

PSİXOLOGİYA

MÜHAZİRƏ TOPLUSU

Bakı – 2025

ELMİ REDAKTOR:

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ümumi
psixologiya kafedrasının müdiri, psixologiya elmlər doktoru,
professor *Əliyev Ramiz İbrahim oğlu*

RƏYÇİLƏR:

Azərbaycan Dillər Universitetinin Psixologiya kafedrasının
dosenti, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru,
Şəlalə Rəsim qızı Babayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ümumi
psixologiya kafedrasının dosenti, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru
Nurəngiz Tofiq qızı Rzayeva

Tərtib etdilər

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ümumi
psixologiya kafedrasının baş müəllimi,
Əfəndiyeva Günəş Əli qızı

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ümumi
psixologiya kafedrasının baş müəllimi,
Əliyeva Sona İbrahim qızı

“Psixologiya” adlı mühazirə toplusu ADPU-nun Ümumi
psixologiya kafedrasının baş müəllimləri Əfəndiyeva Günəş Əli
qızı və Əliyeva Sona İbrahim qızı tərəfindən yazılmışdır.
Mühazirə toplusu ali məktəblərdə müəllimlik ixtisasında təhsil
alan tələbələr üçün faydalı olacaqdır.

Ön söz

Elmin davamlı inkişafı prosesində mütəmadi olaraq müxtəlif elm sahələri nəzər nöqtəsində olmuşdur. Mexanika, biologiya, kibernetika və sosiologiya da belə idi. Son onillikdə psixologiya elmi daha çox maraq obyektinə çevrilmişdir

Psixologiya insan qarşısında müəyyən hədudlar daxilində hədudsuz imkanlar açmaqdadır. Bu imkanlar bizə bəşəriyyətin var olmasının psixoloji mahiyyətini izah edəcək dərəcədə böyük gücə malikdir. Belə gücü əldə etməyin sevincini yaşamaq üçün ən azı ümumpsixoloji biliklərin əsaslarını mənimsəmək lazımdır.

Psixologiya digər fənlərlə müqayisədə bir sıra xüsusiyyətlərə malikdir. Bilik sistemi kimi onu çox adam bilməyə bilər. Halbuki hər kəs bu elmin tədqiq etdiyi psixoloji hadisələrlə daim üzləşir: hisslər, təxəyyül, təfəkkür, nitq, iradə, maraqlar, tələbat, duyğular şəklində. “Psixologiya” mühazirə toplusunun unikallığı ondan ibarətdir ki, o, nəzəri kursun materialını ölçədən və yığcam formada təqdim edir.

Mühazirə toplusunda psixologiyanın tərfi, hədəfləri açıqlanır, psixika və şüur anlayışları izah olunur, psixologiyanın sahələri və metodları şərh olunur. Fəaliyyət və ünsiyyət haqqında ətraflı məlumat verilmiş, onların şəxsiyyətin formalaşmasında rolu qeyd olunmuş, növləri sadalanmışdır. Psixi proseslər, yəni idrak prosesləri (duyğu, qavrayış, diqqət, hafizə, təxəyyül, təfəkkür və nitq), emosional və iradi proseslər haqqında geniş məlumat verilmiş, onların növləri təhlil olunmuş, spesifikasiyaları ətraflı qeyd olunmuşdur. Mühazirə toplusunda eyni zamanda şəxsiyyətin fərdi-psixi xüsusiyyətləri ətraflı şəkildə açıqlanmışdır. Temperamentin nəzəriyyələri və xassələri şərh olunur, temperamentlə xarakterin əlaqəsi göstərilir, xarakterin mahiyyəti açılır. Qabiliyyətlərin tipologiyası açıqlanır.

Topluda eyni zamanda yaş və pedaqoji psixologiya haqqında geniş məlumat verilmiş, onların vəzifələri, metodları, sahələri açıqlanmışdır. Hər bir yaş dövrü ayrılıqda analiz olunmuşdur. Gələcəyin müəllimi olan tələbələrə pedaqoji fəaliyyətin

psixoloji xüsusiyyətləri və müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası geniş izah olunmuşdur.

Ümid edirik ki, təklif olunan tədris materialı pedaqoji ixtisas tələbələrinin psixoloji biliklərini genişləndirməyə və dərinləşdirməyə kömək edəcəkdir.

MÖVZU № 1. PSIXOLOGİYA ELMİNİN MÖVZUSU, VƏZİFƏLƏRİ VƏ TƏDQİQAT METODLARI.

1. Psixologiyanın predmeti.
2. Psixika haqqında anlayış.
3. Psixi hadisələr: psixi proseslər, psixi hallar, psixi xassələr.
4. Metodologiya, metod və metodika anlayışları.
5. Psixologiyanın tədqiqat metodlarının təsnifatı.
- 6.. Əsas və köməkçi tədqiqat metodları.

1. Psixologiyanın predmeti.

Müasir dövrdə insanı 200-dən artıq elm sahəsi öyrənir. Onlardan biri də 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 elm hesab olunub. Avropa ədəbiyyatında mental (latın sözü olub psixi olan deməkdir) fəlsəfə, ruhiyyat, pnevmatologiya (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 “Empirik psixologiya” və 1734-cü ildə “Rasional psixologiya” kitabları nəşr olunandan sonra məlum olmuşdur. Azərbayacanda psixologiya termini XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində rus psixoloqlarının 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. Psixika haqqında anlayış.

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 reflektor (latınca reflexus - əks olunan deməkdir) xarakter daşıyır.

Akademik İ.P.Pavlov reflektor nəzəriyyəni geniş eksperimental tədqiqatlar əsasında yeni faktlarla zənginləşdirdi. 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. Psixi hadisələr: psixi proseslər, psixi hallar, psixi xassələr.

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 əlaqədirlər. Onlardan biri adətən o birisinin əsasında əmələ gəlir. Psixi halətlər və ya vəziyyətlər ayrı-ayrı psixi proseslərin, məsələn, əhvalar, 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 geniş 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. 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 tərzilə 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 determinizmə görə cavab hərəkəti bilavasitə xarici səbəblə müəyyən olunur. Bu mexaniki prinsip özünün parlaq ifadəsini klassik biheviyordmdə 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? Biheviyordlar bu suala belə cavab verir: heyvanlar qaçaqaqlar, halbuki çox vaxt belə olmur. Yaralanmış və ya yenidən 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 öyrənmək 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 formalaşır 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 representativliyi- 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 fərləndirirlər:

I – hazırlıq mərhələsidir. Bu mərhələdə müxtəlif yollarla müşahidə, anket və s. ilkin məlumat toplanır. Bunların əsasında tədqiqatın empirik (faktların ayırd 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 yetirilməlidir. 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.

5. 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 empirik üsullarından ibarətdir. Bura aşağıdakılar aid edilir:

- müşahidə və özünümüşahidə
- eksperiment (laborator, təbii)
- psixodiaqnostik metod (testlər, anketlər, sosiometriya, intervyyu 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 ibarətdir. Onların köməyi ilə psixi proses və xassələrin strukturu öyrənilir. Müəyyən yaş dövründə inkişaf xüsusiyyətləri araşdırılır.

6. Əsas və köməkçi tədqiqat metodları.

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

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 müşahidənin 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 bürüzə 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. Ayırı-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 davranışına 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 verilir (1-ci qrupa 5 milliqram, 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 axtarıldı. 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, ardıcılığı dəyişdirilə bilər. Buna eksperimental şərait də deyilir. Belə bir şərait nəticəsində öyrəndiyimiz hadisəni başqalarından təcrid edə bilirik, yoxlama prosesini dəfələrlə təkrar etmək olur, lazımı nəticəni əldə etmək üçün əlverişli şərait yaradıq, 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 obyektı 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 yaranılmaz. 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 **psixodiagnostika** 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 işlənir. Testlərin köməyi ilə müəyyən qabiliyyətlərin, vərdislərin, 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 vərdislərə yiyələnmə dərəcəsi aşkara çıxarılır.

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

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

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

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

Kreativ testlər insanlarda yaradıcılıq qabiliyyətlərini aşkara çıxarmaq üçün tətbiq olunur. Ən çox tanınan kreativ testlərə C. Gilfordun və E.Torrensin testlərini aid etmək olar. Bu testin əsasında yeni, qeyri-adi ideyaları irəli sürə bilmək qabiliyyətini aşkara çıxarmaq dayanır. Bu testdə tapşırıqlar sistemi ilə qurulmuşdur ki, yoxlanan adam şəraiti dəyişmək, obyektə başqa cür yanaşa bilmək imkanına malik olsun.

Məsələn, obyektlərin şərh zamanı onları daha çox sahəyə tətbiq etmək yollarını fikirləşmək və ya daha çox dairə və ya kvadrat tipli şəkilləri daxil etməsi tələb olunur. Bunun üçün yoxlananlara dairələr (kvadrat) şəkli çəkilmiş vərəqə verilir. Ondan həmin 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).

6. 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 qruplararası 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 sınılan 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 verilərəkən 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 qırıq xətlərlə, A ilə B arasında arzu olunan qarşılıqlı münasibətlər $\leftrightarrow$ 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. Üfüqi 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.

7. 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.

8. Anket metodu- bu zaman suallara yazılı cavab alınır. Ankettən 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.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009

4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013

5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007

6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 2. PSIXOLOGİYA ELMINİN İNKİŞAF TARİXİ VƏ STRUKTURU.

1. Psixologiya elminin predmetinə yanaşmalar.
2. Elmi və güzəran psixologiya.
3. Psixologiyanın elmlər sistemində yeri.
4. Müasir psixologiya elminin quruluşu, sahələri və onların təsnif prinsipləri.
5. Psixologiya tarixinin əsas mərhələləri.
6. XX əsrin əsas cərəyanları.

1. Psixologiya elminin predmetinə yanaşmalar.

Psixologiya elminin predmetinə müxtəlif dövrlərdə müxtəlif baxışlar mövcud olmuşdur:

1. Psixologiya ruh haqqında elmdir. İnsan həyatındakı bütün dərkedilməyən təzahürləri ruhun mövcudluğu ilə izah etməyə çalışırdılar. Bu mövqe təqribən 2000 il əvvəl mövcud idi.

2. Psixologiya şüur haqqında elmdir. Psixologiyanın predmetinə bu yanaşma təbiət elmlərinin inkişafı ilə bağlı XVII əsrdə meydana gəlir. Həmin dövrdə insanın düşünmək, hiss etmək və arzulamaq qabiliyyətini şüur adlandırırdılar. Əsas metod isə insanın özünü müşahidə etməsi və faktların şərhı metodu hesab olunurdu.

3. Psixologiya davranış haqqında elmdir. Psixologiyanın predmetinə bu yanaşma isə XX əsrdə meydana gəlir. Psixologiyanın əsas vəzifəsi isə eksperiment qoymaq və insanların davranışını, əməllərini, reaksiyalarını müşahidə etmək hesab olunurdu. Lakin insan davranışının motivləri nəzərə alınmırdı.

4. Psixologiya psixikanın obyektiv qanunauyğunluqlarını, faktlarını və mexanizmlərini öyrənir.

2. Güzəran və elmi psixologiya-insanlarda öz həyat təcrübəsində başqa adamlarla ünsiyyət şəraitində əmələ gələn psixoloji bilikləri güzəran psixologiyasına aid edirlər.

Güzəran psixologiyasına aid biliklərin mənbəyini ictimai və şəxsi təcrübə təşkil edir. Bu biliklər nəsildən nəsilə verilmiş atalar sözlərində bayatılarda nağıllarda dastanlarda öz əksini tapmışdır.

Güzəran psixologiyasında faktlar ardıcıl şəkildə izah edilmir, sübut olunmur, bu və ya digər formada qeyd edilir. Bir çox hallarda isə bir tərəfli xarakter daşıyır.

Güzəran psixologiyasına aid biliklər seyrçi-təsviri xarakter daşıyır. İnsanın psixi həyatına aid yalnız müəyyən faktları əhatə edir. Lakin qeyd edək ki, insan psixikasının qanunauyğunluqlarını ancaq elmi-psixoloji biliklər əsasında başa düşmək olar. Elmi-psixoloji biliklər empirik və nəzəri biliklər kimi özünü göstərir. Empirik-psixoloji biliklər müşahidə və eksperiment vasitəsilə əldə edilən məlumatlara əsaslanır.

Empirik biliklər zəminində nəzəri biliklər formalaşır. Elmdə müxtəlif izahedici sxemlər, modellər, tipoloji anlayışlar yaranır. Psixologiyanın anlayışlar aparatı inkişaf edir.

Göründüyü kimi, güzəran və elmi psixologiya arasında 4 əsas fərq özünü göstərir:

1. Güzəran psixologiyasına dair biliklər konkretidir və konkret situasiya, insanlarla bağlıdır.

Elmi psixologiya isə ümumiləşdirmələrə can atır. Bunun üçün isə elmi anlayışlardan istifadə edir. Anlayışların işlənilməsi elmin ən əhəmiyyətli funksiyalarındandır. Elmi anlayışlarda predmet və təzahürlərin əhəmiyyətli xüsusiyyətləri, ümumi əlaqə və münasibətlərin əks olunur. Elmi anlayışlar dəqiq müəyyənləşir. Məsələn, konkret insanı, onun xarakter xüsusiyyətlərini, davranışını uzun uzadı güzəran terminləri ilə izah təsvir edə bilərik. Elmi psixologiyada isə bu məqsədlə ümumi anlayışlar tapılır.

2. Güzəran psixologiyası intuitiv xarakter daşıyır. Bu da həmin biliklərin əldə edilməsi üsulları ilə – təsadüfi təcrübə və şüursuzluq səviyyəsində subyektiv təhlil ilə bağlıdır.

Elmi psixologiya isə eksperimentə əsaslanır. Əldə edilən biliklər isə tam rəssional və dərk olunmuş xarakter daşıyır.

3. Növbəti fərq biliklərin ötürülməsi üsulları ilə bağlıdır. Bir qayda olaraq güzəran psixologiyasına dair biliklər böyük çətinliklə ötürülsə, elmi psixologiyaya dair biliklər toplanır və daha asan ötürülür.

4. Nəhayət, elmi psixologiya çox geniş, rəngarəng, unikal faktlardan ibarət materiallara malikdir. Güzəran psixologiyası üçün isə bu xarakterik deyil.

3. Psixologiyanın müasir elmlər sistemində yeri və başqa elmlərlə əlaqəsi -insan haqqında elmlər kompleksində psixologiya elmi mühüm yer tutur. Akademik Kedrov işlədiyi təsnifatda («elmlər üçbucağı») elmləri üçbucaq şəklində təsvir edir və onları üç qurpa bölür: fəlsəfi, humanitar və təbii elmlər. Bu təsnifatda əsas cəhət ondan ibarətdir ki, burada psixologiya «elmlər üçbucağının» lap mərkəzində yerləşdirilmişdir. Başqa sözlə, psixologiya fəlsəfi, humanitar və təbii elmləri bir-birilə əlaqələndirən vəsilə rolunu oynayır.

Müasir dövrdə psixologiyanın müxtəlif elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi daha da genişlənir. Psixologiya psixi həyatın qanunlarını öyrənərkən bu və ya digər dərəcədə insan problemini tədqiq edən bütün başqa elmlərin nailiyyətlərindən istifadə edir. Psixologiya elminin metodları da bu prosesdə formalaşmışdır.

İlk növbədə psixologiyanın fəlsəfə ilə əlaqəsini nəzərdən keçirmək lazımdır. Çünki uzun müddət psixologiyaya aid məsələlər fəlsəfə çərçivəsində öyrənilmişdir. Yalnız XIX əsrin ortalarından psixologiya müstəqil elm kimi fəlsəfədən ayrılaraq inkişaf etməyə başlamışdır. Bununla belə, fəlsəfə ilə psixologiyanın əlaqəsi mühafizə edilmişdir. Bu gün elə elmi problemlər var ki, onları həm fəlsəfə, həm də psixologiya mövqeyindən nəzərdən keçirmək olar. Bura şəxsi mənə, dünyagörüşü, siyasi baxışlar, mənəvi dəyərlər və s. kimi problemlər aiddir.

Bundan başqa, psixologiyanın özündə elə məsələlər var ki, onları bilavasitə eksperimental yolla öyrənmək mümkün deyil. Bu cür problemlərlə qarşılaşan zaman psixoloqlar fəlsəfəyə müraciət edir.

Psixologiya sosiologiya ilə də sıx əlaqəlidir. Sosiologiya sosial psixologiyadan şəxsiyyət və insan münasibətlərinin öyrənilməsi metodlarını mənimsəyir. Eyni zamanda psixologiya öz eksperimental tədqiqatlarında sosioloji xarakterli elmi məlumatlardan istifadə edir (ilk növbədə sorğu, anket və s.). Şəxsiyyətin sosiallaşması, sosial yönəliş, şəxsiyyətlərarası münasibətlər kimi problemləri psixoloq və sosioloqlar birlikdə öyrənməyə çalışır.

Psixologiya həm də pedaqogika ilə sıx əlaqə saxlayır. Belə ki, uşaqların təlim-təربiyəsində şəxsiyyətin psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə almamaq qeyri-mümkündür.

Psixologiya ilə tarix elmi də bir-biri ilə sıx əlaqədədir. Buna ən bariz nümunə psixologiyada tarixi metodun tətbiqidir. Digər tərəfdən, müasir insanın psixi keyfiyyətləri tarixi inkişafın məhsuludur.

Psixologiya texniki elmlərlə də bağlıdır. Belə ki, insan bütün texnoloji proseslərin iştirakçısıdır. Bu baxımdan, psixologiyada insan texniki tərəqqinin ayrılmaz hissəsi kimi nəzərdən keçirilir.

Psixologiya tibbi və bioloji elmlərlə sıx əlaqədədir. Bu əlaqə insanın ikili təbiəti ilə şərtlənib. Eyni zamanda həm sosial, həm də bioloji varlıq olması ilə. Belə ki, psixi prosesləri bir çoxu fizioloji baxımdan şərtlənib, ona görə fizioloq və bioloq tərəfindən əldə edilmiş biliklər bu və ya digər psixi təzahürlərin mahiyyətini daha yaxşı başa düşmək üçün istifadə edilir. Bu baxımdan, psixosomatik, somatopsixoloji faktlar haqda danışmaq olar. Fərdin psixi vəziyyəti onun fizioloji vəziyyətində öz əksini tapır. Müəyyən hallarda psixi xüsusiyyətlər bu və ya digər xəstəliyin inkişafına gətirə bilər. Əksinə, xroniki xəstəliklər xəstənin psixi vəziyyətinə təsir edir və s.

Psixologiyanın başqa elmlərlə əlaqəsi o qədər çoxcəhətlidir ki, hətta onların hüddudunda ayrıca psixoloji bilik sahələri formalaşmışdır. Məsələn, ictimai elmlərlə (sosiologiya, hüquq, iqtisadiyyat və s.) psixologiyanın hüddudunda sosial psixologiya, eləcə də onunla bilavasitə bağlı olan tarixi, iqtisadi, etnik,

hüquqi, siyasi, pedaqoji və s. psixologiya, psixolinqvistika, incəsənət psixologiyası və s. formalaşmışdır.

Təbii elmlərlə psixologiyanın həddlərində isə zoopsixologiya, müqayisəli psixologiya, psixofiziologiya, tibbi psixologiya, neyropsixologiya və s. təşəkkül etmişdir.

Texniki elmlərlə psixologiyanın həddündə əmələ gələn elmlər içərisində isə mühəndislik psixologiyası mühüm yer tutur. Təyyarçılıq və kosmik psixologiyanın meydana gəlməsi və inkişafı da elmi-texniki tərəqqi ilə bağlıdır.

Psixologiyanın başqa elmlərlə əlaqəsi onun inkişafının başlıca şərtidir. Yeni problemlər məhz bu zəmində meydana çıxır, onun əsasında yeni metodlar formalaşır, yeni faktlar əldə olunur, yeni konsepsiya və nəzəriyyələr yaradılır.

4. Müasir psixologiya elminin quruluşu, sahələri və onların təsnif prinsipləri. - psixologiyanın bütün sahələrini şərti olaraq ümumi (fundamental) və xüsusi (tətbiqi) sahələrə bölmək olar. Psixologiya elminin ümumi sahələri müxtəlif psixi hallətlərin dərki və izahı üçün ümumi əhəmiyyətə malikdir. Ümumi biliklər insanın davranış və psixoloji problemlərilə məşğul olan hər kəs üçün vacibdir. Ümumi – fundamental biliklər psixologiya elminin bütün sahələrini birləşdirməklə bərabər, onların inkişafı üçün əsas kimi çıxış edir. Ona görə fundamental bilikləri ümumi psixologiya termini altında birləşdirirlər.

Ümumi psixologiya- psixologiya elminin əsas problemlərini nəzəri və eksperimental istiqamətlərdə işləyir. Burada psixologiyanın metodologiyası, metodları, psixi proseslərin əmələ gəlmə qanunauyğunluqlarını, fəaliyyət, ünsiyyət, şəxsiyyət psixi halət və fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənir. Ümumi psixologiya psixologiya elminin hər bir sahəsinin inkişafının fundamental əsasını təşkil edir.

Tətbiqi sahələr o sahələrdir ki, onların nailiyyətlərindən praktikada istifadə edilir. Əksər hallarda psixologiya elminin tətbiqi sahələri öz istiqaməti çərçivəsində konkret məsələləri həll edir.

Müasir ensiklopediya və lüğətlərdə psixologiya elminin 100-dən artıq sahəsi haqqında məlumat verilir. Onları aşağıdakı əsasə görə təsnif edirlər:

Konkret fəaliyyət sahələrinə görə-tibbi, hüquq, hərbi, pedaqoji, parapsixologiya, psixofarmokologiya, kosmik və təyyarəçilik, psixoterapiya və s.

İnkişafın psixoloji aspektlərinə görə –yaş, anomal inkişafın psixologiyası, müqayisəli psixologiya, psixodiagnostika.

İnsanın cəmiyyətə münasibətinə görə-sosial, siyasi, etnopsixologiya.

Tibbi psixologiya-həkim fəaliyyətinin və xəstənin davranışının psixoloji qanunauyğunluqlarını, əsaslarını, müxtəlif xəstəliklər zamanı psixi dəyişikliklər və pozuntuların səbəblərini öyrənir, psixoterapiya metodlarını və psixoloji müalicə metodlarını işləyib hazırlayır (tənhalıq hissi, yuxusuzluq, depressiya).

Pedaqoji psixologiya- təlim-tərbiyə prosesinin psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənir. Pedaqoji psixologiya təlim psixologiyası, tərbiyə psixologiyası, müəllim psixologiyası, anomal uşaqlarla təlim-tərbiyə işinin psixologiyası hissələrindən ibarətdir.

Hüquq psixologiyası- insan-hüquq sisteminin psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənir. Burada aşağıdakı məsələlər nəzərdən keçirilir: kriminal psixologiya, zərərçəkmişin psixologiyası, ibtidai istintaqın psixologiyası, məhkəmə prosesinin psixologiyası, məhkəmə-psixoloji ekspertizası, islah psixologiyası və s.

Hərbi psixologiya-hərbi əməliyyatlar şəraitində insanın davranışını öyrənir.

Parapsixologiya-insanın telepatiya, telekinez, öncəgörmə kimi qeyri-adi paranormal qabiliyyətlərini öyrənir.

Psixofarmakologiya-müxtəli farmakoloji, psixotrop maddələrin insanın psixikasına təsirini öyrənir.

Psixoterapiya – psixi əsəb və psixosomatik xəstəliklər zamanı insanın emosiyalarına, özünədərkinə yönəldilən kompleks müalicəvi təsirdən ibarətdir.

Kosmik və təyyarəçilik psixologiyası- təyyarəçi və kosmonavt fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənir.

Patopsixologiya- müxtəlif formalı beyin patologiyaları zamanı psixikanın inkişafındakı pozuntuları öyrənir.

Psixofiziologiya-psixi fəaliyyətin fizioloji əsaslarını öyrənir.

Yaş psixologiyası-insanın çağlıq dövründən tutmuş qocalıq dövrünə qədər hər yaş dövrünə xas psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənir.

Müqayisəli psixologiya-insanın və heyvanın psixi fəaliyyətində ümumi və fərqli cəhətləri öyrənir.

Psixodiyagnostika-fərdi xüsusiyyətləri üzə çıxarmaq üçün metodları işləyib hazırlayır.

Din psixologiyası- dinə inanan insanların və müxtəlif sektaların nümayəndələrinin davranışını dərk edib izah etməyə çalışır.

Differensial psixologiya- insanlar arasındakı fərdi və cinsi fərqləri, onların səbəblərini öyrənir.

Siyasi psixologiya - cəmiyyətin siyasi həyatının psixoloji tərəflərini öyrənir (əhval, sərvət meylləri, fikirlər).

Etnopsixologiya- Milli, irqi, etnik mənsubiyyəti nəzərə almaqla insanların psixi xüsusiyyətlərini öyrənir.

Sosial psixologiya-insanların sosial qruplarda iştirakı ilə bağlı davranış və fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarını, eləcə də həmin qrupun psixoloji xarakteristikasını öyrənən elm sahəsidir.

5. Psixologiya tarixinin əsas mərhələləri.

Psixologiya elmi öz inkişafında müxtəlif mərhələlərdən keçmişdir.

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

2. İlk elmi təsəvvürlər mərhələsi. Bu dövr e. ə. VII-VI əsrlərdən başlayaraq XVIII əsrin sonuna qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrdə psixologiya elmi fəlsəfənin tərkibində inkişaf etmişdir.

Psixoloji fikirlər Qədim Şərqdə - Çin və Hindistanda, Avropada- Roma və Afinada meydana çıxmışdır.

Qədim Çində hələ e.ə. VI əsrdə **Konfutsi**, e.ə. VI-V əsrlərdə isə buddizmin banisi olan **Siddxartma Qautama** kimi mütəfəkkirlərin psixoloji ideyaları indi də aktual olaraq qalır. Buddizmə görə, həqiqət sakit oturaq həyatda daha çox dərk olunur, nəinki hərəkətdə olduqda. S.Qautama meditasiya üçün daha münasib olan pozada oturur və öz şüuruna nəzarət edirdi. Buddizmin universal etik sxemi belədir: 1. ekstaz; 2. daxili rahatlıq; 3. ekstazdan çıxmaq; 4. tamamilə sakit, hər şeyə qarşı biganə olmaq.

Sokrat psixologiyada ilk dəfə olaraq sözün bir düşüncə fəaliyyəti olması fikrini söyləmişdir. O, “Danış sənə görün” aforizmi ilə insanın nitqi və düşüncəsi arasındakı bağlılığı göstərmişdir. Tarixdə böyük şöhrət tapmış “Özünü dərk et!” aforizmi də Sokrata aiddir. Eyni zamanda Sokrat insan ruhunda olan biliklərin fəallaşdırılması metodunu işləyən ilk psixoloqdur.

Antik yunan filosoflarından **Platon** Sokratın ideyasını daha da inkişaf etdirərək düşüncə və daxili nitqi eyniləşdirmişdir. Platon elmə ruhi aləmin hissələri haqqında anlayışı daxil etmiş, onları a) ağıl, b) mərdlik, c) tamah adlandırmış və bu anlayışları bədənə müxtəlif hissələrində (başda, sinədə, qarında) yerləşdirmişdir. Platon psixologiyada dualizmin, yəni maddi və ruhi olanı, bədəni və psixikanı iki müstəqil başlanğıc kimi şərh edən təlimin banisidir.

Platonun tələbəsi olan **Aristotelin “Ruh haqqında”** əsəri psixologiya üzrə ilk monoqrafiya hesab olunur. Aristotel tarixdə ilk dəfə olaraq dualizmə qarşı çıxaraq, ruhi aləmin və canlı bədənə ayrılmaz olması fikrini irəli sürmüşdür. Eyni zamanda, Aristotel xarakterin fəaliyyətdə formalaşması haqqında nəzəriyyənin müəllifidir.

Psixologiyanın inkişafında antik yunan həkimi **Hippokrat** xüsusi rol oynamışdır. O, insanın fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini geniş şəkildə təhlil etmiş və özünün məşhur **temperament tiplərini** işləmişdir. Hippokrat temperament tiplərinə görə insanları bir- birindən fərqləndirmişdir.

3. Psixologiya elminin inkişafının III mərhələsi Almaniyada V.Vundtun ilk eksperimental psixologiya laboratoriyasının (1879 Almaniya - Leypsiq) yaratması ilə başlayır. Eksperimental psixologiya laboratoriyası yarandıqdan sonra psixologiya müstəqil, obyektiv və eksperimental elm sahəsinə çevrildi. Lakin V.Vundtun qurduğu psixoloji model insanın ruhi aləmi, emosional haləti, şəxsiyyətin strukturu ilə bağlı yeni faktlar verə bilmədi. Belə vəziyyət alimləri psixikanın tədqiqi ilə bağlı yeni metodlar axtarmağa sövq etdi. Bu dövrü psixoloqlar metodoloji böhran dövrü adlandırırlar. Vahid məqsədə gələ bilməmələri nəticəsində XX əsrin əvvəllərində psixologiyada bir neçə istiqamət meydana çıxdı. Nəticədə psixologiyada psixoanaliz, bihevizizm, gestaltpsixologiya, marksist psixologiya istiqamətləri və məktəbləri yarandı.

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

Azərbaycanda ilk psixologiya laboratoriyası 1926-cı ildə **Fuad İbrahimbəyli** tərəfindən yaradılmışdır. Bakı Dövlət Universitetində onun təşkil etdiyi psixologiya laboratoriyasında müxtəlif istiqamətli araşdırmalar aparılmışdır.

Ümumiyyətlə götürdükdə isə Azərbaycanda ilk psixoloji təsəvvürlərin formalaşması xalqın qədim adət-ənənəsi, mərasim və ayinləri, əyləncə və oyunları ilə bağlı olmuşdur. Ailə və məişət mərasimlərində kütləvi psixoloji hadisələrin maraqlı xarakteristi-

kalarına təsadüf edilir. Bütün bunlar Azərbaycan nağıl və dastanlarında öz əksini tapmışdır, (Onu da qeyd edək ki, professorlar Ə.S.Bayramov və Ə.Ə.Əlizadə elməqədərki psixologiyayı “güzəran psixologiyası” adlandırırlar). Daha sonralar Azərbaycanda psixoloji ideyaların inkişafında Bəhmənyar, Xaqani Şirvani, Nizami Gəncəvi, Nəsrəddin Tusi, İmaddədin Nəsimi, Məhəmməd Füzuli, Abbasqulu ağa Bakıxanov, Hüseyn Cavid və s. kimi dahi şəxsiyyətlər önəmli rol oynamışlar. Onların əsərlərində insan psixologiyası ilə bağlı olan bir çox məqamlara toxunulmuş və onlara açıqlıq gətirilmişdir.

Azərbaycanda psixologiya elminin inkişafında böyük rolu olan alimlərdən F.İbrahimbəyli, Ə.K.Zəkuyev, M.Məhərrəmov, Ş.Ağayev, Ə.Qədirov, M.Həməzəyev, Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə, S.Seyidov, R.Əliyev və s. göstərmək olar.

Psixologiya elminin inkişafında önəmli rol oynayan dünya elm adamlarından isə V.Leybnits, B.Spinoza, T.Hobbs, C.Lokk,

J. J.Russo, Z.Freyd, K.Yunq, E.Torndayk, C.Uotson, V.Preyer (uşaq psixologiyasının yaradıcısı), S.Xoll (yaş psixologiyasının yaradıcısı), E.Meyman, B.F.Skinner, D.Q.Mid, A.Bandura,

K. Levin, A.Adler, E.Fromm, E.Erikson, Q.Olport, A.Maslou, K.Rocers, J.Piaje, P.Kolberq, D.S.Bruner və s. göstərmək olar.

6. XX əsrin əsas cərəyanları-XX əsrdə psixologiyada bir sıra cərəyanlar əmələ gəldi. Freydizm, Bihevizm, koqnitiv və humanistik cərəyanlar onların içərisində xüsusi yer tutur.

Bihevizmin tarixi 19-cu əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində Torndaykın heyvanlar üzərində apardığı tədqiqatlarla başlayır. Lakin bu cərəyanın nəzəri lideri Uotson olmuşdur.

1913-cü ildə «Psixoloji xəbərlər» jurnalında Uotson «Psixologiya: bihevizm onu necə görür» adlı məqaləsi nəşr edildi. Məqalədə «stimul-reaksiya» bihevizmin əsas devizi kimi elan olundu və həmin cərəyanın başlıca ideyaları şərh edildi.

Bihevizmlər belə bir müddəaya istinad edirdilər ki, psixologiya davranışı öyrənməlidir. Psixika və şüur

psixologiyanın predmeti kimi inkar edilirdi. S (stimul) və R (reaksiya) arasındakı əlaqə isə davranışın vahidi kimi qəbul edilirdi.

Bu yanaşmanın ilk nümayəndələrindən biri Torondayk heyvanların reaksiyasını öyrənir və bu zaman labirintlərdən, problem qutulardan istifadə edərək aşkar etmişdir ki, həmin problemin həlli sınaq və səhvlər metodu əsasında baş verir. Bu nəticəni o, insanın öyrənmə prosesinə də aid etmişdir. Burada yanlış olaraq insan və heyvan davranışı arasındakı keyfiyyət fərqi rədd edilmişdir.

Neobihevizmin baniləri Tolmen və Xall isə davranışın vahidi kimi götürülən S-R formuluna baxışı dəyişdirdilər. Bunların ikisi arasında olan aralıq dəyişənlərin əhəmiyyətli olduğunu qeyd etdilər. Onlar bu amillərin arasında canlı varlığın hərəkətlərinin məqsədli şəkildə tənzimini xüsusi fərqləndirməyi və öyrənməyi əhəmiyyətli hesab edirdilər. Bunun üçün insanın davranışını ayrı-ayrı reaksiyalar zənciri kimi yox, tam sistem şəklində nəzərdən keçirmək lazımdır. Belə ki, insan mühitlə sadəcə olaraq toqquşmur, həm də öz gözləmələrinə uyğun olaraq mühitə qarşı gedir, fərziyyə qurur, problemli situasiyadan optimal çıxış yolu tapmaq üçün seçim edir. İnsan davranışı sadəcə vərdislərə əsaslanmır.

Bu istiqamətin nümayəndəsi Skinnerin əsaslandığı ideya isə davranışın səbəblərini dərk etmək və onu idarə etməyi öyrənmək idi. O, insan davranışının tənzimində cəzalandırma və rəğbətləndirmənin rolunu xüsusi qeyd edir, hesab edirdi ki, insan hər dəfə neqativ davranışa görə cəzaya məruz qaldıqca, bu cəza nəticəsində yaşanan ağrı və cəza qarşısında qorxu onu gələcəkdə belə davranışdan çəkindirir.

Bu istiqamətin digər nümayəndəsi isə Bandura və Dollard idi.

Bandura insan davranışının tənzimində cəzanın əhəmiyyətini qəbul etsə də, onu insan davranışını dəyişməyin yeganə üsulu hesab etmirdi.

Cəza davranışa təsir etsə də, davranış həm də insan fəaliyyətinin məhsuludur. Əgər insanın davranışı yalnız cəza ilə müəyyən edilsəydi, insanlar özlərini flüger (yelqovan) kimi aparar, həmişə başqalarının istəklərinə müvafiq olmaq üçün müxtəlif istiqamətlərə yönələrdi. Cəza informativ və təhrikədiçi funksiyanı yerinə yetirir.

Dollard isə frustrasiya nəzəriyyəsini işləmişdir. Onun nəzəriyyəsinə görə öz zəif aqressiv meyillərinin boğulması, sonrakı dövrdə güclü aqressivliyin təzahürünə səbəb olur. Kiçik yaşlarında yaşanan frustrasiya böyük yaşlarında aqressiyaya səbəb olur.

Freydizm cərəyanı 19 əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində əmələ gəlmişdir. Freydin adı ilə cərəyan freydizm adlanırdı. Freydin özü isə onu psixoanaliz adlandırırdı. Freyd hesab edirdi ki, insanın davranışı şüursuz psixi qüvvələr tərəfindən idarə olunur.

Freydin nəzəriyyəsinə görə şəxsiyyətin strukturunda 3 komponent mövcuddur: id (o), eqo (mən), supereqo (yüksək mən). 1-şüursuzluq, 2-şüur, 3-yüksək şüurluluq kimi xarakterizə olunurdu.

İd elə sahədir ki, orada yalnız sıxışdırılmış şüursuz instinktlər hökmranlıq edir və onlar həzz prinsipinə tabe olur. Bura əsasən ölüm instinkti – dağıdıcı xarakterli, aqressivlik instinkti daxil edilir. Ölüm instinkti həm daxilə (mazoxizm və özünə qəsd) həm də xaricə yönələ bilər (nifrət, aqressiya).

İd heç bir mənəviyyat tanımır, reallıqla hesablaşmır. İd həzz prinsipinə müvafiq hərəkət edərək yaranmış gərginliyi aradan qaldırmaq imkanını axtarır, məmnunluğa meyl edir, ağrıdan qaçır.

Ego bir tərəfdən şüursuz instinktlərin ardınca gedir, digər tərəfdən gerçəkliyin norma və tələblərinə tabe olur.

Ego id komponentinin tələbatlarıyla reallıq arasında əlaqələndirici komponent kimi çıxış edir. Əgər id heç bir mənəvi normayla hesablaşmırsa, eqo isə nəinki reallıqla hesablaşır, hətta

idin tələbatlarını cəmiyyətə yol verilən tərzdə ödəmək üçün imkan axtarır. Ego bir növ idin quludur.

Super-ego cəmiyyətin əxlaqi tələblərinin bir növ məcmusudur. Yəni insanın hələ uşaqlıq dövründən mənimsədiyi, avtomatlaşmış sosial norma, qayda, inamlardan ibarətdir. Super ego nəzarətçi rolunu oynayır, ona görə də ego həmişə münəqişədə olur. Super ego senzura rolunu oynayaraq arzu edilməyən həzzi şüursuzluq sahəsinə sıxışdırır və onun şüura daxil olmasına mane olur. Bu sıxışdırılmış məzmun rəyalar donuna girir və ya dil yanılmalarında təzahür edir.

İdin və super eqonun tələbləri 1-1-nə uyğun gəlmir, ona görə də ego daim müdafiə mexanizmlərinə qaçır.

Koqnitiv cərəyan- bu yanaşma XX əsrin 50-ci illərin sonu 60-cı illərin əvvəllərində əmələ gəlmişdir. Bu yanaşma hafizə və təfəkkürün təşəkkülündə, o cümlədən insan davranışında biliklərin, koqnitiv strukturların həlledici rol oynadığını qeyd edirdi. Bununla bərabər, həmin cərəyan şəxsiyyəti, fərdi fərqləri, emosiyaları və s. koqnitiv nəzəriyyə baxımından təhlil edir (Bruner, Naysser, Atkinson v əs.). Bu yanaşmanın nümayəndələri hesab edir ki, insan daxili amillərə və xarici aləmin hadisələrinə mexaniki, kor-koranə olaraq reaksiya verən maşın deyil. İnsan ətraf aləm, reallıq haqda informasiyanı təhlil edən, müqasıyə edən, qərar qəbul edən, hər an qarşısına çıxan problemləri həll etməyə qabil bir varlıqdır. Bəs insana ətraf aləmi dərk etməyə, informasiyanı təhlil etməyə, fərqli situasiyalarda düşünülmüş qərar qəbul etməyə imkan verən koqnitiv qabiliyyətlərinin inkişafı necə baş verir ?

Brunerin nəzəriyyəsinə görə, bizim dünyanı dərk etməyimiz hissi və hərəki xarakter daşıyır. Heç bir məqam bizim hissi və hərəki fəallığımızdan keçmədən fikrimizə qoşula bilməz. Buna görə də reallığın sensomotor inikası uşaq yaşlarında çox əhəmiyyətlidir. Ətraf aləmin inikasının bu üsuluna sonradan ikonik əks etdirmə əlavə olunur. İkonik əks etdirmə- hafizdə qavranılmış real obyektlərin obrazları mühafizə olunur, dünyanın dərkə fikri obrazlar vasitəsi ilə baş verir. Yeniyetməlik yaş

dövründə ikonik əks olunma predmetlərin anlayışlar formasında simvolik əks olunması əlavə edilir. Yəni obrazlar aləmi öz yerini nitqdən istifadə hesabına anlayışlara yerir. Brunerə görə dil koqnitiv proseslərini inkişafının əsas alətidir.

Humanistik cərəyan-50-ci illərin əvvəllərində meydana gəlmişdir. Onun baniləri Rocers, Olport, Maslou və başqaları idi. Bu yanaşmaya görə insanda əvvəlcədən humanistik, altruistik tələbatlar mövcuddur və məhz həmin tələbatlar insan davranışının mənbəyini təşkil edir.

Rocers insanı hisslərlə yaşayan varlıq kimi götürür və hesab edir ki, insana öz imkanlarını həyata keçirmək üçün kömək etmək lazımdır.

O, bu köməyi psixoterapevtik aspektdə təhlil edirdi. Rocersin fikrincə, insan psixoterapevtə «xəstə» kimi yox, müştəri kimi müraciət etməli, onu narahat edən problemləri özü həll etməlidir. Psixoterapevt isə ancaq məsləhətçi funksiyasını yerinə yetirməlidir.

Humanistik psixologiyanın digər nümayəndəsi Olport insana «açıq sistem» kimi baxırdı. Hesab edirdi ki, şəxsiyyət insanlar arasındakı geniş əlaqə sistemindən törəyən bir hadisədir. Şəxsiyyət münasibətlərin qəti modelidir.

Bu istiqamətin digər nümayəndəsi Maslou isə şəxsiyyətin tələbatlarının ierarxik modelini vermişdir. O, insanın tələbatlarının 5 səviyyəsini təklif edirdi:

1. Ən aşağı səviyyədə fizioloji tələbatları götürürdü. Bura nəsl artırmaq, qidaya olan tələbat və s. aid edilir.
2. Təhlükəsizliyə olan tələbat.
3. Aid olma , sevgi.
4. Hörmət.
5. İnsanın özünüaktuallaşdırması tələbatı. Bu tələbat insanı öz imkanlarından maksimum istifadə etməyə yönəldir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 3. PSIXIKA VƏ ŞÜUR. ŞÜURUN PSIXOLOJİ SƏCİYYƏSİ.

1. Psixikanın yaranmasına dair əsas yanaşmalar.
2. Psixikanın inkişaf mərhələləri.
3. Heyvan və insan psixikası arasındakı fərqlərin mahiyyəti.
4. Şüurun strukturunun psixoloji xarakteristikası.
5. Şüur və şüursuzluq.

1. Psixikanın yaranmasına dair əsas yanaşmalar.

Əksər tədqiqatçılar psixikanın meydana gəlməsinin materiyanın uzunmüddətli inkişafı, təkamülün nəticəsi kimi izah etməyə cəhd göstərmişlər.

Psixika – obyektiv aləmin insan beynində subyektiv inkasıdır. İnkas dedikdə iki obyektin qarşılıqlı təsiri prosesi və onun nəticəsi nəzərdə tutulur. İnkas mexaniki, passiv, aktiv, vasitəli və vasitəsiz ola bilər. Mexaniki inikasa ən sadə misal güzgü misalıdır. Məsələn, tutaq ki, A. saçını düzəltmək üçün güzgüyə baxmalıdır. Güzgünün qarşısında dayananda onun əksi alınır. Bu mexaniki inkasıdır. Cansız təbiətdə inkas isə passiv xarakter daşıyır. Yəni cansız təbiətdə bir cisimdə o birisinin təsiri ilə əmələ gələn dəyişikliklərdən cisimlər özləri üçün istifadə etmirlər. Məsələn, tökülür, iki bilyard şarı bir-birinə dəyidikdə biri o birisinin təsirini əks etdirir, günəş şüası suyun səthində əks olunur.

Canlı üzvi aləmin meydana gəlməsi ilə inkas keyfiyyətə yeni xüsusiyyətlər kəsb edir. Yalnız canlı materiyaya bioloji inikas formaları xasdır. Onun ilk əlaməti qıcıqlanmadır.

Canlı orqanizmin bitki və heyvanların biotik təsirlərə cavab vermək qabiliyyətinə qıcıqlanma deyilir.

Canlı təbiətdə aktiv və passiv inikasla yanaşı vasitəli və vasitəsiz inikas formaları da meydana gəlir.

İnkasın aktiv forması məhz psixi inikas səviyyəsində nəzərə çarpır. Sinir sisteminin yaranması və təkamülü ilə birlikdə psixi inikas əmələ gəlir. Burada inikas təkcə xarici təsirlərin gücü və

xarakterindən deyil, həm də orqanizmin daxili vəziyyətindən asılı olur. İnkas daha çox aktiv xarakter daşıyır. Məsələn, heyvan acdırsa qidaya yaxınlaşır, toxdursa yerindən tərpənmir. Yəni canlı orqanizm mühitin təsirinə seçici cavab verir. Xarici aləm canlı orqanizmə biotik və abiotik təsir göstərir. Bir halda orqanizm qıcığa yaxınlaşır, II halda isə uzaqlaşır. Göründüyü kimi, canlı orqanizm xarici qıcıqlara seçici münasibət bəsləyir, onlarda yeni xassə özünütənzim etmə xassəsi nəzərə çarpır. Təkamül prosesində heyvanlarda qıcıqlanmanın yeni forması-həssaslıq meydana gəlir. Heyvan biotik təsirləri iyinə rənginə və ya formasına görə fərqləndirməyə başlayır. Bu artıq sadə formada duyğunun əmələ gəlməsi deməkdir.

Uzunmüddətli təkamül prosesi nəticəsində psixika əmələ gəlir və tədricən müxtəlif formalarda - qıcıqlanmadan başlanmış daha yüksək inikas formalarına qədər duyğu, qavrayış, hafizə və s. psixi proseslər kimi təzahür etməyə başlayır.

Göründüyü kimi, psixika üçün bir çox xüsusiyyətlər xarakterikdir. Əvvəla psixika yalnız canlı materiyanın xassəsidir. İkincisi psixikanın ən əsas xüsusiyyəti inikasdır - əks etdirmək qabiliyyəti. Yəni psixikanın köməyi ilə biz ətraf aləm haqqında məlumat əldə edirik. Nəhayət, psixikanın verdiyi məlumat davranışın tənzimində mühüm rol oynayır. Deməli, psixikaya malik olan canlı materiya inikas etdirmək, başqa sözlə mühitdə baş verən dəyişikliklərə və ya ətraf aləmin obyektlərinin təsirinə reaksiya, cavab vermək qabiliyyətinə malikdir.

2. Psixikanın inkişaf mərhələləri.

Leontyevə görə psixikanın inkişafı 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 xarakterizə olunur. Nəticədə heyvanlar maneələri aşma bilir, iki fazalı 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 aşılmasını xatırlayın: dəniz tərəfindən yuyulan qaya suya müəyyən müqavimət 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 **özünü tənzimləmə** 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 əksətdirmənin **tropizm, instinktiv, həyatda qazanılan və intellektual** davranış formalarında təzahür etmişdir. Elementar qıcıqlanma sadə, birhüceyrəli orqanizmlərdə özünü göstərir və onların mühüm təsirinə hərəkətlə cavab verirlər. Mühit canlı orqanizmə bioloji

təsir göstərə bilir ki, bunun nəticəsində həmin orqanizmin protoplazmanın xassəsi dəyişir.

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

Tropizmlərin aşağıdakı növlərini fərqləndirirlər: **fototropizm** – canlı orqanizmin işıqın təsiri ilə hərəkət etmə meyli; **termotropizm** – istiliyin təsiri ilə hərəkət etmə meyli; **xemotropizm** – müəyyən fiziki-kimyəvi mühiti seçmə meyli; **topotropizm** – mexaniki qıcıqlandırıcıların təsiri ilə 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 instiktlər adlanır.

İnstiktiv davranış müəyyən bir növün hamısı üçün xarakterik olan anadangəlmə davranışdır. Bir çox alimlər hesab edirlər ki, instiktlər dəyişməzdir və canlıların fərdi qaydada mühitə uyğunlaşması prosesində dəyişməz qalır.

Ali heyvanlarda instiktiv 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 əks etdirmək təşkil edir. Lakin heyvanların intellektual və ya əqli davranışı təbii ki, insan ağılından fərqli keyfiyyətə malikdir.

Müəlliflərdən Fabri isə hesab edir ki, psixikanın inkişafının yalnız iki mərhələsi var: elementar sensor və perseptiv psixika mərhələsi. İntellektual mərhələni isə ayrıca fərqləndirməyə ehtiyac yoxdur.

Leontyevin fərziyyəsinə görə, həssaslıq genetik cəhətdən mühitin təsiri ilə əlaqədar olan elə qıcıqlanmadır ki, orqanizmi

digər təsirlərlə əlaqələndirir, signal funksiyası yerinə yetirməklə orqanizmi mühitə birləşdirir. Ali heyvanlarda həssaslıq inkişaf edir, hiss üzvləri təşəkkül tapır. Cisimlərin öz-özlüyündə əhəmiyyətsiz olan əlamətləri (iyi, forması, rəngi) signal əhəmiyyəti kəsb etməyə başlayır. Ona görə də, hətta ən bəsit heyvanlar belə müəyyən şəraitdə təkcə biotik qıcıqlara deyil, hazırkı konkret şəraitdə müxtəlif biotik qıcıqların meydana gələcəyini xəbər verə bilən abiotik, indefferent qıcıqlara da cavab verməyə başlaya bilər.

Biotik və abiotik həssaslıq agentlərinin olması sayəsində heyvan orqanizmində bitkilərə nisbətən daha çox təsiri əks etdirmək imkanı meydana çıxır.

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 tərzində bir-birindən fərqlənir. Biri, məsələn, meymun ağacda yaşayır, başqasının, tutaq ki, quşların həyat tərzində 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 bədən sathına tor şəklində səpələnərək bir-biri ilə çıxıntılar vasitəsilə birləşir. Hər hansı bir sinir hüceyrəsində əmələ gələn oyanma bütün hüceyrələrə 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, burada 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 **imprinting** 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 ana qazla birlikdə dən axtarmağa başlayır, inkubator qazlar isə ilk dəfə Lorensi görür və hər yerə onun arxasınca getməyə başlayır. Lorens bu halı imprintinq adlandırır.

İmprinting-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 hərəkətlər məqsədəuyğun hərəkətlərə bənzəyir, əslində isə belə deyildir. Məs: əgər bal üçün nəzərdə tutulmuş şanının arxa tərəfini kəssək, arı yararsız şanıya müvafiq miqdarda bal doldurur və balın o biri tərəfdən axmasına baxmayaraq şanının üzünü mumla sıvayır.

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

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 baki

qoyulmuşdur. Təcrübə zamanı meymun təsadüfən su bakının kranına toxunur. Su axır və lampa sönmür. 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, hovuzdakı 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 qoymayıb 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 hazırkı vəziyyətinin təkamülünə doğru inkişaf etmişdir.

İnsanın əmələ gəlməsi fəlsəfədə də daima müzakirə obyektinə 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.

3. Heyvan və insan psixikasındakı fərqlərin mahiyyəti – insan psixikası ilə ən ali heyvan psixikası arasında çox böyük fərq mövcuddur. Belə ki, heyvanların «dili» ilə insan dili heç cür müqayisə edilə bilməz. Heyvan yalnız digər heyvanlara bilavasitə mövcud, mövcud şəraitdəki vəziyyət barədə signal verə bildiyi halda, insan dilin köməyi ilə başqa adamlara keçmiş, indi və gələcək haqqında məlumat verə, onlara ictimai təcrübəni çatdırı bilir. Hər bir insan dilin köməyi ilə cəmiyyətin çoxəsrlik praktikasında əldə edilmiş təcrübədən istifadə edir. İnsan dili saysız-hesabsız hissi təəssüratlar barəsində insanın özünə hesabat verməsinə imkan yaradır. Heyvan dili ilə insan dili arasındakı fərqi təfəkkürdəki fərq də şərtləndirir. İnsanlardan fərqli olaraq heyvanlar yalnız praktik təfəkkürə malikdir. Heyvan yalnız əyani surətdə qavranılan şərait hüdudunda hərəkət edə bilər, o həmin həddən kənara çıxa, mücərrədləşdirə, mücərrəd prinsipi mənimsəyə bilmir.

İnsan davranışı isə mövcud konkret şəraitdən uzaqlaşa bilmək və bununla əlaqədar olaraq baş verə biləcək nəticəni qabaqcadan görmək qabiliyyəti ilə xarakterizə olunur.

Beləliklə, heyvanların konkret, praktik təfəkkürü onları mövcud şəraitin bilavasitə təsirinə tabe edir, insanın mücərrəd təfəkkürə qabil olması isə onu mövcud şəraitdən bilavasitə asılılıqdan azad edir.

İnsan dərk olunan zərurətə müvafiq olaraq şüurlu hərəkət etməyə qabildir. Bu insan psixikasını heyvan psixiksından fərqləndirən birinci əsas şərtidir.

İkinci fərq insanın alət yaratmağa və onu mühafizə etməyə qabil olmasıdır. Konkret əyani-əməli şəraitdə heyvan da alət düzəldir. Konkret şəraitdən kənarda isə heyvan heç vaxt aləti bir alət kimi fərqləndirmir, ehtiyat üçün onu qoruyub saxlamır, alət mövcud şəraitdə öz rolunu oynayıb qurtaran kimi, o meymun üçün bir alət kimi mövcudluğunu itirir. Bundan başqa, heyvanların alətlərlə bağlı fəaliyyəti heç vaxt kollektiv şəraitdə həyata keçirilmir. Bir-birlərinə köməklik göstərərək birgə hərəkət etmirlər.

Heyvanlardan fərqli olaraq insan əvvəlcədən düşünülmüş plan üzrə alət yaradır, tələb olunan yerdə ondan istifadə edir və qoruyub saxlayır. Bir adamdan həmin alətdən istifadə etmək təcrübəsini öyrənir və başqalarına öyrədir.

İnsanın psixi fəaliyyətinin 3-cü fərqləndirici əlaməti ictimai təcrübəni başqalarına ötürməkdən ibarətdir. Yalnız insan ictimai təcrübəni mənimsəyir. Yalnız insanda ali psixi funksiyalar inkişaf edir-ixtiyari hafizə, ixtiyari diqqət, mücərrəd təfəkkür və s.

Heyvan psixikası ilə insan psixikası arasındakı 4-cü mühüm fərq hisslərdə özünü göstərir. Yalnız insan başqasının kədərinə və sevincinə şərik olmaq qabiliyyəti inkişaf edə bilər.

4. Şüurun strukturu, funksiyaları və əsas xüsusiyyətləri.

Psixikanın ən yüksək səviyyəsini şüur təşkil edir. Şüur da psixika kimi beynin funksiyasıdır. **Şüur** obyektiv aləmin ideal inikasıdır. Yəni əmək prosesinin sonunda alınan nəticə artıq bu prosesin əvvəlində insanın təsəvvüründə, ideal surətdə mövcud olur. Şüur fərdin həyat yolunun təkrar edilməz əlamətlərini, tərbiyəsinin xüsusiyyətlərini, ona olan müxtəlif siyasi və ideoloji təsirləri ifadə edir. **Fərdi və ictimai** şüur vardır.

Fərdi şüur – cəmiyyətdə yaşayan hər bir şəxsin şüurudur. Fərdi şüurun özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Fərdi şüur insanın doğulması və ölümü ilə birlikdə doğulur və ölüb gedir. Fərdi şüur ailənin, dostların, tanışların və şəxsi həyat şəraitinin təsirinin nəticəsi kimi meydana çıxır. Fərdi şüur insanın inkişaf səviyyəsi, şəxsi xarakteri və s. kimi amillərin də təsiri altında olur.

İctimai şüur – cəmiyyətdə formalaşan təsəvvürlər, baxışlar, ideyalar sistemidir. İctimai şüur müxtəlif formalarda – fəlsəfə, əxlaq, incəsənət, din və s. formalarda meydana çıxır. İctimai varlığı əks etdirib, ona fəal təsir göstərən bu formalardan hər birinin öz inikas formaları vardır və hər biri insanlara özünəməxsus şəkildə təsir göstərir.

Fərdi şüurla ictimai şüur daim bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir, qarşılıqlı surətdə bir-birini zənginləşdirir. Hər bir insan bütün həyatı boyu başqa insanlarla münasibətləri vasitəsilə, təlim, tərbiyə yolu ilə ictimai şüur normalarını mənimsəyir.

Şüurun ən mühüm xarakteristikası şüurun strukturundan irəli gəlir.

1. şüur insanı əhatə edən aləm haqqında biliklərin məcmusudur.

2. şüur insanın “mənliyinin” formalaşması prosesidir.

3. şüur insanın məqsədli fəaliyyətinin təmin olunmasından ibarətdir.

4. şüur onun tərkibində müəyyən münasibətin daxil olmasından ibarətdir

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 problemlərindədir.

Şüurun 3 əsas funksiyası vardır:

Koqnitiv funksiya – şüur səviyyəsində biliklərin mənimsənilməsi kimi özünü göstərir. Mənimsənilmiş biliklərin insanın həyat fəaliyyətində istifadə olunması koqnitiv funksiyanın əsasını təşkil edir. Bu funksiya idrak prosesləri vasitəsi ilə həyata keçirilir. Onların köməyi ilə biliklərini zənginləşdirir. Özünün bu xüsusiyyətinə görə idrak prosesləri şüurun strukturuna daxil olur.

Koqnitiv funksiya yalnız şüur səviyyəsində sözün həqiqi mənasında dərk etmə, yəni fəal və məqsədə yönəlmiş halda bilik əldə etmə funksiyası kimi çıxış edir. Bilik şüurun mövcudluq

formasındır, şüur səviyyəsində bilik mənalılıq xüsusiyyəti kəsb edir.

Tənzimetmə funksiyası – bu funksiyanın hesabına insan öz davranışını şüurlu surətdə tənzimləyir. Bu baxımdan insanın sosial normaları qaydaları prinsipləri mənimsəməsi əhəmiyyətlidir.

Şüurun tənzimetmə funksiyası onun iradi səciyyə dəşması ilə xarakterizə olunur. Yəni fərdin davranışı onun iradəsinin təzahürü kimi həyata keçirilir. Burada tənzimləyici rolunda fərdin mənimsəmiş olduğu ictimai həyat normaları, qaydaları, prinsipləri çıxış edir. Bunların əsasında davranışın «daxili mexanizmi» və şəxsiyyətin müəyyən xassələri təşəkkül edir. Həmin prosesdə şəxsiyyət nəinki cəmiyyət miqyasında mövcud olan maddi və mənəvi mədəniyyətə yiyələnir, həm də hər bir fərd ictimai münasibətlər sisteminə qoşulur, öz davranış və rəftarını tənzim edir. Fərdin şüur səviyyəsi ilk növbədə həmin münasibətlər sistemini nə dərəcədə dərinədən başa düşməsində, onun tələblərinə uyğun olaraq davranış və rəftarını tənzim etmək qabiliyyətində özünü biruzə verir. Şəxsiyyətin özünütənzim səviyyəsi yalnız mövcud əxlaq normalarını kifayət qədər dərinədən dərk etməkdə deyil, ona uyğun olaraq öz davranış və rəftarını qurmaqdadır. Bu mərhələdə şüur insanın ətraf aləmə necə münasibət bəsləməsinin, nə səviyyədə onun qəbul etməsinin əsas göstəricisi kimi çıxış edir.

Kommunikativ funksiya – insanlar arasında bilik mübadiləsi, bir-birinin təcrübəsini mənimsəməsi, digər tərəfdən bir-birinin davranışını qarşılıqlı surətdə tənzim etməsi prosesi kimi həyata keçirilir. Bir insanın şüurunun formalaşmasında onlarla insan iştirak edir. Psixoloji baxımdan bu prosesin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri ondan ibarətdir ki, başqa insanlarla birgə iş 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:

Şüurun birinci əsas xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, şüur özünə bizi əhatə edən aləm haqqında biliklərin məcmusunu daxil edir. 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 həllin təmin edir. göstərilən idrak proseslərindən hər hansı birinin pozulması zəruri surətdə şüur pozğunluğuna çevrilir.

Şüurun ikinci xüsusiyyəti insanın məninə və qeyri məninə mənsub olanların aydın fərqləndirilməsindən ibarətdir. Başqa sözlə, şüur mənlilik şüuru ilə bağlıdır. İnsan özünü dərk edir, öz məninə qeyri-məninədən ayırır. Öz əməllərini, bütövlükdə özünü şüurlu surətdə qiymətləndirir.

5. Şüur və şüursuzluq. İnsanın psixi həyatının müəyyən bir sahəsi şüursuzluqla bağlıdır. Psixologiyada şüursuzluq dedikdə, elə psixi proses və halların məcmusu nəzərdə tutulur ki, onlar gerçək hadisələrlə şərtlənilirlər, lakin insan onların təsiri haqqında özünə hesabat vermir. Cisim və hadisələr şüursuzluq sahəsində insanın emosiyaları, dünyaya emosional münasibətləri vasitəsilə əks olunur: insan çox vaxt heç özü də başa düşmədən “yazığı

gəldiyi” adama güzəştə gedir, hər hansı bir konflikt şəraitində qadınları müdafiə edirlər, dəfn mərasimində təsadüfən iştirak edən hər hansı bir adam təsirlənib bəzən mərhumun qohumlarından daha çox ağlayır. Bu isə təsadüfi deyil. Şüursuzluq sahəsində cisim və hadisələr arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər məntiqi yolu ilə deyil, emosional qiymətlər vasitəsilə müəyyən edilir.

Şüursuzluq hallarının öyrənilməsi psixopatologiya ilə bağlıdır. (Hipnoz üsulu ilə aparılan tədqiqatlar. Z.Freyd) Z.Freyd şüursuzluq dedikdə, insanın həyata keçirilməyən meyllərini nəzərdə tuturdu. Guya bu meyllər sosial normalara uyğun gəlmədiyinə görə şüur sahəsinə buraxılmır, şüursuzluq sahəsinə sıxışdırılır. Sayıqlamalarda , dil yanılmalarında təzahür edir.

Şüursuzluq hadisələri müxtəlifdir:

a) Yaradıcılıq prosesində özünü göstərən, onun ancaq müəyyən bir cəhətini təşkil edən, şüur vasitəsilə nəzarət edilməyən psixi halları.

b) Yuxugörmə, hipnoz, küylənmə, psixoloji sirayət, təlqinə qapılma, bəzən affektiv vəziyyətdə, yorğunluq zamanı və s. hallarda əmələ gələn psixi hadisələr.

c) Davranışın dərk edilməyən icra tərzləri.

d) Subsensor və subseptiv reaksiyalar. Eşidilməyən səslər, görünməyən işıq siqnalları və s. subsensor qıcıqlar (latınca sub – alt, aşağı, sensus – hiss, duyğu) sahəsi adlanır .

e) Xəstə adamın psixikası üçün səciyyəvi olan bəzi patoloji hallarda, məsələn, sayıqlama, hallyusinasiya və s. hallar.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009

4. Həsənli S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh.
, 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof.
M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер,
2001

MÖVZU № 4. FƏALİYYƏTİN PSIXOLOJİ SƏCİYYƏSİ.

1. Fəaliyyət haqqında anlayış.
2. Fəaliyyətin strukturu .
3. Tələbatlar və motivlər.
4. Fəaliyyətin növləri.

1. Fəaliyyət haqqında anlayış. 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 fəaliyyətinin yaradıcı xarakter daşmasıdır. Heç bir heyvan təbiətin verdiyi hazır məhsullardan başqa özünə predmet hazırlamır. Onların qazandığı ictimai təcrübə heç bir şəkildə digər nəsillərə ötürülmür. İnsan fəaliyyəti ilə yaradılmış fəaliyyət məhsulları isə başqa nəsillər tərəfindən davam etdirilir və mədəni sərvət kimi qorunub saxlanılır.

Fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədi ilə tənzim edilən daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallıqdır. İnsan fəaliyyəti bu və ya digər şəkildə özünəməxsus struktura malik olur. Burada motiv və məqsəd fəaliyyətin əsas strukturunu yaradır. Fəallıqda isə bilavasitə orqanizmin tələbatının ödənilməsində öz əksini tapır. Aktuallaşmış tələbat kimi çıxış edir. İnsan fəaliyyətində isə fəaliyyətin son nəticəsini müəyyənləşdirən məqsəd olur.

2. Fəaliyyətin strukturu.

Fəaliyyətin tərkib hissələrinə aşağıdakılar daxildir:

- 1) Motiv – məqsəd fəaliyyətin vektorunu əmələ gətirir.
- 2) Fəaliyyətin şəraiti.
- 3) Xarici və daxili fəallıq.
- 4) İnteriorizasiya və eksteriorizasiya. Maddi (əşyavi) əməliyyatların fikri əməliyyatlara çevrilməsi interiorizasiya, fikri

əmaliyyatların xarici əməliyyatlara çevrilməsi isə eksteriorizasiya adlanır.

5) Vərdişlər və bacarıqlar. Avtomatlaşmış proseslərə vərdişlər deyilir. Yəni şüurun xüsusi nəzarəti olmadan icra edilir. Bütün vərdişlər məqsədyönlüdür. Adətlər də avtomatlaşmış hərəkətlər birliyidir. Adətlər vərdişlərdən fərqli olaraq tələbatlarla bağlıdır. Adətlərdən fərqli olaraq vərdişlərdə müsbət və mənfilik yoxdur. Adətlər sönmür. Onun sönməsi üçün tələbatlar aradan qaldırılmalıdır. Yeni şəraitdə qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq iş üsullarının seçilməsi və həyata keçirilməsi üçün mövcud bilik və vərdişlərdən istifadə olunması bacarıq adlanır.

6) Fəaliyyətin nəticəsi.

Məqsəd – fəaliyyətdə gözlənilən nəticəsinin surətidir.

Eyni bir motiv əsasında müxtəlif məqsədlər formalaşa bilər. Eyni zamanda eyni bir məqsəd müxtəlif motivlərlə bağlı ola bilər. Məsələn, 4 adam təsəvvür edək. Onların 4 –də qarşısına eyni məqsəd – televizorun antenasını düzəltmək məqsədi qoymuşdur. Onları bu işə təhrik edən motivlər isə fərqlidir: özünün tələbatını təmin etmək, başqasına yardım etmək, qonşuluq borcunu yerinə yetirmək üçün.

Fəaliyyətin məqsədi birdən-birə əldə edilmir. İnsan öz qarşısına qoyduğu məqsədi konkretləşdirir, onları aralıq məqsədlərə bölür. İnsan bu zamanı 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 iş şəraitdən asılı olaraq müxtəlif üsullarla icra edilə bilər.

Fəaliyyətin digər tərkib hissəsi **xarici və daxili fəallıqla (iş və hərəkətlər)** bağlıdır. Xarici fəallıq iş və hərəkətlər formasında təzahür edir. Fəaliyyətin sadə bir cari vəzifəsini həll etmə yönəlmiş nisbətən bitmiş elementi iş adlanır. İşin tərkib hissələri fəaliyyət prosesində hərəkətlər kimi təzahür edir. **İşin tərkib** hissəsi aşağıdakılardır, motor(hərəkəti), mərkəzi (fikri), sensor

(hissi) komponentlərdir. İşin funksiyaları icra, tənzimətmə və nəzarətdir. Daha dəqiq desək, motor komponent icra funksiyasını, mərkəzi tənzimətmə, sensor nəzarət funksiyasını yerinə yetirir.

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.

Daxili fəallıq 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 hərəkət daxili proseslərlə şərtlənir.

Fəaliyyətin mühüm bir cəhəti **interiorizasiya və eksteriorizasiya** ilə bağlıdır.

Maddi əməliyyatların fikri əməliyyatlara çevrilməsinə interiorizasiya deyilir.

Interiorizasiya 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). Əməliyyat dedikdə iş və hərəkətlərin icra edilmə üsulu başa düşülür.

Eksteriorizasiya isə 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. Fəaliyyət prosesində qismən avtomatlaşmış və şüurun nəzarəti olmadan icra edilən hərəkətlərə **vərdişlər** deyilir.

Yeni şəraitdə qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq iş üsullarının seçilməsi və həyata keçirilməsi üçün mövcud bilik və vərdişlərdən istifadə olunması **bacarıq** adlanır.

Nəhayət fəaliyyətin sonuncu tərkib hissəsi onun **nəticəsidir**. Hər bir fəaliyyətin konkret nəticəsi olur. Nəticə birdən-birə əldə edilmir. İnsan fəaliyyətin nəticəsini işi görüb qurtarandan sonra deyil fəaliyyət prosesinin gedişində qiymətləndirir. **İnsanın fəaliyyətin nəticəsini qabaqcadan görə bilməsinə antisipasiya deyilir**. Antisipasiya hərəkətlərin dəqiqliyini təmin edir, işləri qabaqcadan planlaşdırmağa imkan verir.

3. Tələbatlar və motivlər.

Tələbatlar- şəxsiyyətin fəallıq mənbəyi kimi meydana çıxır.

Tələbatlar- insanın konkret həyat şəraitindən asılılığını ifadə edən və onun bu şəraitdə aktivliyini şərtləndirən özünəməxsus psixi halətidir.

Qeyd edilən tərifdə tələbatların 3 mühüm xüsusiyyəti qeyd olunub:

I tələbatlar insanın özünəməxsus psixi halətidir- belə ki, insan özünün yaşaması və inkişaf etməsi üçün zəruri olan hər hansı bir obyektə ehtiyac hiss etdikdə gərginlik keçirir. Tələbatların əmələ gəlməsi və təmin olunması prosesi həmişə özünəməxsus emosiya və hisslərlə müşayiət olunur.

II-si tələbatlar insanın konkret həyat şəraitindən asılılığını ifadə edir. İnsanın tələbatları olduqca müxtəlifdir. Lakin onların aktuallaşması konkret həyat şəraitindən asılıdır.

III-sü tələbatlar insanın konkret həyat şəraitində aktivliyini şərtləndirir. İnsan öz tələbatlarını təmin etməlidir. Əgər belə bir imkan yoxdursa, o, müvafiq tələbatı yaxın tələbatla əvəz etməli, lazım gəldikdə onu böğməlidir. Tələbatlar şəxsiyyətin fəallıq mənbəyini təşkil edir və onu bu tələbatları təmin etmək üçün müvafiq üsul və vasitələr axtarmağa təhrik edir.

Tələbatlar insanın öz ehtiyaclarına münasibətini əks etdirir.

Tələbatların müxtəlif növləri vardır. **Mənşəyinə görə təbii (üzvi) və mədəni, predmetinə görə maddi və mənəvi tələbatları fərqləndirirlər.**

Təbii tələbatlara yeməyə, yuxuya, əks cinsə olan tələbat və s. aid etmək olar. Qidaya, geyimə, mənzilə və s. olan tələbatlar maddi, əmək, ünsiyyət, qəzet jurnal oxumağa, rəsm əsərlərinə, təbiət mənzərələrinə, kinoya baxmaq, musiqi dinləməyə olan tələbat isə mənəvi tələbatdır.

Mədəni tələbatlar-çəngəl bıçaqdan istifadə etməkdən tutmuş dişləri yumağa qədər

Tələbatlar özünəməxsus ierarxiya təşkil edir. Onun aşağı səviyyələrini sadə –ibtidai tələbatlar, yuxarı səviyyələrini isə ali tələbatlar təşkil edir. Genetik baxımdan maddi tələbatlar birincidir, mənəvi və mədəni tələbatlar isə onların əsasında formalaşır. Tələbatlar dinamik xarakter daşıyır. İnsanın fəaliyyət və ünsiyyət sahəsi genişləndikcə onlar da dəyişir. Təmin olunmuş hər hansı bir tələbat zəminində yeni, daha yüksək tələbatlar formalaşır və inkişaf edir.

