraq, geridə qalan şagirdlər təhlil

aparmaqda da çətinlik çəkir, adətən onların mücərrədləşdirmə və ümumiləşdirmə səviyyələri problemin məhsuldar şəkildə həlli üçün lazım olan səviyyədən aşağı olur.

Təlimdə yetirməyən bu cür şagirdlərin sözlü-məntiqi təfəkkürünün inkişafı əyani-əmali təfəkkürlərindən geridə qalır. Ona görə də həmin şagirdlər ya qaydanın şərhini başa düşmür, ya da qayda haqqında yalnız formal biliklər məsələnin düzgün həllinə gətirib çıxarmır.

Psixoloji tədqiqatlar təlimdə geridə qalan şagirdlərin üç tipini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir:

birinci tip özünün öyrənməyə qabiliyyətinin aşağı səviyyəsi ilə, lakin təlimə qarşı müsbət münasibətləri və məktəbli mövqelərini saxlamaları ilə xarakterizə olunurlar;

ikinci tip geridə qalan şagirdlər fikri fəaliyyətinin yüksək keyfiyyətləri və məktəbli mövqelərini qismən və ya tamamilə itirmələri ilə fərqlənilir;

üçüncü tip şagirdlərdə öyrənməyə qabillik aşağı olmaqla onlarda təlimə qarşı mənfi münasibət və məktəbli mövqelərini qismən və ya tamamilə itirmə xüsusiyyətləri özünü göstərir.

Psixoloji tədqiqatlar geridə qalan şagirdlərin bu cür tiplərinin özünəməxsus yarım tipləri olduğunu da aşkara çıxarmışdır (N.İ. Muraçkovski).

Hər bir tipi yarım tiplərə ayırmaq üçün aşağıdakı iki göstəriciyə istinad olunmuşdur:

1) şagirdlərin təlimdəki müvəffəqiyyətsizliklərini əvəz etmələrinə imkan verən vasitələr;

2) Gələcəkdə müəyyən fəaliyyətə qarşı yönəlmənin olması və ya da olmaması.

Bu göstəricilərdən asılı olaraq birinci tip şagirdlər arasında iki yarım tip müşahidə olunur.

Bunlardan birincisinə təlim işlərindəki müvəffəqiyyətsizliyi hər hansı bir praktik fəaliyyətin köməyi ilə əvəz etməyə çalışan şagirdləri aid etmək olar. Belə şagirdlər üçün ümumi olan cəhət onlarda mücərrəd təfəkkürün inkişaf

etməməsi və bununla əlaqədar olaraq məsələnin şərti və həlli yollarını konkretləşdirmək cəhdindən ibarətdir. Onların bu cür hərəkətləri təlimdə bəzi müvəffəqiyyətlər qazanmaq imkanı verir.

Bu cür şagirdlərdə analitik təfəkkür inkişaf etmədiyinə görə təlim materialını çətinliklə mənimsəyirlər. Onlar təhlili məsələ həllinin bütün gedişində tətbiq edə bilmədiklərinə görə, çox vaxt məsələni də axıra kimi həll edə bilmirlər.

Geridə qalan şagirdlərin həmin yarım tipində gələcəkdə müəyyən fəaliyyət növünə qarşı yönəlişlik, arzu olunan peşəyə dair az və ya çox dərəcədə aydın təsəvvür mövcud olur. Adətən, bu cür yönəlişlik onların təlim fəaliyyətindəki müvəffəqiyyətsizliklərini əvəz edən praktik fəaliyyətinin məzmunundan asılı olur. Bununla əlaqədar olaraq həmin şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə obyektiv xarakter daşıyır.

Geridə qalan birinci tip şagirdlərin ikinci yarım tipinə təlim işindəki hər cür çətinlikdən qaçmağa çalışan şagirdləri aid etmək olar. Təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa çalışan həmin şagirdlər çox vaxt qadağan olunmuş yollardan istifadə etməyə çalışırlar: yoldaşlarından köçürür, onların gizləncə dediklərinə istinad edir və s. Bu cür şagirdlər başqa işlərin hamısına da təlimə yanaşdıqları kimi yanaşırlar. Ətraf aləm haqqında onların təsəvvürləri olduqca məhduddur. Birinci yarım tipdən fərqli olaraq onlar hətta təlim tapşırıqlarının mahiyyətini anlamağa cəhd göstərmirlər. Bir qayda olaraq onlar gələcək haqqında düşünmürlər.

İkinci tipə aid etdiyimiz geridə qalan şagirdlər, adətən məktəbə yaxşı hazırlıq və oxumaq həvəsi ilə gəlirlər. Lakin həmin uşaqlar evdə səbrlə oturub işləməyə alışdırılmamış olurlar. Onlarda yalnız xoşlarına gələn işlə məşğul olmaq adəti hökm sürür. Ona görə də diqqəti cəmləşdirmək, hafizəni gərginləşdirmək, fəal şəkildə fikirləşmək onlarda narazılıq yaradır. Bunun əsasında təlimdə yaranan müvəffəqiyyətsizlik mənəvi konfliktin yaranmasına gətirib çıxarır. Bu da öz növ-

bəsində təlimə qarşı mənfi münasibət yaradır. Belə uşaqların gələcək planları təlimlə bağlı olmur. Onların maraqları müxtəlif olur ki, bunların içərisində idrak maraqları da mühüm yer tutur.

Geridə qalan ikinci tip şagirdlər arasında da iki yarım tip müəyyənləşdirmək mümkündür.

Bunlardan birinci yarım tipə özünün təlimdəki müvəffəqiyyətsizliyini, kollektivdəki uğursuz vəziyyətini sinifdənkənar əqli fəaliyyətlə əvəz edən şagirdləri aid etmək olar. Onların gələcək haqqında arzuları məhz sinifdənkənar məşğuliyyətin həmin sahəsi ilə bağlı olur. Bu cür şagirdlərdə təlimin geniş sosial motivləri formalaşmamış olur.

İkinci yarım tipə məxsus olan şagirdlərin təlimdəki müvəffəqiyyətsizlikləri onları başqaları ilə, xüsusilə məktəbdənkənar qruplarla əlaqəyə girmək üçün yollar axtarmağa yönəldir. Belə uşaqlarda tez-tez mənfi sosial istiqamətə malik olan maraq və meyllər müşahidə olunur. Bu şagirdlər çox vaxt şagird mövqeyini itirirlər. Onlar intizamı kobudcasına pozurlar və müəllimlərin yanında etibarlarını itirirlər.

Dərsdə geridə qalan üçüncü tip şagirdlərin xarakteristikasını vermək o qədər də çətin deyildir. Bu tipə aid olan şagirdlər bir növ birinci tip şagirdlərin zəif öyrənməyə qabillik xüsusiyyətini və ikinci tip şagirdlərin asosial istiqamətlərini özlərində əks etdirirlər.

Geridə qalma, təlimdə müvəffəqiyyətsizliyin səbəblərinin və onların tiplərinin təhlili müəllim üçün, şübhəsiz, böyük əhəmiyyətə malikdir. Çünki bu zaman məktəbdə özünə yer edən bu xəstəliyin qarşısını almaq və aradan qaldırmaq imkanı yaranır. Lakin hələ psixoloji tədqiqatlar həmin xəstəliyin qarşısını almağın tam səmərəli yollarını aşkara çıxara bilməmişdir. Bu sahədə aparılan ayrı-ayrı tədqiqatlara istinad edərək təlimdə geridə qalmanın aradan qaldırılmasına kömək edə biləcək bəzi yolları nəzərdən keçirək.

Birinci tipə mənsub olan şagirdlərlə (öyrənməyə qabillik

keyfiyyəti aşağı olan) birinci növbədə elə iş aparmaq tələb olunur ki, onların müvəffəqiyyətlə oxumalarını ləngidən, ona mane olan fikri fəaliyyət xüsusiyyətləri yenidən qurulmuş olsun.

Ümumiləşdirmə qabiliyyətinin zəif inkişaf etməsi, əyani-əmali təfəkkürün məntiqi təfəkkürə nisbətən üstünlüyü həmin şagirdlərlə iş apararkən təlimin ilk mərhələsində əyani obrazlara istinad etmək zəruridir. Bu zaman müəllim elə bir şərait yaratmalıdır ki, istifadə olunan əyani vəsait şagirdlərin diqqətini əsas fikri məsələnin həllindən uzaqlaşdıran ikinci dərəcəli əlamətlərə yönəltməsin.

Həmin şagirdlərlə aparılan mümarisələrin xarakterinə də xüsusi fikir verilməlidir. Sübutluluğun məntiqi strukturunun inkişafına, əqli nəticələrin formalaşmasına imkan verən mümarisələrdən geniş istifadə olunmalıdır. Öyrənməyə qabiliyi zəif olan şagirdlərlə müqayisəli təhlil tələb edən mümarisələrin aparılması daha faydalıdır.

Müəllim elə bir şərait yaratmalıdır ki, hər bir şagird orada özünü göstərə bilsin, müəllim isə şagirdləri hər bir, hətta ən kiçik müvəffəqiyyətinə görə rəğbətləndirsin.

Şagirdlərə verilən tapşırıqlar içərisində elələri də olmalıdır ki, şagirdlər müstəqil şəkildə asanlıqla yerinə yetirə bilsinlər. Belə olduqda, şagirdlərdə müstəqil işləri yerinə yetirməyə qarşı müsbət münasibətin formalaşması imkanı yaranır.

VI.24.4. Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən amillər

Adətən, öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən amilləri *daxili və xarici* olmaqla iki yerə bölürlər. Öyrənmənin ***daxili*** amillərini bir növ subyektiv amillər adlandırmaq mümkündür. Bu cür subyektiv amillərdən xüsusilə təlimin motivlərini aid etmək olar. Sonrakı bölmədə təlim motivlərinin mahiyyəti və növləri, onların öyrənməyə təsiri qeyd

olunduğuna görə burada onları şərh etmirik.

Psixoloji ədəbiyyatda öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən daxili amil kimi **diqqət və ustanovkaya** xüsusi yer verirlər. Bizə hər an saysız-hesabsız cisim və hadisələr təsir edir. Bunların içərisindən hal-hazırda bizə lazım olan, tanımaq və öyrənmək, mənimsəmək istədiyimiz cisim və hadisələri ayıra, seçə bilmədən qarşımıza qoyduğumuz məqsədə nail ola bilmərik. Bunlar isə diqqətin bilavasitə iştirakı olmadan mümkün deyildir. Xüsusilə təlim fəaliyyətində diqqətin oynadığı rolu nəzərə alaraq K.D.Uşinski yazmışdır: «Diqqət şüurumuzun elə bir yeganə qapısıdır ki, şüurumuzda olan hər bir şey mütləq buradan keçir. Ona görə də şagirdləri təlim prosesində həmin qapını açıq saxlamağa alışdırmaq lazımdır». Təcrübə göstərir ki, müəllim dərstdə şagirdlərin diqqətini təşkil etməyi bacarmasa heç bir informasiyanı mənimsədə bilməz. Ona görə də diqqət öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən ən mühüm daxili amillərdən biri kimi özünü göstərir. Bu cəhəti nəzərə alaraq müəllim təlim prosesində diqqətin qanunauyğunluqlarından geniş istifadə etməlidir.

Qeyd etdiyimiz kimi öyrənmənin, mənimsəmənin səmərəliliyini təmin edən digər daxili amil **ustanovkadır**.

Informasiyaların seçilməsi, işlənməsi və onlardan istifadə edilməsi prosesində insan şəxsiyyətinin təzahür etmə halını psixoloqlar ustanovka adlandırırlar. Ustanovka dedikdə tələbatı müəyyən tərzdə təmin etməyə hazırlıq başa düşülür. Ustanovka müəyyən bir fəaliyyətə şəxsiyyət tərəfindən dərk edilməyən hazırlıq halətidir. Aparılmış müşahidə və eksperimentlər fərdin ustanovkasının təlim fəaliyyətində mühüm əhəmiyyətə malik olduğunu göstərmişdir.

Məsələn, psixoloji eksperiment zamanı iki qrupda eyni material eyni yolla öyrədilmiş, hər iki qrupda eyni miqdarda təkrar aparılmışdır. Lakin qrupların birinə qabaqcadan xəbərdarlıq edilmişdir ki, həmin materialı necə öyrəndiklərini soruşana qədər bir daha təkrar aparılmayacaq, istənilən vaxt

onlar yoxlanıla bilərlər. İkinci qrupa materialı öyrənmək tapşırırlarkən bildirilmişdir ki, yoxlamadan əvvəl mütləq materialı bir daha təkrar etməyə imkan olacaqdır. Sonradan gözlənilmədən hər iki qrupda sorğu aparılmışdır. Nəticədə birinci qrupa nisbətən ikinci qrupun nümayəndələri bir daha təkrar edəcəklərini zənn edərək materialı pis yadda saxlamışlar. Onlarda verilən materialı qəti, birdəfəlik öyrənmək ustanovkası yaranmamışdır.

Aparılmış psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, bu cür öyrənmə ustanovkası qarşıya qoyulan yaddasaxlama məqsədi, yaddasaxlamanın müddəti, möhkəmliyi və xarakterindən asılıdır. Hər şeydən əvvəl öyrənmə o zaman səmərəli olur ki, şagird öz qarşısına yaddasaxlama məqsədi qoysun. Təcrübə göstərir ki, qarşıya öyrənmək, yadda saxlamaq məqsədi qoymadan səmərəli yaddasaxlama mümkün deyildir. Bəzən şagird müəyyən bir materialı oxuyur və ya dinləyir. Lakin qarşısında onu öyrənmək, yadda saxlamaq məqsədi qoymadığına görə suallara ya ötəri cavab verir, ya da heç cür cavab verə bilmir. Onun yadında olsa-olsa emosional cəhətdən təsirli faktlar qalmış olur. Bəzi şagirdlər belə halda «bilmədim soruşacaqsınız» tipli cavablarla yaxalarını qurtarmağa çalışırlar. Şagirdin qarşısında yaddasaxlama məqsədi qoyduqda (istər müəllim, istərsə də şagirdin özü tərəfindən) o, verilən materialı yaxşı öyrənir. Ona görə də müəllim təlim fəaliyyətində öyrənmənin həmin səmərəli yolunu nəzərdən qaçırmamalıdır, şagirdləri həmişə öyrənmə zamanı öz qarşılarına yaddasaxlama məqsədi qoymağa alışdırmalıdır.

Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən xarici amillər. Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən xarici amillər *təlim materialının xüsusiyyətləri* ilə bağlıdır. Bu xüsusiyyətlər çoxdur. Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar həmin xüsusiyyətlərin sistemini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir.

Təlim materiallarının xarici amil kimi öyrənmənin

müvəffəqiyyətini təmin edən xüsusiyyətlərindən birincisi onun **məzmunudur**. Təlim materiallarının əsas məzmununu məlumatlar, anlayışlar, prinsiplər, qaydalar, bacarıq və vərdişlər təşkil edə bilər. Həmin məzmunun düzgün seçilməsi təlimin səmərəliliyi üçün zəruridir. Təlim materialları məzmunca dolğun, anlayışları dəqiq açacaq, şagirdlərin yaş və bilik səviyyələrinə uyğun olmalıdır.

Təlim materialını öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən *xarici amil kimi ikinci mühüm xüsusiyyəti onun formasıdır*. Adətən, təlim materialları müxtəlif formaya malik ola bilər. Forma etibarilə o, əşyavi, obrazlı, sözlü və simvolik şəkildə ifadə edilir. Təlim materialının göstərilən formalarının hər birinin özlərinə məxsus dil və üslub xüsusiyyətləri vardır. Ona görə də təlimin həmin formalarından və onların xüsusiyyətlərindən asılı olaraq öyrənmə, mənimsəmə də müxtəlif şəkildə gedir. Bu baxımdan təlim prosesində həmin cəhətlərin nəzərə alınması zəruridir. Müəyyən yaş dövründə təlim materialının müvafiq formasından istifadə olunması öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin etmək üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Psixoloji tədqiqatlar əsasında materialın formaca düzgün tərtib edilməsinə verilən psixoloji tələblər müəyyənləşdirilmişdir. Bu tələblərə düzgün əməl edilməsi təlim materiallarını şagirdlərin səmərəli şəkildə öyrənmələrinə imkan yaradır. Belə tələblərdən biri fikri istinadların, mətnin quruluş «vahidinin» qabarıq şəkildə verilməsidir. Bu tələbə görə təqdim edilən təlim materialının əsas cəhətlərini qabarıq şəkildə nəzərə çarpdırmaq lazımdır. Material elə tərtib olunmalıdır ki, əsas cəhətləri bir-birindən dərhal fərqlənə bilsin, onları birləşdirmək, qruplaşdırmaq və ümumiləşdirmək mümkün olsun (A.A.Smirnov).

Öyrənmənin müvəffəqiyyətinə təsir göstərən xarici amillərdən biri də təlim materiallarının **çətinlik** dərəcəsidir. Öyrənmənin səmərəliliyinə, onun sürətinə və düzgünlüyünə bu

amilin böyük təsiri vardır.

Materialın çətinliyi onda olan informasiyaların məktəblinin idrak imkanlarına müvafiq olmaması ilə müəyyən edilir. Materialın ayrı-ayrı ünsürləri arasında əlaqənin zəif olması, onun bir tərkib hissəsinin özündən sonra gələn tərkib hissəsini ətraflı aydınlaşdırma bilməməsi, səbəb-nəticə əlaqəsinin pozulması, ardıcılığın itməsi, mətn daxilində qayda və tərifləri üzə çıxarmaq imkanı verən ümumiləşdirmənin zəif olması materialın çətinlik dərəcəsini artırır. Ona görə də bu cür materiallar şagirdlər tərəfindən çətin mənimsənilir.

Təlim materialının öyrənməyə təsir edən əsas xüsusiyyətlərindən biri də onun *əhəmiyyətidir*. Materialın əhəmiyyətlik dərəcəsi müxtəlif sahələrlə bağlı ola bilər. Material, ola bilsin ki, şagirdlərə təqdim edilmiş digər materialları mənimsəmək, qarşıda duran məsələni həll etmək, yeni məlumatlar əldə etmək, şagirdlərdə şəxsiyyətin bu və ya digər keyfiyyətlərini formalaşdırmaq və s. baxımından əhəmiyyətli olsun. Bunların hamısında materialdan insanın faydalanması nəzərdə tutulur. Əgər verilmiş təlim materialı heç cür faydalanmağa imkan vermirsə, onun öyrənilməsi də bir o qədər səmərəsiz olacaqdır. Çox vaxt dərsliklərdə və ya şagirdlərə təqdim olunan əlavə ədəbiyyatdakı materiallar bu tələbə cavab vermədiyinə görə şagirdlər tərəfindən rəğbətlə qarşılanmır, əksinə asanlıqla psixoloji doyumluluq yarada bilərlər. Ümumiyyətlə götürdükdə təlim materialının əhəmiyyətliliyi qnostik (idraki), praktik (əməli), etik (əxlaqi), estetik (bədi), sosial (ictimai), tərbiyəvi (pedaqoji) sahələri əhatə edir.

Lakin buradan heç də belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, materialın təkcə öz-özlüyündə əhəmiyyətli olması onun müvəffəqiyyətlə mənimsənilməsini təmin edə bilər. Öyrənmənin müvəffəqiyyətlə getməsi üçün material şagird üçün əhəmiyyətlik kəsb etməli, onun tələbat və *maraqlarına* cavab verməlidir.

Təlim materialının *anlaşıqlılığı* da onun öyrənilməsinə

təsir edən əsas amillərdəndir. Psixoloqların apardıqları müşahidə və eksperimentlər göstərmişdir ki, anlaşıqlılıq dərəcəsi yüksək olan materiallar daha tez mənimsənilməklə yanaşı bu prosesdə buraxılan səhvlərin miqdarı da az olur və həmin material uzun müddət yaddan çıxmır. Anlama öyrənmənin səmərəli yollarından hesab olunur. Şagird öyrəndiyini anlamalıdır. Materialın mənasını dürüst və dərinlən anlayaraq öyrənmənin mexaniki öyrənmədən fərqli olduğu şübhəsizdir. Şagird dərinlən anlayaraq, əsaslı şəkildə düşünərək öyrəndikdə həmin materialı bir o qədər düzgün və möhkəm yadda saxlayır. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, mənanı anlamadan, başa düşmədən materialı mexaniki öyrənmək üçün daha çox təkrar tələb olunur, bu cür öyrənilən material, mənası anlaşılaraq öyrənilən materialdan tez unudulur.

Adətən, hər bir idrak məsələsi, fikri məsələ beyində sual və suallar sistemi kimi əks olunur. İnsanda yaranmış sual nəyi isə anlamaq tələbatını ifadə edir. Belə sualın cavabı məlum olduqda anlama dərhal baş verir, məlum olmadıqda isə cavabın fəal şəkildə axtarılması və ya anlama prosesinin yaranması başlanır. Anlama yarandıqda öyrənmə də bir o qədər səmərəli olur. Ona görə də müəllim çalışmalıdır ki, şagird öyrəndiyini anlasın, həm də bu cür anlama təkcə müəllimin şərh etdiyi materialların öyrənilməsi zamanı deyil, şagirdin hər cür materialı öyrənməsi zamanı səmərəli yol olaraq qalsın. Bunun üçün isə materialın özünün anlaşıqlı olmasının rolu böyükdür. Lakin bununla yanaşı olaraq, nəzərə almaq lazımdır ki, materialın anlaşıqlılığı mənimsəmə subyekindən asılı olmayan təcrid edilmiş keyfiyyət deyildir. Materialın anlaşıqlı olması eyni zamanda şagirdin həmin materialı anlaması üçün zəruri anlayış və işlərə nə dərəcədə yiyələnməsindən də asılıdır. Bununla yanaşı anlaşıqlılığın səviyyəsi də müxtəlif ola bilər. Bütün bunlar müəllimin həmin prosesi idarə etməsini tələb edir.

Təcrübə göstərir ki, bəzən şagird müəllimin izahında müstəqil oxuyub öyrəndiyi materialda hər hansı bir cəhəti anlamadıqda, onu müəllimdən xəbər almayıb başa düşmədən mexaniki olaraq öyrənir ki, bu da biliyin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərir. Ona görə də müəllim öz şagirdlərinə başa salmalıdır ki, aydın olmayan, az anlaşılan məsələlərin üstündən keçməmək, onları tamamilə anlayıb öyrənmək vacibdir. Ən düzgün və səmərəli yol fikirləşə-fikirləşə öyrənməkdir. Məhz buna görə də L.N.Tolstoy haqlı olaraq yazmışdır ki, bilik yalnız o zaman bilikdir ki, o, təkcə hafizə ilə deyil, həm də adamın öz fikirlərinin gücü ilə qazanılmış olsun.

Tədris materialının **strukturu**, quruluşu da onun öyrənilməsinə, yaxşı və ya pis mənimsənilməsinə öz təsirini göstərir. Materialın bu xüsusiyyəti onun anlaşılqlılığı ilə sıx bağlıdır. Materialın anlaşılqlılığı yeni ilə köhnə, məlum olmayanla məlum olan arasındakı əlaqəyə, materialın strukturu isə bu əlaqənin necə, hansı yollarla yarandığına əsasən müəyyən edilir.

Materialın **həcmi** də onun mənimsənilməsinə təsir edən mühüm xüsusiyyətlərdəndir. Materialın həcmi dedikdə ona daxil olan ünsürlərin miqdarı nəzərdə tutulur. Mənasız materialda yadda saxlanılacaq ünsürlərin miqdarını müəyyənləşdirmək o qədər də çətin deyildir. Burada verilmiş mənasız hecaların, rəqəmlərin və s. miqdarı materialın həcmi müəyyən edir. Mənalı yadda saxlanılacaq materialın həcmi müəyyənləşdirmək isə çətinidir. Burada fikri proseslərin iştirakı lazım gəlir. Şagirdin təcrübəsi və biliyindən asılı olaraq həmin material sistemləşdirilir. Öyrənilən materialda ikinci dərəcəli məsələlər atılır, fikri dayaqlar– mətnin struktur vahidləri ayrılır, onun bütün bir hissəsi ümumiləşdirilir. Ona görə də təlim materialının həcmi təkcə onun ünsürlərinin miqdarı ilə ölçmək olmaz. Çünki şagirdlər dərslərdə yazılanı olduğu kimi deyil, mətni fikrən işləmək əsasında onda alınan formada, öz təcrübəsinə uyğun şəkildə öyrənir, yadda saxlayırlar.

Şagirdlərin hər birində bu proses özünəməxsus şəkildə gedir. Mənalı təlim materialının həcmi yalnız mənimsənilməsi tələb olunan **yeni anlayış və** işlərin miqdarı ilə ölçmək mümkündür. Bu cür materialın həcmi eyni zamanda onda müəyyənləşdirilən əlaqələrin və mühakimələrin miqdarı ilə də ölçmək mümkündür. Təcrübə göstərir ki, məhz bu cəhətlər nəzərə alınmadıqda şagirdlərin öyrənməli olduqları mənalı materialların həcmi dərslük və dərs vəsaitlərində ya tələb olduğundan artıq, ya da aşağı səviyyədə olur ki, bunların hər ikisi şagirdlərin öyrənməsinə mənfi təsir göstərir. Materialın həcmi həddindən artıq şişirdilməsi, şagirdlərdə yorğunluq, materiala qarşı ikrah hissi yaradır. Şagirdlər belə materialdan birtəhər yaxa qurtarmağa çalışırlar. Materialın həcmi az olduqda, daha doğrusu, buradakı yeni anlayış və əlaqələrin miqdarı həddindən aşağı olduqda material şagird üçün maraqsız olur.

Nəhayət, təlim materialının **emosionallıq** dərəcəsi də şagirdlərin həmin materialı mənimsəmələrinə təsir edən xüsusiyyət kimi özünü göstərir. Buraya materialın cazibədarlığı, şagirdlərdə müəyyən hiss və emosiya yarada bilmə xüsusiyyətlərini aid etmək olar. Adətən, şagirdlərdə qüvvətli müsbət hissi hal yaradan material cansıxıcı materiala nisbətən asan öyrənilir və yadda saxlanılır. Mənfi emosional təsirə malik olan material isə bəzən pis, bəzən də cansıxıcı materiala nisbətən yaxşı yadda saxlanılır.

VI.24.5. Təlim prosesində motivasiya - tələbat sahəsinin formalaşması

Məktəb təcrübəsində, təlim fəaliyyətini həyata keçirərkən çox vaxt belə bir sual diqqəti cəlb edir: şagirdi yaxşı oxumağa və ümumiyyətlə oxumağa yönəldən, təhrik edən nədir? Başqa sözlə, şagirdlərin təlim fəaliyyəti necə motivləşir, onlar hansı motivlərin təhriki altında hərəkət edirlər? Şübhəsiz bu cür sual-

lara düzgün cavab tapılması müəllimin həmin sahədə şagirdlərlə iş aparmasını, təlim fəaliyyətini idarə etməsini asanlaşdırır bilər.

Birinci növbədə, ümumiyyətlə, motivin və motivasiyanın nədən ibarət olduğunu nəzərdən keçirək. Motiv insanı hər hansı bir məqsədəyönəlmiş işə, fəaliyyətə təhrik edən səbəbdir. İnsan beynində əks olunaraq onu fəaliyyətə təhrik edən və həmin fəaliyyəti müvafiq tələbatların ödənilməsinə yönəldən şeyləri A.N.Leontyev həmin fəaliyyətin motivi adlandırmışdır¹.

İnsan fəaliyyətinin motivləri özünün çoxcəhətliliyi ilə xarakterizə olunur. Onlar hər şeydən əvvəl bir-birlərindən tələbatların növlərinə görə fərqlənirlər. Ona görə də tələbatlarda olduğu kimi, motivlər təbii və ali (maddi və mənəvi) ola bilər. Bundan başqa, A.N.Leontyevə görə motiv obraz, anlayış, fikir, ideal şəklində də çıxış edə bilər.

Motivasiyaya gəldikdə bu elə motivlər birliyi ki, şəxsiyyətin yönəlişliyini müəyyən etməklə onun fəaliyyətinin səmərəliliyini də şərtləndirir. Motivasiya təhrikə fəaliyyətin məqsədi arasındakı əlaqə və münasibətlərin açılmasında ifadə olunur. Məlum olduğu kimi, onun həyata keçirilməsi prosesində motivlərin məqsədə keçməsi və məqsədin motivə çevrilməsi baş verə bilər.

Psixoloqlar belə bir qənaətə gəlmişlər ki, təlim uğurları təkcə şagirdin təlimə, öyrənməyə qabiliyyəti, bütövlükdə qabiliyyətləri və s. ilə deyil, həm də təlim motivasiyası ilə şərtlənir. Başqa sözlə, onun “yaxşı oxuması” üçün bütün digər şərtlərlə yanaşı həm də təlim motivasiyasının formalaşması zəruridir (Ə.Ə.Əlizadə).

İnsan fəaliyyətinin başqa sahələrində olduğu kimi, təlim fəaliyyətində də özünün xarakteri və fəaliyyət prosesində oynadığı rola görə motivlərin, o cümlədən təlim motivlərinin aşağıdakı növlərini qeyd etmək olar:

¹ А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1972, с.342.

1) situativ və geniş motivlər; 2) fəaliyyətin nəticəsinə yönələn və onun özünə doğru yönələn motivlər; 3) eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Motivləri təzahür xüsusiyyətlərinə görə psixoloji ədəbiyyatda geniş istifadə olunan iki qrupa ayırmaq mümkündür:

1) geniş sosial motivlər və 2) idrak motivləri.

Bununla yanaşı olaraq, motivlərin xarici və daxili tipləri də qeyd olunur.

Təlim fəaliyyətində bu cür motivlərin formalaşması şagirdlərin tələbat sahəsinin formalaşması ilə sıx bağlıdır. Müəyyən şeylər, hadisələr, şərait insanın müvafiq fəallığının mənbəyi kimi insan fəaliyyətinin motivinə çevrilir. Həmin mənbələri üç əsas kateqoriyaya ayırmaq mümkündür: daxili, xarici və şəxsi mənbələr.

Birinci, daxili mənbələr insanın tələbat sahəsi ilə bağlı olur. İnsanda bu cür tələbatlar anadangəlmə və həyatda qazanılan xarakter daşıya bilər. Birinci halda orqanizmin üzvü tələbatları, ikinci halda cəmiyyətdə formalaşan sosial tələbatlar özünü göstərir.

Təlimə, öyrənməyə stimül rolunu oynayan anadangəlmə tələbatlara uşağın fəallığına və informasiyaya olan tələbatını aid etmək olar.

Təlim fəaliyyətinin stimullaşmasına təsir edən, həyatda formalaşan tələbatlara qnostik və müsbət sosial tələbatları aid etmək olar. Bunlardan bilik əldə etməyə olan tələbatları, cəmiyyətə xeyir verməklə bağlı tələbatları və s. göstərə bilərik.

İnsanın öyrənməyə, təlim fəaliyyətinə təhrik olunmasında xarici və şəxsi mənbələrin rolu da az deyildir. Xarici mənbələr insanın həyat və fəaliyyətinin sosial şəraiti ilə müəyyən edilir.

Burada insanın hansı davranış tərzini və fəaliyyət növünü seçməsi ilə bağlı onun qarşısına qoyulan tələblər, ondan gözlənilən nəticələr və müvafiq fəaliyyət növünü yerinə yetirməsi üçün imkanların, obyektiv şəraitin olması əsas

götürülür.

Şəxsi mənbələrə gəldikdə, bunlar insanın maraqları, cəhdləri, yönəlişliyi, inamı və dünyagörüşü ilə şərtlənir.

Təcrübə göstərir ki, insan davranışının qeyd etdiyimiz daxili, xarici və şəxsi stimulları təlim fəaliyyətilə əlaqələndikdə onun müvəffəqiyyətinə əsaslı təsir edir. Başqa sözlə təlim fəaliyyətinin motivasiya sahəsi formalaşmış olur.

