
PSİXOLOGİYA

JURNALI

Elmi - praktik jurnal

1999-cu ildən nəşr olunur

2024 №1

3 ayda bir dəfə nəşr olunur

ISSN 2664-4762

Əliyev Bəxtiyar H.

Səriştə əsaslı təhsilə doğru (bəzi düşüncələr)3

ÜMUMİ PSİXOLOGİYA

***Rüstəmov Elnur M., Əliyeva Mətanət V., Rüstamova Narınc M.,
Zalova Nuriyeva Ülkər E.***

“Məktəb mühiti sorğusu”nın Azərbaycan dilinə adaptasiyası:
Onun psixoloji sıxıntı, akademik özyetərlilik və
mental rifahla əlaqəsi43

Mustafayev M.H., Babayeva Billurə Ç.

Negativ uşaqlıq təcrübələrinin psixooaktiv maddə asılılığında
rolunun təhlili60

Eyvazzadə Aynur S.

Müasir dövrdə stres amili və onun etiologiyasının
psixoloji məsələləri.....74

SOSIAL PSİXOLOGİYA

Sultan Nərgiz F.

Psixooaktiv maddə asılılığının yaranmasına
təsir göstərən sosial-psixoloji amillərin təhlili91

Şahməmmədova Şəfəq İ.

İdarəetmədə motivləşdirmənin struktur komponentləri101

Kamilbəyli Aysu M.

Abituriyentlərdə şəxsi rifah və tükənmişlik sindromu
arasında əlaqənin psixoloji təhlili.....108

TİBBİ PSIXOLOGİYA

Cəbrayilova Xədicə S.

Psixogen vaginizmlə yanaşı təzahür edən pozuntular.....114

Əliyeva Aydan M.

Yeniyyətələrdə təşvişin yaranmasında valideyn-uşaq
bağlılığının rolu124

Vəliyeva Gülnaz E.

Diqqət əskikliyi və hiperaktiv pozuntu diaqnozu qoyulmuş
uşaqların psixokorreksiya işləri.....132

SƏRİŞTƏ ƏSASLI TƏHSİLƏ DOĞRU *(bəzi düşüncələr)*

Bəxtiyar Əliyev,
AMEA-nın müxbir üzvü,
professor

GİRİŞ

Məlumdur ki, təhsilə qoyulan sərmayə maliyyə gəlirləri ilə məhdudlaşmır, həm də məhsuldarlığın artması kimi digər iqtisadi nəticələri, sağlamlıq və ya rifah kimi sosial nəticələri də əhatə edir. Beynəlxalq təşkilatların araşdırmaları göstərir ki, ali təhsilə qoyulan hər 1 ABŞ dolları 7 ABŞ dolları gəlir gətirir. Çünki bu sərmayə insan kapitalına qoyulur və ən böyük dəyəri yaradan da insan, o cümlədən yüksəkixtisaslı mütəxəssislərdir.

Bu gün təhsilin əsas vəzifəsi təhsilalanlara sürətlə dəyişən mürəkkəb dünyada inamla irəliləmək üçün etibarlı kompas və alətlər hazırlamağa kömək etməkdən ibarətdir. Ona görə də müasir müəllimlər təhsilalanlara azad düşünməyi, başqaları ilə işləməyi, identikliyi, idarəetməni və məqsədi inkişaf etdirməyi öyrətməlidirlər¹. Yaxşı təlim nəticələrinə gətirib çıxaran

öyrənmə mühiti yarada bilmək üçün müəllimlər peşəkar biliklərə, bacarıq və səriştələrə malik olmalıdırlar. Eyni zamanda, onlar ömürboyu öyrənməlidirlər ki, öyrənənlərə ömürboyu öyrənməyi öyrədə bilsinlər. Çətin ki, təhsilalanlar müəllimlərini ömürboyu fəal öyrənənlər kimi görməsələr, ömürboyu öyrənən olsunlar. Təhsilin hər bir səviyyəsində təhsilalanlar ən çox bir şeyə ehtiyac duyurlar: onların həyatı və istəkləri ilə maraqlanan, kim olduqlarını anlamağa və özlərini kəşf etməyə kömək edən, öyrənməyi öyrədən sevimli və etibarlı müəllimə.

Tələbə mərkəzli təhsil

Yaradıcı təlim mühitində təhsilalan şəxs müəllimi kimi həssas, mehriban, nəzakətli, mərifətli, qayğıkeş, bilikli, səbirli, qətiyyətli, güclü, özünün və başqalarının şəxsiyyətinə hörmət edən, asanlıqla ünsiyyət qura bilən, başqaları

¹ TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners // <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>

ilə birlikdə işləməyi bacaran insan olmağa meyilli olacaqdır. Bu meyilləri möhkəmləndirmək və inkişaf etdirmək isə yenə də müəllimin ən əsas vəzifəsidir.

Təhsil sahəsində uğur qazanmaq üçün ilk növbədə nəyin və necə dəyişdirilməli olduğunu anlamağa, onun zəruriliyinə əmin olmağa kömək etməliyik. Təhsil iştirakçıları həyata keçirilən dəyişikliklərin mahiyyətini dərk edərək qəbul etdikləri halda uğur qazanmaq mümkündür. Hər kəs bunu anlamalı, bu dəyişikliyə nail olmaq üçün nə etməli olduğunu bilməli və buna çalışmalıdır. Bunun üçün müəllim mərkəzli təhsildən tələbə (şəxsiyyət) mərkəzli təhsil sisteminə uğurlu keçidi təmin etmək lazımdır.

Tələbə mərkəzli təhsil – öyrənmə prosesinin mərkəzi fəal subyekti kimi tələbənin *nəyi*, *niyə* və *necə* öyrənməyi sərbəst seçimi əsasında müstəqil və tənqidi düşünmək qabiliyyətini inkişaf etdirən nəticə yönü, səriştə əsaslı təhsildir. Əlbəttə, həm müəllim mərkəzli, həm də tələbə mərkəzli təhsil sistemində müəllim böyük nüfuz sahibi olmalıdır. Söhbət nüfuzlu və ya nüfuzu zəif olan müəllimdən getmir. Söhbət təhsil prosesində təlim fəaliyyətini təşkil edən, onun yaradıcı bələdçisi olan müəllimdən gedir. Özü-nütəhsil fəaliyyətindən fərqli olaraq formal təhsildə müəllimin əhəmiyyətli rolu şübhəsizdir. Ancaq nəzərə

almaq lazımdır ki, müəllim mərkəzli təlim fəaliyyəti zamanı aparıcı təşəbbüs müəllimədir. Müəllim dərsi təşkil edir, məzmunu və təlim üsullarını müəyyən edərək öyrədir, nizam-intizama nəzarəti həyata keçirir. Bu prosesdə öyrənənlərin təşəbbüsləri əksər hallarda bəyənilmir və onlar müəllim tərəfindən ötürülən məlumatı qəbul edirlər. Müəllim həm sinifdə, həm də təlim fəaliyyətində sanki hakimi-mütləqdir. Yalnız o bilir ki, nə düzdür, nə yanlış, nəyi və necə öyrənmək olar və niyə bu biliklərə yiyələnmək lazımdır, digər biliklərə isə yiyələnmək ikinci dərəcəlidir. Bu, müəllim üçün sadə və rahat bir alqoritmdir. Müəllim mənimsəniləcək məlumatı və onun həcmi müəyyən edir, sonra seçdiyi üsulla bu məlumatı öyrənənlərə ötürür və sonra məlumatın öyrənənlərin necə mənimsədiyini yoxlayaraq, qiymətləndirir. Hər şey bəlli ardıcılıqla müəllimin fəallığı və nəzarəti altında həyata keçirilir. Müəllim üçün bu yanaşma çox rahat və məqbuldur.

Tələbə mərkəzli öyrənməyə keçəndə isə, sanki, hər şey dəyişir, bütün planlar alt-üst olur, nəzarət itir, sinfi idarə etmək çətinləşir. Müəllimlərin əksəriyyəti hesab edirlər ki, öyrənən öyrənəcəyi mövzunu, sualları və necə öyrənəcəyini müstəqil müəyyən etmək bacarıqlarına malik deyilələr. Görəsən, tələbələrin bilikləri bu-

nun üçün yetərlidirmi? Onlar özlərini sinifdə necə aparacaqlar, nə qədər *məsuliyyətli* olacaqlar və ümumiyyətlə, öz üzərilərinə məsuliyyət götürmək üçün *iradələri* yetərlidirmi? Əslində, müəllimin dilə gətirmədiyi, amma onu narahat edən bu nigarançılıq və öyrənənlərə inamsızlıq, güvənsizlik münasibəti dolayısı ilə öyrənənlərə ötürülür. İradəsi güclü olanlar buna dolayı yollarla müqavimət göstərir, öz mövqelərini müdafiə etməyə cəhd edirlər. Amma iradi keyfiyyətləri zəif olan, zəruri iradi keyfiyyətlərin şəxsiyyətin xarakter əlamətlərinə çevrilmədiyi halda isə biz, öyrənənlərin *konformluğu* ilə rastlaşırıq. Sadəcə düstur var: müəllim deyirsə düzdür, amma öyrənən deyirsə, düz də ola bilər, yanlış da ola bilər. Burada çox mühüm bir məsələni qeyd etməliyik. Öyrənənin məsələnin qoyuluşuna və həllinə tənqidi, müstəqil və yaradıcı yanaşması, qərarın qəbulu və icra edilməsi və nəhayət, əldə edilən müsbət nəticə ilə özünə inamın möhkəmləndirilməsi şəxsiyyət mərkəzli təlimin səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Təlim fəaliyyətində biz buna nail olmalıyıq.

Bütövlükdə, təhsildə, o cümlədən ali təhsildə yeni paradigma şəxsiyyət mərkəzli öyrənmədir. Şəxsiyyət mərkəzli öyrənmə *səriştə məzmunlu təhsil proqramlarının, yaradıcı təlim mühitinin* yaradılmasını tələb edir.

Yaradıcı təhsil mühiti, sadəcə dildə desək, *problemin yaradıcı həllini dəstəkləyən mühit* kimi başa düşülür.

Şəxsiyyət mərkəzli öyrənmənin təşkili zamanı iki məsələ öz həllini tapmalıdır: 1) müəllim-mərkəzli öyrənmənin təhsilalan-mərkəzli öyrənmə ilə əvəz edilməsinə keçidin təmin edilməsi; 2) səriştə məzmunlu təhsil proqramının hazırlanması üçün formalaşdırılması zəruri olan səriştələrin müəyyən edilməsi.

Hər iki məsələnin uğurlu həlli müstəqilliyi və tənqidi düşüncəni ön plana çəkir. Əvvəllər öyrənənlərə nəyi və necə öyrətməyi müəllim həll edirdi. Öyrənənin fəallığı hazır bilik və bacarıqları mənimsəmə və olduğu kimi təkrar etmək səviyyəsi ilə məhdudlaşırdı. Yeni yanaşmada nəyi və niyə öyrənməyi maraqlarına, qabiliyyətlərinə və meyillərinə uyğun olaraq öyrənən özü müəyyən edir. Müəllim bu prosesi səmərəli şəkildə müşayiət etməli və təhsilalanlarda öyrənməyi öyrənmək bacarığını inkişaf etdirməlidir. İlk baxışdan elə görünür ki, öyrənənlər təlimin fəal subyektlərinə, müəllimlər isə passiv subyektlərinə çevrilirlər. Əslində, bu halda hər iki tərəf fəal təlim subyektinə çevrilir. Təhsilalan passiv mənimsəmə subyektdən fəal kəşf edən, yaradan və inkişaf edən fəal subyektə çevrilir. Təhsilalan onu maraqlandıran suala cavabı müstəqil olaraq axtarır, onun

üçün yeni olan biliyi və ya gerçəkliyi kəşf edərək özününküləşdirir. Burada təlim öyrənənin yaradıcılıq prosesi kimi çıxış edir. Bu prosesin bütün mərhələlərini öyrənən özü modelləşdirir və idarə edir. Öz üzərinə məsuliyyət götürməyi, məsələnin qoyuluşuna və həllinə müstəqil və tənqidi yanaşmağı öyrənir. Öyrənən nəyi, niyə və necə kəşf etdiyini və mənim-sədiyi yeni bilik, bacarıq və səriştələrin ona niyə və harada lazım olduğunu dərk edir. Nəhayət, öyrəndiklərini necə tətbiq edəcəkdir.

Öyrənmə prosesinin bir mərhələsi də tətbiqetmə mərhələsidir. Çünki müəllimin köməyi ilə öyrənən özünün yaradıcılıq potensialını kəşf edərək onu aktuallaşdırır və gerçəkləşdirir. Bu gerçəkləşdirmə şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsi məqamıdır. Şəxsiyyət özünün potensialını gerçəkləşdirməklə yeni bir mərhələyə keçid alır və bu mərhələ onun keyfiyyətə yeni bir səviyyəyə yüksəlməsini təmin edir. Bu, şəxsiyyətin kamilləşmə mexanizminin özü tərəfindən işə salınmasıdır. Belə demək olarsa, bu, cəmiyyətin inkişafına, rifahına və təhlükəsizliyinə qoyulan ən böyük və əvəzsiz sərmayədir. Dolayısı ilə, təhsilə qoyulan sərmayə davamlı, dayanıqlı və keyfiyyətli in-

kişafə qoyulan ən uğurlu, gəlir gətirən sərmayədir. Təəssüflə qeyd etməliyə ki, bu gün bunu anlayan insanların, ələlxüsus da məmurların əhatə dairəsi o qədər də geniş deyil. Təhsilin bəşəriyyətin rifahı üçün əhəmiyyətini anlayan və buna böyük dəyər verən cəmiyyətlər sürətlə inkişaf edir, insanların sağlam, güvənli və rifah içində yaşamalarını təmin edir.

Azərbaycan dilinin İzahlı lüğətində “təhsil” sözü iki mənada şərh edilir: “1. Oxumaqla elm və bilik əldə etmə, 2. Oxumaq nəticəsində əldə edilən biliklərin məcmusu”¹. Burada təhsil anlayışı iki mənada işlədilir: 1) təhsil prosesdir, 2) təhsil predmet, obyektidir. Britannikdə “education-təhsil” belə şərh edilir: “Təhsil cəmiyyətdə toplanmış bilik və dəyərlərin ötürülməsi kimi düşünülə bilər. Bu halda o sosial elm alimlərinin sosializasiya və ya enkulturasizasiya anlayışına bərabərdir”².

Əlbəttə, təhsilin fəlsəfəsi baxımından bu, təhsilin ontologiyasına aid olan bir məsələdir.

Biz özümüz üçün iki sadə, amma mühüm suala cavab tapmalıyıq: Təhsil kimə lazımdır? Təhsil nə üçün lazımdır? İlk baxışdan həddən ziyadə bəsit görünən bu suallar bir çox insanda təbəssüm və təəccüb doğura

¹ Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. IV cild, Bakı, Şərq-Qərb, 2006, səh.292.

² **Education** // <https://www.britannica.com/topic/education>

bilər. Bəşəriyyətin inkişafının müəyyən mərhələsində meydana gələn bu sosial hadisə və ya dəyər cəmiyyətin yaranmasında, təşəkkülündə və inkişafında müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Təhsil gənclərə öz mövqelərini başa düşməyə və onlar üçün mövcud olan imkanları tanımağa kömək edir. Yüksək bilik və bacarıqların əldə edilməsi daha yaxşı maaşlı işlərə qapı açır və bu da öz növbəsində bütün cəmiyyətin tərəqqisinə birbaşa təsir göstərir. Eyni zamanda, təhsil cəmiyyətdə təbəqələşməyə də əhəmiyyətli təsir edir və cəmiyyətin inkişafının müəyyən dövrlərində bu təbəqələşmənin əsas, aparıcı qüvvəsinə çevrilir. Keyfiyyət baxımından fərqli təhsil səviyyələrinin meydana gəlməsi və həmin səviyyələrin heç də hər bir cəmiyyət üzvü üçün əlçatan olmaması sosial təbəqələşmənin güclənməsi ilə yanaşı, həm də ayrı-seçkiliyin yeni tipini formalaşdırır. Belə ki, ali təhsil müəssisələrinə yüksək balla daxil olanların cəmiyyətdə yüksək mövqelərə sahib olmaq imkanları ali təhsil müəssisələrinə aşağı balla daxil olan gənclərin imkanlarından bir və ya bir neçə dəfə yüksək olacaqdır. Nəzərə alsaq ki, bu gün Azərbaycanda özəl universitetlərin böyük əksəriyyətinə qəbul olanlar qəbul imtahanlarında nisbətən aşağı bal toplayan gənclərdir. Bununla yanaşı, bir gerçəkliyi də diqqətdən qaçıрмаq olmaz.

Söhbət ondan gedir ki, uzun müddət özəl universitetləri bitirənlərin dövlət qulluğunda çalışmasına süni əngəllər yaradılırdı. Bunu isə özəl universitetlərin keyfiyyətli təhsil vermək imkanına malik olmaması haqqında təsəvvürlə izah edirdilər. Özəl universitetlərdə təhsilin keyfiyyətinin xeyli yaxşılaşması fonunda onlara münasibətin yumşalmasına baxmayaraq, hələ də bu sahədə həllini gözləyən ciddi problemlər qalmaqdadır.

Təhsilin cəmiyyətin inkişafı, tərəqqisi, iqtisadi yüksəlişi üçün əhəmiyyəti heç kimdə şübhə doğurmur. Yaxşı məlumdur ki, bəşəriyyətin inkişafının müəyyən mərhələsindən başlayaraq savadsızlığın aradan qaldırılması, insanların savadlılığının artırılması üçün xeyli işlər görülmüş və görülməkdədir. Hətta, cəmiyyətin inkişafının müəyyən mərhələsində təhsil ən əsas insan haqlarından biri kimi ana yasada-konstitusiyada təsbit edilmişdir. Heç kimin insanın təhsil hüququnu pozmağa haqqı yoxdur. Dövlət vətəndaşlarını təhsilləndirmək məqsədilə ümumtəhsil məktəbləri, peşə təhsili məktəbləri, ali təhsil məktəbləri yaradır və ömürboyu təhsilin həyata keçirilməsi üçün ardıcıl tədbirlər həyata keçirir.

Bütün bunların fonunda bəzən olduqca ziddiyyətli mənzərə ilə də rastlaşırıq. Cəmiyyətin inkişaf səviyyəsinə

dən asılı olaraq tədricən bütün vətəndaşların təhsil alması bir zərurət kimi qanunvericilikdə təsbit edilir. Niyə? Bu sadə suala sadələvh belə bir cavab vermək olar ki, müəyyən biliklərə, vərdiş və bacarıqlara yiyələnmədən nə maddi nemətlərin istehsalında yaxından iştirak etmək, nə də onların səmərəli istifadəsi mümkün deyil.

Əlbəttə, cəmiyyətin ilkin inkişaf mərhələsində təhsil yalnız bir qrup insana və ya müəyyən təbəqəyə məxsus olan dəyər, şey kimi qəbul edilirdi. Bu imtiyaz hər adama verilə bilməzdi. Təhsil hüququna malik olanlar xüsusi imtiyazlı qrup insanlar idi. Sonralar təlim və təhsilin tətbiq dairəsinin genişlənməsi bütün insanların təhsil almaq hüququnu zərurətə çevrildi.

Günümüzün gerçəklikləri göstərir ki, bu heç də belə deyil. Təhsil hüququ hələ də məhdud xarakter daşıyır. Hər bir dövlət vətəndaşlarına təhsil hüququnu tanısa da, ya bu hüququ tam təmin edə bilmir, ya da bu hüququ təmin etmək də maraqlı görünmür. Belə ki, orta məktəbdə təhsil almaq hüququ bütün vətəndaşlara verilsə də, yüksək peşə təhsili, ali təhsil hüququ həddən ziyadə məhdudlaşdırılmışdır. Bununla bağlı olaraq belə bir sual ortaya çıxır: Niyə ümumi orta təhsil hər bir vətəndaş üçün zəruri hesab edilir, amma yüksək peşə təh-

sili və ali təhsil məhdudlaşdırılır?

Düşünürük ki, bunun bir səbəbi də təhsillə cəmiyyətdə yüksək sosial mövqe tutmaq imkanı arasında normalarla tənzimlənən asılılığın mövcud olmasıdır. Cəmiyyətin inkişafı, şəxsiyyətin azadlığı, öz yaradıcılıq potensialını aktualaşdıraraq özünü gerçəkləşdirməsi baxımından təhsil almağa məhdudiyyətin tətbiqi tamamilə əsassızdır, insan haqlarının pozulmasıdır. Ən azından ali təhsillə müəyyən bir vəzifənin tutulması, dövlət qulluğuna təyin edilmə arasındakı birbaşa əlaqə aradan qaldırılmalıdır. Yalnız ali təhsil haqqında sənədi olan insanlar arasından işçinin seçilməsi və insanın ali təhsilli olduğuna görə həyatda daha çox uğur əldə edə bilməsi, yüksək vəzifələr tuta bilməsi haqqındakı təsəvvür və normalar bərabər hüquqlu vətəndaş prinsipinin gerçəkləşməsinə mənfi təsir göstərir. Halbuki, belə bir vəziyyət bütün cəmiyyətlərdə “ədalətli” hesab edilir. Amma yəqin ki, bu asılılıqdan birdəfəlik azad olmağın vaxtıdır.

Ali təhsilə malik olmayan, amma özünün biznesini quran, uğur qazanan və böyük bir şirkət yaradaraq dövlətin böyük vergi ödəyicisi kimi minlərlə ali təhsilli insana iş yeri yaradan iş adamının uğur hekayəsi bu məsələlərə münasibətimizi dəyişməyi tələb edir. Çünki cəmiyyətin keç-

diyi inkişaf tarixinə nəzər salanda məlum olur ki, həmin dövrlərdə ali təhsil həlledici rola malik olmamışdır. Əsas məsələ ondan ibarətdir ki, insan kapitalı tərəqqi, inkişaf, rifah resursu kimi nəzərdən keçirilməlidir.

Bəşər tarixinin bütün mərhələlərində insan kapitalının inkişafına, onun əsas resurs olmasına və bu tükənməz kapitalın formalaşdırılmasına fərqli baxışlar mövcud olmuşdur. Onların bəzilərinə qısa da olsa diqqət yetirək. Bizim eramın ən görkəmli nümayəndələrindən biri Yan Amos Komenius (John Amos Comenius) özünün pedaqoji sistemi ilə cəmiyyətdə yeni bir yanaşmanın, yeni pedaqogikanın əsasını qoydu. Onun fikrincə, insanlar təbiətin qanunauyğunluqlarına görə bərabər inkişaf mərhələlərindən keçərək inkişaf edirlər. Deməli, onları öyrətmək üçün ilk növbədə həmin inkişaf mərhələləri müəyyən edilməli, sonra isə onların asanlıqla anlaya və yadda saxlaya bildikləri şeylərə əsaslanan öyrənmələri təmin edilməlidir. Beləliklə, Yan Amos Komenius əqli inkişafın mərhələli təşəkkülü nəzəriyyəsinin ilkin modelini təklif etdi. Hər biri altı ildən ibarət olan dörd təhsil dövrünü təqdim edən Y.A.Komenius hesab edirdi ki, təcrübə, təsvir və tətbiq öyrənmənin əsas vasitələri. İnsanlar “edərək”, “anlayaraq”, “istəyərək” öyrənməlidirlər. Yaddan çıxarmaq olmaz ki, təhsildə

inqilab edən Y.A.Komenius ona Harvard Universitetinin rektoru olmaq təklifindən imtina etmişdir, amma ən məşhur universitetlər onun didaktikasından bəhrələnməmiş və bu gün də ondan bəhrələnilirlər.

Bu gün unudulmuş, amma təhsil üçün çox mühüm əhəmiyyəti olan bir ilkin də əsası Yan Amos Komenius tərəfindən qoyulmuşdur. Y.A.Komenius məktəbəqədər yaşlı uşaqların təhsilinin əhəmiyyətini qeyd etməklə yanaşı, həm də analar üçün “Körpəlik məktəbi” adlı mətn yazmışdı. Məqsəd ondan ibarət idi ki, analar evdə azyaşlı uşaqlarını sonradan məktəbdə rastlaşa biləcəkləri mövzularla tanış etsinlər və onları məktəb həyatına hazırlasınlar. Burada məqsəd, həmçinin, bir tərəfdən uşaqların psixi inkişafına valideynlərin diqqəti çəkmək, digər tərəfdən isə ananın övladı ilə daima ünsiyyətdə olduğu üçün onların da təhsillənməsinə dəstək vermək idi. Bununla da məktəblə valideynin qarşılıqlı əlaqəsinin müəyyən forması da müəyyən edilirdi.

Təəssüf ki, bu gün sosial şəbəkələrdə, mətbuatda yayılan məlumatlardan belə məlum olur ki, valideyn-məktəb qarşılıqlı münasibəti təhsilin məqsədlərindən getdikcə uzaqlaşır və yalnız iqtisadi məzmun daşıyır. Halbuki, təhsilin idarə edilməsinə valideyn və təhsilalanların cəlb edilməsində məqsəd təhsil forma və

məzmununun təkmilləşdirilməsi, onun səmərəli təşkili yollarının müəyyən edilməsi və təhsilalan mərkəzli təlimə dəstək verməkdən ibarətdir.

K.Makdonald yazır: “Komeniusun təhsilə erkən başlamaqda təkidli olması özlüyündə əhəmiyyətli idi, lakin bəlkə də mövcud Amerika təhsil sisteminə daha çox uyğun gələn prinsiplər onun öyrətmə və öyrənmənin əsaslandırılmasını təklif etdiyi prinsiplərdir (Komenius 142). Əslində, onun tədrislə bağlı bir çox təklifləri 1990-cı illərin əvvəllərində ABŞ-ın Milli Təhsil Assosiasiyası tərəfindən təklif olunan on iki tədris metodu ilə bir-başa bağlıdır. Bartz və Millerin Tələbələrin Öyrənməsini Artırmaq üçün 12 Metodun girişində yazdıqları kimi, bu üsullar və beləliklə, Komenius tərəfindən təklif olunan bir çox prinsiplər “sağlam nəzəri əsasla malikdir və tələbələrin öyrənməsinə müsbət təsir göstərmişdir” (Bartz 5-6)”¹.

Herbart hesab edirdi ki, öyrənmə bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimlənməsinə xidmət etməli deyil. Öyrənmənin əsas məqsədi öyrənəndə maraq yaratmaqdır və öyrənmə maraq yaratmaq məqsədinə xidmət etməlidir. Çünki öyrənmə keçici olduğu üçün insanın ömrü boyu mövcud olacaq maraqlar formalaşdırıl-

malıdır. Bu maraqlar insana ömürbo-
yu öyrənməyə sövq edəcəkdir. İnsan
daima axtarışda olacaq, düşünəcək,
kəşf edəcək və özünün müstəqil münasibətini formalaşdıracaqdır.

Herbartın fikrincə, qabiliyyətlər anadangəlmə deyildi, ancaq aşılana bilərdi, ona görə də hərtərəfli təhsil əxlaqi və intellektual inkişaf üçün çərçivə təmin edə bilər.

Herbartın təlim nəzəriyyəsində ziddiyyətli məqam ondan ibarətdir ki, öyrənəndə marağın yaradılmasında aparıcı qüvvə kimi müəllim nəzərdə tutulur. Ona görə də tədris prosesi beş addımlı proses kimi təsvir edilir və müəllimin təlim fəaliyyətinin əsasında dayanır.

Bununla belə, maraq tək-cə məqsəd kimi deyil, həm də bir vasitə rolunu oynayır: o, təhsil tədrisinin yeganə icazə verilən hərəkətverici qüvvəsidir. Yalnız davamlı maraq düşüncə dairəsini daim və səy göstərmədən genişləndirə, dünyaya çıxış imkanı verə bilər və fərdləri öz həmkarlarının taleyində səmimi iştirak etməyə təşviq edə bilər.

Herbartın fikrincə, tədris əslində mövcud olan biliyi tamamlayır: bəzən o, “sadə” təsvirlər (“sırf təsviri tədris”) vasitəsilə əvvəlcədən mövcud olan materialı tamamlamağa çalışır.

¹ Cloe McDonald Comenius and contemporary American education // <http://www.humanstudy.org/history/2012-02-mcdonald-c.html>

Bununla belə, tədris həm də artıq mövcud olan elementləri (“analitik təlim”) təhlil etmək vəzifəsini, daha sonra isə, hər şeydən əvvəl, bu elementlərin təməli üzərində addım-addım yeni düşüncə nümunələrinin (“sintetik təlim”) qurulması funksiyasını daşıyır.

Herbart müəllimlərin beş formal addımdan ibarət bir metodologiyadan istifadə etməsini müdafiə etdi: “Bu strukturdan istifadə edərək müəllim uşaqlar üçün maraqlı bir mövzu hazırladı, həmin mövzunu təqdim etdi və onları induktiv şəkildə sorğuladı ki, onlar artıq bildiklərinin əsasında yeni biliklər əldə etsinlər, geriye baxıb dərsin nailiyyətlərini deduktiv şəkildə yekunlaşdırsınlar, sonra onları gündəlik həyat üçün əxlaqi qaydalarla əlaqələndirsinlər”. [8]

Rəhbərliyin vəzifələri tələbələrin daimi məşğulluğunu təmin etmək, onların təhsilini təşkil etmək, fiziki və intellektual inkişafını müşahidə etmək, nizam-intizamı öyrətməkdir. **Herbart hesab edirdi ki, nizam-intizamı qorumaq üçün qadağaların, məhdudiyyətlərin və cismani cəzaların tətbiq edilməlidir, amma bunu “diqqət və mülayimliklə” etmək lazımdır.** Öyrənmə nizam-intizamla, təhsilalanların hiss və iradəsinin inkişafı ilə vəhdət təşkil edir.

Herbartın didaktikaya ən əsas töhfəsi ilk dəfə sistemli şəkildə öyrən-

mənin mərhələlərini (addımlarını) müəyyən etməkdən ibarətdir. Onun sxemi belədir: aydınlıq – assosiasiya – sistem – üsul. Təlim prosesi ideyalardan konsepsiyalara və konsepsiyalardan nəzəri bacarıqlara doğru irəliləyir. Bu sxemdə təcrübə, gördüyümüz kimi, yoxdur. Bu formal səviyyələr təhsilin məzmunundan asılı deyil, bütün dərslərdə və bütün fənlərdə tədris prosesinin gedişini müəyyən edir.

Herbartın davamçıları və tələbələri (V.Reyn, T.Ziller, F.Dörpfeld) onun nəzəriyyəsini inkişaf etdirmiş, müasirləşdirmiş və onu birtərəflilikdən, formalizmdən xilas etməyə çalışmışlar. Reyn Herbart pillələrinə fərqli adlar verərək onların məzmununu daha aydın şəkildə müəyyənləşdirdi və sayını beşə çatdırdı. **Onun sxeminə yeni materialın hazırlanması, onun təqdimatı, əvvəllər öyrənilmiş biliklərlə əlaqləndirilməsi, ümumiləşdirmə və tətbiqi daxildir.** Bu yanaşmada müəllimlərdən formal addımları müşahidə etmək tələb olunmurdu. Burada müəllimin öyrənmə prosesində fəallığı artır və o, prosesin təşkilatçısına və nəzarətçisinə çevrilir. Bununla yanaşı həm də təhsilalanın fəallığı artırıldı ki, bu da təhsilalanların müstəqilliyinin və tənqidi düşüncəsinin inkişafını şərtləndirirdi.

Herbartın nəzəriyyəsi təlimin təşkili baxımından müəyyən mənada mü-

tərəqqi xarakter daşısa da, müstəqil, yaradıcı və tənqidi düşüncəyə sahib şəxsiyyətin formalaşdırılması baxımından məqbul deyildi. Hətta hesab edilir ki, məhz onun təsiri altında hamı üçün eyni “formal addımlara” əsaslanan dərşsəminin mükəmməlliyi və təhsilin məqsədinin əzbərlənməli olan hazır biliklərin ötürülməsi, müəllimin tədris prosesində fəal olması və təhsilalanların isə dərşdə “sakit oturmalı, diqqətli olmaları, müəllimlərin əmrlərinə əməl etməli” olduqları haqqında fikirlər formalaşdı.

Həyatımızın yeni gerçəkliyinə göz yummaq gerçəkliyin inkarı və gələcəyin qeyri-müəyyənliyi deməkdir. Dünyada yeni bir çağırış bəşəriyyəti səfərbər olmağa və insanların yaratdığı informasiya cəmiyyətinin yeni mərhələsinə – “Rəqəmsal cəmiyyətə” keçidi təmin etməyə kökləyir¹. Rəqəmsal cəmiyyətin rəqəmsal vətəndaşının təlim-tərbiyəsi istiqamətində təxirəsalınmaz işlər görülməlidir. Artıq insanlara rəqəmsal davranış vərdişlərinin aşılınması zərurətdir.

Rəqəmsal vətəndaş

“Böyüyən rəqəmsal vətəndaşlar” kitabında¹ qeyd edilir ki, həyatımızın bir-biri ilə sıx bağlı olan fiziki və rəqəmsal səviyyələrindən birində baş

verənlər digər səviyyədə baş verənlərə təsir edir və biz onları bir-birindən ayıra bilmərik. Elə bu səbəbdən də rəqəmsal savadlı və məsuliyyətli vətəndaşlara ehtiyacımız var.

Qeyd:

Jerom Bruner tərəfindən işlənilib hazırlanmış “kəşf vasitəsilə” öyrənmə konsepsiyası xüsusi diqqətə layiqdir. Buna uyğun olaraq tələbələr dünyanı öyrənməli, öz kəşfləri ilə biliklərə yiyələnəməli, bütün idraki qüvvələrin zəhmətini tələb edən və məhsuldar təfəkkürün inkişafına son dərəcə səmərəli təsir göstərməlidirlər. Eyni zamanda, tələbələr əvvəllər onlara məlum olmayan ümumiləşdirmələri müstəqil şəkildə tərtib etməli və onların təcrübədə tətbiqinə imkan verən bacarıq və vərdişlərə yiyələnəməlidirlər. Bu cür yaradıcı təlim həm “hazır biliklərin” mənimlənilməsindən, həm də çətinlikləri dəf edərək öyrənmədən fərqlənir, baxmayaraq ki, hər ikisi onun ilkin və zəruri şərti kimi çıxış edir.

“Rəqəmsal vətəndaş” anlayışı insanın informasiya texnologiyalarından istifadə edərək cəmiyyətin bütün sahələrində iştirakı təmin edən qabiliyyətini ifadə edir. Empirik məlumatlar və sosioloji sorğular göstərir ki, dünyada yeni bütöv bir nəsil-rəqəmsal nəsil yetişir. Bu nəsil cəmiy-

¹ Growing Digital Citizens/https://www.etwinning.net/downloads/book2016/eTwinningBook_2016.pdf

² Growing Digital Citizens/https://www.etwinning.net/downloads/book2016/eTwinningBook_2016.pdf

³ Growing Digital Citizens/https://www.etwinning.net/downloads/book2016/eTwinningBook_2016.pdf

yətin inkişafına, onun transformasiyasına sürətli və həlledici təsir edir. Əslində, rəqəmsal nəsil rəqəmsal cəmiyyətin hərəkətverici qüvvəsidir. Elmi nailiyyətlər ən yaxşı halda həyatın müxtəlif sahələrinə tətbiq edilə bilər. Amma onun vətəndaşlar tərəfindən geniş istifadəsi baş vermirsə, insanların həyat fəaliyyətinin tərkib hissəsinə çevrilmirsə, aparıcı və hərəkətverici qüvvə ola bilməz. Tarixdə buna çoxlu misallar var. İnformasiyanın əldə edilməsi və ondan istifadə sahəsində qeyri-bərabər imkanlar əvvəlki dövrlərdə vətəndaşlar, ayır-ayrı qruplar, ölkələr arasında bərabərsizliyə, haqsız və qeyri-sağlam rəqabətə, hüquq və azadlıqların pozulmasına, yoxsulluğun artmasına təsir edən əsas amillərdən biri idi. Əhali arasında savadlılıq çox aşağı səviyyədə idi. Bunun əsas səbəblərindən biri, bəlkə də, ən başlıcası informasiya daşıyıcısı olan kitabların az sayda olması və kitabların hamı üçün əlçatan olmaması idi. Məktəblərin yaranması, onların sayının artması və kitabların əlçatan olması bir tərəfdən savadlılığın artmasına, digər tərəfdən isə rəqabətin sağlam istiqamətdə yüksəlməsinə gətirib çıxardı. Burada analogiyadan istifadə etsək görürük ki, informasiya əsrində yeni informasiya-kommunikasiya texnologiyalarına çıxış, onlar vasitəsilə sürətlə artan informasiyanın əldə edilməsi, emalı və istifadəsi

sahəsində iki istiqamətdə vətəndaşlar, sosial qruplar və dövlətlər arasında bərabərsizlik artmaqdadır. COVID-19 pandemiyası zamanı bu sahədə mövcud olan problemlər açıq şəkildə özünü büruzə verməklə yanaşı, həm də yeni problemləri də ortaya qoydu. Məlum oldu ki, müasir dünyada heç bir dövlət, heç bir cəmiyyət informasiya cəmiyyətinin çağırışlarına hazır deyil. Ona görə ki, informasiya cəmiyyəti haqqında çox danışılmasına, araşdırmalar aparılmasına, proqramlar hazırlanmasına baxmayaraq, informasiya cəmiyyəti modeli haqqında tam təsəvvür olmadığına görə, informasiya cəmiyyətinə keçid idarə edilən proses halına gətirilməmişdir. İnformasiya cəmiyyəti əsasən “süni intellekt” konsepti əsasında nəzərdən keçirilmiş, amma informasiya cəmiyyətinin və “süni intellekt”in yaradıcısı olan subyekt-insan diqqətdən kənar qalmışdır. Rəqəmsallaşan dünyada cəmiyyətin qurucusu olan bəşər övladının rəqəmsal vətəndaş kimi formalaşdırılmasına xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Müasir rəqəmsal dünyanın qurulması və həmin dünyada fəaliyyət göstərmək imkanları baxımından gənc nəsillə yaşlı nəsil arasında ziddiyyət dərinləşməkdədir. Bu məsələni zamanın öhdəsinə buraxaraq yaşlı nəslin zaman keçdikcə yeni nəsillə əvəzlənməsini gözləmək yanaşması insan

haqlarının və əxlaqın ciddi şəkildə pozulmasıdır. Eyni zamanda belə bir yanaşma gənc nəslin gələcəkdə yaşaya biləcəyi nevroz və psixozlar üçün münbit şərait yaradır. Digər tərəfdən, yeni nəsli təmsil edən gənclər arasında kommunikasiya, qarşılıqlı əlaqə və bir-birini anlamaq və dərk etmək sahəsində ziddiyyət yaranır. İnformasiya texnologiyalarının əldə edilməsində və onlara çıxışda bərabər imkanların olmaması bu ziddiyyəti daha da dərinləşdirərək ciddi şəxsiyyətdaxili və şəxsiyyətlərarası böhranlara aparır.

Yeni əsri, yeni dövrü bilik əsri, cəmiyyəti informasiya cəmiyyəti adlandıranlar heç də yanılırlar. Əslində, kainat makroaləm, insan isə mikroaləm olaraq informasiyadan ibarətdir.

Rəqəmsal vətəndaş informasiya texnologiyalarından istifadə edərək cəmiyyətdə, həyatın bütün sahələrində özünün həyat fəaliyyətini təşkil edir və tənzimləyir. Karen Mossberq və başqalarının fikrincə: “Rəqəmsal vətəndaşlıq”, cəmiyyətdə onlayn iştirak etmək qabiliyyətidir... “Rəqəmsal vətəndaşlar”ı internetdən müntəzəm və səmərəli istifadə edənlər olaraq təyin edirik – yəni gündəlik olaraq”¹. Rəqəmsal vətəndaş həddən ziyadə məsuliyyətli olmalıdır. Çünki məsu-

liyyətli rəqəmsal vətəndaş elektron savadlılığa, etik davranış vərdişlərinə, onlayn təhlükəsizliyə malik olmalı və qəbul etməlidir ki, məlumatlar həm fərdi, həm də ümumi istifadə xarakterlidir. Şəxsin elektron resurslara daxil olması və bu resurslardan birində qeydiyyatdan keçməsi onu rəqəmsal vətəndaşa çevirir. Elektron ünvanla məlumatların qəbulu və ya ötürülməsi, sosial şəbəkələrdən istifadə, elektron sənəd dövriyyəsinə daxil olma, elektron platformalara çıxış şəxsin rəqəmsal vətəndaş kimi fəaliyyət göstərməsidir.

Rəqəmsal səriştə öyrənməni, iş yerində və cəmiyyətdə iştirak üçün rəqəmsal texnologiyaların inamla, tənqidi və məsuliyyətlə istifadəsini, onlarla əlaqəni əhatə edir. Buraya məlumat və məlumat savadlılığı, ünsiyyət və əməkdaşlıq, media savadlılığı, rəqəmsal məzmun yaradılması (proqramlaşdırma daxil olmaqla), təhlükəsizlik (rəqəmsal rifah və kibertəhlükəsizliklə əlaqəli səlahiyyətlər daxil olmaqla), intellektual mülkiyyətlə əlaqəli suallar, problemlərin həlli və tənqidi düşüncə daxildir.

İnsanlar rəqəmsal texnologiyaların ünsiyyəti, yaradıcılığı və yeniliyi necə dəstəklədiyini anlamalı və onun yaratdığı imkanlar, məhdudiyyətlər,

¹ Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation, by Karen Mossberger, Caroline J. Tolbert, and Ramona S. McNeal // <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2131/1942>

təsirlər və risklər haqqında aydın təsəvvürə malik olmalıdırlar. Hər bir insan inkişaf etməkdə olan rəqəmsal texnologiyaların əsas prinsiplərini, mexanizmlərini və məntiqini anlamaqla yanaşı, həm də müxtəlif cihazların, proqram təminatlarının və şəbəkələrin əsas funksiyasını və istifadəsini bilməlidir. Rəqəmsal vasitələrlə əldə edilən məlumatların etibarlılığı və təsiri məsələlərinə tənqidi yanaşılmalı və rəqəmsal texnologiyalarla əlaqəli hüquqi və etik prinsiplər haqqında aydın təsəvvür olmalıdır.

“Bu gün uşaqlar üföqləri genişlənən sürətlə dəyişən dünyada yaşayırlar. Texnologiya onların həzz alması üçün təkə yeni təcrübələr deyil, həm də “onlayn olmaq” kimi bildiyimiz eterik dünyada gündəlik həyatlarına tamamilə yeni ölçü gətirdi. Əlbəttə, böyüklər onlayn həyatda iştirak etməkdə sərbəstdirlər və çoxları iştirak edir, lakin onların çoxu texnologiyanı uşaqlar kimi həyatlarına inteqrasiya etməyə hazır deyillər. Onlar “rəqəmsal yerlilər” olaraq doğulmayıblar və rəqəmsal mühiti varlıqlarının təbii, fundamental və şübhəsiz ölçüsü kimi avtomatik qəbul etmirlər”¹. Amma bu gün yetişməkdə olan nəsil və gələcək nəsillər bizim üçün “doğma” olan fiziki dünyanı

“tərk” edirlər, yeni dünya qururlar və bu yeni dünyanın – rəqəmsal dünyanın qurucuları və rəqəmsal vətəndaşları kimi bərabər yaşamaq istəyirlər. Yaşlı nəsil üçün rəqəmsal dünyanı tam mənada aydın təsəvvür etmək çox çətindir, bəzən isə mümkün deyil. Yaşlı nəsil “rəqəmsal dünya” haqqında nələrisə bilir və onun yaxşı və ya pis olması haqqında müəyyən fikirlər söyləyir. Rəqəmsal dünya bir çox halda yaşlı nəsil üçün “yaddır” ona görə ki, virtual aləmdə olanlar real, fiziki dünyada mövcud olan əşyalar və ya hadisələr kimi onlara “doğma” və “tanış” deyil. Bu da həqiqətdir ki, artıq rəqəmsal dünyanın bizim real dünyamıza, həyatımıza çevrilməsi fiziki dünyanın dərkinə köklənmiş təfəkkürlə tam dərk edilmir. Rəqəmsal dünyanın mövcudluğu haqqında fikir özü-özlüyündə çoxsaylı sual yaradır, bəzən isə bu gerçəkliyin mövcudluğu absurd hesab edilir. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyaları, elektron cihazlar, avadanlıqlar və sairə yalnız insanlar tərəfindən bu və ya digər işi, fəaliyyəti həyata keçirmək üçün lazım olan müasir vasitə kimi başa düşülür və heç bir halda həyatımızın ən mühüm hissələrindən biri kimi belə qəbul edilmir.

¹ Digital citizenship education handbook // <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>

Gənc nəsil üçün isə özlərinin yaratdıqları və ya yaradılmasında iştirak etdikləri rəqəmsal həyat əsil gerçəklik kimi qəbul edilir. Bu gerçəklikdən kənarda olan hər şey “qavrayış sahəsi”ndən kənarda qalır və tədricən subyekt üçün mövcudluğunu itirir. Gestalt psixologiyada **“qavrayış sahəsi” fərdin müəyyən bir zamanda qavradığı mühitin məcmusudur**; yəni insanın müəyyən bir zamanda xəbərdar olduğu mühitin bütün cəhətləri¹. Yaşlı nəsil “ənənəvi fiziki dünya”sı ilə birlikdə yeni nəslin “qavrayış sahəsi”ndən kənarda qala bilər və bu proses artıq başlayıbdır. Nəzərə almaq lazımdır ki, “uşaqlar rəqəmsal həyatlarını və təcrübələrini özləri ilə məktəbə gətirirlər və bu yeni reallığın təhsil sistemlərimizə assimilyasiyasını təşkil etmək bizim borcumuzdur”². Çünki rəqəmsal inqilab fiziki maneələri dağıtmayıb, sadəcə olaraq həmin maneələri silərək aradan qaldırıbdır. Müasir uşaqları yalnız öz evlərinin və ya təhsil aldıkları məktəbin otaqlarında təsəvvür etmək yanlışdır. Onlar istər məktəbdə, istər evdə, istərsə də başqa bir yerdə olanda da özlərinin yaratdıqları rəqəmsal məkanda yaşayır, fəaliyyət göstərir və öz gələcəklərini qururlar.

Yeni dünya insanların fikirlərinin qarşılıqlı əlaqə və asılılıqları, qanunauyğunluqlarından ibarət açıq sistem kimi mövcud olacaqdır. Çünki məhiyyət etibarlı ilə şəxsiyyətin yüksəlişi yaşadığı fiziki dünyadan ayrılaraq onu azadlığa qovuşduran azad fikir dünyasına qovuşmasıdır. Ona görə də təhsil rəqəmsal cəmiyyətin rəqəmsal vətəndaşlarına davamlı inkişafı təmin edən zəruri bilik, bacarıq və səriştələri yaratmağa və mənimləməyə şərait yaratmalıdır.

Maraqlıdır, rəqəmsal dünyanın, rəqəmsal vətəndaşın formalaşmasını nəzərdə tutan sənədlər qəbul edilsə də, nədənsə respublikamızda və o cümlədən təhsilin bütün səviyyələri üzrə hazırlanan təhsil proqramlarında “rəqəmsal vətəndaşın” formalaşdırılması, yumşaq desək, məqsəd kimi qarşıya qoyulmur. Belə olan halda, biz rəqəmsal cəmiyyəti necə qurmağı planlaşdırırıq və bu rəqəmsal cəmiyyətdə yaşayıb-yaradacaq vətəndaşlar hansı səriştələrə malik olmalıdırlar?

Burada bir məsələyə də öteri olaraq toxunmaq istədik. Əlbəttə, qeyd edəcəyimiz məsələ geniş araşdırma tələb edir və bu istiqamətdə işlər görülür. Söhbət “Vətən” anlayışından

¹ APA Dictionary of psychology // <https://dictionary.apa.org/perceptual-field>

² Digital citizenship education handbook // <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>

və vətənpərvərlikdən gedir. Rəqəmsal dünyada onu yaradanlar üçün “Vətən” hansı sərhədlərdə və necə mövcud olacaq? “Vətənpərvərlik” dedikdə nə başa düşüləcək? Bəs, milli və etnik kimlik hansısa formada mövcud olacaqmı? Bu tipli suallar çoxdur, amma əsaslı cavabların olduğu haqqında məlumatlar olduqca azdır.

Mark Ribbl məsuliyyətli rəqəmsal vətəndaş olmağın üç prinsipini müəyyən edir: 1) hörmət etmək, 2) öyrətmək və 3) qorumaq:

“Hörmət

- Rəqəmsal giriş: Bərabər rəqəmsal hüquqlar və girişin müdafiəsi rəqəmsal vətəndaşlığın başladığı yerdür.

- Rəqəmsal etiket: Qaydalar və siyasətlər kifayət deyil – biz hər kəsə internetdə düzgün davranmağı öyrətməliyik.

- Rəqəmsal qanun: İstifadəçilərin bir-birlərinin rəqəmsal mülkiyyətindən necə düzgün istifadə etməyi və paylaşmağı başa düşmələri çox vacibdir.

Öyrətmək

- Rəqəmsal ünsiyyət: Bu qədər çox ünsiyyət variantları mövcud olduğu üçün tələbələr öz auditoriya-

larına və mesajlarına uyğun olaraq düzgün alətləri necə seçməyi öyrənməlidirlər.