Tələbatların çox maraqlı bir təsnifatını Maslou vermişdir. Təbii ki, insanın bütün tələbatlarının təsnifatını vermək çox mürəkkəb məsələdir. Bununla belə, Maslou bu təsnifatı tələbatların ierarxik piramidası şəklində təklif etmişdir. Ən aşağı səviyyədə o fizioloji tələbatları yerləşdirmişdir. Bura insan üçün ən zərur olan qidaya, susuzluğu yatırmağa, istirahətə və s. olan tələbatlar aid edilir. Növbəti səviyyəyə o, xarici qıcıqlayıcılara olan tələbatları aid edir-bu səviyyəyə insanın ətraf aləmi öyrənmək və öz marağını təmin etmək tələbatı aid edilir. Daha sonra təhlükəsizliyə olan tələbat səviyyəsi gəlir. Piramidanın növbəti pilləsində insanın sevgiyə və bağlılığa olan tələbatları yerləşir. Məhz bu IV səviyyədə dostluğa tələbat meydana gəlir. Bir pillə yuxarıda insan özünəhörmətə olan tələbat səviyyəsinə daxil olur. Maslounun fikrincə, sonuncu pilləyə - özünüaktuallaşdırma pilləsinə- isə heç də hər kəs qalxa bilmir. Məhz bu yüksək səviyyədə insan öz daxili potensialını

reallaşdırır. Maslounun bu modelinə görə insan bütün həyatı boyu davamlı olaraq bu piramida üzrə yuxarı-aşağı qalxır. Hətta bir gün ərzində növbə ilə müxtəlif tələbatlara ehtiyac duyaraq, piramidanın bir səviyyəsindən o birinə doğru yerini dəyişir.

Məsələn, təsəvvür edək ki, bir qadın üçün həyatının müəyyən bir məqamında ətrafdakılar tərəfindən qiymətləndirilməyə tələbat var. Qəfil bir qarətçi ona hücum edir silahla hədələməyə başlayır. O dərhal iki pələ aşağı düşür ki, təhlükəsizliyə olan tələbatını ödəsin.

Motiv anlayışı və təlim motivləri. Motivlərin öyrənilməsinin böyük əhəmiyyəti vardır. Bu mahiyyət etibarilə şəxsiyyəti fəaliyyətlə öyrənmək deməkdir. İnsan fəaliyyətinin spesifik xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, o, həmişə məqsədyönlüdür.

Motiv (latınca *m o v e r e* - hərəkətə gətirmək, itələmək deməkdir) dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur. Motiv insanı fəaliyyətə *təhrik edir* və onun fəaliyyətinin *istiqamətini* müəyyənləşdirir. Bu iki cəhət bir-birilə vəhdət təşkil edir və motivin əsas funksiyaları kimi meydana çıxır. Motivləri bir-birindən onlarda təzahür edən tələbatların növünə, onların kəsb etdiyi formalara, genişliyinə və ya məhdudluğuna, onların reallaşdığı fəaliyyətin konkret məzmununa görə fərqləndirirlər. Fəaliyyətin mürəkkəb növləri bir qayda olaraq bir motivə deyil, eyni vaxtda bir neçə təsir göstərən və qarşılıqlı təsirdə olan motivə cavab verir ki, bunlar da insanın hərəkət və əməllərinin şaxələnməmiş motivləşmə sistemini təşkil edir.

Motivlər hər bir fəaliyyət sahəsində özünəməxsus xüsusiyyətlərlə təzahür edirlər. Bu cəhəti nəzərə alsaq, biz onları fəaliyyətin növlərinə görə: oyun, təlim və əmək motivləri kimi xarakterizə edə bilərik.

Təlim motivlərini adətən idrak motivləri və sosial motivlər olmaq üzrə iki böyük qrupa bölürlər. Əgər şagirdin fəallığı ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində öyrənilən obyektlərə yönəlmişdirsə, bu zaman idrak motivlərindən danışılar. İdrak motivlərinin aşağıdakı növləri vardır:

1. Geniş idrak motivləri (şagird bütün fənlərdə yeni faktlar, nəzəri məsələlər, deduktiv nəticələr və s. ilə maraqlanır).

2. Tədris- idrak motivləri (şagirdə bir və ya bir neçə fənnə maraq əmələ gəlir, o, müvafiq fənləri daha ətraflı öyrənməyə başlayır).

3. Özünütəhsil motivləri (şagird maraqlandığı fənlər üzrə müstəqil surətdə yeni biliklər əldə etməyə başlayır).

Əgər təlim prosesində şagirdin fəallığı başqa adamlarla münasibət sahəsinə yönəlsə, bu zaman sosial motivlər fərqləndirilir. Onları da üç növə bölürlər:

1. Geniş sosial motivlər (şagird Vətənə, cəmiyyətə faydalı olmağa çalışır).

2. Dar sosial motivlər – bunlara başqa sözlə, mövqe motivləri deyirlər (şagird ailədə və məktəbdə yaxşı mövqe tutmaq üçün əlaçı olmağa çalışır).

3. Sosial əməkdaşlıq motivləri (şagird özünün müəllimlər və sinif yoldaşları ilə münasibətlərini təhlil edir, onları daha da yaxşılaşdırmağa çalışır).

Bir sıra hallarda şagirdlərdə yaradıcılıq motivləri də özünü göstərir. Bu zaman təlim motivlərinin xarakteri tədricən dəyişir, onlarda yaradıcılıq üçün səciyyəvi cəhətlər əsas yer tutmağa başlayır.

Motivlərin keyfiyyətini psixoloji baxımdan aydınlaşdırarkən onları məzmun və formasına görə xarakterizə edirlər.

Motivlərin məzmun baxımından xarakteristikasına aşağıdakılar daxildir:

1. Təlimin şagird üçün şəxsi məna kəsb etməsi.

2. Motivün fəallığı – təlim şagird üçün şəxsi məna kəsb etdikdə, motiv fəal xarakter daşıyır; o, səy ilə oxumağa başlayır.

3. Motivlərin ümumi strukturunda motivün yeri: əsas, aparıcı motiv özünün istiqamətindən asılı olaraq fəaliyyət prosesində müxtəlif rol oynayır.

4. Motivün müstəqil surətdə əmələ gəlməsi və təzahür etməsi. Motivlərin formalaşması və inkişafı prosesinə motivasiya deyilir.

5. Motivlərin dərk olunma səviyyəsi.

6. Eyni bir motivin müxtəlif fəaliyyət tiplərinə və tədris tapşırıqlarına şamil edilməsi: bir halda şagird bütün fənlərlə eyni dərəcədə maraqlanır, başqa bir halda isə bir və ya iki fənlə xüsusi maraqlanır, digər fənlər ilə kifayət qədər maraqlanmır.

Motivlər özlərinin formalarına görə də fərqlənilir. Motivlərin dinamik xarakteristikası dedikdə bu cəhəti nəzərə alırlar. Onlara aşağıdakılar aiddir:

1. *Motivlərin davamlılığı*. Motivlər davamlı və situativ ola bilər.

2. *Motivlərin emosional çalarları və ya modallığı*. Motivlər həmişə müsbət və mənfi xarakterli emosiyalarla müşahidə olunur.

3. *Motivlərin qüvvəsi və ifadə xüsusiyyətləri*: motivlər güclü olduqda şagird saatlarla işləməkdən doymur, ev tapşırıqlarının hamısını söylə yerinə yetirir. Motivlər zəif olduqda isə o ev tapşırıqlarını «başdansaovdu» icra edir.

Motivasiya nədir? «Motivasiya» anlayışı da «motiv» anlayışı kimi fərqli şərtlərə məruz qalır. Motivasiya: 1) davranışı saxlayan və istiqamətləndirən yəni onu müəyyən edən faktorların cəmidir; 2) motivlərin cəmidir; 3) orqanizmi aktivliyə çağıran və onun istiqamətini müəyyən edən təhrikdir; 4) konkret fəaliyyətin psixi tənzim prosesidir.

V.Q.Leontyev motivasiyanın iki tipini ayırırdı: ilkin motivasiya – tələbat, meyl, instinkt formasında, ikinci motivasiya isə motiv formasında təzahür edir. Əksər hallarda psixoloqlar motivasiya deyəndə davranışın determinasiyasını nəzərdə tuturlar və bu səbəbdən xarici və daxili motivasiyadan danışırlar.

Maraqlar-insanın idrak tələbatlarının emosional təzahürüdür. Maraqların təmin olunması biliklərdəki çatışmazlığı aradan qaldırmağa, əhəmiyyət kəsb edən faktlara yaxşı bələd olmağa, onları anlamağa kömək edir. Maraqlar şəxsiyyəti onda əmələ gəlmiş bilmək və başa düşmək cəhdini təmin etmək üçün fəal surətdə yollar və vasitələr axtarmağa məcbur edir.

Əqidələr-şəxsiyyətin onu öz baxışlarına, prinsiplərinə, dünyagörüşünə müvafiq olaraq hərəkət etməyə təhrik edən dərk olunmuş tələbatlar sistemidir. Əqidə formasında meydana çıxan

tələbatların məzmunu ətraf aləm – təbiət və cəmiyyət haqqında biliklərdən, onların müəyyən şəkildə başa düşülməsindən ibarətdir.

İdeallar- insanın öz davranış və fəaliyyətində əsaslandığı nümunədir.

Dünyagörüşü- təbiət, cəmiyyət haqda biliklərin, idealların, prinsiplərin, fikirlərin məcmusudur.

Sərvət dəyərləri-insanın bu vəya digər maddi, mənəvi sərvətə istiqamətlənməsidir. Sərvət dəyərləri müxtəlif maddi, əxlaqi, siyasi və mənəvi sərvətlərə insanın münasibətlərinin daxili əsasını ifadə edir. Sərvət dəyərləri insanın sərvət təsəvvürləri əsasında meydana gəlir.

Sosial psixologiyada sərvət dəyərləri anlayışı sosial gerçəkliyin hadisə və predmetlərinin fərd üçün müsbət və ya mənfi əhəmiyyətə malik olmasını ifadə edir. Sərvət dəyərlərinin təşəkkülü mürəkkəb prosesdir, müxtəlif amillərin təsiri ilə formalaşır. Bu amillər içərisində sosial mühit həlledici rol oynayır. Sərvət dəyərlərinin təşəkkülü onun fərdi psixoloji xüsusiyyətlərindən, aldığı tərbiyənin xarakterindən, şüur səviyyəsindən də asılıdır. Sərvət dəyərləri insanın şüurunun əsasının təşkil edir. Onun fikir və hissələri, arzu və istəkləri həmin məhvərin ətrafında fırlanır. İnsanın sərvət dəyərləri bir sıra sosial-psixoloji amillərdən asılıdır. Ailə, ətraf mühit, daxil olduğu iş yeri, tələbə, şagird kollektivi, yaşlı adamların nümunəsi və s.

Hər bir şəxsin davranışını idarə etmək prosesi onun sərvət meyli ilə bağlıdır. İnsanın sərvət dəyərləri onun ətraf aləmə münasibətinin təzahürüdür, özünün keçmiqini, indisini və gələcəyini, mənliyinin mahiyyətini başa düşməyin dərk etməyin xüsusi formasıdır. Sərvət dəyərləri şəxsiyyətin istiqamətini müəyyənləşdirir. Onun tələbatları, maraqları, dünyagörüşü, əqidəsi sdəyərlərində öz ifadəsini tapır. Sərvət dəyərlərində 2 cəhət özünün göstərir: hər bir şəxsin sərvət təsəvvürü, özünün sərvət dəyəri haqda fikri, II-si həmin şəxsin real davranışı, əməli.

Çoxlarında bu 2 amil arasında ziddiyyət olur. Dildə əsas götürülən dəyərlə, real hərəkətdə uyğunsuluq olur.

4. Fəaliyyətin əsas növləri.

İnsanın bütün həyatı boyu istifadə etdiyi fəaliyyət növlərinə oyun, təlim və əmək daxildir. 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 özünüxidmət 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 insanlar oyundan və təlim fəaliyyətindən istifadə edirlər.

Təlim fəaliyyəti. Məktəblilərin və tələbələrin nəzəri bilikləri və onlarla bağlı bacarıq və vərdişləri mənimsəmələrinə yönəlmiş 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 əsaslı təsir göstərir. Məhz buna görə də təlim fəaliyyətinin başlıca xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, o fərdin birbaşa psixi inkişafı vasitəsi kimi həyata keçirilir.

İnsan fəaliyyəti sistemində əmək xüsusi yer tutur. Əmək fəaliyyəti son nəticədə özünün məhsuldarlığı ilə fərqlənir. Buna görə də əməyi müəyyən ictimai faydalı maddi və 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.

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, psixi inkişafın hər hansı bir mərhələsində fəaliyyətin bütün növləri eyni dərəcədə əhəmiyyət kəsb etmir. Psixi inkişafın bir mərhələsində fəaliyyətin bir növü aparıcı (əsas) rol oynayır və şəxsiyyətin inkişafında böyük əhəmiyyətə malik olur. Fəaliyyətin digər növləri isə həmin mərhələdə az əhəmiyyətli olur.

Çağalıq dövründə uşağın psixi inkişafı vasitəsiz emosional ünsiyyətlə bağlıdır. Emosional sahə nəinki uşağın idrak qabiliyyətlərinin formalaşmasına, həm də onun fiziki inkişafına böyük təsir göstərir. Çığa hətta xəstələndikdə belə anası ilə ünsiyyət şəraitində daha tez sağalır.

Körpəlik yaşında uşaq əşyavi əməliyyatlara keçir. Bu prosesdə yaşlılar yenə də əhəmiyyətli rol oynayır. Lakin vasitəsiz emosional ünsiyyət arxa plana, praktik işlər isə ön plana keçir. Bu mərhələdə özünəməxsus “əşya fətişizmi” meydana çıxır: uşaq əşyaların arxasında sanki yaşlı adamı görmür.

Məktəbəqədər yaş dövründə isə rollu oyunlar aparıcı fəaliyyətə çevrilir. Rollu oyunlar özünəməxsus uşaq teatrıdır: onun müəllifi də, rejisoru da, aktyoru da uşağın özüdür. Rollu oyunlar insan münasibətlərinin mənimsənilməsində, əks edilməsində mühüm vasitədir. Uşaqların yaşı artdıqca onların həyatında qaydalı oyunlar daha mühüm yer tutmağa başlayır. Psixoloji baxımdan bunun əhəmiyyəti vardır. Rollu oyunlarda uşağı nəticə deyil, proses maraqlandırır. Qaydalı oyunlarda isə nəticə ən başlıca cəhətə çevrilir.

Təlim kiçik məktəbli yaşı dövründə aparıcı fəaliyyətdir. 6-10 yaşlarında uşağın bütün psixi proses və xassələrinin formalaşması bilavasitə təlim fəaliyyəti ilə bağlıdır.

Kiçik yeniyetməlik yaşı dövründə isə ünsiyyət daha mühüm rol oynamağa başlayır. Əvvəlki yaş dövründən fərqli olaraq kiçik yeniyetmənin öz həmyaşıdları ilə münasibətləri mürəkkəbləşir, çoxcəhətli məzmun alır. Onun həyatında həmyaşd yoldaş və dost xüsusi yer tutur. Ünsiyyət fəaliyyətində mənlilik şüuru formalaşır. Bunun da sayəsində fəaliyyətin vəzifə və motivləri dəyişilir, o, gələcəyə yönəlməyə başlayır və peşə-təlim xarakteri kəsb edir.

Bu fəaliyyət tipləri xarakterinə görə iki qrupa bölünür:

Birinci qrupa vasitəsiz emosional, rollu oyunlar və ünsiyyət fəaliyyəti aid edilir. Bunların əsasında insan fəaliyyətinin mənasını, insanlar arasındakı münasibətlərin vəzifələrini, motivlərini, normaları 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, intellektual və idrak prosesləri, əməliyyatlar-texniki imkanlar inkişaf edir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, psixi inkişafın müxtəlif mərhələlərində fəaliyyətin bütün növlərin 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.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.

2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.

3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.

4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009

5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007

6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 5. ÜNSİYYƏTİN PSIXOLOGİYASI.

1. Ünsiyyətin psixoloji xarakteristikası.
2. Ünsiyyətin növləri və funksiyaları.
3. Ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi.
4. Ünsiyyət qarşılıqlı təsir kimi.
5. Ünsiyyət insanın bir-birini qavraması və anlaması kimi.
6. Ünsiyyət çətinlikləri və onların aradan qaldırılması.

1. Ünsiyyətin psixoloji xarakteristikası.

Ünsiyyət dedikdə biz nitq və nitqdən kənar təsirin köməyi ilə həyata keçirilən qarşılıqlı münasibəti nəzərdə tuturuq. Ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və inkişafı prosesi kimi meydana çıxır. Həç bir insan birliyi oradakı adamlar arasında təmas yaradılmadan birgə fəaliyyəti həyata keçirdə bilməz və qarşılıqlı anlaşma baş verməz. Ünsiyyət insanlar arasında birgə fəaliyyət tələbatından doğan təmasın çoxplanlı inkişaf prosesidir. Başqa sözlə ünsiyyət iki və daha çox insanın münasibətləri aydınlaşdırmaq və ümumi nəticə əldə etmək məqsədilə öz söylərini əlaqələndirməyə və birləşdirməyə yönəlmiş qarşılıqlı təsirinə deyilir.

Ünsiyyət müxtəlif vasitələrlə həyata keçirilir. Onların içərisində nitq xüsusi yer tutur. Ünsiyyətin ekspressiv mimik vasitələri də mühümdür: təbəssüm, tərs baxış, mimika, əl və bədənini ifadəli hərəkətləri, vokal mimikası – bunlardan hər birinin ünsiyyət prosesində öz yeri vardır.

Ünsiyyət prosesində insanlar nəinki mühit haqqında məlumat əldə edir, eyni zamanda müxtəlif adət və ənənələrə yiyələnir ki, bunlar da real varlığın dərk edilməsinə xüsusi istiqamət verir. Deməli ünsiyyət hər şeydən əvvəl obyektiv varlığın dərk edilməsini təmin edən əsas şərtidir. Həyatı faktlar göstərir ki, ünsiyyət eyni zamanda psixi proseslərin təzahüründə özünə-məxsus tərzdə iştirak edir. Ünsiyyət psixi proseslərin dinamikasına, təzahürünə təsir göstərir və onları daha da mütəhərrik edir. Ünsiyyət eyni zamanda şəxsiyyətin formalaşmasına da

müəyyən tərzdə istiqamət verir. Demək olar ki, şəxsiyyətin təşəkkülü ünsiyyət prosesinin məhsuludur. Belə ki, ünsiyyət sayəsində insan keyfiyyətə dəyişir, onun hərtərəfli, ahəngdar inkişafı mümkün olur, o, müəyyən ictimai vəzifəni yerinə yetirir, sosial rolunu ifadə edir, zəruri rəftar və davranış normalarına, praktik fəaliyyət vərdişlərinə yiyələnir, ətraf aləmə fəal surətdə təsir göstərməyə can atır. Bu haqda aydın təsəvvür əldə etmək üçün tənhalığın bəzi xüsusiyyətləri ilə tanış olmaq kifayətdir.

Tənhalığın iki növünü – fiziki və psixoloji tənhalığı fərqləndirirlər.

Tənhalığın ən ağır forması psixoloji tənhalıqdır, yəni insanın insanlar mühitində, əhatəsində olmasına baxmayaraq tək, kimsəsiz qalması, özünə həmrəy, həmfikir, həmsöhbət tapa bilməməsi, kimsənin onunla ünsiyyətə girmək istəməməsi psixoloji tənhalıq kimi nəzərdən keçirilməlidir. Məsələn, insanın kollektivdə olması onun hələ başqa insanla ünsiyyətdə olması demək deyil. Kollektivdə şəxsiyyət öz tənhalığından can qurtara bilmir. Kollektivdə insanın tənhalığı aradan götürülmür, yalnız müəyyən mənada doldurulur, tənhalıq haqqında biliklər sıxışdırılır.

C.İ.Yanq tənhalığın üç tipini fərqləndirməyi lazım bilir: xroniki, situativ və keçici tənhalıq.

Xroniki tənhalıq insanın uzun müddət başqaları ilə ünsiyyət yarada bilməməsinin nəticəsi kimi özünü göstərir. Situativ tənhalıq insanın artıq bərqərar olmuş sosial ünsiyyət modelinin dağılmasının nəticəsidir. Keçici tənhalıq isə vaxtaşırı əksəriyyət insanlarda təsadüfi özünü göstərən ötəri bir haldır.

Ünsiyyət situasiyasının iki tipini fərqləndirirlər: şəxsi ünsiyyət və birgə fəaliyyətdə ünsiyyət.

Şəxsi ünsiyyətin adətən iki səviyyəsini fərqləndirirlər. Birinci səviyyədə ünsiyyət iki (və ya üç) adamın vasitəsiz təması kimi meydana çıxır və emosional xarakter daşıyır. İkinci səviyyədə isə tədricən emosional ünsiyyət şəraitində adamlar öz nöqtəyi-nəzərlərini izah etməyə, müdafiə etməyə, bir-birlərinin

fikirlərini, əməllərini və s. müəyyən mövqedən qiymətləndirməyə başlayırlar.

Birgə fəaliyyət şəraitində ünsiyyət funksional xarakter kəsb edir, yəni onun mövzusu birgə fəaliyyətin obyektinə ilə müəyyən olunur.

2. Ünsiyyətin növləri və funksiyaları.

Ünsiyyət çoxcəhətli, çoxplanlı bir prosesdir. Onun özünəməxsus növləri də vardır. Hər şeydən əvvəl, psixoloji ədəbiyyatda məzmunu, məqsədi və vasitələrindən asılı olaraq ünsiyyətin bir sıra növləri qeyd olunur. **Məzmunundan asılı olaraq** ünsiyyətin aşağıdakı növlərini göstərə bilərik: maddi ünsiyyət (əşyalar və fəaliyyət məhsullarının mübadiləsi yolu ilə); koqnitiv ünsiyyət (bilik mübadiləsi); kondision ünsiyyət (psixi və fizioloji vəziyyətin mübadiləsi); motivlərlə bağlı ünsiyyət (təhriklərin, motivlərin, maraqların, tələbatların mübadiləsi); işgüzar fəaliyyətlə bağlı ünsiyyət (iş, əməliyyat, bacarıq və verdişlərin mübadiləsi).

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

Ünsiyyətin **vasitələrindən asılı olaraq** vasitəsiz və vasitəli növlərini qeyd etmək olar. Vasitəsiz ünsiyyət heç bir kənar təhrik və istiqamət olmadan şəxsi təması və ünsiyyətdə olan adamların bir-birini bilavasitə ünsiyyət aktında qavramasını nəzərdə tutur. Vasitəli ünsiyyətə gəldikdə o, vasitəçilərin köməyi ilə həyata keçirilən ünsiyyətdir. Adətən, çox vaxt partnyorlar zaman və məkanca bir-birlərindən təcrid olunduqda vasitəli ünsiyyət özünə yer edir. Bu zaman ünsiyyət aləti kimi partnyorlar arasında onları bir-biri ilə əlaqələndirən vasitəçidən istifadə olunur. Bunlara əşyaları, qeydləri, kitabları, mədəniyyət obyektlərini, vasitəçilik edən üçüncü şəxsi, mümkün olan hər hansı vasitəni: telefonu, radionu, televizoru, kompyuteri və s. aid etmək olar. Elmi-texniki

tərəqqi bu cür vasitələrin daha mütərəqqi formalarının aşkara çıxmasına səbəb olmuşdur. Məsələn, qlobal internet sistemi istədiyin adamla əlaqə yaratmağa, maraqlandığın mövzuda məlumatları əldə etmək üçün ünsiyyətə girməyə imkan verir. Müasir texniki ünsiyyət vasitələri ictimai həyatın bir çox sahələrində müvafiq məsələləri daha səmərəli şəkildə həll etmək imkanı yaradır.

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

Psixologiyada ünsiyyətin müxtəlif və çoxsaylı tipologiyası var. Bunlar aşağıdakılardan ibarətdir:

- işgüzar ünsiyyət
- diaqnostik ünsiyyət
- tərbiyəvi ünsiyyət
- intim- şəxsi ünsiyyət.

Bununla bərabər həm də aşağıdakı ünsiyyət növlərini də qeyd etmək olar:

- şəxsiyyətlərarası, qrup və qruplararası;
- məxfi və münaqişəli;
- birbaşa və vasitəli.

İşgüzar ünsiyyət elə bir ünsiyyət növüdür ki, bu zaman qarşılıqlı əlaqələrin məqsədi hansısa aydın saziş, söhbətin həllini nəzərdə tutur. Məsələn, həmkarlar, rəis və təbəçilikdə olan şəxs və s. Burada tərəfdaşların hər birinin statusu müəyyən olunur.

Tərbiyəvi ünsiyyət – tərəflərdən biri digərinə məqsədyönlü təsir göstərir. O, arzuolunan nəticəni özü üçün dəqiq müəyyənləşdirir. Daha doğrusu o, daha yaxşı bilir ki, öz həmsöhbətini necə inandırma bilər, ona nəyi öyrətməyə çalışır. Belə ünsiyyət yalnız o təqdirdə ola bilər ki, tərəflərdən biri daha böyük nüfuza və biliyə malikdir.

Diaqnostik ünsiyyət – elə bir ünsiyyət növüdür ki, həmsöhbət haqqında müəyyən təsəvvür formalaşdırmaq, yaxud hansısa informasiyanı almaq ən aparıcı məqsəddir (həkimlə

xəstənin ünsiyyəti və s). Burada əvvəlki halda olduğu kimi tərəflər müxtəlif mövqedə olurlar – biri soruşur, digəri isə cavab verir. Hərtərəfli cavab almaq üçün sual verən öz şəxsi statusunu düzgün müəyyənləşdirməlidir. Doğru-dürüst sual verməyi bacarmalıdır.

İntim şəxsi ünsiyyət – həddən artıq unikal və spesifikdir, bu o təqdirdə mümkündür ki, tərəflər özlərini bərabərhüquqlu hiss edir, hər ikisi eyni dərəcədə inandırıcı və dərin münasibətlərin saxlanması və inkişaf etdirilməsində maraqlıdırlar. Bu növ ünsiyyət yaxın adamlar arasında olur.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. **Ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi.**

Ünsiyyət informasiya mübadiləsi dedikdə informasiyanın iki tərəfi fərqləndirilir. Birinci, kommunikator – informasiyanı verən, ikincisi resipient – informasiyanı qəbul edən.

İnsanlar ünsiyyət prosesində bir-birlərinin fikirləri, ideyaları, hissləri və s. ilə tanış olurlar. Onlar keçmişdə baş vermiş müxtəlif hadisələr haqqında bir-birinə məlumat verir, ayrı-ayrı məsələlər barəsində bir-birlərinin rəyini və mülahizələrini öyrənirlər. Bu baxımdan kommunikasiya prosesi informasiya mübadiləsi kimi təhlil oluna bilər. Kommunikasiyanın iki tipini fərqləndirmək olar: verbal və qeyri-verbal kommunikasiya.

Verbal kommunikasiya. Ünsiyyət prosesində nitq mühüm rol oynayır. İnsan istər onu əhatə edən mühit, istərsə də keçmiş və gələcək barədə hər cür məlumatı əsasən yazılı və şifahi nitq vasitəsilə alır. Nitqin əsas struktur vahidi olmaq etibarilə söz çox böyük qüvvəyə malikdir. İ.P.Pavlovun sözləri ilə desək «Söz fırtına kimi insanın orqanizminin ən etibarlı hesab edilən psixofizioloji proseslərini belə dağıda bilər, tərsinə çevirər, hətta yox edər və ya dəyişə bilər». Söz yalnız pozan, dağıdan deyil, eyni zamanda müsbət təsirə malik ən qüvvətli qıcıqlandırıcıdır. Ən çətin şəraitdə deyilən bircə kəlmə söz belə insanda ruh yüksəkliyi yaradır, onda müsbət emosiyaların baş qaldırmasına, nəcib əxlaqi keyfiyyətlərin yaranmasına, təzahürünə, həmçinin formalaşmasına istiqamət verə bilər. Burada əsl məsələ hər sözdən yerində istifadə etmək, bununla da ünsiyyətə düzgün qiymət verməkdir.

Nitqin müxtəlif funksiyaları var. Onlardan bəzilərini qeyd edək:

- 1) Nitq insanın intellektual fəaliyyətinin əsas silahıdır.
- 2) İctimai- tarixi şərait haqqında məlumatı nitq vasitəsilə alınır.
- 3) Nitq ümumbəşəri təcrübənin mövcudluğunu təmin edir.
- 4) Nitq milli mədəniyyətin inikası vasitəsidir.
- 5) Nitq idrak alətidir.

Nitqin əsas funksiyası ilə yanaşı köməkçi funksiyaları da mövcuddur: a) nitqin emotiv funksiyası (danışanın emosiyasını, hisslərini ifadə etməsi); b) nitqin poetik, yaxud da estetik funksiyası; c) nitqin nominativ funksiyası; ç) nitqin yardımçı funksiyası (məs: allo); d) nitqin fərqləndirmə (diakretik) funksiyası; e) nitqin interdiktiv (qadağanedici) funksiyası və s.

Kütləvi informasiya prosesi 4 tərkib hissədən ibarətdir: kommunikator, resipient, verilən məlumat, informasiyanın verilməsini və qəbulunu təmin edən vasitələr.

Kommunikator. Adi kommunikasiya prosesində kommunikator konkret fərddir. Burada isə məlumatı verən müəyyən kollektiv və ya qrupdur. Daha doğrusu verilən məlumat konkret fərdin adından yox, hər hansı kollektiv adından verilir.

Resipient. Kütləvi informasiya prosesində adətən müəyyən ixtisas sahibləri və ya hər hansı yaş qrupunu təmsil edən adamlar resipient rolunda çıxış edirlər.

Verilən məlumat. Kütləvi informasiya prosesində veriləcək məlumatın düzgün seçilməsi vacib məsələlərdən biridir. Bu baxımdan, hansı tipli məlumatlar necə və kimlərin fəal iştirakı ilə çatdırılmalıdır, qeyri- verbal ünsiyyət vasitələrindən nə şəkildə istifadə edilməlidir və s. kimi məsələrin düzgün həlli ciddi əhəmiyyət kəsb edir. **İnformasiyanın verilməsini və qəbulunu təmin edən vasitələr.** Bu vasitələrin düzgün müəyyənləşdirilməsi kütləvi informasiya prosesinin əsas şərtlərindən biridir. Bununla əlaqədar olaraq aşağıdakı məsələlərin aydınlaşdırılması zəruridir: hansı kanallar vasitəsilə verilən məlumatları kimlər daha asan, düzgün qavraya bilər, nə tipli məlumatlar hansı kanallar vasitəsilə verilsə, daha təsirli olar və s.

Qeyri-verbal kommunikasiya vasitələrinin müxtəlif tipləri var. Bu baxımdan aşağıdakılar xüsusi olaraq qeyd olunur:

1. **Mimika** sifət əzələlərinin dinamik ifadəsi kimi özünü göstərir. Qaş, göz, yanaq, dodaqlar və s. sifətin bu və ya digər dərəcədə lokal mimika sahələridir. Son zamanlar vizual ünsiyyət-«gözlərin təması» problemi diqqəti daha çox cəlb edir. Anatomik baxımdan gözlər nə qədər müxtəlif olsa da, onların kodları, başqa sözlə, psixosemantikası baxışların, necə deyərlər, rəqsində açıqlanır.

2. **İntonasiya** ünsiyyətin başlıca akustik vasitəsidir. Ünsiyyət prosesində kommunikatorun resipientə münasibəti bilavasitə onun intonasiasında əks olunur. Onun ekspressiv-emosional funksiyası önəmlidir. İntonasiyanın bu funksiyası xüsusi məntiqi vurğu, pauza və s. kimi akustik vasitələrlə qaynaqlanır.

3. **Kinesika** «bədən hərəkətlərinin dili» kimi meydana çıxır. İnfomasiya mübadiləsində onun kodları jestlər vasitəsilə açıqlanır.

4. **Proksimika** insanın şəxsi məkanı kimi ünsiyyət prosesində özünəməxsus rol oynayır. İnsan bu məkanı özününkü hesab edir, hətta onu bir növ fiziki bədəninin davamı sayır. Ünsiyyət prosesində kimisə özümüdə yaxın buraxır, kimisə yaxın buraxmır, şəxsi məkanın hüdudları subyektiv olaraq belə müəyyən olunur.

Allan Piz psixoloji məsafənin aşağıdakı zonalarını müəyyənləşdirmişdir:

1. **İntim zona** (15 sm-dən 46 sm qədər) – xüsusi bufer zonasıdır. Bu zonaya ən yaxın emosional təmasda olan adamlar nüfuz edə bilər.

2. **Şəxsi zona** (46 sm-dən 1,2 m-ə qədər) – dostluq üçün optimal ünsiyyət sahəsidir. Bu sahədə dostların bir-birinə toxunması mümkündür.

3. **Sosial ünsiyyət zonası** (1,2 m-dən 3,6 m-ə qədər) – işgüzar ünsiyyət üçün səmərəli sahədir.

4. Kütləvi zona (3,6 m-dən daha çox) – ictimai yerlərdə bir-birini tanımayan adamlar arasında ünsiyyət üçün səmərəli sahədir.

4. Ünsiyyət qarşılıqlı təsir kimi.

İnsanlar birgə fəaliyyət prosesində müxtəlif formalarda əlaqə və münasibətlərə girir, əməkdaşlıq edirlər. Qarşılıqlı təsir təsir edəndən, təsirə məruz qalandan, təsiri təmin edən vasitələrdən, təsirin insan davranışında əmələ gətirdiyi dəyişiklikdən, daha doğrusu təsirin nəticəsindən ibarətdir. Bu baxımdan istər nəzəri, istərsə də praktik məqsədlər üçün onların əsas tiplərinin müəyyən edilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu sahədə müxtəlif təsnifatlar məlumdur. Onların əksəriyyəti dixotomik xarakter daşıyır: insanların qarşılıqlı təsiri bir-birinə əks olan tiplərə bölünür. Qərb psixologiyasında müxtəlif müəlliflər qarşılıqlı təsirin bu iki tipin «kooperasiya-rəqabət» «razılaşma-münəqişə», «uyğunlaşma-müxalifət», «assosiasiya-dissosiasiya» kimi terminlərlə ifadə edirlər.

Birinci halda qarşılıqlı təsirin «pozitiv» növləri təhlil olunur: onlar bu baxımdan birgə fəaliyyətin təşkilinə kömək göstərirlər. Qarşılıqlı təsirin «neqativ» növlərini isə ikinci tipə daxil edirlər: onlar birgə fəaliyyəti bu və ya digər dərəcədə «zəiflədir», «pozur», həmin fəaliyyət üçün müəyyən çətinliklər yaradır.

5. Ünsiyyət insanın bir-birini qavraması və anlaması kimi.

Ünsiyyət insanların bir-birini qavramasından başlayır. Qavrayışın bu növü psixologiyada **sosial persepsiya** adlanır. Bu sahədə tədqiqatlar əsasən iki istiqamətdə aparılır: 1) sosial persepsiyanın məzmununun öyrənilməsi: 2) şəxsiyyətlərarası qavrayışın mexanizmləri, onu müşayiət edən vasitələrin və s.-nin öyrənilməsi. Şəxsiyyətlərarası qavrayışda insanın fiziki siması, ifadəli hərəkətləri və geyim xüsusiyyətləri əks olunur. Sosial persepsiyanın məzmunu həm qavrayış obyektinin həm də qavrayış subyektinin xüsusiyyətlərindən asılıdır. Çünki o istər-istəməz iki şəxs arasında baş verən qarşılıqlı təsir prosesidir. Sosial-psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, insanlar bir-birini

qavrayarkən, bir tərəfdən, özlərinin fiziki simasını, digər tərəfdən sosial simanı qavrayırlar. Fiziki simanın qavranılmasında sifət mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Xüsusilə də ağızla göz sahəsindəki məsafə ən ifadəli hərəkətlərin məkanıdır. Bu sahəyə mimika zonası deyilir. Sosial sima ilk növbədə, insanın geyim xüsusiyyətləri, bəzək-düzəyi və s. aksesuarları vasitəsilə qavranılır.

İnsanlar qavrayış prosesində bir-birlərini müxtəlif sosial etalon və stereotiplər baxımından qiymətləndirirlər. Etalon fransız sözü olub ölçü nümunəsi deməkdir. İnsanlar müxtəlif fiziki obyektlərlə yanaşı sosial obyektləri də qiymətləndirərkən müəyyən etalonlardan istifadə edirlər. Sosial etalonlar müxtəlifdir. Kişilik və qadınlıq etalonlarını buna misal göstərmək olar.

İnsanların bir-birini qavraması prosesində sosial stereotiplərin də öz rolu var. Stereotiplər müəyyən bir irqə, millətə, peşəyə və s. mənsub olan adamlar, qruplar haqqında adi şüur üçün səciyyəvi olan təsəvvürlər kimi meydana çıxır.

Refleksiya geniş anlayışdır. Refleksiya dedikdə, birinci növbədə, insanın özünü, öz daxili aləmini dərk etməsi, özünün fikir və hisslərini təhlil etməsi, özünü, öz əməllərini, adamlarla münasibətlərini görmək bacarığını, özü haqqında mühakimələrini nəzərdə tuturlar. Bundan başqa refleksiya - başqa adamların sənə necə münasibət bəslədiyini, necə yanaşdığını, onların səni necə başa düşdüklerini görmək və dərk etmək deməkdir.

İnsan başqalarının davranışının səbəblərini özünəməxsus tərzdə izah edərsə, bu tip proseslər «**kauzal atribusiya**» adlanır. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, qavranılan adamın tam surətinin yaranması daha çox qavrayanın fərdi xüsusiyyətlirəndən, onun emosional halından, qavradığı adama fərdi münasibətindən, həyat təcrübəsindən, aldığı informasiyanın nəinki məzmunundan, həm də miqdarından və s. asılıdır.

Şəxsiyyətlərarası qavrayış sahəsində müəyyən effektlər vardır: «**Oreol effekti**» və «**yenilik effekti**» vardır.

O r e o l effektinin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, biz hər hansı bir adamı yaxşı adam kimi tanıdıqda sonralar onun

nöqsanlarını adətən görmürük, davranışını, əməllərini, eləcə də ayrı-ayrı keyfiyyətlərini yaranmış ilk xoş təəssürat əsasında qiymətləndiririk və əksinə, adam yeni kollektivdə, qonşular arasında özünün pis adam kimi tanıtdıqda, onun hətta yaxşı əməllərinə də inanılmır.

Y e n i l i k effekti isə tanıdığımız və tanımadığımız adamlar haqqındakı informasiyanın əhəmiyyəti ilə bağlıdır. Müəyyən edilmişdir ki, tanımadığımız adamın davranışını izah edərkən adətən onun haqqında bizə məlum olan ilk informasiyaya əsaslanırıq.

6. Ünsiyyət çətinlikləri və onların aradan qaldırılması.

Ünsiyyət prosesində müəyyən çətinliklər müşahidə olunur. Onlar adətən sosial və psixoloji xarakter daşıyır. Bu çətinliklər şəxsin müəyyən fərdi – psixoloji xüsusiyyətlərə malik olmasından irəli gəlir. Psixoloqların fikrincə, ünsiyyət prosesində əmələ gələn çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün adamlarda ünsiyyət vərdişlərini aşılamaq və ünsiyyət mədəniyyətini artırmaq lazımdır. Müasir dövrdə ünsiyyət vərdişlərini aşılamağın təsirli vasitəsi kimi sosial-psixoloji treningdən istifadə olunur.

Sosial psixoloji trening sosial psixologiyanın tətbiqi məsələlərindən biridir. Özünüdərkətmə, ünsiyyət və qarşılıqlı təsir vərdişlərinin formalaşması sahəsində qrup metodlarının işlənilməsi və tətbiqi onun əsas vəzifəsini təşkil edir. Sosial-psixoloji trening prosesində başlıca vasitə kimi müxtəlif modifikasiyalarda tətbiq edilən qrup diskussiyasından və rollu oyunlardan istifadə olunur.

Ünsiyyət prosesində insanlar bir-birinə müxtəlif yollarla psixoloji təsir göstərirlər. Sosial psixologiyada bir ənənə olaraq psixoloji sirayət, təlqin, inandırma, təqlid kimi vasitələri fərqləndirirlər. Bir çox hallarda şayiə, moda kimi xüsusi fenomenlər də psixoloji təsir vasitələri sırasında nəzərdən keçirilir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 6. PSIXOLOGİYADA ŞƏXSİYYƏT ANLAYIŞI.

1. Fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət anlayışları.
2. Şəxsiyyətin təşəkkülündə bioloji və sosial amillər.
3. Şəxsiyyətin strukturu.
4. Şəxsiyyət və fəaliyyət.

1. Fərd, şəxsiyyət və fərdiyyət anlayışları.

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 özünüdərk etmə 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 etimologiyaya malikdir. Azərbaycan dilində “şəxsiyyət” sözü öz əsasını ərəb sözü olan “şəxs” sözündən götürmüş və hər hansı bir konkret şəxsi simanı bildirir. Rus dilində “şəxsiyyət” (личность) sözü də “лицо”, “личина” (üz, 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 daşdığı mənanı yəni “personality” - “şəxsiyyət” mənasında işlənməyə başlanmışdır.

Qeyd edilənlərdən görünürdüyü 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. Təsədüfi 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 proqnozlaşdırmağımız 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 integrasiya edərək, fərdin özünəməxsus simasının yaranması prosesidir. Məhz bu ierarxik münasibətlər sistemi integrativ 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 mənlilik 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, sosial, fəal olan adamdır. Əgər 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 mənliliyini 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 mənlinə münasibəti;
- Adət – ənənəyə münasibəti.

3) Şəxsiyyət o adamdır ki, özünün əqidəsi, sərvət meyli var.

4) Şəxsiyyət fəal insandır. O adam ki, cəmiyyəti dəyişə bilər, təkmilləşdirə bilər, 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, öz 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 cərrahətmə xüsusiyyətləri, üstünlük təşkil edən hissələrin və fəaliyyət motivlərinin məcmuyu, formalaşmış qabiliyyətlər daxildir. Şəxsiyyətin təsiri ilə 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 təsiri ilə yeni məzmun və forma kəsb edirlər.

2. Şəxsiyyətin təşəkkülündə bioloji və sosial amillər.

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 beynə malik uşaq cəmiyyətin xaricində böyüdülsə, 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 görürük.

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 təsiri ilə 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 təsirlə formalaşan iki başlıca yarımstrukturunu ayırd edən nəzəriyyələr əsas yer tutur.

3. Şəxsiyyətin strukturu.

Şəxsiyyətin strukturu



Şəxsiyyətin istiqaməti – Şəxsiyyətin dünyagörüşü, əqidəsi, ideyası, baxışları, maraq və meylləri

Hazırlıq səviyyəsi – Buraya şəxsiyyətin əldə etdiyi bilik, bacarıq və vərdislər daxildir

Qabiliyyətlər – Şəxsiyyətin imkanlarını müəyyənləşdirən və fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən sistemdən ibarətdir.

Xarakter – İnsanın həyatda qazandığı davranış formasıdır.

Mənlik şüuru – İnsanın özünü şəxsiyyət kimi tanıması və dərk etməsi.

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. Psixanalitik 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 çoxmənəlidir. Bir tərəfdən o, fəaliyyət subyektini 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 subyektinə 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 (fövqəltəbiiyyətə 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 məşhur 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 Karen 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. Bu cür inkişafın əsasını ziddiyyətlərin mübarizəsi təşkil edir. Şəxsiyyətin onun fəallığının mənbəyi olan tələbatların ödənilməsi prosesində əmələ gələn, ziddiyyətləri inkişaf etdirir və bu ziddiyyətlər şəxsiyyətin inkişafının hərəkətverici mexanizmini təşkil edir.

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.Özünü təsdiqə olan tələbat. Real insan qrupunun sadəcə bir üzvü olmaq insan üçün azlıq edir. O, “bizim”adlandırıdığı 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 olunmamaq 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 ummursa 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 bağlayan, 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 münasibətlər öz hobbisində şəxsiyyətə onun yaşadığı konkret sosial mühit 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.

İsveçrə psixoloqu Karl Yunq (1875 -1961) öz sistemini “anatomik psixologiya” adlandırmışdır. K.Yunqa görə insan psixikası özünə 3 səviyyəli daxil edir: şüur, şəxsi şüursuzluq və kollektiv şüursuzluq. Onun fikrincə insan şəxsiyyətinin inkişafında həlledici rolü bəşəriyyətin keçmişindən qalmış hafizə izlərindən yaranan kollektiv şüursuzluq oynayır.O, insan

şəxsiyyətinə təsir edir və anadan olduğu andan onun davranış tərzini müəyyənləşdirir.

4. Şəxsiyyət və fəaliyyət.

Fərd ictimai münasibətləri öz-özünə deyil, ancaq özünün aktiv fəaliyyəti vasitəsilə mənimsəyir. Bu nöqtəyi-nəzərdən fəaliyyət şəxsiyyətin formalaşmasının əsas şərtlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir. Fəaliyyətin müxtəlif növləri var. Çəğalıq 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
- ç) təlim fəaliyyəti
- d) intim şəxsi ünsiyyət
- e) 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.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
5. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 7. ŞƏXSİYYƏTİN MƏNLİK ŞÜURU.

1. Mənlük şüuru, onun səviyyələri və funksiyaları.
2. Mənlük şüurunun strukturu
3. «Mən»in kəşf olunması.

1. Mənlük şüuru, onun səviyyələri və funksiyaları.

Mənlük şüuru insanın özünü şəxsiyyət kimi tanıması və dərk etməsi prosesidir. Mənlük şüuru dedikdə insanın özünün tələbat və qabiliyyətinə, fikir və hisslərinə, davranış və fəaliyyətinin motivinə şüurlu münasibəti nəzərdə tutulur. İnsan öz məninə başqalarına qarşı qoyur, özünü bir şəxsiyyət kimi ətraf insan mühitindən seçib ayırır, özünü bütün ətraf aləmdən, yəni məninə qeyri məmindən ayırır, özünün fiziki, psixi və mənəvi keyfiyyətlərini qiymətləndirir və dərk edir, psixi həyatın bütün cəhətlərinə şüurlu münasibət bəsləməyə başlayır. Həyatın müxtəlif mərhələlərində insanın həm fiziki siması və psixoloji xüsusiyyətləri geniş miqyasda dəyişir. Bütün dəyişikliklərə baxmayaraq insan öz məninə itirmir, özünün eyniliyini, əvvəlki adam olduğunu dərk edir.

Mənlük şüurunun özünəməxsus səviyyələri, formalaşma mərhələləri, strukturu və funksiyaları vardır:

Mənlük şüurunun 4 səviyyəsini fərqləndirirlər:

- hissi səviyyə-mənlük şüurunun ən bəsit səviyyəsidir insanın orqanizmindəki prosesləri, yaşadığı psixi halətləri hiss etməyi təmin edir;

- şəxsi səviyyə-insanın bir şəxsiyyət olaraq öz güclü və zəif tərəflərini dərk etməsini və bununla bağlı yaşanan hissləri əhatə edir;

- intellektual-analitik səviyyə- özünümüşahidə və özünütəhlil yolu ilə öz şəxsi fikri proseslərinin məzmununu dərk etmə səviyyəsi;

- məqsədyönlü-fəaliyyət səviyyəsi yuxarıdakı səviyyələrin bütün cəhətlərinin insanın davranışında özünüqiymətləndirmə, özünənəzarət, özünütənqid, özünüifadə vasitəsilə təzahürü

Müəlliflərdən Merlinin fikrincə, mənlik şüurunun formalaşması 4 mərhələdən keçir:

- fərdin özünü ətraf aləmdən seçib ayırması;
- fəaliyyətin aktiv subyekt kimi öz Məninə dərk etmə;
- öz psixi xassələrini dərk etmə;
- sosial-mənəvi özünüqiymətləndirmə, özünəhərmət.

Mənlik şüuru 2 əsas funksiyanı yerinə yetirir:

- şəxsi mən obrazının mənimsənilməsi
- öz mən obrazının bütün həyat şəraitində sabit şəxsiyyət amili kimi mühafizəsi

2. Mənlik şüurunun strukturu.

Mənlik şüurunun struktur komponentləri aşağıdakılardır:

1. Mən-obrazı (koqnitiv komponent)-onun əsasını insanın özü haqqında təsəvvürləri təşkil edir.

2. Özünüqiymətləndirmə (emosional komponent)- insanın özü haqqındakı təsəvvürlərinin adekvat surətdə qiymətləndirməsi.

3. Potensial davranış reaksiyası (davranış komponenti-özünütənzimə xidmət edir)- insanın «Mən-obrazı» və özünə verdiyi qiymətin onun davranış və rəftarında təzahür etməsi

Hər komponenti ayrılıqda nəzərdən keçirək. İlk növbədə I komponentdən-Mən obrazından başlayaq.

Artıq qeyd etdiyimiz kimi Mən obrazının əsasını insanın özü haqda təsəvvürləri, bilikləri təşkil edir. İnsanda eyni vaxtda 3 mən obrazı olur:

1. Real mən – insan indiki anda özünü necə təsəvvür edir, öz qabiliyyətlərini, rollarını necə qavrayır. O, əslində necə adamdır. Real mənin məzmununu həmin suallar təşkil edir. Bu zaman insan özünə öz gözü ilə baxır.

2. İdeal mən – insanın özü haqqında idealları ilə bağlıdır. İnsan özünü necə görmək istəyir, hansı keyfiyyətlərə yiyələnməyə çalışır. İdeal mənin məzmununu bu suallara əsasən səciyyələndirmək olar.

3. Sosial mən – insan həmişə özünə başqalarının gözüylə baxır. Başqa adamlar onu necə görürlər. O, özünü başqa adamlara

necə göstərmək istəyir. Sosial məni bu suallara əsasən səciyyələndirirlər.

Bəzi mənbələrdə həm də Fiziki məni fərqləndirirlər. Fiziki mən-insanın fiziki məziyyətlərini əks etdirir. Fiziki mən cinsi identifikasiyanın əsasını təkil edir. Onun formalaşması bədən sxemi haqda təsəvvürlərin əmələ gəlməsilə bilavasitə bağlıdır.

Psixoloji planda real, ideal və sosial «Mən» birlikdə mövcuddur. Onlar bir-birini tamamlayır və zənginləşdirir. Lakin bəzən real, ideal və sosial mənlər arasında ziddiyyətlər də müşahidə olunur. Əgər real mən ideal mənə uyğun gəlmirsə, sosial mən real məni gizlətməyə xidmət edirsə, insanın özü haqqında təsəvvürlərində özünəməxsus çətinliklər meydana gəlir. Belə hallarda insan adətən refleksiya yolu ilə bu uyğunsuzluğu təhlil edir, müvafiq ziddiyyətləri aradan qaldırır.

Fiziki, real, ideal, sosial mənlərin məzmunu insanın **mən konsepsiyasını** əks etdirir. İnsanın mən konsepsiyası çox mürəkkəb fenomendir. Başqa adam insan üçün güzgüdür. O, bu güzgü vasitəsilə özünü tanıyır. Sosial mən və bilavasitə onunla bağlı olan ideal mən insanın mən konsepsiyasının kökünü təşkil edir. Mən konsepsiyasının formalaşmasına müxtəlif amillər təsir edir. İlk növbədə bizim özümüz haqda təsəvvürlərimiz sosiallaşma prosesində valideynlərimizin, müəllimlərimizin, yoldaşlarımızın bizimlə bağlı fikirləri əsasında formalaşır : sən utancaqsan, sən qabiliyyətliyə, ünsiyyətliyə və s. valideynlərin uşaqa dəstəyi, sevgisi, tərifləri uşaqda pozitiv mən konsepsiyasının formalaşması ilə nəticələnir.

Göründüyü kimi, bizdə özümüz haqda təsəvvürlər başqalarının bizim haqda verdikləri informasiya əsasında formalaşır. Daha sonra yoldaşlarımızın fikri bizim üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bəzi situasiyalarda isə biz öz davranışımızı, intellektual, emosional keyfiyyətlərimizi müşahidə edərək özümüz haqda təsəvvürlər əldə edirik. Biz həm də özümüzü başqaları ilə müqayisə edərək müəyyən sahədə qabiliyyətlərimiz haqda məlumat əldə edirik. Məhz belə sosial müqayisə əsasında özümüzün qabiliyyətli olmamız haqda məlumat əldə edirik.

Əhatəmizdə olan insanların köməyi ilə, onlarla özümüzü müqayisə edərək onlardan nə ilə fərqləndiyimizi anlayırıq. Sosial müqayisənin köməyi ilə özümüz haqda dəqiq təsəvvür əldə etməyə çalışırıq.

Lakin bəzən belə müqayisə özünüqiymətləndirmə və özünühörməti yüksəldirsə, digər hallarda əksinə aşağı salır.

Belə bir eksperiment aparılmışdır. Vakant yeri tutmaq üçün gələn tədqiq olunanlardan ən əvvəl özünüqiymətləndirmə testini yerinə yetirmək xahiş olunurdu. Bir müddət sonra qəbul otağına digər bir namizəd gəlirdi. Bir halda iş üçün gəlmiş bu 2-ci namizədin görünüşü çox səliqəsiz və törtöküntü, II halda isə çox səliqəli idi. Bundan sonra ilk namizədlərdən yenidən özünüqiymətləndirmə testini yerinə yetirmək xahiş olunurdu. Tədqiqat nəticəsində məlum oldu ki, I qrup tədqiq olunanlarda özünüqiymətləndirmənin səviyyəsi yüksəlmiş halda, II qrupda əksinə aşağı düşmüşdür.

Gündəlik həyatımızı qazandığımız uğur və uğursuzluqlarımız da bizdə pozitiv və ya neqativ mən-konsepsiyasının formalaşmasına təsir göstərir. Qazanılan uğur özünüqiymətləndirməni, insanın öz qüvvəsinə inamını artırır.

Burada biz artıq mənlik şüurunun II mühüm komponenti olan özünüqiymətləndirmədən danışmalıyıq.

Mənlik şüurunun strukturunda **II cəhət özünüqiymətləndirmədir**. Özünü qiymətləndirmə insanın özünün özü haqqında təsəvvürlərini adekvat qiymətləndirməsidir. Özünüqiymətləndirmə zamanı qiymətin müxtəlif növlərindən-əxlaqi, estetik, intellektual, emosional və s. qiymətlərdən istifadə olunur. Lakin bütün hallarda onların içərisində emosional qiymətlər əsas yer tutur. Əxlaqi və intellektual qiymət də özünüqiymətləndirmə səviyyəsində emosional çalar kəsb edir. Özünüqiymətləndirmə hər şeydən əvvəl özünüsevmə, özünəhörmət, öz ləyaqətini saxlama kimi hisslərlə çulğadır, emosional qiymətə əsaslanır. Bu onunla bağlıdır ki, özünüqiymətləndirmə səviyyəsində qiymətverən və qiymətləndirilən eyni bir adamın şəxsinə birləşir. Mən mənə qiymət verir. Bu zaman insan hətta müəyyən

obyektiv meyarlara əsaslansa belə özünüqiymətləndirmədə subyektiv amillər əsas yer tutmağa başlayır.

Özünüqiymətləndirmə prosesində real mən obrazı ilə ideal mən obrazının müqayisə edilməsi mühüm rol oynayır. Onların bir-birinə uyğun gəlməsi psixi sağlamlığın mühüm şərtidir. Müəyyən edilmişdir ki, insanın real məni ideal mənə müvafiq olduqda, o, adətən özünü yüksək qiymətləndirir. Bu iki xarakteristika arasında uçurum hiss edildikdə insan özünü aşağı qiymətləndirir, özü öz gözündə hörmətdən düşür.

İnsan özünə qiymət verəndə «yaxşı nədir, pis nədir?» təsəvvürlərindən etalon kimi istifadə edir. Əgər etdiyi hərəkət yaxşı etalonuna uyğun gəlirsə, özünü müsbət, pis etalonuna uyğun gəlirsə, mənfəi qiymətləndirir.

İnsanın özünəməxsus qiymətlər sistemi vardır. Bir tərəfdən, insan özü özünü qiymətləndirir. Digər tərəfdən onun davranış və rəftarı mənsub olduğu qrup tərəfindən qiymətləndirilir. Bundan başqa, Adam bu və ya digər tərzdə hərəkət edərkən ətrafdakı adamları, o cümlədən iş yoldaşlarının və dostlarının onu necə qiymətləndirdiklərini nəzərə alır. Buna **gözlənilən qiymət** deyirlər. Qrupun şəxsiyyətə verdiyi qiymətlərlə gözlənilən qiymətlər bir-biri ilə vəhdətdə olsa da onları eyniləşdirmək olmaz. Qrupun şəxsiyyətə verdiyi qiymət **real qiymətdir**.

Psixoloji tədqiqatlar özünüqiymətləndirmənin 3 səviyyəsi fərqləndirmək imkanı verir:

1. Adekvat özünüqiymətləndirmə - bu zaman insan özünün ayrı-ayrı keyfiyyətlərini düzgün qiymətləndirir.

2. Qeyri-adekvat yuxarı – insan özünün ayrı-ayrı keyfiyyətlərini olduğundan yüksək qiymətləndirir.

3. Qeyri adekvat aşağı – insan özünün ayrı-ayrı keyfiyyətlərini olduğundan aşağı qiymətləndirir.

Özünüqiymətləndirmə insan davranışının tənzimində mühüm rol oynayır. Əgər biz tədqiq olunanlar qrupuna müxtəlif bipolar keyfiyyətlər yazılmış özünüqiymətləndirmə şkalası təqdim etsək və onlardan özlərinin bu keyfiyyətlərini qiymətləndirmələrini

xahiş etsək çox maraqlı nəticələr əldə etmiş olaraq. Belə ki, bir qisim insanlar özlərini orta və ya orta səviyyədən bir qədər yuxarı qiymətləndirirlərsə, digərləri ya qeyri adekvat yüksək, ya da qeyri adekvat aşağı qiymətləndirirlər.

Nevrozlardan əziyyət çəkən bir qisim şəxslərdə özünüqiymətləndirmə qeyri adekvat yüksək və ya aşağı olur. Onlar özlərini belə xarakterizə edirlər: mən çox insandan ağıllıyam, gözələm, amma dünyanın ən bədbəxt və xəstə insanıyam.

Qeyri-adekvat yüksək özünüqiymətləndirməyə malik insanlarda aşağıdakılar müşahidə edilir:

- Üstünlük kompleksi – mən ən düzgün insanam
- İki yaşlı uşaq kompleksi – mən hamıdan yaxşıyam, gözələm, ağıllıyam
- Özlərini, intellektual, emosional keyfiyyətlərini ideallaşdırırlar. Bu ideala müvafiq yaşamağa çalışırlar. Ətrafdakılarla konfliktdə olurlar. Daim öz qabiliyyətlərini qabartdıqları üçün ətrafdakıları əsəbiləşdirirlər.
- Öz mənfi cəhətlərini müsbət kimi təqdim edirlər. Məsələn, aqressivliklərini, inadkarlıqlarını iradə və qətiyyət kimi qələmə verirlər.
- Ətrafdakıların fikirlərinə etinasızdırlar. Başqalarının tənqidini və məsləhətini paxıllıq kimi qəbul edirlər.
- Eksternaldırlar – öz uğursuzluqlarından situasiyanı, digər insanları günahlandırırlar. Öz səhvlərini görmürlər. Özlərini çox sərbəst aparırlar.

Həyəcanlı, pedant tiplərdə isə qeyri-adekvat aşağı özünüqiymətləndirmə müşahidə edilir. Onlar özlərinə inamsız, utancaq, qətiyyətsizdirlər. Ətrafdakıların dəstəyinə ehtiyac duyurlar. Onlardan asılı vəziyyətə düşürlər. Konformdurlar. Qüsurluluq kompleksindən əziyyət çəkirlər. Özlərini təsdiq etməyə çalışırlar. Başqalarını tənqid edərək özlərini təsdiqə can atırlar. Bəzən ətrafdakıları öz xırdaçılıqları ilə bezdirirlər.

Özünüqiymətləndirmə və iddia səviyyəsi. Özünüqiymətləndirmə səviyyəsi **müvəffəqiyyət və iddia səviyyəsinin** qarşılıqlı əlaqəsilə şərtlənir.

Hələ XIX əsrin sonlarında özünüqiymətləndirmənin şəxsiyyətin iddia səviyyəsi ilə bilavasitə əlaqədar olduğunu göstərən maraqlı faktlar müəyyən edilmişdir. 1890-cı ildə U.Cems həmin faktları aşağıdakı kimi düsturla ifadə etmişdir:

$$\text{Özünüqiymətləndirmə} = \frac{\text{müvəffəqiyyət}}{\text{iddia}}$$

Göründüyü kimi, özünüqiymətləndirmənin səviyyəsi müvəffəqiyyət və iddianın qarşılıqlı əlaqəsi ilə şərtlənir. İddia səviyyəsi insanın uğur və uğursuzluqlarına münasibətini xarakterizə edir. İddia səviyyəsi adekvat olduqda uğur təmin edilir. Qeyri adekvat aşağı olduqda passilik, başqalarına tabe olma, uğursuzluq, qüsurluluq kompleksi ilə, ünsiyyətdə çətinliklər, frustrasiya ilə nəticələnir. Çox yüksək olduqda isə yenə də uğursuzluq, ünsiyyət çətinlikləri və frustrasiya ilə nəticələnir.

Adekvat özünüqiymətləndirməyə malik insanlarda iddia səviyyəsi də adekvat olur. Onlar qarşılarına öz imkanlarına müvafiq məqsədlər qoyur.

Qeyri-adekvat aşağı özünüqiymətləndirməyə malik insanlar qarşılarına daha asan məqsədlər qoyurlar. Halbuki bundan daha çətininə qadirdirlər.

Qeyri-adekvat yüksək özünüqiymətləndirməyə malik insanların iddiaları da qeyri adekvat yüksək olur. Onlar qarşılarına imkanlarından qat-qat yüksək, real olmayan məqsədlər qoyurlar. Bu məqsədə çatma bilmədikdə isə hər dəfə yaşanan uğursuzluq frustrasiya ilə nəticələnir. Bu zaman aqressiv və reqressiv reaksiyalar nə qədər çox təzahür edərsə, şəxsə aqressivlik, ədavətçilik, paxıllıq, özünə inamsızlıq, qüsurluluq kompleksi bir o qədər çox möhkəmlənir.

Şəxs uzun müddət frustrasiya vəziyyəti yaşayırsa və bu vəziyyətdən çıxma bilmərsə, onda nevrozlar təzahür edir. Maraqlı

bir mənzərə yaranır: Müxtəlif konfliktlər nevrozlara gətirir, nevrozlar isə yeni konfliktlərin təzahürü ilə nəticələnir.

Ümumiyyətlə iddia səviyyəsinin yüksək və ya aşağı olması bir tərəfdən onun özü haqqındakı təsəvvürlərində, digər tərəfdən isə başqa adamlara münasibətində əks olunur.

Nəhayət, **mənlik şüurunun 3-cü komponenti potensial davranış reaksiyasıdır**. Yəni insanın mən obrazı və özünə verdiyi qiymətinin onun davranış və rəftarında təzahür etməsini ifadə edir.

3. «Mən»in kəşf olunması.

Mənlik şüuru sözün həqiqi mənasında yeniyetməlik dövründə formalaşsa da, onun mənbəyi əvvəlki yaş dövrlərinə təsadüf edir.

Müasir psixologiyada mənlik şüurunun formalaşması prosesinin köklərini araşdırarkən, ilk növbədə körpə uşaqların güzgüdə tanınması məsələsinə xüsusi diqqət yetirilər. Körpə uşaq özünü güzgüdə və ya fotosəkildə nə vaxtdan tanımağa başlayır? Əgər 1-2 yaşlı uşaq güzgü qarşısında oturdub ondan «Bu kimdir?» soruşsaq-o düzgün cavab verməyə də bilər. təkcə buna əsasən demək olarmı ki, uşaq özünü güzgüdə tanıya bilmədi? Şübhəsiz ki, olmaz. Çünki uşağın suala cavab verə bilməməsi onun nitqinin inkişaf səviyyəsi ilə də bağlı ola bilər. Müşahidələr göstərir ki, uşaqlar özlərini hələ körpəlik yaşında güzgüdə tanıyırlar. Lakin özləri haqqındakı təsəvvürlərini sadəcə olaraq sözlə ifadə edə bilmirlər. Bəs körpə uşağın güzgüdə özünü tanımasını qeyri-verbal yolla təsbit etmək olarmı? Bu məqsədlə Gellapın təcrübələrinə əsaslanan təcrübələr aparılmışdır. Eksperimentlər 16-22 aylıq uşaqlarla aparılmışdır. Ana uşağın üzünü silərkən barmağı ilə onun burnuna qırmızı rəng vurur. Uşaq güzgünün qarşısında oturdurlar. Əgər uşaq əlini güzgüdəki şəkllə deyil, öz burnuna vururdusa, psixoloqlar bunu uşağın güzgüdə özünü tanıması əlaməti hesab edirdilər. Eksperiment zamanı 16 aylıq uşaqların heç biri əlini burnuna toxundurmurdu. Müəyyən edilmişdir ki, uşaqlar özlərini güzgüdə ilk dəfə 18 aylıq olanda tanıyırlar. Özünü güzgüdə tanımaq 20 aylıq uşaqlar üçün

artıq adi iş idi. Uşaqların idrak prosesləri inkişaf etdikcə onların özləri haqqındakı təsəvvürləri də mürəkkəbləşir. Uşağın öz məninə ifadə etməsi nitqin inkişafı ilə bilavasitə bağlıdır. Artıq 3 yaşından başlayaraq uşağın nitqində «Mən» şəxs əvəzliyi daha geniş işlənməyə başlayır. Bu yaş dövründə mən özüm uşağın ən mühüm və başlıca tələbinə çevrilir. yaş artıqca onlarda «həya zonaları» haqqında müəyyən təsəvvürlər əmələ gəlir. Sözlərə seçici münasibət əmələ gəlir. 6 yaşında özünü göstərən mühüm keyfiyyətlərdən biri bədən sxemi haqqında təsəvvürlərin formalaşması ilə bağlıdır. Elə bu yaş dövründə fantom duğular əmələ gəlir. Yəni əgər 6 yaşına qədər barmağı kəsilmiş uşaqlarda bu duyğu hiss olunmursa, 6 yaşından sonra uşaqlar bədən müəyyən bir hissəsinin çatmadığını duyurlar. Buna fantom duğular deyilir. Bədən sxemi haqqında təsəvvürlər formalaşdıqca uşaq özünü tədricən ətraf mühitdən ayırmağa və özünü həm də başqaları tərəfindən qavranılan obyekt kimi qavramağa başlayır.

Uşaqlar öz hərəkətlərinin mənəvi tərəflərini dərk etdikcə, onların yaşlılarla və yoldaşlarla qarşılıqlı münasibətləri daha da mürəkkəbləşir. Kiçik məktəblilərdə əmələ gələn yeni xüsusiyyətlərdən biri refleksiya ilə bağlıdır. Onlar özlərinin fikir və əməllərinə bir növ kənardan baxmağa, öz hərəkət və əməllərini başqalarının gözü ilə qiymətləndirməyə başlayırlar.

Refleksiya özünüdərk etmə prosesidir. Refleksianın yaranması ilə mənlilik şüurunun formalaşmasında keyfiyyətə yeni mərhələ başlayır.

Mənlilik şüuru sözün əsl mənasında yeniyetməlik yaş dövründə formalaşır. Lakin bu birdən-birə baş vermir. Əvvəlki yaş dövrlərində körpə uşağın özünü güzgüdə tanıması bədən sxeminin təşəkkülü refleksianın əmələ gəlməsi mənlilik şüurunun yeniyetməlik yaşı dövründə keyfiyyətə daha yüksək inkişaf mərhələsinə daxil olmasını şərtləndirir.

Yeniyetmələrdə özünə, öz şəxsi həyatına, şəxsiyyətinin xüsusiyyətlərinə maraq yarandıqca özünüqiymətləndirmə tələbatı, özünü başqaları ilə müqayisə etmək meyləli xüsusi məna kəsb edir.

nəticədə yeniyetmə özü üçün öz məninə bir növ kəşf edir. yeniyetmədə mənlilik şüurunun formalaşması onun öz davranışını, özünün mənəvi keyfiyyətlərini, xarakter və qabiliyyətini dərk etməsi ilə başlayır. Yeniyetmənin öz şəxsiyyətini dərk etməsi tədrici xarakter daşıyır. O, əvvəlcə təlim fəaliyyətinin icrası ilə bağlı olan keyfiyyətləri, sonra başqa adamlara münasibəti ifadə edən keyfiyyətləri, sonra isə özünə münasibəti ifadə edən keyfiyyətləri və nəhayət şəxsiyyətin münasibətlərini ifadə edən keyfiyyətləri dərk etməyə başlayır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013
5. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 8. Qrup və onun psixoloji səciyyəsi.

1. Qrup haqqında anlayış.
2. Qrupun təsnifatı .
3. Psixoloji uyuma. Qrup təzyiqi fenomeni.
4. Liderlik və rəhbərlik. Liderlik üslubu.
5. Etnik qrup haqqında anlayış.
6. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər.

1. Qrup haqqında anlayış.

Ayrıca götürülmüş hər bir adamın şəxsiyyət kimi səciyyəsi, psixologiyası və davranışı sosial mühitdən çox asılıdır. Sosial mühit isə yalnız ayrı-ayrı adamlardan deyil, kiçik və böyük qruplardan ibarətdir. Ümumiyyətlə, qrup dedikdə tarixən müəyyən cəmiyyət çərçivəsində yaranmış ümumi mənafe, sərvətlər və davranış normalarına malik olan adamların nisbətən sabit məcmusu nəzərdə tutulur.

Qrup anlayışını həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət baxımından səciyyələndirmək olar. Problemə kəmiyyət baxımından yanaşsaq onun üzvlərinin sayı 2-3 nəfərdən 20-30 nəfərə qədər ola bilər. Kiçik qruplarda bir nəfərin deyil, bir neçə nəfərin iştirakı vacibdir. Qrup müəyyən adamlar çoxluğundan ibarətdir. Lakin eyni sosial bir şəraitdə 2 və ya 3 adamın sadəcə olaraq iştirak etməsi onları sosial-psixoloji cəhətdən qrup kimi xarakterizə etmək üçün hələ kifayət deyildir. Demək olar ki, 2 və daha çox adam qrup halında birləşəndə onların hər birinin fəallığında elə yeni cəhətlər meydana çıxır ki, bunları artıq fəzanın psixologiyası ilə deyil, ancaq qrupun sosial-psixoloji qanunauyğunluqları ilə izah etmək mümkündür.

