

---

# PSIXOLOGİYA

# JURNALI

---

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

1999-cu ildən nəşr olunur

**2012 №3**

3 ayda bir dəfə nəşr olunur

---

## ÜMUMİ PSIXOLOGİYA

***Hacıyeva A.Ş.***

«Mən» – konsepsiyanın emosional gərginliyin  
xarakteri ilə əlaqəsi.....3

***Əlixanova G.H.***

Ailənin psixoloji mühiti və məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda  
«Mən – obrazı»nın formalaşmasına onun təsiri .....16

***Əliyeva L.M.***

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların psixi inkişafında  
valideyn-tərbiyəçi əməkdaşlığının xüsusiyyətləri .....26

***Aslanova G.M.***

Kamil şəxsiyyətin psixoloji tədqiqi .....37

***Алиева А.П.***

О правомерности использования художественного  
текста как материала для психологического анализа .....51

## SOSIAL PSIXOLOGİYA

***Эйюбова М.Н.***

Психология аккультурации и мультикультуризм.....58

***Мамедова Н.Э.***

Влияние социальных институтов на становление  
националистического характера и национальной идеи  
этнических групп в азербайджане .....67

**Акбар Э.Ю.**

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Психологическая характеристика деструктивного поведения подростка ..... | 76 |
|-------------------------------------------------------------------------|----|

**PEDAQOJİ PSİXOLOGİYA**

**Cəbraylova R.Q.**

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Əcnəbi tələbələrin Azərbaycan dilini mənimsəməsində müəllim şəxsiyyətinin rolu ..... | 87 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Əhmədova R.İ.**

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Məktəb psixoloqunun peşə özünüdərkinin fərdi-tipoloji xüsusiyyətləri ..... | 95 |
|----------------------------------------------------------------------------|----|

**Məmmədova R.O.**

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirməsinə münasibətli ailə mühitinin təsiri ..... | 105 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Əliyeva S.İ.**

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| Məktəbəqədər yaşlı uşaqların məktəb qorxusu ..... | 120 |
|---------------------------------------------------|-----|

**PSİXOLOGİYA TARİXİ**

**İbrahimbəyov F.**

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Azərbaycanda istedadlılıq probleminin psixoloji tədqiqi tarixindən ..... | 130 |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|

**Verdiyeva L.Ə.**

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Azərbaycan maarifçilik fəlsəfəsinin təmsilçisi A.A.Bakıxanovun yaradıcılığında təsəvvüf ideyalarının psixoloji inikası..... | 145 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## «MƏN» – KONSEPSİYANIN EMOSİONAL GƏRGİNLİYİN XARAKTERİ İLƏ ƏLAQƏSİ

Ayna Hacıyeva

SDU-nun pedaqogika və psixologiya

kafedrasının b/müəllimi

E-mail: rakel1974@mail.ru

**Açar sözlər:** nəzəriyyə, təsəvvür, baxış, emosiya, insan, «mən» konsepsiya, aqressiya, həyəcan, frustrasiya

**Ключевые слова:** концепция, представление, взгляд, эмоция, человек, я-концепции. агрессия, тревожность, фрустрация

**Key words:** conception, presentation, sight, emotion, person, aggression, theory, «I» conception. frustration

Təlim prosesində tələbə şəxsiyyətinin formalaşması prosesini səciyyələndirərkən, «Mən» – konsepsiya anlayışı kimi mühüm məqamın üzərində dayanmaq və onun tələbənin emosional sahəsinin inkişafına təsirini aşkar etmək bizə mühüm göründü.

«Mən» – konsepsiyanın ən mühüm funksiyası – şəxsiyyətin daxili uzlaşmasının, onun davranışında nisbi dayanıqlılığın təmin edilməsidir. Şəxsiyyətin inkişafı, onun fəaliyyəti və davranışı «Mən» – konsepsiyanın əhəmiyyətli təsiri altındadır. Qeyd etmək lazımdır ki, ali məktəbdə təlim dövrü özlüyündə olduqca mürəkkəb adaptasiya prosesidir. Tələbənin rastlaşdığı çətinliklər istər insanın xarakterinin, temperamentinin, yönümlərinin xüsusiyyətlərindən, istərsə də onun emosional sahəsinin xüsusiyyətlərindən asılıdır.

Tələbə şəxsiyyətinin formalaşmasına psixoemosional proseslərin təsiri haqqında məsələni tədqiq edərkən biz, həyəcan, aqressiya, qorxu, frustrasiya kimi məqamların üzərində dayanmağı zəruri hesab etdik, çünki onlar təlim dövrü ərzində, sessiya zamanı tələbənin şübhəsiz müşayiətçiləri olurlar və onun emosional gərginliyinin qaçılmaz ünsürləridirlər. Şübhəsiz ki, hər bir şəxs, kim az, kim isə çox dərəcədə, bu hissləri keçirir. Lakin bizim üçün, onların meydana gəlmə səbəblərinin, onların nevrofizasiyanın, adaptasiyanın səviyyəsinə və s.-yə təsirinin aşkar edilməsi mühümdür.

İlk dəfə «həyəcan» anlayışı S.Kyekerkor tərəfindən irəli sürülmüşdür. O, həyəcanı, qeyri-müəyyən dərkedilməyən qorxu-qüdsə kimi qəbul edərək, insan həyatının tarixini müəyyənləşdirən başlıca amil hesab

edirdi. Bəzi əsərlərdə qorxu bazal emosiya kimi nəzərdən keçirilir, həyəcan isə onun əsasında, digər fundamental emosiyalarla kombinasiyada formalaşan hal kimi qəbul edilirdi (1, səh.31). Deməli, differensial emosiyalar nəzəriyyəsinə əsasən, həyəcan – qorxunun digər baza emosiyaları ilə qovuşması nəticəsində yaranan dayanıqlı kompleksdir. Bu mövqe lokal xarakter daşıyır və göstərilən nəzəriyyənin hüdudlarından kənarda nisbətən az ardıcılığa malikdir. İ.Sarason, diqqətin yönəlməsindən irəli gələrək, həyəcanla qorxu arasında fərqi göstərir: qorxu zamanı insanın diqqəti zahirə yönəlmiş olur, həyəcan zamanı isə o insanın daxili vəziyyətini təsbit edir. Bir çox halda həyəcan və qorxu qarşılıqlı əvəz olunan anlayışlar kimi istifadə olunurlar.

Ənənəvi olaraq, həyəcanın öyrənilməsinin Z.Freydin əsərlərindən başlandığı hesab olunur. Freyd həyəcanın 3 növünü fərqləndirmişdir: realistik, nevrotik və əxlaqi. O belə hesab edirdi ki, həyəcanı– «Ego»nu, intensiv impulslardan irəli gələn təhlükə haqqında xəbərdar edən signal rolunu oynayır. Cavab olaraq, «Ego», aşağıdakılar da daxil olmaqla, bir sıra mühafizə mexanizmlərindən istifadə edir: sıxışdırılma, proyeksiya, əvəzlənmə, rasionallaşdırma və s. Z.Freydə görə, «Qorxu –

affekt vəziyyətidir, yəni, «həzz almaq – həzz almamaq sırasından olan müəyyən duyğuların, gərginliyin boşalmasının müvafiq innervasiyaları və onların qavranması ilə, birləşməsidir, habelə, çox güman ki, əhəmiyyətli müəyyən hadisənin əks olunmasıdır» (2, səh.18).

Alfred Adlerdə həyəcan problemi onun mərkəzi və universal natamamlıq hissi konsepsiyasına daxildir. «Natamamlıq hissi» terminindən A.Adler, digər psixoloqların «həyəcan» terminindən istifadə etdikləri kimi istifadə edir. O natamamlıq faktını «natamamlıq hissindən» fərqləndirir. Natamamlıq hissi digər insanlarla müqayisədə formalaşır. Subyekt öz «Mən»-ini natamam bir hal kimi qəbul etməyə başlayır. Özünün «Mən»-inə münasibətdə, hadisələrin obyektiv vəziyyəti ilə bağlı formalaşan bu hiss, özünün natamamlığını kompensasiya etmək və özünün üstünlüyünün köməyiylə təhlükəsizlik əldə etmək meyli yaradır. O belə ehtimal edir ki, natamamlıq hissi insanın özünüinkişafa, yüksəlməyə və kompensasiyaya olan bütün meyillərinin mənbəyidir. Nevrotik natamamlıq hissi nevrotik xarakterin formalaşmasının hərəkətverici qüvvəsidir.

Karen Xorni isə həyəcanın açıq-aydın irrasionallığından və həyəcanın acizliyindən danışır. «İstər qorxu, istərsə də həyəcan təhlükəyə adekvat

reaksiyalardır, lakin qorxu halında təhlükə labüddür, obyektivdir, həyəcan halında isə o (təhlükə) gizlidir və subyektivdir. Başqa sözlə, həyəcanın intensivliyi, konkret adam üçün verilən vəziyyətin daşdığı mənaya proporsionaldır. Həyəcanın səbəbləri isə, mahiyyət etibarilə, ona məlum deyildir». Həyəcanın tərkib hissələrindən biri – qorxudur. «Qorxu – fərdin bioloji və ya ictimai mövcudluğuna təhlükə törədən vəziyyətlərdə meydana çıxan və həqiqi və ya uydurulmuş təhlükənin mənbəyinə yönəlmiş emosiyadır».

Bütövlükdə, həyəcan – şəxsiyyətin uğursuzluğunun, onun dezadaptasiyasının subyektiv təzahürüdür. Emosional diskomfortun yaşantısı, gözlənilən təhlükənin qabaqcadan duyulması kimi həyəcan insanın, həyəcanın situativ yaşanması zamanı aktual olan və daimi həyəcan halında hipertrofiyaya uğramış bədəndə dayanıqlı şəkildə dominantlıq edən əhəmiyyətli təlabatlarının ödənilməsinin ifadəsidir.

Deməli, həyəcan – şəxsiyyətin cizgisi, qorxuya hazırlanmasıdır. Bu, qorxuya müvafiq reaksiyanı təmin edən, mümkün olan təhlükə vəziyyətində sensor və hərəkəti gərginliyin, məqsədyönlü hazırlanmış diqqətin artması vəziyyətidir.

