İxtisas: Xarici dil müəllimliyi (ingilis dili üzrə), Məktəbəqədər təhsil

Kafedra: Psixologiya, pedaqogika və sosial fənlər

Fənn: Psixologiya

Müəllim: Bayramov M.B.

Mühazirə

Mövzu 1: Psixologiyanın bir elm kimi xarakteristikası

Plan:

1. **Psixologiyanın predmeti.**
2. **Psixika haqqında anlayış.**
3. **Psixi hadisələr: psixi proseslər, psixi hallar, psixi xassələr.**
4. **Beyin və psixika.**
5. **Psixikanın filogenezdə inkişafı**

1-ci sual. Müasir dövrdə insanı 200-dən artıq elm sahəsi öyrənir. Onlardan biri psixologiyadır.

Psixologiya elmi qədim tarixə malikdir. Psixoloji anlayışlar sistem şəklində ilk dəfə olaraq Aristotelin (eramızdan əvvəl IV əsr) "Ruh haqqında" traktatında şərh olunmuşdur.

Traktatın adına diqqət edin: o, psixologiya deyil, "ruh haqqında" adlanır. Bu təsadüfi deyildir. Uzun müddət (XIX əsrin sonlarına qədər) psixologiya elmi fəlsəfəyə aid fənn hesab olunub. Avropa ədəbiyyatında mental (latın sözü olub psixi olan deməkdir) fəlsəfə, ruhiyyat, pnevmatalogiya (pnevma – yunan sözü olub nəfəs, ruh deməkdir) adlandırılmışlar. XVIII əsrin sonuna qədər psixologiya sözü nə ingilis, nə də fransız ədəbiyyatında işlənilməmişdir. Alman ədəbiyyatında isə psixologiya sözü ensiklopedist alim Xristian Volfun 1732-ci ildə "Emprik psixologiya" və 1734-cü ildə "Rasional psixologiya" kitabları nəşr olunandan

sonra məlum olmuşdur. Azərbayacanda psixologiya termini XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində rus psixoloqlarınıın vasitəsilə işlənməyə başlanmışdır.

Psixologiya sözü iki yunan sözünün – "psyuxe" – ruh, ruhi aləm, "loqos" – bilik, öyrənmək, elm sözlərinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir, "psixika haqqında elm" deməkdir. Psixologiya termini evristik baxımdan elmin predmetini dəqiq ifadə edir: psixologiya psixika haqqında elmdir.

Psixologiya elminin predmeti mürəkkəb və çoxcəhətlidir. Psixologiya elmi həm də fəaliyyət və ünsiyyətin psixoloji problemlərini öyrənir. Psixika fəaliyyət və ünsiyyət prosesində müxtəlif formalarda təzahür edir.

Psixologiya beyində obyektiv aləmin subyektiv surəti kimi əmələ gələn psixikanın faktları,qanunauyğunluqları və mexanizmləri haqqında elmdir.

2-ci sual. Qədimdən psixika haqqında iki təlim – materialist və idealist təlim vardır. Psixologiyanın bir elm kimi inkişafı əsasən materialist təlimin inkişafı ilə bağlı olmuşdur.

Psixika obyektiv aləmin subyektiv inikasından ibarətdir.

İnikas nədir? İnikas materiyanın ən ümumi xassəsidir. İnikas dedikdə iki obyektin qarşılıqlı təsiri prosesi və onun nəticəsi nəzərdə tutulur. Bu zaman həmin obyektlərdən birində əmələ gələn dəyişikliklər o birini təsiri ilə şərtlənir və sonuncunun strukturuna uyğun olur.

İ.M.Seçenov sübut etdi ki, psixika reflekor (latınca reflexus - əks olunan deməkdir) xarakter daşıyır.

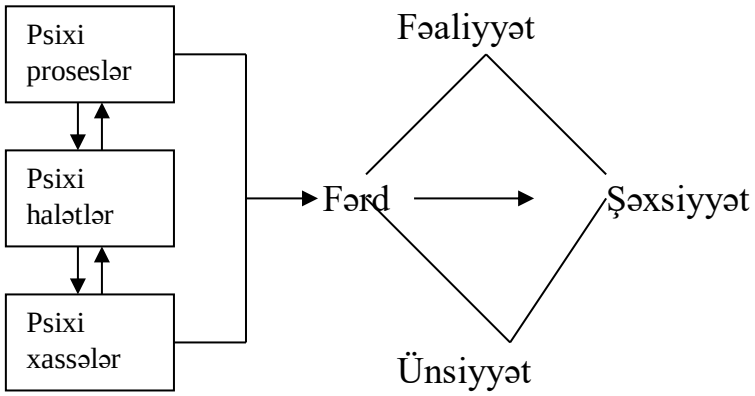
Akademik İ.P.Pavlov reflektor nəzəriyyəni geniş eksperimental tədqiqatlar əsasında yeni faktlarla zəngınləşdirdi. Onun ali sinir fəaliyyəti haqqındakı təlimi reflektor nəzəriyyənin inkişafında xüsusi mərhələ təşkil edir.

Psixika haqqında elmi təsəvvürlərin formalaşmasında təbiətşünaslıq mühüm rol oynamışdır.

Müasir təsəvvürlərə görə psixi funksiyalar beyin sahələrinin birgə işi sayəsində həyata keçirilən funksional sistemlər (P.K.Anoxin) kimi fəaliyyət

göstərir. Onun sistem təşkil edən mərkəzi amili işin nəticəsi və ya məqsədi ilə uzlaşırlar.

3-cü sual.



Psixi hadisələri şərti olaraq üç böyük qrupa bölürlər:

1. Psixi proseslər.
2. Psixi hallar (və ya psixi halətlər, vəziyyətlər).
3. Psixi xassələr (və ya xüsusiyyətlər).

Psixi proseslər psixologiya elminin əsas kateqoriyalarından biridir. İdrak proseslərinə (duyğu, qavrayış, diqqət, hafizə, təfəkkür, nitq və təxəyyül), iradi proseslərə və emosional proseslərə birlikdə psixi proseslər deyilir.

Başqa sözlə, psixi proseslər özləri də üç yarımqrupa bölünür: idrak prosesləri, hissi proseslər, iradi proseslər.

Psixi hadisələrin ikinci qrupunu təşkil edən psixi hallar və ya vəziyyətlər də müxtəlifdir. Şən əhval, affektlər, ehtiraslar, dalğınlıq, inamsızlıq, şübhə və s. psixi hallara misal ola bilər.

Psixi xassələr də psixologiya elmini kateqoriyaları içərisində mühüm yer tutur. Temperament, xarakter və qabiliyyətlər əsas psixi xassələrdir. İnsanın onun üçün səciyyəvi olan keyfiyyətlərini (ağlın tənqidiliyi və ya müstəqilliyini), emosional xassələrini (tez özündən çıxma, emosionallıq) və s. də psixi xassələrə aid edirlər.

Psixi proseslər, hallar və xassələr bir-birilə üzvi surətdə əlaqəlidirlər. Onlardan biri adətən o birisinin sasında əmələ gəlir. Psixi halətlər və ya

vəziyyətlər ayrı-ayrı psixi proseslərin, məsələn, əhvallar, affektlər hisslərin, dalğınlıq diqqətin, iradənin, şübhə təfəkkürün təzahürü kimi özünü göstərir. Onlar isə möhkəmlənib bir adamı başqasından fərqləndirən psixi xassə kimi təzahür edə bilər.

"Proses", "hal" və "xassə" nə deməkdir? Nə üçün duyğuları, qavrayışı, diqqəti, hafizəni, təfəkkürü, nitqi və təxəyyülü, iradəni və hissləri psixi proses adlandırırlar, Halbuki şübhəni və ya dalğınlığı psixi hallar, temperament, xarakter və ya qabiliyyətlərə psixi xassələr deyilir.

Proses latın sözü olub hər hansı bir hadisənin başlanması, gedişi və inkişafı mərhələlərini əks etdirir. Bu baxımdan bütün psixi hadisələr – istər psixi xassələr, istərsə də psixi hal və xassələr prosesual xarakter daşıyır. Məsələnin belə qoyuluşuna ilk dəfə diqqəti rus alimi İ.M.Seçenov cəlb etmişdir.

Müasir psixologiyada proses sözü əslində genış və dar mənada işlənir. Geniş mənada psixi olan proses kimi nəzərdən keçirilir, bütün psixi hadisələr eyni dərəcədə proses kimi təhlil edilir.

Dar mənada isə psixi proses dedikdə duyğu, qavrayış, diqqət, hafizə, təfəkkür, nitq, təxəyyül, iradə və hisslər nəzərdə tutulur.

Psixi proses termini psixi faktın prosesuallığını, dinamikasını nəzərə çarpdırır.

Psixi halət termini psixi faktın nisbi davamlılığını bildirir.

Psixi xassə və ya psixi xüsusiyyət termini isə psixi faktın sabitliyini, onun şəxsiyyətin strukturunda möhkəmləndiyini və təkrar olunmasını ifadə edir.

Psixi proseslər, psixi hallar və psixi xassələrin hamısına birlikdə psixika və ya psixi hadisələr deyilir.

4-cü sual. Psixikanın əmələ gəlməsi materiyanın hərəkətinin bioloji formasının təşəkkülü ilə bağlıdır. Həyat təbiətin inkişafının keyfiyyətcə yeni mərhələsidir.

Psixikanın yaranması və inkişafının öyrənilməsi təbiət elmlərinin, o cümlədən psixologiyanın qarşısında duran mürəkkəb, mühüm vəzifələrdən olmuşdur.

Müasir psixologiya psixikanın və şüurun tarixən inkişafının mənşəyi ilə bağlı məsələlərin öyrənilməsinə böyük əhəmiyyət verir. Bu onunla əlaqədardır ki, psixikanın mənşəyini müəyyənləşdirmək əsasında onun əmələ gəlməsi və inkişafının şərait və amilləri haqqında bitkin təsəvvür əldə etmək olar.

Psixikanın əmələ gəlməsi materiyanın hərəkətinin bioloji formasının təşəkkülü ilə bağlıdır. Həyat təbiətin inkişafının keyfiyyətcə yeri mərhələsidir. Məlumdur ki, təbiətdə, varlıqda inikasın müxtəlif formaları var. Məsələn: fiziki inikas, mexaniki inikas və bioloji inikas. Fiziki və mexaniki inikas şübhəsiz ki, cansız materiyaya aiddir. Bioloji inikas isə isə canlı materiyanın əmələ gəlməsinə dəlalət edir. Bioloji inikasa bitkiləri nümunə gətirmək olar. Məsələn, günəbaxan günün təsiri altında öz istiqamətini dəyişir. Hava şəraitindən asılı olaraq bir çox güllərin açılıb bağlanmasını da bioloji inikasa nümunə gətirmək olar. Buna **tropizm** deyilir – bitkilərin günəşə doğru hərəkətlərini təsvir etmək məqsədilə işlədilmişdir.

Leontyevə görə psixikanın inkişafi bir neçə mərhələni keçir:

1. Elementar sensor psixika mərhələsi-bu mərhələdə heyvanlar yalnız xarici aləmin əşyalarının ayrı-ayrı xüsusiyyətlərinə reaksiya verir və onların davranışı anadangəlmə instinktlərlə müəyyən edilir (qidalanma, özünüqoruma, çoxalma və s.)

2. Perseptiv psixika mərhələsi-reallığın inikası predmetlərin bütöv obrazları formasında həyata keçirilir. Heyvanlarda öyrənmə və müəyyən vərdişləri müşahidə edilir.

3. İntellektual psixika mərhələsi- heyvanların əşyalar arasında əlaqələri əks etdirmək qabiliyyəti ilə xarakterzə olunur. Nəticədə heyvanlar maneələri aşa bilir, ikifazalı məsələlərin yeni həll üsullarını kəşf etmək qabiliyyətinə malik olur. Bir çox vəhşi heyvanların hərəkətləri-meymunların, delfinlərin fəaliyyəti intellektual xarakter daşıyır. Heyvanlar intellektual davranışı bioloji tələbatlar çərçivəsindən kənara çıxmır və yalnız əyani situasiya çərçivəsində mövcud olur.

Canlı orqanizmin – bitki və heyvanların biotik (bioloji cəhətdən əhəmiyyətli) təsirlərə cavab vermə qabiliyyətinə **qıcıqlanma** deyilir. Qıcıqlanma elementar formada hələ birhüceyrəli orqanizmdə özünü göstərir: onlar mühitin təsirinə seçici səciyyə daşıyan hərəkətlə cavab verirlər.

Cansız təbiətdə inikas yalnız xarici təsirlərin gücü və xarakterindən asılıdır. Məsələn, qayaların aşılanmasını xatırlayın: dəniz tərəfindən yuyulan qaya suya müəyyən müqafimət göstərir – dalğalar qayaya dəyib parçalanır, lakin tədricən qaya da dağılır. Canlı materiyada inikas yalnız xarici təsirlərin gücü və xarakterindən deyil, həm də orqanizmin **daxili vəziyyətindən** (tutaq ki, ac və ya tox olması) asılı olur. O, acdırsa yeməyə yaxınlaşır, toxdursa, yerindən tərpənmir. Bu o deməkdir ki, artıq canlılarda **özünütənzimetmə** xassəsi nəzərə çarpır.

Təkamül prosesində heyvanlarda qıcıqlanmanın yeni forması – **həssaslıq** meydana çıxır. Heyvan biotik təsirləri daha adekvat surətdə, məsələn, iyinə, rənginə və ya formasına görə fərqləndirməyə başlayır. Bu, artıq sadə formada duyğunun əmələ gəlməsi deməkdir. Beləliklə, uzunmüddətli təkamül prosesində psixika əmələ gəlir və tədricən, o, müxtəlif formalarda – duyğu, qavrayış, hafizə və s. psixi proseslər kimi təzahür etməyə başlayır.

Psixikanın filogenezdə inkişafı əksetdirmənin **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 bilir ki, bunun nəticəsində həmin orqanizmin protoplazmanın xassəsi dəyişir.

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

Tropizmlərin aşağıdakı növlərini fərqləndirirlər: ***fototropzim*** – canlı orqanizmin işığın təsiri ilə hətəkətə etmə meyli; ***termotropizm*** – işığın təsiri ilə hərəkətetmə meyli; ***xemotropizm*** – müəyyən fiziki-kimyəvi mühiti seçmə meyli; ***topotropizm*** – mexaniki qıcıqlandırıcıların təsirilə hərəkət etmə meyli və s.

Canlılarda psixikanın təşəkkül tapması onların mühitə uyğunlaşa bilməmələri ilə bağlı olan dəyişikliklərdən yaranır.

Bir çox canlıların davranışı ***instiktiv*** 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.

Ali heyvanlarda instinktiv davranış forması ilə yanaşı 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.

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

5-ci sual.

Psixikanın **filogenezdə** (yunanca phule – növ, genesis – doğulma, mənşə deməkdir), yəni təkamül prosesində əmələ gəlməsi və inkişafı mürəkkəb və çoxcəhətli prosesdir.

Canlı orqanizmin mövcudluğu mühitin, həyat şəraitinin təsirləri ilə şərtlənir, onunla təyin olunur. Gəlin bir məsələyə diqqət yetirək: ilk baxışda adama elə gəlir ki, eyni bir yerdə – Qızılağac qoruğunda və ya Altıağac meşələrində yaşayan müxtəlif heyvanların mühiti eynidir. Halbuki heyvanların növündən, cinsindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq eyni bir qıcıq biri üçün biotik əhəmiyyət kəsb edir, o biri üçün isə tamamilə əhəmiyyətsizdir. Biz onların həyat şəraitində ciddi fərqlərə rast gəlirik. Bu, birinci növbədə, ondan irəli gəlir ki, hər hansı bir qıcıq heyvanların hamısı üçün eyni dərəcədə biotik qıcıq deyildir. Tutaq ki, ət biri üçün biotik əhəmiyyət kəsb etdiyi halda, o biri üçün isə tamamilə əhəmiyyətsizdir. Onların yaşayış tərzi də bir-birindən fərqlənir. Biri, məsələn, meymun ağacda yaşayır, başqasının, tutaq ki, quşların həyat tərzi isə tamam başqadır, yaxud delfin suda yaşayır. Onların bədən quruluşunun da əhəmiyyəti az deyildir.

Lakin heyvanların davranışının psixoloji baxımdan təhlili əsaslı surətdə göstərir ki, heyvanın mühitə uyğunlaşması bilavasitə onun sinir sisteminin

xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Həyat şəraiti mürəkkəbləşdikcə, sinir sistemi daha yüksək səviyyədə inkişaf edir, sinir sistemi inkişaf etdikcə, heyvanın mühitlə əlaqəsi genişlənir, mürəkkəbləşir.

Sinir sistemi də təkamül prosesinin məhsuludur. Onun aşağıdakı növlərini fərqləndirirlər:

a) torvari, yaxud səpgin sinir sistemi

b) düyünlü sinir sistemi

c) borulu sinir sistemi

Torvari sinir sistemi ən bəsit sinir sistemidir. Hidropoliplərdə, meduzalarda və s. sinir hüceyrələri bədənin səthinə tor şəklində səpələnərək bir-biri ilə çıxıntılar vasitəsilə birləşir. Hər hansı bir sinir hüceyrəsində əmələ gələn oyanma bütün yüceyrələrə yayılır və təsir edən qıcığa hidropolip və ya meduza bütün bədənini yağmaqla cavab verir.

Torvari sinir sistemində fərqli olaraq **düyünlü sinir sistemində** sinir hüceyrələri qruplaşır, mərkəzi düyünlər əmələ gəlir: sinir hüceyrələri əsas etibarilə heyvanın mühitlə daha çox təmasda olan baş hissəsində toplaşır və sinir sisteminin aşağı ətraf hissələri yuxarı mərkəzi hissələrə tabe vəziyyətdə olur. Soxulcanlar, həşəratlar və s.

Borulu sinir sistemi ali sinir sistemi tipidir. O, boruda yerləşən hüceyrələrin birləşməsindən ibarətdir. Təkamül nəticəsində onurğalılarda onurğa beyni və baş beyin – mərkəzi sinir sistemi meydana gəlmiş və inkişaf etmişdir. Sinir sisteminin inkişafı ilə yanaşı olaraq heyvanlarda hiss üzvləri də inkişaf edir və təkmilləşir.

Son zamanlar aparılmış tədqiqatlar nəticəsində alimlər tərəfindən **imprintinq** faktı da müəyyən edilmişdir. Bu fakt ilk dəfə olaraq Lorens tərəfindən müəyyən edilmişdir. O, öz eksperimentlərini qazlar üzərində aparırdı. Qaz yumurtalarını iki yerə ayırıb, onlardan birincilərini ana qazın altına, ikincilərini inkubatora qoymuşdur. Yumurtadan qaz balaları çıxdıqda onların bir hissəsi anna qazla birlikdə dən axtayrmağa başlayır, inkubator qazlar isə ilk dəfə Lorentsi görür və hər yerə onun arxasınca getməyə başlayır. Lorens bu halı imprintinq adlandırırdı.

İmprintinq-həkkolma deməkdir. Quş və heyvan balalarının öz həyatlarının ilk çağlarında bilavasitə yaxınlıqda yerləşən mütəhərrik cisimləri təsbit etmək və yadda saxlamaq qabiliyyətinə deyilir. Yumurtadan çıxdıqdan sonra qaz balasının ilk dəfə gördüyü cisim hərəkət edirsə, o həmin cismi yadında saxlayır və onu görən kimi izləməyə başlayır.

İnstinktlər (latınca instinktus – oyanma) genetik cəhətdən tropizmlərlə bağlı olsa da, mahiyyət etibarilə yeni davranış forması kimi meydana çıxır. İnstinktiv davranış forması zəncirvari xarakter daşıyır: o, hər hansı qıcığın (iy, səs, duruş, dəri reaksiyaları, rəng və s.) təsiri ilə əmələ gəlir və ardıcıl surətdə davam edir. Müxtəlif hallarda hörümçəyin tor toxumasını, bal arısının şan qayırması, müşahidə etsəniz, bunu asanlıqla müəyyən edə bilərsiniz. İlk baxışdan bu hərəktələr məqsədəuyğun hərəkətlərə bənzəyir, əslində isə belə deyildir. Məs: əgər bal üçün nəzərdə tutulmuş şanının arxa tərəfini kəssək, arı yarasız şana mvafiq miqdarda bal doldurur və balın o biri tərəfdən axmasına baxmayaraq şanınüzünü mumla sıvayır.

Məsələn Rafael meymunu üzərindəki eksperimenti xatırlayaq. Otağın tavanından banan asılır. Otağa isə bir neçə yeşik və taxta parçası tökülmüşdür. Ac meymun bananı görən kimi atılıb düşməyə başlayır, yeşikləri üst-üstə yığır, lakin əli banana çatmır. Birdən o taxta parçasını görür məsələnin həlli yolunu tapır. Taxta parçasınan istifadə edib bananı götürür. O ağacdan Alət kimi istifadə etdi. Aləti əvvəlcədən hazırlamır. Onu istifadə etdikdən sonra ağacı dərhal tullayır. Çüki ağac onun üçün öz əhəmiyyətini itirir. Onlar öz təcrübəsini başqa meymunlara və öz balalarına ötürmürlər.

Meymunların intellektual hərəkətləri konkret praktik təfəkkür şəklində baş verir. Heyvanların intellektual davranışını insanların təfəkkürü ilə eyniləşdirmək olmaz. Məsələn, eksperimentlərin birində qutunun içərisinə meyvələri qoyurlar. Onun qarşısında isə spirt lampası yanır. Meymun meyvəni götürmək istəyir, lakin lampa əlini yandırır və buna görə də meyvəni götürə bilmir. Qutunun yuxarı tərəfində su bakı qoyulmuşdur. Təcrübə zamanı meymun təsadüfən su bakının kranına toxunur. Su axır

və lampa sönür. Meymun meyvəni yeyir. Bundan sonra hovuzun üzərinə sal düzəldirlər. Qutunu salın üzərinə qoyurlar. Su bakı isə əvvəlki yerində qalır. Meyvəni götürmək üçün o lampanı götürməlidir. O ətrafa baxır hovuz su ilə doludur. Lakin o buna əhəmiyyət vermir, yenə də əvvəlki su bakını axtarır. Meymunda ümumiləşmiş anlayış yoxdur. Onun fikrincə, bakdakı su odu söndürmək üçündür, hövuzdakı içmək üçün.

Ümumiyyətlə, instinktiv davranış heyvanların əsas davranış formasıdır. Onlar fərdi qazanılmış və intellektual davranışdan zəruri hallarda istifadə edir.

Zooparkda saxlanan Nero adlı şirə bədbəxtlik üz vermişdi: xəstəlikdən tükləri tökülmüşdü. Onunla bir qəfəsdə qalan digər vəhşilər keçəl şirə məhəl qoymayır və tez-tez ona hücum edirdilər. Psixoloqlar Nero üçün süni yal düzəltməyi təklif etmişlər. Şir təklifin onun xeyrinə olduğunu hiss edibmiş kimi parikin geyindirilməsinə mane olmamışdır. Pariki geyindirəndən sonra şirlərin Neroya qarşı reaksiyası o dəqiqə dəyişmişdir.

Tarixən insanın əmələ gəlməsi problemi indiyədək elmdə müzakirələrə və fikir ayrılıqlarına səbəb olur. Geniş yazılmış fərziyələrdən biri odur ki, guya insanın ulu əcdadı insanabənzər meymunlar olmuşdur. Bununla əlaqədar belə bir fikir geniş yayılmışdır ki, guya insan meymundan əmələ gəlmişdir. Lakin, bu mövqe müasir dövrdə birmənalı qarşılanmır. Bəziləri belə guman edirdilər ki, insanın ulu əcdadının yarı insan, yarı heyvan olması fikri ilə də razılaşmaq lazımdır. Hər halda müasir insanın ulu əcdadlarının yarı heyvan və ya vəhşi insan olması faktı qəbul oluna bilər. Son tədqiqatlar göstərir ki, müasir insan tam şəkildə 4500 il bundan əvvəl formalaşmışdır. Bu dövrə qədərki mərhələdə isə insan özünün hazırki vəziyyətinin təkamülünə doğru inkişaf etmişdir.

İnsanın əmələ gəlməsi fəlsəfədə də daima müzakirə obyekti olmuş və olmaqda da davam edir. Fəlsəfi baxışlara görə insanın əmələ gəlməsində 2 müstəsna əhəmiyyətli amil ön mövqedə durur.

1. əmək fəaliyyəti – xüsusilə süni əmək alətlərinin hazırlanması. Bu fakt nəinki insanı insan etmiş və eyni zamanda onun bədən quruluşunun formalarını da təyin etmişdir.

2. tarixən dilin əmələ gəlməsi və nitqin formalaşması. Bu 2 faktor nəinki insanı heyvanlar aləmindən ayırmış, eyni zamanda insan cəmiyyətinin yaranmasını şərtləndirir.

Mövzu № 2. Psixologiyanın tədqiqat metodları

Plan:

1. Metodologiya, metod və metodika anlayışları

2. Psixologiyanın tədqiqat metodlarının təsnifatı

3. Əsas və köməkçi tədqiqat metodları

1. Metodologiya, metod və metodika anlayışları-Psixoloji tədqiqatın metodları dedikdə bu elmin öz predmetini tədqiq etmək üçün istifadə etdiyi yol və vasitələrin məcmusu nəzərdə tutulur. Psixologiyanın tədqiqat metodları onun metodologiyası ilə bağlıdır.

Metodologiya tədqiqat metodları haqqında təlimdir. Müasir elmdə metodologiya termini 3 mənada işlənir.

1. Ümumi metodologiya
2. Xüsusi metodologiya
3. Metodologiya konkret metodik priyomların məcmusu kimi

Ümumi metodologiya – tədqiqatçının istinad etdiyi ümumi fəlsəfi yanaşmadır.

Xüsusi metodologiya-tədqiqatçının əsaslandığı psixoloji konsepsiya, psixologiyada tətbiq edilən metodoloji prinsiplərin məcmusudur. Bu prinsiplər aşağıdakılardır:

1. Determinizm prinsipi-(latınca- müəyyən etmək deməkdir) ictimai və təbii hadisələrin səbəbi haqqında təlimdir. Determinizm prinsipinə görə psixoloji hadisələr ictimai münasibətlərlə, sosial həyat tərzi ilə müəyyən olunur və onların dəyişməsi ilə də dəyişilir.

Determinizm-psixoloji hadisələrin mənşəyini, onların yaranmasını şərtləndirən amillərin, inkişaf qanunauyğunluqlarının təhlil edilməsini nəzərdə tutur.

İdealist psixologiyada isə mexaniki determinizm prinsipi irəli sürülmüşdür. Burada insan maşın kimi təsvir edilir, psixi həyatı mexaniki qanunlar əsasında aydınlaşdırırlar. Belə determinizmə xətti determinizm deyilir. Xətti detirminizmə görə cavab hərəkəti bilavasitə

xarici səbəblə müəyyən olunur. Bu mexaniki prinsip özünün parlaq ifadəsini klassik biheviorizmdə tapmışdır. Stimul-reaksiya formulunda stimul S- həmişə səbəb, reaksiya R isə həmişə nəticədir. Lakin qeyd edək ki, nəinki insanın, hətta heyvanın belə davranışını bu prinsiplə dəqiq təsvir etmək mümkün deyildir.

Məsələn, tutaq ki, meşədə ovçu güllə atıb. Bu zaman ətrafdakı heyvanlar necə hərəkət edərlər? Bihevioristlər bu suala belə cavab verir: heyvanlar qaçacaqlar, halbuki çox vaxt belə olmur. Yaralanmış və ya yenicə balalamış heyvan adətən başqa cür hərəkət edir.

Göründüyü kimi, xətti determinizm insanın psixi həyatının qanunlarını elmi şəkildə aydınlaşdırmaq imkanı vermir.

2. Sistemlilik prinsipi- son zamanlar müxtəlif elm sahələrində, o cümlədən psixologiyada sistemlilik prinsipi geniş miqyasda tətbiq edilir.

Psixi hadisələr sistemli xarakter daşıyır. Hələ psixologiyanın müstəqil bir elm kimi inkişaf etdiyi dövrlərdə ayrı-ayrı psixoloqlar bu cəhətə diqqəti cəlb etsələr də, sistemli yanaşmanın bir elmi prinsip kimi tətbiq olunmasından ötrü psixologiya elmi uzun inkişaf yolu keçmişdir.

Sistemli yanaşma prinsipi sosial-psixoloji hadisələri müxtəlif koordinatlar sistemində nəzərdən keçirmək və onları şərtləndirən amilləri elmi baxımdan ətraflı təhlil etmək imkanı verir.

3. Şüur və fəaliyyətin vəhdəti prinsipi- bu prinsip psixologiyanın əsas prinsiplərindən biridir. Ümumi psixologiyada şüur və fəaliyyətin vəhdəti, psixikanın fəaliyyətdə inkişafı prinsipləri çoxdan məlumdur və geniş tətbiq edilir.

Psixika məhz inkişafın məhsulu və fəaliyyətin nəticəsi kimi nəzərdən keçirildikdə, düzgün başa düşülə və adekvat izah oluna bilər.

Şüur və fəaliyyətin vəhdəti, psixikanın fəaliyyətdə inkişafı prinsiplərinin tətbiqi ilə psixologiya tarixində əslində yeni mərhələ başlayır. Məsələnin kökü ondan ibarətdir ki, psixika və şüur psixologiya tarixi boyu müxtəlif idealist cərəyanlar tərəfindən öyrənilmişdir, lakin onlar psixika və şüuru xarici aləmlə əlaqəsiz, davranış və fəaliyyətdən kənarda tədqiq etmişlər. Bu cəhət əvvəlki mühazirədə haqqında danışdığımız introspektiv psixologiyada bütün aydınlığı ilə təzahür edir. İntrospektiv psixologiyaya görə insanın şüuru ancaq özünümüşahidə və yaxud daxili təcrübə yolu ilə dərk oluna bilərdi.

Şüur və fəaliyyətin vəhdəti prinsipi psixi hadisələri obyektiv surətdə öyrənək üçün yeni yol açdı. Bu prinsipin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, şüur və fəaliyyət bir-birlərinə əks olmadığı kimi onlar bir-birinin eyni də deyildirlər. Şüur və fəaliyyət vəhdətdədir. Şüur fəaliyyətin daxili planını, onun proqramını təşkil edir. Şüur fəaliyyət prosesində formalaşıb inkişaf edir, fəaliyyət

prosesində də təzahür edir. Bu o deməkdir ki, psixika və şüurun qanunauyğunluqlarını özünümüşahidə yolu ilə deyil, yalnız onun fəaliyyətdə-əmək, təlim və oyun prosesində təzahürlərini öyrənmək yolu ilə müəyyən etmək olur.

Şüur və fəaliyyətin vəhdəti, psixika və şüurun fəaliyyətdə inkişafı prinsipləri digər prinsiplərlə birlikdə psixologiyanın tədqiqat strategiyasını müəyyən edir.

Metodologiyanı **konkret metodik priyomların məcmusu** kimi nəzərdən keçirdikdə psixoloji tədqiqatın metodikalarını aydınlaşdırırlar.

Hər bir psixoloji tədqiqatın konkret metodikası olur. Konkret tədqiqat metodikası ümumi və xüsusi metodologiya əsasında işlənir.

Konkret tədqiqat metodikasını işləyərkən onun elmi xarakter daşımasına xüsusi diqqət yetirmək lazımdır. Bu zaman tədqiqatın səmərəli olmasını şərtləndirən meyarları nəzərə almaq lazımdır. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Metodun validliyi- tədqiqat metodları tədqiqatın məqsəd və vəzifələrinə müvafiq olmalı, nəzərdə tutulan bu və ya digər əlaməti müəyyən etmək və ölçmək imkanı verməlidir.

2. Metodun mötəbərliyi- tədqiqatın metodikasını elə işləmək lazımdır ki, o hətta müxtəlif şəraitdə təkrar edildikdə, eyni nəticə alınsın.

3. Metodun reprezentativliyi- kütləvi prosesləri tədqiq edərkən rəyi öyrəniləcək adamları elə seçmək lazımdır ki, bu zaman sosial qrupların nisbəti düzgün nəzərə alınsın.

4. İnformasiyanın dəqiqliyi-tədqiqat prosesində nə qədər çox adam öyrənilsə, informasiyanın dəqiqliyi bir o qədər yüksək olar.

Tədqiqatın keçirilməsində aşağıdakı mərhələləri fərqləndirirlər:

I – hazırlıq mərhələsidir. Bu mərhələdə müxtəlif yollarla müşahidə, anket və s. İlkin məlumat toplanır. Bunların əsasında tədqiqatın empirik (faktların ayır edilməsi, tədqiqat metodlarının işlənilməsi), məntiqi (bir müddəadan digərinin çıxarılması, onların arasında əlaqənin müəyyən edilməsi) və nəzəri (səbəbin axtarılması, prinsiplərin aşkar edilməsi, fərziyyə və ya qanunların müəyyən edilməsi) vəzifələri həll edilir. Bu zaman tədqiqatın nəzəri problemlərinin işlənilməsinə xüsusi diqqət yetirlməlidir. Fərziyyənin formulə edilməsi psixoloji tədqiqatda mühüm yer tutur. Bir çox psixoloji tədqiqatların müasir tələblərə cavab verməməsi, onlarda fərziyyənin olmaması və ya zəif olması ilə bilavasitə əlaqədardır.

Tədqiqatın II mərhələsi eksperimental xarakter daşıyır. Bu mərhələdə tədqiqatın metodikası reallaşdırılır. Yəni müxtəlif metodların tətbiqi ilə empirik faktlar toplanır.

Tədqiqatın III mərhələsində tədqiqat materialları **kəmiyyət baxımından təhlil** olunur.

IV mərhələdə isə materiallar psixoloji nəzəriyyə əsasında **şərh** edilir. Fərziyyənin düzgünlüyü və ya səhv olması aydınlaşdırılır, tədqiqatın nəticələri şərh edilir.

2. Psixologiyanın tədqiqat metodlarının təsnifatı

Psixologiyanın tədqiqat metodlarını 4 qrupa bölürlər:

I- Təşkilati metodlar. Tədqiqat həmin metodların köməyi ilə təşkil olunur. Bura müqayisəli, longityudal (uzunmüddətli) və kompleks metodlar aid edilir.

II-Elmi faktlar əldə etməyin emprik üsullarından ibarətdir. Bura aşağıdakılar aid edilir:

-müşahidə və özünümüşahidə

-eksperiment (laborator, təbii)

-psixodiaqnostik metod (testlər, anketlər, sosiometriya, intervyu və s.)

-fəaliyyət məhsullarının təhlili priyomları (məsələn, şagirdlərin işlərinin qiymətləndirilməsi, rəsmlərinin, inşasının və s)

-bioqrafik metod (insanın həyat yoluna aid faktların, tarixlərin və hadisələrin, sənədlərin və s. təhlili)

-modelləşdirmə və s. metodları aid edilir.

III-Materialların işlənilməsi priyomlarını əhatə edir. Bura kəmiyyət və keyfiyyət təhlili metodları aid edilir. Bu zaman materiallar tip, qrup və variantlara görə təsnif olunur, təhlil üçün səciyyəvi nümunələr seçilir və s.).

IV qrup metodlar şərh metodları adlanır. Bu metodlar struktur və genetik metodları müxtəlif variantlarından ibratədir. Onların köməyi ilə psixi proses və xassələrin strukturu öyrənilir. Müəyyən yaş dövründə inkişaf xüsusiyyətləri araşdırılır.

3.. Əsas və köməkçi tədqiqat metodları

Rubinşteyn isə metodları **əsas və köməkçi** olmaqla iki yerə bölür. Əsas metodlara o, muşahidə və eksperimenti, köməkçi metodlara isə söhbət, anket, test, fəaliyyət məhsullarının öyrənilməsi metodlarını və s. aid edir.

10. Psixologiyanın tədqiqat metodlarının xarakteristikası-Müasir psixologiyada geniş tətbiq olunan metodlar aşağıdakılardır:

1.Müşahidə-psixoloji hadisələrin cərəyanına müdaxilə etmədən onu baş verdiyi şəraitdə məqsədəuyğun müntəzəm surətdə izləməyi nəzərdə tutur. Müşahidənin aşağıdakı növləri vardır:

İştiraklı müşahidə-bu zaman tədqiqatçı əmək qruplarında müxtəlif münasibətləri öyrənmək üçün həmin sahədə işə girir, müşahidə ediləcək hadisələr qoşulur. Bununla da, hər hansı mühitdə fəaliyyət göstərən adamların keçirdikləri hiss və həyəcanları bilavasitə özü yaşamalı olur, oradakı şəxsiyyətlərarası münasibətləri dəqiq surətdə öyrənmək üçün təbii prosesin iştirakçısına çevrilir. Lakin situasiyanı dəyişməyə çalışmır.

İştiraksız müşahidə-bu cür müşahidədə isə tədqiqatçı müşahidə etdiyi hadisənin gedişini kənardan izləyir.

Sistematik müşahidə-müəyyən vaxt ərzində hərəkət, vəziyyət və proseslərin qeydə alınmasının müntəzəmliyi ilə səciyyələnir.

Təsadüfi müşahidə- qabaqcadan planlaşdırılmamış hadisənin, şəraitin müşahidəsidir.

Müşahidə metodunun tətbiqinə aşağıdakı şərtlər verilir:

1. Müşahidə elmi cəhətdən mühüm problemin öyrənilməsinə yönəlməlidir.

2. Müşahidə mütəşəkkil və ardıcıl surətdə aparılmalıdır.

3. Psixoloji hadisəni daha ətraflı öyrənmək üçün həmin hadisə müxtəlif şəraitdə nəzərdən keçirilməlidir.

4. Elmi muşahidənin nəticələri daha dəqiq surətdə qeyd edilməlidir və lazım gəldikdə asanlıqla bərpa olunmalıdır.

5. Müşahidə və onun nəticələrinin təhlili müşahidəçidən obyektivlik tələb edir.

Müşahidənin bir sıra nöqsanlı cəhətləri də vardır:

1. Müşahidə ilə qrupda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin bütün çalarlarını əhatə etmək olmur.

2. Müşahidəçini maraqlandıran cəhətin özünü nə zaman büruzə verəcəyini qabaqcadan müəyyənləşdirmək çətin olur, onu gözləmək lazım gəlir.

3. Digər nöqsanlar müşahidəçinin öz fəaliyyəti ilə bağlıdır.

2. Eksperiment – nisbətən qısa müddətdə daha dəqiq nəticə əldə etmək imkanı verir. Ayrı-ayrı kəmiyyətlər arasında səbəb-nəticə münasibətləri ancaq eksperiment metodu ilə müəyyən olunur.

Eksperimental tədqiqatın aşağıdakı əsas tərkib hissələri fərqləndirilir:

1. Eksperimentator (yəni tədqiqatçı, tədqiqatı təşkil edən şəxs).

2. Eksperimental amil. Eksperimentator tərəfindən irəli sürülmüş şərt.

3. Eksperimental şərait. Tədqiq edilən şəxsiyyətin və ya qrupun ətraf mühiti, əhatəsi, şəxsiyyətin rəftar və darvnışına təsir edən amillər.

4. Eksperimental obyekt (tədqiqatın obyekti), başqa sözlə, eksperimental şəraitə salınan şəxslər.

Eksperiment zamanı eksperimentator iştirakçıları müxtəlif situasiyalara salır. Bir və ya bir neçə amili dəyişir, o birilərini isə olduğu kimi saxlayır.

Eksperimental tədqiqat zamanı tədqiqatçı ona lazım olan şəraiti özü yaradır. Eksperiment prosesində eksperimental və kontrol qruplar yaradılır. Eksperimental qrupun materialları kontrol qrupun materiallarına nəzərən təhlil olunur.

Başqa sözlə desək, hər bir eksperimental tədqiqatda müəyyən bir fərziyyə irəli sürülür, **asılı olmayan dəyişən** (bu dəyişən eksperiment iştirakçılarının davranışından asılı olmayan dəyişəndir. Bu dəyişənlə tədqiqatçı istədiyi kimi manipulyasiya edir), **asılı dəyişən** (tədqiqatçının müşahidə etdiyi dəyişəndir və daha çox tədqiq olunanın davranışı ilə bağlı olur), **eksperimental qrup və kontrol** (nəzarət) **qrup** olur. **Asılı olmayan və asılı dəyişənləri** aşağıdakı misal üzərində izah etməyə çalışaq:

Tutaq ki, tədqiqatçı narkotik maddənin insanın hafizəsinə təsirini öyrənmək istəyir. Bu məqsədlə laboratoriyaya dəvət edilmiş narkotikdən asılı olan tədqiq olunanlara içərisində müxtəlif dozada marixuana olan şirniyyat verilirdi (1-ci qrupa 5 milliqarm, 2-yə 10, 3-cə 15, 4-cüyə isə 20 milliqram). Onlar şirniyyatı yeyəndən sonra bu şəxslərə müəyyən sözlər sırası təqdim edilir. Onlar bu sözləri yadda saxlamalı və bir həftə sonra yenidən laboratoriyaya gələrək həmin sözləri yada salmalı idilər. Bu zaman yada salınan sözlərin kəmiyyəti faizlə hesablanır və beləcə qəbul edilmiş narkotik maddə ilə yada salınmış sözlərin sayı arasında səbəb-nəticə əlaqəsi axtarılırdı. Bu eksperimentdə **asılı olmayan dəyişən** tədqiq olunanlara **eksperimentator tərəfindən təqdim edilmiş narkotik maddənin miqdarı**, dozası idi (tədqiqatçı onu istədiyi miqdarda təqdim edirdi), **asılı olan dəyişən** isə **bir həftə sonra tədqiq olunanların xatırladıqları sözlərin kəmiyyəti** idi.

Müşahidədən fərqli olaraq eksperiment zamanı öyrənmək istədiyimiz obyektə müəyyən təsir göstəririk. Bu təsir isə müxtəlif ola bilər. Buraya məsələn, iş şəraitinin, iştirakçıların tərkibinin, qarşıya qoyulan məsələnin xarakterinin dəyişdirilməsi və s. daxil edilə bilər, yaxud obyektə təsir edən amillərin kəmiyyətinin, ardıcıllığı dəyişdirilə bilər. Buna eksperimental şərait də deyilir. Belə bir şərait nəticəsində öyrəndiyimiz hadisəni başqalarından təcrid edə bilirik, yoxlama prosesini dəfələrlə təkrar etmək olur, lazımi nəticəni əldə etmək üçün əlverişli şərait yaradırıq, onu dəyişdiririk və s. Eksperiment zamanı tədqiqatçı fəal tərəf kimi çıxış edir. Müəyyən hadisənin mahiyyətini aydınlaşdırmaq üçün özü zəruri şəraiti yaradır.

Beləliklə də, eksperimental tədqiqatda tədqiqatçı şəraiti özü yaradır, tədqiqatın məqsədindən asılı olaraq bir neçə şəraiti dəyişməz saxlayır, başqalarını isə dəyişir. Bununla da, psixi hadisələrdə baş verən dəyişiklikləri şərtləndirən səbəbləri daha dəqiq surətdə aşkar etməyə müvəffəq olur.

Eksperimentin aşağıdakı növlərindən istifadə olunur:

Laborator eksperiment-laboratoriyada və ya xüsusi otaqlarda aparılır, burada müxtəlif cihazlardan və texniki vasitələrdən də istifadə edilir.

Lakin belə eksperimentin qoyuluşu bir sıra çətinliklə bağlıdır: Eksperimentin obyekti sadəcə canlı orqanizm deyil, yüksək şüura malik insanlardır. İnsanlar özlərin üzərində

eksperiment qoyulduğunu hiss etdikdə, istər-istəməz onların rəftar və davranışlarında, emosional aləmində müəyyən dəyişikliklər özünü büruzə verir. Bu da eksperimental şəraiti çətinləşdirir. Həmin çətinliyi aradan qaldırmaq üçün nisbətən süni səciyyə daşıyan laborator eksperiment ilə yanaşı təbii eksperiment növündən də geniş istifadə edilir. Ən etibarlı nəticələri **təbii (çöl)** eksperimentlər sayısında əldə etmək mümkündür. **Bu eksperiment ilk dəfə Lazurski tərəfindən 1910-cu ildə** tətbiq edilmişdir. Bu zaman xüsusi eksperimental şərait yaradılmır. Hadisə adi təbii şəraitə öyrənilir. İştirakçılar isə eksperimentin aparıldığını hiss etmirlər. Baş verənləri təbii hadisələr kimi qavrayırlar.

Formalaşdırıcı eksperiment-tədqiqat prosesində bu və ya digər şəxslərin öyrədilməsini, onlarda müəyyən keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsini nəzərdə tutur.

Psixologiyada **psixodiaqnostika** məqsədi ilə XIX əsrin sonlarından başlayaraq testlərdən istifadə olunur. **Test** sınaq mənasını verir. Psixologiyada da bu mənada işlədilir və fərdi fərqləri öyrənmək məqsədi ilə tətbiq edilir. Testlərin köməyi ilə psixoloq şəxsiyyətin müəyyən psixoloji keyfiyyətlərini təyin etməyə çalışır. Testlər müxtəlif tapşırıq və suallar şəklində işlənilir. Tetslərin köməyi ilə müəyyən qabiliyyətlərin, vərdişlərin, bacarıqların olmasını və ya olmamasını aşkar etməyə, şəxsiyyətin bəzi keyfiyyətlərini daha dəqiq xarakterizə etməyə, bu və ya digər peşə sahəsində iş üçün yararlılıq dərəcəsini aydınlaşdırmağa çalışırlar.

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 vərdişlərə 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 koeffisenti (İQ) aşığıdakı formulla ölçməyi məyyənləşdirmişdir:

$$\text{İQ}=\frac{\text{ƏQLİ YAŞ}}{\text{XRONOLOJİ YAŞ}}*100$$

Hal – hazırda psixodiaqnostik tədqiqatlarda D.Vekslerin şkalasından, «proqressiv Raven matrisasından», R.Amtxauerin əqlin (intellektin) strukturu testindən, Q.Y.Ayzenqin «öz qabiliyyətlərinizi yoxlayın», «özünüzün əqli inkişaf koeffisentinizi 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 şərhi 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 vərəqədə 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 tamlıqda öyrənməyə imkan verən metodikadır. Bu cür testlərə Rorşarx testini, tematik apperseptiv 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)

4.Sosiometriya-kiçik qruplarda şəxsiyyətlərarası münasibətləri tədqiq etmək üçün istifadə olunur. Bu metodun müəllifi **Morenodur.**

Bu metodun köməyi ilə qrupdakı daxili qarşılıqlı münasibətlərin dinamikası, qrupdaxili və qruplararsı ünsiyyət prosesini müəyyənləşdirmək, kollektivdəki qruplaşmaları, qrupdaxilindəki yaxınlıq və uzaqlığı, kollektiv üzvlərindən kimin təcrid edildiyini, kimin ciddi nüfuza malik olduğunu və müəyyənləşdirmək mümkündür.

Burada sosiometrik meyarlardan, yəni hər sınanılan adamın cavab verəcəyi konkret suallardan (məsələn, kiminlə səyahətə çıxmaq istərdi : I kiminlə, II kiminlə , III kiminlə) istifadə edilir. Kommunikativ meyardan qrupda rəsmi münasibətləri öyrənmək üçün istifadə edilir. Bu meyar real münasibətlərlə yanaşı arzu edilən qarşılıqlı münasibətləri də əks etdirir (tapşırığı yerinə yetirmək üçün kiminlə getmək istərdin və ya istəməzdin).

Qnostik meyar qrup üzvləri arasında perseptiv münasibətləri əks etdirir. (Kim sizinlə oturmaq istərdi). Bu metodun nəticələri əsasında cədvəl və sosioqram tərtib olunur, qrupdakı şəxsiyyətlərarası münasibətləri bildirmək üçün xətti işarələrdən istifadə olunur. Hər suala cavab verilərkən 3 nəfərin adı qeyd edilir və ən çoxu 4 sualdan istifadə etmək olar. Bu metodun nəticələri əsasında cədvəl və sosioqram tərtib olunur, qrupdakı şəxsiyyətlərarası münasibətləri bildirmək üçün xətti işarələrdən istifadə olunur. Müsbət əlaqələr – arzu olunan münasibət düz xəttlə, arzu olunmaz, mənfi əlaqə qırış xətlərlə, A ilə B arasında arzu olunan qarşılıqlı münasibətlər ⟷ bu cür xəttlə, və s. işarələnir.

Sosiometrik cədvəl formasına görə idman cədvəllərini xatırladır. Cədvəldə şaquli xətt üzrə tədqiqatda iştirak edənlərin (əvvəl qızların, sonra oğlanların) adı və soyadı əlifba sırası ilə yazılır. Üfqi xətt üzrə onların sıra nömrəsi qeyd olunur. Sonra bu əsasda sosioqram tərtib edilir. Sosioqram 4 konsentrik dairədən ibarətdir. Onu iki hissəyə bölürlər sağda oğlanları, solda isə qızları müvafiq surətdə üçbucaq və dairə işarələri ilə göstərirlər. 6 və daha çox səs toplamış şəxslər mərkəzdə 1-ci dairədə, 3-5 səs alanlar 2-ci, 1-2 səs alanlar isə 3-cü dairədə yerləşdirilir. Heç səs almayan şagirdlər isə 4-cü dairədə qeyd olunur. Bu o deməkdir ki, 1-ci və 2-ci dairəyə

düşmüş şəxslər qrupda əlverişli mövqe(lider) tutur. 3-cü xüsusilə 4-cü dairəyə daxil olmuş şəxslərin isə kollektiv içərisində mövqeyi əlverişli deyil.

İntervyu-ictimai rəyi, şəxsiyyətlərarası münasibətləri öyrənmək üçün tətbiq edilən metodlardan biridir. Bu zaman hər hansı məsələ haqda müəyyən bir şəxsin mülahizəsi soruşuluq. İntervyu tədqiqatın başlanğıc mərhələsində, ilkin məlumat toplamaq üçün tətbiq edilir.

İntervyunun aşağıdakı növləri var:

1.Standartlaşdırılmış intervyu-bu zaman suallar, onların ifadə forması sırası qabaqcadan müəyyən edilir.

2.Standartlaşdırılmamış intervyu-konkret vəziyyətdən çıxış edərək müəyyən suallar verilir.

3.Yarıstandartlaşdırılmış intervyu-zəruri sayılan suallarla yanaşı, vəziyyətdən asılı olaraq başqa suallar da verilir.

İntervyu zamanı açıq, qapalı, gözlənilməz və s. suallardan istifadə edilir.

Qapalı suallar «hə» və ya «yox» cavabı tələb edən suallardırsa, açıq suallar məsələyə daha ətraflı münasibət bildirmək imkanı verir.

Anket metodu- bu zaman suallara yazılı cavab alınır. Anketdən müəyyən məsələ barəsində ictimai rəyi öyrənmək üçün istifadə olunur. Psixologiyada bu metoddan daha çox diaqnostik məqsədlə istifadə edilir.

Fəaliyyət məhsullarının təhlili- bu halda fəaliyyətin özü deyil, ancaq onun məhsulu öyrənilir.

Modelləşdirmə- bu metoddan o zaman istifadə edilir ki, tədqiqatçını maraqlandıran psixoloji təzahürü sadəcə müşahidə, test və ya eksperimentin köməyi ilə tədqiq etmək çətin olur və ya ümumiyyətlə mümkün olmur. Belə halda tədqiq edilən fenomenin süni modeli yaradılır. Həmin model onun əsas parametrlərin təkrarlayır. Məhz bu model əsasında həmin fenomeni detallıqla tədqiq edir və onun təbiəti haqda nəticə çıxarırlar. Modellər texniki, məntiqi, riyazi və kibernetik ola bilər. Riyazi model araşdırılan təzahürlər arasındakı münasibətləri formul şəklində ifadə edir.

Texniki modelləşdirmə tədqiq edilən təzahürü xatırladan cihazın yaradılmasını nəzərdə tutur.

Kibernetik modelləşdirmə model kimi informatika və kibernetika sahəsindən anlayışların istifadəsinə əsaslanır.

Məntiqi modelləşdirmə riyazi məntiqdə tətbiq edilən ideya və simvolikaya əsaslanır.

MÖVZU 3. PSİXİKANIN TƏKAMÜLÜ

Canlı orqanizmin - bitki və heyvanların biotik (bioloji cəhət-dən əhəmiyyətli) təsirlərə cavab vermə qabiliyyətinə qısıqlanma deyilir. Qıcıqlanma elementar formada hələ birhüceyrəli orqanizmdo özünü göstərir: onlar mühitin təsirinə seçici səciyyə daşıyan hərəkətlə cavab verirlər.

Mühitin təsirinə seçici surətdə cavab vermək nə deməkdir? Tutaq ki, xarici aləm canlı orqanizmə biotik və abiotik (bioloji səhətdon əhəmiyyətsiz və ya zərərli) təsir göstərə bilər. Birinci halda canlı orqanizm qıcığa yaxınlaşır, ikinci halda isə ondan uzaqlaşır. Bunu başa düşmək üçiin, gəlin, cansız təbiətdə inikasın xüsusiyyətlərini yada salaq.

Cansız təbiətdə inikas yalnız xarici təsirlərin gücü və xarakterindən asılıdır. Məsələn, qayanın aşılanmasını xatırlaym: dəniz tərəfindən yuyulan qaya suya müəyyən müqavimət göstərir - dalğalar qayaya dəyib parçalanır, lakin tədricən qaya da dağılır. Cansız təbiətdəki inikasın bütün formalarında biz bu xüsusiyyəti görə bilərik. Halbuki canlı materiyada inikas keyfiyyətcə yeni xüsusiyyətlər kəsb cdir. O, yalnız xarici təsirlərin gücü və xarakterindən deyil, həm də orqanizmin daxili vəziyyətindən (tutaq ki, as və tox olmasından) asılı olur. O, acdırsa, qidaya yaxınlaşır, toxdursa, yerindən tərpənmir vo ya ondan müxtəlif formalarda uzaqlaşır. Bu o deməkdir ki. Hər bir canlı orqanizm bütün xarici qıcıqlara seçici (fəal) münasibət bəsləyir. Onda yeni xassə:

- özünütənzimetmə xassəsi nəzərə çarpır. Başqa sözlə, bioloji inikas özünün ilk sadə formalarından başlayaraq fəal xarakter daşıyır.

Təkamül prosesində heyvanlarda qıcıqlanmanın yeni fonnası -həssas1ıq meydana çıxır. Heyvan biotik təsirləri daha adekvat surətdə, məsələn, iyinə, rənginə və ya formasına görə fərqləndirməyə başlayır. Bu, artıq sadə formada duyğunun əmələ gəlməsi deməkdir.

Beləliklə, uzunmüddotli təkamül proscsində psixika əmələ gəlir və tədricən, o, müxtəlif fomıalarda - duyğu, qavrayış, hafizə və s. psixi proseslor kimi təzahür ctməyə başlayır. Psixikanın filogenezdə (yunanca phule - növ, genesis - doğulma, mənşə deməkdir), yəni təkamül prosesində əmələ gəl-məsi və inkişafı mürəkkəb və çoxcəhətli prosesdir. O, müxtəlif amillərlər, xüsusilə mühitin təsirləri və sinir sisteminin təkamül və inkişafı ilə bağlıdır.

Canlı orqanizmin mövcudluğu mühitin, həyat şəraitinin təsirləri ilə şərtlənir, onunla təyın olunur. Sadə bir misal göstərək: mühitdə temperatur yüksəldıkdə, orqanizmin kimyəvi reaksiyalarının sürəti artır, aşağı düşdükdo isə azalır. Heyvanlann hamısı eyni cür hərəkət edirmi? Şübhəsiz ki, yox. Birhüceyrəli orqanizmlər bu zaman məhv olur. Halbuki Ş sox isti

havada xortumu ilə üstünə su çiləyir, ağacların kölgəsində gizlənən meymun hətta özü üçün sərin yer düzəldir. Bəs, bu nə ilə əlaqədardır?

Gəlin bir məsələyə diqqət yctirək: ilk baxışda adama elə gəlir ki, eyni bir yerdə - Qızılağac qoruğunda vo ya Altıağac meşələrin-də yaşayan müxtəlif heyvanlann mühiti eynidir. Halbuki hcyvanla-rın növündon, cinsindon, inkişaf səviyyəsindon asılı olaraq eyni bir qıcıq biri üçün biotik ohəmiyyot kəsb cdir, o biri üçün isə tamamilə əhəmiyyotsizdir.

Biz onların həyat şəraitində ciddi forqlərə rast gəlirik. Bu, birinci növbədə, ondan ırəli gəlir ki, hər hansı bir qıcıq heyvanlann hamısı üçün eyni dərəcədə biotik qıcıq deyildir. Tulaq ki, ət biri üçün biotik əhəmiyyət kəsb etdiyi halda, o biri üçün, tamanıilə əhəmiyyətsizdir. Onların yaşayış tərzi də bir-birindən forqlənir. Biri, məsələn, meymun ağacda yaşayır, başqasının, tutaq ki, quşların həyat tərzi isə tamam basqadır. Yaxud delfın suda yaşayır. Onların bədən quruluşunun da ohomiyyəti az deyildir. Burada başqa amillərin də rolunu qeyd ctmok olar. Lakin heyvanlann davranışının psixoloji baxımdan təhlili əsaslı surətdə göstərir ki, heyvanın mühitə uyğunlaşması bilavasitə onun sinir sisteminin xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Həyat şəraiti mürəkkəb- ləşdikcə, sinir sistcmi daha yüksək səviyyədə inkişaf edir, sinir sistemi inkişaf etdikcə, heyvanın mühitlə əlaqəsi genişlənir, mürəkkəbləşir. "Sinir sistemi də təkamül prosesinin məhsuludur. Onun aşağıdakı növlərini fərqləndirirlər: a) torvari, yaxud səpgin sinir sistemi, b) düyünlü sinir sistemi, v) borulu sinir sistemi.

Torvari sinir sistemi on bəsit sinir sistemidir. Hidropoliplərdə, meduzalarda və s. sinir hüceyroləri bədənin səthinə tor şəklindo səpələnərək bir-biri ilə çıxıntılar vasitəsilo birləşir. Hər hansı bir sinir hüceyrəsində əmələ gələn oyanma bütün hüceyrələrə yayılır və təsir edən qıcığa hidıopolip və ya meduza bütün bodənini yığmaqla cavab verir. Torvari sinir sistemindən fərqli olaraq düyünlü sinir sistemində sinir hüceyrələri qruplaşır, mərkəzi düyünlər əmələ gəlir: sinir hüceyrələri əsas etibarilə heyvanın mühitlə daha çox təmasda olan baş hissəsində toplaşır və sinir sisteminin aşağı ətraf hissəlori yuxan mərkəzi hissələrə tabe vəziyyətdə olur. Soxulcanların, həşə- ratların və s. sinir sistemi düyünlü sinir sisteminə misal ola bilər.

Düyünlü sinir sistemi daha çox qıcıq qəbul etməyə və işləməyə imkan yaradır: baş düyün müxtəlif qıcıqları qəbul cdir və təhlildən keçirir. Medu- zalara nisbətən soxulcanlann və həşəratlann davranışı daha da mürəkkəbləşir.

Borulu sinir sistemi ali sinir sistemi tipidir. O, boruda yerləşən sinir hüceyrələrinin birləşməsindən ibarətdir (məsələn, xordalılarda). Təkamül nəticəsində onurğalılarda onurğa beyni (haramilik) və baş beyin (beyin) - mərkozi sinir sistemi meydana gəlmiş və inkişaf etmişdir. Sinir sisteminin inkişafı ilə yanaşı olaraq, heyvanlarda hiss üzvləri də inkişaf edir və

təkmilləşir. Sinir sisteminin və reseptorların inkişafından asılı olaraq psixi inikas forması da mürəkkəbləşir. Heyvanlarda yeni psixi funksiyalar meydana gəlir və təkamülün nisbotən aşağı mərhələsində özünü göstərən psixi funksiyalar (duyğular, qavrayış, hafızə və s.) təkmilləşir. Sinir sistemi nə qədər mürəkkəbdirsə, psixika da bir o qədər təkmilləşmiş olur.

Baş beynin inkişafı onurğalıların təkamülündə xüsusi əhəmiyyət kəsb edir Baş beyində müxtəlif funksiyaları yerinə yetirən lokallaşdılmış müəyyən sahələrdə yer tutan mərkəzlər yaranır. Bu məkəzlər xüsusi sinir törəmələri - assosiasiya zonaları vasitəsilə qarşılıqlı əlaqəyə girir, Heyvan nə qədər yüksək inkişaf etmiş olursa, həmin zonalar bir o qədər təkmilləşmiş olur. Mərkəzi sinir sisteminə malik heyvanlar mühitin təsirlərini daha adekvat surətdə əks etdirirlor. Yüksək surətdə toşəkkül etmiş heyvanlarda sinir fəaliyyətinin əsas fondunu şərti reflekslərin məcmusuyu təşkil edir.

Beləliklə, aydın olur ki, psixi funksiyalar heyvanın yaşayış şəraitindən və sinir sisteminin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq inkişaf cdir. Bos, bu xüsusiyyətlər onla-rın davranışında pesə əks olunr? Torvari sinir sisteminə malik olan heyvanlar mühitin təsirlərinə əsasən tropizmlər formasında qeaksiya göstərirlor. Düyünlü sınir sistemi səviyyəsində heyvanların davramşında tropizmlor müşahidə olunsa da, əsas yeri instınktıv davranış forması və ya instinktlər tutur. Onların davranışında vərdişlər də özünəməxsus rol oynamağa başlayır. Borulu sinir sistemi səviyyəsində isə qeyd olunan davranış formalan ilə yanaşı intellektual davranışa rast gəlirik.

Tropizmlər nədir? Onlar pesə təzahür edirlər?

Tropizm (yunanca tropos - dönmək, istiqamət deməkdir) termini ilk dəfə bitkilərin günəşə doğru hərəkətlərini təsvir etmək məqsədilə işlədilmişdir. (Azərbaycan dilində «günəbaxan» sözü bu cəhətdən maraqlıdır.) Fransız psixologiyasında tropizm tcrmininin sinonimi kimi «taksis» (yunanca taxis - qayda, uyğunlaşma deməkdir) terminindən istifadə olunur. Bizim ədəbiyyatda bitkilərin müvafiq reaksiyaları daha çox tropizm, heyvanlann reaksiyaları isə taksis sözlərilə ifadə olunur. Bəzən həmin sözlərdon sinonim sözlər kimi də istifadə olunur.

Tropizm və ya taksisin iki mərhələsini fərqləndirirlər, birinci mərhələdə canlı orqanizm müvaflq qıcıq (işıq, kimyəvi, mexaniki və s.) istiqamətinə yönəlir, ikinci mərhələdə həmin istiqamotdə yerini doyişir. Ali heyvanlarda hafızənin inkişafı zəmininde mnemotaksis (yunanca mnemotaxis - yadda saxlamaq deməkdir) müşa-hidə olunur: heyvan müəyyən ərazidə davranış üçün mühüm olan oriyentirləri yadında saxlayır. Heyvanın inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq tropizm və ya taksis müxtəlif formalarda özünü göstərir.

I n s t i n k 11 ə r (latınca - instinktus - oyanma demokdir) genetik cəhətdən tropizmlərlə bağlı olsa da, mahiyyət etibarilə yeni davranış forması kimi mcydana çıxır. İnstinkt termini müxtəlif vaxtlarda müxtəlif məzmun ifadə etmişdir. Bir sıra hallarda şüurun əksini təşkil edən

halları, bəzən insanın siv» hərəkətlərini, insan psixikasında «heyvani cəhətləri», bəzən isə mürəkkəb şərtsiz refleksləri ifadə etmək üçün instinkt terminindən istifadə olunmuşdur. Müasir psixologiyada terminin mənası dəqiqləşmişdir; o, elmi termin kimi «genetik cohətdən təsbit olun-muş», «irsən möhkəmlənmiş», «anadangəlmə davranış» mənasını ifado edir.

İnstinktiv davranış forması zəncirvari xarakter daşıyır: o, hər hansı bir qıcığın (iy, səs, duruş, dəri reaksiyaları, rəng və s.) təsiri ilə əmələ gəlir və ardıcıl surətdə davam edir. Müxtəlif hallarda hörümçəyin tər toxumasını, bal ansının şan qayırmasını müşahidə etsəniz, bunu asanlıqla müəyyən edə bilərsiniz. İlk baxışdan bu hərəkotlər məqsodouyğun hərəkətlərə bənzəyir, əslində isə belə deyildir. Aşağıdakı misallar bu sahədən səciyyəvidir: - əgər bal üçün nəzərdə tutulmuş şanının arxa tərəfini kəssək, arı yararsız şana mümafiq miqdarda bal doldurur vo balın o biri tərəfdən axmasına baxmayaraq şanın üzünü mumla suvayır.

Zooparkda saxlanan Nero adlı şirə bədbəxlik üz vermişdi: xəstəlikdən sonra tükləri tökülmüşdü. Onunla bir qəfəsdə qalan digər vəhşilər keçəl şirə məhəl qoymayır və tez-tez ona hücum cdirdilər. Psixoloqlar Nero üçün süni yal düzəltməyi təklif etmişlər. Şir təklifın onun xcyrinə olduğunu hiss edibmiş kimi parikin geydirilməsinə mane olmamışdır. Pariki geydirəndən sonra şirlərin Neroya qarşı reaksiyası o dəqiqə dəyişmişdir.

Bu cəhətdən aşağıdakı misal da maraqlıdır: qarışqada feromon adlı ifrazat hasil edən vəzilər vardır. Başqa qanşqalar bu feromonların kimyəvi tosirini duyur. Tozə ölmüş qarışqa müəyyən feromon ifraz edir. Onda bir-iki gündən sonra çürüntü iyi əmələ gəlir. Bu çürüntü iyini duyan qarışqalar ölünü yuvadan bayıra çıxarır. Bu instinktiv davranışdır. Qarışqaların ölü qanşqanı düşünmədən yuvadan kənara atdıqlarını sübut etməkdən ötrü belə bir təcrübə aparmışlar: ölü qarışqada hasil olan çürümə məhsulunu diri qarışqanın üstünü çəkirlər.

Başqa qarışqalar iyin təsiri nəticəsində diri qarışqanı, onun müqavimət göstərmosinə baxmayaraq, ölü qarışqa kimi yuvadan bayıra atırlar. Diri qarışqa yuvadan uzaqda qalmayır və yenidən öz yuvasına qayıdır. Lakin üzərino sürtülmüş çürüntü məh-sulunun tosiri onu yenidən ölü kimi yuvadan uzağa apannağa vadar edir. Diri «meyitin» yuvadan uzağa daşınması şəklində olan belə instinktiv hərəkət təcrübəni aparan şəxs tərəfindon qarışqanın üzərinə çəkilmiş məhlul öz təsirini itirənə qədər davam edir.

Instinktiv davranış formalanna heyvanlann hamısında geniş təsadüf olunur. İnkişaf etmiş heyvanlarda onlar daha mürokkəb xarakter daşıyır.

Məsələn, yaşlı ali meymunlarda instinktiv davranış ibtidai heyvanlann instinktindon əsaslı surətdə fərqlənir. Ali meymunlarda (xüsusən şinpanzedə) anadangəlmə davranış forması olan yuva tikmək instinkti mövcuddur. Tobii şəraitdə onlar budaqlarda yuva qururlar. Müşahidələr

göstərir ki, meymunlann yuva qurmaları onların materialı seçərkən praktik təhlildən istifadə etmələrinə, yəni onları yararhlığına görə ayırmalanna səbəb olur. Tədqiqatın gedişi prosesində meymunlann quruculuq «fəaliyyəti» gəmiricilərin (siçovulun) yuva qurması ilə müqayiso edilmişdir. Müxtəlif bərkliyə malik olan materialdan, məsələn, ağac budağın-dan və kağızdan həm şimpanze, həm də siçovul eyni tipli yuva qururlar: yuvanın əsasını nisbətən bərk materialdan, iç səthini isə daha yumşaq materialdan düzəldirlər. Əgər şimpanzeyə və siçovula yalnız yumşaq material versək, onlar homin matcrialdan yuva qurmağa başlayırlar.

Şimpanze daha bərk materialı alan kimi, dərhal yuvanı yenidən qurmağa başlayır. Əlinin bir hərəkəti ilo o, yumşaq materialdan düzəltdiyi yuvanı kənara itəloyir, bərk materialı götürür və ondan yuvanın bünövrosini qurmağa başlayır. O, yalnız bundan sonra yumşaq materialdan istifadə edir, onu yuvasının içərisinə» döşəyir. Bu cür şəraitdə siçovullar bork materialı yumşaq materialın üzərinə qoyaraq tikintini davam ctdirirlər. Beləliklə, siçovullardan fərqli olaraq meymunlar, hətta instinktiv surətdə hərəkət edəndə belə, xarici şəraiti nəzərə alırlar.

İnstinktiv davranış anadangkəlmədir. Bu onun başlıca xüsusiyyətidir. Müvafıq qıcıq təsir göstərən kimi instinktiv davranış da bir növ öz-özünə yaranmağa başlayır. Lakin son zamanlar xüsusilə meymunlar üzərində aparılan müşahidələr göstərdi ki, nisbətən mürəkkəb instinktiv davranış tormaları öz-özünə əmələ gəlmir. Onlar əsasən sürü şəraitindo formalaşır. Məsələn, müəyyən edil-mişdir ki, sürüdən təcrid cdilmiş meymun balalarında seksual davranış müşahidə olunmur.

Təcrübə aşağıdakı kimi apanlmışdır: üzərində təcrübə aparılan cavan meymunlardan hər biri ayrıca qəfəsə salınmışdır. Onlar bir-birini görsə və eşitsə də, bir-biri ilə fiziki ünsiyyətə girmək imkanından məhrum idilər, başqa sözlə, seksual oyunların baş verməsi imkanı aradan qaldırılmışdı. Müəyyən vaxt keçdikdən sonra tədqiqatçılar həmin mcymunlardan nəsil almaq məqsədilə onları bir yerə buraxanda məlum oldu ki, seksual davranışm formalaşması bilavasitə qrup effekti ilə şərtlənir.

Mövzu 4. Şüur və şüursuzluq

Plan:

1. Şüurun funksiyaları və əsas xüsusiyyətləri

2. Şüursuzluq anlayışı

3. Şüursuzluq hadisələrin təsnifatı

Şüurun funksiyaları və əsas xüsusiyyətləri.Psixikanın ən yüksək səviyyəsini şüur təşkil edir. Şüur da psixika kimi beynin funksiyasıdır. Şüur psixikanın yalnız insana xas ali səviyyəsidir. Şüur psixikanın ali forması olmaqla insanın başqa adamlarla daimi ünsiyyətində formalaşmasının ictimai-tarixi şəraitinin nəticəsidir. Şüur sanki bütün psixi hadisələrin inkişafının yekunudur. Ona görə də şüur psixologiyanın ən mühüm problemlərindəndir.

Şüurun üç əsas funksiyası vardır:

1. Koqnitiv (ingiliscə cognition - bilik deməkdir)

2. Tənzimetmə

3. Kommunikativ (ingiliscə communicate - məlumat vermək deməkdir)

Psixoloji tədqiqatlar (V.F.Lomov və b.) göstərir ki, həmin funksiyalar bu və ya digər formada psixi inkişafın bütün mərhələlərində təzahür edirlər, lakin şüurun (hər şeydən əvvəl, fərdi şüur nəzərdə tutulur) əmələ gəlməsi və inkişafı ilə onlar keyfiyyətcə yeni xüsusiyyətlər kəsb edirlər.

*Koqnitiv funksiya***.**Koqnitiv funksiya yalnız şüur səviyyəsində biliklərin fəal, məqsədyönlü mənimsənilməsi kimi özünü göstərir. Lakin onun mahiyyətini təkcə biliklərin mənimsənilməsi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Yuxarıdakı cümlədə «məqsədyönlü» sözünə diqqət edin. Koqnitiv funksiyanın mahiyyətini həmin söz daha dəqiq ifadə edir: mənimsənilmiş biliklərin insanın həyat fəaliyyətində istifadə olunması koqnitiv funksiyanın əsasını təşkil edir. Bu mənada da K.Marks göstərirdi ki, «şüurun necə mövcudluğu və onun üçün nəyinsə necə mövcud olması üsulu - bilik deməkdir.» Koqnitiv funksiya fərdi şüurun ictimai şüurla üzvi əlaqəsini bilavasitə ifadə edir. Məsələnin mahiyyəti bundan ibarətdir ki, insanın mənimsədiyi biliklərin - elmi, ideoloji, etik ideyaların, prinsiplərin, normaların və s. özü ictimai-tarixi xarakter daşıyır, onlar ictimai-tarixi praktikanın gedişində neçə-neçə nəslin səyi nəticəsində yaranmış və şüur faktına çevrilmişlər. Hər hansı bir adam onlara yiyələnməklə həm də eyni zamanda ictimai şüurun bərqərar olmuş növlərini mənimsəyir.

Koqnitiv funksiya idrak prosesləri vasitəsilə həyata keçirilir, yəni insan onların köməyilə öz biliklərini zənginləşdirir. Özünün bu xüsusiyyətlərinə görə idrak prosesləri şüurun strukturuna daxil olur.

İdrak prosesləri çoxdur, yuxarıda qeyd edildiyi kimi: duyğu, qavrayış, diqqət, hafizə, nitq, təfəkkür və təxəyyül idrak proseslərıdir. Koqnitiv funksiyanın həyata keçirilməsində onlardan hər biri özünəməxsus rol oynayır. Bir cəhəti ayrıca qeyd etmək lazımdır: tutaq ki, suyu bir qabdan başqa qaba tökmək olar. Biliyi isə bu yolla bir başdan başqa bir başa köçürmək mümkün deyildir. Bilik idrak əməliyyatları vasitəsilə mənimsənilməlidir. İnsan ancaq bu şəraitdə həm də yeni biliklər yaratmaq imkanı əldə edir.

Koqnitiv funksiya yalnız şüur səviyyəsində sözün həqiqi mənasında dərketmə, yəni fəal və məqsədə yönəlmiş halda bilik əldəetmə funksiyası kimi çıxış edir. Bilik şüurun mövcudluq formasıdır, şüur səviyyəsində bilik mənalılıq xüsusiyyətini kəsb edir.

*Tənzimetmə funksiyası.*Tənzimetmə funksiyasının şüur səviyyəsində əsas xarakteristikası onun ixtiyari xarakter daşıması ilə bağlıdır. K.Marks şüurun bu mühüm funksiyasının mahiyyətini belə ifadə etmişdir: «insan nəinki təbiətin verdiyi şeyin formasını dəyişdirir; təbiətin verdiyi şeydə o öz şüurlu məqsədini də həyata keçirir, bu məqsəd bir qanun olaraq insan fəaliyyətinin üsulunu və xarakterini müəyyən edir və insan iradəsini bu məqsədə tabe etməli olur».

Fəaliyyətin məqsədinin formalaşması şüurun funksiyasına daxildir. «Şüurlu məqsəd» anlayışı da bu cəhəti ifadə edir.

Şüurun tənzimetmə funksiyası müxtəlif formalarda həyata keçirilir. Biz iki cəhətə xüsusi diqqət yetirməliyik:

a) şüurlu məqsəd fəaliyyət prosesində özünəməxsus etalon rolunu ifadə edir; insan öz işinin nəticəsini onunla tutuşdurur, öz səhvlərini müəyyən edir və onları aradan qaldırır, yəni əks əlaqə yaradır.

b) insanın fəaliyyəti onun iradəsinin təzahürü kimi həyata keçirilir; o, iradi səy göstərərək qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırır, özünün bütün bilik və istedadını şüurlu məqsədin həyata keçirilməsinə tabe edir.

İnsanın öz davranış və fəaliyyətini şüurlu surətdə tənzim etmək zərurəti onun sosial varlığı ilə şərtlənir. O, ictimai münasibətlərə daxil olarkən, öz davranış və fəaliyyətini tənzim etməlidir, əks halda onun cəmiyyətdə, həyatda özünəməxsus çətinlikləri olacaqdır. İnsanın sosial normaları, qaydaları və prinsipləri mənimsəməsi bu baxımdan xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir və onun özünütənzim etməsi üçün şərait yaradır.

Şüurun kommunikativ funksiyası isə insanların bir-birilə ünsiyyəti prosesində formalaşır.

*Kommunikativ funksiya*bir tərəfdən, insanlar arasında bilik mübadiləsi, onların bir-birinin təcrübəsini mənimsəməsi, digər tərəfdən, bir-birinin davranışını qarşılıqlı surətdə tənzim etməsi prosesi kimi həyata keçirilir. Bu o deməkdir ki, bir adamın şüurunun formalaşmasında onlarla adam iştirak edir. Biz şüuru ictimai məhsul kimi xarakterizə edəndə, birinci növbədə, həmin cəhəti nəzərə alırıq. Özünün bu xüsusiyyətinə görə kommunikativ funksiya xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Psixoloji baxımdan bu prosesin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri ondan ibarətdir ki,başqa insanlarla birgə iş və ünsiyyət şəraitində insanın hisslər aləmi və münasibətlər sistemi təşəkkül edir. İnsanın hisslər aləmi və münasibətlər sistemi vəhdətdədir. İnsanın bütün emosional qiymətləri onun münasibətlərinin xarakteri ilə bağlıdır.

Göründüyü kimi, kommunikativ funksiya sayəsində nəinki insanların bilik və təcrübə mübadiləsi,həm də qarşılıqlı surətdə bir-birinin davranış və rəftarını tənzim etməsi mümkün olur. Kommunikativ funksiya insanın özünü dərk

etməsinə zəmin yaradır. Bu, şüurun başlıca cəhətlərindən biridir. Çünki, özünü dərk edən insan yalnız bir obyektiv varlıq kimi özünü idrak obyektinə çevirmir, həm də ideal, mənəvi dünyasını da əks etdirməyə müvəffəq olur. Bu da ilk növbədə insanın təfəkkürü vasitəsi ilə mümkün olur.

Şüurun funksiyalarında onun əsas xüsusiyyətləri öz əksini tapır. Bunlar aşağıdakılardan ibarətdir:

a) şüur xarici aləm haqqında biliklərin məcmusundan ibarətdir. Şüurun strukturuna ən mühüm idrak prosesləri daxil olur, insanların onların köməyi ilə öz biliklərini daim zənginləşdirir. Bu proseslərin sırasına duyğu, qavrayış, hafizə, təxəyyül,təfəkkür daxil edilə bilər. Beynə təsir edən qıcıqlayıcıların bilavasitə inkası zamanı duyğu və qavrayışın köməyi ilə şüurda dünyanın insan onu necə təsəvvür edirsə elə o şəkildə də hissi mənzərəsi yaranır. Hafizə şüurda keçmişin surətlərini yenidən canlandırmaq, təxəyyül indiki zamanda mövcud olmayan cisimlərin obrazlı modelini yaratmaq imkanı verir. Təfəkkür ümumiləşmiş biliklərdən istifadə etmək yolu ilə məsələ həllini təmin edir. Göstərilən idrak proseslərindən hər hansı birinin pozulması zəruri surətdə şüur pozğunluğuna çevrilir.

b) şüurun mühüm bir cəhəti mənlik şüuru ilə bağlıdır: insan özünü dərk edir, «mənini» «qeyri-məndən» ayırır, öz əməllərini və bütövlükdə özünü şüurlu surətdə qiymətləndirir.

c) insan qarşısına məqsəd qoyur və öz fəaliyyətini həmin məqsəd əsasında tənzim edir. Bu zaman onun motivləri əmələ gəlir. İradi qərar qəbul olunur. İşin icrasının gedişi nəzərə alınır,ona zəruri düzəliş edilir. Xəstəlik nəticəsində və ya hər hansı bir səbəb üzündən məqsədli fəaliyyətin,onun əlaqələndirilməsinin və istiqamətinin həyata keçirilməsi imkanlarının hər hansı bir şəkildə pozulması şüurun pozulması kimi qiymətləndirilir.

d) insanın münasibətləri şüurun mühüm bir cəhətini təşkil edir.

Münasibətsiz şüur yoxdur və ola da bilməz. Bu faktda şüurun mühüm bir xüsusiyyəti öz əksini tapır: insan münasibətləri təkcə intellektual xarakter daşımır, onlar həm də insanın hisslər aləmini ifadə edir. Beləliklə, şüurda intellektual olan affektiv (emosional) olanla üzvi surətdə birləşir. Hər hansi bir cisim və hadisə ancaq bu zəmində insan üçün şəxsi məna kəsb edir.

Müasir psixologiyada şüurun nəzərdən keçirdiyimiz xüsusiyyətlərinə əsasən onun strukturunu təhlil edirlər. Psixiatriya sahəsində əldə edilmiş zəngin təcrübə göstərir ki, həmin xüsusiyyətlər şüurun ən başlıca xüsusiyyətləridir. Bir çox ruhi xəstəliklər zamanı şüurun pozulması məhz onun nəzərdən keçirdiyimiz xüsusiyyətlərindən hər hansı birinin pozulması ilə xarakterizə olunur.

Şüurla dil vəhdət təşkil edir. İnsan xarici aləmdən aldığı təəssüratı ancaq dillə ifadə etdikdə dərk edir. Tutaq ki, biz küçədə onlarla adam görmüşük. Onların hamısı bizim yadımızda eyni dərəcədə qalırmı? Şübhəsiz ki, yox. Bəs, biz gördüyümüz on adamdan hansını yadımızda saxlayırıq? Misal göstərək: onlardan birinin paltosu xoşumuza gəlir. Ürəyimizdə deyirik ki, «nə yaxşı paltodur. Görəsən haradan alıb?». Biz xarici aləmdən aldığımız təəssüratı sözlə ifadə

etdikdə, həmin təəssürat obyektivləşir. Biz onu bu zaman dərk edir və təbii olaraq, yadımızda yaxşı saxlayırıq. Bu o deməkdir ki, dil praktik şüurdur. K.Marks yazırdı: «dil praktik, həm başqa adamlar üçün mövcud olan, həm də ancaq bununla həmçinin mənim özüm üçün mövcud olan, gerçək şüurdur.»

Şüur ictimai məhsul kimi ancaq insana xasdır. Heyvanlar şüura malik deyildir.

Şüursuzluq anlayışı.Şüura malik olan insan qarşıya qoyduğu məqsədə çatmaq, müəyyən işi görmək iqtidarındadır. Çünki o öz davranışını və halətini dərk edir və ona nəzarət edir. Lakin insanın psixikası üçün həm də elə psixi proseslər və təzahürlər qrupu səciyyəvidir ki, bu proseslər subyekt tərəfindən öz dərk edilmə səviyyəsinə görə fərqlənir. Psixi proseslərin bir qismi dərk edildiyi halda, çox saylı proses və təzahürlər mövcuddur ki, onlar insan şüurunda əks olunmur. Bu proseslər dərkolunmayan proseslərə və ya şüursuzluğa aid edilir.

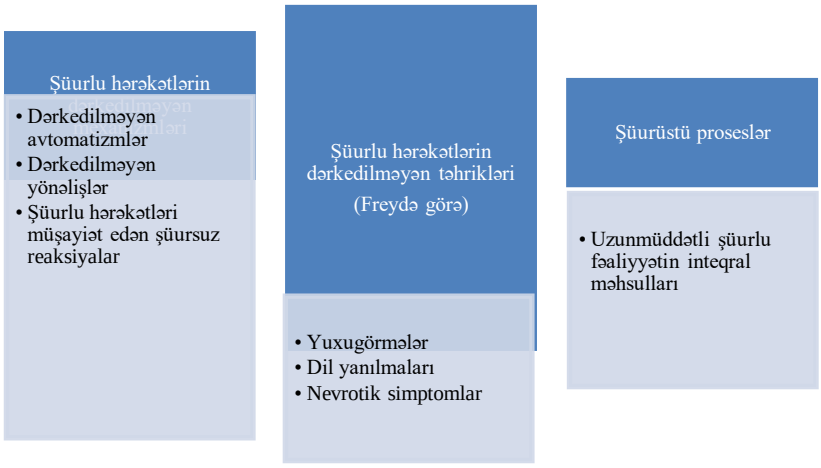
İnsanın psixi həyatının müəyyən bir sahəsi şüursuzluqla bağlıdır. Psixologiyada şüursuzluq dedikdə, elə psixi proses və halların məcmusu nəzərdə tutulur ki, onlar gerçək hadisələrlə şərtlənirlər, lakin insan onların təsiri haqqında özünə hesabat vermir. Bu zaman insan adətən cisim və hadisələrə münasibətini, öz əməllərinin motivlərini dərk etmir, onları təhlil edib qiymətləndirə bilmir.

Şüursuzluq halları şüurdan müxtəlif əlamətlərə görə fərqlənir. Ən başlıca cəhət bundan ibarətdir ki, cisim və hadisələr şüursuzluq sahəsində insanın emosiyaları, dünyaya emosional münasibətləri vasitəsilə əks olunur. Şüursuzluq sahəsində cisim və hadisələr arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər məntiqi təhlil yolu ilə deyil, emosional qiymətlər vasitəsilə müəyyən edilir. Şüursuzluq sahəsində hətta eyni bir psixi aktda (məsələn: yuxugörmə zamanı) keçmiş, indiki və gələcək zamanın uzlaşması, bir-birinə qarışması da məhz bundan irəli gəlir.

Şüursuzluq da şüur kimi insana məxsus psixi hadisədir. O da şüur kimi insanın ictimai həyat şəraiti ilə şərtlənir. Lakin şüurdan fərqli olaraq şüursuzluq sahəsi dünyanın insan beynində kifayət qədər adekvat olmayan inikası kimi meydana çıxır. Bu zaman insan öz hərəkətlərinə məqsədyönlü nəzarət edə bilmir və onların nəticələrini adətən qiymətləndirmir.

Şüursuzluq hadisələrinin təsnifatı.Dərkedilməyən psixi proseslər və ya şüursuzluq hadisələri XX əsrin əvvəllərindən fəal olaraq öyrənilməyə başlanılmışdır. Bu problemlə çox saylı alimlər məşğul olurdular. Lakin elə ilk tədqiqatların nəticəsi göstərdi ki, bu problem o qədər genişdir ki, insanın dərk etdiyi informasiya aysberqin sadəcə görünən tərəfidir. Onun böyük bir hissəsi müşahidəçi üçün görünməzdir. Şüursuzluq hadisələri müxtəlifdir. Onların müxtəlif təsnifatları mövcuddur.

Gippenreytrın "Psixologiyaya giriş" kitabında bütün dərk edilməyən psixi proseslər 3 qrupabölünür:



Onların hər birini ayrılıqda nəzərdən keçirək.

*1.Şüurlu hərəkətlərin dərkedilməyən mexanizmləri*öz növbəsində dərkedilməyən avtomatizmlər, dərkedilməyən yönəlişlər, şüurlu hərəkətləri müşayiət edən şüursuz reaksiyalar (hərəkətlər) bölünür. Dərkedilməyən avtomatizmlər dedikdə, sanki öz-özünə, şüurun iştirakı olmadan baş verən hərəkətlər nəzərdə tutulur. Dərk edilməyən avtomatizmlər ikili təbiətə malikdir. Bu proseslərin bir qismi ümumiyyətlə dərk edilmirsə, digərləri isə əvvəlcədən dərk edilərək, sonradan şüurun nəzarəti olmadan icra edilir. Başqa sözlə, dərkedilməyən avtomatizmlər 2 yerə bölünür: ilkin avtomatizmlər və avtomatlaşmış hərəkətlər.

İlkin avtomatizmlərə anadangəlmə yaxud həyatının ilk ilində uşaqda əmələ gəlmiş hərəkətlər aid edilir. Məsələn: əmmə hərəkətləri, göz qırpma, predmetləri tutma və s.

*Avtomatlaşmış hərəkətlər və ya vərdişlər isə*o hərəkətlər aid edilir ki, onlar əvvəl dərk edilir, yəni şüurun iştirakı ilə icra edilir,sonra çoxsaylı təkrarlar nəticəsində onların icrası şüurun iştirakı olmadan avtomatik icra edilməyə başlayır.

Vərdişlərin formalaşması prosesi hər bir şəxs üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Çünki bizim bilik, bacarıq və qabiliyyətlərimizin əsasında durur.Məsələn, musiqi alətlərində ifa etməyi öyrənmək. Hər şey ən sadədən əllərin düzgün qoyuluşundan başlayır. Sonra ifa texnikası formalaşır. Çoxsaylı məşqlər nəticəsində musiqi əsərini daha yüksək səviyyədə ifa etməyə başlayırıq. Beləcə sadədən mürəkkəbə doğru, hərəkətlərin şüursuzluq sahəsinə ötürülməsi nəticəsində insan ifa məharətinə yiyələnir.

Lakin bu o demək deyil ki, insan nə etdiyini tamamilə dərk etmir. Məsələ ondadır ki,şüurda bir neçə sahəni fərqləndirmək olar. Şüurun fokusunu, periferiyasını, eləcə də sərhəddini. Məhz bu sərhəddən o biri tərəfdə şüursuzluq sahəsi başlayır.

Müəyyən işi icra edən zaman daha mürəkkəb və davamlı nəzarət tələb edən hərəkətlər şüurun fokusu olur. Daha yaxşı bələd olduğumuz hərəkətlər isə şüurumuzun periferiyasına keçir. Beləliklə, ümumilikdə insanın fəaliyyətinə şüurlu nəzarət mühafizə edilir.

Fəaliyyət və şüurun ayrı-ayrı komponentləri arasında münasibət qeyri-sabitdir. Çünki şüurun fokusunda yerləşən hərəkətlər daim dəyişir. Vərdişlər səviyyəsinə nail olduqda insanın icra etdiyi hərəkətlər periferiyaya, sonra isə şüursuzluq sahəsinə sıxışdırılır. Lakin insan yorğun olduqda çox səhvlər buraxıldıqda, yenidən öz sadə hərəkətlərinə nəzarət etməyə başlayır. Bunu hər hansı bir fəaliyyətlə uzun müddət məşğul olmayıb yenidən o işə başlayan zaman da müşahidə etmək olar.

Dərkedilməyən yönəlişlər. Yönəlişlik anlayışı psixologiyada mühüm yer tutur. Çünki onun arxasında duran təzahürlər demək olar ki, insanın psixi həyatının bütün sahələrinə sirayət edir. Yönəlişlik problemi gürcü psixoloqu Uznadze tərəfindən işlənilmişdir.

Uznadzeyə görə yönəlişlik orqanizmin və ya subyektin müəyyən hərəkətlərə dərk olunmayan hazırlıq vəziyyətidir. Uznadze nəzəriyyəsinə görə yönəlişlik varlığı fərdin tələbatına müvafiq əks etdirmək imkanı verən xüsusi psixi hadisədir. İnsanın hər hansı bir davranış aktı yönəlişlə şərtlənir.

İnsanda öz həyat təcrübəsi prosesində cisim və hadisələrə yanaşma tərzi əmələ gəlir ki, o, bu isim və hadisələri həmin yanaşma tərzi baxımından qavramağa, bu baxımdan reaksiya göstərməyə, öz fəaliyyətini bu baxımdan qurmağa başlayır. Yönəlişlik yaranandan sonra insanın idrak və hərəki fəaliyyətinin ümumi istiqamətini müəyyən edir.

Ustanovkanın müxtəlif növləri var. Motor ustanovka- konkret əməlləri icra etməyə hazırlıq. Əqli ustanovka- məlum olan üsulların köməyi ilə intellektual məsələləri həll etməyə hazırlıqdır. Ustanovka insan üçün çox əhəmiyyətlidir. Belə ki, qəfil əvvəlcədən planlaşdırılmış əməlləri icra etməyi təmin edir.

Belə hazırlıq (dərkedilməyən hazırlıq) bəzən yönəlişlik səhvinə də səbəb olur. Məsələn, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda sıyığın dadının müəyyənləşdirilməsi ilə bağlı eksperimentləri bu baxımdan maraqlıdır. Eksperiment zamanı sıyığın bir tərəfi duzlanır. Uşaqlara sıyığın dadına baxmaq tapşırığı verilir. İlk 6-7 uşağa şirin sıyıq, 8-ciyə isə duzlu sıyıq təqdim edilir. Çox maraqlıdır ki, 7 nəfərin cavablarının təsiri ilə 8-ci uşaq hətta duzu hiss etsə də yenə də onun şirin olduğunu deyirdi. Nə üçün? I o, başqalarından fərqli görünməkdən qorxurdu. II isə eksperimentin keçirilməsi prosesində tədqiq olunan gözlədiyi müddətdə onun şüurunda sıyığın şirin olması yönəlişi formalaşır. Buna görə də hətta duzlu sıyığın dadına baxsa belə, sıyığın şirin olduğunu deyir. Tədqiq olunan müəyyən məsələlərə şüurlu surətdə yox deyir. Məsələn, Uznadzenin şarlarla bağlı eksperimenti buna misal ola bilər. Təcrübədə iştirak edən iki nəfərə iki müxtəlif ölçüdə şar verilir və onları müqayisə edib hansının böyük olduğunu müəyyənləşdirməyi xahiş edilir. Bu təcrübə 5 dəfə eynilə təkrar olunur. Bundan sonra, həmin şəxslərə eyni böyüklükdə olan iki şar verilir və onları müqayisə etmək xahiş olunur. Məlum olur ki, təcrübədə iştirak edənlərin demək olar ki, hamısı eyni böyüklükdə olan şarları müxtəlif böyüklükdə olan şarlar kimi qavrayırlar. Bunun da səbəbi onunla izah olunurdu ki, təcrübənin I mərhələsində

onlar şarları qeyri bərabər şarlar kimi qavramış və tədqiq olunanlarda buna müvafiq yönəlişlik əmələ gəlmişdir.

Şüurlu hərəkətləri müşayiət edən şüursuz reaksiyalar. Dərkolunmayan mexanizmlərin III qrupuna şüurlu hərəkətləri müşayiət edən şüursuz reaksiyalar aid edilir. Çoxsaylı dərk edilməyən proseslər mövcuddur ki, onlar sadəcə şüurlu hərəkətləri müşayiət edir. Məsələn, musiqi dinləyən şəxs ayağını yelləyir. Qayçı ilə nəyi isə kəsən şəxs çənəsini tərpədir. Bu qrupa qeyri-ixtiyari hərəkətləri, tonik gərginlik, mimika və pantomimika, impulsiv hərəkətləri müşayiət edən çox saylı vegetativ hərəkətlər aid edilir. Bu proseslərin bir çoxu xüsusilə vegetativ komponentlər fizioloji tədqiqatın obyektidir. Lakin onlar psixologiya üçün çox maraqlıdır.

2. Şüurlu hərəkətlərin dərkedilməyən təhrikləri. Bu proseslərin tədqiqi XX əsrin görkəmli psixoloqlarından Vuntun, Ceymsin, Titçenerin və xüsusilə Ziqmund Freydin adı ilə bağlıdır.