- Rəqəmsal savadlılıq: Bu, alətlərdən istifadə edə bilməkdən daha çoxunu əhatə edir. Rəqəmsal savadlılıq rəqəmsal materialları necə tapmaq, qiymətləndirmək və istinad etməkdir.

- Rəqəmsal ticarət: Tələbələr daha çox onlayn alış-veriş etdikcə, rəqəmsal iqtisadiyyatda necə effektiv istehlakçı olmağı başa düşməlidirlər.

Qorumaq

- Rəqəmsal hüquqlar və öhdəliklər: Tələbələr məxfilik və söz azadlığına dair əsas rəqəmsal hüquqlarını başa düşməlidirlər.

- Rəqəmsal təhlükəsizlik və təhlükəsizlik: Rəqəmsal vətəndaşlar məxfilik parametrlərinə nəzarət etməklə öz məlumatlarını necə qorumağı bilməlidirlər.

- Rəqəmsal sağlamlıq və sağlamlıq: Rəqəmsal dünyada yaşamağın vacib cəhətlərindən biri şəbəkədən nə vaxt ayrılmağı bilməkdir. Tələbələr onlayn rejimdə və ondan kənarda öz vaxtlarını və fəaliyyətlərini necə prioritetləşdirmək barədə məlumatlı qərarlar qəbul etməlidirlər”¹.

¹ Mike Ribble Digital citizenship is more important than ever // <https://www.iste.org/explore/digital-citizenship-more-important-ever?articleid=535>; Mike Ribble Essential elements of digital citizenship // <https://www.iste.org/explore/digital-citizenship/essential-elements-digital-citizenship>

Bu prinsiplər olduqca əhəmiyyətli prinsiplərdir. İnsanlarla ünsiyyət zamanı məlum olur ki, onların böyük əksəriyyəti bu və ya digər səviyyədə internet istifadəçiləridir. Onların bir qismi isə vaxtlarının böyük hissəsini bu və ya digər səbəbdən internetdə keçirirlər. Xüsusilə, son zamanlar valideynlərin “xeyirxahlığı” sayəsində uşaqlar kiçik yaş dövründən fəal internet istifadəçilərinə çevrilirlər. Əlbəttə, uşaqların planşet və ya smartfon qarşısında öz vaxtını keçirməsi sanki valideynləri övladlarının “qayğılarından” azad edir və onlara sərbəstlik və rahatlıq gətirir. İlk baxışdan bu belədir və valideynlər digər işlərlə məşğul olmağa, özləri üçün daha çox asudə vaxt qazanmağa müvəffəq olurlar. Amma rəqəmsal dünyaya daxil olan uşaqların kortəbii sürətdə rəqəmsal vətəndaşa çevrildiklərini unudurlar. Unudurlar ki, uşaqlar rəqəmsal dünyanın qaydalarını, dəyərlərini mənimsəyir və həmin dünyaya uyğun olan, başqa sözlə, həmin dünyaya asan uyğunlaşmanı təmin edən yeni davranış tərzini mənimsəyirlər.

Rəqəmsal vətəndaş həm də səriştəli və məsuliyyətli istifadəçi deməkdir.

İnsanların bir qismi elektron resurslardan ya istifadə edə bilmir, ya da olduqca məhdud çərçivədə istifadə etmək imkanına malikdir. Elektron resurslardan istifadə edə bilməməsi

insanların rəqəmsal dünyadan ayrı düşməsinə, tədricən sosial təcridinə və yadlaşma sindromundan əziyyət çəkməsinə səbəb olur. Gənclərin yeni texnologiyalara marağının artması, yaş xüsusiyyətləri, təhsil prosesinə cəlb edilmələri onların rəqəmsal dünyaya daxil olmaq imkanlarını genişləndirir. Yaşlı nəsil üçün isə bu proses ağırlıdır və onların rəqəmsal dünyaya alışması bəzən mümkünsüzdür. Bu isə onsuz da nəsillər arasında mövcud olan sosial ziddiyyəti daha da dərinləşdirir, dezadaptiv davranışın formalaşmasına ciddi təsir göstərir.

ÖZÜNÜ GERÇƏKLƏŞDİRMƏ

Bilik iqtisadiyyatında faktlar və prosedurların əzbərlənməsi əsasdır, lakin irəliləyiş və uğur üçün kifayət deyil. Problemlərin həlli, tənqidi düşüncə, iş birliyi, yaradıcılıq, hesablama düşüncəsi, özünü tənzimləmə kimi bacarıqlar sürətlə dəyişən cəmiyyətimizdə hər zaman olduğundan daha vacibdir. Yeni fikirlər, yeni nəzəriyələr, yeni məhsullar və yeni biliklər yaratmaq üçün öyrəndiklərini real vaxtda işə salmaq üçün vasitələrdir.

Müasir çağırışlara cavab verən rəqabət qabiliyyətli insan kapitalının təşəkkülü məqsədyönlü və planlı işin nəticəsində mümkündür. Həyatda uğur qazanmaq üçün hər bir insan özü və ətraf aləm haqqında dolğun

məlumatla malik olmalı, rastlaşdığı hadisələr, onlar arasındakı mövcud və yarana biləcək əlaqələr haqqında sərbəst fikir yürütməyi, qarşıya çıxan məsələləri həll etməyi və qəbul edilmiş qərarları icraya yönəltməyi və məsuliyyəti öz üzərinə götürməyi bacarmalıdır.

Bunun üçün ilk növbədə nə etməliyə? Fikrimizcə, ilk növbədə təhsilə və təlim prosesinə yanaşmada şəxsiyyət mərkəzli təhsil fəlsəfəsinə əsaslanan təlim mühitini yaratmalıyıq. Şəxsiyyət mərkəzli təhsil yanaşması Karl Rocers tərəfində 1980-ci illərdə təklif edilmişdir. Bu yanaşmanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, hər bir insanın maraqları, meyilləri və istəkləri var. Ona görə də insanın təbii imkanları, yaradıcılıq potensialı məhz insanın istəklərinin gerçəkləşdirilməsinə yönləndirilməlidir. Təlim prosesinin mərkəzində öyrənən dayanmalı, hər şey öyrənənin **özünüaktuallaşdırması** və **özünügerçəkləşdirməsi** üçün müvafiq şəraitin yaradılmasına yönəldilməlidir. Özünüaktuallaşdırma anlayışına geniş şərh Kurt Qoldşteyn vermişdir və Abraham Maslou bu anlayışdan istifadə edərkən qeyd edir ki, o, K.Qoldşteyndən fərqli olaraq “özünüaktuallaşdırma” anlayışını

dar mənada işlədərək mənalandırır. Çünki Kurt Qoldşteyn “Orqanizm” əsərində yazırdı ki, “orqanizm müəyyən potensiala malikdir və onlara malik olduğu üçün də onları aktuallaşdırmağa və ya gerçəkləşdirməyə ehtiyacı var. Bu ehtiyacların tam ödənilməsi orqanizmin özünüaktuallaşdırmasıdır”¹. K.Qoldşteyn orqanizmin inkişafında iki tendensiyanı qeyd edir: 1) orqanizmin malik olduğu potensialı aşkar edərək aktuallaşdırma, 2) aşkar edilmiş və aktuallaşdırılmış potensialı gerçəkləşdirmə. Belə tələbatlarla hərəkətə gətirildiyimiz üçün biz özümüzü fəal şəxsiyyət kimi hiss edirik. K.Qoldşteynin fikrincə, bu özünüaktuallaşdırmanın xüsusi bir forması natamam hərəkətləri tamamlamaq tələbatıdır. Bu tamamlama meyli uşağın bir çox fəaliyyətini izah edir: Uşaqların saysız-hesabsız təkrarlarında biz mənasız təkrarlama cəhdinin təzahürünü deyil, başlanmış hərəkəti tamamlama və kamilləşmə tendensiyasını görürük. İnsan gördüyü işdə kamilliyə yaxınlaşdıqca həmin işi tamamlamaq, başa çatdırmaq, həyata keçirmək tələbatı da o qədər güclü olur. Bu, həm uşaqlarda, həm də böyüklərdə eynidir. İnsanın kamilliyə can atması müəyyən

¹ Goldstein, Kurt. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. 1934. New York: Zone Books, 1995 // <https://archive.org/details/organismholistic00gold/page/204/mode/2up?ref=ol&view=theater>, pp.204.

sahədə daha mükəmməl alətlərin yaradılmasına gətirib çıxarır və onun bir şəxsiyyət kimi özünügerçəkləşdirməsinə yeni imkanlar açır. K.Qoldşteyn sadə bir misal gətirir: yeriməyə başlayan uşaq ayaq üstə sərbəst dayanmaq bacarığına tam yiyələnənə qədər sanki durmadan yeriir və bu hərəkətlərini tamamlamağa və mükəmməlləşdirməyə çalışır. Yeriməyə öyrənən uşaq isə daha sonra onu maraqlandıran yerlərə hərəkət etmək, öz yerini möhkəmləndirmək imkanı qazanır. Bu proses kəsilmir və insanı kamillik zirvəsinə doğru hərəkətə yönləndirir. Amma kamillik yolunda uğurlu yolçu olmaq heç də hər insanın nəsibi olmur. Niyə?

Abraham Maslou yazırdı: “Özünüaktuallaşdırma ehtiyacı. – Bütün bu ehtiyaclar ödənilsə belə, biz yenə də tez-tez (həmişə olmasa da) gözləyə bilərik ki, fərd özünə uyğun olanı etməsə, tezliklə yeni bir narazılıq və narahatlıq yaranacaq. Musiqiçi musiqi yaratmalı, rəssam rəsm çəkməli, şair sonda xoşbəxt olmaq üçün yazmalıdır. İnsan nə ola bilərsə, o da olmalıdır. Bu ehtiyacı biz özünüaktuallaşdırma adlandırırıq”¹.

Hazır cavablardan yayınmaq və təhsilalanın müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşüncəsinə istinad edilməlidir. Bu prosesdə öyrənən gerçəkliyi kəşf

etməli və bu kəşflərə əsaslanaraq həm yaşadığı dünyanı, həm də özünün daxili dünyasını dərk edərək qurmalıdır. Akademik azadlığın və ya sərbəstliyin məqsədyönlü şəkildə təmin edilməsi təhsilalanın səriştələrinin inkişaf etdirilməsinə şərait yaradır.

SƏRİŞTƏ ƏSASLI TƏHSİL

Səriştələrə əsaslanan təhsil təhsilalanlara bacarıqlarını həm inkişaf, həm də nümayiş etdirməyə kömək edir, bərabərlik və inklüzivlik mədəniyyətini formalaşdırır, onları müstəqil həyata hazırlayır. Bu yanaşma müəyyən çətinliklər yaratsa da, onun tətbiqi yaradıcı öyrənmə mühitinin, müstəqil və yaradıcı şəxsiyyətin formalaşması üçün olduqca əhəmiyyətlidir.

Bəzən belə bir fikir səsləndirilir ki, biz hələ buna hazır deyilik. Doğrudanmı təhsil sistemimiz, məktəblərimiz, universitetlərimiz, müəllimlərimiz səriştə əsaslı təhsil proqramlarını işə salmağa hazır deyillər? Qətiyyətlə deyə bilərik ki, biz buna hazırıq və səriştə məzmunlu təhsil proqramlarının hazırlanması və həyata keçirilməsi zərurətdir.

Səriştə əsaslı təhsilin əsas məqsədi hər bir təhsilalana lazımi bacarıqları mənimsəmək və uğurlu yetkin

¹ Maslow A.H. A Theory of Human Motivation // <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

insan olmaq üçün bərabər imkanlar verməkdən ibarətdir. Çünki hər kəs fərqli şəkildə öyrənir və hər kəs istər orta məktəbə, istərsə də ali məktəbə fərqli bacarıq və biliklərlə gəlir. Hər bir insan özünün fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə, qavramaq, anlamaq, yadda saxlamaq, bərpa etmək və yeni bir şey yaratmaq istəyinə və bacarığına görə başqalarından fərqlənir. Amma hər bir insan mövcud olanları, cəmiyyətdə toplanmış bilik və bacarıqları mənimsəmək və istifadə etmək imkanına malikdir. Təəssüf ki, insanın imkanlarının özü tərəfindən dərk edilməsi, daha doğrusu, kəşf edilməsi və özünün uğur salnaməsini yaratması üçün lazım olan kəşf edərək öyrənmə və tətbiq etmə-gerçəkləşdirmə şəraiti yaradılmır. Onların müstəqilliyi, sərbəst seçimi, maraqlarına uyğun olaraq araşdırma aparmalarına imkan verilmir. Ailədə valideynlər, uşaq bağçasında tərbiyəçilər, orta və ali məktəbdə isə müəllimlər heç nəyi bilməyən “balacalara” bildikləri şeyləri öyrətməyə çalışırlar. Bir çox hallarda müəllimlər öyrənməyi öyrətməyə deyil, öz bildiklərini, mövcud olanları hazır şəkildə təhsilalanlara öyrətməyə çalışırlar. Sonra isə təhsilalanlardan öyrətdiklərini, etdiklərini olduğu kimi təkrar etməyi tələb edirlər. Təhsilalanın cavabı təhsilverəni qane etməyəndə isə öyrənənlər müxtəlif “ədalətli cəzalara”

məruz qalırlar. Bu cür ənənəvi “ədalətli cəzalar” isə öyrənənlərə-həyatda müstəqil və özlərinin anladığı kimi hərəkət etmək istəyənlərə, ağır psixoloji zədələr yetirir, onların həm emosional-iradi, həm də intellektual inkişafını ləngidir. Bu məsələ ilə bağlı amerikalı məşhur psixoloq Burhus Fredrik Skinnerin tədqiqatlarına müraciət etmək yerinə düşərdi. Çünki “öyrənmə”nin psixoloji qanunauyğunluqlarının tədqiqi ilə məşğul olan Skinnerin əldə etdiyi nəticələr nəinki Amerikada, həm də o dövrün inkişaf etmiş ölkələrində təhsil sisteminə tətbiq edilərək keyfiyyətə təhsilin yeni yüksək mərhələyə keçməsinə təmin etmişdir.

Skinnerin ideyası nədən ibarət idi? Onun fikrincə, operant şərt vasitəsilə möhkəmləndirilən (mükafatlandırılan) cavab daha çox, cəzalandırılan davranış isə daha az təkrarlanacaq və nəhayət, az təkrarlanan reaksiya-cavab tədricən zəifləyərək güclü reaksiyanın hökmran olduğu sahədə sönür. Bu işin yalnız başlanğıcıdır. Ona görə ki, subyekt həssaslıq səviyyəsindən və tələbatlarının aktuallaşmasından asılı olaraq ona təsir edən bütün qıcıqlandırıcılara reaksiya verir. Müəllimin, tərbiyəçinin əsas vəzifəsi ondan ibarətdir ki, subyektin özü tərəfindən özünütənzimləmə mexanizminin yaradılmasına və işə salınmasına kömək etsin. Məsələn,

tələbənin və ya şagirdin müstəqil şəkildə özü tərəfində sualın qoyulması və cavablandırması müəllim tərəfindən rəğbətlə qarşılandığında həmin davranış möhkəmləndirilir. Nəticədə öyrənənin fəallıq səviyyəsi yüksəlir və özünütənzimləmə mexanizmi formalaşır. Amma unutmamaq olmasın ki, subyekt biososiopsixoloji varlıq olaraq digər stimullara da “həssasdır” və hər hansısa ehtiyatsızlıq “möhkəmlənmiş” davranışın pozulmasına səbəb ola bilər. Belə hallarla təcrübədə tez-tez müşahidə olunur. Onun səbəbi müəllim və tərbiyəçilərin cəzanın mahiyyətini düzgün başa düşməməsi ilə bağlıdır. Cəza insana hər hansısa məhrumiyyətləri

nümayiş etdirirlər. Halbuki, istintaq və məhkəmə prosesi ilk növbədə subyektin etdiyi hərəkətin yanlış olduğunu dərk etməsinə və belə hərəkətlərə yol verməmək üçün müəyyən müddətə cəmiyyətdən təcrid olunaraq özünütərbiyə etməyin zəruriliyini qəbul etsin.

yaşatmaq deyil, əksinə, həmin məhrumiyyətlərə düşər olmamaq üçün istifadə edilən təsir vasitəsidir. Cəza insanın nəyi və niyə etməli olmadığını anlamasıdır. Yəni yanlış olanın əksi olanının düzgün olduğunu qəbul edə bilməsidir.

Xüsusi olaraq qeyd etməliyik ki, “cəza” da “rəğbətləndirmə” kimi eyni funksiyaları yerinə yetirir. Müəllim cəza olaraq öyrənin konkret hərəkətini tərifləmir, ona təşəkkür etmir, başqalarına nümunə göstərmir və bununla da həmin hərəkəti möhkəmləndirmir. Nəticədə öyrənən bu tipli hərəkətlərdən çəkinməyə, onu təkrar etməməyə cəhd etməyə, iradi səy göstərməyə başlayır. Davranışın daxili özünütənzimləmə mexanizmi belə formalaşır.

Karl Rocersin “Öyrənmə azadlığı” kitabına ön sözdə qızı Natali Rocers yazır: “Uzun illər apardığı diqqətli araşdırmalardan sonra o, (Karl Rocers-qeyd) sübut etdi ki, təhlükəsiz, dəstəkləyici mühitdə hər bir insan (o cümlədən uşaq!) özünü kəşf etmək, özünü qiymətləndirmək və özünü idarə etməklə öyrənmə yolu ilə gedə bilər.

Burada kiçik bir haşiyəyə çıxmaq:

Bu gün məktəblərdə (orta və ya ali məktəb) bir çox müəllim cəzanı öyrənənə hər-hansısa fiziki və mənəvi təsir (vurmaq, döymək, təhqir etmək və s.) kimi başa düşür. Bu, qətiyyənlə yolverilməz haldır və bu cür düşünən və rəftar edən müəllimlər pedaqoji fəaliyyətdən uzaqlaşdırılmalı, müəllimlik fəaliyyətinə, pedaqoji prosesə buraxılmamalıdır.

Kiçik haşiyə:

Bu və ya digər hüquq pozuntularına görə “cəza” alan şəxslərin islahı o zaman mümkündür ki, onlar etdikləri hərəkətin düzgün olmadığını dərk etsinlər və bundan çəkinsinlər. Amma “cəzanı” təyin edənlər bu prosesi özləri də bilmədən cəzalandırılanın bilərəkdən mənəvi və fiziki zorakılığa məruz qoyduqlarını

O, bu təhlükəsiz mühitin yaradılması prosesini ətraflı təsvir edib. Əsas odur ki, əgər biz (müəllimlər, valideynlər və ya məsləhətçilər) digər insanlarla (şagirdlərimiz, uşaqlarımız və ya müştərilərimiz) qayğıkeş və səmimiyyətlə, empatiyaya malik olduqda və onlara uyğun gəliriksə, onda biz onların şəxsi böyüməsinə və öyrənmə qabiliyyətinin inkişafına faydalı təsir göstəririk¹. Doğrudan da çox sadə səslənir və onun tətbiq edilməsində heç bir maneənin, çətinliyin olmadığını düşünürsən. Amma bu təlim konsepsiyasının niyə güclü müqavimətə rast gəldiyini və çox ləng şəkildə tətbiq edildiyini başa düşmək də olmur. Hətta UNESCO-nun bu konsepsiyasının, yəni “şagird mərkəzli”, “tələbə mərkəzli” öyrənmənin, təlimin tətbiqi ilə bağlı konkret sənədlər qəbul etməsinə, tövsiyələr hazırlanmasına baxmayaraq, hələ də təhsil sistemimizdə bu keçidin ağırlarını yaşayırıq.

Bəzən deyirlər ki, yeni dünyaya gələn körpənin doğulması da çox uzun və ağırlı bir yol keçir və hətta, uşaq doğulduqdan sonra bir müddət ona hamının, o cümlədən bəzi hallarda valideynlərin münasibəti eyni və müsbət olmur. Çünki yeninin qəbul edilməsi bizim uyğunlaşdığımız, az-çox qəbul etdiyimiz köhnənin dəyiş-

məsi deməkdir. Bu yeniliyə hamı hazır olmur. Doğrudur, bəzən yeni gerçəkliyin yaranması və bu gerçəkliyin bizim taleyimizə necə təsir edəcəyi haqqında kifayət qədər bilik, bacarıq və səriştələrə malik olmuruq. Bəli, yeni şəraiti qurmaq, dərk etmək, yaranan biləcək problemləri həll etmək, yeni münasibətləri tənzimləmək, ünsiyyət qurmaq bacarıqları yetərli olmur. Karl Rocersin yanaşmasının mahiyyəti ondan ibarətdir ki, insan özünün və öz ətraf aləminin, mədəni mühitinin yaradıcısıdır. Onun yaradıcılıq imkanları inkişaf etdirmək, yeniliyə açıq və hazır olmaq, yeni şəraitdə qərar qəbul etmək və onu həyata keçirmək bacarıqlarına onun özü yiyələnəlməlidir. Anlayaraq, qəbul edərək, istəklərinə, maraqlarına, həvəsinə, baxışlarına uyğun olaraq modeləşdirib, öyrənməlidir.

Natali Rocers yazır ki, “mən də Karl kimi əminəm ki, millətimizin (həqiqətən də bütün planetin) gələcəyi istisnasız olaraq hər bir uşaqda yaradıcı həyat gücünün qorunub saxlanmasından asılıdır. Müəllimlər və valideynlər olaraq biz bu incə yaradıcılıq qönçəsini əlimizdə saxlayırıq. Əzmək və məhv etmək asandır. Öz müştərilərimdən və tələbələrimdən tez-tez belə ifadələr eşidirəm: “Müəllim yazdıqlarımı bəyənmir, ona görə

¹ Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2019, стр.16.

də yazmağı dayandırdım”; “Həyatımla heç bir əlaqəsi olmayan bir çox məlumatı mənimsəməli oldum, ona görə həvəsim öldü”; “Müəllim mənə B-minus qiyməti verdi, ona görə də rəsm dərslərini buraxdım.”

Bizə döyüşə bilən deyil, kreativ düşünüb hərəkət edə bilən, insan həyatını dəyərləndirən, əsaslandırılmış qərarlar qəbul etməyi bacaran, ünsiyyət və danışqlar aparmağı bacaran gənclər lazımdır”¹.

Təhsilalanlara əsas səriştələrə yiyələnməyə kömək etmək təhsil sisteminin, müəllimin, bütövlükdə cəmiyyətin və dövlətin əsas vəzifələrindən biri olmalıdır. Təhsilalanlar anlayaraq, sevərək və sevilərək öyrənməlidirlər. Nəyi və niyə öyrənmək istəyini özləri müəyyən etməli və bunu daxili tələbatlarına çevirməlidirlər. İcdən gələn dərk edilmiş tələbat insanın həyat motivasiyasını müəyyən edən qüvvə olmalıdır. Şəxsiyyət özü inkişaf edən açıq sistemdir və bu inkişafın hərəkətverici qüvvəsi də onun özündədir. Müəllim sadəcə olaraq bunu bilməli və o mexanizmin işə salınmasında öyrənənlərə dəstək olmalıdır. Valideyn də, tərbiyəçi də, müəllim də uşaqlara, şagirdlərə, tələbələrə inanmalı, güvənməli və onları sevməlidirlər. Bu inam və güvən öyrənənlərə siraət etməlidir.

Öyrənənlər öz yaradıcılıq potensiallarına, özlərini gerçəkləşdirmək imkanlarına inanmalıdırlar. Onlara bunun üçün yaradıcılıq mühiti – azad, sərbəst öyrənmək və etmək mühiti yaratmaq lazımdır. Yaratmaq lazımdır deyəndə, biz, öyrənənlərin özlərinin təşəbbüsləri və fəal iştirakları ilə yaradılan mühiti nəzərdə tuturuq. Öyrənənlər bu mühitdə özlərini tam azad hiss etməlidirlər. Azadlıq isə insanda böyük məsuliyyət hissinin formalaşmasında müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Azad olmayan insan nə azad, müstəqil, tənqidi düşüncəyə malik ola bilməzlər, nə də məsuliyyətli qərarlar qəbul edib onun icrasında qətiyyətli addımlar ataraq gerçəkləşdirə bilər.

Bir sözlə, demokratik cəmiyyətin yolu demokratik təhsildən keçir. İnsan öz düşüncələrində cəsarətli, qətiyyətli olmalı, fikirlərini açıq şəkildə ifadə etməyi bacarmalı, özünün və başqalarının fikirlərinə tənqidi, dözümlü və hörmətlə yanaşmağı bacarmalıdır. Öz fikri olmayan, öz mövqeyi olmayan, başqalarına hörmətlə yanaşmayan insan nə özünün, nə də başqalarının, bütövlükdə isə cəmiyyətin ləyaqətli həyat tərzinin təmin edilməsinə töhfə verə bilməz. İnsan onu maraqlandıran, narahat edən məsələlərlə bağlı düzgün suallar

¹ Родежс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2019, сәh.17.

tərtib etməli və həmin suallara cavab tapmaq istiqamətində müstəqil və tənqidi düşünməli, təşəbbüslərlə çıxış etməlidir. Əlbəttə, insan ehtiyac duyduğu məqamlarda məsləhətləşmək üçün başqalarına müraciət etmək, birlikdə çalışmaq səriştəsinə yiyələnməli, kimə və necə müraciət etməyi, müraciətin məzmununu düzgün və dəqiq müəyyən etməyi bacarmalıdır. Bu bacarıqların hər birini insan inkişaf prosesində özü formalaşdırmaqlıdır.

Səriştələrə əsaslanan təlimdə mərkəzi rol oynayan təhsilalan arzuladığı təlim nəticələrini nümayiş etdirmək üçün öz sürəti, tempi, dərinliyi və digər oxşar parametrlər üzrə təhsil proqramında irəliləməlidir.

Hər kəsin cəmiyyətdə tam iştirakını və əmək bazarında keçidləri müvəffəqiyyətlə idarə etməsini təmin edəcək bacarıqları qorumaq və qazanmaq üçün keyfiyyətli və əhatəli təhsil, təlim və ömürboyu öyrənmə hüququ vardır.

Əsas səriştələr, erkən yaşdan başlayaraq, bir təhsilalanın həyat boyu inkişaf etdirməli olduğu bilik, bacarıq və münasibətlərin dinamik birləşməsidir. Yüksək keyfiyyətli və əhatəli təhsil, təlim və ömürboyu öyrənmə hər kəs üçün əsas səriştələrin inkişaf etdirilməsinə imkanlar yaradır. Buna görə də ömürboyu bütün təhsil, təlim və öyrənmə şəraitində

səriştə yönümlü yanaşmalardan istifadə edilə bilər.

Qeyd: Bacarıqlara əsaslanan təhsil, bir sözlə, onu öyrənmək üçün nə qədər vaxt lazım olduğuna deyil, məzmunun mənimsənilməsinə diqqət yetirir. Məsələn, tələbə dörd aylıq semestr ərzində bir fənni bir ay ərzində mənimsəyə bilər; halbuki başqa bir tələbə semestrin sonuna qədər həmin fənni mənimsəyə bilər.

Ömürboyu öyrənmə kontekstində səriştəyə yönəlmiş təhsil, təlim və öyrənməyə dəstək olaraq üç problem müəyyən edilmişdir: müxtəlif öyrənmə yanaşmalarından və kontekstlərindən istifadə; müəllimlərə və digər təhsil işçilərinə dəstək; səriştələrin inkişafının qiymətləndirilməsi və təsdiqlənməsi.

Tələbə mərkəzli təlim tələbələrə iki şeyə qərar vermək imkanı verir: nəyi öyrənəcəkləri və onu necə öyrənəcəkləri. Bu konsepsiyaya bəzən fərdiləşdirilmiş təlim də deyilir və müəllim mərkəzli yanaşmadan fərqli olaraq, tələbə mərkəzli təlim tələbələrə öz öyrənmələrində liderlərə və qərar qəbul edənlərə çevrilmək, formalaşmaq imkanı verir. Tələbələrin liderlik keyfiyyətinin, qərar qəbul etmək və onu icra etmək qabiliyyətinin inkişafı tələbə mərkəzli təlimin əsas səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Bəzən təlimin bu modelini öyrənən mərkəzli təlim anlayışı ilə də ifadə edilir.

Amma bu anlayışlar iki fərqli məsələyə diqqəti çəkir. Öyrənən mərkəzli təlim modelində əsas diqqət bacarıqların və məzmunun mənimsənilməsinə yönəlir, tələbə mərkəzli təlimdə isə təlimin öyrənənə uyğunluğunun, onun tələblərinə cavab verən bilik, bacarıq və sərişələrin mənimsənilməsinə diqqəti yönəldir.

Tələbə mərkəzli yanaşma tələbələrə müxtəlif fənlər üzrə bilikləri araşdırmaq, yaradıcı və tənqidi problem həll etmək bacarıqlarından istifadə etmək, özlərini inamla ifadə etmək və həm müstəqil, həm də həmyaşıdları ilə əməkdaşlıqda işləməyi öyrənməyə imkan verir. Eyni zamanda, tələbələr öz öyrənmə üslublarını başa düşürlər. Onlar vaxtlarını necə keçirmələrinə daha çox nəzarət edirlər. Onlar digər tələbələrlə əməkdaşlıq edə bilirlər.

Tələbə mərkəzli sinif və ya öyrənmə mühiti inam və açıq ünsiyyət olmadan mövcud ola bilməz. Etibar və açıq ünsiyyət tələbələrlə həmişə ədalətli olmaq, onları dinləmək və danışmağa imkan verməklə əldə edilir.

Səriştə əsaslı təhsilin unikal cəhəti ondan ibarətdir ki, o, təhsilalanların kreditləri tamamlamaq üçün sinifdə sərf etdiyi vaxta deyil, öyrəndiklərinə diqqət yetirir. Bu yanaşmada təhsilalanlar seçdikləri təhsil sahəsi üçün lazım olan sərişələrdə

ustalıq nümayiş etdirmək üçün öz sürətləri ilə işləyirlər.

Sərişələrə əsaslanan təhsil dedikdə nə başa düşülür? Sadə dillə desək, səriştə əsaslı təhsil o deməkdir ki, qiymətlərə və illik kurikulum cədvəllərinə diqqət yetirmək əvəzinə, əsas diqqət hər bir təhsilalanın fənn üzrə nə dərəcədə səriştəli olduğuna yönəldilir. Bu o deməkdir ki, təhsilalanlar yalnız ustalıq nümayiş etdirə bildikdə irəli gedə bilirlər.

Sərişələrə əsaslanan təhsil və fərdiləşdirilmiş öyrənmə bir-birini tamamlayır. Fərdiləşdirilmiş öyrənmə təlim prosesini hər bir təhsilalanın tələbatlarına, maraqlarına və qabiliyyətlərinə uyğunlaşdırılmasıdır. Bu halda hər bir təhsilalana onun idrak və fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun differensiallaşdırılmış təlim verilir. Çünki hər bir insan qavrayış və onun tipləri, hafizə və onun tipləri, təfəkkür və təxəyyülünə, hisslərinə, temperament və xarakterinə, qabiliyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənirlər. Bu xüsusiyyətlər qavramanın, yaddasaxlamanın, yadasalmanın, bir obyektən digər obyektə diqqətin keçirilməsi, paylanması və mərkəzləşməsinin sürətinə, digər xassələrinə görə fərqlənirlər. Bunları nəzərə almadan təlim fəaliyyətinin bir sinifdə təhsillən şagird və ya tələbələrin hamısı üçün səmərəli təşkili mümkün deyil. Kim isə tez qavrayacaq və

müəllim eyni materialı onu qavramayan şagirdlərə bir və ya bir neşə dəfə təkrar izah etdikdə isə dərs materialı mənimsəyənlər üçün darıxdırıcı olacaq. Bu isə istər-istəməz onların davranışına, təlim motivasiyasına, bütövlükdə isə sinifdəki sosial-psixoloji iqlimə, şəxsiyyətlərarası münasibətlərə mənfi təsir edəcəkdir. Amma müəllim hər bir təhsilalan üçün öyrənmə təcrübəsini fərdiləşdirərsə və buna nail ola bilərsə, onda təhsilalanların hamısının yeni məzmunu tam mənimsəmələrini təmin edə bilər. Beləliklə, bərabərlik məqsədinə nail olunur: təhsilalanlar öz sürətləri ilə irəliləyirlər, lakin sinifdə hər kəs ustalığa nail olur. Səriştəyə əsaslanan təhsil təhsilalanların həyatın növbəti mərhələsinə keçidə hazır olmasını diqqət mərkəzində saxlayır.

Avropa İttifaqı Şurası 2018-ci ilin mayında ömürboyu öyrənmə üçün səkkiz əsas (açar) səriştə üzrə tövsiyələr qəbul etdi¹. Tövsiyə vətəndaşların şəxsi nailiyyətləri, sağlam və davamlı həyat tərzini, məşğulluq, fəal vətəndaşlıq və sosial inteqrasiya üçün vacib olan səkkiz əsas səriştəni müəyyən edir. Tövsiyə təhsil və təlim üzrə maraqlı tərəflər üçün istinad alətidir. O, bu gün və gələcəkdə ehti-

yac duyulan səriştələr haqqında ümumi anlayış yaradır. İstinad çərçivəsi innovativ təlim yanaşmaları, qiymətləndirmə metodları və ya təhsil işçilərinə dəstək vasitəsilə səriştələrin inkişafını təşviq etməyin uğurlu yollarını təqdim edir.

Tövsiyədə açar səriştələr bilik, bacarıq və münasibətlərin vəhdəti, çulğalaşması kimi başa düşülür.

- **Bilik** artıq müəyyən edilmiş və müəyyən bir sahənin və ya mövzunun başa düşülməsini dəstəkləyən anlayışlardan, faktlardan, rəqəmlərdən, ideyalardan və nəzəriyyələrdən ibarətdir.

- **Bacarıqlar** prosesləri həyata keçirmək və nəticə əldə etmək üçün mövcud biliklərdən istifadə etmək kimi müəyyən edilir.

- **Münasibət** fikirlərə, insanlara və şəraitə olan dispoziisiyanı və ya reaksiya meylini və düşüncəsini təsvir edir².

Dünyada baş verən sürətli dəyişikliklər və inkişaf həm də insanların gündəlik həyatı dəyişir. Ona görə də "Cəmiyyət və iqtisadiyyat yüksək səriştəli insanlara çox güvənir, eyni zamanda, səriştə tələbləri dəyişir; yaxşı əsas bacarıqlardan (savadlılıq, say və əsas rəqəmsal bacarıqlar) və

¹ Key competences for lifelong learning // http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2018_eu_key_competencies_III.en.pdf

² Key competences for lifelong learning // http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2018_eu_key_competencies_III.en.pdf

vətəndaşlıq çərişəsindən əlavə; yaradıcılıq, tənqidi düşüncə, təşəbbüskarlıq və problemlərin həlli kimi bacarıqlar bugünkü cəmiyyətdə mürəkkəblik və dəyişikliklərin öhdəsindən gəlməkdə artan rol oynayır... Müasir cəmiyyətdə mürəkkəbliyin və dəyişikliklərin öhdəsindən gəlməkdə yaradıcılıq, tənqidi düşüncə, təşəbbüskarlıq və problemlərin həlli kimi bacarıqlar mühüm rol oynayır”¹.

Əsas sərişələrin hər biri eyni dərəcədə əhəmiyyətli hesab olunur və bir sahə üçün əhəmiyyətli olan cəhətlər digər sahə üzrə sərişələrin inkişafını dəstəkləyir. Məsələn, tənqidi düşüncə, problem həll etmə, komandada işləyə bilmək, ünsiyyət, yaradıcılıq, danışıqlar aparmaq, analitik və mədəniyyətlərarası bacarıqlar kimi sərişələr əsas sərişələrə daxil edilir. Ümumiyyətlə, əsasən səkkiz sərişə xüsusi qeyd edilir və bu səkkiz əsas sərişə aşağıdakılardır:

- Savadlılıq sərişəsi
- Çox dil bilmək sərişəsi
- Riyazi sərişə və elm, texnologiya və mühəndislik sahəsində sərişə
- Rəqəmsal sərişə
- Şəxsi, sosial və öyrənməyi öyrənmək sərişəsi
- Vətəndaşlıq sərişəsi
- Sahibkarlıq sərişəsi

- Mədəni dərkətmə və özünüifadə sərişəsi.

Savadlılıq sərişəsi. Savadlılıq fənlər və kontekstlər arasında vizual, səs/audio və rəqəmsal materiallardan istifadə etməklə həm şifahi, həm də yazılı formada anlayışları, hissləri, faktları və fikirləri müəyyən etmək, anlamaq, ifadə etmək, yaratmaq və şərh etmək bacarığıdır. Bu, uyğun və yaradıcı şəkildə başqaları ilə səmərəli ünsiyyət və əlaqə qurmaq qabiliyyətini nəzərdə tutur.

Savadlılığın inkişafı gələcək öyrənmə və gələcək linqvistik qarşılıqlı əlaqə üçün əsas təşkil edir.

Kontekstdən asılı olaraq, savadlılıq sərişəsi ölkədə və ya regionda ana dilində, təhsil aldığı dildə və yaxud rəsmi dildə inkişaf etdirilə bilər.

Bu sərişə oxumaq və yazmaq biliyini və yazılı məlumatın düzgün başa düşülməsini əhatə edir və beləliklə, fərddən lüğət, funksional qrammatika və dilin funksiyaları haqqında biliyə malik olmasını tələb edir. Buraya şifahi qarşılıqlı əlaqənin əsas növləri, bir sıra bədii və qeyri-bədii mətnlər, müxtəlif üslub və dil registrlərinin əsas xüsusiyyətləri haqqında məlumat daxildir.

Çox dil bilmək sərişəsi. Bu sərişə ünsiyyət üçün müxtəlif dillərdən düzgün və səmərəli istifadə etmək

¹ Key Competences for Lifelong Learning

bacarığını müəyyən edir. O, savadlılığın əsas bacarıq ölçülərini geniş şəkildə bölüşür: o, anlayışları, düşüncələri, hissləri, faktları və fikirləri həm şifahi, həm də yazılı formada (dinləmə, danışma, oxuma və yazma) müvafiq diapazonda başa düşmək, ifadə etmək və şərh etmək bacarığına əsaslanır. İstək və ya ehtiyaclarına uyğun olaraq sosial və mədəni kontekstlərin dil səriştələri tarixi ölçü və mədəniyyətlərarası səriştələri birləşdirir. O, Ümumi Avropa İstinad Çərçivəsində qeyd olunduğu kimi, müxtəlif dillər və media arasında vasitəçilik qabiliyyətinə əsaslanır. Müvafiq olaraq, bura ana dili bacarıqlarının saxlanması və daha da inkişaf etdirilməsi, habelə ölkənin rəsmi dil(lər)inin mənimsənilməsi daxil ola bilər.

Elmdə səriştə sualları müəyyən etmək və sübuta əsaslanan nəticələr çıxarmaq üçün müşahidə və təcrübə də daxil olmaqla istifadə olunan bilik və metodologiya məcmusundan istifadə etməklə təbii dünyanı izah etmək qabiliyyətinə və istəyinə aiddir.

Texnologiya və mühəndislik sahəsində səriştələr bu bilik və metodologiya qəbul edilən insan istək və ya ehtiyaclarına cavab olaraq təbiiqidir. Elm, texnologiya və mühəndislik sahəsində səriştə insan fəaliyyətinin və fərdi vətəndaş kimi məsuliyyətinin yaratdığı dəyişikliklərin dərk edilməsini əhatə edir.

Rəqəmsal səriştə, öyrənmə, iş və cəmiyyətdə iştirak üçün rəqəmsal texnologiyalardan inamlı, tənqidi və məsuliyyətli istifadəni və onlarla əlaqəni əhatə edir. Buraya məlumat və məlumat savadlılığı, kommunikasiya və əməkdaşlıq, media savadlılığı, rəqəmsal məzmunun yaradılması (proqramlaşdırma daxil olmaqla), təhlükəsizlik (rəqəmsal rifah və kibertəhlükəsizliklə bağlı səlahiyyətlər daxil olmaqla), əqli mülkiyyətlə bağlı suallar, problemlərin həlli və tənqidi düşüncə daxildir.

Şəxsi, sosial və öyrənməyi öyrənmə səriştəsi öz üzərində düşünmək, vaxtı və məlumatı səmərəli idarə etmək, başqaları ilə konstruktiv şəkildə işləmək, möhkəm qalmaq və öz öyrənmə və karyerasını idarə etmək bacarığıdır. Bu, qeyri-müəyyənlik və mürəkkəbliyin öhdəsindən gəlmək, öyrənməyi öyrənmək, fiziki və emosional rifahını dəstəkləmək, fiziki və əqli sağlamlığı qorumaq, sağlamlıq baxımından şüurlu, gələcəyə yönəlmiş bir həyat sürmək, empatiya qurmaq və münaqişələri idarə etmək bacarığını əhatə edir.

Vətəndaşlıq səriştəsi sosial, iqtisadi, hüquqi və siyasi konsepsiya və strukturları, habelə qlobal inkişafı və davamlılığı dərk edərək, məsuliyyətli vətəndaşlar kimi çıxış etmək və vətəndaş və ictimai həyatda tam iştirak etmək bacarığıdır.

Şübhəsiz ki, hər bir vətəndaşın cəmiyyətin fəal iştirakçısı olması və əmək bazarında layiqli iş əldə etməsi üçün buna imkan verən səriştələrə yiyələnməyi təmin edən keyfiyyətli və inklüziv ömürboyu təhsil almaq hüququ var. Bu hüququn təmin edilməsi dövlətin əsas vəzifələrindən biridir. Sürətli və davamlı inkişafı təmin edən yüksək bilik, bacarıq və səriştələrə malik fəaliyyət subyektidir. Ona görə də hər bir vətəndaşın keyfiyyətli təhsilə çıxışı həm də sözün geniş mənasında milli təhlükəsizlik məsələsidir və təhsil də iqtisadi sahələrdə olduğu kimi böyük investisiya qoyuluşu tələb edir. Savadlı, səriştəli insan resursuna malik olmayan ölkə nə yüksək iqtisadi inkişafını, nə vətəndaşının layiqli yüksək sosial rifahını, nə də milli təhlükəsizliyini təmin edə bilməz. Təəssüf ki, ölkəmizdə bu məsələnin əhəmiyyəti nəzəri səviyyədə bu və ya digər səviyyədə dərk edilsə də, əməli fəaliyyətdə bu sahədə əhəmiyyətli dərəcədə dönüş yarada biləcək irəliləyiş nəzərə çarpmır.

Bəs açar, əsas hesab edilən səriştələri inkişaf etdirməyə necə dəstək vermək olar?

SƏRİŞTƏLƏRİN TƏŞƏKKÜLÜ VƏ DƏSTƏKLƏNMƏSİ

Əsas səriştələr bütün fərdlərin şəxsi yerinə yetirilməsi və inkişafı, məş-

ğulluq imkanları, sosial inklüzivlik, davamlı həyat tərz, dinc cəmiyyətlərdə uğurlu həyat, sağlam şüurlu həyatın idarə edilməsi və fəal vətəndaşlıq üçün ehtiyac duyduğu bacarıqlardır. Onlar ömürboyu öyrənmə perspektivində, erkən uşaqlıqdan böyük yaş həyatı boyu və bütün kontekstlərdə, o cümlədən ailə, məktəb, iş yeri, qonşuluq və digər icmalarda formal, qeyri-formal və qeyri-rəsmi öyrənmə yolu ilə inkişaf etdirilir. Əsas səriştələrin hamısı eyni dərəcədə vacib hesab olunur; onların hər biri cəmiyyətdə uğurlu həyata öz töhfəsini verir. Bacarıqlar müxtəlif kontekstlərdə və müxtəlif birləşmələrdə tətbiq oluna bilər. Onlar üst-üstə düşür və bir-birinə bağlıdır. Tənqidi düşünmə, problemi həll etmə, komanda işi, ünsiyyət və danışıqlar bacarığı, analitik bacarıqlar, yaradıcılıq və mədəniyyətlərarası bacarıqlar kimi bacarıqlar əsas səriştələrə daxil edilmişdir.

Səriştələrin təşəkkülü və dəstəklənməsi üçün aşağıdakı tədbirlərin həyata keçirilməsi zəruri hesab edilir:

- milli ömürboyu öyrənmə strategiyasının bir hissəsi olaraq, bütün fərdlər üçün erkən yaşdan və ömürboyu əsas səriştələrin inkişafını dəstəkləmək və gücləndirmək;

- elm, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyat (STEM) sahəsindəki bacarıqların mənimsənilməsində gənclərə hərtərəfli dəstəyin verilməsi;
- əhalinin bütün təbəqələri arasında təhsilin hər bir səviyyəsində rəqəmsal səriştələrin artırılması və yaxşılaşdırılması;
- təhsil, təlim və öyrənmə şəraitində rəqəmsal texnologiyalardan adekvat istifadə daxil olmaqla müxtəlif öyrənmə yanaşmalarının və mühitinin təşviqi;
- təhsil, təlim və tədris şəraitində ömürboyu öyrənmə yanaşmasının bir hissəsi olaraq öyrənənlərin əsas səriştələrini artırmaq üçün təhsil işçilərinə, ailələrə və təhsil prosesinin bütün maraqlı tərəflərinə dəstəyi təmin etmək;
- şagird səriştəsi inkişafının davamlılığını və yenilikçi təlim yanaşmalarının inkişaf etdirilməsi üçün bütün səviyyələrdə və müxtəlif sahələrdə təhsil, təlim və öyrənmə parametrləri arasında əməkdaşlığın gücləndirilməsi;
- insanlara ömürboyu öyrənmə yollarını idarə etməkdə dəstək olmaq üçün təhsildə, təlimdə, işdə və digər öyrənmə sahələrində alətləri, mənbələri və rəhbərliyi gücləndirmək.

Bütün bunlarla yanaşı, həm də belə bir suala da cavab verilməlidir: Dəyişən dünyada daha çox hansı bacarıqlara ehtiyac var? Bu sualı cavablandıranda “yumuşaq bacarıqlar” məsələsinə xüsusi qeyd etmək lazımdır. Yumuşaq bacarıqlar dedikdə isə, yaradıcılıq, problemi həll etmə, empatiya, əməkdaşlıq, ünsiyyət, uyğunlaşa bilmək və çeviklik başa düşülür.

UNESKO tərəfindən qəbul edilmiş Davamlı İnkişaf Məqsədləri üçün Təhsil sənədində qeyd edilir ki, Davamlı İnkişaf üçün Təhsilin təşkili Davamlı İnkişaf Məqsədlərinə nail olmaq üçün zəruri olan təlim nəticələrini inkişaf etdirə bilər. Davamlı İnkişafı təmin etmək üçün müxtəlif sahələrdə çalışan insanlar davamlı inkişaf səriştələrinə malik olmalıdırlar. İnsanlar sürətlə artan və dəyişən informasiyanı idarə etməyi, qeyri-müəyyən, böhran hallarda qarşıya çıxan məsələləri həll etməyi, çevik qərarlar qəbul etməyi və onun icrasını həyata keçirərkən məsuliyyəti öz üzərinə götürməyi bacarmalıdır. Burada uğur ünsiyyət və komandada işləmək bacarıqlarından əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Onlar əməkdaşlıq etməyi, öz fikirlərini sərbəst ifadə etməyi, öz sözünü deməyi və müsbət dəyişiklik üçün hərəkət etməyi bacarmalıdırlar. Bəzi müəlliflər bu insanları “davamlı vətəndaşlar”

adlandırırlar¹. Davamlı vətəndaşlar dünyanın dayanıqlılığını təmin edərək, geniş mənada ətraf mühitə ziyan vurmadan az resurslarla insanların ləyaqətli və firavan həyatının davamlılığı imkanlarına malik olmalıdırlar. Davamlılıq və dayanıqlılıq inkişaf kontekstində bir qədər absurd görünür. Dayanıqlı olmaq dəyişməz, olduğu kimi qalması, davamlılıq isə irəliyə doğru hərəkəti, kəmiyyət-keyfiyyət dəyişikliklərini özündə ehtiva edir. Məsələn mürəkkəb görünsə də olduqca sadədir. Tarixin müəyyən dövrünə qədər əhali artımı, insanların ehtiyacları və təbiətin insanların həyat fəaliyyəti üçün təbii yolla “istehsal” etdiyi maddi nemətlərin, resursların həcmi artan insan tələbatlarına ödəyə bilmədiyindən insanlar təbiəti əvvəlcə “istismar” etməyə, daha sonrakı dövrlərdə isə təbiəti dəyişdirmək adı altında ekosistemi dağıtmağa başladı. Beləliklə də təbii “homeostaz” pozuldu.