Qorxu, situativ və şəxsiyyət baxımından kəskin və xroniki şərtlənmiş,

instinktiv və ictimai vasitələnmiş hal kimi təsnif edilir.

İfadə olunma səviyyəsinə görə qorxu dəhşətə, hürküyə, qorxunun özünə, narahatlığa və həyəcana bölünür. Özünün mənfi çalarına baxmayaraq, insanın psixi həyatında qorxu müxtəlif funksiyaları yerinə yetirir. Təhlükəyə reaksiya kimi, qorxu onunla görüşməkdən yaxa qurtarmağa imkan verir və bu yolla psixi tənzimlənmə sistemində adaptiv rol oynayır. Bu – əhatə edən gerçəkliyin dərk edilməsinin özünəməxsus vasitəsidir. Müəyyən mənada qorxu – «Mən»-in xaricdən yad, qeyri-məqbul təsirdən mühafizə olunması üsuludur, qorxu, daxili psixi resursların integrasiyasını dəstəkləyərək, xarici təhlükə qarşısında «Mən»-i səfərbər edə bilər.

Qorxu həyəcanın ən başlıca tərkib hissəsi olduğundan, onun öz xüsusiyyətləri mövcuddur. Funksional olaraq, qorxu gözlənilən təhlükə haqqında xəbərdarlıq kimi çıxış edir, diqqəti onun mənbəyində cəmləşdirməyə imkan verir, ondan yaxa qurtarmaq yollarını axtarmağa vadar edir. Onun affekt gücünə çatdığı halda, o davranış stereotiplərini (qaçışı, donub qalması, mühafizə aqressiyası) aşılamağa qadirdir. Əgər təhlükənin mənbəyi müəyyən edilməmişdirsə və ya tanınmamışdırsa, bu halda, meydana gələn hal həyə-

can adlanır. Həyəcan – təhlükənin qeyri-müəyyənliyi vəziyyətlərində meydana gələn və hadisələrin uğursuz inkişaf edəcəyinin gözlənməsində üzə çıxan emosional vəziyyətdir.

Həyəcanın surətli təsvirini gestalt terapiyanın banisi F.Perlz vermişdir: «...həyəcanın düsturu çox sadədir: Həyəcan – indi ilə onda arasında pozulmadır» (3, səh.178).

Son illər həyəcanı, təhlükə vəziyyətinin aradan götürülmədiyi halda, davam edən qorxu kimi və ya aşağıdakı üç komponentin məcmusu kimi təsvir etməyə üstünlük verirlər: 1) «ifadə oluna bilməyən və xoşagəlməz qabaqcadan hissetmənin subyektiv yaşantısının»; 2) «bədənin reaksiyalarının (tərləmənin, nəfəsalmanın tezləşməsi»; 3) kənar olunma və ya yaxa qurtarma ilə bağlı olan davranışın» (4, səh.71).

Psixoloji-pedaqoji ədəbiyyatda həyəcanın başa düşülməsinə bir neçə yanaşmanı fərqləndirmək olar. Bəzi tədqiqatçılar həyəcanı əsas etibarilə stress vəziyyətləri çərçivəsində, çətin, təhlükəli, qeyri-adi şəraitdə meydana gələn müvəqqəti mənfi emosional vəziyyət kimi nəzərdən keçirirlər. V.S.Merlin və onun ardıcılıarı həyəcanı temperamentin xassəsi kimi qəbul edirlər. Onların tədqiqatlarında həyəcanın göstəriciləri ilə əsəb sisteminin başlıca xassələri (zəiflik, əta-

lətlilik) arasında həqiqətə uyğun korrelyasiyalar əldə edilmişdir.

Bəzi rus tədqiqatçıları belə hesab edirlər ki, həyəcan – ümumilikdə vəziyyətin qeyri-qənaətbəxş kimi qiymətləndirilməsi zamanı meydana çıxan emosiyadır. Əgər həyəcanın mənbəyini aradan qaldırmaq mümkün deyildirsə, həyəcan qorxuya keçir.

N.D.Levitov həyəcan haqqında danışarkən qeyd edir ki, bu – «elə bir emosional vəziyyətdir ki, bu zaman həm həmin vəziyyəti yaradan xüsusiyyətlərin, həm də şəxsiyyətin, onun davranışına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərən daxili və xarici təəssüratlarının nəzərə alınması vacibdir».

Həyəcanın meydana gəlməsi səbəblərini səciyyələndirərkən qeyd etmək lazımdır ki, Levitovun sözlərinə görə, «həyəcan vəziyyəti həyat tərzini şərtləndirəndə, vərdiş olunmuş davranışda, dəyişikliklərdən, dinamik stereotipin pozulma səbəblərindən irəli gəlir». Həyəcan vəziyyəti, özünün yaranma səbəblərindən biri kimi, xoşagəlməz halla, təhlükə ilə şərti olaraq bağlı olan qıcıqlandırıcıya malikdir. Bu vəziyyətdə, onun komponenti kimi, həyəcan hissi çıxış edir» (5, səh.88).

Psixoloq F.B.Berezin tərəfindən, ilk dəfə olaraq, «həyəcan sırası» termini istifadə edilmiş və onun başlıca

qradasiyası formulə edilmiş, onların mükəmməl təsnifatı verilmişdir. Bu zaman psixoloq 6 səviyyə fərqləndirmişdir: daxili gərginlik duyğusu (ona həyəcanın ən aşağı intensivliyi və adaptasiya baxımından ən yüksək əhəmiyyət xasdır); əsəbilik; həyəcan özü; qorxu; güclü həyəcan; həyəcanlı-qorxulu qıcıqlanma (6, səh.385).

R.S.Nemovun təyininə görə, «həyəcan – insanın, daim və ya situativ olaraq təzahür edən, səciyyəvi ictimai vəziyyətlərdə yüksək narahatlıq vəziyyətinə gəlmək, qorxu və həyəcan keçirmək xüsusiyyətidir».

Beləliklə, «Həyəcan» anlayışı ilə psixoloqlar insanın yaşantılara, ehtiyatlılığa və mənfi emosional rəngə malik olan narahatlığa yüksək meyllə səciyyələnən vəziyyətini ifadə edirlər.

Təhlükə haqqında signal kimi həyəcan diqqəti, vəziyyətin özündə bərqərar olan, məqsədə nail olmaq yolunda mümkün olan çətinliklərə, maneələrə çəkir, qüvvələri səfərbər etməyə və bununla da ən yaxşı nəticəyə nail olmağa imkan verir. Buna görə də, həyəcanın normal (optimal) səviyyəsi onu gerçəkliyə səmərəli şəkildə uyğunlaşmaq üçün zəruri bir hal (adaptiv həyəcan) kimi nəzərdən keçirilir.

Müəyyən edilmişdir ki, həyəcan təkcə şəxsiyyətin, qorxu emosiyasının norma ilə müqayisədə daha tez-

tez yaşanmasını təhdid edən neqativ cizgisi deyildir, müəyyən şəraitlərdə o hətta fərd üçün və onun ictimai funksiyalarının yerinə yetirilməsi üçün faydalı da ola bilər. Aşkar oldu ki, «yüksək həyəcanlı» insanlar o qədər də mürəkkəb olmayan məntiqi tapşırıqların yerinə yetirilməsinin öhdəsindən daha yaxşı gəlirlər, amma mürəkkəb məsələləri «həyəcansız» sınaq iştirakçıları daha yaxşı həll edirlər. B.Veynerin və K.Şnayderin tədqiqatlarının göstərdiyi kimi, «həyəcanlı» və «həyəcansız» fərdlərin fəaliyyətinin müvəffəqiyyətliliyi müxtəlif şərtlərdən asılı olaraq dəyişir. Həyəcanlı şəxslərin fəaliyyətinin səmərəliliyi, onların işində müvəffəqiyyət haqqında xəbərlərdən sonra daha da artır, hansı ki, həyəcanlı olmayan sınaq obyektlərini sınaq təcrübələrində, xüsusilə söhbət mürəkkəb tapşırıqlardan gedəndə, müvəffəqiyyətsizlik haqqında xəbər daha çox stimullaşdırırdı. Bu eksperimentlərdən müəllif belə nəticəyə gəlir ki, gözlənilən uğursuzluqdan ehtiyat edən şəxsləri, işin aralıq mərhələlərində, müvəffəqiyyət haqqında xəbərlərlə stimullaşdırmaq məqsədəuyğundur, eyni zamanda əvvəlcədən müvəffəqiyyət yönümlü şəxsləri, tapşırığın yerinə yetirilməsinin gedişində yer alan müvəffəqiyyətsizliklər haqqında informasiya daha çox motivləşdirir.



H.Hekhauzenin göstərdiyi kimi, insanı narahat edən və onun üçün təhlükə yaradan vəziyyətlərin (ağrı, stress, ictimai status üçün təhlükə və s.) təsiri altında, yüksək və zəif həyəcanlı insanlar arasında fərq daha kəskin üzə çıxır. Yüksək həyəcan meyilli insanların davranışına müvəffəqiyyətsizlik qorxusu xüsusilə güclü təsir göstərir, ona görə də bu cür fərdlər onların fəaliyyətinin, onların işinin göstəricilərini pisləşdirən müvəffəqiyyətsizliyi haqqında xəbərlərə qarşı həssasdırlar. Əksinə, müvəffəqiyyət (hətta uydurulmuş) haqqında informasiya ilə əks əlaqə bu cür insanları stimullaşdırır, onların fəallığını artırır. Hekhauzen həmçinin həyəcanı şəxsiyyətin vəziyyətinə (T-vəziyyət) və xassəsinə (T-dispozisiya) ayırır. «T-vəziyyət, avtonom əsəb sisteminin fəallaşması və ya qıcıqlanması ilə müşayiət olunan və ya əlaqədar olan təhlükənin və gərginliyin subyektiv, şüurlu şəkildə qavranılan duyğularla səciyyələnir. T-dispozisiya – motiv və ya əldə edilmiş davranış disposisiyasıdır» (7, səh. 229).