Vyana universitetinin tibb fakültəsini bitirdikdən sonra Freyd bir müddət məşhur fransa psixiatrı J.Şarkonun klinikasında çalışır. Nevrozların müalicəsində ixtisaslaşan Freyd eyni zamanda şəxsiyyətin nəzəri problemləri ilə maraqlanmağa başlayır və nəticədə psixi xəstəliklərin müalicəsinin psixoanaliz adlandırdığı xüsusi metodunu işləyib hazırladı.

Qeyd edək ki, psixoanalizin qazandığı populyarlığa baxmayaraq, bu metoda münasibət həmişə ikili olmuşdur. Bu da onunla əlaqədardır ki, Freyd pasientin həyatı ilə bağlı bir çox faktları ətraflı öyrənməyi və təhlil etməyi təklif edir, lakin bir çox nəzəri müddəaları əsaslandırmırdı.

Freyd isterik pozuntuları təlqinlə müalicə etmək imkanı ilə maraqlanırdı. O Breyerlə birlikdə xüsusi hipnoterapiya metodu işləyir.

Hipnoz üsulu ilə aparılan təcrübələr göstərdi ki, insanın hiss və cəhdləri hətta dərk edilmədikdə belə onun davranışına istiqamət verə bilər. Məsələn, təcrübə zamanı pasientə belə bir fikir təlqin olunur ki, hipnotik yuxudan oyanandan sonra çətiri bağlasın. Pasient bu komandanı yerinə yetirir. Ondan sətiri nə üçün bağladığını soruşurlar. O, öz hərəkətlərinin motivlərini adekvat izah edə bilmir və özündən cürbəcür əsassız bəhanələr uydurmağa başlayır. Freyd bu faktlara əsasən belə nəticəyə gəlir ki, insan özünün hər bir hərəkətini müxtəlif bəhanələrlə əsaslandıra bilər. O, bu hadisələrin mahiyyətini psixoanaliz mövqeyindən aydınlaşdıraraq şüursuzluq terminindən istifadə etdi.

Freyd şüursuzluq dedikdə, insanın həyata keçirilməyən meyllərini nəzərdə tuturdu. Guya bu meyllər sosial normalara uyğun gəlmədiyinə görə, şüur sahəsinə buraxılmır,şüursuzluq sahəsinə sıxışdırılır. Sayıqlamalar, dil yanılmaları və s. şəklində təzahür edir.

Freydin nəzəriyyəsinə görə insanın psixikasında 3 sahə var: *şüursuzluq, şüur, yüksək şüurluluq***.** Freydə görə şüur aysberqin yalnız görünən hissəsidir. Onun böyük bir hissəsi insan tərəfindən dərk edilmir. Şüursuzluq sahəsi tamamilə fərqli xüsusiyyətlərə malikdir:

1. Bu hissənin məzmunu dərk edilmir. Lakin davranışımıza əhəmiyyətli təsir göstərir. Şüursuzluq sahəsi güclü təsir qüvvəsinə malikdir.

2. Şüursuzluq sahəsində olan informasiya şüur sahəsinə çətinliklə keçir. Bu iki mexanizmlə-sıxışdırma və müqavimət izah edilir. Öz nəzəriyyəsində Freyd şüursuzluğun əsas təzahür formalarını fərqləndirirdi: yuxugörmə, dil yanılmaları, nevrotik simptomlar.

Şüursuzluq hallarını tədqiq etmək üçün psixoanaliz nəzəriyyəsi çərçivəsində 2 metod işləmişdir: sərbəst asosiasiyalar metodu və yuxugörmələrin təhlili metodu. Sərbəst asosiasiyalar metodu psixoanalitikin pasientin dediyi sözləri şərh etməsini nəzərdə tutur. Psixoanalitik bu sözlər arasında qanunauyğunluq tapmalı və kömək üçün müraciət etmiş pasientdə yaranmış halətin səbəbi haqda nəticə çıxarmalıdır.

Bu metodun bir variantı olaraq psixoanalizdə assosiativ eksperimentdən istifadə edilir. Bu zaman pasient psixoanalitikin dediyi sözə cavab olaraq dərhal, düşünmədən ağlına gələn sözlə cavab versin. Bir qayda olaraq 10 sınaqdan sonra tədqiq olunanın cavablarında onun gizli yaşantılarla bağlı sözlər təzahür başlayır.

Yuxuların təhlili də analoji olaraq həyata keçirilir. Freyd yuxuların təhlilinin əhəmiyyətini onunla əlaqələndirirdi ki, yuxu zamanı şüurlu nəzarət aşağı düşür və insan yuxu görür. Bu yuxular onu şüur sahəsinə qismən meyllərin daxil olmasıyla şərtlənir. Halbuki ayıq vaxtı onların şüur tərəfindən qarşısı alınır.Freyd nevrotik simptomlara xüsusi diqqət yetirirdi. Onun fikrincə, nevrotik simptomlar sıxışdırılmış travmatik hadislərin izləridir. Onlar şüursuzluq sahəsində güclü ocaq yaradır. Bu nevrotik simptomlardan yaxa qurtarmaq üçün elə etmək lazımdır ki, xəstə onun bu vəziyyətini şərtləndirən səbəbləri dərk etsin. Freyd hesab edirdi ki, əslində dil yanılmaları insanın hər kəsdən gizlətməyə çalışdığı həqiqi düşüncəsidir.

*3. Şüurüstü proseslər.*Bu kateqoriyaya böyük intellektual şüurlu işin nəticəsində inteqral məhsulun yaradılması aid edilir.

Bu prosesin əsas xüsusiyyəti nədir?

1.Subyekt şüurüstü prosesin hansı son həllə nəticəyə gətirəcəyini bilmir.Şüurüstü proseslərdən fərqli olaraq şüurlu və ya subyekt tərəfindən nəzarət edilən proseslər dəqiq olması ilə səciyyələnir.

2.Biz şüurüstü proseslərin nə zaman bitdiyini bilmirik. Çünki onlar qəfil bitir. Şüurlu hərəkətlər isə əksinə son məqsədə yaxınlaşma üzərində nəzarəti və onun nə zaman bitəcəyini nəzərdə tutur.

Şüurlu və şüurüstü proseslər qarşılıqlı əlaqədədir. Məsələn, ixtisas seçimi ilə bağlı biz düşünürük ki, ixtisas seçimi şüurlu addımdır. Görəsən bu seçimin səbəbi bizim şüurumuzda nə qədər inikas olunur. Nə üçün seçmişik? Sualına biz-xoşuma gəlir, yaxşı pul qazanmaq imkanı verir kimi cavablar deyirik. Lakin çox vaxt biz ixtisas haqda tutqun təsəvvürə malik oluruq. Çox vaxt bu məsələ ilə bağlı valideynlərin, dostların təsiri altında hərəkət edirik. Beləliklə, bizim seçimimiz heç də həmişə dərk edilmir. Buna görə də şüurüstü proseslər insanın həyatında

böyük rol oynayır. Bu qrupa həm də yaradıcı təfəkkür prosesləri, əhəmiyyətli həyati situasiyaların yaşanılması prosesi, hisslərin böhranı və s aiddir.

Digər bir təsnifata görə isə dərkedilməyən prosesləri (şüursuzluq hallarını) belə qruplaşdırırlar:

a) yaradıcılıq prosesində özünü göstərən, onun ancaq müəyyən bir cəhətini təşkil edən, şüur vasitəsilə nəzarət edilməyən psixi fəallıq halları. Məşhur sovet rejissoru K. S. Stanislavski bu özünəməxsus halları yaradıcılığın şüurlu komponentlərindən fərqli olaraq "fövqəlşüur" adlandırırdı. Yaradıcılıq intuisiyası vasitəsilə əldə edilən biliklər və obrazlar buna misal ola bilər. (Belə hallarda müvafiq bilik və obrazların yaranması şəraiti və yolları dərk olunmur. İlham da bir növ şüur vasitəsilə nəzarət edilməyən özünəməxsus psixi fəallıqdır;

b) yuxugörmə, hipnoz, psixoloji sirayət, təlqinəqapılma, bəzən affektiv vəziyyətdə, yorğunluq zamanı və s. hallarda əmələ gələn psixi hadisələr. Fəaliyyətin dərk edilməyən motivləri, həvəs, yönüm və s. buna misal ola bilər.

Həvəs fəaliyyətin dərk edilməyən təhriklərinə aiddir. Həvəs –fəaliyyətə kifayət qədər aydın dərk edilməmiş, fərqləndirilməmiş tələbatdan ibarət olan təhrikdir. Hər hansı bir sahəyə həvəs göstərən insan üçün subyektiv cəhətdən obyektdə onu nəyin cəzb etməsi, bu həvəslə təhrik olunan fəaliyyətin məqsədinin nədən ibarət olması hələ heç də aydın olmur. Belə psixi halətə kifayət qədər tez-tez təsadüf olunsa da, o, adətən, keçici olur - onda təmsil olunmuş tələbat ya sönür, ya da dərk olunaraq (arzu, niyyət, xəyal və s. formasında) cəhdə çevrilir.

Yönəlişlik hallarının da dərk olunmaması dərəcəsi az və ya çox ola bilər. Ayrı-ayrı hallarda, insana öz mövqeyini aydınlaşdırmaq və ifadə etmək lazım gəldikdə, əvvəlcə dərk edilməyən yönəlişlik kimi meydana çıxan halət, artıq əqidə kimi, yəni fəaliyyətin tamamilə dərk olunan motivi kimi təzahür edir;

c) davranışın dərk edilməyən icra tərzləri. Adətləri buna misal göstərmək olar. Onlar avtomatlaşmış və qeyri-ixtiyari əməliyyatların tənzim olunmasında mühüm rol oynayırlar. Bu zaman baş verə biləcək hadisələr qabaqcadan sezilsə də, onlar dərk olunmurlar. Lakin bu, adətlərin davranış prosesində rolunu heç də azaltmır. Qabaqcadan sezilən və dərk edilməyən hadisələrin surəti insanın davranışını şərtləndirməyə başlayır. Müvafiq hərəkətlərin icrası tələbata çevrilir. İnsan müəyyən şəraitdə onları avtomatlaşmış şəkildə icra edir;

d) subsensor və ya subseptiv reaksiyalar. Eşidilməyən səslər, görünməyən işıq siqnalları və s. subsensor (latınca sub -alt, aşağı, sen-sus - hiss, duyğu deməkdir) qıcıqlar sahəsi adlanır. Bu zaman müvafiq qıcıq insana təsir göstərir, lakin o, zəif olduğu üçün insan tərəfindən bilavasitə dərk edilməsə də, əlverişli şəraitdə özünəməxsus cavab reaksiyaları ilə müşahidə olunur. İki mərhələdə aparılmış aşağıdakı eksperiment bu cəhətdən maraqlıdır.

Birinci mərhələdə tələbələrə belə bir təlimat verilir: «Diqqətlə ekrana baxin. Orada nümayiş etdiriləcək sözləri oxuyun və vərəqə qeyd edin». Bundan sonra ekrana kinoqurğusu vasitəsilə ardıcıl surətdə 10 söz (kosmos, neft, Bakı, səhər, müəllim, qərənfil, qəhrəman, pambıq, sülh, sevinc) salınır. Lakin sözlər elə intervalda nümayiş etdirilir ki, ekranda ancaq parıltı alınır və yox olur, yəni sözlər

oxunmur. Tələbələr ekrana diqqətlə baxsalar da, qarşıdakı vərəqə heç bir söz qeyd edə bilmirlər. Bu, odeməkdir ki, müvafiq qıcıqlar (ekranda nümayiş etdirilən sözlər) həddindən artıq zəif olduğu, yəni duyğu həddinə çatmadığı üçün tələbələr tərəfindən aydın qavranılmır. Bu mənada da onlara subsensor qıcıqlar deyilir. Bəs, bu qıcıqlar tələbələrə təsir edirmi? Əgər onlar ekranda heç bir söz görmürlərsə, yuxarıdakı cümlədə «aydın qavranılmır» ifadəsi nə dərəcədə düzgündür?

Eksperimentin ikinci mərhələsi bu sualları aydınlaşdırmaq imkanı verir. İkinci mərhələdə tələbələrə aşağıdakı təlimat verilmişdir: «İndi ekrana 100 söz yazılınış cədvəl asacağıq. Cədvələ diqqətlə baxın, 100 söz içərisindən sizə ən çox tanış olan 10 sözü seçin və vərəqə qeyd edin».

Ekrana 100 söz yazılmış cədvəl asılır. Birinci mərhələdə nümayiş etdirilmiş 10 söz də cədvəldə müxtəlif ardıcıllıqla verilmişdir. (Eksperimentin məqsədinə müvafiq olaraq, tələbələrə bu haqda heç bir məlumat verilmir. Tələbələr isə birinci mərhələdə nümayiş etdirilmiş sözləri aydın qavramadıqları üçün bu haqda heç bir məlumata malik deyildirlər: onlar birinci mərhələdə hansı sözlərin göstərildiyini bilmirlər).

Eksperimentin ikinci mərhələsi belə aparılır: tələbələr ekranın qarşısında oturub diqqətlə cədvələ baxır və onlara ən çox tanış olan sözləri vərəqələrə yazırlar.

Eksperiment qurtardıqdan sonra tələbələrin 100 söz içərisindən seçdikləri 10 ən tanış söz müəyyən olunur və onların tələbələr tərəfindən neçə dəfə qeyd edilməsi hesablanır. Həmin sözləri birinci mərhələdə ekrana nümayiş olunmuş 10 sözlə müqayisəli surətdə təhlil edirlər. Eksperimentin əsas məqsədi də elə bundan ibarət idi. Psixoloqları belə bir sual maraqlandırırdı: görəsən, tələbələrin cədvəldəki 100 söz içərisindən seçdikləri 10 söz hansılardır? Onların neçəsini birinci mərhələdə nümayiş etdirilən sözlər (kosmos, neft, Bakı, səhər, müəllim, qərənfil, qəhrəman, pambıq, sülh, sevinc) təşkil edir?

Eksperiment zamani irəli sürülmüş fərziyyəyə görə, birinci mərhələdə ekranda nümayiş etdirilmiş sözlər aydın qavranılmasa da, tələbələrin fəaliyyətinə müəyyən təsir göstərməli idi. Eksperimentin materialları bu fərziyyəni əsaslı surətdə sübut etdi. Məlum oldu ki, 100 söz içərisində tələbələrə ən çox tanış olan sözlər elə birinci mərhələdə ekranda nümayiş etdirilmiş sözlərdən ibarətdir. Belə qavrayışa subsenzor qavrayış deyilir, çünki bu zaman qıcıq zəif olduğu üçün sözlər tələbələr tərəfindən aydın qavranılmır. Müvafiq sözlər tələbələrin fəaliyyətinə müəyyən təsir göstərsə də, onlar bunu dərk etmirlər: tələbələr təcrübə prosesində «tanış söz» kimi seçdikləri sözləri eksperimentin birinci mərhələsində ekranda nümayiş etdirilən sözlər olduğunu heç ağıllarına belə gətirə bilmirlər. Özünün bu xüsusiyyətinə görə subsensor qavrayış şüursuzluq sahəsinə daxildir.

Deməli, hələlik iki məsələ şəksizdir: subsensor qavrayış faktları dəqiq müəyyən edilmişdir. Lakin onların qanunauyğunluqları və mexanizmləri hələ ətraflı öyrənilməmişdir.

e) xəstə adamın psixikası üçün səciyyəvi olan bəzi patoloji hallar da, məsələn, sayıqlama, hallyusinasiya (qarabasma) və s. şüursuzluq sahəsinə aiddir.

Mövzu № 5, 6. Duyğu və qavrayış

1. Duyğuların haqqında anlayış.
2. Duyğuların təsnifatı və əsas növlərinin xarakteristikası..
3. Duyğuların xassələri.
4. Duyğular haqqında nəzəriyyələr.
5. Qavrayış haqqında anlayış.
6. Qavrayışın duyğulardan fərqi.
7. Qavrayışın xüsusiyyətləri.
8. Qavrayışın mürəkkəb növləri.
9. Geştalt nəzəriyyə.
10. Appersepsiya

1. Duyğular haqqında anlayış. Duyğular fəlsəfə, təbiət elmləri, psixologiya və digər elmlərin ümumi problemidir. Duyğular haqqında ilk təlimlər fəlsəfi biliklər çərçivəsində olmuşdur. İnsan duyğularının qanunauyğunluqları və mənbələrinin öyrənilməsi ilkin olaraq təliət elmlərinin, astronomiya və fizikanın tərkibində olmuşdur. XIX əsrin əvvəllərindən etibarən isə duyğuların elmi tədqiqi fizikadan fiziologiyaya və psixologiyaya keçir.

Duyğular bizim ətraf mühit və öz daxili mühitimiz, bədənimiz haqqında olan bütün biliklərimizin əsas mənbəyini təşkil edir. Ətraf aləmin bütün təzahürlərini, rəngləri, səsləri, dadı və s. biz duyğular vasitəsilə əks etdiririk. Bu yeganə kanaldır ki, buradan ətraf aləmdəki təzahürlər və orqanizmin daxili vəziyyəti haqqında informasiyalar beyinə gedib çatır və insana ətraf aləmdə bələdləşməyə şarait yaradır. İnsan üçün ətraf aləm haqqında daima məlumat almaq zəruridir.

Duyğular indiki anda hiss üzvlərimizə təsir edən cisim və hadisələrin ayrı-ayrı keyfiyyət və xassələrinin beyində inikası olan ən sadə psixi prosesdir.

Duyğular adekvat, müvafiq qıcıqlandırıcıların inikas formasıdır. Psixologiyada duyğu dedikdə ən bəsit idrak forması nəzərdə tutulur, insan onun köməyi ilə varlığı əks etdirir, başqa sözlə varlığın dərk olunması duyğulardan başlayır. Olduqca müxtəlif qıcıqlandırıcıların təsirilə hiss üzvlərində əmələ gələn oyanma xüsusi neyronlar silsiləsi vasitəsilə baş-beyin qabığına verilir. İ.P.Pavlov reseptordan başlamış baş-beyin qabığının mürəkkəb hüceyrələr qatına qədər olan və təsir edən qıcıqlandırıcıları bütün incəlikləri ilə təhlil etməyə imkan verən neyronlar silsiləsini analizator adlandırmışdır. Analizator 3 hissədən ibarətdir: xarici qıcığı qəbul edən səth – reseptor; afferent və efferent sinirlər; analizatorun beyin nahiyyəsi.

Duyğular həmişə müəyyən emosional boyaya malik olur. Məsələn, yaşıl rəng insanı sakitləşdirir,qırmızı rəng coşdurur və s. Yaxud iki eyni həcmli yeşiyin biri ağ, digəri qara rənglənmişsə ağ qaraya nisbətən adama daha yüngül gəlir.

Duyğuların insan həyatında rolu əvəzolunmazdır. Bunu başa düşmək üçün aşağıdakılara diqqət yetirmək kifayətdir:

1. Hər şeydən əvvəl duyğular idrakın əsasını təşkil edir. Gerçək aləm haqqında məlumatı duyğular vasitəsilə əldə edirik. Duyğulardan kənarda heç bir idrak prosesi yoxdur.
2. Duyğular təkcə bizim biliklərimizin mənbəyi deyil, həm də hiss və emosiyalarımızın mənbəyidir.

2. Duyğuların təsnifatı. Duyğuların 2 cür təsnifatı var:

1. Anatomik təsnifat (Şerinqton)
2. Genetik təsnifat (ingilis nevroloqu Xed).

   Anatomik təsnifata görə duyğuların 3 növünü müəyyən edirlər:

   1. Ekstroreseptiv duyğular.
   2. İntroreseptiv duyğular
   3. Proprioreseptiv duyğular.

Ekstroreseptiv duyğular. Onların reseptorları bədənin səthində yerləşir, xarici aləmdə olan cisim və hadisələrin xassələrini əks etdirirlər. Görmə, eşitmə, iybilmə, dadbilmə və dəri duyğuları da bu qrupa daxildir. Ekstroreseptorları 2 qrupa bölmək olar: kontakt və distant reseptorlar. Toxunma, dadbilmə kontakt, eşitmə, görmə, iybilmə distant duyğulardır.

Görmə duyğusu sayəsində biz cisimlərin forma və rəngini, ölçüsünü, həcmini, məsafəsini dərk edirik. Bu duyğu rənglərin və işığın inikasından ibarətdir. Görmə duyğularının reseptorları gözün torlu qişasında yerləşir. Burada iki cür hüceyrələr: çöpcüklər və kolbacıqlar mövcuddur. Çöpcüklər işığı, kolbacıqlar isə rəngləri duyma orqanıdır. Çöpcüklər pozulduqda toyuq korluğu, kolbacıqlar pozulduqda isə yarasa korluğu baş verir. Görmə duyğularının qıcıqlandırıcısı müəyyən uzunluğa malik elektromaqnit dalğalarıdır. Bu dalğaların uzunluğu 380-dan 790 mmk-a bərabərdir.

Eşitmə duyğularının qıcıqlandırıcısı müxtəlif uzunluğa malik səs dalğalarıdır. İnsanın eşitmə analizatoru saniyədə 16-dan 20 000 hers (hers səs əmələ gətirən dalğaların tezliyinin fiziki ölçü vahididir) tezliyə malik olan səs dalğalarını əhatə edir. Eşitmə duyğuları səsin hündürlüyünü, gurluğunu və tembrini əks etdirir. İnsanların səsləri tembrinə görə bir-birindən fərqlənir. Bütün eşitmə duyğuları nitqi, musiqi səslərini və səs küylərini əks etdirir. Onların da hüdudu var. Belə ki, çox səs-küy sinir sistemini pozur, insanda əsəbilik və yorğunluq yaradır.

Dadbilmə duyğusunun qıcıqlandırıcıları orqanizm tərəfindən qəbul edilən qida maddələrinin kimyəvi xassəsidir. Bu mənada dad nəinki iylə əlaqədardır, həmçinin çox vaxt onunla ümumi inikas predmetinə malik olur. Əgər inikas predmetinə görə yəni qida maddələrinin kimyəvi tərkibinə görə daha çox iybilmə ilə əlaqədardırsa, inikasın xüsusiyyətlərinə görə dəri duyğuları ilə, digər tərəfdən isə daxili duyğularla əlaqədardır. Bizim dadbilmə duyğumuz 4 əsas duyğudan: şirin, turş, duzlu və acıdan ibarətdir.

İybilmə havada həll olmuş kimyəvi maddələri inikas etdirir. İybilmə duyğusunun reseptoru burun boşluğunun yuxarısında yerləşir. Bu hissədə yerləşən hüceyrələr müxtəlif iylərə qarşı çox həssas olur.

Dəri duyğuları xarici aləm cisimlərinin bir sıra xassələrini əks etdirir. Dəri duyğuları üç yerə ayrılır: toxunma, temperatur, ağrı duyğuları.

İntroreseptiv duyğular orqanizmin daxili proseslərinin vəziyyəti haqqında siqnal verir və mədə-bağırsaq divarlarından, ürək və qan-damar sistemindən və s. orqanlardan gələn informasiyaları beyinə ötürür. Bu qrup duyğular ən qədim və elementar duyğunu təşkil edir. Bu duyğuların reseptor aparatı göstərilən orqanların divarlarına səpələnmiş formadadır. İntroreseptiv duyğuların təsnifatını onların yerləşdiyi daxili orqanlara və onların təsnifatına görə aparırlar. İntroreseptiv duyğulara əsasən aclıq, susuzluq, tələbatların ödənilməsi və ya ödənilməməsi ilə bağlı duyğular daxildir.

Proprioreseptiv duyğuların reseptorları oynaq və əzələlərdə yerləşir, bədənimizin hərəkəti və vəziyyəti haqqında bizə məlumat verir. Hərəki və müvazinət duyğuları bu qrupa aiddir.

Duyğuların genetik təsnifatına əsasən duyğular ***primitiv - protopatik*** və ***mürəkkəb – epikritik*** duyğulara bölünür. Protopatik yunanca «protos» - ilkin, «patos» - yaşantı deməkdir. Protopatik duyğular dedikdə, duyğuların qədim formaları nəzərdə tutulur. Epikritik duyğular dedikdə, duyğuların daha ali növləri başa düşülür. Məs, görmə.

Bundan əlavə duyğuların ***intermodal və qeyri-spesifik növünü*** də ayırd edirlər. İntermodal duyğular müəyyən duyğular arasında olub buraya ehtizaz, kəskin iy, kəskin dad, ağrı misal ola bilər. Ehtizaz duyğuları kar və korlarda inkişaf edib. Adi hallarda eşitmə duyğuları 1 saniyədə 20-30 rəqsdən 20-30 min rəqsə qədər olan aralıqdakı dalğaları tuta bilir. Lakin bundan aşağı tezlikli rəqsləri də məs, 10-15 rəqs də qəbul edilə bilər. Belə rəqslər eşitmə üzvü ilə yox sümüklə qəbul edilir. Həmin səslərin qəbulu ilə bağlı duyğular ehtizaz duyğuları adlanır.

Duyğuların qeyri-spesifik növü. Bura fotohəssaslıq aiddir. Yəni əlin dərisi və barmaqların ucu ilə rənglərin fərqləndirilməsi deməkdir. Bu təzahür ətraflı surətdə rus psixoloqu Leontyev tərəfindən təsvir edilmişdir. Duyğuların qeyri-spesifik növünə həmçinin məsafə hissini də aid edirlər. Bu cür məsafə hissi korlarda qarşılarında olan maneəni duymağa kömək edir.

3. Duyğuların xassələri. Duyğuların növləri təkcə özlərinin spesifik xüsusiyyətləri ilə fərqlənmir, həm də onların hamısı üçün ümumi olan xassələrə malikdir. Belə xassələrə keyfiyyət, intensivlik, davamlılıq və məkan lokallığını aid etmək olar. Keyfiyyət mövcud duyğunu başqa duyğu növlərindən fərqləndirən və həmin duyğu növü hüdudunda variasiya edən başlıca xüsusiyyətdir. Məsələn, eşitmə duyğuları hündürlüyünə, tembrinə və gurluğuna görə, görmə duyğuları doyumluluğuna və s. görə fərqlənir. Duyğuların intensivliyi onun kəmiyyət xarakteristikası olub, təsir edən qı

cıqlandırıcıların qüvvəsi və reseptorun funksional vəziyyəti ilə müəyyən edilir. Duyğuların davamlılığı onun zaman xarakteristikasından ibarətdir.

Duyğulara aid olan qanunauyğunluqlardan biri də həssaslıq və onun ölçülməsi məsələsidir. Həssaslıq analizatorun duyma qabiliyyətidir. Həssaslığın iki növü var: mütləq və fərqləndirmə həssaslığı. Bunlar duyğunun mütləq və fərqləndirmə həddləri ilə ölçülür.

Hər cür qıcıqlandırıcı duyğu əmələ gətirə bilmir. Duyğu oyatmaq üçün qıcıqlandırıcı minimal intensivliyə malik olmalıdır. Qıcıqlandırıcının bu minimal intensivliyi aşağı mütləq hədd adlanır. Ən zəif qıcıqlandırıcını duyma qabiliyyəti mütləq həssaslıq adlanır. Mütləq həssaslıqla duyğunun aşağı mütləq həddi tərs mütənasibdir. E=1/P; burada «E» - mətləq həssaslıq, «P» isə mütləq hədd kəmiyyətidir.

Mütləq həssaslığın aşağı duyğu həddi ilə yanaşı, yuxarı duyğu həddi də vardır. Hələ təsir edən ən yüksək qıcıq qüvvəsinə və ya kəmiyyətinə həssaslığın yuxarı mütləq həddi deyilir. İstər aşağı, istərsə də yuxarı mütləq hədd kəmiyyəti müxtəlif şərtlərdən insan fəaliyyətinin xarakterindən və yaşından, reseptorun funksional vəziyyətindən, qıcıqlanmanın qüvvəsindən və davamlılığından asılı olaraq dəyişir.

Eynicinsli qıcıqlandırıcıların qüvvələri arasında güclə duyulan ən az fərqə duyğunun fərqləndirmə həddi deyilir.

Eynicinsli qıcıqlar arasında ən az fərqi duyma qabiliyyətinə fərqləndirmə həssaslığı deyilir.

Duyğunun özünəməxsus psixofizioloji qanunauyğunluqları vardır.

Müəyyən qıcıqlandırıcının hər hansı hissəyə uzun müddət fasiləsiz olaraq təsir göstərməsi nəticəsində həssaslığın dəyişməsi ***adaptasiya*** adlanır.

Analizatorların qarşılıqlı təsiri və mümarisələr nəticəsində həssaslığın artmasına ***sensibilizasiya*** deyilir. Lat. sensibilis – hissiyatlı deməkdir. məs, limon kimi turş və s.

Qıcıqlandırıcının bir analizatora təsiri nəticəsində başqa analizator üçün səciyyəvi olan duyğunun əmələ gəlməsinə ***sinesteziya*** deyilir. Sinesteziya duyğuların müxtəlif növlərində müşahidə olunur. Än çox görmə – eşitmə sinesteziyasına rast gəlmək olar. Bu zaman səs qıcıqlandırıcılarının təsiri altında subyektdə görmə surətləri yaranır.

4. Duyğular haqqında nəzəriyyələr.

Duyğuların reseptor nəzəriyyəsi. İ.Müllerin spesifik enerji qanunu.

Elmi ədəbiyyatlarda hiss orqanları reseptor anlayışı ilə ifadə olunur.

XIX əsrdə belə bir fikir hökm sürürdü ki, duyğuları yaradan yeganə, əsas apparat hiss orqanlarının (reseptor) özüdür. Bu cür «reseptor» yanaşma hiss orqanlarını duyğuların yeganə və müstəqil bir orqanı kimi qəbul edir, duyğuların özünü isə bu və ya digər reseptorun qıcıqlanmasının ilkin anı kimi qəbul edirdi. Həmin dövrdə belə bir təsəvvür formalaşmışdır ki, hiss orqanı (reseptor) təsir edən qıcıqlara passiv cavab verir və bu passiv cavab da həmin hiss orqanlarında yaranan müvafiq duyğunun özüdür. Bu konsepsiya duyğuların reseptor nəzəriyyəsi adlanır. Bu nəzəriyyəyə görə, duyğu passiv proses kimi aktiv proses olan hərəkətə qarşı qoyulur.

«Reseptor» konsepsiya subyektiv-idealist fəlsəfəyə əsaslanırdı. Reseptor konsepsiya üçün xarakterik cəhət odur ki, bu nəzəriyyəyə görə, duyğuların spesifik keyfiyyəti reseptorların və ötürücü sinir yollarının xüsusiyyəti ilə müəyyən olunur. Bu fikir İ.Myüller tərəfindən *«hiss orqanlarının spesifik enerjisi»* nəzəriyyəsi kimi formalaşdırılmışdır.

Myüller bu nəzəriyyəni özünün «İnsan fiziologiyası üzrə kurs» əsərində aşağıdakı tezislərdə ifadə etmişdir:

«Eyni bir xarici səbəb (qıcıqlandırıcı) müxtəlif hiss orqanlarında həmin orqanların təbiətinə uyğun olaraq müxtəlif, fərqli duyğular yaradır»;

«Biz öz hiss orqanlarımızın vəziyyəti ilə yaradılan duyğularımızdan başqa kənar, xarici səbəblərdən yaranan hər-hansı bir duyğumuzun olduğunu deyə bilmərik»;

Bu tezislərdən çıxış edərək Myüller belə bir nəticə çıxarır: Duyğularımız bizə xarici aləm cisimləri, bizə təsir edən predmetlərin keyfiyyətləri haqqında məlumat verə bilmir. Çünki hər bir hiss orqanı kənar təsirlərə öz spesifik enerjisi ilə cavab verir.

Bu nəzəriyyəyə görə, hiss üzvü (göz, qulaq, burun, dəri, dil) ətraf aləmin təsirini əks etdirmir, ətraf mühitdəki real proseslər haqqında informasiya vermir, o, yalnız özündəki prosesləri hərəkətə gətirmək üçün ətraf mühitdən gələn təsirlərdən bir növ təkan alır. Myüllerə görə, hər bir hiss üzvü ətraf mühitdən gələn istənilən təsirlə qıcıqlanan özünün «spesifik enerjisinə» malikdir. Məsələn, gözə istər işıqla, istər elektrik cərəyanı ilə, istərsə də təzyiqlə təsir etdikdə işıq duyğusu alınır və yaxud qulağa həm elektrik cərəyanı, həm də mexaniki qıcıqlandırıcı ilə təsir etsək səs duyğusu yaranacaqdır. Buna görə də, duyğular qıcıqlandırıcıların keyfiyyətindən deyil, həmin qıcıqlandırıcıların təsir etdiyi hiss üzvlərinin spesifik enerjisindən asılıdır. Başqa sözlə, bu o deməkdir ki, hiss orqanları bizi ətraf aləmlə bağlamır, əksinə, ondan uzaqlaşdırır. Buradan da asanlıqla görmək olar ki, bu nəzəriyyə son nəticədə o fikrə gətirib çıxarır ki, insan obyektiv aləmi qavraya, dərk edə bilməz və yeganə reallıq varsa, o da subyektiv proseslərdir.

Bütün bu fikirlər subyektiv idealizm fəlsəfəsinin əsasında dayanır. Subyektiv idealizm də göstərirdi ki, insan yalnız özü-özünü dərk edə bilər və özündən başqa nəyinsə mövcud olması haqda onun əlində heç bir sübutu, əsası yoxdur.

Sonralar da duyğu haqqında konkret bir elmi fikirlərin olmaması bu subyektiv-idealist fikrin geniş təbliğinə şərait yaratmışdır. Reseptor nəzəriyyə baxımından bunu, doğrudan da, rədd etmək olmazdı. Çünki, hiss orqanlarının quruluşundan duyğuların spesifikliyinin asılılığını sübut edən faktların reallığını inkar etmək olmaz (mexaniki, elektrik və işıq eyni duyğunu yaradır). [1]

Hazırda bu cür reseptor nəzəriyyə əksər tədqiqatçılar tərəfindən rədd edilir, çünki onlar duyğunu aktiv proses kimi qəbul edirlər. Elə məhz bu fikir də digər nəzəriyyənin – duyğuların reflektor nəzəriyyəsinin əsasında dayanır.

Duyğuların reflektor nəzəriyyəsi.

Ümumiyyətlə faktlar göstərir ki, duyğular fizioloji baxımdan heç də passiv proses olmayıb, öz tərkibində həmişə hərəki komponentləri olan bir prosesdir.

Məlum olmuşdur ki, predmetlərin tanınmasını və ya fərqləndirilməsini şərtləndirən mürəkkəb duyğular ümumiyyətlə aktiv hərəkətlər olmadan yarana bilməz. Məsələn, gözüyumulu predmeti fərqləndirmək üçün mütləq onu aktiv şəkildə əllə hərtərəfli yoxlamaq lazımdır. Hətta predmetlərin hamar və ya kələ-kötür olması, böyüklüyü və s. yalnız duyan əlin həmin predmetlər üzərində aktiv hərəkəti zamanı qavranılır. Älin passiv şəkildə predmetin üzərində saxlanıldığı vaxt alınan duyğu qeyri-təkmil sayılır.

Eyni ilə bu qanunauyğunluq görmə qavrayışında da müəyyən olunub. Hələ İ.M.Seçenov göstərirdi ki, predmeti görmə vasitəsilə qavramaq üçün gözün aktiv hərəkəti lazımdır. Son dövrlərdə aparılmış tədqiqatlar da sübut edir ki, görmə qavrayışı, doğurdan da, yalnız gözün aktiv hərəkətləri sayəsində mümkün olur. Hansı ki, bəzən bu hərəkətlər iri, bəzən isə mikrohərəkətlər kimi özünü göstərir. Eşitmə duyğusu da həm eşitmə aparatının, həm də onunla bağlı olan səs aparatının hərəki komponentlərinin yaxından iştirakı ilə həyata keçirilir.

Bütün bu deyilənlər göstərir ki, duyğular heç də passiv proses olmayıb aktiv xarakter daşıyır və hərəki komponentlərin duyğularda iştirakı müxtəlif səviyyədə ola bilər. Yəni, bəzən *elementar reflektor proses* kimi (məsələn: damarların sıxılması və ya əzələ gərginliyi zamanı), bəzən isə *mürəkkəb aktiv reseptor fəaliyyət prosesi* kimi (məsələn: predmetin aktiv əllənməsi və ya mürəkkəb təsvirə baxan zaman) özünü göstəirir.

Bütün bu proseslərin aktiv xarakter daşımasının göstərilməsi duyğuların reflektor nəzəriyyəsinin əsasını təşkil edir.[2]

Ümumiyyətlə, duyğuların passiv deyil, öz tərkibində hərəki elementləri ehtiva edən aktiv bir proses olması ilə bağlı faktlar yalnız İ.M.Seçenov və İ.P.Pavlovun reflektor nəzəriyyəsi baxımından izah oluna bilərdi. Hələ İ.M.Seçenov idealist mövqedə duran alimlərin əksinə olaraq, hiss orqanlarının baş beyinin analitik bir aparatı olmasını qeyd edirdi. Seçenovun bu cür hiss orqanları ilə baş beyinin vəhdət təşkil etməsi ilə bağlı ideyaları onun baş beyinin fəaliyyətinin reflektor təbiəti ilə bağlı materialist fikirləri ilə birbaşa əlaqəli idi.

İ.P.Pavlovun ali sinir sisteminin fəaliyyəti ilə bağlı nəzəriyyəsi isə, hiss orqanlarının müstəqil olması və onların beyinin reflektor fəaliyyətindən asılı olmaması ilə bağlı fikirlərə birdəfəlik son qoyur. Pavlovun təlimi hiss orqanlarının spesifik enerjisi ilə bağlı idealist tezisi də kökündən dağıdır.

Pavlova qədərki hiss orqanlarının fiziologiyası özünün mərkəzi və yeganə anlayışı kimi reseptor anlayışını götürürdü. Onları yalnız hiss orqanlarının quruluşu və funksiyası maraqlandırırdı. Məsələn: görməni öyrənərkən daxili və xarici örtüyün quruluşu, funksiyası öyrənilir, çox az səviyyədə diqqət görmə sinirlərinə, onların baş beyin yarımkürələrinə gedən yollarına yetirilirsə də, mərkəzəqaçan sinirdə nöqtə qoyulurdu və görmənin fiziologiyası baş beyinin fiziologiyasından bununla ayrılırdı.

1. Duyğu ilə qavrayış bir-birilə sıx surətdə bağlıdır. Hər ikisi obyektiv reallığın hiss orqanlarına təsiri nəticəsində yaranan hissi inikasdır. Lakin qavrayış bu və ya digər predmetin və ya təzahürün hissi şəkildə dərk olunmasıdır. Duyğu isə hər hansı bir ayrılıqda götürülmüş keyfiyyətin inikasıdır. Duyğu və qavrayış üçün ümumi cəhət ondan ibarətdir ki, cisim və hadisələr bilavasitə hiss üzvlərinə təsir edir. Hər ikisi real gerçəkliyin inikasıdır. İstər duyğu, istərsə də qavrayış prosesində analizatorun fəallıq halına gəlməsi zəruridir.

Qavrayış hiss üzvlərinə bilavasitə təsir edən cisim və hadisələrin bütün əlamət və xassələrin bütövlükdə inikasından ibarət olan idrak prosesidir.

Qavrayış surətləri öz təbiəti etibarilə çoxmodallı olur, belə ki, onlar bir neçə analizatorun birgə fəlaliyyəti sayəsində baş verir. Çünki qavrayışın əsasında analizator arası əlaqə, müxtəlif analizatorlar arasında yaranan əlaqə durur. Məsələn, görmə analizatoru cisimlərin səs və ya temperatur xüsusiyyətlərini əks etdirə bilməz. Odur ki, ayrı-ayrı analizatorlar bu və ya digər cismin hər hansı bir keyfiyyətini əks etdirir. Deməli, duyğu surətlərində cismin yalnız müəyyən keyfiyyətləri əks olunur. Qavrayış surəti isə onun tam bir predmet olduğunu əks etdirir.

2. Qavrayışın duyğulardan fərqi.

Duyğu və qavrayışın müqayisəli təhlili. Duyğuların fizioloji əsası: analizatorun quruluşu

Duyğu və qavrayış proseslərinin bir-biriylə bağlılığı və onlar arasındakı əlaqə barəsində təsəvvür yaratmaq üçün hər iki prosesin oxşar və fərqli cəhətlərinin izah olunması məqsədəuyğun olardı. Belə ki, həm duyğu, həm də qavrayış obyektiv reallığın hiss orqanlarına bilavasitə təsiri nəticəsində hissi inikasdır. Lakin duyğu predmet və yaxud təzahürün ayrılıqda hansısa bir keyfiyyətinin (iyi, dadı, səsi, isti-soyuqluğu və s.) inikasıdırsa, qavrayış həmin təzahürün bütün keyfiyyətləri ilə ümumilikdə hissi şəkildə dərk olunmasıdır. Məhz bu cəhət də qavrayışı, duyğudan fərqli olaraq, təfəkkür prosesləri ilə əlaqələndirir.

Duyğu və qavrayış üçün ümumi cəhət odur ki, cisim və hadisə bilavasitə hiss üzvlərinə təsir edir, hər ikisi real gerçəkliyin subyektiv surətidir. Bunlar mexanizm etibarilə də bir-birinə tamamilə yaxındır. Belə ki, istər duyğu, istərsə də qavrayış prosesində analizatorun fəaliyyət halına gəlməsi zəruridir. Əks təqdirdə nə xarici, nə də daxili aləmdən gələn qıcıqlayıcılar əks etdirilə bilməz

Duyğu və qavrayışın baş verməsi üçün bütün analizatorun bir tam kimi işləməsi lazımdır. Analizatorun hər-hansısa bir hissəsində problem olduqda, duyğu yaranmır.

Görmə analizatoru işığı, eşitmə analizatoru səsi və s. əks etdirməyə uyğunlaşmış olur. Bir analizator sistemi başqa hərəkət formaları barədə məlumat vermir. Duyğunun bu keyfiyyəti *monomodallıq* adlanır.

Qavrayış surətləri üçünsə, *polimodallıq* xasdır. Yəni, onlar bir neçə analizatorun birgə fəaliyyəti sayəsində baş verir. Çünki qavrayışın əsasında analizatorlararası əlaqə durur. Duyğu surətində cismin yalnız müəyyən keyfiyyətləri əks olunduğu halda, qavrayış onun tam bir predmetə aid olmasını əks etdirir.

Qavrayış duyğuya nisbətən daha mürəkkəb idrak prosesidir. Onun tərkibinə duyğularla yanaşı, insanın keçmiş təcrübəsi də daxildir. Eyni zamanda, qavrayış prosesi daha mürəkkəb idrak prosesləri – nitq, təfəkkur və başqaları ilə də üzvü surətdə bağlıdır.

3. Qavrayışın xüsusiyyətləri.

Qavrayışın bir sıra spesifik xüsusiyyətləri vardır: qavrayışın əşyaviliyi, tamlığı, sabitliyi, seçiciliyi, mənalılığı, appersepsiya.

Qavrayışın əşyaviliyi obyektləşdirmə aktında ifadə olunur. Yəni biz ayrı-ayrı əlamətlərini duyduğumuz cisim yaxud hadisəni aləmdə mövcud olan 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 prossesində lamisə və hərəkət duyğularının görmə duyğusuna qoşulması nəticəsində formalaşır.

Qavrayışın sabitliyi obrazın qavranılmasının fiziki şəraitdən qeyri-asılılığını ifadə edir. Bu isə özünü qavranılan obrazın sabitliyində göstərir. Predmetdən hiss orqanlarına gələn siqnallar daima dəyişsə də onların rəngi, forması və ölçüsü bizim tərəfimizdən sabit qavranılır.

Qavrayışın strukturluğu və ya tamlığı – bu xarakteristika qavrayışı keyfiyyət baxımından duyğudan fərqləndirir. Yəni əgər duyğuda predmet və ya təzahürün ayrı-ayrı xüsusiyyətləri əks olunursa qavrayış tam bir obrazdır. Bu cür tam obrazın yaranması üçün ayrı-ayrı elementlərin tam strukturda qruplaşmasını təmin edən müəyyən faktorlar labüddür:

1. Yaxınlıq amili -
2. Yaxşı forma amili
3. Həmcinslik amili.

Qavrayışın mənalılığı – qavrayışı mənalandırmaq predmeti müəyyən predmetlər sinfinə aid etmək deməkdir.

Qavrayışın seçiciliyi bizi əhatə edən külli miqdarda qıcıqlandırıcılardan məhz bizə lazım olanının seçilməsidir. Qavrayışın seçiciliyi daxili və xarici amillərlə əlaqədar olur. Xarici amillərə aşağıdakılar aiddir:

- intensivlik (siqnalın gücü);
- təkrarlanma
- kontrast
- hərəkət

Qavrayış prosesində hərəkət edən predmetlər daha çox diqqəti cəlb edir, nəinki statik predmetlər.

- yenilik – insan qavrayışı yeni təzahür və predmetlərə daha həssasdır.
- tanışlıq – əgər hansısa bir təzahür və hadisə bizə tanışdırsa, onu ümumi qıcıqlandırıcı kütləsindən ayırmaq və qavramaq daha asandır.

Qavrayışın insan psixi həyatının məzmunundan, şəxsiyyətindən, keçmiş təcrübəsindən asılılığı ***appersepsiya*** adlanır. Bu termin Leybnits tərəfindən irəli sürülmüşdür. Appersepsiya insan qavrayışını fəallaşdırır. Belə ki, insan hər hansı cismi, hadisəni qavrayarkən ona müəyyən münasibət bəsləyir.

4. Qavrayışın mürəkkəb 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 bölgüyə əsasən qavrayışın sadə növlərini – görmə, eşitmə, iybilmə, dadbilmə və s.ayırd edirlər. Adətən, qavrayış bir sıra analizatorun qarşılıqlı təsirinin nəticəsidir. Qavrayışın bu müxtəlif növlərinə təmiz halda demək olar ki, nadir halda rast gəlinir. Adətən, onlar bir-birinə kombinə olunaraq mürəkkəb qavrayış növləri əmələ gətirirlər. Qavrayışın təsnifatının digərinin əsasında materianın mövcudluq formaları durur. Bu təsnifata uyğun olaraq zamanın, məkanın və hərəkətin qavranılmasını aid edirlər.

Məkan qavrayışı cisimlərin məkan münasibətlərinin inikası olub, insanın ətraf mühitə bələdləşməsinin zəruri şərtidir. Ona görə ki, bütün cisimlər və hadisələr məkan və zaman daxilində mövcud olur. Məkanın qavranılmasında əsasən görmə analizatoru iştirak edir. Ümumən məkan qavrayışları gerçəkliyin cisimlərinin məkan münasibətlərini düzgün əks etdirir. Bəzən müxtəlif səbəblərdən asılı olaraq cisimlər təhrif olunmuş vəziyyətdə əks etdirilə bilər. Bu da iki amildən asılıdır: 1) cisimlərin əhatə dairəsindən; 2) analizatorların sağlamlıq vəziyyətindən. Cisimlərin belə təhrif olunmuş şəkildə qavranılması ***illüziya*** adlanır. İllüziyalar müxtəlif analizatorların fəaliyyətində müşahidə olunur. Əsasən də görmə qavrayışlarında daha çox nəzərə çarpır.

Zaman qavrayışı gerçəkliyin hadisələrinin obyektiv müddətinin, sürətinin və ardıcıllığının inikasından ibarətdir. Zaman qavrayışı obyektiv gerçəkliyi əks etdirməklə insana ətraf mühitə bələdləşmək imkanı verir.

Hərəkət qavrayışı cismin istiqamətinin, sürətinin inikasıdır. Hərəkət qavrayışı cismin yerdəyişmə sürətindən, uzaqlığından, həmçinin müşahidəçinin özünün məkanda hərəkətindən asılıdır. Yəni bu obyektlərin məkanda tutduğu vəziyyətin dəyişməsini əks etdirir. Çox yavaş və ya çox sürətlə hərəkət edən cisimləri qavraya bilmirik. Hərəkətlərin qavranılması görmə, eşitmə və hərəkət analizatorlarının birgə fəaliyyəti sayəsində baş verir.

Qarşıda məqsədin olub-olmamasından asılı olaraq qavrayışın iki növü mövcuddur:

1. qeyri-ixtiyari qavrayış
2. ixtiyari qavrayış

Qarşıya xüsusi məqsəd qoymadan hər hansı bir obyektin qavranılmasına qeyri-ixtiyarı qavrayış deyilir.

Qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq bir obyekti başqalarından ayıraraq qavradıqda baş verən inikas prosesinə ixtiyari qavrayış deyilir.

5. Geştalt nəzəriyyə. Geştalt qanunları;

XX əsrin əvvəllərində bir qrup alman psixoloqları bizim təfəkkürümüzün duyğularımızı necə təşkil edib qavrayışa çevirməsi ilə maraqlandı və belə qərara gəldilər ki, sensor siqnalları qavrayan insan onları «geştaltda» (alman dilindən dilimizə tərcümədə «forma» və ya «tam» deməkdir) birləşdirir.

Geştalt nəzəriyyə müəyyən mənada strukturalizm ideyalarına əks bir konsepsiya kimi yaranmışdır. Yəni təxminən 1910-cu ildə Almaniyada yaranmış bu cərəyan strukturalistlərin qavrayışın ayrı-ayrı duyğuların birləşməsindən ibarət olması ilə bağlı təsəvvürlərini tənqid edərək göstərirdilər ki, «tam onu təşkil edən hissəciklərin sadə cəmi demək deyil».

Geştalt psixologiyanın əsasını qoymuş alman alimləri Maks Vertheymer, Volfqanq Köhler və Kurt Kofka belə hesab edirdi ki, qavrayış zamanı tam, onu təşkil edənlərin cəmindən fərqlənə bilər. Məsələn: metala dağıdıcı təsir göstərən natriumu insan orqanizmi üçün zəhərli hesab edilən xlorla qarışdıranda biz tamamilə başqa bir maddəni - mətbəx duzunu alırıq.

Eyni ilə bu şəkildə, formanın qavranılmasında da, obyektin ayrı-ayrı elementlərinin cəmi deyil, nə isə yeni bir şey qavranılır. Məsələn: adama baxanda deyirik qəşəngdir. Amma «diqqətlə» baxanda, deyirik: burnu eybəcərdi, gözü əyridi və s. Yəni, yalnız onu tam şəkildə qavrayanda xoşagəlimli olduğunu deyə bilirik.

Geştalt nəzəriyyə üçün xarakterik olan bir sıra cəhətlər var ki, onları aşağıdakı kimi ifadə etmək olar:

1. Geştalt nəzəriyyə ayrı-ayrı vahidlərə deyil, tama əsaslanır;
2. Geştalt psixoloqlara görə, hər şey anadangəlmədir, öyrənmə yoxdur.

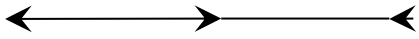
Geştalt nəzəriyyə baxımından, perseptiv təşkilin əsasını fiqura-fon fenomeni təşkil edir.

Perseptiv təşkil fenomeni ona əsaslanır ki, duyğuların eyni bir tərkibi tamamilə müxtəlif geştaltların qavranılmasının əsası ola bilər. Ayrı-ayrı melodiyaların yaradılmasında eyni bir səsin, notun iştirak etməsinə baxmayaraq, onların müxtəlif cür kombinasiyalarda olması bizə fərqli melodiyaları qavramağa imkan verir. Yəni, burada əsas məsələ, onların düzülüş məsələsidir.

Geştalt nəzəriyyəyə görə, ətrafda olan hər bir təzahürün əsas cəhəti onların həmişə müəyyən formaya malik olmasındadır. Forma - təzahürlərin mövcudluğunun əsas qanunlarından biridir. Məhz forma sayəsində predmetləri qavramaq subyektə nəsib olur.

Geştalt psixoloqların fikrinə görə, qavrayış təbiəti etibarilə konfiqurativdir. Qavrayış predmeti müəyyən formada verilir. Lakin bu forma ayrı-ayrı hissələrin birləşməsinin nəticəsində yaranmır. Qavrayış predmeti əvvəlcədən insana tam şəkildə verilir.

Bir çox həndəsi optik illüziyalardan məlum olur ki, onların hansısa bir hissəsinin illyüzor qavranılması onun tamda qavranılmasından asılı olur. Məsələn, Myüller-Layer illüziyasında bərabər xətlərin hansı tamda qavranılmasından asılı olaraq, müxtəlif cür inikas olunur. Äks oxlarla təsvir olunan hissə, biri-birinə istiqamətlənmiş oxlarla çəkilmiş parçadan qısa görünür.[3]



Geştalt psixoloqlar belə hesab edirdi ki, forma vasitəsilə bizim qavradığımız predmetlər öz qanunauyğunluqlarına malikdirlər. Məsələn: ağ, təmiz vərəq üzərində 3 nöqtə bizim tərəfimizdən üçbucaq kimi qavranılır. Hərçənd ki, o, hələ üçbucaq deyil.

Formanın qanunları stimulun qavrayışda necə olacağını, fenomenoloji yaşantılarda hansı görünüş alacağını müəyyən edir. Qavrayış forma qanunlarına uyğun yaranır və yaradılır.

Bu qanunların əksəriyyəti Geştalt psixologiyasının əsasını qoymuş və qavrayış problemlərinin tədqiqinə böyük töhfələr vermiş Maks Vertheymerin (1880-1943) tədqiqatlarında ilk dəfə olaraq müəyyən edilmişdir. Onlar Vertheymer tərəfindən «perseptiv təşkilin qanunları» adlandırılmışdır. Onun fikrinə görə, elementlərin tam strukturda qruplaşdırılması insanın həyat fəaliyyəti prosesində qazandığı keçmiş təcrübəsi ilə deyil, perseptiv təşkil qanunları ilə determinasiya olunur. Bu perseptiv təşkil qanunları isə beynin funksiyası kimi aktivliyin özünün təbiətindən irəli gəlir.

Tam adətən onu təşkil edən elementlərdən asılı olmur. Adətən bu, 3 formada özünü göstərir:

1. Eyni bir element müxtəlif tam strukturlara daxil olarkən fərqli tərzdə qavranılır;
2. Onlar arasında nisbəti saxlamaq şərtilə ayrı-ayrı elementləri dəyişdirərkən obrazın ümumi strukturu dəyişməz qalır;
3. Ayrı-ayrı hissələrin yoxluğuna, olmamasına baxmayaraq strukturun bir tam kimi qavranılması qalır. Belə ki, insanın üzünün tam qavranılması üçün onun konturunun bir neçə elementinin olması kifayət edir.

Qeyd olunan tezislərdən çıxış edərək, Geştalt psixologiyanın nümayəndələri formanın qavranılmasının tabe olduğu bir sıra «qanunları» təsvir etmişlər. Lakin qeyd etmək lazımdır ki, əksər elmi ədəbiyyatlarda bunları «perseptiv təşkilin prinsipləri» kimi adlandırmağı daha məqsədəuyğun hesab edirlər.

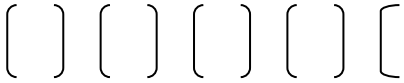
1. S*trukturun aydınlığı.* Bu qanuna görə, qavrayışımız hər şeydən əvvəl, özünün həndəsi xassəsinə görə daha aydın olan strukturu ayırır. Belə ki, subyektə mürəkkəb həndəsi struktur təqdim edilərsə, o, ilkin olaraq, ondan daha aydın olan təsviri ayırd edir.

Görmə qavrayışının aydınlığı qanunu müdafiə texnikasında mühüm rol oynayır. Mürəkkəb fiquru maskirovka etmək üçün kifayətdir ki, onu daha güclü strukturlarla gizləyəsən.

2. *Yaxınlıq amili.* Bir-birinə yaxın olan xətlər birləşir və bir fiqur formasında qavranılır. Onlar arasında qalan məkan isə fona çevrilir. Məhz bu halda «yaxınlıq amili» özünü biruzə verir.



3. *Daxili mənsubluq, aidlik.* Əgər biz yuxarıda göstərdiyimiz həmin xətləri bir qədər fərqli konteksdə təsəvvür etsək, onda hər şey nəzərəçarpacaq dərəcədə dəyişəcək. Ayrı-ayrı xətlərin uclarını birləşdirməklə biz aşağıdakını alırıq:

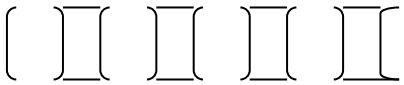


Uzaqda olan xətlər bir fiqur kimi, onlar arasındakı qısa məsafə isə fon kimi qavranılacaq.

Bu halda uzaqda olan xətlər bütöv bir fiqurun hissəsinə çevrilir. Bu isə «daxili mənsubluq, aidlik» amilindən irəli gəlir.

4. *Qapalılıq amili.* Yuxarıda təsvir olunan son iki təsvirdəki xətləri bir qədər başqa kontekstdə də dəyişsək, biz verilən stimulu bir daha yeni formada qavraya bilərik.

Əgər üfüqi xətlə bir-birinə yaxın olan şaquli xətlərin uclarını birləşdirsək, onda məhz yaxın olan xətlər bir fiqurun hissəsinə çevriləcək, bu fiqurlar arasında qalan sahə isə fon olacaq.



Bu halda «qapalılıq amili» stimulların yenidən qurulmasına səbəb oldu.

Sirukturoloji nəzəriyyə

Seyrçi sensualist psixologiyanın görkəmli nümayəndələrindən biri Titçener obrazda onun hissi əsasını və qavrayışın mənasını ayırd edir. Qavrayış prosesinin özü onlar tərəfindən aşağıdakı kimi başa düşülür:

Stimul hiss üzvünün reseptor yerləşən səthinə təsir edir, nəticədə duyğuların bəzi strukturu yaranır. Assosasiya qanununa görə, ona hafizə surətləri də əlavə olunur. Predmetin surətinin yaranması prosesinin belə başa düşülməsinin qeyri-təkmilliyi ondan ibarətdir ki, hafizə surətinin haradan götürüldüyü aydın olmur, digər tərəfdən, zamanca psixologiyada xeyli faktlar toplanıb ki, onları assosiasiya qanununun köməyilə izah etmək olmaz.

Strukturalistlər belə hesab edirlər ki, qavrayış 2 növ elementlərdən ibarətdir. Birincisi, ayrıca reseptorun qıcıqlanması zamanı yaranan duyğular;

İkincisi, özünü keçmiş duyğuların izləri kimi təqdim edən hafizə surətləri.

Strukturaloji nəzəriyyə duyğulara perseptiv obrazın vahidi kimi baxır və qavrayışa duyğuların cəmi hipotezindən yanaşır.

6. **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 fəaliyyəti ilə bağlı olur. Məsələn, biz bilmədiyimiz bir dildə olan sözü qavrayarkən onu tanımırıq, ancaq ana dilində o qədər də səlis tələffüz edilməyən sözü eşitdikdə onu anlayırıq.

Qavrayış insanın qarşısına qoyduğu məqsədlə, fəaliyyətinin 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 Kərəmalini əyləşdirir, atın da

yüyənini verirlər Hacının əlinə. Hacı Qara yolda əylis ermənilərinə rast gəlir. Hacı Qara əllərində oraq 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 səsə dərhal oyanır. Bu qavrayışla şəxsiyyətin yönəlişliyinin iştirakı, appersepsiya hadisəsi ilə bağlıdır.

İllüziya

^ Düzgün olmayan qavrayışa illüziya deyilir. Hiss üzvlərimizə birbaşa olaraq təsir edən cisimlər bəzən olduğu kimi deyil, yanlış olaraq qavranılır.

Əsasən bu illüziyalar vardır: görmə həndəsi fiqurların görüşməsi, ziddiyyətli illüziyalar, tünd rənglərin açıq rənglərdən irəlidə görünməsi, açıq rənglərin tünd rənglərdən böyük görünməsi və s.

Görmədə qavrayış aldanması daha çox nəzərə çarpır. Bu cisimlər arasındakı məsafəni, bucaqların böyüklüyünü müəyyən etməkdə, cisimlərin formalarını, bir-birinə nisbətən vəziyyətlərini və s. qavramada özünü göstərir. Məsələn, eyni bir cisim özündən böyük cisimlərin yanında olduğundan kiçik, əksinə, özündən kiçik cisimlər arasında böyük görünür. Yaxud ağ paltar geymiş qadın tutqun rəngdəki paltarında olduğuna nisbətən kök görünür. Digər bir örnək: geyilən paltarın zolaqları şaquli vəziyyətdə olanda insanı uzun, üfiqi olduqda isə qısa və kök göstərir.

İllüziyaların səbəbləri çoxdur. Buraya obyektlə fonun kontrastlıq dərəcəsi, şaquli və horizontal xəttlərin nisbətini qiymətləndirməklə bağlı yanlışlıq və s. aid edilə bilər. İnsanın psixoloji halı ilə bağlı olaraq da qavrayış təhrif olunur. Məsələn, diqqətin zəifləməsi, affekt halı zamanı illüziya hadisəsi özünü göstərir. İllüziyalar nə qədər mürəkkəb və çoxcəhətli görünsə də onları həqiqi qavrayış surətlərindən ayırmaq mümkündür.

Halüsinasiya

Halüsinasiva- latın sözü olub qarabasma, sərsəmləmə deməkdir. Hallüsinasiya əsası olmayan qavrayış, obyektsiz qavrayışdır. İllüziyada obyekt olduğu halda yanlış qavranılır. Halüsinasiya isə olmayan bir obyekti yanlış olaraq qavramaqdır. Bütün duyğuların: görmə, eşitmə, dəri, iybilmə və dad duyğusunun halüsinasiyası ola bilər.

Normal insanlarda həddindən artıq fiziki və psixi yorğunluq zamanı, yaşlı insanlarda yuxuya gedərkən və ya oyanarkən həndəsi şəkillər, boz və ya rəngli obyektlərin görülməsi kimi halüsinasiyalar normal olaraq qəbul edilir.

Psixi fəaliyyətin pozulması nəticəsi olaraq halüsinasiyalı insan reallıqda mövcud olmayan əşya və hadisələri "görür", "eşidir", "duyur". Psixoloji xəstəliklərindən olan şizofreniya, psixonevroz və psixozlarda halüsinasiyalara tez-tez rast gəlinir. Şizofreniya xəstəliyində akustik yəni, səs halüsinasiyaları müşahidə edilir.

Eyni zamanda, halüsinasiyalar alkoqol içki və narkotik maddə qəbulunda da görülə bilər.

MÖVZU 7. DİQQƏT VƏ HAFİZƏ

Plan

Diqqətin psixologiyası

1. Diqqətin psixoloji mahiyyəti.

2. Diqqətin fizioloji əsası.

3. Diqqətin növləri.

4. Diqqətin əsas xüsusiyyətləri.

5. Hafizənin psixologiyası

6. Hafizə psixi proses kimi.

7. Hafizənin növləri.

9. Hafizə prosesləri.

10. Qısamüddətli yaddasaxlama.

Diqqətin psixoloji mahiyyəti.Gündəlik həyatda insana yüzlərlə qıcıqlandırıcı təsir edir. Lakin insan onla-rın hamısını əks etdirmir, ən vaciblərini seçib ayırır. Ağlına çoxlu fikirlər gələ bilər, lakin insan onların müəyyən qismindən əl çəkir, ancaq indiki anda fəaliyyətin icrasına kömək edənləri saxlayır. Ona müxtəlif informasiyalar gəlir, lakin onlara da seçici yanaşır, fəaliyyətin məqsədinə uyğun olanları saxlayır, digərlərindən isə imtina edir. Bu baxımdan diqqət insanın həyat və fəaliyyətində müxtəlif funksiyalar yerinə yetirir.

Müasir dövrdə psixologiya elmində diqqət haqqında yekdil fikir yoxdur. Bu baxımdan da psixoloji ədəbiyyatda diqqətə müxtəlif yanaşmalar mövcudur. Bütün bu yanaşmaların hər birini birləşdirən ümumi cəhət isə ondan ibarətdir ki, diqqət insan fəaliyyətinin təşkilində əsas amil kimi çıxış edir.

Diqqət anlayışını izah etməzdən əvvəl "diqqət" termininin etimologiyasını nəzərdən keçirək. Məlumdur ki, diqqət latınca "attendo" sözündən götürülüb "obyektə yönəlmə, ruhun gərginlik halı" mənasını özündə əks etdirir.

Psixoloji ədəbiyyatlarda psixi proses kimi diqqətə müxtəlif cür tərif verirlər. Həmin tərifl ərdən bəzilərinə diqqət yetirək.

Bir sıra tədqiqatçıların fikrincə, diqqət- şüurun(psixi fəaliyyətin) şəxsiyyət üçün sabit və ya situativ əhəmiyyət kəsb edən obyekt üzərinə istiqamətlənməsi və mərkəzləşməsindən ibarət psixi prosesdir.

Qeyd edək ki, istiqamətlənmə və mərkəzləşmə bir-biri ilə sıx şəkildə bağlıdır. Onlardan biri digəri olmadan mövcud ola bilməz. Əgər siz diqqətinizi hansısa obyekt üzərinə yönəldirsinizsə, deməli eyni zamanda həmin obyekt üzərində həm də onu mərkəzləşdirirsiniz. Və yaxud nəyinsə üzərinə diqqətimizi mərkəzləşdiririksə, eyni zamanda bizim psixi fəaliyyətimizdə ona doğru isti-qamətlənir. Lakin bu anlayışların bir-biri ilə sıx əlaqəsi olmasına baxmayaraq onları eyniləşdirmək də olmaz.

Mərkəzləşmə hər hansı bir fəaliyyət üzərinə dalma, istiqamətlənmə isə bir fəaliyyətdən digərinə keçmə ilə xarakterizə olunur

İnsanın psixi fəaliyyətində diqqətin hansı rol oynadığını başa düşmək üçün aşağıdakı misala diqqət yetirək. Təsəvvür edin ki, siz hansısa obyektlər qrupuna nəzər yetirirsiniz. Sizin görmə sahənizdə yerləşən obyektlər daha aydın şəkildə,

ondan kənarda yerləşənlər isə daha tutqun formada qavranılacaq. Bu analogiyanı şüurumuza münasibətdə də yarada bilərik. Aydındır ki, bizim fəaliyyətimizin mənası bizim şüurumuzun mərkəzi hissəsini tutur. İndiki anda bizə lazım olmayanlar isə şüurun periferik hissəsinə göndərilir. Beləliklədə diqqət bu və ya digər anda psixi fəaliyyətin mənasını dərk etməyə imkan verən şüurun aydınlığını təmin edir.

Məlumdur ki, diqqət zonasına yalnız insan üçün indiki anda sabit və ya situativ əhəmiyyət kəsb edən obyektlər düşür. Bu da həmin obyektlərin xüsusiyyətlərinin insanın aktual tələbatlarına uyğun olması və ya həmin obyektlərin insan fəaliyyətinin strukturunda tutduğu yerlə müəyyən olunur. Diqqətin hər hansı bir obyekt özərinə istiqamətlənməsi üçün müəyyən müddət ərzində şüurun həmin obyekt üzərində saxlanmasıvacibdir.

Diqqət insanın psixi həyatında mühüm rol oynamaqla yanaşı cisim və hadisələrin şüurumuzda aydın surətdə əks etdirilməsini təmin edir. Uzaqdan eşitdiyimiz səsləri hətta çox diqqətlə dinləsək belə aydın eşitməyə bilərik. Ancaq bu prosesə diqqət qoşulduqda həmin sözlər insan tərəfindən daha yaxşı eşidilir və başa düşülür. Diqqət öz obyektinin sadəcə aşkar əks etdirilməsini təmin etmir, eyni zamanda icra edilən fəaliyyətin uğurlu olması üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Bir sıra tədqiqatçıların fikrincə isə diqqət lazımi informasiyanın seçilməsi, fəaliyyət proqramlarının seçici təminatı və bunların üzərində daimi nəzarətin qorunub saxlanılması prosesidir. Həmin tədqiqatçıların fikrincə, bu cür nəzarət olmasaydı qəbul olunmuş məlumat və ya informasiya elə çox və nizamsız olardı ki, heç bir fəaliyyəti həyata keçirmək mümkün olmazdı. Nəzarətsiz meydana gələn assosiasiyaların ləngiməsi baş verməsəydi, insanın qarşısına çıxan məsələləri həll etməyə yönəlmiş mütəşəkkil təfəkkürünün fəaliyyəti də mümkün olmazdı.

Psixoloji ədəbiyyatda bu tərifdən çıxış edərək diqqətin üç mühüm funksiyasını fərqləndirirlər:

*Diqqətin seçmə funksiyası.*İnsana çoxlu sayda qıcıqlandırıcılar təsir edir. Lakin o, onlardan ən vacib olanını seçir, digərlərini kənar edir. Adətən, insan ona təsir edən cisim və hadisələrdən indiki fəaliyyəti üçün daha əhəmiyyətli olanları seçir, psixi fəaliyyətini onların üzərində mərkəzləşdirir. Bu zaman o, ikinci dərəcəli, kənar təsirlərə əhəmiyyət vermir.Bu diqqətin mühüm funksiyası olub, bizim qavrayışımızda, hərəki proseslərdə, eləcə də təfəkkürümüzdə eyni dərəcədə təzahür edir.

Diqqətin müəyyən obyekt üzərində saxlanılması funksiyası. Bu zaman insan qarşıya qoyduğu məqsədə müvafiq olaraq şüurunu müəyyən obyekt üzərində saxlayır. İnsanın hər hansı bir obyekti 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.

Diqqətin nəzarət və tənzimetmə funksiyası. Bu zaman diqqət insan fəaliyyətinin tənzimetmə funksiyasını həyata keçirir. Bu funksiyanı yerinə yetirməklə diqqət insanın fəaliyyətini bir növ tənzim edir. Psixoloji ədəbiyyatda xüsusi olaraq qeyd edilən bu funksiyalar iki mühüm nəticə çıxarmağa imkan verir.Birincisi, diqqət mürəkkəb psixi proses kimi psixi hadisələrə (sensor, mnemik, fikri və hərəki proseslər) nüfuz edir, onların fəaliyyətinin daha səmərəli olmasını şərtləndirir. İkincisi, diqqət hadisəsi mühüm idrak prosesi olan hafizənin nəinki bir sıra ixtiyari proseslərinin mahiyyətini düzgün başa düşməyə, həm də onları məqsədəuyğun surətdə təşkil etməyə imkan verir.

Diqqət insan şüurunun müəyyən obyektə yönəlməsində, onun üzərində mərkəzləşməsində və nəticədə cisim və hadisələrə seçici münasibət bəsləməsində təzahür edir. Bununlada diqqət varlığı başqa idrak prosesinin köməyi ilə dolğun və adekvat surətdə əks etdirməyə imkan verir.

Diqqətin əmələ gəlməsi üçün ilk növbədə obyekti ayırd etmək, onun üzərində mərkəzləşmək, başqalarından isə yayınmaq lazımdır. Diqqətin obyekti həm xarici aləm cisimləri, həm də insanın öz fikirləri, hissi rəftarı, davranışı ola bilər.Bu baxımdan diqqətin seçici xarakterini təmin edən amilləri iki qrupa ayırmaq mümkündür.

Birinci qrupa insana təsir edən qıcıqlandırıcıların zahiri (xarici) strukturunu səciyyələndirən amilləri, ikinci qrupa isə subyektin özünün fəaliyyətinə aid olan (daxili) amilləri aid etmək olar.

Birinci qrupu təşkil edən amillərə subyektə xaricdən təsir edən qıcıqlandırıcıları aid edirlər.Onlar isə öz növbəsində diqqətin istiqamətini, həcmini və davamlılığını müəyyən edir, onu qavrayışın struktur elementləri ilə əlaqələndirir.

Diqqətin formalaşmasında mühüm rol oynayan xarici amillərdən biriqıcıqlandırıcıların intensivliyidir. Əgər subyektə birinin intensivliyi (böyüklüyü, rəngi və s.) digərlərindən fərqlənən eyni, yaxud müxtəlif qıcıqlandırıcılar qrupu təsir edərsə, subyektin diqqəti məhz bu qıcıqlandırıcılara yönələcəkdir. Təbii ki, subyekt zəif işıqlandırılmış otağa daxil olarsa, qəfildən yanan lampa onun diqqətini özünə cəlb edəcəkdir. Qeyd edək ki, insana qavranılan sahədə qüvvəsinə görə bərabərintensivliyə malik olan qıcıqlandırıcılar təsir etdikdə onlar arasında münasibət o dərəcədə müvazinətli olur ki, onların heç biri dominantlıq təşkil etmir. Bu zaman insanın diqqəti müvazinətsiz hal alır. Son nəticədə isə diqqətin tərəddüdü meydana gəlir. Belə hallarda diqqət obyektində gah bir, gah da digər qıcıqlandırıcı dominantlıq təşkil edir.

Diqqətin istiqamətini müəyyən edən ikinci amilkimi qıcıqlandırıcının yeniliyi, yaxud da digər qıcıqlandırıcılardan fərqlənməsini qeyd edə bilərik. Əgər insana yaxşı məlum olan qıcıqlandırıcıların arasından kəskin fərqlənəni, qeyri-adisi, yenisi ortaya çıxırsa, o dərhal diqqəti özünə cəlb edərək insanda xüsusi bələdləşmə refleksi doğuracaqdır. Məsələn, tədqiq olunana eksperimentin birinci hissəsində eyni dairələrin içərisində olan fiqurlardan kəskin seçilən xaç fiquru təqdim olunur.Eksperimentin ikinci hissəsində isə tədqiq

olunana bir neçə sıra eyni xətlər, lakin bir sırada bu yeri başqalarından ayıran boşluq təqdim olunur.Üçüncü hissədə isə eyni cür iri nöqtələr arasında onlardan seçilən bir zəif nöqtə təqdim olunur. Bütün qeyd edilən hallarda tədqiq olunanlarda diqqətin fərqlənən obyektə yönəldiyini görmək çox asandır. Bu fərqli "yeni" element digər adət edilmiş qıcıqlandırıcılar kimi bəzən həmin fiziki gücünü saxlayır, bəzənöz intensivliyi ilə onlardan zəif ola bilir. Əgər adət edilmiş monoton təkrarlanan səs (məsələn, motorun səsi) qəfildən kəsilərsə, qıcıqlandırıcının yoxluğu diqqəti cəlb edən amil kimi çıxış edə bilər.

Diqqətin fizioloji əsası.Hər bir psixi hadisənin əsasında duran maddi sinir proseslərinin fəaliyyətini araşdırmaq həmişə tədqiqatçıların diqqətini özünə cəlb etmişdir. Bir sıra tədqiqatçılara görə bu proses psixi hadisələrin maddi əsasına təsir edən qıcıqlandırıcının xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Geştalt yanaşmaya görə, diqqətin həcmi və istiqaməti bütünlüklə qavrayışın quruluşu ilə müəyyən olunur. Əgər qavrayışın qanunlarını bilsək, diqqətin necə cərəyan etdiyini asanlıqla aydınlaşdıra bilərik. İkinci qrup psixoloqlar isə öz tədqiqatlarında diqqətin *"emosional"* nəzəriyyəsinə istinad etmişlər. Onların fikrincə, diqqətin istiqaməti bütünlüklə həvəs, tələbat və emosiyalarla müəyyən olunur. Bu baxımdan diqqəti psixi proseslərin xüsusi kateqoriyası kimi ayırmağa lüzum yoxdur.Üçüncü qrup psixoloqlar isə *"diqqətin motor nəzəriyyəsi"* mövqeyində dayanırlar. Onlar diqqəti hər bir iradi aktın əsasında duran motor yönümün təzahürü hesab edirlər. Başqa sözlə, diqqətin mexanizmi, hər bir gərginlik üçün xarakterik olan, əzələ qüvvəsi siqnalları ilə bağlıdır.

Qeyd edək ki, diqqətin ümumi fizioloji əsasları haqqında fərziyə irəli sürən fizioloqlar qarşısında nəzərə çarpacaq çətinliklər meydana çıxmışdır. Bununla bağlı göstərilən ilkin cəhdlərdən biri məşhur inglis fizioloqu Şerrinqtonun adı ilə bağlı idi. Sonralar bu nəzəriyyə psixologiyada *"ümumi hərəki sahə nəzəriyyəsi"*, yaxud da *"Şerrinqton qıfı"* adlandırılmışdır. Onurğa beyninin arxa buynuzlarında sensor neyronların hərəki neyronlardan çox olması faktını müşahidə edərək Şerrinqton gördü ki, heç də hər bir hərəki impuls özünün hərəki sonluğuna çata bilmir. Bu cür çoxlu sayda sensor oyanmalar özünün *"ümumi hərəki sahə"*sinə malik olur. Bu isə öz növbəsində diqqətin fizioloji mexanizmini özündə ehtiva edir.

Əgər müəyyən qıcıqlandırıcının təsiri ilə sinir hüceyrələri fəaliyyətə gəlirsə, bu, oyanma deməkdir.Əgərsinir hüceyrələri müvəqqəti olaraq öz fəaliyyətini dayandırırsa bu ləngimədir. Beyində bu iki sinir prosesi arasında sanki mütəmadi olaraq mübarizə gedir.Yəni bir sahədə oyanma olduqda digər sahədə ləngimə yaranır və ya əks proses baş verir. Bu iki sinir prosesi, İ.P.Pavlovun müəyyən etdiyi kimi, üç əsas: oyanma və ləngimənin yayılması, onların cəmləşməsi və qarşılıqlı induksiya qanuna tabedir. Əsas sinir proseslərinin bu qanunları diqqətin fizioloji mexanizmini izah etmək üçün çox əhəmiyyətlidir. Yalnız qarşılıqlı induksiya qanuna nəzər salaq. Bu qanuna görə beynin bir sahəsində əmələ gələn oyanma başqa sahədə ləngiməyə və ya əksinə, qabığın bir sahəsində

əmələ gələn ləngimə başqa sahələrdə oyanmanın baş verməsinə səbəb olur. Deməli, müəyyən an ərzində beyin qabığında oyanma üçün daha səmərəli olan optimal sahə yaranır.

İ.P.Pavlov öz tədqiqatlarında müəyyən zaman içərisində daha çox oyanıqlığa malik olan sahələri optimal oyanma sahəsi adlandırmışdır. İnsana xaricdən və daxildən təsir edən qıcıqlandırıcılar içərisindən həmin sahəyə təsir edənlər daha tez və asanlıqla oyanma əmələ gətirir. Nəticədə həmin qıcıqlandırıcısubyekt tərəfindən daha aydın şəkildə əks olunur. İ.P.Pavlov bu sahəni beyin qabığının yaradıcı şöbəsi adlandırmışdır. İ.Pavlova görə diqqətin fizioloji mexanizmi həmin şöbənin fəaliyyəti ilə bilavasitə bağlıdır. Çünki eyni anda insanın beyninə eşitmə, görmə, iybilmə, dadbilmə və s. analizatorlar vasitəsilə bir sıra qıcıqlandırıcı təsir göstərir. Onların təsirilə beyin qabığında müxtəlif qüvvəyə malik oyanma ocaqları yaranır. Müəyyən edilmişdir ki, optimal oyanma sahəsi orta intensivliyə malikdir.

İnduksiya qanununa görə bir sahədə oyanma əmələ gəlirsə, bu başqa sahədə ləngimə əmələ gətirir və ya bunun əksi də baş verə bilər. Bir halda oyanma ləngimə törədirsə – bu mənfi, bir sahənin ləngiməsi başqa sahədə oyanma yaradırsa, bu müsbət induksiya qanunu adlanır. Deməli, mənfi induksiya qanununa görə bir sahədə əmələ gələn optimal oyanma başqa sahələri ləngidir. Ona görə də təsir edən qıcıqlandırıcılardan biri daha aydın surətdə əks olunur, digərləri isə ya heç, ya da tutqun surətdə əks etdirilir. Optimal oyanma sahəsi dinamik xarakter daşıyır. Qıcıqlandırıcının təsiri ilə oyanma sahələri tez-tez öz yerini dəyişir. İ.P.Pavlov bu məsələni obrazlı şəkildə belə izah edir: əgər kəllə qapağından içəri baxmaq mümkün olsaydı və böyük yarımkürələrin optimal oyanma olan yeri işıq saçsaydı, onda biz duşunən şüurlu insanın böyük yarımkürələrində daim öz forması və böyüklüyünə görə dəyişən, yarımkürələrin bütün başqa sahələrindəki az və ya çox dərəcədə kölgə ilə əhatə olunmuş düzgün olmayan, qəribə çevrəsi olan "işıqlı ləkənin" necə hərəkət etdiyini görərdik. Deməli, bizə təsir edən müxtəlif qıcıqlandırıcının bu və ya digərinin daha aydın dərk olunması eyni zamanda beyin qabığının müxtəlif sahələrini əhatə edə bilən həmin "işıqlı ləkəyə" uyğun gəlir və yüksək oyanıqlıq törədir. Qeyd edilən "kölgələr" isə ləngimiş sahəyə uyğun gəlir.

Diqqətin növləri. İradi nəzarət səviyyəsinə görə diqqətin üç növünü - *qeyri-ixtiyari, ixtiyari və ixtiyari diqqətdən sonrakı diqqəti*fərqləndirirlər. Əvvəlcədən qarşıya qoyulmuş məqsədlə heç bir xüsusi niyyətlə bağlı olmayan və iradi cəhd tələb etməyən diqqət *qeyri-ixtiyari diqqət* adlanır. Qeyri-ixtiyari diqqət filogenetik baxımdan daha qədim hesab edilir. Onu çox zaman passiv diqqətdə adlandırırlar. Bu cür diqqət insan şüurundan asılı olmayaraq meydana çıxır. Qeyri-ixtiyari diqqət heyvanlarda da vardır. Çünki diqqətin bu növü cisim və hadisələrin bilavasitə təsiri nəticəsində əmələ gəlir. Bu zaman qıcıqlandırıcının xassələrindən asılı olaraq diqqət müəyyən obyektlərə yönələ bilir. Deməli, əvvəlcədən qarşıya qoyulmuş məqsədlə heç bir xüsusi niyyətlə bağlı olmayan və iradi cəhd tələb etməyən diqqətə qeyri-ixtiyari diqqət deyilir. Şagird maraqlı

hekayə dinlədiyi, kinoya baxdığı zaman onda diqqətin həmin obyektə yönəlməsi, mərkəzləşməsi baş verir. Lakin bu zaman onlardan xüsusi iradi səy tələb olunmur. Yəni qeyri-ixtiyari diqqət insanın qarşısındakı məqsədlə bilavasitə bağlı olmur. Məsələn: dərs zamanı sinfin qapısı açılarkən şagirdlər dərhal çevrilib qapıya baxırlar. Bu zaman içəri girən adam onların diqqətini özünə cəlb edir.

Qeyri-ixtiyari diqqət zamanı insanın psixi fəaliyyəti ətraf cisim və hadisələrdən asılı olaraq onlara yönəlir. Buna görə, qeyri-ixtiyari diqqət adamın hazırlığı olmadan, qıcıqlandırıcıların bilavasitə təsiri ilə əmələ gəlir, yalnız qıcıq-landırıcı təsir etdiyi müddətdə mövcud olur. Onun gərginliyi qıcıqlandırıcının qüvvəsindən bilavasitə asılıdır.

Qeyri-ixtiyari diqqət cisim və hadisələrin bilavasitə təsirindən asılı olsa da, onu heç də ətrafda baş verən hər hadisə, hər qıcıqlandırıcı əmələ gətirmək qabiliyyətinə malik deyil. Qeyri-ixtiyari diqqətin əmələ gəlməsi üçün ona təsir edən qıcıqlandırıcılar bir sıra xüsusiyyətlərə malik olmalıdır.

Qıcıqlandırıcının qüvvəsi və gözlənilmədən təsiri. Qüvvətli səs, güclü işıq, kəskin iy istər-istəməz diqqəti özünə cəlb edir. Onların təsiri bilavasitə qıcıqlandırıcının mütləq qüvvəsindən deyil, nisbi qüvvəsindən asılıdır. İki qıcıqlandırıcıdan hansı daha qüvvətlidirsə, diqqəti də məhz o özünə cəlb edəcəkdir. Əgər qıcıqlandırıcıların qüvvəsi bərabərləşirsə, onda diqqət gah bu, gah da başqasınayönəlir. Yəni diqqət iki eyni qüvvəli, eyni əhəmiyyətli qıcıqlandırıcı arasında tərəddüd etməyə başlayır. Onlardan gah biri, gah da digəri üstün olur və diqqəti özünə cəlb edir.

Qıcıqlandırıcının yeniliyi, qeyri-adiliyi, kontrastlığı.Yeni əyani vəsait, yeni maşın modeli, sinifdə yeni şagirdin olması və s. qeyri-ixtiyari surətdə insan diqqətini özünə cəlb edir. Məlumdur ki, ətraf aləmdə baş verən yeniliklər dərhal bələdləşmə refleksi əmələ gətirir. Adam həmin yeni hadisənin nədən ibarət olduğunu bilməyə can atır.

Obyektin hərəkətdə olması.Məlumdur ki, hərəkətsiz cisimlər adətən diqqəti ya cəlb etmir, ya da ancaq qarşıya xüsusi məqsəd qoyulduqda diqqəti həmin obyektin üzərinə yönəldirik. Lakin hərəkətin başlanması və ya kəsilməsi də diqqəti özünə cəlb edir. Müəllim şagirdlərin diqqətini nəinki səsini qaldırmaqla, həm də izahatını dayandırmaqla da cəlb edə bilər. Bəzən sinif otağında uzun müddət hərəkətsiz dayanmış əyani vəsait götürüldükdən sonra onun yeri diqqəti cəlb edir: “Burada nə var idi?”

İxtiyari diqqət prosesində biz heç də təsir edən bütün qıcıqlandırıcıları deyil, yalnız məqsədimizə müvafiq olan qıcıqlandırıcıları seçirik. Bu isə həmin obyektlərə diqqət etməyə əvvəlcədən hazırlaşmağı tələb edir. Məsələn, şagird müəllimin fizikadan nümayiş etdirdiyi təcrübələrə diqqət yetirmək üçün əvvəlcədən öz qavrayışını bir növ planlaşdırır; hansı tərəfdən, əsasən nələrə baxacağını, nələr eşidə və görə biləcəyini əvvəlcədən təxminən müəyyənləşdirir.

İxtiyari diqqətin ən mühüm xüsusiyyəti onun şüurlu məqsəd əsasında idarə olunmasıdır. Bu cür diqqət ilk növbədə insan iradəsi ilə bağlıdır.

Bu baxımdan diqqətin bu növünü bəzən iradi, aktiv diqqətdə adlandırırlar. Hər hansı bir fəaliyyətlə məşğul olmaqla bağlı qərar qəbul etdikdə, biz həmin fəaliyyətin planını tərtib edirik. Biz həmin plana eyni zamanda diqqətimizi də cəlb edirik.

İxtiyari diqqətin yaranması şüurun yaranması ilə sıx əlaqəlidir.Qeyd edək ki, hər hansı işlə məşğul olduqda subyektə bir sıra amillər təsir göstərib, diqqətin yayınmasına səbəb olur. Bu zaman insanın bu maneələri aradan qaldırmaq və ya onların təsirini zəiflətmək üçün iradi səy göstərməsi lazım gəlir.

Fəaliyyətin bütün növlərində, xüsusən də şagirdlərin təlim prosesində, davamlı ixtiyari diqqətin əmələ gəlməsi bir sıra şərtlərdən asılıdır:

1. Həmin fəaliyyəti yüksək səviyyədə yerinə yetirmək üçün borc və məsuliyyət hissini aydın dərk etmək. Xüsusən də fəaliyyətin ictimai mənasını, faydasını aydın dərk edəndə diqqətin davamlılığı artır.
2. İcra edilən işin və ya fəaliyyətin konkret məqsədini aydın dərk etmək.Bəzən şagird və ya tələbə hər hansı təlim materialının nə üçün öyrənildiyini aydın dərk etmir. "Öyrənmək xatirinə öyrənmək" və ya imtahan, yaxud sorğu zamanı müəllimə cavab vermək naminə oxumaq insana heç bir şey vermir.
3. Adəti iş şəraitinin olması**.** Buraya iş rejimi, iş yerinin lazımi səliqədə olması və iş alətlərinin yararlılığı və s. daxildir. Kənar qıcıqlandırıcıların aradan qaldırılması da işin müvəffəqiyyəti, diqqətin mərkəzləşməsi üçün vacib əhəmiyyət kəsb edir. Əlbəttə, zəif qıcıqlandırıcıların təsiri insanın diqqətini heç də həmişə yayındırmır, əksinə, bəzən diqqətin gərginliyinə müsbət təsir edə bilir. "Ölüm sükutu" hökm sürən iş yerində diqqətin mərkəzləşməsi heç də həmişə istənilən səviyyədə olmur. Hələ vaxtı ilə İ.M.Seçenov belə qənaətə gəlmişdi ki, "mütləq" səssizlik zehni fəaliyyətin səmərəsini artırmır, əksinə, azalda bilir. O bununla bağlı belə bir faktı misal gətirir: Böyük kitabxanaların birində elmi işçilər üçün xüsusi otaq ayrılmışdı. Oraya isə öz növbəsində kənardan heç bir səs daxil ola bilmirdi. Otağın özündə olan səslər də yayıla bilmir, udulurdu. Nəticədə mütləq sakitlik yaranırdı. Belə bir otaqda heç kəs məhsuldar işləyə bilmirdi, tədricən insanlarda yuxulu vəziyyət yaranırdı.

Dərsliklərdə gətirilən bu misal onu göstərir ki, iş üçün əlverişli şərait dedikdə adəti iş şəraiti nəzərdə tutulur. Bu da hər bir adamın öz fəaliyyətini səmərəli surətdə təşkil etmək üçün müəyyən bir şəraitə alışmasından da çox asılıdır.

4. Əlavə maraqların yaranması. Bəzən fəaliyyətin özü və ya gedişi şagirdi bilavasitə maraqlandırmır. Əksər hallarda nəticəyə olan maraq və ya özünütəsdiq həvəsinin yaranması əlavə maraq kimi diqqəti fəaliyyətin gedişinə səfərbər etməyə köməklik göstərir.

Qeyd etmək lazımdır ki, şagird diqqətini məsələ həllinə yönəltmək üçün əvvəlcə xüsusi səy göstərməli olur. Bu zaman aydındır ki, o, belə gərgin

səylə uzun müddət işləyə bilməz. Lakin məsələnin həlli şagirdi çox maraqlandırdıqda və o bu işdən müəyyən zövq aldıqda, onun diqqəti məsələ həlli üzərinə sanki öz-özünə yönəlir. İ.Dobrinin bu cür diqqəti "ixtiyari diqqətdən sonrakı diqqət" adlandırdı.

İxtiyari diqqətdən sonrakı diqqəti bir proses kimi nəzərdən keçirsək, onu iki mərhələyə ayıra bilərik. Birinci mərhələdə şagird öz məqsədinə müvafiq olaraq iradi səy göstərir və dərslikdəki mətni öyrənməyə özünü məcbur edir. İkinci mərhələdə o, mətnlə maraqlanmağa başlayır, onu "birnəfəsə" öyrənir. Bu zaman iradi səy vasitəsiz maraqla əvəz olunur. İkinci mərhələ özünün bu xüsusiyyətinə görə zahirən qeyri-ixtiyari diqqətə oxşayır. Lakin məsələyə bu cür yanaşmaq metodoloji baxımdan səhvdir. Çünki ikinci mərhələdə şagirdin mətni oxumaq üçün iradi səy göstərməsi onun diqqəti qarşısına qoyduğu şüurlu məqsədlə müəyyən olunur.

Dərsdə şagirdlərdə ixtiyari diqqətdən sonrakı diqqətin yaradılması onları yeni tapşırıqların icrasına asanlıqla cəlb etmək imkanı verir. Bunun üçün müəllim şagirdlərdə təlim maraqlarının inkişafı və tərbiyəsi məsələlərinə xüsusi diqqət yetirməlidir.

Psixoloji ədəbiyyatda diqqətin istiqamətindən asılı olaraq onun iki növü: xarici və daxili diqqət ayırd edilir. Diqqətin bu iki növünün fərqləndirilməsi insan fəaliyyətinin tənzim edilməsi baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Xarici obyektlərə yönəlmiş diqqət insanın fəaliyyətinə qoşularaq onun əşyavi fəaliyyətinin tənzimində iştirak edir. Xarici diqqət olmadan insanın ətraf aləmin cisim və hadisələrinə bələdləşməsi mümkün deyildir.

Daxili diqqət isə şəxsiyyətin daxili aləmini, fəaliyyətini ümumən, özünün xüsusiyyətlərini dərk etməsi ilə əlaqədardır. Bu nöqteyi-nəzərdən daxili diqqət yalnız insanlara məxsusdur, heyvanlar isə öz aləmini diqqət obyektinə çevirə, onu dərk etmək üzərində "baş sındıra" bilmirlər.

Bir sıra tədqiqatçıların fikrincə, xarici və daxili diqqət bir-birini ləngidir. Bu baxımdan insanın eyni zamanda həm xarici cisimlərə, həm də öz daxili aləminə diqqət yetirməsi çox çətindir. Bəzən hətta insan fikirləşərkən gözlərini yumur, sanki xarici aləmdən təcrid olunmağa çalışır. Diqqət daxili aləmə yönəldikdə ətraf aləmin cisim və hadisələri sanki tutqun olur, onları aydın surətdə əks etdirmək mümkün olmur(1).

Gün ərzində baş vermiş hadisələri xatırlamaq, onu ölçüb-biçmək, davranışa tənqidi yanaşmaq daxili diqqətsiz mümkün deyildir. Bu, bir tərəfdən, daxili diqqətin insan hafizəsi ilə üzvi əlaqədə olduğunu, digər tərəfdən, insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynadığını aydın surətdə sübut edir.

Diqqətin əsas xüsusiyyətləri.İnsanın diqqətini yaxşı və ya pis xarakterizə etmək əslində bizə heç bir şey vermir. Çünki diqqətin müxtəlif xüsusiyyətləri, keyfiyyətləri, özünəməxsus təzahürləri var. Hər bir xüsusiyyət ayrı-ayrı şəxslərdə

özünəməxsus şəkildə təzahür edir. Onlara müxtəlif amillər təsir göstərir. Odur ki, diqqətin hər bir xüsusiyyətini ayrılıqda izah etmək lazım gəlir.

Psixoloji ədəbiyyatda insan diqqətinin bir sıra xüsusiyyətləri ayırd edilir. Bunlara misal olaraq diqqətin mərkəzləşməsi, davamlılığı, seçiciliyi, həcmi, keçirilməsi və paylanmasını qeyd edə bilərik.