İnkişafetdirici və tərbiyəedici təlim. Yuxarıda təlim və inkişaf probleminə toxunarkən onun pedaqoji psixologiyanın və yaş psixologiyasının ən aktual problemlərindən biri olduğunu, bu sahədə müxtəlif baxışların mövcudluğunu qeyd etdik. L.S.Vıqotskiyə görə təlim inkişafın başlıca şərtidir. Təlim inkişafetdirici və tərbiyəetdirici funksiyaları yerinə yetirir. Ona görə də təlimin məzmunu, forma və üsulları elə seçilməlidir ki, bu funksiyaları həyata keçirməyə imkan versin. İnkişaf anlayışı çoxcəhətli anlayışdır. Şagirdlərin inkişafından söhbət gedərkən birinci növbədə onların psixi inkişafı diqqəti cəlb edir. Təlim - tərbiyə prosesində şagirdlərin psixi inkişafının əsas istiqamətlərini təhlil edərkən psixoloqlar, ilk növbədə, biliklərin onların tətbiqi mexanizmlərinin və şəxsiyyətin ümumi xassələrinin inkişafı şəraitini ayırd edirlər. Sözü geniş mənasında inkişafetdirici təlim şəxsiyyətin formalaşmasına yönəldilmiş təlimdir. Bu mənada təlim eyni zamanda tərbiyəedici funksiyanı həyata keçirir. Psixoloqlar şəxsiyyətin psixi inkişafını təlimin həm nəticəsi, həm də başlıca şəraiti kimi qeyd edirlər. Professor Ə.Əlizadə haqlı olaraq qeyd edir ki, “inkişafetdirici təlim prinsipi şagirdlərin əqli inkişafına xüsusi əhəmiyyət verir və onu şəxsiyyətin forlaşması ilə qarşılıqlı əlaqədə araşdırır”. Məhz buna görə də təlim elə təşkil edilməlidir ki, o təkcə şagirdlərə bilik, bacarıq verməklə, onların əqli inkişafını təmin etməklə kifayətlənməsin, eyni zamanda onlarda şəxsiyyətin formalaşmasına təkan versin. Bu zaman təlim özünün tərbiyəedici funksiyasını həyata keçirmiş olur.

VI. 24.6. Dərsin təşkilinin psixoloji şərtləri

Müasir dərsə verilən psixoloji tələblər. Elmi texniki tərəqqinin həyatımızın müxtəlif sahələrinə daxil olduğu və mənimsənilməsi zəruri olan məlumatların durmadan artdığı müasir dövrdə dərsə daha yüksək tələblər verilir. Bu tələbləri həyata keçirmək müəllimin öz ixtisası ilə yanaşı, yüksək pedaqoji bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlərə, eləcə də psixologiya elminin, xüsusilə təlim psixologiyasının müasir nailiyyətlərinə dərinlən yiyələnməsini tələb edir.

Müasir dərs, hər şeydən əvvəl, məktəbə verilən müasir ictimai tələblərin yerinə yetirilməsinə yönəldilən dərstdir. Müasir dərsə bir sıra psixoloji tələblər verilir. Bu tələblər müasir dərsin funksiyaları ilə sıx bağlıdır. Həmin funksiyalara öyrədici, inkişafetdirici, tərbiyəedici funksiyaları və s. aid etmək olar. Həmin funksiyalarla bağlı olaraq müasir dərsə verilən psixoloji tələblərə nəzər salaq.

Şagirdlərin fəallığının təmin edilməsi müasir dərsə verilən ən başlıca psixoloji tələblərdən biridir. Bu mühüm tələbin yerinə yetirilməsi, hər şeydən əvvəl, təlim prosesində mənimsəməyə təsir edən amillərin nəzərə alınması zərurətini irəli sürür. Təlim psixologiyasında belə amillər iki qrupa bölünür: daxili və xarici amillər.

Dərsdə şagirdlərin fəallığını şərtləndirən daxili amillərdən biri onların diqqətinin təşkil olunmasından ibarətdir. Müəllim dərsdə şagirdlərin diqqətini səfərbər etməklə yanaşı onu mənimsənilməli olan anlayışların mühüm əlamətləri üzərinə yönəltməlidir. Müasir dərs elə qurulmalıdır ki, ən zəruri informasiyalar şagirdlərin diqqətindən kənarda qalmasın.

Şagirdlərin fəallığını təmin etmək, onlarda lazımi və davamlı bilik və bacarıqlar aşılamaq üçün dərsdə öyrənməyə, yadda saxlamağa, öyrəndiklərini tətbiq etməyə qarşı yönəlişlik (ustanovka) yaratmaq zəruridir.

Müasir dərsə verilən psixoloji tələblərdən biri kimi, mənimsəməyə təsir edən xarici amillərdən düzgün və səmərəli istifadə olunmasını qeyd etmək olar. Burada dərsdə təlim materialının çətinlik dərəcəsi, əhəmiyyətliliyi, mənalılığı, strukturu, emosionallığı ilə yanaşı, ən səmərəli üsul və vasitələrdən istifadə olunması da tələb edilir. Müasir dərsi ən yeni texniki vasitələrdən istifadəsiz təsəvvür etmək mümkün deyildir. Müasir dərs inkişafetdirici xarakter daşmalıdır. Bunun üçün dərsdə şagirdin yalnız hafizəsinə deyil, təfəkkürünə xüsusi olaraq istinad edilməlidir. Ona görə də dərs elə təşkil edilməlidir ki, şagirdləri fikirləşməyə yönəldə bilsin. Buna isə dərsdə problemlı situasiyanın yaradılması ilə nail olmaq mümkündür.

Dərsdə problem situasiya yaradılması yolları. Müasir dərsə verilən ən mühüm tələblərdən biri onun inkişafetdirici olmasıdır. Burada problemlı təlim əvəzolunmaz əhəmiyyət daşıyır.

Problemlı təlim isə şagirdlərin təfəkkürünün işləməsinə, onların axtarıcı, fəal olmasına imkan yaradır. Təlimin problemlı xarakter daşması və şagirdlərə inkişafetdirici təsir göstərməsi üçün dərsdə şagirdlərin problem situasiya ilə qarşılaşdırılması zəruri şərtədir. Özünün başlıca mahiyyətinə görə təfəkkür yalnız yeni məqsədlər olan yerdə, fəaliyyətin köhnə, əvvəlki üsul və vasitələrinin azlıq etdiyi yerdə lazım gəlir. Belə şərait problemlı situasiya adlanır. Təlim psixologiyası sahəsində tədqiqat aparən alimlər dərsdə problem situasiya yaradılmasının şagirdlərin fəallığı üçün zəruri şərt olduğunu qeyd edirlər. Bunu məktəb təcrübəsi də təsdiq edir. Dərsdə müvafiq problem situasiya yaradıldıqda şagirdlər müəyyən çətinliklərlə qarşılaşır, həmin çətinlikdən çıxmaq, qarşıda duran problemi həll etmək üçün mövcud biliklərinin kifayət qədər olmadığını dərk edirlər. Ona görə də həmin çətinlikdən çıxmaq üçün yollar axtarmağa, təfəkkürlərini işə salmağa başlayırlar. Məsələn, “Günəş çıxdı, şagirdlər

məktəbin həyatında göründülər” cümləsini təhlil edən şagird “Günəş” sözünün mübtəda olduğunu göstərir. Həmin şagirdə “Günəş çıxmamış şagirdlər məktəbin həyatında göründülər” cümləsi təqdim edildikdə yenə də «Günəş» sözünü mübtəda kimi qəbul edir, onun eyni söz olmasına, eyni suala cavab verməsinə (şagirdin özünün verdiyi suala görə) əsaslanır. Bu zaman müəllim şagirdin cavabının düzgün olmadığını, burada başqa sözün mübtəda olduğunu bildirir. Çətinliklə qarşılaşan şagird həmin problemi həll etmək üçün yeni yol, vasitə axtarmağın zəruriliyini dərk edir. Bu zaman şagirdin fikri prosesi problem situasiyanın təhlilindən başlayır. Problem situasiyanın təhlili nəticəsində onun strukturundakı əsas cəhətlər: məlum olmayan, axtarılan cəhətlər ayrılır. Nəyi axtarmaq, nəyi bilmək lazım gəldiyi müəyyən edilir. Nəticədə şagird yaradıcı olur, yüksək fəallıq şəraitində çalışır. Bütün bunlar isə materialı daha yaxşı anlamaq, mənimsəməklə yanaşı şagirdin əqli inkişafına da təsir göstərir.

Psixoloji ədəbiyyatda problem situasiyanın mahiyyəti, onun tipləri, dərstdə problem situasiyanın yeri və s. məsələlər barədə əsaslı fikirlər irəli sürülmüşdür. Müəllimin dərstdə yaratdığı situasiyanın dörd tipi qeyd olunur.

Birinci tip problem situasiya ən çox o zaman meydana gəlir ki, şagird əvvəl əldə etmiş olduğu biliklərdən yeni praktik şəraitdə istifadə etmək zərurəti qarşısında qalsın. Bu zaman şagird bilik, bacarıq və vərdişinin qənaətləndirici səviyyədə olmaması faktını dərk edir ki, bu da onun idrak maraqlarının oyanmasına, yeni biliklər axtarmasına səbəb olur.

İkinci tip problem situasiya məsələnin mümkün olan nəzəri həlli yolu ilə seçilmiş üsulun praktik olaraq həyata keçirilməsinin qeyri-mümkünlüyü arasındakı ziddiyyətdən doğur.

Üçüncü tip problem situasiya tədris tapşırıqlarını yerinə yetirərkən əldə edilmiş praktik nəticələrlə, şagirdə həmin nəticələri nəzəri olaraq əsaslandırmağa aid biliyin olmaması

arasında ziddiyyət olduqda meydana gəlir.

Dördüncü tip problem situasiya daha geniş yayılmış tipdir. Bu tip problem situasiya o zaman yaranır ki, şagird qarşıda qoyulmuş məsələni həll etmək yollarını bilmir, tədris və ya həyat situasiyasında yeni faktları izah etməkdə çətinlik çəkir, daha doğrusu, əvvəlki biliklər yeni faktı izah etmək üçün kifayət etmir.

Təlim psixologiyası sahəsində aparılmış tədqiqatlar zamanı müəyyən edilmişdir ki, problem situasiyanın ayrı-ayrı tipləri təfəkkür üçün müxtəlif şərait yaradır. Problem situasiyanın əsas tipləri barədə müəllimin biliyi, şübhəsiz, bu cür situasiyaların yaradılması yollarını müəyyənləşdirməsinə, bununla da şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməsinə şərait yaradır. Məhz buna görə də müəllim dərsi müasir tələblər səviyyəsinə qaldırmaq üçün həmin cəhətə xüsusi diqqət yetirməlidir.

Dərsdə yaddasaxlama tərzlərindən səmərəli istifadə etmənin şərtləri. Təlimin müvəffəqiyyəti dərsdə öyrənmənin, yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadə olunmasından da çox asılıdır. Öyrənmənin, yaddasaxlamanın səmərəliliyini artıran bu cür tərzlər çox və müxtəlifdir. Onlardan bəzilərinə nəzər salaq. Dərsdə öyrənmənin, yaddasaxlamanın bilavasitə müəllimlə bağlı olan səmərəli yollarından biri kimi şagirdlərdə öyrənilən materiala qarşı idrak maraqlarının aşılmasını, başqa sözlə, təlimin daxili motivlərinin inkişaf etdirilməsini göstərmək olar. Müəllim şagirdlərdə öyrəndiklərinə qarşı idrak marağı yaratdıqda şagirdlərin öyrəndiklərini yaddasaxlamaları da səmərəli olur.

Yaxşı öyrənmək və yaddasaxlamanın səmərəli şərtlərindən bir də müəllimin dərs zamanı şagirdlərin diqqətini səfərbər edə bilməsidir. Bu baxımdan dərsdə şagirdlərin diqqətini öyrənilən obyekt (material) üzərinə yönəltmək, onun ətrafında mərkəzləşdirmək ən zəruri şərtlərdəndir.

Öyrənilən materialın daha yaxşı yadda saxlanması

qarşıya qoyulmuş yaddasaxlama məqsədi, yaddasaxlama müddətindən də asılıdır. Müəllim dərstdə şagirdlərin qarşısında (eləcə də şagirdlər öz qarşılarında) yaddasaxlama, həm də uzun müddət üçün yaddasaxlama məqsədi qoyduqda öyrənilən material uzun müddət yaddan çıxmır. Əksinə, şagird materialı sabah müəllimə cavab vermək məqsədini qarşısına qoyursa, cavab verəndən az sonra həmin material asanlıqla unudulur.

Yaddasaxlamanın səmərəli yollarından biri də öyrəndiklərini anlamadır. Əgər müəllim verdiyi materialın şagirdlər tərəfindən anlaşılmasına nail olarsa yaddasaxlama da bir o qədər davamlı və səmərəli olur.

Müəllimin öyrətdiyi materialları həyatla əlaqələndirməsi də yadda saxlamanın səmərəliliyinə müsbət təsir edən şərtlərdəndir.

Müəllim dərstdə şagirdlərin öyrəndiklərini yaxşı yadda saxlaya bilmələri üçün onları həmin materialı təxəyyüllərində canlandırmağa alışdırmalıdır.

Öyrənmənin, yaddasaxlamanın səmərəliliyini təmin edən yolların sayını artırmaq olardı. Şübhəsiz müəllimin burada qeyd olunan və digər səmərəli yollardan istifadə etmək bacarığı aşılması şagirdlərin zəruri bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi işini asanlaşdırır, təlim fəaliyyətinin səmərəliliyini yüksəldir.

VI.24.7. Təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyası

Məktəb təcrübəsindən məlum olduğu kimi, şagirdlər özlərinin öyrənməyə qabillikləri, əqli inkişaf səviyyələri, idrak imkanları, fərdi psixi xassələri və s. görə bir-birlərindən fərqlənirlər. Ona görə də həmin şagirdlərin hamısı ilə eyni yolla işləmək istənilən nəticəni vermir. Bu cəhət təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyasının vacibliyini irəli sürür. Bununla bağlı olaraq psixologiyada fərdi fərqlərin öyrənilməsi

sahəsində əldə edilən uğurlar məktəb təcrübəsində fərdi yanaşma prinsipinin özünə yer etməsində xüsusi rol oynamışdır.

Fərdi yanaşma mühüm psixoloji-pedaqoji prinsip kimi diqqəti cəlb edir. Təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyası anlamının yaranması fərdi yanaşma nəzəriyyəsi və təcrübəsinin inkişafında yeni mərhələ kimi özünü göstərmişdir. Təlimin fərdiləşməsi dedikdə forma və üsullarından asılı olmayaraq şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin təlim prosesində nəzərə alınması başa düşülür. Əgər şagirdlərin qruplaşdırılması formasında nəzərə alınarsa, təlimin fərdiləşdirilməsindən fərqli olaraq buna təlimin diferensiasiyası deyilir. (Ə. Əlizadə).

Hər bir şagird özünəməxsus fərdi xüsusiyyətlərlə seçilir. Bir tərəfdən bu xüsusiyyətləri qorumaq, digər tərəfdən onları daha da inkişaf etdirmək məktəbin əsas vəzifəsi sayılır. Təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyası, hər şeydən əvvəl, bu vəzifənin həyata keçirilməsinə xidmət edir.

Təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası müxtəlif formalarda həyata keçirilir:

1. Təlimin diferensiasiyası. Şagirdlər özlərinin müəyyən xüsusiyyətlərinə görə qruplaşdırılır, müxtəlif tədris planları və proqramları ilə təhsil alırlar. Bu yolla nisbətən qomogen olan siniflər, məktəblər yaradılır. Mütəxəssislərin qeyd etdiyi kimi, dünya miqyasında diferensiasiyaanın əsasən iki formasından istifadə olunur: birinci, müəyyən bir mərhələdə məktəb ayrı-ayrı bilik sahələri, məsələn, humanitar, fizika, riyaziyyat, kimya-biologiya və s, üzrə şaxələnilir; ikinci, icbari fənləri seçmə yolu ilə öyrənilən fənlər əlavə olunur. Bu forma və üsulların qovşağında şagirdlərin xüsusi qabiliyyətləri, maraqları və peşə niyyətlərinə görə müxtəlif tipli məktəb və siniflər yaradılır. Təlim bir qayda olaraq müxtəlif tədris planları və proqramları əsasında həyata keçirilir.

2. Tədris işinin sinifdaxili (qrupdaxili) fərdiləşdirilməsi. Sinifdə frontal iş fərdi işlə üzvü surətdə əlaqələndirilir.

Təlim prosesində hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətləri zəruri surətdə nəzərə alınır, yəni şagirdlərə eyni tapşırıqlar deyil, onların fərdi xüsusiyyətlərinə müvafiq olaraq müxtəlif variantlı tapşırıqlar vermək və ya əlavə ədəbiyyat göstərmək yolu ilə təlim prosesi fərdiləşdirilir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Təlim nədir? Onun mahiyyəti və psixoloji qanunauyğunluqlarını açın.
2. Təlim fəaliyyətinin strukturuna nələr daxildir? Onların mahiyyətini açın.
3. Təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsindən danışın.
4. Öyrənməyə qabillik dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
5. Təlimdə geridə qalan şagirdlərin hansı tipləri var? Onları xarakterizə edin.
6. Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edən daxili amillər hansılardır? Onları xarakterizə edin.
7. Öyrənmənin müvəffəqiyyətinə təsir edən xarici amillər hansılardır?
8. Təlimin motivləri hansılardır?
9. İnkişafetdirici və tərbiyəedici təlimin mahiyyətini açın.
10. Müasir dərslə verilən psixoloji tələblər hansılardır?
11. Problem situasiya nədir və onun yaradılması yollarından danışın.
12. Dərsdə yaddasaxlama tərzlərindən səmərəli istifadə etmə şərtləri hansılardır?
13. Təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyası dedikdə nəyi başa düşürsünüz?

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. Təlim fəaliyyəti və psixi proseslər.
2. Təlim və psixi inkişaf haqqında konsepsiyalar.
3. Təlim prosesində təkrar və müəlisələrə verilən psixoloji tələblər.
4. Pedaqoji psixologiyada təlimin strukturuna dair konsepsiyalar.
5. Təlim prosesində düzgün ümumiləşdirmə bacarığının formalaşdırılması.

Ədəbiyyat

- Həmzəyev M.Ə.** Pedaqoji psixologiya – Bakı, 1991, səh.70-144.
- Həmzəyev M.Ə.** Dillərarası keçirilmə və interferensiyanın psixoloji xüsusiyyətləri// Bakı Qızlar Universiteti Elmi xəbərləri, 2006, №1.
- Məmmədov A.** Təlimin psixoloji əsasları. – Bakı, 1993. s.62-80
- Əlizadə Ə.Ə.** Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. – Bakı, 1998, s.34-82.
- Əlizadə Ə.Ə.** Yeni pedaqoji təfəkkür. – Bakı, 2001..
- Alxazişvili A.A.** Osnovı ovladenıə ustnoy inostrannoy reçğö. – M., 1988.
- Artemov V.A.** Psixologıə obuçenıə inostrannım əzıkam. – M., 1965.
- Davidov V.V.** Vidı obobhenıə v obuçenii. – M., 1972.
- Markova A.N.** Formirovanie motivaüii uçenıə v şkolğnom vozraste. – M., 1983.
- Maxmutov M.İ.** Sovremennıy urok. – M.,1981.
- Matöşkin A.M.** Problemnie situaüii v mışlenii i obuçe-

nii. – M., 1972.

Otstaõhie v učenii školǵniki. Problemı psixičeskoqo razvitiã. – M., 1986.

İlǵasov İ.İ. Struktura proüessa učenĩa. – M., 1986.

Kabanova. Meller E.N. Uçebnaõ deätelǵnostǵ i razvivaõhee obuçenie. – M., 1981.

Əkimanskaõ İ.S. Razvivaõhee obuçenie. – M., 1979. s.7-104.

Davidov V.V. Vidi obobhenĩa v obuçenii. – M., 1972.

2 5 - c i F Ə S İ L

PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN VƏ MÜƏLLİM ŞƏXSİYYƏTİNİN PSIXOLOGİYASI

Qısa xülasə

Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri. Pedaqoji fəaliyyət müəllimin peşə fəallığıdır. Pedaqoji fəaliyyətin pedaqoji elmlərin müxtəlif sahələri tərəfindən öyrənilməsi. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji strukturu.

Müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası və müəllimin pedaqoji ustalığının psixoloji əsasları. Müəllimin cəmiyyətdə yeri. Pedaqoji funksiyalar: inkişafetdirici, tərbiyəedici, kommunikativ-öyrədici, qnostik, konstruktiv, təşkilatçılıq. Müəllim şəxsiyyətinə verilən psixoloji tələblər. Müəllim şəxsiyyətinin pedaqoji fəaliyyətdə rolu. Müəllimin məlumatverici, səfərbəredici, inkişafetdirici, istiqamətləndirici pedaqoji bacarıq və vərdisləri. Müəllimin şəxsi, didaktik və təşkilati-kommunikativ pedaqoji qabiliyyətləri.

Pedaqoji ünsiyyətin psixoloji mexanizmləri. Pedaqoji ünsiyyətin ümumi xarakteristikası. Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət üslubu: avtoritar, demokratik, liberal, qeyri-sabit. Müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətləri. Pedaqoji ünsiyyət zamanı müəllimin mövqeyi. Gənc müəllimlərin şagirdlərlə ünsiyyətindəki əsas çətinliklər. Pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliklərin tipləri və onların aradan qaldırılması yolları. Müəllimin pedaqoji mərifəti. Pedaqoji mərifətin müəllimin davranışında həlledici yeri. Pedaqoji mərifətin onun ümumi əxlaqi keyfiyyətlərindən, pedaqoji etika qanunlarını nəzərə almasından asılılığı.

Şagird şəxsiyyəti və sinif kollektivinin öyrənilməsi və onlara psixoloji xarakteristika tərtibinin prinsipləri. Dərsin psixoloji təhlili.

Pedaqoji kollektiv və ona rəhbərliyin bəzi psixoloji məsələləri. Pedaqoji kollektiv və onun pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətində rolu. Müəllimlərin qarşılıqlı münasibətləri və pedaqoji kollektivdə psixoloji iqlim. Pedaqoji kollektivə rəhbərlik. Pedaqoji kollektivə rəhbərliyin sosial-psixoloji funksiyaları.

VI.25.1. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri

Pedaqoji fəaliyyət cəmiyyətin yaşlı üzvlərinin məqsədi gənc nəsli tərbiyə etməkdən ibarət olan fəaliyyətidir. Başqa sözlə, pedaqoji fəaliyyət müəllimin təlim, tərbiyə, inkişaf, şagirdlərin təşkili zamanı cəmiyyət tərəfindən irəli sürülən sifarişə müvafiq olaraq məktəblilərdə şəxsiyyətin keyfiyyətinin formalaşmasına yönəldilmiş peşə fəallığından ibarətdir.

Pedaqoji fəaliyyət mürəkkəb fəaliyyətdir. Onun müxtəlif cəhətləri diqqəti cəlb edir. Ona görə də pedaqoji fəaliyyət pedaqoji elmlərin müxtəlif sahələri tərəfindən öyrənilir, tədqiq olunur. Burada birinci növbədə müəllim əməyinin psixoloji qanunauyğunluqları diqqəti cəlb edir. Ona görə də pedaqoji fəaliyyətin psixologiyasından danışarkən müəllim əməyinin, müəllimin cəmiyyət tərəfindən irəli sürülən məqsədləri və pedaqoji fəaliyyət sistemini necə qavraması və həyata keçirməsi, konkret şəraitdən asılı olaraq öz fəaliyyətinin vəzifə, forma və metodlarının aktuallığını necə dərk etməsinin psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənən psixoloji bilik sahəsini nəzərdə tuturuq. Bu bilik sahəsi ümumiyyətlə fəaliyyətin psixoloji qanunauyğunluqlarına istinad edir, özünün strukturunu müəyyənləşdirərkən həmin qanunauyğunluqlardan qidalanır. Fəaliyyət haqqında mövcud biliklərə istinad etmiş olsaq, pedaqoji fəaliyyətin strukturunda aşağıdakı cəhətləri ayırd edə bilərik:

1) pedaqoji fəaliyyətin motivləri - insan yetişdirməklə əlaqədar ictimai tələbat;

2) pedaqoji fəaliyyətin məqsədi – cəmiyyət üzvlərinin tərbiyəsi;

3) pedaqoji fəaliyyətin predmeti – insan (yaşlı və uşaq). Fəaliyyətin başqa növlərindən fərqli olaraq pedaqoji fəaliyyətin predmeti özünəməxsus xüsusiyyətə malikdir. Burada əsas cəhət

ondan ibarətdir ki, uşaq öz fəaliyyətinin həm obyektı, həm də subyektı kimi çıxış edir;

4) müəyyən iş və əməliyyatların məcmuundan ibarət olan fəaliyyətin özü — ayrı-ayrı öyrədici, inkişafetdirici və tərbiyələndirici iş və əməliyyatlar;

5) pedaqoji fəaliyyətin vasitələri — məktəbdə təlim və tərbiyənin məzmunu, forması və metodları;

6) pedaqoji fəaliyyətin şəraiti — cəmiyyətin böyüməkdə olan gənc nəslin tərbiyəsinə qayğısı, məktəbin maddi cəhətdən təchiz olunması, məktəbin pedaqoji kollektivindəki birlik, məktəbə lazımı səviyyədə rəhbərlik etmək və s.;

7) pedaqoji fəaliyyətin nəticəsi — şagird şəxsiyyətinin əlamət və keyfiyyətlərinin formalaşması.

Bu cəhətlərin hər biri pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyi üçün əsas amil rolunu oynayır. Məhz buna görə də onların hər biri pedaqoji fəaliyyətin tələblərinə uyğun səviyyədə olmalıdır. Eyni zamanda pedaqoji fəaliyyət bu cəhətlərə malik olmadan bir fəaliyyət kimi təzahür edə bilməz.

Müəllim əməyi çoxcəhətli psixi reallıqdır. Burada bir-biri ilə vəhdətdə olan üç cəhət diqqəti xüsusi olaraq cəlb edir. Bunlar pedaqoji fəaliyyət, pedaqoji ünsiyyət və müəllim şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərindən ibarətdir. Onlar vahid məqsədə — cəmiyyətin sosial sifarişini həyata keçirməyə yönəlsələr də bir-birini təkrar etmirlər. Belə ki, pedaqoji fəaliyyət müəllimin şagirdlərə təsirini (eləcə də şagirdlərin müəllimə təsirini) əhatə edir. Pedaqoji ünsiyyət — birgə fəaliyyət zamanı müəllim və şagirdlərin əməkdaşlığından ibarətdir. Pedaqoji fəaliyyəti, pedaqoji ünsiyyəti müəllim şəxsiyyətindən kənarda nəzərdən keçirmək mümkün deyildir.

Müəllimin şəxsiyyəti onun əməyinin sosial istiqamətini müəyyən edən əsas amildir. Qeyd olunan cəhətlərin hər üçü müəllim əməyinin gedişi zamanı bir-biri ilə mürəkkəb dialektik əlaqədə olmaqla, onlardan hər biri gah zəmin, gah vasitə, gah

da inkişafın nəticəsi kimi özünü göstərir.

Psixoloji tədqiqatlar əsasında müəyyən edilmişdir ki, pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllim bir deyil, bir neçə məqsəd və vəzifəni yerinə yetirir. Psixoloqlar həmin məqsədlərin aşağıdakı təsnifatını vermişlər: 1) cəmiyyətin sosial sifarişindən doğan ümumi ilkin məqsədlər, 2) təlim fənninin spesifikliyindən irəli gələn konstruktiv məqsədlər, 3) sinfin konkret tərkibi ilə bağlı olan operativ pedaqoji məqsədlər.

VI.25.2. Müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası və müəllimin pedaqoji ustahlığının psixoloji əsasları

Müəllimin cəmiyyətdə yeri və funksiyaları. Müəllimin qarşısına qoyduğu tələbləri aid etmək olar. Sosial-psixoloji amillərə gəldikdə, buraya ətrafdakı adamların müəllimin şəxsiyyəti və fəaliyyəti ilə bağlı sosial gözləmələri, özünün pedaqoji fəaliyyəti sahəsində onun öz gözləmə və ustanovkalarını aid etmək olar.

Müəllimin cəmiyyətdəki mövqeyi və funksiyaları. Pedaqoji fəaliyyətin əsas subyekti müəllim olduğuna görə burada müəllim əməyinin motivləri, məqsədləri və vəzifələri əsas yer tutur. Pedaqoji fəaliyyətin məzmunu və psixologiyası bir tərəfdən sosial amillərlə, digər tərəfdən sosial psixoloji amillərlə müəyyən edilir. Bu cür sosial amillərə müəllimin cəmiyyətdəki mövqeyi və funksiyalarını, cəmiyyətin gənc nəslin tərbiyəsi işinə, tərbiyə sisteminin və onun özəyini təşkil edən ümumtəhsil məktəblərinin inkişafı və təkmilləşdirilməsinə verdiyi böyük əhəmiyyətlə müəyyənləşir.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti çətin olmaqla, həm də şərəfli və xeyirxah fəaliyyətidir. Bu fəaliyyətin özünəməxsus vəzifələri vardır. Hər şeydən əvvəl, bu fəaliyyət prosesində şagirdlər müvafiq bilik, bacarıq, vərdislərə, elmlərin əsaslarına

yyılənirlər. Pedaqoji fəaliyyət şagirdlərə bilik, bacarıq və verdişlər aşılamaqla məhdudlaşmır, eyni zamanda onlara dünyagörüşü, əqidə və inam aşılayır. Bu prosesdə şagirdlər zəruri davranış formalarına yiyələnirlər. Onlarda fəallıq, biliyə hərislik inkişaf edir.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti və bu zaman qarşısına qoyduğu vəzifələri yerinə yetirməsi əsasən məktəbdə həyata keçir. Müəllimin vəzifələri məktəbin qarşısında duran ümumi vəzifələrdən doğur. Müasir məktəbin isə ən mühüm, daimi vəzifəsi böyüməkdə olan nəsle elmlərin əsasları haqqında dərin və möhkəm biliklər vermək, həmin bilikləri təcrübədə tətbiq etmək vərdisləri və bacarıqları aşılamaqdan ibarətdir. Burada həlledici rol müəllim oynayır.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsi onun öz qarşısında duran funksiyaları necə həyata keçirməsindən asılı olur. Müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin təhlili göstərir ki, bu fəaliyyət bir-biri ilə sıx bağlı olan bir sıra funksiyalardan ibarətdir. Həmin funksiyaların həyata keçirilməsi şagirdlərin təlim və tərbiyəsini, onlarda şəxsiyyətin formalaşmasını təmin edir.

Psixoloji ədəbiyyatda məktəbdə hər bir fənn müəlliminin fəaliyyəti üçün xarakterik olan aşağıdakı pedaqoji funksiyalar qeyd olunur: *inkışafetdirici, tərbiyəedici, kommunikativ-öyrədici, qnostik, konstruktiv, təşkilatçılıq.*

Şübhəsiz bu cür funksiyaların sayını artırmaq olardı. Lakin elə qeyd etdiyimiz bu altı funksiya haqqında biliyə malik olmaq və həmin funksiyaları həyata keçirməyi bacarmaq hər bir fənn müəlliminin pedaqoji ustalığının göstəricisi ola bilər. İndi də həmin funksiyaların mahiyyətinə nəzər salaq.

İnkişafetdirici funksiya, adından məlum olduğu kimi, müəllimdən öz şagirdlərini inkişaf etdirmək vəzifəsini həyata keçirməyi tələb edir. Təlim və şagirdlərin inkişafı vahid, bir-birilə bağlı proseslərdir. Ona görə də inkişafetdirici pedaqoji funksiya o zaman müvəffəqiyyətlə həyata keçə bilər ki,

müəllim şagirdlərin şəxsiyyətlərinin əqli, sensor və emosional sahəsinin, idrak imkanlarının formalaşması və inkişafı yollarını müəyyənləşdirə bilsin, onlarda müstəqil işləmək bacarığı aşılaya bilsin. Bunun üçün isə müəllim bir sıra zəruri bilik, bacarıq və vərdislərə malik olmalıdır. Bunlardan: müxtəlif yaş dövründə şagirdlərdə idrak qabiliyyətləri inkişafının psixoloji-pedaqoji əsasları haqqında bilikləri, öyrənilən faktları təhlil etmək və ümumiləşdirmək, müqayisə etmək, onların mühüm və ikinci dərəcəli əlamətlərini ayıra bilmək bacarığını, şagirdi problem situasiya ilə qarşılaşdırma və onu fikirləşdirə bilmək bacarığını və s. göstərmək olar.