Qrup müəyyən struktura malik özünəməxsus sistemdir. Qrupa daxil olan hər bir adam onda müəyyən rol və vəzifə ifadə edir. Hər bir qrup özünün məqsədlərinə, normalarına, sərvət meyllərinə, sosial gözləmələrinə və s. müvafiq olaraq müxtəlif formalarda öz üzvlərinə nəzarət edir, onları rəğbətləndirir və ya

cəzalandırır. Qrup üzvləri müvafiq normaları və sərvət meyllərini mənimsədikcə, sosial-psixoloji cəhətdən qrupun həyatında köklü dəyişikliklər əmələ gəlir: qrup üzvlərində qrupa mənsubluq hissi - "biz" hissi yaranır. Bunun psixoloji baxımdan ilk əlaməti ondan ibarətdir ki, qrupun hər bir üzvü qrupun nəaliyyətlərini öz nəaliyyətləri, müvəffəqiyyətsizliyini isə öz müvəffəqiyyətsizliyi hesab edir.

Qrup mahiyyət etibarilə bu andan əsl qrup kimi fəaliyyət göstərməyə başlayır. Qrupun nəzərdən keçirdiyimiz xüsusiyyətlərinin bir qismi onun struktur – formal (təşkilati) cəhətdən xarakterizə edir. Qrupun həcmi, tərkibi, kommunikasiya kanalları, rolların bölüşdürülməsi, tabelilik sistemi və s. buna misal ola bilər.

Psixoloji ədəbiyyatda (Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə) sosial qrupların aşağıdakı funksiyaları qeyd olunur:

- ☐ sosializasiya funksiyası;
- ☐ instrumental funksiya;
- ☐ ekspressiv funksiya;
- ☐ müdafiəedici funksiya;

Qrupun **sosializasiya** funksiyası – burada qrup üzvlərinin sosiallaşması, sosial təcrübəni mənimsəməsi, bir şəxsiyyət kimi formalaşmasını nəzərdə tutur. İnsanın sosiallaşması onun düşdüyü ilkin sosial qrupdan başlayır. Ailənin ilkin sosial qrup kimi uşağın sosiallaşmasında oynadığı rol hamıya məlumdur. İnsanın daxil olduğu sonrakı sosial qruplar da onun sosial təcrübəni mənimsəmək məktəbi rolunu oynayır.

Sosial qrupların **instrumental** funksiyasına gəldikdə bu, qrupda insanların birgə fəaliyyətinin bu və ya digər şəkildə həyata keçirilməsini nəzərdə tutur. Bu, xüsusilə kollektiv şəkildə həyata keçirilən fəaliyyət növlərində özünü daha aydın şəkildə göstərir. Buna voleybol, futbol komandasının və birgə fəaliyyətə əməl olunmadan həyata keçirilməsi mümkün olmayan digər fəaliyyət növlərində birləşən insan qruplarını aid etmək olar.

Sosial qrupların **ekspressiv** funksiyasına gəldikdə buna psixoloqlar qrupda insanın rəğbətləndirmə, hörmət və etimada

tələbatının təmin olunmasında ifadə olunmasını aid edirlər. Başqa sözlə sosial qruplar insanların qeyd olunan tələbatlarını ödəmək vəzifəsini də yerinə yetirirlər.

Sosial qrupun ***müdafiəedici*** funksiyasına gəldikdə elə həmin funksiyanın adı onun mahiyyətini başa düşməyə imkan verir. Sosial qrup öz üzvlərinin hərtərəfli müdafiəsi üçün əsaslı şərait yaradan bir birlik kimi fəaliyyət göstərir.

2. 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 birliyi. Böyük qrupun üzvləri bir-birini tanımaya, bir-biri ilə görüşməyə bilirlər. Bu cür qruplara çoxsaylı tələbə və müəllim kollektivi olan universitetləri, böyük şirkətləri, dövlətləri, millətləri və s. aid etmək olar. Ən böyük insan birliyi bəşəriyyətdir.

Kiçik qrupa gəldikdə bu 2-dən 30-40-a qədər insan birliyi. 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. İnsan adətən bir ilkin qrupun iştirakçısı olur. Hər hansı mikro sosial qrup onun iştirakçıları üçün ilkin qrupa çevrilə bilər. Bütün ilkin qruplar eyni zamanda kiçik qrup olub uzun müddət, bəzən insanın ömrü boyu davam edən qruplar olaraq qalır.

İlkin qrupun iştirakçıları daimi təmas nəticəsində bir-birini yaxşı tanıyır, bir-birinə bələd olurlar. İlkin qrupun iştirakçıları arasında məhrəmlilik və ümumi məxvilik mövcud olduğundan, onların dünyaya «özlərinə» məxsus baxışları və xüsusi qiymətləndirmə sistemləri yaranır. Qarşılıqlı maraqların anlaşılması və eyni qrupa mənsub olmaq hissi ilkin qrupun iştirakçılarını daha həmrəy hərəkət etməyə məcbur edir. İlkin

qrupda sosial nəzarət olub, iştirakçılar öz hüquq və vəzifələrini könüllü anlayır və yerinə yetirirlər.

Qeyd etmək lazımdır ki, ilkin qruplarda baxışlar, təsəvvür və motivlər birgə yaşayış və fəaliyyət şəraitində tədricən formalaşır və təkrar nəticəsində müxtəlif stereotiplər yaranır. İlkin qrupun yaşayış tərz, adət və ənənələri mövcud olub ki, onlar tədricən formalaşır və sosial ünsiyyət şəklində yeni iştirakçılara keçir.

İlkin qruplar özləri eyni zamanda kiçik qrup olmaqla, kiçik qrupda olan ilkin qruplardan birinə çevrilə bilər. Başqa sözlə, bəzən bir kiçik qrupda bir neçə ilkin qrup mövcud ola bilər.

Kiçik 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 rəhbərlikdə, təmasda olmağa da bilərlər.

Real qruplara gəldikdə bunlar müəyyən zaman və məkan daxilində real münasibətlərlə birləşmiş insan birliyini əldə edirlər. Məsələn, ailə, bir sinfin şagirdləri, məktəbin pedaqoji 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 müəşəkkil 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.

3. Psixoloji uyuşma. Qrup təzyiqi fenomeni.

Funksional psixoloji uyuşmada idraki, emosional-iradi cəhətdən yaxınlıq, xüsusilə temperament və xarakter səviyyəsində uyuşma əsas götürülür. 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 bilər.

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 **homeostat** adlanan xüsusi qurğunun köməyi ilə həyata keçirilir. Homeostat elə bir cihazdır ki, burada eyni vaxtda bir neçə adam işləyə bilər. Bu zaman birgə fəaliyyətin müvəffəqiyyəti bütün qrupun fəaliyyətinin uzlaşdırılmasından və uyğunlaşdırılmasından asılı olur. Bu cihazın köməyi ilə qrupun birgə fəaliyyətə nə dərəcədə hazır olduğunu aşkara çıxarmaq 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 daşması problemi diqqət mərkəzində olmuşdur. Bu cür psixoloji konfliktlər qrupun şəxsiyyətə təsiri şəraitində təzahür edə bilirdi ki, bu **qrup təzyiqi** hadisəsi kimi qeyd olunurdu. Fərd və qrup arasındakı konfliktə həll etməyin yollarından biri kimi konformizm özünü göstərməyə başlamışdır.

Konformizm (və ya konformluq) fərdin qrupla zahirən razılaşması, ixtilafı daxilən dərk etdiyi halda onun hər bir təsirinə tabe olması, hər bir 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 meylli 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.

4. Liderlik və rəhbərlik. Liderlik üslubu.

Hər bir qrupda ona rəhbərlik edən “rəhbər işçi”, “lider” və onun tapşırıqlarına əməl edən adamlar: “təbə işçilər” mövcud olur.

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 müstəqil hərəkət edirlər. Ömr, 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 dəyişkən olurlar. Onların necə hərəkət edəcəklərini qabaqcadan müəyyənləşdirmək mümkün olmur.

5. Etnik qrup haqqında anlayış.

Etnik sistem və ya etnik çoxluq dedikdə eyni mədəniyyətə, ümumi dilə, psixikanın səciyyəvi əlamətlərinə, vahid əraziyə və mənlilik şəuruna 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.Qumilyov 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.

6. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər.

Qruplarda insanlar birgə yaşayıb və fəaliyyət göstərmələrinə görə onların arasında istər-istəməz qarşılıqlı münasibətlər özünü göstərir. Bu cür münasibətlər sosial psixologiyada şəxsiyyətlərarası münasibətlər adlanır. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər birgə fəaliyyət və ünsiyyət prosesində insanlar arasında təzahür edən subyektiv qarşılıqlı təəssüratdan ibarətdir. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər fərdlərin bir-birini qavraması şəraitində mümkün olur. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər insanların bir-birində qavradığı və qiymətləndirdiyi ustanovka, meyl, gözləmə, stereotiplər və s. sistemindən ibarətdir. **Başqa sözlə şəxsiy-**

yətlərarası münasibətlər sosial-psixoloji amillərlə şərtlənmiş özünəməxsus hadisədir.

Qavrayış zamanı hər şeydən əvvəl qavranılan adamın anatomik, funksional və sosial keyfiyyətlərinin müəyyən məcmusu əks etdirilir. Bu keyfiyyətlər vəhdətdə olsa da inikas prosesində birinci yerə sosial cəhətlər keçir. Başqasına rast gəldikdə birinci növbədə “O kimdir?” sualı meydana gəlir. Bu sual hər şeydən əvvəl fərdin sosial mövqeyini müəyyənləşdirir.

Bununla yanaşı olaraq qeyd etmək lazımdır ki, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə subyektiv, psixoloji amillər həll edildiyindən həmin amillər münasibətlər sistemində özünəməxsus iz buraxır. Məhz buna görə də hər bir şəxs qarşılıqlı münasibətdə olduğu adamın subyektiv mövqeyini öyrənməyə çalışır. Bu proses müxtəlif rabitə, yol və vasitələrin köməyi ilə həyata keçirilir. Bu vasitələrin köməyi ilə münasibət saxlanılan şəxsin kim olduğu, onun rəğbət və yaxud əks hisslərlə ətrafdakılara münasibəti, ictimai imkanları və s. aşkara çıxarılır.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər mürəkkəb və çoxsəviyyəli quruluşa malikdir. Bunlardan **birincisi**, ilk növbədə “gözə çarpan” vasitəsiz asılılıq səviyyəsidir. Buraya fərdlərin emosional xoşagəlimliliyi, qrup uyğunluğu, ünsiyyətlik, həmrəylik və s. vasitəli asılılıq səviyyəsi 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.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
5. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
6. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007

MÖVZU № 9. DUYĞU VƏ QAVRAYIŞ.

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. Appersepsiya.

1. Duyğular haqqında anlayış. Duyğular fəlsəfə, təbiət elmləri, psixologiya və digər elmlərin ümumi problemi. Duyğular haqqında ilk təlimlər fəlsəfi biliklər çərçivəsində olmuşdur. İnsan duyğularının qanunauyğunluqları və mənbələrinin öyrənilməsi ilkin olaraq təbiət 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 beynə gedib çatır və insana ətraf aləmdə bələdləşməyə şərait 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 təsirlə 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 nəhiyyəsi.

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 rənglənmişə 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, həcmi, məsafəsini dərk edirik. Bu duyğu rənglərin və

ışığın 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 mnmk-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 signal 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. Hərəkəti 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 bilər. 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 fəthəssaslıq 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 həddində variasiya edən başlıca xüsusiyyətdir. Məsələn, eşitmə duyğuları həddində, tembrinə və gurluğuna görə, görmə duyğuları doyumluluğuna və s. görə fərqlənir. Duyğuların intensivliyi onun kəmiyyət xarakteristikası olub, təsir edən qıcıqlandırıcıların 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 **əşağı mütləq hədd** adlanır. Ən zəif qıcıqlandırıcını duyma qabiliyyəti **mütləq həssaslıq** adlanır. Mütləq həssaslıqla duyğunun əşağı mütləq həddi tərs mütənasibdir. $E=1/P$; burada «E» - mütləq həssaslıq, «P» isə mütləq hədd kəmiyyətidir.

Mütləq həssaslığın əşağı 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 əşağı, 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. Ən 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 aparat 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. Myüllərə 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 öz-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).

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 hərəkəti 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. Əlin 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, doğrudan 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 hərəkəti komponentlərinin yaxından iştirakı ilə həyata keçirilir.

Bütün bu deyilənlər göstərir ki, duyğular heç də passiv proses olmayıb aktiv xarakter daşıyır və hərəkəti 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 göstərir.

Bütün bu proseslərin aktiv xarakter daşmasının göstərilməsi duyğuların reflektor nəzəriyyəsinin əsasını təşkil edir.

Ümumiyyətlə, duyğuların passiv deyil, öz tərkibində hərəkəti 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 maraqlandırır. Məsələn: görməni öyrənərkən daxili və xarici örtüyün quruluşu, funksiyası öyrənilir, çox az səviyyədə diqqət görmə sinirlərinə, onların baş beyin yarımkürələrinə gedən yollarına yetirilsə də, mərkəzəqaçan sinirdə nöqtə qoyulurdu və görmənin fiziologiyası baş beyinin fiziologiyasından bununla ayrılırdı.

5. Qavrayış haqqında anlayış.

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 inikasındır. 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 sürətləri öz təbiəti etibarilə çoxmodallı olur, belə ki, onlar bir neçə analizatorun birgə fəalliyyəti sayəsində baş verir. Çünki qavrayışın əsasında analizator arasındakı 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 sürətlərində cismin yalnız müəyyən keyfiyyətləri əks olunur. Qavrayış sürəti isə onun tam bir predmet olduğunu əks etdirir.

6. Qavrayışın duyğulardan fərqi.

Duyğu və qavrayışın müqayisəli təhlili.

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.) inikasındırsa, 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 sürətidir. 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 sürətləri üçünsə, *polimodalıq* xasdır. Yəni, onlar bir neçə analizatorun birgə fəaliyyəti sayəsində baş verir. Çünki qavrayışın əsasında analizatorlararası əlaqə durur. Duyğu sürətində 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, təfəkkür və başqaları ilə də üzvü surətdə bağlıdır.

7. 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 prosesində ləmişə 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:

- Yaxınlıq amili - // // //
- Yaxşı forma amili
- 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.

8. 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 materialın 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 ardıcılığının 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 dəyişməsinə 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-ixtiyari qavrayış deyilir.

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

9. 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 Kərəməlini əyləşdirir, atın da yüyənini verirlər Hacı Qara yolda əylis ermənilərində rast gəlir. Hacı Qara əllərində oraq dayanan ermənilerin 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 üzlərimizə 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 nüsxə: geyilən paltarın zolaqları şaquli vəziyyətdə olanda insanı uzun, üfüqi 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.

Hallüsinasiya- latın sözü olub qarabasma, sərsəmləmə deməkdir. Hallüsinasiya əsası olmayan qavrayış, obyektiv qavrayışdır. İllüziyada obyekt olduğu halda yanlış qavranılır. Hallüsinasiya isə olmayan bir obyekti yanlış olaraq qavramaqdır. Bütün duyğuların: görmə, eşitmə, dəri, iybilmə və dad duyğusunun hallüsinasiyası 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 hallüsinasiyalar normal olaraq qəbul edilir.

Psixi fəaliyyətin pozulması nəticəsi olaraq hallüsinasiyalı 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 hallüsinasiyaları müşahidə edilir. Eyni zamanda, hallüsinasiyalar alkoqol içki və narkotik maddə qəbulunda da görülmə bilər.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 10. DIQQƏT VƏ HAFİZƏ: NÖVLƏRİ VƏ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.

1. Diqqət haqqında anlayış.
2. Diqqətin funksiyaları.
3. Diqqətin fizioloji əsasları
4. Diqqətin növləri.
5. Diqqətin xarakterik xüsusiyyətləri.
6. Diqqətin patologiyası.
7. Hafizə haqqında anlayış.
8. Hafizənin prosesləri.
9. Hafizənin növləri və tipləri.
10. Hafizə pozuntuları.

1. Diqqət haqqında anlayış. Psixologiyada diqqətin mahiyyəti ilə bağlı çoxlu sayda tədqiqatlar aparılmışdır. Bu tədqiqatlar həm diqqətin psixoloji mahiyyətini, həm onun fizioloji əsasını, həm də növlərini və xüsusiyyətlərini araşdırmaqla məşğuldur. Bu tədqiqatlarda əsasən diqqət idrak prosesi kimi götürülmüş və onu bu aspektdə təhlil etmişdilər. Lakin sonralar bununla bağlı tədqiqatlarda fikir dəyişdirildi. Çünki diqqət digər idrak proseslərindən fərqli olaraq həmin idrak proseslərinə daxil olur və onların yaranmasında bilavasitə iştirak edir. Əgər bu aspektlərdən məsələyə baxsaq görərik ki, diqqət özü xüsusi bir proses olaraq idrak proseslərinin (duyğunu, qavrayışın, təfəkkürün) yaranmasına şüurlu nəzarət edir. Məsələn, hər hansı bir duyğunun əmələ gəlməsi üçün və ya hər hansı bir obyektin qavranılması üçün hökmən ona diqqət yetirmək lazımdır. Bütün bunlar diqqətin bir psixi proses olaraq insan həyatında necə mühüm əhəmiyyətə malik olmasını göstərir.

Diqqət fəaliyyət zamanı insanın idrak proseslərinə qoşulur, onların daha müvəffəqiyyətli cərəyanı üçün zəmin yaradır. Çünki bütün idrak prosesləri seçici xarakter daşıyır, müəyyən obyektə yönəlmiş olur. Yəni diqqət psixi fəaliyyətin seçici səciyyə daşmasında ifadə olunur. Bu mənada diqqət cismin, hadisənin

inikası olmayıb psixi fəaliyyətin obyektinin aydın, aşkar əks olunmasının təmin edir.

2. Diqqətin funksiyaları. Diqqət şüurumuzun müəyyən obyekt üzərinə yönəlməsindən və mərkəzləşməsindən ibarət olan psixi prosesdir.

Bu tərifdən çıxış edərək diqqətin aşağıdakı funksiyalarını fərqləndirə bilərik:

1) İnsana çoxlu sayda qıcıqlandırıcılar təsir edir. Lakin o, onlardan ən vacib olanını seçir, digərlərini kənar edir. Bu diqqətin **seçmə funksiyasıdır**.

2) Diqqətin müəyyən obyekt üzərində **saxlanması funksiyası**. Bu zaman insan qarşıya qoyduğu məqsədə müvafiq olaraq şüurunu müəyyən obyekt üzərində saxlayır.

3) Diqqətin **nəzarət və tənzimetmə funksiyası**. Bu zaman diqqət insan fəaliyyətini tənzimetmə funksiyasını həyata keçirir.

3. Diqqətin fizioloji əsasları. Diqqətin fizioloji əsasları ilə bağlı nəzəriyyələrin 3 qrupunu göstərmək olar:

1) Geştalt psixoloqların fikrincə, diqqətin həcmi və istiqaməti bütövlükdə struktur qavrayışın qanunları ilə müəyyən olunur. Onu yaxşı bilməklə diqqətin fizioloji əsasını izah etmək mümkündür.

2) İkinci qrup psixoloqlar diqqətin *“emosional nəzəriyyəsi”* mövqeyində dayanırlar. Bu psixoloqlar belə güman edirlər ki, diqqətin istiqaməti bütövlükdə həvəs, təlabat və emosiyalarla bağlıdır. Amerikan biheviarist psixoloqlarının əksəriyyəti praktik olaraq bu mövqedə dayanırlar.

3) Nəhayət, problemə *“diqqətin motor nəzəriyyəsi”* mövqeyindən yanaşan üçüncü qrup psixoloqlar diqqətə hər bir iradi aktın əsasında duran motor ustanovkaların təzahürü kimi baxırlar. Belə hesab edirlər ki, diqqətin mexanizmi hər bir gərginliyi xarakterizə edən əzələ səyi signalıdır.

Asanlıqla görmək olar ki, bu nəzəriyyələrdən hər biri diqqətin tərkibinə daxil olan müəyyən komponenti ayırır, lakin praktiki olaraq diqqətin əsasında duran ümumi fizioloji mexanizmlər haqqında məsələyə yanaşmağa cəhd etmirlər.

Diqqətin ümumi fizioloji əsasları haqqında hipoteza irəli sürən fizioloqlar qarşısında nəzərə cərpacaq çətinliklər meydana gəlmişdir. Ən ilkin cəhdlərdən biri məşhur ingilis fizioloqu Şerrinqtonun hipotezi idi ki, sonralar çox məşhur ad almışdı: “*ümumi hərəkəi sahə nəzəriyyəsi*”, yaxud da “*Şerrinqton qıfı*”. Onurğa beyninin arxa buynuzlarında sensor neyronların hərəkəi neyronlardan çox olması faktını müşahidə edərək Şerrinqton belə bir vəziyyəti bildirdi ki, heç də hər bir hərəkəi impuls özünün hərəkəi sonluğuna çata bilmir və çox sayda sensor oyanmalar özünün “*ümumi hərəkəi sahə*”sinə malik olur.

Diqqəti adətən sinir sistemlərinin müxtəlif səviyyələrində yerləşən “süzgəc”ə bənzədirlər və bu funksiyanın əsasən retikulyar formasiyanın – yəni törəməli şaxənin həyata keçirdiyi təsdiq olunmuşdur.

Hələ vaxtilə akademik İ.P.Pavlov diqqətin fizioloji əsasını birinci növbədə *bələdləşmə refleksi* ilə izah etmişdir. Adətən qarşılaşdığımız hər bir yeni cisim və hadisə, yenilik bizi maraqlandırır, onunla tanış olmağa, bələdləşməyə sövq edir.

Diqqətin fizioloji əsaslarını başa düşməyə İ.P.Pavlovun kəşf etdiyi “*optimal oyanma ocağı*” haqqında təlim çox kömək göstərmişdir. Bu təlimə görə baş beyin yarımkürələrində hər an oyanma üçün optimal şəraitin olması ilə xarakterizə olunan yüksək oyanma ocağı mövcuddur. İnsana xaricdən və daxildən təsir edən qıcıqlandırıcılar içərisindən həmin sahəyə təsir edənləri daha tez və asanlıqla oyanma əmələ gətirir.

Bundan başqa diqqətin fizioloji əsaslarının aydınlaşdırılması üçün A.A.Uxtomskinin irəli sürdüyü “*dominant oyanma sahəsi*” haqqında təlim böyük rol oynamışdır. Dominant oyanma sahəsi optimal oyanma sahəsindən özünün yüksək davamlılığı ilə fərqlənir. Belə dominant (üstün) oyanma sahəsi nəinki yeni əmələ gələn oyanma ocaqlarını ləngidir, həm də onların hesabına daha da güclənə bilir.

4. Diqqətin növləri. Psixologiyada diqqətin daha çox iki növünü fərqləndirirlər: qeyri-ixtiyari və ixtiyari diqqət. Bəzi psixoloqlar diqqətin üçüncü növünü, ixtiyari diqqətdən sonrakı

diqqət növünü də ayırd edirlər. Qabaqcadan qarşıya qoyulmuş məqsədlə, heç bir xüsusi niyyətlə bağlı olmayan və iradi cəhd tələb etməyən diqqət **qeyri-ixtiyari diqqət** adlanır. Qeyri-ixtiyari diqqətin yaranmasının iki səbəbi var: obyektiv və subyektiv səbəb. Qeyri-ixtiyari diqqətin əmələ gəlməsinə təsir edən qıcıqlandırıcılar bir sıra spesifik xüsusiyyətlərə malik olmalıdır:

1. Qıcıqlandırıcının qüvvəsi və gözlənilmədən təsiri (qüvvətli səs, kəskin iy, güclü işıq və s.).

2. Qıcıqlandırıcının yeniliyi və qeyri-adiliyi.

3. Obyektin hərəkətdə olması.

Qeyri-ixtiyari diqqət insanın emosional vəziyyətindən (əhval-ruhiyyəsi, sağlamlıq dərəcəsi, maraqları, təlabatı və s.) asılı olaraq da əmələ gəlir.

İxtiyari diqqət yalnız insana məxsusdur. İnsanın xüsusi niyyəti, məqsədlə bağlı olaraq əmələ gələn və xüsusi səy tələb edən diqqətə **ixtiyari diqqət** deyilir. İxtiyari diqqət daha çox fəaliyyət prosesində əmələ gəlir və fəaliyyətin tənzim olunmasına yönəlmiş olur. Davamlı diqqətin əmələ gəlməsi bir sıra şərtlərdən asılıdır:

a) Borc və məsuliyyəti aydın dərk etmək.

b) Fəaliyyətin konkret məqsədini aydın dərk etmək.

c) Adəti iş şəraitinin olması.

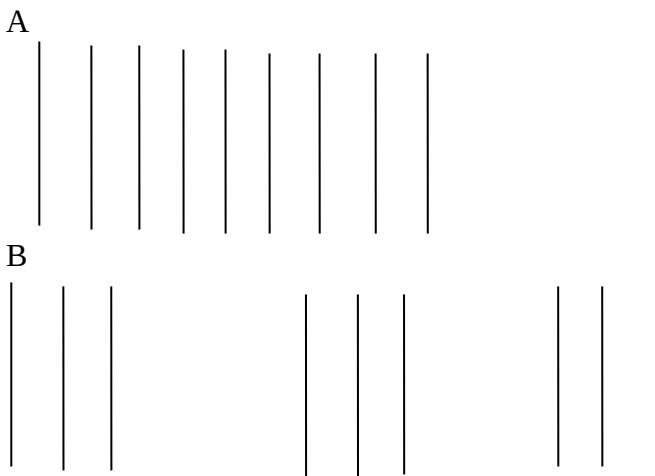
d) Əlavə maraqların yaranması.

İxtiyari diqqətdən sonrakı diqqət isə iki mərhələyə ayrılır. Birinci mərhələdə məqsədə müvafiq olaraq fəaliyyəti yerinə yetirmək üçün iradi səy göstərilir, ikinci mərhələdə isə işlə maraqlanmağa başlayır və bu zaman iradi səy vasitəsiz maraqla əvəz olunur.

5. Diqqətin xarakterik xüsusiyyətləri.

Psixoloji ədəbiyyatda diqqətin 5 əsas xüsusiyyətini ayırd edirlər. Bunlar diqqətin **həcmi, paylanması, mərkəzləşməsi, davamlılığı və keçirilməsidir**. Göstərilən xassələr bütün adamlarda eyni səviyyədə inkişaf etmir. Məsələn, bəzi adamlarda diqqət daha çox mərkəzləşməyə, digərində isə paylanmaya meyl edir.

Diqqətin həcmi onun eyni vaxtda əhatə etdiyi cisimlərin miqdarı ilə müəyyən edilir. Diqqətin həcmi fərdi şəkildə dəyişən bir kəmiyyət olub və əsasən bir-biri ilə əlaqəsi olmayan 5 ± 2 obyektə əhatə edir. Əksər hallarda diqqətin həcmi ölçmək üçün taxistoskop adlanan cihazdan istifadə olunur. Bu cihaz vasitəsilə qıcıqlandırıcılar (sözlər, fiqurlar, rəqəmlər və s.) ilə nümayiş etdirilir ki, yoxlanılan şəxs nəzərini bir obyektədən diqqətinə keçirə bilməsin. Diqqətin həcmi qavranılan cisim və hadisələrin bir-biri ilə nə qədər sıx əlaqədə olmasından aslıdır. Cisim və hadisələr bir birləri ilə nə qədər sıx əlaqədə olarsa diqqətin həcmi də bir o qədər böyük olar. Bunu aydın görmək üçün aşağıdakı iki şəkilə nəzər salaq.



Əgər birinci şəkli (A) yoxlanana anı olaraq göstərüb götürsək və orada neçə xətt çəkildiyini soruşsaq dəqiq rəqəmi çətin eşidəcəyik. İkinci şəkli (B) göstərdikdə isə dərhal 12 cavabını alacağıq. Burada yoxlanan 3 xəttədən ibarət olan 4 qrupu birləşdirərək cavab verir.

Başqa bir misal. Əgər yoxlanana «ü ə n g n a a x b» hərfləri yazılmış lövhəni göstərüb orada neçə hərf olduğunu soruşsaq düzgün cavab çətin alınacaqdır. Lakin həmin hərfləri bir söz kimi

birdləşdirib «günəbaxan» şəklində təqdim etsək burada 9 hərf olduğunu asanlıqla deyə biləcəkdir.

Diqqətin davamlılığı onun eyni bir obyekt üzərində uzun müddət saxlanılmasında ifadə olunur. Tədqiqatlar göstərir ki, insan diqqətini yönəltdiyi obyektə yeni tərəflər, yeni əlaqələri aşkar etməyi bacarırsa onun diqqəti davamlı olur. Başqa sözlə qavranılan obyekt daima yeni məzmun kəsb edərsə bu diqqətin davamlı olmasına gətirib çıxarır. Bundan başqa diqqətin davamlılığı bir sıra şərtlərdən, məsələn, materialın çətinlik dərəcəsindən, onun anlaşılqlılığından, subyektin onamünasibətindən, insanın yaşından və şəxsiyyətin bir çox fərdi keyfiyyətlərindən asılıdır. Diqqətin bu xüsusiyyətini nəzərə alaraq dərs zamanı hər 10-15 dəqiqədən sonra fəaliyyət növlərinin dəyişməsi məqsədəuyğun hesab olunur.

Diqqətin paylanması eyni zamanda 2 və ya daha çox fəaliyyət növünü (və ya müxtəlif işləri) həyata keçirmək qabiliyyəti ilə müəyyən olunur. Diqqətin paylanmasının zəruri şərtlərindən biri odur ki, bu zaman icra olunan fəaliyyətlərdən biri avtomatlaşmalı, yəni şüurun xüsusi nəzarəti olmadan həyata keçirilməlidir. Diqqətin paylanması insanın psixoloji və fizioloji vəziyyətindən çox asılıdır. Yorğunluq halında, diqqətin daha çox mərkəzləşməsini tələb edən fəaliyyət növlərinin həyata keçirilməsi zamanı diqqəti paylamaq çətin olur. Bununla belə, diqqətin paylanması səviyyəsi eyni zamanda icra edilən fəaliyyət növlərinin xarakterindən, onların mürəkkəblik dərəcəsindən, həmin fəaliyyət növləri sahəsində insanın bacarıq və vərdislərinin avtomatlaşma səviyyəsindən də asılı olur.

Diqqətin keçirilməsi şüurlu surətdə diqqəti bir obyektə digər obyektə, bir fəaliyyət növündən digərinə keçirməkdə təzahür edir. Məsələn, müəllim dərs zamanı diqqətini müxtəlif şagirdlərə, öz fəaliyyətinə, gözlənilmədən baş verən hadisələrə keçirir və eyni zamanda da o dərsin əsas məzmunundan, planından yayınmır. Keçirilmə hər hansı bir dəyişən, mürəkkəb situasiyaya daha tez bələdləşmə qabiliyyəti ilə bağlıdır. Əlbəttə, diqqətin keçirilməsi bütün insanlarda asan baş vermir və çox

şərtlərdən asılıdır. Bunlara əvvəlki və sonrakı fəaliyyətin qarşılıqlı əlaqəsini və subyektin onlara münasivətini aid etmək olar. İnsan asan işdən çətin işə keçdikdə keçirilmənin göstəriciləri aşağı düşür. Diqqətin keçirilməsi bir fəaliyyətdən digər fəaliyyətə keçmə tezliyində ifadə olunur və o həm də sinir sisteminin bəzi xassələrindən - dinamiklik və rigidlikdən asılıdır.

Diqqətin mərkəzləşməsi zamanı şüurumuz yalnız bir obyekt və ya fəaliyyətə yönəlir. Fizioloji baxımdan mərkəzləşmə beyində olan dominant oyanma ocağının fəaliyyətilə bağlıdır. Mərkəzləşmənin maskimal intensivliyi yalnız bir obyektin qavranılması zamanı baş verir. Diqqətin həcmi artıqca, o mərkəzləşmənin səviyyəsinin aşağı düşməsinə səbəb olur. Mərkəzləşmə dərk etdiyimiz cism və hadisələrin daha dərinə öyrənilməsinin, mürəkkəb əşyavi fəaliyyətin yerinə yetirilməsinin psixoloji şərti kimi çıxış edir.

Diqqətin qeyd olunan xassələri ilə yanaşı bir sıra pozulma hallarına da rast gəlmək mümkündür. Bunlara diqqətin **tərəddüdünü, yayınmasını, dalğınlığı** aid etmək olar. **Diqqətin tərəddüdü** – müəyyən fəaliyyət zamanı diqqətmizin gah bu, gah da başqa obyektə yönəlməsi, az və çox müddət onun üzərində mərkəzləşməsidir. Hətta çox davamlı və mərkəzləşmiş diqqət zamanı biz onun intensivlik dərəcəsinin qısa müddətli qeyri-ixtiyarı dəyişmələri ilə rastlaşırıq. Bu diqqətin **tərəddüdüdür**. Diqqətin tərəddüdü N.N.Lanqe tərəfindən öyrənilmişdir. Onun eksperimentlərində yoxlanılanlar saatın tiqqiltisini eşidirdilər. Müəyyən zaman intervalı keçəndən sonra saatın səsi fluktuasiyaya uğrayırdı. N.N.Lanqe qöstərdi ki, tərəddüd dövrü təqribən 2-3 saniyə təşkil edir. Diqqətin tərəddüdünün səbəblərinə yorğunluğu və hiss üzvlərinin adaptasiyasını aid etmək olar. Diqqətin tərəddüdü onun davamlılığına əks olan bir xüsusiyyətdir.

Diqqətin yayınmasına gəldikdə bu, hər hansı bir fəaliyyət zamanı diqqətin qeyri-ixtiyarı olaraq əsas işlə əlaqəsi olmayan kənar cisim və ya hadisəyə yönəlməsindən ibarətdir. Diqqətin yayınması ilə mübarizə tədbirlərindən biri işlədiyimiz yerdə

kənar qıcıqların mümkün qədər olmamasına çalışmaqdır. Lakin buna həmişə nail olmaq mümkün olmur. Bəzən istəristəməz bir sıra yayındırıcı qıcıqlandırıcıların təsir göstərdiyi şəraitdə işləməli oluruq. Ona görə də diqqətimiz yayınır. Bu cəhəti nəzərə alaraq insan özündə həm sakit şəraitdə, həm də kənar qıcıqlandırıcıların təsir göstərdiyi şəraitdə işləmək bacarığı aşılamağa çalışmalıdır. Diqqətin yayınması hallarından birini də ***dalğınlıq*** təşkil edir. Dalğınlıq insanın öz diqqətini mərkəzləşdirə bilməməsində ifadə olunur. Dalğınlıq halının iki şəklini ayırd edirlər. Birincisi, ixtiyari diqqətin zəifliyində ifadə olunan dalğınlıqdır. Bu zaman insan öz diqqətini müəyyən bir obyekt üzərində mərkəzləşdirə bilmir, onun diqqəti davamsız olur və tez-tez yayınır. Uşaqlarda və yaşlı adamlarda bu cür dalğınlığa tez-tez rast gəlmək olur. Bunun səbəbi çox yorulmaq, insana təsir edən güclü emosional amillər, xəstəlik, uşaqda ixtiyari diqqətin tərbiyəsinin düzgün təşkil edilməməsi ola bilər. İkinci halda dalğınlıq diqqətin hər hansı bir obyekt üzərində çox güclü, gərgin şəkildə mərkəzləşməsində ifadə olunur. Bunun sayəsində kənar qıcıqlandırıcılar onu yayındıra bilmir, insan sanki ətraf aləmi «unudur». Bu nöqsan diqqəti paylamağı və bir obyektə digərinə vaxtında keçirməyi bacarmamaqda ifadə olunur.

6. Diqqətin patologiyası. Diqqətin patologiyası dedikdə aşağıdakı xüsusiyyətlər nəzərdə tutulur:

1. Diqqətin davamsızlığı.
2. Diqqətin ləngiməsi.
3. Diqqətin durğunluğu.
4. Diqqətin daralması (beyin damarlarının aterosklerozunda olur).

5. Diqqətin zəifləməsi (kəllə travmalarında) (gözlərini ən güclü qıcığa zilləyir, heç bir reaksiya vermir).

İnsan beyni çox mürəkkəb funksiyaları yerinə yetirir. O, yalnız ətraf aləmdən informasiyanı qəbul etmir, həm də onu hifz edib saxlayır. Hər gün biz yeni məlumatlar əldə edirik, hər gün bizim biliklərimiz zənginləşir. İnsanın bildiyi hər şey müəyyən müddət onun beyin “xəzinəsində” saxlanılır.

Beyindəki diqqət və davranış idarəsi ilə əlaqədar olan bölgələr kifayət qədər aktiv deyil. Diqqətin asanca dağılması, həddindən artıq hərəkətlilik və düşünmədən hərəkət etmə beyindəki bu mərkəzlərin yaxşı çalışmamasının nəticəsidir.

Beyin zədələnməsi

Genetik faktorlar

Diqqət çatışmamazlığı: diqqət aşağıdır, əşyaların detallarında uzun müddət diqqətini cəlb etməyə qadir deyil, səhvlər edir. Diqqətini saxlaya bilmir: uşaq tapşırığı sona kimi yerinə yetirə bilmir. Ona bilavasitə müraciət edəndə elə təəssürat yaranır ki, sanki eşitmir. Təlimatları birbaşa yerinə yetirmir və ya onları sona çatdırı bilmir. Üz fəaliyyətinin təşkili ilə bağlı çətinlik çəkir, tez-tez bir məşğuliyyətdən digərinə keçir. Uzunmüddətli əqli gərginlik tələb edən tapşırıqlardan qaçır və ya xoşlamır. Ehtiyac duyduğu əşyaları tez-tez itirir. Kənar səslərin təsirindən diqqəti asanlıqla yayınır.

Hiperaktivlik və impulsivlik:

Həyəcanlanan zaman əl və ayaqları ilə intensiv hərəkətlər edirlər. Yerindən tez-tez durmalıdır. Yerindən kəskin qalxmalar və həddən artıq qaçışlar. Sakit hərəkətlərdə iştirak etmək çətinliyi. "Motor qoşulmuş" kimi hərəkət edir. Məşğələlər zamanı yerindən qışqırmalar, digər səsli-küylü hərəkətlər və s. sual bitməmiş cavab verir. Oyun, məşğələ zamanı öz növbəsini gözləyə bilmir. Digərlərinin söhbət və fəaliyyətlərinə müdaxilə edir.

Qarışıq tip

Diqqətin pozulması və hiperaktivlik əlamətlərinə rast gəlinir.

Aktiv Uşaq	Hiperaktiv Uşaq
Hərəkətlilikdə davranış uyğun və davamlıdır.	Hərəkətlilikdə davranış məqsədsizdir.
Hərəkətlilik müəyyən bir məqsədə istiqamətlənmişdir.	Uşaqlar reaksiyalarını idarə edə bilmirlər və idarəsiz davranırlar.

Diqqət toplamaq lazımdırsa, uşağın hərəkətliliyi azalır.	Diqqət toplamaq lazımdırsa, uşağın hərəkətliliyi artır
Aktiv uşaq daha çox tanış mühitlərdə aktivdir	Hiperaktiv uşaq hər yerdə aktivdir.

Narahat uşaqlarda hərəkətlilik mühitə istiqamətlidir. Stressli vəziyyətlərdə hərəkətlilikləri artar. Həddindən artıq hərəkətli uşaqlar həyəcanverici mühitlərdə sakitləşərkən, normal vəziyyətlərdə hərəkətlilik səviyyələri artar. Hiperaktiv uşaqlar tənqidə və danlanmağa o qədər də diqqətli deyillər, buna baxmayaraq, tərifə qarşı çox həssasdırlar. Uşağın bütün həyatının təşkili ona sakitləşdirici təsir etməlidir. Tez-tez onu etdiyi müsbət əməllərə görə təriflənməlidir. Uşaqla fiziki kontakt çox vacibdir. Uşağın həddindən artıq yorulmaqdan qorumaq lazımdır. Yorgunluq özünütənzimi azaldır və hiperaktivliyi artırır.

7. Hafizə haqqında anlayış . İnsanın duyub və qavradıqlarının, psixikasında baş verənlərin hamısı izsiz ötürşür, müəyyən mənada orada hifz olunur. Bəziləri isə ömürlük qalır. Keçmişdə baş verənlərin psixikada "izi", işarələri, kodu, sürəti qalır. Bizlərdən hər birimiz təsdiq edə bilərik ki, təkrarən duyduğumuz və qavradığımızı tanıyır və onu əvvəllərdə məhz o şəkildə yaşadığımızı söyləyirik.

Psixikanın mühüm universal xüsusiyyətlərindən biri də informasiyanın fasiləsiz olaraq toplanması qabiliyyətidir. Bu proses psixi fəaliyyətin bütün dövr və sahələrini əhatə etməklə bir çox hallarda avtomatlaşır, hətta az qala qeyri-şüuri mahiyyət kəsb edir. Nümunə olaraq psixologiyada iki mötəbər tarixi fakt kimi göstərilən hadisəni vermək istərdik. Tamamilə savadsız qadın xəstələnir və həyəcanlı, yüksək tonla mənasını özünün də başa düşmədiyi yunan və latın dillərində danışmağa başlayır. Məlum olur ki, uşaqlıqda o, keşişin yanında qulluqçu işləmişdir. Keşiş adətən antik klassiklərin əsərlərindən pafosla parçalar oxuyarmış. Qadın isə qeyri-ixtiyari olaraq onları yadda saxlamış, lakin xəstələnməyə qədər bunu heç özü də bilməmişdir. Aptekdə hipnoz

edilmiş şəxs dərmanların üzərindəki yüzrlə yazını, dərman adlarını əzbərdən söyləmişdir. Halbuki onun tibblə heç vaxt bağlılığı olmamışdır.

Hafizə bütün canlılarda vardır. Hətta, bitkilərin də yaddaşının olması ilə bağlı elmi fikirlər söylənilir. Geniş mənada, hafizəni canlı orqanizmin informasiyanı təsbit edən anadangəlmə və həyatda qazanılan mexanizm kimi də xarakterizə etmək olar.

Hafizə keçmiş təcrübənin beyində nəqsləndirilməsi, yadda saxlanması sayəsində sonralar onun tanınma və yada salınmasından ibarət mürəkkəb psixi fəaliyyətdir.

Hafizənin insan həyatında və fəaliyyətində əhəmiyyəti olduqca böyükdür. Əgər hafizə olmasaydı hər şey insana həmişə yeni görünərdi. Hafizə olmasaydı insan «əbədi olaraq yeni doğulmuş uşaq vəziyyətində qalardı» (İ.Seçenov). Bütün psixi proseslərin ən mühüm xarakteristikası olan hafizə insanşəxsiyyətinin vahidliyini və tamlığını təmin edir.

Hafizə və onun mexanizmləri ta qədim zamanlardan mü-təfəkkirlərin diqqətini cəlb edən bir problem olmuşdur. Bu baxımdan hafizənin **psixoloji, fizioloji, biokimyəvi və s.** nəzəriyyələri meydana çıxmışdır. Hafizənin psixoloji nəzəriyyəsində hələ vaxtilə Aristotelin irəli sürdüyü assosiasiya anlayışı xüsusilə diqqəti cəlb edir. Bu anlayış bütün psixi törəmələrdə məcburi prinsip kimi irəli sürülmüşdür. Bu prinsipə görə əgər müəyyən psixi törəmələr şüurda eyni vaxtda və ya bir-birinin ardınca meydana gəlsə, onların arasında assosiativ əlaqə yaranır və bu əlaqələrin hər hansı bir ünsürü yenidən canlandıqda şüurda mütləq onun bütün ünsürlərinin təsəvvürünü yaradır. Assosionistlər obyektlərin məkan-zaman yaxınlığından, oxşarlığından və fərqiindən asılı olaraq üç assosiasiya tipini ayırmışlar: qonşuluq üzrə, oxşarlıq üzrə, əkslik üzrə. Bunların yaddasaxlama və yadasalmada əsas rol oynadığını göstərmişlər.

Hafizə haqqında fizioloji nəzəriyyənin əsasını akademik İ.P.Pavlov qoymuşdur. Bu İ.P.Pavlovun ali sinir fəaliyyətinin qanunauyğunluqları haqqında təliminin əsas müddəaları ilə sıx bağlıdır. Başqa sözlə, fizioloji nəzəriyyə hafizənin fizioloji

əsasını beyin qabığında müvəqqəti əlaqələrin yaranması, möhkəmlənməsi və canlanması ilə bağlayır.

Hafizə haqqında biokimyəvi nəzəriyyə tərəfdarları belə hesab edirlər ki, beyində müəyyən üzvlərin möhkəmlənməsi, hifz edilməsi və yada salınması proseslərinin mexanizmləri əsasında xarici qıcıqlandırıcıların təsiri altında sinir hüceyrələrində baş verən spesifik kimyəvi dəyişmələr durur.

Hafizə mərkəzi harada yerləşir? Son illərdə aparılan psixoloji tədqiqatlar təsdiq edir ki, yadasalma və xatırlama emosiya və motivasiya ilə sıx bağlıdır. Məlum olur ki, informasiyanın möhkəmləndirilməsində psixikanın affektiv və motivasiya fəallığını təmin edən qabıqaltı sahə əhəmiyyətli rol oynayır. Bütövlükdə beynin psixi funksiyasının lokalizasiyası hələ də tamamilə öyrənilməmişdir. Hələ də informasiyaların beyində necə kodlaşdırılması, deyək ki, görmə reseptorlarının məlumatlarının necə və beynin hansı sahəsində qorunduğunu tamamilə öyrənmək mümkün olmamışdır.

Beyində psixi funksiyanın necə lokallaşdırılması haqqında ilkin məlumatlar beyin travmaları almış xəstələri müşahidə etməklə toplanmışdır. Müəyyənləşdirilmişdir ki, beynin arxa nahiyyəsinin zədələnməsi görmənin, alın nahiyyəsinin zədələnməsi emosiyanın, sol yarımkürənin zədələnməsi nitqin pozulmasına səbəb olur. Lakin son zamanlara qədər çoxluğun təəccübünə səbəb olan fakt ondan ibarət idi ki, yalnız heyvanlarda deyil, həm də insanlarda da beynin böyük bir sahəsinin zədələnməsinə baxmayaraq, hafizə pozulmur.

Qəbul edilən yeganə qanunauyğunluq ondan ibarət idi ki, beynin daha çox zədələnməsi ilə hafizənin pozulması arasında asılılıq mövcuddur. Bu **kütlənin təsiri qanunu** adlanır. Yəni beyin toxumalarının pozulması nisbəti ilə hafizənin pozulması nisbəti düz mütənəsbidir. Hətta, beynin cərrahiyyə yolu ilə 20 faizi götürüldükdə belə, hafizə itmir. Elə bu səbəbdən də hafizə mərkəzinin lokalizasiyasının olmasına şübhə yarandı. Bəzi psixoloqlar isə hesab edirdilər ki, hafizə orqanı bütövlükdə beyindir.

Son vaxtlar baş verən iki elmi yenilik psixikanın informasiya mərkəzinin dəqiq öyrənilməsinə ümidləri artırmışdır. Birinci, müəyyənləşdirilmişdir ki, beynin bir sıra sahələrinə təsir göstərilməsi nəticəsində şüurda mürəkkəb zəncirvari yadasalma baş verir. Yəni insan çoxdan unutduqlarını xatırlayır. Cərrahiyyə əməliyyatından sonra unutduqlarını asanlıqla yada sala bilir. İkinci, müəyyənləşdirilmişdir ki, hafizə mərkəzi və ya hər halda məlumatların qısamüddətli hafizədən uzunmüddətli hafizəyə ötürülməsini tənzim edən sahəsinin fəaliyyəti yeni informasiya daxil olanadək mümkün olmur. Bu mərkəz «hippokamp» adlanır və beynin gicgah sahəsində yerləşir. Hippokampın iki tərəfli götürülməsindən sonra xəstələr cərrahiyyə əməliyyatına qədər baş verənləri yada salır, lakin əməliyyatdan sonra baş verənləri isə yada sala bilmirlər. Əvvəllər toplanmış informasiyaların harada qorunduğu sualı hələ də öyrənilməmiş qalır.

Hafizə probleminin yekun həlli uzun illər boyu psixologiya və fiziologiyanın mübahisə obyektı olmuşdur. Onun həlli beyində informasiya daşıyıcısı olan fiziki təbiətinin (molekullar, zülallar və s.) öyrənilməsi nəticəsində mümkün olacaqdır.

8. Hafizənin prosesləri.

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, hafizənin yaddasaxlama, yadasalma, tanıma və unutma kimi prosesləri vardır. Hafizə psixikanın funksional bütövlüyünün, üç mühüm prosesin nəticəsində yaranır. Onlardan birincisi yaddasaxlamadır. Bu prosesdə beynə daxil olan müxtəlif informasiyaların təhlili, identifikasiyası və kodlaşdırılması aparılır. Hafizə prosesinin ikinci mərhələsi informasiyanın hifz olunmasıdır. Prosesin üçüncü mərhələsi ixtiyari və ya qeyri-ixtiyari yadasalmadır. İnformasiyanın yada salınmasını haqlı olaraq hafizənin əsas funksiyası, insanın öz təcrübəsindən istifadə edə bilməsinin əsası hesab edirlər.

Yaddasaxlama duyub qavradıqlarımızın beyində hifz olunması prosesidir. Bu zaman yeni qavranılanların əvvəllər əldə etdiklərimizlə əlaqələndirilməsi yolu ilə möhkəmləndirilməsi baş verir. Anlamadan asılı olaraq yaddasaxlamanın məntiqi və

mexaniki növləri mövcuddur. Məntiqi yaddasaxlamanın əsasında anlama dayanır. Bu zaman insan öyrəndiklərini öz sözləri ilə ifadə edə bilər. Mexaniki yaddasaxlama isə quru əzbərləmə, bəzən mənaya əhəmiyyət vermədən yaddasaxlamadır. Adətən mexaniki olaraq yadda saxlayan şagird və ya tələbə materialın ayrı-ayrı hissələrini ayrılıqda yadda sala bilmir. Ən fərdiləşdirilmiş psixi hadisələrdən hesab olunan hafizə çoxsaylı amillərdən: beynin xüsusiyyətlərindən, mərkəzi sinir sistemindən, mühitdən, fəaliyyətin xarakterindən və şəxsiyyətin növündən asılıdır. Məhz bu səbəbdən yaddasaxlamanın ən ümumi qanunauyğunluqlarını müəyyənləşdirmək xeyli çətindir və daha çətini isə onun səmərəli şəkildə idarə edilməsini öyrənməkdən ibarətdir. Baxmayaraq ki, hafizənin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı çoxsaylı metodikalar işlənmiş, tövsiyələr hazırlanmışdır.

Alman psixoloqu Q.Ebbinhauz materiala məna və emosional münasibətlərdən asılı olaraq mexaniki yaddasaxlamanın 16 qanunauyğunluqlarını özündə birləşdirən vahid sistem təklif etmişdir. Onlardan bir neçəsini nəzərdən keçirək.

1. İnsana ilk dəfə təsir göstərən xarici təzyiqi o daha güclü və uzunmüddətli yadda saxlayır.

2. Güclü emosional reaksiya doğurmayan, lakin kifayət qədər mürəkkəb olan informasiya hafizədə hifz olunmur.

3. Diqqətin mərkəzləşdirilməsi nə qədər güclü olarsa, yaddasaxlama da o qədər sürətli baş verir.

4. Çoxsaylı fakt və təəssüratların əvvəli və sonu daha yaxşı yadda saxlanılır.

5. Təkrar yaddasaxlamanın daha səmərəli yoludur.

6. Məntiqi əlaqəsi və bir-birilə sıx bağlı olan fakt və hadisələr daha asan yadda saxlanılır. Çünki bu zaman assosiativ təəssürat daha asan və sistemli olur. Burada sanki əşya və hadisənin elementlərinin yadda saxlanması bir-biri ilə sıx bağlıdır.

Qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq yaddasaxlamanın qeyri-ixtiyari və ixtiyari növlərini qeyd edirlər. ***Qeyri-ixtiyari yaddasaxlama qarşıya məqsəd qoymadan duyub-***

qavradıqlarımızın yadda saxlanmasıdır. Çox vaxt bizə emosional təsir bağışlayan material qeyri ixtiyari olaraq yadımızda qalır. İxtiyari yaddasaxlama isə qarşıya qoyduğumuz məqsədlə bağlı olur. Ona görə də ixtiyari yaddasaxlamanı xüsusi mnemik iş kimi xarakterizə edirlər. İxtiyari yaddasaxlamanın müvəffəqiyyəti, məhsuldarlığı mnemik məqsədin xüsusiyyətinə asılı olur. İxtiyari yaddasaxlamanın məhsuldarlığı üçün mühüm şərt kimi yadda saxlanılacaq materialın planını tutmaq, qarşıya yaddasaxlama, uzun müddətdə yaddasaxlama məqsədi qoymaq, materialı təsnif etmək, sistemləşdirmək, öyrəndiklərini təxəyyüldə canlandırmaq və s. zəruridir.

Prinsipcə hər bir insanın hafizəsi, xüsusilə, qeyriixtiyari yaddasaxlamanın seçiciliyi baxımından fərqlənir. İxtiyari yaddasaxlamanın müvəffəqiyyəti isə qavranılan informasiyanın xarakteri ilə bağlıdır. Məsələn, tanışları və ya qohumlarında keçirilən qonaqlığın yada salınmasına diqqət yetirək. Bəziləri (xüsusilə qadınlar) kimin və necə geyindiğini, digərləri kimin nə və necə yediğini, üçüncülər isə (yeri gəlmişkən çox az qismi) məclisin ümumi təsvirini və söhbətlərin məzmununu xatırlayacaqdır.

Yaddasaxlamanın davamlılığından asılı olaraq qısamüddətli və uzunmüddətli növləri də vardır. Qısamüddətli yaddasaxlama saniyə və dəqiqələrlə, uzunmüddətli yaddasaxlama isə saatlarla, günlər, aylar, illərlə ölçülür.

Yaddasaxlamanın bir növü kimi süni yolla assosiasiya yaradaraq yaddasaxlamanı da qeyd edirlər. Bu cür yaddasaxlama **mnemonik** yaddasaxlama adlanır. Məsələn, 20.07 rəqəmini yaddasaxlamaq üçün 2007-ci ili yada salmaq kifayətdir. Yaxud yeni tanış olduğumuz adamın adını həmin adda olan yaxın adamımızın adı ilə eyni olduğuna görə yadda saxlayırıq.

Yadasalma əvvəllər psixikada möhkəmlənmiş məzmunun uzunmüddətli hafizədən operativ hafizəyə gətirilməsi nəticəsində aktuallaşdırılması, xatırlanmasından ibarət olan hafizə prosesidir. Yadasalma da ixtiyari və qeyriixtiyari olur. Beyində hifz olunanların qısa müddətdən sonra yenidən yada salınması xeyli

çətin baş verir, əsasən, 2-4 gündən sonra daha aydın və əhatəli yada salınır.

Yadasalmada hadisələrin hansı kontekstdə baş verdiyi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məsələn, köhnə əşyalar, kitablar, ev, uşaqlığın keçdiyi yerlər və onlarla bağlı olanlar daha güclü təsir edir. Bu mənada Zeyqarnik effekti maraq kəsb edir. Təbii sonluğu olmayan vəziyyətləri, tamamlanmayan hərəkətləri insanlar daha yaxşı yadda saxlayır. Əgər biz yeməyi, içməyi sona çatdıra bilmir, arzu etdiyinə çata bilməyə az qalmış, amma çatmadıqda bu daha uzun müddət yadda saxlanılır, nəinki asanlıqla əldə edilən. Hafizənin bu xüsusiyyəti onunla bağlıdır ki, tamamlanmamış hərəkətlər mənfi emosiyaların mənbəyi olduğundan müsbət emosiyalara nisbətən daha güclü təsirə malikdir. Məhz buna görə də adamlar uğursuz sevgini, bədbəxt hadisələri, xəstəliyi, əzablarını, həyəcanlarını daha dəqiq və aydın yadda saxlayırlar.

Tanıma gəldikdə o, *hər hansı bir obyektə yenidən qavrama zamanı yada salmaqdan ibarətdir*. Tanıma olmasaydı biz cisimləri artıq bizə tanış olan kimi deyil, yeni cisim kimi qavrayardıq.

Unutma. Hafizə ilə bağlı çətinliklər yadasalmadan daha çox xatırlama ilə əlaqədardır. Müasir psixologiyanın bir çox tədqiqatları sübut edir ki, sağlam beyində informasiyalar uzun müddət hifz olunsa da onların çox hissəsi istifadə olunmamış qalır. Praktiki olaraq böyük əksəriyyəti «əlçatmaz» olur, «unudur », amma deyirlər ki, onlar bunu bilirdi, oxumuşdu, eşitmişdi və s. Psixoloqlar bunu unutma adlandırırlar. Yəni psixikada olan informasiyalar dəqiqliyini, aydınlığını itirir və ya azalır. Q.Ebbinhauzun təcrübəsi bu baxımdan maraqlıdır. O, sübut edir ki, öyrənilən materialın 40 faizi yarım saat sonra, 66 faizi bir gündən sonra, 75 faizi üç gündən sonra, 79 faizi bir aydan sonra unudulur. Əlbəttə, burada fərdi xüsusiyyətlər, materialın mənalılığı, əhəmiyyətliliyi də böyük rol oynayır. Göründüyü kimi, unutmada başlıca yeri vaxt tutur. Lakin psixika üçün paradoksal hallar da xasdır. Məsələn, yaşlı adamlar indicə, az

müddət əvvəl eşitdiklərini asanlıqla unutduqları halda, uzaq keçmişdə baş verənləri çox da çətinlik çəkmədən və aydın xatırlayırlar. Bu fenomen «**Ribo qanunu**» adlanır. Unutmanın ikinci mühüm amili adətən mövcud informasiyadan aktiv istifadə olunmasıdır. O şeylər daha tez unudulur ki, ona az tələbat olur və ya ehtiyac olmur. Yaşlı adamlarda verbal hafizə daha tez unutqanlıqla əvəz olunur. Uşaqlığın təəssüratı, xatirələri, hərəkət vərdisləri (velosiped sürmək, gitara çalmaq, üzgüçülük, futbol oynamaq və s.) hafizədə daha davamlı, bəzən on illərlə heç də çox iradi səy göstərmədən yada salınır. Belə faktlar da məlumdur ki, üç il həbsxanada «oturmuş» adam nəinki qalstuk bağlamağı, hətta ayaqqabı bağlamağı belə unudur.

Unutma eyni zamanda, psixikanın özünümüdafiə mexanizmidir. Unutma şüur və şüuraltı sahələri sarsıntı və pozulmalardan qoruyur. İnsana xüsusilə kəskin təsir etmiş hadisələrin uzun müddət həmin şiddətlə davam etməsinə təbiiki, orqanizm davam gətirməz. Vaxt keçdikcə onun təsiri azalır, tədricən unudulur. Ümumiyyətlə, o şeylər "unudulur" ki, psixoloji tarazlığı pozur, davamlı neqativ gərginlik yaradır.

Hafizə insanın daha asan pozulan qabiliyyətlərindəndir. Onun çoxsaylı pozuntuları geniş yayılmışdır. Baxmayaraq ki, insanların çoxu onun pozulduğunu hətta bilmirlər və yaxud da çox sonralar bilirlər. Hafizənin pozulması insanın fərdi xüsusiyyətləri ilə də bağlıdır. Onların təhlili hafizənin bir daha psixoloji fonomen olduğunu təsdiq edir.

9. Hafizənin növləri və tipləri.

Yadda saxlanılan materialların növlərinə görə müvafiq olaraq hafizənin aşağıdakı dörd növü müəyyənləşdirilmişdir.

Müxtəlif hərəkətlərin və onların yadda saxlanılması, hifz olunması **hərəkət hafizəsi** adlanır. Maşın sürmək, musiqi alətlərində ifa etmək, kompyuterdə yazmaq və s. Hərəkət hafizə peşə fəaliyyətini icra etmək üçün vacibdir.

Sonra gerçəkliyin cisim və hadisələrinin keçmişdə qavramış olduğumuz surətlərinin yadda saxlanması, hifz edilməsi və yada salınmasından ibarət **surət hafizəsi** formalaşır. Surət hafizəsində

hansı analizatorun daha aktiv iştirak etməsindən asılı olaraq onun beş növünü: görmə, eşitmə, toxunma, iy bilmə və dadı ayırırlar. İnsan psixikası üçün görmə və eşitmə hafizəsi daha əhəmiyyətli rol oynayır.

Praktiki olaraq hərəkət hafizəsi ilə eyni vaxtda **emosional hafizə** formalaşır. Emosional hafizə yaranmış hisslərin, şəxsi emosional vəziyyətin və affektlərin yada salınmasıdır. Həyətdən qəflətən çıxan itdən qorxan şəxs uzun müddət oradan keçərkən həmin hissləri təkrar yaşayır.

Hafizənin ən yüksək, ali növü **verbal (sözlü-məntiqi və ya semantik)** hafizə hesab olunur. Onun köməyi ilə insanın intellektual bazası yaranır və fikri fəaliyyətinin (oxumaq, yazmaq, hesablamaq və s.) böyük əksəriyyəti həyata keçirilir. Verbal hafizə təfəkkürün xüsusi formasının məhsulu kimi özündə ana dilinin qrammatik qaydalarının əsasını, təhlili və dərk olunmasını ehtiva edir. Yəni materialın mənasının yadda saxlanılması və yada salınması təfəkkür prosesi ilə bağlıdır.

Yaddasaxlama və yadasalmanın iradi proseslərinin dərəcələrinə görə hafizənin **qeyri-ixtiyari** (bəzən özü də istəmədən nəyisə xatırlayır) və **ixtiyari hafizələrə** ayırırlar. İxtiyari hafizədə insan sanki qarşısına məqsəd qoyur, «yada sal». Lakin iradi səy həmişə uğurla tamamlanmır və maraqlıdır ki, insan həmişə unudacağından qorxdığı şeyi unudur. Genetik hafizənin mexanizminin bir çox sahələri hələ də sirr olaraq qalır. İnsanın hərəkət və psixi reaksiyasının tənzim olunmasında irsi amillərin rolu, çoxalma və özünümühafizə instinktinin bu prosesdə yeri tamamilə elmi həllini tapmamışdır.

Müxtəlif növ məlumatların yadda saxlanılması qabiliyyəti insanın hansı – sol və sağ yarımkürələrinin dominant olmasından asılıdır. Birinci halda verbal hafizənin (sxemlər, məntiqi sübut, terminlər və s.), ikinci halda isə görmə və hərəkət hafizələrinin mexanizmləri daha səmərəlidir. Hafizə yadda saxlanan informasiyalar dinamikliyinə görə fərqlənir və sanki psixikada müstəqil «yaşayır». O, bəzən qeyri-ixtiyari olaraq fəallaşır, digər

hallarda heç bir səbəb olmadan yox olur. Dinamikanın məlum olan belə silsilələri **reminisensiya** adlanır.

Yadda saxlama müddətindən asılı olaraq hafizənin **qısamüddətli** və **uzunmüddətli** növləri də vardır. Qısamüddətli hafizə qısamüddətli yaddasaxlamaya əsaslanır. Uzunmüddətli hafizəyə gəldikdə isə bu zaman öyrənilən material uzun müddət, bəzən bütün həyat boyu beyində hifz olunan və istənilən vaxt yada salına bilər.

Uzunmüddətli hafizə ilə bağlı toplanmış materiallar, keçirilən təcrübələr göstərir ki, onun həcmi və müddəti demək olar hədudsuzdur. İndi baş vermiş və uzaq keçmişdə olmuş hadisələrin hafizədə hifz olunması baxımından fərqli cəhətləri çoxdur. Birincinin xatırlanması asan, ikincininki isə xeyli çətin və nisbətən uzun vaxt tələb edən prosesdir.

Qısamüddətli hafizə ilə uzunmüddətli hafizənin fərqi təxminən belədir: «Əvvəlki sözünüz necə oldu?» – qısamüddətli hafizə. «Keçən həftənin bazar günü naharda nə yemişdiniz?» – uzunmüddətli hafizə. Yeni materialın uzunmüddətli hafizəyə daxil olması və sonra yada salınması xeyli iradi səy tələb edir. Psixikamızın operativ və analitik mərkəzi özünün informasiya mərkəzinə qismən nəzarət edir. Məhz bu səbəbdən hifz olunan informasiyaların içərisindən lazım olanını həmin anda seçmək xeyli çətinidir. Eyni zamanda, bir sıra mürəkkəb əməliyyatlar, məsələn, qrammatik qaydalardan istifadə olunması, mətnin oxunması uzunmüddətli hafizənin nəticəsində asan və praktik olaraq avtomatlaşdırılmış şəkildə icra olunur.

Beyində hifz olunanların qısa müddətdən sonra yenidən yada salınması xeyli çətin baş verir, əsasən, 2-4 gündən sonra daha aydın və əhatəli yada salınır. Nəhayət hafizənin operativ növü də vardır. Adətən, insan müəyyən məsələni həll edərkən ona lazım olan məlumatları xatırlayır və ondan istifadə edir. Əməliyyat qurtardıqdan sonra həmin məlumat yenidən beyində hifz olunur. Bu proses operativ hafizə ilə əlaqədardır.

Hafizənin tipləri. İnsanlar öz hafizələrinin bir sıra xüsusiyyətləri ilə bir-birlərindən fərqlənirlər. Bu cür fərdi fərqlər

hafizənin tiplərində özünü daha aydın göstərir. Adətən psixologiyada əyani obrazlı, sözlü-müjərrəd və aralıq hafizə tipləri qeyd olunur.

Hafizənin əyani-obrazlı tipi müxtəlif təəssüratı yadda saxlamaqda analizatorlardan hansının daha çox məhsuldar olmasında özünü göstərir. Görmə tipinə malik olan adamlar ən çox gördüklərini, eşitmə tipinə malik olan adamlar eşitdiklərini, hərəkəti tipə mənsub olanlar isə bilavasitə əməliyyat apardıqları, hərəkəti analizatorların iştirak etdiyi materialları daha yaxşı yadda saxlayıb yada sala bilirlər. Həyatı faktlardan göründüyü kimi bu tiplərə təmiz halda çox az rast gəlmək mümkündür. Həyatda ən çox **qarışıq** tip: görmə-eşitmə, görmə-hərəkəti, eşitmə-hərəkəti tiplərə rast gəlmək mümkündür. Məhz buna görə də təlim prosesində hafizənin tipologiyasının nəzərə alınması zəruridir. Təlim fəaliyyəti elə təşkil edilməlidir ki, ayrı-ayrı tiplərə mənsub olan şagirdlərin hamısının mənimsəməsi üçün səmərəli şərait yaranmış olsun.

10. Hafizə pozuntuları.

Hafizənin fərdi parametrləri çox geniş diapazonda fərqlidir. Elə bu səbəbdən də «normal hafizə» anlayışı qeyri-müəyyəndir. Məsələn, bir də görürsən ki, yadasalma adi hallarda olduğundan xeyli canlı, aydın, konkretir və ən xırda detallar belə yada salınır. Bu vəziyyət **hafizənin hiperfunksiyası** adlanır. O, adətən güclü təsir, kəskin həyəcanlanma və bəzən də gipnoz halında, narkotik maddə qəbul etdikdə təzahür edir. Emosional tarazlığın pozulması, inamsızlıq hissi, həyəcanlanma hafizənin qiperfunksiyasını istiqamətləndirir və yadasalmaya təhrik edir. İnsan xoşagəlməz və biabırçı hərəkətləri demək olar ki, unutmaqda gücsüzdür. Belə yadasalmanı beyindən çıxarmaq praktik olaraq mümkün deyil. O, təkrar-təkrar xatırlanır, peşimançılıq və təəssüf hissi (vicdan hafizəsi) yaradır. Daha tez-tez rastlaşılan hal hafizə funksiyasının zəifləməsi ilə əlaqədardır. Mövcud informasiyanın yada salınması qabiliyyəti nisbətən itir. Onun ilkin təzahürü həmin ki anda lazım olan materialın (tarix, ad, termin və s.) yada salınmasının nisbətən zəifləməsi –

reproduktiv seçiciliyin azalmasında özünü göstərir. Hafizənin zəifləməsinin sonrakı mərhələsi onun daha da güclənərək amneziyaya keçməsidir. Onun səbəbləri sərxoşluq, zədələr, huşsuzluq, yaşlanma, şəxsiyyətin neqativ yönümdə dəyişməsi və bəzi xəstəliklər ola bilər.

Amneziya zamanı əvvəlcə informasiyanın yada salınması, sonra isə hafizənin informasiya ehtiyatı toplamaq qabiliyyəti itir. İlk növbədə yaxın zamanlarda öyrənilənlər unudulur. Başqa sözlə, yeni məlumat və yeni assosiasiyalar, daha sonra isə həyatın son illərində baş verənlər unudulur. Uşaq və gənclik illərində baş verənlər isə hafizədə daha uzun müddət qorunur və xatırlanır. Mürəkkəb fikri əməliyyatlar, kompleks qiymətləndirmə, yerləş və s. ilə əlaqədar hafizə daha tez pozulur.

Təhrif olunmuş hafizə, səhv yadasalma (konfilyasiya), yalnız bir istiqamətli yadasalma **hafizə aldanmaları** adlanır. Onlar adətən güclü istək, meyl və ödənilməmiş tələbat zamanı meydana çıxır. Məsələn, uşaq ona verilən konfeti tez yeyir və sonra tam səmimi olaraq bildirir ki, o konfet yeməyib. Onu inandırmaq (bir çox hallarda böyükləri də) praktiki olaraq mümkün olmur. Hafizə asanlıqla ehtirasın, inam və meylin quluna çevrilir. Məhz buna görə keçmişin qərəzsiz, obyektiv xatırlanmasına az-az rast gəlinir. Hafizə aldanmaları əsasən özününkü və özgəninkini, həqiqətdə olanlarla eşitdikləri, oxuduqlarını fərqləndirmək qabiliyyətini itirdikdə baş verir. Belə yadasalmaların dəfələrlə təkrarı nəticəsində tamamilə personifikasi (özününküləşdirmə) yaranır. Yəni insan tədricən və təbii olaraq başqasının fikrini özününküləşdirir. Halbuki, vaxtilə özü onları inkar edirdi. Bu bir daha göstərir ki, hafizə təxəyyüllə, fantaziya ilə sıx əlaqədardır və psixoloji reallıq adlanır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 11. TƏFƏKKÜR VƏ TƏXƏYYÜL.

1. Təfəkkürün psixoloji mahiyyəti.
2. Təfəkkürün formaları.
3. Təfəkkürün növləri və prosesləri.
4. Təfəkkür və məsələ həlli.
5. Ağlın keyfiyyətləri.
6. Təfəkkür və nitq.
7. Təxəyyül haqqında anlayış.
8. Təxəyyülün fizioloji əsasları.
9. Təxəyyülün növləri.
10. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi.
11. Təxəyyül və oyun.
12. Təxəyyül və yaradıcılıq.

1. Təfəkkürün psixoloji mahiyyəti.

Duyğu və qavrayış səviyyəsində cisim və hadisələrin mahiyyətinə varmaq, onlar arasındakı ən ümumi, vacib və zəruri cəhətləri əks etdirmək mümkün olmur. Yaxud əksər hallarda bu cür əməliyyat aparmaq əlverişli olmur. Ona görə də cisim və hadisələrin mahiyyətinə varmaq, onlar arasındakı ümumi, zəruri əlaqələri tapmaq, əməliyyat aparmaq başqa bir psixi prosesin yaranmasına səbəb olur. Bu isə təfəkkür prosesidir. **Təfəkkür** cisim və hadisələrin, onlar arasındakı əlaqə və asılılıqların ümumiləşmiş və vasitəli inikasından ibarət olan psixi prosesdir.