Diqqətin davamlılığı dedikdə diqqətin ümumi bir məqsədə tabe olan obyektlər üzərində uzun müddət və fasiləsiz olaraq saxlanılması başa düşülür.Diqqətin davamlılığı müxtəlif amillərlə müəyyən olunur. Burada diqqət bir obyektdən başqasına keçərsə də onlar ümumi məqsədə tabe olan fəaliyyət obyekti kimi qalır. Onların bəziləri insanın fərdi psixoloji, o cümlədən sinir sisteminin xüsusiyyətləri ilə və müəyyən zaman çərçivəsində insanın orqanizminin ümumi vəziyyəti ilə bağlı şəkildə özünü biruzə verir. Diqqətin davamlılığı hər şeydən əvvəl təsir edən obyektlərin və icra olunan işlərin rəngarəngliyindən, bir sözlə dinamikliyindən asılıdır. Yeknəsək obyektlər ləngimə əmələ gətirdiyindən diqqətin davamlılığını azaldır, onun tez yayınmasına səbəb olur. Diqqətin davamlılığı fəaliyyət prosesində adamın fəallığından asılıdır. Bununla yanaşı insanın diqqətinin davamlılığına onun keçirdiyi psixi vəziyyət də təsir göstərir.Məsələn, insan həyəcanlı olanda onun diqqətində ləngimə halıözünü göstərə bilər. Diqqətin davamlılığını şərtləndirən digər bir amil isə motivasiya ilə bağlıdır

Diqqətin mərkəzləşməsi dedikdə, şüurumuzun müəyyən bir obyekt üzərində mərkəzləşməsi və digər obyektlərdən uzaqlaşması başa düşülür.Başqa sözlə, yalnız bir obyektə yönəlmiş diqqət mərkəzləşmiş diqqət hesab olunur. Bir sıra tədqiqatçılar diqqətin bu xüsusiyyətini onun bəzi obyektlər üzərində cəmlənməsi, bəzi obyektlərdən isə yayınma səviyyəsinin müxtəlifliyi ilə əlaqələndirirlər. İnsan diqqətini hansısa maraqlı bir kitabın oxumasına və ya müəyyən bir işin həyata keçirilməsinə mərkəzləşdirə bilir. Bu zaman onun diqqəti oxuduğu mətnin hansısa hissəsində, hansısa cümləsində, hətta bir sözündə belə mərkəzləşə, eyni zamanda bütün mətni əhatə edə bilər. Diqqətin mərkəzləşməsi dedikdə, insana təsir edən bütün qıcıqlandırıcılar arasından müəyyən obyektlər dairəsinin sürət və dəqiqliklə seçilməsi başa düşülür. İnsan diqqət tələb edən hər hansı bir tapşırıq yerinə yetirəndə əlavə, kənar qıcıqlandırıcı onun işinə təsir edə bilər. Bu isə subyektdə üç cür cavab reaksiyası yarada bilər: ya diqqətin mərkəzləşməsi və işin səmərəliliyi daha da artacaq, ya yerinə yetiriləcək işə olan diqqət azalacaq, səmərəlilik enəcək, ya da tədqiq olunan işi rədd edəcək. Diqqətin mərkəzləşməsi onun verilmiş obyektlərə istiqamətlənməsi və eyni zamanda digərlərindən təcrid olunması səviyyəsi ilə xarakterizə olunur. Bu diqqəti xarakterizə edən daha aydın xüsusiyyətlərdən biridir. Diqqətin mərkəzləşməsi zamanı insan diqqətini yönəltdiyi predmet və ya hadisəylə bütünlüklə məşğul olur, başqa heç nə görmür, eşitmir, ondan başqa ətrafında sanki heç nə baş vermir. Diqqətin mərkəzləşməsi o zaman öz yüksək həddinə çatır ki, göstərilən qıcıqlandırıcı özünün maksimal həddindədir (güclü, ümumi fonda kəskin görünən qıcıqlandırıcılar, predmet və ya

hadisəyə maraq, insan üçün qarşıya qoyulan tapşırığın həllinin mühüm əhəmiyyət kəsb etməsi və s.).

Diqqətin keçirilməsi. Diqqətin şüurlu surətdə bir obyektdən digər obyektə, bir fəaliyyətdən digər fəaliyyətə keçirilməsi kimi başa düşülür. Diqqətin keçirilməsi məqsədyönlü prosesdir.

Bir çox hallarda diqqətin keçirilməsi qəsdən baş verir və bizim ya həmin işi görüb bitirməyimizlə, ya da digər işin daha mühüm və maraqlı olması ilə bağlı olur. Əgər diqqətin yayınması zamanı yerinə yetirilən fəaliyyət dağılırdısa (kənar qıcıqlandırıcıların fəaliyyəti sayəsində), diqqətin keçirilməsi zamanı bir fəaliyyətdən digərinə eyni səviyyəli dəyişmə baş verir. Qeyd edək ki, o nə qədər tez həyata keçirilirsə, diqqətin keçirilməsi də müvafiq olaraq daha sürətli baş verir. Əksinə, əvvəlki fəaliyyətin davam edən təsiri, onun yeni fəaliyyətə tormozlayıcı təsiri diqqətin keçirilməsinin ləng olmasından xəbər verir. Diqqətin keçirilməsinin sürəti və uğurlu olması subyektin əvvəlki fəaliyyətə nə qədər aludə olmasından, üstəlik də keçiriləcək yeni obyektlərin və fəaliyyətin xarakterindən asılıdır. Diqqət əvvəlki obyektdə nə qədər intensivdirsə və yeni obyekt diqqətin cəlb edilməsi şərtlərinə nə qədər az cavab verirsə, onun keçirilməsi də bir o qədər çətinləşir. Diqqətin başqa obyektlərə keçilməsi qabiliyyəti iki müxtəlif proseslə bağlıdır:

- Diqqətin mərkəzləşməsi ilə
- Diqqətin yayınması ilə

Birinci proses insanın öz diqqətini hər hansı bir obyekt üzərində mərkəzləşdirməsi ilə bağlıdır. Diqqətin keçirilməsionun yayınmasına çox oxşayır, lakin bunlar arasında keyfiyyətcə fərq vardır. Diqqətin yayınması təsadüfi təsirlərlə şərtlənir və niyyətsiz başverir. Diqqətin yayınması onun hazırda qarşıda duran məqsədlə əlaqədar olmayan cisim və hadisə üzərinə yönəlməsində ifadə olunur. Bu elə bir vəziyyətdir ki, bu zaman insan diqqətini heç bir yerdə uzun müddət saxlaya bilmir, hər dəfə kənar qıcıqlandırıcılara yönəlir, heç bir şey onun diqqətini uzun müddət çəkə bilmir, öz yerini başqa birinə verir.

Diqqətin həcmidedikdə, eyni vaxtda əhatə olunmuş aydın dərk olunan obyektlərin miqdarı başa düşülür.Məsələn, eyni vaxt içərisində təsir edən 10 obyektdən 5-i aydın qavranılırsa, deməli diqqətin həcmi 5-ə bərabərdir. Diqqətinhəcmicisimlərindüzülüşündən, böyükvəyaxudkiçikolmasından, eləcədə fəaliyyətin məqsəd və xüsusiyyətlərindən asılıdır. Cisimlər bir-biri ilə əlaqəli surətdə qavranılarsa diqqətin həcmidə geniş olacaq.

Diqqətin həcmi qəbul edilən informasiyanın miqdarını müəyyənləşdirən xassədir. Adətən bu təcrübə yolu ilə müəyyən olunur. Qısa müddət ərzində insana böyük həcmdə informasiya verilir. Verilmiş vaxt ərzində şüurun fokus nöqtəsində olan obyektlər diqqətin həcmini müəyyən edir. Diqqətin həcmi həm qavranılan predmetlərin xüsusiyyətlərindən, həm də insanın fəaliyyətinin xarakterindən asılıdır. Diqqətin həcmində olan dəyişikliklər obyektlərin digər xüsusiyyətlərinin variasiyası zamanı müşahidə olunur. Məsələn, eyni rəngli hərflərin göstərilməsi zamanı diqqətin həcmi müxtəlif rəngli hərflərin

göstərilməsindən daha çox olacaqdır. Eyni sətirdə olan hərflər daha çox diqqət obyektinə çevriləcəkdir, ancaq künclərdə və səpələnmiş hərflərin nümayişi zamanı diqqətin həcmi birinciyə nisbətən daha az olacaqdır. Eyni ölçüdə olan hərflər müxtəlif ölçülü hərflərə nəzərən daha çox yadda qalacaqdır.

Diqqətin paylanması dedikdə, insanın eyni vaxtda iki və daha artıq müxtəlif işi yerinə yetirmək bacarığı başa düşülür. Diqqətin bu xüsusiyyəti geniş məkana yayılaraq insanın müxtəlif fəaliyyətlə məşğul olmaq, müxtəlif hərəkətlər etmək bacarığı ilə müşayət olunur. Məlumdur ki, yarımçıq işlərlə bağlı diqqət müəyyən zaman ərzində mövcud olmaq xüsusiyyətlərinə malikdir. Bu zaman ərzində insan çətinlik çəkmədən yarımçıq işlər arasında diqqətini paylaya bilir. Diqqətin paylanması icra olunan işlərin bir-biri ilə nə dərəcədə sıx əlaqədə olmasından da asılıdır. Əgər görülən işlər eyni bir fəaliyyətin tərkibinə daxil olub, bir sistem əmələ gətirirsə, diqqətin paylanması asanlaşır, əks halda isə çətinləşir.

Psixoloji tədqiqatların nəticələri göstərir ki, diqqət kimi ali psixi funksiyanın inkişafı və tərbiyə edilməsi tənzim və idarə cdilə bilən bir prosesdir. Bunun üçün aşağıdakı məsələlərə diqqət yetirmək zəruridir. Nəzərə almaq lazımdir ki, diqqətin tərbiyəsi mahiyyət etibarı ilə məsuliyyət hissi tərbiyəsi və iradi cəhd sahəsində aparılan məşqlərlə bağlıdır. Bunun üçün uşaqlardan tələb edilməlidir ki, hər hansı bir işi yerinə yetirərkən, iş asan, yüngül, yaxşı mənimsənilmiş olsa belə , daima diqqətli olsunlar.

Dərsin dəqiq təşkili şagirdlərdə diqqətli olmaq vərdişinin yaranması üçün vacibdir. Dərsin dinamik gedişi, yaxşı iş qaydası, aydın, anlaşıqlı, cəlbedici, obrazlı olması, məntiqi vərasional cəhətlərin düzgün uzlaşlaşdırılması uşaqlarda diqqətli olmağa yönəliş yaradır. Bunun **üçün**də dərs zamanı şagirdlərin fəal, müstəqil və ardıcıl fəaliyyətinə şərait yaradılmalıdır. Müşahidələr göstərir ki, müəllimin tez-tez "diqqətli olun", "diqqətinizi yayındırmayın" və s. kimi xəbərdarlığı lazımi səmərə vermir. Əgər müəllim şagirdlərin fikri fəallığını artırır, onları fikri işə cəlb edə bilirsə, vəziyyət tamamilə başqa cür olur. Bu halda şagirdlər passiv müşahidəçiyə çevrilməz, materialı fəal surətdə qavramağa, mənasını anlamağa, oradan zəruri nəticələr çıxarmağa müvəffəq olurlar. Bunun üçün şagirdlərin təhlil etmək, müqayisələndirmək, ümumiləşdirmək və s. kimi fikri əməliyyatlardan düzgün istifadə olunmasına nail olmaq lazımdır. Məlumdur ki, şagirdlərin qeyri-ixtiyari diqqəti dərsə olan bilavasitə maraqla sıx surətdə əlaqədardır. Odur ki, müəllimin vəzifələrindən biri dərsin şagirdlər **üçün** maraqlıolmasına nail olmaqdır. Əlbəttə, bu o demək deyildir ki, dərs həmişə əyləncəli olmalıdır. Belə olarsa uşaqlarda pis vərdiş yaranar, yalnız onları maraqlandıran şeylə məşğul olmaq, ona diqqətyetirmək meyli güclənər. Bu,məsələnin bir tərəfidir. Bütün təlim materialları, bütün fənlər eyni dərəcədəmaraqlı olmur, onların içərisində maraqlı olanı da, maraqsız olanıda vardır. Hamisi eyni dərəcədə şagirdlərin bilavasitə maraq dairəsinə istinad edə bilməz. Müəllim şagirdlərdə diqqəti inkişaf etdirmək üçün hər şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə yaxından bələd olmalıdır. Yalnız bu halda şagirdə fərdi yanaşmaq, diqqətini inkişaf etdirməkdə ona köməklik göstərmək olar. Hər bir

uşaqda bu və ya digər halda diqqətsizlik hallarının səbəbini düzgün müəyyənləşdirmək, ona qarşı təsirli tədbirlər görmək vacibdir.

Hafizə psixi proses kimi. Məlumdur ki, bizim hər bir hissimiz, yaşantılarımız, hərəkətlərimiz müəyyən izlər qoyur ki,

bu izlər uzun müddət saxlanılır, müvafiq şəraitdə yenidən təzahür edir və şüurun predmetinə çevrilir. Bunun nəticəsində insan həyat təcrübəsi toplayır və bu təcrübədən sonrakı fəaliyyəti zamanı istifadə edir. Bu isə öz növbəsində insana imkan verir ki, informasiya toplasın, keçmiş təcrübənin izləri ilə bu təcrübəni doğuran hadisə yox olduqda da iş aparıla bilsin. Bu baxımdan 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 validliyini və tamlığını təmin edir. Hafizə bir sıra mürəkkəb psixi əməliyyatlarla bağlıdır. Onlara fəal surətdə yiyələnməklə insan özünə lazım olan faydalı informasiyanı əldə etmək, şüurunda saxlamaq və yeri gəldikdə yada salmaq prosesini ifadə edir. Bu baxımdan hafizə keçmiş təcrübə izlərinin nəqşləndirilməsi, yadda saxlanması və yada salınmasından ibarətdir. Bu əməliyyat insana imkan verir ki, müəyyən qıcıqlayıcının təsiri kəsildikdə belə, qalmış izlərlə iş görsün, zəruri informasiyaları toplaya bilsin.

Digər tərəfdən hafizə insanın informasiya bazasıdır. Sinir sisteminin funksiyalarından biridir. Bu baxımdan hafizə şəxsiyyətin psixi həyatının əsasıdır. Odur ki, insan hafizəsinin qanunlarının öyrənilməsi psixologiya elminin çox mühüm bölmələrindən biridir.

Keçmişdə duyub qavradığımız cisim və hadisələr təkrar olaraq bilavasitə təsir etdikdə, biz onları tanıyırıq. Bununla yanaşı, keçmişdə qavradıqlarımız indi bilavasitə təsir etməsə də onların surətlərini yada sala bilirik. Lakin tanıma, xüsusən, yadasalma üçün sadəcə qavramaq kifayət etmir. Bundan ötrü qavradıqlarımızı nəqşləndirmək və hifzetmək mühüm şərtdir. Oxuduğumuzu müvəffəqiyyətlə yada sala bilmək üçün onu öyrənmək və yadda saxlamaq vacibdir. Bunsuz keçmiş təcrübənin əks etdirilməsi mümkün deyil. İnsan davranışının hər bir anı onun bütün həyat təcrübəsi ilə müəyyən edildiyinə görə, materialın hafizədə hifz olunması şəxsiyyətin fəaliyyətində iştirakından da asılıdır. Hər bir psixi aktın, hətta, ən elementar psixi aktın belə baş verməsi onun hər bir elementinin sonrakılarla «əlaqələnməsi» üçün onun izlərininsaxlanması tələb olunur. Əgər bu olmasa idi, hər bir gerçək duyğu özündən sonra iz buraxmadığı üçün milyonuncu dəfə təkrar edildikdə belə, birinci dəfə duyulduğu kimi təsir bağışlayardı.

Hafizənin növləri. Surət hafizəsi gerçəkliyin cisim və hadisələrinin keçmişdə qavramış olduğumuz surətlərinin yadda saxlanılması, hifz edilməsi və yada salınmasından ibarətdir. Cismin sensor səviyyədə inikası görmə, eşitmə, lamisə və s. vasitəsilə həyata keçdiyindən surət hafizəsinin də məzmununu görmə, eşitmə, lamisə və s. təsəvvürlər təşkil edir.

Surət hafizəsinin təşəkkülü və təzahür xüsusiyyətləri müxtəlifdir. Onun nisbətən bəsit və ilkin forması ardıcıl surətlərdir.

Ardıcıl surətlər sensor hafizənin daha elementar formasıdır.Ardıcıl surətlər hadisəsini aşağıdakı kimi təsvir etmək mümkündür. Əgər müəyyən vaxt ərzində (10-15 saniyə) subyektə sadə qıcıqlandırıcı təqdim etsək və ona belə bir təlimat versək ki, açıq qırmızı kvadrata basın, sonra isə bu kvadratı götürsək, onda tədqiq olunan götürülmüş qırmızı kvadratın yerində həmin formada izləri görməkdə davam edəcəkdir. Amma bu dəfə həmin fiquru göy yaşıl rəngdə görməkdə davam edəcəkdir. Bu izlər bəzən dərhal, bəzən isə bir neçə saniyədən sonra təzahür edir və müəyyən dövrə qədər hafizədə saxlanılır (10-15 saniyədən 45-60 saniyəyə qədər), sonra tədricən solğunlaşır. Qeyd edək ki, ayrı-ayrı insanlarda ardıcıl surətlər həm aydınlığına, həm də dəqiqliyi və davamlılığına görə müxtəlif ola bilər. Psixologiyada ardıcıl surətlər onunla izah edilir ki, torlu qişanın qıcıqlanması sonrakı reaksiyaların yaranmasına səbəb olur. O, görmə purpurunun (kolbacığın rəngə həssas komponenti) fiksiyasını zəiflədir. Bu isə öz növbəsində insan tərəfindən qırmızı rəngin qavranılmasını təmin edir. Ona görə də tədqiq olunan baxışlarını ağ vərəqə keçirəndə onda tamamlayıcı göy-yaşıl rəngdə izlər təzahür edir. Ardıcıl surətlərin bu növü «-» ardıcıl surətlər adlanır. O, sensor izlərin saxlanılmasının və ya hissi hafizənin ən elementar növü kimi qiymətləndirilə bilər. Məlumdur ki, hafizədə «-» ardıcıl surətlərdən başqa «+» ardıcıl surətlərdə mövcuddur. Əgər tam qaranlıq yerdə gözlərimizin qarşısında hər hansı bir predmet yerləşdirilib, sonra çox qısa müddətdə (0,5 saniyə) həmin sahəni parlaq işıqla işıqlandırsaq, həmin ardıcıl surətləri müşahidə edə bilərik. Bu halda insan işıq sönən kimi müəyyən zaman kəsiyində predmetin aydın obrazını görməkdə davam edəcəkdir. Lakin bu dəfədə həmin obraz olduğu rəngdə bir qədər saxlanılır və ya yox olur. «+» ardıcıl surətlər hadisəsi «qısamüddətli görmə» qavrayışının birbaşa təsirinin nəticəsidir. Bu zaman obrazın rənginin dəyişməməsi faktı isə onunla izah olunur ki, qaranlıq fon torlu qişanın oyanmasına səbəb olur. İnsan bir anlıq sensor oyanmanın səbəb olduğu sonrakı birbaşa təsiri müşahidə edə bilir. Ardıcıl surətlər hadisəsi ilə psixofizioloqlar həmişə maraqlanmışlar. Onlar ardıcıl surətlərdə sensor qıcıqlanmanın təsirindən sinir sistemində baş verən proseslərin saxlanılan izlərini bilavasitə müşahidə etmək və bu izlərin dinamikasını izləməyin mümkün olduğunu xüsusi qeyd etmişlər. Ardıcıl surətlər hər şeydən əvvəl torlu qişada cərəyan edən oyanma hadisəsini əks etdirir. Psixoloqlar bunu sadə təcrübə aparmaq yolu ilə sübut etməyə çalışmışlar. Əgər hansısa zaman aralığında boz ekranda qırmızı kvadratlar göstərilib sonra yoxa çıxdığı zaman onun ardıcıl surəti olmazsa və bir qədər sonra tədricən ekranı hərəkət etdirməklə görmək olar ki, ardıcıl surətin kəmiyyəti tədricən böyüyür. Eyni zamanda ardıcıl surətin böyüməsi ekranın uzaqlaşdırılması ilə nəticələnir. Buna Emmert qanunu deyilir. Bu, onunla izah olunur ki, ekran uzaqlaşdıqca onun torlu qişadakı inikasının tutduğu künc tədricən kiçilir. Təsvir olunan hadisə onu sübut edir ki, bu zaman biz həqiqətən də oyanmanın bu

proseslərə sonrakı təsirini müşahidə edirik. Ardıcıl surətlər qısa müddətli sensor hafizənin daha elementar forması kimi özünü göstərir.

*Əyani (eydetik) surətləri ardıcıl və ya təsəvvür surətlərindən (yunan sözüdür, eydos-«obraz, surət») fərqləndirmək lazımdır***.**Bəzi insanlarda (xüsusən təyyarəçilərdə) göstərilən predmetin və ya predmetlərin onlara təqdim olunan kimi və ya onlar yığışdırıldıqdan sonra uzun müddət parlaq və aydın obrazlarının müşahidə olunmasıdır. Bu hadisə eksperimental təcrübələrlə təsdiq olunmuşdur. Tədqiq olunanlara 3-4 dəqiqə ərzində hər hansı küçə səhnəsi təsvir olunmuş şəkil təqdim olunur. Şəkil yığışdırıldıqdan sonra onun ayrı-ayrı detalları haqqında onlara suallar verilir. Adi tədqiq olunanlar həmin suallardan demək olar ki, heç birinə cavab verə bilmədikləri halda, aydın eydetik surətlərə malik olan tədqiq olunanlar sanki şəkil görməkdə davam edirlər. Şəkillə bağlı verilən suallara (məsələn, küçədə nə qədər ağac var, hansı heyvanlar təsvir olunub, afişa necə görünür və s.) asanlıqla cavab verirlər və heç bir səhvə yol vermirlər.

Qeyd edək ki, əyani(eydetik) surətlər ardıcıl surətlərdən bir sıra xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Əyani (eydetik) surətlər istənilən müddətə hafizədə saxlanıla bilər. Əgər o, sonradan yox olarsa, subyekt heç bir çətinlik çəkmədən onu yenidən bərpa edə bilər. Ona görə də eydetik obrazların detalların sadalanması ilə əlaqədar təcrübəni bir neçə həftədən, aydan, hətta ildən sonra da birinci dəfə aparıldığı kimi təkrar etmək mümkündür. Rus psixologiyasındaəyani (eydetik) surətlər hadisəsini uzun illər parlaq əyani görmə hafizəsinə malik adamı müşahidə etmiş məşhur tədqiqatçı Luriya təsvir etmişdir. Onun fikrincə ardıcıl surətlərdən fərqli olaraq eydetik surətlər daha mürəkkəb təbiətə malikdir və tamamilə torlu qişada yaranan oyanma izləri ilə bağlı deyil. Bunu çox sadə təcrübə yolu ilə sübut etmək mümkündür. Əgər eydetik hafizəyə malik subyektə ekranda fiqur göstərilsə, sonra isə bu ekran hərəkət etdirilsə, həmin fiqurdan və ya təsirdən qalmış obraz ardıcıl surətlərdə olduğu kimi ekranın uzaqlaşdırılmasına mütənasib olaraq böyüməyə başlamayacaq. Amma nəzərə çarpacaq dərəcədə öz sabitliyini qoruyacaq. Bir sıra tədqiqatçılara görə Emmert qanunundan bu kənara çıxma və eydetik surətlərinkifayət qədər sabitliyi onu ardıcıl surətlərdən fərqləndirir.Bu isə onun öz növbəsində ardıcıl surətlərlə təsəvvür surətlərinin arasında aralıq mövqe tutduğuna dəlalət edir. Bütün bunlar isə o deməkdir ki, eydetik surətlər özünü surət hafizəsinin daha mürəkkəb növü kimi təqdim edir. Eydetik surətlərin ardıcıl surətlərdən digər fərqi ondan ibarətdir ki, onlar hafizədə heç bir dəyişiklik edilmədən saxlanılır. Nəhayət, eydetik surətlərin ardıcıl surətlərdən mühüm fərqi ondan ibarətdir ki, onlar obyektin xarakteri və subyektin təsəvvürlərinin təsiri altında hərəkətlilik və dəyişmək imkanlarına malikdir. Bu isə belə düşünməyə əsas verir ki, eydetik obrazları gücləndirən maddə mövcuddur (Lens qardaşları buna kalium ionlarını özündə ehtiva edən maddəni aid edirlər). Buna görə də bəzi farmokoloji preparatlar aydın eydetik hallusinasiyalara səbəb olaraq insanlarda eydetik obrazları gücləndirə bilər.

Surət hafizəsinin nəzərə çarpacaq dərəcədə daha mürəkkəb quruluşa malik, daha vacib növü təsəvvür sürətləri (bəzən o, psixologiyada VB simvolu ilə işarə edilr) hesab edilir.

Qeyd edək ki,təsəvvür sürətləri hamıya yaxşı məlumdur. Məlumdur ki, istənilən insan ağac, limon və s. haqqında təsəvvürlərə malikdir. Bu isə o deməkdir ki, keçmiş təcrübəmiz bizdə bu obrazların izlərini saxlamışdır. Ona görə də psixoloji ədəbiyyatda təsəvvür surətlərinin mövcudluğu hafizənin daha mühüm forması kimi qiymətləndirilir. İlk baxışdan elə görünə bilər ki, təsəvvür surətləri mahiyyət etibarilə əyani obrazlara yaxındır. Onlardan yalnız daha az parlaq, daha zəif və solğun olması ilə fərqlənir. Lakin özünün məzmununa görə obrazların daha zəif olması kimi təsəvvürlərin xarakterizə olunması çox yalnış fikirdir. Hafizənin psixoloji baxımdan təhlil göstərir ki, təsəvvür sürətləri zəif deyil, əyani obrazlardan ölçüyə gəlməz dərəcədə zəngindir.

Təsəvvür sürətlərini əyani obrazlardan fərqləndirən birinci fərq ondan ibarətdir ki, təsəvvür sürətləri həmişə çoxmodallı xarakter daşıyır. Başqa sözlə desək, o həmişə öz tərkibinə görmə, toxunma, eşitmə və hərəki elementlərin izlərini daxil edir. Onlar yalnız bir qavrayış növünün deyil, predmetlə bağlı aparılan mürəkkəb praktik fəaliyyətin izlərini özündə ehtiva edir. Zahirən, təsəvvür sürətləri əyani görmə obrazlarından daha kasad görünə bilər və hər şeydən əvvəl baxılanəşyanın ümumi konturları, sxemi ola bilər. Lakin o öz tərkibinəəşyanın müxtəlif tərəfləri haqqında təsəvvürləri daxil edir.Limon haqqında təsəvvür sürətlərihəm onun zahiri görünüşünü (forma, rəngi), həm onun dadını, həm də nahamar qabığını, çəkisini və s. özündə ehtiva edir.Təsəvvür sürətlərinin ikincimühüm xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, o həmişə öz tərkibinə predmet haqqında təəssüratların intellektual işlənilməsini daxil edir. Bu baxımdan təsəvvür sürətləri predmetdə daha mühüm əlamətlərin ayrılmasını, onların müəyyən kateqoriyaya aid edilməsini təmin edir. Biz nəinki ağac obrazını təsəvvür edirik, həm də onu müəyyən sözlərlə adlandırırıq. Onu müəyyən kateqoriyaya aid edirik. Eyni zamanda ümumiləşmiş ağac obrazı ilə iş görürük. Əyani görmə obrazına nisbətdə təsəvvür sürətlərinin ilk baxışda zəif, solğun kimi görünməsi faktı əslində onun ümumiləşmiş xarakter daşıması ilə bağlıdır. Bu isə potensial olaraq onun arxasında duran əlaqələrinin zənginliyinin göstəricisidir.Təsəvvür sürətlərinin solğun kimi görünməsi ondan xəbər verir ki, onda hər hansı bir əlamət (və ya əlamətlər kompleksi) daha mühüm keyfiyyət kimi ayrılır. Digərləri isə mühüm olmayan əlamətlər kimi kənar edilir.

Hafizənin obyektinə görə digər bir növü kimi hərəkət hafizəsini qeyd edirlər. *Hərəkət hafizəsi müxtəlif hərəkətlərin və onların sisteminin yaddasaxlanılması, hifz olunması və yada salınmasıdır.* İdmançılarda, balet ustalarında hərəki hafizə peşə fəaliyyətini müvəffəqiyyətlə icra etmək üçün vacib şərtlərdən biri kimi çıxış edir. Hərəkət hafizəsi praktik və əmək vərdişlərinin təşəkkülü üçün çox əhəmiyyətli amillərdən biridir. Müxtəlif hərəkətlərin düzgün qavranılması hərəkət hafizəsinin keyfiyyət və məzmununa müsbət təsir göstərir. Bu hafizə pianoçuya tam qaranlıqda müəyyən bir əsəri ifa etməyə, idmançıya

fikrən hərəkətlər sistemini "duymağa" imkan verir. Müəyyən edilmişdir ki, hər hansı bir hərəkəti təsəvvürdə canlandırdıqda müvafiq əzələlərdə güclə nəzərə çarpan hərəkətlər özünü büruzə verir. Bir hərəkət haqqında gərgin düşünəndə onu özümüzdən asılı olmadan təkrar edirik. Əgər barmağımızdan sapla asılmış yükün (sakit halda) yelləndiyini təsəvvürümüzdə canlandırırıqsa, onda yük həqiqətəndə yellənməyə başlayacaqdır. Bu onu göstərir ki, hər hansı hərəkəti təsəvvür etdikdə müvafiq sinir mərkəzlərində zəif oyanma prosesi baş verir. Bu isə öz növbəsində işçi üzvlərdə mikrohərəkətlərin baş verməsinə səbəb olur.

Hərəki hafizə demək olar ki, bütün adamlarda vardır, lakin ayrı-ayrı şəxslərdə müxtəlif şəkildə və intensivlikdə təzahür edir. Hafizənin bu növü digər növlərə nisbətən insanlarda daha tez inkişaf edir.

Emosional hafizə yaranmış hisslərin, şəxsi emosional vəziyyətin və affektiv yaşantıların yadda saxlanılması və yada salınması prosesidir. Belə ki, insanın keçirmiş olduğu müsbət və ya mənfi hisslər izsiz itib getmir, insanın hafizəsində bu və ya digər səviyyədə həkk olunur, sonradan isə yada salınır. Bu halda insan yenə də ya sevinir, ya kədərlənir, ya utanır və yaxud da həyəcanlanır. Keçirmiş olduğu dəhşətli qorxu hissini yenidən xatırlayarkən bəzən, necə deyərlər, adamın bədəni lərzəyə gəlir. Hətta o hiss elə bil daha böyük qüvvə ilə insanı çulğayır. Təsadüfi deyildir ki, bəzi adamlar belə xoşagəlməz hadisələri yenidən yada salmaqdan çəkinirlər.

Qeyd edək ki,emosional hafizə insan şəxsiyyətinin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Bu hafizə insana imkan verir ki, keçirdiyi hislərin məzmun və xarakterindən asılı olaraq öz davranış və rəftarını tənzim etsin. Bu mənada emosional hafizə insanın mənəvi inkişafının əsas şərtidir. Əgər insan xeyirxah əməli, yüksək əxlaqi davranışı sayəsində keçirdiyi sevinc, məmnunluq hissini unudarsa, onu bir daha belə hərəkətlərə təhrik edən hansı amil ola bilər? Eləcə də pis əməllərindən vicdan əzabı çəkmirsə, onu bəd əməldən nə çəkindirə bilər? Emosional hafizə davranış və rəftarı tənzim etməklə insanın mənəvi təşəkkülünə kömək edir.

Sözlü-məntiqi hafizə fikirlərin, anlayışların yadda saxlanılması, hifz edilməsi və yada salınmasından ibarətdir. Fikirlər, mülahizələr dil materiallarında maddiləşir. Odur ki, bu hafizə sadəcə olaraq məntiqi deyil, sözlü-məntiqi hafizə adlanır. Sözlü-məntiqi hafizə yalnız insanlara məxsusdur. Həmin hafizənin köməyi ilə ya materialın əsas mənasının ifadəsini, ya da onun hərdən söz və ifadələrini yada sala bilirik. Bəzən sözlər olduğu kimi yadda saxlanıla bilər, onun mənasını bilmədikdə, hafizə sözlü-məntiqi deyil, mexaniki səciyyə daşıyacaqdır. Əlbəttə, müəyyən fikirlərin yadda saxlanması və sonradan bərpa edilməsi insanın nitqinin inkişaf səviyyəsindən asılıdır. Nitq zəif inkişaf etdikdə, fikri dəqiq surətdə yadda saxlamaq və öz sözləri ilə məzmunu çatdırmaq bir qədər çətin olur. Mənanın yadda saxlanılması materialın ümumi və mühüm cəhətlərini əks etdirmək, ikinci dərəcəli cəhətlərdən uzaqlaşmaqla əlaqədardır. Materialın mühüm cəhətlərini ayırmaq onu dərindən anlamaq, başa düşmək sayəsində mümkün olur.

Qısamüddətli hafizədə bilavasitə qavradığımız cisim və hadisələri müəyyən müddət ərzində görməkdə, eşitməkdə və s. davam edirik. Qısamüddətli hafizə çox qısa müddət (bir neçə saniyə və ya dəqiqə) davam edən bir prosesdir. *İndiki anda hiss üzvlərimizin verdiyi məlumatı operativ surətdə tutmağa, dəyişdirməyə və canlandırmağa yönəlmiş prosesəqısamüddətli hafizə deyilir.*Qısamüddətli, yaxud işçi hafizə - ani və uzunmüddətli hafizə arasında aralıq mövqe tutur. Qısamüddətli hafizənin ilkin modeli 1965-ci ildə *D.Norman* və *N.Vo* tərəfindən irəli sürülmüşdür. Qısamüddətli hafizənin əsas funksiyasını informasiyanın tam şəkildə saxlanılması və daimi uzunmüddətli hafizəyə ötürülməsi təşkil edir.

Operativ hafizə insanın bilavasitə həyata keçirdiyi aktual iş və əməliyyatlara xidmət edən mnemik prosesdir. Adətən insan müəyyən məsələni həll edərkən ona lazım olan məlumatları xatırlayır və fəaliyyət prosesində ondan istifadə edir. Əməliyyatlar qurtardıqdan sonra isə həmin məlumat yenidən beyində hifz olunur. Bu proses operativ hafizə ilə əlaqədardır. Məsələn, hər hansı bir məsələni və ya riyazi əməliyyatı həll edənə qədər verilənləri və aralıq əməliyyatları yadda saxlamaq lazım gəlir. Məsələ həll edildikdən sonra onlarinsan tərəfindən unudula bilər. Öz mənasını itirmiş informasiyaları vaxtında unutmaq bu nöqteyi-nəzərdən mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Çünki operativ hafizə cari işləri yerinə yetirmək üçün hökmən yeni informasiyalarla zənginləşməlidir. Hafizənin əməli (operativ) vahidləri adlanan həmin informasiyaların miqdarıvə ya həcmi bu və ya digər fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsinə əsaslı təsir göstərir. Operativ hafizədə qısamüddətli və eyni zamanda uzunmüddətli hafizədən alınan materialların "işçi qarışığı" yaranır. Həmin işçi material istifadə edildiyi bütün müddət ərzində hələ operativ hafizənin ixtiyarında olur.

Hafizənin digər mühüm bir *növü uzunmüddətli hafizə isə qavranılan materialın möhkəm və uzun müddət yadda saxlanılması ilə xarakterizə olunur***.** Uzunmüddətli hafizə ilə bağlı aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, onun həcmi və müddəti demək olar ki, hüdudsuzdur. Yəni, biliklərin, eləcə də bacarıq və vərdişlərin, informasiyaların uzun müddət (saatlarla, aylarla, illərlə, bəzən on illərlə) hifz edilməsi hafizənin bu növünün əsas məzmununu təşkil edir. Uzunmüddətli hafizədə biliklər insan tərəfindən daha ümumiləşmiş halda saxlanılır. Həmin biliklər yalnız indiki an üçün deyil, ümumən uzun müddət üçün insana lazım olur. Buna görə də çox zaman insan hər zaman müəyyənləşdirə bilmir ki, onun uzunmüddətli hafizəsində - "bilik anbarında" nələr vardır. Çox bəsit misalla bunu sübut etmək olar. Məsələn, insana elə sual verə bilərik ki, onun cavabı indiki anda hafizədə olmasın, başqa sözlə desək, o, indi bu barədə düşünməsin. "XII əsrdə Azərbaycanın dahi şairi kim olub?", "Yüzün yarısı neçə edər?" və s.kimi suallara verilən cavablar, heç şübhəsiz doğru olacaqdır. Bu zaman soruşula bilər: bir dəqiqə, yəni sual verilməzdən əvvəl həmin biliklər harada idi? Bu uzunmüddətli hafizədə saxlanılır, yalnız onlar lazım olan kimi həmin "bilik anbarından" çıxarılır. Uzunmüddətli hafizədə adətən materiallar yenidən qurulur, biliklər müxtəlif istiqamətlərdə təşkil olunur, dərin biliklər əldə edilir.

Uzunmüddətli hafizə məhz belə dərin bilikləri saxlayır. Bu baxımdan uzunmüddətli hafizə – informasiyanın daimi saxlanılmasıdır.Uzunmüddətli hafizənin həcmi praktik olaraq məhdud deyil.

Hafizə prosesləri. Hafizə mürəkkəb psixi fəaliyyətdir. Bu zaman əsas amil kimi məhz insanın həyat və fəaliyyətində hafızənin yerinə yetirdiyi müxtəlif funksiyalar əsas götürülür. Hafizə proseslərinə materialın yadda saxlanmasını (möhkəmləndirmə), yada salınmasını (aktuallaşdırma, bərpa etmə), eləcə də hifz olunmasını və unudulmasını aid edirlər. Hafızənin fəaliyyətlə əlaqəsi, eləcə də hafizə aktlarının xüsusi müstəqil (mnemik) əməliyyat kimi cərəyanı qeyd olunan proseslərdə özünü daha parlaq şəkildə göstərir. Xüsusi mnemotexniki (mnemonikon – yunan sözü olub yadda saxlamaq məharəti deməkdir) üsullardan - əlavə assosiasiyalar yaratmaq yolu ilə hafizənin həcminin böyüdülməsinə və yaddasaxlamanın asanlaşdırılmasına yardım edən müxtəlif qayda və üsullar sistemindən istifadə etmək də həmin proseslərin səmərəli, məqsədəuyğun surətdə təşkilinə yönəlmişdir. Başqa sözlə, insanın mnemik fəaliyyəti materialı xüsusi niyyət və məqsədlə yadda saxlamağa, öyrənməyə yönəlmişdir. Ona görə də malik olduğumuz sistematik biliklərin böyük əksəriyyəti fəaliyyət sayəsində hafizədə möhkəmlənir.

Qeyd edək ki, yaddasaxlamaya yeni qavranılanların əvvəllər əldə etdiklərimizlə əlaqələndirilməsi yolu ilə möhkəmləndirilməsinin baş verməsinin nəticəsi kimi yanaşmaq mümkündür.Bu baxımdan yadda saxlama gerçəkliyin cisim və hadisələrinin təsiri ilə duyğu və qavrayış prosesində beynimizdə əmələ gələn təəssürat və surətlərin möhkəmlənməsidir. Bu, fərdin təcrübəsinin yeni biliklərlə və davranış formaları ilə zənginləşməsi üçün zəruri şərt kimi çıxış edir. Bu baxımdan yaddasaxlama həmişə seçici xarakter daşıyır. Hiss üzvlərimizə təsir edən cisim və hadisələrin heçdə hamısı hafizədə hifz olunmur.

Eksperimental yolla sübut olunmuşdur ki, istənilən yaddasaxlama, o cümlədən qeyri-ixtiyari yaddasaxlama subyektin obyektlə əməliyyatının (işinin) qanunauyğun məhsuludur. Qeyd etdiyimiz eksperiment zamanı üzərində tədqiqat aparılanlara blanklarda təsvir **olunmuş**cisimləri **təsnif**etmək tapşırılmışdır.Tədqiq olunanlara təqdim olunmuş**hər**bir şəkildə cismin təsviri ilə yanaşı rəqəm də qeyd olunmuşdur. Təcrübədən sonra tədqiq olunanlardanşəkildə nələri gördüklərini xatırlamalarıtələb olunmuşdur. Bu zaman onların cisimləri yaxşı yadda saxladıqları məlum olmuşdur. Rəqəmlərə gəldikdə, tədqiq olunanların bəziləri ümumiyyətlə həmin rəqəmləri görmədiklərini qeyd etmişlər. Həmin eksperimentin digər variantında isə tədqiq olunanlara şəkilləri üzərindəki rəqəmlərin sırası ilə yığmaq tapşırılmışdır. Bu zaman alınan nəticə əksinə olmuşdur. Rəqəmlər yaxşı yadda saxlanmış,şəkillər isə demək olar ki,yadda saxlanılmamışdır.

Beləliklə, insanın üzərində əməliyyat apardığı cisim və hadisələr yaxşı yadda saxlanılır. Bu qanunauyğunluqlar praktik, əmək fəaliyyəti ilə bağlı təcrübələr zamanı da özünü göstərmişdir.

Şərh olunan fakt bir daha sübut edir ki, hadisələrin sadəcə olaraq yanaşı olması (şəkil və rəqəm) hələ öz-özlüyündə onların eyni şəkildə yadda saxlanmasını təmin etmir. Burada insanınmaterialla hansı əməliyyat aparması əsas rol oynayır. Şübhəsiz ki, fəaliyyətin eyni xarici şəraiti müxtəlif adamlarda tamamilə eyni cür yaddasaxlamaya səbəb olmur. Çünki, həmin şərait həmişə insanın keçmiş təcrübəsi ilə, fərdi xüsusiyyətləri ilə əlaqədar şəkildə yadda saxlanılır.

Psixoloji ədəbiyyatda yaddasaxlamanın müddətindən asılı olaraq 3 növünü fərqləndirirlər.Bunlara ***qısamüddətli,operativ və uzunmüddətli yaddasaxlama aid edilir.***

Qısamüddətli yaddasaxlama.Əgər bir neçə təsadüfi rəqəmi, hərfi və ya sözü oxusalar və dərhalda onların təkrar edilməsini tələb etsələr, biz çətinlik çəkmədən həmin tələbi yerinə yetirə bilərik. Hətta mənasız heca sırasının yada salınması belə bizdə böyük çətinlik törətməzdi (bir şərtlə ki, buradakı hecaların sayı beş-yeddidən artıq olmasın). Məsələn, biz «on-şu-uz-yo-na-ır» hecalarını tələffüz ediləndən dərhal sonra təkrar edə bilərik. Bir qədər vaxt keçdikdən sonra isə biz bunu icra etməkdə çətinlik çəkəcəyik.Bu, qısamüddətli yaddasaxlamadır. Həmin heca sırasını uzunmüddət yadda saxlamaq üçün onu bir neçə dəfə təkrar etməyimiz, hətta ola bilsin ki, hər hansı xüsusi (mnemotexniki) yaddasaxlama üsulundan istifadə etməyimiz lazım gələrdi (məsələn, hecaları və sözləri «qon-şumuz daşyonandır» şəklində süni cümlələrdə işlətmək yolu ilə). Bu isə artıq uzunmüddətli yaddasaxlama xüsusiyyətlərini özündə ehtiva edir.

Qeyd edək ki, "Qısamüddətli yaddasaxlama" anlayışının özü bir daha göstərir ki, lap başlanğıcdan bu cür təsnifatın əsasında zaman əlaməti qoyulmuşdur. Lakin zaman meyarı, hafızə hadisəsini anlamaq üçün mühüm əhəmiyyətə malik olmasına baxmayaraq, öz - özlüyündə qısamüddətli yaddasaxlamanı əsaslı şəkildə xarakterizə etməyə imkan vermir. Hafızə prosesləri nəzərdən keçirilərkən onun insan fəaliyyətinin müxtəlif zamanlarda informasiyaları işləmək xüsusiyyəti ilə nə dərəcədə bağlı olması aşkara çıxarılmalıdır. Müəyyən edilmişdir ki, yaddasaxlama yuxarıdan verilən proqramla tənzim olunur.

Müasir dövrdə qısamüddətli yaddasaxlamanın insanın icra etdiyi fəaliyyətin xarakterindən, onun həll etdiyi məsələnin xüsusiyyətindən asılılığını aşkara çıxarmağa yönəldilmiş tədqiqatlar aparılır. Hal-hazıra qədər aparılan tədqiqatlarda qısamüddətli yaddasaxlamanın tədqiqində başlıca olaraq iki amil: nümayiş etdirmə müddəti və təqdim olunan materialın dəyişdirilməsi prosesi diqqət mərkəzində olmuşdur.Bu zaman üzərində tədqiqat aparılan adamların fəaliyyət zamanı yerinə yetirdikləri məsələ isə dəyişməz qalmışdır. Ona görə də, bu cür zaman rejimində materialın təqdimi zamanı yaddasaxlama həcm etibarı ilə eyni olmuşdur. Hazırda müxtəlif idraki və mnemik məsələlərin qısamüddətli yaddasaxlamanın məhsuldarlığına müxtəlif şəkildə təsir göstərdiyini təsdiq edən faktlar əldə olunmuşdur. Bu faktlar göstərir ki, qısamüddətli yaddasaxlama hətta öyrənildiyi həmin zaman ərzində belə bilavasitə buraxılan iz deyildir.

Qısamüddətli və uzunmüddətli yaddasaxlama arasında aralıq səviyyələrdən biri kimi operativ yaddasaxlama fəaliyyət göstərir. Operativ yaddasaxlamanı insanın cari işlərini şərtləndirən hafizə prosesi kimi qeyd etmək olar. O, insanın icra etdiyi işin hər bir konkret əməliyyatların nəticəsini əldə etmək üçün zəruri olan bir şərt kimi çıxış edir.

Tədqiqatlar göstərir ki, operativ yadda saxlamanın xüsusiyyətləri (həcmi, dəqiqliyi, qeyri-sabitliyi və s.) bir tərəfdən yerinə yetirilən fəaliyyətin məzmunu, quruluşu, digər tərəfdən isə onun formalaşma dərəcəsi ilə şərtlənir.

Deməli, operativ yadda saxlamanın məhsuldarlığında artıq bizə məlum olan hafızənin əməliyyat vahidləri, daha doğrusu, hafızədə saxlanan materialın müvafıq həcmi mərkəzi yer tutur. Hafızənin əməliyyat vahidləri müxtəlif səviyyələrdə ola bilər. Əməliyyat vahidlərinin optimal səviyyəsinin formalaşması operativ hafızə və onun iştirak etdiyi fəaliyyətin məhsuldarlığının yüksəlməsində başlıca vasitə kimi çıxış edir.

Psixoloji ədəbiyyatda fəaliyyətin məqsədindən asılı olaraq, yaddasaxlama prosesinin qeyri-ixtiyari və ixtiyari olmaqla iki əsas növünü də ayırd edirlər.

Qeyri-ixtiyari yaddasaxlama niyyətsiz başverir. İnsan maraqlı söhbətləri, qeyri-adi və ya müəyyən xüsusiyyətlərlə fərqlənən cisimləri, müxtəlif hisslər doğuran hadisələri qarşısına xüsusi məqsəd qoymadan yadında saxlayır.

Qeyri-ixtiyari yaddasaxlama idrak fəaliyyətinin və praktik təcrübənin məhsulu və onların həyata keçirilməsi üçün mühüm şərtdir. Bu zaman yaddasaxlama məqsədini qarşıya qoymadığımıza görə, qeyri-ixtiyari olaraq yadda saxladığımız hər bir şey haqqında, adətən, belə deyirik: "Özü yadda qalıb". Əslində isə bu, fəaliyyətimizin xüsusiyyətləri ilə bağlı olan (determinləşən) mühüm qanunauyğun prosesdir. Bu istiqamətdə aparılmış tədqiqatların nəticələrindən aydın olur ki, müvafiq materialın fəaliyyətdə tutduğu mövqe qeyri-ixtiyari yaddasaxlamanın məhsuldarlığı üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir. Əgər material fəaliyyətin əsas məqsədinin məzmununa daxil olarsa, həmin materialın qarşıda duran şərti, ona nail olmaq yolları kimi daha yaxşı yadda saxlanılacaqdır. Bununla bağlı aparılmış aşağıdakı eksperimental tədqiqata diqqət yetirək.

Yadasalma keçmişdə qavranılmış mətnin, hadisənin və s. şüurda yenidən canlandırılması prosesidir. Yadasalma ilə əlaqədar olaraq ikicəhət hafizənin tərbiyəsi üçün xüsusilə əhəmiyyətlidir. Birinci cəhət yadasalmanın yaddasaxlama prosesində iştirakına aiddir. İkinci cəhət isə hafizənin xüsusiyyətləriilə əlaqədardır.

Yadasalma, xüsusilə şeiri əzbər öyrənərkən yaddasaxlamanın səmərəli olmasına şərait yaradır. Çünkiinsan müəyyən bir materialı öz-özünə nağıl edərkən, zəif yerləri aşkara çıxarır və özünənəzarəti həyata keçirir.Bu zaman mühüm olan odur ki, yadasalma tanıma ilə əvəz edilməsin. Tanımaq xatırlamağa nisbətən asandır. Lakin yalnız yadasalma, xatırlanan biliyə zəruri inam yaradır.

Qeyd edək ki, yada salmaq imkanı heç də həmişə möhkəm yaddasaxlama üçün məcburi göstərici kimi özünü göstərə bilməz. Ona görə də

müəllim həmişə təkrar etmək yolu ilə şagirdlərin biliklərinin daha davamlı şəkildə möhkəmləndirilməsinin qayğısına qalmalıdır. K.D.Uşinskinin sözləri ilə desək, təkrarın, biliklərin möhkəmləndirilməsinin qayğısına qalmayan müəllimin işini yükü pis sarılmış sərxoş arabaçıya bənzətmək olar: o, geriyə baxmadan arabanı hey irəli qovur və onu boş-boşuna mənzil başına çatdırır. Bu zaman yalnız onunla lovğalanır ki, uzun bir yolu həddindən artıq çox tez başa vurmuşdur.

Aydındır ki,təkrar yalnız o zaman məhsuldar olur ki, dərk olunsun, başa düşülsün və fəal təkrar olsun. Əks halda o, mexaniki yaddasaxlamaya aparıb çıxarar. Ona görə də təkrarın ən yaxşı növü mənimsənilən materialın sonrakı fəaliyyətə daxil edilməsi yolu ilə həyata keçirilən təkrardır. Bu cür şəraitdə zəruri biliklər hətta xüsusi öyrənmə olmadan, yəni qeyri-ixtiyari olaraq insan hafizəsində möhkəm yadda saxlanılır. Əvvəl mənimsənilmiş biliklər yeni biliklərin kontekstinə daxil olmaqla, yalnız təzələnmir, eyni zamanda keyfiyyətcə dəyişir, yenidən başa düşülür.

Psixoloji ədəbiyyatda yadasalmanı əvvəllər psixikada möhkəmlənmiş məzmunun uzunmüddətli hafizədən çıxarılması və operativ hafizəyə gətirilməsi nəticəsində aktuallaşmasından ibarət hafizə prosesi kimi nəzərdən keçirmək mümkündür.

Aktuallaşma prosesi (əvvəl mənimsənilmiş materialın bərpa olunması) bizi əhatə edən cisim və hadisələrin «avtomatik» olaraq tanınmasından unudulanların çətinliklə yada salınmasına qədər müxtəlif məsələlərin çətinlik və asanlıq səviyyəsini özündə ehtiva edir.Buna müvafiq olaraq, yadasalma prosesinin daxilində onun müxtəlif növlərini ayırmaq və onları ardıcıllıqla təsnif etmək mümkündür. Bura tanıma, həqiqətən yadasalma (bu qeyri-ixtiyari və ixtiyari ola bilər) və xatırlamanı aid etmək mümkündür. Bu bölgüdə şəxsiyyətin tarixi hafizəsi olan xatirə xüsusi yer tutur.

Tanıma hər hansı bir obyektin yenidən qavramaq zamanı yada salmaqdan ibarətdir. Tanıma böyük həyati əhəmiyyətə malikdir. Onsuz cisimləri artıq bizə tanış olan kimi deyil, yeni cisim kimi qavrayardıq. Tanınma təcrübəmizi bizi əhatə edən obyektlərin qavranılması ilə həmişə əlaqələndirir və bununla da ətraf aləmdən düzgün baş çıxarmağımıza şərait yaradır.

Tanıma özünün müəyyənlik, aydınlıq və tamamlıq dərəcəsinə görə müxtəlif olur. O, qeyri-ixtiyari və ixtiyari proses kimi baş verə bilər. Adətən, tanıma tamam, aydın və tam olduqda birməqamlı qeyri-ixtiyari akt kimi baş verir. Bu zaman biz qeyri-ixtiyari olaraq heç bir cəhd göstərmədən, özümüz də hiss etmədən qavrayış prosesində əvvəl qavradıqlarımızı tanıyırıq. Qeyri-ixtiyari tanıma insanın gündəlik fəaliyyətinə daxil olur. Lakin tanıma eyni zamanda yarımçıq,bu baxımdan da qeyri-müəyyən də ola bilər. Məsələn, hər hansı bir adamı gördükdə "tanışlıq hissi" keçirə bilərik, lakin bu zaman həmin adamı əvvəllər tanıdığımız adama oxşada bilmərik. Bəzən elə də olur ki, biz gördüyümüz adamı tanıyırıq, lakin onu əvvəllər nə kimi şəraitdə qavradığımızı xatırlaya bilmirik. Həddindən artıq yarımçıq və ya kifayət qədər tam olmayan tanıma hallarında o, mürəkkəb, eyni zamanda ixtiyari xarakter daşıya bilər. Obyektin

qavranılmasına istinad edərək, biz ixtiyari olaraq müxtəlif şəraiti xatırlayırıq ki, onu tanıdığımızı dəqiqləşdirək. Bu zaman artıq tanıma yadasalmaya keçir.

Tanımadan fərqli olaraq, həqiqətən yadasalma yada salınan obyekti yenidən qavramadan baş verir. Yadasalma, adətən insanın indiki anda həyata keçirdiyi fəaliyyəti xüsusi olaraq yaddasaxlamağa yönəldilməsə də, həmin fəaliyyətin məzmunu ilə əlaqədar özünü göstərir. Bu cür yadasalma qeyri-ixtiyari xarakter daşıyacaqdır. Lakin o öz-özünə, təkansız baş verə bilməz. Qeyri-ixtiyari yadasalma üçün təkan rolunda cisimlərin qavranılması, eyni zamanda müəyyən xarici təsirlərin yaratdığı təsəvvürlər, fikirlər çıxış edə bilər. Qeyri - ixtiyari yadasalma, hətta o, təsadüfi qavranılmış obyektin təsiri ilə yarandıqda belə, qarmaqarışıq deyil, istiqamətlənmiş xarakter daşıyır. Bu zaman yada salınan surətlərin, fikirlərin istiqaməti və məzmunu keçmiş təcrübəmizdə yaranan assosiasiyalarla müəyyən edilir.

Qeyri-ixtiyari yadasalma o zaman istiqamətlənmiş və mütəşəkkil ola bilər ki, o, təsadüfən qavranılan obyektlərin təsiri ilə deyil, insanın indiki anda icra etdiyi fəaliyyətin məzmununun təsiri altında yaranmış olsun. Məsələn, oxunmuş kitabların məzmununun təsiri altında insanın keçmiş təcrübəsinin qeyri-ixtiyari olaraq yada salınması daha istiqamətlənmiş və mütəşəkkil olacaqdır. Buradan aydın olur ki, qeyri-ixtiyari yadasalmaya da rəhbərlik etmək mümkündür və bu mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllim dərsi nə qədər ardıcıl və məntiqi qurarsa, bu zaman şagird tərəfindən qeyri- ixtiyari olaraq yada salınan keçmiş təcrübənin məzmunu da bir o qədər mütəşəkkil olur.

İxtiyari yadasalma insanın öz qarşısında qoyduğu reproduktiv məqsədin köməyi ilə yaranır. Material hafizədə nə qədər çox möhkəmləndirilərsə, yadasalma da bir o qədər asanlıqla baş verər. Lakin bəzən bizim üçün lazım olan nəyisə xatırlamaq olmur, bu zaman müəyyən çətinlikləri aradan qaldırmaqla fəal axtarış aparmaq lazım gəlir. Bu cür yadasalma xatırlama adlanır.

Həqiqi yadasalma kimi, xatırlama da çox mürəkkəb fikri iş kimi özünü göstərə bilər. Yaxşı xatırlamağı öyrənmək lazım gəlir. Öz biliklərimizin səmərəliliyi və ondan istifadəyə hazır olmağımız qeyd etdiklərimizdən asılıdır. Bir qayda olaraq, yaxşı yaddasaxlama yaxşı yadasalmanı da təmin edir. Lakin xatırlamanın müvəffəqiyyəti onun hansı şəraitdə və necə yerinə yetirilməsindən ibarətdir.

Qeyd edək ki, unutma prosesi az və ya dərin ola bilər. Bununla əlaqədar olaraq, unudulmuş surətlərin və ya fikirlərin aktuallaşması az və ya çox dərəcədə çətinləşir, yaxud ümumiyyətlə heç cür aktuallaşa bilmir. Müəyyən material şəxsiyyətin gündəlik fəaliyyətində nə qədər az iştirak edirsə, mühüm həyati məqsədlərə nail olmaq üçün nə qədər az əhəmiyyət daşıyırsa, unutma da bir o qədər dərin olur. Hər hansı bir materialı xatırlaya bilməmək həm də onun tamamilə itirilməsi, şəxsiyyətin təcrübəsindən tamamilə silinib getməsi demək deyildir. Bu zaman insan tərəfindən materialın konkret olaraq «faktiki» forması unudulur. Onun mühüm, daimi əhəmiyyətə malik olan məzmunu isə müvafiq biliklərə, davranış formasına daxil olur və həmin davranış formalarına qovuşmuş

şəkildə yada salınır. Bu baxımdan Q.Ebbinhauzun təcrübəsi maraqlıdır. O, sübut edir ki, öyrənilən materialın 40%-i yarım saat sonra, 66%-i bir gündən sonra, 75%-i üç gündən sonra, 79%-i bir aydan sonra unudulur.

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 fenomen psixologiyada «*Ribo qanunu*»adlanır.

Prinsip etibarilə unutma məqsədəuyğun prosesdir. O hadisə ki, şəxsiyyətin fəaliyyətinə daxil olur və onun üçün həmişə əhəmiyyətli olaraq qalır, həmin hadisə ilə bağlı olanlar unudulmur. Fəaliyyətə qoşulmaq, onda iştirak etmək materialın insanın tələbatları ilə əlaqələnməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb etməklə yanaşı, həm də unutmaya qarşı mübarizə üçün etibarlı vasitədir. Fəaliyyətə bu cür qoşulmanın, onda iştirak etmənin üsulllarından biri hafızədə saxlanılmalı olan materialın sistematik təkrarından ibarətdir.

Psixologiyada unutmanın 3 növünü ayırd edirlər:

1. İstifadə edilmədiyi üçün informasiyanın itkisi;
2. İnterpretasiya nəticəsində informasiyanın itirilməsi;
3. Motivasiya ilə şərtlənmiş unutma.

Belə hesab edirlər ki, birinci növ unutmanın səbəbləri sinir sistemində «izlərin silinməsi»dir. İkinci növ unutma şüur proseslərinin induksiya qanunlarının fəaliyyəti ilə şərtlənmişdir (induksiya, yəni oyanma prosesinin təsiri altında ləngimə prosesinin inkişafı). Üçüncü növ unutma onda ifadə olunur ki, insanın hafizəsindən o material çıxarılır ki, o fəaliyyətin motivinə zidd olur. Məsələn, insan onun üçün xoşagəlməyən hadisələri unutmağa çalışır.

Unutma yadda saxlanılacaq materialın həcmindən də asılıdır. Bu istiqamətdə aparılan tədqiqatların nəticələriningöstərdiyi kimi, kəmiyyətcə eyni səviyyədə aparılan iş şəraitində öyrənilmiş materialın hifzetmə faizi müəyyən vaxtdan sonra həmin materialın həcmi ilə tərs mütənasib olur. Bununla əlaqədar olaraq, yadda saxlamaq üçün şagirdlərə verilən materialın müəyyən hissələrə bölünməsi olduqca zəruridir.

Az davamlı, eləcə də müvəqqəti unutma mənfı induksiyanın təsiri ilə bağlı da yarana bilər. Məsələn, öyrənmə zamanı güclü kənar qıcıqlandırıcılar yeni müvəqqəti rabitələrin yaranmasını çətinləşdirə bilər. Bu isə yaddasaxlamanın səmərəliliyini azalda, ya da əvvəl yaranmış rabitələri zəiflədə, bir növ həmin izləri silərək unutmaya səbəb ola bilər. Bu cür unutma əvvəlki fəaliyyətin təsiri ilə (proaktiv, yəni «irəliyə təsir edən» ləngimə) və ya əksinə, sonrakı fəaliyyətin əvvəlki fəaliyyət prosesində yaranmış rabitələrə mənfı təsiri ilə (retroaktiv, yəni «geriyə təsir edən» ləngimə) əlaqədar ola bilər. Ləngimə xüsusilə o zaman baş verir ki, əvvəlki və ya sonrakı fəaliyyət mürəkkəb olsun, yaxud hazırki fəaliyyətin məzmununa uyğun gəlsin.

Buradan mühüm pedaqoji nəticələr çıxarmaq mümkündür. Birincisi, bir materialın öyrənilməsindən o birisinə keçərkən kiçik fasilə etmək, fıkri işdən

sonra azacıq istirahət etmək zəruridir. İkincisi, ev tapşırıqlarını yerinə yetirərkən, imkan daxilində bir-birinin ardınca məzmunca az oxşar fənnləri öyrənmək lazımdır. Məsələn, ədəbiyyatdan sonra tarix deyil, cəbr öyrənilsə daha effektiv olur. Dərs cədvəli tərtib edilərkən də bu tələblərə əməl olunmalıdır.

Proaktiv və retroaktiv ləngimə bir fəaliyyətin çərçivəsində də, xüsusilə verilmiş materialın öyrənilməsi prosesində də özünü göstərə bilər. Məlum olduğu kimi, materialın orta hissəsi əvvəlinə və axırına nisbətən pis yadda saxlanılır. Xüsusilə material həcmcə böyük olduqda, onun orta hissəsi həm proaktiv, həm də retroaktiv ləngimənin təsirinə məruz qalır. Ona görə də materialın orta hissəsi daha çox təkrar tələb edir. Bu zaman səlis, ahəstə iş sürətini gözləmək zəruridir. Diqqəti uzun müddət cismin üzərində saxlamaq lazımdır. Yalnız bu zaman izlər beyində möhkəmlənir.

Aydındır ki,müvəqqəti unutma hüdudxarici ləngimənin təsiri altında yarana bilər. Bu zaman müvafıq qabıq hüceyrələrinin həddindən artıq gərginliyi baş verir. Yorğun vəziyyətdə unutma prosesinin güclənməsi məhz bu faktla izah olunur. Sinir hüceyrələrinin normalişi bərpa edildikdə unudulan cism və hadisələr yada düşə bilər.

Reminissensiya hadisəsi də mənfı induksiyanın və hüdudxarici ləngimənin təsiri altında yaranan müvəqqəti unutma ilə bağlıdır. Reminissensiya onunla xarakterizə olunur ki, bu zaman təxirəsalınmış yadasalma yaddasaxlamadan dərhal sonrakı yadasalmaya nisbətən daha dolğun olur. Adətən bu həcmcə böyük materialın yadda saxlanılması zamanı özünü göstərir. Təcrübələr göstərmişdir ki, reminissensiya hadisəsi uşaqlarda böyüklərə nisbətən daha tez-tez özünü göstərir. Təlim işində reminissensiyanın baş verə biləcəyini nəzərə almaq lazımdır. Hədsiz dərəcədə güclü xatırlama cəhdi materialın yada salınmasındakı çətinliyi gücləndirə, ləngimə yarada bilər. Müəyyən vaxt keçəndən sonra insan nə isə başqa bir işlə məşğul olduqda ləngimə aradan qalxır, yada salmalı olduğumuz hadisə çox vaxt sanki özü özünə hafizədə peyda olur.

MÖVZU 8. TƏFƏKKÜR VƏ TƏXƏYYÜL

Plan

1. Təfəkkürün psixologiyası
2. Təfəkkür haqqında ümumi anlayış.
3. Təfəkkürün keyfiyyət xarakteristikası.
4. Təfəkkürün əsas növləri.
5. Təfəkkürün formaları.
6. Fikri əməliyyatlar
7. Təxəyyülün psixologiyası
8. Təxəyyül haqqında anlayış
9. Təxəyyülün fizioloji əsasları
10. Təxəyyülün növləri
11. Təxəyyülün inkişafı

12. Təxəyyül və yaradıcılıq

Təfəkkür haqqında ümumi anlayış.Təfəkkürün tədqiqi ilə müxtəlif elm nümayəndələri məşğul olurlar. Bu elmlər sırasında psixologiya, biologiya, tibb, genetika, kibernetika, məntiq və başqalarını misal göstərmək olar. Bu elmlərdən hər biri məsələyə öz aspektindən yanaşaraq öz sualını qoyur və bununla da təfəkkür probleminə öz nöqteyi-nəzərlərindən yanaşaraq öz anlayışlar sistemini və buna müvafiq olaraq da təfəkkür nəzəriyyələrini irəli sürürlər. Ancaq birlikdə götürdükdə bütün bu elmlər bir-birini qarşılıqlı sürətdə tamamlayaraq bizim insan təfəkkürü haqqında biliklərimizi artırır, eyni zamanda insan psixologiyasının ən mühüm və sirli anlayışı olan təfəkkürə dərindən nəzər salmağımıza imkan yaradır. Təfəkkür ali psixi fəaliyyətin insana məxsus bir forması olub, cisim və hadisələrdən, onlar arasındakı əlaqə və qanunauyğunluqlardan əqli nəticə çıxarmaq qabiliyyətinə deyilir. Təfəkkür prosesinin əsasını əqli qabiliyyət (insana məxsus olan həyat) təşkil edir. Başqa sözlə, təfəkkürə intellektin aktiv fəaliyyət forması da demək olar. Duyğu, qavrama, təsəvvür (buna bəzən təxəyyül də deyilir) proseslərindən fərqli olaraq təfəkkür prosesində insan faktları müqayisə və təhlil edir, onlar arasındakı əlaələri, qanunauyğunluqları və digər münasibətləri nəzərdən keçirir, bunların əsasında mühakimə yürüdür. Təfəkkür prosesi zamanı biz, subyektiv hissiyyata əsaslanan faktlara deyil, hadisələrin daxili varlığından, mücərrəd keyfiyyətlərindən yaranan və onların əsas mahiyyətini aşkar edən, başqa sözlə, real varlıqdan yaranan faktlara əsaslanırıq. Məsələn, qanaxma ilə xəstəxanaya daxil olan xəstəni müayinə edərək həkim nəinki qanaxmanın xarakterini, hansı damarların zədələnməsini, eyni zamanda qanaxmanın nəyin təsirindən baş verməsini, itirilən qanın miqdarını, gələcəkdə nə kimi ağırlaşmaların ola biləcəyini təsəvvür edir və bunlara əsasən tədbir görür.

Təfəkkür assosiativ təsəvvürlərin oxşarlığı, uyğunluğu, ahəngdarlığı və eyni zamanda meydana çıxması kimi proseslərə əsaslanır. Lakin təfəkkür assosiasiyalardan keyfiyyətcə fərqlənən daha mürəkkəb prosesdir. Belə ki, təfəkkür məlum faktlar əsasında yeni fikir, yeni məzmun yaradır.

Təfəkkür prosesinə təsəvvür və anlayışların inteqrasiyası və təhlili əsasında müvəqqəti əlaqələrin yaranması kimi də baxmaq olar. Təfəkkürün dinamikası mərkəzi sinir sistemində optimal oyanmanın yaranması və induksiya qanununa əsasən lazımsız fikirlərin və asssosasiyaların ləngiməsinə (tormozlanmasına) əsaslanır. Başqa sözlə təfəkkür məqsədəuyğun şəkildə müəyyən istiqamətə yönəlmiş proseslərin ardıcıl, müntəzəm fəaliyyəti və bu prosesə mane olan digər proseslərin ləngiməsi fonunda meydana çıxır.

Təfəkkürün normal fəaliyyəti yalnız düşüncə aydın olduğu halda mümkündür. Düşüncənin bu və ya başqa dərəcədə pozulması təfəkkürün yeknəzəqliyinə, əlaqəsizliyinə, bəzən isə avtomatik fəaliyyət göstərməsinə səbəb olur.

Təfəkkür insanın yaradıcı fəaliyyətinin əsasını təşkil edir. Ona əsaslanaraq biz maddi nemətlər istehsal edir, sənət əsərləri yaradır və fəaliyyətimizi idarə edirik. Təfəkkür prosesi zamanı biz faktları təhlil edir,

ümumiləşdirir və yeni nəticələrə gəlirik.Təfəkkür idrak prosesinin yüksək bir forması olmaqla özü də bir neçə mərhələdən ibarətdir:

1. Təsəvvürlər – keçmişdə qavranılmış və yaddaşımızda iz buraxmış hadisələrdir. Bunlar real varlığı əks etdirən faktlar olub, konkret təfəkkürün əsasını təşkil edir.
2. Anlayış – təsəvvürlərin ümumiləşdirilməsi, onların əlaqələndirilməsi, abstraksiya formasıdır. Bunun vasitəsilə abstrakt təfəkkür meydana çıxır.

Təfəkkür –gerçəkliyin bilavasitə və ümumiləşdirilmiş əks olunmasının sosial şərtlənməsindən, yeninin axtarıb tapılması və kəşf olunmasından ibarət psixi proses olub insan fəaliyyətinin ən ali forması kimi təzahür edir.

Təfəkkür insanın yaradıcı aktivliyinin ali forması və gerçəkliyin əks olunmasından ibarət psixi prosesdir.

Təfəkkür biliklərin məqsədyönlü istifadəsi, inkişafı və artırılmasından ibarət psixi prosesdir.

Təfəkkür mühakimə prosesi, nəinsə düşünülməsi, mövcud problemlərdə qanunauyğunluqların axtarıb tapılması, ideyaların axtarışı, nəticələrin formalaşdırılması və s. ibarət prosesdir. Alimlər təfəkkürü idrakın ən ali forması hesab edirlər.

Praktikada təfəkkür ayrıca bir psixi proses kimi mövcud deyil, o bütün digər idrak proseslərinin tərkibində mövcud olur: qavrayışda, diqqətdə, təxəyyüldə, hafizədə, nitqdə. Bu proseslərin ali formaları mütləq şəkildə təfəkkürlə əlaqəli olur və bu idrak proseslərində təfəkkürün iştirak səviyyəsi onların inkişaf səviyyəsini müəyyən edir.

Təfəkkür anlayışı altında insan tərəfindən gerçəkliyin və onun mövcud əlaqə və münasibətlərinin bilavasitə, ümumiləşmiş əks olunması nəzərdə tutulur.

Təfəkkür prosesinin təzahürünün və gedişatının əsas xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

1. Gerçəkliyin ümumiləşmiş və bilavasitə əks olunması
2. Praktik fəaliyyətlə əlaqə
3. Nitq prosesi ilə qırılmaz (fasiləsiz) əlaqə
4. Problemli situasiyanın mövcudluğu və hazır cavabın olmaması

Gerçəkliyin ümumiləşdirilmiş əks olunması o deməkdir ki, təfəkkür prosesində biz oxşar predmet və hadisələri birləşdirən *ümumiyə* müraciət edirik. Məsələn, biz mebel haqqında danışanda, bu anlayış altında stol, stul, divan, kreslo, şkaf və s. sözlərin hamısını düşünürük.

Gerçəkliyin bilavasitə əks olunmasını isə "bir neçə almanın toplanması" və ya bir-birinə doğru hərəkət edən iki qatarın sürətinin müəyyən edilməsi kimi riyazi məsələlərin nümunəsində görə bilərik. "Almalar", "Qatarlar"- bunlar sadəcə simvollardır, şərti nümunələrdir və bunların arxasında konkret bir meyvə və ya predmet dayanmamalıdır. Təfəkkür praktik fəaliyyət əsasında, hissi idrakdan təzahür edir, ancaq onun hüdudlarından kənara çıxır. Öz növbəsində isə təfəkkürün düzgünlüyü praktika gedişatında yoxlanılır.

Təfəkkür nəticəsində yeni biliklər yaranır ki, bu bilavasitə təcrübədən alına bilməzdi. Beləliklə, təfəkkür digər psixi proseslərlə sıx əlaqəlidir: o hafizəyə istinad edir, öz fəaliyyətini icra etmək üçün onun məhsullarından istifadə edir; o diqqət olmadan məhsuldar və təxəyyül olmadan da yaradıcı ola bilməz. O dilin daxilində, onun simvolik quruluşundadır. Bu da təfəkkürə funksiyalarından biri olan "simvolik vasitələrin köməyi ilə reallığı dərk etmək" funksiyasını həyata keçirməyə imkan yaradır.

Təfəkkürün digər ali psixi proseslərdən əsas fərqi əsasən bundan ibarətdir:

- O ya gerçəklikdə, ya da subyektin özündə bu zamana qədər mövcud olmayan nəticələr ortaya çıxarır;
- O demək olar ki, hər zaman problemli situasiyaların olması ilə əlaqəlidir;
- Təfəkkür hissi idrakın hüdudlarından kənara çıxır;
- O predmet və hadisələr arasında əlaqəni aşkar edir ki, bu qabiliyyət insana bilavasitə verilməmişdir;
- O bütün ali psixi proseslərin daxilində iştirak edir və onların hər birinin inkişaf səviyyəsi onun təfəkkürə qoşulma dərəcəsi ilə müəyyən edilir.

Təfəkkür xüsusi psixi proses kimi bir sıra xüsusiyyətlərə və əlamətlərə malikdir. Bu əlamətlərdən birincisi gerçəkliyin ümumi əks etdirilməsidir, çünki təfəkkür özü real dünyanın predmet və hadisələrində ümumi olanın əks etdirilməsi və ümumiləşdirmənin vahid predmet və hadisələrə tətbiqi prosesidir.

Təfəkkürün ikinci, az əhəmiyyətli olmayan əlaməti isə obyektiv reallığın vasitəli inikasıdır. Vasitəli idrakın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, biz predmet və hadisələrin əlamət və xassələri haqqında bilavasitə onlarla kontakta girmədən belə dolayı informasiyaların analizi yolu ilə mühakimə yürütmək qabiliyyətinə malikik.

Təfəkkürün mühüm xarakterik xüsusiyyətindən biri də odur ki, təfəkkür həmişə idrak prosesində və ya praktik fəaliyyətdə meydana çıxan bu və ya digər məsələnin (problemin) həlli ilə əlaqədardır. Təfəkkür prosesi həll edilməsi vacib olan problemli situasiya yaranan zaman daha parlaq şəkildə təzahür etməyə başlayır. Təfəkkür hər zaman sualdan başlayır ki, ona verilən cavab da təfəkkürün məqsədi hesab edilir. Nəzərə alaq ki, bu suala cavab o dəqiqə tapılmır, o müəyyən əqli əməliyyatların köməyi ilə meydana çıxır ki, bu prosesdə də mövcud informasiyanın dəyişilməsi və yenidən formalaşması baş verir.

Təfəkkürün istisnasız mühüm xüsusiyyətlərindən biri də nitqlə qırılmaz, fasiləsiz əlaqəsidir. Təfəkkür və nitqin sıx əlaqəsi öz ifadəsini onda tapır ki, fikirlər hər zaman nitq formasında təzahür edir. Hətta nitq səsli formada olmayanda belə fikirlər nitqə çevrilir (məsələn, lal-kar insanlarda). Biz hər zaman sözlərlə düşünürük, yəni ki biz söz demədən düşünə bilmərik.

Təfəkkür və nitqin sıx qarşılıqlı əlaqəsinə baxmayaraq, bu iki anlayış eynidir. Düşünmək səsli danışmaq və ya öz-özünə danışmaq demək deyil. Buna sübut olaraq eyni fikri müxtəlif sözlərlə səsləndirmək imkanını misal göstərə bilərik. bundan əlavə, biz heç də hər zaman öz fikrimizi ifadə etmək üçün lazımı

sözləri tapa bilmirik. Baxmayaraq ki, bizdə təzahür edən fikirlər özümüzə də aydın olmur, biz çox vaxt onun ifadə olunması üçün lazımı sözlü formanı tapa bilmirik.

Hər bir psixi proses kimi təfəkkür də beynin funksiyasıdır. Təfəkkürün fizioloji əsasları daha ali səviyyədə olan beyin proseslərindən ibarətdir. Yəni bu proseslər daha elementar psixi proseslərin, məsələn duyğunun fizioloji əsaslarından fərqlənir. Ancaq indiki zamanda təfəkkür prosesini təmin edən bütün fizioloji strukturların qarşılıqlı təsirinin əhəmiyyəti və sırası haqqında vahid fikirlər mövcud deyil. Bu fakt mübahisəsizdir ki, beynin alın payı məqsədyönlü fəaliyyətin variantlarından biri kimi fikri fəaliyyətdə əhəmiyyətli rol oynayır. Bundan əlavə, təfəkkürün qnostik (idrak) funksiyasını təmin edən baş beyin qabığı zonalarının əhəmiyyəti də şübhə doğurmur. O da şübhə doğurmur ki, baş beyin qabığının mərkəzi nitq zonaları fikri prosesin təmin olunmasında iştirak edirlər.

Təfəkkür digər psixi idrak proseslərinin tərkibində, qavrayışda, diqqətdə, təxəyyüldə, hafizədə, nitqdə iştirak edir. Bu proseslərin bütün ali formaları müəyyən dərəcədə özlərinin təfəkkürlə əlaqəli inkişaf səviyyəsindən asılı olur. Təfəkkür özünün struktur və növünə malik olan xüsusi fəaliyyət növüdür.

Təfəkkürün keyfiyyət xarakteristikası. Insanın digər idrak proseslərində olduğu kimi təfəkkür də bir sıra spesifik keyfiyyətlərə malikdir. Bu keyfiyyətlər müxtəlif insanlarda müxtəlif səviyyədə iştirak edir və müxtəlif problemli situasi-yaların həlli zamanı müxtəlif dərəcədə əhəmiyyətlidir. Bu keyfiyyətlərdən bəziləri nəzəri məsələlərin həlli zamanı, bəziləri isə praktik sualların həllində daha çox əhəmiyyət kəsb edir. Təfəkkürün keyfiyyətlərinə (xüsusiyyətlərinə) aşağıdakılar aiddir:

Əqlin genişliyi, bir tərəfdən, varlığın müxtəlif məsələlərini əhatə edən insanın geniş idrak fəaliyyətində ifadə olunur;digər tərəfdən isə əqlin genişliyi öz ifadəsini insanın elm və praktikanın irəli sürmüş olduğu məsələlərin həllinə hərtərəfli və yaradıcı münasibətindən tapır.Buna görə də geniş ağıla malik olan görkəmli şəxslər həyatın və elmin bütün tərəflərini əhatə edən yaradıcı fəaliyyətləri ilə fərqlənirlər.

Əqlin dərinliyi məsələnin mahiyyətini dərk etməkdə, hər bir hadisəni törədən səbəbləri müəyyən etməkdə,məsələləri hərtərəfli anlamaqda,hadisələrin nəticəsini qabaqcadan düzgün müəyyənləşdirməkdə ifadə olunur.

Dərin ağıla malik olan insanlar məsələrə müxtəlif tərəflərdən yanaşır,ilk nəzərdə çox sadə,adi hamıya məlum kimi görünən məsələlərdə ciddi problemlər görməyi bacarırlar.

birlikdə əhatə etməklə yanaşı,həmin hadisənin müəyyən detallarını, mühüm olan xüsusi,ayrı-ayrı cəhətlərini nəzərdən qaçırmamaqda ifadə olunur.Əqlin belə keyfiyyəti görkəmli dövlət xadimlərinə,sərkədələrə,böyük alimndə özlərinə xas olan cəhətdir.

İnsan ağlının ən mühüm keyfiyyətlərindən biri də əqlin çevikliyidir. Əqlin çevikliyi fikri fəaliyyət üsullarının yenidən qurulması,istiqamətinin dəyişdirilməsi dərəcəsi ilə xarakterizə olunur.Ə.S.Bayramov əqli çevikliyi üçün zəruri olan aşağıdakı şəraitləri göstərir:

a) məsələnin başqa (ikinci) həlli qaydası,üsulu tələb olunan zaman;

b)məsələni ağla dəyişdirmək,məsələnin şərtində və buna uyğun olaraq axtarılanda-naməlum dəyişiklik əmələ gətirmək zəruri olduqda;

c)bir tanış üsuldan başqa məlum həll qaydalarına keçərkən.

Fikrin sürəti də mühüm əqli keyfiyyətdir.Bu keyfiyyət insanın mürəkkəb şəraitdən asanlıqla və çox tezliklə baş çıxarması,tez fikirləşməsi və düzgün qərar qəbul etməsi nəzərdə tutulur.

Ağlın itiliyindən,surətindən onun tələskənliyini fərqləndirmək lazımdır.Bu mənfi əlamətidir.Əqlin tələskənliyi uzun müddət və gərgin əmək qabiliyyətinin olmaması,ağılın özünəməxsus tənbəlliyi ilə xarakterizə olunur.Belə adam gərgin zehni əməkdən həzz ala bilmir,buna görə də belə gərgin fikri fəaliyyətdən tezliklə yaxa qutarmaq üçün hər cür qərar qəbul etməyə hazırdır.Təlim prosesində də belə şagirdlərə təsadüf olunur.

Mühüm əqli keyfiyyətlərdən biri də fikrin məntiqliyidir. Fikrin məntiqliyi insanın müəyyən müddət ərzində öz fikir obyektini dəyişməməsində,ardıcıl və əsaslı surətdə düşünməsində ifadə olunur.Məntiqi təfəkkürə malik olan şəxs öz mühakimələrinin düzgünlüyünü sübut etmək üçün kifayət qədər tutarlı dəlillər gətirir,fikirləri bir-birini tamamlayır və biri digərinə əsaslanır.

Təfəkkürün müstəqilliyi çox mühüm əqli keyfiyyətlərdən biridir.Təfəkkür sahəsindəki müstəqilliyə insanın öz fikir və düşüncəsində başqalarını təqlid etməməsi,onları düzgün qiymətləndirməsi,bu və ya digər məsələyə dair öz rəyini bildirməsi,yeni və nisbətən mürəkkəb məsələrdən daha asanlıqla baş çıxarması daxildir.Müstəqil təfəkkürə malik olan adam başqalarının fikirlərinin təsiri altına düşmür,onları ölçüb-biçir,yoxlayır,öz mövqeyini bildirir,onu əsaslandırır,həmçinin yeni fikirlər irəli sürür.Ancaq belə hesab etmək olmaz ki, müstəqil ağla malik olan adam başqalarının bilik və tərcübəsini şüurlu surətdə mənimsəyir,yaradıcı şəkildə həyata tətbiq edir.

Təfəkkürün əsas növləri. Sosializasiya prosesində insan psixikasının inkişaf dərəcəsinə görə təfəkkür ardıcıl olaraq 4 mərhələdən keçir:

Uşaq təfəkkürünün birinci mərhələsi əşyavi-əməli təfəkkürdür (1 yaşdan 3yaşa qədər). Yəni təfəkkür praktik fəaliyyət formasındadır. Kiçik uşaqlar ətraf aləmi dərk edir və onun quruluşu haqqında ilkin nəticələri predmetləri əlləri ilə, onları ayıraraq və ya sındıraraq əldə edirlər.

Növbəti mərhələ əyani-obrazlı təfəkkürdür. Bu mərhələdə təfəkkür əyani obraz və təsəvvürlərlə (görmə, eşitmə, taktil) təzahür edir. Bu növ daha çox 4 yaşdan 7 yaşa qədər müddətdə inkişaf edir, ancaq yetkin şəxslərdə də saxlanılır. Bu təfəkkür növü praktik reallığa əsaslanır, ancaq artıq duyğularda mövcud olan

obrazları yaratmaq və qoruyub saxlamaq qabiliyyətinə də malik olur (nağıl personajları).

Rəssamlarda, dizaynerlərdə, reklamçılarda, saç ustalarında və memarlarda daha yaxşı inkişaf edən obrazlı təfəkkürdə isə məsələnin həlli üçün material rolunda anlayışlar deyil, obrazlar çıxış edir (daha çox görmə obrazları, musiqiçilərdə isə eşitmə). Onlar ya hafizədən informasiya alır, ya da təxəyyül vasitəsilə yaradılırlar. Təfəkkürün bu növündə üstünlük insanın sağ yarımkürəsinə aiddir. Əvvəlki mərhələdən fərqli olaraq obrazların yaradılmasında və yenidən formalaşmasında sözlü konstruksiyaların, həmçinin də mücərrəd anlayışların istifadə edilməsi bu mərhələdə əsas amil kimi özünü göstərir.

Abstrakt-məntiqi təfəkkür mücərrəd anlayışlar, simvollar və rəqəmlər formasında təzahür edir. Bu halda insan təcrübə ilə deyil, hiss orqanlarının köməyi ilə əldə edilən anlayışlarla əməliyyat aparır. Məsələn, etikanın terminləri olan "ədalət" və "vicdan", riyazi termin "səviyyə" və "məhsuldar", iqtisadi termin "balans" və "gəlir" abstrakt anlayışlardır və insanın hiss orqanları vasitəsilə qavranıla bilməz. Bundan başqa intiutiv və analitik (məntiqi) təfəkkür növlərini də ayırd edirlər. Bu zaman adətən üç əlamətə əsaslanırlar: zaman (prosesin gedişi zamanı), struktur (mərhələlərə bölünmə), gedişi səviyyəsi (dərkolunma və dərkolunmamış). Analitik təfəkkür zamanla müəyyən olunur, dəqiq ifadə olunmuş mərhələyə malikdir. Intiutiv təfəkkür gedişin sürətliliyi ilə, dəqiq ifadə olunmuş mərhələlərin olmaması ilə xarakterizə olunur və minimal şəkildə dərk olunmuş olur. Bundan əlavə, realistik və autistik, produktiv və reproduktiv təfəkkür növlərini də ayırd edirlər.

Realistik təfəkkür əsasən xarici aləmə istiqamətlənmişdir, məntiqi qanunlarla tənzim olunur. Autistik təfəkkür isə insanın arzularının realizasiyası ilə əlaqədardır. Bəzən eqosentrik təfəkkür terminindən də istifadə edirlər ki, bu da digər insanın baxışlarını, nöqteyi-nəzərini qəbul edə bilməmək imkanları ilə xarakterizə olunur.

Beləliklə, təfəkkür ali idrak prosesidir. Onun mahiyyəti yaradıcı əksetdirmə əsasında yeni biliyin yaradılması və insan tərəfindən gerçəkliin yenidən qurulmasından ibarətdir. Təfəkkür nitqlə qırılmaz əlaqədədir.

Təfəkkürün formaları.Təfəkkürün üç forması var və təfəkkürün bütün qeyd edilən sonsuz məzmunu cəmi üç formada özünü göstərir. Təfəkkürün əsas formaları məfhum, hökm və əqli nəticədir.

Məfhum sözdə və ya söz birləşməsində hansısa bir predmetin mənasının ifadə olunmasıdır. Istənilən bir predmeti biz hansısa məfhum ilə adlandırırıq. Məsələn, bir predmeti biz ağac adlandırırıq, digərini planet, üçüncüsünü dağ və s (ağac, planet, dağ-bunlar müxtəlif məfhumlardır). Insan yer kürəsində təfəkkürün bu formasına malik olan yeganə canlıdır. Çünki başqa heç bir canlı predmetləri adlandıra bilmək xüsusiyyətinə malik deyil.

Məfhum elə bir anlayışdır ki, predmet və hadisələrin ümumi, mövcud əlamətlərini əks etdirir. Məfhumun təsəvvürlərdən fərqi odur ki, təsəvvürlər hər

zaman obrazlardır, məfhum isə sözdə ifadə olunan fikirlərdir. Bundan əlavə, təsəvvürlər özündə həm mövcud olan, həm də mövcud olmayan əlamətləri, məfhumlar isə yalnız mövcud olanları özündə əks etdirir. Məfhumların məzmunu hökmlərdə ifadə olunur.

Təfəkkürün ikinci forması hökmdür.Hökm predmet haqqında deyilən hər hansı bir ifadədir ki, bu da ya inkar edilir, ya da təsdiq. Hər bir hökm məfhumların qarşılıqlı əlaqəsindən ibarətdir və cümlə formasında ifadə edilir. Məsələn, "Bütün planetər fırlanan səma cismləridir" ifadəsi hökmdür, çünki burada hansısa predmet haqqında hər hansı bir şey təsdiq olunur. Bu hökm "planet" məfhumundan və "hərəkətdə olan səma cismləri" məfhumlarından ibarətdir.

Hökmlər predmet və hadisələr və ya onların xüsusiyyət və əlamətləri arasında əlaqənin əks etdirilməsidir. 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 iqraıi 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 bilirlər. 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 hömlərin şərti, 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 hərəki 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.

Təfəkkürün üçüncü forması əqli nəticədir. Əqli nəticə iki və daha artıq hökmdən yeni hökmün alınması prosesidir. Məsələn, əgər biz aşağıdakı hökmləri bir-birinin ardınca yerləşdirsək (“Bütün insanlar ölümlüdür” və “Sokrat insandır”), bu zaman bu iki hökmdən mütləq aşağıdakı yeni hökmü əldə edəcəyik: “Sokrat ölümlüdür”. Beləliklə, istənilən əqli nəticə hökmlərdən ibarətdir. Istənilən hökmlər isə məfhumlardan. Bizim təfəkkürümüz də məfhum, hökm və əqli nəticə formasından ibarətdir.

Əqli nəticə məfhum və ya hökmlər arasında elə bir əlaqədir ki, onun nəticəsində bir və ya bir neçə hökmdən yeni bir hökm əldə edirik.

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.

Əqli nəticə 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 çıxarırıq.

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 çıxarırıq.

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 çıxarırıq.

Analogiyaya gəldikdə bu zaman ayrı-ayrı hallardan bənzətmə üzrə nəticə çıxarılır.Təfəkkür və şüurun nə olduğu, bunların haradan əmələ gəldiyi sual edilsə, görərik ki, bunlar insan beyninin məhsuludur, insan özü də müəyyən təbii şəraitdə və onunla birlikdə inkişaf etmiş təbiət məhsuludur. Buna görə də özlüyündə aydındır ki, nəticə etibarı ilə, yenə təbiət məhsulu olan insan beyni məhsulları təbiətinqalan rabitəsinə zidd deyil, ona uyğundur

Fikri əməliyyatlar. Təfəkkür özündə fikri əməliyyatlar sistemini ehtiva edir. Təfəkkürün əməli komponentlərinə aşağıdakılar daxildir:

1. Analiz
2. Sintez
3. Müqayisə
4. Abstraksiya
5. Ümumiləşdirmə
6. Konkretləşdirmə
7. Təsnifat
8. Sistemləşdirmə

Təfəkkür prosesini məsələ həlli prosesi kimi nəzərdən keçirsək, bu zaman bu proses o zaman təzahür edir ki, insan nəyisə analiz etməyə, müqayisə etməyə, ümumiləşdirməyə başlayır.

Fikri əməliyyatların hər biri idrak prosesində müəyyən funksiyanı yerinə yetirir və digər əməliyyatlarla mürəkkəb qarşılıqlı əlaqədə yerləşir.

Analizin funksiyası tamın hissələrə ayrılmasından, ayrı-ayrı əlamətlərə ayrılmasından ibarətdir. Analiz- obyektlərin fikrən hissələrə ayrılmasından ibarətdir. Məsələn, psixoloq Kettel testinin nəticələri əsasında öz kliyentinin şəxsi keyfiyyətlərinin analizini aparır.

Sintez analiz nəticəsində ayrılan ayrı-ayrı elementərin birləşdirilməsi vasitəsidir. Müqayisənin köməyi ilə ayrı-ayrı obyektlər arasında oxşar və fərqli cəhətlər müəyyən olunur. Sintez ayrı-ayrı komponentlərin tam halda birləşdirilməsidir. Adətən analizlə birlikdə çıxış edir. Məsələn, nümunə versək, psixoloq bir neçə testlərin analizindən sonra insanın ümumi psixoloji portretini verir.

Abstraktlaşdırma mövcud əlamətlərin ayırd edilməsi və mövcud olmayan əlamətlərdən kənaraçıxmanı təmin edir. Abstraktlaşdırma predmet və hadisənin elə bir tərəfinin ayırd edilməsidir ki, bu tərəf real həyatda ayrıca bir əlamət kimi mövcud deyil. Abstraksiyanın nəticəsində məfhumlar formalaşır. Misal olaraq “etibarlılıq” məfhumunu göstərmək olar.

Ümumiləşdirmə predmet və hadisələrin mövcud əlamət və xassələrinin birləşdirmə vasitəsidir. Ümumiləşdirmə müqayisə olunan

obyektlərdə mövcud olan ümumi xassələrin ayırd edilməsidir. Məsələn, çörəyin ayrı-ayrı növlərinin satışının analizini apararkən çörəkbişirmə sexinin sahibi belə bir nəticəyə gəlir ki, bulkalar ölçü və növlərindən asılı olmayaraq daha yaxşı istifadə edilir.

Konkretləşdirmə ümumiləşdirmənin əksinə olaraq predmet və ya hadisədə məhz özünə xas olan xüsusiyyətin ayırd edilməsindən ibarət prosesdir. Yəni burada elə bir əlamət və ya xassə ayırd edilir ki, o bu predmet və hadisənin mənsub olduğu sinfin ümumi əlamət və xassələrindən fərqlidir. Məsələn, kiçik un məmulatı bişirmə sexinin sahibi bulkalara olan tələbatı aşkar etdikdə onların yeni növlərini-küncütlü və çiyələkli bulku bişirməyə qərar verir.

Təsnifat obyektləri hansısa xüsusiyyətinə görə ayırıb daha sonra həmin xüsusiyyət altında birləşdirməkdən ibarət formadır. Sistemləşdirmə isə təsnifatdan fərqli olaraq ayrı-ayrı obyektlərin deyil, onların qruplarının, siniflərinin ayrılması və daha sonra birləşdirilməsi prosesidir.