Tərbiyəedici funksiya da inkişafetdirici funksiyadan az əhəmiyyətə malik deyildir. Tərbiyəedici pedaqoji funksiya təlim prosesində və sinifdənkənar tədbirlər zamanı şagirdlərdə düzgün elmi dünyagörüşünün formalaşması, ideya-siyasi, əxlaqi, estetik və vətənpərvərlik tərbiyəsi vəzifələrinin yerinə yetirilməsi ilə bağlıdır. Şübhəsiz, bu funksiyanın həyata keçirilməsi də müəllimdən zəruri pedaqoji bacarıq və vərdislərə yiyələnməyi tələb edir. Bunlardan, dərstdə və sinifdənkənar tədbirlər zamanı tədris edilən fənnin imkanlarından tərbiyəvi məqsədlər üçün istifadə edə bilmək bacarığını, kollektivizm, prinsipiallıq, fəal əxlaqi mövqe tərbiyə edə bilmək bacarığını, şagirdlərin şüurlu olaraq peşə seçmələri və ilkin peşə hazırlığı üçün şərait yarada bilmək bacarığını və s. göstərmək olar.

Kommunikativ öyrədici funksiya bir tərəfdən müəllimin kommunikativ fəaliyyətinin təşkili, digər tərəfdən onun şagirdlərə zəruri məlumatlar verməsi ilə bağlıdır. Müəllimin kommunikativ fəaliyyəti düzgün qurulduqda tədris etdiyi elmin əsaslarını öyrədə bilir, şagirdlərin maraq və ehtiyaclarını ödəyir, real şəraitdən asılı olaraq təlim və tərbiyə metodlarından səmərəli şəkildə istifadə etməyi bacarır. Kommunikativ funksiyanı həyata keçirmək üçün müəllim siniflə və ayrı-ayrı şagirdlərlə, ayrı-ayrı müəllimlərlə və bütün müəllim

kollektivi ilə, məktəb rəhbərləri ilə, şagirdlərin valideynləri ilə tez və asanlıqla işgüzar əlaqə yaratmağı bacarmalıdır.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyətindəki **qnostik funksiya**ya gəldikdə, o, hər şeydən əvvəl məktəbdə bu və ya digər fənnin öyrədilməsinin son məqsədini dərindən dərk etməyə əsaslanır. Bununla yanaşı, həmin funksiya müəllimdən həmin tədris fənninin spesifik cəhətlərini, məzmununu, tədris metodlarını bilməyi, öyrənilən materialın mühüm əlamət və keyfiyyətlərini ayırmaq bacarığını, eləcə də proqramda və dərslikdə verilmiş tədris materialını şagirdlərin mənimsəmə, dərk etmə imkanları və mənimsəmədəki çətinliklərin səbəbləri barədə biliyə malik olmağı tələb edir.

Konstruktiv funksiyanı bir növ konstruktiv –planlaşdırma funksiyası da adlandırmaq mümkündür. Bu funksiya məktəbdə tədris prosesini mərhələlər üzrə planlaşdırmağı və təşkil etməyi nəzərdə tutur. Başqa sözlə, konstruktiv funksiya bir növ müəllimin təlim-tərbiyə prosesini məqsədyönlü şəkildə layihələşdirməsindən ibarətdir. Burada üç cür layihələşdirmə fəaliyyəti nəzərə çarpır:

a) konstruktiv-məzmunlu (burada həm təlim materialının, həm də tərbiyəvi işdə istifadə olunan materialın məzmunu və quruluşunun müəyyənləşdirilməsi tələb olunur);

b) konstruktiv-əməli (təlim və tərbiyə prosesinin müxtəlif anlarında müəllim və şagirdin yerinə yetirdikləri işlərin strukturunun planlaşdırılması);

v) konstruktiv - maddi (fənnin tədrisi və tərbiyəvi işləri aparmaq üçün maddi bazanın layihələşdirilməsi və təşkili).

Bütün yuxarıda qeyd etdiyimiz funksiyaları, xüsusilə kommunikativ və konstruktiv funksiyaları, müəllim özünün **təşkilatçılıq funksiyasını** yerinə yetirmədən lazımi səviyyədə həyata keçə bilməz. Təşkilatçılıq funksiyası çoxcəhətlidir. Onlardan aşağıdakıları xüsusilə qeyd etmək lazım gəlir: a) şagird kollektivini təşkil etmək; b) müxtəlif formalı tədris və tərbiyə işlərini təşkil etmək; v) pedaqoji prosesin həyata

keçirilməsi üçün maddi bazanı təşkil etmək.

Təşkilatçılıq funksiyasını müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmək üçün müəllimin bir sıra zəruri pedaqoji bacarıqlara malik olması lazım gəlir.

Buraya birinci növbədə sinif kollektivini təşkil etmək və onun fəaliyyətini tədris olunan fənnin mənimsənilməsinə, ictimai-faydalı işlərin yerinə yetirilməsinə yönəltmək bacarığını aid etmək olar. Bununla yanaşı, həmin funksiyanı həyata keçirə bilmək üçün müəllim dərslərin planına müvafiq olaraq özünün və şagirdlərin fəaliyyətini təşkil etməyi, dərslərdə və dərsləndənkənər tədbirləri yerinə yetirərkən onların diqqətlərini təşkil etməyi, təlimin texniki vasitələrindən səmərəli şəkildə istifadə etməyi, şagirdlərin tədris və kommunikativ fəaliyyətini hesaba almağı, ona nəzarət etməyi və təşvihi bacarmalıdır.

Müəllim şəxsiyyətinə verilən psixoloji tələblər.

Müəllim şəxsiyyəti onun peşə fəallığının mənbəi və hərəkətverici qüvvəsidir. Ona görə də müəllim əməyində onun şəxsiyyəti aparıcı yerlərdən birini tutur. Müəllim şəxsiyyəti lazımi səviyyədə formalaşmazsa cəmiyyətin onun qarşısında qoyduğu sosial sifarişini həyata keçirə bilməz. Axı xalq müəllimi gənc şəxsiyyətin mənəvi aləminin memarı, cəmiyyətin etibar etdiyi şəxsdir. Cəmiyyət ən əziz, ən qiymətli sərvətini - uşaqları, öz ümidini, öz gələcəyini müəllimə etibar edir. Müəllim isə cəmiyyətin bu “qiymətli sərvətini” pedaqoji fəaliyyət prosesində yetişdirir, cəmiyyət üçün bir yararlı vətəndaş kimi formalaşdırır. Ona görə də gənc şəxsiyyəti formalaşdıran müəllimin öz şəxsiyyəti yüksək şəkildə formalaşmalıdır.

Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyəti üçün hər bir müəllim təbiət və cəmiyyət haqqında dərin biliklərə yiyələnməklə, yüksək inam, yüksək ideyalılığa görə fərqlənməklə yanaşı bir sıra mühüm keyfiyyətlərə də malik olmalıdır. Psixoloji ədəbiyyatda həmin keyfiyyətlər aşağıdakı kimi xarakterizə olunur: 1) Hər bir müəllim öz fənninə dərinləndirilmiş yiyələnməli; 2)

idrak nəzəriyyəsinə və pedaqoji elmi mükkəmələ əxz etməli; 3) ayrı-ayrı anlayışlar arasındakı əlaqə və münasibətləri açmağı bacarmalı; 4) şagirdləri fəallaşdırmaq məqsədilə müxtəlif kommunikativ vasitələrdən istifadə edə bilməli və s. Bütün bu keyfiyyətlərə yiyələndikdən sonra müəllim öz pedaqoji fəaliyyətində yüksək nailiyyətlər əldə edə bilər.

Müəllimin şəxsiyyəti onun pedaqoji əməyinə istiqamət, məna verir. Müəllim şəxsiyyətinin strukturuna gəldikdə buraya onun əməyinin xarakterini müəyyənləşdirən psixi keyfiyyətlərin, qabiliyyətlərin, halətlərin mürəkkəb vəhdətini və s. aid etmək olar. Müəllim şəxsiyyəti özünün istiqamət və motivasiyası, qabiliyyətləri, xarakteri, yaradıcı mövqeyi, fərdi üslubi və s. ilə xarakterizə olunur.

Müəllim şəxsiyyətinin istiqaməti birinci növbədə özünün motivləşmə sferası (aləmi), ideyaları, sərvət meyilləri, əqidə və inamı və s. ilə müəyyən edilir. Burada müəllimin yüksək ideyalılığı və inamının, öz peşəsində oynadığı sosial rolu anlamağın rolunu da xüsusi qeyd etmək lazım gəlir. Bunlar bir növ müəllim şəxsiyyətinin keyfiyyətini təşkil edirlər.

Müəllim şəxsiyyətində qeyd olunan keyfiyyətlərlə yanaşı onun fərdi-psixi xassələri də həlledici yer tutur. Buraya müəllimin pedaqoji qabiliyyətlərini, maraq və meylini, xarakterini, emosional iradi və əqli xüsusiyyətlərini daxil etmək olar. Pedaqoji qabiliyyətlər fərdi psixi xassə kimi müəllimi özünün peşə fəaliyyəti üçün daha çox yararlı edir.

Müəllim şəxsiyyəti eyni zamanda özünün yaradıcılıq mövqeyi səviyyəsi, onu həyata keçirmək üçün yeni məqsəd və yollar axtarmaq cəhdi ilə xarakterizə olunur. Müəllim yaradıcılığı pedaqoji fəaliyyətdə yaratdığı yenilikdə, yaradıcı təfəkküründə, orijinal tapıntılarında ifadə olunur.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq müəllim şəxsiyyəti pedaqoji əməyin həyata keçirilməsinin fərdi xarakteri ilə müəyyən edilir. Təcrübə göstərir ki, obyektiv tələblə şərtlənən eyni bir məqsəd müxtəlif müəllimlər tərəfindən müxtəlif əməliyyatlardan

istifadə yolu ilə həyata keçirilir. Bu, həmin müəllimin fərdi üslubu kimi xarakterizə olunur. Müəllim əməyinin fərdi üslubu onun fəaliyyətinin elə davamlı tərzləri birliyi ki, o yalnız həmin şəxsin yerinə yetirdiyi işlərin müvəffəqiyyətini təmin edir. Müəllimin fərdi üslubunun səmərəliliyi onun yetirdiyi şagirdlərin tərbiyəlilik və yüksək mənimsəmə səviyyəsi ilə ölçülür. Müəllim hansı üslubla işlədiyini dərk etməlidir. O, həmin üslubun qüsurlarının nədən ibarət olduğunu və bu qüsurları necə aradan qaldırmaq mümkün olduğunu bilməlidir. Bir cəhəti də nəzərə almaq lazımdır ki, müəllimin yiyələndiyi fərdi üslub nisbətən ləng dəyişilə bilər.

Müəllim şəxsiyyətinin strukturunda özünü göstərən psixi halətlərə və proseslərə gəldikdə onlar epizodik, struktiv xarakter daşıyır, bir növ şəxsiyyətin yaranmasında ehtiyat rolunu oynayırlar.

Nəhayət, müəllim şəxsiyyətinin strukturunda təcrübə, bilik, bacarıq, vərdiş və adətlər də özünəməxsus yer tutur və onun fəaliyyətinin səmərəliliyində mühüm rol oynayır.

Yeri gəlmişkən qeyd etmək lazımdır ki, müəllim şəxsiyyətinin struktur komponentləri içərisində ən az dəyişməyə meyli olan onun istiqamətidir. Bu cəhəti dəyişmək, tərbiyə etmək nisbətən çətinidir. Ona görə də hələ əvvəlcədən müəllim şəxsiyyətinin istiqamətinin düzgün formalaşması həlledici əhəmiyyətə malikdir.

Müəllim şəxsiyyətinin pedaqoji fəaliyyətdə rolu. Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətində yüksək keyfiyyətlərə malik olan müəllim şəxsiyyətinin formalaşması mühüm əhəmiyyətə malikdir. Həmin keyfiyyətlər fəaliyyət prosesində tədricən şagirdlərin şəxsiyyətinin əlamətlərinə çevrilir. Qabaqcıl müəllimlərin iş təcrübəsini nəzərdən keçirdikdə onlarda yüksək şüurluluq, əxlaqi keyfiyyətlər, ümumi mədəniyyət və s. kimi keyfiyyətlər müşahidə edirik. Pedaqoji qabiliyyətlərlə birlikdə bu keyfiyyətlər müəllimə öz fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazanmaq imkanı verir. Müəllimin öz fəaliyyətində müvəffə-

qiyyət qazanmasında onun əxlaqi və iradi keyfiyyətləri də mühüm yer tutur. Bu keyfiyyətlər möhkəmlənir və müəllimin şəxsiyyətinin daimi əlamətlərinə çevrilir.

Müəllimin iradi qüvvəsinin ən parlaq ifadələrindən biri onun məqsədyönəlişliliyi, daima böyük pedaqoji vəzifələri həll etməyə yönəlməsindən ibarətdir. İradəli müəllim təkcə şagirdin qarşısına tələb qoymaqla kifayətlənmir, eyni zamanda həmin tələbin dəqiq və vaxtında yerinə yetirilməsinə nəzarət edir.

Müəllim təkidli olmalıdır. Təkidlilik təkcə müəllimin şagirdlərə qarşı tələbkar olması, ona nəzarət etməsi üçün zəruri deyildir. Bu keyfiyyət eyni zamanda müəllimin öz pedaqoji fəaliyyətini icra edərkən qarşıya çıxan ciddi çətinlik və maneələri aradan qaldırması, fasiləsiz olaraq öz üzərində işləməsi, öz ixtisasını artırması üçün də zəruridir.

Pedaqoji işin müvəffəqiyyəti üçün müəllimdə **dözümlülük**, hövsələnin olması da zəruridir. Əgər müəllim özünü əla ala bilmirsə, o, sinfi də ələ ala bilməyəcəkdir. Müəllim özünü ələ ala bilməyi, öz hərəkətlərinə nəzarət etməyi bacarmalıdır.

Müəllim üçün xarakterik olan keyfiyyətlərdən onun **təvazökarlıq və özünə qarşı tələbkarlığını** da qeyd etmək lazımdır. Bunlar həqiqi müəllimə xas olan müsbət keyfiyyətlərdəndir. Təcrübəli müəllim nə qədər müvəffəqiyyət qazansa da, hələ çox iş görmək lazım gəldiyini başa düşür.

Hələ vaxtilə görkəmli rus pedaqoqu K.D.Uşinski təlim və tərbiyə işində müəllimin mövqeyinə müstəsna əhəmiyyət verərək onun geniş və dərin elmi-pedaqoji biliyə, yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə, möhkəm iradəyə və xarakterə malik olmasını tələb edirdi. O, hər şeydən əvvəl tərbiyəçinin tərbiyə etdiyi insanı hərtərəfli bilməsinin, onu dəqiq öyrənməsinin zəruriliyini, həmin biliklər olmadan tərbiyə işini düzgün təşkil etməyin mümkün olmadığını göstərir. “Tərbiyəçi insanı həqiqətdə olduğu kimi bilməli, onun bütün zəif və qüvvətli cəhətləri ilə, bütün gündəlik xırda ehtiyacları ilə tanış

olmalıdır. Tərbiyəçi insanı ailədə, cəmiyyətdə, xalq arasında, bəşəriyyət içərisində və öz vicdanı ilə üzbəüz durduğu halda öyrənməlidir... o, insanı bütün yaşlarda,... bütün vəziyyətlərdə, şadlıq və qəmginlik hallarında... öyrənməlidir... yalnız bu zaman o, insan təbiətinin özündən tərbiyə vasitələrini əxz edə bilər, bu vasitələr isə olduqca çoxdur”.¹

Müəllim şəxsiyyətinin bu kimi keyfiyyətlərə malik olması onun pedaqoji fəaliyyəti üçün zəruridir.

Müəllim şagird kollektivinə rəhbərlik edir. Onun təlim və tərbiyəsi ilə məşğul olur. Ona görə də istər-istəməz müəllimlə şagird arasında qarşılıqlı münasibətlər mövcud olur. Müəllim öyrədir, tərbiyə edir, şagird öyrənir, müəllimin rəhbərliyi altında bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnir. Bu prosesdə müəllim eyni zamanda şagird şəxsiyyətinin təşəkkülü və inkişafına əsaslı təsir göstərir.

Şagird şəxsiyyətinin təşəkkülünə müəllimin öz şəxsiyyəti də lazımı təsir göstərir.

Pedaqogika tarixinə nəzər saldıqda görkəmli pedaqoq və ictimai xadimlərin müəllim şəxsiyyətinin uşaqların təlim və tərbiyəsində, o cümlədən onlarda şəxsiyyətin təşəkkülündə mühüm rol oynaması barədə fikirlərinə rast gəlirik.

A.İ.Gertsen göstərir ki, şagirdlərə təkcə müəllimin biliyi deyil, onun şəxsiyyəti də, ruhi keyfiyyətləri də əsaslı təsir edir.

K.D.Uşinski bu cəhətə xüsusi diqqət yetirərək yazır: “Tərbiyədə hər şey tərbiyəçinin şəxsiyyətinə əsaslanmalıdır. Çünki tərbiyənin gücü yalnız insan şəxsiyyətinin canlı mənbəyindən nəşət edir. Heç bir nizamnamə və proqram, heç bir süni yaradılmış müəssisə, nə qədər mahiranə düşünülsə də tərbiyə işində şəxsiyyəti əvəz edə bilməz”.¹

Təcrübə göstərir ki, doğrudan da müəllim şəxsiyyətinin şagirdlərə tərbiyələndirici təsirini başqa heç bir şey əvəz edə

¹ К.Д.Ушински. Сечилмиш педагожи ясырляри, Бакы, 1953, сящ.98

¹ К. Д.Ушинский. Собрание сочинений. Т.2., М., 1948, с.63-64.

bilməz. Müəllimin şəxsi nümunəsi, onun şəxsiyyəti şagird şəxsiyyətini təşəkkül etdirir, onun inkişafına şərait yaradır.

Müəllimin şəxsiyyəti uşağın əqlinin, hiss və iradəsinin inkişafına, onun həyatına əsaslı təsir göstərir. Müəllimin şəxsiyyəti təkcə dərs dediyi müddətdə deyil, məktəbi qurtardıqdan sonrakı dövrlərdə də bəzən həmin şagirdlərin şəxsiyyətinə müsbət təsir göstərir, ona təkan verir. Belə ki, bəzən orta məktəbin sonuncu siniflərində oxuyan oğlan və qızlar sevimli müəllimlərini özləri üçün ideal seçirlər. Hər bir sahədə olduğu kimi şəxsiyyətinin keyfiyyətlərinə görə də öz müəllimlərinə oxşamağa çalışırlar, bütün işlərində, fəaliyyətlərində buna can atırlar. Sevimli müəllimlərinin şəxsiyyəti onların həyatına işıq saçıyan mayaka çevrilir. Ona görə də müəllim şəxsiyyətində elə müsbət keyfiyyətlər formalaşmalıdır ki, onlar şagirdlər üçün əsil nümunə götürüləcək obyekt olsun.

Müəllimin pedaqoji bacarıq və qabiliyyətləri. Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən, müəllimin pedaqoji ustalığını şərtləndirən cəhətlərdən biri də onun pedaqoji ***bacarıq və qabiliyyətləridir.***

Müəllim təkcə dərin biliyə, geniş dünyagörüşünə malik olmaqla, öz fənnini hərtərəfli mənimsəməklə kifayətlənməməlidir. O, eyni zamanda bildiklərini, öyrəndiklərini, tədris etdiyi elmin əsaslarını şagirdlərə çatdırmağı da bacarmalıdır. Hər fənnin özünəməxsus xüsusiyyətləri, çətinlikləri vardır. Ona görə də müəllim öz fənnini yaxşı bilməklə, onu şagirdlərə çatdırmaq yollarına da yiyələnəlməlidir.

Şagirdlərin təlim-tərbiyə işi mürəkkəb və çətin bir prosesdir. Ona görə də burada müəllimin təkcə faktları qeyd etməsi kifayət deyildir. Müəllim şagirdlərin təlim-tərbiyə işini idarə etməyi də bacarmalıdır. Buna görə də o, öz yetişdirmələrinin daxili aləminə nüfuz etməyi bacarmalı, onların fikri iş tərzlərini izləyə bilməlidir. Yalnız belə olduqda müəllim şagirdlərin təlim-tərbiyə işini düzgün istiqamətə yönəldə bilər,

həmin iş idarə olunan işə çevrilər. Məhz buna görə də müəllim təkcə müvafiq biliklərə malik olmamalı, həmin bilikləri şagirdlərə çatdırmağı, onlara aşılamağı da bacarmalıdır.

Bəs müəllim konkret olaraq hansı pedaqoji bacarıq və vərdislərə yiyələnəməlidir? Bu barədə müxtəlif mülahizələr, fikirlər mövcuddur. Biz həmin məsələni daha sistemli və konkret əks etdirən bir mülahizəni burada qeyd edirik. Professor A.İ.Şerbakov müəllimin yiyələnəməli olduğu pedaqoji bacarıq və vərdisləri dörd qrupa bölür: 1) məlumatverici bacarıq və vərdislər; 2) səfərbəredici bacarıq və vərdislər; 3) inkişafetdirici bacarıq və vərdislər; 4) istiqamətləndirici bacarıq və vərdislər.

Bu bacarıq və vərdislərin mahiyyəti aşağıdakı şəkildə xarakterizə olunur.

Məlumatverici bacarıq və vərdislər:

- elmi materialları didaktik yolla işləməklə tədris materialı şəklinə salmağı bacarmaq;

- əsas didaktik vahidləri (anlayış, bacarıq və inam) ayırmaq, onların təşəkkülü və inkişafı yollarını işləyib hazırlamaq və şagirdlərin müvafiq bilik sisteminə daxil etmək;

- müvafiq məktəb fənninə dair xarakterik metodlar sistemini təkcə tətbiq etməklə kifayətlənməmək, eyni zamanda onları inkişaf etdirmək;

- proqramlaşdırılmış təlim ünsürlərini tətbiq etmək;

- şagirdlərin anlayacağı, məntiqi, aydın, qısa və ifadəli şəkildə danışmaq;

- əks əlaqəni təmin etmək;

- şagirdlərin muzeyə, təbiətə, istehsalata ekskursiyalarını təşkil etmək, onları kənd təsərrüfatı əməyi ilə tanış etmək, məşğələləri tədris emalatxanalarında və tədris-təcrübə sahəsində aparmaq.

Səfərbəredici bacarıq və vərdislər:

- şagirdlərin diqqətini səfərbərliyə almaq və onlarda

təlimə və əməyə davamlı maraqlar yaratmaq; onları oxumağa öyrətmək; onları öz iş yerini hazırlamağa, kitabla, alətlərlə işləməyə alışdırmaq;

- şagirdlərə əldə etdikləri nəzəri bilikləri təcrübəyə tətbiq etmək bacarığı aşılamaq;

- kollektivin inkişafına rəhbərlik etmək, şagirdlərin kollektivdə öz güclərini düzgün tətbiq etmələrinə rəhbərliyi bacarmaq; işləri dəqiq planlaşdırmaq, ona nəzarət etmək və obyektiv olaraq qiymətləndirmək.

İnkişafetdirici bacarıq və vərdişlər:

- tədris prosesində müşahidə metodundan və müxtəlif məktəb təcrübələrindən istifadə etmək;

- bütün tədris metodlarını yaş fiziologiyası, psixologiya, pedaqogika və məktəb gigiyenasının müasir nailiyyət və məlumatları əsasında tətbiq etmək;

- təlim və fikri iş sisteminin formalaşması prosesində şagirdlərin əqli fəaliyyətini idarə etmək;

- təlim prosesində şagirdlərdən müstəqil təfəkkür tələb edən problem situasiya yaratmaq;

- şagirdlərə əvvəllər əldə etdikləri bilikləri tətbiq etməyi, müqayisə və müstəqil əqlinəticə, fəal idrak fəaliyyəti tələb edən suallar vermək.

İstiqamətləndirici bacarıq və vərdişlər:

- elmi dünyagörüşü, təbiət və əməyə düzgün münasibəti təşəkkül etdirmək;

- şagirdlərdə tədris fəaliyyətinə və elmə, məhsuldar əməyə və cəmiyyətin tələblərinə, öz şəxsi istiqamət və imkanlarına uyğun peşəyə davamlı maraq aşılamaq;

- şagirdlərin yüksək əxlaqi ideallar ruhunda humanist, estetik və ideya-siyasi tərbiyəsini həyata keçirmək.

Müəllimin bu cür pedaqoji bacarıq və vərdişləri onun ümumi bacarıqları ilə birlikdə pedaqoji fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə həyata keçirməsinə imkan verir. Bu cür bacarıq və

vərdişlər pedaqoji fəaliyyət prosesində formalaşmaqla yanaşı, həmin fəaliyyətin səmərəli təşkilini təmin edir. Pedaqoji bacarıq və vərdişlər qabiliyyət səviyyəsinə yüksəldikdə pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrası üçün əsas amilə çevrilir.

Müəllimin təlim və tərbiyə prosesində yüksək göstəricilər əldə etməsi onun **pedaqoji qabiliyyətlərinin** inkişafından asılıdır. Pedaqoji qabiliyyətlərin inkişafı müəllimin şəxsiyyətində pedaqoji fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə icra etmək üçün zəruri olan fərdi psixi xassələrin formalaşmasına səbəb olur.

Bütün pedaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq üç qrupda birləşdirmək olar: **şəxsi qabiliyyətlər, didaktik qabiliyyətlər, təşkilatı-kommunikativ qabiliyyətlər.**

1. Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər dedikdə, adətən, şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərdə tutulur. Buraya **uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, dözümlülük və özünə sahib** olmaq (özünü ələ ala bilmək) və həmişə **dərs zamanı şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilmək** qabiliyyətlərini aid etmək olar.

Uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək qabiliyyəti pedaqoji qabiliyyətlərin strukturunda əsas “özəyi” təşkil edir. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlər anlayışı altında uşaqlara qarşı ağıllı məhəbbət və onlara bağlılıq, onlara qarşı xeyirxah münasibət, onlarla ünsiyyətdə olmaq və işləmək arzusu və cəhdi başa düşülür. Bu cür pedaqoji qabiliyyətə malik olan müəllim uşaqlarla pedaqoji ünsiyyətdən, qəribə uşaq aləminə daxil olmaqdan həzz alır, onlara qarşı diqqətli, xeyirxah münasibət bəsləyir. Lakin bu münasibətlərin heç birinin ürəyiym şaqıq, güzəştə getmək, məsuliyyətsizlik səviyyəsinə enməsinə yol vermir. Uşaqlar həqiqi və ya süni münasibəti birlərindən asanlıqla ayıra bilirlər. Onlar müəllimin özlərinə qarşı həqiqi münasibətini hiss etdikdə eyni münasibətlə də cavab verirlər.

Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin etmək üçün lazım olan müəllimin şəxsi pedaqoji qabiliyyətlərindən biri də **düzümlülük və özünə sahib olmaq qabiliyyətidir**. Müəllim həmişə, hər cür, hətta gözlənilməyən şəraitdə özünü ələ almağı, özünə sahib olmağı, öz hisslərini, temperamentini cilovlamağı bacarmalı, öz davranışına nəzarəti itirməməlidir. Lakin bu heç də o demək deyildir ki, müəllim öz hisslərini daima süni şəkildə boğmalıdır. O, şagirdlərlə birlikdə şadlana, sevinə də bilər. Lazım gəldikdə tərbiyəvi məqsədlə qəzəb və narazılığını da nümayiş etdirə bilər. Lakin bu zaman o heç vaxt özündən çıxmamalı, qışqıra-qışqıra, kobud və təhqiramiz tonla danışmamalıdır. Bununla belə müəllimin düzümlülüüyü özünə sahib olması etinasızlıq səviyyəsinə qalxmamalıdır.

Müəllimin digər mühüm şəxsi qabiliyyəti **dərsdə şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilməsidir**. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər özlərinin gümrahlığı, həyatsevərliyi, kifayət qədər canlılığı ilə fərqlənirlər. Nə olursa olsun, müəllim həmişə nikbin, arzuolunan əhval-ruhiyyə ilə sinfə daxil olmalıdır. Məhz buna görə də müəllim özünün əhvalını idarə etməyi, tənzimləməyi bacarmalıdır.

2. Didaktik qabiliyyətlər-müəllimin zəruri məlumatları şagirdlərə çatdırma bilmək, öyrədə bilmək, materialı uşaqların səviyyələrinə uyğunlaşdırmaqla onlara çatdırmaq, material və ya problemi aydın və ya anlaşıqlı şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, fənnə qarşı maraq oyatmaq, şagirdlərdə fəal müstəqil fikir yarada bilmək qabiliyyətlərindən ibarətdir. Buraya konkret olaraq müəllimin izah edə bilmək qabiliyyətini, ekspressiv-nitq (natiqlik) qabiliyyətini, nəzəri qabiliyyətləri (akademik qabiliyyət) aid etmək olar.

Müəllimin izah edə bilmək qabiliyyəti. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimin fikri şagirdlər üçün aydın olur. Onlar çətin, anlaşılmaz materialı şagirdlər üçün anlaşıqlı edə bilərlər. Təlim materialının məzmununu şagirdlərin səviyyəsinə

uyğun, aydın və anlaşıqlı, sadə şəkildə izah edə, çatdırı bilirlər. Nəticədə onlar şagirdlərdə tədris etdikləri fənnə qarşı maraq oyadır, onların fikrinin fəal müstəqil işləməsinə şərait yaradırlar. Belə müəllimlər zəruri hallarda çətinliyi asan etməyi, mürəkkəbi sadələşdirməyi, anlaşıqsızı anlaşıqlı etməyi bacarırlar. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim şagirdlərin hazırlıq, inkişaf səviyyələrini, nəyi bildiklərini və nəyi bilmədiklərini, nəyi artıq unuda bildiklərini nəzərə alır, şagirdlərin qarşılaşa biləcəkləri çətinlikləri görür və onların qarşısını almağa çalışır. Qeyd edilən qabiliyyətə malik olan müəllim özünü şagirdin yerinə hiss edə bilir, onun mövqeyində dayanır və özünə aydın olan fikirlərin şagird üçün aydın ola bilməməsi hallarının mümkünlüyünü başa düşür. Ona görə də öz izahatının xarakter və formasını xüsusi şəkildə düşünür.

Ekspressiv-nitq (natiqlik) qabiliyyətləri. Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrasında nitq qabiliyyətləri də həlledici rol oynayır. Nitq qabiliyyətləri lazımi səviyyədə inkişaf etməyən müəllim nəzərdə tutulan təlim materialını şagirdlərə çatdırmaqda çətinlik çəkir. Bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllim öz fikir və hisslərini nitqin, eləcə də mimika və pantomimika vasitəsilə aydın və dəqiq ifadə edə, nitqin köməyi ilə şagirdlərin fikir və diqqətini maksimum dərəcədə fəallaşdırı bilir. Müəllimin peşəsi üçün bu ən zəruri qabiliyyətlərdən biri hesab olunur. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər dolaşlıq, mürəkkəb danışlıq tərzindən qaçır, öz fikirlərini şagirdlərin başa düşəcəyi sadə, aydın dildə ifadə edirlər. Müəllimin nitqi canlı, obrazlı, ifadəli, emosional, aydın, stilistik, qrammatik və fonetik cəhətdən qüsursuz olmalıdır.

Nəzəri qabiliyyətlər. Bu cür anlayış altında müəllimin müvafiq fənn, daha doğrusu elm sahəsinə aid qabiliyyətləri nəzərdə tutulur. Müəllimin tədris etdiyi fənni dərindən bilməsində ifadə olunur. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz fənnini təkcə tədris kursunun həcmində deyil, daha geniş,

dərindən bilir, tədris etdiyi elm sahəsində olan kəşfləri daima izləyir, materiala tam sərbəst yiyələnir, ona böyük maraq göstərir, kiçicik də olsa öz ixtisası sahəsində tədqiqat işi aparır.