Təfəkkürün duyğu və qavrayışdan fərqi ondan ibarətdir ki, duyğu və qavrayış bilavasitə inikasdır. Təfəkkür isə vasitəli inikasdır.

Təfəkkür və şüurun ümumi cəhəti ondan ibarətdir ki, hər ikisi beynin məhsuludur, varlığı əks etdirir. Fərqləndirici cəhəti ondan ibarətdir ki, şüur ideal inikas kimi yalnız və yalnız ictimai insana məxsusdur. Şüur münasibətdə olan münasibətin inikasıdır. Təfəkkür daha qədim tarixə malikdir. Təfəkkür varlığın inikasının ali səviyyəsidir. Təfəkkür – obyektiv varlığın vasitəli,

ümumiləşdirilmiş, nitqin köməyilə daha dəqiq inikasından ibarətdir.

Təfəkkürün əsas keyfiyyətləri aşağıdakılardır:

1) Təfəkkür obyektiv varlığın vasitəli inikasıdır (cismin temperatur xassələrinin təyin edilməsi).

2) Təfəkkür obyektiv varlığın ümumiləşmiş inikasıdır (ayrı-ayrı hallardan ümumi hala keçmək).

3) Təfəkkür digər psixi proseslərdən fərqli olaraq, varlığın daha dəqiq, daha düzgün inikasıdır.

4) Təfəkkür obyektiv varlığın nitq vasitəsilə inikasıdır. Nitqsiz təfəkkür yoxdur. Təfəkkürsüz nitq var.

Hər bir psixi proses ontogenetik inkişafda inkişaf dinamikasına malikdir. Belə ki, təfəkkür də digər psixi proseslər kimi fərdi inkişafa malikdir. Təfəkkürün inkişafı haqqında müxtəlif yanaşmalar var. İsveçrəli Jan Piaje qeyd edir ki, təfəkkür öz inkişafında 4 əsas mərhələni keçir.

I – *sensomotor hissi – hərəkəti mərhələdir*. Bu mərhələdə təfəkkürün inkişafı əsasən nitqin inkişafı ilə paralel getməyə başlayır. Ayı-ayrı hərəkətlər vasitəsilə uşaq fikirləşməyə başlayır.

II – *əməliyyatlara qədərki mərhələ* adlanır. Bu mərhələdə demək olar ki, uşaq müəyyən əməliyyatlara başlayır. Burada nitqlə təfəkkürün inkişafı fərqlənir. Nitq təfəkkürü üstələyir.

III – *konkret əməliyyatlar* mərhələsidir. Burada uşaq bir qədər mücərrəd düşünməyə başlayır.

IV – *formal əməliyyat* mərhələsidir ki, insan abstrakt düşünməyi öyrənir.

Təfəkkürün xarakterik xüsusiyyətlərindən biri də onun nitqlə əlaqədə, vəhdətdə olmasıdır. İnsan daim sözlər əsasında fikirləşir. Həm nitqin, həm də təfəkkürün əsasında ikinci signal sistemi təşkil edir. Lakin nitq təfəkkür prosesinin özü deyil.

2. Təfəkkürün formaları.

Təfəkkürün 3 forması vardır: məfhum, hökm, əqli nəticə və ya istidlal.

Cisim və hadisələrin ümumi və mühüm olan əlamətlərin inikasına **məfhum** deyilir. Ümumi, konkret, fərdi və mücərrəd məfhumlar var. Müəyyən cisim və hadisələr qrupunun ümumi və mühüm əlamətlərini əks etdirməsi **ümumi məfhum** adlanır. Məs, tələbə, müəllim, şagird və s. Gerçək cisimlərin mühüm əlamətlərinin inikası **konkret məfhum** adlanır (dəftər, kitab və s.). Ayrı-ayrı cisim və hadisələrin ümdə xüsusiyyətlərinin əksi **fərdi məfhumdur** (məs, dahi şair Fizuli, Moskva və s.). **Mücərrəd məfhum** isə cisim və hadisələrin keyfiyyət və xassələrinin onun özündən təcrid edilib, müstəqil surətdə düşünülməsidir (məs, xoşbəxtlik, yaxşılıq, bədbəxtlik və s.).

Cisim və hadisələrin arasında müəyyən əlaqə və münasibətin olub-olmamasını iqrar və inkar edən təfəkkür formasına **hökm** deyilir. Ümumi, xüsusi və fərdi hökmlər vardır. «Bütün balıqlar üzür» ümumi, «bəzi balıqlar yırtıcıdır» xüsusi, «bu balıq çox gözəldir» fərdi hökmdür. Hökmlər iqrari və inkari olur. Məs, «təfəkkür və təxəyyül insana məxsusdur» iqrari, «heyvanlarda şüur yoxdur» inkari hökmdür. Cisimdə hər hansı bir sifətin iqrar və inkar edilməsinin səciyyəsinə görə şerti, təqsimi və qəti hökmlər vardır.

Hər hansı bir fikrin həqiqiliyi hökmdə söylənilmiş şərtlərdən asılıdırsa, bu, şerti hökm adlanır.

Təqsimi hökmlərdə hər hansı cismə aid olan bir neçə xüsusiyyətlər iqrar və ya inkar edilir.

Hökm cisimdə bu və ya başqa əlamətin olduğunu şərtsiz, danışıqsız iqrar və ya inkar edirsə, o, qəti hökm adlanır.

Bir neçə hökmdən bir nəticənin çıxarılması istidlal və ya **əqli nəticə** adlanır. Əqli nəticənin 3 növü vardır: induktiv əqli nəticə (**induksiya**), deduktiv əqli nəticə (**deduksiya**) və **təşbih**. İnduksiya – bir neçə fərdi hökmdən bir ümumi nəticənin çıxarılmasıdır. Xüsusiyyətdən ümumiyyə gedən əqli nəticədir. Deduksiya – ümumidən xüsusiyyə gedən əqli nəticədir. Təşbih isə bir hökmdən bir nəticənin çıxarılmasıdır. Xüsusiyyətdən xüsusiyyə gedən əqli nəticədir.

3. Təfəkkürün növləri və prosesləri.

Təfəkkür proseslərinə təhlil, tərkib, müqayisə, ümumiləşdirmə, konkretləşdirmə və təsnifat daxildir.

Təhlil cismi və ya hadisəni fikrən hissələrə ayırmağa deyilir, yəni elementləri parçalamaq. Təhlil real ola da bilər, olmaya da bilər.

Tərkib bu hissələri fikrən birləşdirməkdən ibarətdir.

Cisim və hadisələr arasında oxşar və fərqli cəhətləri fikrən müəyyənləşdirməkdən ibarət olan əməliyyata *müqayisə* deyilir. Müqayisə zamanı cisim və hadisələr qarşılaşdırılır, onlar arasındakı ümumi və fərqli cəhətlər tapılır.

Cisim və hadisələri aralarındakı mühüm əlamət və xassələrinə görə birləşdirməkdən ibarət olan əməliyyata *ümumiləşdirmə* deyilir. Ümumiləşdirmə 3 istiqamətdə olur:

1) Ümumi və mühüm əlamətlər ümumiləşdirilir (meyvə, tərəvəz, meşə və s.)

2) Ümumi və mühüm münasibətlər ümumiləşdirilir (hündür, alçaq və s.)

3) Təlim ümumiləşdirmələri (tezis, plan və s.)

Konkretləşdirmə müəyyən ümumi müddəaya aid olan xüsusi halları fikrən müəyyənləşdirməkdən ibarətdir.

Cisim və hadisələrin ümumi və oxşar cəhətlərini müəyyənləşdirib, onların fikrən hər hansı qruplara, dəstəyə, növə ayrılması əməliyyatı *təsnifat* adlanır (məs, xordalıqlar, sürünənlər, quşlar).

Təfəkkürün növlərinə daxildir: əyani – əməli təfəkkür, əyani – obrazlı təfəkkür, texniki təfəkkür, mücərrəd təfəkkür, bədii təfəkkür, dialektik təfəkkür, məntiqi təfəkkür.

Əyani-əməli təfəkkür 3 yaşına qədər uşaqlarda üstünlük təşkil edir. Təfəkkürün bu növü ən çox bilavasitə təsir edən cisim və hadisələrin dərk edilməsi ilə əlaqədardır, yəni əşyalar üzərində praktik fəaliyyətlə bağlıdır.

Əyani-obrazlı təfəkkür obrazlı materiala istinad edir. Bu halda cisim və hadisənin qavrayış və təsəvvür surətləri təhlil edilir, müqayisədən keçirilir.

Texniki təfəkkür texniki məsələlərin həllinə yönəlir və bu sahədə yüksək göstəricilərə nail olmağa imkan yaradır.

Müərrəd təfəkkür zamanı fikri fəaliyyət əsasən ümumi və müərrəd məfhumlara istinad edir.

Əməli təfəkkür əməli məsələlərin həlli ilə əlaqədar olan təfəkkürdür.

Bədii təfəkkür varlığı obrazlı surətdə əks etdirməklə bağlı olan təfəkkürdür.

Dialektik təfəkkür ictimai və təbiət hadisələrini daim inkişaf edərək dəyişmə prosesində əks etdirən təfəkkürdür.

Məntiqi təfəkkür obyektiv gerçəkliyin qanunauyğun əlaqələrinin düzgün inikas etdirilməsi ilə əlaqədar olan təfəkkürdür.

4. Təfəkkür və məsələ həlli.

Təfəkkür məqsədyönlü idrak prosesidir. Təfəkkür o zaman fəaliyyətə gəlir ki, insanın qarşısına yeni problem, yeni sual və ya məsələ çıxır, qarşıya onları başa düşmək, mahiyyətini açmaq və ya həll etmək məqsədi qoyulur. Yəni insanın qarşısına yeni məsələ çıxanda, yeni məqsəd qoyulanda, həm də məlum qayda və üsullar onu həll etməyə yaramadıqda təfəkkürün fəaliyyəti güclənir.

Məsələnin həlli üçün o, ilk növbədə qəbul edilməli, anlaşılmalıdır. Anlama fikri məsələ həllində mühüm mərhələ kimi çıxış edir. Belə ki, insan cisim və hadisələri sadəcə qavramır, həmçinin onların mahiyyətini müəyyənləşdirməyə çalışır. Əgər o, buna nail olursa, deməli, həmin obyektı anlayır. Cisim və hadisəni anlama onların səbəbini, nəticəsini, əmələgəlmə xüsusiyyətlərini, mühüm əlamətlərini, müəyyən cisimlər qrupuna aid olmasını müəyyənləşdirmək deməkdir.

Anlama vasitəsiz və vasitəli olur. Vasitəsiz anlamanın əsasında məlum və naməlum cisim və hadisələr arasında əlaqə yaratmaqdan ibarət olan tanıma durur. Vasitəli anlama daha mürəkkəbdir. Çünki o qabaqcadan düşünməyə istinad edir. Hər bir məsələnin həllində zəruri şərtlərdən biri də məlumla məchul arasındakı əlaqə və asılılığın dərk edilməsidir. Məsələnin həllində

müəyyən fərziyyələrin irəli sürülməsi və onların yoxlanılması mühüm cəhətdir.

5. Aqlın keyfiyyətləri.

Aqlın keyfiyyətləri hər şeydən əvvəl təfəkkürün müxtəlif növlərinin inkişaf səviyyəsi və bir-birilə çulğaşmasının xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. **Aqlın keyfiyyətlərinə aqlın müstəqilliyi, tənqidiliyi, çevikliyi, genişliyi, dəqiqliyi, fikrin surəti daxildir.** Aqlın müstəqilliyi insanın bilik və təcrübəsinə əsasən cisim və hadisələrin mühüm əlamət və xüsusiyyətlərinin, əlaqə və münasibətlərinin qanunauyğunluqlarının başa düşməsində, yeni məsələlər irəli sürüb onları həll etməsində və biliklərini tətbiq etmə bacarığında özünü göstərir.

Aqlın tənqidiliyi onun müstəqilliyi ilə bağlı olub insanın a) dərk olunan fikirləri, faktları, fərziyyələri, eləcə də fikir və rəyləri ölçüb biçməsində b) idrak obyektlərindəki səhv və uyğunsuzluqları axtarıb tapmasında v) bunların səbəblərinin araşdırılmasında ifadə olunur. Aqlın tənqidiliyinə malik olan insanlar öz fikirlərini dönə-dönə yoxlayır, öz fikirlərinə tənqidi surətdə yanaşırlar.

Geniş aqla malik olan adamlar müxtəlif bilik sahələrində yaradıcı surətdə düşünməyə qadir olmuşlar. Aqlın dərinliyi məsələlərin mahiyyətini, hər bir hadisəni törədən səbəbləri müəyyənləşdirməkdə, problemi hərtərəfli anlamaqda, hadisələrin mənşəyini düzgün müəyyənləşdirməkdə ifadə olunur. Aqlın çevikliyi – insanlar həyat təcrübəsi boyu müxtəlif məsələlərlə, problemlərlə rastlaşır, onları müəyyən üsullarla həll edir. Bu halda insanlar müxtəlif tərzdə hərəkət edirlər. Bir çox insanlar bu vaxt məsələni həll edə-edə yeni yol və vasitələr tapırlar. Bu aqlın çevikliyi ilə əlaqədardır.

Fikrin surəti də mühüm keyfiyyət olub insanın həll etdiyi məsələyə verdiyi son cavabın müddəti ilə təyin edilir. Fikrin məntiqiliyi insanın ardıcıl əsaslı və düzgün düşünməsində ifadə olunur.

6. Təfəkkür və nitq. Dünyanı dilsiz təsəvvür etsək o anlayışsız, mədəniyyətsiz olardı. İnsan onlar arasında rabitə

rolunu oynayır. Dil insanın fikirləşdiyi, qavradığı və yadda saxladığı şeylərə təsir edir. Müvafiq olaraq təlim insanın sözlü (fikri) gücünü artırmaq məqsədi daşıyır. Lakin fikri proseslər əksər hallarda sözsüz baş verir.

Dilin təfəkkürə təsiri psixologiyada çox mübahisəli məsələdir. Dilçi B.Uorf təsdiq etmək istəyirdi ki, dil təfəkkür üsulunu müəyyən edir. Uorfun linqvistik nisbilik nəzəriyyəsinə görə müxtəlif dillər gerçəkliyi müxtəlif cür qavramağa gətirib çıxarır. «Dil özü insanın əsas ideyasını formalaşdırır». Uorf təsdiq edir ki, xopi tayfasında felin keçmiş zaman forması yoxdur. Uorfa görə xopi tayfası asanlıqla keçmiş haqqında fikirləşə bilməz.

Uorfun nisbilik nəzəriyyəsi bir dildə danışan və dilin fikrin ötürücüsü kimi başa düşən insanlar üçün yaddır. Amma iki müxtəlif sistemli dillərdə danışan ingilis və yapon yəqin ki, müxtəlif dillərdə fərqli fikirləşir. İki dildə danışan bir çox insanlar hesab edir ki, istifadə etdikləri dildən asılı olaraq fərqli qavrayış nümayiş etdirirlər.

Dili öyrənməklə mədəniyyət haqqında çox şey öyrənmək olur. Dili itirməklə dilə bağlı olan təfəkkürü də itiririk. Yeni qvineyalılar ingilis və ya fransız dillərindən istifadə etmədən forma və rəngi bildirən şeyləri qeyd edilən dillərin nümayəndələri kimi qavrayır. Lakin ingilis, fransız və ya forma və rəngi bildirən sözlərin olduğu dillərin sözləri insanın nə fikirləşdiyinə, nə haqda düşündüyünə təsir edir, ona görə söz seçimində insan çalışır ki, sözlər şeyləri dəqiq əks etdirsin.

Dilin təfəkkürə təsir etməsi qabiliyyəti söz ehtiyatının artırılması hesabına təhsilin əsas hissəsi üçün mühüm rol oynayır.

Dilin fikri formalaşdırmaq və ya ifadə etmək vasitəsi kimi qiymətləndirilməsi dilin idraki fəaliyyəti ilə bağlıdır. Dil ünsiyyət prosesində fikrin ifadə vasitəsi kimi həm də qarşılıqlı anlama üçün vasitədir. Dilin fikri ifadə etmək, ünsiyyəti yaratmaq, inikas vasitəsi, ətrafda baş verən hadisələri, şeylərin əlamət və xassələrini əks etdirmək keyfiyyəti vardır.

Eksperimental tədqiqatlara görə orta məktəbi bitirən şagird 80 minə qədər söz bilir, bu orta hesabla hər ilə 5000, gündəlik isə 13 sözün mənimsənilməsi deməkdir. Sintaksisin qanunauyğunluqlarını çətinliklə izah etmək mümkün olsa da, uşaq dili çox asanlıqla başa düşür və insanın dilə qabiliyyəti çoxlu suallar doğurur.

Uşaqlarda dilin inkişafı onun strukturu ilə bağlıdır. Körpə dilə yiyələnməyib (in fautis – danışmayan deməkdir), lakin 4 aylıq uşaq ananın dodaqlarından onun nə demək istədiyini seçir və səsləri tanımağa başlayır. Uşaq sifətə baxmaqla, tələffüz edilən səsləri ayırd etməyə çalışır və səslərin tələffüzü zamanı dodaqların vəziyyəti uşaq üçün həm də ona qarşı davranış tərzini kimi anlanılır. 3-4 aylıq uşağın qığılıtları, müxtəlif səslərlə müşayiət olunur və ilk dövrlərdə o, dillə bağlı deyil. Uşağın dilə yiyələnməsi bir neçə mərhələ keçir. Bir sözlü mərhələ 1 yaşdan 2 yaşa qədər olan dövrdür. Cümləli mərhələ isə 2 yaşdan sonra başlayır, əsasən uşaq iki sözdən ibarət cümlələr ifadə etməyə başlayır. Universal qrammatika artıq ifadə olunmağa başlayır.

Uşaqların dilə yiyələnməsində səs və intonasıyanın ailədəki mərhələsi çərçivəsində baş verir. 10 aylıq uşağın qığılıtları ana üçün artıq aydın səs rolunu oynayır. Ana dilinin fonem səslərinə uyğun olmayan səslər yoxa çıxır, uşaq eşitmədiyi səslərin fərqləndirmək qabiliyyətinə malik olmur. Səsli dil fonemdüzəldən tərkibə malikdir, əl hərəkət və formaları ilə müəyyənləşir, uşaq qığılıtlarında nitq səsləri ayrılmağa başlayır (4 aylıq), 10 aylığında ana dili səsləri və s. inkişaf edir. Dilə yiyələnmə anadangəlmə və yaratma olmaqla aşağıdakı mərhələlərdən ibarətdir, irsi amil, nitqin anlanılmasına cavab verən mexanizmlərin quruluşuna, dil mühiti inkişafına davranış isə ana dilini mənimsəməyə kömək edir.

Nitq fikrin mövcudluq formasıdır. Nitq və təfəkkür arasında vahidlik var. Lakin bu vahidlikdir, eyniyyət deyil, çünki fikrin ilkin formaları qrammatik xarakterə malik olduğundan nitq müvafiq sayda sözlərin köməyi ilə onu dəqiq, düzgün, tam bütöv şəkildə ifadə edə bilmir. Ona görə də nitqlə təfəkkür arasında

bərabərlik qoymaq mümkün deyil. Nitq o zaman nitq forması alır ki, onun dərk edilmiş mənası olsun. Söz, əyani obrazlar kimi səsle və ya görmə, özözlüyündə nitqi təşkil etmir. Nitqi yaradan hərəkətlər sistemi, bütöv nitq prosesi söz və məna arsındakı anlam münasibətləri ilə tənzim olunur.

Nitq intellektual əməliyyatdır. Təfəkkürü nitqlə eyniləşdirmək və onlar arasında bərabərlik işarəsi qoymaq olmaz, ona görə ki, nitqin nitq kimi mövcud olması onun təfəkkürə münasibəti ilə bağlıdır. Lakin təfəkkürü və nitqi bir-birindən ayırmaq olmaz.

Nitq – fikrin xarici görkəmi deyil, onu dəyişməklə fikri dəyişmək olmaz. Nitqlə fikir formalaşır, lakin fikri formalaşdıraraq, onun özü də formalaşır. Bu ideya Moskva psixoloqları tərəfindən və müasir rus psixolinqvistləri tərəfindən geniş işıqlandırılmışdır. Nitq fikrin xarici vasitəsidir, söz təfəkkür proseslərinə forma kimi, onun məzmunu ilə bağlı olan bir hadisə kimi daxil olur. Nitq formasını yaradaraq təfəkkür özü formalaşır. Təfəkkür və nitq eyniləşdirilməyərək eyni prosesin vahidliyinin təminatçılarıdır. Təfəkkür nitqdə nəinki ifadə olunur, həm də onda təkmilləşir, tamamlanır, icra olunur.

Təfəkkürdə icra olunan obrazlar, nitq funksiyası daşıyır və bu obrazlar təfəkkürdə anlamın məzmununun hissi əsasını təşkil edir. Nitq formasını yaradan təfəkkürün özü formalaşır.

Təfəkkürdə obrazlar nitqin funksiyasını yerinə yetirirlər. Obrazların hissi məzmunu təfəkkürdə anlamın məzmununundaşıyıcıları kimi çıxış edir. Nitqin strukturu təfəkkürün strukturuna uyğun gəlmir, qrammatika nitqin strukturunu ifadə edir, məntiq isə təfəkkürün strukturunu ifadə edir. Nitq fikirdən arxaikdir və arxaik formaları təbiətinə uyğun olaraq saxlayır.

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

Eksteriorizasiya və interiorizasiya əlamətinə görə nitqin iki əsas növü mövcuddur: **xarici və daxili** nitq. Xarici nitq başqaları

ilə ünsiyyətə, informasiya mübadiləsinə yönəlmiş olub, eşidilən, görülmə və tələffüz edilən nitqdır. Daxili nitqə gəldikdə, o hər şeydən əvvəl təfəkkür prosesinin təmin olunması ilə bağlıdır. O, psixoloji nöqteyi nəzərdən olduqca mürəkkəb hadisə olub nitqlə təfəkkürün qarşılıqlı əlaqəsini təmin edir.

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

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

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

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

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

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

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

Monoloji nitq dialojidən fərqli olaraq bir adamın öz fikir və mülahizələrini müntəzəm və ardıcıl surətdə şərh etməsi, başqalarının onu dinləməsidir. Monoloji nitq son dərəcədə fəal və sərbəst nitqdir. Adətən, monoloji nitqdən istifadə edən adam hər hansı bir məzmunu seçməli və həmin məzmunu uyğun olaraq ifadə etdiyi fikri sərbəst akt qaydasında qurmağı bacarmalıdır. Monoloji nitq tamamilə mütəşəkkil nitq növü hesab olunur. Bu baxımdan müəllimin mühazirəsini monoloji nitqə misal göstərmək olar. Bədii ədəbiyyatda da çoxlu monoloqa rast gəlirik, məsələn, İsgəndərin monoloqu, Hamletin monoloqu və s. monoloqlara diqqət yetirdikdə onun fasiləsiz, əlaqəli, ardıcıl və məntiqli olduğunu görürük.

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

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

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

çətinlik çəkir. Lakin həmin dilə, onun lüğət ehtiyatına dərinləndirildikdən sonra aktiv nitq formasından istifadədə də çətinlik çəkmir.

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

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

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

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

Psixoloji ədəbiyyatda daxili nitqi xarici nitqin bir növ əqli əməliyyatların fikrən icrasına yönəldilmiş törəmə forması kimi qeyd edirlər. Daxili nitq müxtəlif məsələlərin əqlən həlli, başqa

adamların nitqini diqqətlə dinləmə, mətni öz – özünə (tələffüz etmədən) oxumaq, fikrən planlaşdırma, yaddasaxlama və yadasalma zamanı özünü daha aydın şəkildə göstərir. Daxili nitqin vasitəsi ilə sensor məlumatların işlənməsi, onların müəyyən anlayışlar sistemində dərk olunması baş verir, özünün davranış və təəssüratlarının təhlili və qiymətləndirilməsi həyata keçirilir. Bütün bunlar daxili nitqi insanın əqli fəaliyyəti və şüurunun olduqca mühüm və universal mexanizminə çevirir. Daha dar, psixolinqvistik mənada daxili nitq ifadələrinin yaranmasının başlanğıcı, onun şifahi və yazılı nitqdə reallaşdırılmasının «daxili proqramlaşdırılmasından» ibarətdir.

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

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

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

monoloqa yaxınlaşır və pıçıltı ilə və hətta hündürdən ifadə olunan nitqə çevrilə bilər. Bu isə fikir obyektlərinin daha dəqiq təhlilinə və özünün fikri fəaliyyətinə nəzarət etməyə imkan yaradır.

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

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

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

7. Təxəyyül haqqında anlayış. İnsan nəinki duyğu üzvlərinə bilavasitə təsir edən cisim və hadisələri qavrayaraq, yaxud keçmişdə qavradıqlarını yada salaraq onların surətlərini beyində yaradır, həm də heç zaman bilavasitə qavramadığı, hətta heç mövcud olması mümkün olmayan cisimlərin, hadisələrin surətlərini də beyində yarada bilər. İnsanın psixikası ilə bağlı olan bu proses təxəyyül, yaxud fantaziya adlanır.

Təxəyyül insanın qavrayışı və hafizəsi ilə bağlı təsəvvürlərin yenidən işlənməsi, yeni qaydada birləşdirilməsi əsasında yeni surətlərin yaradılmasından ibarət olan psixi prosesə deyilir.

Təfəkkür və təxəyyül arasında əlaqə hər ikisinin yeni obraz yaratması, fərq isə təfəkkürün ideya, təxəyyülün isə həmin ideyanın obraza keçməsidir.

Təxəyyül nədir?

1) Tarixən mövcud olmuş, bizim qavradığımız obyektlərin surətini yaradırıq.

2) İndi mövcud olan obyektlərin surətini yaradırıq.

3) Hər bir adam gələcəyin surətini yaradır. Hər bir adam özünü gələcəkdə görür.

4) Heç bir zaman mövcud olmamış, mövcud olması mümkün olmayan obyektlərin surətini yaratmaq.

Təxəyyül ali psixi funksiyalardan biri kimi diqqəti cəlb edir. İnsan təlim və əmək fəaliyyətində təkcə öz yaddaşına əsaslanmır. O, öz fəaliyyətinə yaradıcı şəkildə yanaşır, yaddaşında olan təsəvvürləri dəyişdirir, yeni qaydada birləşdirir, yeni surətlər yaradır və fəaliyyət göstərir. Yeninin yaradılması ilk əvvəl ideal şəkildə, fikirdə həyata keçirilir və sonra maddi, əməli şəkildə reallaşdırılır. İnsanın öz təsəvvürlərinin ideal şəkildə fikirdə birləşdirilməsi, dəyişdirilməsi və bu əsasda yeni surətlərin yaradılması təxəyyül prosesidir.

Təxəyyül bir sıra özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə digər psixi proseslərdən fərqlənir. Bildiyimiz kimi duyğu, qavrayış, hafizə, hətta təfəkkür kimi psixi proseslərin elementləri heyvanlarda da bu və ya başqa şəkildə özünü göstərir. Təxəyyül isə bir psixi proses kimi ancaq insana məxsusdur. Təxəyyülün köməyi ilə insan nəyi isə yaradır, özünün fəaliyyətini planlaşdırır və onu idarə edir. Demək olar ki, bəşəriyyətin yaratdığı maddi və mənəvi dəyərlər insan təxəyyülünün məhsuludur. Təxəyyül insanı hal-hazırdakı vəziyyətdən kənara çıxarır, ona keçmişi daha əyani şəkildə görməyə kömək edir, onu gələcəyə aparır. İnsan öz təxəyyül fəaliyyətinin vasitəsilə ayrı – ayrı orqanlarının fəaliyyətinə təsir edə bilir. Bunu autotreninq təcrübələrində aydın şəkildə görmək mümkündür. Təxəyyül fəaliyyətindən istifadə edərək xəstəliyin müalicəsinə təsir göstərmək, başqa sözlə, psixoterapiyada təxəyyül obrazlarının yaradılmasından geniş istifadə edilir.

Təxəyyül bir psixi proses kimi qavrayış, hafizə və təfəkkür prosesləri arasında aralıq mövqe tutur.

Təxəyyül fəaliyyəti zamanı bizim yaratdığımız surətlər, hətta onlar fantastik mahiyyətə malik olduqda belə, onun ayrı ayrı elementləri həyatdan, keçmiş qavrayışlarımızdan, yaddaşımızdan götürülmüş olur.

Təxəyyülün təfəkkürlə əlaqəsi onda ifadə edilir ki, təxəyyül də varlığın özünəməxsus şəkildə inikasıdır. Lakin təfəkkür bir psixi proses kimi varlığı, aləmi anlayışlarla əməliyyat aparmaq vasitəsi ilə əks etdirsə, təxəyyül varlığı konkret obrazlı formada əks etdirir. Biz bu cəhəti alimin və yazıçının fəaliyyətində aydın şəkildə görə bilərik. Alim də, yazıçı da varlığı əks etdirir, lakin biri məntiqi dəlillərlə, sübutlarla, digəri isə təxəyyülün köməyi ilə, yaratdığı obrazlarla.

8. Təxəyyülün fizioloji əsasları. Təxəyyül bir psixi proses kimi, təbii ki, müəyyən fizioloji proseslərlə, beyinin fəaliyyəti ilə bağlıdır. Burada ilk növbədə insan beyninin analitik-sintetik fəaliyyəti mühüm əhəmiyyət daşıyır. Belə ki, insan öz praktik, əməli fəaliyyətində varlığın cisim və hadisələrini tərkib elementlərinə ayırır. Məhz bu elementlər sonradan başqa bir, yeni qaydada birləşdirilir, yeni surətlər yaradılır. Varlıq, aləm bu surətlərdə əks etdirilir.

Təxəyyül surətlərinin yaranmasının fizioloji mexanizmində əvvəllər beyində yaranmış müvəqqəti sinir rabitələrinin yenidən, yeni qaydada birləşməsi və canlanması dayanır. Əlbəttə yeni birləşmələrin, assosiasiyaların yaranması üçün mövcud, əvvəlki rabitələrin dissosiasiyası zəruridir. Nəzərə alsaq ki, təxəyyül ali psixi funksiyadır, demək, təxəyyülün fizioloji mexanizmində baş beyin yarımkürələri qabığında gedən proseslər dayanmalıdır. Lakin psixoloqlardan R.S.Nemovun dediyi kimi, baş-beyin qabığının təxəyyüllə bağlı olan fəaliyyəti lazımi dərəcədə öyrənilməmişdir. Son zamanlarda təxəyyül fəaliyyətinin beyin aşağı şöbəsinin fəaliyyəti ilə bağlılığı barədə fərziyələr irəli sürülmüşdür. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar da bu fərziyyənin doğruluğunu sübut edir. Belə ki, beyin aşağı şöbəsində yerləşən hipotalimik- limbik sistemdə zədələnmə əmələ gəldikdə psixikada xarakterik pozğunluqlar özünü göstərir. Bu

pozğunluqlar onda ifadə edilir ki, xəstə özünün davranışını planlaşdırma bilmir.

Nəzərə alsaq ki, insanın öz davranışını planlaşdırması və onu idarə etməsi təxəyyül fəaliyyəti ilə bağlıdır, onda hipotalamik limbik sistemin təxəyyül fəaliyyətində oynadığı rol aydın olur. Təxəyyül fenomen xüsusiyyətlərə malik psixi prosesdir. Burada qeyri-adi olan odur ki, təxəyyül obrazları beyində gedən fizioloji proseslərin nəticəsində yaranırsa da, bu obrazlar yarandıqdan sonra orqanizmdə gedən digər fizioloji proseslərə təsir edə bilər. Bu fikri təsdiq etmək üçün psixoloji ədəbiyyatda belə misallardan istifadə edilir. Məşhur yazıçı Floberin özünün yazdığı kimi o, «*Xanım Bavari*» romanının qəhrəmanı Bavarinin zəhəri içməsi səhnəsini təsvir edərkən ağzında zəhər tamı duyğusu əmələ gəlib. Yaxud, deyilənə görə, Volter hər ili Varfolomey gecəsinin il dönümündə xəstələnirmiş. Dini fanatizmin qurbanı olmuş minlərlə günahsız adamın öldürüldüyü həmin gün haqqında düşüncələr, bununla bağlı onda yaranan təxəyyül obrazları onun bədənində titrəmənin əmələ gəlməsinə, daha sonra, temperaturun qalxmasına, nəbzinin döyüntülərinin çoxalmasına səbəb olmuş.

Bəzən, həkimin ehtiyatsızlıqla xəstəyə dediyi sözün nəticəsində xəstə təxəyyülündə özünü ağır xəstəliyə tutulmuş insanın obrazı kimi canlandırır ki, bu da bu xəstəliklə bağlı simptomların həqiqətən həmin xəstədə təzahür etməsinə səbəb ola bilər.

Nəhayət, təxəyyül obrazlarının fizioloji proseslərə təsiri ilə bağlı ideomotor aktlar haqqında da danışmaq olar. Volf Messinqin, Tofiq Dadaşovun məlum təcrübələrini yadıma salaq. Onlar gizlədilmiş cismi tapa bilirlər. Ona görə tapa bilmirlər ki, həmin cismi gizlədən adam təxəyyülündə öz işinin obrazını yaradır. Təxəyyül obrazları da öz növbəsində həmin şəxsin ayrı-ayrı üzvlərinə, onların fəaliyyətinə təsir edir və hərəkət aktları törədir. Bunlara ideomotor aktlar deyilir. Fövqəladə dərəcədə həssaslığa malik olan ekstrasens ideomotor aktların çox incə siqnallarını tutur və nəticədə gizlədilmiş cismi tapa bilər.

Təxəyyüldən psixoterapiyada da geniş istifadə olunur və müəyyən psixoloji gərginliyin aradan qaldırılmasına imkan verir.

Təxəyyül çox mürəkkəb psixi prosesdir. Heç şübhəsiz ki, onun fizioloji əsası ilə bağlı hələ öyrənilməmiş xeyli məsələlər mövcuddur.

9. Təxəyyülün növləri

Təxəyyül surətlərinin yaradılması müxtəlif səviyyələrdə gedə bilər. Bu səviyyələr onunla müəyyən edilir ki, insan bu prosesə nə qədər şüurlu münasibətdə olur. Bu baxımdan təxəyyülün iki növü mövcuddur: passiv və fəal təxəyyül.

Passiv təxəyyül prosesində surətlərin yaradılması ətraf mühiti dəyişdirməyə yönəlmiş yaradıcı fəaliyyət kimi özünü göstərmir. İnsan reallıqdan uzaq olan surətlər yaradır. Bu halda insan fantastik təsəvvürlər aləminə qapılır, özünün çətin vəzifələrini həyata keçirmək naminə, sanki, təxəyyülünün yaratdığı surətlərin arxasında gizlənir. Bu cür təxəyyül növü ***passiv təxəyyül*** adlanır. Passiv təxəyyül özü də iki növə, ***niyyətli*** və ***niyyətsiz*** təxəyyül növlərinə ayrılır. Passiv təxəyyülə aiddir: xülya və xəyal. Xülya niyyətlidir. Xülya zamanı insan müxtəlif surətlər yaradır, onları gözünün qarşısında canlandırır və xoşhallanır. Lakin onların həyata keçirməsi mümkün deyil. Xəyal isə niyyətsizdir. Xəyal zamanı insan arzu ediləcək gələcəyin surətlərini yaradır.

Niyyətli şəkildə gedən təxəyyül prosesində həyatda təcəssümü mümkün olmayan surətlər yaradılsa, buna ***xülya*** deyilir. Xoş, sevincli, dadlı xülyaya qapılmaq hər kəsə xas olan bir cəhətdir. Xülya obrazları ilə insanın tələbatları arasında bir bərabərlik, əlaqə mövcuddur. Belə bir cəhəti xüsusilə qeyd etmək lazımdır ki, insanın təxəyyül fəaliyyətində bu növ təxəyyül üstünlük təşkil etsə, belə adamlara xülyaçı, xülyapərəst adamlar deyilir. Bu cəhət şəxsiyyətin mənfi cəhəti olub, onu passivləşdirən, fəaliyyətdən qoyan bir cəhətdir.

Passiv təxəyyülün niyyətsiz növü adətən şüurun, insanda ikinci signal sisteminin fəaliyyəti zəiflədiyi zaman baş verir. Məsələn, siz sərin otaqda yatmısınız və üstünüzü isti yorğanla örtmüşünüz. Gecə sizin əliniz ya da ayağınız yorğandan kənara

çıxır. Bu zaman siz soyuğu hiss etməyə başlayırsınız. Bu duyğu sizdə təxəyyül prosesinin əmələ gəlməsinə səbəb olur, siz yuxu görürsünüz. Görürsünüz ki, qarın üstə ayaqyalın gəzirsiniz, soyuqdan gizlənməyə çalışırsınız və s. Bütün rəya obrazları niyyətsiz passiv təxəyyül fəaliyyətinin nəticəsi kimi təzahür edir.

Passiv təxəyyül niyyətli və niyyətsiz növlərə ayrılırsa, fəal təxəyyül həmişə niyyətli xarakterə malik olub, **bərpaedici** və **yaradıcı** təxəyyül növlərinə ayrılır.

Bərpaedici təxəyyül təsvirə, sxemə əsasən surətlərin yaradılması prosesidir. Mövcud olmuş, yaxud mövcud olan, lakin bizim tərəfimizdən heç zaman bilavasitə qavranılmamış obyektlərin təsvirə əsasən surətlərinin yaradılmasına bərpaedici təxəyyül deyilir. Məsələn, bədii əsərlərdə təbiət təsvirlərinə aid parçaları oxuyarkən gözümüzün qarşısında, yəni təxəyyülümüzdə bizim heç vaxt olmadığımız bir yerin, ərazinin obrazı yaranır. Həndəsədə fiqurların fəzada vəziyyətinə aid teoremanın şərtlərində verilən faktlara əsasən biz onun obrazını təxəyyülümüzdə yarada bilməsək, teoremanı isbat etmək olmaz.

Şagird tarix, coğrafiya fənnləri ilə bağlı materialları öyrənərkən, beləcə, dərslərdə verilən təsvirlərə əsasən, müxtəlif coğrafi əraziləri, tarixdə baş verən döyüş səhnələrini, onların obrazlarını təxəyyülündə yaradır. Bütün bunlar da öz növbəsində təlim materiallarının mənimsənilməsində, uzun müddət yadda saxlanılmasında çox böyük əhəmiyyət daşıyır.

Bərpaedici təxəyyül insanın həyat və fəaliyyətində mühüm əhəmiyyətə malik olmaqla təlim fəaliyyətində müstəsna əhəmiyyət daşıyır.

Yaradıcı təxəyyül fəaliyyətin tərkib hissəsini təşkil edən yeni surətlərin yaradılmasıdır. Təxəyyülün bu növü heç bir sxemə, təsvirə istinad etmədən, müstəqil olaraq yeni surətlərin yaradılmasından ibarətdir. Bəzən yanlış olaraq yaradıcı təxəyyüllə, yəni, yeni orijinal obrazların yaradılması prosesi ilə yaradıcılıq deyilən fəaliyyət prosesini eyniləşdirirlər. Təbii ki, insanın yaradıcılıq fəaliyyəti yaradıcı təxəyyülə çox bağlıdır. Lakin, bunlar eyniləşə bilməz. Təxəyyül və yaradıcılıq haqqında sonrakı bölmədə söhbət

açacağıq. Burada isə ancaq yeni obrazlar yaratmaqdan söhbət gedir. Yeni obrazın, surətin yaradılması prosesi haqqında ayrıca danışacağıq.

Xəyal. Təxəyyülün növlərindən biri də xəyaldır. Xəyal arzu edilən gələcəyə yönəlmiş obrazların yaradılması prosesidir. Xəyal xülya deyil. Xəyalı xülyadan ayıran odur ki, xəyal əsasən real, həyata keçirilməsi mümkün olan surətlərin yaradılması prosesidir. Xəyal insanın fəallığının çox qüvvətli stimullarından biridir. Xəyal insana fəaliyyətində və mübarizəsində qarşıya çıxan çətinliklərə üstün gəlməkdə bir güc, qüvvə verir. Xüsusilə gənclərin, məktəblilərin gələcək peşələri, həyat mövqeləri haqqındakı xəyalları onları yaxşı oxumağa, çalışmağa, özlərinin təhsil fəaliyyətlərinə daha ciddi yanaşmağa sövq edir. Göstərdiyimiz bütün bu cəhətlərinə görə xəyal insanı passivləşdirən xülyadan əsaslı şəkildə fərqlənir.

Xəyal insanın reallaşa bilən, yaxud reallaşması mümkün olan fantaziyasıdır. Belə bir fantaziya, xəyal rus yazıçısı D.İ.Pisarevin dediyi kimi, insanın faydalı işinə təkan verir. Xəyal insanın fəaliyyətinin təhrikedici səbəbi, motivi kimi meydana çıxır. Məhz bu mənada demək olar ki, insan əli ilə düzəldilmiş hər şey öz tarixi mahiyyətinə görə maddiləşmiş, həyata keçirilmiş insan xəyalıdır. Xəyalın insanın işində, əməlində, bir sözlə praktik fəaliyyətindəki rolunu böyük rus psixoloqu S.L.Rubinshteyin belə ifadə etmişdir: «Hər bir bədii yaradıcılıq aktında və bütün həqiqi hisslərdə fantaziyanın kiçik parçası var: bir başa təsir edən faktların üzərində qurulan hər bir mücərrəd fikirdə fantaziyanın kiçik parçası var; çox kiçicik şəkildə aləmi dəyişdirə bilən insanın hər bir işində fantaziyanın kiçik parçası var; insan düşünərək, duyaraq, fəaliyyət göstərərək, həyata bir damcı da olsa, yenilik gətirir ki, burada da fantaziyanın bir parçası var».

10. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi.

Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesi mühüm fikri proseslər olan təhlil-tərkib fəaliyyəti ilə bağlıdır. Təhlil və tərkib (analiz və sintez) təkcə təfəkkür fəaliyyətinin əsasını deyil, həm də təxəyyül surətlərinin yaradılmasının əsasını təşkil edir. Bu

cəhət yaradıcılığın bütün sahələrində həm elmi, texniki, həm də ədəbi yaradıcılıq sahəsində çox aydın şəkildə özünü göstərir. Yazıçı bu və ya digər surəti yaratmaq üçün müşahidələr aparır, həyatda rastlaşdığı insanları, onların hərəkətlərini təhlildən keçirir, daha sonra müxtəlif adamlarda müşahidə etdiyi xüsusiyyətləri, əlamətləri birləşdirir.

Surətlərin yaradılmasında yazıçının həyata keçirdiyi bu tərkib, sintezləşdirmə fəaliyyəti müxtəlif tərzlərdə özünü göstərir. Məsələn, böyük rus yazıçısı L.N.Tolstoy «Hərb və sülh» əsərindəki Nataşa Rostova obrazını özünün həyat yoldaşı Sofiya Andreyevanın və bir də baldızı Tanya Andreyevanın şəxsiyyətlərinin təhlilindən əldə edilən xüsusiyyətləri birləşdirməklə (tərkib) yaratmışdır.

Sintezləşdirmənin və tərkibin bu tərzli surətlərin yaradılmasında daha çox təsadüf edilən və daha aydın görünən növüdür.

Təxəyyül surətlərini yaradarkən digər sintezləşdirmə tərzlərindən də istifadə edilir. Belə tərzlərdən biri ***aqqlıutinasıya*** adlanır. Aqqlıutinasıya elə sintezləşdirmə tərzidir ki, bu zaman real həyatda biri-biri ilə birləşməyən müxtəlif keyfiyyətləri, xassələri, hissələri birləşdirilərək yeni bir surətin yaradılması prosesi baş verir. Məsələn, su pərisi surətinin yaradılması prosesi real həyatda birləşməsi mümkün olmayan qadının başı və balığın gövdəsi kimi hissələrin birləşdirilməsi əsasında baş verir. Çoxəlli ilahələrin, yeddibaşlı əjdahaların obrazlarının yaradılması da sintezləşdirmənin aqqlıutinasıya deyilən tərzinin köməyi ilə edilmişdir.

Təxəyyül prosesində özünü göstərən sintezləşdirmə tərzlərindən biri də ***hiperbolizasiyadır***. Hiperbolizasiya təxəyyül obrazlarının yaradılmasında mübaliğədən istifadə etmək deməkdir. Mübaliğə iki istiqamətdə gedə bilər: şişirtmə və kiçiltmə istiqamətində. Məsələn, nağıllarımızda və dastanlarımızda xalq öz qəhrəmanlarının obrazını yaradarkən mübaliğədən geniş istifadə etmişdir. Məsələn, «Koroğlu» dastanında belə bir əhvalat nəql olunur ki, Keçəl Həmzə Qıratı qaçırandan sonra dəyirməndə

Koroğlu ilə Dürat qalır. Bu zaman dəyirmanı bir kişi iki öküzlə dörd çuval arpa və buğda gətirir. Koroğlu özünü dəyirmançı adlandırır və yükü qəbul edir. Sonra iki çuval arpanı bir çuvala doldurub Düratın qabağına qoyur, öküzün də birini kəsib, kabab çəkib yeyir. Lakin taxılın da öküzün də pulunu verib, Dürata minib yola düşüb gedir. Göründüyü kimi burada Koroğlunun da, Düratın da obrazını yaradarkən xalq mübaliğədən istifadə etmişdir. Yaxud «*Kitabi-Dədə Qorqud*» dastanında oxuyuruq. Qaracıq Çoban kafirin üç yüzünü sapan daşı ilə yerə buraxdı. Çobanın daşı tükəndi, qoyun deməz, keçi deməz sapanın aynasına qoyub atar, kafir yıxar. Burada da Qaracıq çobanın obrazının yaradılmasında hiperbolizasiyadan istifadə edilmişdir.

Təxəyyül prosesində təxəyyül surətlərinin yaradılmasında istifadə edən tərkib üsullarından biri də *nəzərə çarpdırmaq*, yaxud **aksentləşdirmə**dir. Aksentləşdirmə zamanı xarakterik olan cəhət odur ki, surətlərin yaradılması prosesində birləşdirilən, tərkib edilən elementlərdən biri qabarıq, daha nəzərə çarpacaq şəkildə olur. Yoldaşlıq şarjlarının, karikaturaların yaradılmasında rəssam həmin tərzdən istifadə edir. Təxəyyül surətlərinin yaradılması prosesində sxematikləşdirmə, tipikləşdirmə deyilən tərzlərdən də istifadə edilir. (Hacı Qara və s.). Yaradıcı prosesdə çoxsaylı assosiasiyaların olması zəruridir. L.N.Tolstoyun yazığının “Anna Karenina” romanı üzərində işləməsini öz gündəliyində əks etdirmişdir.

11. Təxəyyül və oyun.

Təxəyyül və oyun bir-biri ilə sıx əlaqəyə malikdir. Məktəbəqədər yaş dövründə istər evdə ailə tərbiyəsi, istərsə də bağçada aparılan tərbiyə nəticəsində uşaqların oyun prosesində onların təsəvvür ehtiyatı xeyli artır, yaddaş fəaliyyəti, təfəkkürləri inkişaf edir, uşaqlarda yeni tələbatlar əmələ gəlir. Bütün bunlar isə onların təxəyyüllərinin geniş və məzmunlu xarakter alması ilə nəticələnir. İstər əvvəlki dövr, istərsə də məktəbəqədər yaş dövrü olsun, ümumiyyətlə, uşaqlarda təxəyyül oyun prosesində inkişaf edir.

3-4 yaşlı uşaqlarda da belə bir tələbat əmələ gəlir. Uşaq edə bilməyəcəyi bir iş görmək istəyir, özünü kiməsə oxşatmaq, bənzətmək istəyir. Oyun prosesində uşaq özünü atın üstündə oturan, at çapan atlıya, təyyarəçiyə, sürücüyə, müəllimə, həkimə bənzədir. Uşaq öz oyununda təqlid yolu ilə bu peşə sahiblərinin zahirdə olan hərəkətlərini yamsılayır. Təbiidir ki, bütün bunlar uşağın idrakına, psixikasının inkişafına güclü təsir edir. Uşaq oyun prosesində cisimlərin əlamətlərini, insanların funksiyalarını, insanlar arasındakı münasibətləri dərk etməyə başlayır. Oyun prosesində uşaq ancaq gördüklərini mütləq mənada təkrar etmir. O, öz oyununda əks etdirdiyi, təqlid etdiyi işə, hərəkətə yeni, nəyi isə əlavə edir. Uşağın oyun fəaliyyətində yaradıcılıq ünsürləri nəzərə çarpır.

Uşağın təxəyyülünün yaradıcı funksiyası özünü büruzə verir. Uşaq şəraiti dəyişdirir, predmetləri yeni qaydada yerləşdirməyə can atır, əşyalara özü bildiyi funksiyaları həvalə edir. Uzun ağac parçası-ata, stul- avtomobilə, gəlinciklərmüəllimə, anaya, uşağa çevrilir.

Oyun prosesində uşağın təxəyyülü ixtiyari xarakter daşımağa başlayır. Belə ki, təxəyyül obrazları əvvəlcədən müəyyən olunmuş məqsədlə bağlı olaraq yaradılır. Lakin, məktəbəqədər yaş dövrünün əvvəllərində bu məqsəd uşağın özü tərəfindən deyil, böyüklər tərəfindən uşağın qarşısında qoyulur. Məsələn, kubikləri uşağın qabağına tökür və deyirik: «Bu kubiklərdən evcik qur». Karandaş və ağ kağız verir və deyirik: «Pişik çək». Uşaq da öz bacarığı dairəsində bu işi görür və bu prosesdə onda istər-istəməz təxəyyül fəaliyyəti canlanır.

Məktəbəqədər yaşın sonrakı dövrlərində uşaq özü fəaliyyətə başlamamışdan qabaq qarşısına müəyyən məqsədlər qoyur. Beləliklə də, nəticə etibarı ilə uşağın təxəyyül fəaliyyəti ümumən onun fəaliyyətinə bir ixtiyarilik gətirir. Təxəyyülün uşaqlarda inkişafı onların oyunlarını daha mürəkkəb və davamlı edir. Psixoloqlardan V.S.Muxinanın tədqiqatlarına əsasən oyun 3-4 yaşlı uşaqlarda 10-15 dəqiqə, 5 yaşlı uşaqlarda 40-50 dəqiqə, 6-7 yaşlı uşaqlarda bir neçə saat davam edə bilər.

Uşaqlarda oyun fəaliyyətinin bu şəkildə olan inkişafı onların təxəyyülünü də zəhəri köməyə ehtiyacı olan bir fəaliyyətdən elementar şəkildə olsa da söz yaradıcılığını və bədii yaradıcılığı həyata keçirməyə imkan verən daxili bir fəaliyyətə çevirir. Bəzən yanlış olaraq uşağın oyun prosesində özünü göstərən fantaziyanın, necə deyərlər, «çox yüksəkdən uçuşunu» uşaqlarda təxəyyülün böyükərə nisbətən daha çox inkişaf etməsi kimi qiymətləndirirlər. Əslində isə uşaqlarda təxəyyülün inkişafı böyükərə nisbətdə aşağı səviyyədə olur.

Uşağın həyat təcrübəsi çox az, bilikləri məhdud olduğundan o, bu və ya digər təxəyyül obrazını yaradarkən obyektiv varlığa xas olan qanunauyğunluqları nəzərə almır, həyatı reallığı pozur.

Oyun prosesində uşağın duyğuları, qavrayışı, hafizəsi və təfəkkürü inkişaf edir və bütün bunlar onun təxəyyül fəaliyyətinin də inkişafına səbəb olur. Getdikcə uşağın təxəyyül fəaliyyəti keyfiyyət dəyişmələrinə uğrayır. Məsələn, 3-4 yaşlı uşağın oyununda müəyyən bir predmet başqa bir predmetin əvəzləyicisi kimi istifadə edilir. Uşaq kibrit qutusunu beşik, kibritin dənələrini isə uşaq, çağa kimi hesab edir və öz oyununu qurur. Göründüyü kimi burada əvəz edənə əvəz edilənə oxşaması o qədər də vacib deyil. Lakin 5-6 yaşlı uşaq heç zaman oxşarlıq baxımından bu qədər bir-birindən uzaq olan /kibrit qutusu-beşik/ predmetləri öz oyununda biri digərinin əvəzləyicisi /bədəli/ kimi götürməz. Bu yaşda təxəyyüldə yaradılan obrazların əvəzləyiciləri, real olanın özünə müəyyən dərəcədə oxşaması uşaq tərəfindən zəruri sayılır. O, oyuncaq gəlinciklərdən, maşınlardan, kürək və dırmıxdan, su qablarından və s. istifadə edərək oynunu qurur.

Beləliklə də təxəyyül xüsusi bir psixi proses olmaq etibarilə uşağın oyun prosesində inkişaf edən qavrayış, hafizə və təfəkkür kimi psixi proseslərin arasında aralıq bir mövqe tutur. Bu psixi proseslərin inkişafı ilə təxəyyülün inkişafı arasında qarşılıqlı təsir mövcud olur.

12. Təxəyyül və yaradıcılıq.

Yaradıcılıq insanın elə bir mürəkkəb fəaliyyətinə deyilir ki, bu fəaliyyətin nəticəsində elm, incəsənət, texnika sahəsində yeni

əsərlər meydana gəlir. Yaradıcılıq sözün hərfi mənasında nə isə yəninin yaradılmasıdır. Adətən yaradıcılıq dedikdə insan fəaliyyətinin o sahəsi nəzərdə tutulur ki, bu fəaliyyətin sahəsində nə isə yeni bir ideya, nəzəriyyə, qanun (elmi yaradıcılıq), yeni maşın, mexanizm (texniki yaradıcılıq), yeni bir bədii əsər (bədii yaradıcılıq) yaranır. Rus psixoloqu S.L.Rubinşteyn yaradıcılığa belə bir tərif vermişdir: «Yaradıcılıq insanın xüsusi növ fəaliyyəti olub ictimai əhəmiyyəti olan maddi və mənəvi dəyərlərin yaradılması prosesidir. Yaradıcılıq da mahiyyət etibarı ilə idraktır. Yaradıcılığa sadəcə olaraq idraktır demək də azdır. Ona görə ki, hər cür idrak fəaliyyəti elə insanın fəallığıdır. Yaradıcılıq insanın fəallığının xüsusi formasıdır». Yaradıcılıq prosesində insanın bütün psixi prosesləri, onun duyğu, qavrayış, hafizə, təfəkkür və təxəyyülü iştirak edir. Bu da bir həqiqətdir ki, yaradıcılıq prosesində təxəyyülün rolu daha qabarıq şəkildə özünü göstərir. Xüsusilə bədii yaradıcılıqda təxəyyül müstəsna dərəcədə əhəmiyyətə malikdir. Hər bir ədəbi–bədii əsər ideya məzmununa malik olur. Sənətkar yazıçı bu ideyanı elmi əsərlərdəkindən fərqli olaraq konkret obrazların vasitəsilə əks etdirir. Obrazları yaradan isə yazıçının bədii təxəyyülüdür. Bədii təxəyyülün mahiyyəti yeni obrazlar yaratmaqdan ibarətdir. Məhz bu obrazlar yazıçının ideyalarının, fikirlərinin, düşüncələrinin daşıyıcısı funksiyasını yerinə yetirir. Ədəbi–bədii yaradıcılıqda mühüm rol oynayan təxəyyülün gücü onda ifadə edilmir ki, sənətkar həyatı reallıqdan daha çox uzaq olan obrazlar yarada bilsin, əksinə yazıçının, rəssamın təxəyyülünün gücü onda ifadə edilir ki, onlar özlərinin həyatı qavrayışlarını həyatın tələblərinə, özünün ideyasına uyğun bir şəkildə elə dəyişdirir, birləşdirir, yenidən işləyir ki, tamamilə yeni, əyani obrazlar yarada bilirlər. S.Rəhimov «Saçlı» romanındakı Kosa surətinin yaradılması haqqında yazır ki, «bir kosa kənddə uşaqlıq yaşlarından ona tanış idi, sonra bu kosanın birini də mən Laçında gördüm, daha sonra bir kosaya da Noraşen rayonun Qıvraq kəndində rast gəldim. Lakin bu üç kosanın heç biri hələ də «Saçlı»dakı Kosa deyildir, üç kosa mənə ancaq zahirən material vermişdir. Bəs, «Saçlı»dakı

kosanın daxili aləmi? Qulluq mərəzi, dolaşiq imza yaratmaq həvəsi haradan gəlmişdir? Deməliyəm ki, bu bir lopabuğ kişidən, bizim raykomda xidmət edən, bir çox adamın başına ağır qoymaq istəyən bir adamdan gəlmişdir». Yəni, üç kosadan, bir lopabığdan «Saçlı»dakı Kosa düzəlmişdir. Bütün bu dediklərimiz belə düşünməyə əsas vermir ki, bədii yaradıcılıqda yaradıcının təxəyyül fəaliyyəti heç zaman obyektiv reallıqdan uzaqlaşa bilməz. Əgər belə olsaydı, onda bizim nağıllarımız, əfsanələrimiz yarana bilməzdi. Lakin insanın təxəyyülü nə qədər əcəyib, qərayib, fantastik obraz yaradırsa yaratsın, onun ayrı-ayrı bütün elementləri real həyatdan götürülür. Bu cür təxəyyül obrazları həyatın müəyyən tərəfini vasitəli şəkildə əks etdirir. Yazıcının təxəyyül fəaliyyəti yazıçıya gələcəyə baxmaq, gələcəyi qabaqcadan xəbər vermək imkanı verir. Böyük S.Vurğun «Bakının dastanı» poemasında təxəyyülünün yaratdığı obrazlarla gələcəyə belə baxır:

Bakı! Gecə! Yadımdadır üç il qabaq
Sahil boyu şölə saçan çırağbanlar!
Yanacaqdır! Yanacaqdır yenə onlar.
Ulduz kimi qatar-qatar alışaraq,
Yenə hilal şəkildəki qızıl kəmər
Dolanacaq kərdəninə bu dənizin.
O vaxt bu sahilin ağ şamları
Min toy qurub neçə gəlin köçürəcək.
Ah, o zaman bizim Bakı axşamları
Bir ilahi əfsanə tək görünəcək!

Təxəyyül təkcə ədəbi-bədii yaradıcılıqda deyil, elmi yaradıcılıqda da zəruri olan bir prosesdir. Fransız psixoloqu Ribonun fikrinə görə, hətta təxəyyül fəaliyyətinin yeri elmi, texniki yaradıcılıqda bədii yaradıcılıqda olduğundan da artıqdır.

Təbiidir ki, alimin, ixtiraçının fikri prosesində anlayışlarla yanaşı əyani obrazlar da bu və ya başqa şəkildə iştirak edir. Lakin qavrayış, eləcə də hafizə obrazlarının mövcudluğu təfəkkürün qarşısında duran məsələni həll etməyə imkan vermir. Belə olduqda qavrayış, hafizə obrazları dəyişdirilir ki, bu da yeni bir

nəzəriyyənin, kəşfin meydana çıxması ilə nəticələnir. Bu prosesdə hakim rol təxəyyülün üzərinə düşür.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 12. EMOSİYA VƏ HİSSLƏR.

1. Hisslərin mahiyyəti, funksiyaları , fizioloji əsasları.
2. Emosiyaların mahiyyəti.
3. Emosiyaların keçirilmə halları.
4. Ali hisslər.

1. Hisslərin mahiyyəti, funksiyaları , fizioloji əsasları.

İnsan idrak prosesləri vasitəsilə ətraf aləmi öz beyində 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 dövrəsinə daha aydın təzahür edir. Belə ki adam utandıqda, pərt olduqda üzünün rəngi qızarır, qorxduqda isə ağarır. Bundan başqa insanın nə kimi hisslər keçirməsini onun mimikasıdan və intonasiasından, bədənini ifadəli hərəkətlərindən- pantomimikasıdan da başa düşmək olur.

Nəhayət insanın keçirdiyi hisslər onun nitqində də öz ifadəsini tapa bilər. İnsan müəyyən hadisəyə münasibətini nitqinin intonasıya tərzilə ifadə edir.

Hisslər əsasən 3 mühüm funksionu yerinə yetirir: signal, tənzimləmə və kommunikativ funksion.

Signal funksionunun 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 bilər. Bu hisslərin **tənzimləmə** funksionu ilə bağlıdır.

Hisslərin **kommunikativ** funksionu 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 laqeydlilik 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 fərqləndiriləcəkdir. 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, səsinə aydın duya bilərik. Adətən, insanın razı və narazı olmasını, sevinc və kədərini, narahatlığını, pərt olmasını, utanması və qorxmasını və s. Onun sifət cizgilərində, bədənini ifadəli hərəkətlərində, eləcə də səsinə əks olunur.

Hər şeydən əvvəl insanın nə kimi hisslər keçirməsi onun tənəffüs və qan dövrəni üzvlərinin fəaliyyətində xarici ifadəsini tapır. Qorxu hissi keçirən adamın sanki nəfəsi kəsilir, lazımı sözləri tapıb deməkdə çətinlik çəkir. Sevinc hissi keçirdikdə isə tamamilə başqa cür nəfəs alır.

İnsanın hansı hissləri keçirməsi qan dövrəninə 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 – pantomimikasıdan 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 bilər. İnsan müəyyən hadisəyə münasibətini nitqinin intonasiya tərzilə ifadə edə bilər. (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 hissədə 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. Emosiyaların mahiyyəti.

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 şərtlərini ümumiləşdirərək belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, əksər hallarda emosiyalar insanın indiki anda nəyə və ya kimə münasibətilə əlaqədar keçirdiyi yaşantılar kimi anlaşılar.

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. nifrət
6. 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 və ikinci emosiyalara ayırırlar. P.Ekman 6 ilkin emosianın adını çəkir: qəzəb, qorxu, ikrah, təəccüb, kədər, sevinc. R.Plutçikin təsnifatında dörd cüt emosianın 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.

3. Emosiyaların keçirilmə halları.

Emosiyalar yaranma sürətinə, qüvvəsinə və davamlılığına görə müxtəlif şəkildə keçirilə bilər. Bunları insanın emosional haləti 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 məqsəduyğunluğundan danışarkən aşağıdakı funksiyaları sadalayır.

1. Qiymətləndirmə
2. Təhrikətmə (motivləşdirmə)
3. Tənzimətmə (təşkilətmə) 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 Əsasən insanlara məxsusdur
Heyvanlara və insanlara	Obyektə bağlıdır

məxsusdur Situasiya və hadisə ilə bağlıdır Situativ və qısamüddətli Eyni emosiya müxtəlif hisslərdən yaranır	Davamlı və uzunmüddətli Eyni hisslər müxtəlif emosiya- lardan yaranır
---	---

Əhvallar. Əhval tədricən yaranan, orta qüvvəyə malik olan, xeyli müddət davam edən emosional haldır. Səhər eşitdiyimiz xoş bir xəbər bütün günü gümrəh, şən əhval-ruhiyyə ilə keçirməyimizə səbəb ola bilər.

Affektlər. Affektlər sürətlə yaranan, qüvvətli, nisbətən tez keçib gedən emosional hallardır. Affektlər insanı tez bürüyən, sürətlə ötürüb 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 hissdır. 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 meylətmə 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 artırır, 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 ətrafdakı insanların varlığından, təsirindən doğan gülüşdür. Kiçik yaşlı uşaqlardan fərqli olaraq böyüklərdə sevinc emosiyası planlı və müəyyənlanmış şəkildə olur.

Sevinc – mimikanı təcəssüm etdirən sadə emosionalardır. Sadə bir gülüş nəticəsində nə qədər əzələ iştirak edir. Bu əzələlər qısalır, dartılır və asanlıqla ağzın 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 gözətrafi 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 sevindiyyənin 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 bağlılığın 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 sütləşir. Bu fizioloji sakitlik bizə itirilmiş enerjini bərpa etməyə imkan verir. Bir çox insanların qeyd etdiyi kimi müxtəlif xəstəliklərə tutulan insanlarda, sevincli anlar yaşadıkları zaman sağalma prosesi tezləşir. Kliniki müşahidələr göstərir ki, müsbət sosial stimulyasiyanın olmadığı hallarda insanlarda ciddi psixi və fiziki pozuntular əmələ gələ bilər.

Günah: Günah ürək üçün ağır bir yük təşkil edir. Əgər xəcalət emosiyası müvəqqəti olaraq idrakı dumanlandırırsa, 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 öldürmə, seksual hərəkətlər, 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 bircə sosial məsuliyyət əsasında durur və əxlaqə 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.

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»! Aydınadır 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 gizlədir. 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 emosianın 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 ego zəifliyindən gedir. Bu emosiya fərdi onu narahat edən əlaqələrdən qaçmağa vadar edir, lakin tam tənhalığa iş gedib çatmır.

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. Belələiklə, kin insanı tam ələ almaq iqtidarında deyil. Kin laqeydlilik 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 çətinidir. Lakin, konstruktiv məqsədlərə nifrət o zaman qulluq edir 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.

Maraq: maraq emosiyası insan təkamülündə əsas rol oynayır. 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.

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. Yaradıcılıq üçün maraqlı emosiyası yeganə amildir. Bəzən insan onu maraqlandıran obyektədən gözünü çəkməyə məcburdur, çünki müşahidə zamanı yığılan informasiya bəzən obyektə təsəvvür etməyə və onu dərk etməyə çətinlik törədir. Sonunda insanın ideyaya marağı başın çevrilməyi ilə müşayiət olmaya da bilər.

Maraqlı emosiyası xarici ifadəsi ilə təəcüb emosiyası ilə oxşardır. Bu səbəbdən onları səhv salmaq lazım deyil. Maraqlı emosiyasının bizim həyatımıza təsiri böyükdür. Bunu anlamaq üçün şəhərdə park skamyasında əyləşən iki nəfərin hadisələrə baxışını izləmək kifayətdir. Hərfi mənada maraqlı bizim fikir və xatirələrimizi təyin edir, çünki o bizim qavrama, diqqət və yaddaşımızın əksəriyyətini təşkil 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 aktivator 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 parametrlərinin göstəriciləri isə çox aşağıdırlar. Bu onu sübut edir ki, qəzəb insan üçün xoşagəlməz emosiyadır.

Qorxu: qorxu tam spesifik, ayrıca kateqoriyaya layiq bir emosiyadır. Onu həyəcanla 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 zədən 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 signalına 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 signalıdır. Lakin dəfələrlə aparılan eksperimentlər göstərir ki, təhlükəli stimulun

təkrarlanmasında heyvanlar qorxu ifadə etməyəyək 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.

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 əsaslanı 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 qabiliyyətsizliyi, 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 yaradı bilər. Lakin unutmıq olmaı 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, ağız ucları aşağı sallanmış və bəzən əsən çənəsi olan bir görkəmi olur. İnsanın yaşından və yaşanan kədərindən 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 özümüzə 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.

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 isən 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.

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.

Yönəldiyi sosial idrak obyektindən asılı olaraq ali hisslərin 4 növü fərqləndirilir: əxlaqi, intellektual, estetik və praksis hisslər.

Əxlaqi hissləri mənəvi, dünyagörüşü hissləri də adlandırırlar. Əxlaqi hisslərin obyektini 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. Maraqlı, inam, səbr, təəccüb, şübhə, yəqinlik, fəhm, heyranlıq, 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 obyektə 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 gümrəyir.

Praksis hisslər – insanın öz fəaliyyətinə bəslədiyi emosional münasibəti ilə bağlıdır. Fəaliyyət prosesi insanda həm müsbət, həm də mənfi emosional reaksiya əmələ gətirir. Fəaliyyət prosesində sərf edilmiş sayda yaranan razılıq və ya narazılıq duyğusu praksis hisslər adlanır.

Beləliklə fəaliyyət prosesində göstərilən səydən asılı olaraq işin gedişinə və nəticəsinə bəslənən münasibətlə bağlı baş qaldıran hisslər praksis hisslər adlanır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009

4. Həsənli S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh.
, 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof.
M.Ə.Həməzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Питер, 2019г.

MÖVZU № 13. QABİLİYYƏT VƏ XARAKTER .

1. Qabiliyyət haqqında anlayış.
2. Qabiliyyətin növləri.
3. Pedaqoji qabiliyyətlər.
4. Qabiliyyət və istedad.
5. Qabiliyyətlərin formalaşması.
6. İstedad haqqında anlayış.
7. İstedadın növləri.
8. Xarakter və şəxsiyyətin motivasiya sahəsi.
9. Xarakter əlamətləri.
10. Xarakterin aksentuasiyası və psixopatiya.
11. Xarakterin aksentuasiyasının tipləri.
12. Xarakterin tipologiyası.

1. Qabiliyyət haqqında anlayış.

Azərbaycan psixoloqu M.C.Məhərrəmov qabiliyyətə belə tərif verir: Qabiliyyət, şəxsiyyətin bu və ya digər fəaliyyət növünü müvəffəqiyyətlə ifa etmək üçün şərt olan fərdi psixi xassəsinə deyilir.

Əksər psixologiya dərslərlərində qabiliyyətə belə tərif verilir. Qabiliyyətlər şəxsiyyətin fərdi-psixoloji xüsusiyyəti olub müəyyən fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrasının şərtini təşkil edir və onun üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə dinamikasındakı fərqlərdə ifadə olunur. İnsan müəyyən qabiliyyət keyfiyyətlərinə malik olmaqla bu və ya digər fəaliyyəti uğurla yerinə yetirir, səmərəli nəticələr əldə edir. Deməli, qabiliyyətli adamlar iş sahəsində nə dərəcədə yararlı olub olmadıqlarını təmin edir.

Qabiliyyətlər insanın elə psixoloji xüsusiyyətləridir ki, onlardan asılı olaraq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmək işində müvəffəqiyyət əldə edilir. Ancaq qabiliyyətlərin özü bilik, bacarıq və vərdislərin mövcudluğundan ibarət deyildir. Psixoloji tədqiqatlar və pedaqoji təcrübə göstərir ki, bəzən əvvəllər müəyyən bir fəaliyyət sahəsində öz bacarıqsızlığı ilə

başqalarından fərqlənən bir şəxs təlim nəticəsində vərdiş və bacarıqlara çox sürətlə yiyələnərək sənətə sahib olmaq yolunda hamını ötüb keçir. Onda başqalarına nisbətən daha artıq qabiliyyət üzə çıxır.

2. Qabiliyyətin növləri.

Psixoloqlar qabiliyyəti izah edərkən insanın fəaliyyət sahəsini, bu fəaliyyət sahəsində nə dərəcədə əhəmiyyət kəsb etməsini nəzərə alaraq qabiliyyətin ümumi və xüsusi növünü şərh etməklə onun 2 növünü göstərirlər. Onların fikrincə, ümumi qabiliyyət adından göründüyü kimi ümumi fəaliyyət sahəsini əhatə edir. Məsələn, bir çox peşə sahibləri üçün xarakterik olan müşahidəçilik qabiliyyəti.

İnsan fəaliyyətinin müəyyən bir sahəsinə aid olan və orada fəaliyyəti səmərəli icra etməyə yönələn qabiliyyət xüsusi qabiliyyət adlanır. Başqa sözlə, yalnız müəyyən, xüsusi fəaliyyət növünün uğurlu yerinə yetirilməsinə səbəb olan, şərt olan qabiliyyət xüsusi qabiliyyət adlanır. Bu cür qabiliyyətlərə musiqi, riyazi, lingvistik, texniki, ədəbi, idman və s. qabiliyyətləri aid etmək olar. Adətən ədəbi yaradıcılıq fəaliyyəti üçün poetik görmə, söz ehtiyatı və ifadəlilik, söz assosiasiyalarının zənginliyi, obrazlı təfəkkür, surət hafizəsi, yaradıcı təxəyyül və s. xüsusi qabiliyyətlər kimi qeyd etmək olar. Həyatı faktlardan məlum olduğu kimi hər hansı bir fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi üçün insanda qabiliyyətlərin həm ümumi, həm də xüsusi növlərinin formalaşması zəruridir.

