

---

# PSİXOLOGİYA JURNALI

---

*E l m i - p r a k t i k j u r n a l*

*1999-cu ildən nəşr olunur*

**2008 №2**

*3 ayda bir dəfə nəşr olunur*

---

## ÜMUMİ PSİXOLOGİYA

### *L.M.Qurbanova*

- Praktik psixologiyada istifadə olunan reqressiya  
hesablaması haqqında ..... 3

### *L.Əmrəhli*

- Praktik psixologiya: reallıqlar, problemlər ..... 9

### *C.Зейналзаде*

- Я концепция как предмет исследования психологии ..... 18

## ŞƏXSİYYƏT PSİXOLOGİYASI

### *K.P.Алиева*

- Некоторые вопросы психологии формирования  
творческого потенциала личности ..... 26

### *B.İ.Elmuratlı*

- Şəxsiyyət qarşılıqlı sosial təsirin obyekti kimi ..... 40

## SOSİAL PSİXOLOGİYA

### *P.G.Кадырова*

- Формирование идентичности как фактор государственного  
и национального строительства ..... 49

### *Fatimə Pur Şahsuvari Mehdi qızı*

- Sərvət dəyərləri probleminin tədqiqi məsələsinə dair ..... 58

### *S.N.Əliyeva*

- Yeniyetmə aqressiyasının sosial – psixoloji əsasları ..... 65

---

***I.Mirzəyev***

- Müharibə iştirakçılarının sosial-psixoloji reabilitasiyasının aktual məsələləri ..... 75

## **PEDAQOJİ PSİKOLOGİYA**

***K.P.Aliyeva***

- Образовательный процесс и творческая самореализация личности ..... 83

***R.V.Cabbarov***

- Şəxsiyyətöñümlü təhsil paradigməsi: ənənəvilik və müasirlik ..... 89

***S.B.Rzayeva***

- V–VIII Siniflərdə ədəbi əsərlərin tədrisi zamanı bədii bərpaedici təxəyyülün inkişafı ..... 97

***Ç.Q.Verdiyeva***

- Müasir şəraitdə müəllim – şagird münasibətlərinin öyrənilməsi yolları ..... 106

***K.B.Salamova***

- Tələbə oğlan və qızların qarşılıqlı münasibətlərinin psixoloji xüsusiyyətləri ..... 1138

***Y.Ə.Vəliyeva***

- Təhsilin humanistləşdirilməsində mətn-dialoq modelinin tətbiqinin psixoloji məsələləri ..... 119

## **PSİKOLOGİYA TARİXİ**

***N.K.Məmmədov***

- Maarifçilik ideyalarının Macar ictimai fikrində inkişafı və onun əsas ideya təmsilçiləri ..... 129

## PRAKTİK PSİKOLOGİYADA İSTİFADƏ OLUNAN REQRESSİYA HESABLAMASI HAQQINDA

*Lamiyə Qurbanova  
psixologiya elmləri namizədi*

**P**raktik psixologiyada dəqiqliq psixodiagnosticsız keçinmək qeyri-mümkündür, belə ki, ölçüləcək psixoloji xüsusiyyətlərin lazımı istiqamət üzrə dəyişkənliyini sübut edəcək kifayət qədər inandırıcı dəlillər lazımlı olur. Riyazi statistik üsullardan istifadə edilməklə dəlillərin inandırıcılıq ehtimalları artırılır. Riyazi statistik üsulların tətbiqindən alınan nəticələr müasir elmi araşdırmacların standartlarına uyğun hesab edilir. Riyazi statistik üsullardan psixologiyadanın nəzəri və praktik sahələrdində əlavə onun digər sahələrində, bir sözlə, insanın bu və ya digər psixoloji xüsusiyyətlərinin inkişaf səviyyəsi haqqında məlumat tələb olunan hər yerdə istifadə edilir. Sadalanmış bütün hallarda praktik psixologiya üçün zəruri olan bir sıra tipik məsələlər həll edilir:

- insana məxsus olan bu və ya digər psixoloji xüsusiyyətləri təyin etmək olur;
- insanın bu və ya digər keyfiyyətlərinin keçmiş dinamikasını və inkişaf qanuna uyğunluqlarını müəyyənləşdirmək olur;

– mövcud xüsusiyyətlərin inkişaf həddini, onun müvafiq keyfiyyət və kəmiyyət göstəriciləri çərçivəsində dəyişkənliyini öncədən müəyyənləşdirmək olur;

– insana məxsus olan davranış xüsusiyyətlərinin diaqnostik təsvirini təyin etmək olur;

– müxtəlif insanların tədqiq olunmuş bir sıra xüsusiyyətlərinin inkişaf səviyyələrinin bir-birilə müqayisəsini aparmaq olur.

Bütün bu sadalanmış məsələlərin hər biri ayrı-ayrılıqda və ya kompleks şəkildə keçirilən tədqiqatın məqsədindən asılı olaraq praktik psixologiyada öz həllini tapır. Hər bir halda nəticələrin keyfiyyət təhlilləri ilə yanaşı, riyazi statistik metodlar daxil olmaqla kəmiyyət təhlilli metodların istifadəsi tələb olunur. Eksperimentlərin nəticələrinin statistik emalı elə riyazi üsullara, formullara, kəmiyyət hesablamalarına deyilir ki, onların köməkliyilə tədqiqatın gedışatından alınan göstəricilərdə olan gizli qanuna uyğunluqları aşkarlamaqla onları ümumiləşdirmək, sistemləşdirmək mümkün olsun. Bu sahə peşəkar fəaliyyətin kifayət qədər

çətin sahəsidir və bu baxımdan da xüsusi hazırlıq tələb edir.

Psixodiaqnostikada kəmiyyət təhlilli metodlardan istifadə XIX əsrin ikinci yarısına təsadüf edir – belə ki, həmin illərdə V.Vundtun rəhbərliyi ilə dünyada ilk dəfə olaraq eksperimental psixoloji laboratoriya yaradıldı və ilk dəfə olaraq psixodiaqnostika məqsədilə texniki qurğulardan və cihazlardan istifadə edilməyə başlandı. Müasir kəmiyyət təhlilli psixodiaqnostik üsulların yaranmasının təməlini XIX əsrin sonları XX əsrin əvvəllərini hesab etmək olar. Hal-hazırda kəmiyyət psixologiyasının elmi üsullarının əsası olan riyazi statistikalarla bağlı nəzəriyyələrdə aktiv şəkildə inkişaf mövcuddur. Artıq Azərbaycan psixologiya elmində də ilkin statistik emalların tətbiqinə tez-tez rast gəlirik. Praktik psixologiyada ilkin riyazi statistik üsulların tətbiqi alınmış nəticələrdə baş verə biləcək subyektivliyi digər üsulların tətbiqinə nisbətən qat-qat azaldır. İlkin (və ya sadə) statistik üsullar o üsullara deyilir ki, onların köməkliyilə ölçü eksperimentlərindən alınan nəticələri eks etdirən göstəriciləri təyin etmək mümkün olur, məs; orta kəmiyyətin, modanın, medianın və dispersiyanın tapılması. Lakin, psixodiaqnostikada mürəkk-

kəb statistik emal üsullarının tətbiqinə də geniş yer verilməlidir. Mürəkkəb statistik emal üsullarının tətbiqi psixodiaqnostika və ilkin statistik emaldan əldə olunmuş nəticələrdə gizli qalmış qanuna uyğunluqların aşkarlanması baxımdan olduqca zəruridir. Mürəkkəb statistik emal üsullarının köməkliyilə eksperimentdən alınmış nəticələr yoxlanılır, eksperimentlə bağlı fərziyyələr inkar və ya təsdiq edilir. Bu üsulların tətbiqi ilkin statistik emal üsullarına nisbətən tədqiqatçının riyaziyyat və statistikanın ən adi sahələrilə bağlı yaxşı hazırlığını tələb edir.

Mürəkkəb statistik üsullardan biri də regressiya hesablamasıdır. Regressiya hesablaması dedikdə, təcrübədən əldə edilmiş göstəriciləri hər hansı düz xətli qrafik üzərinə yığmaqla (cəmləşdirməklə) onlar arasındaki daxili əlaqənin aşkarlanmasına və bir dəyişənin qiymətinə əsasən təxmini olaraq digər dəyişənin qiymətinin təyin edilməsinə imkan verən riyazi statistik araşdırma (üsul) başa düşülür. Regressiya hesablaması aparılırkən psixoloji təcrübə sayəsində əldə edilmiş iki müxtəlif göstəricinin qiymətlərindən istifadə tələb olunur. Birinci göstəricinin qiymətləri x oxunun və digər göstəricinin qiymətləri y oxunun

şkalasına yerleşdiriləcək. Fərz edək ki, apardığımız təcrübədən əldə etdiyimiz qiymətlər aşağıdakı qaydada düzülmüşdür:

$$x_i = 2, 4, 5, 3, 2, 1, 3, 2, 6, 4; \\ y_i = 4, 5, 6, 4, 4, 3, 5, 2, 2, 7; i=1\text{ç}10$$

Bu nöqtələrin orta qiymətlərini (1) düsturuna müvafiq təyin edirik:

$$X_{\text{orta}} = \sum_{i=1}^{10} x_i / 10; Y_{\text{orta}} = \sum_{i=1}^{10} y_i / 10 \quad (1)$$

Alınır ki,  $X_{\text{orta}} = 3,2$  və  $Y_{\text{orta}} = 4,2$ .

Qrafikdəki nöqtələr çoxluğu növbəti şəkildə olacaqdır: A=(2;4), B=(4;5), A1=(5;6), B1=(3;4), A2(2;4), B2(1;3), A3=(3;5), B3=(2;2), A4=(6;2), B4=(4;7) Verilmiş nöqtələr, eləcə də qiymətlər arasında mövcud olan statistik əlaqəni və ya fərqi tapmaq üçün qrafik qurmaliyiq və düz regressiya xəttini çəkməliyik. Düz regressiya xəttinin tənliyi aşağıdakı düstur vasitəsilə hesablanır:

$$y = ax + b \quad (2)$$

Əgər hər hansı nöqtə üçün  $x_i$  və  $y_i$ -nin qiymətləri məlumdursa, onda (2) düsturunda olan  $a$  və  $b$  əmsallarını (3) düsturunun köməkliyilə tapmaq olar:

$$a = S_{xy} / S_{xx} \quad (3); \\ b = y - ax \quad (4); \\ S_{xy} = \sum_{i=1}^{10} (x_i - X_{\text{orta}})(y_i - Y_{\text{orta}}) \quad (5); \\ S_{xx} = \sum_{i=1}^{10} (x_i - X_{\text{orta}})^2 \quad (6)$$

(5) və (6) düsturlarında  $i=1\text{ç}10$ ;  $x_i$  və  $y_i$  dəyişənləri  $x$  və  $y$ -in qrafikdə qurulacaq nöqtələrinin qiymətləri;  $x_{\text{orta}}$  və  $y_{\text{orta}}$  isə, dəyişənlərin orta qiymətləridir.

(5) düsturundakı  $S_{xy}$ -in qiymətini tapmaq üçün yuxarıdakı xi və yi-nin verilmiş qiymətlərindən istifadə edərək Sixy-in qiymətlərini (7) düsturu ilə tapaqla:

$$\begin{aligned} S_{xy} &= (x_1 - X_{\text{orta}})(y_1 - Y_{\text{orta}}); i=1\text{ç}10 \quad (7) \\ S_{1xy} &= (2-3,2)(4-4,2) = -1,2 \cdot -0,2 = 0,24; \\ S_{2xy} &= (4-3,2)(5-4,2) = 0,8 \cdot 0,8 = 0,64; \\ S_{3xy} &= (5-3,2)(6-4,2) = 1,8 \cdot 1,8 = 3,24; \\ S_{4xy} &= (3-3,2)(4-4,2) = -0,2 \cdot -0,2 = 0,04; \\ S_{5xy} &= (2-3,2)(4-4,2) = -1,2 \cdot -0,2 = 0,24; \\ S_{6xy} &= (1-3,2)(3-4,2) = -2,2 \cdot -1,2 = 2,64; \\ S_{7xy} &= (3-3,2)(5-4,2) = -0,2 \cdot 0,8 = -0,16; \\ S_{8xy} &= (2-3,2)(2-4,2) = -1,2 \cdot -2,2 = 2,64; \\ S_{9xy} &= (6-3,2)(2-4,2) = 2,8 \cdot -2,2 = -6,16; \\ S_{10xy} &= (4-3,2)(7-4,2) = 0,8 \cdot 2,8 = 2,24 . \end{aligned}$$

Alınmış qiymətləri (5) düsturunda yerinə yazsaq,  $S_{xy} = \sum_{i=1}^{10} S_{xy} = 17,92$  qiymətini alarıq.  $x_i$ -in verilmiş qiymətlərini  $S_{xx} = (x_i - X_{\text{orta}})^2$  düsturuna tətbiq etməklə, ardıcılıqla  $S_{xx}$ -in ( $i=1\text{ç}10$ ) qiymətlərini tapaqla:

$$\begin{aligned} S_{1xx} &= (2-3,2)^2 = (-1,2)^2 = 1,44; \\ S_{2xx} &= (4-3,2)^2 = (0,8)^2 = 0,64; \\ S_{3xx} &= (5-3,2)^2 = (1,8)^2 = 3,24; \\ S_{4xx} &= (3-3,2)^2 = (-0,2)^2 = 0,04; \\ S_{5xx} &= (2-3,2)^2 = (-1,2)^2 = 1,44; \\ S_{6xx} &= (1-3,2)^2 = (-2,2)^2 = 4,84; \\ S_{7xx} &= (3-3,2)^2 = (-0,2)^2 = 0,04; \\ S_{8xx} &= (2-3,2)^2 = (-1,2)^2 = 1,44; \\ S_{9xx} &= (6-3,2)^2 = (2,8)^2 = 7,84; \\ S_{10xx} &= (4-3,2)^2 = (0,8)^2 = 0,64. \end{aligned}$$

Alınmış qiymətləri (6) düsturunda yerinə yazsaq,  $S_{xx} = \sum x_i^2 - \bar{x}^2 = 21,6$  qiymətini alarıq.  $S_{xy} = 17,92$  və  $S_{xx} = 21,6$  qiymətlərini (3) düsturunda yerinə yazırıq və  $a = 17,92/21,6 = 0,829$  qiyməti alınır.  $b$  əmsalını tapmaq üçün isə, birinci nöqtə olan  $A = (2; 4)$ -ün qiymətlərinəndən və (4) düsturundan istifadə edirik:

$$b = y - a x = 4 - 0,829 \cdot 2 = 2,342.$$

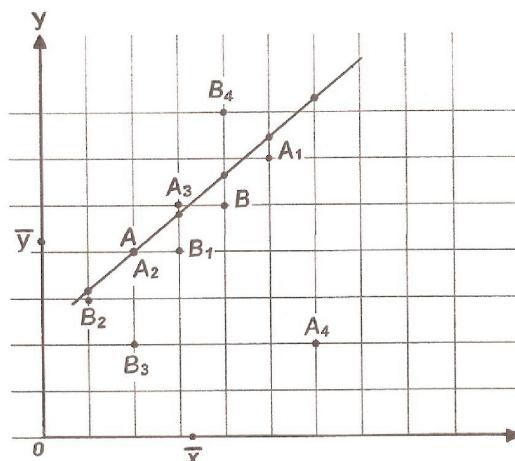
Qrafikdə çəkiləcək düz regressiya xəttinin birinci nöqtəsi elə  $A = (2; 4)$  götürülür. Digər nöqtələri tapmaq üçün  $y_{id} = ax_i + b$  düsturunda  $x_i$ -nin yuxarıda verilmiş qiymətləri ardıcılıqla yerinə yazılır, a və  $b$  əmsalları isə sabit saxlanılır (almacaq qiymətləri  $y_{id}$  ilə işarə edirik, burada  $d$  indeksi qiymətlərin düz regressiya xəttinə aidliyini ifadə edir):

$$\begin{aligned} y_{1d} &= 0,829 \cdot 2 + 2,342 = 4; \\ y_{2d} &= 0,829 \cdot 4 + 2,342 = 5,658; \\ y_{3d} &= 0,829 \cdot 5 + 2,342 = 6,487; \\ y_{4d} &= 0,829 \cdot 3 + 2,342 = 4,829; \\ y_{5d} &= 0,829 \cdot 2 + 2,342 = 4; \\ y_{6d} &= 0,829 \cdot 1 + 2,342 = 3,171; \\ y_{7d} &= 0,829 \cdot 3 + 2,342 = 4,829; \\ y_{8d} &= 0,829 \cdot 2 + 2,342 = 4; \\ y_{9d} &= 0,829 \cdot 6 + 2,342 = 7,316; \\ y_{10d} &= 0,829 \cdot 4 + 2,342 = 5,658. \end{aligned}$$

Hesablamalardan belə nəticə əldə olundu ki, düz regressiya xə-

tinin nöqtələrinin qiymətləri aşağıdakı sıralanmadan ibarətdir:  $x_i = 2; 4; 5; 3; 2; 1; 3; 2; 6; 4; y_{id} = 4; 5,658; 6,487; 4,829; 4; 3,171; 4, 829; 4; 7,316; 5,658$ . Onda düz regressiya xəttinin nöqtələr çoxluğu növbəti şəkildə olacaqdır:  $A_d = (2; 4)$ ,  $B_d = (4; 5,658)$ ,  $A_{1d} = (5; 6,487)$ ,  $B_{1d} = (3; 4,829)$ ,  $A_{1d} = (2; 4)$ ,  $A_{2d} = (1; 3,171)$ ,  $B_2 = (3; 4,829)$ ,  $A_3 = (2; 4)$ ,  $B_3 = (6; 7,316)$ ,  $A_4 = (4; 5,658)$ .

Verilmiş nöqtələrdən istifadə etməklə şəkil 1-dəki kimi qrafik qurulur.



məklə müvafiq statistik nəticələr əldə etmək mümkündür.

Əldə edilmiş nəticələrə əsasən aparılacaq digər işlərin mərhələləri aşağıdakı tərkibdən ibarət olmalıdır:

- seçilmiş metodikanın köməyi-lə öyrənilməsi zəruri olan bu və ya digər keyfiyyət və xüsusiyyətlərin kəmiyyət təhlilinin aparılması;

- lazımı keyfiyyət və xüsusiyyətlərin inkişaf səviyyəsi haqqında

mülahizələr yürütülməyə əsas verən obyektiv əlamətlərin sistemli yığı-minin tərtib edilməsi;

- seçilmiş əlamətlər üzərində əməliyyatların aparılması və digər fəaliyyət sistemlərinin işlənilməsi, reallaşdırılması ilə bağlı işlərin aparılması;

- metodikanın pilotaj üsulu vasitəsilə praktik cəhətdən kütləvi tətbiqi məsələsinin yoxlanılması.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Карелин А. «Большая энциклопедия психологических тестов». М., 2006, 416 с.
2. Немов Р.С. «Психология». М., 2001, Кн. 3., 640 с.
3. Рогов Е.И. «Настольная книга практического психолога». М., 2002, Кн.1., 384 с.

4. Рогов Е.И. «Настольная книга практического психолога». М., 2002, Кн.2., 480 с.

5. <http://www.effecton.ru/171.htm/>

## **ПРО РЕГРЕССИОННОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ, КОТОРОЕ ИСПОЛЬЗУЕТСЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Регрессионное исчисление – это один из методов вторичной математико-статистических анализов, позволяющий свести частные, разрозненные данные к некоторому линейному графику, приблизительно отражающему их внутреннюю взаимосвязь.

В статье, названной «Про регрессионное исчисление, которое используется в практической психологии» раскрывается суть регрессионного исчисления. Объясняются различия между первичной и вторичной математико-статистических анализов.

## **ABOUT A REGRESSIVE CALCULATION WHICH IS UTILIZED IN PRACTICAL PSYCHOLOGY**

Regressive calculation – it one of methods second – analyses, allowing to take private, separate data to some linear chart, to approximate-ly reflecting their internal intercommunication.

Essence of regressive calculation opens up in the article. Distinctions are shown between primary and second analyses.

## PRAKTİK PSİKOLOGİYA: REALLIQLAR, PROBLEMLƏR

*Limunət Əmrəhli  
psixologiya elmləri namizədi,  
Təhsil Problemləri İnstitutunun  
psixologiya və yaş fiziologiyası şöbəsinin  
aparıcı elmi işçisi*

Dünyada bütün elmlərin, o cümlədən elmi psixologianın tətbiqi sahəsi vardır – praktik psixologiya. Praktik psixologiya da elmi psixologianın özü qədər gəncdir. Buna baxmayaraq onun predmeti olan psixika ilə bağlı ən çətin problem-lərin tədqiqində böyük uğurlar əldə edilmişdir. Burada, əlbəttə ki, qanuna uyğunluq da var. Bu elmin tarixi-nəzəri məsələlərini araşdırıqda hələ başlanğıcından elmi (eksperimental) psixologianın yanlanması səbəblərinin, əslində onun başlıca praktik problemi – dərkətmənin (struktur və differensial baxımdan) öyrənilməsi zərurətilə bağlılığının şahidi oluruq.

Keçən bu az müddət ərzində artıq bu gün dünyada praktik psixologianın əldə etdiyi uğurlara digər elmlər qibət edə bilər. Çünkü burada söhbət hansısa material obyekti deyil, psixikanın tədqiqindən və onunla praktik «iş»dən gedir. Hansı ki, onu «ölçmək», «çəkmək», cihazlara «qoşmaq», «yük-

ləmək» mümkün deyil. Onunla davranışmanın yolunu elmi qəlibə, standartlara salmaq, ümumiləşdirmə aparmaq və ya təsnifləşdirmək də olmaz. Ona görə də yalnız psixikanın nəticələri, material aləmdə qoyduğu «izlər»lə iş aparmaq məcburiyyətində qalırıq.

Biz burada hələlik insanın dərkətmə aparatının qismən tanış olan, daha çox tədqiqolunmuş hesab edilən sahəsindən – psixikanın şüurla bağlı olan tərəflərindən danışırıq. Əgər «şüuraltı», «ruh», «aura», «intuisiya», «altinci hiss» kimi mürəkkəb məsələlərdən, onlarla praktik işdən söhbət gedirsə vəziyyət xeyli mürəkkəbləşir. Tərəddüb etməli, düşünməli, insanla aparacağımız işin fərqinə varmalı oluruq. Çünkü bu sahələrlə aparılan iş elmin aşkar edə bildiyi sərhədlərlə məhdudlaşdırılmalıdır. Bu sərhədləri müəyyən etməyə yalnız dünyada tanınmış, qəbul olunmuş praktik peşəkarlar qadirdirlər. Məhz belə yüksək hazırlıqlı mütəxəssislər sayəsində elmi psixolo-

giya özünün praktik sahəsini də yüksək səviyyəyə qaldıra bilmışdır.

Qeyd etdiyimiz kimi, hazırda praktik psixologiya insanın şüuru ilə yanaşı şüuraltı sahələrə də nüfuz edir. Onu müvafiq (pozitiv və neqativ) istiqamətə yönəldir. Bunu üçün artıq praktik psixologiya zəngin, çoxsahəli metodikalara malikdir. Bir sıra praktik psixoloqların: Z.Freyd, (psixoanaliz), A.Adler (fərdiyət), K.Q.Yunq, A.Fromm (sosial-analitik), V.Frankl (loqoterapevtik), C.Kelli, A.Beka (koqnitiv), Q.Olport (şəxsiyyətə-yonəlik), K.Rocers (kliyentə-yonəlik), J.Sartr, D.Bujental, A.Mallon (ekzistensial), N.Pezeşkiana (pozitiv), A.Ellis (rasional-emotiv), U.Qlasser (real terapiya) və onlarla başqalarının yaratdığı metodikalar bu qəbildəndir. Bu metodikalar üzrə aparılan iş yalnız şüurla məhdudlaşdırır. Məhz şüurun köməyi ilə daha geniş, ruhla bağlı olan sahələrə nüfuz edilir. Praktik psixologiyanın məhz bu kimi metodikalar sayəsində mürəkkəb fenomenlərlə də işləmək imkanları nəzərə alınaraq biz onun artıq mifdən – elmə keçdiyini, güzəran psixologiyası səviyyəsindən akademik səviyyəyə qalxdığını əminliklə deyə bilirik.

Məlumdur ki, şüur və şüuraltı sahələrin funksiyası genişdir.

Onun gücü, özünəməxsusluğu, mühitə, insanlara təsir imkanları qapalıdır, qeyri-müəyyəndir. Şüuraltı sahəsinə psixoloji təsir göstərilən insanda bu səviyyədə hansı proseslərin getdiyini müəyyənləşdirmək üçün fenomenal biliklər, təcrübə və mürəkkəb avadanlıqlar tələb olunur. Bu prosedurun çətinliklərini və məsuliyyətini elmi psixologiya nümayəndələri yaxşı bilirlər. Bildikləri üçün də şüuraltı sahə üzərində praktik işə ehtiyatlı yanaşırlar: onun haqqında ehtiyatla yazar, ehtiyatla danışır, ehtiyatla davranırlar.

Bununla belə, son illərdə bir sıra cəmiyyətlərdə baş verən ictimai proseslərlə bağlı olaraq elmi psixologiya özünün praktik sahəsində baş verənlərə artıq nəzarət edə bilmir. Ehtimal ki, özünün akademik səviyyəsini qoruyub saxlamaq üçün elmi psixologiya praktik sahə ilə əməkdaşlığı az maraq göstərir. Belə yanaşma, əlbəttə ki, problemi həll etmir. Nəticədə daha çox məsuliyyətlə yanaşılmalı olduğu halda, əksinə, nəzarətsiz, özbaşına buraxıldığına görədir ki, praktik psixoloji xidmət sahəsində xaotik vəziyyət yaranmışdır və onun səbəblərini araşdırmaq lazımdır.

Məsələn, V.Y.Zinçenko problemlə bağlı bir sıra səbəblər göstərir. Bu səbəblərdən respublika

şəraiti üçün uyğun gələnlər bunlardır:

- hazırda nəzəriyyə və praktik psixologiya arasında əlaqənin olmaması, yaxud zəif olması;
- praktik psixoloqların professional qabiliyyətlərə, keyfiyyətlərə, biliklərə və təcrübəyə malik olmaması;
- psixoloqların bu sahədə nəzəri təfəkkürə, müvafiq xidmət metodikasına, fərdi iş üslubuna malik olmaması;
- heç olmasa, təhsil və sosial sahələr üzrə praktik psixoloqların fəaliyyətinin müvafiq normativ sənədlərlə nizamlanmaması, məhdudlaşdırılmaması, istiqamətləndirilməməsi, sertifikatlaşdırmanın aparılmaması.

– real praktik vəziyyətlə bağlı nəzəri tədqiqatların aparılmaması, cəmiyyətin həqiqi psixoloqlardan daha çox falçılara daha çox maraq göstərmələrinin səbəblərinin aydınlaşdırılmaması.

Hazırda respublikada praktik psixologiya sahəsindəki vəziyyət, məlum olduğu kimi, daha ziddiyətlidir. Çünkü, praktik psixologiya akademik (elmi) psixologiya tərefindən kifayət qədər müdafiə olunmur və istiqamətləndirilmir. Ona görə də elmi- metodoloji əsaslardan məhrum olaraq daha çox güzəran psixologiyasının təsiri altına düş-

məkdədir. Bu vəziyyəti qismən də olsa aydınlaşdırmağa çalışaq.

Bələ ki, cəmiyyət insanın psixologiyası ilə bağlı olan problemlərə dayaz, saymazyana, dəb kontekstindən yanaşır. Psixologiya elminin fundamental problemləri: dərkətmə, inkişaf, şürur, şəxsiyyət, fəaliyyət və s. məsələlərlə bağlı sistemli biliklərə malik olmayanlar bu situasiyadan məharətlə istifadə edirlər. Onlar özləri haqqında «bilikli», «uzaqgörən», «fenomen», «vergili», «ekstrasens» və s. adlarla illüziya yaradaraq gözdən pərdə asırlar. Halbuki, insanın şüurlu və şüuraltı sahəsi, ümumilikdə ruhi aləmi ilə iş aparan hər bir şəxs hansı məsuliyyət daşıdığını aydın dərk etməlidir.

Bizə şüurun imkanları haqqında çox az şeyin bəlli olduğunu da nəzərə alsaq, o zaman hansı fenomenlə iş gördüyüümüzü anlamalıyıq. Bu gün Azərbaycan reallıqlarında belə yalançı psixoloqların sayı isə durmadan artır. Sözün həqiqi mənasında psixoloq adlandırılmağa layiq olanlar və bu işi elmi aspektdə quranlara müraciət edənlərsə o qədər çox deyil. Bəs bunun səbəbi nə ilə bağlıdır?

Təhlildən belə aydın olur ki, hazırda respublikada praktik psixoloqa müraciət edənləri iki qrupa bölmək olar:

- kliniki problemləri olanlar;
- sosial-psixoloji-mənəvi problemləri olanlar.

Hər iki sahədə insanlara kömək etmək üçün dəqiq diaqnozlaşdırma və bunun nəticələrinə görə korreksiya işi aparmaq lazım gəlir. Problemin xüsusiyyətinə görə ya qısamüddətli, ya da uzunmüddətli korreksiya təyin oluna, yaxud konsultasiyalar aparıla bilər. Hənsi metodla yanaşılmasından asılı olmayıaraq, real psixoloji xidmət işində bir gerçəklilik var: insan düşdüyü vəziyyətdən özü çıxmaga çalışmalıdır, psixoloq bu yolda ona yalnız kömək edə bilər. Təcrübə göstərir ki, bir çoxları bu problemin həlli sahəsində onlara təklif olunanlara laqeyd, maraqsız yanaşırlar. Ya inanmır, ya da əziyyətə qatlaşmaq istəmirlər. «Falçı» adlandırdıqlarımızın yanaşmaları başqa cürdür. Onlar, ilk növbədə, nəyin bahasına olursa-olsun, kömək üçün müraciət edənləri problemi tamamilə həll edəcəklərinə inandırırlar. İkinci mühüm cəhət, müraciət edən şəxsə onun haqlı və hamidan yaxşı olduğunu inandırmaq, bir sözlə, həm özü, həm də kliyent haqqında illüziya yaratmaqdır. Ən acınacaqlısı budur ki, hətta, ziyalılar da belə təsirlərə tez düşürlər. Onlar psixoloq ixtisası üzrə təhsil almış kadrdan daha çox

mollaya, falçıya müraciət etməyə, «kitaba baxdırmağa», yaxud «fal açdırmağa» üstünlük verirlər.

Məsələn, hazırda ixtisaslı psixoloqların daha geniş fəaliyyət göstərdikləri sahə – məktəbdər. Məktəbdə idarəedici sima – məktəb direktorudur. Aydın məsələdir ki, onun məktəbdə çalışan psixoloqa yanaşması istər-istəməz kollektivə təsir göstərir. Bu münasibət öz nəticəsini istər məktəbdə, istər təhsil sistemində, istərsə də bütövlükdə cəmiyyətdə çox şeyi həll edir. Müasir Azərbaycan məktəbində direktorların psixoloqa real münasibətini bir -neçə tipə bölə bilərik.

I tip – rəsmi əlaqə. Bu zaman direktorun psixoloqla münasibəti yalnız onun idarəetmə tipinə müvafiq olaraq rəsmi qaydalarla tənzimlənir. Belə məktəbdə psixoloq yalnız simvolik funksiya yerinə yetirir.

II tip- rəsmi- emosional əlaqə. Bu əlaqədə direktor tərəfindən psixoloqun bir qədər geniş fəaliyyət göstərməsinə imkan yaradılır, «güzəştə gedilir», pedaqoji kollektiv psixoloqun xidmətlərindən yararlanmağa təşəbbüs göstərir.

III tip – emosional-rəsmi əlaqə. Praktik psixoloq müəyyən dövr ərzində direktorun idarəetmə işlərində geniş şəkildə təmsil olunur. Onun məsləhətçisinə və kömək-

çisinə çevrilir, lakin bu, müvəqqəti xarakter daşıyır. Maraqların toqquşduğu ilk situasiyada bu imkanlar məhdudlaşdırılır.

**IV. Emosional əlaqə.** Psixoloq məktəbdə rəsmi şəxs kimi qəbul olunmur. Ona qeyri-ciddi işlərlə məşğul olan, lakin «məsləhət bilindiyi üçün şatda işləyən yardımçı işçi» kimi yanaşılır.

Halbuki, reallıq tamamilə başqa şeyləri diktə edir. Əgər praktik psixologiya ilə bağlı ixtisaslı müttəxəssislərin qismən daha çox təmsil olunduqları təhsil sisteminde bir cür, daha az təmsil olunduqları sosial sahələrdə başqa cür problemlər varsa onlar həll olunmalıdır. Xüsusilə, təhsil sahəsində psixoloqlara böyük tələbat var. Ə.Əlizadə bu tələbi belə aydınlaşdırır: «Psixologiya ilə məktəb təcrübəsinin integrasiyası günün tələbidir – müasir təhsil konsepsiyasının əsas paradigmalarından biri belədir. Psixoloji pedaqogika bu prosesdə müəllimin roluna xüsusi əhəmiyyət verir, psixoloji biliklərin tətbiqində müəllimin rolunu artıq ənənəvi ölçülərlə deyil, müasir meyarlarla dəyişdirir» (1, s. 130).

Göstərilənlər bunu deməyə əsas verir ki, hazırda praktik psixologiya böhran vəziyyəti yaşıyır. Bunu nəzərə alaraq praktik psixolo-

giya sahəsində yaranmış böhran vəziyyətinin səbəblərini izah etməyə çalışacağıq.

1. Bildiyimiz kimi, insan inkişafı böhranlarla müşayiət olunur. Belə böhranlar ictimai həyat üçün də xasdır. Ona görə də bir çoxları bu vəziyyəti müvəqqəti hesab edir, ictimai-iqtisadi sahələrdə yaranmış böhranla əlaqələndirirlər. Məsələn, M.Maksimenko cəmiyyətin və insanın psixoloji həyatındaki böhran vəziyyətini öz çanağına siğmayaraq onu vaxtaşırı dəyişən ilbizlə müqayisə edir. «İlbiz böyüyür, bir müddət keçidkən sonra birdən onun öz çanağına yerleşmədiyi aydın olur. O, içində yaşadığı bu çanağı dağıdır. Bir müddət örtük-süz yaşayır. Sonra yenisi yaranmağa başlayır. Beləliklə, yeninin təzahür etməsi prosesi baş verir və bu – böhran adlanır» (6, s.216). Olsun! Hesab edək ki, praktik psixologiyada baş verənlər böhranla, onun qanuna uyğunluqları ilə bağlıdır, lakin bir şeyi də unutmayaq. Ümumiyyətlə, ilbiz üçün həyat nə qədər riskli və təhlükəlidirsə, onun üçün çanaqsız yaşamaq bir o qədər təhlükəlidir. Bu vəziyyətdə onun asanlıqla qurban olması ehtimalı xeyli artır.

2. Bu böhranlı vəziyyəti hələ də cəmiyyətin praktik psixoloji xidmətdən istifadə mədəniyyətinə yi-

yələnməməsilə əlaqələndirənlər də az deyil. Psixoloji problemlərin bilavasitə insan həyatı ilə, münasibətlərlə, fəaliyyətlə bağlı olduğunu nəzərə alsaq burada da, əslində qanuna uyğunluq var. Ona görə də V.P.Zinçenko son dövrlər, hətta, «praktik psixologiya» ifadəsindən imtina edərək «gündəlik həyatın psixologiyası» ifadəsini qəbul etməyin daha münasib olması fikrini qəbul edənlərə haqq qazandırır (5, s. 91). Biz də bu fikirlə razıyıq. Ancaq belə yanaşma, zənnimizcə, Azərbaycan şəraitində təhlükəlidir və onu qətiyyən qəbul etmək olmaz. Əksinə, elmi psixologiya bütövlükdə praktik psixologiyani öz nəzarətinə götürərək ona sahib çıxmalıdır.

3. Bir çoxları bildirirlər ki, praktik psixologiyanın «falçılıq», «gözbağlayıcılıq» ayinlərinə çevirməsinin günahını elmi psixologiyada axtarmaq lazımdır. L.S.Viqotski hesab edirdi ki, praktika elmin təməl daşı olmalıdır. Ə.Əli-zadə də elm və praktika arasındaki əlaqənin zəruriliyini vurgulayır (1). Realiqdə isə vəziyyət başqa cürdü. Belə ki, hazırda Azərbaycanda elmi (akademik) psixologiya nümayəndələri praktik psixologiyanın qeyri-professionallar tərəfindən zəbt olunmasını təmkinlə izləyirlər. Onların problemə münasi-

bətini: «Bu mənlik deyil!» anlamında qəbul etmək olar.

Digər tərəfdən, hər birimizə məlumdur ki, hazırda praktik psixologiya sahəsində onun işini nizamlayan, istiqamətləndirən nə ciddi dövlət nəzarəti, nə də qeyri-dövlət qurumları vardır. Bu sahədə aparılan işlər sistemli deyil. Ona görə də bir çoxları bu boşluqdan, susqunluqdan və nəzarətsizlikdən istifadə edərək praktik psixologiya sahəsinə «bazar» psixologiyası ilə yanaşırlar. Daha doğrusu, «bazar açıblar» desək real vəziyyəti daha aydın ifadə etmiş olarıq.

4. Vəziyyət o həddə çatır ki, elmi psixologiyada artıq «psixoloji təcrübə», «eksperimentləşdirmə», «testləşdirmə» kimi anlayışlara yalnız nəzəri anlamda yanaşılmalıdır. İxtisas hazırlığında da bu anlayışların praktik mahiyyəti kifayət qədər geniş öyrədilmir. Digər tərəfdən, psixologiya ilə bağlı olan problemlərin bayağılaşdırılmasına biganə yanaşılır. Elmi və praktik psixologiya arasındaki əlaqəsizlik sürətlə dərinləşir. Belə bir dövrdə elmi psixologiya nümayəndələrinin praktik problemlərə qarışması qarşı tərəfi daha da cəsarətləndirir.

Vəziyyəti hələlik qismən da olsa nəzarətə götürmək üçün, ilk növ-

bədə, aşağıdakı problemlər öz həllini tapmalıdır:

- bu problemlərin mahiyyəti öyrənilərək düzgün istiqamət verilməlidir;
- insan şüuruna, psixikasına, davranış və fəaliyyətinə praktik baxımdan, xüsusilə qaydalarla, məsuliyyətlə, metodikalarla və analayışla yanaşmaq bu sahədə çalışanlardan tələb olunmalıdır;
- praktik psixoloqların işinə nəzarəti gücləndirmək, köməklik göstərmək üçün xüsusi dövlət qurumu yaradılmalıdır.

5. Nəhayət, yaranmış vəziyyət öz nəticələrini onda göstərir ki, praktik psixologiyanın problemlərinin müxtəlif əlaqəli sahələr arasında bölüşdürülməsi prosesi gedir. Onları təxminən iki böyük qrupa bölə bilərik.

Birincilərə: bütövlükdə para-psixoloqlar, kliniki psixoloqlar, psixiatrlar, nevroloqlar daxildir. İkincilərə isə bu və digər dərəcədə psixoloji biliklərlə tanış olmuş praktiklər aid edilir: «ekstrasenslər», «bioenergetiklər», «münəccimlər», falçılar, yaxud heç nə bilməyib çox şey bildiklərinə insanları inandırmağı bacaranlar. Qeyd edək ki, bu «psixoloqların» böyük əksəriyyətinin bir «üstünlüyü» var:

- onlar böhran situasiyasında insanlarda yaranmış psixoloji gər-

ginliklərdən yararlanmayı bacarırlar;

- insanların mənəvi-psixoloji ehtiyaclarını başa düşürərlər;
- bu gün elmi fəaliyyətlə deyil, praktik fəaliyyətlə məşğul olmanın daha əlverişli olduğunun fərqlikdirərlər və bu situasiyadan məharətlə istifadə edirlər.
- praktik psixologiya sahəsində daha savadlı, qabiliyyətli deyil, qismən hazırlıqsız mütəxəssislər fəaliyyət göstərirlər, nəticədə onlar elmi biliklərə daha dərindən, sistemli qaydada yiyələnmək imkanları olmadığından özləri üçün aldadıcı metodlar yaradaraq fəaliyyət göstərirlər.

Bir məsələni də qeyd etmək vacibdir ki, psixoloji xidmətin istiqamətləri içərisində onların ən savadlısının və ən təcrübəlisinin daha yaxşı bildiyi (daha doğrusu belə hesab etdikləri) iş – testlər və sitəsilə diaqnozlaşdırmadır. Halbuki, diaqnozlaşdırma mədəniyyəti heç də testləşdirmədə deyil, onun şərh olunmasındadır. Şərh etmə isə, dərin psixoloji biliklər və kliyentə özünəməxsus yanaşma tələb edir.

Bu amillərin özü, əslində praktik psixologiya sahəsində yaranmış vəziyyəti daha da dərinləşdirir və paradokslar yaradır:

praktik psixologiya inkişaf etmiş kimi görünsə də o elmi məzmundan daha çox bayağı, ənənəvi (mövhumatçı-mistik) istiqamətə doğru yönəlməkdə, daha doğrusu, reqressiv istiqamət almaqdadır;

praktik psixoloqları qeyri-peşəkarlardan fərqləndirən xüsusiyyətlər, qabiliyyətlər, əlamətlər, standartlar hələ də cəmiyyətə aydın deyil, ona görə də insanların seçim imkanları məhduddur və bunun zərərini ən çox çəkənlər, aldadılanlar da onların özləridir;

akademik səviyyədə praktik psixoloq hazırlanır, ixtisas həzırlığında differensiallaşdırılma aparılmır və s.

Biz çatışmazlıqları yalnız insanların (istifadəçilərin) savadsızlığı, maraqsızlığı, stereotip yanaşmaları ilə əlaqələndirsək, bu, yenə də heç nəyi həll etməyəcək. Bu vəziyyətdən tamamilə çıxmağın yolunu axtarmaq da inandırıcı deyil. Ən çox inkişaf etmiş ölkələrdə də bu problem bütövlükdə öz həllini tapmayıb, lakin heç olmasa cəmiyyətin aparıcı sayılan sahəsində, təhsil sistemində, əmək sahələrin-

də: mühəndis, idman, məhkəmə və hərbi sistem və b. praktik psixologiyanın ən müasir metodlarına əsaslanaraq iş aparmaq, beləliklə də praktik psixoloji mədəniyyəti artırmaq mümkündür.