3. Təşkilati kommunikativ qabiliyyətlər. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlər müəllimin təşkilatçılıq funksiyası və ünsiyyəti ilə bağlıdır. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlərə konkret olaraq aşağıdakıları aid etmək olar: *təşkilatçılıq qabiliyyəti, avtoritar qabiliyyət, kommunikativ qabiliyyət, perseptiv qabiliyyət, suqquestik qabiliyyət, pedaqoji mərifət, pedaqoji təxəyyül, diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti, ped631-6aqoji refleksiya.*

Təşkilatçılıq qabiliyyətləri. Bu cür qabiliyyətlər də pedaqoji fəaliyyət üçün az əhəmiyyətə malik deyildir. Təlim və tərbiyənin səmərəliliyi müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyətindən çox asılıdır. Müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyətləri təlim tərbiyə prosesində özünü dərhal büruzə verir. Bu cür qabiliyyətlər iki formada təzahür edir. **Birincisi**, şagird kollektivini təşkil etmək, möhkəmləndirmək, mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsinə ruhlandırmaq, ona düşünülmüş səviyyədə təşəbbüs və müstəqillik verə bilmək qabiliyyəti. **İkincisi**, öz fəaliyyətini düzgün təşkil etmək qabiliyyətləri: səliqəlilik, işgüzarlılıq, dəqiqlik, öz işini düzgün planlaşdırmaq və özünəzarəti təşkil etmək bacarığı.

Avtoritar qabiliyyətlər. Müəllim daima bu və ya digər cəhətdən bir-birindən fərqlənən şagirdlərlə, onların təlim tərbiyəsi ilə məşğul olur. Bu işdə müvəffəqiyyət qazanmaq onun şagirdlər arasındakı hörmətindən (avtoritetindən) çox asılıdır. Belə qabiliyyətə malik olan müəllim şagirdlərə bilavasitə emosional-iradi təsir göstərə bilir və bunun əsasında onların hörmətini qazanmağı bacarır. Bu cür qabiliyyətlərin əsasını müəllimin öz fənnini mükəmməl bilməsi, onun incəliklərini şagirdlərə çatdırma bilməsi, müsbət iradi keyfiyyətləri, öz yetişdirmələrini hədsiz sevməsi, gördüyü işin doğruluğuna inamı, öz əqidəsini şagirdlərinə aşılama bilməsi

bacarığı və sairədən asılıdır.

Kommunikativ qabiliyyətlər. Müəllim şagirdlərlə daimi ünsiyyətdə olduğuna görə onun pedaqoji fəaliyyətində kommunikativ qabiliyyətlər də mühüm yer tutur. Kommunikativ qabiliyyətlər uşaqlarla düzgün qarşılıqlı əlaqə yaratmağa imkan verir. Kommunikativ qabiliyyətlərə şagirdlərlə ünsiyyətə qabiliyyətlik, onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq bacarığı, şagirdlərlə pedaqoji nöqteyi-nəzərdən məqsədə müvafiq qarşılıqlı əlaqə yarada bilmək bacarığı aiddir.

Perseptiv qabiliyyətlər - şagirdin daxili aləminə nüfuz edə bilmək, şagird şəxsiyyətini və onun müvəqqəti psixi vəziyyətini incəliklərinə qədər başa düşməklə bağlı olan qabiliyyətlərdir. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim indiki anda şagirdin psixologiyasını, onun psixi vəziyyətini qavrayır və eləcə də anlayır, ötürü bir əlamətə, kiçicik zahiri ifadəyə əsasən şagirdin daxili aləmindəki ən cüzi dəyişiklikdən baş çıxara bilir.

Suqgestik qabiliyyət (latın dilindən tərcümədə “təlqinə əsaslanan”). Bu, şagirdlərə iradi təsir göstərmək qabiliyyəti, müəyyən tələbi irəli sürmək və onun yerinə yetirilməsinə mütləq nail olmaq qabiliyyətindən ibarətdir. Suqgestik qabiliyyətlər müəllimdə iradənin inkişafından, özünə qarşı dərin inamından, şagirdlərin təlim və tərbiyəsinə məsuliyyət hissindən, eyni zamanda müəllimin özünün düzgün hərəkət etməyinə dərin inamından asılıdır. Burada söhbət müəllimin sakit, şagirdləri kobudcasına sıxışdırmadan, məcbur etmədən və hədələmədən öz tələbini irəli sürməsi və ona nail olmasından gedir.

Pedaqoji mərifət. Bu cür qabiliyyət müəllimin öz şagirdlərinin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini və konkret şəraiti nəzərə alaraq daha məqsədəuyğun təsir üslubundan istifadəni müəyyənləşdirə bilməsində təzahür edir. Pedaqoji mərifətdə şagirdə qarşı hörmət və tələbkarlıq bacarıqla birləşdirilir. (Pedaqoji mərifət barədə aşağıda pedaqoji ünsiyyətdən danışarkən

geniş bəhs olunmuşdur).

Pedaqoji təxəyyül. Şagirdlərlə daima ünsiyyətdə olan müəllim öz təlim və tərbiyə işinin nəticəsini qabaqcadan görməyi, təsəvvür etməyi bacarmalıdır. Burada pedaqoji təxəyyül mühüm rol oynayır. Pedaqoji təxəyyülə malik olan müəllim öz əməllərinin nəticəsini qabaqcadan görə bilir, şagirdin gələcəyini düzgün görüb onu istiqamətləndirməyi bacarır, onda hansı keyfiyyətləri inkişaf etdirməyin mümkün olduğunu görür.

Diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz diqqətini iki və daha artıq fəaliyyət və ya obyekt üzərinə paylaya bilir. Bu cür müəllim materialı necə şərh etdiyini, şagirdlərin cavabını necə dinlədiyini izləməklə nəzər diqqətini bütün şagirdlərin üzərinə yönəldə bilir, yorğunluq, diqqətsizlik, anlamamaq, intizamın pozulması hallarına öz münasibətini bildirmək və nəhayət, öz davranış tərzini (poza, jest, yerləş və s.) izləyir.

Pedaqoji refleksiya. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz vəziyyətini dərk etməyi bacarır, müəyyən pedaqoji şəraitdə nəzarət, qiymətləndirmə, tənzim və təkmilləşdirmə məqsədilə özünün pedaqoji fəaliyyət və pedaqoji ünsiyyətinin məqsəd və vəzifələri ilə əldə olunmuş nəticəni qarşılaşdırır, müqayisə edə bilir.

VI.25.3. Pedaqoji ünsiyyətin psixoloji mexanizmləri haqqında

Pedaqoji ünsiyyətin ümumi xarakteristikası. Pedaqoji ünsiyyət müəllimin şagirdlərlə təlim və tərbiyə prosesində həyata keçirdiyi peşə ünsiyyətidir. Bu cür ünsiyyət hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşması üçün şərait yaradılmasına yönəlmiş olur, kollektivdəki sosial-psixoloji prosesləri idarə etməyə və səmərəli psixoloji iqlim yaratmağa imkan ve-

rir. Ona görə də hər bir müəllimin pedaqoji ünsiyyətin mahiyyəti, onun sosial-psixoloji mexanizmləri ilə dərinlən tanış olması və şagirdlərlə birgə fəaliyyəti zamanı ondan lazımi şəkildə istifadə etməsi zəruridir.

Pedaqoji ünsiyyət ümumiyyətlə ünsiyyətin bütün xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir. Ona görə də birinci növbədə həmin cəhətləri nəzərdən keçirək.

Sosial-psixoloji ədəbiyyatda ünsiyyətin bir-birilə sıx bağlı olan üç cəhəti qeyd edilir. Bu cəhətlərin hər biri pedaqoji ünsiyyətə də aiddir.

Pedaqoji ünsiyyətin yerinə yetirdiyi vəzifələrə görə onun aşağıdakı növlərini ayırmaq mümkündür: informasiya mübadiləsi, başqa adamın davranışını tənzim etmək, şəxsiyyətlərarası anlama. Tərəfmüqabilliyin xarakterinə və müəllimin ünsiyyətdəki mövqeyinə görə də pedaqoji ünsiyyətin növlərini müəyyənləşdirmək mümkündür. Adətən, şagirdlərlə və müəllimlərlə valideynlərlə ünsiyyət zamanı müəllim qiymətləndirən rolunda, direktorla, dərslə hissə müdiri ilə, metodistlə, inspektorla pedaqoji ünsiyyət zamanı isə qiymətləndirilən rolunda çıxış edir və buna müvafiq olaraq ünsiyyət vasitəsi də dəyişilir. Pedaqoji ünsiyyəti öz məzmununa və müəllimin şagirdə müraciət tərzinə görə də növlərə ayırmaq mümkündür. Bunlara təşkilədici, qiymətləndirici, intizam yaradan pedaqoji ünsiyyət növlərini aid etmək olar.

Pedaqoji ünsiyyətin hansı növündən istifadə edilməsindən asılı olmayaraq müəllimin şagird kollektivi ilə məhsuldar ünsiyyət prosesi təşkil olunmadan pedaqoji fəaliyyətin didaktik və tərbiyəvi vəzifələrini lazımi şəkildə həyata keçirmək mümkün deyildir.

Pedaqoji ünsiyyət müxtəlif məqsədlər daşıya bilər: fərdi-idraki (nə isə yeni bir şeyi öyrənmək, təlimat almaq), emosional (qiymətləndirmək, münasibəti bildirmək, təəssüratı bölüşmək). Pedaqoji ünsiyyət zamanı məqsəd sadəcə olaraq elə

ünsiyyətə girişmək, ünsiyyət saxlamaqdan da ibarət ola bilər (məsələn, kiminləsə birgə olmaq, söhbət etmək). Bu cəhət şagirdlərin ünsiyyət fəaliyyətində özünü aydın şəkildə göstərir. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, kiçik məktəblilər üçün müəllim və yoldaşları ilə ünsiyyət xatirinə ünsiyyətə girmək xarakterik haldır. Onlarda ünsiyyət kifayət dərəcədə seçici xarakter daşımır. Kiçik məktəblilər heç də həmişə ünsiyyətlərinin məqsədini dərk edə bilmirlər. Yuxarı siniflərə keçdikcə şagirdlərin ünsiyyətində seçicilik müşahidə olunmağa başlayır.

Pedaqoji ünsiyyətin məzmununa gəldikdə, bunu ünsiyyət prosesində müəllim və şagirdin bir-birilə informasiya mübadiləsi təşkil edir. Ünsiyyətin məzmunu təlim prosesində müəllimin qarşıya qoyduğu məqsədlə müəyyən edilir. Ünsiyyət vahid məqsədə yönəlmədən, vahid məqsəd güdmədən səmərəli nəticə verməyəcəkdir.

Pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyi onun motivlərindən də asılıdır. Motivün düzgünlüyü və dərk edilmiş xarakter daşması pedaqoji ünsiyyətin gedişini şərtləndirir.

Pedaqoji ünsiyyət, şübhəsiz tətbiq olunan vasitələrin səmərəliliyindən də asılı olur. O vasitələr elə seçilməlidir ki, ünsiyyətin məqsədini həyata keçirməyə imkan verməklə yanaşı, qarşılıqlı münasibətin və təsirin səmərəliliyini təmin etsin, fikir mübadiləsinə və qarşılıqlı anlamaya şərait yaratsın.

Nəhayət, pedaqoji ünsiyyət müvafiq normalar çərçivəsində getməlidir. Müəyyən normaların gözlənilməməsi bir növ pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyini itirir və ünsiyyət istənilən nəticəni vermir.

Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət üslubu onların qarşılıqlı münasibətlərinin əsası kimi. Müəllimin kommunikativ fəaliyyətinin öyrənilməsi göstərir ki, pedaqoji ünsiyyətin xarakteri və məzmunu müxtəlif amillərlə şərtlənir ki, bunlardan müəllimin fərdi ünsiyyət üslubu, mövqeyi, ustanovkasını xüsusi qeyd etmək lazımdır. Bunlar bir növ ünsiyyətin vasitəsi rolunu oynayır.

Adətən, hamıda, eləcə də müəllimlərin hamısında ünsiyyət üslubu eyni olmur. Konkret bir şəxsiyyət kimi hər bir müəllimdə ünsiyyətin təşkili priyom və metodları nisbətən sabit şəkildə cəmlənir. Kommunikativ məsələni həll etməyə yönəldilmiş bu cür davamlı keyfiyyətlər fərdi ünsiyyət üslubu adlanır.

İdarəetmə ilə bağlı olaraq sosial psixologiyada beş cür rəhbərlik üslubu qeyd olunur: avtokratik, avtoritar, demokratik, laqeyd (einasız, liberal) və qeyri-sabit (ardıcıl olmayan) rəhbərlik üslubu. Buna uyğun olaraq pedaqoji ünsiyyətin də eyni üslublarını qeyd etmək mümkündür.

Adətən, avtokratik və avtoritar rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlər pedaqoji ünsiyyətin təşkilində demək olar ki, eyni mövqe tuturlar. Bu cür rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlər şagirdlərə yalnız obyekt kimi yanaşırlar. Şagird ünsiyyətin bərabər hüquqlu tərəf müqabili kimi qəbul edilmir. Belə müəllimlər həmişə hökmüran olmağa çalışırlar. Onlarla ünsiyyət zamanı şagirdlər təşəbbüskarlığı itirirlər. Bu cür ünsiyyət üslubuna malik olan müəllimlər ünsiyyət zamanı şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almır, hamı ilə eyni ünsiyyət saxlamağa can atırlar. Onlar şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini göstərsələr də, tamamilə qeyri-real model qurur, həmin fərqi olduqca şişirdir, real hesab edirlər. Şagird başqalarına nisbətən bir qədər fəal olduqda, müəllimin gözündə o iğtişaççı kimi, bir qədər passiv olduqda isə - tənbel, avara kimi görünür. Belə müəllimlər üçün neqativ ustanovka, başqa sözlə şagirdə qarşı qeyrişüuru, pis münasibət xarakterik haldır. Bu cür müəllimlər ünsiyyətdə seçici, qiymətləndirmədə isə subyektiv olurlar. Ona görə də bu cür ünsiyyət üslubu səmərəli xarakter daşıya bilmir.

Bu sahədə tədqiqat aparan müəlliflərin əksəriyyəti ən səmərəli ünsiyyət üslubu kimi demokratik üslubu qeyd edirlər. Belə rəhbərlik üslubunda şagird subyekt kimi qavranılır. Bu cür rəhbərlik üslubuna malik olan müəllim şagird kollektivi ilə

razılaşıır. Qərar qəbul edərkən kollektiv və onun liderinin təklifini nəzərə alır. Məktəblilərin müstəqilliyini boğmur, şagirdlərə daima xahiş, məsləhətlə yanaşıır, müsbət emosional əlaqəyə üstünlük verir. Bu cür ünsiyyət üslubuna malik olan müəllimlər şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini və şəxsi təcrübələrini, fəallıq və tələbatlarını nəzərə almağa çalışıırlar. Belə müəllimlərdə neqativ ustanovka olmur və ya onu təzahür etdirmirlər. Onlar qiymətləndirmədə obyektiv, təmas yaratmaqda isə təşəbbüskardırlar. Təcrübə göstərir ki, şagirdlərlə qarşılıqlı münasibətdə pedaqoji ünsiyyətin demokratik üslubundan istifadə edən müəllimlərlə şagirdlər arasında olduqca səmərəli təmas yaranır. Şagirdlər bu cür müəllimlərlə ünsiyyətə daima can atır, onlardan hər cür köməklik gözləyirlər.

Laqeyd və yaxud liberal rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərin şagirdlərlə ünsiyyəti də kortəbii xarakter daşıyır. Burada ünsiyyətin xarakteri müəllimin özündən deyil, şagirdlərdən asılı olur, şagirdlər tərəfindən diktə olunur. Belə müəllim şagirdlərin işinə qarışmamağa çalışır, özünün qətiyyətsizliyi ilə fərqlənir, neytrallığa can atır. Məqsədi yaygın xarakter daşıyır. Heç vaxt qarşıdakı məqsədi həyata keçirməyə can atmır. Ona görə də şagirdlər bu cür müəllimlə ünsiyyət zamanı öz tələbatlarını lazımı şəkildə ödəyəcəklərini güman etmirlər.

Nəhayət, qeyri-sabit, ardıcıl olmayan rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərin ünsiyyət üslubu da həmin cəhəti özündə əks etdirir. Bu cür müəllimlə şagirdlər ona görə ünsiyyətə girməyə cəhd göstərmirlər ki, onun necə, hansı üslubla hərəkət edəcəyini müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər.

Şübhəsiz, qeyd olunan rəhbərlik üslubunun hər biri müəllimlə şagirdlər arasındakı qarşılıqlı münasibətlərə özünə-məxsus şəkildə təsir göstərəcəkdir. Şagird kollektivinin düzgün idarə olunması isə bu cür qarşılıqlı münasibətlərin səmərəliliyindən asılıdır.

Müəllimlə şagirdlərin qarşılıqlı ünsiyyəti nə qədər səmərəli olarsa, kollektivin idarə olunması, onun üzvlərinin tərbiyə işinin təşkili də bir o qədər səmərəli olacaqdır. Şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətin səmərəliliyinə görə müəllimləri şərti olaraq 4 qrupa bölmək mümkündür.

Birinci qrupa şagirdlərlə daima ünsiyyətdə olan müəllimləri aid etmək olar. Bu cür müəllimlər təkcə dərstdə, məktəbdə, təlimlə bağlı məsələləri həll edərkən şagirdlərlə ünsiyyətdə olmaqla kifayətlənmirlər. Onların şagirdlərlə ünsiyyəti şagird həyatının bütün sahələrini əhatə edir. Bu cür ünsiyyət öz səmərəliliyi, müəllimin şagirdlərə inamı ilə fərqlənir. Həmin müəllimlər demokratik rəhbərlik üslubuna malik olurlar.

Şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətin səmərəliliyinə görə **ikinci qrupu** şagirdlərə hörmətlə yanaşan və şagirdlərdə onlara qarşı dərin inam və etimad mövcud olan müəllimlər təşkil edir. Lakin onun şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyəti ən çox təlim prosesində mövcud olur, təlimdən kənar vaxtlarda isə müxtəlif səbəblərdən bu cür ünsiyyət müntəzəm xarakter daşımır. Buna baxmayaraq bu və ya digər şagird çətinliyə düşdükdə və bunu həll edə bilmədikdə həmin müəllimə müraciət edir, bu zaman onların arasındakı ünsiyyət açıq qəlbdən və inam səviyyəsindən gedir. Həmin qrupa daxil olan müəllimlərdə demokratik rəhbərlik üslubu üstünlük təşkil edir. Bununla yanaşı olaraq ikinci qrupa daxil olan müəllimlərdə bəzən avtoritar rəhbərlik üslubu da özünü göstərir. Şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətin xarakterinə görə **üçüncü qrupa** daxil olan müəllimlər əvvəlkilərdən bir sıra cəhətlərinə görə fərqlənilirlər. Bu cür müəllimlər, adətən, şagirdlərlə yaxın ünsiyyət saxlamağa cəhd göstərir, bu cür ünsiyyətə can atırlar. Lakin bu cür ünsiyyətə nail ola bilmirlər. Bu cür ünsiyyətin baş tutmamasının səbəbinə gəldikdə, onlar vaxtın çatmaması üzündən öz cəhdlərini həyata keçirə bilmirlər. Ünsiyyətə cəhd göstərməsinə baxmayaraq, şagirdlər onlara inanmadıqlarına görə qarşılıqlı ünsiyyət baş

tutmur. Belə müəllimlər ya həddindən artıq mentor (öyüdçü) pozası tutur, ya onlara verilən sirri saxlaya bilmir, ya da şagirdlərin hörmətini qazana bilmirlər. Ona görə də bu cür müəllimlərin şagird kollektivini idarəetmələri çətinləşir. Bu cür müəllimlər arasında avtoritar rəhbərlik üslubuna malik olanlar tez-tez özünü göstərir. Bununla yanaşı həmin qrupa daxil olan müəllimlər arasında müəyyən miqdarda demokratik və ardıcıl olmayan rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərə də rast gəlmək mümkündür.

Dördüncü qrupa gəldikdə, buraya daxil olan müəllimlər şagirdlərlə çox məhdud işgüzar ünsiyyətlə kifayətlənirlər. Bu cür müəllimlər şagirdlərlə ünsiyyətə can atmadıqları kimi, dərs dedikləri şagirdlər də onlarla yaxın ünsiyyətə, ürək sözlərini deməyə, onlarla məsləhələşməyə meyl göstərmirlər. Bu qrupa, əsasən avtokratik və etinasız rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlər daxil olurlar.

Pedaqoji ünsiyyət zamanı müəllimin mövqeyi də mühüm vasitə rolunu oynayır. Adətən, müəllimin tutduğu mövqe onun ünsiyyətinə əsaslı təsir göstərir. Psixoloji ədəbiyyatda qeyd olunduğu kimi, müxtəlif üsluba malik olan kommunikativ qarşılıqlı təsir müəllimin dərstdə şagirdlərlə ünsiyyətində bir sıra davranış modelinin meydana gəlməsinə səbəb olur. Psixoloqlar (L.D.Stolyarenko və b.) şərti olaraq bu modellərə aşağıdakıları aid edirlər:

1.Diktator modeli («Monblan»). Bu cür müəllimlər dərs dedikləri şagirdlərdən (tələbələrdən) bir növ təcrid olunurlar. Onlar yalnız şagirdlərə (tələbələrə) bilik vermək, öz hazırlıq səviyyələrini nəzərə çarpdırmağa çalışırlar. Şagirdlər onun üçün yalnız adi dinləyici kütləsi olur. Onların arasında heç bir qarşılıqlı təsir mövcud olmur. Müəllimin pedaqoji funksiyası yalnız məlumat verməklə məhdudlaşır.

Nəticədə – psixoloji təmas olmur, buradan isə şagirdin, tələbənin təşəbbüskarsızlığı, passivliyi yaranır.

2.Təmassız model («Çin səddi»). Bu cür model özünün

psixoloji məzmununa görə birinciyə yaxın olur. Fərq ondan ibarətdir ki, bu modeldə müəllim və şagirdlər arasında azacıq da olsa zəif əks əlaqə yaranır. Əks əlaqənin zəifliyi ixtiyari və ya qeyri-ixtiyari ünsiyyət maneəsi ilə bağlı olur. Bu cür maneə rolunu tərəflərdən birinin əməkdaşlıq arzusunun olmaması, məşğələnin dialoq xarakterində deyil, yalnız məlumatı çatdırmaqla məhdudlaşması, müəllimin qeyri-ixtiyari olaraq öz statusunu qeyd etməsi və s. oynaya bilər. Bu cür müəllimlər öz mövqeləri ilə hər cür başqa mülahizələri rədd edirlər.

Nəticədə – müəllimin şagirdlərlə (tələbələrlə) zəif qarşılıqlı təsiri, şagirdlərin müəllimə qarşı laqeyd münasibəti özünü göstərir.

3.Fərqləndirici diqqət modeli («Lokator»). Bu cür müəllimlər şagirdlərə seçici münasibət bəsləyirlər. Onlar bütün sinfə deyil, məsələn, yalnız talanlı və yaxud zəif şagirdlərə diqqət yetirirlər. Bu cür ünsiyyət modelinin yaranmasının səbəblərindən biri dərs dediyi şagirdlərin təliminin fərdiləşdirilməsi ilə frontal yanaşmanı əlaqələndirə bilməməsi ola bilər.

Nəticədə – müəllim-şagird kollektivi sistemində qarşılıqlı təsir aktı pozulur.

4.Hiporefleks modeli («Tetra quşu»). Bu cür müəllimlər ünsiyyət zamanı sanki özlərinə qapılırlar. Özlərini dinləməyə meyllidirlər. Onların nitqi ən çox monoloji xarakter daşıyır. Danışarkən o, yalnız özü-özünü eşidir, dinləyicilərə heç cür reaksiya, fikir vermir. Birgə iş zamanı da özünə qapılmış olur.

Nəticədə – öyrədən və öyrənenlər arasında qarşılıqlı təsir praktik olaraq mövcud olmur. Müəllim və şagirdlər (tələbələr) arasında psixoloji vakuum sahəsi yaranır. Ünsiyyət prosesinin tərəfləri bir-birindən təcrid olunurlar.

5.Hiperrefleks modeli («Hamlet»). Bu model əvvəlkinin bir növ əksini təşkil edir. Müəllim qarşılıqlı təsirin məzmununa deyil, ətrafdakıların onu necə qavramasına fikir

verir. Bu cür müəllim dərstdə sanki özünü üzür. Daima öz arqumentlərinin həqiqiliyinə şübhə edir, hər şeyə ciddi reaksiya verir.

Nəticədə – müəllimin sosial-psixoloji həssaslığı güclənir, kəskinləşir, sinfin replikasına və hərəkətinə qeyri adekvat reaksiya verir.

6.Dəyişməyən reaksiya modeli («Robot»). Bu cür müəllimlər şəraitin dəyişməsinə baxmayaraq ünsiyyəti əvvəl planlaşdırdıqları şəkildə aparmağa can atırlar.

Nəticədə – pedaqoji qarşılıqlı təsirin səmərəsi aşağı olur.

7.Avtoritar model («Mən özüm»). Təlim prosesində bu cür müəllim yeganə və əsas iştirakçı olur. Sualı da, cavabı da, hökmü də o verir. Siniflə onun arasında yaradıcı qarşılıqlı əlaqə praktik olaraq mövcud deyildir. Müəllimin birtərəfli fəallığı şagirdlərin hər cür təşəbbüsünü boğur. Şagirdlər özlərini yalnız icraçı kimi dərk edirlər. Onların idrak və ictimai fəallığı minimuma enir.

Nəticədə – təşəbbüskar olmayan insanlar tərbiyə olunur. Təlimin yaradıcı xarakteri itir. İdrak fəallığının motivasiya sahəsi təhrif olunur.

8.Fəal qarşılıqlı təsir modeli («İttifaq»). Bu cür müəllim şagirdlərlə daima dialoqda olur, onlarda major əhval yaradır, təşəbbüsü rəğbətləndirir. Qrupda psixoloji iqlimin dəyişməsinə asanlıqla hiss edir və ona reaksiya verir. Özünün rol distansiyasını saxlamaqla dostluq əlaqələrinə üstünlük verir.

Nəticədə – qarşıya çıxan tədris, təşkilati, etik problemlər birlikdə, hamının gücü ilə yaradıcı şəkildə həll olunur. Bu cür model daha məhsuldar hesab olunur.

Şübhəsiz pedaqoji ünsiyyət zamanı müəllim həqiqi müəllim, dost mövqeyi tutursa öz məqsədinə nail ola bilər.

Gənc müəllimin şagirdlərlə ünsiyyətindəki əsas çətinliklər və onları aradan qaldırmağın bəzi səmərəli yolları. Təcrübə göstərir ki, pedaqoji fəaliyyətə təzəcə başlayan

gənc müəllimlər şagirdlərlə ünsiyyət yaratmaqda bir sıra çətinliklərlə qarşılaşırlar. Bu cür çətinliklər bəzən ilk gündən gənc müəllimi ruhdan sala bilər və onun özünəinamını zəiflədir. Şübhəsiz bu cür çətinliklər hamıda tam mənasında eyni baş vermir. Bununla belə hamı üçün nisbətən yaxın olan elə çətinliklər vardır ki, onlar haqqında söhbət açmaq mümkündür. Bu sahədə aparılmış tədqiqatlara, mövcud ədəbiyyata və məktəb təcrübəsinə istinad etmiş olsaq həmin çətinlikləri təxmini olaraq aşağıdakı şəkildə qruplaşdırma bilərik.

1. Şagirdlərlə təmas yarada bilməmək.
2. Şagirdin daxili psixoloji mövqeyini başa düşə bilməmək.
3. Dərsdə ünsiyyəti idarə etməyin mürəkkəbliyi.
4. Qarşılıqlı münasibəti yaratmağı və pedaqoji məqsəddən asılı olaraq onu dəyişdirməyi bacarmamaq.
5. Nitq ünsiyyətindəki və özünün emosional münasibətlərini materiala köçürə bilməməklə bağlı çətinliklər.
6. Ünsiyyət prosesində öz psixi vəziyyətini idarə etməyin mürəkkəbliyi.

Gənc müəllimin pedaqoji ünsiyyətindəki bu cür çətinliklər müxtəlif amillərlə bağlı ola bilər. Bu cür amilləri «psixoloji maneələr» adlandırırlar. Pedaqoji ünsiyyət sahəsində geniş tədqiqat aparmış V.A.Kan-Kalik bu cür «psixoloji maneələri» aşağıdakı şəkildə xarakterizə edir:

– Ustanovkaya malik olmamaq «maneəsi» – müəllim sinfə maraqlı dərs demək niyyəti ilə gəlir, sinif isə laqeyddir, diqqətsizlik və pərakəndəlik göstərir, nəticədə təcrübəsiz müəllim hirsələnir, əsəbiləşir və i.ə.;

– fəaliyyətə təzəcə başlayan müəllimlər üçün sinifdən qorxmaq «maneəsi» də xarakterik haldır. Adətən, onlar materialı yaxşı bilir, dərsə yaxşı da hazırlayırlar. Lakin şagirdlərlə bilavasitə təmasda olmaq fikri onları «qorxudur»,

yaradıcılığı bir növ buxovlayır və i.a.;

–təmasın olmaması «maneəsi» – müəllim sinfə daxil olur, bu zaman şagirdlərlə dərhal və əməli şəkildə qarşılıqlı əlaqə yaratmaq əvəzinə, bir növ «avtonom» hərəkət etməyə başlayır (məsələn, yazı taxtasında izahat yazır);

–ünsiyyət funksiyasının məhdudlaşdırılması «maneəsi»- müəllim yalnız ünsiyyətin məlumatvermə funksiyasını nəzərə alır, onun qarşılıqlı təsir, sosial-perseptiv funksiyalarına əhəmiyyət vermir;

–sinif haqqında neqativ ustanovkanın yaranması «maneəsi» – bu cür ustanovka həmin kollektivdə işləyən başqa müəllimlərin fikrinə və ya özünün uğursuzluğuna müvafiq olaraq yarana bilər;

–həmin siniflə və ya şagirdlə keçmiş neqativ ünsiyyət təcrübəsi ilə bağlı «maneə»;

–pedaqoji səhv etməkdən qorxmaq «maneəsi» (dərse gecikməkdən, vaxtdan düzgün istifadə etməkdən, şagirdləri düzgün qiymətləndirə bilməməkdən qorxmaq və i.a.);

–təlqin «maneəsi» – gənc müəllim başqa müəllimin fəaliyyətini, ünsiyyət tərzini yamsılamağa başlayır, lakin başqasının ünsiyyət üslubunu mexaniki şəkildə öz fərdi pedaqoji fəaliyyətinə keçirməyin mümkün olmadığını başa düşür.

Bütün bunları nəzərə alaraq gənc müəllim birinci növbədə özünün şagirdlərlə ünsiyyətində bu kimi halların, «maneələrin» olub-olmadığına diqqət yetirməli, onları aradan qaldırmağa cəhd göstərməlidir. Sonra müəllim şagirdlərlə ünsiyyətinin hansı cəhətlərinin onlar tərəfindən bəyənilməsinə, hansı cəhətinin isə onları təmin etməməsinə müəyyənləşdirməli, təhlil etməlidir.

Ünsiyyət zamanı bu cür maneələrin olmaması üçün müəllim müvəffəqiyyətli qarşılıqlı əlaqəyə açıq-aşkar maneə olan stereotip davranışdan (mentorluq, özünü şagirdlərdən uzaq tutmaq, didaktizm və s.) uzaqlaşmağa çalışmalıdır. Müəllim daima belə bir suala cavab verməyə çalışmalıdır: «Şagirdlər

məni necə görürlər?» Bu cür təhlilin həqiqi vəziyyətə daha uyğun olmasına cəhd göstərmək lazımdır.

Nəhayət, müəllim çalışmalıdır ki, şagirdlərlə özünün münasibətini bir növ aydınlaşdırmağa meylli olmasın, əksinə, onların inkişafının necə getdiyini təhlil etsin. Müəllim maneənin yaranmasına səbəb olacaq arzuolunmaz cəhətləri aradan qaldırmağa çalışmalıdır.

