
PSIXOLOGİYA

JURNALI

Elmi-praktik jurnal

1999-cu ildən nəşr olunur

2008 №1

3 ayda bir dəfə nəşr olunur

ÜMUMİ PSIXOLOGİYA

A.H.Bağirova

Təfəkkürün inkişafında oyunun rolu 3

SOSIAL PSIXOLOGİYA

Ş.Axundova

Üstün dəyərlərin müəyyənləşdirilməsində situasiyanın rolu 9

A.Ə.Abbasova

Siyasi etimad psixoloji problem kimi 17

ŞƏXSİYYƏT PSIXOLOGİYASI

Алиева К.Р.

К проблеме актуализации креативности личности 25

Алиева К.Р.

Формирование творческого потенциала как фактор
развития личности 29

Г.Х.Касумова

Суперэго и коллективное бессознательное в романе
А.Масуд «Свобода» 40

PEDAQOJİ PSIXOLOGİYA

R.V.Cabbarov

Şəxsiyyətin formalaşmasında özünügerçekləşdirmənin rolu 55

N.R.Nəsirova

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin
təşəkkül xüsusiyyətləri 66

L.V. Mursalbekova

Динамика когнитивных процессов студентов под воздействием эмоциональной напряженности. 76

Ü.A. Əfəndiyeva

Müasir dövrdə müəllim imicinin formalaşmasının zəruriliyi. 83

Q. Məcidov

Pedoqoji ünsiyyət çətinlikləri 93

H. Əliyeva

Yeniyyətə şəxsiyyətinin formalaşmasında müəllimin peşəkarlıq səviyyəsi və şəxsi keyfiyyətlərinin rolu 103

A. Ə. Cavadova

Yeniyyətlərin qarşılıqlı münasibətləri və onun təzahür xüsusiyyətləri . . 111

HÜQUQ PSIXOLOGİYASI

İ. Babazadə

Cinayətkar şəxsiyyətin formalaşmasına təsir edən amillər. 119

S.N. Əsgərova

Şəxsiyyətin hüquqi sosializasiyası və hüquqi düşüncəsi problemi. 124

H. Чанчалашвили

Структура личности преступника 130

ƏLAVƏ

BDU-nun Psixologiya kafedrasında 2007–2008-ci illərdə təsdiq olunmuş namizədlik və doktorluq dissertasiya mövzularının siyahısı. . . . 136

TƏFƏKKÜRÜN İNKİŞAFINDA OYUNUN ROLU

A.H.Bağrova

BDU-nun Gender və tətbiqi psixologiya kafedrasının magistrantı

Məktəbəqədər uşaqlıq dövrü – uşağın inkişafında tamamilə xüsusi bir mərhələdir. Bu yaşda uşağın bütün psixi həyatı və onun ətraf aləmə münasibəti yenidən təşkil olunur. Bu yenidən təşkilin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, məktəbəqədər yaşda daxili psixi həyat və davranışın tənziyi meydana çıxır. Əgər erkən dövrdə uşağı davranışa xaricən – böyüklər və ya qavranılan situasiya təhrik edib və istiqamətləndirirsə, məktəbəqədər yaşda şəxsi davranışını uşağın özü müəyyən etməyə başlayır. Daxili psixi həyatın və daxili tənziyin yaranması məktəbəqədər yaşlı uşaqların psixikası və şüurundakı yeni törənişlərlə əlaqədardır. L.S.Vıqotski hesab edirdi ki, şüurun inkişafı ayrı-ayrı psixi funksiyaların təcrid olunmuş dəyişiklikləri ilə deyil (diqqət, hafizə, təfəkkür və s.), bu funksiyalar arasındakı əlaqənin dəyişməsilə müəyyən olunur. İnkişafın hər bir mərhələsində bu və ya digər funksiya birinci yerdə durur. Belə ki, erkən dövrdə əsas psixi funksiya qavrayışdır. Məktəbəqədər

yaşlı uşağın hafizəsi digər prosesləri şərtləndirən mərkəzi psixi funksiyaya çevrilir.

Məktəbəqədər yaşlı uşağın təfəkkürü isə bir çox cəhətdən onun hafizəsi ilə təyin olunur. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar üçün düşünmək – yadasalmaq deməkdir, yaxud da öz əvvəlki təcrübəsinə əsaslanmaqdır. Təfəkkür heç zaman bu yaşda olduğu qədər hafizə ilə bu cür yüksək korelyasiya göstərməmişdir. Uşaq üçün fikri fəaliyyətin qarşısında duran tapşırıq anlayışların özlərinin məntiqi strukturu deyil, öz təcrübəsi haqda konkret xatirələrdir. Məsələn, əgər uşaqdan soruşsaq ki, çarpayı nədir, o cavab verəcək ki, yumşaq döşəkdir. Bu cür cavablarda uşaq həmin predmet haqqında öz xatirələrinin qısa hesabatını verir. Belə ki, hafizənin uşaq şüurunun mərkəzinə çevrilməsi, məktəbəqədər yaşlı uşağın psixi inkişafı ilə xarakterizə olunan əhəmiyyətli nəticələrə gətirib çıxarır. Hər şeydən əvvəl uşaq, ümumi təsəvvürlər planında fəaliyyət göstərmək qabiliyyətinə yiyələnir. Onun təfəkkürü əyani – əməli ol-

masını dayandırır, qavranılan situasiyadan ayrılır və ardıcıl olaraq ümumi təsəvvürlər arasında elə əlaqə qurmaq imkanı yaranır ki, o, bilavasitə hissi təcrübə vasitəsilə verilməmişdir. Uşaq hadisələr və təzahürlər arasındakı sadə səbəb – nəticə əlaqələrini təyin edə bilir.

Beş yaşdan başlayaraq “balaca filosofların” ideyalarının əsl çiçəklənməsi başlayır. Özünün dünya təsvirini yaradan uşaq, düşünür, kəşf edir, təsəvvür edir. Uşağın bu mühüm yeni törənişləri məktəbəqədər yaşın aparıcı fəaliyyəti olan – sujetli rollu oyunlarda doğulur və ilkin olaraq inkişaf edir. Suetli – rollu oyunlar elə fəaliyyətdir ki, burada uşaqlar yaşlı insanların bu və ya digər funksiyalarını üzərlərinə götürürlər və onlar tərəfindən məxsusi (xüsusi) yaradılmış oyun şəraitində böyüklərin fəaliyyətini və onlar arasındakı münasibətləri canlandırırırlar (və ya modelləşdirirlər).

Bu cür oyunda bütün psixi keyfiyyətlər və uşaq şəxsiyyətinin xüsusiyyətləri daha intensiv formalaşır. Oyun fəaliyyəti davranışın iradiliyinin və bütün psixi proseslərin – sadədən ən mürəkkəbə qədər formalaşmasına təsir göstərir. Oyunda rolu ifa edərkən uşaq özünün bütün ani, impulsiv fəaliyyətlərini bu tapşırığa tabe edir. Uşaq böyüklərin birbaşa tapşırıqların-

dakına nisbətən oyun şəraitində daha yaxşı diqqətlərini cəmləşdirir və daha çox yadda saxlayırlar. Şüurlu məqsəd – diqqətin mərkəzləşməsi, nəyisə yadda saxlamaq, impulsiv hərəkətləri həyata keçirmək – uşaq tərəfindən hər şeydən tez və asanlıqla oyun zamanı müəyyən olunur. Oyun məktəbəqədər yaşlı uşaqların əqli fəaliyyətinə güclü təsir göstərir.

Tədrisən oyun fəaliyyəti ixtisar olunur və uşaq daxili, əqli planda fəaliyyət göstərməyə başlayır. Bu baxımdan, oyun uşağın obrazlar və təsəvvürlər planında təfəkkürə keçməsinə təsir edir. Bundan əlavə oyun zamanı müxtəlif rolları yerinə yetirərkən müxtəlif nöqteyi nəzərlərin üzərində durur və predmetlərə müxtəlif tərəflərdən baxmağa başlayır. Bu digər nöqteyi nəzərlərin və digər baxışların göstərilməsinə imkan verən insanın mühüm əqli qabiliyyətlərinin inkişafına səbəb olur. Oyunda həmçinin, sonra müstəqil əhəmiyyət kəsb edəcək uşağın digər fəaliyyət növlərində təşəkkül tapır. Belə ki, fəaliyyətin məhsuldar növləri (rəsm və s.) başlanğıcda oyunla sıx əlaqədə olur. Şəkil çəkərkən uşaq bu və ya digər süjeti oynayır.

Ancaq böyük məktəbəqədər yaşda məhsuldar fəaliyyətin nəti-

cəsi müstəqil əhəmiyyətə malik olur və o, oyundan ayrılır. Bütün psixi proseslərin, uşaq şəxsiyyətinin bütünlükdə inkişafı üçün oyunun böyük əhəmiyyəti ona əsas verir ki, məhz bu fəaliyyət məktəbəqədər yaşda aparıcıdır.

Əksər psixoloqların fikrinə görə uşağın rollu oyunları – bu özünün şəxsi, böyüklərdən asılı olmanın, uşaq dünyasının qurulmasıdır. Belə ki, psixoanaliz mövqeyindən yanaşsaq, uşaq oyunları qadağan olunmuş həzzlərin çıxarılması mexanizmidir. Primitiv uşaq oyunları və insan ruhunun ali təzahürləri (elm, mədəniyyət, incəsənət) – ancaq sublimasiyanın, “baryerlərin” keçirilməsinin formasıdır, hansı ki, başlanğıcda cəmiyyəti uşağa, onun təbii həzzlərinə zidd qoyur.

Freydə görə uşaq oyunlarının əsasında nevrozlunun yuxularının əsasında olduğu kimi eyni bir sarsıdıcı təsirlərin zəhlətökən təkrarlanmasına meyl durur. Freydlə razılaşısaq, uşaq doğulandan bir çox sarsıdıcı təsirlərə məruz qalır: dünyaya gəlmə, ana südündən ayrılma, doğulma – ananın “sədaqətsizliyi”, bütün ciddiyyət və cəzaların sarsıntıları və s.

Bütün bu sarsıntıları böyüklər uşağa, onun seksuallığının təmin edilməsinə mane olaraq verirlər. Buna görə də uşaqlıq – nevrotik

pozuntular doğura bilən, həddindən artıq ağır və təhlükəli dövrdür. Oyun, bu cür vəziyyətlər aləmində mümkün nevrozlara qarşı təbii, terapevtik vasitə kimi çıxış edir. Oyun zamanı öz travmatik yaşantılarını təkrarlayaraq uşaq, onlara sahib olur və onları aradan qaldırır. Bu təsəvvürlərdən, öz həyatının əsas məzmununu ətraf aləmin deyil, dərin seksual həzzin təşkil etməsi haqqında təəssüratlar yaranır. Freydin bu ideyaları J.Piajenin oyun haqqında təsəvvürlərinə böyük təsir göstərdi. Piajenin mövqeyinə görə, uşağın inkişaf yolu sadə formada aşağıdakı kimi təsəvvür oluna bilər.

Əvvəlcə uşaq öz şəxsi, autistik xəyallar və istəklər aləmində yaşayır, sonra isə böyüklərin təzyiqi ilə iki aləm – oyun və reallıq aləmi təzahür edir. Belə ki, birinci uşaq üçün daha vacib əhəmiyyətə malikdir. Bu oyun aləmi autistik aləmin qalığı kimidir. Oyun xəyallar aləminə, istəklərin və bitməyən imkanların real aləmdə təmin olmadığı aləmə aiddir. Bu aləm digərindən – böyüklər aləmindən uşaq üçün daha az real deyil. Nəhayət, reallıq aləminin təsiri altında bu qalıqların da çıxarılması baş verir və bu zaman, ancaq yuxugörmələr xarakteri olan sıxışdırılmış istəklərlə real aləm qalır. Bu baxımdan

Piajenin fikrinə görə məktəbəqədər yaşlı uşaq eyni vaxtda iki aləmdə yaşayır – özünün, uşaq oyunları dünyasında və böyüklərin reallığı dünyasında. Bu sferaların mübarizəsi uşağın anadangəlmə assosiallığının, onun autistik qapalılığının, böyüklər aləmi ilə şərtlənmiş “daimi uşaqlığı” mübarizəsidir.

Freydin və Piajenin konsepsiyasının fərqlənməsinə baxmayaraq, uşağın və cəmiyyətin başlanğıc antoqonizmi ilə bağlı əhəmiyyətli oxşarlığı hər iki konsepsiyada görmək olar.

Əgər psixoanalitiklər üçün uşaq mürəkkəb həqiqətdən oyun aləminə qaçarsa, Piaje üçün oyun əzəldən uşaqların böyüklər tərəfindən sıxışdırılıb çıxarılmamış şəxsi dünyalarının qalıqlarıdır. Lakin hər iki halda, böyüklər aləmi ilə uşaq dünyası bir-birlərinə düşmən qüvvələr kimi ziddirlər.

Amma balaca uşağın dünyası – bu hər şeydən əvvəl onun anası, atası və ya yaxın insanlardır, hansı ki, onun bütün bioloji və psixoloji tələbatlarını ödəyirlər. Ancaq böyüklərlə ünsiyyətdə və münasibətdə uşaq öz şəxsi subyektiv aləminə yiyələnir. Hətta böyüklərə qarşı çıxmaq və onlara qarşı hərəkət etdikləri halda da bu yaşlılar uşaqlar üçün çox vacibdir. Belə ki, onlara özlərinin müstəqilliyini və

avtonomluğunu hiss etmək imkanını məhz böyüklər verir.

Uşaq təsəvvür edilən xəyallar dünyasında deyil, insan cəmiyyətində və insana məxsus olan predmetlər aləmində yaşayır. Elə o, uşaq dünyasının əsas məzmununu təşkil edir.

D.V. Elkoninin oyun haqda nəzəriyyəsinə görə rollu oyunlar uşağın cəmiyyətlə böyüyən əlaqələrinin təzahürüdür – məktəbəqədər yaş üçün xarakterik olan xüsusi əlaqələrin rollu oyunlarda uşağın böyüklərin həyatında iştirakına elə cəhdləri ifadə olunur ki, hansı ki, alətlərinin mürəkkəbliyinə və uşaq üçün əlçatmaz olduğundan bilavasitə həyata keçirilə bilmir. Elkoninin tədqiqatları göstərir ki, uşaqların yaşlıların həyatına tez qatıldığı sadə cəmiyyətlərdə süjetli – rollu oyunların meydana çıxması üçün obyektiv şərait olmur. Onlarda uşaqların müstəqillik və böyüklərin həyatında iştirak etmək cəhdləri birbaşa təmin olunur. Üç-dörd yaşdan başlayaraq uşaqlar oynayırlar. Əmək alətlərini mənimsəyir və ya böyüklərlə birlikdə işləyirlər. Bu amillər Elkoninin mühüm nəticə çıxarmasına kömək etdi: rollu oyunlar cəmiyyətin tarixi inkişafının gedişində ictimai münasibətlər sistemində uşağın yerini dəyişməsi nəticəsində təzahür edir. Oyun öz mənşəyinə və təbiətinə görə sosial-

dır. Onun meydana çıxması, hər hansı anadangəlmə instinktin, gücün fəaliyyəti ilə deyil, uşağın cəmiyyəti və həyat şəraiti ilə tam bağlıdır.

Rollu oyunlardakı vacib an uşağın öz üzərinə götürdüyü roldur. Bu zaman o, özünü, ancaq müvafiq yaşlı insan kimi adlandırmır (“Mən – kosmonavt”, “Mən – ana”, “Mən – həkim”), əsası odur ki, yaşlı insan kimi hərəkət edir. Oyundakı rolu zamanı uşaqla yaşlı aləmi arasında əlaqə yaranır. Rol üçün daha xarakterik olanlardan biri də onun praktiki oyun fəaliyyətindən kənarında mövcud ola bilməməsidir. Oyun fəaliyyəti rolun həyata keçirilməsi üsuludur. Üzərinə böyük rolunu götürən elə uşaq təsəvvür etmək olmaz ki, fəaliyyətsiz qalsın və ancaq əqli planda – təsəvvürlərdə və təxəyyüllərdə fəaliyyət göstərmiş olsun. Atlı, həkim, sürücü rollarını praktiki oyun fəaliyyəti olmadan, yalnız fikrən həyata keçirmək olmaz. Rolla və ona müvafiq oyun fəaliyyəti arasında çox sıx qarşılıqlı əlaqə və ziddiyyətli tamlıq mövcuddur. Oyun fəaliyyəti nə qədər ümumi və ixtisar olunmuşdursa, oyunda yaradılmış yaşlıların fəaliyyəti o qədər dərinədə təsvir olunur. Və əksinə, oyun hərəkətləri nə qədər

konkret və açıqlanırsa insanlar arasındakı münasibətlər bir o qədər çox ikinci plana keçir və bir o qədər artıq yaradılmış fəaliyyətin predmetlərinin mahiyyəti ön plana keçir. Oyunda süjet və məzmun fərqləndirilir. Oyunun süjeti – oyunda uşaqlar tərəfindən yaradılan sosial fəaliyyət sahəsidir (xəstəxana, ailə, mağaza və s.). Müxtəlif dövrlərdə sosial və ailə şəraitindən asılı olaraq uşaqlar öz oyun süjetlərinə görə müxtəlif oynayırlar. Oyunun əsas mənbəyini uşaqların yaşlıların həyat və fəaliyyəti ilə nə dərəcədə tanış olması təşkil edir. Əgər uşaqlar insanları əhatə edən ətraf aləmlə yaxşı tanış deyillərsə onlar az oynayırlar, oyunları təkobrazlı və məhdud olur. Təbiiyyətilər və psixoloqlar son zamanlar məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda rollu oyunların səviyyəsinin aşağı düşdüyünü qeyd edirlər. Uşaqlar 20 – 30 il əvvəl olduğundan daha az oynayırlar və onların oyunları daha primitivdir. Bu göründüyü kimi onunla bağlıdır ki, uşaqlar böyüklərdən daha çox uzaqlaşırırlar, onlar yaşlıların hərəkətlərini görmür və başa düşməzlər, onların əmək və şəxsi münasibətləri ilə yaxşı tanış deyillər. Nəticədə cazibədar oyuncaqların olmasına baxmayaraq, onlarda oyun materialları çatışmır.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Ə.S.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə Psixologiya. Bakı, 2003.
2. Ə.S.Bayramov. Şagirdlərdə təfəkkürün inkişafı. Bakı, 1962.
3. Ağayev Ş.S. Uşaq psixologiyası məsələlərinə dair. Bakı. APİ nəşri. 1966
4. Zəkiyev Ə.K. Məktəbəqədər və məktəb yaşlı uşaqlarda təfəkkürün inkişafı. APİ – elmi əsərləri. 1946
5. Е.О. Смирнова. Детская психология. Мос.2003
6. Е.Е. Сапогова. Шестилетний ребенок. Тула.1992
7. С.Л. Новоселов. Развитие мышления в раннем возрасте. Мос., Педагогика.1978
8. Под редакцией Н.Н.Поддьякова, А.Ф. Говорковой. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Мос.1985

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

В данной статье рассматривается роль игры в развитии мышления ребенка дошкольного возраста. Просматривается в различные подходы к игровой деятельности ребенка. Подробно рассматривается игровая теория Элкониной, Пиаже, и Выготского.

ROLE OF GAME IN DEVELOPMENT OF THINKING

In given clause the role of game in development of thinking of the child of preschool age is considered. Different approaches are looked through to game activity of the child. Game theory Elkonin, Piage, and Vigotski is in detail considered.

ÜSTÜN DƏYƏRLƏRİN MÜƏYYƏNLƏŞDİRİLMƏSİNDƏ SİTUASIYANIN ROLU

Şöbə Axundova

*AMEA-nın Fəlsəfə və Siyasi-Hüquqi
Tədqiqatlar İnstitutunun Sosiologiya və
sosial psixologiya şöbəsinin sosial
psixologiya üzrə dissertantı*

Psixologiyada dəyərlər anlayışı 1930-cu illərdən tədqiq edilməyə başladı. 1960-cı illərdə Amerika sosial psixoloqu Milton Rokeaç (M. Rokeach) apardığı araşdırmalardan belə nəticə çıxardı ki, bütün insanlar üçün ümumi dəyərlər mövcud olsa da hər bir kəs üçün bu dəyərlərin düzülüşü fərqli ola bilər.

M.Rokeach dəyərləri terminal dəyərlər (sağlamlıq, maraqlı iş, sadıq dostlar, xoşbəxt ailə həyatı, azadlıq, yaradıcılıq imkanı və s.) və instrumental dəyərlər (səliqəlilik, müstəqillik, özünü idarəetmə qabiliyyəti, empatiya hissi, həyatsevərlik, yaxşı maneralar, zəhmətsevərlik, qayğıkeşlik və s.) olaraq iki qrupa ayırdı (Rokeach) (1, s. 637). Bu nəzəriyyəyə görə hər bir şəxs üçün bu dəyərlər fərqli əhəmiyyətə malikdirlər. Məsələn, bir rəssam azadlıq və yaradıcılıq imkanlarını daha vacib hesab edərək sağlamlığını, yaxınlarını düşünmədən komfortsuz, dağınıq həyat

sürə bilər və ya bir aktrisa ailə həyatını üstün tutaraq yaradıcılıqdan imtina edə bilər. Lakin, adətən, insan hansı dəyərin onun üçün daha üstün olduğunu təyin etməkdə çətinlik çəkir. Adi halda insanların əksəriyyəti üçün sağlamlıq, maraqlı iş, ailə, maddi dəyərlər eyni əhəmiyyət daşıyır. İnsan həmişəkindən fərqli, çətin situasiyaya düşdükdə həmin dəyərlərdən hansının onun üçün daha vacib olduğu barədə düşünməyə başlayır. Məsələn, başqa bir aktrisa professional fəaliyyətinin onun ailəsində narazılıq yaratdığından fərqi nə varmadan işləyə bilər. Lakin ailəsinin dağılması təhlükəsi yarandıqda o yaradıcılıq və ya ailə dəyərlərindən birinə üstünlük verməli olur, başqa sözlə bu dəyərlərdən birinin onun üçün daha üstün olduğunu qəbul etməli olur.

Beləliklə, insanın fərdi dəyərlər sırasına uyğun fəaliyyət prinsipini aşağıdakı kimi formalaşdırmaq olar: nə qədər ki, şəxsin üstün, ən mühüm dəyərləri təhlükədə deyil,

o bu dəyərləri nəzərə almadan hərəkət edə bilər. Üstün dəyərlər təhlükədə olduğu zaman şəxs onun üçün daha az əhəmiyyət daşıyan məsələləri unudur və çox şeydən əl çəkməyə hazır olub əsas dəyərlərinin müdafiəsinə cəhd edir.

Hipotezin yoxlanması Yale Universiteti professoru John Bargh insanın gündəlik fəaliyyətinin çox hissəsinin avtomatik qəbul edilmiş qərarlar əsasında baş verdiyini hesab edir. Bargha görə insan öz məqsədlərini dəqiq müəyyənləşdirdikdən sonra (məsələn, biznesmen olmaq, hakimiyyət əldə etmək) daim həmin məqsədə çatmağa çalışır və bu şərait onu bir çox hallarda avtomatik hərəkət etməyə sövq edir. Belə ki, qarşısında əsas məqsədini görən insan başqa məsələləri diqqət üçün əhəmiyyətsiz hesab edir (Bargh, Chartrand, 1999) (2).

Məqalə müəllifi J.Barghın iddiasını ancaq müəyyən dərəcədə həqiqətə uyğun hesab edir.

Son illərdə sosial psixologiya üzrə tədqiqatlarda prayminq (priming) adlanan təcrübə metodundan geniş istifadə olunur. Belə təcrübələrdə iştirakçılara stimül kimi mətn təqdim olunur və iştirakçılar bu mətnlə işləyirlər (məsələn, oradakı səhvləri tapırlar). İki iştirakçı qrupundan birində mətnə

qrup üzvlərini müəyyən istiqamətdə yönləndirən ifadələr əlavə edilir. İkinci qrupun mətninə əks istiqamətli ifadələr daxil edilir və ya mətn neytral olur. Mətndəki ifadələrin istiqamətləndirici və məqsədli xarakterindən iştirakçılar xəbərsiz olurlar. Mətnlə iş bitdikdən sonra hər iki qrup üzvlərinin davranışı izlənilir və onların arasındakı fərqlər qeyd edilir. J.Bargh və başqa tədqiqatçılar nümunəyə əsaslanan bir çox təcrübə aparmışlar.

C.Macrae və L.Johnston 1998-ci ildə belə bir təcrübə qoymuşlar. Onlar iki iştirakçı qrupuna oxumaq üçün mətndən ibarət nümunə təqdim etmişlər. Qruplardan birində həmin mətnə başqalarına kömək etmək haqqında ifadələr daxil edilir. Bununla həmin qrup üzvlərinin beynində yardım etmə hissi aktivləşdirilmiş olur. Bir müddət mətnlə məşğul olan iştirakçılar təcrübə otağını tərk edib liftlə aşağı düşürlər. Liftə əlində bir dəstə qələm tutmuş eksperimentator köməkçisi də olur və qələmlər “təsadüfən” onun əlindən yerə düşür. Kömək etmə haqqında mətnlə işləmiş iştirakçılar, adi mətnlə işləyən iştirakçılardan daha çox halda yerdən qələmləri yığmaqda eksperimentator köməkçisinə yardım edirlər. Təcrübənin digər variantında

bütün şərtlər əvvəlki kimi qalır, lakin yerə dağılan qələmlər mürəkkəbə batmış olur. Bu halda, kömək etmə haqqında mətnlə işləmiş iştirakçılar yardım etməyə tələsmirdilər (Bargh, Ferguson, 2000) (3).

İştirakçıların davranışındakı fərqi belə izah etmək olar. Birinci variantda yardım etmə hissi aktivləşdirilmiş iştirakçılar düşünmədən köməyə cəhd göstərdilər, başqa sözlə şüuraltıda olan informasiyaya əsasən hərəkət etdilər. İkinci variantda isə qələmlərin mürəkkəbə bulaşmış olması onları düşünməyə və vəziyyəti qiymətləndirməyə sövq etdi. İkinci variantda artıq şüur fəaliyyətə keçdi və şəxs avtomatizmdən uzaqlaşdı. Bu onu göstərir ki, insanın qaydaları üçün, məqsədləri üçün hətta minimum təhlükə yarandıqda insan avtomatik, qayğısız hərəkət etməyi buraxıb düşünərək, mühakimə edərək hərəkət edir. Bargh kolleqaları ilə birlikdə apardığı təcrübədə (Bargh, Chaiken və başqaları, 1996) müəyyən etmişdir ki, situasiyanın qiymətləndirilməsi insan beynində saniyədən az vaxtda baş verir, onun iradəsindən asılı olmur və insan əslində beynində bu prosesin getdiyindən xəbərsiz olur.

Şüuraltıda gedən proseslərin və ətraf mühitdə baş verənlərin ani olaraq qiymətləndirilməsinin əh-

miyyətini nümayiş etdirmək məqsədilə Bargh və kolleqaları bir çox təcrübələr aparmışlar. Bargh 2001-ci ildə Alvarezlə birlikdə apardığı təcrübədən belə nəticəyə gəlmişdir ki, şəxsin hakimiyyətindən sui istifadə etməsi heç də həmişə niyyətli, dərk edilən hərəkət olmur. Əksinə, qrup üzvünə qarşı ədalətsiz hərəkət edən qrup rəhbəri nəinki hərəkətinin düzgün olmadığını dərk etməyə bilər, hətta bu hərəkətinin tamamilə işçinin maraqlarında olduğuna və təşkilatın xeyrinə olduğuna inana bilər (Brennan, Ferris, Paquet, Kline) (4).

Məqalə müəllifinin fikrincə Bargh insan fəaliyyətinin avtomatizmini, insanın öz şüuraltıdakı informasiyaya əsaslanmasını tədqiq edərkən onların əhəmiyyətini qabardır. Ətraf mühitdən gələn stimulların şüuraltıda yaratdığı impulslar insan fəaliyyətinə təsir edir. Lakin burada iki məsələni nəzərə almaq lazımdır: a) əgər ətraf mühitdən gələn təsir şəxsin bazis (əsas) prinsipləri, normaları, qaydaları ilə üst-üstə düşürsə, bu təsir qalıcı ola bilər və şəxsin fəaliyyətinə uzun müddətli təsir göstərə bilər; b) əgər ətraf mühitin təsiri şəxsin daxili normaları ilə üst-üstə düşmürsə bu təsir şəxsin fəaliyyətində ancaq qısa müddətli və səthi dəyişiklik yarada bilər və

həmin nümunə gözdən itdikdən sonra onun təsiri də yox olar.

Bargh “Beyond Behaviorism: On the Automaticity of Higher Mental Processes” məqaləsində qeyd edir ki, diqqətin qəfil başqa məsələyə cəlb edilməsi insanı əvvəlki stimulun və ya stereotipin təsirindən çıxara bilər. Bununla o hər halda qəbul etdiyini bildirir ki, əvvəlki stimulun təsiri daha vacib məsələnin yada düşməsi, meydana çıxması ilə öz qüvvəsini itirə bilər. Deməli insan şüurunda müxtəlif daxili və xarici mənbələrdən gələn stimulların yaratdığı təsirlər mühümlük, prioritet dərəcələrinə görə düzülürlər. Bu düzülüş hamıda eyni istiqamətdə olmur.

Alt şüurun fəaliyyəti, onun statusu hələ dəqiq müəyyənləşdirilməmişdir. Lakin məqalə müəllifinin fikrincə alt şüur qaranlıq, şüurdan asılı olmayan, müstəqil bir sahə deyil. Alt şüura və ya şüurun dərin qatlarına informasiya insanın bütün ömrü boyu onun təcrübəsi vasitəsilə toplanır. Burada insanın bəyəndiyi və ya xoşlamadığı, onun üçün maraqlı və ya maraqsız olan, onun orqanizmi üçün təhlükəsiz və ya zərərli olan obyektlər və fəaliyyət növləri haqqında məlumat toplanır. Bu məlumat genlər tərəfindən müəyyənlanmış şəkildə (məsələn, kimsə uşaq-

lıqdan dənizi və ya dağları xoşlayır), qabiliyyətlər formasında, hisslər tərəfindən müəyyənlanmış şəkildə (qorxu və ya sevinc hissi verən hallar), insanın səhv və ya düzgün fəaliyyətinin nəticəsi kimi alt şüurda toplanır. Sadalanan yollarla yaranan məlumat bazası insan müəyyən bir işi görmək istəyərkən onun köməyinə gəlir, ona harada təhlükə, harada fayda olduğunu, hansı hallarda insanın atacağı addımların onun fərdi prinsipləri ilə kəşfiyyatını xatırladır. Beləliklə alt şüurdakı informasiya insana tətikləyici və ya onu hərəkətdən saxlayıcı mexanizm kimi təsir göstərir. İnsana isə bu xəbərdarlıqdan şüurlu surətdə istifadə etmək qalır. Doğrudur, bu proseslər beyində çox böyük sürətlə gedir və bu insanlara mənfi hərəkətlərinə haqq qazandırmaq imkanı verir. Belə halda mənfi hərəkət etmiş insan niyyətinin əslində xeyir vermək olduğunu və ya kiməsə zərər verə biləcəyini düşünmədiyini və ya bunun ağına gəlmədiyini bəhanə gətirir. Əslində isə hərəkətinin mənfi olduğu barədə informasiya insanın ağına “gəlir”, lakin bu informasiya insana məqsədinə doğru getməkdə mane olduğu üçün o şüurlu surətdə bu məlumatdan canını qurtarır. Beynin quruluşunun, onun fəaliyyət

prinsiplərinin eyniliyi səbəbilə bu proses hər bir kəsin şüurunda eyni qaydada gedir. Hər bir kəs müəyyən hərəkət etməmişdən qabaq saniyənin çox kiçik hissəsi qədər müddətdə seçim etmək məcburiyyəti qarşısında qalır. O halda nə üçün hamı eyni istiqamətdə hərəkət etmir? Bu isə insanların nəyi üstün tutmaları ilə əlaqədardır.

Məqalə müəllifinin fikrincə alt şüurda (və ya şüurun dərinliklərində) informasiya həm də davranış şablonları şəklində yerləşir. İnsan müəyyən bir situasiyaya düşdükdə beyində yeni situasiyanın əvvəlki təcrübə ilə müqayisəsi gedir, uyğun davranış şablonu seçilir. Bu davranış şablonları şəxsin bilavasitə öz təcrübəsi əsasında yaranmış ola bilər və ya başqa mənbələrdən götürülmüş, başqa adamların təcrübəsi əsasında yaradılmış ola bilər. Lakin bu halda həmin vasitə şəxsin şüurunda o vaxt kök sala bilər ki, onun əsas fərdi prinsipləri ilə üst-üstə düşsün.

Yenidən Macrae və Johnstonun apardığı təcrübəyə qayıdaq. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi birinci təcrübədə kömək etmək istəyi aktivləşdirilmiş iştirakçılar qələmləri yerə dağılmış adama onları yığmaqda kömək etdilər. İkinci halda isə mürəkkəbli qələmlərin

görünüşü iştirakçıların şüurunda təmiz qalmaq istəyini aktivləşdirdi. İştirakçılar seçim qarşısında qaldılar və onların çoxu təmiz qalmanı seçdi. Onlar bunu şüurlu surətdə etdilər, baxmayaraq ki, bu qərarı verməyə çox az vaxt sərf olundu. Beləliklə buradan belə nəticə çıxarmaq olar: nə qədər ki, iştirakçıların təmiz qalmaq istəyi təhlükədə deyildi onlar kömək etmə istəyinə uyğun hərəkət etdilər. Təmiz qalma istəyi üçün təhlükə yarandıqda iştirakçılar kömək etmək istəyini ikinci dərəcəyə keçirdilər.

Nəzərə almaq vacibdir ki, burada başqasına kömək o qədər də əhəmiyyətli olmayan bir hadisədə, qələmləri yerdən yığmaqda tələb olunurdu. Əgər daha vacib məsələdə kömək tələb olunsaydı, məsələn, yağış zamanı çökəyə düşmüş maşını çıxarmaq üçün yardım tələb olunsaydı, iştirakçılar nə edərdilər? Yəqin ki, mürəkkəbli qələmləri yığmağa tərəddüd edənlərin bir qismi yağışa, palçığa fikir vermədən yad adama batmış maşını çökəkdən çıxarmaqda yardım edərdilər. Belə bir hadisəni təsəvvür edib nəticəni belə də yazmaq olar: başqasının çətin vəziyyətdə olduğunu görmək insanlarda kömək etmək istəyini daha qabarıq şəkildə aktivləşdirir və bu zaman təmiz qalmaq istəyi ikinci dərəcəyə keçir.

Lakin bu halda da çökəyə düşmüş maşını çıxarmağa hamı yardım etməz. Bunu o adamlar edər ki, onlar üçün kömək etmək geyiminin təmiz qalmasından daha vacibdir.

Beləliklə ortaya dəyər anlayışı çıxır. Kömək etmək və təmiz qalmaq istəklərini dəyər kimi qəbul etsək (bu anlayışlar Rokiçin dəyərlər siyahısına daxildir) demək olar ki, adi halda bu dəyərlərin hər ikisi bizim üçün vacibdir. Lakin hər bir insan üçün bu iki dəyərdən biri o birindən daha üstündür. Kəskin olmayan situasiyanın təsiri ilə insan bu dəyərlərdən birinə üstünlük verir (əksər iştirakçılar əllərini bulaşdırmamaq üçün mürəkkəbli qələmləri yerdən yığmadılar). Situasiya insanı daha kəskin dilemma qarşısında qoyduqda isə (palçığa batmış maşın) insan əsl dəyərlər sırasına uyğun hərəkət edir: onun üçün başqasına yardım etmək vacibdirsə, o geyiminin ləkələnməsinə fikir vermədən köməyə gedir, əgər geyiminin təmizliyi onun üçün daha vacibdirsə, kömək etməkdən qaçır. Təsvir edilmiş situasiyanı daha da mürəkkəbləşdirmək olar: kimsə geyimi çirklənməsin deyə çə-

tin vəziyyətdə olan yad adama kömək etməz, lakin eyni vəziyyətdə olan yaxın qohumuna kömək edər. Bu artıq başqa dəyərlərin insanın fəaliyyətinə təsir etdiyini göstərir.

Bu qayda ilə kəskin situasiya insanın əsl dəyərlər sırasını müəyyənləşdirməyə kömək edir.

Buradan ümumi nəticəni belə çıxarmaq olar: Nə qədər ki, şəxsin üstün, ən mühüm dəyərləri təhlükədə deyil, o bu dəyərləri nəzərə almadan hərəkət edə bilər. Üstün dəyərlər təhlükədə olduğu zaman şəxs onun üçün daha az əhəmiyyət daşıyan məsələləri unudur və çox şeydən əl çəkməyə hazır olub əsas dəyərlərinin müdafiəsinə cəhd edir.

Situasiyanın üstün dəyərlərin müəyyənləşdirilməsində rolunu, daha vacibi, fərdlərin davranışlarının onların üstün dəyərlərinin müxtəlifliyi səbəbilə fərqlənməsini tədqiq etmək üçün J. Bargh və kolleqalarının tətbiq etdikləri prayming metodundan istifadə etmək yararlı olardı. Bu metod çox vəsait tələb etmir, asandır, onu müxtəlif sahələrə uyğunlaşdırmaq mümkündür. Bu səbəbdən o sosial psixologiyanın bir çox məsələlərinin tədqiqi üçün istifadə edilə bilər.

Ədəbiyyat:

1. Практическая психодиагностика. (2004). Бахрах М
2. Bargh, J., Chartrand, T., (1999). The Unbearable Automaticity of Being. *American Psychologist*, Vol. 54, No. 7, 462-479
3. Bargh, J., Ferguson, M. (2000). Beyond Behaviourism: On the Automaticity of Higher Mental Processes. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, No. 6, 925-945
4. Brennan, A., Ferris, P., Paquet, S., Kline, T. (. Power and Leadership: The Use and Abuse of Power in Leadership. University of Calgary
5. Colman, Andrew (2001). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press
6. Connor, P., Becker, B. (2001). Personal Value Systems and Decision-making Styles of Public Managers. *Public Personnel Management*
7. Hills, M. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 6, Chapter 3)
8. Nussbaum, M. (1999). In Defence of Universal Values. *Women and Human Development, The Fifth Annual Hesburgh Lectures on Ethics Public Policy*
9. Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, Sh., Knafo A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 28, No. 6.
10. Sellon, K. (2001). The Study of Cross-Cultural Value Differences in United States and Japan Airlines Pilots

**РОЛЬ СИТУАЦИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ
ПРИОРИТЕТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Согласно теориям об универсальных ценностях (Schwartz, Hofstede, Nussbaum, Finnis) существуют ценности общие для всех людей. Но для каждого человека порядок этих ценностей может отличаться от порядка у других людей (Rokeach). В каждодневной жизни многие ценности кажутся имеющими одинаковую важность. Но, некоторые

события могут поставить человека перед необходимостью выбора между ценностями.

Роль экстремальной ситуации в выявлении расположения ценностей в персональной системе человека может быть выражена таким образом: пока высшей значимости ценности не находятся в опасности человек действует соответственно общепринятым ценностям, но когда возникает угроза приоритетным ценностям человек защищает их в ущерб менее значимым ценностям. Эта гипотеза доказывается на основе данных экспериментов поставленных Macrae & Johnston (1998) и Bargh & Alvarez (2001).

ROLE OF SITUATION IN DEFINING OF PRIME VALUES

Theories of universal values (Schwartz, Hofstede, Nussbaum, Finnis) suggest that there are values common to all people. However for every person order of values can be different (Rokeach). In every day life many values (health, wealth, family, job) seem to have same importance. Yet some extraordinary event can force person to make choice between values.

Role of extreme situation in making clear of values' order can be expressed as: while person's high priority values are not threatened, he (she) can act according to common accepted values of less importance, situation causing danger to prime values forces person to defend them at expense of less important ones. This hypothesis is proved on the base of results from experiments hold by Macrae & Johnston (1998) and Bargh & Alvarez (2001).

SİYASİ ETİMAD PSIXOLOJİ PROBLEM KİMİ

A.Ə. Abbasova

*BDU-nun Psixologiya
kafedrasının aspirantı*

Bütün dövrlərdə insanın siyasi həyatda aktiv iştirakı və cəmiyyətdə tutduğu mövqeyi aktual problem kimi hər zaman tədqiqatçıların diqqət mərkəzində olmuşdur. İnsanın yaşadığı ictimai şərait onun cəmiyyətdə tutduğu mövqeyinə təsirsiz ötüşmür. Bu baxımdan cəmiyyət həyatında gedən proseslər, sosial iqtisadi sahədəki yeniləşmə insan həyatında, qarışıqlıqlı münasibətlər sistemində əsaslı dəyişikliyə səbəb olur. Bu cür təsirlər insanların düşüncə tərzini, dünya-görüşünü, hadisələrə münasibətini dəyişdirir və hadisələrə yeni prizmadan yanaşmağı zəruri edir.

Müasir dövrün tədqiqatçıları müxtəlif problemlərin həllinə tutarlı cavab axtararkən ən ümdə məsələ kimi insan amili və onun bu prosesdəki rolunu diqqət mərkəzinə gətirirlər. Məhz bu baxımdan yeni nəsilin siyasi sosiallaşması prosesində meydana çıxan problemlərin və onların aradan qaldırılması məsələsinin öyrənilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müasir şəraitdə belə aktual problemlərdən biri siyasi etimad və onun sosial-

psixoloji baxımdan təhlili məsələsidir. İstər keçmişdə, istərsə də müasir dövrdə cəmiyyətin ictimai həyatında aktiv iştirak etmək hər bir insan üçün xüsusi əhəmiyyət daşımaqla yanaşı, ondan müəyyən məsuliyyət də tələb edir.