Biz psixologiya elmi və praktik psixologiyanın qarşılıqlı əlaqəsinin zəruriliyindən, cəmiyyətdə psixoloji mədəniyyətin artırılması sahəsində onların qarşısında duran vəzifələrdən müəyyən qədər bəhs etdik. Bu məsələlərlə bağlı fikrimizi belə yekunlaşdırı bilərik ki, hər bir fərdin, o cümlədən, hər bir professional psixoloqun birinci və ən mühüm vəzifəsi özünü dərk etmək, eləcə də başqalarına özündərketmədə yardımçı olmaqdır. Kim bunu daha yaxşı edirə, fikrimizcə, o, əsl praktikdir. Ancaq burada çəşmalar, yayındırmalar, ləngidici yollar göstərməklə şəxsiyyətin harmoniyasını pozmaq bağışlanmadır. Çünkü, söhbət insan taleyindən gedir. Ona görə də belə vacib bir sahənin elmi nəzarətdən çıxaraq qeyri-ciddi sahəyə çevrilməsinə yol vermək olmaz.

### **Ədəbiyyat:**

1. Əlizadə Ə.Ə. Tətbiqi psixologiya və məktəb təcrübəsi// TPİ-nin Elmi Əsərləri, 2006, s. 223-233.

2. Əliyev R.İ. Məktəbə psixoloji xidmətin aktual məsələləri. Bakı: Nurlan, 2004.

3. Əmrəhəl L. Ş. Psixoloji xidmətin əsasları. Bakı, MBM, 2007.
4. Вачков И. Психолог и директор школы// Школьный психолог, 2002 № 9, с. 14.
5. Зинченко В. П. Теоретический мир психологии// Вопросы психологии, 2003, № 4, с. 76-84.
6. Максимов М. Улитка сомает панцирь // Хрестоматия. М.: М.: Просвещение, 1990, с. 216-221.
7. Малцева О. А. Особенности взаимодействия психолога с субъектами образования// Психология и школа, 2007, № 4, с. 116-128.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1. М.: Владос-Пресс, 2002.
9. Перре М., Бауман У. Клиническая психология. Санкт-Петербург, Питер, 2007.
10. Степанов М. А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы// Вопросы психологии, 2004, № 4, с. 91-102.
11. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии, 2002, № 1, с. 95-104.

## **Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ**

*C.A.Зейнал-заде*

**A**мериканский психолог У.Джеймс в своем труде «Принципы психологии» внес существенный вклад в разработку Я-концепции. Джеймс предложил формулу оценивания личностью самого себя. Формула самооценки выражается в сравнении достигнутых успехов с уровнем притязаний:

успехи = самооценка / притязания

В теории «Я», предложенной А. Маслоу, особое значение придается самоактуализации – полному развитию своего потенциала. Согласно его теории, потребности в самоактуализации могут быть выражены или удовлетворены только после того, как будут удовлетворены «низшие» потребности, такие как потребности в безопасности, пище и крови. Маслоу выстроил все человеческие потребности в виде пирамиды.

Другой представитель гуманистической психологии К. Роджерс впервые ввел в психологию термин «Я-концепция». По его мнению, «Я-концепция» (self-concept) - более или менее осознанная устойчивая система. Он придерживался того мнения,

что ядро характера человека составляют положительные, здоровые, конструктивные импульсы, начинающие действовать с самого рождения [8].

К.Левин считал Я-концепцию связующим интегративным принципом и интерпретирующим поведение на языке феноменального поля субъекта как субъективно воспринимаемой и осознаваемой реальности индивида, а не на языке аналитических категорий, конструируемых внешним наблюдателем.

По Э. Эриксону, Я-концепция представляет собой идентичность личности, возникающую на биологической основе под воздействием факторов определенной культуры. Он сконцентрировал свое внимание на изучении отрочества, являющегося стержневым периодом развития, в ходе которого происходит построение Я-концепции. По мнению Эрикsona, каждый человек в своем развитии проходит 8 кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая на каждой стадии, в более позднем возрасте может изменить характер челове-

ка коренным образом[5].

В школе символического интеракционизма социальной психологии, в частности, Ч. Кули предложил концепцию зеркального Я, в которой Я-концепция формируется на основе субъективно интерпретируемой обратной связи от других как основного источника данных о себе в процессе символического взаимодействия между индивидом и его различными первичными группами.

Также одной из теорий, изучающих Я-концепцию, является теория развивающегося «Я», принадлежащая Р.Кегану. Он предложил объединяющий подход к эволюции «Я», развитие которого продолжается и на протяжении взрослости. Кеган утверждает, что развивающийся индивидуум находится в непрерывном процессе дифференциации из общей массы и в то же время понимания своей интеграции с более широким миром. Он определяет несколько «уровней становления смысловых систем», аналогичных стадиям развития. Эти смысловые системы формируют наш опыт, организуют мышление и чувства, служат источниками нашего поведения, а по мере взросления они становятся уникальными, сохраняя в то же время общность со смысло-

выми системами других людей[8].

Г. Мид в своей теории «обобщенного другого» главным предусловием развития Я-концепции считал способность индивида принимать роль другого, для того, чтобы установки другого по отношению к индивиду могли бы быть им оценены и интериоризированы. Объединение таких оценочных представлений «обобщенного другого» и есть главный источник формирования Я-концепции и внутренней регуляции поведения индивида.

В классической работе Ф.Хоппе, уровень притязаний рассматривается как порождаемый двумя противоречивыми тенденциями: с одной стороны, поддерживать свое “я”, самооценку на максимально высоком уровне и, с другой, снижать свои притязания, чтобы избежать неудач и тем самым не нанести ущерб самооценке.

В концепции З. Фрейда нет термина «Я-концепция» или «Я-образ». Но разработанная им структура личности (Id, Ego, Super-ego) позволяет рассмотреть ее обусловленность и врожденными предпосылками (Оно), и как процесс, протекающий под влиянием социума (Сверх-Я), посредством отождествления себя с дру-

гими людьми.

3. Фрейд утверждал, что у новорожденного нет «Я». Положение инстанции «Я» в структуре психики личности есть контроль и модуляция импульсов «Оно» с требованиями реальной жизни. «Супер-эго» - особая инстанция, которая выделяется из «Оно» в раннем возрасте и призвана подавлять запретные влечения, противостоять побуждениям «Оно» и «Я». Складываясь под влиянием воспитания, «Супер-эго» представляет собой систему моральных чувств и требований к поведению, поступкам и решениям «Я» субъекта. Позже, в связи с решением комплекса Эдипа, в структуру «Сверх-Я», вместе с запретами включается идеал-образ и начинает формироваться путем механизма идентификации со «Сверх-Я» родителей и других воспитателей. Данная инстанция выступает носителем традиций и ценностей и с трудом поддается изменениям. Главной силой «Сверх-Я» З.Фрейд считал отказ от эдиповых влечений и подчеркивал значимость окружения для развития человека в раннем возрасте. Он указывал на абсолютное влияние родителей и окружающей среды в раннем детстве на все последующее развитие личности.

Отличались от взглядов З.

Фрейда положения аналитической концепции К.Г.Юнга, который считал, что структура личности состоит из: а) сознания – эго- «Я»; б) индивидуального бессознательного — оно; в) коллективного бессознательного – совокупность психических первообразов (архетипов). Архетипы - это формы без собственного содержания, которые организуют и анализируют психологический материал, который К.Юнг называет «первичными образами». Каждая из основных структур личности тоже является архетипом, среди которых он выделил эго, персону, тень, анима/анимус и самость. Самость - центральный архетип в концепции К.Юнга, архетип порядка и целостности личности. Если З. Фрейд уделял особое значение раннему детскому периоду как главенствующему в становлении личности, то К.Г.Юнг рассматривал развитие личности как динамический процесс на протяжении всей жизни. По нему каждый индивидуум обладает тенденцией к саморазвитию.

У.А.Адлера человек является самосогласующимся целым. Конфликт между стремлением к преисходству и врожденным чувством неполноценности - основной фактор развития личности. Цель

воспитания в индивидуальной психологии - нейтрализация чувства неполноценности за счет его компенсации. Взрослые оказывают огромное влияние на развитие и воспитание ребенка и каждый ребенок имеет свою неповторимую природу, которая оказывает влияние на формирование личности.

Эрик Берн в теории трансактного анализа выделяет три различных состояний нашего «Я»: «родитель», «взрослый», «ребенок», в которых в каждом человеке как бы сохраняется та маленькая личность, какой он был в свои три года, в нем присутствуют и его собственные родители, и его взрослое «Я», являющиеся не состояниями роли, а психологическими реальностями. В каждом из этих состояний Э.Берн выделил определенные стороны: в родительском «Я»: 1) контролирующую, авторитарную; 2) помогающую, ласковую; в детском «Я»: 1) естественный ребенок, 2) приспособившийся ребенок. Действия Взрослого Я логически обоснованы [3].

Хорни отделяет актуальное или эмпирическое Я от идеализированного Я, с одной стороны, и реального Я — с другой. Актуальное Я является всеохватывающим

понятием для всего, чем является человек в данное время: для его тела и души, здоровья и невротичности. Актуальное Я — это то, что имеет в виду субъект, когда говорит, что хочет знать себя, то есть хочет знать, каким является. Идеализированное Я — это то, чем субъект является в своем иррациональном воображении или чем должен быть согласно диктатам невротической гордости. Реальное Я — это «изначальная» сила, действующая в направлении индивидуального роста и самореализации, с которой субъект может вновь достичь полной идентификации, когда он свободен от невроза, то есть это то, на что ссылается субъект, когда говорит, что хочет найти себя[9].

Понятие «возможное Я» было введено в обиход в рамках анализа структуры Я-концепции как целостного образования. М. Розенберг и Г. Каплан, рассматривая идею многоуровневой организации Я-образов, выделяют различные «планы функционирования» Я-концепции - план реальности, план фантазии, план будущего и план возможности. «Возможное Я», соответствующее плану возможностей, есть представление человека о том, каким он мог бы стать. Оно не тождественно

«идеальному Я», заданному социальными нормативами, так как включает в себя негативные самохарактеристики, оно отлично от «желаемого Я», непосредственно определяемого нашими мотивациями, так как включает в себя рефлексию моментов непроизвольности в саморазвитии[2].

И.С. Кон раскрывал понятие «Я» как активно-творческое начало, позволяющее индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность. Сознание самого себя заключает в себе двоякое «Я»:

1) «Я» как субъект мышления, рефлексивное «Я» — активное, действующее, субъектное, экзистенциальное «Я» или «Эго»;

2) «Я» как объект восприятия и внутреннего чувства — объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное «Я» или образ «Я», «понятие Я», «Я -концепция»[6].

Рефлексивное «Я» — своего рода когнитивная схема, лежащая в основе имплицитной теории личности, в которой индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях.

Чтобы успешно направлять свое поведение, субъект должен

обладать адекватной информацией, как о среде, так и о состояниях и свойствах своей личности. Напротив, Эго-защитная функция ориентирована преимущественно на поддержание самоуважения и стабильности образа «Я» даже ценой искажения информации. Компоненты рефлексивного «Я», образующие его части, элементы, представляют собой существительные (отвечают на вопрос «Кто Я?») и прилагательные (— на вопрос «Какой Я?») [7].

Р.Бернс определяет Я-концепцию как совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, что позволяет рассматривать ее как совокупность установок, направленных на себя. В большинстве определений установки подчеркиваются три главных элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).

2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).

3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки

конкретизируются так:

1. Образ Я - представления индивида о самом себе.

2. Самооценка - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Выделяют три основные модальности самоустановок:

Реальное Я - установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он есть в настоящем времени.

Зеркальное Я - установки, связанные с представлениями человека о том, каким его видят другие. Зеркальное Я выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе. Этот механизм обратной связи помогает удерживать Я-реальное в адекватных пределах и оставаться открытым новому опыту через взаимообратный диалог с другими и с самим

собой.

Идеальное Я - установки, связанные с представлением человека о том, каким он хотел бы стать. Идеальное Я формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, которые человек хотел бы видеть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Причем идеальные элементы своего Я личность формирует по тем же основным аспектам, что и в структуре Я-реального. Идеальный образ складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления человека. Эти представления бывают оторваны от реальности. Противоречия между реальным и идеальным Я составляют одно из важнейших условий саморазвития личности[4].

Я-концепция - внутреннее, экзистенциальное ядро личности, продукт отражения системы ее отношений к себе и внешнему миру, элемент личностного образования, с которым согласуются все действия, эмоции, чувства, поступки, поведение, психологическое здоровье и успех в практической деятельности.

Модель Я-концепции представляет собой динамическую, относительно устойчивую, многоканальную и многоуровневую,

переживаемую, эмоционально-оценочную, иерархическую систему, структура которой объединяет компоненты сознания, самосознания, отношений и самоотношений. В результате формируется образ Я, объединяющий динамическое взаимодействие Я-реального, Я-идеального и Я-фантастического.

Развиваясь Я-концепция влияет на восприятие личностью действительности. От этого зависит ее мотивация, уверенность в себе,

самоуважение, самоэффективность, самораскрытие и самопредъявление. Нам представляется весьма актуальным обобщение методологических подходов к изучению соотношения образов Я-идеальное и Я-реальное, позволяющее глубже понять характер выводов, к которым пришли различные исследователи. Не менее актуальными являются эмпирические исследования, дающие возможность очертить допустимые области и границы применения накоп-

### *Литература:*

ленных данных

1. Bayramov Ə., Əlizadə Ə. Psixologiya, Bakı, 2002
2. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности, Мир психологии, 1999, №3
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, С-Пб, 1995
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание, М., 1986
5. Кле М. Психология подростка, М., Педагогика, 1991
6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание, М., Политиздат, 1984
7. Кон И.С. Открытие Я, М., 1978
8. Крайг Г. Психология развития, Санкт-Петербург, ПИТЕР, 2002
9. Хорни К. Невроз и развитие

личности, М., 1998

## **MƏN-KONSEPSİYA PSİKOLOGİYANIN TƏTQİQAT PREDMETİ KİMİ**

Mən-konsepsiya kimi hadisənin öyrənilməsində psixologiyada müxtəlif psixoloji istiqamətlər tərəfindən problemin tədqiqinə yanaşmanın təhlili mühüm əhəmiyyət kəsb edir. «Mən-konsepsiya» kateqoriyasının struktur komponentləri açıqlanır. Bundan əlavə, şəxsiyyətin «Mən»inin səviyyələri və növləri, fərdin bir şəxsiyyət kimi inkişafında

əhəmiyyəti nəzərdən keçirilir.

## **THE SELF-CONCEPT AS AN OBJECT OF RESEARCH OF PSYCHOLOGY**

A vital importance in the study of self-concept effect has the analysis of the approach to the problem research by the various trends in psychology. Structural components of the "self-concept" category are explained. Moreover levels and types of "self" personality are considered together with its

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Алиева К.Р.  
доцент кафедры психологии БГУ

**Ф**ормирование творческой личности является актуальной задачей системы образования, а в целом общества. Самые светлые умы были заняты решением этой архисложной задачи. Ведь известно, что психические резервы, потенциал человека очень большие. Исследователи разрабатывали различные теоретические подходы, методы активизации этого неисчерпаемого потенциала человека. В этом аспекте психология творчества занимает важное место.

В психологической литературе имеются многочисленные определения феномена творчества. Некоторые исследователи, обобщая различные определения творчества, пишут: «Творчество представляет собой сплав восприятий, осуществлённый новым способом (Маккланд), способность находить новые связи (Куби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и создавать новшества (Лассауэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых конstellаций значений (Гизелин)» (12, с.21).

Дж.Гилфордом (1950) введены понятия «дивергентное мышление» и «творчество», которые психологами с 1950г. стали употребляться как синонимы. Согласно Дж. Гилфорду, «творческий потенциал может быть определён как совокупность способностей и других черт, которые содействуют успешному творческому мышлению» (11, с.96).

Под формированием творческой личности понимается развитие личности, проявляющееся в позитивных изменениях структуры её креативных свойств и качеств, что отражается в конкретных результатах творческой деятельности. В психологической литературе под творческой личностью понимается человек, самореализующийся в преобразовательной деятельности, социально проявляющий свою индивидуальность, обладающий креативностью как основным свойством (К.Роджерс, Е.Л. Яковлева и др.).

Креативность трактуется как общая творческая способность личности к проектированию и созданию оригинальных ценностей, принятию нестандартных решений. Различают креативные свойства (черты характера творческого человека, дивергентный когнитивный стиль, ценностные

ориентации личности в творчестве) и креативные качества (проявление данных свойств в виде отдельных способностей) личности.

Проблема творческих способностей в качестве основы творческого потенциала личности рассматривалась многими исследователями. До настоящего времени нет единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал». Это, в частности, связано с отсутствием единой теоретической концепции. А.М.Матюшкин определяет «творческий потенциал» как интегративное личностное свойство, выражющееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству.

Н.Б.Шумакова подчеркивает, что творческий потенциал – это системное качество, подразумевающее исследовательскую активность человека (10). Н.В.Кузьмина связывает творческий потенциал с понятием «энергопотенциал человека» (4).

М.В.Колосова понимает творческий потенциал как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческой самореализации, а В.Г.Рыцак характеризует творческий потенциал как систему личностных способностей, позволяющую максимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями (2, с.4).

В.С.Шубинский пишет: «Среди принципов новой теории, которая

должна отразить диалектику преемственности и новаторства в развитии педагогики, наряду с принципом демократизации всей системы образования, принципом соревновательности разных моделей школ, методов и программ обучения и воспитания, должен быть представлен и принцип креативности (от лат. *creatio* – созидание) – ориентация на творческие («инновационные») процессы в педагогике, на формирование творческой личности» (10 с. 4).

Под творческости понимается качество личности, которое проявляется в способности преодолевать сложившиеся у него стереотипы и порождать нечто субъективно новое в самых разных ситуациях, независимо от материала и сферы деятельности. Результаты многих исследований показывают, что творческий процесс организуется творческой личностью, для которой характерны: независимость, мечтательность, широта интересов, болезненная восприимчивость, эмоциональность, темпераментность, самостоятельность, независимость в суждениях, самоуважение, развитое эстетическое чувство, чувство юмора, самоактуализация; способность удивляться, сосредоточенность, готовность вступать в конфликт с окружающими, находиться в состоянии напряжения, любознательность, честность, увлечённость деятельностью, критичность, самокритичность; гибкость,

настойчивость и решительность, предрасположение к систематичности; отказ от очевидного, страсть, свежесть, стихийность, детский способ восприятия, восприимчивость, стремление к сложности, неудовлетворённость, неустойчивость, пессимизм; эгоцентризм, лидерство, соревновательность, перфекционизм – стремление доводить результаты деятельности до их соответствия самым высоким требованиям.

Наряду с качествами личности еще одним очень важным вопросом является вопрос о мотиве творчества: мотив самоактуализации (Р.Арнхейм, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, И.М.Розет и др.) или мотив бегства от действительности – способ реализации вытесненных сознанием эмоций и переживаний (З.Фрейд), комплекс неполноценности (А.Адлер), освобождение от страданий (Я.Парандовский), дух бегства (В.Вовенарг), дух противоречия (А.Бюрг), компенсация отчуждения человека от природы (В.Н.Дружинин). На наш взгляд, в рамках рассматриваемого нами вопроса, наиболее продуктивным является подход Г.Олпорта и А.Маслоу, которые считали первоисточником творчества мотивацию личностного роста, восхождения личности к идеальному «Я» и к ее самораскрытия.

Как отмечают многие исследователи, особой чертой детского творчества являются его синкретизм

(Выготский Л.С.), неспецифичность (Кудрявцев В.Т.), и возможность его проявления в различных сферах (Венгер Л.А., Кравцова Е.Е., Подьяков Н.Н.). Творческость в дошкольном возрасте имеет генерализованный характер и проявляется в самых разных видах деятельности дошкольника. Творческая позиция как интегральное личностное образование может проявляться в самых разных модальностях, ситуациях и видах детской деятельности: в литературном творчестве, решении познавательных творческих задач, в высказываниях, в рисовании, игре, драматизации, коммуникации и пр. (3). В таком понимании творческая позиция личности рассматривается как предпосылка становления творческой активности личности. На наш взгляд, формирование творческой позиции является важным условием формирования в целом творческого потенциала личности. Именно творческий потенциал позволяет личности актуализировать свои способности и реализовать их. Тем самым личность реализует себя, а реализация приводить к становлению личности. Человек, таким образом, создает самого себя и от прежнего творца ничего не остается. Ибо, став творческим, человек развивает самого себя и создает нового «Я», которое отличается от прежнего «Я». Другими словами, сам творческий процесс является создающим и уничтожающим процессом. В этом диалектическом про-

тиворечии и заключается сущность творчества таковыми.

Такая постановка вопроса порождает другой закономерный вопрос. Каким образом формируется творческий потенциал личности? В ряде психологических исследований было показано, что важнейшим условием побуждения к творчеству являются противоречивые ситуации, когда знакомые стереотипные объяснения или способы решения оказываются несостоятельными. Это стимулирует к экспериментированию и к поиску нового решения проблемы. Инверсионные, поисковые, пробующие действия являются источником саморазвития и творчества ребёнка. Можно предположить, что возможность решения исходного противоречия многовариантными нестандартными способами является важным условием преодоления сложившихся стереотипов и выхода в творческую позицию. При этом наибольшая свобода поиска новых путей решения противоречивых ситуаций достигается в проблемной ситуации. Проблемная ситуация, в которой личности предоставляется свобода экспериментирования с проблемой и открывается возможность поиска любых нестандартных решений.

Формирование творческого потенциала личности наиболее успешно будет осуществляться именно в условиях продуктивной совместной деятельности субъективно значимых для личности, когда требуется его

личное вмешательство, его активная преобразовательная деятельность. Такое личное вмешательство возникает, когда студент сталкивается с неизвестным противоречием. Таким образом, важным условием формирования творческого потенциала личности является разрешение субъективно значимой проблемной ситуации, которую личность не может решить известными ей способами. Это побуждает ее выходить за пределы стереотипов, искать свой метод решения этой проблемы.

При разработке метода формирования творческого потенциала личности исходным для нас стало положение о том, что побуждение к творчеству возникает в противоречивых проблемных ситуациях, когда субъект деятельности не может решить задачу известными ему «готовыми» способами. Это стимулирует его к поиску нового решения проблемы.

Опираясь на эти положения, мы предположили, что возможность решения исходного противоречия многовариантными нестандартными способами является важным условием преодоления сложившихся стереотипов, что способствует актуализации творческого потенциала личности. Условие, в котором студенту предоставляется свобода самостоятельного поиска и решения проблемы и открывается возможность поиска любых нестандартных решений, является совместная продуктивная учебная деятельность.

Важным принципом построения развивающей среды является ее активность. Он предполагает, что среда должна затрагивать все стороны личности: эмоциональную, мотивационную, волевую, и требовать от нее активной работы мысли, воображения, побуждая ее к активной творческой деятельности, направленной на преобразование среды и через это на собственное совершенствование. В этой связи Е.Л.Яковлева утверждает, что «для развития творческого потенциала необходимо обращать человека к его эмоциональным состояниям, осуществляя целенаправленное преобразование стоящих перед ним интеллектуальных проблем в эмоциональные» (8, с.8).

Следует отметить, что для развития творческого потенциала личности студента необходимо специально формировать направленность преподавателей на равноправное поддерживающее общение со студентами в процессе продуктивной совместной учебной деятельности. Оптимальное педагогическое общение со студентами, нацеленное на формирование их творческой позиции и творческого потенциала, сможет осуществить только педагог, располагающий качествами творческой личности, умеющий проявить свою собственную творческую позицию в профессиональной деятельности, в общении и межличностных отношениях.

Решение этой задачи предполагает, в первую очередь, формиро-

вания творческого потенциала у самих преподавателей, расширения их познания о природе, структуре, психологических механизмах творчества и о методах его формирования. Если педагог сам не творческая личность и не обладает достаточными знаниями о творческой личности, вряд ли он сумеет сконструировать учебный процесс как творческую учебную деятельность. Поэтому у педагогов необходимо сформировать:

адекватное представление о творчестве и способность видеть творческие проявления в своей повседневной жизни;

позитивное отношение к творчеству: способность воспринимать творческие проявления личности как определенную ценность;

творческих приёмов для использования в профессиональной и социальной деятельности;

умение построить учебный процесс как совместную продуктивную деятельность.

С целью решения этой задачи нами была разработана программа «Психология творческой личности». В этой программе рассматриваются основные категории психологию творчества, раскрывается содержание понятий «творческая личность», «творческий потенциал», «продуктивная деятельность», «самоактуализация личности», «самореализация личности» и т.д. Описываются личностные особенности творческой личности и методы формирования

этих качеств. Вкратце, данный курс вооружает человека необходимыми знаниями о творческой личности и путей формирования и развития творческой личности.

В соответствии с этой программой были проведены формирующие эксперименты со студентами некоторых факультетов университета. После завершения этого этапа исследования мы предполагали изучения креативного поведения тех же студентов во время педагогической практики. Идея заключалась в том, что студенты, которые прошли специальный курс «Психология творческой личности», будут использовать приобретенные им знания и навыки при организации и проведении своих уроков во время педагогической практики. Потому, что они уже изменили свое отношение к своей деятельности и к своей личности, проявляя творческости во всех сферах своей деятельности, и были творчески активными субъектами деятельности. Было установлено, что «творческий потенциал личности» как личностное образование студента имеет интегральный характер и проявляется в разных сферах жизнедеятельности студента: в сфере общения, в способности к самоорганизации деятельности, в решении творческих задач и в познавательной активности. А также были разработаны психологические показатели и критерии формирования творческого потенциала личности студента (1).

Результаты проведенной работы показали, что главным психологическим условием формирования творческого потенциала является личностная включённость субъекта в разрешение противоречивой ситуации (мотивационно-смысловой компонент).

Наши наблюдения и опрос учителей и учеников общеобразовательных школ, в которых проходили студенты педагогическую практику, показали, что уроки студентов, проходивших специальный курс по нашей программе, создавали проблемные ситуации, активизировали своих учеников, развивали у них самостоятельности, гибкости и оригинальности в своих высказываниях. Они не давали своим ученикам готовых ответов, а как бы вели их в поиске решения задач. Ученики с большим интересом посещали эти занятия, проявляли большую познавательную потребность, были раскрепощены в общении, как с учителем, так и со своими одноклассниками. Наблюдались изменения в характере межличностных отношений учащихся этих классов, в их социальном статусе, а также уровне посещаемости и успеваемости.

Сравнительный анализ деятельности студентов во время прохождения педагогической практики показал, что те студенты, которые прошли специальный курс, добились большего результата и были очень удовлетворены результатами своей

деятельности. Они проявили положительную установку на деятельность и профессию «учителя». Студенты, которые не прошли специальный курс «Психология творческой личности», показали низкие результаты во время прохождения педагогической практики. Добились хорошего результата лишь несколько студентов из этой группы.

Таким образом, следует отметить, что формирование творческой личности студента происходит в планомерно организованной совместной продуктивной учебной деятельности. Развитие креативных личностных качеств предполагает оптимальную реализацию творческого потенциала личности студента на основе учёта стадийности процесса творческого разФормирование творческой личности является актуальной задачей системы образования, а в целом общества. Самые светлые умы были заняты решением этой архисложной задачи. Ведь известно, что психические резервы, потенциал человека очень большие. Исследователи разрабатывали различные теоретические подходы, методы активизации этого неисчерпаемого потенциала человека. В этом аспекте психология творчества занимает важное место.

В психологической литературе имеются многочисленные определения феномена творчества. Некоторые исследователи, обобщая различные определения творчества, пишут: «Творчество представляет собой

сплав восприятий, осуществлённый новым способом (Маккланд), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и создавать новшества (Лассауэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» (12, с.21).

Дж.Гилфордом (1950) введены понятия «дивергентное мышление» и «творческость», которые психологами с 1950г. стали употребляться как синонимы. Согласно Дж.Гилфорду, «творческий потенциал может быть определён как совокупность способностей и других черт, которые содействуют успешному творческому мышлению» (11, с.96).

Под формированием творческой личности понимается развитие личности, проявляющееся в позитивных изменениях структуры её креативных свойств и качеств, что отражается в конкретных результатах творческой деятельности. В психологической литературе под творческой личностью понимается человек, самореализующийся в преобразовательной деятельности, социально проявляющий свою индивидуальность, обладающий креативностью как основным свойством (К.Роджерс, Е.Л. Яковлева и др.).

Креативность трактуется как общая творческая способность личности к проектированию и созданию оригинальных ценностей, принятию нестандартных решений. Различают креативные свойства (черты характера творческого человека, дивергентный когнитивный стиль, ценностные ориентации личности в творчестве) и креативные качества (проявление данных свойств в виде отдельных способностей) личности.

Проблема творческих способностей в качестве основы творческого потенциала личности рассматривалась многими исследователями. До настоящего времени нет единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал». Это, в частности, связано с отсутствием единой теоретической концепции. А.М.Матюшкин определяет «творческий потенциал» как интегративное личностное свойство, выражющееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству.

Н.Б.Шумакова подчеркивает, что творческий потенциал – это системное качество, подразумевающее исследовательскую активность человека (10). Н.В.Кузьмина связывает творческий потенциал с понятием «энергопотенциал человека» (4).

М.В.Копосова понимает творческий потенциал как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческой самореализации, а В.Г.Рыцак харак-

теризует творческий потенциал как систему личностных способностей, позволяющую максимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями (2, с.4).

В.С.Шубинский пишет: «Среди принципов новой теории, которая должна отразить диалектику преемственности и новаторства в развитии педагогики, наряду с принципом демократизации всей системы образования, принципом соревновательности разных моделей школ, методов и программ обучения и воспитания, должен быть представлен и принцип креативности (от лат. *creatio* – созидание) – ориентация на творческие («инновационные») процессы в педагогике, на формирование творческой личности» (10 с. 4).

Под творческости понимается качество личности, которое проявляется в способности преодолевать сложившиеся у него стереотипы и порождать нечто субъективно новое в самых разных ситуациях, независимо от материала и сферы деятельности. Результаты многих исследований показывают, что творческий процесс организуется творческой личностью, для которой характерны: независимость, мечтательность, широта интересов, болезненная восприимчивость, эмоциональность, темпераментность, самостоятельность, независимость в суждениях, самоуважение, развитое эстетическое чувство, чувство юмора, самоактуализация; способность удивляться,

сосредоточенность, готовность вступать в конфликт с окружающими, находиться в состоянии напряжения, любознательность, честность, увлечённость деятельностью, критичность, самокритичность; гибкость, настойчивость и решительность, предрасположение к систематичности; отказ от очевидного, страсть, свежесть, стихийность, детский способ восприятия, восприимчивость, стремление к сложности, неудовлетворённость, неустойчивость, пессимизм; эгоцентризм, лидерство, соревновательность, перфекционизм – стремление доводить результаты деятельности до их соответствия самым высоким требованиям.

Наряду с качествами личности еще одним очень важным вопросом является вопрос о мотиве творчества: мотив самоактуализации (Р.Арнхейм, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, И.М.Розет и др.) или мотив бегства от действительности – способ реализации вытесненных сознанием эмоций и переживаний (З.Фрейд), комплекс неполноценности (А.Адлер), освобождение от страданий (Я.Парандовский), дух бегства (В.Вовенарг), дух противоречия (А.Бюрг), компенсация отчуждения человека от природы (В.Н.Дружинин). На наш взгляд, в рамках рассматриваемого нами вопроса, наиболее продуктивным является подход Г.Олпорта и А.Маслоу, которые считали первоисточником

творчества мотивацию личностного роста, восхождения личности к идеальному «Я» и к ее самораскрытия.

Как отмечают многие исследователи, особой чертой детского творчества являются его синкретизм (Выготский Л.С.), неспецифичность (Кудрявцев В.Т.), и возможность его проявления в различных сферах (Венгер Л.А., Кравцова Е.Е., Поддьяков Н.Н.). Творческость в дошкольном возрасте имеет генерализованный характер и проявляется в самых разных видах деятельности дошкольника. Творческая позиция как интегральное личностное образование может проявляться в самых разных модальностях, ситуациях и видах детской деятельности: в литературном творчестве, решении познавательных творческих задач, в высказываниях, в рисовании, игре, драматизации, коммуникации и пр. (3). В таком понимании творческая позиция личности рассматривается как предпосылка становления творческой активности личности. На наш взгляд, формирование творческой позиции является важным условием формирования в целом творческого потенциала личности. Именно творческий потенциал позволяет личности актуализировать свои способности и реализовать их. Тем самым личность реализует себя, а реализация приводить к становлению личности. Человек, таким образом, создает самого себя и от прежнего творца ничего не остается. Ибо, став творческим, че-

ловек развивает самого себя и создает нового «Я», которое отличается от прежнего «Я». Другими словами, сам творческий процесс является создающим и уничтожающим процессом. В этом диалектическом противоречии и заключается сущность творчества таковым.

Такая постановка вопроса рождает другой закономерный вопрос. Каким образом формируется творческий потенциал личности? В ряде психологических исследований было показано, что важнейшим условием побуждения к творчеству являются противоречивые ситуации, когда знакомые стереотипные объяснения или способы решения оказываются несостоятельными. Это стимулирует к экспериментированию и к поиску нового решения проблемы. Инверсионные, поисковые, пробующие действия являются источником саморазвития и творчества ребёнка. Можно предположить, что возможность решения исходного противоречия многовариантными нестандартными способами является важным условием преодоления сложившихся стереотипов и выхода в творческую позицию. При этом наибольшая свобода поиска новых путей решения противоречивых ситуаций достигается в проблемной ситуации. Проблемная ситуация, в которой личности предоставляется свобода экспериментирования с проблемой и открывается возможность поиска любых нестандартных решений.

Формирование творческого потенциала личности наиболее успешно будет осуществляться именно в условиях продуктивной совместной деятельности субъективно значимых для личности, когда требуется его личное вмешательство, его активная преобразовательная деятельность. Такое личное вмешательство возникает, когда студент сталкивается с неизвестным противоречием. Таким образом, важным условием формирования творческого потенциала личности является разрешение субъективно значимой проблемной ситуации, которую личность не может решить известными ей способами. Это побуждает ее выходить за пределы стереотипов, искать свой метод решения этой проблемы.

При разработке метода формирования творческого потенциала личности исходным для нас стало положение о том, что побуждение к творчеству возникает в противоречивых проблемных ситуациях, когда субъект деятельности не может решить задачу известными ему «готовыми» способами. Это стимулирует его к поиску нового решения проблемы.

Опираясь на эти положения, мы предположили, что возможность решения исходного противоречия многовариантными нестандартными способами является важным условием преодоления сложившихся стереотипов, что способствует актуализации творческого потенциала личности. Условие, в котором студенту предос-

тавляется свобода самостоятельного поиска и решения проблемы и открывается возможность поиска любых нестандартных решений, является совместная продуктивная учебная деятельность.

Важным принципом построения развивающей среды является ее активность. Он предполагает, что среда должна затрагивать все стороны личности: эмоциональную, мотивационную, волевую, и требовать от нее активной работы мысли, воображения, побуждая ее к активной творческой деятельности, направленной на преобразование среды и через это на собственное совершенствование. В этой связи Е.Л.Яковлева утверждает, что «для развития творческого потенциала необходимо обращать человека к его эмоциональным состояниям, осуществляя целенаправленное преобразование стоящих перед ним интеллектуальных проблем в эмоциональные» (8, с.8).

Следует отметить, что для развития творческого потенциала личности студента необходимо специально формировать направленность преподавателей на равноправное поддерживающее общение со студентами в процессе продуктивной совместной учебной деятельности. Оптимальное педагогическое общение со студентами, нацеленное на формирование их творческой позиции и творческого потенциала, сможет осуществить только педагог, располагающий

качествами творческой личности, умеющий проявить свою собственную творческую позицию в профессиональной деятельности, в общении и межличностных отношениях.

Решение этой задачи предполагает, в первую очередь, формирования творческого потенциала у самих преподавателей, расширения их познания о природе, структуре, психологических механизмах творчества и о методах его формирования. Если педагог сам не творческая личность и не обладает достаточными знаниями о творческой личности, вряд ли он сумеет сконструировать учебный процесс как творческую учебную деятельность. Поэтому у педагогов необходимо сформировать:

адекватное представление о творчестве и способность видеть творческие проявления в своей повседневной жизни;

позитивное отношение к творчеству: способность воспринимать творческие проявления личности как определенную ценность;

творческих приёмов для использования в профессиональной и социальной деятельности;

умение построить учебный процесс как совместную продуктивную деятельность.

С целью решения этой задачи нами была разработана программа «Психология творческой личности». В этой программе рассматриваются основные категории психологию творчества, раскрывается содержание

ние понятий «творческая личность», «творческий потенциал», «продуктивная деятельность», «самоактуализация личности», «самореализация личности» и т.д. Описывается личностные особенности творческой личности и методы формирования этих качеств. Вкратце, данный курс вооружает человека необходимыми знаниями о творческой личности и путей формирования и развития творческой личности.

В соответствии с этой программой были проведены формирующие эксперименты со студентами некоторых факультетов университета. После завершения этого этапа исследования мы предполагали изучения креативного поведения тех же студентов во время педагогической практики. Идея заключалась в том, что студенты, которые прошли специальный курс «Психология творческой личности», будут использовать приобретенные им знания и навыки при организации и проведении своих уроков во время педагогической практики. Потому, что они уже изменили свое отношение к своей деятельности и к своей личности, проявляя творческости во всех сферах своей деятельности, и были творчески активными субъектами деятельности. Было установлено, что «творческий потенциал личности» как личностное образование студента имеет интегральный характер и проявляется в разных сферах жизнедеятельности студента:

в сфере общения, в способности к самоорганизации деятельности, в решении творческих задач и в познавательной активности. А также были разработаны психологические показатели и критерии формирования творческого потенциала личности студента (1).

Результаты проведенной работы показали, что главным психологическим условием формирования творческого потенциала является личностная включённость субъекта в разрешение противоречивой ситуации (мотивационно-смысловой компонент).

Наши наблюдения и опрос учителей и учеников общеобразовательных школ, в которых проходили студенты педагогическую практику, показали, что уроки студентов, проходивших специальный курс по нашей программе, создавали проблемные ситуации, активизировали своих учеников, развивали у них самостоятельности, гибкости и оригинальности в своих высказываниях. Они не давали своим ученикам готовых ответов, а как бы вели их в поиске решения задач. Ученики с большим интересом посещали эти занятия, проявляли большую познавательную потребность, были раскрепощены в общении, как с учителем, так и со своими одноклассниками. Наблюдались изменения в характере межличностных отношений учащихся этих классов, в их социальном

статусе, а также уровне посещаемости и успеваемости.

Сравнительный анализ деятельности студентов во время прохождения педагогической практики показал, что те студенты, которые прошли специальный курс, добились большего результата и были очень удовлетворены результатами своей деятельности. Они проявили положительную установку на деятельность и профессию «учителя». Студенты, которые не прошли специальный курс «Психология творческой личности», показали низкие результаты во время прохождения педагогической практики. Добились хорошего результата лишь несколько студентов из этой группы.

Таким образом, следует отметить, что формирование творческой личности студента происходит в планомерно организованной совместной продуктивной учебной деятельности. Развитие креативных личностных

качеств предполагает оптимальную реализацию творческого потенциала личности студента на основе учёта стадийности процесса творческого развития личности, актуализации факторов, влияющих на эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы личности.

В заключение хотелось отметить, что разработка специальных программ по формированию творческого потенциала, как студентов, так и будущих педагогов является важным условием подготовки творчески развитых кадров для страны. Активизация личности, актуализации факторов, влияющих на эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы личности.

В заключение хотелось отметить, что разработка специальных программ по формированию творческого потенциала, как студентов, так и будущих педагогов является важным условием подготовки творчески развитых кадров для страны.

### **Литература:**

1. Алиева К.Р. Психологические проблемы формирования творческой личности. Баку, 2007.
2. Глуховская Е.А. Развитие творческого потенциала старших школьников в учебной деятельности: Автoref. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1997, 20 с.
3. Козырева Н. А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием). Диссер. кан. психол. наук, М., 2007.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб, 1995.
5. Маслова В.И. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных детей дошкольного возраста: Автoref. дисс. канд. психол. наук. М., 2004.
6. Рындак В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образова-

- ния и развития творческого потенциала учителя: Автореф. дис. док. психол. наук. – Челябинск, 1996.
7. Урмурзина Б.Г. Природа и структура творческого потенциала ребенка-дошкольника: Автореф. дис. канд. психол.наук. – М., 2002.
8. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала школьников: Диссер. док. психол. наук. – М., 1997, стр.8.
9. Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П.Торренса у младших школьников// Вопросы психологии. 1991, №1, с. 27-32.
10. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1998, 80 с.
11. Guilford J.P. Creativity. American psychology. – N.Y. 1950, P.96.
12. Hallmann R.J. The necessary and sufficient conditions of creativity /Creativity: its educational implications, N.Y. – L. – Sidney, 1967, p. 21.

## ŞƏXSİYYƏTİN YARADICI POTENSİALININ FORMALAŞMASININ BİR SIRA PSİKOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

Məqalədə müxtəlif psixoloqların yaradıcılıq psixologiyası və «yaradıcılıq» anlayışı ilə bağlı bəzi fikirləri təhlil olunur. Yaradıcı şəxsiyyətin formallaşmasında təhsil sisteminin və bütövlükdə cəmiyyətin göstərdiyi təsirlər qeyd olunub. Yaradıcı şəxsiyyəti səciyyələndirən əsas keyfiyyətlər sadalanır və yaradıcılığın motivləri şərh edilir.

## THE FORMATION OF SOME PSYCHOLOGIC ALL MATTERS OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY

In the scientific Article is analyzing the creative physiology of some ideas in accordance ninth various psychology and the “Creativity” definition.

On the formation of the creative Person was created the influence of education system and over all society.

The main qualities of the differentiae creative person is drafted and is analyzing the motivation of the drafted and is analyzing the motivation of the creativity.

## **ŞƏXSİYYƏT QARŞILIQLI SOSİAL TƏSİRİN OBYEKTİ KİMİ**

*Behruz Elmumuz  
BDU-nun psixologiya  
kafedrasının aspiranti*

**F**əaliyyətin sosial (normativ) tənzimi:  
Sosial mövqe, gözləmələr və nəzarət.

Şəxsiyyətin sosial qrupda yerini təhlil etmək üçün psixologiyada mövqe və ya status (latınca, status – vəziyyət deməkdir) anlayışından istifadə olunur.

Hər hansı bir qrupu psixoloji cəhətdən təhlil edəndə qrup üzvlərinin mövqeyinin eyni olmaması faktı dərhal diqqəti cəlb edir. Sosial qrupda onun üzvlərinin mövqeyini səciyyələndirmək üçün iki şkaladan – maaş cədvəli və hörmət şkalasından istifadə etmək olar. Gəlin, əvvəlcə hər hansı bir zavodun, fabrikin və ya məktəbin maaş cədvəli ilə tanış olaq.