Bütün bunlarla yanaşı şagirdlərlə ünsiyyət prosesinin daha səmərəli getməsi və bu ünsiyyətin uşaqların psixi vəziyyətində baş verən daimi inkişafa uyğun olması üçün aşağıdakılara ciddi əməl edilməsi lazım gəlir:

–Hər şeydən əvvəl, müəllim ünsiyyətdə olduğu şəxsə qarşı həddindən artıq diqqətli olmağa çalışmalıdır. Bu zaman nəzərdən qaçırılan hər bir cəhət, ünsiyyətdə olan şəxsə qarşı düzgün olmayan hərəkət ünsiyyət prosesinin normal getməsinə mane olur;

–ünsiyyəti düzgün təşkil etmək üçün müəllim həmin prosesin səmərəli təşkili ilə bağlı məlumatları yadda saxlayıb, yadda salmağı bacarmalı, başqa sözlə özünün «kommunikativ hafizəsini inkişaf etdirməlidir» (məsələn, sinfin və ya ayrı-ayrı şagirdlərin səmərəli ünsiyyət tonunu yadda salmağı bacarmalıdır);

–şagirdlərlə ünsiyyətdə müəllim öz müşahidəçiliyini inkişaf etdirməlidir. Bu sahədə müşahidəçiliyin inkişafı müəllimə həmin prosesi izləmək, bir növ onu idarə etmək imkanı verir;

–ünsiyyətin səmərəli olması üçün müəllim şagirdlərin davranışını (onların pozalarını, jestlərini, mimikalarını və s.) təhlil etməyi bacarmalıdır. Bu cür bacarıq müəllimə şagirdlərlə ünsiyyətini tənzim etmək imkanı verir;

–nəhayət, ünsiyyətin səmərəli olması üçün müəllim ünsiyyət prosesində olduğu adam haqqında düşünməlidir. Bu zaman ünsiyyət qarşılıqlı xarakter daşıyır və əsas məqsəddən yayınma halları aradan qalxır.

Bütün yuxarıda deyilənlərdən belə bir ümumi nəticəyə gəlmək olar ki, pedaqoji ünsiyyət pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrası üçün zəruri yollardan biridir. Səmərəli pedaqoji ünsiyyət qaydalarına yiyələnməyən, onun sosial-psixoloji mexanizmləri ilə tanış olmayan müəllim öz fəaliyyətini müvəffəqiyyətlə yerinə yetirə bilməyəcək və ciddi çətinliklə qarşılaşacaqdır.

Pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliklər. Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti və pedaqoji ünsiyyəti həmişə rəvan, maneəsiz getmir. Müəllim bu prosesdə bir sıra psixoloji çətinliklərə rast gəlir ki, onları nəzərə almadan və aradan qaldırmadan pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətindən danışmaq mümkün deyildir. Bəs bu çətinliklər hansılardır və hansı tiplərə ayrılır?

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti yerinə yetirərkən qarşılaşdığı çətinlikləri müxtəlif göstəricilərə əsasən tiplərə ayırmaq mümkündür. Buraya çətinliyi doğuran səbəbin obyektiv və ya subyektiv olmasını, çətinliyin dərk olunma dərəcəsini, pedaqoji təsirin təşkili xüsusiyyətini, özününəzarət və özünütənzimi və s. aid etmək olar.

Çətinliyi doğuran səbəbin obyektivlik dərəcəsindən asılı olaraq obyektiv və subyektiv çətinlik, dərk olunma dərəcəsinə görə dərk olunan və dərk olunmayan çətinlik özünü göstərir.

Pedaqoji təsirin təşkili xüsusiyyətindən asılı olaraq aşağıdakı kimi psixoloji çətinliklər müşahidə olunur: yeni proqramla işləyə bilməmək, şagirdi öyrənmə bilməmək, ayrı-ayrı psixi funksiyaların səviyyəsini qiymətləndirə bilməmək, şagirdi yaranma və inkişaf prosesində olan tam bir şəxsiyyət kimi görə bilməmək, şagirdləri mənimsəməyə, fənnə, xarici görkəmə, daha az əqli keyfiyyətə və şəxsi keyfiyyətə görə qiymətləndirmək, şagirdlərin əqli xüsusiyyətlərini və şəxsiyyətini psixoloji cəhətdən öyrənmək üsullarına yiyələnməmək və s. (A.K.Markova).

Özününəzarət və özünütənzimləmə ilə bağlı olaraq öz

qüsurlarını görməkdə, ona nəzarət etməkdə çətinliklər meydana çıxır.

Təcrübə göstərir ki, müəllim, xüsusilə təzəcə fəaliyyətə başlayan müəllim heç də həmişə qarşıya kommunikativ pedaqoji məqsəd qoyub onu dərk etmir, daha doğrusu, qarşıya qoyduğu məqsəd sistemində ünsiyyəti təsəvvürünə gətirə bilmir, şagirdlərin şəxsiyyətini öyrənməyi bacarmır, stereotip qiymətləndirmədən istifadə edir və buna müvafiq olaraq bütün siniflərdə yaş fərqiindən asılı olmayaraq monoton ünsiyyətə gətirib çıxaran eyni cür qarşılıqlı təsir vasitəsindən istifadə edir, heç də həmişə ayrı-ayrı şagirdlərlə ünsiyyətdəki çətinliyi təsəvvür edə bilmir, sinfi ələ almaqda çətinlik çəkir, şagirdin sinifdə və ailədə nə kimi qeyri-formal rolu yerinə yetirdiyini bilmir, düzgün olmayan, mövcud şəraitlə uyğun gəlməyən pedaqoji rəhbərlik üslubunu tətbiq edir və s.

Ümumiyyətlə müəllimin öz fəaliyyətində qarşılaşdığı prinsipial psixoloji çətinlikləri ümumiləşdirmiş olsaq onların aşağıdakılardan ibarət olduğunu söyləyə bilərik: müəllim şagirdi bütövlükdə öz inkişaf perspektivində qavraya bilmir, öz əməyini pedaqoji fəaliyyət, pedaqoji ünsiyyət və şəxsiyyətlə vəhdətdə olan bir tam kimi görə bilmir, onları “müəllim-şagird” sistemi çərçivəsinə keçirə və qiymətləndirə bilmir. Müəllim üçün daha geniş yayılmış və xarakterik çətinlik şagirdlərin psixi vəziyyətini və özünün pedaqoji fəaliyyət və ünsiyyəti səviyyəsinin diaqnostikasını verə bilməməkdən ibarətdir.

Ümumiyyətlə götürdükdə müəllimin psixoloji çətinlikləri, onun müəyyən pedaqoji şəraitdə həyata keçirdiyi fəaliyyət zamanı təzahür edən gərginlik vəziyyəti ilə müəyyən edilir. Bu cəhəti nəzərə alaraq psixoloji ədəbiyyatda çətinliyin yaranma səbəbinin xarakteri ilə bağlı üç ümumi tipi müəyyənləşdirilmişdir:

1. Xarici səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik (Ç₁).
Bu cür çətinlik, adətən, pedaqoji situasiyanın obyektiv çətinliyi

nəticəsində yaranır və pedaqoji vəzifənin həyata keçirilməsinin uyğun (adekvat) vasitələrinin olmaması ilə şərtlənir.

2. Daxili səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik (Ç₂). Bu cür çətinliklər müəllim şəxsiyyətinin fərdi xüsusiyyəti, motivləşməsi, özünüqiyətləndirməsi, əhvalı ilə şərtlənir. Həmin daxili amillər konkret pedaqoji məsələnin həllinə təsir göstərir.

3. Daxili səbəblərdən törəmiş xarici səbəblərlə şərtlənən psixoloji çətinliklər (Ç₃). Daxili səbəblərlə şərtlənən çətinliklər müəllimin pedaqoji situasiyasını qavrama və təsəvvür etməsini təhrif edir, nəticədə müəllimdə yalançı problem yaranır, o, öz qarşısına uyğun olmayan məqsəd qoyur və şəraitə uyğun olmayan məsələni həll edir.

Adətən, müəllim daima şagirdlərlə, bütövlükdə siniflə münasibətdə olur, həmin münasibətlər onun təlim, tərbiyə, təşkilati proseslərindəki praktik fəaliyyətində inkişaf edir. Prosesi təmin etmək üçün müəllimin pedaqoji fəaliyyət zamanı baş verən çətinliklərin qarşısını almağa imkan verən münasibətləri yaratmağa hazır olması zəruridir. Müəllimdə isə bu cür zəruri qabiliyyət, bacarıq və vərdişlərin olmaması işdə qüsurlara, arzu olunmayan çətinliklərin baş qaldırmasına gətirib çıxarır.

Qeyd olunan psixoloji çətinliklərin hər biri (hər tip çətinlik) o birisindən fərqləndiyi kimi, onları aradan qaldırmaq, bu sahədə müəllimə təsir formaları da müxtəlif olmalıdır.

Psixoloqlar pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliyin tipindən asılı olaraq aşağıdakı təsir formalarından istifadənin vacibliyini qeyd edirlər:

1) Xarici səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik baş verdikdə öyrədici formadan, təlim və ya özünütəlimdən istifadə olunması (müəllimin biliyindəki çatışmazlığı aradan qaldırmaq).

2) Daxili səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik baş verdikdə psixoterapevtik formadan istifadə etmək, gərginliyin götürülməsi üçün lazımi şəraitin yaradılması (müəllimlə psix-

oloji iş).

3) Daxili səbəblərdən törəmiş xarici səbəblərlə şərtlənən psixoloji çətinlik baş verdikdə psixotexniki formadan istifadə etmək, əməyin səmərəliliyini yüksəltmək məqsədilə müəllimlərin mövqelərini dəqiqləşdirmək üçün yaranmış problemlə əlaqədar məktəb müəllimlərinin birgə işi (uyğun pedaqoji təsir vasitələrinin tapılması və yaradılması).

Müəllimin pedaqoji mərifəti. Pedaqoji ünsiyyət zamanı müəllimin pedaqoji mərifəti onun şəxsiyyətinin ən dəyərli və pedaqoji fəaliyyət üçün zəruri olan keyfiyyəti hesab olunur. Pedaqoji mərifət müəllimin özünə qarşı gənclərin rəhbəri, tərbiyəçisi kimi sosial gözləmələri adekvat qavrama əsasında qurulan davranışdır. Müəllimin pedaqoji mərifəti onu şagirdlərlə, onların valideynləri ilə, müəllim yoldaşları ilə düzgün münasibət saxlaya bilmək bacarığı və həddini aşmamasında təzahür edir. Təcrübə göstərir ki, pedaqoji mərifətin gözlənilməməsi pedaqoji ünsiyyətin pozulması ilə yanaşı pedaqoji fəaliyyətin əsas məqsədini həyata keçirməyə mane olur, müəllimlə şagirdlər arasında münasibətin yaranmasına gətirib çıxarır.

Pedaqoji mərifət müəllimin davranışında həlledici yer tutur. Pedaqoji mərifətə malik olmayan müəllim öz şagirdlərinin gözündən asanlıqla düşür, onların hörmətini qazana bilmirlər. Xüsusilə yenidən pedaqoji fəaliyyətə başlayan günü müəllim məhz həmin keyfiyyətlərin olmaması üzündən çox vaxt özündə öz gücünə inam hiss etmir.

Pedaqoji mərifətin mühüm cəhətlərindən müəllimin şagirdlərə, uşaq kollektivinə düşünülmüş və diqqətli münasibəti, çıxarılan qərarlarda ehtiyatlılıq, şagirdin mənliliyinə toxunmamaq və s. qeyd etmək olar.

Pedaqoji mərifət öz-özünə biruzə vermir. O, müəllimin gündəlik fəaliyyətində, işində özünü göstərir. Müəllim şagird kollektivi ilə, onların təlim və tərbiyəsi ilə məşğul olur. Bu zaman şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətini, davranış tərzini

qiymətləndirməli olur. Burada isə istər-istəməz onun pədaqoji mərifəti təzahür edir.

Şagirdin fəaliyyətini pədaqoji cəhətdən düzgün qiymətləndirmək həmin fəaliyyət prosesinə əsaslı təsir göstərir. Ona görə də müəllim öz şagirdlərinin təlim müvəffəqiyyətini, onun davranış tərzini düzgün qiymətləndirməyi bacarmalıdır. Bunun üçün isə, o, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdislərinin həqiqi səviyyəsini, onların davranış tərzini, işə münasibətinin xüsusiyyətlərini dəqiq müəyyənləşdirməlidir. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, şagird öz bilik, bacarıq səviyyəsini düzgün qiymətləndirilməsini gördükdə öz imkanlarını anlayır, qüvvətli və zəif cəhətlərini başa düşür, daha çox müvəffəqiyyət əldə etmək üçün səy göstərir.

Müəllimin şagirdə yanaşması, ona müraciət tərzini onun bilik və davranışının qiymətləndirilməsində mühüm rol oynayır. Adətən, şagirdlər tələbkar, eyni zamanda onların mənliliyinə toxunmayan, onlara hörmət edən müəllimi sevir. Bu cür müəllimin şagirdin bilik səviyyəsini və davranış tərzini düzgün qiymətləndirməsi onun gələcək fəaliyyətinə düzgün istiqamət verir.

Pədaqoji mərifətə malik olan müəllim sürətlə dəyişən pədaqoji şəraitə uyğunlaşmağı, mövcud şəraiti qiymətləndirməyi, düzgün qərar qəbul etməyi bacarır. Bunun üçün isə müəllim təkcə faktları qavramağı və qiymətləndirməyi bacarmaqla kifayətlənməməlidir, eyni zamanda yüksək mərifət, dözümlülük və özünü ələ ala bilmək imkanına malik olmalıdır.

Pədaqoji mərifətə yiyələnən müəllim şagirdlə harada, necə danışmağın tərzini də bilir, bunu düzgün seçməyi bacarır. Ona görə də müəllimin apardığı iş səmərəsiz qalmır.

Müəllimin pədaqoji mərifəti onun ümumi əxlaqi keyfiyyətlərindən, şagirdlə ünsiyyət zamanı pədaqoji etika qanunlarını nəzərə almasından çox asılıdır.

Pədaqoji ünsiyyətin pozulması və pədaqoji mərifətin

gözlənilməməsi nəticəsində müəllimlə şagirdlər arasında qarşılıqlı təsir prosesində mənə maneələri yarana bilər. Bu cür maneələr şəxsiyyətlərarası münasibətlərin mənbələrindən birini təşkil edir. Təcrübə göstərir ki, müəllimə qarşı mənə maneəsi yaranan şagirdlər həmin müəllimin heç bir tələbinə əməl etmək istəmir. Adətən, uşaqların daha çox küsəyən və tez özündən çıxan dövrü olan yeniyetməlik dövründə mənə maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır. Ona görə də müəllim öz ünsiyyətini elə təşkil etməlidir ki, mənə maneəsinin yaranması ilə nəticələnməsin.

VI.25.4.Şagird şəxsiyyəti və sinif kollektivinin öyrənilməsi və onlara psixoloji xarakteristika tərtibinin prinsipləri. Dərsin psixoloji təhlili

Şagird şəxsiyyətini hərtərəfli inkişaf etdirmək və sinif kollektivini təşkil etmək üçün birinci növbədə onları hərtərəfli öyrənmək lazımdır. Bu tələbi həyata keçirmədən müəllim öz qarşısında duran vəzifəni müvəffəqiyyətlə həyata keçirməyə nail ola bilməz. Ona görə də müəllim bir növ tədqiqatçılıq qabiliyyətinə malik olmalı, bu qabiliyyətin köməyi ilə şagirdlərini, onların daxil olduqları sinif kollektivini öyrənməli, onlar haqqında zəruri biliyə malik olmalıdır. Təcrübə göstərir ki, müəllimin, sinif rəhbərinin öz şagirdlərini, sinif kollektivini öyrənmək əsasında tərtib etdiyi psixoloji-pedaqoji xarakteristika şəxsiyyətin formalaşmasını idarə etməkdə ona lazımi imkanlar yaradır. Bu cür xarakteristikanın tələb edilən səviyyədə olması üçün onun tərtibi zamanı müəyyən prinsiplərə, tələblərə əməl olunmalıdır.

Gələcək müəllimin bu sahədə müəyyən təcrübəyə malik olması, pedaqoji təcrübə zamanı ayrı-ayrı şagirdlər və sinif kollektivi üzərində müşahidəni necə təşkil etmək və bunun əsasında psixoloji-pedaqoji xarakteristika tərtibi bacarığına

yiylənməsi zəruridir.

Şagird şəxsiyyətinin, eləcə də sinif kollektivinin yararlı psixoloji-pedaqoji xarakteristikasını tərtib etmək üçün müəllim – təcrübəçi birinci növbədə şagird və sinif kollektivi haqqında kifayət qədər məlumata malik olmalıdır. Bu məlumatı əldə etmək üçün müasir psixologiyanın tədqiqat metodlarından, xüsusilə müşahidə və müsahibə metodundan geniş istifadə edilməlidir. Həmin metodların köməyi ilə əldə edilən faktlar mütləq gündəlik şəklində qeyd olunmalıdır. Əks təqdirdə yalnız hafizəyə istinad edilərək tərtib olunan xarakteristikada bəzən zəruri cəhətlər, detallar nəzərdən qaçır. Şagirdin və ya sinif kollektivinin öyrənilməsi nəticəsində əldə edilən material ciddi təhlil edildikdən sonra sistəmləşdirilir. Xarakteristikanın əsas məqsədi şagird şəxsiyyətinin əsas cəhətlərini açmaq, onun, əlamətlərinin, keyfiyyətlərinin və təzahürünün ümumi istiqamətini göstərməkdən ibarətdir. Xarakteristikada şagirdin bir fərd kimi özünəməxsus xüsusiyyətləri öz əksini tapmalıdır. Belə olduqda həmin şagirdlə gələcəkdə aparılacaq təlim-tərbiyə işinin proqramını müəyyənləşdirmək mümkün olur. Xarakteristikada irəli sürülən hər bir fikir yaxşı əsaslandırılmalı, şagird şəxsiyyətində və sinif kollektivində baş verən dəyişikliklər burada öz əksini tapmalıdır. Bunun üçün şagirdi və ya sinif kollektivini müxtəlif vəziyyətlərdə öyrənmək, kifayət qədər tutarlı və bir-birini tamamlayan faktlar əldə etmək lazımdır. Təsədüfən təzahür edən bir hərəkətə, bir davranış tərzinə əsasən şagird şəxsiyyətini və sinif kollektivini xarakterizə etmək səmərəli nəticə vermir. İmkan daxilində müşahidə zamanı əldə edilmiş faktın əsaslı olub-olmamasını müsahibə, sadə eksperimentlərdən istifadə etməklə yoxlamaq lazımdır. Çalışmaq lazımdır ki, əldə olunmuş faktlar şagird şəxsiyyətinin və sinif kollektivinin tipik xüsusiyyətlərini, dəyişmə və inkişafını əks etdirsinsin. Şagird şəxsiyyətinə aid tərtib olunmuş xarakteristikada şagird şəxsiyyətində hansı keyfiyyəti, əlaməti və təzahür xüsusiyyətini inkişaf etdirməyin,

hansıları aradan qaldırmağın zəruri olduğu öz əksini tapmalıdır. Xarakteristika qısa nəticələrlə başa çatmalıdır. Burada şagirdin fərdi psixi xüsusiyyətlərinin təhlili əsasında onunla gələcəkdə aparılması zəruri olan tərbiyəvi işin istiqaməti, konkret tərbiyəvi təsir metodları və priyomları qeyd olunmalıdır.

Bu cəhətlər sinif kollektivinə tərtib olunan psixoloji-pedaqoji xarakteristikada da nəzərə alınmalıdır. Burada da sinif kollektivinin inkişaf xüsusiyyətləri və gələcəkdə kollektivlə aparılacaq işin məzmunu və təşkilinə dair təkliflər verilməlidir. Burada bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, istər şagird şəxsiyyətinin, istərsə də sinif kollektivinin gələcək inkişafı üçün irəli sürülən təkliflər ünvansız olmamalıdır. Konkret olaraq bu və ya digər cəhətin inkişafında kimin məsul olduğu, kimin müvafiq tədbiri həyata keçirəcəyi göstərilməlidir.

Şagird şəxsiyyətinin psixoloji xarakteristikası özündə aşağıdakı göstəriciləri əks etdirməlidir:

- I. Şəxsiyyət haqqında ümumi məlumat.
- II. Şagirdin daxil olduğu kollektivin qısa xarakteristikası.
- III. Xarakterizə olunan şagirdin sinifdə, ailədə və yoldaşları arasında mövqeyi.
- IV. Şəxsiyyətin istiqaməti və iddia səviyyələri.
- V. Fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası.
- VI. Psixi proseslərinin fərdi xüsusiyyətləri.
- VII. Şəxsiyyətin struktur komponentləri (qabiliyyətləri, temperamenti və xarakteri).
- VIII. Şagird şəxsiyyətinin müsbət və mənfi komponentləri barədə nəticələr, onunla gələcəkdə aparılacaq iş barədə təklif və məsləhətlər.

Şagird şəxsiyyətinin öyrənilməsi və ona psixoloji-pedaqoji xarakteristika tərtibini aşağıdakı təxmini sxem üzrə aparmaq olar.

Şagird şəxsiyyətinin öyrənilməsi və ona psixoloji-pedaqoji xarakteristika tərtibi üçün təxmini sxem

1.Şagird haqqında ümumi məlumat. Şagirdin soyadı, adı, atasının adı, yaşadığı yer, məktəbin nömrəsi, oxuduğu sinif, yaşı, sağlamlıq dərəcəsi.

2.Şagirdin ailə şəraiti və ailə tərbiyəsi. Ailədəki mədəni məişət şəraiti, ailədəki qarşılıqlı münasibət, onun tərbiyəsinə qayğı.

3.Şagirdin mənsub olduğu sinif kollektivinin xarakteristikası. Sinfin fəalları, ictimai və ictimai-faydalı işə münasibət, sinfin mənimsəmə və intizamı, kollektivdə şəxsiyyət-lərarası münasibətlər, dostluq, yoldaşlıq, sinif kollektivində ənənələr.

4.Şagirdin kollektivə münasibəti. Kollektivin üzvü olmaq tələbatı. Kollektivin rəyi ilə hesablaşmaq, onun şərəfi uğrunda mübarizə aparmaq. Şagirdin yoldaşları arasında hörməti, ünsiyyətliliyi və başqalarını anlaması. Kollektivdəki mənfi sosial-psixoloji hadisələrə münasibəti.

5.Şəxsiyyətin istiqaməti. Şagirdin şəxsi və işgüzar istiqaməti. Maraqları, onların dərinlik dərəcəsi, genişliyi, davamlılığı. Aydın təzahür edən idrak maraqları. Baxış və inamı, arzu və idealları.

6.Şagirdin iddia səviyyəsi. Aşağı, uyğun və yüksək iddia səviyyəsindən hansına malik olması. Özünüqiymətləndirmə və iddia səviyyəsinin qarşılıqlı əlaqəsi. Özünə qarşı tələbkarlığı. Müəllim və yoldaşlarının tənqidi qeydlərinə münasibəti. Özünütərbiyəsinin xüsusiyyətləri.

7.Şagirdin müxtəlif fəaliyyət növlərində iştirakı.- Şagirdin təlimə münasibəti, maraqla oxuması, maraqsız oxuması, oxumaq istəməməsi. Ayrı-ayrı fənlərə münasibəti və mənimsəmə səviyyəsi. Əmək fəaliyyətinə münasibəti. Şagirdin ictimai fəallığı, peşə yönümü və peşə seçməsi.

8.İdrak fəaliyyətinin xarakteristikası. Qavrayışının,

müşahidəçiliyinin xüsusiyyətləri. Hafizəsinin xüsusiyyətləri, hafizənin hansı tipinə malik olması. Diqqətinin xüsusiyyətləri, davamlılığı, keçirilməsi, dalğınlığı və s. Yaradıcı və bərpaedici təxəyyülünün xüsusiyyətləri. Obrazlı və mücərrəd təfəkkürünün xüsusiyyətləri, təfəkkürünün müstəqillik və tənqidiliyinin inkişaf dərəcəsi; məntiqi təfəkkürün inkişafı, fikirlərinin ardıcılığı və sübutluluğu, fikirləşmək və nəticə çıxarmaq bacarığı; hökm və əqli nəticələrindəki müstəqillik. Şifahi və yazılı nitqinin inkişaf xüsusiyyətləri.

9.Emosional-iradi sferasının xüsusiyyətləri. Pedaqoji təsirlərə emosional reaksiyasının xarakteri. Əxlaqi, zehni və estetik hisslərin xüsusiyyətləri. Emosional oyanıqlıq dərəcəsi, emosiyaların cərəyanı və dəyişmə sürəti, emosiyaların xarici ifadəsi. İradi xüsusiyyətləri: məqsədyönlülüüyü, müstəqilliyi, təşəbbüskarlığı, qətiliyi, təkidliliyi, özünə sahib olması və s.

10.Qabiliyyətlər. Ümumi və xüsusi qabiliyyətləri; şagirdə aydın müşahidə olunan qabiliyyətlər: musiqi, texniki, riyazi, təşkilatçılıq və s.

11.Temperament. Temperamentin hansı tipinin üstünlük təşkil etməsi: sanqvinik, xolerik, fleqmatik, melanxolik. Həmin tipə mənsub olduğunu göstərən amillər.

12.Xarakter. Şagirdin təlimə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri: səyliliyi, fəallığı, intizamlılığı və s. Məktəbə və sinfə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri. Əməyə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri: əməksevərliyi, vicdanlılığı, işgüzarlılığı. Yoldaşlarına və böyüklərə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri: qayğıkeşlilik, ünsiyyətlik. Şeylərə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri: səliqəlilik və ya səliqəsizlik, ehtiyatlılıq, ehtiyatsızlıq. Özünə münasibətdə ifadə olunan xarakter əlamətləri: təvazökarlıq, lovğalıq, məğrurluq və s.

13.Təcrübəçi tələbə kollektivin köməyi və fərdi yanaşma yolu ilə şagirdin tərbiyəsində nə kimi işlər görmüşdür? Yerinə yetirilən işin səmərəliliyi.

14.Pedaqoji nəticələr. Gələcəkdə həmin şagirdlə hansı tərbiyəvi işlər aparmaq lazımdır? (müəllimlər, sinif rəhbəri, valideynlər, sinif və məktəb kollektivi, eləcə də şagirdin özü tərəfindən).

Sinif kollektivinin psixoloji xarakteristikasına gəldikdə, o da özündə aşağıdakı göstəriciləri əks etdirməlidir.

I. Məktəbin bir kollektiv kimi xarakteristikası.

II. Sinif kollektivinin strukturu.

III. Sinif kollektivinin ayrı-ayrı fəaliyyət növlərində iştirakının xarakteristikası.

IV. Sinfin davranışı və məqsədləri.

V. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər, kollektivdəki mikro-klimat.

VI. Sinif fəalları və liderlərinin xarakteristikası.

VII. Sinif kollektivinə təsir edən amillər.

VIII. Sinfi bir kollektiv kimi xarakterizə edən ümumi nəticə, gələcəkdə aparılacaq iş barədə təklif və məsləhətlər.

Sinif kollektivini aşağıdakı təxmini sxem üzrə öyrənmək və ona psixoloji-pedaqoji xarakteristika tərtib etmək olar.

Sinif kollektivinin öyrənilməsi və ona psixoloji-pedaqoji xarakteristika tərtib etmək üçün təxmini sxem

1.Məktəbin bir kollektiv kimi xarakteristikası. Məktəb kollektivinin tərbiyəlilik, intizamlılıq, mənimsəmə səviyyəsi. Məktəbin ictimaiyyətlə əlaqəsi. Məktəbin sinif kollektivinə təsiri.

2.Sinif kollektivinin rəsmi strukturu. Sinfin tərkibi. Onun fəalları.. Sinif nümayəndəsinin, kollektivin hörmətini qazanan şagirdlərin qısa xarakteristikası.

3.Sinif kollektivinin tədris fəaliyyətinin təşkilinin ümumi xarakteristikası. Sinfin mənimsəmə göstəriciləri. Ayrı-ayrı fənlərə münasibət.

4.Sinif kollektivinin ictimai- faydalı işdə iştirakı.

5.Sinfin intizamı, şagirdlərin davranış normalarının, so-

sial davranış vərdiş və adətlərinin vəziyyəti.

6.Sinif kollektivinin ictimai əhəmiyyətə malik olan məqsədləri. Sinif kollektivi üzvlərinin birliyi. Kollektivdə ictimai rəy.

7.Şəxsiyyətlərarası münasibətlər. Yoldaşlıq münasibətləri. Şagirdlərin mikroqruplardakı qarşılıqlı əlaqəsini xüsusiyyətləri. Kollektivə xüsusi təsir edə bilən şagirdlərin olması.

8.Sinif kollektivinin yaş xüsusiyyətləri. Əldə edilmiş materialların təhlili və ümumiləşdirilməsi əsasında sinif kollektivinin aşkara çıxarılması mümkün olan spesifik xüsusiyyətləri.

9.Sosial mühitin, valideynlərin, ictimaiyyətin, sinif kollektivinə təsiri.

10.Şagirdlərdə ictimai fəallığı yüksəltmək, onlarda xarakterin müsbət əlamətlərinin aşılması məqsədilə təcrübəçi tələbənin sinifdə apardığı işin məzmunu.

11.Gələcəkdə həmin sinif kollektivi ilə aparılacaq tərbiyəvi işin məzmunu və təşkilinə aid təkliflər (müəllimlərin, sinif rəhbərinin valideynlərin aparacağı işlər).

Dərsin psixoloji təhlili

Tədris işinin təşkilinin əsas forması olan dərsin xüsusiyyətləri ilə dərindən tanış olmadan, müasir dərsə verilən tələbləri nəzərə almadan yaxşı müəllim olmaq, şagirdlərə zəruri bilik, bacarıq və vərdişlər aşılamaq, dərsdə onların şəxsiyyətinin formalaşmasına təkan vermək mümkün deyildir. Ona görə də dərsi (istər başqalarının, istərsə də özünün dediyi dərsi) psixoloji cəhətdən təhlil edə bilməyən təcrübəçi – müəllim bu tələbləri nəzərə almaqda çətinlik çəkəcəkdir.

Bununla yanaşı olaraq, dərsin dərin psixoloji təhlilini verməyi bacaran müəllim həm öz əməyinin, həm də təlimin hər bir mərhələsində şagirdlərin bilik və bacarıqlara yiyələnməsinin səmərə və keyfiyyətini yüksəldə biləcəkdir.

Dərsin psixoloji təhlilini vermək bəzən təcrübəçi-müəll-

lim üçün o qədər də asan deyildir. Bunun üçün bir sıra cəhətlərə xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Adətən, hər bir dərstdə müəllim birbaşa və ya dolaylı yolla uşağın şəxsiyyətinin istiqamətinin formalaşması və inkişafı vəzifəsini həyata keçirir. Ona görə də dərslərin təhlili zamanı birinci növbədə tədris materialının məzmununun, onun təşkili yollarının, müəllimin davranışının şagirdlərdə baxışlar, dünyagörüşü, maraqlar, inamın formalaşmasına necə təsir etdiyinə fikir vermək lazımdır.

Dərstdə şagirdlərin idrak proseslərinin təşkili və inkişafı üçün nə kimi işlər görülməsi nəzərə alınması zəruri olan cəhətlərdəndir. Xüsusilə müəllimin şagird təfəkkürünü hansı yollarla fəallaşdırması, problem situasiya yaratma imkanları və s. nəzərdən qaçmamalıdır. Məfhumların çatdırılması zamanı mühüm əlamətlərə nə dərəcədə istinad olunması, formal əlamətlərdən istifadə zamanı baş verən qüsurlar təhlildə qeyd olunmalıdır. Dərstdə şagirdlərin təfəkkürün təhlil, tərkib, müqayisə, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə proseslərindən necə istifadə etmələri və müəllimin bu sahədəki işi nəzərə alınmalı və qeyd edilməlidir.

Dərstdə şagirdlərin diqqətinin necə təşkil olunması, diqqəti cəlb edən və ya yayındıran səbəblər təcrübəçinin nəzərindən qaçmamalıdır.

Bütün bunlarla yanaşı olraq dərslərin təhlilində müəllimin xarakteristikasına da xüsusi yer verilməlidir. Burada müəllimin pedaqoji ustalığı, pedaqoji təfəkkürü, dərslə hazırlığı, nitqi, şagirdlərə yanaşma tərz, pedaqoji ünsiyyət və mərifəti və s. nəzərə alınmalıdır.