Şəxsi və situativ həyəcanın daha yaxşı fərqləndirilməsi üçün, Spilberger (8, səh. 89–90) birincini «T-xassə» kimi, ikincini isə «T-vəziyyət» kimi işarə etmişdir. Şəxsi həyəcan daha sabit kateqoriyadır və ali əsəb sisteminin növü ilə, temperamentlə,

xarakterlə, tərbiyə ilə və əldə edilmiş xarici amillərə reaksiya vermə strategiyaları ilə şərtənir. Situativ həyəcan daha çox cari problemlərdən və yaşantıdan asılıdır – belə ki, məsuliyyətli hadisədən əvvəl insanların əksəriyyətində o, adi həyat şəraitində olduğundan daha yüksəkdir. Bir qayda olaraq, şəxsi və situativ həyəcanın göstəriciləri öz aralarında əlaqədirlər: şəxsi həyəcan göstəriciləri yüksək olan insanlarda oxşar vəziyyətlərdə situativ həyəcan daha yüksək səviyyədə təzahür edir. Bu cür asılılıq şəxsiyyətin özünüqiymətinə təhlükə vəziyyətlərində xüsusilə ifadə edilmişdir. Bu zaman həyəcanı müşayiət edən mənfi, neqativ emosiyalar insanın, daha yüksək həssas reaksiya vermək qabiliyyəti üçün ödəyəcəyi «qiymət»dir və o, nəhayət etibarilə, ictimai tələblərə və normalara daha yaxşı uyğunlaşır.

Elmi ədəbiyyatda, həyəcanla qorxu arasında fərqi fizioloji səviyyədə tapılması cəhdləri mövcuddur. Belə ki, K.Meyin işləri göstərdi ki, bu iki hal vegetativ səviyyədə təzahürlərində öz səciyyələrinə malikdirlər. Müəllifin müşahidələrinə görə, güclü qorxu mədənin fəaliyyətində ləngimələrə səbəb olur, hansı ki, həyəcan onun hərəkəti və sekretor funksiyalarının güclənməsi ilə müşayiət olunur.

S.Epsteynin konsepsiyasında həyəcanın və qorxunun fərqləndiril-



məsi üçün davranış meyarı irəli sürülür. Müəllif iddia edir ki, dərk edilmiş və müəyyən edilmiş təhlükə, istər qorxunun, istərsə də həyəcanın mənbəyi ola bilər və bunlar arasında fərq, təhlükəyə reaksiya verilməsi zamanı konkret addımlar etmək imkanında özünü bürüzə verir. Belə ki, qaçış, təhlükəyə cavab reaksiyası kimi, qorxunu yaradır, cavab reaksiyasının özü bloka alındıqda isə (məsələn, imtahan verən zaman) həyəcan aktuallaşır.

Həyəcanla qorxu, şəxsiyyətin strukturunda frustrasiya edici ünsürlərin mövcudluğu arasında qarşılıqlı əlaqəni, onun emosional cəhətində, nəzərdən keçirərkən, aqressivlik anlayışına da diqqət yetirmək lazımdır.

Özünün həyəcanın və aqressivliyin öyrənilməsinə həsr edilmiş əsərlərində Z.Freyd bu fenomenlər arasında qarşılıqlı əlaqəni üzə çıxarmışdır. O aqressivliyi, həyəcanlı (situativ və ya şəxsi olmasından asılı olmayaraq) insanların hansısa bir mühafizə mexanizmi kimi qəbul edir. Fərqlər ancaq ondadır ki, şəxsi aqressiya mövcud olduqda, aqressivlik daha dayanıqlı olur.

Psixoxanalitik izahda aqressiv davranışın mənbəyi kimi «tanatos» – ölümə və dağıdıcı fəaliyyətə instinktiv meyl çıxış edir. Özünün ilk işlərində Freyd iddia edirdi ki, «bütün insani olan, enerjisi həyatın qorunub

saxlanılmasına, möhkəmlənməsinə və yenidən meydana gəlməsinə yönəlmiş Erosdan və ya həyat instinktindən irəli gəlir». Bu kontekstdə aqressiya, sadəcə olaraq, libido xarakterli impulsların bloka alınmasına cavab reaksiyası kimi nəzərdən keçirilirdi.

A.Adler üçün aqressivlik şüurun, onun fəaliyyətini təşkil edən ayrılma hissəsidir. Canlımaterianın universal xassəsi kimi Adler yarışmanı, birincilik uğrunda mübarizəni, üstünlük əldə etmək meylini hesab edir. Lakin bu baza qoşulmaları ancaq düzgün başa düşülmüş ictimai marağın məcrasında autentik olurlar. Aqressiv şüur aqressiv davranışın müxtəlif formalarını – açıq aqressiyadan onun simvolik formasına qədər – meydana gətirir.

Uilson aqressiyanı» bir fərd tərəfindən, digər fərdin azadlığını və ya genetik uyğunlaşma imkanını azaldan, fiziki hərəkət və ya belə bir hərəkətin yerinə yetirilməsi təhlükəsi» kimi müəyyən edir.

A.Bandura aqressiya dedikdə, onu «ictimailəşmə prosesində, ictimai möhkəmlənmə zamanı müvafiq üsulun müşahidə edilməsi vasitəsilə qavranılmış davranış» kimi başa düşür. Davranış nümunəsi şəxsiyyətlərarası təsir vasitəsi kimi nəzərdən keçirilir. Buna görə də, burada əhəmiyyətli diqqət ictimailəşmənin ilkin

vasitəçilərinin təsirinin öyrənilməsinə ayrılır.

Aqressivlik, fərdin psixi xassələrinin mürəkkəb strukturunun komponenti olan müəyyən bir struktur kimi nəzərdən keçirilir.

Aqressivlik dağıdıcı davranışa situativ və ya şəxsi meyil kimi ifadə edilir.

Levitov aqressivlik vəziyyətini «qəzəbin, özününəzarətin itirilməsi ilə, stenik yaşantısı» kimi təsvir edir.

E.Fromm aqressivlik dedikdə, «digər insana, canlıya və ya cansız obyektə zərər vuran (və ya zərər vurmağı nəzərdə tutan) addımlara meyil» kimi başa düşür.

Həmçinin aqressiyanın müxtəlif növlərini nəzərdən keçirmək lazımdır. E.Fromm insan aqressiyasının beş əsas növünü fərqləndirir: xoş xassəli, bəd xassəli, instrumental, yalançı aqressiya, mühafizə. O, adaptiv, həyatı dəstəkləyə biləcək, xoş xassəli və həyatın qorunması ilə bağlı olmayan, bəd xassəli aqressiyanı fərqləndirir. Bioloji adaptiv aqressivlik – fərdin vital maraqlarına təhlükəyə cavab reaksiyasıdır; o filogenezdə bərqərar olmuşdur və həm heyvanlara, həm də insanlara xasdır. Bioloji adaptiv olmayan aqressiya – bəd xassəli aqressiyadır, yəni destruktivdir və qəddardır. O heç də həmlədən və ya təhlükədən mühafizə deyildir; o bioloji baxımdan zərər və ictimai dağıntı gətirir.

Bundan irəli gələrək, aqressiv təzahürləri iki başlıca növə ayırmaq olar: birincisi – motivasiya aqressiyası özünüqiymət kimi, ikincisi – instrumental aqressiya bir vasitə kimi (bu zaman belə ehtimal edilir ki, həm birinci, həm də ikinci forma istər şüurun nəzarəti altında, istərsə də ondan kənarda meydana gələ bilər və onlar emosional yaşantılarla (qəzəblə, düşmənçiliklə) əlaqədirlər. Praktiki psixoloqları motivasion aqressiya, şəxsiyyətə xas olan destruktiv meyillərin bir başa təzahürü kimi daha çox maraqlandırılmalıdır. Bu cür destruktiv meyillərin səviyyəsini müəyyən edərək, daha yüksək ehtimalla açıq motivasion aqressiyanın meydana çıxma imkanını proqnozlaşdırmaq olar. Bu cür diaqnostik prosedurlardan biri – Bass-Darka sorğusudur. A.Bass, özünün xələflərinin bir sıra müddəalarını qəbul edərək, aqressiyanı özündə təhlükə ehtiva edən və ya digərlərinə zərər gətirən istənilən davranış kimi müəyyən edərək, aqressiya və düşmənçilik anlayışlarını fərqləndirir.

Aqressivlik davranış modeli kimi nəzərdən keçirilir, emosiya, motiv və ya yönüm kimi yox. Aqressiyanın təsvir edilməsi üçün A.Bass özünə aşağıdakı üç şkalı daxil edən konseptual haşiyə təklif etmişdir: fiziki – verbal, fəal – qeyri-fəal, birbaşa – dolay. O aqressiv hərəkətlər kimi

ancaq canlı məxluqlara zərər vuran hərəkətləri, həmçinin resipientin və ya qurbanın bu cür davranışdan yaxa qurtarmağa can atdığı zaman hərəkətləri qəbul edir.

Özünün, aqressiyanın və düşmən münasibətin təzahürünü fərqləndirən sorğusunu yaradaraq, A.Bass və A.Darki reaksiyaların aşağıdakı növlərini fərqləndirmişlər: fiziki aqressiya, dolaylı aqressiya, əsəbilik, neqativizm, inciklik, şübhəlilik, verbal aqressiya, günah hissi.

Beləliklə, bu tədqiqatçıların işləri ilə tanış olaraq, həyəcanla aqressivlik arasında qarşılıqlı əlaqənin mövcud olduğunu, yəni həyəcanın mövcud olduğu zaman davranışda aqressivliyin meydana gəldiyini aşkar etmək olar.

Müxtəlif müəlliflər öz tədqiqatlarında aqressiyanı və aqressivliyi müxtəlif cür təyin edirlər: insanın, «öz ərazisinin mühafizəsi» üçün, ana-dangəlmə reaksiyası (Lorens, Ardri); hökmranlıq meyli kimi (Morrison), şəxsiyyətin, onu əhatə edən düşmən mühitə cavab reaksiyası (Xorni, Fromm). Aqressiyanı və frustrasiyanı əlaqələndirən nəzəriyyələr olduqca geniş yayılmışlar (Maller, Dub, Dollard). Məhz Dollardın, Dubun, Millerin, Maurerin və Sirsin, aqressivliyin frustrasiyaya cavab reaksiyası olduğu barədə tezis formülə edildiyi, əsərinin sayəsində, aqressivliyin müstəqil cizgi kimi fərqlən-

dirilməsi ümumiyyət tərəfindən qəbul edildi.