Məsələn, məktəbin maaş cədvəlində, əvvəlcə direktorun, sonra onun müavinlərinin, daha sonra metodist müəllimlərin, baş müəllimlərin, müəllimlərin və s. əmək haqqı yazılır. Görəsən, məktəb rəhbərlərinin, müəllimlərin və başqa işçilərin pedaqoji kollektivdə nüfuzu onların maaş cədvəlindəki yeri (sırası) ilə avtomatik surətdə müəyyən olunmur. Əgər biz həmin pedaqoji kollektivdə psixoloji tədqiqat aparıb onu hörmət şkalasına görə səciyyələndirsək, məlum olacaqdır ki, qrupda adamların mövqeyi

müxtəlif obyektiv və subyektiv amillərlə şərtləndirir. Əmək haqqı insanın sosial mövqeyini səciyyələndirən ən ümumi zahiri əlamətdir.

Lakin bununla belə, onun özünəməxsus sosial-psixoloji əhəmiyyət vardır. Əmək haqqı insanın peşəixtisası (təhsil) səviyyəsi ilə müəyyən olunur və tutduğu vəzifə ilə bilavasitə bağlıdır.

Bu baxımdan mövqe anlayışı, birinci növbədə, şəxsiyyətin hüquq və vəzifələri əsasında təhlil edilməlidir.

Sosial-psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şəxsiyyətin səlahiyyəti bilavasitə onun hüquqları ilə müəyyən olunur.

İlk baxışdan nə qədər qəribə görünsə də, şəxsiyyətin qrup üzvlərinə psixoloji təsir dərəcəsi onun hüquqlarından daha çox öz vəzifələrini layiqincə yerinə yetirməsilə bağlıdır.

Eyni bir qrupda eyni hüquqlu müxtəlif şəxsiyyətlərin qrup üzvlərinə təsir dərəcəsinin müxtəlif olması kimə məlum deyildir?

Sosial psixologiyada bu cəhəti şəxsiyyətin hörmət və nüfuzu anlayışı ilə ifadə edirlər. Əgər səlahiyyət şəxsiyyətin mövqeyini rəsmi səviyyədə xarakterizə edirsə, hörmət və nüfuz onun şəxsi qarşılıqlı münasibətlər sistemindəki vəziyyətini əks etdirir.

Hörmət və nüfuz psixoloji cəhətdən şəxsiyyətin xidmətlərinin ətrafdakı adamlar tərəfindən təsdiq olunması, bəyənilməsi və qəbul edilməsi deməkdir.

Hörmət və nüfuz insanın şəxsi qarşılıqlı münasibətlər sistemindəki vəziyyətini xarakterizə etmək üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir.

### **Şəxsiyyət haqqında ümumi anlayış, sosial fəal şəxsiyyətin formallaşması**

Şəxsiyyətin ümumi xarakteristikası şəxsiyyət problemi müasir pedagoqika, psixologiya, etika, sosiologiya və digər elmlərin daim diqqət mərkəzində durur. Şəxsiyyətin xarakteristikasını öyrənmək onun fəaliyyətinin səmərəli idarə olunması üçün yaxşı zəmin yaratır.

Şəxsiyyət problemini tədqiq edən psixologiya cəmiyyət üzvü kimi insan-dakı psixoloji xüsusiyyətləri xassələrin əmələ gəlməsi, təzahüri məsələlərini öyrənməklə məşğul olur. Şəxsiyyət ictimai-tarixi kateqoriyadır, insan bir tərəfdən, bioloji varlıq, heyvandan fərqli olaraq şüurla, nitqlə əhatə olunub, əmək bacarığı ilə fərqlənməklə, ətraf aləmi dərk edərək, ona fəal təsir edib dəyişdirə, yeniləşdirə bilirsə, digər tərəfdən insan həm də ictimai varlıqdır.

Belə ki, ictimai həyatın, ictimai əlaqələrin və birgə əməyin bu mühüm əlaməti onun bioloji, cismani vəziyyəti, insan özünə tam şəkildə tabe edə bilməşdir.

Şəxsiyyətin zənginliyi onun başqa-ları ilə çoxşaxəli əlaqələrindən, həyata və təbiətə münasibətlərinin aktivli-yindən asılıdır. Şəxsiyyət müxtəlif əla-qələr (ailə, tədris, istehsalat və s.) şəraitində olmaqla, həm də siyasi mü-hitdə ya azadlıq, ya əsarətdədir, siyasi hüquqları var, ya yoxdur, seçilən, ya seçəndir, ictimai məsələləri müzakirə edə bilir, ya özgə iradənin icraçısına çevrilir. Bütün bunlar hamısı ümumən şəxsiyyətin psixologiyasından asılıdır.

Şəxsiyyət daim ideoloji əlaqələr mühitində olur, bununla belə şəxsiyyətin psixologiyasına sosial qrup daha güclü təsir göstərir. Şəxsiyyətin ünsiyyət dairəsi geniş olduqca, onun ictimai həyatın müxtəlif cəhətləri ilə əlaqələri rəngarəng olur, o ümumi əlaqələr aləminə daha çox nüfuz edir, onun mənəvi aləmi daha çox zəngin-ləşir. Cəmiyyətdə formalasan insanın əlaqələr sistemi, şəxsiyyətin dolğun və aparıcı keyfiyyətlərinin cəmində:

İnsanların münasibətdə, əmək alət-lərinə, özünə münasibətdə ortaya çı-xır. Bu sistem bütövlüyü, harmonikli-yində və digər xüsusiyyətlərində özünü bürüzə verir. Sosial və istehsal əlaqə-lərinin çoxşaxəliliyində insan inkişaf edir və bu inkişaf onun psixikasının formallaşması, şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin təkmilləşməsi üçün real zəmin yaradır.

Şəxsiyyətin xassələrinin formallaş-ması əsəb fəaliyyətinin xüsusiyyətləri temperamentdən, neyrodinamik, kons-titusion-biokimyəvi proseslərdən də asılıdır. Beləliklə, şəxsiyyətin struk-

tura sosial xassələrin quruluşu əlaqəli toplusundan ibarətdir.

Psixologiyada bioloji yönümlü təlimə, konkret olaraq Z.Freydə əsas-lansaq göstərə bilərik ki, şəxsiyyət öz-özlüyündə bağlı olan bioloji fərd olaraq özünə daim cəmiyyətin təsirini hiss edir.

Lakin eyni zamanda ona qarşı da çıxır. Şəxsiyyət və onun inkişafı haqqında psixodinamik istiqamət adlanan Z.Freyd təliminə görə şəxsiyyətin davranışını bioloji təsir və instiktdən asılılıqda olur və bunlar da öz növbəsində qorxunun (ölüm) və ya razılıq (seksual həvəsin) əlamətidir. Şəxsiyyətin sabitliyi xassəsi və məqsədləri. Bu zaman şəxsiyyətin psixi təzahür-lərinin dəyişkənliyi və sabitliyi bu və ya digər məqamlarda onun davranışının qabaqcadan müəyyənləşməsini açıq şəkildə ortaya çıxarıır.

#### Şəxsiyyətin tamlığı:

Bu zaman onun bütün cəhətləri digər cəhətləri ilə sıx əlaqədə olur və buna görə də şəxsiyyətin bütün cəhətləri onun digər cəhətləri üçün vacib əhəmiyyət kəsb edir.

Məsələn, sözün üstündə durub məqsədəçatma bacarığı, çətinlikləri dəfetmə yalnız yüksək mənəvi keyfiyyətlərlə vəhdətdə olduqda müsbət əhəmiyyət kəsb edir. Cəsurluq o zaman müxtəlif məzmunu malik olur ki, o ya yüksək ideyalılıqla, ya da kiçik şöhrətpərəstlik hissi ilə bağlı olur.

#### Şəxsiyyətin fəallığı:

Onun çoxtərəfli fəaliyyətində ortaya çıxır və bu da öz növbəsində, nəyi

isə dərk etməyə, dəyişməyə, ətraf aləmi yeniləşdirməyə, öz təbiətini, öz psixi xarakterini dəyişdirməkdə, özü-nütərbiyədə aşkarlanır. Şəxsiyyət psixologiyasında rollar nəzəriyyəsi çox populyardır. Bu nəzəriyyənin əsas cəhəti ondan ibarətdir ki, hər bir insan həyatda ona talenin qismət etdiyi rolu oynayır. Bundan asılı olaraq hər bir şəxsiyyətin xarakteri və davranışları, onun digər insanlarla münasibətlərində aydınlaşır, müəyyənləşir.

### **Psixoloji təsir prosesində şəxsiyyət amili**

Psixoloji təsir prosesində şəxsiyyət amilinin rolü.

Psixoloji təsir ikitərəfli prosesdir;

Psixoterapevt – xəstə, psixoloq – sağlam adam, tərbiyəçi – uşaq.

Bu prosesdə onların hər birinin öz statusu öz rolu, öz mövqeyi vardır.

Lakin bir cəhət şəksizdir.

Psixoloji təsir prosesində həm psixoterapevtin psixoloqun və ya tərbiyəçinin, həm də xəstəlik, sayılan və ya uşağın şəxsiyyəti ilə bağlı amillər həllədici rol oynayır.

Psixoloji məsləhət və yardım xidməti bir çox ölkələrdə hələ yeni formalaşır. Psixoterapiyanın tarixi daha qədimdir. Bu sahədə əldə edilən zəngin təcrübə psixoloji təsir prosesində şəxsiyyət amilini daha ətraflı aydınlaşdırmaq imkanı verir. Gəlin, əvvəlcə məsələni bu aspektdə nəzərdən keçirək.

Psixoterapevtlərin demək olar hamısı təsdiq edirlər ki, öz-özlüyündə metodlar və priyomlar deyil, psixoterapevtik şəxsiyyəti müalicə edir.

Yeri gəlmışkən qeyd edək ki, pe-  
daqoji təcrübə bu həqiqəti çıxdan  
təsdiq etmişdir.

Müəllimin şəxsiyyəti böyük təsir  
gütünə malikdir.

Hər hansı tərbiyə metodu öz-özlü-  
yündə nə qədər səmərəli olsa da, müəllimin  
şəxsiyyətini əvəz edə bilməz.

Bu mənada da haqlı olaraq deyilir  
ki, tərbiyə edənin özünü tərbiyə etmək  
lazımdır.

Bəs, psixoloji təsir göstərilən adamın  
özünün şəxsiyyəti nə kimi rol oynayır?

Biz ona orqanizm kimi, yoxsa  
şəxsiyyət kimi yanaşmalıyıq?

Şəxsiyyət amilini psixoloji təsir  
prosesində necə nəzərə almaq olar?

Bu sualları eksperimental material  
əsasında aydınlaşdırıraq.

Bir eksperiment zamanı adamları  
iki qrupa ayırmış və onlara oyanma  
halı yaranan iynə vurmuşdular.

Birinci qrupda preparatin göstə-  
rəcəyi təsir izah etmiş, ikinci qrupda  
bu haqda belə bir məlumat vermə-  
mişdilər.

Birinci və ikinci qrupda eksperi-  
ment zamanı bundan başqa heç bir  
fərq olmamışdır.

Hər iki qrupda eksperimentator  
özünü eyni qaydada aparmışdır.

Lakin iynəni vurandan sonra qru-  
pun birindi adamlar birdən-birə şad-  
lanmağa və ya hirslənməyə başlamış-  
dilar.

Digərində isə hər bir şey hiss etmə-  
miş və özlərini adı qaydada aparmış-  
dilar. Eksperiment prosesində adam-  
ların davranışları psixoloji cəhətdən izah  
etmək çətin deyildir.

İzahatdan asılı olaraq onların  
inyeksiyaya (dəri altına iynə ilə dər-  
man yeritmək) münasibəti müxtəlif  
olmasıdır. Bu eksperiment «epizod-  
dur».

Gəlin indi təsəvvür edək ki, hər  
hansı bir adam, məsələn zərurət üzün-  
dən uzun müddət psixotvor dərman  
qəbul edir. Görəsən bu onun özünə  
verdiyi qiymətlərə özünə münasibə-  
tinə, onun gerçəklilik haqqındaki təsəv-  
vürlərinə təsir göstərirmi? Məsələyə  
ümumi şəkildə yanaşsaq, burada iki  
halın mümkün olduğunu yerə bilərik.

Tutaq ki, iki xəstə nevrozdan  
müalicə olunur.

Onlar xeyli sakitləşmişlər.

Xəstənin biri belə hesab edir ki,  
onun sakitləşməsi qəbul etdiyi dər-  
manların təsiri ilə bağlayır.

Digər xəstə isə məsələyə şəxsiyyət  
baxımından yanaşır.

O göstərir ki, əvvəl xəstə idim, ona  
görə hirslənirdim.

İndi isə sağalmışam, adamlar mə-  
ni, məndə onları düzgün başa düşü-  
rəm. Həmin sözləri, gəlin, psixoloji  
terminlərlə ifadə edək onda məlum  
olacaqdır ki, xəstə idim, ona görə  
hirslənirdim.

İndi isə sağalmışam, adamlar mə-  
ni, məndə onları düzgün başa düşü-  
rəm. Həmin sözləri, gəlin, psixoloji  
terminlərlə ifadə edək, onda məlum

olacaqdır ki, xəstə özünün sakitləşməsini öz şəxsiyyətinin özünün özünə başqa adamlara, dünyaya münasibətlərinin dəyişilməsi ilə izah edir. Psixoloji müşahidələr göstərir ki, ikinci xəstə birinciye nisbətən daha tez sağalır. Tutaq ki, xəstələrin hər ikisi müalicə kursuna qurtarmışdır.

Ancaq artıq dərman atmırlar. Həmin xəstələrdən hansında sonralar nevroz yenidən əmələ gələ bilər?

Psixoloji müşahidələr göstərir ki, yenə də birinci xəstədə nevroz nisbətən asanlıqla çox azdır.

Psixoloji cəhətdən bunu nə ilə izah etmək olar? Bu mühüm suala psixoloqlar belə cavab verirlər:

İkinci xəstə müalicə kursuna qurtarandan sonra da onun özü və dünya haqqında dəyişilmiş təsəvvürleri mühafizə olunur. Qeyd edək ki, onda özü haqqında sağlam adam təsəvvür yaranmışdır: o, özünü xəstə hesab etmiş – onun reaksiyaların, davranışını öz-özlüyündə bu təsəvvürlər formalaşdırır.

Özünü pis hiss edəndə xalis fizioloji səbəblərə əlaqədar olaraq alkoqoliklərdə, peşmançılıq hissi yaranır, onlar özlərini nədə isə günahkar hesab edirlər. Bu zaman alkoqoliklərdə, ani surətdə olsa da, öz həyatlarını dəyişmək niyyəti əmələ gəlir.

Psixoloqlar belə hesab edirlər, psixoterapiya sərxaşun «peşmançılığından» istifadə etdikdə, alkoqolikin müalicəsi daha səmərəli gedir.

Təbabətdə belə bir aforizm vardır:

Bu, o deməkdir ki, xəstədə özü haqqında sağlam adam təsəvvürü

yaratmaq, onun özünə və ətrafdakı adamlara münasibətini dəyişmək, başqa sözlə şəxsiyyət amilini nəzərə almaq lazımdır. Təcrübəli psixoterapevt müalicə prosesində şəxsiyyət amilinə xüsusi əhəmiyyət verir. Bu cəhəti nəzərə almadan xəstəni səmərəli müalicə etmək mümkün deyildir.

Təbabətin hansı sahəsinə müraciət edirsiniz-edin, hər yerdə həmin psixoloji həqiqətin şahidi olacaqsınız.

– şəxsiyyət amilnən, metodlarından yenə misal:

yenə də bir misal göstərək:

məşhur həkimlərdən birinin adı ilə bağlı olan bir əhvalat məlumudur:

Həkim ağır vəziyyətdə olan bir xəstəni müalicə edirdi.

O, xəstə ilə ilk səhbətində ondan soruşdu: otaqda neçə nəfər adam var. Xəstə cavab verdi: iki nəfər həkim etiraz etdi: düz saymadan otaqda üç nəfər var. Xəstə razılaşmadı. O həkimi və özünü göstərib dedi:

Əgər sən mənimlə müttəfiq olsan, biz ikimiz birlikdə xəstəliyə qalıb gələcəyik, əgər sən xəstəliklə müttəhid olsan, onda xəstəlik qalıb gələcək.

Bu əhvalatın məcazi mənası vardır. Şəxsiyyət amilini nəzərə almadan xəstəni səmərəli müalicə etmək olmaz.

Psixoloji təsir də şəxsiyyət amilinə istinad etməlidir.

Psixoloji məsləhət və yardım prosesində də şəxsiyyət amilinin nəzərə alınması xüsusi əhəmiyyətə malikdir.

Uşağından, yaşlı adamın da şəxsiyyətini öyrənmək və nəzərə almaq, sə-

mərəli psixoloji təsirin ən başlıca şərti belədir. Psixoloji təsir prosesində şəxsiyyət amilinin necə nəzərə almaq olar?

Psixoloq məsləhət üçün ona müraciət edən adamın şəxsiyyətini, emosional reaksiyalarının xüsusiyyətlərini, motivasiya sahəsini münasibətlər sistemini və s. ətraflı öyrənir. O, bu məlumatlar əsasında həmin adamın üzünə və ətrafdakı adamlara münasibəti dəyişir, qeyri-adekvat reaksiyalarını və davranış formalarını islah edir. Zəruri zallarda isə ailədə və kollektivdə adamların ona münasibətini dəyişir. Bir maraqlı məsələyə də diqqət cəlb edək: psixoloqlar praktik işçilərə, birinci növbədə isə müəllimlərə psixoloji təsir zamanı həmişə şəxsiyyət amilinin nəzərə alınmasını məsləhət görmüşlər. Onlar A.S.Maxarenko və s. suxomlinski və başqaları təcrübələrinə dəfələrlə müraciət etmiş görkəmli pedaqoqların bu sahədəki (sirrini) onların şəxsiyyət amilini nəzərə alması ilə izah etmişlər.

Bu gün psixologianın özünün tətbiqi elmə çevrildiyi bir şəraitdə psixoloji məsləhət və yardım praktikası ancaq şəxsiyyət amili əsasında düzgün inkişaf edə bilər.

Bu cəhətə də diqqət yetirmək lazımdır.

İctimai münasibətlər və şəxsiyyət psixologiyaya elmində əsas kateqoriyalardan biri hesab olunur.

Lakin bununla belə, qeyd etmək lazımdır ki, həmin kateqoriya heç də xalis psixoloji kateqoriya deyildir.

Şəxsiyyət bir çox elmlər, xüsusən də bütün ictimai elmlər tərəfindən

ayrı-ayrı istiqamətlərdə öyrənilir.

Psixologiya elmini şəxsiyyətin psixoloji siması onun daxili aləminin psixi həyatının formallaşması prosesinin qanuna uyğunluqları maraqlandırır.

Bu zaman psixologiya elmi yuxarıda nəzərdən keçirdiyimiz belə bir fundamental faktı əsas götürür ki, psixi hadisələr fəaliyyət və ünsiyyət prosesində formallaşır, inkişaf və təzahür edir, öz-özülüyündə onlar fəaliyyət və ünsiyyət deyil şəxsiyyət məxsusdur.

Şəxsiyyətin psixologiyası məsələləri son dərəcə mürəkkəb xarakter daşıyır. Şəxsiyyətin başlıca xassələri hansılardır? Onlar necə formalasılırlar?

Şəxsiyyətin xassələrinin obyektiv əsasını nə təşkil edir?

Bu suallara cavab vermək üçün məsələnin həllinə metodoloji baxımdan düzgün yanaşmaq zəruridir.

Bir halda ki, biz şəxsiyyət anlayışı ilə insanı ictimai varlıq cəmiyyətinin üzvü kimi səciyyələndiririk.

O zaman zəruri surətlə məsələyə «cəmiyyət və şəxsiyyət» problemi aspektində yanaşmalı insanın cəmiyyətdə həyatını öyrənməliyik, K.Marks «Feyerbax haqqındaki tezislərin» 6-ci maddəsində bu cəhəti xüsusilə qeyd edir. O yazar: «insanın mahiyyəti, ayrıca bir fərdə xas olan abstrakt bir şey deyildir».

İnsan mahiyyəti öz gerçəkliyində ictimai münasibətlərin məcmusudur.

İctimai münasibətlər nədir?

Onların hansı növləri vardır?

İctimai münasibətlər şəxsiyyətin psixi simasını necə müəyyən edir?

Bu sualları qısa da olsa aydınlaşdırıraq.

Sosial qrupların, siniflərin və milətlərin iqtisadi, ictimai-siyasi, mədəni həyatı və fəaliyyət prosesində onların arasında və öz daxilində əmələ gələn münasibətlərə ictimai ictimai münasibətlər deyilir.

Ayri-ayrı adamlar ictimai münasibətlərə bu və ya digər sosial ümumiyyət və qrupun üzvü kimi daxil olur.

Fərdlərin münasibətləri yalnız ilk baxışda daha çox şəxsi münasibətlər kimi görünür. Əslində isə onlar bir-birilə ünsiyyətə bu və ya digər sosial müəyyənliyə mənsub olan fərdlər kimi daxil olurlar.

İctimai münasibətləri maddi və ideoloji münasibətdən olmaq üzrə ki, böyük qrupa bölgülər.

Maddi nemətlər istehsalı cəmiyyətin əsasını təşkil edir. Buna görə ictimai münasibətlər içərisində maddi münasibətlər – iqtisadi istehsal münasibətləri, xüsusi yer tutan onlar aparıcı, müəyyənedici münasibətlərdir. Maddi ictimai münasibətlərin xarakter, cəmiyyətin məhsuldalar qüvvələri ilə müəyyən olunur, onlar adamların şəarı və iradəsindən asılı deyildir.

İdeoloji münasibətlərə siyasi, hüquqi, əxlaqi və b. Münasibətlər daxildir.

Onlar maddi ictimai münasibətlərin əsasında meydana çıxır.

İdeoloji münasibətlərin xarakter istehsal münasibətləri ilə müəyyən olunur. Maddi həyatın istehsal üsulu, ümumiyyətlə, həyatın ictimai-siyasi

və mənəvi proseslər üçün sərt olur. İnsanların varlığını onların şüurunu müəyyən edir. Cəmiyyət ictimai münasibətlərin mexanik birliyindən deyil vahid sistemindən ibarətdir.

İctimai münasibətlər şəxsiyyətin formallaşmasının obyektiv əsasını təşkil edir.

Şəxsiyyət cəmiyyətin üzvüdür və onun məhsuludur.

Şəxsiyyət üçün cəmiyyət sadəcə olaraq xarici mühit deyildir. O, cəmiyyətin üzvü kimi, cəmiyyətdə bər-qərar olmuş ictimai münasibətlər sisteminə daxil olur və bu əsasda onun bir şəxsiyyət kimi özünəməxsus xassələri formallaşır.

Şəxsiyyətin psixoloji məsələlərinin ictimai münasibətlərlə əlaqəsi dialektik xarakter daşıyır.

Həmin əlaqəni vasitəsiz birbaşa törəyən proses kimi izah etmək onu mexaniki şəkildə başa düşmək olardı.

Şəxsiyyətin psixoloji xassələrinin ictimai münasibətlərlə əlaqəsi müxtəlif amillərlə şərtlənir. Hər bir konkret adam ictimai münasibətləri fəaliyyət və ünsiyyət prosesində müxtəlif sosial qrupların (o cümlədən, ailənin) vasitəsilə mənimşəyir.

Bu o deməkdir ki, hər bir konkret şəxsiyyət cəmiyyət həyatını özünəməxsus tərzdə daxil olmuş, qoşulmuşdur.

Onun həyat və fəaliyyətində ictimai münasibətlərin müxtəlif növləri öz reallığını müxtəlif şəkildə tapır. Gəlin misal göstərək: görəsən, fəhlə müəllim və ya alim istehsal münasibətlərinə eyni şəkildə daxil olurlarmış?

Şübhəsiz ki, yox ictimai münasibətlərin növləri müxtəlif olsa da, onlar hər bir şəxsiyyətin həyatında eyni dərəcədə yer tutmur.

Onlardan hər hansı biri müəyyən bir adamın həyatında bilavasitə mühüm rol oynadığı halda başqasının həyatına dolayı yolla təsir göstərir.

İctimai münasibətlərin hər hansı bir növü müəyyən bir adamın həyatında üstün yer tutduğu halda başqasının həyatında köməkçi yer tutur. Adamlardan biri ictimai münasibətlərin bu və ya digər növünə epizodik şəkildə daxil olur, halbuki başqa bir adamın bütün şüurlu həyatı ictimai münasibətlərin həmin növilə üzvi surətdə bağlı olur.

İctimai münasibətlərin növlərinin müxtəlif adamların həyatında müxtəlif yer tutmasını nə ilə izah etmək olar?

### ***Ədəbiyyat:***

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiyanın aktual məsələləri: Bakı, 2002.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Bakı, 2003.
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 2006.
4. Qədirov Ə.Ə., Məmmədov İ.N. Yaş psixologiyası, Bakı, 1986.
5. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, Ozan, 1998.

Bu adamların hansı sinfi, millətə, etik qrupa mənsub olması, daxil olduğu sosial qrupa, o cümlədən ailəsinin tipi və quruluşu. Təhsil, səviyyəsi, hansı ictimai və siyasi partiyanın üzvü olması və s. ilə əlaqədardır.

Bundan asılı olaraq adamların fəaliyyət və ünsiyyəti prosesində özünməxsus cəhətlər meydana çıxır, onlar özlərinin hüquq və vəzifələrinə müvafiq olaraq kollektivdə ailədə, başqa sosial qruplarda yaranan şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə özünəməxsus yer tuturlar.

Bu cəhətlər tədricən onların hərəkət və əməllərində tələbatlarına da, fəaliyyət motivlərində və başqa psixoloji xassələrində təzahür edir.

Möhkəmlənir və onları şəxsiyyət kimi səciyyələndirən xassələrə çevrilirlər.

## **ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ВЗАЙМНОМ СОЦИАЛЬНОМ ВЛИЯНИЕ**

Статья посвящена двум факторам характеризующим личность как членъ социальной группы. Уважение и положение человека имеет большое значение для личных взаимно отношений.

В этой статье личность характеризуется в контексте социально-психологических факторов влияющих на его формирование.

### **THE PERSONALITY – AS THE MUTUAL SOCIAL OBJECT OF INFLUENCE**

In order to characterise the position of the members of the social group of personality two factors must be taken into account. The respect and authority of person has great importance in personal mutual relations.

In this article person is the member of society and this article deals with its influence and formation as well.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ГОСУДАРСТВЕННОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА**

**P.Г.Кадырова**

*Доцент кафедры психологии БГУ*

**С**тепень легитимности, эффективности современных государств в значительной мере зависит от того, насколько государства преуспели в формировании чувства национальной идентичности у своих сограждан.

Как показала история, Советский Союз оказался не в состоянии добиться создания «советской» идентичности, *«homo soveticus»*. Для Азербайджана советский период был характерен образованием неких урезанных форм национальной идентичности, характеризующейся разделенностью на кланы, региональные и этнические группы. Возникновение национальных государств, в том числе Азербайджанской республики, заново ставит вопрос о необходимости формирования национальной идентичности среди своих сограждан. В этой связи представляется нелишним рассмотреть, хотя бы вкратце, некоторые вопросы, связанные с процессом национального и государственного строительства. Ниже приведены некоторые наши размышления по этому поводу.

Сразу следует отметить иллюзорность представления о том, что нации и национальные государства существовали «издревле» и всегда.

Идея национального государства родилась не столь давно, в конце 18 – начале 19 столетий. Краеугольным камнем, легшим в ее основу, явилось положение о том, что «нация», то есть люди, связанные общими культурными нитями, происхождением и территорией, должны управлять собой сами в рамках государства.

Эта идея, осуществившись на практике, привела к возникновению современного мира национальных государств, сменивших средневековые формы правления в виде королевств или империй. Таким образом, национальные государства – продукт сравнительно недавнего исторического прошлого и принадлежат современности (эпохе модерна).

В литературе можно встретить различные объяснения причин возникновения национальных государств. Так например, Э.Геллер указывал на такие факторы, приводящие к возникновению национальных государств, как индустриализация и потребность в единой, централизованной системе образования [2]. Б. Андерсон подчеркивал роль печати и грамотности населения [1]. Хотя эти и другие авторы порой оспаривают утверждения друг друга

о том, какой фактор лежит в основе создания национальных государств, все согласны с тем, что такие политические образования появились относительно недавно, принадлежат современности, хотя историческое наследие также играло свою роль.

Исследователи часто указывают в качестве решающей силы государственного и национального строительства на такое явление как национализм. Национализм – это идеология современного мира, который состоит из национальных государств, разделивших земной шар между собой. Как любая идеология, стремящаяся объяснить социальный мир, представить его случайность как выражение некой «закономерной» данности, национализм опирается на существующие представления, дискурсы, образы и способы мышления в качестве факторов, делающих современный мир национальных государств естественным фактом человеческого бытия, вернее, его социального окружения. Как следствие, мир национальных государств и национализм есть не только политическое образование, но также явление психологическое. Иными словами, национализм охватывает идеологические формы и социально-психологические привязанности, посредством которых статус нации и национальные государства могут воспроизводиться.

В контексте нашего анализа, национализм следует рассматривать

как источник, питающий воображение и мышление обычных членов «воображаемых общностей», к которым следует отнести современные национальные государства. На важность социально-психологических измерений национализма указывает введенное в свое время Б.Андерсоном понятие о «воображаемой общности» [1]

Итак, воображение «нашей» нации есть наиболее очевидный аспект национализма. Националистическое воображение конструируется вокруг первого лица во множественном числе, поскольку оно есть воображение того, кто «мы» есть. Это включает в себя воображение собственной личности, своего «я» и связывание его с категорией, как это описано в теориях социальной идентичности и социальной самокатегоризации. Нация, национальная группа – это особый вид группы, так как идея статуса нации включает в себя воображение общности, как обладающей уникальной пространственно-временной идентичностью и претендующей на право иметь политическую независимость. В этой связи должно быть сконструировано чувство особенности для того, чтобы «наша» нация воспринималась как отличающаяся от других наций

Итак, можно заключить, что национализм – это сложный психологический процесс, который описывается на целый ряд социально-психологических условий и законо-

мерностей развития национальной идентичности, которые следует принимать во внимание народам, вовлеченым в национальное и государственное строительство. Другим важным фактором этого процесса является инкульпация, посредством которой молодежь приобщается к актам формирования национальной идентичности.

Следует отметить, что национальная инкульпация является не только процессом, посредством которого дети вводятся в некоторый набор когнитивных представлений и знаний о своей культуре, нации и государстве. Это также процесс, который порождает субъективные чувства личной приобщенности и принадлежности, эмоциональную привязанность к истории, культуре и территории, усиливая в ребенке чувство того, кто он есть и, влияя на то, как дети воспринимают себя и других. С точки зрения этой второй перспективы, национальная инкульпация может быть интерпретирована как процесс развития, в рамках которого ребенок обретает национальную идентичность, то есть, субъективное чувство приобщенности и персональное чувство принадлежности к определенной нации и государству, а также сознание того, в каких взаимоотношениях находится его нация с другими нациями и государствами.

Как психологическая структура, субъективное чувство национальной

идентичности имеет множество когнитивных и аффективных аспектов и компонентов. Из основных когнитивных аспектов можно отметить следующие: знание о существовании национальной группы, знание принадлежности своего «Я» к данной группе, знания об эмблемах символически отражающих нацию и государство, знания о географии той территории, на которой располагается данная нация, считающая эту территорию своей родиной и т.п.

В дополнение к этому знанию, есть еще ряд представлений и убеждений, которые важны для формирования у ребенка чувства субъективной идентичности. Так, в некоторых случаях, национальная идентичность включает в себя подспудное убеждение в общем происхождении и родстве между собой членов данной нации, члены которой произошли от общих предков. Далее, члены той или иной нации, как правило, имеют некоторые общие представления о «типичных» чертах, которые отличают их национальную группу от других наций. Наконец, чувство национальной идентичности может также включать в себя мнение о себе в отношении национальной группы, в частности, то, насколько индивид переносит на себя те черты, которые он считает типичными для данной нации.

Помимо данных когнитивных компонентов в психологической структуре чувства национальной

идентичности, имеется много различных аффективных аспектов, которые также могут быть аналитически вычленены. Во-первых, уровень значимости, который индивид отводит своей национальной идентичности. Во-вторых, чувство национальной идентичности включает в себя эмоциональную привязанность к определенной географической территории или родине. В-третьих, чувство национальной идентичности включает в себя субъективные чувства персональной привязанности и принадлежности к национальной группе или государству.

Эти чувства принадлежности могут иметь отношение к той степени важности, значимости или аутентичности, которую индивид приписывает национальной идентичности либо относится к чувству эмоциональной привязанности, которую индивид испытывает по отношению к данной культуре или группе. Чувства принадлежности могут также иметь отношение к тому, насколько индивид способен войти в сеть отношений с другими людьми, которые придают ценность и важность национальной идентичности, вознаграждают индивида тем или иным способом за обладание этой идентичности и позволяют индивиду получать чувство удовлетворения от принадлежности к данной группе. В четвертых, имеется множество эмоций, которые может испытывать индивид благодаря идентификации

со своей национальной группой. Это могут быть эмоции национальной гордости, национального позора, национальной вины и т.д.

Все изложенные выше положения показывают, что национальная идентичность не является статической психологической структурой. Она есть динамическая психологическая структура, из которой следует исходить в процессе национального строительства.

Важнейшей задачей, стоящей перед Азербайджаном на данном этапе развития, является достижение не только социального или экономического роста, но и национальное строительство, то есть создание нации, обладающей своим национальным государством. Надо отметить, что создание национального государства является важным достижением для любого народа. Ведь на земном шаре имеется гораздо больше народов и культур, чем государств. В действительности, с момента окончания Второй мировой войны, появилось не так уж много новых государств, включая даже тех, которые возникли после распада Советского Союза.

Между тем важное отличие между процессами национального строительства в Европе и в Азербайджане заключается в том, что эти процессы в Европе происходили задолго до роста требований в защиту демократических прав. Нации уже существовали, как относительно целостные,

связанные общества. Когда страны Европы решали свои проблемы национального строительства, в мире отсутствовали сколько-нибудь развитые международные организации и институты, призванные защищать права национальных меньшинств. В результате, в то время, во имя государства совершалось огромное число этнических ассимиляций, принуждений к смене идентификаций, которые не порождали сколь-нибудь значительного международного резонанса и протеста.

В странах, сравнительно недавно приобретших независимость, задача национального строительства, которая является первой на повестке дня, сталкивается с необходимостью введения демократических институтов. Однако, во многих случаях, особенно при этническом многообразии страны, процессы национального строительства и демократизации в известной мере вступают в противоречие друг с другом. Об этих противоречиях заговорили только недавно.

Многие теоретики модернизации 50-60 годах XX столетия полагали, что существует реальная возможность создания нации. Считалось, что лояльность локальна или, что субнациональные, этнические общности, под воздействием требований развития, будут проникаться всеохватывающей лояльностью к государству и возникновением чувства национальной идентичности. Но они не учитывали стойкость этнических

чувств и лояльностей. Когда-то Карл Маркс и его последователи считали этничность неким эпифеноменом, продуктом отсталости общества, который сменится классовой солидарностью рабочих. Однако нигде в мире этого не произошло.

Некоторые этнически локальные общности доказали свою упрямую неподатливость таким изменениям. Точно таким же образом, классовая солидарность нигде не упразднила этническую преданность, как основу для политической мобилизации. Наоборот, национальная идентичность и классовая солидарность зачастую оказались подчинены именно этническим интересам.

В современном мире этничность создает почву для особенно напряженных конфликтов. Отсюда создается впечатление, что создание нации в современных исторических условиях – это проект, который обречен на неудачу, за исключением тех немногих государств, что имеют в культурном плане гомогенное население. Пожалуй, справедливо то, что в подобных условиях государство должно проводить тщательно выверенную политику в области национального строительства. Особенно это верно по отношению к Азербайджану, стране, которая в отличие от классических государств Старого Света, решавших свои проблемы государственного и национального строительства пару веков назад, сталкивается с теми же проб-

лемами, но уже в условиях глобализации, с одной стороны, и сильного межнационального конфликта с Арменией, с другой.

В этой связи очень важно четко определить те главные принципы, которые должны лечь в основу конструирования азербайджанской идентичности и азербайджанского национализма. Здесь следует различать две формы национализма: «этнический» и «гражданский» национализмы. Скажем, «этнический» национализм нельзя создать «искусственно», как говорится, либо он есть, либо его нет. Почему, одним народам присуща высокая степень этнического национализма, а другим нет? Ответ на этот вопрос проливает исследование А.Смита об «этни» как предшествующей созданию нации этнической общности.

По мнению автора, четыре условия в досовременную эпоху, способствовали этнической кристаллизации, формированию этни. Наиболее важным было приобретение (или позже потеря) определенной территории, которая считалась принадлежащей людям, так же, как они считались принадлежащими ей. Это была «родина».

Второе условие – борьба с врагами, включающей длительные войны с другими государствами, что вело к регулярной мобилизации населения и подпитывало чувство общности; традиция сражения и войны, которая вырабатывалась в результате этих

действий, формировалась у будущих поколений убежденность в общности судьбы. Эта традиция воспевалась в устной поэтической традиции и в письменных текстах. Так мифы и образы героев и сражений становились важной частью этнической общности.

Третье условие тесно связано с религией, которая часто служила сохранению и передаче от поколения к поколению этнических мифов, символов, словом, коллективной памяти.

Наконец, четвертое условие связано с таким важным, но не всегда имеющимся в наличии этнической общности средством для сохранения и выживания этнической группы, как миф об этнической избранности.

По мнению А.Смита, именно наличие всех этих четырех условий способствует расцвету этнического национализма в современную эпоху [4].

В нашем случае, для населения Азербайджана, принимая во внимание его историю, все четыре условия являются не столь выраженными. Поэтому, учитывая это обстоятельство, а также этническое разнообразие нашего государства, современные тенденции мирового развития и складывающуюся geopolитическую ситуацию в мире, актуальным является, в первую очередь, развитие в обществе не этнического, а гражданского национализма. При этом следует трезво оценивать свойства и

роль, которую сыграл национализм в создании европейских государств.

В европейском мире идут оживленные дискуссии вокруг темы мультикультурализма, под которым понимается одна из стратегий по интеграции этнических меньшинств в общество, которая, скажем, в отличие от либерализма, ставящего превыше всего личные права и свободы индивида, отдает приоритеты коллективным правам и интересам меньшинств, включая право на отдельные и сосуществующие идентичности. Все более очевидно, что для Европы это очень сложная проблема для решения. Уникальность азербайджанского феномена в том, что на территории Азербайджана на протяжении веков жили и мирно уживаются различные народы, культурные, этнические и религиозные группы и была выработана специфическая культура, решавшая проблемы сосуществования разных групп. В этом плане, можно сказать, что Азербайджан является примером исторически, естественным образом сложившегося «мультикультурного» общества. Конечно, при отсутствии специальной политики государства по защите групповых прав меньшинств, речь может идти только о некотором роде мультикультурного общества, в котором, функции интеграции взяла на себя и с успехом решала богатая культура, созданная всеми народами Азербайджана.

Эта особенность общества имеет как свои преимущества, так и свои

трудности. Если говорить о трудностях, то, они, прежде всего, вызваны тем обстоятельством, что в условиях полиэтнического общества государство не может в полной мере использовать такой мощный и «естественный» ресурс для построения нации как этнический национализм. С одной стороны, это ограничивало долгое время осознание азербайджанцами себя как отдельного этнонационального коллектива и проведение какой-либо ясно артикулированной политики национальной идентичности.

Однако, с другой стороны, это позволяло формироваться довольно гибким формам этнонациональной идентичности, и успешно приспособливаться к постоянно меняющемуся историческому ландшафту. Как отмечает в этой связи исследовательница: «...азербайджанцы, как северные так и южные, продемонстрировали свои мультикультурные и языковые способности. Азербайджанцы показали, что люди могут говорить на нескольких языках и действовать в нескольких культурных окружениях одновременно» [3, 175].

Одним из положительных следствий такой формы организации идентичности является то, что она не «зациклена» на прошлом, и позволяет быть открытым навстречу современным веяниям.

Однако необходимым условием, при котором, эта особенность может

стать преимуществом, является целенаправленная политика построения современного мультикультурного, демократического, гражданского общества. Речь идет о выборе политики национальной идентичности. Иными словами, надо осознать эту специфику организации идентичности азербайджанцев и строить политику национальной идентичности в соответствии с ней. Это означает в частности, что не следует слепо копировать образцы традиционного государственного строительства, основанного на этническом национализме.

Во-первых, этот образец нам не подходит просто в силу отсутствия традиции этнического национализма в народной среде, а заниматься ее инсталлированием в современных условиях глобализации и развития коммуникаций – дело вероятно безнадежное.

Во-вторых, сами современные государства, когда-то, основанные на этническом национализме, прикладывают огромные усилия к построению мультикультурных гражданских обществ, основанных на идее прав человека, уважения меньшинств и гражданских свобод. Азербайджан, имеющий исторические традиции сосуществования разных культурных, религиозных и этнических

групп, имеет предпосылки и потенциальные возможности для сравнительно легкого перехода к созданию современного, мультикультурного общества. Опасения о том, что в результате этого, можно утратить национальную самобытность или вообще свою идентичность, представляются несколько преувеличенными.

Исходя из вышесказанного, главная направляющая в национальном строительстве должна состоять во все большем вовлечении населения в процесс государственного и национального строительства, в формировании гражданского общества и наделении людей все большим чувством гражданской идентичности и солидарности.

Наконец, резюмируя, следует подчеркнуть, что именно государство составляет основу для формирования полноценной нации. Лишь провозглашение независимой Азербайджанской Республики (до того – АДР) впервые открывает перспективы для создания полноценной нации. В этом смысле необходима специальная государственная национальная политика, способствующая уже на новом уровне формированию сплачивающей общество азербайджанской национальной идентичности

#### *Литература:*

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001, 288 с.

2. Gellner E. Nations and nationalism. N.-Y.: Cornell University Press, 1983, 150 p.

- 
3. Shaffer B. Borders and Brethren.  
Iran and the Challenge of Azerbaijan  
Identity. Cambridge: MIT Press,  
2002. 207 p.
4. Smith A. Nations and History /  
M.Guiberna, J.Hutchinson, (eds.)  
Understanding Nationalism, Cam-  
bridge: Polity Press, 2001, pp. 9-31

## **IDENTİKLİYİN FORMALAŞMASI DÖVLƏT VƏ MİLLİ QURUCULUQ AMİLİ KİMİ**

Məqalədə Azərbaycanda dövlət və milli quruculuq problemini milli identikliyin inkişafı kontekstində baxılır. Qeyd edilir ki, millətin təşəkkülü prosesinin uğurları çox cəhətdən milli identifikasiya hissinə nail olmaqla bağlıdır.

Müəllif bu prosesdə millətciliyin və milli inkulturasianın rolunu xüsusi vurğulayır. Məqalədə millətcilik fenomeninə sosial-psixoloji aspektdə baxılır. Milli identikliyin koqnitiv və affektiv komponentlərinin inkişafında milli inkulturasianın rolu araşdırılır.