Antropoloji elmlər sistemində, adətən, etimadın təhlili yalnız konkret insanlar arasında münasibətlərin öyrənilməsinin deyil, həm də şəxs və cəmiyyət, şəxs və dövlət, şəxs və kollektiv, millətlər və dövlətlərarası münasibətlərin araşdırılmasına yönəlmişdir. Etimad insanlar arasında elə əxlaqi münasibətlər sistemidir ki, namus, düzgünlük, vicdanlılıq və sədaqət üzərində qurulur. Bu hallara əsaslanaraq tədqiqatçı B. Rutkovski etimadın bir tərəfdən, konkret qruplarda şəxsiyyətlərarası praktik münasibətlərdən, digər tərəfdən şəxsiyyətin özünüdərk və əxlaqi şüurunun inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunu göstərir. O, yazır: “Əgər hər hansı bir şəxsin digər şəxsin niyyətinin səmimiyyətinə daxili əminliyi olmasa, əgər bu şəxs digərinin davranışının əxlaq normalalarına cavab verəcəyinə inan-

masa, bu zaman etimada əsaslanmış münasibətlər mövcud ola bilməz” (4, s.47). Əvvəllər bir çox tədqiqatçılar siyasi etimadı sosial elmlərin-yəni politologiyanın, sosiologiyanın, pedaqogikanın və s. tədqiqat obyektini olduğunu qeyd edirdilərsə də, son zamanlar bu məsələnin daha çox sosial psixologiyanın tədqiqat obyektini kimi tədqiqatçılar tərəfindən araşdırılması məqsəduyğun hesab edilir.

Etimad anlayışı etik nöqtəyindən nəzərdən insanların həm şəxsi, həm də ictimai həyatında könüllü qarşılıqlı münasibətlərlə bağlı olan əxlaq normaları ənənəvi olaraq əks olunur. Bir çox tədqiqatçıların fikrincə (B. Rutkovski, B. Porşnev) etimad dedikdə, qarşılıqlı məsuliyyətə, mənəvi dəyərlərə əsaslanan münasibətlər nəzərdə tutulur. Bu münasibətlər nəticə etibarilə bəşəriyyətin uzunmüddətli inkişafı ərzində əldə olunub və cəmiyyət tərəfindən şəxsiyyətə təqdim olunur. Eyni zamanda bu anlayışı təhlil edən bütün müəlliflər öz araşdırmalarında qeydlər edir ki, etimad mənəvi şüurun keyfiyyətcə xüsusi bir halıdır və insan davranışının motiv və stimulları olan mənəvi hiss və yaşantıları özündə əks etdirir. Bu qarşılıqlı əlaqə prosesində etimad mənəvi münasibətlərin tənzimləyicisi rolunda çıxış

edir və siyasi psixoloqlar məhz bunu onun əsas funksiyası hesab edirlər. Beləliklə, etimad insanın digər insanlarla xarici əlaqələrinin subyektiv sferasına daxil olur və insan münasibətlərinin tənzimləyicisi funksiyasını yerinə yetirir. Bu nöqtəyindən nəzərdən çıxış edərək sosial-psixoloji tədqiqatlar aparan psixoloqlar çox vaxt etimad hissəsinə müraciət edir və insanlar arasında pozitiv münasibətlərin yaranması üçün bu hissənin mühüm əhəmiyyət kəsb etdiyini vurğulayırlar.

Sosial psixoloji planda etimad probleminə ən fundamental yanaşma B. Porşnev tərəfindən təklif olunmuşdur. B. Porşnevin fikrincə, insanlar arasında istənilən informasiya etimad və etimadsızlığın spesifik süzgəcindən keçir. O, qeyd edir ki, “Etimad insanlar arasında ilkin psixoloji münasibətlərin yaranmasını şərtləndirir” (4, s.51). Problemə bu cür yanaşma etimad fenomeninin tək mahiyyətini deyil, həm də funksiyalarını anlatmağa kömək edir.

Cəmiyyətin siyasi həyatı bu və ya digər yollarla siyasi etimad fenomeni ilə bağlı olan müxtəlif problemlərin çoxluğundan yaranır. Siyasi etimad-insanların siyasi institutlara, liderlərə qarşı yaranan özünü onları dəstəkləməkdə,

müəyyən sosial qrupa aid olan şəxsiyyətin onlarla özünü eyniləşdirməsində, onları öz nümayəndələri şəklində qəbul etməkdə biruzə verən emosional çalarlı davamlı bir münasibətdir (2, s.75). Beləliklə, qanuni hakimiyyətin vacib şərti olan siyasi etimad, siyasi sistemin sabitliyini və hakimiyyətin səmərəliliyini təmin edən vacib bir amil kimi çıxış edir.

Demokratik cəmiyyətin tədqiqi ilə bağlı bütün təcrübələrin nə siyasi nəticələr baxımından, nə siyasi dəstəyin təmin edilməsi nöqtəsinə nəzərdən səmərəli olması heç də hər zaman baş vermir. Bundan başqa vətəndaş cəmiyyətinin institusional dəstək səviyyəsinin aşağı enməsi siyasi sistemdə əsaslı dəyişikliklərə səbəb ola bilər. Bu isə hətta siyasi sabitliyə malik olan demokratik ölkələrdə belə dərin böhrana gətirib çıxara bilər. Bu zaman siyasi etimada güclü təsir göstərən amillər kompleksi rolunda, ilk növbədə iqtisadi göstəricilər və vətəndaşlar tərəfindən administrasiya siyasətinin səmərəliliyinin dərk edilməsi əsas şərt kimi çıxış edir.

Məlumdur ki, hər bir siyasi sistemdə hakimiyyət xalqın etimadını qazanıb onu qorumağa çalışır. Çünki siyasi sistemin səmərəliliyi və sabitliyi, ilk növbədə xalqın

etimad və dəstəyindən asılıdır. Əslində burada etimad qanuni hakimiyyətin əlində insanların düşüncə və davranış tərzinə təsir göstərmək imkanı yaradan mühüm amil kimi özünü göstərir. Xalq inanmalıdır ki, hakimiyyət onun dəyər və ideyalarını dəstəkləyir və bu ideyaların həyata keçməsində hakimiyyət maraqlıdır. Bu səbəbdən də hakimiyyət, xalqla öz arasındakı qarşılıqlı münasibətlər haqqında elə bir rəy yaratmalıdır ki, xalq hakimiyyətdə olan siyasi qüvvəyə inansın. Buna nail olmaq üçün çox zaman “müstəqillik”, “azadlıq”, “demokratiya” və bu kimi siyasi anlayışlardan istifadə edilir. Bu anlayışlar xalqın şüurunda möhkəmlənib, onun hüquq və rifahı ilə əlaqələndiriləndə hakimiyyət xalq tərəfindən gözlənilən etimad və dəstəyi qazanmış olur.

Bəllidir ki, istənilən demokratik hakimiyyətdə etimad qazanıldığı kimi, itirilə də bilər. Bu səbəbdən xaos və qanunsuzluqların qarşısını almaq məqsədilə hakimiyyət qəbul etdiyi qərarların reallaşmasına və xalq tərəfindən qəbul edilməsinə hərtərəfli şərait yaratmalıdır.

Aparılan tədqiqatların təhlili onu göstərir ki, etimad hissi yüksək olan insanlara başqalarına və sosial ədalətə inam eyni zamanda optimist hislər xasdır. Etimad sə-

viyyəsi aşağı olanlarda isə əksinə, pessimizm və şübhədən əziyyət çəkmə halları özünü biruzə verir. Etimadlı şəxslər müəyyən müddətdən sonra başqaları ilə əməkdaşlığın daha yüksək səviyyəsini nümayiş etdirirlər, etimad səviyyəsi aşağı olanlar haqqında isə bunu söyləmək olduqca çətindir. İnsanın həyat və fəaliyyətində qarşılıqlı etimadın uğurlu alınması üçün qarşılıqlı inam, məsuliyyət, öhdəçilik və pozitiv enerji vacib şərtidir. Bütün bunların olması etimadın pozitiv istiqamətə yönəlməsinin təkanverici qüvvəsi kimi çıxış edir. Bununla yanaşı etimadın qurulmasında bir-birilə təmasda olan iştirakçıların şəxsi keyfiyyətləri də mühüm rol oynayır. Bu qeyd etdiklərimiz olmadığı təqdirdə etimadın qurulması deyil, dağılması prosesi baş verir.

Artıq uzun zamandır ki, müxtəlif situasiyalarda insan davranışını öncədən qiymətləndirmək üsulları mövcuddur və bu zaman əsas rolunu şəxsiyyətlərarası etimad oynayır. Lakin bu üsullar nə qədər dəqiq olsa belə, insan davranışının hansı situasiyada necə olacağı barədə öncədən fikir söyləmək çox çətindir. Burada baş verənlərə yanaşma mexanizmi müxtəlif olduğuna görə insanların davranış tərzidə müxtəlif olacaqdır və bu,

özünəməxsus sosial-psixoloji məna daşıyır. Ümumiyyətlə, indiyə qədər psixologiyada etimad yaratmanın şərait amillərinə yetərincə diqqət ayrılmayıb. Halbuki ictimai həyatda, sosial-siyasi konfliktlərdə onların rolu xeyli əhəmiyyətlidir. İnsanların birgə fəaliyyət göstərdikləri şəraitdə ifadə olunan etimadın mahiyyətinin açıqlanması sosial-psixoloji baxımdan çox vacibdir.

Bir çox tədqiqatlarda (A.Xaraş, A.Dontsov, A.Mudrik) siyasi etimad problemi kütləvi hadisə, böyük sosial-psixoloji birliklərdə mövcud olan və özünü daha geniş şəkildə biruzə verən fenomen kimi təhlil edilib. Cəmiyyətdə meydana çıxan siyasi gərginliyin öyrənilməsi göstərir ki, siyasi-psixoloji gərginliyi yaradan ən vacib amillərdən biri hakimiyyətə və ona olan münasibətlə bağlıdır. Çox zaman cəmiyyətdəki problemlərin düzgün təhlil olunmaması, öz mənafeyini realizə edərkən, digər insanların mənafeyinin nəzərə alınmaması prinsipinin mövcudluğu belə halların yaranmasına gətirib çıxarır. Bu da cəmiyyətdə kəskin narazılıq, inamsızlıq, həyacan və bu kimi psixoloji hallarla özünü göstərir. Əgər demokratik vətəndaş cəmiyyətinin uğurlu inkişafından bəhs edilirsə, onda cəmiyyətin hər bir

üzvünün arzu və istəkləri mütləq nəzərə alınmalıdır. Lakin bu elə baş verməlidir ki, nəticədə nə dövlətə, nə də millətə xələl gəlməsin. Bu mənada cəmiyyətin bütün sahələrinin keyfiyyətə yenidən təşkili zamanı geniş xalq kütlələrinin həmin prosesdə fəal və şüurlu iştirakı mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

İnsanın başlıca həyati problemi öz mövcudluğunu sosial-siyasi şəraitin müvafiq formalarına uyğunlaşdırmaq, öz tələbatını ödəməkdən və mənafeyini realizə etməkdən ibarətdir. Kimliyindən asılı olmayaraq hər bir insanın cəmiyyətdə qarşılıqlı münasibəti onun həyat fəaliyyətinin bütün tərəflərinin, eləcə də siyasi sferasında yaradıcılığının əsasını təşkil edir. Unutmaq olmaz ki, insanın sosial cəhətdən təcridcən təkmilləşməsi, onun siyasi sosiallaşması prosesində baş verir.

Bu gün siyasi mühitdə əsas aparıcı qüvvə qismində siyasi partiyalar və hərəkatlar deyil, eyni zamanda siyasi liderlər də qalmaqda davam edir. Siyasi etimadın təsiri siyasi liderlərə qarşı özünü daha aydın şəkildə göstərir. Siyasi məkanda siyasi liderlər xalq üçün o zaman cəlbedici olurlar ki, sadə kütlə ilə ünsiyyət qurmaq, problemlər haqqında aydın və səlis danışmaq, həmin məsələlərin sadə və

dəqiq həllini göstərmək qabiliyyətinə malik olsunlar. Bu, birbaşa siyasi etimadın səviyyəsini müəyyənləşdirən səbəbdir. Belə keyfiyyətlərə malik olan şəxsiyyətlər təlatümlü keçid dövründə də siyasi nüfuza malik olaraq qalırlar. Onu da vurğulamaq lazımdır ki, belə keyfiyyətlərə malik olan insanların davranış və hərəkətləri sadə xalq kütlələri tərəfindən hər zaman həssaslıqla izlənilir. Onların siyasi arenada atdıqları hər hansı bir addım onların siyasi nüfuzu üçün həlledici amilə çevrilə bilər. Burada əsas rol verilməmiş və həlli vacib olan məsələlərin vaxtında yerinə yetirilməsi oynayıb. Bu baxımdan demokratiyanın və dövlətçiliyin inkişafında lider şəxsiyyətinin rolu məsələsini geniş şəkildə təhlil edən AMEA-nın müxbir üzvü, professor B.H.Əliyevin fikirlərini qeyd etmək yerinə düşərdi. O, haqlı olaraq yazır: "Bəzən bir insana, bir şəxsiyyətə qrup, cəmiyyət tərəfindən müəyyən tələblər irəli sürülür və ondan həmin tələblərə uyğun gələ biləcək davranış və ya hərəkətlər gözləyirlər" (1,s.81).

İctimai mühitdə siyasi institutlar arasında siyasi etimadı qazınmaq çox vaxt asan başa gəlmir. Müasir cəmiyyətdə hər hansı bir siyasi hadisə ölkədə sosial, iqtisadi,

siyasi duruma tez təsir göstərir və bu təsirlər bir çox dəyişikliklərə səbəb olur. Məhz siyasi etimadın qazanılması və itirilməsi bu gün cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklərdən, eləcə də siyasi durumdan asılı olduğu açıq şəkildə özünü göstərir .

Tamamilə aydındır ki, etimadsızlıq tez bir zamanda baş verəcək dəyişikliklərlə bağlı ümid və xəyalların puç olmasıyla bağlıdır. İstər-istəməz xəyal və ümidlərin puça çıxması insanların dünyagörüşündə, düşüncə tərzində, davranış və rəftarında bir çox dəyişilmələrə səbəb olur. Aydındır ki, bu cür dəyişilmələr insanda bir çox psixoloji gərginlik yaradır. Yaranmış vəziyyəti, gərginləşən münasibətləri yenidən düzəltmək və bərpa etmək heç də həmişə asan olmur.

Əgər qanuni hakimiyyətin vacib şərti olan siyasi etimad siyasi sistemin sabitliyini və səmərəliliyini təmin edən mühüm amil kimi çıxış edirsə, onda cəmiyyətdə mövcud olan siyasi-psixoloji duruma əsas diqqət yönəlməlidir. İctimai mühütün abı-havası təbii ki, cəmiyyətin hər bir üzvünə ayrı-ayrılıqda öz təsirini göstərəcəkdir. Əsasən bu cür təsirlərə keçid dövründə yaşayan insanlar məruz qalırlar. Bir formasiyadan başqa

formasiyaya keçid istər-istəməz insanların siyasi şüurunda hansısa izlər qoyur. Sosial normaların, mənəvi dəyərlərin dəyişilməsi ilə bağlı olaraq cəmiyyət üzvlərinin siyasi sistemə qarşı müəyyən münasibəti əks olunur. Çox zaman əks olunan münasibətlər həm mənfi, həm də müsbət çalarlı olur və burada bir çox amillərin rolu da az deyil. Siyasi kursun həyata keçirilməsi cəmiyyət tərəfindən düzgün qiymətləndiriləndə, çox zaman gözlənilən münasibətlər pozitiv yönümlü olur. Münasibətlərin belə istiqamət götürməsi siyasi həyatda aktiv iştiraka təkan vermiş olur. Məlumdur ki, şəxsiyyətin siyasi simasının formalaşması onun inkişaf prosesinin ən vacib hissəsini təşkil edir. Şəxsiyyətin belə inkişafı cəmiyyətin sosial-siyasi biliklərdən, mikromühitdəki şəraitdən və fərdi xüsusiyyətlərdən asılıdır və siyasi inkişaf bir çox mərhələlərdən keçir. Mərhələ dedikdə, siyasi inkişaf prosesinin keçdiyi, müxtəlif sosial amillərin şəxsiyyətin siyasi inkişafına müxtəlif təsirləri və bu təsirlərin əksi olan zaman axarı nəzərdə tutulur. Müəyyən mənada hər bir insan hələ yeniyetməlik dövründə siyasi institutlar haqqında, cəmiyyətin həyatında onların əhəmiyyəti barədə məlumatlara malik olurlar.

Yəni əvvəlki nəsillərin siyasi təcrübəsi gənc nəsillə ötürülür. Bu ailə tərbiyəsi prosesində, məktəb təlimində, kütləvi informasiya vasitələri ilə və digər kanallar vasitəsilə baş verir. Düzdür, bu məlumatlar çox dərin olmasa da, bəzən olur ki, valideyinlərin təsiri altında bu və ya digər konkret siyasi proseslərə qarşı üstün münasibətlər bildirirlər. Onu vurğulamaq lazımdır ki, psixoloji baxımdan insanın hər bir inkişaf prosesi kimi, siyasi inkişaf prosesi də aktiv xarakter daşıyır və onun sosial-siyasi mühütdən aldığı biliklər bu prosedə həlledici rol oynayır.

Beləliklə, siyasi etimadın formalaşması əsasən sosiallaşma

prosesində baş verir. Müasir cəmiyyətdə siyasi etimadın inkişaf səviyyəsi, yalnız vətəndaşla cəmiyyət arasında düzgün qurulan əlaqələrdən asılıdır. Belə ki, reallığı dərinləndirən və ictimai həyatda aktiv olan fərdlər üçün öz siyasi biliklərini təkmilləşdirmək ehtiyacı bütün dövrlər üçün həmişə aktualdır. Onun aktuallığı siyasi etimad haqqında ən sadə biliklərin az olmasının daha qabarıq şəkildə üzə çıxması ilə müşahidə olunur. Məhz bu baxımdan gələcək mövzuların obyekti kimi siyasi etimad probleminin araşdırılması çox əhəmiyyətli və aktualdır.

Ədəbiyyat

1. Əliyev B.H. Milli dövlətçilik və demokratik inkişaf. // *Dirçəliş-XXI* əsr jurnalı, 2003, səh.80-88.

2. Лукин Б.Н. Политическое доверие в современном гражданском обществе: культурологические и институциональные модели. <http://www.orenburq.ru/culture/credo/>

3. Психологический словарь. /Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

4. Рошин С.К. Психологические проблемы политического развития личности // *Психологических журнал*. 1984, №3, с.80-94

5. Скрипкина Т.П. Психология доверия Москва -2000.

6. Скрипкина Т.П. Доверие людей в процессе общения // *Эмоциональные и познавательные характеристики общения Ростов На/Дон*, 1990.

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена проблеме политического доверия – одному из наиболее актуальных вопросов социальной психологии. В статье дается анализ политического доверия в виде психологической проблемы, а также особо подчеркивается роль политического доверия в деле построения и развития человеческих взаимоотношений.

Помимо этого рассматривается вопрос о формировании политического облика личности в связи с активным участием процесса социализации личности в политической жизни общества.

POLITICAL CONFIDENCE AS PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The present paper is dedicated to the one of the actual questions of social psychology-to the problem of social confidence. An analyze of the political confidence in the shape of psychological problems is represented here. An author stresses the role of political confidence in the matter of building and development of human interrelations

Besides above – mentioned a question about formation of political image of the person in connection with an active participation of the process of socialization of the person in the political life of society find its reflection in this research.

К ПРОБЛЕМЕ АКТУАЛИЗАЦИИ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

К.Р.Алиева

доцент кафедры психологии БГУ

В психологии творчества некоторые исследователи рассматривают творчество как стремление к реализации собственной индивидуальности (10), стремление к собственной значимости (2). При этом отмечается, что более способные люди имеют и более высокий уровень или потребность самореализации в личностном плане. Стремление к значимости характерно для учащихся всех возрастов, но больше всего это наблюдается у тех, у кого ярко проявляющиеся умственные способности. Эта тенденция имеет возрастные особенности. В старшем школьном возрасте наиболее заметно проявляется стремление к самосовершенствованию и установка на значительность своего будущего, на выдающихся людей (3). К сожалению, эта область исследования творчества не отличается большим количеством теоретических и экспериментальных работ.

Следует отметить, что творчество выступает как целостный процесс, так как творчество – это феномен целостной личности. Проблема целостного и системного представления о личности человека традиционна для психологии (А.Адлер, Л.С.Выготский, К.Левин, А.Н.Ле-

онтьев, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн, З.Фрейд, К.Юнг и др.).

Эмпирические данные показывают, что традиционная система образования, которая в большей степени характерна для нашей системы образования, не создает необходимые условия для развития креативности личности и ее самореализации.

Проблема развития творческого потенциала школьников в системе образования длительное время оставалась в тени. В системе образования научные разработки по развитию креативности школьников получили широкий импульс лишь в последние несколько лет. К сожалению, большинство из них недоступно для широкого применения в силу отсутствия специализированного финансирования, умения педагогов работать с ними.

Реформирование системы образования в первую очередь требует гуманизации процесса образования и развития креативности обучаемых. Решение этой актуальной задачи обуславливает проведения психологических исследований в этом направлении. Известно, что развитие креативности наряду с личностным

подходом требует также системного подхода, который может реализовываться на всех ступенях образования как целостной системы, с учетом индивидуально-психологических особенностей личности.

На современном этапе сущность креативности определяется чаще всего альтернативно: как формально-динамическая или содержательная характеристика личности либо ее отдельных областей (перцептивной, когнитивной, эмотивной), как свойство психики. Культурно-исторический подход к проблеме развития человека позволяет рассматривать динамику креативности в ее зависимости от инкультурации, он учитывает опыт организации усвоения, формирования социальных и культурных знаков, понятий, умений (2).

Наряду с «креативностью» обычно используют и смежных терминов – близких, но не идентичных по значению: «творческая активность» (5,10), «творческое мышление» (1,6), «творческие способности» (Ф.Барон, В.Н.Дружинин), «творческая направленность» (7). При значимости и всей кажущейся феноменологической схожести этих понятий, есть, как показал анализ, основание и необходимость их различения как не совпадающих по содержанию. Учитывая сложность и многообразие в понимании креативности, и опираясь на многоуровневую теорию личности, мы исходим

из системно-уровневой модели креативности, которая в определенной степени позволяет снять односторонность в подходах к анализу содержательно близких феноменов. Логику построения нашей модели можно представить следующим образом: на разных уровнях пространства бытия человека, системно, опосредуясь разными источниками формирования, закладываются ресурсные интенции: «творческая активность», «творческое мышление и способности», «творческая познавательная и творческая продуктивная деятельность», «творческая направленность», которые обуславливают качественное своеобразие креативности. Каждый уровень, формируясь в процессе развития и воспитания, интегрируясь с остальными в психическое целое, дает человеку новое видение самого себя, бытия, своего положения в нем, и, в силу этого, новые возможности для реализации собственного творческого потенциала.

Анализ литературы показывает, что некоторые исследователи рассматривают стремление к собственной значимости как важный фактор, определяющий источник творческой активности человека, его силу и особенности. Действительно, для творческого человека характерно более сильное стремление, чем для большинства людей, к значимости собственной личности. Но это не означает, что стремление к собст-

венной значимости является единственным главным фактором творческой личности. В то же время умолять значение этого фактора ни в коем случае нельзя, поскольку оно соответствующим образом выражается в повышенной творческой, познавательной и интеллектуальной активности. Д.Б.Богоявленская считает, что интеллектуальная активность есть проявление интеллектуальной инициативы (1, с.22). Интеллектуальная активность – это интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами которой являются общие умственные способности и мотивационные факторы интеллектуальной деятельности.

Анализ работ, посвященных изучению креативности и актуализации творческого потенциала личности, показывает, что в семьях развитию креативности уделяется мало внимания, а в школах и в дошкольных учреждениях не только отсутствуют воспитательные воздействия, необходимые для признания ребенком ценности творческих черт своей личности, но и основным принципом в воспитании является требование послушания во всех его проявлениях. Эмпирические данные и предварительное исследование показали, что в практике большинства учителей, независимо от образовательной программы, есть отдельные

задания, предполагающие развитие креативности, но проводятся они не системно и исключительно с целью повышения качества усвоения изучаемого материала. Изучение результатов такого подхода свидетельствует о практической направленности мыслительных процессов, инертности образных представлений, низком уровне развития творческого потенциала: господствуют посредственные, заурядные ответы, проявлено не выраженность оригинальности.

На наш взгляд, педагог должен работать над развитием творческих способностей, должен способствовать актуализацию потенциальных возможностей личности. При этом неограниченную помощь могут оказать практические психологи или школьные психологи в школах, обучая педагогов проведению тренингов по развитию креативности у учащихся. В результате такой совместной деятельности можно развить творческий потенциал и следующие важные творческие качества личности: целеустремленность, решительность, гибкость, самостоятельность, общительность, лидерство, принципиальность, конкурентоспособность, практичность, критичность. Необходимо отказаться от репродуктивного стиля преподавания, который ориентирован на усвоение готовых знаний, что приводит к значительному снижению творческого самовыражения обучаемых.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Издательство Ростовского университета, 1983. 176 с.
2. Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов // Психологический журнал. Т.16. №6. С.55-71.
3. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб, 1997.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. № 6. 1989. С. 29-33.
6. Розов А. И. Стремление к превосходству как одно из основных стремлений // Психологический журнал. Т. 14. № 6. С. 133-142.
7. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Исследование проблем психологии творчества. 1960. №3.
8. Семенов С. Ю. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследования проблем психологии творчества. М., 1983. С. 27-62.
9. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или "другие" способности? // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 1. С.61-70.
10. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. № 3. 1996. С.28- 34.
11. Torrance E.P. The nature of creativity as maintained in its testing // The nature of creativity Ed. R.S.Sternberg N.Y.:Cambridge Univ Press, 1988. P 43-75.

**ŞƏXSİYYƏTİN KREATİVLİYİNİN
AKTUALLAŞDIRILMASI HAQQINDA**

Məqalədə yaradıcılıq psixologiyasında müxtəlif məktəblərin yanaşmaları şərh edilib. Müəllif həmçinin «kreativlik» anlayışı ilə «yaradıcı aktivlik» anlayışlarının oxşar və fərqli tərəflərini təhlil edir. Məqalədə ailədə və məktəbdə şagirdlərin yaradıcı potensiallarının aktualizasiyası probleminə də yer ayrılıb və bu sahənin inkişaf etdirilməsi üçün tövsiyələr verilib.

**ABOUT THE ACTUALIZATION
OF CREATIVENESS OF PERSONALTY**

In the article the approaches of various schools in creative psychology are commented. The author also analyses the similar and different sides of the term "creative activity" and "creativity". In the article there is also spoken about the actualization problems of the creative potentials of schoolchildren at school and given some advice about the development of this field as well.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Алиева К.Р.

доцент кафедры психологии БГУ

В современной психологической науке вопросы креативности и творческого потенциала личности стали предметом более интенсивного изучения. И это не случайно потому, что в условиях глобализации в современном мире все меняется, и эти изменения предъявляют определенные требования к личности. Век высокой технологии необходимостью требует мобилизации творческого потенциала человека с одной стороны в направлении творения нового, с другой стороны, освоения и развития этого нового. Неумение приспособиться к новым технологиям значительно снижает продуктивность деятельности. Это необходимость предполагает реформирование системы образования, а в целом системы воспитания с целью подготовки высококвалифицированных специалистов.

В свете сказанного, продолжается бурное обсуждение феномена креативности личности. По мнению некоторых исследователей, о креативности можно говорить тогда, когда она обладает такими характеристиками как новизна, оригинальная когнитивная перестройка имеющейся информации (5, 6, 7, 8), практическая, эффективное использование

аналогий. В то же время ряд исследователей считают, что в основе креативной деятельности лежит общая информированность по той или иной проблеме, сильная мотивация и настойчивость в решении поставленной проблемы (3).

Творческую уникальность можно понимать как индивидуальное своеобразие человека, которое формируется в процессе и результате усвоения общественного опыта, благодаря его же собственным творческим усилиям. Это явление позволяет рассматривать человека как творца своего жизненного пути, становления личности. Человек, разрушая устоявшие стереотипы, шаблоны, выходит за рамки принятых норм и создает ценностей, целей, задач и смыслов своей жизни. Формируется собственное мироощущение, миропонимание и познает самого себя. В тех случаях, когда создаваемая человеком экзистенция превосходит его актуальные возможности, то его творческий потенциал и уникальность проявляется по отношению к собственному «я». Затрагивая все уровни проявления человека, этот процесс приводит человека к новому пониманию, самосознанию и самоопределению. Таким образом, ста-

новление творческого потенциала и уникальности человека можно представить как взаимную эволюцию его ценностей и его потенциала.

Такой подход позволяет выделить две жизненные позиции человека, которые и способствуют формированию личности и творческой личности. Некоторые люди жизнь воспринимают и понимают как уже поставленную кем-то задача, решение которой со временем само найдется. Поэтому жизненный путь человека может ограничиваться тем, что он будет следовать нормам обыденной жизни, посвятит себя семье, образованию, карьере и т.д. Он не будет проявлять сверхординарные усилия, будет избегать неопределенности, оригинальности. Одним словом не произойдет его творческое самоопределение.

Другой человек будет воспринимать жизнь как открытую систему, как творческую задачу. Поэтому он будет искать решение этой задачи не только в рамках своего бытия, устоявших норм, ценностей, опыта, а порою выйдет за рамки своего внешнего и внутреннего мира. Только в этом случае человек, должен сам, осознано культивировать ценности и цели своего бытия, наращивать адекватный для них жизненный потенциал, иными словами, человек творит себя как главнейшее условие воплощения своих замыслов.

Для возникновения творческой активности нужны условия называе-

мой Ш.А.Надирашвили «творческая ситуация», хотя это может быть не только стимулом, но и барьером (2).

Творческий потенциал развивается и воплощается в рефлексивно-творческом усилии человека, то есть в усилии, направленном на достижение ранее недостижимого, на реализацию ранее нереализуемого, на устремление за пределы самого себя. Если усилия человека превосходят по величине его наличные возможности, то в этом случае можно говорить, что эти усилия действительно являются творческими. Человек этими усилиями стремится актуализировать свои потенциальные, неявные, до сих пор скрытые и не проявленные ресурсы, чем увеличивает свои возможности во всех сферах и тем самым раздвигает горизонты собственного дальнейшего развития. Таким образом, человек, актуализируя, проявляя свой творческий потенциал, с одной стороны, одновременно его наращивает, с другой стороны, развивает свои личностные свойства.

К.Тэйлор, рассматривая творчество как решение задач, выделяет шесть групп определений творчества (7):

1) определения типа «гештальт», в которых подчеркивается создание новой целостности;

2) определения, ориентированные на "конечный продукт", или "инновационные" определения, в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового;

3) "эстетические", или "экспрессивные" определения, в которых подчеркивается самовыражение. В качестве примера определений такого типа приводится следующее определение: "Творческий процесс - это способность мыслить в неисследованной области, не будучи ограниченным прошлым опытом";

4) "психоаналитические" или "динамические" определения, в которых творчество определяется в терминах взаимодействия "Я", "Оно" и "Сверх-Я";

5) определения в терминах "мышления, ориентированного на решение", в которых подчеркивается не столько решение, сколько сам мыслительный процесс;

6) "разнообразные" определения, не укладывающиеся ни в одну из вышеперечисленных категорий.

Е.Торранс, проанализировав различные подходы и определения творчества, выделил следующие типы определений творчества:

1) определения, опирающиеся на новизну как критерий творчества;

2) определения, в которых творчество противопоставляется конформности;

3) определения, включающие процесс;

4) подход с позиции умственных способностей;

5) подход, основанный на определении уровней творчества.

Дж.Гилфорд определил творчество в терминах умственных способностей,

обеспечивающих творческое достижение. По Дж.Гилфорду, творческое мышление включает в себя дивергентную продукцию – т. е. порождение новой, оригинальной, необычной информации на основе данной информации. Дивергентное мышление характеризуется беглостью, гибкостью, оригинальностью и разработанностью. Однако творческое мышление не сводится к дивергентному мышлению; оно также включает чувствительность к проблемам и способность к переопределению. Продуцирование чего-то нового фактически входит почти во все определения. Однако к самой новизне разные авторы подходят по-разному. Так, по Л.Тёрстону, важно, не признание идею новой обществом, а важно, чтобы она была новой для самого творца. М.Стайн напротив, считает, что новизна должна определяться в терминах культуры – т.е. признаваться современниками, обществом. Другие исследователи, противопоставляя творчество конформности, подчеркивают привнесение оригинальности, нового взгляда на проблему. Следует отметить, что творческий человек свободен как от конформизма, так и от нонконформизма. Г.Уоллес же выделял четыре шага творческого процесса: подготовка, инкубация, озарение, пересмотр (10). Е.П.Торранс указывает, что практически "процесс Уоллеса" лежит в основе любого существующего метода систематического обучения творческому мышлению.

Согласно А.Тэйлору, существуют следующие основные уровни творчества: 1) экспрессивное творчество – такое, как спонтанное рисование у детей; 2) продуктивное творчество – научные и художественные продукты, которые являются ограниченной и контролируемой свободной игрой; 3) инвентивное (изобретательское) творчество, когда изобретательность проявляется в материалах, методах и техниках; 4) инновационное творчество – улучшение через модификацию; 5) порождающее творчество – выдвижение совершенно нового принципа или допущения, вокруг которого могут возникнуть новые движения и школы (7).

Е.П.Торранс предлагает определять творчество как процесс, указывая, что "определив творчество как процесс, можно ставить вопросы о том, какого типа личностью надо быть, чтобы реализовать такой процесс, какая среда ему способствует и какой продукт получается в результате успешного завершения этого процесса" (9). Е. П. Торранс считает, что творчество как процесс это и есть не что иное, а творческое мышление – это процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, выдвижения гипотез относительно этих недостающих элементов, проверка и оценка этих гипотез, их пересмотр и перепроверка, сообщение результата (9).

Креативную деятельность также рассматривают как деятельность, свойственную зрелой личности как своеобразную черту характера, которая проявляется в определенном возрасте. Роджерс полагает, что действия ребенка тоже имеют творческий характер, когда он со сверстниками вместе открывает, изобретает что-то «новое». В этом смысле его деятельность мало отличается от работы ученого, который открывает новую всеобщую научную закономерность. Имея в виду это, ученые обычно говорят, что для творческого прозрения необходимо иметь всего три условия: так называемые три «В» – «Bath» (ванну, которая помогла Архимеду), «Bus» (автобус, на ступеньке которого Пуанкаре решил сложную математическую задачу) и «Bed» (кровать, в которой столь многим ученым пришлось решение их проблем).

Следует отметить, что между творчеством детей и взрослых имеется существенное различие. Творческая деятельность взрослых отличается новизной, оригинальностью, значимостью и полезностью для общества в целом или для ее части. Продукты творческой деятельности ребенка хотя и носят элементы новизны, оригинальности и полезности, но они ограничены и носят творческий характер в основном только для их самих. То, что изобретает ребенок и есть новое для ребенка, которое уже открыто взрослыми. При этом следует отметить,

что общественно накопленный опыт усваивается ребенком как творческое начало, которое и является основой творческой тогда, когда их как бы заново открывает сам ребенок. Ребенку предстоит, как бы переоткрыть то, что уже известно в общественной практике и воспроизвести некоторые существенные черты их творческого поиска. В этом контексте творчество можно рассматривать как "открытие для других" и творчество как "открытие для себя". В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества. Результат "открытия для себя" – не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение у него новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе, "открытие для себя" – это во многом "открытие себя", хотя довольно часто не осознаваемое самим "открывателем". Именно поэтому творчество является основой психического развития ребенка.

Как известно, творческие способности лежат в основе любой креативной деятельности, рассматриваемой как фундамент для развития творческого потенциала. Сущностные характеристики творческого потенциала и взаимосвязь с творческой деятельностью, а также с твор-

ческими способностями, позволяют выделить следующие его структурные компоненты (схема).

Структура творческого потенциала



Рассмотрим некоторые особенности структурных компонентов творческого потенциала учащихся.

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах. Он предполагает наличие у учащихся ряда целевых установок: развитие интереса к определенному виду деятельности; развитие потребности в создании творческих произведений; стремление к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков; осознание потребностей, целей, задач, решение которых приведет к созданию оригинального творческого произведения.

Содержательный компонент творческого потенциала включает совокупность знаний учащихся о специфике творческой деятельности

и предполагает наличие у них теоретических знаний. Он включает в себя: знания, умения, навыки общеобразовательного характера; знания, умения и навыки, полученные на уроках трудового обучения и во время самостоятельной практической деятельности; знание целей, задач, содержания, методов и приемов организации творческой деятельности; знания интегрированного характера, способствующие решению творческих задач.

Операционно-деятельностный компонент творческого потенциала основан на комплексе умений и навыков организации творческой деятельности. Он включает способы умственных действий или мыслительные логические операции, а также способы практической деятельности: общетрудовые, технические, специальные. Данный компонент отражает возможности учащихся в создании чего-то нового и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент творческого потенциала характеризует осмысление, самоанализ и самооценку собственной творческой деятельности и включает: внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов; уточнение путей организации творческой деятельности; определение на основе своего собствен-

ного опыта оптимальных методов и приемов работы; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Анализ исследований по психологическим вопросам формирования творческого потенциала учащихся показали, что структуру творческого потенциала, обычно, раскрывают по следующей формуле:

$$\text{ТПУ} = \text{Пнеп} + \text{Пчип} + \text{Пдсп} + \text{Птпд}$$

Где:

ТПУ – творческий потенциал учащегося; Пнеп – неизменяемая часть потенциала, обусловленная врожденными способностями личности школьника; Пчип – частично изменяемая часть потенциала, обусловленная естественными специальными способностями личности, их развитием в процессе образования; Пдсп – компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой (в нашем исследовании – это занятия по флористике); Птпд – часть потенциала, приобретаемая в процессе творческой практической деятельности.

Как видно из формулы наличие творческого потенциала не является "милостью природы", а выступает итогом кропотливой напряженной совместной деятельности педагога и учащихся над развитием творческих способностей, соответствующих склонностям и интересам последних. В связи с этим утверждением целе-

направленная Работа по развитию творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе. Она начинается с отбора содержания образования, отраженного в программах.

Анализ современных образовательных программ позволяет сделать вывод о том, что содержание существующей системы образования не обеспечивает в должной мере развитие творческих способностей и творческого потенциала учащихся, что затрудняет процесс их социальной интеграции и адаптации в постшкольный период.

В свое время Спирмен полагал, что в основе общей одаренности лежит особая «умственная энергия» (mental energy), которая, будучи постоянной, для отдельного индивида, значительно варьирует от одного человека к другому, определяя различие в общей одаренности (61). Он считал, что «умственная энергия» характеризуется тремя показателями: 1) количество, уровень умственной энергии (фактор «G»), 2) степень инерции энергии, т.е. быстрота перехода от одной деятельности к другой (фактор P – perseverance) и, наконец, 3) степень колебаний энергии, т.н. легкость ее восстановления после определенной деятельности (фактор O – oscilation). Не имея достаточных экспериментальных подтверждений существования этой особой «умственной энергии», Спирмен рассматривал ее как гипотетическое свойство. При этом он

полагал, что общие способности проявляют себя так, как «если бы» такая энергия существовала. В свою очередь, Кэттэлл выделил в интеллекте два общих фактора, один из которых назван им «текучим» или «жидким» интеллектом (intelligence fluid), а другой «кристаллизованным» или «кристаллическим» интеллектом (intelligence crystallized). «Кристаллизованный» Интеллект наиболее значимо разворачивается в познавательных задачах, которые требуют уже сформировавшихся умственных навыков. «Текучий» интеллект проявляется в задачах совершенно новых, где кристаллизованный интеллект как результат прошлого опыта уже не играет решающей роли. По его мнению, «текучий» интеллект зависит больше от общих физиологических свойств индивида, в то время как «кристаллизованный» интеллект определяется главным образом влиянием среды и изменяется в процессе обучения.

Е.Торранс, в результате своих исследований, пришел к выводу, что основными показателями креативности являются следующие качества (7):

1. Беглость – отражающую способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков, и измеряемая числом результатов, соответствующих требованиям задания. Этот показатель помогает понять некоторые другие показатели. Импульсивные, баналь-

ные и даже глупые ответы позволяют получить высокий балл по этой шкале. Однако такие ответы приводят к низким показателям гибкости, оригинальности и разработанности. Низкие значения гибкости могут быть связаны с детальной разработанностью ответов в рисуночных заданиях, но могут также наблюдаться у заторможенных, инертных или недостаточно мотивированных испытуемых.

Следует обратить внимание, что для креативной деятельности характерен не столько «веерообразный» поиск решений проблемы, сколько «веерообразная» постановка проблем. Креативная личность умеет найти сто проблем там, где нормальный человек не видит ничего кроме обычного естественного хода вещей. Это можно рассматривать как акт процесса актуализации и реализации творческого потенциала личности.

2. Гибкость – оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем. По Роджерсу, существенной чертой креативности является способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий. Низкие показатели гибкости могут свидетельствовать о ригидности (вязкости) мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкой

мотивации. Высокие значения предполагают противоположные характеристики, но чрезвычайно высокая гибкость может отражать «метание» испытуемого от одного аспекта к другому и неспособность придерживаться единой линии в мышлении. Интерпретация этого показателя одинакова и в вербальных и невербальных тестах, однако гибкость во взглядах и действиях с образами не связана с легкостью смены аспектов в словесной сфере.

3. Оригинальность – характеризует способность к выдвиганию идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных. Этот фактор считается одним из основных для характеристики креативной деятельности. На это указывал еще Гилфорд, говоря, что творческое мышление всегда порождает неожиданные, небанальные и непривычные решения. Экспериментальные данные показывают, что высокие баллы по оригинальности, обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Они способны делать большие умственные «скачки» или «срезать углы» при построении решения, но это не означает импульсивности, оригинальность решений предполагает способность избегать очевидных и тривиальных ответов.

Автор теории «инвестирования» Р.Стернберг считает, что творческий потенциал личности может не

реализоваться только в двух случаях: 1) если он высказывает идеи преждевременно; 2) если он не выносит их на обсуждение слишком долго, то они становятся очевидными (8). Он также полагает, что проявление творческой способности определяется следующими факторами: интеллектом как способностью, знанием, стилем мышления, индивидуальными чертами, мотивацией и внешней средой. При этом необходимо отметить, что творчество зависит не только от этих факторов, в то же время оно обуславливается личностными чертами человека. К личностным чертам творческих людей относят: независимость, открытость ума, высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, развитое эстетическое чувство.

Ряд исследователей считают, что воображение является психологической основой творчества. Согласно данным отечественных психологов, следствия развития воображения у дошкольников весьма разнообразны. Развитие и формирование воображения у ребенка не следует отнести исключительно к формированию познавательных процессов (1). Воображение в то же время может рассматриваться как психологическое качество личности, как способность личности. Как познавательная деятельность воображение – не просто выдумывание каких-то новых и необычных образов действительности. Это еще и умение посмотреть

на то, что и как ты делаешь, "со стороны", глазами другого человека, в пределе – "глазами человечества", всего человеческого рода.