Biologiyada **homeostaz** canlı sistemlər tərəfindən saxlanılan sabit daxili, fiziki və kimyəvi şəraitin vəziyyətidir. Bu, orqanizmin optimal işləməsi şərtidir və bədən istiliyi və maye balansı kimi bir çox dəyişənlərin əvvəlcədən müəyyən edilmiş müəyyən hədlərdə saxlanılmasını

əhatə edir. Homeostaz, hal-hazırda müəyyən edildiyi kimi, bioloji sistemlərin dəyişən xarici şərtlərə uyğunlaşarkən sabitliyini qoruduğu özünü tənzimləyən bir prosesdir. Biz bu prosesi canlı orqanizmin mövcudluğunu təmin edən proses kimi təbiətdə də, cəmiyyətdə də müşahidə edirik. Bu müvazinətin pozulmaması, amma inkişafın təmin edilməsi üçün “davamlı vətəndaş”ların bugünkü dünya ilə konstruktiv və məsuliyyətli şəkildə qarşılıqlı əlaqəsinə imkan verən müəyyən əsas sərişələrə malik olmalıdırlar. Onlara koqnitiv, affektiv, iradi və motivasiya elementləri daxildir; deməli, onlar bilik, bacarıq və motivlərin, affektiv meyllərin qarşılıqlı təsiridir. Sərişələr öyrədilə bilməz, lakin insanın özü tərəfindən inkişaf etdirilə bilər.

DAVAMLI İNKİŞAF ÜÇÜN ƏSAS SƏRİŞTƏLƏR

Davamlı inkişaf üçün əsas sərişələr aşağıdakı kimi müəyyən edilmişdir:

1. Sistem təfəkkür sərişəsi: münasibətləri tanımaq və anlamaq bacarığı; mürəkkəb sistemləri təhlil etmək; sistemlərin müxtəlif sahələr və müxtəlif miqyaslar daxilində necə

¹ Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning // https://www.researchgate.net/publication/305330742_Sustainability_citizens_collaborative_and_disruptive_social_learning

yerləşdiyini düşünmək; və qeyri-müəyyənliklə məşğul olmaq.

2. Proqnozlaşdırma səriştəsi: çoxlu gələcəkləri başa düşmək və qiymətləndirmək bacarığı – mümkün, ehtimal olunan və arzu olunan; gələcək üçün öz baxışlarını yaratmaq; ehtiyatlılıq prinsipini tətbiq etmək; hərəkətlərin nəticələrini qiymətləndirmək; və risklər və dəyişikliklərlə məşğul olmaq.

3. Hüquq səriştəsi: insanın hərəkətlərinin əsasında duran norma və dəyərləri anlamaq və əks etdirmək bacarığı; maraqların toqquşması və mübadilə, qeyri-müəyyən bilik və ziddiyyətlər kontekstində davamlılıq dəyərləri, prinsipləri, məqsədləri və hədəfləri ilə bağlı danışıqlar aparmaq.

4. Strateji baxış səriştəsi: yerli səviyyədə və daha uzaqda davamlılığı daha da artıran innovativ fəaliyyəti kollektiv şəkildə inkişaf etdirmək və həyata keçirmək bacarıqları.

5. Əməkdaşlıq səriştəsi: başqalarından öyrənmək bacarığı; başqalarının ehtiyaclarını, perspektivlərini və hərəkətlərini başa düşmək və onlara hörmət etmək (empatiya); başqalarını anlamaq, onlarla münasibət qurmaq və onlara qarşı həssas olmaq (empatik liderlik); qrupdakı münasibətləri

şələri həll etmək; problemlərin birgə və iştirakçı həllini asanlaşdırmaq.

6. Tənqidi təfəkkür səriştəsi: normaları, təcrübələri və rəyləri sorğulamaq bacarığı; öz dəyərləri, qavrayışları və hərəkətləri haqqında düşünmək; davamlılıq diskursunda mövqe tutmaq.

7. Özünüdərkətmə səriştəsi: yerli icmada və (qlobal) cəmiyyətdə öz rolu haqqında düşünmək bacarığı; öz hərəkətlərini davamlı olaraq qiymətləndirmək və daha da həvəsləndirmək; öz hissləri və istəkləri ilə məşğul olmaq.

8. Problemlərin kompleks həlli səriştəsi: mürəkkəb davamlılıq problemlərinə müxtəlif problem həlli çərçivələrini tətbiq etmək və yuxarıda qeyd olunan səlahiyyətləri birləşdirərək davamlı inkişafı təşviq edən həyat qabiliyyətli, əhatəli və ədalətli həll variantlarını inkişaf etdirmək bacarığı¹.

Təhsil müasir cəmiyyətin əsas dəyərlərinin: demokratiyanın, insan hüquqlarının, bərabərliyin, ədalətin və qanunun aliliyinin təmin edilməsində mühüm rol oynayır. Ümumiyyətlə, təhsil getdikcə daha çox zorakılığın, irqçiliyin, ekstremizmin, ksenofobiyanın, ayrı-seçkiliyin və dözümsüzlüyün artmasına qarşı müdafiə kimi qəbul edilir². Ona görə də davamlı

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=en>

² Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education // <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

inkişaf üçün təhsil demokratik və tərəfdaşlıq və insan haqları təhsili əsasında gerçəkləşdirilə və qarşıya qoyulmuş məqsədlərə çatmağa xidmət edə bilər. "Demokratik tərəfdaşlıq üçün təhsil" öyrənmələri bilik, bacarıq və anlayışla təchiz etməklə, onların münasibət və davranışlarını formalaşdırmaqla, onlara demokratik hüquq və vəzifələrini həyata keçirmək və müdafiə etmək üçün səlahiyyət vermək məqsədi daşıyan təhsil, təlim, yayım, məlumat, təcrübə və fəaliyyətlər deməkdir.

Bunun üçün ilk növbədə demokratik təhsil mühiti yaradılmalıdır. Bəzən təhsilin demokratikləşdirilməsindən danışılır və qeyd edilir ki, təhsildə demokratiklik prinsipi əsas prinsiplərdən biridir. Baxmayaraq ki, bu prinsip tez-tez vurğulanır, amma müəllim, şagird və valideynlərin heç də hamısı onu eyni mənada başa düşmür və ya necə tətbiq edilməsinin yol və vasitələrini bilmirlər, yaxud da belə bir sərəşlələri yoxdur. Demokratik təhsil, təhsilənlərin öz öyrənmələrini idarə edə bilmələri və məktəblərinin idarə edilməsində iştirak edə bilmələri üçün demokratik şəkildə təşkil edilən formal təhsil növüdür. Demokratik təhsilin səciyyəvi xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, təhsilənlər öz fikir və istəklərini ifadə etməkdə azaddırlar və onların fikri, sözü müəllimin fikri və sözü ilə, belə

demək mümkündürsə, bərabər hüquqludur. Birgə, qarşılıqlı və bərabər hüquqlu əməkdaşlıq mühiti müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşüncə, insan hüquq və azadlıqlarını dərinlən bilən və ona hörmət edən demokratik tərəfdaşın formalaşmasının əsas şərtlərindədir.

Hər bir tərəfdaş özünün seçmək və seçilmək hüququnu bilməklə yanaşı, həm də onu gerçəkləşdirmək üçün müvafiq bilik, bacarıq və sərəşlələrə malik olmalıdırlar. Kimi seçirik, niyə seçirik, bu nə üçün lazımdır və sairə bu kimi məsələlər haqqında aydın təsəvvür olmalı, seçimlə bağlı düzgün qərar qəbul edilməli və qəbul edilmiş qərar gerçəkləşdirilməlidir. Qərarın gerçəkləşdirilməsi və onun məsuliyyətinin qəbul edilməsi tərəfdaş mövqeyinin təşəkkülü və təzahürüdür. Həyata keçirilmiş seçki hüququ tərəfdaşın məsuliyyətini daha da artırır. Tərəfdaş səs verdiyi, seçdiyi şəxs, qurumun şəffaflıq və hesabatlılıq əsasında fəaliyyət göstərməsinə nəzarəti də həyata keçirməlidir. Bütün bunları həyata keçirmək müvafiq sərəşlələrin qazanılmasını tələb edir. Bu baxımdan, demokratiya demokratik təhsildən başlayır yanaşması demokratik cəmiyyətin qurulmasının ilkin və ən ümdə şərtidir.

Tərəfdaşlıq təhsili insanlara siyasət, media, tərəfdaş cəmiyyəti, iqtisadiyyat və hüquq daxil olmaqla, de-

mokratik cəmiyyəti anlamaq, onu dəyişmək, tələb etmək və əlaqə qurmaq üçün bilik və bacarıqlar verir. Cəmiyyətin özü və daxil olduğu sosial qrup üçün məsuliyyət daşımağa, siyasi proseslərə töhfə verməyi bacaran və bunu edə bilən vətəndaşlara böyük ehtiyacı var. Belə vətəndaş olmadan vətəndaş cəmiyyətinin, demokratik cəmiyyətin qurulması mümkün deyil. İstənilən cəmiyyəti səciyyələndirmək, onu anlamaq üçün həmin cəmiyyəti təşkil edən, onun yaradıcısı olan vətəndaşları öyrənmək lazımdır. Vətəndaşlar cəmiyyətin yaradıcılarıdır və yaratdıqları cəmiyyətin dəyərlərinin ya ixtiyari, ya da qeyri-ixtiyari daşıyıcılarıdır.

İnsan hüquqları üzrə təhsilin məqsədi insanlara insan hüquqlarını anlamağa kömək etmək, insan hüquqlarına dəyər vermək və insan hüquqlarına hörmət etmək, eyni zamanda insan hüquqlarını müdafiə etmək və təşviq etmək üçün öz üzərilərinə məsuliyyət götürmək səriştəsini formalaşdırmaqdır. Demokratik təhsil nəticəsində insan özünə və başqalarına münasibətinin fundamental insan hüququ və azadlıqları əsasında qurulmalı olduğunu, həmçinin cəmiyyət qarşısında insanların bu hüquq və

azadlıqlarını qorumaq üçün vətəndaş məsuliyyəti və öhdəliyi daşdığını dərk edir. Demokratik dəyərləri mənimsəməyən, onu qorumayan insanın ədalətli cəmiyyət quruculuğunda yeri yoxdur.

Avropa Şurasının səlahiyyət modeli demokratik mədəniyyət üçün səlahiyyətlər dörd meyarı – dəyərlər, münasibətlər, bacarıqlar, bilik və tənqidi düşüncəni özündə birləşdirir. “Səriştə” anlayışı “müəyyən bir kontekstdə tələblərə, çağırışlara və imkanlara müvafiq və səmərəli cavab vermək üçün şəxsin müvafiq dəyərləri, münasibətləri, bacarıqları, bilikləri və/və ya dərk etməni səfərbər etmək və tətbiq etmək bacarığı” kimi müəyyən edilir¹.

Avropa Şurasının demokratik mədəniyyət modeli aşağıdakı səriştələri ehtiva edir:

- Dəyərlər:
- İnsan ləyaqətini və insan hüquqlarını dəyərləndirmək
- Mədəni müxtəlifliyin qiymətləndirilməsi
- Demokratiya, ədalət, vicdanlılıq, bərabərlik və qanunun aliliyinə dəyər vermək

Münasibətlər:

- Mədəni müxtəlifliyi və digər inanclara, dünya baxışlarına və təcrübələrinə açıqlıq

¹ <https://www.living-democracy.com/principals/leadership/competences-for-a-democratic-culture/competences-for-democratic-culture-%C2%ACcdc-a-development-perspective-for-school-and-society/>

- Hörmət
- Vətəndaş düşüncəsi
- Məsuliyyət
- Özü-səmərəlilik
- Qeyri-müəyyənliyə tolerantlıq

Bacarıqlar:

- Avtonom öyrənmə bacarıqları
- Analitik və tənqidi düşünmə bacarığı
- Dinləmə və müşahidə etmə bacarıqları
- Empatiya
- Çeviklik və uyğunlaşma qabiliyyəti
- Linqvistik, kommunikativ və çox dil bilmək bacarıqları
- Əməkdaşlıq bacarıqları
- Münaqişələrin həlli bacarıqları
- Bilik və tənqidi düşüncə:
- Bilik və özünü tənqidi dərk etmək
- Bilik və dil və ünsiyyətin tənqidi dərki
- Bilik və dünya haqqında tənqidi düşüncə: siyasət, hüquq, insan hüquqları, mədəniyyət, mədəniyyətlər, dinlər, tarix, media, iqtisadiyyatlar, ətraf mühit, davamlılıq¹.

Burada bizim üçün yeni olan sərəşlərdən birinə-“özü-səmərəliliyə” diqqət yetirək. Bu sərəştə insanın müəyyən məqsədlərə çatmaq üçün

tələb olunan hərəkətləri yerinə yetirmək qabiliyyətinə müsbət inamı və problemləri başa düşə biləcəyinə, tapşırıqların yerinə yetirilməsi üçün uyğun üsulları seçə biləcəyinə, maneələri uğurla keçə biləcəyinə və dünyada fərq yarada biləcəyinə inamı əhatə edir.

İnsan ləyaqətini və insan hüquqlarını dəyərləndirmək. Bu dəyər hər bir insanın bərabər dəyəərə malik olması, bərabər ləyaqətə malik olması, bərabər hörmət hüququna malik olması, eyni insan hüquqları və əsas azadlıqlar toplusundan istifadə hüququna malik olması və buna uyğun davranılmalı olduğuna dair ümumi inama əsaslanır.

Mədəni müxtəlifliyin qiymətləndirilməsi. Bu dəyər digər mədəni mənsubiyyətlərin, mədəni dəyişkənliyin və müxtəlifliyin, perspektivlərin, baxışların və təcrübələrin plüralizminin müsbət qiymətləndirilməli, təqdir edilməli və əziz tutulmalı olduğuna dair ümumi inama əsaslanır.

Demokratiya, ədalət, vicdan, bərabərlik və qanunun aliliyinə dəyər vermək. Bu dəyərlər toplusu cəmiyyətlərin ədalət, vicdan, bərabərlik və qanunun aliliyi prinsiplərinə hörmət edən demokratik proseslər vasitəsilə fəaliyyət göstərməli və

¹ Competences for democratic culture, p.11//https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EN.pdf

idarə edilməli olduğuna dair ümumi inama əsaslanır.

Mədəni müxtəlifliyə və digər inanc-lara, dünyaya baxışlara və təcrübə-lərə açıqlıq. Açıqlıq özündən fərqli mədəniyyətə mənsubluğu qəbul edilən insanlara və ya öz inancından fərqli inanclara, dünya görüşlərinə və təcrübələrinə münasibətdir. Bu, digər insanlara və dünyaya başqa perspektivlərə qarşı həssaslıq, maraq və onlarla ünsiyyətdə olmaq istəyini əhatə edir.

Hörmət, kiməsə və ya bir şeyə onun daxili əhəmiyyəti, dəyəri və ya qiyməti olduğuna dair mühakimə əsasında müsbət hörmət və qiymətdən ibarətdir. Fərqli mədəniyyətə mənsubluğa və ya özlərinə aid fərqli inanc-lara, fikirlərə və ya təcrübələrə malik olduğu qəbul edilən, digər insanlara hörmət etmək səmərəli mədəniyyətlərarası dialoq və demokratiya mədəniyyəti üçün çox vacibdir.

Vətəndaş düşüncəsi, yaxın ailə və dostlar dairəsindən daha geniş olan, mənsub olduğu bir cəmiyyətə və ya sosial qrupa münasibətdir. Bu, həmin cəmiyyətə mənsub olmaq hissini, cəmiyyətdəki digər insanları dərk etməyi, öz hərəkətlərinin həmin insanlara təsirini dərk etməyi, cəmiyyətin digər üzvləri ilə həmrəyliyi və cəmiyyət qarşısında vətəndaşlıq borcu hissini ehtiva edir.

Məsuliyyət insanın öz hərəkətlərinə münasibətdir. Bu, öz hərəkət-

ləri haqqında düşünməyi, əxlaqi cəhətdən uyğun bir şəkildə necə davranmaq barədə niyyətləri formalaşdırmağı, bu hərəkətləri vicdanla yerinə yetirməyi və bu hərəkətlərin nəticələrinə görə məsuliyyət daşımağı əhatə edir.

Qeyri-müəyyənliyə tolerantlıq. Qeyri-müəyyənliyə tolerantlıq qeyri-müəyyən olan və çoxsaylı ziddiyyətli şərtlərə məruz qalan vəziyyətlərə münasibətdir. Bu, bu cür vəziyyətləri müsbət qiymətləndirməyi və onlarla konstruktiv davranmağı əhatə edir.

Avtonom öyrənmə bacarıqları. Avtonom öyrənmə bacarıqları, başqaları tərəfindən təhrik edilmədən, öz ehtiyaclarına uyğun olaraq, özünü idarə edən şəkildə öz öyrənməsini davam etdirmək, təşkil etmək və qiymətləndirmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Analitik və tənqidi düşünmə bacarıqları. Analitik və tənqidi düşünmə bacarıqları sistemli və məntiqi şəkildə istənilən növ materialları (məsələn, mətnlər, arqumentlər, şərtlər, məsələlər, hadisələr, təcrübələr və s.) təhlil etmək, qiymətləndirmək və mühakimə yürütmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Dinləmə və müşahidə etmə bacarıqları. Dinləmə və müşahidə etmə bacarıqları nə deyildiyini və necə deyildiyini fərqləndirmək və anlamaq, digər insanların şifahi olmayan

davranışlarını fərqləndirmək və anlamaq üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Empatiya. Empatiya digər insanların düşüncələrini, inanclarını və hisslərini başa düşmək və onlarla əlaqəli olmaq və dünyaya başqalarının nöqtəyi-nəzərindən baxmaq üçün tələb olunan bacarıqlar toplusudur.

Çeviklik və uyğunlaşma bacarıqları. Çeviklik və uyğunlaşma, insanın yeni kontekstlərə və şəraitə səmərəli və uyğun reaksiya verə bilməsi üçün düşüncələrini, hisslərini və ya davranışlarını tənzimləmək və idarə etmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Linqvistik, kommunikativ və çoxdillik bacarıqlar. Linqvistik, kommunikativ və çoxdillik bacarıqlar eyni və ya digər dildə danışan insanlarla effektiv və uyğun ünsiyyət qurmaq və müxtəlif dillərdə danışanlar arasında vasitəçi kimi çıxış etmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Əməkdaşlıq bacarıqları. Əməkdaşlıq bacarıqları başqaları ilə birgə fəaliyyətlərdə, tapşırıqlarda və təşəbbüslərdə uğurla iştirak etmək və qrup məqsədlərinə nail olmaq üçün başqalarını əməkdaşlığa təşviq etmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Münaqişələrin həlli bacarıqları. Münaqişələrin həlli bacarıqları münaqişə tərəflərini bütün tərəflər üçün məqbul olan optimal həll yollarına yönəltməklə münaqişələri dinc yolla

həll etmək, idarə etmək və həll etmək üçün tələb olunan bacarıqlardır.

Bilik və özünü tənqidi dərk etmək. Buraya insanın öz düşüncələri, inancları, hissləri və motivasiyaları, habelə öz mədəni mənsubiyyətləri və dünyaya baxışı haqqında bilik və tənqidi anlayış daxildir.

Bilik və dil və ünsiyyətin tənqidi dərk. Buraya birinin danışdığı dil(lər)də fəaliyyət göstərən sosial cəhətdən uyğun şifahi və qeyri-verbal kommunikativ konvensiyalar, müxtəlif ünsiyyət üslublarının digər insanlara göstərə biləcəyi təsirlər və hər bir dilin mədəni şəkildə paylaşılan sözləri necə ifadə etdiyi haqqında bilik və tənqidi anlayış daxildir.

Dünya haqqında bilik və tənqidi düşüncə. Buraya siyasət, hüquq, insan hüquqları, mədəniyyətlər, dinlər, tarix, media, iqtisadiyyat, ətraf mühit və davamlılıq daxil olmaqla müxtəlif sahələrdə geniş və mürəkkəb biliklər və tənqidi düşüncə daxildir.

Bu sərişteləri mənimsəyən şəxslər demokratiya mədəniyyətində yaxından iştirak etmək və səmərəli fəaliyyət göstərmək imkanı qazanırlar. Eyni zamanda bu səriştelərə insanlara müxtəlif mədəniyyətlərlə və həmin cəmiyyətlərə xas olan demokratik mədəniyyət daşıyıcısı olan insanlara qarşılıqlı hörmətə əsaslanan

səmərəli əməkdaşlıq etmək imkanları da yaradır. Demokratik mədəniyyət müxtəlif ölkələrin malik olduğu mədəniyyət dəyərlərinə söykənən demokratik qanunlar və demokratik təsisatlar əsasında formalaşır. Ona görə də demokratik inkişaf üçün mədəniyyətin demokratik dəyərləri dəstəkləyən dəyərləri müəyyən edilməli və inkişaf etdirilməlidir. Ən çətini də odur ki, insanlar əsrlər boyu təşəkkül tapmış adət-ənənələri özlərinin əsas davranış normaları kimi qəbul edirlər ona görə ki, bu, onlar üçün ətraf mühitə uyğunlaşmada ən rahat tənzimləyicidir. Bu davranış stereotipini “sındırmaq” və dəyişdirmək çətindir.

Müasir dünyada baş verən proseslər bir daha göstərir ki, demokratik münasibət mədəniyyətlərarası dialoq üçün çox vacibdir. Mədəniyyətlərin və sivilizasiyaların toqquşmasından bəhs edən tədqiqatçılar bir mühüm məqamı bilərəkdən diqqətdən kənarda saxlayırlar. Onlar çox yaxşı anlaşırlar ki, fərdlər yalnız birbirlərini bərabərhüquqlu insanlar kimi qəbul etdikləri halda öz aralarında qarşılıqlı hörmətə əsaslanan münasibətlər və konstruktiv dialoq qura bilərlər. Mədəniyyətlər toqquşmur, əksinə, onlar qarşılıqlı təsir nəticəsində müəyyən bir həmahənglik qazanaraq zənginləşir, inkişaf edir. Daha da mükəmmələşən, cəmiyyəti və insanları yeniliyə aparan yeni-

lənmiş mədəniyyət yeni təkamül mərhələsinə keçir. Burada toqquşma deyil, ziddiyyətlərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində yeninin qavranılması və qəbul edilməsi problemi ortaya çıxır. Çünki mədəniyyətlərin qarşılıqlı təsiri fərdin şəxsiyyət kimi təşəkkülünü şərtləndirən əvvəlki mədəni mühitin yenisi ilə əvəzlənməsini zəruri edir. Yeni mühitə uyğunlaşmaq üçün isə şəxsiyyət də dəyişikliyə uğrur və proses çox ağırlı bir prosesdir. Yeninin dərk edilməsi dərk edənin özünü və nəticə etibarlı ilə ətrafını da dəyişməsinə tələb edir. Bu ziddiyyətdən doğan yeninin yaranma prosesini mədəniyyətlərin və ya sivilizasiyaların toqquşması kimi təqdim etmək doğru hesab edilə bilməz. Minilliklər ərzində yaranmış və “yox olmuş” etnoslar, mədəniyyətlər və ya sivilizasiyalar heç də mədəniyyətlərin toqquşması nəticəsi deyil. Dəyişmək istəməyənlər, yeniliyi qəbul etməyənlər, yeniliyə qarşı çıxanlar bunu mədəniyyətlərin toqquşması kimi təqdim etməklə öz baxışlarını, maraqlarını qorumağa və yeniliyi inkar etməyə cəhd edirlər. Bəşər tarixi belə yanaşmanı qətiyyətlə rədd edir.

Kiçik bir haşiyyə. “Koroğlu dastanı”nda belə bir məqam var. “Bir yaz günü idi. Koroğlu paslı Misri qılıncı belinə bağlayıb Nigari da yanına alıb piyada harayasa gedirdi. Baxdı yolun qırağında bir kişi bir

cüt öküz otarır. Amma kişinin çiynində yarı taxta, yarı dəmir bir şey var. Kişinin yanına gəlib soruşdu:

– Ay kişi, bu nədi, çiyninə keçiribsen?

Kişi dedi:

– Bu, tufəngdi.

– Tufəng nədi?

– Bunun içində güllə olur. Adama, heyvana dəyəndə öldürür. Koroğlu kişinin sözünə inanmadı. Tutdu yaxasından ki, vur mənə görək necə öldürür?

Kişi vurmaq istəmədi. Axırı çox deyişmədən sonra Koroğlu kişiye dedi:

– İndi ki, belə oldu, al bu qan bahası, at öküzlərə görüm necə öldürəcək. Kişi gördü Koroğlu əl çəkən bəla deyil. Axırda tufəngini çəkib öküzün birini nişan aldı. Tufəng açılan kimi öküz yerə yığıldı. Koroğlu gördü öküz doğrudan da öldü. Götürüb bir tufəngin ora-burasına baxdı, sonra sazı bağrına basıb görək nə dedi: Titrəyir əllərimi, tor görür gözü, Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Dolaşmır cahanda söhbətim, sözüm,
Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Tutulur məclisdə iyidin yası,

Kar görmür qılıncı, polad libası.

Gəlib bic əyyamı, namərd dünyası,

Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Belə zaman hara, qoç iyit hara,

Mərdləri çəkirlər namərdlər dara,

Baş əyir laçınlar, tərənlar sara,

Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Axır əcəl gəldi, yetdi hay, haray!

Çəkdiyin qovqalar bitdi hay, haray!

Tufəng çıxdı, mərdlik getdi hay, aray!

Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Koroğluyam, Qırat üstə gəzərdim,

Müxənnətlər başın vurub əzərdim,
Nərələr çəkərdim, səflər pozardım,
Mənmi qocalmışam, ya zəmanəmi?

Deyirlər Koroğlu sözün tamam eləyəndən sonra Misri qılıncı belindən açıb yerə tulladı. Dedi:

– Namərd əyyamıdı. Daha mən Koroğluluğumu yerə qoydum”¹.

Bunun ardınca dastanda Koroğlunun daha bir igidliyindən bəhs edilir. Bir neçə nəfərin gecə vaxtı başqasının əmlakını oğurlamaq istədiyini görəndə onları bu fikirlərindən dəşindirməyə, haqq yoluna qayıtmağa, vicdanlı olmağa dəvət edir. Bu baş tutmayanda isə onları cəzalandırır və pis əməllərinin qarşısını alır. Dastanın bu kiçik parçasında biz cəmiyyətin necə dəyişdiyini, bir mədəniyyətdə əldə edilən yeniliyin başqa bir mədəniyyətə neçə keçdiyini və qəbul edildiyini görürük. Amma bununla yanaşı cəmiyyətin əsasını təşkil edən, zamanla daha da dolğunlaşan, şəxsi mənə kəsb edən dəyərlərin nəsil-dən-nəsilə ötürüldüyünün şahidi oluruq.

Koroğlu hər bir insanın mənsubiyyətindən asılı olmayaraq hüquq və azadlıqlarına hörmət etmək, ədalətli və vicdanlı olmaq, qarşılıqlı hörmət, yeni şəraitdə tənqidi düşüncəyə əsaslanaraq məsələni həll etmək,

¹ https://az.wikisource.org/wiki/Koro%C4%9Flu_dastan%C4%B1/Koro%C4%9Flunun_qocal%C4%B1%C4%9F%C4%B1

məsuliyyətlik kimi keyfiyyət və sərişləri öz davranışında təzahür etdirir. Bu keyfiyyət və sərişlərə yiyələnmədən cəmiyyətin inkişafında fəal iştirakçılıq mümkün deyil. Vətəndaşların fəal iştirakçılığı olmadan isə

ədalətli, demokratik cəmiyyət və mədəniyyətin qurulması mümkünsüz görünür. Təhsilin əsas vəzifələrindən biri də gənclərin vətəndaş cəmiyyətinin qurucusu və fəal iştirakçısı sərişsinə yiyələnmələrini təmin etməkdir.

Ədəbiyyat:

1. Book, P. (2014) All Hands on Deck: Ten Lessons from Early Adopters of Competency-based Education Boulder CO: WCET
2. Cañado, P. and Luisa, M. (eds.) (2013) Competency-based Language Teaching in Higher Education New York: Springer
3. Garrett, R. and Lurie, H. (2016) Deconstructing CBE: An Assessment of Institutional Activity, Goals and Challenges in Higher Education Boston MA: Ellucian/ Eduventures
4. Rothwell, W. and Graber, J. (2010) Competency-Based Training Basics Alexandria VA: ADST
5. Weise, M. (2014). Got skills? Why online competency-based education is the disruptive innovation for higher education. EDUCAUSE Review, 49(6), 10-20.
6. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> / Committee of Ministers - May 11, 2010.
7. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning // https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TEXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN European Commission - May 23, 2018
8. Competences for democratic culture // https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EN.pdf. - Living Democracy 2019
9. The Southern Regional Educational Board in the USA has a comprehensive Competency-based Learning Bibliography
10. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives // <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>)
11. UNESCO. (n.d.). Development of sustainability competencies [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000261802] In Issues and trends in education for sustainable development (Vol. 1). UNESCO Publishing

COMPETENCE BASED EDUCATION IS TRUE (SOME THOUGHTS)

***Bakhtiyar Aliyev,**
Corresponding member of ANAS, professor*

ABSTRACT

It is well known that investment in education is not limited to financial returns, but also includes other economic outcomes such as increased productivity and social outcomes such as health or well-being. Studies by international organizations show that every 1 US dollar invested in higher education brings 7 US dollars of income. Because this investment is made in human capital, and it is people, including highly qualified specialists, who create the greatest value.

The primary task of education today is to help learners develop a reliable compass and tools to navigate confidently in a rapidly changing, complex world. Therefore, modern teachers should teach students to think freely, to work with others, to develop identity, management and purpose. In order to create a learning environment that leads to good learning outcomes, teachers must have professional knowledge, skills and competencies. At the same time, they need to learn for life so that they can teach learners to learn for life. It is unlikely that learners will become lifelong learners if they do not see their teachers as active lifelong learners. Learners at every level of education need one thing the most: a loving and trusted teacher who cares about their lives and aspirations, helps them understand who they are and discover themselves, and teaches them how to learn.

**“MƏKTƏB MÜHİTİ SORĞUSU”NUN AZƏRBAYCAN DİLİNƏ
ADAPTASIYASI: ONUN PSIXOLOJİ SIXINTI, AKADEMİK
ÖZİYETƏRLİLİK VƏ MENTAL RİFAHLA ƏLAQƏSİ**

Elnur RÜSTƏMOV

*Psixologiya Elmi-Tədqiqat İnstitutunun sədri,
fəlsəfə üzrə fəlsəfə doktoru*

E-mail: elnur.r@psixologiyainstitutu.az

Mətanət ƏLİYEVƏ

Psixologiya Elmi-Tədqiqat İnstitutunun əməkdaşı

E-mail: matanat.a@psixologiyainstitutu.az

Narinc RÜSTAMOVA

*Psixologiya Elmi-Tədqiqat İnstitutunun elmi işçisi,
uzman klinik psixoloq*

E-mail: narinc.r@psixologiyainstitutu.az

Ülkər ZALOVA NURİYEVƏ

*Psixologiya Elmi-Tədqiqat İnstitutunun əməkdaşı,
tədqiqatçı, sosial psixoloq*

E-mail: ulkar.z@psixologiyainstitutu.az

Ziya Bünyadov pr.38, Az1075

E-mail: zalovaulkar@gmail.com

Açar sözlər: akademik özyetərlilik, mental rifah, psixoloji sıxıntı, məktəb mühiti, təhsil psixologiyası, kəmiyyət tədqiqatları

Keywords: academic self-efficacy, mental wellbeing, psychological distress, school climate, educational psychology, quantitative research

GİRİŞ

Məktəbdə akademik təhsillə yanaşı, yeniyyətlər münasibətlərin qurulması, davranış bacarıqlarının inkişafı və sosiallaşma ilə bağlı müxtəlif bacarıqlar əldə edirlər. Kros-noe qeyd etmişdir ki, fərdlərin yetkinlik dövründəki davranışları böyük ölçüdə məktəb illərində formalaşır, çünki məktəblər təkcə akademik təhsil vermir, eyni zamanda fərdə sosial

qaydaları və cəmiyyətdə yaşamaq qaydalarını öyrədir [1; 14]. Bu səbəbdən, məktəb mühiti bütün bir çox məsələnin əsası ola bilər.

Məktəb mühiti anlayışı son vaxtlar ədəbiyyatda geniş maraq doğurmuş və bir çox tədqiqatda müxtəlif aspektlərdə araşdırılmışdır. Preble və Gordon qeyd edir ki, məktəb mühiti məktəbdəki bütün maraqlı tərəflərin təhlükəsiz təhsil mühiti yaratmaq və uğura nail olmaq üçün əməkdaşlıq etməsini əhatə edir [37].

Bredshau və digərlərinə görə, məktəb mühiti fərdlərin məktəb həyatının keyfiyyətini və xarakterini təsvir edən çoxşaxəli və mürəkkəb bir strukturdur [5]. Bu struktur məktəbdəki bütün maraqlı tərəflərin - şagirdlər, müəllimlər, məktəb rəhbərliyi və valideynlərin – hisslərini, düşüncələrini və qarşılıqlı münasibətlərini anlamaq üçün bir çərçivə təmin edir [15; 35]. Bu çərçivə məktəb həyatındakı bütün təcrübələri əhatə edir və fərdlərin həm akademik, həm də sosial baxımdan daha sağlam inkişaf etməsinə şərait yaradır [42]. Freiberg bu mövqeyi dəstəkləyərək bildirir ki, məktəb mühiti öyrənmə mühitinə və yeniyetmələrin nailiyyətlərinə təsir göstərə bilər [18]. Məktəb mühitinin yaxşılaşdırılması qarşımızda duran ən vacib məsələlərdən biridir. Güclü məktəb mühitinin formalaşdırılmasının üstünlüklərini beş qrupda təsnifatlaşdırmaq olar: təhlükə-

sizlik, öyrətmə, korporativ mühit, şəxsiyyətlərarası münasibətlər, sosial media.

Dəyişikliklərə və yeniliklərə uyğunlaşan məktəb mühiti qabaqcıl keyfiyyətə, 21-ci əsr bacarıqlarına malik bir yer olduğu üçün tənqidi düşünmə, problem həll etmə, yaradıcılıq, ünsiyyət, əməkdaşlıq və maraq, təşəbbüskarlıq kimi əsas bacarıqlar, davamlılıq, uyğunlaşma və liderlik kimi xarakter xüsusiyyətlərinin inkişafında əsas rol oynayır. Bu xüsusiyyətlər kontekstində açıq məktəblərdə davamlı və sağlam şəkildə qurulan və inkişaf etdirilən əlaqələr sayəsində məktəbin sərt bürokratik strukturu, burada aqressiya, həmyaşd zorakılığının müxtəlif formaları və təzyiq minimuma endirilir. Birgə səy nəticəsində, öz güclü mədəniyyətini birlikdə, qarşılıqlı hörmətlə yaratdığı hədəfləyən, insanların yaşamağı öyrəndiyi məktəb mühiti formalaşdırıla bilər.

Bu sahədə aparılan beynəlxalq akademik araşdırmalar göstərir ki, məktəb mühiti təhsil hədəflərinin reallaşdırılması baxımından vacib bir faktordur. Müəssisənin məqsədi, vəzifələri, onun rəhbərliyi, işçi heyəti və maddi-texniki bazası həmin müəssisənin mühitini təşkil edən əsas amillərdir. Məktəb mühiti cəmiyyətin məktəbdən gözləntilərini layiqincə və müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsində təsiredici amildir.

Müsbət məktəb mühiti yeniyetmələrin məktəbə qarşı münasibətlərində

və davranışlarında öz əksini tapır [36]. Aparılmış bir çox tədqiqatın nəticələri sağlam məktəb mühitinin faydalarını üzə çıxarmışdır [4; 17; 28; 40] və Sözügedən tədqiqatlarda bildirilir ki, müsbət məktəb mühiti akademik nailiyyətləri və məktəbə uyğunlaşmanı artırır. Eyni şəkildə, Demirtaş-Zorbaz və həmkarlarının apardığı tədqiqatda qeyd olunmuşdur ki, müsbət məktəb mühiti akademik nailiyyətləri proqnozlaşdırır [16]. Bundan əlavə, məktəb mühiti ilə akademik motivasiya [61], həmyaşıl dəstəyi [43] və akademik özünəinam [3; 49] arasında əhəmiyyətli əlaqə var. Zhang və kolleqalarının apardığı son tədqiqatda isə məktəb mühitinin akademik özünəinamın əhəmiyyətli bir göstəricisi olduğu bildirilmişdir [48].

Mənfi məktəb mühiti aşağı şagird nailiyyətləri və göstəriciləri ilə əlaqələndirilir və bu, zorakılıq, bullinq və hətta intihar üçün imkanlar yaradır. Bundan başqa, məktəb mühitinin fərdlərdə psixoloji sıxıntı [13; 33; 44] və psixi sağlamlıqla [2; 11] əlaqəli olduğunu göstərən tədqiqat nəticələri də mövcuddur. Bütün bu tədqiqatlar məktəb mühitinin yeniyetmələr üçün, həm fərdi, həm də təhsil və tədris baxımından əhəmiyyətini sübut edir.

Məktəb mühiti və akademik nailiyyətlər arasındakı əlaqənin gücü bütün tələbələrin inkişaf edə biləcəyi və təhsillərində tam iştirak edə biləcəkləri

təhlükəsiz və dəstəkləyici mühiti təmin edən məktəblərə getmə imkanının olmasını zəruri edir. Məktəb mədəniyyəti məktəbdə işlərin görülmə üsulu olub, məktəbdə müxtəlif tərəflər arasında davranış modellərini, münasibətləri və gözləntiləri formalaşdırən əsas norma və dəyərlərdir.

Bochaver və digərlərinin tərəfindən hazırlanmış “Məktəb Mühiti Sorğusu”nda məktəb mühitinin üç aspekti izah edilir [6]: (1) deviant davranış, (2) məktəb rifahı və (3) subyektiv təhlükəsizliksizlik. Deviant davranış məktəb mühitinin adekvatlığı və sosial normalara uyğunluğu ilə bağlıdır. Məktəb rifahı məktəb mühitinin daxili problem sahələri (məsələn, depressiya və təşviş) və xarici problem sahələri (məsələn, aqressiya və zorakılıq) ilə əlaqədardır. Nəhayət, subyektiv təhlükəsizliksizlik məktəbin sosial sahəsində təhlükəsizliklə bağlıdır. Məktəb mühiti sorğusu məktəb mühitinin yeddi komponentini özündə ehtiva edir və xüsusi olaraq aşağıdakı sahələrdə şagirdlərin qavrayışlarını qiymətləndirir: nailiyyət motivasiyası, ədalət, nizam və intizam, valideyn iştirakı, resursların paylaşılması, şagirdlərin şəxsiyyətlərarası münasibətləri, şagird-müəllim münasibətləri [23]. Əvvəlki məktəb mühiti tədqiqatları bir çox amillərin bu mürəkkəb konsepsiyanı təşkil etdiyi qənaətinə dəstəkləyir. Bundan əlavə, məktəb

mühiti sağlam və müsbət məktəb atmosferinin təmin edilməsində mühüm rol oynaya bilər.

Freiberg (1998) qeyd edir: “Müxtəlif məktəb və sinif mühit amillərinin qarşılıqlı təsiri məktəb icmasının bütün üzvlərinə optimal səviyyədə öyrətmək və öyrənməyə imkan verən dəstək toxuması yarada bilər. Müəyyən edilmişdir ki, müsbət məktəb mühiti şagirdlər və məktəb işçiləri üçün müsbət təhsil və psixoloji nəticələr verə bilər; eynilə, mənfi mühit optimal öyrənmə və inkişafa mane ola bilər [18].

Uşaqların məktəbdə qarşılıqlı əlaqə yolu ilə özləri haqqında öyrəndikləri, aldıkları akademik bilik qədər vacibdir. Məktəb mühiti, əgər müsbət olarsa, həm şəxsi inkişaf, həm də akademik uğur üçün zəngin bir mühit təmin edə bilər.

Tədqiqatın metodologiyası

Tədqiqatda “Məktəb mühiti sorğusu”nun psixometrik xüsusiyyətləri, o cümlədən strukturun validliyini, etibarlılığı, o cümlədən kriteriya ilə əlaqəli validlik araşdırılmışdır. Eyni zamanda, şkalanın Azərbaycan dilindəki versiyasının vasitəçi modeli yoxlanılmışdır. Şkalanın Azərbaycan dilində olan strukturunu yoxlamaq üçün təsdiqedic faktor analiz (CFA) tətbiq olunmuşdur. Kiçik kvadrat (χ^2) və azadlıq dərəcəsi (df) nisbətinin 5-dən az olması; uyğunluq indeksinin (GFI)

və tənzimlənmiş uyğunluq indeksinin (AGFI) uyğun qiymətləri $\geq .90$ olan; 90% etimad intervallı ilə standart kök orta kvadrat qalıqları (SRMR) və kök orta kvadrat yaxınlaşma səhvi (RMSEA) qiymətlərinin $< .08$ olması uyğun sayılır (Hu & Bentler, 1999). Həmçinin, hər bir maddənin ədədi ortası, standart xətalrı, skevnes və kurtosisinin yoxlanılması maddələrin analizi ilə həyata keçirildi. Daxili tutarlılığı müəyyən etmək üçün Kronsbaix α istifadə olunmuşdur. Kriteriya ilə əlaqəli validliyi araşdırmaq üçün şkalanın psixoloji rifah, depressiya, narahatlıq, stress və akademik özyetərliklə olan əlaqəsi nəzərdən keçirilmişdir. Nəhayət, psixoloji sıxıntı və akademik özyetərliyin məktəb mühiti faktorları ilə psixoloji rifah arasındakı münasibətdə vasitəçi rol oynayıb oynamadığını yoxlamaq üçün PROCESS makrosu [23] istifadə edilərək bir vasitəçilik modeli sınaqdan keçirilmişdir. İştirakçılar Google formda hazırlanmış onlayn sorğuda iştirak etmiş və tədqiqatda iştirak etməklə bağlı razılıq formasını doldurmuşdurlar. Tədqiqatda 714 (59.3%) qız və 490 (40.7%) oğlandan ibarət 1204 azərbaycanlı yeniyetmədən iştirak etmişdir. 5-11-ci sinif şagirdləri olan iştirakçıların yaşı 11-17 yaş aralığındadır, hədəf qrupun orta yaşını isə 13.35 (Standart xəta = 1.71) təşkil edir. Tədqiqatın hədəf kütləsi olaraq 1204

azərbaycanlı yeniyetmənin götürülməsi məktəb mühiti, psixoloji sıxıntı, akademik yetərlik və mental rifah arasında əhəmiyyətli və mənalı əlaqələrin aşkar olunması məqsədinə xidmət edirdi.

Məktəbdə həmyaşıdları ilə münasibətinə görə 778 yeniyetmə (64,6%) razı, 344 nəfər (28,6%) qismən razı, 82 nəfər (6,8%) nəfər narazı olduğu-

nu vurğulamışdır. Müəllimlə münasibətinə gəlinə, 800 nəfər (66,4%) razı, 339 nəfər (28,2%) qismən razı, 65 nəfər (5,4%) isə bu münasibətlərdən narazıdır. İştirakçıların 105-nin (8,7%) valideynləri boşanmış, qalanlarının valideynləri birlikdə yaşayırlar ($n = 1099$, 91,3%). İştirakçılar haqqında məlumatlar Cədvəl 1-də təqdim olunmuşdur.

Cədvəl 1. İştirakçılar barədə məlumat

Dəyişənlər	Tezlik	%
Cins		
Qadın	714	59.3
Kişi	490	40.7
Məktəbdə həmyaşıdları ilə münasibəti		
Məmnundur	778	64.6
Məyyən qədər məmnundur	344	28.6
Məmnun deyil	82	6.8
Müəllimlərlə münasibət		
Məmnundur	800	66.4
Məyyən qədər məmnundur	339	28.2
Məmnun deyil	65	5.4
Valideynlərin nikah vəziyyəti		
Ailəli	1099	91.3
Boşanmış	105	8.7
Uşaq sırası		
İlk uşaq	582	48.3
Ortancıl uşaq	205	17.0
Kiçik uşaq	349	29.0
Tək uşaq	68	5.6

Tədqiqatda aşağıdakı ölçmə vasitələri istifadə olunmuşdur:

1. Məktəb mühiti sorğusu-Bu sorğunun ilk versiyası 2014-cü ildə

məktəbdə şagirdlərin subyektiv təhlükəsizlik və zorakılıq riskini qiymətləndirmək üçün hazırlanmışdır. O, 48 maddə və dörd altqrupdan ibarət idi

[9]. COVID-19 pandemiyası ilə bağlı məsələlər alətinin yenilənməsini zəruri etdi və 48 maddədən 26-sı, onların qeyri-müəyyənliyi, əhəmiyyətsizliyi və ya onların qənaətbəxş psixometrik xüsusiyyətlərə malik olmaması səbəbindən çıxarıldı. Hazırda sorğu 22 sualdan ibarət olub “bəli”, “xeyr” kimi 2 variantla cavablandırılır.

2. Depresiya, təşviş və stress şkalası – 21 (DASS-21): DASS-21 [27; 28] depresiya, təşviş və stress əlamətlərini qiymətləndirir. O, 0-dan (Mənə ümumiyyətlə aid deyildi) 3-ə (Tətbiqi) qədər dörd ballıq şkala ilə qiymətləndirilir. Hər biri yeddi maddədən ibarət 3 altqrupdan təşkil olunmuşdur. Bu araşdırmada daxili tutarlılıq əmsalı (Kronbax alfa) 0,91-dir.

3. Akademik özyetərliklik şkalası 1995-ci ildə Cərusalem və Çvarzer tərəfindən yeniyetmələrin akademik yetərliklik hissələrini müəyyən etmək üçün hazırlanmışdır. Şkala 7 maddədən ibarət olub (“Yüksək qiymət almaq üçün nə etməli olduğumu çox yaxşı bilirəm”, “İmtahanda mühitində özümü rahat hiss edirəm, çünki biliyimə güvənirəm”). Maddələr 5 ballıq Likert şkala (1-mənə heç uyğun deyil, 5-mənə tamamilə uyğundur) üzrə qiymətləndirilir.

4. Varvik-Edinburq psixi rifah şkalası–İştirakçıların psixoloji rifah səviyyəsini ölçmək üçün 2007-ci ildə Tennant və həmkarları tərəfindən ya-

radılmışdır. 15 maddədən ibarət olan şkala psixi rifahı bir neçə fərqli aspektdən nəzərdən keçirir. İştirakçılar şkala maddələrin 4 ballıq Likert şkala (1-qətiyyən razı deyiləm, 4-tamamilə razıyam) ilə qiymətləndirirlər. Şkalanın daxili tutarlılıq əmsalı Kronbax alfa üçün .94. nəticəsi əldə olunmuşdur.

Tədqiqat nəticələrinin təhlili

Tədqiqatda “Məktəb mühiti sorğusu”nun psixometrik xüsusiyyətlərini, o cümlədən strukturun validliyini, etibarlılığı, kriteriya ilə əlaqəli validlik və proqnozlaşdırıcı validlik araşdırılmışdır. Sorğunun Azərbaycan dilində olan strukturunu yoxlamaq üçün ümumiləşdirilmiş ən kiçik kvadratlarla təsdiqedic faktor analizindən (TFA) istifadə edilmişdir. Ki-kvadrat (χ^2) sərbəstlik dərəcəsinə (df) nisbəti 5-dən kiçik hesab olunur; Uyğunluq indeksi (GFI) və tənzimlənmiş indeksi (AGFI), hər ikisi $\geq .90$ müvafiq qiymətlərlə; standartlaşdırılmış orta kvadrat kök qalıqlar (SRMR) və (RMSEA), $< .08$ dəyərlərin uyğun olduğu yerlərdə etibarlılıq intervalı 90%-dir (Hu & Bentler, 1999). Bundan əlavə, hər bir maddənin ədədi ortasının, standart xətalalarının, skevnis və kurtosisinin yoxlanılması maddələrin təhlili vasitəsilə həyata keçirilmişdir. Daxili uyğunluğu müəyyən

etmək üçün Kronbax α əmsalı istifadə edilmişdir. Kriteriya ilə əlaqəli validliyi yoxlanmaq üçün sorğunun psixi rifah, depressiya, təşviş, stress və akademik özyetərlilik ilə əlaqəsi nəzərdən keçirilmişdir. Nəhayət, psixoloji sıxıntı və akademik özyetərliliyin məktəb mühiti ilə psixi rifah arasındakı vasitəçi olub-olmadığını araşdırmaq üçün PROCESS makrosundan istifadə etməklə vasitəçilik modeli hesablanmışdır.

Sorğu maddələrinin təsviri statistikas (ədədi orta, standart xəta, skevnes və krutosis) Cədvəl 3-də təqdim edilmişdir. Skevnes (-1.906 - 1.514) və krutosis (-1.986 - 1.634) qiymətləri bütün maddələrin Byrne (2010) tərəfindən təklif edildiyi kimi ± 2.00 kritik dəyərləri daxilində normallıq fərziyyəsinə cavab verdiyini göstərir. Məktəb mühiti sorğusunun üç faktorlu strukturu yaxşı uyğunluq göstəricilərinə malikdir: χ^2 (206, N = 1204) =

527,33, $\chi^2/df = 2,56$; GFI = 0,960; AGFI = 0,951; SRMR = 0,041; RMSEA = 0,036 C.I. (0,032, 0,040). Şkalanın Azərbaycan dilindəki versiyasının maddələrinin bütün faktor yükləri əhəmiyyətli olmuşdur (bax Şəkil 1). Model bir-biri ilə əlaqəli ola biləcək üç amili özündə ehtiva edirdi. Faktorlar arasında gizli korrelyasiya məktəb rifahı ilə deviant davranış arasında -0,82; Deviant davranış və subyektiv təhlükəlilik arasında 0,91; və məktəb rifahı ilə subyektiv təhlükəsizlik arasında -0,78 olmuşdur. Kronbax alfa əmsalı hesablandıqda, sorğunun ikili cavab növünə görə nisbətən aşağı nəticələr verdiyi görülmüşdür: deviant davranış üçün 0,59; məktəbin rifahı üçün 0,57; və subyektiv təhlükəsizlik üçün 0,69. Bundan əlavə, şkalanın Boçaver və həmkarları (2022) tərəfindən aparılan araşdırmaya yaxın nəticələrə malik olduğunu söyləmək olar.