Həmçinin qeyd edilir ki, Azərbaycan tarixinin təbii yolla yaranması "multimədəni" cəmiyyətin nümunəsidir və Azərbaycan cəmiyyətinin birləşməsi, vətəndaş identikliyin formalaşması üçün vətəndaş millətciliyinə arxalanmaq daha perspektivlidir.

## **SHAPING OF IDENTITY AS FACTOR OF NATION AND STATE BUILDING**

The article examines the problem of nation and state building in Azerbaijan which is considered at the context of national identity development. It is emphasized, that acquiring of feeling of national identity in many respects determines the process of nation and state building.

The author points out to the important role of nationalism and national enculturation in this process. The article analyzes social - psychological aspects of nationalism, and reveals the role of national enculturation in the process of development of cognitive and affective components of national identity.

It is stressed that Azerbaijan in some sense is an example of historically, naturally formed "multicultural" society. Thus, in opinion of the author, relying on civil nationalism would be most perspective for formation of civil identity and consolidation of contemporary Azerbaijani society.

## SƏRVƏT DƏYƏRLƏRİ PROBLEMİNİN TƏDQİQİ MƏSƏLƏSİNƏ DAİR

Fatimə Pur Şahsuvari  
BDU-nun psixologiya kafedrasının  
dissertanti

**N**əzərə almaq lazımdır ki, sərvət dəyəri anlayışı çox geniş məzmunlu malik olub müxtəlif elmlər tərəfindən araşdırılır. Yəni sərvət dəyərləri problemi həm humanitar, həm də sosial elmlər sahəsində ən mübahisəli anlayışlardan biridir. Çünkü müxtəlif elm sahələrində çalışan hər bir tədqiqatçı müxtəlif meyarlarla öz nəzəri müdədələrinə söykənərək özünəməxsus şəkildə həmin anlayışın elmi məzmununu açmağa çalışırlar. Sərvət dəyəri əsasən insana məxsusdur.

Sosioloqların fikrincə, dəyərləndirmə üsulu və ya qaydası, bir tərəfdən insanların şəxsi mənafeyinə, digər tərəfdən də həmin mənafeyin (və ya mənfiətin) gerçəkləşməsi üçün onun ixtiyarına qoyduğu imkanlara əsaslanır. Elə buna görə də dəyərlərin seçim üsulu mövcud ictimai şəraitlə şərtlənir. Başqa bir qrup sosioloqların fikrincə, sərvət dəyərləri şəxs üçün mövcud ictimai imkanlar içindən seçim meyari və ya normasından ibarətdir. Təsadüfi deyildir ki, Klak Hun cəmiyyətdə yayım miqyasına görə dəyərləri iki yerə böldür:

1. Cəmiyyətdəki ümumi dəyərlər;
2. Cəmiyyətdə müəyyən ictimai təbəqələrə xas olan xüsusi dəyərlər.

Başqa bir tədqiqatçı Nelson dəyərləri cəmiyyətindən mövzu xüsusiyyətindən asılı olaraq iki qrupa böлür:

1. Təqlidə söykənən dəyərlər;
2. Əqlə söykənən dəyərlər.

İqtisadçılar da dəyərə müxtəlif mövqedən yanaşır və onun məzmununu iqtisadi anlayış baxımından izah edirlər. Ancaq nəzərə almaq lazımdır ki, ümumən dəyərlər düzgün, yaxşı, hörmətəlayiq sayılan hər bir cisim, əşyanın ümumi standartlarıdır. Həmin standart dəyərlər insanın mədəni və ictimai həyatının ümumi atmosferini təşkil edirlər. Təsadüfi deyildir ki, Şvarts və həmkarları dəyərləri üç mövqedən izah edirlər:

1. Anlayışlar və inamlar;
2. Davranışlar və mövqelər;
3. Davranışın seçimi və dəyərləndirilməsi.

Bunlar ierarxiya yolu ilə tənzimlənilərlər.

Dəyərlər insan davranışının özüllünü qoyur, onu formalasdıraraq istiqamətləndirir və insan həyatının bütün sahələrində təsirli rol oynaya bilər. Dəyərlərin əsasını və kökünü müəyyən bir obyekti, şəxsi, hər hansı əməyi, işi, fəaliyyəti dəyərləndirən insanın təfəkküründə axtarmaq lazımdır. Dəyərlər insan şəxsiyyətinin

əsas cəhətlərini təşkil edir və şəxsin həyat fəlsəfəsinin, inam və əqidəsinin, davranışını və rəftarının göstəricisidir. Onlar insanın düşünmə tərzi və baxışlar sistemində xüsusi rol oynayan ən mühüm amillərdir. Həmin amillərin təsiri ilə insan mahiyyəti dərinləşir, bəzən də anlaşılmaz olur, Yəni onu dərk etmək çətin olur. Buna görə də ən qədim dövrlərdən tutmuş ta müasir dövrə qədər insan mahiyyəti həmişə psixoloqların diqqətini özünə cəlb edir (Ziqler və həmkarları, 1981). Ziqllerlə həmkarlarının fikrincə, insan iki tərəf və ya cəhətə malikdir. Hər bir şəxs istər-istəməz bu iki qütbün bir tərəfinə mənsubdur. İnsan mahiyyətinin iki qütblü olması mövzusunu ortaya qoyan bəzi fərziyyələr aşağıdakı cədvəldə göstərilmişdir:

Mahiyyətin növü	Fikir sahibi (alim)	Mahiyyətin növü	Fikir sahibi (alim)
Muxtar və iradə sahibi	Karl Recers	İcbari	B.F.Skeyner
Əqlə mənsub	Corc Kley	Əqlə mənsub olmayan	Zigmund Freyd
Dəyişkən və inkişaf edən	Erik Eriksin	Dürgün və dayışılmaz	Zigmund Freyd
Fəal və qabaqcıl	Abraham Maslou	Passiv	Kimbəl
İralılışlı	Abraham Maslou	Müvəzənət axtaran	Eduardo Miller

Bu iki qütbün bir-birindən fərqli olmağı bir-birindən fərqli olan insan təsvirini ortaya qoyur. Bunlardan biri insanı fəal və iradə sahibi olan bir canlı kimi qələmə verir, digəri isə onu passiv və öz mühit və şəraitinə tabe olan bir canlı kimi təsvir edir. Sözsüz ki, bu iki nümunə müxtəlif dəyərlərin formalaşmasında da rol oynayır. Psixoloji cəhətdən sərvət dəyərləri xüsusi şəraitdə formalaşır. Yəni uşağın sosiallaşması prosesinə bir sıra dav-

nışların qavranma və mənimsənilməsi stimullaşdırma və cəzalandırma vəsiti ilə müəyyən olunur. Bu prosesdə uşaq hansı davranış növünün cəmiyyət tərəfindən düzgün hesab olundugunu öyrənir. Məsələn, uşaq oğurluq aktının səhv bir hərəkət olduğunu bilməz, ancaq bunu bilmək üçün bu dəyəri ona aşılıyacaq valideynlə ünsiyyətdə olmalıdır. Onlar uşağa bu dəyəri öyrədib, buna uyğun stimullaşdırıcı davranışlarla həmin dəyərin formallaşmasına yardım edirlər.

Müşahidələr göstərmışdır ki, ailənin nüfuzu dəyərlərin mənimsənilməsində əhəmiyyətli rola malikdir. Klassik bir tədqiqatda Hrt Şorn, Mey və Şatl Vors uşağın düzgün və qeyri düzgün hərəkətlər haqqında valideyn, yoldaşlar, klub rəhbərləri, dini məktəb müəllimləri ilə hansı dərəcədə həmrəy və eyni fikirdə olduqlarını öyrənmişlər.

Bu məsələnin daha dəqiq öyrənilməsi məqsədi ilə bir sıra əlaqədar nəzəriyyələr və tədqiqatlar barədə bəzi cəhətləri qeyd etmək yerinə düşər.

1914-cü ildə Spranger öz tədqiqatında insanların 6 dəyər və məqsədin mövcudluğunu aşkarla çıxardı ki, bu dəyər və məqsədlərə nəsil vermə və həyat instinctləri daxil deyildi. O, özünün «İnsan tipləri; şəxsiyyətin psixoloji və əxlaqi tərəfləri» kitabında o, dəyərləri belə təsnif edirdi; nəzəri-epistemoloji, estetik, iqtisadi, rəhbərçilik.

Spranger bu dəyərlər və məqsədlərdən danışarkən müxtəlif insan tip-

ləri, o cümlədən praktiki və məzhəbi insan tiplərinə də işarə edirdi. O, tip-ləri insanların müəyyən təbəqəsi və tipi kimi götürmürdü. Onun fikrincə, bu tiplər istənilən insanda tərkib halında olan ideal tiplərə daxildirlər.

Əxlaq və əxlaqi dəyərlərə psixoanaltik yanaşma əxlaqi və günah hissi prizmasından olmuşdur. Başqa sözlə, bu yanaşmada əxlaq, instinktlərin və şəxsiyyətin əsas iki hissəsi olan «eqo» və «super eqo»nun formallaşması fonunda izah edilir.

Uşaq öz valideynləri ilə həmrəy olmağa qeyri-şüuri motivlər əsasında valideynin sosial dəyərləri əks etdirən bir çox dəyərlərini öz dəyərlər sisteminə daxil edir.

Bələliklə də, əxlaqi vicdanın bünövrəsi qoyulmuş olur.

Valideynlə həmrəyliyə olan qeyri-şüuri motivlərə malik və ata-ananın sevgi və diqqətini cəlb etmək istəyən uşaqla qeyd etdiyimiz proses əsasən 4-7 yaşlarında baş verir. Yeniyetməlik dövründə sosial əlaqələrin genişlənməsi, fizioloji dəyişikliklər və instinkтив təzyiqlərin artması nəticəsində «super eqo» müəyyən dəyişilmə və yenidən təşkilə məruz qalır. Bununla belə, yeniyetməlikdə «eqo»nun fəaliyəti və instinkтив təzyiqlərin artmasına baxmayaraq, uşaqlıq təcrübələri dəyişilmə və azalmaqdə qalır. Demək olar ki, psixoanaliz əxlaqi dəyərlərin kökünün sosial və qeyri-daxili olduğunu iddia edir və dəyərlərin daxilə hopması və mənimsənilməsini assimiliyasiya əsasında izah edir.

Müasir dövrün tədqiqatçılarından biri olan Hofman informasiyanın yerləşməsi nəzəriyyəsində qeyd edir ki, dəyərlərin mənimsənilməsinin psixoanaltik və sosial öyrənmə izahı daha da təkmilləşməlidir. Onun fikrincə, bir çox situasiyalarda yalnız bir əxlaqi dəyər deyil, həm də onunla yanaşı bir neçə paradoksal motiv fərdin ehtiyacına əsaslanan egoist bir aktın ətrafında yaranmış olur. Məsələn, fərd ürəyincə olan qonaqlıqda iştirak etmək istədiyi vaxt yadına düşür ki, o, öz xəstələnmiş tanışını görməlidir. Ancaq Hofmanın zənnincə bir akt o zaman əxlaqi hesab olunur ki, onun əksini həyata keçirmək təsəvvürü ilə dəyər və norma anlayışları ortada olmuş olsun.

Hofmanın nəzəriyyəsinin spesifik cəhətlərindən biri də valideynin qaydaların təlimi metodlarının hansı təsirə malik olduğunu göstərməkdir. Valideynlərin təlim və tərbiyə metodları ilə uşağı bu qaydaları mənimsəməsi və qəbul etməsi arasında olan əlaqə müxtəlif tədqiqatlarda diqqət mərkəzində olub. Hofman isə tərbiyənin aşağıdakı 3 əsas metodunu göstərir.

1. Uşağı aktin (davranışın) gələcək nəticələri ilə tanış edib, onu faktlarla izah etmək.

2. Cəzalandırmaq, döymək və cəza ilə qorxutmağa əsaslanan tərbiyə metodu.

3. Uşağı sevgi və məhəbbətdən məhrum ediləcəyi ilə hədələyib və qorxutmağa əsaslanan metod.

Hofman 1-ci metodу ən təsirli və əlverişli hesab edir ki, burada aktin nəticələrini müzakirə edib, uşağı istiqamətləndirmək və başa salmaq əsas rol oynayır.

Ollport və onun iki həmkarı Vornun və Linedzi şəxsiyyətin inandığı və rəhbər tutduğu dəyərləri aşkar çıxarmaq məqsədi ilə «dəyərlərin öyrənilməsi» adlı obyektiv özünü ölçmə anketini tərtib etdilər. Onlar belə bir təklif irəli sürdülər ki, bizim şəxsi dəyərlərimiz dinamik şəxsiyyətin altı göstəricisindən biri olan birgə yaşayış fəlsəfəsinin əsasını təşkil edir. Ollportun fikrincə, dəyərlər həm də müəyyən xüsusiyyətlərdir. O, belə düşünür ki, hər bir şəxs müəyyən dərəcədə dəyər tiplərinin birinə malikdir, ancaq onların bəzisi şəxsiyyətin əsasını təşkil edir.

Şprangerin nəzəriyyələrinin təsirində olan Ollport dəyərləri 6 sahəyə bölür. O da Şpranger kimi aşağıdakı dəyərlərə xüsusi əhəmiyyət vermişdir.

— Teorik-nəzəri dəyərlər: Nəzəri fərdin əsas yönümü və istəyi həqiqətin kəşfidir.

İnsan bu hədəfi rəhbər tutaraq müəyyən epistomotoloji yanaşmaya malik olub, əsasən oxşar və fərqli cəhətlərə diqqət yetirir. Beləliklə, insan təbii olaraq bir ziyalı şəxs olur. Bunlar ümumən alim və filosof olub, öz düşüncə və fikirlərini sistemləşdirməyə can atırlar.

— Ekonomik-iqtisadi dəyərlər: bu tip insanlar faydalılığa yönümlü olurlar. Əsasən fizioloji tələbatdan qay-

naqlanan bu yönüm sonralar özünü praktik fəaliyyətdə, o cümlədən iqtisadi fəaliyyətdə, istehlakda, mal və pul toplamaqda özünü göstərir. Belə insanlar utalitar olub, əsasən praktik və faydalı cəhətlərə diqqət yetirirlər. Məsələn; praktikada ona yardımçı ola bilməyən fənnə maraq göstərmir.

— İctimai dəyərlər: İnsanlara məhəbbət və diqqət bu cür fəndlərin əsas xüsusiyyətidir. İctimai insan digər insanları hədəf kimi gördüyündən onlara qarşı mehriban və sirdaş olub, alloertik olur. İctimai fərd siyasi fərdin əksinə olaraq sevgini insani münasibətərin əsasını və yeganə forması hesab edir.

— Siyasi dəyərlər: Siyasi fərd gücə, qüdrətə meyilli olsa da, onun fəaliyyət dairəsi yalnız siyasət və siyasi fəaliyyətlə məhdudlaşdır. Bütün liderlər həmişə gücə meyilli olublar. Mübarizə və rəqabətin həyatdakı əhəmiyyətli rolunu nəzərə alan bir çox filosoflar gücü ən əsaslı və universal motiv kimi nəzərdən keçirmişlər. Bir çox insanlarda bu motiv əsas rol və əhəmiyyətə malikdir, ancaq yalnız güc deyil, şöhrət və nüfuz qazanmaq üçün başqa dəyərlər də tələb olunur.

— Estetik dəyərlər: Bu tip insanlar üçün forma və harmoniya dominant dəyərdir. Onlar hər bir tərcübəni simmetriya, proporsiya və gözəllik cəhətdən təhlil edirlər. Onlar yüksək estetik şüura malik olub, incəsənət onlar üçün daha çox maraq kəsb edir.

– Məzhəbi dəyərlər: Demək olar ki, məzhəbi fərdlərin ən üstün dəyəri intərasiyadır. Məzhəbi fərd ateist olsa da dünyanın bir bütöv kimi sırrını bilməyə can atıb, özü ilə bütöv arasında əlaqə yaratmağa çalışır. Bunların bir çoxu adı mistik insanlar olurlar. Belə ki, təcrübələrinin həyat və aktiv həyat fəaliyyətində nümayiş etdirirlər. Daha yüksək mistik şəxslər özləri ilə ali həqiqət arasında əlaqə yaratmağa çalışıb, bu məqsədlə yaşayışda təcrid halında olurlar. Onlar əziyyət çəkərək Hindistan müqəddəsləri kimi düşünmək və intuitiv qavrayışlar vasitəsi ilə integrasiya əldə etməyə çalışırlar.

– Ollport qeyd edir ki, dəyərlər «məqsədlərlə» yanaşı olaraq həyatın birgəlik fəlsəfəsinin yaranmasında da xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Fərd bir çox dəyərləri seçə bilər ki, bəziləri onun şəxsi keyfiyyətləri ilə bağlı olur, məsələn, «işləməyə meyillilik». Ancaq bəzi dəyərlər daha geniş olub, başqa insanların dəyərləri ilə üst-üstə düşür, məsələn, «vətənpərvərlik».

Belə dayanıqlı dəyərlərə malik olmaq sağlam insanı nevrozlu insan dan fərqləndirir. Nevrozlu insan demək olar ki, heç bir dəyərə bağlı deyil və yaxud ötəri və natamam dəyərlərə malikdir. Onun dəyərləri həyatın bütün tərəflərini əhatə edəcək və bağlayacaq qədər davamlı və dayanıqlı olmur (3 H ltr, 1369).

Deyilənlərdən aydın olur ki, sərvət dəyərləri problemi müxtəlif elm sahələrinin mütəxəssisləri tərəfindən ayrı-ayrı istiqamətlərdə şərh edilmiş və

ona fərqli mövqelərdən yanaşılmışdır. Lakin həmin müxtəliflik içərisində bir ümdə cəhət diqqəti xüsusi olaraq cəlb edir. Bu da ondan ibarətdir ki, sərvət dəyərləri yalnız insana məxsus olan və onun davranış və rəftarını tənzim edən, onun ətraf insanlara, cəmiyyətə, eləcə də özünə münasibətini şərtləndirən mühüm amildir.

Öyrənmə fərziyyələrinin tərəfdarları dəyərləri əxz etmək işində «müsbat» və «mənfi» kimi bir sıra termin və ifadələrdən istifadə edirlər. Onlar dəyərlərin ya müsbət, yaxud da ki, mənfi olduğuna inanırlar. Bu isə fərdin aydın davranışında nəticə çıxarımaqdan başqa bir şey deyildir və Hull-in əqidəsinə görə adət qüvvəsi kimi dəyər psixi strukturlarla fərqlidir. Bu, həmçinin Tolmanın fikrincə, bərabərlik inamı ilə də fərqlidir.

Hullin yeni tərəfdarları əxlaqi inkişafa, uşağın öz ata-anasına oxşamaq jəhdinin məhsulu kimi baxırlar. Demək ata-ananının uşağa diqqət yetirməsi, onu qujaqlarına alıb əzizləməsi səbəb olur ki, uşaq həmişə onların məhəbbət və razılığını qazanmaq üçün bir sıra hərəkət və rəftarını təqlid edərək mənimsesin və özünü onlara oxşatsın.

Bandura və Valters də ijtimali bir numunə və təqlid yolu ilə öyrənmənin əhəmiyyətinə tökid edirlər. Baxmayaraq ki, bir sıra rəftarlar birbaşa ardıl məşq etmə yolu ilə əxz edilirlər, lakin onların əksəriyyəti təqlid və böyük-lərə oxşamaq jəhdini ilə hasil edilir. Bu qayda uşağın böyük-lərin rəftar və davranış nümunələrini təqlid etməyə

göstərdiyi jəhdin nətiyəsidir. Belə öyrənmə tərzi xariji təsirin nətiyəsində deyil, daxili və dərin bir istəyin nətiyəsində formalasır. Belə ki, ata-ananın hər hansı bir təsiri olmadan və uşaqa nəyişə öyrətməyə jəhd göstərmədən əmələ gəlir.

Öyrənmə fərziyyələrinin əksəriyəti elə bir rəftar və ya hərəkətə söykənir ki, uşaq həmin rəftar və hərəkəti üçün ya mükafatlandırılır, yaxud da ki, tənbeh edilir. Lakin yaxşı olar ki, Makinin “jəkilmə nümunələri” adlanlığı şəyi də nəzərə alaq. O, dəyərlərin əxz edilməsi qaydasını iki əsas təsirlə əlaqləndirir:

1 - Təsir etmə (bu həm mükafatlandırmağa, həm də tənbehə şamildir.

Davranış və rəftar orientasiyası (bu isə əmretmə və ya çəkindirmə orientasiyasına şamil edilir. Aşağıda göstərilidiyi kimi:

Davranış orientasiyası	Təsir göstərmə və ya gücləndirmə
Çəkindirmə	Tənbeh Səhv iş
Amiranə	Doğru və düzgün olanı həyata keçirmək
	Mükafat Səhvən qəkinmə Doğru və düzgün olani həyata keçirmək

Makininin əldə etdiyi ən mühüm nəticə onun düzgün və dürüst, yaxud da ki, səhv sayılan əməl müqabilində keçirilən hissələrə əsasən davranış və rəftarla bağlı bir sıra dəyərli əxz etməkdir. Beləliklə də, amiranə dəyərlərlə idarə olunan uşaqlar öyrənirlər ki, əgər düz işə baxsalar, mükafatlandırılacaq və əgər səhv yol tutsalar tənbeh ediləcəklər. Lakin çəkindirmə dəyərləri ilə idarə olunan uşaqlar isə öyrənirlər ki, əgər səhv hərəkətə yol

versələr tənbeh olunacaq və əgər yol verməsələr mükafatlandırılacaqlar.

### 3 – İnkışafın öyrənilmə tərəfi.

Bu, Jan Piajenin adı ilə bağlıdır. Onun əqidəsinə görə dəyərlərin əxz edilməsi və inkışafi strukturologiyada baş verən dəyişiklik əsasında ömrün müxtəlif illərində həyata keçirilir. Strukturda baş verən bu dəyişbklik iki cəhətdə özünü göstərir:

1 – Öyrənmə mexanizmlərini qaydaya salmaq;

2 – Yeni qayda və quruluşların ardıcıl təzahürü.

Piajenin fikrincə, əqlin inkışafi cəzb, təhlil və tətbiqin qarşılıqlı təsirinin nəticəsidir. Onun cəzb və təhlil dən nəzərə aldığı şey, mövcud təfəkkürə və informasiyalar sayəsində xarici hadisə və mövzuları təfsir etməkdir. Tətbiq isə dərin reaksiya və xarici mövzu özəllikləri ilə əlaqədar dərk və biliyə malik olmaqdır. Piajenin əqidəsinə görə öyrənmə strukturlarındakı dəyişiklik, fərd təfəkküründə (obyektivlikdən zehniliyə doğru) baş verən dəyişikliklə yanaşıdır. O, həm də bildirir ki, bu məsələ fərdin qəbul etdiyi dəyər sistemlərindəki hissiyyatın inkışafına təsir göstərir. Bu, həm eyni (obyektiv), həm də zehni (subyektiv) ola bilər.

Deməli, sərvət dəyərləri problemının mahiyyətinə nüfuz etmək sahəsində başqa elmlərlə yanaşı psixologiya elminin də xüsusi yeri vardır. Bu cəhət problemin psixoloji aspekt-dən araşdırılmasını diqqət mərkəzinə çəkməyi zəruri edir.

**Ədəbiyyat:**

1. Bayramov Ə.S. Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri. Azərbaycan Dövlət Nəşriyati, Bakı, 1981.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiyanın aktual problemləri. Azərnəşr, Bakı, 1986.
3. Bayramov Ə.S. Müasir ictimai həyat və davranış məzənniyyəti. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №4, 1983.
4. Bayramov Ə.S. Etnik psixologiya məsələləri. Bakı, «Elm və həyat», 1996.
5. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya, Bakı, Qarr. Poliqraf, 2003.
6. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan güzəranı psixologiyası məsələləri. Bakı, ADPU nəşriyyatı, 1994.
7. Əliyev B.H. Emosional halların tədqiqi məsələləri. Bakı, «Dil və ədəbiyyat» jurnalı, №2, 1998.
8. Əliyev B.H. Şəxsiyyət problemini yeni baxış. Elm XXI əsrin astanasında elmi-praktik konfransının materialları. Bakı, Renesane, 1998.
9. Cabbarova L.M. Yüksək urbanizasiya şəraitində ünsiyyət problemləri. «Psixologiya» jurnalı № 1-2, Bakı, 2001.

## О ВОПРОСЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Статья посвящена одних из актуальных вопросов связного с направляющим исследования проблем ценностных ориентаций на современном этапе. В статье особое внимание уделяется некоторых проблемах ценностных ориентаций, в частности исследования механизмов ценностных ориентаций.

## A STUDY THE VALUES AND NEW THEORY A BOUT HUMAN

In the new world values has found a great role in the social psychology researches human behavior related with values and attitudes in this article different theory about values has presented and then writer explained different opinion about human behaviour and different values that related this behavior.

## YENİYETMƏ AQRESSİYYASININ SOSİAL-PSİKOLOJİ ƏSASLARI

*Səxavət Əliyeva*

*ARTPI-nin psixologiya və yaş  
fiziologiyası şöbəsi, böyük elmi işçi*

Tarix boyu, insanlar ətraf mühiti, özlərini, eləcə də başqa insanları öyrənməyə, dərk etməyə, onları tədqiqat obyektinə çevirməyə çalışmışlar. Bəşəriyyət yaranandan insan həmişə öz tarixini, milli mənsubiyyətini, bioloji təbiətini, dilini, adətlərini dərk etməyə çalışmış və bu dərketmədə psixologiya elmi insanların ən yaxın yardımçısı kimi çıxış etmişdir. Antik filosofların dediyi kimi, insanın ən mühüm tədqiqat obyekti – insandır. Psixologiya elminin qarşısında insan varlığının inkişafına daima artan maraq, insan cəmiyyətində onun inkişafının və formalaşmasının şərtləri, başqa insanlarla qarşılıqlı təsirinin xüsusiyətləri kimi vacib problemlər durur. Belə vacib problemlər içərisində böyüməkdə olan nəslin - yeniyetmələrin problemləri də həmişə psixoloqları düşündürən mühüm məsələlərdəndir. Bəs yeniyetmənin problemləri nədən ibarətdir?

Aydındır ki, uşaq böyüyərkən, yeniyetməlik yaş dövrünə qədəm qoyanda, onun fiziki inkişafında

dəyişiliklərlə bərabər, psixi inkişafında da nəzərə çarpan dəyişiliklər müşahidə olunur. Bəs yeniyetmənin psixoloji durumu necədir? Psixoloji ədəbiyyatda - yeniyetməlik yaş dövrü dedikdə - uşaqlıq və erkən gənclik yaş hədləri ayricində olan ontogenetik inkişaf dövrü nəzərdə tutulur, hansı ki, cinsi inkişaf və yaşlılıq həyatına daxil olma ilə bağlı olan köklü dəyişikliklərlə xarakterizə olunur. Bu dövrdə fərddə həyəcanlanma artır, düşünülməmiş cinsi meylin təsir etdiyi impulsivlik təzahür edir. Yeniyetməlik dövründə psixi inkişafın əsas leymotivi yeniləşir, kifayət qədər sabit olmayan, özünüdərketmə, «MƏN» – konsepsiyasının dəyişməsi, öz imkanlarını və özünü anlamağa cəhd etmə üstünlük təşkil edir. Bu yaş dövründə analitik-sintetik fəaliyyətin mürəkkəb formaları təşəkkül edir, mücərrəd, nəzəri təfəkkür formalasıdır. Yeniyetmədə, əxlaqi qiymətləndirmənin dəyərləndiyi «yeniyetmə» qrupuna aid olma hissi üstünlük təşkil edir. O, belə qruplaşmanın üzvü olmaq üçün cəhd edir və bu qrupun üzvlərinin

onun haqqında olan fikirləri yeniyetmə üçün daha vacibdir, nəinki başqalarının. Belə psixoloji və fizioloji dəyişmələrin nəticəsində əksər yeniyetmələrin davranışında deviant davranış kimi problemlər meydana gəlir və belə davranışlar içərisində yeniyetmələr arasında ən çox yayılanı – aqressiyadır. Aydın olduğu kimi «keçid», «böhran» yaş dövrünün çətinlikləri psixi-hormonal dəyişiliklərlə başlayır. Fizioloji cəhətdən yeniyetmədə endokrin sistemlərində aktivliyin artması nəticəsində «hormonal firtına» müşahidə olunur, hansı ki, dəyişkən emosionallıqla, qeyri-adekvat emosional reaksiyalarla, gözlənilməz əhval-ruhiyyə, əsəbiliklə müşayət olunur, bu isə öz növbəsində qarşılıqlı münasibətlərdə çətinlik, konflikt, mübahisə və başqa aqressiv davranışların yaranmasına səbəb olur.

Aqressiya – müasir cəmiyyətdə daha çox təzahür edilən hadisədir. Aqressiyanın təzahürü, məsələn, qəddarlıq və zorakılıq hayatı norma olmasa da, hər halda onun tərkib hissəsinə çevrilib. Aqressiya («agressio» latın sözü olub, hücum, həmlə deməkdir) alimlər tərəfindən, insanların cəmiyyətdə normalarla, qanunlarla birgə yaşamalarına zidd olan, insanlara fiziki, psixi zərər vuran, onlarda mənfi emosi-

ya, gərginlik, süstlük yaranmasına səbəb olan motivlənmiş deskrutiv davranış kimi baxılır. Aqressiyanın müasir tədqiqatçıları onun aşağıdakı əsas yanaşmalarını nəzərdən keçirir.

1. Aqressiya deyəndə özünütəsdiqə cəhd kimi güclü fəallıq başa düşülür. Məsələn, L.Bender aqressiya haqqında hər hansı bir obyektə yaxınlaşma və uzaqlaşma meyli kimi danışır, F.Allan isə insana xarici qüvvələrə qarşı durmaq imkanı verən daxili qüvvə (mənbəyini izah etmədən) kimi təsvir edir.

2. Aqressiya dedikdə, başqa insana və obyektə zərər vuran ədəvət, həmlə və ya dağdırıcı hərəkət aktı kimi başa düşülür. Məsələn, X.Delgado iddia edir ki, «insan aqressiyası şəxsiyyətə və cəmiyyətə zərər və ziyan vurmağa cəhd edən gücün təzahürünün xarakterizə olunduğu davranış reaksiyasıdır.» L.Berkoviç «aqressiyani başqasına zərər vurmağa motivlənmiş niyyət olan fiziki və simvolik davranış növü kimi təyin edir».

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, aqressiya mənfi stereotip kimi qəbul olunsa da, onun müsbət tərəflərini də qeyd etmək lazımdır. Belə ki, aqressiv davranış özünü müdafiə etməkdə, öz fikirlərində israrlı olmaqdə insana kömək edir ki, bu cür keyfiyyətlər isə yeniyetmədə

liderlik keyfiyyətlərinin inkişafında mühüm rol oynayır. Lakin aqressiv davranışın təzahürü insanlarda həyəcan yaradırsa, ona heç nə bərəət qazandırıa bilməz.

Coxları aqressiyanın cəmiyyətin inkişafı ilə əlaqələndirir və bunə qədər doğrudur? Mənə elə gəlir ki, aqressiya həmişə olub və olacaqdır. Sadəcə olaraq, aqressiv davranışın forma və məzmunu dəyişib. XXI əsrədə yaşasaq da, son zamanlar, aqressiyanın artması cəmiyyətin aktual problemlərindəndir. Hər gün nə qədər aqressiv davranışın təzahürünə rast gəlirik? Cox təəssüf ki, kobudluq, ədəbsizlik, qışkırmə gündəlik həyatımızda ünsiyət formasına çevrilibdir. Nəticə heç də ürəkaçan deyil: aqressiya sosiogen xarakter alıb.

Ən çox narahatlıq doğuran işə odur ki, aqressiv davranış forması və zoraklıq yeniyetmələr arasında geniş yayılıb və getdikcə artmadadır. Belə yeniyetmələr cəmiyyətə olan dəyər və münasibətləri deformasiyaya uğradır. Egoizm, ətrafdakıların hissələrinə laqeydlik, bədrəftarlıq belə yeniyetmələrin tipik xüsusiyyətlərindəndir. Hər gün valideynlərin və müəllimlərin qarşılaşlığı iki tipik nümunəyə diqqət yetirək.

Birinci-dərsdə (danişir, dərsdən yayınır, sinifdə gəzir, yoldaşlarına

sataşır) və ya tənəffüzdə (dəhlizdə qaçırl, vuruşma təşkil edir) idarə olunmayan hiperaktiv, aqressiv, qərarsız yeniyetmədir. Bu vəziyyətdə demək olar ki, hər şey aydındır, bu vaxt «kəsərli» tərbiyə metodu valideynlər və müəllimlər tərəfindən belə nadinc uşağa «güclənmiş təzyiq»dir.

İkinci – uğurlu uşaqlarda aqressiv davranışın təzahürü (divarda və ya partalarda yazılar, yumşaq mebeldəki yırtıqlar, ədəbsiz sözlər). Ona görə də hamı təəjcübənlər: «O, belə hərəkəti necə edə bilər? Ondan heç gözləməzdəm».

Əslində, yuxarıda göstərilən nümunələr hər ikisi çox mürəkkəb və həlli çətin situasiyalardır. Xaricdən müxtəlif situasiyalar kimi görünədə, onların kökləri eynidir: böyük-lərin nəzarətinin zəifləməsi nəticəsində yeniyetmədə aqressiv davranış meydana gəlib.

Bəs aqressiv davranışın səbəbi nədir? Niyə yeniyetmə özünü belə aqressiv aparır? Belə situasiyalar-dan qaçmaq olarmı?

Yeniyetmə aqressiyasının səbəblərinin axtarılması müxtəlif istiqamətlərdə aparılır. Bəzi tədqiqatçılar yeniyetmə aqressiyasının səbəblərini yeniyetməlik dövründə olan fizioloji dəyişiklikdə görür. Yuxarıda dediyimiz kimi cinsi yetişkənlik dövründə endokrin

vəzlərində olan dəyişikliklər nəticəsində yeniyetmənin davranışında emosional reaksiyalar üstünlük təşkil edir. Doğrudan da, cinsi yetişkənlik dövründə qanda testosteronun səviyyəsi aqressiv davranışını korrelyasiya edir. Belə ki, gənclərdə qanda olan testosteronun səviyyəsi təhriki aqressiv anlamağa hazır edir, ancaq bilavasitə aqressiv davranışın xarakterinə zəif təsir edir. Əgər qanda testosteronun səviyyəsi yuxarıdırsa, səbirsizlik, əsəbilik, aqressivlik – destruktiv hərəkətlərə cəhd müşahidə olunur. Amma, androgenlər təkcə cinsi inkişafı fəallaşdırır, fəalliyət isə başqa faktorlarla (tərbiyə, şəxsi təcrübə və s.) müəyyənləşir, ona görə də, yeniyetmənin davranışında olan bütün «günahları» cinsi yetişkənliyin üzərinə atmaq olmaz.

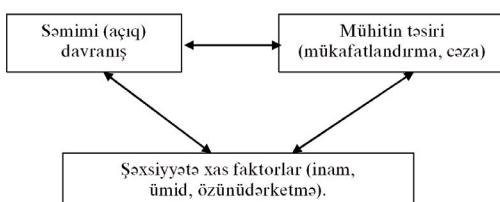
Bələliklə, yeniyetmə aqressiyasının səbəblərini araşdırarkən, nəticəyə aydınlaşdır: aqressiv davranışın yaranmasında bioloji, psixoloji və sosioloji faktorlar mühüm rol oynayır.

Aqressiyani problem kimi psixoloji ədəbiyyata Z. Freyd gətirib. Bu baxımdan Z. Freydin aqressiya barədə mülahizələrinə görə, aqressiya insan təbiətinin əzəl bioloji motividir və psixoanalitiklərin konsepsiyası, məsələn, Z. Freydin, etoloqların – Konrad Lorensin

baxışlarına yaxındır. Görkəmlı avstriyalı etoloq K. Lorensin mövqeyinə görə, aqressiya insanın bioloji təbiətindən gələn dörd əsas instinktdən (aqressiya, qaçış, cinsi meyl, yeməyə meyl) biridir. Alimlərin fikirlərindəki fərq isə bundan ibarətdir ki, Lorens aqressiyani adaptasiya ola bilən davranış kimi, xarakterizə edir, Freyd isə aqressiyani məhvədici davranış kimi xarakterizə edir. Deməli, aqressiyanın daxili mənbəyi var, nəzarətsiz zorakılığın baş verməməsi üçün, daima aqressiv enerjinin gərginliyini azaltmaq və nəzarətdə saxlamaq lazımdır.

Uzun illər aqressiyani tədqiq etmiş Amerika psixoloqu Albert Banduranın baxışlarına görə, insanlar intrapsixi qüvvələrlə idarə olunur və mühitə əhəmiyyət verirlər. İnsanın fəaliyyətini davranışının, idrak dairəsinin, mühitin fasiləsiz qasılıqlı əlaqəsində olan terminlərdə başa düşmək lazımdır. Davranışın səbəbinin analizinə məlum yanaşma, hansı ki, Bandura qarşılıqlı determinizm kimi qeyd edir, situativ faktorların və meyllərin qarşılıqlı əlaqəsinin aqressiv davranışa səbəb olduğunu nəzərdə tutur. Sadə izah etsək, davranışın inam və etibar kimi daxili determinatoru, cəza və mükafatlandırma kimi zahiri determi-

natoru qarşılıqlı təsirlə fəaliyyət göstərən meyil sisteminin bir hissəsidir, hansı ki, təkcə davranışa deyil, həm də onun müxtəlif hissələrinə təsir edir.



Banduranın qarşılıqlı determinizmin modelinin sxemli təqdimatı.

(A.Banduradan adaptasiya olunub)

A.Banduranın qarşılıqlı determinizm triada – modelindən aydın olur ki, baxmayaraq davranışa mühit təsir edir, davranış həm də fəaliyyətin məhsuludur. Buradan belə aydın olur ki, insan öz davranışına təsir edə bilər. Məsələn, yeniyetmənin hər hansı tədbirdə etdiyi kobudluq mühitin ona qarşı cəzası ilə nəticələnə bilər, nəinki mükafatla. Əksinə, səmimi yeniyetmə həmin tədbirdə özü mühiti yarada bilər ki, bu da onun üçün cəza ilə deyil, mükafatla nəticələnə bilər.

Yeniyetmədə aqressiyanın təzahürünə təkcə uşağın inkişafında olan problemlər deyil, həm də situativ faktorlar təsir edə bilər. Məsələn: başqalarının yeniyetmə-

yə verdiyi qiymət, qisas almaq və ya nəycin isə qarşılığını vermək arzusu. Tədqiqatçıların fikrinə görə, hər hansı bir insanın iştirakı aqressiyanı gücləndirə və ya zəiflədə bilər. Burada müşahidəçinin şəxsiyyəti mühüm rol oynayır. Təcrübələr təsdiq edir ki, əgər uşağın davranışını aqressiyaya meyilli insan müşahidə edirsə (məsələn, boks üzrə məşqçi), uşağın hərəkətlərində daha çox aqressiya müşahidə olunur. Əgər bu şəraitdə uşağın davranışını müşahidə edən aqressiyanı mənfi qiymətləndirən şəxsdirse (müəllim, ana və s.), uşağın davranışında daha az aqressiya müşahidə olunur.

Yeniyetməlik dövründə aqressiya bir çox hallarda ətrafdakıların davranışına cavab reaksiyası və ya «qisas» arzusu ola bilər. Bəzi tədqiqatlar aqressiya və qisas almaq arzusu arasında birbaşa əlaqə olduğunu sübut edir. Əgər yeniyetmənin aqressiv motivə cavab vermək imkanı olmursa, nəticədə yeniyetmədə frustrasiya yüksəlir, lakin aqressiv motivin səviyyəsi ləngiyir.

Rusiyalı psixoloq D.Juravlyov 6-8-ci sinif şagirdlərilə apardığı müşahidələr və diaqnostikadan aldığı nəticələrinə görə, tələbatların və baxışlarının dəyişməsi nəticəsində yeniyetmələr arasında aqressiyaya

səbəb olan faktorlar (aqressiv davranışsı törədən) da dəyişir. Əgər 12 yaşlı yeniyetmədə aqressiv davranış yeniyetməni «özünükü» qəbul etməmə üzündən baş verirsə, 13 yaşında isə yeniyetmənin müəyyən qrupun və ya onun üçün əhəmiyyətli olan insanların onun ümidi lərini nə dərəcə doğrultması üzündən, 14 yaşında isə yeniyetməyə olan təzyiq, onu ram etmək, dəyişməyə cəhd üzündən ola bilər.

Aparılmış tədqiqatlar oğlanlarda və qızlarda olan aqressiv davranışın fərqli xüsusiyyətlərini də müəyyən etmişdir.

12-13 yaşında bütün aqressiya formalarının praktik olaraq oğlanlarda qızlardan daha çox ifadə olunduğunu;

13-14 yaşlarda sabit tendensiya (15 yaşa qədər qorunan) – qızlarda oğlanlara nisbətən daha çox neqativlik və inamsızlıq formalaşır;

Yeniyetməlik dövründə oğlanlarda daha çox fiziki, bilavasitə və autoaqressiya (günah hissi) olur.

Yuxarıda göstərilən xüsusiyyətlər nisbətən sabit cəmiyyətdə aqressiyanın səviyyəsi bütün yeniyetməlik dövrü ərzində təzahür edir.

Aqressiyani tədqiq etmək üçün şəxsiyyətin başqa xüsusiyyətlərini tədqiq edən metodlar qrupundan istifadə edilir. Metodların bəziləri yalnız aqressiyanın diaqnostikası-

na yönəlib. D.Juravlyov tərəfindən aparılan tədqiqatda Bass – Darkın sorğusundan istifadə olunub.

Müxtəlif mənbələrdə qarşılaşdığımız aqressiv reaksiyaların formalarından aşağıdakıları müəyyən etmək olar:

Fiziki aqressiya – fiziki gücün tətbiq olunması.

Bilavasitə aqressiya – dolayı yolla başqa şəxsə yönəlmış hərəkət (dedi-qodu, kinli zarafat) və ya heç kəsə yönəlməyən qəzəb (bağırtı, yumruqla stola vurma, qapını çırpması və s.).

Verbal aqressiya – neqativ hissələrin mübahisə, qısqırıq və ya sözlü cavablarla, təhdid, lənətlənmə, söyüslə ifadə olunması.

Əsəbilik – kiçik həyəcanlanmadə əsəbiliyə, kobudluğa, sərtliyə meyllilik.

Neqativlik – rəhbərliyə və ya avtoritetə yönəlmüş müxalif yönlü davranış tərzi.

İnamsızlıq – ətrafdakıların ona zərər vuracaqlarına əmin olduğu na görə ətrafdakı insanlara şübhəli və ehtiyatlı münasibətə meyl.