Bütün bu əməliyyatlar bir-biri ilə əlaqəli olmadan, bir-birindən təcrid olunmuş halda mövcud ola bilməz. Bundan əlavə, hər bir fikri əməliyyat müvafiq əqli fəaliyyət kimi nəzərdən keçirilə bilər. Insanın əqli fəaliyyəti bu və ya digər obyektlərin dərk olunmasına, onların yenidənqurulmasına, bunun üzərində nəzarətə istiqamətlənmiş fəaliyyətdir. Bu halların hər birində məsələ həlli fərqli şəkildə həyata keçirilir. Dərketmə zamanı analiz, sintez, müqayisə əməliyyatları digər fikri əməliyyatlar kimi müəyyən obyektlərin və ya obyektlər sinfinin ayırd edilməsi üzrə fəaliyyəti uğurlu şəkildə icra etməyə xidmət edəcəkdir. Yenidənqurma əqli əməliyyatını həyata keçirən zaman analiz, müqayisə və digər fikri əməliyyatlar fəaliyyətin konkret məzmununa bilavasitə qoşulmuş və obyektin məqsədyönlü dəyişilməsini təmin etmiş oluruq. Analoji olaraq da digər fikri əməliyyatlar da bu prosesə qoşulmuş olur. Məhz elə bunlar bütün fikri fəaliyyətin məzmununu təşkil edəcəkdir.

Beləliklə, təfəkkürün əməli komponentləri sırasına analiz, sintez, müqayisə, təsnifat, ümumiləşdirmə və s. komponentlər aiddir ki, bunlara da məqsədyönlü olaraq həm əməliyyat, həm də müəyyən idrak məsələlərinin həllinə istiqamətlənmiş əqli fəaliyyət kimi baxmaq olar.

2.6.Təxəyyülün psixologiyası

Təxəyyül haqqında anlayış.İnsan daim ətraf mühitlə əlaqəyə girir. Hər saniyə bizim hissiyyat orqanlarımıza onlarla və minlərlə stimullar təsir edir, onların əksəriyyəti uzun müddət insanın yaddaşında qalır. Heyvandan fərqli olaraq, insan öz səylərini əvvəlcədən qoyulan məqsədlərə istiqamətləndirərək mühitə plana uyğun təsir edir. Əmək prosesində reallığın dəyişilməsinin bu xarakteri öz fəaliyyəti nəticəsində insanın almaq istədiyini şüurda qabaqcadan təsəvvür edilməsini təxmin edir. Məsələn, hörümçək toxucunun əməliyyatlarını xatırlayan müəyyən əməliyyatları edir, və arılar, öz mum özəyinin tikilişləri ilə insan-memarı xatırladır. Lakin, istənilən ən pis mütəxəssis əvvəlcədən qurulan

plana uyğun hərəkət edərək ən yaxşı arıdan və ya ən bacarıqlı hörümçəkdən fərqlənir. İstənilən səy belə planın hazırlanmasını, və yalnız sonra – onun təcrübədə həyata keçməsini güman edir.

Beləliklə, insan tərəfindən hər hansı yeniliyin yaradılması prosesinə nəzər yetirərək, biz insanın psixikasının bir fenomeni ilə qarşılaşırıq. Onun mahiyyəti hələlik reallıqda mövcud olmayan insanın öz şüurunda obrazı yaratmaqdan ibarətdir, belə bir obrazın yaradılmasının əsası obyektiv reallıqla qarşılıqlı əlaqə nəticəsində aldığımız keçmiş təcrübəmizdir. Bu proses – yeni psixi obrazların yaradılması prosesidir – və təxəyyül adını alıb.

Demək, təxəyyül – *real gerçəkliyi əks edən təsəvvürlərin dəyişməsi prosesi və bunun əsasında yeni məlumatların yaradılmasıdır*. Hesab olunur ki, təxəyyül real dünyanın predmetlərinin dəyişməsində tələbatın mövcud olmasından, əmək prosesində – spesifik insan fəaliyyəti nəticəsində yaranıb. Məsələn, öz xüsusiyyətləri və xassələrinə görə tam mükəmməl olmayan əmək vasitəsinin gözlərin qarşısında olmasında, insanın təsəvvürünə uyğun bu və ya digər əmək əməliyyatının yerinə yetirilməsi üçün lazım olan digər vasitəni özünə təsəvvür edə bilərdi. Ancaq sonra, insanın tarixi inkişafı gedişində, təxəyyül fəaliyyəti nəinki əməkdə, hətta insanın fantaziyaları və xəyallarında, yəni, hal-hazırda təcrübədə yaradıla bilməyəck obrazlarda biruzə verməyə başladı. Elmi, texniki və bədii yaradıcılıqda lazım olan təxəyyülün olduqca mürəkkəb formaları meydana çıxdı. Lakin bu hallarda belə təxəyyül real gerçəklikdən alınan bizim təsəvvürlərimizin dəyişməsi nəticəsi kimi çıxış edir.

Təxəyyül prosesi həmişə iki digər psixi proseslə - yaddaş və təfəkkür ilə ayrılmaz əlaqədə gedir. Təxəyyül haqqında danışarkən, biz yalnız psixi fəaliyyətini üstün istiqamətini qeyd edirik. Əgər insanın qarşısında onun təcrübəsində əvvəl olmuş əçya və hadisələrin təsəvvürünün əks edilməsi məsələsi dururs a, o zaman biz yaddaşın prosesləri haqqında danışırıq. Əgər həmin təsəvvürlər bu təsəvvürlərin yeni uyğunlaşmasını yaratmaq və ya onlardan yeni təsəvvürləri yaratmaq üçün təkrarlanırsa, o zaman biz təxəyyülün fəaliyyəti haqqında danışırıq.

Qeyd etmək lazımdır ki, təxəyyülün obrazları yalnız real gerçəklik obrazlarının insanda olan ayrı-ayrı tərəflərinin işlənməsi vasitəsilə yaradılır. Məsələn, fantastik romanları oxuyarkən, siz, uydurulmuş qəhrəmanların (yad planetlilər,əjdaha, mövcud olmayan heyvanlar və s.) öz görünüşü ilə tam və ya qismən bizə məlum olan obyektlərə oxşamasını yəgin ki görmüsümüz, yəni, real gerçəklikdən yazıçının təxəyyülü ilə transformasiya edilib.

Təxəyyül haqqında danışarkən, insanın psixi fəaliyyətində onun rolunu qiymətləndirməmək olmaz, çünki gerçək obrazların müəyyən işlənməsi təkrarlanmanın hətta ən sadə variantında belə baş verir. Belə, hər hansı predmeti və ya hadisəni təsəvvür edərkən, biz çox vaxt bütün təfərrüatı ilə və bütün detallarla müvafiq faktları təkrar edə bilmirik. Lakin əşyalar və hadisələr əlaqəsiz fraqmentlər və ya natamam kadrlar şəklində deyil, onların bütövlyündə və fasiləsizliyində təkrarlanır. Beləliklə, lazımi detallarla təsəvvürlərin

tamamlanmasında ifadə olunan materialın xüsui işlənməsi baş verir, yəni, təkrarlanma prosesində bizim təxəyyülümüzün fəaliyyəti meydana çıxır.

Daha əhəmiyyətli dərəcədə təxəyyülün fəaliyyəti bizimlə heç vaxt qavranmayan obyektlərin obrazlarının və ya hadisələrin formalaşmasında var. Məhz belə bizim hem vaxt olmadığımız təbiət zonaları haqqında təsəvvürümüz, və bədii qəhrəmanın obrazı haqqında təsəvvür yaranır.

Təxəyyülün fəaliyyəti insanın emosional duyğuları ilə sıx olaraq bağlıdır. İstənilənlərin təsəvvür edilməsi insanda pozitiv hisslər yarada bilər, müəyyən şəraitlərdə isə xoşbəxt gələcək haqqında arzu olduqca neqativ vəziyyətlərdən insanı çıxara bilər, ona hazırki anın şəraitindən ayrılmağa, baş verənləri təhlil etməyə və gələcək üçün şəraitin əhəmiyyətini dərk etməyə imkan verir. Beləliklə, təxəyyül bizim davranışımızın tənzimlənməsində əhəmiyyətli rol oynayır.

Təxəyyülün fizioloji əsasları. Sinir əlaqələrin aktuallaşması, onların parçalanması, yenidən qruplara bölünməsi və yeni sistemlərə birləşməsi **təxəyyülün fizioloji əsasları** hesab olunur. Əvvəlki təcrübə ilə uyğun gəlməyən, amma ondan ayrılmayan obrazlar bu cür yaranır. Təxəyyülün mürəkkəbliyi, gözlənilməzliyi, emosiyalar ilə əlaqəsi, onun fizioloji mexanizmlərinin beynin qabığı, və daha dərində olan onun strukturları ilə bağlı olmasını zənn etməyə üçün əsas verir. Ümumilikdə, gipotalamolimbik sistem burada böyül rol oynayır.

Qeyd etmək lazımdır ki, ona görə cavabdeh olan fizioloji sistemlərin xüsusiyyətlərində təxəyyül müəyyən dərəcədə orqanik (üzvi) proseslər və hərəkətlərin requlyasiyası ilə bağlıdır. Təxəyyül bir sıra orqanik (üzvi) proseslərə təsir edir: vəzlərin fəaliyyəti, daxili orqanların fəaliyyəti, orqanizmdə maddələrin mübadiləsi və s. Məsələn, dadlı yemək haqqında təsəvvürün ağızın sulanmasına gətirir, insana yanıq haqqında təsəvvürü yeridikdə, dəridə "yanığın" real əlamətlərini yaratmaq olar. Belə qanunauyğunluq çoxdan məlumdur və suqqestiv terapiya seanslar gedişində psixosomatik adlanan xəstələrin müalicəsində geniş istifadə olunur. Digər tərəfdən, təxəyyül insanın hərəkət funksiyalarına təsir edir. Məsələn, biz yarışma zamanı stadionun sahəsində qaçmağımızı təxəyyül edərkən, cihazlar güclə qeyd olunan müvafiq əzələ qrupların yığılmalarını qeydiyyata almağa başlayacaqlar.

Təxəyyülün üzvi proseslərə təsir etməsinin digər bir misalı kimi bizimlə hər hansı fiziki işin yerinə yetirilməsini özümüzə təsəvvür edən zaman qaz mübadiləsinin dəyişməsi ola bilər. Məsələn, biz təsəvvür edirik ki, yarışmada ağır ştanqanı qaldırırıq. Bu halda cihazlar qaz mübadiləsinin intensivliyinin artmasını qeyd edəcəklər. Bu hal ştanqanı qaldıran insanın üzünü gördüyühallarda da aşkarlanacaq.

Beləliklə, belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, təxəyyül həm insanın orqanizminin proseslərinin requlyasiyasında, həm də onun əsaslandırılmış davranışının requlyasiyasında əhəmiyyətli rol oynayır.

Təxəyyülün növləri.Təxəyyül prosesləri, hafizə prosesləri kimi, *ixtiyari* dərəcəsinə görə fərqlənə bilər. Təxəyyülün qeyri-ixtiyari işinin son halı qəsdən olmayan və ən gözlənilməz və qəribə əlaqələndirmələrdə obrazlar yaranan röyalardı. Öz əsasında qeyri-iradi yarıyuxulu, mürgülü vəziyyətdə, məsələn, yatmadan öncə inkişaf edən təxəyyülün fəaliyyəti hesab olunur.

İxtiyari təxəyyül insan üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təxəyyülün bu növü insan tərəfindən nəzərdə tutulmuş və ya tərəfdən ona verilmiş müəyyən obrazların yaradılması məsələsi insanın qarşısında duran zaman müşahidə olunur. Bu hallarda təxəyyül prosesi insanın özü ilə nəzarət olunur və istiqamətlənir. Təxəyyülün bu işi əsasında lazım olan təxəvvürləri iradi yaratmaq və dəyişmək bacarığı durur.

İxtiyari təxəyyülün müxtəlif növ və formaları arasında *bərpaedici təxəyyül, yaradıcı təxəyyül və arzunu* ayırd etmək olar.

Bərpaedici təxəyyül insan obyektin təsvirinə uyğun tam şıkildə təsəvvür edilməsini yaratmaq lazım olduqda müşahidə olunur. Təxəyyülün bu növü ilə coğrafi yerlərin və ya tarixi hadisələrin təsvirini oxuduqda, həmçinin bədii qəhrəmanlar ilə tanış olduqda qarşılaşırıq. Qeyd etmək lazımdır ki, bərpaedicitəxəyyül görmə təsəvvürü, toxunma, eşitmə və s.təxəyyülləri formalaşdırır.

Çox vaxt biz şifahi təsvirə görə hər hansı təsəvürü yaratmaq lazım olduqda bərpaedicitəxəyyül ilə qarşılaşırıq. Lakin elə hallar olur ki, biz hər hansı predmet haqqında təsəvvürü sxemlər və cizgilər əsasında sözləri istifadə etməyərək yenidən yaradırıq. Bu halda obrazın yenidən yaradılma uğuru əksərən insanın məkan təxəyyülü qabiliyyəti ilə təyin edilir, yəni, üçölçülü məkanda obrazı yenidən yaratmaq qabiliyyəti. Beləliklə, bərpaedicitəxəyyül prosesi insanın təfəkkürü və onun yaddaşı ilə sıx bağlıdır.

İxtiyari təxəyyülün sonrakı növü – yaradıcılıq təxəyyülüdür. O, insanın mövcud nümunələrsiz, müstəqil yaradılan obrazların konturlarını qeyd edərək və ona lazımi materialları seçərək təsəvvürləri dəyişir və yeni obrazları yaradır. Bərpaedicitəxəyyül kimi yaradıcı təxəyyül də yaddaşla sıx bağlıdır, çünki onun əlamətlərinin bütün hallarında insan öz əvvəlki təcrübəsini istifadə edir. Buna görə bərpaedicivə yaradıcı təxəyyül arasında qəti sərhəd yoxdur. Bərpaedici təxəyyüldə tamaşıçı, oxucu, və ya dinləyici az və ya çox dərəcədə verilən obrazı öz yaradıcılıq təxəyyülünün fəaliyyəti ilə doldura bilər.

Arzu təxəyyülün xüsusi forması hesab olunur. Təxəyyülün bu tipinin mahiyyəti yeni obrazların müstəqil şəkildə yaradılmasındadır. Bu zaman arzu yaradıcı təxəyyüldən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Birincisi, öz arzularında insan həmişə istənilənlərin obrazını yaradır, yaradıcı obrazlarda isə onların yaradıcısının arzuları həmişə həyata keçmir. Arzularda öz əksini insanı özünə cəlb edən, onun təşəbbüsü öz obrazlı ifadəsini tapır. İkincisi, arzu – yaradıcı fəaliyyətə daxil edilməyən, yəni bədii əsər, elmi kəşf, texniki ixtira və s. şəklində dərhal və bilavasitə obyektiv məhsulu verməyən təxəyyül prosesidir. Arzunun əsas xüsusiyyəti, onun gələcək fəaliyyətə yönəldilməsidir, yəni, arzu 0 istənilən

gələcəyə yönəldilmiş təxəyyüldür. Təxəyyülün bu növünün bir neçə yarımtiplərini ayırd etmək olar. Çox vaxt insa gələcək barədə planları qurur və öz arzularında düşünülmüş olanlara nail olmasının yollarını təyin edir. Bu halda arzu aktiv, iradi, şüurlu bir proses sayılır.

Elə insanlar var ki, onların fəaliyyətinin əvəz edilməsi qismində arzu çıxış edir. Onların arzuları yalnız arzu olaraq qalır. Bu halın səbəbindən biri də, adətən onların həyatda çəkdiyi uğursuzluqların ibarət olmasındadır. Bir sıra uğursuzluqlar nəticəsində insan təcrübədə öz planlarının icra edilməsindən imtina edir və arzu fikrinə qapılır. Bu halda arzu praktiki bitməsi olmayan dərkedici, iradi bir prosesdir. Bu zaman qeyd etmək lazımdır ki, arzunun bu tipi yalnız neqativ hal kimi nəzərə alına bilməz. Bu tipli arzunun pozitiv əhəmiyyəti orqanizmin sistemlərinin requlyasiya mexanizmlərinin saxlanmasının təmin edilməsindən ibarətdir. Məsələn, praktiki fəaliyyətdə uğursuzluqlar əksər hallarda neqativ psixi vəziyyətin formalaşmasına səbəb olur, bu da yüksək həyəcan hiss, diskomfort hissi və ya hıtta depresiv reaksiyalarda ifadə oluna bilər. Neqativ psixi vəziyyət öz növbəsində insanın sosial-psixoloji adaptasiyasında çətinliklər, dezadaptiv pozulmaların formalaşması və hər hansı xəstəliyin premorbid xüsusiyyətləri ilə şərtlənən amillərdən biri qismində çıxış edir. Bu şəraitdə arzu yaranan problemlərdən müvəqqəti qaçmağı təmin edən psixoloji müdafiənin xüsusi forması şəklində çıxış edə bilər, bu da neqativ psixi vəziyyətinin müəyyən neytral-laşmasına və insanın ümumi aktivliyinin azalmasında requlyasiya mexanizmlərinin saxlanmasını təmin etməsinə səbəb olur.

Qeyd etmək lazımdır ki, arzunun bu tipləri aktiv, iradi və düşüncəli psixi proseslərdir. Lakin təxəyyül digər – təxəyyülün qeyri-ixtiyari oyunu ilə səciyyələnən passiv formada da çıxış edə bilər. Belə qeyri-ixtiyari təxəyyülün misalı kimi, dediyimiz kimi, yuxu hesab olunur.

Əgər ixtiyari, və ya aktiv təxəyyül qəsdən edilirsə, yəni, insanın iradi əlamətləri ilə bağlıdırsa, o zaman passiv təxəyyül qəsdən edilən və qəsdən edilməyən ola bilər. Qəsdən edilən passiv təxəyyül iradə ilə bağlı olmayan obrazları yaradır. Bu obrazlara xəyal deyilir. Xayallarda təxəyyülün şəxsiyyətin tələbatları ilə əlaqəsi aşkarlanır. Onun üçün həmiyyətli sayılan hadisəni sə-birsizliklə gözləyən insanın nə barədə xəyal edəcəyini bilmək olar. İnsanlara xoş, maraqlı olanlar haqqında xəyal etmək xasdır. Lakin xəyallar fəaliyyəti əvəz etdikdə və şəxsiyyətin psixi həyatında üstünlük təşkil etdikdə, bu psixi inkişafın müəyyən pozulmaları haqqında sübut edir. İnsanın pixi həyatında xəyalların üstünlük təşkil etməsi onun real gerçəklikdən ayrılmasına gətirə bilər, uydurulmuş dünyaya qapanma, bu da öz növbəsində, bu insanln psixi və sosial inkişafını dayandırır. Belə, şagird, dərslərə hazır olmayaraq və kafi qiymətlər alaraq, özünə ona hamının paxıllıq edəcəyi, onun hal-hazırda və real həyatda belə ümid edə bilməyəcəyi yer tutan xəyali, uydurulmuş həyatı yarada bilər.

Qəsdən edilməyən passiv təxəyyül şüurun fəaliyyətinin zəifləməsində, onun pozulmalarında, yarıyuxulu vəziyyətdə, yuxuda və s. müşahidə olunur. Passiv təxəyyülün ən göstərici əlaməti hallüsinasiya sayılır, o zaman insan

mövcud olmayan obyektləri qavrayır. Adətən, hallüsinasiyalar bəzi psixi pozulmalarda müşahidə olunur.

Beləliklə, təxəyyülün növlərinin təsnifatında iki əsas xüsusiyyətdən irəli gəlirlər. Bu iradi güc əlamətlərinin dərəcəsidir və aktivlik, və ya dərketmə dərəcəsidir.

Təxəyyül prosesində yaradılan obrazlar heçnədən yarana bilməz. Onlar bizim əvvəlki təcrübəmiz əsasında, obyektiv reallığın predmet və şəraitləri haqqında təsəvvürlər əsasında formalaşır. Real gerçəklikdən insan ilə alınan duyğulardan təxəyyül obrazların yaradılma prosesi, müxtəlif formalarda keçə bilər.

Təxəyyül obrazların yaradılması iki əsas mərhələdə keçir. Birinci mərhələdə təxəyyüllərin xüsusi, və ya mövcud olan təsəvvürlərin tərkib hissələrəayrılması baş verir. Digər sözlə desək, təxəyyülün obrazlarının formalaşmasının birinci mərhələsi duyğular və ya əvvəlki təcrübə nəticəsində formalaşan təsəvvürlərin reallıqdan alınan təhlili ilə səciyyələnir. Belə təhlilin gedişində obyektin abstraktlaşması baş verir, yəni, o, digər obyektlərdən izolyasiya olunur, bu zaman obyektin hissələrinin abstraktlaşması baş verir.

Bu obrazlar ilə gələcəkdə iki əsas tipin yaradılması həyata keçə bilər. Birincisi, bu obrazlar yeni birləşmə və əlaqələrə daxil edilə bilər. İkincisi, bu obrazlara yeni məna verilə bilər. İstənilən halda abstraksiyaolunmuş obrazlar ilə sintez kimi səciyyələnən əməliyyatlar aparıla bilər. Təxəyyülün sintezedən fəaliyyətinin mahiyyətini təşkil edən bu əməliyyatlar, təxəyyülün obrazlarının formalaşmasının ikinci mərhələsi sayılır. Belə, təxəyyülün sintezedən fəaliyyətini həyata keçirən formaları olduqca müxtəlifdir. Təxəyyül prosesində sintezin sadə forması aqqlütinasiya sayılır, yəni, təxəyyüldə bir obyektin hissə və ya xassəsinin digərinə birləşməsi vasitəsilə yeni obrazın yaradılması. Aqqlütinasiyanın misalı: Kentavr obrazı, Şimali Amerika hindlilərin şəkillərində qanadlı insanın obrazı, Qədim Misir Allahının obrazı (quyruq və heyvan başı ilə insan) və s.

Aqqlütinasiya incəsənət və texniki yaradıcılıqda geniş istifadə olunur. Məsələn, Leonardo da Vinçinin gənc rəssamlara verdiyi məsləhətləri hamı bilir: "Əgər sən uydurulmuş heyvanın təbii görsənməsini istəyirsənsə, - məsələ, qoy bu ilan olsun, - o zaman onun başı üçün, pişiyin gözlərini, yapalağın qulaqlarını, ov itinin burnunu, şirin qaşlarını, qoca xoruzun gickahlarını və su tısbağanın boynu ilə birgə çoban və ya tula itinin başını götür". Texnikada, aqqlütinasiyanın istifadə edilməsi nəticəsində, məsələn, avtomobil-amfibiya və hava yastığı üzərində gəmi yaradılıb.

Aqqlyutinasiyanın əsasını təşkil edən proseslər kifayət qədər müxtəlifdir. Onları iki əsas qrupa bölmək olar: kritikliyin və ya analitik qavrayışın çatışmazlığı ilə əlaqəli proseslər və ixtiyari, daha doğrusu şüur tərəfindən idarə olunan, zehni ümumiləşdirmə ilə əlaqəli proseslər.Göründüyü kimi, kentavr obrazı görmə qabiliyyətinin az olması şəraitində, at üzərində hərəkət edən insanın misli görünməmiş heyvan kimi qəbul edilməsi nəticəsində yaranmışdır.Eyni zamanda, qanadlı bir

insanın görünüşü, çox güman ki, şüurlu şəkildə ortaya çıxmışdır, belə ki, hava ilə yüngül və cəld hərəkət ideyasını simvolizə edir və həssas bir görüntüyə çevrilir.

Qavrayış obrazlarını dərk etmə obrazlarına çevirməyin ən geniş yayılmış üsullarından biri cismin və ya onun hissələrinin artırılması və ya azaldılmasıdır. Bu üsulların köməkliyi ilə müxtəlif ədəbi personajlar yaradılmışdır.

Aqqlyutinasiya artıq məlum obrazların yeni kontekstə daxil edilməsi ilə həyata keçirilə bilər.

Bu halda təsəvvürlər arasında yeni əlaqələr qurulur ki, bunun da sayəsində obrazların ümumiliyi yeni məna kəsb edir. Bir qayda olaraq, təsəvvürlər yeni bir kontekstə əlavə olunduğu zaman bu prosesi müəyyən ideya və məqsəd qabaqlayır. Şüurun idarə olunmasının mümkün olmadığı yuxudan başqa digər proseslər tam olaraq idarə olunur. Məlum obrazların yeni kontekstə daxil edilməsi ilə insan fərdi təsəvvür və vahid bir kontekst arasında uyğunluğa nail olur. Elə buna görə də bütün proses əvvəldən müəyyən mənalı əlaqələrə tabedir.

Əhəmiyyətli əlamətlərin ümumiləşdirilməsi yolu ilə gedən təsəvvürlərin ən əhəmiyyətli işlənməsi üsulları sxematizasiya və aksentrovkadır.

Sxemləşdirmə müxtəlif şəraitdə meydana gələ bilər. Birincisi, sxemləşdirmə bir obyektin natamam, səthi qavranılması nəticəsində yarana bilər. Bu halda, təsəvvür təsadüfi şəkildə sxemləşdirilir və mövzunun qavranılması zamanı təsadüfən aşkar olunmuş ikinci dərəcəli məlumatlar bəzən onlarda vurğulanır. Nəticədə reallığı əks etdirən xəyali obrazların yaranmasına səbəb olan təhriflər meydana gəlir. Oxşar fenomenə tez-tez uşaqlarda rast gəlinir.

İkincisi, obyektin kifayət qədər tam qavranılması halında hər hansı bir vacib olmayan detalın və ya hissənin unudulması sxemləşdirməyə səbəb ola bilər. Belə olan halda, vacib detallar və xüsusiyyətlər təsəvvürdə ön plana çıxır. Eyni zamanda təsəvvür fərdiliyi itirir, daha çox ümumiliyi ifadə edir.

Və nəhayət, üçüncüsü, sxemləşdirməyə obyektin qeyri-əhəmiyyətli və ya ikinci dərəcəli tərəflərindən şüurlu şəkildə yayınma səbəb ola bilər. İnsan şüurlu şəkildə diqqətini obyektin əsas cəhətlərinə və xüsusiyyətlərinə yönəldir və nəticədə fikirlərini müəyyən bir sxemdə cəmləşdirir.

Aksentləşdirmə - obrazın ən əhəmiyyətli, tipik xüsusiyyətlərini vurğulamaqdır. Bir qayda olaraq, bu üsuldan bədii obrazların yaradılmasında istifadə olunur. Qavrayış görüntülərinin xəyali obrazlara çevrilməsinin əsas xüsusiyyəti, bədii obrazın gerçəkliyi əks etdirərək geniş bir ümumiləşdirmə verməsi, lakin bu ümumiləşdirmənin həmişə müəyyən bir obrazda əksini tapmasından ibarətdir. Üstəlik, tipik obrazın yaradılması mexaniki yolla və ya hər hansı bir xüsusiyyətləri toplamaqla həyata keçirilmir. Tipik obraz yaratmaq prosesi mürəkkəb yaradıcı bir prosesdir və bu obrazı yaradan şəxsin müəyyən fərdi xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir.

İnsanlarda təsəvvür müxtəlif cür inkişaf etmişdir və bu onların fəaliyyətində, ictimai həyatlarında fərqli şəkildə özünü göstərir. Təsəvvürün fərdi xüsusiyyətləri, insanların düşüncə tərzlərinin inkişaf dərəcəsinin fərqliliyi və onların çox vaxt istifadə etdiyi obrazların tipinə görə müəyyən olunur.

Təxəyyülün inkişafı.Təxəyyülün inkişaf dərəcəsi keçmiş təcrübənin məlumatların yenidən işlənməsi ilə obrazların aydın olması və dərinliyi, həmçinin yenilik və bu işlənmələrin nəticələrinin dərk edilməsi ilə səciyyələnir. Təxəyyülün gücü və cəldliyi təxəyyül məhsulu yalan və qəribə obrazlar, məsələn, sehirli nağılın müəlliflərində asan qiymətləndirilir. Təxəyyülün zəif inkişaf etməsi təsəvvürlərin aşağı səviyyədə işlənməsi ilə ifadə edilir. Zəif təxəyyül konkret şəraiti özünə aydın təsəvvür etmə bacarığını tələb edən təfəkkür məsələlərinin həll edilməsində çətinliyə səbəb olur. Təxəyyülün kifayətsiz səviyyədə inkişaf etməsində emosional planda həyat zəngin və müxtəlifdir.

Əhəmiyyətli dərəcədə təxəyyülün obazlarının aydın dərəcəsi üzrə fərqlənirlər. Müvafiq şkalanın olmasını zənn etsək, o zaman qütbün birində təxəyyülün obrazlarının aydınlığının yüksək göstəriciləri ilə insanlar qalacaq, onlar xəyal kimi duyulur, digər qütbdə isə insanlar açlq təsəvvürlər ilə insanlar olacaq. Adətən, təxəyyülün yüksək inkişaf səviyyəsinə biz yaradıcı əməklə məşğul olan insanda görürük, - yazıçı, rəssam, müsuqiçi, alimlərdə.

İnsanlar arasında əhəmiyyətli fərqlər təxəyyülün dominant tipinin xarakterində aşkar edilir. Çox vaxt görmə, eşitmə və ya təxəyyülün hərəkət obrazlarının üstünlük təşkil etməsi ilə insalara rast gəlinir. Lakin bütün və ya əksər təxəyyül tiplərin yüksək inkişaf etməsi qeyd olunan insanlar da mövcuddur. Bu insanlar qarışıq tipə aid edilə bilər. Təxəyyülün bu və ya digər tipinə aid olması insanın fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərində əhəmiyyətli dəcərədə əks olunur. Məsələn, eşitmə və ya hərəkət tipli insanlar çox vaxt mövcud olmayan opponenti təsəvvür edərək öz fikirlərində şəraiti dram şəklinə salır.

Qeyd etmək lazımdır ki, insan inkişaf etmiş təxəyyül ilə doğulmur. Təxəyyülün inkişafı insanın ontognezi gedişində həyata keçir və gələcəkdə təxəyyülün obrazlarının yaradılması üçün material kimi istifadə olunan məlum təsəvvürlərin toplanmasını tələb edir. Təxəyyül təlim və tərbiyə prosesində bütün şəxsiyyətin inkişaf etməsi ilə, həmçinin təfəkkür, yaddaş, iradə və hissiyyatla birgə sıx əlaqədə inkişaf edir.

Təxəyyülün inkişaf etməsi dinamikasını səciyyələndirən hər hansı konkret yaş hüdudlarını təyin etmək çox çətindir. Təxəyülün erkən inkişaf etməsinin misalları var. Məsələn, Mosart musiqini dörd yaşında yazmağa başladı. Digər tərəfdən, təxəyyülün gec inkişaf etməsi demək deyil ki, bu proses daha yetkin yaşlarda aşağı səviyyədə olacaq. Məsələn, görkəmli insan olan Eynşteynin uşaqlıqda təxəyyülün inkişaf etməsi ilə fərqlənmirdi, lakin zamanla onun haqqında dahi kimi danışmağa başladılar.

İnsanda təxəyyülün inkişaf etməsinin müəyyən mərhələlərinin mürəkkəbliyinə baxmayaraq, onun formalaşmasında müəyyən qanunauyğunluqları ayırd etmək olar. Belə, təxəyyülün ilk əlamətləri qavrayış prosesi ilə sıx bağlıdır. Məsələn, yaş yarım olan uşaqlar ən sadə belə əhvalatlara və ya nağıllara qulaq asa bilmir, onların fikri daim yayınır və ya onlar yuxuya dalır, lakin keçirdiyi hisslər barədə əhvalata məmnuniyyətlə qulaq asırlar. Bu

şəraitdə təxəyyül və qavrayışnın əlaqəsi aydın görünür. Uşaq məsələnin nə haqda getməsini dəqiq təsəvvür etdiyinə görə keçirdiyi hisslər barədə əhvalata qulaq asır. Qavrayış və təxəyyül arasında əlaqə saxlanılır və uşaq alınan duyğuları öz oyunlarında işlətməyə başladıqda gələcək inkişaf pilləsində, təxəyyüldə əvvəl qavranılan predmetlərin şəklini dəyişir. Stul mağaraya və ya təyyarəyə, qutu – avtomaşina çevrilir. Lakin qeyd etmək lazımdır ki, uşağın təxəyyülünün ilkin obrazları həmişə fəaliyyətlə bağlıdır. Uşaq xıyal etmir, o, işlənmiş obrazı öz fəaliyyətinə keçirir, baxmayaraq ki, bu fəaliyyət – oyundur.

Təxəyyülün inkişaf etməsində vacib mərhələ uşaqda nitq yarandığı yaşla bağlıdır. Nitq uşağa təxəyyülə nəinki konkret obrazları, hətta daha abstrakt təsəvvür və anlayışları daxil etməyə imkan verir. Bundan əlavə, nitq uşağa təxəyyülün obrazlarının fəaliyyətə ifadə edilməsindən onların nitqə bilavasitə ifadə edilməsiə keçməsinə imkan verir.

Nitqin yaranma mərhələsi praktiki təcrübənin artması və diqqətin inkişafı ilə nəticələnir, bu da uşağın müstəqil qavradığı və öz təxəyyülündə çox vaxt istifdə etdiyi predmetin ayrı hissələrini seçməyə imkan verir. Lakin sintez gerçəkliyin xeyli dəyişməsi ilə baş verir. Kifayət qədər təcrübənin olmamasından və təfəkkürün kifayətsiz kritikliyindən, uşaq real gerçəkliyə yaxın olan obrazı yarada bilmir. Bu mərhələnin vacib xüsusiyyəti təxəyyülün obrazlarının yaranmasının qeyri-iradi xarakteridir. Çox vaxt təxəyyül obrazları bu yaş uşaqda qeyri-iradi, onun olduğu şəraitə uyğun formalaşır.

Təxəyyülün inkişaf etməsinin digər mərhələsi onun aktiv formalarının meydana çıxması ilə bağlıdır. Bu mərhələdə təxəyyül prosesi iradi olur. Təxəyyülün aktiv formalarının yaranması əvvəlcə böyüklərin məqsədli təşəbbüsü ilə bağlıdır. Məsələn, böyük insan uşaqdan nə isə etməyi xahiş etdikdə (ağac çəkməyi, kubiklərdən ev düzəltməyi və s.), o, təxəyyül prosesini aktivləşdirir. Böyük insanın xahişini yerinə yetirmək üçün, uşaq əvvəl öz təxəyyülündə müəyyən obrazı yaratmalıdır və ya bərpa etmılidir. Təxəyyülün bu prosesi öz təbiətinə görə iradi sayılır, çünki uşaq onu nəzarət etməyə çalışır. Daha sonra uşaq böyük olmadan iradi təxəyyülü istifadə etməyə başlayır. Təxəyyülün inkişafında bu irəliləmə ilk öncə uşağın oyunlarının xarakterində öz əksini tapır. Onlar məqsədyönlü və süjetli olur Uşağın ətrafında olan əşyalar predmet fəaliyyətin inkişaf etməsinə dair sadəcə stimullar olmur, onun təxəyyülünün obrazlarının həyata keçməsi üçün material şəklində çıxış edir. 4-5 yaşlı uşaq şəkil çəkməyə, model yapmağa, əşyaların yerini dəyişməyə və onları öz fikrinə uyğun kombinasiya etməyə başlayır.

Təxəyyüldə digər bir vacib irəliləyiş məktəb illərində olur. Dərs materialının anlama zəruriyyəti bərpa olunan təxəyyül prosesinin aktivləşdirməsini şərtləndirir. Məktəbdə verilən biliklərə yiyələnmək üçün, uşaq öz təxəyyülünü aktiv şəkildə istifadə edir, bu da qavrayış obrazların təxəyyül obrazlarına işlənməsi qabiliyyətinin çox inkişaf etməsinə gətirir.

Məktəb illərində təxəyülün güclü inkişaf etməsinin digər bir səbəbi də odur ki, təlim prosesində uşaq real dünyanın obyektləri və şəraitləri haqqında yeni və

müxtəlif təsəvvürləri alır. Bu təsəvvürlər təxəyyül etmək üçün əsas kimi istifadə olunur və şahirdin yaracılıq fəaliyyətini stimullaşdırır.

Təxəyyül və yaradıcılıq. Yaradıcılıq prosesində təxəyyülün rolunu yenidən qiymətləndirmək çətindir. Yaradıcılıq bütün psixi proseslər ilə, eyni zamanda təxəyyül ilə sıx bağlıdır. Təxəyyülün inkişaf etmə dərəcəsi və onun xüsusiyyətləri yaradıcılıq üçün təfəkkürün inkişaf etmə dərəcəsi miqayisədə əhəmiyyət kəsb edir.

Yaradıcılıq psixologiyası onun bütün konkret növlərində biruzə verir: ixtira, elmi, bədii, ədəbi və s. Konkret insanın yaradıcılığının mümkün qədər hansı amillər təyin edir? Yaradıcılıq imkanı xeyli dərəcədə insanda olan müvafiq bacarıqlara əsaslanan biliklərlə təmin edilir , və insanın məqsədyönlüyü ilə stimulyasiya edir. yaradıcılığın vacib şərti yaradıcılıq fəaliyyətində emosional ton yaradan müəyyən duyğuların olmasıdır.

Yaradıcılıq problemi sadəcə psixoloqlar üçün maraqlı deyildi. Bir insana yaratmağı, digərini isə bu imkandan məhrum edən nəyin olması haqqında məsələ məşhur alimləri narahat edirdi. Uzun müddət alqoritmizasiya və yaradıcılıq prosesinin öyrənilməsinin mümkün olmaması haqqında nəzər vaxr idi, bu məşhur fanrsız psixoloqu T.Ribo tərəfindən əsaslandırılmışdı. O yazırdı ki: "Bir sıra alimlərin fikirləri haqqında yazılan ixtira metodlarına" gəldikdə, onlar əslində mövcud deyil, çünki əks halda indi mexanik və saatsazların uydurulması kimi ixtiraçıları da uydurmaq olardı". Lakin tədricən bu nöqtə şübhə altında oldu. Ön plana yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişaf etməsinin mümkün olması haqqında fərziyyə çıxıb.

Belə, ingilis alimi Q.Uolles yaradıcılıq prosesinin tədqiq etmək cəhdini etdi.Nəticədə o yaradıcılıq prosesinin dörd mərhələsini ayırd edə bildi:

1. Hazırlıq (ideyanın yaranması).
2. Yetişmə (konsentrasiya, birbaşa və ya dolayısılə bu problemə aid olan biliklərin "cəmləşməsi", çatışmayan məlumatların tapılması).
3. Aydınlatma (tələb olunan nəticənin intuitiv qavranması).
4. Yoxlama.

Digər bir alim – Q.S.Altşuller - yaradıcı məsələlərin həllinin bütöv nəzərriyyəsini kəşf etdi. O yaradıcılığın beş səviyyəsini ayırd edirdi. Birinci səviyyənin məsələləri birbaşa bu məqsədlər üçün nəzərdə tutulan vasitələrin tətbiq edilməsi ilə həll olunur. Bu halda obyektin özе dəyişmir. Belə məsələlərin həll edilməsi vasitələri bir dar ixtisas hüdudunda olur. İkinci səviyyənin məsələləri lazımi effekti almaq üçün obyektin görünüşcə dəyişməsini tələb edir. Bu halda variantların artıq olması onlarla ölçülür. Bu zaman belə növ məsələlərin həll edilməsi vasitələri biliklərin bir sahəsinə aid edilir.

Üçüncü səviyyəli məsələlərin düzgün həll edilməsi yüzlərlə səhvlər arasında gizlədilib, çünki təkmilləşdirilən obyekt ciddi dəyişilməlidir. Bu səviyyədə olan məsələlərin həll edilməsi qaydalarını biliklərin yanaşı sahələrində axtarmaq lazım olur. Dördüncü səviyyədə məsələlərin həll edilməsində təkmilləşdirilən obyekt tamamilə dəyişir. Həll edilmənin axtarışı aparılır, adətən,

elm sahəsində, nadir halda rast gəlinən effektlər və şəraitlərdə. Beşinci mərhələdə məsələlərin həll edilməsinə bütün sistemin dəyişməsi ilə nail olunur, ona təkmilləşdirilən obyekt daxildir. Burada sınaq və səhvlərin sayı hər dəfə artır, bu səviyyədə məsələlərin həll edilməsi vasitələri isə indiki elmin inkanlarından kənarda ola bilər. Buna görə də əvvəl kəşf etmək lazımdır, sonra isə yeni elmi məlumatlara əsaslanaraq yaradıcı məsələni həkk etmək lazımdır.

Yaradıcılıq psixologiyası onun bütün konkret növlərində görünür: ixtira, elmi, bəddii, ədəbi və s. yaradıcılıq imkanı xeyli dərəcədə insanda olan müvafiq bacarıqlar ilə möhkəmlənən, biliklərlə təmin edilir, və insanın məqsədəyönlüyü ilə simulyasiya edilir. Yaradıcılığın vacib şərti yaradıcılıq fəaliyyətinin emosional tonunda yaradan müəyyən həyəcan duyğularının olması ilə səciyyələnir.

MÖVZU 9. FƏALİYYƏT VƏ ÜNSİYYƏT

Plan

1. **Fəaliyyət və onun ümumi strukturu**
2. **Fəaliyyətin növləri**
3. **Fəaliyyətin iradi tənzimi**
4. **Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri**
5. **Ünsiyyətin mövzusu, strukturu və funksiyaları**
6. **Ünsiyyətin növləri**
7. **Verbal və qeyri-verbal kommunikasiya**
8. **Qeyri verbal kommunikasiya**

Fəaliyyət və onun ümumi strukturu. Fəaliyyət sözü fəallıq sözündən əmələ gəlsə də, ancaq eyni məzmunlu anlayış deyildir. Fərq ondadır ki, fəaliyyət daha çox sosial yönümlüdür, fəallıq isə təbii tələbatların ödənilməsini şərtləndirir. Fəaliyyət əsasən insan davranışında və hərəkətlərində gerçəkləşir. Fəallıq isə daha çox heyvanlara məxsusdur. İnsan fəaliyyətini heyvan fəallığından fərqləndirən əsas meyarlardan biri də insan fəaliyyəti yaradıcı xarakter daşıyır. Heç bir heyvan təbiətin verdiyi hazır məhsullardan başqa özünə predmet hazırlamır. Onların qazandığı ictimai təcrübə heç bir şəkildə digər məhsullara ötürülmür. İnsan fəaliyyəti isə yaradılmış fəaliyyət məhsulları başqa nəsillər tərəfindən davam etdirilir və mədəni sərvət kimi qorunub saxlanır.

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 göründüyü kimi, fəaliyyət zamanı insanın həm psixi, həm də fiziki fəallığı baş verə bilir. 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.

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) mənbəyini təşkil edir. Tələbatlar orqanizmin mühüm daxili gücünü təşkil etməklə onu fərdin və nəslin yaşaması və inkişafı üçün zəruri olan keyfiyyətcə 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.

İnsanı fəaliyyətə təhrik edən tələbatdır. Tələbat insanın nəyə isə olan ehtiyacıdır. Lakin o ehtiyac tələbata çevrilir ki, o, hazırki konkret şəraitdə aktuallaşmış olsun, başqa sözlə, insan üçün müstəsna, həyati əhəmiyyət kəsb etsin. Tələbatlar mənşəyinə və predmetinə görə təsnif edilir. Mənşəyinə görə:

1) təbii
2) mədəni.

Predmetinə görə:

1) maddi
2) mənəvi.

İnsanın fəaliyyəti də tələbatın əsasında qurulur. Ancaq insanın fəaliyyəti sosiallaşmış tələbatlar üzərində qurulur.

Fəaliyyətin ümumi strukturu. İnsan fəaliyyətini nəzərdən keçirdikdə onun özünəməxsus quruluşu diqqəti cəlb edir. İnsanın hər cür fəaliyyəti eyni quruluşda, eyni sistem və ardıcıllıqda həyata keçir. Başqa sözlə, bütün fəaliyyət növlərində eyni ümumi struktur komponentlər özünü göstərir.

Fəaliyyətin strukturunda aşağıdakı tərkib hissələrini fərqləndirirlər:

1. Motiv – Məqsəd
2. Fəaliyyətin şəraiti
3. İş və hərəkətlər (Xarici və daxili fəallıq)
4. Əməliyyatlar

5. Fəaliyyətin nəticəsi

Fəaliyyətin motivləri. İnsanı əhatə edən cisim və hadisələr heç də daima deyil, onun həyatının müxtəlif vaxtlarında tələbatlarının obyekti 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 bilir. *Tələbatların ödənilməsi ilə əlaqədar olaraq insanı hər hansı bir məqsədə yönəlmiş işə, fəaliyyətə təhrik edən amillərə, səbəblərə motiv deyilir.* Motiv insanı fəaliyyətə təhrik edən amillərdəndir. O, fəaliyyətin istiqamətini, məqsəd və vəzifələrini müəyyən edir. İnsanda müəyyən motiv əmələ gəlir. Onu təmin etmək üçün insan qarşısına məqsəd qoyur və məqsədə müvafiq olaraq müəyyən işlər görməyə başlayır. İnsan fəaliyyətinin motivləri özlərinin çoxcəhətliliyi ilə xarakterizə olunur. Motivlər hər şeydən əvvəl bir-birlərindən tələbatların növlərinə görə fərqlənirlər. Bununla yanaşı motivlər tələbatların kəsb etdiyi formalara, onların genişliyinə və ya məhdudluğuna, reallaşdıqları fəaliyyətin konkret məzmununa və s. görə fərqlənirlər. 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 bilir. Bundan başqa A.N.Leontyevə görə motiv obraz, anlayış, fikir, ideal şəklində də çıxış edə bilir.

Qeyd edilənlərlə yanaşı 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

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 anlamağımız, 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.

Məqsəd- fəaliyyətdə gözlənilən nəticənin surətidir. Başqa sözlə desək,məqsəd, 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 bir-birlərindən fərqlənirlər. Məsələn, tələbədə olmayan hər hansı bir kitabı almaq üçün kitab mağazasına getməsi həm motiv həm də məqsəd rolunu oynaya bilər. Lakin «psixologiya» dərsliyini almaq üçün kitab mağazasına getmək onun məqsədi, həmin fənlə maraqlanması, sabahkı seminara hazırlaşması üçün getməsi isə motivi ola bilər.

Fəaliyyətin məqsədi birdən-birə əldə edilmir. İnsan öz qarşısına qoyduğu məqsədi konkretləşdirir, onları aralıq məqsədlərə bölür. İnsan bu zaman işin nəticəsini onun məqsədi ilə müqayisə edir, qiymətləndirir və nöqsanları aradan qaldırır.

Fəaliyyətin mühüm tərkib hissəsi -*fəaliyyətin şəraitidir.* Hər bir fəaliyyət müəyyən bir şəraitdə həyata keçirilir. İnsan öz məqsədini şərait baxımından qiymətləndirərək fəaliyyətin konkret vəzifələrini, üsul və vasitələrini müəyyən edir. Eyni bir şəraitdən asılı olaraq müxtəlif üsullarla icra edilə bilər. *Fəaliyyətin vasitələrinə* gəldikdə o, həmin fəaliyyətin həyata keçirildiyi yollardır. Başqa sözlə insan həmin fəaliyyət zamanı qarşısına qoyduğu məqsədə hansı yollarla nail olur. Şübhəsiz həmin yol və vasitələrin düzgün seçilməsi fəaliyyətin səmərəli şəkildə həyata keçirilməsi üçün mühüm şərtdir. Bütövlükdə götürüldükdə insanın hər cür fəaliyyətinin quruluşunda motiv, məqsəd, müvafiq işlər, onların icrası, qiymətləndirilməsi və nəzarət kimi mühüm komponentlər özünü göstərir. Bunları ümumiləşdirilmiş şəkildə götürsək fəaliyyətin 3 mərhələni keçdiyini söyləyə bilərik:

1)*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.

2)*İş və hərəkətlər (Xarici və daxili fəallıq)* - Fəaliyyət prosesində insan istər-istəməz müvafiq cari məsələləri həll etməli olur.

3)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. İşin tərkib hissələri fəaliyyət prosesində hərəkətlər kimi təzahür edir. *İşin tərkib hissəsinə*aiddir: motor (hərəki), mərkəzi (fikri), sensor (hissi) komponentlər. İşin funksiyaları icra, tənzimetmə və nəzarətdir. Daha dəqiq desək, motor (hərəki) komponent - icra, mərkəzi (fikri) - tənzimetmə, sensor (hissi) - nəzarət funksiyasını yerinə yetirir.

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 olmurlar. 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 təshih 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 təshih olunur.

Hərəkətlər gücünə, sürətinə, tempinə, icra müddətinə görə bir-birindən fərqlənir. Biz müxtəlif iş və hərəkətləri icra edərkən cisimlərlə əməliyyat aparırıq, onların formasını, vəziyyətini, xassəsini dəyişirik. Cisimlərin vəziyyətini və ya xassələrini dəyişməyə yönəlmiş hərəkətlərə əşyavi iş və ya hərəkətlər deyilir.

Xarici fəallıq- iş və hərəkətlər formasında təzahür edir. **Daxili fəallıq** isə - idrak prosesləri ilə bağlıdır. Fəaliyyətin planlaşdırılması, qərar qəbulu, informasiyaların işlənməsi, nəticələrin yoxlanması idrak proseslərinin (diqqətin, qavrayışın, hafizənin, təfəkkürün) fəaliyyəti ilə bağlıdır. İdrak prosesləri olmadan fəaliyyət mövcud ola bilməz. İnsanın xarici və daxili fəallığı bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqədardır. İstənilən xarici iş və hərəkətlər daxili proseslərlə şərtlənir.

*Əməliyyat- dedikdə iş və hərəkətlərin icra edilmə üsulu başa düşülür***.** Fəaliyyətin mühüm bir cəhəti *interiorizasiya və eksteriorizasiya* ilə bağlıdır. Maddi əməliyyatların fikri əməliyyatlara çevrilməsinə interiorizasiya deyilir.İnteriorizasiya prosesində nitq həlledici rol oynayır. Uşaqlar maddi əməliyyatların icrası prosesində nitq vasitəsi ilə bu sahədə bərqərar olmuş ictimai təcrübəni mənimsəyir,başqa adamlar kimi fikirləşməyi öyrənir. Əşyavi əməliyyatları (məs.çöplərlə saymağı) fikri əməliyyatlara çevirir (fikrən saymağı). Eksteriorizasiyaisə xarici mənasını verir. Xarici əməliyyatların daxili əməliyyatlara çevrilməsi,onların isə öz növbəsində xarici əməliyyatlarda təcəssüm etməsi prosesidir. Məsələn uşaq çöplərin köməyi ilə tədricən fikrən saymağı öyrənir. Fikri əməliyyatlardan istifadə edərək məsələni dəftərində həll edir. Yəni fikri əməliyyatlar yenidən uşağın təlim fəaliyyətində təzahür etməyə başlayır, eksteriorizasiya olunur.

Eksteriorizasiya prosesi vərdiş və bacarıqların köməyi ilə həyata keçirilir. Hər bir fəaliyyət müntəzəm surətdə icra edildikcə, onun tərkibinə daxil olan bəzi hərəkətlər qismən avtomatlaşır, şüurun xüsusi nəzarəti olmadan icra edilir.

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 məvəffəqiyyətlə 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.** Başqa sözlə desək, fəaliyyət prosesində qismən avtomatlaşmış və şüurun nəzarəti olmadan icra edilən hərəkətlərə **vərdişlər** deyilir. 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 bilir.

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 yenicə 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 hərəki nəzarətlə əvəz olunur. Məsələn, kompüterdə 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 lazımi nöqtəyə yönəlir. Musiqi vərdişlərinə, müəyyən

cihazlarda, maşınlarda işləmək vərdişlərinə yiyələnmiş adamlarda da görmə nəzarətinin hərəki nəzarətlə əvəz olunması özünü aydın şəkildə göstərir.

4.Vərdiş yarandıqda işin mərkəzi tənzimetmə 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, məqsədəyönəlmiş 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 vərdişlərə 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 vərdişlərin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Adətən, tətbiq olunan mümarisələrin

miqdarı öyrənilən materialın xarakterindən və şagirdlərin idrak imkanlarından asılı olur. Ona görə də lazımi bacarıq və vərdişlərin 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 vərdişlərin 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 vərdişlərə 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.

Vərdişlərin yaranmasının digər qanunauyğunluğu onun tərəqqisi və tənəzzülündə özünü göstərə bilir. Hər hansı bir vərdiş hər hansı bir fəaliyyət 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 qanunauyğunluğu 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 cür 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 uğurlu nəticələr əldə olunursa, buna müsbət 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. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, yeninin keçmiş təcrübəyə uyğun şəkildə qavranılması « vərdişlərin keçirilməsi» hadisəsi adı altında qəbul edilmişdir. Psixoloji ədəbiyyatda göstərildiyi 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 keçirilmə problemi mərkəzi problemlərdən birini təşkil edir. Mənimsənilmiş işlərin yeni məsələlərin üzərinə düzgün və müvəffəqiyyətlə 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 ifa etmək vərdişlərinə yiyələnən adam digər musiqi alətində ifa etməyi asanlıqla öyrənir. Eyni fikri dillərin mənimsənilməsinə də aid etmək 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 olnayır. 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 göründüyü 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 mənimsəmənin 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 möhkəmlənərsə, onların yeni 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 bilir:

a) generalizasiya səviyyəsində keçirilmə;

b) fərqləndirmə səviyyəsində keçirilmə.

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

Psixoloji tədqiqatlar artıq sübut etmişdir ki, bəzən 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 generalizasiyahadisəsi adlandırılmışdır.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, ikinci 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 dilindi 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 vurğusunu 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 vərdişlərə yiyələnməsini asanlaşdırır.

Vərdişlərin qarşılıqlı təsirində interferensiya hadisəsi. Psixoloji tədqiqatlar artıq çoxdan sübut etmişdir ki, insan hər hansı bir yeni vərdişə yiyələnərkən 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 tənzimolunma üsulları fərqləndikdə vərdişlərin mənfi keçirilməsi və ya interferensiya hadisəsi baş verir. Burada vərdişlərin mənfi qarşılıqlı təsiri onda ifadə olunur ki, əvvəl yaranmış vərdişlər yeni vərdişin yaranmasını çətinləşdirir və ya onun səmərəliliyini aşağı salır. Məsələn, kiril əlifbası ilə yazı vərdişlərinə yiyələnmiş adam birdən birə latın əlifbası ilə (latın qrafiki) yazmağa başladıqda ciddi çətinliklə qarşılaşır.

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.

Bacarıqlar. Fəaliyyətin mənimsənilməsi zamanı vərdişlərlə 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. Birinciyolda öyrənən, fəaliyyyəti 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 göstərirlər. 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 aldıqları 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 şərtlərəa) şagirdin ümumiləşmiş qaydanı anlaması və b) yeni məsələnin həlli prosesindəki əks əlaqə daxildir. Vərdişlərdən fərqli olaraq bacarıqlar həmişə fəal əqli fəaliyyətə əsaslanır və mütləq təfəkkürü həmin fəaliyyətə daxil edir. *Zəruri əqli nəzarət bacarıqları vərdişlərdən fərqləndirən başlıca cəhətdir.*

Adətlərə gəldikdə, o da vərdişlər kimi işin, hərəkətlərin icrasının avtomatlaşmasıdır. Lakin vərdişlərdən fərqli olaraq adət yarandıqda həmin iş və ya hərəkətin icrası insanın tələbatına çevrilir. İnsan daima özünün həmin tələbatını ödəməyə can atır. Məsələn, insanda oxu vərdişi yarandıqda o, çətinlik çəkmədən götürdüyü kitabı səhvsiz 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. Vərdişlər şüurlu təkrarlar – mümarisələr sayəsində yaranır. Adətlər isə bəzən bu cür şüurlu təkrarlar olmadan da yarana bilir. Məsələn, şagird dərsdə yerindən danışmağı qarşısına məqsəd qoymur. Təsadüfən bir neçə dəfə yerindən danışır və nəticədə danışqanlığa adət edir.

Fəaliyyətin nəticəsi- hər bir fəaliyyətin konkret nəticəsi olur. Nəticə birdən-birə əldə edilmir. İnsan fəaliyyətin nəticəsini işi görüb qurtarandan sonra deyil fəaliyyət prosesinin gedişində qiymətləndirir.

Fəaliyyətin növləri. İnsan fəaliyyətini nəzərdən keçirdikdə onun müxtəlif və çoxsaylı olduğunu görürük. Adətən insanlar həyatları boyu öz tələbatlarını ödəmək üçün müxtəlif fəaliyyət növlərindən istifadə edirlər. Bunlardan bəziləri ötəri, dəyişkən, digərləri isə uzun müddətli, insanın bütün həyatı boyu onun tələbatlarını ödəyəcək fəaliyyət kimi özünü göstərir. Fəaliyyət şəxsiyyətin formalaşmasının əsas şərtlərindən biridir. 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 dövrdə uşaqlar həm öyrənir, həm də sadə özünəxidmət əməyindən istifadə edirlər. Məktəb yaşı dövründə aparıcı fəaliyyət təlim fəaliyyəti olur. Bu dövrdə şagirdlər həm oyundan, həm də əmək məşğələlərindən istifadə edirlər. Yaşlı adamlar üçün aparıcı fəaliyyət əmək fəaliyyəti olsa da bu dövrdə adamlar oyundan və təlim fəaliyyətindən də istifadə edirlər.

Oyun, təlim və əməklə yanaşı olaraq psixoloji ədəbiyyatda ünsiyyəti 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.

Fəaliyyətin müxtəlif növləri vardır. Çağalıq dövründən gənclik yaş dövrünə qədər aşağıdakı fəaliyyət növlərinə daha çox təsadüf olunur:

- Vasitəsiz- emosional ünsiyyət- çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqudur.
- Əşyavi- manipulyativ fəaliyyət- bu zaman uşaq əşyaların xassələrini dərk edir.
- Oyun – elə fəaliyyət növüdür ki, onun nəticəsində heç bir maddi və mənəvi məhsul əldə edilmir. 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: **ə**şyavi 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. Bağça 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 olunur. Bu cür oyunlar hərəki vərdişlərin inkişafına kömək edir. Didaktik oyunlara gəldikdə bu cür oyunlar öyrətmə xarakteri daşıyır. Məsələn, «nə yerini dəyişmişdir?», «səsindən tanı» tipli 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 içi 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.

Ünsiyyət fəaliyyəti- həmyaşıdları ilə münasibətləri daha mürəkkəbləşir, çoxcəhətli və məzmunlu olur.

Tədris-peşə fəaliyyəti- Bu fəaliyyət tipləri xarakterinə görə 2 qrupa bölünür:

I qrupa vasitəsiz emosional, rollu oyunlar və ünsiyyət fəaliyyəti adi edilir. Bunların əsasında insan fəaliyyətinin mənasını, insanlar arasındakı münasibətlərin vəzifələrini, motivlərini, normalarını və s. mənimsəyir. Bu fəaliyyət növlərində şəxsiyyətin tələbat-motivasiya sahəsi inkişaf edir.

II qrupa əşyavi manipulyativ,təlim və tədris-peşə fəaliyyəti aid edilir. Bunların əsasında əşyalarla əməliyyat vasitələri mənimsənilir, intellectual və idrak prosesləri, əməliyyatlar-texniki imkanlar inkişaf edir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, psixi inkişafın müxtəlif mərhələlərində fəaliyyətin bütün növləri eyni dərəcədə əhəmiyyət kəsb etmir. Psixi inkişafın bir mərhələsində fəaliyyətin bir növü aparıcı rol oynayır, digər növləri isə az əhəmiyyət kəsb edir, köməkçi rol oynayır. Bu baxımdan çağalıq dövründə vasitəsiz emosional ünsiyyət, körpəlik dövründə əşyavi manipulyativ fəaliyyət, məktəbəqədər yaş dövründə rollu oyunlar, kiçik məktəbli yaş dövründə təlim fəaliyyəti, kiçik yeniyetməlik yaş dövründə ünsiyyət fəaliyyəti, böyük yeniyetməlik dövründə isə tədris-peşə fəaliyyəti aparıcı rol oynayır.

Fəaliyyətin iradi tənzimi- İnsan öz həyat və fəaliyyəti zamanı müxtəlif hərəkət və işləri icra edir. Bunlardan bəziləri qeyri-ixtiyari, bəziləri isə ixtiyarişəkildə 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, heyrət, affekt halında olan və s. hərəkətləri aid edirlər. İxtiyari

hərəkətlər isə məqsədlə bağlı, məqsədəyönəlmiş 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 dərsə hazırlaşırsa daxili maneəni aradan qaldırmış olur. Xarici maneə isə insanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmasını çətinləşdirən obyektiv, onun istəyindən asılı olmayan maneədir. Məsələn, şagird sabahkı dərsə 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 tənzimedici 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. İradi işi mahiyyətinə görə, həm də ixtiyari iş kimi də səciyyələndirmək olar. Çünki, hər bir iradi 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 iradi iş kimi səciyyələndirmək olmaz. Yerinə yetirilən iş o zaman, iradi iş adlandırıla bilər ki, orada müəyyən iradi səy tələb olunsun. Yuxarıdakı misalda, B-nin yuxusu gəlsə belə, oturub seminara hazırlaşması, iradi səy hesabına yerinə yetirilmişdir. Ona görə də, bu cür iş iradi iş kimi səciyyələndirilir və ikiqat ixtiyari adlandırılır. Beləliklə, işin həm motivasiya tərzinə, həm də icra mexanizminə görə ixtiyari olması onun psixoloji cəhətdən iradi olmasının göstəricisidir. Beləliklə

iradi iş mürəkkəb xarakter daşımaqla, ixtiyari işin xüsusi formasıdır. İradi işin motivi insanın bilavasitə aktual tələbatları ilə müəyyən olunmur.

*İradi işin funksiyaları***.** İradə şəxsiyyəti xarakterizə edən ən mühüm psixi keyfiyyət kimi 2mühüm funksiyanı yerinə yetirir: 1) təhriketmə 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 təhriketmə 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.

Bu funksiyalarına görə iradi iş reaktiv və impulsiv davranışdanda fərqlənir. Reaktiv işlər bilavasitə situasiya ilə şərtlənir. Məsələn, uşaq dondurma görən kimi istəyir. Yaxud hər hansı bir insan adımızı çağıran kimi dönüb baxırıq. Qeyri-ixtiyari (impulsiv) davranış isə bilavasitə emosiyalar və tələbatlarla idarə olunur. Məsələn, qəzəblənmiş insan qarşısındakı şəxsə xəsarət yetirir. Sakitləşdikdən sonra isə peşman olur.

İradə başqa psixi hadisələr kimi, inikasın bir formasıdır. Belə bir inikas zamanı, fəaliyyətin obyektiv məqsədi psixikada əks olunur. İradə özündə şüurun 3 mühüm xassəsini birləşdirmişdir: idrak, münasibət və hiss.

İradə aşağıdakı hallarda aydın təzahür edir: İnsan özünün aktual tələbatı ilə bağlı olmayan işləri görmək zərurəti qarşısında qaldıqda, zahiri və daxili çətinlikləri aradan qaldırdıqda,zahirən eyni mənalı iki motivdən birini seçmək zərurəti əmələ gəldikdə.

İnsanın iradi hərəkətləri mürəkkəb psixoloji məzmuna malikdir. Bu baxımdan iradi işin hansı mərhələlərdən ibarət olduğunu, onun quruluşunu nəzərdən keçirmək çox vacibdir.

İnsanın iradəsi məhz fəaliyyət prosesində təzahür edir. Psixoloji planda iradi iş fəaliyyətin strukturuna daxil edilir. Ümumi şəkildə iradi işi proses kimi təhlil etdikdə onun iki əsas mərhələdən ibarət olduğunu görə bilərik;

1. Zehni və yaxud intellektual mərhələ;
2. İcra və yaxud əsas iradi mərhələ.

Zehni mərhələ tələbatın dərk olunması, həvəs və arzunun əmələ gəlməsi, məqsədin ayrılması, motivlər mübarizəsi, qərar qəbulu və işin planlaşdırılması ilə xarakterizə olunur. Qərarın qəbulu yəni işin hansı şəkildə icra edilməsi, iradi işin quruluşunda mühüm mərhələdir. Həqiqi iradi 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. İradi işin bir elementi risk adlanır. Risk – o halda işə qoşulur ki, fəaliyyətin nəticələrini proqnozlaşdırmaq mümkün olmasın. Səmərəli risk, mahiyyətinə görə çox mühüm iradi keyfiyyət hesab olunur. İcra mərhələsi – iradi

işin psixoloji məzmununu açıb göstərən mərhələ hesab olunur. Zehni mərhələ iradi işin icra mərhələsi ilə tamamlanır. Elə insanın iradi keyfiyyətləri, onun nə dərəcədə iradəli olub-olmaması məhz ikinci mərhələdə aşkar olur.

Adətən öz strukturuna görə iradi işləri iki qrupa bölmək olar: sadə və mürəkkəb iradi işlər. Sadə iradi iş qərar qəbulu və onun icrası ilə başa çatır. Məsələn, əgər şagird dərsə hazırlaşmağı qərara alır və dərhal stolun arxasında əyləşərək hazırlaşmağa başlayırsansa, bu cür işi 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.

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.İkinci və ya 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, tələqinə 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. Qətiyyətli adamlar hər bir hadisəni kifayət qədər ətraflı öyrənir, dərk edir və bundan sonra onlarda formalaşan inama əsasən heç bir tərəddüd etmədən qərar verirlər. 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, risq etməkdə təzahür edir. Cəsarət iradəni qüvvətləndirir və şəxsiyyətin hörmət və nüfuzunu artırır. Özünəinam, məqsəd aydınlığı, ədalət cəsarətin aktivatorlarıdır. Çox vaxt mərdlik, qəhrəmanlıq, igidlik, 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. 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.

Məsuliyyətlilik - mühüm iradi keyfiyyətlərdən biri olub, şəxsin yerinə yetirdiyi fəaliyyət, davranış və rəftarı qarşısında daşıdığı cavabdehlik hissi ilə sıx bağlıdır. Məsuliyyətliliyin əsasən borc hissinin, eləcə də cavabdehlik hissinin 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, ardıcıllıq 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 ağıla, 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.

İradənin keyfiyyətləri bir-biri ilə qarşılıqlı şəkildə fəaliyyət göstərirlər və bununla da, bir-birini zənginləşdirirlər. Fəaliyyət prosesində iradənin müəyyən keyfiyyəti üstünlük təşkil edir. Bu üstün keyfiyyət insanın fəaliyyətindən daim üzə çıxdıqda, qabiliyyətin yaranması üçün zəmin hazırlayır. Digər keyfiyyətlər isə həmin anda insanın fəaliyyətində ikinci dərəcəli rol oynayır. Fəaliyyət prosesində fəaliyyətin obyekti dəyişdikcə, insanın fəaliyyətində əsas keyfiyyətlər də dəyişir. Beləliklə, fəaliyyətin obyektindən və cərəyan tərzindən asılı olaraq insanın fəaliyyətində iradi keyfiyyətlər yetişir, püxtələşir və iradənin tamlığını, ahəngdarlığını təmin edir.

Ünsiyyət psixologiyası

Ünsiyyət psixologiyasının mövzusu, strukturu və funksiyaları.Ünsiyyət psixologiyası psixologiyanın elə bölməsidir ki, onun predmetini şəxsiyyət və cəmiyyətin qarşılıqlı münasibətləri nöqteyi–nəzərindən baxılan ünsiyyət proseslərinin psixoloji spesifikasını təşkil edir. "Ünsiyyət" anlayışı bir çox tədqiqatçılar tərəfindən işlənilmiş və ona müxtəlif şərhlər verilmişdir. İnsan gündəlik həyatında uşaqlıqdan başlayaraq onu əhatə edən mühitdən, qarşılıqlı əlaqədə olduğu insanlardan asılı olaraq ünsiyyətə öyrəşir və onun müxtəlif növlərinə yiyələnir. Bu, onun həyat təcrübəsində kortəbii olaraq baş verir. Peşəkar fəaliyyət, xüsusilə də insanlarla və məlumatların, biliklərin verilməsi ilə bağlı olan fəaliyyət üçün həmin təcrübə kifayət deyildir, nəzəri biliklərə yiyələnmək də zəruridir.

Ünsiyyətin çox sayda tərifləri vardır, onlardan hər biri ünsiyyət probleminin müəyyən aspektini önə çəkir.

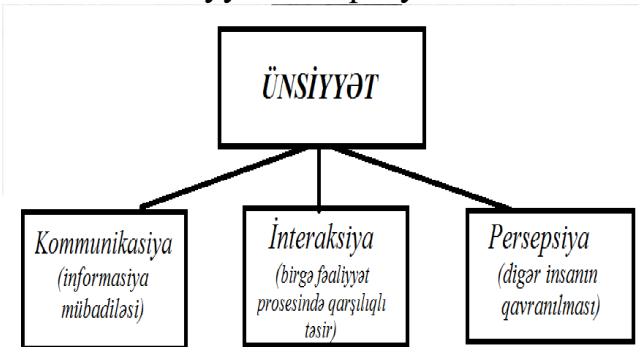
Ünsiyyətə insanın sosiallaşmasının ən vacib alətlərindən biri, onun mövcud olması, əsas tələbatlarının ödənilməsi və tənzimlənməsi üsulu, digər insanlarla qarşılıqlı əlaqəsinin baş kanalı kimi baxıla bilər. Burada vurğu şəxsiyyətin inkişafında ünsiyyətin rolunun üzərinə düşür.

Ünsiyyətə fəaliyyət, məlumat, təcrübə, qabiliyyət, bacarıq və vərdişlərin mübadiləsi, həmçinin fəaliyyətin nəticələri ilə xarakterizə olunan ictimai subyektlərin (şəxsiyyətlərin, qrupların) qarşılıqlı əlaqəsi və qarşılıqlı fəaliyyəti prosesi kimi, cəmiyyətin və şəxsiyyətin formalaşması və inkişafının zəruri və ümumi şərtlərindən biri kimi anlayış verilə bilər. Bu anlayış ümumi,xarakterli olmaqla insanlar, sosial qruplar və s. arasında istənilən qarşılıqlı əlaqənin öyrənilməsinə yönəlmişdir.

Ünsiyyətə insanlar arasında qarşılıqlı fəaliyyətə olan tələbatlardan doğan və özündə məlumat mübadiləsini, vahid qarşılıqlı əlaqə strategiyasının işlənilməsini, insanların bir-birini qavraması və anlamasını ehtiva edən təmasın yaranmasının və inkişafının mürəkkəb, çoxplanlı prosesi kimi baxıla bilər.

Həmin tərif ünsiyyətin əsas məzmununu (sxem 1), daha doğrusu informasiyanın verilməsini (kommunikasiya), qarşılıqlı təsiri (interaksiya), insanların bir-birini qavramasını (persepsiya) önə çəkir.

Sxem 1. Ünsiyyət kateqoriyasının əsas elementləri



Ünsiyyət daha çox hər üç aspektin vəhdətində öyrənilə bilsə də onların hər birinə ayrı-ayrılıqda baxmaq mühim əhəmiyyət kəsb edir. Ünsiyyətə hər zaman cox funksional proses kimi baxılmışdır.Ünsiyyətin beş əsas funksiyası göstərilə bilər:

- *praqmatik:* birgə fəaliyyət prosesində insanların qarşılıqlı əlaqəsi zamanı həyata keçirilir;
- *formalaşdırıcı*: insanın formalaşmasında və inkişafında təzahür edir;
- *təsdiqedici:*insanın özünü dərk və təsdiq etmək imkanını əldə etdiyi digər insanlarla ünsiyyət prosesində müşahidə olunur;
- *şəxsiyyətlərarası münasibətlərin təşkil edilməsi və saxlanması:* intim-şəxsiyyət münasibətlərindən başlayaraq işgüzar münasibətlərdə müxtəlif səviyyələrdə özünü büruzə verir;
- *şəxsiyyətdaxili:* dialoq tipində qurulmuş daxili və xarici nitq vasitəsilə insanın özünün özü ilə ünsiyyətində həyata keçir.

Praqmatik funksiyada ünsiyyət istənilən qarşılıqlı fəaliyyət prosesində insanların birləşməsinin olduqca mühüm şərti kimi çıxış edir. Fəaliyyyət prosesində insanlar arasında birlik olmayanda bu işin icrasını cətinləşdirir, yada tamamilə mümkünsüz edir.

Ünsiyyətin formalaşdırıcı funksiyayası da böyük rol oynayır. Uşaqla böyüyün ünsiyyəti sadəcə olaraq, birinciyə onun mexaniki tərzdə mənimsədiyi bacarıqların, vərdişlərin, biliklərin məcmusunun verilməsi prosesi deyildir, qarşılıqlı təsirin, zənginləşmənin və dəyişmənin mürəkkəb prosesidir. Ünsiyyətin həyati vacib əhəmiyyəti özünü aşağıdakı misalda aşkar şəkildə göstərir. 30-cu illərdə ABŞ-da uşaqların ciddi, çətin sağalan xəstəliklərdən müalicə olunduqları iki klinikada eksperiment keçirilmişdir. Hər iki klinikada şərait eyni idi, lakin bir klinikada infeksiyalardan ehtiyat edərək qohumları uşaqların yanına buraxmırdılar, digərində isə müəyyən saatlarda valideynlər xüsusi ayrılmış otaqlarda uşaqlarla ünsiyyət saxlaya və oynaya bilərdilər. Bir neçə aydan sonra müalicənin səmərəlilik göstəricilərini müqayisə etdilər. Birinci müəssisədə həkimlərin səylərinə baxmyaraq, ölüm əmsalı üçdə birə yaxınlaşmışdı. Halbuki uşaqların eyni üsullarla müalicə olunduqları ikinci klinikada bir uşaq da olsun ölməmişdi.

Ünsiyyət prosesindəki təsdiqedici funksiya özünü dərk etməyə, təsdiq etməyə imkan verir. Öz mövcudluğunun və dəyərinin təsdiq edilməsini arzulayaraq insan dayaq nöqtəsini digər insanda axtarır. İnsanın gündəlik təcrübəsi təsdiqetmə prinsipi üzrə təşkil olunmuş proseduralarla: tanışlıq, salamlama, ad qoyma, müxtəlif diqqət nişanələrinin göstərilməsi ritualları ilə bol olur. Məşhur ingilis psixiatrı R.D.Leynq təsdiq olunmamada bir çox psixi xəstəliklərin, ilk növbədə şizofreniyanın mənbəsini görürdü.

Hər bir insan üçün şəxsiyyətlərarası münasibətlərin dəstəklənməsi və saxlanması insanların qiymətləndirilməsinin və müəyyən emosional münasibətlərin – ya müsbət, ya da mənfi tərzdə qurulması ilə bağlıdır. Buna görə də digər insana olan emosional münasibət “simpatiya-antipatiya” terminləri ilə xarakterizə edilə bilər. Bu isə öz izini yalnız şəxsiyyət ünsiyyəti deyil, həmçinin işgüzar ünsiyyətdə də qoyur.

Şəxsiyyətdaxili funksiyaya insanın təfəkkürünün universal üsulu kimi baxılır. L.S.Vıqotskiy bununla əlaqədar qeyd edirdi ki, “insan öz-özü ilə təklikdə ünsiyyət funksiyasını həyata keçirir”.

Ünsiyyətin növləri.Ünsiyyətiin növlərə bölgüsü müxtəlif meyarlara görə aparılır.Həmsöhbətlə təmasa görə ünsiyyət bilavasitə və bilvasitə olur:

- *bilavasitə (birbaşa) ünsiyyət* qarşılıqlı təsirin subyektləri biri-birinin yanında olduqda və nitq, mimika, jestlər vasitəsilə ünsiyyət saxladıqda həyata keçirilən təbii ünsiyyətdir. Fərdlər ünsiyyət zamanı bir-biri haqqında maksimum informasiya əldə etdiklərindən ünsiyyətin bu növü daha mükəmməldir;
- *bilvasitə (yanakı) ünsiyyət* fərdlər bir-birindən zaman və ya məsafə baxımından uzaqda olduqda həyata keçirilir (məsələn, telefon danışıqları, yazışmalar). Əks (geriyə) əlaqə çətinləşdiyindən bilvasitə ünsiyyət natamam psixoloji təmasdır.

Ünsiyyət şəxsiyyətlərarası və ya kütləvi ola bilər. *Kütləvi ünsiyyət* bir-birinə tanış olmayan insanların çoxsaylı təmaslarıdır, həmçinin müxtəlif kütləvi

informasiya növləri vasitəsilə həyata keçirilən kommunikasiyadır. O, birbaşa və vasitəli ola bilər. *Birbaşa kütləvi ünsiyyət* mitinqlərdə, yığıncaqlarda, nümayişlərdə, bütün böyük sosial qruplarda (izdiham, camaat, auditoriya) müşahidə olunur. *Vasitəli kütləvi ünsiyyət* birtərəfli xarakter daşıyır və kütləvi mədəniyyət və kütləvi kommunikasiya vasitələri ilə bağlıdır.

Tərəfdaşların hüquq bərabərliyinə görə şəxsiyyətlərarası ünsiyyətin iki növü fərqləndirilir: dialoji və monoliji.

- Dialoji ünsiyyət bərabərhüquqlu subyekt-subyekt qarşılıqlı əlaqəsidir. Onun məqsədi hər bir tərəfdaşın qarşılıqlı dərk olunması, məqsədlərinin həyata keçməsinə can atılmasıdır.
- Monoloji ünsiyyət tərəfdaşların qeyri-bərabər mövqelərində həyata keçən subyekt-obyekt münasibətidir. O, imperativ və manipulyativ ola bilər.

a) İmperativ ünsiyyət tərəfdaşa avtoritar, direktiv qarşılıqlı təsir olunması formasıdır. Məqsəd onun davranışının, fikirlərinin nəzarət altına alınması və müəyyən hərəkətlərə, yaxud qərarlara məcbur edilməsidir. Bu zaman həmin məqsəd heç də pərdələnmir.

b) Manipulyativ ünsiyyət öz məqsədlərinə nail olunması üçün ünsiyyət tərəfdaşına təsirin gizli şəkildə göstərilməsi ilə xarakterizə olunan şəxsiyyətlərarası ünsiyyət formasıdır.

Kommunikasiyanın tipindən asılı olaraq ünsiyyətin iki növü göstərilir: rol və şəxsiyyət.

- Rol ünsiyyətində insanlar onların tutduqları statuslardan irəli gələrək fəaliyyət göstərirlər (məsələn, müəllimlə şagirdlərin, sex rəisi ilə fəhlələrin və s. ünsiyyəti). Rol ünsiyyəti cəmiyyətdə qəbul olunmuş qaydalarla və müraciət spesifikası ilə tənzimlənir.
- Şəxsiyyət ünsiyyəti insanların fərdi xüsusiyyətlərindən və onların qarşılıqlı münasibətlərindən asılıdır.

Ünsiyyət həmsöhbətlərin məqsədlərindən, fəaliyyətlərinin məzmunundan, fərdi xüsusiyyətlərindən, simpatiyalarından, antipatiyalarından və s. asılı olaraq qısa və uzunmüddətli ola bilər.

Məlumat mübadiləsi verbal və qeyri-verbal qarşılıqlı təsir vasitəsilə həyata keçirilə bilər. Verbal ünsiyyət nitqlə, qeyri-verbal ünsiyyət isə informasiyanın paralinqvistik vasitələrlə (nitqin səs ucalığı, səsin tembri, jestlər, mimikalar, pozalar) verilməsi yolu ilə qurulur.

Ünsiyyət müxtəlif səviyyələrdə həyata keçirilir. Ünsiyyətin səviyyələri qarşılıqlı təsir edən obyektlərin ümumi mədəniyyəti, fərdi və şəxsiyyət keyfiyyətləri, vəziyyətin xüsusiyyətləri, sosial nəzarət, ünsiyyət saxlayanların dəyər yönətimləri, onların bir-birinə münasibəti ilə müəyyən olunur.

Ən primitiv ünsiyyət səviyyəsi fatik ünsiyyətdir ("fatuus" latın sözü olub "səfeh" deməkdir). O, söhbətin saxlanması üçün sadə replikalar mübadiləsini nəzərdə tutur, dərin mənaya malik deyildir. Belə ünsiyyət standarlaşdırılmış şəraitdə zəruri olur, yaxud etiket normaları ilə müəyyən edilir.

Ünsiyyətin informasiya səviyyəsi həmsöhbətlər üçün maraqlı olan, insanın emosional, düşüncə, davranış aktivliyinin mənbəsi olan məlumatların mübadiləsini nəzərdə tutur.

Ünsiyyətin şəxsiyyət səviyyəsi elə qarşılı təsiri xarakterizə edir ki, onunla subyektlər özlərini dərindən kəşf etməyə, özünün və digər insanın, ətraf mühitin mahiyyətini dərk etməyə qadir olurlar. O, insanın özünə, digər insanlara və bütövlükdə ətraf mühitə pozitiv münasibəti üzərində qurulmuşdur. Bu ünsiyyətin ali mənəvi səviyyəsidir.

Şəxsiyyətlərarası ünsiyyət. Ünsiyyət prosesində iştirak edən insanların tələbatlarını, maraqlarını, məqsədlərini əks etdirən şəxsi motivlərlə, təbii və sosial hallarla şərtlənən ünsiyyət şəxsiyyətlərarası ünsiyyət adlanır. Adətən şəxsiyyətlərarası ünsiyyət emosional xarakter daşayır və həyatın bütün tərəflərinə aiddir.

Şəxsiyyətlərarası ünsiyyətin kəmiyyət xarakteristikası "ünsiyyət dairəsi" anlayışında inkişaf etmişdir. "Ünsiyyət dairəsi" dedikdə bu və ya digər səviyyədə ünsiyyətdə olduğumuz insanların sayını başa düşürük. Görkəmli psixoloq Y.Kolominski psixoloji yaxınlığın səviyyəsindən asılı olaraq arzu olunan ünsiyyətin 2 dairəsini ayırmışdır: Birinci özündə 1-4 insanı birləşdirir, ikinci isə 6-8 insanı birləşdirir.

Məqsədin xarakteri və tərəflər arasında yaranan psixoloji məsafə ünsiyyətin aşağıdakı səviyyələrini fərqləndirməyə imkan verir

1. Ritual və ya sosial rola malik səviyyə. Bu səviyyədə məqsəd insandan gözlənilən rolların yerinə yetirilməsidir. Burada ünsiyyət tanış olmayan, tanış olan və yaxın insanlar arasında saxlanmasından asılı olmayaraq anonim xarakter daşıyır.
2. İşgüzar və ya manipulyativ səviyyə. Belə ünsiyyətin məqsədi birgə fəaliyyətin təşkili, əməkdaşlığın səmərəliliyini artıran vasitələrin axtarılmasıdır. Bu zaman ünsiyyət iştirakçılarının şəxsiyyətinin xüsusiyyətləri deyil, onların tapşırıqları necə yaxşı həll etmələri, daha doğrusu, onların funksional xüsusiyyətləri qiymətləndirilir.
3. İntim-şəxsi səviyyə. Burada məqsəd başa düşülməyə, anlaşılmağa olan tələbatın ödənilməsidir. Bu səviyyədə ünsiyyət üçün psixoloji yaxınlıq, empatiya, etibar etmək xarakterikdir.
4. Şəxsiyyətlərarası kommunikasiya – məkanı yaxın olan, bir-birini görən, eşidən, bir-birinə toxuna bilən, qarşılıqlı əlaqəni asan gerçəkləşdirmək imkanı olan insanların subyektiv təcrübəsinin qarşılıqlı mübadiləsidir.

Kommunikasiya modeli – kommunikasiya prosesini təsvir edən sxemlərdir.

Xətti model – kommunikasiyanı göndərənin hiss və fikirlərinin müəyyən məlumat formasında kodlaşdırılması və hər hansı kanal (nitq, yazılı məlumat və s.) vasitəsilə ötürülməsi prosesi kimi qəbul edilir. Əgər məlumat müxtəlif maneələri aşıb (məsələn: səs) qəbul edənə çatırsa onda kommunikasiya uğurlu hesab olunur.

Kommunikasiyanı əngəlləyən “səs-küy”ün 2 növünü ayırmaq olar: fiziki və psixoloji. Fiziki maneələrə misal kimi səs-küylü, siqaret tüstüsü ilə dolmuş məkanı göstərmək olar. Orada diqqəti cəmləmək çətin olur və insan tez yorulur. Maneələrin ikinci növünə güclü emosional qıcıqlanmanı və ya aşağı özünüqiymətləndirməni aid etmək olar. Belə vəziyyət insana məlumatı dəqiq qavramağa mane olur.

Xətti model kommunikasiyaya birtərəfli proses kimi (ötürəndən qəbul edənə) baxmağa imkan verir. Lakin məlumatın ötürülməsinin belə yolu yazılı kommunikasiya, kütləvi informasiya vasitələri üçün xarakterikdir.

Interaktiv model – kommunikasiya prosesinin vacib elementi kimi kommunikasiyanın dairəvi xarakterini nümayiş etdirən əks əlaqəni nəzərdə tutur: məlumatı ötürən və qəbul edən ardıcıllıqla yerlərini dəyişirlər.

Əgər bu 2 model kommunikasiyanı əvvəli və sonu olan diskret aktların sırası kimi göstərirdisə, *transaksion model* kommunikasiyanı eyni vaxtda kommunikatorların məlumatı qəbul etmə və ötürmə prosesi kimi təsvir edir. Biz istənilən an digər insanın məlumatını qəbul edə və kodsuzlaşdıra, onun davranış-larına reaksiya verə bilərik, bununla eyni vaxtda digər insan da bizim məlumatları qəbul edə və onlara cavab verə bilər. Belə modeldə kommunikasiya insanların münasibətlərini formalaşdırdıqları, bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olduqları prosesdir.

Verbal və qeyri-verbal kommunikasiya.*Kommunikasiya* – qeyri-formal söhbət, qrupların qarşılıqlı təsiri və ya ictimai çıxışda əhəmiyyətli məlumatların yaradılması və ötürülməsi prosesidir. Bu proses özündə aşağıdakıları ehtiva edir:

- iştirakçılar;
- kontekst;
- məlumat;
- kanal;
- səs-küyün olub-olmaması;
- əks əlaqə.

İştirakçılar – kommunikasiya prosesində iştirak edərək məlumatın ötürülməsi və qəbul edilməsi rollarını oynayan insanlardır. Məlumat ötürücüləri kimi iştirakçılarda məlumat formalaşır və onlar verbal simvollar və qeyri-verbal davranışlar vasitəsilə bu məlumatı ötürməyə çalışırlar. Qəbuledici kimi onlar qəbul edilən məlumatı və davranış siqnallarını emal edir və ona reaksiya verirlər.

Kontekst – kommunikasiya prosesinin baş verdiyi fiziki, sosial, tarixi, psixoloji və mədəni mühitdir.

Fiziki kontekst – bura kommunikasiya prosesinin baş verdiyi yer, ətraf mühit şərtləri (temperatur, işıqlandırma, səsin səviyyəsi), iştirakçılar arasındakı fiziki məsafə aiddir. Bu amillərin hər biri kommunikasiyaya təsir edə bilər. Məsələn: sahibkar öz otağında stol arxasında oturub və öz işçiləri ilə söhbət edir – bu, bir kontekstdir; və ya sahibkar həmin insanlarla konfrans zalında dairəvi masa ətrafında danışır – bu, başqa kontekstdir.

Sosial kontekst – bu kontekst kommunikasiyanın məqsədini və iştirakçılar arasında artıq mövcud olan qarşılıqlı münasibəti nəzərdə tutur. Sosial kontekst həyata keçirilir – ailə yeməyi zamanı, rəsmi mərasimlər, iş görüşləri və ya ailə üzvləri, dostlar, tanışlar, iş yoldaşları arasında – həm məlumatın məzmununa, həm də necə formalaşmasına, ötürülməsinə, dərk olunmasına təsir edir. Belə ki, insanlar yemək stolu arxasında uşaqla və işdə müştərilə fərqli formada danışır.

Tarixi kontekst – iştirakçılar arasında əvvəlki kommunikasiya epizodlarından formalaşan əlaqələri və hazırkı vəziyyətin dərk olunmasına təsir edən əlaqələri ehtiva edir. Məsələn: bir gün işçilərdən biri o birinə müdirin oxuması üçün onun otağına qoyduqları hesabat layihəsini götürməyi təklif edir. Yeməkdən sonra otaqdan çıxan işçilərdən biri o birinə deyir: "Götürdün?". Bu söhbəti eşidən başqa işçi onların nəyi götürmək istədiyini başa düşmür. İşçilərdən biri o birinə deyir: "O, mənim masam üstündədir". Bu iki işçi bir-birini başa düşdülər, çünki həmin mövzu haqqında əvvəlcədən danışmışdılar.

Psixoloji kontekst – bu kontekst hər bir həmsöhbətin ünsiyyətə əlavə etdiyi hiss və əhval-ruhiyyəni ifadə edir. Məsələn: X. stress vəziyyətindədir, o, sabaha hesabatları bitirməlidir. Onun həyat yoldaşı zarafatla kompyuterdə yazma kursuna getməyi məsləhət görür. X. adi halda ürəyiyumşaq olmasına baxmayaraq bu zaman qəzəbli reaksiya verə bilər. Nə üçün? Çünki onun stress səviyyəsi psixoloji kontekst yarada bilər, məlumatı bir cür eşidib, başqa cür dərk edə bilər.

Mədəni kontekst – bu kontekst özünə inam, dəyər, münasibət, sosial iyerarxiya, din, qrupun rolu və vaxt anlayışını ehtiva edir. Müxtəlif etnik qrupların, dinlərin nümayindələri qarşılıqlı əlaqələri quranda mədəni kontekstlər mövcuddur və onların hamısı kommunikasiyaya təsir edir.

Kommunikasiya prosesi məlumatların ötürülməsi vasitəsilə mövcuddur. Məlumatların ötürülməsi özündə bir sıra elementləri ehtiva edir:

- Məna;
- Simvol;
- Kodlaşdırma;
- Dekodlaşdırma;
- Forma və ya təşkiletmə.

Məna –fikir və hislərin dərk olunmasıdır. Sizdə növbəti imtahana hazırlıq, karyera, qiymətlərin artıb-azalması haqqında ideyalar ola bilər; sizdə qısqanclıq, qəzəb, sevgi hissi ola bilər. Ancaq sizin şüurunuzda mövcud olan bu məna sizin həmsöhbətinizə hansısa bir obrazla ötürülə bilməz.

Simvol – hiss və fikirləri ötürmək üçün verbal və qeyri-verbal simvollardan təşkil olunmuş məlumat formalaşır. Bu, hiss və fikirlərin konkret məzmununu təşkil edən söz, səs və hərəkətlərdir. Məsələn: siz kiməsə söz deyən zaman bu, üzün ifadəsi, görmə, jest və səs tonu ilə müşayiət olunur – bu qeyri-verbal simvollar kommunikasiya prosesinə təsir edir.

Kodlaşdırma və dekodlaşdırma. Kodsuzlaşdırma – ideya və hislərin simvollar formasında transformasiyası və onların məlumat formasında təşkili məlumatların kodlaşdırılması adlanır; əks proses, yəni məlumatların ideya və

hislərə transformasiyası dekodlaşdırma kodsuzlaşdırma adlanır. Adətən biz kodlaşdırma və dekodlaşdırma prosesləri haqqında fikirləşmirik. Lakin əgər siz ünsiyyətdə çətinlik hiss edirsinizsə, o zaman narahatlıq keçirməyə başlayırsınız. Məsələn: çıxış zamanı siz gülümsəyən sifətlər görürsünüzsə, siz kodlaşdırmanın başqa prosesindən istifadə edə bilərsiniz. Analoji olaraq, hər hansı cümlədə tanış olmayan sözlərə rast gəlmisinizsə, bu zaman dekodlaşdırma prosesini də qeydə almaq lazım olacaq.

Verbal və qeyri-verbal simvollar arasında münaqişə yaranarsa, bu zaman kodlaşdırma prosesi çətinləşər. Məsələn: həmkarınız deyir: "Mənə çox maraqlıdır, siz bu nəticəyə necə gəldiniz?", bu zaman həmsöhbətiniz önə əyilir və maraqla sizə baxır; ancaq əgər o əsnəyir və başqa tərəfə baxırsa, onda dekodlaşdırma mənası başqa cür olacaq.

Forma və ya təşkiletmə. Əgər fikir və ya ideya mürəkkəbdirsə, bu zaman onu bölmələr üzrə təşkil etmək və ya müəyyən sırada yerləşdirmək lazım ola bilər. İnsan fasiləsiz olaraq uzun müddət danışırsa, məlumatın forması xüsusilə əhəmiyyətlidir. Məsələn: ictimai çıxış zamanı.

Kanal –məlumatın ötürülməsi vasitəsidir. Məlumat sensor kanallar vasitəsilə ötürülür. İnsanlar arasında bilavasitə ünsiyyət zamanı 2 əsas kanaldan istifadə olunur: səs (verbal simvol) və görünən siqnallar (qeyri-verbal simvol). Bütövlükdə, məlumatların ötürülməsi zamanı nə qədər çox kanaldan istifadə olunarsa kommunikasiya bir o qədər səmərəli olar.

Səs – informasiya mübadiləsinə mane olan xarici, daxili və ya semantik qıcıqlandırıcıdır.

Xarici səs–insanların diqqətini yayındıran predmet, səs və ya onu əhatə edən digər stimullardır. Məsələn: insan yeni mətbəx kombaynı ilə iş haqqında göstərişlər verir, amma radioda sevimli mahnının verilməsi onu yayındırır - bu xarici səsdir.

Daxili səs –kommunikasiya prosesləri ilə interferensiya olunan fikir və hislərdir. Əgər siz nə vaxtsa həmsöhbətin nitqini dinləməyərək, xəyallara dalmısınızsa və ya keçmiş söhbətlər yada düşürsə, bu daxili səsdir.

Semantik səs – bir sıra simvollar vasitəsilə ötürülən və dekodlaşdırmanın dəqiqliyinə mane olan səsdir. Məsələn, həmsöhbətiniz sizə bir insan haqqında fikirlər söyləyir. Siz fikirləşməyə başlayırsınız ki, axı bu reallığı əks etdirmir və fikirləşərək həmsöhbətin qalan sözlərini eşitmirsiniz.

Əks əlaqə - məlumata reaksiyadır. Onun mahiyyəti ötürülən məlumatın qəbul və dərk edilməsidir. Əgər nəzərdə tutulan məna başa düşülmürsə, o zaman ötürən bu məlumatın nəzərdə tutduğu mənanı xüsusi qeyd edərək ötürür Qəbul edilən məlumata cavab verilirsə, o zaman əks əlaqə yaranır. İstənilən kommunikasiya prosesində - şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə, kiçik qruplarda, ictimai çıxışlarda - əks əlaqə maksimal dərəcədə əmələ gəlməlidir.

*Prosesin modeli.*İnsanları əhatə edən məkan və situasiya fiziki, sosial, psixoloji və mədəni kontekstdə çıxış edir. Prosesin istənilən anında qarşılıqlı əlaqə zamanı daxili, xarici, semantik səs yarana bilər.

Əgər söhbət bir neçə iştirakçı arasında baş verirsə (qrupda qərar qəbulu, ictimai çıxış zamanı), kommunikasiyanın bütün elementləri eyni anda təsir edir. Məsələn: iştirakçılardan biri çıxış edənin verdiyi məlumatı dinləyir, digərinə səs təsir edir (xarici səs – kondisionerin səsi; daxili səs – şəxsi problemlər; semantik səs - natiqlik). Bununla yanaşı, hər bir iştirakçıda kommunikasiya prosesinə unikal yanaşma mövcuddur.