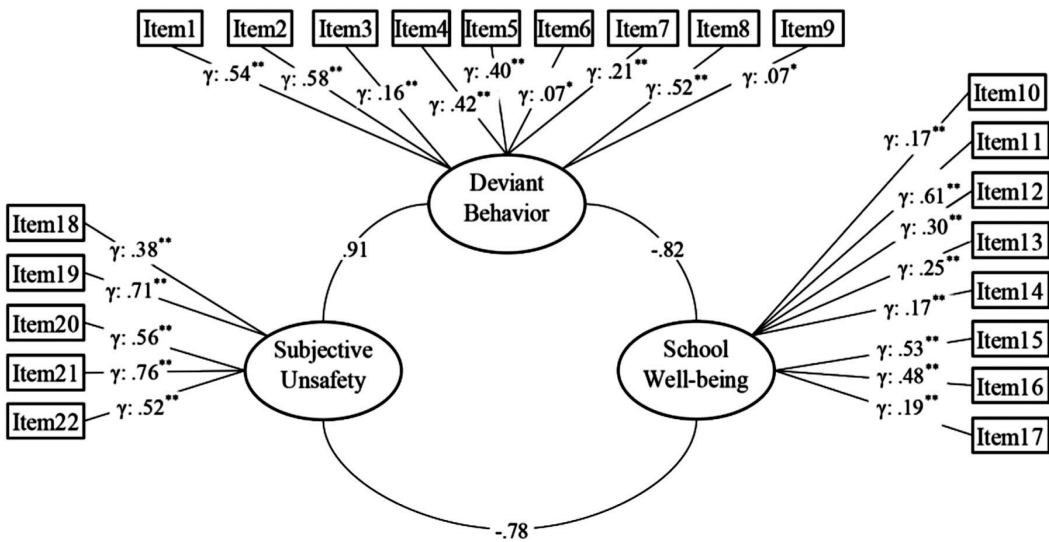
Faktor	Maddə	$\bar{x}$	Standart xəta	Etibarlılıq intervalı	Skevnis	Kurtosis
Deviant davranış	Maddə 1	0.452	0.498	0.424-0.480	0.194	-1.966
	Maddə 2	0.381	0.486	0.354-0.409	0.490	-1.763
	Maddə 3	0.352	0.478	0.325-0.379	0.620	-1.619
	Maddə 4	0.262	0.440	0.236-0.285	1.086	-0.822
	Maddə 5	0.581	0.494	0.552-0.608	-0.327	-1.896
	Maddə 6	0.437	0.496	0.408-0.464	0.255	-1.938
	Maddə 7	0.199	0.399	0.176-0.221	1.514	0.292
	Maddə 8	0.413	0.493	0.384-0.440	0.355	-1.877
	Maddə 9	0.668	0.471	0.641-0.693	-0.713	-1.494

Faktor	Maddə	$\bar{x}$	Standart xəta	Etibarlılıq intervalı	Skevnis	Kurtosis
Məktəb rifahı	Maddə 10	0.468	0.499	0.439-0.495	0.130	-1.986
	Maddə 11	0.694	0.461	0.667-0.720	-0.845	-1.288
	Maddə 12	0.830	0.376	0.808-0.851	-1.757	1.088
	Maddə 13	0.670	0.470	0.643-0.696	-0.725	-1.476
	Maddə 14	0.527	0.499	0.499-0.556	-0.110	-1.991
	Maddə 15	0.752	0.432	0.726-0.776	-1.172	-0.628
	Maddə 16	0.845	0.362	0.823-0.865	-1.906	1.634
Subyektiv təhlükəsizlik	Maddə 17	0.645	0.479	0.617-0.671	-0.605	-1.637
	Maddə 18	0.582	0.493	0.555-0.609	-0.334	-1.892
	Maddə 19	0.300	0.458	0.274-0.325	0.875	-1.237
	Maddə 20	0.456	0.498	0.428-0.485	0.177 -	-1.972
	Maddə 21	0.323	0.468	0.296-0.349	0.758	-1.429
	Maddə 22	0.393	0.489	0.365-0.420	0.439	-1.810

Cədvəl 3. *Məktəb mühiti sorğusunun Azərbaycan versiyasının təsviri statistikası*

Sorğunun Azərbaycan versiyasının üç amilinin kriteriya ilə əlaqəli validliyini müəyyən etmək üçün üç şkaladan (“Varvik-Edinburq psixi rifah şkalası”, “Depressiya, təşviş və stress şkalası” və “Akademik özyetərliklik şkalası”) istifadə edilmişdir (Cədvəl 4-ə bax). Bütün korrelyasiya statistik cəhətdən əhəmiyyətli olmuşdur ($p < .001$). Gözlənilirdi ki, deviant davranış psixi rifah ($r = -.257$, $p < .001$) və akademik özyetərlikliklə ($r = -.183$, $p < .001$) mənfi və depressiya ilə ($r = .290$, $p < .001$) müsbət əlaqələndirilmişdir. narahatlıq ($r = .330$, $p < .001$) və stress ($r = .349$, p

$< .001$). Əksinə, məktəb rifahı psixi rifahla ($r = .300$, $p < .001$) və akademik özünü effektivliklə ($r = .189$, $p < .001$) müsbət əlaqədə olmuşdur. Onun depressiya ($r = -.284$, $p < .001$), təşviş ($r = -.247$, $p < .001$) və streslə ($r = -.276$, $p < .001$) arasında neqativ əlaqələrin mövcud olduğu aşkar olunmuşdur. Nəhayət, subyektiv təhlükəsizlik psixi rifahla ($r = -.303$, $p < .001$) və akademik özyetərlikliklə ($r = -.211$, $p < .001$) mənfi və depressiya ($r = .319$, $p < .001$), təşviş ($r = .342$, $p < .001$) və streslə ($r = .394$, $p < .001$) pozitiv əlaqədə olmuşdur.



Şəkil 1. Məktəb mühiti sorğusunun Azərbaycan versiyasının standartlaşdırılmış faktor yükləri

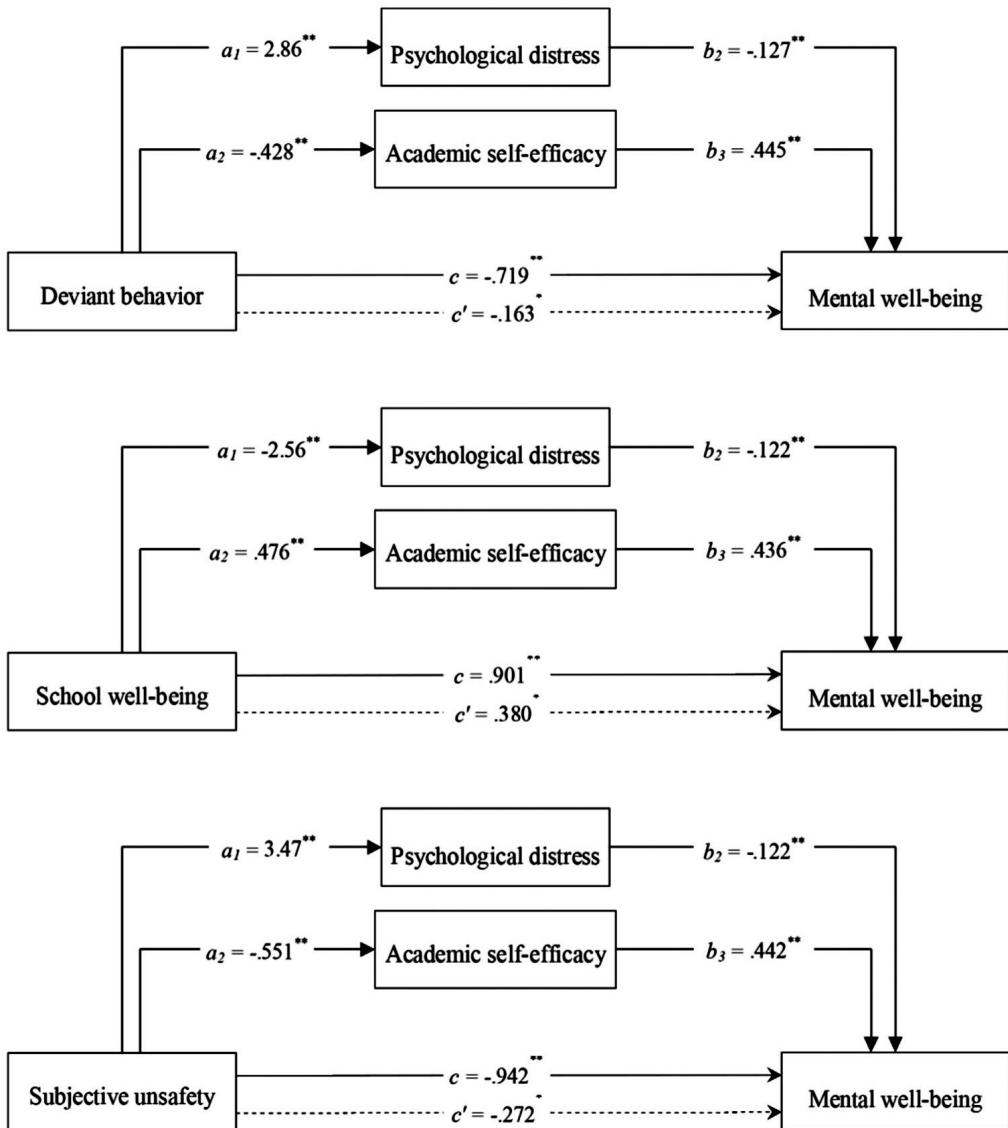
Dəyişənlər	Deviant Davranış	Məktəb Rifahı	Subyektiv Təhlükəsizlik
Psixoloji Rifah	-.257**	.300**	-.303**
Depresiya	.290**	-.284**	.319**
Təşviş	.330**	-.247**	.342**
Stres	.349**	-.276**	.394**
Akademik öz-yetərliklik	-.183**	.189**	-.211**
Note. ** p < .001			

Cədvəl 4. Məktəb mühiti sorğusunun üç faktorunun kriteriya ilə əlaqəli validliyi

Nəhayət, psixoloji sıxıntı və akademik özyetərliliyin məktəb iqlimi və psixi rifahın üç amili arasındakı əlaqəyə vasitəçilik edib-etmədiyi araşdırılmışdır (bax Cədvəl 5; Şəkil 2). Vasitəçi təsirin bootstrap təhlilləri, psixoloji sıxıntı ($B = -.364$, $SE = .04$, $95\%CI = -.447 - -.290$) və akademik

özyetərliliyin ($B = -.191$, $SE = .03$, $95\%CI = -.261 - -.128$) deviant davranış və psixi rifah arasındakı əlaqəyə vasitəçilik etdiyi ortaya qoydu. Bootstrap təhlilləri həmçinin məktəb rifahının psixoloji sıxıntı ($B = .315$, $SE = .04$, $95\%CI = .238 - .396$) və akademik özyetərlilik ($B = .208$, SE

=.03, 95%CI = .139 – .279) vasitəsilə psixi rifah üzərində dolayı təsirlərinin olduğunu göstərdi. Nəhayət, subyektiv təhlükəsizliyin psixoloji sınıxıntı (B = -.426, SE = .04, 95%CI = -.522 – -.339) və akademik özyyətərlik (B = -.243, SE = .04, 95%CI = -.319 – -.172) vasitəsilə psixi rifah üzərində dolayı təsiri də əhəmiyyətli olmuşdur.



Şəkil 2. Vasitəçilik modelinin nəticələri

Path	Estimate	SE	Lower 95% CI	Upper 95% CI
DB → Psychological distress → MW	-.364	.04	-.447	-.290
DB → Academic self-efficacy → MW	-.191	.03	-.261	-.128
SW → Psychological distress → MW	.315	.04	.238	.396
SW → Academic self-efficacy → MW	.208	.03	.139	.279
SU → Psychological distress → MW	-.426	.04	-.522	-.339
SU → Academic self-efficacy → MW	-.243	.03	-.319	-.172

Cədvəl 5. Məktəb mühiti, psixoloji distres, akademik öz-yetərlik, psixi rifah

NƏTİCƏ

- “Məktəb mühiti sorğusu”nun Azərbaycan dilinə uyğunlaşdırılmış variantının təsdiqedic faktor analizinin psixometrik nəticələri orijinal versiyanın strukturu ilə uyğunluq təşkil etmişdir.
- Bu tədqiqatda “Məktəb mühiti sorğusu”nun struktur etibarlılığı təsdiqedic faktor analizi aparılmaqla yoxlanılmışdır. Təhlil nəticələri uyğunluq indeksi qiymətləri ilə göstərildiyi kimi şkalanın 22 maddəli və üçölçülü strukturunu təsdiqləyib. Bu şkalada etibarlılıq əmsallarının bir qədər aşağı olduğu müəyyən edilmişdir. Bunun səbəblərindən biri də şkalanın cavabının “bəli” və “yox” olmasıdır.
- Araşdırmadan əldə olunan digər nəticələr isə məktəb mühiti ilə psixoloji sıxıntı, akademik özyetərlik və psixi rifah arasında əhəmiyyətli əlaqələrin olduğunu göstərir. Nəticələr məktəb mühitinin psixoloji sıxıntı ilə mənfi, akademik özyetərlik və psixi rifahla müsbət əlaqədə olduğunu ortaya qoymuşdur.
- Bu tədqiqatlar göstərdi ki, məktəb mühiti fərdlərin psixi rifahını proqnozlaşdıran bir dəyişəndir. Bundan əlavə, tədqiqat nəticələri məktəb mühiti ilə akademik özyetərlik arasında korrelyasiya olduğunu göstərmişdir.
- Nəticədə, “Məktəb mühiti sorğusu” Azərbaycan əhalisi arasında etibarlı və valid ölçmə vasitəsi kimi istifadə edilə bilər. Yeniyetmələrin inkişafında, uğurunda və rifahında mühüm amil olan məktəb mühitinin qiymətləndirilməsi üçün şkalanın Azərbaycan mədəniyyətinə uyğunlaşdırılması bu tədqiqatın əhəmiyyətini artırır.

ƏDƏBİYYAT

1. Rustamov, E., Aliyeva, M., Rustamova, N., & Zəlova-Nuriyeva, U. (2023). Adaptation of the school climate questionnaire: Its association with psychological distress, academic self-efficacy, and mental wellbeing in Azerbaijan. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(4), 517-530. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.517>
2. Əliyev, B. H. İdrak fəaliyyətinə və təlim motivlərinin təşəkkülünə emosiyaların təsirinin bəzi cəhətləri. // *Psixologiya jurnalı*, - 2018. №3, - s. 13-21
3. Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours // *Learning Environments Research*, – 2018. 21 (2), p.153-172.
4. Asıcı, E., İkiz, F. E. The prediction of subjective well-being in school in terms of school climate and self-efficacy // *Hacettepe University Journal of Education*, – 2019, 34 (3), -p. 621-638.
5. Berkowitz, R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement/ Moore, H., Astor, R.A., & Benbenishty, R. // *Review of Educational Research*, – 2017, 87, – p. 425-469.
6. Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D.L., Nation, M. Addressing school safety through comprehensive school climate approaches // *School Psychology Review*, – 2021, 50, -p. 221-236.
7. Bocharov, A.A., Korneev, A.A., Khlomov, K.D. School Climate Questionnaire: a new tool for assessing the school environment // *Frontiers in Psychology*, – 2022, 13, Article 871466.
8. Bugay, A., Avcı, D., Özdemir, S. Examining the psychometric properties of the Turkish version of the parent school climate survey and measuring of parents' perceptions of school climate by gender // *Elementary Education Online*, – 2018, 17 (1), -p. 70-81.
9. Byrne, B.M. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming // Routledge, – 2016.
10. Calderón, F., González, J. Analyses of the factor structure and item measurement bias of a School Climate Scale in Chilean Students // *Frontiers in Education*, – 2021. 6, Article 659398.
11. Capp, G., Astor, R.A., Gilreath, T.D. Advancing a conceptual and

- empirical model of school climate for school staff in California // *Journal of School Violence*, – 2020. 19, – p. 107-121.
12. Cocoradă, E., Cazan, A.-M., Orzea, I. E. School climate and school achievement in the Romanian secondary education // *Journal of Psychoeducational Assessment*, – 2018. 36 (5), – p. 516-522.
13. Cohen, J. School climate: research, policy, practice, and teacher education/ McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. // *Teachers College Record*, – 2009. 111, – p. 180-213.
14. Collie, R. J., School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy/ Shapka, J. D., & Perry, N. E. (et.al) // *Journal of Educational Psychology*, – 2012, 104 (4), – p. 1189-1204.
15. Crosnoe, R.. Schools, peers, and the big picture of adolescent development // In E. Amsel, & J. Smetana (Ed.), *Adolescent vulnerabilities and opportunities: developmental and constructivist perspectives* (pp. 182-204) // Cambridge University Press, – 2011.
16. Davis, L. E., Peck, H. I. Outcome measures school climate: curriculum and instruction // Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, – 1992.
17. Demirtaş-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., Terzi, R. Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis // *School Effectiveness and School Improvement*, – 2021, 32, – p. 543-563.
18. Ebbert, A.M., Luthar, S.S. Influential domains of school climate fostering resilience in high achieving schools // *International Journal of School & Educational Psychology*, – 2021, 9, – p. 305-317.
19. Freiberg, H. J. Measuring school climate: Let me count the ways // *Educational Leadership*, – 1998, 56, – p. 22-26.
20. Freiberg, H. J. School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Philadelphia, PA: Falmer Press. 1999
21. Gage, N. A. Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals/ Larson, A., Sugai, G., Chafouleas, S.M. // *American Educational Research Journal*, – 2016, 53 (3), – p. 492-515.

22. Grayson, J.L., Alvarez, H.K. School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model // *Teaching and Teacher Education*, – 2008, 24 (5), – p. 1349-1363.
23. Gündoğan, A., Koçak, S. The relationship between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers // *Sakarya University Journal of Education*, – 2017, 7 (3), – p. 639-657.
24. Hayes, A. F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis (2nd) // Guilford, – 2018.
25. Henry, J. D., Crawford, J. R. The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): construct validity and normative data in a large non-clinical sample // *British Journal of Clinical Psychology*, – 2005, 44 (2), – p. 227-239.
26. Hu, L. T., Bentler, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, – 1999, 6 (1), – p. 1-55.
27. İnceoğlu, S.Ö., Aslan, D. A study of the validity and reliability of the Preschool School Climate Scale (PSCS) // *Pedagogika*, – 2022, 145 (1), – p. 22-41.
28. Jerusalem, M., Schwarzer, R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes // In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213) // *Hemisphere*, – 1992.
29. Kelley, R. G. Thornton, B., Daugherty, R. Relationships between measures of leadership and school climate // *Education*, – 2005, 126, – p. 17-24.
30. La Salle, T. P. A cultural ecological model of school climate/ Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. // *International Journal of Psychology and Educational Studies*, – 2015, 3, – p. 157-166.
31. Lester, L., Cross, D. The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school // *Psychology of Well-being*, – 2015, 5(1), – Article 9.
32. Mehmood, S., Iqbal, N. I., Khalily, M.T. Development and validation of Boarding School Climate Scale (BSCS) // *Foundation University Journal of Psychology*, – 2021, 5(1), – p. 13-23.
33. Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., Ke, T. L. Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses // *International Journal of Testing*, – 2005, 5(2), – p. 159-168.

-
34. Nwafor, C. E., Obi-Nwosu, H., Ezeokana, J. O. Relationship between school climate and psychological distress: the mediating effect of perceived social support // *Social Science Research*, – 2016, 3(1), – p. 191-207.
35. Olsen, J., A review and analysis of selected School Climate Measures/ Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. A review and analysis of selected School Climate Measures // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, – 2018, 91(2), – p. 47-58.
36. Özdemir, S. Examining the variables predicting primary school students' perceptions of school climate/ Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. Examining the variables predicting primary school students' perceptions of school climate / - *Hacettepe*
37. Pehlivan, B., Özgenel, M. Examination of the relationship between school climate perceptions of students in different high schools and their commitment to school and academic success // *TAY Journal*, – 2020, 4(2), – p. 152-166.
38. Preble, B., Gordon, R. Transforming school climate and learning: beyond bullying and compliance // *Corwin Press*, – 2011.
39. Robinson, J. P., Shaver, P. R., Wrightsman, S. L. Criteria for scale selection and evaluation / J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (ed) // *Measures of personality and social psychological attitudes*, – Academic Press, – 1991. – p. 1-16.
40. Saeki, E. S. The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: school climate, environmental stress, and teacher stress/ Segool, N., Pendergast, L., & von der Embse, N. // *Psychology in the Schools*, – 2018, 55(4), – s. 391-403.
41. Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. Code of silence: students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan // *Journal of Educational Psychology*, – 2009, 101(1), – p. 219.
42. Tennant, R. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation/ Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S. (et.al) // *Health and Quality of Life Outcomes*, – 2007, 5, – Article 63.
43. Thapa, A. A review of school climate research/ Cohen, J., Guffey,
-

- S., & Higgins-D'Alessandro, A. // Review of Educational Research, – 2013, 83(3), – p. 357-385.
44. Volk, T. An examination of the relationship between school climate, self-determined academic motivation, and academic outcomes among middle and high school students // [Doctoral Dissertation], University of Connecticut, – 2020.
45. von der Embse, N. P. Teacher stress, teaching efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies A. /Sandilos, L. E., Pendergast (et al.) // Learning and Individual Differences, – 2016, 50, – p. 308-317.
46. Wang, M. T., Degol, J. L. School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes // Educational Psychology Review, – 2016, 28, – p. 315-352.
47. Wang, Q., Lee, K. C. S., Hoque, K. E. The effect of classroom climate on academic motivation mediated by academic self-efficacy in a higher education institute in China // International Journal of Learning Teaching and Educational Research, – 2020, 19(8), – p. 194-213.
48. Wolf, E. J Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety / Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. // Educational and Psychological Measurement, – 2013, 73(6), – p. 913-934.
49. Zhang, M. The relationship between perceptions of school climate and internet gaming disorder of teenage students: a moderated mediation model /Zhang, W., Li, Y., He,X (et al.) // Frontiers in Psychology, – 2022, 13,
50. Zysberg, L., Schwabsky, N. School climate, academic self-efficacy and student achievement // Educational Psychology, – 2021, 41, – p. 467-482.

**ADAPTATION OF THE SCHOOL CLIMATE
QUESTIONNAIRE: ITS ASSOCIATION WITH
PSYCHOLOGICAL DISTRESS, ACADEMIC SELF-EFFICACY,
AND MENTAL WELLBEING IN AZERBAIJAN**

*Elnur Rustamov,
Matanat Aliyeva,
Narinj Rustamova,
Ulkar Zalova-Nuriyeva*

ABSTRACT

School climate is an important concept in the field of education. Therefore, the aim of this study was to adapt the School Climate Questionnaire for use with Azerbaijani adolescents and explore the relationships between school climate, psychological distress, academic self-efficacy, and mental wellbeing. Data were collected from 1204 adolescents in Azerbaijan using convenience sampling. During the adaptation process, confirmatory factor analysis, criterion-related validity, and reliability analyses were performed. Additionally, the relationships between school climate and psychological distress, academic self-efficacy, and mental wellbeing were examined using PROCESS mediational analysis. The results of the confirmatory factor analysis indicated that the scale consisted of 22 items, had a three dimensional structure, and showed a good fit. Moreover, the results showed that school climate was negatively associated with depression, anxiety, and stress, and positively related to academic self-efficacy and mental well-being. Lastly, the results revealed that school climate had a mediating effect on mental well-being via psychological distress and academic self-efficacy. All of these results suggest that the Azerbaijani version of the School Climate Questionnaire has acceptable psychometric properties.

Məqalə Psixologiya Elmi-Tədqiqat İnstitutunun Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (Protokol 1)

Rəyçi M.H. Mustafayev, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Məqalə redaksiyaya 15 mart 2024-cü ildə daxil olmuşdur

UOT37.013.42

NEQATİV UŞAQLIQ TƏCRÜBƏLƏRİNİN PSİKOAKTİV MADDƏ ASILILIĞINDA ROLUNUN TƏHLİLİ

Müşviq Mustafayev

Bakı Dövlət Universiteti

Zahid Xəlilov küç. – 23. indeks: AZ 1148

E-mail: mustafayev76@mail.ru

Billurə Babayeva

Qərbi Kaspi Universiteti

mail: billurebayramova@gmail.com

İstiqlaliyyət küç.31, AZ1001

Açar sözlər: *travma, asılılıq, mənfi uşaqlıq təcrübələri*

Keywords: *trauma, addiction, adverse childhood experiences*

GİRİŞ

Travma və asılılıq arasındakı əlaqə mürəkkəb və əhəmiyyətli, həll edilməmiş travma tez-tez asılılıq davranışlarına öz töhfəsini verir. Uşaqlıq və ya yetkinlik dövründə baş verən travmatik təcrübələr insanın psixi və emosional rifahına dərin təsir edir. Travma fiziki zorakılıq, cinsi təcavüz, təbii fəlakətlər və ya sevilən bir insanı itirmək kimi bir çox formada ola bilər. Bu travmatik hadisələr baş verdikdə, onlar dərin emosional yaralar buraxaraq, insanın öhdəsindən gəlmək qabiliyyətini alt-üst edə bilər. Ağrıdan uyuşmaq və ya ondan xilas olmaq cəhdində fərdlər öz-özünə dərman vermək

və müvəqqəti rahatlama tapmaq üçün narkotik və ya spirt kimi maddələrə müraciət edə bilərlər.

Asılılıq və travma arasındakı əlaqəni başa düşmək, asılılığın effektiv müalicəsi və bərpa üçün çox vacibdir. Bu əlaqəni tanımaqla və travma ilə bağlı məlumatlı qayğı yanaşmalarını qəbul etməklə, asılılıq müalicəsi mütəxəssisləri həm travma, həm də asılılıq ilə məşğul olan şəxslərə hərtərəfli dəstək ola bilər. Elmi ədəbiyyatlarda travma və asılılıq arasında güclü əlaqə var. İstər uşaqlıqda, istərsə də yetkinlikdə baş verən travmatik təcrübələr bir insanın psixi və emosional rifahına əhəmiyyətli dərə-

cədə təsir göstərə bilir və çox vaxt asılılıq yaradan davranışlara səbəb olur. Tədqiqatlar nəticəsində məlum olub ki, asılılıqdan əziyyət çəkən bir çox insanın travma tarixi var. Tədqiqatlar nəticəsində məlum olan asılılıqdan əziyyət çəkən bir çox insanın travma tarixinə nəzər salsaq görə bilərik ki, travma qurbanlarının təxminən 55-60%-i kimyəvi asılılıq inkişaf etdirir və asılılıq müalicəsində olan insanların əhəmiyyətli bir faizində də Travma Sonrası Stress Pozuntusu (Bundan sonra: TSSB) olur. Həll edilməmiş travma, asılılıq yaradan davranışların inkişafında və saxlanmasında mühüm rol oynayır. Travma nəticəsində yaranan emosional ağrı və sıxıntı hadisədən uzun müddət sonra da davam edə bilər ki, bu da narahatlıq, depressiya, özü və başqaları ilə əlaqənin kəsilməsinə səbəb olur. Asılılıq, bu hədsiz emosiyalardan müvəqqəti qaçmaq və nəzarəti bərpa etməyin bir yolunu təmin edən bir mübarizə mexanizminə çevrilə bilər. Təəssüf ki, maddələrə olan bu inam tez bir zamanda bir asılılıq dövrünə çevrilə bilər və fərdin travma ilə bağlı mübarizəsini daha da gücləndirə bilər.

Elmi ədəbiyyatda travma və asılılıq arasında möhkəm bir əlaqə var. Travma, asılılıq yaradan davranışlara qarşı həssaslığı artırma bilən nizamsız stress sisteminə səbəb olur. Travma

həmçinin depersonalizasiyaya və uyuşmaya səbəb ola bilər ki, bu da həssaslığı artırır. Asılılığın konseptuallaşdırılması və müalicəsi üçün travma haqqında məlumatlı yanaşma vacibdir. İndi isə travma anlayışına daha geniş nəzər yetirək.

İnsan beyni planetdəki ən heyvətəmiz şəkildə uyğunlaşa bilən canlılardan biridir. Plastiklik kimi tanınan bir xüsusiyyət sayəsində beynimiz həyatda yaşadığımız hər şeyə cavab verə və uyğunlaşa bilər. Bu qabiliyyət həyatımızın hər bir hissəsinə təsir edir, bizə dünyanı gəzərkən yeni bacarıqlar öyrənməyə və xatirələr yaratmağa imkan verir. Etdiyimiz hər şey, həm yaxşı, həm də pis, işləməyimizi təmin edəcək lazımi düzəlişlərdən asılı olaraq beynimizin neyronlarının böyüməsinə, dəyişməsinə və hətta qırılmasına səbəb olur. Bu bacarıq travmatik beyin zədəsi olan xəstələrə yerimək və ya danışmaq kimi bacarıqları yenidən öyrənməyə imkan verir. Beyin, sözün əsl mənasında, işləməyə davam etmək üçün özünü yenidən birləşdirə bilər. Bunun travma və asılılığın bərpası ilə nə əlaqəsi var? Mənfi uşaqlıq təcrübələri yetkinliyə necə təsir edir? Asılılıq və uşaqlıq travması haqqında nə bilməliyik?

Plastiklik həm də uşaqlığınızda yaşadığınız şeylərin adətən sizi yeniyetməlik və yetkinlik dövründə izlə-

məsidir. İnsanları və vəziyyətləri necə düşündüyünüzü, davranışınızı və reaksiyanızı formalaşdırırlar.

Prefrontal korteks beynin qərar qəbul etmə, seçim etmə hissəsidir. Bu, beynin rəşional düşünmə, effektiv cavabların planlaşdırılması, vacib məlumatı yadda saxlaması və s. üçün cavabdeh olan hissəsidir. Bir şəxs travmatik hadisə ilə qarşılaşdıqda və ya həddindən artıq qorxu hissi keçirdikdə, onun “Qorxu dövrəni” işə düşür və prefrontal korteks daha az səmərəli işləməyə başlayır. Bu o deməkdir ki, travmanın ortasında bir insan vəziyyəti düşünə və kömək çağırmaq kimi qərarlar qəbul edə bilməz. Bu seçim məsələsi deyil-onların beyni sağ qalma rejimindədir və qorxu dövrəsi onların prefrontal korteksindən tamamilə yan keçir. Bir çox insan təhlükə zamanı “döyüş və ya uçuş” anlayışı ilə tanışdır, lakin araşdırmalar göstərir ki, “donma” adlı üçüncü cavab da var. Əslində donmaq, geri çəkilmək və ya qaçmaq-dansa, travma və ya qorxuya ən çox verilən reaksiyadır [16].

Donmaya əlavə olaraq, bəzi sağ qalanlar tonik hərəkətsizlik və ya çökmüş hərəkətsizlik kimi həddindən artıq sağ qalma refleksləri ilə qarşılaşa bilərlər. Əgər siz nə vaxtsa bir quşun qorxduğu zaman axsadığını görmüsünüzsə, bu beyin reaksiyası ilə tanışsınız. Ayaqsız getmək, “yuxulu”

hiss etmək və ya huşunu itirmək və ya tamamilə hərəkət edə və ya danışa bilməmək bizim beynimizə daxil edilmiş sağ qalma mexanizmləridir-hətta köpək balıqları kimi zirvə yırtıcıları belə buna cavab verir! Bu, nə zəiflik əlaməti, nə də insanın etdiyi seçimdir.

Sağ qalanlar, eyni zamanda, sağ qalma refleksi olan dissosiasiya ilə qarşılaşa bilər, burada kimsə öz bədənindən ayrıldığını hiss edə bilər və ya “avtomatik pilot” rejiminə keçə bilər. Avtomatik pilot rejimində insan qərar qəbul etmək üçün öz prefrontal korteksindən istifadə etmir, əksinə adi varlıq rejimlərinə güvənir. Adi reaksiyaların kökü sosiallaşmadır-məsələn, qadınlar nəzakətli və xoş görünmək, “üzünü xilas etmək” və ya sakitləşmək üçün sosiallaşırlar. Bu o deməkdir ki, hücum zamanı insan cinsi hərəkətlər edə, nəzakətli sözlər söyləyə, hətta gülümsəyə bilər, lakin onlar bununla razılaşmır; onlar həqiqətən həddindən artıq qorxu yaşayır və beyinləri sağ qalma mexanizmi kimi avtomatik pilot üzərində işləməyə davam etmiş olur [15].

Travmatik hadisələr sizi formalaşdırır. İstər uşaqlıq təcrübəsi, istərsə də yetişkin kimi qarşılaşdığınız bir şey olsun, bu vəziyyətlər dünyaya baxışınızı və özünüə baxışınızı dəyişir. Travmatik bir təcrübə keçirmiş birinin indi asılılıq

ilə mübarizə apardığını eşitmək qeyri-adi deyil. Çox vaxt travma alkoqolizmə və ya narkomaniyaya səbəb olur. Niyə bu baş verir? Travma və asılılıq arasında ölümcül bir əlaqə var. Travma mənfi təcrübədən daha çox şeydir. Bu, zehni, emosional, fiziki, sosial və mənəvi rifahınıza davamlı təsir göstərən bir hadisə və ya bir sıra hallardır. Travma yüksək səviyyəli stressə səbəb olur, çünki zehniniz və vücudunuz bu hadisəni fiziki və ya emosional cəhətdən zərərli və ya həyati təhlükə kimi görür. Stress, kortizol və adrenalin kimi hormonların vücudunuzun döyüş və ya uçuş reaksiyasını idarə edən eyni hormonların salınmasına səbəb olur. Fövqəladə hallarda bu bədən kimyəvi maddələri qiymətli ola bilər, lakin yüksək konsentrasiyalarda zəhərli təsir göstərir. Nəhayət, vücudunuz döyüş və ya uçuş reaksiyasını tələb edən faktiki fəvqəladə hal ilə bir hadisəni xatırlamağınız arasındakı fərqi artıq başa düşə bilməyəcək vəziyyətdə olur.

Bəzən travma keçirənlər bir döngədə ilişib qalırlar, keçmişi keçə bilmirlər və ya baş verənləri idarə edə bilmirlər. Bu, Travma Sonrası Stress Pozuntusu adlı ağır psixi sağlamlıq pozuntusuna səbəb ola bilər. Bu vəziyyət ümumiyyətlə müharibədən və ya döyüşdən qayıdan veteranlarla əlaqəli olsa da, eyni fizioloji döyüş və ya uçuş reaksiyaları uşaqlıq

lıq travması keçirən insanlarda baş verir. Bəzi insanlar özünü müalicə etmək və hisslərini maskalamaq üçün narkotik maddə və ya spirtə müraciət edə bilər.

Travmanın bir çox növləri var, bunlardan ən çox yayılmışları:

- Fiziki hücum
- Cinsi təcavüz
- Zorlama
- Məişət zorakılığı
- Emosional və ya şifahi təhqir
- Valideyn laqeydliyi
- Zorbalıq və ya davam edən təcavüz
- Avtomobil qəzaları və ya yanğın kimi qəzalar
- Təbii fəlakətlər
- Terminal xəstəliklər

Travmanın əlamətlərinə nəzər yetirsək görürük ki, uşaqlıqda travma almış insanlar həm psixoloji, həm də davranış baxımından geniş spektrli yan təsirlərlə qarşılaşırlar. Bəzən zehniniz travmanı ört-basdır edərək onun öhdəsindən gəlməyə çalışa bilər, lakin hadisənin əlamətləri ortaya çıxmağa davam edir. Travmatik təcrübə nəticəsində qarşılaşa biləcəyiniz bəzi simptomlar bunlardır:

- Dramatik əhval dəyişikliyi
- Qeyri-sabit davranış
- Emosiyaların həddindən artıq və ya uyğun olmayan təzahürü
- Davam edən qorxu, əsəbilik və ya narahatlıq

- Uzun müddət davam edən həyəcan və ya qıcıqlanma
- Özünə inamın olmaması
- Yemə pozuntuları
- Travmatik təcrübəni xatırladan şeylərdən qaçma
- Davamlı olaraq hadisəni yenidən yaşamaq
- Peşəkar həyatınızda başqaları ilə münasibətinizlə bağlı problemlər
- Romantik və sosial münasibətlərdəki problemləri

Uşaqılıq travması ilə alkoqolizm və digər asılılıqlar arasında aydın əlaqə var. Uşaq istismarı ilə narkotik arasında bu əlaqə, beyin strukturlarında anormallıqların səbəbi uşaqılıq travması və pis rəftar ola biləcəyi ilə əlaqədardır. Bu anormallıqlar idrak və davranışda müxtəlif problemlər yarada bilər. Yüksək səviyyədə kortizol və uşaqılıq travmalarında ümumi olan digər stress hormonları normal beyin inkişafına mane olur.

Travma, TSSB daxil olmaqla, müxtəlif uzunmüddətli psixi sağlamlıq problemləri yarada bilər. Asılılıqları olan insanların üçdə ikisi uşaqılıq dövründə hansısa formada travma yaşayıb. Bu şəxslər böyüyərkən sevdiklərində müşahidə etdikləri davranışlar əsasında narkotik maddələrdən sui-istifadə və öz-özünə müalicə üsullarını da modelləşdirə bilər. Bu problemlər çoxlarını öz-özünə

dərman qəbuluna aparır ki, bu da travma və maddə istifadəsi arasında əlaqənin əsasını təşkil edir.

İndi isə asılılığa bir az daha yaxından nəzər yetirək. Asılılıq, fiziki və ruhi sağlamlığınız, münasibətləriniz və karyeranız da daxil olmaqla, həyatınızın bir çox sahəsinə təsir edə bilən xroniki bir vəziyyətdir. Asılılığın iki əsas forması var: maddə istifadəsi pozuntuları və davranış asılılığı. Asılılıq, mənfi və ya zərərli nəticələrə baxmayaraq, kompulsiv olaraq bir maddə axtarmağı və qəbul etməyi və ya fəaliyyət göstərməyi ehtiva edən xroniki (ömür boyu) bir vəziyyətdir. Asılılıq sağlamlığınız, münasibətlərinizə və ümumi həyat keyfiyyətinizə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərə bilər. Asılılıq əlamətlərini inkişaf etdirən kimi kömək axtarmaq çox vacibdir.

Bəli, asılılıq bir xəstəlikdir-bu, xroniki bir vəziyyətdir. Amerika Asılılıq Tibb Cəmiyyəti asılılığı xroniki beyin pozuntusu kimi təyin edir. Asılılıq iradə çatışmazlığından və ya səhv qərarlar qəbul etməkdən yaranmır. Asılılıq ilə beyin kimyası dəyişir.

- Maddə asılılığı (maddələrdən istifadə pozuntuları).
- Qeyri-maddə asılılıqları (davranış asılılığı).

Asılılığın simptomları insandan insana və maddə və ya fəaliyyətə görə dəyişir. Ümumiyyətlə, əlamətlərə aşağıdakılar daxildir:

- Stop deyə bilməmək: İnsanlar dayandırmaq istəsələr belə, bir maddə istifadə edə və ya zərərli davranışa davam edirlər. Maddənin istifadəsini və ya davranışını azaltmaq üçün bir neçə dəfə cəhd etmiş ola bilərlər, lakin bacarmırlar. Onlar bu barədə sevdiklərinə yalan danışa və ya gizlətməyə çalışa bilərlər.
- Artan dözümlülük: Zaman keçdikcə, əvvəllər olduğu kimi eyni eyforik təsirləri hiss etmək üçün daha çox maddə və ya fəaliyyətə ehtiyac ola bilər.
- Maddə və ya fəaliyyətə intensiv diqqət: Asılılığı olan insanlar maddə və ya fəaliyyətlə patoloji olaraq məşğul olurlar. Onlar asılılıq mövzusuna-arzulamaq, əldə etmək və düşünmək üçün getdikcə daha çox vaxt sərf etdikləri səbəbilə asılılığın həyatlarını ələ keçirdiyini hiss edə bilərlər.
- Nəzarətin olmaması: Onlar maddə istifadəsi və ya fəaliyyəti üzərində tam nəzarəti itirdiklərini hiss edə və tez-tez çarəsiz hiss edə bilərlər. Onlar sıx-sıx özlərini günahkar, depressiyaya uğramış və ya asılılıqlarına və onların həyatlarına nə qədər təsir etdiyinə görə üzgün hiss edə bilərlər.
- Şəxsi və sağlamlıq problemləri: Asılılıq onların fiziki sağ-

lamlığı, psixi sağlamlığı, şəxsi münasibətləri və karyerası da daxil olmaqla, həyatlarının bütün aspektlərinə mənfi təsir göstərir. Maddə istifadəsi və ya fəaliyyətə görə işdə, məktəbdə və ya evdə vəzifələri yerinə yetirməkdə problemləri ola bilər. Yenə də, asılılıqlarının onlara verdiyi zərərli təsirləri bilsələr də, dayandıra bilmirlər.

- Çəkilmə: Asılılığı olan insanlar istifadəni dayandırdıqda emosional və fiziki çəkilmə əlamətləri ilə qarşılaşa bilərlər. Fiziki simptomlara titrəmə, tərləmə və ya qusma daxildir. Onlar həmçinin narahat və ya əsəbi ola bilərlər.

Amerika Psixiatriya Assosiasiyasının Psixi Pozuntuların Diaqnostik və Statistik Təlimatı (DSM-5) maddə istifadəsi pozuntuları üçün konkret diaqnostik meyarlara malikdir.

Maddələr asılılıq potensialı olan dərmanlardır. Bunlar reseptli dərmanlar və ya qeyri-tibbi dərmanlar ola bilər və bunlara daxildir:

- Alkoqol.
- Kofein.
- Əsrar (marixuana).
- PCP və LSD kimi halüsinogenlər.
- Yuxu həbləri, benzodiazepinlər və barbituratlar kimi hipnotiklər, sakitləşdiricilər və anksiyo-litiklər (anksiyolitiklər).

- Boya durulaşdırıcılar, aerosol spreyləri, qazlar və nitritlər (poppers) kimi inhalyatorlar.
- Kodein, oksikodon və heroin kimi reseptlə və reseptsiz opioidlər.
- Adderall®, kokain və metamfetamin kimi reseptli və reseptsiz stimulyatorlar.
- Tütün, nikotin, məsələn, siqaretlər və elektron siqaretlər (elektron siqaretlər və ya vaping).

Davranış asılılığı beyninizin müfəkkat sistemini stimullaşdırma bilən hər hansı bir fəaliyyətlə baş verə bilər. Davranış asılılığını araşdıran elm adamları maddə asılılığı, davranış asılılığı və obsesif-kompulsif pozuntu (OKB) və bulimiya nervoza kimi digər kompulsiv davranış əlamətləri arasındakı oxşarlıqları və fərqləri öyrənməyə davam edirlər.

DSM-5 hazırda yalnız qumar oyun pozuntusunu “maddə ilə əlaqəli olmayan pozuntular” alt bölməsində “maddə ilə əlaqəli və asılılıq yaradan pozuntular” kateqoriyasında diaqnoz edilə bilən davranış asılılığı kimi tanıyır.

Potensial asılılıq yaradan fəaliyyətlərə nümunələr daxildir:

- Qumar.
- Yemək.
- İdman etmək və ya pəhriz saxlamaq.
- Alış-veriş.

- Mağazadan oğurluq və ya digər riskli davranışlar.
- Sekslə məşğul olmaq.
- Pornoqrafiyaya baxmaq.
- Video oyun.
- İnternetdən istifadə (məsələn, telefonunuzda və ya kompüterinizdə)

İndi isə travma və asılılıq arasında olan əlaqəni təsdiqləyən araşdırmalara nəzər yetirək. Çoxsaylı tədqiqat işləri uşaqlıqda baş verən travmatik təcrübələrlə yetkinlikdə asılılıq yaradan davranışlar arasında əlaqəni təsdiqləyir. Ən diqqətəlayiq olanlardan biri Felitti və həmkarlarının (1998-ci il) mənfi uşaqlıq təcrübə-sinin orijinal tədqiqatıdır. MUT-lərə həyatın ilk 18 ilində fiziki, emosional və cinsi zorakılıq, laqeydlilik, valideyn itkisi, intim partnyor zorakılığının şahidi olmaq və psixi xəstəliyi olan ailə üzvü ilə yaşamaq kimi travmatik təcrübələr daxildir. Tədqiqatçılar müəyyən etdilər ki, MUT-lərin sayı artdıqca yetkinlik dövründə spirt və digər narkotik maddələrdən istifadə riski artır [6].

Uşaqlıq həssas bir dövrdür və sonra başımıza gələn uzun dərin təsirlərə malikdir. Mənfi uşaqlıq təcrübəsi yetkinlik dövründə qalıcı təsir göstərə bilən travmatik təcrübələri təsvir edir. Hər kim nə qədər çox mənfi uşaqlıq təcrübəsi ilə qarşılaşsa, onların öhdəsindən gəlmək bir o qədər çətin ola bilər.

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri uşaqların 18 yaşından əvvəl yaşadıkları və onların psixi sağlamlığına, fiziki sağlamlığına və ümumi rifahına davamlı təsir göstərə bilən travmatik təcrübələrdir. Uşaqlıqda bir çox növ travma Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri ola bilər. Mənfi Uşaqlıq Təcrübələrinin bəzi nümunələrinə aşağıdakılar daxildir:

- Fiziki və ya emosional zorakılığa məruz qalma
- Tərk edilmə və ya etinasızlıq
- Bir ailə üzvünün intihar nəticəsində itirilməsi
- Maddə asılılığı və ya alkoqolizm olan ailədə böyümək
- Ruhi xəstə valideynin olması
- Həbsdə olan valideynin olması
- Boşanmış və ya valideynlərinə ayrılmış uşaq olmaq

1995-1997-ci illər arasında Xəstəliklərə Nəzarət və Qarşısının Alınması Mərkəzləri, Kaiser Permanente ilə birlikdə bu konsepsiya üçün çərçivə yaratmaq məqsədi ilə Mənfi Uşaqlıq Təcrübələrinin ilk tədqiqatına başladı. Tədqiqatda təxminən 17.000 insanla uşaqlıqda yaşadıkları müxtəlif travmatik təcrübələr, o cümlədən sui-istifadə, zorakılıq, laqeydlik və tərk edilmə ilə bağlı müsahibə aparılıb. Respondentlərin təxminən 66%-i ən azı bir Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri ilə qarşılaşdıklarını açıqladı; 20%-i üç Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri

keçirmişdir. Tədqiqatçılar ürək xəstəliyi və xərcəng də daxil olmaqla, illər sonra Mənfi Uşaqlıq Təcrübələrinin yaşanması ilə insanın fiziki sağlamlığına olan zərərlər arasında əlaqəni qeyd etdilər.

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri üçün Risk Faktorları

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri təsadüfi baş vermir. Uşağın iqtisadi vəziyyəti, ailə tarixi və böyüdükləri icma növü hər şeydən təsirlənir.

Uşağın Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri ilə qarşılaşma ehtimalını artıracaq bəzi amillər bunlardır:

- Aztəminatlı ailədən olanlar
- Təhsil səviyyəsi aşağı olan ailədən olanlar
- Yüksək səviyyədə stressli mühitli ailə ilə böyümək
- Yüksək səviyyədə iqtisadi stress ilə böyümək
- Bir-birinə bağlı olmayan və hissləri haqqında açıq danışmayan ailədə böyümək
- Şapalaq və ya fiziki cəza tətbiq edən valideynlərin olması
- Özləri zorakılığa məruz qalmış və ya laqeyd davranan valideynlərin olması
- Zorakılığın yüksək olduğu bir cəmiyyətdə yaşamaq
- İqtisadi cəhətdən əlverişsiz bir cəmiyyətdə yaşamaq
- Maddə asılılığının yüksək səviyyədə olduğu bir cəmiyyətdə yaşamaq

- Gənclər üçün resursları az olan icmada yaşamaq

Mənfi uşaqlıq təcrübələri hansı təsirlərə malikdir?

Bütün uşaqlar bəzən çətin təcrübələr yaşayırlar, lakin düzgün vasitələrlə təcrübələrindən öyrənə və daha güclü ola bilirlər. Uşağa dəstək olmadıqda Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri aradan qaldırılması daha çətin olan və uşaqda qalıcı izlər buraxa bilən travmalardır.

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri "toksik stress"ə səbəb ola bilər, burada bədəni dolduran stress o qədər güclüdür ki, insanın metabolizmində, immun sistemində, ürək-damar sistemində, həmçinin beyin və sinir sistemində dəyişikliklərə səbəb ola bilər.