3. Pedaqoji qabiliyyətlər.

Bütün pedaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq 3 qrupda birləşdirmək olar: **şəxsi qabiliyyətlər, didaktik qabiliyyətlər, təşkilati-kommunikativ qabiliyyətlər.**

1. Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər dedikdə, adətən, şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərdə tutulur. Buraya uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, dözümlülük və özünə sahib olmaq (özünü ələ ala bilmək) və həmişə dərs zamanı şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilmək qabiliyyətlərini aid etmək olar.

Uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək qabiliyyəti pedaqoji qabiliyyətlərin strukturunda əsas „ özəyi ” təşkil edir. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlər anlayışı altında uşaqlara qarşı ağıllı məhəbbət və onlara bağlılıq, onlara qarşı xeyirxah münasibət, onlarla ünsiyyətdə olmaq və işləmək arzusu və cəhdi başa düşülür. Bu cür pedaqoji qabiliyyətə malik olan müəllim uşaqlarla pedaqoji ünsiyyətdən, qərribə uşaq aləminə daxil olmaqdan həzz alır, onlara qarşı diqqətli, xeyirxah münasibət bəsləyir. Lakin bu münasibətlərin heç birinin ürəyi yumşaqlıq, güzəştə getmək, məsuliyyətsizlik səviyyəsinə enməsinə yol vermir.

Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin etmək üçün lazım olan müəllimin şəxsi pedaqoji qabiliyyətlərindən biri də ***dözümlülük və özünə sahib olmaq qabiliyyətidir***. Müəllim həmişə hər cür, hətta gözlənilməyən şəraitdə özünü ələ almağı, öz hisslərini, temperamentini cilovlamağı bacarmalı, öz davranışına nəzarəti itirməməlidir.

Müəllimin digər mühüm şəxsi qabiliyyəti ***dərsdə şagirdlərlə iş aparmaq üçün 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-ruhiyə ilə sinfə daxil olmalıdır. Məhz buna görə də müəllim özünün əhvalını idarə etməyi, tənzimləməyi bacarmalıdır.

2. Didaktik qabiliyyətlər müəllimin zəruri məlumatları şagirdlərə çatdırma bilmək, öyrədə bilmək, materialı uşaqların səviyyələrinə uyğunlaşdırmaqla onlara çatdırmaq, material və ya problemi aydın və anlaşıqlı şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, fənnə qarşı maraq oyatmaq şagirdlərdə fəal müstəqil fikir yarada bilmək qabiliyyətlərindən ibarətdir. Buraya aşağıdakılar daxildir:

Müəllimin izah edə bilmək qabiliyyəti. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimin fikri şagirdlər üçün aydın olur. Onlar çətin, anlaşılmaz materialı şagirdlər üçün anlaşıqlı edə bilirlər. Təlim materialının məzmununun şagirdlərin səviyyəsinə uyğun, aydın və anlaşıqlı, sadə şəkildə izah edə, çatdırma bilirlər. Nəticədə onlar

şagirdlərdə tədris etdikləri fənnə qarşı maraq oyadır, onların fikrinin fəal, müstəqil işləməsinə şərait yaradırlar.

Ekspressiv- nitq (natiqlik) qabiliyyətləri. Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətli icrasında nitq qabiliyyətləri də həlledici rol oynayır. Bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllim öz fikir və hisslərini nitqin, eləcə də mimika və pantomimika vasitəsilə aydın və dəqiq ifadə edə, nitqin köməyi ilə şagirdlərin fikir və diqqətini maksimum dərəcədə fəallaşdırmaqla bilər. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər dolaşmaq, mürəkkəb danışmaq tərzindən qaçır, öz fikirlərini şagirdlərin başa düşəcəyi sadə, aydın dildə ifadə edirlər.

Nəzəri qabiliyyətlər. Bu ad altında müəllimin müvafiq fənn, daha doğrusu elm sahəsinə aid qabiliyyətləri nəzərdə tutulur. Müəllimin tədris etdiyi fənni dərindən bilməsində ifadə olunur. Bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllim öz fənnini təkcə tədris kursunun həcmində deyil, daha geniş, dərindən bilir, tədris etdiyi elm sahəsində olan kəşfləri daim izləyir, materiala tam sərbəst yiyələnir, ona böyük maraq göstərir, kiçik 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, suqgestiv qabiliyyət, pedaqoji mərifət, pedaqoji təxəyyül, diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti, pedaqoji refleksiya.**

Təşkilatçılıq qabiliyyətləri. Təlim və tərbiyənin səmərəliliyi müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyətindən çox asılıdır. Bu cür qabiliyyətlər 2 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, işgüzarlıq, dəqiqlik, öz işini düzgün planlaşdırmaq və özünə nəzarəti 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 çox asılıdır. Belə qabiliyyətə malik olan müəllim şagirdlərə bilavasitə emosional-iradi təsir göstərə bilir və bunun əsasında onların hörmətini qazanmağı bacarır. Bu cür qabiliyyətlərin əsasını müəllimin öz fənnini mükəmməl bilməsi, onun incəliklərini şagirdlərə çatdırma bilməsi, müsbət iradi keyfiyyətləri, öz yetişdirmələrini hədsiz sevməsi, gördüyü işin doğruluğuna inam, öz əqidəsini şagirdlərinə aşılama bilməsi bacarığı və s.-dən asılıdır.

Kommunikativ qabiliyyətlər. Kommunikativ qabiliyyətlər uşaqlarla düzgün qarşılıqlı əlaqə yaratmağa imkan verir. Kommunikativ qabiliyyətlərə şagirdlərlə ünsiyyətə qabillik, onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq bacarığı, şagirdlərlə pedaqoji nöqtəyi-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, ötürür bir əlamətə, kiçik zahiri ifadəyə əsasən şagirdin daxili aləmindəki ən cüzi dəyişiklikdən baş çıxara bilir.

Suqgestiv 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. Burada söhbət müəllimin sakit, şagirdləri kobudcasına sıxışdırmadan, məcbur etmədən və hədələmədən öz tələbini irəli sürməsi və ona nail olmasından gedir.

Pedagoji 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 təxəyyül. Pedaqoji təxəyyülə malik olan müəllim öz əməllərinin nəticəsini qabaqcadan görə bilir, şagirdin gələcəyini düzgün görüb onu istiqamətləndirməyi bacarır, onda hansı keyfiyyətləri inkişaf etdirməyin mümkün olduğunu görür.

Diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz diqqətini iki və daha artıq fəaliyyət və ya obyekt üzərinə paylaya bilir. Bu cür müəllim materialı necə şərh etdiyini, şagirdlərin cavabını necə dinlədiyini izləməklə nəzər diqqətini bütün şagirdlərin üzərinə yönəldə bilir, yorğunluq, diqqətsizlik, anlamamaq, intizamın pozulması hallarına öz münasibətini bildirmək və nəhayət, öz davranış tərzini (poza, jest, yerləş və s.) izləyir

Pedaqoji refleksiya. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllim öz vəziyyətini dərk etməyi bacarır, müəyyən pedaqoji şəraitdə nəzarət, qiymətləndirmə, tənzim və təkmilləşdirmə məqsədilə özünün pedaqoji fəaliyyət və pedaqoji ünsiyyətinin məqsəd və vəzifələri ilə əldə olunmuş nəticəni qarşılaşdırır, müqayisə edə bilir.

4. Qabiliyyət və istedad.

Müşahidələr göstərir ki, bir sıra hallarda, əlverişli təbii imkanlar olduqda müvafiq qabiliyyətlər müvafiq tərbiyəvi tədbirlər olmadıqda da təzahür edir. Belə uşaqlar adətən istedadlı uşaqlar adlanır.

Psixoloji ədəbiyyatda müxtəlif sahələrdə yaradıcı qabiliyyətlərin məhz hansı yaşlarda təzahür etdiyini təsəvvür etməyə kömək edən nümunələr mövcuddur. Belə ki, məşhur psixoloq V.Kertsel müxtəlif vaxtlarda yaşamış 400 dahinin istedadı üzərində araşdırmalar aparmışdır. Müəllifin fikrincə, A.Eynşteyn 11 yaşında olarkən zehni inkişafdan xeyli geri qalmışdır. Görkəmli mətnşünas Marsel Prust orta məktəbdə oxuyarkən öz ana dili olan fransız dilindən pis qiymətlər almış. Başqa bir məşhur fransız yazıçısı Emil Zolya da inşa yazısından pis qiymət almaqla valideynlərini məyus etmiş. Görkəmli fizik İsaak Nyuton vaxtından xeyli əvvəl doğulduğu üçün xeyli zəif olmuşdur. Onun yaşamasını şübhə altına alırdılar.

Psixoloji araşdırmalar sübut edir ki, istedad incəsənət, ilk növbədə musiqi sahəsində erkən təzahür edir. Faktlara müraciət edək. Böyük Avstriya bəstəkarı V.A.Motsartda musiqiyə istedad çox erkən özünü göstərmişdir (4 yaşında).

Bir çox görkəmli rəssamlarda təsviri incəsənət sahəsində istedad 3-4 yaşlarında üzə çıxmağa başlamışdır. Müşahidələr göstərir ki, uşaqlarda şer yazmağa həvəs çox tez təzahür edir, lakin daha qüvvətli, bədii cəhətdən düzgün şerlər isə sonralar yaranır. Məlum olmuşdur ki, texniki ixtiraçılıq qabiliyyəti də erkən yaşlardan inkişaf etməyə başlayır.

Yaradıcılıq sahəsində tədqiqat aparan psixoloqlar öyrənmişdir ki, elm sahəsində yaradıcılıq imkanları 20 yaşından sonra başlayır. Bu sahədə riyaziyyata istedad başqalarına nisbətən tez təzahür edir.

Müasir elmi təsəvvürlərə görə, özünün görkəmli qabiliyyətlərinə görə yüksək nailiyyət göstərən uşaqları istedadlı uşaqlar sayırlar. Bu uşaqların inkişaf perspektivləri, xüsusilə onların intellektual, akademik, bədii yaradıcılıq sahələrindəki potensial imkanları və uğurlarının səviyyəsi ilə müəyyən olunur. onlarda yaradıcı təfəkkürün və yaradıcı təxəyyülün inkişaf səviyyəsi bu uğurların başlıca rəhni kimi qiymətləndirilir.

Psixologiyada istedad anlayışının özünəməxsus inkişaf tarixçəsi vardır. Vaxtilə istedad dedikdə, qabiliyyətlərin inkişafı üçün zəruri olan anatomik-fizioloji imkanları nəzərdə tuturdular. Bu anlam tədricən köklü surətdə dəyişildi: istedad fəaliyyətin səmərəli icrası üçün şərt olan qabiliyyətlərin özünəməxsus kompleksi kimi başa düşüldü.

Gilfordun intellektin strukturu modeli zəminində istedad anlayışının məzmunu daha da dəqiqləşdi. Müasir elmi təsəvvürlərə görə, istedad anlayışını koqnitiv qabiliyyətlərə aid edirlər, inkişafın bütün digər təriflərini isə talant termini ilə təhlil edirlər. Lakin bununla bəhəm qeyd etmək lazımdır ki, intellektin inkişafı prosesində bütün psixi funksiyalar qarşılıqlı əlaqədədir. Başqa bir alim Klarkın fikrincə, istedadlı adam öz imkanlarını tam şəkildə

yalnız qavrayış, təfəkkür, emosiyalar və başqa funksiyaların inteqrasiyası vasitəsilə reallaşdıra bilər.

Talant qabiliyyətlərin yaradıcılıq nailiyyətləri əldə etməyə imkan verən, həmin nailiyyətlərdə təzahür edən yüksək inkişaf mərhələsidir. Talantın strukturuna gəldikdə o, qabiliyyətlər kompleksindən, onların məcmusundan ibarətdir. Yüksək inkişaf səviyyəsinə çatmış parlaq təzahür edən ayrıca götürülmüş qabiliyyətləri belə talantın analoqu kimi göstərmək olmaz. Bunu həyatı faktlar və aparılmış tədqiqatlar da sübut etmişdir.

Talant və dahilik. Qabiliyyətlərin yüksək inkişaf pilləsi talantla məhdudlaşmır. Bəzi adamlar öz istedadlarının yüksək səviyyəsi ilə fərqlənir, onların yaradıcı nailiyyətləri cəmiyyətin və mədəniyyətin inkişafında tam bir epoxanı əhatə edir. İnsanda qabiliyyətin bu cür inkişaf səviyyəsi dahilik adlanır. Dahi insanlar obrazlı şəkildə demiş olsaq öz fəaliyyəti sahəsində yeni bir dövr yaradır. Dahi üçün fəvqaladə yaradıcı məhsuldarlıq, keçmişin mədəni miraslarına yiyələnmək və bununla yanaşı köhnəlmiş norma və ənənələri aradan qaldırmaq xarakterik haldır. Dahi şəxsiyyət hadisələrin gələcəyini qabaqcadan görə bilir, öz fəaliyyətini buna uyğun qurur.

İstedadlı uşaqları xüsusi tərtib olunmuş testlərlə öyrənmək mümkün olmuşdur. Məlumdur ki, test nəzəriyyəsi və təcrübəsinin banisi Amerika psixoloqu C.M.Kettel sayılsa da onun inkişafında məşhur ingilis psixoloqu və antropoloqu F.Halton önəmli rol oynamışdır.

Qabiliyyətlər həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət baxımından bir-birindən fərqlənir. Qabiliyyətlərin ölçülməsi dedikdə, onların kəmiyyət cəhətdən xarakterizə olunması nəzərdə tutulur.

İntellekt latınca sözü olub dərkətmə, dərrakə, ağıl mənasında işlədilir. İntellekt əmsalı – İQ aşağıdakı düsturla ölçülür:

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$
 Burada MA-ağıl yaşı, CA-isə xronoloji yaşıdır.

Qabiliyyətlərdən danışarkən qeyd etdik ki, insanların anadangəlmə imkanları eyni deyildir. Bu zaman diqqətimizi daha çox anadangəlmə imkanlar cəlb edir. Təbii imkanlar dedikdə,

qabiliyyətin əsasını təşkil edən anatomik-fizioloji quruluş nəzərdə tutulur. Həmçinin psixofizioloji xassələr də buraya daxil edilir. Anatomik xüsusiyyətlərə beynin mikrostrukturu – gözün, səs tellərinin, əl və ayaqların quruluşu daxildir. Psixofizioloji xassə dedikdə isə bura hər şeydən əvvəl fəaliyyətə yiyələnməyin lap ilkin mərhələsində uşaqda, bəzən isə müəyyən fəaliyyətlə məşğul olmayan yaşlılarda özünü bürüzə verən rəng fərqləndirmək həssaslığı, görmə həssaslığı, musiqi eşitmə həssaslığı və s. özündə ehtiva edir.

5. Qabiliyyətlərin formalaşması.

Qeyd etdiyimiz kimi bu təbii imkanlar qabiliyyətin formalaşmasının əsasında durur. Məsələnə başqa istiqamətdən yanaşan Rus alimi Teplovun fikrincə, sinir sistemini bütövlükdə xarakterizə edən ümumi tipoloji xassələrlə yanaşı olaraq beyin qabığının ayrı-ayrı sahələrini xarakterizə edən partsial, xüsusi tipoloji xassələr də mövcuddur. Əgər sinir sisteminin ümumi xassələri ümumi qabiliyyətlər üçün mühüm əhəmiyyətə malikdirsə, xüsusi xassələr xüsusi qabiliyyəti öyrənərkən mühüm əhəmiyyətə malikdir. Bütün bunları tədqiq edən Teplov belə nəticəyə gəlir ki, həm ümumi tipoloji xassələr, həm də xüsusi tipoloji xassələrin öyrənilməsi psixologiyanı yeni biliklərlə zənginləşdirmisdir.

6. İstedad haqqında anlayış. Psixologiyada istedad anlamaının özünəməxsus inkişaf tarixçəsi var. Vaxtilə istedad dedikdə qabiliyyətlərin inkişaf üçün zəruri olan anatomik-fizioloji imkanları nəzərdə tuturdular. Bu anlam tədricən köklü surətdə dəyişildi: istedad fəaliyyətin səmərəli icrası üçün şərt olan qabiliyyətlərin özünəməxsus kompleksi kimi başa düşüldü.

İstedad fenomeninin xüsusilə güzaran psixologiyasında qabiliyyətlər axarında dəyərləndiriblər, qabiliyyətləri isə bilik, bacarıq və vərdişlərlə əlaqəsi bu gün də aktualdır və istedadın intellektual əsasları təhlil olunanda nəzərə alınmalıdır.

Qabiliyyətlər bilik, bacarıq və vərdişlərlə qarşılıqlı əlaqədədir, lakin onları eyniləşdirmək olmaz. Əgər müəllim hərtərəfli yoxlama aparmadan uşağın ancaq bilik bacarıq və

vərdislərinin səviyyəsinə görə onun qabiliyyətli və ya qabiliyyətsiz olması haqqında nəticə çıxarırsa, elmi cəhətdən kobud, praktik cəhətdən isə zərərli addım atır. Bu cəhəti düzgün başa düşmək üçün iki məsələni ayrıca qeyd etmək lazımdır:

a) bilik, bacarıq və vərdislər qabiliyyətlərin inkişafı üçün zəruri şərtlərdən biridir. Uşaq müvafiq fəaliyyət sahəsi üçün zəruri olan bilik və bacarıqlara yiyələnməyibsə, başqa sözlə, notda yazmağı, çertoj çəkməyi, rəsm etməyi və s. öyrənməyibsə, onun musiqi, texniki və rəsm qabiliyyətləri yaxşı inkişaf edə bilməz. Uşaqların qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək üçün onların müvafiq bilik bacarıq və vərdislərə yiyələnməsinə ardıcıl surətdə fikir verilməlidir.

b) qabiliyyətlər öz-özlüyündə bilik bacarıq və vərdislərdə deyil, onların mənimsənilməsi dinamikasında, yəni bütün başqa şərtlər eyni olduqda, bu fəaliyyət üçün zəruri olan bilik bacarıq və vərdislərə yiyələnmə prosesinin nə qədər tez, asan və möhkəm aura olmasında təzahür edir.

Müasir elmi təsəvvürlərə görə, özünün görkəmli qabiliyyətlərinə görə yüksək nailiyyət göstərən uşaqlar istedadlı uşaqlar sayırlar. Bu uşaqların inkişaf perspektivləri, xüsusilə onların intellektual, akademik, bədii yaradıcılıq sahələrindəki potensial imkanları və uğurlarının səviyyəsi ilə müəyyən olunur. onlarda yaradıcı təfəkkürün və yaradıcı təxəyyülün inkişaf səviyyəsi bu uğurların başlıca rəhni kimi qiymətləndirilir.

Psixologiyada istedad anlayışının özünəməxsus inkişaf tarixçəsi vardır. Vaxtilə istedad dedikdə, qabiliyyətlərin inkişafı üçün zəruri olan anatomik-fizioloji imkanları nəzərdə tuturdular. Bu anlam tədricən köklü surətdə dəyişildi: istedad fəaliyyətin səmərəli icrası üçün şərt olan qabiliyyətlərin özünəməxsus kompleksi kimi başa düşüldü.

Kilfordun intellektin strukturu modeli zəminində istedad anlayışının məzmunu daha da dəqiqləşdi. Müasir elmi təsəvvürlərə görə, istedad anlamını koqnitiv qabiliyyətlərə aid edirlər, inkişafın bütün digər tərəflərini isə talant termini ilə təhlil edirlər. Lakin bununla bahəm qeyd etmək lazımdır ki, intellektin inkişafı

prosesində bütün psixi funksiyalar qarşılıqlı əlaqədədir. Başqa bir alim Klarkın fikrincə, istedadlı adam öz imkanlarını tam şəkildə yalnız qavrayış, təfəkkür, emosiyalar və başqa funksiyaların inteqrasiyası vasitəsilə reallaşdırı bilər.

Talant qabiliyyətlərin yaradıcılıq nailiyyətləri əldə etməyə imkan verən, həmin nailiyyətlərdə təzahür edən yüksək inkişaf mərhələsidir. Talantın strukturuna gəldikdə o, qabiliyyətlər kompleksindən, onların məcmusundan ibarətdir. Yüksək inkişaf səviyyəsinə çatmış parlaq təzahür edən ayrıca götürülmüş qabiliyyətləri belə talantın analoqu kimi göstərmək olmaz. Bunu həyati faktlar və aparılmış tədqiqatlar da sübut etmişdir.

3. İstedadın növləri.

İstedadlı uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri:

- Özlərinə və ətrafdakilərə qarşı yüksək tələbkarlıq, həqiqətə, ədalətə, harmoniyaya qarşı həssaslıq.
- Zəngin, canlı və parlaq təxəyyülə malik olurlar.
- Yüksək həssaslıq, emosional asılılıq, müvazinətsizlik, həvəsəlsizlik, cılıqlıq.
- Tədqiqatçılığa meyllik.
- Güclü hafizə, inkişaf etmiş nitq və abstrakt təfəkkür.

İstedadlı uşaqlarla fərdi işin təşkili

Müəllim və psixoloq məktəbdə istedadlı şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin aşkara çıxarılması üçün optimal şərait yaratmalıdır.

Müəllim və psixoloq məktəbdə istedadlı şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin istiqamətini dəqiq müəyyənləşdirməlidir.

Müəllim və psixoloq məktəbdə istedadlı şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafını təmin etməlidir.



8. Xarakter və şəxsiyyətin motivasiya sahəsi Şəxsiyyət üçün tipik davranış tərzini şərtləndirən, fəaliyyət və ünsiyyətdə əmələ gələn və təzahür edən davamlı fərdi xüsusiyyətlərin məcmusuna xarakter deyilir.

«Xarakteristika» sözünü insanın fərdi xüsusiyyətlərini təsvir etmək üçün ilk dəfə yunan filosofu Teofrast işlətməmişdir. E.ə. 318-ci ildə Teofrast «Əxlaqi xarakterlər» əsərində 30 müxtəlif xarakter tipini təsvir edirdi (yaltaq, çərənçi, lovğa və s.). Lakin onun işlətdiyi xarakteristika terminində insanın yalnız əxlaqi simasının təsviri verilirdi. Xarakter sözünü Labryuyer də elə bu mənada işlətməmişdir. Beləliklə, xarakter sözü lap başlanğıcdan insanın sosial-əxlaqi simasını əks etdirən bir anlayış kimi işlədilmiş və bu mənada orqanizmin xassələrindən asılı olan temperamentə tam zidd mənə kəsb etmişdir.

XIX əsrdə Benden başlayaraq, xarakter sırf psixoloji planda ya aqlın, hissin və iradənin, ya hiss və iradənin, ya da tək-cə iradənin fərdi xüsusiyyətlərini bildirən bir məfhum kimi işlənmişdir.

XX əsrdə isə xarakter anlayışı altında psixikanın ayrı-ayrı sahələrinin xüsusiyyətləri deyil, şəxsiyyətin bütün xassələri nəzərdə tutulmuşdur. Bu xassələr öz növbəsində, şəxsiyyətin müxtəlif istiqamətli, ya əsas təhrikəddici qüvvələri, ya da meyl və münasibətləri kimi şərh olunmuşdur.

Xarakterin irsən keçməsi və həyat prosesində qazanılması məsələsinin şərhində də fikir ayrılıqları mövcud olmuşdur. Kantın fikrincə, xarakter temperamentdən fərqli olaraq həyat prosesində qazanılır. Lakin fərdi xüsusiyyətləri şərh edərkən Kant irsi və həyatda qazanılan xüsusiyyətləri bir-birindən ayırmır. Ribo xarakteri irsiyyətlə şərtlənən bir hadisə kimi başa düşmüşdür. Malaper, Fulye və başqaları xarakterdə həm irsi, həm də həyatda qazanılmış xassələr olduğunu qeyd etmişlər. Polan xarakterin tamamilə həyat şəraiti ilə müəyyən edildiyini göstərmişdir. Bu fikirlərin mübarizəsi indiyə qədər davam edir.

Temperamentdən fərqli olaraq xarakter sosial amillərlə şərtlənir. Xarakter fəaliyyət və ünsiyyət prosesində əmələ gəlir. Onun formalaşması müxtəlif sosial qruplarda insan münasibətlərinin xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Bununla belə, bəzi müəlliflər xarakterlə temperamenti eyniləşdirməyə çalışır (məsələn, Kreçmer). Bu məsələ ilə bağlı Levitov hesab edir ki, temperament və xarakter şəxsiyyətin müxtəlif keyfiyyətlərini əks etdirir. hər bir şəxsiyyətin strukturunda temperament və xarakter arasında dominantlıq uğrunda mübarizə gedir. Bəzilərində bu mübarizədən xarakter, digərlərində isə temperament qalib çıxır.

Belə bir mövqe də mövcuddur ki, xarakter temperament əsasında formalaşır. Xarakter «nankor övladı» xatırladır. Xarakter temperamentdən qidalanır, lakin sonralar tədricən onun təsirindən çıxaraq, temperamentə məhəl qoymur.

Xarakterin formalaşmasının əsas şərti sosial mühitdir. Xarakterin əsas məktəbəqədər yaş dövründə qoyulur. Doğrudur burada konkret yaş sərhədləri qoymaq çətinidir. Beləki, xarakter xüsusiyyətləri tədricən uşaq kollektiv oyunlara, ünsiyyətə və təlimə cəlb edildikcə formalaşır və inkişaf edir. Lakin əksər psixoloqların fikrincə, 2-10 yaş dövrü xarakterin ayrı-ayrı keyfiyyətlərinin formalaşması üçün həssas (senzitiv) dövrüdür. Bu yaş dövründə uşaqlar yaşıdlarının və böyüklərin sözlərinə, əməl və davranışlarına daha çox həssasdırlar.

Bu prosesdə fizioloji məqamı da nəzərdən qaçıрмаq olmaz. Belə ki, bir çox hallarda eyni bir təsir, situasiya sinir sisteminin

tipindən asılı olaraq müxtəlif psixi reaksiyaya gətirir. Temperament sadəcə olaraq konkret insanda bu və ya digər xarakter əlamətinin formalaşmasına ya təkan verir, yada əksinə onun formalaşmasına olur. Bu səbəbdən məsələn, xolerik tipə malik insanlarda fərqli xarakter xüsusiyyətləri formalaşa bilər.

Məktəbəqədər yaş dövründə ilkin xarakter əlamətləri formalaşır. Məsələn, ətrafdakı insanlara etibar, mehribanlıq və ya bu keyfiyyətlərin əksi digər xarakter əlamətlərindən daha erkən, valideynlərin uşaqlar münasibətlərinin xarakterindən asılı olaraq formalaşır. Bu xarakter xüsusiyyətlərini uşaqda cəza və rəğbətləndirmə sisteminin köməyi ilə möhkəmləndirirlər.

Kollektiv oyunlara cəlb edilən uşaqlarda belə oyunlar kommunikativ və işgüzar xarakter əlamətlərin – ünsiyyətlik, əməksevərlik, inadkarlıq, səliqəlilik və s. formalaşması və inkişafını sürətləndirir. Təlim fəaliyyəti (ibtidai sinifdə) əhatənin təsirindən asılı olaraq bu keyfiyyətləri ya möhkəmləndirir, ya da dağıdır.

7-15 yaş arası insanlara münasibəti ifadə edən keyfiyyətlər, emosional-iradi sferanın xüsusiyyətləri formalaşır.

15-17 yaşda xarakter xüsusiyyətləri kifayət qədər sabitləşir.

25-30 yaşlarında xarakterin strukturunda uşağa xas xarakter əlamətləri – kapriz, ümumi impulsivlik yeniyetməyə xas maksimalizm əhəmiyyətli dərəcədə zəifləyir, rəasional keyfiyyətlər düşüncəlilik, tərkinlilik möhkəmlənir.

30 yaşdan sonra xarakter xüsusiyyətlərinin dəyişmə ehtimalı kəskin aşağı düşür.

Xarakter əlamətləri haqqında situativ davranış, linqvistik və paralingvistik, fizioqnomik, qrafoloji, eləcə də neyropsixoloji əlamətlərə əsasən fikir söyləmək mümkündür. Xarakterin hər bir xassəsi şəxsiyyətin münasibəti ilə şərtlənir. Lakin şəxsiyyətin münasibətlərinin özləri də, öz növbəsində ictimai münasibətlərlə müəyyən edilir. Məhz buna görə də tamamilə eyni irsi xassələrə malik olan əkilər, ictimai vəziyyəti müxtəlif olan ailələrdə müxtəlif xarakter əlamətləri kəsb edir.

İnkişaf və tərbiyənin sosial şəraiti və onun psixikanın irsi fərdi xüsusiyyətləri ilə qarşılıqlı münasibəti, xarakter xassələrini birbaşa deyil, fəaliyyət vasitəsilə müəyyən edir. İnsanın hərəkət və davranışından asılı olaraq eyni sosial şəraitdə və eyni irsi xüsusiyyətlərdən, xarakterin müxtəlif xassələri əmələ gəlir. Bu, doğma ailəsində tərbiyə alan homoziqot əkizlərin xarakterinin inkişafını və formalaşmasını öyrənərkən daha aydın şəkildə müəyyən edilmişdir. Məlum olmuşdur ki, homoziqot əkizlərin xarakterindəki fərqlər onların hərəkətində və davranışındakı fərqlərdən asılı olaraq təşəkkül edir.

Xarakter insanın aktiv fəaliyyəti prosesində, onun hərəkət və davranışından asılı olaraq inkişaf edir. Xarakterin formalaşmasında təqlid, eləcə də konfliktli situasiya mühüm rol oynayır. Xarakterin formalaşmasında təqlidin əhəmiyyəti əsasən ifadəli hərəkətlərin insanın emosional hissələrinə təsiri ilə izah olunur. Əgər insanları gülər üzlə qarşılayırsansa, onlara qarşı hirsli olmaq çətindir. Əksinə insanlarla kobud və soyuq danışdıqda xeyirxahlıq duymaq çətindir. Ona görə də uşaq zahiri təqlid vasitəsi ilə xeyirxah, qayğıkeş adamın jestini, üzünün ifadəsini əxz edirsə, əgər təqlid nəticəsində bu cür ifadəli hərəkətlər və jestlər adətə çevrilirsə, o zaman insanın hərəkətlərini müəyyən edən hissələrin daxili quruluşu dəyişilmiş olur. Təqlid yalnız o zaman xarakterin xassələrinin əsas inkişaf şəraitinə çevrilir ki, o davranışı əmələ gətirən nümunəyə şəxsiyyətin müəyyən münasibəti ilə əsaslanmış olsun.

Xarakterin xassələrinin əmələ gəlməsində konfliktli vəziyyətlər xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. tədqiqatlar göstərir ki, xarakterdə dərin, uzun sürən davamlı dəyişikliklər çox vaxt uşaqlıqda olmuş ixtilafların nəticəsində baş verir. Çətin və böhranlı şəraitdə xarakter nəinki daha aydın şəkildə təzahür edir, həm də formalaşır.

Xarakterin xassələri yalnız uşaq yaşlarında deyil, bütün ömür boyu inkişaf edir və tərbiyə olunur. İnsan həyatı boyu öz hərəkətləri ilə xarakterini necə yaradırsa, xarakterin formalaşması da bir o qədər səmərəli olur. Özünütərbiyə olmadan xarakterin

tərbiyəsi mümkün deyil. Xarakterin formalaşmasında motivasiya sahəsi mühüm rol oynayır. Dünyagörüşü və əqidə şəxsiyyətin motivasiya sahəsinin nüvəsini təşkil edir. Xarakter şəxsiyyətin dünyagörüşü və əqidəsindən bilavasitə asılıdır. Bu asılılığı münasibət anlayışı ilə ifadə edirlər. İnsanın xarici aləmə münasibəti öz əksini onun xarakter əlamətlərində tapır. Xarakter formalaşdıqdan sonra davranışın təhrikəddici vasitəsinə çevrilir. İnsan xarakterindən narazı qalsa da, konfliktli şəraitə düşsə belə başqa cür hərəkət edə bilmir. Bu isə şəxsiyyətin motivasiya sahəsi ilə ilk növbədə onda müəyyən əqidənin formalaşması ilə bağlıdır.

9. Xarakter əlamətləri.

Xarakter əlamətləri çoxdur. Onları müxtəlif meyarlara görə aşağıdakı kimi təsnif edirlər:

I. İnsanın kollektivə, başqa adamlara, özünə, əşyalara və əməyə münasibətinə görə 4 qrup xarakter əlamətini fərqləndirirlər:

I Kollektivə və başqa adamlara münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: kollektivçilik, kobudluq, qayğıkeşlik, tələbkarlıq və s.

II əməyə münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: əməksevərlik, tənbellik, məsuliyyətlik və s.

III insanın özünə münasibətini ifadə edən xarakter əlamətləri: təvazökarlıq, lovğalıq, şöhrətpərəstlik.

IV şeylərə münasibəti ifadə edən xarakter əlamətləri: səliqəlilik, pıtilik, qayğıkeşlik.

II. Psixikanın insanın fəallığına təsirinə görə:

- xarakterin intellektual əlamətləri: analitik təfəkkür, hər şeylə maraqlanmaq

- xarakterin emosional əlamətləri: təmkinlilik, tez özündən çıxmaq

- xarakterin iradi əlamətləri: inadkarlıq, müstəqillik, qətiyyətlik və s

III. Xarakter əlamətlərinin qabarıq ifadə olunma (aksentuasiyasına) dərəcəsinə görə:

- hipertimlik

- pedantiklik
- demonstrativlik
- oyanıqlıq

IV. Xarakterin ilkin (bazis) və situativ əlamətləri.

Bazis (ilkin) əlamətlər ontogenezdə təzahür edən və digər xarakteri xüsusiyyətlərinin formalaşması üçün əsas kimi çıxış edən əlamətlərdir. Bura introvertliyi və ekstravertliyi aid edirlər.

Situativ əlamətlər isə nisbətən sonrakı mərhələlərdə tipik həyat situasiyalarında təzahür edən keyfiyyətlərdir. Məsələn, internallıq, eksternallıq, uğur qazanmaq motivasiyası, uğursuzluqdan qaçış motivasiyası və s.

V. Hansı sahədə təzahür etməsindən asılı olaraq:

Professional fəaliyyət sahəsində təzahür edən işgüzar xarakter əlamətləri.

Ünsiyyətdə təzahür edən kommunikativ keyfiyyətlər.

VI. Psixi yayınmaların dərəcəsinə görə psixi cəhətdən sağlam insanlara xas xarakter əlamətləri və psixi xəstəlik (şizofreniya, maniakal psixoz) nəticəsində təzahür edən xarakter əlamətləri.

Xarakter əlamətlərini tipik və fərdi əlamətlər olmaqla da iki yerə bölmək olar. İnsanın psixi həyatının bütün cəhətləri kimi xarakteri də onun ictimai varlığı ilə şərtlənir. Eyni cəmiyyətdə yaşayan insanların həyat şəraitində ümumi, tipik xüsusiyyətlərlə yanaşı özünəməxsus cəhətlər də özünü göstərir. Bu xüsusiyyətləri ifadə etmək üçün makro və mikromühit terminlərindən istifadə edilir. Etnik və milli xarakter əlamətləri makromühitdə formalaşır.

Xarakterin tipik və fərdi əlamətləri vəhdətdədir. Onlar həmişə qarşılıqlı əlaqədədir. Xarakter əlamətlərini məhz qarşılıqlı əlaqədə təhlil etmək üçün onların strukturu müəyyən etmək lazımdır. İnsanın xarakteri müxtəlif xassələrin sırf təsadüfi yığımindan ibarət deyildir. Xarakterin ayrı-ayrı xassələri bir-birindən asılı və bir-biri ilə bağlı olub, bütöv bir vahidlik təşkil edir. Belə bir bütöv vahidlik xarakterin strukturu adlanır. Ona görə də insanın xarakterinin bir və ya bir neçə əsas əlamətini

bilməklə bizə məlum olmayan digər əlamətlərini də əvvəlcədən təyin etmək mümkündür. Məsələn, insanın təkəbbürlü və şöhrətpərəst olduğunu bilməklə, onun insanlara münasibətində bədxah olacağını güman edə bilərik. Əgər o, təvazökardırsa, tez güzəştə gedən olmalıdır.

Psixi xassələrin belə qarşılıqlı əlaqə sistemləri simptomlar kompleksi adlanır. Bu sistemlərin təhlili əsasında xarakterin strukturunun nə ilə müəyyən edildiyini aydınlaşdırmaq olar.

Xarakter əlamətlərinin bir çoxu insanın hərəkət və davranışını müəyyən edən dərin və fəal təhrikedici qüvvədir. İnsanlar eyni şəraitdə oxşar və ya eyni motiv və münasibətləri əldə rəhbər tutmalarına, eyni məqsədə can atmalarına baxmayaraq, məqsədə çatmaq üçün açıq-aydın surətdə müxtəlif hərəkət tərzinə meyl göstərirlər. Xarakter əlamətlərinin təhrikedici qüvvəsi elə bu meyllərdə təzahür edir. Xarakter əlamətlərinin belə təhrikedici qüvvəsinin nəticəsidir ki, çox vaxt insan obyektiv şəraitə tamamilə zidd olan faydasız hərəkət seçir. Bəzən o öz xarakterindən narazı qalsa da, başqa cür hərəkət edə bilmir.

Xarakter əlamətləri insanı müəyyən tərzdə, hətta bəzən şəraitdə uyğun olmayan şəkildə hərəkət etməyə təhrik etdiyi üçün, onlar həyatın çətin dəqiqələrində daha aydın təzahür edir. Xarakter əks təsirlərə qarşı mübarizədə sınaqdan çıxır, möhkəmlənir. Xarakterin fəallığı onun təhrikedici qüvvəsində təzahür edir. Xarakterin fəallığı iradənin qüvvəsinə də təsir göstərir. Xarakter əlaməti nə qədər fəaldırsa, insan onun təsiri altında daha artıq iradi qüvvə göstərir. Xarakterin fəallığı olmayan yerdə qüvvətli iradə də mümkün deyil.

Xarakterin məzmun baxımından bütün xüsusiyyətləri sosial amillərlə müəyyən olunur. Xarakter ailədə, orta və ali məktəbdə, iş kollektivində birgə fəaliyyət və ünsiyyət şəraitində formalaşır. Bu prosesdə özünütərbiyə də mühüm rol oynayır.

10. Xarakterin aksentuasiyası və psixopatiya.

Xarakterin aksentuasiyası dedikdə normada onun ayrı-ayrı xüsusiyyətlərinin həddindən artıq güclənməsi nəticəsində daha

kəskin surətdə nəzərə çarpması başa düşülür. Bu problem ilk dəfə psixiatriya və psixonevrologiyada öyrənilməyə başlasa da müasir dövrdə psixologiya elmi çərvisində nəzərdən keçirilir.

Xarakterin aksentuasiyası tiplərini alman psixiatri Leonqard və rus psixiatri Liçko təsnif etmişlər. Xarakterin aksentuasiya tipləri psixopatiyanın tiplərinə çox oxşayır. Lakin onları eyniləşdirmək olmaz. Psixopatiya xarakterin anomaliyasıdır. Psixopatiyanı xarakterin aksentuasiyasından fərqləndirən 3 əsas əlamət vardır:

Patoloji xarakter əlamətinin ümumiliyi, nisbi davamlılığı və ətraf mühitə uyğunlaşmanı çətinləşdirməsi:

1. Patoloji xarakter əlamətinin ümumiliyi. Psixopatin xarakter tipi istənilən şəraitdə özünü göstərir

2. Patoloji xarakter əlamətinin nisbi sabitliyi – bu əlamətlərdə insanın bütün həyatı boyu əsaslı dəyişiklik baş vermir.

3. Patoloji xarakter əlamətinin fərdin ətraf mühitə uyğunlaşmasını çətinləşdirir.

Xarakterin aksentuasiyası şəraitində isə hər bir tipin öz zəif yeri var. Həmin əlamətlər ancaq əsəb sarsıntısı zamanı, ya da çətin situasiyalarda ətrafda baş verənlər insanın zəif yerinə toxunduqda baş verir. Xarakterin aksentuasiyasının əsas tipləri hələ kiçik yaşlarında həyat şəraitinin tərbiyənin nəticəsi kimi özünü göstərir. Yaş artıqca xarakterin aksentuasiya sahəsində müəyyən dəyişikliklər baş verir, onun ayrı-ayrı əlamətləri pərdələnir. Bəzi hallarda isə xarakterin aksentuasiyası fonunda müxtəlif psixi pozuntular – nevrozlar, reaktiv depressiya inkişaf edir.

11. Xarakterin aksentuasiyasının tipləri. Liçko xarakterin aksentuasiyasının aşağıdakı tiplərini fərqləndirirdi:

Hipertim, tsikloid, labil, astenonevrotik, senzitiv, psixoastenik, sizoid, epileptoid, isteroid, səbatsız, konform, qarışıq.

Gipertim tip (hipertim) - əhvalı həmişə yaxşı olur. Çox vaxt yüksək olur. Tək olanda darıxır. Bu və ya digər işə həvəslə girir. Lakin onu axıra qədər çatdırmır. Olduqca söhbətcildir.

Tsikloid tip – xarici şəraitdən asılı olaraq əhvalı kəskin dəyişir. Əhvalı pisləşəndə tənbelləşir, ətrafdakı adamlarla ünsiyyətdən bezir, usanır. Yoldaşlarından və dostlarından qaçır. Əhvalı yaxşılaşdıqda isə zarafatçı olur. Rastlaşdığı adamlara sataşmağa başlayır.

Labil tip – əhvalı həddindən artıq tez-tez dəyişir, onun iştahası da, iş qabiliyyəti də, ünsiyyətliliyi də bundan asılı olaraq dəyişir. Bəzən adi bir xoş söz ona böyük sevinc bəxş edir, bəzən isə hətta təsadüfən rastlaşdığı hər hansı bir adamın sərt baxışı onu asanlıqla sarsıdır.

Astenonevrotik tip – bir şey olmamış həyəcanlanır, lazım gəldikdə qətiyyətlə hərəkət etmir, tez yorulur, ruh düşkünlüyünə meyl edir.

Senzitiv tip – qorxaq, cəsarətsiz, utancaqdır. Çox həssasdır. Tükü tükdən seçir. Özündə müxtəlif nöqsanlar və çatışmazlıqlar görür. Dostları ilə mehribandır.

Psixoastenik tip – həmişə nədənsə ehtiyat edir, qorxur, hər şeydən şübhələnir və həyəcanlanır. Qətiyyətsizdir. Tanış adamların içində özünü daha yaxşı hiss edir.

Şizoid tip – adamlara yovuşmur, onlarla soyuq rəftar edir. çətinliklə ünsiyyətə girir. Qaradınməzdir. Bir iş olanda özünü kənara çəkir.

Epileptoid tip – özünü kifayət qədər idarə edə bilmir. Davranışı impulsiv xarakter daşıyır. Hövsələsizdir. Heç nədən dava-dalaş salır. Uzun müddət sakitləşmir.

İsteroid tip – şöhrətpərəstdir, yerli-yersiz lovğalanır. Hamının diqqətini özünə cəlb etməyə çalışır. Yalan danışır. Heç nədən cürbəcür əhvalatlar uydurur. Bu yolla məqsədinə nail olmadıqda özünü xəstəliyə vurur.

Qeyri-sabit tip – asanlıqla təsir altına düşür. Adamlarla tez dil tapır. Gününü boş-boşuna keçirir. Bu günlə yaşayır. Sabahkı günü düşünmür. Öz gələcəyi haqqında düşünmür.

Konform tip – həyat qaydası belədir: hamı kimi fikirləşmək və hərəkət etmək, hamı necə mən də elə. Ətrafdakı adamlardan

geri qalmamağa eyni zamanda onlardan fərqlənməməyə çalışır. Başqa adamların tələblərinə asanlıqla uyğunlaşır.

12. Xarakterin tipologiyası. Müasir dövrdə müxtəlif meyarlara görə xarakterin müxtəlif tipologiyalarını fərqləndirirlər. Onları nəzərdən keçirək:

Ünsiyyət üslubu və insanlara münasibətə görə K.Leonqard xarakterin aksentuasiyasının aşağıdakı tipologiyasını təklif edir:

- gipertim
- distim
- tsiklotim
- pedantik
- demonstrativ
- oyanıq
- emotiv
- həyəcanlı
- rigid
- ekzaltiv
- ekstravert
- introvert

Fərdin psixopatik keyfiyyətlərinin davranışda təzahür etmə spesifikasiyasına görə P.Qannuşkinin tipologiyası:

-Tsikloidlər qrupu (konstruktiv depressiv, konstitusional oyanıq, tsiklotim, emotiv-labil tip)

- Asteniklər (nevrosteniklər və psixosteniklər)
- Arzularla və xəyallarla yaşayan tip
- Şizoidlər
- Paranoiklər
- Epileptoidlər
- İsteroid tip
- Qeyri-sabit
- Antisosial psixopatlar
- Konstitusional axmaqlar

İnsanın dünyaya, cəmiyyətə, dəyərlərə münasibətinə görə E.Frommun sosial tipologiyası:

- Mazoxist-sadist
- Dağıdıcı tip
- Komformist-avtomat

Enerjinin istiqamətinə, informasiyanın əldə edilmə üsuluna, qərar qəbulu və həyatını təşkil etmə üslubuna əsasən Mayers Briqqsin tipologiyası:

1.İnsanın özünü ifadə etməsinə və enerjinin istiqamətinə görə:

- ekstravert və introvert tip

2. İnformasiyanı əldə etmə üsuluna görə:

- sensor və intuitiv tip

3.Qərar qəbulu üslubuna görə:

- məntiqi və hissi tip

4. Həyatını təşkil etmə üslubuna görə:

- qiymətləndirmə və qavrama tipi

S.Dellingerin psixogeometrik tipologiyası:

- kvadrat

- düzbucaqlı

- üçbucaq

- ziqzaq

- dairə

Fərdin aparıcı sensor sisteminə əsasən sensor tipologiya:

SENSOR TİPOLOGİYA

Vizual tip – bu tip üçün görmə analizatoru vasitəsi ilə əldə edilən informasiya çox əhəmiyyətlidir. Onlar üçün gördükləri çox mühümdür. Hətta danışarkən də – «görürsən», «baxarıq», «fərq görmürəm» tipli ifadələrdən istifadə edir. onlar üçün insanların xarici görünüşü əhəmiyyət daşıyır. Zahirə görünüşdə ən xırda detal da bu tipi əsəbiləşdirir – dırnaqların, dişlərin, əllərin forması. İnsanların xarakter xüsusiyyətləri haqda onların görünüşünə görə qərar çıxarır.

Kinestetik tip-bu tipi nəqliyyatda digər insanların ona toxunması çox əsəbiləşdirir. Eynilə də ünsiyyətdə sizə çox yaxın dayanan, geyiminizə, saçınıza toxunan insanlara reaksiya belədir.

Audial tip- əsas informasiyanı eşitmə analizatoru vasitəsilə əldə edir. bu tip üçün ən əsası başqalarının öz fikrini aydın və gözəl ifadə etməsidir. Bu insanın xarici görünüşü isə sizi maraqlandırmır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
5. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
6. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013

MÖVZU № 14. TEMPERAMENT, ONUN TIPLƏRİ VƏ NƏZƏRİYYƏLƏR.

1. Temperament haqqında anlayış.
2. Temperament haqqında təlimlər.
3. Temperamentin xassələri.
4. Temperamentin tipləri.

1. Temperament anlayışı. Temperament insanın psixi fəaliyyətinin dinamik xarakteristikasıdır. Temperament dedikdə insanın psixi fəaliyyətinin dinamikasını müəyyən edən psixikanın fərdi özünəməxsus xassələri nəzərdə tutulur. Bu xassələr bərabər səviyyədə müxtəlif fəaliyyət növlərində, onların məzmunundan, məqsədindən asılı olmayaraq təzahür edir və yetkin yaşlarında da sabit qalır. Onların qarşılıqlı birləşməsi temperamentin tipini səciyyələndirir.

Temperament sözünün latın dilindən hərfi tərcüməsi «hisslərin lazımı qarşılıqlı nisbəti» deməkdir. Temperament xassələri insana irsən xas olan davamlı psixi xassələrdən biridir. Temperament insanın psixi fəaliyyətinin dinamik xarakteristikasıdır. Psixi fəaliyyətin (və ya davranışın) dinamik xarakteristikası dedikdə, onun hərəkət halı üçün səciyyəvi olan xüsusiyyətləri nəzərdə tutulur. Bu xüsusiyyətləri təhlil etmək üçün astagəl, hövsələsiz, cəld və s. sözlərdən istifadə edirik. İnsanlar psixi fəaliyyətin (və ya davranışın) dinamik xarakteristikasına görə bir-birindən fərqlənilirlər.

Gəlin eyni şəraitdə müxtəlif insanların davranış və rəftarına diqqət yetirək:

Tutaq ki, dərstdə müəllim şagirdlərə 20 misralıq şer verir və onu əzbərləməyi tapşırır. Şagirdlərdən biri şeiri tez əzbərlədiyi halda, başqası gec əzbərləyir. Yaxud dayanacaqda 5 nəfər avtobus gözləyir. Onlardan biri sakit dayanıb, digəri yerində qərar tuta bilmir. 3-cüsü tez-tez saatına baxır. Avtobus gələndə isə biri qaça-qaça ona yaxınlaşır, o birisi isə avtobusa minərkən heç yerini də pozmur.

Digər bir misal. Bəzi insanlar üzdən sakit, müvazinətli və hətta ağır olurlar. Onlar nadir hallarda gülür, baxışları daim ciddi, soyuqdur. Belə adamlar çətin şəraitə və ya gülməli vəziyyətə düşdükdə belə zahirən özlərini sakit, təmkinli aparırlar. Onların mimikasında və jestlərində rəngarənglik, müxtəliflik, parlaq ifadəlilik yoxdur, nitqləri sakit, yerləşləri astadır. Digər insanlar isə birincidən fərqli olaraq həmişə hərəkətli, narahat, hay-küylü, diribaş olurlar. Onların nitqləri coşqun, mimikaları zəngin olur. Danışarkən əllərini yelləyir, ayaqlarını yerə döyür. Həmişə səbrsiz və qərarlı olurlar.

İnsanın psixi fəaliyyətinin dinamikasını xarakterizə edən belə təbii xassələr, temperamentin xassələridir. Başqa sözlə desək, psixi fəaliyyətin cərəyanı – psixi proseslərin əmələ gəlmə sürəti və onların davamlılığı, psixikanın tempi, emosiyaların gücü və s. temperamentdən asılıdır. Lakin bu deyilənlər temperamenti tam səciyyələndirmək üçün hələ kifayət deyildir. Çünki psixi fəaliyyətin dinamikası eyni zamanda başqa şərtlərdən, xüsusən motivlərdən və psixi halətdən də asılıdır. Hər bir adam temperamentinin xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq, iş onu maraqlandırdıqda həmin işi daha sürətlə görür. Xoşagələ hadisə adamın mənəvi qüvvəsini artırır, bədbəxt hadisə isə onların azalmasına, zəifləməsinə səbəb olur.

Lakin insanın motivlərindən və psixi halətindən fərqli olaraq temperamentin xassələri ən müxtəlif fəaliyyət növlərində və ən müxtəlif məqsədlər zamanı eyni şəraitdə təzahür edir. Məsələn, əgər tələbə imtahan verməzdən əvvəl təşvişə düşür, həyəcanlanırsa, idman yarışından qabaq həyəcan keçirirsə, deməli ifrat təlaşlılıq həyəcan onun temperamentinə xas olan xüsusiyyətlərdir. Temperamentin müxtəlif şəraitdə özünü büruzə verməsi onun səciyyəvi xüsusiyyətidir. Temperament insanın danışığında, başqa adamlarla ünsiyyətində, sevinc və kədərində, işində, yerində, həm də onun ətraf hadisələrə reaksiyalarında təzahür edir. Temperamentin xassələri insanın digər psixi xüsusiyyətlərinə nisbətən daha davamlı və sabitdir.

Nəhayət, temperamentin spesifik xüsusiyyəti odur ki, bu və ya digər insanda müxtəlif temperament xassələrinin bir-biri ilə birləşməsi təsadüfi deyil. Temperament xassələri bir-biri ilə qanunauyğun şəkildə bağlıdır və onlar temperament tipini səciyyələndirən müəyyən struktur təşkil edir.

2. Temperament haqqında təlimlər. Temperament haqqında təlimlər qədim tarixə malikdir. Bununla bağlı humoral sistem, somatik sistem və sinir sistemi təlimləri mövcuddur.

Humoral sistem təlimi Hippokrat tərəfindən təklif edilmişdir. O, temperament dedikdə, insanın həm fərdi anatomik-fizioloji, həm də psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərdə tuturdu. O, belə güman edirdi ki, temperament bədəndə olan 4 mayenin nisbətinin pozulması ilə müəyyən olunur. Həmin mayələr qan (sanqvis), limfa (fleqma), öd (xole), qara öd (melenaxole) adlanırdı. İnsanların davranışındakı fərqlər orqanizmdə həmin mayələrin müəyyən nisbətindən asılıdır. Hansı mayenin üstünlük təşkil etməsindən asılı olaraq insanların davranışında özünəməxsus xüsusiyyətlər əmələ gəlir. Temperamentin 4 tipinin adı – sanqvinik, fleqmatik, melanxolik, xolerik – da bu təlimdən götürülmüşdür. Bu adlar müasir psixologiyada işlədilməkdədir.

Hal-hazırda temperament haqqında bu təsəvvürlər ancaq tarixi əhəmiyyətə malikdir. Qeyd etmək lazımdır ki, orqanizmdə çoxlu miqdarda hormonlar vardır. Mayenin miqdarı isə 4 deyil, daha çoxdur. Özü də bu mayələr insanın davranışına birbaşa deyil, dolayısı ilə - sinir sistemi vasitəsilə təsir göstərirlər.

Somatik sistem təlimi alman psixiatri Kreçmer, amerika alimləri Şeldon və Stivensin adı ilə bağlıdır. Onlar temperamenti insanın bədən quruluşu ilə əlaqələndirirdilər. Hesab edirdilər ki, hər bədən quruluşu tipinə müəyyən temperament xüsusiyyətləri uyğun gəlir. Qeyd edək ki, bədən quruluşunun tipi öz-özlüyündə bu və ya digər temperament xüsusiyyətinə az da olsa təsir göstərir. Lakin onun temperamentə təsiri müəyyənəddici xarakter daşımır. Çünki psixika beynin, ali sinir fəaliyyətinin xassəsidir. Bir halda ki, temperament fərdi-psixoloji xüsusiyyətdir, onu öz-özlüyündə qanın kimyəvi tərkibi, daxili sekresiya vəzilərinin ifraz

etdiyi hormonlar, bədən quruluşunun tipi ilə deyil, ancaq sinir sisteminin xassələri ilə elmi şəkildə izah etmək olar.

Sinir sistemi təlimi: akademik Pavlov insanın temperamentini ali sinir fəaliyyətinin tipləri ilə izah edirdi. 10 ildən çox apardığı tədqiqatlar nəticəsində o sinir sisteminin 3 xassəsini müəyyən etmişdir:

- oyanma və ləngimənin qüvvəsi (beyin qabığı hüceyrələrinin iş qabiliyyəti, dözümlülük)

- oyanma və ləngimənin müvazinəti (oyanma qüvvəsi ilə ləngimə qüvvəsinin müvafiqlik dərəcəsi)

- oyanma və ləngimənin mütəhərrikliyi (onların 1-1-ni əvəzetmə sürəti)

Bu xassələr əsasında isə 4 əsas tipi müəyyənləşdirdi:

- 1) Zirək tip – qüvvətli, müvazinətli, cəldir (sanqvinikə uyğun gəlir)

- 2) Sakit tip – qüvvətli, müvazinətli, asta (flegmatikə uyğun gəlir)

- 3) Coşğun tip – qüvvətli, müvazinətsiz (xolerikə uyğun gəlir)

- 4) Zəif tip – zəif (melanxolikə uyğun gəlir)

Göründüyü kimi, temperament sinir sistemi tipinin davranış və rəftarda təzahürü kimi meydana çıxır, yəni hər bir temperament tipi müəyyən bir sinir sistemi tipinə uyğun gəlir. Pavlov belə hesab edirdi ki, sinir sisteminin üç xassəsi əsasında 24 tip müəyyən edilə bilər. o, bu cəhəti nəzərə alaraq müəyyən etdiyi 4 tipi ali sinir fəaliyyətinin əsas tipləri adlandırırdı. Temperament tipi sinir sistemi ilə şərtlənir. Bu eksperimental surətdə sübut olunmuş qanunauyğunluqdur.

3. Temperamentin xassələri. Müasir psixologiyada temperamentin aşağıdakı xassələrinə xüsusi diqqət yetirilir:

Ümumi aktivlik – onun mahiyyətini insanın özünü ifadə etmək, xarici aləmi səmərəli surətdə mənimsəmək və dəyişmək meyli təşkil edir, plastiklik, dözümlülük, sürət və s. ümumi aktivliyin əsas göstəriciləridir.

Hərəkət aktivlik – ümumi aktivliyin tərkib hissəsidir. Burada nitq-hərəkət aparatı ilə bağlı keyfiyyətlər əsas yer tutur.

Emosionallıq – müxtəlif hiss və emosiyaların əmələgəlmə, cərəyan etmə və kəsilməsi xüsusiyyətlərini xarakterizə edən xassə və keyfiyyətlərin hamısı emosionallıqla bağlıdır. Onun əsas cəhətləri mütəəssirlik, impulsivlik və emosional labillikdir.

1. Mütəəssirlik – insanın emosiogen təsirlərə həssaslığını ifadə edir.

2. İmpulsivlik – emosiyaların hansı sürətlə insanın əməllərinin, hərəkətlərinin təhrik edici qüvvəsinə çevrilməsi başa düşülür.

3. Emosional labillik – bir emosional halın digəri ilə əvəz olunma sürəti nəzərdə tutulur.

Beləliklə, ümumi aktivlik, hərəkəti aktivlik və emosionallıq temperamentnin əsas xassələridir. Tipindən asılı olmayaraq onlar hər bir adamın temperamentinin xarakteristikasında başlıca yer tutur. Lakin qeyd edilən xassələr bütün temperament tiplərində eyni formada ifadə olunmur. Hər temperament tipinin bu baxımdan öz xüsusiyyətləri vardır.

4. Temperament tipləri. Temperamenti tipi dedikdə, bir-biri ilə qanunauyğun şəkildə bağlı olan və müəyyən insan qrupu üçün ümumilik təşkil edən bir sıra psixoloji xassələrin cəmi nəzərdə tutulur. Hər temperament tipi üçün səciyyəvi olan cəhətləri nəzərdən keçirək:

Xolerik – ifadəli mimikaya, sürətli və qarışıq nitqə malikdir. Tez özündən çıxır, hirsələnir, tez də hirsə soyuyur. Səbrsiz, kobud, qətiyyətli və inadkardır. Mübahisəni sevir və bu zamanı hazırcavabdır. Riskə meyilli və davakardır, yeniliyə can atır, kəskin sərt hərəkətlərə meyillidir. Qarşıya qoyduğu məqsədə çatmaq üçün inadla səy göstərir. Əhvalı kəskin dəyişməyə meyillidir.

Kənardan adama elə gəlir ki, o harasa tələsir, söhbət zamanı tez-tez pozasını dəyişir, mimikası çox ifadəlidir. Onunla ünsiyyətə girən zaman zarafatdan başlamısınızsa zarafatınız havadan asılı qalacaq. Onun gündəlik repertuarında zarafata yer yoxdur. Əgər söhbəti təzyiq etməklə başlayırsa, eyni cavab reaksiyası ilə qarşılaşacaqsınız. Xolerik mübahisə zamanı liderliyə, müsahibi üzərində tam qələbəyə çalışır. Onun üçün iki

fikir far: öz fikri və səhv fikir. Onun əsas strategiyası həmsöhbətinə hücum etməkdir. Çox işgüzdür, yeni ideya və projekt olmadan yaşaya bilmir. Hər şey hərəkətdə olmalıdır. Darıxdırıcı, monoton, az dinamik işi sevmir. Təfəkkürü yüksək tempə malikdir. Hər şeyi tez götürür. Qərarı tez qəbul edir. İradəsi güclüdür, ekstremal situasiyada çox inadkardır. Qeyri-müəyyənlikdən qorxmur. Qorxmadan riskə gedir. Həyatın zərbələrinə davam gətirə bilir. Mübariz insandır. Öz məğlubiyyətini qəbul edə bilmir. 30 dəq. ərzində hissləri, əhvalı qəfil 180 dərəcə dəyişə bilər. İnsanların əməllərinin qiymətləndirilməsində obyektiv ola bilmir. Onunla dostlaşmaq çətin deyil. Asan dostlaşır, lakin dostlarını asanlıqla itirir. Dostlarından çox yoldaşları var. Başqalarının qüsurlarını açıq şəkildə məsxərəyə qoyur, sizin tərəfinizdən baş vermiş pislili yadda saxlayır və imkan olanda intiqam alır.

Sanqviniklər – sürətli və aydın nitqə, ifadəli mimikaya malikdir. Şən və həyatsevərdir, çox ünsiyyətli, yeni şəraitə asan uyğunlaşır, maraqları və münasibətləri çox və qeyri-sabitdir, başladığı işi sona çatdırmır, ona maraqlı olmayan işdən asanlıqla soyuyur, ağır işdən tez bezir, özünü olduğundan bir qədər yüksək qiymətləndirir. Hissləri çox dəyişkəndir. Uğursuzluqdan tez təsirlənir və bunu tez də unudur. Enerjili və işgüzdür.

Xolerik kimi o da sakit durmur. Ünsiyyətdə lider olur. Tanımadığı insanlarla asanlıqla ünsiyyətə girir. Mimikası və jestləri xolerikdən az ifadəlidir. Xolerik kimi səsi yüksəkdir. Lakin onun daha çox qəhqəhəsini eşitmək olar. Enerjilidir. Zarafatı sevir və qəbul edir. Hətta ilk baxışdan əhəmiyyətsiz görünən bir şeyə də gülür. Xoşagəlməz bir şey eşitdikdə gülüşü dərhal qəmginliklə əvəz olunur. Hazırcavabdır. Uğursuzluğa dərhal reaksiya verir, lakin tez də unudur. Parlaq hadisələr diqqətini cəlb edir. Ətrafdakı hər şey onun üçün maraqlıdır. Hər yeni şeyi tez götürür. Ciddi rejimi tələb edə işi sona çatdırmır. Qərarlarında tələskəndir. Bacardığından daha çox şey vəd edir. Optimistdir, kollektivin gözüdür, çətin situasiyada özünü itirmir. İstənilən situasiyaya asan uyğunlaşır. Uğursuzluğa tez reaksiya verir, tez də unudur. Bir yerdə qərar tutmur. Onun üçün hər şey

maraqlıdır. Hər yeni şeylə tez maraqlanır, lakin onu axıra çatdırmır. Həmişə söz verir, amma yerinə yetirmir.

Fleqmatik – sakit nitqə malikdir. Sakit və soyuqqanlıdır, təmkinlikdir, ehtiyatlı və ağılla hərəkət edir. Az ünsiyyətlidir. Səbrlidir. Astagəldir. İşdə səliqəli və intizamlıdır. Başladığı işi sona çatdırır. Maraqlı və münasibətlərində sabitdir. Boş-boşuna danışmağı sevmir. Emosiyaları zahirən zəifdir. Yeni şəraitə çətin alışır. Öz həyəcanının qarşısını asanlıqla ala bilir.

İlk baxışdan adama elə gəlir ki, qarşımızda bütün hisslərdən məhrum bir insan durub, bu emosional kütlük bəzilərini əsəbiləşdirir, digərlərində isə ona qarşı qibtə və hörmət hissi doğurur.

Soyuqqanlı, çox işgüzdür. Hər şeyi əvvəlcədən planlaşdırır və düşünür, işdə öz sistemi var, qayda-qanunu sevir, ciddi intizam onu qorxutmur. Astagəlliyinə baxmayaraq hər şeyi çatdırır. Çox ehtiyatlı insandır. Panikaya düşmür. İnadla işləyir. Hərəkətləri çox səliqəlidir. Başladığı işi sona çatdırmağa çalışır. Dinamik şərait onun üçün psixoloji diskomfort yaradır. Bu cür vəziyyət davam etdikcə, psixi enerjisi tükənir, onda insanlarla avtoritar ünsiyyət, əsəbilik təzahür edir. Fleqmatik bir neçə işlə eyni zamanda məşğul olmağı bacarmır. Çətin dostlaşır, amma bu ömürlük olur. Gözləməyi bacarır, həmişə köməyə hazırdır, etibarlıdır. Konservativdir.

Melanxolik – çox zəif, bəzən pıçıltı səviyyəsinə enən nitqə malikdir. Utancaqdır, yeni şəraitdə özünü itirir. Yeni insanlarla ünsiyyətə girməkdə çətinlik çəkir. Öz gücünə inanmır. Tənhalığı sevir. Göz yaşı tökməyə qədər həssasdır. Şübhələnməyə meyillidir, hər şeyi ürəyinə salır. Həddsiz küsəyəndir. Uğursuzluq zamanı özünü itirir.

Görünüşü narahat və təlaşlıdır, sanki hansısa problemi var. Onunla ünsiyyətə girmək çətinidir, xüsusilə də tanımadığı adamlar ilk kontakta çətin girir. Çox inciyən, hər şeyi ürəyinə salandır, ədalət uğrunda mübarizə aparır, təri və tənqiddə çox həssasdır. Adətən qəmgin əhvalda olur. İşdəki xoşagəlməz situasiyanı ağır yaşayır, öz içində, tənhalığı asan keçirir. Riskli situasiyalarda

özünü itirir, kömək və dəstək gözləyir. Bu zaman çox yorulur. Dostlarından heç bir sirri yoxdur. Az dostların əhatəsində liderlik keyfiyyətləri nümayiş etdirir. Lakin yalnız sakitlikdə özünü komfortda hiss edir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
5. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
6. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013
7. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 15. İRADƏ.

1. İradə haqqında anlayış.
2. İradə işin quruluşu.
3. Şəxsiyyətin iradə keyfiyyətləri.

1. İradə haqqında anlayış.

İradə insan fəallığının xüsusi formasıdır. İradə insandan öz davranışını tənzim etməyi, bir sıra başqa istək və meylləri ləngitməyi tələb edir. İradə şüurlu olaraq qarşıya qoyulmuş məqsədlərə müvafiq müxtəlif əməliyyatların ardıcıl surətdə təşkili və həyata keçirilməsini nəzərdə tutur. İradə iş zamanı insan 2 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 film nümayiş etdirəcəklərini eşidir. Bu zaman o, öz istəyini boğaraq qonşu otağa keçib dərslə hazırlaşarsa daxili maneəni aradan qaldırmış olur.

Xarici maneə isə insanın qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmasını çətinləşdirən obyektiv, onun istəyindən asılı olmayan maneədir. Məsələn, şagird sabahkı dərslə hazırlaşmaq məqsədini qarşısına qoyur. Bu zaman işıqlar sönmür. Şagird öz məqsədinə çatmaq üçün yaxınlıqda yaşayan əmisigilə gedərək dərslə hazırlayırsa xarici maneəni aradan qaldıraraq öz məqsədinə nail olur.

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 tənzimedicisi 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 qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün insanın öz qüvvəsini mobilizə edə bilmə qabiliyyətidir. İradə üçün məqsədyönlülük, təfəkkürlə əlaqə, dərkedilmə xarakterikdir. Məqsədyönlülük, təşəbbüskarlıq, inadkarlıq, qətiyyətlik, müstəqillik əsas iradi keyfiyyətlər sayılır.

İradə mürəkkəb psixi proses kimi 2 funksiyanı-**təhrik etmə** və **ləngitmə** funksiyasını yerinə yetirir.

İradə şəxsiyyətin motivi ilə bağlıdır. Lakin onları eyniləşdirmək olmaz. Motivlərdən fərqli olaraq iradə insanı fəallığa yalnız təhrik etmir, həm də lazım gəldikdə fəallığı ləngidir. İnsan onun dünyagörüşünə, əqidəsinə və idealına uyğun gəlməyən işləri görməkdən şüurlu surətdə imtina edir. Bu zaman biz iradənin **ləngitmə funksiyasından** danışırıq.

Bu funksiyalarına görə iradi iş reaktiv və impulsiv davranışdan da fərqlənir. Reaktiv işlər bilavasitə situasiya ilə şərtlənir. Məsələn, uşaq dondurma görən kimi dondurma istəyir. Yaxud hər hansı bir insan adımızı çağıran kimi dönüb baxır.

Qeyri ixtiyari (impulsiv) davranış isə bilavasitə emosiyalar və tələbatlarla idarə olunur. Məsələn, qəzəblənmiş valideyn vurub uşağa xəsarət yetirir. Sakitləşdikdən sonra isə peşman olur.

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 məzmunla malikdir. Bu baxımdan iradi işin hansı mərhələlərdən ibarət olduğunu, onun quruluşunu nəzərdən keçirmək çox vacibdir.

2. İradi işin quruluşu.

İradi işin aşağıdakı mərhələlərini fərqləndirirlər:

- 1) Müəyyən hərəkəti icra etmək istəyi
- 2) Məqsədin qoyuluşu
- 3) Motivlərin dərki və mübarizəsi
- 4) Qərar qəbulu və icra

İradi iş nədən başlayır? Təbii ki, müəyyən hərəkəti icra etmək istəyindən və bununla bağlı təzahür edən məqsəd və motivlərin aydın dərkindən başlayır. Heç də hər istək hərəkətə səbəb olmur. Bu istək insan tərəfindən qiymətləndirildikdən sonra təhrikedici qüvvəyə çevrilərək məqsədin qoyuluşuna, daha sonra motivlərin dərkinə səbəb olur.

Adətən insan qarşısında cazibəlilik dərəcəsinə görə bir-birindən fərqlənən müxtəlif məqsədlər meydana çıxır. İnsan onlara seçici münasibət bəsləməli olur. O, həyatın bu anı və ya daha uzaq mərhələləri üçün faydalılıq, əhəmiyyətlik baxımından məqsədləri qiymətləndirir və hazırki dövrdə daha mühüm olanını seçir. Bu zaman biri digərini rədd edən, bir araya sığışmayan hərəkətlərə təhrik edən motivlərin mübarizəsi gedir. Motiv insanın nə üçün bu və ya digər məqədə can atdığını izah edir. Qarşı qarşıya duran motivləri nə qədər sambalıdırsa, insanı fəaliyyətə təhrik edən tələbatların obyektləri öz əhəmiyyətinə görə nə qədər bərabədirsə, motivlərin mübarizəsi bir o qədər güclü olur. Motivlər mübarizəsi çox kəskin olduğu üçün qərarın qəbulundan qabaq insan gərginlik, narahatlıq halı keçirir. Onun qarşısında bir neçə mümkün qərar meydana çıxır. Hələ son nəticənin qəti müəyyən edilmədiyi belə vəziyyətdə bir neçə alternativ qərarın olması daxili konfliktin yaranmasına səbəb olur. Hər iki qərarın seçilməsi lehinə inandırıcı dəlillərin olması bu konflikti daha da gücləndirir və uzadır. Əgər inandırıcı dəlillər təkcə bir mümkün qərar ilə bağlıdırsa, konflikt çox davam etmir. Əgər qərar kəskin motivlər mübarizəsindən sonra qəbul edildisə, insan böyük yüngüllük hissi keçirir və bütün qüvvəsini qəbul olunmuş qərarın icrasına verir. Onu da qeyd edək ki, qərarın qəbulu, xüsusilə də qərarın icrası zamanı insandan iradi səy tələb

olunur. Bu da ondan irəli gəlir ki, qərarın icrası zamanı subyektiv və obyektiv qəbildən olan maneələr ortaya çıxır. Məsələn, imtahanlara hazırlaşmağa başlamaq qərarının icrasına möhkəmlənmiş, heç bir ciddi rejim qaydasına riayət etmədən günü keçirmək adəti və meyli mane ola bilər. Belə hallarda yaranmış həyat tərzinin dəyişdirilməsi insanın öz daxilində çox ciddi maneələrə rast gəlinir. Axşamlar gəzintiyə getmək, səhərlər yuxudan gec qalxmaq tələbatını dəf etmək üçün səy göstərmək tələb olunur.