İnciklik – kimin isə və ya bütün dünyanın ona əzab verdiyinə əmin olan qəzəb, narazılıq hissi ilə şərtlənərək ətrafdakılara qarşı qibtənin, nifrətin təzahürü.

Autoaqressiya və ya günah hissi – tədqiq olanın pis insan

olduğuna əminlik və pis hərəkət etməsinə əminliklə bağlı özünə və ətrafdakılara münasibət və hərəkət (zərərli, acıqla, vicdansızcasına).

Valideynlər uşaqların aqressiv davranışına necə münasibət bəsləməlidirlər?

Aqressiv davranışı qabaqlamaq və qarşısını almaq, aqressiyani uzun müddət tədqiq etmiş Albert Banduranın fikrinə, bu iki üsulla mümkündür: aqressiv davranışı ya mükafatsız, yardımsız qoymaq, ya da mütəmadi olaraq cəzalandırmaq lazımdır.

Əgər valideynlər yeniyetmənin aqressiv davranışına fikir vermirsə, bununla belə aqressiv davranışı həvəsləndirmirsə, yeniyetmə də öz növbəsində həm də pozitiv davranış aktı nümayiş etdirirsə və bu davranış aktı valideynlər tərəfindən mükafatlanırsa (təriflə, həvəsləndirici hərəkətlərlə), onda mükafatsız aqressiv davranış tədricən keçib gedir.

Aktiv cəzalanma da aqressiv davranışı ləngidə və korreksiya edə bilən üsul kimi nəzərdən keçirilir. Lakin belə üsulla ləngiyən aqressiv reaksiya tamamilə keçib getmir, cəzanın zəif olacağı təhlükəsi olan situasiyalarda təzahür edə bilər. A.Banduranın gəldiyi bu nəticə Millerin aqressiya barədə olan nəzəriyyəsinə uyğundur. Millerin

aqressiya barədə nəzəriyyəsinə görə, aqressorun öz qurbanının seçimi əsaslı dərəcədə üç faktorla şərtlənir:

- 1) aqressiyaya meylin qüvvəsi,
- 2) aqressiv davranışlı ləngidən faktorların gücü,
- 3) potensial qurbanın frustrasiya yaradan səbəblərlə stimullu bənzərliliyi.

Bundan başqa da, eksperimental olaraq sübut olunub ki, cəzanın ciddiliyi və uşaqlardakı aqressivliyinin səviyyəsi arasında müsbət asılılıq mövcuddur (Eron. 1963).

Valideynlərin uşaqlara, başqalarına, ətraf aləmə qarşı nümayiş etdirdiyi aqressiv davranış da ən təhlükəli situasiylardan hesab olunur. Belə ki, böyükərin, xüsusilə əgər böyük uşaq üçün əhəmiyyətli şəxsdirsə və aqressiv davranış hesabına hər hansı səmərə əldə edir-sə, usaq da nümunə kimi aqressiv davranış formasını mənimsezdir. Bir çox aqressiv valideynlər öz aqressiyalarını övladlarına yoluxdurur: axı uşaqların ailədə necə tərbiyə olunması və ailədə hansi təcrübəni yaşaması da onların zorakılığa meylli olmasına təsir edir. Məsələn, ata evə işdən əsəbləşmiş gəlir və heç bir səbəb olmadan anaya qarşı kobudluq edir, ana da öz növbəsində kiçik bir qəbahətə görə uşağa sillə vurur və uşaq isə

özündən kiçiklərə qarşı aqressiv davranışın tətbiq edir. Göründüyü kimi, özündə olan aqressiyani atmaq üçün «qurban» başqa bir «qurban» tapır. Bundan başqa, əgər valideynlər tez-tez dava edirsə, ehtimal etmək olar ki, onlardan biri və ya hər ikisi uşağıını döyür və uşaqla təcrübəyə əsaslanmış «ünsiyyət normaları» formalaşır.

Uşaqlarında aqressiv enerjini yartımağa müvəffəq olmuş valideynlər, adətən aqressiv davranışın təhrir etdiyi situasiyalarda özünü idarə etmək bacarığını da tərbiyə edə bilir.

Başqa xalqlarda yeniyetmədə aqresssiyanı yaradan səbəblərdən biri kimi valideynlərin alkoqolik, narkoman olması, yeniyetməni tamamilə nəzarətsiz qoyması kimi faktorlar nəzərdən keçirilir. Bizdə isə əsasən ənənəvi tərbiyə metodlarından istifadə olunur. Adətən, xalqımız uşaqlara böyükə hörmət təlqin edərək, tərbiyə etdiyindən, yeniyetməldə aqressiya əsasən yaşıdlarına, özündən kiçiklərə, eks cinsə qarşı yönəlmış olur. Avtoritar valideynlər, müəllimlər, yeniyetmədə mənlik hissini tapdayır, onların fikirlərinə hörmətsizlik edirlər. Belə olan halda yeniyetmədə ətrafdakılara qarşı əsəbilik, neqativlik, inciklik, autoaqressiya kimi aqressiv davranış formaları təzahür edir.

Aqressiv davranışın qarşısını necə almaq olar?

Aqressiv davranışın qarşısını almaq üçün uşağın cəmiyyətdə, ətrafdakılarla münasibətdə özünü necə apardığına nəzarət etmək lazımdır ki, sonradan psixoloğun müdaxiləsinə ehtiyac olmasın. Büyülərin özlərinin və uşaqlarının qaćmalı olduğu bir neçə mövqeni misal göstərmək olar.

Həmişə özündən başqa hamını günahlandırma. Əgər valideyn ətrafda baş verən hadisələrin səbəbini başqalarında axtarırsa, bu reallıqdan qaçmaqdan başqa bir şey deyil.

Hədəf axtarışı – özündə yiğilmiş neqativ enerjini başqalarına yönəltmək. Əgər aqressor «günahkarı» tapıb, özündəki neqativ enerjini ona tökürsə, o yüngülləşir. Bu zaman o, cəzasız qalır. Cəzasız qalmayaq aqressiyani stimullaşdırın ən güclü vasitədir.

«Hücumla müdafiə». Aqressiv insana öz səhvini etiraf etmək çox çətindir, ona görə də o «hücum – ən yaxşı müdafiədir» devizindən istifadə edərək ətrafdakıları dağıdır.

Özündəki aqressiyani kəsərlə motivlərlə bəraətləndirmə. Məsələn: «Mən etməzdəm, məni məcbur (təhrik) etdilər» və s.

Öz nöqsanlarını başqalarının ayağına yazmaq. Aqressiv insan

özündə olan nöqsanları görmək istəmir. Bunun üçün o, öz nöqsanlarını etiraf etməli, özündəki neqativ keyfiyyətləri yox etməyə çalışmalıdır. Belə etmək istəmədiyi üçün o başqalarını günahlahdırmağı daha üstün tutur.

Başqasının şəxsiyyətini alçaltmaq və təhqir etmək hesabına özü-nütəsdiq və s... Bu kimi situasiyalar çox təəssüf ki, böyüklər arasında da tez-tez təsadüf olunan mövqedir və bundan qaćmaqla, aqressiv davranışın qarşısını almaq olar.

Beləliklə, ən müxtəlif baxışlarda və qarşılıqlı münasibətlərin olduğu situasiyalarda aqressiya kök salaraq psixoloji müdafiəyə çevrilib. Aqressivlik körpə dünyaya göz açan gündən, onunla birgə doğulur və aqressivlik həyatı vacib tələbatları əldə etməkdə qarşıya çıxan maneələri dəf etmək üçün təbii reaksiyadır. Uşağın sonrakı inkişafı dövründə aqressiyanın inkişafı valideynlərin və yaxınların müna-

sibətindən, daha sonra isə cinslərin rolunun indenifikasiyasının və sosiallaşma proseslərinin surətindən və müvəffəqiyyətindən asılıdır. Ailənin tərbiyəsindən və müəllimin təsirindən başqa, yeniyetmədə aqressiv davranışın əmələ gəlməsini stimullaşdırın çoxlu əlavə, situativ faktorlar təsir edə bilər və bunun üçün böyüklər özlərinin hərəkətlərinə fikir verməli, aqressiv davranışın ilk simptomları nəzərə çarpdıqda, vaxtında müda-xilə etməlidirlər. Valideynlər yaddan çıxartmamalıdır ki, baxmayaraq yeniyetmə valideynləri ilə tez-tez mübahisə edir, onlar üçün valideynlərin fikri çox vacibdir. Bəzən yeniyetmənin aqressiv davranışına böyüklərin onları anlamaması və ya anlamaq istəməməsi səbəb ola bilər. Ancaq övladları ilə yaxın kontaktda, qarşılıqlı anlaşma və etibar vasitəsi ilə valideynlər övladlarını əsl şəxsiyyət kimi tərbiyə edə bilər.

### **Ədəbiyyat:**

1. Psixologiya. Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi üçün dərslik. Bakı, Nurlan, 2007.
2. Əliyev R.İ. Tərbiyə psixologiyası. Bakı, Nurlan, 2006.
3. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika, 2004.
4. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия М. 2000.
5. Барбара Крейхи. Социальная психология агрессии – С Пб. Питер 2003.
6. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия – С Пб 1997.
7. Лоренц К. Агрессия. – М., 1994.

8. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. Психологический журнал. 1996, № 5
9. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. М., 1998.
10. Журавлев Д. Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? Народное образование 2003, №2

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ**

Агрессия укоренилась как стратегия психологической защиты в самых разных ситуациях взаимодействия. Кроме стиля семейного воспитания и влияния учителей, существует масса побочных, ситуативных факторов, которые могут стимулировать или провоцировать возникновение агрессии в подростке.

## **SOCIAL PSYCHOLOGICAL BASES OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF THE JUVENILES**

Aggression became stronger as a strategy of the psychological defence in all different situations and mutual relations. Beside than a style of a family education and influence of the teachers, we have a lot of extraneous and situation factors which can cause an aggression in a juveniles.

## MÜHARİBƏ İŞTİRAKÇILARININ SOSİAL-PSİKOLOJİ REABİLİTASIYASININ AKTUAL MƏSƏLƏLƏRİ

*İlham Mirzəyev*

*Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının  
Fəlsəfə və Siyasi-Hüquqi Tədqiqatlar  
İnstitutunun Sosiologiya və sosial psixologiya  
şöbəsinin böyük elmi işçisi, psixologiya elmləri namizədi*

**A**parılan araşdırımlar Azərbaycanda Qarabağ müharibəsi iştirakçılarının sosial-psixoloji reabilitasiyası və adaptasiyası məsələlərinin kifayət qədər aktual olduğunu aşkara çıxarırlar. Bu istiqamətdə tədqiqatlar bir sırada mühüm praktik nəticələrə gəlməyə imkan verir. Araşdırımlar nəticəsində müəyyənləşdirilmişdir ki, belə insanların sosial-psixoloji reabilitasiyası ilə bağlı peşəkar fəaliyyətin təşkilinə, müvafiq xidmət sferasının həyata keçirilməsinə böyük ehtiyac vardır.

H.Oppenheim 1889-cu ildə yazdı ki, hərbi əməliyyatların iştirakçıları daha çox «travmatik nevroza» məruz qalmışlar. O, hesab edirdi ki, döyüş iştirakçılarının davranışlarındakı psixi pozuntular ilk növbədə baş-beyində kəskin üzvi dəyişikliklərin baş verməsi nəticəsində yaranır. Onun fikrincə, bu, həm fiziki, həm də psixoloji amillərlə izah edilir. Hərbi əməliyyatlarda iştirak etmiş şəxslərin psi-

xopatoloji davranışını üzərində I Dünya müharibəsində geniş müşahidələr aparılmışdır. I Dünya müharibəsi iştirakçılarının üzləşdiyi psixoloji problemlərin öyrənilməsi ilə Rusiyada İ.Bexterev, P.Qanınuskin, F.Zarubin, S.Krayts məşğul olmuşlar. II Dünya müharibəsindən sonra isə keçmiş SSRİ-də bu problemlər Y.Krasnuşkin, V.Qilyarovski və A.Arhangelski məşğul olmuşlar. I Dünya müharibəsindən sonra hərbi travmaların nevroloji və psixoloji nəticələri barədə geniş məlumatlar qalmışdır. Əsgərlərin hərbi stress yaşantıları barədə ayrı-ayrı təsvirlər bir sırada hallarda, hətta nəşr edilmişdir. Bu təsvirlərə hər an təhlükə doğuran həyat şəraiti yüksək səslərə kəskin reaksiya, diqqətin cəmlənməsində yaranan çətinliklər və s. aiddir.

Bir qədər sonra Mayers «1914-1919-cu illərdə Fransada artelleriya şoku» əsərində yazdı ki, mərminin partlamasından əldə edilən xəsarət nəticəsində yaranan sinir

pozğunluğu ilə «mərmi şoku»nu fərqləndirmək lazımdır. Mərminin partlaması nəticəsində əldə edilmiş xəsarət, adətən, fiziki travmanın doğurduğu nevroloji vəziyyət və ya sinir pozğunluğu kimi nəzərdən keçirilirdi. Eyni zamanda, Mayers «mərmi şoku»nu güclü stressin doğurduğu psixi halət kimi qiymətləndirirdi. Hərbi əməliyyatlarda iştirakın doğurduğu reaksiyalar II Dünya müharibəsinin gedişində geniş tədqiqat obyektiñə çevrilmişdir. Ayrı-ayrı tədqiqatçılar bu amili «döyüş yorğunluğu», «hərbi nevroz», «döyüş narahathlığı» və «post-travmatik nevroz» kimi qiymətləndirildilər. 1941-ci ildə Kardiner özünün sistemli tədqiqatlarından birini «xroniki hərbi nevroz» adlandırırdı. Freydin ideyalarına söykənən Kardiner mərkəzi fizioloji nevroz anlayışını elmi dövriyyəyə daxil etmişdir. Onun fikrincə, bu amil insanın bir sıra şəxsi funksiyalarının pozulmasına və ya itirilməsinə gətirib çıxarır. Bu ətraf aləmə münasibətdə uğurlu adaptasiyanı təmin edir.

Kardinerin fikrincə, hərbi nevroz həm fizioloji, həm də psixoloji təbiətə malikdir. O hesab edir ki, bu xüsusiyyətlər aşağıdakı kompleks xarakterli simptomlarda özünü göstərir:

1. İfrat həssaslıq və təlqinə meyllilik;

2. Qəfil təsirlərə dayanıqsız reaksiya;
3. Travma törədən şəraitin və hadisələrin qeydə alınması;
4. Reallıqdan uzaqlaşma;
5. İdarə olunmayan aqressiv reaksiyaya meyllilik.

Qrinkel və Spigel hesab edirlər ki, hərbi nevroz dedikdə, yüksək yorğunluq, aqressivlik, depressiya, yaddaşın zəifləməsi, simpatik sistemin hiperaktivliyi, diqqəti cəmləmək qabiliyyətinin zəifləməsi, alkoqolizm, gecə kabusları, fobiyalar və şübhəlilik nəzərdə tutulur. Bu qəbildən olan pozuntular hərbi əsirlərdə və hərbi düşərgələrdə yaşayanlarda mü şahidə edilmişdir. Bu mənada, 3 il yaponların hərbi əsiri olmuş 34 hərbçinin emosional adaptasiyası prosesi ətraflı şəkildə təsvir edilmişdir. Pis qidalanma, xəstəliklər, məcburi əmək, incidilmə, müxtəlif təhqirlər – bu adamlar əsirlik dövründə sadalanan amillərlə üzləşmişdilər. Tədqiqata cəlb edilənlərin 23 faizi müharibə dövrü ilə bağlı olan gecə kabuslarından və qorxu hissindən əziyyət çəkirdilər. Eyni zamanda, onlarda affektiv meyllər, yaddaşın zəifləməsi, kəskin həssaslıq və depressiya sindromları özünü göstərirdi.

Faşist düşərgəsində olmuş 100 norveçli məhbəbus da eyni qaydada

tədqiqata cəlb edilmişdir. Tədqiqat nəticəsində müəyyənləşdirilmişdir ki, onlardan 85-i özlərində xroniki yorğunluq, halsızlıq hiss edir, diqqətin zəifləməsindən və kəskin həssaslıqdan əziyyət çəkir-lər.

Ümumilikdə, Kardiner tərəfindən müəyyənləşdirilmiş sindromlar digər müvafiq tədqiqatlarda da öz qüvvəsini qoruyub saxlamışdır. Bununla belə, hərbi əməliyyatların insan həyatına təsir mexanizmi barədə fikirlər və təsəvvürlər əhəmiyyətli dərəcədə dəyişmişdir. Bu mənada, Vietnam müharibəsi təcrübəsinin öyrənilməsi bir sırə yeni nəticələr çıxarmağa imkan vermişdir. Belə ki, 1970-ci illərdə Amerika əməliyyəti bütövlükdə Vietnam müharibəsi veteranlarının qeyri-adaptiv davranışının doğruduğu problemlərlə üzləşmişdir. Vietnamda döyüşmüş Amerika əsgərlərinin 25 faizində şəxsi keyfiyyətlər baxımından böyük patoloji dəyişikliklər baş vermiş və onlar kəskin psixi travmaya məruz qalmışlar. Belə ki, 1990-ci illərdə təqribən 100 min Vietnam müharibəsi veterani intihar etmişdir. Onların 40 min nəfəri isə qapalı həyat tərzi sürür və ətraf aləmlə, demək olar ki, heç bir əlaqə saxlamırlar. Bundan əlavə, onların şəxsi münasibətlərində, ailə həyatında

və sosial ünsiyyətində uğursuzluqlar özlərini qabarıl şəkildə göstərir.

Bu faktlar Qarabağ müharibəsi iştirakçılarının üzləşdiyi müharibə sindromunun sosial-psixoloji təhlilində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Posttravmatik stresslər bilavasitə hərbi əməliyyatlarda iştirak etmiş şəxslərin həyat təcrübəsinə əsasən araşdırılmışdır. Buradan aydın olur ki, müharibədə yaralanmış və əlil olmuş şəxslərin posttravmatik stressə məruz qalma göstəricisi kifayət qədər yüksəkdir (42 faiz qədər). Fiziki cəhətdən sağlam olan müharibə veteranlarında isə bu göstərici 10-20 faiz arasında tərəddüd edir. Bundan əlavə, hərbi şəraitin təsiri nəticəsində yaş və ya ömür həddi də kifayət qədər aşağı düşür. Belə ki, ağır döyüş əməliyyatlarında iştirak etmiş şəxslərin 56 faizi 65 yaşa qədər ya xroniki xəstəliyə yoluxmuş, ya da vəfat etmişdir. Uzunmüddətli müşahidələr göstərir ki, travmanın doğurduğu kəskin effektlər ahil yaşlarında da meydana çıxa və somatik xəstəliklərin riskini artırı bilər.

Əfqanıstan müharibəsi veterانları üzərində aparılan tədqiqatlar da Amerika tədqiqatçılarının əldə etdiyi nəticənin həqiqətə uyğunluğunun təsdiq edir. Burada posttravmatik stresslərin təsir göstəriciləri, demək olar ki, üst-üstə düşür.

Bu şəxslərin zorakılığa meyilliyyi, eyni zamanda, intihara meylli olması onların reabilitasiyası ilə bağlı ciddi tədbirlərin həyata keçirilməsi zərurətini ortaya çıxarmış və bu istiqamətdə bir çox mühüm praktik tədbirlər həyata keçirmişdir. Amerikada dövlət programı çərçivəsində Vietnam müharibəsi veteranlarına sosial yardım programı işlənib hazırlanmış, eyni zamanda, onların psixofizioloji sağlamlığını tədqiq edən və bu istiqamətdə onlara yardım göstərən xüsusi mərkəzlər yaradılmışdır. Son on illiklərdə bu istiqamətdə həyata keçirilən tədbirlər davam etdirilmişdir. Onların nəticələri bir sıra monoqrafiyalarda nəzəri və tətbiqi məsələlərin təhlilində öz əksini tapmışdır. Bu məsələ ilk növbədə müharibə veteranlarını xoşagelməz vəziyyətdən çıxarmağa, onları kəskin stresslərin təsirindən mümkün qədər azad etmək və əldə edilən təcrübə nəticəsində onlara maksimum psixoterapevtik kömək göstərməyə yönəlmüşdir.

Hərbi nevrozların, stresslərin profilaktikası zamanı onu doğuran səbəblərin dəqiqləşdirilməsi strateyiyası həllədici əhəmiyyət kəsb edir. Bu mənada bir sıra stressoyadıcı amillərə təsir göstərən zaman ilk növbədə irəlicədən düşünülərək işlənilmiş plana malik olmaq lazımdır.

Sosial psixoloq posttravmatik stress keçirən insanı bu vəziyyətdən xilas etmək istəyirsə, mümkün profilaktik tədbirləri irəlicədən planlaşdırmalıdır. Hər bir insan öz həyat tərzinə görə fərqli yaşam təcrübəsinə malikdir. Bu səbəbdən insanlar müxtəlif hadisə və faktlara daha çox subyektiv qiymət verir, onlara fərdi təsəvvürlər sistemi baxımından yanaşırlar. Müxtəlif sosial-psixoloji diaqnostika metodlarına istinad etdikdə şəraitdən asılı olaraq müxtəlif nəticələr əldə etmək mümkündür. Hərbi amillərin təsirindən narahatlıq hiss edənlərin artıb azalması da daha çox subyektiv qiymətləndirmədən asılıdır. Yəni belə şəxslərin sayı şəraitdən asılı olaraq, artıb-azala bilər. Bu halda müvafiq vəziyyəti ifadə edən nisbi kəmiyyət göstəriciləri də kifayət qədər mütəhərrik olacaq. Bu mənada kədər və həyəcan öz-özlüyündə nə yoxlama testi, nə də qiymətləndirmə deyildir.

Cəmiyyətin müxtəlif həyat fəaliyyəti səviyyələrində (ayrıca götürülmüş bir şəxs, sosial qrup, sinif və bütövlükdə cəmiyyət) qərarlaşan sosial münasibətlərdə onun inkişafının obyektiv qanuna uyğunluqlarının tələbləri ifadə olunur. Ayrıca bir şəxsin və sosial qrupun məqsədi, maraqları və sərvət orientasiyaları isə bu ümumi

tələblərə uyğun gələ və gəlməyə bilər. Sonuncu hal baş verdikdə sosial subyektlər ümumi tələblərə uyğunlaşmalı olurlar. Ona görə bu və ya digər fakta münasibətdə insanın hissəleri və duyguları və ya həyəcan lanma səviyyəsi bilavasitə qiymətləndirmə meyarı kimi çıxış etmir. Sosial fəaliyyət belə bir mövqeyə əsaslanır ki, qarşılıqlı münasibətləri bir-birindən təcrid olunmuş halda öyrənmək qeyri-mümkündür. Bu mənada cəmiyyət – şəxsiyyət münasibətləri biri digərindən ayrılmazdır. Fərdi səviyyədən sosial münasibətlərə keçid şəxsiyyətlə müvafiq sosial sistemin qarşılıqlı təsirinin xarakteri ilə şərtlənir.

Fərdin sosial keyfiyyətləri onun obyektiv surətdə daxil olduğu birliyin təsiri altında onun fəaliyyəti prosesində təşəkkül tapıb inkişaf edir. Şəxsiyyətin sosial tipləri insanların müxtəlif fəaliyyət növlərini həyata keçirmək üsulu ilə şərtlənir. İnsanlar çox vaxt qeyri-adekvat inam hissinin qurbanı olaraq qarşısq meyllərin, natamam duyguların, mahiyyəti bilinməyən arzuların əsirinə çevrilirlər. Bu halda mövcud reallıqla, insanın bu realliga münasibəti arasında özünə-məxsus təzad, ziddiyət yaranır. Qeyri-adekvatlıq məhz bu ziddiyətin təzahürüdür. Subyekt – ob-

yeqt münasibətlərində münaqişə bir qanuna uyğunluq kimi meydana çıxır. Bu halda insanların yadlaşması onun əlverişsiz şəraitlə barışa bilməməsində təzahür edir. Bu məyusluq hissi ilə, böyük ruhi sarsıntılarla müşayət olunur. Meydana çıxan başlıca çətinlik ondan ibarətdir ki, müxtəlif şəraitlərdə daha səmərəli ola biləcək reabilitasiya prosedurlarını seçmək heç də asan məsələ deyildir.

Fikrimizcə, müharibə iştirakçılarının sosial-psixoloji reabilitasiyasının idraki modelləri aşağıdakı meyarlar nəzərə alınmaqla qurula bilər:

- qeyri-adekvat inam hissinin dəyişməsi;
- mənfi təsirlərin və arzuolunmaz fikirlərin tədricən şüurdan sıxışdırılması;
- reallığın olduğu kimi qəbul edilməsi;
- məqsədli treninqlər.

Psixoloqlar müharibə iştirakçılarının sosial-psixoloji reabilitasiyası üçün müxtəlif üsullar təklif edirlər. Burada çox fərqli, bəzən isə biri digərinə zidd görünən üsullar təklif olunur. Bu üsulları tətbiq edərkən insanların sosial, dini, milli, etnik xüsusiyyətləri hökmən nəzərə alınmalıdır. Sadalanın xüsusiyyətlər hər bir insanın fərdi-psixoloji keyfiyyətlərini təyin edən

mühüm parametrlər kimi çıxış edir.

Fikrimizcə, psixoterapeutik vasitələr seçərkən və təklif edərkən bir qədər mühafizəkarlıq və ehtiyatlılıq nümayiş etdirmək lazımdır. Bu halda səmərəli vasitə seçmək bacarığı nəticə etibarı ilə çox şeyi həll edir.

İnsan orqanizmin adekvat reaksiyası sayəsində onun mənfi fəsadlarından xilas olsa, digər şəxslərin

qeyri-adekvat təsirləri həmin insani təkrarən və çox vaxt daha ağır stress vəziyyətinə salır.

İnsanları müharibədən qalan fəsadlarından xilas etmək üçün onları ilk növbədə zəruri sosial qayıçı ilə əhatə etmək lazımdır. Belə insanlar onları ağır stresslərə məruz qoymuş sosial mühitdən ya uzaqlaşmalıdır, ya da orada özlərinə əlverişli fəaliyyət mühiti formalaşdırmağı bacarmalıdırular.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya Bakı, 2003
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiyanın aktual problemləri, Bakı, 1986
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya, Bakı, 2002
4. Əliyev B.H. Məhkəmə-psixoloji ekspertizanın ümumi məsələləri, Bakı 1997
5. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan et-nopsixologiyasına giriş, Bakı. 2003
6. Mirzəyev İ.Ə. Ailənin praktik psixologiyası. Bakı, 2005
7. Mirzəyev İ.Ə. XXI əsrin sosial psixologiyası: cəmiyyət, şəxsiyyət və idarəetmə. Bakı, 2006
8. Mirzəyev İ.Ə. Posttravmatik stresslərin sosial-psixoloji təhlili. Bakı, 2007
9. Алиев Б.Г. Социально-психологические проблемы личности несовершеннолетних правонарушителей. Баку, 1996.
10. Алиев Б.Г. Методология социально-психологического исследования. Баку, 1999
11. Андрienko Е.В. Социальная психология, М., Изд. "Академия", 2001
12. Андреева Г.М. и др. Социальная психология, М., "Аспект Пресс", 2000
13. Мирзоев И. Социальная психология стресса. Баку, 2008

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБЛИТАЦИИ УЧАСТНИКОВ ВОЙНЫ**

Под воздействием сильного и длительного стресса человек становится уязвимым для целого ряда заболеваний: вирусных, онкологических, аутоиммунных (когда солдаты иммунной системы начинают сражаться друг с другом), а также для различных видов аллергии. Картина еще более усложняется, если иммунная система подверглась длительному воздействию не только стресса, но и отравляющих веществ, которые также снижают ее эффективность. Во время войны, над Вьетнамом были рассеяны десятки миллионов литров отравляющих веществ (агент ориндж и другие). Большинство американских солдат подверглись воздействию этих ядов. Многие из тех, кто получил большую дозу отравления, уже умерли; это один из ужасных результатов преступного невнимания к последствиям войны. Вероятно, мы никогда до конца не узнаем, как отразилось на здоровье вьетнамских ветеранов их пребывание под воздействием отравляющих веществ. Почти никто из бывших участников войны не может с какой-либо степенью точности измерить полученную им дозу, поскольку каждый, кто пил воду, дышал воздухом и ел пищу в тех районах Юго-Восточной Азии, над которыми распылялись токсичные вещества, был отравлен не только агентом ориндж и его вреднейшим компонентом, диоксином, но и множеством других ядовитых соединений. Американское правительство, по причинам политического и экономического характера, несвоевременно и неохотно признает факт вредного воздействия этих токсичных веществ на здоровье военнослужащих.

## **ACTUAL PROBLEMS OF THE WAR PARTICIPIANTS SOCIO-PSYCHOLOG REHABILITATION**

Under influence of strong and long stress the person becomes vulnerable for a lot of diseases: virus, oncological (when soldiers of immune system start to battle with each other), and also for various kinds of an allergy. The picture even more becomes complicated, if the immune sys-

tem has undergone to long influence not only stress, but also poison gases which also reduce its{her} efficiency. During war, above Vietnam were rasseəm tens millions litres of poison gases (the agent orindj and others). The majority of the American soldiers have influenced these poisons. Many of those who has received the big doze of a poisoning, have already died; it is one of awful results of a criminal inattention to consequences of war. Probably, we never up to the end learn{find out}, how their stay under influence of poison gases was reflected on health of the Vietnamese veterans. Almost anybody from former participants of war cannot measure the doze received by him{it} as everyone who of saws water, breathed air and eats with any degree of accuracy I peep in those areas of The American government, owing to political and economic character, out of time and reluctantly admits the fact of harmful influence of these toxic substances on health of military men.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

**К.Р.Алиева**

*доцент кафедры психологии БГУ*

**В** качестве более эффективного способа воздействия на личность в системе образования можно выделить интегративное обучение, которое способствует целостному восприятию окружающего мира (1). Человек не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в неё принципиально нечто новое, и тем самым он сам становится творцом нового. Поэтому определенный интерес представляет интегративное обучение как условие для развития и творческой самореализации личности.

М.И.Ситникова считает, что “с точки зрения творческой самореализации считается неправомерным сводить их (условия) только к обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, ибо творческая самореализация является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и влияния, возможного и должно” (9, с.75-76). Она определила объективные условия как

группы параметров для постановки и решения конкретной задачи – предпосылки целеполагания; субъективные условия как условия, обеспечивающие процесс целеполагания, творческий подход к определению способов самореализации. Она считает, что на этом этапе познания ведущая роль принадлежит объективным условиям.

Исходя из опыта проведения конкретных исследований колективного восприятия искусства, некоторые исследователи утверждают, что межличностное взаимодействие приводит к взаимокорретировке эмоций, их взаимному усилению или взаимному погашению, амплитуда колебаний имеет весьма впечатляющий размах.(4) В то же время, исследователи особой эстетической специфики урока литературы как урока искусства В.А.Кан-Калик и В.И.Хазан отмечают, что: “по отношению к художественному тексту как основному источнику эстетического творчества на уроке литературы учитель, ученик и класс (не как механическая совокуп-

ность учеников, а как качественно самобытная групповая общность) могут быть оценены как относительно самостоятельные перцептивные и коммуникативные единицы” (7, с.106).

Одновременное возбуждение различных рецепторов и одновременная психическая рефлексия рождает продуктивную рефлексию у одних индивидуальностей в виде монопродукта, у других – в виде нового, творческого интеграционного продукта нескольких «органов самореализации». Ряд исследователей считают, что творческая рефлексивная реакция индивида связана с отражением внутренних процессов, проявлением своего «Я», что вызывается успешным педагогическим управлением деятельности учащегося (2). В частности, управление рефлексией должно быть предельно корректным, поскольку оно ведёт человека к саморазвитию, помогает преодолеть себя, оно «не лезет в душу», а лишь стимулирует труд души, «конкретным внешним движителем рефлексии могут быть подсказанные или вдруг увиденные слово, образ, неожиданная или организованная встреча и т.д.» (2, с. 24-25).

Одной из причин рефлексирования школьника является педаго-

гическая импровизация учителя – своеобразная трансформация педагогических знаний, умений, техники в педагогические, творческого характера действия. В современных условиях, по мнению исследователей творческой рефлексии обучающихся, педагогическая рефлексия отличается такими признаками, как: совпадение процессов создания и исполнения или их минимальный разрыв, их сиюминутность и, в большинстве случаев, публичный характер, а также и то, что импровизация – продукт единства интуитивного и логического с изначальной опорой на инсайт. В этой связи следует отметить, что вдохновение, эмоциональная возбудимость, убедительность в сочетании с педагогической импровизацией составляют качество творческой доминанты.

Некоторые исследователи предлагают инструмент дидактического управления интегративным процессом обучения способных к наукам подростков через адресное воздействие на выявленные акцентуации учащегося. Изучение основных положений концепции множественности интеллекта Х.Гарднера позволяет заключить, что развитие того или иного интеллекта ни в коей мере не долж-

но быть ограничено. Напротив, необходимо проектировать учебный процесс так, чтобы в процессе обучения каждой дисциплине были задействованы различные типы интеллекта. Педагогу необходимо научиться строить учебный процесс, чтобы задействовать все психолого-педагогические условия и средства, которые регулируют гармоничное сочетание всех представленных видов интеллекта у индивида.

С развитием тенденции интегративных процессов, по мнению Т.Г.Браже, расширяются возможности образования, что выражается в следующем: «Ныне наступил новый этап подхода к единству школьных предметов, когда от стадии реализации межпредметных связей, допускавшей рядоположенность явлений из разных предметов, их независимое, как бы параллельное существование и лишь координацию, надо перейти к интеграции этих явлений, к рождению новых ценностей, т.е. подлинной интеграции» (3, с.150-151). Известно, что творческое восприятие искусства часто соотносится с личностным присвоением, читатель зритель, слушатель воспринимает как бы от первого лица. Интегрированные уроки действительно способствует твор-

ческой активности каждого школьника и творческим взаимодействием учителя-ученика-класса.

Быстро развивающаяся концепция глобального образования оказала значительное воздействие на активизацию разработок проблемных интегративных курсов, поскольку в современных условиях главное воздействие на формирование системы образования оказывает фактор глобальности, который выражается в тесной связи и взаимозависимости научного, экономического, политического, производственного и культурного развития стран и национальных ментальностей в современном мире. Интегративное обучение, при компетентном управлении самореализацией личности способствует успешной реализации природной потребности человека в гармоничном постижении действительности, в творческом рефлексировании. Удовлетворение продуктом творческой самореализации несёт положительный заряд и повышает жизненный тонус личности, следовательно, даёт дополнительные жизненные силы, способствует ее развитию.

Некоторые исследователи считают, что ребенок в силу своих возрастных особенностей далеко не всегда сможет выполнить по-

рученное ему дело на должном уровне, но от раза к разу ему будет удаваться всё больше и больше, и в итоге он справится с поставленной задачей. На этом пути восхождения к совершенству рядом с ним должен стоять взрослый, который бы и подстраховывал его, и давал советы, и помогал ребёнку пережить свой, пока ещё незначительный успех. В связи с этим следует отметить, что в психологи разработана теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности. Успешную деятельность могут блокировать ощущение некомпетентности, беспомощности, беспокойства, исходя из этого, они настаивают на том, что педагогу необходимо способствовать успеху ребёнка оптимальным инструктированием по технологии достижения успеха, закрепляя у школьника потребность организовывать деятельность продуктивно. Известно, что личное достижение, оцениваемое субъектом как удача, как маленькая победа над самим собой, является стимулом его дальнейшего движения в этом направлении. Поэтому индивидуальный и групповой успех, пережитый в условиях триады ученик-учитель-класс как единого целого, способствует

усилению эмоционально-интеллектуальной удовлетворённости творческой атмосферой интегрированных уроков искусства.

Педагог должен помочь ребёнку в создании в результате совместной деятельности своего продукта творчества или способствовать “распредмечиванию” знакомых окружающих его вещей, посредством чего передаётся отношение к другим людям, т.к. предметы окружения являются источником знаний и эмоций. Кроме того, сама предметно-пространственная среда, в которой осуществляется деятельность ребёнка, является частью социальной среды и может быть определена совокупность естественного и вещного окружения, создаваемого или подчиняемого человеком.

Теоретический анализ категории “условия интегративного образовательного процесса” в соответствии с целью исследования позволяет сделать вывод о необходимости выделения, прежде всего комплекса субъективно-значимых условий, способствующих творческой самореализации личности.

Таким образом, варианты комбинации конструктов творческой самореализации в современном

образовательном процессе могут оказывать самые различные, и даже полярные воздействия и эффекты. Сопоставление качества конструктов на основе диагностирования с целью и моделью, заложенными в разработанную педагогическую систему интегрированных уроков, поможет вносить своевременные корректизы в направления педагогического управления и в компоненты ме-

ханизма технологического осуществления.

Система интегрированных уроков при условии успешного управления может стать детерминантой положительного эффективного содержания для побуждения к творческой самореализации подростка с использованием метода активного эмоционально-интеллектуального познания искусства.

### *Литература:*

1. Şəxsiyyətin inkişafının etno-psixoloji məsələləri. Bakı, «ADU», 1985, 140 səh.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука, М., Советское радио, 1979, 238с.
3. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе// Литература в школе. №5, 1996.- С.150-154.
4. Давыдов В.В., Михайлов Ф.Т. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981, 165 с.
5. Додонов Б.И. Эмоциональные характеристики личности и художественная одарённость. – Л.: Художественное творчество, 1983. 139 с. 105.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающейся. М., 1994, 123 с.
7. Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психологические основы преподавания литературы в школе.- М., Просвещение, 1998. – 174 с.
8. Одаренные дети, М., «Прогресс», 1991, 376с.
9. Ситникова М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: Дис. канд. пед. наук. – Белгород: БГПУ, - 1995.- 214 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т.- М.: Просвещение, 1982.
11. Gardner H. Creativity: An Interdisciplinary Perspective. Creativity Research Journal, 1988, N1, p. 8-26.

## **TƏHSİL PROSESİ VƏ ŞƏXSİYYƏTİN YARADICI ÖZÜNÜGERÇƏKLƏŞDİRMƏSİ**

Məqalədə tədris prosesi zamanı şəxsiyyətin inkişafına təsir göstərən ən effektiv vasitələrdən olan integrativ təlimdən bəhs edilir. Müəllif şəxsiyyətin yaradıcı özünügerçəkləşdirməsi haqqında müxtəlif tədqiqatçıların təcrübələrini və əldə etdikləri nəticələri qarşılaşdırır. Məktəblilərdə bu keyfiyyətin inkişaf etdirilməsində müəllimlərin pedaqoji improvizələrinin mühüm rolu qeyd olunur və bəzi praktik məsləhətlər verilir.

### **THE PROCESS OF EDUCATION AND THE CREATIVE SELFTRUSTWORTHY OF PERSONALITY**

The article is dealt with one of the most effective ways-integrative training, which influences the development of personality during the academic process. The author comprises the experiments of different investigators about the selftrustworthy creator of personality and the results gained during the investigations as well. The pedagogical improvises of teachers at school, in order to develop such quality, play an important role and some practical advise is given as well.

## ŞƏSİYYƏTYÖNÜMLÜ TƏHSİL PARADIQMASI: ƏNƏNƏVİLİK VƏ MÜASİRLİK

Rəşid Cabbarov

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

Məlumdur ki, “şəxsiyyətyönümlü təhsil” anlayışı keçən əsrin 90-cı illərində aktuallaşmış və məktəb həyatına daxil olmuşdur. Ənənəvi pedaqogikada və psixologiyada bu anlayış altında müxtəlif səpkili kateqoriyalardan və sinonim anlayışlardan istifadə olunmuşdur. Belə ki, təhsilin fərdiləşdirilməsi, təhsilə şəxsiyyət yanaşması və fərdi yanaşma motivləri təhsilin takonomiyası, təhsilin humanistləşdiriməsi və s. kimi məsələlər bu və ya digər dərəcədə şəxsiyyət yönümlü təhsilin paradiqmalarının tətbiqi demək idi. Lakin xaotik sistemsiz şəkildə, nəzəri-metodoloji əsaslardan kənardə öyrənilmiş müddəalar təbii ki, öz effektivliyini göstərə bilməzdi. Əgər təlim insan varlığının mühüm fəaliyyət növüdürsə və bu fəaliyyət öz-özlüyündə nəzəriyyədən daha çox praktikaya yaxınlığı qəbul etsək, bu anlayışın meydana çıxmاسından çox-çox əvvəl məktəb təcrübəsinə, pedaqozi və psixoloji fikir tarixinə daxil olduğunun şahidi oluruq. Məsələn, hələ çox əvvəllər çex pedaqoqu

Y.A.Komenski aydın şəkildə göstərir ki, təlim və tərbiyə prosesi, pedaqoji müşahidələrdən sistemli istifadə etməklə və uşaqların yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla həyata keçirilməlidir [10, s.25-31]. Bu dolayısı yolla elə şəxsiyyət yönümlü konsepsiyanın tətbiqi idi.

Şəxsiyyət yönümlü təhsil konsepsiyasında bu cəhətlərin, yəni, təhsilin fərdiləşdirilməsinin təbii ki, aradan qaldırılması əhəmiyyətli sayla bilməz. Təhsilin fərdiləşdirilməsi, onun yeni aspektdən müasir təhsil sisteminə tətbiqi, təhsilin keyfiyyətini və optimallaşdırılmasını azalda bilməz. Ümumiyyətlə, götürdükdə şəxsiyyətyönümlü təhsil konsepsiyası fikrimizcə, heç də alternativi olmayan yeni hadisə deyildir və ya bunu bu cür qiyətləndirmək olmaz. Şəxsiyyətyönümlü təhsil konsepsiyasında müüm yer tutan elementlərdən ən əsası azad tərbiyədir. Bu cəhət hələ əsrin əvvəllərinə rus pedaqoqu K.D.Uşinskinin əsərlərində geniş şəkildə öz əksini tapmışdır. Müəllif fərdi yanaşmanın geniş və əhatəli, metodiki və metodoloji priyom-

larını işləyib hazırlamış və onun tətbiqinin əhəmiyyətini xüsusi vurğulamışdır. Özünün “insan təbiiyənin predmeti kimi” əsərində o yazırırdı: “əgər pedaqogika insanı bütün münasibətlərdə tərbiyə etmək istəyirsə, onun bütün münasibətlərdə təzahürünü öyrənməli, bilməlidir [9, s.23]. Təbii ki, müəllif burada “bütün münasibətlərdə” anlamı altında onların fərdi meyllərinin tərbiyə və təlim prosesində nəzərə alınmasını göstərirdi.