Dərslərin psixoloji təhlilini aşağıdakı təxmini sxem üzrə aparmaq mümkündür:

Dərslərin psixoloji təhlilinin təxmini sxemi

1. Dərslərin mövzusu, həmin mövzuda aparılan dərslərin ümumi sistemində onun yeri.

2. Dərsin məqsədi və onun təlim-tərbiyəvi vəzifələri.

3. Dərsin təşkili. Şagirdlərin məşğələyə hazırlığı. Şagirdlərin təşkili (onların diqqətinin səfərbərliyə alınması, iş yerlərini hazırlamaq tələbi və s.). Sınıf otağının dərsə hazırlığı.

4. Şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin məzmunu və yoxlanması metodikası. Bilik, bacarıq və vərdişlərin yoxlanmasının məqsədi və yeri. Yoxlama üsulu. Frontal və fərdi sorğu üçün verilmiş sualların, praktik tapşırıqların, müstəqil işin, ayrı-ayrı şagirdlərə verilən fərdi tapşırıqların məzmunu. Şagirdlərin cavablarının keyfiyyəti. Şagirdlərin cavablarındakı qüsurlara müəllimin münasibəti. Sınıfın fəallığı. Şagirdlərin biliyinin yoxlanmasının yekunlaşdırılması. Şagirdlərin cavablarının qiymətləndirilməsi.

5. Yeni biliklərin məzmunu və öyrədilməsi metodikası. Mövzu və müəllimin təlim materialını şifahi şərhinin məzmunu. Müəllimin verdiyi biliklərin həcmi və sistemi, şərh metodları. Şərh olunan materialın elmi və ideya istiqaməti, həyatla əlaqəsi, tərbiyəedici xarakteri. Şərhin sistemi və ardıcılığı, obrazlılığı, şagirdlər üçün aydınlığı, əvvəl keçilənlərlə əlaqəsi.

Şagirdlərin müstəqil öyrəndikləri təlim materialının mövzusu və məqsədi. Şagirdlərin qarşısına problemli sualların, idraki məsələlərin qoyulması.

Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin fəallaşdırılması, ayrı-ayrı məsələlər üzərində şagirdlərin marağının və diqqətinin cəmləşdirilməsi. Şagirdlərin yeni materialı qavramaq və anlamağa yaradıcı şəkildə cəlb olunması. Nümayiş etdirilən texniki və əyani vasitələrin rolu və yeri. Yazı taxtası və dəftərlərdən istifadə. Yeni materialın öyrədilməsi zamanı müstəqil işlərin rolu və yeri. Yeni materialın öyrədilməsi zamanı şagirdlərin biliyinin hesaba alınması yolları.

6. Öyrədilən materialın möhkəmləndirilməsinin məzmunu və metodikası.

7. Evə verilən tapşırığın məzmunu və metodikası. Ev

tapşırığının həcmi və növü. Onu yerinə yetirməklə əlaqədar təlimat. Ayrı-ayrı şagirdlərə əlavə (fərdi) tapşırıq.

8. Dərsdə şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin xarakteristikası.

Diqqət. Dərsdə şagirdlərin diqqətini təşkil etmək üçün müəllimin ümumpsixoloji prinsiplərdən istifadə etməsi. Dərsdə diqqətin təşkili priyomları: müəllimin zahiri görkəmi, mimika və pantomimikası; diqqətin ritmi və tempi, əyani vasitələrin parlaqlığı və yeniliyi; müəllimin nitqinin emosional zənginliyi, obrazlılığı, şərhin ardıcılığı və məntiqiliyi. Dərsin müxtəlif mərhələlərində diqqətin davamlılığının təşkili, müəllimin şagirdlərdə diqqətin keçirilməsini təşkil etməsi.

Qavrayış. Yeni materialı qavramağa qarşı ustanovkanın yaradılması priyomları. Şagirdlərin müşahidə aparmalarının təşkili.

Hafizə. Əvvəl mənimsənilmiş biliklərin fəallaşdırılması priyomları. Şagirdlərdə hafizənin bütün tiplərinin nəzərə alınması və onların inkişafının təmin olunması. Öyrənmənin səmərəli yollarından istifadə edilməsi.

Təfəkkür. Şagirdlərin problem situasiya ilə qarşılaşdırılması. Yeni anlayışların formalaşdırılması yolları. Fikri proseslərin dərsin ayrı-ayrı mərhələlərində təşkili. Dərsdə şagirdlərin əqli keyfiyyətlərinin (təfəkkürün müstəqilliyi, tənqidiliyi, əqlin dərinliyi, çevikliyi və s.) təzahürü və müəllimin həmin keyfiyyətləri formalaşdırmaq üçün istifadə etdiyi yollar.

9. Dərsdə şagirdlərin şəxsiyyətlərinin ayrı-ayrı cəhətlərinin təzahürünün xarakteristikası.

Şagirdlərin öz yoldaşlarının cavablarına və müəllimin verdiyi qiymətə münasibətləri. Müəllimin öz hərəkətləri ilə şagirdlərdə yeni davranış motivi yaradıb yaratmaması. Təlim prosesində əqli, iradi və s. xassələrin necə formalaşması. Şagirdlərin davranışında qüsurların olub-olmaması. Onların səbəbi.

10. Müəllimin xarakteristikası. Materialı bilməsi. Me-

todiki ustalığı. Pedaqoji mərifəti. Pedaqoji ünsiyyətinin xüsusiyyətləri. Nitqi (tələffüzü, tempi, nitq mədəniyyəti, nitqinin obrazlılığı, emosionallığı).

Ümumi nəticə. Müəllim dərstdə şagirdlərin psixi fəaliyyətini idarə etməyi nə dərəcədə müvəffəqiyyətlə həyata keçirdi.

VI.25.5. Pedaqoji kollektiv və ona rəhbərliyin bəzi psixoloji məsələləri

Pedaqoji kollektiv. Gənclərin təhsili və tərbiyəsi müəllim kollektivinin birgə yaradıcı əməyi deməkdir. Müəllim kollektivinin yaxşı düşünülmüş və möhkəmlənmiş iş sistemi onların əxlaqi fəaliyyətinin müvəffəqiyyəti üçün əvəzolunmaz şərtidir.

Müəllim kollektivinin işindəki məqsədyönlülüüyü və mütəşəkkillik məktəb işinin nəticəsi üçün məsuliyyətlik doğurur. Vahid pedaqoji baxışın olması müəllim kollektivi üçün ən mühüm keyfiyyətdir.

Pedaqoji kollektiv özünün fəaliyyətinin məzmunu ilə müəyyənləşən müəyyən təşkilati struktura malikdir. Bu struktur kollektiv üzvlərinin qarşılıqlı asılılıq, qarşılıqlı nəzarət münasibətlərini müəyyənləşdirir. Bu struktur dairəsində pedaqoji şura, fənn metodik birləşmələri, sinif rəhbərləri və məktəb rəhbərləri fəaliyyət göstərir.

Pedaqoji kollektivdə müvafiq əmək bölgüsü və kooperasiya mövcuddur. Pedaqoji əmək eyni sinifdə işləyən müxtəlif fənn müəllimləri arasında; müxtəlif siniflərdə eyni fənni aparan müəllimlər arasında; eyni sinifdə işləyən müəllimlər və sinfin rəhbəri arasında; müxtəlif dərnlərə, bölmələrə, cəmiyyətlərə, şagird klublarına rəhbərlik edən müəllimlər arasında; məktəbdə aparılan tərbiyəvi işin müəyyən sahəsi və ya istiqamətinə cavabdeh olan müəllimlər arasında və s. bölünür.

Pedaqoji kollektivin işinin müvəffəqiyyəti müəllimlərin əmək kooperasiyasının düzgün təşkilindən asılıdır. Bu işə müəllimlərdən birgə əməkdaşlıq vərdişlərinə yiyələnməyi tələb edir. Həmin vərdişlərə müəllim pedaqoji kollektivdə yiyələnir.

Müəllimlərin qarşılıqlı münasibətləri və pedaqoji kollektivdə psixoloji iqlim. Pedaqoji kollektivdə müəllimlərin qarşılıqlı münasibətləri onların fəaliyyətlərinin məqsəd və məzmunu ilə müəyyən edilir və şərtlənir. Birgə fəaliyyət və ünsiyyət prosesində pedaqoji kollektivdə bir neçə münasibət sistemi yaranır. Bunlar əsasən aşağıdakılardan ibarətdir: rəsmi və qeyri-rəsmi münasibətlər.

Öz fəaliyyətlərini təşkil etmək və həyata keçirmək üçün müəllimlər arasında yaranan qarşılıqlı münasibəti şərti olaraq rəsmi münasibət adlandırmaq olar. Bu cür münasibətlərə müəllimlərin bir-biri ilə bu və ya digər şəkildə bağlı olduqları işgüzar münasibətləri, müəllimlərlə rəhbərlik arasında mövcud olan idarəetmə münasibətlərini aid etmək olar.

Bununla yanaşı olaraq pedaqoji kollektivdə iki qeyri-rəsmi münasibət sistemi yaranır.

Birincisi, bütün pedaqoji kollektivi əhatə edən ümumi şəxsiyyətlərarası əxlaqi-psixoloji münasibətlər, ikincisi, ayrı-ayrı müəllimlər arasında qarşılıqlı simpatiyaya əsaslanan seçici münasibətlər.

Pedaqoji kollektivin fəaliyyətinin səmərəliliyi onun üzvlərinin bir çox cəhətdən vahidliyini tələb edir. Buraya kollektiv üzvlərinin şagirdlərə qarşı ustanovkası, tərbiyənin məqsədini, şagirdə təsir etmə metodunu, şagirdlərlə qarşılıqlı münasibət üslubunu və s. aid etmək olar. Əgər pedaqoji kollektivin üzvləri arasında bu məsələlərdə vahidlik yoxdursa, vahidlik prinsipi pozulmuşsa kollektivdə bir sıra xəstəliklərin (müəllimlər arasında münaqişə, qısqanclıq, paxıllıq və s.) yaranması baş verə bilər ki, bu da məktəbdə təlim-tərbiyə işinin

müvəffəqiyyətinin aşağı düşməsinə, müəllimlərin əhvalına təsir göstərir. Burada pedaqoji kollektivdəki psixoloji iqlim mühüm rol oynayır. Pedaqoji kollektivdəki müsbət psixoloji iqlim məktəbdə təlim-tərbiyə işinin yüksək səviyyədə həyata keçirilməsinə, kollektiv üzvlərinin gümrahlığına, əhval-ruhiyyələrinin yüksək olmasına, bütün sahələrdə kollektivin birliyinə səbəb olur. Müsbət psixoloji iqlim kollektiv üzvlərinin əməkdən zövq almasına, optimizmə, ünsiyyət sevincinə, etibarlılığa və s. kimi emosional vəziyyətinin yaranmasına səbəb olur. Ona görə də pedaqoji kollektivdə müsbət, xoş psixoloji iqlimin yaranması həmin kollektiv üçün ən mühüm cəhət hesab olunur. Psixoloji iqlimin pozulması üzvləri bir-birinə qarşı qoyur, onlarda bir-birinə qarşı inamsızlıq, kinlilik, işə qarşı laqeydlilik, müxtəlif münaqişələr və s. yaranmasına gətirib çıxarır.

Pedaqoji kollektivdəki psixoloji iqlim bir sıra amillərdən asılıdır. Pedaqoji kollektiv cəmiyyətin bir hissəsi olduğuna görə, onun iqlimi də birinci növbədə həmin cəmiyyətin həyat şəraiti ilə şərtlənir. Pedaqoji kollektivdə bu və ya digər psixoloji iqlimin yaranması məktəb rəhbərlərinin, məktəbin ictimai təşkilatlarının rəhbərlik üslubundan da asılıdır. Əgər məktəb direktoru və onun müavinləri pedaqoji kollektivə rəhbərliyi tələb olunan səviyyədə keçirərlərsə, kollektiv üzvləri arasında ayrı seçkilik qoymadan onların əməyini düzgün qiymətləndirirlərsə, bu, pedaqoji kollektivdə müsbət psixoloji iqlimin yaranmasına köməklik göstərir. Pedaqoji kollektivin psixoloji iqliminə kollektiv üzvlərinin iş şəraiti də müvafiq təsir göstərə bilər. Nəhayət, pedaqoji kollektivdəki psixoloji iqlimə kollektiv üzvlərinin özlərinin də təsiri olur. Kollektiv üzvlərində sosial-psixoloji uyuşma, uyğunluq yoxdursa burada psixoloji iqlimdən də danışmağa dəyməz. Bunun üçün kollektiv üzvlərində şəxsiyyətin bir-birini qarşılıqlı tamamlamaq, qarşılıqlı yardım, özünə qarşı yüksək tənqidlilik və həmkarına qarşı

düzümlülük kimi yüksək keyfiyyətlər olmalıdır. Bəzən kollektivdə yüksək psixoloji uyşmazlığa malik olan müəllimlərə də rast gəlmək olur ki, onlar psixoloji iqlimin pozulmasının əsas səbəbkarına çevrilir. Kollektiv özünün bu cür üzvlərini tərbiyə etməyə borcludur.

Pedaqoji kollektivə rəhbərlik. Pedaqoji kollektivin fəaliyyətinin səmərəliliyi və burada münasib psixoloji iqlimin yaranması onun düzgün idarə olunmasından, başqa sözlə rəhbərlikdən çox asılıdır. Burada isə ən mühüm cəhətlərdən biri pedaqoji kollektivə rəhbərliyin, onu idarəetmənin sosial-psixoloji funksiyalarını həyata keçirməkdən ibarətdir. Həmin funksiyalara aşağıdakıları aid etmək olar:

Kollektivin təşkili, məqsəd yönəlişliyi, fəallaşdırılması, fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi, kollektivin birliyinin təmin edilməsi, kollektivdə özünüidarəetmənin inkişaf etdirilməsi.

Kollektivin təşkili - bu, hər şeydən əvvəl, pedaqoji prosesin tələblərinə uyğun olaraq müəllimlərin qarşılıqlı münasibətini, onların intizamını qaydaya salmaqdan ibarətdir. Kollektivin təşkilinin bilavasitə obyektiv nəticəsi kollektivdəki sosial rolların persənifikasiyasından (şəxsləndirilməsindən), daha doğrusu müəllimlərin seçilməsi və yerləşdirilməsi, eləcə də onların birgə fəaliyyətinin əlaqələndirilməsindən ibarətdir.

Məqsəd yönəlişliyi - bu, pedaqoji kollektivdə mövcud konkret fəaliyyət şəraitində məktəbin idarə olunmasının sosial funksiyasının həyata keçirilməsinə yönəldilmiş məqsədlərin təşəkkülündən ibarətdir. Kollektiv və onun hər bir üzvü tərəfindən qəbul olunmuş məqsəd onların əmək fəaliyyətinin lazım olan istiqamətdə fəallaşdırılması üçün mühüm zəminə çevrilir.

Kollektivin fəallaşdırılması - kollektivin təlim-tərbiyə işində yüksək nəticələr əldə etməsinə yönəldilmiş optimal əmək gərginliyini, şəraitini yaratmaq və müdafiə etmək.

Fəallaşdırma maddi və mənəvi stimül sistemi yaratmaq və onların müəllimlərin sərvət meylinə çevrilməsi nəticəsində əldə edilir. Pedaqoji kollektivin fəaliyyətinin fəallaşdırılmasının mühüm şərtlərinə: yerinə yetirilən əməyin kəmiyyət və keyfiyyəti ilə onun qiymətləndirilməsi həcmi arasındakı asılılığın düzgün müəyyənləşdirilməsi, müəllimə yüksək, lakin yerinə yetirilə bilən tələbin verilməsi, onlarda insani münasibət, borc hissi tərbiyə etmək, kollektivdə işgüzar şəraitin yaradılması daxildir.

Kollektivin fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi. Fasiləsiz olaraq müəllimlərin pedaqoji ustalığını artırmaq, kollektivdə hər bir müəllimi təlim-tərbiyə işinin müasir forma və metodlarını, psixologiya və pedaqogika elminin nailiyyətlərini və qabaqcıl təcrübəni mənimsəməyə, öz şəxsiyyətini hərtərəfli inkişaf etdirməyə təhrik edən yaradıcılıq atmosferinin yaradılmasından ibarətdir.

Kollektivin birliyi - müəllimlərin daxili-psixoloji eyniyyəti, birliyi olub, mürəkkəb funksiya kimi özünü göstərir və bir-biri ilə bağlı olan aşağıdakı üç cəhəti əhatə edir: 1) şəxsiyyətlərarası inteqrasiya-kollektivin sosial-psixoloji strukturunun optimallaşması, burada qarşılıqlı anlama, qarşılıqlı hörmət, yoldaşlıq və dostluq mühitinin formalaşması; 2) funksional birlik - kollektivdə birgə fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrinə, həmin məqsəd və vəzifələrə nail olmağın yol və üsullarına qarşı vahid müsbət münasibətlərin formalaşması, kollektiv əhəmiyyət daşıyan fakt və hadisələrin, onun üzvlərinin hərəkət və rəftarlarını qiymətləndirmək üçün vahid norma və meyarların hazırlanması; 3) təşkilati birlik – müəllimlərdə öz məktəblərində yaşamaq və işləmək ustanovkası, ona bağlılıq, ondan razılığın təşəkkülü.

Özünüidarəetmənin inkişafı - müəllimləri fəal idarəetmə fəaliyyətinə cəlb etmək, pedaqoji kollektivdə hər bir

müəllimin əmək və yaradıcılıq fəallığını səmərəli şəkildə təşkil etmək üçün zəruri olan ictimai rəyin təşəkkülü, müəllimlərdə öz məktəbinin sahibi olması hissinin, öz kollektivinin təlim-tərbiyə fəaliyyətini, onda psixoloji iqlimin bütün cəhətlərinin təkmilləşdirilməsinə təsir etməyə yönəldilən tələbat və bacarıqların inkişafı.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Pedaqoji fəaliyyət hansı fəaliyyətdir? Onun əsas cəhətləri hansılardır?
2. Müəllimin cəmiyyətdə yeri və funksiyaları haqqında danışın.
3. Müəllim şəxsiyyətinə nə kimi psixoloji tələblər verilir?
4. Müəllim şəxsiyyətinin pedaqoji fəaliyyətdə oynadığı rol haqqında danışın.
5. Müəllimdə hansı pedaqoji bacarıq və vərdislər formalaşmalıdır?
6. Pedaqoji qabiliyyətləri xarakterizə edin.
7. Pedaqoji ünsiyyət və onun rolu haqqında danışın.
8. Şagirdlərlə pedaqoji ünsiyyət zamanı gənc müəllimlər nə kimi çətinliklərlə qarşılaşırlar?
9. Pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliklər hansılardır?
10. Müəllimin pedaqoji mərifəti haqqında danışın.
11. Pedaqoji kollektivdə psixoloji iqlim dedikdə nəyi başa düşürsünüz? Həmin iqlimin yaranmasına hansı amillər təsir edir.

Referat, məruzə və müstəqil tədqiqat üçün mövzular.

1. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji təhlili.
2. Şagird şəxsiyyətinin və sinif kollektivinin öyrənilməsi.
3. Dərsin psixoloji təhlili.
4. Müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin səmərəliliyinin psixoloji göstəriciləri.
5. Pedaqoji kollektivin idarə olunmasının psixoloji əsasları.
6. Müəllimin pedaqoji ustalığının psixoloji məsələləri.
7. Pedaqoji ünsiyyətin psixologiyası.

Ədəbiyyat

- Həmzəyev M.Ə.** Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991, səh. 168-216; 226-235; 235-241.
- Məmmədov A.** Təlimn psixoloji əsasları.- Bakı, 1993.
- Leontğev A.A.** Pedaqoqiçeskaə obhenii. – M.,1979.
- Markova A.K.** Aktualğnie problemi psixoloqii trudi učitelə// Sovetskaə pedaqoqika, 1986. №6
- Anikieva N.Q.** Uçitelğö o psixoloqiçeskom klimate v kollektive. – M., 1983.
- Kan-Kalik V.A.** Uçitelğö o pedaqoqiçeskom obhenii. – M., 1987.
- Şakurov R.X.** Soüialğno-psixoloqiçeskie problemi rukovodstva pedaqoqiçeskim kollektivom. – M., 1987.
- Stolərenko L.D.** Pedaqoqiçeskaə psixoloqiə. - Rostov-na-Danu 2000, s.209-259.

2 6 - c 1 F Ə S İ L

MƏKTƏBƏ PSIXOLOJİ XİDMƏTİN ƏSASLARI

Qısa xülasə

Məktəbə psixoloji xidmətin məqsəd və vəzifələri. Psixoloji xidmət anlayışı və məktəbə psixoloji xidmətin zəruriliyi. Məktəbə psixoloji xidmətin aktual və perspektiv istiqamətləri.

Məktəbə psixoloji xidmətin prinsipləri və həyata keçirilmə mərhələləri. Məktəbə psixoloji xidmətin təşkilinin sistemli xarakter daşması üçün nəzərə alınması zəruri olan prinsiplər: 1) sistemli məqsədəuyğunluq prinsipi; 2) tamliq prinsipi; 3) peşə-pedaqoji fəallıq prinsipi; 4) kifayət qədər məhdudluq prinsipi; 5) qarşılıqlı əlaqə prinsipi; 6) inkişaf prinsipi.

Məktəbə psixoloji xidmətin həyata keçirilmə mərhələləri: məktəbə psixoloji xidmətin ilkin mərhələsi; məktəbin müəllimləri üçün psixoloji-pedaqoji seminarlar seriyası keçirilməsi mərhələsi; diaqnostik işlər zamanı əldə edilmiş nəticələrin işlənməsi mərhələsi; əldə edilmiş nəticələrin psixoloq və müəllimlər tərəfindən birgə təhlili mərhələsi; əldə edilmiş nəticələr əsasında psixokorreksiya işlərinin aparılması mərhələsi; işin nəticələri barədə valideyn iclasında məlumat verilməsi və pedaqoji şurada müzakirəsi mərhələsi.

Məktəbə psixoloji xidmətin funksiyaları və əsas istiqamətləri. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən psixoprofilaktik işlər. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən məsləhət işləri. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən diaqnostik işlər. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetiriləcək korreksiya işləri. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetiriləcək yardımçı işlər. Məktəbə psixoloji hazırlığın diaqnostikası. Çətin tərbiyə olunan şagirdlərlə aparılan psixoloji iş. Məktəb psixoloqu tərəfindən ailələrlə aparılan iş.

VI. 26.1. Məktəbə psixoloji xidmətin məqsəd və vəzifələri

Psixoloji xidmət anlayışı və məktəbə psixoloji xidmətin zəruriliyi. İnsan fəaliyyətinin elə bir sahəsi yoxdur ki, orada psixoloji biliklərin zəruriliyi duyulmasın. Mübaliğəsiz demək olar ki, hazırkı dövrdə bütün dünyada hər cür fəaliyyətin və insan münasibətlərinin səmərəliliyini psixoloji biliklərin tətbiqində görürlər. Ona görə də psixologiya insan haqqında əsas elmlərdən biri kimi insana xidməti ön plana çəkmişdir. İndiki dövrdə hər bir müvəffəqiyyəti və çətinliyi doğuran psixoloji mexanizmi açmağa cəhd göstərilir, bu sahədəki qanunauyğunluqlardan istifadəyə can atılır. Bəzən böyük bir müəssisədə ilk baxışda hər şey öz yerində, öz qaydasında olduğu halda, nəticə sevindirici olmur: əmək məhsuldarlığı aşağı düşür, qarşılıqlı münasibətlər pozulur, işçi axını başlanır. Yaxud, hər cəhətdən yüksək imkanlara malik hesab edilən idman kollektivi birdən-birə sanki dəyişilir, öz pərəstişkarlarını narahat etməyə başlayır və s. Bu kimi hallarda psixoloji işin aparılması, başqa sözlə psixoloqun işə qarışması lazım gəlir və səmərəli nəticə verir. Deməli, həmin sahələrdə psixoloji xidmət həyata keçirilmiş olur. Məhz bu cür münasibət tərzindən "psixoloji xidmət" anlayışı meydana gəlmiş və qeyd etdiyimiz kimi özünə geniş yer etmişdir. Məktəbə psixoloji xidmət də eyni zərurət üzündən meydana gəlmişdir. Müasir məktəbin qarşısında duran vəzifələri yerinə yetirə bilməsi üçün psixoloji köməyə ehtiyacı böyükdür. Biz tez-tez şagirdlərin təlimə münasibətlərinin zəifləməsi, tərbiyəlilik səviyyəsinin aşağı düşməsi, müəllim-şagird münasibətlərində, eləcə də müəllim-müəllim, müəllim-valideyn münasibətlərində çətinliklərin olması barədə mülahizələrin şahidi oluruq. Şagirdlərin intellektual səviyyələrinin müxtəlifliyi, çətin tərbiyə olunan uşaqların xüsusiyyətləri müəllimdən onları hərtərəfli öyrənməyi və düzgün yanaşmağı tələb edir. Müasir psixologiyada belə bir

cəhət əsas götürülür ki, hər bir sağlam uşaq, yeniyetmə və gənc müvafiq sosial şəraitdə özünün geniş inkişaf imkanına malikdir. Bununla birlikdə bütün uşaqlar eyni imkana malik deyildirlər. Hər bir şagirdin imkanını aşkara çıxarmaq, onun inkişafına təkan vermək məktəbdə təlim-tərbiyəni optimallaşdırmağın əsas tələblərindəndir. Məhz buna görə də uşaq psixologiyası və pedaqoji psixologiya, eləcə də sosial psixologiya, eləcə də sosial psixologiya sahəsində əldə edilmiş nailiyyətlərdən istifadə olunması ən ciddi məsələ kimi qarşıda durur. Uşaq psixologiyası və pedaqoji psixologiyanın nailiyyətlərinin məktəb təcrübəsinə tətbiqinin ən perspektiv yollarından biri xalq təhsili sisteminin bütün sahələrində psixoloji xidmətin təşkilindən ibarətdir. Bu cür xidməti həyata keçirmədən gənc nəslin təlim və tərbiyəsində istədiyimiz müvəffəqiyyətə nail ola bilmərik.

Məktəbə psixoloji xidmətin vəzifələri. Pedaqoji və yaş psixologiyasının əsas istiqamətlərindən biri kimi inkişaf edən məktəbə psixoloji xidmət psixologiyanın həmin sahələrinin bir növ inteqral birliyini təşkil edir. Ona görə də məktəbə psixoloji xidmətin üç mühüm əhatə sahəsi mövcuddur; müasir məktəb şəraitində psixoloji biliklərin professional tətbiqinin yol, vasitə və metodlarını yaratmaq məqsədilə şagirdlərdə psixi inkişafın və şəxsiyyətin formalaşmasının qanunauyğunluqlarını öyrənmək (elmi aspekt); tədris proqramlarının tərtibi, dərsliklərin hazırlanması, didaktik və metodik materialların psixoloji əsaslarının işlənməsi, müəllimin psixoloji hazırlığı və s. sahələri özünə daxil etməklə bütün təlim və tərbiyə prosesini psixoloji cəhətdən təmin etmək (tətbiqi aspekt); psixoloqların məktəbdə bilavasitə işləmələri (praktik aspekt).

Bu aspektlərin vəhdəti məktəbə psixoloji xidmətin mövzusunun təşkilidir. Şübhəsiz vəhdətdə olan bu sahələrin hər birinin öz məqsəd və vəzifələri vardır ki, onları həyata keçirmədən psixoloji xidmətin səmərəliliyi mümkün deyildir.

Birinci aspekt bilavasitə həmin sahədə çalışan tədqiqatçılarla bağlıdır. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar elə

olmalıdır ki, onlar bu və ya digər psixoloji qanunauyğunluqları və mexanizmləri açarkən bilavasitə məktəbdə işləyən psixoloqun, məktəb müəllimlərinin fəaliyyəti nəzərə alınmış olsun. Əldə edilmiş elmi nəticələr elə olmalıdır ki, onlar konkret məktəb şəraitinə, konkret uşaqlarda şəxsiyyətin formalaşdırılmasına xidmət göstərə bilsin.

Məktəbə psixoloji xidmətin *tətbiqi* aspekti tələb edir ki, proqram, dərslik, didaktik və metodik materiallar hazırlayarkən psixoloji biliklərdən kifayət qədər istifadə olunsun. Bu cəhət nəzərə alındıqda, yeri gəldikcə həmin sahələrdə psixoloqların bilavasitə iştirakı daima səmərəli nəticə verir.

Psixoloji xidmətin *praktik* aspektinə gəldikdə, daha çox nəzərə çarpan, əsl mənada məktəbə psixoloji xidməti təmin edən cəhətlərdir. Məktəbə psixoloji xidmətin həmin sahəsini bilavasitə məktəb psixoloqları həyata keçirməlidir. Bu zaman onlar konkret problemləri həll etmək üçün ayrı-ayrı şagirdlərlə, sinif kollektivi ilə, müəllim və valideynlərlə işləməli olurlar.

Bəs konkret olaraq məktəbə psixoloji xidmətin vəzifələri nədən ibarətdir? Həmin vəzifələr əsasən məktəbə psixoloji xidmətlə əlaqədar əsasnamədə öz əksini tapmışdır. həmin vəzifələri aşağıdakı şəkildə xarakterizə etmək olar.

Məktəbə psixoloji xidmətin əsas vəzifəsi - şagirdlərin təlim və tərbiyəsi sahəsindəki çətinlikləri, onların şəxsi və intellektual inkişafındakı qüsurları aradan qaldırmaqla, bununla da təlim-tərbiyə sahəsində məktəbdə aparılan işin səmərəliliyini yüksəltməkdə, sosial cəhətdən fəal, yüksək ideya inamına malik şəxsiyyətin formalaşdırılmasında pedaqoji kollektivə köməklik göstərməkdən ibarətdir.

Psixoloji ədəbiyyatda məktəbə psixoloji xidmət fəaliyyətinin iki istiqaməti qeyd olunur: *aktual və perspektiv* (İ. V. Dubrovina).

Məktəbə psixoloji xidmət fəaliyyətinin *aktual istiqaməti* şagirdlərin təlim və tərbiyəsindəki bu və ya digər çətinlikləri,

onların davranışlarında, ünsiyyətlərində, şəxsiyyətlərinin formalaşmasındakı qüsurlarla bağlı bugünkü problemlərin həllinə yönəldilmiş istiqamətdir. Məktəbin gündəlik həyatında həmişə bir sıra problemlərə rast gəlmək olur və müəllim, şagird, valideynlərə konkret köməklik göstərməyə ehtiyac duyulur ki, bunlar məktəbə psixoloji xidmətin bugünkü mühüm vəzifəsi hesab olunur.

Məktəbə psixoloji xidmət fəaliyyətinin ***perspektiv istiqaməti*** hər bir şagirdin inkişafı, cəmiyyətdə yaradıcı həyata onun psixoloji hazırlığının formalaşması məqsədinin həyata keçirilməsinə yönəldilmiş istiqamətdir. Psixoloq pedaqoji kollektivin fəaliyyətinə əsas psixoloji ideya olan hər bir şagirdin şəxsiyyətinin ahəngdar inkişafı imkanı ideyasını daxil edir və praktik işdə onu həyata keçirməyə köməklik göstərir. Bu zaman onun əsas vəzifəsi hamının və hər bir şagirdin qabiliyyətlərinin inkişafı üçün psixoloji şərait yaratmaqdan ibarətdir. Şübhəsiz ayrı-ayrı şagirdlərin qabiliyyətlərinin inkişaf səviyyəsi müxtəlif olacaqdır. Burada başqa cür düşünmək də olmaz. Şagirdlərin hamısında eyni inkişaf səviyyəsini yaratmaq mümkün deyildir, burada birinci növbədə onların imkanları rol oynayır. Məhz buna görə də hər bir şagirdlə əlaqədar psixoloqun yerinə yetirəcəyi vəzifə də müxtəlif olacaqdır.

Qeyd etdiyimiz hər iki istiqamət bir-biri ilə sıx bağlıdır. Adətən, psixoloji xidmət zamanı psixoloq perspektiv vəzifələri həll etməklə, gündəlik prosesdə onun köməyinə ehtiyacı olan şagirdlərə, onların valideynlərinə, müəllimlərə konkret köməklik göstərir.