Adətən həyəcanlı tələbələr – öz-lərinə olduqca inamsız olan, qeyri-sabit özünüqiymətə malik adamlardır. Onlar tərəfindən naməlum olanın qarşısında daim keçirdikləri qorxu hissi ona gətirib çıxarır ki, onlar olduqca az-az hallarda təşəbbüs göstərirlər. Əhatəsindəkilərin diqqətini özünə cəlb etməməyi üstün tuturlar, özlərini nümunəvi aparırlar, tələbləri dəqiq yerinə yetirməyə çalışırlar – intizamı pozmurlar. Bu cür insanları təvəzökar, utancaq adlandırırlar.

Həyəcan bir çox halda tələbənin davranışını şərtləndirir. Həyəcanın müəyyən səviyyəsi – şəxsiyyətin fəal davranışının təbii və mütləq xüsusiyyəti kimi – mövcuddur. Həyəcanın səviyyəsi tələbənin müəyyən növ vəziyyətə daxili münasibətini göstərir və onun həmyaşıdları ilə və yaşlılarla qarşılıqlı münasibətlərinin xarakteri haqqında dolayısı ilə məlumat verir.

Bu səviyyə optimal səviyyəni aşdıqda isə, həyəcanın yüksək səviyyəsinin təzahürü haqqında danışmaq olar. Yüksək səviyyə bu və ya digər ictimai vəziyyətlərə kifayət etməyən emosional uyğunlaşma haqqında şəhadət edə bilər. Bu həyəcan səviyyəsinə malik olan tələbələr özlərinə zəif, bacarıqsız bir adam kimi münasibət bəsləyirlər. Həyəcan özünə,

digər insanlar və gerçəkliyə münasibəti qəmgin çalarlara boyayır.

Həyəcanlı tələbələr, bir qayda olaraq, qrupda hamı tərəfindən qəbul edilmirlər, lakin təcrid də edilmirlər, onlar tez-tez ən az populyar olanların sırasına daxil olurlar, çünki əksər hallarda özlərinə arxayın deyildirlər, qapalıdırlar, ünsiyyətdə az olurlar, və yaxud, əksinə, həddən artıq ünsiyyət meyilli, zəhlətökən və ya qəzəbli olurlar. Onların populyar olmamaqlarının səbəbi həm də onların, özlərinə arxayın olmadıqları üzündən, təşəbbüskar olmamalarıdır və deməli, bu tələbələr şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı münasibətlərdə heç də həmişə lider ola bilməzlər.

Həyəcanlı tələbələrin təşəbbüssüz olmasının nəticəsi o olur ki, onun həmyaşıdlarında onun üzərində dominant olmaq meyli meydana çıxır, bu isə emosional fonun aşağı düşməsinə, ünsiyyətdən qaçmaq meylinə gətirib çıxarır, ünsiyyət sahəsilə bağlı olan daxili münaqişələr meydana gəlir, özünə inamsızlıq güclənir.

Özünə arxayın olmayan, həyəcanlı insan həmişə şübhəlidir, şübhəli olmaq isə digərlərinə münasibətdə inamsızlığa gətirib çıxarır. O, başqalarından ehtiyat edir, onlardan həmlə, istehza, toxunmalar gözləyir, digərlərinə istiqamətlənmiş aqressiya şəklində psixoloji mühafizə reaksiyasının yaranmasına səbəb

olur. Eləcə də psixoloji mühafizə reaksiyası. Bu, «təhlükə» mənbəyi olan şəxslərlə ünsiyyətdən imtinada və onlardan uzaq olmaq meylinə öz əksini tapır. Bu cür tələbələr, bir qayda olaraq, tənhadırlar, özünə qapanırlar, az fəaldırlar. Bu, adətən, təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyət səviyyəsində və əhatəsində olanlarla əlaqələrin sazlanmasında özünü göstərir.

Beləliklə, biz görürük ki, həyəcanlı tələbələrə aşağıözünüqiyimət və özünəhörmət xasdır, onlarda özünə və öz qüvvəsinə inam yoxdur və onlar özlərini bu dünyada tənha hiss edir, özünə qapanırlar. Bu isə tələbənin şəxsiyyətinin natamam inkişafına səbəb olur və qrupda onun statusunda əks olunur.

Sessiyanın gedişində tələbələrdə meydana çıxan həyəcanla qorxu arasında qarşılıqlı əlaqəni xüsusi qeyd etmək lazımdır. Belə ki, O.V.Kreytnanın tədqiqatında müəyyən edilir ki, imtahan ərəfəsində tələbələrin qorxusunun səviyyəsi müəyyən şəxsi xüsusiyyətlərlə, davranış formaları ilə, təlim fəaliyyətinin üslubu ilə, motivasiya ilə qarşılıqlı əlaqədədir. İmtahan ərəfəsində tələbələrin qorxu səviyyəsinin, habelə onun koqnitiv, emosional və fizioloji sahələrində başlıca təzahürlərinin səviyyəsinin yüksəlməsi şəxsiyyətlərarası münasibətlərin növlərinin (aqressiv, şübhəli, asılı, tabe, dostcasına, alturist),

özünə münasibətdə şəxsi davranışın formalarının (dominantlıq, mənfi dominantlıq, mənfilik, emosionallıq) ifadə olunma dərəcəsi ilə bağlıdır. Gənc oğlanlarda və qızlarda imtahan ərafəsində qorxunun təzahüründə fərqlər müəyyən edilmişlər. Qızlarda qorxu səviyyəsinin yüksəlməsi, daha yüksək dərəcədə, ətrafdakılara münasibətdə, oğlanlarda isə – özünə münasibətdə disharmonik fərdi meyillərin üstünlük təşkil etməsi ilə səciyyələnir.

### **Ədəbiyyat:**

1. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор, пер. с дат. М.: Республика, 1993. 383 с. 2. Перлз Ф. Гештальт – семинары. М.: ИН-т общегуманитарных исследований, 1998, 451с.

2. Фрейд З. Запрещение, симптом и страх. // Тревога и тревожность/ Под ред. В.М. Астапова. СПб.: Питер, 2001, 183 с.

3. Перлз Ф. Гештальт - семинары. М.: ИН-т общегуманитарных исследований, 1998, 451 с.

4. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда. /Психологический словарь (Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова). М.: Педагогика-Пресс, 1999, с.385–386

Elmi ədəbiyyatın nəzəri icmalı bu məsələnin olduqca aktual və diskussiya xarakterli olduğu haqqında nəticə çıxarmağa imkan verir. Rəy müxtəlifliyi və bizi maraqlandıran problemin bu cəhətinin əhatə genişliyi bizi tədqiqatın, tələbə şəxsiyyətinin formalaşmasına emosional sahənin təsirinin formalarını və xüsusiyyətlərini praktikada müəyyən etməyə imkan verən, eksperimental hissəsinə keçmək zərurəti qarşısında qoyur.

5. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги: Вопросы психологии. 1969, № 1. с.134.

6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2004.

7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. М.: Смысл, 2003, 860 с.

8. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревожности // Тревога и тревожность. СПб., 2001, 403 с.

## **СВЯЗЬ Я КОНЦЕПЦИИ С ХАРАКТЕРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ АБСТРАКТ**

Исследуя вопрос влияния психоэмоциональных процессов на формирование личности студента, нам представилось необходимым остановиться на таких моментах как тревожность, агрессия, страх, фрустрация, так как они являются несомненными спутниками студента на протяжении периода обучения, во время сдачи сессии и являются неизбежными элементами эмоционального напряжения человека.

Характеризуя процесс формирования личности студента в процессе обучения, нам представилось важным остановиться на таком важном моменте, как понятие Я концепции и попытаться выявить ее влияние на развитие эмоциональной сферы студента.

Важнейшей функцией я-концепции является обеспечение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости в его поведении. Развитие личности, ее деятельности и поведения находятся под существенным влиянием я-концепции. Следует отметить, что период обучения в вузе весьма сложный адаптационный процесс. Трудности, которые испытывает студент, зависят как от особенностей характера, темперамента, установок человека, так и особенностей его эмоциональной сферы. Нами была предпринята попытка не только рассмотреть историю вопроса, но и провести четкое разграничение между такими понятиями, как тревожность, тревога, причины возникновения страха и механизм возникновения агрессии.

Теоретический обзор научной литературы позволил сделать выводы о том, что данный вопрос является весьма актуальным и дискуссионным.

**«I»-CONCEPCION AND ITS RELETIONSHIP WITH  
CHARACTER OF EMOTHIONAL TENTION  
ABSTRACT**

During research of psychoemosional condition of students, we discovered many factors which have significant influence on forming of their personality such as frustration, nervousness, fear and aggression. Mentioned above factors going along with students throughout session and examinations which can cause emotional tension to students. We should emphasize «I» conception in forming of students, because it has huge impact on future emotional development of students.

The most important point in this «I» conception is forming of world vision and approx steadiness in students behavior. Development, activity and behavior of students are under significant influence of the «I» conception. We should keep in mind that educational process at university is difficult adaptation process. The solution of the difficulties which encounter students during education depends on character, temper and personal features of individual. We tried not only analizing the history of problem but explicitly delimitate ideas such as anxiety, uneasiness, and reveale up the root causes of fear and aggression.

Theoretical review of the scientific literature gives us confidence to say that the question is very actual and could be discussed.

Məqalə SDU-nun Filologiya fakültəsinin Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol № 08)

Rəyçi M.H. Mustafayev, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Məqalə redaksiyaya 10 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur



---

**AİLƏNİN PSIXOLOJİ MÜHİTİ VƏ  
MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARDA  
«MƏN – OBRAZI»NIN FORMALAŞMASINA  
ONUN TƏSİRİ**

*Gülzarə Əlixanova*

*ARTPI-nin doktorantı*

*E-mail: gultnare.alixanova @mail.ru*

**Açar sözlər:** *ontogenez, inkişaf, mühit, münasibətlər, təlabat*

**Ключевые слова:** *онтогенез, развитие, среда, отношение, потребность*

**Key words:** *ontogeny, development, the environment, the attitude, the need*

Ailə, dövlətin təməli olduğu kimi, insanlığın, bəşəriyyətin də davamı üçün çox önəmli bir ünsür, hamının rahatlıqla sığınib, isindiği bir məkandır. «Ailə məsələsi, bütün dövrlərdə insanları, dövlətləri düşündürən, onlar üçün hər şeydən zəruri olan bir məsələdir. Onun necə olması, təməlinin necə qurulması, övladların tərbiyəsi, mənsub olduğu millətin və dövlətin gələcəyinin əsas şərtlərindəndir» [7, s. 78].