Şəxsiyyət yönümlü təhsil konsepsiyasının formallaşmasının tarixi köklərinə nəzər saldıqda, hələ XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəllərində də bu meyllərin mövcudluğunun şahidi oluruq. Bu dövrdə rus psixoloqu P.F.Kapterev uşaq dünyagörüşünün formallaşmasını, təlimin məzmun və metodları, xarakterin, ağlın və iradənin inkişafı haqqında haqqında bir sıra məsələlərin metodologiyasını işləyib hazırlamışdır. Doğrudur, P.F.Kapterev təhsilin psixologiyalaşdırılmasına çalışırdı. Lakin bununla belə onun yaratdığı konseptual yanaşma bugünkü realliga olduqca müvafiqdir. Başqa bir tərəfdən onun səyləri sayəsində pedaqoji psixologiyanın formallaşması baş vermişdir [8].

Aparılmış tədqiqatların və psixoloji ədəbiyyatların təhlili göstərir ki, təhsil və şəxsiyyət, eləcə də

şəxsiyyətyönümlü təhsil problemi XX əsrə müxtəlif fəaliyyətin növlərinin öyrənilməsi fonunda, şəxsiyyət anlamanın müəyyənləşdirilməsinə yönəldilmişdir.

Amerika psixologiyasının patriarxlardan biri U.Ceyms yazırırdı ki, şəxsiyyət, sözün geniş mənasında elə cəhətlərin ümumiliyi, məcmusudur ki, insan onu özünü adlandıra bilməz [9, s.135]. Fərdiləşmənin təyini fonunda şəxsiyyətin özünü bir anlayış kimi təhlili, təbii ki, yeni yanaşmanın ortaya çıxmına gətirib çıxartdı. Doğrudur, bu dövrdə ənənəvi pedaqoji fikirlərdə üstünlük təşkil edən biheviormizmə qarşı K.D.Uşinskiyin fikirləri dayanırdı. Müəllifin konsepsiyasında diqqət mərkəzində uşağın psixi və fiziki sağlamlığı dururdu. Yəni, humanizm prinsiplərinin ortaya çıxmاسının ilkin rüşeymləri formallaşırdı. Onun firkincə, uşaq tərbiyə sisteminə uyğunlaşmalı deyil, təlim və tərbiyə metodikası uşağın xoşuna gəlməli və onlar uşağa uyğunlaşdırılmalıdır. Göründüyü kimi, bu cəhətlər şəxsiyyət yönümlü təhsilin əsas prinsipləridir. Həmçinin, müəllif yazırırdı: “hər bir məktəb, bütün bilikləri verə bilməz. Məktəbin başlıca vəzifəsi müstəqil fikirləşmək qabiliyyətini öyrətmək, yaradıcı müstəqilliyin gerçəkləşməsinə zə-

min yaratmalıdır. Müəllim və şagird münasibətlərinə, onların qarşılıqlı hörmət əsasında qurulmasına xüsusi fikir verilməlidir.

Bu məsələlərə münasibət bildirərək belə bir cəhəti əsas götürmək lazımdır ki, müasir şəxsiyyətyönümlü təhsil ənənəvi pedaqogikanın və psixologiyanın nəzəri-metodoloji əsasları üzərində, lakin yeni aspektdən və cəmiyyətin dinamikliyinə cavab verən, sosial sifarişlərin önündə gedən problemləri nəzərə almaqla şəxsiyyət yönümlü konsepsiyanı yaratmalıdır. Başqa bir tərəfdən isə onun həyata keçirilməsinin praktik elementləri, müddəaları akademik dillə deyil, müəllim və şagirdlərin başa düşəcəyi tərzdə yaradılmalıdır.

Təhsil sistemində fərdi yanaşmanın ümumi müddəalarından danışarkən, A.S.Makarenkonun fikirlərinə də nəzər salmamaq olmur. A.S.Makarenko hesab edirdi ki, uşaqlara fərdi yanaşma uşaq kollektinin təşkilində və tərbiyəsində əsas prinsip kimi qəbul edilmişdir. Onun fikrincə, uşağı anlamaq üçün, onun davranışının xüsusiyyətlərini bilmək, onun şəxsiyyətinin dərinliyinə nüfuz etmək lazımdır. Fərdi yanaşma prinsipinə üstünlük verən dahi pedaqoq tərbiyədə uşağın şəxsiyyət kimi foralaşmasında xüsusi metodlar təklif etmişdir. Onun

fikrincə, hər bir müəllimin situasiya və uşağıın davranış tərzinə əsasən ona yanaşmada müvafiq metodları seçməlidir. Lakin bu ümumi tərbiyə sistemindən kənarda götürülə bilməz. Bir məsələni qeyd etmək yerinə düşərdi ki, A.S.Makarenkonun ideyaları ideoloji şəraitdə formalılmışdır və kollektivin şəxsiyyət üzərində nəzarətinin təminatına yönədilmişdir. Ancaq bununla belə şəxsiyyətə yanaşmada azad seçim üsulunun tətbiqinin təklifi, eləcə də pedaqogikanı zənginləşdirən müddəaların əsaslandırılması, onun ideyalarının indinin özündə də böyük əhəmiyyət kəsb etməsinə zəmin yaratmışdır.

Bununla belə şəxsiyyət və təhsil probleminin geniş diapazonlu tədqiqatçısı P.P.Błonskinin ideyaları üzərində dayanlığı da zəruri hesab edirik. P.P.Błonski haqqında o zamanlar Qərbdə sovetlərin Pestalotsisi kimi danışırıdlar. O göstərirdi ki, xalq məktəbi humanitar məktəb, insanlıq məktəbi olmalıdır. Onun məqsədi insanı insanı həyata hazırlamaqdan ibarətdir [9, s.39]. Demək olar ki, o zamanlar yəni 20-ci illərdə P.P.Błonski şəxsiyyət yönümlü pedaqogikanın əsaslarını yaratmışdır. Bütün bunnularla yanaşı, şəxsiyyət yönümlü təhsil ideyalarının kökləri S.T.Şatski, İ.M.Seçenov, V.M.Bexterev, İ.A.Ar-

yamnov, A.A.Dernova-Yermelenko, Y.P.Frolov və başqalarının əsərlərində də öz əksini tapmışdır. Onların yaratdığı davranış konsepsiyası, yəni refleksologiya əsasında psixi fəaliyyətin ali sinir fəaliyyəti ilə əlaqələndirilməsi müxtəlif situasiyalarda uşaqların davranışının müşahidə edilməsində, ən sonda şəxsiyyət yönümlü təhsilin qurulmasında aktuallıq kəsb edir. Şəxsiyyətnümlü təhsil və onun qurulmasında yalnız fərdiləşmə, şəxsiyyət kimi ya-naşma, azad tərbiyə, əqli və hissi inkişaf kimi anlamlar kifayət etmir. Müasir təhsilin funksiyasında, xüsusilə ilə də onun şəxsiyyətlə bağlı həyata keçirdiyi məqsəddə dəyişiklik edilməsini zəruri edir. Bu baxımdan inkişafetdirici təlim, onun metodoloji əsasları ola bilər.

Şəxsiyyətnümlü təhlil və onun formalaşması imkanlarına nəzər yetirdikdə istər-istəməz inkişaf anlayışına da diqqət yetirilməlidir. Çünkü şəxsiyyət kimi formalaşmanın yolu bilavasitə inkişafdan keçir. Pedaqoji nöqteyi-nəzərdən inkişaf anlayışı, yalnız əqli-intellektual cəhətdən formalaşmanı nəzərdə tutur. Halbuki, şəxsiyyət kimi formalaşma həmin proseslərin zirvəsində durur. Başqa bir tərəfdən hesab olunur ki, təhsilin və ya təlimin inkişafetdirici funksiyası qarşıya çıxan problemləri həll etməyə imkan verir.

Bununla belə təhsildə şəxsiyyətin formalaşmasında yaş xüsusiyyətləri, o cümlədən yeniyetməlik yaş dövrü mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Yaş və pedaqoji psixologiyada aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, bu yaş dövründə şəxsiyyətin intensiv fiziki və sosial yetişməsi baş verir, mədəni özünü identifikasiya üçün ilkin şərtlər yaranır, milli mədəniyyət sferasına daxil olmanın, onun anlamanın və mədəni dəyərlərin qəvrənilmasının əsasları yaranır. Demək olar ki, bu yaş dövrünün əsas pedaqoji cəhətləri onda ibarətdir ki, onlar dəyərlərin seçilməsi situasiyasına daxil olurlar, onları dərk edir və şəxsi mənada qiymətləndirirlər. Eləcə də öz hərəkətlərini cəmiyyət və şəxsiyyət yönümdə qiymətləndirib, ona tənqididə yanaşmağa çalışırlar. Şəxsiyyətyönümlü təhsil kontekstində bu yaş dövründə yeniyetmələrə öz hərəkətlərini dərk edib qiymətləndirməyə kömək göstərmək, onlardan özünü pozitiv istiqamətdə gerçəkləşdirib, aktuallaşdırmasına şərait yaratmaq lazımdır. Bunun üçün ən zəruri mexanizm, onlarla cəmiyyət arasında körpünün yaradılması, onların "şəxsiyyətin" in istər müəllim, istərsə də valideyn tərəfindən dəyərləndirilməsidir. Bu yaş dövründə şəxsiyyət üçün yeni perspektivlər açılır. Prof. Ə.Əli-

zadə qeyd edir ki, şəxsiyyət ikinci dəfə yeniyetməlik yaş dövründə doğulur [3,s.260]. Yeniyetmənin bir şəxsiyyət kimi formallaşması prosesi hərtərəfli şəxsiyyət kimi deyil, özünügerçəkləşdirən şəxsiyyət kimi formallaşması baş verir, şəxsiyyətin nüvəsini təşkil edən “Mən”in, əxlaqi şürurun qarşılıqlı əlaqəsi inkişaf edir, bütövləşmə baş verir. Özünügerçəkləşdirə bilən yeniyetmə ən doğru yolu bu iki sistemin – «Mən»in əxlaqi şürurun əlaqədə formallaşması mexanizmdə tapır. Çünkü, özünügerçəkləşdirmək üçün yeniyetmə “Mən”i, bir növ redaktə edir, onun mənfi və müsbət cəhətlərini, cəmiyyətə əxlaqi baxımdan uyğunluğunu müəyən etməyə çalışır. Deməli, şəxsiyyət yönümlü təhsildə vacib olan əsas məsələdən birinə yeniyetmənin “Mən”ini dərk etməyə şərait və imkan yaradılması məsələsidir.

Şəxsiyyətin inkişaf mexanizmi böyük mətkəbli yaş dövründə özünnəməxsus dəyişikliklərə məruz qalır. Mədəniyyətlə dialoq, humanitar elmlər sferasında nəzəri hazırlıq, biliklərin dünya mədəniyyətinə in-teqrasiyası, mədəni refleksiya, özünnütənzimət, özünütəyinət, özünüinkişafetdirmə və s. baş verir. Bu məziyyətlərin idarə olunması, ən axırdı onlarda gələcək haqqında dəyərli və əhəmiyyətli təsəv-

vürlərin yaradılması, şəxsiyyət yönümlü təhsildə başlıca vəzifələrdən biridir. Ümumiyyətlə, şəxsiyyət-yönümlü təhsildə təlimin texnologiyası da dəyişir. Şəxsiyyətyönümlü humanitar təhsildə, tələbələr, müəllimlər, şagirdlər, müxtəlif sozial və mədəni, biz deyərdik ki, etnik təcrübənin daşıyıcıları kimi çıxış edirlər və həmin təcrübənin aktuallaşdırılmasına çalışırlar. Bir məqam da qeyd olunmalıdır ki, təhsil və şəxsiyyətin, onların qarşılıqlı təsirində, təhsildə şəxsiyyətin formallaşmasında yalnız psixoloji məqamların dominantlıq kəsb etməsi ilə razılaşmaq olmaz. Təhsil ümumbəşəri hadisədir. Həmçinin, bu hadisənin müxtəlif pedaqoji, metodoloji, sosioloji, iqtisadi tərəfləri də vardır. Ənənəvi təhsildən fərqli olaraq müasir təhsildə proqramların modelləşdirilməsi zamanı, pedaqoqun şəxsiyyəti, onun professional özünüaktuallaşdırılması da nəzərə alınmalıdır. Təhsil subyektlərinin, o cümlədən, şagird və tələbələrin şəxsiyyətinin inkişafı birtərəfli qaydada aparıla bilməz. Ənənəvi təhsildə pedaqoqun yalnız fərdi qaydada yalnız özünüaktuallaşdırmasından danışmaq olardı. Yəni, tabelilik münasibətləri kontekstində təhsil subyektləri özünügerçəkləşdirərkən, daha çox “təqlid” elementindən istifadə edilirdi.

Bu isə onların fərdi təcrübəsinin, özünü mövqeyinin sıxışdırılması və onların özü də dərk etmədən başqa münasibətin subyektinə çevrilirdilər. Başlıca paradiqma şəxsiyyətin unikallığı, təkrar olunmazlığı, özünəməxsusluğunu pozulurdu. Bir cəhəti də vurğulamaq yerinə düşərdi ki, şəxsiyyət yönümlü təhsildə, təhsil subyektlərinin hər cür keyfiyyətləri deyil, təhsil məkanında şəxsiyyətin təməl dəyərlərini özündə əks etdirən keyfiyyətlərin özünügerçəkləşdirmənin, həyatsevərliyin, mədəni identifikasiyanın, fərdiləşmənin və s. həyata keçirilməsinə zəmin yaranır.

Aparılmış tədqiqatların [12, 13, 15, 16] təhlili göstərir ki, ümumiyyətlə təhsildə şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsinin formallaşması məsələsinə yanaşma tərzləri birmənalı deyildir. Bəziləri yeni təhsil sistemində şəxsiyyətyönümlü təhsilə keçidlə bağlı şəxsiyyətin inkişafı və təşəkkülü haqqında yeni biliklərə və metodoloji yanaşmaya ehtiyac olduğunu əsas götürüb köhnə təcrübənin yeni şəraitə trasformasiyasını məqbul hesab etmir-lər. Bəziləri isə əksinə ənənəvi sistəm üzərində yeni prosesin qurulmasının qanuna uyğunluğunu əsaslandırmağa çalışırlar. Təbii ki, belə olan halda yeni təhsil praktikasında çox dərin problemlərin olması heç kimə sirr deyildir.

Təhsil prosesinin məzmununa və nəticəsinə verilən ənənəvi tələblər göründüyü kimi, qeyri-effektiv sayılır. Onun qeyri-effektivliyinin mahiyyəti ondadır ki, onun gerçəkləşməsi təhsil subyektlərinə yaranmış problemləri həll etməyə və dəyişən dinamik xarakterli sosial-mədəni cəmiyyətə adaptasiya olunmağa imkan vermir. Şəxsiyyətin dəyişilməsi təhsili qabaqlayır. Bu məsələ yalnız şəxsiyyətə yanaşmada deyil, tədris materiallarına, program və vasitələrə də aididir. Məsələn, "çevik" hesab edilən tədris proqramları və tematik planlar təlimin müvəffəqiyyətinin yüksəldilməsinin normativlərinə cavab vermədiyindən təhsilin keyfiyyətinin aşağı düşməsinə, təhsilin deqradasiyasına bir sosial müəssisə kimi effektivsizliyinə gətirib çıxarıır. Respublikamızda Dünya Bankının köməkliyi ilə həyata keçirilən monitoring və qiymətləndirmədən sonra təhsilin "kirikulmunun" yaradılması, təlim proqramlarına və planlarına yenidən baxılmasının zəruriliyini ortaya qoyur. Lakin faktlar göstərir ki, yeni kiriklyumun mexanizmi tədris proqramlarında, tematik tövsiyələrdə fərqli cəhətləri nəzərə almadan həyata keçirilməsinə çalışılması, mexaniki olaraq Avropa təhsil mexanizminin, etnik şəraitə köçürülməsinə

götürir çıxara bilər. Deməli hələ ki, mexanizm aydın deyil.

Pedaqoji və psixoloji tədqiqatların təhlilindən belə qənaətə gəlmək olar ki, son illər dəyərlərin qiymətləndirilməsində, təhsilə münasibətin dəyişməsində və şəxsiyyətə münasibətdə yeni çalarları ortaya çıxır. Doğrudur, təhsildə şəxsiyyətin formalaşmasının “ənəvi doktrinası” və “təcrübə balansı hələ də qalmaqda” olsa da, yeni məqamlar da nəzərə çarpmaqdadır.

Şəxsiyyət yönü təhsil və şəxsiyyət özünütəsdiqi problemi Azərbaycan psixologiyasının həmişə diqqət mərkəzində olmuşdur. Xüsusən pedaqoji və ümumipsixoloji yönündə bu sahədə sanballı tədqiqatlar aparılmışdır. Şəxsiyyət və onun formalaşmasına yeni yanaşma prof. B.H.Əliyevin, pedaqoji yönündə şəxsiyyətin təşəkkülündə təlim və tərbiyənin rolu Ə.S.Bayramovun, Ə.Ə.Əlizadənin, M.Ə.Həmzəyevin tədqiqatlarının da öz əksini tapmışdır. R.İ.Əliyevin tədqiqatlarındakı yeni məqam şagird şəxsiyyətinin formalaşmasının etnopsixoloji xüsusiyyətləri və s. də ciddi maraq doğurur. Həmçinin prof. S.Xəlilovun, Ə. Ağayevin, N.Kazimovun və başqalarının əsərlərini də qeyd etmək olar.

Təbii ki, təhsildə şəxsiyyətin inkişafının metodoloji əsaslarından danişarkən, ilk növbədə intellektual

proseslərlə, şəxsiyyətin inkişafı məsələsinə də diqqət yetirilməlidir. Prof. B.H.Əliyev bu məsələyə münasibətdə çox tutarlı bir mövqe ortaya qoymuşdur. Müəllif yazır: “Müasir elmin, o cümlədən, psixologiya elminin mərkəzi, əsas problemi şəxsiyyətdir. Şəxsiyyət çox sırlı, müəmmalı, ancaq mövcud olan möcüzələrin möcüzəsidir... Şəxsiyyətin mərhələli psixi inkişafını (yaş mərhələləri ilə) onun inkişafı kimi nəzərdən keçirirlər. Bu fikirlə tam razılaşmaq olmaz. Psixi inkişafla şəxsiyyətin inkişafı vəhdət təşkil etsə də, eyniyyətdən uzaqdır”. Daha sonra müəllif yazır: “İnsanın həmin dünyaya daxil olması, daha doğrusu, həmin dünyadan münasibətlər sisteminə daxil olması və o münasibətləri mənimseməsi və dərk etməsi fərdin şəxsiyyətə çevrilməsi, şəxsiyyət kimi inkişaf prosesidir (5, s.3).

Bütün bunlar onu göstərir ki, şəxsiyyətömünlü təhsil paradiqması bizim arzumuzdan asılı olmayaraq reallığa çevrilməkdədir. Ancaq bu reallıq ümumi prinsiplər əsasında idarə olunsa, təbii ki, cəmiyyət bundan xeyir götürə bilər. Təhsil cəmiyyət həyatının məhək daşıdır. O, daima cəmiyyətlə birgə addımlamalıdır. Gecikmək isə faciəyə, ən azı dünya praktikasında bir neçə illər geri düşmək deməkdir. Bu nəzərə alınmalıdır.

**Ədəbiyyat:**

1. Bayramov Ə.S. Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya, 540 s.
2. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, 1998, 365 s.
3. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixopedaqoji məsələlər. Bakı, 2005, 352 s.
4. Əliyev B.H., Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyət problemi. Bakı, 2008
5. Əliyev B.H. Şəxsiyyətə yeni baxış nəzəriyyəsi. Bakı, 1999
6. Əsgərov S. Təhsilimiz dünən bu gün sabah. Bakı, 2003, 280 s.
7. Həsənov A., Ağayev Ə. Pedagoqika. Bakı: 2007, 496 s.
8. Практическая психология образования / Спб: Питер, 2007, 592 с.
9. Развитие субъекта образования / Под ред. Е.Д.Елконина. М.: , 2005, 400 с.
10. Актуальные проблемы воспитания и образования на пороге XXI века/ сборник научных статей. Самара: 2002,165 с.

**ПАРАДИГМА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИОННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

В статье анализируются технологические аспекты личностно-ориентированное образование. Выделяются традиционные парадигмы и современные подходы. Автор приходит к такому заключению, что личностно-ориентированное образование не имеет эффективно рассматривается без индивидуализаций и гуманизация образования. Образование меняются вместе с обществом и приобретает новые оттенки. В статье так же указаны пути и средств перехода в систему личностно-ориентированное образование.

**PARADIGM THE PERSONS -FOCUSED FORMATION:  
TRADITIONAL CHARACTER AND THE PRESENT**

In clause technological aspects persons -the focused formation are analyzed. Traditional paradigms and modern approaches are allocated. The author comes to such conclusion, that the persons -focused formation has no are effectively considered without individualism and humanism formation. Formation vary together with a society and get new flow. In clause as ways and means of transition in system the persons-focused formation are specified.

## V-VIII SİNİFLƏRDƏ ƏDƏBİ ƏSƏRLƏRİN TƏDRİSİ ZAMANI BƏDİİ BƏRPAEDİCİ TƏXƏYYÜLÜN İNKİŞAFI

S.B.Rzayeva

Azərbaycan müəllimlər institutu  
Sumqayıt filialının baş müəllimi

**M**əlum olduğu kimi psixologiya elmi təriyənin psixoloji qanuna uyğunluqlarını öyrəndiyi kimi, həm də şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişaf xüsusiyyətlərini və mexanizmini də tədris edir. Təlimin son nəticəsi şübhəsiz təkcə xarici amillərlə deyil, həm də daxili amillərlə şərtləndiyi üçün psixoloji keyfiyyətləri təlim prosesində onlara aşılamaq zamanın tələbidir.

Psixi proseslərin əks etdiricilik imkanları inkişaf etdikcə, təlimin müvəffəqiyyəti də yüksəlir. Çünkü, psixoloji inkişafın nəzərə alınması yaş və fərdi xüsusiyyətlərin formallaşmasında mühüm amil hesab edilir. Cəmiyyət inkişaf etdikcə, insan ağlına, intellektinə xüsusi münasibət formallaşır və müvafiq tələblər verilir. O, “Müasir dərs bu günü dərs demək deyildir. Hamımızın uğurlarına söykənən dərsə müasir dərs deyilir”(2, s.95)

Bu baxımdan müasir dərsin qarşısında duran mühüm vəzifələrin psixoloji təhlilindən aydın olur ki, program materialını hərtə-

rəfli öyrətmək üçün ilk növbədə şagirdlərin idrak fəaliyyətini fəal-laşdırmaq lazımdır.

Beləliklə, məktəb təcrübəsi göstərir ki, müasir təhsilin ən mühüm problemlərindən biri də şagirdlər də psixi proseslərin, o cümlədən, təfəkkürün, təxəyyülün (fantaziyanın) inkişaf etdirilməsi və tərbiyəsi ilə bilavasitə bağlıdır.

Bədii bərpaedici təxəyyül deyəndə bədii əsərlərin obrazlarının bərpası prosesi başa düşülür. Bu proses ədəbi əsərin qavranılmasında əsas rol oynayır. Yəziçi əsərin ideyasını obrazlar vasitəsi ilə ifadə edir.

Bərpaedici təxəyyül müxtəlif insanlarda müxtəlif cür inkişaf edir və bu xüsusiyyətlərinə görə də insanlar bir-birilərindən fərqlənir. Bərpaedici təxəyyülün inkişafı, müxtəlifliyi insanın dünyagörüşü, təhsili, mütaliə müddəti, oxucu təcrübəsi ilə və əsasən də fərdi xüsusiyyətləri ilə sıx bağlıdır.

Təxəyyülün müvəffəqiyyətli inkişafı üçün məktəblilərin təxəyyülün hansı tipinə malik olduğunu və təzahür xüsusiyyətlərini bilmək

vacibdir. Bu iş əsasən ədəbiyyat müəllimlərinin üzərinə düşür.

Ədəbi obrazların bərpası prosesi peyzajların bədii təsviri üzərində öyrənilib. Peyzaj bədii əsərin məzmunu, ideyası ilə bağlı olub təbiətin tipik hadisələrini, müxtəlif adamları başa düşməyə, qavramğa imkan verir.

Bildiyimiz kimi, bədii əsərlərdə həyat hadisəleri yalnız təsvir olunmur, o obrazlı bir dil ilə, söz sənətinin qayda qanunları və ədəbi vasitələrdən istifadə yolu ilə şagirdlərə çatdırılır.

Yazıcı, şair həyat gerçəklilikləri və onlar haqqındaki düşüncələrini daha qabarıq göstərmək üçün bədii təsvir vasitələrinə müraciət edir. Müəllim VII sinif ədəbiyyat dərsində Qurbaninin yaradıcılığından aşağıdakı parçanı söyləyir:

*Alçaq yerdən duman qalxar  
Dağı dolana-dolana.  
Göy üzünüü alar bulud  
Mahi dolana-dolana.*

Müəllim Qurbaninin rəngarəng təbiət mənzərələrinin təsvirinə həsr etdiyi şerdən, şeri, sənəti həyatla bağlayan həssas qəlbli sənətkardan söz açmalıdır. Əgər müəllim əsərdəki peyzaj haqqında ətraflı məlumat verirsə və şagirdlərin gözü qarşısında peyzajın surətini can-

landırmağa nail olur, şagirddə bərpaedici təxəyyül inkişaf edər və dərs effektli alınar. Şagirdlərdə ədəbi əsərdə təsvir olunmuş peyzajın, obrazın dəqiq təsəvvür etməyə can atma xüsusiyyəti özünü göstərir və bu da şagirdlərdə mətni detallara qədər dərk etməyə, eyni zamanda əsəri yaxşı təhlil etməyə məcbur edər.

Şagirdlər şerin oxusu zamanı mövzuya uyğun olmayan xatırələr yaradır, lakin onlar öz xatırələrini mətnin analizi əsasında yoxla-yırlar. Onlar çalışırlar ki, hər iki bir obyekti şairin yaratdığı obrazlar kimi bərpa etsinlər. Onlar təxəyyülün müxtəlif əməliyyatları vasitəsi ilə öz xatırələrini yenidən işləyirlər: xatırədən mətnə uyğun olmayan detalın çıxarılması, aqlyutinasiya yolu ilə çatışmayan detalların əlavə edilməsini bacarırlar. Müəllim tapşıranda ki, şerin təsviri əsasında şəkil çəksinlər, şagirdlərin çoxu işin öhdəsindən gəlirlər. Şagirdlərin 70 %-i şəkli aylı gecədə dağların qarşısındakı yolla gedən adam kimi təsvir etdi.

Şagird Aydının ifadəsi daha tipik idi. "Mən bu şerə qulaq asanda gözümün önünə İsmayıllı dağları gəldi. Mən həqiqətən də dağların başını bulud almasının şahidi olmuşam. Duman dağın aşağı hissəsində idi. Şerdə deyildiyi kimi

duman dağın ətəyinə sallanmışdı.  
Sanki təsvirdəki mənzərəni görmüş-  
düm. Ayı isə şərə uyğun əlavə etdim”.

Şagirdin keçmiş təcrübəsinin tipik tendensiyalarının ədəbi obrazı tam uyğunluğu ədəbi peyzajın reallığına sübutdur. Hər bir oxucunun yaddaşında çoxlu zəngin təəssüratlar qalır. Bədii təsvirin oxunuşu zamanı onlar ümumiləşirlər. Bu hadisəni elmdə oxucunun təcrübəsində tipik tendensiyalar adlandırırlar.

Yaxud VII sinifdə Qurbaninin “Bənövşəni” şerinin tədrisi zamanı şagirdlərin təxəyyülünü inkişaf etdirmək məqsədi ilə müəllim şeri ifadəli oxumazdan əvvəl şerin məzmunu haqda ümumi məlumat verməlidir. Şairin insan gözəlliyini təbiət zənginlikləri ilə müqayisədə verməsini, təbiətlə insanın mənəvi vəhdətini qələmə almasını şagirdlərə çatdırmalıdır. Şerdə insanın gözü qarşısında bir səhnə canlanır. Sevgilinin ağ, nazik əllərinin zərifliyi ilə incə qoxulu tər bənövşə bir-birini tamamlayır.

*Başına döndüyüm ay qəşəng Pəri,  
Adətdir dərərlər yaz bənövşəni,  
Ağ nazik əlinlə dər, dəstə bağla,  
Tər buxaq altına düz bənövşəni.*

*Qurbanı der: könlüm bundan  
sayrıdı,  
Nə etmişəm yarım məndən ayrıdi?*

*Ayrılıqmı çəkmiş, boynu əyridi?  
Heç yerdə görmədim düz  
bənövşəni.*

Müəllimin tapşırığı ilə çəkilən şəklə nəzər yetirəndə bənövşənin təsvirə uyğunluğunun şahidi oluruq.

Bədii əsərdə hər hansı bir əşya və ya anlayışı dəqiq müəyyənləşdirmək, hər hansı xüsusiyyətini nəzərə çatdırmaq üçün ona təyinedici söz artırılır. Bu bədii təyinlər şagirdlərdə həmin obyekt haqqında daha dəqiq və konkret surətlərin yaranmasına təkan verir.

Ədəbiyyatı dərindən öyrənən, incəsənətə meylli şagirdlər daha obrazlı təxəyyül surətləri yaradırlar. Belə şagirdlər adətən ədəbi əsərləri bədii təsvirləri buraxmadan oxuyurlar. Eyni zamanda bərpaedici təxəyyülü fəal olan şagirdlərin oxusu bir qədər ləng olur. Onlar əsərdəki peyzajları gözləri önündə canlandıraraq oxuyur və bu cür oxu zamanı bədii əsər uzun müddət yaddaşlarında həkk olur.

Biz V sinif şagirdlərində bərpaedici təxəyyülün necə inkişaf etməsini öyrənmək məqsədi ilə A.Şaiqin “Məktub yetişmədi” hekayəsində aşağıdakı parçanı ifadəli oxuduq:

“Ah! Bir ay sonra o yerlər nə qədər gözəl olacaq! Düzlər, ağaclar yarpaqlanacaq, bahar elçiləri

olan qaranqus, sığırçın, leylək sü-rü-sürü dönüb yuvalarını tikəcək, səhər və axşam dadlı-dadlı nəğmə-lərlə ürəkləri oxşayacaq. Hər yerdə əkin, bostan işləri başlanacaq, balıqçılar çaylardan və göllərdən balıq ovlayacaq. Ah! Məni bu gö-zəlliklərə həsrət qoyan yoxsulluq”.

Göründüyü kimi, yazıçı sözlə elə bil yaz fəslində nəzərdə tutulan yerin, fəhlə Qurbaninin vətəninin şəklini çəkmişdir. Eyni zamanda həmin təbiət obrazı o yerdə yaşıyan adamların həyat tərzini, məş-ğuliyyətini, nəhayət, Qurbaninin yoxsulluğunu, vətən həsrəti ilə yaşamasını dərk etməyə kömək edir. Amma gəlin V sinif şagirdi D.Fəridənin bu peyzajı necə dərk etməsinə nəzər salaq.

“Ah! Həmin yerlər bir neçə aydan sonra çox qəşəng olacaq! Qaranquslar, sığırçınlar dönüb yenə yuvalarını tikəcək, orada bala çıxarcaqlar. İnsanlar əkin-biçinlə məşğul olur”.

Göründüyü kimi, parça şagirdin öz sözləri ilə ifadə olunub. Fikir bitkin deyil. Şagird həm də özündən əlavələr edib. Bu cür tə-xəyyülə malik olanlar əsasən V-VI sinif şagirdləridir.

Onlar oxumağı xoşlayırlar və çox oxuyurlar, lakin bədii təsvirləri oxumağı sevmirlər, ya da belə abzasları buraxırlar. Onlar yalnız

hadisələrin gedişini izləyirlər. Belə şagirdlərdə oxu sürəti təxəyyülü inkişaf etmiş şagirdlərdən cəlddir. Nə üçün VII-VIII sinfə nisbətən onlarda təxəyyül passiv olur?

Peyzajın dinlənilməsi və oxunulması zamanı məqsədi tam yaddasaxlama olan şagirdlərdə bu məsələ bir qədər asan həll olunur. Yuxarıda verilən peyzajın şagird tərəfindən ifadəsi onu göstərdi ki, I-tam mənada yaddasaxlama bərpaedici təxəyyülün zəif inkişafı ilə şərtlənmişdir; II-bu uşaqlarda təxəyyülün passivliyi fitri deyildir, obrazlı proseslərin ləngiməsinin nəticəsidir.

Bədii ədəbi dilin obrazlı vasi-tələrinin düzgün qavranılmasının tərbiyəsi şagirdlər üçün müəyyən məna daşıyır.

Hər bir bədii əsərdə tipik olma-yan, köməkçi detallar var. Bu de-talların çoxu müəyyən zaman üçün spesifik olublar və müasir məişətdə çoxdan arxaikləşiblər. Belə hallar-da uşaqlarda ya heç bir təsəvvür yaranmir, ya da səhv təsəvvür yaranır. Müəllim əsər üzərində işə başlamazdan əvvəl şagirdlərə ya belə detalların şəkillərini göstərməli, ya da onları elə obrazlı izah etməlidir ki, uşaqların təxəyyülündə düzgün obraz-xatırə yaransın.

Məs: müəllim VII sinifdə M.P.Vaqifin “Hayif ki yoxdur”

qoşmasını tədris edərkən belə bir hadisənin şahidi olduq.

Yüksək zövqə və həssas təbiətə malik olan Vaqifin tayı-bərabəri Çinü Maçində tapılmayan yerli gözəllərin yoxsul geyimlərini ürək ağrısı ilə qələmə almasını şagirdlərə çatdırır. Eyni zamanda bu şerdə Vaqif dövrünün səciyyəvi real bir mənzərəni canlandırır. Şair gözəlliyi tamamlayan səliqə və bəzək-düzəkləri Kür qırağının gözəllərində yerli-yerində görmək istəyir, onların davranış və rəftarında mədəni olmalarını arzulayır.

*Ucu əşrəfli bulud kimi saç,  
Dal qərdəndə hər höriyüü bir  
qulac.  
Kəlağayı əlvan, qəsabə qiygac,  
Altından cunası hayif ki,  
yoxdur.*

*Zər haşıyə al nimtənə üstündə,  
Xallar üz yanında, cənə  
üstündə.  
Buxağın altında sinə üstündə,  
Zülfün burulması, hayif ki,  
yoxdur.*

Bu verilən bənddə “qəsabə” altından cunası, “Al nimtə üstündə zər haşıyə” necə olması şagirdlər üçün anlamlı deyil. Müəllim hər bir detalı ətraflı şəkildə başa salmalıdır.

Qoşmanın oxusundan sonra uşaqlar müxtəlif fikirlər söylədilər.

Bəzisi aydın təxəyyül surəti yarada bilmədiyi, bir qismi keçmiş xatirələri əsasında ona bənzər obraz yaratdığını söylədi. Şagird G.Muradın fikri fərqli idi: “Mən oxu prosesində iki keçmiş Azərbaycan qadını obrazı yaratdım. Mən həm Kür qırağında yaşayan gözəlin təsvirini, həm də Vaqifin görmək istədiyi, amma görmədiyi gözəli göz öünüə gətirdim. O gözəli ki, onu Vaqif təxəyyülündə canlandırmışdı. Mən onların şəklini çəkə bilərəm”.

Müəllimlər bədii obrazların düzgün və dəqiq bərpasının vacib olduğunu uşaqlara aşılmalıdır. Bəzən müəllim özü bilmədən uşaqların ədəbiyyatın öyrənilməsində olan çatışmazlıqları onların təxəyyülünü mükəmməl olmasına yox, digər səbəblərə aid edərək şagirdi diqqətsizlikdə günahlandırırlar ki, bu da mexaniki yaddasaxlamaya gətirib çıxarır.

Bir çox psixoloqlar bədii bərpaedici təxəyyül haqqında öz fikirlərini bildirmişlər. A.Y.Dudeckiy, O.Nikifirova, Müzəffərov, Ə.Əliyadə və başqaları bu mövzuda elmi əsərlər yazmışlar. Onlar bərpaedici təxəyyülün tipləri, ədəbi əsərlərin oxunuşu zamanı bərpaedici təxəyyülün inkişafı, bədii bərpaedici təxəyyülün xüsusiyyətləri, təxəyyül xarakterinin bədii təsvirin bəzi

xüsusiyyətlərindən asılılığı, məktəblilərdə bədii obrazların qavranılması və s. sahələrdə tədqiqat işləri aparmışlar. Onlara əsaslanaraq demək istəyirəm ki, bərpaedici təxəyyülün inkişafının birinci şərti yazıcıının dilinin mənimsənilməsi və oxu prosesidir.

İkincisi, əsərlərin ifadəli oxusunun təşkilində təcrübədir. Bədii əsərlər oxucudan inkişaf etmiş bərpaedici təxəyyül tələb edir. Bir çox şagirdlər çox mütaliə etmələrinə baxmayaraq onlarda bərpaedici təxəyyül zəif inkişaf edir. Deməli, belə təxəyyülün inkişafının şərti oxuda olan hər hansı bir təcrübə yox, bədii əsərin xüsusiyyətlərinə uyğun gələn düzgün oxudur.

Üçüncü şərti, şagirddə bədii əsərin xüsusiyyətinə uyğun olan, oxunun düzgün yolunun tələbatını yaratmaq, üzə çıxarmaqdır. Bədii əsərlərin obrazlarının bərpası daxili prosesdir. Uşaqlar bəzən peyzajlar oxumağı sevmirlər və ya oxuda dialoqlarla, tabullarla kifayətlənlərlər.

Dördüncü şərti, -oxu prosesinin kifayət qədər ləng olmasınaidir. Aşağı tip təxəyyülü olan şagirdlər bir qayda olaraq çox cəld oxuyurlar, təxəyyülü inkişaf etmiş şagirdlər isə onlara nisbətən ləng oxuyurlar. Oxunun tempinin ləngiməsi sin-

taq-ma və frazalardan sonrakı pauzalar nəticəsində baş verir. Yüksək tip təxəyyülü olan şagirdlərin oxu tempi ləng olsa da, onlar lazımlı olan obrazları dərhal keçmiş xatırələrinə uyğun olaraq yaradırlar.

Beşinci şərti mətnin təhlili əsasında yaranmış təsəvvürlərin nəzarətidir.

Təsəvvürlərin nəzarəti təcrübəsi ali tip təxəyyülə keçiddir. Belə tip oxucularda şəxsin obrazı bərpa etməsi bədii mətnin xüsusiyyətlərinə tam uyğunlaşır. Bu ona görə baş verir ki, mətnin bir neçə dəfə oxunması və yaranmış təsəvvürlərin onunla müqayisəsi oxucunun təxəyyülünə düzgün təsir edir. Sözlər və ifadələr arasındaki əlaqələr şagirdin təxəyyülünü daha dəqiqlik idarə edir.

Altıncı şərti məktəblilərdə bədii mətnin qavranılmasında obrazlı analiz və sintez proseslərini idarəsi və aktivləşməyinə gətirib çıxaran yolların müəllim tərəfindən istifadəsidir.

Təxəyyülün formallaşması və inkişafına bədii təsvirin bərpaedilən obrazının şəkilləri də təsir edir.

Bəzi müəllimlər öz şagirdlərinin təxəyyülünü inkişaf etdirməyə çalışır, lakin bədii bərpaedici təxəyyülün təbiətini başa düşmədikləri üçün şəkillərdən düzgün isti-

fadə etmirlər. Əsas səhv ondadır ki, onlar şagirdlərdən bədii obrazların dəqiq bərpasını tələb etmir-lər. Onlar uşaqların çəkdikləri şəkillərin nöqsanlarını göstərmir-lər. Bədii əsərin obrazına heç bənzəməyən şəkilləri tərifləyirlər. Bu-na görə də bəzi müəllimlər şagird-lərdə təxəyyülün bir qədər fəallaşmasına nail olsalar da özləri də bilmədən uşaqlarda məsuliyyət-sizlik, dəqiqsizlik aşayırlar.

Bildiyimiz kimi bədii bərpaedici təxəyyül surətləri bədii əsərlərin tədrisi, oxusu, mənimsənilməsi zamanı təzahür edir. Bu baxımdan V-VIII siniflər üçün tərtib edilmiş ədəbiyyat dərsliklərinin geniş imkanları vardır. Bədii bərpaedici təxəyyül də yaradıcı təxəyyül kimi fəaliyyətin özündə formalıdır. Təxəyyülə digər psixi proseslərin qarşılıqlı əlaqəsi ancaq səmərəli fəaliyyət prosesində mümkündür. Hər bir ədəbiyyat müəllimi fənnin tədrisi prosesində bu cəhəti nəzərə almalı, müxtəlif yollarla şagirdlərin təxəyyülüni aktivləşdirməli və inkişaf etdirməlidir. Bədii bərpaedici təxəyyül yaş xüsusiyyətləri, fərdi psixi keyfiyyətlərlə vəhdətdə təzahür etdiyindən şagirdlərin təkrarolunmaz, bənzərsiz xüsusiyyətlərini nəzərə almadan, onları inkişaf etdirmək mümkün deyil-dir.

Şagirdlər təhsil illərində təxəyyülini zənginləşdirilməsə, gələcək fəaliyyətində yeni, orijinal surətlər yarada bilməz. Dərsliklərin təhlilindən aydın olur ki, bədii bərpaedici təxəyyülün inkişafı ilk növbədə əqli proseslərin fəallaşmasına xidmət edir, dərs materiallarının kortəbii şəkildə əzbərlənməsinin qarşısını alır.

Canlı təsvir və obrazlı söz vasi-təsilə bərpaedici təxəyyülü fəallaşdırmaq üçün müəllimlərin bu məsələyə diqqət yetirməsi müasir təhsil sisteminin əsas xüsusiyyətlərindən hesab edilməlidir. Ona görə də təhsil prosesi zamanı şagirdləri fəallaşdırmalı, onları dəqiq bərpaedici təxəyyül yaratmağa təhrik etmək üçün səmərəli üsul və vasi-tələrdən istifadə edilməlidir.

Müəyyən edilmişdir ki, cisim və hadisələr arasındaki müxtəlif mə-na əlaqələri görən, ayırd edən uşaqlar zəngin təxəyyül obrazları yaradırlar. Bu isə təsadüfi deyildir.

Müasir təxəyyül konsepsiyasını təxəyyülli mənanın yaranması kontekstində öyrənmək lazımdır. Təxəyyül surətləri özünün xüsusiyyətləri, uşağın gerçəkliyə münasi-bəti ilə səciyyəvidir. Uşaq şəxsiyyətinin formallaşmasının ilk mərhə-ləsi onda öz “məni” haqqında tə-səvvürlərin yaranması ilə bağlıdır.

Şagirdləri bədii bərpaedici təxəyyülünü tərbiyəsi pedaqoji-

psixoloji cəhətdən müasir təlim-tərbiyə işinin qarşısında duran mühüm vəzifə hesab edilir. Ümumiyyətlə insan həyatının yaradıcı fəaliyyəti təxəyyüllə (həm yaradıcı, həm də bərpaedici) sıx bağlıdır.