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri və toksik stress keçirən uşaqlar:

- Başqaları ilə yaxın münasibətlər qurmaqda çətinlik çəkirlər
- İşini saxlamaqda çətinlik çəkir
- Maliyyə ilə bağlı çətinlikləri var
- Depressiyadan əziyyət çəkirlər
- Zorakılığa daha çox cəlb olunurlar
- Erkən, arzuolunmaz hamiləliklər olması yüksək ehtimaldır
- Həbsə düşmə ehtimalı daha yüksək olur
- Daha yüksək işsizlik səviyyəsini yaşamaq ehtimalı artır
- Övladlarını da MUT-lara məruz qoyma ehtimalı daha yüksəkdir

- Alkoqol və ya maddədən sui-istifadə riski yüksəkdir

- İntihar cəhdləri riski daha yüksəkdir

- Ürək xəstəliyi xərcəngi, ağciyər xəstəlikləri və qaraciyər xəstəlikləri kimi sağlamlıq problemləri riski daha yüksəkdir.

Uşaqlıqda baş verən travmatik təcrübələr, travmanın növünə, travmatik təcrübənin müddətinə, travmanın baş verdiyi inkişaf dövrünə, travmanı yaşayan şəxsin genetik quruluşuna və cinsinə, uyğunlaşdırılmış, dəstəkləyici baxıcının olması və ya olmamasına görə insana bir çox zərərli təsirlər göstərə bilər. Uşaqlıq travmasının spesifik təsiri detallı və mürəkkəbdir, lakin ümumi bir nəticə stress sisteminin nizamsızlığıdır [5].

Stress sistemimiz böyük ölçüdə hipotalamus-hipofiz-adrenal oxu tərəfindən idarə olunur, bu da bizi təhlükəyə effektiv cavab verməyə hazırlayır. Stressor müəyyən edildikdə, HPA oxu (digər sistemlərlə birlikdə) adrenalin və qlükokortikoidlər kimi stress hormonlarının ifrazına səbəb olaraq bizi "mübarizə və ya uçuş" hazırlayır. Stress reaksiyamız aktivləşdirildikdə, biz hiperarousal, artan qan təzyiqi, sürətli ürək dərəcəsi, sürətli nəfəs və həyəcan hissi yaşayırıq [9].

Qan və enerji icraedici fəaliyyətə və özünü tənzimləməyə nəzarət edən

daha yavaş olan prefrontal korteksdən çox, dərhal yardım təklif edə bilən beyin strukturlarına yönəldilir. Bu avtomatik cavablar təhlükə həll olunana qədər təhlükəyə cavab verməyə kömək edir.

Bununla belə, stress sisteminin bizim əleyhimizə işlədiyi vaxtlar olur. Travmatik hadisələrin davamlı olduğu və təhlükənin heç vaxt həll olunmadığı vəziyyətləri nəzərdən keçirin. Uzun müddət davam edən uşaqlıq travması (məsələn, təkrar emosional zorakılıq) nəticəsində yaranan xroniki stress bu stress sisteminin nizamsızlığını daha da gücləndirə bilər. Xüsusilə, HPA oxu xroniki olaraq aktivləşir, bu da stress hormonlarının artmasına və müşa-yiət olunan hiperoyanmaya səbəb olur. Beləliklə, uzun müddətli travmaya dözən uşaqlar davamlı oyanma, narahatlıq, hipersayıqlıq və sayıqlıq hiss edə bilirlər.

Stress sisteminin, xüsusən də uşaqlıq dövrünün inkişaf illərində bu nizamsızlığı, immunitet sisteminə, emosiya tənzimləmə bacarıqlarına, koqnitiv inkişafa və icraedici fəaliyyətə zərərli təsirlərə səbəb ola bilər və neyrodegenerativ xəstəliklər riskini artırır. Üstəlik, erkən travma həm də oksitosinin (bağlanma və emosional yaxınlıqda iştirak edən hormon) və serotoninin (əhval-ruhiyyə ilə əlaqəli nörotransmitter)

tənzimlənməsini poza bilər ki, bu da bağlılıq problemləri və depressiya hissləri ilə nəticələnir [4].

Travmada olmaq necə hiss edilir? Travmada olmaq, sanki travma hələ də davam edirmiş kimi–dəyişmədən, sabit-həyatını sürdürmək mənasına gəlir, hər yeni qarşılaşma ya da hadisə, keçmişdəki yaşanan hadisə ilə əlaqəli olaraq pozulur. Travmanın ardından şəxs dünyanı yeni bir sinir sistemi ilə təcrübə etməyə başlayır. Həyatda qalanın enerjisi, artıq yaşamın axışı ilə hərəkət etməyi bacarmaq üçün ruhsal xaosu badırmağa çalışır. Dözülməz psixoloji reaksiyalara qarşı çabalamaq, fibromiyalji, xronik yorğunluq və digər otoimmun xəstəliklərin də arasında tapılan müxtəlif fiziki simptomlar olaraq nəticələnə bilər. Bu da travmanın müalicəsində niyə bütün orqanizmi, bədəni, zehni və beyni bir bütün olaraq ələ almağımız gərəkdiyini açıqlayır. Travma yaşamaq sadəcə keçmişə sıxışb qalmaq deyildir, indiki zamanda tam olaraq yaşamını sürdürə bilməmə problemidir [12].

Uşaqlar yetişkin olduqda erkən neqativ uşaqlıq təcrübələri “yox olmur”. Felittinin də dediyi kimi “travmatik təcrübələr zaman içərisində itir və utanc, sirrlər və sosial tabular səbəbi ilə gizlənir”. Ancaq, çalışma travmanın təsirlərinin bu şəxslərin yetişkin həyatlarına da

yayıldığını göstərmişdir. Məsələn, Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri işə davamsızlıq, finansal məslələr və düşük maddi gəlir kimi vəziyyətlərlə də əlaqəli çıxmışdır.

Təcavüz qurbanı Felittiye belə izah etmişdi ki, “artıq çəki insanların diqqət mərkəzində mümkün edir və ehtiyacım olan şey də budur”. Çəki kişiləri də qoruya bilər. Felitti bariatrik proqramda olan və dövlət həbsxanasında mühafizəçi olan iki xəstəsini xatırlayır. Hücrələr arasında ən böyük insan olaraq özlərini daha təhlükəsiz hiss etdikləri üçün itirdikləri çəkiləri tez bir zamanda bərpa etdilər. Valideynləri boşandıqdan sonra başqa bir kişi xəstədə piylənmə yarandı və o, sərt, içki asılılığı olan babası ilə yaşamağa başladı. O, vəziyyəti belə izah edib: “Ac olduğum üçün yemək yemirdim, sadəcə, özümü təhlükəsiz hiss etdiyim üçün bunu edirdim. İbtidai sinifə getməyə başladığımdan bəri döyülürdüm, kökəlməyə başlayanda isə daha döyülmədim”.

Mənfi Uşaqlıq Təcrübələri işçi qrupu belə nəticəyə gəlib: “Hər bir vərdisdən (siqaret, alkoqol, narkotik, piylənmə) sağlamlıq üçün çox zərərli olduğu bilinsə də, onu tərk etmək çətinidir. Uzunmüddətli sağlamlıq risklərinin qısa müddətdə şəxsə faydalı ola biləcəyi ehtimalı göz ardı edilməkdədir. Xəstələrdən davamlı

olaraq bunu tələb edirlər”. Biz “sağlamlıq riskləri”nin faydaları haqqında eşidirik. Bir çox insanı narahat etsə də, problemin həll yoluna çevrilməsi fikri bioloji sistemlərdə həmişə mənfi qüvvələrin bir arada mövcud olduğunu vurğulayır. İnsanın problem olaraq gördüyü şey çox vaxt əsl problemin yalnızca işarəsidir. O, basdırılmış olaraq qalır, xəstə tərəfindən zamanla utanc, məxfilik, bəzən də unudulma ilə gizlənir və çox vaxt pasientdə narahatlıq yaradır [11].

İnsanların narkotik vasitələrdən sui-istifadə etməsinin əsas səbəbi onların dərhal psixoloji təsirləri ilə bağlıdır. Alkoqol və digər narkotiklər (mükafatlandırıcı davranışlara əlavə olaraq) həzz yaratmaqla (yəni, müsbət gücləndirmə) və disforiyanı azaltmaqla (yəni, mənfi möhkəmləndirmə) fərdlərin hiss etmə tərzini dəyişdirir.

Travma nəticəsində tənzimlənməmiş stress sistemləri olan şəxslər üçün sui-istifadə dərmanları xroniki hiperarousaldır və narahatlıqdan xilas edə bilər. Alkoqol, benzodiazepinlər, opioidlər və sirr məhsulları sakitləşdirici intoksikasiya təsirinə malikdir, onlardan bəziləri hətta mərkəzi sinir sistemini (yəni depressantlar) yavaşlatmağa xidmət edir. Bundan əlavə, qumar (xüsusilə elektron qumar maşınları ilə) oyunçuları maşından başqa hər şeyi unutduqları bir növ transa salır.

Travma tarixçəsi olan şəxslər əhval-ruhiyyələrini tənzimləmək, müdaxilə edən düşüncələri sakitləşdirmək və yüksək stress hormonlarının səbəb olduğu oyanışı boğmaq vasitəsi kimi asılılığa qarşı daha həssas ola bilirlər. Narkotiklərdən sui-istifadə və ya asılılıq yaradan davranışlar müvəqqəti də olsa (və ilkin problemi həll etmək əvəzinə, davam etdirən neyroadaptasiyalara səbəb olarkən) uyuşma vəziyyətini asanlaşdırır. Travma ya məruz qalan digər şəxslərdə fərqli reaksiya ola bilər (yenə də travmanın növü, travmanın müddəti, baş vermə yaşı və travmanın bioloji xüsusiyyətləri nəticəsində). Həddindən artıq həyəcanlı olmaqdansa, bəzi fərdlər uzun müddət davam edən travmatik təcrübələr zamanı ayrı-ayrılıqda və ya depersonalizasiya strategiyalarından istifadə etməklə özlərini qoruyurlar. Bu insanlar xroniki olaraq uyuşmuş, əlaqəsiz və emosional hiss edə bilirlər [10].

Kokain, amfetaminlər, sintetik narkotiklər və nikotin enerji və ayıqlıq yaradan stimullaşdırıcı intoksikasiya təsirlərinə malikdir. Bundan əlavə, intihar məqsədi daşımayan özünə xəsarət yetirmə, cinsi əlaqə və oyun oynama kimi fəaliyyətlər fərdləri uyuşma vəziyyətindən çıxara bilər və onlara müəyyən sensasiya hiss etməyə imkan verə bilər (müvəqqəti olsa da, həm də orijinal məsələni daha da gücləndirir).

NƏTİCƏ:

Beləliklə, travma tarixçəsi olan şəxslər, sui-istifadə və mükafatlandırıcı davranışların dərmanlarının əhval-ruhiyyəni dəyişdirən xüsusiyyətlərinə görə asılılığa daha həssas ola bilər. Həqiqətən, asılılıq yaradan davranışlar bir insanın uşaqlıq travmasının bioloji və neyrobioloji təsirlərinin öhdəsindən gəlmək üçün ən yaxşı cəhdi ola bilər ki, bu da hiperarousal və ya depersonalizasiyanı əhatə edir. Bu mürəkkəb əla-qənin işığında, asılılığın konseptuallaşdırılması və müalicəsi həm travma təcrübəsini, həm də asılılıq davranışlarını eyni vaxtda həll etmək üçün travmadan məlumatlı bir perspektiv tələb edir [7; 10]

Bu səbəblə də psixoloqlar seansa asılılıqla bağlı müraciət edən pasientlərin daha öncə məruz qalmış olduqları travmanı tanımalarına, o prosesi şüura gətirərək şüuraltı prosesin və motivin aydınlanmasına kömək etmələri mütləqdir. Bu vasitə ilə şəxs özündə baş verən prosesləri, fərqiində olmadan hər dəfə eyni davranışlara yönəlmə səbəbini qavraya və yeni seçimlər yarada bilər. Kollektiv şüuraltının yaradıcısı Karl Gustav Yung deyir ki, “şüuraltının gücünün fərqiində olmayan şəxs başına gələn hər şeyi taleyi zənn edər”. Bu səbəblə bu kimi pozuntularda psixoloqun yanaşması və rolu kökdən dəyişim üçün əvəzedilməz rol oynayır.

Ədəbiyyat:

1. Anatolian Psychiatry Journal 2018; 19(Special issue.1):68-75
2. Burke Harris, N. (2018). The deepest well: Healing the long-term effects of childhood adversity. Bluebird.
3. Bellis M, Lowey H, Leckenby N, Hughes K, Harrison D. Adverse childhood experiences: retrospective study to determine their impact on adult health behaviours and health outcomes in a UK population. Journal of Public Health. 2014;36(1):81–91. doi:10.1093/pubmed/fdt038
4. De Bellis, M. D., & Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23, 185-222.
5. De Bellis & Zisk, 2014; Levin et al., 2021; Nakazawa, 2015
6. Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Edwards, V. J., & Croft, J. B. (2002). Adverse childhood experiences and personal alcohol abuse as an adult. Addictive Behaviors, 27, 713-725.
7. Scali, J., Gandubert, C., Ritchie, K., Soulier, M., Ancelin, M. L., & Chaudieu, I. (2012). Measuring resilience in adult women using the 10-items Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Role of trauma exposure and anxiety disorders. PloS one, 7(6), e39879.
8. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5.
9. Yehuda R, Flory J. D. Differentiating biological correlates of risk, PTSD, and resilience following trauma exposure. Journal of Traumatic Stress. 2007;20(4): 435–447.
10. Van der Kolk, 2014, Beden kayıt tutar
11. Van der Kolk, 2014, Beden kayıt tutar 147-148
12. Van der Kolk, 2014, Beden kayıt tutar, 221
13. <https://www.gatewayfoundation.org/addiction-blog/trauma-and-addiction/#connection-childhood>
14. <https://www.gatewayfoundation.org/addiction-blog/trauma-and-addiction/#connection-childhood>
15. https://www.unco.edu/assault-survivors-advocacy-program/learn_more/neurobiology_of_trauma.asp
16. <https://www.anilgunduz.com/wp-content/uploads/2020/05/acegg.pdf>

ANALYSIS OF THE ROLE OF NEGATIVE CHILDHOOD EXPERIENCES IN PSYCHOACTIVE SUBSTANCE ADDICTION

*Müşhviq Mustafayev
Billura Babayeva*

ABSTRACT

The relationship between trauma and addiction is complex and significant, with unresolved trauma often contributing to addictive behaviors. Traumatic experiences in childhood or adulthood have a profound effect on a person's mental and emotional well-being. Trauma can take many forms, such as physical abuse, sexual assault, natural disasters, or losing a loved one. When these traumatic events occur, they can leave deep emotional scars and overwhelm a person's ability to cope. In an attempt to numb or escape the pain, individuals may turn to substances such as drugs or alcohol to self-medicate and find temporary relief. Understanding the relationship between addiction and trauma is critical to effective addiction treatment and recovery. By recognizing this connection and adopting trauma-informed care approaches, addiction treatment professionals can provide comprehensive support to individuals dealing with both trauma and addiction. There is a strong link in the scientific literature between trauma and addiction. Traumatic experiences, whether in childhood or adulthood, can significantly affect a person's mental and emotional well-being and often lead to addictive behaviors. Research has shown that many people with addictions have a history of trauma.

Məqalə Bakı Dövlət Universitetinin Sosial və pedaqoji psixologiya kafedrasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol03).

Rəyçi R.V. Cabbarov. psixologiya elmləri doktoru, professor
Məqalə redaksiyaya 19 aprel 2024-cü ildə daxil olmuşdur.

MÜASİR DÖVRDƏ STRESS AMİLİ VƏ ONUN ETİOLOGİYASININ PSIXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

Aynur Eyvazzadə

Gəncə Dövlət Universiteti

Heydər Əliyev prospekti 429, AZ2001

E-mail: Aynur.babazade.1993@mail.ru

Açar sözlər: Müasir dövr, stress vəziyyəti, stressə qarşı reaksiya, fərqli situasiya, psixobioloji dəyişikliklər, kompleks yanaşma

Key words: Modern era, stress situation, reaction to stress, different situation, psychobiological changes, complex approach

GİRİŞ

Müasir dövrün dinamikliyi və sürətliliyi bizi yeni şəraitə çevik uyğunlaşmağa və mütamadi qərarlar qəbul etməyə məcbur edir. Həyatın sürətli tempi, daimi gərginlik, mümkün qədər çox şey etmək zərurəti insanın çox vaxt stress keçirməsinə səbəb olur. Bu fenomenin nə demək olduğunu başa düşmədən və vaxtaşırı baş verən stressin azadılmasını gerçəkləşdirmədən, stressə qarşı immunitet yaradılmadan və onun baş verməsinin qarşısını almağa kömək edən tədbirlər sistemi hazırlamadan müasir dünyada yaşamaq olduqca çətinidir. Bəs görəsən stressin psixoloji mahiyyəti nədən ibarətdir? Stress haqqında araşdırmalar bu fenomenin tədqiqində hansı məqamlara üstünlük verirlər? Bütün bu suallara cavab tapmaq üçün ilk növbədə tədqiqatın

aparıcı anlayışının məzmununa aydınlıq gətirilməlidir.

Tanınmış tədqiqatçı Klod Bernard (1961) göstərir ki, həyatımızın istədiyimiz formada davam etdirilməsi üçün dəyişkən mühit fonunda daxili mühitimizin sabitliyini qorumaqdan kritik dərəcədə asılıyıq [8]. Bu asılılığı Cannon (1929) “homeostaz” olaraq adlandırmışdır [11]. H.Selye (1956) homeostazı ciddiliklə təhdid edən bütün təsirləri göstərmək üçün “stress” terminindən ilk dəfə istifadə etmişdir. Orqanizm üçün hazırkı və ya qəbul ediləcək təhlükə “stressor”, stressə verilən cavab isə “stress reaksiyası” olaraq müəyyən edilmişdir [52].

Stress reaksiyaları uyğunlaşmış hadisələr kimi inkişaf etsə də, Selye müşahidə etmişdir ki, ağır, davamlı stress reaksiyaları toxumaların, hü-

ceyrələrin zədə almasına və xəstəliyə səbəb ola bilər. Qəbul olunan təhlükənin qiymətləndirilməsinə əsasən, insanlar və bir sıra heyvanlar təhlükənin öhdəsindən gəlmək üçün cavab tədbirləri görürlər [52;34].

Mərkəzi sinir sistemimiz (MSS) yalnız, təmamilə izolyasiya olunmuş reaksiya dəyişikliklərindən daha çox uyğunlaşdırılmış mübarizə reaksiyaları ortaya qoymağa meyllidir [25]. Beləliklə, dərhal döyüş və ya qaçmağın mümkün olduğu zaman məməlilərdə əzələnin gərginlik imkanlarını maksimum səviyyəyə çıxaran avtonom və hormonal dəyişiklik özünü göstərməyə başlamaktadır [11]. Bunun əksinə olaraq, xoşagələz vəziyyətlərdə passiv mübarizə reaksiyasına keçid baş verdikdə məməlilər simpatik sinir sisteminin oyanmasını əhatə edən oyaq qalma reaksiyasının aktivləşməsi ilə məşğul ola bilməkdədirlər ki, bu da hərəkətin qarşısının alınması və qanın periferik sistemdən uzaqlaşması ilə müşayiət olunur [5]. Fərqli situasiyaların fərqli bioloji reaksiya nümunələrini meydana çıxarma dərəcəsi “hal stereotipi” adlandırılmışdır [32]. Nəzərə almaq lazımdır ki, fərqli vəziyyətlər müxtəlif stres reaksiyalarının nümunələrini meydana çıxarmağa meylli olsa da, eyni vəziyyətə baş verən stres reaksiyalarının fərdi fərqləri də mövcud olmaqladır. Bu ənənə ilə davam etdik-

də, müxtəlif stressorlar arasından seçilmiş olan tək stres reaksiyası nümunəsi ilə çıxış olunma meylinə "cavab stereotipi" deyilir [33]. Oxşar olmayan situasiyalarda bir sıra fərdlər aktiv mübarizə formasına uyğun stress reaksiyaları əksətməyə meyl göstərməkdədirlər. Digərləri isə daha çox təmkinli və sayıq formada stress reaksiyaları göstərməyə meyllidirlər [26]. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, genetica və ya irsiyyət, şübhəsiz ki, cavab stereotipində fərdi fərqlər xüsusiyyətinin müəyyən edilməsində mühim rol oynasa da, siçovullarda yeni təcrübələrinin koqnitiv-emosional reaksiyalarda uzunmüddətli təsirlər qoyduğu aşkar olunmuşdur [35].

Meaney və digərləri (1993) göstərmişlər ki, analar tərəfindən davamlı nəzarətdə yetişdirilən siçovullar daha az nəzarətdə böyüyən analar tərəfindən yetişdirilən siçovullarla müqayisədə mərkəzi serotonin aktivliyinin daha yüksək səviyyədə olduğunu göstərmişdir. Artan serotonin aktivliyi, mərkəzi bir qlükokortikoid reseptor genetikasının ifadəliliyinin artmasına yol açmaqdadır. Bu da, limbik sistemdə daha çox sayda qlükokortikoid reseptoruna və siçovulun həyatı boyunca mərkəzi sinir sisteminə daha yaxşı qlükokortikoid rəylərinə yol açmaqdadır. Maraqlı bir şəkildə, yüksək səviyyədə qidalanma

qəbul edən diş siçovulların körpələri də yüksək səviyyəli qlükokortikoid reseptorlarına sahib olan, yüksək səviyyədə qidalanmaya sahib analar halına gəlməkdədirlər [40].

Davranış olaraq qıcıqlandırılan genetikanın ifadəliliyinin bu nümunəsi, yüksək səviyyədə qidalanan siçovullar aşağı narahatlıq səviyyəsinə sahib olmuş və stress reaksiyaları azalmış, qayğıkeş analar halına gəldiyini aşkarlanmışdır. Təhlükə uzunmüddətliyini qoruyarsa, xüsusən də yaşı daha çox olan və ya sağlamlılığı kafi insanlarda, stressə davamlılığın uzunmüddətli təsiri sağlamlığa mənfi təsir edə bilər [50].

Nəzərə almaq lazımdır ki, psixos sosial stresslərlə xroniki xəstəliklər qarşılıqlı mürəkkəb əlaqəsi var. Misal üçün, stressorların təbiəti, sayı və davamlılığı, eləcə də fərdin bioloji zəifliyi (yəni, genetica, konstitusiya amilləri) və qazanılmış mübarizə yolları ilə təsirlənməkdədir. Uşaqlarda və yeniyetmələrdə ən çox araşdırılan stressorlar təcavüz, zorakılığa məruz qalma halları (seksual, fiziki, emosional və ya laqeydlik) və boşanma münaqişələridir [14]. McDaniel və digərləri (1995) həmçinin bu cür stressorların psixoloji nəticələrinin yenidən nəzərdən keçirilməsini tədqiq etməyə çalışmışlar [39]. Bir çox tədqiqatçılar göstərir ki, pis rəftarın, sui-istifadənin psixo-

loji təsirlərinə affektiv vəziyyətin tənzimlənməsinin pozulması, təxribatçı davranışlar, emosional yaxınlıqdan qaçma və asılılıq pozuntuları daxildir [24]. Bununla yanaşı tədqiqatlar göstərir ki, uşaqlıq dövründə cinsi zorakılığa və ya istismara məruz qalın şəxslərdə həm ümumiləşmiş narahatlıq, həm də şəxsiyyət pozuntuları da daxil olmaqla əsas psixoloji pozuntuların mövcudluğu yüksək səviyyədədir. Uşaqların istismarın artması ilə öyrənməyə mənfi baxışların yüksəlməsi və məktəbdə zəif çıxışları arasında bir korrelyasiya var [36].

Tədqiqatçılar uşaqlıq dövründə müharibə və terrorizmin təsirinə məruz qalmanın psixoloji nəticələri ilə də yaxından maraqlanmışdır [53]. Müharibəyə məruz qalan uşaqların böyük bir qismi həm travma sonrası stress pozuntusu, həm də depressiv simptomlar da daxil olmaqla əhəmiyyətli dərəcədə psixoloji problemlərdən əziyyət çəkdikləri müəyyən edilmişdir. Məsələn, Nader et al. (1993) [43] Körfəz Müharibəsi bitdikdən sonra Küveytli uşaqların 70%-dən çoxunda yüngül və ya şiddətli dərəcədə travma sonrası stress pozuntusu simptomlarının olduğunu aşkarlamışdır. Bəzi təsirlər var ki, uzunmüddətlidir. Macksound və Aber (1996) livanda yaşayan uşaqların 43%-nin müharibə ilə bağlı travmaya məruz

qaldıqdan sonra, müharibədən 10 il keçməsinə baxmayaraq hələ də post-travmatik stress əlamətlərinin təzahür etdiyini müəyyən etmişlər [38].

Son 20 ilin tədqiqatlar göstərir ki, həyatı boyu güclü və xroniki stress təsiredicilərinə məruzqalma zamanı uzunmüddətli neyrobioloji təsir altına düşmə insanı narahatlıq və əhval pozuntusu, aqressiv diskontrol problemləri, hipoimmun disfunksiya, tibbi xəstəlik əlaməti, mərkəzi sinir sisteminə struktur dəyişiklikləri və erkən dövrdə ölüm riski ilə qarşı-qarşıya qoyur. Bu faktlar göstərir ki, stress yalnız psixoloji məndə insanı gündəlik həyatında problemlər yaratmır, həm də psixosomatik baxımından həyatın keyfiyyətini azaldır. Həyatda daimi məruz qaldığımız stress, narahatlıq və depressiyadan məlumdur ki, ilk qarşılaşılan stress epizodları çox zaman daha böyük bir mənfi həyat hadisəsinin davamı olaraq qarşımıza çıxır [45]. Bundan əlavə, stresli həyat fəaliyyətləri müxtəlif xəstəliklərin irəliləməsinə səbəb olduğuna dair əsaslı məlumatlar var [22].

Danimarkada depressiv stress pozuntusu diaqnozu qoyulmuş ilk psixiatrik qəbulu olan 13.006 xəstə ilə birgə aparılmış bir çalışma, yaş və cins xüsusiyyətlərinin uyğunlaşdırılmış nəzarət mexanizmi ilə müqayisədə qohumlardan daha sonda ayrılma hal-

ları, boşanmalar, işsizlik və intiharlar aşkar edilmişdir [29]. Major depressiv hal olan tibbi xəstəliyin diaqnozu çox vaxt ağır həyat stressinin təsirinin nəticəsi hesab olunur və tez-tez yüksək depressiv dərəcələr fonunda müşayiət olunmaqdadır [13]. Bir meta-analiz xərçəng xəstəliyindən əziyyət çəkənlərin 24%-ə qədərində major depressiya diaqnozu qoyulduğunu müəyyən etmişdir [39].

Stressli həyat şəraiti çox vaxt həyəcan – təşviş pozuntularından da qabaqlayıcı olmaqdadır [18]. Maraqlıdır ki, uzunmüddətli tədqiqatlar göstərmişdir ki, əhval narahatlığı daha çox depressiyadan daha əvvəl baş verməkdədir [7]. Əslində perspektiv tədqiqatlarında, hər hansı narahatlığı olan xəstələrdə stresli həyat şəraiti baş qaldırdıqdan sonra böyük depressiv stress dövrünün inkişaf etmə ehtimalı yüksəlməkdir [9]. Bütün dünyada insanlar arasında ömürlərində bir dəfə də olsa stress təsirinə məruz qalma riskinin yüksək olduğu göstərilmişdir. Belə ki, hesablamalar bu səviyyənin 40%-dən 70%-ə qədər olduğu qənaətinədir [44].

Qeyd edək ki, ABŞ-da aparılmış tədqiqatlarda yeniyetməlik dövrü keçən qadınların təqribən 13%-i cinsi istirmara məruz qalmışdır [31]. Diaqnostik və Statistik Təlimata (DSM-IV-TR; Amerika Psixiatriya Assosiasiyası 2000) travma ilə bağlı

iki əsas diaqnostik pozuntu daxil edilmişdir: kəskin stress pozuntusu və travma sonrası stress pozuntusu (PTS). Bu pozuntuların hər ikisi həzırda baş verən və ya təhdid edilən ölüm və ya ciddi zədə ilə bağlı baş vermiş travmatik hadisəni və ya travmatik hadisənin təkrarlanması zamanı (məsələn, müdaxilə düşüncələri), təsiredicilərdən qaçınma/uyuşma və hiperoyanma (məsələn, yıxılma və ya yıxılmaqda çətinlik çəkmə) daxil olmaqla, müxtəlif vəziyyət və xüsusiyyətlərə malikdir [6].

Baş verən travmatik bir hadisədən qısa müddət sonra PTS əlamətləri daşıyan insanların əksər qisminin vəziyyəti yüngülləşdiyini hiss edir və PTS-n inkişafı dayanır. Çox istiqamətli araşdırmalar göstərir ki, travmatik hadisələr yaşayanların təqribən 25%-də posttravmatik stress inkişaf edə bilər. Ümumi cəmiyyət arasında aparılmış sorğular göstərir ki, posttravmatik stress hər insanın həyatının müəyyən dövründə hər 12 yeniyetmədən birinə təsir etmişdir [30]. Baş verən travma və fəlakətlərin nəticəsi yalnız posttravmatik stress pozuntusu ilə deyil, eyni zamanda depressiya, həyəcan-təşviş pozuntuları, narahatlıq pozuntuları, koqnitiv pozuntular və maddə asılılığı ilə də əlaqəli olmaqdadır [30].

Stressin sağlamlığa olan birbaşa təsir əlaqəsini təmin edə biləcək

digər nəticələr kimi, məsələn, siqaret istifadəsi, maddə asılılığı, qəzalar, yuxululuq və yuxusuzluq problemləri və qidalanma pozuntularında yüksəlmələr müşahidə edilmişdir. Daha stresli mühitlərdə yaşayan insanlar (boşanma nisbətləri, biznes uğursuzluqları, təbii fəlakətlər və s. daha yüksək olan ətraf) daha çox siqaretdən istifadə edir, ağciyər xərçəngi və xroniki obstruktiv ağciyər pozтусundan dünyasını dəyişmə halları daha yüksəlməkdədir [16].

Dənizçilərin fəaliyyət istiqamətlərini izləyən logutidial bir araşdırma aparılmış və yüksək stresli günlərdə daha çox siqaretdən istifadə edildiyi nəticəsinə gəlinmişdir [12]. Həyatda baş verən mənfi hadisələrin stressi və xroniki stresli vəziyyətlər də daha çox spirt istehlakını şərtləndirən amillər ilə əlaqələndirilmişdir [37]. Bundan əlavə, spirdən istifadəni narahatlıq halı kimi stresslə əlaqəli pozuntular zamanı öz-özünə dərman qəbulu kimi istifadə edilməsi təklifi irəli sürülmüşdür. Məsələn, 3021 yeniyetmə, gənc və yaşlılar arasında aparılmış perspektiv ictimai araşdırma ilə müəyyən narahatlıq pozuntusu (sosial fobiya və panik atak) olanların dörd il ərzində ehtimal olaraq maddə asılılığı olduğu və ya asılılığının inkişaf etmə ehtimalının çox yüksək olduğunu müəyyən etmişdir [55].

Stressli mühitlərin əhatə genişliyinin artmasıyla həyat həmçinin ölümcül qəzalarla və bulimiyanın başlanğıcı ilə əlaqələndirilir. Sağlamlıqda kənara çıxmalar stresslə birbaşa əlaqə qura bilən digər dəyişən psixoloji travmadan sonra meydana gələn və artan yuxu problemləridir [23].

Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, müəyyən vəziyyətlərdən fərqli xüsusiyyətlərin ortaya çıxması daha çox stressin başqa reaksiyaları ilə əlaqələndirilməkdədir. Bunlara stressorun intensivliyi və ya şiddəti və stressorun idarə edilə bilməsi, həmçinin koqnitiv reaksiyaların və ya qiymətləndirmələrin xarakterini müəyyən edən xüsusiyyətlər daxildir. Hər hansı itkinin baş verməsi, alçaldılma halı və təhlükə vəziyyətinin həyat hadisəsi ölçüləri major depressiyanın və ümumi hal almış olan narahatlığın irəliləməsi ilə bağlı olduğu müəyyən olunmuşdur [28].

Psixi sağlamlıq pozuntularının əlamətlərinin inkişafı ilə əlaqədar təsir vasitələrinə xəsarət, əmlaka ziyan dəyməsi, resursların azalması, yas və həyat təhlükəsi daxildir [20]. Stress təsiredicilərindən sağalmağa ikinci dərəcəli travma da təsir edə bilər [47]. Digər tədqiqatçılar müəyyənləşdirmişdirlər ki, sinergetik formada işləyən stressin çoxsaylı tərəfləri tək bir sferadan daha güclüdür; mə-

sələn, iş zamanı stress, təhlükə anı ilə birlikdə vaxt təzyiqi və ya aşağı səviyyəli nəzarətlə birlikdə yüksək təsirə malikdir [53].

Stressə bağlı nəticələr də fərdi və ətraf aləm amillərin təsirinə görə dəyişir. Həyatda baş verən ciddi hadisələr, fəlakət və ya travmadan sonra depressiya, narahatlıq və ya posttravmatik pozunutunun inkişaf silsiləsinə fərdlərin risk faktorları əvvəlki psixiatrik tarix, nevroitik kənaraçıxma, cinsi və digər sosiodemografik dəyişkənlər daxil edilmişdir. Şəxsiyyət və ətraf mühitin mənfi təzahürü arasındakı əlaqənin iki tərəfli ola biləcəyinə aid əldə olunan bəzi təcrübələr də mövcuddur [28].

Nevrotik vəziyyət, emosional hal və proaktivlik səviyyələri “mənfi hadisələrə meyllə yanaşı, zəifləmiş şəxsiyyətlərarası münasibətlərlə də uyğunlaşdırılmışdır. Müəyyən edilmiş müdafiə amilləri bunlarla məhdudlaşmamaqla bərabər mübarizə, resurslar (məsələn, sosial dəstək, özünə hörmət, nikbinlik) və mənalandırma daxil edilmişdir. Məsələn, sosial dəstək xitməti qəbul edənlər yaşadıkları təbii fəlakətlərdən sonra və ya miokard infarktından sonra daha məhsuldar faliyyət göstərməkdədirlər [19].

Pfefferbaum və başqaları (1999) apardıqları tədqiqatlar göstərir ki, yüksək özgüvənə sahib olan insan-

ların daha məhsuldar fəaliyyət göstərdiyini və ağır streslərə (çətin riyaziyyat problemləri) kortizol tətbiqetmə reaksiyalarının daha aşağı səviyyədə olduğu müəyyən etmişdir [47]. Hadisəyə əlavə mənə yükləmək, hətta dəhşətli işgəncələr qarşısında belə, stressin yüksəlməsinə qarşı fərqli bir qoruma amili hesab olunur. Nəzərə almaq lazımdır ki, insan dözümlü varlıqdır və ümumən, mənfi situasiyaların öhdəsindən gəlməyi bacarır. Son nümunə kimi Fələstin intifadasına 19 ay uzunmüddətli təsirə məruz qaldıqdan sonra milli səviyyədə təmsil olunmuş israili nümayəndənin tədqiqatı ilə təqdim olunmuşdur. Əhəmiyyətli sıxıntılara baxmayaraq, israil vətəndaşlarının əksəriyyəti ciddi psixoloji sağlamlıq vəziyyəti və ya pozulmaları yaşamadan hadisələrə uyğunlaşdıqlarını bildirmişdirlər [9]. Stressə qarşı mübarizə prosesinin əsas tənzimləyici təsirləri tez-tez idrakın predmeti aspektindən şərh olunmaqdadır. Məsələn, psixoloji dəstəyin təsiri çox vaxt psixoloji resursların necə qavranıldığından asılı olmaqdadır və stresslə mübarizə prosesinə təsir edən disposisiyonal nikbinliyə, şəxsiyyət faktorlarına daha çox diqqət yetirilməkdədir. Bu amillərə nəzarət lokusu kimi qarşılıq ümidi meydana çıxaranlar; izah olunan üslub kimi atributlar; izləmə-güdmə kimi məlu-

matla əlaqəli üstünlüklər və skeptisizm və inamsızlıq kimi inanclar daxildir [51].

Stressin azaldılması ilə bağlı aparılan tədqiqatlarda koqnitiv-davranış sferasına edilən müdaxilələr müxtəlif xroniki tibbi vəziyyət müşahidə olunan xəstələrin həm psixoloji, həm də bioloji nəticələrində müsbət təsir olduğu göstərmişdir [46].

Stressin yaranması və reaksiya proseslərində yeni müəyyən edilmiş nümunələrin ölçü alətləri üçün mühüm təsiri var. Stressora məruz qalmanın vahid ölçüsünün və stress reaksiyasının vahid ölçüsünün qiymətləndirilməsini əhatə edən tədqiqatlar getdikcə həm stressorun, həm də stressə reaksiyanın çoxölçülü qiymətləndirmələrindən istifadə edən tədqiqatlarla əvəz olunur. Məsələn, stresli həyat hadisələri ilə bağlı araşdırmalarda əsas həyat stressorlarını, gündəlik olaraq baş verən stresli hadisələri və müəyyən bir gündə baş verən stresli qarşılaşmaları ayırd etmək üçün alətlər hazırlanmışdır [4]. Bundan əlavə, müvafiq qiymətləndirmə vasitələri və müvafiq statistik üsullar stressorun bir çox xüsusiyyətlərini, stressora idrak və emosional reaksiyaları və mübarizə davranışlarını ayırmağa imkan verir. Bundan əlavə, onlar həm də bu stress prosesi komponentlərini stressorla üzləşən fərdləri xarakterizə edən

psixoloji risk və zəiflik faktorları və bunun baş verdiyi sosial kontekstlə, çox vaxt həm daxili, həm də xaricini birləşdirən yollarla əlaqələndirmək üçün bir vasitə təqdim edirlər.

Nəzərə almaq lazımdır ki, stressin formalaşması mürəkkəb fizioloji mexanizmlərin işə düşməsi ilə müşayiət olunur. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, stress proseslərinin psixososial moderatorlarının dəyərləndirilməsi də daha mürəkkəb ölçmə formaları ilə müəyyən olunmaqdadır. Məsələn, sosial şəbəkələr daxilində ötürülmə seçməsi indi dəstək, yoldaşlıq və nəzarətin faydalı və zərərli formalarını bölməkdədir [48]. Sosial dəstək daha çox müxtəlif formalara, o cümlədən hazırki ola biləcək dəstək xüsusiyyətlərinə və qəbul edilən növlərə aiddir və sosial şəbəkə üzvləri ilə münasibətlər neqativ və pozitivliyin ayrılma bilən ölçülərinə görə xarakterizə olunmaqdadır. İkinci inkişaf diqqəti qeyri-stabil sosial əlaqələr məsələsinə istiqamətlənir ki, bu da sadəcə neqativlərdən daha ciddi problemlər meydana çıxarmaqdadır [48]. Stresslə davamlı birlikə qeyd olunan emosional reaksiyaların dəyərləndirilməsinə müsbət və mənfi psixoloji situasiyaların azadlığına daha çox diqqət yetirilir.

Stress termininin geniş psixoloji hadisələr və təsvirlərlə tarixi əlaqəsini nəzərə alaraq, Qrant və həm-

karları (2003) stress tədqiqatının müəyyənədiçi xüsusiyyəti olmalı olan ekoloji təcrübələrə istinad etmək üçün stressor sözünün istifadəsini təklif edirlər. Daha geniş stress termini təkcə ətraf mühitin stressorlarının özlərini deyil, həm də ətraf mühitin stressorlarına məruz qalma nəticəsində aktivləşən müxtəlif prosesləri əhatə edən ümumi termin kimi daha faydalı olduğunu göstərdilər. Buna görə də stress tədqiqatı ətraf mühitin stressorlarını, habelə stressorlar, vasitəçilər, moderatorlar və psixoloji simptomlar arasında qarşılıqlı və dinamik prosesləri araşdıran ədəbiyyat toplusuna istinad edir [21].

Cannon tədqiqatlarında stressdən tez-tez bəhs etməsə də, stressin nəticədə tibbi problemlərin başa düşülməsində və müalicəsində vacib bir anlayışa çevriləcəyinə inandığını ifadə etdi [11]. Selye (1956) stress sahəsinə ümumi uyğunlaşma sindromunun təkrar aktivləşməsi nəticəsində yaranan aşınmanın fiziki xəstəliklərin inkişafına töhfə verən amil olması fikrini təqdim etdi [52].

Sağlamlıq psixologiyası və davranış təbabəti sahələrinin yaranması psixoloji və davranış amillərinin fiziki sağlamlıq nəticələrinə təsir edən mexanizmlərdə stressin rolunun ümumi qəbulu ilə əlaqələndirilmişdir [9].

Psixoloji tədqiqatın bir çox sahələrində olduğu kimi neyrobioloji təhlili koqnitiv, sosial və emosional proseslərin təhlili ilə birləşdirməyi hədəfləyən tədqiqatlarda stresslə əlaqəli hadisələrin anlaşılması təkmilləşdirilmişdir. Görkəmli nümunələr arasında təhlükə qavrayışının, emosional yaddaşın və kondisionerin biologiyasının xarakteristikası daxildir; periferik fizioloji stress reaksiyalarının başlanmasının əsasını təşkil edən genetik və mərkəzi sinir sistemi prosesləri, oksitosin və opioid mexanizmlərinin stressə səbəb olan tərbiyə və bağlanma davranışlarına təsiri və onların sosial dəstək proseslərinin dəstəklənməsində mümkün rolu emosional davranışa immun təsirlər və sağlamlıqla əlaqəli şəxsiyyət amillərinin neyrobiologiyası daxil edilmişdir [33].

Gündəlik hesabatlardan əldə edilən məlumatlar göstərir ki, kişilər və qadınlar üçün gündəlik stress hesabatları genderlə əlaqəli rollara və psixoloji atributlara əsaslanan proqnozlara uyğun şəkildə fərqlənir. Ola bilsin ki, Amerika Birləşmiş Ştatlarında bugünə qədər kişi və qadınlarda gündəlik hadisələrin ən əhatəli müayinəsi Milli Gündəlik Təcrübələr Sorğusunda aparılıb [4]. Ardıcıl səkkiz axşam ərzində fərdlərlə əvvəlki 24 saat ərzində hər hansı münaqişə, iş və ya məktəb hadisəsi, məişət

hadisəsi, ayrı-seçkilik və ya dostları və ya ailələri ilə baş vermiş hadisə barədə telefonla müsahibə aparılıb. Bütün günlər ərzində qadınlar kişilərə nisbətən ən azı bir stress faktoru olan günlərin bir qədər çox olduğunu bildirmişlər (qadınlar və kişilər üçün müvafiq olaraq 41% və 37.5% günlər), lakin birdən çox stressoru olan günlərin nisbəti daha oxşardır (11.2% və 11.2 %). Qadınlar və kişilər üçün günlərin 94%-i). Stress sahələrində cinslər arasında fərqlər nisbətən nadir idi, lakin baş verənlər gender əsaslı izahatla uyğun gəlirdi. Hər iki cinsin başqaları ilə mübahisələri və gərginliyi var idi, lakin kişilər işdə daha çox gərginlik yaşadıklarını, qadınlar isə daha çox ev işləri və onlara hörmətsizliklə bağlı mübahisə edirdilər. Bundan əlavə, kişilər maliyyə və iş problemləri ilə bağlı özlərinə yönəlmiş stresslər barədə, qadınlar isə şəbəkə üzvləri ilə bağlı stresslər barədə daha çox məlumat verirdilər [4].

Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, 6 həftə ərzində gündəlik qiymətləndirilən evli yetkinlər nümunəsində gündəlik iş və ev stressinə məruz qalmada gender fərqlərinin çox oxşar nümunəsi ortaya çıxdı [24]. Kişilər və qadınlar 10 hadisə kateqoriyasından 4-ü üzrə hesabatlarında fərqləndilər: Arvadlar gündəlik evdə həddindən artıq yüklənmə və uşaqları ilə

mübahisələr, ərlər isə daha tez-tez iş yükü və iş mübahisələri barədə məlumat verdilər. İş və ev domenləri arasında “sıçrayış effektləri” xüsusilə maraqlı idi. Həm ər, həm də arvad bir gün iş stresindən ertəsi gün ev stresinə qədər bəzi təvazökar təsirlər yaşadılar. Bununla belə, ev stressi ər-arvad arasında deyil, ertəsi gün iş stresinə təsir edəcək şəkildə yayılır. Bu, işlənmiş saatların sayında, peşə prestijində və ya peşə tələblərinin obyektiv qiymətləndirilməsində gender fərqləri ilə bağlı deyildi [16]. Beləliklə, qadınlar evdəki stressi iş yerinə daşımaqdan qaça bilsələr də, kişilər bunu bacara bilmirdilər. Müəlliflər təklif etdilər ki, kişilər üçün genderlə əlaqəli sosial rollara ev işləri daxil deyil, bu da onları qadınlardan daha az bacarıqlı edə bilər və gender və depressiya arasında əlaqəyə vasitəçilik edə bilər [42].

Stressin tədqiqinin yeganə vacib elementi – moderatorlar və vasitəçilər, psixoloji simptomlar və digər risk və ya zəiflik mənbələrindən fərqləndirildiyi kimi – insan üçün xarici, ekoloji təhlükədir [15]. Buna görə də, Qrant və həmkarları (2003) stressin “müəyyən bir cəmiyyətdə müəyyən yaşda olan şəxslərin fiziki və ya psixoloji sağlamlığını və ya rifahını obyektiv şəkildə təhdid edən ekoloji hadisələr və ya xroniki vəziyyətlər” kimi müəyyən etməyi təklif edirlər

[21]. Belə bir tərif stressin ənənəvi "stimul əsaslı təriflərinə və stressorların daha yeni təriflərinə və obyektiv stressə səbəb olmasını diskussiya obyektinə çevirir. Həmçinin görünür ki, koqnitiv və davranışla olan müdaxilələr stressi azalda bilməkdədir və bununla da fiziki sağlamlığın yaxşılaşdırılması mümkünləşməkdədir.

Qeyd olunduğu kimi Hans Seylenin apardığı tədqiqatlar stressin məhşurlaşmasına böyük təsiri olmuşdur. O, ümumi uyğunlaşma sindromu anlayışı ilə reaksiyaya əsaslanan tərəfə dönməzdən əvvəl ilkin olaraq stressin təyini stimullarını müəyyən etməyə çalışmışdır [52]. Bu baxış tərzini Jon Mason tərəfindən yənidən formalaşdırılaraq cavaba əsaslanan yanaşma sonrakı tənqidi yanaşmasında da ortaya çıxmışdır [41].

Stimulların stress reaksiyalarına təsiri ilə bağlı ümumi qaydaların müəyyən edilməsində çətinliklər Richard S.Lazarus tərəfindən göstərilən nəzəri sintezdə öz həllini tapmışdır. Stressin kompleks başa düşülməsində önəmli psixoloji töhfə olaraq qəbul edilmiş Lazarus ilk dəfə olaraq müəyyən stressli hadisələrə və stimullara məruz qalmanın stressə necə səbəb olduğunu izah etmək üçün koqnitiv qiymətləndirmə və mübarizə anlayışlarının zəruri olduğunu irəli sürmüşdür. O, hər növ

stress reaksiyaları və bu reaksiyalar-dakı individual fərqlilikləri izah et-məyə çalışmışdır [34].

Psixioloji stressi ortaya çıxaran koqnitiv qiymətləndirmə prosesinin harada bitəcəyini və nə zaman koqnitiv komponentinə daxil olaraq insanın qavrama stressoru və onun təsir nöqtələrini idarə etdiyi fəaliy-yətin harada başladığını söyləmək mürəkkəb məsələyə çevrilmişdir. Beləliklə, həm qiymətləndirmə, həm də müdafiə konstruksiyaları zəruri görünərək əhatəli formada qəbul edilsə də, konseptik və ölçmə səviy-yələrində qeyri-müəyyənlik və üst-üstə düşmə kimi məsələləri özündə əks etdirən səbəblərə görə tənqid olunmamışdır [17].

Stress anlayışını əhatə edən müəy-yən məsələlər, hansı növ stimulların stress reaksiyalarına səbəb olaca-

ğından və hansı bədən sistemlərinin cavab verməsindən yaranır. Lazaru-sun qiymətləndirmə prosesi ilə bağlı ilk işi Mason stress modelinə dair tənqidləri burada stressi başlayan ha-disə kimi qavrayış proseslərinin rolunu vurğulamışdır [41].

Psixoloji stressin induksiyası idra-kın rolunun mübarizə və baş verən digər uyğunlaşma reaksiyalarını başa düşmək üçün mərkəzi yer tutduğuna dair müasir fikirlərin xəbərçisi olan ilk müşahidələr arasında idi. Qlass və Singerin (1972) şəhər stressorla-rının davranış və fizioloji təsirində qavranılan, proqnozlaşdırıla bilən və idarə olunan qabiliyyətinin rolunun proqramlı tədqiqi və Leventalin sağ-lamlıq təhdidlərinin koqnitiv təsvir-lərinin idarəetməyə təsiri ilə bağlı nəzəri işi də bu kontekstdə mühüm əhəmiyyət kəsb edirdi [36].