«Ailədə valideyn – övlad münasibətləri, ailənin strukturundan, nəsillər arasında münasibətlərin xarakterindən, övladların cins və yaş xüsusiyyətlərindən, qohumlara münasibətin xarakterindən və s. asılıdır» [8, s.336]. Tarixə belə nəzər salsaq görürük ki,

hər bir xalqda ailə inkişaf etdikcə orada valideyn – övlad münasibətləri də mürəkkəbləşir, çoxsahəli, çoxplanlı olur. Həmin münasibətlər sisteminin müxtəlif təzahürləri meydana çıxır.

Uşağın xarakteri ata və ana arasındakı münasibətə əsasən formalaşır. Bir ailədə nələr yaşanırsa, ətrafda da o öz əksini tapır. Valideynlərin bir-birinə müraciəti, qarşılıqlı münasibəti uşaqlar üçün bir ölçüdür. Bunlar hiss olunmadan uşağın xarakterini formalaşdırır. Ata-ana bir-birinə hörmət edir, müraciətlərində xoş sözlər işlədirsə, uşaq da hər birinin yerini buna görə müəyyənləşdirir və onlara qarşı münasibəti də bu ölçülər üzərində formalaşdırır. Əgər uşaq anaya qarşı kobuddursa, bu atanın münasi-

bətindən irəli gəlir. Ata və analar övladlarının tərbiyəsində bu məqamları nəzərə almalıdırlar.

Müasir şəraitdə uşaq və ailə problemlərinin tədqiqi, yeniləşən və qloballaşan siyasi proseslər zəminində insanların ailə həyatında baş verən dəyişikliklərin sosial-psixoloji yanaşma baxımından öyrənilməsi kifayət qədər böyük aktualıq kəsb edir. Bu mənada cəmiyyətdə gedən yeniləşmənin, ictimai-siyasi dəyişikliklərin təbii axarı uşaq və ailə məsələlərinin mahiyyətinə və məzmununa həlledici təsir göstərir.

Uşaq gözlərini gerçək aləmə aیلədə açır. Adamlar arasında gerçək münasibətə də burada rast gəlir: aیلədə ata, ana və başqa yaşlılar arasında olan qarşılıqlı əlaqə və münasibətlər rəftar və davranışlar, şübhəsiz ki, ona qüvvətli təsir göstərir və onda yenicə yaranmağa başlayan bu və ya başqa xarakter əlamətinə müəyyən iz buraxır [ 3. s.182 ].

Dilimizdə aforizmə çevrilmiş «Hər bir şey uşaqlıqdan başlanır» fikri bu yaş dövrünün insanın həyatı və taleyində həlledici rol oynadığını bir daha sübut edir.

Məlumdur ki, ailə insan həyatına çox böyük təsir göstərir. Uşaq üçün ailə ictimai təcrübə mənbəyidir. O, burada təqlid etmək üçün nümunə tapır və sosial yüksəlişi baş verir. Bu dövrdə uşaq şəxsiyyətinin inkişafına

ailənin, mövcud ailədaxili sistemin, eləcə də valideyn-övlad münasibətlərinin təsiri daha çox olmalıdır. Əgər biz sağlam mənəviyyatlı nəsil yetişdirmək istəyiriksə, o zaman hamılıqla: uşaq bağçası, ailə və ictimailik problemini həll etməyə borc-luyuq.

Şəxsiyyətin psixi cəhətdən sağlam formalaşması, ailədaxili münasibətlərin necə qurulmasından, hər bir üzvünün hansı nümunələri üzərində tərbiyə olunmasından asılıdır. Ailədə qazanılan müsbət təcrübə nəticəsində uşağın sonrakı inkişafı, onun pozitiv «Mən – obrazı» əsasən normal, çox nadir hallarda isə çətin olur. Uşaq ailədəki neqativ təcrübəni bütün həyatı boyu özü ilə daşıyır və bu, bir qayda olaraq ailədə şəxsiyyətlərarası (dialoji və monoloji) münasibətlərdə əsas rol uşaqlıq dövrünün əhəmiyyətliyi, uşaq şəxsiyyətinin «Mən – obrazı»nın formalaşması və qurulması dövründə valideynlərin və uşaqların bir-birini qavraması və dərk edə bilməsi ilə bağlıdır. Uşağın inkişafında ailədaxili ünsiyyət mühüm rol oynayır: uşaq ata-ana ilə ünsiyyətdə formalaşb ərsəyə çatır, onun bir şəxsiyyət kimi inkişafının özülü qoyulur [5. s.75 ].

Müasir ailə iki mühüm funksiya-ya malikdir: ailənin bütün üzvlərinin emosional təminatlılığı və uşaqların cəmiyyət həyatına hazırlılığı. Lakin

ailə də cəmiyyətdəki inkişafı bir-likdə dəyişilir, ailə də cəmiyyət kimi böhranlar keçirir və inkişaf edir.

Bu gün bu problem xüsusilə qabarıqdır. Bəzən uşaqlar valideynlərlə bir-birini başa düşməyərəkdən müxtəlif xoşagəlməz emosional hisslərə məruz qalır, bəziləri ailə dairəsində sevgi və diqqət çatışmazlığı hiss edərək evdən qaçmağa cəhd edirlər. Ailə məişətində dostluq və razılıq hər şeydən qiymətlidir. Ailədə hamının üzərinə düşən vəzifə və qaydalar mövcuddur, həmin normalara birmənalı şəkildə riayət olunmalıdır [6. s.25 ].

Müasir cəmiyyətin psixoloji və pedaqoji biliyi yüksəkdir. Valideynlərin uşaqların psixoloji tərbiyəsi barədə söhbətləri elmi terminlər və arqumentlərlə zəngindir. Lakin bəzi valideynlər və pedaqoqlar çox vaxt söhbətin canlı, duyğulu, dərrakəli uşaqdan getdiyini unudurlar. Bu cür nöqtəyənəzəri bölüşdürmək tərəfdarları ailədəki qarşılıqlı münasibətlərə uşağın ətraf aləminin qavrayış prizmasından baxır və uşağın davranışının, onun şəxsi xarakteristikasının yalnız ailə həyatının real şərtləri ilə deyil, həm də uşağın daxili fəallıq dərəcəsi, onların qavrayışı ilə müəyyənləşdirilməsini əsas tuturlar.

Valideynlərlə uşaqların qarşılıqlı münasibət problemləri ilə bir çox müəlliflər: A.T.Kovalyov, B.Levi,

V.L.Titarenko, İ.Kon, Y.Korçak, D.Spok, K.Ross, V.Satir, A.Dela Tore və b. məşğul olmuşlar. Bu planda A.V.Dobroviç, A.A.Bodolyov, L.S.Viqotski, D.B.Elkonin, A.S.Spivakovski, L.İ.Bojoviç, A.A.Rean uşağın psixi inkişafının ümumi qanunauyğunluqlarını, uşağın təbiətini və onun mərhələləşməsini əks etdirmişlər.

Azərbaycanda uşaq psixologiyası sahəsində Ə.K.Zəkiyev, Ş.S.Ağayev, Ə.S. Bayramov, M.C. Məhərrəmov, M.Ə.Həmzəyev, Ə.Ə.Əlizadə, Z.M.Mehdizadə, Q.E.Əzimov, Ə.Ə. Qədirov, R.İ.Əliyev, İ.N.Çələbiyev və başqaları mühüm tədqiqatlar aparmışlar. Digər müəlliflər də valideyn sevgisi, valideynlərin və uşaqların qarşılıqlı münasibətləri və uşağın ailədə «Mən – obrazı»nın formalaşması prosesini tədqiq etmişlər. Nəzəri ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, əsas diqqət ailədə şəxsiyyətlərarası münasibətlərə, ailə tərbiyəsinə və uşaqlarda «Mən – obrazı»nın düzgün formalaşmasına yönəldilməlidir.

Uşağın «Mən»i daim yeni tərbiyə əsasında dəyişir, lakin özündə bütöv sistem xüsusiyyətlərini qoruyub saxlayır. Uşağın «Mən»i davranışı istiqamətləndirmir. O, fərdin dərk edilmiş təcrübəsi əsasında fəaliyyəti motivləşdirir. Bu zəmində təcrübənin və qavrayışın «Mən»i kimi tanınan məzmunu şüur tərəfindən dərk edilir və qəbul olunur [1. s. 7].

Uşaqda «Mən – obrazı»nın düzgün formalaşması ailə həyatının bütün sahələri: onun məişət, emosional, əxlaqi və mənəvi mühit tərzinin eləcə də uşağa münasibətin təşkili ilə sıx əlaqədardır. Bunun da nəticəsində şəxsiyyətdə «Mən»in formalaşması sağlam mikromühit təmin edən ailədaxili, əxlaqi, mənəvi münasibətlərin qurulmasından başlanır və əgər uşaq xoş, sağlam ailədə böyüyürsə, bu daha müvəffəqiyyətlə baş verir. Dialoji ailə ünsiyyətində uşaqdakı ali başlanğıc realizə olunmalı və fəallaşdırılmalıdır, çünki bu mənəviyyətdir.

Mənəviyyət şəxsiyyətin daxili keyfiyyəti və onun ikinci əsasıdır. Mənəviyyətsiz insan prinsipial dialoqa qadir deyil. Ailədə dialoq yalnız müəyyən mənəviyyət potensialının mövcudluğu zamanı mümkündür.