Ребенок оседлал палочку и скачет на ней, как на лошадке. Творческая задача для ребенка здесь не в том, чтобы "увидеть" в реальной палочке несуществующую лошадку. Палочка - лишь удобный инструмент решения иной, более широкой, требующей усилий творческого воображения задачи. Оседывая ее, ребенок должен не просто изобразить езду, а вжиться в образ другого человека – наездника. И именно в этом качестве палочка действительно становится "волшебной". Ее "мановением" рождается новая, необыденная (вовсе не только условная) реальность. В игре силой воображения ребенка как бы создается свое "второе Я". При участии этого "второго Я" происходит грандиозная трансформация детской картины мира, прежде всего – на основе радикального изменения образа самого себя и своих возможностей.

Ребенок с развитой фантазией легко преодолет эгоцентризм, узость мировосприятия, стеснительность, закомплексованность, неадекватную самооценку, которые выступают как сдерживающие факторы творческой деятельности. В результате ребенок сможет с уверенностью и настойчивостью включиться в учебную деятельность.

Ключевым показателем сформированности у ребенка специфически

человеческого видения мира является не само по себе умение ориентироваться на сенсорный эталон. Этим показателем является способность к созданию художественного изображения как материализованного способа воображения и мышления формой, цветом, перспективой и т.п. или к его осмысленному восприятию. Эта способность также опирается на определенные "эталонны", но уже другого, необыденного типа.

Обобщая анализ исследований в области психологии творчества, можно заключить, что у креативной личности в принципе уровень свободной психической энергии изначально существенно выше, чем в популяции и при этом креативная психическая деятельность выбирается неизбежно в результате того, что вся психическая деятельность строится по гомеостатическому принципу, когда: а) индивид стремиться к редукации свободной психической энергии, так как ее значительное количество приводит к напряжению и неприятному субъективному состоянию; б) креативная деятельность является максимально энергоемкой и поэтому наиболее привлекательной в вышеуказанной ситуации; в) творческое развитие ребенка может обеспечивать психологическую готовность к школе лучше, чем что-либо иное.

Развитие творческих способностей должно являться системообразующим направлением построения образовательного процесса в современных условиях. Для этого необходимо способствовать развитию коммуникативных способностей личности, умение общаться с другими людьми и освоить психосоциальных ресурсов своего Я. Критериями личностного развития индивида выступают развитые формы творчества и творческого воображения. Целенаправленная организация и осуществления этого процесса возможно только в новых психолого-педагогических условиях системы образования, которая должна быть реформирована. Для обеспечения психолого-педагогическими условиями развития творческой активности личности в системе образования необходимо создание обстановки эмоционального благополучия, наполнение жизни обучающего интересным содержанием, творчество педагога к отбору содержания образования и личностно-ориентированный подход в обучении. Специфическими психологическими условиями для проведения работы по развитию творческой активности личности являются: наличие системного подхода к организации процесса обучения, разработка содержания видов детской творческой деятельности личности.

Literatura:

1. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqların psixologiyası. Bakı, 2002.-89 səh.
2. Алиева К.Р. Исследование формирования креативности (Проблема творческой уникальности личности) // *Psixologiya jurnalı*, № 1-2, 2001. с.52-59.
3. Кипиани Н.В. Творчество как сущность активности психики и как основа ее развития. Автореф. дис. канд. психол. н., Тбилиси, 1987, 24с.
4. Guilford J.P. *The Nature of man Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
5. Simon, H. *Creativity and Motivation*, *New Ideas in Psychology*, 1988, № 6, P. 177-182.
6. Sternberg R.J. ed. *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988.
7. Taylor C.W. *Cultivating multiple creative talents in students*, *Journal for Education of the Gifted*, 1985, Vol.8, p.187-198.
8. Terman L.M. *The Measurement of Intelligence*, Boston, 1937, 279 p.
9. Torrance E.P. *The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing*. In R.J.: *The Nature of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 1988, pp. 43-75.
10. Wallas G. *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace, 1926, 267 p.

**YARADICILIQ POTENSIALININ FORMALAŞMASI
ŞƏXSİYYƏTİN İNKİŞAF FAKTORU KİMİ**

Məqalə yaradıcılıq potensialının formalaşmasının şəxsiyyətin inkişafına təsirinin öyrənilməsinə həsr edilib. Müəllif müxtəlif tədqiqatların nəticələrini qarşılaşdıraraq şəxsiyyətin kreativ potensialı haqqında fikir irəli sürür. Bütün bunlardan çıxış edərək, müəllif, həmçinin, təhsil alanların yaradıcı potensiallarının strukturuna daxil olan komponentlərin səciyyəvi xüsusiyyətlərini təhlil edir.

**THE FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY
AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF PERSONALITY**

The article is devoted to the learning of the influence of development of formation of creative potential of personality. Comparising the results of various investigation, the author puts forwards an idea about the creative potential of personality. The author also analyses the specific features of components which are included into the structure of the creative potential of students as well.

СУПЕРЭГО И КОЛЛЕКТИВНОЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В РОМАНЕ А.МАСУД «СВОБОДА»

Г.Х.Касумова

*Диссертант кафедры педагогики и психологии
Бакинского Славянского Университета*

Соотношение суперэго и коллективного бессознательного в романе «Свобода» носит органический и психологически достоверный характер. Обусловлено это реальными фобиями самого автора, выступающего адресантом нарративного дискурса, адресатом которого является читательский коллектив, приравниваемый к этнокультурному коллективу. Автор все время выражает имплицитное обращение к своему адресату, доверяясь ему и ища сочувствия и поддержки. Соотношение суперэго и коллективного бессознательного в романе строится вокруг разоблачения ущербности одного президента и возвеличения другого.

Разоблачение президента органически связано в психологической структуре романа с возвеличением Президента. Автор откровенно называет этого второго и реального президента Президентом с большой буквы и Отцом народа. При этом он даже не знает, что местоимение третьего лица в любом тексте имеет сакральный смысл, т.е. оно может обозначать

только Господа Бога. Например: «Gəlsin yiyəsiz millətə yiyə dursun. Bunu daha uşaqdan-böyüyə hamı başa düşdü ki, bu başsız, kömək-siz, əlindən bir iş gəlməyən yazıq millətin yiyəsi bircə Odur. Bu bö-yük Yer kürəsinin bircə Allahı olduğu kimi, bu məmləkətin də bir Allahı Odur» (3,56). На уровне подсознательных, нарративных ассоциаций вновь допускается ошибка, суть которой, во-первых, в том, что Аллах является не только Аллахом земного шара, а Аллахом всех миров и бесконечности мироздания. Во-вторых, как для Аллаха, так и сам по себе земной шар вовсе не является большим. В-третьих, слово Аллах является именем собственным.

Если же он об этом знает, то, следовательно, делает это сознательно. Например: «Deyirdilər, bütün hesablamalara, uzaqdan-yağından alınan məlumatlara görə, bir vaxt ölkəyə uzun müddət başçılıq edən qəzəbli, qüdrətli Millət Atasının paytaxta gəlişi ehtimalı var idi. Bu ehtimaldan şəhərin bozarmış sakitliyinə qərribə bir qorxu qatıldı. Qorxunun əsas səbəbi Atanın idarəçiliyi dövründə

yadlarda qalan içi qəzəb dolu, təhlükəli, boz gözləri idi» (3,54).

Тут дело даже не в том, что прозрачный образ Отца ассоциируется с конкретным человеком, нравственную силу которого автор провозглашает на дискурсивном уровне. Суть в том, что Отец является символическим понятием в классическом психоанализе. Отец – это тот, кто наказывает за не послушания, но и берет на себя ответственность за благо сына, в принципе за все, что с ним случается. Отец – это тот, кто дарит милость и наказывает.

Характерно, что автор не меняет имени в этой главе. Он на психологически нейтральном уровне все время использует название *Millət Atası*, что призвано подчеркнуть реальность содержания. То есть нейтральность использования имени призвана подчеркнуть его реальность. Например: «*Сamaat deyirdi ki, paytaxtdan bir neçə yüz kilometr aralıda, anadan olduğu şəhərində təvazökar tənhalığı ilə yaşaya-yaşaya, faciələr burulğanına düşmüş «qədirbilən xalqının» çağırışını gözləyən Atanı qoyub dünyanın uşaq-muşağını hakimiyyətə gətirməkləri onlara heç jür bağışlanmayacaq. Ata belə şeyləri bağışlamır – hamı sükut içində deyib sına-yıcı gözlərlə bir-birinə baxırdı»* (3, 54-55). Психологически ведущим

словом здесь является «прощение»: *heç cür bağışlanmayacaq, belə şeyləri bağışlamır.*

Интересно, что даже здесь, говоря об Отце, автор позволяет себе насмешку, совершенно не понимая, что она задевает и Отца, т.е. иронический тон начинает относиться и к выражению *Millət Atası* или *Ata*.

Автор опять-таки исходит из прагматических правил, навязывая их знание народу: «*Bəziləri də deyirdi ki, xalqın burda nə təqsiri?!. Millət Atası gözəl bilir ki, tarix boyu heç bir dövrdə, heç bir məmləkətdə heç nəyi xalq həll eləməyib»* (3,55). При этом он формулирует нравственное оправдание действиям Отца, который на то и Отец, что бывает жесток по отношению к своим детям. Ведь главное – хорошо их воспитать. Откровенное провозглашение идеалов суперэго.

Совершенно по Фрейдю выражается и страх по поводу того, что Отец может отвернуться от своих детей, и тогда они не просто осиротеют, а наступит конец света. Например: «*Deyirdilər, Millət Atasını paytaxta gətirmək üçün, dünəndən – bu günə dörd nümayəndə heyəti paytaxtdan uzaq şəhərə yollanmışdı. Elçilərin bir hissəsi təyyarə ilə, o biri hissəsi maşınla getmişdilər. Adlı-sanlı sənət Adamlarından, qocaman aka-*

demik və hərbcilərdən ibarət nümayəndə heyətləri deyilənə görə, heç cür onu, raytaxta qayıtmaq üçün yola gətirə bilməmişdilər. – Bu o demək idi ki – camaat deyirdi – kişi xalqından üz döndərib» (3,57). Здесь, конечно, очень полезно было бы вспомнить Фрейда, который в своей 25-ой лекции говорит следующее: «Известная многозначность и неопределенность употребления слова «страх» не может ускользнуть от вас. Под страхом по большей части понимают субъективное состояние, в которое попадают благодаря ощущению «развития страха» и называют его аффектом. А что такое аффект в динамическом смысле? Во всяком случае, нечто очень сложное. Аффект, во-первых, включает определенные моторные иннервации или оттоки энергии, во-вторых, известные ощущения, причем двоякого рода: восприятия состоявшихся моторных действий и непосредственные ощущения удовольствия и неудовольствия, придающие аффекту, как говорят, основной тон. Но я не думаю, чтобы это перечисление затрагивало бы как-то сущность аффекта. При некоторых аффектах, по-видимому, можно заглянуть глубже и узнать, что ядром, объединяющим названный ансамбль, является повторение какого-то определенного значи-

тельного переживания. Это переживание могло бы быть лишь очень ранним впечатлением весьма общего характера, которое нужно отнести к доисторическому периоду не индивида, а вида. Другими словами, аффективное состояние построено так же, как истерический припадок, и, как и он, представляет собой осадок воспоминания. Истерический припадок, таким образом, можно сравнить со вновь образованным индивидуальным аффектом, нормальный аффект – с выражением общей истерии, ставшей наследственной» (8,252-253).

Проанализированная Фрейдом ситуация, на наш взгляд, полностью проецируется на роман «Свобода». Страх потерять Отца носит совершенно истерический характер, хотя знаменательно, что в самом романе на дискурсивном уровне истерии нет. В данном случае истерия действительно имела место в жизни, это был подсознательный страх народа в тот период, когда совершенно пофутуристически рушились все прагматические законы, или прагматически осмысленные законы существования социума. Народ, сознающий это, ожидал возмездия, справедливого наказания Аллаха. Отказ Отца, который может спасти народ, прийти к власти и спасти народ, действительно,

воспринимался как свидетельство гнева Аллаха. Истерия связана с воспоминанием о былых наказаниях. Психологическая достоверность связана с воспоминаниями о страхе.

Дж.Тресиддер в своем Словаре символов пишет: «ОТЕЦ владычество, солнечная и небесная сила, духовная, моральная и гражданская власть, рассудок и совесть, закон, элементы воздуха и огня, воинственный дух, гроза – диапазон символов, которые отражают патриархальную природу почти всех традиционных культур. В большинстве мифов и религий, хотя и не во всех, верховные боги считаются отцами» (6,263). Самый элементарный и поверхностный анализ текста романа «Свобода» со всей очевидностью говорит о присутствии всех элементов этого символического образа Отца. Причем важно то, что в романе они не представляются как символические. Они воспринимаются как реальные. Например, интересно и знаменательно соотношение критериев духовности, моральности и гражданственности в сочетании с представлениями о власти. Эти три компонента совершенно бессознательно связываются с образом и символом Отца, хотя, повторяем, в романе ни о какой символике и речи быть не может. Как страх

потерять Отца, так и наделение его указанными атрибутами носят совершенно бессознательный характер.

Удивительно точное и гармоничное соединение критериев делает образ Отца законченным. Например, несмотря на огромное содержание критерия духовности, он оказывается очень ограниченным без критерия моральности. Оба критерия демонстрируют их относительную ценность в рефлексивном сознании массы. При этом под моральностью понимается не просто совесть Отца, а способность взять на свои плечи моральную ответственность за народ, своих детей. Поэтому выражение *Millət Atası* становится обозначением совершенно реального понятия, утрачивая какой бы то ни было символический характер. Ведь дети на самом деле больше всего на свете хотят баловаться, но не отвечать за свои проступки. Счастье и психологический комфорт непосредственно связаны с подсознательной уверенностью в том, что отвечать будет другой, Отец. Поэтому в принципе люди не обнаруживают глобальную волю к власти, напротив, они с легкостью наделяют властью кого-то, чтобы потом ничего не делать и сваливать ответственность на него. Как говорит Ф.Ницше, «Слабость во-

ли: тут – сравнение, которое может ввести в заблуждение. Ибо нет никакой воли, и, следовательно, нет ни сильной, ни слабой воли. Множественность и разорванность инстинктов, недостаток объединяющий их системы проявляется как «слабая воля»; координация же их под властью одного из них действует как «сильная воля»; в первом случае – колебание и недостаток устойчивости; во втором – ясность и определенность направления» (5,51).

Однако на такую моральность многие, как это понятно, не способны. Мало кто способен принести себя в жертву, чтобы многим жилось вольготно, не неся ответственности за свои поступки. Или, если кто-то на это и соглашается, то только по одной причине: чтобы иметь привилегии, которых лишены эти многие. Поэтому, чтобы Отец не слишком много привилегий присваивал, не превращался в деспота, критерий моральности также ограничен в своем содержании. Он относительно уравнивается критерием духовности. То есть Отец должен быть не только носителем морали, но он обязательно должен быть духовно развитым существом. В этом случае, как духовно высокоразвитая личность, он и сам не позволит себе излишеств.

Не менее важным является и третий критерий: гражданственность. Причем под ним вовсе не следует понимать какую-то высокую ответственность за судьбы отечества и т.п. Речь идет об элементарной защите собственности, которая в данном случае понимается очень широко. Гражданственность Отца – это осознание им необходимости защиты жизни и собственности тех, кто наделяет его властью, позволяет ему все, но с одним условием – чтобы он защищал своих детей и брал на себя ответственность за их поступки и проступки. О.М.Рагимов указывает: «В энциклопедии Дидро и д'Аламбера отмечалось: «Когда люди учредили гражданское общество, они отказались от своей естественной свободы и подчинились власти гражданского государства не с целью доставить себе блага, а ради взаимной охраны от возможного ущерба со стороны других людей, равно как и для сопротивления их насилию при помощи еще большей силы»; «в детском состоянии гражданского общества управление общими делами доставалось или поручалось отцам семей, всегда выполнявшим и жреческие обязанности» (1,45).

Таким образом, стоит обратить внимание на выражения «детское состояние», «управление общими

делами», «поручалось отцам, выполнявшим и жреческие обязанности», «отказ от естественной свободы», «взаимная охрана от возможного ущерба». Все эти словосочетания охватывают в совокупности ситуацию, имеющую место всегда и в любом обществе независимо от степени его развития. В этом суть гражданского общества, поэтому описанная ситуация полностью проецируется на реальное общественно-политическое положение в Азербайджане в начале 1990-х годов, а также на массовую рефлекссию на это положение. Суть в том, что характер изображения полностью зависит от эго автора, однако сами страхи носят совершенно бессознательный характер. В этом состоит психологическая достоверность той картины, которую создает автор романа «Свобода».

Характерно и знаменательно, что теория большого Отца находит всегда удовлетворительную интерпретацию с точки зрения гражданского общества вообще с его представлениями о правах человека. Так, «Гражданское общество – область спонтанной самореализации людей (либо в ипостаси свободных индивидов, либо в виде добровольных их объединений в качестве граждан), защищенная соответствующими правовыми нормами от любых

проявлений произвольной односторонней регламентации их деятельности со стороны государства и его органов. В русле современных трактовок обретение либеральных свобод возможно не в результате дистанцирования общества от государства (наподобие модели посткоммунистической России 1990-х), а путем конституирования надежных и легко доступных для людей каналов взаимодействия между ними: государство трансформируется в самую влиятельную и оперативную организацию по правам человека» (7,251).

В обществе, в котором функционально-символическая значимость Отца остается очень высокой, личность Отца заменяет собой «личность» государства, поэтому отказ одного человека, Отца, прийти к власти и руководить обществом, воспринимается как отказ государства от бытия, т.е. если Отец не хочет руководить народом, это означает, что государство не хочет быть. Государство отождествляется с личностью Отца. Подобное отождествление делает страх потерять Отца очень реальной категорией. Можно даже сказать, что страх потерять Отца становится глобальной и тотальной категорией, которая, охватив народ на уровне массовой паники, просто не оставляет места для других чувств.

Именно это ощущение столь реально продемонстрировано в романе «Свобода».

Большое значение для понимания психологической структуры феномена, манифестируемого в романе, имеет концепт «экзистенциального страха» вообще. С.Мамонтов пишет: «Человек конечен. Он ощущает свою конечность, хрупкость своего существования, осознавая это, он стремится к абсолютному, бесконечному; стремится приобрести целостность, соединившись с абсолютным. Но помимо этого желания целостности есть страх перед бесконечным. Это не простой страх в опасной ситуации, а экзистенциальный страх перед неведомым, чужим. Жить, зная о собственной смертности, – это и есть испытывать постоянный экзистенциальный страх. «То, чего страшится страх, есть самобытие в мире», – подчеркивает Хайдеггер. Страх – это «основная настроенность» человеческого бытия. Существует несколько видов страха, которые не оставляют несчастного человека в покое: страх перед смертью и самим процессом умирания; страх перед свободой; страх перед изоляцией; страх перед бессмысленностью; страх перед нищетой» (2,49-50).

Следует отметить, что все эти страхи носят естественный харак-

тер и отражают вообще способность человека на рефлекссию. Одно из отличий животного от человека, обеспечивающих первому психологический комфорт, есть незнание о своей конечности. Хотя существуют и иные точки зрения. Например, К.Хорни пишет, что «конфликты, играющие решающую роль в возникновении невроза, практически всегда одни и те же. В целом это те же самые конфликты, которым также подвержен здоровый человек в нашей культуре. Стало уже до некоторой степени трюизмом говорить о том, что невозможно провести четкое различие между неврозом и нормой» (9,213).

Таким образом, в настоящее время никого не удивляет глобальность невроза, не позволяющая даже разграничить совершенно свободную от неврозов личность, т.е. личность, соответствующую норме, от невротической личности. Безусловно, эти неврозы в подавляющем большинстве случаев предопределены тем глобальным состоянием тревоги, о котором говорят исследователи. Например, один из крупнейших психологов 20 в. Р.Мэй пишет, что «Каждый думающий человек, живущий в нашем обществе, может понять, на основе своего собственного опыта и наблюдения за живущими рядом с ним людьми, что тревога в сере-

дине двадцатого столетия является всепроникающим и глубинным явлением. Можно предположить, что думающий человек осознает не только более явные причины, вызывающие тревогу в наши дни, такие, как угроза войны, отсутствие действенного контроля за ядерным оружием и радикальные политические и экономические перемены; он увидит также менее очевидные, более глубокие и в большей степени, касающиеся каждого индивида лично источники тревоги, находящиеся в нем самом и свойственные людям, с которыми он общается. Это отсутствие согласия человека с самим собой, отсутствие общепринятых ценностей и правил выхода из конфликтных ситуаций»(4,12).

Таким образом, ситуация, изображенная в романе «Свобода» на волне подсознательного выплескивания страха и ненависти, на самом деле отражает объективную ситуацию, связанную с определенными константами психики современного человека. Если бы автор романа стоял перед внутренней или внешней необходимостью написать роман о жизни социума, родного или просто знакомого ему, в самые спокойные и «застойные» времена, то по своей психологической структуре этот роман ничем не отличался бы от романа «Свобода».

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что образ Отца в романе не является случайным и не зависит от темы изображаемых в романе событий. Этот образ носит структурно обязательный характер для глубинной психологии любого автора постсоветского пространства. Разумеется, в романе «Свобода» эта линия сюжета является слишком примитивной за счет откровенного названия образа избитыми словами типа *Ata* или тем более *Millət Atası*. С художественной точки зрения более значимым было бы, естественно, скрытое представление этого образа и имплицитная реализация авторского замысла. Однако это или не ставилось целью или просто не удалось. Слишком много негативной энергии выплескивается на поверхностный вербальный уровень в романе, это не позволяет автору последовательно продолжать нарративный дискурс, соответствующий коллективному бессознательному.

Большое место в романе «Свобода» отводится сну. Сон разных персонажей играет существенную роль в художественной структуре романа, одновременно создавая представления о подсознательных интенциях как автора, так и социально релевантных структурах общества, которые могут быть представлены разными образами.

Разумеется, сны профессора Веисова играют главную, первостепенную роль в психологической структуре романа. В самих же этих снах главным мотивом является страх преследования. Можно связать страх Веисова с тем глобальным состоянием тревоги, о котором говорят Р.Мэй и К.Хорни. И это действительно так. Этот страх в снах профессора, и его изображение носит бессознательный характер. То есть сам автор, скорее всего, и не подозревает, что сны романа «Свобода» могут быть интерпретированы подобным образом. Однако вместе с тем автор, именно будучи автором, а не нарратором, пытается сконструировать какой-то смысл. Этот сконструированный страх остается неясным, не выясненным и непонятым. Например, доминирование серого цвета, преследовавшего как самого Веисова, так и его пациентов, испытывавших те же страхи, вдруг неожиданно оказывается цветом глаз Генерала, отождествляемого с Отцом нации и президентом. Если это страх возмездия за прошлые грехи, то в чем грех Веисова? Что же касается академика, который так и умирает в своих страшных снах, то его преследовали за какие-то разоблачения истины, скрывание которых, как на это смутно намекает автор, осуществ-

вляют органы безопасности. Здесь кроется намек на негативную характеристику этих органов, до конца не высказанный, но имеющийся. Следовательно, непонятно, как этот намек должен ассоциироваться со светлым образом Отца. Об Отце открыто говорится, что он все знает: «Deyirdilər, ölkədə gedən bütün hadisələrdən, xüsusən son ilin möcüzələrindən bütün incəliklərindən Millət Atasının xəbəri vardı»(3,55).

Это представление о всезнающем Отце всячески усиливается, доходя до подлинно мифических размеров. Например, «Bəzilərisə Millət Atasının hardansa gizlicə onlara qulaq asdığından ehtiyat edib» (3,55). Оно усиливается самим Отцом: «Kimin nə ilə məşğul olması onsuz da mənə məlumdu. Kim nə ilə nəfəs alır, onu da bilirəm»(3,209). Следовательно, четко представлено паническое состояние массы. Она не только желает Отца, но и страшно боится его. Это возможное объяснение страхов серого преследователя. И, конечно же, самым характерным признаком является не просто желание пожертвовать свободой, а противопоставление свободы счастью безответственности. Например: «Biz, dərisi soyulan millət olduğumuzu kitablarda oxumuşduq, amma, daha bunu öz gözlərimizlə gördük. Qoy gəlib

bizim dərimizi soysun, «azadlıq» deyən dilimizi kəssin» (3,56).

Сон самого Генерала (он же Отец Нации, он же Отец, он же новый президент) прочитывается однозначно. Он постоянно видит один и тот же сон о строящейся могиле, мавзолее, склепе, понимая, что строится это для него. Разумеется, сон должен быть прочитан однозначно. Генерал, придя к власти, приносит себя в жертву. И это действительно так. Власть сама по себе есть жертва, отказ от многого, в конечном счете отказ от жизни. Смысл символической картины, структурируемой автором, заключается в том, что Генерал дарит свою жизнь народу. Он лишает себя жизни, чтобы жил народ. Однако интересно, что профессор Веисов независимо от своей воли приносит себя в жертву Генералу. Умереть должен был Генерал, но умирает Веисов, Генерал же излечивается: «Yuxularından, yuxudan-yuxuya tikilə-tikilə ucalıb göyün yeddinci qatına qalxan o lənətə gəlmiş məqbərədən canını qurtarmalıydı» (186). Это понимает и сам Генерал. Когда ему сообщают о смерти профессора, он задумывается: «Bəlkə onu o təhlükəli yuxuların çəngindən qurtarmağın yolu elə bu idi? Bəlkə onun əvəzinə bu dəfə professoru öldürmüşdülər?!» (3, 293).

Жертвенность оправдывается автором, выдающим свое кредо за нарративный дискурс, т.е. не он автор говорит, а говорит народ, его, народа, коллективное эго: «О киши няся мүжцзяди..- жамаат данышырды. – тарихдя мисли эюрцнмяйян бир адамды»(3,296).

Псевдонарративный дискурс представляют гиперболические пересказы, спекулирующие на известных особенностях внешнего облика человека. Например: «Deyirlər, iclaslarda, kimin ki, nöqsanını tutdu, boz, qorxunc gözlərini adamın üzünə elə zilləyir ki, and içirlər, onun baxışından salamət çıxan olmur. Birinin təzyiqi düşür, o birini şiddətli başağrı tutur, bu biri elə ordaca, özünü bir təhər zaldan bayıra atıb ıçalatı ağızına gələ-gələ ögüyür. Hətta, deyirlər, bir dəfə hansısa dövlət müşavirinin, onun bu vahiməli baxışları altında, camaatın gözü qabağında ürəyi gedib» (3,296).

Неповторимость Отца подчеркивается не только превознесением его личных качеств, но и его отношением к людям. Так, в романе несколько раз подчеркивается отвращение Отца к окружающим его людям. Не стоит приводить эти фрагменты, хотя бы потому что они однотипны. Достаточно ограничиться одним, но самым однозначным, где отношение Отца-Генерала к людям

выражено дискурсивно и ясно: «Odu ki, bütün həyatı boyu ətrafindan iyğənirdi» (3,291).

Следует отметить, что ненависть и отвращение Отца к окружающим его людям необходимо верно интерпретировать в контексте романа. Нарратор, а в этом фрагменте нарративный дискурс входит в свои права, выражает бессознательное коллективное мнение народа о власти имущих. Среди них нет и не может быть хороших людей в том смысле, в котором именно народ воспринимает ходячее выражение «хороший человек». Поэтому в принципе в психологическом пространстве романа отождествляются люди старого президента, эти выскочки с провинциальным прошлым, по определению самого автора, и люди Отца-Президента-Генерала, от которых его всю жизнь тошнило.

Важным структурным моментом в психологическом содержании романа является легенда об Отце. Все, что говорится о нем в народе, только прелюдия. Дискурсивно легенда завершается приведенными выше словами народа о том, что этот киши какое-то невиданное в истории чудо. Психологически очень верным является состояние уверенности в том, что Отец – есть небывалое, невиданное в истории человечества чудо.

Однако, поскольку в романе очень важны сны, которые не столько сны, сколько реальность, то важнее всего то, что Генерал сам видит во сне: «Sonra nənəsini gördü. Nənəsi qəlyan çəkib xırıldaya-xırıldaya, tənəkədən qaralan dodaqlarını qabağa uzada-uzada: – Sən bunnardan deyilsən, bala!.. – deyirdi. – Sən ayrı ulduz altında gəlmisən bu dünyaya. Nəhəng ulduz altında!..Başında tacşəkilli kəkillə, əynində şəffaf sulu şah köynəyində, bardaş qurub taxtda oturan vəziyyətdə gəlmisən!» (3,269).

Важно также отметить, что автор романа совершенно искренен в своем стремлении убедить своего читателя в реальности сверхестественного происхождения Отца. Поэтому он и использует традиционный восточный мета-язык волшебной сказки. Более того, для пушей важности он вводит в сон Генерала образ бабушки, и не просто бабушки, а бабушки, курящей трубку. Что-то вроде фамильного аналога звездочета. Бабушка стара, как мир, и мудра, как все мудрецы вместе взятые. Причем она выражается не образно, говоря Генералу-мальчику, что он родился под другой звездой и не имеет отношения к другим, т.е., видимо, своим братьям и сестрам. Бабушка читает по открытой книге.

Видимо, действительно, Генерал был мальчиком с неба. Эта легенда полностью соответствует нарративному дискурсу волшебной сказки. Более того, волшебная сказка становится былью в многотрагальном Азербайджане.

Важно также и то, что сам Генерал знает о себе не очень много. Во всяком случае его сон становится для него откровением. В частности, он получает не только откровение о своем неземном происхождении, но и очень серьезном факте покушения. Интересно и то, что он, только постепенно анализируя свой сон под действием гипноза Веисова, понимает, что покушение имело место на самом деле. Оно состоялось когда-то: «Demək.. – birdən-birə ağılna gələn növbəti fikirdən az qala ürəyi dayana – ..demək bütün bunlar olmuşdu.. Demək onu nə vaxtsa öldürmüşdülər, xəyanət eləmişdilər» (3,290).

Сны романа «Свобода» оказываются большей реальностью, чем сама реальность. Смысл этого факта непосредственно заключается в их психологической и символической точности. Если человек способен их прочитывать вовремя и правильно, то он остается в жизни, победив зло, если оказывается слаб, то гибнет. Но суть и содержание снов не меняются от этого, они содержат

в себе очень точную информацию о прошлом, настоящем и будущем человека.

Вместе с тем сны остаются фактом инфантильного состояния психики. Возможно, инфантилизм остается с человеком до конца его дней, а сны представляют собой лишь способ выражения инфантильного фрагмента, или инфантильного рудимента психики взрослого человека. Во всяком случае сама подчиненность и нужда в этой информации, сама заинтересованность в ней является признаком инфантилизма. Правда, З.Фрейд говорил об инфантилизме снов в другом аспекте, не в том смысле, в котором используется этот термин здесь. З.Фрейд пишет: «Сопоставим теперь, что же нам дало углубление в изучение детской психологии для понимания сновидения. Мы обнаружили не только то, что для сновидения доступен материал забытых детских переживаний, но увидели также, что душевная жизнь детей со всеми особенностями, эгоизмом, инцестуозным выбором объекта любви и т.д. еще продолжает существовать для сновидения, т.е. в бессознательном, и что сновидение каждую ночь возвращает нас на эту инфантильную ступень. Таким образом, подтверждается, что бессознательное душевной жизни есть

инфантильное. Странно-неприятное впечатление, что в человеке так много злого, начинает ослабевать. Это страшно злое – просто первоначальное, примитивное инфантильное в душевной жизни, открытое проявление которого мы можем найти у ребенка, но чего мы отчасти не замечаем из-за его незначительности, потому что не требуем от ребенка этического совершенства» (8,132-133).

Инфантильность сна со всей очевидностью проявляется в беззащитности человеческой психики перед тем, что его окружает. Иррациональность происходящего производит странное впечатление. Эта странность запоминается, если запоминается сон. Интерпретация сна и не просто интерпретация, а логически точное и последовательное объяснение снимает инфантильность, или хотя бы значительно понижает его порог. В этом, на наш взгляд, серьезное отличие понимание природы сна от того, что дает Фрейд. Мы не рассматриваем сон как только детские воспоминания, вытесненные и представленные в различных образах психики взрослого человека. Инфантильность или инфантильное содержание сна проявляется, прежде всего, в беззащитности психики и лихорадочных поисках защиты. Сон представляет собой достаточ-

но четкое явление для того, чтобы осознать необходимость защиты. И это со всей убедительностью показано в романе «Свобода». Причем важно отметить, что автор романа вовсе не ставил перед собой такой цели. Следовательно, ему просто удалось изобразить объективную и психологически достоверную сцену сна.

Знаменательно также, что во сне боятся все. Не только врач-психотерапевт Веисов боится засыпать, потому что знает об угрожающем характере сна. Боится академик, который потом так и умирает во сне. Боится ученый, знающий причину этого явления. Важно то, что боится и Генерал. Образ Генерала занимает совершенно исключительное положение в психологической структуре романа. Генерал не просто безгрешен, когда грешны все. Генерал – безупречен. Он лишен пороков, даже намеков на порок. Именно поэтому, как неоднократно подчеркивается в романе, люди вызывают у него омерзение. Этот факт или фактор омерзения также играет в романе большую роль. Автор очень хочет, чтобы и читатель почувствовал омерзение. Важно, что омерзение испытывается Генералом не только по отношению к окружению. Генерал испытывает отвращение к народу, которым согласился пра-

вить. На встрече с родственниками погибших солдат и офицеров к нему подходит женщина: «Bu böyük oğlum idi, yoldaş General.. İndi bircə oğlum qalıb, o da işləmir. Güzəranımız ağırdı.. Qeyd eləyin.. – arxadakılara dedi və fikirləşdi ki, bu millət ölüsüylə də alver eləyir» (3,171).

Более полноценного презрения к народу и невозможно было выразить. Особую роль здесь играет три знака: обобщающее *bu millət*, частица *də* и *alver eləyir* – причина презрения. Следовательно, Генерал испытывает презрение к своему народу, который все продал, а теперь торгует своими мертвецами. Разумеется, здесь отчетливо проявляется нарративная психология автора. То есть, возможно, Генерал и не испытывает такого сильного и очевидного отвращения к народу. Но автор повторяет то, что ходит из уст в уста, то, что повторяет народ, обиженный и потрясенный предательством руководства, армии, продажных политиков. Таким образом, и на этот раз создается психологически очень верная картина. Отец Народа наделяется

чувствами, которые переполняют сам народ. В этом отождествлении Отца и народа проявляется, возможно, самый значительный факт коллективного бессознательного отношения к той верховной силе, которая защищает, оберегает, наказывает и одаривает.

Пространство художественного произведения является самой достоверной площадью бессознательного. Это происходит по той причине, что бессознательное может структурироваться исключительно в языке. Другого проявления оно просто не может иметь. Отсюда можно сделать следующий вывод. Бессознательное проявляется в структурируемом автором романа «Свобода» художественном пространстве только до тех пор, пока оно сохраняет нарративный характер. Как только автор начинает сознательно организовывать некоторый очень значительный, по его мнению, смысл, нарративный дискурс разрушается. Результатом этого является искусственность психологического содержания.

Литература:

1. Рагимов О. Транзиты рубежа веков. Политическая идентификация. – Баку: Адильоглы, 2005.

2. Мамонтов С. Страх. – СПб.: ПИТЕР, 2002.

3. Məsud A. Azadlıq. – Bakı, 1998.

4. Мэй Р. Проблема тревоги. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001.
5. Ницше Ф. Воля к власти. – М.: ТРАНСПОРТ, 1995.
6. Тресидлер Дж. Словарь символов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
7. Философия. Всемирная энциклопедия. – М.: АСТ, 2001.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – СПб.: ПИТЕР, 2002.

A.MƏSUDUN «AZADLIQ» ROMANINDA «SUPEREQO» VƏ KOLLEKTİV ŞÜURSUZLUQ

Məqalədə A.Məsudun «Azadlıq» romanı təhlil olunur. Təhlil psixoloji səpkidə aparılır. Göstərilir ki, supereqo normaları kütlənin fobiyalarını gücləndirir və gec-tez dağıdıcı meyillərə son qoyur. Ata simvolu romanın psixoloji fonunda təhlil olunur. Onun reallığı kütlənin şüuruna təsiri göstərilir.

THE SUPEREGO AND COLLECTIVE UNCONSCIOUSNES IN THE NOVEL “FREEDOM” OF A.MASUD

The article deals with the novel “Freedom” by A.Masud. The analysis is conducted in terms of psychology. It is shown that norms of superego enhance phobias of mass and finally eliminate destructive tendencies. The article shows its reality and superego’s influence on consciousness of mass.

ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASINDA ÖZÜNÜGERÇƏKLƏŞDİRMƏNİN ROLU

R.V.Cabbarov

*BDU-nun «Eksperimental
psixologiya» ETL-in elmi işçisi, psixol.e.n.*

Şəxsiyyətin formalaşması- na müxtəlif amillərin təsir dərəcəsi müxtəlifdir. Bu problem bütün tarixi dövrlərdə aktual olmuş və indi də aktualdır. Çünki şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən amillər müəyyən etməklə onun inkişafının istiqamətlərini müəyyənləşdirmək, təlim-tərbiyə işini düzgün təşkil etmək olar. Şəxsiyyətin təşəkkül və formalaşmasında integrativ sistemlərin rolu müəyyən dərəcədə öyrənilsə də onun şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edən özünügerçəkləşdirmə sistemli tədqiqat obyektı olmamışdır. Məlumat üçün qeyd etməliyik ki, şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsi nəzəriyyəsinin meydana çıxması Amerikada yaranmış bihaviorizmin alternativi kimi meydana gəlmiş və şəxsiyyətin formalaşmasında əsas cəhət kimi ortaya qoyulmuşdur. Bu da özünügerçəkləşdirmə, şəxsiyyət və s. kimi fundamental anlayışların fərqləndirilməsinə zərurət yaratmışdır. Məlumdur ki, bihoverizmin yara-

dıcılarından olan B.Skinner nəinki metaforik strukturlardan, həmçinin, nəzəriyyələrdən birdəfəlik imtina edilməsinə, cəhd göstərmişdir. O, birmənalı şəkildə bəyan edirdi ki, onun mövqeyi nəzəriyyədən daha çox praktik mövcudluğa əsaslanır. Şəxsiyyət, konkret mənada “özünəməxsusluq”, Skinnerə görə mövcud deyildir. “Özünəməxsusluq” və şəxsiyyət yalnız davranış aktlarının cəmi formasında mövcuddur. Onun öyrənmə nəzəriyyəsinə əsaslanan eksperimentləri göstərdi ki, öyrənmə əyrisinin dinamikası insan, göyərçin, siçovul üçün demək olar ki, eynidir və heç bir fərqli cəhət nəzərə çarpmır. Skinnerə görə, insan, siçovulun və göyərçinin davranışı arasındakı fərqli cəhət onların verbal davranışındadır. Onun mövqeyincə şəxsiyyət keyfiyyətlərindən danışmaq yersizdir. Şəxsiyyətin təşəkkülü – əlverişsiz şəraitin minimuma endirilməsi və gerçəkliyin nəzarət altına alınmasıdır. Burada biliklərin rolu mühümdür. Bilik isə, – bir davranış forması olub

müəyyən stimulun təsiri nəticəsində ortaya çıxır. İnsanın başlıca məqsədi və optimal strategiyası həyat situasiyalarına uyğunlaşmanı öyrənməkdir. Göründüyü kimi, ABŞ-da meydana çıxmış bu məktəb demək olar ki, “mental həyatı” qəbul etmirdi və buna alternativ olan yeni konseptual mövqə ortaya qoyulmalı idi. Bundan əlavə psixologiyanın metodoloji böhranı ortaya çıxmış bir sıra problemlərin həllini tələb edirdi. Şəxsiyyətin özünəgerçəkləşdirməsi nəzəriyyəsi belə bir tarixi şəraitdə meydana çıxmış və bir sıra tale yüklü məsələləri həll etməli idi. Onlar aşağıdakılardan ibarət idi.

Əvvəla, yeni yaranmış nəzəriyyə insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasının konsepsiyasını yaratmalı, problemin yalnız adaptasiya yolu ilə deyil, yaradıcılıqla həll olunmasına nail olmağa cəhd göstərməliydi;

İkincisi, bu konsepsiya fəlsəfi və dini dünyagörüş arasındakı itirilmiş əlaqəni bərpa etməli, ilkin və sonuncu suallara cavab verməli, metanəzəriyyə yaradılmalı idi;

Üçüncüsü, yeni yaranan konsepsiya insanın perspektivlərini müəyyənləşdirməli, bunun üçün lazımı yol və vasitələri ortaya qoyulmalı idi.

Yaranmış vakuumin, “humanist psixologiya”, o cümlədən özü-

nügerçəkləşdirmə konsepsiyası doldurulmalı, onu reallaşdırmalı idi. Özünüaktuallaşdırmada mühüm rol oynayın “Mən”in inkişafı konsepsiyasının Ç.Mid və C.Kuli tərəfindən yaradılması da bu nəzəriyyənin metodoloji istiqamətlərinin yaradılmasında mühüm əhəmiyyətə malik olmuşdur. Qeyd etmək lazımdır ki, Ç.Mid və C.Kuli müştərək bu konsepsiyayı işləyib Sosium hər şeydən əvvəl ünsiyyət sferasını yaradır ki, bu da istər ayrılıqda götürülmüş fərdin, istərsə də cəmiyyətin inkişafında mühüm rola malikdir. Hər bir kəsin özünəgerçəkləşdirməsi, onun unikallığı, başqa adamların təsiri ilə ortaya çıxır. Ç.Mid və C. Kuli şəxsiyyətin formalaşmasını bu fasiləsiz prosesə məxsus cəhətləri araşdırmağı başlıca məqsəd kimi qarşıya qoyaraq, yeni funksional psixi təşkil və ya özgürlüyü bu qarşılıqlı təsir prosesinə qarşı qoyurdu. Onun fikrincə, bizim orqanizmimizin başqalarının rolunu oynaması özünəməxsusluğun, “özgürlüyün” yaranmasının şərtlərindən biridir. Yəni, başqalarının rolunu özünüküləşdirməkdir. Şəxsiyyət bu yolla inkişaf edir. Bu proses özünəgerçəkləşdirməyə – şəxsi “özgürlüyə” aparır. Təbii ki, bu mexanizmi əsaslı mexanizm kimi təqdim etməyə bilmərik. Ancaq ayrı-ayrı

yanaşmalarda olduğu kimi burada da bir sıra çatışmayan cəhətlər özünü göstərməkdədir. Hər şeydən əvvəl “özgür”lüyün yaranma mexanizmi demək olar ki, açılmır. O yalnız xarici mühitin təsiri və ya rollar şəbəkəsi vasitəsilə gerçəkləşə, formalaşa bilməz. Bundan əlavə C.Midin və Ç.Kulinin “Mən”in inkişafı nəzəriyyəsi şəxsiyyət baxımdan, onun təşəkkülünün sosial amilləri baxımdan olduqca dəyərlidir. Eləcə də “Mən”in mahiyyətinin açılmasında, şəxsiyyətin özünüdərk etməsinin formalaşmasında onların fikirləri olduqca ciddi elmi və praktik əhəmiyyət kəsb etsə də, özünüaktuallaşdırmada onların fikirləri digərləri ilə üst-üstə düşmür. Daha doğrusu, “özgürlüy”ün yaranma mexanizmi “Mən”in formalaşması mexanizmindən fərqləndirilir. Həlbuki burada çox ciddi və əhəmiyyətli fərqlər özünü göstərmir. Bu istər “Mən”in formalaşmasında, istərsə də “Özgürlüy”ün ortaya çıxmasında tədqiqatların aparılması zərurətini ortaya qoyur. Bu baxımından özünügerçəkləşdirmə digərlərindən fərqli olaraq şəxsiyyətin formalaşması mexanizmini ayırd edir.