Daxili maneələrin dəf edilməsi ilə yanaşı biz ciddi xarici maneələrin aradan qaldırılması ilə bağlı iradi fəaliyyətə də rast gəlirik. Məqsəd aydındır, ona nail olmağın zəruriliyi heç bir şübhə oyatmır, qərar motivlərin mübarizəsi olmadan qəbul olunmuşdur. Lakin qərarın həyata keçirilməsində çətinliklər meydana çıxır. Səbr və inadla gözlənilmədən baş vermiş yeni dəyişiklikləri, şəraiti nəzərə alaraq bu maneələri aradan qaldırmaq lazımdır. Özü də bir-iki dəfə deyil, uzun müddət həmişə səy göstərmək tələb olunur. Bütün bunlar insanın uzun müddət gərginlik vəziyyətində qalmağa məcbur edir.

Beləliklə, iradi fəaliyyət üçün səciyyəvi olan səy qarşı duran motivlərin ixtilafı üzündən deyil, qəbul olunmuş qərarın çətin icrası üçün obyektiv səciyyə daşıyan Maneələri aradan qaldırmaq tələb olunduğu üçün meydana çıxır.

Ümumiyyətlə, iradi işin şəxsiyyət üçün 2 mənası olur. Birinci mənası şəxsiyyətin **həyati motivləri** ilə müəyyən olunur (məsələn təlim motivləri ilə bağlı), ikinci mənası **xəyali motivlərlə** şərtlənir. Bu motivi insan özü ixtiyari surətdə yaradır və özünün bütün işini ona tabe edir. Xəyali motivlərin yaranması ilə işin mənası güclü surətdə dəyişir. İnsan özü işinə daha mühüm məna verməyə və onu söylə həyata keçirməyə başlayır. Məhz xəyali situasiya işin tənzim olunmasında mühüm rol oynayır.

Bir çox mənbələrdə iradi işin 2 mərhələsini fərqləndirirlər:

I intellektual mərhələ- tələbatın dərk edilməsi nəticəsində arzusunun yaranması, niyyətin yaranması, qərar qəbulu, məqsədin formalaşması, iradi işin planlaşdırılması I mərhələnin psixoloji

məzmununu təşkil edir. Bu zaman insan icra etmək istədiyi ayrı-ayrı işləri götür-qoy edir, onlardan ən vacibini görmək üçün iradi səy göstərir. Az əhəmiyyətli işləri isə nisbətən sonra görməyi qərara alır. Buna motivlərin əsas motivə tabe edilməsi deyilir. Bəzən bu mərhələdə motivlərin mübarizəsi baş verir. Buda onunla nəticələnir ki, insan öz imkanlarını və situasiyanı qiymətləndirmək yolu ilə məqsədini qəti müəyyənləşdirir.

Bir sıra hallarda isə elə şərait yaranır ki, işin nəticəsini qabaqcadan müəyyənləşdirmək mümkün olmur. İnsanlar çox vaxt belə məqamlarda riskə gedirlər. Bu şəraitdə təfəkkür mühüm rol oynayır. Adətən səmərəli və səmərəsiz riski fərqləndirirlər. Birinci halda insan qərar qəbul edərkən daha ağıllı hərəkət edir. II halda isə şəraiti kifayət qədər təhlil edə bilmədiyi üçün istər-istəməz müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır.

İradi işin II mərhələsi icra mərhələsidir. İnsanın iradi keyfiyyətləri iradi işin məhz 2 mərhələsində özünü göstərir. Bu mərhələdə insanın özünə sahib olması, özünə nəzarət edə bilməsi mühüm rol oynayır. İnsan müxtəlif çətinlikləri aradan qaldırdıqca, onun iradi keyfiyyətləri də möhkəmlənir və tədricən xarakter əlamətinə çevrilir.

3. Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri.

Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətləri iradi iş prosesində təzahür edir və formalaşır. **İradi keyfiyyətlər** mürəkkəb psixi xüsusiyyətlər kimi insanın həyat prosesində formalaşır, psixoloji səciyyəsinə görə vasitəli xarakter daşıyır. Tərbiyə şəraiti, sosial mühit, eləcə də, sinir tipi iradi keyfiyyətlərin formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Şəxsiyyətin iradi keyfiyyətlərini 3 qrupda birləşdirmək olar:

1. *İlkin iradi keyfiyyətlər* – iradi güc, təkidlilik.
2. *Törəmə iradi keyfiyyətlər* – qətiyyətlilik, cəsarət, özünü ələ almaq, inam.
3. *Üçüncü iradi keyfiyyətlər* – məsuliyyətlilik, intizamlılıq, işgüzarlıq, təşəbbüskarlıq.

İradi keyfiyyətləri mənfi və müsbət olmaqla 2 qrupa bölmək olar. Müsbət iradi *keyfiyyətlərə təkidlilik, qətiyyət, cəsarət, özünü*

ələ almaq, məsuliyyətlik, intizamlılıq, müstəqillik, səbrlilik və s. aid edirlər. Bunların hər birinin əksini mənfi iradi keyfiyyətlər təşkil edir. Mənfi iradi keyfiyyətlərə iradi nöqsan kimi *təqlidçilik, təlqinə qapılmaq, neqativizm, tərsliyi* 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. Qətiyyətlik məqsəd aydınlığı və inam hissi (yəqinlik) ilə sıx bağlıdır. *Qətiyyətsizlik* – inamsızlıq, zəiflik, qorxaqlıq və məqsədin aydın dərk olunmaması və s. səbəblərlə bağlı olur.

Cəsarət – iradənin çox mühüm keyfiyyəti olub, iradi işin mərhələsində özünü göstərən psixi xüsusiyyətdir. Qəbul edilmiş qərarın icrası zaman, tapşırıqın, işin müvəffəqiyyətli həllindən ötrü qorxu hissində qalib gəlmək, təhlükəyə qarşı getməkdə, risk etməkdə təzahür edir. **Qorxaqlıq** – insanın motivasiya sahəsi ilə bağlı olub, sosial keyfiyyət kimi, ətraf aləmdə baş verən hadisələrə münasibətdə özünü göstərir. Qorxaqlıq inamsızlıqla, cəsarətsizliklə, qətiyyətsizliklə çulğalaşan keyfiyyətdir.

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 qaldırmasında ifadə olunur. Özünü ələ ala bilmək keyfiyyəti ən çətin situasiyada insan dözümlülüyündə, soyuqqanlılıq və təmkinliliyində ifadə olunur.

Məsuliyyətlik – şəxsin yerinə yetirdiyi fəaliyyət, davranış və rəftarı qarşısında daşdığı cavabdehlik hissi ilə bağlıdır.

İntizamlılıq – şəxsin qəbul edilmiş qayda və qanunlara əməl etməsi ilə xarakterizə olunan keyfiyyətdir.

İşgüzarlıq – mühüm iradə keyfiyyətlərindən biri olub, başlanan hər hansı bir işi, fəaliyyəti tədriclə, ardıcıl olaraq, axıra qədər icra etməkdir. ***Tənbəllik*** – işgüzarlığın əksi hesab olunan xüsusiyyət kimi iradi zəifliyin təzhür formasıdır.

Müstəqillik – insanın hər hansı fəaliyyəti heç bir kömək, göstəriş olmadan həyata keçirmək qabiliyyətidir. Müstəqilliyin əksini ***təqlidçilik*** və ***təlqinə qapılma*** təşkil edir. Təqlid başqalarının davranışını olduğu kimi yamsılamaqdan ibarətdir. Təlqinə qapılmaq isə dərk etmədən başqalarının təsiri altına düşməkdir.

Səbirlilik. Səbirli olmaq – iradi güc, təkidlilik, özünü ələ almaq, inam, dözümlülük kimi keyfiyyətlərdə təzahür edir.

Patopsixologiyada psixi vəziyyət, iradəsizlik, fəaliyyətə həvəs düşkünlüyü iradənin patopsixologiyasıdır və buna abuliya deyilir.

Zəif iradəlilik – məqsədə uyğunluğun və yüksək niyyətlərin yoxluğudur.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
4. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 16. YAŞ VƏ PEDAQOJİ PSIXOLOGİYANIN PREDMETİ, VƏZİFƏLƏRİ VƏ TƏDQIQAT METODLARI.

1. İnkişaf və yaş psixologiyası haqqında anlayış.
2. Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri.
3. Psixi inkişafın yaş dövrləri.
4. Azərbaycanda inkişaf və yaş psixologiyası.
5. Yaş psixologiyasının tədqiqat metodları.
6. Pedaqoji psixologiyanın predmeti
7. Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri, vəzifələri və bölmələri
8. Pedaqoji psixologiyasının tədqiqat metodları

1. İnkişaf və yaş psixologiyası haqqında anlayış. Yaş psixologiyası müasir psixologiyanın əsas sahələrindən biridir. Yaş psixologiyasının predmetini birinci növbədə insan psixikasının inkişaf dinamikasının, şəxsiyyətin psixi prosesləri və psixi xassələrinin ontogenezinin inkişaf xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi təşkil edir.

Hər bir canlının dünyaya gəldiyi vaxtdan ölənə qədər keçirdiyi dövr postnatal ontogeneza adlanır. Ontogenezin mənası fərdi inkişaf deməkdir. Filogeneza – yerdə həyatın mövcud olduğu zaman ərzində bütün orqanizm formalarının inkişaf prosesi.

Yaş psixologiyasının predmetinə fərdin psixologiyası və davranışının “yaş” anlayışı ilə ifadə olunan spesifik birliyini də aid etmək olar. Nəzərdə tutulur ki, insan hər bir yaş dövründə psixoloji və davranış xüsusiyyətlərinin həmin yaş dövrü üçün xarakterik olan və həmin dövrdən kənarda heç vaxt özünü göstərməyən birliyinə malik olur.

Yaş psixologiyasının predmetini təşkil edən məsələlərdən birini də insanın psixiki inkişafının ***hərəkətverici qüvvələri, şəraiti və qanunauyğunluqları*** təşkil edir. Psixi inkişafın ***hərəkətverici qüvvələri*** anlayışı altında insanın psixi inkişafına təkan verən, onu müəyyən istiqamətə yönəldən səbəblər başa

düşülür. Uşağın psixi inkişafının hərəkətverici qüvvələri, hər şeydən əvvəl, fəaliyyətdə yaranan yeni tələbatlarla bu tələbatları ödəmə imkanları arasındakı dialektik ziddiyyətdən ibarətdir. Bu ziddiyyət yalnız kiçik yaş deyil, bütün yaş dövrləri üçün xarakterikdir. Lakin həmin ziddiyyətlər özünü göstərdikdə yaşdan asılı olaraq müəyyən spesifik xüsusiyyətə malik olurlar. Psixi inkişafın *şəraiti* adı altında daima təsir edən elə daxili və xarici amillər nəzərdə tutulur ki, onlar hərəkətverici qüvvələr olmasalar da, inkişafa təsir göstərir, inkişafın gedişini istiqamətləndirir. Psixi inkişafın *qanunauyğunluqlarına* gəldikdə, onlar ümumi və xüsusi qanunauyğunluqlardan ibarətdir. Həmin qanunauyğunluqların köməyi ilə insanın psixi inkişafını qeyd etmək və bunun köməyi ilə həmin inkişafı idarə etmək mümkündür.

2. Yaş psixologiyasının əsas bölmələri və vəzifələri.

Yaş psixologiyası müasir psixologiya elminin əsas sahələrindən biri olmaqla yanaşı onun da özünəməxsus və bir-birini tamamlayan bölmələri vardır. Bunlara aşağıdakılar daxildir: *uşaq psixologiyası, yetişmələrin psixologiyası, gəncliyin psixologiyası, yaşlı adamların psixologiyası, uzun ömürlülük psixologiyası (herontopsixologiya)*. Müasir yaş psixologiyasının qarşısında duran vəzifələr geniş və çoxsahəlidir. Yaş psixologiyasının qarşısında duran əsas vəzifə şəxsiyyətin inkişaf problemlərini, ayrı-ayrı yaş dövrlərində onun xüsusiyyətlərini, psixi inkişafın dinamikasını, ümumi qanunauyğunluqlarını öyrənməkdən ibarətdir. Şəxsiyyətin yaş aspektində inkişafının hərəkətverici qüvvələri, mexanizm, şərait və amillərinin, tərbiyə prosesində psixi inkişafın yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın səmərəli yollarının və s. öyrənilməsi də yaş psixologiyasının qarşısında duran mühüm vəzifələrdən hesab edilir.

İnsanın ömrü mütləq yaş (xronoloji), fərdi inkişafın mərhələləri isə şərti yaş termini ilə ifadə olunur. Müasir psixoloji ədəbiyyatda yaşın dörd növü fərqləndirilir. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Xronoloji, yəni pasport yaşı.
2. Bioloji və ya funksional yaş.

3. Sosial, yaxud vətəndaslıq yaşı.

4. Psixoloji, yaxud psixi yaş.

Bu yaş kateqoriyaları həm əsrarəngiz insan həyatını, həm onun mənalı ömür yolunun fiziki obyektini, həm də bioloji orqanizm olan sosial şəxsiyyətin mənəvi aləminin zənginliklərini əks etdirir. Həmin yaş növləri bir-birilə dialektik vəhdətdə inkişaf edir, biri digəri üçün zəmin rolunu oynayır.

Xronoloji (təqvim) yaşla insanın ömrü aylara, illərə, mərhələlərə ayrılır, onunla ömür yaşı – mütləq yaşı müəyyənləşdirilir və bu, uşağın anadan olduğu gündən hesablanır. Elə buna görədir ki, sagirdlərin komplektləşdirilməsi doğum haqqında şəhadətnamədə göstərilən təvəllüd tarixinə əsasən aparılır. Pasport yaşı ilə adamın vətəndaslıq hüququ, həddi-buluğa çatdığı da təsdiqlənir.

Fərdin inkişaf mərhələləri isə sərti yaş məvhumu ilə xarakterizə olunur. Fərdin yaşının real hədudlarını mütləq yaşla (xronoloji) təyin etmək mümkün deyildir. Çünki çağalığın, körpəliyin, cavanlığın, qocalığın hansı gündə, hansı saatda və anda başlanıb qurtaracağını hələlik elm də dəqiq müəyyənləşdirməmişdir. Fərdi yaşın hədudları mütəhərrikdir, dəyiskəndir və mövcud tarixi dövrdən, təlim-tərbiyədən, sosial-iqtisadi səraitdən, həyat tərzindən asılı olaraq inkişaf etdiyindən təqvim yaşına uyğun gəlmir. Ona görə də şəxsiyyətin fərdi inkişafının bioloji, sosial və psixoloji olmaqla üç istiqamətini, yəni yaşın üç əsas növünü – bioloji, sosial və psixoloji yaşı fərqləndirmək elmi cəhətdən daha məqsədəuyğundur.

Bioloji yaşın göstəricisi kimi bədənənin böyüməsini, süd dişinin çıxmasını, fizioloji amilləri, cinsi yetişkənliyi, orqanizmin inkişafının daxili ritm və sürətini əsas götürürlər, bəziləri isə ontogenez inkişafa filogenezi inkişafın təkrarı kimi baxırlar. Uşaq və gənclərdə boyun, dərinin, sümüyün, əzələ sisteminin, daxili sekresiya vəzilərinin, sinir sisteminin, analizatorların, ümumi somatikanın, cinsiyyətin inkişafının diferensial getməsi, kamillik yaşa kimi müxtəlif variantlarda birinin digərindən fərqli yetişməsi bioloji yaş səcyyəyələndirir. Bioloji yaş: orqanizmin inkişafı,

yetkinləşməsi, qocalması – psixoloji yaşın formalasması üçün təbii zəmin rolunu oynayır.

Sosial yaş isə insanın cəmiyyətdə tutduğu müvqeyə istinadən fərdin şəxsiyyətə çevrilməsi, başqa sözlə, şəxsiyyətin formalaşması və inkişafını sosial cəhətdən şərtləndirən həyat yolu, insanın qrupdakı mövqeyi, cəmiyyətdəki fəaliyyəti ilə bağlıdır. Həyat yolu ailə və ictimai təcrübədə, insanın cəmiyyətdəki mövqeyində, sinfi statusunda, fəaliyyətin əsas mərhələlərində (usaqlıqda – start, yaşlıda – optimum, qocalarda – finiş fəaliyyəti), tarixi inkişafın gedişində dəyişir, kamilləşir və beləliklə, şəxsiyyətin təşəkkül tarixi olur.

Psixoloji yaş isə xronoloji, bioloji və sosial yaşdan fərqli olaraq, hər şeydən əvvəl, insanın fərdiyyəti ilə xarakterizə olunub, onun daxili hesablama sistemilə ölçülür. Burada insanın psixoloji yaşını müəyyənəlmək üçün onun psixoloji vaxtının fərdi xüsusiyyətlərini bilmək lazımdır.

İkincisi, insanın öz gələcəyinin, gələcəkdə qazanacağı nailiyyətlərin, tutacağı mövqeyin, nüfuzun sanballığı, onların genişlənməsi hesabına, psixoloji baxımdan, mənən cavanlaşa, yaxud əksinə, acınacaqlı keçmiş hesabına daxilən xeyli qocala bilər.

Üçüncüsü, psixoloji yaş bir qədər çoxcəhətli məfhum olduğundan bəzən o, insan həyatının bütün sahələrinə uyğun gəlməyə də bilər. Məsələn, adam ailə sahəsində bütün düşünlü müş həyat planlarını tam sürətdə yerinə yetirdiyi halda, peşə, sənət, ixtisas sahəsində onun psixoloji imkanları hələlik sərf olunmamış qala bilər.

Beləliklə, şəxsiyyətin psixoloji yaşı onun psixoloji vaxtının sərf olunması ilə müəyyən edilməklə, bioqrafik miqyasda, şəxsiyyətin psixoloji xarakteristikası ilə, insanın daxili mənəvi inkişaf mənzərəsilə; psixoloji vaxtının səmərəli planlaşdırılması, həmin vaxtdan mənalı istifadəsi, şəxsiyyətin əldə etdiyi yüksəliş, nailiyyət və bunların onun həyatında necə iz buraxması ilə müəyyənləşdirilir.

Psixologiyada xronoloji, sosial, psixoloji yaşın keyfiyyəti kimi ağıl yaşı (ingiliscə Mental Age) anlayışı da işlənir. Ağıl yaşı uşağın həmyaşlıdlarının icra etdiyi tapşırıqlara müvafiq məsələləri yaş norması çərçivəsində həll edə bilməsi ilə müəyyənəldirilir. Ağıl yaşı – MA xronoloji yaşa, başqa sözlə desək, yaş normasına uyğun gəlirsə, uşağın (insanın) əqli normal inkişaf etmiş hesab olunur, əgər bunlar bir-birinə uyğun deyilsə, onda uşağın ya ağılı kəmdir (əqli səviyyəsi aşağıdır) və ya intellektual səviyyəsi yüksəkdir. İntellektual səviyyəsi (ağılı) yüksək olan şagirdlərdə təlimə qabillik olur, onlar dərsi, elmi asanlıqla, tez və yaxşı mənimsəyir, mücərrəd simvollarla əməliyyatı müvəffəqiyyətlə aparır, hər şeyi basa düşür, dərrakəlidir, fəhimlidir, həyata, yeni şəraitə tez uyğunlaşır.

Məktəbliləri ağılın (zəhnin) inkişaf səviyyəsinə görə istedadlılara, normal zəhnilərə, istedadsızlara, kəmağıllara ayırmaq mümkündür.

Deməli insanın ömür tarixi, onun ayrı-ayrı çaqları, yaşı, ən ümumi şəkildə ifadə etsək, uşaqlıqdan yaşlılığa, ondan da qocalığa doğru cərəyan edən fasiləsiz prosesdir. Bu, ömrün özünə-məxsus müddətilə, inkişafın bir-birini əvəz edən mərhələləri, çaqları ilə səciyyələnir.

3. Psixi inkişafın yaş dövrləri.

Psixoloji ədəbiyyatda uşağın inkişaf prosesi haqqında iki müxtəlif nöqteyi-nəzər mövcud olmuşdur. Bunlardan birinə görə bu inkişaf prosesi **fasiləsiz**, digərinə görə **diskret**, qeyri-bərabər xarakter daşıyır. Birinci fikrə görə inkişaf dayanmadan, sürətlənmədən, ləngimədən baş verir. Ona görə də bir mərhələni digərindən fərqləndirəcək hər hansı dəqiq sərhəddi müəyyənləşdirmək mümkün deyildir. İkinci nöqteyi-nəzərə görə inkişaf qeyri-rəvan, qeyri-bərabər şəkildə gedir. Onun sürəti gah arta, gah da azala bilir. Bu isə inkişafın keyfiyyətə bir-birindən fərqlənən mərhələlərini, yaş dövrlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Bu fikrin tərəfdarları hesab edirlər ki, hər bir mərhələdə inkişaf səviyyəsini şərtləndirən əsas, aparıcı amillər mövcuddur. Bununla yanaşı, fərdi xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq bütün

uşaqlar inkişafın hər bir mərhələsini, onlardan heç birini buraxmadan, qabağa qaçmadan keçirlər.

Psixi inkişafın yaş dövrləri haqqında həmin konsepsiya psixoloji ədəbiyyatda özünə geniş yer tapmış və uşaqların təlim-tərbiyəsində geniş istifadə olunan konsepsiyadır. Adətən insan bütün həyatı boyu özünün tələbatlarını ödəmək üçün bir çox fəaliyyət növlərindən istifadə edir. Lakin müəyyən yaş dövründə həmin fəaliyyət növlərindən biri digərlərinə nisbətən “əsas”, “aparıcı” fəaliyyət növü hesab olunur.

Əsas fəaliyyət növü uşağın müəyyən inkişaf mərhələsində onun tələbatlarını ödəyən, onun psixi proseslərinin və şəxsiyyətinin fərdi psixi xassələrinin inkişafını şərtləndirən fəaliyyət növüdür. Uşağın əsas fəaliyyət növünün dəyişməsi onun yeni yaş mərhələsinə keçməsinə göstərən əsas amildir.

D.B.Elkoninə görə uşaq anadan olandan 17 yaşa qədər olan dövrdə ardıcıl olaraq aşağıdakı əsas fəaliyyət növlərindən istifadə edir və buna müvafiq olaraq yaş dövrləri müəyyənləşdirilir:

- 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. Bağca yaşı dövrü: 3 yaşdan 6-7 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: 6-7 yaşdan 10-11 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: 10-11 yaşdan 14-15 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: 14-15 yaşdan 17 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 özünü təsdiq inkişaf edir.

Psixoloji ədəbiyyatda insanın bütün həyat silsiləsini əhatə edən aşağıdakı yaş dövrlərinin təsnifi verilmişdir:

Yaş dövrləri	Kişi cinsi	Qadın cinsi
Yeni doğulan	1-10 gün	
Südəmər uşaq	10 gün - bir il	
Erkən uşaqlıq	1-2 il	
Uşaqlığın ilk dövrü	3-7 il	
Uşaqlığın ikinci dövrü	8-12 il	8-11 il
Yeniyetməlik dövrü	13-16 il	12-15 il
Gənclik dövrü	17-21 il	16-20 il
Orta yaş:		
Birinci mərhələ	22-35 il	21-35 il
İkinci mərhələ	36-60 il	36-55 il
Yaşlı adamlar	61-75 il	56-75 il
Qocalıq yaşı	76-90 il	
Uzunömürlülük	90 ildən yuxarı	

4. Azərbaycanda inkişaf və yaş psixologiyası.

Azərbaycan psixoloqlarından M.C.Məhərrəmov, S.S.Agayev, Ə.S.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə, M.Ə.Həmzəyev, Y.Kərimov, N.Kazımov, Ə.Ə.Qədirov, M.S.Əbdülov, Q.Əzimov, Z.M.Mehdizadə, Ə.Ə.Seyidov, S.Babayev, A.U.Məmmədov, Ə.N.Məmmədov, T.M.Mustafayev, S.Seyidov və başqalarının yaş psixologiyası sahəsində apardıqları elmi tədqiqat işləri psixologiya elmini daha da zənginləşdirmisdir.

Azərbaycan psixoloqları XX əsrdə yaş və pedaqoji psixologiyanın müxtəlif sahələrini əhatə edən tədqiqatlar aparmış, əsərlər yazmış, əldə edilən nəticələrə dair konfranslarda və dünya miqyaslı qurultaylarda, konqreslərdə çıxış etmiş, məruzə oxumuşlar.

XX əsrin ortalarından başlayaraq uşaq psixologiyasının ümumi məsələlərinə, qanunauyğunluqlarının aşkar edilməsinə və uşaqların əmək fəaliyyətinə, qavrayış, nitq, diqqət, hafizə, təfəkkür, hiss və xarakterinin inkişaf və tərbiyəsinə bir sıra kitab, əsər və məqalələr həsr olunmuşdur (S.S.Agayev, Ailədə uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi, Bakı, 1962; M.Ə.Həmzəyev, Ailədə uşaqların oyunlarına rəhbərlik, Bakı, 1965; Ə.S.Bayramov, Ailədə müstəqil təfəkkürün tərbiyəsi haqqında, 1957;

Z.M.Mehdizadə, Uşaqlarda təfəkkür və nitqin inkisafı, Bakı, 1960; Ə.Ə.Qədirov, Uşaqlarda idrak prosesinin inkişafı, Bakı, 1970; Ə.Ə.Əlizadə, Uşaqlarda kollektivçilik hissənin tərbiyəsi, Bakı, 1963 və i.ə.).

Respublikamızda kiçik məktəblilərin psixologiyası, onların fərdi psixoloji xüsusiyyətləri geniş planda tədqiqat obyektinə olmuş, uşaqların idrak imkanları öyrənilmiş, onlarda gedən sosioloji-psixoloji dəyişikliklər, qanunauyğunluqlar müəyyənəndirilmiş, kiçik məktəbli psixologiyasına çoxlu monoqrafiya, kitablar, qəzet, jurnal məqalələri, 50-dən artıq namizədlik, dörd doktorluq dissertasiyası həsr edilmişdir.

Azərbaycan psixoloqları yeniyetməlik yaş dövründə psixi inkişafın xüsusiyyətlərini tədqiq edib öyrənmişlər. Respublikamızda gənclərin şəxsiyyətinin formalaşması, ideya-siyasi tərbiyəsinin, yaradıcı fəallığının sosial psixologiyası, bədii yaradıcılığın psixoloji xüsusiyyətləri, təlim tapşırıqlarının mənimsənilməsinin psixoloji əsasları da öyrənilmişdir.

Azərbaycan Respublikası müstəqillik əldə etdikdən sonra milli psixologiya, Azərbaycan maarifçilərində psixoloji konsepsiya, şəxsiyyətin formalaşmasının etnopsixoloji əsasları xüsusi tədqiqat sahəsi kimi diqqəti cəlb etmişdir.

Ölkəmizdə yaş psixologiyası üzrə problemlərin tədqiqinə maraq durmadan artır. İndi istər ölkəmizdə, istərsə də xaricdə psixoloqların əsərləri çap olunur, yaş psixologiyasının elmi-nəzəri və praktik-tətbiqi sahəsində qazandığı nailiyyətlərdən bu gün geniş istifadə olunur. Hal-hazırda yaş və pedaqoji psixologiya üzrə arasdırmalar, yaradıcı axtarışlar yeni metodlar əsasında davam etdirilməkdədir.

5. Yaş psixologiyasının tədqiqat metodları.

Yaş psixologiyasında istifadə olunan tədqiqat metodları kompleksi bir neçə blokdan ibarətdir. Bu metodların bir qismi ümumi psixologiyadan, digər qismi differensial psixologiyadan, üçüncü qismi sosial psixologiyadan götürülmüşdür. Uşaqlarda idrak proseslərinin və şəxsiyyətin öyrənilməsi üçün tətbiq olunan bütün metodlar ümumi psixologiyadan götürülmüşdür. Bu

metodlar uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmaqla ayrı-ayrı yaş dövrlərində qavrayışın, diqqətin, hafizənin, təxəyyülün, təfəkkürün və nitqin inkişaf xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə yönəldilmişdir.

Differensial psixologiya yaş psixologiyasını uşaqların fərdi və yaş xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün zəruri olan metodlarla təmin etmişdir. Bu metodlar içərisində **əkizlər** metodu xüsusi yer tutur.

Sosial psixologiyadan götürülmüş metodlardan müxtəlif uşaq qruplarında şəxsiyyətlərarası münasibətləri, eləcə də uşaqlarla yaşlı adamlar arasındakı qarşılıqlı münasibətləri öyrənmək üçün istifadə olunur. Həmin metodlar uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmış olur. Bunlara *müşahidə, sorğu, intervyu, sosiometrik metodu, sosial-psixoloji eksperimenti aid* etmək olar. Qeyd olunan metodların bəzilərinin tətbiqi xüsusiyyətlərinə nəzər salaq.

Müşahidə metodunun müxtəlif variantlarından istifadə olunması uşaq haqqında kifayət qədər əsaslandırılmış məlumat əldə etməyə imkan verir. Hər cür müşahidəni məqsədyönlü və müvafiq proqrama, plana uyğun şəkildə aparmaq lazımdır. Müvafiq nəticə əldə etmək üçün müşahidəni müntəzəm aparmaq tələb olunur. Uşaqlar çox sürətlə inkişaf edirlər. Onların psixologiyası və davranışı sürətlə dəyişir. Ona görə də uşağın yaşından asılı olaraq müşahidələr arasındakı fasilə dəyişməli olacaqdır. Məsələn, yeni doğulmuş uşaq üzərində hər gün, 2-3 aylıqdan bir yaşa qədər dövrdə hər həftə, 1-3 yaşlı uşaqlarda hər ay, bağça yaşlı uşaqlarda ildə ən azı iki dəfə və s. müşahidə aparmaq lazım gəlir. Uşaqlar üzərində müşahidənin gizli təşkil edilməsi, uşağın bunu hiss etməməsi daha dəqiq nəticə əldə etməyə imkan verir.

Müşahidənin bir növü kimi "**ana gündəlikləri**"ndən istifadə də səmərəli nəticə verir. Çox vaxt uşaqlarla aparılan şifahi və yazılı sorğu zamanı bir sıra çətinliklərlə rastlaşmaq olur. Bəzən uşaqlar ona verilmiş sualı o qədər də düzgün başa düşmürlər. Ona görə də sorğu zamanı uşağın ona verilən sualı nə qədər düzgün başa düşdüyünü müəyyənləşdirmək lazımdır.

Uşaqlarla aparılan tədqiqat işində uşağın psixologiyası və davranışı barədə daha düzgün məlumatlar əldə etmək üçün **eksperiment** daha səmərəli metodlardan biri hesab olunur. Eksperimentlərin daha səmərəli olması üçün onların təbii şəraitdə, oyun və təlim fəaliyyətində aparılması zəruridir. Bu zaman uşaqları eksperimentin gedişinə maraqlandırmaq lazımdır.

Testləşdirmənin tətbiqi zamanı da uşaqların bu işdə iştirakının stimullaşdırılması zəruridir. Bunun üçün Kettelin və Vekselerin testlərinin uşaq variantlarından və sosiometrik testin bəzi formalarından istifadə olunması daha yaxşı nəticə verə bilər.

Pedaqoji psixologiyada istifadə olunan metodları aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar: **təşkiledici, prosedur, qiymətləndirici, eləcə də faktların toplanması və işlənməsi ilə bağlı metodlar.**

Təşkiledici metodlara məqsəd, məzmun, aparılan tədqiqatın strukturu və təşkili, onların tərkibi və hazırlıq aiddir.

Prosedur metodlara bütövlükdə aparılacaq tədqiqatın, eləcə də onun hissələrinin həyata keçirilmə forması aiddir.

Qiymətləndirici metodlara tədqiqatın nəticələrinin psixoloji-pedaqoji qiymətləndirilməsi yolları daxildir. Faktların toplanması və işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə yoxlanılanlar haqqında zəruri məlumatlar əldə edilir. Əldə edilmiş faktların işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə müvafiq nəzəri və praktik psixoloji-pedaqoji nəticələr və tövsiyyələr irəli sürmək mümkün olur.

Qeyd etdiyimiz tədqiqat xarakteri daşıyan metodlarla yanaşı elə metodlar da vardır ki, onların köməyi ilə uşaqlara birbaşa praktik psixoloji-pedaqoji təsir göstərmək olur. Bu cür metodlara psixoloji məsləhət və korreksiyanı aid etmək olar. Psixoloji məsləhət adı söhbət şəklində şagirdlə, onun valideynləri və ya onun təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olan adamlarla aparıla bilər. Psixoloji məsləhətdən fərqli olaraq psixokorreksiyanın köməyi ilə psixoloq maraqlandığı şəxsə bilavasitə psixoloji-pedaqoji təsir göstərir. Pedaqoji psixologiyada eksperiment metoduna xüsusi yer verilir. Əldə edilmiş nəticələrin taleyi və səmərəliliyi psixoloji-pedaqoji eksperimentin düzgün təşkili və aparılmasından

asıldır. Psixoloji-pedaqoji eksperimentin nəticəsinin etibarlılığı üçün bir sıra şərtlərə əməl olunmalıdır. Hər şeydən əvvəl, nəticələrdə səhvlərə yol verməmək üçün eksperimentin təşkili məntiqi əvvəlcədən düşünülməlidir. Psixoloji-pedaqoji tədqiqatın aparılmasına verilən ikinci xüsusi tələb testlər və digər psixodiagnostik metodlarla bağlıdır. Onlar kifayət qədər yoxlanmalı və uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmalıdır.

6. Pedaqoji psixologiyanın predmeti. Məktəblərimizin ən mühüm və daimi vəzifəsi olan gənc nəsle elmlərin əsasları haqqında dərin və möhkəm biliklər vermək, həmin bilikləri təcrübəyə tətbiq etmək vərdişləri və bacarığı aşılamaq, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət formalaşdırılması işini müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün müəllim tərbiyənin və təlimin psixoloji qanunauyğunluqlarına dərinlən yiyələnməli və özünün pedaqoji fəaliyyətində həmin biliklərdən istifadə etməyi bacarmalıdır. Bu cür biliklər isə müasir psixologiya elminin mühüm sahələrindən biri olan ***pedaqoji psixologiyada*** öz əksini tapır.

Pedaqoji psixologiyanın predmetini insanın tərbiyə, təlim və pedaqoji fəaliyyətinin psixoloji qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi təşkil edir.

Pedaqoji psixologiyanın predmetinə, birinci növbədə, şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizminin öyrənilməsi, şəxsiyyətin inkişaf səviyyəsi və fəallığın qarşılıqlı əlaqəsinin, tərbiyənin idarə olunması problemlərinin, özünütərbiyə və əxlaq tərbiyəsinin, tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji əsaslarının, gənc nəslin tərbiyəsinə təsir edən amillərin psixoloji xüsusiyyətlərinin aşkara çıxarılması təşkil edir.

Təlimin idarə olunmasının psixoloji məsələlərini, təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini, psixi proseslərin, xüsusilə şagirdlərdə təfəkkürün inkişafında təlim fəaliyyətinin aparıcı rolunu, təlim motivlərinin psixoloji xüsusiyyətlərini, təlim fəaliyyətinin struktur komponentlərini, əqli fəaliyyətin priyom və vərdişlərinin mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması problemlərini öyrənmək müasir pedaqoji psixologiyanın predmetinə daxil olan ən mühüm komponentlərdəndir. Bunlarla yanaşı olaraq,

təlimdə müvəffəqiyyəti və müvəffəqiyyətsizliyi şərtləndirən psixoloji amilləri, müasir dərsə verilən psixoloji tələbləri, təlim prosesində müasir texniki vasitələrdən istifadənin psixoloji xüsusiyyətləri, pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri, müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin, müəllimin pedaqoji bacarıq və vərdislərinin, xüsusilə onun pedaqoji ünsiyyəti və pedaqoji mərifətinin psixoloji mexanizmlərini və təlim və tərbiyənin digər mühüm psixoloji məsələlərini öyrənmək, aşkara çıxarmaq da pedaqoji psixologiyanın predmetini təşkil edir.

7. Müasir pedaqoji psixologiyanın əsas problemləri, vəzifələri və bölmələri.

Müasir dövrdə gənc nəslin təlim və tərbiyəsi pedaqoji psixologiyanın qarşısında mühüm nəzəri və praktik əhəmiyyətə malik olan problemlərin həlli vəzifəsini qoyur. Həmin problemləri həll etmədən və onlardan irəli gələn vəzifələri həyata keçirmədən pedaqoji psixologiya lazım olan səviyyəyə qalxa bilməz.

Elm və texnikanın durmadan inkişaf etdiyi və mənim-sənilməsi zəruri olan məlumatların artdığı müasir dövrdə pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran ən mühüm problemlərdən biri ***uşaqların həyatının hər bir senzitiv dövrünü aşkara çıxarmaq və həmin dövrdə onların inkişafı üçün lazım olan bütün imkanları müəyyənləşdirmədən ibarətdir.*** Psixoloqlar bu məsələnin pedaqoji psixologiya üçün problem məsələ olduğunu onda görürlər ki, hər şeydən əvvəl, uşaqlarda şəxsiyyətin və əqli inkişafın bütün senzitiv mərhələləri, onların başlanğıcı, davamlılığı və sonu hələ də məlum deyildir. Digər tərəfdən, hər bir uşağın həyatında bu mərhələlərin təzahürü fərdi xarakter daşımaqla, müxtəlif vaxtlarda özünü göstərir və müxtəlif şəkildə cərəyan edir.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu problemlərdən biri də ***təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.*** Uzun müddətdən bəri dünya psixoloqlarının

diqqətini cəlb edən bu problem hələ də pedaqoji psixologiyanın əsas problemlərindən biri kimi qalır.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu başqa bir problem ***təlim və tərbiyənin ümumi və yaşla bağlı olan cəhətlərinin əlaqəsinin*** aşkara çıxarılmasından ibarətdir. Məlum olduğu kimi, uşağın hər bir yaş dövrü əqli və şəxsi inkişaf üçün özünəməxsus imkan yaradır. Lakin bu sahədə müəyyən tədqiqatların aparılmasına baxmayaraq hələ də uşaq həyatının hər bir konkret mərhələsində təlim və tərbiyədən hansına üstünlük vermək, vahid pedaqoji prosesdə tərbiyəedici və öyrədici təsirlərin bir-birini tamamlaması üçün hansı yollardan istifadə etmək özünün əsaslı həllini tapmamışdır.

Pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu problemlərdən biri də uşaqların psixoloji və davranış nöqtəyi nəzərdən inkişafında onların ***anadangəlmə, genotipik imkanlarının və mühitin ayrılıqda və ya birləşmə*** təsirinin xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.

Pedaqoji fəaliyyətin və müəllim şəxsiyyətinin psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi də pedaqoji psixologiyanın həll etməli olduğu əsas problemlərdəndir. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji strukturunu, müəllim şəxsiyyətinin, xüsusilə onun pedaqoji bacarıq və qabiliyyətlərinin, pedaqoji ünsiyyət və pedaqoji mərifətin psixoloji xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaqla pedaqoji psixologiya pedaqoji fəaliyyətin idarə olunmasına düzgün istiqamət vermiş olur.

Müasir dövrdə pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran və həll edilməsi zəruri olan problemlərdən biri də ***pedaqoji cəhətdən baxımsız uşaqlar*** problemidir. Bu problemlə sıx bağlı “çətin” uşaqlar problemi ən ümdə problem kimi diqqəti cəlb edir.

Son illərdə respublikamızda yaşlı nəsillə birlikdə qaçqınlıq həyatı keçirən uşaqların həyatı hamını düşündürür. Bu baxımdan pedaqoji psixologiya da kənarda qala bilməz. Bu cür uşaqların sosial-psixoloji adaptasiyası və psixoloji reabilitasiyası probleminin öyrənilməsi ən ciddi problemlərdən biridir.

Yuxarıda qeyd olunan problemlərin həll edilməsi gənc nəslin təlim və tərbiyəsi işinə öz önəmli təsirini göstərə bilər.

Bütün qeyd edilənlərdən aydın olur ki, müasir pedaqoji psixologiyanın qarşısında mühüm **nəzəri və praktik vəzifələr** durur. Həmin vəzifələri həyata keçirmədən pedaqoji psixologiya tələb olunan səviyyəyə qalxa bilməz.

Müasir pedaqoji psixologiyanın **nəzəri** vəzifələrinə, hər şeydən əvvəl, təlim-tərbiyə prosesində psixi inkişafın imkanlarını, təlim və tərbiyənin ümumi psixoloji qanunauyğunluqlarını öyrənməyi aid etmək olar. Bununla yanaşı olaraq, pedaqoji psixologiyanın qarşısında duran mühüm nəzəri vəzifələrindən biri kimi gənc nəslin yüksək elmi dünyagörüşünə, şüuruna xas olan keyfiyyətlərlə formalaşdırılmasının ən səmərəli elmi yollarını müəyyənləşdirməyi göstərmək olar.

Müasir pedaqoji psixologiyanın **praktik** vəzifələrinə gəldikdə buraya təlimin idarə olunmasının psixoloji məsələlərini, təlim və əqli inkişafın qarşılıqlı əlaqəsini, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə xüsusiyyətlərini və s. öyrənməyi aid etmək olar. Bununla yanaşı olaraq, pedaqoji psixologiya təlim və tərbiyənin motivlərini aşkara çıxarmaq və müəllimləri bu sahədə zəruri biliklərlə silahlandırmaq kimi mühüm praktik vəzifəni həyata keçirir.

Pedaqoji psixologiyanın bir-biri ilə sıx bağlı olan **bölmələri** vardır. Pedaqoji psixologiyanın həmin bölmələrinə **tərbiyə psixologiyasını, təlim psixologiyasını, pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyəti psixologiyasını** aid etmək olar. Bununla yanaşı psixoloji ədəbiyyatın bir çoxunda **anomal uşaqlarla təlim-tərbiyənin psixologiyasını** da pedaqoji psixologiyanın şöbələrindən biri kimi qeyd edirlər.

Tərbiyə psixologiyası şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji mexanizmlərini, tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsaslarını, tərbiyəvi tədbirlərin psixoloji cəhətdən əsaslandırılmasını, şagird kollektivinin psixologiyasını, özünütərbiyənin psixoloji əsaslarını, tərbiyənin idarə olunması problemini, «çətin» uşaqlar, onların davranışının korreksiyası məsələlərini öyrənir.

Bunların hamısı vahid bir vəzifəni — şəxsiyyətin formalaşdırılması vəzifəsini yerinə yetirməyə yönəlmiş olur.

Təlim psixologiyası təlimin mahiyyəti və psixoloji qanunauyğunluqlarını, didaktikanın, xüsusi metodikaların, problemli təlimin, proqramlaşdırılmış təlimin, əqli əməliyyatların formalaşmasının psixoloji əsaslarını, təlim və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsinin xüsusiyyətlərini, təlim fəaliyyətində müasir texniki vəsaitlərdən istifadənin psixoloji əsaslarını və s. məsələləri tədqiq edib öyrənir.

Pedaqoji fəaliyyət və müəllim şəxsiyyəti psixologiyası pedaqoji fəaliyyətin psixoloji strukturunu, müəllim şəxsiyyəti və onun peşə-psixoloji istiqamətini, pedaqoji funksiyasının, pedaqoji bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlərin psixoloji əsaslarını, pedaqoji mərifət və pedaqoji ünsiyyətin psixoloji xüsusiyyətlərini və s. öyrənir.

8. Pedaqoji psixologiyasının tədqiqat metodları.

Pedaqoji psixologiyanın tədqiqat metodlarına gəldikdə ümumi psixologiyada, yaş psixologiyasında və psixologiyanın digər sahələrində istifadə olunan tədqiqat metodlarından pedaqoji psixologiyada da istifadə olunur. Bu metodlara müşahidə, şifahi və yazılı sorğu, eksperiment, fəaliyyət məhsullarının təhlili, anketlər, testləşdirmə və s. aid etmək olar. Pedaqoji psixologiyada bu metodlardan istifadə edərkən uşaqların yaş xüsusiyyəti, psixoloji-pedaqoji problemin xüsusiyyətləri, onların köməyi ilə uşaqların tərbiyəlilik və hazırlıq səviyyələrini, təlim və tərbiyənin təsiri altında onların psixologiyası və davranışında baş verən dəyişiklikləri aşkara çıxarmaq imkanları nəzərə alınaraq müvafiq dəyişikliklər edilir. Məsələn, pedaqoji müşahidədən uşaqların müxtəlif sosial şəraitdə özlərini necə aparmalarını, eləcə də müxtəlif həyatı məsələləri həll edərkən əldə etmiş olduqları bilik və vərdişləri tətbiq edə bilmək bacarığını aşkara çıxarmaq üçün istifadə etmək olar. Daha yaşlı uşaqları — yeniyetmə və gəncləri öyrənərkən bu məqsədlə yazılı sorğu və testlərdən, məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşlı uşaqlarla şifahi sorğudan istifadə etmək mümkündür.

Bu cür ümumi metodlarla yanaşı pedaqoji psixologiyanın özünəməxsus **xüsusi metodları** da vardır. Bu cür metodlara psixoloji-pedaqoji eksperimenti və uşaqların öyrənməyə qabillik, biliklilik və tərbiyəlilik səviyyəsini aşkara çıxarmaq üçün xüsusi psixoloji-pedaqoji testləşdirməni aid etmək olar.

Pedaqoji psixologiyada istifadə olunan metodları aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar: **təşkiledici, prosedur, qiymətləndirici, eləcə də faktların toplanması və işlənməsi ilə bağlı metodlar**. **Təşkiledici** metodlara məqsəd, məzmun, aparılan tədqiqatın strukturu və təşkili, onların tərkibi və hazırlıq aiddir. **Prosedur** metodlara bütövlükdə aparılacaq tədqiqatın, eləcə də onun hissələrinin həyata keçirilmə forması aiddir. **Qiymətləndirici** metodlara tədqiqatın nəticələrinin psixoloji-pedaqoji qiymətləndirilməsi yolları daxildir. Faktların toplanması və işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə yoxlanılanlar haqqında zəruri məlumatlar əldə edilir. Əldə edilmiş faktların işlənməsi üçün tətbiq olunan metodların köməyi ilə müvafiq nəzəri və praktik psixoloji-pedaqoji nəticələr və tövsiyələr irəli sürmək mümkün olur.

Qeyd etdiyimiz tədqiqat xarakteri daşıyan metodlarla yanaşı elə metodlar da vardır ki, onların köməyi ilə uşaqlara birbaşa praktik psixoloji-pedaqoji təsir göstərmək olur. Bu cür metodlara psixoloji məsləhət və korreksiyanı aid etmək olar. Psixoloji məsləhət adi söhbət şəklində şagirdlə, onun valideynləri və ya onun təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olan adamlarla aparıla bilər. Psixoloji məsləhətdən fərqli olaraq psixokorreksiyanın köməyi ilə psixoloq maraqlandığı şəxsə bilavasitə psixoloji-pedaqoji təsir göstərir.

Pedaqoji psixologiyada eksperiment metoduna xüsusi yer verilir. Əldə edilmiş nəticələrin taleyi və səmərəliliyi psixoloji-pedaqoji eksperimentin düzgün təşkili və aparılmasından asılıdır. Psixoloji-pedaqoji eksperimentin nəticəsinin etibarlılığı üçün bir sıra şərtlərə əməl olunmalıdır. Hər şeydən əvvəl, nəticələrdə səhvlərə yol verməmək üçün eksperimentin təşkili məntiqi əvvəlcədən düşünülməlidir.

Psixoloji-pedaqoji tədqiqatın aparılmasına verilən ikinci xüsusi tələb testlər və digər psixodiagnostik metodlarla bağlıdır. Onlar kifayət qədər yoxlanmalı və uşaqların yaşına uyğunlaşdırılmalıdır.

Ədəbiyyat:

1. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
2. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
3. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh., 2013
4. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
5. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı,2003

MÖVZU № 17. KİÇİK MƏKTƏBLİNİN PSİXİ İNKİŞAFININ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.

1. Uşağın məktəb həyatının ilk dövrünün xüsusiyyətləri.
2. Kiçik yaşlı məktəblilərdə idrak proseslərinin inkişafı.
3. Kiçik məktəblilərdə hisslərin, iradə və xarakterin inkişafı.

1. Uşağın məktəb həyatının ilk dövrünün xüsusiyyətləri.

Kiçik məktəb yaşının başlanğıcı və sonu ilə əlaqədar özünü göstərən psixoloji dəyişiklik. Kiçik məktəb yaşı 6-10 yaşı əhatə edir. Bu dövrün başlıca xüsusiyyətləri – uşağın məktəbli olması, əsas fəaliyyətini təlim fəaliyyəti təşkil etməsindən ibarətdir. Bu dövrdə inkişafetdirici oyunlar təlimdən sonra ikinci yeri tutur. Bu dövr bir növ keçid dövrü olub, məktəbəqədər dövrün xüsusiyyətləri ilə məktəblinin xüsusiyyətlərini birləşdirir. Şəxsiyyətin bir çox psixi xüsusiyyətlərinin əsası məhz bu dövrdə qoyulur. Məktəbə təzəcə daxil olduğu vaxt rastlaşdığı çətinliklər kiçik məktəb yaşının sonunda aradan qalxmış olur, təlim fəaliyyəti oyundan tamamilə fərqli xüsusiyyətlərini əldə edir.

Məktəbə təzəcə daxil olan uşaq bir sıra problemlərlə qarşılaşır. O, artıq şagirdidir. Buna görə də şagirdlər üçün nəzərdə tutulan qaydalara əməl etməli, həmişə eyni vaxtda zənglə sinfə girib sinfdən çıxmalı, bütün dərs ərzində sakit oturmalı, sinfdən çıxmaq və ora daxil olmaq üçün müəllimdən icazə almalı, onun bütün tələb və göstərişlərini yerinə yetirməli olur. Bunlarla yanaşı olaraq uşağın ünsiyyət sahəsi genişlənir, tamamilə yeni adamlarla: müəllimlər və həmyaşıdları ilə rastlaşır, onlarla birgə fəaliyyət zamanı ünsiyyətə girməli olur. Müəllim onun yeni nüfuz sahəsinə çevrilir. Tədrisən sinif kollektivində qarşılıqlı münasibətlər formalaşır. Bütün bunlara uşaqlar asanlıqla alışa bilmirlər. Burada uşağın məktəbə psixoloji hazırlığından çox şey asılı olur.

Uşağın həyat tərzı və münasibətlərindəki dəyişikliyin zəruriliyi. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, məktəbə yeni daxil olmuş uşaq öz həyat tərzində, gün rejimində, onu əhatə edənlərlə

münasibətində dəyişiklik etmədən məktəb həyatına uyğunlaşa bilmir. Ona görə də məktəb həyatı uşaq üçün cansıxıcı olur, bu vəziyyətdən çıxmaqda çətinlik çəkir. Bu cür çətinliklərin aradan qaldırılması və uşağın öz həyat tərzini və münasibətlərində dəyişiklik etməsi işində müəllimlərin üzərinə ciddi vəzifələr düşür. Müəllimin qayğıkeş yanaşması bu prosesin asanlıqla keçməsinə səbəb olur. Məktəbə təzəcə gələn uşaqların qarşılaşdıqları çətinliklərdən biri də ondan ibarətdir ki, ilk dəfə olaraq məktəbdə həyata keçirməli olduqları dərinləşmiş məhsuldar əqli iş onlardan hövsələ, emosiyalarını saxlaya bilmək, təbii hərəkəti fəallığı tənzim etməyi, diqqətini tədris məsələləri üzərində cəmləşdirməyi və saxlaya bilməyi tələb edir. Lakin kiçik məktəblilərin heç də hamısı bunlara əməl edə bilmirlər. Onlardan çoxu asanlıqla və tez yorulurlar. Xüsusilə birinci sinfə qəbul olunmuş uşaqlar öz davranışlarını tənzim etməkdə çətinlik çəkirlər. Birinci sinif şagirdlərinin çoxunda uzun müddət özünü eyni vəziyyətdə saxlamaq, özünü idarə etmək üçün iradi güc çatmır. Məktəbdə məşğələ zamanı müəllim uşaqlara suallar verir, onları fikirləşməyə məcbur edir. Eyni iş ailədə də təkrar olunur. Valideyn uşaqdan ev tapşırıqlarını yerinə yetirməyi tələb edir. Bu cür gərgin əqli iş uşaqları asanlıqla yorur. Psixoloqlar bunun səbəbini uşağın məhz əqli işdən yorulması ilə deyil, fiziki özünü-tənzimi həyata keçirə bilməmələri ilə izah edirlər.

2. 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 təzəcə gələn uşaqlarda **qavrayış** hələ reproduktiv xarakter daşıyır. I-II sinif şagirdlərinin qavrayışları azfərq-ləndirici, səthi, nisbətən az məqsədəyönəlmiş olur. Bu dövrdə

uşaqların qavrayışı kəskin emosionallığı ilə fərqlənir. I - II sinif şagirdləri cisim və hadisələrdə ən çox onlar üçün əhəmiyyətli olan cəhətləri qavramağa meyilli olurlar. Ona görə də bu dövrdə uşaqların qavrayışı çox vaxt cisim və hadisələrin yalnız müəyyən əlamət və keyfiyyətlərini əks etdirir. Bu zaman xarici, bilavasitə nəzərə çarpan əlamətlərə görə qavramaya daha çox üstünlük verilir. Cisimlərin mahiyyətinin dərindən təhlili və dərk olunması uşaq üçün hələ çətinidir. Ona görə də kiçik məktəb yaşının əvvəllərində şagirdlərin qavrayış prosesi qavranılan obyektə yalnız tanımaq və sonra onu adlandırmaqla məhdudlaşır.

Bu dövrdə şagirdlərin qavrayışı üçün xarakterik cəhətlərdən biri də oxşar obyektləri qavramalarındakı qeyri-dəqiqlikdir. Məhz fərqləndirmənin lazımi səviyyədə olmaması şagirdlərin oxşar cisim və hadisələrə eyni əhəmiyyət vermələrinə və onları eyni cür qavramalarına səbəb olur. Buna görə də bu dövrdə müəllimin müvafiq iş aparmasına böyük ehtiyac hiss olunur. III-IV siniflərdə qavrayış produktiv xarakter daşımaqla, təlim fəaliyyətinin təsiri altında daha məqsədyönlü, ixtiyari olmağa başlayır. İxtiyari qavrayış olan müşahidə inkişaf edir. Müşahidənin təsiri altında qavrayış prosesi məqsədmüvafiq, planlı və adekvat xarakter daşımağa başlayır. Təcrübə göstərir ki, kiçik yaşlı məktəblilərdə təlim və tərbiyənin təsiri altında zaman və məkan qavrayışı inkişaf edir. Lakin bu zaman qavrayışın həmin növlərinin inkişafı bir sıra çətinliklərlə müşayiət olunur.

Kiçik məktəblilərin, xüsusilə I-II sinif şagirdlərinin zaman haqqında təsəvvürləri olduqca konkret xarakter daşıyır. Uşaqlar yalnız öz həyatlarında rast gəldikləri zaman münasibətlərini bilirlər. Onlar yalnız saatın, gündüzün, gecənin nə olduğunu bildikləri halda, sutkada neçə saat olduğunu, ayda, ildə neçə gün olduğunu dəqiq bilmirlər. Təlim və tərbiyənin təsiri altında və ümumi inkişaf prosesində kiçik məktəblilərdə zaman və məkan qavrayışının təkmilləşməsi baş verir.

Kiçik məktəb yaş dövründə uşaqlarda ***diqqət*** 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. I-II 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 meyilli olurlar. Bunun müəyyən əhəmiyyəti olsa da uşaqları quru əzbərçiliyə alışdırmaq olmaz. Şübhəsiz bəzi materialları, məsələn, vurma cədvəlini əzbərdən bilmək yaxşıdır. Lakin təcrübəli müəllim vurma cədvəlini əzbərdən öyrənməyi tapşırmazdan əvvəl cədvəlin strukturunu ətraflı izah edir, onun hansı prinsip üzrə tərtib olunduğunu uşaqlara başa salır. Öyrənmə bu şəkildə təşkil olunduqda əgər şagird, məsələn, yeddi dəfə

səkkiz neçə etdiyini yaddan çıxarıbsa, özünü itirmir. O, yeddi dəfə yeddinin neçə etdiyini yada salır və buna yeddi əlavə edir. Çox vaxt I-II sinif şagirdləri materialı hərfən yadda saxlamağa çalışırlar. Bu, həmin yaşda şagirdlərin oxuduqlarını və eşitdiklərini öz sözləri ilə ifadə edə bilməmələri ilə izah oluna bilər. Burada nitqin lazımı səviyyədə inkişaf etməməsi və müəllimin şagirddən öyrəndiyini dəqiq və tam yada salmağı tələb etməsi də rol oynaya bilər.

Təcrübə göstərir ki, kiçik məktəblilərdə, xüsusilə I-II sinif şagirdlərində birinci signal sistemi üstünlük təşkil etdiyinə görə əyani materialları daha yaxşı yadda saxlayırlar. Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda məntiqi hafizə nisbətən zəif inkişaf etmiş olur. I-II 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 meyilli olurlar. Sonrakı siniflərdə, xüsusilə IV sinifdə bu hal əsasən aradan qalxmış olur.

Kiçik məktəb yaş dövründə uşağın həyat təcrübəsi və biliyinin artması nəticəsində onda **təxəyyülün** inkişafı üçün əlverişli şərait yaranır. Bununla belə kiçik məktəb yaşının əvvəllərindən uşaqların təxəyyül sürətləri hələ də az davamlı olub, qavrayışa əsaslanmaqda davam edir. Bərpaedici təxəyyül kiçik yaşlı məktəblinin fəaliyyətində həlledici rol oynamağa başlayır, təlim materialını mənimsəməsini asanlaşdırır.

Ə.Əlizadənin tədqiqatları göstərmişdir ki, kiçik məktəblilərin təxəyyülü, hər şeydən əvvəl, emosional xarakter daşıyır. Onda hisslərin, bədii əsərlərin təsiri altında daha parlaq təxəyyül sürətləri yaranır. Kiçik məktəblinin təxəyyülü müəyyən əyani vasitəyə istinad etmədikdə, o, təsvir edilən hadisəni aydın

təsəvvür edə bilmir. Kiçik məktəblilər baharda baharı, qışda qışı təsvir edən mətnləri daha yaxşı mənimsəyir. Çünki bu zaman təxəyyül şagirdin xarici aləmdən aldığı yeni, parlaq və canlı təəssüratdan daha səmərəli şəkildə istifadə edir.

Kiçik məktəb yaşı dövründə **təfəkkür** də özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olur. İlk dövrlər əyani-əməli təfəkkür özünü göstərsə də əyani-obrazlı təfəkkürə keçid baş verir, sözlü məntiqi təfəkkürün inkişafı üçün müvafiq şərait yaranır. Kiçik məktəb yaşının əvvəllərində hələ də ümumiləşdirmə və müqayisə zamanı zahiri əlamətlərə üstünlük verilir. Getdikcə mühüm əlamətlər üzrə ümumiləşdirmə və müqayisəyə meyl artır. Kiçik yaşlı məktəblilərdə mücərrədləşdirmənin perseptual və konseptual səviyyəsi inkişaf edərək, onların idrak fəaliyyətində mühüm rol oynayır. (Ə.Qədirov).

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqlarda təfəkkürün keyfiyyətləri inkişaf edir. Ə.Bayramovun tədqiqatları göstərmişdir ki, əlverişli şərait yaradıldıqda, hətta I-II sinif şagirdləri idrak obyektlərinin mahiyyətini anlaya bilər, oradan müəyyən nəticə çıxarmağa, səhvləri, uyğunsuzluqları tapmağı, onları törədən səbəblər barədə müəyyən mülahizələr söyləməyə qabil olurlar. Bununla belə kiçik məktəb yaşlı uşaqların hamısı eyni dərəcədə müstəqil və tənqidi düşünə bilmirlər. Bu sahədə şagirdlər arasında bir sıra fərdi fərqlər özünü göstərir. Professor Ə.Bayramovun tədqiqatları kiçik məktəbliləri təfəkkürün tənqidiliyinin inkişaf xüsusiyyətlərinə görə aşağıdakı qruplara ayırmağa imkan vermişdir:

1) heç bir təhrik olmadan tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdlər heç bir təhrik olmadan, müstəqil şəkildə öz idrak obyektlərinə tənqidi yanaşır və buradakı qüsurları, uyğunsuzluqları görə bilirlər.

2) qismən təhriklə tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdə sadəcə olaraq idrak obyektində qüsurlar və ya çatışmazlıq olduğunu dedikdə onu asanlıqla müəyyən edə bilər və düzəldə bilər.

3) tam təhrikə tənqidi düşünən şagirdlər. Bu cür şagirdlər yalnız onlara nədə səhv etdiklərini bildirdikdə qüsurları müəyyənləşdirə və aradan qaldıra bilirlər.

4) heç cür təhrikə belə tənqidi düşünə bilməyən şagirdlər. Bu cür şagirdlərdə təfəkkürün ümumi inkişafı aşağı səviyyədə olur.

Kiçik məktəb yaşı dövründə **nitqin** bütün istiqamətləri üzrə inkişaf baş verməklə yanaşı məktəblilər ilk dəfə olaraq oxu vərdişlərinə və yazılı nitqə yiyələnməyə başlayırlar. Şagirdlərin düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnmələrinin əsası məhz bu dövrdən başlanır. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, kiçik məktəblilər düzgün yazı vərdişlərinə yiyələnkən bəzən ilk dövrlər yalnız təsadüfi, zəhəri formal əlamətə görə ümumiləşdirmə aparmağa meyl göstərilər ki, bu da generalizasiya hadisəsi ilə nəticələnir. Təlim prosesində müqayisəli iş 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.

3. Kiçik məktəblilərdə hisslərin, iradə və xarakterin inkişafı.

Məktəbə daxil olmaqla əlaqədar uşaqda bir sıra yeni, mürəkkəb və ziddiyyətli hisslər özünü göstərməyə başlayır. Bu hisslər uşağın yeni vəziyyəti ilə bağlı olur. Məktəbə 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 biləcəkmiz? Yoldaşları, müəllim necə olacaq? və s. Bütün bunlarla yanaşı olaraq mühitin, təlim və tərbiyənin təsiri altında uşaqlarda bir sıra müsbət hisslər yaranmağa başlayır. Təlimdə qazandığı ilk müvəffəqiyyət uşağı sevindirir.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda hisslər az davamlı və keçici olur. Onların hissləri asanlıqla bir-birini əvəz edir. Bu dövrdə uşaqlar öz hisslərini gizlətməkdə çətinlik çəkirlər. Kiçik məktəb

yaşının sonuna doğru uşaqların hissləri nisbətən davamlı xarakter daşımağa başlayır. Bu dövrdə uşaqlarda zehni, əxlaqi və estetik hisslər də özünəməxsus şəkildə inkişaf edir.

Uşaqda hər şeyi bilməyə, öyrənməyə həvəs, təlim zamanı rast gəldiyi çətinliyi aradan qaldırmağa inam, şübhə, işi icra edərkən özündən razı qalmaq, öz “kəşfləri” ilə fəxr etmək və s. kimi hallar baş verir. Bu dövrdə vətənə məhəbbət, böyüklərə hörmət, yoldaşlıq, insanlara qayğı və s. kimi əxlaqi hisslərin əsası qoyulur. Ümumiyyətlə kiçik məktəblilərdə əxlaqi hisslər biliklərə, tədricən əxlaqi anlayışlara yiyələnməklə əlaqədar inkişaf edir. Kiçik məktəb yaşı dövründə estetik hisslərin inkişafı, estetik zövqün tərbiyəsi üçün də səmərəli şərait yaranır.

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqlarda **iradənin** inkişafı üçün də geniş imkan yaranır. Bu dövrdə uşaq öz hərəkətlərini, fikir və arzularını qaydalara tabe etməli olur. Bu prosesdə maneələri aradan qaldırır. I-III sinif şagirdlərində iradi cəhd göstərmək bacarığı hissediləcək dərəcədə artır. İxtiyari, iradi fəaliyyət inkişaf etməyə başlayır. Uşaq 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, düzümlülük, təkidlilik kimi iradi keyfiyyətləri formalaşmağa başlayır. Təlim və tərbiyənin təsiri altında kiçik məktəblilərdə xarakterin əməksevərlik, səliqəlilik, böyüklərə hörmət kimi əlamətləri formalaşır.

Kiçik məktəblilərdə xarakterin formalaşmasında təlim və tərbiyə ilə yanaşı onlarda təqlidə meyllilik də mühüm rol oynayır. Bütün bunlarla yanaşı olaraq müəllimin qiymətləndirməsi və təlimdə əldə edilmiş uğurlu nəticələrin təsiri altında kiçik məktəblilərdə özünüqiymətləndirmə formalaşmağa başlayır. Lakin bu hal sabit xarakter daşımır, tez-tez aşağı düşə bilər. Özünüqiymətləndirmə ilə bağlı olaraq kiçik məktəblilərdə özünə, öz gücünə inam da formalaşır. Lakin təcrübə göstərir ki, təlimdəki çətinliklərdən, müəllimin və valideynlərin tənqidi

qeydlərindən asılı olaraq kiçik məktəblilərdə öz gücünə inamsızlıq, frustrasiya vəziyyəti, təlimə marağın itməsi, «məktəb nevrozlarının» meydana gəlməsi halları da müşahidə olunur. Müəllimin bu cəhətləri nəzərə alması kiçik məktəblilərdə şəxsiyyətin müvafiq əlamətlərinin formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
2. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
3. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
4. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003

MÖVZU № 18. YENİYETMƏLİK YAŞ DÖVRÜNÜN PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.

1. Yeniyetməlik yaşının ümumi xarakteristikası.
2. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşması.
3. Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissi və meylinin formalaşması.
4. Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti və onlarda idrak proseslərinin inkişafı.

1. Yeniyetməlik yaşının ümumi xarakteristikası.

Yeniyetmə yaşı 10-11 yaşdan 14-15 yaşa qədər olan vaxtı əhatə edir. Bu dövr bir il tez və ya gec başlaya və qurtara bilər. Bu dövrdə həmyaşıdları ilə intim-şəxsi ünsiyyət yeniyetmələrin aparıcı fəaliyyəti olur. Bu dövrdə aparıcı fəaliyyətlə yanaşı olaraq təlim, ictimai, təşkilati, idman, bədii, əmək fəaliyyəti də özünə xüsusi yer 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 qərribə olur. Bədənin ətraf hissələri gövdəyə nisbətən mütənasibliyini itirir, daha uzun görünür. Boy artımı çox sürətlə gedir, bəzən bir il ərzində 8-10 sm artır. Məlum olduğu kimi kiçik yaşlı məktəblilərdə boyun və çəkinin artması əsasən uyğun şəkildə gedir. Düzgün həyat və qidalanma şəraitində yaşayan kiçik məktəbli nə kök, nə də arıq görünür. Lakin yeniyetməlik

yaşının başlanğıcından (10-11 yaş) bu mütənasiblik kəskin şəkildə dəyişir. Yeniyetmənin çəkisinin və boyunun artmasında sıçrayış baş verir.

Mövcud ədəbiyyatdan məlum olduğu kimi, 9-10 yaş arasında oğlanlarda boy artımı təxminən 4,4 sm olduğu halda, 11 yaşında bu artım 5,3 sm, 12 yaşında – 6,1 sm-ə, 13 yaşında - 4,7 sm-ə, 14 yaşında – 7,2 sm-ə, 15 yaşında – 6,2 sm-ə çatır. Rəqəmlərdən göründüyü kimi, oğlanlarda ən yüksək boy artımı 13-14 yaş arasında baş verir.

Qızlarda isə boyun artımı daha tez başlayır və həmin artım tez də aşağı düşür. 9 yaşlı qızlarda boy artımı 3,8 sm, 10 yaşda – 6,21 sm, 11 yaşda – 7,17 sm, 12 yaşda – 5,43 sm, 13 yaşında təxminən 6 sm-ə çatır. Bu zaman artım əvvəlki illərə nisbətən az olsa da qənaətbəxşdir. 14 yaşında boy artımı 3,7 sm-ə, 15 yaşında isə 2,3 sm-ə enir. Rəqəmlərdən göründüyü kimi, boy artımı qızlarda oğlanlara nisbətən tez başlasa da, sonradan əsaslı şəkildə aşağı düşür.

Çəkinin artmasına gəldikdə bu dövrdə o boyun artmasından geri qalır. 9 yaşlı oğlanların çəkisi orta hesabla 26,3 kq, 10 yaşda – 29,0 kq (artım 2,7 kq), 11 yaşda – 32,1 kq (artım 3,1 kq), 12 yaşda – 36,0 kq (artım – 3,9 kq), 13 yaşda – 39,2 kq (artım – 3,2 kq), 14 yaşda – 45,5 kq (artım – 6,3 kq), 15 yaşda – 51,9 kq (artım – 5,4 kq) olur. Rəqəmlərdən göründüyü kimi, yeniyetməlik dövründə oğlanlarda çəkinin artması qeyri-bərabər şəkildə gedir. 13 yaşında çəkinin artımı aşağı düşür.

Qızlarda da çəkinin artması təxminən eyni şəkildə gedir. 9 yaşlı qızların çəkisi təxminən 25,28 kq, 10 yaşda – 28,3 kq, 11 yaşda – 32,0 kq, 12 yaşda – 36,97 kq, 13 yaşda – 41,9 kq, 14 yaşda – 47,5 kq, 15 yaşda – 50,6 kq-a bərabər olur. Qızlarda çəkinin ən az artımı 10 və 11 yaşda özünü göstərir. Bu dəyişiklik xüsusilə cinsi yetişmənin başlanmasında özünü göstərir. Uşaqlara nisbətən yeniyetmələrin siması dəyişir, böyüklərə yaxınlaşmış olur.

Əzələ kütləsi və əzələ gücü artır, nəticədə yeniyetmənin fiziki imkanı da artır. Yeniyetməyə elə gəlir ki, onun hər bir şeyə

gücü 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, həmyaşdqları yeni mənə və əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır.

2. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşması.