Qeyri-verbal kommunikasiya. Nitq – insana məxsus əsas kommunikasiya vasitəsidir. Bununla belə, biz bir-birimizə informasiyanı nəinki sözlərlə, həmçinin bir çox digər vasitələrlə - jestlər, mimika, poza, geyim, saç düzümü, hətta bizi əhatə edən əşyalar vasitəsilə çatdırırıq. Bunlar hamısı özündə müəyyən məlumatı daşıyır ki, onlar "qeyri-verbal məlumat" adını alıblar.

Qeyri-verbal məlumatın kodlaşdırılması aşağıdakıların nəticəsində ola bilər:

1. Bədənin ifadəli hərəkəti – şəxsiyyətin ekspressiv davranışı (mimika, jest, pozalar və s.).
2. Səs tonu (yüksəkliyi, sürəti, ritmikliyi və s.).
3. Insanı əhatə edən aləm, fərdin nəzarətdə saxlaya və dəyişə biləcəyi şərait.
4. Simvolik mənası olan cisimlərdən (əşyalardan) istifadə.

Qeyri-verbal kommunikasiya insanlar arasında qeyri-verbal məlumatı və onun interpretasiyasını ehtiva edir.Qeyri-verbal kommunikasiya – qeyri-nitq vasitələrinin köməyi ilə insanların arasında qarşılıqlı təsir, qeyri-verbal məlumatların mübadiləsi və onların vəziyyətə görə interpretasiyasıdır.

Verbal kommunikasiya ilə qarşılıqlı əlaqədə qeyri-verbal kommunikasiya bir neçə funksiyanı yerinə yetirir:

1. Verbal məlumatlara əlavə.
2. Verbal məlumatları inkar etmək.
3. Verbal məlumatları əvəz etmək.
4. Söhbəti tənzimləmək.

Qeyri-verbal kommunikasiyanın əlavə funksiyası – qeyri-verbal məlumat nitqi daha ifadəli, dəqiq və aydın edir. Qeyri-verbal işarələr nitqin vacib anlarını daha qüvvətli etmək üçün istifadə oluna bilər.

İnkaredici funksiya – qeyri-verbal məlumatın verbal məlumata qarşı çıxmasını bildirir.

Əvəzedici funksiya – qeyri-verbal məlumat verbal məlumatın yerində istifadə olunmasını bildirir.

Tənzimedici funksiya – qeyri-verbal işarələrin insanlar arasında qarşılıqlı əlaqələrin tənzimlənməsini bildirir.

Qeyri-verbal kommunikasiyanın əsas xüsusiyyətlərindən biri onun müxtəlif sensor sistemlərinin iştirakı ilə (görmə, eşitmə, dəri-taktil, dad, iybilmə) baş verməsidir. Qeyri-verbal kommunikasiyanın müxtəlif növləri vardır:

1. Akustik qeyri-verbal vasitələr 2 yerə ayrılır:
   a) ekstralinqvistika (pauza, öskürək, gülüş, ağlama, nəfəs alma);
   b) prosedika (temp, tembr, yüksəklik, gurluq).

2. Optik qeyri-verbal vasitələr – kinesika 2 yerə ayrılır:
   a) ifadəli hərəkətlər (mimika, poza, jestlər, yeriş, göz təması);
   b) fizioqnomika (üzün, başın və bədənin quruluşu).
3. Taktil kinestetik vasitələr – takesika adlanır (əl sıxma, öpüş, alqışlamaq).
4. Olfaktor vasitələr – iylər (bədənin iyi, kosmetikanın iyi).

Qeyri-verbal məlumatın bütün bu növləri ayrı-ayrılıqda mövcud deyil, bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədirlər.

Kinesika – Amerika psixoloqu Berdvistl "kinesika" terminini ünsiyyətin bədənin hərəkətinin təhlili vasitəsilə öyrənilməsi üçün təklif etmişdir. Kinesika subyektin optik sisteminin köməyilə əks olunan hərəkətləridir: jestlər, pozalar, mimika və s.

Mimika və ya üzün ifadəsi – qeyri-verbal kommunikasiyanın vacib aspektidir. Mimikanın vacibliyi ondadır ki, onun yoxluğunda ünsiyyət qeyri-mümkün olur. Üzün belə vacib məna daşımasının başlıca səbəbi onun insanın emosiyalarının ötürülməsinin əsas kanalı olmasıdır.

Göz təması – ilk növbədə danışığın tənzimlənməsi funksiyasını yerinə yetirir. Vizual kontakt danışığın başlamasını bildirir, söhbət prosesində diqqət, dəstək əlamətidir və ya əksinə ünsiyyətin dayanmasına, replikanın qurtarmasına işarə edir: insan sözünü qurtardıqda həmsöhbətinin gözünə baxaraq sıranın onda olmasını bildirir. Müəyyən olunmuşdur ki, baxışın istiqaməti ünsiyyətin məzmunundan, fərdi fərqlərdən, qarşılıqlı münasibətin xarakterindən asılıdır.

Poza – insanın bədəninin vəziyyətidir. Pozalar şüurun ən az nizamlaya bildiyi qeyri-verbal davranış olduğuna görə onların müşahidəsi insanın əhvalı haqqında əhəmiyyətli informasiya verir. Ünsiyyət iştirakçılarının pozalarının istənilən dəyişməsi onların arasında münasibətlərin dəyişilməsinə işarə edir.

Yeriş – poza ilə əlaqəlidir. Yerişin xarakteri nəinki insanın əhvalı və yaşına, həmçinin onun emosional vəziyyətinə işarə edir. Yerişin elementləri ritm, sürət, addımın uzunluğu olur.

Jestlər - əlin və barmaqların hərəkətləridir. Jestlər ünsiyyət prosesində təkcə nitqi müşayiət etmir, həmçinin jestlərlə insanın hər hansı hadisəyə, insana, cismə, insanın arzularına və onun vəziyyətinə münasibəti haqqında nəticə çıxarmaq olar.

Qavrayışın taktil sistemi ilə əlaqəli olan qeyri-varbal davranış, qeyri-verbal kommunikasiyanın *takesik*sistemini formalaşdırır. Bunlar öncə toxunmanın müxtəlif formalarıdır - əl sıxma, öpüş, alqışlamaq, qucaqlamaq və s.

Proksemika və ya məkan psixologiyası – bu termin ünsiyyətin məkanda təşkili, həmçinin ərazinin, insanlar arasındakı meylin və məsafənin şəxsiyyətlərarası ünsiyyətin xarakterinə təsirinin qanunauyğunluqlarının təhlili üçün E. Xoll tərəfindən təklif edilmişdir.

Amerika psixoloqu E. Xoll ünsiyyət üçün məsafənin 4 növünü ayırmışdır:

1. Intim məsafə (burada 0-40-45 sm-ə qədər olur) sıx və yaxın əlaqəni (bu əlaqə müsbət olmaya da bilər) nəzərdə tutur. Bu məsafədə tərəfdaşlar təkcə bir-birini görmür, həmçinin bir-birlərini hiss edirlər.

2. Şəxsi məsafə 120 sm-ə qədər çata bilər, burada fiziki kontakt mütləq deyil. Bu danışıq, söhbət üçün optimal məsafədir.
3. Sosial məsafə 120-160 sm arasında olan məsafədir. Belə məsafə rəsmi ünsiyyət üçün uyğundur.
4. Ictimai məsafə qarşımızda kimin olmasının o qədər də vacib olmadığı ünsiyyət üçün xarakterikdir. Məsələn, mühazirəçinin auditoriya ilə ünsiyyəti.

Qeyri-verbal kommunikasiya bizim şüursuz olaraq əməl etdiyimiz müəyyən qanunlara tabe olur. Bu qanunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Istifadə olunan qeyri-verbal işarələr müəyyən və başa düşülən olmalıdır.
2. Biz öz hiss və niyyətlərimizi qeyri-verbal vasitələrə çevirməyi bacarmalıyıq (“kodlaşdırmaq”).
3. Müşahidəçi qeyri-verbal işarələri interpretasiya etməyi bacarmalıdır (“dekodlaşdırmaq”).

Qeyri-verbal məlumatın interpretasiyasının əsas problemləri qeyri-verbal kommunikasiyanın təbiəti ilə bağlıdır. Məsələn, qrupda heç vaxt çıxış etməyən insan ola bilər. Onun susması müəyyən bir məlumatdır, lakin məlumatın məzmunu nədir? Bu insan utanır və ya onun deməyə sözü yoxdur? O, öz şəxsi problemləri ilə yüklənib, yoxsa sadəcə olaraq yorğundur? Biz bu suallara düzgün cavab tapa bilmirik. Susmaq hər hansı məlumatı ötürür, lakin bu məlumat aydın olmayaraq qalır.

Qeyri-verbal məlumatların xüsusiyyətləri (çoxmənalılıq, spontanlıq və niyyətsizlik) qeyri-verbal davranışın interpretasiyası prosesinin çətinliyini əvvəlcədən müəyyənləşdirir.

Müəyyən olunmuşdur ki, yalnız insanın emosional vəziyyətinə əsaslanan ekspressiv kodlar davamlı və birmənalıdır (sevinc, qorxu, qəzəb, diqqət, təəccüb və digərləri). Qeyri-verbal kodlaşdırılmanın digər vasitələri çoxlu amillərin təsirinə məruz qalıb. Onlardan:

- ünsiyyətin ümumi vəziyyəti;
- ünsiyyət iştirakçılarının fərdi xüsusiyyətləri;
- cins;
- yaş;
- tərəfdaşların bir-biri üçün əhəmiyyəti.

Qeyri-verbal məlumatın interpretasiyasında aşağıdakıları nəzərə almaq lazımdır:

- qeyri-verbal dilin unikallığı;
- qeyri-verbal ifadə ilə onun psixoloji məzmunu arasındakı ziddiyyətin zəruriliyi;
- qeyri-verbal vasitələrin dəyişkənliyi.

Qeyri-verbal davranışın interpretasiyası ünsiyyət işkitakçılarından müşahidəçilik, maraq və digərlərinə diqqət, sosial intellekt tələb edən yaradıcılıq prosesinə çevrilir.

Dinləmək və eşitmək.“Dinləmək” və “eşitmək” eyni şey deyildir. Insanların çoxu dinləmək qabiliyyəti ilə doğulur, yəni onlar şüurlu olaraq heç bir cəhd tələb etməyən təbii fizioloji prosesi yerinə yetirirlər. Dinləmək eşitdiklərini anlamaq və yadda saxlamaq cəhdi tələb edir.

“Eşitmək” – eşidiləni başa düşməyə və yadda saxlamaya istiqamətlənməni bildirir; bu proses insanın bütün həyatı boyu əldə etdiyi biliklərin kompleks şəkilində olmasını tələb edir.Eşitmək (səmərəli dinləmə) biliklər kompleksinin olmasını nəzərdə tutur. Bu biliklər kompleksi fərddən aktivlik və şüurlu olan cəhdlər tələb edir. Bu prosesin gedişində insan xarici səslərdən yalnız onun tələbat və maraqlarına cavab verənləri seçir. Dinləmə (səmərəli dinləmə) mürəkkəb bacarıq olub, fərddən aktivlik və şüurlu səy tələb edir. Şifahi məlumatların qəbulu zamanı da biz bəzi şeyləri səthi, bəzi şeyləri isə diqqətlə dinləyirik.

Tədqiqatlar göstərir ki, bizim digər insanlarla ünsiyyətimizin ortalama vaxtı bu cür ayrılır: təxminən vaxtın 42-53%-ni digərlərinə qulaq asırıq, 16-32%-ni özümüz danışırıq, 15-17%-ni oxuyuruq, 9-14%-ni yazırıq. Dinləmənin vaxtın bu qədər çox hissəsini təşkil etdiyini nəzərə alaraq onu şəxsiyyətlərarası kommunikasiyanın əhəmiyyətli forması hesab etmək olar.

İnsan yaxşı dinləyici kimi doğulmur, lakin sonradan ola bilir. Əksər insanlar eşitmə dəqiqliklərini 70-80% ilə qiymətləndirirlər. Lakin bir sıra tədqiqatlar göstərmişdir ki, gerçəklikdə dinləmənin səmərəliliyi əksər insanlarda 25%-dir, daha doğrusu, eşidilənlərin 75%-i unudulur. Təsəvvür edək ki, yazı mətninin 75%-də səhv vardır: sözlərin düzgün yazılmaması, durğu işarələrinin düzgün qoyulmaması. Bu mətndən sosial kommunikasiya məqsədilə uğurla istifadə etmək olarmı? Cəmiyyətdə savadsızlıq hallarının arzu olunmaz nəticələrinin qarşısını almaq üçün qəti tədbirlər görmək lazımdır. Təəssüf ki, eşitmə qavrayışının səmərəliliyini artırmaq üçün insanlar çox az səy göstərirlər.

Dinləmə zamanı qavramanın düz olmaması və ya informasiyanın təhrifinə gətirib çıxaran, əyani surətdə hamıya məlum olan “kar telefon” oyununu göstərən nəticə belədir: məlumat bir insandan digərinə ötürülən zaman ilkin fikir əks mənalı ola bilər.

Hətta “pis dinləyicinin” tipologiyası mövcuddur:

“Saxta dinləyici”: yalandan özünü dinləyirmiş kimi göstərən insan. O, danışana baxır, razılıq və ya narazılıq əlaməti olaraq başını tərpədir, səslər və ya replikalar tələffüz edir “bəli – bəli”, “hm-m”, bununla da diqqəti göstərir, amma həmin vaxt reallıqda o bizim qarşımızda “kar” kimidir. Belə davranışın səbəbləri müxtəlif ola bilər: şəxsi qayğılarla yüklənmə, sıxıntı və s. Lakin nəticə eynidir – dinləmə prosesi baş tutmadı.

“Özünə vurğun dinləyici”: həmişə digərlərinin özünü dinləməsini istəyən insan. Digərlərini dinləməyə nə istəyi, nə də vaxtı olmur.

“Dinləyici – uyduran”: belə insanlar həmsöhbətini heç vaxt axıra qədər dinləmir, buraxdığı və ya anlaşılmayan hissəni doldurmaq üçün şəxsi məntiqi və ya təcrübəsi əsasında müxtəlif fərziyyələr uydurur. Buna görə o nə zaman deyirsə ki , “hər şey aydındı”, bu o demək deyil ki, o, həmsöhbətini məhz başa düşdü.

“Dinləyici – arı”: belə insanlar yalnız özlərinə maraqlı və ya lazımlı olan şeyləri dinləyirlər. Qalan şeyləri lazımsız və ya yalnış hesab edərək qulaq ardına vurur.

“Dinləyici – neştər”: belə insanlar yalnız gözləyirlər ki, həmsöhbətləri bir səhv etsin və onlar da bunu desinlər və yalnız bu haqda danışsınlar.

Qeyd olunmuş davranışlar bəzi insanlar üçün tipik ünsiyyət stilidir. Bununla belə, müəyyən vəziyyətlərdə istənilən insan “pis dinləyici” ola bilər.

Dinləmənin üsullarından qeyri-refleksiv, refleksiv (aktiv) və empatik dinləməni misal göstərmək olar.

Qeyri-refleksiv dinləmə öz mülahizələri ilə həmsöhbətin nitqini kəsmədən diqqətlə susmaq bacarığından ibarətdir.

Xaricdən passiv olan bu davranış böyük gərginlik, fiziki və psixoloji diqqət tələb edir. Qeyri-refleksiv dinləmə o vaxt faydalı olur ki, həmsöhbət təcili həll tələb edən məsələləri müzakirə etmək istəyir, qərəz və ya kədər kimi hislər göstərir və ya sadəcə olaraq minimal cavab tələb bir şeydən danışır.

Refleksiv (və ya aktiv) dinləmə- danışanların əks əlaqəsidir. Qeyri-refleksiv dinləmədən fərqli olaraq, burada dinləyici məlumatı başa düşdüyünü göstərmək üçün təsdiqin sözlü formasından istifadə edir.

Refleksiv cavabların əsas formaları aydınlaşdırma, təkraretmə və yekunlaşdırmadır.

Aydınlaşdırma – biz bunu istifadə edərkən insanlardan işgüzar maraqlarını idarə etmək, insanı “danışdırmaq” və ya həmsöhbəti dinləməyə hazırlığı və danışmağa niyyətinin olmasını nümayiş etmək üçün əlavə məlumat istəyirik.

Təkraretmə – dinləyicilərin sözü ilə danışana onun öz sözlərini ötürməkdən (qaytarmaqdan) ibarətdir. Onun məqsədi eşidilənlərin dəqiqləşdirilməsindən ibarətdir.

Yekunlaşdırma – danışanın fikir və hislərinin yekunlaşdırılmasıdır. Yekunlaşdırılmış fikirlər danışığın fraqmentlərini birləşdirməyə kömək edir.

Empatik dinləmə- dinləyicinin davranışının xüsusi formasıdır. Onu Amerika psixoterapevti Karl Rodjers məşhurlaşdırıb. O əmin idi ki, fərdə qulaq asmaqla onun problemini və vəziyyətini başa düşmək olar. Müəyyən prosedur kimi emosional dinləmə digər insanın keçirdiyi hislərin başa düşüldüyünü ifadə edir. Bunun üçün refleksiv dinləmənin üsullarından – dəqiqləşdirmə, təkraretmə və yekunlaşdırmadan istifadə edirlər.

Empatik dinləmə eyni zamanda refleksiv dinləmədən öz məqsəd və niyyətlərinə görə fərqlənir. Əgər aktiv, refleksiv dinləmədə məqsəd danışanın məlumatını daha dəqiq dərk etmək, onun təəssüratlarını və ya ideyalarının mənasını başa düşməkdirsə, empatik dinləmədə isə məqsəd danışanın hislərini, emosional vəziyyətini başa düşməkdir.

Empatik dinləmə - aktiv dinləməyə nisbətən ünsiyyətin daha fərdi formasıdır.

Müəyyən edilmişdir ki, əgər dinləyici informasiyanın alınmasının məqsədini formalaşdırmağı, daha doğrusu "mən bunu niyə dinləyirəm?" sualına cavab tapmağı bacarırsa, dinləmə prosesinin səmərəliliyi artır.

Destruktiv ünsiyyətə tərəfdaşın şəxsiyyətində özünü çox pis biruzə verən və qarşılıqlı münasibətləri çətinləşdirən əlaqə formalarını və xüsusiyyətlərini aid etmək lazımdır. Əlaqələrin belə növünə manipulyativ ünsiyyəti, avtoritar üslubu, pozulmanın formalarını və patoloji qısqancılığı, paxıllığı, narsissizm nəticəsində tərəfdaşın təqsiri üzündən münasibətlərin çətinləşməsini nümunə göstərmək olar. Susmaq da destruktiv xarakter daşıya bilər.

Destruktiv ünsiyyətin əsasında şəxsiyyət xüsusiyyətləri də durur: riyakarlıq, biclik, böhtana meyllilik, qisasçılıq, acıdillik, həyasızlıq, ikiüzlülük və s.

Belə ünsiyyət şəxsi, maddi mənfəət güdmür. O özünütəsdiq, rəqabət, qisasın dərkolunmayan motivləri ilə idarə olunur.

MÖVZU 10, 11. ŞƏXSİYYƏTİN PSİXOLOGİYASI. ŞƏXSİYYƏTİN İNKİŞAFININ YAŞ DÖVRLƏRİ

1. Fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət anlayışları.
2. Şəxsiyyətin təşəkküründə bioloji və sosial amillər.
3. Şəxsiyyətin strukturu.
4. Şəxsiyyət və fəaliyyət.
5. Şəxsiyyətin inkişafının yaş dövrləri

1-ci sual. İnsan nə deməkdir? Bu suala fəlsəfə, antropologiya, psixologiya və sosiologiya kimi bir çox elmlər cavab verməyə çalışmışlar.

İnsan hər şeydən əvvəl bioloji varlıqdır və bioloji təsnifata görə «Homo Sapiens» (ağıllı insan) növünə daxildir. Bioloji növ kimi xüsusi bədən quruluşuna və deməli, müəyyən anatomik-fizioloji imkanlara malik olur. Elə imkanlara ki, onlar bu növün şəxsiyyətə çevrilməsini mümkün edir. Ona görə də demək olar ki, insan – gələcəkdə şəxsiyyətə çevrilə biləcək, anadangəlmə irsi imkanlara malik canlı varlıqdır. İnsan öz təbiəti etibarilə bioloji olduğu halda, mahiyyət etibarilə sosialdır. İnsanı fərqləndirən xüsusiyyətlərdən biri ondan ibarətdir ki, o, özünün subyektiv aləmində gedən prosesləri dərk edir. Həm filogenetik və həm də ontogenetik inkişaf prosesində özünüdərketmə insanın inkişafının zirvəsini təşkil edir.

İnsanı orqanizm, fərd və şəxsiyyət kontekstində xarakterizə etmək olar. Orqanizm anlayışı bioloji elmlər, şəxsiyyət anlayışı isə sosial elmlər kontekstində formalaşmışdır. Psixologiya insanı fərd və şəxsiyyət kimi öyrənir.

İnsanın bioloji varlıq kimi psixoloji keyfiyyətlərini fərd termini, sosial varlıq kimi psixoloji keyfiyyətlərini isə şəxsiyyət termini ilə ifadə edirlər.

Fərd insan nəslinin özünəməxsus ümumi, spesifik cəhətləri özündə birləşdirən ayrıca nümayəndəsidir. Deməli, fərd cəmiyyəti və sosial qrupu təşkil edən nümayəndələrdən biri kimi özünü göstərir. Fərd – özünəməxsus psixoloji xüsusiyyətləri olan, heç kəsə oxşamayan təbii varlıq deməkdir. Fərd həm bioloji, həm sosial, həm də psixi tərəflərə malikdir. Yəni biz fərd

dedikdə, buraya yenicə doğulmuş körpəni, yaşlı adamı və ağıldankəm, elementar vərdişləri belə mənimsəyə bilməyən ağılsızları da aid edə bilərik.

İnsan fərd kimi doğulur, cəmiyyətdə müəyyən sosial keyfiyyətlər kəsb edir və şəxsiyyətə çevrilir. "Şəxsiyyət" sözü Azərbaycan, rus və ingilis dillərində faktiki olaraq eyni etimalogiyaya malikdir. Azərbaycan dilində "şəxsiyyət" sözü öz əsasını ərəb sözü olan "şəxs" sözündən götürmüş və hər hansı bir konkret şəxsi simanı bildirir. Rus dilində "şəxsiyyət" (liçnostğ) sözü də "litüo", " liçina" (özü, sifət) sözləri ilə bağlıdır. İngilis dilində şəxsiyyət mənasını ifadə eliyən "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 Roma imperiyasında bu sözlər aktyorun teatr tamaşasında istifadə etdiyi "maskanı" bildirirdi. Yalnız xeyli vaxt keçdikdən sonra persona sözü hazırki dövrdə daşıdığı mənanı yəni "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 bilirik. Təsadüfi deyil ki, şəxsiyyəti eyniləşdirməklə bağlı bütün sənədlərdə onun sifətinin şəkli olması tələb edilir. Bununla yanaşı bizim sifətimiz emosiyalarımızın, hisslərimizin, əhvalımızın, vəziyyətimizin, istəklərimizin ifadəçisinə çevrilir, o bizə təkcə verbal yolla deyil, qeyri-verbal yolla da, zəngin mimiki imkanlarımızın köməyi ilə 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 proqnazlaşdırmağımız heç kimdə şübhə doğura bilməz.

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

Şəxsiyyət bioloji, sosial və psixoloji münasibətləri inteqrasiya edərək, fərdin özünəməxsus simasının yaranması prosesidir. Məhz bu ierarxik münasibətlər sistemi inteqrativ bir keyfiyyət kimi şəxsiyyəti səciyyələndirir. (Prof. B.Əliyev). Şəxsiyyət keçmişin şüursuz meylləri və gələcəyə şüurlu yönəlmənin qarşılaşdırılmasının imkan və təzahür vasitəsidir. (Prof. S.Seyidov). Şəxsiyyət dedikdə, hər şeydən əvvəl, fərdi bu və ya digər cəmiyyətin üzvü kimi xarakterizə edən sosial keyfiyyətlərin sistemi nəzərdə tutulur. O, münasibət subyektinə, şüurlu fəaliyyət subyektinə çevrilir. Yəni, şəxsiyyət ancaq şüur və mənlik şüurunun yaranması ilə birlikdə əmələ gəlir. Şəxsiyyət – yüksək düşüncəsi, öz hərəkət və davranışları üçün məsuliyyət hissini, şəxsi ləyaqəti və başqa yüksək mənəvi keyfiyyətləri özündə birləşdirən insandır. Şəxsiyyət – müstəqil, sosil, fəal olan adamdır. Ägər şəxsiyyət öz mahiyyətinə görə sosialdırsa, mövcudluq üsuluna görə fərddir.

Şəxsiyyətə hansı tərəfdən yanaşsaq görərik ki, şəxsiyyət o adamdır ki, onun bir sıra psixoloji keyfiyyətləri olsun. Onları aşağıdakı kimi xarakterizə edə bilərik:

1. Şəxsiyyət o adamdır ki, başqalarını qavrayıb qiymətləndirməklə bərabər öz mənliyini də dərk edib qiymətləndirsin.
2. Şəxsiyyət o adamdır ki, mühitə aydın dərk olunmuş münasibəti olsun.

- Cəmiyyəti təşkil edən insanlara münasibəti;

- Onu əhatə edən əşyalara münasibəti;
- Əməyə münasibəti;
- Öz məninə münasibəti;
- Adət – ənənəyə münasibəti.

3. Şəxsiyyət o adamdır ki, özünün əqidəsi, sərvət meyli var.

4. Şəxsiyyət fəal insandır. O adam ki, cəmiyyəti dəyişə bilir, təkmilləşdirə bilir, özünü də təkmilləşdirir, özünə nəzarət edir.

Anadan təzəcə doğulmuş uşaq hələ şəxsiyyət deyil. O, ünsiyyət və fəaliyyət prosesində ictimai münasibətləri mənimsədikcə şəxsiyyətə çevrilir.

Fərdin cəmiyyətdə şəxsiyyət kimi inkişafı çoxcəhətlidir. Burada dialektik surətdə iki proses uzlaşır. Bir tərəfdən, şəxsiyyət ictimai münasibətlər sisteminə daha geniş daxil olur; onun insanlarla və ictimai həyatın müxtəlif sahələri ilə əlaqələri genişlənir və dərinləşir, məhz bunun sayəsində o, ictimai təcrübəyə yiyələnir, onu mənimsəyir, oz sərvətinə çevirir. Şəxsiyyətin inkişafının bu cəhəti onun ***ictimailəşməsi (sosializasiyası)*** kimi xarakterizə olunur. Digər tərəfdən, şəxsiyyət ictimai həyatın müxtəlif sahələrinə qovuşduqca, eyni zamanda daha çox müstəqillik, nisbi avtanomluq kəsb edir, yəni onun cəmiyyətdə inkişafının mühüm cəhətini ***fərdiləşmə*** prosesi təşkil edir.

Fərd şəxsiyyətə çevrildikdə həm də fərdiyyət xüsusiyyətlərini kəsb edir. Fərdiyyət və şəxsiyyət anlayışları məzmunca qismən yaxındır. Belə ki, əgər fərdiyyət anlayışı insanın təkrarolunmaz xüsusiyyətlərini, orijinallığını ifadə edirsə, şəxsiyyət anlayışı daha çox insan müstəqilliyini, əqidə möhkəmliyini, şəxsi simasını, prinsipiallığını, çətin vəziyyətlərdə sərbəst qərar qəbul etmək (ağlın çevikliyi) qabiliyyətini göstərir. Fərdiyyət dedikdə, buraya xarakter, temperament, psixi proseslərin cərəyanetmə xüsusiyyətləri, üstünlük təşkil edən hissələrin və fəaliyyət motivlərinin məcmuyu, formalaşmış qabiliyyətlər daxildir.

Şəxsiyyətin təsirilə fərdin bütün xüsusiyyətləri inteqrasiyaya uğrayır, riyazi terminlə desək onlar hamısı şəxsiyyət adlanan ümumi məxrəcə gətirilir. Psixologiyada bu cəhəti təhlil etmək üçün inteqral (latınca inteqer – bütöv deməkdir) fərdiyyət anlayışından istifadə olunur. İnsana bir fərd kimi xas olan xüsusiyyətlər şəxsiyyətin təsirilə yeni məzmun və forma kəsb edirlər.

2-ci sual. Şəxsiyyətin formalaşması hansı amillərə əsaslanır? Şəxsiyyətin formalaşması dedikdə, hər şeydən əvvəl, təbii, bioloji və anadangəlmə amillərlə xarici, yəni tərbiyənin, təlimin və sosial mühitin qarşılıqlı təsiri nəticəsində baş verən inkişaf prosesi nəzərdə tutulur. Şəxsiyyətin təşəkkülündə bioloji və sosial amillər məsələsi hələ də mübahisəli şəkildə qalır. Lakin məlumdur ki, insan bioloji, təbii quruluşa malik olsa da o, tarixi inkişafın məhsuludur. İnsanın bütün psixi prosesləri ictimai amillərin təsiri ilə şərtlənir.

Bu da məlumdur ki, şəxsiyyətin mahiyyəti öz təbiəti etibarilə ictimaidir və onun bütün psixi xassə və keyfiyyətlərinin inkişaf mənbəyi və yaradıcı fəallığı sosial mühitdə və cəmiyyətdədir. Lakin bütün bunlar heç də şəxsiyyətin bioloji, təbii varlıq olduğunu inkar etmək demək deyildir. Aydındır ki, insanın psixi inkişafı üçün müvafiq təbii, bioloji imkanının olması da zəruridir. İnsanın beyni, sinir sistemi və s. olmalıdır. İnsanın təbii xassələri psixi inkişafın zəruri şərtini təşkil edir. Lakin bununla bərabər, təbii xassələr özlüyündə nə insanın xarakterini, qabiliyyətlərini, nə də maraqlarını, əqidələrini, ideallarını təyin etmir. Beynin quruluşu bir bioloji orqan kimi şəxsiyyətin əsasıdır. Şəxsiyyətin bütün keyfiyyət və xassələri isə ictimai varlığın məhsuludur. Ona görə də normal beyinə malik uşaq cəmiyyətin xaricində böyüdülərsə,

o heç vaxt şəxsiyyətə çevrilə bilməz. İnsanın sinir sistemi ətraf aləmi dərk etmək üçün müəyyən anadangəlmə imkanlara malikdir. Lakin insanın müvafiq qabiliyyəti məhz fəaliyyət prosesində, ictimai həyat şəraitində təlim – tərbiyə nəticəsində formalaşır.

Psixologiya tarixinə nəzər salsaq şəxsiyyətin formalaşması sahəsində bir-birinin əksini təşkil edən iki nəzəriyyənin – inkişafın endogen və ekzogen nəzəriyyəsinin mövcud olduğunu görərik.

Endogen (yunanca endon – daxili, genes – mənşə deməkdir) nəzəriyyələr şəxsiyyətin inkişafını bioloji amillərlə əlaqələndirərək irsiyyətin roluna xüsusi əhəmiyyət verir. Ekzogen nəzəriyyələrdə isə insan bir növ tabula rasaya (ağ lövhə) bənzədilir, şəxsiyyətin formalaşması ancaq sosial amillərin təsirilə izah olunur. Şəxsiyyətin sosializasiyası ilə bağlı müasir burjua nəzəriyyələrini də mahiyyət etibarilə ekzogen nəzəriyyələr sırasına aid etmək lazımdır.

Xarici ölkələrin müasir psixologiyasında insan şəxsiyyətində iki amilin – bioloji və sosial amillərin təsirilə formalaşan iki başlıca yarımstrukturu ayırd edən nəzəriyyələr əsas yer tutur.

3-cü sual. Şəxsiyyət haqqında bir sıra nəzəriyyələr vardır. Bu nəzəriyyələri fərqləndirən başlıca cəhət ondan ibarətdir ki, bunların heç də hamısı bir başa şəxsiyyətin psixoloji mahiyyətini müəyyənləşdirməyə yönəldilməyib. Psixoanalitik Z.Freyd qeyd edir ki, şəxsiyyət bir sistem kimi inkişafının konkret hərəkətverici mexanizmlərinə malikdir. O, şəxsiyyətin strukturunu müəyyənləşdirib. Freydə görə 3 instansiya əsas yer tutur: 1) id (o), 2) eqo (mən), 3) super eqo (super mən). Freyd belə hesab edirdi ki, şəxsiyyətin inkişafının hərəkətverici qüvvəsi, hər şeydən əvvəl, libido, cinsi enerjidir. Freydin fikrincə, həyata keçirilməyən arzular nevroz yaradır. O qeyd edir ki, insana heç vaxt ağıldan bəla gəlmir, bəla arzudan gəlir. Arzuların çoxluğu patologiya yaradır. Arzu və onun ödənilməməsi arasındakı uyğunsuzluq insanın xəstələnməsinə səbəb olur. Bütün bunları əsas götürən Freydin fikrincə, şəxsiyyətin formalaşmasında həmin tələbatların ödənilməsi şəxsiyyətin normal inkişafını təmin edir. Həmçinin o qeyd edirdi ki, qorxunu qorxu ilə müalicə etmək olar.

Şəxsiyyət haqqında digər nəzəriyyə Pavlovun nəzəriyyəsidir. Bu nəzəriyyədə biogen, psixogen və sosiogen elementlərin sintezinin yaradılmasına cəhd edilir.

Rus sosioloqu İ.Kon belə hesab edir ki, şəxsiyyət anlayışı çoxmənalıdır. Bir tərəfdən o, fəaliyyət subyekti kimi konkret fərdi, onun fərdi xüsusiyyətləri (təkcə) ilə sosial rollarını (ümumi) vəhdəti ilə birlikdə göstərir. Digər tərəfdən şəxsiyyət fərdin sosial xüsusiyyəti kimi, onda cəmlənmiş sosial əhəmiyyət daşıyan müəyyən şəxsin başqa adamlarla vasitəsiz və vasitəli qarşılıqlı təsiri prosesində yaranmış və öz növbəsində, onu əmək, idrak və ünsiyyət subyekti edən xüsusiyyətlərin toplusu kimi başa düşülür.

Ayrı-ayrı adamların fəaliyyətində, davranışında uyğun cəhətlər vardır. Ona görə də insanların uyğun, oxşar sosial əlamətlərinə görə qruplara ayırmaq olar ki, bunu da adətən şəxsiyyət tipləri adlandırırlar. Alman psixoloqu E.Şpanqer şəxsiyyətin 6 tipini nəzərdən keçirir: nəzəri tip (həqiqəti aşkara çıxarmağa meyllilik, tənqidi yanaşma), iqtisadi tip (faydaya meyllilik, praktiklik) estetik tip (dünyanın obrazlı qurulmasına meyllilik), sosial tip (insanlara sevgi), siyasi tip (hakimiyyətə meyllilik), dini tip (fövqəltəbiiliyə inam).

K.Xorni şəxsiyyətin 3 tipini qeyd edir: güzəştə gedən (insanlara istiqamətlənmə), təcrid edilmiş (insanlardan), düşmən (insanlara qarşı).

K.Yunq əsas psixoloji tipləri 2 qismə ayırır: ekstravertlər və introvertlər.

E.Fromm şəxsiyyətin 5 tipini göstərir: reseptiv, istismarçı, yığıcı, bazar, məhsuldar.

Hələ keçən əsrin başlanğıcında məhşur italyan kriminalist – psixoloq Lombrozo qeyd edirdi ki, cəmiyyətdə cinayətkarlıq edən o adamlardır ki, onlarda cinayətkarlıq etmək irsidir, anadangəlmədir. Yəni əgər şəxs anadangəlmə cinayətkardırsa, onda o cinayətə meyllidir və bu onda təzahür edib-etməməsindən asılı olmayaraq, onun mütləq cinayətkar olmasına dəlalət edir.

Amerikan psixoloqu Kartin Xorni (1885-1952) insan şəxsiyyətinin əsasında anadangəlmə narahatlıq hissini qoymuşdu. Onun fikrincə uşaq həmin hisslə doğulur. Doğulduğu gündən uşaq güclü səviyyədə narahatlıq hissi keçirməyə başlayır və həmin hisslər onun bütün sonrakı həyatına təsir edir, onu bəzəyir, psixi fəaliyyətinin 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 insan davranışının əsas motivasiyası hesab edir və onu "köklü həyəcan" adlandırır. Onun fikrincə "köklü həyəcan" insanı təhlükəsizliyə cəhd göstərməyə məcbur edir.

Kurt Levinin fikrincə şəxsiyyətin hərəkətverici qüvvəsi tələbatlarla şərtlənir.

İnkişaf özünü 3 formada dönməzlik (ilk vəziyyətə qayıtmamaq) qanunauyğunluq və dəyişkənliyi müəyyən istiqamətdə cərəyanı formasında büruzə verir və o köhnənin məhv olması, yeninin meydana gəlməsi kəmiyyət dəyişmələri-nin keyfiyyət dəyişmələrinə keçməsi, sadədən mürəkkəbə, asandan çətinə doğru spiral xətti boyunca hərəkətdən, yüksəlişdən ibarətdir (s.58).

Bu cür inkişafın əsasını ziddiyyətlərin mübarizəsi təşkil edir. Şəxsiyyətin onun fəallığının mənbəyi olan tələbatların ödənilməsi prosesində əmələ gələn, ziddiyətləri inkişaf etdirir və bu ziddiyətlər şəxsiyyətin inkşafının hərəkətverici mexanizmini təşkil edir.

Şəxsiyyətin sosial-psixoloji təhlili üçün tələbat sistemini bilməyin xüsusi əhəmiyyəti vardır.İnsan və onu əhatə edən mühit arasında daima mübarizə gedir. Tələbat şəxsiyyətin həyatının zəruri şərti kimi əşya və hadisələrə ehtiyac ilə səciyyələnən nisbətən davamlı psixi haldır.

İnsanda ictimailəşmiş blopoisi (maddi) və ictimai tələbatlar vardır.Bunlar əməyə, geyimə, yaşayış binasına, istirahətə, istehsala, ünsiyyətə, idraka və s.olan tələbatlardır.

Amerika psixoloqu Erix Fromm ünsiyyət vasitəsilə təmin olunan beş xüsusi tələbat növünü qeyd edir:

1.İnsani əlaqələrə olan tələbat.Özünü real insan qruplarından birinə aid edə bilməyən, "mən"i olan "biz"i olmayan şəxs getdikcə kəskinləşən, artan, dərinləşən tənhalıq hissinə qapılır.

2.Özünütəsdiqə olan tələbat. Real insan qrupunun sadəcə bir üzvü olmaq insan üçün azlıq edir. O, "bizim"adlandırdığı qrupun tərkibində sadəcə bir ünsür olmaqla kifayətlənmir.İnsan yalnız özü üçün deyil, başqaları üçün heç olmasa bir insan qrupu –ailə üçün əhəmiyyətli, lazım olduğunu bilməlidir, əks təqdirdə o özü özündən narazı qalır, onu təmin oxunmamaq və ya çatışmazlıq hissi narahat edir.

3.Səmimiyyətə olan tələbat .İnsan özünü böyük, hətta tarixi bir şəxsiyyət saya bilər.Lakin o heç kimi sevmirsə və heç kimə hörməti yoxdursa və heç kimdən hörmət və səmimiyyət ümmursa və onu hiss etmirsə, onda antipatiya hissi get-gedə həyata nifrət dərəcəsinə qədər arta bilər.

4.Özünüdərk etməyə olan tələbat. İnsan özünü əvəzsiz, təkrarı mümkün olmayan bir fərdiyyət kimi qavramalı və hiss etməlidir.Bu hissdən məhrum olmuş, onu itirmiş bir şəxs nüfuzlu, hörmətli şəxs olsa belə özünü bir avtomat, robot kimi qavrayır. Belə hallarda qeyri sərbəstlik hissi meydana çıxır ki, bu da partlayışla nəticələnə bilər.İnsan onu sıxan, onun əl-

qolunu baölayan, onu sadə bir detala çevirən mexanizmin təsirindən uzaqlaşmağa can atır. Bəzən o həmin mexanizmlə birlikdə özünü də məhv edir.

5.Pərəstiş obyektinə olan tələbat.Hər bir şəxs özünü bu və ya digər mədəniyyətə, ideologiyaya aid etməli, onunla özünü bağlı hiss etməlidir. İnsan nəyə isə inanmalı, nəyi isə inkar etməli, kimə isə nəyə isə pərəstiş ya da nifrət etməli və s. Belə olmasaydı həyat insana mənasız görünərdi.

Şəxsiyyətin tələbat sistemini ictimai münasibətlərin inkişaf səviyyəsindən və xarakterindən asılıdır, ictimai münasibələr öz hobbisində şəxsiyyətə oun yaşadığı konkret sosial mühüm vasitəsilə təsiridir.

Arxetiplər nəsildən –nəslə keçən, şəxsiyyət tərəfindən dərk edilməyən, lakin onun davranışına təsir edən müəyyən mədəniyyətlərin etnosların, nəsillərin müxtəlif lakin invariant obrazların mühakimələrin, davranış formasıdır.

Şəxsiyyət və onun inkişafının psixoanalitik istiqamətdə şərh edən cərəyanlardan biri yeni ferydizm cərəyanı olmuşdur.Bu cərəyanın tərəfdarları freydin konsepsiyasındakı biolojiləşmişdirsə ən`ənəsini sosiallaşdırma ilə əvəz etməyə cəhd göstərmişdir.Belə alimlərdən biri A.Adler (1870-1937) olmuşdur.

O, göstərmişdir ki, insanda ən əsas onun təbii instinktləri deyil, "birlik hissidir". Bu hiss anadangəlmədir, lakin sosial cəhətdən inkişaf etdirməlidir. Natamamlıq kompleksi. A.Adler şəxsiyyətin formalaşmasına təsir edən 3 mühüm münasibəti qeyd edir: başqa adamlara münasibət, əməyə münasibət, başqa cinsə münasibət.Adlerə görə şəxsiyyətin strukturunu müəyyən edən əsas motiv və tendensiyalar aşağıdakılardır:

a) Özünün gücsüzlüyünü hiss etmək;

b) Təkmilləşməyə və üstünlük əldə etməyə cəhd;

c) Birgəlik hissi və sosial hiss.

Onun fikrincə bu tendensiyalar anadangəlmə deyildir, yəni uşaq doğularkən ona hazır şəkildə verilmir, o dünyaya gələrkən insan nitqinə qabillik onun anatomiyasında olduğu kimi, bu tendensiyalar üçün də potensial imkan olur.

İsveçrə psixoloqu Karl Yunq (1875 -196_) öz sistemini "anatomik psixologiya" adlandırmışdır. K.Yunqa görə insan psixikası özünə 3 səvviyəli daxil edir: şüur, şəxsi şüursuzluq və kollektiv şüursuzluq.Onun fikrincə insan şəxsittəyinin inkişafıənda həlledici rolu bəşəriyyətin keçmişindən qalmış hafizə izlərindən yaranan kollektiv şüursuzluq oynayır.O, insan şəxsiyyətinə təsir edir və anadan olduğu andan onun davranış tərzini müəyyənləşdirir.

Yunqa görə şəxsiyyətin strukturu aşağdakı 4 sistemdən yaranır. "Mən", "maska", "kölgə","ruh". Onun fikrincə "maska" şəxsiyyətin sosial qabığını təşkil edir. O, "məni" boğa, azad şəkildə təzahür və inkişafına mane ola bilər. "Kölgə" şəxsiyyətin ümumi istiqaməinə qarşı dayanan alçaq həzzlərin məcmuyundan ibarətdir. "Ruh" isə ata və ya ananın şəxsi və kollektiv şüursuzluğunu özündə birləşdirən sürətinin daxilə köçürmüş analoqudur. Psixoanalitiklərdən fərqli olaraq humanist psixologiya məktəbinə mənsub olan amerika psixoloqu Karl Rocers göstərmişdir ki, həta ən ilkin tələbat və cəhd insana o şəraitdə təsir göstərə bilər ki, onlar müvafiq normalara uyğun olsun. Sosial psixoloji refleksiyaRocersə görə tələbat müsbət qiymətləndirdikdə şəxsiyyətin inkişafı ilə yanaşı həmin tələbatlar daha da əsaslı olmağa başlayır və son nəticədə insan öz orqanizminin tələbatının ödənilməsidnən çox, başqa adamların onu bəyənməsinə və ona hörmət etməsinə ehtiyac duymağa başlayır. Hörmət əsasında özünə hörmət baş verir ki, bu da fərdin mühüm tələbatlarından birinə çevrilir.

Humanistik psixologiyanın bir nümayəndəsi də Qordon Olport (1897 -1967) olmuşdur.Onun fikrincə insan "açıq sistemdən" ibarətdir. Bu o deməkdir ki, insanın inkişafı daima başqa adamlarala qarşılıqlı əlaqədə, qarşılıqlı münasibətdə baş verir.İnsan təkcə onu əhatə edənlərə nə isə bəxş etmir, özü isə ondan nə isə alır. Olport şəxsiyyətə insanlar arasındakı geniş əlaqə sistemlərindən törəyən bir hadisə kimi baxır.Olporta görə şəxsiyyət münasibətlərin cəmi modelidir. Humanistik psixologiyanın nümayəndələrindən biri də Abraham Maslou (1908 - 1970) olmuşdur.O, şəxsiyyətin tələbatlarının ierarxik quruluşunu vermişdir. Bununla əlaqədar o, insan tələbatlarının 4 səviyyəsini vermişdir. A.Maslouya görə şəxsiyyətin həmin tələbatları ierarxik piramidası kimi təsəvvür etmək olar. Birinci, ən aşağı səviyyədə o,fizioloji tələbatları götürür. Buraya nəsli artırmaq tələbatlarını, qidaya olan tələbatı, daha doğrusu insan üçün təbii şəkildə xas olan tələbatları daxil edir. İkinci səviyyədə təhlükəsizliyə olan tələbatları səviyyəsi götürür.Burada ən çox nüfuzla bağlı tələbatlar olduğunu göstərən tələbatı nəzərdə tutulur. Üçüncüsü, yaradıcılıq tələbatları səviyyəsi götürülür. Burada ən çox maddi nemətlər yaratmaq tələbatı nəzərdə tutur. Dördüncü isə özünüaktuallaşdırma tələbatı səviyyəsidir.Bu cür tələbat insanı öz gücündən imkanlarından maksimum istifadə etməyə yönəldir. Klinik nəzəriyyə Yeni freydizmin başqa bir nümayəndəsi Salliven (1892-1949) əsasən Xorninin istiqamətini qəbul etmişdir. Onun fikrincə psixoloji tədqiqatların obyekti ayrı-ayrı subyektlər deyil, subyektlərin birgə fəaliyyətinin məhsulu olan şəxsiyyət olmalıdır. Solliven şəxsiyyətin inkişafının mexanizminin aşağıdakı şəkildə nəzərdə tutur. 1. İncəliyə, əzizləməyə tələbat, 2. Həyəcandan qaçmaq cəhdi.

Solliven belə hesab edir ki, uşaq doğularkən hər iki mexanizm mövcud olur və onlar şəxsiyyətin inkişafı mexanizmini təşkil edirlər. Lakin insan yaşadığı xarici aləmdə daima onu təmin etməyən və həyəab doğuran hallarla rastlaşır. Məhz xarici aləmlə həmin mübarizədə başqa sözlər, narahatlıqla mübarizədə insan şəxsiyyəti formalaşır. Solliven bunu "mən -sistem" adlandırır. O, göstərir ki, mən-sistem daha doğrusu şəxsiyyət, birinci 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 çatmağa məcbur edir. Beləliklə sollivenə görə formalaşan şəxsiyyətin mexanizmi kimi özünü göstərməyə başlayır. (səh 36-ya bax) Rus psixoloqu A.R.Kavalyov şəxsiyyətin strukturunda dörd əsas tərkib hissəsi ayırır. Birinci komponent şəxsiyyəti nəə yönəltmişdir? Sualı ilə bağlı olub olub, onun istiqamətini xarakterizə edir. Şəxsiyyətin istiqamətini dedikdə onun ətraf aləmə seçici münasibəti başa düşülür. Buraya müxtəlif xassələr, qarşılıqlı tərifdə olan tələbatlar və maraqlar, praktik və ideya ustanovkaları sistemi daxildir. İkinci komponent şəxsiyyət nəyi bacarır? Sualı ilə bağlıdır və onun imkanlarını əhatə edir. Buraya fəaliyyətin müvəffəqiyyəti icrasını təmin edən qabiliyyətlər sistemi daxildir. Üçüncü komponent –xarakter və ya insanın sosail mühitdə davranış tərzini ifadə edir.Xarakter sistemində əxlaqi və iradi keyfiyyətlərə ayırırlar. Dördüncü komponent idarəetmə sistemi adlanır, adətən onu "Mən" anlayışı ilə işarə edirlər. Bu tərkib hissə şəxsiyyətin özünütənzimini həyata keçirir.

4-cü sual. Fərd ictimai münasibətləri öz-özünə deyil, ancaq özünün aktiv fəaliyyəti vasitəsilə mənimsəyir. Bu nöqteyi-nəzərdən fəaliyyət şəxsiyyətin formalaşmasının əsas şərtlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir. Fəaliyyətin müxtəlif növləri var. Çağalıq

dövründən gənclik dövrünədək əsasən aşağıdakı fəaliyyət növlərinə rast gəlinir. (D.B.Elkonin və b.)

a) vasitəsiz emosional ünsiyyət

b) əşyavi-manipulyativ fəaliyyət

c) rollu oyunlar

d) təlim fəaliyyəti

e) intim şəxsi ünsiyyət

f) tədris-peşə fəaliyyəti

Vasitəsiz emosional ünsiyyət çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqudur.

Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət prosesində uşaq şeyləri sökə-sökə, bu yandan o yana sürüyə-sürüyə, bir-birinə calaya-calaya onların xassələrini dərk edir.

Rollu oyunlar isə mahiyyət etibarı ilə insan münasibətlərinin mənimsənilməsi prosesidir.

Təlim fəaliyyətində uşaqlar ictimai təcrübəni məqsədəuyğun surətdə mənimsəyirlər. Bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələndikcə uşaqların həyatında yoldaşın rolu artır. İntim-şəxsi ünsiyyət onun həyatının mühüm hissəsinə çevrilir. Fəaliyyətin vəzifələri tədricən dəyişilir, o, gələcəyə yönəlməyə başlayır və peşə-təlim xarakteri kəsb edir.

Bu fəaliyyət tiplərini xarakterinə görə iki qrupa bölmək olar:

Birinci qrupa, vasitəsiz emosional fəaliyyət, rollu oyunlar, intim şəxsi ünsiyyət daxildir. Bu prosesdə uşaqlar insan münasibətlərini, onların vəzifə və normalarını mənimsəyir.

İkinci qrupa, əşyavi manipulyativ fəaliyyət, təlim fəaliyyəti, tədris peşə fəaliyyəti aiddir. Bu zaman isə uşaq və yeniyetmələrdə idrak prosesləri, intellektual əməliyyatlar inkişaf edir.

Şəxsiyyətin 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 keyfiyyətcə 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 keçməsini 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 müəyyənləşdirilir[1]:

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 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 yaşdan 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. **Bağça yaşı dövrü**: üç yaşdan 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 yaşdan 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. **Yeniyetməlik dövrü**: on-on bir yaşdan on dörd-on beş yaşa qədər.

Bu dövrdə əmək fəaliyyəti, eləcə də xüsusi ünsiyyət forması 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 özünütəsdiq inkişaf edir.

Psixoloji ədəbiyyatda insanın bütün həyat silsiləsini əhatə edən aşağıdakı yaş dövrlərinin təsnifi verilmişdir:

Körpəlik və erkən uşaqlıq dövrünün xüsusiyyətləri

Yeni doğulmuş uşaq. Uşaq anadan olarkən yalnız bir neçə: qida, müdafiə, tutmaq, robinzon, babin 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 yarımdövrə bölürlər: çağalıq dövrü (iki aya qədər olan dövr) və körpəlik dövrü (2 aydan bir yaşa qədər olan dövr). Bu dövrdə sensor və hərəki 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 hərəki fəallıq artır, hərəki vərdişlər sürətlə formalaşmağa başlayır. Bir il ərzində uşağın hərəkətlərinin inkişafında heyrətamiz dəyişikliklər baş verir. Bu dövrdə uşaqlarda hərəki 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 obyektləri 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 bilir.

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 daşımalıdır. 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 göstərirlər 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 bilir.

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 yaşdan 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 özünüdərketmə formasının meydana gəlməsinə səbəb olur. Üç yaşında uşaqda özü haqqında təsəvvür yaranır. Nəticədə uşaq özünü adı ilə deyil, "mənim", "mən" əvəzlikləri 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 mənlik 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, höcətlik 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.

Bağça yaşı dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri

Bağça yaşı dövründə uşaqların ümumi inkişafı. Məktəbəqədər yaş dövrü uşağın həm fiziki, həm psixofizioloji, həm də şəxsiyyət sahəsində inkişafının keyfiyyətcə dönüş dövrüdür. Bu dövrdə uşağın fiziki inkişafı birinci növbədə diqqəti cəlb edir. 3-6 yaşlı uşağın boyunun, çəkisinin artmasında nəzərə çarpacaq dəyişiklik baş verir. Buna baxmayaraq həmin dövrdə uşağın əzələ və sümük sistemi xeyli inkişaf etmiş olsa da onun əl və ayaq əzələlərində hələ sümüklənməmiş qığırdaqlar qalır. Uşağın skeleti əsasən qığırdaq 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 hərəki 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 hə- yata keçirilməsinə əməl etməyə alışırlar. Rollu oyun prosesində ilk dəfə olaraq uşaqda liderlik özünü göstərir, təşkilatçılıq bacarıq və vərdişləri 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 göstərirlər. 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 füqurlar, 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 füqurunu 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 cəlbedici 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 yaşı dövründə uşaqların ***hafizələri*** də tədricən qeyri-ixtiyari yaddasaxlamadan ixtiyari yaddasaxlamaya keçidlə səciyyələnir.

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 yaşı 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 anladıqları, başa düşdükləri 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 bilir. 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 canlandırmaları şəklində özünü

göstərir. Bu cür təxəyyül surətləri əqli deyil, emosional əsaslar, emosional təəssürat əsasında yaradılır. 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 meyli yüksəlir. Bağça yaşı dövrünün əvvəllərində uşaqlar hadisənin mahiyyətini başa düşə bilmədiklərinə görə bəzən qəribə, 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 dövrdə 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.

Kiçik yaşlı məktəblilərdə idrak proseslərinin inkişafı

Kiçik məktəb yaşı dövründə məktəbə daxil olmaqla əlaqədar idrak prosesləri möhkəmlənir və inkişaf edir. L.S.Vıqotskinin 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 meylli 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 dərindən təhlili və dərk olunması uşaq üçün hələ çətindir. Ona görə də kiçik məktəb yaşının əvvəllərində şagirdlərin qavrayış prosesi qavranılan obyekti 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 məqsədəmüvafiq, 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 müşayət 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 yönəltdiyi 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 böyüklərdə olan səviyyəyə çatır. Diqqətin keçirilməsi bu dövrdə hətta orta hesabla böyüklərin diqqətlərinin keçirilməsindən yüksək olur. Bu, orqanizmin cavanlığından və uşağın mərkəzi sinir sistemində proseslərin mütəhərrikliyindən 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 meylli 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 lazımi 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 siqnal 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 ***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 yiyələnərkən 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.

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 yenicə 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 biləcəkmi? 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 iradi 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 bilir.

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 tutur. 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 görünmür. Lakin yeniyetməlik yaşının başlanğıcından (10-11yaş) bu mütənasiblik kəskin şəkildə dəyişir. Yeniyetmənin çəkisinin və boyunun artmasında sıçrayış baş verir.

Əzələ kütləsi və əzələ gücü artır, nəticədə yeniyetmənin fiziki imkanı da artır. Yeniyetməyə elə gəlir ki, onun hər bir şeyə gücü çatar.

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 məna və əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır.

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 həyati 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 obyekti həmyaşıdlardan ibarət olur. Yeniyetmə ünsiyyət fəaliyyəti prosesində ictimai-əxlaqi münasibət normalarını mənimsəyir.

Yeniyetmə yaşında həmyaşıd uşaqların psixoloji intelektual 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 hüdudları 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, həmyaşıd 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 maraqlanır, digər tərəfdən isə xüsusiləşməyə meyl edirlər. Tədricən bu cür xüsusiləşmə meyli aradan qalxır.

Yeniyetmələrin mənlik və əxlaqi şüuru. Kiçik məktəblidən fərqli olaraq yeniyetmədə özünə, öz şəxsi həyatına, şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərinə maraq yarandıqda, özünüqiymətləndirmə tələbatı, özünü başqaları ilə müqayisə etmə meyli əmələ gəlir. Nəticədə yeniyetmə özü üçün öz "mən"ini bir növ kəşf edir. Mənlik şüurunun formalaşmağa başlaması və sonrakı inkişafı yeniyetmənin bütün psixi həyatına, onun təlim fəaliyyətinin xarakterinə, ətrafdakılara münasibətinə öz təsirini göstərir. Yeniyetmənin mənlik şüurunun formalaşması onun öz davranışını, mənəvi keyfiyyətlərini, xarakter və qabiliyyətlərini dərk etməsi ilə başlayır. İlk dövrlərdə yeniyetmənin mənlik şüurunun əsasını başqa adamların mülahizələri təşkil edir. Yaş artdıqca yeniyetmə özünün şəxsiyyətini müstəqil təhlil etməyə və qiymətləndirməyə başlayır.

Bu dövrdə yeniyetmələr öz müstəqilliklərini qoruyub saxlamağa çalışmaqla refleksiya əsasında mənlik şüurlarını, «mən» obrazını, «real» və «ideal mənin» əlaqəsini formalaşdırır və inkişaf etdirirlər.

Bütün bunlarla yanaşı olaraq yeniyetmələrdə özünüqiymətləndirmə və özünəmünasibətin

formalaşması baş verir. Mövcud psixoloji ədəbiyyatda yeniyetmələrin özünü-qiymətləndirmələrinin 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 kefiyyətləri görürlər. Əgər valideynlər tərəfindən neqativ surət təlqin olunur və uşaq bu nöqteyi nəzəri qəbul edirsə, onda özünün yararsızlıq, pislik hissinə 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 ziddiyətli xarakter daşıyır.

3. ***Yeniyetmə valideynlərinin onun haqqında dediklərini xatırlayır, lakin ona başqa qiymət verir.*** O, tərsliyi xaraktersizlik 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 özünüqiymətləndirmədən xeyli yüksək olur. Halbuki valideynlərin real qiyməti neqativ xarakter daşıyır. Valideynləri tərəfindən real şəkildə rədd olunduğunu qəbul etməyən yeniyetmə öz mənlik 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» gorə yoldaş yoldaşının hörmətini saxlamalı, qayğısına qalmalı, müdafiə etməlidir. Professor Ə.Əlizadənin qeyd etdiyi kimi, hörmət, qayğı, müdafiə anlamlarının 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 «sanqsiyalar» əsas yer tutur.

Yeniyetmələrdə əxlaqi ideallar formalaşmağa başlayır. Bu ideallar güclü motiv kimi yeniyetmənin özünütərbiyəsinə, öz qüsurlarını aradan qaldırmasına təkan verir.

Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissinin formalaşması

Yeniyetməlik dövründə diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də bu dövrdə yaşlılıq hissinin və meylinin formalaşmasıdır. Yeniyetmənin özünüdərketməsi nəticəsində onun şəxsiyyətində keyfiyyətcə 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 mənşəinə görə sosial xarakter daşıdığını 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 hissinin inkişafında yeniyetmənin özü üçün davranış etalonu kimi seçdiyi nümunənin əhəmiyyəti böyükdür. Oğlanların formalaşan kişi idealının məzmununda "əsil kişayə" xas olan keyfiyyətlər yer tutmağa başlayır. Bu cür keyfiyyətlərə bir tərəfdən qüvvət, iradə, digər tərəfdən dostluğa, yoldaşlığa sədaqət 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.

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 bir-birlərindən 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 dərsdə 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 bilir. 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 proseslərinn 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 yaddasaxlamanı yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır.

Kiçik məktəblilərdən fərqli olaraq yeniyetmələr materialı ümumiləşdirməyə və sistemləşdirməyə daha çox yer verməyə çalışırlar. Tədricən 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 yaddasaxlamanı 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 mənfi halların özünü göstərməsinə səbəb ola bilir.

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 səciyyələnir. Hansı davranış formasını seçməsindən asılı olmayaraq yeniyetmələrdə təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidiliyi özünü göstərir.

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 özünüdərketmə, 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 dövrdür. 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 yaşın 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, məsuliyyətlilik yüksəlir. Onların intellektual fəaliyyətində, qabiliyyətlərinin inkişafında əsasən irəliləyiş, sosial-psixoloji varlıq kimi formalaşma baş verir.

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 avtokratiklikdən uzaqlaşmaları, demokratik mövqe tutmaları lazımi nəticə verə bilir.

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, sadiq, prinsipial olmalı, çətin anda dostunun 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 özünüdərketmə 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 özünüdərketmənin inkişafı ilə yanaşı mənlik şüurunun məzmunu da dəyişir, özləri haqqında təsəvvürləri artır. Oğlan və qızlar özlərinin xarici görkəmini, simalarını tamamilə yeni şəkildə qavramağa başlayırlar. Zahiri görkəmlərindəki kiçicik bir qüsur onları 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 bilir.

Yuxarıda qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, ilk gənclik dövründə ən mühüm psixoloji hadisə özünüdərketmənin və öz «mən»inin, öz şəxsiyyətinin davamlı obrazının yaranmasıdır. Bu dövrdə özünüdərketmənin, 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.

Tədricən, 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 özünütəyin 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, cəlbediciliyini 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 bilir.

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 dərkolunmuş əxlaqi prinsiplər təşəkkül tapmağa başlayır.

Əxlaqi davaranış konkret şəraitin və ayrı-ayrı şəxslərin təsirindən azad olur. Oğlan və qızlar avtanom əxlaqa malik olur.

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 keyfiyyətcə 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 fəaliyətinin 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 spesifikasını 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 özünütəyinində iştirak edən valideynlərinin nüfuzu artır.

Böyük məktəblilərin peşə və şəxsi özünütəyinlərinə 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 mənlik şüurunun tam strukturu formalaşır, şəxsi refleksiya inkişaf edir, həyati planlar və pespektivlər 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 məqsədyönəlmiş 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 çarpacaq 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, ardıcıllığı, nəzəri və mücərrəd xarakter daşıması 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 bilir.

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.

MÖVZU 12, 13. Şəxsiyyət nəzəriyyələri

Plan:

1. **Şəxsiyyətə yanaşmaların təsnifi prinsipləri**
2. **Şəxsiyyətə bihevioristik yanaşma**
3. **Şəxsiyyətə psixoanalitik yanaşma**
4. **Şəxsiyyətə koqnitiv yanaşma**
5. **Şəxsiyyətə intereksionist yanaşma.**
6. **Şəxsiyyətə humanistik yanaşma**

Şəxsiyyətə yanaşmaların təsnifi prinsipləri. Müasir dövrdə şəxsiyyət nəzəriyyələrinin sayı yüzü ötmüşdür və onların sayı artır. Onun səbəblərindən biri də cəmiyyətdə insan şəxsiyyətinin rolunun artması və psixologiya elminin

imkanlarının yüksəlməsi ilə bağlıdır. Bununla yanaşı, bu qədər çoxsaylı nəzəriyyələrin, konsepsiyaların içərisində bir neçə mühüm istiqamətlər vardır ki, digərləri də onların əsasında yaranır.

Bir sıra psixoloqlar şəxsiyyət nəzəriyyələrini beş mühüm qrupa ayırırlar: klassik, klinik, eksperimental, humanist və bihevioristnəzəriyyələr.

Bu beş məşhur psixologiya məktəblərinin yaradıcıları Z.Freyd, K.Yunq, A.Adler, K.Xorni, E.Fromm, E.Erikson, Q.Olport, A.Kelli, K.Rocers, A.Maslou kimi nəhəng simalardır. Doğrudur, onların şəxsiyyət nəzəriyyələri bir-birindən fərqli, bəzən ziddiyyətli olsa da, şəxsiyyətin müəyyən cəhətini daha geniş şəkildə əks etdirsə də, onların hamısı müəyyən mənada insanın bioloji və sosial mahiyyətini açmağa xidmət edir.

Həyati zərurət, elmlərin inkişaf səviyyəsi, eləcə də psixologiya elmində yaranmış nəzəriyyələr və toplanmış çoxsaylı faktlar elmin şaxələnməsi, yeni-yeni psixologiya məktəblərinin yaranmasına səbəb oldu. Onların sırasında bihevioriz min öz yeri vardır.

Şəxsiyyətə bihevioristik yanaşma. Bihevioriz min yaradıcısı Amerika psixoloqu C.Uotson (1873-1958) hesab olunur. 1913-cü ildə «Psixoloji xəbərlər» jurnalında C.Uotsonun «Psixologiya: bihevioristonu necə görür» adlı məqaləsi nəşr olundu. Məqalədə «Stimul-reaksiya» – bihevioriz min əsas, ana xətti kimi təqdim olunurdu. Bihevioristlərə görə, psixologiya bir elm kimi şüuru, ruhi aləmi deyil (çünki onun elmi müşahidəsi mümkün deyil), davranışı öyrənməlidir.

Bihevioriz min təşəkkül tapması Amerika psixoloqu Edvard Torndaykın adı ilə bağlıdır. Torndayk (1874-1949) öz eksperimentlərində "problemli yeşik"dən istifadə etmişdir. Təcrübə zamanı heyvanlar çölə çıxıb yemək götürmək üçün xüsusi düyməni basmalı idilər. Əvvəlcə heyvanlar çoxlu nizamsız hərəkətlər edərək, müxtəlif istiqamətdə qaçmağa başladılar, o vaxta qədər ki, onlardan birinin cəhdi uğurlu nəticələndi. Bundan sonra xaotik hərəkətlərin sayı azaldı, davranış isə müəyyən məqsədə yönəldilən xarakter şəklini aldı. "Cəhd, səhv və təsadüfi uğur" prinsipi situasiyanın dəyişilməsilə yeni növ davranış formasının mümkünlüyünü göstərdi. Torndaykın "vəziyyət-situasiya" layihəsi aşağıdakı əlamətlərlə xarakterizə olunurdu:

- Problemli vəziyyətin mövcuduğu;
- Orqanizmin bütövlükdə ona qarşı durması;
- Seçim axtarışında aktiv hərəkət;
- Tapşırıq yolu ilə təlim.

Öz təcrübələri ilə Torndayk psixoloji araşdırmaları lazımi istiqamətdə dəyişdirdi. Əvvəllər təxmin edilirdi ki, bu araşdırmaların ya dərk olunan varlıq sferasıyla, ya da "ruh"da baş verən proseslə əlaqəsi vardır. İndi isə psixologiyanın öhdəsinə insanla ətraf mühitin əlaqələrini öyrənmək düşdü. Dahi rus fizioloqu İ.P.Pavlov araşdırmalarına başlarkən, itin sekresiya vəzisinin funksiyalarından müxtəlif fizioloji prosesi, nəinki qeyri-şərti qıcıqlanma, eyni vaxtda şərti siqnalın da oyatmağa qadir olduğunu aşkarladı. Neytral stimul – elektrik zəngi salivasiya prosesi yaratmır, zəng yemək qəbulunu müşaiyət edirsə, itin ağız suyunun axması

baş verirdi. Bu eksperiment şərti refleks təliminin əsasını təşkil edirdi. Şərti refleks mexanizminin məşhur fizioloji proseslə müqayisəsində Pavlov belə qərara gəlir ki, qıcıqlanmaya səbəb predmetin xassəsidir. Hansı ki, vəziləri öz xarakterik siqnalı ilə işləməyə məcbur edir. Bu vəziyyət insanın birinci və ya ikinci siqnal sisteminin kəşfinə gətrib çıxardı. İnsanın ətraf mühitlə anlaşmasının digər vacib tərkib hissəsinə Pavlov qıcıqlanma və ləngimə prosesi kimi yanaşır. Ona görə də, bu prosesin olması "mübahisəyə", adaptasiya olunmayan davranışa – eksperimental nevroza gətirib çıxara bilər. Pavlovun inqilabi əsərlərinin biheviorizmin inkişafında böyük rolu oldu.

Bihoverizm məktəbinin ənənələrini davam etdirən tədqiqatçılardan biri də Con Uotsondur (1878-1958). Onun qələmindən sonralar "Biheviorizmin manifesti" adlanan "Psixologiya bihevioristin gözü ilə" məqaləsi çıxmışdır. Burada müəllifin əsas prinsipi "stimul-reaksiya" elan olmuşdur. Uotsonun fikrincə, davranışın özünün ifadə etdiyi sekresiya və əzələ reaksiyası bütünlükdə xarici stimulla müəyyən edilir. "Davranışın yalnız obyektiv təlimi psixologiyanı tam elmi nizama gətirə bilər" deyən Uotsonun emosional vəziyyət haqqındakı araşdırmaları böyük vüsət qazandı. Burada o, emosiya formasında subyektiv həyəcanın yoxluğunu və emosional davranışı istiqamətləndirməyin mümkünlüyünü sübut etməli idi. Yüksək səslə neytral qıcıqlanmanı və yaxud da qəfil itkini nəzərə alaraq o, körpədə həyəcanın törətdiyi qorxu reaksiyasını təsvir etdi. Növbəti tapşırıq siqnalının emosional oyanıqlığını neytrallaşdırmaq məqsədi güdürdü.

Qorxu, qıcıqlandırma prosesi körpənin qidalanma prosesində özünü biruzə verirdi. İnsanlardakı fərq tədricən o vəziyyətə gətirib çıxarmışdı ki, körpə hətta dovşanı sakit halda əlinə götürə bilmirdi, hansı ki, bu hal onda əvvəllər qorxu yaratmırdı. Bu eksperimentlərdən Uotson belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, əvvəlki emosiyalar erkən uşaqlıq illərindəki şərti refleks mexanizmi əsasında formalaşır.

Şəxsiyyətə psixoanalitik yanaşma. Psixoanaliz - insanın şəxsiyyəti haqqında fəlsəfi və psixoloji təlim olmaqla XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində meydana gəlmişdir.

Bu cərəyanın banisi Ziqmund Freydin və onun ardıcıllarının fəlsəfi baxışlarına görə bütün növ bəşəri fəaliyyətin əsasında Freydin Eros və Tanatusun mübarizəsi və vəhdəti dayanır. Freydə görə iki anadangəlmə şüursuz həvəs var: həyat instinkti (Eros) və ölüm instinkti (Tanatos). Bu birinci kateqoriyaya (həyat instikti) o «öz mövcudluğunu qoruyub saxlamaq tələbatını» (yəni, adi fizioloji tələbatları) və «özünəbənzərləri yaratma tələbatını» (yəni, cinsi tələbatı), ikinciyə isə (ölüm instikti) – aqressivlik, sadizm, mazoxizm, özünəqəsd və s. bu kimi tələbatları aid edir.

Freydə görə kainat lap əvvəldən xaosa, dağılmağa meyllidir və yeganə olaraq həyat bu xaosun mütəşəkkilləşdiyi qısa zaman kəsiyidir. Lakin mütləq mənada yox. Belə ki, varlıqlar həyat boyunca da olumla ölüm arasında qalır, sabitliklə xaos arasında çarpışırlar. Sabitlik halına Freyd – orqanizmin sağlam, normal vəziyyətini, xaos halına isə – əsəbi, gərgin, qeyri-taraz vəziyyətini aid edir. Freydə

görə bu sonuncu halın başlıca səbəbi – onun Eros adlandırdığı həmin o birinci instinktlərin normal ödənilə bilməməsidir.

Bunların ödənməsinə mane olan başlıca baryerlər sırasında Freyd xüsusi olaraq praktik imkansızlığı və mənəvi imperativləri vurğulayır. Məsələnin mahiyyətini daha aydın çatdırmaq üçün o öz nəzəriyyəsini, ələlxüsus, şəhvani duyğuların ödənməsi timsalında izah edir.

Freyd şəxsiyyətin 3 elementdən ibarət olan, psixi modelini yaradır. Birincisini -"İd"("O"), ikincisini "Eqo"("Mən"), üçüncüsünü -"Super eqo"("Fövqəl Mən") adlandırır. Freydin nəzəriyyəsinə görə, "İd" psixikanın dərin alt qatında yerləşir və bura primitiv instinktlər, qeyri-şüuri meyillər, asosial arzular daxildir. Burada heç bir məntiq, qayda işləmir, eyni anda bir birinə zidd olan ideya və faktlar mövcud ola bilər. "Eqo"-psixikanın şüurlu elementi kimi təqdim olunur (müəyyənləşdirilir). Üçüncü element-"Fövqəl mən", şəxsiyyətdaxili vicdan kimi başa düşülür. "Fövqəl Mən" insanın həyatı boyu, mədəniyyət və sosial mühütin təsiri altında formalaşır və sosial baxımından onəmli olan norma və qaydalar məcmusunu təşkil edir. "Fövqəl Mən", "O" ilə "Mən" arasında daim meydana çıxan münaqişələrdə vasitəçi rolunu oynayır.

Freydə görə instinktiv olaraq insanda mövcud olan cinsi tələbatlar, praktik imkansızlıq və ya mənəvi baryerlər («super-Eqo») səbəbindən ödənə bilmədikdə, itib getməyərək şüur sferasından («Eqo»-dan) təhtəlşüur sferasına («İd»-ə) sıxışdırılır və burada özünün realizə momentini gözləməyə başlayır. Bundan sonra təhtəlşüur onun ödənməsi yollarını düşünüb tapmaq üçün mütəmadi olaraq şüura «sifarişlər» göndərir. Onlara verilən hər bir rədd cavabınısa, qeyri-məntiqi prinsiplərlə işləyən təhtəlşüur müstəqil bir sindrom kimi qəbul edərək növbəti dəfə bunların hər biri ilə əlaqədar şüura ayrıca sifarişlər göndərir, onların cavabı ilə əlaqədar yenə də beləcə və s. Nəticədə, orqanizmin başlıca idarəedici orqanını olan şüur eyni bir problemin analizi ilə həndəsi silsilə üzrə artan həcmdə yükləndiyindən, getdikcə fəaliyyəti tromblanır, blokirovkalanır, öz normal iş funksiyasını itirir. Orqanizmin daxilində gedən bu gizli proseslərsə zahirdə müxtəlif nevroz simptomları və orqanizmin normal iş ahənginin pozulması şəklində təzahür edir. Konkret olaraq, məhz bu səbəbdən, Freyd nevrozun başlıca (daha doğrusu, yeganə) səbəbini cinsi tələbatların normal ödənməməsində görürdü ki, Freyd konsepsiyasının, xüsusilə bu məqamı hələlik onun ən zəif hissəsi kimi qəbul edilir və tarixən də, ən çox bu hissə tənqidə məruz qalıb. Belə ki, Freyd ümumiyyətcə, insanın psixi təkamülündə seksual sferanın (libido enerjisinin) rolunu lazım olandan qat-qat artıq dərəcədə mütləqləşdirir ki, bunun da belə olmadığı və psixi determinasiya prosesində cinsi fəaliyyətin (və onun problemlərinin) rolunun heç də digər faktorlardan çox olmadığı bugünkü psixologiya və psixiatriyada qeyd-şərtsiz olaraq isbat edilib.

Edip kompleksi (latınca-əlaqə, birləşmə) – erkən uşaqlıqdan meydana gələn və şüursuz təsəvvürlər və hisslər kompleksi olub, əks cinsdən olan valideynə cinsi həvəsdən və özü ilə eyni cinsdən olan valideyni fiziki olaraq aradan götürməyə can atmaqdan ibarətdir.

Bu kompleks fərdin şüursuzluq sahəsində konfliktə gətirib çıxaran günahkarlıq hissinə səbəb olur. Elektra – qızlarda edip kompleksinə deyilir.
Freydin baxışlarını 3 sahəyə ayırırlar:
1) funksional psixi xəstəliklərin müalicəsi metodunun müəyyən edilməsi
2) şəxsiyyət nəzəriyyəsi 3) cəmiyyət nəzəriyyəsi

Freydə görə psixi inkişafın hərəkətverici qüvvəsi anadangəlmə və şüursuz həvəslər, instiktlər çıxış etdiyini əsas götürür.

Freyd şəxsiyyətin inkişaf mərhələlərini 3 qrupa ayırır:

1) Libido-obyekt (1 yaşadək) oral mərhələ
2) Libido-subyekt (cinsi yetişkinliyin başlanğıcınadək). Freyd bu mərhələni narsizm mərhələsi adlandırır və bir neçə alt mərhələyə bölür: birinci dövr – anal mərhələ (3 yaşadək) tualet vərdişlərinə yiyələnir. İkinci dövrü isə fallik mərhələ (3 yaşdan sonra) adlandırır. Bu mərhələdə uşaqlar özlərinin seksual fərqlərini dərk edirlər.
3) Libido-obyekt (yeniyetməlik dövrü) genital mərhələ adlanır.

İnsanın psixi həyatında müxtəlif istiqamətli iki tendensiya qarşılaşdırılır: həzz prinsipi və reallıq prinsipi.

Həzz prinsipinin daşıyıcısı şüursuzluq, reallıq prinsipinin daşıyıcısı isə şüurdur.

Şüursuzluq iki komponenti ehtiva edir:
1) latent – şüurlu olmağa qabildir
2) İnsan şəxsiyyətinin "Mən"inin hansısa bir hissəsi kimi təsəvvür olunur.

İnstikti təmin edən enerjinin əmələ gətirilməsi – obyekt seçim və ya obyekt katarsis adlanır (katarsisin tam mənası yoxdur. əmanət qoyma, maya qoyma).

Şəxsiyyət 4 gərginlik mənbələri əsasında inkişaf edir:
1) fizioloji inkişaf 2) frustrasiya 3) konfliktlər 4) təhlükə
Frustrasiya, həyəcan və konfliktləri həll olumasının iki metodu kimi identifikasiya və dəyişdirilməni göstərirlər.

Freyd həyəcanın üç növünü qeyd edirdi: real, əxlaqi, nevrotik.
Real həyəcan xarici aləmdən gələn həqiqi, gerçək təhlükəyə qarşı olan reaksiyadır.
Nevrotik həyəcan instinktiv niyyətlər üzərində nəzarəti itirmək və buna görə cəzalanmaq qorxusunun nəticəsidir.
Əxlaqi həyəcan super eqoda qoyulmuş əxlaq normalarını pozmaq qorxusudur.

Sadalanan fazadan sonrakı mərhələdə artıq, beyindəki kəmiyyət dəyişikliyi özünün keyfiyyət dəyişikliyi mərhələsinə qədəm qoyur. Belə ki, vəziyyətin təhlükəli həddə çatdığı mərhələdə avtomatik olaraq xilasedici blokiratorlar işə düşür və orqanizm öz-özünü məhv olmaq təhlükəsindən qorumaq, özünün başlıca idarəedici orqanı olan şüurun normal iş ahəngini bərpa etmək üçün ekstremal tədbirlərə əl atır. Freyd bu blokiratorlar yerində müxtəlif psixi müdafiə mexanizmlərini (inkar, rasionallaşdırma, proyeksiya, sublimasiya, və s.) göstərir. Onların fəaliyyəti nəticəsində individ, ya bu hissi ümumiyyətcə, süni şəkildə unudur və bəzən hətta orqanizmin cinsi funksiyası müvəqqəti dayanır (hansının

ki, nəticəsində cinsi sferada psixi mənşəli müxtəlif pozğunluqlar yaranır). Ya da ödənməsi mümkün olmayan seksual arzular, istəklər, meyllər, həvəslər, ehtiraslar və s. ödənməsi mümkün olan bir başqa formaya transformasiya («sublimasiya») olunaraq həmin formatında realizə tapır. Freyd bu sonuncu variant yerində müxtəlif bədii yaradıcılığı, ixtiraçılığı, peşə fəaliyyətini və b. göstərir.

Bir sözlə, Freyd hər bir insan fəaliyyətinin motivi yerində tarazlığa meyl və daxili gərginliyi azaltmaq cəhdinin durduğunu (homeostaz prinsipi), hər bir fəaliyyətin bu və ya digər formada insanın ödənməmiş qalan müxtəlif instinktiv (irrasional) impulslarının, arzularının, hisslərinin simvolikləşmiş, modifikasiyaya uğramış forması olduğunu iddia edir.

Haşiyə kimi qeyd edək ki, bir psixoterapevt kimi, Freyd insan psixikasında mövcud olan travmaları, sindromları aşkar edib, onları neytrallaşdırmağın, müalicə etməyin də metodlarından geniş bəhs edir.

Freyd bir neçə müdafiə mexanizmlərini ayırır: sıxışdırma, reqressiya, rasionalizasiya, proyeksiya, sublimasiya.

- Sıxışdırma - Ən səmərəsiz psixoloji müdafiə mexanizmi-sıxışdırmadır. Sıxışdırma qınağa səbəb olan istəkləri, cəmiyyətdə qəbul olunmayan meyilləri psixikanın alt qatına sıxışdıraraq, psixiloji narahatçılıqdan azad olmasının illyuziyasını yaradır. Əslində, psixoloji gərginlik yaşayan insan, ona əzab verici impulslardan azad olmur, sadəcə psixikanın alt qatına sıxışdırır. Belə bir hal,əksər zaman nevrozların yaranma səbəbinə çevrilir. Sıxışdırma zamanı əks tendensiyalar arasında konflikt yarananda dərk olunmadan geriçəkilmə baş verir. Ağrılı yaşantılar şüur sahəsindən (şüursuz sahəyə) sıxışdırılır.
- Reqressiya – stresə reaksiya olub, müvafiq tələbatın ödənilməsinə və təhlükəsizlik hissinə nail olmaq üçün fərdin ilkin inkişaf səviyyəsinə qayıtmasıdır.
- Rasionalizasiya (raslaşdırma) – insan öz davranış motivlərini dərk etməyərək onları ört basdır edir və uydurulmuş, lakin əxlaqi baxımdan qəbul edilən motivlərlə izah edir.
- Proyeksiya – öz nöqsanlarımızın məsuliyyətini və gizli arzu istəklərimizi başqalarının ayağına yazmaq, başqalarına aid etməkdir.
- Sublimasiya – psixoloji gərginliyi sosial faydalı əməyə istiqamətləndirməklə çıxarılmasıdır. Məsələn, bir gənc, daxilindəki aqressiv meyillərindən futbol oynayaraq azad ola bilər. Sublimasiya seksual obyektlərə olan həvəsin qeyri seksual obyektlərə keçirilməsidir. Boğulmuş erotik hisslər bədii yaradıcılıqda, aqressiv impluslar isə idman yarışlarında qismən ödənilir.

Lorents qeyd etmişdir ki, hər bir insanda müdafiə funksiyalarını yerinə yetirərək növün qorunmasını və yaşama şansını artıran anadangəlmə potensial olaraq aqressiv enerji gizlənir.

Katartik metodun (Breyer isteriyalı pasientləri müalicə edirdi) mahiyyəti ondan ibarətdir ki, həkim xəstəni hipnoz vəziyyətinə gətirir və ona təklif edir ki, xəstəliyə səbəb olmuş hadisələri xatırlasın və onlar haqqında danışsın. Bu

xatirələr güclü hisslərlə müşayiət olunarsa, ağrılı simptomlardan qurtulma baş verir.

Şüursuzluğun öyrənilməsinin 3 metodunu ayırmaq olar: 1) nevrotik simptomların təhlili 2) yuxuların təhlili 3) yalnış hərəkətlərin təhlili

Şəxsiyyətə koqnitiv yanaşma. Koqnitiv psixologiyada psixika koqnitiv reaksiyaların və bu reaksiyaların yalnız xarici stimulların deyil, həm də daxili motivin dəyişməsi ilə baş verən proses kimi qəbul edilir. Məsələn, özünüdərk, koqnitiv strategiya, diqqətin seçiciliyi və s. kimi. İnsanın koqnitiv sistemi başlıca olaraq kompyuterin oxşarı kimi götürülür. Psixikanın funksiyasının informasiyanı təhlil etmək olduğu bildirilir.

Koqnitiv psixologiyada psixi proseslərin mikrostruktur metodla təhlili başlıca yer tutur. Koqnitiv psixologiyada alınmış məlumatların dəqiq və konkret təhlili aparılır. Yəni əsrlər boyu psixoloqlar da məhz belə bir dəqiqliyə can atmışlar. Bununla da psixologiya ideal obyekt elmlər sırasına daxil olmaq imkanı qazandı. Lakin burada dəqiqliklə yanaşı, insan psixikasının digər keyfiyyətlərinin nəzərə alınmaması qəbulolunmaz hesab edilir.

Koqnitiv psixologiya ötən əsrin 60-cı illərində biheviorist konsepsiyaların dominantlıq etdiyi bir vaxtda ona alternativ kimi yaradıldı. Əvvəllərdə deyildiyi kimi, biheviorizmdə intellekt sınaq və səhvin öyrənilməsi qabiliyyəti kimi qəbul olunur, şüurun rolu isə az qala inkar edilirdi. 60-cı illərdə aydın oldu ki, şüurun rolunun azaldılması və onun psixologiyanın predmetindən çıxarılması səhv yanaşmadır.

XX əsrin sonuncu psixologiya məktəbi – koqnitiv psixologiya məktəbi də bu zərurətdən yarandı. Koqnitiv psixologiya bir tərəfdən psixologiya elminin özünün inkişafından, digər tərəfdən isə iki məşhur alimin – D.Miller və U.Naysserin şəxsi yaradıcılığından yarandı. D.Miller (1920) ilk dəfə olaraq Koqnitiv Psixologiya Məktəbi yaratdı və idrak proseslərinin öyrənilməsinin yeni metodlarını işlədi.

U.Naysser (1928) isə 1967-ci ildə "Koqnitiv psixologiya" kitabını nəşr etdirdi və öz ideyalarını irəli sürdü.

1960-cı illərdə Miller və Bruner Harvard Universitetinin nəzdində Koqnitiv Tədqiqatlar Mərkəzi yaratdılar. Mərkəzdə qavrayış, hafizə, təfəkkür, nitq öyrənilir və onların genetik təhlili aparılırdı. Bruner idrak proseslərinin genetik təhlilinə xüsusi diqqət yetirirdi. Miller və digər koqnitivistlər isə formalaşmış proseslərin funksiyalarını öyrənir, onların struktur təhlilini aparırdılar. Paralel olaraq həm də süni intellekti öyrənirdilər.

Koqnitiv psixologiyanın metod və predmetinin müəyyənləşməsində Naysserin böyük xidmətləri olmuşdur. O da Piaje kimi psixikanın strukturunda, fəaliyyətdə rolunu əsaslandırırdı. Yeni istiqamətin mühüm problemlərini müəyyənləşdirərkən Naysser idrakı proses kimi götürür və onun köməkliyi ilə daxil olmuş sensor məlumatlar müxtəlif növ tansformasiya aparılmaqla yenidən işlənir və istifadəyə ötürülür. O təklif edirdi ki, koqnitiv proseslər müxtəlif

transformasiya mərhələlərindən keçərək daxil olan informasiya axını kimi öyrənilsin. Baş verən proseslərin izahı üçün o "ikonik hafizə", "exoik hafizə", "fiqurativ sintez" terminlərindən istifadə etmiş və onların öyrənilməsi üçün selektiv müşahidə və vizual axtarış metodlarını işləmişdir.

Naysser də əvvəlcə "süni intellekt" problemi ilə məşğul olmuş, lakin sonra bu problemdən imtina etmiş və yoldaşlarını "süni intellektə" xüsusi diqqət göstərməkdə qınamışdır. O belə hesab edirdi ki, onlar bununla koqnitiv psixologiyanı səhv istiqamətə yönəldirlər.

Naysser ideyalarında insan psixikası kompyuterin işi ilə eyniləşdirilirdi. Yəni insan psixikasında informasiyaların təhlilini kompyuter proqramlarının işinə bənzədirdi. Onun bu ideyasının müsbət tərəfi onda idi ki, burada intellekt ardıcıl, bir-biri ilə öz bağlılığı olan informasiyaların təhlili kimi götürülmüşdü. Ənənəvi psixologiyada isə hesab edilirdi ki, əvvəlcə duyğu, sonra qavrayış, daha sonra təfəkkür prosesi baş verir. Yeni yanaşmada isə bunlar mürəkkəb strukturlu, kompleks sistem kimi götürülür, onların ierarxiyası isə qarşıya qoyulmuş vəzifədən asılı olaraq təzahür edirdi.

Aparılan çoxsaylı tədqiqatlarda bu struktur və fəaliyyətin müxtəlif mərhələləri öyrənilirdi. Bu işlərin sırasında sensor məlumatların reseptorlara daxil olduğu andan cavab reaksiyasınadək bütün prosesin öyrənilməsi xüsusilə əhəmiyyətli hesab olunur. Məlum oldu ki, sensor hislər fasiləsiz olaraq fəaliyyətdədir və siqnalın daxil olması çoxsaylı amillərdən asılıdır. Bu materialların əsasında siqnalın təzahürü nəzəriyyəsi işləndi. K.Şennon bu nəzəriyyənin əsasında kommunikasiyanın universal riyazi modelini hazırladı.

Bu tədqiqatların əsasında intellektin strukturu müəyyənləşdirildi, ilk dəfə qısamüddətli və uzunmüddətli hafizə öyrənildi. Naysserin metodikasını qismən dəyişdirən D.Sperlinq müəyyən etdi ki, qısamüddətli hafizənin praktik olaraq sərhəddi yoxdur. Brodbent və Norman isə sübut etdilər ki, həminki anda təsir edən siqnalın seçilməsi isə diqqətlə bağlıdır.

Diqqət və hafizə ilə bağlı əldə olunan materiallar qeyri-şüuri hadisələri tədqiq etmək üçün stimul yaratdı. Lakin koqnitiv psixologiya psixoanalizdən və humanist psixologiyadan fərqli şəkildə yanaşdı. Koqnitivistlərə görə, qeyri-şüuri olan informasiyaların təhlil olunmasının dərk olunmayan hissəsidir və bura yeni materialın qavranılmasının ilk mərhələsi aiddir. Uzunmüddətli hafizə, eləcə də insanın eyni vaxtda ziddiyyətli informasiya alması (məsələn, sağ qulağın bir, sol qulağın isə başqa informasiya qəbul etməsi) zamanı hansı cavab reaksiyası verməsini seçməsi qeyri-şüuri təhlillə bağlıdır. Eyni vaxtda daxil olan çoxsaylı informasiyalardan hansının şüura ötürülməsini, hansının həminki anda daha vacib olmasını koqnitiv sistem müəyyənləşdirir. Belə bir seçim hansı informasiyanın uzunmüddətli hafizəyə ötürülməsi ilə bağlı baş verir. Elə bu səbəbdən də bəzi alimlər hesab edirlər ki, faktiki olaraq xarici mühitin insana təsir edən bütün siqnalları psixikaya ötürülür. Lakin onların az əhəmiyyətlisi, müntəzəm olaraq təsir göstərməyəni, həyat və fəaliyyətə təsir etməyəni heç vaxt dərk olunmur.

Koqnitiv psixologiyanın inkişafında Q.Kellinin (1905-1967) şəxsi konstruktlar nəzəriyyəsi mühüm rol oynamışdır. Kelliyə görə, insan bir tədqiqatçı kimi özünə və ətraf mühitə daim nəzarət edir.

Kelli öz ideyalarını 50-ci illərdə, Naysser və Millerdən on il əvvəl formalaşdırmağa başlamışdı. Onun nəzəriyyəsinin əsasını konstruktiv alternativlik təşkil edir. Kelli sübut edirdi ki, hər hansı bir hadisəni hər kəs bir cür başa düşür və şərh edir. Çünki, hər bir insanın özünəməxsus konstruktlar sistemi (sxemi) vardır. Konstruktlar isə özünəməxsus əlamət və keyfiyyətlərə malikdir. Bunlara əsaslanan Kelli şəxsi konstruktların müxtəlif tiplərini ayırmışdır. Kelli göstərir ki, "A – odur ki, insan onu "A" kimi təhlil edir".

Kelliyə görə, elə bir şey yoxdu ki, onunla bağlı bir neçə fərqli fikir olmasın. Fikir ayrılıqları insanın istifadə etdiyi müxtəlif sxemlərlə (konstruktlarla) şərh olunur.

Beləliklə, insan fəaliyyətinin əsasını da məhz intellektual proseslər təşkil edir.

Hər bir insanın tədqiqatçı olmasını göstərən Kelli, əlbəttə, heç də real tədqiqatı nəzərdə tutmur. Söhbət ondan gedir ki, hər bir insan özünün şəxsi konstruktları – fərdi kateqorial şkala sisteminin köməyi ilə reallıqdakı obrazını yaradır. Bu obrazın köməyi ilə o, gələcək hadisələrlə bağlı fərziyyələr irəli sürür. Əgər onun fərziyyəsi özünün təsdiqini tapmasa, onda az və ya çox dərəcədə konstruktlar sistemini dəyişdirir və yeni adekvat proqnozlar verir. Başqa sözlə, insanlar keçmişə əsaslanır deyən psixoanalitiklərdən və insan mövcud reallığa əsaslanır deyən K.Rocersdən fərqli olaraq Kelli göstərir ki, insanı gələcək daha çox maraqlandırır. Kelli hesab edir ki, insan, fəaliyyətində daha çox gələcəyi proqnozlaşdırmaq motivinə üstünlük verir.

Kellinin nəzəriyyəsinin əsasında o durur ki, psixi fəaliyyət insanın gələcək hadisələri necə proqnozlaşdırması ilə əlaqədardır. Yəni fikir və davranış baş verəcək situasiyaya uyğunlaşdırılır. Kelli göstərir ki, bu zaman ayrı-ayrı hərəkət və davranışa deyil, kompleks yanaşmaya diqqət yetirmək lazımdır.

İnsanın konsruktları müəyyən ierarxik sistemə uyğun qurulmuşdur. Onlar öz yerlərini situasiyadan asılı olaraq dəyişə bilirlər.

Son dövrlər koqnitiv psixologiya, eləcə də digər psixologiya məktəbləri qarışıq istiqamətlərdə tədqiqatlara üstünlük verirlər. Koqnitiv psixologiyanın mövcud vəziyyətində simvolik və konneksion yanaşmalara üstünlük verilir. Simvolik yanaşmada simvollar vahid informasiya mənbəyi kimi qəbul edilir. Konneksionalizm isə koqnitiv sistemdəki elementləri qarşılıqlı vəhdətdə götürür.