Son dövrlərdə dünya psixologiyasında özünügerçəkləşdirmə fenomeninin öyrənilməsi geniş vüsət

almışdır. Müxtəlif elm sahələrində bu fenomenin öyrənilməsi göstərir ki, özünügerçəkləşdirmə nəzəriyyəsi haqqında geniş yazılsa da özünügerçəkləşdirən şəxsiyyətin hansı keyfiyyətlərə malik olması sistemli öyrənilməmişdir. Bəs görəsən hər bir insan özünügerçəkləşdirə bilərmi? Hansı keyfiyyətlər onun təzahürünü situmullaşdırır? Özünügerçəkləşdirən, özünüaktuallaşdıran şəxslərdə hansı keyfiyyətlər dominantlıq kəsb edir? Onları qruplaşdırmaq olarmı? Məlumdur ki, insanları müxtəlif meyarlar əsasında, həmçinin, onların ünsiyyət tərzinə, sinir sisteminə, yaradıcı xüsusiyyətlərinə və s. görə müəyyən qruplara bölmüş, tipoloji sistem yaratmış və onların təsnifatını vermişlər. Ancaq özünügerçəkləşdirmə ilə bağlı belə təsnifatlar ümumiyyətlə yoxdur və ya istisna xarakteri daşıyır. Bu isə şəxsiyyətin formalaşmasında özünügerçəkləşdirmənin rolunu tam aydınlığı ilə dərk etməyə imkan verir. Çünki, zəruri keyfiyyətlər sistemləşdirilməyib. Özünügerçəkləşdirən şəxslərin fərdi-psixoloji keyfiyyətlərinin təsvir edilməsinə psixologiya tarixində rast gəlinir. Ancaq ümum konseptual modelin olması bu işi çətinləşdirir. Bu sahədə ilk tədqiqatlar A.Maslounun tərəfindən aparılmışdır. A.Maslou

belə bir qənaətə gəlir ki, özünüaktuallaşdırma bilən şəxslər başqalarından fərqli olaraq bir sıra xüsusiyyətlərə malik olurlar. Özünüaktuallaşdırma və özünügerçəkləşdirən şəxslər gerçəkliyin adekvat qavranılmasına, xüsusilə də hadisənin bu və ya digər cəhətini qiymətləndirmə aspektinə görə digərlərindən fərqlənirlər (13.s.58). Lakin bu qiymətləndirmə subyektin şəxsi dünyasına deyil, gerçəkliyə yönəlmiş olur. Özləri ətrafında və başqaları ilə nə edildiyini və necə edildiyini onlar dəqiq qiymətləndirirlər. Onlar gerçəkliyi subyektiv etikadan uzaq faktorlarla yəni, özləri istədikləri kimi deyil, necə varsa, eləcə də qavrayırlar. Məlumdur ki, hər bir adamın qiymətləndirmə etalonlarına özünün sərvət dəyərləri, mövcud olan stereotiplər, o cümlədən gələcəyə inam, ümid və qorxu kimi amillər təsir göstərir. Özünügerçəkləşdirə bilən şəxslərin ən mühüm xüsusiyyətlərindən biri ondan ibarətdir ki, qorxu və ümidin onların qiymətləndirməsinə təsiri demək olar ki, yoxdur. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, (11, 13,15,17,19,21,6,3) özünügerçəkləşdirə bilən şəxslər başqalarından fərqli olaraq qeyri-adi psixoloji xüsusiyyətlərə malikdirlər. A.Xellenin fikrincə, gözləmələr, həya-

canlar, stereotiplər, yalançı optimizm və pessimizm özünügerçəkləşdirə bilən insanların qavranmasına az təsir göstərir. Onlar problemdən qorxmur və problemli məsələləri səhvsiz həll etməyə nail olurlar. Faktlar göstərir ki, daha çox elə insanlar səhvlərə yol verirlər ki, onlar səhv etməkdən qorxurlar. Hər şeydən əvvəl özünügerçəkləşdirə bilən insanlar (ya göründüyü kimi olurlar, ya da olduğu kimi görünülər) özlərini necə varsa, eləcə də qəbul edirlər. Özlərinin çatışmazlıqlarına və zəif cəhətlərinə heç də yüksək tənqidi münasibət bəsləmir. Lakin bu o demək deyildir ki, özünügerçəkləşdirə bilən şəxslərə, onlar ətrafında baş verən hadisələrə laqeyd münasibət bəsləyirlər. Bu belə deyildir.

Şübhəsiz, özünügerçəkləşdirə bilən insanlar şəxsiz bir prinsip əldə rəhbər tutmurlar. Onlar dərk edirlər ki, insanlar əzab çəkir, qocalır və nəhayət ölürlər. Başqaları tərəfindən bu proses qorxu və təlaşla, ayrılıq və ölüm qorxusu ilə müşahidə olunsada, bu proses onlar tərəfindən təbii qəbul edilir. İnsanın hər şeyə təbii yanaşması, onun çox şeyə laqeydliyini ortaya çıxarır. Bu isə təbii ki, hər kəsə nəsisib olan proses deyildir. A.Maslounun özü bunu qiymətləndirər-

kən göstərir ki, bütün insanlardan yalnız bir neçə faizi özünügerçəkləşdirə bilir. Əgər özünügerçəkləşdirmə şəxsiyyətin əsas xüsusiyyəti, keyfiyyəti hesab edilsə belə çıxır ki, istisna insanlar şəxsiyyətə çevrilir. Amma faktlar əksini deyir. Deməli özünügerçəkləşdirmə də bu və ya digər səviyyələrdə təzahür edir. Özünü bütövlüklə gerçəkləşdirə bilən şəxslər şəxsiyyətə, dahiyə, siyasi liderə, cəmiyyət həyatında rol oynayan zəka sahiblərinə çevrilir. Deməli müəyyən imkanlarını gerçəkləşdirə və şəxsiyyət kimi təşəkkül tapa bilər.

Bir sıra tədqiqatçılar, fikrimizcə, özünüaktuallaşdırma bilən insanlarda daha çox özünü göstərən keyfiyyət kreativlikdir. Yəni, özünügerçəkləşdirə bilən və buna cəhd göstərən insanlarda yaradıcılığa meyl güclüdür. Onlarda yaradıcılığın kreativ «zonası» yaranır. Lakin özünügerçəkləşdirə bilən yaradıcı insanlarda potensial imkanlar incəsənət xadimələrində, elm xadimlərində olduğu kimi təzahür etmir. A.Maslounun fikrincə, özünüaktuallaşdırma bilən insanlarda daha çox spontan, təbii kreativlik özünü göstərir, bu da hələ tam şəkildə korlanmamış uşaq yaradıcılığıdır (16,s.500). Belə faktlar psixologiya tarixində yetərincədir. «Şilliman effekti»

buna misal ola bilər. Görkəmli tədqiqatçı Şilliman 5 yaşında ikən «Troyanın tənəzzülü» kitabını görmüşdü. Kitabın üz səhəfəsində şəhər, qala, qalxan, döyüşçü və alov təsvir edilmişdir. Rəssam onu elə canlı yaratmışdır ki, Şillimanı heyran etmişdi. O atasının yanına gəlib, çox maraqlı bir şəkil gördüyünü izah etmişdir. Ona qulaq asan atası bunun əfsanə olduğunu və ona Troyanın mövcud olmadığını söyləmiş və bütün bunların rəssamın təxəyyülü olduğunu qeyd etmişdir. Lakin Şilliman öz-özlüyündə düşünmüşdü ki, görəsən rəssam bunu görməyə-bilməyə necə təsvir edə bilərdi. Deməli rəssam bunu görüb. Məhz belə 5 yaşında ikən Şilliman gələcəkdə arxeoloq olacağını yəqinləşdirmişdir. Gələcəkdə Şilliman tərəfindən aparılan qazıntı, Troyanı üzə çıxartdı və insanlıq üçün yeni mədəni dəyərləri, tarixi üzə çıxartdı. Bəzən bu yaradıcılıq elə uşaqlıqdan korlanır, bəzən isə korlanmamış qalır (21.s.287). Kreativliyin təzahürü üçün özünügerçəkləşdirən insanların kitab yazmaq, musiqi bəstələmək, elmi kəşflər etməsi vacib deyil. Deməli, hər hansı prosesə hadisəyə, fəaliyyətə yaradıcı yanaşmaq elə kreativliyin təzahürüdür. Özünüaktuallaşdırma prosesini öyrənərkən

A.Maslou çox vacib və qeyri-adi bir kəşf etdi. O müşahidə etdi ki, onun pasiyentlərinin fiziologiyasında, şəxsiyyətində “yüksək mistik yaşantılar” vardır. Onlar bu vəziyyətdə dünyadan kənara çıxır, “mən”i tamam unudur və ruhi bir ekstaz vəziyyətinə düşürlər. Adi adamlar üçün bu vəziyyətə nail olmaq hər hansı stimulyatorsuz mümkün deyildir”. Bir sıra tədqiqatlardan (17, 19, 20) məlum olur ki, özünügerçəkləşdirən şəxslərdə demokratik xarakterli idarəetmə üslubu vardır. Onlar başqalarına hörmət edir, statusdan asılı olmayaraq onlarla eyni tərzdə ünsiyyət qurur, rəftar təzi yaradırlar. Eləcə də həmin şəxslərdə fəlsəfi yumor hissi müşahidə olunur. Lakin onlar yumoru ayrı-ayrı insanların ləyaqətinin alçaldılmasına deyil, bütövlükdə insanlığa, cəmiyyətə qarşı yönəldirlər. Daha doğrusu, onların yumoru yalnız satira-gülüş xarakteri daşımır. Bütün qeyd etdiklərimizlə yanaşı, özünüaktuallaşdıran insanlar günahkarlıq hissindən, həyəcandan, kədərdən uzaq deyillər. Onlarda tənhalığa meyl adi adamlardan güclüdür. Ancaq əksər tədqiqatçıların gəldiyi qənaətə görə özünüaktuallaşdıran insanlar psixi sağlamlığın parametri və ya etalonudurlar. Halbuki yaradıcı adamlar

haqqında bunu söyləmək olmaz. Aparılmış tədqiqatların təhlili göstərir ki, özünügerçəkləşdirmə anlamı bir proses kimi şəxsiyyətin daxili müstəqilliyinin mövcudluğundan mümkün olur. Demək olar ki, özünüaktuallaşdıran şəxslər onları əhatə edən mədəniyyətdən və gerçəklikdən asılı deyildirlər. Onlar öz hərəkətlərində müstəqilliyi əsas götürür, sosial və fiziki cəhətdən başqalarından bu və ya digər şəkildə asılı olmurlar, başqa cür deyilsə, həmin asılılığı qəbul etmirlər. Mövcud avtonomluq onlara öz potensialını, daxili imkanlarını gerçəkləşdirməyə imkan verir. Belə bir cəhət əsas götürülür ki, özünügerçəkləşdirən bilən şəxslər psixi cəhətdən sağlam hesab olunurlar. Sağlam adamlarda isə yüksək səviyyədə özünüidarə və “iradə azadlığı” mövcuddur. Yaradıcı adamlarda isə bunun əksini söyləmək olar. Onlar özünü fəal, məsuliyyətli, intizamlı, bir sözlə özlərini öz taleyinin hakimi hesab edirlər. Məxsusi cəhətlər, o cümlədən güclülük, dözümlülük, onların başqalarının fikirlərinə və təsirinə həssaslığını aşağı salır. Məhz ona görə də onlar populyarlığa, prestijə, yüksək statusa can atırlar Eləcə də onlar xarici qiymətləndirməni daxili məmnunluqdan əhəmiyyətsiz sayır və daha

çox özünüinkışaf etdirməyə çalışırlar (Başqalarına nə dəxli var, mən necəyəm). Özünüaktuallaşdıran insanlarda başqalarından fərqli olaraq, qavrayışın tezliyi, çevikliyi özünü göstərir. Özünügerçəkləşdirən insanlar öz ləyaqətini situasiyanın tələblərindən asılı olmayaraq yüksək qiymətləndirirlər. Gördükləri adi bir hadisə onlarda qeyri-adi yaradıcılıq tərzini, ekstaz vəziyyəti yaradır. Yəni onlarda qavrayış «çevikdir».

Məlumdur ki, əksər insanlar, xüsusilə də, elm, texnika və yaradıcılıqla məşğul olanlar daha çox həyatın gərginliyindən, cansızlığından tez-tez şikayət edirlər. Özünüaktuallaşdıran insanlar üçün isə həyatın heç bir anı cansızıcı və darıxdırıcı deyildir. Məhz bu məziyyətlər özünüaktuallaşdıran şəxslərin yüksək şəxsiyyət keyfiyyətlərinə malik olduğunu göstərir. Bu cəhəti əsas götürüb təhsil subyektlərində lazım olan keyfiyyətlər inkişaf etdirilməli, onların özünüaktuallaşdırmasına şərait yaradılmalı, onun yol və vasitələri dəqiqliklə öyrənilməlidir. Müasir cəmiyyət, onun inkişaf dinamikası bunu tələb edir. Lakin özünüaktuallaşdırma və özünügerçəkləşdirmə bir sıra elementlərinə, formalaşma mexanizminə görə, eləcə də təzahür xüsusiyyətlərinə

görə müxtəlif inteqral sistemlərə oxşayır. Şəxsiyyətdə bu prosesin necə ortaya çıxmasını müəyyən etmək üçün onlar arasındakı əlaqə və asılılıqların müəyyən edilməsi də vacib məsələdir. Faktlar göstərir ki, özünügerçəkləşdirmə hər bir halda “Mən – konsepsiyasını”n rekonstruksiyası funksiyasını yerinə yetirir. O zaman belə bir sual ortaya çıxır? Görəsən, özünügerçəkləşdirmə keyfiyyətləri özünüdərketmədən nə ilə fərqlənir? Demək olarmı ki, özünügerçəkləşdirən şəxslər özlərini daha dərin dərk edə bilirlər? Və ya əksinə özünügerçəkləşdirmə dərk etməyə zəmin yaradır. Bir mənalı şəkildə suala cavab vermək çətindir. Bununla yanaşı qeyd olunmalıdır ki, “Mən-konsepsiya” və şəxsiyyətin özünüdərketməsi çoxmərhələli və dinamik bir proses olmaqla fərdin sosiallaşma dərəcəsinin, eləcə də onun şəxsiyyətə çevrilməsinin psixoloji statusunun göstəricisidir (3.s.45). Müxtəlif mənbələrdə isə bu statusun özünügerçəkləşdirməyə məxsusluğu göstərilir. Yəni şəxsiyyət özünügerçəkləşdirən bilən fərddir. Psixoloji və fəlsəfi ədəbiyyatda özünüdərketməyə şəxsiyyət keyfiyyətlərinin, həmçinin, “Mən”-nin dərk olunmasına yönəlmiş akt kimi baxırlar. Fərd özünü əsasən iki yolla dərk edir:

1. özünü başqaları ilə identifikasiya etmək yolu ilə (Deməli özünüdərketmə, özünügerçəkləşdirmədən bilavasitə təzahürü və formalarına görə fərqlənir)

2. özünü başqalarından fərqləndirmək yolu ilə

Özünügerçəkləşdirmə isə fərdin öz imkanlarını dərk edib, yenidən rekonstruksiya etməsi prosesidir. Deməli özünügerçəkləşdirmə adekvat özünüdərketmə nəticəsində və onun «məkanında» yaranır. Ancaq şəxsiyyətin harmonik özünüdərketməsi ilə özünügerçəkləşdirməni eyniləşdirmək olmaz. Fərd müxtəlif yollarla, o cümlədən refleksiya vasitəsi ilə özünü dərk edib, tərbiyə edə, mövcud imkanları effektiv fəaliyyətə istiqamətləndirə bilər. Özünügerçəkləşdirmədə isə daha çox yaradıcılıq vasitələri reallaşır. Bu isə pozitiv və ya neqativ ola bilər. Göründüyü kimi məzmunca bir-birinə çox yaxın olsa da təzahür xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Lakin onları fərqləndirən funksional aspektlər də mövcuddur. Özünüdərketmə mürəkkəb quruluşa malik psixi törəmə olmaqla yanaşı, müxtəlif səviyyələrə, tərkib elementlərinə və təzahür xüsusiyyətlərinə malikdir. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, özünüdərketmə səviyyələri və tərkib elementləri (özünüqiymət-

ləndirmə, özünəmunasibət, özünü-təhlil) ayrı-ayrı tədqiqatların mövzusu olsa da, mahiyyətə ona yaxın olan anlayışlar sistemində, o cümlədən özünügerçəkləşdirmədə onun yeri və əlaqəsi tam şəkildə müəyyənləşdirilməmişdir. Zənnimizcə özünügerçəkləşdirmə bu və ya digər səviyyədə fərdin özünü-tədqiqinə, potensial və real imkanların üzə çıxarılmasına, mövcud daxili potensialın, motivlərin dərk olunmasına yönəlmiş bir proses olub özünü dərk etmənin kreativ «məkanında» yaranır. Eləcə də özünügerçəkləşdirməyə tələbat yetkin şəxsiyyətin əsas xassəsi hesab edilir. Ancaq özünügerçəkləşdirmədə başlıca rol oynayan özünüdərketmə demək olar ki, onun leytmotivini təşkil edir. Bunlar arasındakı problemlər ondan ibarətdir ki, özünügerçəkləşdirmə müstəqil proses kimi nəzərdən keçirilərkən özünüdərketmə əsas metodoloji baza kimi çıxış edir. Daha dəqiq desək özünügerçəkləşdirmənin yolu özünüdərketmədən keçir. Ümumiyyətlə, özünügerçəkləşdirmə özünün ciddi elmi mənasında davranış planında özünü-tənqid qabiliyyətinin təzahürüdür. Ona görə də biz insanın özünügerçəkləşdirməsi və özünü-aktuallaşdırması haqqında danışarkən, xatırlatmalıyıq ki, əksər

davranış aktları şüursuz motivlərin təsiri nəticəsində baş verir və emosiyalarla tənzim olunur. Bunlar isə həm xarici nəzarətlə, həm də bioloji ehtiyacların ödənilməsi ilə bağlıdır. Bununla belə müxtəlif yaş dövrlərində özünüaktuallaşdırma və özünügerçəkləşdirmə şəxsiyyətdə müxtəlif təzahürlərə malik olur. Onu aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

– Özünügerçəkləşdirmədə nəzərə çarpan təzahürün aşağı yaş sərhəddi yeniyetməlik yaş dövründən başlanır. Bu həmin yaş dövründə təfəkkürün anlayışlar mərhələsinin inkişafı ilə bağlı olması sayəsində mümkün olur. Digər tərəfdən, bu yaş dövründə baş beyində ləngimə mərkəzlərinin yetkinlik dövrünə qədəm qoyması da prosesə ciddi təsir göstərir.

Üçüncüsü, yetkinlik ilə şərtlənmiş problemlərin həlli üçün zəruri olacaq keçmiş təcrübənin olmasını, bu prosesi sürətləndirməsi.

Dördüncüsü isə motivasiya sferasında özünüinkişafa, özünütəyinə meyilliyin yaranması. Doğrudur, aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, çox zaman yeniyetmələr, uşaqlıqda həyata keçməyən arzular, uşaqlıq motivlərinin yeniyetməlik dövrünə daşınması, onların özünü-

aktuallaşdırmasında müəyyən çətinliklər yaratsa da, bundan xilas olmaq qeyri-mümkündür. Demək olar ki, bu yaş mərhələsində özünüaktuallaşdırmaya müvəffəqiyyətli cəhd, yeniyetmələrə motivlərin ierarxik strukturlarını yaratmağa, yüksək formada emosiyaların tənziminə keçməməsinə və davranışa şəxsi məna verməsinə şərait yaradır. Bəs görəsən özünügerçəkləşdirmənin genezisi nə ilə bağlıdır. Şübhəsiz, özünügerçəkləşdirməsi ilə bağlı ilkin təzahürlər “Mən bacarıram”, “Mən bilirəm” anlamında ortaya çıxır. Özünügerçəkləşdirmənin ortaya çıxması və insanın buna nail olması üçün “Mən”in formalaşması vacibdir. Lakin “Mən”in yaranması, onun qeyri-məndən fərqləndirilməsinə nail olmaq deyil. Bunun üçün hər şeydən əvvəl motivlər sisteminin yaranması, təfəkkürün inkişafının müəyyən mərhələyə çatması, eləcə də müəyyən sosial təcrübəyə malik olmaq zəruridir. Məhz bu cəhətləri əldə rəhbər tutmaqla özünügerçəkləşdirmənin psixoloji mexanizmini müəyyənləşdirmək və onu istiqamətləndirmək, şəxsiyyətin formalaşmasında onun roluna aydınlıq gətirmək olar.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 2002.
2. Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsi problemi // Psixologiya jurnalı, 2006, №3.
3. Cabbarov R.V. Kiçik və böyük yeniyetmələrdə özünüdərkətmənin təzahür xüsusiyyətləri. //Psixologiya jurnalı, 2003 №4.
4. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, 1998.
5. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı, 2002.
6. Əliyev V.H. Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyət problemi Bakı, Təhsil. 2008.
7. Əliyev. V.H. Şəxsiyyətə yeni baxış nəzəriyyəsi. Bakı, 1999.
8. Əliyev V.H. Cabbarov R.V. Şagird şəxsiyyətinin özünügerçəkləşdirməsində müəllim hazırlığının rolu //Beynəlxalq elmi konfrans, Bakı, 2007.
9. Асмалов А.Г. Психология личности. М.: 1990.
10. Бодалев А.А. О перспективах использования идей А.Маслоу при решении некоторых проблем акмеологии Москва, 1996.
11. Вахрамов Е. Понятия самоактуализация и самореализация в психологии. М.: 2000.
12. Гуманистическая и трансперсональная психология / Сос. К.В. Сельченко. М.: 2000.
13. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
14. Маслоу А.Г. Мотивация и личность СПб.: Евразия, 2001
15. А.Г.Маклаков Общая психология. Спб.Питер, 2007.
16. Психологические словарь, под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошеского, М.: Полеиздат, 1990, 494 с.
17. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. Киев 1997.
18. Садилов И.В. Самоактуализация личность в учебной деятельности, Саратов: 2002.
19. Цукерман Ф.А. Школьные трудности благополучных детей. М.: 1989.
20. Юнг.Г. Психологические типы, СПб.: 2001.
21. Ященко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью. // Психологический журнал. 2006, №3

РОЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена исследованию роли самореализации в формировании личности. Здесь проанализированы механизм, особенности проявления и уровни самореализации, выделены личностные качества самореализующейся личности. В статье также классифицируются личностные качества самореализующегося человека, уделяется особое внимание психологические механизмы формирование личность в процессе самореализации. Автор приходит к выводу, что самореализация является определенным этапом в развитии личности.

THE ROLE OF SELF-REALIZATION IN PERSONALITY'S FORMALIZATION

The article is devoted to the investigation of the role of self-realization of the formation of personality. In the article, the mechanism of self-realization, its appearance features and levels are analysed, the personal qualities of people are classified as well. The author comes to conclusion that, self-realization is such a kind of step of the development of personality that is the main indicator of quality creation. In the article the quality of self-realization is grouped and the term of "realization of braveness" as a special quality is appeared as well.

MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARDA ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏŞƏKKÜL XÜSUSIYYƏTLƏRİ

Nigar Nəsirova

*BDU-nun psixologiya
kafedrasının magistrantı*

Müasir dövrdə respublikamızda məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkül xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi bir neçə cəhətdən xüsusi aktuallıq kəsb edir.

Əvvəla, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin xarakteri və səviyyəsini tədqiq etmək, onların şəxsiyyətinin təşəkkülünün əsas istiqamətlərini və onlarda nə kimi inteqral mənəvi-psixoloji keyfiyyətlərin formalaşması imkanlarını, mexanizmlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Çünki, şəxsiyyətin özünüqiymətləndirməsinin xarakteri onun mənəvi-psixoloji keyfiyyətlərinin hansı istiqamətdə təşəkkül edəcəyinə çox ciddi təsir göstərir. Elə buna görə də insanın özünüqiymətləndirməsinin genezisini müəyyənləşdirmək, onun ilkin formalarını, səviyyələrini, əsas istiqamətlərini təyin etmək fərdin bir şəxsiyyət kimi formalaşmasını, hansı inteqral şəxsi keyfiyyətlərə malik olacağını təyin etmək üçün də çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Burada,

yeni özünüqiymətləndirmədə yalnız insanın özünün-özünə bəslədiyi münasibətin xarakteri əks olunmur, həm də onun başqalarına, eləcə də başqalarının ona bəslədiyi münasibət öz əksini tapır.

Özünü həddən ziyadə yüksək qiymətləndirən, egoist təbiətli uşağın və ya hətta yaşlı adamın başqalarına münasibətinin necə olacağı hər kəsə təcrübəsindən aydın deyilmi?

İkincisi, özünüqiymətləndirmənin genezisini öyrənmək iki cəhətdən xüsusi olaraq zəruridir:

a) Özünüqiymətləndirmənin təşəkkülünün ümumpsixoloji qanunauyğunluqlarını, xüsusən də onun təşəkkül mexanizmini, xüsusiyyətlərini, hər yaş mərhələsində kəsb etdiyi yeni cəhətləri aydınlaşdırmaq üçün;

b) Müəyyən sosial-iqtisadi və sosial-psixoloji şəraitdə bu və ya digər yaş mərhələlərində özünüqiymətləndirmənin nə kimi yeni xüsusiyyətlər kəsb etməsini, hansı spesifik cəhətlərə malik olmasını aşkar etmək üçün çox əhəmiyyətlidir.

İkinci cəhətlə əlaqədar olaraq bir mühüm amilə diqqət yetirmək zərurəti meydana çıxır. Məlumdur ki, müəyyən amillərin təsiri ilə psixi inkişafın sürətlənməsi faktından son dövrlərdə xüsusi olaraq bəhs edilir. Həm də bu məsələ global problem kimi bir neçə elmin qarşısına çıxır. Belə olduğu təqdirdə psixi inkişafın sürətlənməsi ayrı-ayrı yaş mərhələlərində özünüqiymətləndirmənin təşəkkülünə necə təsir edir problemi də ilk növbədə psixologiya elminin aktual probleminə çevrilir. Bu cəhətdən 20-ci əsrin sonu, 21-ci əsrin əvvəllərinin məktəbəqədər yaşlı uşaqlarının özünüqiymətləndirməsi, görəsən 20-ci əsrin əvvəlləri, hətta ortalarının məktəbəqədər yaşlı uşaqlarının özünüqiymətləndirməsindən nə dərəcədə fərqlənəcək və hansı yeni xüsusiyyətlərə malik olacaqdır? Bu adi sual deyildir.

Müasir məktəbəqədər yaşlı uşaqların kompüter oyunlarında iştirakı, müasir texnikaya, xüsusən müxtəlif televiziya kanallarında verilən informasiyalara bələdliyi və onunla əlaqədar olaraq özünə-münasibətinin keçən əsrin ortalarının eyni yaşlı uşaqlarının özünə-münasibəti ilə müqayisə etmək olarmı? Bu cəhət yalnız bu və ya digər sahəyə bələdlik səviyyəsində özünü

biruzə vermir, həm də idrak imkanlarında, davranış və rəftar tərzində, etik münasibətlər sisteminə, eləcə də özünə-münasibətdə öz əksini tapır.

Deməli, ictimai-tarixi şəraitin dəyişməsi ilə bu və ya digər yaş mərhələsində özünə-münasibət və özünüqiymətləndirmənin xarakter və istiqamətində də müəyyən dəyişiklik baş verir. Təsadüfi deyildir ki, bir sıra psixoloqlar (E.Erikson, R.Koyiles, Q.Zittel və b.) kəskin ictimai-tarixi dəyişikliklər zamanı şəxsiyyətin böhranının baş verdiyini göstərirlər.

Bir cəhət də nəzərdən qaçırıla bilməz ki, erkən yaşlarından başlayaraq uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkül xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi həmin prosesə etnik-milli özünüdərkətmənin, etnik-milli tərbiyə sisteminin təsir xüsusiyyətlərini də aşkar etməyə, bununla bağlı maraqlı, müqayisəli faktlar əldə etməyə imkan verir. Məsələn, ABŞ-da hələ körpə yaşlarından uşağa şəxsiyyət kimi yanaşılması, onun azad şəxsiyyət kimi böyüməsi üçün hər cür şərait yaradılması, heç şübhəsiz, onların özünüqiymətləndirməsinə də ciddi təsir göstərir. Bəs bu proses bizdə necədir? Bir çox valideynlər nəinki məktəbəqədər yaş dövründə, hətta erkən gənclik yaşlarında belə öz

övladlarının müstəqilliyinə, bir şəxsiyyət kimi formalaşmasına etibar edirmi, onlara həddən ziyadə himayədarlıq göstərmirmi? Bəs bunlar bu və ya digər dərəcədə həmin övladların özünüqiymətləndirməsinə mənfi təsir göstərmirmi?

Üçüncü bir cəhət də nəzərdən qaçırıla bilməz: uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkülündə onların əsas fəaliyyət növünün dəyişilməsi də mühüm rol oynayır. Yəni məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda oyun fəaliyyəti onların inkişafında, rəftar və davranışında, eləcə də özünəmünasibətində əsas yer tutsa da uşaq məktəbə daxil olmaqla onun fəaliyyət növü dəyişilir, oyun-təlim fəaliyyəti ilə əvəz olunur. Həm də təlim fəaliyyəti yalnız öz məzmun və xarakterinə görə oyun fəaliyyətindən seçilmir, o ilk növbədə özünün sosial funksiyasına, yeni məzmun və istiqamətinə görə oyundan fərqlənir. Deməli, uşağın təlim fəaliyyətinə başlaması, məktəbli olması ilə onun sosial mövqeyi dəyişilir. Həmin sosial mövqe onun özünəmünasibətini, özünüqiymətləndirməsinin məzmun və istiqamətini də köklü surətdə dəyişir. Elə buna görə də kiçik məktəblilərdə özünüqiymətləndirmənin təşəkkülü yeni xüsusiyyətlər kəsb edir. Lakin burada proses spontan halda baş vermir, kiçik məktəblilərdə adekvat

özünüqiymətləndirmənin formalaşması bir sıra amillərdən asılıdır və həmin amillər içərisində fəal psixoloji təsir üsulları da mühüm yer tutur. Həmin təsir üsulları məktəbəqədər yaş dövründə də mühüm rol oynayır.

Deməli, psixologiya elmi üçün məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda adekvat özünüqiymətləndirmənin təşəkkülünə müsbət təsir göstərən başlıca amillərin aşkar edilməsi də ciddi əhəmiyyət kəsb edir. Bunu isə ontogenetik inkişaf prosesində özünüdürəkmə və özünüqiymətləndirmənin təşəkkülünün qanunauyğunluqlarını araşdırmadan müəyyən etmək mümkün deyildir. Yəni böyüməkdə olan gənc nəsildə davamlı adekvat özünüqiymətləndirmənin formalaşması üçün necə əlverişli şərait yaratmaq olar sualına həmin məsələnin əsaslı psixoloji araşdırılması olmadan dəqiq cavab tapmaq mümkün deyildir. Yəni, bütün bu məsələlər, bir tərəfdən, həmin problemlə bağlı hələ nə qədər həll edilməmiş məsələlərin mövcudluğuna dəlalət edirsə, digər tərəfdən, onların həll edilməsi zərurətini də ön plana çəkir. Deyilənləri nəzərə alaraq belə qəti qənaətə gəlmək olar ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkülü probleminin araşdırılması nəinki müasir yaş və pedoqoji psixologiya

elmi üçün çox aktualdır, həm də çox perspektivli məsələdir. Çünki həmin problemin tədqiqinin həm çox ciddi elmi-nəzəri, həm də praktik əhəmiyyəti vardır.

Özünüqiymətləndirmənin inkişafı üçün onun təşəkkül dövrü, yəni məktəbəqədər yaş dövrü, xüsusilə böyük əhəmiyyətə malikdir. Lakin bu dövrdə özünüqiymətləndirmə məsələlərinin eksperimental-psixoloji tədqiqinə başqa yaş dövrlərinə nisbətən az yer verilmişdir. Müşahidələr göstərir ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda psixi inkişafın yeni, daha yüksək mərhələsinə keçidlə əlaqədar bir sıra keyfiyyət dəyişiklikləri baş verir. Bu dövrdə diqqəti cəlb edən yeni cəhətlərdən biri də uşaqlarda özünüqiymətləndirmə qabiliyyətinin formalaşmağa başlamasıdır.

Psixoloji tədqiqatlarda məktəbəqədər yaş dövrlərində özünüqiymətləndirmənin inkişaf dinamikasını araşdıraraq, bu keyfiyyətin meydana çıxmasında ictimai mühitin başlıca amil olduğunu göstərmiş, onun inkişafında uşağın praktik fəaliyyətinin rolunu xüsusi olaraq qeyd etmişlər. Psixoloq V.A.Qorbaçovun «Uşaqlarda qiymətləndirmə və özünüqiymətləndirmənin formalaşması məsələsinə dair» eksperimental tədqiqatında uşaqların öz fəaliyyətini qiymət-

ləndirmələri ilə fəaliyyəti mənimsəmə səviyyələri arasında münasibət öyrənilmişdir. Müəllif belə qənaətə gəlmişdir ki; 1) müəyyən fəaliyyət növündə özünüqiymətləndirmə artıq məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda kifayət qədər obyektiv və dəqiq ola bilər; 2) bu yaşda uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin obyektivliyi və dəqiqliyi bilavasitə pedaqoji müdaxilədən daha çox onun fəaliyyətə verilən tələblərini mənimsəmə səviyyəsi ilə bağlıdır. Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların özünüqiymətləndirmələrinə həsr olunmuş tədqiqatlarda, göstərilən xüsusiyyətlərlə yanaşı, özünüqiymətləndirmənin qeyri-sabitlik, qeyri-adekvatlıq (öz imkanlarını aşağı və ya çox yüksək qiymətləndirmə), situativlik (vəziyyətlə əlaqədar qiyməti tez-tez dəyişmə) kimi xüsusiyyətləri də qeyd olunur. Müşahidələr göstərir ki, erkən və kiçik məktəbəqədər yaş dövründə özünə qiymətvermə, özünə münasibət ətrafdakı adamların rəyləri əsasında yaranır. Böyük məktəbəqədər yaş dövründə isə psixi inkişaf və həyat təcrübəsinin artması ilə əlaqədar olaraq, özünüqiymətləndirmənin formalaşması üçün daha bir mənbə – uşağın öz şəxsi fəaliyyətini qiymətləndirməsi əmələ gəlir. Məktəbəqədər yaşlı uşağın özünüqiymətləndirməsinin məzmununu öz praktik bacarıqları-

nı, hərəkətlərini, əxlaqi keyfiyyətlərini yaşlıların tələblərinə uyğun olaraq anlaması təşkil edir. Yaşlıların verdikləri qiymətləndirici tövsiyələrin altında uşaqda tədrisən həm öz fəaliyyətinə (praktik bacarıqlarına, hərəkətlərinə), həm də özünə şəxsi münasibət formalaşır. Bu dövrdə uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin onun adekvatlıq, obyektivlik kimi xüsusiyyətlərinin formalaşması böyük praktik əhəmiyyət kəsb edir.

Təsadüfi deyildir ki, görkəmli psixoloq E.Erikson şəxsiyyətin cəmiyyətə identifikasiyası məsələsinə xüsusi diqqət yetirir, onun sosial-psixoloji mexanizmini açıb göstərir və burada hələ uşaqlıq dövründən başlayaraq tərbiyənin rolunu ayrıca qeyd edir. E.Eriksona görə tərbiyə ictimai sistemin inteqral, ayrılmaz hissəsidir. Məhz tərbiyə vasitəsi ilə sosial norma və qaydalar, adət-ənənələr yeni nəslə ötürülür. Cəmiyyətin dəyərlər sistemi, həyat və fəaliyyət tərzii uşaqların tərbiyəsində öz əksini tapır.

Nəzərdən qaçırmaq olmaz ki, uşaq məktəbəqədər yaş dövründən başlayaraq məktəbdə təlim fəaliyyətinə hazırlaşır. Xüsusən də onun ilk mərhələsində müvəffəqiyyət təkcə uşağın bu və ya digər bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi səviyyəsiindən deyil, həm də onun fəallığından, özünü düzgün qiymətləndir-

mək, qarşısına müxtəlif məqsəd və vəzifələr qoyaraq onları düzgün yerinə yetirmək bacarığından asılıdır. Təlim fəaliyyətinin formalaşması uşaqlarda özünü müstəqil idarəetmənin inkişafını tələb edir; özünüqiymətləndirmə isə bu prosesin mühüm psixoloji mexanizmlərindən biri kimi çıxış edir. Məhz buna görə özünüqiymətləndirməyə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda məktəb təliminə psixoloji hazırlığın əsas amillərindən biri kimi baxılır.

Məktəb təliminə psixoloji hazırlıq uşaqda özünüqiymətləndirmənin bir sıra xüsusiyyətlərini (özünə, öz fəaliyyətinə obyektiv, real münasibəti, bu fəaliyyətin gedişini və nəticəsini düzgün qiymətləndirmək və təhlil etmək bacarığının formalaşmasını) nəzərdə tutur. Uşaqlarda düzgün özünüqiymətləndirmənin formalaşmasına imkan verən əsas şərt məktəbəqədər tərbiyə prosesində zehni və praktik işlərin qarşılıqlı əlaqəsini təmin edən fəaliyyət növlərinin təşkil edilməsidir: məsələn, fəaliyyətin rəsm, gil işi, applikasiya, quraşdırma kimi növlərində, müxtəlif oyunlarda uşaq öz fəaliyyətini, onun gedişini, əldə etdiyi nəticəni təhlil etmək və qiymətləndirmək, ümumiyyətlə, özünə qiymət vermək bacarığını mənimsəyir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda

özünüqiymətləndirmənin hansı xüsusiyyətlərə malik olduğunu, bu xüsusiyyətlər arasındakı mütənəsibliyi, fəaliyyət növündən asılı olaraq onların necə dəyişməsinə öyrənmək üçün mütəxəssis psixoloqlar (G.B.Tağıyeva və b.) tərəfindən məktəbhazırlıq qrupunda bir sıra təcrübələr qoyulmuş, müşahidə və müsahibələr aparılmışdır. Bu məqsədlə gil işi, rəsm, applikasiya kimi praktik fəaliyyət növlərində, həmçinin şəkil üzrə rəhbərlik nitqin inkişafı və idman məşğələlərində uşaqların özünüqiymətləndirmə xüsusiyyətləri öyrənilmişdir.

Təlim fəaliyyətində özünüqiymətləndirmə prosesi ilə məşğul olan A.V.Zaxarovun fikrincə, özünüqiymətləndirmənin öyrənilməsində mühüm şərtlərdən biri onun üç funksional mərhələsinin: proqnostik, prosesual və retrospektiv tərəflərinin nəzərdən keçirilməsidir.

Nəzərə almaq lazımdır ki, proqnostik özünüqiymətləndirmə uşağın fəaliyyətə başlamazdan əvvəl, keçmişdə topladığı təcrübə əsasında öz imkanlarını qiymətləndirməsidir. Onun əsas vəzifəsi qarşıya qoyulmuş məsələyə uşağın münasibətini müəyyənləşdirməkdir.

Bağçada aparılan təcrübələr zamanı proqnostik özünüqiymətləndirmə uşağın aşağıdakı suallara verdiyi cavablara əsasən müəyyən-

ləşdirilmişdir: «Sən bu işi yerinə yetirə biləcəksənmi?», «Necə yerinə yetirəcəksən?». Cavablarda uşaqların görülməli işə münasibəti əks olunur: «Bəli, bacaram, biz bunu etməyi öyrənmişik», «Yox bacarmaram, heç vaxt bundan düzəltməmişik», «Hələ bilmirəm necə olacaq, qoy edim sonra»...

Retrospektiv özünüqiymətləndirmə fəaliyyətin sonunda əldə etdiyi nəticələr əsasında uşağın özünə verdiyi qiymətdir. Bu qiymət, əsasən, uşağın «Səncə, bu işi necə yerinə yetirmisən?», «Nə üçün belə fikirləşirsən?» suallarına verdiyi cavablarla bağlıdır. Daha sonra verilən: «Gördüyün iş xoşuna gəlirmi?», «Necə bilirsən, hansı daha yaxşıdır?» suallarının cavabları isə uşağın öz fəaliyyətinin nəticələrini qiymətləndirməsi ilə yanaşı, ona şəxsi münasibətini də ifadə edir.

Aparılmış tədqiqat (G.B.Tağıyeva və b.) nəticələrindən aydın olmuşdur ki, öz fəaliyyətini təhlil etmək və əsaslandırmaq, ona real münasibət bəsləmək bacarığından çox asılıdır. Bu keyfiyyətlər isə daha çox özündə təlim fəaliyyətinin elementlərini cəmləşdirən məşğələlərdə formalaşır.