Uşağın ailə üzvləri və ətrafdakılarla konstruktiv münasibət qurmaq cəhdləri, bu qarşılıqlı əlaqədə birgə təzahür edə bilən münaqişələri həll etmək vərdislərinin mühüm göstəricisi ola bilər. Hər bir insan üçün çətin situasiyalarda xarakterik olan davranış üslubu və ətraf ictimai münasibətlər sisteminə fəal daxil olma prosesində, «özü və orada» öz mövqeyini dərk etmə mərhələlərində toplanmağa başlayır. Bu, kiçik yaşdan başlayaraq uşaq şəxsiyyətinin və «Mən – obrazı»nın formalaşması

prosesinin öyrənilməsinin aktuallığını şərtləndirir. Ümumiyyətlə, uşaq dövrünün daxili məqsədini əsasən yaşlaşma təşkil edir: böyüməyin mənimsənilməsi, özününkiləşdirilməsi və reallaşdırılması, yaşlıların özləri üçün də mühüm tapşırıq kimi çıxış edən öz «Mən – obrazı»nın qurulmasıdır.

Yaşlıların uşaqlıq dövrünə münasibəti – bu münasibətin xüsusi mərhələsidir, lakin müasir vəziyyətdə yaşlı ilə uşaqların bu problemi mühüm kəskinlik və əhəmiyyətlik kəsb edir. Söhbət yalnız «atalar və uşaqlar» probleminin adi qiymətləndirilməsindən deyil, həm də valideyn-övlad mənəvi qarşılıqlı fəaliyyəti planında daha geniş sosiomədəni yanaşmada çoxplanlı insan münasibətlərinin mürəkkəbləşməsi keyfiyyətindən gedir. Bu böyüklərin yalnız uşaqları böyütmək, tərbiyə etmək, öyrətmək mövqeyi deyil, həm də xüsusən şəxsi «Məni» nə münasibətidir. Bütün vəziyyətlərdə yaşlıların mövqeyi uşağın sosial aləmi mənimsəməsində vasitəçilikdir və bu planda böyüklərin inkişafda olan uşaqlarla əməkdaşlığı praktik olaraq sosial-psixoloji səviyyədə nəzərdən keçirilməmişdir. Ailədə yaşlı özünün vasitəçilik rolunu yerinə yetirərkən həmişə uşaqlara münasibətdə müəyyən aparıcı, təşkiledici, ümumiləşdirici mövqe tutur və praktiki olaraq

uşağa ünsiyyət subyektı kimi deyil, təsiretmə obyektı kimi yanaşır ; yaşlı uşaqlara qarşılıqlı fəaliyyəti dialoq səviyyəsində deyil, monoloq səviyyəsində təsir etməyə imkan və şərait yaradır. Bu prinsip – böyüklərlə uşaq münasibətlərində hökmrandır. O, yaşlı dünyasının məhz təhsil və tərbiyə sisteminin qurulmasında təzahür edən mövqeyini müəyyənləşdirir. Bu zaman qarşılıqlı münasibətlərin, ünsiyyətin və böyüməkdə olan uşaqların real baş verən özünüinkışafının məzmun xüsusiyyətlərinə kifayət qədər diqqət yetirilmir.

Qarşılıqlı anlaşma və ünsiyyətin dərk edilməsi eyni istiqamətliliyə üstün gəlir və uşaqların böyüklər tərəfindən onların təsirini mənimsəyən və özünüinküləşdirən bir növ «qəbul edici» kimi qavranılır. Uşaqlarla subyekt – subyekt münasibətlərin qurulmasında özlərinin sonuncu mövqeyini müəyyənləşdirərkən və uşağın subyekt olduğunu elan edərkən (ustanovkalarda, motivasiyalarda, bu münasibətlərin öz mahiyyətliyiində) valideynlə uşaq arasındakı dialoqa, onların əxlaqi ünsiyyət birliyinə, qarşılıqlı fəaliyyət təsirinə istiqamətlənən yaşlı faktiki olaraq uşağa bir obyekt kimi baxır. Hərçənd ki, son illər uşaqlarla yaşlıların qarşılıqlı münasibətləri psixoloji, sosial-psixoloji, pedaqoji tədqiqatlarda daha çox yer tutsa da, bir qayda olaraq,

uşağın realizə imkanlarının axtarış səviyyəsini onun tərbiyəedici təsirində qəbul etmək lazımdır. Uşaqları fəallaşdırmaq məqsədini qoyarkən, onlara şəxsiyyətin özünüinkışafında köməklik göstərərkən, biz əvvəlki kimi daha yüksək səviyyədə onların tələbatlarını, motivlərini, vəziyyətlərini, daha aşağı səviyyədə isə onlarla fəal mövqeyə həvəs oyatdığımızı ölçürük və öyrənirik. Çox vaxt əks fəaliyyəti təhlil etmirik, dialoqa daxil olmuruq, onun «Mən»ini qəbul etmirik, uşaqların real obyektivliyini müəyyənləşdirə bilmirik. Bir sözlə, yaşlılarla uşaqların qarşılıqlı fəaliyyət problemi indiyə kimi nəinki işlənilməmiş, hətta müvafiq elmi səviyyədə qoyulmamışdır: ətraf mühit, məzmun, üsullar, inkışaf edənlərin və yaşlıların qarşılıqlı fəaliyyətinin xarakteri müəyyənləşdirilməmişdir. Bu planda yaşlı və uşaq dünyasının mövqeyinin, hər bir uşağın yaşlı ilə dialoqunun subyektı və təşkilatçısına çevrilməsinin məzmunu və mahiyyətini müəyyənləşdirmək xüsusilə vacib hesab olunur. Münasibətlərin yalnız bu cür səviyyəsi dialoq əmələ gətirir ki, bu da öz növbəsində ilkin olaraq özünü qəbul edən uşağın pozitiv – «Mən – obrazı»nın sağlam formalaşmasına təsir göstərir. Sadəcə müasir cəmiyyətdə keyfiyyətə başqa mənzərə: yaşlı və uşaqların deformasiya olunmuş qarşılıqlı münasi-

bətləri izlənilir. Uşağın öz valideynləri ilə ünsiyyət və dialoq qurmaq təcrübəsinin olmaması çox vaxt onun digər insanlarla ünsiyyətini də çətinləşdirir [ 4. s. 24].

İndiki zamanda humanistliyin daha artıq dərəcədə cəmiyyətin məqsədi kimi təzahür etməsi və hər bir insanın fərdiləşməsi problemi mühüm tendensiyaya çevrilir ki, bu da uşaqlara fərdi yanaşma tələbatını artırır. İndiki anda valideynlərdə çoxlu daxili mükəlləfiyyətlərin və uşaqlara münasibətlərin yox olması müşahidə olunur. Uşağa qarşı hörmət, ciddi diqqət çatışmazlığı aydın görsənir. Bəzi hallarda uşağın yaşla əlaqədar artan diqqətlik tələbatları və fasiləsiz zəifləmələri, sonra isə valideynlər və qohumlar tərəfindən tələb olunan diqqətin olmaması müşahidə olunur. Onlar geyim, qidalanma və öz uşaqlarının mədəni əyləncələri haqqında tədricən qayğıkeşlik təzahür etdirən (hətta bir çox uşaqlarda bəzən nəticədə intiharadək çatan, təklilik hissini inkişaf etdirən) ünsiyyət imkanlarını realizə etmirlər. Bu zaman uşaqlarda yaşlılara nisbətən daha açıq formada özünüqəbuletmə və ya özünə qarşı qeyri-adekvat özünüqiymətləndirmək hissi formalaşır. Uşaqlığın funksionallaşmasının əsasını təşkil edən sosial inkişafın bu mühüm mühiti praktiki olaraq pozulur.

Böyüyən uşağa inamın olmaması, onu sosial əhəmiyyətli işlərdən kənardə qoyur. İnkişafda olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların çox vaxt valideynləri tərəfindən başa düşülməməsi, hörmətinin olmaması ilə qarşılanır ki, bu da kəskin şəxsiyyət daxili münasibətlərə və şəxsiyyətin inkişafının süni surətdə ləngiməsinə gətirib çıxarır. Uşaq özünə münasibəti yaşlı adamlardan öyrənir [2. s. 44].

Bizim tərəfimizdən uşağın «Mən – obrazı»nın formalaşmasının əsas göstəricilərinin öyrənilməsinə həsr edilmiş eksperimental tədqiqata 50 ailə cəlb olunmuşdur: ailələrin müşahidəsi, uşaqlar və valideynlərlə söhbət, baza metodikası çərçivəsində bunun üçün T.Lirinin modifikasiya olunmuş interpersional diaqnostikasıdan, eləcə də S.Budassinin şkalalar üzrə özünüqiymətləndirmə testindən istifadə olunmuşdur.

Tədqiqat nəticəsində alınmış məlumatlardan belə nəticə çıxarmaq olar ki, müasir cəmiyyətdə valideynlərlə uşaqların qarşılıqlı əlaqə mühiti ilə bağlı problemlər planı hələ tam işlənilməmişdir. Çünki uşaq çox vaxt özünü sosial aləmin subyekt deyil, yaşlıların qayğısı obyekt kimi qəbul edir. Ailədə şəxsiyyətin formalaşmasının öyrənilməsinin mərkəzi problemi, onda qeyri-tamlılıq hissi və «Mən – obraz»ın formalaşmasını



yaradan, təzahür etdirən inkişafın sosial situasiyasıdır.

Uşağın pozitiv «Mən – obrazı»nı təşkil edən xüsusiyyətlər sistemi uşağın şəxsi xüsusiyyətləri arasında daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Hesab edirik ki, bu sistemə aşağıdakı xüsusiyyətlər daxildir:

Sağlam özünüqəymətləndirmə;  
Özünüqəbuletmə;  
Özün haqqında adekvat təsəvvür;  
Özünəhörmətin yüksək dərəcəsi;  
Özünəinam;  
Günahkarlıq hissinin olmaması.