Lakin məktəbə psixoloji xidmətin əsas məqsədi şagirdlərin psixikasının və şəxsiyyətinin inkişafına maksimum kömək göstərməyə yönəldilmiş perspektiv istiqamət fəaliyyəti ilə bağlı olmalıdır. Burada əsas amil qabiliyyətlərdən ibarətdir. Qabiliyyətlər isə şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafı üçün zəmin olan ümumi və şagirdin fərdiyyətinin formalaşmasının əsasını təşkil edən ***xüsusi*** qabiliyyətlərə

bölünür.

Qeyd etdiyimiz bu ümumi istiqamətlərlə yanaşı məktəbə psixoloji xidmətin konkret məzmunu, praktik fəaliyyət sahələri, istiqamətləri də vardır.

VI.26.2. Məktəbə psixoloji xidmətin prinsipləri və həyata keçirilmə mərhələləri

Məktəb ilkin sosial institut kimi, gənc nəsli həyata hazırlamalıdır. Həyat isə yalnız akademik biliklərdən ibarət deyildir. Sosiallaşma yalnız elmlərin əsası haqqında məlumatların verilməsi sayəsində həyata keçmir. İnsanın bir şəxsiyyət və fəaliyyətin subyektı kimi məktəbdə inkişafı aşağıdakıların həyata keçirilməsini tələb edir: 1) intellektin inkişafı, 2) emosional sahənin inkişafı, 3) stressə qarşı dözümlülüğün inkişafı, 4) özünə inamın inkişafı, 5) gerçək aləmə pozitiv münasibətin və başqalarını qəbul etmənin inkişafı, 6) müstəqilliyin, avtonomluğun inkişafı, 7) özünüaktuallaşdırma, özünütəkmilləşdirmə motivləşməsinin inkişafı. Buraya özünüinkişaf motivləşməsinin mühüm elementi kimi təlim motivləşməsinin inkişafını da aid etmək olar.

Bütövlükdə götürmüş olsaq, bütün bu ideyaları pozitiv pedaqogika və yaxud tərbiyə və təlimin **humanistik psixologiyası** adlandırmaq olar (L.D.Stolyarenko). Bunların məktəb təcrübəsində praktik şəkildə həyata keçirilməsi məktəbdə psixoloji xidmətin nəticələrinin mühüm praktik tələblərə uyğun olması, həmin psixoloji xidmət fəaliyyətinin məktəbdə təlim və tərbiyənin səmərəliliyini əsaslı şəkildə yüksəltməsinə təmin etmək üçün burada psixoloji xidmətin pedaqoji prosesin real şəraitinə uyğun, sistemli əsasda aparılması zəruridir.

Məktəbə psixoloji xidmətin təşkilinin sistemli xarakter daşması üçün aşağıdakı prinsiplərə əməl edilməsi tələb olunur:

1.Sistemli məqsədəuyğunluq prinsipi. Bu prinsipə görə məktəbdə psixoloji xidmətə daha ümumi olan «məktəb» sisteminin tərkib hissəsi kimi baxmaq lazımdır. Burada sistemyəradan komponent məqsəd və nəticədən ibarətdir (məqsədə nail olmaq dərəcəsi kimi). «Məktəb» sistemində bu cür məqsəd (və

nəticə) şagird şəxsiyyətinin inkişafından ibarətdir. Həmin sistemin tərkib hissəsi, o cümlədən psixoloji xidmət ümumi istiqaməti konkretləşdirən özünün spesifik məqsədinə malik ola bilər.

2.Tamliq prinsipi. Bu prinsipə görə psixoloji xidmət bir tam sistem olan tədris müəssisəsinə istiqamətlənməli, yönəlməli, onu əhatə etməlidir. Bu o deməkdir ki, psixoloji xidmət məktəbdə oxuyan şagirdlərin tam əksəriyyətini (ən azı 70 %-ni) əhatə etməlidir.

3.Peşə-pedaqoji fəallıq prinsipi. Bu prinsipə görə məktəb müəllimləri məktəbə psixoloji xidmətin strukturunda, onun həyata keçirilməsində fəal rol oynamalıdırlar. Bu zaman müəllimin üzərinə şagirdlərlə fərdi psixoloji-pedaqoji iş (məsləhət, korreksiya, tərbiyəvi iş) aparmaq vəzifəsi düşür. Bu prinsipin həyata keçirilməsi mahiyyət etibarilə klassik fərdi psixoloji məsləhət modeli olan «psixoloq-şagird» modelindən xüsusi model olan «psixoloq-müəllim-şagird» modelinə keçmək deməkdir. Bu modelin həyata keçirilməsi müəllimdən yüksək peşəkarlıq tələb edir.

4.Kifayət qədər məhdudluq prinsipi. Bu prinsip diaqnostik metodikanı seçməklə bağlıdır. Bu prinsipə görə konkret məktəbdə şagirdlərin bir şəxsiyyət kimi və tədris-idrak fəaliyyətinin subyektı kimi öyrənilməsinin sistemi yaradılmalıdır. Seçilmiş metodika vaxta qənaət nöqtəyinə nəzərdən olduqca qısa olmalıdır. Bununla yanaşı olaraq yaradılan metodik sistem kifayət qədər tam olmalıdır ki, şəxsiyyətin strukturunun bütün komponentlərinin: psixi proseslərin, emosional sahənin, şəxsiyyətin xassələrinin, motivləşməsinin psixodiyagnostik tədqiqini həyata keçirməyə imkan versin.

5.Qarşılıqlı əlaqə prinsipi. Bu prinsipə görə psixoloq, müəllim və məktəb rəhbərlərinin fəaliyyəti təkcə onların fəallıq dərəcəsi ilə məhdudlaşmamalıdır. Məktəb sisteminin ünsürləri kimi onların qarşılıqlı əlaqəsinə də xüsusi yer verilməlidir.

6. İnkişaf prinsipi. Bu prinsip mərkəzi sistemyaradıcı komponentdir. Lakin müasir məktəb təcrübəsində «inkişaf» heç də həmişə kompleks vəzifə kimi anlaşılmır. Burada çox vaxt əqli və şəxsiyyətin inkişafında disbalans özünü göstərir, birinciyə daha çox üstünlük verilir.

Qeyd olunan prinsiplərə əməl edilməsi məktəbə psixoloji xidmətin səmərəli şəkildə həyata keçirilməsinə imkan yaradır.

Bəs məktəbə psixoloji xidmət hansı mərhələlərdə həyata keçir?

Mövcud psixoloji ədəbiyyatda qeyd olunan prinsipləri əsas götürməklə məktəbdə psixoloji xidmətin aşağıdakı mərhələlər üzrə həyata keçirilməsini məqsəduyğun sayırlar.

1. Birinci mərhələ bir növ məktəbdə psixoloji xidmətin ilkin mərhələsi olub bunun düzgün həyata keçirilməsindən onun sonrakı davamı çox asılıdır. İlkin mərhələdə əvvəlcədən seçilmiş psixodiyagnostik metodların köməyi ilə imkan daxilində məktəbin bütün şagirdləri yoxlamadan keçirilir. Məktəb daxilində bu cür ekspres diyagnostikanın aparılmasını direktorun müavinlərindən biri təşkil edir.

2. Psixodiyagnostika prosedurasının aparılması ilə bir vaxtda məktəbin müəllimləri üçün psixoloji-pedaqoji seminarlar seriyası keçirilir. Adətən, 4-5 bu cür seminar keçirilir. Bu məşğələlərin məqsədi müəllimləri aparılacaq işlərlə tanış etmək, şagirdlərin hansı cəhətlərini öyrənməklə tanışlıq, metodikalarla tanış olmaq, diyagnostikadan keçiriləcək keyfiyyət, xassə və proseslərin psixologiyasını qısaca nəzərdən keçirməkdən ibarət olur.

3. Diyagnostik işlər başa çatdıqdan sonra əldə edilmiş nəticələrin işlənməsi həyata keçirilir. Hər bir şagird haqqında məlumat sinfin xüsusi psixoloji xəritəsində qeyd olunur. Psixoloji xəritələr adətən psixologiya kabinetində saxlanılır.

4. Əldə edilmiş nəticələr psixoloq tərəfindən təhlil edildikdən və yoxlanılan bütün siniflər üzrə psixoloji xəritələr doldurulduqdan sonra daha mühüm mərhələ – əldə edilmiş

nəticələrin psixoloq və müəllimlər tərəfindən birgə təhlili mərhələsi başlayır. Bu iş aşağıdakı şəkildə həyata keçirilir:

4.1.Bütün siniflər üzrə fərdi («psixoloq-sinif rəhbəri» diadında) qrafik tərtib olunur. Psixodiyagnostikanın psixoloji xəritələrdə əks olunan nəticələrinin təhlili prosesində sinif rəhbəri psixoloqun köməyi ilə sinifdəki psixoloji iqlimi müəyyənləşdirir və bu və ya digər şagirdə fərdi yanaşmağın pedaqoji strategiyasını, eləcə də şəxsiyyətlərarası səviyyədə və bütövlükdə sinifdə qarşılıqlı təsirin taktikasını işləyib hazırlayır.

4.2.Sonrakı mərhələdə eyni tipli iş «psixoloq-fənn müəllimi» diadında həyata keçirilir.

4.3.Şagirdlərin psixoloji-pedaqi aspektdə psixodiyagnostikasının nəticələri onların valideynləri ilə müzakirə oluna bilər. Bu ən çox valideynlərə psixoloji məsləhət məqsədi daşıyır.

5.Əldə edilmiş nəticələr əsasında məktəb psixoloqu tərəfindən şagirdlərlə psixokorreksiya işlərinin aparılması mərhələsi.

6.İşin nəticələri barədə valideyn iclasında ümumiləşmiş məlumat verilir, eləcə də məktəbin pedaqoji şurasında müzakirə olunur.

VI. 26. 3. Məktəbə psixoloji xidmətin funksiyaları və əsas istiqamətləri

Məktəbə psixoloji xidmətin əsas istiqamətlərini, sahələrini aşağıdakı şəkildə müəyyənləşdirmək olar: ***psixoprofilaktik işlər, konsültativ işlər, diaqnostik işlər, korreksiya işləri, yardımçı işlər.*** Bu işlər bir növ məktəbə psixoloji xidmətin, o cümlədən məktəb psixoloqunun funksiyalarını təşkil edir. həmin fəaliyyət sahələrini ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirək.

Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən psixoprofilaktik işlər. Psixoloji tədqiqatlar artıq çoxdan sübut etmişdir

ki, şagirdin psixi inkişafında baş verən bu və ya digər qüsuru aradan qaldırmaq, əvvəlcədən həmin qüsurun baş verməsinin qarşısını almaqdan qat-qat çətinidir. Buradan isə psixoprofilaktik işlərin əhəmiyyəti xüsusi olaraq diqqəti cəlb edir. Həmin cəhət məktəbə psixoloji xidmət zamanı da nəzərə alınmalıdır. Bəs bu işin mahiyyəti nədən ibarət olmalıdır?

Psixoprofilaktik işlər başlıca olaraq məktəb təlimi prosesində uşaqların psixi inkişafında baş verə biləcək qüsurların qarşısını almaq məqsədilə həmin inkişafın gedişi üzərində nəzarətin təşkilindən ibarətdir. Müəllimlə birlikdə psixoloq şagirdin əqli inkişafında və şəxsiyyətinin inkişafında müəyyən qüsurların, yayınma hallarının baş verməsinə səbəb ola biləcək xüsusiyyətləri aşkara çıxarmağa cəhd göstərir və müvafiq tədbirləri həyata keçirir. Bu zaman birinci növbədə uşağın həyatının keçid mərhələləri, məsələn, onun əsas fəaliyyət növünün kəskin şəkildə dəyişməsi ilə nəticələnən məktəbə daxil olma dövrü, yaxud yeniyetməlik dövrünün başlanması və s. üzərində nəzarətə xüsusi yer verilməsi lazım gəlir. Ona görə də məktəb psixoloqu uşaqların birinci sinfə qəbulunda iştirak etməli və bu zaman onların zəif, normalara uyğun gəlməyən cəhətlərini aşkara çıxarmalı, onların nail olduqları səviyyə ilə yanaşı müvəffəqiyyətlə oxumalarına müsbət və ya mənfi təsir göstərə biləcək idrak fəallığının, məktəbə motivləşmə, emosional-iradi cəhətdən hazırlığın inkişaf xüsusiyyətlərinə xüsusi diqqət yetirməlidir. Məktəbə hazırlıqla bağlı qüsurları aradan qaldırmaqla əlaqədar valideynlərə məsləhət verməlidir. Məktəb psixoloqu müəllimlərlə birlikdə uşaqların məktəb təliminə alışmaları üçün fərdi iş proqramı hazırlamalı və həyata keçirməlidir.

Eyni işi yeniyetməlik dövrünə keçid mərhələsində də həyata keçirmək zəruridir. Bu mərhələdə şagirdin fəaliyyətində əsaslı dəyişiklik baş verir. İbtidai məktəbdən orta məktəbə keçid dövründə şagirdlə əvvəlkindən fərqli olaraq bir deyil, bir neçə müəllim məşğul olur, təlim materiallarının məzmunu

mürəkkəbləşir. Ona görə də bu dövrdə şagirdin inkişafındakı qüsurları aşkara çıxarmaq və sonradan baş verə biləcək çətinliklərin qarşısını almaq lazım gəlir.

Digər tərəfdən, yeniyetməlik dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətləri ayrı-ayrı şagirdlərdə müxtəlif şəkildə təzahür edə bilər. Bütün bu cəhətlər məktəbə psixoloji xidmətin əsasında dayanmalıdır.

Nəhayət, böyük məktəb yaşı dövrünə keçid də şagirdlərdə həmişə rəvan getmir. Məktəb psixoloqu nəzərə almalıdır ki, VIII sinfi başa vurmaqla sonrakı təhsil yolunu, peşə yönümünü müəyyənləşdirməyə yönələn şagirdlərdə bir sıra qüsurlar özünü göstərə bilər. Şübhəsiz onların qarşısının qabaqcadan alınması zəruri bir iş kimi qarşıda durur.

Bütün bu cəhətləri nəzərə alaraq məktəb psixoloqu fərdi və trup halında məsləhətlərdən geniş istifadə etməli, bu prosesdə şagirdləri zəruri bilik, təlim əməyi bacarıq və vərdislərinə yiyələnmənin qanunauyğunluqları ilə tanış etməlidir.

Məktəb psixoloqunun profilaktik fəaliyyətinin ən perspektiv formalarından biri psixoloji-pedaqoji **konsiliumun** keçirilməsindən ibarətdir. Psixoloji-pedaqoji konsilium zamanı sinifdə dərs deyən müəllimlər psixoloqla birlikdə bu və ya digər şagird və ya bütövlükdə sinif haqqında fikirlərini birlikdə, kollektiv şəkildə müzakirə edir, çətinliyin və geridə qalmanın səbəblərini aşkara çıxarır, eyni zamanda bu və ya digər çətinliyin qarşısını almaq, onu aradan qaldırmaq üçün səmərəli yollar düşünülür. Psixoloji-pedaqoji konsilium, eyni zamanda, ümumi orta təhsil şəraitində xüsusi aktualıq kəsb edən və mürəkkəb xarakterə malik olan şagirdlərdə meyl, qabiliyyət və talantın inkişaf etdirilməsi problemini dərinlən həll etməyə imkan verir.

İ. V. Dubrovinanın fikrincə, psixoloji-pedaqoji konsiliumun keçirilməsi zamanı psixoloqun başlıca vəzifəsi - şagirdin əqli inkişafını, şəxsiyyətinin əsas keyfiyyətlərini qiymətləndirərkən müəllimlərin ona müxtəlif cəhətdən

yanaşmalarına köməklik göstərmək, onun davranış və münasibətinin təzahürünün mürəkkəb və çoxcəhətli xarakter daşdığını, əsas diqqəti şagirdin özünüqiymətləndirməsinə, motivlərinə, idrak maraqlarının xüsusiyyətlərinə, emosional istiqamətinə yönəltməyin zəruriliyini göstərmək, ən başlıcası isə şagirdin sonrakı inkişafına nikbin yanaşmalarını, onunla işləməyin real proqramını müəyyənləşdirmələrini təmin etməkdən ibarətdir.

Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən məsləhət (konsultativ) işləri. Məktəbə psixoloji xidmət fəaliyyətində müəllim, şagird və valideynlərlə aparılan məsləhət işləri əsas yerlərdən birini tutur. Məktəb psixoloqunun apardığı bu cür məsləhətlər fərdi və qrup halında keçirilə bilər. Hər ikisində əsas məqsəd bu və ya digər çətinliklərin mahiyyətini açmaq və onları aradan qaldırmaq üçün müvafiq psixoloji yollar göstərməkdən ibarətdir. Adətən, psixoloq məktəb müəllimlərinə aşağıdakı hallarda məsləhət verməli olur: şagirdlərin tədris materialını mənimsəmələrindəki çətinliklər, oxumaq həvəsinin olmaması və oxuya bilməmələri ilə bağlı, müəllimlə sinif arasında münaqişə yarandıqda, aparılan pedaqoji təsir vasitələri nəticə vermədikdə, müəllimin şagirdlərlə və şagirdlərin bir-biri ilə ünsiyyətindəki çətinliklərlə əlaqədar, şagirdlərin maraq, meyl və qabiliyyətlərini aşkara çıxarmaqla bağlı, şagirdlərin peşə yönümü, peşə seçmələrinə istiqamət verməklə bağlı və s.

Psixoloq şagirdlərlə fərdi olaraq tədris, inkişaf, öyrənmənin səmərəli yolları, həyat mövqeyini müəyyənləşdirmək, böyüklərlə və yoldaşları ilə ünsiyyət, özünütərbiyə və s. məsələlər ətrafında məsləhət keçirə bilər. Bununla yanaşı olaraq bir qrup şagirdlərlə və ya siniflə özünü tərbiyə, əqli əmək mədəniyyəti və s. problemlər ətrafında məsləhət təşkil edə bilər.

Adətən, məktəb psixoloqu ilə məsləhətləşməyə valideynlər daha çox ehtiyac hiss edirlər. Psixoloqun

valideynlərə psixoloji məsləhəti aşağıdakı məsələləri əhatə edə bilər: Uşağı məktəbə necə hazırlamaq, onların təlim marağını necə inkişaf etdirmək; oxumaq istəməməsi, hafizəsinin zəifliyi, dalgınlıq, qeyri-mütəşəkkillik, qeyri-müstəqillik. "təcavüzkarlıq", hövsələsizlik, inadkarlıq, qorxaqlıq, sözə baxmamaq, laqeydlilik və s. kimi qüsurları necə aradan qaldırmaq; uşaqlarda ailənin böyük üzvlərinə, özündən kiçik bacı və qardaşlarına qarşı mehriban münasibəti hansı yollarla tərbiyə etmək və s.

Psixoloji xidmətlə əlaqədar psixoloq hamı təşkilatların, həddibuluğa çatmamış uşaqlarla iş aparan komissiyaların, xalq məhkəmələrinin, uşağın psixoloji vəziyyəti ilə əlaqədar psixoloji ekspertiza komissiyasının və b. yerinə yetirəcəkləri işlərdə onlara köməklik göstərmək məqsədilə də məsləhətlər keçirə bilər.

Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən diaqnostik işlər. Psixoloji xidmətdə əsas yerlərdən birini diaqnostik işlər tutur. Bu işlərin əsas üstün cəhətləri ondan ibarətdir ki, psixoloqun köməyi ilə şagirdlərin həm əqli, həm də şəxsi imkanları aşkara çıxarılır. Bununla da şagirdlərin fəaliyyətini və inkişafını idarə etmək prosesi asanlaşır.

Məhz buna görə də təlim və tərbiyə prosesində ayrı-ayrı şagirdlərin təlim və tərbiyəsindəki qüsurların psixoloji səbəblərinin aşkara çıxarılması və onların aradan qaldırılması yollarının müəyyənləşdirilməsi məktəbə psixoloji xidmət işində mərkəzi yer tutur. Bunun üçün psixoloji xidməti təşkil edən şəxsdən xüsusi hazırlıq tələb olunur. Bu işi aparan adam düzgün sual verməyi, psixoloji problemi müəyyənləşdirməyi, lazımı məlumatı əldə etməyi, həmin məlumatları təhlil etməyi və bütün bunların əsasında zəruri nəticəyə gəlməyi bacarmalıdır.

Məktəbə psixoloji xidmətlə əlaqədar olaraq psixoloq aşağıdakı diaqnostik işləri həyata keçirməlidir:

- ümumiyyətlə, eləcə də ayrı-ayrı fənnlər üzrə şagirdlərin mənimsəyə bilməmələrinin psixoloji səbəblərini aşkara çıxarmaq;

- şagirdlərin intizamsızlıqlarının psixoloji səbəblərinin diaqnostikası;
- şagirdlərin əqli inkişafının, şəxsiyyətinin və emosional-iradi xüsusiyyətlərinin diaqnostikası;
- şagirdlərin sinif yoldaşları ilə qarşılıqlı münasibətlərinin pozulmasının, sinifdə şəxsiyyətlərarası münasibətlərin pozulmasının səbəblərinin psixoloji diaqnostikası;
- şagird-müəllim, sinif-müəllim münasibətlərinin pozulmasının səbəblərinin psixoloji diaqnostikası;
- uşağın məktəbə hazırlığının psixoloji diaqnostikası;
- şagirdlərin ibtidai məktəbdən orta məktəbə keçməyə hazır olmalarının psixoloji diaqnostikası;
- şagirdlərin yeniyetməlik dövründən ilk gəncliyə keçməyə hazır olmalarının psixoloji diaqnostikası və s.

Şübhəsiz bütün bu cür diaqnostik işləri necə gəldi aparmaq mümkün deyildir. Bunun üçün psixoloq düşünülmüş və bütün tələblərə cavab verən metodlardan istifadə etməlidir.

Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetiriləcək korreksiya işləri. Məktəbə psixoloji xidmət təkcə diaqnostik işləri həyata keçirməklə də başa çatmır. Bu və ya digər çətinliyi və onun səbəbini aşkara çıxarmaqla yanaşı (istər intellektual, istərsə də şəxsiyyət baxımından) psixoloji xidməti həyata keçirən mütəxəssis həmin çətinlikləri aradan qaldırmaq, təshih etmək üzrə də iş aparmalıdır. Yalnız bu zaman nəzərdə tutulmuş nəticəni əldə etmək mümkündür. Məhz buna görə də psixoloji xidmət zamanı aşağıdakı korreksiya işlərinin həyata keçirilməsi zəruridir:

- şagirdlərin şəxsiyyətində, əqli inkişafında, emosional iradi xüsusiyyətlərində özünü göstərən çətinliklərin aradan qaldırılması;
- şagirdlərin yaşlılar və həmyaşlıları ilə qarşılıqlı şəxsiyyətlərarası münasibətlərində özünü göstərən qüsurların aradan qaldırılması.

Adətən, korreksiya proqramının həm psixoloji, həm də

pedaqoji cəhətləri vardır və onların həyata keçirilməsi bir-birindən müəyyən dərəcədə fərqlənir. Psixoloji korreksiya psixoloq tərəfindən planlaşdırılır və həyata keçirilir. Pedaqoji korreksiya isə məktəb psixoloqu müəllimlərlə birlikdə (məktəb direktoru, dərs hissə müdiri, sinif rəhbəri, fənn müəllimi) planlaşdırılır, psixoloqun nəzarəti və köməkliyi ilə müəllimlər və valideynlər tərəfindən həyata keçirilir.

Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetiriləcək yardımçı işlər. Məktəbə psixoloji xidmətlə əlaqədar əsasnamədə yuxarıda qeyd olunanlarla yanaşı, bir sıra yardımçı işlərin həyata keçirilməsi də nəzərdə tutulur. Həmin işlər bu və ya digər şəkildə əsas işlərlə bağlanır və onların həyata keçirilməsinə xidmət edir. Psixoloji xidmət zamanı yerinə yetirilən həmin yardımçı işlərə aşağıdakıları aid etmək mümkündür:

- məktəb psixoloqu şagirdlərin davranış və mənimsəmələrinin psixoloji təhlilini vermək və burada onların şəxsiyyətlərinin və qabiliyyətlərinin fərdi psixi xüsusiyyətlərini daha dəqiq, ətraflı açmaq məqsədilə pedaqojikonsilium təşkil edir;

- məktəb psixoloqu məktəbin pedaqoji şurasının işində iştirak edir;

- psixologiya kabinəsi və məktəb kitabxanasının köməyi ilə müxtəlif yaşlı uşaqların təlim və tərbiyəsi problemlərinə dair psixoloji-pedaqoji ədəbiyyatdan və şagirdlər üçün psixoloji ədəbiyyatdan ibarət bölmə, "kitabxana" yaradır.

Məktəbdə psixoloji xidmətin qeyd olunan istiqamətlərini müxtəlif konkret sahələrə tətbiq etmək mümkündür. Bunların ən əsaslarından bəzilərini nəzərdən keçirək.

Məktəbə psixoloji hazırlığın diaqnostikası. Məktəbə psixoloji xidmətdə əsas yerlərdən biri uşaqların məktəbə psixoloji hazırlığının diaqnostikasını verməkdən ibarətdir. Bu sahədə aparılan işin əhəmiyyəti öz-özünə aydındır. Uşağın məktəbə,

məktəb təliminə psixoloji hazırlıq səviyyəsini müəyyənləşdirmək bir tərəfdən həmin sahədəki qüsurları aradan qaldırmaq, digər tərəfdən məktəbdə ilk gündən şagirdlərin imkanlarına uyğun iş aparmaq üçün şərait yaradır. Məhz buna görə də məktəb psixoloqu (sınıf müəllimi ilə birlikdə) birinci sinfə qəbul olunacaq uşaqların məktəbə psixoloji hazırlıq səviyyəsini aşkara çıxarmalıdır. Bu bir növ məktəbə psixoloji hazırlığın diaqnostikasıdır.

Uşağın məktəbə hazırlığının diaqnostikasını verərkən aşağıdakı üç mühüm göstəriciyə istinad etmək lazım gəlir:

1) L. S. Vıqotskinin bağca yaşı dövründə affektlərin intellektuallaşdırılmasının əsas yenidənəyanma halı olması barədə fikrinə istinad edərək **ixtiyariliyi** təlim fəaliyyətinin zəminlərindən biri – məktəbə hazırlığın mühüm göstəricisi kimi nəzərə almaq, xarakterizə etmək lazımdır. Bu bir də ona görə zəruridir ki, uşağın məktəbdə məşğul olacağı fəaliyyət növü - təlim fəaliyyəti ondan ixtiyari işlərin icrasını tələb edir.

2) Uşağın məktəbə hazırlığını xarakterizə edərkən nəzərə alınması zəruri olan ikinci mühüm göstərici əyani-obrazlı təfəkkürün inkişaf səviyyəsindən ibarətdir. Burada təsviri-sxematik vasitələrin təhlili, quraşdırılması və tətbiqi ilə əlaqədar işlərin yerinə - yetirilməsinə fikir verməlidir.

3) Şəxsiyyət xarakteristikası üzrə göstəricilər. Burada şəxsiyyətin bütün cəhətlərinin inkişaf xüsusiyyətləri deyil, təlim fəaliyyətinin təşkilinə köməklik göstərən (və ya maneə olan) şəxsiyyət göstəriciləri (emosional cəhət, ünsiyyətin xüsusiyyətləri, kollektiv fəaliyyətə daxil olmaq və s.) nəzərə alınmalıdır.

Məktəb psixoloqu qeyd olunan göstəricilər üzrə birinci sinfə qəbul olunan uşaqların hər birinin məktəbə hazırlıq səviyyəsini aşkara çıxarmaqla müəllimin onlarla müvafiq səmərəli iş aparması üçün şərait yaradır. Ona görə də qabaqcadan hazırlanmış proqrama əsasən uşaqlar yoxlanılmalıdır.

Proqram hazırlanarkən yuxarıda qeyd olunan göstəricilərin xüsusiyyətlərini açmağa imkan verən yolları müəyyənləşdirməklə, aşağıdakı texniki və metodiki tələblərə əməl olunmalıdır.

Hər şeydən əvvəl, hər uşaq yalnız bir dəfə yoxlamadan keçirilməli və bu iş 20-30 dəqiqədən artıq davam etməməlidir. Bu tələb bir tərəfdən yoxlanan uşağın imkanlarını nəzərə almaqla bağlıdır. Belə ki, psixofizioloji tədqiqatlardan məlum olduğu kimi, həmin yaş dövründə uşaqların əqli iş qabiliyyətinin səviyyəsi məhz 20-30 dəqiqədən ibarət olur. Digər tərəfdən, uşağı I sinfə yazdırmaq üçün valideynlər onu bir neçə dəfə yoxlamaya gətirməyə o qədər də razılıqla yanaşırlar.

İkincisi, psixoloji yoxlamaları valideynin iştirakı ilə aparmaq məqsədə müvafiqdir. Belə olduqda uşaqlarda və valideylərdə gərginliyin yaranmasının qarşısı alınır. Yoxlamadan əvvəl valideynlərə izah olunur ki, yoxlamanın məqsədi uşağı imtahan etməkdən ibarət deyildir. Burada əsas məqsəd uşağın imkanlarını aşkara çıxarmaq və gələcəkdə onunla işləmək üçün müvafiq yollar düşünməkdən ibarətdir. Yoxlama motivinin bu cür izahı valideynin psixoloqa inamla yanaşmasına və yeri gələndə ona köməklik göstərməsinə imkan yaradır.

Üçüncüsü, yoxlamanın nəticələri uşağın xüsusiyyətlərinin keyfiyyət xarakteristikasını verməlidir.

Gələcək I sinif şagirdləri üzərində aparılan eksperimental psixoloji yoxlama suallardan başlanmalıdır. Adətən, bu cür suallar standart xarakter daşıyır: sənin adın nədir, neçə yaşın var, uşaq bağçasına gedirsənmi. Sualları verməklə psixoloq öz təbəssümü ilə uşaqları ruhlandırmalıdır. Burada yeri gəldikcə bu və ya digər cəhətə əsasən uşağı tərifləmək tələb olunur. Məsələn, qıza belə demək olar ki, onun nə yaxşı donu, saçы var. Oğlana demək olar ki, afərin, nə yaxşı oğlandır, yəqin anasının yaxın köməkçisidir və s.

Söhbəti uzatmadan bilavasitə eksperimental yoxlamaya keçmək tələb olunur. Adətən, psixoloq uşaqlara bu cür müraciət edir: "İndicə səninlə birlikdə məşğul olacağıq. Mən sənə tapşırıq verəcəm, sən isə onları yerinə yetirəcəksən. Bunlar bir az məktəbdə sənə verəcəkləri tapşırıqlara oxşayır, lakin əsil məktəb tapşırığı deyil. Məncə onlar sənin xoşuna gələcək".

Bundan sonra "Seqen lövhəsi" üzrə iş aparmaq olar. Bu tapşırıq bağça yaşlı uşaqlar tərəfindən asanlıqla yerinə yetirilir. O, bir növ oyun xarakteri daşımaqla uşaqların xoşuna gəlir, onları sakitləşdirir, gərginliyi aradan qaldırır. Bununla yanaşı, dərhal müvəffəqiyyət şəraiti yaradır. Uşaq öz işinin nəticəsini qiymətləndirə bilməsə də, onun üçün əsas məsələ ümumiyyətlə tapşırığı yerinə yetirə bilməsindən və tanımadığı adamın onu tərifləməsindən ibarətdir.

"Seqen lövhəsi" bir neçə topludan ibarətdir. Həmin lövhələrin çətinliyi fiqurların miqdarından və onların bir neçə hissəyə kəsilməsindən asılıdır.