Sinifdən-sinifə keçdikcə qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlər

bərpaedici təxəyyülün inkişafı üçün zəmin yaradır. Bədii bərpaedici təxəyyül surətləri yaradıcılığın əsas sahəsidir. O, insanın yaş və fərdi xüsusiyyətlərindən asılı olaraq inkişaf edir. Ətraf mühit onun inkişafına ciddi surətdə təsir göstərir.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Ə.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə «Ümumi psixologiya» Bakı. 2002
2. Ə.Ə.Əlizadə «Şagirdlərdə təxəyyülün inkişafı və tərbiyə edilməsi» Bakı, Maarif 1965, səh 130
3. Ə.Ə.Əlizadə «İstedadlı uşaqlar. Psixoloji məsələlər» Bakı 2005, səh 151–162, 253
4. S.Hüseynoğlu, Ə.Quliyev, B.Həsənli V sinif ədəbiyyat. 2006
5. N.Arası VII sinif ədəbiyyat, Çaşıoğlu, 2003
6. S.Hüseynoğlu, B.Abbaslı VIII ədəbiyyat. Bakı, 2001
7. B.İ.Rzayev «Məktəblilərdə idrak proseslərinin fəallaşdırılması yolları» Bakı, Şirvannəşr 2001, səh 170
8. Həmzəyev M.Ə. «Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları» Bakı, 2002 S.B.Rzayeva

## **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В 5-8-ОМ КЛАССАХ**

В статье нашло свое отражение развитие художественного воссоздающего воображения у учеников 5-8 классов(подростковый период). В данной статье, оринаясь на факты, говорится о тесной связи воссоздания в воображении образов, пейзажев с плодотворной организацией методов обучения, с мировоззрением учеников, с их образованием, с опытом чтения, с запасом представлений, а также с их индивидуальными особенностями в период преподавания уроков литературы.

## **DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND REESTABLISHINQ IMFGINATION DURING TEACHING LITERARY WORKS IN 5-8 FORMS**

The Article reflects the development of artistic and reestablishing imagination of students in 5-8 grade. (teenager period). The article written on facts deals with reasonable organization of ways of teaching reestablishing images, views in imagination, world outlook, education, practice of reading stock of imagination, also personal quality of students during teaching literature lessons.

## MÜASİR ŞƏRAİTDƏ MÜƏLLİM-ŞAGİRD MÜNASİBƏTLƏRİNİN ÖYRƏNİLMƏSİ YOLLARI

Verdiyeva Çimnaz

*BDU-nun psixologiya kafedrasının dissertanti,  
AMİ-nin müəllimi*

**M**üasir şəraitdə respublikamızın orta məktəblərində apardığıımız psixoloji müşahidələrin təhlili göstərir ki, şagirdlərin əqli inkişafında müəllim-şagird əməkdaşlığı mühüm rol oynayır. Lakin təessüs hissi ilə qeyd etmək lazımdır ki, respublikamızın məktəblərində müəllim-şagird münasibətlərinin xarakteri kifayət qədər qanəedici deyildir. Bunlar şagirdlərin əqli inkişafının formalaşmasına öz mənfi təsirini göstərir.

Müasir şəraitdə müəllim-şagird münasibətlərinin xarakterində dəyişiklik yaratmaqla şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin yüksəlməsinə nail olmaq olarmı? Bu məqsədlə Nərimanov rayonundakı 82, 193, 212 sayılı məktəblərdə eksperiment aparmağı qərara aldıq.

Tədqiqat işində biz iki cəhətə diqqət yetirdik: 1. Təlim prosesində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi nə dərəcədədir; 2. Şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin artırılması baxımından müəllim-şagird əməkdaşlığı siniflərdə hansı səviyyədə qurulub.

Psixoloji ədəbiyyatın təhlili nəticəsində biz tədqiqat prosesində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsini aşağıdakı meyarlar əsasında təhlil etmək qərarına gəldik – şagirdin təlimə münasibəti necədir, özünü dərsdə necə aparır və s.

Müəllimlər çox vaxt şagirdlərlə ünsiyyətə girərkən psixoloji və pedaqoji «kanonlara» deyil, daha çox özlərinin birtərəfli güzəran təcrübəliyinə əsaslanırlar. Adı müəllimlərin gözündə ən geniş yayılmış təsnifatı çox sadədir: Prof.Ə.Əlizadə bu təsnifatı belə səciyyələndirir: yaxşı-pis oxuyan şagirdlər, intizamlı-intizamsız şagirdlər. Həmin təsnifatda şagirdlər əslində 4 tipə ayılır:

1. Yaxşı oxuyan- intizamlı;
2. Yaxşı oxuyan- intizamsız;
3. Pis oxuyan- intizamlı;
4. Pis oxuyan –intizamsız.

Müəllimlər çox vaxt bəzi şagirdlərlə kifayət qədər işləmir, onların fərdi xüsusiyyətlərinə, məraqlarına düzgün istiqamət vermirlər. Müəllimlər şagirdləri bir şəxsiyyət kimi təkcə bu iki ölçü

axarında qiymətləndirəndə onlara birtərəfli münasibət bəsləyirlər.

Müasir şəraitdə müəllim-şagird sistemi məktəb məkanında tədris-cən genişlənir və köklü surətdə yenidən qurulmağa başlayır. Bu münasibət sistemində müəllimə münasibət ön plana keçir. N.F.Talizinanın fikrincə, «müəllimlə münasibətlər sahəsi» uşaq həyatının mərkəzinə çevirilir və onların psixoloji əmin-amanlıq dərəcəsi bila-vasitə bu kökdə müəyyən olunmağa başlayır.

Şifahi test üsulu ilə aparılan söhbətlərin nəticələri göstərir ki, ibtidai sinif şagirdlərinin təlim prosesində maraqlarının az olması, əqli inkişaf səviyyəsinin şagirdlərdə qeyri-bərabərliyi, yaradıcı fəaliyyətin zəif olması və s. amilləri sadalayırlar.

Müəllimlərdən aldığımız cavabların nəticələrinin müqayisəsi ibtidai sinif şagirdlərini 2 qrupa ayırmak imkanını vermişdir:

I qrupa «yüksək əqli inkişaf səviyyəsinə malik olan şagirdlər» daxildir. Bu qrupa daxil olan şagirdlərin göstəricisi 58%-dir. Bu şagirdlər dərslərdə müəllimlərin hörmət və məhəbbətini qazanır, dərsə diqqətlə qulaq asırlar. Onlara olan müsbət münasibətləri adekvat qiymətləndirirlər. Dərslərdə onlara verilən suallara sərbəst

və müstəqil şəkildə cavablar verirlər. Onlar özlərini sərbəst aparır, suallarla müəllimlərə müraciət edirlər. Rəsm, əmək fəaliyyəti məşğələlərində yaradıcı fəallılıqlarını nümayiş etdirməyə cəhd göstərilər. Bu şagirdlər müşahidəçilik qabiliyyəti və davranışlarının fəallığı ilə seçilirlər. Onlar nümunəvi davranışları və təlimə olan maraqları ilə diqqət mərkəzində olmağa səy göstərilər.

II qrupa «əqli inkişaf səviyyəsi aşağı olan şagirdlər» daxildir. Bu qrupa daxil olan şagirdlərin göstəricisi 42 %-dir. Bu şagirdlər dərslərdə passiv iştirakçıdır. Onların təlimə maraqları çox zəifdir. Suallara cavab verməkdə çətinlik çəkir, ya da cavab verməkdən imtina edirlər. Müşahidəçilik qabiliyyətləri çox aşağı səviyyədədir. Maraqları və meylləri dəyişkəndir. Dərslər onlar üçün yorucu və cansızdır.

Tədqiqatda iştirak edən şagirdləri daha iki qrupa bölməşdülər:

Müəllim-şagird arasında əməkdaşlıq edən şagirdlər;

Müəllim-şagird arasında əməkdaşlıq etməyənlər.

I qrupa «müəllim-şagird arasında əməkdaşlıq edən uşaqlar» daxildir. Bu şagirdlərin göstəricisi 64 %-dir. Bu şagirdlər müəllimlərin rəğbətini qazanmağa cəhd

göstərirlər. Onlar həssas olduqlarından müəllimlərin bircə baxışı bu qrupun uşaqları üçün davranış işarəsidir. Bu şagirdlər özlərinin nümunəvi davranışları ilə müəllimlərin həmişə diqqət mərkəzində olmağa ciddi səy göstərirlər. Müəllimlər dərslərdə bu cür şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin tənzim və idarə edilməsinin intellektual, aktivlik (fəallıq) daha da dərinləşir. Əməkdaşlıq şəraitində müəllimlər öz qruplarının şagirdlərində idrak tələbatı yarada bilirlər. Müəllimlərin danışq tərzi, jesti belə şagirdlər üçün emosional hisslerin yaranması mənbəyidir. Əməkdaşlıq nəticəsində müəllimlər şagirdlərə sərbəstlik verir, təşəbbüskarlığı və müstəqilliyi qiymətləndirirlər. Müəllimlərin tələbləri məsləhət, xahiş və təhrik formalarında ifadə olunur. Bu müəllimlərin şagirdlərlə ünsiyətində müsbət qiymətlər üstünlük təşkil edir.

II qrupa «müəllim-şagird arasında əməkdaşlıq etməyənlər» da-xildir ki, bu qrupun göstəricisi 36%-dir. Əməkdaşlıq olmayan şəraitdə müəllimlərlə ünsiyətdən şagirdlər heç bir məmnunluq hissi keçirmirlər. Müəllimlərlə əmək-

daşlığın zəifliyi şagirdlərin sərbəstliyini əlindən alır, hətta onların acizliyinə səbəb olur. Nəticədə şagird müəllimlərlə ünsiyətdə olmaqdan uzaqlaşır. Təlim prosesində belə şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi aşağı düşür. Əməkdaşlıq olmayan şəraitdə müəllimlər şagirdlərin təşəbbüskarlığını, habelə müstəqilliyini məhdudlaşdırır, itaəti rəğbətləndirirlər. Bu müəllimlərin şagirdlərə verdikləri qiymətlər stereotip formadadır. Bu hal onunla izah edilir ki, bu müəllimlər şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, əqli inkişaf səviyyəsini dərsdə nəzərə almır, eləcə də onların davranış və hərəkətlərinə qiymət vermirlər.

Deməli, təlim prosesində şagirdlərin intellektual fəallıq səviyyəsinə müəllim-şagird münasibəti ciddi təsir göstərir. Çünkü təlim prosesinin özü mahiyyət etibarilə dialoq şəklində cərəyan edir. Şagirdlərin şüurlu fəallıq səviyyəsi dialoqun xarakterində asılıdır.

Beləliklə, hər 2 qrupa daxil olan şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsini müəyyənləşdirdik. Bu nəticələr aşağıdakı cədvəldə əks olunmuşdur:

## Cədvəl 1.

Müəllim-şagird əməkdaşlığının səviyyəsindən asılı olaraq şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi (%-lə)

İştirak edənlərin sayı	Müəllim - şagird əməkdaşlığının səviyyəsi	Şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi (%)-lə			
		yaxşı oxuyan intizamlı	yaxşı oxuyan intizamsız	pis oxuyan intizamlı	pis oxuyan intizamsız
100	yüksək	28	37	27	8
şagird	asağı	5	28	42	25

Məlum olur ki, müəllim-şagird əməkdaşlığının xarakterindən asılı olaraq şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi nəzərə çarpacaq dərəcədə fərqlənir.

Eksperimentin nəticələri tədqiqatında irəli sürülən fərziyyənin doğruluğunu tamamilə sübuta yetirmişdir. Müəllim-şagird əməkdaşlığının həyata keçirilməsi təlim prosesində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin inkişaf etdirilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Eksperimentin gedişində məlum oldu ki, müəllim-şagird əməkdaşlığı şagirdlərin yaradıcılıq imkanlarını genişləndirir.

Beləliklə, eksperimental materialların təhlili göstərir ki, müəllim-şagird əməkdaşlığının yüksək səviyyəsində göstərici yaxşı oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 28%, yaxşı oxuyan-intizamsız şagirdlərdə 37%, pis oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 27%, pis oxuyan-intizamsız şagirdlərdə isə 8% olmuşdur.

Müəllim-şagird əməkdaşlığının aşağı səviyyəsində göstərici yaxşı oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 5%, yaxşı oxuyan-intizamsız şagirdlərdə 28%, pis oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 42%, pis oxuyan-intizamsız şagirdlərdə isə 25% olmuşdur.

Fərziyyəmizə görə, yeniləşmə şəraitində məktəbdə keçirilən təlim prosesində müəllim-şagird əməkdaşlığında demokratik iş üslubuna üstünlük verilərsə, şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsini artırmaq və təlim prosesində yüksək nəticələr əldə etmək mümkündür.

Tədqiqatda avtoritar iş üslubunun üstünlük təşkil etdiyi müəllimlər avtoritar, demokratik iş üslubunun üstünlük təşkil etdiyi müəllimlər isə demokrat müəllimlər adlandırılmışlar.

Avtoritar müəllimlərdən fərqli olaraq, demokrat müəllimlərin sinfində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi demokrat müəllimlərin bacarıq və qabiliy yətlərindən, onların pedaqoji ustalığından, şagirdlərdə idrak tələbatı yarada bilməsindən asılıdır. Xeyirxah və humanist münasibətin üstünlük təşkil etdiyi qruplarda şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin formallaşması üçün əlverişli şərait yaranır.

Təlim prosesində müəllimlərin tərbiyə üslubları öyrənilmişdir.

Müəyyən edilmişdir ki, ibtidai siniflərdə işləyən müəllimlərin 42%-i avtoritar, 58%-i demokrat müəllimlər kimi səciyyələndirilmişlər.

Alınan nəticələrə əsasən avtoritar və demokrat müəllimlərin psixoloji xarakteristikası öyrənilmişdir:

Avtoritar müəllimlərin sinfində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi çox aşağıdır. Şagirdlərə qarşı həddindən artıq tələbkarlıq, qadağaların çoxluğu, şagirdlərin idraki maraq və tələbatları azalmışdır. Bu cür müəllimlər şagirdlərin müstəqilliyini və təşəbbüskarlığını məhdudlaşdırırlar, itaəti rəğbətləndirirlər. Bu sinifdə şagirdlər müntəzəm olaraq cəzalanma və xəbərdarlıq edilirlər. Sinifdə şagirdlərin əqli inkişafındakı fərdi fərqlər nəzərə alınmır, davranışları qiymətləndirilmir. Sittativ qiymətlər şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsinin zəifliyi ilə müşayiət olunur.

Demokrat müəllimlərin sinfinde şagirdlərin əqli inkişafının səviyyəsi yüksəkdir. Bu sinifdə müəllimlər şagirdlərin müstəqilliyini və təşəbbüskarlığını qiymətləndirirlər. Müəllimlərin qiymətləri xeyir-xahlıqla müşayiət olunduğundan şagirdlərin idraki maraq və tələbatları da yüksək olur. Sinifdə şagirdlər müəllimlərə tez-tez suallarla müraciət edib, çox şey öyrən-

məkdən həzz alırlar. Müəllimlər də şagirdlərin əqli inkişafındakı fərdi fərqləri nəzərə alırlar, onların rəftər və davranışlarını obyektiv qiymətləndirirlər.

Tədqiqat nəticəsində avtoritar və demokrat müəllimlərin sinfində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi müəyyənləşdirilmişdir. Bu nəticələr aşağıdakı cədvəldə əks olunmuşdur.

## Cədvəl 2.

### Avtoritar və demokrat müəllimlərin sinfində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi %-lə

Tədqiqatda iştirak edənlər	Tədqiqatda iştirak edənlərin sayı	Şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi %-lə			
		yaxşı oxuyan intizamlı	yaxşı oxuyan intizamsız	pis oxuyan intizamlı	pis oxuyan intizamsız
İbtidai sinif Şagirdləri	100 şagird	35	22	25	18
Demokrat müəllimlər		22	12	16	6
Avtoritar müəllimlər		13	10	9	12

Beləliklə, eksperimental materialların təhlili göstərir ki, üzərində tədqiqat aparılan yaxşı-oxuyan intizamlı şagirdlərdə əqli inkişaf səviyyəsinin göstəricisi 35%, yaxşı oxuyan-intizamsız şagirdlərdə 22%, pis oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 25%, pis oxuyan-intizamsız şagirdlərdə isə bu göstərici 18% olmuşdur.

Demokrat müəllimlərin sinfinde bu göstərici yaxşı oxuyan-inti-

zamlı şagirdlərdə 22%, yaxşı oxuyan-intizamsız şagirdlərdə 12%, pis oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 16%, pis oxuyan-intizamsız şagirdlərdə isə 6% olmuşdur.

Avtoritar müəllimlərin sinfində bu göstərici yaxşı oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 13%, yaxşı oxuyan-intizamsız şagirdlərdə 10%, pis oxuyan-intizamlı şagirdlərdə 9%, pis oxuyan-intizamsız şagirdlərdə isə 12% olmuşdur.

Beləliklə, demokrat müəllimlərin sinfində şagirdlərin əqli inkişaf səviyyəsi avtoritar müəllimlərə nisbətdə yüksəkdir. Bu da onunla bağlıdır ki, demokrat müəllimlər şagirdlərin daxili aləminə xüsusi diqqət yetirir, rəyini öyrənir, ideyalardan bəhrələnir, hörmət hissini tələbkarlıqla üzvi surətdə

### ***Ədəbiyyat:***

1. Bayramov Ə.S. Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri. Bakı, 1881
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiyanın aktual problemləri Bakı, 1986
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 1989, 2002
4. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Bakı, 2003
5. Babayev Ş.M. Müəllim-şagird münasibətlərinin psixoloji məsələləri. Bakı, 1985
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987

uzlaşdırır. Özünün dözümlülüyü ilə seçilir. Bu önemli keyfiyyət demokratiya şəraitində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Dözümlülük və ya tolerantlıq, ümumiyyətlə, müasir təfəkkürün özünəməxsus xüsusiyyətlərindən biri hesab olunur.

Bu gün «Uşaq hüquqları Konvensiyası»nın qəbul edilməsi şagirdlərin təlim prosesinin obyekti deyil, məhz subyekti kimi qiymətləndirilməsi şəraitində isə demokratik tərbiyə (və ya rəhbərlik) üslubu xüsusi status kəsb edib.

Yeniləşmə şəraitində müasir məktəbin inkişafı müəllim-şagird münasibətləri çərçivəsində həm də demokratik tərbiyə üslubunun daha da demokratikləşdirilməsilə əlaqədar olacaqdır.

## **ПУТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И ШКОЛЬНИКОМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Проведенные психологические наблюдения в высших учебных заведениях в нашей республике показывают, что взаимоотношения между школьником и педагогом играют важную роль в умственном развитии ребенка. С большим сожалением должны отметить, что в современных школах такое взаимоотношение мало наблюдаемо. И естественно, это отрицательно влияет на умственное развитие школьника. С интенсивным развитием образования в республике ведутся работы, помогающие урегулированию этой проблемы. В современных условиях в развивающихся школах мы наблюдаем демократизацию воспитания.

### **WAYS OF TRAINING OF MUTUAL RELATION BETWEEN THE TEACHER AND BY THE SCHOOLBOY IN MODERN CONDITIONS**

The carried out(spent) psychological supervision in higher educational institutions in our republic show, that the mutual relation between the schoolboy and teacher plays the important role in intellectual development of the child. With the large regret should note, that at modern schools such mutual relation is poorly observable. And it is natural, it negatively influences intellectual development of the schoolboy. With intensive development of education in republic the jobs assisting to settlement of this problem are conducted. In modern conditions at developing schools we notice democracy of education.

## TƏLƏBƏ OĞLAN VƏ QIZLARIN QARŞILIQLI MÜNASİBƏTLƏRİNİN PSİKOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

**K.B.Salamova**

*Sumqayıt Dövlət Universitetinin dissertantı*

**B**u yaş dövründə həmyaşlıqlarla və yaşlılarla qarşılıqlı münasibətlərə həmdə cinslərarası qarşılıqlı münasibətlər kontekstində baxılmalıdır. İnsanların psixi inkişafı və şəxsiyyətinin formallaşmasında münasibətlər sistemi özünəməxsus yer tutur. Müxtəlif yaş dövrlərində isə bu münasibətlər məzmununa, məhiyyətinə görə digər yaş dövrlərinə fərqlənir. Gənclik yaşı dövründə də qarşılıqlı münasibətlər yeni məzmun kəsb edir.

Tələbəlik illəri bir qayda olaraq gənclik yaşı dövrünüə təsadüf edir. Həmyaşlılarla qarşılıqlı münasibətlər daha çox yoldaşlıq və dostluq, yaşlılarla münasibət isə şəxsi və işgüzər münasibətlər üzərində qurulur. Bütövlükdə tələbəlik dövründə qarşılıqlı münasibətlər sistemi əvvəlki yaş dövrlərinə nisbətən daha mürəkkəb olur və burada ali məktəb tələbələri müxtəlif sosial rollar oynamağa başlayırlar. Gənc oğlan və qızların qarşılıqlı münasibətləri də daxil olmaqla digər bütün mümkün münasibətlər bir tə-

rəfdən ilk gənclik dövrünün, digər tərəfdən böyükələr arasında mövcud olan münasibətlərə həm zahid rən, həm də daxilən bənzəməyə başlayır. Bunun əsasında qarşılıqlı hörmət və bərabər hüquqluluq yaranır. Gənclik dövründə, xüsusi tələbələr arasında şəxsiyyətlərə ünsiyyət orta məktəb şagirdlərinə nisbətən daha çox vaxt aparır, həm də bu vaxtın daha çoxu həmyaşlılarla ünsiyyətə sərf olunur. Gənc oğlan və qızlar daha çox yaxın dost olduqları həmyaşlılarına hörmət bəsləyir, onlarla ünsiyyətdə olmağa çalışır, qalanlarla isə yalnız yoldaşlıq münasibətləri saxlayırlar. Bu yaş dövründə tələbələr arasında xüsusi populyarlığı olan o kəslərdən ki, onlar ətrafdakı insanlara, xüsusiylə, yoldaşlarına xeyirxahlıqla yanaşır, təmkinli, həyatsevər, xeyirxah olur, konfliktli situasiyada güzəştə gedir və humor hissiniə malik olurlar. Onlar həmişə özlərini təbii aparır, özünə inamlı, enerjili, aktiv olur, liderlik edir, müxtəlif işlərdə və şəxsi problemlərin həllində öz dostlarına

kömək edirlər. Əksinə, qapalı, özünəinamsız, əsəbi olan gənc oğlan və qızlar öz həmyaşıdları tərəfindən yaxşı qarşılanmır və bir çox hallarda sosial-psixoloji cəhətdən təcrid olunurlar. Diqqəti və marağı yalnız özünə yönələn, kobud, səriştəsiz və digər insanlara qarşı laqeydlik göstərənlərə bir qayda olaraq yoldaşları hörmət etmir.

Psixoloqlar müəyyən ediblər ki, gənclik və daha sonrakı illərdə qarşılıqlı münasibətlər sisteminin necəliyi onların hələ uşaqlıqda həmyaşıdlar arasındaki qarşılıqlı münasibətlər sistemində tutduğu mövqedən çox asılıdır. Təhsil illərində öz həmyaşıdları ilə yola getməyən oğlan və qızlar arasında ağır xasiyyətli, həyati problemləri çox olan və hətta hüquq pozuntularına yol verən gənclərə tez-tez rast gəlinir. Həmyaşıdlarla qarşılıqlı münasibətlərin pozulması bir çox hallarda emosional və sosial təcridolunmanın müxtəlif formalarına gətirib çıxarır. Müşahidələr göstərir ki, gənclik yaşı dövründə tələbə oğlan və qızlar dostluğa, insanlarla yaxın qarşılıqlı münasibətlərin qurulmasına can atırlar. Bununla belə bu sahədə tələbə oğlan və qızlar arasında müəyyən fərqlər də özünü göstərir. Gənclik yaşı dövründə qızlar oğlanlara

nisbətən şəxsiyyətlərarası münasibətlərə, ünsiyyətdə olmağa üstünlük verir, eyni zamanda əks cinsə qarşı maraq göstərir, onlarla birgə fəaliyyətdən çəkinmirlər. Qızlar bir qayda olaraq daha emosionaldır-lar və oğlanlara nisbətən qarşılıqlı münasibətlərə daha çox əhəmiyyət verirlər. Tədqiqatlar (Ə.Ə.Əlizadə, İ.S.Kon, A.Q.Xripkova və b.) göstərir ki, yeniyetməlik dövründə qızlar oğlanlara nisbətən 1-2 yaş daha böyük görsənirlər və bu özünü qarşılıqlı münasibətlərdə də əks etdirir. Qızları daha çox şəxsiyyətlərarası münasibətlər və bu münasibətlər sistemində müvəffəqiyyət qazanmaq cəlb edirsə, oğlanlar fəaliyyət sahəsində uğur qazanmağa çalışırlar. Tələbəlik illərində isə münasibətlər sistemin-də bu fərqlər sanki aradan qalxır.

Tələbəlik dövründə bir çox gənclərdə dostluğa bərabər daha dərin hiss – məhəbbət hissi də yaranır. Məhəbbət hissinin yaranması bir neçə amildən asılıdır. Birincisi, bu, ilk gənclikdə baş verən cinsi və sosial yetkinləşmə ilə bağlıdır. İkincisi, bu, ən dəyərli və həyəcanlandırıcı mövzular barədə danışmaq üçün yaxın dostu olmaq arzusudur. Üçüncüsü, bu, güclü emosional şəxsi bağlılıq insanın təbii tələbatıdır. Əks halda insan tənhalıq hissi keçirir ki, bu da

xüsusilə gənclik yaşı üçün arzulunmazdır. Bu cür hisslər ilk dəfə erkən gənclik çağında bariz formada yaranır. Dostluq və məhəbbət bu yaş dövründə hər şeydən öncə, bir-birindən ayrılmazdır və şəxsiyyətlərarası münasibətlərin özünəməxsus formasının yarınmasına gətirib çıxarır. Dostluq həmçinin məhəbbətə çevrilə, yoldaşlıq və dostluq münasibətlərinin yerində isə pərəstiş yarana bilər. Gənc oğlan və qızlar şəxsiyyətlərarası ünsiyyətə, münasibət qurmağa daha çox can atırlar. Burada təbii ki, əks cinsə maraq da güclü olur. Bəzən bu yaş dövründə tələbələr əks cinslə ünsiyyət qurmağa çətinlik çəkirlər. Bu isə eyni zamanda, onların təlim müvəffəqiyyətinə mənfi təsir göstərir. Bu dövrdə gənc oğlan və qızların böyüklərlə münasibətlərində də, adətən, dəyişikliklər baş verir. Onlar yeniyetməlik dövrünə nisbətən daha sabit və daha az konfliktli olurlar. Sevən oğlan və qızlar öz xarici görkəmlərinə, ev işlərinə, təhsillərinə dair böyüklerin tələblərinə qarşı əksər hallarda üzüyolalıq nümayiş etdirirlər. Bu illerdə oğlan və qızlar dərk edirlər ki, böyükler onların yaxşılığını isteyir. Tələbə oğlan və qızlar valideynlərinin və müəllimlərinin məsləhətlərinə daha artıq qulaq asırlar,

onlara böyük inam və açıqlıqla yanaşırlar.

Tələbəlik illərində müəyyən xarici görünüşə və konkret şəxsi keyfiyyətlərə malik ideal sevgili obrazı yaranır və uzun müddət bu obraz yaddaşda qalır. Bu cür ideal obraz ilk növbədə ciddi şəkildə simpatiya və ya antipatiya formasında təzahür edir və şəxsiyyətlərarası münasibətləri müəyyənləşdirir. Aşağı kurslarda gənclərin yaratdığı ideal insan obrazı bəzən real olmur, yəni ətrafdakı insanların heç biri buna uyğun gəlmir. Bir çox hallarda bu ona gətirib çıxarır ki, ətrafında öz idealına uyğun gələn insanı tapa bilməyən gənc oğlan və ya qız dərindən təəssüflənir və onda tənhalıq, yalqızlıq hissələri yaranır. İlk gənclik yaşlarında şəxsiyyətin formallaşması prosesi başa çatmir. Lakin insanın tələbəlik illərində bir şəxsiyyət kimi qazandıqları onunla bütün ömrü boyu qalır və onun gələcək həyatına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Tələbəlik dövründə dərkətmə prosesi elə səviyyəyə çatır ki, ən mürəkkəb işlər də daxil olmaqla böyüklerin yerinə yetirdiyi bütün növ əqli işləri praktik olaraq yerinə yetirməyə hazır olurlar. Dərkətmə prosesində onlar kamilləşir, daha məntiqi düşünə bilir, özünütəhlil

və nəzəri müzakirələr apara bilirlər. Onlar mənəvi, əxlaqi, siyasi və digər mövzularda daha sərbəst düşünür, şəxsi təcrübə əsasında ümumi nəticə çıxarır, ümumi istinad əsasında özəl nəticə çıxarmağı bacarır, yəni, onlarda induksiya və dieduksiya qabiliyyəti yüksək həddə çatır. Tələbələr eyni zamanda romantik olur, şəxsi həyatları, gələcək peşələri barədə tez-tez fikirlər yürüdür, bu barədə yoldaşları ilə polemikaya girməyi xoşlayırlar. Onların emosional vəziyyəti xeyli dəyişkən olur. Buna görə də bəzən heç bir səbəb olmadan tənhalığa qapılırlar. Bu daha çox özünü qızlarda bürüzə verir. Bu yaş dövründə tələbələr bir çox elmi anlayışları mənimsəyir, praktikaya tətbiq etməyə səy göstərirler.

Dərkətmə və özünü dərkətmənin artması bu illərdə, xüsusilə, nəzərə çarpir. Onlarda özü, digər insanlar və ətraf aləm haqqında biliklər dərinləşir və qavrama səviyyəsi genişlənir. Özünü dərkətmənin inkişafı əmək, ünsiyyət, təhsil və fəaliyyətin əsas növlərinin motivasiyasının dəyişilməsində öz təzahürünü tapır. Orta məktəb yaşlarına xas olan «uşaq» motivləri öz əvvəlki təhrikədici gücünü itirir. Bunların yerində «böyük-lük» motivləri yaranır və möhkəm-lənir ki, bu da fəaliyyətin məqsəd

və məzmununun düşünülmüş şəkildə icrasına gətirib çıxarır. Fəaliyyətin yeni növləri yaranır, köhnələrin ierarxiyası dəyişir, psixi inkişafın yeni mərhələsi başlanır. Özünə nəzarət fəaliyyəti əvvəlcə, nəticəyə və ya verilmiş nümunəyə nəzarət kimi, sonra isə prosessual nəzarət kimi təkmilləşir, yəni, seçmək bacarığı və fəaliyyətdə istənilən anı və ya öz davranışına nəzarət etmək bacarığı yüksəlir. Bir çoxlarında gənclik yaşına qədərki dövrdə fəaliyyəti planlaşdırma qabiliyyəti zəif olur, ancaq bununla yanaşı özünü tənzimləməyə yönəlmə hiss olunur. Onlar artıq uzun müddət diqqəti toplaya bilir. Onu bir neçə fəaliyyət arasında bölüşdürmək iqtidarında olur və kifayət qədər yüksək iş tempini saxlaya bilirlər. Tələbəlik illəri fəaliyyətinin əsas aparıcı növləri: təhsil, ünsiyyət və əmək əsasında ümumi və xüsusi qabiliyyətlərin getdikcə inkişaf etməsi ilə xarakterizə olunur. Onlar həyatlarının daha çoxunu ciddi işlərə, nisbətən az hissəsini isə istirahət və əyləncələrə sərf edirlər. Yaşlıların və eyni zamanda həmyaşılların özlərinin də gənclərin intellektinə qarşı tələbləri artır. Müəllimlər və valideynlər gənclərin ağlına və məntiqinə inam və hörmətlə yanaşaraq onlarla başqa cür ünsiyyət yarat-

mağɑ başlayır və bunun analoji qarşılığını gözləyirlər. Ünsiyyət zamanı oxuyanların yad adamlarla əlaqəyə girmək, onların etibarına və qarşılıqlı anlaşmaya nail olmaq və s. kimi kommunikativ qabiliyyətləri formalaşır və inkişaf edir.

Əməyə elə praktik bacarıq və elmlərin qurulması prosesi daxildir ki, bunlar gələcəkdə onların peşəkarlıq bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi üçün lazımlı olsun.

Tələbəlik dövrü bütün bu müxtəlif bacarıqlar kompleksinin inkişafı üçün kifayət qədər sensitivdir-sə, bu imkanların praktiki istifadəsi fərdi müxtəlifliklərə təsir edir, hansı ki, bu yaş dövrünün axırında bir qayda olaraq artır. Tələbəlik dövrü maddi, maliyyə sarıdan özünnütəmin, özünəxidməti, mənəvi mülahizələrdə, siyasi baxışlarda və davranışında müstəqillik də daxil olmaqla bütün fəaliyyət sahələrində həqiqi sosial-psixoloji müstəqilliyyin yaranmasının (bərpasının) başlanğıcıdır. Tələbəlik həyatdakı bir çox ziddiyətlərin dərk edilməsi ilə bağlı insanın psixologiyasında baş verən özünəməxsus bir çevrilmişdir: insanların təsdiq etdikləri mənəvi normalarla öz hərəkətləri arasında; idealı və reallıq arasında; bacarıqları, imkanları və insanların etimadı arasında; sosial dəyərlər və həyatın reallığı arasında qu-

rulan fəaliyyət və münasibətlərin vəhdətidir.

Tələbəlik yaşı dövründə onlar öz taleləri, onlara yaxın olan adamların taleyi barədə düşünür və məsuliyyət daşıdıqlarını dərk edirlər. Bu isə sosial və psixoloji yetkinliyin başlangıcı kimi qəbul edilir. Onlar həm daxilən, həm də zahirən bu mövqeyə uyğunlaşmağa, sosial normaları, davranış qaydalarını mənimseməyə və qəbul etməyə başlayırlar.

Tələbəlik illərində oğlan və qızlar ailə həyatı qurmaq və ya bu barədə ciddi şəkildə düşünməyə başlayırlar. Onlar qarşılıqlı münasibət və ünsiyyətdə olmaqla eyni zamanda əks cinsin xüsusiyyətləri barədə məlumat toplayır, bir növ gələcək ailə həyatında nələrə daha çox əhəmiyyət verməyi öyrənirlər. Bununla da, həm qızlar, həm də oğlanlar özlərinə, öz daxili aləmlərinə nüfuz etməyə çalışır, özlərini və qarşı tərəfi dərk etməyə səy göstərirlər.

Göründüyü kimi, gənclik yaşı dövrü qarşılıqlı münasibətlərin qurulması, idrak fəaliyyətilə şəxsiyyətin formallaşması baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tələbələrin yaşıdları olan oğlan və qızlarla ünsiyyəti, qarşılıqlı münasibəti düzgün qurulmadıqda onlarda qapalılıq və ya əksinə, əks cinsə qarşı aqressiv münasibət təşəkkül

tapa bilər ki, bu da şəxsiyyətin destruktiv davranışına səbəb olur. Eyni zamanda, bu hal onların təlim müvəffəqiyyətinə mənfi təsir göstə-

rir. Təbii ki, müəllimlər, valideynlər bu amilləri nəzərə almaqla tələbə şəxsiyyətinə hörmət etməklə daha yüksək nəticələrə ümid edə bilərlər.

**Ədəbiyyat:**

1. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, «Ozan», 1998.
2. Psixologiya. Ali Pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi üçün dərslik. Prof. S.İ.Seyidov və M.Ə.Həmzəyevin redaktorluğu ilə. Bakı, Nurlan, 2007.
3. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн. – 4-е изд. –М.: Гуманит. издательство ВЛАДОС, 2000 – Кн. 2. Общие основы психологии.
4. Комисарова Э.Н. Личность как субъект и объект социального развития / Социально-политический журнал, №4,5, 1992 г.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА  
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ  
И СТУДЕНТКАМИ**

В начале юношества продолжается раздельное, независимое развитие общений с взрослыми и ровесниками. В юношестве межличностные отношения занимают более много времени, чем в подростковом возрасте, и еще, большая часть этого времени тратиться на общение с ровесниками. Разрыв отношений между ровесниками во многих случаях приводит к различным формам эмоциональной и социальной изоляции.

**MUTUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS  
OF THE STUDENTS**

In early youth ages are continued the free development of the mutual relations of the same ages and olders. Contacts between personalities take more time than teenagers, most of this time is used up of the same ages. In most conditions canceling mutual relations between of the same ages are ended different forms of the social and emotional isolations.

## TƏHSİLİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİNDE MƏTN-DİALOQ MODELİNİN TƏTBİQİNİN PSİKOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

Y.Ə. Vəliyeva

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

Müasir dövrdə təhsildə hər kəsi qane etmə- yən bir vəziyyət yaranmışdır: köhnə qaydaları davam etdirmək mümkün deyil, yeni qaydaların tətbiqində isə çətinliklər yaranır. Təhsil sisteminin məzmununu dəyişmək cəhdlərinə baxmayaraq, pedoqoji nəzəriyyə və təcrübədə bir çox qeyri-müəyyənliliklər və ziddiyətlər qalmaqdadır. Müasir dövrdə təhsildə yaranmış vəziyyəti alımlar müxtəlif cür səciyyələndirirlər. AMEA-nın müxbir üzvü, professor B.H.Əliyev və R.V.Cabbarov haqlı olaraq qeyd edirlər ki, «Təhsilin mövcud psixoloji problemlərinin zamanın tələbi daxilində həlli yalnız bu günə deyil, sabaha bir qədər gələcəyə hesablanmalıdır. Dəyişən təsəvvürlər, dəyərlər, biliklər və dünyanın özünün dəyişilməsi təhsilin onun ardınca sürünməsini inkar edir. Təhsil ən azından ya cəmiyyətlə bərabər getməli, ya da bəzi hallarda cəmiyyətin sosial sıfarişinə uyğun olaraq qabaqcadan müəyyənləşdirilməlidir» [5]. A.Q.As-

molov, M.A.Qusokovskiy, V.V.Krayevskiy, V.V.Serikov və b. isə təhsildə «humanitar böhran» haqqında fikirlər irəli sürürlər. Qeyd olunmalıdır ki, psixologiyada və pedaqogikada qlobal məsələ təhsildə insanın bütöv anlama rasionallıq və sosial-funksional tipinin dayandığı ənənəvi təhsil modeli əslində köhnəlmışdır. Yeniləşmə ilə əlaqədar yeni dünyagörüşün yaradılmasına olunan bütün cəhdlər vəziyyəti dəyişmir. Pedoqoji şüurun dolayı şəkildə yenidən qurulması və pedaqoji metodologianın tamamilə başqa bir səviyyəyə daxil olması vacibdir və gүnün tələbidir.

Yaranmış böhran vəziyyəti daha çox onunla əlaqədardır ki, in迪yə qədər təcrübədə subyektiv təhsil prinsipi dərindən tədqiq olunmayıb və nəzərə alınmayıb. Söhbət obyektiv əhəmiyyətli mədəni təcrübənin şəxsiyyət mexanizmlərinə transformasiyasından gedir. Bu göstərilən problemin həll olunmaması pedaqoji bilik və pedaqoji fəaliyyət arasındaki ziddiy-

yətlə şərtlənir və onun həllini tələb edir. Ümumiyyətlə, təhsil haqqında ənənəvi və müasir təsəvvürlər olmasına baxmayaraq, real təcrübədə həmişə konkret şəxsiyyətin təhsil prosesi diqqət mərkəzində dayanır. Bununla əlaqədar olaraq pedaqoji metodologiyanın, nəzəriyyə və praktikanın yeni səviyyəsinin yaradılmasına, xüsusi meyarlara ehtiyac duyulur. Bu, humanitar –antropologiyadır. Humanitar antropologiyada təhsilin məzmununun əsasında refleksiv şüurun və subyekt-subyektiv münasibətlərin eləcə də mədəni yaradıcılığın əmələ gəlməsini əks etdirən humanitar təcrübə əsasında formalaşan təhsil dayanır. Müasir cəmiyyətdə belə təcrübənin qıtlığı müşahidə olunur. Sosiumda və pedaqogikada dominantlıq təşkil edən insana qarşı əməli münasibət ustənovkası şəxsiyyətin predmet səlahiyyəti və şəxsi insanı təhsil arasındaki ziddiyətə səbəb olmuşdur. Öyrədi-lənlər çox təəssüf ki, öz təfəkkürünün və davranışının məna kontekstini müəyyən edə bilmirlər. Təlim nəzarəti və əxlaqi mədəniyyət ilə onların bilikləri arasında uyğunsuzluq mövcuddur. İnternetdən naməlum informasiyanın yüklənməsi, verilmiş suala dərslikdən öyrənilib əvvəlcədən hazırlanmış cavabın verilməsi təhsildə

subyekt müəllif mövqeyini tarazlaşdırır. Lakin məktəblilərin əksəriyyəti təhsilin vəziyyətini və müəllimə olan suallarını qısaca ifadə etmək qabiliyyətinə malik deyillər. Hətta bədii-ədəbi yaradıcılığın elementar növlərində belə çoxları ciddi çətinliklərlə karşılaşırlar. Təhsil alanlar müəllimlə məna axtarış dialoqu yarada bilmirlər. Təhsil prosesi iştirakçıları arasında hətta yüksək konfliktli münasibətlər də müşahidə olunur. Bu baxımdan təhsildə zəruri humanitar təcrübəyə və onun yaradılmasının metodoloji əsaslarına ehtiyac duyulur.

Humanitar təcrübə «insanda insanlığını» formalaşmasını təmin edən biliklərin, bacarıqların, vərdişlərin məcmusunu özündə əks etdirir. O, varlıq üçün xüsusi məhsuldar impuls verən «mənanın fəallığı»nı şəxsiyyətin özünü və dünyanın canlı dərkini və adekvat qavranılmasını tələb edir. Deməli, şəxsiyyətin özünü dərk etməsindən, onun inkişafından və bu proses arasında şəxsi məsuliyyətlilik təhsilin effektivliyinin yüksəldilməsi şərtlərindən biridir.