Müəyyən edilmişdir ki, uşaqların bəziləri öz fəaliyyətlərini obyektiv, adekvat və əsaslandırıl-

mış şəkildə qiymətləndirməyi bacarır, onların proqnostik və retrospektiv özünüqiymətləndirmələri bir-birinə və yaşlıların verdikləri qiymətə uyğun gəlir. Bu keyfiyyət xüsusilə rəsm, gil işi, applikasiya məşğələlərində özünü göstərir. Əlbəttə, bu, təsadüfi deyildir. Uşaqların özlərini belə real qiymətləndirmələri əldə etdikləri keçmiş təcrübə ilə bağlıdır, çünki uşaq bağçalarında tərbiyə proqramına müvafiq məqsədyönlü pedaqoji tərbiyə prosesində uşaqlarda həmin fəaliyyət növlərində öz işinə tənqidi yanaşmaq, onu düzgün qiymətləndirmək və yoldaşlarının işi ilə tutuşdurmaq bacarığı formalaşdırılır.

Uşaq verilmiş nümunələr əsasında şəkil çəkir, gil və ya plastilindən fiqur düzəldir, rəngli kağızdan müxtəlif fiqurlar kəsib yapışdırır və fəaliyyətinin məhsulu göz qabağında olduğundan ona düzgün qiymət vermək, yoldaşlarının işi və nümunə ilə müqayisə etmək onun üçün çətinlik törətmir. Nitq inkişafı (şəkil üzrə müsahibə) məşğələsində vəziyyət bir qədər başqalaşır. Bu fəaliyyət növündə uşağın özünə real qiymət vermək imkanı nisbətən azalır, çünki burada mücərrədlik daha çox özünü göstərir, uşaq öz nitqini «kənardan dinləməyə» çətinlik çəkir və nəticədə özünə həqiqətə uyğun olmayan

(aşağı və ya yüksək) qiymət verir.

Bir təcrübədə «Top ilə oyun» zamanı uşaqdan signal verilən kimi yerə qoyulmuş iki topu götürüb onu əhatə edən uşaqlara vurmaq tələb edilmişdir. Bu təcrübənin gedişində uşaqların çoxu öz fəaliyyətinin nəticələrini düzgün qiymətləndirə bildi. Belə ki, əvvəlki nəticələrə əsasən onlar öz imkanlarını düzgün müəyyən etdilər. Özünə adekvat qiymət verən uşaqlar üçün belə cavablar xarakterik olmuşdur: «Mən lap yaxşı oynadım, çünki, atdığım top uşaqlara dəydi», yaxud «Mən yaxşı oynamadım, topum heç kimə dəymədi».

Aparılan təcrübələr müəyyən nəticələrə gəlməyə imkan verir. Öz işinə aşağı qiymət verən uşaqlar, əsasən, verilən tapşırığı düzgün və bacarıqlı yerinə yetirirlər, aşağı qiymət isə onların özlərinə yüksək tələbkarlığından irəli gəlir, belə uşaqların proqnostik özünüqiymətləndirmələri, adətən, retrospektiv özünüqiymətləndirmələrindən aşağı olur. Onlar öz fəaliyyətini əvvəlcədən, birbaşa qiymətləndirməkdən boyun qaçırır, tərəddüd edir, adətən, «Bilmirəm necə edəcəyəm» cavabını verirlər. Özünə yüksək qiymət verməyə meyl edən uşaqlar isə, əksinə, «zəif», qeyri-fəal olur, çox vaxt öz fəaliyyətlərinin gedişini və nəticələrini yaxşı təhlil

edə və qiymətləndirə bilmirlər. Onların proqnostik özünüqiymətləndirmələri, adətən, retrospektiv qiymətdən yüksək olur; «bu işi lap yaxşı edəcəyəm», – deyən uşaqlar fəaliyyətin sonunda uğursuz nəticələrini düzgün əsaslandırma bilmirlər, onu başqa uşaqların onlara mane olmaları ilə, işi yerinə yetirmək istəmədikləri ilə əlaqələndirirlər.

Beləliklə, özünü düzgün qiymətləndirmənin inkişafı onun konkretlikdən ümumiliyə doğru artması xətti üzrə baş verir. Əvvəlcə belə özünüqiymətləndirmə uşaqların öz fəaliyyətinin konkret, maddi nəticələrinə görə, onları digər uşaqların fəaliyyətinin nəticələri ilə müqayisə etmək şəraitində formalaşır. Sonra özünü düzgün qiymətləndirmə fəaliyyəti yerinə yetirmək üçün vacib olan başqa keyfiyyətlərə sirayət edir; həm də bu reallıq uşağın həmin fəaliyyətdə topladığı təcrübəsindən asılı olur. Sonuncu mərhələdə uşağın müxtəlif şəraitlərdə və fəaliyyət növlərində meydana çıxan şəxsi keyfiyyətlərinin real qiymətləndirilməsi formalaşır.

Fəaliyyətin konkret növlərində uşağın özünüqiymətləndirmə nəticəsində topladığı təcrübəni ümumiləşdirərək nəticə çıxara bilməsi məktəbəqədər yaş dövründə ümumi, real özünüqiymətləndirməni

formalaşdırmaq yollarından biridir. Onun yaranmasına uşaqların hər bir fəaliyyətin nəticəsini müəyyənləşdirməkdə göstərdikləri fəallıq və müstəqillik, fəaliyyətə məsuliyyət və yüksək nəticələr əldə etməyə meylin olması, yaşlıların verdikləri qiymətin uşağın gördüyü işə, onun obyektiv nəticələrinə uyğun gəlməsi kimi şərtlər imkan yaradır.

Adətən, real özünüqiymətləndirmə hər cür fəaliyyətdə deyil, yalnız müəyyən şəkildə təşkil olunmuş, uşaq üçün böyük çətinlik törətməyən, imkanlarına müvafiq gələn, maraqlı fəaliyyət prosesində formalaşır.

Uşağın özünün, öz fəaliyyətini adekvat qiymətləndirə bilməməsi onun həm şəxsiyyət kimi formalaşması, həm də təlim fəaliyyəti prosesinə ciddi maneədir. Əgər o, özünü imkanlarından aşağı qiymətləndirərsə, deməli, fəaliyyət zamanı öz qarşısına müvafiq bəsit məqsədlər qoyur, qüvvə və imkanlarından tam və dolğun şəkildə istifadə etmir. Başqa bir halda, əgər uşaq öz bacarıq və imkanlarını yüksək qiymətləndirir, lakin fəaliyyət prosesində məqsədinə nail ola bilmərsə, bu xüsusiyyət onun sonrakı inkişafına mənfi təsir göstərir.

Deməli, məktəbəqədər yaşlı uşağın özünüqiymətləndirməsində

adekvatlıq, obyektivlik, əsaslılıq kimi xüsusiyyətlərin formalaşması onların təlim fəaliyyətlərində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün zəmin yaradır, uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına təkan verir. Ancaq nəzərdən qaçırmmaq olmaz ki, Z.Freydin sözləri ilə deyilsə, insan daim onu əhatə edən xarici və özünün daxili aləmi ilə münaqişə vəziyyətində olur. Münaqişənin əsası uşaq vaxtı qoyulur və hələ körpə vaxtlarından həllini tapması insanın ömrünün sonuna qədər davam edir.

İstər məktəbəqədər yaş dövründə, istərsə də sonrakı yaş mərhələlərində özünüqiymətləndirmənin təşəkkülü daima yüksələn xətt üzrə davam edir. Çünki, insanda tələbatlar sistemi və cəhd ontogenezdə təbii olaraq əsaslı şəkildə dəyişir və onun dəyişilməsinin mühüm gös-

təricilərindən biri kimi ilk növbədə xarici təsirlərdən asılıdırsa, növbəti mərhələdə inkişafın stimulu rolunda subyektin daxili mövqeyi çıxış edir. Xarici təsir daxili mövqeyi dəyişdirir və daxili mövqə tədricən müstəqil mövqə kimi çıxış edir. Yəni xarici təsirləri subyekt qəbul edir, mənimsəyir və onu özünün tələbatları mövqeyindən dəyişdirir. Belə bir mürəkkəb inkişaf və dəyişiklik prosesi məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkülündə də özünü biruzə verir. Deməli, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda özünüqiymətləndirmənin təşəkkülü müxtəlif xarici və daxili amillərin təsiri ilə baş verir və həmin amillərin istər ailə tərbiyəsi, istərsə də digər tərbiyə müəssisələrində düzgün nəzərə alınmasını zəruri edir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S. Gənclik və özünütərbiyə haqqında söhbət, «Gənclik» nəşriyyatı, Bakı 1989.

2. Bayramov Ə.S. Şəxsiyyətin özünə tənqidi münasibəti və yeni insanın tərbiyəsi, «Elm» nəşr., Bakı, 1973.

3. Bayramov Ə.S. Etnik psixoloji xüsusiyyətlərimizə kifayət qədər bələdikmi? «Azərbaycan məktəbi» jurnalı №5-6, 1996.

4. Bayramov Ə.S. Gənclərin özünü tərbiyəsi haqqında, Bakı, 1961.

5. Əlizadə. Ə.Ə. Uşaq və yeniyetmələrin cinsi tərbiyəsi. Bakı, 1986.

6. Quliyev E.M., Əzimov Q.E., Əlizadə Ə.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiya, 2-ci hissə Bakı, V.İ. Lenin adına API-nin nəşri, 1978.

7. Həmzəyev M.Ə. Tərbiyə prosesinin psixoloji əsasları. «Azərbaycan məktəbi», 1986, №6.

8. Андрющенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем дошкольном возрасте. «Вопросы психологии» №4, 1978 г.

9. Байрамов А.С. Практическая направленность психологических исследований в Азерб. ССР.

АН СССР. Психологический журнал, Тб, Москва, 1985, №5

10. Тагиева Г.Б. Особенности самооценки у старших дошкольников и психологическая готовность к школьному обучению. Тезисы VII Закавказской конференции психологов 22-24 окт. 1980г., Ереван, 1980г.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автор исследует научно-теоретические и практические особенности формирования самооценки у детей дошкольного возраста. В статье а так же анализируются различные психологические подходы (фрейдизм, психология поведения, гностическая психология) к области и исследованию самооценки. Наряду с этим, на основании эмпирических фактов излагаются особенности формирования и формы проявления самооценки у детей дошкольного возраста и дается подробная информация о влиянии внешних и внутренних факторов на этот процесс.

ADULT OF THE VALUING YOURSELF IN CHILDREN FORMATION FEATURES TO PRE-SCHOOL

Author comments theoretical and practical importance also problem of investigating in different psychological current (psychology of Freudian, behaviour, gnostik psychology etc)s of the same problem science of the pre-school adult investigation of the pre-school adult of the valuing yourself in children in the article. Adult is given comprehensive information with this till school about inside and foreign factors causing the same development of features of formation of the valuing yourself in children and appearance on the basis of equal, empiricist facts.

ДИНАМИКА КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Л.В.Мурсалбекова

*Диссертант кафедры «Общая психология»
Азербайджанский Государственный
Педагогический Университет*

В современном мире информационных перегрузок проблема психических состояний имеет огромное значение, так как существенно влияет на все сферы человеческой деятельности. Психическое состояние является самостоятельным проявлением человеческой психики, выражающееся в окрашивающих всю психическую деятельность человека эмоциях, и связанное с волевой сферой и личностью в целом. [9].

Функциональная взаимосвязь эмоций и памяти послужила основанием для соотнесения эмоциональной напряженности к центральным регуляторным механизмам памяти [2, 3]. Вместе с тем, прежде чем перейти к описанию экспериментальных исследований необходимо подчеркнуть следующее. Факт зависимости памяти от функционального состояния мозга хорошо известен. Их взаимосвязь отражена в законе Йеркеса-Додсона об отношениях между эффек-

тивностью фиксации и извлечения следа памяти, с одной стороны, и функциональным состоянием мозга – с другой. Куполообразная кривая, описывающая их отношения, указывает на существование оптимального функционального состояния мозга для нормального протекания процессов обучения и памяти. Сохранение следа памяти в нервной системе еще не гарантирует его воспроизведение, для этого необходимо участие неспецифической системы мозга, которая реактивировала бы эти следы памяти [7].

Между когнитивными и эмоциональными процессами существуют не только прямые, но и обратные отношения. Когнитивная деятельность может быть не только источником эмоций, но и сама зависеть от эмоционального состояния субъекта. Эмоции влияют на селективность нашего внимания к сенсорным сигналам, на эффективность и стратегию исполнительской деятельности. Тесные

связи между аффективными и когнитивными процессами выражаются и в том, что чувственное переживание служит маркером для считывания информации о событиях из памяти, где она хранится вместе с эмоциональным переживанием, сопровождавшим данное событие в момент его возникновения. Это делает понятной точку зрения о важной роли функционального состояния мозга для процессов обучения и памяти [8]. Диапазон изменения функционального состояния нервной системы, под которым понимается тот уровень активации мозговых структур, на котором и протекает конкретная психическая деятельность человека, в том числе и обучение, чрезвычайно широк. Его границы сопровождаются потерей интереса и внимания, с одной стороны, и чрезмерным возбуждением и напряженностью, которые обычно наблюдаются в состоянии стресса, – с другой. Самые низкие результаты – наибольшее количество ошибок, ухудшение показателей обучения и памяти, снижение скорости и точности реагирования, обычно связаны с этими крайними положениями функционального состояния нервной системы. С учетом вышеизложенного, в данной

части исследования мы пытались выяснить влияние эмоциональной напряженности на когнитивные процессы.

Всего для этой серии экспериментов было отобрано 140 студентов обоего пола (64 юношей и 76 девушки) разных курсов и факультетов университета. В зависимости от эмоциональной устойчивости, студенты были разделены на две группы, первую группу (68 студентов) составили психически устойчивые (30 юношей и 38 девушек), во вторую группу (72 студента) были включены психически неустойчивые студенты (34 юношей и 38 девушки). Предполагая изначальную взаимосвязь показателей памяти с успеваемостью испытуемых, полученные данные сопоставлялись с результатами экзаменационной сессии.

Результаты тестирования по методике «Оперативная память» показали, что большинство студентов (60% всей выборки, учитывались результаты только повторного тестирования) даже в обычные учебные дни за месяц и более до начала экзаменационной сессии демонстрируют показатель кратковременной памяти ниже нормы ($24 \pm 4,3$ при норме выше 30). Чуть менее 40% обследованных (24 юноши и 30 девушки)

демонстрировали кратковременную память в пределах нормы. При этом у двух юношей был зафиксирован показатель кратковременной памяти, приближающийся к максимальному (38 при максимально возможном 40). В дальнейшем эти два студента были исключены из общей выборки.

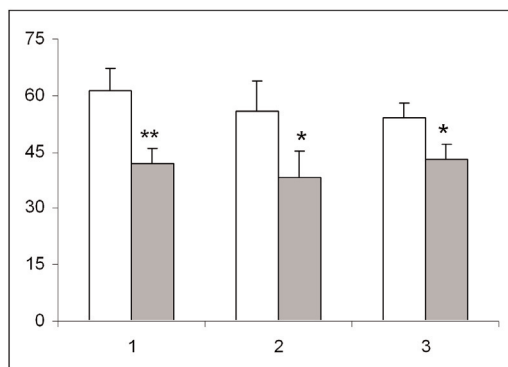


Рис. 1. Показатели различных форм кратковременной памяти у студентов: а – оперативная память, б – память на числа, в – память на образы. Светлые столбики – количество студентов в %, обладающие нормальным объемом кратковременной памяти, темные – ниже нормы.

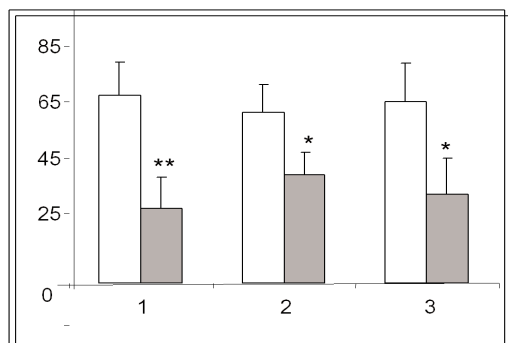


Рис. 2. Показатели различных форм кратковременной памяти в зависимости от академической успеваемости. Светлые столбики – успевающие студенты, темные – неуспевающие. Остальные обозначения как на рис.3.2.

Несколько обнадеживающими оказались результаты при тестировании по методике «Память на числа». В этом случае из 138 протестированных только 82 студента (35 юношей и 47 девушек) показали результаты, соответствующие норме (7 чисел и выше).

Схожими оказались результаты проверки по тесту «Память на образы», при норме 6 правильных ответов только 76 студентов (количество юношей и девушек равномерное) дали правильный ответ только на пять вопросов, остальные 62 студентов показали более низкие результаты. Более наглядно показатели кратковременной памяти в обычные учебные дни и в зависимости от результатов успеваемости приведены на рис. 1 и 2.

Известно, что существует некий оптимальный для этой когнитивной функции уровень эмоционального напряжения, характеризующийся определенным уровнем подвижности нервных процессов. Функциональная активность системы познания определяется рядом основных звеньев, включающих восприятие, хранение и использование информации, поэтому элементарный акт познавательной деятельности подразумевает сложную психическую деятельность. Это делает понятной точку зре-

ния, согласно которой недостаточность памяти является наиболее серьезным фактором, ограничивающим усвоение нового материала в условиях информационной перегрузок [4, 6]. Если учесть, что анализируемая нами экспериментальная модель эмоциональной напряженности – экзамен представляет собой ситуацию информационных перегрузок, то становится понятным наш интерес именно к данной когнитивной функции. С другой стороны, поскольку процессы научения тесным образом связаны с процессами внимания, то в данной части исследования мы обращали особое внимание и на этот вопрос.

Для оценки влияния эмоционального стресса на качественные и количественные показатели внимания был использован автоматизированный вариант двухцветной таблицы Мещерякова [1, 5]. Суть метода состоит в умении правильного выбора нужной последовательности двух цифровых рядов от 1 до 25 красного и черного цветов (сначала выбирается черные цифры в прямой, а затем красные цифры в обратной последовательности).

Это первое задание (подготовительное), которое учитывает

общее время выполнения задания и количество ошибок в течение трех последовательных тестов. Основное задание выполняется по усложненной программе, которая включает только нечетные черные числа от 1 до 49 (1,3,5 и т.д.), а красные от 1 до 24. Испытуемый должен попеременно выбирать нечетные цифры от 1 до 49 и красные от 24 до 1, как и в первом случае, результаты оцениваются по показателям времени выполнения задания и количеству сделанных испытуемым ошибок.

Результаты проведенных наблюдений показали, что в процессе обучения 67% обследованных студентов безошибочно выполнили первое задание, остальные 33% допускали ошибки при выполнении данного задания. Иные результаты были получены при выполнении задания по второй (усложненной) программе, в этой ситуации резко уменьшилось количество студентов выполнивших его безошибочно (всего 16%), превалирующее количество испытуемых (84%) совершали ошибки. При этом студенты часто путались, в некоторых случаях даже отказывались от дальнейшего выполнения задания. Особый интерес представляет и тот факт, что, если при выполнении первого

задания сделавших по одной ошибке было всего 10% студентов, то во второй части задания количество таких студентов составило уже 30%. Студентов, запутавшихся по два раза было соответственно 3% и 8%, запутавшихся по 3 раза с полным отказом от дальнейшего участия в тестировании по первому заданию было 2% и 5% соответственно.

Схожая картина была выявлена и при анализе временного параметра эксперимента. Так, по времени выполнения задания по первой программе можно выделить следующие временные интервалы: I – до 100 с (25% испытуемых); II – от 100 до 150 с (53% испытуемых); III – от 150 с до 200 с (11% испытуемых); IV – 200-250 с (7% испытуемых); V – 250 и более (4% испытуемых). При выполнении студентами более сложной части теста (второе задание) были выявлены несколько иные временные интервалы: I – до 200 с (18% испытуемых), II – 200-250 с (45% испытуемых), III – 250-300 с (24% испытуемых), IV – 300-400 с (10% испытуемых); V – 400 с и более (3% испытуемых). Результаты изменения показателя внимания в зависимости от успеваемости отражены на рис.3 и 4.

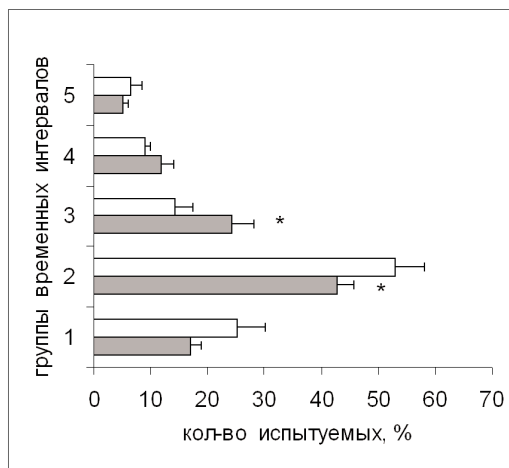


Рис. 3. Группы временных интервалов по результатам тестирования по красно-черной таблице в зависимости от сложности задания.

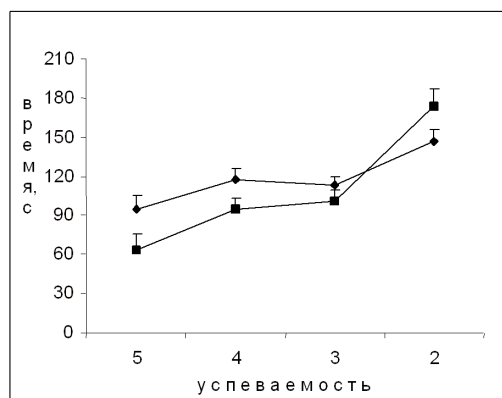


Рис. 4. Динамика изменение общего времени выполнения теста на внимание до и после экзамена в зависимости от успеваемости студентов.

Из приведенных рисунков видно закономерное увеличение времени выполнения задания при эмоциональном стрессе и после его снятия по мере ухудшения успеваемости (от 75с у студентов отличников до 178с у получивших неудовлетворительно).

Таким образом, эмоциональное напряжение представляет собой особое состояние, структура которого наряду с эмоциональным включает и такие важные компоненты, как мотивационные, интеллектуальные, перцептивные и т.д. Каждый из этих составляющих обладает дифференциальным эффектом влияния на когнитивные процессы. Состояние операционной и эмоциональной напряженности, возникающие у студен-

тов в условиях информационных перегрузок, оказывают различное влияние на процессы активной переработки информации. И если операционная напряженность способствует их устойчивости и сохранности, то при эмоциональной напряженности эти процессы приобретают ригидный характер. Одним словом, повышенная эмоциональная напряженность отрицательно воздействует на познавательную деятельность человека.

Литература:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982, 318с.

2. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека. М.: МГУ, 1985, 103с.

3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические исследования. Т.2, М.: Педагогика, 1984, 399с.

4. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал, 1996, Т.17, №4, с. 64-74.

5. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань: Изд-во Казанского университета, 2007, 64с.

6. Гизатулин А.Г., Элентух А.Г., Мулюкова Л.Н. Психоэмо-

циональные особенности личности студентов и их влияние на познавательную деятельность / Материалы конференции по эмоциональному стрессу. М., 1995, с.61.

7. Калуев А.В. Тревожность – от генов к поведению / Материалы 7-й Международной междисциплинарной конференции по биологической психиатрии «Стресс и поведение». М., 2003, с. 23-24.

8. Левин Я.И. Влияние личностных особенностей на изменения когнитивных функций, обусловленные эмоциональным стрессом // Физиология человека, 2002, Т.28, № 3, с. 37-42.

9. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1976, 454с.

EMOSIONAL GƏRGİNLİYİN TƏSİRİ ALTINDA TƏLƏBƏLƏRİN İDRAK PROSESLƏRİNİN DİNAMİKASI

İnsanın psixi vəziyyətinin onun bütün fəaliyyət sahələrinə mühüm təsir göstərdiyini bilərək, məqalədə emosional gərginliyin diqqət və hafizə kimi idrak proseslərinə təsiri araşdırılır. Təhlil etdiyimiz eksperiment modeli olan imtahan məlumatla yüklənmə şəraitini təmsil edir. Bunu nəzərə alaraq tələbələri iki qrupa bölüb bir sıra üsullarla emosional gərginliyin onların hafizə və diqqətinin kəmiyyət və keyfiyyət göstəricilərinə təsiri qiymətləndirilmişdir. Məlum oldu ki, emosional gərginliyin təsiri nəticəsində idrak prosesləri rıqid xarakter daşıyır, yəni çətinləşir. Ekstremal vəziyyətdə müşahidə etdiyimiz yüksək səviyyəli emosional gərginlik insanın idrak fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir.

THE DYNAMICS OF COGNITIVE PROCESSES OF THE STUDENTS UNDER THE INFLUENCE OF EMOTIONAL TENSION

Knowing the psychological situation of human influences significantly to all activity spheres of it, the influence of emotional tension as attention and memory is researched in the article. The examination, a model of experiment which is researched by us represents the situation of loading with information. Taking into consideration of it, dividing the students into two groups, emotional tension, the influence of it to quality and quantity indicators of memory and attention are appreciated. It was clear that at the result of influence of emotional tension the cognitive processes have a character of rigid, so it becomes more difficult. The high-leveled emotional tension which we observe in extreme situation influences negatively to cognitive activity of human.

MÜASİR DÖVRDƏ MÜƏLLİM İMİCİNİN FORMALAŞMASININ ZƏRURİLİYİ

Ü.A.Əfəndiyeva

ARTPI-nin elmi işçisi

Təhsildə gedən intensiv dəyişikliklər, təlimin prosesual tərəfinin inkişafı müasir dövrdə müəllim şəxsiyyətinə yeni tələblər vermiş, onun cəmiyyətdəki rolunun dəyişməsinin zəruriliyini ön plana çəkmişdir. Bu gün təlim psixologiyası sahəsində, uşaq şəxsiyyətinin formalaşması və inkişafında, pedaqoji ünsiyyətin təşkilində fəal iştirak edən, eyni zamanda məktəb həyatına innovasiya texnologiyalarını daxil edə bilmək üçün xüsusi bilik və bacarıqlara malik olan yeni tipli müəllimlərin hazırlanması məsələləri daha da aktuallaşır. Yalnız daima özünü inkişaf etdirən müəllim uşaq şəxsiyyətinə, onun inkişafına və formalaşmasına bilavasitə təsir göstərə bilər. Təhsil alanları müasir dövrün tələblərinə uyğun formalaşdırmaq üçün müəllim özü müstəqil, savadlı, təşəbbüskar, asılı olmayan, humanist, ədalətli və s. kimi keyfiyyətlərə malik olmalı, onları daima özündə inkişaf etdirməlidir.

Bu gün hər bir müəllimin öz imicinin formalaşmasının zəruriliyindən daha çox danışılır. Burada

əsas müəyyənədiçi cəhətlərdən biri şagirdlərdə təlimə pozitiv münasibətin formalaşdırılmasından və onların bütün həyatı boyu yaddaşlarında qoruyub saxladıkları müəllim və məktəb obrazının yaradılmasından ibarətdir. Belə ki, məktəb illərində qazanılan biliklər müəyyən dövr keçdikdən sonra bəlkə də yaddan çıxıb bilər, amma müəllim obrazı heç vaxt unudulmur. Çox vaxt məktəb illərində şagirdlərin əksəriyyəti sevimli müəllimlərinin dərslərini daha yaxşı öyrənir, mənimsəyirlər. Bu aydındır ki, məktəb illərində bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasında, dərslər demək metodları ilə birgə, müəllim obrazı da böyük təsir göstərir. Bu obrazda şagirdlərin təlim prosesinə, keçilən fənnə, müəllimə və ümumiyyətlə məktəbə münasibətləri formalaşır. Əgər belədirsə, müəllimlərə belə bir sualla müraciət etmək istərdik. Şagirdlərinizin şüurunda öz müəllim obrazınızın formalaşmasına diqqət yetirirsinizmi? Belə hesab etmək olar ki, bu suala bütün müəllimlər müsbət cavab verməyəcəklər. Bu onu göstərir ki, müəllim

limlərin potensialında yalnız pedaqoji fəaliyyətin aktivliyini yüksəltmək deyil, həm də uşaqlarla birgə əməkdaşlığa yönəldilən güclü resurs hələ istifadə edilməmiş qalır.

Müəllim obrazının formalaşdırılması problemi yalnız konkret müəllim imicinin deyil, həm də müəllimlik peşəsinin imicininin formalaşdırılmasıdır. Bu prosesləri qiymətləndirməmək və təhlil etməmək mümkün deyildir. Yalnız bir misal çəkə bilərik: valildeynlər uşaqları üçün məktəb seçəndə orada oxuyan və ya işləyənlərdən məktəbdəki müəllimlər, nizam-intizam qaydaları, uşaqlara olan münasibət haqqında məlumat toplayırlar. Çox vaxt onlar belə məsləhətləri nəzərə alırlar: «Bu müəllim yaxşıdır, uşağınızı onun sinfinə qoyun», «Bu müəllim pisdir», və ya «Bu pis məktəbdir, orada demək olar ki, nizam-intizam, qayda-qanun yoxdur». Bu imic deyilsə, bəs nədir?

İndi artıq faktiki olaraq məktəblərin statusa görə bölünməsi sistemi yaradılmışdır. Misal olaraq məktəblərin bir çoxunun gimnaziya və lisey adlandırılmasını göstərmək olar. Bu zaman əlbəttə ki, təhsil müəssisələrinin inqilabaqədərki adlarından istifadə edilmişdir. Həmin proses ali təhsil müəssisələrində də özünü göstərir. Amma eyni zaman-

da yalnız təmtəraqlı adları ilə seçilən, təhsilin səviyyəsi isə aşağı olan yeni özəl universitetlər də yaradılmışdır. Başqa bir tərəfdən pedaqoji cəmiyyətin böyük bir hissəsi hələ də öz imicini formalaşdırmaq zərurətindən uzaqdadır.

Bəs müəllimlər öz imiclərinin formalaşdırılmasına necə yanaşırlar?

Pedaqoqların öz imiclərinə münasibətləri müxtəlif olur. Buna müəllimlərin yaşlı nəslə mənfi münasibət bəsləyir və hesab edirlər ki, ən əsası göründüyü kimi olmaq deyil, olduğun kimi görünmək lazımdır. Belə müəllimlər imic haqqında olan bütün fikirləri ehtiyatla qəbul edir, bunu səmimi olmamağa bir çağırış kimi başa düşürlər. Amma bu problemə şəxsi münasibətdən asılı olmayaraq, demək olar ki hər bir müəllimin öz imici vardır.

«İmic» – kütləvi şüurda mövcud olan hər hansı bir konkret obyektin stereotipləşdirilmiş obrazıdır. Adətən, bir qayda olaraq «imic» konkret adama, eyni zamanda müəyyən bir məhsula, təşkilata, peşəyə və s. aid ola bilər. «İmic»in əsasında insanın öz həyatında oynadığı rolların formal sistemi dayanır və o insan xarakterinin cizgiləri, intellektual xüsusiyyətləri, xarici görünüşü, geyimi və s.

ilə tamamlanır. O, həm fərdin real davranışı, həm də başqa adamların qiymətləri və fikirləri əsasında formalaşır. Yəni, hər bir insanın «imic»inin formalaşmasında onun real keyfiyyətləri ilə ətrafdakıların fikirləri çuğlaşır (5, s.262).

Müəllim imicinin yaranması prosesi həm onun özündən, həm də şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərindən, onların cinsindən, yaşından, təcrübəsindən, bilik səviyyəsindən, milliyətindən və başqa faktorlardan asılıdır. Müasir tədqiqatçılar pedaqoqun şəxsi imici haqqında fikirlərdə müəllim və şagirdlər arasında fərqlər olduğunu müəyyən etmişlər. Belə ki, müəllimin peşəkar əhəmiyyət kəsb edən 10 keyfiyyətindən «imic» uşaqların nöqteyi nəzərinə ikinci yerdə, müəllimlərin nöqteyi nəzərinə səkizinci yerdə durur.

Müəllimlərin imicinə nə daxildir? Konkret müəllim obrazı haqqında danışarkən, bir qayda olaraq həm fərdi, peşə, yaş, cinsi, həm də təmiz peşəkar keyfiyyətlər nəzərdə tutulur. Müəllimin imici həm fərdi və şəxsi keyfiyyətləri, həm də peşəkar fəaliyyətin və davranışın kommunikativ xüsusiyyətlərini özündə birləşdirir.

Müəllim öz imicini formalaşdırmaq üçün nədən başlamalıdır? Burada «ilk təəssürat fenomeni»

böyük rol oynayır və sonrakı qarşılıqlı təsirin gedişini müəyyənləşdirir. Onun əsasında ilk təəssürat və müəllimi qavramağın kifayət qədər sabit stereotipi formalaşır. Uşaqlarda müəllim haqqında yaranan ilk müsbət təəssürat onlara göstərilən pedaqoji təsirin səmərəliliyini artırır, pedaqoji ünsiyyətin düzgün qurulmasında vacib rol oynayır. Ona görə də müəllimlər şagirdlərdə özləri haqqında ilk təəssüratı formalaşdırarkən özünü-təqdim etmə funksiyasını peşəkar tərzdə reallaşdırmağı bacarmalıdırlar.

Tədqiqatlar göstərir ki, yeni işə başlayan gənc müəllimlərin 25%-i şagirdlərlə ilk ünsiyyət zamanı daha çox çətinliklərlə rastlaşırlar. Bu cür çətinliklər bəzən ilk gündən gənc müəllimi ruhdan sala bilir və onun özünə inamını zəiflədir. Psixologiyada məlum olan «oreol effekti» o zaman özünü göstərir ki, ilk təəssüratda ümumi pozitiv münasibət həmsöhbətin şəxsiyyətinin yüksək qiymətləndirilməsinə, neqativ təsirlər isə onun bir çox keyfiyyətlərinin düzgün qiymətləndirilməməsinə səbəb olur. İnsan psixologiyası elə qurulmuşdur ki, ilk təəssürat emosional cəhətdən boyanaraq onun alt şüuruna daxil olur və assosiasiya yolu ilə hər dəfə həmin adamı görəndə yenidən üzə

çıxır. İlk təəssüratı dəyişmək çox çətinidir. Ona görə də lap əvvəldən ünsiyyət baryerinin qarşısını almaq lazımdır. Göstərilən cəhət müasir dövrdə yeni işə başlayan müəllimlər arasında daha geniş yayıldığına görə, ali məktəblərdə tələbələrə buna öyrətmək, alışdırmaq çox vacib əhəmiyyət kəsb edir. Bundan başqa özünü təqdim etmə taktikasının strategiyasını formalaşdırdıqda nəzərə almaq lazımdır ki, insanların 85%-i özlərinin ilk təəssüratlarını adamların xarici görünüşünə görə qururlar. Ona görə də hər bir müəllim özünün xarici görünüşünə həmişə fikir verməli, bu cəhətdən şagirdlərinə bir nümunə olmalıdır.

Əgər müəllimin imici öz keyfiyyət xarakteristikasına malik deyilsə, ondan danışmaq mənasızdır. Şagirdin şüurunda dərslərini yaxşı deyən, hər bir şagirdi başa düşən, müəyyən dərəcədə ciddi olan müəllim obrazının formalaşması, başqa sözlə, uşaqlar arasında yüksək avtoritetə malik olan, pedaqoji işin effektivliyini artırən «ideal müəllim stereotipi»nin yaradılması daha məqsədsə uyğundur. «İdeal müəllim stereotipi»nə daxil olan keyfiyyətləri müasir dövrdə şagirdlərin müəllim imicinə verdikləri tələblər sistemi ilə qiymətləndirmək lazımdır. «İdeal müəllim

stereotipi»nin yaradıcılıqla əlaqələndirilməsi hər bir pedaqoqun özünü təkmilləşdirməsinin və özünü inkişafının daxili stimuluna çevrilməlidir.

Müasir müəllim obrazı şagirdin şüurunda olan «ideal müəllim» modelinin xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur. Bu həm də müəllimin ünsiyyətinin verbal və qeyri-verbal xüsusiyyətlərini özündə birləşdirən yeni kommunikativ imiclə əlaqədardır.

Xüsusi eksperimentlər nəticəsində müəyyən olunmuşdur ki, sözlü ünsiyyət söhbət zamanı 35% təşkil edirsə, informasiyanın 65%-i şəxsiyyətlər arasında münasibətləri təhlil edərkən, jestlər və mimika vasitəsilə ötürülür. Bu təzahürlər çox vaxt şüursuz baş verir, amma insan istəsə ona nəzarət edə bilər. Bunun üçün qeyri-verbal ünsiyyətin dilini bilmək lazımdır. Müəllimin qeyri-verbal ünsiyyətdən istifadə edə bilməsi ona şagirdlərlə, valideynlərlə və kolleqalarla ünsiyyətini düzgün qurmasına imkan verəcəkdir.

Müəllimin xarici görünüşünün ayrı-ayrı komponentləri: cazibədarlığı, geyimi, mimikası, jestləri şagirdlərin qavrayışında müəyyən məna kəsb edir, amma hər bir konkret situasiyada bunlardan biri vacib, digəri isə az əhəmiyyətli ola

bilər.

Müəllim obrazı hər bir dövrün, zamanın tələblərinə uyğun olaraq dəyişilmişdir. Bu problem XX əsrin 30-cu illərindən başlayaraq psixoloqlar və pedaqoqlar tərəfindən geniş tədqiq edilmişdir. Belə ki, tədqiqat zamanı böyük məktəblilərə «Mənim müəllimim» mövzusunda inşa yazmaq təklif olunmuşdur. O dövrün «yaxşı müəllim» portreti şagirdlərin fikrincə aşağıdakı kimi olmuşdur: fənni və metodikanı yaxşı bilən; şagirdlərlə səmimi qarşılıqlı münasibətlər yarada bilən; onların biliyini düzgün qiymətləndirməyi bacaran; nizam-intizam yarada bilən, xarici görünüşü yaraşılıq olan və s.

Şagirdlərin gözündə «pis müəllim» portreti isə belə müəyyən olunurdu: fənni zəif bilən; şagirdlərə düzgün yanaşmayan; sinifdə nizam-intizam qaydalarını yarada bilməyən; şagirdlərin biliyini düzgün qiymətləndirməyən; xarici görünüşü pis olan və s.

Sonrakı dövrün tədqiqatlarında (40-cı illərin) şagirdlər müəllimlərdə əsasən öz fənnini dərindən bilməyi, ümumi erudisiyanı, siyasi yetkinliyi qiymətləndirirdilər. 60-cı illərin «ideal müəllimi» isə aşağıdakı keyfiyyətlərə malik olmalı idi: müvazinətlik, harmoniyalılıq, yüksək avtoritet, fənni yaxşı bilmək,

güclü iradə, cəsurluq, kəskin əql, xoş xarici görünüş, məntiqi və ifadəli danışa bilmək, tələbkərlilik, pedaqoji işə məhəbbət. 70-ci illərdə «yaxşı müəllim» portreti şagirdlər tərəfindən aşağıdakı kimi təsvir edilmişdir: ədalətli, ağıllı, enerjili, tələbkərlilik, nüfuzlu, yaxşı təşkilatçılıq qabiliyyəti olan, mehriban, uşaqları və öz fənnini sevən.

Analoji olaraq 1986-cı ildə D.V. Kolesov və İ. F. Myaqkov (4, s. 216) tərəfindən aparılan tədqiqatların nəticələri göstərir ki, beşinci sinif şagirdləri müəllimin şəxsiyyətində ciddiliklə səmimiliyi, mehribanlıq və şagirdlərə hörməti birləşdirmişlər. Altıncı sinif şagirdləri isə ciddiliklə bir yerdə ədalətliyi, mehribanlıq, erudisiyanı, qarşılıqlı anlamı, səliqəliliyi yüksək qiymətləndirmişlər. Müəllimə mənfi münasibətin formalaşmasının əsasını hər iki sinif şagirdləri arasında: diqqətsizlik, ədalətsizlik, kobudluq, şagirdlərə fərdi yanaşmanın, təmkinliyin olmaması təşkil etmişdir.

1996-cı ildə isə Mixalevski tərəfindən aparılan tədqiqatlarda məktəblilərə müəllimin keyfiyyətlərini şagird üçün vaciblik dərəcəsinə görə düzmək təklif olunmuşdur. Bu zaman onlar ön sıralara mehribanlıq, diqqətliliyi, yumor hissini olmasını, pedaqoji

taktı qoymuşlar.

Beləliklə, 30-cu, 40-cı illərin şagirdləri əsasən müəllimdə öz fənnini yaxşı bilmək, ümumi erudisiyanı, yüksək mənəvi keyfiyyətləri əsas götürmüşlərsə, 90-cı illərin sonunda birinci növbədə qayğıkeşlik, səmimilik, yumor hissi, eyni zamanda ünsiyyət qurmaq və öz nöqtəyənəzərini müdafiə edə bilmək kimi keyfiyyətlər ön plana çəkilirdi.

Ə.Ə.Əlizadə hesab edir ki, «müasir dövrdə şagirdlər müəllim erudisiyasını yüksək qiymətləndirirlər. Bilikli müəllimi sayırlar. Ancaq onlar səmimi, xeyirxah, qılıqlı, həssas, qəlbini uşaqlara verən, onlarla söhbət etməyi bacaran, hətta sinifdənkənar vaxtlarda da onlarla həvəslə məşğul olan müəllimləri sevirlər. Şagirdlərin gözündə müəllim portretinin ümumi cizgiləri belədir. Şagirdlər üçün ilk növbədə müəllimin şəxsi keyfiyyətləri, əsl dost və hami olması əhəmiyyətlidir. Şagirdlər müəllimin əvvəlcə «necə olmasına», sonra isə «onun necə dərs deməsinə» fikir verirlər. (1, s. 260)

Müəllimlərlə şagirdlərin ideal müəllim haqqında fikirləri fərqlidir. Ə.Ə.Əlizadə göstərir ki, «Müəllimlərin özləri isə ideal müəllim üçün zəruri saydıqları keyfiyyətləri qeyd edəndə, ilk növbədə onun işgüzar və peşə keyfiyyətlərinə

diqqət yetirirlər. İdeal müəllimin keyfiyyətləri barəsində şagirdlərin və müəllimlərin təsəvvürlərinin bir-birinə uyğun gəlməməsi bilavasitə onların qarşılıqlı münasibətlərində əks olunur. Müəllimlərlə şagirdlər arasında özünəməxsus ixtilaflar bu baxımdan diqqəti xüsusilə cəlb edir. Onları müəllimlər bir cür yozurlar, şagirdlərsə, başqa cür» (1, s. 262).

Beləliklə, aydın oldu ki, müəllimin və məktəbin imici sosial və tarixi proseslərə qarşı həssasdır. Yəqin ki, o millətin və bütövlükdə dövlətin özünüdərk etmə formalarından biridir.