Tədqiqat nəticəsində tərəfimizdən məktəbəqədər yaşlı uşaqda «Mən – obrazı»nın formalaşmasında ailənin roluna dair aşağıdakılar müəyyənləşdirildi:

Uşağın şəxsi keyfiyyətləri içərisində uşaq şəxsiyyətinin optimal inkişafı üçün uşağın pozitiv «Mən – obrazı»nı təşkil edən xüsusiyyətlər sisteminə malik olması daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

«Mən – obrazı»nın pozitiv formalaşması ailədə üstünlük təşkil edən ünsiyyət mühitindən asılıdır. Biz iki əsas ünsiyyət ayırd edirik: uşaqlarla valideynlər arasında mənəvi cəhətdən tarazlaşan qarşılıqlı fəaliyyət ailədə əxlaqi-dəyəerverici – yönəldilmiş şəxsiyyətin dominantlıq təşkil etdiyi dialoji mühit və formalstandartlaşdırılmış, avtoritar və digər məhsuldar ünsiyyət üsulları arasında

xarakterik olan monoloji mühit. Uşağın pozitiv «Mən – obrazı»nın formalaşmasının optimal şərti ailədə dialoji, şəxsi və mənəvi istiqamətləndirilmiş ünsiyyət mühitidir.

Ailə ünsiyyətinin dialoji mühitinin determinatoru uşaqla xeyirxahlığın, sevginin, gözəlliyin, düzgünlüyün, həqiqiliyin, mərhəmətin, tolerantlığın, inamın, ecazkarlığının və fərdiliyin dəyərləndirməsidir.

3. O, pozitiv «Mən – obrazı»nın sağlam formalaşması, ailədə və yalnız ailə ünsiyyətinin pozitiv şəraitində mümkündür.

Dialoji ünsiyyət mühitinə malik ailələr üçün qarşılıqlı inam, xeyirxahlıq, açıqlıq, birgə fəaliyyət, əməkdaşlıq sərbəst fəaliyyət seçimi xarakterikdir. Bizim fikrimizcə, bütün bu keyfiyyətlər uşağa sevginin ifadəsidir.

Monoloji ünsiyyət mühitinə malik olan ailələr üçün isə – ifadənin didaktik üslubu, əmretməyə tələbat, qeyri-dostluq, inamsızlıq, qəbul etməmək, birgə fəaliyyətin olmaması xarakterikdir.

Beləliklə, psixoloji mühiti dialoji və monoloji tipli ailələr arasında daha əhəmiyyətli fərqlər özünüqəymətləndirmə meyarları eyni zamanda özünə inam və günahkarlıq hissinin olmaması üzrə göstəricilərlə müəyyənləşdirilir. Bizim pozitiv «Mən – obrazı» barədə təsəvvürlərimizdəki xarakteristika onu təsvir edir.



Ailə ünsiyyətinin dialoji mühiti və uşağın pozitiv «Mən – obrazı» arasındakı davamlı göstəriciləri statistik əlaqələrin mövcudluğu, ailədə psixoloji ünsiyyət mühitinin, əsasən də uşaqla ünsiyyətin dialoji xarakterinin, onun pozitiv «Mən – obraz» və özünüqiymətləndirmənin formalaşmasının təsirindən xəbər verir.

Bəzən valideynlər uşağın ünsiyyət tələbatını deyil, maddi təminatının ödənməsinə daha çox fikir verirlər. Nəticədə uşaqlarda qeyri-adekvat özünüqiymətləndirmə: yalnızlığa, ətrafdakıları qəbul etməməyə, ədəb-

sizliyə meyil formalaşır. Uşağın əsas sosial inkişaf mühitinin pozuntusu praktik olaraq ailədə baş verir.

Uşaq üçün onun valideyni tərəfindən uğurlarına və nailiyyətlərinə görə deyil, sadəcə sevildiyini bilmək önəmlidir. Valideyn məhəbbəti – uşağın özünə hörmət hissi və ətrafdakılara inamın təməlidir və bu həyatın axarı üçün çox vacibdir. Əgər biz yaşlılıq həyatına gizləndə özümüzü» lüzumsuz, «pis», «qabiliyyətsiz» hesab edərək gəliriksə, normal yaşamaq şansımız çox az olacaqdır.

### **Ədəbiyyat:**

1. Əliyev R.İ. Tərbiyə psixologiyası. Bakı: Nurlan, 2006, 200 s.

2. Mehdiyev Z.M. Uşaq Psixologiyası. II hissə. Bakı: APİ- nin nəşri, 1984, 84 s.

3. Məhərrəmov M. Psixologiya öçerkləri. Dərs vəsaiti. Bakı: Azərçepdiz, 1961, 230 s.

4. Mirzəyev İ.Ə. Ailənin praktik psixologiyası. Bakı: Adiloğlu, 2005, 312 s.

5. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Dərslik. Bakı: Maarif, 2008, 380 s.

6. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. Ярославль, 1998, 462 с.

7. Реан А.А. Психология детства. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008, 350 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ  
СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ  
«Я – ОБРАЗА» РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**АБСТРАКТ**

Наличие устойчивой статистической связи между показателями диалогического климата семейного общения и показателями позитивной Я-концепции ребенка свидетельствует о серьезном влиянии, какое оказывает психологический климат общения в семье, в частности диалогический характер общения с ребенком, на формирование его позитивной Я – концепции и самооценки.

Современная семья имеет две основные функции: формирование эмоциональной удовлетворенности всех членов семьи и подготовка детей к жизни в обществе. Но и семья изменяется вместе с развитием общества. Она болеет теми же болезнями и достигает тех же успехов, что и общество.

Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, культурных развлечениях своих детей, они не реализуют возможности общения с ними, не говоря уже о диалоге, в результате чего у многих ребят развивается чувство одиночества, доходящее порой до отчаяния, растет цинизм, проявляющийся в более открытых, чем у взрослых, формах, формируется непринятие себя или неадекватная самооценка.

**THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE  
OF THE FAMILY AND ITS INFLUENCE  
ON THE FORMATION OF THE «IMAGE» OF  
A CHILD UNDER SCHOOL AGE**

**ABSTRACT**

The availability of a stable statistical Association between indicators of climate family communication and indicators of positive self – concept of the child testifies to the serious impact which renders the psychological climate of communication within the family, in particular dialog nature of communication with a child, for the formation of its positive self-concept and self - esteem.

Modern family has two main functions: formation of the emotional satisfaction of all members of the family and preparation of children for life in society. But the family changes together with the development of society. It she is sick of the same disease and achieves the same success as the society.

Showing more care about clothes, food, cultural entertainment of their children, they do not have the possibility of communication with them, not to mention the dialogue, with the result that many children develop a sense of loneliness, amounting sometimes to despair, growing cynicism, which manifests itself in more open than in adults form s, is formed by the failure of himself or inadequate self - esteem.

Məqalə Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №02)

Rəyçi R.H.Qədirova, psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor  
Məqalə redaksiyaya 24 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

---

**MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN  
PSIXİ İNKİŞAFINDA  
VALIDEYN-TƏRBIYƏÇİ ƏMƏKDAŞLIĞININ  
XÜSUSIYYƏTLƏRİ**

**Lalə Əliyeva**

*TPİ-nin dissertantı*

*E-mail: honey.lala@mail.ru*

**Açar sözlər:** *psixi inkişaf, tərbiyəvi təsir, birgə fəaliyyət, valideyn-tərbiyəçi münasibətləri, psixoloji təsir, vahid təhsil məkanı, psixoloji proqramlar.*

**Ключевые слова:** *психологическая развития, воспитательное воздействие, взаимный деятельность, родительско-воспитательное отношение, психологическое воздействие, едино-образовательное пространство, психологические программы.*

**Key words:** *mental development, educational impact, mutual activities, parent and educational attitude, psychological impact the single educational space, psychological programs.*

Uşağın psixi sağlamlığının təməli məktəbəqədər yaşda qoyulur. Bu dövrdə psixikanın quruluşu formalaşır, uşaq sosial münasibətlərə daxil olaraq cəmiyyətin bərabərhüquqlu üzvünə çevrilir, lakin bu formalaşmanın məhz hansı anda, hansı yaş mərhələsindən başlanması psixologiyada hələ də müzakirə mövzudur. Yanaşmalar fərqli, izahlar isə qənaətbəxş deyil. Bunula belə, uşağa tərbiyəvi təsirlərin göstərilə bilməsi imkanlarına əsaslanaraq pedaqoji psixologiyada bu prosesin ontogenezin postnetal inkişaf mərhələsindən, yəni uşağın anadan olduğu andan başlanması fikri qəbul olunur.

Psixoloji tədqiqatlarda uşağın normal psixi inkişafı bir sıra amillərlə əlaqələndirilir. Fransız tədqiqatçısı Anri Vallon bu sırada körpənin südəmə dövründəki orqanik inkişafını önə çəkərək anadan olduğu andan başlamaqla onun təbii quruluşunun inkişafı üçün yaradılmış şəraiti əsas amil kimi götürür. «Uşağın hər bir yaş dövrü tikintini xatırladır. Onun hansısa bir tərəfi fəaliyyəti təmin edir, digər daha əhəmiyyətli hissəsi gələcək vəzifələrin yerinə yetirilməsini təmin edərək yalnız sonrakı illərdə özünü doğruldur. Beləliklə, ümumi ənənə genotipin, yaxud, yeni doğulmuş körpənin, fərdin malik olduğu

potensialın üzə çıxarılmasından ibarətdir» (1, s. 39).

A.Vallon həyatın ilk illərində yaşlının (ata-ananın) uşağa verdiklərini onun qalan bütün həyatının ən böyük məhsulu kimi dəyərləndirir. «Uşaq uzun müddət ən elementar həyatı tələbatlarını belə ödəmək üçün çarəsiz olur. Ona görə də uşağın həyatında ətraf aləmdə tapmalı olduğu təlim imkanlar həlledici əhəmiyyət kəsb edir» (1, s. 47).

Yanuş Korçak məhz bu dövrdə uşağa ananın hədsiz məhəbbətinin vacibliyini qeyd edir. Uşaqdakı narahatlıqları həkim dərmanları ilə deyil, ana məhəbbəti ilə aradan qaldırmağı məsləhət görür, xüsusilə gecələr uşağa göstərilən qayğının əhəmiyyətini vurğulayır. Y.Korçak gənc analara bunları tövsiyə edir: «Özünüzü bu gecələrdən məhrum etməyin. Onlar uşağa heç bir kitabın, məsləhətin vermədiklərini verir. Onların dəyəri yalnız biliklərdə deyil, dərin mənəvi çevrilişlərdədir. Ana ilə birgə yaşanan gecələr uşağı əhəmiyyətsiz düşüncələrdən uzaqlaşdırır. O, səylə ətraf aləmi öyrənməyə can atır. Əhatəsində olduğu qorxulu güclərə üstün gəlmək üçün cəhd göstərir, özünü qulluq göstərən xeyirxah ruh-qoruyucularının yerinə qoyur» (2, s. 18).