Yoxlama zamanı həmin toplulardan ikisindən istifadə etmək olar. Birinci (1 №-li) lövhə toplusu aşağıdakı doqquz bütöv fiqurdan ibarətdir: dairə, xaç, kvadrat, üçbucaq, romb, oval, trapesiya, ulduz, altıguşəli fiqur. İkinci lövhə (2 №-li) iki hissəyə bölünmüş fiqurdan (dairə, oval, altıguşəli, kvadrat) və üç hissəyə bölünmüş bir fiqurdan (xaç) ibarətdir. Tapşırığı yerinə yetirmək üçün uşağa aşağıdakı şəkildə təlimat verilməlidir: "Bax, bu lövhədə fiqurlar var. Mən onları yerə tökəcəm, sən isə əvvəlki yerlərinə yığmalısan". Bu söz qurtaran kimi fiqurları tökmək, uşağın işə başlamasını gözləmədən saniyəölçəni işə salmaq lazımdır. Əgər uşaq işə dərhal başlamırsa bunu protokolda qeyd etmək, nə qədər vaxt keçdiyini göstərmək lazımdır. Protokolda uşağın bütün hərəkətləri, fəallığı, işgüzarlığı, marağı, çətinlik çəkərkən kimə və necə müraciət etməsi və s. qeyd edilməlidir. Burada mütləq həmin işə nə qədər vaxt sərf olunduğu qeyd edilməlidir. Bununla həmin uşağın fərdi tempini müəyyənləşdirmək olar. Həmin yaş

dövründə birinci lövhə üzrə işin orta vaxt göstəricisi 30-35 saniyə, ikinci lövhə üzrə bir dəqiqə təşkil edir.

Tapşırığı yerinə yetirərkən uşaq çətinlik çəkərsə, psixoloq həmin çətinliyin nədən ibarət olduğunu: uşağın buna necə münasibət bəslədiyini, onu aradan qaldırmağa necə cəhd göstərdiyini protokola qeyd etməlidir. Uşağa necə hərəkət etmək lazım gəldiyini dərhal bildirmək lazım deyildir. Ona birinci növbədə imkan yaratmaq lazımdır ki, özü çətinliyi aradan qaldırsın. Əgər uşaq elə ilk andan ona köməklik göstərilməsini istəyirsə, onu dərhal protokola qeyd edib uşağı müstəqil işə istiqamətləndirmək lazımdır. Çox zaman uşaqlar ən azacıq çətinlikdən kömək üçün böyüklərə müraciət edir və deyirlər: "Mən bunu edə bilmərəm", "bilmirəm necə edirəm", "bacarmıram". Belə olduqda çox mülayim şəkildə uşağı tapşırılan işi müstəqil şəkildə yerinə yetirməyə məcbur etmək lazımdır. Çətinliyin mürəkkəb xarakter daşdığını hiss etdikdə uşağın köməyinə gəlmək lazımdır. Köməyi daima ehtiyatla etmək lazımdır, uşağın özünün yerinə yetirə biləcəyi işə qarışmaq lazım deyildir.

"Sequen lövhəsi"ndən sonra uşaqlara **N. A. Brenşteynin** "ardıcıl hadisələr" tapşırığını vermək olar.

Bunun üçün "Canavarlar" seriyasından ibarət beş süjetli şəkildən istifadə etmək olar. Hər bir şəkil müəyyən bitkin situasiyanı əhatə edir. Həmin şəkillərin məzmunu aşağıdakı kimidir: birinci şəkildə əlində çanta tutmuş güləruz bir oğlan uşağı qarla örtülmüş meşə yolu ilə gedir. İkinci şəkildə - nədənsə çox qorxmuş həmin uşaq əlində çanta meşə ilə qaçır, şəklin sağ tərəfində uşağın yolu üstündə böyük ağaclar görünür. Üçüncü şəkildə ağaca dırmaşan uşaq görünür.

Sifətində qorxu əlaməti hiss olunur. Onun çantası ağacın altında görünür. Sol tərəfdə pöhrəlikdə üç canavar uşağın dırmaşdığı ağaca tərəf qaçır. Dördüncü şəkildə uşaq ağacın ortasındakı aşağı budağın üstündə uzanmışdır. Ağacın altında onun çantası və ətrafa səpələnmiş kitab dəftərlər görünür.

Ağacın dövrəsində üç canavar dayanmışdır. Onlardan biri qabaq pəncələrini ağacın gövdəsinə söykəyib, ikinci dayanıb ağzını uşaq olan tərəfə qaldırıb, üçüncü isə ağacın yanında nəyisə iyləyir. Beşinci şəkildə sağ tərəfdə hündür ağac çəkilməmiş, onun gövdəsinə qucaqlayıb aşağı düşmək istəyən uşaq və ona aşağıdan kömək edən saqqallı kişi görünür. Sol tərəfdə arxa planda xizəyə qoşulmuş at görünür. Xizəkdə oturmuş adam fiquru var. Xizəyin qarşısında başqa bir adam fiquru çəkilməmişdir. O, ensiz ağaca bənzəyən bir əşyanı üfüqi vəziyyətdə çiyninə söykəmiş, onun ucundan qırmızıya çalan bir iz uzanır.

Şəkillər uşağa ardıcıl deyil, qarışıq verilir. Məsələn, beşinci, ikinci, dördüncü, birinci, üçüncü. Bu, aşağıdakı təlimatla müşayət olunur: "Mən sənə bir hadisəni təsvir edən şəkillər verəcəm. Lakin həmin şəkillər qarışıb. Sən həmin şəkillərə diqqətlə baxıb, yaxşı-yaxşı düşünüb ardıcıl şəkildə stolun üstünə düzməlisən. Bax bura hadisənin başlanğıcını göstərən şekli, sonra qalanlarını qoymalısan (ikincini və sonrakı şəkillərin hər birini hara qoyacağını göstərməklə). Onda şəkilləri götür, diqqətlə bax və hər birini öz yerinə qoy».

Şəkilləri uşağa verdikdən sonra psixoloq daha onun işinə qarışmır, uşağın hər bir hərəkətini, emosional vəziyyətini protokola daxil edir.

Əgər uşaq bir dəqiqə ərzində işə girişmirsə onu bu kimi sözlərlə ruhlandırmaq olar: "Şəklə bax, sən onları sıra ilə düzməlisən" və yaxud "Qorxma, bir düz görüm".

Uşaq işi yerinə yetirməyə başlayıbsa onun nə dərəcədə düzgün işləməsi barədə heç nə demək lazım deyildir. Yalnız uşaq bütün şəkilləri düzüb qurtardıqdan sonra demək olar: "Şəkillərin hamısını sıra ilə düzmüsənmi?" İndi göstər görüm birinci şəkil hansıdır? İkinci hansıdır? Üçüncü, dördüncü, sonuncu hansıdır?" Uşağın düzdüyü ardıcılığı protokolda qeyd etmək lazımdır. Əgər ardıcılıq düzgündürsə, sadəcə (+) işarəsi qoymaqla kifayətlənmək olar.

Bundan sonra demək lazımdır: "İndi mənə bu hadisəni

danış". Uşağın cavabını olduğu kimi qeyd etmək lazım gəlir, əgər süjet düzgün ardıcılıqla tərtib olunarsa uşağa həmin hadisəyə ad verməsini təklif etmək lazımdır.

Bu cür işin köməyi ilə uşağın şəraitin gizli mənasını nə dərəcədə uyğun şəkildə anladığını aşkara çıxarmaq mümkündür.

Əgər uşaq süjeti düzgün tərtib etməyibsə, onu yerinə yetirdiyi işə görə tərifləmək, sonra köməkçi suallar vasitəsilə ardıcılığı düzgün başa düşməsinə nail olmaq lazımdır.

Bundan sonra başqa (üçüncü) tapşırığın yerinə yetirilməsinə başlamaq olar. Burada **Vekslerin** testlərinə daxil olan "Koos kubikləri" testindən istifadə etmək mümkündür.

Nəhayət, «məktəbə hazırlığın diaqnostikasını» vermək üçün "Dördüncü artıq əşya hansıdır?" tapşırığını yerinə yetirməkdən istifadə etmək olar. Bu metodika psixologiya sahəsində çalışan mütəxəssislərə yaxşı məlumdur və onlar tərəfindən geniş tətbiq olunur. Bu zaman verilmiş dörd əşya (və ya onların şəkli) arasında birinin artıq olduğu bildirilir və yoxlanandan tələb olunur ki, onu tapsın və götürsün. Məsələn, a) karandaş, çanta, dəftər, şlyapa şəkilləri, b) stol, stul, kitab şkaflı, çaynik şəkilləri və s.

Beləliklə, bu tapşırığın əsasında anlayış əlamətinə görə təsnif etmək dayanır. Məktəbə hazırlıqla əlaqədar həmin metodikanı tətbiq edərkən burada bir qədər başqa məqsəd güdülməlidir. Burada uşağın nəyi artıq sayması deyil, tanış və ya az tanış olduğu əşyalar haqqında nə deməsi mühüm əhəmiyyətə malikdir. Bununla yanaşı olaraq uşağın həmin tapşırığı, iş tərzini necə yerinə yetirməsi də nəzərdə tutulan cəhətlərdəndir.

Bütün bu yollarla aparılan yoxlama işi uşağın məktəbə hazırlıq səviyyəsini aşkara çıxarmağa, bu sahədə onun valideyinə və gələcək müəlliminə müvafiq məsləhətlər verməyə imkan yaradır. Bununla yanaşı olaraq həmin qeydlər uşaq üçün tərtib olunacaq psixoloji xəritənin əsasını, başlanğıcını təşkil edir.

Məktəbə psixoloji xidmət sahəsində diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də ***çətin tərbiyə olunan ("çətin") uşaqlarla aparılan işdir.*** Burada birinci növbədə əsas diqqət şəxsiyyəti sosial cəhətdən deformasiyaya uğrayan, asosial uşaqların vaxtında diaqnostikasını verməyə yönəldilməlidir. Bu zaman uşaqda "çətinliyin" yaranması səbəblərinin aşkara çıxarılmasına da xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bütün bunların əsasında və uşağın fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla onunla aparılacaq tərbiyəvi iş sistemi müəyyənləşdirilməlidir. Bu barədə kitabın ikinci bölməsində danışıldığı üçün burada geniş bəhs olunmağı lazım bilmədik.

Məktəb psixoloqu tərəfindən ailələrlə aparılan iş. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi məktəbə psixoloji xidmətin əsas istiqamətlərindən birini psixoloqun müəllimlərlə, valideynlərlə və şagirdlərlə apardığı konsultativ işlər təşkil edir. Məlum olduğu kimi, təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyəti, şagird şəxsiyyətinin formalaşması və inkişafı onun böyüdüüyü və tərbiyə aldığı ailə mühitinin xüsusiyyətindən çox asılıdır.

Ailə və məktəb iki əsas sosial institut kimi uşaqların təlim-tərbiyə və sosiallaşma prosesinə, şəxsiyyətinin inkişafına əsaslı təsir göstərir. Ona görə də ailə tərbiyəsindən çox şey asılıdır. Təcrübə göstərir ki, bəzi ailələrdə uşağın tərbiyəsi üçün zəruri olan psixoloji şərait yaradılmadığı, onun psixoloji xüsusiyyətləri nəzərə alınmadığına görə bir sıra çətinliklər meydana çıxır. Bu cür çətinlikləri aradan qaldırmaqda ailəyə psixoloji xidmətin rolu böyükdür. Adətən, valideynlər uşaqla əlaqədar hər hansı bir problemə rast gəldikdə kömək üçün məktəbə, məktəb psixoloquna müraciət edirlər. Bu zaman əksər hallarda uşağın ehtiyacı və tələbi nəzərə alınmır. Bütün bunları nəzərə alaraq məktəb psixoloqu şagirdlərin davranışı, onların şəxsiyyətdaxili və şəxsiyyətlərarası münasibət problemləri ilə məşğul olarkən uşağın yaşadığı və tərbiyə aldığı ailə, həmin ailə üzvləri arasındakı qarşılıqlı münasibət və s. ilə də maraqlanmalıdır. Buradan çıxış edərək psixoloq öz xidmətini

göstərməlidir. Lakin bütün ailələr psixoloqun onun övladı ilə müvafiq iş aparmasına, yeri gəldikdə valideynlərə lazımı məsləhət verməsinə eyni cür yanaşırlar.

Bəzi ailələr özləri psixoloqun övladlarının şəxsiyyətini tənzim etməsi ilə maraqlanırlar və bu sahədə ona şərait yaradırlar, başqa ailələr bu sahədə neytral mövqe tutur, bəziləri də bu işə hər yolla mane olurlar. Ona görə də psixoloqun işi həmişə istədiyi kimi gedə bilmir. Xüsusilə uşağın tərbiyəsi və onun şəxsiyyətinin inkişafı üçün müvafiq şərait olmayan ailələrlə iş zamanı bu çətinlik özünü qabarıq şəkildə göstərir. Belə ailələrin müxtəlif tipləri mövcud ola bilər ki, onların hər birində psixoloqun yerinə yetirəcəyi iş o birilərindən fərqlənir. Bu cür ailələrin aşağıdakı tiplərinə rast gəlmək mümkündür: 1) boşanma ərəfəsində olan ailələr, 2) boşanmış ailələr, 3) şəxsiyyətlərarası və şəxsiyyətdaxili münacişələri həll olunmamış ailələr, 4) əxlaq, ictimai münasibət normalarına uyğun olmayan sərvət və normalar sistemi formalaşmış ailələr. Psixoloqun həmin ailələrdən gələn uşaqlarla müvafiq iş apara bilməsi üçün həmin ailələr, orada uşaqların tərbiyəsi üçün yaradılan şəraitin xüsusiyyətləri ilə ətraflı tanış olması zəruridir.

Adətən, birinci tip ailələrdə uşaqların tərbiyəsi və sosiallaşması üçün yaranmış şəraitin xarakterik xüsusiyyəti bundan ibarətdir ki, həmin ailələrdə uşaqlar artıq kəskin, açıq xarakter almış ailə münasibətlərindəki münacişələrə cəlb olunurlar. Onlar münacişədə olan valideynlərinə öz münasibətlərini bildirməyə məcbur olurlar. Bütün bunlar həmin ailədəki uşaqların psixoloji və mənəvi zədə almasına, eləcə də məktəbdəki fəaliyyətinə mənfi təsir göstərməsinə səbəb olur.

Məktəb psixoloqunun vəzifəsi bu cür şəraitə düşən şagirdləri müəyyənləşdirmək və onlarla psixoloji məsləhət işi aparmaqdan ibarətdir. Bu sahədə aparılan iş uşağın özünü qiymətləndirməsini təşhix etməyə, günahkar olmaq fikrini, hissini aradan qaldırmağa yönəldilməlidir. Psixoloq uşağın öz

gələcəyini daha nikbin təsəvvür etməsinə köməklik göstərə bilər və göstərməlidir. Bu dövrdə valideynlərlə də izahat xarakterli söhbət aparmaq mümkündür və lazımdır. Söhbət zamanı valideynlərin uşağa qarşı müvafiq şəkildə davranmaq məsələsinə toxunmaq lazımdır.

İkinci tip ailələrdə böyüyən uşaqlarla əlaqədar psixoloqun aparacağı iş də düşünülmüş xarakter daşmalıdır. Burada da nəzərə alınması zəruri olan cəhətlər çoxdur. Adətən, bu cür ailələrdə uşaqdan bir növ qisas almaq silahı kimi istifadə olunur. Belə ki, uşağın onunla olmayan valideynlə ünsiyyət saxlamasına qəti imkan vermirlər. Bu isə uşağın nəinki ümumi inkişafına, tərbiyəsinə, o cümlədən təlim fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir.

Bu cür ailə şəraitində olan uşaqlarla psixoloqun apardığı iş onların yaş və cinsi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq əsasında qurulmalıdır. Psixoloq bu zaman rollu treninqdən istifadə etməklə uşağın evdə əldə edə bilmədiyi rolü mənimsəməsinə, ünsiyyət sahəsinin genişlənməsinə və özü üçün yaxın dost seçməsinə nail olmalıdır. Bu kimi hallarda uşağın yanında qaldığı valideyni ilə məsləhət xarakterli iş aparılması məqsədəuyğundur.

Üçüncü tip ailələrdə də uşağın inkişafı və sosiallaşması üçün uyğun olmayan şərait yaranır. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, həmin ailələrdəki şərait gizli, həll olunmamış münaqişələrin və ya uyğun şəkildə həll edilməyən münaqişələrin olması ilə xarakterizə olunur. Bu cür münaqişələr isə ailədəki münasibətlərin psixoloji strukturunu aradan qaldırır ki, bu da çox vaxt uşağın şəxsiyyətinin inkişafına mane olur. Onun şəxsiyyətində arzu olunmayan əlamət və keyfiyyətlər, uyğun olmayan özünüqiymətləndirmə formalaşır, məktəbdəki davranışına, mənimsəməsinə, sinif yoldaşları və müəllimlərlə qarşılıqlı münasibətinə mənfi təsir göstərir. Yenietməlik dövründə bu daha aydın şəkildə təzahür edir.

Məktəb psixoloqu bu cür ailələri aşkara çıxarmaqla burada

böyüyən uşaqlara mümkün olan psixoloji köməkliyi göstərməlidir. Valideynlərlə müvafiq izahat işi aparmalı, onların arasındakı münasibətin uşağın tərbiyəsinə nə kimi təsir göstərməsini qeyd etməlidir. Yeri gəldikcə həmin valideynlərə müvafiq psixoloji məsləhətlər verməlidir.

Nəhayət, dördüncü tip ailələrlə psixoloqun apardığı iş də özünəməxsus xüsusiyyətə və əhəmiyyətə malikdir. Bu cür ailələrdə güc, gəbudluq, alkoqolizm hökm sürə bilər. Həmin ailə mühiti nəinki uşaqlarda şəxsiyyətin əhəngdar inkişafına şərait yaratmır, eyni zamanda məktəbin həmin sahədə apardığı işi sıradan çıxarır. Belə ailələrdə böyüyən uşaqlarda ikili əxlaq, mənəviyyat formalaşır. Həmin uşaqlar qanunu pozmağa daha çox meyilli olurlar. Onlarda, adətən, şübhə, inamsızlıq, onu əhatə edənlərlə mülayim şəxsi təmas yarada bilməmək, təcavüzkarlıq, zəifiradəlilik, xüdbinlik və s. kimi mənfi xarakter əlamətləri formalaşır.

Məktəb psixoloqunun bu cür ailələrdən gələn uşaqlarla apardığı iş olduqca çətinidir. Adətən, bu cür ailələr üçün qapalılıq, kənardan ona qarışmağa yol verməmək xarakterik haldır. Buna baxmayaraq həmin ailələr və onlardan gələn uşaqlarla iş aparılmalıdır. Məktəbin, məktəb psixoloqunun vəzifəsi uşağı tərbiyə etmək, onda mövcud olan qüsurları aradan qaldırmaqdan, onun şəxsiyyətindəki müsbət cəhətləri möhkəmləndirməkdən ibarətdir. Bütün bu işləri həyata keçirərkən psixoloq sinif rəhbərinin, ayrı-ayrı müəllimlərin, valideyn komitəsinin, şagird təşkilatlarının köməyindən istifadə etməlidir.

Özünü yoxlamaq üçün sual və tapşırıqlar

1. Psixoloji xidmət dedikdə nəyi başa düşürsünüz?
2. Məktəbə psixoloji xidmətin məqsəd və vəzifələri barədə qısaca danışın.
3. Məktəbə psixoloji xidmətin prinsipləri hansılardır?
4. Məktəbə psixoloji xidmət hansı mərhələlərdə həyata keçirilir?
5. Məktəbə psixoloji xidmətin funksiyaları və əsas istiqamətləri hansılardır?
6. Məktəbə psixoloji xidmət məqsədilə hansı psixoprofilaktik işlər aparmaq lazımdır?
7. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetirilən məsləhət işlərindən danışın.
8. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində nə kimi diaqnostik işlər aparmaq olar?
9. Məktəbə psixoloji xidmət məqsədilə aparılan korreksiya işlərinin mahiyyəti nədən ibarətdir?
10. Məktəbə psixoloji xidmət prosesində yerinə yetiriləcək yardımçı işlərdən danışın.
11. Məktəbə psixoloji hazırlığın diaqnostikasını necə aparmaq olar?

Ədəbiyyat

Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. – Bakı, 1991, s.242-291.

Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. – Bakı, 2003, səh.212-257

Əlizadə Ə.Ə. Məktəbə psixoloji xidmət: problemlər, düşüncələr// Azərbaycan məktəbi, 1993, №3.

Əliyev R.İ. Məktəbə psixoloji xidmətin aktual məsələləri.

– Bakı, 2004.

Quliyev E.M. Uşaq və yaş psixologiyası. Testlər-300.

- Bakı, 2006.

Məmmədov İ.Ə. Azərbaycan məktəblərində psixoloji xidmətin təşkili təcrübəsi və elmi-metodik problemləri. – Bakı, 1996

Məmmədzadə R.H. Təhsil müəssisələrində psixoloji xidmət. – Bakı, 1996.

Psixoloqiçeskəə slujba v škole / Pod red. **İ.V.Dubrovina.** – M., 1984

Rəqov E.İ. Nastolğnaə kniqa praktiçeskoqo psixoloqa v obrazovanii. – M., 1995.

Mündəricat

Ön söz	1
BİRİNCİ HİSSƏ	
PSIXOLOGİYAYA GİRİŞ.....	4
1 - c i F Ə S İ L ,	
PSIXOLOGİYANIN PREDMETİ VƏ METODLARI	4
I. 1.1. Psixologiyanın predmeti	5
I. 1.2. Psixologiyanın elmlər sistemində	7
yeri və sahələri	7
I.1.3. Psixologiya elminin inkişaf mərhələləri	15
I.1.4. Azərbaycanada psixoloji fikrin və elmi psixologiyanın yaranması, inkişafı	20
I.1.5. Psixologiyanın tədqiqat metodları	46
2 - c i F Ə S İ L	
PSIXIKANIN FILOGENEZDƏ İNKİŞAFI.....	55
İKİNCİ HİSSƏ	
FƏALİYYƏT VƏ ÜNSİYYƏT.....	63
3 - c ü F Ə S İ L	
FƏALİYYƏT.....	63
II.3.1. Fəaliyyət haqqında anlayış	63
II.3.2. Fəaliyyət və fəallıq	64
II.3.3. Fəaliyyətin quruluşu.....	66
II.3.4. Fəaliyyətin mənimsənilməsi.....	69
II.3.5. Fəaliyyətin əsas növləri	90
4 - c ü F Ə S İ L	
ÜNSİYYƏT	96
II.4.1. Ünsiyyət haqqında anlayış.....	96
II. 4.2. Ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi.....	104
II. 4. 3. Ünsiyyət şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı təsir kimi	121
II. 4. 4. Ünsiyyət insanların bir-birini qavraması	

və anlaması kimi	129
ÜÇÜNCÜ HİSSƏ	
ŞƏXSİYYƏT, QRUPLAR VƏ ŞƏXSİYYƏTLƏRARASI	
MÜNASİBƏTLƏR.....	135
5 - c i F Ə S İ L	
ŞƏXSİYYƏT	135
III. 5. 1. Şəxsiyyət haqqında anlayış	136
III.5.2. İnsan, fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət	139
III.5.3. Şəxsiyyətin psixoloji strukturu.....	140
III. 5. 4. Şəxsiyyət haqqında əsas nəzəriyyələr	165
III. 5. 5. Şəxsiyyətin fəallığı və istiqaməti	178
III. 5. 6. Şəxsiyyətin mənlilik şüuru	185
III.5.7.Hisslər, iradə, fəaliyyət	189
6-cı F Ə S İ L	
QRUPLARIN PSİXOLOGİYASI	194
III. 6. 1. Qruplar haqqında anlayış	195
III. 6. 2. Qrupların təsnifatı	198
III.6.3. Kiçik qrupların fenomenologiyası və strukturu	202
III. 6.4. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər.....	216
III. 6. 5. Qruplarda şəxsiyyətlərarası seçmə.....	222
DÖRDÜNCÜ HİSSƏ	
PSİXİ PROSESLƏR VƏ HALLAR.....	239
7-ci FƏSİL	
DİQQƏT	239
IV. 7. 1. Diqqət haqqında anlayış.....	239
IV. 7. 2. Diqqətin fizioloji mexanizmləri.....	241
IV. 7. 3. Diqqətin növləri	243
IV. 7. 4. Diqqətin xarakterik xüsusiyyətləri.....	245
IV.7.5. Diqqətin inkişafı və dərstdə şagirdin diqqətinin səmərəli təşkili haqqında.....	249
8 - c i F Ə S İ L	
DUYĞULAR	252
IV.8.1. Duyğular haqqında anlayış	253
IV.8.2. Duyğuların təsnifatı	255

IV.8.3. Duyğuların ümumi qanunauyğunluqları	259
9-cu FƏSİL	
QAVRAYIŞ	266
IV . 9.1. Qavrayışın ümumi xarakteristikası	266
IV.9.2. Qavrayışın əsas xüsusiyyətləri	267
IV. 9.3. Qavrayışın təsnifi və növləri:.....	271
10-cu FƏSİL	
HAFİZƏ	279
IV.10.1. Hafizə haqqında anlayış	280
IV.10.2. Hafizənin prosesləri	283
IV.10.3. Hafizənin növləri və tipləri	288
IV.10.4. Hafizə pozuntuları.....	291
11 - c i F Ə S İ L	
T Ə F Ə K K Ü R	294
IV. 11.1. Təfəkkür haqqında anlayış	294
IV.11.2. Dilin və nitqin təfəkkürlə əlaqəsi.....	299
IV.11.3. Təfəkkür prosesləri və ya fikri əməliyyatlar	302
IV.11.4. Təfəkkürün əsas növləri	307
IV.11.5. Təfəkkürün formaları	310
IV.11.6. Təfəkkürün fərdi xüsusiyyətləri	315
12-ci FƏSİL	
TƏXƏYYÜL VƏ YARADICILIQ	318
IV. 12.1. Təxəyyül haqqında anlayış	318
IV. 12. 2.. Təxəyyülün növləri	322
IV. 12. 3. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi	325
IV. 12. 4. Təxəyyül və oyun.....	327
IV. 12. 5. Təxəyyül və yaradıcılıq	329
13-cü FƏSİL	
HİSSLƏR. EMOSİONAL HALLAR	335
IV.13.1. Hisslər haqqında anlayış	335
IV 13.2. Hisslərin xarici ifadəsi və əsas keyfiyyətləri	339
IV.13.3. Hisslərin fizioloji əsasları və funksiyaları	341
IV.13.4. Hisslərin keçirilməsi formaları	345

IV.13.5. Ali hisslər	350
14-cü FƏSİL	
İRADƏ	357
IV.14.1. İradə haqqında anlayış	357
IV.14.2. İradi işin quruluşu	361
IV.14.3. Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri	362
BEŞİNCİ HİSSƏ	
ŞƏXSİYYƏTİN FƏRDI-PSIXOLOJİ XASSƏLƏRİ	367
15 - c i F Ə S İ L	
TEMPERAMENT.....	367
V.15.1. Temperament haqqında anlayış.....	367
V.15.2. Temperament haqqında təlimlər tarixindən	369
V.15.3 Temperamentin tipləri.....	371
V.15.4. Temperamentin fizioloji əsasları.....	373
16-cı FƏSİL	
XARAKTER.....	378
V.16.1. Xarakter haqqında anlayış.....	379
V.16.2. Xarakterin quruluşu.....	380
V.16.3. Xarakter haqqında təlimlər tarixindən	382
V. 16.4. Xarakter və şəxsiyyət	391
V 16.5. Xarakterin formalaşmasının şərtləri.....	393
17-ci F Ə S İ L	
Q A B İ L İ Y Y Ə T L Ə R.....	398
V. 17.1. Qabiliyyətlər haqqında anlayış.....	398
V.12. 2. Qabiliyyətlərin keyfiyyət və	
kəmiyyət xarakteristikası	402
V. 17. 3. Qabiliyyətlərin quruluşu.....	407
V. 17. 4. Qabiliyyət və talantın təbii şərtləri.....	411
V. 17. 5. Qabiliyyətlərin formalaşması	414
ALTINCI HİSSƏ	
ŞƏXSİYYƏT TƏLİM VƏ TƏRBİYƏNİN	
OBYEKTİ KİMİ	419
18-ci FƏSİL	
YAŞ VƏ PEDAQOJİ PSIXOLOGİYANIN	

PREDMETİ, VƏZİFƏLƏRİ VƏ METODLARI	419
VI.18.1. Yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti.....	420
VI. 18. 2. Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri	423
VI. 18. 3. Psixi inkişafın yaş dövrləri	423
VI.18.4. Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri, vəzifələri və bölmələri	427
VI.18.5. Yaş və pedaqoji psixologiyasının tədqiqat metodları	430
19-cu FƏSİL	
MƏKTƏBƏ DAXİL OLANADƏK UŞAĞIN PSİXİ İNKİŞAFI.....	436
VI. 19.1. Körpəlik və erkən uşaqlıq dövrünün xüsusiyyətləri	436
VI.19.2. Bağca yaşı dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri	440
VI.19.3.Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığı	447
20 - c i F Ə S İ L	
KİÇİK MƏKTƏBLİLƏRİN PSİXİ İNKİŞAFI	454
VI.20.1. Uşağın məktəb həyatının ilk dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri	455
VI.20.2. Kiçik yaşlı məktəblilərdə idrak proseslərinin inkişafı	456
VI.20.3. Kiçik məktəblilərdə hisslərin, iradə və xarakterin inkişafı.....	462
21-ci FƏSİL	
YENİYETMƏLİK YAŞI DÖVRÜNÜN PSİXOLOGİYASI	468
VI.21.1.Yeniyetməlik yaşının ümumi xarakteristikası	468
VI.21.2. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşması	471
VI.21.3. Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissi və meylinin formalaşması	475
VI.21.4. Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti və onlarda idrak proseslərinin inkişafı	476
22 - c i F Ə S İ L	

İLK GƏNCLİK YAŞI DÖVRÜNÜN PSIXOLOJİ	
XÜSUSİYYƏTLƏRİ.....	483
VI.22.1. Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası	483
VI.22.2. İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı	485
VI.22.3. Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti və idrak	
proseslərinin inkişafı	489
2 3 - c ü F Ə S İ L	
TƏRBİYƏ PSIXOLOGİYASI	496
VI.23.1. Şəxsiyyətin formalaşması tərbiyə psixologiyasının	
əsas problemi kimi	497
VI.23.2. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının	
psixoloji şərtləri.....	498
VI.23.3. Tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji cəhətdən	
əsaslandırılması və məktəblilərin tərbiyəlilik səviyyəsinin	
müəyyənləşdirilməsi problemi	501
VI.23.4. Şəxsiyyətin özünütərbiyəsinin psixoloji	
əsasları.....	508
VI.23.5.Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsinin psixoloji	515
əsasları.....	515
VI.23.6. “Çətin” uşaqlar və onlarla aparılan işin xüsusiyyətləri	
.....	521
2 4 - c ü F Ə S İ L	
TƏLİM PSIXOLOGİYASI.....	527
VI.24.1.Təlim prosesi pedaqoji psixologiyanın nəzəri və tətbiqi	
problemi kimi	528
VI. 24.2. Təlim və psixi inkişaf	533
VI. 24.3. Öyrənməyə qabillik problemi və mənimsəmə	536
VI.24.4. Öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin	
edən amillər.....	541
VI.24.5. Təlim prosesində motivasiya - tələbat	548
sahəsinin formalaşması	548
VI. 24.6. Dərsin təşkilinin psixoloji şərtləri.....	553
VI.24.7. Təlimin fərdiləşməsi və diferensiasiyası.....	557
2 5 - c i F Ə S İ L	

PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN VƏ MÜƏLLİM	
ŞƏXSİYYƏTİNİN PSIXOLOGİYASI	562
VI.25.1. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri	563
VI.25.2. Müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası və müəllimin	
pedaqoji ustalığının psixoloji əsasları	565
VI.25.3. Pedaqoji ünsiyyətin psixoloji mexanizmləri haqqında	
.....	582
VI.25.4.Şagird şəxsiyyəti və sinif kollektivinin	
öyrənilməsi və onlara psixoloji xarakteristika	
tərtibinin prinsipləri. Dərsin psixoloji təhlili.....	599
VI.25.5. Pedaqoji kollektiv və ona rəhbərliyin	
bəzi psixoloji məsələləri.....	609
2 6 - c 1 F Ə S İ L	
MƏKTƏBƏ PSIXOLOJİ XİDMƏTİN ƏSASLARI.....	616
VI. 26.1. Məktəbə psixoloji xidmətin məqsəd və	
vəzifələri.....	617
VI.26.2. Məktəbə psixoloji xidmətin prinsipləri və	
həyata keçirilmə mərhələləri.....	622
VI. 26. 3. Məktəbə psixoloji xidmətin funksiyaları və əsas	
istiqamətləri.....	625