Amerikanın «ideal müəllim» portretinin cizgilərində isə əsasən humanistlik, demokratiklik əsas yer tutur. Amerikan müəlliminin psixoloji portreti aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir: humanist, ədalətli, demokratik, başqasının dərdinə şərik ola bilən, siniflə və ayrı-ayrı şagirdlərlə asanlıqla kontakt yarada bilən, rəsmiyyətçi olmayan, şagirdlərlə ünsiyyətdə çeviklik, onlara münasibətdə refleksivlik, müəllimdə müsbət özünüqiymətləndirmə, başqalarını müsbət qavramaq, optimizm, özünü qəbul etmək və s.

Humanist psixologiyanın nümayəndələrindən olan K.Rocers qeyd edirdi ki, «müəllim bir tərəf-

dən şagirdlərin davranışını, müxtəlif reaksiyalarını, hərəkət və əməllərini onların özlərinin görükləri kimi görməyi bacarmalı, digər tərəfdən, məktəb həyatında hər şeyə, o cümlədən, özünə uşaqların gözü ilə baxmalıdır. Şagirdlərin hissələrini başa düşmək, hadisələri onların öz ölçüləri ilə mənalandırmaq empatiya anlamının ana xəttini təşkil edir. Bu müəllimin şagirdləri düzgün anlamasının zəruri şərtidir» (1, s. 263).

Müasir tədqiqatlara əsasən müəllim imicinin formalaşmasında şəxsi keyfiyyətlərin əsasında pedaqoji fəaliyyətin üslub xüsusiyyətləri də vacib rol oynayır. Ümumiyyətlə, müəllimlərin fərdi üslubunda əsasən iki istiqamət müəyyən olunmuşdur. Birinci istiqamətdə elə şəxsi keyfiyyətlər üstünlük təşkil edir ki, bunlara tələbkarlıq və peşə səriştəliliyi aid edilir. Bu istiqamətin içərisində də iki tip ayrılır və onları da şərti olaraq «təşkilatçı» və «fənn müəllimi» adlandırmaq olar. Birinci tipin strukturuna aşağıdakı keyfiyyətlər daxildir: tələbkarlıq, təşkilatçılıq, güclü iradə, enerjilik.

«Fənn müəllimi» üçün isə müşahidəçilik, peşə səriştəliliyi, yaradıcılığa doğru can atmaq xarakterikdir. Burada aralıq tiplərin olması da mümkündür: «təşkilat-

çı-fənn müəllimi», hansı ki, özündə hər iki tipin xarakteristikasını birləşdirir.

Tipizasiyanın II istiqaməti aşağıdakı şəxsi parametrlərlə əlaqədardır: ünsiyyətlik, mehribanlıq, xarici cazibədarlıq, yüksək mənəviyyətlik və intellekt, ümumi mədəniyyət və s. Bu istiqamətin daxilində də iki cür pedaqoqları ayırd etmək olar: «kommunikator» və «intelligent». I tipin strukturuna ünsiyyətlik, mehribanlıq, yüksək mənəviyyətlik, xarici cazibədarlıq daxildir. Buraya həm də emosionallığı, davranışda plastikliyi də aid etmək olar. «İntelligent» tipi yüksək intellektlə, ümumi mədəniyyətlə, yüksək mənəviyyətlə xarakterizə olunur. Sonuncu keyfiyyət hər iki tip arasında əlaqə yaradan bir sahə rolunda çıxış edir. Aralıq tip də mövcuddur ki, şərti olaraq «intelligent-optimist» adlandırılır və hər iki tipin keyfiyyətlərini özündə birləşdirir.

Eksperimental surətdə ayrılmış müəllim tiplərinin (kommunikator, fənnə yönələn, təşkilatçı və intelligent) hər birinin öz mexanizmləri, yolları vardır. Belə ki, «kommunikator» müəllim ekstravertliyi, aşağı səviyyəli konfliktliyi, uşaqlara qarşı qayğıkeşliyi, sevgisi, empatiya bacarığı ilə seçilir, öz tərbiyəvi təsirləri ilə şagirdlərin

gündəlik davranışında bir çox dəyişikliklərin yaranmasına nail olur.

«Fənn müəllimi» üçün biliklərin vacibliyinə və həyatda onların əhəmiyyətinə inam, şagirdi öyrənilən fənn vasitəsilə tərbiyə etmək xarakterikdir.

«Təşkilatçı» müəllim çox vaxt nəinki uşaqlar arasında həm də bütün pedaqoji kollektivdə lider rolunda çıxış edir. Bu cür müəllimlər öz şəxsi xüsusiyyətlərini müxtəlif sinifdən xaric tədbirlərdə büruzə verir və ona görə də onların şagirdlərə təsirinin nəticəsi işgüzar əməkdaşlıqda, kollektiv maraqda və nizam-intizamda özünü göstərir.

«İntelligent» müəllim öz prinsipliliyi, əxlaqi normaları gözləməsi ilə seçilir və özünü yüksək intellekti, maarifçi fəaliyyəti ilə reallaşdırır, bu zaman şagirdlərə mənəvi dəyərləri, əxlaq normalarını və azadlığı hiss etməyi aşılayır. Aparılmış bu tiplərin xüsusiyyətləri şəxsiyyətin strukturuna daha dərin nüfuz edə bilər və bu da bir sıra arzuolunmaz kefiyyətlərin əmələ gəlməsinə səbəb olur. Belə ki, «kommunikator» müəllimə həddindən artıq ünsiyyətlik, çox danışmaq, şagirdlərlə və kolleqlarla distansiyayı gözləməmək, intim mövzulara toxunmağa can atmaq və s. xüsusiyyətlər xasdır.

«Təşkilatçı» müəllim həddindən artıq aktiv ola bilər, başqaları-

nın şəxsi həyatına qarışır, bu zaman onlara həyatda necə yaşamaq lazım olduğunu öyrətməyə çalışır. O, çox vaxt ətrafdakıları özünə tabe etməyə və məzmunundan asılı olmayaraq onların fəaliyyətini təşkil etməyə can atır. Təşkilatçı müəllimlər öz tələbatlarını hər hansı bir ictimai-təşkilati işlə reallaşdırırlar ki, burada onların aktivliyi həqiqətən də təmin olunur.

«İntelligent» müəllimdə peşədə uzun müddət olması ilə əlaqədar olaraq özünü təhlil etməyə meyillikdən başqa, başqalarına ağıl verməyə və şəraitdən asılı olmağa meyillik də özünü göstərir. Belə müəllimlər özündən ətrafda yalnız mənfi cəhətləri görürlər. Bu zaman onlar keçmiş dövrü tərifləyir və indiki cavanları mənəviyyətsizlikdə günahlandırır və ya daha çox özünə qapanır, ətraf mühiti pisləyir və bu zaman onun təkmilləşməməsindən, inkişaf etməməsindən şikayətlənirlər.

«Fənn müəllimi»nin şəxsiyyətindəki dəyişikliklər isə hansı fənni tədris etməsi ilə əlaqədardır. Ona görə də bu tipə mənsub olan müəllimlər hər bir istənilən situasiyaya, hətta məişətlə bağlı hallara da elmi elementlər daxil etməyə çalışır, qeyri-adekvat olaraq davranışında elmi-obrazlı üsullardan istifadə edir, insanları öz fənninə aid

biliklər prizmasından qiymətləndirirlər.

Göstərdiyimiz bu bölgüdən fərdi üslubla peşəkar isitqamətin müəllim imicinin formalaşmasına təsirini aydın görə bilərik.

Beləliklə, məlum olur ki, bu gün nitqimizə daxil olan «müəllimin imici» anlayışı müasir dövrdə

müəllim şəxsiyyətinə verilən tələblərlə əlaqədardır. Çünki müəllimin imicində şagirdin öz müəlliminə münasibəti, onunla emosional kontaktın dərəcəsi, yaxşı və pis müəllim haqqında təsəvvürü və son nəticədə təlimə marağı və ümumiyyətlə, təhsilə münasibəti formalaşır.

Ədəbiyyat:

1. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika, 2004, 432 s.

2. Əliyev R.İ. Şəxsiyyətin formalaşmasında müəllimin fərdi psixoloji xüsusiyyətlərinin və peşə fəaliyyətinin rolu // İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə, 2001, №4, s. 33.

3. Psixologiya. Dərslik. Bakı, Nurlan, 2007, 700 s.

4. Журавлев Д. Имидж учителя-необходимость или дань моде// Народное образование. 2003, №7, с. 213-218

5. Психолого-педагогический словарь. Сост. Рапацевич. Е.С. Минск: Современное слово, 2006, 928 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРИОДЕ

В статье говорится о необходимости формирования имиджа учителя в современном периоде. Входящий сегодня в нашу речь понятие «имидж учителя» взаимосвязана с требованием к личности учителя в современном периоде. Потому что, в имидже учителя формируются отношение учеников к своему учителю, уровень эмоционального контакта с ним, представление о хорошем и плохом учителе и в конечном итоге интерес учеников к учебе и отношение их к образованию.

IMPORTANCE OF FORMATION OF TEACHER'S IMAGE IN CONTEMPORARY TIME

The article is spoken about the necessity of formation of the teacher's image at the modern period. Today the notion of teacher's image which has already come to our speech is connected with the demands which are given to a teacher. Because, the people attitudes towards the teacher, the level of emotional contact with him, the imagination of a good and a bad teacher and as a result of it the interest to teaching and specially the attitude to the education is formed.

PEDAQOJİ ÜNSİYYƏT ÇƏTİNLİKLƏRİ

Qorxmaz Məcidov

Azərbaycan Respublikası

Təhsil Problemləri İnstitutunun dissertantı

Hal-hazırda Azərbaycan təhsili ziddiyyətlər, çətinliklərlə dolu özünü keçid dövrünü yaşayır. Təhsil islahatının həyata keçirilməsi ilə əlaqədar müəyyən dəyişikliklər, müsbət irəliləyişlər müşahidə olunsa da, onlar hələlik kütləvi xarakter daşmır. Bu gün təhsil islahatını müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün təhsilin bütün pillələrində onun çoxsaylı problemlərini aradan qaldırmaq, ənənəvi təhsildən miras qalmış neqativ, ləngidici cəhətləri, çətinlikləri və problemləri müasir təhsil konsepsiyası və yeni pedaqoji təfəkkürün tələbləri və prinsipləri əsasında həll etmək vacibdir.

Təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətini, onun səmərəliliyini və məhsuldarlığını təmin edən digər bir önəmli amil pedaqoji ünsiyyətdir. Ünsiyyət psixologiyası, ünsiyyət mədəniyyəti, onun mexanizmləri, modelləri, strukturu, texnologiyaları, məqsəd və vəzifələri, funksiyaları, çətinlikləri, ünsiyyət etikası, mənəvi sferası, verbal və qeyri-verbal ünsiyyət və onun emosionallığı və s. cəhətləri hər bir

müəllim tərəfindən həm nəzəri, həm də praktiki olaraq mənimsənilməlidir.

Pedaqoji fəaliyyət və təhsilin subyektləri arasında gerçəkləşdirilən təlim-tərbiyə prosesi pedaqoji ünsiyyət vasitəsilə reallaşdırılır. V.Kan-Kalik ünsiyyəti fəaliyyətin və şəxsiyyətlərarası münasibətlərin prosessual forması və vasitəsi adlandırır. Pedaqoji ünsiyyət pedaqoji prosesin güzgüsüdür. Bu prosesin yüzlərlə, minlərlə elementi bu güzgüdə əks olunur. Pedaqoji fəaliyyət subyektlərinin hər birinin arzuları, istəkləri, hiss və həyəcanları, maraqları, tələbat-motivasiya və iradi sferaları, sərvət meyilləri, bacarıq və qabiliyyətləri, idrak proseslərinin xüsusiyyətləri etik və mənəvi dəyərləri, iddia səviyyələri, özünüqiymətləndirmə və başqalarına münasibətləri, bir sözlə sosial varlıq kimi insanın bütün insani keyfiyyətləri və cəhətləri bu güzgüdə əks olunur. Məhz elə bu səbəbdən də pedaqoji ünsiyyət sferasının öyrənilməsi böyük aktualıq kəsb edir. Sadalananların müvafiq və optimal şəkildə tətbiq edilməsi ünsiyyət mədəniyyəti

adlanır. Ünsıyyət mədəniyyətinin aşağı olması fəaliyyət prosesinin məhsuldarlığına mane olur, onun keyfiyyət və səmərəliliyini azaldır, müəllim-şagird münasibətlərinə olduqca mənfi təsir göstərir.

Pedaqoji ünsıyyətə mənfi təsir göstərən və beləliklə onun məhsuldarlığını aşağı salan, yəni pedaqoji ünsıyyət maneələri, çətinlikləri kimi çıxış edən amillərin sayı və yaranma səbəbləri kifayət qədər çoxdur. Ünsıyyətin, o cümlədən pedaqoji ünsıyyətin müxtəlif aspektləri Ə.Əlizadə, Ə.Bayramov, M.Həmzəyev, R.Əliyev, N.Kuzmina, A.Leontyev, A.Markova, V.Kankalığ, İ.Zimnyaya, V.Qrexnev, A.Mudrik, B.Lomov, C.Osquda, D.Miller, D.Brodbent, Q.Qebner, E.Stounş, D.Karnegi və digər psixoloqlar tərəfindən araşdırılmışdır.

İ.A.Zimnyaya görə “fəaliyyət yanaşması mövqeyindən ünsıyyət insanlar arasında əlaqələrin qurulması və inkişaf etdirilməsinin mürəkkəb, çoxplanlı bir prosesidir ki, fəaliyyət tələbatları ilə yaranır və informasiya mübadiləsini, vahid qarşılıqlı təsir strategiyasının yaranmasını, başqa adamın qavranılmasını və başa düşülməsini nəzərdə tutur”. (3, s. 328) Müəllif tərifdə ünsıyyətin əsasən fəaliyyətlə bağlı olduğunu və informasiya mübadiləsi, qarşılıqlı təsir və tərəf müqabillərinin qavranılması və başa düşülməsi kimi üç aparıcı funksiyasını ayırd edir.

billərinin qavranılması və başa düşülməsi kimi üç aparıcı funksiyasını ayırd edir.

Pedaqoji ünsıyyət təlim qarşılıqlı təsirinin, müəllim və şagirdlərin əməkdaşlıq formasıdır. Bu, aksial-retial, şəxsiyyət və sosial oriyentasiyalı qarşılıqlı təsirdir. Pedaqoji ünsıyyət verbal, təsviri, simvolik və kinetik vasitələrin bütün məcmusundan istifadə edərək ünsıyyətin kommunikativ (informasiya mübadiləsi), perseptiv (qavrayış) və interaktiv (qarşılıqlı təsir) funksiyalarını reallaşdırır. Pedaqoji ünsıyyət geniş kontekstdə “təlim prosesində şagirdlərlə müəllimin və daha geniş anlamda pedaqoji kollektivin elə ünsıyyətidir ki, öyrənənlərin motivasiyasının, təlim fəaliyyətinin yaradıcı xarakterinin inkişafı və şagird şəxsiyyətinin düzgün formalaşması üçün ən yaxşı şərait yaradır, əlverişli emosional təlim iqlimini təmin edir, həmçinin, psixoloji baryerlərin yaranmasına mane olur, uşaq kollektivində sosial-psixoloji proseslərin idarə olunmasını təmin edir və təlim-tərbiyə prosesində müəllimin şəxsiyyət xüsusiyyətlərini maksimum istifadə etməyə imkan yaradır” (5, s. 20)

İ.Zimnyaya qeyd edir ki, “çətinlik”, “ünsıyyət maneəsi” subyektiv törəmədir, subyektiv tərəfin-

dən hansısa bir çətinliyin, qeyri-adiliyin, standartlığın, ziddiyyətli situasiyanın yaşanması, keçirilməsidir. Buna görə də bir adamda çətinlik doğuran hal ola bilər ki, başqa biri tərəfindən heç sezilməsin. Müəllif etno-sosiomədəni, status – mövqe – rol, yaş, fərdi-psixoloji, fəaliyyət, şəxsiyyətlərəarası münasibətlər kimi ünsiyyət çətinlikləri sahələrini ayırd edir və hər bir sahənin geniş psixoloji təhlilini verir. Göstərilən sahələrin ən müxtəlif təzahürləri pedaqoji ünsiyyət prosesində də demək olar ki, hər addımda qarşıya çıxır, əsas məqsəd onlardan hər birinin neqativ, mənfi cəhətlərini aşkar edərək islah etməkdən və pozitiv istiqamətə yönəltməkdən ibarətdir. Məsələn, müəllim statusu ondan avtoritar idarəçilik üslubunu deyil, müasir pedaqoji təfəkkür konsepsiyasına görə fasilisasiya bacarıqlarını tələb edir və ya Azərbaycan etno-sosiomədəni konteksti müəllim-şagird münasibətlərini daha çox valideyn-övlad, böyük-küçük meyarları əsasında qurmağı nəzərdə tutur.

İ.Zimniyaya insanın pedaqoji fəaliyyətə müvafiqliyi məsələsini qoyur və insanın psixoloji xarakteristikasının müəllim fəaliyyətinə müvafiqliyinin 3 planını (şərtini) ayırd edir.

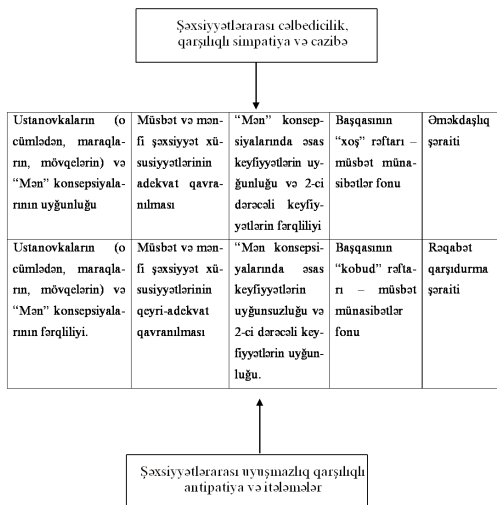
Başqaları ilə əlaqələrə, pedaqoji münasibətlərə, ünsiyyətə girmə

qabiliyyəti insanın müəllim fəaliyyətinə üzüncü planını müəyyən edir. O, həmsöhbət ilə əlaqə qurmağın asanlığını, adekvatlığını, tərəf müqabilinin reaksiyasını izləmə bacarığını və özünün də ona adekvat reaksiya göstərməsini, ünsiyyətdən məmnun qalmasını nəzərdə tutur (3, s.156-158).

Müəllifin fikrinə görə insanın pedaqoji fəaliyyətə yararlılığı, hazırlığı və ünsiyyətə girmə qabiliyyəti onun subyekt xarakteristikasının öz cəhətinin mahiyyətindən ibarətdir. Təbii ki, pedaqoji fəaliyyətə insanın fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinin yalnız tam müvafiqliyi (yəni, yararlılığın, hazırlığın və ünsiyyətə girmə qabiliyyətinin uzlaşması) onun daha yüksək effektivliyini təmin edəcək. Lakin realıqda müvafiqliyin bu planlarının uzlaşmasının onlardan hər birinin daha çox və ya az şəkildə ifadəliliyi ilə üzləşmək olar. Diqqət çəkən cəhət odur ki, tədqiqatçılar pedaqoji fəaliyyətə müvafiqliyin onun yuxarıda nəzərdən keçirilən hər bir təzahürünün üzərində məqsədyönlü şəkildə işləmə nəticəsində inkişaf etdirilməsinin mümkünlüyünü etiraf edirlər. Bu da müəllimin öz üzərində işləməsi, şəxsi təhsil, mütaliə, bir sözlə fasiləsiz təhsil yolu ilə mümkündür. Lakin təəsüf ki, müşahidələr hal-hazırda

bunun çox nadir hallarda özünü doğrultduğunu göstərir.

Şəxsiyyətlərarası münasibətlər psixologiyasının tədqiqatçılarından olan N.N.Obozov fərdi-psixoloji xüsusiyyətlər aspektində ünsiyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən və ona mane olan cəhətləri belə vermişdir. (6, s. 83-84).

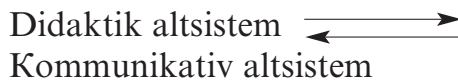


Cədvəli diqqətlə nəzərdən keçirdikdə şəxsiyyətlərarası münasibətlər, bizim kontekstimizdə isə müəllim-şagird münasibətləri və onun reallaşdırılması forması olan ünsiyyətin nə qədər mürəkkəb və çoxcəhətli kateqoriya olduğu aydın görünür. Buradan belə bir nəticəyə gəlmək olur ki, ünsiyyət elə həyatın özüdür və insanın, təhsildə isə müəllim və şagirdlərin bütün problemləri və müvəffəqiyyətləri məhz ünsiyyət prosesində

əks olunur, özlərini burada büruzə etdirirlər.

V.Kan-Kalik təlim prosesinin strukturunda iki altsistem ayırd edir: didaktik (məzmun) və kommunikativ (formayaradıcı). Bu, qrafik şəkildə aşağıdakı kimi ifadə olunur:

Təlim prosesi



Təbii ki, bu cür bölgü yalnız abstrakt şəkildə mümkündür, realıqda bu iki altsistem bir tam kimi çıxış edir. Pedaqoji fəaliyyətin peşə özünəxəşliyi də ondan ibarətdir ki, didaktik-məzmun altsistemi bilavasitə kommunikativ formayaradıcı altsistem vasitəsilə reallaşdırılır, halbuki sonuncu pedaqoq tərəfindən çox vaxt nəzərə alınmır. Didaktik komponentlər sanki kommunikativ altsistemə qərq olublar. Lakin sonuncu çox vaxt adi, insanların öz özlüyündə anlaşılan ünsiyyət sahəsi kimi nəzərdən keçirildiyi üçün, təbii ki, əsas diqqət təlim prosesinin didaktik aspektlərinə yönəldilir. Hesab edilir ki, elmi, materialı, təlim metodlarını bilmək kifayətdir. Amma, təlim prosesində kommunikativ altsistem (ünsiyyət) nəinki

ümuminsani kateqoriya kimi çıxış edir, həm də peşə əhəmiyyəti kəsb edir (4, s. 34-35).

Sınıf-dərs prosesində müəllimin qarşılaşdığı psixoloji baryerlər V.Kan-Kalik tərəfindən belə fərqləndirilir: Ustanovkaların üst-üstə düşməməsi baryeri, sinifdən qorxu baryeri, əlaqələrin olmaması baryeri, ünsiyyət funksiyalarının daralması baryeri, sinfə qarşı mənfi ustanovka baryeri, sinif və ya şagirdə qarşı keçmiş mənfi ünsiyyət təcrübəsi baryeri, pedaqoji səhv buraxma qorxusu baryeri, təqlid etmə baryeri və s.

Kan-Kalik müəllimlərin əksəriyyətində şagirdlərlə ünsiyyət prosesində tez-tez yaranan əsas çətinlikləri belə qruplaşdırır:

- 1) Əlaqə qurmağı bacarmamaq;
- 2) Şagirdlərin daxili psixoloji müvqeyini anlamamaq;
- 3) Dərsdə ünsiyyəti idarə etmə çətinlikləri;
- 4) Qarşılıqlı münasibətləri qurmağı və pedaqoji vəzifədən asılı olaraq onları yeniləşdirməyi bacarmamaq;
- 5) Nitq ünsiyyəti və materiala qarşı şəxsi emosional münasibətin ifadə edilməsindəki çətinliklər;
- 6) Ünsiyyətdə şəxsi psixi vəziyyətin idarə edilməsi çətinlikləri.

Bəşəriyyətin ən uca kitabı “Qurani-Kərim” və böyük İslam mütə-

fəkkirləri ünsiyyət qaydalarını çox dəqiq müəyyən etmişlər. Zəki Duman müəllim-şagird münasibətlərini Qurani-Kərim işığında araşdırır və onların – müəllim və şagirdin hər birinin üzərinə konkret vəzifələr düşdüyünü bildirir: “Müəllimlər şagirdə yaxınlıqları və vəzifələri etibarilə ən təsirli və o nisbətdə də itaət və sayqıya layiq olan kimsələrdir. Bu səbəblə müəllim-şagird münasibətləri valideyn-övlad münasibətləri qədər bir ölçüdə daha önəmli bir məsələdir. Müəllimin şagirdinə qarşı tövr və hərəkətlərlə də örnək olması gərəklidir olduğundan, riayət etməli olacaq bir sıra münasibət əsasları olduğu kimi, şagirdin də müəlliminə qarşı hörmət və sayqının gərəyi olaraq uyacağı bəzi qayda və qanunlar olacaqdır. Daim təktərəfli anlayış və dolğunluq gözləməklə heç bir zaman müvəffəqiyyət qazanmaq olmaz”. Müəllif məsələni müəllim və şagirdin görməli olduqları Ədəb olmaqla hər birinin öz vəzifələrini ayrı-ayrılıqda göstərir:

A) Müəllimin gözləməli olduğu Ədəb; 1) müəllimlər şagirdlərinə tövsiyə və əmr etdiklərini mütləq həyatlarında tətbiq etməlidirlər, 2) Şagirdini qardaş bilməli, ona qardaşlıq duyğusu ilə yanaşmalı, onun təlim-tərbiyəsi ilə məşğul

olarkən bu həqiqətdən sapmaması gərəkdir ki, ona faydalı ola bilsin, 3) Anladarkən şagirdlərin səviyyəsinə enməli, 4) Əsəblərinə hakim olub şagirdlərə səbrlə yanaşmalı, 5) sualları cavablayıb bilmədiyi mövzularda susmalı, 6) Təlim səbəbiylə şagirdləri minnət altına qoymamalıdır.

B) Müəllif şagirdin riayət etməli olduğu Ədəbə bunları aid edir: 1) Müəllimini can qulağıyla dinləməli, 2) Müəlliminə qarşı olduqca təvazökar və itaət içində olmalı, 3) Sual vermək haqqını istismar etməməlidir.

Müəllif fikirlərini Hz. Peyğəmbərin müəllim-şagird münasibətlərinin və pedaqoji ünsiyyətin məzmununu, məramını, vəzifələrini, prinsiplərini və bütövlükdə mahiyyətini özündə ehtiva edən belə bir (hədisi) xəbərdarlığı ilə nöqtələyir: “Böyüyümüzün haqqını tanımayan, kiçiklərimizə mərhəmət etməyən bizdən deyildir” (2, s.208-229). Əslində Məhəmməd Peyğəmbərin bu fikrini müəllim-şagird münasibətləri və pedaqoji ünsiyyətin olduğu yığcam və lakonik nizamnaməsi, konstitusiyası kimi qəbul etmək olar.

İnsan amilinin, bizim kontekstimizdə şagird potensialının gerçəkləşdirilməsi, yəni şəxsiyyətyönümlü, inkişafetdirici və tərbiyə-

edici təhsilin reallaşdırılması müəllim və tərbiyəçilərin psixologiya elmini nəzəri və praktiki cəhətdən öyrənmədən qeyri-mümkündür. Necə deyərlər, humanitar elmlərin episentri tutan psixologiya elminin, xüsusilə humanistik, yaş və pedaqoji psixologiyanın nailiyyətlərini tətbiq etmədən əsl insan yetişdirmək olmaz. Buna görə də hər bir müəllimə “kim öyrədir?”, “necə öyrədir?” və “kimi öyrədir?”, yəni 1) özünün psixoloji xüsusiyyətlərini; 2) təlim-tərbiyənin psixologiyasını və 3) şagirdin fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənməsi və optimal şəkildə reallaşdırma bacarığı şərt kimi irəli sürülür.

Yuxarı (X-XI) siniflərdə müəllim-şagird münasibətləri və pedaqoji ünsiyyətin mövcud vəziyyətini müəyyən etmək məqsədi ilə Nərimanov rayon 200 sayılı, Yasamal rayon 18 sayılı və Qəbələ rayon Vəndam kənd 1 sayılı orta məktəblərinin X və XI sinif müəllimləri və şagirdləri arasında anket sorğuları, söhbətlər, müşahidələr (dərs dinləmələri və müzakirələri) aparılmış, mütəxəssis və ekspert rəyləri öyrənilmişdir.

Anket sorğularında 150-dən yuxarı sinif şagirdi və 100 nəfər müəllim iştirak etmişdir. Anketlərdə müəllimlərə 40, yuxarı sinif şagirdlərinə 25 sual ünvanlanmışdır.

Bəzi suallar, məsələn, “Müəllimlər təlim-tərbiyə prosesini necə qururlar? a) Üz təcrübələrinə istinad edərək; b) Ünsiyyət psixologiyasının qanunları əsasında; c) Kortəbii şəkildə” müəllimlərə də, şagirdlərə də ayrı-ayrılıqda verilmişdir.

Rəyi soruşulan müəllimlərin 60 nəfəri (60%) təlim-tərbiyə prosesini müəllimlərin üz təcrübələrinə istinad edərək, 35 nəfəri (35%) ünsiyyət psixologiyasının qanunları əsasında, 5 nəfəri (5%) isə kortəbii şəkildə qurduqlarını bildirmişlər. Bu suala şagirdlərin cavabları müəllimlərdən bir az fərqli olmuşdur. Şagirdlərin 70%-i göstərir ki, müəllimlər təlim-tərbiyə prosesini öz təcrübələrinə istinad edərək, 20% ünsiyyət psixologiyasına əsasən, 10% kortəbii şəkildə qururlar.

Göründüyü kimi müəllim və şagirdlərin cavablarında müəyyən fərqlər vardır. Müəllimlərin 35%-i hesab edir ki, müəllimlər təlim-tərbiyə prosesini ünsiyyət psixologiyasının qanunlarına istinad edərək qurur. Şagirdlərin isə 20%-i bu fikirdədir. Müəllimlərin və şagirdlərin cavablarından aydın olur ki, müəllimlərlə müqayisədə şagirdlər müəllimlərin fəaliyyətinə daha tənqidi, müəllimlər isə mühafizəkar münasibət göstəriirlər. Cavablarda 10-15% fərq yaransa da, hər iki tərəfin rəylərinə görə müəllim-

lərin əksəriyyətinin pedaqoji ünsiyyətin tələblərini gözləmədikləri məlum olmuşdur. Müəllimlərin fikrinə görə müəllimlərin yalnız 35%-i, şagirdlərin fikrinə görə isə 20%-i pedaqoji fəaliyyəti ünsiyyət psixologiyasının qanunları əsasında həyata keçirirlər. Bu isə olduqca aşağı göstəricidir. Müəllimlərin 5%-i, şagirdlərin isə 10%-i bildirirlər ki, müəllimlər pedaqoji ünsiyyəti kortəbii şəkildə qururlar.

“Müəllim-şagird münasibətlərində ən zəif cəhətimiz hansıdır? İki cəhətin altından xətt çək! Psixologiya, metodika, ünsiyyət, şagirdlərə yanaşma üsulları, fənniniz, şagirdləri sevməmək” sualı müəllimlər tərəfindən belə cavablandırılmışdır. Müəllimlərin 45%-i özlərinin ən zəif cəhəti kimi psixologiyayı, 5%-i metodika amilini, 10%-i yanaşma üsullarını, 5% öz fənnini, 35%-i isə ünsiyyət amilini göstərmişlər. Nəzərə alsaq ki, yanaşma üsulları (10%) da ünsiyyətin elementidir və 45% təşkil edən, psixologiyada ünsiyyətin müvəffəqiyyətini təmin edən ən əsas amildir, onda real vəziyyət daha aydın ortaya çıxır.

“Sizcə sizi sevməyən şagird nə üçün sevmir?” İki əsas səbəbi göstər: ünsiyyətə, avtoritarlığa, kobudluğa, savada, nitqə, zahiri görünüşə, xasiyyətə, doğruculuğa, fənnin

statusuna görə” sualın cavablandırılmasında şagirdlərin müəllimləri sevməmə səbəbləri içərisində yenə də ünsiyyət amili birincidir – 30%. Digər səbəblər bu ardıcılıqla növbələşir: fənnin statusu – 15%, nitq – 10%, kobudluq – 10%, xasiyyət – 10%, savad – 10%, avtoritarlıq, doğruculuq və zahiri görünüş hərəsi 5%. Bizcə, əlavə şərhə o qədər də ehtiyac yoxdur. Göstərilən elementlərin hər biri müəllim-şagird münasibətlərinə olduqca güclü təsir edir. Şagirdlərin müəllimləri sevməməsində əsas amil kimi çıxış edən, müəllimlərin ünsiyyətində mövcud olan qüsurlardır. Elə kobudluq, nitq, avtoritarlıq, xasiyyət ünsiyyət prosesində birbaşa əks olunur, onun ayrılmaz tərkib hissəsi kimi çıxış edirlər.

“Sizcə öz fənninizi keyfiyyətli tədris etmək üçün sizin hansı cəhətiniz daha zəifdir? a) biliyiniz; b) nitqiniz; c) ünsiyyətiniz; e) metodikanız” sualına müəllimlərin 40%-i “c” bəndini, 30%-i “b” bəndini, 10%-i “a” bəndini, 20%-i isə “e” bəndini göstərmişlər. 30% təşkil edən nitq (verbal ünsiyyət) 40% təşkil edən ünsiyyətə əlavə olunduqda, 70% kimi çox böyük bir nəticə alınır.

Pedaqoji fəaliyyətin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsinə mane olan amillər arasında ünsiyyətin zəifliyi yenə “liderlik” edir. Daha sonra elmi savad, üçüncü yerdə

aşağı məvacib, dördüncü – zəif psixoloji hazırlıq, beşinci avtoritar münasibət və sonuncu metodiki naşılıq yuxarı siniflərdə müəllimlərin çoxunun öz işinin öhdəsindən yüksək səviyyədə gəlməməsinin əsas səbəblərinin sıralamasıdır.

“Aşağıdakı keyfiyyətlərdən müəllimlərdə ən çox xoşlamadığınız ikisini göstərin: səhlənkərlik, qaraqabaqlıq, avtoritarlıq, eqoistlik, kobudluq, zəif mənəviyyət, qeyri-obyektiv qiymətləndirmə, hörmətsizlik, seçici münasibət” sualına şagirdlərin verdikləri cavablar nəticəsində məlum olmuşdur ki, şagirdlərin müəllimlərdə ən çox rast gəldikləri və xoşlamadıkları keyfiyyətlər arasında birinci yeri kobudluq tutur. Daha sonra keyfiyyətlər bu ardıcılıqda sıralanır: qeyri-obyektiv qiymətləndirmə, seçici münasibət, səhlənkərlik, avtoritarlıq, zəif mənəviyyət, eqoistlik, hörmətsizlik.

“Müəllimlərdə ən çox xoşladığınız üç keyfiyyəti seçin: ciddilik, mehribanlıq, yüksək savad, təvazökarlıq, xoş xasiyyət, gözəl nitq, qayğıkeşlik, humanistlik, səmimiyyət, ədalətlik, demokratiklik, sadəlik, saf mənəviyyət, zahiri görünüş” sualına şagirdlərin verdikləri cavabların nəticələri belə olmuşdur: şagirdlərin nəzərində müəllimlərdə ən gözəl keyfiyyətlər içərisin-

də birinci yeri yüksək savad, daha sonra mehribanlıq, xoş xasiyyət, ciddilik, humanistlik, səmimilik, gözəl nitq, ədalətlik, saf mənəviyyət, demokratiklik, qayğıkeşlik və zahiri gözəllik növbələşir. Bu keyfiyyətlər ardıcılığına görə xeyli dərəcədə şərti xarakter daşsa da onlar bir-biri ilə sıx surətdə bağlıdır.

Ümumi nəticə ondan ibarətdir ki, müəllimlərin psixoloji bilikləri zəif mənimsəməsi pedaqoji ünsiyyətə mane olan ən aparıcı amildir. Məlum oldu ki, müəllim və tərbiyəçilərin 65-70%-dən də çoxu təlim-tərbiyə prosesini, şagirdlərlə münasibətlərini güzəran psixologiyası və şəxsi təcrübə səviyyəsində qururlar. Təlim-tərbiyə prosesində psixoloji biliklərin tətbiqi, pedaqogikanın psixologiləşməsi zərurətinin hələ XVIII əsrin sonu XIX əsrin əvvəllərindən yaranmağa baş-

lamasına baxmayaraq, bu gün də Azərbaycan təhsilində “psixologiya ilə pedaqogika arasında Çin səddi” aradan qaldırılmayıb (1, s. 29).

Pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyini və keyfiyyətini yüksək səviyyədə təmin etmək üçün eyni zamanda psixoloji (ümumi, yaş, pedaqoji və sosial psixologiya üzrə) bilikləri və ünsiyyət mədəniyyətini mənimsəmək olduqca vacibdir.

Beləliklə, yuxarıda söylənilənləri nəzərə alaraq belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, pedaqoji ünsiyyət mədəniyyətinə yiyələnmək və pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyini yüksəltmək üçün pedaqoji ünsiyyət maneələri qismində çıxış edən amilləri müəyyən etmək xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu, ünsiyyət çətinliklərini korreksiya etməyə və ünsiyyət mədəniyyətini mənimsəməyə əlverişli şərait yaradır.

Ədəbiyyat:

1. Əlizadə Ə. Psixoloji xidmətin üfüqləri // Azərbaycan məktəbi, №2-3, 2002, s. 28-38, 84-89.

2. Zəki Duman. Qurani-Kərimdə Ədəb münasibətləri qaydaları. İstanbul: Tuğra, 1982.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.

4. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Нальчик, 1996.

6. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Изд Лыбидь при Киевском университете, 1990.

ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение является средством и процессом реализации педагогической деятельности. И поэтому возникающие все проблемы в педагогической деятельности и учительско-ученических отношениях показывают себя в процессе педагогического общения.

В этой статье освещены барьеры педагогического общения и причины их образования на основе многочисленных психологических исследований. Пути и методы преодоления и коррекции трудностей педагогического общения показаны в свете Новой концепции образования и Нового педагогического мышления.

DIFFICULTIES IN PEDAGOGICAL INTERCOURSE

Pedagogical intercourse is means and process of realization of pedagogical activity. So all problems in pedagogical activity and teacher-student relations appear in the process of pedagogical intercourse.

Barriers and difficulties of pedagogical intercourse and the reasons of their arise are represented in this article according to enormous psychological and pedagogical researches.

The cancellation and the ways and methods of correction of difficulties of pedagogical intercourse is represented in modern teaching conception and in new pedagogical thinking.

YENİYETMƏ ŞƏXSİYYƏTİNİN FORMALAŞMASINDA MÜƏLLİMİN PEŞƏKARLIQ SƏVİYYƏSİ VƏ ŞƏXSİ KEYFİYYƏTLƏRİNİN ROLU

H.İ.Əliyeva

ARTRİ-nin dissertantı

Təlim-tərbiyənin müvəffəqiyyətli həlli, yeniyetmə şəxsiyyətinin formalaşması, onların yeni iqtisadi, siyasi, sosial münasibətlər sistemində daxil olması müəllimin peşə ustalığından, mənəvi mövqeyindən, fərdi - psixoloji xüsusiyyətlərindən, mədəni səviyyəsindən çox asılıdır. Pedaqoji prosesdə müəllim şagirdlərdə dünyagörüşü, əxlaqi vərdislər formalaşdırır, onların əqli və mənəvi inkişafına, xarakterlərinin təşəkkülünə təsir göstərir.

Təhsili insanın həyat fəaliyyətinin ən mühüm sferası hesab edən humanist psixologiyaya görə, müəllim daim aktualizator (K.Rocersin təbirincə “fasilitator” – 8) rolunda olmalıdır və yalnız belə müəllim şagirdin özünüdərkinə və şəxsiyyətinin təşəkkülünə səmərəli təsir göstərər, onda özünə inam, çətinliklərin öhdəsindən gəlmək və öz imkanlarını reallaşdırmaq qabiliyyəti formalaşdırmaqla bilər.

Bir sıra tədqiqatlarda müəllimin peşəkarlıq səviyyəsini şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına birbaşa təsirindən bəhs edilir, onun

hətta həlledici amil olması göstərilir. Y.V.Yanotovskaya “şagird şəxsiyyətinin formalaşmasının mühüm şərti olması etibarilə müəllimin öz peşə səviyyəsini daim artırmasını” (7, 148) zəruri hesab edir.

Müəllimin peşə səriştəliliyi onun pedaqoji, sosial-psixoloji, diferensial-psixoloji qabiliyyətindən, eləcə də peşə-pedaqoji təfəkkürünün inkişaf səviyyəsindən asılıdır. Əksər hallarda pedaqoji səriştənin olmaması didaktoqonik presentlərə (şagirdlərin əsəb-psixoloji sağlamlığına ziyan vurulmasına) səbəb olur. Əsl pedaqoji yaradıcılıq yalnız subyektiv yox, həm də obyektiv meyarlara əsaslanır.

Müəllim dərstdə hər vasitə ilə şagirdlərdə elmə maraq, hər şeyi öyrənmək və bilmək həvəsi oyadır, onları zehni əməyə alırdır. Şagirdlərin idraki qabiliyyətinin, təşəbbüskarlığının, dərse və dərsdənkənar işlərə yaradıcı münasibətinin, fəallığının inkişaf etdirilməsi, elmi dünyagörüşünün formalaşması, müəyyən məqsədə doğru yönəldilməsi müəllimin rəhbərliyi altında baş verir.

Dərstdə müəllim eyni vaxtda ən müxtəlif qabiliyyətlər nümayiş etdirir. Dərsin ümumi məntiqini yadda saxlayır, ən yaxşı izah və ifadə formasını tapmaq, uşaqlara ən əvvəl nəyi mənimsətmək və bu zaman keçilmiş dərslərdən nəyi xatırlatmaq haqqında düşünür, eyni zamanda şagirdlərin onun öyrətdiklərini nə dərəcədə düzgün başa düşdüklerini, keçilmiş dərsləri nə səviyyədə mənimsədiklərini aydınlaşdırır. Bütün siniflə iş müəllimin diqqətini şagirdlərlə – həm zəif, həm orta, həm də yaxşı oxuyan şagirdlərlə fərdi iş aparmaq lüzumundan yayındırmır.