Şəxsiyyətə intereksionist yanaşma. Interaksionist istiqamət öz adını "intsraksiya" sözündən almış və mənası insanların ünsiyyət prosesində, qrup və cəmiyyətdə qarşılıqlı təsirini ifadə edir. Bu istiqamət öz başlanğıcını, mənşəyini C.Midin sosial-psixoloji konsepsiyasından almaqdadır. Nəzəri təhlilin əsas istiqamətini burada ayrıca bir fərd deyil, sosial qarşılıqlı təsir prosesi və fərdlərin qrupda, cəmiyyətdə inteqrasiyası prosesi təşkil edir. Insanın sosial davranışını başa düşmək üçün bunların təhlili mütləqdir. Onlar insana xas olan hansı spesifik

vasitələrlə sosial inteqrasiya prosesinin həyata keçirilməsi və tənzimlənməsi prosesini aydınlaşdırmağa cəhd edirlər. Məhz buradan simvollar və dil kimi kommunikasiya vasitələrinin köməyi ilə situasiyaların interpretasiyasına, şəxsiyyətin strukturu probleminə, eyni zamanda sosial qarşılıqlı təsir və sosial ustanovka normalarının formalaşması mənbəyi olan rol davranışı və referent qrup probleminə böyük maraq yaranmışdır. Yuxarıda sadalananlar onu göstərir ki, interaksionist oriyentasiya kifayət qədər mürəkkəb problemlərin geniş əhatə dairəsinə malikdir.

Interaksionist yanaşma çərçivəsində bir neçə istiqamət, məktəb və cərəyanları ayırd etmək olar. Bununla belə, bu istiqamətlər öz yanaşma spesifikliyindən daha çox (baxmayaraq ki, müəyyən dərəcədə bu da mövcud amillərdən biridir) əsas diqqət verilə biləcək problemlərlə məşğul olur. Bu kontekstdə interaksionist oriyentasiyanın daxilində aşağıdakı istiqamətləri ayırd etmək olar:

1.Simvolik interaksionizm;

2.Rol nəzəriyyələri;

3.Referent qrup nəzəriyyəsi.

Yuxarıda göstərilən bölgü təbii ki, şərti hesab olunur, çünki bu istiqamətlər çox vaxt öz aralarından bir-biri ilə kəsişirlər. Ancaq bununla belə bu cür bölgü interaksionist oriyentasiyanın nəzəri təhlilini daha sistematik şəkildə həyata keçirmək imkanı verir.

İnteraksionistlər şəxsiyyətin strukturunda üç əsas komponenti ayırd edirlər. Ancaq nə Mid, nə də onun ardıcılları bu anlayışların tərifini vermir. Ancaq interaksionistlərin müzakirələrinin ümumi gedişatı onları aşağıdakı şəkildə interpretasiya etməyə imkan verir:

1.Birinci komponent- Şərti-Mən: bu şəxsiyyətin impulsiv, aktiv, yaradıcı, hərəkətverici başlanğıcıdır.

2.İkinci komponent-me, yəni şərti mənim (başqaları məni necə görməlidirlər): bu refleksiv normativ Məndir. Refleksiv normativ Mən öz mənşəyinə görə əhəmiyyətli olan digər insanların və ilk növbədə "digəri tərəfindən ümumiləşdirilmiş" hər şeyin tələb və gözləntilərini nəzərə almaqla daxili sosial nəzarətə əsaslanmışdır. Bu refleksiv Mən sanki fərdin nöqteyi –nəzərindən uğurlu sosial qarşılıqlı təsiri həyata keçirmək məqsədilə mənimsənilmiş davranış normalarına müvafiq olaraq impulsiv Məni tənzimləyir və istiqamətləndirir.

3.Üçüncü komponent –self (insanın, şəxsliyyətin mənliyi, özlüyü, şəxsi məni): özündə impulsiv və refleksiv Mən və onların aktiv qarşılıqlı təsirini ehtiva edir. Interaksionistlərin mövqeyindən şəxsiyyət öz davranış və hərəkətlərini qiymətləndirmək və qurmağa qabil olan aktiv yaradıcı varlıq kimi başa düşülür.

Qeyd etmək lazımdır ki, C.Midin ardıcılları, müasir interaksionistlər şəxsiyyətin aktiv yaradıcı başlanğıcı kimi təkcə şəxsiyyətin özünün inkişafını deyil, eyni zamanda cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklərin izahını da qeyd edirlər. Nəzərə alsaq ki, onlar öz başlanğıcını tarixi şəraitdən və sosial-iqtisadi qanunauyğunluqlardan alırlar, bu zaman cəmiyyətdə dəyişilənlərin səbəbini şəxsiyyətin strukturunun spesifikliyində axtarmaq lazımdır. Bu xüsusi variasiya

və kənaraçıxmalar onların fikrincə, ən sonunda ona gətirib çıxarır ki, sonuncular davranışın yeni şablon normasına çevrilir və cəmiyyətdəki dəyişikliklərə uyğun gəlir. Buna müvafiq olaraq, cəmiyyətdəki dəyişikliklər təsadüfi xarakter daşıyır və hansısa qanunauyğunluqlara tabe olur, onların səbəbi isə şəxsiyyətdə təzahür edir. Interaksionistlər tərəfindən təklif edilən Şəxsiyyətin üçkomponentli strukturu müəyyən dərəcədə Z.Freydin işləyib hazırladığı şəxsiyyətin struktur modeli ilə kəsişməkdədir. Ancaq zahiri oxşarlıqla yanaşı şəxsiyyətin strukturunun məzmununda əhəmiyyətli fərqlər də mövcuddur. Bu hər şeydən əvvəl daxili sosial nəzarətin həyata keçirildiyi şəxsiyyət komponentinin funksiyasının anlaşılması kimi təzahür edir. Freydin "Fövqəl Mən" funksiyası (super eqo) instinktiv, şüuraltı başlanğıcı yox etməkdən ibarətdirsə, interaksionistlərdə refleksiv Mənin funksiyası isə uğurlu sosial inteqrasiya əldə etmək üçün lazım olan şəxsiyyətin fəaliyyətinin yox edilməsindən deyil, istiqamətlənməsindən ibarətdir. Freydə görə Mən (eqo) "O" (id) və "Fövqəl Mən" (super eqo) arasındakı daimi mübarizə meydanıdırsa, interaksionistlərdə şəxsiyyət (self) əməkdaşlıq sahəsidir. Freydistlərin əsas diqqəti şəxsiyyətin daxili gərginliyi, konfliktli vəziyyətini tədqiq etməyə istiqamətlənmişdir. Interaksionistlər isə hər şeydən əvvəl şəxsiyyətin digər insanlarla uğurlu əməkdaşlıq prosesini həyata keçirməsi üçün xarakterik olan şəxsiyyət davranışı və vəziyyətini tədqiq edir.

Şəxsiyyətə humanist yanaşma. XX əsrin 60-cı illərində yeni bir psixologiya məktəbi yarandı. Təbii ki, o bir tərəfdən psixoanalizin, digər tərəfdən isə Amerika sosial psixologiyasının sintezindən formalaşmışdır. Onun məşhur nümayəndələri (E.Erikson, A.Maslou, K.Rocers, Q.Merfi, Q.Olport və b.) Amerika və psixoanaliz məktəbini keçmişdilər.

Bu humanist psixologiya idi. Qeyd etmək istərdik ki, hazırda humanist psixologiyaya keçmiş sovet ölkələrində, o cümlədən Azərbaycanda dərin maraq göstərilir.

Humanist psixologiya və ya III qüvvə insanlığın təsvirinin əsasını qoymuşdur. Həmçinin bu təsvir insanlığın psixzoanalizdəki təsvirindən fərqlənir. Ekzistensional fəlsəfənin təsiri altında olaraq humanistik psixologiya öz əsas prinsipləri qismində şəxsiyyətin vahid tam kimi, mahiyyəti etibarilə müsbət və yaradıcı varlıq kimi qavranılması fikrini irəli sürür və psixi sağlamlığın tədqiqinə xüsusi vurğu edir.

Humanist psixologiyanın şəxsiyyət nəzəriyyəsinin əsas prinsipləri aşağıdakılardır.

1. İnsan tam bir sistemdir və tədqiq olunarkən bu prinsip nəzərə alınmalıdır. Maslounun fundamental mövqeyi ondan ibarətdir ki, hər bir insanı tam bir sistem kimi öyrənmək lazımdır. Maslou belə hesab edirdi ki, indiyə qədər aparılan tədqiqatlarda ayrı-ayrı hadisələrin detalı təhlilinə daha çox yer ayrılıb.

2. Heyvanlar üzərində aparılmış tədqiqatların insanlara tətbiq olunması. Humanistik psixologiyanı nümayəndələri və ya tərəfdarları belə hesab edirdilər ki, insan və heyvan davranışı arasında kəskin fərqlər var. Onlar üçün insan canlı varlıqların xüsusi növüdür. Bu şür yanaşma radikal bihovierizmdən kəskin şəkildə

fərqlənirdi. Bu baxımdan humanistik istiqamətin nümayəndələri belə hesab edirdilər ki, insan davranışını izah etmək üçün heyvanların davranışının öyrənilməsi insana məsus bir sıra əlamətlərin (ideallar, dəyərlər, sevgi, yumor, nifrət, paxılıq kimi keyfiyyətlərin fərqləndirilməsinə mane olur.

3. İnsanın daxil təbiəti. Freydin nəzəriyyəsində belə bir tezis irəli sürülür ki, insanlar şüursuz və irrasional amillərin təsiri altında olurlar. Bununla yanaşı Freyd belə hesab edirdi ki, əgər biz insanlarda instiktiv impullusları nəzarət altına alsaq, bunun nəticəsi olaraq insanlar bir-birini və yaxud başqalarını məhv edər. Bu baxımdan freyd insanın xeyirxahlığına az inanırdı. Humanistik psixologiyanı tərəfdarları isə belə hesab edirdilər ki, insan təbiət etibarı ilə yaxşıdı, ən pis halda neytraldı. Maslou belə hesab edirdi ki, bəzən biz belə bir hadisənin şahidi oluruq ki, parkda gəzərkən bizə quldurlar hücum edir. Maslounun fikrincə insanlarda dağdıcı qüvvə frustrasiyanın və ya əsas tələbatların ödənməməsi nəticəsində yaranır. Onun fikrincə insanlarda anadagəlmə olaraq müsbət meyllər verilmişdir. İnsan təbiətinə məhz belə optimist yanaşmanı Maslou ömrünün sonuna qədər müdafiə etdi.

4. Insanın yaradıcı potensialı. Yaradıcılğı insan təbiətinin ayrılmaz hissəsi hesab edən A. Maslou inslarara anadagəlmə verilmiş xüsusiyyət kimi baxırdı. Təbii ki, ağacalar yarpaqladığı kimi, quşlar uçduğu kimi , insanlarda yaradırlar. Onun fikrincə yaradıcı qabliyyətə malik olmaq biz hər birimizdə var, bunun üçün heç bir xüsusi talant və ya qabliyyət tələb olunmur. Yaradıcı olmaq bizdən kitab yazmağı və ya musiqi bəstələməyi tələb etmir. Yaradıcılıq insanın universal funksiyasıdır və insanın özünüifadəsinə gətirib çıxardır.

5. Psixi sağlamlığın vurğulanması. Maslonun fikrincə indiyə qədər davranışla bağlı heç bir nəzəriyyədə şəxsiyyətin sağlamlığı məsələsinə toxunulmur. Bu baxımdan o, freydin nəzəriyyəsini kəskin şəkildə tənqid edirdi. Belə hesab edirdiki, onun nəzəriyyəsi birtərəflidir, və daha çox şəxsiyyətin "xəstə"cəhətlərini öyrənməyə yönəlib. Bu cür çatışmazlığı aradan qaldırmaq üçün Maslou psixi cəhətdən sağlam insanlar üzərinə diqqəti çəmləşdirdi. O belə hesab edirdi ki, psixi sağlamlığı başa düşmədən psixi xəstəliyi müəyyənləşdirmək çətindir.

Motivasiya məsələsi bütün personologiyada mühüm məsələlərdən biri sayılır. Insanlar öz şəxsi məqsədlərinin axtarışı üçün motivləşiblər, bu da onların həyatını əhəmiyyətli və mənalı edir. Motivasiya prosesləri şəxsiyyətin humanistik nəzəriyyəsinin mərkəzində dayanır. Istək və tələbatların tamamilə olmaması uzunmüddətli deyil. Əgər bir tələbat ödənilirsə, digər tələbat üzə çıxır və insanın diqqət və səyləri ona yönəlir və bu tələbat yönəldikdə, daha bir tələbat üzə çıxır və bu daim belə davam edir. Insan həyatı onunla xarakterizə olunur ki, o demək olar ki, həmişə nə isə istəyir.

A.Maslou 5 qrup baza tələbatlarını ayırır:

1) fizioloji tələbat (aclıq, susuzluq, cinsi meyl, yuxu və s.);
2) təhlükəsizliyə olan tələbat (güvən, müdafiə, nizam);
3) ünsiyyətə (kontakt) və məhəbbətə olan tələbat
4) qəbulolunmaya, dəyərə, hörmətə (o cümlədən, özünəhörmətə) olan tələbat

5) özünüaktuallaşdırmağa olan tələbat

Bu tələbatlar qrupu iyerarxiya əmələ gətirir. Aşağı tələbatlar – fizioloji tələbatlar ödənilmədikdə, bütün fəallıq onların təmin olunmasına yönəlir, digər tələbatlar isə o anda fərd üçün mövcud olmur. Fizioloji səviyyədə olan tələbatlar ödənildikdə, onlar davranışı müəyyən etmək qüvvəsini itirir. Daha sonra təhlükəsizliyə olan tələbatın növbəsi gəlir və s. Ümumiyyətlə, yüksək səviyyəli tələbatlar davranışı o zaman motivasiya edir ki, aşağı səviyyəli tələbatlar təmin edilmiş olsun. Insanların çoxunda aşağı səviyyəli tələbatlar ödənilmədiyi üçün onlar həyatları boyu məhz bu tələbatların ödənilməsinə istiqamətlənirlər. Lakin A.Maslou tərəfindən tərtib edilən iyerarxik ardıcıllığın pozulması da istisna edilmir və həmçinin aşağı səviyyəli tələbatların ödənilmədiyi halda davranışın yüksək tələbatlarla determinə olunmasının mümkünlüyünü də qəbul edilir. Lakin bu istisnalar qaydanı pozmur. Bir qayda olaraq, mütləq sağlam, normal, xoşbəxt insanların qidaya, mənzilə, təhlükəsizliyə, özünəhörmətə, məhəbbətə olan tələbatları ödənmiş olur. Belə insanlarda onların yerini tamamilə özünüaktuallaşdırma tələbatı tutur. Göründünü kimi, özünüaktuallaşdırma prosesinə baxışlarda ziddiyyətli məqamlar mövcuddur. Bir tərəfdən insanın özünüaktuallaşdırması üçün onun defisit tələbatlapının ödənilməsi zəruri sayılır, digər tərəfdən isə göstərilir ki, hətta insanın aşağı səviyyəli tələbatları ödənilmədiyi halda belə o, özünüaktuallaşdıra bilər. Əslində isə həp iki ziddiyyətli fikrin özündə həqiqət var. Məsələn, məlumdur ki, bir sıra dahi şəxsiyyətlərin çox böyük maddi çətinlikləri olub, lakin onlar potensiallarını maksimal şəkildə reallaşdıra biliblər. Digər tərəfdən isə gündəlik həyatda ən kiçik sosial qapılar insan düşüncəsində dominantlıq edərək, onu ali məqamlardan uzaqlaşdırır. Bəs bunun izahı nədədir? Fikrimizcə, özünüaktuallaşdırma insanın sosial vəziyyətindən asılı olan proses deyil, o da qidaya, suya, müdafiəyə olan tələbat kimi insanın daxili tələbatıdır və elə insanlar mövcuddur ki, onların şüurunda məhz o, nəyi, özünüaktuallaşdırma tələbatı dominantlıq edir (hətta maddi çətinlikləri olsa belə) və yalnız belə insanlar özünüaktuallaşdırmaya nail olur. Buradan da belə nəticə çıxır ki, özünüaktuallaşdırma şəxsiyyətin daxilində əvvəldən mövcud olan potensialların, imkanların açılması prosesidir.

MÖVZU 14. Qrup və şəxsiyyətlərarası münasibətlər

Plan:

1. **Qrup haqqında anlayış.**
2. **Qrupun təsnifatı**
3. **Psixoloji uyuşma. Qrup təzyiqi fenomeni.**
4. **Qrup təzyiqi problemi**
5. **Liderlik və rəhbərlik. Liderlik üslubu.**
6. **Etnik qrup anlayışı**
7. **Şəxsiyyətlərarası münasibətlər**

Qrup cəmiyyətin sosial strukturunun başlıca elementlərindən biridir və istənilən əlamətlərlə - ümumi fəaliyyətlə, ümumi iqtisadi, demoqrafik, etnoqrafik, psixoloji xüsusiyyətlərə uyğun birləşmiş insanların birliyini özündə ehtiva edir. Bir sıra tədqiqatçılar istənilən insan birliyini sosial qrup kimi təsnif edirlər. Əgər insanlar sadəcə olaraq müəyyən bir yerdə (avtobusda, yarış meydanında) olarlarsa, bu müvəqqəti birliyi "aqreqasiya" adlandırırlar.

Bu baxımdan insanları yalnız bir və ya bir neçə oxşar əlamətə görə birləşdirən sosial birlikləri qrup adlandırmaq olmaz. Bu zaman daha çox kateqoriya anlayışından istifadə edilir.

Sosial qrup obyektiv şəkildə mövcud olan sabit birlik kimi götürülə bilər. Elmi ədəbiyyatda sosial qrup anlayışı altında rəsmi və qeyri-rəsmi sosial institutlarla tənzimlənən münasibətlər sistemi ilə əlaqəli sabit insan birliyi nəzərdə tutulur. Hər bir insan həyatı boyu bir çox oxşar qrupların üzvü olur.Bunların arasında ailəni, dostları, tələbəlik qrupunu, milləti və s. misal göstərmək olar. Qrupun yaradılması insanların oxşar maraqları və məqsədi əsasında reallaşır. Eyni zamanda da fəaliyyəti birləşdirən zaman fərdi fəaliyyətdən daha çox ümumi nəticə əldə etmək faktının dərk edilməsini özündə ehtiva edir. Bununla yanaşı hər bir insanın sosial fəaliyyəti onun daxil olduğu qrupun fəaliyyəti ilə, eyni zamanda qrupdaxili və qruplararası qarşılıqlı fəaliyyətlə müəyyən edilir. Qeyd edə bilərik ki, insan yalnız qrupda şəxsiyyətə çevrilir və bütöv özünüifadəyə qabil olur.

Cəmiyyətin sosial strukturunun mühüm elementlərini sosial qruplar və sosial birliklər təşkil edir. Kütləvi birliklərdən fərqli olaraq sosial qruplar aşağıdakı əlamətlərlə xarakterizə olunur:

- Uzunmüddətli və sabit qarşılıqlı təsir
- Yekdillik və həmrəyliyin nisbi yüksək səviyyəsi
- Dəqiq ifadə edilmiş eynimənşəli tərkibə malik olması (qrupun bütün üzvlərinə xas olan əlamətləri özündə ehtiva edir)
- Struktur vahidləri formasında daha geniş sosial birliklərə daxil olma imkanları

Sosial qrupa insanların sosial yönümlü, təşkil olunmuş ümumi, birgə fəaliyyətini aid edirlər. Ümumi fəaliyyətin isə bir sıra mühüm əlamətləri var və onlar aşağıdakılardan ibarətdir:

- daxili mütəşəkkillik, idarəetmə strukturu, sosial nəzarət və müəyyən qadağalar;
- qrup dəyərləndirməsi və onun əsasında ümumi sosial hisslər, qrup üzvlərinin ümumi rəyinin formalaşması;
- digər qruplardan fərqli cəhət və keyfiyyətlər;
- hər bir qrup üzvünə qrupun təsiri və təzyiqi;
- fəaliyyətin ümumi məqsəd və vəzifələri;
- münasibətlərin davamlılığı mexanizmi, qrup tapşırıqlarının birgə mövqedən həlli.

Hər bir sosial qrupun özünün sosial strukturu vardır və onlar üç əsas cəhətə: rollu-statuslu münasibətlərə, peşəkarlığa, cins-yaş xüsusiyyətlərinə əsasən qurulur.

Əgər biz qrup fəaliyyətini qiymətləndirsək gərək onda ilk növbədə onun inkişaf dinamikasını psixoloji yöndən təhlil edək.

Rollu-statuslu münasibətlər qrupdakı qarşılıqlı münasibətlər sistemini əxz edir. Yəni qrupda hər bir kəs müəyyən sosial mövqeyə malik olur. Şaquli istiqamətdə isə əməkdaşlıq formasında yerinə yetirilir. Hər iki xətt isə hər bir qrup üzvünün qrupdakı sosial statusunu müəyyənləşdirir.

İnsanın qrupdakı statusu yerinə yetirdiyi bir sıra kompleks rollarla bağlıdır. Rol sosial-psixoloji fenomen olmaqla insanın yerinə yetirdiyi fəaliyyət və onun özünün psixoloji imkanları ilə şərtlənir. O, sosial hadisələrlə psixoloji xüsusiyyətlərin vəhdətinin təzahürüdür.

Qrupda ünsiyyət və qarşılıqlı təsiri müəyyən ardıcıllıqla düzmək olar. Psixoloqlar birinci yerə yoluxdurmanı aid edirlər. Yoluxdurma effekti ünsiyyətə girən adamların güclü emosional qarşılıqlı təsiri kimi özünü göstərir. Yoluxdurma hətta qeyri-şüuri səviyyəyə qədər davam edə bilər və özünü böyük qruplarda daha bariz şəkildə əks etdirər.

Yoluxma ünsiyyət prosesinin ayrılmaz tərkib hissəsidir.

Növbəti mərhələ təlqin və təqlid hesab olunur. Təlqin (və ya suqqestiya) fərdi və ya qrup halında ola bilər və məqsəddən asılı olaraq şüurlu və ya qeyri-şüuri formada təzahür edir. Hər bir şəxs ünsiyyət prosesində irəli sürülən fikir və ideyanın müəyyən vaxt keçdikdən sonra özünə məxsus olması qənaətinə gələ bilər.

Təqlid isə mürəkkəb dinamik xassə olmaqla, başqasının hərəkət və davranışını, intonasiyasını, danışmaq tərzini kor-koranə şəkildə təkrarlamaqdır. Təqlid şüurlu, motivləşdirilmiş, nəyinsə əsasında da ola bilər.

Təlqin və təqlid arasında kəskin fərq qoymaq bəzən çətin olur. Qarşı tərəfin danışıq və davranışını digərinin təkrar etdiyinin çox vaxt şahidi olmaq mümkündür. Bu uyğunluqdan insanların bir-birlərinə təsir vasitəsi kimi psixoterapiyada istifadə edilir.

Ünsiyyətin psixoloji mexanizmlərindən biri də yarışdır. İnsanlar özlərini başqaları ilə müqayisə etməyi, özlərinin başqalarından əksik deyil, əksinə, yüksək olduqlarını fikirləşməyi, sübut etməyi xoşlayırlar. Yarış insanların əqli, fiziki, emosional gərginliyini artırır, onları səfərbər edir. Yarış inkişafa stimul verdikdə müsbət, rəqabətə, paxıllığa sövq etdikdə isə mənfi hal hesab olunur. Əgər şəxs özünün üstün olduğunu təsdiq edə bilmirsə, onda rəqibə fiziki və mənəvi, psixi zərbə vurursa bu mənfi hal kimi qəbul olunmalıdır.

Nəhayət, insanların qarşılıqlı təsirinin dördüncü səviyyəsi arqumentləşdirmə, öz fikir və ideyalarının şüurlu, sözlü, sübutlu şəkildə qarşı tərəfə çatdırması olan inandırmadır. İnandırma yalnız söz vasitəsi ilə deyil, həm də iş, əməl, emosiya, təlqin və təqlidin vəhdətindən yaranır. Şagirdlərlə

(tələbələrlə) ünsiyyətə girən müəllimlər o zaman müvəffəqiyyət qazanırlar ki, bütün bu psixoloji təsir mexanizmlərindən istifadə edirlər.

Sosial qrupda ünsiyyət prosesində digər bir cəhət, konformizm özünü göstərir. Konformizm dedikdə qrup üzvünün şüurlu və ya şüursuz şəkildə qrupun təsiri altına düşməsi başa düşülür. Psixoloji ədəbiyyatda konformizmin üç növü göstərilir:

Bunlardan birincisi şərti olaraq «May böcəyi» adlandırılır. Burada fərd qrup üzvlərinin rəyini qeyd-şərtsiz, inanaraq qəbul edir, öz təəssüratlarına inamını itirir.

İkinci növ konformizmi «müdafiə» adlandırırlar. Bu zaman, qrup üzvü qrup daxilində özünə dayaq axtarmaqla, qrupdankənar təzyiq və təhlükələri neytrallaşdırmaq istəyir.

Üçüncü növ konformizm isə qrup üzvünün daxilən digərləri ilə razılaşmamasıdır, lakin o özünü elə göstərir ki, guya qrupun fikri ilə şərikdir.

Sosial qrup formalaşdıqdan sonra ünsiyyət və fəaliyyət prosesində şəxsiyyətlərarası münasibətlər yaranır. Daha sonra hər bir qrup üzvünün ünsiyyət, qarşılıqlı münasibətlərinin əsasında onların sosiometrik statusu müəyyənləşir.

Sosiometrik statusun sıfırdan müsbətə və sıfırdan mənfiyə doğru dərəcələri vardır. Ona uyğun olaraq qrupdaxili bölgülər formalaşır. Qrupun lideri ən yüksək müsbət status sayılır. Qəbul edilən, bəyənilən müsbət status, təcrid olunma sıfır statusu, qəbul olunmayan, rədd edilən isə mənfi status hesab olunur.

Qrup üzvünün tutduğu mövqe, digərlərinin ona münasibəti, sosiometrik statusu onun qrupdakı davranışına, əhvalına təsir edir.

Emosional münasibətdən asılı olaraq bəziləri qrupun sevimlisi, digərləri bəyənilməyən, başqa bir qrupu isə diqqətdən kənarda qalan, görünməyənlər olurlar. Sonuncuların qrupdakı mövqeyi daha pisdir və onlar bu vəziyyəti çox ağrılı keçirirlər. Qrupun sevimlisi olanlar bəzən qrup üzvlərinin onlara olan müsbət münasibətinə o qədər də əhəmiyyət vermirlər. Qrupda daha çox şən, gülərüz, ünsiyyətcil, praktik iş bacaranları xoşladıqları halda, nəzəriyyəçiləri, lovğaları, boşboğazları xoşlamırlar.

Qrupda müəyyən şəxsiyyətlərarası münasibətlər qurulduqdan sonra kiçik qruplar və ya qeyri-formal qruplar formalaşır. Bu qrupların özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır:

- qrup üzvlərinin sayı 3-10 arası olur və onlar birbaşa əlaqədə olurlar;
- rəğbət hissi əsasında ümumi maraqlar, davranış və xarakter əlamətləri yaranır;
- özlərinin lideri olur;
- qrupun özünəməxsus qaydaları, normaları formalaşır.

Kiçik qrupun psixoloji gücü ondadır ki, onların hüquqi və təşkilati öhdəliyi olmur, lakin bütün qrup üzvləri üçün məcburi xarakter daşıyan yazılmamış qanunları olur.

Beləliklə, qrupun sosial-psixoloji mühiti, onun sosial strukturu qrup fəaliyyətinə təsir etməklə onun fəaliyyətindəki müvəffəqiyyəti və ya uğursuzluğu əsaslı şəkildə müəyyənləşdirir. Xüsusilə, pedaqoji fəaliyyətdə, pedaqoji prosesdə

qrupdaxili münasibətlərin öyrənilməsi, nəzərə alınması vacib şərtlərdəndir və təlim-tərbiyə işinin müvəffəqiyyəti ondan çox asılıdır.

Qrupun 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 birliyidir. Böyük qrupun üzvləri bir-birini tanımaya, bir-biri ilə görüşməyə bilərlər. 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 – a qədər insan birliyidir. Kiçik sosial qruplarda insanların bir-biri ilə təması daha yaxın və daimi xarakter daşıyır. Kiçik qrupun üzvləri ümumi bir işlə məşğul olur və bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olurlar.

Kiçik qrupların üzvlərinin sayı 7 nəfərdən artıq olmadıqda belə qrupları ilkin kiçik qruplar adlandırırlar. Məsələn, yeni yaranmış ailə. İnsan adətən bir ilkin qrupun iştirakçısı olur.

*Kiçik qrupun növləri.*Sosial psixologiyada kiçik qrupların mövcudluq dərəcəsinə görə iki növünü: *real* və *şərti* qrupları ayırd edirlər.

Şərti qruplar adından məlum olduğu kimi müəyyən şərtlər, adamların müəyyən xüsusiyyətlərə (cins, yaş, həmkarlıq və s.) əsasən müəyyən qruplara daxil edilməsi nəticəsində yaranır. Şərti qrup bəzən statik qrup da adlanır. Şərti qrup üzvləri eyni zaman və məkan daxilində yaşamaya və bir-birilə rabitədə, təmasda olmaya da bilərlər.

Real qruplara gəldikdə bunlar müəyyən zaman və məkan daxilində real münasibətlərlə birləşmiş insan birliyini aid edirlər. Məsələn, ailə, bir sinifin şagirdləri, məktəbin pedoqoji kollektivi və s. Real qrupların üzvləri daima bir-birilə təmasda olurlar.

Sosial psixologiyada kiçik qrupların məqsəd və xarakterinə görə daha iki növünü ayırd 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. Bu cür qruplar daima mütəşəkkil olub, onun üzvlərinin hüquq və vəzifələri müvafiq təlimat və sənədlərdə öz əksini tapır.

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.

*Referent qruplar.*Psixoloji ədəbiyyatlarda kiçik qrupların bir növü kimi referent qrupları da qeyd edirlər. Özünün normaları, fikirləri, qiymətləri ilə fərdin davranış motivlərinə çevrilən sosial birlik referent qrup adlanır. Bu termin ilk dəfə olaraq 1942-ci ildə Q.Xaymen tərəfindən irəli sürülmüşdür.

Qaydaları və normaları şəxsiyyətin qayda və normalarına çevrilən, fərdin statusunun artması üçün daimi imkanları olan bu cür referent qrupları çox vaxt *etalon qrup* adlandırırlar.

Psixoloji uyuşma. Qrup təzyiqi fenomeni. Funksional psixoloji uyuşmada idraki, emosional-iradi cəhətdən yaxınlıq, xüsusilə temperament və xarakter səviyyəsində uyuşma əsas göturulür. Həyati 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 bilir.

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 ya uyuşmaz olması qrupların sosial-psixoloji təhlili 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 bilir. 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 mümkündür.

Qrup təzyiqi fenomeni. XX əsrin 50-60-cı illərində sosial psixologiyada şəxsiyyətin davranışının onun fərqli sərvət meylləri və normaları qrup normalarına uyğun gəlmədiyi şəraitdə ziddiyyətli xarakter daşıması 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 konflikti 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 şəraitə 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 meyli başa düşülür. Bu zaman istər-istəməz psixoloji cəhətdən fərdin mövqeyinin qrupun təzyiqinə məruz qalması baş verir.

Şəxsiyyətin qrup "təzyiqinə", fikrinə tabe olması daxili və xarici xarakter daşıya bilir. 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.

Fərdin nə olursa olsun əksəriyyətin fikirlərini rədd etməsi və heç nəyə məhəl qoymadan onlara əks çıxması *nonkonformizm* adlanır.

Kiçik qruplarda özünü göstərən hadisələrdən biri də qrup qütbləşməsi hadisəsidir. D.Mayersə görə qrup qütbləşməsi qrupun təsiri altında onu üzvlərinin əvvəl mövcud olan ənənələrinin güclənməsi, qrupun rəyinin parçalanması əvəzinə orta ənənənin öz qütbünə köçürülməsindən ibarətdir.

Hər bir qrupda ona rəhbərlik edən "rəhbər işçi", "lider" və onun tapşırıqlarına əməl edən adamlar: "tabe işçilər" mövcud olur.

Liderlik və rəhbərlik. Liderlik üslubu. 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.

Göründüyü kimi, "rəhbər" və "lider" anlayışının oxşarlığı hər iki anlayışda qrup fəaliyyətinin təşkilini həyata keçirməklə bağlılığında ifadə olunur. Fərqli cəhətlərinə gəldikdə isə rəhbər rəsmi şəkildə təyin olunduğu halda, lider çox vaxt rəsmi şəkildə deyil, qrup üzvlərinin yüksək nüfuzunu qazanmaq ilə yaranır.

Təcrübə göstərir ki, qrup fəaliyyətinin səmərəliliyi rəhbərlik üslubundan əsaslı şəkildə asılıdır. Sosial psixologiyada 5 cür rəhbərlik üslubu qeyd edilir: *avtokratik, avtoritar, demokratik, laqeyd (etinasız,liberal), qeyri-sabit.*

Avtokratik rəhbərlik üslubuna malik olan liderlər bir növ müstəbid olurlar. Adətən avtokratik və avtoritar liderlər qrup üzvlərinin fikir və ideyalarını nəzərə almadan mütəqil hərəkət edirlər. Əmr, göstəriş, təlimat, töhmət, təşəkkür onların qrup üzvləri ilə əsas əlaqə forması olur.

Avtoritar lider qrup üzvlərinin imkan və qabiliyyətlərini aşağı qiymətləndirir. Bu cür rəhbərlər qrup üzvlərinin təşəbbüslərini boğur.

Demokratik üsluba malik olan lider qrup üzvləri tərəfindən rəğbətlə qarşılanır. Bu cür liderlər daim qrup üzvləri ilə razılaşırlar. Qərar qəbul edərkən qrup üzvlərinin təkliflərini nəzərə alır.

Laqeyd rəhbərlik üslubuna malik olan liderlərin qrup üzvləri ilə ünsiyyəti kortəbii xarakter daşıyır. Çox vaxt onların arasında yaranan ünsiyyət qrup üzvləri tərəfindən diktə olunur.

Qeyri-sabit rəhbərlik üslubuna malik olan liderlər dəyişgən olurlar. Onların necə hərəkət edəcəklərini qabaqcadan müəyyənləşdirmək mümkün olmur.

Etnik qrup haqqında anlayış. Etnik sistem və ya etnik çoxluq dedikdə eyni mədəniyyətə, ümumi dilə, psixikanın səciyyəvi əlamətlərinə, vahid əraziyə və mənlik şüuruna malik olan tarixi proses nəticəsində yaranmış insanlar çoxluğu başa düşülür. Belə bir çoxluğun üzvü yəni etnik xassələrin daşıyıcısı etnofor adlanır (Y.B.Bromley)

L.N.Qumilev etnosun formalaşmasında üç əsas amili ayırd edirdi:

1.bioloji amil.

2. coğrafi amil.

3. tarixi amil (sosial amil nəzərdə tutulur).

Hər bir etnik qrup yerləşdiyi etnososial mühitdən asılı olaraq müxtəlif psixi xüsusiyyətlər kəsb edir. Çünki etnosun sosial çoxluq kimi aktuallaşmış tələbatları etnososial mühiti əmələ gətirən amillərdir. Bundan asılı olaraq etnosla mühit arasındakı tarazlığın yaranması üçün həmin mühitə uyğunlaşma prosesi baş verir ki, bu da etnosun psixi fəaliyyətinin məzmununu müəyyən edir.

Etnosun formalaşmasının əsasında bioloji amil durur. Yəni orqanizmlə mühit arasında onun tələbatını ödəmək lazımdır. Bioloji tələbatın ödənilməsi müəyyən bio-coğrafi mühitdə baş verir.

Şəxsiyyətləarası münasibətlər. Bəşəriyyəti şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemi olmadan təsəvvür etmək mümkün deyil. Insanların əksəriyyəti həyatının çox hissəsini ünsiyyət prosesində keçirir. Fərdlər bu və ya digər dərəcədə "üzbəüz", telefon vasitəsilə, internet vasitəsilə, kağız sənədlərin müxtəlif formaları ilə münasibətlərə daxil olurlar. "Şəxsiyyətlərarası münasibətlər" termini altında psixoloqlar ayrı-ayrı insanlar arasında meydana çıxan, çox vaxt emosional yaşantılarla müşayiət olunan və hansısa halda insanın daxili dünyasının vəziyyətini ötürən qarşılıqlı fəaliyyət və təsirin məcmusunu nəzərdə tuturlar.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər ünsiyyətin müxtəlif növlərinə əsaslanmışdır ki, bu da özündə qeyri-verbal əlaqələri, müəyyən zahiri görünüşü, bədən hərəkətləri və jestləri, şifahi nitqi və s. birləşdirir. Onlar özlərində koqnitiv, emosional və davranış komponentlərini ehtiva edir.

Koqnitiv komponent şəxsiyyətlərarası münasibətlərin müxtəlif idrak formalarını – təsəvvürlər, təxəyyül, qavrayış, duyğular, hafizə, təfəkkür kimi xüsusiyyətlərini göstərir. Bütün bunlar insanda onun fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini dərk etməyə imkan verir.

Emosional komponent bizim bu və ya digər insanlarla ünsiyyət zamanı hiss etdiyimiz yaşantıları göstərir və onlar həm müsbət, həm də mənfi xarakter daşıya bilər. Yəni ki, şəxsiyyətlərarası münasibətlər sistemində simpatiya və antipatiya, öz partnyorundan və ya birgə fəaliyyətin nəticələrindən məmnunluq hissi duya bilər. Biz empatiya qura bilərik və yaxud da digər şəxsin yaşadıqlarına emosional cavab verə bilərik ki, bu da halına yanma, dərdini bölüşmə formasında ifadə oluna bilər.

Nəhayət, davranış komponenti mimika, jestikulyasiya, pantomimika, nitq və fəaliyyəti xarakterizə edir ki, bu da fərdin digər insanlara vəya bütövlükdə qrupa münasibətini ifadə edir.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər o halda inkişaf edə bilər ki, fərd özü insanlarla kontakta girmək, onlarla ümumi dil tapmaq qabiliyyətinə malikdir.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər ünsiyyətdə sevinc gətirə bilər, həyati emosional boyalarla daha zəngin edə və ruhi tarazlıq bəxş edə bilər. Konkret bir fərddə şəxsiyyətlərarası münasibətlərin inkişafının effektiv olması isə

onun effektiv ünsiyyət vərdişlərindən, insanları önmühakimələr olmadan qəbul etmə bacarığından, həmçinin də psixoloji və emosional yetkinlikdən asılıdır.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər mürəkkəb və çoxsəviyyəli quruluşa malikdir. Bunlardan *birincisi,* ilk növbədə "gözə çarpan" vasitəsiz asılılıq səviyyəsidir. Buraya fərdlərin emosional xoşagəlimliliyi, qrup uyğunluğu, ünsiyyətlilik, həmrəylik və s. vasitəli asılılıq səviyəsi daxildir.

İkincisi, daha əsaslı səviyyə vasitəli asılılıq səviyyəsi olub şəxsiyyətlərarası münasibətlərin məcmusunu 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 məcmusu təşkil edir. Buraya qrupun yerinə yetirdiyi vəzifəyə hazırlığı, işgüzarlığı, başqa qruplarla rabitə münasibətləri və s. daxildir.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlərin aşağıdakı növləri var: *rəsmi, qeyri-rəsmi, şəxsi, işgüzar.*

Rəsmi münasibətlər rəsmi sənədlərə, normalara uyğun həyata keçirilən şəxsiyyətlərarası münasibətlərdir.

Qeyri-rəsmi münasibətlər isə insanların bir-birinə olan şəxsi münasibətlərinə əsaslanır. Bu cür münasibətlər subyektiv xarakter daşımaqla insanların bir-birinə simpatiyasında, antipatiyasında və s. ifadə olunur.

Şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin bu tiplərini fərqləndirirlər: tanışlıq, yoldaşlıq, dostluq, ər-arvad. Mütəxəssislərin fikrincə şəxsi qarşılıqlı münasibətlərin kökü insanların hisslər aləmi ilə bağlıdır və emosional amillər zəminində formalaşır.

İşgüzar münasibətlər işgüzar əlaqələrin həyata keçirilməsi prosesində baş verir və insanların birgə fəaliyyətinin səmərəliliyinə öz təsirini göstərir.

Mövzu 15. EMOSİYA VƏ HİSSLƏR.

Plan:

1. Hisslərin mahiyyəti, funksiyaları , fizioloji əsasları.
2. Emosiyaların mahiyyəti.
3. Emosiyaların keçirilmə halları.
4. Ali hisslər.

1. İnsan idrak prosesləri vasitəsilə ətraf aləmi öz beynində əks etdirir, hiss və emosiyaların köməyi ilə isə onlara münasibətini bildirir. Deməli hisslər insanın münasibəti ilə bağlıdır. Münasibət isə şüurla bağlı olan psixi faktdır.

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 hansı hisslər keçirməsi qan dövranında daha aydın təzahür edir. Belə ki adam utandıqda, pərt olduqda üzünün rəngi qızarır, qorxduqda isə ağarır.Bundan başqa insanın nə

kimi hisslər keçirməsini onun mimikasından və intonasiyasından, bədənin ifadəli hərəkətlərindən- pantomimikasından da başa düşmək olur.

Nəhayət insanın keçirdiyi hisslər onun nitqində də öz ifadəsini tapa bilir. İnsan müəyyən hadisəyə münasibətini nitqinin intonasiya tərzi ilə ifadə edir.

Hisslər əsasən 3 mühüm funksiyanı yerinə yetirir: siqnal, tənzimetmə və kommunikativ funksiya.

Siqnal fuksiyasının köməyi ilə biz ətraf aləmdə baş verən hadisələrin hansının həyatımız üçün faydalı və ya təhlükəli olduğunu dərk edirik.

İkincisi, hisslər insanın hərəkət və fəaliyyətinin motivi kimi çıxış edərək onları müəyyən istiqamətə yönəldə bilir. Bu hisslərin **tənzimetmə** funksiyası ilə bağlıdır.

Hisslərin **kommunikativ** funksiyası onunla ifadə olunur ki, insanın keçirdiyi hisslər onun mimikasında, səsində, tənəffüs ahəngində və s. təzahür edir. Hisslərin bu cür ekspressiyası qarşı tərəf üçün informasiya mənbəyinə çevrilir.

Hiss sözünün ümumişlək mənası o qədər genişdir ki, hətta o özünün konkret mənasını itirir. Bu həm duyğu (ağrı duyğusu), həm də ürəkgetmədən sonra şüurun qayıtması (özünə gəlmək), həm də özünü qiymətləndirmədə (şəxsi natamamlıq hissi, şəxsi laqeydlik hissi) və s.

Hiss sözünün çox funksional istifadəsi «hiss etmək», əvvəlcədən duymaq, «həssaslıq» sözləri ilə ifadə olunur. Hiss sözünü bəzi hallarda yalnız duyğularla səhv salırlar. Bəzi zallarda onu insanın vəziyyəti (emosional halı), intellektual proseslərlə əlaqələndirirlər. Məsələn, K.D. Uşinskinin «İnsan tərbiyəvi predmet kimi» (1974) əsərində uyğunluq və fərqləndirmə hissi, əqli gərginlik hissi, gözləmə hissi, yalan və şübhə hissi eyni zamanda əminlik və müvəffəqiyyət hissi kimi intellektual, yəni əqli hisslər nəzərdən keçirilir.

Emosiya və hisslərin sıx qarşılıqlı əlaqədə olması müzakirə tələb etmir. Məsələ ondadır ki, və bilmək lazımdır ki, onlar arasında hansı qarşılıqlı əlaqə və münasibətlər vardır. «Emosiya» və «hisslərin» aydınlaşdırılması cəhdi hələ qədim dövrlərdən öyrənilməyə başlanmışdır (U. Mak-Dauqoll). Bir çox alimlər müəyyən müddət ərzində öz fəaliyyətləri dövründə hisslər haqqında fikirlərini aydınlaşdırmaq üçün onların funksional əlaqələrini və məqsədə yönəlmiş aktivliyin yaranması şəraitini müşahidə etmişlər. O vaxta qədər ki. bu əlaqələr hər hansı halda əhatəli dərəcədə fərqləqdiriləcəkdir. Mak –Dauqoll qeyd edirdi ki, iki fundamental hisslər mövcuddur- zövq və əzab. Yaxud məmnunluq və ya qeyri-məmnunluq. Bunlar orqanizmin fəaliyyətini müəyyən edir. İnsanın özünün inkişafı nəticəsində orqanizmdə bir sıra hisslər təşəkkül tapır. Uyğunlaşmaq, məmnunluq və əzab çəkmək- bu hisslər bəzi hallarda qəzəb hissi ilə qarşı-qarşıya dayanır və bunun nəticəsində ümid, həyacan, peşimanlıq, inamsızlıq, çarəsizlik, kədər və digər hisslər yarana bilər. Belə çətin hissləri adi üslublu emosiya adlandırırlar. Mak –Dauqollun fikrincə bu cür çətin «emosional törəmə» məqsədəuyğun hisslər adlanır. Onlar insanların fəaliyyətini həyata keçirməyə can atarkən əldə etdiyi müvəffəqiyyət və yaxud müvəffəqiyyətsizlik nəticəsində yaranır. Mak –Dauqolla görə əsl emosiyalar insanların əvvəllər keçirdiyi nailiyyət və nailiyyətsizliklə əlaqədar deyil.

Çətin (mürəkkəb) hisslər isə Mak –Dauqolla görə gecikmiş funksiyaların inkişafı və bu cür ikili proseslərin əlaqəsindən asılıdır. Baxmayaraq ki, onların adi forması ali heyvanlara da şamil edilə bilər.

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, bədənin ifadəli hərəkətlərində, eləcə də səsində əks olunur.

Hər şeydən əvvəl insanın nə kimi hisslər keçirməsi onun tənəffüs və qan dövranı üzvlərinin fəaliyyətində xarici ifadəsini tapır. Qorxu hissi keçirən adamın sanki nəfəsi kəsilir, lazımi sözləri tapıb deməkdə çətinlik çəkir. Sevinc hissi keçirdikdə isə tamamilə başqa cür nəfəs alır.

İnsanın hansı hissləri keçirməsi qan dövranında 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 bədəninin ifadəli hərəkətlərindən – pantomimikasından da başa düşmək mümkündür. Adətən, balet tamaşaları zamanı artist bir kəlmə söz işlətmədən bədəninin 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 tərzi ilə ifadə edə bilir. (Məsələn, necə? sözünü müxtəlif intonasiya ilə ifadə etməklə). Beləliklə mimika, pantomimika, jestlər, intonasiya, kinesika və proksimika qeyri-verbal ünsiyyət vasitəsi kimi emosiyaları təzahür etdirir.

Hisslərin əsas keyfiyyətləri. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, insanın öz hisslərinin obyektinə necə yanaşması, indiki anda ona necə münasibət bəsləməsi bu hissin 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, hissin əsas keyfiyyətləri şəxsiyyətin obyektə emosional münasibətinin zəruri və özünəməxsus əlamətidir.

Hər şeydən əvvəl, insanın gerçək aləmdəki cisim və hadisələrə *emosional* münasibətində *müsbət və mənfi* 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 *mənfi – 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 mənfi 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 tamı 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.

2.. *Emosiya* insanın üzvü tələbatının təmin olunub- olunmaması ilə əlaqədardır. Emosiya canlı varlığın, orqanizmin vəziyyətini və xarici təsirlərinin bioloji əhəmiyyətini müəyyənləşdirmək tələbatı ilə bağlıdır.

Emosiyalar- insan təcrübəsinin hissi fundamenti hesab olunur. Onlar ətraf aləmlə, cəmiyyətlə qarşılıqlı münasibətləri zənginləşdirir və xatirələrə dinamiklik verir.

«Emosiya nədir?» sualı elmdə müxtəlif şəkildə cavablandırılmışdır. V.Ceyms emosiyanı hiss etməyə «cəhd» kimi müəyyənləşdirir. P.K.Anoxinə görə isə «emosiyalar orqanizmin fizioloji vəziyyəti olaraq parlaq subyektiv ifadəyə malikdirlər və insanın bütün hiss və yaşantılarını əhatə edirlər. S.Z.Rubinşteyn emosiyaları subyektin vəziyyətinin və obyektə münasibətinin təzahürü kimi dəyərləndirir.

Psixoloqların fərqli şərhlərini ümumiləşdirərək belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, əksər hallarda emosiyalar insanın indiki anda nəyəsə və ya kiməsə münasibətilə əlaqədar keçirdiyi yaşantılar kimi anlaşılır.

Emosiyalara aid tədqiqatlarda ekspressiv komponentin öyrənilməsinə xüsusi əhəmiyyət verilir. Emosiyaların başlıca ifadə vasitələri nitq, mimika, pantomimika, jestikulyasiya, vokalizasiyadır.

Şlosberqin təqdim etdiyi mimik ifadələr şkalası 6 əsas kateqoriyadan ibarətdir:

1.məhəbbət, sevinc, xoşbəxtlik

2. təəccüb

3. iztirab, qorxu

4. qətiyyət, qəzəb

5. ikrah

Emosiya daha sadə hiss olub, əsasən üzvi tələbatların, məsələn, yeməyə, təmiz havaya, suya və s. olan ehtiyacların ödənilməsi ilə əlaqədardır. Bu cəhətdən emosiya heyvanlarda da vardır.

Emosional sahənin diskret modelinin tərəfdarları emosiyaları ilkin ıə ikinci emosiyalara ayırırlar. P.Ekman 6 ilkin emosiyanın adını çəkir: qəzəb, qorxu, ikrah, təəccüb, kədər, sevinc. R.Plutçikin təsnifatında dörd cüt emosiyanın hər cütü müəyyən hərəkətlə əlaqədardır:

- Qəzəb (hücum, dağıdıcılıq) - qorxu (müdafiə)
- Bəyənmə (təqdir, qəbuletmə) - ikrah (rəddetmə)
- Sevinc (canlandırma, əksetmə) - məyusluq (hüzn, məhrumolma)
- Gözləmə (tədqiq etmə) - təəccüb (istiqamətlənmə)

K.İzardın müəyyən etdiyi təməl emosiyaların sayı 10-dur: qəzəb, ikrah, nifrət, dərd-iztirab, qorxu, günah, maraq, sevinc, utanma, təəccüb.

4. Emosiyalar yaranma sürətinə, qüvvəsinə və davamlılığına görə müxtəlif şəkildə keçirilə bilər. Bunları insanın emosional halәti də adlandırırlar. Bunların bir neçəsinə nəzər salaq: *əhvallar, affektlər, stress, frustrasiya*.

Emosiyaların funksiyaları məsələləri bir çox müəlliflər tərəfindən əsas tədqiqat obyekti kimi ayrılmışdır. V.K.Vilyunas emosiyaların bioloji məqsədəuyğunluğundan danışarkən aşağıdakı funksiyaları sadalayır.

1. Qiymətləndirmə
2. Təhriketmə (motivləşdirmə)
3. Tənzimetmə (təşkiletmə) və dizorqanizasiya(pozma)
4. Möhkəmləndirmə (tormozlama)
5. Sezmə (qabaqlama, evristik) funksiyalar.

Emosiya	Hiss
Tədricən təkamül prosesindən əvvəl meydana gəlmişdir	Tədricən təkamül prosesindən sonra baş vermişdir
Heyvanlara və insanlara məxsusdur	Əsasən insanlara məxsusdur
Situasiya və hadisə ilə bağlıdır	Obyektlə bağlıdır
Situativ və qısamüddətlidir	Davamlı və uzunmüddətlidir
Eyni emosiya müxtəlif hisslərdən yaranır	Eyni hisslər müxtəlif emosiya-lardan yaranır

3. Emosiyaların xarakteristikası Emosional halətlər

Əhvallar. Əhval tədricən yaranan, orta qüvvəyə malik olan, xeyli müddət davam edən emosional haldır. Səhər eşitdiyimiz xoş bir xəbər bütün günü gümrah, şən əhval-ruhiyyə ilə keçirməyimizə səbəb ola bilər.

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.

Ehtiras-qüvvətli, uzun müddətli və dərin hissdir. Ehtiras insanın şüurunun, daxili qüvvələrinin cəmləşməsində, müəyyən vahid məqsədə yönəlməsində öz əksini tapır.

Təəccüb- qəfil dəyişiklik zamanı əsəb sisteminin indiki an üçün uyğun olmayan və adaptasiyaya mane ola biləcək aktivliyini saxlayır. Tomkinsin dediyi kimi: " təəccüb kanalları təmizləyən emosiyadır."

Stress- 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.

Frustrasiya –insanın düşdüyü psixi vəziyyət formasıdır. İnsanın öz məqsədinə çatmasına maneçilik törədən real və ya xəyali maneələrlə rastlaşması nəticəsində keçirdiyi emosional hal frustrasiya adlanır. Frustrasiya vəziyyəti bəzən insanın xarakterinə təsir edir, onda bir sıra dəyişikliklər törədir: onun davranış tərzinə meyletmə və s. nəzərə çarpır.

E.P.İlyin frustrasion emosiyalar kateqoriyasını ayırır və onlara incikliyi, məyusluğu, qəzəbi, təcavüzü, kədəri, sıxıntını, dərdi və depressiyanı aid edir. Bu emosiyalar insanın fəaliyyətinə müxtəlif şəkildə təsir edirlər. Bəziləri insanı məqsədə çatmağa təhrik edir, motivin qüvvəsini artırırlar, başqaları isə əksinə onu demobilizə edir, konflikt situasiyadan uzaqlaşmağa və fəaliyyətdən bütünlüklə imtinaya sövq edirlər.

Sevinc: sevinc emosiyasının nə olduğunu bilmək üçün əvvəlcə onu başqa hisslərdən nə ilə fərqləndiyini bilmək lazımdır. Əgər biz nə isə yemək istəyiriksə və bu zaman bizə çox sevdiyimiz ləzzətli bir yeməyi gətirsələr bu bizə sonsuz zövq verir. Əgər bu yeməyi yaxşı dostların əhatəsində yeyiriksə bu artıq bizim sevincimizə səbəb olur.

Sevinc emosiyası – böyük və hər vaxt əlçatmaz hissəsidir. Maraqlıdır ki, körpələrdə ilk gülüş sosial gülüşdür, yəni ətrafdıkı insanların varlığından, təsirindən doğan gülüşdür. Kiçik yaşlı uşaqlardan fərqli olaraq böyüklərdə sevinc emosiyası planlı və müəyyənləşmiş şəkildə olur.

Sevinc – mimikanı təcəssüm etdirən sadə emosiyalardır. Sadə bir gülüş nəticəsində nə qədər əzələ iştirak edir. Bu əzələlər qısalır, dartılır və asanlıqla ağızın yanlarını yuxarı qaldırır.

Sevinc- gülüş və təbəssümlə ifadə olunur və onun cizgilərini insanın üzündə asanlıqla görmək olar. Lakin insanın ilk gülüşü, yəni yeni doğulan uşağın gülüşünün səbəbi indiyə qədər sirr olaraq qalır. O ya daxili proseslərlə əlaqədar, ya da yuxu zamanı əmələ gəlir. Həqiqi sosial gülüş zamanı gözətrafı əzələlər yığılır. Ekmen və Frizen insan gülüşünü 3 tipə bölür.

1) təbii 2) süni 3) acı

Bu gülüşlərin hər birini insanın üzünün quruluşundan asanlıqla təyin etmək olar. Süni gülüş zamanı üzün daha çox sol tərəfi asimmetrik olaraq dəyişir. Bu gülüş qəfil yarandığı kimi, qəfil də yox olub gedir. Təbii gülüş isə yavaş-yavaş tədricən silinir. Acı gülüşü- üçüncü növ kimi, Ekman və Frizenneqativ emosiyalardan yarandığını göstərirlər. Əgər insan kədərlidirsə, özünü bədbəxt hesab edirsə bunu ətrafdakılar onun üz cizgilərindən, sifətindəki acı gülüşündən asanlıqla təyin edə bilər.

Sevinc emosiyasının vacib sosial əhəmiyyəti vardır. Hər gün öz uşağı ilə təmasda olan valideyn uşağın necə sevindiyinin şahidi olur, yaxud sevinci uşaqda özü yaradır. Bu isə onlar arasında qarşılıqlı emosional bağlanmanın formalaşmasına gətirib çıxarır. Uşaq yaşlarında emosional bağlılıq hissləri qeyri-adi vacib əhəmiyyət kəsb edir və uşağın normal inkişafında böyük rol oynayır. Əgər uşaq bilirsə ki, ana həmişə onun yanındadır və o istənilən anda onun köməyinə gələ bilər, bu zaman uşaqda özünə güvənmə hissi yaranır ki, bu da onun şüurunun fəal inkişafı üçün çox vacibdir. Sevinc emosiyası təkcə valideynlərlə körpə arasında qarşılıqlı bağlılılğın formalaşması üçün yox, eyni zamanda yaşlı adamların da sosial münasibətlərində böyük rol oynayır. Əgər hər hansı bir insanla təmasda olmaq bizə xoşdursa, onda sözsüz ki, biz bu insana etibar edəcəyik. Bağlılıq hisslərinin formalaşması və insanlar arasında qarşılıqlı inamın əmələ gəlməsi sevinc emosiyasının çox vacib funksiyasıdır. Sevinc yaşantıları insan orqanizmi üçün xeyirli və vacibdir. Biz sevinərkən orqanizmin bütün sistemi çox asan və sərbəst tənzimlənir, şüur və bədən süstləşir. Bu fizioloji sakitlik bizə itirilmiş enerjini bərpa etməyə imkan verir. Bir çox insanların qeyd etdiyi kimi müxtəlif xəstəliklərə tutulan insanlarda, sevincli anlar yaşadıqları zaman sağalma prosesi tezləşir. Kliniki müşahidələr göstərir ki, müsbət sosial stimulyasiyanın olmadığı hallarda insanlarda ciddi psixi və fiziki pozuntular əmələ gələ bilər.

Biz artıq qeyd etdik ki, sevinc düşünülmüş, planlaşdırılmış deyil, qəfil yaranır, yəni hansısa vacib bir nəticə əldə edərkən əmələ gəlir. O özü-özünə, güc tətbiq etməklə sevinə bilməz. Qətiyyət və inad tələb edən, sonu isə uğurlu, qələbə ilə nəticələnən hər bir iş sevinc mənbəyi hesab edilir. Lakin biz qətiyyət və inad göstərmirik ki, sevinək, ona görə qətiyyət göstəririk ki, öz işimizin öhdəsindən gələk. İşləmək maraqlı olduğu üçün biz işləyirik, nailiyyət əldə etdikdə isə artıq sevinirik.

Müxtəlif emosiyalar bir-birinə təsir göstərə bilər, o cümlədən sevinc emosiyası. Biz artıq sevinc və marağın müəyyən güc tələb olunan işdə və ya oyunda insanın fəallığını xarakterizə etməsindən danışdıq. Günbəgün, ilbəil sizdə maraq doğuran insan, artıq sizin sevinc mənbəyinizə çevrilir. Marağın və sevincin birləşməsindən isə məhəbbət münasibətləri yaranır, sonu isə uğurlu nigahla nəticələnir.

Bəzən isə sevinc hisslərinə utancaqlıq da təsir göstərir. Məsələn, elə bir situasiya olur ki, valideyn uşaqdan evə gələn qonaqlara qulluq etməyi xahiş edir. Uşağa özünü ev yiyəsi kimi aparmaq xoşuna gəlir, amma o tanımadığı adamlardan utanır. Axırda o öz ünvanına eşitdiyi tərifdən isə həm sevinir, həm də sıxılır. Sevinir- çünki ona tapşırılan işin öhdəsindən gələ bilib, sıxılır- çünki bu zaman o diqqət mərkəzində olur.

Ümumiyyətlə sevincin idarə edilməsindən danışmaq lazımdırmı? Doğurdanmı sevinc ölçüsüz ola bilər? Qeyd etmək lazımdır ki, sevinc emosiyası həm xoşdur, həm də xeyirlidir. O, insanda özünə inamı artırır, ona güc verir və itirilmiş enerjini bərpa etməyə imkan verir. Onda nəyə görə onu davam etdirmək lazımdırmı? Əgər gülüşə güclü sevinc doğuran amil kimi baxsaq, onda sevinc halının intensiv olması ilə razılaşmalıyıq. Yəqin ki, bizim hər birimiz ömrümüzdə bir dəfə də olsa ürəkdən, gözümüzdən yaş gələnə qədər gülürük. Təbiət bizə imkan verir ki, biz həyatın sonsuz sevinclə dolu olduğunu və o olmadan insanın həyatda öz yolunu tapmağın mümkünsüzlüyünü başa düşək.

Günah: Günah ürək üçün ağır bir yük təşkil edir. Əgər xəcalət emosiyası müvəqqəti olaraq idrakı dumanlandırarsa, günah emosiyası əksinə vəziyyətin dəyişilməsi üçün, təqsiri anlamı məqsədi ilə bütün idrak proseslərini stimullaşdırır.

Çox vaxt təqsirini boynuna alarkən, insan özündə cəsarət tapıb dəfələrlə yaddaşında günah etdiyi vəziyyəti canlandırır və günahı ilə üz-üzə gəlib, ilk olaraq onu təmizləmək üçün addımlar atır.

Günah yaşanmasının əsasını «səhv» hərəkət təşkil edir. Mənəvi, dini və etik normalara zidd olan hərəkətin nəticəsi günah yaşanmasıdır.

Adətən günah emosiyası birbaşa insanın öz fikir və mövqeyinə xəyanəti ilə bağlıdır. Hər xalqın öz mədəniyyəti və adət-ənənəsi var. Bəzi insanlar həftənin beş günü ət yeyərkən günahkar olurlar(yəhudilər). Səhv hərəkət xəcalət yarada bilər. Bir hərəkətin yersizliyi ilə və insanın bu hərəkəti gizlədə bilmədiyi ilə bağlı ola bilər. Biz qeyd etdik ki, günah emosiyası hər xalqın mədəni, etik, mənəvi dəyərlərindən asılıdır. Lakin elə normalar var ki, onlar bütün xalqlar üçün eynidir. Məsələn, qəsdən insan bldürmə, seksualhərəkətlər, aqressiv qanun pozuntuları və s.

Günah emosiyasının yaranması üçün müəyyən davranış standartlarının, interiolizasiyası vacibdir, yəni cəmiyyətə diktə edilmiş davranış standartları xarici dərəcədən daxili dərəcəyə keçir. İnsan özü bu normaların mənbəyi və qoruyucusuna çevrilib, onlara riayət edilməsinə nəzarət edir. O öz davranışına görə özü qarşısında məsuliyyət daşıyır və bu səbəbdən, davranışı bu normalara uyğun gəlmədikdə günah hissi yaranır.

Günah digər emosiyalar kimi insanın və cəmiyyətin inkişafında böyük rol oynamışdır. Günah emosiyası xəcalət emosiyası ilə birgə sosial məsuliyyət əsasında durur və əxlaqa zidd hərəkətlərə görə cəza kimi qəbul edilir. O insanı hadisələrin normal gedişatını təmin etməyə və vəziyyəti dəyişməyə stimullaşdırır. Əgər günah emosiyası olmasaydı insanlar etik və əxlaqi normalara riayət etməzdilər. Günah emosiyası bizdə incimiş insanın ağrılarını hiss etmək qabiliyyəti yaradır. Beləliklə o bizdə məsuliyyət yaradaraq şəxsiyyətimizin inkişafına, psixoloji yetkinliyə kömək edir.

Körpənin günah hissi keçirməsi üçün onun hərəkətlərinin digərlərinə ziyan edəcəyini anlaması gərəkdir. Uşaqlar aydınlaşdırmalıdırlar ki, onlar öz hərəkətlərini idarə etmək iqtidarındadırlar və onlara cavabdehdirlər. Bunları anlamaq üçün bəzən bir çox illər lazım olur. Məsələn, tərbiyəsində daha çox fiziki üsullara yer verilən uşaqlar hərəkətlərinin nəticələrini düzəltməyə zəif cəhd göstərirlər. Əksinə, o uşaqlar ki, onların tərbiyəsində daha çox emosional məzmunlu metodlardan istifadə olunubsa, səhvlərini düzəltməyə daha tez can atırdılar. Normal inkişaf dövründə, uşaq sosial məsuliyyətin qavranması prosesində daha mükəmməl davranış tipi seçəcək, hansı isə səbəbdən nalayiq davranışdan uzaqlaşmağa çalışacaq.

Psixopatiya nəzəriyyəçiləri heç zaman günah emosiyasına müstəqil emosiya nöqteyi-nəzərindən baxmamışlar. Freyd (1936) günahı həyacanın növü adlandırmış və «vicdanın həyacanı» kimi təyin etmişdir. Mandler qeyd edir ki, «günah» hansı isə real və ya xəyali səhvin nəticəsində yaranan həyacandır. Bir çox alimlər isə qeyd edirlər ki, günah həyacanı zəiflədir və daha ağır psixoloji pozuntulardan insanı qoruyur.

Əgər günah emosiyasının yaşanması fərdin üzündə hər zaman ifadə olunmursa da bu emosiyanın daxili həyata, koqnitiv funksiyalara, neyrofizioloji və horional proseslərə təsiri şübhəsizdir. Günah emosiyası idrakı fəallaşdırır.

Yaşanma zamanı günah emosiyasının müşayətçisi xəcalət emosiyasıdır. Günah xəcalət, günah qorxu, bu emosiyalar insana daha çox əzab verərək emosiya yaşanmasını dərinləşdirir. İnsan üçün günah – həm də Allah qarşısında günah deməkdir və ilk öncə belə insan Allahdan qorxaraq, ondan bağışlanma istəyir.

Utancaqlıq: balaca qız uşağı atasının qucağına sığınıb, o yatmır, lakin ətrafa maraqla baxır. Onlara bir tanışları yaxınlaşaraq, əyilib balacaya müraciət edir. Qızcığaz gülümsəyir, lakin üzünü çevirib, başını atasının qucağında gizlədir. «Balaca utandı»! Aydındır ki, həmin adam uşağın bu hərəkətini utanma kimi qiymətləndirdi. Bir çox körpələr utanmanın mimik ifadəsini 4 aydan başlayaraq nümayiş etdirirlər. Adətən utancaq uşaqlar yad Adam gördükdə valideynlərin arxasında gizlənir və ya sifətini valideynin ətəyində ggizlədir. Uşaqlar utanmanı

müxtəlif cür ifadə edir, müxtəlif intensivliklə yaşayırlar. Əgər bu reaksiya yüngül formadadırsa bu tam normal hal sayılır və valideynlərdə heç bir narahatçılıq yaratmır. Uşaq özünü tez ələ alıb, yenidən yad adama baxmağa başlayır və normal sosial ünsiyyət bərpa olunur. Lakin bəzi uşaqlar yad adamın yaxınlaşmasına çox intensiv utanma reaksiyası verərək, valideynlərindən çox bərk yapışır və uzun müddət ünsiyyət və normal hal bərpa edə bilmirlər.

Əgər insan gözlərini gizlədirsə, başını aşağı salırsa, bu hərəkətləri utanma kimi qəbul etmək olar. Lakin, həmin hərəkətlər xəcalət emosiyası yaşanarkən nümayiş etdirilir. Bəzi məlumatlara görə, utanma emosiyası baxışları gizlətmədən və başı çevirmədən əvvəl insan üzündə yaranan təbəssümü fərqləndirir. Çox vaxt utanan insan onu utandıranın üzünə oğrun baxışlarla baxmağa başlayır.

Utancaq insanlar bu emosiyanın şəxsiyyət formalaşmasında və sosial münasibətlərdə necə vacib rol oynadığını bilir. Hər bir utanma emosiyasının özəyi sosial fəaliyyət situasiyasında hiss edilən müdafiəsizlikdir. Bu halda söhbət müəyyən «Mən»zəifliyi və ya qarşılıqlı fəaliyyətə daxil olmuş eqo zəifliyindən gedir. Bu emosiya fərdi onu narahat edən əlaqələrdən qaçmağa vadar edir, lakin tam tənhalığa iş gedib çatmır.

Tədqiqatçılar göstərir ki, utancaqlıq və ünsiyyət arasında çox zəif əlaqə var. Utancaq insan, digərləri kimi ünsiyyəti sevir, lakin bunun üçün o bir sıra sərtlər yaradır. Öz ailə üzvləri, tanış və dostlarla o həvəslə ünsiyyətə girir. Tanış olmayan insanlarla ünsiyyətdə isə bu və ya digər səbəbdən (və ya onun marağı ilə bağlı) ünsiyyət qura bilmirlər. Bəzi utancaq insanlar özlərini yöndəmsiz, qeyri-adekvat, acı dildən qorxan, sözlərinin üstündə dura bilməyən və tənhalığa məhkum edilmiş kimi təsvir edirlər. Özlərini utancaq adlandıran insanlar daha az ekstravertlik nümayiş etdirir, sosial qarşılıqlı fəaliyyətdə öz davranışlarını idarə etməyi bacarmır və ətrafdakılarla qarşılıqlı münasibətdə problemlərlə qarşılaşırlar. Utancaq insanlar bir tərəfdən ünsiyyətə girmək istəyir, digər tərəfdən isə onlara bağışlanan təəssuratdan çəkinirlər. Yaşanma çox vaxt maraqla müşahidə olunur. Xüsusilə bu maraq o insanlara yönəlir ki, onlarla ünsiyyət məcburidir və qorxu emosiyası utancaqlığın tərkib hissəsini təşkil edir. Bu qorxu sosial qarşılıqlı əlaqəyə yönəlmişdir.

Utancaqlığın bioloji əsası olmasına baxmayaraq, onun ifadəsi ailə münasibətlərindən və sosializasiyanın üsul və ümumi gedişatından asılıdır. Uşağa qarşı valideynin qeyri-real ümidləri onda ümidləri doğrultmama, valideynin tələbinə uyğunlaşmama hissi yarada bilər.

Ümumiləşdirərək demək olar ki, utanma hər zaman tərəddüd hissi ilə bağlıdır. İnsan hiss edir ki, o affektli ünsiyyət iqtidarında deyil. Sosial əlaqə vəziyyətində olduğu dövrdə o gərgindir, ona elə gəlir ki, o hər zaman yersiz danışıb, axmaq vəziyyətdə qala bilər. Əgər belə situasiya uzun müddət davam edərsə, yaşanan gərginlikdən baş ağrıları yarana bilər. Çox utancaq insanların arasında çox istedadlı, bacarıqlı insanlara rast gəlmək olur və onlar əksər hallarda bir çox əyləncələrdən şüurlu şəkildə qaçırlar.

Hər bir əsas emosiya adaptiv funksiyanı yerinə yetirir (diferensial emo.nəz). Zəif və ya normal utancaqlıq özündə potensial təhlükə gizlədən kənar adamları yüngül kontakt və yaxınlıqdan qoruyur. Utancaqlıq uşağı tanış və təhlükəsiz mühitdə qoruyub saxlamağa kömək edir. Bundan əlavə, utancaqlıq reaksiyası vegetativ əsəb sisteminin hədsiz gərginliyinin qarşısını alır.

Deniyels və Plomin (1985) sübut etmişdir ki, utancaqlıq ifadəsində individual fərqlər irsliklə və inkişaf şərtləri ilə təyin olunur. Onların aprdığı tədqiqatlardan aydın olur ki, utancaqlıq introvertlik kimi xüsusiyyətlə bağlıdır. İntrovert sıx kontaqlara meyilli deyil, o öz həyacanlarına bağlı və insanlarla ünsiyyəti seçməyəndir. Ayzenk (1970) bu xassəni şəxsiyyət strukturnda əsas xüsusiyyətlərdən biri kimi təyin edir. İntensiv və tez-tez yaşanan utancaqlıq

emosiyası insan üçün ağır ola bilər, onun psixoloji sağlamlığına neqativ təsir göstərib, pozuntulara gətirib çıxara bilər.

1. Utancaqlıq insanı sosial izolyasiyaya gətirib, ünsiyyət sevincindən məhrum edir. Hətta ciddi depressiyaya gətirə biləcək sosial dəstəkdən (emosional) məhrum edir.
2. Bu məhrumiyyət insanı stress vəziyyətlərində daha zəifləşdirir.
3. Belə insanlar özlərini çox zəif, bacarıqsız, lazımsız hesab edirlər.

Utancaqlıq emosiyası insanlarda özünü müxtəlif şəkildə biruzə verir.

Birinci növbədə utancaq insanlar daha çox ətrafdakıların onları nə cür qəbul edəcəyindən narahat olurlar.

İkinci növbədə isə əsas problemi utancaqlıq emosiyasının özü yaradır. Zahirən işdə uğurlu olsalar da daxili utancaqlıqları onları emosional cəhətdən məhv edir. Belə insanlar üçün hər bir sosial kontakt işgəncə kimi qəbul olunur.

Bu da utancaq insanlarda bəzi hallarda aşağı özünüqiymətə və depressiyaya gətirib çıxara bilər. Hətta onlar daha tez spirtli içkilərə və narkotik maddələrə qurşanırlar.

Bəzən isə utancaqlıq emosiyası qəzəb emosiyasına keçərək aqressiv davranışın əsasını yarada bilər.

Nifrət: bəzən əldə edilmiş qələbə, qalib gəlmiş insanda özündənrazılıqla (yekəxanalıqla), lovğalıqla müşahidə olunan nifrət emosiyası yaradır. «Qələbə» - udan və uduzan mövcudluğu, qalib və məğlub olmuş deməkdir. Qalibdə yüksək özünəqiymət qüdrət hissi yaranaraq məğluba qarşı yekəxanalıq, yuxarıdan aşağıya baxmaşq hissləri yaradır.

Nifrətin səbəbi söylənilən yalan, edilən səhv, xəyanət ola bilər.

Kinayə ifadəsi – kompleks, pantomimik ifadədir. Kinayə ifadə edərkən insan hərbi mənada böyüyür. O qamətini düzəldir, başını arxaya aparıb, sanki başqasına (kinayə obyektinə) yuxarıdan aşağıya baxır. Bu an qaşlar dartılır və ağız küncləri yuxarı qalxır. Bizdə kinayə fiziologiyası haqda az məlumat vardır. Lakin, tədqiqatların nəticəsi göstərir ki, kinayə emosiyası fizioloji qıcıqlanmanın ən aşağı səviyyəsi ilə müşahidə olunur. Əgər «qəzəb» - ən «qıcıqlandırıcı» emosiyasıdırsa, kin ən soyuq emosiyadır. Beləliklə, kin insanı tam ələ almaq iqtidarında deyil. Kin laqeydlik və etinasızlıq deyil. o hər zaman şəxsin üstünlüyü hissi ilə müşahidə olunur.

Müzakirə edilən bütün emosiyalardan təkamül perspektivi baxımından ən böyük çətinlik törədən məhz nifrət emosiyasıdır. Çox ehtimal ki, bu emosiya təhlükəli rəqiblə qarşılaşmağa fərdin hazırlığı üçün bir vasitədir. Məsələn, cavan oğlan rəqiblə görüşə hazırlaşarkən öz-özünə bu fikirləri düşünərdi. «Mən ondan güclü, mən ondan yaxşıyam». Belə fikirlər qəbilənin bütün kişilərini birləşdirib, daha da mərdlik göstərməyə, təhlükənin öhdəsindən gəlməyə kömək edirdi. qısqanclıq, xəstəlik, qəqabət yaradan situasiyalar –nifrət, kin üçün çox gözəl şəraitdir. İnsan kinini insanlara və ya özünü qarşı yönəldir. Bu səbəbdən də emosiyalarda pozitiv və ya adaptiv nə isə tapmaq çətindir. Lakin, konstruktiv məqsədlərə nifrət o zaman qulluq edər ki, o həqiqətən nifrətə layiq insanlara yönəlmişdir. Məsələn, cinayətkarlığın artmasında, təbiətin məhvində, ətrafın çirklənməsində, müharibə və konfliktlərdə günahkar insanlara qarşı ola bilər ki, nifrət sosial normaların və qrup konformuluğunun bərkiməsinə qulluq edir.

Deviant davranışı nümayiş etdirən və sosial normaları hesaba almayan insana qarşı nifrət yarana bilər. Əgər bu nifrəti qrupun bir çox üzvləri bölüşdürərsə, bu həmin fərdə güclü təsir kimi ola bilər. Bu zaman fərd ya qrupun normalarını qəbul etməli, ya da ki, qrupdan xaric olunmalıdır. Düşmənçilik üçlüyünü təşkil edən emosiyadan (qəzəb, ikrah, nifrət) nifrət –ən soyuq və ən riyakar emosiyadır. Əgər «qəzəb» də insan «qaynayır» və hərəkətə güclü impuls

hiss edirsə, nifrət soyuqluq və laqeydlik yaradır-bunlar da öz növbəsində hiyləgərlik və riyakarlığın əsasını qoyur. Nifrət edən insan obyektinə «qeyri-insan» kimi baxır və bu hissin müqabilində nifrət çox vaxt qətl və kütləvi insan tələfatında səbəb kimi çıxış edir. İnsan öz həyatını nifrətlə doldurараq özünü, təfəkkür azadlığından məhrum edir. Nifrət ağılı məhdudlaşdırır, həyatı tam dolğunluqla qəbul etməyə maneə yaradır.

Təbii ki, nifrətin aqressiv davranış və zorakılıq kontekstində öyrənilməsi daha əhəmiyyətli olardı, çünki məhz bundan çox insanlar əziyyət çəkir. Qordon Olport nifrəti fərdə və ya qruppa bədxahlıq və aqressiyanın Ən son variantı hesab edirdi. Erix From nifrətin iki növünü ayırır: rasional (məsələn, «hədəf-qrupun rəqibin uğuru üçün təhlükə yaradır») və şərtlənmiş xüsusiyyətli (vəhşi meyillilik və ya qısqanclıq) və dərinləşən mövhumat.

Freyd özünün məşhur «həzzin əsasının o tərəfi» işində iki ziddiyyətin əlaqəsini qeyd edir. «Sevgi özü şəxsə başqa sevgi (incəlik) və nifrət (təcavüz) arasında ziddiyyəti göstərir». «Mən və O» da Freyd sevgi və nifrət arasında olan ambivalent əlaqə haqqında danışır. Hər iki növ ilkin istəyin arasında əkslik olduğu kimi biz sevgi və nifrət arasında olan ziddiyyəti göstərə bilərik. Klinik müşahidələr bizi ona öyrədir ki, nifrət təkcə gözlənilmədən sevginin daimi həmrəyi olur (ambivalentlik). İnsanların münasibətlərində nifrət tez-tez öndə olan yox, həm də ayrı-ayrı şəraitlərdə sevgiyə çevrilir, əksinə sevgi isə nifrətə.

Maraq: maraq emosiyası insan təkamülündə əsas rol oynayıb. İnsan başqa insanla əlaqə bağlayır və qoruyub saxlayır, əsas ona görə ki, insan varlığı onun üçün başqa orqanizm, əşya və vəziyyətə nisbətən daha böyük maraq kəsb edir. İnsan bizim dünyanın bütün obyektlərindən ən çətinidir və obyektin çətinliyi ona qarşı maraq yaradır. İnsan bizim dünyanın dəyişən və çətin varlığıdır. Maraq emosiyası davranış üçün enerji mənbəyi kimi xidmət edir. Uzunmüddətli proekt üzərində işləyərkən insan həmişə ona qarşı maraq hiss etməlidir, əks halda iş onda neqativ emosiyalar yaradacaq və o bu işi pis bacaracaq.

Qordon Olport hesab edirdi ki, hissiyyatın və yaradıcılıq imkanlarının inkişafına yönəlmiş hər bir insan fəaliyyəti hökmən müəyyən gərginlik və həvəslə müşayət olunur. Olport təkid edir ki, insana tədqiqatçılıq və öyrətmə xasdır və bunları müşayət edən maraq hətta ən uzaq məqsədlərə doğru yolumuza dəstək verir. Olportun şəxsiyyətin tədqiqi və yaradıcılıq inkişafı üçün təsvir etdiyi vacib faktor burada araşdırdığımız maraq-həvəs konsepsiyasına uyğundur. Böyük bir tələbə qrupu üzərində keçirilmiş tədqiqat zamanı onların yaradıcılıq prosesində hansı emosiya və hisslərə qapılmalarını şkala şəklində təklif etmək təklif olunur. Bütün tələbələr üstünlüyü maraq emosiyasına vermişdir.

Maraq- insanın digər emosiyalardan daha çox yaşadığı pozitiv emosiyadır. Bacarıqların və intellektin inkişafında maraq əsaslı rol oynayır.

Maraq yeganə səbəbdir ki, insanın işgüzarlığını təmin edir. Yaradıcıldıq üçündə maraq emosiyası yeganə amildir. Bəzən insan onu maraqlandıran obyektdən gözünü çəkməyə məcburdur, çünki müşahidə zamanı yığılan informasiya bəzən obyekti təsəvvür etməyə və onu dərk etməyə çətinlik törədir. Sonunda insanın ideyaya marağı başın çevrilməyi ilə müşayət olmaya da bilər.

Maraq emosiyası xarici ifadəsi ilə təəcüb emosiyası ilə oxşardır. Bu səbəədən onları səhv salmaq lazım deyil. Maraq emosiyasının bizim həyatımıza təsiri böyükdür. Bunu anlamaq üçün şəhərdə park skamyasında əyləşən iki nəfərin hadisələrə baxışını izləmək kifayətdir. Hərfi mənada maraq bizim fikir və xatirələrimizi təyin edir, çünki o bizim qavrama, diqqət və yaddaşımızın əksəriyyətini təşkil edir.

Maraq emosiyası özünü digər emosiyalardan fərqli ifadə edir. Artıq həyatının ilk günlərindən insanın marağı yalnız üz hissəsində: yuxarı dartılmış qaşlarla, baxışların obyektə tərəf yönəlməsi ilə ağızın yarıaçılması və ya dodaqların sıxılması ilə ifadə olunur. Emosiyanın

mimik ifadəsi qısamüddətlidir, yəni insan mimik ifadə etmədən maraq göstərməyi davam edə bilər. Lakin o uzun müddət marağın xarici əlamətlərini ifadə etdirmirsə, deməli onun marağı sonsuzdur.

Hər hansı bir emosiyanı yaşayan zaman ürək fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini öyrənən eksperiment zamanı aşkar edilmişdir ki, ürək yığılmalarının sıxlığı maraq emosiyası yaşanarkən azala, əksinə qəzəb emosiyası yaşanarkən döyüntülər çoxalır.

Bəzən biz qeyri-adi hərəkət etdikdə öz-özümüzdən soruşuruq: «Mən buna necə cürət etdim»? bir çox hallarda bu qətiyyət və cürət maraq emosiyası ilə oyanır.

Bizim yaddaşımızda qalan və təsəvvürümüzdə yaratdığımız obrazlar tükənməz emosiya mənbəyidir. Bunlardan əsas rol oynayan maraq emosiyası təxəyyül və təfəkkür prosesində başlıca rol oynayır. Çünki sözlər və təsəvvürlər zəngin emosiya mənbəyidir. Yaşanma səviyyyəsində maraq emosiyası həvəs, hər şeyə maraq göstərmə, heyrətlilik kimi hisslərlə müşayət olunur. Əşyaya, insana, hadisəyə və yaranmış vəziyyətə maraq hiss edən insanda maraq obyektini öyrənmək, onun haqqında informasiya toplamaq, bunula öz «mən»ini genişləndirmək arzusu baş qaldırır. Gərgin maraq zamanı insan ilhamlanır. Məhz bu maraq hərəkət və öyrənmə fəallığı ilə bağlıdır. Hətta hərəkətsiz qalarkən maraqlanan insan özünü «fəal və yaşayan» hiss edir.

Qəzəb: qəzəb ən vacib fundamental emosiyadır. Adətən xoşagəlməz reaksiya kimi qəbul olunur və insan ondan qaçmağa çalışır. Qəzəbini saxlamağa çalışan insan öz hisslərini ifadə edə və maneələri aradan qaldırmağı bacarmır. Bu insana əzab verir. Müəyyən vəziyyətdə qəzəb ifadələrinin boğulması vegetativ əsəb sisteminin fəallığının patoloji yüksəlməsinə səbəb olur, bundan əlavə ürək ritminin tezləşməsi və fizioloji pozuntularda olur. Belə halların müntəzəm təkrarı psixosomatik pozuntu törədə bilər.

Frustrasiya vəziyyətində qəzəb emosiyası ilə birlikdə nifrət və ikrah emosiyaları fəallaşır. Bu zaman düşmənçilik üçlüyü adlandırdığımız emosiyalar kompleksi yaranır. Bu neqativ emosiya üçlüyü kəskinləşərək həyatımızı dava-dalaşla, küskünlüklə doldura bilər.

Fiziki və ya psixoloji məhdudluq hissi insanda qəzəb emosiyası yaradır. Balaca uşağın əllərinin hərəkətini məcburi dayandırsaq bu zaman onun üzündə qəzəb mimikası yaranacaq. Bu bizə fiziki azadlığın məhdudlaşmasının qəzəb emosiyası üçün universal aktevator olduğunu deməyə əsas verir. Hər bir məhdudluğun psixoloji mənası istənilən məqsədə çatmaq yolunda maneə kimi qəbul olunur.

Qəzəbin mimik ifadəsi, alın əzələlərinin yığılması, qaşların çatılması, dişlərin qıcanmasını və ya dodaqların bir-birinə bərk sıxılmasını ifadə edir. Qəzəb zamanı gözlərdə də dəyişikliklər olur. Qaşların sallanması nəticəsində gözlər qıyılır və baxışlar qəzəb mənbəyində toplanır.

Qəzəb zamanı insan «qanının qaynadığını, üzünün od tutub yandığını və əzələ gərginliyi hiss edir». Öz gücünə inam, onu irəli atılıb onun qəzəbini oyadana fiziki zərbə endirməyə vadar edir. Enerji mənbəyi qəzəb zamanı o dərəcədə böyükdür ki, insan qəzəbinə çıxış verməsə «partlayacağını» hiss edir.

Əgər qəzəb aqressiya yaradırsa, kədər empatiyaya əsas qoya bilər-bəlkə də kədər emosiyası müqabilində qəzəblənmiş insan qurbanına acıyır: beləliklə kədər qoruyucu klapan rolunu oynayır. Qəzəb qorxunu yox edir. Batler-İzard tədqiqatlarına əsasən qəzəb situasiyasında insan qorxu emosiyasından daha çox gərginlik keçirir. Bundan əlavə insanda digər neqativ emosiyalarla müqayisədə daha çox özünəinam müşahidə olunur. Məmnunluq parametrinin göstəriciləri isə çox aşağıdırlar. Bu onu sübut edir ki, qəzəb insan üçün xoşagəlməz emosiyadır.

Qəzəb emosiyası insan üçün yaranan təhlükə və maneələri dəf etməklə, onun bir növ kimi yaşamağa davam etməsində böyük rol oynamışdır. Qəzəb insan enerjisini toplayaraq, onda özünə inam yaradaraq özünü müdafiə bacarığını çoxaldır. Hal-hazırda qəzəb emosiyası insanın özünü və ailə üzvlərini müdafiə etmək istisna olmaqla, davranışda xoşagəlməyən hal, hüquqi və etik normaların pozulması kimi hesab olunur. Lakin qəzəb emosiyasının tam istisna olunması özünü doğrultmayan səhvdir. Qəzəb insanın tərkib hissəsidir və insan onu idarə etməli və öz xeyrinə istifadə etməlidir. Lakin düşmənçilik və aqressiya aqressorun özünə də böyük əzab verir. Həmçinin siz digərlərinin sizə qarşı düşmənçiliyini cavabsız qoysanız yenə əzab çəkəcəksiniz. Sizi səhv edərək, təsadüfən hissiyyatsız və səviyyəsiz insan təhqir edərsə fikir verməyin. Lakin öz müdafiənizə hər zaman hazır olun.

Qəzəb və aqressiya arasındakı əlaqəni bir çoxları düzgün izah etmirlər. Qəzəb emosiyası hər zaman aqressiya törətmir. Biz yalnız qeyd edə bilərik ki, qəzəb aqressiya ehtimalını çoxaldır. Qəzəb hərəkət impulsu yaradır. Bu yalnız hərəkət tendensiyasıdır, bu əmr və ya komanda deyil. Qısası qəzəb hərəkət və hazırlıqdır. O insanın gücünü və enerjisini toplayır. Qəzəb digər emosiyalar kimi özündə neyron fəallıq, ekspressiv davranış və yaşanmanı birləşdirir. Qəzəb bizi hərəkətə hazırlayır, lakin vadar etmir.

Qəzəb emosiyası üzərində aparılan tədqiqatlardan belə bir nəticə çıxır ki, qəzəb nifrət və ikrah emosiyaları ilə aktivləşdirilir. Əgər bir insandan onu qəzəbləndirə biləcək situasiyanı təşəbbüs etməyi və sonra onu təsvir etməyi xahiş etsək o, çox ehtimal ki, qəzəb, nifrət, ikrah emosiyalarını təsvir edəcək. Qəzəb yaradan situasiyalar həmçinin nifrət və ikrah da yarada bilər. Baxmayaraq ki, bu emosiyalar eyni zamanda aktivləşdirilir və onların ayrıca xüsusiyyətləri vardır. Onların hər biri insan davranışında və təfəkküründə özlərinə məxsus rol oynayır.

Qorxu: qorxu tam spesifik, ayrıca kateqoriyaya layiq bir emosiyadır. Onu həyacanla bərabərləşdirmək olmaz. Qorxu təhlükə gözləyən müəyyən spesifik fizioloji dəyişikliklərdən, ekspressiv davranışdan ibarətdir. Körpələrdə bu fiziki diskomfort, fiziki «Mən»in narahatlığı, fiziki zədə gözlənməsidir. Qorxunun subyektiv yaşanması dəhşətdir və qəribədir- o insanı yerində dondurur, onu tam köməksiz, aciz hala salır və yaxud onu qorxudan qaçmağa vadar edir. İnsan yaşlaşdıqca qorxu yaradan obyektlərin xarakteri dəyişir. Fiziki zədədən daha çox qürurumuza və şəxsiyyətimizə dəyən zərbə bizi qorxudur.

Uotsonun və Reynorun apardığı tədqiqatlara əsasən qorxu emosiyası dayaq etkisi ilə yarana bilər. Fərdin öyrəşdiyi mühitin qəfil dəyişməsi təhlükə siqnalına çevrilib qorxu emosiyası yarada bilər.

Ağrı-qorxunun birinci, vacib təbii aktivatorudur. Ağrı gözləməsi ilə yaranan qorxu öyrənmə prosesini tezləşdirir. Uzun müddət psixoloqlar hesab edirlər ki, heyvanlar onda nə vaxtsa ağrı yaradan situasiyalardan qaçır, onun təkrar olunmasından qorxur, sanki bu situasiya qorxunun şərti siqnalıdır. Lakin dəfələrlə aparılan eksperimentlər göstərir ki, təhlükəli stimulun təkrarlanmasında heyvanlar qorxu ifadə etməyərək ondan qaçdı. Bu qorxunu «dəf etmə» bacarığı insanın və heyvanların həyatında adaptiv rol oynayır. Bizim təhlükədən qaçmaq bacarığımız mükəmməlləşərək ağrını hiss etmək, qorxunu hiss etmək və maraq kimi mərhələlərdən ibarətdir.

Qorxunun digər təbii aktivatoru tənhalıqdır. Çox vaxt tənha qalaraq insan öz təhlükəsizliyindən ehtiyatlanır və insanlar arasına çıxarkən bu qorxu yox olur. Avtomobil yolu keçərkən tənha uşaq daha çox risk altında qalır, nəinki avtomobil yolunu valideyni ilə keçən uşaq.

Qorxunun ifadəsi zahiri ekspressiv və motor aktlardan ibarətdir. Bunlar gərgin baxışlar, tam hərəkətsizlik əsmə və ağlama – bunlar qorxu indikatorunu təşkil edir. Qaşlar yuxarı

dartılmış, alında horizontal (üfiqi) qırışlar, iri açılmış gözlər, ağız küncləri dartılmış, ağız açılmışdır.

Qorxu çox güclü emosiyadır. Fərdin perseptiv-koqnitiv proseslərinə davranışına güclü təsir göstərir. İntensiv qorxu «tünel qavranması» effekti yaradır, qavramanı, idrakı, təfəkkürü, azadlığı və seçim azadlığını məhdudlaşdırır. Qorxu insanın davranış azadlığını da məhdudlaşdırır. Qorxan insan artıq özünə mənsub deyil, ona yalnız bir cəhd hökm edir-təhlükədən qaçmaq.

Zəif qorxu həyacan, təhlükə duyğuları ilə, narahatçılıqla müşahidə olunur. Artan qorxu özündə inamsızlıq yaradır. İnsanda elə bir təssurat yaranır ki, vəziyyət onun nəzarətindən çıxır, onun fiziki və psixoloji «Mən»inə bəzən həyatına təhlükə yaranır. Qorxunun məhvediciliyi onun insan həyatına yaratdığı təhlükədir.

Dəhşət adlandırdığımız qorxunun yüksək nöqtəsi vegetativ əsəb sisteminin yüksək fəallığı ilə müşahidə olunur. Artıq gərginlik bu sistemin nəzarət etdiyi həyatı vacib orqanları «qırılma dərəcəsində» işləyirlər. Bəzən bu səbəbdən «sonraya qoyulan» qorxu fenomeni yaranır. Çox vaxt gərginlik kənara atılır, qəzəb emosiyasına yer verilir və qorxu insana sonradan gəlir. Bunun da səbəbi qorxu emosiyasının ilk novbədə təhlükəni aradan götürməsi vəzifəsi ilə ifadə olunur.

Qorxu bizdə donub qalma tam hərəkətsizlik yaradır. Bu nöqteyi-nəzərdən qorxu donub qalma qaçma reaksiyası kimi müdafiə rolunu oynayır. Qorxu bizim fiziki və mənəvi «Mən»imizi zədədən qorumağa vadar edir. Qorxunun sosial funksiyası da vadar edir ki, o da fərdin kömək axtarmaq istəyindən ibarətdir. Hətta bir ailədə, bir millətdə təhlükə gözləniləndə hər kəs o ailənin başına toplaşır və yardım edir.

Qorxu başqa baza emosiyaları kimi zəif, orta və güclü ola bilər. Hər bir digər emosiyalar kimi, qorxu emosiyası da başqa emosiyaların təsiri altında zəifləyə bilər. Əgər sizi qorxudan obyekt sizdə hırs yaradırsa, qəzəb eksperessiyası zamanı yaşadığınız qorxu zəif olacaq. Qorxunu idarə etmək üçün özünüzdə qorxuya qarşı duran emosiyaların yaşamasını və ifadəsini tərbiyə etmək lazımdır.