Predmetə mərkəzləşmiş, ənənəvi yanaşma təhsilin məzmununu, hər seydən əvvəl, fərd- şəxsiyyət, məna dəyər funksiyasında araşdırmağı tələb edir. Təhsildə formalasdırılmış standartlar sistemi sub-

yekтив reallığı nəzərə almadan problemlərinin həllinə istiqamətlənmişdir. Dərslik mətnlərinin əksəriyyəti naməlum məlumat-informasiya xarakteri daşıyır və mədəniyyətlərarası dialoqa əsaslanır. Pedaqoji texnologiyalar kontekstini və konkret şəxsiyyətin inkişaf xüsusiyyətlərini, həmçinin humanistliyin gerçek cəhətlərini nəzərə almırlar. Müəllimin rolu başlıca şəkildə əşyavi biliklərin köçürülməsi ilə məhdudlaşdır. Qeyd etmək lazımdır ki, elmdə humanitar şüurun, humanitar elmlərin, humanitar mədəniyyətin, humanitar psixologiyanın problemlərinin və təhsilin humanitarlaşdırılması nın bir sıra ümumi yanaşmalarının işlənilməsini nəzərə alsaq (M.M.Baxtin, E.V.Bondarevskaya, S.L.Bratçenko, B.S.Bratus, L.İ.Vorobyeva, E.N.Qusinskiy, A.S.Zapesoskiy və d). Burada insanın bütövlüğünün əmələ gəlməsinə cavab verən humanitar təhsilin quruluş və məzmunu ilə bağlı sualların cavabsız qaldığının şahidi oluruq.

Şəxsiyyət nəzəriyələrinə istiqamətlənmiş təhsildə bu problemi həll etməyə cəhd göstərilir. Təhsildə subyektiv amillərin xüsusiyyətlərini nəzərə almır, təhsil prosesinə xas olanları subyektiv gerçeklik kimi qiymətləndirmirlər. Məlumdur ki, subyektiv təhsilin ayrı-ayrı

aspektləri «ehtimallı öyrənmə» (A.M.Lobok), «nösfer təhsil» (B.A.Astafyev, N.M.Maslova), «antroparadiqmal pedaqogika» (İ.A.Kolesnikova, V.M.Boritka) konsepsiyalarında araşdırılmışdır. Pedaqogika və psixologiyada təhsilin subyekti kimi şəxsiyyət haqqında çoxlu biliklər toplanıb. Bununla yanaşı, təhsildə subyektivliyin «insanın orijinallıq prinsipi» kimi, mədəniyyət və müəllifliyə təhsil prosesinin məzmunu səviyyəsində baxılmayıb və pedaqoji texnologiya kontekstində açılmayıb. Bununla da yeni, humanitar-antropoloji təhsil modelinin vacibliyi göz qabağındadır.

Antropoloji yanaşma bütövlükdə insan-reallıq prinsipinə yönəlib. Söhbət ruhi-hissi-bədən ölçülərində «bütöv insanın» təbiiyə edilməsi, formalasdırılması üsullarından gedir. Bu prosesi insanın mövcud gücünün üzə çıxarıması, potensialının dərk olunması ilə həyata keçirmək olar.

Təhsilin insanı öz bütövlüyündən ayıran prosesinə çevrilməsi humanitarlaşma anlayışında öz yerini tapa bilmir. M.M.Baxtinin, V.S.Biblerin, V.P. Zinçenkonun, M.S.Kaşanın, İ.A.Kolesnikovun və b. işlərində bu məsələlər açılmış və onun məzmunun təhlili bir sıra ümumiləşdirməni aparmağa imkan yaradır:

- humanitarlıq bir tərəfdən yeni reallığın əldə olunması kimi azadlıq həddi ilə müəyyənləşir, digər tərəfdən isə - insanlıq ölçülərini özündə əks etdirir;

- humanitarlıq mövqeyindən təhsilin proyektivləşməsi humanitar mədəniyyətin bir təhsil məkanında birləşməsini ehtiva edir;

- humanitar dərkətmə bu məkanın, mənaya çatmanın və məna yaradıcılığının axtarılmasıdır;

- məna şüur və fəaliyyət prosesinin nizamlayıcı mexanizmi kimi başa düşülür, onun quruluşunu müəyyən edir;

- ardıcıl olaraq humanitar dərkətmənin mərkəzində konkret insana həyat kontekstində baxılması dayanır.

Qeyd olunmalıdır ki, təhsilin humanitar-antropoloji tipinin funksiyalarından biri mədəniyyətin dərk olunması və onun yeni formalarının yaradılması prosesində şəxsiyyətin özünü müəyyənləşdirməsi məsələsidir. Bu «ümumi» və «tək», «daxili və xarici», şüurlu və şüursuz, yəni, mədəniyyətin obyektivləşmiş dünyasını və şəxsiyyətin subyektivləşmiş məkanını birləşdirə bilən, humanitarlığın təbiətinə adekvat olan prinsipin axtarışını nəzərdə tutur. O, dialoq şəklində hesab olunan şəxsiyyətə, onun təhsilinə, pedaqoji prosesə tam münasibətini əks etdirməlidir.

Dialoq-insanın mədəniyyətdə və mədəniyyətin mövcudluğunun universallaşmasında, hamını əhatə edən vasitələrdən biridir (M.S.Kaqqan). Dialoq bütövlük, konstruktivlikdir. Başqaları (təbiətlə, mədəniyyətlə, insanla) ilə qarşılıqlı fəaliyyətdə sual-cavab bacarığı kimi humanitar təhsilin nəticəsi və göstəricisinin formallaşması müasir təhsildə bir sıra üstünlükler əldə etmə imkanı verir. Məhz dialoq pedaqoji metod kimi şəxsiyyətin daxili aləmi ilə qarşılıqlı əlaqədə olmağa şərait yaradır. «Subyektivin obyektivləşdirilməsi» məlum olduğu kimi təhsildə deyil, incəsənətdə öz əksini tapmışdır. Məhz belə fəaliyyət bütün şəxsiyyətin formallaşmasına imkan verən təhsilin təməli olmalıdır.

Humanitar təhsil metaəşyavi xarakter daşıyır. Humanitar təhsil sahəsi «işarə», «söz», əşyaların obrazı, «simvol», «nitq», «dil», «mif» anlayışları ilə müəyyən olunan sahədə yerləşir.

A.F.Losev göstərir ki, fəlsəfə, ədəbiyyətşünaslıq, dilçilik, psixolinqvistika, sahəsindəki tədqiqatların təhlili əsasında humanitar təhsil fəaliyyətinin məzmununda bir sıra dəyişikliklər edilməsi zəruriidir. O, öz-özlüyündə səliqəlilik və yerinə yetirilmiş tamlığı, subyektiv şüurun obyektiv formasını təsvir edir. «özündə ehtiva» (10.s 45).

Pedaqoji reallıqda biz geniş mənada, bütöv struktur, dar mənada-konkret şəxsiyyətin yaradıcı mənanın məhsulu olan mətnlərlə rastlaşıraq. Birinci halda biz məna ustanovkasının çox obrazlılığı, insanın davranış reaksiyalarının və mədəniyyətin obyektiv əhəmiyyəti ilə işləyirik. İkinci halda isə, humanitar təhsil mətni ilə işləyirik. O, bizim tərəfimizdən şəxsiyyətin mənaaxtarıcı, mənadaşıyıcı, mənayaradıcı aktı və məhsulu kimi müəyyənləşir. «Mətni olmayan» vasitə təhsil subyektləri arasındaki dialoq münasibətləri kontekstindən çıxan naməlum informasiyadır. Qeyd olunur ki, ənənəvi təhsil, hər şeydən əvvəl, informasiya münasibətlərinin məna-dəyərləri konteksti ilə əlaqədar fəaliyyət göstərir.

Məlumdur ki, mətnlər formal və məzmun keyfiyyətlərə malikdir. Birinciye ifadəlilik, məhdudiyyətlilik, struktur, ikinciye-müəlliflik, ünvanlılıq, müəllif və ünvanlılar arasındaki münasibət daxildir. Bu keyfiyyətlər humanitar təhsil prosesinin tənqidilik bazasıdır. Təhsilin əşyavi-təşkilati başlanğıcına baxarkən humanitar təhsil mətnini, özündə prosessual yaradıcıları birləşdirən mətni- dialoq fəaliyyətini ayırıraq. Birincisi, mətnin başa düşülməsi və axtarışı, ikincisi- işarədə mənanın və onun əksinin başa düşülməsi.

Təhsilin humanitar antropoloji modelini təklif edən tədqiqatçılar (1.2.3.4) da pedaqogikada və eksperimental fəaliyyətin müxtəlif yanaşmalarının təhlili gedişində əldə olunmuş biliklərin integrasiyasına əsaslanan ideyaları əsas götürmüslər. Məlumdur ki, təhsilin dəyər-məqsəd başlanğıcı özünü dərk edən insandır. Təqdim edilən modelin təməlində metodoloji əsas qismində mətni-dialoq prinsipi çıxış edir. Təhsilin məzmunun əsas komponentləri şəxsiyyəti mədəni-dəyərlərini qavranılmasına istiqamətləndirməyə imkan verən bir sıra biliklərin, qabiliyyətlərin, təəssüratların yaranmasına şərait yaradır. Mövcud təcrübənin strukturunu yaradan elementləri başqaları ilə birgə açıq, sual-cavab, məna-dəyərləri, şüurlu, konstruktiv, bütöv qarşılıqlı fəaliyyətə istiqamətləndirməlidir. Aparılmış tədqiqatlar göstərir (1,3,5, 8, 9) ki, dialoq münasibətləri müxtəlif səviyyələrdə meydana gəlir: emosional (başqaları ilə görüşdən sevinc təəssüratları kimi); ruhi (mədəni yaradıcılıq qabiliyyəti kimi). Dialoq münasibətləri fəaliyyətin və ünsiyyətin birgə tipinə və qanuna uyğunluqlarına əsaslanır (E.A.İsayev, A.Mindell, A.Maslou, J.Piaje).

Təhsilimizdə bu məsələlərin geniş təhlilinə xüsusi ehtiyac var-

dır. Müxtəlif elmi yanaşmaların integrasiyası əsasında yaradılmış pedaqoji texnologiyanın təhsil modeli dialoq sisteminin üstünlüklerini göstərir. Bu o deməkdir ki, öyrənmə prosesi mətnlə birlikdə dialoq işi ətrafında yaradılır. Yəni mətnin qurulmasının psixoloji məsələrinin nəzərə alınması dialoq üçün adekvat şəraiti yaradır. Təessüf ki, bu məsələlər hələ respublikamızda diqqət mərkəzinə gətirilmir.

Dialoq münasibətlərinin formallaşmasında 3 pilləni ayırd edirlər. Prezentativ-bələdləşmə, kollektiv-yaradıcı, refleksiv-proyektiv. Pillələrin dəyişməsi, sistemin dərk edilməsi məntiqini də dəyişdirir. Məsələn, «mən və mənim təbiətim», «Mən və mənim subyektivliyim» «Mən və başqa insan» «Mən və mədəniyyət», «Mən və mənim mədəni yaradıcılığım» və s.

Birinci prezantativ-bələdləşmə pilləsi mənaaxtarışı pilləsidir. Burada pedaqoji problem inamlılıq və səmimiliyin sərhədi insanın başqları ilə görüşündə müəyyən olunur. Canlı sistemin tədqiqinin əsasını onların inkişafının və təkamülünün dinamik özünütəşkil etmə prinsipi təşkil edir. Şəxsiyyət özünü məna daşıyıcı element kimi qapalı «sistem» halında qavrayır. İnsanın bu nöqteyi nəzərdən inki-

şafı yalnız məna dəyərlərinin daxili quruluşunun mühafizəsi ilə deyil, eyni zamanda bədən-hissi-ruhi özünütransformasiya məqsədi ilə yeni enerji və informasiyanın qəbul edilməsidir. Bununla əlaqədar ola-raq uşağın fərdi psixoloji təşkilini və pedaqoji xüsusiyyətlərin onun təbiətinə təsirini nəzərə almaq lazımdır.

Qeyd olunmalıdır ki, birinci pillənin məqsədi-mənaaxtarıcı dialoq təcrübəsinin əldə olunmasıdır. Bu aşağıdakılardan ibarətdir:

1) özünüqavrama və şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı əlaqə formaları kimi dialoq marağının stimullaşdırılması; 2) şagirdlərin öz fərdi tələbatlarını, yönəlisliklərini, şəxsi mövqeyinin dərk edilməsi; 3) tədris şəraitinə təhsil alanların fərdi tələbatlarının aktuallaşdırılması; 4) təhsil prosesinin digər iştirakçıları ilə razılıq əsasında öyrənmə prosesində öz təfəkkür və davranışının gerçəkləşdirilməsi.

Təhsil alanlar fərdi və müştərək şəkildə predmetin öyrənilməsinin mənasını, şəxsiyyətlərarası ünsiyəti, fərdi-şəxsi özünüinkişafın cəhətlərini axtarırlar. Belə fəaliyyət növünün nəticəsi «Başqasının» qəbul olunması və dəyişikliklərə açıq olmaqdır. Yəni, şəxsiyyət açıq sistem kimi nəzərdən keçirilir. Burada pedaqoji ünsiyyətin predmeti-

görüş kimi subyektlərarası münasibət məkanıdır. Pedaqoji vasitə-psixoloji komfort, inamlılıq və səmimiliyin arasında «şüurlu cəmiyyətlə birgə» vəziyyətidir. Uşaq özünü tələbatını, emosiyalarını müəyyən etməyi və qəbul etməyi öyrənir. Öyrənmə prosesində subyektin «resurslarının toplanması» baş verir, ancaq bununla belə şəxsiyyət öz-özü ilə qalmaq imkanı da əldə edir.

Birinci səviyyə predmet sahəsini «psixi», yaxud «davranış mətni» adlanan, dərin tələbatların və mənaların, insanın fərdi təbiətinin öyrənmə vəziyyətinə şüursuz münasibətin əks etdirmədən ibarətdir. Onu «Müəllifi» (Yaradıcı) olan şəxsiyyətin yaradıcı funksiyalarını tələb edən «təbiət mətni» adlandırmak olar. Belə vəziyyətdə şagird ehtiyacları, gerçeklikdəki, eyni zamanda, onda olan gücün həqiqiliyi ilə «qarsılaşır». Məhz belə vəziyyətdə müəllim uşaqla onun daxili aləmi ilə görüşünü təmin edir. Tədris prosesi ilk pillədə daxili obrazların və refleksiyanın «materiallaşmasına» görə fəaliyyəti göstərir. Psixologiyada obraz-onun əqlə aydın olub-olmamasından asılı olmayaraq öz-özlüyündə psixi həyatın reallığıdır. L.İ.Vorobyojanın sözlərinə görə, biliyi başqasında abstrakt formada

almaq olar, təcrübəni isə özün sı-naqdan keçirməlisən. O, simvolik-məna təbiətinə malikdir.

Humanitar təhsilin əsas göstəriciləri emosional səviyyədə dialoq münasibətlərində təəssüratlar sferasının yaradılmasının zəruri edir. Bu «psixoloji mətnin» və özünü inkişaf prosesinə inamın yaradılması qabiliyyəti deməkdir. Pedaqoji təcrübədə mövcud meyarlar əsasında uşaq öz emosiyalarını empatik səviyyədə qavrayır, öz daxili aləmini öyrənir, predmetə, dərsə, təhsil prosesini iştirakçılarına öz münasibətini söyləyə bilir. Qeyd olunmalıdır ki, istər ənənəvi, istərsədə, müasir təhsildə pedaqoq uşağıın inamını qazanmağı bacarmalıdır. İnamın qazandığı şərtlərdən biri- müəllimin mətni-dialoq prezəntasiyasıdır. Pedaqoq açıq şəkildə öz peşəkar fəaliyyətinə, öz mövcudluğuna və mədəniyyətinə, özünə və şagirdlərə münasibətinin mənasını elan edir. Obrazlı şəkildə desək, o uşaqda onun müəllim olmaq «hüququ»nu gerçəkləşdirir. Burada «Gəl birlikdə düşünək: nəyə görə biz səninlə qarşılaşmışıq və biz bir-birimizə öyrədə bilərik». Bu səviyyədə ona fərdi cavabın axtarışı humanitar təhsil fəaliyyətinin əsas məzmunundan təşkil olunub. Bu axtarışın iştirakçılarını yaş və fərdi-şəxsiyyət xüsusiyyət-

lərinin müxtəlif çətinliklərində bir-birinə münasibətin adekvat formalaşmasına şərait yaradır.

Müəllimin təklif etdiyi bir çox fəaliyyət növləri, eyni zamanda diaqnostik xarakter daşıyır. Buraya şagirdlərin dərsə mövqeyinin təhlili də aiddir. Öyrənmə prosesinin uğurlu keçməsi üçün vacib faktor ilk pillədə razılıq və barışdırıcılığın işlənməsi dayanır. Bu şifahi və yazılı mətnlər ola bilər. Onlar başqa insanlarla dialoq münasibətlərində və özünün-özü ilə «nizamlayıcı mexanizm» rolunu oynayır. Uyğun mətnlər üzərində iş mövqelərin bir-birinə, onların bir-birindən asılılıq həddini və fərdi avtonomluğu aydınlaşdırmaq imkanı verir.

İkinci pillədə meydana çıxan kollektiv-yaradıcı problem-müxtəlif mədəniyyətlər kontekstində subyektiv özünüifadənin gerçəkləşməsinə şərait yaradır. Burada məqsəd- dialoq münasibətlərinin mənaya çatma vasitəsi kimi formalaşmasına nail olmaqdır. Bunun üçün aşağıdakı məsələlər diqqət mərkəzinə gətirilməlidir.

1) marağın stimullaşmasında dialoqa başqasını dərketmə metodu kimi baxılması; 2) qabiliyyətlərin inkişafı ilə subyektin özünü mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə dərk etməsi; 3) birgə fəaliyyət prosesində dia-

loq yaradıcı münasibətlərin təşkil olunması; 4) məsuliyyət hissi dialoq anlamı təcrübəsində formalasır.

Bu pillədə müəllim və şagirdlərin diqqət mərkəzində mənanın (dilin) başa düşülməsi və şərhi, təhsil subyektləri arasında sual-cavab münasibətləri dayanır. Dərs onun müxtəlif şərhləri və eyni zamanda, obyektiv əhəmiyyətinə görə nəzərə alınır. Şagird dərs vəsaitini subyektiv mətnə çevirərək öz təfəkkürü nöqtəyi nəzərindən izah etməyə çalışır. Burada mənalandırılma prosesinin müxtəlif şərhi və refleksiyanın həyata keçirilmə təcrübəsi vacibdir.

İkinci pillədə fəaliyyətin nəticəsi mədəniyyət mətnlərinin, onların məna və dilinin, eyni zamanda onları qavrama vəsaitlərinin adekvat şəkildə başa düşülməsi dərk olunur. Pedaqoji ünsiyyətin predmeti subyektlərarası münasibət məkanı kimi çıxış edir. O, «sorğu» təcrübəsinin yığılması prosesində meydana gəlir.

Üçüncü pillə refleksiv-proyekтив pillə adlandırılır. Burada məna yaradıcılığı və real şəxsiyyətin özündəyişdirməsi problemi həll olunur. Üçüncü pillənin məqsədi- dialoq münasibətlərinin bilik sferası vasitəsi kimi formalaşdırması.

Refleksiv-proyekтив pillədə aşağıdakı tapşırıqlar qoyulur: 1) ma-

rağın dialoq vasitəsilə özünüüfadə- etmə metodu kimi stimullaşdırması: 2) şagirdin öz təhsil fəaliyyətinin təhlil etmə vasitələrini inkişaf etdirilməsi; 3) tam özünü- inkişaf mövqeyindən təhsilin proyektivləşməsi təcrübəsinin forma- laşdırılması.

Burada öyrənmə fəaliyyəti mədəni yaradıcılıq, şəxsiyyətin özü- nün təhsilini proyektivləşdirməsi kimi qoyulur.

Üçüncü pillə şagirdin proyektiv fəaliyyətinə, onun özü tərəfindən təhsil problemlərinin həllinə psixopedaqoji dəstəyi tələb edir. Buraya iştirakçıların dərsin müəllifi olduqları «Ssenarini», inkişaf programını, dərs vəsaitlərini yazmaq daxilidir.

Humanitar antropoloji yanaşma əsasında yaradılmış mətn-dialoq modelinin reallaşması müəy-

yən tip pedaqoq, yeni peşəkar, şüur səviyyəsinə malik müəllim tələb edir. Pedaqoji ustalığın artması məsələsi burada yeni fikir və texnoloji alqoritmin «öyrənilməsi» kimi deyil, peşə sahəsində öz müəllifliyinin yetişdirilməsidir. Pedaqoqun şəxsiyyəti öz növbəsində pedaqoji vəziyyətin yaradılması üçün «alət» rolu oynayır. O, yalnız humanitar qanunları bilmir, eyni zamanda, humanitar mədəniyyətin daşıyıcısı hesab olunur, usağın daxili aləmini «eşidə» və «görə» bilir, özünəməxsus mətn mədəniyyəti kimi öz pedaqoji sistemini yarada bilir və peşəkar- şəxsiyyətin özünü- inkişafına məsuliyyət daşıyır. Bu da öz növbəsində, mövcud olan pedaqoq şəxsiyyətinə yanaşmalarla, onun ixtisasını artırma metodlarına və özünüinkişaf vasitələrinə fikrini dəyişməsini tələb edir.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 2002.
2. Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsi problemi // Psixologiya jurnalı, 2006, №3.
3. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, 1998.
4. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı, 2002.
5. Əliyev B.H. Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyət problemi Bakı, Təhsil. 2008.
6. Əliyev. B.H. Şəxsiyyətə yeni baxış nəzəriyyəsi. Bakı, 1999.
7. Əliyev B.H. Cabbarov R.V. Şagird şəxsiyyətinin özünügerçəkləşdirməsində müəllim hazırlığının rolü //Beynəlxalq elmi konfrans, Bakı, 2007.

8. Асмалов А.Г. Психология личности. М.: 1990.
9. Бодалев А.А. О перспективах использования идей А. Маслоу при решении некоторых проблем акмеологии Москва, 1996.
10. Гуманистическая и трансперсональная психология / Сос. К.В.Сельченок. А.Ф.Лосев. М.: 2000.
11. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
12. А.Г.Маклаков Обшая психология. Спб.Питер, 2007.
13. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. Киев 1997.
14. Садилов И.В. Самоактуализация личность в учебной деятельности, Саратов: 2002.
15. Цукерман Ф.А. Школьные трудности благополучных детей. М.: 1989.
16. Ященко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью. // Психологический журнал. 2006, №3

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ ТЕКСТ-ДИАЛОГ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается одна из актуальных как для педагогики, так и психологии направлений, формирование целостной личности. Изучаются попытки формирования нового мировоззрения в связи с новообразованиями в системе образования. В статье показывается способы решения некоторых проблем в образовательной и воспитательной среде с помощью модели текст-диалог.

### **THE PSYCHOLOGICAL MATTERS OF APPIYING OF TEXT-DIALOGICAL MODEL IN HUMANITARIAN EDUCATION**

In the article the matter of formation of person in education, which is considered as qlobal matter in psychology and pedoqogics is put forward. All the attempts for the creation of new world outlook connected with the renew in education are considered. It is shown about the necessity of renew pedoqogical thinking and the entering of pedoqogical methodology to another level as well. In the article there are shown some ways of overcominq of some problems of education and teaching by the means of text-dialogue as well.

## **MAARİFÇİLİK İDEYALARININ MACAR İCTİMAİ FİKRİNDE İNKİŞAFI VƏ ONUN ƏSAS İDEYA TƏMSİLÇİLƏRİ**

*Nicat Məmmədov*

*Fəlsəfə elmləri namizədi*

**M**acarıstanda maarifçi-lik ideyalarının inkişafı materialist filosof, yazıçı və macar maarifçiliyinin təməlini qoyan D.Beşeneyi, şair Cokonai-Viteza, macar yakobinçiləri İ.Martinoviç, şair Y.Bacanyi və tənqidçi F.Kazinski kimi burada maarifçilik məfkurəsinin birinci mərhələsinin nümayəndələrinin adları ilə bağlıdır.

Macarıstanda maarifçilik məfkurəsinin yarandığı ilk mərkəz (həmçinin, ədəbiyyatında da) Məriya Tereza leyb-qvardiyasında xidmət keçmiş macar zadəganlarının savadlı gənclərinin (Beşeneyi, Baroçi, Barçay və b.) Vyanada yaratdığı «leyb-qvardiyaçılar» dərnəyi idi.

Bu dərnəyin mühüm və vacib işlərinin həyata keçirilməsində Vyana şəhərinin mədəni-ictimai həyatının və zəngin saray kitabxanasının böyük rolü olmuşdur. Saray xidmətində olmalarına baxmayaraq, onların yaymaq istədiyi fikirlər Macar zadəganlarının böyük əksəriyyətinin rəğbətini qazanır və ictimai həyatda öz təsdiqini

tapırkı (bu fikirlər Rakoci üsyanından sonra 1765-ci ildə keçirilmiş yığıncaq zamanı daha dəqiq ifadə olunmuşdu). Kitabxanada ingilis və fransız maarifçilərinin əsərlərindən bəhrələnən bu gənclər artıq Macarıstanı da feodal dün-yagörüşündən uzaq görmək istəyirdilər. Avstriya paytaxtının dini həyatı, orada Habsburq sarayının italyan-fransız təsirinin artmaqda olan alman özünüdərki ilə bir mövqedən çıxış etməsi onları ölkələrinin imkanları və hüquqları, sıxışdırılmaqda olan macar dili haqqında düşünməyə vadardı.

Macar maarifçiliyinin ilkin mərhələsinin (70-80-ci illər) ən böyük nümayədəsi və «leyb-qvardiyaçılar»ın başçısı Beşeneyi Dyörd (1747–1811) oldu. Qədim köklərə malik zadəgan ailəsindən olan və atası tərəfindən iki böyük qardaşının ardınca Vyanaya (1765) leyb-qvardiyaya göndərilən Beşeneyi qısa bir vaxt ərzində burada təkbaşına böyük fəlsəfi və ədəbi biliklər əldə etdi. O, həmçinin burada özü üçün Peter Bornomissu, Zrini və Dyöndeşinin qədim macar

islahatlar ədəbiyyatını və barokkosunu kəşf etdi. Hərtərəfli biliyə malik olan, öz gücünü fəlsəfədə, pedaqogikada, dram və poeziyada sınamış Beşeneyi Avropa Maarifçiliyinin ideya və axtarışlarını tək inkişaf etdirərək milli şəraitə uyğunlaşdırıb, macar ictimai fikrinin dəyərlərinə çevirdi. Beşeneyinin şəxsiyyəti, onun mənəvi fikirləri və ictimai-fəlsəfi prinsipləri müasirlərinə böyük müsbət təsir göstərmişdir. Onun macar ədəbiyyatı sahəsində göstərdiyi xidmətlər, o cümlədən dili müasirləşdirməsi, ədəbiyyatda yeni janrları işləyərək tətbiq etməsi bir sıra xırda düzəlişlərlə ancaq Lomonosovun rus ədəbiyyatında və ictimai fikrində xidmətlərinə bərabər tutula bilər.

Beşeneyi həm də öz fikirlərini və bədii təfəkkürünü tezliklə həyata keçirə bilən güclü yaradıcılıq xüsusiyyətlərinə malik bir yazıçı idi. 1770-80-ci illər arasında onun yaradıcılığının əsasını təşkil edən fəlsəfi, maarifçi-mədəni və bədii əsərlərinin əksəriyyəti sanki «bir-nəfəsə» yazılmışdır. Bu, həmçinin onun yaradıcılığının ən radikal dövrü idi. Artıq 1772-ci ildə o özünün böyük maarifçi xarakterə malik iki faciəsini yazmışdır. Bunnlardan birincisi öz ictimai fikirlərinə görə əzazil Habsburq kralı tərəfindən 1457-ci ildə edam olun-

muş Macar krallığını idarə edən məşhur polkovnik Yanoş Xunyadının oğlu Laslo Xunyadiyə həsr olunmuş «Laslo Xunyadinin faciəsi»dir. İkincisi isə, macar ədəbiyyatında maarifçilik tarixinin başlangıç götürdüyü «Aqisin faciəsi» əsəridir.

Bu əsərlər bəzi xüsusiyyətlərinə görə zəif olsalar da, öz formasına görə fransız sələflərinin (Volterin) əsərlərinin təkrarı idi. Beşeneyinin xidməti bu əsərlərin mövzularında idi. Burada ən alçaq qəddarlıqla xeyirxahlıq, despotizmə azadlıq-sevərlik toqquşaraq doktrinanın o dövr üçün müasir əhəmiyyətini eks etdirirdi. «Laslo Xunyadinin faciəsi» əsərində macar tarixi boyanca təkrarlanan qeyri-düzgünlük ön plana çəkilərək, tənqid olunur və bundan nəticə çıxarmaq oxucuların ixtiyarına buraxılır.

O, dövlət haqqında yazdığı təmamlanmamış «Qanunların yolu» (1778) adlı əsəri ilə 70-ci illərin ikinci yarısında öz siyasi görüşlərində bir addım da irəlilədi. Artıq maariflənmiş mütləqiyət idealları ona «ideya burulğanı» təsirini bağışlayırdı. Lokkun və Russonun «İnsan azad doğulmuşdur» fikrini təsdiq edərək bütün insanların qanun qarşısında bir olmasını dəstəkləyir, ancaq şəxsi mülkiyyətin insanın həyatında necə məhvədici

rol oynaması fikrinə görə isə öz müəllimlərindən çox qabağa gedir. Milli və sosial bərabərlik ideyalarını Beşeneyi 1777–1781-ci illər arasında yazdığı və xalq təhsili işinə tətbiq oluna biləcək əsərlərində inkişaf etdirib konkretləşdirmişdir («Macar nəzarətçisi», «Madyalar», «Ciddi təkliflər» və s.).

Beşeneyi ziyalı təhsilinin dönməz tərəfdarı idi. O, «xarici» Bölliya və Roma hüququnu tədris edən köhnə məktəblərin əleyhinə çıxaraq insanı mənəvi cəhətdən tərbiyə etmək və beyinləri maarifləndirmək üçün doğma dildə tədris olunacaq lazımlı, oxucuya yaxın və maraqlı fənlərə üstünlük verirdi. O, deyir: «Heç bir millət başqa bir dildə elm yaratmamışdır. O, bunu ancaq öz dilində etmişdir» (1.60). Ancaq o eyni zamanda təkcə milli çərçivədən çıxış etməyə-rək demişdir ki, «başqa millətlərin mədəniyyəti xalqın öz gücünü və zəifliklərini göstərən bir güzgündür» (1.72). Beşeneyi elm və mədəniyyəti milli dirçəlişin ilkin silahı, zadəganlığı isə onun əsas hərəkət-verici qüvvəsi hesab edirdi. Beşeneyi həmçinin bu ictimai və mənəvi inkişaf yoluna «ən sadə vəziyyətlə və rütbəli, ancaq istedadlı adamları» da cəlb etməyi ön plana çəkmişdir. O, həmçinin qadın hüquqlarının, kəndli və zadəganlar üçün

təhsilin eyni hüquqlu olmasının da tərəfdarı idi.

Beşeneyinin fəlsəfi prinsipləri məhz bu zaman daha radikal istiqamət almağa başlayır. Əsasən «Hər yerdən və hər şeydən» (1779) adlı məqalələr məcmuəsində və başqa əsərlərində, əsasən qnoseoloji məsələlərdə özünü materialist kimi qələmə verir; səriştə və təcrübəni hər hansı bir biliyin vahid mənbəyi hesab edir, materiyani isə onun fəaliyyəti və inkişafı ilə əlaqədə verib, idrakı və düşünmə tərzini də ona birləşdirərək daim hərəkətdə olan subyekt kimi şərh edirdi. O, bu fikirlərini həm də bir xobbi kimi məşğul olduğu rəssamlığa da şamil etmişdir. Bu Beşeneyinin böyük maarifçilik əhəmiyyətinə malik «Filosof» adlı komediyasına çəkdiyi o dövr zadəgan cəmiyyətinin illüstrasiyalarında da bir daha sübut edir.

1782-ci ildə həm leyb-qvardiyadan, həm də ölkə kitabxanalarının baş məmuru vəzifəsindən azad olunduqdan sonra Beşeneyi Vyananı tərk etmiş və Macaristanın ən ucqar bir kəndinə köçmüştür. Məhz elə bu zaman ölkədəki mədəni-siyasi dəyişikliklərlə əlaqədar onun yaradıcılığında bir növ durğunluq prosesi başlayır (1790-ci ildə II İosif ölü, Fransada baş verən hadisələr hakim dairələri

təşvişə salır). Beşeneyi qorxulu fikirlərin yayıcısı kimi güc strukturları və senzura tərəfindən təqib olunur. Ona görə də onun bu dövrdə yazdığı bir çox əsərlər çap olunmur. Nəhayət, bu təqiblərdən yorulan Beşeneyi 1804-cü ildən heç bir əsər yazmır.

Macar maarifçiliyi üçün siyasi izləmələrin tügyan etdiyi çətin bir dövrdə də Beşeneyi öz ənənələrinə sadıq qalmışdır. Onun böyük fəlsəfi poeması olan «Təbiət aləmi» (1799) əsəri senzurada «din - ancaq kasıbların sakitləşdirici illüziyasdır» (1,107) kəlmələrinə görə hey-rət doğurmuşdur. Sonuncu olaraq yazdığı «Tarimenin səyahəti» (1804) sosial-utopik romanı və maarifçi fəlsəfi əsəri olan «İdrakin axtarışı» (1804) əsərlərində də dini, kilsəni, feodal cəmiyyətinin mənə-viyyatını tənqid edərək özünün materialist monizm tərəfdarı olduğunu bildirmişdir və dövr üçün çox cürətli bir addım ataraq onu dəfn edən zaman heç bir kilsə mərasimindən istifadə etməməyi vəsiyyət etmişdir.

Feodalizmdən kapitalizmə keçid dövrünün tələbləri (XIX əsrin 18-40-cı illəri), Böyük Fransız inqilabı, kəndli çaxnaşmaları və Habsburq imperiyasının əzabkeş xalqlarının milli hərəkatının oynası Avstriya və macar hakim

dairələrini II İosifin islahatları ilə pərakəndə düşmüş sinfi birlikləri bərpa etməyə məcbur etmişdir.

Macar Maarifçiliyinin digər görkəmli nümayəndəsi, bu məfskurə cərəyanın ideoloqu olan Kazinski Frensin (1759-1831) yaradıcılığı da elə məhz bu dövrə təsadüf edir. O, varlı zadəgan ailəsində doğulmuş və hərtərəfli təhsil almışdır. Ölkədə ilk ədəbi-ictimai jurnallar olan «Macar muzeyi» və «Orfey» jurnallarının təsisçisi və redaktoru, Helvetsi, Russo, Volter və digər azad fikirli mütəfəkkirlərin əsərlərinin təbliğatçısı olmuşdur. Kazinskinin siyasi radikalizmi onu feodalizm və Habsburq hakimiyyətinə son qoymaq istəyən «macar yakobinçiləri» ilə bağlamışdır. 1794-cü ildə o, dövlət əleyhinə çıxışlarına görə ömürlük həbs cəzasına məhkum olunmuş, altı illik katorqa həyatından sonra əhv edilmiş və Macarıstanın ədəbi həyatının paytaxtı olan Seymxalda yaşamışdır. 1811-ci ildən etibarən çox təsirlərə məruz qalmış macar dilinin yeniləşdirilməsinə doğru istiqamətlənmiş ədəbi və estetik hərəkata başlamışdır. Bu mübarizədə məqsəd tək macar dilinin lügət tərkibindəki dəyişiklikləri deyil (Kazinski bir çox neoloqizmlərin müəllifi idi), eyni zamanda fəlsəfi və siyasi nəzəriyyə anlayışla-

rının da gündəmə gətirilməsi ilə feodal mühafizəkarlığında əks ola biləcək yeni fikirlərin formalasdırılmasının aydın siyasi çalara malik olduğunu özündə əks etdirməsindən ibarət idi. Öz əleyhdarlarını Kazinski «Tikanlar və güllər» (1811) adlı epiqramlar toplusunda aydın surətdə tənqid etmiş, öz əməyinin uzun illərdən bəri nəticəsini isə «Bizim və digər xalqların ortologiyası və neologiyası» (1819) əsərində şərh etmişdir. Kazinski və tərəfdarlarının uğurlu islahatçı fəaliyyəti sosial fikirlərin yayılmasında əsas rol oynayan dil və bədii ədəbiyyatın inkişafına böyük təsir göstərmişdir. Kazinskinin fikrinə görə milli ədəbiyyat ən yaxşı xarici nümunələr əsasında inkişaf etməlidir. Onun Molyerin, Şekspirin, Hötenin, Şillerin, Lessinqin əsərlərinin və fikirlərinin macar dilinə tərcümələri və ilk olaraq 1790-ci ildə macar peşəkar teatrının yaradıcısı və bu teatrın repertuarlarının təşkilatçısı kimi fəaliyyəti də elə bu məqsədə xidmət edirdi. Maarifçi, filosof və yazıçı olan Kazinskinin poetik yaradıcılığı onun sonet, epiqramm və epistol formalarından necə ustalıqla istifadə etdiyiinin sübutudur. Ancaq ona böyük ədəbi şöhrəti iki xatirə kitabı olan «Mənim həyat xatirələrim» (1828) və ölümündən sonra çap olunmuş

«Mənim məhbəbus gündəliyim» (1833) əsərləri gətirdi.

Nəhayət, Fransada olduğu kimi Macaristanda da azadfikirli mütəfəkkirlərin mülahizələri və fikirləri özünü doğruldaraq, burada 1848–49-cu illər burjua inqilabına səbəb oldu. 15 mart 1848-ci ildə Macaristanda fəhlə, sənətkar və inqilabi demokratizmin başqa nümayəndələri, inqilabçı Ş.Petyöfi və P.Vaşvari olmaqla Peştanın burjua elementləri üsyan qaldırdılar. Hakimiyyət senzurani ləğv edərək milli qvardiya yaradan müxtəlif demokratik dərnək və ictimai xillas komitəsi klublarının savadlı kadrlarının əlinə keçdi.

Zadəgan, sənayeçi, tacir və sənətkarlardan başqa kəndlilər də seçim və seçki hüququ qazandılar. Ancaq Macarıstanın qeyri-macar əhalisinə azadlıq hüququnun verilməməsi Habsburq hakimiyyətinin onlardan yeni hökumətə qarşı istifadə etməsinə şərait yaratdı. Habsburq qoşunlarının Macarıstanın müxtəlif yerlərində daim məğlubiyyətə uğraması axırda bu quru mu çar Rusiyasına müraciət etməyə məcbur etdi və 13 avqust 1849-cu ildə Macar ordusu sərkərdə Hergeyin satqınlığı nəticəsində Bilaqo qalasında çar Rusiyası qoşunları tərəfindən darmadağın olundu.

1849–49-cu illər inqilabının məğlubiyyəti klerikal ideologiya-nın hökmran mövqe tutmasına əsas verdi. İngilabi-demokratik meyllər idealizmin təsiri altında sıxışdırılmağa başladı. 50-ci illərdə populyar olan Hegelçilik 60-ci illərdə Klerikal ideologiya ilə mübarizədə müsbət rol oynamış (A.Pulski, D.Piker) pozivitizmlə əvəzləndi. Vulqar materializm ideyalarını bu illərdə F.Mentoviç digər yalançı fəlsəfələri tənqid etməklə inkişaf etdirmişdir. Subyektiv-idealist cəbhədən isə pozivitizmi Ş.Braşsai tənqid etmişdir.

70-ci illərdən etibarən Macaristanda marksizm ideyaları da yayılmağa başladı və burada onun ilk təbliğatçısı 1871-ci il Paris Kom-

munasının iştirakçısı, macar fəhlə hərəkatının nümayəndəsi L.Frankel oldu. 20-ci əsrin əvvəllərində marksizm ideyaları burjua radi-kalları tərəfindən müəyyən dərəcə-də istifadə olunurdu.

Bir sıra məğlubiyyətlərə bax-mayaraq, Qərb və yeni milli təfəkkür tərzinin nümayəndələrinin fikirləri və ictimai-siyasi görüşləri maarifçi şair Pal Anyoş, maarifçi filosof, yazıçı Qabor Dayka, Yocef Karman və s. belə mütəfəkkirlər tərəfindən qorunub inkişaf etdirilərək geniş vüsət alaraq Macaristən ictimai-siyasi və mədəni həyatında böyük dəyişikliklər etmiş, 1918-ci il Macar Burjua Demokratik inqilabının əsasını qoy-muşdur.

### **Ədəbiyyat:**

1. Россиянов И.Е. Классицизм и сентиментализм: Венгерская литература. Москва, 2006. 308 стр.
- 2.Богомолова А.С. История зарубежной философии и современность. Москва, МГУ, 1980, 131 стр.
3. Бонгард-Левин, Григорий Максимович. Древнеиндийская цивилизация: Философия, наука, религия. Москва, «Красная заря», 1980, 333 стр.
4. Bondarenko Елена Васильевна. Избранные произведение передовых венгерских мыслителей – вторая половина XIX – XX в. Москва, «Наука», 1984, 301 стр.
5. Беркман И.Е. К вопросу о просветительском реализме. 1967, №3; 112.
6. Дебрин А.М. Социально-политические учения нового и нового времени, т.1-2, М., «Hayka», 1958-67, 227 стр.

7. Журнал «Народы Азии и движения (XIX-начало XX в.), Африки». 1967, №1, стр.181 М., «Наука», 1973. 343 стр.

8. Зарождение идеологии национально-освободительного

## **РАЗВИТИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ИДЕЙ В ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ ВЕНГРИИ И ПРЕДСТАВИТЕЛИ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ**

В представленной статье дается список имен представителей первого этапа венгерской просветительской идеологии, где перечисляются философ – материалист, писатель, личность заложившая основу венгерской эпохи просвещения – Д.Бешенейи; писатель Джоконаи Витеза; венгерский якобинец И.Мартинович; писатель Баджанаи и критик Ф.Казинский.

В данной статье обсуждались проблемы, согласно которым, несмотря на ряд поражений мысли представителей западного и нового национального вида мышления, кружки и социально – политические взгляды аристократической талантливой молодежи, служившей в лейбгвардии имени Марии Терезы береглись и развивались писателем просветителем Палом Аньёшом, философом Гabor Dайкой и т.д. и в последствии были заложены в основу Венгерской Буржуазной Демократической Революции.

## **THE DEVELOPMENT OF THE IDEAS OF ENLIGHTENMENT IN THE HUNGARIAN SOCIAL MIND AND ITS MAIN REPRESENTATIVES**

In the presented article the development of the ideas of enlightenment in Hungary is called together with the names of the representatives of the first stage enlightenment thought materialist philosopher, writer and the founder of Hungarian enlightenment D. Besheneyi, the poet

Jokonai- Viteza, Hungarian Jacobins I.Martinovich, the poet Y.Bajanyi and the critic F. Kazinski.

Besides of above-mentioned in this article, the author shows in spite of some defeats, the thoughts of the representatives of the western and new national way of mind have been developed by the circle of the educated youth of the Hungarian aristocracy who served in Mariya Tereza leibguard and the socio- political outlooks of the enlightenment poet Pal Anyosh, the enlightenment philosopher, writers Gabor Dayka, Yojef Karman and other thinkers and the problems of laying the foundation of Hungarian bourgeois Democratic revolution have been substantiated.