Hər bir dərs müəllimdən diqqət və iradənin cəmləşdirilməsini, pedaqoji qabiliyyət və bacarıqların məqsədyönlü seçilməsini, təmkin və dözümlülük tələb edir. Müəllim eyni vaxtda həm öyrədir, həm də öyrənir. Bu zaman o, şagirdlərin daxili aləminə nüfuz etməyə, öz hərəkətlərinə onların reaksiyasını öyrənməyə cəhd göstərir. Diqqətini mövzunun üzərində cəmləşdirməklə yanaşı hər şeyə diqqət yetirməyi də unutmur. Dərsə nə qədər ciddi-cəhdlə hazırlaşsa da, dərsin gedişində həmişə nəyi isə dəyişdirmək zərurəti ortaya çıxa bilər. Bu ondan dərstdə yaranan situasiyanı düzgün qiymətləndirməyi, şagirdlərin bu və ya digər hərəkətinə

adekvat münasibət göstərməyi tələb edir. Q.E.Əzimov yazır ki, “Yeniyyətlər üçün müəllimin yüksək erudisiyaya malik olması, şagirdlərə əlavə biliklər verməsi, materialı maraqlı və anlaşıqlı tərzdə şərh etməsi, uşaqların müstəqil mühakimələrinə həssaslıqla yanaşması çox əhəmiyyətlidir. Onlar usta müəllimi yüksək qiymətləndirirlər. Pedaqoji məharət yeniyyətlərin nəzərində müəllimin ustalığını göstərən çox mühüm cəhətdir” (3, 155).

Bu tələblərə cavab verən, müvafiq bacarıq və qabiliyyətlərə malik olan müəllim tədris etdiyi fənn vasitəsilə şagirdlərinin şəxsiyyətinin formalaşmasına ciddi təsir göstərə bilər. Bu bacarıq və qabiliyyətlər, müəllimin yaradıcı ustalığı isə, R.İ.Əliyevin yazdığı kimi, “...praktik fəaliyyət nəticəsində inkişaf edir, formalaşır. Təcrübədən öyrənmək yalnız konkret şəkildə pedaqoji bacarığın mənimsənilməsi deyil, eyni zamanda şəxsi fəaliyyətinin təhlilini aparmaq, onu başqalarının təcrübəsi ilə müqayisə etmək, pedaqoji-psixoloji elmlərin nailiyyətlərindən istifadə etmək, özünün müvəffəqiyyətsizliyini tənqidi təhlil etmək, tərbiyə işinin nəzəriyyəsini təcrübə ilə əlaqələndirmək deməkdir. Məhz şagirdlə birgə praktik işlərin həlli

zamanı müəllimin qazandığı biliklər, yaradıcı təfəkkürü və şəxsiyyəti müəyyənləşir. Pedaqoji fəaliyyət praktik yaradıcı iş olduğundan onun mahiyyəti daxili sosial-psixoloji şərtlərlə bağlıdır. Pedaqoji fəaliyyətin mühüm məziyyətlərindən biri də şagirdin fəaliyyətini idarə etməklə onun şəxsiyyətinin inkişafı və formalaşmasını həyata keçirməkdən ibarətdir” (1, 130-131).

Müəllimin peşəkarlıq səviyyəsi mühüm pedaqoji keyfiyyət və qabiliyyətlərin mürəkkəb iyerarxiyasından təşəkkül tapır. Hər bir müəllimin (M.Y.Kondratyev, İ.Q.Dubov, V.A.Petrovski, Q.Münsterberq, Ə.Ə.Əlizadə, Q.E.Əzimov, Ə.Ə.Ağayev, A.U.Məmmədov, Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov və b.) qəbul etdiyi konseptual sxemlə əlaqədar olaraq müəllimə aid edilən tələb, keyfiyyət, bacarıq və qabiliyyət sistemləri arasında da müəyyən fərqlər mövcuddur. A.K.Markovanın (6) müəllim fəaliyyətinə aid işləyib hazırladığı orijinal konsepsiyani tədqiqatımız nöqtəyi-nəzərindən məqsədəuyğun variant hesab edirik. A.K.Markova müəllim əməyinin strukturunda bu tərkib hissələrini aşağıdakı kimi qeyd edir: 1) psixoloji və pedaqoji peşə bilikləri; 2) pedaqoji peşə qabiliyyətləri; 3) müəllimin psixoloji peşə mövqeyi və ustanovkaları; 4) peşə bilik-

ləri və qabiliyyətlərinə yiyələnməyi təmin edən şəxsi xüsusiyyətləri. O, özünün bu konsepsiyası daxilində pedaqoji qabiliyyətin on qrupunu ayırır və təsvir edir. Biz onları bu fəsildəki paraqrafların məzmununa uyğun kontekstdə şərh edəcəyik.

A.K.Markovaya görə, müəllim təlim prosesinin planlaşdırılması və təşkili zamanı şagirdlərin motivasiyasına əsaslanmalı, tədris etdiyi fənni və müvafiq elm sahəsini dərinədən bilməli, informasiyanın pedaqoji şərhini verməyi, şagirdlərdə koqnitiv bacarıq və vərdişləri formalaşdırmağı, fənlər arasında əlaqə yaratmağı, öz fərdi üslubunu müəyyənləşdirməyi, təbii intellektual imkanlarından maksimum istifadə etməyi, şagirdlərin və özünün sərf etdiyi qüvvəni və vaxtı nəzərə almağı, şagirdlərin çətinliklərini öz işindəki nöqsanlarla əlaqələndirməyi, pedaqoji situasiyanı öyrənməyi və onu dəyişdirməyi, pedaqoji situasiyada problemi görməyi və onu konkret pedaqoji vəzifə formasında dürüst ifadə etməyi, pedaqoji vəzifəni irəli sürərkən şagirdə təlim prosesinin fəal iştirakçısı kimi baxmağı, yaranmış hər bir situasiyada optimal qərar qəbul etməyi, belə məsələlərin həllində yaxın və uzaq nəticələri görməyi bacarmalıdır.

“Öz əməyini bütünlükdə qiymətləndirmək üçün müəllim inteqral bacarığa malik olmalıdır. Söhbət bu əməyin vəzifə, məqsəd, üsul, vasitə, şərait və nəticələri arasında səbəb-nəticə əlaqələrini görmək qabiliyyətindən gedir. Müəllim ayrı-ayrı pedaqoji qabiliyyətlərinin qiymətləndirilməsindən öz peşəkarlığını, fəaliyyətinin nəticə etibarilə səmərəliliyini qiymətləndirməyə, yəni hissədən tama keçməli, şəxsi peşə inkişafının perspektivlərini müəyyənləşdirməlidir” (6, 196).

Müəllimin peşəkarlığı həm funksional (dərs, məşğələ, metod, metodika), həm də başlıca olaraq psixoloji (şagirdin şəxsiyyətində psixi yenitörəmələr) fəaliyyətdə təzahür edir. Peşəkar müəllim yalnız şagirdlərin bilik mənimsəməsində deyil, onların ümumi inkişafında da yaxşı nəticələr əldə edir; şagirdlərin əqli və şəxsi inkişafına təkan verir, onlarda yeni sosial keyfiyyətlər formalaşdırır.

Yeniyetmə şəxsiyyətinin formalaşmasında müəllimin peşə səviyyəsi ilə eyni dərəcədə onun şəxsi keyfiyyətləri müstəsna rol oynayır. (Aşağıda tədqiqatçıların şagirdlər tərəfindən müəllimin peşə səviyyəsinə, yaxud şəxsi keyfiyyətlərinə daha çox üstünlük verilməsi ilə əlaqədar müddəalarına toxunacağıq).

Tədris prosesində müəllim özündə formalaşdırdığı davranış modelini, sosial norma və dəyərləri əyani nümayiş etdirir və bununla da şagirdlərinin şəxsiyyət kimi təşəkkül tapmasına təsir göstərir. Tədqiqatçılar birmənalı olaraq bu təsirin nəinki mövcudluğundan, onun labüdlüyündən bəhs edirlər: “Müəllimin şəxsiyyəti şagird şəxsiyyətinin formalaşmasının güclü amilidir.” (7, 147); “Müəllim pedaqoji prosesdə şəxsi keyfiyyətləri ilə çıxış edir” (4, 266) və s.

Müəllim-şagird qarşılıqlı münasibətlərində müəllim müəyyən dərəcədə üstün mövqeyə malikdir və onun bu üstünlüyə malik olmasını şərtləndirən ən azı iki amil mövcuddur. Birincisi normativ qaydada qabaqcadan müəyyənləşdirilmişdir: müəllim bilik vermək və tərbiyə etmək hüququnu reallaşdırır. Buna heç bir şagird şübhə ilə yanaşmır. Müəllim şagirdi məlumatlandırmaq və fəallaşdırmaqla daim onun diqqətini özünə cəlb edir. Şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşması müəllim fəaliyyətinin obyektidir və bunu hər hansı bir başqa diada haqqında söyləmək mümkün deyildir (yalnız “valideyn – övlad” sistemi də bura daxil edilə bilər ki, əslində o da ailədaxili pedaqoji fəaliyyətdir). İkinci səbəb yeniyetmənin şəxsi dəyərlər sisteminin hələ nisbətən inkişaf etməmə-

sidir. Mənəvi aləmi hələ formalaşmaq mərhələsində olan yeniyetmə müəllimlə ünsiyyət prosesində onun şəxsi keyfiyyətlərini mənimsəməyə xüsusilə həssas və meyilli olur.

“Müəllim şəxsiyyəti – şagird şəxsiyyəti” probleminin tədqiqatçılarından olan İ.Q.Dubov və V.A.Petrovski qeyd edirlər ki, “müəllim şagirdlər üçün yalnız informasiya mənbəyi deyildir, o həm də hər bir şagirdin şəxsiyyətini bu və ya digər dərəcədə müəyyənləşdirən nümunədir, örnəkdir” (5, 173). “Nümunə”, “örnək” anlayışı ilə müəllimin fərdi şəxsi keyfiyyətlərinin şagirdlərə təsiri nəzərdə tutulur. Ədəbiyyatda müəllimin təsir gücünü müəyyənləşdirən şəxsi keyfiyyətləri kimi ən müxtəlif cəhətlər göstərilir: humanistlik, xeyirxahlıq, dözümlülük, düzlük, ədalətlik, obyektivlik, əliaçıqlıq, insanlara hörmət, nikbinlik, ünsiyyətə tələbat, şagirdlərin həyatına maraq göstərmək, özünə tənqidi münasibət, emosional cazibədarlıq, emosional sabitlik, yüksək fəallıq, güclü iradə, sosial cəsarət, novatorluq və s.

A.K.Markova müəllimin özünün pozitiv “Mən” konsepsiyasının möhkəmlənməsinə kömək edən müsbət şəxsi keyfiyyətlərini və şagirdlərinin onları mənimsəmək imkanlarını dərk etmək qabiliyyətinə yiyələnməsini zəruri hesab edərək yazır ki, “müəllim şagirdin şəxsiyyətini

bütünlükdə, onun düşüncəsi ilə əməlləri arasındakı əlaqəni görməli, şəxsiyyətin zəif inkişaf etmiş cəhətlərinin stimullaşdırılması üçün şərait yaratmalıdır” (6, 196).

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, tədqiqatlarda şagirdlər tərəfindən müəllimin peşə səviyyəsinin, yaxud şəxsi keyfiyyətlərinin üstün hesab edilməsi ilə əlaqədar müxtəlif, bəzən bir-birinə zidd mövqelər mövcuddur. Q.E.Əzimovun qənaətinə görə, “yeniyetmələr müəllimləri qiymətləndirərkən ilk növbədə təlimin keyfiyyətinə xüsusi diqqət yetirirlər” (3, 154-155). Ə.Ə.Əlizadə isə yazır: “Şagirdlər müəllimi təkcə biliyinə görə deyil, ilk növbədə, insani məziyyətlərinə görə sevirilər” (2, 260). Yaxud: “Şagirdlər “ideal müəllim” üçün zəruri keyfiyyətləri ayırd edəndə, ilk növbədə, müəllimi məhz insan kimi səciyyələndirən keyfiyyətlərə diqqət yetirirlər” (2, 262). Bununla yanaşı Ə.Ə.Əlizadə qeyd edir ki, “müəllimlərin özləri isə, hər şeydən əvvəl, işgüzar və peşə keyfiyyətlərini xüsusi ahənglə vurğulayırlar” (2, 262).

Problemlə bağlı nəzəri konsepsiyalara əsaslanaraq, müəllimin peşə səviyyəsinin və şəxsi keyfiyyətlərinin yeniyetmə şəxsiyyətinin formalaşmasında rolunu müəyyənləşdirmək məqsədilə təlim-tərbiyə prosesinin subyektləri tərəfindən müəllimin

peşə səviyyəsinə, yaxud şəxsi keyfiyyətlərinə daha çox üstünlük verməsini, hansı peşə və şəxsi keyfiyyətlərinin zəruri hesab edildiyini, şagirdlərin öz müəllimlərindən hansı keyfiyyətləri mənimsəmək istədiklərini müəyyənləşdirmək istədik. Apardığımız eksperimentlər üçün təlim-tərbiyə prosesinin aşağıdakı aktiv subyektlərini seçdik: a) şagirdlər; b) müəllimlər.

Müəllimlərin nəyə – daha çox peşə səviyyəsinə, yaxud şəxsi keyfiyyətlərə üstünlük verməsini müəyyənləşdirmək məqsədilə biz Bakı Pedaqoji Kadrların İxtisasartırma İnstitutu, Bakı şəhəri Əzizbəyov rayonundakı 185 sayılı, Binəqədi rayonundakı 217 sayılı, Səbail rayonundakı 190 sayılı, Sabunçu rayonundakı 170 sayılı məktəblərdə K.Zamfirin “Peşə fəaliyyətinin motivasiyası və sıralanması” metodikasının modifikasiya olunmuş variantından istifadə etdik.

Sınaq olunanlara açıq və qapalı suallardan ibarət olan “Pedaqoji fəaliyyətin motivlərinin müəyyənləşdirilməsi və sıralanması” anketində göstərilən motivlərdən üçünün seçilməsi və əhəmiyyətinə görə sıralanması tapşırıldı.

Eksperimentin gedişində müəllimlərin pedaqoji fəaliyyət sahəsindən (humanitar və dəqiq fənn müəllimləri) asılı olaraq onlar

üçün peşə və şəxsi komponentlərdən hansının daha çox əhəmiyyətə malik olmasını da paralel şəkildə eksperiment yolu ilə müəyyənləşdirməyə çalışdıq.

Eksperiment BPKİİ-də ixtisasartırma kursu keçən və ayrı-ayrı orta məktəblərdə çalışan 200 müəllimin iştirakı ilə keçirildi. Sorğuya daxil olunan suallar həm müəllimlərin peşə fəaliyyətinin, həm də şəxsi keyfiyyətlərinin özləri tərəfindən necə qiymətləndirildiyini müəyyənləşdirməli idi. Aşağıda həmin sualları göstəririk.

Pedaqoji fəaliyyət mənim üçün:

1. Zəka toxumu səpmək imkanındır.
2. Rəhbərlik etmək, şagirdləri idarə etmək imkanındır.
3. Çoxlu qüvvə tələb edən əməkdir.
4. Özünüifadə imkanındır.
5. Uşaqlarla ünsiyyətdə olmaq sevincidir.
6. Cəmiyyətdə hörmətli və layiqli peşədir.
7. Sadəcə ixtisasımdır (bu ixtisası almışam və işləyirəm, başqa imkanım yoxdur).
8. Mənim seçimimdir (müəllim işləmək xoşuma gəlir, özümü başqa sahədə təsəvvür etmirəm).
9. Maddi təminat vasitəsidir.
10. Həmkarlarla, ağıllı, təhsilli insanlarla ünsiyyətdə olmaq imkanındır.
11. Əlverişli iş rejimidir.

12. Cəmiyyətə, ölkəyə fayda vermək imkanındır.

Sorğunun təhlili göstərdi ki, humanitar fənn müəllimləri daha çox şəxsiyyət formalaşdırmağa meyli olduqları halda, dəqiq fənn müəllimləri daha çox bilikli, savadlı şagird yetişdirməyə üstünlük verirlər. Psixodidaktikanın müvafiq sahəsi tərəfindən bu fərqi izahı ətraflı öyrənilməmişsə də, bir sıra tədqiqatçılar (M.A.Xolodnaya, E.Q.Qelfman) müəyyən mülahizələr bildirmişlər. Onlara görə, humanitar və dəqiq fənləri tədris edən müəllimlərin peşə dəyərləri oriyentasiyası fərqlidir. Bu oriyentasiyaya müvafiq olaraq pedaqoji fəaliyyətə, şagirdin şəxsiyyətinə fərqli münasibət formalaşır.

Humanitar fənn müəllimləri bir qayda olaraq obrazlı təfəkkürə, bədii düşüncə tərzinə malik olurlar. Seçdikləri ixtisasa həyat təzi kimi, şagirdə isə məqsəd kimi baxırlar. Onların pedaqoji fəaliyyətinin meyarı “fəaliyyət – şəxsiyyət – intellekt” sxemi ilə ifadə oluna bilər.

Dəqiq fənn müəllimlərində peşə səriştəliliyinin amili, tərkib hissəsi kimi refleksiv təcrübə (situativ, retrospektiv, perspektiv) formalaşır. Bunun nəticəsində onların təfəkkür prosesində analitik sistem – struktur xüsusiyyəti, riyazi – fikri əməliyyatlar üstünlük təşkil edir. Əgər

humanitar fənn müəllimləri şagirdə məqsəd kimi baxırlarsa, dəqiq fənn müəllimləri onlara vasitə kimi baxırlar. Dəqiq fənn müəllimlərinin əməyini “fəaliyyət – intellekt – şəxsiyyət” formulu ilə səciyyələndirmək olar. Sorğunun nəticələrinin ümumiləşdirilmiş təhlili aşağıdakı cədvəldə göstərilir.

Cədvəl 1

Pedaqoji fəaliyyətin
motivlərinin müəllimlər
tərəfindən əhəmiyyətinə görə
sıralanması

Sıra №-si	Humanitar fənn müəllimləri	Dəqiq fənn müəllimləri
1	Gənc nəslin tərbiyəsi işində cəmiyyətə, ölkəyə fayda vermək imkanındır.	Zəka toxumu səpmək imkanındır.
2	Uşaqlarla ünsiyyətdə olmaq sevincidir.	Həmkarlarla, ağıllı, təhsilli insanlarla ünsiyyətdə olmaq imkanındır.
3	Rəhbərlik etmək, şagirdləri idarə etmək imkanıdır	Gənc nəslin tərbiyəsi işində cəmiyyətə, ölkəyə fayda vermək imkanındır.

Təbii ki, bu, müəllimlərin öz şəxsi keyfiyyətləri, peşə fəaliyyəti ilə bağlı fikirləri idi. Lakin əks tərəfin – şagirdlərin bu məsələdə mövqeyinin necə olması da ciddi əhəmiyyət kəsb edir. Şagirdlərin qeyd etdiyi kimi, bir çox hallarda müəllimlərin davranışında, ünsiyyət prosesində rast gəlinən neqativ təzahürlər təbii ki, şagirdlərin şəxsiyyətinin formalaşmasına, həm də təlim-tərbiyənin səmərəliliyinə mənfi təsir göstərir.

Ədəbiyyat:

1. Əliyev R.İ Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etno-psixoloji əsasları. Bakı: Araz, 2000,196 s.
2. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika 2004, 432 s.
3. Əzimov Q.E. Psixi inkişaf və tərbiyənin müasir problemləri. Bakı: ADRU-nun mətbəəsi, 2004, 338 s.
4. Məmmədov A.U. Təlimin psixoloji əsasları. Bakı: Maarif, 1993, 296 s.
5. Дубов И.Г., Петровский В.А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога. – В кн. Психология развивающейся личности. М.: Педагогика, 1987, с.173 – 191
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.:Просвещение, 1993, 276 с.
7. Янотовская Ю.В. Индивидуальность педагога и личность учащегося. – В кн. Психология развивающейся личности. М.: Педагогика, 1987, с. 147-157.
8. Rogers C. Freedom to Learn for the 80-s. Columbus 1983. 264 p.

**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ
И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

В данной статье рассматривается те качества личности учителя, которые определяют ее целостность и готовность к деятельности, а также составляют профессионально-целостные ориентации. Эти качества могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности подростка, к самому себе на основе духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально – значимых для нее.

**THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE
AND PERSONALITY CHARACTERISTICS ROLE
IN TEENAGER PERSONALITY FORMATION**

In the article it is considered the teacher's personality characteristics which determinate completeness and preparation for activities, also form the professional value orientation.

The structure of teacher's professional characteristics include – the general direction of teacher's personality; some special characteristics; the physical and mental health.

YENIYETMƏLƏRİN QARŞILIQLI MÜNASİBƏTLƏRİ VƏ ONUN TƏZAHÜR XÜSUSİYYƏTLƏRİ

A.Ə.Cavadova

*BDU-nun Psixologiya
kafedrasının dissertantı*

Yeniyetməlik yaş dövrü özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə digər yaş dövrlərindən fərqlənən bir dövrdür. Yeniyetmə nə uşaq, nə də böyükdür. Çox mürəkkəb bir həyat şəraitinə malikdir. Yeniyetmə ətraf ailəmi və təbiəti, cəmiyyət üzvləri arasındakı qarşılıqlı münasibətləri dərk etməklə kifayətlənmir. Həm də özü fəaliyyət prosesində ünsiyyət zamanı ayrı-ayrı şəxslərlə, kollektivlə, eləcə də xarici aləm cismləri ilə müəyyən münasibətdə olur. Yeniyetmə fəaliyyətinin əsasını bəlkə də qeyd etmək olar ki, bu qarşılıqlı münasibətlər təşkil edir.

Çünki yeniyetmənin bir insan kimi inkişaf etməsi informasiya mübadiləsi, qarşılıqlı fəaliyyət, biri-birini qiymətləndirmə zəminində həyata keçir. Belə ki, bu qarşılıqlı münasibət yeniyetmənin xoşuna da gələ bilər, ona laqeyd də ola bilər və ya ümumiyyətlə, pis münasibət də bəsləyə bilər. Bütün bu münasibətlər emosional münasibətlər adı altında simpatiya, rəğbət, nifrət və s fenomenləri özündə birləşdirərək yeniyetmə davranışında əks olunur.

Yeniyetmənin ünsiyyət fəaliyyətinin obyektı həmyaşılardan ibarət olur. Yeniyetmə ünsiyyət fəaliyyəti prosesində ictimai-əxlaqi münasibət normalarını mənimsəyir. Ümumi halda götürdükdə yeniyetmələrin qarşılıqlı münasibətləri üç formada təzahür edir:

- 1) Ünsiyyətlilik
- 2) Yoldaşlıq
- 3) Dostluq

Ünsiyyətli yeniyetmə müxtəlif situasiyalarda başqa şagirdlərlə və böyüklərlə asanlıqla dil tapa bilər. Yeniyetməni ünsiyyətə təhrik edən amillər müxtəlif ola bilər. Lakin, əksər hallarda onlar yeniyetmənin əsas fəaliyyət növləri ilə bağlıdır. Bura yeniyetmənin təlim prosesindəki ünsiyyəti, birgə işlərin icrası zamanı, hər hansı əmək növünün yaradıcısı, özfəaliyyət və istirahət zamanı olan ünsiyyəti aiddir. Belə hallarda ünsiyyətin motivləri, konkret psixoloji əsasları da müxtəlif olur. Ünsiyyətə yeniyetmənin fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri, temperamenti (xüsusilə sanqvinik temperamentlər fəallıq göstərir), maraqları böyük təsir göstərir. Burada xüsusi qeyd etmək lazımdır ki, xarici təzahür formalarına görə

eyni ünsiyyət formalarının müxtəlif əsasları ola bilər. Məsələn, yeniyetmənin ünsiyyətdən çıxmasının və ya ünsiyyət dairəsinin məhdud olmasının müxtəlif səbəbləri sinir sisteminin zəifliyi, başqa maraqlı məsələ ilə ciddi məşğul olması və s. ola bilər.

Ünsiyyətlikdə təzahür edən fərdi fərqlərdən biri, onun passiv və aktiv formalarıdır. Ünsiyyətliyin aktiv forması yeniyetmənin ümumi işlərdə fəal iştirak etməsində, iş prosesində başqalarına yardım etməsində, onlara qayğı göstərməsində təzahür edir. Yeniyetmələr bir-birindən ünsiyyət sahələrinə, ünsiyyətin genişliliyinə və ya seçiciliyinə görə də fərqlənirlər. Eyni bir yeniyetmə müxtəlif situasiyalarda müxtəlif şəkildə hərəkət edə bilər. Məsələn: ailəsi daxilində, yaxın yoldaşları ilə münasibətdə çox ünsiyyətli olan yeniyetmə, başqa bir situasiyada, məsələn, az tanış olan, yad adamların yanında özünü tamam başqa cür apara bilər. Daha doğrusu, ünsiyyətdən qaça bilər. Bu xüsusiyyətləri nəzərə alaraq, ünsiyyətliyin daha iki formasını müəyyən etmək mümkündür. Bura bilavasitə baş verən qeyri-ixtiyarı ünsiyyətliliyi və müəyyən məsələlərin həlli ilə şərtlənən, yoldaşlarla müəyyən işgüzar müzakirə tələb edən ünsiyyətliliyi aid etmək yerinə düşər. Beləliklə, ünsiyyətliliyin məzmun və

formasını diqqəti cəlb edir. Ünsiyyətliliyin başqa bir aspektini ünsiyyət prosesində işgüzar və psixoloji təmasın nisbəti təşkil edir.

Ünsiyyətin birinci komponenti ünsiyyətdə olan şəxslərin arasında ümumi, birgə, ya da birlikdə icra edilən bir işin olduğunu və bu işin icrası naminə tərəflərin ünsiyyətdə olduğunu göstərir.

Ünsiyyətin ikinci komponenti intellektual və emosional amillərdə təzahür edir. Məsələn: ümumi məsələnin həlli zamanı yeniyetmələrin əməkdaşlıq etməsi, biri-birinə yardım etməsi.

Ünsiyyətin psixoloji komponenti ünsiyyət zamanı hakim olan emosional şəraitdə özünü göstərir.

Ünsiyyətin üçüncü aspektini onun motivasiyası təşkil edir. Qeyd etmək lazımdır ki, məzmunlu, pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun ünsiyyət yeniyetmə şəxsiyyətinin təşəkkülünə müsbət təsir edir. Yeniyetmənin dünyagörüşünü genişləndirir. Ünsiyyət prosesində, həm də yeniyetmənin ünsiyyət bacarığı, başqalarını diqqətlə dinləmək bacarığı və başqa kommunikativ bacarıqları inkişaf edir.

Bu da öz növbəsində yeniyetmələr arasında yoldaşlıq münasibətlərini daha da dərinləşdirir. Yoldaşlıq münasibətlərinin tədricən dərinləşməsi bir xarakter əlaməti kimi ünsiyyətliliyin inkişafına səbəb olur.

Yeniyyətə yaxınlıq dərəcəsinə görə yoldaşlığın üç tipini müəyyən edə bilərik.

Sadəcə olaraq yoldaş, yaxın yoldaş və şəxsi dost. Yeniyyətin yaxın yoldaşları ilə ünsiyyəti sadəcə olaraq təlim fəaliyyəti həddləri ilə məhdudlaşmır. Həyatının bir çox sahələrini əhatə edir. Yeniyyətlərin həmyaşdları ilə ünsiyyəti təlimə olan münasibəti ikinci plana keçir. Hətta yoldaşları ilə ünsiyyətə nisbətən doğma adamlarla ünsiyyətin rolu xeyli azalır. Yeniyyətə belə hesab edilir ki, həmyaşd uşaqlarla münasibətlər onun şəxsi münasibətidir, heç kəsin buna qarışmağa haqqı yoxdur. Ona görə də yeniyyətin yoldaşları onun üçün referent qrupa çevrilir.

Yoldaşlığın psixoloji əsasını sözün geniş mənasında kollektivçilik hissi təşkil edir. Yoldaşlıq özünü uşaqların təlim prosesində bir-birinə kömək etməsində göstərir. Bu işdə ən vacib məsələ yoldaşlığın səmimi olmasıdır.

Yoldaşlıq yeniyyətlərin birgə yaradıcı işlərlə – idmanla oyun fəaliyyəti, turizmlə və s. məşğul olmaq üçün yaxşı zəmin yaradır. Yoldaşlığın mühüm psixoloji komponentlərindən biri yeniyyətlərin biri-biri ilə intellektual ünsiyyətidir. Oxunmuş kitabların birgə müzakirəsidir, müxtəlif məsələlərə dair fikir mübadiləsidir ki, bunun da yeniyyətin özünü tərbiyə və tək-

milləşdirməsində böyük rolu vardır. Lakin, yoldaşcasına ünsiyyət yalnız intellektual baxımdan deyil, emosional baxımdan da çox əhəmiyyətlidir. Belə ünsiyyət zamanı yeniyyətlər biri-birini daha yaxından tanıyır, onların bir-birinə olan bağlılığı, hörməti, simpatiyası, qayğısı, diqqəti daha da artır ki, bunun da əxlaqi cəhətdən olduqca böyük əhəmiyyəti vardır. Beləliklə, yeniyyətlər arasında müxtəlif formalarda təzahür edən yoldaşlıq münasibətlərinin olduğunu görürük. Bu münasibətlər biri-birindən psixoloji əsaslarına, məzmununa, genişliyinə, sabitliyinə və s. görə fərqlənir. Yoldaşlıq əsasında dostluq yaranır. Dostluq münasibəti yeniyyətlər üçün əlaqə və münasibətlərinin çox mühüm formalarından biridir. Dostluq hadisəsinə həsr edilmiş psixoloji ədəbiyyatda dostluğun yaranmasında əxlaqi hisslərin (simpatiya, səmimiyyət, dürüstlük, düzgünlük, halallıq və s.) rolu xüsusi qeyd edilir. Bu doğrudan da belədir. Təmiz, tərbiyəli dostluq üçün dostluq edən şəxslər arasında sıx emosional kontakt (təmas) olmalıdır. Lakin, dostluq münasibətlərində əxlaqi hisslərdən başqa estetik hisslərin, estetik ünsürlərin rolu da olduqca böyükdür. Bu ünsür və hisslər dostluq edən yeniyyətlərin bir-biri haqqında, bir-birinin bir insan kimi keyfiyyət, qabiliyyət, xarakter xü-

susiyyyətləri haqqında yüksək fikirdə olmalıdır. Təsadüfi deyil ki, bir çox hallarda yeniyetmənin dostu haqqında fikrinin, təsəvvürünün deyilməsi halına səbəb olur.

Dostluq münasibətində intellektual ünsiyyətin də əhəmiyyəti olduqca böyükdür. Bu özünü birgə yaradıcılıq fəaliyyətində göstərir. Təfəkkür tərzinin oxşarlığı dostluq edən şəxslərin bir-birini daha dərinləndən tanımasına kömək edir.

Yüksək əxlaqi məzmunlu dostluq (əxlaqi) əlaqə və münasibətləri, dostları yersiz, nəlayiq hərəkətlərdən çəkindirir.

Qeyd etmək lazımdır ki, yoldaşlıq və dostluğun əxlaqi-psixoloji əsaslarında ümumi cəhətlər olduqca çoxdur. Dostluq hissi yoldaşlıq münasibətlərinin dərinləşməsi nəticəsində yaranır. Bu iki hadisənin, yəni yoldaşlıq və dostluğun yaxınlıq və oxşarlığına baxmayaraq onları psixoloji cəhətdən eyniləşdirmək də düzgün olmazdı. Çünki, onların kəmiyyət və keyfiyyətə fərqli cəhətləri və funksiyaları da vardır. Məsələn: yeniyetmənin sinifdə, məktəbdə, yaşadığı yerdə birgə olduqları məhəllədə çox yoldaşları ola bilər. Yaxşı dost sinif kollektivində bütün yeniyetmələr bir-biri ilə yaxşı yoldaşlıq münasibətindədir. Dostluq isə seçici xarakter daşıyır və adətən, iki şəxs arasında olur. Onların arasında daha böyük bağlılıq, birlik, səmimiyyət, yaxınlıq və iş birliyi olur.

Dostların ünsiyyətinin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Bu xüsusiyyətlər dostların fərdi xüsusiyyətləri ilə, onları dostluğa təhrik edən motivlərin məzmunu ilə şərtlənir. Məzmunlu dostluq dostların şəxsiyyətinin bütün cəhətlərinə onların əqli və əxlaqi inkişafına böyük təsir göstərir.

Yeniyetməlik yaşı dövründə istər məktəb, istərsədə məktəbdənkənar ünsiyyətində söhbət əsas yer tutur. Psixologiyada onun iki növünü fərqləndirirlər. Birinci növ söhbətlərə uşaqların bir-birlərinə müxtəlif sahələri əhatə edən yeni fakt və xəbərlər haqqında məlumat verdikləri söhbətlər aiddir.

İkinci növ söhbətlərə isə onların öz yoldaşlarının münasibətləri, hərəkət və keyfiyyətləri, uşaqların qarşılıqlı münasibətləri, sinifdə və ya tanış uşaqlarla baş vermiş hadisələr, özlərinin xüsusi münasibətləri, o cümlədən qızlar və ya oğlanlarla münasibətləri, planları, arzuları, gələcək haqqında söhbətlər daxildir. Onlar cinslərarası qarşılıqlı münasibətlər sahəsində əsasən 4 mövzunu əhatə edir.

1) şagirdlər ayrı-ayrı oğlan və qızların fiziki keyfiyyətləri haqqındakı təəssüratlarını bir-birləri ilə bölüşür.

2) oğlanlarla qızların qarşılıqlı münasibətlərini və sinfin «sevgi məcaralarını» təhlil edir.

3) müşahidə etdikləri seksual sahələr haqqında bir-birinə məlumat verir.

4) cinsi həyatın sirrləri haqqında söhbət edirlər.

Şəxsi məsələlərin məzmunu genişlənilib dərinləşdikcə yeniyetmədə sirr etibar edilə biləcək dost tələbat əmələ gəlir. Bu əsasda da yeniyetmədə dostluq münasibətlərinə xüsusi tələblər yaranmağa başlayır.

Yaxşı yoldaşın dosta çevrilməsi çox intim prosesdir. O, dostla ünsiyyətin yeniyetmə üçün zəruri tələbatə çevrilməsi ilə bağlıdır.

Yeniyetmə oğlan və qızın həyatının belə vaxtlarında həmin tələbatı başqa bir həmyaşd təmin edə bilmir. Özünün bu xüsusiyyətinə görə yeniyetmənin dostluğu emosional xarakter daşıyır və dostlar arasındakı şəxsi münasibətlərin səviyyəsini ifadə edən müxtəlif emosional halətlərlə müşayiət olunur.

Yaş psixologiyası dostluğun psixoloji qanunauyğunluqlarını yeniyetmələrin dostluq münasibətlərinin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini tədqiq edir.

Yeniyetmənin dostluğa meyli əsasında özünü və başqalarını başa düşməyə tələbat yaranır. Bu tələbat mənlik şüurunun artması ilə bağlı olub, yeniyetməni real və xəyali mü sahib axtarmağa sövq edir. Əvvəlki yaş dövrlərindən fərqli olaraq özünü şəxsiyyət kimi

dərk edir. Ümumiyyətlə, dost və dostluq haqqında təsəvvürlər müxtəlif formalarda tərif və rəylə, fikir və mühakimələrlə ifadə olunur.

Yeniyetmələrin fikrincə, dostluq münasibətləri üçün ən lazım olan keyfiyyət yaxınlıq, səmimiyyət və sevgidir.

Bəzən də dostluğu iki xarakterdə təzahür edən motivin daşıyıcısı kimi qiymətləndirirlər.

1. Qarşılıqlı kömək və sadıqlığın tələbi.

2. Dost tərəfindən başa düşülməyin gözlənilməsi.

Yaş artdıqca ikinci motiv daha da güclənir.

Bu da elə bayaq qeyd etdiyimiz kimi, mənlik şüurunun artması ilə əlaqədardır.

Dostluğun daxili planına olan maraq, dostun mənəvi-psixoloji simasına olan diqqət xeyli artır, dostluq münasibətlərində mənəvi yaxınlığın əhəmiyyəti xüsusi qeyd edilir. Bir sözlə, yuxarı yaşlı yeniyetmələr dostluğu daha da tam şəkildə dərk edirlər. Onlar üçün dostluq – dostluq hadisələrinin, epizodlarının yığını deyildir.

Onlar dostluq münasibətlərinin məzmun və formalarını tənqidi surətdə qiymətləndirirlər. Belə bir qiymətləndirmədə dostluğu daha da təkmilləşdirərək, onun zəif cəhətlərini aradan qaldırmaq tələbatı özünü göstərir.

Biz insanlar sevdiyimiz adamlarla yaxınlığı çox az hallarda qənaətbəxş hesab edirik. Həmişə yeni və daha çox münasibətə ehtiyac duyuruq. Əgər dediklərimizdən məlum olan yoldaşla dost arasındakı sərhəd bu qədər ayrılırsa, onda belə qənaətə gəlmək olar ki, dost heç də çox olmamalıdır. Bunu aydınlaşdırmaq üçün eksperimentə müraciət etdik. Tədqiq olunanlardan dost və yoldaşlarını ayırmağı xahiş etdik.

Belə nəticəyə gəldik ki, IV–VII sinif şagirdlərinin yoldaşlarının sayı daha çoxdur. Bu da dostluğun fərdi və seçiciliyinin bir daha sübutu olur.

Yeniyetməlik yaşı dövrünün dostluğunun yaş çərçivəsi necədir? Hansı yaş səviyyəsində dostunuz olmasını istərdiz? – səndən böyük, yoxsa öz yaşıdın, səndən kiçik – sualına demək olar ki, çox yeniyetmə qəti olaraq öz həmyaşıdlarını seçmişlər. Çünki öz yaşdırları ilə yeniyetmə daha asan, daha anlaşılıqlı hesab edirlər.

Yeniyetmələr böyüklərlə ünsiyyətə can atsalar da, onların hərəkətlərini izləyib, sözlərinə qulaq assalar da böyüklərlə dostluq onlar üçün dəyərli və arzu edilən olsa da hər halda həmyaşıdları ilə dostluq tələbatı daha da güclüdür.

Həmyaşıdları ilə ünsiyyətin yeniyetmənin emosional həyatında xüsusi yer tutması təsadüfi deyildir.

Həmyaşıdlar kollektivində yeniyetmə oğlan və qızların bərabər vəziyyətdə olması onlar üçün prinsipial əhəmiyyətə malikdir. Çünki bərabərlik əsasında qurulan münasibətlər özünün etik məzmununa görə yeniyetmədə əmələ gələn yaşlılıq hissəsinə uyğun gəlir.

Bundan başqa, yeniyetməlik dövrünün başlanğıcında uşaqların inkişafında əmələ gələn empirik dəyişikliklər nəticəsində onların tələbatlarında, cəhdlərində, hissələrində, yaşlılara və yoldaşlara verdikləri tələblərdə oxşar cəhətlər yaranmağa başlayır. Bu oxşar cəhətlər yeniyetmələrin bir-birini başa düşməsinə asanlaşdırır. Başqa sözlə yeniyetmənin mənimsədiyi müvafiq etalonlar, standartlar və ya davranış stereotipləri yaşlılara nisbətən həmyaşıdlara daha yaxın, daha anlaşılıqlıdır.

Ümumiyyətlə, yeniyetmələrdə dostluq haqqında təsəvvürlər sistemli xarakter daşıyır. Yəni yeniyetmə təsadüfi adamlarla dostluq etmir.

Dostluğun psixoloji təhlilini bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqəli bir neçə istiqamətdə aparmaq lazımdır. O istiqamətlərdən biri – məktəbli dostluğa təhrik edən daxili subyektiv amillərdir. Bura motivlər, tələbatlar və s. psixoloji amillər aiddir.

İkinci istiqamət, dostluq haqqında məktəblinin təsəvvür və an-

layışlarıdır. Üçüncü istiqamət, dostluq münasibətlərinin yaranması və inkişafıdır.

Dördüncü istiqamət, yeniyetmələrin dostluğun intellektual komponentlərinin müəyyən edilməsi və onların dostluğun məzmunu və istiqamətlərinə təsirinin təhlilidir.

Beşinci istiqamət, dostluğun emosional komponentlərinin tədqiqidir. Bura dostluqda səmimilik, düzgünlük, qayğıkeşlik, bağlılıq və s. aiddir.

Altıncı istiqamət, məktəblinin iradi keyfiyyətlərinin təhlili və onların dostluq əlaqələri və münasibətlərinə təsirinin tədqiqidir. Məktəblilərin dostluğunun öyrənilməsinin əsas üsulu, daha doğrusu

üsullarından biri yeniyetmələrin müxtəlif fəaliyyət növlərinin icrası zamanı qarşılıqlı əlaqə və münasibətlərinin müşahidə edilməsidir. Müşahidə üsulu dostluğun daxili planının psixoloji xüsusiyyətlərini, dostluğun məzmun xüsusiyyətlərini müəyyən etməyə imkan verir.

Yeniyetmələrin dostluq haqqında təsəvvürlərini öyrənmək işində onların yazı işlərinin (gündəlik və inşa işlərinin) təhlilinin böyük əhəmiyyəti vardır.

Dostluq haqqında müəyyən məlumatı yeniyetmələrdə müsahibə yolu ilə də əldə etmək mümkündür. Lakin bu müsahibələr tədqiqatçıdan böyük nəzakət və ustalıq tələb edir.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S. «Gənclik və özünütərbiyə haqqında», Bakı 1969

2. Əlizadə Ə.Ə.; «Uşaq və yeniyetmələrin cinsi tərbiyəsi», Maarif, 1986

3. Əlizadə Ə.Ə.; «Məhəbbət aləmi», Bakı, 1995

4. Əlizadə Ə.Ə.; «Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri», Bakı, 1998

5. Əlizadə Ə.Ə.; Əzimov Q.E.; Quliyev E.M. «Məktəblinin psixologiyası», Bakı, 1990

6. Əlizadə H.Ə.; «Tərbiyənin demografik problemləri», Bakı, 1993

7. Qədirov Ələddin; «Yaş psixologiyası», Gəncə, 1999

8. Бажович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте» Просвещение Москва – 1968

9. Благоннадежина Л.В.; «Эмоции и чувства». Психология, М., 1987

10. Под.ред. А.А. Бодалева; Р.Л. Кричевского «Общение и формирование личности школьника», Москва, 1987

11. Тексты под.ред. В.К.Виллюнаса, Ю.Б.Биппендейтер; «Психология эмоций» М.Г.У. 1984

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

В этой статье показано, что основу подростковой деятельности составляют взаимные отношения, особенно товарищеские отношения. По степени близости, подросток определяет три типа товарищества: просто товарищ, близкий товарищ и личный друг. Эти отношения отличаются друг от друга по психологическим основам, по содержанию, новизне, стабильности и т.п. Психологический анализ дружбы проведён по нескольким, связанным друг с другом направлениям.

В статье показаны факторы, подстрекающие подростка на дружбу – мотив, требование, воображение и их воздействия на дружеские отношения и связи.