Xəcalət: xəcalət emosiyası insan münasibətlərində vacib yer tutmağına baxmayaraq qəzəb və qorxu emosiyaları qədər öyrənilməmişdir. Bəzən xəcalət, utancaqlıq və günahı bir emosiyanın müxtəlif ifadələri kimi qəbul edən Darvin (1872) bu üç anlamdan istifadə etmişdir və «xəcalət», «utancaqlıq» terminlərini sinonim kimi işlətmişdir. O, hesab edir ki, xəcalət böyük qohum emosiyalar qrupuna daxildir və ondan başqa buraya utancaqlıq, günah, qısqanclıq, paxıllıq, xəsislik, yalançılıq, özünəarxayınlıq, alçaqlıq da daxildir. Çox çətinliklə ünsiyyətə girən, utancaq qadın, ərinin digər insanlarla münasibətlərindən, ünsiyyətdən məmnun olduğunu gördükdə çox ehtimal ki, qısqanclıq hissini keçirəcək. Utandırılmış və təhqir olunmuş insan ehtimal ki, qisas almağa çalışacaq. Hədsiz qürur, yalnız hər vasitə ilə xəcalətdən qaçan insanda yaranır. Alçalmanı isə birbaşa xəcalətlə əlaqələndirmək olar.

Xəcalət və utancaqlığın mimik ifadələri oxşardılır. İnsan xəcalət çəkəndə gözlərini gizlədir, üzünü çevirir, başını aşağı salır. O sanki olduğundan daha kiçik görünmək istəyir. Xəcalətin fizioloji atributlarından ən çox maraq doğuran yanaqların qızarması sirli fenomendir. Darvin bu qızartını yalnız insanlara məxsus, ən insani emosiya ifadəsi hesab edirdi.

Adətən hesab olunur ki, qızarma qeyri-ixtiyari reaksiyadır və vegetativ əsəb sisteminin fəaliyyətinin nəticəsidir. Lakin xəcalət emosiyası hər zaman qızarma ilə nəticələnmir. Bir çox insanlar xəcalət yaşayarkən qızarmır. Tomkins (1963) qeyd etmişdir ki, xəcalət emosiyası qızarmanı yaratmır, qızarmanın özü xəcalət emosiyasının yaşanmasını dərinləşdirir. Bəzən belə qeyd edirlər ki, «heç utanmır, heç qızarmır» yəni qızarmayan insan, sanki xəcalət hissini yaşamır.

Darvin və bir çox tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, xəcalət çəkən insanda özünüdərketməqabiliyyəti artır. O özünü dərk edir və hal-hazırda qeyri-adekvat, lazımsız, sanki hamıdan gizlətməyə çalışdığı nə isə qəfil üzə çıxır və şəxs bunu dərk edir. O öz qeyri-komponentliyini anlayır, sözlərini unudur, səhv hərəkət edir. Çox vaxt xəcalət çəkən insan kəkələyir, yöndəmsiz olur. Bir çox alimlər qeyd edirlər ki, xəcalət emosiyası yaşayan insan özünü istehza və nifrət mənbəyi hesab edir. O hiss edir ki, gülməlidir, alçalmış. Balaca və köməksizdir. Xəcalət göz yaşları, kədər, qızarma yaradır ki, bunlarda xəcalət yaşanmasını dərinləşdirir. Böyük özünü uşaq kimi hiss edir və hər kəs onun zəifliyinin müşahidəçisinə çevrilir. Elə bir təəssurat yaranır ki, sanki bu insan nə düşünə, nə də hərəkət edə bilər. Onun «Eqo» sərhədləri şəffaf olur. Xəcalət çəkən elə zənn edir ki, hamının ona gülməyə və nifrət etməyə haqqı var. Xəcalət kompleksi özündə utancaqlıq, qorxaqlıq, sıxıntı, peşmançılıq və alçalma hisslərini birləşdirir.

Xəcalət hissi keçirən insanın müvəqqəti olaraq məntiqli və effektli düşüncə qabiliyyəti itir, o uğursuzluğunu, məğlubiyyətini hiss edir. Sonradan o lazım olan sözləri tapıb, həmin an nə demək lazım olacağını anlayacaq, lakin bu anda o sanki nitqini itirmişdir. İnsan tənhadır və vicdanının itirilməsindən belə gizlənməyə yer axtarır. Xəcalət çəkən elə hiss edir ki, onun bədəninin ayıb və ya çox eybəcər bir hissəsi hamının gözünün önünə çıxardılıb.

Tomkins (1963) xəcaləti sinir aktivliyinin azalması ilə bağlı bir emosiya hesab edirdi. Həm sinir sistemi səviyyəsində, həm də psixoloji mərhələdə xəcalət, digər neqativ emosiyalardan daha sıx, emosiyalarla bağlıdır. Əgər biz belə fərz edək ki, xəcalət yaşanması özəyində itiləşmiş özünüdərketmənin xüsusi növü yerləşir, deməli körpədə xəcalət çəkmədən əvvəl heç olmasa rüşeym şəklində «Mən» obrazı və ya «Mən» konsepsiyası olmalıdır. Minimum uşaq özünü digərlərindən fərqləndirməlidir. Məlumdur ki, elementar səviyyədə bu cür fərqləndirmə yalnız 4 aydan sonra baş verir.

Özünü tanıma testi uşağın eksperimental vəziyyətdə davranışına verilən obyektiv qiymətdə əsaslanırdı. Vəziyyət ondan ibarətdir ki, uşağın burnunu o bilmədən qırmızı ilə qızardılır, onu güzgünün qabağına aparırlar. Əgər bu anda uşaq öz əksinə toxunmağa cəhd göstərirsə ekspermentator nəticə çıxarırdı ki, uşaq öz əksini xarici obyekt kimi qəbul edir. Əgər körpə güzgüyə baxıb burnunu silməyə cəhd göstərirsə, uşağın gücgüdəki əksdə öz «Mən»ini tanımağı aydınaşdırdı. Burada nəticə uşağın üzündə nəyinsə qaydada olmamasını anlamağından çıxarılırdı. 15-18 aylıq uşaqlar özlərini güzgüdə tanımırdılar. 21-24 aylıq uşaqlardan isə 88% -i özlərini güzgüdə tanıyırdılar.

Xəcalətin universal səbəbi öz ideal məninə şəxsin uyğun ola bilməməsidir. Onun fikrincə xəcalət yaşanması yalnız fikirləri və hissləri hesaba alınan və vacib sayılan insanla emosional əlaqə fonunda mümkündür.

Darvin qeyd edirdi ki, xəcalətin səbəbi ən çox tənqid ola bilər. Lakin tərifdə xəcalət doğura bilər. Xəcalətin paradoksu mütləq qalib gəlmək arzusu və iradəsidir.

Kədər: adətən kədəri neqativ emosiyasiyalara aid edirlər, lakin qeyd etmək lazımdır ki, bu çox spesifik emosiyadır. Qeyd etməliyik ki, hər bir əsas emosiyanın təbii bünövrəsi vardır. Hər bir emosiyada olduğu kimi, kədər yaşanması iki faktordan asılıdır- bioloji və sosial. Kədərə meyllilik tək bioloji faktorlarla deyil, fərdin unikal həyat təcrübəsi ilə əsaslana bilər. Kədər emosiyasının öz universal fəallaşdırıcıları var. Həm fiziki, həm mənəvi ayrılıq ən əsas və ən geniş yayılmış kədər fəallaşdırıcısıdır. Ailə və yaxın dostlarla məcburi ayrılıq bizdə qəm, qüssə yaradır. Kədər emosiyası zamanı ünsiyyət qabilyyətsizliyi, hisslərin səmimi ifadə edilməməsi, başqalarının simpatiyasını qazana bilməmək ola bilər. İnsan bu zaman özünü yalqız və tərkedilmiş hiss edir. demək olar ki, ən dərin kədəri bizdə ölüm yaradır.

Kədərin digər universal səbəbi – məyusluqdur və bu emosiya arzuların puça çıxmağı nəticəsində yaranır.

Bəzən qarşıya qoyulan məqsədə çatmama- insanda kədər yarada bilər. Lakin unutmaq olmaz ki, insanların məqsədi müxtəlifdir. Məsələn, imtahanda alınan «əla» qiymət tələbəni məmnun edə bilər, «qeyri kafi» qiymət isə kədər gətirə bilər.

Kədər emosiyasından söhbət açanda, şəxsin özünəqiymətini, dünyagörüşünü, gələcəyə baxımını nəzərə almaq vacibdir. Əgər uşaq tez-tez uğursuzluqlu rastlaşarsa, obyektiv həll edə bilməyəcəyi situasiyalarda olarsa, sonda özünü təqsirləndirəcək, bacarıqsız olduğuna qətiyyətlə inana bilər.

Kədərlənmiş insanın adətən qaşlarının birləşən hissəsi alnına tərəf dartılmış, gözləri bir az qıyılmış, ağıc ucları aşağı sallanmış və bəzən əsən çənəsi olan bir görkəmi olur. İnsanın yaşından və yaşanan kədərin intensivliyindən asılı olaraq, bəzən vokal komponent-ağlama və ya hıçqırma da əlavə olur. Kədərli insan az və asta-asta danışır.

Kədər qəm, qüssə kimi yaşanır. Kədərlənmiş insan deyə bilər ki, «ürəyimdə bir ağırlıq sanki bizim bütün əzalarımıza yayılır. Ətraf bizə qaranlıq görünür, həyat boş və mənasızdır və biz özümüzlə bu boşluq və tənhalığı belə bilən insan tapa bilmirik». Lakin diferensial emosiyalar nəzəriyyəsinə əsasən kədər digər neqativ emosiyalarla müqayisədə Ən aşağı səviyyəli gərginliklə müşahidə olunur. Bu onu sübut edir ki, insan kədəri digər neqativ emosiyalardan (qorxu, nifrət, ikrah və s) daha yüngül keçirir.

Kədər insan həyatının ümumi tempini azaldaraq onu geriyə bağlamağa imkan verir. Psixoloji və somatik proseslərin ləngiməsi kədər emosiyası yaranarkən insanın həyata baxışını dəyişir, bəzi hadisələrə yenidən baxmaq imkanı yaradır. Bəzən kədər anımızda – həyatda əldən verdiyimiz imkanlar haqqında düşünürük, əvvəl anlamadığımızı anlayırıq. Yalnız əziz insanı itirdikdə, bizə ailə tellərinin, dostların nə qədər dəyərli olduğunu anlayırıq. Kədər emosiyasını ifadə edərək, insan halının pis olduğunu və köməyə ehtiyac olduğunu göstərir.

Kədər digər emosiyalar kimi motivasiya funksiyaları daşıyır və insanlarla əlaqəni sıxlaşdırmaq arzusu yara bilər, hətta uğursuzluq nəticəsi kimi problemin həllinə vadar edə bilər.

«Neqativ emosiya» bəzən insana lazımdır. Çünki, insan onun sayəsində özünün və digərlərinin probleminə nəzər salır. Lakin problem bizi qorxudanda, biz ondan qaçmağa çalışırıq. Qorxu emosiyası insan üçün dözülməzdir. Körpələr üzərində aparılan müşahidə zamanı müəyyən olunmuşdur ki, onlara iynə vurularkən ağrıya kədər-qəzəb mimikası ilə cavab verdiklərini sübut etmişdir. Tomskiyə görə kədər qəzəbin aktivatorudur. Kədərlənmiş insan başına gələnlər üçün özünə və başqalarına qəzəblənir. Qəzəb emosiyası qorxu emosiyası üçün qarşıdurmadır və bu bizdə «kədər, qəzəb, qorxu» arasında əlaqə olduğunu bildirir.

Kədər emosiyası sonsuz koqnitiv-perseptiv proseslərə təsir göstərir. Kədərli insan ətrafı qaraqabaq qəbul edir. Kədər emosiyası insanı tənhalığa gətirib çıxarır. Lakin kədər emosiyasını tək neqativ halda izah etmək düzgün deyil. Müəyyən vəziyyətlərdə məs. insan itgisində kədər insanları birləşdirir. Kədər insan üçün onun daxili və xarici aləmində nəyinsə düzgün, olmadığı haqda bir siqnaldır. Qorxu emosiyası ilə müqayisədə kədər koqnitiv prosesləri tormozlandırır. Adətən kədərlənən insan vəziyyəti anlamağa, daha dərindən təhlil etməyə can atır. Lakin onun nəticələri fiziki və əqli fəaliyyəti ləngitməyə qadirdir. Kədər emosiyası müstəqil bir emosiyadır ki, onun öz spesifik ifadəsi və unikal fenomenoloji xüsusiyyəti var.

Hər bir emosiyada olduğu kimi kədərin 3 tənzimlənmə yolu vardır.

1. Digər emosiya vasitəi ilə tənzimləmə -şüur vasitəsilə hal-hazırda yaşanan emosiyanın əksi olan emosiyanın aktivləşdirilməsi və yaşananın azaldılması və ya basılmasından ibarətdir.

1. Koqnitiv tənzimləmə – diqqət və şüur proseslərinin işə salınması və beləliklə yaşanan emosiya üzərində nəzarətdən ibarətdir.

2. Motorlu tənzimləmə – əzələlərin fiziki aktivliyə cəlb olunması və emosional gərginliyin azaldılmasından ibarətdir.

Xoşbəxtlik: Xoşbəxtlik tez-tez yüksək səviyyəli məmnuniyyətin xysusiyyəti kimi və həyatda şəxsi uğurla təhlil edilir, yəni pozitiv emosional həyacanların vacib komponentini özünün firavanlıq anlayışına daxil edir. Psixoloqlar xoşbəxtliyin psixologiyasını hələ 1930-cu illərdən öyrənməyə başlayıblar. Xüsusən də Votson bütövlükdə xoşbəxtliyə münasibətdə altı əsas kataqoriyanı göstərir- sağlamlığa, işə, sevgiyə, dostlara, xobbiyə, dinə və həyatının əvvəlində xoşbəxtliyə. Xoşbəxtliyin göstəricisi eksperiment üsulu ilə hər meyara verilən qiymətə əsasən hesablanır.

M. Fordays xoşbəxtliyin sadə sehrli dürüst tərifinin olmamasını düşünərək, uzun müddət tədqiqatlara əsasən xoşbəxtliyin xüsusi səviyyəsinin qaldırılmasının 14 vacib istiqamətini göstərdi, hansı ki, hər birinin davranışın dəyişməsinə və özünüqavramasına görə öz səbəbləri var. Bu istiqamətlərə qısaca olaraq nəzər salaq.

1) işgüzar və daha fəal olmaq, 2) ictimai işlərə daha çox vaxt ayırmaq,

3) mühüm işlərdə səmərəli nəticə əldə etmək, 4) daha yaxşı təşkilatçılığa və planlaşdırmağa istiqamətlənmək, 5) narahatçılığı dayandırmaq, 6) öz gözləmələrini və iddia səviyyəsini azaltmaq, 7) pozitiv, optimist düşüncələri inkişaf etdirmək, 8) hal-hazırda olanlara bələdçilik etmək, 9) psixi sağlamlığı qorumağa çalışmaq, 10) insanlarda gözəl xarakteri və onlara yaxınlaşmanı inkişaf etdirmək, 11) özün olmağa çalışmaq, 12) neqativ emosiyalardan və problemlərdən azad olmaq, 13) yaxın qarşılıqlı əlaqələr yaratmaq, 14) xoşbəxtliyə birincilik mənası vermək.

Axırıncı istiqamətə görə şübhə etmək olar ki, xoşbəxtliyə qiymətlilik statusu vermək pozitiv funksiya daşıyır. Lakin, həyatın hər anında ona can atma isə yox. Fordaysın işində qeyd olunur ki, «14 istiqamətin» reallaşma proqramında həyat və xoşbəxtliyin həzz səviyyəsinin artmasında onun yüksək səmərəliliyi qeyd olunur.

4. Ali hisslər bütünlükdə sosial amillərin təsiri ilə şərtlənir və inkişaf edir. İnsanı əhatə edən sosial gerçəkliyə münasibəti, eləcə də şəxsiyyəti onun keçirdiyi mürəkkəb hissləri ilə təzahür edir. Deməli insanın təbiət hadisələrinə, cəmiyyətə və cəmiyyətdəki əxlaq normalarına, qanunlara, başqa insanlara, millətlərə, eləcə də təbiət və isan gözəlliklərinə, bir sözlə gerçəkliyə olan münasibəti onun ali hisslərinin obyektini təşkil edir. 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 hisslər isə bütün canlı orqanizmlərin, o cümlədən, insanların üzvi tələbatlarının təmin olunması ilə əlaqədar olaraq baş qaldırır.

Əxlaqi hissləri mənəvi, dünyagörüşü hissləri də adlandırırlar. Əxlaqi hisslərin obyekti ayrı-ayrı adamlar, kiçik qruplar, kollektivlər, dövlət, idarə və təşkilatlar, ictimai hadisələr, insanın özü və keçirdiyi hissləri 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.

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 dərindən dərk etməyə sövq edir. Maraq, inam, səbr, təəccüb, şübhə, yəqinlik, fəhm, heyrət, yenilik və s. intellektual hisslər hesab olunur.

Beləliklə intellektual hisslər insanın idrak fəaliyyəti ilə əlaqədar olan, onu ətraf aləmi daha dərindən və ətraflı dərk etməyə yönəldən mürəkkəb hisslərdir.

Estetik hisslər. İnsanın estetik hisslərinin obyekti ətraf aləmin cisim və hadisələri, təbiət gözəllikləri, insan yaradıcılığının bədii məhsulları, musiqi, başqa adamların, eləcə də şəxsin özünün rəftar və davranışı ola bilər. Estetik hisslər insan psixikasına stenik təsir göstərməklə orqanizmin funksiyasının aktivləşdirir, bədəni gümrah edir. *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 praksisi hisslər adlanır.

Beləliklə fəaliyyət prosesində göstərilən səydən asılı olaraq işin gedişinə və nəticəsinə bəslənən münasibətlə bağlı baş qaldıran hisslər praksis hisslər adlanır.

Mövzu 16, 17. Temperament və xarakter

P L AN:

1. Temperament haqqında anlayış
2. Temperament tipləri
3. Xarakter haqqında anlayış
4. Xarakter və iradi keyfiyyətlər
5. Xarakter əlamətləri

1. Yer üzündə nə əl barmaqlarının dərisinin cizgiləri tam oxşar olan iki insan, nə də eyni olan iki yarpaq mövjud deyildir. Təbiətdə tamamilə bir-birinin eyni olan iki şəxsiyyət yoxdur. Hər bir adamın şəxsiyyəti təkraredilməzdir. Temperament xassələri insana irsən xas olan davamlı psixi xassələrdən biridir. Temperamentin xassələrinə irsi və fərdi özünə- məxsus psixi xassələr aiddir. İnsanların psixikasının dinamikasında bir sıra dəyişikliklər müşahidə olunur.

Bir qrup adamlarda psixi fəaliyyət bərabər səviyyədə, daha rəvan cərəyan edir. Belə adamlar üzdən sakit, müvazinətli və ağır təbiətli olurlar. Onlar nadir hallarda gülürlər, onların baxışları daha jiddi, hərəkətləri isə soyuqdur. Başqa qrup insanlarda psixi fəaliyyət sıçrayışlarla jərəyan edir. Belə adamlar həmişə narahat, hay-küylü, diribaş olurlar. Onların nitqi coşğun, ehtiraslı, mimikaları isə zəngindir. Belə adamlar həmişə səbirsiz və qərarsız olurlar. İnsanın psixi fəaliyyətinin dinamikasını xarakterizə edən belə təbii xassələr temperamentin xassələridir.

Psixi fəaliyyətin cərəyanı: **1//** psixi proseslərin əmələ gəlmə sürəti və onların davamlılığı (qavrayışın sürəti, ağlın itiliyi, diqqətin davmlılığı); **2//** psixikanın tempi və ritmi; **3//** psixi proseslərin intensivliyi (emosiyaların güjü, iradənin fəallığı**); 4//** psixi fəaliyyətin müəyyən obyektlərə yönəlməsi (insanın yeni adamlarla təmasa meylli olması) temperamentdən asılıdır.

Psixi fəaliyyətin dinamikası motivlərdən və psixi halətdən də asılıdır. İnsanın motivlərindən və psixi halətindən fərqli olaraq temperamentin xassələri ən müxtəlif məqsədlər zamanı eyni şəkildə təzahür edir. Məsələn; əgər tələbə imtahan verməzdən əvvəl əsəbiləşirsə, pedaqoji təcrübə zamanı deyəcəyi dərs ərəfəsində təşvişə düşürsə, deməli, təşviş, tələşlıq onun temperamentinə xas olan xüsusiyətlərdir.

Temperament insanın davranışında, başqa adamlarla ünsiyyətində, sevinc və kədərində, istirahətində, yerişində təzahür edir. **Temperament xassələri** insanın digər psixi xüsusiyyətlərinə nisbətən daha davamlı və sabitdir. Temperamnt xassələri bir-biri ilə qanunauyğun şəkildə bağlıdır və onlar temperament tipini səciyyələndirən müəyyən orqanizm, struktur təşkil edir. Beləliklə***, temperament dedikdə****, insanın psixi fəaliyyətinin dinamikasını müəyyən edən psixikanın fərdi özünəməxsus xassələri nəzərdə tutulur.*

Bu xassələr bərabər səviyyədə, müxtəlif fəaliyyət növlərində onların məzmunundan, məqsədindən və motivlərindən asılı olmayaraq təzahür edir və yetkin yaşlarda da sabit qalır. Onların qarşılıqlı birləşməsi tempera- mentin tipini səciyyələndirir.

Temperament nəzəriyyəsi qədim tarixə malikdir. «Temperament» sözünün latın dilindən hərfi tərcüməsi «hisslərin lazımi qarşılıqlı nisbəti» deməkdir. Mənasına görə ona bərabər olan yunan sözü «krasis»i qədim yunan həkimi **Hippokrat (b.e.ə. V-IV əsrlər)** tətbiq etmişdir.

Temperament dedikdə, o, insanın fəm fərdi anatomik-fizioloji, həm də psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərdə tutmuşdur. Hippokrat belə güman edirdi ki, temperament bədəndə olan dörd mayenin nisbətinin pozulması ilə müəyyən olunur. Həmin mayelər **qan (latınja «sanqvus»); limfa (yunanja «fleqma»); öd (yunanja «xole») və qara öd (yunanja «melena xole»**) adlanırdı.

Temperamentin dörd tipinin- sanqvinik, xolerik, fleqmatik və melan- xolik tiplərinin adı da sonralar elə buradan götürülmüşdür. Müxtəlif dövrddə insan orqanizminin aşağıdakı bioloji sistemləri temperamentin əsası kimi irəli sürülmüşdür:

1. *Humoral sistem:* antik dünyanın məşhur həkimi Hippokratın təli- mində temperament qan, öd, qara öd və seliyin bədəndəki nisbəti ilə əlaqə- ləndirilirdi.

2. *Somatik sistem*: Alman psixiatrı E.Kreçmer, Amerika alimləri: U.Şeldon və J.Stivens temperamenti insan bədəninin quruluşu ilə izah edirdilər.

3. *Sinir sistemi*: insanın temperamentini akademik İ.P.Pavlov ali sinir fəaliyyətinin tipləri ilə izah edirdi.

Qədim yunanlara (Hippokrat və b.) orqanizmdə **4 cür maye** –qan, öd, qara öd və selik məlum idi. Onlar belə güman edirdilər ki, insanların davranışındakı fərqlər orqanizmdə həmin mayelərin müəyyən nisbətindən asılıdır. Guya orqanizmdə bu mayelərdən biri daha çox bioloji aktivliyə malik olur. Hansı mayenin üstünlük təşkil etməsindən asılı olaraq hər bir adamın davranışında özünüməxsus xüsusiyyətlər əmələ gəlir. Qədim yunanlar bəzi adamların joşğun olmasını onların orqanizmində qanın, soyuqqanlı olmasını isə seliyin bioloji

jəhətdən daha mühüm rol oynaması ilə izah edirdilər. **E.Kreçmer** temperament xüsusiyyətlərini insanın bədən quruluşunun xüsusiyyətləri ilə izah edirdi.

2. I- ***Sanqvinik tip.*** Bu cür adamlar yüksək reaktivliyə malik olurlar. Aktivliklə reaktivlik müvazinətdə olur. Diqqətlərini cəlb edən hər bir şeyə canlı reaksiya verirlər. Mimikaları və hərəkətləri canlı və ifadəlidir. İşgüzar və fəal olur, hər bir yeni işə dərhal girişir, həmişə birinci olmağa çalışırlar. Onlar qayda-qanuna ciddi əməl edirlər. Sürətli hərəkətə, çevik təfəkkürə, sürətli nitq tempinə malik olurlar.

Onlarda hisslər bir-birini asanlıqla. Düşdüyü şəraitə asanlıqla alışırlar. Rast gəldikləri adamlarla asanlıqla əvəz edir ünsiyyətə girə bilir, bir işdən digərinə asanlıqla keçə bilirlər. Onlar çox emosional olurlar. Əhval dəyişkənliyi, işdən tez soyumaq, tələskənlik, dəyişkənlik bu tipə məxsus olan **mənfi xüsusiyyətlərdir.**

II- ***Xolerik tip.*** Xoleriklərdə sezitivlik aşağı, reaktivlik və aktivlik yüksək olur. Xoleriklər həddindən artıq hövsələsizlik, tez özlərindən çıxan olurlar. Onlarda plastiklik zəif, rigidlik yüksək olur. Onlar özmaraqlarını həyata keçirməyə yüksək cəhd göstərirlər, inadkar və dözümlü olurlar. Diqqətlərini keçirtməkdə çətinlik çəkirlər.

Cəldlik, coşğunluq, işdə tam ehtiraslılıq, müvazinətsizlik, emosional partlayışlara meylli olmaq, əhvalın kəskin dəyişməsi kimi xüssuiyyətlər xolerik temperamentə aiddir. Bunlar birinciliyə meyl edən, özündən çıxan, əsəbiləşən, hissləri zahirən yaxşı təzahür edən, ifadəli mimikaya sahib olan, əhvalı sabit olub, lakin tez dəyişə bilən insanlardır. Hövsələsizlik, kobudluq, dalaşqanlıq, yersiz əsəbilik bu temperamentin **mənfi xüsusiyyətləridir.**

III- ***Fleqmatik tip.*** Ağırlıq, sakitlik, təmkinlik, möhkəm səy, sabit əhval, hisslərin zəif təzahür etmə xüsusiyyətləri bu temperament üçün xarakterikdir. Fleqmatiklər soyuq və laqeyd təbiətli, süst, tələsməyən, fikirlərini gec cəmləşdirən, nitqi sakit, asta, həm də hiss və həyəjansız olan, səbirli, özündən çıxmayan, yoldaşları ilə mülayim rəftar edən, sakit baxışlı, zəif mimikalı, hərəkət və jestləri yavaş olan adamlardır. Süstlük, astagəllik, soyuqqanlılıq, laqeydlik kimi hallar bu temperamentə xam olan **mənfi xüsusiyyətlərdir.**

IV- ***Melanxolik tip.*** Tez icimək, əhəmiyyətsiz hadisələrdən dərin hisslər keçirməyə meylli olmaq, tərafdakılara süst və tənbəlcəsinə münasibət göstərmək göstərmək bu tipə aiddir. Bu tipə malik olan insanlar yüksək emosional həssaslığa və incə hisslərə malik olan, iradlardan tez mütəəssir olan tez iciyən, qapalı təbiətli, öz ürək sözünü başqalarına deməyən, həssas, kin saxlayan, utancaq, cürətsiz, həlim baxışlı, zəif mimikalı, hərəkətləri asta, jestləri yüngül olan insanlardır. Hər şeydən tez mütəəssir olmaq, yersiz utancaqlıq, gürətsizlik, təkliyə meyllilik bu tempera- mentə xas olan **məfi xüsusiyyətlərdir.**

Akad.İ.P.Pavlov dörd əsas tip müəyyən etdi. O, ı tipi –zirək, II tipi- sakit, III tipi- coşğun, IV tipi- zəif sinir sistemi tipləri adlandırmışdır. Təsnifata görə bu tiplərin aşağıdakı xassələri vardır:

I- Zirək tip- qüvvətli, müvazinətli, cəld.

II – Sakit tip- qüvvətli, müvazinətli, asta.

III- Coşğun tip- qüvvətli, müvazinətsiz.

IV- Zəif tip.

Sinir sisteminin tipi orqanizmin təbii xüsusiyyətidir. O, irsiyyətlə şərtlənir, lakin dəyişməz deyildir. Onlar inkişaf edir və həyat şəraitinin təsiri ilə dəyişirlər.

Temperament sinir sistemi tipinin davranış və rəftarda təzahürü kimi meydana çıxır, hər bir temperament tipi müəyyən bir sinir sistemi tipinə uyğun gəlir.

3. İnsanlar özlərinin xarakterlərinə görə bir-birlərindən fərqlənirlər. Onlar həmişə bir-birlərinin xarakterinə böyük əhəmiyyət verirlər, özlərinin davranış və rəftarında biri digərinin xarakterini nəzərə alırlar. Bu «yaxşı adam», «pis adam» haqqındakı təsəvvürləri təşkil edir. **Xarakter** yunan sözü olub, «naxış», «iz» deməkdir. Xarakter-insanın ən başlıca fərdi-psixo- loji xüsusiyyətlərindən biridir. Hər bir adamın şəxsiyyət kimi fərdi xüsusiy- yətləri vardır. Biz xarakter deyəndə bu xüsusiyyətlərin məcmuyunu nə- zərdə tuturuq.

Motivasiya sahəsi xarakterin də formalaşmasında mühüm rol oynayır. Dünyagörüşü və əqidə şəxsiyyətin motivasiya sahəsinin nüvəsini təşkil edir. Xarakterin köklərini də mhz burada axtarmaq lazımdır. Xarakterin insanı müəyyən tərzdə, hətta bəzən şəraitə uyğun olmayan şəkildə hərəkət etmə- yə təhrik etməsi nə qədər mürəkkəb səciyyə daşıyırsa daşısın, o, qanu- nauyğun hadisədir. Bu qanunauyğunluq şəxsiyyətin motivasiya sahəsi ilə, insanın əqidəsinin formalaşması ilə bağlıdır.

Şəxsiyyət üçün tipik davranış tərzini şərtləndirən, fəaliyyət və ünsiyyətdə əmələ gələn və təzahür edən davamlı fərdi xüsusiyyətlərin məcmuyuna **xarakter** deyilir. Xarakteristika sözünü insanın fərdi xüsusiy- yətlərini təsvir etmək üçün ilk dəfə yunan filosofu **Teofrast** işlətmişdir. Lakin onun işlətdiyi «xarakteristika» terminində insanın yalnız əxlaqi simasının təsviri verilirdi.

Labryuyer də elə bu mənada «xarakter» sözünü işlətmişdir. Xarakter sözü lap başlanğıcdan insanın sosial-əxlaqi simasını əks etdirən bir anlayış kimi işlədilmişdir. **XIX əsrdə** A.Bendən başlayaraq xarakter sırf psixoloji planda ya ağlın hissin, iradənin (A.Benn), ya hiss və iradənin (Lesqaft) fərdi xüsusiyyətlərini bildirən bir məfhum kimi işlənmişdir.

XX əsrdə xarakter anlayışı altında şəxsiyyətin bütün xassələri nəzərdə tutulmuşdur. İ.Kantın fikrincə, xarakter temperamentdən fərqli olaraq, həyat prosesində qazanılır. Ribo xarakteri irsiyyətlə şərtlənən bir hadisə kimi başa düşmüşdür. Məşhur **Azərbaycan alimi N.Tusinin «Əxlaqi-Nasir» əsəri** də insan xarakterləri sahəsində incə müşahidələrlə zəngindir.

4. Xarakter ilə iradə arasındakı əlaqə daha sıxdır. Zəif xarakterli adamlar zəif iradəli adam olurlar. Buna görədir ki, iradinəi xarakterin dayağı hesab edirlər. **İradi keyfiyyətlər** tərbiyə və təlim, əmək fəaliyyəti prosesində tədriclə yetkinləşib mətinləşərək, şəxsiyyətin möhkəm xüsuiy- yətlərinə çevrilir və bununla da xarakter əlaməti olur.

Məsələn; təşəbbüskarlıq həmin adamın xarakter əlamətləri içərisində öz parlaqlığı və davamlılığı ilə fərqlənir. Burada iradi keyfiyyət olan təşəbbüskarlıq

artıq möhkəml ənərək hər bir adamın rəftarında, iş və fəa- liyyətində təzahür edib xarakter əlamətinə çevrilir. Müstəqillik, qətiyyət- lilik, təkidlilik, işgüzarlıq, qəhrəmanlıq kimi **iradi keyfiyyətlərin** xarakter əlamətlərinə çevrilməsi də bu cür baş verir.

5. İnsanın xarakterə aid olan möhkəm xüsusiyyətinə **xarakter əlaməti** deyilir. Xarakter əlamətləri çoxdur. Xarakter insanın münasibətlərini ifadə edir. **Xarakter əlamətlərini** aşağıdakı kimi təsnif edirlər:

1. Kollektiv və başqa adamlara münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: kollektivçilik, doğruçuluq, kobudluq, tələbkarlıq, qayğıkeşlik.

2. Əməyə münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: əməksevərlik, tənbəllik, məsuliyyətlilik və s.

3. İnsanların özünə münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: təvazökarlıq, lovğalıq, şöhrətpərəstlik və s.

4. Şeylərə (əşyalara) münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: səliqəlilik, pintilik, qayğıkeşlik.

İnsanın kollektivə, başqa adamlara, əməyə, özünə və əşyalara münasibətlərini ifadə edən xarakter əlamətləri bir-birilə üzvü surətdə əlaqədardır. Məsələn; müəyyən olunmuşdur ki, özünə hörmət etməyən adam başqalarına da hörmət etmir. Xarakter əlamətləri **tipik və fərdi** olmaqla 2 yerə bölünür**.** ***Makromühit-*** bizim yaşadığımız şəhər və kənddir. ***Mikromühit-*** yaşadığımız ailə,oxuduğumuz məktəbdir.

Xarakter əlamətlərinin formalaşmasında **temperamentin** rolu böyük- dür. Temperamentin mühüm xassələrindən biri olan **emosionallıq** xarak- terin strukturuna daxil olur: hər bir xarakter əlamətinin emosionallıq baxımından çalarları məhz bununla bağlıdır.

Mövzu 18. Qabiliyyət və intellekt

PLAN:

1. Qabiliyyət haqqında anlayış
2. Qabiliyyətlərin növləri
3. Pedaqoji qabiliyyətlər və təlim-tərbiyə prosesində onun rolu

1. Qabiliyyətlər insanın elə psixoloji xüsusiyyətləridir ki, onlardan asılı olaraq bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək işində müvəffəqiyyət əldə edilir. Ancaq qabiliyyətlərin özü bilik, bacarıq və vərdişlərin mövcudlu- ğundan ibarət deyildir. İnsanın qabiliyyətləri bilik, bacarıq və vərdişlərə nisbətdə imkan kimi çıxış edir.
Qabiliyyət imkandır, bu və ya digər iş üçün zəruri ustalıq səviyyəsi isə gerçəklikdir. Uşaqda aşkar edilmiş musiqi qabiliyyəti heç də onun mütləq musiqiçi olacağına təminat vermir. Uşağın musiqiçi olması üçün o, xüsusi təlim görməlidir, müəllim və uşaq çalışmalıdır, uşağın yaxşı səhhəti, musiqi alətləri və s. Başqa şərtlər olmalıdır, çünki bu şərtlər olmasa, qabiliyyət çiçəklənmədən solar, inkişaf etməmiş sönər.

Qabiliyyətlər yalnız fəaliyyətdə aşkar olunur. Əgər bir şəxsə şəkil çəkməyi öyrətmək üçün cəhd göstərilməmişsə, əgər o, təsviri fəaliyyət üçün zəruri olan hər bir vərdiş əldə etməmişdirsə, onun rəssamlıq qabiliyyə- tindən danışmaq yersiz olar. **Qabiliyyətlər** bilik, bacarıq və vərdişlərlə qarşılıqlı əlaqədədir, lakin onları eyniləşdirmək olmaz.

Müəllimin çoxciddi psixoloji səhvlərindən biri hərtərəfli yoxlama aparmadan, uşaqda yalnız hazır bacarıq və vərdişlər sisteminin, möhkəm biliklərinin, yetkin iş üsullarının olmamasını görüb, onda qabiliyyətin olmaması haqqında fikir söyləməsidir. Məsələn; Albert Eynşteyn orta məktəbdə qətiyyən gözə çarpmayan, orta səviyyəli şagird hesab olunurdu və elə bil heç bir şey onun gələcək dahiliyindən xəbər vermirdi.

Qabiliyyət bilavasitə bilik, bacarıq və vərdişlərdə deyil, onların qaza- nılma 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. Məktəb praktika- sından bir misal: Hər hansı bir şagird dərsliyi bir dəfə oxuyur və «5» qiymət alır.

Başqa şagird isə «5» qiymət almaq üçün dərsliyi ən azı 4-5 dəfə oxuyur. Onların hər ikisi əlaçı olsa da, təcrübəli müəllim həmin şagirdlərin qabiliyyətləri arasındakı fərqi görür. **I tip şagirdlərin təlim müvəffəqiyyəti** müəllimi qətiyyən təmin etmir. O, həmişə valideynə şikayət edir: «Çox qabiliyyətli uşaqdır. Lakin tənbəllik edir, kifayət qədər çalışmır»…

Beləliklə, **qabiliyyətlər** şəxsiyyətin fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri olub, müəyyən fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrasının şərtini təşkil edir və onun üçün zəruri olan bilik. Bacarıq və vərdişlərə yiyələnmə dinamikasındakı fərqlərdə ifadə olunur. Əgər uşaq müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməmişdirsə, şeir və ya hekayə yazanda da, rəsm çəkəndə də çətinlik çəkəcəkdir, onun bilik, bacarıq və vərdişlərinin azlığı qabiliyyətlərin inkişafına özünün ləngidiji təsirini göstərəcəkdir. Bu faktların təhlili göstərir ki, qabiliyyətlərin inkişafı üçün əlverişli şərait yaratmaqdan ötrü şagirdlərə müvafiq bilik, bacarıq və vərdişləri sistemli şəkildə aşılamaq zəruridir.

2. Hər bir fəaliyyət daxilində mahiyyət etibari ilə iki növ qabiliyyət təşəkkül tapır. **Birincilər** psixologiyada ümumi qabiliyyətlər, **ikincilər** isə xüsusi qabiliyyət- lər adlanır.***Ümumi*** *və* ***xüsusi qabiliyyətlərin*** formalaşması fəaliyyətin özünün strukturu ilə bağlıdır. ***Ümumi qabiliyyətlər*** bir sıra fəaliyyət sahələrində iştirak edən, onların bu və ya digər dərəcədə müvəf- fəqiyyətli icrası üçün şərt olan qabiliyyətlər nəzərədə tutulur.

Ümumi qabiliyyətlər ali psixi proseslər əsasında formalaşır. Qavrayış, təfəkkür, təxəyyül və s. fəaliyyət sahələrində funksional cəhətdən inkişaf edərək müva- fiq qabiliyyətlərə çevrilir.

Xüsusi qabiliyyətlər yalnız müəyyən fəaliyyət növünün müvəffəqiyyətli icrası üçün şərt olan qabiliyyətlərə deyilir. Lüğət ehtiyatı, ifadəli dil, söz assosiasiyalarının zənginliyi, nisbəti, rənglələri fərqləndirmə həssaslığı, məkan

qavrayışı, didaktik qabiliyyətlər və s. isə pedaqoji fəaliyyət üçün xüsusi qabiliyyətlərdir.
Hər hansı bir fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə ijra etmək üçün həm ümumi, həm də xüsusi qabiliyyətlərin olması zəruridir. Fəaliyyət sahəsində onların hər birinin öz funksiyası vardır. Fəaliyyətin bir mərhələsində, məsələn; poetik qavrayış əsas rol oynadığı halda, başqa bir mərhələdə obrazlı təfəkkür daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Ayrı-ayrı qabiliyyətlər eyni bir fəailiyyətin tərkibində bir-birilə üzvü surətdə və qarşılıqlı əlaqədə mövjud olur. Hər bir fəaliyyət adətən bir neçə qabiliyyətin qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində mümkün olur.
3. Müəllimin təlim-tərbiyə prosesində yüksək göstərijilər əldə etməsi onun pedaqoji qabiliyyətlərinin inkişafından asılıdır. Pedaqoji qabiliyyə- tlərin inkişafı müəllimin şəxsiyyətində pedaqoji qabiliyyəti müəvəffəqiyyətlə icra etmək üçün zəruri olan fərdi psixi xassələrin formalaşmasına səbəb olur.
Pedaqoji bacarıq və vərdişlər kimi **pedaqoji qabiliyyətlər** də təlim pro- sesində pedaqoji fəaliyyət zamanı yaranır və inkişaf edir. Pedaqoji qabi- liyyətlər pedaqoji bacarıq və vərdişlərlə əlaqədardır. **Pedaqoji qabiliyyətləri** şəxsiyyətin həm əqli, həm də emosional-iradi jəhətləri xarakterizə edir.
Pedaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq **3 qrupda** birləşdirmək olar:
1/. ***Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər dedikdə,*** şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərəd tutulur. Buraya: uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, dözümlülük və özünə sahib olmaq, həmişə dərs zamanı şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilmək qabiliyyətlərini aid etmək olar.
2/. ***Didaktik qabiliyyətlər-*** müəllimin zəruri məlumatları şagirdlərə çatdıra bilmək, öyrədə bilmək, materialı uşaqların səviyyələrinə uyğunlaş- dırmaqla onlara çatdırmaq və s. qabiliyyətlərdən ibarətdir. Buraya: müəlli- min izah edə bilmək qabiliyyəti, ekspressiv-nitq (natiqlik) qabiliyyəti, nəzəri qabiliyyətlər (akademik qabiliyyətlər) aiddir.
3/. ***Təşkilati-kommunikativ qabiliyyətlər-*** müəllimin təşkilatçılıq funk- siyası və ünsiyyəti ilə bağlıdır. Buraya: təşkilatçılıq qabiliyyəti, avtoritar qabiliyyət, kommunikativ qabiliyyət, perseptiv qabiliyyət, suqqestiv qabiliy- yət, pedaqoji mərifət, pedaqoji təxəyyül, diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti, pedaqoji refleksiya.
Müəllimin yuxarıda sadaladığımız pedaqoji bacarıq, vərdiş və qabiliy- yətlərinin yüksək səviyyədə inkişaf etməsi onun fəaliyyətinin səmərəliliyi üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir. Bir sıra başqa keyfiyyətlərlə birlikdə yüksək pedaqoji bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlərin olması müəllimin peda- qoji ustalığının əsasını təşkil edir.

MÖVZU 19. TƏLİM VƏ TƏRBİYƏNİN PSİXOLOJİ ƏSASLARI

1. Tərbiyə psixologiyası haqqında ümumi anlayış.
2. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri.
3. Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları
4. Özünütərbiyə və onun motivləri.
5. Şagirdlərin özünütərbiyəsinin təşkili
6. Gənc nəslin tərbiyəsində ailənin rolu.
7. Tərbiyə psixologiyası haqqında ümumi anlayış.
8. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri.
9. Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları
10. Özünütərbiyə və onun motivləri.
11. Şagirdlərin özünütərbiyəsinin təşkili
12. Gənc nəslin tərbiyəsində ailənin rolu.

1-ci sual. Hər bir cəmiyyətdə tərbiyə həmin cəmiyyətin başlıca vəzifələrindən birini təşkil edir. İnsan amilinin əsas yer tutduğu hazırki dövrdə gənc nəslin elmi dünyagörüşünə, yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan, ahəngdar inkişaf etmiş, ictimai cəhətdən fəal 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. Bununla əlaqədar olaraq məktəb yüksək əxlaq prinsipləri ilə yaşamağa və işləməyə, birgəyaşayış qaydalarına, qanunlarına sözsüz əməl etməyə daxili tələbat oyatmalıdır.

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 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 formalaşdırılmasına yönəldilmiş xüsusi fəaliyyət sahəsidir. Görkəmli pedaqoq A.S.Makarenkonun dediyi kimi tərbiyənin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, daha yaşlı nəsl bu prosesdə özünün təcrübəsini, özünün etirazlarını, özünün inamını kiçik nəslə 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, birinci növbədə nəyi tərbiyə etmək məsələsi, başqa sözlə, şəxsiyyətin strukturu, əlamət və keyfiyyətləri, xassələrini dəqiqləşdirmək lazım gəlir. Məlum olduğu kimi, şəxsiyyətin 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.

8-ci sual. 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 böyükməkdə olan nəslin şəxsiyyətinin formalaşması prosesinin idarə olunmasından ibarətdir.

Ona görə də bu proses özünün psixoloji mexanizminə malikdir. Bu mexanizmi nəzərə almadan tərbiyə işində müvəffəqiyyət qazanılacağı barədə düşünmək olmaz. Burada birinci növbədə tərbiyə prosesinin maliyyətini 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 lazımi şəkildə formalaşdırıla bilər.

Tərbiyə prosesində biz daima inkişaf edən, keyfiyyətcə 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. Məhz buna görə də hələ vaxtilə pedaqoji psixologiyanın banisi K.D.Uşinski insanı hərtərəfli tərbiyə etmək üçün onu hərtərəfli öyrənməyi tövsiyyə edirdi.

Görkəmli psixoloq S.L.Rubnşteyn göstərir ki «uşaqları tərbiyə edə-edə və öyrədə-öyrədə öyrənmək lazımdır ki, onları öyrənə-öyrənə tərbiyə edək və öyrədək. Məhz buna görə müəllim və tərbiyəçi hər hansı bir tərbiyəvi tədbiri həyata keçirməzdən əvvəl tərbiyə etdiyi şagirdin xüsusiyyətlərini aşkara çıxartmalı, tərbiyəvi tədbiri həyata keçirməzdən əvvəl tərbiyə etdiyi şagirdin xüsusiyyətlərini aşkara çıxartmalı, tərbiyəvi tədbiri ona müvafiq şəkildə tətbiq etməyə çalışmalıdır.

Tərbiyə psixologiyası sahəsində tədqiqat aparan psixoloqlar belə bir qənaətə gəlmişlər ki, şagird şəxsiyyətinin təşəkkülündə həlledici yeri təkcə onların fəaliyyətinin düzgün təşkili, şagirdlərin əxlaqi davraanış təcrübələri toplamaları 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. Psixoloqların tədqiqatları sübut etmişdir ki, motivdən asılı olaraq eyni fəaliyyət nəticəsində şagirdlərdə müxtəlif əxlaqi keyfiyyətlər formalaşa bilər. Məs: bir şagird öz yoldaşının düzgün olmayan hərəkəti haqqında sinif rəhbərinə xəbər verir. Şagirdi buna vadar edən, başqa sözlə onun bu cür hərəkətinin motivi müxtəlif ola bilər. Ola bilsin ki, şagird öz yoldaşını bu vəziyyətdən çıxarmaq, ona kömək etmək məqsədilə sinif rəhbərindən kömək gözləyir. Yaxud sinif rəhbərinin yanında özünü ucaltmaq, onun nüfuzunu qazanmaq üçün bu cür hərəkət edir, lakin ola bilsin ki, şagird öz yoldaşından qisas almaq üçün bu yolu tutur.

Tərbiyə prosesində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün təkcə şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi və nəzərə alınması kifayət deyildir. Burada 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.

Sual 3. Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları. Tərbiyə prosesinin üvəffəqiyyətlə 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 metodlardan 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 məna 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 məna, şagird isə tamamilə başqa bir məna görür. Yaşlılarla uşaqlar arasında baş verən bu cür anlaşılmazlıq psixologiyada "məna maneəsi" adlanır. Bu cür **"*məna maneəsinin*"** yaranması tərbiyəvi tədbirin təsir gücünü aradan qaldırır.

Məna 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 məna maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı aşkara çıxarılmışdır ki, məna 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 məna 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, məna 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 məna maneəsinin yaranmasına, nəticədə isə tərbiyəvi tədbirin təsirinin aradan çıxmasına səbəb olur.

Konkret adama münasibətdə məna 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 dərsdən gedir. Müəllim onu da dərsdən 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 şagirddə müəllimə, tərbiyəçiyə qarşı məna maneəsi yaranır. Nəticədə həmin müəllimin ən ədalətli tələbi belə şagird tərəfindən ədalətsiz tələb kimi qarşılanır. Lakin konkret adama qarşı məna maneəsi müəllim tamamilə obyektiv, düzgün hərəkət etdiyi halda, şagirdin öz davranış motivini dərk edə bilməməsindən asılı olaraq da yarana bilər. Məsələn, müəllim tapşırığı yerinə yetirməyən şagirdi haqlı olaraq danladığı, cəzalandırdığı halda, şagird kitabı olmadığına görə cəzalandırmanın ədalətsiz olduğunu zənn etməsi sayəsində yaranan məna maneəsini buna misal göstərmək olar.

Konkret tələbə münasibətində özünü göstərən məna maneəsi isə tamamilə başqa səbəblərdən irəli gələ bilir. 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 məna maneələrinin yaranması şagirdlərlə aparılan tərbiyə işinin çətinləşməsinə, bir növ nəticəsiz qalmasına səbəb olur. Ona görə də müəllim birinci növbədə bu cür məna 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 məna 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 kinofilmlə əlaqələndirərək, onlarla bağlı şəkildə təşkil eləmək 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 təshih olunmalıdır? Şagirdlərin davranışını istiqamətləndirmənin, təshih etmənin ən təsirli yolları onun ***tərifləmə və məzəmmət olunması, rəğbətləndirilməsi və cəzalandırılmasından*** ibarətdir.

Tərifləmə, 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 tərzi 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.

Sual 4. 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 inkşaf səviyyəsinin, özünün hərəkətlərini başqalarının hərəkətləri ilə müqayisə zamanı təhlildən istifadə edə bilmək qabiliyyətinin, eləcə də daim özünütəkminləşdirmək ustanovkasının olması tələb edilir.

Şəxsiyyətin özünütəkminləşdirməsi onun cəmiyyətdəki həyati 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, məqsədəuyğun və müntəzəm surətdə təsir etməsi, rəftar və davranışını təkminləşdirmək qayğısına qalması özünütərbiyə adlanır.

Həyati 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 tənbəllik, 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, cəsarətlilik 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 özünüdərketmə, özünü ələ almaq, özünüstimullaşdırma xüsusi rol oynayır. Özünüdərketməyə özünümüşahidə, özünütəhlil, özünüqiymətləndirmə, özünümüqayisə daxil olur.

Özünü ələ ala bilmək özünəinama, özünənəzarətə, özünütəlqinə, özünü məcburetməyə əsaslanır. Özünüstimullaşdırma isə özünütəsdiqi, özünübəyənməni, özünürəğbətləndirməni, özününümayişi, 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 inkşaf 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, özünütərbiyənin 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 dərindən 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 həyati 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 özünütəkmilləşdirməyə, daha yüksək insani keyfiyyətlər qazanmağa çalışması şəxsiyyətin ayrılmaz xüsusiyyətinə çevrilə bilər.

Sual 5. 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 formalaşmasınınxarici təsirlərdən asılılığı özünü göstərir. Tədricən şəxsiyyət müstəqillik təşkil etdikcə inkişafda xarici təsirlərin, birinci növbədə tərbiyənin təsirinin tədricən özünütərbiyənin təsiri ilə əvəz olunması baş verir.

Özünütərbiyə şəxsiyyətin müəyyən inkişaf mərhələsində meydana gəlir və onun inkşafına 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, rəhmlilik, səxavətlilik, dosta, yoldaşa qarşı sadiqlik, daima ona kömək etməyə hazır olmaq və s. kimi keyfiyyətləri tərbiyə etməyə can atırlar.
Sual 6. 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 kənardan, 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 özünütərbiyəsini təşkil edərkən, birinci növbədə kollektiv qarşısında bu cür məqsədin qoyulmasından başlamaq lazımdır. Sosial psixologiyadan aydındır ki, insanların ümümi işdə təması və vəhdəti nə qədər güclü olarsa, onların qarşılıqlı təsiri bir o qədər səmərəli xarakter daşıyar. Buradan isə aydın olur ki, əgər kollektivdəki bir neçə adam, xüsusilə kollektiv üzvlərinin hamısının hüsni 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.

Sinif 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 şagirddə özününəzarət 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. Heç olmazsa 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 misallarəsasında 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 silahlandırmalıdır.

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 sadiq 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 sənin 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.

7-ci sual. Təlim psixologiyası pedaqoji psixologiyanın ən mühüm sahələrindən birini təşkil edir. Hazırki dövrdə məktəbin qarşısında duran mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsində təlim psixologiyası sahəsində aparılan axtarışların nəticələri həlledici rol oynayır. Böyüməkdə olan nəslə elmlərin əsasları haqqında dərin və möhkəm biliklər vermək, onlarda həmin biliklərdən istifadə edə bilmək, onları təcrübəyə tətbiq etmək bacarığının yaradılması müasir dövrün ən ciddi tələbləri kimi qarşıda durur. Başqa sözlə, 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 problemi 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 olunur.

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 qanunauyğunluqlarını təcrübəyə, məktəb həyatına tətbiq olunmazsa və həmin sahədə öz səmərəsini göstərməzsə onun əhəmiyyətindən də danışmağa dəyməz.

7-ci sual. Təlimin mahiyyəti və qanunauyğunluqları.

Təlim insanın əsas fəaliyyətlərindən biridir. Məktəb yaşı dövründə isə həmin fəaliyyət məktəblilərin aparıcı fəaliyyətinə çevrilir. Onun köməyi ilə şagirdlər müəyyən məlumatları, hərəkətləri və davranış formalarını mənimsəyirlər. Bu iş kor-koranə 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) qarşıda duran məsələnin həllində lazım olan yolları və əməliyyatları düzgün seçmək və onlara nəzarət etmək üçün qeyd olunan məlumatlardan istifadə qaydalarını, ikinci halda vərdişlərin, üçüncü halda isə bacarıqların yaranması baş verir.

Təlim şagirdlərin biliklər sistemini mənimsəmələrinə və həmin bilikləri təcrübəyə tətbiq etmək üçün olan vərdiş və bacarıqlara yiyələnmələrinə yönəlmiş məqsədyönlü idrak fəaliyyətidir.

Təlim məqsədəyönəlmiş prosesdir. Burada insanın öyrənilməsi baş verir. Lakin hər cür öyrənməni təlim adlandırmaq düzgün deyil.

8-cü sual. 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, tədris işləri.

Tədris işləri də müxtəlif olur. Buraya təhrikedici (icraedici), proqram-məqsədli, fəal əməliyyatlı, nəzarət-tənzimedici (qiymətləndirici, yoxlayıcı) işləri aid etmək olar.

Ümumiyyətlə, psixoloji tədris əsasında əldə edilmiş faktlar belə bir cəhəti əsaslandırmağa imkan verir ki, idrak tələbatlarının ödənilməsi insanın normal şəkildə inkişafı üçün zəruri şərtdir.

Öyrənmənin strukturunda təlim məqsədləri və vəzifələrinin də özünəməxsus yeri və rolu vardır. Məhz bu cəhət öyrənmənin təlim xarakteri daşımasına imkan verir. Başqa sözlə, öyrənmə planlı, müəyyən məqsəd və vəzifələri yerinə yetirəcək şəkil aldıqda təlimə çevrilir.

Nəhayət, qeyd etdiyimiz kimi, öyrənmənin məqsəd və vəzifələrini həyata keçirməyə imkan verən tədris işləri də onun strukturunda əsas yerlərdən birini tutur. Bu cür işlərə ilk növbədə icraedici (təhrikedici) işlər daxildir. Öyrənən adam həmin tədris işlərindən istifadə etmədən müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnə bilməz. Bu cür işlər insanı fəaliyyətə yönəldən işlərdir. Ona görə də burada öyrənmənin motivləri də təsirini göstərir.

Təlimin strukturuna daxil olan nəzarət-tənzimedici tədris işlərinin də rolu böyükdür. Bu işlər əsasən qiymətləndirici, yoxlayıcı və təsdiqedici xarakter daşıyır. Bunların köməyi ilə şagirdlərin təlim fəaliyyətini idarə etmək mümkün olur.

Belə ki, L.S.Viqotski və onun əməkdaşları təlimlə əlaqədar baş verən əqli inkişafın iki səviyyəsini və zonasını müəyyən etmişlər. Bir səviyyəni inkişafın fəal, aktual zonası adlandırılmışlar. Bu zonaya malik olan şagird gündəlik

dərsləri, verilmiş təlim tapşırıqlarını müstəqil surətdə yerinə yetirir, özü başqasının köməyi olmadan dərsdə müvafiq materiallardan istifadə edir.

Əqli inkişafın ikinci səviyyəsində isə uşaq bir növ yaşlıların, müəllimin köməyi ilə daha yüksək nailiyyət əldə edə bilər. Viqotski yazır: bu onun yaxın inkişafını göstərir.

İctimai borcu dərk etmək, rəğbətləndirmə və mükafat almağa cəhd göstərmək, başqalarının diqqətini cəlb etmək, başqasını yamsılamaq arzusu, özünütərbiyəyə cəhd və s.

Onuncu sinif şagirdlərinin təlim motivlərini öyrənən psixoloqlar (Y.V.Sorov və b.) həmin motivlərin aşağıdakı ardıcıllığını qeyd etmişlər. Elmin məzmunu, müasir həyatda elmin əhəmiyyəti, şəxsi maraqla bağlılıq müəllimin şəxsiyyəti və gözəl tədrisi biliyini artırmaq.

Q.İ.Suxinanın tədqiqatlarında aşkara çıxarılmış təlim motivlərindən aşağıdakıları qeyd etmək olar: Təhsilin həyatda praktik əhəmiyyəti, perspektiv (ali məktəbə hazırlıq, gələcək peşə ilə bağlılıq) idraki motivlər, vətəndaşlıq motivləri, həmyaşıdları ilə ünsiyyət motivləri, özünütərbiyə motivləri.

Motivlərin təhlili zamanı yaş fərqləri aydın şəkildə diqqəti cəlb edir. Tədqiqatlar göstərir ki, I-III sinif şagirdləri üçün idrak tələbatları ilə bağlı olan motivlər üstünlük təşkil edir. Yeniyetməlik dövründə təlim fəaliyyətinin vətəndaşlıq motivləri sırasında birinci yeri kollektivə münasibətlə bağlı olan motivlər tutur (öz sinfinin şərəfini qorumaq və s.). Böyük məktəb yaşlı şagirdlərdə isə həmin motivlər özünün gələcəyi haqqında təsəvvürlərlə bağlıdır.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı aşkara çıxarılmışdır ki, xüsusilə yeniyetməlik və böyük məktəb yaşlı şagirdlərdə vasitəli motivlər vasitəsiz motivlərə nisbətən üstünlük təşkil edir. Ona görə də müəllim həmin faktı öz fəaliyyətində nəzərə almaya bilməz.

Vasitəsiz təlim motivləri özünün emosional və sosial əhəmiyyəti ilə yanaşı, böyük didaktik qiymətə malikdir. Bu cür motivlər insanda idrak obyektlərinə qarşı fəallıq doğurur, onu daha işgüzar və yaradıcı edir.

Təlim motivlərinin formalaşması kiçik məktəb yaşı dövründə özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olur. Adətən bu dövrdə yaranan təlim motivlərinin xarakteri sonrakı dövrlərdə həmin motivlərin inkişafına öz təsirini göstərir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə təlim şagirdlər üçün əsas fəaliyyətə çevrildiyinə və sonrakı yaş dövrlərindən özünün spesifik xüsusiyyətlərinə görə fərqləndiyi üçün bu dövrdə təlim fəaliyyətinin motivləri, motivləşmə sahəsində özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olur. Şübhəsiz, hər şeydən əvvəl, kiçik məktəblilərin təlim fəaliyyətinin motivləşməsi uşağın mövcud olduğu bütün şəraitdən asılı olacaqdır. Uşağın məktəbə, məktəb təliminə hazırlığı təlimin məzmunu, tədris metodları, müəllim və şagirdin münasibət stili, valideynlərin bir sıra digər amilləri birinci sinif şagirdlərinin təlim fəaliyyətinin motivləşməsinə əsaslı təsir göstərir.

9-cü sual. Təlim və psixi inkişaf.

Təlim və psixi inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi daima diqqəti cəlb edən məsələlərdən biri olmuşdur.

Vaxtilə alman psixoloqu V.Ştern belə bir müddəanı əsas tuturdu ki, təlim inkişafın arxasında gedir və ona uyğunlaşır. Bu fikrin əksinə olaraq görkəmli rus psixoloqu İ.S.Vıqotski təlim və tərbiyənin uşağın psixi inkişafında həlledici rolunu göstərmişdir. Onun fikrincə, təlim inkişafdan irəli gedir və onu öz arxasınca aparır.

Məşhur isveç psixoloqu J.Piaje də bu mərhələdə V.Şternə uyğun mövqe tutmuşdur. O belə hesab edir ki, uşağın psixi inkişafı özünün daxili qanunlarına malikdir və bir sıra özünəməxsus mərhələdən keçir. Onun fikrincə təlim inkişafa heç bir əsasla təsir göstərə bilməz. Ona görə də təlim inkişafa uyğunlaşmalı və onun tənzim edilməsi üçün məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir. Bununla da J.Piaje təlimin inkişaf etdirici təsirini kölgədə buraxır.

10-ci sual. Məktəb təcrübəsində, təlim fəaliyyətini həyata keçirərkən çox vaxt belə bir sual diqqəti cəlb edir: şagirdi yaxşı oxumağa və ümumiyyətlə, oxumağa yönəldən, təhrik edən nədir?

Şagirdlərdən birinin yüksək səy göstərməsi, o birisində isə təlim fəaliyyətinə qarşı bu cür səyin olmaması nə ilə əlaqədardır, başqa sözlə, şagirdlərin təlim fəaliyyəti neçə motivləşir, onlar hansı motivlərin təhriki altında hərəkət edirlər. Şübhəsiz, bu suallara düzgün cavab tapılması müəllimin həmin sahədə şagirdlərlə iş aparmasını, təlim fəaliyyətini idarə etməsini asanlaşdıra bilər.

Birinci növbədə ümumiyyətlə motivin və motivləşmənin 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 adlandırmışdır.

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 bilir.

Təhrik (motivlər) qiymətləndirmə əsasında yaranır. Bununla belə qiymətləndirmə komponenti heç də həmişə birbaşa təhrikediciyə keçmir. O ya neytral qalır, ya da fərdin təhrikini gücləndirir.

Motivləşməyə gəldikdə bu elə motivlər birliyidir ki, şəxsiyyətin yönəlişliyini müəyyən etməklə onun fəaliyyətinin səmərəliliyini də şərtləndirir. Motivləşmə təhriklə fəaliyyətin məqsədi arasındakı əlaqə və münasibətlərin açılmasında ifadə olunur.

Psixoloqlar insan fəaliyyətinin motivləşməsi sahəsini öyrənərək və təhlil edərək motivlərin təsnifini vermişlər.

Özünün xarakterinə və fəaliyyət prosesində oynadığı rola görə motivlərin aşağıdakı növlərini qeyd etmək olar:

1. Situativ və geniş motivlər; 2. fəaliyyətin nəticəsinə yönələn və onun özünə doğru yönələn motivlər; 3. eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Təzahür xüsusiyyətlərinə motivləri görə psixoloji ədəbiyyatda geniş istifadə olunan iki qrupa ayırmaq mümkündür: 1. geniş sosial motivlər; 2. idrak motivləri.

Bununla yanaşı olaraq motivlərin xarici və daxili tipləri də qeyd olunur.

Təlim fəaliyyətində müsbət və mənfi motivləşməyə də rast gəlmək mümkündür.

Məktəb təcrübəsi, şagirdlərin təlim fəaliyyətinin tədqiqi göstərir ki, ayrı-ayrı yaş dövrlərində və ayrı-ayrı şagirdlər üçün bütün motivlər eyni dərəcədə təsir gücünə malik olmur. Adətən ayrı-ayrı yaş dövrləri və ayrı-ayrı şagirdlər üçün bu motivlərdən biri – əsas, aparıcı, başqaları isə ikinci dərəcəli, köməkçi olur, bu sahədə müstəqil rol oynamır.

Psixoloji tədqiqatlar (L.İ.Bojoviç) göstərmişdir ki, bir halda sinifdə əlaçı olmaq, əlaçı şagirdlərin yerini tutmaq, başqa bir halda gələcəkdə təhsilini davam etdirmək, ali təhsil almaq arzusu, digər bir halda isə biliyin özünə qarşı maraq bu cür aparıcı, əsas motiv kimi təzahür edə bilər.

Ayrı-ayrı yaş dövrlərində təlim motivlərinin sisteminin müəyyənləşdirilməsi.

Psixoloji tədqiqatlar ayrı-ayrı yaş dövrlərində təlim motivlərinin sistemini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir.

Məsələn, tədqiqat zamanı yeniyetməlik dövründə vacib təlim motivləri kimi aşağıdakılar qeyd olunmuşdur:

Yalnız mütəşəkkil, məqsədəuyğun və planlı öyrənmə prosesini təlim adlandırmaq olar. Təlimin müvəffəqiyyəti psixoloji cəhətdən bir-biri ilə bağlı olan üç amildən asılıdır: nəyi öyrədirlər; kim və necə öyrədir, kimi öyrədirlər. Birincisi, təlimin xarakteri, bu sahədə müvəffəqiyyətin əldə edilməsi mənimsənməli olan materialların, məzmunu və sistemindən asılıdır.

Məzmun düzgün seçilmədikdə, sistemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımi səviyyədə olmadıqda mənimsəmənin səmərəli gedəcəyinə ümid bəsləmək olmaz.

Adətən təlimin məzmunu düzgün seçilmədikdə, şagirdlərə dolaşıq, 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 dərindən bilməsindən və s. asılıdır.

Üçüncüsü, təlim prosesi öyrədilənin – şagirdin xüsusiyyətlərindən, onun fərdi psixi inkişaf xüsusiyyətlərindən (əqli, emosional, iradi), onda təlimə qarşı münasibətin yaranmasından, onun meyli və maraqlarından, tələbat və öyrənməyə qabillik imkanlarından da çox asılıdır.

12-ci sual. İnkişafetdirici və tərbiyəedici təlim.

Biz təlim və inkişaf probleminə toxunarkən onun pedaqoji psixologiyasının və yaş psixologiyasının ən aktual problemlərdən biri olduğunu, bu sahədə müxtəlif baxışların mövcudluğunu qeyd etdik. Vıqotskiyə görə təlim inkişafın başlıca şərtidir. Təlim inkişafetdirici və tərbiyəedici 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 prosesində şagirdlərin psixi inkişafının əsas istiqamətlərini təhlil edərkən psixoloqlar, ilk növbədə biliklərin onların tətbiqi mexanizminin və şəxsiyyətin ümumi xassələrinin inkişafı şəraitini qeyd edirlər. Sözün geniş mənasında inkişafetdirici təlim şəxsiyyətin formalaşmasına yönəlmiş təlimdir. Bu mənada təlim eyni zamanda tərbiyəedici funksiyanı həyata keçirir.

Mövzu 20. Pedaqoji fəaliyyətin və müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası.

1. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri
2. Pedaqoji ünsiyyətin ümumi xarakteristikası.
3. Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət üslubu onların qarşılıqlı münasibətlərinin əsası kimi
4. Pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliklər.
5. Müəllimin pedaqoji mərifəti
6. Müəllim şəxsiyyətinə verilən əsas tələblər.
7. Müəllim və şagirdin qarşılıqlı münasibətləri.
9. Müəllimin pedaqoji qabiliyyəti.

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 obyekti, həm də subyekti 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 təsnifini 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.

2. 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 dərindən 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, dərs 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 təşkiledici, 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. Motivin düzgünlüyü və dərk edilmiş xarakter daşıması 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.

3. 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 oynayırlar. 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 iğtişaşçı kimi, bir qədər passiv olduqda isə - tənbəl, 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 razılaşır. Qərar qəbul edərkən kollektiv və onun liderinin təklifini nəzərə alır. Məktəblilərin müstəqilliyini boğmur, şagirdlərə daima xahiş, məsləhətlə yanaşır, müsbət emosional əlaqəyə üstünlük verir. Bu cür ünsiyyət ülslubuna malik olan müəllimlər şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini və şəxsi təcrübələrini, fəallıq və tələbatlarını nəzərə almağa çalışırlar. 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 yayğın xarakter daşıyır. Heç vaxt qarşıdakı məqsədi həyata keçirməyə can atmır. Ona görə də şagirdlər bu cür müəllimlə ünsiyyət zamanı öz tələbatlarını lazımi 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 özünəməxsus 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 dərsdə, 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 bü 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 fərqlənirlər. Bu cür müəllimlər, adətən, şagirdlərlə yaxın ünsiyyət saxlamağa cəhd göstərir, bü 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 dərsdə 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 talantlı 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 öyrənənlər 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 dərsdə 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 dəyişməsini 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 bilir.

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 bilir 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 qruplaşdıra 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 hirslənir, əsəbiləşir və i.a.;

– fəaliyyətə təzəcə başlayan müəllimlər üçün sinifdən qorxmaq «maneəsi» də xarakterik haldır. Adətən, onlar materialı yaxşı bilir, dərsə yaxşı da hazırlaşırlar. 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 bilir;

–həmin siniflə və ya şagirdlə keçmiş neqativ ünsiyyət təcrübəsi ilə bağlı «maneə»;

–pedaqoji səhv etməkdən qorxmaq «maneəsi» (dərsə 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 düşmür.

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 bəyənilməsini, hansı cəhətinin isə onları təmin etməməsini müəyyənləşdirməli, təhlil etməlidir.

Ünsiyyət zamanı bu cür maneələrin olmaması üçün müəllim müvəffəqiyyətli qarşılıqlı əlaqəyə açıq-aşkar mane 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, yada salmağı bacarmalı, başqa sözlə özünün «kommunikativ hafizəsini inkişaf etdirməlidir» (məsələn, sinfin və ya ayrı-ayrı şagirdlərin səmərəli ünsiyyət tonunu yada 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 sosialpsixoloji mexanizmləri ilə tanış olmayan müəllim öz fəaliyyətini müvəffəqiyyətlə yerinə yetirə bilməyəcək və ciddi çətinliklə qarşılaşacaqdır.

4. 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 öyrənə 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 fərqindən 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 "müəllimşagird" 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, özünüqiymətləndirməsi, əhvalları 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 sinifləmünasibətdə 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 psixoloji 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).

5. 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 münaqişənin 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 yenicə 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 mənliyinə 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 pedaqoji mərifəti təzahür edir.

Şagirdin fəaliyyətini pedaqoji 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 vərdişlərinin həqiqi səviyyəsini, onların davranış tərzini, işə münasibətinin xüsusiyyətlərini dəqiq müəyyənləşdirməlidir. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, şagird öz bilik, bacarıq səviyyəsinin 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 tərzi onun bilik və davranışının qiymətləndirilməsində mühüm rol oynayır. Adətən, şagirdlər tələbkar, eyni zamanda onların mənliyinə toxunmayan, onlara hörmət edən müəllimi sevirlər. Bu cür müəllimin şagirdin bilik

səviyyəsini və davranış tərzini düzgün qiymətləndirməsi onun gələcək fəaliyyətinə düzgün istiqamət verir.

Pedaqoji mərifətə malik olan müəllim sürətlə dəyişən pedaqoji 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.

Pedaqoji mərifətə yiyələnən müəllim şagirdlə harada, necə danışmağın tərzini də bilir, bunu düzgün seçməyi bacarır. Ona görə də müəllimin apardığı iş səmərəsiz qalmır. Müəllimin pedaqoji mərifəti onun ümumi əxlaqi keyfiyyətlərindən, şagirdlə ünsiyyət zamanı pedaqoji etika qanunlarını nəzərə almasından çox asılıdır. Pedaqoji ünsiyyətin pozulması və pedaqoji mərifətin gözlənilməməsi nəticəsində müəllimlə şagirdlər arasında qarşılıqlı təsir prosesində məna maneələri yarana bilir. Bu cür maneələr şəxsiyyətlərarası münaqişələrin mənbələrindən birini təşkil edir. Təcrübə göstərir ki, müəllimə qarşı məna maneəsi yaranan şagirdlər həmin müəllimin heç bir tələbinə əməl etmək istəmir. Adətən, uşaqların daha çox küsəyən və tez özündən çıxan dövrü olan yeniyetməlik dövründə məna maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır. Ona görə də müəllim öz ünsiyyətini elə təşkil etməlidir ki, məna maneəsinin yaranması ilə nəticələnməsin.

Müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası.

.

Müəllimin cəmiyyətdə yeri və funksiyaları. Müəllimin qarşısına qoyduğu tələbləri aid etmək olar. Sosial-psixoloji amillərə gəldikdə, buraya ətrafdakı adamların müəllmin 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, vərdişlərə, elmlərin əsaslarına yiyələnirlər. Pedaqoji fəaliyyət şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdişlər 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 nəslə elmlərin əsasları haqqında dərin və möhkəm biliklər vermək, həmin bilikləri təcrübədə tətbiq etmək vərdişləri və bacarıqları aşılamaqdan ibarətdir. Burada həlledici rolu 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: ***inkişafetdirici, tərbiyəedici, kommunikativöyrədici, 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 vərdişlərə 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 qarşılaşdıra 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 vərdişlərə yiyələnməyi tələb edir. Bunlardan, dərsdə 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 funksiyaya*** 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 məqsədə yönəlmiş 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 dərsin planına müvafiq olaraq özünün və şagirdlərin fəaliyyətini təşkil etməyi, dərsdə və dərsdənkənar 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 təshihini 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 sifarişi həyata keçirə bilməz. Axı xalq müəllimi gənc şəxsiyyətin mənəvi aləminin memarı, cəmiyyətin etibar etdiyi şəxsdir. Cəmiyyət ən əziz, ən qiymətli sərvətini - uşaqları, öz ümüdini, 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 dərindən yiyələnməli;

2) idrak nəzəriyyəsini və pedaqoji elmi mükkəməl 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 meylləri, əqidə və inamı və s. ilə müəyyən edilir. Burada müəllimin yüksək ideyalılığı və inamının, öz peşəsində

oynadığı sosial rolu anlamanın 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.

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 birliyidir 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 bilir.

Nəhayət, müəllim şəxsiyyətinin strukturunda təcrübə, bilik, bacarıq, vərdiş və adətlər də özünəməxsus yer tutur və onun fəaliyyətinin səmərəliliyində mühüm rol oynayır.

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.

Şagird şəxsiyyətinin təşəkkülünə müəllimin öz şəxsiyyəti də lazımi 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".

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 saçan 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 yiyələnməlidir.

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 vərdişlərə yiyələnməlidir? 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 yiyələnməli olduğu pedaqoji bacarıq və vərdişləri dörd qrupa bölür:

1) məlumatverici bacarıq və vərdişlər;
2) səfərbəredici bacarıq və vərdişlər;
3) inkişafetdirici bacarıq və vərdişlər;
4) istiqamətləndirici bacarıq və vərdişlər.

Bu bacarıq və vərdişlərin mahiyyəti aşağıdakı şəkildə xarakterizə olunur.

Məlumatverici bacarıq və vərdişlər:

- 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 ifayətlənməmək, 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 vərdişlər:

- 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 özünəsahib*** 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 ürəyiyum şaqlıq, güzəştə getmək, məsuliyyətsizlik səviyyəsinə enməsinə yol vermir. Uşaqlar həqiqi və ya süni münasibəti birbirlərindən 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 ***dözümlülük və özünəsahib 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 dözümlülüyü 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 çatdıra 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, ekspressivnitq (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, çatdıra bilirlər. Nəticədə onlar şagirdlərdə tədris etdikləri fənnə qarşı maraq oyadır, onların fikrinin fəal müstəqil işləməsinə şərait yaradırlar. Belə müəllimlər zəruri hallarda çətini 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 köməyilə şagirdlərin fikir və diqqətini maksimum dərəcədə fəallaşdıra bilir. Müəllimin peşəsi üçün bu ən zəruri qabiliyyətlərdən biri hesab olunur. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər dolaşıq, mürəkkəb danışıq 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, suqqestik 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 çatdıra bilməsi, müsbət iradi keyfiyyətləri, öz yetişdirmələrini hədsiz sevməsi, gördüyü işin doğruluğuna inamı, öz əqidəsini şagirdlərinə aşılaya 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 qabillik, 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, ötəri bir əlamətə, kiçicik zahiri ifadəyə əsasən şagirdin daxili aləmindəki ən cüzi dəyişiklikdən baş çıxara bilir.

Suqqestik 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. Suqqestik 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, yeriş 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 qarşılaşdıra, müqayisə edə bilir.

MÖVZU 16. İnklüziv təhsil vasitəsilə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təlim və tərbiyəsinin təşkili

Plan.

1. **İnklüziv təhsilin elementlərinin (komponentlərinin) təhlili**
2. **Fərdi tədris planı**
3. **İnkluziv təhsilli qruplarda işin təşkili**
4. **İnkluziv təhsilin məktəb səviyyəsində təşkili**
5. **İnkluziv təhsilin sinif səviyyəsində təşkili**
6. **İnkluziv sinifdə dərsin təşkili**

İnklüziv təhsilin elementlərinin (komponentlərinin) təhlili.Müasir dövrdə dünyanın inkişaf etmiş və inkişaf etməkdə olan dövlətlərini düşündürən mühüm problemlərdən biri sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin sosial tələblərinin həllidir. Burada xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün əlverişli

təhsil şəraitinin yaradılması, onların inklüziv təhsilə cəlbi müstəqillik dövrü təhsil sistemi üçün proritet istiqamətləndirir.

Xüsusi təhsilin məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə zəruri bilik, bacarıq və vərdişlər aşılamaqla onların cəmiyyətə uyğunlaşmasını təmin etməkdir.

Inklüziv təhsilin icrasını təmin etmək üçün vacib olan elementlər aşağıdakılardır:

1. İnklüziv təhsildə əməkdaşlıq
2. Qiymətləndirmə
3. Fərdi tədris proqramı
4. Inklüziv təhsildə reabilitasiya xidmətlərinin təşkili
5. Inklüziv təhsildə pedaqoq və psixoloqların rolu
6.
7. Inklüziv təhsildə digər xidmətlərin təşkili
8. Inklüziv təhsildə valideyinlərlə işin təşkili
9. Peşə təhsili

*İnklüziv təhsildə əməkdaşlıq***.**XQEU-ın malik olduqları bir çox səciyyəvi ehtiyacların təmin edilməsi üçün müxtəlif yönümlü mütəxəssislərdən ibarət qrup üzvlərinin bir-biri ilə sıx əməkdaşlıqda fəaliyyət göstərmələri zəruridir. Aydın məsələdir ki, uşağın koqnitiv (əqli), hərəki, sosial, kommunikativ inkişafı, onun müalicəsi və qidalanması ilə bağlı çoxçesidli məsələlərlə təkbaşına məşğul olmaq qeyri – mümkündür. Yalnız bir – biri ilə informasiya və bilik mübadiləsi aparmaq yolu ilə fəal əməkdaşlıq edən müvafiq mütəxəssilərdən ibarət komanda şəkildə bu işin öhdəsindən gəlmək olar. Əlbəttəki, uşaqların həyatında fövqəladə rol oynayan valideyinlər də bu komandanın üzvü olmalıdırlar. Inküziv proqramın uğur qazanması üçün komanda işi o qədər böyük əhəmiyyətə malikdir ki, xüsusi təhsil üzrə amerikalı mütəxəssis Marta Snell onu "inklüziv məktəbləri möhkəmləndirən sement" adlandırmışdır.

Elmi tədqiqatlar nəticəsində komanda ilə iş zamanı daha əsaslı və keyfiyyətli qərarların qəbul edilməsi, eləcə də fəaliyyət nəticələrinin yüksəldiyi müəyyən edilmişdir. Komanda işini bəzi mühüm xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirdək:

- Uşaqla iş aparılması, onun təlimi ilə əlaqədar qərarları birgə qəbul edilməsi və kollektiv məsuliyyət.
- Valideyinlər və ailə üzvləri komandanın çox mühüm üzvləridir.
- Komandanın bütün üzvləri eyni statusa malik olub, işin mühüm iştirakçıları hesab olunurlar.
- Uşaq üçün FTP-nın işlənib hazırlanmasında və həyata keçirilməsində müxtəlif sahələr üzrə mütəxəssislərin bilik və bacarıqları birləşir.

XQEU-lara müxtəlif xidmətlər təqdim edən mütəxəssislər arasında əməkdaşlığın qanunlar vasitəilə dəstəklənməsi vacibdir. Uşağın ehtiyaclarından

asılı olaraq komandannın tərkib dəyişə bilər, ailə isə hökmən onun daimi iştirakçısı olaraq qalmalıdır.

Birgə məsləhətləşmələr. XQEU-la iş zamanı məsləhət xidmətlərinin tədqim olunması ilə bağlı bir sıra modellərdən istifadə olunur. Məsləhət – iki və daha çox insanın qarşılıqlı təsir prosesində informasiyanı təqdim etməsi və ya onu əldə etməsidir. Burada məqsəd aşağıdakılardan ibarətdir:

1) Ehtiyacı ödəmək, məsələni və ya problemi həll etmək
2) Problemin bir və ya bir neçə nəfər tərəfindən dərk edilməsini, eləcə də gələcəkdə onların qarşılaşa biləcəkləri oxşar problemləri səmərəli şəkildə həll edə bilmə qabilyyətlərini təkmilləşdirmək.

Bir nəfər mümkün olan bütün məsləhətləşmələrdə müxtəlif mütəxəssislərlə birlikdə iştirak edə bilər. Ancaq məsləhətləşmədə iştirak edən iki əsas tərəf arasında qarşılıqlı münasibətlərin xarakteri son dərəcə vacibdir. Məsləhətləşmədə XQEU üçün xidmətlərin tədqim olunmasına aid olduqda uşaq üçüncü iştirakçısına çevrilir. Məsləhətləşmələr XQEUüçün iki növ xidmətin (bilavasitə və ya dolayı ilə) tədqim olunması məqsədilə istifadə oluna bilər (məsələn: problemli sahənin qiymətləndirilməsi və onun üzərində iş aparılması). Bundan başqa məsləhətçi XQEU-ın daxil olduğu sinifdə müəllimlərə, eləcə də valideyinlərə kömək göstərə bilər. Aydındır ki, kiçik yaşlı uşaqlarla iş aparan zaman bu funksiyaların hər ikisinin zəruri olduğu heç kəsdə şübhə doğurmur.

Nəticələr xidmətlərin tədqim olunması vasitəsi kimi məsləhətləşmələrin səmərəliliyini təsdiq edir. O cümlədən, uşaqların əldə etdikləri nəticələrin müqayisəsi zamanı xidmətlərin dolayısı ilə təqdim olunması üzrə məsləhətləşmə modelləri sinifdən kənarda göstərilən xidmətlərin bilavasitə göstərilən xidmətlər qədər səmərəli olduğunu sübut etdi. Ancaq məsləhətçilər dəvət olunarkən uşağın təhsil ehtiyaclarının təmin edilməsinə kömək məqsədilə müəllimlərin istifadə etdikləri təlim metodlarındakı müsbət dəyişiklikləri nümayiş etdirmələri çox vacibdir.

Müxtəlif ixtisaslı mütəxəssislər arasında birgə məsləhətləşmələrin uğurlu realizə olunmasını təmin edən bir sıra prinsiplər vardır:

- Proses üzərində birgə məsuliyyət
- Dəyişilmə prosesində fərdi fərqlərin qəbul edilməsi
- Bilik, bacarıq və problemlərə münasibətin təkmilləşdirilməsi üçün möhkəmləndirmə prinsipləri və təcrübədən istifadə
- Verilənlər əsasında qərarların qəbul edilməsi.

Əməkdaşlıq modeli – müxtəlif ixtisaslı mütəxəssislərin birgə müəyyən edilmiş problemlərin yaradıcı şəkildə həllini tapmaq üçün imkan yaradan interaktiv prosesdir. Birgə məsləhətləşmələrin əsas vəzifəsi XQEU-lar üçün daha uyğun şəraitdə kompleks, səmərəli proqramların yaradılması, bununla da onlara normal inkişaf edən həmyaşıdları ilə maksimum qarşılıqlı əlaqə yaratmaq imkanının təqdim edilməsindən ibarətdir.

Birgə məsləhətləşmələr ayrı –ayrı ixtisaslar arasındakı sərhədləri aradan götürməklə şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı əlaqələrlə bağlı bir sıra bacarıqları əhatə

edir. Bura yazılı və şifahi ünsiyyət bacarıqları, qayğıkeşlik, həssaslıq, hörmət, səmimilik kimi şəxsi keyfiyyətlər, eləcə də problemi kollektiv həll edə bilmə vərdişləri aiddir. Sonuncu keyfiyyət, məsləhətləşmələrdə iştirak edən iki insan (və ya onların sayı ikidən çoxdursa - hamı) arasında bərabər münasibətlərin yaranmasında xüsusilə vacibdir.

Komandanın yaradılması - Səmərəli komandanın yaradılması prosesini asanlaşdırmaq üçün müəyyən edilmiş aşağıdakı elementləri nəzərdən keçirdək:

Komandanın tərkibi. XQEU-la işləyəcək heyətin tərkibi və ixtisasları ilə bağlı xüsusi bir qayda var. Valideyin, eləcə də tərbiyəçi (və ya uşağa qulluq göstərən şəxs) mütləq mütəxəssis olmalı və komandanın bərabər hüquqlu üzvlərindən biri olmalıdır.

Komandanın məqsədi. Komandalar öz məqsəd və vəzifələrini birgə və dəqiq şəkildə təyin etməlidirlər. Komandanın səmərəli iş prosesinin təmin olunması üçün ümumi məqsədlərin əldə edilməsinə görə bütün məsuliyyət daşımalıdırlar.

Üzvlərin rolları. Komanda üzvləri müxtəlif bacarıq, bilik, eləcə də şəxsi keyfiyyətləri olan insanlardır. Səmərəli komandanın hər bir üzvü dəqiq müəyyən edilmiş rola və öhdəliyə malik olmalıdır. Konkret ixtisasla bağlı tipik funksiyalarla yanaşı, komanda üzvləri komandanın yaradılması, fəaliyyət göstərməsi və problemlərin həll edilməsi ilə bağlı digər funksiyaları da öz üzərinə götürə bilər.

Komandanın iş üslubu. Komandanın iştirakı və səmərəliliyi onun iş üslubundan asılıdır. Komandanın planlaşdırılmış yığıncaqlarında problemlərin həll edilməsi prosesində müntəzəm olaraq faydalı qərarla qəbul etmək olar. Komandanın yığıncağı komanda qarşısında duran vəzifələrin başa çatdırılmaı və məqsədlərin əldə edilməsinə yardım üçün vasitə olmalıdır. Komanda üzvlərinin vaxtından səmərəli istifadə etmələri üçün iş planının olması və yığıncağın protokolunun yazılması məqsədəuyğundur.

Komandanın rəhbərliyi. Komandanın rəhbərləri öz iş üslublarını ayrı – ayrı üzvlərin müxtəlif ehtiyac və üslublarına uyğunlaşdırmalıdırlar. Rəhbər, komandanın bütün üzvlərinin sərbəst şəkildə öz ideyalarını, müxtəlif nöqteyi – nəzərlərini ifadə edərək, problemin həlli üsulunu təklif edə bilmələri üçün müvafiq şərait yaratmalıdır. Komanda təkmilləşəndən sonra rəhbərlik üzvlər arasında növbə ilə yerinə yetirə bilər.

Yadda saxlamaq lazımdır ki, komandanın üzvlərinin sayı çox ola bilər və onların nöqteyi – nəzərlərinin fərqli olması da təbiidir. Komandanın hər bir üzvünün konkret funksiya və vəzifələrinin nədən ibarət olduğunu bilməsi zəruridir. Təqdim olunan informasiya komandanın digər üzvlərindən planlaşdırma, uyğunlaşdırma və müvafiq şəraitlə bağlı məlumatların əldə edilməsində yardımçı vasitə kimi müəllimlər üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllimlər XQEU-la bağlı bütün sualları cavablandırmaq iqtidarında olmasalar da, onların bu suallara cavab tapmaq üçün kimə müraciət etməli olduqlarını bilmələri vacibdir.

Komandanın yaradılması mərhələləri:

№	Mərhələ	Xüsusiyyətlər
1	Tanışlıq	- Qrupun stukturu ierarxik xarakterdədir - Rəhbərlik avtoritardır - Qarşılıqlı əlaqələr nəzakətli xarakterə malikdir - Komanda işinin ümumi məhsuldarlığı aşağıdır.
2	Sınaq və səhvlər	- Ümumi məqsədlərə çatmaq üçün komanda üzvləri birgə işləməyə başlayırlar - Komanda üzvləri bir və ya bir neçə digər üzv ilə birləşirlər - Bəzən fraksiyalar əmələ gəlir - Konfliktlər və anlaşılmazlıqlar yaranır
3	Kollektiv qətiyyətsizlik	- Komanda üzvləri birbaşa konfliktlərdən qaçmağa cəhd göstərir və tarazlığı qorumağa çalışırlar - Qrupda hesabatın verilməi üzrə normalar mövcuddur
4	Böhran	- Komanda üzvləri öz məsuliyyətlərini dərk edirlər. - Komanda üzvləri öz emosiyalarını ifadə edirlər
5	Həll etmə	- Üzvlər bir komanda şəklində işləməyə cəhd göstərirlər - Ünsiyyət daha açıq xarakter alır - Komanda üzvləri liderliyi bölüşür, qərarları birlikdə qəbul edir və kollektiv məsuliyyət daşıyırlar
6	Komandanın qorunub saxlanılması	- Sifarişçinin tələbatı əsas hərəkətverici qüvvədir. - Konfliktlərin həll edilməsi və "sifarişçi - komanda" münasibətlərinin qorunub saxlanılması vacibdir.