Ünsiyyət tələbatı. Yeniyetmə yaşında şəxsiyyətin formalaşmasında əsaslı dəyişiklik baş verir. Görkəmli psixoloq K.Levinin fikrincə keçid yaşı olan yeniyetməlik dövründə mühüm proseslərdən biri onları istiqamətləndirən şəxsiyyətin həyatı aləminin, ünsiyyət sahəsinin, qrup mənsubluğu və insanların tiplərinin genişlənməsindən ibarətdir. Burada yeniyetmədə ünsiyyət tələbatının meydana gəlməsi xüsusi rol oynayır. Bu dövrdə yoldaşları ilə ünsiyyət səyi, həmyaşdqlar kollektivinə meyl son dərəcə aydın təzahür edir. Ünsiyyət fəaliyyətinin obyektı həmyaşdqlardan ibarət olur. Yeniyetmə ünsiyyət fəaliyyəti prosesində ictimai-əxlaqi münasibət normalarını mənimsəyir.

Yeniyetmə yaşında həmyaşd uşaqların psixoloji intellektual cəhətdən bir-birinə uyğunlaşmasını asanlaşdıran şərait yaranır. Yeniyetmə yaxınlıq dərəcəsinə görə yoldaşın üç tipini müəyyənləşdirir: sadəcə olaraq yoldaş, yaxın yoldaş və şəxsi dost. Yeniyetmənin yaxın yoldaşları və dostları ilə ünsiyyəti sadəcə olaraq təlim fəaliyyəti həddləri ilə məhdudlaşmır, həyatının bir çox sahələrini əhatə edir. Yeniyetmələrin həmyaşdqları ilə ünsiyyəti təlimə olan münasibəti ikinci plana keçirir. Hətta yoldaşları ilə ünsiyyətə nisbətən doğma adamlarla ünsiyyətin rolu xeyli azalır. Yeniyetmə belə hesab edir ki, həmyaşd uşaqlarla münasibətlər onun şəxsi münasibətidir, heç kəsin buna qarışmağa haqqı yoxdur. Ona görə də yeniyetmənin dostları onun üçün referent qrupa çevrilir.

Yeniyetmənin ünsiyyət fəaliyyətinin mühüm sahələrindən birini də “oğlan-qız” tipli münasibətlər təşkil edir. Bu dövrdə oğlan və qızlar bir-birilə maraqlanmağa başlayırlar. Onlarda bir-

birinin xoşuna gəlmək arzusu yaranır. Bununla belə kiçik yeniyetməlik dövründə oğlan və qızların davranışı hələ ambivalent xarakter daşıyır: onlar bir tərəfdən, bir-biri ilə maraqlanırlar, digər tərəfdən isə xüsusiləşməyə meyli edirlər. Tədricən bu cür xüsusiləşmə meyli aradan qalxır.

Yeniyetmələrin mənlilik 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. Mənlilik şüurunun formalaşmağa başlaması və sonrakı inkişafı yeniyetmənin bütün psixi həyatına, onun təlim fəaliyyətinin xarakterinə, ətrafdakılara münasibətinə öz təsirini göstərir. Yeniyetmənin mənlilik şüurunun formalaşması onun öz davranışını, mənəvi keyfiyyətlərini, xarakter və qabiliyyətlərini dərk etməsi ilə başlayır. İlk dövrlərdə yeniyetmənin mənlilik 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 çalışmaqda refleksiya əsasında mənlilik şüurlarını, «mən» obrazını, «real» və «ideal mənin» əlaqəsini formalaşdırır və inkişaf etdirirlər. Bütün bunlarla yanaşı olaraq yeniyetmələrdə özünüqiymətləndirmə və özünəmənasibətin formalaşması baş verir. Mövcud psixoloji ədəbiyyatda yeniyetmələrin özünüqiymətləndirmələrinin aşağıdakı tipləri qeyd olunur:

1. Uşağın «özünüqiymətləndirməsi» ananın verdiyi qiymətin birbaşa təkrarı kimi özünü göstərir. Adətən uşaqlar özlərində birinci növbədə valideynlərinin onlar haqqında qeyd etdikləri keyfiyyətləri görürlər. Əgər valideynlər tərəfindən neqativ surət təlqin olunur və uşaq bu nöqtəyi nəzəri qəbul edərsə, onda özünün yararsızlıq, pislilik hissəsinə üstün gəlməsinə qarşı davamlı neqativ münasibət formalaşır. Uşağın ailədən kənar sosial təmas dairəsinin məhdudluğu valideyninin güclü nüfuzu sayəsində verdiyi qiymət onun üçün yeganə daxili özünüqiymətlən-

dirməsinə çevrilir. Bu cür özünüqiymətləndirmənin ciddi qüsuru ondan ibarətdir ki, (əgər pozitiv xarakter daşısa belə) ciddi qüsurlarla nəticələnə bilər. Bu zaman uşağın özünə qarşı stabil pozitiv münasibətini təmin edə biləcək daxili şəxsi kriteriyaların yaranmasına mane olur.

2. **Ziddiyyətli komponentlərdən ibarət olan qarışıq özünüqiymətləndirmə.** Bu bir tərəfdən müvəffəqiyyətli sosial qarşılıqlı təsir təcrübəsi sayəsində yeniyetmədə formalaşan özünün «mən» obrazı, ikinci tərəfdən, valideynin uşağı necə qiymətləndirməsi ilə bağlı formalaşır. Bu zaman «mən» obrazı ziddiyyətli xarakter daşıyır.

3. **Yeniyetmə valideynlərinin onun haqqında dediklərini xatırlayır, lakin ona başqa qiymət verir.** O, tərsliyi 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 özünüqiymətləndir mədən xeyli yüksək olur. Halbuki valideynlərin real qiyməti neqativ xarakter daşıyır. Valideynləri tərəfindən real şəkildə rədd olunduğunu qəbul etməyən yeniyetmə öz mənlilik şüurunda valideyn

münasibətlərini, əgər o, valideynlərinin sevimlisi olsaydı onların münasibətlərinin necə ola biləcəyi formasında dəyişdirir.

Yeniyetməlik yaşında **əxlaqi şüurun** inkişafı da baş verir. Bu dövrdə əxlaqi şüurun formalaşmasında yaşlılarla müxtəlif fəaliyyət növlərində qarşılıqlı əlaqəsi mühüm rol oynayır. Yeniyetmələrdə əxlaqi şüurun formalaşmasında şagird kollektivinin də müstəsna rolu vardır. Yeniyetmənin əxlaqi şüurunda iki yeni xüsusiyyət meydana çıxır: 1) bu dövrdə ictimai davranışla bağlı norma və qaydalar, insanların bir-birilə qarşılıqlı münasibətilə bağlı normalar diqqət mərkəzində olur; 2) yeniyetmədə təsadüfi təsirlərdən asılı olmayaraq nisbətən sabit əxlaqi görüşlər, hökmlər və qiymətlər əmələ gəlib özünün xüsusiyyətləri ilə təzahür etməyə başlayır.

Psixoloqlar belə bir qənaətə gəlmişlər ki, yeniyetməlik yaşı dövründə özünəməxsus «əxlaq məcəlləsi» əmələ gəlir (Ə.Ə.Əlizadə). Bu «məcəllə» onların yoldaşlıq münasibətlərini tənzim etdiyi üçün onu «yoldaşlıq məcəlləsi» adlandırırlar. Bu «məcəlləyə» görə yoldaş yoldaşının hörmətini saxlamalı, qayğısına qalmalı, müdafiə etməlidir. Professor Ə.Əlizadənin qeyd etdiyi kimi, hörmət, qayğı, müdafiə anlayışlarının yeniyetmələr üçün öz yozumu, öz mənası, öz təfsiri var. Bu yozuma görə dərs vaxtı, imtahan zamanı yoldaş yoldaşa şərqləyə bilər, nəyin bahasına olur-olsun onun tərəfini saxlamalıdır. «Yoldaşlıq məcəlləsində» məhz bu cür sərt «sənədlər» əsas yer tutur. Yeniyetmələrdə əxlaqi ideallar formalaşmağa başlayır. Bu ideallar güclü motiv kimi yeniyetmənin özünütərbiyəsinə, öz qüsurlarını aradan qaldırmasına təkan verir.

3. Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissi və meylinin formalaşması.

Yeniyetməlik dövründə diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də bu dövrdə yaşlılıq hissinin və meylinin formalaşmasıdır. Yeniyetmənin özünüdərk etməsi nəticəsində onun şəxsiyyətində keyfiyyətə irəliləyiş baş verir. Ona görə də yeniyetmə özünü artıq uşaq deyil, yaşlı hesab edir və onda belə bir tələbat əmələ gəlir ki, ətrafdakılar onlara uşaq kimi deyil, yaşlı adam kimi yanaşsınlar. Bununla əlaqədar olaraq yeniyetmə müstəqilliyə

meyl edir. Lakin bu dövrdə uşağın müstəqilliyə artan tələbatı ilə bu müstəqilliyi həyata keçirmək imkanları arasında ziddiyyət yaranır. Bu cür ziddiyyətin yaranmasında çox vaxt böyüklər xüsusi rol oynayır. Belə ki, böyüklər yeniyetməni hələ də uşaq hesab edir və ona həmin tələblərlə yanaşır. Belə olduqda yeniyetmə bir növ böyüklərə öz etirazını bildirir. Bu zaman böyüklər yeniyetməyə qarşı öz münasibətini dəyişmədikdə uşaq da müxtəlif yolla ona qarşı durur. Bu cür ixtilaf yeniyetmənin sözə baxmamasına, böyüklərə qarşı durması hallarına gətirib çıxarır.

Yeniyetməlik dövründə yaşlılıq hissi və meylinin yaranması və formalaşması müxtəlif amillərin təsiri altında baş verə bilər. Yaşlılıq hissinin yaranması birinci növbədə uşağın fiziki inkişafındakı dəyişikliklərlə bağlı olur. Uşağın xarici görkəmi böyüklərin xarici görkəminə oxşamağa başlayır. Boyları, gücləri artır. Bu dəyişikliyi görən və özünü böyüklərlə müqayisə edən yeniyetmədə yaşlılıq meyli yaranmağa başlayır. Yaşlılıq hissinin öz mənşəinə görə sosial xarakter daşdığını da qeyd edirlər. Yaşlı adamlarla birgə fəaliyyət, onların etimadını qazanmaq uşaqda obyektiv sosial yaşlılıq statusunun yaranmasına, bu da öz növbəsində onun özü haqqında təsəvvürlərinin dəyişməsinə gətirib çıxarır.

Yeniyetmələrdə yaşlılıq hissinin yaranmasında onun düşdüyü referent qrup da müəyyən rol oynayır. Bu qrupda çox vaxt yaşca böyük uşaqların olması və onların yeniyetməni qəbul etməsi yaşlılıq hissinin bir daha gücləndirir. Yaşlılıq hissinin inkişafında yeniyetmənin özü üçün davranış etalonu kimi seçdiyi nümunənin əhəmiyyəti böyükdür. Oğlanların formalaşan kişi idealının məzmununda “əsil kişi” 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 meyilləri əsaslı şəkildə dəyişir. Onların davranış və

rəftarlarında qadınlıq haqqındakı etalon və stereotiplər mühüm rol oynamağa başlayır.

4. Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti və onlarda idrak proseslərinin inkişafı.

Yeniyetmələrin təlim fəaliyyəti kiçik məktəblilərdən bir sıra xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Hər şeydən əvvəl, onlarla bir müəllim deyil, bir neçə müəllim məşğul olmağa başlayır. Adətən, çox vaxt həmin müəllimlər öz davranış, ünsiyyət üslublarına, eləcə də dərsi aparma tərzlərinə görə birbirlərindən fərqlənilirlər. Ayırı-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 ayırı-ayrı müəllimlərə fərqləndirici münasibət özünü göstərməyə başlayır. Yeniyetmələr bəzi müəllimləri sevirlər, bəzilərinə 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 eridusi-yasına, şagirdlərlə düzgün qarşılıqlı əlaqə yaradan müəllimlərə daha çox üstünlük verirlər.

Bununla yanaşı artıq yeniyetmələr elmlərin əsasını sistemli şəkildə öyrənməyə, mənimsəməyə başlayırlar. Bunun üçün yeniyetmələrdən yüksək əqli inkişaf, idrak proseslərinin inkişafı tələb olunur. Yeniyetmələr yalnız dərstdə keçdiklərini deyil, eyni zamanda biliklərin yeni sahələrini müstəqil olaraq mənimsəməyə çalışırlar. Onlar müxtəlif dərnəklərdə iştirak etməyə can atırlar. Yeniyetmələr bütün fənlərə eyni seçici münasibət bəsləməyə başlayırlar. Lakin burada da sabitlik az olur. Bəzən bu və ya digər fənnə maraq dəyişə bilər. Onlarda peşə marağının təşəkkül etməsi sayəsində fənnləri “lazımlı” və “lazımsız” qruplara ayırırlar. Bunlardan asılı olaraq müəllimlərə münasibətləri də müxtəlif olur.

Təlim fəaliyyətinin təsiri altında yeniyetmələrin idrak proseslərinin inkişafında da dəyişiklik baş verir. Təlim fəaliyyəti yeniyetmələrin *qavrayışına* əsaslı təsir göstərir və onun inkişafını sürətləndirir. Bu dövrdə şagirdlərin qavrayışı geniş əhatəli olmaqla ardıcıl və seçici xarakter daşıyır. Onların qavrayışı ən çox maraqlandıqları cisim və hadisələrlə bağlı olur. Yeniyetmələrdə zaman, məkan, hərəkət qavrayışı da xeyli inkişaf edir.

Yeniyetməlik dövründə *hafizə* də xeyli inkişaf edir. Məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunun sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamaları yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır. Kiçik məktəblilərdən fərqli olaraq yeniyetmələr materialı ümumiləşdirməyə və sistemləşdirməyə daha çox yer verməyə çalışırlar. Tədrisən yeniyetmələr belə bir qənaətə gəlirlər ki, mənalı yaddasaxlama və yadasalma daha üstün əhəmiyyətə malikdir. Şübhəsiz, hələ elə materiallar da olur ki, onları hərfən yadda saxlamaq və yada salmaq lazım gəlir (tərifləri, teoremləri və s.). Bu kimi hallarda mexaniki yaddasaxlamaya ehtiyac hiss olunur. Lakin bu zaman mexaniki yaddasaxlama müəyyən dərəcədə məna əlaqəsi ilə şərtlənir. Məsələn, tarixi günləri yaxşı yadda saxlamaq üçün şagirdlər onları müəyyən hadisələrlə əlaqələndirirlər.

Təlim fəaliyyətinin təsiri altında məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr müəllimin köməyi əsasında yaddasaxlamasının səmərəli yollarından istifadə etməyə başlayırlar. Beləliklə, yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunun sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamaları yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır.

Yeniyetməlik dövründə *diqqət* 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 bilər. Təlim və tərbiyənin təsiri altında yeniyetmələrdə sabit ixtiyari diqqət inkişaf etməyə başlayır. Diqqətin həcmi, davamlılığı, paylanması nisbətən məhsuldar xarakter daşıyır.

Yeniyetməlik dövründə **təxəyyülün** inkişafında xeyli irəliləyiş baş verir. Bərpaedici təxəyyül yüksək inkişaf səviyyəsinə çatır. Romantik, fantastik surətlərin yaradılmasına meyl yüksək olur. Yaş artdıqca yeniyetmələrin təxəyyülü dəyişir. 14-15 yaşlarda təxəyyül surətləri daha real və daha tənqidi xarakter daşımağa başlayır. Bununla yanaşı olaraq həmin dövrdə də yeniyetmələr romantik surətlərdən tam yaxa qurtara bilmirlər. Yeniyetmələrdə yaradıcı təxəyyül xeyli inkişaf etmiş olur. Yeniyetmələrin təxəyyülünün inkişafı təlim materialını daha səmərəli və yaradıcı şəkildə mənimsəmələrinə imkan verir. Yeniyetmələr əldə etdikləri bilikləri yeni sahəyə tətbiq etməyə başlayırlar.

Yeniyetmələrdə **təfəkkürün** inkişafında xüsusilə irəliləyiş baş verir. Onların təfəkkürü kiçik məktəblilərin təfəkküründən əsaslı şəkildə fərqlənir. Bu dövrdə təfəkkür daha ümumiləşmiş, daha dərin və mücərrəd xarakter daşıyır. Adətən, kiçik məktəblilər əsasən konkret cisimləri müqayisə edir, fərdi hökmlərin ifadəsinə üstünlük verir, başlıca olaraq ümumi təsəvvürlərə və məişət anlayışlarına əsaslanırlar. Yeniyetmələr isə elmi anlayışları mənimsəyir və onlara istinad edirlər. Daha çox ümumi hökmlərdən istifadə edir, onların təfəkkürü ən çox mücərrəd xarakter daşımağa başlayır. Yeniyetmələrdə mücərrəd təfəkkür sürətlə inkişaf edir. Bu dövr mücərrəd təfəkkürün inkişafı üçün senzitiv dövr hesab olunur. Konkret və əyani-obrazlı təfəkkür öz yerini mücərrəd nəzəri təfəkkürə verir. Yeniyetmələrin təfəkkürü geniş ümumiləşdirməyə cəhd göstərməklə səciyyələnir. Hansı davranış formasını seçməsindən asılı

olmayaraq yeniyetmələrdə təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidiliyi özünü göstərir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
2. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
3. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
4. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003

MÖVZU № 19. GƏNCLİK YAŞI DÖVRÜNÜN PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.

1. Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası.
2. İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı.
3. Mənlik şüurunun inkişafı.
4. Əxlaqi şüurun inkişafı.
5. Ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafı.
6. Gənclik dövründə ictimai fəallıq və dünyagörüşünün formalaşması
7. İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası.
8. İdrak proseslərinin inkişafı

1. Gənclik yaşının ümumi xarakteristikası.

Gənclik insan həyatında uşaqlıq dövrünün başa çatması, insanın fiziki cəhətdən yetkinləşməsi, psixoloji cəhətdən özünəməxsus yüksək keyfiyyətlərin formalaşması dövrüdür. İnsanın yaşlılıq həyatı məhz bu dövrədən başlanır. Bu dövr özünüdərkətmə, mənlik şüuru və dünyagörüşünün formalaşması mərhələsi, məsul qərarların qəbulu mərhələsi, dostluğun, məhəbbətin, intim yaxınlığın yüksək qiymətləndirildiyi insani yaxınlıq mərhələsi kimi qiymətləndirilir.

Gənclik yaşı dövrünün başlanması və sonu haqqında müxtəlif fikirlər irəli sürülmüşdür. Bunlardan daha çox qəbul edilən 14-15 yaşdan 21 yaşa qədər olan dövrüdür. Psixoloqlar həmin dövrün iki mərhələni keçdiyini qeyd edirlər: ilkin gənclik (15-17 yaş) və yetkin gənclik (18-21 yaş). Bəzi mütəxəssislər yetkin 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, prinsiplilik, məsuliyyətlik yüksəlir. Onların intellektual fəaliyyətində, qabiliyyətlərinin inkişafında əsasən irəliləyiş, sosial-psixoloji varlıq kimi formalaşma baş verir.

2. İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı.

İlk gənclik yaşında şəxsiyyətin inkişafı məktəb yaşı dövrü üçün ən yüksək səviyyəyə qalxır. Bu dövrdə həqiqi yaşlılığa real keçid baş verir. Burada böyüklük hissinin yüksək səviyyədə formalaşması və ünsiyyət fəaliyyətinin sürətli inkişafı mühüm rol oynayır. Böyük məktəblilərin ünsiyyət fəaliyyətində onların daxil olduqları sinif kollektivinin, valideynlərin rolu artır. Bu dövrdə ünsiyyət fəaliyyətində kollektivin ictimai rəyi xüsusi yer tutur. Böyük məktəblilər sinif və məktəb kollektivinin onlara verdikləri qiymətə və rəyə həssas yanaşır, öz fəaliyyətlərində onları nəzərə alırlar. Bu dövrdə valideynlərlə ünsiyyət də istənilən nəticəni verir. Ailə tərbiyəsi düzgün təşkil edildikdə böyük məktəblilərin valideynləri ilə ünsiyyətləri də müsbət istiqamətə yönəlir, onlar bu ünsiyyətə can atırlar. Burada valideynlərin öz övladlarını başa düşmələri, onlarla ünsiyyətdə avtokratiklikdən uzaqlaşmaları, demokratik mövqe tutmaları lazımı nəticə verə bilər.

Gənclik yaşında – gənclərin bu çılğın, cosqun, hərtərəfli inkisaf dövründə onlar bir-birinə qarşılıqlı təsir edir, bir-birini

qavrayır, dərk edir, eyni zamanda ünsiyyət dairəsi daha da genişlənir, ailə, valideyn asılılığından müstəqilliyə, özünə xidmətə, özünü idarəyə keçir. Bunlar, gənclərdə sosial keyfiyyətlərin formalaşmasını sürətləndirir.

Gənclik çağında şəxsiyyətin bir sıra sosial-psixoloji keyfiyyətləri, xüsusilə ideallıq, əxlaqi saflıq, mənəvi zənginlik, fəallıq, isdə prinsipial olmaq, sözlə əməlin uyğunluğu, məqsəd aydınlığı və i.a. kimi keyfiyyətlər daha çox nəzərə çarpır və sürətlə formalaşır. Eyni zamanda onlar ideya, əqidə uğrunda mübarizəyə girir, dünyagörüşlərini müdafiə edirlər.

Gənclər formalaşdıqca məqsədi tam dərk edir və ona nail olmağa cəhd göstərir, bu da şəxsiyyətin kamilləşməsinə təsirsiz qalmır. Əlbəttə, bu zaman şagirdə qayğı göstərmək, onu istiqamətləndirmək, onun tərbiyəsilə ciddi məsəl olmaq daha vacib məsələlərdəndir.

Gənclik dövründə şəxsiyyəti səciyyələndirən əsas sosial keyfiyyətlərdən biri də əxlaqi saflıqdır. Əxlaqi saflıq gənclərin şəxsiyyətini yalnız öz isinə, əməlinə görə yox, həm də insanlara münasibətinə, qayğıkeşliyinə, həssaslığına görə səciyyələndirir. Beləliklə, insanlara münasibətin təşəkkülü gənc şəxsiyyətinin əxlaqi saflığını müəyyən edən əsas meyardır. Əxlaqi saflıq şagirdlərin humanizmində, məsuliyyətində, qrupa münasibətində özünü büruzə verir və məktəbli şəxsiyyətini xarakterizə edərək, bir növ, onu idarə edən keyfiyyətə çevrilir.

Bu dövrdə gənclərdə təşəkkül tapıb formalaşan sosial keyfiyyətlərdən biri də mənəvi zənginlikdir. Sosial-psixoloji mahiyyəti olan mənəvi zənginlik hərtərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş gəncin mühüm xüsusiyyətidir. Məktəbli şəxsiyyəti mənəvi cəhətdən zənginləşərkən həm də onlarda biliklərə, elmə, incəsənətə yiyələnmək üçün tələbat və maraq əmələ gəlir. Şagirdlər təlim-tərbiyənin vəhdəti prosesində incəsənətə və təbiət elmlərinə bələd olur, müstəqil öyrənməyə, bilikləri dərinlən mənimsəməyə başlayır. Mənəvi zənginlik şagirdlərdə yaradıcılıq qabiliyyətini də inkişaf etdirir.

Gənlərdə formalasan və tərbiyə olunmağa ehtiyac hiss edilən keyfiyyətlərdən biri də şəxsiyyətin vahidliyi, inteqrasiya xassəsidir. Vahidlik, bütövlük gəncləri şəxsiyyət nöqteyi-nəzərindən səciyyələndirir. Sözü ilə işi arasında vahidlik şagirdlərdə ikiüzlülük, tərəddüd halları olmur, onlar söz verdiyi, öhdəsinə götürdüyü işi mütləq yerinə yetirmək əzmində olurlar.

Gənclərin mühüm xassələrindən biri fəallığıdır ki, bu məktəbli şəxsiyyət nöqteyi-nəzərindən səciyyələndirir. Fəallıq inteqral xassə olub şəxsiyyətin ideallığında, əxlaqi saflığında, mənəvi zənginliyində, münasibətlər sistemində ifadə olunur. Fəal şagird məhsuldar, yaradıcı fəaliyyət göstərir, özünün işgüzarlığı, enerjisi, qüvvə və qabiliyyəti ilə fərqlənir.

İlk gənclik dövründə yeniyetmələrin ünsiyyətlərindəki emosionallıq aydın təzahür edir. Onlar ünsiyyətin gedişinə özlərinin münasibətlərini emosional cizgilərlə təzahür etdirirlər.

Böyük məktəblilərin ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafında yoldaşlıq münasibəti mühüm rol oynayır. Gənclər öz yoldaşlarında yüksək əqli və əxlaqi keyfiyyətlərin olmasını arzulayırlar.

Bu dövrdə yoldaşlıq hissi ilə yanaşı dostluq hissi də inkişaf edir, mürəkkəbləşir və davamlılığı ilə fərqlənir. Bu dövrdə yaranan dostluq uzun ömürlü olur. İlk gənclik dövründə dostluq hissi yeni motivlərə malik olur. Dostlar bir-birinə yüksək tələblər verməyə başlayırlar. Psixoloqlar bu cür tələblərə aşağıdakıları aid edirlər. Gənclərin fikrincə dost, birinci növbədə səliqəli, sadıq, prinsipial olmalı, çətin anda 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.

3. Mənlik şüurunun inkişafı. İlk gənclik dövründə məktəblilərdə böyüklük hissi yüksəlir. Məktəblilər özlərinin artan imkanlarını dərk etməyə başlayırlar. Bütün bunlar həmin dövrdə özünüdərkətmə 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 mənələrini dərk edirlər. Bu dövrdə məktəblilərdə özünüdərkətmənin inkişafı ilə yanaşı mənlik şüurunun məzmunu da dəyişir, özləri haqqında təsəvvürləri artır. Oğlan və qızlar özlərinin xarici görkəmini, simalarını tamamilə yeni şəkildə qavramağa başlayırlar. Zəhəri görkəmlərindəki kiçicik bir qüsurları hədsiz dərəcədə narahat edir. İlk gənclik dövründə gənclər özlərini qiymətləndirərkən ayrı-ayrı hərəkətlərini təhlil edir, özləri haqqında müəyyən mühakimələr yürüdürlər. Yeniyetmələrdən fərqli olaraq böyük məktəblilərdə özünüqiymətləndirmə onların öz davranış və fəaliyyətlərini müstəqil olaraq təhlil etmək əsasında cərəyan edir. Ona görə də ilk gənclik dövründə özünüqiymətləndirmədə bir sıra uyğunsuzluqlar özünü göstərə bilər.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar göstərmişdir ki, yeniyetmənin mənlik şüuru ilə müqayisədə gənclərin mənlik şüurunda bir ziddiyyət müşahidə olunur, yeniyetmə əksər hallarda özünü gənclərə nisbətən daha düzgün qiymətlənir. Bunun başlıca səbəbi ondan ibarətdir ki, yeniyetmənin mənlik şüurunun inkişafına başqa adamların mühakimələri əsaslı təsir göstərir. Ona görə də yeniyetmələr özlərini qiymətləndirərkən ətrafdakıların onlara verdiyi obyektiv qiymətlərə əsaslanırlar. Gənclik dövründə isə özünüqiymətləndirmə öz davranış və fəaliyyətini müstəqil şəkildə təhlil etmə əsasında gedir. Şübhəsiz, özünü müstəqil şəkildə qiymətləndirmək, başqalarının verdiyi qiyməti dərk etməkdən çətindir. Gənclik dövründə özünüqiymətləndirmədə müşahidə olunan uyğunsuzluqlar məhz bu cəhətlə bağlıdır.

Gənclik dövründə onlar özünütərbiyə tərzlərinin vasitələrini mənimsəyir, nöqsanlarını, qüsurlarını islah etməyə, nümunəvi keyfiyyətlərini inkişaf etdirməyə səy göstərirlər. Özünü müqayisə etmək üçün xüsusi davranış nümunələri seçir, belə etalonları, idealları çox zaman bədii ədəbiyyatda axtarıb - “Uzaq sahillərdə”, “Koroglu”, “Babək”, “Nəsimi”, “Dəli Kür” kimi əsərlərdə tapa bilirlər.

Yuxarıda qeyd edilənlərdən göründüyü kimi, ilk gənclik dövründə ən mühüm psixoloji hadisə özünüdərk etmənin və öz «mən»inin, öz şəxsiyyətinin davamlı obrazının yaranmasıdır.

Bu dövrdə özünüdərk etmənin, 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 təklilik 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 özünə hörmət

kimi ümumiləşmiş münasibət yaranır. İlk gənclik dövründə iddia səviyyəsinin yüksəlməsi özünü qeyri-real yüksək qiymətləndirməyə gətirib çıxara bilər.

4. 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 mənbəyi kimi qavrayırlar. Tədricən psixi inkişafın yüksəlməsi ilə bağlı olaraq böyük məktəblilərdə dərk olunmuş əxlaqi prinsiplər təşəkkül tapmağa başlayır. Əxlaqi davranış konkret şəraitin və ayrı-ayrı şəxslərin təsirindən azad olur. Oğlan və qızlar avtanom əxlaqa malik olur.

Müasir gənc oğlan və qızlarda həyatın özü əvvəlki on illiklərindən fərqli psixologiyanın formalaşmasına səbəb olmuşdur. Bununla, əlaqədar olaraq gənclərin əxlaqi-etik problemlərə münasibəti də dəyişmişdir. Bu sahədə gənclərin daha cəsarətli baxışları özünü göstərir.

Müasir gənc oğlan və qızların bir sıra əxlaqi anlayışlara münasibəti dəyişmişdir. Məsələn, «ədalətçilik» anlayışı artıq gənclər tərəfindən əvvəllər başa düşülən stereotip şəklində – «ədalətçilik odur ki, heç kimin arasında fərq qoyulmasın» şəklində qavranılmır. Müasir böyük məktəblilər ədalətçiliyi «hər kəsədən imkanlarına görə və hər kəsə gördüyü işə və ya insanların

ümumi rifahı üçün verdikləri real töhvəyə görə» yanaşmaqda görürlər.

Müasir gənclərin təmizlik, saflıq, düzgünlük kimi əxlaqi anlayışlara münasibətləri də dəyişmişdir. Bu anlayışlar, bir tərəfdən yaş artdıqca böyük məktəblilər üçün öz əbədi romantikliyini itirir, digər tərəfdən, gənclər tamamilə real mövqeyə əsaslanır və adamların: valideynlərin, müəllimlərin, yoldaşların və dostların həqiqi hərəkətləri bundan asılı olaraq qiymətləndirilir. Bu prinsip daha aydın şəkildə böyük məktəblilərin öz müəllim və valideynlərinə münasibətlərində təzahür edir. Gənc oğlanlar və qızlar onları həmin cəhətə görə daha çox qiymətləndirir və qəlbən sevirlər. Bu hal kiçik məktəb yaşı və yeniyetməlik dövründə özünü göstərmir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, gənclik dövründə məktəblilər borc, şərəf, şəxsi qürur hissi, vicdan, təvazökarlıq kimi mürəkkəb əxlaqi kateqoriyaların mahiyyətini dərk edirlər. Bununla belə onlar həmin anlayışların şərhı zamanı, eləcə də əxlaqi davranışı həyata keçirərkən bəzi qüsurlara yol verirlər.

Ümumiyyətlə götürdükdə, orta məktəbi qurtaran oğlan və qızların əksəriyyəti özlərini praktik olaraq əxlaqi cəhətdən formalaşmış, yetgin və kifayət qədər davamlı əxlaqa yiyələnmiş adam kimi göstərirlər. Bu isə qabiliyyətlər, motivlər və xarakter əlamətləri ilə yanaşı şəxsiyyətin dördüncü mühüm yenitörəməsi kimi özünü göstərir.

5. Ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafı. Məktəblilərin sosial keyfiyyətlərinin formalaşmasında yaşlılarla və həmçinin həmkarları ilə ünsiyyətinin də rolu az deyildir. Gənclər onlarla ünsiyyət zamanı bir-birinə təsir edir, bir-birini anlayır, informasiya mübadiləsi edirlər, o cümlədən gənclər müəyyən qruplarda birləşib cəmləşir, dostluq qrupları yaradırlar.

Gənclərin ünsiyyəti, dostluq qrupu yaratması onların təbii, sosial-psixoloji tələbatı kimi meydana çıxır. Bu yaşlarda ünsiyyət prosesinin əsas tərbiyəvi cəhəti daha çox nəzərə çarpır, onlar həmkar yaşidləri ilə birləsməyə, dostluq qrupu yaratmağa səy

göstərir və əlbəttə, bu prosesdə gənclərdə şəxsiyyətlərarası münasibətlər, dostluq, yoldaşlıq münasibətləri formalaşır.

Gənclik dövründə məktəblilərin ünsiyyət fəaliyyəti sürətlə inkişaf edir. Bu inkişafda kollektiv və şəxsiyyətlərarası münasibətlər, əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır. Gənclər geniş informasiya mübadiləsi edir, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir, biri digərini qavrayır və anlayır.

Gənclərin ünsiyyəti zamanı onların şəxsi intim münasibətləri də diqqəti cəlb edir. Şəxsi intim münasibət cavanların öz tələbatını, maraqlarını ödəməyə yönəldilmiş daxili psixoloji halı olub beynəndən, ürəkdən, qəlbdən gələrək məzmunca müxtəlif formada təzahür edir.

Şəxsi intim münasibətlərə daxildir: **1) Yoldaşlıq; 2) Dostluq; 3) Məhəbbət; 4) Düşməncilik; 5) Tənhalıq.**

1. Gənclərin ünsiyyət fəaliyyətinin inkişafında ***yoldaşlıq münasibəti*** mühüm rol oynayır. Gənclər arzu edirlər ki, yoldaşları, sinif nümayəndələri əməksevər, ağıllı, təmkinli, təşkilatçı, nüfuzlu, təşəbbüskar və xeyirxah olsunlar. Tədqiqat göstərmisdir ki, erkən gəncliyin bu mərhələlərində mehribanlıq, hörmətçilik, intizamlıq və s. keyfiyyətlər oğlanlara nisbətən qızlar üçün daha çox əhəmiyyət kəsb edir.

2. Gənclik dövründə yoldaşlıq hissi ilə yanısı ***dostluq hissi*** də inkişaf edib mürəkkəbləşir. Burada, birinci növbədə, dostluq hissinin motivlərinin dəyişdiyi müşahidə olunur. Dostluq şəxsi intim münasibətlərdən olub gənclərin yaxınlığını, istəyini, hörmətini, ehtiramını, qayğısını ifadə edir, cavanlar bir-birilə fikirlərini, hiss və həyəcanlarını, həyat enerjiyasını bölüşdürür, biri digərinə təmənnasız yardıma çalışır. Dostluq – gənclərin sədaqəti, etibar, saf qəlbi, ümumi maraqları, amalı, səmimi, xoş rəftarı ilə səciyyələnilir. Gənclər möhkəm, qırılmaz tellərlə bağlı olan dostluqdan məmnun olur, həzz alır və özünü gümrəh, inamlı hiss edir. Gənclər öz dostlarına yüksək tələblər verməyə başlayırlar. Onların fikrincə, əvvəla, dost səliqəli, sadıq, prinsipial olmalı, çətin vəziyyətdə dostunun köməyinə çatmalıdır; ikincisi, dostluq onların maraq və fəaliyyətinin çox geniş sahələrini əhatə

etməli, məzmunca dar bir sahə ilə məhdudlaşmamalıdır; üçüncüsü, onların dostluğu daha çox emosional olmalıdır; dost öz dostunun sevinc və kədərini onunla bölüşdürməlidir.

3. Məhəbbət gənclərin bir-birinə münasibətini, rəğbətini ifadə edən yüksək insani hissdır. Həyatda tərəflərin bir-birinə münasibəti dəyişərək ilk zamanlar gizli, tədricən baxışdan-baxışa, qəlbdən-qəlbə keçərək dərin, səmimi, saf hissə - sirdaşlığa, sevgiyə, eşqə, məhəbbətə çevrilir. Başqa cinsə məhrəmanə, səmimi məhəbbət rəngarəng, əlvan, ülvə, emosional boyalarla müxtəlif məzmunla, seksual tələbatla, fərdi çalarlara malik olur. Əgər dostluq intim və məhrəmanəliyin ilkin formasıdırsa, məhəbbət intim hisslərin, yaxınlığın zirvəsi, qəlbin dərinliklərindən süzülüb gələn, bəzən də qaynayıb coşan, püskürən hisslərdir. Eyni zamanda tərəflərin bir-birini sevmək qabiliyyətidir, sevib sevilməyə, qovuşmağa təhrik edən motivdir, insana məxsus mədəniyyətdir.

Məhəbbətlə gələcək həyatın təməli qoyulur.

4. Düşmənçilik (ədavət) gənclərdə şəxsiyyətlərarası münasibətlərin pozulması sayəsində baş verir, özü də dostluğun antipodudur, kin-küdurət, ədavət ifadə edən psixoloji haldır. Başqa sözlə desək, gənclərdə şəxsiyyətlərarası bu mənfi münasibətlər – kin-küdurət, yalançılıq, yaltaqlıq, “ikiüzlülük”, satqınlıq, riyakarlıq, daşqəlblilik, acılıq, paxıllıq, davakarlıq, bezikdirmə halında özünü büruzə verir.

5. Tənhalıq ictimaiyyəti narahat edən, düşündürən ən ciddi problemlərdəndir. Şəxsiyyətlərarası münasibətdə subyektiv emosional ünsiyyətə tələbatın təmin olunmaması, münasibətlərin, şəxsi təməslərin məhdudlaşması, kəsilməsi sayəsində özünü büruzə verən psixoloji fenomendir. Bu hadisə zamanı fərdin adamlarla şəxsi və sosial təmasları, ünsiyyəti həddən ziyadə məhdudlaşır, gənc fikirli, dalgın, kədərli görünür. İnsan ona qarsı laqeydlik hiss etdikdə, şəxsi məhəbbət uğursuzluğuna düşər olduqda təklilik dünyasını yaşayır və çox vaxt həyatdan bezir, mənəvi sarsıntı keçirir, onda müxtəlif psixi pozğunluq, anormallıq baş verir, qeyri-adilik müşahidə olunur.

6. Gənclik dövründə ictimai fəallıq və dünyagörüşünün formalaşması.

Gənclərin sosial fəallığı, həyat mövqeyi strateji əhəmiyyətə malik olub, gələcəyə yönəlməklə səciyyəlidir. Onlar artıq, özlərinin həyat yolunu seçir, sahibi olacaqları sənəti müəyyənləşdirib gələcək fəaliyyət sahəsinə meyllərini genişləndirirlər. Gənclər daxili və beynəlxalq hadisələrlə sadəcə maraqlanmır, onlar yaxın-uzaq planları barədə fikirləşirlər.

Təcrübə göstərir ki, tədris yükünün hədsiz dərəcədə ağır olmasına baxmayaraq, böyük yaşlı məktəblilər ictimai-faydalı əməyə can atır, onun praktik əhəmiyyətini, eləcə də özünü təsdiq vasitəsi rolunu oynamasını dərk edir. Ona görə də böyük məktəblilər ictimai-faydalı əməyin müxtəlif sahələrində iştirak edirlər.

Gənclərin ictimai fəallığı özünəməxsus psixoloji xüsusiyyətlərə malikdir. Gənclik yaşının romantizmi onları daha böyük işlərdən yapışmağa, hər cür yeni, gərgin əmək, igidlik və qəhrəmanlıq tələb edən işlərə yönəldir. Bütün bunlar yüksək əxlaqi idealların formalaşmasına şərait yaradır. Gənclərdə qeyri-adiliyə meylin düzgün olmayan istiqamətə yönəlməməsi üçün onların tərbiyəsinə hələ də ehtiyac hiss olunur. Bunun üçün həmin yaş dövründə gənclərin ətraflı öyrənilməsi, psixoloji xüsusiyyətlərinin müəyyən edilməsi və nəzərə alınması tələb olunur.

Gənclik yaşının səciyyəvi cəhətlərindən biri də **dünyagörüşün formalaşmasıdır**. Gənclər xarici aləmi dərk etməklə bərabər onu qiymətləndirir, dünyaya özünün münasibətini bildirir, özlərinin xüsusi baxış, əqidə, rəy və münasibətlərini müdafiə edirlər. Beləliklə, getdikcə gənclərdə dünyanın ümumi prinsipini, təbiət və bəşəriyyətin universal qanunlarını dərinləndirən öyrənməyə maraq artır. Gənclərin dünyagörüşünün formalaşmasında yuxarı siniflərdə və ali məktəblərdə tədris olunan “İnsan və cəmiyyət” dərsləri və bu qəbildən olan məşğələlər, müəhazirələr mühüm rol oynayır. Bunların tədrisi prosesində gənclər təbiət və cəmiyyət haqqında biliklərini, elmi məlumatlarını sistemləşdirir. Onlarda dünyagörüş formalaşdıqca ölkəmizin

həyatı və beynəlxalq münasibətləri, elm, idman, incəsənət və s. sahələrlə daha yaxından tanış olmağa cəhd göstərilir. Psixoloji tədqiqatlarla müəyyənləşdirilmişdir ki, gənclərdə bəzən elm, texnika, ədəbiyyat, idman yenilikləri haqqında məlumatlar heç də müəllimlərdən, yaşlılardan az deyildir, hətta bəzən bu sahədə onların məlumatları daha geniş olur, gənclər mütaliə etməyi, kino-filmlərə baxmağı, idmanla məşğul olmağı, turist səfərlərində, fizika-riyaziyyat və digər fənlər üzrə olimpiadalarda iştirak etməyi çox sevir. Bu da gənclərdə həyatı, elmi problemlərə marağı artırır, onların dünyagörüşünün formalaşmasına müsbət təsir göstərir. Gənclərin maraqları nə qədər geniş, zəngin olsa belə bəzən onlarda müəyyən məhdud cəhətlər müşahidə olunur, belə ki, onlar bəzən texniki elmlərə, ticarətə, hüquq elmlərinə üstünlük verir, incəsənəti isə kifayət qədər qiymətləndirmir, xüsusilə də opera sənətinə, təsviri incəsənətə maraqları az olur, lakin yüngül musiqini, caz musiqisini sevir. Əlbəttə, belə hallar yalnız göstərilən yaş xüsusiyyətlərinin nəticəsi deyildir. Buna gəncin ailə şəraiti, təhsil səviyyəsi, ictimai mühit də müəyyən qədər təsir göstərir.

7. İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyətinin ümumi xarakteristikası.

Gənclik dövründə təlim fəaliyyəti həm məzmun, həm də forma cəhətdən yeni xüsusiyyətlərə malik olub, gənclərə, onun fəallığı və müstəqilliyinə daha yüksək tələblər verir. Böyük yaşlı məktəblinin təlim fəaliyyəti həyatı əhəmiyyətə malik olmaqla şagirdin təlimə münasibətini əsaslı surətdə dəyişdirir. Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti daha ciddi və dərkolunmuş xarakter daşıyır. Bu yaş dövründə məktəblilərdə müxtəlif bilik sahələrinə aid aydın şəkildə ifadə olunan seçici münasibət təzahür etməyə başlayır. Burada, birinci növbədə, peşə marağı, peşə yönümünün təsiri özünü göstərir. Məhz buna görə də böyük məktəblilər çox vaxt bir fənnə ciddi yanaşdıqları halda, digərinə əhəmiyyət vermirlər.

Gənclərin təlim fəaliyyəti orta məktəbin yuxarı siniflərində, tələbəlik və illik müəllimlik illərində daha intensiv, gərgin, geniş

əhatəli olur. Gənclər təlim prosesində, pedaqoji sahədə isə həyata keçirərkən bir sıra psixoloji-pedaqoji çətinliklərlə, maneələrlə qarşılaşırlar. Gənclərin rastlaşdığı pedaqoji çətinliklər subyektiv məzmun kəsb edərək psixoloji vəziyyəti, səbəb və mahiyyəti, dərinlik dərəcəsi görünməyən bir fenomendir.

Çətinliklər psixoloji mahiyyətinə görə pedaqoji fəaliyyətin zümərəsinə daxildir. Onları ümumi pedaqoji fəaliyyətin çətinliklərinə və gənclərin təlimində özünəməxsus spesifik çətinliklərə ayırmaq olar. Ümumiyyətlə, gənclərin təlim fəaliyyəti çoxcəhətli, mürəkkəb olub öyrədən (müəllim) öyrənənə (tələbəyə) nisbətində üstünlük təşkil edir, mövqə və rol bərabərliyinə istinad olunmur, lakin pedaqoji işdə subyekt-subyekt tipli münasibətlər tərəflərə görə (müəllim – tələbə) sabitləşir. Bu prosesdə gənclərin mənəvi aləmi zənginləşir, kamilləşir, onun dünyagörüşü, intellektual keyfiyyətləri ön plana keçir, həm də onlar bütün cəmiyyət qarşısında məsuliyyət daşıyır.

Gənclərin peşə-təlim fəaliyyətində çətinliklər pedaqoji və nitq ünsiyyətilə, şəxsi keyfiyyətlərlə, metodik priyomların zəif olması ilə, professional, o cümlədən psixoloji hazırlıqla, yeni şəraitə adaptasiya ilə, etnik xüsusiyyətlərlə, gənclərin cins, yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə ala bilməməklə, kollektivdə qarşılıqlı münasibətlə, özünüqiymətləndirmə ilə, sosial iqtisadi vəziyyətin ağır olması və demoqrafik problemlərlə, anatomik-fizioloji xüsusiyyətlərlə, pedaqoji qabiliyyətlərin kifayət səviyyədə olması ilə, ideallıq və reallıq arasındakı ziddiyyətlərlə, ənənəvi pedaqoji sistemlə, yeni tipli pedaqoji təfəkkürün təsəkkülü ilə bağlı yaranır, törəyir.

Gənclər bu çətinliklərin bir qismini – zahirəngəlləri asanlıqla aradan qaldıra bilər, amma daxili psixoloji maneələri dəf etməkdə çətinlik çəkir. Pedaqoji çətinliklərin bir qismi gənclərin ali məktəblərdə yaxşı hazırlanmaması ilə əlaqədardır. Onların əksəriyyətinin psixoloji bilikləri zəif olub nəzəri, ümumi xarakter daşıyır, nəzəriyyəni praktikada tətbiq edərkən acizlik göstərir.

Təlim prosesində gənclərdə bir sıra psixoloji çətinliklər də təzahür edir. Həmin psixoloji çətinliklər onların təlim prosesində keçirdikləri gərginlik, psixi vəziyyət, emosional hal əsasında törəyir və onlar daxili və xarici amillərlə şərtlənir. Eyni zamanda psixoloji çətinliklər şagirdləri anlamamaq və onlarla qarşılıqlı əlaqəni təmin etməməklə də meydana çıxır.

Tədqiqatla sübut olunmuşdur ki, bir sıra mənfi emosiyaların təsiri altında psixoloji çətinliklərlə qarşılaşan gəncdə tənhalıq hissi güclənir, özünüqiymətləndirmə, özünütərbiyə zəifləyir, onda aqressivlik halı artır, laqeydlik müşahidə olunur, səbəb psixi xəstəliyə tutulma halları baş verir. Nəhayət, onda vəziyyətdən çıxma bilməmək, çarəsizlik halı yaranır. Gənc bu vəziyyətə düşməsinə bir tərəfdən şəraitdə, başqalarının ona münasibətində axtarır, digər tərəfdən müvəffəqiyyətsizliyi özünə götürür, özünü günahkar sayır, özünü məzəmmət edir, danlayır.

Gəncləri rastlaşdığı pedaqoji çətinliklərə görə üç qrupa ayırmaq olar.

Birinci qrup gənclər şəxsiyyətlərarası münasibətləri normal saxlayır və demokratik qaydalara uyğun hərəkət edir, fəaliyyət göstərir.

ikinci qrup gənclər hədsiz dərəcədə sərbəstliyi ilə səciyyələnir, onun fəaliyyətində liberallıq hökm sürür. **Üçüncü qrup** gənclər isə münasibətdə sərtlik, mühafizəkarlıq nümayiş etdirir, hadisələrə çox ciddi reaksiya verir.

Gənclərin təlim prosesində qarşılaşdıqları çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün aşağıdakı tədbirləri həyata keçirmək, yol və vasitələrdən istifadə etmək lazımdır. Bu zaman hər şeydən əvvəl, gənclərin özünəməxsus peşə hazırlığı, fərdi psixoloji xüsusiyyətləri, stereotip və yönümləri, motiv və amalları, elmi-mədəni-əxlaqi inkisaf səviyyəsi, sərvət meyilləri, şəxsiyyətin istiqamətləri nəzərə alınmalıdır. Bunlara müvafiq olaraq çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün təşkilatı metodik işlərdən və özünütəkmilləşdirmə, özünütərbiyə tədbirlərindən istifadəni ön plana çəkmək, peşə hazırlığı və peşə fəaliyyəti prosesində müxtəlif mümarisələr həyata keçirilməlidir.

Ümumiyyətlə, peşə hazırlığı ali və orta ixtisas məktəblərində (bakalavr, magistratura), peşə fəaliyyəti isə əməli is prosesində həyata keçirilməli, yerinə yetirilməli, icrası təşkil edilməlidir.

Beləliklə, gəncləri (tələbələri) peşə fəaliyyətinə hazırlamaq məqsədilə ali və orta ixtisas məktəblərində pedaqoji təmayüllü fənlərin tədrisinə ayrılan saatların miqdarını artırmaq, tədrisin keyfiyyətini yüksəltmək, həmçinin gənclərin psixologiyasına dərindən bələd olmaq lazımdır. Bunun üçün yaş, pedaqoji və sosial psixologiya, psixodiagnostikanın əsasları fənlərinin tədrisinə diqqəti artırmalı, bu sahə üzrə tələblərə dərin, geniş bilik verməli, orta məktəbdə tədris olunan fənlər üzrə psixoloji metodik vəsait hazırlanmalı, tələbələr üçün pedaqoji kursu üzrə praktik əhəmiyyəti olan məsğələlər keçilməli, əlavə mühazirələr oxunmalıdır. Yeri gəlmişkən qeyd etməliyik ki, hazırda magistratura təhsil pilləsində bu tədbirlər istiqamətində is planlaşdırılır, bu fənlərin tədrisi nəzərdə tutulur. Müasir tələbatı nəzərə alaraq gələcəkdə onların keyfiyyətini yüksəltmək, tədris nəzarət sistemini gücləndirmək lazımdır.

Ümumiyyətlə, gənclərin peşə fəaliyyətində (istər tələbəlik illərində, istərsə də bilavasitə peşə fəaliyyəti zamanı) qarşılaşdıqları çətinlikləri ardan qaldırmaq və psixoloji hazırlığını yüksəltmək, özünütəkmilləsdirmək üçün pedaqoji əməyin müvəffəqiyyətinin psixoloji əsaslarını dərindən öyrənmək lazımdır. Eyni zamanda gəncin mənsub olduğu kollektivin rəhbərliyi onlarla müntəzəm iş aparmalı, gənclər müşavirələrdə, konfranslarda, metodbirləşmələrdə, ixtisas kurslarında fəal iştirak etməli, pedaqoji mühazirələri dinləməlidir.

Gənclik dövründə idrak maraqları genişlənilib sabit, əməli xarakter daşıyır; texnikanı, kibernetikani, kosmonavtikani, ictimai-siyasi və digər məsələləri əhatə edir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, bu yaşda onlar artan maraqlarını təmin etmək məqsədilə müntəzəm olaraq, radio və televiziya verislərini dinləyir, rayon, şəhər, Ümumittifaq olimpiadalarında, institutlararası müsabiqələrdə iştirak edir, özlərinin musiqi, riyazi, elmi qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə çalışırlar. Eyni zamanda onlar

respublikamızın ictimai-siyasi, iqtisadi, mədəni həyatı ilə, beynəlxalq aləmlə maraqlanır, bu sahədəki nailiyyətlər onlarda iftixar hissi doğurur.

Gənclik dövründə kino sənətinə də münasibət dəyişir; kinofilmlər onları özünün ideya məzmununa görə cəlb edir, gənclər onunla həyatı dərk edir, ona görə də böyük məktəblilərin çox az faizi kinoya əyləncə kimi yanaşır. Bu dövrdə onların baxdıqları kinofilmlər düşüncə və mühakimələrini inkişaf etdirir. Bu yaşda mütaliə marağı da xeyli dərəcə də genişlənir, gənclərin təxminən 88 faizi bədii ədəbiyyata mənəvi inkişaf mənbəyi kimi baxır, hətta çox xoşladıqları əsərləri təkrarən oxuyurlar. Gənclərin təlim fəaliyyəti onların əqli inkisafına əsaslı təsir göstərir.

Gənclik dövründə idrak prosesləri yeni keyfiyyətlər kəsb edir, xüsusilə qavrayış, diqqət, hafizə, təxəyyül, təfəkkür əsaslı surətdə dəyisib inkişaf edir. Bu dövrdə qavrayışın seçiciliyi, mənalılığı özünü daha qabarıq şəkildə büruzə verir; məkan, zaman, hərəkət qavrayışı, müşahidəçilik daha da dəqiqləşir, qarşıya məqsəd qoymaq, qavrayış prosesini məqsədə tabe etmək, planlaşdırma və s. geniş, hərtərəfli xarakter alır.

Gənclərin diqqəti də təlim prosesindən asılı olaraq inkişaf edir və əsasən, ixtiyari xarakterə malik olur. Böyük məktəb yaşından başlayaraq gənclər öz diqqətini ixtiyari olaraq bilavasitə maraq doğurmayan, lakin zəruri məsələlərin üzərinə yönəltməyə qadir olur. Onların tədris məşqələləri, ev tapşırıqları ixtiyari diqqətin həcmi genişləndirir, davamlılığını, mərkəzləşməsini inkişaf etdirir, gənc diqqətini bir obyektə müvəffəqiyyətlə digərinə keçirir və bölüşdürür.

Gənclik yaşında hafizə məhsuldar olur, xüsusilə də mənalı ixtiyari hafizə bütün tədris fəaliyyətində mühüm rol oynayır, peşə istiqamətində daha çox inkişaf edir. Bu dövrdə anlama, mənalı yadda saxlama üstünlük təşkil edir, mexaniki öyrənmə, əzbərləməyə az hallarda təsadüf olunur. Gənclər yaddasaxlamağın səmərəli üsul və tərzlərindən, təlim materialını öyrənərkən plan tərtib etməkdən, icmal tutmaqdan, əsas fikirləri nəzərə

çarpdırmaqdan, müqayisədən, öz sözləri ilə nağıletmədən, öyrənmə zamanı yada salmaqdan, hissə-hissə və kombinasiyalı öyrənmədən səmərəli surətdə istifadə edərək yaddasaxlama prosesini şüurlu, qarşıya qoyduqları məqsəd əsasında idarə edirlər. Ümumiyyətlə, gənclik dövrü hafizənin məhsuldar, elmlərə sistemlə yiyələnmə mərhələsi kimi səciyyələnir. Onlarda peşə hafizəsi formalaşır.

Gənclik yaşı - əqli qabiliyyətlərin inkişafının mühüm mərhələsidir. Bu nöqteyi-nəzərdən onların təfəkküründə əsaslı yüksəliş baş verir. Gənclərin təfəkkürü özünün ardıcılığı, genişliyi, daha çox nəzəri, mücərrəd, tənqidi xarakteri ilə səciyyələnir. Onlar hadisələri, faktları öz keçmiş bilikləri ilə müstəqil surətdə əlaqələndirir, düşüncə və mühakimələrdəki düz və nöqsanları tez sezir, başqa şəxslərin davranış və rəftarında baş verən qüsurları asanlıqla müəyyən edirlər. Gənclik yaşı dövründə şagirdlərdə fikrin müstəqilliyi özünü daha qabarıq şəkildə göstərir. Onlar gündəlik həyatlarında qarşılaşdıqları hadisələri, faktları, əhvalatları öz keçmiş biliklərinə əsaslanaraq müstəqil şəkildə başa düşməyə, dərk etməyə can atırlar. Gənclər bir sıra elmləri mənimsəyir, çoxlu ədəbiyyat oxuyur, bilik və təcrübələrini zənginləşdirir, əqli cəhətdən kamilləşir, onlarda fikrin, düşüncənin dərinliyi, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə aparmaq, fəlsəfi düşüncələrə dalmaq, hər şeydə bir qanunauyğunluq tapmaq və beləliklə, bir növ, mütəfəkkirlik etmək meyli özünü daha çox göstərir. Bu üstünlüklərə baxmayaraq, onlarda tələsik ümumiləşdirmələr, səthi tənqidçiliyə də təsadüf olunur. Gənclər cisim və hadisələrə fəlsəfi nöqteyi-nəzərdən yanaşmağa, bilikləri əsaslı və dərinlən mənimsəməyə çalışır, konkret faktları o qədər də əhəmiyyət vermirlər. Gənclər dərsliliklərdən kənar, əlavə materiallardan istifadə edir, onlarda nəzəri, mücərrəd, məntiqi və bədii təfəkkür üstünlük qazanır.

Gənclərin müxtəlif yaradıcılıq sahəsinə - ədəbiyyata, incəsənətə, musiqiyə, teatra, texnikaya marağı artır, bu da onlarda yaradıcı təxəyyülü inkişaf etdirir, arzu və xəyallarını həqiqətə

çevirməyə, öz təxəyyülünün fəaliyyətinə nəzarət etməyə imkan verir.

Gənclərin yaradıcılıq fenomeni dörd istiqamətdə formalaşmış inkişaf edir (S.Seyidov).

Birinci istiqamət. Gənclərin yaradıcı fəallığı proses kimi təşəkkül edib özünü yaradıcı işin müxtəlif səviyyələrində axtarışlar, ilham formasında bürüzə verir və gənc problemin həllinə başlayır, onu sona çatdırmağa səy göstərir, eyni zamanda yaradıcılıq üzrə qeyri-şüurü əməliyyat gedir.

İkinci istiqamət. Gənclərin yaradıcılığı şəxsi məna kəsb edir və onda şəxsiyyətə məxsus fəallıq inkişaf edir. Bu prosesdə yaradıcılıq gəncin özünü formalaşdırır, şəxsiyyətini təkmilləşdirir, eyni zamanda yaradıcılığın motivasiyası təşəkkül edir, gənc şəxsiyyətinin koqnitiv üslubu, yaradıcı xüsusiyyəti, fəaliyyətin məhsuldarlığı özünü bürüzə verir.

Üçüncü istiqamət. Gəncləri yaradıcılığın nəticəsi, məhsulu səciyyələndirir; problem-situasiyanın yaradıcılıq prosesinə təsiri, kəşfin özü, nəticələr təhlil edilir.

Dördüncü istiqamət. Gəncin yaradıcı fəallığı şəxsiyyətlərarası münasibətdə, birgə səydə nəzərə cərpib adamı səciyyələndirir. Gənc yaradıcı işin lideri, onun qrupda statusu, həmçinin yaradıcı fəallıqda sosial ustanovkanın rolu nöqtəyinə nəzərən, başqa sözlə, yaradıcılıq, sosial psixologiya mövqeyindən səciyyələndirilir.

Gənclərin yaradıcı fəallığında daxili və xarici motivasiyadan başqa, onun qabiliyyət və fərdi xüsusiyyətlərinin, koqnitiv üslubunun da böyük rolu vardır. Gəncin koqnitiv üslubu yaradıcılıqda özünün müstəqillik xüsusiyyətilə səciyyələnir ki, belə gənclər orijinal yaradıcı şəxs kimi fərqlənir. Bununla yanaşı, elə gənclərə də təsadüf edilir ki, imkan və qabiliyyəti zəif olduğu halda özünü yaradıcı şəxs kimi göstərməyə çalışır, öz qabiliyyətsizliyini pərdələməyə cəhd edir, psixoloji müdafiənin mənfəətlərindən məharətlə istifadə edir. Bu yaşda texniki elmlər sahəsinə maraq artır, texniki təfəkkür formalaşır, şagirdlər və tələbələr texniki qurğuları təhlil və təsnif edir, müxtəlif maşınlar

qayırib onları hərəkətə gətirir; nəzəri riyazi bilikləri asanlıqla başa düşür, ümumiləsdirmələr aparır və beləliklə, müxtəlif texniki fənləri müvəffəqiyyətlə mənimsəyirlər.

Gənclik yaşında idrak proseslərilə yanaşı, **iradi-emosional** cəhətlər, psixi xassələr daha sürətlə formalaşır, əxlaqi-siyasi, əqli və estetik hisslər, o cümlədən kollektivçilik, insanpərvərlik, əməksevərlik, zəhmətdən həzz almaq, iftixar, məsuliyyət, borc hissləri, özünə və başqalarına, cisim və hadisələrə münasibət daha intensiv inkişaf edib formalaşır. Bu dövrdə gənclərdə təşəbbüs-karlıq, mütəşəkkillilik, müstəqillik, qətiyyət, təkidlilik, işgüzarlılıq, cəsarətlilik kimi iradi keyfiyyətlər sürətlə inkişaf edir, təkmilləşir və davamlı, kütləvi xarakter daşıyır. Təşəbbüskar gənc öz əməyinə namus, şərəf və igidlik işi kimi baxır, ona şüurlu münasibət bəsləyir, başqası tərəfindən məcbur edilmədən işə başlayır və ruh yüksəkliyi ilə işləyir.

Gənclər başqasından asılı olmamağa, müstəqilliyə can atır, qəbul etdiyi qərardan dönmür, qərarın düzgünlüyünə, həyatiliyinə inandığı üçün onun üzərində möhkəm dayanır, onların sözü ilə işi vəhdət təşkil edir. Gənclərdə təkidlilik kimi iradi keyfiyyət özünü daha qabarıq göstərir, onlar rast gəldiyi çətinlik və maneələrə sinə gərir, mütləq məqsədə çatmaq əzmi ilə dözümlü və dəyanətli olur, işin sürətinə və keyfiyyətinə diqqət yetirir.

Gənclərdə inkişaf edən keyfiyyətlərdən biri də cəsarətlilikdir. Onlar şəxsi mənafeyini ictimai vəzifəyə tabe edərək qorxu hissində üstün gəlir, təhlükəyə qarşı getmək əzmi ilə işə girişir, yüksək məqsədlər uğrunda mübarizədən çəkinmir, əqidələrinə uyğun hərəkət edirlər. Lakin onlarda bəzən kobudluq, tənbellik, tərslik, özünü diqqət mərkəzində saxlamaq və digər mənfi xüsusiyyətlərə də təsadüf edilir.

Bu yaşda texniki-peşə vərdisləri, musiqi, incəsənət sahəsində, əmək prosesində öz əqli və fiziki qüvvələrini güclü şəkildə nümayiş etdirmək, fəaliyyət zamanı daha çox müstəqillik göstərmək və digər xüsusiyyətlər özünü büruzə verir.

Bu dövrdə gənclərin psixoloji xüsusiyyətlərində sabitləşmə gedir, onlarda ümumi qabiliyyətlərlə bərabər, məşğul olduqları

fəaliyyətin müvəffəqiyyətlə icrası üçün şərt olan xüsusi qabiliyyətlər də sürətlə inkisaf edir və ədəbi-bədii, təsviri, texniki-konstruktiv, pedaqoji fəaliyyət üçün zəruri və səciyyəvi qabiliyyətlər özünü qabarıq şəkildə büruzə verir.

Gənclik dövründə ədəbi-bədii fəaliyyətlə bağlı xüsusi qabiliyyətlər – müşahidəçilik, poetik görmə, surət, hissi hərəkəti hafizə, ardıcıl təxəyyül, obrazlı təfəkkür, zəngin lüğət ehtiyatı, ifadəlilik, söz assosiasiyaları özünü göstərir.

Təsviri fəaliyyət sahəsində isə tam görmə (qavrayış), nisbəti, işıqlılığı (ısıq kölgə arasındakı nisbəti) qiymətləndirmə, rəngi fərqləndirmə həssaslığı, görmə hafizəsi, yaradıcı təxəyyül, obrazlı təfəkkür kimi xüsusi qabiliyyətlər formalaşmaqda davam edir.

Tələbələrin texniki-konstruktiv yaradıcılığında isə texniki müşahidəçilik, məkan qavrayışı və təsəvvürləri, texniki-təfəkkür, fəza təxəyyülü kimi xüsusi qabiliyyətlər müəyyən inkişaf səviyyəsinə çatır. Gənclərin pedaqoji isində (pedaqoji təcrübə zamanı) isə didaktik, perseptiv, kommunikativ, təşkilatçılıq kimi xüsusi qabiliyyətlər müşahidə olunur və sürətlə inkişaf edir.

Qabiliyyətlərin hər birinə daxil olan komponentlər qarşılıqlı əlaqədə, vəhdətdədir; fəaliyyətin xarakterindən asılı olaraq onlarda ümumi cəhətlərlə yanaşı ixtisaslaşma variantlarında fərqli cəhətlər vardır. Gənclərin müvəffəqiyyətli fəaliyyəti, şəxsiyyətlərarası mövqe, həyatda məşhurlaşması, hər cür yüksəlişi xüsusi qabiliyyətlərdən çox asılıdır. Ona görə də gənclər hər vəchlə xüsusi qabiliyyətlərinin təsəkkül və inkişafına çalışmalı, pesəyönümü istiqamətli dərnəklərdə, məktəblərdə qabiliyyətlərinin formalaşmasına səy göstərməli, müsabiqələrdə, yarışlarda, konfranslarda, hazırcavablar klubunda fəal iştirak etməli, özünü sınaqdan keçirməli, nəyə qadir olduğunu nümayiş etdirməlidir.

İlk gənclik dövründə təlim fəaliyyəti bir sıra xüsusiyyətlərinə görə məktəb yaşının əvvəlki dövrlərindən fərqlənir. Bu dövrdə təlim fəaliyyəti həm məzmun, həm də formaca yeni xüsusiyyətlər kəsb edir. Təlim fəaliyyətinin məzmununa yeni anlayışlar sistemi daxil olur. Onlar özlərinin əhatəliyinə görə əvvəlkilərdən fərqlənir. Mücərrəd anlayışların miqdarı artır. Yeni fənlərin və

bilik sahələrinin öyrənilməsi tələb olunur. Təlimin formasında da dəyişiklik baş verir. Tədris prosesində müasir texniki vasitələrdən istifadəyə geniş yer verilir. Bütün bunları mənimsəmək böyük məktəblilərdən yüksək hazırlıq, nəzəri təfəkkürün inkişafını, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin təşəkkülünü tələb edir.

Böyük məktəblilər təlimin nə kimi həyati əhəmiyyət daşıdığını dərk edirlər. Ona görə də məktəblilərdə təlimə münasibət əsaslı şəkildə dəyişilir. Bu dövrdə məktəblilərdə müxtəlif bilik sahələrinə seçici münasibət təzahür etməyə başlayır. Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyəti onların əqli inkişafına əsaslı təsir göstərir.

Böyük məktəblilər təlim fəaliyyətinin subyekti kimi daxil olduqları spesifik sosial inkişaf şəraitinin təsiri altına düşürlər. Bu dövrdə təlim fəaliyyəti özünün keyfiyyəti, yeni məzmunu ilə fərqlənir. Tədris fənnlərində nəzərdə tutulmuş biliklərə yiyələnmə zamanı şəxsi məna əhəmiyyəti daşıyan daxili idrak motivləri ilə yanaşı geniş sosial və dar şəxsi xarici motivlər də özünü göstərir. Bunların içərisində nailiyyət, müvəffəqiyyət motivləri xüsusi yer tutur. Təlim fəaliyyətinin özü böyük məktəblilərin gələcək həyat planlarını həyata keçirmək vasitəsi olduğu üçün, təlim motivləri də öz quruluşuna görə keyfiyyətə dəyişir. Təlimi biliklərə yiyələnməyə yönəlmiş fəaliyyət kimi bir sıra motivlərlə səciyyələndirmək olar, şagirdlərin əksəriyyəti üçün əsas daxili motiv kimi nəticəyə nail olmağa yönəlişlik təşkil edir.

Böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin predmetini, başqa sözlə, onun nəyə yönəlməsini, onun struktur təşkili, fərdi təcrübənin stimullaşdırılması, bunun hesabına yeni məlumatların genişləndirilməsi, əlavə olunması, daxil edilməsi təşkil edir. Məsələlərin həllinə müstəqil, yaradıcı şəkildə yanaşma, qərar qəbul etmək, mövcud variantları təhlil etmək və onları tənqidi konstruktiv şəkildə anlamaq bacarığı da böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin məzmununu təşkil edir. Bu yaş dövründə mühüm psixoloji yenitörəmə olan şagirdin həyati planları tərtib etmək, onları həyata keçirmək vasitələrini axtarmaq bacarığı böyük məktəblilərin təlim fəaliyyətinin məzmununun spesifikasi-

kasını müəyyən edir. Bu özü həmin planların həyata keçirilməsi vasitəsinə çevrilir. Əgər yeniyetməlik dövründə şagirdlər üçün müəllim və valideynlərin nüfuzu öz həmyaşıdlarının nüfuzu ilə bir növtənzim olunursa, böyük məktəbli üçün ayrı-ayrı fənn müəllimlərinin nüfuzu məktəbin nüfuzundan fərqləndirilir.

Böyük məktəblinin şəxsi özünütəyininə iştirak edən valideynlərinin nüfuzu artır. Böyük məktəblilərin peşə və şəxsi özünütəyirlərinə hazırlığı özünün sərvət meylləri sistemlərinə aydın şəkildə ifadə olunan peşə istiqamətini və peşə maraqlarını, nəzəri təfəkkür formalarının inkişafını, elmi idrak metodlarına yiyələnməyi, özünütərbiyə bacarığını daxil edir. Şəxsiyyətin yetişməsi və formalaşmasının bu yekun mərhələsi məktəblinin qiymət və bələdləşmə fəaliyyətinin daha tam təzahür etdiyi vaxtda başa çatır. Bu yaş dövründə məktəblinin müstəqilliyə cəhd göstərməsi əsasında onda mənlilik şüurunun tam strukturu formalaşır, şəxsi refleksiya inkişaf edir, həyatı planlar və perspektivlər dərk olunur.

8. 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 səsələnən obyektləri və materialları seçir və qavrayırlar. Nitqin və təfəkkürün inkişafı qavrayışın mənalılığını artırır. Onların qavrayışları daha çox məqsədyönlü olmuş xarakter daşıyır. Məkan, zaman, hərəkət qavrayışı geniş və əhatəli olur.

Diqqət tam mənasında ixtiyari xarakterə malik olur. Böyük məktəblilər maraqlılıq dərəcəsindən asılı olmayaraq diqqətlərini onlar üçün zəruri olan obyektin üzərinə yönəldə və onun ətrafında mərkəzləşə bilirlər. Böyük məktəblilərdə diqqətin davamlılığı, mərkəzləşməsi əsaslı şəkildə yüksəlir. Bu ən çox böyük məktəblilərin hər gün məktəbdə, sinifdə, ictimai işlər zamanı yerinə yetirdikləri işlərin əhəmiyyətini dərk etmələri ilə bağlı olur. Böyük məktəblilər bəzən bütün dərs müddətində diqqətlərini onun üzərində saxlaya bilirlər. Bununla yanaşı olaraq böyük məktəblilərdə diqqətin həcmi əsaslı şəkildə genişlənir. Bu, böyük

məktəblilərin öyrəndiklərini əvvəllər öyrənmiş olduqları ilə əlaqələndirə bilmək bacarığı ilə şərtlənir. Böyük məktəblilər diqqətlərini paylamaqda və keçirməkdə çətinlik çəkmirlər.