THE SECTION OF CORRELATED RELATIONS OF THE ADESCENCE

Correlated relations especially comradeship relations have been shown as the base of adolescence's activity in this article. Adolescence defines 3 types of the comradeship according to the degree of closeness: only comrade, close comrade, personal friend. These relations differ from one another for their psychological bases, content, innovation constancy and so on. Friendship arises on the basis of comradeship. The psychological analysis of friendship was carried out in a few connected directions with one another. The factors (motiv, need, imagination and conception) inciting adolescence to the friendship, voluntary qualities and their analysis, influence to friendship relations have been shown in the article.

CINAYƏTKAR ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASINA TƏSİR EDƏN AMİLLƏR

İndira Babazadə

*BDU-nun Psixologiya kafedrasının
II kurs magistrantı*

Cinayət hüququnda cinayətkar hərəkət törətmiş şəxsiyyət, müxtəlif terminlərlə təyin edilmişdir: «cinayət törətmiş şəxs», «müqəssirin şəxsiyyəti», «təqsirləndirilən şəxs», «müttəhim» və s.

Cinayətkar şəxsiyyət adı altında qadağan edilmiş ictimai-təhlükəli hərəkət edən, hüquqi cəzalandırılmış və cinayət yaşına çatmış anlaqlı insan başa düşülür. Yalnız məhkəmə insanı cinayətkar kimi qəbul edə bilər. Cinayətkarın şəxsiyyəti – onun tərəfindən törədilmiş cinayətkar hərəkəti şərtləndirən fərdin tipoloji keyfiyyətlərin cəmidir. (3, s.17).

Cinayətkarın şəxsiyyəti üçün ümumiləşmiş halda aşağıdakı xüsusiyyətlər xarakterikdir.

1. Fərdi hüquq düşüncəsinin qüsurları: a) sosial-hüquqi infantilizm; b) hüquqi məlumatsızlıq; c) sosial-hüquqi yalan məlumatlandırma; d) hüquqi neqaturizm; e) sosial-hüquqi sahədəki mədəniyyətsizlik. Hüquq düşüncəsi nöqsanlarından çıxış edərək bütün

cinayətkarları iki böyük qrupa ayırmaq olar: 1) qanunları bilmədən cinayət törətmiş şəxslər, hərçənd qanunları bilməmə cinayət məsuliyyətindən azad etmir; 2) törədilmiş hərəkətin qanunla qadağan olunduğunu bilərəkdən cinayət törətmiş şəxslər.

2. Şəxsiyyətin tələbatlar sferasının patologiyası və ya cinayətkar şəxsiyyətin tələbatlarının uyğunsuzluğu, hansı ki, aşağıda göstərilənlərdə təzahür edir:

– maddi və mənəvi tələbatlar arasında balansın pozulması və nəticədə insanın hər yolla varlanmağa can atması;

– tələbatların ödənilməsinin əxlaqsız və pozğun xarakteri. Belə ki, zorakı şəxsi cinsi tələbatları olduğuna görə deyil, həmin tələbatları qurban üçün təhlükəli və qanunla qadağan edilmiş seksual zorakılıqla ödəməyə cəhd göstərdiyinə görə mühakimə edirlər;

– bir çox tələbatların ödənilməsində özünə nəzarətin zəifləməsi və nəticədə insanın öz tələbatlarının quluna çevrilməsi;

– şəxsiyyətin strukturunda vacib hissəni şəxsiyyətin inkişafı üçün lazımsız olan (narkomaniya, alkoqolizm və s.) yalançı tələbatlar tutur (3, s.18).

3. Şəxsi yönəlişlərdə qüsurlar. Bir çoxları şəxsiyyətin strukturundakı şəxsi ustanovkalarda qüsurların olması ilə bağlı cinayət törədirlər. Burada aşağıdakı variantlar mümkündür:

– biri ona görə cinayət törətmişdir ki, onda qanuna tabe olma davranışının möhkəm yönəlişləri yoxdur;

– ikincisi, möhkəm kriminal ustanovkaya malikdir, buna görə də o özü cinayətin törədilməsinə imkan verən situasiya yaradır;

– üçüncüsü, cinayətin törədilməsi üçün əlverişli olan situasiyada yaranmış situativ ustanovkanın rəhbərliyi ilə cinayət törətmişdir.

4. Cinayətkar şəxsiyyətin formalaşmasına və cinayətin törədilməsinə psixi inkişafın qüsurları da şərait yaradır. Mühakimə olunmuşların demək olar ki, 50%-də müxtəlif ifadəlilik səviyyəsində qeyd olunmuşdur.

Hər şeydən əvvəl bura daxildir:

– sinir-psixi xəstəliklər (psixopatiya, oliqofreniya, nevrasteniya), yüksək oyanıqlıq.

– irsi xəstəliklər, xüsusilə, alkoqolizm.

– psixofiziki gərginlik, konfliktli situasiyalar, ətraf aləmin kimyəvi tərkibinin dəyişməsi, enerjinin yeni növlərindən istifadə, məsələn, atom enerjisindən istifadə psixosomatik, allergik, toksik xəstəliklərə gətirib çıxarır və tamamlayıcı kriminogen faktor kimi çıxış edir.

Psixi inkişafın qüsurları məhdud anlaqlılığa gətirib çıxarır və sosial nəzarəti zəiflədir.

Sovet dövründə cinayətkar şəxsiyyətin formalaşması ailə tərbiyəsinin, məktəb işinin və əmək kollektivinin çatışmazlığı ilə izah olunurdu. Müasir şəraitdə kriminoloqlar cinayətkarlığın dinamikasına və cinayətkarın şəxsiyyətinə təsir edən 200-ə yaxın faktor göstərmişlər. Bunlardan ən əsas qrup faktorlar və onların tərkibinə daxil olan elementlər aşağıdakılardır:

1. Sosial faktorlar- cəmiyyətin dəyişkənliyi, onda olan xoşagəlməz sosial-psixoloji atmosfer, yaşlıların, uşaq və aztəminatlıların sosial müdafiəsizliyi, şəxsi perspektivin və sabahkı günə inamın olmaması.

2. Siyasi faktorlar – totalitarizm, demokratiyanın inkişaf etməməsi, məmurluqda rüşvətxorluq, dövlət hakimiyyətinin qeyri-stabilliyi, hakimiyyətlə kapitalın toqquşması.

3. İdeoloji faktorlar – ideoloji boşluq, cəmiyyətdə insanları birləşdirən ideyaların olmaması, dinsizliyin hökmranlığı.

4. Mənəvi faktorlar – həyatda və insanların davranışında əxlaqsızlıq, qardaşlıq və qarşılıqlı-yardım prinsipinin məhvi; narkomaniya, sərxoşluq, seksual pozğunluğun yayılması.

5. İqtisadi faktorlar – işsizliyin artması, yoxsulluq, əmək haqqının vaxtlı-vaxtında verilməsi, gəlirin qane etməməsi, yaşayış səviyyəsinin aşağı olması və s.

6. Sosial-məişət faktorları – insanların mənzillə, müxtəlif kommunal xidmətlərlə təmin olunmaması, onların bahalığı və əhalinin çox hissəsi üçün əlçatmazlığı.

7. Sosial-texniki faktorlar – yeni peşə və ixtisasların yaranması, onların mənimsənilməsinə, öyrədilməsinə insanların əlçatmazlığı və hazır olmaması.

8. Sosial-mədəni faktorlar – müasir milli mədəniyyətdə baş verən böhran, cəmiyyətin adət-ənənə və mentalitetinə yad olan qərb pop-mədəniyyətinə yiyələnmə, mədəni dəyərlər və abidələrin əhalinin əsas kütləsinə əlçatmazlığı, ziyalılar arasında özbaşnalıq.

9. Milli faktorlar – millətlərarası münaqişə və müharibələrə səbəb olan milliyətçi ideyaların,

milli müstəsnalığın, fundamentalizmin hökmranlığı.

10. Sosial-demoqrafik faktorlar – kütləvi ailə uğursuzluğu, ailədə nəslin dağılması, pozulmuş və ya dağılmış ailə və s.

11. Təşkilati-idari faktorlar – hakimiyyət tərəfindən cəmiyyətin və ya müəyyən qrup əhalinin (uşaqların, əlillərin, yaşlıların, hərbi qulluqçuların və s.) həyatı ilə bağlı olan vaxtsız və qeyri-optimal qərarların qəbul olunması.

12. Sosial-hüquqi faktorlar – məişətdə, əməkdə, biznes sahəsində insanların davranışını idarə edən hüquq sahəsindəki nöqsanlar, bu səbəbdən irəli gələn məsuliyyətsizlik və özbaşnalığın artması, biznesdə müxtəlif piramidaların yaranması və əhalinin kütləvi aldanılması.

13. Genetik faktorlar – sərxoşluq, narkomaniya, ekologiyaanın ağırlaşması nəticəsində millətin genetik potensialının pisləşməsi.

14. Sosial-tibbi faktorlar – müxtəlif somatik və psixi anomaliyaların vaxtında aşkar olunmaması, doğuş zamanı baş beyin travması alan şəxslərin sayının artması, hər kəs üçün pulsuz və əlçatan tibbi yardım və müxtəlif tibbi qulluqalma sisteminin pozulması.

15. Məlumatı faktorlar – kütləvi informasiya vasitələrinin biznes-

lə birləşməsi, reklamın nüfus üstünlüyü (mənfi mənada), cəmiyyətdə yad həyat tərzini döyüş filmləri və seriallar vasitəsilə insanlara və xüsusən də böyüməkdə olan gənc nəsllə zorla qəbul etdirmək, hansılar ki qəddarlığı, qarşısızalmaz seksi, avaralığı, veyilliyi, pozğunluğu təbliğ edir.

16. Sosial-tərbiyəvi faktorlar – bütün sosial institutlarda (məktəblərdə, ali məktəblərdə dövlət və ictimai təşkilatlarda) əhalinin bütün yaş və peşə kateqoriyası ilə (məktəblilərə, bağça yaşlılara, mühəndis-texniki və elmi işçilərə, təqaüdüçülərə, istehsalatda işləyənlərə və s.) mövcud tərbiyəvi iş sisteminin qırılması, ictimai, yaş və peşə təşkilatlarının ləğvi və alternativin olmaması.

17. Kriminal faktorlar – cinayətkarlıq o dərəcəyə çatmışdır ki, özünü cəmiyyətdə əmələ gəlmiş müxtəlif kriminal institutlar tərəfindən yaradır – residivistlərin yeniyetmələr üzərində hökmranlığı və müəllimliyi vasitəsilə, onları kriminal qruplara cəlb etmək yolu ilə, cəmiyyətdə hökm sürən kriminal ideologiya vasitəsilə kriminal bacarığı yüksəldən (silahla davranmağı öyrənmək, mənzil qarətlərinin törədilməsi, avtomobillərin oğurlanması və s.) xüsusi, qanunsuz məktəblərin yaradılması yolu

ilə, cinayət jarqonunun və digər kriminal submədəniyyət atributlarının yayılması vasitəsilə və s.

18. Kriminaloji faktorlar – cinayətkarlığın bütöv və düzgün profilaktika sisteminin (onun öyrənilməsi, müəyyənləşdirilməsi və qarşısınıalma tədbirləri sisteminin işlənilib hazırlanması) olmaması, hüquq-mühafizə orqanlarının işindəki nöqsanlar və cinayətkarlıqla mübarizənin bütün mərhələlərində onlar arasında qarşılıqlı əlaqənin olması.

19. Hərbi faktorlar – ordunun dağılması, burada silah alverinin, narkomanıyanın, köhnə qaydaların hökmranlığı.

20. Sosial-psixoloji faktorlar – cəmiyyətin varlı və kasıblara bölünməsi paxıllıq, nifrət, ədavət, yoxsulluq və kasıbçılıqdan yaxa qurtarmaq üçün kriminal yollardan istifadə etmək arzusu kimi sosial-psixoloji fenomenlər cərgəsinin yaranmasına gətirib çıxarır.

Yuxarıda göstərdiyimiz faktorlar arasında hər bir cinayətkar şəxsiyyət üçün əsas və ikinci dərəcəli olanları vardır. Onlar bilavasitə şəxsiyyətə təsir edir, kriminogen situasiya doğurur və ya onu cinayəti törətməyə təhrik edir, şəxsin kriminogen davranışına və kriminal həyat tərzinə bəraət qazandırır.

Cinayətkar şəxsiyyətin formalaşmasında hər bir faktorun ayrıca mənası və rolu vardır. Yalnız bütün bu faktorların qarşılıqlı təsir və qarşılıqlı əlaqəsi cinayətkar şəxsin formalaşmasının səbəb kompleksini yaradır.

Ümumiyyətlə, sonda qeyd etmək lazımdır ki, cinayətkar şəxsiyyət dedikdə, qanunla qadağan edilmiş ictimai-təhlükəli hərəkət edən, qanuni cəzalandırılmış və cinayət məsuliyyəti yaşına çatmış anlaqlı insan başa düşülür.

Ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə., Seyidov İ.Ə. «Məhkəmə psixologiyası». Bakı, 1975.

2. Əliyev V.H. «Cinayət və mülki prosesdə məhkəmə-psixoloji ekspertizası problemləri». Bakı, 1996.

3. Васильев В.Л. «Юридическая психология». Москва, 1997.

4. Еникеев М.И. «Юридическая психология». Москва, 2001.

5. Пирожков В.Ф. «Криминальная психология». Москва, 2001.

6. Чифаровский И.Н. «Юридическая психология». Москва, 2003.

ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА

В данной статье показаны основные факторы влияющие на формирование личности преступника. Среди них вычисляются социальные, политические, идеологические, генетические, криминальные, социально-психологические и др. факторы. В заключение отмечается, что среди этих факторов есть для каждой личности главные и второстепенные влияющие непосредственно на личность.

THE FACTORS INFLUENCING ON THE FORMULATION OF CRIMINAL PERSONALITY

In this article have been shown basic factors influencing on the formation of criminal personality among them there are social, political, ideological, criminal, social-psychological and so on. In the conclusion it is noted that among these factors there are main and secondary for every person, directly influencing to personality.

ŞƏXSİYYƏTİN HÜQUQİ SOSIALİZASİYASI VƏ HÜQUQİ DÜŞÜNCƏSİ PROBLEMI

S.N.Əsgərova

*Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının
Fəlsəfə və Siyasi Hüquq İnstitutunun
Sosiologiya və sosial psixologiya
şöbəsinin dissertantı*

Hüquqi psixologiyanın tədqiq etdiyi ən əsas problemlərdən biri də şəxsiyyətin hüquqi sosializasiyasının, hüquqi düşüncəsinin psixologiyasıdır. Bu baxımdan insanın hüquqi sosializasiyasının ifadə etdiyi mənaya diqqət yetirmək məqsəduyğundur.

Sosiallaşma təkcə şəxsiyyətin, insanın və sosial mühitin əlaqə formalarından ibarət deyildir. O həm də cəmiyyətin yetkinlik dərəcəsiindən asılı olan mürəkkəb prosesdir. Sosiallaşma gedişində fərd tərəfindən onun yaşadığı cəmiyyətin mədəniyyət sisteminin əsas nəliyyətlərinin mənimsənilməsi baş verir.

Hüquqi sosiallaşma ümumi sosiallaşmanın zəruri və mühüm istiqamətini təşkil edir, onunla hissə və tam nisbətindədir. Onun mahiyyəti insanın, vətəndaşın cəmiyyətin strukturunda öz ictimai rolunu, yerini daha dərin dərk etməsi deməkdir. Hüquqi sosiallaşmanın əsas xüsusiyyətləri onun konkret

olması, dəqiq müəyyənliyi, münəqışə səbəblərinin mərkəzində olması, mövcud informasiyanı şəxsiyyətin sosial statusu və cəmiyyətdəki roluna uyğun olaraq qiymətləndirməsi hesab olunur.

Şəxsiyyətin hüquqi sosiallaşmasının tərkib hissəsini hüquqi tərbiyə təşkil edir. Onun məqsədi insanlarda müvafiq hüquqi biliklər sistemi, inam, sosial fəal davranış motivlərini və vərdişlərini formalaşdırmaqdır. Hüquqi tərbiyə dedikdə, dövlətin, onun orqanlarının və qulluqçularının, ictimai təşkilatların və əmək kollektivlərinin əhalidə hüquq düşüncəsi və hüquq mədəniyyətinin formalaşmasına və artırılmasına yönəlmiş məqsədyönlü, sistemli fəaliyyəti başa düşülür.

Bu işdə hüquqi tədris və hüquqi tərbiyə bir-biri ilə üzvi vəhdətdə çıxış edir. Tərbiyəvi xarakter daşıyan tədris prosesində vətəndaşın şəxsiyyət düşüncəsi, hüquqi görüşləri, əxlaqi idealları, dəyər oriyentasiyası fasiləsiz surətdə zənginləşir. Onun gedişində insanlara

hüquqi biliklərin daim genişlənməsinə və dərinləşməsinə zərurət aşılanır. Hüquqi tədris və tərbiyə şəxsiyyətin vahid inkişafı prosesinin ayrılmaz hissələridir. Hüquqi tədris və tərbiyə müxtəlif formalarda həyata keçirilir. Bu prosesdə əldə edilmiş biliklər fərdin dəyər istiqamətinin sosial məqsədinin formalaşmasına kömək edir. Onlar şəxsiyyətin şüurlu fəaliyyətinin tənzim edilməsində də mühüm rol oynayır və onun hüquqi düşüncəsinin əsası kimi çıxış edir. Şəxsiyyətin ümummədəni inkişafı, normativ tələblərin vərdişə, fəal davranışa keçməsi kimi proseslərin sürəti də hüquqi tərbiyənin səviyyəsindən və keyfiyyətindən çox asılıdır. Hüquqi tərbiyənin səmərəliliyi ictimai həyatın bütün sahələrində qanunlara riayət etmək ehtiyacının reallaşması səviyyəsi ilə ölçülür. Qanuna riayət etməyi ictimai zərurət kimi dərk etmək və öz davranışında onun tələblərinə düşünülmüş şəkildə əməl etmək indi həmişəkindən daha vacibdir.

Hüquqi tərbiyədə bu və ya digər qrupun maraqlarının dərk edilməsi, onun nüfuz və şərəfinin qorunub saxlanması çox mühüm rol oynayır. Burada əsas məsələ həmin maraqların cəmiyyətin ümumi maraqlarına nə dərəcədə uyğun gəlməsindən ibarətdir. Bu maraq-

ların dərk edilməsi və prinsipial cəhətdən uzlaşdırılması hüquqi normalara uyğun olaraq baş verir. Həmin maraqlar üst-üstə düşmədikdə isə şəxsiyyət, eləcə də qrup cəmiyyətin hüquqi tələblərinin əleyhinə çıxıb bilər ki, bu da mütləq onların müasibətlərində toqquşmalara gətirib çıxarır.

Tərbiyə nəzəriyyəsində belə bir fikir hamı tərəfindən qəbul edilmişdir ki, özünü-tərbiyə yaxşı təşkil olunmuş tərbiyənin nəticəsidir. Onun əsas məzmunu şəxsiyyətin dəyişməyə, özündə arzu olunan xüsusiyyətləri formalaşdırmağa yönəlmiş daxili fəallığın dərk edilməsindən ibarətdir. Hüquqi özünü-tərbiyə istənilən mənfi xarici təsirə davam gətirmək üçün müəyyən siyasi, hüquqi və əxlaqi prinsiplərin, dəyərlərin, sosial və hüquqi davranış normalarının qavranılmasını, inkişafını və möhkəmləndirilməsini nəzərdə tutur.

Deməli, sosiallaşma prosesi insanın məqsədyönlü fəaliyyətindən, insanların ünsiyyətinin xarakterindən, onun tutumunun və məzmununun şüurlu şəkildə dəyişdirilməsi imkanlarından, habelə tərbiyəsinin təşkilindən ibarətdir.

Şəxsiyyətin hüquq normalarına uyğun davranış üsullarını mənimsəməsinə onun hüquqi cəhətdən sosiallaşması deyilir. Bu proses

zamanı qanun tərəfindən qorunan normalar şəxsiyyətin normativ dəyərlər sisteminin strukturuna daxil olur. Bu normativ dəyərlər sistemi fərdin hüquq düşüncəsinin, hüquqi şüurunun əsasını təşkil edir. Hüquq düşüncəsi hüquqi hadisələrin idraki ilə bağlı təxəyyüldə yaranan hüquqi biliklərlə yanaşı, həm də hüquqi hadisələrə münasibəti ifadə edir. Hüquqi şüur insanların hüquqi hadisələr haqqında biliklərini, təsəvvürlərini və hislərini, eləcə də hüquq yaradıcılığında və qanunun tətbiqində təsbit edilən, yaxud da edilməyən münasibətlərini ifadə edən psixi hadisədir. Hüquq düşüncəsi cəmiyyətdə obyektiv mövcud olan hüquq qaydalarının subyektiv modelidir, hüquqi əhəmiyyətli hərəkətlərin istiqamətverici əsasıdır. Və insanın ən mühüm sosial münasibətlər sahəsindəki davranışını müəyyənləşdirir.

Hüquq düşüncəsinin bir-biri ilə bağlı üç tərəfi vardır: 1) idraki tərəf, 2) dəyərləndirmə tərəfi, 3) tən-zimetmə tərəfi.

Hüquq düşüncəsinin idraki tərəfi hüquqi dəyərlərin fərdin şüurunda adekvat şəkildə əks olunması ilə bağlıdır. İnsanların şüurunda əksər hallarda hüquq normaları haqqında dəqiq bilik olmur. Bu bilik hüquq haqqında təsəvvürlər,

şəxsi təcrübə, ənənə və adətlərlə, qrup normaları və ya mədəni davranış normaları ilə əvəz edilir. Hüquq düşüncəsinin idraki tərəfinin predmet məzmununu aşağıdakı ünsürlər əhatə edir:

– Hüquqi şüurun təsiri ilə formalaşan, hüquqi şüurla hüquqi hadisələri əlaqələndirən hüquqi prinsiplər haqqında biliklər;

– Hüquq normaları, ayrı-ayrı cinayət əməlləri haqqında biliklər;

– Hüquqi mühafizəsi zəruri sayılan ictimai münasibətlər haqqında biliklər;

– Qanunların tətbiqi təcrübəsi ilə bağlı biliklər;

– Hüquq mühafizə orqanlarının cinayətkarlıqla mübarizədə fəaliyyətilə bağlı biliklər.

Hüquq düşüncəsinin idraki ünsürü hüquq yaradıcılığının və cinayət qanunvericiliyinin tətbiqi fəaliyyətinin elmi əsası kimi çıxış edir. İctimai hüquqi şüur fərdi şüurla qarşılıqlı təsirdə cəmiyyət miqyasında adamların ictimai həyatında kriminal davranışı, kriminal sayılmayan davranışdan ayırmağın bələdçisi rolunu oynayır. Hüquqi şüurda hüquq normalarının yaratdığı fərziyə ilə adamların yayınan davranışı müqayisə edilir, ona hüquqi qiymət verilir.

Hüquq düşüncəsinin dəyərləndirmə tərəfi fərdin hüquq normala-

rına münasibətini bildirir. Bu baxımdan şəxsiyyətin hüquqi cəhətdə sosiallaşması onun təkcə hüquq normaları haqqında bilik və təsəvvürlərinin formalaşması yox, həm də onda hüquq normalarına riayət etmək tələbatınınin təşəkkülü, onların ədalətli və zəruri olmasına inamdır.

Hüquq düşüncəsinin tənzedici tərəfi hüquqi əhəmiyyətli olan davranış aktlarına nəzarət edib, onun nəticələrini qiymətləndirməkdən ibarətdir. Həmin tərəf hüquq normalarına uyğun davranışda təzahür olunur.

Praktika ilə daima əlaqədə olan hüquqi şüur cəmiyyətin iqtisadi, siyasi, sosial, mədəni və s. sahələrinə müdaxilə edir. İctimai münasibətlərdə baş verən dəyişikliyə, hüquqi prinsiplərin və hüquq normalarının şüurda yaratdığı tələblər əsasında qiymət verilir. Hüquq yaradıcılığı, yaxud da qanunun tətbiqi ilə bağlı addım atılır. Göründüyü kimi, şüurda inikas edilən ictimai münasibətlərdə baş verən dəyişiklik öncə yaddaşa köçürülmüş hüquqi prinsiplərin və hüquq normasının tələbləri ilə müqayisə edilir və qiymət verilir. İstər hüquq mühafizəsi zəruri olan ictimai münasibətlərin, istərsə də hüquqi prinsiplərin müəyyən etdiyi «ölçülərin» idrakı və belə ölçülər əsa-

sında dəyərləndirmə vahid proses kimi çıxış edir.

Vətəndaşlar hüquq haqqında müvafiq qanunun qəbul olunmasına, dəyərləndirilməsinə, yaxud ləğv olunmasına dair tələblər irəli sürür və qəbul edilmiş normativ aktlara könüllü qaydada əməl edirlər. Yəni normal hüquq düşüncəsi olan insan artıq qanunvericiliyi bilik və sərvət şəklində qiymətləndirmək və seçmək imkanlarına malik olur.

Hüquq düşüncəsi olmayan, yaxud zəif olan insanlar qanunların tələb və göstərişlərinə yalnız konformist (şəraitə passiv şəkildə uyğun olma) və marginal (cəza qorxusundan) hüquqa uyğun davranışlarda olmaqla əməl edə bilirlər. Bu cür halların nəticələri isə dövlətin və cəmiyyətin həyatında yalnız mənfi keyfiyyətlər yarada bilər.

Bu gün cəmiyyətdə dövlətin qəbul və müəyyən etdiyi hüquqi davranış qaydalarına əməl olunmaması məhz vətəndaşların hüquq düşüncəsinin qüsurundan, hüquq mədəniyyətinin zəifliyindən, qanunların xarakter və məqsədləri ilə subyektlərin hüquq təfəkkürləri arasında mövcud olan boşluqdan irəli gəlir. Odur ki, dövlətin müvafiq strukturları və respublikanın hüquq ictimaiyyəti bütün potensial

imkanları əhalinin hüquq səviyyəsinin yüksəldilməsinə, hüquqi təbliğat işinin dövrün tələbləri səviyyəsində qurulmasına yönəltməlidir. Bunun üçün şəxsiyyətin hüquqi biliklərinin özülünün qoyulmasına və inkişafına nail olmaq lazımdır. İlk növbədə orta, orta texniki və ali məktəblərdə hüquq fənlərinin tədrisini genişləndirmək, dərslərin keyfiyyət və kəmiyyət göstəricilərini artırmaq, hüquq ədəbiyyatının, qəzet və jurnalların təsis edilməsinə mütəmadi nəşrlərinə nail olmaq və ümumiyyətlə, kütləvi informasiya vasitələrinin bu təd-

birlərə yüksək səviyyədə cəlb olunmasını təmin etmək lazımdır. Beləliklə, müasir cəmiyyətdə yüksək hüquq düşüncəsi qanunun aliliyinin təmin olunmasının mühüm şərti sayıla bilər.

Hər bir insan normal hüquq düşüncəsinə malik olmalıdır. Yalnız normal hüquq düşüncəsi əsasında insanlar arasında hüquqi tərbiyə işlərini səmərəli şəkildə aparmaqla vətəndaşlarda sosial fəal hüquqayüğun davranışın yaradılmasına və son nəticədə cəmiyyətdə hüquq mədəniyyətinin formalaşmasına nail olmaq mümkündür.

Ədəbiyyat:

1. Əliyev M., Əliyev R. Yüksək hüquq düşüncəsi qanunun aliliyinin mühüm təminat şərtidir. «Qanun» jurnalı, 1996, №11, səh.15.

2. Səməndərov F.İ. Cinayət hüquqi şüur və onun funksiyaları haqqında, Bakı universitetinin Xəbərləri, 1995, №1, səh.28.

3. Sosiologiya. Bakı, 2005.

4. Фарбер И.Е. Правосознание как форма общественного сознания. М., 1963.

5. Чифаровский Ю.В.Юридическая психология. М.,2000.

ПРОБЛЕМА ЮРИДИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ЮРИДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье говорится о юридической социализации и о проблемах юридических понятий личности. В статье также обсуждается юридическая социализация и сущность юридических понятий.

Автор обсуждает, юридические правила общества принятые государством и юридические понятия в соответствии с тем, что каждый гражданин в своих мыслях думает о слабости юридической культуры.

Поэтому каждый человек должен обладать элементарным юридическим знанием. Только при нормальном юридическом воспитании между людьми могут быть юридические отношения и, наконец, в обществе должно быть сформирована юридическая культура.

THE PROBLEM OF LEGAL SOCIALIZATION AND LEGAL THINKING OF PERSON

In the article it is said about the problem of legal socialization of the person and legal thinking. The aim of legal socialization and legal thinking and its main characters are studied.

According to the author's opinion not to obey the legal behavior rules which are accepted and definitude by the state comes from the legal thinking defects and the lack of legal culture. That is why every person needs normal legal thinking. Only according to the normal legal thinking among people legal education work must be done effectively and it is possible to success the social active behavior and as a result the forming of legal culture in the society.

Структура личности преступника

Н.Чанчалашвили

магистрант кафедры психологии БГУ

При определении структуры личности преступника следует иметь в виду, что прежде всего она представляет собой совокупность ее социально-значимых свойств, сложившихся в процессе разнообразных взаимодействий с другими людьми и делающих в свою очередь ее субъектом деятельности, познания и общения. Это аспект личности наиболее важен для нас, поскольку криминологический анализ личности предполагает и максимальный учет индивидуальных психических особенностей, и биологически обусловленных свойств, которые отражаются на механизме человеческого поведения, включая преступное. Их выделение в структуре личности преступника вовсе не означает психологизации или биологизации причин совершения преступлений хотя бы потому, что многие психические особенности и биологически обусловленные свойства находятся под определяющим влиянием социальных факторов. Причиной совершения преступлений, яв-

ляются, как известно, лишь социально приобретенные отрицательные черты личности. Неблагоприятные особенности отдельных психических процессов, состояний и биологически обусловленных свойств могут лишь способствовать действию этой причины. С учетом сказанного в структуре личности преступника выделяется ряд подструктур:

– одна из них включает в себя социально-демографические признаки, как социальное происхождение и положение, семейное и должностное положение, национальную и профессиональную принадлежность, а также уровень материальной обеспеченности;

– уровень умственного развития, культурно-образовательный уровень, объем знаний;

– в третью входят нравственные качества, ценностные ориентации и стремления личности, ее социальные позиции и интересы, потребности, наклонности, привычки;

– пятая объединяет такие биологические признаки, как

пол, возраст, состояние здоровья, особенности физической конституции и т.д. (причем имеются социальные проявления этих признаков).

Изъятие любой из подструктур разрушает целостность всей структуры, поскольку ни одна из них не может существовать самостоятельно. Следовательно, все они находятся в определенных взаимоотношениях и взаимосвязи, благодаря чему мы имеем дело не с их простой суммой, а со сложной совокупностью элементов, образующих в целом личность преступника.

Могут быть предложены и другие варианты структуры личности преступника. Надо сказать, что любая схема не будет содержать в себе каких-либо специфических черт, присущих именно личности преступника, ибо она отличается от личности как таковой не отсутствием или наличием каких-либо компонентов своей структуры, а, прежде всего, содержанием, направленностью определенных компонентов этой структуры. Вот почему мы говорим об антиобщественной направленности взглядов, интересов, потребностей, привычек, которые и выступают причиной совершения конкретного преступления. Поэтому науку особенно интересуют нравственные

качества, ценностные ориентации и т.д., равно как и психологические особенности. Это, конечно, не означает игнорирования других подструктур. Напротив, надо знать и учитывать все особенности личности преступника, поскольку они влияют на индивидуальное поведение.

Направленность личности представляет собой характеризующее данного человека и своеобразно переживаемое им избирательное отношение к действительности, влияющее на его деятельность. Направленность – ведущий элемент в психологической структуре личности.

Она оказывает определяющее влияние на другие ее элементы - объем знаний, характер проявления биологически обусловленных свойств (темперамент, задатки). Направленность имеет решающее значение для определения социального типа личности. То обстоятельство, что выбор преступного поведения порождается определенным своеобразием самой личности, обусловлено многими исследованиями. Эта направленность и определяет выбор лицом соответствующего варианта преступного поведения.

В предупредительной работе многие из названных черт лич-

ности преступника должны быть объектом воздействия. В наибольшей степени это относится к нравственным характеристикам, подлежащим коррекции. Однако часто бывает так, что изменить поведение человека очень трудно, если не принять меры к повышению его профессионального уровня, овладению новыми специальностями, упрочению материальной обеспеченности, лечению соматических заболеваний и психических расстройств.

Однако это вовсе не означает, что аномалии психики являются причиной совершения преступлений. Во-первых, среди всей массы преступников субъекты с такими аномалиями не составляют большинства. Во-вторых, даже наличие психических аномалий у конкретного лица далеко не всегда свидетельствует о том, что они сыграли криминогенную роль в его противоправном поведении. В-третьих, как доказано многими исследованиями, не сама аномалия психики предопределяет совершение преступления, а то воспитание, те неблагоприятные условия формирования индивида, которые породили его криминогенные личностные черты. Разумеется, такие аномалии могут способствовать их возникновению

и развитию, как и самому противоправному поведению, но лишь в качестве условия, не определяющего это поведение в целом. Констатация какой-то психической аномалии отнюдь не объясняет, почему данный человек совершил преступление. Мотивация, внутренние причины преступного поведения не представлены в диагнозе, который лишь определяет наличие того или иного расстройства, его степень, тяжесть и т.д. Поэтому понять субъективные причины преступления, представленные в мотиве, можно лишь путем психологического изучения личности. Дефекты психики, если, конечно, они имеются, вовсе не представляют мотивов преступного поведения, хотя и могут влиять на них.

Как установлено, психопатии, например, являются одним из факторов, способствующих совершению насильственных преступлений. В то же время давно известно, что психопаты успешно работают и выполняют многие другие обязанности. Поэтому основное значение имеет не аномалия сама по себе, а социальный облик лица, сформированный обществом.

Зарубежные криминологи исходили и исходят из того, что

преступность, как и конкретные преступления, в любом обществе имеет социальный характер, социально обусловлена. Это не означает игнорирования биологических факторов, однако они могут носить лишь характер условия, способствующего преступному поведению, но отнюдь не его причины.

Некоторые ученые в подтверждение того, что биологические факторы могут сами по себе приводить к преступному поведению, что предрасположенность к такому поведению биологически детерминирована и может передаваться по наследству, приводят данные о том, что в общей массе преступников немало лиц с расстройствами психической деятельности.

Действительно, как показывают исследования, среди преступников, особенно совершающих насильственные преступления, высок удельный вес людей, имеющих психические аномалии в рамках вменяемости. По некоторым данным он достигает 30%. Положения психологии, психофизиологии, психиатрии, некоторые криминологические исследования дают основание считать, что ослабление или искажение психической деятельности любо-

го происхождения способствует возникновению и развитию таких черт характера, как раздражительность, агрессивность, жестокость, и, вместе с тем ведет к снижению волевых процессов, повышению внушаемости, ослаблению сдерживающих контрольных механизмов. Понятно, что преобладание этих черт препятствует нормальной социализации личности.

Значимость указанных факторов возрастает в современных условиях, характеризующихся общей психической напряженностью, увеличением количества эмоционально-стрессовых расстройств, состояний психической дезадаптации.

Как доказано многими эмпирическими исследованиями, не сама аномалия психики предопределяет совершение преступления, а то воспитание, те неблагоприятные условия формирования индивида, которые породили его криминогенные личностные черты. Разумеется, аномалии могут способствовать их возникновению и развитию, как и самому противоправному поведению, но лишь в качестве условия, не определяющего это поведение в целом.

Личность, ее психика являются, образно говоря, ареной, на которой происходит взаимо-

действие социальных и биологических факторов. Вне психики их соотношение понять невозможно. Поэтому научный анализ указанной проблемы может быть плодотворным только в том случае, если рассматривать действие этих факторов в структуре личности, поскольку человеческое поведение зависит от того, на какой

личностной основе они функционируют. Интенсивность проявления социальных и биологических обстоятельств зависит от того, какова сама личность. Однако и здесь мы имеем в виду именно личность, т.е. субъекта и объекта общественных отношений, социальное качество человека, сформированное воспитанием, средой.

Литература:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə., Seyidov İ.Ə. Məhkəmə psixologiyası. Bakı, 1975.

2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya, Bakı, 2002.

3. Əliyev V.H. Məhkəmə-psixoloji ekspertizası, Bakı, 1994.

4. Əliyev V.H. Psixoloji biliklərin məhkəmə praktikasında tətbiqinin aktual məsələləri., Bakı, 1995.

5. Əliyev V.H. Cinayət və mülkü prosesdə məhkəmə-psixoloji ekspertizası problemləri.

6. Абельцев С.Н. Личность преступника и проблемы криминального насилия., М., 2000.

7. Алиев Б.Г. Психологические методы изучения личности преступника. Баку, 1997.

8. Андреев В.В. Анализ личности преступника. М., 1990.

9. Антонов Ю.М. Изучение личности преступника. М., 1982.

10. Блувштейн С.Д. Теоретические проблемы учения о личности преступника. М., 1979.

11. Кириллов С.И. Личность преступника. М., 1998.

12. Лунеев В.В. Мотивация преступного поведения. М., 1991.

13. Ратинов А.Р. Психологическое изучение личности. М., 1981.

14. Романов В.В, Юридическая психология., М., 1998.

15. Строгович М.С. Психология преступления. М.,1994.

CİNAYƏTKARIN ŞƏXSİYYƏTİNİN STRUKTURU

Bu məqalədə cinayətkarın şəxsiyyətinin strukturu haqqında məlumat verilir. Onun strukturu haqqında müxtəlif faktorların və psixi anomilyanın cinayət törədilməsinə təsiri təsvir olunur. Bu problemlə bağlı müxtəlif xarici kriminaloloqların tədqiqatları verilir.

THE STRUCTURE OF THE PERSON OF CRIMINAL

On article is uncovered notion about the person of criminal to and its structure. Is ascribed to the influence of various factors and the anomalies of psychics on making of crimes. Are given rematches foreign criminalistic as to this a matter of.

**BDU-nun Psixologiya kafedrasında 2007–2008-ci illərdə
təsdiq olunmuş namizədlik və doktorluq dissertasiya mövzularının
siyahısı**

1. Cəbrayilova Rəhilə Qaçay q., Əcnəbi tələbələrin azərbaycan dilini mənimsəməsinin motivasiyaçı (19.00.07- pedaqoji psixologiya), 2007, dissertant, e/r – AMEA – nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

2. Əliyeva Firuzə İsmayıl q., Bədi ədəbiyyatın qavranılmasının şəxsiyyətin inkişafına təsirinin sosial – psixoloji cəhətləri (19.00.05- sosial psixologiya), 2007, dissertant, e/r – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

3. Əhmədova Nigar Sədi q., Gənc ailədə münəqişələrin sosial psixoloji cəhətləri, (19.00.05 – sosial psixologiya), 2007, ə/aspirant, prof.Ə.S.Bayramov

4. Həsənli Nastaran Mirməhəmməd q., Ailədə uşağın psixi inkişafının psixoloji xüsusiyyətləri (19.00.01 – ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2007, ə/aspirant, e/r – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

5. Movahhed Rabiə Əhməd q. , Məhkum gənclərin sosial – psixoloji adaptasiyasının sosial-psixoloji xüsusiyyətləri (19.00.05 – sosial psixologiya), 2007, q/aspirant, e/r – prof.Ə.S.Bayramov

6. Əliyeva Sonna İbrahim q. Azərbaycan psixoloji fikir tarixində təfəkkürün tənqidiliyi konsepsiyasının təşəkkülü (19.00.01- ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2007, ə/aspirant, e/r – AMEA – nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

7. Pak Nəzər Cəfər Talib o., Şəxsiyyətin internet asılılığının psixoloji xüsusiyyətləri, (19.00.01- ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2007, ə/aspirant, e/r – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev, AMEA-nın müxbir üzvü R.H.Əliquliyev

8. Vəliyeva Validə İbad q., Müasir şəraitdə tələbə gənclərin sərvət meyillərinin transformasiyasının psixologiyası, (19.00.01 – ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2007, dissertant, e/r – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

9. Bayramov İmdad Mustafa o., Qloballaşma şəraitində separatizmin sosial – psixoloji məsələləri (19.00.05- sosial psixologiya), 2008, doktorant, e/m – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

10. Əminpur Mehdi Yəhya o., Mövlananın əsərlərində şəxsiyyətlərarası etnik münasibətlərin psixoloji xüsusiyyətləri, (19.00.01- ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2008, q/aspirant, e/r – prof. Ə.S.Bayramov

11. Bərzan Həmidə Yəhya q. Birgə fəaliyyət prosesində şəxsiyyətlərarası konfliktlərin sosial-psixoloji təhlili, (19.00.05- sosial psixologiya), 2008, ə/aspirant, e/r – prof. Ə.S.Bayramov

12. Xankişiyeva Şükufə İnşallah q. Yeniyetmələrin idrak fəallığının inkişafının psixoloji xüsusiyyətləri, (19.00.01 – ümumi psixologiya, şəxsiyyət psixologiyası, psixologiya tarixi), 2008, dissertant, e/r – AMEA-nın müxbir üzvü, prof.B.H.Əliyev

REDAKSİYA HEYƏTİ

Baş redaktor:

Əliyev B.H. (AMEA-nın müxbir üzvü, prof.)

Baş redaktorun müavinləri:

Bayramov Ə.S. (psixol.e. dok., əməkdar elm xadimi, prof),

Seyidov S.İ. (psixol. e. dok, prof.)

Əlizadə Ə.Ə. (psixol. e. dok, prof.), Əlizadə H.Ə. (ped. e. dok, prof.),
Həmzəyev M.Ə. (psixol. e. dok, prof.), Baxşəliyev Ə.T. (psixol. e. dok, prof.),
Təhmasib C.A. (psixol. e. nam., dos.), İbrahimbəyova R.F. (psixol.e.nam.,dos.),
Vəliyev M.V. (psixol. e. nam., dos), Cavadov R.Ə. (psixol. e. nam., dos.),
Əliyeva K.R. (psixol. e. nam., dos.)

Məsul katib:

Mustafayev M.H. (psixol. e. nam.)

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

Telefon: 4390112, 4629961

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

Azərbaycan Respublikası Mətbuat və İnformasiya Nazirliyi

Çapa verilmişdir: 16.03.2008.

Fiziki çap vərəqi: 8,5. Tiraj: 300. Sifariş 17.

Qiyməti müqavilə ilə.

“Təhsil” nəşriyyatının mətbəəsində çap edilmişdir.

© “Təhsil”, 2007