NƏTİCƏ

Stressin əsas tərəflərini Cohen və digərləri (1997) bir neçə əsas ele-ment ilə şərh etməyə çalışmışlar. Bunlardan birincisi stress tədqiqat-larının tarixi boyu izlənilmiş olan üç fərqli sferasını əhatə edən ekoloji, psixoloji və bioloji hadisələrin daxil edilməsidir. İkincisi, stresin daha statik bir quruluşa sahib olduğunu nəzərə alaraq bəzi əvvəlki baxışlarla ziddiyyət təşkil edən prosesə diqqət yetirməkdir. Məsələn, stimula və ya

reaksiyaya istinad etmək kimi baxışlar indi qeyd olunanla ziddiyyət təşkil edə bilər. Strukturun üçüncü aspekti, ekoloji tələbatlar və uyğun-laşma qabiliyyəti arasında balans-sızlıq ideyası, homeostazdan uzaq-laşmağa səbəb olan və kompensasi-yaedici psixoloji və bioloji fəaliyyəti aktivləşdirən bir insan-situasiya for-munun qarşılıqlı əlaqəsini təklif edir. Dördüncüsü, stress bir çox müxtəlif nəticələrlə bağlı tədqiq olunsada, bu

tərəf etiraf edir ki, alimlər və sadə insanlar da stressə olan diqqətin böyük hissəsi onun sağlamlıq problemlərinin, xüsusilə də sağlamlıq problemlərinin artması və fiziki xəstəliklərin nəzarətinə daxil olma potensialı rolundadır [15]. Beləliklə burada vermiş informasiyaları ümumiləşdirərək belə nəticəyə gələ bilərik ki, psixologiya və nevrolo-giyada əldə olunmuş nailiyyətlər insan şüu-

runun sirlərini açmağa bir qədər yaxındır. Görüntüləmə texnologiyası həm ictimaiyyətin, həm də elmi ictimaiyyətin təxəyyülünü ələ keçirərək, normal və nizamsız düşüncədə spesifik beyin bölgələrinin diferensial aktivləşməsini araşdırmağı getdikcə daha çox mümkün edir ki, bu da stress haqqında klassik düşüncələrə yeninin əlavə olunmasına gətirib çıxarır.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S. Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: 2003, 540 s.
2. Cabbarov R.V. Geçəklik terapiyası. Bakı: Optimist, 2018 360 s.
3. Aliyev, B. H., & Jabbarov, R. V. The problem of personality in education. Baku, Education.2008
4. Almeida, D. M., Wethington, E., & Kessler, R.C. (2002). The Daily Inventory of Stressful Events: An interview-based approach for measuring daily stressors. *Assessment*, 9(1), 41–55. <https://doi.org/10.1177/1073191102009001006>
5. Adams DB, Bacelli G, Mancina G, Zanchetti A. Cardiovascular changes during naturally elicited fighting behavior in the cat. *Am. J. Physiol.* 1968;216:1226–1235.
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-TR. 4th ed. Washington, DC: Am. Psychiatr. Assoc.; 2000.
7. Angst J, Vollrath M. The natural history of anxiety disorders. *Acta Psychiatr. Scand.* 1991;84:446–452.
8. Bernard C. An Introduction to the Study of Experimental Medicine. Transl. HC Greene. New York: Collier; 1865/1961.
9. Brown GW, Bifulco A, Harris T, Bridge L. Life stress, chronic sub-clinical symptoms and vulnerability to clinical depression. *J. Affect. Disord.* 1986;11:1–19.
10. Cannon WB. Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. 2nd ed. New York: Appleton; 1929.
11. CANNON, W.B. (1935) 'Stresses and strains of homeostasis', *American Journal of*

12. Carney RM, Rich MW, Tevelde A, Saini J, Clark K, Jaffe AS. Major depressive disorder in coronary artery disease. *Am. J. Cardiol.* 1987;60:1273–1275.
13. Cassem EH. Depressive disorders in the medically ill: an overview. *Psychosomatics.* 1995;36:S2–S10.
14. Cicchetti D. Child maltreatment. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 2005;1:409–438.
15. Cohen, S., & Edwards, J. R. (1989). Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. In W. J. Neufeld (Ed.), *Advances in the Investigation of Psychological Stress*. Toronto: Wiley & Sons.
16. Colby JP, Linsky AS, Straus MA. Social stress and state-to-state differences in smoking-related mortality in the United States. *Soc. Sci. Med.* 1994;38:373–381.
17. Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American Psychologist*, 55(6), 655–664. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.655>
18. Faravelli C, Pallanti S. Recent life events and panic disorder. *Am. J. Psychiatry.* 1989; 146: 622–626.
19. Frasure-Smith N, Lespérance F, Gravel G, Masson A, Juneau M, et al. Social support, depression, and mortality during the first year after myocardial infarction. *Circulation.* 2000; 101:1919–1924.
20. Freedy JR, Shaw DL, Jarrell MP, Masters CR. Towards an understanding of the psychological impact of natural disasters: an application of the conservation of resources stress model. *J. Trauma. Stress.* 1992;5:441–454.
21. Grant KE, Compas BE, Stuhlmacher AF, Thurm AE, McMahon SD, Halpert JA. Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychol Bull.* 2003 May;129(3):447–66. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.447. PMID: 12784938.
22. Hammen C. Stress and depression. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 2005;1:293–319.
23. Harvey AG, Bryant RA. Acute stress disorder: a synthesis and critique. *Psychol. Bull.* 2002; 128: 886–902.
24. Haviland MG, Sonne JL, Woods LR. Beyond posttraumatic stress disorder: object relations and reality testing disturbances in

- physically and sexually abused adolescents. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry.* 1995;34:1054–1059.
25. Hilton SM. Ways of viewing the central nervous control of the circulation—old and new. *Brain Res.* 1975;87:213–228.
26. Kasprowicz AL, Manuck SB, Malkoff SB, Krantz DS. Individual differences in behaviorally evoked cardiovascular response: temporal stability and hemodynamic patterning. *Psychophysiology.* 1990; 27: 605– 619.
27. Kendler KS, Gardner CO, Prescott CA. Personality and the experience of environmental adversity. *Psychol. Med.* 2003;33:1193–1202.
28. Kendler KS, Hettema JM, Butera F, Gardner CO, Prescott CA. Life event dimensions of loss, humiliation, entrapment and danger in the prediction of onsets of major depression and generalized anxiety. *Arch. Gen. Psychiatry.* 2003;60:789–796.
29. Kessing LV, Agerbro E, Mortensen PB. Does the impact of major stressful life events on the risk of developing depression change throughout life? *Psychol. Med.* 2003;33:1177–1184.
30. Kessler RC, Sonnega A, Bromet E, Hughes M, Nelson CB. Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Arch. Gen. Psychiatry.* 1995; 52:1048–1060.
31. Kilpatrick DG, Edmunds CN, Seymour AK. Rape in America: A Report to the Nation. Arlington, VA: Natl. Victims Cent.; 1992.
32. Lacey JL. Somatic response patterning and stress: some revisions of activation theory. In: Appleby MH, Trumble R, editors. *Psychological Stress.* New York: Appleton-Century-Crofts; 1967. p. 14.
33. Lacey JL, Lacey BC. Verification and extension of the principle of autonomic response stereotyping. *Am. J. Psychol.* 1958;71:50–73.
34. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping (pp. 150–153). Springer Publishing Company.
35. Levine S. Infantile experience and resistance to physiological stress. *Science.* 1957;126:405–406.
36. Leventhal, H., Meyer, D. and Nerenz, D.R. (1980) The Common Sense Representation of Illness Danger. In: Rachman, S., Ed., *Contributions to Medical Psychology*, Pergamon Press, New York, 17-30.
37. Linsky AS, Strauss MA, Colby JP. Stressful events, stressful

- conditions, and alcohol problems in the United States: a partial test of the Bales theory of alcoholism. *J. Stud. Alcohol.* 1985;46:72–80.
38. Macksound M, Aber J. The war experience and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Dev.* 1996; 67:70–88.
39. McDaniel JS, Musselman DL, Porter MR, Reed DA, Nemeroff CB. Depression in patients with cancer. diagnosis biology and treatment. *Arch. Gen. Psychiatry.* 1995;2:89–99.
40. Meaney MJ, Bhatnagan S, Dioria J, Larogue S, Francis D, et al. Molecular basis for the development of individual differences in the hypothalamic-pituitary-adrenal stress response. *Cell. Mol. Neurobiol.* 1993;13:321–347.
41. Mason, J. W. (1975). A Historical View of the Stress Field. *Journal of Human Stress*, 1, 6-12, 22-36. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/0097840x.1975.9940405](http://Dx.Doi.Org/10.1080/0097840x.1975.9940405)
42. Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259–282. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.259>
43. Nader KO, Pynoos RS, Fairbanks LA, al Ajeel M, al-Asfour A. A preliminary study of PTSD and grief among the children of Kuwait following the Gulf crisis. *Br. J. Clin. Psychol.* 1993;32:407–416.
44. Norris FH. Epidemiology of trauma: frequency and impact of different potentially traumatic events on different demographic groups. *J. Consult. Clin. Psychol.* 1992;60:409–418.
45. Paykel ES. Stress and affective disorders in humans. *Semin. Clin. Neuropsychiatry.* 2001;6:4–11.
46. Pérez, S., Galdón, M. J., Andreu, Y., Ibáñez, E., Durá, E., Conchado, A., & Cardeña, E. (2014). Posttraumatic stress symptoms in breast cancer patients: temporal evolution, predictors, and mediation. *J Trauma Stress*, 27(2), 224–231. <https://doi.org/10.1002/jts.21901>
47. Pfefferbaum B, Sconzo GM, Flynn BW, Kearns LJ, Doughty DE, et al. Case finding and mental health services for children in the aftermath of the Oklahoma City bombing. *J. Behav. Health Serv. Res.* 2003;30:215–227.
48. Rook, K. S., August, K. J., & Sorkin, D. H. (2011). Social network functions and health. In R. J. Contrada & A. Baum (Eds.), *The handbook of stress*

- science: Biology, psychology, and health (pp. 123–135). Springer Publishing Company.
49. Ramiz , A. K.; Vakil, C. R. socio-psychological issues of changing values in adolescents youth in education. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.16, n. 37, p. 578-590, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6406 . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6406>.
50. Schneiderman N, McCabe P. Psychophysiologic strategies in laboratory research. In: Schneiderman N, Weiss SM, Kaufmann PG, editors. *Handbook of Research Methods in Cardiovascular Behavioral Medicine*. New York: Plenum; 1989. pp. 349–364.
51. Schnurr PP, Friedman J, Bernardy NC. Research on posttraumatic stress disorder: epidemiology, pathophysiology and assessment. *Psychother. Pract.* 2002;58:877–889.
52. Selye H. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill; 1956.
53. Stanton JM, Balzer WK, Smith PC, Parra LF, Ironson G. A general measure of work stress: the stress in general scale. *Educ. Psychol. Meas.* 2001; 61: 866–888.
54. Taylor, S. E., & Master, S. L. (2011). Social responses to stress: The tend-and-befriend model. In R. J. Contrada & A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (pp. 101–109). Springer Publishing Company.
55. Zimmerman P, Wittchen HU, Hofler M, Pfister H, Kessler RC, Lieb R. Primary anxiety disorders and the development of subsequent alcohol use disorders: a 4-year community study of adolescents and young adults. *Psychol. Med.* 2003;33:1211–1222.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS, STRESS FACTORS AND ITS ETIOLOGY IN MODERN TIMES

Aynur Eyvazova

ABSTRACT

The article analyzes the effect of the stress factor in different directions. Complications caused by stress, diversity of reactions to individual stress factors, including the etiology of diseases caused by it are brought to the center of attention. This study examines the degree to which different situations elicit different biological response patterns, and compares the triggers that tend to elicit different stress response patterns in different situations. It is noted that there are individual differences in stress reactions to the same situation. Continuing with this tradition, there is a tendency to come up with a single pattern of stress response selected from among different stressors. The author concludes from the research analysis that the formation of stress is accompanied by the activation of complex physiological mechanisms. Assessment of psychosocial moderators of stress processes is also determined by more complex forms of manifestation. The author comes to the conclusion that since the system of factors that create stress is diverse, and considering that the same stress factor causes different reactions in different people, a multi-directional and complex approach to this phenomenon is necessary. Otherwise, it is a difficult process to get away from the complications caused by stress.

Məqalə Gəncə Dövlət Universitetinin Psixologiya kafedrasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür

Rəyçi R.H.Qədirova, psixologiya elmləri doktoru, professor

Məqalə redaksiyaya 30 mart 2024-cü ildə daxil olmuşdur

PSIXOAKTIV MADDƏ ASILILIĞININ YARANMASINA TƏSİR GÖSTƏRƏN SOSIAL-PSIXOLOJİ AMİLLƏRİN TƏHLİLİ

Nərgiz Sultan

Bakı Dövlət Universiteti

Zahid Xəlilov küç. – 23. indeks: AZ 1148

E-mail: nargizsultan19@gmail.com

Açar sözlər: psixoaaktiv maddə, gənclər, ailə, təhsil, mühit, mübnasibət, risk faktorları, qoruyucu amillər

Keywords: psychoactive substance, youth, family, education, environment, relationship, risk factors, protective factors

GİRİŞ

Psixoaaktiv maddə istifadəsi zərərli və psixoaaktiv maddələrin həddindən artıq istifadəsi global bir problemdir. Psixoaaktiv maddə istifadəsi adətən yeniyetməlik dövründə başlayır. Psixoaaktiv maddə istifadəsinin səbəbləri bir sıra qoruyucu və risk amillərini əhatə edir. Gənclər asılılıq yaranmasına ən çox meyilli olan qrupdur. Psixoaaktiv maddə istifadəsinin başlanğıc yaş dövrü yeniyetməlik dövründə başlayır və psixoaaktiv maddələrin maksimum istifadəsi 18-25 yaş aralığındakı gənclər arasında baş verir. Bu dövrdə gənclər eksperiment etməyə, maraqlanmağa, dost təzyiqinə həssas olmağa, avtoritar fiqurlara qarşı üsyana və öz dəyərini aşağı qiymət-

ləndirməyə meyllidirlər ki, bu da onları psixoaaktiv maddə istifadəsinə qarşı həssas edir. Gənclik yaş dövründə əsas inkişaf prosesi, adətən, gəncin aldığı mühitin müxtəlif səviyyələri arasında münasibətlərin dəyişməsi ilə əlaqədardır. Bu münasibətlərin əlaqəsi və zamanlamasındakı fərqlilik gənclər arasında müxtəlifliyi təşviq edir və bu həyat dövründə risk və qoruyucu amillərin mənbələrini təmsil edir. Psixoaaktiv maddələrin istifadəsi yetkinliyə uğurlu keçidi pozaraq tənqidi düşüncə və mühüm koqnitiv bacarıqların inkişafını çətinləşdirir. Psixoaaktiv maddə istifadə edən gənclərin həmçinin fiziki və mental xəstəliklərin daha yüksək nisbətlərinə malik

olduğu, eləcə də ümumi sağlamlıq və rifahlarının azaldığı bildirilir (1, s. 45).

Qeyd edilən sosial psixoloji amillərin nəzərə alınmaması və risk amillərinin mövcudluğu gənclər və eyni zamanda da yetkin fərdləri psixoaaktiv maddə istifadəsinə meyilli edir. Bəzi risk amillərinə erkən psixi və davranış sağlamlığı problemlərinin mövcudluğu, dost təzyiqi, zəif avadanlıqlara malik məktəblər, yoxsulluq, zəif valideyn nəzarəti və münasibətləri, kifayətsiz ailə strukturu, imkanların olmaması, təcrid olunma, cins və psixoaaktiv maddələrə əlçatanlıq daxildir. Qoruyucu amillər arasında yüksək özünə inam, dini inanc, iradə, dost amilləri, özünü idarə etmə, valideyn nəzarəti, akademik bacarıq, psixoaaktiv maddələrin istifadəsinə qarşı tənqidi fikir və güclü mühit bağlılığı vardır.

Psixi sağlamlıqla əlaqəli risk amilləri, fərdin psixi sağlamlıq pozuntusu yaşama ehtimalını artıran bir sıra xarakteristikalar, dəyişənlər və ya hadisələrdir. Psixoaaktiv maddə və ya alkoqol istifadəsi ilə bağlı problemlər inkişaf etdirən yeniyetmələrdə aydın bir nümunə müşahidə oluna bilər: bu gənclər adətən spesifik xarakteristikalar nümayiş etdirir, dəyişənlərə məruz qalır və ya psixoaaktiv maddə istifadəsinə başlamazdan əvvəl müəyyən hadisələrə məruz qalırlar.

Bu amillərin gənclərin psixoaaktiv maddə istifadəsi ilə məşğul olma ehtimalını statistik olaraq artırdığı başa düşülür və bu göstəricilər risk altında olan gənclərin müəyyənləşdirilməsində kritik əhəmiyyət kəsb edir (3, s. 78).

Erkən yaş mərhələlərində alkoqolla bağlı problemlər inkişaf etdirmək riski yüksək olan fərdlərdə bəzi şəxsiyyət xüsusiyyətləri müşahidə olunmuşdur. Bu hal spesifik olaraq Tip II alkoqolizm adlanır. Bu anlayış ilk dəfə Klöningər (1987), tərəfindən təqdim edilmişdir və o, fərdləri alkoqol istifadəsinin erkən başlanğıcına meylləndirə biləcək xüsusi şəxsiyyət xüsusiyyətlərini müəyyən etmişdir. Klöningər və həmkarları (1988) 431 kişidən ibarət bir nümunə ilə bir araşdırma keçirmiş, əvvəlcə 11 yaşında şəxsiyyət xüsusiyyətlərini qiymətləndirmiş və sonra bu fərdləri 27 yaşında yenidən qiymətləndirmişdir. Araşdırma, erkən alkoqol istifadəsinin başlanğıcının yüksək yenilik axtarışı, aşağı zərərdən qaçınma və yüksək mükafat asılılığı ilə əlaqəli olduğunu ortaya qoymuşdur. Burada "yenilik axtarışı" yeni davranışlara meyl edən genetik bir tendensiyanı, "zərərdən qaçınma" isə mənfi stimullara güclü reaksiyalar üçün genetik meyli ifadə edir, "mükafat asılılığı" isə mükafata yönəlik davranışlara meyl deməkdir. İlk mərhələdə alkoqolla

yönəlsə də, Kloningerin nəzəriyyəsi, sonralar, digər maddələrlə də empirik olaraq test edilmişdir. Digər araşdırmalar göstərir ki, bəzi uşaqlıq şəxsiyyət xüsusiyyətləri erkən psixoaaktiv maddə istifadəsini proqnozlaşdırır. Araşdırmalar göstərir ki, çalışqanlıq, ambisiya, özünə güvən və müstəqillik kimi xüsusiyyətlərdə aşağı ballar toplayan uşaqlar, impulsivlik, üsyankarlıq, sosializasiya çətinlikləri və etibarsızlıq kimi xüsusiyyətlərdə yüksək ballar toplayan uşaqlara nisbətən, məktəblərdə siqaret, alkoqol və marixuana kimi maddələrin tez və erkən istifadəsi ilə məşğul olma ehtimalı daha yüksəkdir (Smit və Foq, 1978; Smit və b., 1982).

Aqressiv davranış və antisosial meyllər də psixoaaktiv maddə istifadəsi riskləri ilə əlaqələndirilir. İlk tədqiqatlar psixoaaktiv maddə istifadəsi və cinayətkarlıq arasında əlaqə qurmuşdur (Cesor və b., 1980; Eliot və b., 1982) və son nəticələr məktəbi tərk etmə hallarının psixoaaktiv maddə istifadəsi riskini artırdığını təsdiq etməyə davam edir (Thornberry və b., 1995). Davamlı sübutlar erkən uşaqlıq aqressiyasının sonrakı psixoaaktiv maddə istifadəsinin proqnozlaşdırıcısı olduğunu göstərir (Hamersli və b., 1982), Bruk və b. (1996) 20 illik uzunmüddətli bir araşdırma keçirmiş və uşaqlıqda

aqressiyanın kişilərdə psixoaaktiv maddə istifadəsini, qadınlarda isə deviant davranışı proqnozlaşdırdığını aşkar etmişdir; burada psixoaaktiv maddə istifadə və cinayətkarlıq yeniyetməlik dövründə vasitəçi rolunu oynamışdır. Digər tədqiqatlar, uşaqlıq aqressiyasının sonrakı psixoaaktiv maddə istifadəsinə səbəb ola biləcəyini irəli sürür, çünki bu, emosional narahatlıq və sosial deviantlıqla bağlıdır (Bruk və b., 1995). Davranış pozuntularının erkən əlamətləri, məsələn, etiraz və impulsivlik, gənclik və yetkinlik dövründə cinayətkar davranışlar və psixoaaktiv maddə istifadəsinin proqnozlaşdırıcısı kimi müşahidə olunmuşdur (8, s.90).

Ümumi psixi sağlamlıq vəziyyətləri, spesifik diaqnozdan asılı olmayaraq, psixoaaktiv maddə istifadəsi üçün risk amili kimi tanınır (Svadi, 1992a). Üç xüsusi pozuntu, psixoaaktiv maddə istifadəsi riskini artırmaqla əlaqəli olan pozuntulardır: davranış pozuntusu, diqqət əksikliyi və hiperaktivlik pozuntusu (DƏHP) və əhval-ruhiyyə pozuntuları. Davranış pozuntusu və DƏHP tez-tez aqressiya və antisosial davranışlar kimi üst-üstə düşən simptomlar nümayiş etdirir. Araşdırmalar, davranış pozuntusu (Reebye və b., 1995) və DƏHP diaqnozu qoyulmuş yeniyetmələrdə psixoaaktiv maddə istifadəsi

pozuntularının yüksək tezliklə baş verdiyini göstərir; burada erkən başlanğıc, artan şiddət və psixoaktiv maddə istifadəsi ilə əlaqəli mənfi emosional nəticələr müşahidə olunur (Horner & Scheibe, 1997). DƏHP həmçinin DƏHP olan fərdlərin qar-daşları arasında erkən siqaret çəkmə ehtimalını artırır (Milberger və b., 1997). Əlavə olaraq, erkən uyğunlaşma problemləri yeniyetmələrdə alkoqol istifadəsi üçün daha yüksək risklərlə əlaqələndirilir (Andersson və b., 1989).

Tədqiqatlar psixoaktiv maddə istifadəsi pozuntuları, davranış pozuntusu və DƏHP arasında yüksək komorbidlik olduğunu təsdiq edir. DƏHP göstərən gənc fərdlərdə davranış pozuntusunun daha erkən başlanğışı müşahidə edilir və onlar psixoaktiv maddə asılılığı və depressiya ilə narahatlıq kimi komorbid psixi sağlamlıq problemləri üçün artan risk altındadır (Thompson və b., 1996). Bu, yeniyetməlik dövründə DƏHP və davranış pozuntusu birlikdə baş verdikdə yaranan əlavə riski vurğulayır.

Əhval-ruhiyyə pozuntuları, xüsusilə də depressiya, psixoaktiv maddə istifadəsi ilə tez-tez əlaqələndirilir. Zəif uyğunlaşma bacarıqları, məktəbdən narazılıq və ailə ilə münasibətlər kimi simptomlar yeniyetmələri psixoaktiv maddə istifadəsinə

yönəldə bilər (Lewinsohn və b., 1995). Paton və b. (1977) və Deykin və b. (1987) qeyd edirlər ki, özünü müalicə edən bəzi yeniyetmələr depressiyadan müddətində psixoaktiv maddələrə meyl edə bilərlər. Lakin son tədqiqatlar göstərir ki, depressiv simptomlar kişilərdə psixoaktiv maddə istifadəsinin daha güclü proqnozlaşdırıcısıdır (Henry və b., 1993). Əhval tənzimlənməsində çətinlik çəkən yeniyetmələr sosial cəhətdən izolyasiya oluna bilər ki, bu da onların psixoaktiv maddə və alkoqol istifadəsini qəbul edən dost qrupları ilə əlaqələndirilmə ehtimalını artırır (Tarter və b., 1995).

Erkən psixoaktiv maddə istifadəsinin daha ciddi istifadəyə və istismara riskini artırdığı anlayışı Kandelin "Psixoaktiv maddə istifadəsi inkişaf mərhələləri" nəzəriyyəsi (Kandel, 1975) ilə dəstəklənir. Bu nəzəriyyə, "qapı" modeli kimi tanınır, bir maddə növü ilə məşğul olan fərdin daha təhlükəli maddələri sınaq üçün meyilli ola biləcəyini irəli sürür. Araşdırmalar göstərir ki, həddindən artıq alkoqol istehlak edən yeniyetmələr bütün və qeyri-qanuni psixoaktiv maddələrdən istifadə etməyə daha meyillidir (Johnson və b., 1990). Erkən başlanğıc həmçinin cinayət fəaliyyətlərinə daha çox qoşulma və sonrakı yaşlarda davamlı psixoaktiv maddə

istifadəsi ilə əlaqələndirilir (Brunswick & Boyle, 1979). Araşdırmalar erkən başlanğıcı psikoaktiv maddə istifadəsinin artmasına risk amili olaraq müəyyən etmişdir; gənc yaşda psixoaktiv maddə istifadə etməyə başlayan fərdlərdə psixoaktiv maddə istifadəsi pozuntuları inkişaf etdirmək üçün uzunmüddətli risklərin artması müşahidə olunur (Anthony & Petronis, 1995). Valideynlərin psixoaktiv maddə istifadəsi, yüksək yenilik axtarışı və aşağı zərərdən qaçınma kimi şəxsiyyət xüsusiyyətləri erkən mərhələdə psixoaktiv maddə istifadəsi üçün başlıca risk amilləri kimi tanınır (Masse & Tremblay, 1997).

Tədqiqatlar alkoqol istifadəsi pozuntularının inkişafında genetik təsirin olduğunu göstərir. Müxtəlif ölkələrdən aparılan qəbul tədqiqatları göstərir ki, alkoqol asılısı valideynlərin uşaqları, alkoqol asılısı olmayan valideynlərin uşaqlarına nisbətən, alkoqolizm inkişaf etdirmək üçün üç-dörd dəfə daha çox risk altındadırlar. (Bohman və b., 1981). Nəticələr göstərir ki, genetik meyilli olan fərdlər daha yüksək alkoqol dözümlülüyünə sahib ola bilər, bu da sonrakı problemlili içki istehlakına səbəb ola bilər (Schuckit, 1984). Cloninger iki növ alkoqol istismarını irəli sürdü; Tip I, alkoqol asılılığı tarixçəsi olan kişilərdə erkən başlan-

ğıcla bağlı genetik nümunələrə bağlıdır. Bəzi EEQ tədqiqatları meyilliliyi göstərə biləcək işarələri aşkar etmişdir; lakin, bunların daha ətraflı tədqiqi tələb olunur (Begleiter & Porjesz, 1990).

Yekun olaraq, psixoaktiv maddə istifadəsi risk amillərinin mənzərəsi şəxsiyyət, davranış, psixopatologiya, erkən psixoaktiv maddə istifadəsi və genetik təsirlərin mürəkkəb qarşılıqlı təsirini əhatə edir. Bu anlayışlar, psixoaktiv maddə istifadəsinin çox amilli xarakterini və risk və qoruyucu amillərin geniş çeşidini nəzərə almağın əhəmiyyətini vurğulayır (9, s.32).

Üç Latin Amerikası ölkəsində (Argentina, Çili və Uruqvay) aparılan bir tədqiqatda, marixuana qəbul etmə riski az və ya heç olmayan yeniyetmələrin psixoaktiv maddə istifadəsi riskinin daha yüksək olduğu göstərilmişdir. Bu tapıntı, 2002 yeniyetmə ilə aparılan başqa bir tədqiqatla uyğun gəlir; burada psixoaktiv maddəni zərərsiz kimi qavramanın müstəqil bir risk faktoru olduğu və bunun gələcək marixuana istifadəsini proqnozlaşdırdığı müəyyən edilmişdir. Bundan əlavə, müsahibə aparılan bəzi gənclər, psixoaktiv maddə istifadəsindən fayda əldə etdiklərini hiss etmişlər. Fokus qrup müzakirələri gənclərin şəxsi motivasiyaya müsbət baxışla yanaşdıq-

larını və psixoaktiv maddə istifadəsi vasitəsilə mənfi bir vəziyyətdən qurtulmağı bacardıqlarını vurğulamışdır. Həmçinin, öz məhəllələrində psixoaktiv maddələrin yüksək əlçatanlığına malik olan yeniyetmələr, zamanla marixuana istifadələrini artırmağa daha meyilli olmuşlar. Maddənin ucuz qiyməti və gənclərin ətrafında psixoaktiv maddə satıcılarının olması onların psixoaktiv maddələrə çatımını asanlaşdıran amillərdəndir. Qavranılan psixoaktiv maddə əlçatanlığı, həmçinin, həkimyyət orqanlarının icra proqramları ilə əlaqələndirilmişdir. Gənclərin psixoaktiv maddə istifadəsi ilə bağlı cəmiyyətin qanunlarına qarşı qeyri-ciddi münasibəti, sonrakı qiymətləndirmə dövründə marixuana istifadəsində artım proqnozlaşdırır. Bundan əlavə, 8076 probabilistik nümunə ilə Macao tələbələri arasında sintetik psixoaktiv maddələrə münasibətləri araşdıran bir tədqiqat, sintetik psixoaktiv maddələrə qarşı müsbət münasibəti olanların marixuana istifadəsinin ömrü boyu riskinin təxminən üç dəfə daha yüksək olduğunu tapmışdır. Bununla yanaşı, gənclərin ekran qarşısında keçirdikləri ümumi vaxtın artırılması, marixuana istifadəsinin daha tez-tez baş verməsi ilə əlaqəli olduğunu müəyyən etmişdir. Hər gün marixuana istifadə etdiklərini bildirənlərin fərdlərin ekran qarşısın-

da keçirdikləri vaxt, heç marixuana istifadə etmədiklərini bildirənlərlə müqayisədə daha yüksəkdir. İnternetdə daha çox vaxt keçirən, mesajlaşma, video oyun oynama və televizor/film izləmə ilə məşğul olan yeniyetmələrin marixuana istifadəsi daha yüksək dərəcədə əlaqələndirilmişdir.

Gənclərin psixoaktiv maddə istifadəsi ilə bağlı bir sıra ətraf mühit risk amillərini, dost təsiri, valideynlərin psixoaktiv maddə istifadəsi, ailə dinamikası və təsirli həyat hadisələri olaraq qruplaşdırır (4, s.67).

Həmyaşd qrupları gənclərin psixoaktiv maddə istifadəsinin ən əhəmiyyətli proqnozlaşdırıcısı kimi vurğulanır və bu, bəzən valideyn təsirini belə üstələyir. Psixoaktiv maddə istifadəsi, həmyaşd qrupları içində sosial ehtiyacları qarşılaya bilər, bu da psixoaktiv maddə istifadəsinin normallaşmasına və təşviq edilməsinə səbəb olur. Araşdırmalar göstərir ki, həmyaşdların psixoaktiv maddə istifadə etməyə sövq etməsi gənclər tərəfindən birbaşa təsir kimi hiss edilə bilər. Lakin, uzunmüddətli tədqiqatlar psixoaktiv maddə istifadə edən dostlarla əlaqənin psixoaktiv maddə istifadəsini, xüsusilə marixuana və alkoqol üçün, sürətləndirdiyini ortaya qoyur.

Valideynlərin davranışları, məsələn, siqaret və alkoqol istifadəsi, yeniyetmələrin psixoaktiv maddələ-

rə qarşı münasibətlərini formalaşdırmaqda da mühüm rol oynayır. Valideynlərin siqaret çəkməsi, gənclərin siqaret çəkmə vərdişlərinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir; model alma effekti qızlar üzərində daha güclü olur. Həmçinin, valideynlərin icazə verən tərzdəki münasibətləri və həqiqətən psixoaktiv maddələrdən istifadə etmələri risk faktorunu artırır; alkoqol asılısı valideynlərin uşaqları, psixoaktiv maddə ilə bağlı problemlərə daha meylli olurlar. Bu riskin arxasında duran mexanizmlər arasında valideyn nəzarətinin azalması, mənfi emosiyalara daha çox məruz qalma və ailə içində stressin artması hesab olunur.

Qeyri-funksional ailə mühiti, valideynlərin boşanması, mənfi ünsiyyət və ya qeyri-sabit intizam kimi xarakterizə edildikdə, risk faktorları kimi müəyyən edilir. Uzaq ataların və həddindən artıq müdaxilə edən anaların olduğu bəzi ailə dinamikaları gənclər arasında psixoaktiv maddə istifadəsinin daha yüksək nisbətlərini müşahidə etməyə səbəb olur. Həmçinin, ailələr psixoaktiv maddə istifadəsi ilə bağlı münasibətlərdən yayınmaq, bu davranışların davam etməsinə dəstəkləmək kimi qeyri-funksional davranışlara sahib olaraq da risk faktoru yarada bilərlər.

İtkilər, gənclik dönəmi hamiləlik və ya evsizlik kimi travmatik

hadisələr, daha yüksək psixoaktiv maddə istifadəsi ilə korrelyasiya edilmişdir. Evsiz gənclər də psixoaktiv maddə və alkoqol istifadəsi yüksək olduğunu bildirirlər. Uşaq travması, məsələn, cinsi istismar, sonrakı psixoaktiv maddə istifadəsinin proqnozlaşdırıcısıdır və bu, tez-tez psixi sağlamlıq pozuntularına qarşı artan həssaslıqla və zəif uyğunlaşma mexanizmləri ilə əlaqələndirilir. Mühit amilləri bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir; çox vaxt biri digərini təsir edir və yeniyetmələrin psixoaktiv maddə istifadəsi riskini artırır.

Gənclər arasında psixoaktiv maddə istifadəsi riskini azaltmağa kömək edən müxtəlif qoruyucu amilləri təsvir edir. Qoruyucu amillər, müsbət mühitlər, güclü şəxsi əlaqələr və dəstəkləyici ailə və sosial strukturlar yaratmaqla dözümlülüyü artırır. Qoruyucu amillər haqqında aparılan araşdırmalardan əldə olunan əsas nəticələr aşağıdakılardır:

Ailə ilə, xüsusilə də valideynlərlə güclü bağ, psixoaktiv maddə istifadəsinin başlanma ehtimalını əhəmiyyətli dərəcədə azaldır. Müsbət ailə qarşılıqlı əlaqələrinə malik gənclər, psixoaktiv maddələri bir mübarizə mexanizmi olaraq istifadə etməyə daha az meyllidirlər. Əsas amillər arasında valideynlərlə bağlılıq (Jessor & Jessor, 1977; Kim, 1979), valideyn nəzarəti və açıq ünsiyyət var.

Chilcoat və Anthony (1996) kimi tədqiqatlar, valideyn nəzarətinin az olmasının, xüsusilə də erkən uşaqlıq dövründə, psixoaktiv maddə istifadəsinin daha erkən başlanması ilə korrelyasiyasında olduğunu göstərir.

Güclü təhsil məqsədinə və nailiyyətə bağlılıq, psixoaktiv maddə istifadəsinə qarşı bir maneə rolunu oynayır. Məktəbə cəlb olunan və akademik uğura həsr olunmuş yeniyetmələr, riskli davranışlara daha az meyllidirlər; çünki təhsilə bağlılıq şəxsi məsuliyyət və məqsəd yönümlülüüyü təşviq edir (Swadi, 1989; Friedman, 1983).

Güclü əxlaqi dəyərlər və cəmiyyət normasına inam, psixoaktiv mad-

də istifadəsini dəf etməyə kömək edir. Dini praktikalar, xüsusilə, həmyaşlıq təzyiqi və stressin təsirini azaldaraq qoruyucu faktor rolunu oynayır (Thomas & Hsiu, 1993). Dini və ya icma fəaliyyətlərində iştirak edən gənclər, ümumiyyətlə, psixoaktiv maddə istifadəsi daha aşağı nisbətlərini göstərirlər.

Ailə bağlılığı dolayısıyla psixoaktiv maddə istifadəsi riskini azaldır, gənclərin dost seçimlərini təsir edir. Güclü ailə əlaqələrinə malik olanlar, psixoaktiv maddə istifadə etməyən dostlar əldə etməyə daha çox meyllidirlər.

NƏTİCƏ

Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, güclü ailə bağlarının psixoaktiv maddə istifadə edən dostlarla yaxın münasibətlərin formalaşma ehtimalını azaldığını göstərir. Qoruyucu amillər, mövcud risk amillərinin mənfi təsirlərini azalda və ya aradan qaldıra bilər. Məsələn, müsbət məktəb mühiti dostlarla bağlı riskləri balanslaşdırmağa kömək edə bilər. Eyni zamanda, valideynlər üçün relapsın qarşısını almaq və valideynlik bacarıqlarını öyrətmək, valideynlərin psixoaktiv

maddə istifadəsi riskini artırdığı ailələrdə belə qoruyucu amilləri artırmağa kömək edə bilər (Catalano et al., 1997). Qoruyucu amillər, gənclərdə müəyyən inkişaf mərhələlərində daha təsirli olur. Smith et al. (1995) tərəfindən aparılan araşdırma, bir neçə qoruyucu amili olan gənclərin psixoaktiv maddə istifadə etmə ehtimalının əhəmiyyətli dərəcədə daha aşağı olduğunu göstərir, bu da cəmiləşmiş uzunmüddətli qoruyucu təsiri nümayiş etdirir.

Ədəbiyyat:

1. Адылов, Д.У. Закономерности патоморфоза наркомании/ Д.У. Адылов // Актуальные вопросы наркологии. Тезисы научных докладов. – Омск, 1982 г. -С. 7-11.
2. Белокрылов, И.В. Личностные и средовые факторы развития зависимости от психоактивных веществ/ И.В. Белокрылов, И.Д. Даренский // Руководство по наркологии/ под ред. Н.Н.Иванца. М.: Медпрактика. -Т 1. - 2009. - С. 161-181
3. Березин, С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости/С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.А. Назаров. -Самара, 2010.
4. Березин, С.В. Психология ранней наркомании/С.В. Березин, К.С. Лисецкий, И.А. Мотынга. Самара, 1997. - 124 с..
5. Kraepelin, E. Psychiatric/E. Krapelin, I. Lange. – Aufl. Leipzig, 1927. Bd.2.S. 346.
6. Krystal, H. Drug Dependence: Aspects of Ego Function/ H.Krystal, H.A. Raskin, //Detroit: Wayne State University Press. 1970.
7. Lamon, B.C. Stress among males recovering from substance abuse/ B.C.Lamon, A. Alonzo// Brain Res. 1997. - №875. - P. 44-50.
8. Lankisch, P.G. Acute Pancreatitis: Induced by Heroin Intoxication?/ P.G. Lankisch, H. Niederstadt, E. Redlin-Kress, R. Mahlke, A. Brand// Pancreas. 1993. (Jan.). - №8(1). - P. 123-126.
9. Laskus, T. Liver Damage in Drug Addicts. Uszkodzenie watroby u narkomanow/T. Laskus, M. Radkowski, E. Lupa, J. Cianciara, J. Slusarczyk// Pol. Tyg. Lek. 1993. (Mar. 15-29). - № 48 (11-13). - P. 274-275.
10. Ling, W. Neuropsychiatry of Alcohol and Drug abuse/W. Ling// Neuropsychiatry. / Eds.: Fogel B.S., Schiffer R.B., Stephen M.R. –. Tchistyakova, L.A. Social Consequences of Heroin Addiction/L.A. Tchistyakova// J. European Psychiatry. Williams & Wildins. 1996. - P. 679721.
11. Stoker, A. Perceived Family Relationships in Drug Abusing Adolescents/A. Stoker, H. Swadi// Drug and Alcohol Dependence. 1990. - № 25. - P. 293–297.
12. Tchistyakova, L.A. Social Consequences of Heroin Addiction/ L.A. Tchistyakova// J. European Psychiatry. October 2000. - Vol. 15 – Suppl. 2 p. - 341s.
13. Wendy, S. The Prevalence of Minor Psychopathology in

- Opioid Users Seeking Treatment/ S. Wendy, G. Williams, O. Neill, B. Grenyer//British Journal of Addiction. -1990. -№ 85. P. 629-634.
14. White, H.R. An Application of Three Deviance Theories to Adolescent Substance Use/H.R. White, V. Iohanson, A. Horwitz// J. Am. Soc. Nephrol. -1995 (Mar.). № 5 (9). - P. 1653-1658.
15. Windle, M. Temperament, Perceived Competence and Depression in Early and Late Adolescence/M. Windle, K. Hooker, K. Lerner, P. East// Development Psychology. -1986. -№22. P. 384-392.

AFFECTING THE EMERGENCE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE ADDICTION ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS

Nərgiz Sultan

ABSTRACT

The article identifies the risk and protective factors that lead young people to use psychoactive substances in three important areas: individual, family and community. None of the conclusions contradicted each other, as each had its own arguments and justifications. The results of the review showed that individual factors were the most emphasized factors. These factors include personal characteristics, significant adverse developmental contacts, personal psychiatric diagnoses, history of prior psychoactive substance use and dependence, as well as the individual's attitudes and perceptions as risk factors.

Məqalə Bakı Dövlət Universitetinin Gender və tətbiqi psixologiya kafedrasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür. (Protokol 02)

Rəyçi: M.H.Mustafayev, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Məqalə redaksiyaya 23 fevral 2024-cü ildə daxil olmuşdur

İDARƏETMƏDƏ MOTİVLƏŞDİRMƏNİN STRUKTUR KOMPONENTLƏRİ

Şəfəq Şahməmmədova

Azərbaycan Dillər Universiteti

Rəşid Behbudov küç. 134,

E-mail: shafaqss@mail.ru

Açar sözlər: motivləşmə, gigiyenik faktor, motivator, işdən məmnunluq

Key words: motivation, hygiene factors, motivators, job satisfaction

GİRİŞ

İdarəetmə – sistemi müəyyən zaman ərzində məqsədyönlü şəkildə bir vəziyyətdən başqa bir vəziyyətə keçirmək deməkdir. Sistem deyəndə çoxlu elementlərdən ibarət və bir-birilə iyerarxik prinsip əsasında qarşılıqlı əlaqədə olan toplu başa düşülür. İdarəetmə – təşkilatın qarşısına qoyduğu məqsədlərə planlaşdırma, təşkilatçılıq, rəhbərlik və nəzarət kimi təşkilati resurslar vasitəsilə səmərəli və rəşional yolla nail olmaqdan ibarətdir [7, s.30]. İdarəetmə – nəzərdə tutulan məqsədə nail olmaq üçün təşkilatın resurslarının koordinasiyasından ibarətdir [4, s.11]. Rəhbərin motivləşdirmə bacarığı onun idarəetmə məharətinin, idarəetmə və psixoloji mədəniyyətinin vacib elementlərindən biridir [2, s.191]. Motivləşdirmə – idarəetmənin əsas funksiyalarından biri olub rəhbərin işçiləri məhsuldar əməyə həvəsləndirməsi,

onlarda əməyə müsbət münasibətin yaratması, yaxşı işləyə bilməsi və ya yaxşı işləməyi istəməsinə xidmət göstərir. Motivləşdirmə həm də rəhbər tərəfindən elə bir əmək şəraitinin yaradılmasını nəzərdə tutur ki, işçi əmək şəraitindən və iş yerindəki qarşılıqlı münasibətdən razı qalsın [2, s.105].

İdarəetmə psixologiyasında əmək motivasiyası ilə bağlı irəli sürülən nəzəriyyələrdən biri Fredrik İrvin Herzberqə məxsusdur. Fredrik Herzberq biznesin idarə olunmasının psixoloji problemləri ilə məşğul olan amerikan psixoloqudur. F.Herzberq nəzəriyyəsini iki faktor nəzəriyyəsi (Herzberg's Dual-Factor Theory) adlandırmışdır. Əmək motivasiyası məsələləri ilə bağlı aparılan tədqiqat müəllifin “Bir daha siz işçilərinizi necə motivləşdirirsiniz” adlı əsərində öz əksini tapmışdır. Onu da qeyd edək ki, F.Herzberqin tədqiqat əsəsin-

da qələmə aldığı bu əsər 1,2 milyon tirajla nəşr edilmiş və ABŞ-ın məşhur “Harvard Business Review” jurnalında ən çox oxunan məqalə silsiləsinə daxil edilmişdir. XX əsrdə F.Herzberq tərəfindən irəli sürülən iki faktorlu motivləşmə nəzəriyyəsinə görə işdən razılıq yaradan faktorlar olduğu kimi işdən narazılıq yaradan faktorlar da mövcuddur və həmin faktorlar işçilərin motivasiyasına və əmək məhsuldarlığına mənfi təsir göstərir.

İnsan tələbatlarına əsaslanan bu nəzəriyyə, hansı halda və nə vaxt daha yaxşı işləmək arzusunda olduğu və ya əksinə narazı qalaraq işləmək istəməməklə bağlı yüzlərlə işçi üzərində aparılan tədqiqatın nəticələrinə əsasən irəli sürülmüşdür. Tədqiqata əsaslanaraq F.Herzberq belə nəticəyə gəlmişdir ki, işçinin işdən məmnunluq dərəcəsini qiymətləndirmək üçün iki əsas faktor kateqoriyası mövcuddur: insanları *işdə saxlayan faktorlar* və onları *işə həvəsləndirən faktorlar*. İnsanları işdə saxlayan faktorları F.Herzberq gigiyenik faktorlar kimi adlandırmışdır. Bu faktorlar işçinin işlə bağlı narazılıq səviyyəsinə təsir göstərir. Gigiyenik faktorlar qrupuna təşkilatın inzibati siyasəti, iş şəraiti, əmək haqqı, şəxsiyyətlərarası (müdirlə, iş yoldaşları və təbəçiliyində

olan şəxslərlə) münasibətlər, status, iş təhlükəsizliyi, əlavə müavinətlər, ödənişli sığorta, məzuniyyət və s. daxildir. F.Herzberq “gigiyena” terminini burada xidmət faktorları mənasında istifadə etmişdir [7, s.567].

Gigiyenik faktorlar əsasən işin yerinə yetirildiyi mühitə aiddir. Herzberqin nəzəriyyəsinə görə, gigiyena faktorların lazımi səviyyədə olmaması və ya o sahədə çatışmazlıq və nöqsanlar insanın işindən narazı qalmasına və məmnunluq səviyyəsinin aşağı olmasına səbəb olur. Ancaq həmin faktorların kifayət qədər təmin olunması işçilərdə məmnunluq yaratmasına baxmayaraq onları daha yaxşı işləməyə heç də motivləşdirmir.

İşin xarakteri və mahiyyəti ilə bağlı motivatorların olmaması işçilərin işdən narazı qalmasına səbəb olmur, lakin onların lazımi səviyyədə olması adekvat olaraq məmnunluq yaradır və işçiləri motivləşdirməklə səmərəlili işləməyə sövq edir. Fikir vermək lazımdır ki, Herzberq əmək haqqının motivləşdirici faktor olmaması ilə bağlı paradoksal nəticəyə gəlib. Digər tərəfdən, həqiqətən, əmək haqqı yalnız müəyyən bir nöqtəyə qədər motivləşdirici faktor rolunu oynayır.

F.Herzberq: iki faktorlu motivləşmə nəzəriyyəsi

Cədvəl 1

İşdən narazılıq	İki faktorlu motivləşmə nəzəriyyəsinin əsas prinsipləri	İşdən razılıq
Gigiyenik faktorlar	Motivator faktorlarının olması işdən razılıq hissini artırır	Motivator faktorları
• inzibati siyasət • əmək şəraiti • əmək haqqı • şəxsiyyətlərarası münasibətlər • təhlükəsiz iş • əlavə müavinət • ödənişli sığorta • məzuniyyət • superviziya	 Neytral münasibət	• nəliyyət • maraqlı iş • cavabdehlik • tanınma • karyer imkanı • fərdi inkişaf • qərar qəbulunda iştirak
	Gigiyenik faktorların olmaması işdən narazılıq hissini artırır	

F.Herzberq motivləşdirici faktorlar (motivatorlar) qrupuna – çətin və məsuliyyətli iş, nəliyyət, cavabdehlik, fərdi inkişaf, karyera yüksəlişi üçün imkanın olması, qərar qəbulunda iştirak, müəssisə üçün özünü əhəmiyyətli hiss etmək kimi məsələləri daxil etmişdir. İşçinin razılıq səviyyəsinə aid olan motivləşdirici faktorlar məmnunluq sahəsinə daxildir. Narazılıq və məmnunluq sahələrinin sərhədi işçinin neytral münasibətini şərtləndirir. Bu sərhədin psixoloji mahiyyəti belə izah olunur ki, gigiyenik faktorların ödənilməsi işçidə yaranan biləcək narazılıq hissələrinin qarşısını alır və onda işə neytral münasibətin yaranmasını təmin edir. Həvəsləndirici faktorların yəni motivatorların olmaması isə onda işə olan neytral münasibətin müsbətə doğru dəyişməsinə təmin edir. Ney-

tral münasibətdən məmnunluq səviyyəsinə keçidin olması yəni motivasiyanın yaranması motivləşdirici faktorların təmin edilməsilə baş verir.