İlk gənclik yaşında **hafizənin** inkişafı nəzərə cərpacaq dərəcədə yüksəlir. Mənəvi, məntiqi yaddasaxlama üstünlük təşkil edir. Bu dövrdə məktəblilər yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadəyə geniş yer verirlər.

İlk gənclik dövründə **təfəkkürün** inkişafında da əsaslı yüksəliş baş verir. Bu dövrdə məktəblilərin təfəkkürü özünün müstəqilliyi, tənqidiliyi, ardıcılığı, nəzəri və mücərrəd xarakter daşması ilə fərqlənir. Təfəkkürün proseslərindən və formalarından yerində və düzgün istifadə etmək imkanları artır. Bütün bunlarla yanaşı bu dövrdə məktəblilərin ümumiləşdirmələrində bəzən tələsgənlik ucundan qüsurlar özünü göstərə bilər.

Təlim prosesində böyük məktəblilərdə **bərpaedici təxəyyüllə** yanaşı **yaradıcı təxəyyülün** inkişafı üçün də geniş imkan yaranır. Bu hal ən çox şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətdə özünü aydın göstərir. Bütün qeyd edilənlərlə yanaşı ilk gənclik dövründə məktəblilərdə **maraq** və **tələbatlar**, xüsusilə mənəvi tələbatlar inkişaf edir. Onlar elmin, texnikanın, cəmiyyət və onun həyat tərzinin müxtəlif sahələri ilə maraqlanmaqla yanaşı, onlarda ünsiyyətə, incəsənətə, əxlaqi davranış normalarını həyata keçirməyə mənəvi tələbatlar formalaşır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, "Qapp-Poliqraf" korporasiyası, 2003, 356 s.
2. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
3. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
4. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 20. TƏRBİYƏNİN İDARƏ OLUNMASI VƏ ÖZÜNÜTƏRBİYƏ.

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. Şəxsiyyətin inkişafı və özünütərbiyə.
6. Şagirdlərin özünütərbiyəsinin təşkili.
7. Gənc nəslin tərbiyəsində ailənin rolu.

1. Tərbiyə psixologiyası haqqında ümumi anlayış.

Hər bir cəmiyyətdə tərbiyə həmin cəmiyyətin başlıca vəzifələrindən birini təşkil edir. İnsan amilinin əsas yer tutduğu hazırkı 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 oymalıdır.

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 nəsəl bu prosesdə özünün təcrübəsini, özünün etirazlarını, özünün inamını kiçik nəsələ verir. Tərbiyə şəxsiyyətin daxili və xarici amillərin təsiri altında baş verən inkişafın 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.

2. Məktəb yaşı dövründə şəxsiyyətin formalaşmasının psixoloji şərtləri.

Tərbiyədən söhbət açarkən biz birinci növbədə məktəbli şəxsiyyətinin formalaşması haqqında düşünürük. Başqa sözlə, məktəbin və müəllimin imkanları dairəsində, şəxsiyyətin formalaşması pedaqoji psixologiyada ən zəruri məsələ kimi qarşıda durur. Hələ məktəb yaşının ilk günlərindən tərbiyə işinin düzgün qurulmaması, pedaqoji baxımsızlığın hökm sürməsi şagird şəxsiyyətində arzu olunmayan keyfiyyətlərin formalaşmasına gətirib çıxarır. Bu cür mənfi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq isə yenidən tərbiyə 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 edən 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, keyfiyyətə dəyişən uşaqlarla işləməli oluruq. Tərbiyə olunan həmin uşaqlar özlərinin şəxsiyyətlərinin psixoloji xüsusiyyətlərinə, tələbat və motivlərinə görə bir-birlərindən fərqlənirlər. Ayrı-ayrı yaş dövrlərində bu fərqlər müxtəlifləşir və özünəməxsus tərbiyəvi iş tələb edir. Ona görə də tərbiyə prosesində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün birinci növbədə tərbiyə olunanların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini öyrənmək və nəzərə almaq lazımdır. Məhz buna görə də hələ vaxtilə pedaqoji psixologiyanın banisi K.D.Uşinski insanı hərtərəfli tərbiyə etmək üçün onu hərtərəfli öyrənməyi tövsiyə edirdi.

Görkəmli psixoloq S.L.Rubinşteyn 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 davranış təcrübələri toplanmaları 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 bilər.

3. Tərbiyə işinin metodları və formalarının psixoloji əsasları. Tərbiyə prosesinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün psixoloji cəhətdən zəruri olan şərtlərdən biri tərbiyəvi işin metod və formalarının düzgün seçilməsindən ibarətdir. Ona görə də tərbiyəçilərdən biri müvafiq metod və formalardan istifadə

etdiyinə görə onun tərbiyəvi tədbiri səmərəli nəticə verir. Əksinə, başqa birinin tərbiyəvi 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 mənə verməsindən deyil, eyni zamanda tərbiyə olunanın onu necə, hansı mənada başa düşməsindən də asılı olur. Psixoloqlar belə bir cəhəti aşkara çıxarmışlar ki, tərbiyəvi tədbirin tətbiqi zamanı, müəllim və tərbiyəçilər öz təsirlərində bir mənə, şagird isə tamamilə başqa bir mənə görür. Yaşlılarla uşaqlar arasında baş verən bu cür anlaşılmazlıq psixologiyada “mənə maneəsi” adlanır. Bu cür “**mənə maneəsinin**” yaranması tərbiyəvi tədbirin təsir gücünü aradan qaldırır.

Mənə maneəsi ilə müəllim və valideynlər hələ məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşı dövründə rastlaşa bilirlər. Uşaqların daha çox küsəyən və tez özündən çıxdığı dövrü olan yeniyetməlik zamanı mənə maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır.

Psixoloji tədqiqatlar zamanı aşkara çıxarılmışdır ki, mənə maneələrinin baş vermə səbəblərini bilməyən və bu cür maneələrin yaranmasının qarşısını almağa çalışmayan tərbiyəçi

qarşısında qoyduğu tərbiyəvi vəzifəni həll etməkdə çətinlik çəkir. Həmin məsələnin mahiyyətini açmağa çalışaq.

Zahirən mənə maneələri onunla xarakterizə olunur ki, sanki uşaq böyüklərin dediklərini eşitmir. Əslində isə uşaq ona deyilən sözü yaxşı eşidir, hətta onu təkrar da edə bilər. Lakin həmin sözün mənasını qavramır. Psixoloqlar müəyyən etmişlər ki, mənə maneəsi həm uşağın qarşısında hansı tələbi qoymasından asılı olmayaraq, **konkret adama münasibətdə**, həm də kimin irəli sürməsindən asılı olmayaraq, **konkret tələbə münasibətdə** özünü göstərə bilər. Hər iki halda tərbiyəvi tədbirin metodlarından düzgün istifadə olunmaması faktı mənə maneəsinin yaranmasına, nəticədə isə tərbiyəvi tədbirin təsirinin aradan çıxmasına səbəb olur.

Konkret adama münasibətdə mənə maneəsinin yaranması ən çox tərbiyəçi tərəfindən uşağın davranış motivinin nəzərə alınmaması, uşaqda olmayan motivi bir növ ona bağlamaq nəticəsində baş verir. Məsələn, uşaq xəstəliyinə görə dərstdən gedir. Müəllim onu da dərstdən qaçan başqa uşaqlarla birlikdə cəzalandırır. Yaxud, onu təhqir edən yoldaşlarına qarşı cavab qaytaran uşağı da o birisi kimi intizamsız, xuliqan adlandırır. Bu hal bir neçə dəfə təkrar olunduqda şagirdə müəllimə, tərbiyəçiye qarşı mənə maneəsi yaranır. Nəticədə həmin müəllimin ən ədalətli tələbi belə şagird tərəfindən ədalətsiz tələb kimi qarşılanır. Lakin konkret adama qarşı mənə maneəsi müəllim tamamilə obyektiv, düzgün hərəkət etdiyi halda, şagirdin öz davranış motivini dərk edə bilməməsindən asılı olaraq da yarana bilər. Məsələn, müəllim tapşırığı yerinə yetirməyən şagirdi haqlı olaraq danladığı, cəzalandırdığı halda, şagird kitabı olmadığına görə cəzalandırmanın ədalətsiz olduğunu zənn etməsi sayəsində yaranan mənə maneəsini buna misal göstərmək olar.

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

Təcrübə göstərir ki, bu cür 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 etmək zəruridir.

4. Söhbətə aydın, konkret misallardan başlamaq daha münasibdir. Söhbət zamanı şagirdlər üçün yeni olan, inandırıcı faktlardan, misallardan istifadə edilməlidir. Bu zaman məharətlə çatdırılan, təhlil edilən mənfi nümunələr də böyük tərbiyəvi əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, borc hissindən danışarkən **eqoizmin** 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 böyükklərin 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. Böyükklərin 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 **təriflənməsi və məzəmmət olunması, rəğbətləndirilməsi və cəzalandırılmasından** ibarətdir.

Təriflənmə, rəğbətləndirmə davranışın düzgün motiv və formalarını möhkəmləndirməyə xidmət edir. Məzəmmət və cəzalandırma isə, mənfi təhriklərin və düzgün olmayan davranış formalarının qarşısını alır, onları ləngidir. Lakin tərbiyə zamanı bunlardan düzgün istifadə olunmalıdır. Təriflənmə, rəğbətləndirilmə nə şişirdilməməli, nə də lazım olduğundan aşağı səviyyədə olmamalıdır. Adətən, şagirdin bu və ya digər davranış

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.

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 inkişaf səviyyəsinin, özünün hərəkətlərini başqalarının hərəkətləri ilə müqayisə zamanı təhlildən istifadə edə bilmək qabiliyyətinin, eləcə də daim özünütəkmilləşdirmək ustanovkasının olması tələb edilir.

Şəxsiyyətin özünütəkmilləşdirməsi onun cəmiyyətdəki həyatı tələbatları və fəaliyyəti ilə, inkişafı ilə şərtlənir. İnsanın yaşadığı ictimai şərait, aldığı təlim və tərbiyə onun özünütərbiyəsində həlledici rol oynayır.

İctimai həyatı, eləcə də onu əhatə edən mühitin tələblərini, öz qüvvə və imkanlarını aydın dərk etmək əsasında insanın öz həyatını daha münasib əsaslar üzrə qurmaq üçün arzu etdiyi keyfiyyətləri özündə inkişaf etdirməsi və ya malik olduğu şəxsi keyfiyyətləri dəyişdirməkdən ötrü özünə şüurlu, planlı, məqsəddüymün və müntəzəm surətdə təsir etməsi, rəftar və davranışını təkmilləşdirmək qayğısına qalması özünütərbiyə adlanır.

Həyatı faktlar özünütərbiyənin geniş imkanlara malik olduğunu bir daha təsdiq edir. Bir çox görkəmli adamlar uşaqlıqdan pis təlim-tərbiyə almalarına, onların şəxsiyyətində bir sıra qüsurların olmasına baxmayaraq gənclik və sonrakı dövrdə özünütərbiyənin köməyi ilə öz şəxsiyyətlərinin yüksək inkişaf mərhələsinə yüksələ bilmiş, davranış və fəaliyyətlərindəki qüsurları, aradan qaldıra bilmişlər. Məsələn, görkəmli rus yazıçısı L.N.Tolstoyun özünün etirafına görə o, uşaqlıq və ilk gənclik dövründə öz xarakterində, davranışında olan qüsurları, o

cümlədən 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, cəsarətlik keyfiyyətləri tərbiyə etmişdir.

Həyatdan özünütərbiyənin mahiyyətini açan yüzlərcə bu cür faktlar gətirmək mümkündür. Bunların hamısından bir ümumi cəhət aydın olur ki, insanın özünü, öz hərəkətlərini idarə etməsində özünütərbiyə əvəzolunmaz əhəmiyyətə malikdir. Özünütərbiyə bir növ özünüidarə deməkdir. Həm də özünütərbiyə özünüidarənin ən ali forması kimi özünü göstərir.

İnsan hər bir yaş dövründə özünütəkmilləşdirməyi, özündə yüksək hisslər aşılamağı, öz şəxsiyyətində təzahür edə biləcək birtərəfliliyi aradan qaldırmağı, xeyir və şəri bir-birindən ayırmağı bacarmalıdır. Özünütərbiyə insanın kamilləşməsi ilə, özünü istər mənəvi, istərsə də fiziki cəhətdən cəmiyyətdəki mövqeyilə və yaxud cəmiyyətdə tutmaq istədiyi mövqeyə uyğunlaşdırmaq meyli ilə əlaqədardır. Özünütərbiyə özünüidarə prosesində həyata keçir. Burada insanın özünüdəyişməni mühüm rol oynayır. Özünüdəyişmə insanın özünün həyat yolunu, məqsədlərini, əxlaq normalarını, peşə və həyat şəraitini şüurlu olaraq seçməsi deməkdir. Özünütərbiyədə özünüdərkətmə, özünü ələ almaq, özünüstimullaşdırma xüsusi rol oynayır. Özünüdərkətməyə özünümüşahidə, özünüdəhlil, özünüqiymətləndirmə, özünüməqayisə daxil olur.

Özünü ələ ala bilmək özünəinam, özünənəzarətə, özünüdəhlilə, özünü məcburetməyə əsaslanır. Özünüstimullaşdırma isə özünüdəsiqə, özünübəyənməni, özünüdəgəbətləndirməni, özünüdənmayışı, özünüdəhdudlaşdırmanı nəzərdə tutur.

İnsanda özünütərbiyə tələbatının yaranması göstərir ki, o, həyata, qarşısında duran vəzifəyə kor-koranə deyil, şüurlu şəkildə yanaşır, öz fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün özündə müəyyən keyfiyyətlər tərbiyə etmək zərurətini dərk edir. Buradan isə aydın olur ki, özünütərbiyə insanın yüksək şüurluluğu ilə, hər şeydən əvvəl, insanın özündə müəyyən müsbət əlamətləri inkişaf

etdirmək, mənfi əlamətlərin isə qarşısını almaq meylinin yaranması ilə bağlıdır.

Bəs özünütərbiyə nə üçün baş verir? İnsanı özünütərbiyəyə təhrik edən səbəblər-motivlər hansılardır? Bu sahədə aparılmış psixoloji tədqiqatlar özünütərbiyənin bir sıra motivini aşkara çıxarmışdır. Adətən, aşağıdakılar özünütərbiyənin motivi kimi özünü göstərə bilər: 1) cəmiyyətin əxlaqi tələbləri, 2) kollektivin, yoldaşlarının hörmətini qazanmaq 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 dərinlən dərk edilir və onun şəxsi marağı, arzu və istəkləri ilə uyğun gəlirsə, həmin amillər insanı öz üzərində işləməyə, o tələblərə layiqincə cavab vermək üçün hazırlaşmağa vadar edir, deməli, özünütərbiyənin motivinə çevrilir.

Özünütərbiyənin daxili motivlərinə isə, insanların maddi və mənəvi tələbatları, müxtəlif həyatı yönəlişliklərini ifadə edən etiqadları və s. daxildir. Özünütərbiyənin ən ali motivi idealdır. İnsanın qəbul etdiyi ideal həmişə onu müəyyən sahədə özünütərbiyəyə, öz idealarında olan keyfiyyətlərə yiyələnmək üçün cəhd göstərməyə yönəldir.

Qeyd etmək lazımdır ki, özünütərbiyə həmişə yalnız bir motivin təsiri ilə həyata keçmir. Adətən, özünütərbiyə bir neçə motivin təsiri ilə baş verir. Lakin bu motivlərin biri aparıcı rol oynayır.

Özünütərbiyənin motivlərini bilmək həm tərbiyəçilər, həm də özünütərbiyə ilə məşğul olan yeniyetmə və gənclər üçün çox əhəmiyyətlidir. Çünki həmin motivlərin bir qismi daha təsirli, davamlı olduğu halda, qalanları az təsirli, keçici ola bilər.

Özünütərbiyə üçün daha təsirli və davamlı, uzun müddətli motivlərin olması böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu halda özünütərbiyə ilə məşğul olmaq, başqa sözlə, insanın daim özünütəkmilləşdirməyə, daha yüksək insani keyfiyyətlər qazanmağa çalışması şəxsiyyətin ayrılmaz xüsusiyyətinə çevrilə bilər.

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 formalaşmasının xarici 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 inkişafına təsir göstərir. Fərd həyat prosesində özünü və başqalarını dərk edir, ətrafdakıların tələbi ilə öz şəxsi imkanlarını uyğunlaşdırmağa öyrənir. Tərbiyə prosesində şəxsiyyətin əxlaqi əsası qoyulur, əxlaqi təsəvvürləri, anlayışları, inamları, adətləri və son nəticədə hal-hazırdakı davranışını tənzim edən və gələcək həyat planlarını müəyyənləşdirməyə imkan verən əxlaqi idealları formalaşır. Beləliklə də, şəxsiyyət inkişaf etdikcə özünütərbiyə daha böyük rol oynamağa, daha aydın və səmərəli şəkildə özünü göstərməyə başlayır. Deməli, özünütərbiyə şəxsiyyətin həyat şəraiti və tərbiyə ilə şərtlənən əxlaqi - psixoloji yetginliyinin müəyyən səviyyəsində özünə yer edir.

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar göstərmişdir ki, özünütərbiyə tələbatı aydın şəkildə özünü yeniyetməlik dövründə göstərməyə başlayır (xüsusilə VI-VIII siniflərdə). Əlbəttə, özünütərbiyənin ünsürləri kiçik məktəb yaşı dövründə, ola bilsin ki, böyük bağça yaşlı uşaqlarda da özünü göstərə bilər. Lakin, şüurlu, planlı iş kimi o, ilk dəfə olaraq yeniyetməlik dövründə təzahür edir. Yeniyetmələr bağça yaşlı uşaqlar kimi böyüklərin rolunu oynamaq, özünü onlara oxşatmaq istəmir. Onlar böyük

olmaq və başqaları tərəfindən də böyük kimi qəbul edilmək istəyirlər. Buradan isə onların öz şəxsiyyətinin sürətli inkişafı tələbatları meydana gəlir ki, bu da özünütərbiyənin bir vasitə kimi həyata keçirilməsinə gətirib çıxarır. Yeniyetmə öz üzərində işləməklə, birinci növbədə, öz şəxsi davranışındakı qüsurları aradan qaldırmağa, özündəki zəif cəhətləri ləğv etməyə, ikincisi, özünü güclü, bacarıqlı və müstəqil aparmağa imkan verən şəxsiyyətin müsbət keyfiyyətlərini formalaşdırmağa çalışır. Aparılmış tədqiqatlardan aydın olur ki, yeniyetmələr birinci növbədə özlərində olan iradi nöqsanları aradan qaldırmağa və özlərində möhkəm iradəli adam üçün xas olan cəsarət, mərdlik, dözümlülük, təkidlilik kimi iradi keyfiyyətləri tərbiyə etməyə can atırlar.

İlk gənclik dövründə özünütərbiyə fiziki və iradi özünütəkmilləşdirmə ilə yanaşı, mənəvi özünütəkmilləşdirməyə də xidmət edir. Özünütərbiyənin bu mərhələsində məktəblilər ən çox özlərində düzlük, mehribanlıq, rəhmilik, səxavətlik, dosta, yoldaşa qarşı sadıqlıq, daima ona kömək etməyə hazır olmaq və s. kimi keyfiyyətləri tərbiyə etməyə can atırlar.

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 ümumi işdə təması və vəhdəti nə qədər güclü olarsa, onların qarşılıqlı təsiri bir o qədər səmərəli xarakter daşıyır. Buradan isə aydın olur ki, əgər kollektivdəki bir neçə adam, xüsusilə kollektiv üzvlərinin hamısının hüsnü rəğbətini qazanan adamlar öz

üzərlərində işləməyə, özünütərbiyə ilə məşğul olmağa başlayarlarsa, bu hal kollektivin başqa üzvlərinə də mütləq sirayət edəcəkdir.

Adətən, kollektiv vasitəsilə ayrı-ayrı şagirdlərin qarşısına özünütərbiyə öhdəliyi qoyulması da bu işin səmərəli nəticə verməsinə səbəb olur. Bu tədbir o zaman daha çox təsirli xarakter daşıyır ki, yarış şərtlərinə daxil edilsin və bu işə sinfin fəalları nəzarət etsinlər.

Sınıf kollektivi ilə özünütərbiyə işini təşkil edərkən təkcə onların qarşısına özünütərbiyə məqsədi qoymaqla məhdudlaşmamalı, bu işin səmərəli yollarını tapmaqda da onlara köməklik göstərməlidir. Birinci növbədə şagirdi uzun və ya qısa müddət ərzində öz üzərində aparacağı işlə əlaqədar vəzifələri dəqiq müəyyənləşdirməyə, birinci növbədə özünütərbiyənin həyata keçirəcəyi vəzifələri qeyd etməyə və həmin işi dönmədən yerinə yetirməyi öyrətmək lazımdır. Əgər şagirddə özünənəzarət zəifdirsə, bu keyfiyyəti onda aşılamaq zəruridir. Çünki o, özünənəzarət edə bilməzsə özünütərbiyə də istənilən səviyyədə həyata keçə bilməz. Bu iş kollektivin dostcasına nəzarəti də köməklik göstərməlidir. Heç olmazsa kiçik bir müvəffəqiyyətin əldə edilməsi özünütərbiyəni səmərələşdirmək üçün oluqca böyük əhəmiyyətə malikdir. Məhz ona görə də ilk dövrlər bu sahədə kollektivə köməklik göstərmək olduqca vacibdir. Kollektivdə özünütərbiyə məsələsi ilə əlaqədar müsbət ictimai rəyin yaranması da bu işin müvəffəqiyyəti üçün faydalıdır.

Nəhayət, şagirdlərin özünütərbiyəsinə istiqamət verən müəllimin özünün bu sahədə nümunə göstərməsi, daim özünün pedaqoji ustalığını və şəxsiyyətini təkmilləşdirməsi həmin işi müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsinə təkan verir.

Bütün dediklərimizdən aydın olur ki, müəllim şagirdlərin özünütərbiyəsinə ciddi rəhbərlik etməlidir. Bu zaman o dörd vəzifənin həyata keçirilməsinə fikir verməlidir.

Birinci vəzifə, şagirdlərin özlərində şəxsiyyətin müsbət keyfiyyətlərini inkişaf etdirmələri və öz davranışındakı bu və ya digər nöqsanı aradan qaldırmalarına cəhd göstərməyi oyatmaq

(və ya dəyişmək). Əgər belə cəhd yoxdursa bunu misallar əsasında şagirdə başa salmaq, onlarda inam yaratmaq zəruridir.

İkinci vəzifə, şagirdin öz şəxsiyyətinə tənqidi yanaşmasına, öz davranışının xüsusiyyətlərini təhlil edə bilməsinə, öz qüsurlarını göstərməsi və dərk etməsinə köməklik göstərmək.

Üçüncü vəzifə, müəllim, tərbiyəçi şagirdin özünütərbiyə proqramını tərtib etməsinə, hansı keyfiyyəti inkişaf etdirmək lazım gəldiyini, hansıları isə aradan qaldırmağın zəruri olduğunu müəyyənləşdirməsinə köməklik göstərməlidir.

Dördüncü vəzifə, müəllim, tərbiyəçi şagirdləri özünütərbiyənin ən səmərəli, düşünülmüş yolları, priyomları ilə silahlandırmaqlıdır.

7. Gənc nəslin tərbiyəsində ailənin rolu. Uşağın münasibətlərdə olduğu ilk qrup ailədir. Uşaq ilk növbədə ailədə tərbiyə alır. Onun sonrakı taleyi, həyatda tutacağı mövqe həmin tərbiyədən çox asılıdır. Ailə tərbiyəsi məsələsi ta qədim zamanlardan şəxsiyyətin formalaşmasında əsas vasitə olmuşdur. Azərbaycanın görkəmli şairi və mütəfəkkiri Nizami Gəncəvi ailəni uşağın ilk tanış olduğu ictimai mühit adlandırmışdır. Nizamiyə görə uşaqların həyatda düzgün mövqe tutması üçün ailə tərbiyəsi əsas olmalıdır. Uşaqlara ictimai borcu şüurlu mənimsətmək, ictimai mənafeyin pozulmasına qarşı mübariz, ədalətli, əməksevər ruhda həyata vermək valideynin vətəndaşlıq borcuna sadıq qalması ilə şərtlənir, onun özünün cəmiyyətə münasibətini, cəmiyyətdə tutduğu mövqeyi müəyyənləşdirir.

Məhz ailə uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasının ilk məktəbi olur. Böyüklərlə ünsiyyət prosesində uşaq tam bir əxlaqi sərvət və ideallar sistemini mənimsəyir. Bütün bunların formalaşmasında böyüklərin şəxsiyyətinin –xüsusiyyətləri, ailə üzvlərinin qarşılıqlı münasibəti əsaslı rol oynayır. Başqa sözlə, uşağın tərbiyəsi, onun şəxsiyyətinin inkişafı valideynlərinin şəxsiyyətinin necə formalaşmasından çox asılıdır. Bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, sən valideynlərin üçün nə etmisənsə, övladlarından da onu gözləməlisən. Çünki onun şəxsiyyətinin formalaşmasında sən münasibətlərin öz əksini tapır. Başqa sözlə, uşaq öz valideynini

bir nümunə kimi qavrayır, onun bütün münasibətlər sistemini mənimsəyir və öz davranışına daxil edir. Burada görkəmli psixoloq L.S.Vıqotskinin bir fikrini xatırlamaq yerinə düşərdi. L.S.Vıqotski göstərir ki, uşağın gerçəkliyə münasibəti lap əvvəldən sosial münasibət xarakteri daşıyır. Uşaq artıq körpəlik dövründən böyüklərdən özünün ətraf mühitlə əlaqəsi üçün vasitəçi kimi istifadə etməyə başlayır. Bu prosesdə o, dilə yiyələnir. Ailənin yaşlı üzvləri əşyaların simvolik işarələri barədə uşağa biliklər verməklə həmin əşyalara və hadisələrə qarşı öz münasibətlərini də çatdırırlar. Beləliklə, tədricən uşaqda bilik, münasibət və təəssürat sistemi yaranır və uşaq şəxsiyyətinin sonrakı inkişafı bu zəmindən çox asılı olur. Ona görə də ailədə uşaqların tərbiyəsinə çox erkən, kiçik yaşlardan başlamaq lazımdır. Bu vəzifə isə birinci növbədə ailənin üzərinə düşür.

İnsan anadan olduğu gündən ömrünün axırına kimi bir çox tərbiyəvi təsirlərin əhatəsində yaşayır. Ona görə də valideynlər uşağı ilk gündən elə tərbiyə etməlidirlər ki, onun hansı yaşındasa yenidən tərbiyəsinə ehtiyac qalmasın. O, cəmiyyət üçün faydalı adam kimi böyüsün, ailə, kollektiv, ümumiyyətlə xalq üçün ağır yükə çevrilməsin. Adətən, şəxsiyyətində mənfi keyfiyyətlər formalaşan adamdakı həmin keyfiyyətləri aradan qaldırmaq, onu yenidən tərbiyə etmək ağır və gərgin zəhmət tələb edir. Bu cəhəti nəzərə almaq uşaqların ailədə tərbiyəsi zamanı birinci növbədə onların davranış və rəftarlarında mənfi keyfiyyətlərin yaranmasının qarşısını almaq, bu cür keyfiyyətlərin yaranması imkanlarını aradan qaldırmaq lazımdır. Şübhəsiz, biz burada ailə tərbiyəsinin bütün məsələlərini geniş əhatə etmək fikrində deyilik. Bu işlə tərbiyə nəzəriyyəsi sahəsində çalışan mütəxəssislər məşğul olurlar. Lakin qısaca olaraq qeyd etmək lazımdır ki, ailədə uşaqların tərbiyəsi onların şəxsiyyətinin formalaşmasına xidmət etdiyinə görə onun bütün cəhətlərini də əhatə etməlidir. Bu mənada ailədə uşaqların əqli, əmək, əxlaqi, fiziki, estetik tərbiyəsi məsələləri valideynlərin nəzərindən qaçmamalıdır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
5. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007

MÖVZU № 21. TƏLİM PSIXOLOGİYASI.

1. Təlim psixologiyası, pedaqoji psixologiyanın əsas sahələrindən biri kimi.
2. Təlimin mahiyyəti və qanunauyğunluqları.
3. Təlim fəaliyyətinin strukturu.
4. Təlim və psixi inkişaf.
5. Təlim motivləri və şagirdlərin tələbat sahəsinin formalaşması.
6. İnkişafedici və tərbiyəedici təlim.

1. Təlim psixologiyası, pedaqoji psixologiyanın əsas sahələrindən biri kimi.

Təlim psixologiyası pedaqoji psixologiyanın ən mühüm sahələrindən birini təşkil edir. Hazırkı dövrdə məktəbin qarşısında duran mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsində təlim psixologiyası sahəsində aparılan axtarışların nəticələri həlledici rol oynayır. Böyüməkdə olan nəsle 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.

2. 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 vərdislərin, 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 məqsədyönlü prosesdir. Burada insanın öyrənilməsi baş verir. Lakin hər cür öyrənməni təlim adlandıрмаq düzgün deyil.

3. 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-tənzimedic (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 şərtidir.

Öyrənmənin strukturunda **təlim məqsədləri və vəzifələrinin** də özünəməxsus yeri və rolu vardır. Məhz bu cəhət öyrənmənin təlim xarakteri daşmasına imkan verir. Başqa sözlə, öyrənmə planlı, müəyyən məqsəd və vəzifələri yerinə yetirəcək şəkil aldıqda təlimə çevrilir.

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 vərdislərə yiyələnmə bilməz. Bu cür işlər insanı fəaliyyətə yönəldən işlərdir. Ona görə də burada öyrənmənin motivləri də təsirini göstərir.

Təlimin strukturuna daxil olan nəzarət-tənzimedic 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 dərstdə 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 ardıcılığını 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 diqqətə cəlb edilir. 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 yaşlı 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.

4. 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 mövqə 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.

5. Təlim motivləri və şagirdlərin tələbat sahəsinin formalaşması.

Məktəb təcrübəsində, təlim fəaliyyətini həyata keçirərkən çox vaxt belə bir sual diqqəti cəlb edir: şagirdi yaxşı oxumağa və ümumiyyətlə, oxumağa yönəldən, təhrik edən nədir? Şagirdlərdən birinin yüksək səy göstərməsi, o birisində isə təlim fəaliyyətinə

qarşı bu cür səyin olmaması nə ilə əlaqədardır, başqa sözlə, şagirdlərin təlim fəaliyyəti necə motivləşir, onlar hansı motivlərin təhriki altında hərəkət edirlər. Şübhəsiz, bu suallara düzgün cavab tapılması müəllimin həmin sahədə şagirdlərlə iş aparmasını, təlim fəaliyyətini idarə etməsini asanlaşdırır 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 bilər. 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 müəyyənəşdirilməsi.

Psixoloji tədqiqatlar ayrı-ayrı yaş dövrlərində təlim motivlərinin sistemini müəyyənəşdirməyə imkan vermişdir. Məsələn, tədqiqat zamanı yeniyetməlik dövründə vacib təlim motivləri kimi aşağıdakılar qeyd olunmuşdur:

Yalnız mütəşəkkil, məqsəduyğun 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 mənim-sənməli olan materialların, məzmunu və sistemindən asılıdır.

Məzmun düzgün seçilmədikdə, sistemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımı səviyyədə olmadıqda mənim-sənmənin 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 dərinəndə 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.

6. 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. Sözü geniş mənada inkişafetdirici təlim şəxsiyyətin formalaşmasına yönəlmiş təlimdir. Bu mənada təlim eyni zamanda tərbiyəedici funksionu həyata keçirir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007

MÖVZU № 22. PEDAQOJİ FƏALİYYƏTİN PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.

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.

1. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri

Pedaqoji fəaliyyətin məqsədi cəmiyyətin yaşlı üzvlərinin gənc nəsli tərbiyə etməkdən ibarət olan fəaliyyətdir. 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 obyekt, həm də subyekt 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 verir. 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.

Tərəf müqabilliyin 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

- təşkilədiçi,
- 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 daşıyır. 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 məqsəddə yönəlmədən, vahid məqsəd güdmədən səmərəli nəticə verməyəcəkdir.

Pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyi onun motivlərindən də asılıdır. Motivin düzgünlüyü və dərk edilmiş xarakter daşması pedaqoji ünsiyyətin gedişini şərtləndirir. Pedaqoji ünsiyyət, şübhəsiz tətbiq olunan vasitələrin səmərəliliyindən də asılı olur. O vasitələr elə seçilməlidir ki, ünsiyyətin məqsədini həyata keçirməyə imkan verməklə yanaşı, qarşılıqlı münasibətin və təsirin səmərəliliyini təmin etsin, fikir mübadiləsinə və qarşılıqlı anlamaya şərait yaratsın.

Nəhayət, pedaqoji ünsiyyət müvafiq normalar çərçivəsində getməlidir. Müəyyən normaların gözlənilməməsi bir növ pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyini itirir və ünsiyyət istənilən nəticəni vermir.

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 oynayır. Adətən, hamıda, eləcə də müəllimlərin hamısında ünsiyyət üslubu eyni olmur. Konkret bir şəxsiyyət kimi hər bir müəllimdə ünsiyyətin təşkili priyom və metodları nisbətən sabit şəkildə cəmlənir. Kommunikativ məsələni həll etməyə yönəldilmiş bu cür davamlı keyfiyyətlər fərdi ünsiyyət üslubu adlanır.

İdarəetmə ilə bağlı olaraq sosial psixologiyada beş cür rəhbərlik üslubu qeyd olunur: avtokratik, avtoritar, demokratik, laqeyd (einasız, liberal) və qeyri-sabit (ardıcıl olmayan) rəhbərlik üslubu. Buna uyğun olaraq pedaqoji ünsiyyətin də eyni üslublarını qeyd etmək mümkündür.

Adətən, avtokratik və avtoritar rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlər pedaqoji ünsiyyətin təşkilində demək olar ki, eyni mövqe tuturlar. Bu cür rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlər

şagirdlərə yalnız obyekt kimi yanaşırlar. Şagird ünsiyyətin bərabər hüquqlu tərəf müqabili kimi qəbul edilmir. Belə müəllimlər həmişə hökmüran olmağa çalışırlar. Onlarla ünsiyyət zamanı şagirdlər təşəbbüskarlığı itirirlər. Bu cür ünsiyyət üslubuna malik olan müəllimlər ünsiyyət zamanı şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almır, hamı ilə eyni ünsiyyət saxlamağa can atırlar. Onlar şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini göstərsələr də, tamamilə qeyri-real model qurur, həmin fərqi olduqca şişirdir, real hesab edirlər. Şagird başqalarına nisbətən bir qədər fəal olduqda, müəllimin gözündə o iğtişaçı kimi, bir qədər passiv olduqda isə - tənbel, avara kimi görünür. Belə müəllimlər üçün neqativ ustanovka, başqa sözlə şagirdə qarşı qeyrişüuru, pis münasibət xarakterik haldır. Bu cür müəllimlər ünsiyyətdə seçici, qiymətləndirmədə isə subyektiv olurlar. Ona görə də bu cür ünsiyyət üslubu səmərəli xarakter daşıya bilmir.

Bu sahədə tədqiqat aparan müəlliflərin əksəriyyəti ən səmərəli ünsiyyət üslubu kimi demokratik üslubu qeyd edirlər. Belə rəhbərlik üslubunda şagird subyekt kimi qavranılır. Bu cür rəhbərlik üslubuna malik olan müəllim şagird kollektivi ilə razılaşıır. Qərar qəbul edərkən kollektiv və onun liderinin təklifini nəzərə alır. Məktəblilərin müstəqilliyini boğmur, şagirdlərə daima xahiş, məsləhətlə yanaşır, müsbət emosional əlaqəyə üstünlük verir. Bu cür ünsiyyət üslubuna 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.

Ləqeyd və yaxud liberal rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərin şagirdlərlə ünsiyyəti də kortəbii xarakter daşıyır. Burada ünsiyyətin xarakteri müəllimin özündən deyil,

şagirdlərdən asılı olur, şagirdlər tərəfindən diktə olunur. Belə müəllim şagirdlərin işinə qarışmamağa çalışır, özünün qətiyyətsizliyi ilə fərqlənir, neytrallığa can atır. Məqsədi yaygın xarakter daşıyır. Heç vaxt qarşıdakı məqsədi həyata keçirməyə can atmır. Ona görə də şagirdlər bu cür müəllimlə ünsiyyət zamanı öz tələbatlarını 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 dərstdə, məktəbdə, təlimlə bağlı məsələləri həll edərkən şagirdlərlə ünsiyyətdə olmaqla kifayətlənmirlər. Onların şagirdlərlə ünsiyyəti şagird həyatının bütün sahələrini əhatə edir. Bu cür ünsiyyət öz səmərəliliyi, müəllimin şagirdlərə inamı ilə fərqlənir. Həmin müəllimlər demokratik rəhbərlik üslubuna malik olurlar.

Şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətin səmərəliliyinə görə **ikinci qrupu** şagirdlərə hörmətlə yanaşan və şagirdlərdə onlara qarşı dərin inam və etimad mövcud olan müəllimlər təşkil edir. Lakin onun şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyəti ən çox təlim prosesində mövcud olur, təlimdən kənar vaxtlarda isə müxtəlif səbəblərdən bu cür ünsiyyət müntəzəm xarakter daşımır. Buna baxmayaraq bu və ya digər şagird çətinliyə düşdükdə və bunu həll edə

bilmədikdə həmin müəllimə müraciət edir, bu zaman onların arasındakı ünsiyyət açıq qəlbdən və inam səviyyəsindən gedir. Həmin qrupa daxil olan müəllimlərdə demokratik rəhbərlik üslubu üstünlük təşkil edir. Bununla yanaşı olaraq ikinci qrupa daxil olan müəllimlərdə bəzən avtoritar rəhbərlik üslubu da özünü göstərir. Şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətin xarakterinə görə **üçüncü qrupa** daxil olan müəllimlər əvvəlkilərdən bir sıra cəhətlərinə görə fərqlənirlər. Bu cür müəllimlər, adətən, şagirdlərlə yaxın ünsiyyət saxlamağa cəhd göstərir, bu cür ünsiyyətə can atırlar. Lakin bu cür ünsiyyətə nail ola bilmirlər. Bu cür ünsiyyətin baş tutmamasının səbəbinə gəldikdə, onlar vaxtın çatmaması üzündən öz cəhdlərini həyata keçirə bilmirlər. Ünsiyyətə cəhd göstərməsinə baxmayaraq, şagirdlər onlara inanmadıqlarına görə qarşılıqlı ünsiyyət baş tutmur. Belə müəllimlər ya həddindən artıq mentor (öyüdçü) pozası tutur, ya onlara verilən sirri saxlaya bilmir, ya da şagirdlərin hörmətini qazana bilmirlər. Ona görə də bu cür müəllimlərin şagird kollektivini idarəetmələri çətinləşir. Bu cür müəllimlər arasında avtoritar rəhbərlik üslubuna malik olanlar tez-tez özünü göstərir. Bununla yanaşı həmin qrupa daxil olan müəllimlər arasında müəyyən miqdarda demokratik və ardıcıl olmayan rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərə də rast gəlmək mümkündür.

Dördüncü qrupa gəldikdə, buraya daxil olan müəllimlər şagirdlərlə çox məhdud işgüzar ünsiyyətlə kifayətlənirlər. Bu cür müəllimlər şagirdlərlə ünsiyyətə can atmadıqları kimi, dərslər dedikləri şagirdlər də onlarla yaxın ünsiyyətə, ürək sözlərinə deməyə, onlarla məsləhələşməyə meyl göstərmirlər. Bu qrupa, əsasən avtokratik və etinasız rəhbərlik üslubuna malik olan müəllimlərə 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 dərslə 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 dərstdə sanki özünü üzür. Daima öz arqumentlərinin həqiqiliyinə şübhə edir, hər şeyə ciddi reaksiya verir. Nəticədə müəllimin sosial-psixoloji həssaslığı güclənir, kəskinləşir, sinfin replikasına və hərəkətinə qeyri adekvat reaksiya verir.

6. Dəyişməyən reaksiya modeli («Robot»). Bu cür müəllimlər şəraitin dəyişməsinə baxmayaraq ünsiyyəti əvvəl planlaşdırdıqları şəkildə aparmağa can atırlar. Nəticədə pedaqoji qarşılıqlı təsirin səmərəsi aşağı olur.

7. Avtoritar model («Mən özüm»). Təlim prosesində bu cür müəllim yeganə və əsas iştirakçı olur. Sualı da, cavabı da, hökmü də o verir. Siniflə onun arasında yaradıcı qarşılıqlı əlaqə praktik olaraq mövcud deyildir. Müəllimin birtərəfli fəallığı şagirdlərin hər cür təşəbbüsünü boğur. Şagirdlər özlərini yalnız icraçı kimi dərk edirlər. Onların idrak və ictimai fəallığı minimuma enir. Nəticədə təşəbbüskar olmayan insanlar tərbiyə olunur. Təlimin yaradıcı xarakteri itir. İdrak fəallığının motivasiya sahəsi təhrif olunur.

8. Fəal qarşılıqlı təsir modeli («İttifaq»). Bu cür müəllim şagirdlərlə daima dialoqda olur, onlarda major əhval yaradır, təşəbbüsü rəğbətləndirir. Qrupda psixoloji iqlimin dəyişməsinə asanlıqla hiss edir və ona reaksiya verir. Özünün rol distansiyasını saxlamaqla dostluq əlaqələrinə üstünlük verir. Nəticədə qarşıya çıxan tədris, təşkilati, etik problemlər birlikdə, hamının gücü ilə yaradıcı şəkildə həll olunur. Bu cür model daha məhsuldar hesab olunur. Şübhəsiz pedaqoji ünsiyyət zamanı müəllim həqiqi müəllim, dost mövqeyi tutursa öz məqsədinə nail ola bilər.

Gənc müəllimin şagirdlərlə ünsiyyətindəki əsas çətinliklər və onları aradan qaldırmağın bəzi səmərəli yolları. Təcrübə göstərir ki, pedaqoji fəaliyyətə təzəcə başlayan gənc müəllimlər şagirdlərlə ünsiyyət yaratmaqda bir sıra çətinliklərlə qarşılaşırlar. Bu cür çətinliklər bəzən ilk gündən gənc müəllimi ruhdan sala bilər və onun özünəinamını zəiflədir. Şübhəsiz bu cür çətinliklər hamıda tam mənasında eyni baş vermir. Bununla belə hamı üçün nisbətən yaxın olan elə çətinliklər vardır ki, onlar haqqında söhbət açmaq mümkündür.

Bu sahədə aparılmış tədqiqatlara, mövcud ədəbiyyata və məktəb təcrübəsinə istinad etmiş olsaq həmin çətinlikləri təxmini olaraq aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaqla 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 pərəkəndəlik göstərir, nəticədə təcrübəsiz müəllim hirsələnir, əsəbiləşir və i.ə.;

– fəaliyyətə təzəcə başlayan müəllimlər üçün sinfdən qorxmaq «maneəsi» də xarakterik haldır. Adətən, onlar materialı yaxşı bilir, dərsə yaxşı da hazırlayırlar. Lakin şagirdlərlə bilavasitə təmasda olmaq fikri onları «qorxudur», yaradıcılığı bir növ buxovlayır və i.ə.;

– təmasın olmaması «maneəsi» – müəllim sinfə daxil olur, bu zaman şagirdlərlə dərhal və əməli şəkildə qarşılıqlı əlaqə yaratmaq əvəzinə, bir növ «avtonom» hərəkət etməyə başlayır (məsələn, yazı taxtasında izahat yazır);

– ünsiyyət funksiyasının məhdudlaşdırılması «maneəsi» - müəllim yalnız ünsiyyətin məlumatvermə funksiyasını nəzərə alır, onun qarşılıqlı təsir, sosial-perseptiv funksiyalarına əhəmiyyət vermir;

– sinif haqqında neqativ ustanovkanın yaranması «maneəsi» – bu cür ustanovka həmin kollektivdə işləyən başqa müəllimlərin fikrinə və ya özünün uğursuzluğuna müvafiq olaraq yarana bilər;

– həmin siniflə və ya şagirdlə keçmiş neqativ ünsiyyət təcrübəsi ilə bağlı «maneə»;

– pedaqoji səhv etməkdən qorxmaq «maneəsi» (dərse gecikməkdən, vaxtdan düzgün istifadə etməkdən, şagirdləri düzgün qiymətləndirə bilməməkdən qorxmaq və i.a.);

– tələqin «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 bəyənilməsinə, hansı cəhətinin isə onları təmin etməməsinə 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 öyrənmə bilməmək, ayrı-ayrı psixi funksiyaların səviyyəsini qiymətləndirmə 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).

Özünənəzarət 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 “müəllim-şagird” sistemi çərçivəsinə keçirə və qiymətləndirə bilmir. Müəllim üçün daha geniş yayılmış və xarakterik çətinlik şagirdlərin psixi vəziyyətini və özünün pedaqoji fəaliyyət və ünsiyyəti səviyyəsinin diaqnostikasını verə bilməməkdən ibarətdir.

Ümumiyyətlə götürdükdə müəllimin psixoloji çətinlikləri, onun müəyyən pedaqoji şəraitdə həyata keçirdiyi fəaliyyət zamanı təzahür edən gərginlik vəziyyəti ilə müəyyən edilir. Bu cəhəti nəzərə alaraq psixoloji ədəbiyyatda çətinliyin yaranma səbəbinin xarakteri ilə bağlı üç ümumi tipi müəyyənləşdirilmişdir:

1. Xarici səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik (Ç1). Bu cür çətinlik, adətən, pedaqoji situasiyanın obyektiv çətinliyi nəticəsində yaranır və pedaqoji vəzifənin həyata keçirilməsinin uyğun (adekvat) vasitələrinin olmaması ilə şərtlənir.

2. Daxili səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik (Ç2). Bu cür çətinliklər müəllim şəxsiyyətinin fərdi xüsusiyyəti, motivləşməsi, özünüqiymətləndirməsi, əhvalı ilə şərtlənir. Həmin daxili amillər konkret pedaqoji məsələnin həllinə təsir göstərir.

3. Daxili səbəblərdən törəmiş xarici səbəblərlə şərtlənən psixoloji çətinliklər (Ç3). Daxili səbəblərlə şərtlənən çətinliklər müəllimin pedaqoji situasiyasını qavrama və təsəvvür etməsini təhrif edir, nəticədə müəllimdə yalançı problem yaranır, o, öz qarşısına uyğun olmayan məqsəd qoyur və şəraitə uyğun olmayan məsələni həll edir.

Adətən, müəllim daima şagirdlərlə, bütövlükdə siniflə münasibətdə olur, həmin münasibətlər onun təlim, tərbiyə, təşkilati

proseslərindəki praktik fəaliyyətində inkişaf edir. Prosesi təmin etmək üçün müəllimin pedaqoji fəaliyyət zamanı baş verən çətinliklərin qarşısını almağa imkan verən münasibətləri yaratmağa hazır olması zəruridir. Müəllimdə isə bu cür zəruri qabiliyyət, bacarıq və vərdişlərin olmaması işdə qüsurlara, arzu olunmayan çətinliklərin baş qaldırmasına gətirib çıxarır.

Qeyd olunan psixoloji çətinliklərin hər biri (hər tip çətinlik) o birisindən fərqləndiyi kimi, onları aradan qaldırmaq, bu sahədə müəllimə təsir formaları da müxtəlif olmalıdır. Psixoloqlar pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllimin qarşılaşdığı psixoloji çətinliyin tipindən asılı olaraq aşağıdakı təsir formalarından istifadənin vacibliyini qeyd edirlər:

1) Xarici səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik baş verdikdə öyrədici formadan, təlim və ya özünütəlimdən istifadə olunması (müəllimin biliyindəki çatışmazlığı aradan qaldırmaq).

2) Daxili səbəblərdən irəli gələn psixoloji çətinlik baş verdikdə psixoterapevtik formadan istifadə etmək, gərginliyin götürülməsi üçün lazımı 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 vərdislərinin 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 tərzini 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 mənə maneələri yarana bilər. Bu cür maneələr şəxsiyyətlərarası münaqişələrin mənbələrindən birini təşkil edir. Təcrübə göstərir ki, müəllimə qarşı mənə maneəsi yaranan şagirdlər həmin müəllimin heç bir tələbinə əməl etmək istəmir. Adətən, uşaqların daha çox küsəyən və tez özündən çıxan dövrü olan yeniyetməlik dövründə mənə maneəsi daha tez yaranır, daha parlaq təzahür edir və çətinliklə aradan qaldırılır. Ona görə də müəllim öz ünsiyyətini ələ təşkil etməlidir ki, mənə maneəsinin yaranması ilə nəticələnməsin.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
4. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
5. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001

MÖVZU № 23. MÜƏLLİM ŞƏXSİYYƏTİNİN PSIXOLOGİYASI.

1. Müəllimin cəmiyyətdə yeri və funksiyaları.
2. Müəllim şəxsiyyətinə verilən psixoloji tələblər.
3. Müəllimin pedaqoji bacarıq və qabiliyyətləri.

1. Müəllimin cəmiyyətdə yeri və funksiyaları. Müəllimin qarşısına qoyduğu tələbləri aid etmək olar. Sosial-psixoloji amillərə gəldikdə, buraya ətrafdakı adamların müəllimin şəxsiyyəti və fəaliyyəti ilə bağlı sosial gözləmələri, özünün pedaqoji fəaliyyəti sahəsində onun öz gözləmə və ustanovkalarını aid etmək olar.

Pedaqoji fəaliyyətin əsas subyekti müəllim olduğuna görə burada müəllim əməyinin motivləri, məqsədləri və vəzifələri əsas yer tutur. Pedaqoji fəaliyyətin məzmunu və psixologiyası bir tərəfdən sosial amillərlə, digər tərəfdən sosial psixoloji amillərlə müəyyən edilir. Bu cür sosial amillərə müəllimin cəmiyyətdəki mövqeyi və funksiyalarını, cəmiyyətin gənc nəslin tərbiyəsi işinə, tərbiyə sisteminin və onun özəyini təşkil edən ümumtəhsil məktəblərinin inkişafı və təkmilləşdirilməsinə verdiyi böyük əhəmiyyətlə müəyyənləşir.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti çətin olmaqla, həm də şərəfli və xeyirxah fəaliyyətidir. Bu fəaliyyətin özünəməxsus vəzifələri vardır. Hər şeydən əvvəl, bu fəaliyyət prosesində şagirdlər müvafiq bilik, bacarıq, vərdislərə, elmlərin əsaslarına yiyələnirlər. Pedaqoji fəaliyyət şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdislər aşılamaqla məhdudlaşmır, eyni zamanda onlara dünyagörüşü, əqidə və inam aşılayır. Bu prosesdə şagirdlər zəruri davranış formalarına yiyələnirlər. Onlarda fəallıq, biliyə hərislik inkişaf edir.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti və bu zaman qarşısına qoyduğu vəzifələri yerinə yetirməsi əsasən məktəbdə həyata keçir. Müəllimin vəzifələri məktəbin qarşısında duran ümumi vəzifələrdən doğur. Müasir məktəbin isə ən mühüm, daimi vəzifəsi böyüməkdə olan nəsle elmlərin əsasları haqqında dərin

və möhkəm biliklər vermək, həmin bilikləri təcrübədə tətbiq etmək 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, tərbiyədedici, kommunikativ öyrədici, qnostik, konstruktiv, təşkilatçılıq.**

Şübhəsiz bu cür funksiyaların sayını artırmaq olardı. Lakin elə qeyd etdiyimiz bu altı funksiya haqqında biliyə malik olmaq və həmin funksiyaları həyata keçirməyi bacarmaq hər bir fənn müəlliminin pedaqoji ustalığının göstəricisi ola bilər. İndi də həmin funksiyaların mahiyyətinə nəzər salaq.

İnkışafetdirici funksiya, adından məlum olduğu kimi, müəllimdən öz şagirdlərini inkışaf etdirmək vəzifəsini həyata keçirməyi tələb edir. Təlim və şagirdlərin inkışafı vahid, bir - birilə bağlı proseslərdir. Ona görə də inkışafetdirici pedaqoji funksiya o zaman müvəffəqiyyətlə həyata keçə bilər ki, müəllim şagirdlərin şəxsiyyətlərinin əqli, sensor və emosional sahəsinin, idrak imkanlarının formalaşması və inkışafı 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 inkışafının psixoloji pedaqoji əsasları haqqında bilikləri, öyrənilən faktları təhlil etmək və ümumiləşdirmək, müqayisə etmək, onların mühüm və ikinci dərəcəli əlamətlərini ayıra bilmək bacarığını, şagirdi problem situasiya ilə qarşılaşdırma və onu fikirləşdirə bilmək bacarığını və s. göstərmək olar.

Tərbiyədici funksiya da inkişafetdirici funksiyadan az əhəmiyyətə malik deyildir. Tərbiyədici pedaqoji funksiya təlim prosesində və sinifdənkənar tədbirlər zamanı şagirdlərdə düzgün elmi dünyagörüşünün formalaşması, ideya-siyasi, əxlaqi, estetik və vətənpərvərlik tərbiyəsi vəzifələrinin yerinə yetirilməsi ilə bağlıdır. Şübhəsiz, bu funksiyanın həyata keçirilməsi də müəllimdən zəruri pedaqoji bacarıq və vərdislərə yiyələnməyi tələb edir. Bunlardan, dərstdə və sinifdənkənar tədbirlər zamanı tədris edilən fənnin imkanlarından tərbiyəvi məqsədlər üçün istifadə edə bilmək bacarığını, kollektivizm, prinsipiallıq, fəal əxlaqi mövqe tərbiyə edə bilmək bacarığını, şagirdlərin şüurlu olaraq peşə seçmələri və ilkin peşə hazırlığı üçün şərait yarada bilmək bacarığını və s. göstərmək olar.

Kommunikativ öyrədici funksiya bir tərəfdən müəllimin kommunikativ fəaliyyətinin təşkili, digər tərəfdən onun şagirdlərə zəruri məlumatlar verməsi ilə bağlıdır. Müəllimin kommunikativ fəaliyyəti düzgün qurulduqda tədris etdiyi elmin əsaslarını öyrədə bilir, şagirdlərin maraq və ehtiyaclarını ödəyir, real şəraitdən asılı olaraq təlim və tərbiyə metodlarından səmərəli şəkildə istifadə etməyi bacarır. Kommunikativ funksiyanı həyata keçirmək üçün müəllim siniflə və ayrı-ayrı şagirdlərlə, ayrı-ayrı müəllimlərlə və bütün müəllim kollektivi ilə, məktəb rəhbərləri ilə, şagirdlərin valideynləri ilə tez və asanlıqla işgüzar əlaqə yaratmağı bacarmalıdır.

Müəllimin pedaqoji fəaliyyətindəki **qnostik funksiya**ya gəldikdə, o, hər şeydən əvvəl məktəbdə bu və ya digər fənnin öyrədilməsinin son məqsədini dərinlən 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, dərstdə və dərstdənkənar 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.

2. 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 ümidini, öz gələcəyini müəllimə etibar edir. Müəllim isə cəmiyyətin bu “qiymətli sərvətini” pedaqoji fəaliyyət prosesində yetişdirir, cəmiyyət üçün bir yararlı vətəndaş kimi formalaşdırır. Ona görə də gənc şəxsiyyəti formalaşdıran müəllimin öz şəxsiyyəti yüksək şəkildə formalaşmalıdır.

Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyəti üçün hər bir müəllim təbiət və cəmiyyət haqqında dərin biliklərə yiyələnməklə, yüksək inam, yüksək ideyalılığa görə fərqlənməklə yanaşı bir sıra mühüm keyfiyyətlərə də malik olmalıdır. Psixoloji ədəbiyyatda həmin keyfiyyətlər aşağıdakı kimi xarakterizə olunur:

- 1) Hər bir müəllim öz fənninə dərindən yiyələnməli;
- 2) idrak nəzəriyyəsinə və pedaqoji elmi mükkəmələ əxz etməli;
- 3) ayrı-ayrı anlayışlar arasındakı əlaqə və münasibətləri açmağı bacarmalı;
- 4) şagirdləri fəallaşdırmaq məqsədilə müxtəlif kommunikativ vasitələrdən istifadə edə bilməli və s. Bütün bu keyfiyyətlərə yiyələndikdən sonra müəllim öz pedaqoji fəaliyyətində yüksək nailiyyətlər əldə edə bilər. Müəllimin şəxsiyyəti onun pedaqoji əməyinə istiqamət, məna verir. Müəllim şəxsiyyətinin strukturuna gəldikdə buraya onun əməyinin xarakterini müəyyənləşdirən psixi keyfiyyətlərin, qabiliyyətlərin, halətlərin mürəkkəb vəhdətini və s. aid etmək olar. Müəllim şəxsiyyəti özünün istiqamət və motivasiyası, qabiliyyətləri, xarakteri, yaradıcı mövqeyi, fərdi üslubi və s. ilə xarakterizə olunur. Müəllim şəxsiyyətinin

istiqlaməti 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 anlamının 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 birliyədir ki, o yalnız həmin şəxsin yerinə yetirdiyi işlərin müvəffəqiyyətini təmin edir. Müəllimin fərdi üslubunun səmərəliliyi onun yetirdiyi şagirdlərin tərbiyəlilik və yüksək mənimsəmə səviyyəsi ilə ölçülür. Müəllim hansı üslubla işlədiyini dərk etməlidir. O, həmin üslubun qüsurlarının nədən ibarət olduğunu və bu qüsurları necə aradan qaldırmaq mümkün olduğunu bilməlidir. Bir cəhəti də nəzərə almaq lazımdır ki, müəllimin yiyələndiyi fərdi üslub nisbətən ləng dəyişilə bilər.

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 məqsədyönlü şəkildə, 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 tələbkərar 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 ələ ala bilmərsə, 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 tələbkərarlığını** 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 mahirənə düşünülərsə də tərbiyə işində şəxsiyyəti əvəz edə bilməz”.

Müəllimin şəxsi nümunəsi, onun şəxsiyyəti şagird şəxsiyyətini təşəkkül etdirir, onun inkişafına şərait yaradır. Müəllimin şəxsiyyəti uşağın aqlının, hiss və iradəsinin inkişafına, onun həyatına əsaslı təsir göstərir. Müəllimin şəxsiyyəti təkcə dər

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 saçıran mayaka çevrilir. Ona görə də müəllim şəxsiyyətində elə müsbət keyfiyyətlər formalaşmalıdır ki, onlar şagirdlər üçün əsil nümunə götürüləcək obyekt olsun.

3. Müəllimin pedaqoji bacarıq və qabiliyyətləri. Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən, müəllimin pedaqoji ustalığını şərtləndirən cəhətlərdən biri də onun pedaqoji ***bacarıq və qabiliyyətləridir.***

Müəllim təkcə dərin biliyə, geniş dünyagörüşünə malik olmaqla, öz fənnini hərtərəfli mənimsəməklə kifayətlənməməlidir. O, eyni zamanda bildiklərini, öyrəndiklərini, tədris etdiyi elmin əsaslarını şagirdlərə çatdırmağı da bacarmalıdır. Hər fənnin özünəməxsus xüsusiyyətləri, çətinlikləri vardır. Ona görə də müəllim öz fənnini yaxşı bilməklə, onu şagirdlərə çatdırmaq yollarına da yiyələnəlməlidir.

Şagirdlərin təlim-tərbiyə işi mürəkkəb və çətin bir prosesdir. Ona görə də burada müəllimin təkcə faktları qeyd etməsi kifayət deyildir. Müəllim şagirdlərin təlim tərbiyə işini idarə etməyi də bacarmalıdır. Buna görə də o, öz yetişdirmələrinin daxili aləminə nüfuz etməyi bacarmalı, onların fikri iş tərzlərini izləyə bilməlidir. Yalnız belə olduqda müəllim şagirdlərin təlim-tərbiyə işini düzgün istiqamətə yönəldə bilər, həmin iş idarə olunan işə çevrilər. Məhz buna görə də müəllim təkcə müvafiq biliklərə malik olmamalı, həmin bilikləri şagirdlərə çatdırmağı, onlara aşılamağı da bacarmalıdır.

Bəs müəllim konkret olaraq hansı pedaqoji bacarıq və vərdislərə yiyələnəlməlidir? 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 əqlinətivə, 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 fərqli psixi xassələrin formalaşmasına səbəb olur.

Bütün pedaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq üç qrupda birləşdirmək olar: **şəxsi qabiliyyətlər, didaktik qabiliyyətlər, təşkilatı-kommunikativ qabiliyyətlər.**

1. **Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər** dedikdə, adətən, şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərdə tutulur. Buraya **uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək, dözümlülük və özünə sahib olmaq** (özünü ələ ala bilmək) və həmişə **dərs zamanı şagirdlərlə iş aparmaq üçün optimal psixi vəziyyət yarada bilmək** qabiliyyətlərini aid etmək olar.

Uşaqlara hüsn-rəğbət bəsləmək qabiliyyəti pedaqoji qabiliyyətlərin strukturunda əsas “özəyi” təşkil edir. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlər anlayışı altında uşaqlara qarşı ağıllı məhəbbət və onlara bağlılıq, onlara qarşı xeyirxah münasibət, onlarla ünsiyyətdə olmaq və işləmək arzusu və cəhdi başa düşülür. Bu cür pedaqoji qabiliyyətə malik olan müəllim uşaqlarla pedaqoji ünsiyyətdən, qərībā uşaq aləminə daxil olmaqdan həzz alır, onlara qarşı diqqətli, xeyirxah münasibət bəsləyir. Lakin bu münasibətlərin heç birinin ürəyiyumşaqlıq, güzəştə getmək, məsuliyyətsizlik səviyyəsinə enməsinə yol vermir. Uşaqlar həqiqi və ya süni münasibəti bir-birlərindən asanlıqla ayıra bilirlər. Onlar müəllimin özlərinə qarşı həqiqi münasibətini hiss etdikdə eyni münasibətlə də cavab verirlər.

Pedaqoji fəaliyyətin müvəffəqiyyətini təmin etmək üçün lazım olan müəllimin şəxsi pedaqoji qabiliyyətlərindən biri də **dözümlülük və özünə sahib olmaq qabiliyyətidir.** Müəllim həmişə, hər cür, hətta gözlənilməyən şəraitdə özünü ələ almağı, özünə sahib olmağı, öz hisslərini, temperamentini cilovlamağı bacarmalı, öz davranışına nəzarəti itirməməlidir. Lakin bu heç də o demək deyildir ki, müəllim öz hisslərini daima süni şəkildə boğmalıdır. O, şagirdlərlə birlikdə şadlana, sevinə də bilər. Lazım gəldikdə tərbiyəvi məqsədlə qəzəb və narazılığını da nümayiş etdirə bilər. Lakin bu zaman o heç vaxt özündən çıxmamalı, qışqıra-qışqıra, kobud və təhqiramiz tonla danışmamalıdır. Bununla belə müəllimin dözümlülüüyü 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 çatdırmaqla bilmək, öyrətməklə bilmək, materialı uşaqların səviyyələrinə uyğunlaşdırmaqla onlara çatdırmaq, material və ya problemi aydın və ya anlaşılıqlı şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, fənnə qarşı maraq oyatmaq, şagirdlərdə fəal müstəqil fikir yarada bilmək qabiliyyətlərindən ibarətdir. Buraya konkret olaraq müəllimin izah etməklə bilmək qabiliyyətini, ekspressiv nitq (natiqlik) qabiliyyətini, nəzəri qabiliyyətləri (akademik qabiliyyət) aid etmək olar.

Müəllimin izah etməklə bilmək qabiliyyəti. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimin fikri şagirdlər üçün aydın olur. Onlar çətin, anlaşılmaz materialı şagirdlər üçün anlaşılıqlı etmə bilirlər. Təlim materialının məzmununu şagirdlərin səviyyəsinə uyğun, aydın və anlaşılıqlı, sadə şəkildə izah etmə, çatdırma bilirlər. Nəticədə onlar şagirdlərdə tədris etdikləri fənnə qarşı maraq oyadır, onların fikrinin fəal müstəqil işləməsinə şərait yaradırlar. Belə müəllimlər zəruri hallarda çətinini asan etməyi, mürəkkəbi sadələşdirməyi, anlaşılıqsız anlaşılıqlı 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 etmə bilər, 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 lazımı səviyyədə inkişaf etməyən müəllim nəzərdə tutulan təlim materialını şagirdlərə çatdırmaqda çətinlik çəkir. Bu cür qabiliyyətlərə malik olan müəllim öz fikir və hisslərini nitqin, eləcə də mimika və pantomimika vasitəsilə aydın və dəqiq ifadə edə, nitqin köməyi ilə şagirdlərin fikir və diqqətini maksimum dərəcədə fəallaşdırmaqla bilir. Müəllimin peşəsi üçün bu ən zəruri qabiliyyətlərdən biri hesab olunur. Bu cür qabiliyyətə malik olan müəllimlər dolaşq, 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, kiçik də olsa öz ixtisası sahəsində tədqiqat işi aparır.

3. Təşkilati kommunikativ qabiliyyətlər. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlər müəllimin təşkilatçılıq funksiyası və ünsiyyəti ilə bağlıdır. Bu cür pedaqoji qabiliyyətlərə konkret olaraq aşağıdakıları aid etmək olar: *təşkilatçılıq qabiliyyəti, avtoritar qabiliyyət, kommunikativ qabiliyyət, perseptiv qabiliyyət, suqquestik qabiliyyət, pedaqoji mərifət, pedaqoji təxəyyül, diqqəti paylaya bilmək qabiliyyəti, pedaqoji refleksiya.*

Təşkilatçılıq qabiliyyətləri. Bu cür qabiliyyətlər də pedaqoji fəaliyyət üçün az əhəmiyyətə malik deyildir. Təlim və tərbiyənin səmərəliliyi müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyətindən çox asılıdır. Müəllimin təşkilatçılıq qabiliyyətləri təlim tərbiyə prosesində özünü dərhal büruzə verir. Bu cür qabiliyyətlər iki formada təzahür edir. **Birincisi**, şagird kollektivini təşkil etmək,

möhkəmləndirmək, mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsinə ruhlandırmaq, ona düşünülmüş səviyyədə təşəbbüs və müstəqillik verə bilmək qabiliyyəti. ***İkincisi***, öz fəaliyyətini düzgün təşkil etmək qabiliyyətləri: səliqəlilik, işgüzarlılıq, dəqiqlik, öz işini düzgün planlaşdırmaq və özünəzarəti təşkil etmək bacarığı.

Avtoritar qabiliyyətlər. Müəllim daima bu və ya digər cəhətdən bir-birindən fərqlənən şagirdlərlə, onların təlim tərbiyəsi ilə məşğul olur. Bu işdə müvəffəqiyyət qazanmaq onun şagirdlər arasındakı hörmətindən (avtoritetindən) çox asılıdır. Belə qabiliyyətə malik olan müəllim şagirdlərə bilavasitə emosional-iradi təsir göstərə bilir və bunun əsasında onların hörmətini qazanmağı bacarır. Bu cür qabiliyyətlərin əsasını müəllimin öz fənnini mükəmməl bilməsi, onun incəliklərini şagirdlərə çatdırma bilməsi, müsbət iradi keyfiyyətləri, öz yetişdirmələrini hədsiz sevməsi, gördüyü işin doğruluğuna inamı, öz əqidəsini şagirdlərinə aşılama bilməsi bacarığı və sairədən asılıdır.

Kommunikativ qabiliyyətlər. Müəllim şagirdlərlə daimi ünsiyyətdə olduğuna görə onun pedaqoji fəaliyyətində kommunikativ qabiliyyətlər də mühüm yer tutur. Kommunikativ qabiliyyətlər uşaqlarla düzgün qarşılıqlı əlaqə yaratmağa imkan verir. Kommunikativ qabiliyyətlərə şagirdlərlə ünsiyyətə qabillik, onların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq bacarığı, şagirdlərlə pedaqoji nöqtəyi-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, kiçik zəhəri ifadəyə əsasən şagirdin daxili aləmindəki ən cüzi dəyişiklikdən baş çıxara bilir.

Suqgestik qabiliyyət (latın dilindən tərcümədə “təlqinə əsaslanan”). Bu, şagirdlərə iradi təsir göstərmək qabiliyyəti, müəyyən tələbi irəli sürmək və onun yerinə yetirilməsinə mütləq nail olmaq qabiliyyətindən ibarətdir. Suqgestik qabiliyyətlər

müəllimdə iradənin inkişafından, özünə qarşı 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 tələbkərlilik 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 qarşılaşdırır, müqayisə edə bilir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Əliyev R. İ. Psixologiya. Dərs vəsaiti. Bakı: Qamma servis, 2003, 176 s.
3. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həməzyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
4. Həməzyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003

ƏDƏBİYYAT

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı, “Çinar-Çap” Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Dərslik. Bakı, “Qapp-Poliqraf” korporasiyası, 2003, 356 s.
3. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı, 2002
4. Məmmədov A. Təlimin psixoloji əsasları. Bakı, 1993
5. Mirzəyev R. Xarakter və bədən dili. Bakı, 2022.
6. Əliyev M.S. Psixologiya atlası. Dərs vəsaiti. Bakı, 2009
7. Əliyev M.S. Psixologiyanın əsasları (sxemlər). Bakı, 2017
8. Həsənlı S. Psixologiya. Bakı : Elm və Təhsil, 285 səh. , 2013
9. Psixologiya. Dərslik / Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007
10. Həmzəyev M.Y. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 1991
11. Həmzəyev M.Y. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003
12. Ümumi psixologiya. Prof. A.V.Petrovskinin redaktorluğu ilə. Əlavələr edilmiş və yenidən işlənilmiş 2-ci nəşrindən (M., 1977) tərcümə.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001
14. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixoloji məsələlər. Esselər, etüdlər. Bakı, 2005
15. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, Ozan, 1998, 368 s.
16. Андреева Г.М. Социальная психология. М. 1984.
17. Изард К. Психология эмоций. Москва 2001.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, - М., 1998

MÜNDƏRİCAT

1. Psixologiya elminin mövzusu, vəzifələri və tədqiqat metodları.....	5
2. Psixologiya elminin inkişaf tarixi və strukturu.....	21
3. Psixika və şüur. Şüurun psixoloji səciyyəsi	36
4. Fəaliyyətin psixoloji səciyyəsi.....	51
5. Ünsiyyətin psixolog.....	63
6. Psixologiyada şəxsiyyət anlayışı	75
7. Şəxsiyyətin mənlilik şüuru.....	86
8. Qrup və onun psixoloji səciyyəsi.....	96
9. Duyğu və qavrayış.....	106
10. Diqqət və hafizə: növləri və xüsusiyyətləri.....	122
11. Təfəkkür və təxəyyül.....	144
12. Emosiya və hisslər.....	171
13. Qabiliyyət və xarakter.....	189
14. Temperament, onun tipləri və nəzəriyyələr.....	212
15. İradə.....	220
16. Yaş və pedaqoji psixologiyanın predmeti, vəzifələri və tədqiqat metodları.....	227
17. Kiçik məktəblinin psixoloji xüsusiyyətləri.....	245
18. Yeniyetmə yaşının psixologiyası.....	254
19. Gənclik yaşı dövrünün psixoloji xüsusiyyətləri.....	265
20. Tərbiyənin idarə olunması və özünütərbiyə.....	288
21. Təlim psixologiyası.....	305
22. Pedaqoji fəaliyyətin psixoloji xüsusiyyətləri.....	313
23. Müəllim şəxsiyyətinin psixologiyası.....	331