Komandanın tərkibi, rolu və vəzifələri:

İxtisas	*Əsas məqsədi*	*Başlıca funksiyaları*
Inklüziv təhsil üzrəmütəxəssis	XQEU-da sosial, hərəki, kommunikativ, koqnitiv, davranış bacarıqlarının, eləcə də, özünəxidmət vərdişlərinin inkişafına yardım göstərən şəraiti təmin etmək.	1.Uşaqların inkişaf səviyyəsinin qiymətləndirilməsi 2.Təhsil üzrə müdaxilələrin planlaşdırılması 3.Təhsillə bağlı xidmətlərin göstərilməsi 4.Məsləhətçilərin tövsiyyələrinin yerinə yetirilməsi 5.Ailənin ehtiyaclarının qiymətləndirilməsi 6.Ailənin dəstləklənməsi, təhsillə bağlı xidmətlərin planlaşdırılması və təqdim edilməsi 7.Fəaliyyətinlərin interdistiplinar komandanın digər üzvləri ilə əlaqələndirilməsi 8.Proqramın səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi 9.Uşaqların və ailənin maraqlarının müdafiə edilməsi.
Psixologiya	Uşaq və ailənin fəaliyyəti ilə bağlı kompleks təsəvvür əldə etmək, eləcə də psixoloji müdaxilənin həyata keçirilməli və ya	1.Uşaq və ailənin psixoloji davranış xüsusiyyətlərinin qiymətləndirilməsi 2.Psixoloji ehtiyac və resurların müəyyən edilməsi

	qiymətlənirilməli olduğunu müəyyən etmək	3.Psixoloji və inkişaf üzrə müdaxilələrin planlaşdırılması və təqdim edilməsi 4.Səylərin komandanın digər üzvləri ilə əlaqələndirilməsi 5.Ailə üzvləri və digər mütəxəssislərlə məsləhətləşmələr keçirilməsi 6.Zəruri hallarda konkret vəziyyətin idarə olunması ilə bağlı xidmətlərin təkli edilməsi 7.Xidmətlərin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsinin planlaşdırılması və həyata keçirilməsi.
Loqopediya	Məktəbdə, ictiami yerlərdə yaşıdları və ailə üzvləri ilə sosial qarşılıqlı əlaqələr zamanı uşaqlarda kommunikativ bacarıqların inkişafına yardım etmək.	1.Həm konkret situasiyalarda, həm də ümumi inkişaf kontekstində uşaqların kommunikativ bacarıqlarının qiymətləndirilməsi 2.Uşaqlarda ünsiyyətlə bağlı problemlərin olub – olmadığının yoxlanılması 3.Fərdi, qrup müdaxilələrinin tövsiyyə edilməsi, planlaşdırılması və ya həyata keçirilməsi 4.Müntəzəm olaraq uşaqların təkrar qiymətləndirilməsinin aparılması 5. Qiymətləndirmənin ailə üzvləri və digər mütəxəssislərin qiymətləri ilə uzlaşdırılması. 6.Ailə üzvləri və digər mütəxəssislərlə məsləhətləşmələr keçirilməsi və ya onların təlimləndirilməsi. 7.Müdaxilənin səmərələliyinin qiymətləndirilməsi. 8.Digər proqram və mütəxəssislərə müraciət edilməsi.
Əmək terapiyası	Oyun və gündəlik həyatla bağlı olan məqsədəuyğun fəaliyyətlərdən istifadə etməklə uşaqların emosional, fiziki və sosial inkişaflarına yardım etmək	1.Oyun, özünəxidmət, fiziki və sosial mühitlə qarşılıqlı təsir zamanı uşaqların inkişafı və funksional fəaliyyətlərinin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi. 2.Sensor –hərəki, əqli, kommunikativ, fiziki, emosional və uyğunlaşa bilmə vərdişlərinin inkişafı üçün əmək terapiyası üzrə tədbirlərin planlaşdırılması və həyata keçirilməsi. 3.Uşağa göstərilən qulluğun səmərəliliyinin və ailənin rifahının yüksəldilməsi məqsədilə valideyinlərlə iş aparılması. 4.Maksimal funksional bacarıqlar və mühitlə qarşılıqlı təsirin təmin olunması üçün uyğunlaşdırılmış avadanlıq və oturmaq üçün qurğunun

		layihələşdirilməsi və işlənib hazırlanması. 5.Səylərin interdissiplinar komandanın digər üzvləri ilə əlaqələndirilməsi. 6. Konkret situasiyanın idarə olunması üzrə xidmətlərin təklif olunması. 7.Fiziki və emosional problemlərin təkrarən əmələ gəlməsinə mane olan xidmətlərin tədqim edilməsi.
Sosial işçi	Uşağın inkişaf üçün optimal şərait yarana bilməsi məqsədilə ailəni sosial konteksdə dəstəklə təmin etmək.	1.Uşağın inkişafı üzrə əsas ehtiyacların (qidalanma, sığınacaq, müdafiə, tibbi xidmət) ödənilməsi ilə bağlı ailənin imkanlarının qiymətləndirilməsi. 2.Ailənin səfərbər ediləmsi və onlarla mövcud resurlar (qohumlar, ictimai qruplar, dostlar, dövlət təşkilatları və s.) arasında əlaqələr yaradılması, ailənin güclü tərəflərinin qiymətləndirilməsi və inkişaf etdirilməsi. 3.Uşaqlar üzərində zorakılıq və ya müvafiq qayğı göstərilməməsi ilə bağlı halların araşdırılması. 4.Ailədə qarşıya çıxan problemlərlə (ər – arvad müasibətləri, uşaq və valideyinlər arasında qarşılıqlı münasibətlər, uşağın dəstəklənməsi) bağlı xidmətlərin qiymətləndirilməsi və təqdim edilməsi. 5.Ailənin hüquqlarının qorunması və ictimai xidmətlərin əldə edilməsinə yardım olunması. 6.Zəruri hallarda konkret situasiyanın idarə olunması üzrə xidmətlərin təklif edilməsi. 7.Səylərin komandanın digər üzvləri ilə əlaqələndirilməsi. 8.Ailələr üçün xidmətlərin (ailə terapiyası, ər- arvad həyatı üzrə və ya fərdi məsləhətlər) planlaşdırılması və həyata keçirilməsi. 9.Ailələrə göstərilən xidmətlərin səmərəliliyin qiymətləndirilməsi.
Qidalanma	1.Fiziki və əqli inkişaf 2.Sosial şəraitdə yeməkdən zövq almaq 3.Qidalanma zamanı müstəqillik 4.Maddələr mübadiləsi üzrə pozulmanın normal-laşdırılması, qidalanma və ya qida məhsullarının	1.Qidalanma vəziyyəti və qidalanma keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi 2.Qidalanma üzrə planların işlənib hazırlanması məqsədilə uşağa qulluq edən şəxslərlə iş aparılması 3.Uşağa qulluq göstərən şəxslərə pəhriz məsələləri ilə bağlı tövsiyyələr verilməsi və qidalanma üzrə təlim keçirilməsi.

	müəyyən kombinasiyada istifadə olunmasının və dərmanların mənfi təsiri ilə bağlı sağlamlıq üzrə problemlərin aradan qaldırılması üçün pəhriz müalicəsi vasitəsilə uşaqların qidalanması üzrə maksimal səmərəli şərait yaratmaq.	4.Ailənin ehtiyaclarının qiymətləndirilməsi 5.Səylərin interdissiplinar komandanın digər üzvləri ilə əlaqələmdirilməsi 6.Hadisələrin inkişafının münstəzəm izlənilməsi və xidmətlərin qiymətləndiirlməsinin həyata keçirilməsi.
Tibb	Diaqnostikanı həyata keçirmək və xəstəliyə dair mövcud və mümkün olan reaksiyalarla bağlı məsələlərlə məşğul olmaq. XQEU üçün bu: 1)ən yaxşı şəkildə sağlamlıq və inkişafın təmin edilməsi 2) XQEU- la bağlı ailənin həyatında baş verən dəyişikliklərin aradan qaldırılmasında onlara yardım göstərilməsi.	1. Müalicə ilə bağlı tibbi yardım planının həyata keçirilməsi və ya bu işdə valideyinlərə yardım edilməsi 2. Uşağın əsas ehtiyaclarının (tibbi ehtiyaclar, gündəlik qayğı, qidalanma) təmin olunması üçün valideyinlərlə iş aparılması. 3.Uşağın inkişafının yaxşılaşdırılması üçün müdaxilələrin tövsiyyə edilməsi, planlaşdırılması və ya həyata keçirilməsi. 4.Uşağın xüsusi ehtiyaclarının öhdəsindən gələ bilməsi üçün onun və ailənin bacarıqlarının yüksəldiləmsi. 5.Zəruri hallarda konkret situasiyanın idarə olunması üzrə xidmətlərin təklif edilməsi. 6.Digər proqram və mütəxəssislərlə müraciət edilməsi.
Surdologiya	Eşitmə qabiliyyətləri pozulan uşaqlara problemin aşkar edilməsi və ünsiyyətlə bağlı mövcud olan istəniklən çətinliklərlə mübarizə də daxil olmaqla, xidmətlərin təqdim və koordinasiya edilməsi.	1.Nitq bacarıqlarının qiymətləndirilməsi, eləcə də akustik refleks üzrə testlərin, rekleks doğuran eşitmə testlərinin köməyi ilə, həmçinin ünsiyyət üzrə çətinliklərin müəyyənləşdirilməsi yolu ilə eşitmə qabiliyyətlərinin itirilməsinin proqnozlaşdırılması. 2.Havanın səs keçiriçiliyi, nitq bacarıqları və sözün (cümlənin) tanınması da daxil olmaqla geniş qiymətləndirmə işinin aparılması 3.Sensor - əsəb shəsi üzrə davranış qiymətləndirilməsinin aparılması (akustik refleks üzrə mürəkkəb testlər, eşitmə üzrə uyğunlaşma testləri, tezliyin, eləcə də, intensivliyin fərqləndirilməsi üzrə testlər buraya daxildir).
Tibb xidmətləri	Tibbi xidmətlər təqdim etməklə uşaqların sağlam böyüməsi və inkişaf etdirilməsində ailələr yardım etmək.	1.Sağlamlıq, böyümə, inkişafla bağlı vəziyyətin və mümkün pozuntuların qiymətləndirilməsi

		2.Sağlamlıqla bağlı problemərin diaqnozunun müəyyənləşdirilməsi və ailəyə məsələhət verilməsi 3.Uşaq və ailənin sağlamlığının və rifahının qeydinə qalınması 4.Məsləhətlər üçün digər təşkilatlara müraciət edilməsi. 5.Səylərin komandanın digər üzvləi ilə əlaqələndirilməsi 6.Ailələrin təlim və dəstəklə təmin edilməsi.

*Qiymətləndirmə***.**Müasir dövrdə AR-nın təhsil sistemini bir çox sahələri ilə yanaşı qiymətləndirmə sahəsində də mühüm dəyişikliklər baş verir.

*Qiymətləndirmə*dedikdə şagird haqqında məlumatın sistemli şəkildə toplanması prosesi və təhlili nəzərdə tutulur. Həmin məlumat təlim prosesi zamanı üzə çıxan hər hansı bir çətinliklərin müəyyənləşdirilməsi və aradan qaldırılması, eləcə də uşaqların təlimlənməsi üçün daha səmərəli şəraitin yaradılması məqsədilə toplanılır və istifadə edilir.Qiymətləndirmə prosesini həyata keçirməzdən əvvəl qiymətləndirmənin məqsədi aydınlaşdırılmalıdır, yalnız bu halda əldə edilən məlumat səmərəli istifadə oluna bilər. Bu qiymətləndirmənin keçirilməsi üçün ən vacib şərtlərindən biridir. Qiymətləndirmə müxtəlif məqsədlərlə aparıla bilər:

- ✓ Fərdi Tədris Planının hazırlanması üçün aparılan ilkin qiymətləndirmə;
- ✓ İl ərzində şagirdin inkişafında ləngimənin olub-olmadığını aydınlaşdırmaq;
- ✓ Göstərilə biləcək xüsusi xidmət və dəstəyin zəruriliyini və növünü müəyyənləşdirmək;
- ✓ Şagirdin nəyi öyrətməyin zəruri olduğunu dəqiqləşdirmək;
- ✓ Vacib vərdişlərin mənimsənilməsi üzrə inkişafı izləmək.

Həm məktəbəqədər müəssisələrdə, həm də məktəb şəraitində keçirilən qiymətləndirmə aşağıda göstərilən məqsədlərlə aparılır:

- XQEU-n fiziki və ya koqnitivi inkişafında ləngimənin olub – olmamasını müəyyənləşdirmək
- İnkişaf etmiş (ilkin) vacib vərdişləri, bilik və bacarıqları aydınlaşdırmaq
- XQEU-n sosial – emosional cəhətdən inkişafını izləmək
- Tədris proqramı üzrə inkişafı izləmək
- Arzu edilən nəticələrin əldə olunma səviyyəsini müəyyənləşdirmək
- Əlavə xidmətlərin, o cümlədən, daha dərin qiymətləndirmənin (diaqnostikanın) zəruriliyini müəyyənləşdirmək

Qeyd etmək lazımdır ki, qiymətləndirmə zamanı hər hansı bir məqsəd üçün toplanılan məlumatları başqa bir məqsəd üçün istifadə etmək düzgün deyil.

Üsullar və vasitələr. Qiymətləndirmə prosesinin səmərəli keçirilməsi üçün mühüm şərtlərdən biri də məqsədəuyğun üsul və vasitələrin seçilməsindən ibarətdir. Hər hansı bir məqsədlə həyata keçirilən qiymətləndirmə üçün müəyyən

üsul və vasitələr mövcuddur. Bu üsul və vasitələrlə məlumatlar toplanır ki, məlumatlar toplanıldıqdan sonra Fərdi Tədris Planı hazırlanır. Məlumat əsasən üş yolla əldə edilə bilər:

- ✓ Yoxlama
- ✓ Söhbət
- ✓ Müşahidə

Yoxlama – xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin qiymətləndirilməsi üçün ən geniş yayılmış üsuludur. Ümumiyyətlə, yoxlamalar iki geniş kateqoriyaya bölünürlər: norma və meyar xarakterli yoxlamalr. Norma xarakterli yoxlamalr xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlər üçün onların yaşıdları ilə müqayisədə necə fəaliyyət göstərmələrini müəyyənləşdirərkən faydalı ola bilər. Meyar xarakterli yoxlamalr xüsusi meyarlarla şagirdlərin fəaliyyətlərini müqayisə etməyə imkan verir. Bəzi yoxlamalar uşaq haqqında bir inkişaf sahədi üzrə (məs: əqli inkişaf), bəziləri isə bir neçə inkişa sahəsi üzrə (məs: əqli, linqvistik, sosial inkişaf) informasiya verə bilər.

Söhbət – lazımı məlumata malik şəxslərlə aparılır. Bəzi söhbətlər strukturlu xarakterə malik olur. Yəni əvvəlcədən söhbətin aparılması üçün lazımi suallar toplusu hazırlanır və bu suallara yalnız konkret cavab verilir. Struktursuz söhbətlərdən daha çox istifadə edilir, yəni mövzu qoyulur və ətrafında söhbət aparılır. Bu sual daha ətraflı və daha geniş informasiya almaq üçün istifadə olunur.

Müşahidə - şagirdlərin gündəlik real davranışı haqqında obyektiv və dəqiq məlumatın toplanılması prosesidir. Müşahidə şagirdin fərdi xüsusiyyətləri, onun maraq, bacarıq və ehtiyacları haqqında informasiya əldə etməyə, müəyyən zaman müddətində məs: 1 ay müddətində şagirddə baş verən inkişafı izləməyə, ətraf mühitdə dəyişikliklər edilməsinin zəruriliyini müəyyən etməyə, problemli vəziyyətlərin optimal həlli yollarını tapmağa, Fərdi Tədris Planında ediləcək dəyişikliklərin zəruriliyini qiymətləndirməyə imkan yaradır. Şagirdləri müşahidə etmək heç də asan deyil, çünki biz ətraf aləmi şəxsi təcrübəmiz, peşəkar hazırlığımız, mədəniyyətimiz, dəyərlər isistemimiz və s. vasitəsilə qavrayırıq.

Müşahidə üsulu vasitəsi ilə keçirilən qiymətləndirmə 2 cür ola bilər:

1) əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş meyarala görə, yəni sistematik müşahidə
2) meyarsız müşahidə, yəni qeyri – sistematik müşahidə

Sistematik müşahidə üçün müəllimlər tərəfindən qeydiyyat vərəqləri tərtib edilir, şagirdin məhz orada verilmiş meyaralara görə inkişafı izlənilir və müəyyən qeydlər edilir. Qeyri – sistematik müşahidə dedikdə uşağın təbii mühitdə izlənilməsi və onun haqqında vacib hesab olunan qeydlərin aparılması başa düşülür.

Müşahidə nəticələrinin qeyd olunması- bu görülən və eşidilənlərin sənədləşdirilməsi və qorunması sistemidir. Qiymətləndirmə üçün toplanmış informasiyanın qeyd edilməsi zəruridir və bu məlumat prosesə cəlb edilmiş hər

bir kəslə bölüşdürülməlidir. Nəticələrin qeyd olunması üçün müxtəli üsullardan istifadə oluna bilər:

- epizod və hadisələrin təsviri
- audioyazılar, videoyazılar
- diaqramlar, foto şəkillər
- nəzarət kartları
- hadisənin başvermə tezliyi və ya davam etmə müddətinin təhlili
- reytinqin tərtib edilməsi.

Epizod və situasiyaların təsvir edilməsinin məqsədi-əsas hadisə və mühüm davranışların qeyd edilməsidir. Informasiyanın bu şəkildə qeyd edilməsi, hadisə baş verdikdək sonra yerinə yetirilə bilər. Bunun üçün çox vaxt və səy tələb olunmur. Bu zaman əldə edilən informasiyanın keyfiyyəti müşahidəçinin qabiliyyətindən asılıdır. Əgər qeydlər müntəzəm aparılmırsa, onun vasitəsilə çox az informasiya əldə etmək olar.

Audioyazılar, videoyazılar-faktiki olaraq vərdiş və bacarıqların, xüsusilə də fiziki vərdiş və şifahi nitqin konkret səviyyəsini müəyyənləşdirməkdə yardımçı ola bilər. Bu şəkildə əldə edilən informasiya müəyyən fəaliyyətdə uşağın iştirakını, onun müəllim və yoldaşları ilə ünsiyyətini əks etdirir. Aydındır ki, audio və videoyazılarda informasiya bütövlükdə saxlanıldığı üçün bu məlumatın nəzərdən keçirilməsi çox vaxt tələb edir.

Diaqramlar, foto şəkillər – uzun yazılı qeydlər əvəzinə prosesin əhəmiyyətli detallarını əks etdirən vizual görünüşlərdir. bu üsuldan başqa şəkildə saxlanıla bilməyən informasiyanı qeyd etmək üçün istifadə olunur.

Nəzarət kartları – inkişafı izləmək, bacarıq və vərdişlərin əldə edilməsi haqda dəlilləri sənədləşdirmək məqsədilə istifadə olunur. onlar vaxtaşırı olaraq müəllimlər tərəfindən il ərzində gözlənilən davranışların qeydə alınmasını asanlaşdırmaq üçün yaradılır. Əldə olunan informasiyanın keyfiyyəti nəzarət kartının keyfiyyətindən, onun nə dərəcədə əhatəli olmasından asılıdır. bu üsul davranış növünün baş vermə tezliyi haqda nəticə çıxarmağa imkan vermir.

Hadisənin başvermə tezliyi bu və ya digər davranış növünün baş vermə tezliyini müəyyənləşdirmək məqsədilə aparılır.

Hadisənin davam etmə müddətinin qeydə alınması uşağın hər hansı bir işlə hansı müddət ərzində məşğul olduğunu müəyyən etmək üçün istifadə olunur.

Reytinqin tərtib edilməsi – bu və ya digər davranış və bacarıq növünün müşahidə edilmə dərəcəsini müəyyən etmək məqsədilə istifadə olunur. bu üsul bacarıqları qiymətləndirmək üçün səmərəlidir və müxtəlif situasiyalarda istifadə oluna bilər. Ancaq, bu üsuldan istifadə edərkən subyektivliyi aradan qaldırmaq çətin olur. Həmçinin, müşahidəçilər orta qiymət verməyə daha çox meyilli olurlar ki, bu da üsulun çatışmayan cəhəti kimi qeyd olunabilər.

Müşahidə zamanı əldə olunan informasiyanın dürüst olması üçün müşahidə nəticələrinin təhlili dəqiq olmalıdır. Qiymətləndirmə - informasiyanın müxtəlif mənbələrdən toplanmasını nəzərdə tutan davamlı prosesidir. Əgər bu və ya digər davranış forması daim qeyd olunarsa və ya müxtəlif müşahidəçilər eyni davranışı

müşahidə edirlərsə, bu zaman əldə edilən informasiya etibarlı sayıla bilər. XQEU –ın etibarlı və dürüst qiymətləndirilməsi üçün bir komandada çalışan müxtəlif mütəxəssis və valideyinlərin iştirakı tələb olunur. Müxtəlif sahələr üzrə mütəxəssislər vəziyyətin başqa nöqteyi –nəzərdən qiymətləndirilməsində müəllimlərlə yardımçı ola bilərlər. Çünki öz hazırlıqlarına görə onlar bir çox insanların sezmədikləri şeylərə də diqqət yetirə bilərlər. Eləcə də valideyinlər mühüm informasiya mənbəyi sayıla bilərlər. Onlar uşaqları müxtəlif situasiyalarda müşahidə edir və çox zaman müəllimləri çıxılmaz vəziyyətə salan davranışları izah edi bilirlər. Ona görə də komanda üzvlərinin uşağı evdə və başqa şəraitlərdə müşahidə etmələri zəruridir. Bu problemin mühit və ya başqa şərtlərdən asılı olub-olmadığını aydınlaşdırmağa, ehtiyac duyulduğu zaman təlim mühiti və məşğələlərin uyğun şəkildə dəyişdirməyə yardım edir.

Xüsusi təhsil mütəxəssisləri tərəfindən tövsiyə olunan növbəti qiymətləndirmə üsulunu XQEU-ın inkişafı haqqında *"rəy öyrənmə"* adlandırmaq olar. Qeyd etmək lazımdır ki, həmin qiymətləndirmə XQEU haqqında geniş miqyasılı informasiuanın əldə olunmasına və hətta uşağın təbii mühidə davranışını və inkişafını izləməyə imkan verir. Bu qiymətləndimə vasitəsilə XQEU haqqında vacib məlumatlar üçüğın özündən, həmyaşıdlarından, müəllimlərindən, xüsusi xidmət göstərən mütəxəssislərdən, ailə üzvlərindən və uşaqla əlaqədar olan digər insanlardan əldə edilə bilər. Bütün bu üsullar informasya mənbələri qismində çıxış edir. Məqsəddən asılı olaraq müəyyən informasiya mənbəyi daha önəmli hesab oluna bilər. Məsələn, uşağın spesifik koqnitikv bacarığı haqqında informasiyanı öyrənmək istədikdə, onun tərbiyəçiləri, xüsusi xidmət göstərən mütəxəssisləri və ya valideyinləri daha önəmli məlumat mənbəyi kimi çıxış edə bilər. Uşağın sosial inkişafı, yəni öz həmyaşıdları ilə ünsiyyət qurmaq, qrupda özünü idarə etmək və başqaları ilə münasibət qurmaq bacarıqları haqqında məlumat isə onun dostlarından və qrup / sinif yoldaşlarından əldə edilə bilər.

Bu növ qiymətləndimə müsahibə, sorğu anketləri və ya dərəcə cədvəlləri (ratinq scales) vasitilə aparıla bilər.

Müsahibə üçün qiymətləndirməni aparan şəxs tərəfindən suallar əvvəlcədən müəyyənləşdirilir və həmin sualların kimə veriləcəyi aydınalşdırılır. Suallar bir və ya bir neçə şəxs tərəfindən də cavablandırıla bilər, o zaman bu sorğuya çevrilir. Əgər suallara respondent tərəfindən yazılı şəkildə cavab verilirsə, bu, sorğu anketi ilə qiymətləndirmə hesab olunur.

*İnklüziv təhsildə reabilitasiya xidmətlərinin təşkili.*XQEU üçün mövcud olan xüsusi xidmətlər rahat və mənalı təhsil fəaliyyətinə imkan yaradan mühüm amillərdən biri olub, XQEU –a verilən təhsilin keyfiyyətini qiymətləndirmək üçün istifadə olunan əsas meyardır. Bir sıra tədqiqatlara əsasən ölkədə bu cür xidmətlərə ehtiyac böyükdür. Azərbaycanın hazırki qanunvericiliyində təsbit edilmişdir ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslər tibbi-pedaqoji – psixoloji komissiyanın (TPPK) və tibbi – sosial ekspert komissiyalarının (TSEK) göstərdikləri xidmətlərdən pulsuz istifadə etmək hüququna malikdirlər. Bundan

əlavə, onlar icbari təhsil və peşə təhsili almaq, psixoloji xidmətlərdən və nitq terapiyası xidmətlərinədn istifadə etmək hüququna malikdirlər.

Mövcud qanunvericiliyə uyğun olaraq XQEU-a təhsil xidmətlərinin göstərilməsi haqqında qərar qəbul etmək səlahiyyətinə malik olan TPPK Təhsil Nazirliyinin tabeliyində fəaliyyət göstərir. Komissiya Səhiyyə, Təhsil, Əmək və Əhalinin sosial müdafiəsi nazirliklərinin nümayəndələrindən ibarət olub, idlə bir dəfə hər bir uşağın müayinə edilməsi və onlara mövcud təhsil xidmətlərindən birinin (ev təhsili, inteqrativ sinif, inklüziv sinif, xüsusi və ya internat məktəbi) təyin edilməsinə görə cavabdehdir. TPPK-ın paytaxtda mərkəzi komissiyası, habelə rayon şöbələri vardır.

İT layihələrinin təcrübəsinə göə XQEU inklüziv təhsilə qoşulmaq üçün adı çəkilən komissiyanın rəyini almalı və əlavə olaraq xüsusi xidmətlərlə təmin edilməlidirlər. Həmin təcrübəyə uyğun olaraq bu xidmətlər İcma əsaslı Reabilitasiya Mərkəzləri tərəfindən həyata keçirilir. Reabilitasiya mərkəzləri eyni zamanda inklüziv təhsil komponentini tətbiq edən məktəb və bağçalarla 2 istiqamətdə əməkdaşlıq edirlər:

1-ci istiqamət üzrə valideyilər erkən müdaxilə xidmətlərindən yararlanmaq üçün mərzkələrə müraciət edir və müəyyən müddətdən sonra artıq mərkəzlər əlil uşaqları təhsil müəssisələrinə yönəldərək onların təhsilə cəlb edilməsində əsas rol oynayırlar. Bu təcrübə, əslində, dünya təcrübəsində qəbul edilmiş bir normadır.

2-ci istiqamət üzrə uşaq təhsil aldığı müddətdə onun nitq və əmək terapiyası, psixoloji və sosial xidmətlər və ümumi tibbi xidmətlərlə bağlı ehtiyaclarının ödənilməsini təmin edən icma əsaslı mərkəzlərlə əlaqədar yaradılır və bu mərkəzlərdə uşağa lazım olan xidmətlər həyata keçirilir.

*Peşə təhsili.*Dünya təcrübəsinə istinad olunaraq xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların gələcək həyatında sosial - problemlərin həllində mühüm əhəmiyyət kəsb edən peşə təhsilinin aşağıdakı kimi reallaşmasını vacib sayılır:

- Peşə təhsili təlimləri praktik olaraq, müvafiq olan iş yerlərində təşkili;
- Əlil gənclər öz tipik həmyaşıdları, iş yoldaşları ilə birlikdə təcrübə keçirmək; Həyatı bacarıqların öyrədilməsinə üstünlük vermək;
- Peşə təhsilini əsasən iş yerlərində həyata keçirmək;
- Peşə təhsilindən sonra gənclərin öz yaşıdları yerə yaxın ərazidə mövcud olan işlə təmin edilməsi.

Fərdi tədris planı tədris ilinin əvvəlində təqribən bir ay müddətində aparılan qiymətləndirmə başa çatdıqdan sonra müəllim, valideyn və mütəxəssislərdən ibarət komandanın qarşısında duran əsas məsələ xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsi və onlar üçün Fərdi Tədris Planının işlənib hazırlanmasıdır.

Fərdi Tədris Planı – xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərlə iş zamanı istifadə olunana ən vacib alət olmaqla, şagird və ona təqdim ediləcək xidmətlər haqqında ətraflı informasiyanı özündə saxlayan formal sənəddir.

FTP uğurlu əməkdaşlığın qiymətləndirilmənin və planlaşdırmanın nəticəsi kimi həmkarlar və valideyinlərlə ünsiyyət qurmaq üçün faydalı vasitə hesab olunur. Bu, proqram dəyişiklikləri və ya düzəlişlərini, eləcə də göstərilməli olan xidmətləri əks etdirən, hər bir şagird üçün fərdi şəkildə hazırlanmış yazılı plandır. Bu, eləcə də şagirdin tədris proqram üzrə planını özündə cəmləyən qısa, asan tətbiq və istifadə oluna bilən sənəddir. Qiymətləndirmə başa çatdıqdan sonra müəllim, valideyin və mütəxəssislərdən ibarə komandanın qarşısında duran əsas məsələ XQEU-ın ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsi və onlar üçün FTP-nin işlənib hazırlanmasıdır.

FTP- XQEU-la iş zamanı istifadə olunan ən vacib vasitə olmaqla, uşaq və ona təqdim edilcək xidmətlər haqqında ətraflı informasiyanı özündə saxlayan formal sənəddir. Eyni zamanda, FTP inklüziv təhsilin əsas məğzi hesab olunur və uşaq üçün bütün xidmətlər bu planda öz əskini tapır.

Fərdi Tədris Planı komandasının yaradılması: komandanın üzvləri hər bir şagirdin fərdi təhsil tələbindən asılı olaraq fərqlənə bilər. Komanda aşağıdakı üzvlərdən ibarət ola bilər:

- Sinif müəlliməsi və digər müəllimlər
- Məktəb direktoru
- Valideyinlər və ya hüquqi himayədarlar və şagird
- Digər mütəxəssislər (psixoloq, loqoped, metodist, sosial işçi və s.)

Planın hazırlanması və yerinə yetirilməsi işini koordinasiya etmək üçün Fərdi tədris Planı koordinatoru təyin olunur. Onun aşağıdakı vəzifələri vardır:

- Müntəzəm monitorinq prosesi nəticəsində inkişafa nail olmaq
- FTP üzrə iclaslar təşkil etmək və bu iclaslara sədrlik etmək
- Keçirilə iclasların protokollarının lazımı qaydada tərtib olunmasını və paylanmasını təmin etmək.

Fərdi Tədris Planı ilə bağlı əsas müddəalar aşağıdakılardır:

- ✓ Fərdi Tədris Planının hazırlanması zamanı qərarlar qəbul edərkən ailə başlıca rol oynayır. Onlar komanda ilə birgə real qərarlar qəbul edirlər.
- ✓ Fərdi Tədris Planı-şagirdlərlə iş zamanı müəllim, valideyn və mütəxəssislər üçün yol göstərən bir xəritədir.
- ✓ Fərdi Tədris Planının işlənib hazırlanması kifayət qədər uzun sürən prosesdir. Onun üzərində işin başa çatdırılması üçün komanda üzvlərinin bir neçə görüşü tələb olunur.
- ✓ Fərdi Tədris Planı-eksperimental sənəd, yoxlanılması tələb olunan plandır. Həyata keçirildiyi zaman şagirdlərin inkişafı ilə bağlı bəzi hallarda Fərdi Tədris Planında dəyişikliklər edilə bilər.

FTP komandası üzvlərinin rolu aşağıdakı kimidir:

- Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşağın valideyni – FTP-nin hazırlanmasında təhsil məqsədlərini müəyyənləşdirməyə yardım etmək üçün dəvət olunur.
- Uşağın sinif müəllimi- uşağa yaşına uyğun tədris proqramını izah edir və uşaqdan müəyyən müddət ərzində nə gözlədiyini təyin edir.
- Xüsusi təhsil müəllimi (xüsusi müəllim) – müxtəlif öyrənmə metodlarını təmin etmək üçün tədrisin tərkibini necə dəyişdirmək haqqında məlumat verir.
- Müəllim assistenti (kölgə müəllim) –şagirdə fərdi məqsəd və vəzifələrinə çatmaqda yardım göstərir.
- Loqoped – nitqi qüsurlu uşaqlarla işləyir
- Psixoloq- uşağın sosial, emosional, davranış, intellektual səviyyəsi haqqında məlumat verir.
- Fiziki terapevt – uşağın vizual, matorika vərdişləri haqqında məlumat verir.

Fərdi Tədris Planı aşağıdakı komponentlərdən ibarətdir:

1. Şagird haqqında məlumat: soyadı, adı, yaşı, ünvanı. Bu bölmədə komanda üzvlərinin siyahısı da verilir.
2. Şagirdin hazırkı bilik və bacarıq səviyyəsi: Bura şagirdin qiymətləndirmə zamanı toplanmış məlumata əsaslanan inkişaf səviyyəsi haqqında məlumat daxil edilir.
3. Məqsəd və vəzifələri: Bura komanda üzvləri tərəfindən müəyyən edilmiş, əsas bacarıq və davranışların mənimsənilməsində uşağa kömək edəcək məqsəd və vəzifələr daxil edilir.
4. Xüsusi və əlavə xidmətlər: Bu bölmədə şagirdə göstəriləcək xüsusi xidmətlərin siyahısı verilir. Əgər lazımi xidmətlər məktəbdə göstərilə bilməzsə onda valideynlərə müvafiq mütəxəssislərin yanına getməsi tövsiyə olunur.
5. Sinif mühitinin uyğunlaşdırılması və işin təşkili: Bu bölmədə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdin adi sinifdə təhsil almasına yardım edəcək uyğunlaşdırmalar (məs: şagirdin gözü zəifdirsə onu birinci sırada əyləşdirmək) və işin təşkilində ediləndəyişikliklər təsvir olunur.
6. Fəaliyyət müddəti: Bura planın ümumi fəaliyyət müddəti və ayrı-ayrı xidmətlərin təqdim edilmə müddəti haqqında məlumat daxil edilir.
7. Şagirdin uğurları haqqında məlumat: Cari qiymətləndirmə və şagirdin uğurlarının monitorinqini Fərdi Tədris Planının ayrılmaz tərkib hissəsidir. İnformasiyanın əldə olunması üçün müşahidə, portfolio, nəzarət kartları, şagirdlərin işləri, davranışın təsvir olunduğu qeydlər və s. üsullardan istifadə etmək olar.

XQEU üçün Fərdi Tədris Proqramının hazırlanmasında 4 tip zəruri olan məlumatlardan istifadə olunur:

1. uşaqların qabiliyət və ehtiyacları haqqında
2. uşaq üçün səmərəli olan təlim üsulları və strategiyalar haqqında

3. məktəb və ya uşaq bağçasından kənarda uşağı əhatə edən mühit haqqında
4. məktəb və ya uşaq bağçası mühiti və strukturu haqqında.

İnklüziv təhsilli qruplarda işin təşkili.Həmin qruplara tibbi müayinədən keçmiş xəstəlik diaqnozu təsdiq edilmiş (təlimata əsasən) uşaqlar qəbul edilir. Hər qrupa və ya sinifə qayğıya ehtiyacı olan iki uşaq qəbul edilir. Uşaqlarla fərdi məşğul olmaq üçün uşaq bağçalarında 2 tərbiyəçi və bir tərbiyəçi köməkçisi, məktəblərdə bir müəllim və bir müəllim köməkçisi təyin edilir. Müəllim köməkçiləri pedaqoji təhsili, "Addım - addım" inklüziv metodu ilə təlim keçmiş olmalıdırlar.

Qruplarda uşaqlarla tibb işçiləri və xüsusi psixoloqlar da məşğul olmalıdır. Qrup dəstəklənən təşkilat tərəfindən lazimi avadanlıqla, dərs və texniki vasitələrlə təmin olunmalıdır. Bu qruplar təkcə XQEU-a kömək üçün yox, həm də bu prosesdə iştirak edənlərin hamısını bilik və təcrübəsinin ümumiləşdirilmək, ondan istifadə etmək üçün yararlıdır.

Qrupda və ya sinifdə həmin uşaqlar qayğı ilə əhatə olunmalı, onlarla əsasən fərdi iş aparılmalıdır.

Müəllimlər tərəfindən uşağın fəaliyyəti gündəlik müşahidə olunmalı və inkişafına dair qeydlər edilməlidir. Məşğələlərə valideyinlər cəlb olunmalı, onlarla müntəzəm iş aparılmalıdır. Layihənin əsas benefisiarları ibtidai sinif müəllimləri, müəllim köməkçiləri, xüsusi təhsil işçiləri, psixoloqlar, loqopedlər, yerli təhsil şöbəsindən olan metodistlər, yerli icma nümayəndələri, valideyinlər, digər ailə üzvləri və təhsil üzrə digər mütəxəssislərdən ibarətdir. Fiziki və yaxud əqli problemləri olan uşaqların xüsusi məktəblərdə təhsil almaları onların təhsildən kənarda qalmalarının qarşısını alır. Lakin bu eyni zamanda bu uşaqların cəmiyyətdən təcrid olunmuş şəkildə böyümələrinə gətirib çıxardır. Məhz belə halların qarşısını almaq məqsədilə XQEU-ın inklüziv təhsilə cəlb edilməsi prosesi həyata keçirilməkdədir.

İnklüziv təhsilin həyata keçirilməsinin aşağıdakı təşkilatı formaları mümkündür:

-ümumtəhsil məktəblərinin adi siniflərində tam inteqrasiya;
-ümumtəhsil məktəblərinin xüsusi siniflərində, sinifdənkənar fəaliyyətdə qismən inteqrasiya;
-müəyyən vaxt xüsusi məktəbdə təhsil almış və kompensator imkanları lazımınca inkişaf etmiş uşaqların ümumtəhsil məktəblərinə keçirilməsi;
-peşə təlimi prosesində qayğıya ehtiyacı olan uşaqların tam və ya qismən inteqrasiyası.

İnklüziv təhsilin məktəb səviyyəsində təşkili.Əgər hər hansısa bir məktəb inklüziv təhsilə qoşulacağına qərar verirsə, bu prosesə əvvəlcədən məktəb heyəti, məktəb icması, bütün valideynlər hazırlıqlı olmalıdırlar. Belə ki, məktəbdə inklüziv təhsili məktəb səviyyəsində tam və dolğunluqla icra etmək üçün bütün məktəb müəllimlər səfərbər olmalı və komanda kimi fəaliyyət göstərməlidirlər.

İnklüziv təhsilin təşkili bir sıra komponenetlərdən ibarətdir:

1.XQEU-un cəlb edilməsi,

2.uşaqların qiymətləndirilməsi (PTPK ilə əməkdaşlıq),

3.valideynlərin maarifləndirilməsi,

4.inklüziv təhsil haqqında məktəb icmasının məlumatlandırılması,

5.məktəb psixoloqları ilə işin qurulması

6.sosial xidmətlərin təminatı və s.

İnklüziv təhsil prosesinə qoşulacağını planlaşdıran məktəb ilk öncə məktəb daxilində və məktəb ətrafı icmada olan bütün insanları, o cümlədən valideynləri inklüziv təhsillə və qarşıda duran çətinliklərlə bağlı məlumatlandırmalıdır. Eyni zamanda məktəb rəhbərliyi inklüziv təhsilə qoşulacaq uşaqlar üçün psixoloji və digər sosial xidmətlərin (loqoped, inkişaf terapevti və s.) təşkili üçün məktəbin daxili və xarici qüvvələrini səfərbər etməlidir. Aşağıdakı ardıcıllıq il ərzində məktəb və sinif səviyyəsində inklüziv təhsil prosesini əks etdirir:

- ✓ Şagird məktəbə müraciət edir.
- ✓ Şagird bütün sənədləri, ekipriz sənədi və ya uşaq dispanserindən verilən arayışı ilə birlikdə Psixoloji-Tibbi-Pedaqoji komissiyaya müraciət edir. (iyul-avqust)
- ✓ Psixoloji-Tibbi-Pedaqoji komissiyanın müsbət rəyi əsasında inklüziv komponentli məktəbə qəbul edilir.
- ✓ İnklüziv komponentli sinif 16 və ya 18 tipik və 2 xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqla 20 şagirdən ibarət olaraq komplektləşdirilir.
- ✓ Sentyabrın 15-dən Oktyabrın 15-dək inklüziv komponentli sinifdə təhsil alan şagird sinif mühitində müşahidə olunur və mütəxəssislər, valideynlər və şagirdlə işləyən müəllimlər tərəfindən qiymətləndirilir.
- ✓ Tədris proqramına uyğun olaraq uşağın fərdi qiymətləndirilməsinin nəticələrini əsas tutaraq ona Fərdi TədrisPlanı tərtib olunur.(sentyabr-oktyabr)
- ✓ Təhsil xidmətləri yerinə yetirilir, buna təlim və xüsusi xidmətlər daxildir. (oktyabr-yanvar)
- ✓ Şagirdin nailiyyəti qiymətləndirilir və nailiyyətlər və geriləmələr barəsində valideyn və şagirdlə işləyən digər mütəxəssislər məlumatlandırılır. (dekabr-yanvar)
- ✓ Şagirdin yarım illik qiymətləndirilməsinin nəticəsi olaraq, Fərdi Tədris Planı yenidən nəzərdən keçirilir, əlavə və dəyişikliklər edilir. (yanvar)
- ✓ Təhsil xidmətləri yerinə yetirilir, buna təlim və xüsusi xidmətlər daxildir. (yanvar-may)
- ✓ İlin sonunda qarşıya qoyulan məqsədlər əsasında şagirdin təlim proqramını necə mənimsəməsi və digər inkişaf sahələrinə görə hansı uğurların və çətinliklərin olması üzrə ilin sonunda bir daha qiymətləndirmə aparılır. (may)

İnklüziv siniflərin təşkili və fəaliyyətində inzibati strategiyaları aşağıdakı kimi təsvir etmək olar:

- ✓ Təhsil müəssisələrinin rəhbərliyi, müəllim, psixoloq, korrektəedici müəllim, loqoped, müəllim köməkçilərindən, valideynlərdən ibarət komanda təşkil olunur.
- ✓ Müəssisədaxili resurslardan istifadə etməklə müəllim və valideynlərin inklüziv təhsil haqqında bilikləri artırılır.
- ✓ Fərdi Tədris Planlarının işlənilməsi, həyata keçirilməsi istiqamətində komandanın bütün üzvlərinin maraqlı olması təmin olunur.
- ✓ Təhsil müəssisəsində valideyn birlikləri yaratmaqla, icma üzvlərinin işinin aktivləşdirmək və müəllim-valideyn əməkdaşlığının genişləndirilməsi təşkil olunur.
- ✓ Fəaliyyət göstərən valideyn-müəllim assosiasiyalarının köməyindən istifadə edilir.
- ✓ İnklüziv təhsilin məktəb səviyyəsində koordinasiya olunmasına cavabdeh şəxs-koordinator (bu ibtidai təhsil pilləsində tədris işləri üzrə direktor müavini, fəal müəllim, metodist və yaxud müəllim köməkçisi ola bilər) təyin edilir.

Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların adi siniflərə daxil olması ilə bağlı konkret tövsiyələr:

- ✓ Diqqətinizi şagirdin zəif yox, güclü tərəfləri üzərində cəmləyin.
- ✓ Multisensor yanaşmadan (eşitmə, vizual, manipulyativ) istifadə etməklə məzmunu kiçik hissələrlə təqdim edin. Mümkün qədər çox təkrar edin və möhkəmləndirin.
- ✓ Uğurları üçün şagirdi təriflyin.
- ✓ Tapşırıqların yerinə yetirilməsini təhlil edin.
- ✓ Nə qədər ki, şagird eyni vaxtda verilən bir neçə göstərişi anlaya bilmir, təlimatları bir-bir verin.
- ✓ Valideynlərin övladlarının əldə etdikləri ən kiçik uğurları belə görə bilmələrinə yardım edin.
- ✓ Tapşırıqların yerinə yetirilməsində tələb olunan yeni bacarıqların tətbiqini təcrübədən keçirə bilmələri üçün şagirdlərə vaxt verin və imkan yaradın.

Məktəb rəhbərliyinin rol və vəzifələri.

- ✓ Məktəbə qəbul olunan xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagird haqqında məlumatları toplamaq və məlumat bazasını yaratmaq;
- ✓ İnklüziv təhsil layihəsinə cəlb olunan müəllim, müəllim köməkçisi və digər məktəb heyəti haqqında məlumat bazasını yaratmaq;
- ✓ Məktəbdə təhsil alan hər bir xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagird üçün Fərdi Tədris planının yazılması, yenilənməsi və monitorinqini təşkil etmək və bu prosesdə iştirak etmək;

- ✓ Məktəbdə təhsil alan hər bir xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin uğurları ilə bağlı müşahidə və portfolioların hazırlanmasına nəzarət etmək;
- ✓ Məktəbdə təhsil alan xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlər barədə aylıq hesabatları toplamaq;
- ✓ Məktəbdə təhsil alan XQEU barədə valideynlərə və məktəb ictimaiyyətinə rüblük hesabatlar vermək;
- ✓ Valideynlər, müəllimlər, müəllim köməkçiləri ilə aylıq görüşlər keçirmək;
- ✓ Məktəbdaxilində peşəkar inkişaf yönümlü treninqlərin və mini seminarların keçirilməsini təmin etmək;
- ✓ Məktəbdə təhsil alan xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin müvəffəqiyyətli keçidinin (ibtidai təhsildən orta təhsilə, orta təhsildən peçə və yaxud ali təhsilə) planlaşdırılmasını təmin etmək;
- ✓ Məktəbdə təhsil alan uşaq və şagirdlərin dərsdən kənar fəaliyyətlərinin və layihə çərçivəsində asudə vaxtının təşkili ilə bağlı tədbirlərin təşkilində iştirak etmək.

İnkülziv təhsilin sinif səviyyəsində təşkili. Sinifdə bütün şadirdlər eyni səviyyədə (yalnız sağlam, yalnız SİM, yalnız əlaçı, orta və ya zəif) olduqda tənqidi düşüncə, özünənəzarət və özünüqiymətləndirmə zəif inkişaf edir. Məhz bu baxımdan sinfin tərkibi (strukturu) müxtəlif səviyyədə olur, elə həyatda olduğu kimi. Sinifdə SİM olan uşaqlara sağlam uşaqların iştirakı lazım olduğu qədər, sağlam uşaqlara da SİM olan uşaqların iştirakı lazımdır. Bu cür siniflərdə təhsil alan uşaqlarda ciddi inkişaf geriliyini korreksiya etmək mümkündür. İnklüziv siniflərin təşkili zamanı şagirdlər dünyanın rəngarəng, insanların isə fərqli olması fikrinə alışırlar.

İnklüziv komponentli sinifdə təlim hər kəsin tədris prosesində digərləri ilə birlikdə iştirak etmə hüququnu nəzərdə tutur. Uşaqlar arasında olan fərq, o cümlədən, müxtəlif qabiliyyətlər bu hüquqa təsir göstərə bilməz. Bütün uşaqlar elə uşaqdırlar və müxtəlif qabiliyyətlərə malikdirlər. Uşaqlara kollektivə mənsub olma hüququ verildiyi zaman, onlara müxtəliflik hüququ da verilir. İnklüziv komponentli siniflərin əsasını heç kəsin kənarlaşdırılmadığı və hər kəsin fərdi qabiliyyət və ehtiyacları ilə birgə qəbul edildiyi birliyə olan münasibət təşkil edir. Qabiliyyət və ehtiyaclardan asılı olmayaraq, şagirdlərin hamısı eyni qaydada sinif kollektivinin üzvü sayılır. Xüsusən qayğıya ehtiyacı olan uşaqların siniflərə ürək açıqlığı ilə qəbul edilməsi olduqca vacibdir. Aydındır ki, müəllim şagirdlər üçün əsas davranış nümunəsidir.

Beynəlxalq sənədlər və yerli təcrübəyə əsasən tövsiyə olunur ki, inklüziv komponentli sinifdə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin faizi 5-10% arası olmalıdır. Belə ki, inklüziv komponentli siniflərdə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan

şagirdlərin biri fiziki və digəri isə əqli geriləməsi olan şagird olmaqla şagird sayı və sinif komplektləşməsi 20 nəfərdən artıq olmamalıdır.

Yalnız demokratik prinsiplərə əsaslanmaqla sinifdə əsl kollektiv yaratmaq mümükündür. Ünsiyyət və öz yaşıdları ilə qarşılıqlı əlaqə imkanları inklüziv komponentli təlimin əsas elementlərindən biridir. Ancaq, bəzən belə hallarda da rast gəlinir: xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlər digərlərindən kənarda yerləşdirilir, hətta digər şagirdlərlə yanaşı otursalar belə başqa fəaliyyətlə məşğul olur, başqa plan üzrə işləyirlər. Belə təcrübə xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin sinif yoldaşları ilə birgə təlimə cəlb olunmalarına və onlardan nə isə öyrənmələrinə mane olur. Bunun sosial təcrid olunma ilə nəticələnə biləcəyini göstərməklə, müəllimlərə tövsiyə etmək olar ki, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şagirdlərin yoldaşları ilə birgə oturub, hətta məqsədlər müxtəlif olsa belə, onların məşğul olduqları fəaliyyətlərlə məşğul olmaları vacibdir.

İnklüziv komponentli siniflərdə inkişafetdirici mühitin təşkili zamanı iki məqamı nəzərə almaq lazımdır:

1) Tipik uşaqlar üçün təşkil edilmiş mühit XQEU üçün də uyğun və faydalı ola bilər
2) XQEU özünəməxsus ehtiyaclarını təmin etmək üçün mühitdə dəyişikliklər etməyə məcbur olurlar.

Uşaqların öyrənmə və inkişaf prosesinə bir çox amillər təsir göstərir. Bu fikir həm tipik, həm də XQEU uşaqlara aiddir. Bu amillərə genetika, anaların doğuşdan əvvəlki sağlamlığı, doğuş şəraiti, doğuşdan sonrakı sağlamlıq və bioloji vəziyət, ailələrin təhsil və maliyyət vəziyyəti, sosial və fiziki təsirlər və s. daxildir. Bu amillər bir yerdə uşaqların necə və nəyi öyrəndiyinə, bizim onların inkişaflarına necə yardım edə biləcəyimizə təsir göstərir.

Şagirdin ətraf aləmi daha dərindən və şüurlu şəkildə dərketməsi hər şeydən əəvvəl, onun bu aləmlə müstəqil qarşılıqlı təsiri, əşya və hadisələrlə apardığı fəal tədqiqat, sadəcə olaraq başqasının təcrübəsinin deyil öz şəxsi təcrübəsinin toplanması prosesində baş verir. Bu isə tamamilə fərqli təhsil ideologiyaya görə uşaq ətraf aləmlə müstəqil qarşılıqlı təsir prosesində daha yaxşı oxuyur və daha çox öyrənir; uşağın şəxsi təcrübə əldə etməsi onun inkişafı üçün daha çox qiymətlidir. L.S.Vıqotski yazırdı: "Orqanizmdə reaksiya yaratmağa qabil yeganə tərbiyəçi orqanizmin öz şəxsi təcrübəsidir, yalnız şəxsi təcrübədə əldə etdiyi əlaqələr onun üçün həqiqətdir". Beləliklə, öyrənmə prosesi – şagirdin şüurunun və şəxsiyyətinin tam şəkildə formalaşmasına yönəlmiş onun fəaliyyət prosesidir. Özü də sadəcə, fərdi fəaliyyətdə yox, birgə, kollektiv fəaliyyətdə. L.S.Vıqotskinin "yaxın inkişaf zonası" prinsipinə görə, o şeyi ki, uşaq bu gün əməkdaşlıqda kiminsə rəhbərliyi altında edə bilir, sabah o bunu müstəqil yerinə yetirə bilmə

qabiliyyətinə malik olacaqdır. Uşaq ən yaxşı o zaman vərdiş qazanır ki, fəal şəkildə digərləri ilə fəaliyyətə qoşularaq, problemləri birgə həll edir.

Q.Pestalotsi, J.J.Russo, M.Montessori təkid edirdilər ki, müəlim şagirdin təlimin hazırki mərhələsindən əvvəlki şəxsi təcrübəsinə, inkişafının xüsusiyyətlərinə hörmət etməlidir. Uşaq və ətraf mühit arasında qarşılıqlı münasibətlər uşağın inkişaf səviyyəsinə uyğundur, elə buna görə də uşağın sonrakı inkişafına müsbət təsir göstərir. Və ümumiyyətlə qəbul edilibdir ki, uşaqlar ətraf mühitlə münasibətlərə nə qədər çox cəlb edilirləsə, bir o qədər çox öyrənə və fayda götürə bilərlər.

XQEU adi siniflərə daxil edilərkən inkişaf səviyyələrinə görə bir çox müsbət və arzuedilən təcrübələr əldə edə bilərlər. Lakin, maksimum fayda əldə etmək üçün müəyyən uyğunlaşdırmaların aparılması, bir sıra strategiyaların istifadə edilməsi vacibdir. XQE olan az yaxşı uşaqlar daxil olduqları siniflərdə inkişafetdirici mühitin təşkili və fəaliyyəti ilə bağlı strategiyaları nəzərdən keçirdək:

- Sinif otaqlarında fizki mühitin təşkili və materiallardan istifadə
- Sinif otaqlarında sosial mühitin təşkili
- Uşaqların üstünlük verdikləri əşya və fəaliyyətlərin müəyyənləşdirilməsi
- Qaydaların strukturlaşdırılması
- Strukturlu oyun fəaliyyətindən istifadə.

Fiziki mühit və əşyalar. XQEU üçün sinif mühitinin təşkili məqsədilə verilən tövsiyyələt məktəb yaşına çatmamış əksər uşaqlar üçün əhəmiyyətlidir. Məsələn, mühit elə təşkil edilməlidir ki, otaqda yerdəyişmə rahat olsun, əşyalar həvəsləndirici olmaqla uşaqlarda maraq doğursun. Uşaqların istifadə edəcəkləri əşyaların təhlükəsiz olması vacibdir. Tədqiqatlar göstərir ki, mühitin genişliyi və uşaqların davranışları arasında mürəkkəb asılılıq mövcuddur. Mühitin həddən artıq geniş olması, davranışın daha çox təcrid olunmasına, həddən artıq kiçik mühit isə neqativ münasibətlərin, aqressiyanın artmasına səbəb olur. Bir sıra digər amillər, məsələn, faydalı əşyaların sayı və yaşlıların davranışı da mühitin səmərəliliyinə təsir göstərə bilər.

XQEU adi siniflərə daxil edildiyi zaman bəzi məqamlar nəzərə alınmalıdır. Məsələn, əgər uşaq zəif görürsə, əşyalar elə qoyulmalıdır ki, uşaq otaqda istiqaməti asanlıqla müəyyən edə bilsin. Əgər uşaq yeriməyi bacarmırsa, bu zaman otaq elə təşkil edilməlidir ki, əlil arabasını hərəkət etdirmək mümkün olsun. Yəni, uşağın müxtəlif guşələrdə özünü rahat hiss etməsi üçün otaq kifayət qədər geniş olmalıdır. Məktəb yaşına çatmamış tipik uşaqların istifadə etdikləri oyuncaq və materialların əksəriyyəi XQEU üçün də uyğundur. Oyuncaqlar

təhlükəsiz, davamlı, maraqlı və çox variantlı (müxtəlif şəkildə istifadə edilə bilmə imkanlı) olmalıdır.

XQEU adi siniflərə daxil edilərkən təklif edilə biləcək bəzi ümumi tövsiyyələr:

- Əgər ehtiyac varsa, oyun zmanaı uşaqlara yardım göstərilməli
- Uşaqlar tərəfindən maraqlı oyuncaq və əşyaların seçilməsi
- Qarşılıqlı münasibətlərin yaradılmasına və öyrənməyə sövq edən oyuncaq və əşyaların təqdim edilməsi.
- Fəaliyyət və oyunda iştirakın səviyyəsini yüksəltmək üçün əşya və oyuncaqların uyğunlaşdırılması.

Bütün uşaqlar üçün əsas sinif startegiyaları:

- Dərsin açıq planını hazırlamaq, başlanğıcda danışılacaq mövzularla bağlı fəaliyyətləri planlaşdırmaq və sonda həyata keçiriləcək təlimi nəzərdən keçirmək.
- İşləri daha tez bitirə bilən uşaqlar üçün hazır uzadılmış fəaliyyətlər qurmaq. Çərçivə kimi Universal Təlim Dizaynından istifadə edin: Dərsin əsas təlim maddələrini vizual, eşitmə və mümkünsə toxunuş (hiss etmə) eyhamları vasitəsilə müxtəlif təlim üslublarına cavab olaraq təqdim edilməsinə əmin olmaq.
- Çevik olmaq və eyni öyrənmə bacarıqları və nəticələrini araşdırmaq üçün müxtəlif fəaliyyətlər təklif etmək.
- Dərsdən öncə uşaqlarla danışmaq və onlara bu gün öyrənəcəkləri mövzunu izah etmək (təlimdə çətinlikləri olan uşaqlar daha sadə və təkrar izahata ehtiyac duya bilərlər).
- Pozitiv və mehriban olmaq, sinifdəki uşaqlara hörmət və sevgi göstərmək.
- Uşaqların danışdığı və bir-birilərinə kömək edəcəkləri mühiti yaradaraq ünsiyyət ve əməkdaşlıq mədəniyyətini təşviq etmək
- Dərs müddətində uşaaqlar ilə qarşılıqlı münasibət qurmaq
    - Uşaqları müşahidə etmək və onların işlərini yoxlamaq üçün onlarla birlikdə qeydiyyat aparmaq və onlardan gözlənilən hərəkətləri etdiklərinə əmin olmaq
    - Cəsarət və çoxlu təriflər vermək
    - Dərs boyunca anlaşıqlı olmağı yoxlamaq.
- Ardıcıl olmaq – müxtəlif uşaqlardan nə gözləməklə bağlı açıq olmaq – məsələn, bəzilərindən 20 riyazi hesablama, digərlərindən isə daha az hesablama işini bitirməsini gözləyə bilərsiniz.
- Əsas anlayışlardan istifadə etmək. Uşaqlar istədiyiniz kimi tez başa düşmədikdə səbrli olmaq. Tapşırıqlara başlamazdan əvvəl məlumatları və izahatları təkrarlamaq.

- Təlimə fokuslanmaq və hərkəsdən sinifdə çox çalışmalarını və dərsdə öyrənmələrini gözlədiyinizi açıq izah etmək.
- Əlilliyi olan uşaqların çətinlik çəkən digər şagirdlərilə qruplaşmadığına əmin olmaq. Onları kömək və dəstək ola biləcək uşaqlar ilə birlikdə qruplaşdırmaq.
- Çalışmanı bitirmək üçün daha çox vaxta ehtiyacı olan uşaqlara şərait yaratmaq.
- Əsas sınaqlar zamanı lazım olduqda sualların başa düşülməsində və öz cavablarını yazmaqda əlilliyi olan uşaqlara kömək etməklə dəstəkləmək. Burada yardım olaraq digər və ya yuxarı sinif şagirdi və ya təyin edilmiş xüsusi tədris köməkçisi iştirak edə bilər.

Eşitmə problemi olan uşaqlar üçün əsas sinif strategiyaları:

- Lövhədə yazılanı daha asan görə bilmələri üçün eşitmə qüsuru olan uşaqların sinif otağında qabaqda oturmalarını xahiş etmək.
- Oxumada çətinliyi olan uşaqların məlumatı daha yaxşı mənimsəməsi məqsədilə vizual vasitələrdən istifadə etmək olar. Danışarkən həmin uşaqların müəllimin dodaqlarını gördüyünə əmin olmaq lazımdır ki, dodaqların oxunması ilə müzakirələ qoşula bilsinlər – üz yazı lövhəsinə tərəf olduqda danışılmamalıdır.
- Arxa fondakı səsləri azaltmaq. Sinifi elə təşkil etmək lazımdır ki, bütün qrupun müzakirəsi zamanı eyni anda yalnız bir şagird danışsın.
- Eşitmə qüsuru olan uşaqların başa düşməsi üçün əyani vasitələrin maksimallaşdırılması üçün otağın yaxşı işıqlandırılmasını təmin etmək.
- Ünsiyyət zamanı aparılan məlumatların yazılı şəkildə təqdim edilməsini təmin etmək. Sinif müzakirələri və elanlar əlavə etmək üçün yazılı materiallar təqdim etmək. Yarlıqları otağın müxtəlif hissələrinə qoyun və sinif şablonları və razılaşmalarının vizual təqdimatından istifadə etmək.
- Sinifdə videolardan istifadə edərkən alt-yazıların olmasına diqqət etmək.
- Eşitməyən uşaqlar dil məhdudiyyətlərinə malik ola bilər. Anlaşılmayan sözləri və strukturu oxu tapşırıqlarını müzakirə etmək
- Qeydlər apararkən uşaqlara yaşıdları ilə işləməyə icazə vermək.
- Danışmadan öncə şagirdlərdən diqqət ayırmaqlarını xahiş etmək.
- Məlumatı aydın və sadə şəkildə təqdim etmək.
- Daha aydın nitqlə tələffüz etmək.

Görmə problemi olan uşaqlar üçün əsas sinif startegiyaları:

- Görmə məhdudiyyəti olan uşaqlardan yazı lövhəsinə yaxın oturmağı xahiş etmək.

- Sinifdə artırılmış kontrasta malik iri çap edilmiş təlim materiallarından istifadə etmək (məs., fərdi istifadə, sinif yarlıqları, otaq rəqəmləri və s. üçün çap edilmiş məlumatlandırıcı materiallardan istifadə edin)
- Lazım olarsa lentə yazılmış mətnlərdən istifadə etmək. Şagirdlərə qeydlər aparmaqdansa dərslərin və təlimatların bir hissəsini lentə almalarına icazə vermək.
- Oxumaq və yazmaq üçün uşaqlara daha çox vaxt vermək. Tələbələrə tapşırıqları yerinə yetirmək üçün daha qalın uca malik marker və ya yazı alətindən istifadə etməyə icazə vermək.
- Yazılı təlimat və ya tapşırıq verdikdə materialın qısa şəkildə və böyük hərflər ilə yazıldığına əmin olmaq. Uşaqlara sinif qeydlərinin nüsxəsini təqdim etmək və onlara iPad və ya tabletlər ilə onları qeydə almağa icazə vermək.
- Həm şifahi, həm də əyani olaraq təlimatları təqdim etmək. Hər bir ifadəni lövhədə yazıldığı kimi söyləmək.
- Təlimin nümayişi və onun qavranılması ilə əlaqədar müxtəlif fəaliyyətlər təqdim etmək. Görmə məhdudiyyəti olan şagirdlərə tapşırıqlarını daha qısa yazılmış varinatda təqdim etməyə və ya öyrəndiyini fərqli vasitə ilə nümayiş etdirməyə icazə vermək.
- Nəzərə alın ki, görmədə çətinliyi olmayan sinif yoldaşlarına nisbətən görmə məhdudiyyəti olan uşaqların vizual vasitələrlə tədris alma ehtimalı azdır və həmin vasitələrdən istifadəsi daha az olacaq (məsələn, sinif planını görməsi, saatda vaxtı yoxlaması, təlimat materialları və sinif otağının qaydaları və yarlıqları və s. daxil olmaqla divardakı əyani köməkçi vasitələrin və materialların oxunması). Sinif keçidlərini vurğulamaq məqsədilə səs vasitələrindən istifadə edərək və gün ərzində sinifin planına uyğun hərəkət etmək kimi sinif şablonlarını çatdırmaq üçün əyani olmayan vasitələr təqdim etmək. Sinif şablonlarına riayət etmələri üçün yaşıdlarından görmə məhdudiyyəti olan uşaqlara yardım etməyi xahiş etmək olar.
- Görmə məhdudiyyəti olan uşaqlar təlim yerlərində oriyentasiya və səfərbərlikdə köməyə ehtiyac duyacaqlar. Sinifin planı, kitabxana, yeməkxana və məktəbin digər əsas ərazilərə bələd olması üçün görmə məhdudiyyəti olan uşaqlara vaxt vermək lazımdır, belə ki, onu əhatə edən mühit ilə tanış olsun və ətrafda hərəkət edərkən inamlı olsun. Məktəbin planı və məktəbin fövqaladə hallar üzrə prosedurlarını görmə məhdudiyyəti olan uşaq üçün aydınlaşdırın (məs., tualetlər, idman zalı, kitabxana, yeməkxana, təlimat ofisi, oyun meydançası və s.).
- Görmə məhdudiyyəti olan uşaqlar adlar ilə simaları asanlıqla əlqələndirməyə bilərlər, ona görə də həmin uşaqlara öz sinif yoldaşları ilə tanış olmaq üçün vaxt vermək. Məqsədyönlü şəkildə sinif yoldaşları ilə

kiçik qruplar və ya fərdi şəkildə tanış ola biləcəkləri fəaliyyət və təcrübələr təşkil etmək.

Fiziki məhdudiyyətli uşaqlar üçün əsas sinif startegiyaları

- Sinif və digər məktəb yerləri ətrafında hərəkət etmək üçün geniş yer təmin etmək. Əmin olun ki, fiziki məhdudiyyəti olan uşaqların sinfin hər bir ərazisinə, sinif materiallarına və təchizatlarına müstəqil şəkildə yanaşa bilirlər.
- Əlilliyi olan uşaqların sinifə daxil olmaları və sinifdən çıxmaları üçün daha çox vaxt tələb oluna billəcəyindən plan çevik (adaptasiya olan) olmalıdır.
- Qrup işi və keçidlər üçün sinif ətrafında hərəkət etməsi üçün uşağa kifayət qədər vaxt vermək.
- Uşağın yazmaq ilə bağlı çətinliyi varsa, ona qeydləri aparmaqda köməkçi ola biləcək partnyor seçmək. Uşağa məlumatı yazmaq yerinə kompyuter, kiçik səsyazan və ya kamera kimi vasitələrlə qeydə almağa icazə vermək.
- Uşaq asanlıqla yorulursa tapşırığı bitirmək üçün ona əlavə vaxtın verildiyi fəaliyyətləri təşkil etmək

Əqli problemləri olan uşaqlar üçün əsas sinif startegiyaları:

- Təlimatları bir neçə dəfə təkrarlamaq.
- Böyük tapşırıqları kiçik parçalara ayırmaq. Eyni anda yalnız bir mərhələnin təlimatlarını vermək. Aydın seçimlər vermək.
- Fəaliyyətlərdə mümkün olduğu qədər sadə sözlərdən istifadə etmək.
- Dərsi müxtəlif üsullarla təqdim etmək (məsələn, əyani, səsli, faktiki nümayiş, təcrübi dərs)
- Yaşıdlarının sinif fəaliyyəti və vəzifələrini başa düşmək və tamamlamaq üçün əqli promlemləri olan uşaqlara kömək edə biləcəkləri şəkildə bir dost sistemi yaratmaq
- Dərsin əyani təqdimatını keçirin və iri mətnlərdən ibarət materiallardan istifadə etmək
- Şifahi verilən təlimatlar vasitəsilə yazılı təlimatları möhkəmləndirmək.

Ünsiyyət və inteqrasiya problemləri olan uşaqlar üçün (bura əqli problemləri, nitq və dil çətinlikləri və autizmli uşaqlar daxil olacaq) əsas sinif startegiyaları:

- Deyim və sarkazımdan istifadə etmədən birbaşa və konkret dildə danışınmaq. Təbii olaraq, "Çöldə hava necə də gözəldir. Yazınızı bitirən kimi kitablarınızı bağlayın və qapıda sıraya düzülün. Bu gün bitkiləri öyrənmək üçün açıq havaya çıxırıq" yerinə "Qələmləri yerə qoyun,

dəftərlərinizi bağlayın və çölə çıxmaq üçün sıraya düzülün" söyləmək daha az təsirlidir.

- Gündəlik nizam-intizam qaydaları tərtib edin və günün təşkilinin aydın sturukturuna malik olmaq.
- Keçidlər üçün vasitələr təqdim etmək. Fəaliyyətin bitməsi və digər fəaliyyətin başlaması haqqında məlumat verməyi gündəlik qaydaların bir parçasına çevirmək. Dərsin keçid etməkdə olduğunu uşaqlara bildirməkdə yardımçı vasitə kimi xüsusi qaydada əl çalmaq və ya musiqinin səslənməsindən də istifadə edə bilərsiniz.
- Daha az seçimlər vermək. Uşaqdan bir rəng seçməsini istəyirsinizsə, ona seçməsi üçün iki və ya üç seçim vermək.
- Daha dəqiq seçimlər verin və seçimləri açıq saxlamamağa çalışmaq. "İndi nə etmək istəyirsən?" soruşmaq yerinə "oxumaq yoxsa çəkmək istəyirsən?" kimi soruşmaqla siz mütləq daha yaxşı nəticə əldə edəcəksiniz.
- Növbə və sosial məsafə kimi xüsusi sosial qaydaları / bacarıqları öyrətmək.
- Təlimatları təkrarlayın və onların aydın olmasını təmin etmək üçün qısa cümlələr quraraq başa düşülməsini yoxlamaq.
- Həddindən çox asanlaşdırmamaq. Tapşırıq qəliz olarsa, distrakterləri (test tapşırıqlarında düzgün cavaba yaxın digər variantların olması) minimuma endirmək. Lazım olarsa fərdi çalışma sahəsi və ya güşəsindən istifadəyə icazə etmək. Rəngli divar ekranları bəzi uşaqların fikrini yayındıra, digərləri üçün isə səsə alışmaq çətin ola bilər.

<u>Yardımçı texnologiyalar:</u>

Görmə məhdudiyyəti olan uşaqlar üçün:

- Ekranı paylaşmaq (məs., "Mənə Qoşul") tətbiqetməsi olan AĞILLI lövhə kimi ağ interaktiv lövhədən istifadə etmək, beləliklə lövhədə yazılanları oxuya bilmələri üçün görmə məhdudiyyəti olan uşaqlar kompyuter və ya tabletdən istifadə edə bilərlər.
- Müəyyən məsafədən daha yaxşı görə bilmələri üçün uşaqlara binokl, monokl və ya böyüdücü cihazlardan istifadə etməyə icazə vermək.
- Power Point təqdimatları hazırlayarkən, Arial kimi sadə şrift seçin və minimum şrift ölçüsü kimi 24-dən istifadə etmək. Çalışmaq lazımdır ki, animasiya və keçidlərdən istifadə olunmasın.
- Ehtiyac duyan uşaqlar üçün Brayl şriftindən istifadə etmək.
- Kompyuterin ekranındakıları şifahi olaraq təsvir edən proqram tətbiqetməsindən istifadə etmək.

Eşitmə məhdudiyyəti olan uşaqlar üçün:

- Nitqi mətnə çevirən funksiyaya malik kompyuter təmin etmək

- Elanlar üçün əyani vasitələr və sinifdə göstərilən videolar üçün başlıqlar təmin etmək.
- Əlavə əyani vasitələrdən istifadə etmək (məs., proyektor, ağ lövhə, qrafiklər, lüğət siyahısı, mühazirə planları və s.).
- Uşaqdan şəxsi eşitmə cihazından istifadə etməsini xahiş etmək.
- Uşaq səsin gücləndirilməsi üçün müəllimin mikrofonuna qoşulan kiçik bir spikerdən də istifadə edə bilər.

Fiziki məhdudiyyəti olan uşaqlar:

- Fiziki əlilliyi olan uşaqların kompyuterdən istifadəsinə yardımçı olması üçün hazırlanmış alternativ giriş cihazları təmin etmək (məs., sensor ekranlar, dəyişdirilmiş klaviatura, əyləncəli idarəedici çubuqlar, və s.). Yazmaqda çətinliyi olan uşaqlar üçün kompyuter, yardımçı proqram təminatı, qeydə alan cihazlar təmin etmək.
- Sinif fəaliyyətlərinə və imtahanlara verilən cavabları lentə almaq üçün danışılanı mətnə çevirən proqram təminatından istifadə etmək.
- Yazmağı asanlaşdıra bilən qələm tutacaqları və ya erqonomik dizaynlı qələmlər təmin etmək. Yazı alətlərini yaxşı tutmaqda çətinlik çəkən uşaqlar üçün qalın yazı alətlərindən istifadə etmək asandır.

Əqli problemi olan uşaqlar üçün

- Uşağa mətni oxumaq yerinə audio qeydlərə qulaq asmağa icazə vermək
- Dərsi yalnız oxu kitabları vasitəsilə deyil həmçinin audio kitablar, kinolar və digər media vasitəsilə keçmək
- Tapşırıqlar üçün elektron imla yoxlamasından istifadə etmək.
- Sinifdə qeydiyyat aparmaq və ya cavab vermək üçün kompyuterdən istifadə etmək.
- Tablet və ya iPadlardən istifadə etmək.

İnklüziv sinifdə dərsin təşkili.

Təlimin məqsədi:

- Öyrədici – şagirdlərə bilikləri mənimsətmək, vərdiş və bacarıqları formalaşdırmaq;
- Tərbiyəedici – davranış modeli, kommunikativ bacarıqları formalaşdırmaq;
- İnkişafetdici – SİM şagirdləri xüsusi pedaqoji-psixoloji üsullarla nailiyyətlərə yönəltmək.

İnklüziv siniflərdə dərslərin planlaşdırılması və təşkili pedaqoji prinsiplərəəsaslanır:

1) Pedaqoji optimizm prinsipi (bütün şagirdləri öyrənə biləcəyinə inandırmaq)L.S.Vıqotskinin fərdi inkişaf proqramının başlanğıcı, gedişi və nəticəsini proqnozlaşdırmağa imkan verən "yaxın inkişaf zonası" ideyasına əsaslanır.

2) Diferensial və fərdi yanaşma prinsipi şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alır, inkişaf pozuntularının spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq münasib təlim şərtlərininyaradılmasına hədəflənir.

3)Erkən pedaqoji yardım prinsipi şagirdlərə uğurlu korreksiyaedici-pedaqojiyardımın əsas şərtlərindən biridir. Şagirdin fərdi təhsil ehtiyaclarını müəyyənləşdirməküçün inkişafdakı ləngimələrin erkən təzahürlərini aşkarlamaq və diaqnostikasınıaparmaqdır.

4)Təlimin sosial-adaptasiyaedici prinsipi sosial bacarıqların və şagirdin ətrafsosial-mədəni mühitə psixoloji hazırlığının müxtəlif strukturlarınımüəyyənləşdirməyəimkan verir.

5) Təfəkkür, dil və ünsiyyətin xüsusi təlim vasitəsi kimiinkişafı prinsipi. SİM olan şagirdlərdə nitq, təfəkkür və ünsiyyətin inkişafında xüsusi problemləri var. SİM olan şagirdlər üçün ümumi təhsil ehtiyacı nitqin, təfəkkürün və ünsiyyətin inkişafına korreksiyaedici-pedaqoji köməyin göstərilməsidir.

6)Xüsusi pedaqoji rəhbərliyin vacibliyi prinsipi. SİM olan şagirdlərin öyrənməidraki fəaliyyəti müəllimlərin rəhbərliyini tələb edir.

Dərslər şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun planlaşdırılır. Dərsin əvvəlindəproblematik situasiya yaradılır. Dərsin uyğun hissələrində SİM olan uşaqlara yeni mövzu fərdi izah oluna bilər. Yük dərsin ortasına doğru tədricən artırılır. Növbəti mərhələdə şagirdlərin imkanlarına uyğun müxtəlif növ çalışmalar növbə ilə bir-birini əvəzləyir. Dərselə qurulmalıdır ki, sinifdə öyrənmə, müzakirə, düşünmə və fəaliyyət üçün müvafiq qüvvə və zaman sərf edilmiş olsun. Dərs aydın alqoritmə malik olmalıdır. Müəyyən alqoritməvərdiş edən şagirdlər daha intizamlı olur. Dərs bir-biri ilə metodik şəkildə bağlı olan üçhissəyə ayrılır.

1. Giriş hissə düşünməyə yönəltmə mərhələsi ilə başlayır. Bu mərhələnin əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, şagirdlər fəallaşır, hamı aktiv iştirak edir. Proqramda göstərilmiş mövzu əsasında dərs başlayır. Motivasiya illüstrasiyalar, şəkillər, sxemlər, rəmzlər əsasında təşkil olunur və tədqiqat sualının qoyuluşu ilə tamamlanır. SİM olan şagirdlərin qavrama və anlama xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq tədqiqat sualının alternativ variantı hazırlanır.

2. Əsas hissə dərketmə mərhələsi ilə davam edir. Bu zaman şagirdlər yeni materialın mahiyyətini dərk etməyə yönəlirlər. Bu mərhələdə yeni biliklə əvvəlki bilik arasında əlaqə yaradılır.Müstəqil öyrənmə prosesi müəllimin izahı, şagirdlərin dərslik və ya mənbələrlə işi əsasında qurulur. Müxtəlif iş formalarından istifadə olunaraq konkret tapşırıqlar verilir. Təqdimatlardan sonra ümümi diskussiya aparılır.SİM olan uşaqlar üçün mahiyyətcə eyni, lakin sadələşdirilmiş tapşırıqlar verilir.SİM olan uşağın xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq təqdimatları ümümi siniflə və ya fərdi dinlənilir. SİM olan şagirdlərlə iş zamanı müxtəlif

fəaliyyətlər bir-birini əvəzləyir. Müəllim öz nitqi ilə prosesi istiqamətləndirir, lakin nitqlə çatdırılan informasiya minimum həddə olur.

3. Yekun hissə - düşünmə mərhələsidir. Bu zaman şagirdlər rast gəldikləri fakt və hadisələri yada salır, suallar verir, müşahidə və fikir mübadiləsini aparır, həmin fikri daha geniş şəkildə mənimsəməyə çalışır.Biliklər yaddaşda möhkəmlənir.Bir və ya iki şagird tapşırığı sinif qarşısında təqdim edir.Sonra SİM olan şagirdlər yeni mövzu ilə bağlı fərdi tapşırıqlar yerinə yetirir, bu zaman müəllim digər şagirdlərin tapşırıqlarını yoxlayır.

İnklüziv sinifdə dərsin gedişatı:

- Yeni materialın mərhələli izahı;
- Tapşırıq təlimatının şagird tərəfindən təkrarlanması;
- Təlimin audio-vizual təminatı;
- Təlim nailiyyətinin qiymətləndirilməsinin xüsusi vasitələri;

*Təlim prosesində istifadə olunan metod və üsullar.*Müəllimin istifadə etdiyi metod və üsullar dərsin məqsədinin həyata keçirilməsi üçünbir vasitədir.Onları bacarıqla seçmək və istifadə etmək lazımdır. Metod və üsulları elə tətbiq etmək lazımdır ki, iş zamanı şagirdlərin fəaliyyət növləri dəyişsin. Mənimsəmə prosesində mümkün qədər çox analizatorun (eşitmə, görmə, lamisə), motorika, yaddaş, məntiqi təfəkkür və s. fəaliyyəti təmin olunsun. Əlbəttə, SİM olan uşaqlarla iş zamanı onların psixoloji xüsusiyyətləri də nəzərə alınmalıdır.

Korreksiyaedici işin ümumi qaydaları:

- hər bir şagirdə fərdi yanaşma;
- yorğunluğun qarşısını almaq üçün müxtəlif vasitələrdən istifadə (zehni və təcrübifəaliyyəti növbələmək, materialı kiçik hissələrlə təqdim etmək, rəngarəng əyanivasitələrdən istifadə etmək);
- təlim bacarıqlarını formalaşdıran, yazılı və şifahi nitqi inkişaf etdirən və öyrənməfəaliyyətini aktivləşdirən metodlardan istifadə.

Təlim prossesinin təşkili üçün aşağıdakı metodlardan istifadə etmək olar. Qeydolunan metodlar müxtəlif iş formalarına (fərdi, cütlərdə, qrup şəklində və s.) uyğunaparılır.

*Vizual metodlar*inklüziv sinifdə dərsin başlanğıc mərhələsində istifadə edilir.Uşaqlar sinifdə ilk növbədə məktəb lövhəsini görürlər. O səmərəli istifadə olunmalıdır,vizual dayağı təmin etməlidir. İnformasiyanın ətraflı təsviri düzgün verilməlidir. Tapşırıqlar, şəkillər, sxemlər, cədvəllər, predmetlərin və təcrübələrin nümayişləri və s. lövhədə təqdim olunur. Bu da materialın möhkəm mənimsənilməsinə imkan yaradır.

*Praktik metodlar***.**Dərs praktik metodlar əsasında formalaşır. Praktik metodlaröyrənmə prosesində uşaqlarda planlaşdırılmış elementlərin öyrənilməsinə, bilik və bacarıqların formalaşmasına yardım edir. Praktik metodun vasitələri:

- tapşırıq (yazılı və şifahi);
- laboratoriya və praktik iş;
- sxem
- rəsmçəkmə, applikasiya, qurma;

Şifahi metodlardan istifadə idrak fəaliyyətini aktivləşdirməyə, düşüncəni formalaşdırmağa və yaranmış çətinliyə tez reaksiya verməyə şərait yaradır. Şifahi metodun vasitələri:

 nağıletmə (şeir,nağıl, hekayə);
 tamaşaların göstərilməsi;

*Layihə metodu*interaktiv metodlardan biridir. Öyrənmə prosesinin ayrılmaz birhissəsidir.Layihə metodundan istifadə təcrübəsi göstərir ki, birlikdə öyrənmək yalnız asan və maraqlı deyil, həm də daha səmərəlidir.

Layihə metodu:

şagirdlərin ünsiyyət və əməkdaşlıq qabiliyyətlərini formalaşdırır;
tədqiqat aparmaq və materiallarla işləmək bacarıqlarını inkişaf etdirir;
vaxtdan düzgün istifadəni öyrədir;
şagirdlərdə özünəinamı artırır.

Hansı üsullar SİM olan şagirdlərə daha səmərəli öyrənməyə kömək edir?

 şagirdlər üçün informasiyanın ötürülməsi üsullarını tez-tez dəyişmək;
 tapşırığın yerinə yetirilmə formasını dəyişmək (məs., yazmaq əvəzinə testləri şifahi yerinə yetirmək);
 tapşırığı hissə-hissə yerinə yetirmək;
 İKT-dən istifadə etmək.

Fərdi xüsusiyyətlər nəzərə alınmalı, tapşırıqlar üzərində iş stress, həyəcan vəgərginlik yaranmadan aparılmalıdır. Öyrənilən mövzunun mürəkkəbliyindən asılı olaraqev tapşırığının izahı bütün sinfə və ya fərdi verilir.

Dərsin təşkili ilə bağlı müəllim üçün tövsiyələr

- Oxu dərsində kitabı açmağa kömək etmək, materialın səhifəsini və oxunacaqmətni göstərmək lazımdır. Oxu zamanı uşağın diqqəti yayına bilər, bunu nəzərə alaraqmüəyyən vaxt keçdikdən sonra bir daha uşağa yaxınlaşmaq, mətni izləməyə köməketmək vacibdir.
- Sinifdə verilən tapşırıqların həcmini azaltmaq (suallar oxunmuş mətn əsasında verilirsə, SİM olan şagirdlərlə cəmi 2-3 sualı müzakirə etməkvə ya mətnin yarısını oxumaq) lazımdır;
- Cavab verərkən SİM olan şagirdlərə artıq vaxt vermək (şagirdlərin reaksiyalarıləng ola bilər) zəruridir;
- Yazılı tapşırıqlar və tesrtlərin həlli üçün daha çox vaxt tələb olunur, bu zamanmüəllimin köməyinə ehtiyac var (dəftəri tapmaq, açmaq, qələmi tapmaq və s.).

SİM olan şagirdlər üçün tapşırıqlar tərtib edərkən aşağıdakılar nəzərə alınır:

 tapşırıq həm şifahi, həm də yazılı şəkildə tərtib olunur;
 tapşırıq konkret, qısa, bir feilli və bir neçə təlimatlı olur;
 tapşırığı verərkən şagirdin yanında dayanılır;
 başladığı işi bitirmək üçün şagirdə şərait yaradılır.

SİM olan şagirdlərin emosional və öyrənmə mühitinə korreksiyaedici təsir etmək üçün aşağıdakı üsullardan istifadə olunur:

 oyun situasiyaları;

 əşyanın xüsusiyyətlərinin müəyyən olunmasını tələb edən didaktik oyunlar;
 digər şagirdlərlə ünsiyyəti inkişaf etdirən oyunlar;
 üz və əl əzələlərini sakitləşdirən gimnastikalar.

Mövzu 22, 23. Praktik psixologiya və psixoloji xidmət

Cəmiyyət öz işini enerji mənbələri əsasında quraraq tənzimləyən saat, mühərrik deyildir. Cəmiyyətdə gedən sosial proseslər insanların hər saat, hər gün, nəhayət, illər, əsrlər ərzində yerinə yetirdikləri fasiləsiz hərəkətlərin, fəaliyyətin, qurduqları münasibətlərin nəticəsidir. Sivilizasiyanın baş verməsi, qloballaşmanın neqativ təsir lərindən yan keçmək üçün hər bir cəmiyyətdə yeni də yərlər sisteminin işlənib hazırlanması, müasir dövrün tələbləri ilə ayaqlaşa bilən, rəqabətəqabil şəxsiyyətin formalaşdırılması, ünsiyyət və qrup münasibətlələrinin, dioloq mədəniyyətinin tamamilə yeni qaydalarla, yeni düşüncə tərzi və yeni sosial təfəkkür əsasında tənzimlənməsi yollarının araşdırılması müasir sosial psixologiya başlıca tədqiqat isitqamətləridir.

Son illər ərzində ayrı-ayrı ölkələrdə cəmiyyətin böhranlı vəziyyətinə dair müxtəlif istiqamətli müzakirələr onu göstərdi ki, bu sahədə tədqiqatlar, elmi axtarışlar xeyli intensivləşməlidir. Özlərini sosial mühitdə idarə etmək, cəmiyyətdəki yerini və mövqeyini müəyyənləşdirməkdən ötrü müxtəlif pillələrdə təhsil alanlar üçün vacib olanların öyrədilməsi, onlara özünütəsdiq və özünüreallaşdırma imkanlarının yaradılması, uşaq, yeniyetmə və gənclərin həyat tərzinin yaxşılaşdırılması, yaşlı və yaşıdlarla qarşılıqlı münasibətlərin nizamlanması, maraq və gözləmələrin reallığa uyğunlaşdırılması kimi məsələlər əhatəli tədqiqatların predmetinə çevrildi. Bu halda elmi axtarışların istiqamətləri tədricən genişlənir, diqqətdən kənarda qalan, yaxud az diqqət yetirilən problemlərə dair tədqiqatlar mey dana gəlir:

- sosial qruplarda imkanların bərabərləşməsi, bu sahədə sosial mobillik, birgəfəaliyyətin sosial inkişafa təsiri;

- ailənin sosial, demoqrafik və psixoloji problemləri;

- əmək qruplarında sosial-psixoloji vəziyyət, insanların şəxsi imkan və maraqlarının nəzərə alınması;

- fərdlərin cəmiyyətdəki sosial-mədəni mühitlə qarşılıqlı əlaqəsi və qarşılıqlı təsirlər;

- cəmiyyətin fərdlərə təsir imkanları;

- sosial qruplarda özünüidarəetmə mədəniyyəti;

- müxtəlif cəmiyyətlərdə sosial psixologiyanın inkişafı, sosial psixoloqarın fəaliyyəti və peşəkar inkişaf xüsu siyyətlərinin öyrənilməsi;

- fərdlərin sosiallaşmasında təhsil mühitinin rolu;

- cəmiyyətdə sosial ədalətin bərpası, insanlara neqativ psixoloji təsirlərin qarşısının alınması, ayrıseçkilik və bərabərsizlik hallarının aradan qaldırılmasına elmi tələblərin işlənib hazırlanması;

- gənc nəslin harmonik inkişafı ilə bağlı sosial-psixoloji proqramların işlənib hazırlanması, həyata keçirilməsi.

Göründüyü kimi, müasir dövrdə istər kiçik, istərsə də böyük sosial qrupların özünəməxsus psixoloji problemləri vardır. Ona görə də dünyada bütün elmlərin, o cümlədən psixologiyanın tətbiqi sahəsi yaranmışdır - praktik psixolo giya. Praktik psixologiya hələ XVIII əsrin sonlarından kliniki problemlərin həllinə kömək məqsədilə: diaqnostika, profilaktika və konsultasiya istiqamətində formalaşmağa başlamışdır.

Bu illər ərzində dünyada praktik psixologiyanın əldə etdiyi uğurlar qibtə ediləcək qədər çoxdur. Hazırda psixo loji xidmətdə: psixika, şüur və şüuraltı sahə, intuisiya, şəxsiyyət, fərdiyyət, davranış, fəaliyyət, ünsiyyət, münasi bət, karyera qurmaq, uğur motivasiyasının yaranması, emosional sahənin tənzimlənməsi və d. dəyişmələrin yara dılmasında böyük uğurlar əldə edilib.

Psixologiyada söhbət hansısa material obyektin deyil, psixikanın tədqiqindən və onunla praktik “iş”dən gedir. Fiziki bədəndə olduğu kimi psixikanın da kütləsini, həcmini, tər kibində baş verən dəyişmələri “ölçmək”, “çəkmək”, cihazlara “qoşmaq” mümkün deyil. Onunla necə davranmağı stan

dartlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq, sərhədlər qoymaq da çətindir. Bu səbəbdən, istər nəzəriyyəçilər, istərsə də prak tiklər yalnız psixikanın nəticələri: duyulanlara və qavra nılanlara verilən reaksiya, materialın yada salınmasının kəmiyyət və keyfiyyəti, təfəkkür əməliyyatları, onların davranış, fəaliyyət və ünsiyyətdə, bir sözlə, material aləmdə qoyduğu "izlər" üzərində tədqiqat aparmaq məcburiyyətində qalırlar.

Praktik psixologiyada hələlik insanın dərketmə apara tının daha geniş tədqiq edildiyi sahələrə, psixikanın şüurla bağlı tərəflərinə təsir göstərilir. Burada, əlbəttə ki, qanunauy ğunluq var. Psixologiya elminin tarixinindən məlum olduğu kimi, hələ başlanğıcından onun yaranma səbəbləri praktik problemlərin: dərketmə (qavrama, hafizə, nitq, təfəkkür, iradə və s.), mənimsəmə (sensomotor və motor səviyyədə), adaptasiya və d. psixoloji aktların başvermə səbəbləri, mexanizm və qanuna uyğunluqlarının öyrənilməsi zərurəti ilə bağlı olub.

Psixikanın sərhədlərini aşaraq onun real vəziyyətini qismən də olsa müəyyən etməyə yalnız dünyada tanınmış, qəbul olunmuş praktik peşəkarlar: mediumlar, ekstrasenslər və b. qadirdirlər. Məhz belə fövqəltəbii, fenomenal imkanlara malik olan, yaxud elmi və praktik psixologiya sahəsində ciddi tədqiqatlar aparmış, psixikanın idarə edilməsinin sirlərini bilən yüksək hazırlıqlı mütəxəssislər həmin sahələrlə işləyə bilərlər.

L.S.Vıqotski bildirirdi ki, professional sahədə gücsüz lük, infatilizm günah deyil, praktik sahədə çalışan mütə xəssisin bədbəxtliyidir. Praktika elmin təməl daşı olmalı dır. Əvvəllər praktika nəzəriyyələrdən, metropoliyadan ta mamilə asılı olan koloniya kimi idisə, indi vəziyyət dəyi şib. Praktika nəzəriyyənin ali məhkəməsi kimi çıxış edir.

Deməli, praktik psixoloqlar - praktik olaraq, sözün həqiqi mənasında psixoloq olmalıdırlar. Halbuki, sosial psixologiya özünün praktik sahəsinə kifayət qədər nəzarət edə bilmir. Ehtimal ki, özünün akademik səviyyəsini qoruyub saxlamaq üçün praktik sahə ilə ciddi əməkdaşlığa da az maraq göstərir. Belə yanaşma, əlbəttə, problemi həll etmir.

Əgər biz keyfiyyətli psixoloji xidmətdən danışırıqsa, ilk növbədə cəmiyyətin psixoloji mədəniyyəti və isti fadəçilərin praktik psixoloqa etibarı ön plana keçir. Bunun üçün cəmiyyət elə bir mədəni səviyyəyə qalxmalıdır ki, uşaqdan böyüklərə qədər bu xidmətdən yararlanmağın qaydalarına bələd olmalı, onunla maraqlanmalıdırlar. Maraq isə öz-özünə yaranmır. Onun yaranması üçün insanlar psixoloqa *inanmalıdır.*

İstifadəçi psixoloqunun elmi-praktik hazırlığına inan mırsa, özünün ailə problemlərini, ehtimallarını, şübhələrini ona etibar etməz. Yaxud, qadın, kişi, yeniyetmə, gənc heç kimə deyə bilmədiyi xoşagəlməz hadisəni, arzu və istəyini psixoloqa danışmaz. Əslində, çox zaman psixoloqların fəaliyyətindəki uğursuzluqlar da məsələlərin həllinə alternativ yol tapa bilməmələrindən yaranır. Deməli, praktik psixoloqun əsas vəzifəsi başqalarında özünə qarşı inam ya ratmaqdır. Bunun üçün insanlara məsuliyyətlə yanaşmaq, situasiyanı hərtərəfli təhlil etmək, obyektiv nəticə çıxarmaqla düzgün yol göstərmək lazım gəlir.

Psixoloji xidmət işinə sosial marağın az olmasının *ikinci səbəbi* cəmiyyətin özünün onun xidmətlərindən ya rarlanmaq üçün hazır olmamasıdır. Cəmiyyətin ən çox inkişaf etmiş təbəqəsi sayılan ziyalılar belə elmi psixolo giyanın nailiyyətlərinə arxayınlıqla yanaşmır, özprob lemlərini psixoloqlardan daha çox falçılılara, "uzaqgörən"lərə etibar edirlər. Psixoloji xidmət işinin inkişaf etmədiyi, psixoloji gərginliyin, stress və digər halların çoxaldığı cə miyyətdə əhalinin həmin insanlara üz tutması təbiidir. Ona görə də cəmiyyətdə praktik psixoloqların nüfuzunun artırılmasına, sosial həyatın bütün sahələrində, eləcə də təhsil sistemində psixoloji xidmət işinin genişləndirilməsinə ciddi ehtiyac yaranıb.

Psixoloji xidmətin zəif inkişafına *üçüncü səbəb* kimi etnopsixoloji xüsusiyyətləri göstərmək olar. Milli sterotiplər bu məsələdə mühüm rol oynayır. Mədəniyyətdən gələn inanc və ayinlərin, xalq təbabətinin yararlı və yararsız tərəflərinin ("mollanın kitab açması", "cinçıxarma", "çıl daqçılıq", "falaçma" və s.) kor-koranə qoruyub saxlamaq cəhdi buna nümunədir.

Qeyd edilən amillərin qarşısını alaraq cəmiyyətdə etibarlı psixoloji xidmət ənənəsi yarada biləcək aparıcı qüvvə - elmi psixologiya və onun praktik sahədə çalışan təcrübəli nümayəndələridir. Əlbəttə, bu, təsəvvür olunduğu qədər də asan proses deyil. Əvvəlcə praktik psixoloqları qeyri peşəkarlardan fərqləndirən xüsusiyyət, qabiliyyət, əlamət, standartlar cəmiyyət üçün aydınlaşdırılaraq insanlara alternativ seçim imkanları yaradılmalıdır.

Əslində, çatışmazlıqları yalnız istifadəçilərin savad sızlığı, maraqsızlığı, stereotip yanaşmaları ilə əlaqələndir mək ədalətli yanaşma deyil. Bu vəziyyətin ideal səviyyədə həll olunacağını iddia etmək də doğru olmazdı. Hətta, ən çox inkişaf etmiş ölkələrdə də bu problem hələ də bütövlükdə öz həllini tapmayıb, lakin heç olmasa, cəmiyyətin aparıcı sahəsində-təhsil sistemində, əmək sahələrində praktik psixologiyanın müasir metodlarına əsaslanaraq iş apar maq, beləliklə də praktik psixoloji mədəniyyəti artırmaq mümkündür.

Fikrimizcə, vəziyyəti hələlik qismən da olsa nəzarətə götürmək üçün, birinci növbədə aşağıdakı problemlər öz həllini tapmalıdır:

- problemlərin mahiyyəti öyrənilməli, praktik psixolo giyanın inkişaf istiqamətləri müəyyənləşdirilməlidir;

- şüur, psixika, davranış və fəaliyyət və d. məsələlərin praktik tədqiqinə məsuliyyətlə yanaşmaq bu sahədə çalı şanlardan tələb olunmalıdır;

- praktik psixoloqların peşə fəaliyyətinə nəzarət və rəhbərlik etmək, istiqamətləndirmək və inkişaf etdirmək üçün xüsusi qurumlar yaradılmalıdır.

Görülən işlər öz nəticələrini onda göstərəcək ki, praktik psixologiyanın problemlərinin müxtəlif əlaqəli sahələr arasında bölüşdürülməsi prosesi getsin. Onları iki böyük qrupa ayıra bilərik.

Birinci: elmi baxımdan hazırlıqlı mütəxəssislər: nevroloq, psixiatr, psixoterapevt, kliniki psixoloq və praktik psi xoloqlar (uşaq psixoloqu, təhsil psixoloqu, ailə psixoloqu, məhkəmə psixoloqu, hərbi, idman, mühəndislik, incəsənət və d. praktik psixoloqlar),

İkincilər: bu və digər dərəcədə psixoloji biliklərlə tanış olmuş, fenomenal qabiliyyətləri olan praktiklər: para psixoloq, ekstrasens, bioenergetik, münəccim, yaxud heç nə bilməyib çox şey bildiklərinə insanları inandırmağı ba caran intuistlər.

Hər bir fərdin, o cümlədən hər bir peşəkar psixoloqun birinci, ən mühüm vəzifəsi özünü dərk etmək, eləcə də başqalarına özünüdərketmədə yardımçı olmaqdır. Kim bunu daha yaxşı edirsə - *əsl praktikdir.* Ancaq bu işdə çaşdırma lar, yayındırmalar, şəxsiyyətin ləngidici yollar göstərməklə harmoniyasını pozmaq bağışlanmazdır. Burada söhbət insan taleyindən gedir. Belə vacib bir sahənin elmi nəzarətdən çıxaraq qeyri-ciddi sahəyə çevrilməsinə yol vermək etinasızlıqdır.

Gəldiyimiz qənaət budur ki, praktik psixoloji xidməti yalnız öz fəaliyyətini elmi əsaslar üzərində quran mü təxəssislər inkişaf etdirə bilər. Öz işinə ciddi yanaşan hər bir peşəkar mtəxəssis praktik psixologiyada uğurlar əldə etmək üçün onun başlanğıcından yekununa nə dərəcədə hazır olduğunu dərk etməli, məsuliyyətini başa düşməlidir. Digər şərt insanı sevmək, ona sağlam həyat tərzinin yollarını öyrədən psixologiyanın praktik məsələlərinə ciddi yanaş maqdır.

Nəhayət, mövcud şəraiti nəzərə alaraq sosial psixo logiyanın müasir problemləri içərisindən mədəniyyətlə sıx əlaqəsi olan aşağıdakı məsələlərin önə çəkilməsi məqsədə uyğun hesab edilir:

1. Ailənin sosial psixologiyası.
2. Şəxsiyyətin sosial psixologiyası.
3. “Mən” və sosial mühit.
4. Sosial təsir.
5. Kiçik qrupların sosial psixologiyası.
6. Sosial təfəkkür.
7. Qloballaşma və mədəniyyətlər.