Əldə edilən nəticələrin təhlili əsasında belə qənaətə gəlinmişdir ki, funksional öhdəliklərin yerinə yetirilməsilə bağlı razılıq və narazılıq prinsipial şəkildə fərqli təsirlərlə şərtlənir. Əsas nəticə belə olmuşdur ki, əmək motivasiyası əsasən iki qrup faktorların təsiri ilə şərtlənir. Əmək prosesində işçilərin davranışına təsir göstərən birinci qrup faktorları ümumi şəkildə **gigiyenik faktorlar** qrupu adlanır. Gigiyenik faktorlarla bağlı tələbatın ödənilməsi işçinin əmək prosesindən narazı qalması ilə nəticələnir. Qeyd olunan faktorlarla bağlı razılıq heç də işçinin əmək motivasiyası yaratmır

sadəcə olaraq onlarda işlə və iş yeri ilə bağlı neqativ emosiyaların, narazılığın yaranmasının qarşısını alır. Gigiyenik faktorlar qrupu ilə bağlı razılıq heç də işçiləri daha yüksək nəticələr əldə etməyə motivləşdirə bilmir, onlarda sadəcə olaraq neytral münasibətin olmasını təmin edə bilər. Əmək prosesində, işdə gerçək motivasiya yaratmaq gücünə malik olan **motivləşdirici qrup faktorlarına** naliyyət və uğur, bəyənilmə, məsuliyyət və cavabdehlik, əmək prosesinin özü, karyera və fərdi inkişafı, qərar qəbulnunda iştirak və s. daxildir. F.Hersberq hesab edir ki, motivasiyaedici faktorlarının olmadığı yerdə işçi öz işinə neytral münasibət bəsləyir. Motivasiyaedici faktorların olduğu şəraitdə isə işçinin əmək prosesinə marağı oyanır və bu da öz növbəsində işdən razılıq hissini əmələ gəlməsinə səbəb olur. Göründüyü kimi gigiyenik faktorları və motivatorlar işçinin əmək motivasiyasına fərqli təsir göstərir. Gigiyenik faktorlar qrupu mənfi, motivator faktorları isə müsbət sahə ilə bağlı olur. Məsələn, dərslər auditoriyalarının maddi-texniki cəhətdən müasir avadanlıqlarla təmin olunmaması, yaxud dərslər otaqlarında temperaturla bağlı problemin olması müəllimdə narazılıq hissləri yaradır, lakin onların aradan qaldırılması əmək prosesindən razılıq hissini artırmır və

işçinin əmək məhsuldarlığının yüksəlməsinə heç də təsir göstərmir. Qeyd olunan məsələlər yalnız əmək prosesində işçidə baş qaldıra biləcək narazılığın qarşısını alır.

F.Hersberqin iki faktor nəzəriyyəsi idarəetmə təcrübəsində necə tətbiq edilir? Əmək fəaliyyətində gigiyenik faktorlardan istifadə olunması yəni müvafiq tələbatların ödənilməsi işçilər arasında narazılıq hissindən uzaq olmağa kömək edir, lakin işçiləri daha yaxşı işləməsinə motivləşdirmir. Lakin, işçinin iş yerində bəyənilməsi, nüfuz, naliyyət, karyera və fərdi inkişaf imkanının olması güclü motivatri faktorları kimi razılıq hissini yüksəlməsinə və əmək məhsuldarlığının artmasına imkan yaradır.

İdarəetmədə rəhbər şəxsin vəzifəsi işçilər arasında əmək motivasiyasının zəiflədən gigiyenik faktorların aradan qaldırılması, təməl tələbatların təmin olunmasına nail olmaqdır. Buna paralel olaraq işçilərin əmək motivasiyasını gücləndirmək yolu daha yüksək nəticələrə nail olmasını təmin etmək üçün motivator faktorlarından istifadə etməsi rəhbər şəxsin vəzifə borcu hesab olunur [5, s.29].

İşçinin öz işindən razı qalması məhz motivləşdirici faktorlarla müəyyən edilir. F.Hersberq qeyd edir ki, motivləşdiricilərin olmaması işçinin

öz işinə neytral smünasibət bəsləməsinə səbəb olur. Motivləşdirici amillərin olması ilə onda əməyə maraq yaranır və işdən razılıq hissi əmələ gəlir. Beləliklə, gigiyenik və motivləşdirici faktorlar motivləşməyə fərqli şəkildə təsir göstərirlər.

Bəyənilmə, naliyyət, nüfuz və qiymətləndirmə kimi tələbatların əhəmiyyəti ilə bağlı A.Maslou yazır: *“Qiymətləndirməyə olan tələbatın ödənilməsi fərdə özünəinam, şəxsiyyətinin dəyərini, gücünü, adekvatlığını və bu dünyada faydalı və lazımlı adam olmaq hissi verir. Tələbatların təmin olunmaması isə əksinə aşağılanma, zəiflik, köməksizlik kimi hisslər doğurur, bunlar da öz növbəsində ümitsizliyə əsas olur, əvəzetmə və nevroitik mexanizmləri işə salır”* [9, s.89].

Gigiyenik faktorlar yalnız mənfi sahədə işləyirlər. Məsələn, iş yerinin zəif işıqlandırılması, yaxud əmək haqqının zəif olması işçidə narazılıq hissi doğurur lakin həmin faktorların həll edilməsi onun işdən razı qalmasını təmin etmir yaxud da daha yaxşı çalışmağa motivləşdirmir. F.Herzberqin iki faktor nəzəriyyəsi idarəetmə təcrübəsinə necə tətbiq edilməlidir? Gigiyenik faktorlardan istifadə olunması işçilərin narazılığının qar-

şısını almağa kömək edir, amma yaxşı işləməyə həvəsləndirmir. Fərdi inkişaf imkanı, bəyənilmə, naliyyət, karyera imkanı isə işdən razılıq hissi və işləməyə olan həvəsi gücləndirir. Menecerin vəzifəsi motivləşməni zəiflədən gigiyenik faktorların aradan qaldırılması yolu ilə təməl tələbatların ödənilməsinə təmin etmək, motivləşdirici faktorlardan istifadə etmək yolu ilə işçilərin əmək məhsuldarlığının artırılmasına nail olmaqdır. İki faktor nəzəriyyəsinə görə gigiyenik və motivator faktorlarının qarşılıqlı əlaqəsi əsasında dörd mümkün kombinasiyası meydana çıxır:

1. Yüksək gigiyena + yüksək motivasiya: İşçilərin yüksək motivasiyalı olduğu və şikayətlərin az olduğu ideal vəziyyət.

2. Yüksək gigiyena + aşağı motivasiya: İşçilərin şikayətləri azdır, lakin motivasiyası yüksək deyil. İşə əmək haqqı kimi baxılır.

3. Aşağı gigiyena + yüksək motivasiya: İşçilər motivasiyalıdır, lakin çoxlu şikayətləri var. İşin həyəcanlı və çətin olduğu, lakin maaş və iş şəraitinin uyğun olmadığı bir vəziyyət.

4. Aşağı gigiyena + aşağı motivasiya: İşçilərin motivasiya olunmadığı, şikayətlərin isə çoxlu olduğu ən pis vəziyyətdir.

NƏTİCƏ

Beləliklə, işçilər arasında əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsi heç də iş yerində gigiyenik faktorların ödənilməsilə deyil, işçilərin məmnunluq dərəcəsini yüksəldən motivləşdirici faktorların təmin edilməsi sayəsində mümkün olur. Təəsüf ki, əksər hallarda idarəetmədə adminstrativ heyət əmək məhsuldarlığının

səviyyəsini yalnız gigiyenik faktorların hesabına təmin etməyə çalışır, həvəsləndirici faktorlara əhəmiyyət vermirlər. Fredrik Herzberqin iki faktor nəzəriyyəsinə əsaslanaraq belə qənaətə gəlirik işçilər arasında əmək motivasiyası hər iki faktorun vəhdətinə əsaslanaraq həyata keçirilməlidir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Bakı, "Qapp-Ploiqraf" 2003.356 s.
2. Haqverdiyev B.Y. İdarəetmə psixologiyası. Bakı, 2008, 304 s.
3. Rona Hart. Pozitiv psixologiya. Bakı, TEAS Press. 2022, 271 s.
4. Seyidov S. Menecmentin psixologiyası. Bakı, "Zərdabi LTD", 2011, 184 s.
5. Ueyn F.Kassio. İnsan resurslarının idarə edilməsi. Bakı, TEAS Press. 2020, 768 s.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1980, 416 с.
7. Дафт Ричард. Менеджмент. 8-е издание. Питер, 2009, 800 с.
8. Майерс. Д. Социальная психология. СПб: Изд. "Питер", 2007, 749 с.
9. Маслоу. А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999, 478 с.

STRUCTURAL COMPONENTS OF MOTIVATION IN MANAGEMENT

Shafaq Shahmammadova

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the issue of labor motivation in employees. The problem was investigated at the level of the American psychologist F. Herzberg's theory of two-factor motivation. According to this theory, work motivation among employees is determined by the provision of both hygienic and motivator factors. Paying for hygiene factors prevents employees from feeling dissatisfied with the workplace and work, but does not create motivation. After the feelings of dissatisfaction are eliminated, the presence of motivator factors leads to the emergence of labor motivation in employees.

Məqalə Azərbaycan Dillər Universitetinin Psixologiya kafedrasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol03).

Rəyçi M.H.Mustafayev. psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Məqalə redaksiyaya 19 aprel 2024-cü ildə daxil olmuşdur.

ABİTURIYENTLƏRDƏ ŞƏXSİ RİFAH VƏ TÜKƏNMIŞLIK SİNDROMU ARASINDA ƏLAQƏNİN PSIXOLOJİ TƏHLİLİ

Aysu Mehdi qızı Kamilbəyli

Xəzər Universiteti

Bakı Məhsəti küçəsi 41 AZ 1096

E-mail: aysu_b99@mail.ru

ORCID 0009-0003-7277-6828

Açar sözlər: *abituriyent, şəxsi rifah, tükenmişlik sindromu, yeniyetmə, xəstəlik, akademik göstərici, sosial mühit.*

Key words: *high school student, personal well-being, burnout syndrome, adolescent, illness, academic performance, social environment.*

GİRİŞ

Tükənmişlik sindromu yeni dövrün problemlərindən biridir. Hər nə qədər bu problem davamlı iş həyatı ilə bağlı olan insanlarda rastlansa da, son zamanlar artıq bir çox yeniyetmə və gənclərdə də müşahidə olunur.

Abituriyentlərin dərslər yükünün ağırlığı, davamlı olaraq imtahan həyəcanı, valideynlərin və müəllimlərin tələbləri onlarda tükenmişlik sindromu yaradır. Tükənmişlik sindromundan əziyyət çəkən yeniyetmələr isə şəxsi rifahlarında bir sıra problemlər yaşayırlar. Beləki onlar dərslərdən geri qalır və əvvəlki maraq dairələrində olan heç bir şey artıq onlar üçün bir məna kəsb etmir.

Tükənmişlik: Tükənmişlik sindromu cəmiyyətlərdə işlə bağlı mühüm xəstəlik hesab olunur. 1960-cı illərin ortalarında Freudenbergerin detoksifikasiya klinikasında apardığı müşahidələr nəticəsində bu xəstəlikdən təsirlənən işçilərin ilk elmi təsvirləri ortaya çıxdı. Yalnız 1980-ci illərdə sindrom üçün qiymətləndirmə meyarları standart ölçmə aləti olan Maslach Tükənmişlik İnventarının dizaynı vasitəsilə mümkün oldu. Tükənmişlik psixososial bir sindromdur. Bu emosional tükenmə, depersonalizasiya və işdə şəxsi nailiyyətlərin azalması hisslərini əhatə edir. Emosional tükenmə, enerji çatışmazlığı, nailiyyətlərin azalması

hisslərini əhatə edir. Emosional tükənmə, enerji çatışmazlığı səbəbindən işçilərin artıq emosional səviyyədə iştirak edə bilmədiklərini hiss etdikləri bir vəziyyətdir. Depersonalizasiya, iş görülən insanlara qarşı mənfi münasibət və hissələrin inkişaf etdirilməsinə, subyektin öz problemlərinə görə günahlandırılmağa səbəb olur. Şəxsi nailiyyətlərin azalması peşəkarların öz vəzifələrini yerinə yetirmək və yerinə yetirildiyi insanlarla qarşılıqlı əlaqədə olmaq qabiliyyətini mənfi qiymətləndirmək və əldə edilən nəticələrdən bədbəxt və ya narazı hiss etmək meylidir. [1]

Məktəb tükənməsi: Məktəb tükənməsi məktəblə əlaqəli və uzun müddətli stress olaraq araşdırılır. Tədqiqatlar bildirir ki, Finlandiyada yeniyetmələrin təxminən 10%-i məktəb tükənməsi problemi ilə üzləşir. Bununla belə, xüsusilə nailiyyət yönümlü şagirdlərin mənimsəmə yönümlü şagirdlərə nisbətən daha çox məktəb tükənməsi yaşadığı bildirilir (Salmela-Aro, 2009).

İş həyatı ilə başlayan tükənmişlik anlayışının məcrası əvvəlcə universitet tələbələri ilə aparılan araşdırmalara, oradan da orta məktəb və lisey şagirdləri ilə aparılan araşdırmalara qədər uzandı. Bu prosesdə əvvəlcə işçilərin tükənmişliyini izah edən nəzəriyyələr, daha sonra məktəb tükənməsi anlayışına aydınlıq

gətirdi. Bu nəzəriyyələr: Resursların Qorunması Nəzəriyyəsi, Tələblər-Resurslar Nəzəriyyəsi, Sosial Kognitiv Nəzəriyyə, Ekzistensial Nəzəriyyə və İnkişaf Proses Nəzəriyyəsidir. [6]

Baxmayaraq ki, təhsil qazanc potensialını maksimuma çatdırmaq üçün imkanlar təqdim edir, amma təhsil mühitində sıxıntı təcrübələri psixoloji və fizioloji sağlamlığa kəskin ziyan vurur. Müvafiq olaraq, məktəbdə tükənmişlik, məktəblə bağlı işdən xroniki tükənmə kimi özünü göstərən affektiv sindrom, məktəbin mənasına qarşı sinizm və məktəblə bağlı qabiliyyət və nailiyyətlərə qarşı qeyri-adekvatlıq hissləri ilə bağlı narahatlıq artır. Son empirik tədqiqatlar göstərir ki, məktəb tükənməsi gənclərin rifahına və gələcək həyatına təsir edən çoxsaylı mənfi nəticələrlə əlaqələndirilir.

Məktəb tükənməsinin gənclərə və yeni yetişməkdə olan yetkinlərə mənfi təsir göstərən kritik amil olduğunu təsdiq edən dəlillərə baxmayaraq, onun nəzəri cəhətdən zənginləşməsinə, eləcə də müəyyən edilməsinə, qarşısının alınmasına və müalicəsinə mane olan əhəmiyyətli maneələrlə kifayətlənmir. Bu maneələr məktəb tükənməsinin həm sağlamlıq, həm də akademik kontekstdə ciddi, uzunmüddətli problem kimi qiymətləndirilməsini məhdudlaşdı-

rır. Bu nöqtəyə qədər aşağıdakı təqdimat çağırışı məktəb tükənməsinin anlaşılmasını inkişaf etdirmək üçün bu maneələri aradan qaldırmağa çalışır.

Bu layihə 1) nəzəri və empirik olaraq məktəb tükənməsinin rifahın risk faktoru (psixoloji və fizioloji) və performans göstəriciləri (yəni, akademik test, məzuniyyət, gələcək işə yerləşdirmə) kimi inkişaf baxımından necə və nə üçün fərqləndiyini qiymətləndirmək üçün töhfələr axtarır. 2) müasir test nəzəriyyəsi yanaşmaları vasitəsilə alətləri qiymətləndirərək məktəb tükənməsinin ölçülməsini (yəni həmyaşıdlar və valideynlərlə qarşılıqlı əlaqə), xüsusilə də sosial media mühitinin əhəmiyyətini araşdırır. [5]

Psixoloji rifah: Psixoloji rifah eyni zamanda insan təcrübəsinin depressiya, narahatlıq, qəzəb, qorxu və imkan verən elementlərin – müsbət emosiyalar, məna, sağlam münasibətlər, ətraf mühitə yiyələnmə, məşğulluq, özünü həyata keçirmə təcrübəsinin natamam elementlərinin olmamasıdır. Psixoloji rifah psixoloji xəstəliklərin olmamasından üstündür və o, ənənəvi olaraq xoşbəxtlik kimi qəbul ediləndən daha geniş struktur spektrini nəzərdən keçirir.

Subyektiv rifah insanların həyatları və insanların öz təcrübələrinə

affektiv reaksiyaları ilə bağlı müsbət və mənfi bütün müxtəlif qiymətləndirmələr daxil olmaqla yaxşı psixi vəziyyətləridir. Çox vaxt bir-birilə əlaqəli iki elementin dəsti kimi konseptuallaşdırılır:

1. Həyatın qiymətləndirilməsi- insanın həyatına və ya onun hansısa konkret aspektinə dair əks etdirici qiymətləndirmə.

2. Bir insanın hisslərinə və ya emosional vəziyyətlərinə təsir edən, adətən müəyyən bir zaman nöqtəsinə istinadla ölçülür. [2, s 118.]

Tükənmişlik və şəxsi rifah: Məktəblər yeniyetmələrin sosial həyatının mərkəzi kimi şagirdin həm fiziki, həm də psixoloji ehtiyaclarına diqqət yetirməlidir. Weisner tərəfindən Bornstein, Davidson, Keyes və Moore sitat gətirdiyi kimi müəyyən edilən rifah fiziki, koqnitiv və sosial-emosional funksiyaların integrasiyası ilə xarakterizə olunan həyat uğurunun əldə edilməsi kimi ifadə edilir. Bütün aspektlərin integrasiyası insana cəmiyyətdə rol oynamağa, sosial münasibətlər ehtiyaclarını ödəməyə, psixososial və ekoloji problemləri həll etməyə imkan verir.

Təlim nəticələrinə və inkişaflarına təsir edən amillərdən biri kimi, rifah şagirdlər üçün mühüm rol oynayır. Rifah şagirdin müsbət təsirlərlə (məsələn, təhlükəsiz, dinc, xoşbəxt) özündən və ətraf mühitdən

tələblərini uyğunlaşdırmaq bacarığıdır. Rifah həm də şagirdin özündən və ətraf mühitdən məmnunluğu kimi təsvir olunur ki, bu da şagirdlərə məktəbdə fəal rol oynamağa kömək edə bilər. [4]

Allardt O'Brien-də sitat gətirdiyi kimi, rifahı malik olmaq, sevmək və var olmaq kimi əsas ehtiyacların ödənilməsində məmnuniyyət əldə etməyə imkan verən fərd şərt kimi müəyyən edir. Məktəbdə tətbiq edildikdə, Allardt O'Brien-də sitat gətirdiyi kimi izah etdi ki, məktəb rifahı məktəblərdə əsas ehtiyacların ödənilməsinə nail olan şagirdlərin şərti kimi, məktəbin vəziyyəti, sosial münasi-

bətlər, ehtiyacların ödənilməsi və məktəb həyatında sağlamlıq vəziyyəti, şagirdin rifahını, akademik nəticələrini, sosial davranışını, məktəb psixi sağlamlığını yaxşılaşdırma bilər.

Məktəbdə tükənmişlik yaşayan şagirdlər sinif fəaliyyətlərinə maraq göstərməmələri, təkrar dərslərə davam etməmələri, xroniki gecikmələr və məsuliyyətsiz davranışlar nümayiş etdirirlər. Bundan əlavə, qeyri-adekvatlıq hisslərinə görə müəllimlər tərəfindən dəyərli olduqlarını hiss etmirlər və tez-tez məktəbdə ümumi sinif atmosferinə mənfi təsir göstərən uyğunlaşdırılmamış davranışlar nümayiş etdirirlər. [3]

NƏTİCƏ

Məqalədə abituriyentlərdə rastlanan tükənmişlik sindromundan və həmin sindromun onların şəxsi rifahına təsirindən bəhs etdik. Hər iki mövzu xarici və yerli ədəbiyyatlarda araşdırılmışdır. Aparılan tədqiqatlara və bir çox alimlərin fikirlərinə əsasən uzun müddət tükənmişlik sindromu yaşayan abituriyentlər dərslərindən geri qalmaqla yanaşı həm sosial çevrələri (dostları, valideynləri, müəllimləri və s.), həm də şəxsi rifahı ilə bağlı problemlərlə üzləşirlər.

Bütün bunların qarşısını almaq üçün şagirdlər təhsil prosesinə effektiv şəkildə uyğunlaşmalı və onların akademik öhdəliklərini yerinə yetir-

mələri üçün şərait yaradılmalıdır. Eyni zamanda məqsədlərinə çatmaq üçün ən vacib məsələlərdən biri motivasiyalarını yüksək tutmaqdır.

Buna nail olmaq üçün ilk növbədə şagirdlərin tükənmişlik keçirib-keçmədiyini müəyyən etmək vacibdir. Bu istiqamətdə məktəb tükənməsi yaşamaqda qərarlı olan şagirdlərə bu problemə bağlı soruşulmalıdır. Onlara məktəb tükənmişliyini aradan qaldırmaq üçün lazım olan psixoloji dəstəyin göstərilməsi önəmlidir. Bu araşdırmanın nəticələrinə əsasən, onun məktəb psixoloji məsləhətçilərinə şagirdlərin ev tapşırıqlarına sərf etdikləri vaxt, məktəbdə iştirak və

akademik motivasiya ilə bağlı araşdırmalar aparması tövsiyyə olunur.

Bu da məktəb tükənməsinin qarşısını almağa effektiv təsir göstərir.

ƏDƏBİYYAT:

1. A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal | Journal of Occupational Medicine and Toxicology (springer.com)
2. Alejandro Adler, Wenceslao Unanue, Evgeny Osin, Matthieu Ricard, Sabina Alkire & Martin Seligman /Happiness: Transforming the Development Landscape book. Psychological Wellbeing. 2017.
3. Ayu Andriyani, Amirah Dzatul Himma, Siti Asianty Alizar, Zakki Nurul Amin, Mulawarman /The Relationship of Anxiety, School Burnout and Well-Being in High School Students 2017; 6.
4. Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR / Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. Eğitim bilimleri dergisi, 2015. 6 (1).
5. School Burnout: Overcoming barriers to recognition, prevention, treatment, and policy adaptation | Frontiers Research Topic (frontiersin.org).
6. Zekeriya Çam, Selahiddin Öğül-müş / Çalışma Yaşamından Okula: Okul Tükenmişliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry 2019; 20 s.

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN PERSONAL WELL-BEING AND BURNOUT
SYNDROME IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

Aysu Kamilbayli

ABSTRACT

Rapid development of technology, intensive changes in the world, information overload, etc. In the modern era we are faced with, people try to understand and adapt to all these phenomena, which causes them to feel physical and psychological inadequacy and fatigue. These feelings of inadequacy and fatigue have been reflected in the psychological literature as "burnout syndrome". This is especially important at the junction of issues such as exam stress, increased study load, expectations of teachers and parents, as well as self-determination in senior schoolchildren. In the article, burnout syndrome was examined from this aspect. Various approaches to burnout syndrome were analyzed and information about its manifestations was provided. Modern studies devoted to the investigation of the problem were also reviewed.

Məqalə Xəzər Universitetinin Psixologiya departamentinin iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol=04).

Rəyçi: Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent M.H.Mustafayev.

Məqalə redaksiyaya 15 aprel 2024-cü ildə daxil olmuşdur.

PSİXOGEN VAGİNİZMLƏ YANAŞI TƏZAHÜR EDƏN POZUNTULAR

Xədica Cəbraylova

Xəzər Universiteti

Bakı Məhsədi küçəsi 41 AZ 1096

E-mail: xedicebraylova@mail.ru

ORCID iD: 0009-0002-6354-0234

Açar sözlər: *psixogen vaginizm, psixi pozuntular, cinsi xəstəliklər, depressiya, panik pozuntu, sosial fobiya, obsessiv-kompulsiv pozuntu.*

Key words: *psychogenic vaginismus, mental disorders, sexually transmitted diseases, depression, panic disorder, social phobia, obsessive-compulsive disorder*

GİRİŞ

Vaginizm vaginanın distal üçdə bir hissəsini əhatə edən əzələlərin təkrarlanan və ya davamlı qeyri-iradi daralması (spazması) ilə müşayiət olunan ağrılı, cinsi pozuntudur. Bu spazmalar çox ağrılı olub tibbi müayinə və ya cinsi əlaqəyə mane olur. Vaginizm cinsi əlaqə cəhdinə cavab olaraq baş verməklə yanaşı tampon və ya spekulumun nüfuz etməsinə cavab olaraq da meydana gələ bilər. Bu pozuntu ağrı pozuntusu kimi qeyd edilsə də, ağrı təkliddə diaqnoz üçün zəruri şərt deyil. Vaginizmi ən yaxşı şəkildə vaginal penetrasiyaya fobik və ya mənfi reaksiya kimi təyin etmək olar. Etiologiyasına nəzər yetirdikdə əsasən qeyri-fiziki

səbəblər, qorxu, narahatlıq, stress, travmatik hadisə, uşaqlıq təcrübələri olduğunu müşahidə edirik. Bəzən isə heç bir səbəb bilinmir. Fiziki səbəblərə tibbi şərtlər, doğuş, klimaks, çanaq travması və müvəqqəti narahatlıq aiddir. Ən çox görülən səbəblər isə əsasən psixoloji mənşəli olub (psixogen) cinsi əlaqə və ağrı ilə bağlı qorxu və narahatlıqdır. Həddindən artıq sərt tərbiyə, qeyri-adekvat cinsi tərbiyə və erkən yaşda uyğun olmayan cinsi görüntülərə məruz qalma kimi uşaqlıq təcrübələri də vaginizmə səbəb ola bilər. Psixoloji səbəblərdən meydana çıxan vaginizm psixogen vaginizm adlanır. Psixogen vaginizm vaginaya nüfuz etməyə

çalışarkən ağırlı hisslərlə müşayiət olunan ciddi bir patologiyadır. Problem gözlənilmədən inkişaf edir və nəzarət etmək mümkün olmur. Psixogen vaginizm ciddi şəkildə həm fiziki, həm də emosional narahatlığa səbəb olur. Psixogen vaginizmi aşağıda qeyd edilən problemlər ilə eyniləşdirmək olmaz:

- cinsi əlaqədə olmaq istəməmək (psixogen vaginizm zamanı cinsi əlaqə arzulanır, ehtiraslanma baş verir, vaginaya təmas olanda isə spazma olur);
- cinsi orqanın anatomik quruluşunda mövcud olan problemlər (cinsi orqan inkişafında mövcud patologiyalar);
- cinsi xəstəliklər (iltihab, çapıq formasiyalar);
- psevdovaginizm (ağrıya cavab olaraq əzələ spazması).

Psixogen vaginizm ümumi olaraq qadınların 2-3%-də inkişaf edir və hər yaşda görülməli. Psixogen vaginizm müalicə olunmasa cinsi zəiflik kompleks olaraq inkişaf edə bilər. Belə ki, bu diaqnoz qoyulan qadınların 90%-ində sonradan digər psixi pozuntular da təzahür edə bilər [16, s.131]. Cinsi əlaqəyə girə bilməmək və cinsi əlaqə qorxusu kimi özünü göstərən psixogen vaginizm əslində aysberqin görünən tərəfidir. Bir çox vaginizm xəstələrində fərqli psixoloji problemlər təzahür edə bilər. Qa-

dınların bir çoxunda bu psixoloji problemlər sonradan yaranır, bəzilərinə isə əvvəlcədən mövcud olur. Psixogen vaginizmi müşayiət edən bir sıra əsas psixoloji pozuntular vardır (depressiya, həyəcan-təşviş, OKB və s.). Bəzi psixoloji pozuntular psixogen vaginizmin görülməsindən aylar və ya illər sonra baş verə bilər. Şeinfeld H., Roşka P., Finkelştein İ. Və Davis H. psixogen vaginizmin digər psixi pozuntular ilə əlaqəsini araşdırarkən, müəyyən etmişdirlər ki, psixogen vaginizm tək başına mövcud olmur, depressiya, təşviş, OKB, isteriya, stress pozuntusu da problemi müşayiət edir [10, s.831-835].

Depressiv epizod (6A70)

Psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınlarda depressiyanın əlamətləri müşahidə edilir. Bəzilərinə isə fərqiində olmadığı gizli depressiya əlamətləri ola bilər. Psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınların əksəriyyəti depressiyadan əziyyət çəkir, çünki, mövcud problem haqqında danışmaqdan utanırlar. Zamanla isə bu xroniki depressiyaya (6A71) səbəb ola bilər. Yıldırım E., Yıldırım M. və Karaş H. 2019-cu ildə psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda depressiya səviyyəsi və əlamətlərini tədqiq etmişdirlər [14, s.9-15]. Belə ki, tədqiqat zamanı müəyyən edilmişdir ki, 79,86% hal-

larda vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda depressiya səviyyəsi yüksəkdir. Aparılan bu tədqiqat işində digər psixi pozuntuların olduğu da müəyyən edilmişdir. Lakin, ən çox depressiv epizod nəzərə cərpacaq dərəcə yüksək müşahidə edilmişdir. Turan Ş. 2020-ci ildə psixogen vaginizm diaqnozu qoyulmuş 56 qadınla tədqiqat işi aparmışdır. Tədqiqata cəlb edilən qadınların 80%-də depressiyanın əlamətlərinin olduğunu aşkar etmişdir [12, s.2434-2445]. Klinik psixoloq Antonova D.V. qeyri-üzvi (psixogen) və üzvi vaginizm olan qadınları tədqiq edərkən, müəyyən etmişdir ki, psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınlarda depressiv epizod, üzvi vaginizmdən əziyyət çəkənlərə nisbətən yüksəkdir [15, s.602]. Belə ki, üzvi vaginizm müxtəlif tibbi müdaxilə və peşəkar yardım ilə daha tez aradan qaldırıla bilər. Lakin psixogen vaginizm konkret psixi pozuntudur, özü ilə bərabər digər psixi pozuntuları da davamında gətirir. Belə ki, psixogen vaginizm olan qadınlar depressiyadan daha çox əziyyət çəkirlər. Cinsi həyatın arzu olunan olmaması, bu qadınların həyat keyfiyyətini əhəmiyyətli dərəcədə zəiflətmis olur.

Panik pozuntu (6B01)

Psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınlarda panik pozuntu müşahidə oluna bilər. Seksoloq Qraziot-

tin A. tədqiqat klinik müşahidələrinə əsasən yazmış olduğu məqaləsində, psixogen vaginizmli qadınlarda panik pozuntunun olduğunu qeyd etmişdir [4, s.434-449].

Sosial narahatlıq (sosial fobiya) (6B04)

Psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınlarda daha çox sosial narahatlıq müşahidə oluna bilər. Bu qadınlar xüsusilə də yeni tanışlıqlardan qaçırırlar. Əsasən də əks cinslə tanışlıqdan çəkinir və qorxurlar. Sosial həyatdan uzaqlaşırırlar, çünki sosial həyatdan uzaq olmaq, onları partnyor tapmaqdan və cinsi yaxınlıqdan “xilas edir”. Yıldırım E., Yıldırım M. və Karış H. tədqiqat zamanı psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan 63% qadında sosial narahatlığın olduğunu müəyyən etmişdilər [14, s.9-15]. Xüsusilə də bu diaqnoz qoyulan qadınlarda ciddi işgüzarlıq müşahidə oluna bilər. Belə ki, onlar iş bəhanəsi ilə şəxsi həyatlarına az vaxt ayırmağa çalışırlar. Onların işə çox vaxt sərf etməklərinin əsl sürəti səbəbi isə evdən qaçmaq və partnyor münasibətlərindən uzaqlaşmaqdır. İntim münasibətlərini adətən hiperişgüzarlıq ilə kompensasiya edirlər. Tədrisən isə bu sosial narahatlıq yalnızlığa gətirib çıxarmış olur.

Spesifik fobiyalar (6B03)

Psixogen vaginizm müşahidə olunan qadınlarda zamanla səbəbsiz

daxili qorxular (fobiya)l ar təzahür edə bilir. Adətən ümumi olaraq spesifik (izolə olunmuş) fobiya)lar psixogen vaginizmi müşayiət edir:

- qaranlıq qorxusu;
- tənhalıq və yalnızlıq qorxusu;
- yüksəklik qorxusu;
- qapalı məkan qorxusu;
- heyvan qorxusu (pişik, it) və s.

Seksoloq Qrazinottin A. qeyd edirdi ki, adətən fobiya)lı pozuntular əsasən psixogen vaginizm diaqnozu qoyulmuş daha aşağı yaş qrupunda olan qadınlarda müşahidə edilir [4, s.434-449].

Ümumi həyəcan pozuntusu (6B00)

Psixogen vaginizm diaqnozu qoyulmuş qadınl ar böyük əksəriyyətinə ümumi həyəcan pozuntusu da müşahidə olunur. Ümumi həyəcan pozuntusu xüsusilə cinsi əlaqəyə cəhd zamanı görülür. Ümumi həyəcan pozuntusu (generalizə edilmiş həyəcan pozuntusu) psixogen vaginizmdə daha çox rast gəlinir. Turan Ş. 2020-ci ildə 56 psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınl ar aparmış olduğı tədqiqat işində, bu qadınl ar 44%-də ümumi həyəcan pozuntusu olduğınu müəyyən etmişdir [12, s.2434-2445]. Akgün E., Hacıoğlu M. və Karaş H. isə 13% psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda ümumi həyəcan pozuntusunun (generalizə edilmiş həyəcan pozuntusu) olduğınu

öyrənmişdir. Farina B. 2011-ci ildə cinsi problemləri olan 200 qadınl ar aparmış olduğı tədqiqatda, psixogen vaginizm diaqnozu olan qadınlarda yüksək həyəcan pozuntusu olduğınu müəyyən etmişdir [3, s.526-534]. Xüsusilə də əks cins ilə ünsiyyət zamanı və ya cinsi yaxınlıq ehtimalı olanda həyəcan və hətta ürəkgetmələr olduğınu da müəyyənləşdirmişdir.

Obsessiv-kompulsiv pozuntu (6B20)

Həddindən artıq vasvasılıq, tez-tez əl yuma, təmizlik, vəsvəslərə uyğun yaşamaq kimi bir çox başqa əlamətlərlə özünü göstərən obsesiv-kompulsiv pozuntular vaginizmi müşayiət edən pozuntulardır. Xüsusilə də psixogen vaginizmdə təmizlik, gigiyena ilə bağlı OKP-lar qadını cinsi əlaqəyə girməkdən yayındıraraq “rahatlıq” gətirir. Psixoloq Taqlıçeva A.V. müxtəlif seksual pozuntuları olan qadınl ar aparmış olduğı tədqiqatlarında, xüsusilə psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda obsessiv-kompulsiv pozuntunun olduğınu müəyyən etmişdir (psixogen vaginizm diaqnozu qoyulmuş 156 qadınl ar 97-də OKB olduğı öyrənilmişdir) [17, s.155]. A.V.Taqlıçevaya görə psixogen vaginizm bir sıra pozuntular ilə maskalana bilir. Antonova D.V. psixogen vaginizm olan qadınlarda OKP-nin (68%) yüksək olduğınu müəyyən

etmişdir [15, s.602]. Belə ki, psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadın, xəstəliklərə yoluxma qorxusu ilə özünü cinsi əlaqədən yayındırır. Adətən isə ağırılı cinsi əlaqə yaşayan qadınlarda OKB daha yüksək təzahür edir. Əsl məqsəd isə ağırılı əlaqədən yayınmaqdır.

Posttravmatik stress pozuntusu (6B40)

Psixogen vaginizm özü posttravmatik stress pozuntusu kimi də təzahür edə bilər. Həmçinin ilk cinsi əlaqəyə daxil olmaq istəyəndə yaşanan gərginlikdən sonra da təzahür edə bilər. Belə ki, uğursuz və ağırılı cinsi əlaqə stress yaradır, qadın sarsıntı keçirir. Hər dəfə uğursuz əlaqə cəhdləri tədricən mürəkkəb PTSP-ya (6B41) səbəb ola bilər. Belə ki, PTSP və vaginizm arasında qarşılıqlı əlaqə vardır. Hər hansısa travma, xüsusilə də seksual xarakterli travmalar (əsasən uşaq yaşlarında) irəli yaş dövrlərində psixogen vaginizmə səbəb ola bilər. Vaginizm uşaqlıq və ya yeniyetməlik dövründə cinsi travma ilə əlaqələndirilə bilər. Həmçinin digər tərəfdən isə, ilk cinsi əlaqə zamanı yaşanan vaginizm spazması qorxu və həyəcan yaradır. Yaşanan ağırılı cinsi əlaqə sonradan travma olaraq təzahür edir və cinsi əlaqədən yayınma ilə nəticələnir. Özen B., Özdemir Ö. psixogen vaginizmi araşdırarkən, müəyyən etmişdirlər ki, bu diaqnoz-

dan əziyyət çəkən qadınların kiçik yaş dövrlərindən ciddi travmaları vardır [9, s.641-646]. Belə ki, bu qadınların kiçik yaşlarda fiziki, psixoloji və cinsi istismara məruz qaldığını müəyyən etmişdirlər. Hətta həyatlarının daha erkən – cinsi istismara məruz qaldıqlarını belə dərk etmədikləri yaş dövrlərində yaşamış olduqları bu travmalar, gələcəkdə müdafiə mexanizmi kimi görülür və cinsi əlaqədən yayınma olaraq təzahür edir. Lakin üzvi səbəblərdən vaginizm olan (heç bir psixoloji əsas, travma olmadan) qadınlarda isə, əlaqə cəhdindən sonra PTSP təzahür etmişdir. Burada əsas fakt belədir ki, psixogen vaginizm əsasən travmadan qaynaqlanır, üzvi (fizioloji) vaginizmdə isə, uğursuz əlaqə cəhdi (və ya ağırılı) sonrası travma yaranır və PTSP müşahidə olunur [11, s. 225-235].

Bədən narahatlığı (somatoform pozuntu) (6C20)

Daxili narahatlığın fiziki ifadələri olaraq təyin olunan somatoform pozuntular psixogen vaginizm zamanı görülə bilər. Belə ki, bu zaman fiziki problemlər (məsələn, qaşıntı, müxtəlif yerlərdə ağrılar və s.) heç bir üzvi xəstəliyə aid olmur. Vasilyeva E.Y. doktorluq (tibb elmlər doktoru) işinin tədqiqatında psixogen vaginizm ilə somatoform pozuntunun əlaqəsini öyrənmişdir [16, s.131].

Belə ki, aparmış olduğu tədqiqatda psixogen vaginizm diaqnozu təyin olunmuş qadınların 53%-də somatoform pozuntu olduğunu müşahidə etmişdir. Farina B. cinsi problemləri olan qadınlarda (vaginizm, orqazm ola bilməmək və s.) somatoform pozuntunun olduğunu müşahidə etmişdir. O, 200 qadınla aparmış olduğu tədqiqat işində vaginizm diaqnozu olanların 41%-də somatoform pozuntu olduğunu da aşkar etmişdir [3, s.526-534].

İpoxondriya (6B23)

Psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda ipoxondriya əlamətləri tez-tez müşahidə olunur. Onlar özlərinə aid müxtəlif problemlər yaradır və tez-tez müxtəlif səbəblərdən həkimə müraciət edirlər. Daima nədənsə şikayət edirlər. Antonova D.V. psixogen vaginizm olan qadınlarda xüsusilə ipoxondriya əlamətlərinin nəzərə çarpdığını müşahidə etmişdir [15, s.602]. Onlar xüsusilə ginekoloji yoxlamalardan keçir, xərçəng riski olmaq ehtimallarını düşünürlər.

Şəxsiyyətin isterik pozuntusu (6D10.Z)

Psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda dramatikləşdirmə, hər şeyi böyütmə, həmçinin də hissələrini ifrat dərəcədə ifadə etmə meyli yüksək olur. Onlar ətrafındakılardan daimi diqqət və qayğı tələb edir.

Belə ki, cinsi əlaqəyə girməmək üçün yüksək həssaslıq göstərə bilirlər. Ali D., İsmet G., Önder S. və digərləri psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınların 47%-də isterik pozuntunun olduğunu müşahidə etmişdir [1, s.180-188]. Belə ki, bu qadınlarda hər şeyi şişirtmək meyli nəzərə çarpır. Eqosentrizm yüksək dərəcədə təzahür edir.

Şəxsiyyətin digər spesifik pozuntuları (6D10)

Az da olsa bir sıra tədqiqatlarda psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlarda, narsizm pozuntusu olduğu müşahidə edilir. Belə ki, əks cinslə münasibətdən yayınma halı, diqqətin özünə yönəlməsinə, özü ilə qane olmağa səbəb ola bilər. Varqa A., Sal D., Osterhous L. və Hevesi K. narsizmin seksual pozuntular ilə əlaqəsini tədqiq edərkən, xüsusilə də psixogen vaginizm olan qadınlarda narsizm pozuntunun olduğunu təyin etmişdirlər [13, s. 410-427]. Libidonu kənara, digər şəxsə yönəldə bilməyəndə, bu enerji şəxsin özünə istiqamətlənə bilər. Belə ki, partnyor münasibətlərindən yayınan psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlar, özlərinə vurğunluqları ilə boşluğu kompensasiya etmiş olurlar.

Alkoqol qəbulu ilə yaranan psixi və davranış pozuntuları (6C40)

Nadir olsa da, psixogen vaginizm diaqnozu qoyulan qadınlar alkoqol

və ya digər psixoaktiv maddələr istifadə etməyə başlayırlar. Belə ki, müvafiq maddələr onları “uyuşdurur” ağrılı əlaqəni, spazmanı hiss etməməyə kömək olur. Onlar spirtli içki qəbul etdikdən sonra partnyorları ilə cinsi əlaqəyə girməyə çalışırlar. Spirtli içki qəbulunun artması səbəbiylə alkoqol aludəçisi olan vaginizm xəstələri az da olsa var. Zamanla alkoqoldan qaynaqlanan müxtəlif psixi pozuntular təzahür etmiş olur. Kohen J. və Konvinqton S. qadın problemlərinə dair aparmış olduqları tədqiqat işində (əsasən cinsi əlaqə və orqazm problemləri) digər bir fakta fikir vermişdirlər ki, tədqiqat işindəki, psixogen vaginizmdən əziyyət çəkən qadınların (əsasən də ağrılı cinsi əlaqə olan) 6%-i əlaqədən əvvəl alkoqol və ya digər psixoaktiv maddələr istifadə edirlər [8, s. 31-56]. Həmçinin orqazm problemi olan qadınların da 64%-i əlaqədən əvvəl alkoqol qəbul edirlər. Belə ki, bu tədqiqat nəticəsi seksual problemləri olan qadınların çox zaman çıxış yolu kimi alkoqoldan istifadəyə yönəlmiş olduğunu göstərmiş olur.

Ümumi olaraq psixogen vaginizmim həllini daha dərinə axtarmaq lazımdır. Bu problemin öhdəsindən gəlmək qadının özünə inamını artıracaq və onu müşayiət edən bir çox problemin öhdəsindən gəlməyə sə-

bəb olacaq. “Niyə mən?!” kimi şikayətlərdən imtina edərək ən qısa zamanda qərar qəbul edib müalicəyə başlamaq gələcəkdə yarana biləcək psixi pozuntuların qarşısını ala bilər. Vaginizmdən xilas olmağın yeganə yolu düzgün diaqnoz qoyulması (psixogen və ya fizioloji olmasını dəqiqləşdirmək) və buna müvafiq olan düzgün müalicə üsulunun seçilməsidir. Psixogen vaginizm müalicə olunanda, bu problem səbəbi ilə yaranan psixi pozuntuların da aradan qalxması gözləniləndir. Vaginizm müalicəsindən sonra psixoloji problemlərdə əhəmiyyətli dərəcədə azalma olur, fizioloji, sosial və psixoloji sferalarda balans vəziyyəti yaranır. Özünə inamın artması səbəbindən qadınlarda ümumi mənəvi rahatlıq nəzərə çarpır. Vaginizm müalicə olunur və əksər hallarda dərman tələb etmir. Buraya çanaq dibinə nəzarət məşqləri (Kegel məşqləri), yerləşdirmə və ya dilatasiya üçün təlimlər və ağrının aradan qaldırılması üçün öyrənmə üsulları daxildir. Bu müalicələr evdə edilə bilər, lakin psixogen vaginizm zamanı psixoloji dəstək lazımdır. Psixoterapiyada psixogen vaginizmin müalicəsi, digər spesifik fobiyalar üçün müalicə yanaşması kimi, bədənə penis, spekulum və ya tampon kimi qorxulu obyektlərə reaksiyasının yenidən qurulmasını əhatə edir.

NƏTİCƏ

Vaginizm yalnız cinsi əlaqə problemi kimi baxılmamalı, vaginizmin etiologiyasında və cinsi problemin formalaşmasında və davam etməsində psixoloji faktorların ola biləcəyi bir klinik vəziyyət kimi qəbul edilə bilər.

Bu məqalədə müxtəlif tədqiqatçıların apardığı araşdırmalara əsasən müəyyən olundu ki, vaginizm xəstələrində vaginizmlə yanaşı depressiya, obsessiv-kompulsiv pozuntu, PTSP, spesifik fobiya, sosial təşviş pozun-

tusu, panik pozuntusu və s. ilə müşayiət olunan xəstəlik nisbətlərinin olduqca yüksək olduğunu göstərdi. Vaginizm olan xəstələrdə depressiya daha çox rast gəlinir və depressiyanın korreksiya edilməsi ilə vaginizmli xanımlar müalicəyə daha uyğun olurlar. Bundan əlavə, vaginizmin xüsusilə spesifik fobiya ilə yaxından əlaqəli olduğunu və bəzi vaginizmli xəstələrinin fobiya çərçivəsində daha yaxşı başa düşülə biləcəyini müəyyən edildi.

ƏDƏBİYYAT

1. Ali, D.A., İsmet, G., Önder, S., Muzaffer, S.Ç., Süleyman, E., Pınar A. Effects of predisposing factors on the success and treatment period in vaginismus. *JBRA Assisted Reproduction* 24(2), 2020, p.180-188
2. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V) 5th edition. American Psychiatric Association. 2013, 992 p.
3. Farina, B., Mazzotti, E., Pasquini, P., Mantione, M. Somatoform and psychoform dissociation among women with orgasmic and sexual pain disorders. *J Trauma Dissociation*. 12(5). 2011, p. 526-534.
4. Graziottin, A. A sexual pain disorders in adolescents. Center of Gynecology and Medical Sexology. clinical symposium the adolescent: menstrual cyclicity and sexuality. 2015, p. 434-449
5. International statistical classification of diseases and related health problems (ICD) 10th version. Volume 2, 5th edition. WHO. 2015, 252 p.
6. International statistical classification of diseases and related health problems (ICD) 11th version. WHO. 2022, 233 p.
7. Klassen, A.D., Wilsnack, C.Sh. Sexual experience and drinking among women in a U.S. national survey. *Archives of Sexual Behavior*. Volume 15. 1986, p. 363–392
8. Kohen, J., Covington, S. Women, alcohol and sexuality. *Advances in*

- Alcohol & Substance Abuse 4(1). 1984, p. 41-56
9. Özen, B., Özdemir, Y.Ö., Beştepe, E.E. Childhood trauma and dissociation among women with genito-pelvic pain/penetration disorder. *Neuropsychiatr Dis Treat.* 23;14. 2018, p. 641-646
 10. Sheinfeld, H., Roshka, P., Finkelshtein, I., Davis, H. Vaginismus a psychiatric perspective, "secrets" and other psychodynamic causes 140(9). *Harefuah*, 2001, p. 831-835
 11. Tetik, S., Unlubilgin, E., Kayikcioglu, F., Nurhan, B.M., Nurettin, B., Ozlem, M.T. The role of anxiety and childhood trauma on vaginismus and its comorbidity with other female sexual dysfunctions. *International Journal of Sexual Health* Volume 32, Issue 3. 2020, p. 225-235
 12. Turan, Sh. Levels of depression and anxiety, sexual functions, and affective temperaments in women with lifelong vaginismus and their male partners. *The Journal of Sexual Medicine* Volume 17, Issue 12. 2020, p. 2434-2445
 13. Varga, B.A., Sal, D., Oosterhouse, L.B., Hevesi, K. Narcissism, sexual response, and sexual and relationship satisfaction. *Sexual and Relationship Therapy.* 2022, p. 410-427
 14. Yildirim, E.A., Yildirim, M.H., Karash, H. Prevalence of Depression and Anxiety Disorders and Their Relationship with Sexual Functions in Women Diagnosed with Lifelong Vaginismus. *Turkish Journal of Psychiatry* 30(X). 2019, p. 9-15
 15. Антонова, Д.В. Мотивация сокрытия положительного вич-статуса и инфицирования вирусным гепатитом с от сексуального партнера. *Клиническая психология. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук.* 2021, 602 с.
 16. Васильева, И.Ю. Соматоформные расстройства и качество жизни у пациенток гинекологического стационара. Тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 14.00.18, кандидат медицинских наук. 2004, 131 с.
 17. Тагильцева, А.В. Внутренняя картина сексуального здоровья у женщин с сексуальными дисфункциями. Автореферат. Ученая степень кандидата психологических наук. 2010, 155 с.

DISORDERS APPEARING ASSOCIATED WITH PSYCHOGENIC VAGINISMUS

Jabrayilova Khadija

ABSTRACT

In different periods, the frequency of occurrence of various diseases, their manifestation characteristics change, and the attitude towards these diseases, their diagnosis and treatment methods also begin to have different meanings. Along with the updating of knowledge as a result of the development of science, changes in the social norms of society also play a big role in this. In particular, the attitude towards sexual violations has not always been unambiguous. At the intersection of physical, interpersonal, and psychosocial issues, sexual disorder is highly complex and controversial. Psychogenic vaginismus as a type of sexual disorder and its causes are discussed in the article. Also, the problems of mental disorders and their interrelation were investigated.

Məqalə Xəzər Universitetinin Psixologiya Departamentinin iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür. (Protokol 4)

Rəyçi: Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru dosent M.H.Mustafayev

Məqalə redaksiyaya 19 mart 2024-cü ildə daxil olmuşdur

YENİYETMƏLƏRDƏ TƏŞVİŞİN YARANMASINDA VALİDEYN-UŞAQ BAĞLILIĞININ ROLU

Aydan Əliyeva

Xəzər Universiteti

Məhsəti küçəsi 41 AZ 1096

E-mail: aydan_eliyeva19@mail.ru

0009-0004-1016-8138

Açar sözlər: *Təşviş, valideyn-uşaq bağlılığı, bağlanma tərzləri, narahatlıq, stress, emosiyaların tənzimlənməsi, psixi sağlamlıq.*

Key words: *Anxiety, parent-child attachment, attachment styles, worry, stress, regulation of emotions, mental health*

GİRİŞ

Bağlanma yeniyetmələrdə təşvişin inkişafında mühüm rol oynayır. Uşaqlıq dövründə bağlanma münasibətlərinin keyfiyyəti yeniyetmələrin stressi necə qavramasına və onlara reaksiya göstərməsinə, emosiyaları tənzimləməsinə və sosial qarşılıqlı əlaqəni idarə etməsinə təsir edə bilər.

Ümumiyyətlə, narahat və ya qaçınan bağlanma tərzləri kimi etibarsız bağlanma münasibətləri yaşayan yeniyetmələr təşviş pozuntularının inkişafına daha həssas ola bilərlər. Bu etibarsız bağlanma nümunələri emosiyaların tənzimlənməsində, stressin öhdəsindən gəlməkdə və başqalarından dəstək axtarmaqda çətinliklərə səbəb ola bilər ki, bu da təşviş əlamətləri riskini artırır. Etibarsız

bağlanma tərzinə sahib olan, xüsusən də narahat bağlanma tərzinə malik olan yeniyetmələrdə münasibətlərdə tərksizlik və rədd edilmə qorxusu arta bilər. Bu qorxular, ayrılıq təşvişi və sosial təşviş kimi narahatlıq əlamətlərinə kömək edərək, başqalarının dəstəyini və təsdiqini itirmək barədə geniş yayılmış narahatlıqlara səbəb ola bilər. Etibarsız bağlanma əlaqələri yeniyetmələrdə mənfi özünə dərk etməyə və aşağı özünə hörmətə səbəb ola bilər, onların generalizə olunmuş təşviş pozuntusu və ya sosial təşviş pozuntusu kimi təşviş pozuntularına qarşı həssaslığını artırır. Yeniyetmələr qeyri-adekvatlıq və narahatlıq hissələrini davam etdirərək, özləri, ləyaqətləri və etibarlı əlaqələr qurmaq bacarığı haq-

qında mənfi inancları formalaşdırı bilirlər.

Təşviş anlayışı kifayət qədər uzun bir tarixə malikdir. Təşvişin öyrənilməsi və təhlili Klassik Yunan dövründə yaranıb və Qərb düşüncəsində özünüdərkətmənin inkişafı ilə paralel olaraq konseptual formada inkişaf edib (Endler & Kocovski, 2001). Təşviş termini, tez-tez yunan dilində də görünən və sıxılma və ya təzyiq altında boğulma hissi mənasını verən hind german kökündən, “angh” sözündən yaranmışdır (Tyrer, 1999). Romalı dövlət xadimi və natiqi Siseron (Lyuis, 1970-ci ildə qeyd edilmişdir) “narahatlıq”, davamlı meyllilik və “anqor” keçici emosional partlayış və ya reaksiya arasında fərq qoymuşdur. Müasir tədqiqatçılar antik dövrün fikirlərinə əsaslanmaqda çətinlik çəkirlər. Mövzu ilə bağlı bəzi erkən tədqiqatlarda təşvişə vahid bir anlayış kimi baxılsa da, hazırkı tədqiqatlarda təşvişin çoxsaylı aspektləri araşdırılır.

Təşviş qorxu, çətinlik və ya narahatlıq hissidir. Bu hal tərləməyə, narahat və gərgin hiss etməyə və sürətli ürək döyüntüsünə səbəb ola bilər. Bəzən biz stressə normal reaksiya sərgiləyə bilərik. Məsələn, işdə çətin bir problemlə qarşılaşdıqda, imtahan verməzdən əvvəl və ya mühüm qərar qəbul etməzdən əvvəl narahat ola bilərik. Bu, məsuliyyətlərimizin öhdəsindən gəlməyə kömək edə bilər.

Narahatlıq bizə enerji belə verə bilər və ya diqqətimizi cəmləməyə kömək edə bilər. Ancaq təşviş pozuntusu olan insanlar üçün qorxu müvəqqəti deyil və həddən artıq ağır ola bilər.

Təşviş pozuntuları yeniyetmələrin, həmçinin onların valideynlərinin və yeniyetmələrlə işləyən və müalicə edənlərin üzləşdiyi ən vacib sağlamlıq problemlərindən biridir. Bununla belə, yeniyetmələrdə təşviş pozuntuları ilə bağlı bir az paradoks var. Bir tərəfdən, biz təşviş pozuntuları haqqında çox şey bilirik, o cümlədən, onların yeniyetmələr arasında ən çox görülən psixiatrik pozuntulardan biridir və Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının məlumatına görə təxminən yayılması 31% təşkil edir. Digər tərəfdən, təşviş pozuntuları ən çox müalicə olunmayan psixi pozuntudur. Son statistik məlumatlara görə təşviş pozuntusuna sahib olan yeniyetmələrin yalnız 18%-i müalicə alır. Yeniyetmələr öz düşüncələrini və hisslərini gizlətməyi yaxşı bacardıqları üçün təşviş çox vaxt diqqətdən kənarda qalır. Ancaq bunlar bir yeniyetmənin narahat olduğuna işarə ola biləcək bəzi davranışlardır: Gündəlik həyatın rutin hissələri ilə bağlı təkrarlanan qorxular və narahatlıqlar, qıcıqlanma halı, diqqət problemi, həddindən artıq özünüdərk və ya tənqiddə qarşı həssaslıq, sosial fəaliyyətdən uzaqlaşma, çətin və ya yeni-tanış ol-

mayan vəziyyətlərdən qaçınmaq, mədə və ya baş ağrısı ilə bağlı xroniki şikayətlər, qiymətlərin düşməsi və ya məktəbdən imtina, təkrarlanan arxayınlıq axtarışı, yuxu problemləri, maddə istifadəsi və s.

Yeniyyətmələrdə təşviş problemi-nin yaranmasına təsir edən əsas faktorlardan biri valideyn-uşaq bağlılığıdır. Bağlanma başqa bir insanla emosional bir əlaqədir. John Bowlby hesab edirdi ki, uşaqların öz baxım verəni ilə qurduqları ən erkən bağlar həyatı boyu davam edən böyük təsirə malikdir. O iddia edirdi ki, bağlılıq həm də körpəni anaya yaxın tutmağa xidmət edir və beləliklə, uşağın sağ qalma şansını artırır. Bowlby bağlılığa təkamül proseslərinin məhsulu kimi baxırdı. Bağlanmanın davranış nəzəriyyələri bağlanmanın öyrənilmiş proses olduğunu irəli sürsə də, Bowlby və başqaları uşaqların baxım verənlərlə bağlılıq yaratmaq üçün anadangəlmə həvəslə doğulduğunu irəli sürdülər. Tarix boyu bağlı fiqurla yaxınlığını qoruyub saxlayan uşaqlar daha çox rahatlıq və qorunma alırlar və buna görə də yetkinliyə qədər sağ qalma ehtimalı daha yüksək olur. Təbii seçmə prosesi ilə bağlılığı tənzimləmək üçün nəzərdə tutulmuş motivasiya sistemi ortaya çıxdı. Bağlanma nəzəriyyəsinin mərkəzi mövzusu ondan ibarətdir ki, mövcud olan və körpənin ehtiyaclarına cavab

verən əsas qayğı göstərənlər uşaqda təhlükəsizlik hissini inkişaf etdirməyə imkan verir. Körpə baxım verənin etibarlı olduğunu öyrənir ki, bu da uşağın daha sonra dünyanı kəşf etməsi üçün təhlükəsiz baza yaradır. Beləliklə, uğurlu bağlanmanı nə müəyyənləşdirir? Davranışçılar bu bağlılıq davranışının formalaşmasına səbəb olan əsas faktorun qida olduğunu irəli sürürlər, lakin Bowlby və başqaları tərbiyə və qayğının bağlılığın əsas determinantları olduğunu nümayiş etdirirdilər. Bağlanma tərzləri həyatın erkən dövründə, ilk növbədə baxım verənin qarşılıqlı əlaqəsi kontekstində inkişaf edən münasibət-davranış nümunələridir. Bu tərzlər fərdlərin münasibətlərə yanaşma və yönləndirmə üsullarını əks etdirir. Bağlanma tərzlərinin emosional rifah və şəxsiyyətlərarası dinamika üçün əhəmiyyətli təsirləri var. Əsas bağlanma tərzləri etibarlı, narahat, laqeyd-qaçınan və qeyri mütəşəkkil-dağınıqdır.

Baxım verənləri ilə etibarlı bağlanma tərzinə sahib olan yeniyyətmələr özlərinə və başqalarına inam, təhlükəsizlik və güvən hissini inkişaf etdirməyə meyllidirlər. Stress və ya narahatlıq zamanı baxım verənlərdən dəstək axtarmaqda özlərini təhlükəsiz hiss edirlər ki, bu da onlara effektiv mübarizə strategiyaları və emosional tənzimləmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. Etibarlı

bağlanma tərzinə malik yeniyetmələrin xroniki və ya zəiflədici təşvişlə qarşılaşma ehtimalı daha azdır, çünki onlar güclü dəstək və möhkəmlik bazasına malikdirlər.

Narahat bağlanma tərzini olan yeniyetmələr tərk edilmə, rədd edilmə və ya qayğını itirmə qorxuları səbəbindən artan təşviş problemi ilə qarşılaşa bilirlər. Narahatlıqlarını azaltmaq üçün həmyaşıdları və ya romantik tərəfdaşlar da daxil olmaqla, daim başqalarından arxayınlıq və təsdiq axtara bilirlər. Bununla belə, onların xarici təsdiq mənbələrinə ehtiyacı münasibətlərdə təşvişin artmasına səbəb olan asılılıq və etibarsızlıq inkişafına kömək edə bilər.

Qaçınan bağlanma tərzinə malik olan yeniyetmələr münasibətlərdə emosional ehtiyaclarını və zəifliklərini boğur və ya minimuma endirirlər. Onlar dəstək axtarmaqdan və ya hisslərini ifadə etməkdən çəkinir, rədd edilməkdən və ya zəiflikdən qorxurlar. Bu emosional uzaqlaşma və özünə güvənmə təşvişin öhdəsindən gəlməkdə çətinliklərə səbəb ola bilər, çünki yeniyetmələr bu səbəblə özlərini başqalarından təcrid olunmuş və ya qopmuş hiss edə, təklik və ya sıxıntı hisslərini gücləndirə bilirlər.

Qeyri-mütəşəkkil bağlanma tərzini olan yeniyetmələr, münasibətlərdə yaxınlıq və dəstək arzulaya bilirlər, lakin rədd edilməkdən və ya xəyanət-

dən qorxurlar ki, bu da qeyri-müəyyənliyə və emosional qarışıqlığa səbəb olur. Qeyri-mütəşəkkil bağlanma tərzinə sahib yeniyetmələr əlaqə axtarmaq və münasibətlərdən uzaqlaşmaq arasında tərəddüd edə bilər ki, bu da sosial qarşılıqlı əlaqə və yaxınlıq haqqında yüksək təşviş və qeyri-müəyyənliyə səbəb ola bilər.

Bağlanma tərzləri yeniyetmələrin sosial fəaliyyətinə və şəxsiyyətlərarası münasibətlərinə təsir edə bilər ki, bu da öz növbəsində onların təşviş həssaslığına təsir göstərir. Etibarlı bağlılığı olan yeniyetmələrin həmyaşıdları, müəllimləri və romantik tərəfdaşları ilə təşvişə qarşı qoruyucu faktor kimi xidmət edən sabit və dəstəkləyici əlaqələr qurma ehtimalı daha yüksəkdir. Bunun əksinə olaraq, etibarsız bağlanmış yeniyetmələr sağlam münasibətlər qurmaq və saxlamaqla mübarizə apara bilər, bu da sosial təcrid, rədd edilmə və ya qeyri-adekvatlıq hisslərinə səbəb ola bilər ki, bu da təşviş əlamətlərinə səbəb ola bilər.

Tədqiqatçılar bağlanma-təşviş əlaqəsinin müxtəlif aspektlərini, o cümlədən onun inkişaf mənsəyi, əsas mexanizmləri və psixi sağlamlıq və rifah üçün təsirlərini araşdırırlar. Bu sahəyə töhfə verən tədqiqatçılardan bəzi nümunələr aşağıdakılardır:

Mary Ainsworth: Bağlanma nəzəriyyəsində qabaqcıl olan Mary

Ainsworth, bağlanma tərzləri və onların uşaq inkişafına təsiri ilə bağlı əsaslı tədqiqat apardı. Onun "Yad mühit" təcrübəsi müxtəlif bağlanma tərzləri (etibarlı, narahat, qaçınan və qeyri-mütəşəkkil) haqqında anlayışlar təqdim edərək, bağlanma və təşvişlə bağlı sonrakı tədqiqatların əsasını qoydu.

John Bowlby: Görkəmli psixoloq John Bowlby bağlılıq nəzəriyyəsini irəli sürərək, baxım verənlərlə erkən təcrübələrin insanların həyat boyu emosional inkişafına və münasibətlərinə dərinlən təsir etdiyini irəli sürdü. Bowlby-ə görə, qayğı göstərənlərə etibarlı bağlılıq emosional təhlükəsizliyi və möhkəmliyi artırır, etibarsız bağlılıq isə təşviş və digər emosional çətinliklərə səbəb ola bilər. O inanırdı ki, erkən bağlanma münasibətlərindəki pozuntular sonrakı həyatda təşviş pozuntularının inkişafına kömək edə bilər, çünki fərdlər etibarsızlıq və tərk edilmə qorxusu ilə mübarizə apara bilərlər. Bowlbynin işi fərdlərin psixoloji rifahının formalaşdırılmasında və onların emosiyaları tənzimləmək və sağlam münasibətlər qurmaq bacarıqlarında erkən qayğı təcrübələrinin həlledici rolunu vurğulayır.

Alan Sroufe: İnkişaf psixoloqu Alan Sroufe bağlılıq və onun sosial-emosional inkişaf üçün təsirləri ilə bağlı geniş araşdırma aparmışdır. Onun

uzun illər boyu apardığı tədqiqatları erkən bağlanma təcrübələrinin təşviş pozuntuları da daxil olmaqla psixi sağlamlıq nəticələrinə uzunmüddətli təsirlərini araşdırdı.

Mary Main: Amerika psixoloqu Mary Main böyüklər üçün bağlanma nümunələrinin geniş istifadə olunan ölçüsü olan Yetkinlərdə Bağlanma Envanteri (AAI) inkişaf etdirdi. Onun tədqiqatı erkən bağlanma təcrübələrinin fərdlərin daxili münasibətlər modellərini necə formalaşdırdığı və onların təşviş və digər psixi sağlamlıq problemlərinə qarşı həssaslığına necə təsir etdiyi barədə anlayışımızı təkmilləşdirdi.

Mark H. Greenberg: Mark H. Greenberg emosiyaların tənzimlənməsi və uşaq inkişafı ilə bağlı işi ilə tanınan psixoloqdur. Onun tədqiqatı uşaq və yeniyetmələrdə emosiyaların tənzimlənməsi strategiyalarının formalaşdırılmasında bağlılığın rolunu və eyni zamanda bağlanmanın təşviş və depressiyaya qarşı həssaslığını araşdırır.

Ethan Moitra: Ethan Moitra işi klinik populyasiyalarda, xüsusən də təşviş pozuntusu və travma ilə əlaqəli şərtləri olan şəxslərdə bağlanma və təşviş arasındakı qarşılıqlı əlaqəyə yönəlmiş bir tədqiqatçıdır. Onun araşdırması, bağlanma müdaxilələrinin təşviş pozuntusu olan insanlar üçün nəticələri necə yaxşılaşdırma biləcəyini araşdırır.

NƏTİCƏ.

Məqalənin məğzi bizə etibarsız bağlanma tərzlərinə sahib olan uşaqların təşviş keçirməyə daha çox meylli ola bildiklərini, çünki onların xroniki olaraq baxım verənlərin mövcudluğundan narahat olduqları fikrinə diqqət etməyimizə imkan verir (Carlson & Sroufe, 1995). Alternativ olaraq, bəzi tədqiqatçılar (məs., Brumariu & Kerns, 2010a; Moss, Rousseau, Parent, St. Laurent, & Saintogne, 1998; Moss, Smolla, Cyr, Dubois-Comtois, Mazzarello, & Berthiaume, 2006) uşaqlarda pozuntu özlərini çarəsiz və həssas, qayğı göstərənləri isə qorxulu və onları qoruya bilməyənlər kimi qəbul etdiyi zaman inkişaf edə bildiyini vurğulayır. Məhz bu uşaqlar təşviş də daxil olmaqla, daxili problemlərin inkişafı üçün ən böyük risk altında ola bilərlər. Nəhayət, narahat, qaçınan və qeyri-mütəşəkkil bağlılıq uşaqlarda müxtəlif növ narahatlıqların inkişafına səbəb ola bilər (Manassis, 2001). Məsələn, narahat bağlılığı olan uşaqlar ayrılma narahatlığına daha çox meylli olurlar, qaçınan bağlılığa sahib uşaqlar sosial fobiya daha çox

meylli olduqları halda, qeyri-mütəşəkkil bağlanma tərzinə sahib uşaqlar məktəb fobiyasına meylli ola bilərlər.

Etibarsız bağlanmış uşaqlarda təşviş inkişaf riski olduğu görünür. Etibarlı bazanın olmaması birbaşa təşviş hisslərinə səbəb ola bilər. Bununla belə, etibarsız bağlanan uşaqlar sosial və emosional cəhətdən daha az bacarıqlıdır və bu da öz növbəsində təşvişin inkişafına kömək edə bilər. Beləliklə, etibarsız bağlanmış uşaqlar yalnız etibarlı bazaya malik olmadıqları üçün deyil, həm də təşvişə səbəb olan başqa təcrübələrə (məsələn, həmyaşıdları ilə bağlı çətinliklər) meylli olduqları üçün narahat ola bilərlər. Emosiyaların tənzimlənməsi bağlılığın ayrılmaz hissəsidir, belə ki, uşaqlar öz emosiyalarını tənzimləmək üçün (məsələn, rahatlıq axtarmaq) bir qaynaq kimi bağlanma fiqurundan istifadə edirlər. Uşaqlar həmçinin baxım verənlə qarşılıqlı əlaqə kontekstində emosiyalar, emosional ünsiyyət və emosiyaların tənzimlənməsi haqqında məlumat əldə edirlər (Cassidy, 1994; Contreras & Kerns, 2000).

ƏDƏBİYYAT

1. Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
2. American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: Author
3. Antony, M. M., & Stein, M. B. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of anxiety and related disorders*. Oxford University
4. Bandelow, B., & Michaelis, S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 327–335.
5. Bender, A., & Ingram, R. (2018). Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 130, 18-20.
6. Bifulco, A., Kwon, J., Jacobs, C., Moran, P.M., Bunn, A., & Beer, N. (2006). Adult attachment style as mediator between childhood neglect/abuse and adult depression and anxiety. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 796-805
7. Bosquet, M. & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology*, 18(2)
8. Bowlby, J., May, D.S., & Solomon, M. (1989). *Attachment theory*. Los Angeles, CA: Lifespan Learning Institute.
9. Colonnese, C., Draijer, E. M., Stams, G. J. J. M., Van der Bruggen, C. O., Bogels, S. M., & Noom, M. J. (2011). The relation between insecure attachment and child anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(4), 630- 645.
10. Craske, M. G., Hermans, D., & Vansteenwegen, D. (Eds.). (2006). *Fear and learning: From basic processes to clinical implications*. American Psychological Association.
11. Eng, W., Heimberg, R.G., Hart, T.A., Schneier, F.R., & Liebowitz, M.R. (2001). Attachment in individuals with social anxiety disorder: The relationship among adult attachment styles, social anxiety, and depression. *Emotion*, 1(4), 365-380.
12. Etkin, A., & Wager, T. D. (Eds.). (2016). *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice*. Guilford Press.
13. Kring, A.M., Davison, G.C., Neale, J.M. & Johnson, S. (2015). *Anormal psikolojisi*, çev.

-
- Mustafa Şahin, 12. bs, Ankara: Nobel Akademi. 15. Stein, M.B., & Stein, D.J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet*, 371(9618), 1115–1125.
14. Smits, J. A. J., & Hofmann, S. G. (Eds.). (2009). Cognitive-behavioral approaches to the treatment of anxiety disorders. Springer.

THE ROLE OF PARENT-CHILD ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF ANXIETY IN ADOLESCENTS

Aliyeva Aydan

ABSTRACT

Insecurely attached children appear to be at risk of developing anxiety. The lack of a reliable base can directly lead to feelings of anxiety. However, insecurely attached children are less socially and emotionally competent, which in turn can contribute to the development of anxiety. Thus, children who do not have a secure attachment to their parents (or substitutes) may become anxious not only because they lack a secure base, but also because they are prone to other anxiety-provoking experiences (eg, peer difficulties). Emotion regulation is an integral part of attachment, as children use the attachment figure as a resource to regulate their emotions (eg, seeking comfort). Children also learn about emotions, emotional communication, and emotion regulation in the context of caregiver interactions.

Məqalə Xəzər Universitetinin Psixologiya departamentinin iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (Protokol04).

Rəyçi: Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent M.H.Mustafayev.

Məqalə redaksiyaya 23 fevral 2024-cü ildə daxil edilmişdir.

DİQQƏT ƏSKİKLİYİ VƏ HİPERAKTİV POZUNTU DİAQNOZU QOYULMUŞ UŞAQLARLA PSIXOKORREKSIYA İŞLƏRİ

Gülnaz Elşad qızı Vəliyeva

Xəzər Universiteti

Bakı Məshəti küçəsi 41 AZ 1096

E-mail: gulnazakhmed2001@gmail.ru

0009000372776828

Açar sözlər: diqqət dağınıqlığı, hiperaktiv, uşaqlar, psixokorreksiya, korreksiya.

Key words: distraction, hyperactive, children, psychocorrection, correction.

GİRİŞ

Diqqət əskikliyi insanın diqqəti cəmləməkdə, planlaşdırmaqda, təşkil etməkdə, vaxtı idarə etməkdə və işi tamamlamaqda çətinlik çəkdiyi bir vəziyyətdir. Diqqət çatışmazlığı pozuntusu tez-tez DEHB (diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuntu) ilə əlaqələndirilir, lakin diqqət çatışmazlığı pozğunluğu DEHB olmayan insanlarda da baş verə bilər.

Diqqət çatışmazlığının simptomları aşağıdakıları əhatə edə bilər [1, s582]:

Diqqətin yayındırılması: Bir insan asanlıqla diqqətini yayındıra bilər, bir tapşırığı yerinə yetirməkdə çətinlik çəkə bilər və ya bir işə diqqət yetirməkdə çətinlik çəkə bilər.

Unutqanlıq: Tez-tez əşyaları itirmək, görüşləri unutmaq və ya tapşırıqları yerinə yetirməyi unutmaq kimi unutqanlıq əlamətləri baş verə bilər.

Təşkilat problemləri: İnsan əşyalarını təşkil etməkdə və ya tapşırıqları təşkil etməkdə çətinlik çəkə bilər.

Zamanın idarə Edilməsi Problemləri: Vaxtı effektiv idarə etməkdə çətinlik, işi vaxtında bitirə bilməmək kimi problemlər yarana bilər.

Daim Hərəkətdə olmaq: DEHB olan insanlarda hiperaktivlik və narahatlıq kimi simptomlar tez-tez müşahidə olunur.

Diqqət çatışmazlığı gündəlik həyata mənfi təsir göstərə bilər və işdə, məktəbdə və münasibətlərdə problemlərə səbəb ola bilər. Buna görə

diqqət çatışmazlığı olan şəxslərin müvafiq dəstək və müalicə alması vacibdir. Bu dəstəklərə psixoterapiya, koqnitiv davranış terapiyası, dərman müalicəsi və davranış strategiyaları daxil ola bilər. Müalicə adətən simptomları aradan qaldırmaq, funksionallığı artırmaq və həyat keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədi daşıyır. Diqqət çatışmazlığı olan fərdlər üçün dəstəkləyici mühitin təmin edilməsi də vacibdir.

Diqqət çatışmazlığı və hiperaktivlik pozuntu (DEHB) diaqnozu qoyulmuş uşaqlarda psixokorreksiya prosedurları uşağın yaşından, simptomlarından və ümumi vəziyyətindən asılı olaraq müxtəlif üsulları əhatə edə bilər. Psixokorreksiya psixoloji və davranış korreksiyası deməkdir. DEHB ilə mübarizə aparmaq üçün aşağıdakı yanaşmalardan istifadə edilə bilər:

Təhsil və Məlumat: Ailələr uşağın DEHB haqqında maarifləndirilir və DEHB əlamətlərini tanımaq, mübarizə strategiyaları və müalicə variantları haqqında məlumatlandırılırlar.

Diqqət çatışmazlığı hiperaktivliyi pozuntu (DEHB) olan uşaqların təhsili və məlumatlandırılması uşağın akademik uğurunu və həyat keyfiyyətini əhəmiyyətli dərəcədə artırır. DEHB olan uşaqlar üçün təhsil və məlumatla bağlı bəzi vacib məqamlar bunlardır:

Müəllim hazırlığı: Müəllimləri DEHB haqqında məlumatlandırmaq və onları simptomları tanımaq, uşağı dəstəkləmək və müvafiq öyrənmə strategiyalarını həyata keçirmək üçün öyrətmək vacibdir. Bu, uşağın sinifdə daha uğurlu olmasına imkan verə bilər.

Fərdiləşdirilmiş Təhsil Planları (IEP): DEHB olan uşaqlar üçün xüsusi təhsil planlarının hazırlanması uşağın ehtiyaclarına və güclü tərəflərinə uyğunlaşdırılmış fərdi təhsil və dəstək planı yaratmağa kömək edə bilər. Bu planlara müvafiq düzəlişlər, xüsusi xidmətlər və sinif daxilində dəstəklər daxil ola bilər.

Diqqəti cəlb edən tədris yanaşmaları: DEHB olan uşaqlar üçün effektiv öyrənmə strategiyaları və dərslər planları uşağın diqqətini cəlb etmək və onları diqqət mərkəzində saxlamaq üçün vacibdir. Məsələn, qısa və effektiv mühazirələr, vizual dəstəklərdən istifadə, interaktiv öyrənmə və tez-tez fasilələr kimi yanaşmalar təsirli ola bilər.

Davranışın idarə edilməsi: DEHB olan uşaqlar tez-tez qeyri-sabit davranışlar nümayiş etdirə bilərlər. Buna görə də, müsbət davranışları təşviq etmək və arzuolunmaz davranışların qarşısını almaq üçün effektiv davranış idarəetmə strategiyaları həyata keçirilməlidir. Mükafat və cəza sistemləri, davranış müqavilələri və

sosial bacarıqların öyrədilməsi bu strategiyalara misaldır.

Ailə Təhsili və Dəstəyi: DEHB olan uşaqların ailələrinə uşaqlarının vəziyyətini başa düşmək, dəstəkləyici mühit təmin etmək və effektiv ünsiyyət, davranış strategiyalarını həyata keçirmək üçün təhsil və dəstək təmin edilməlidir. Ailələrin uşaqlarının müalicəsində və təhsilində fəal iştirak etməsi vacibdir.

DEHB olan uşaqların maarifləndirilməsi və məlumatlandırılması multidisiplinar yanaşma tələb edir və müəllimlər, ailələr, məktəb psixoloqları, terapevtlər və digər mütəxəssislər arasında əməkdaşlıq vacibdir. Bu yolla uşaqlar optimal şəkildə dəstəklənə və öz potensiallarını reallaşdırma bilirlər [2]:

Davranış terapiyası: Uşaqlar DEHB simptomları ilə mübarizə aparmaq üçün davranış terapiyası ala bilirlər. Bu müalicələrə hədəflərin qoyulması, mükafat və cəza üsulları daxil ola bilər.

Davranış terapiyası fərdin problemli davranışlarını dəyişdirmək və müsbət davranışları artırmaq məqsədi daşıyan bir terapiya növüdür. Diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuntusu (DEHB) kimi şərtlərlə mübarizə aparmaq üçün təsirli bir yanaşma ola bilər. Davranış terapiyası haqqında bəzi əsas məlumatlar:

Məqsəd yönümlü: Davranış terapiyası konkret məqsədlərə nail ol-

maq məqsədi daşıyır. Bu məqsədlərə problemli davranışlardan xilas olmaq, müsbət davranışları mənimsəmək və funksionallığı artırmaq daxil ola bilər.

Öyrənməyə əsaslanan: Davranış terapiyası fərdin davranışını formalaşdıran öyrənmə proseslərinə diqqət yetirir. Müsbət davranış mükafatlandırılır, arzuolunmaz davranış isə cəzalandırılır və ya azaldılır.

Texnikalar: Davranış terapiyasına bir sıra texnika və strategiyalar daxil ola bilər. Bunlara müsbət gücləndirmə, cəza və vaxt, davranış müqavilələri, sistematik həssaslaşdırma və sistematik desensitizasiya kimi üsullar daxil ola bilər.

Fərdiləşdirilmiş: Terapevt fərdin xüsusi ehtiyaclarını və məqsədlərini nəzərə alaraq terapiyanı fərdiləşdirir. Bu, terapiyanın effektiv olmasını və fərdin ehtiyaclarına uyğun olmasını təmin edir.

Məhdud Müddət: Davranış terapiyası adətən məhdud müddət ərzində həyata keçirilir. Müalicənin dayanandırılması müəyyən məqsədlərə nail olduqda və ya müəyyən bir müddət ərzində planlaşdırılır.

DEHB olan şəxslərdə davranış terapiyası diqqətin yayındırılmasını azaltmağa, nizamsız davranışı idarə etməyə və müsbət davranışı təşviq etməyə kömək edə bilər. Terapiya fərdin gündəlik həyatına müsbət təsir göstərə bilər, akademik uğurları

artıra və münasibətlərdəki problem-ləri azalda bilər.

Ancaq unutmaz ki, DEHB-nin müalicəsində tək-cə dav-ranış terapiyası kifayət olmaya bilər. Tez-tez davranış terapiyası digər müalicə yanaşmaları ilə birlikdə isti-fadə olunur, məsələn, təhsil və də-s-təkləyici xidmətlərlə birlikdə dərman müalicəsi. Hər bir fərdin ehtiyacları fərqli olduğundan, müalicə planı çox vaxt fərdi yanaşma ilə müəyyən edilir.

Diqqət Təlimi: Uşaqlar diqqətləri-ni cəmləməyi, tapşırıqları yerinə ye-tirməyi və yayındıran stimullara mü-qavimət göstərməyi öyrənə bilərlər.

Diqqət təlimi və ya diqqətin ya-yılması, diqqət çatışmazlığı hiperak-tivlik pozuntu (DEHB) kimi şərtlərlə məşğul olmaq üçün istifadə edilən bir idrak təlimidir. Bu tip təlim fərdin diqqəti cəmləşdirmək, diqqətin yayı-ndırılmasını azaltmaq və tapşırıqları daha effektiv şəkildə yerinə yetirmək qabiliyyətini artırmaq məqsədi daşı-yır. Təlim haqqında bəzi əsaslar bun-lardır:

Diqqəti cəmləmə bacarıqları: Diqqət müddəti fərdin diqqətini müəyyən bir mövzuya və ya tapşı-rığa yönəltməyi öyrənməsinə imkan verir. Bu, diqqəti yayındıran və ya çaşdıran xarici stimullara qarşı dur-ma qabiliyyətini artırmaq məqsədi daşıyır.

Diqqət Aralığı: Diqqət müddəti fərdə müəyyən bir müddət ərzində diqqəti saxlamağı və diqqəti hədəf-lənmiş mövzuya və ya vəzifəyə yönəltməyi öyrədir. Bu, uzun müd-dət diqqət tələb edən fəaliyyətlərdə sizi daha effektiv edə bilər [3].

Diqqət Nəzarət: Diqqət teli fər-din diqqətini könüllü olaraq yönəl-nə etmək və idarə etmək qabiliyyətini təkmilləşdirmək məqsədi daşıyır. Bu, diqqəti lazımsız və ya istənməyən fi-kirlərdən və ya stimullardan qoru-maq qabiliyyətini artırmağa bilər.

Tapşırığı tamamlama bacarığı: Diqqətin müddəti fərdin tapşırıqları planlaşdırmaq, təşkil etmək və tamam-lamaq bacarığını artırır. Bu, gündəlik həyatda daha səmərəli olmağı və artan uğuru dəstəkləyir.

Davranış dəyişikliyi: Diqqət teli-nin məqsədi arzuolunmaz davranışı azaltmaq və müsbət davranışı təşviq etməkdir. Bu, fərdin sosial əlaqələr-də daha uğurlu olmasına və münasibətlərini gücləndirməsinə imkan verir.

Terapevtlər fərdin xüsusi ehtiyac-larına və məqsədlərinə uyğun zəhin-lilik xəttini planlaşdırır və həyata keçirirlər. Bu, terapiyanın effektiv olmasını təmin edir və fərdin fərdi inkişafına optimal töhfə verir.

Diqqətin ayrılması tez-tez idrak davranışçı terapiya, oyun terapiyası və vizual və eşitmə diqqət məşqləri

kimi müxtəlif üsulları əhatə edə bilirlər. Terapevtlər fərdin diqqət çatışmazlığı simptomlarını yüngülləşdirmək və funksionallığı artırmaq üçün uyğun texnikalar seçirlər.

Dərman müalicəsi: Bəzi hallarda DEHB simptomlarını aradan qaldırmaq üçün dərman lazım ola bilər. Bu dərmanlar ümumiyyətlə diqqətin yayınmasını azaldır və hiperaktivliyə nəzarət edir.

Diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuntu (DEHB) üçün işin idarə edilməsi bir çox fərqli yanaşmaları əhatə edir və hər bir insanın ehtiyaclarına uyğunlaşdırılır. Bununla belə, ümumiyyətlə, tibbi müdaxilənin dörd əsas forması var:

Stimullaşdırıcı dərmanlar: DEHB simptomlarını aradan qaldırmaq üçün ən çox istifadə edilən dərmanlar dopamin və norepinefrin kimi kimyəvi maddələri artıraraq mərkəzi sinir sistemini stimullaşdırır. Bu dərmanlara metilfenidat (Ritalin, Concerta, Metadate) və amfetamin törəmələri (Adderall, Vyvanse) daxildir. Bu dərmanlar diqqət dağınıqlığı, hiperaktivlik və impulsivlik əlamətlərini azaltmaqda təsirli olur.

Antidepressanlar: Bəzi hallarda DEHB simptomları ilə müşayiət olunan digər psixiatrik xəstəliklər üçün antidepressanlar təyin oluna bilər. Xüsusilə, DEHB olan insanlar arasında ümumi olan depressiya və ya

narahatlıq əlamətlərini müalicə etmək üçün istifadə edilə bilər [4].

Digər dərmanlar: Nadir hallarda, DEHB simptomları üçün digər dərmanlar istifadə edilə bilər.

Xəstəliyin müalicəsinin məqsədi simptomları idarə etmək və fərdin funksionallığını artırmaqdır. Ancaq dərmanlar tək başına kifayət olmaya bilər. Bu səbəbdən dərman müalicəsi tez-tez idrak davranışçı terapiya, təhsil və dəstəkləyici xidmətlər kimi digər müalicə üsulları ilə birlikdə istifadə olunur.

DEHB-nin müalicəsi üçün dərmanların istifadəsi ilə bağlı qərarlar fərdin simptomları, sağlamlıq tarixi, yan təsirləri və digər amillər nəzərə alınmaqla qəbul edilməlidir. Buna görə də, bir tibb işçisi tərəfindən mütləq olaraq qiymətləndirilməli və lazım olduqda müalicə planı düzəldilməlidir.

Ailə Terapiyası: DEHB ilə yaşayan ailələr, uşaqlarının müalicəsinə və dəstəklənməsinə kömək edəcək strategiyaları öyrənmək üçün ailə terapiyası ala bilərlər.

Ailə terapiyası ailə üzvlərini bir araya gətirmək, onların münasibətlərini və ünsiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədi daşıyan bir terapiya növüdür. Ailə terapiyası diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuntu (DEHB) kimi şərtlərin öhdəsindən gəlmək üçün mühüm dəstək verə bilər. Ailə

terapiyası ilə bağlı bəzi vacib məlumatları təqdim edirik:

Ailənin dinamikasını anlamaq: Ailə terapiyası ailə münasibətlərini və dinamikasını anlamaq üçün bir mühit təmin edir. Ailə üzvləri arasında qarşılıqlı əlaqəni müşahidə edərək, terapevt hər bir insanın perspektivini anlamağa və münasibətlərdəki problemləri müəyyən etməyə çalışır.

Ünsiyyət bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi: Terapiya prosesi ailə üzvlərini bir-biri ilə daha sağlam ünsiyyət qurmağa təşviq edir. Emosiyalar ifadə etmək, dinləmək və anlamaq, problem həll etmək və münaqişələri idarə etmək kimi sahələrdə effektiv ünsiyyət bacarıqları inkişaf etdirilə bilər [5].

Dəstək və empatiyanın təmin edilməsi: Ailə terapiyası ailə üzvlərinə bir-birini dəstəkləmək və empati qurmaq imkanı verir. DEHB kimi bir vəziyyətin öhdəsindən gəlmək çətin ola bilər və ailə üzvləri bir-birini dəstəklədikdə proses asanlaşır.

Ailə daxilində rol və məsuliyyətlərin müəyyən edilməsi: Terapiya ailə üzvlərinə öz rol və məsuliyyətlərini müəyyən etməyə kömək edə bilər. Hər bir ailə üzvünün DEHB ilə necə mübarizə aparmağa töhfə verməsi və ailə daxilində vəzifələrin ədalətli şəkildə bölüşdürülməsi vacibdir.

Fərdi inkişafa dəstək: Ailə terapiyası ailə üzvlərinə fərdi olaraq inki-

şaf etməyə və güclü tərəflərindən istifadə etməyə kömək edə bilər. Bu, DEHB olan bir ailə üzvünün özünə inamını artırır və onların öhdəsindən gəlmək bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edə bilər.

Ailə terapiyası DEHB kimi şərtlərlə mübarizə aparmaq üçün bir çox faydalı strategiya və üsullar təklif edir. Bu proses ailə münasibətlərini gücləndirməyə və ailə üzvlərinin bir-biri ilə daha sağlam şəkildə qarşılıqlı əlaqəsinə kömək edə bilər. Bununla belə, hər ailə fərqlidir və terapiya prosesi hər ailə üçün fərdiləşdirilməlidir.

Məktəbdə əməkdaşlıq: Müəllimlər uşağın DEHB-ni anlamaq və sinifdə müvəffəqiyyəti təmin etmək üçün ailələrlə əməkdaşlıq edə bilərlər. Bura xüsusi təhsil planları daxil ola bilər.

Məktəb məsləhətçiləri, müəllimlər və digər işçilər arasında səmərəli əməkdaşlıq diqqət çatışmazlığı hiperaktivlik pozuqluğu (DEHB) kimi şərtlərlə mübarizədə vacibdir. Əməkdaşlıq tələbənin ehtiyaclarını müəyyən etmək, müvafiq dəstəyi təmin etmək və tələbənin uğurlu olmasını təmin etmək üçün vacib elementdir. Məktəbdə DEHB olan tələbələrle əməkdaşlıq etmək üçün bəzi strategiyalar bunlardır:

Ünsiyyət və məlumat mübadiləsi: Müəllimlər dərslərdə DEHB əlamətləri göstərən tələbələr haqqında

digər işçilərlə müntəzəm olaraq ünsiyyət qurmalıdırlar. Bu, tələbənin ehtiyacları haqqında məlumat mübadiləsini asanlaşdırır və hər kəsə tələbənin ehtiyaclarını anlamağa kömək edir.

Təhsil və Maarifləndirmə: Məktəb işçiləri DEHB haqqında təlim almalı və simptomları tanımaqdan xəbərdar olmalıdırlar. Bu, onlara tələbənin davranışını və öyrənmə prosesini daha yaxşı başa düşməyə kömək edir və onlara müvafiq dəstək göstərməyi asanlaşdırır.

Sinifdə düzəlişlər: Müəllimlər DEHB əlamətləri göstərən tələbələr üçün sinifdə müvafiq düzəlişlər etməlidirlər. Bunlara şagirdin diqqətini cəlb etmək üçün vizual dəstəklərdən istifadə etmək, qısa və aydın göstərişlər vermək, tez-tez fasilələr vermək və şagirdin hərəkət etməsinə icazə vermək kimi strategiyalar daxildir [6].

Davranış idarəetmə strategiyaları: Müəllimlər DEHB əlamətləri göstərən tələbələr üçün effektiv davranış idarəetmə strategiyaları tətbiq etməlidirlər. Bunlara müsbət möh-

kəmləndirmədən istifadə etmək, şagirdin güclü tərəflərini vurğulamaq, şagirdin özünə inamını artırmaq və arzuolunmaz davranışların qarşısını almaq üsulları daxildir.

Ailə əməkdaşlığı: Məktəb işçiləri DEHB olan tələbələrin ailələri ilə mütəmadi olaraq əlaqə saxlamalı və əməkdaşlıq etməlidirlər. Ailələr şagirdə evdə və məktəbdə dəstək olmaq üçün strategiyalar haqqında məlumatlandırılmalıdır.

Məktəbdə əməkdaşlıq və koordinasiya DEHB olan şagirdlərin uğur qazanmasını təmin etmək üçün çox vacibdir. Bütün məktəb işçiləri arasında əməkdaşlıq şagirdin ehtiyaclarını anlamaq və müvafiq dəstəyi təmin etmək üçün vacibdir.

Hər bir uşağın DEHB ilə bağlı təcrübəsi fərqlidir, ona görə də psixokorreksiya yanaşmaları fərdiləşdirilməlidir. Bir çox hallarda kombinasiyadan istifadə ən təsirli nəticə verə bilər. Bundan əlavə, bu proses zamanı səbir və davamlı dəstək də vacibdir.

NƏTİCƏ.

Diqqət çatışmazlığı və hiperaktiv pozuntu (DEHB) diaqnozu qoyulmuş uşaqlarla psixokorreksiya prosedurları çox vaxt multidissiplinar yanaşma tələb edir. Bu, uşağın psi-

xoloji, sosial və təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün müxtəlif təcrübə sahələrindən olan mütəxəssislərin bir araya gətirilməsini nəzərdə tutur. İlk addım adətən bir psixoloq və ya

psixiatriın qiymətləndirməsidir. Bu qiymətləndirmə prosesi uşağın davranışını və simptomlarını qiymətləndirir və müvafiq diaqnoz qoyur. Sonra psixokorreksiyanın bir hissəsi olaraq uşağın ehtiyaclarına uyğun müalicə planı yaradılır. Bu plana davranış terapiyası, koqnitiv davranış terapiyası, təhsil dəstəyi və lazım olduqda dərman kimi bir neçə komponent daxil ola bilər. Xüsusilə DEHB müalicəsində dərmanlar bəzi hallarda simptomları idarə etməkdə təsirli ola bilər. Bundan əlavə, müalicə prosesində uşağın ailəsi də mühüm rol oynayır. Valideynlərin övladlarının ehtiyaclarını anlamaları və onlara dəstək olmaları müalicənin

müvəffəqiyyətini artırmaqla yanaşı, ailələr tez-tez uşaqları ilə effektiv ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək və müsbət davranışı təşviq etmək üçün təlim alırlar. Nəhayət, uşağın təhsil mühiti də müalicənin bir hissəsidir. Müəllimlərin DEHB olan uşaqlar üçün müvafiq tədris strategiyaları və sinif dəstəyi təmin etməsi vacibdir. Bu, uşağın akademik nailiyyətlərini yaxşılaşdırmaqla yanaşı, onun davranışını idarə etməyə kömək edə bilər. Ümumiyyətlə, DEHB diaqnozu qoyulmuş uşaqlarla işləyərkən fərdi ehtiyacları və simptomlara uyğun müalicə planı yaradılmalıdır. Bu plan uşağın yaşına, simptomların şiddətinə və digər fərdi amillərə uyğunlaşdırılmalıdır.

ƏDƏBİYYAT:

1. Fırat S. Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. 30 ekim 2016, [<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumj/issue/18992/237509>]
2. Farsi A. Stress, anxiety, and depression among parents of children with autism spectrum disorder in Oman: a case-control study. 2 may 2016 [URL: <https://www.dovepress.com/stress-anxiety-and-depression-among-parents-of-children-with-autism-sp-peer-reviewed-fulltext-article-NDT>]
3. İsmayılov N.V. Psixiatriya dərsləri. Bakı, 2004, 582s.
4. Türkçapar H. Ankisyete bozukluğu ve depresyonun tanınması ilişkileri. 2004 [https://jag.journal-agent.com/kpd/pdfs/KPD_7_80_12_16.pdf]
5. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом. СПб., 2013, 161 с.
6. Панченко А.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с рас-

стройствами аутистического спектра. 2019 [<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-det-sko-roditelskih-otnosheniy-v->

semyah-vozpityvayuschiy-detey-rannego-vozrasta-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra/pdf]

PSYCHOCORRECTION WORKS WITH CHILDREN DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVE DISORDER

Valiyeva Gulnaz Elshad

ABSTRACT

Psychocorrection is an important and life-changing treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). This can have a huge impact on improving the quality of life for both children and their families. The process of psychocorrection can work together with various treatments and healing methods. Various experiments are used to understand and change children's behavior and emotions with the help of a psychologist or psychiatrist. This may include cognitive behavioral therapy, behavioral therapy, group therapy, family counseling, and a number of other strategies. The psychocorrection process provides support and guidance to both children and their families. Practical strategies are learned to help children manage their behavior, improve their learning, and strengthen their social relationships. Psychocorrection should be considered as a long-term practice. While for some children the problems are resolved quickly, for others the process may take time. The important thing is to continue this process with patience and determination. Ensuring the support of children and their families, responding to their experiences and opinions are important factors for success in the psychocorrection process.

Məqalə Xəzər Universitetinin Psixologiya departamentinin iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (Protokol 04).

Rəyçi: Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent M.H.Mustafayev.

Məqalə redaksiyaya 23 fevral 2024-cü ildə daxil edilmişdir

[illegible]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

REDAKSIYA HEYƏTİ

Baş redaktor:

Əliyev B.H. (*AMEA-nın müxbir üzvü, psixol.e.d., prof., Azərbaycan*)

Baş redaktorun müavini:

Seyidov S.İ. (*psixol.e.d., prof., Azərbaycan*)

Məsul katib:

Mustafayev M.H. (*psixol. üzrə fəls. d., Azərbaycan*)

REDAKSIYA ŞURASI

Əliyeva K.R. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
Əlizadə H.Ə. (*ped. e.d., prof., Azərbaycan*)
Əliyev R.İ. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
Baxşəliyev Ə.T. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
Qurbanova G.K. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
Mehmet Engin Deniz (*psixol. e.d., prof., Türkiyə*)
Turan Akbaş (*psixol. e.d., prof., Türkiyə*)
Xudiyakov A.İ. (*psixol.e.d., prof., Rusiya*)
Qədirova R.H. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
Şəfiyeva E.İ. (*psixol. e.d., prof., Azərbaycan*)
İbrahimbəyova R.F. (*psixol. üzrə fəls. d., prof., Azərbaycan*)
Cabbarov R.V. (*psixol. e.d., dos., Azərbaycan*)
Rüstəmov E.M. (*fəlsəfə üzrə fəls. d., Azərbaycan*)

Redaksiyanın ünvanı: AZ 1069, Bakı şəhəri, Z.Bünyadov 38, II mərtəbə.

Telefon: 5629961

Lisensiya: AV№022487. Qeydiyyat nömrəsi V 287, 19 aprel 1999-cu il.

Azərbaycan Respublikası Mətbuat və İnformasiya Nazirliyi

www: psixologiyajurnali.az.

E-mail: psixologiyajurnali@gmail.com; psixologiyajurnal.az@bk.ru

Formatı 70x100 ¹/₁₆. Fiziki çap vərəqi: 9,0.

Tiraj: 100. Sifariş 1.

Qiyməti müqavilə ilə.

“Təhsil Nəşriyyat-Poliqrafiya” MMC-nin
mətbəəsində çap edilmişdir.

© “Təhsil”, 2024