Bununla bağlı Azərbaycan maarifçisi Y.V.Çəmənzəminlinin də maraqlı fikirləri var. O, yazır: «Analıq

bir uşaq doğmaqdan ibarət deyil. Ana insanlara cismani və ruhani dirilik verən arvadlara deyirlər ki, tərbiyə, elm və çox biliklərə islah olunub kamilliyə çatıblar. Ana o əziz arvadlardır ki, nəcib övladlar bəsləyirlər. Bu övladla öz şəxsi və ictimai vəzifələrini anlayırlar. Ana həqiqi bir arvaddır ki, tərbiyə verib meydana çıxartdığı övladı yaşadığı mühitdə ata və anasının başını uca eləyir, xoş əxlaqı, elm və istedadı ilə hamının rəğbətini qazanır» (3, s. 133).

Uşaqların normal psixi inkişafında müstəqillik əsas şərtidir. D.B.Elkonin müstəqilliyin hələ kiçik məktəbəqədər yaş dövründə özünü göstərdiyini təsdiq edir. Bu müstəqillik onunla ifadə olunur ki, hər bir sağlam uşaq özünüinkişaf yolu ilə daim yaşlıların asılılığından qurtarmağa can atır: «Bu istəyi sadə hərəkətlərlə ifadə edir. Müstəqilliklə bağlı olan bütün cəhdlər «mən özüm» ifadəsində ümumiləşir» (4, s.143). D.B.Elkonin, uşaqların yaşlılarla birgə fəaliyyətində inadkarlıq və neqativizmin baş verməsini də bununla əlaqələndirir.

Digər tədqiqatçılar (L.I.Bojoviç, M.I.Lisina, A.A.Lyublinskaya, E.A.Panko, M.S.Yeqorova, T.M.Maryuşina, Q.A.Repina) bu məsələləri tədqiq edərək göstərir ki, uşaq 3 yaşında cəmiyyətə məhz belə müstəqillik cəhdi ilə daxil olur. Bir tərəfdən özü-

nü tanıyaraq, özünə tam inanaraq və arxayın olaraq rollu oyunlara qoşulur, digər tərəfdən də tez-tez güzəştli mövqe tutur. Üzləşdiyi hər bir yeniliyə münasibət bildirməyə çalışır. Bu münasibətdə keçmiş təcrübəsində yaranmış təəssüratlarla yanaşı müstəqil hərəkətləri, özünəinam hissi yeni məzmun alır. Özünəinam hissini yeni məzmunu hadisələrə seçici münasibətdə ifadə olunur. Yaş böhranı kimi xarakterizə olunan 3 yaş mərhələsinin ziddiyyətləri, xüsusilə, onun yaşlılarla münasibətində aydın təzahür edir.

D.Bruner (5), J.Piaje (6), L.S.Vıqotski (7), S.L.Rubinşteyn (8) və b. uşaqların psixikasını inkişaf etdirmək məqsədilə lazım olan bilikləri mənimsətmək üçün aparılan işin sistemli qurulmalı olduğunu bildirirlər: əvvəlki əqli əməliyyat vərdişlərini inkişaf etdirmək; şərti əlaqələrin yeni sistemini formalaşdırmaq; yeni əlaqələri əvvəlkilərdən ayıraraq səbəb-nəticə əlaqələri ilə uzlaşdırmaq. Bununla bağlı olaraq L.S.Vıqotskinin fikirlərində belə bir müddəa irəli sürülür ki, tərbiyə edən şəxs özünün məqsədindən irəli gələn vəzifələri ilə uşağın motivləri, maraqları və öz fəaliyyətini yerinə yetirmək vəzifələrini əlaqələndirməlidir. Burada uşağın inkişafının əsas şərti olaraq onun öz fəaliyyəti götürülür. Digər tərəfdən, uşağın təcrübəsi bütövlük-

də sosial mühitlə müəyyənləşir. Əgər tərbiyə edən şəxs uşağa birbaşa təsir etmək gücündə deyilsə, o zaman mühit vasitəsi ilə ona təsir göstərə bilər (7, s. 47).

Yaş psixologiyasında məktəbə-qədər yaşın sonunda uşaqların psixi imkanları elə xarakterizə olunur ki, o, öz tələbatlarını yaşlı və yaşıdlarla birgə fəaliyyətdə ödəməyə daha çox maraq göstərir, bu zaman özünü fərdiliyi ilə birgə qəbul etdirməyə çalışırlar. Daha doğrusu, bu onların fəaliyyət motivlərində başlıca yer tutur. Bu dövrdə uşağın fəaliyyətində əsas diqqət insanlarla qarşılıqlı münasibətlərdə özünü təsdiqə yönəlir. Əşyalarla davranma təcrübəsi sonrakı yaş dövrlərində də təkmilləşməkdə davam edir, lakin uşaq üçün prioritet ola bilmir. Çünki o, artıq həyatı üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edən əşya və hadisələri tanıyır. Onların əlamət və xüsusiyyətlərinə bələd olmaqla bir çox avtomatlaşmış hərəkətlər sistemini mənimsəmiş olur.

A.A.Rean məktəbəqədər yaşın sonunda uşaqların özlərini təsdiq etməyə, böyüklərin yanında etibar qazanmağa daha çox ehtiyac duyduqlarını bildirir. Bu yaşın xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq tərbiyəçi onların müstəqilliyi, yaradıcılığı və təşəbbüskarlığını ifadə etmək üçün şərait yaradır. Tərbiyəçi, bir qayda olaraq, həmçinin uşaqlara öz keçmiş təcrübə,

bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirmək üçün də şərait yaradır. Onların qarşısına daha çətin yaradıcı məsələlər qoyur, iradəsini inkişaf etdirir, çətinliklərin öhdəsindən gəlməyi, bir işi sona kimi yerinə yetirməyi dəstəkləyərək uşaqları yeni və yaradıcı fəaliyyətə istiqamətləndirir (9, s. 97).

Qeyd edilənlər belə deməyə əsas verir ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqların psixi inkişafı yalnız yaşlılarla əlvərişli ünsiyyət və qarşılıqlı münasibətlər zəminində qanunauyğun qaydada gedir. Bu prosesdə valideyn və tərbiyəçilər rolu daha böyükdür. Uşağın ailədə valideyn, məktəbəqədər tərbiyə müəssisəsində tərbiyəçilərlə qarşılıqlı münasibətlərində ünsiyyət tələbatı ödənilmədikdə, birgə fəaliyyət göstərmək imkanı olmadıqda psixi inkişafın dinamikası pozulur. Apardığımız təhlil göstərmişdir ki, ailədə və məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində uşağa münasibətdə yanaşmalar fərqlidir. Ailədə valideynlərin tərbiyəvi təsirləri ilk növbədə uşaqların fiziki, uşaq bağçalarında isə əqli inkişafına yönəldilir. Bu isə tərbiyədə birtərəfliliyə aparır. İlk növbədə ailədə uşaqların ünsiyyət tələbatı ödənilmədikdə uşaq tərbiyə müəssisələrində də onun nəticələrini aradan qaldırmaq çətin olur. Yalnız tərbiyəçilər uşağın ailə problemlərini nəzərə aldıqda, onlara fərdi yanaşdıqda məktəbəqədər yaşın sonunda uşaqlarda

fərdiyyət formalaşır. Halbuki bu sahədə tərbiyəçilər bir çox obyektiv və subyektiv çətinliklərlə üzləşirlər. Tərbiyəçilərin peşə hazırlığında onlara bu sahədə lazımi biliklərin kifayət qədər verilməməsi, praktik bacarıqların öyrədilməməsi işin daha yüksək səviyyədə qurulmasına imkan vermir.

Tərbiyəçi – valideyn ünsiyyətinin birinci tərəfində tərbiyəçi durursa, ikinci tərəfində valideynlər dayanır. Məlumdur ki, uşaqlar məktəbəqədər müəssisələrə müxtəlif ailələrdən gəlirlər. Buna qədər uşaq ailədə müəyyən bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnir. Ona görə də ailə uşağın ilk tərbiyəçisi hesab olunur. Digər tərəfdən, hazırda ailələrdə uşağın psixi inkişafına neqativ təsir göstərən çoxsaylı amillər mövcuddur ki, tərbiyəçi bu amillərin mahiyyətini, valideynin şəxsiyyətinə və uşağın psixikasına təsirini müəyyən edə bilməlidir.

Valideyn-tərbiyəçi münasibətləri birdən-birə formalaşmır. Bunun üçün müəyyən müddət tələb olunur. Həmin müddət ərzində tərbiyəçi valideynlə elə iş aparmalıdır ki, qarşı tərəf əməkdaşlığın dərinləşməsinə maraq göstərsin, təşəbbüslə çıxış etsin. Eyni zamanda, valideynin bu məsuliyyətlə, yaxud etinasız yanaşmasından asılı olmayaraq, tərbiyəçi öz cəhdlərini davam etdirməlidir.

Tədqiqatlar (T.A.Markova, E.A.Panko, X.A.Talıbova, E.R.Əliyeva və b.)



göstərir ki, valideynlərlə tərbiyəçi arasında ahəngdar münasibətlərə yalnız demokratik tipli vasitələrlə nail olmaq mümkündür. Bunlar uşaqda müstəqilliyin, fəallığın təşəbbüskarlığın, məsuliyyətin inkişafına kömək edir. Valideyn və tərbiyəçilər həmişə öz məqsədlərini birləşdirmək üçün uşağın fərdiliyini nəzərə almalı, ona necə kömək etməyin yollarını müəyyənləşdirməlidirlər.

T.A.Markovanın, L.Q.Yemelyanova və L.V.Zagikin problemlə bağlı yanaşması bununla bağlıdır ki, məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində fəaliyyət göstərən tərbiyəçilərin valideynlərlə əlaqələri hərtərəfli və məzmunlu qurulmalıdır. O tərbiyəçinin valideynlərlə ünsiyyətinin yaxşılaşdırılması yollarını götürmüşdür. Birincisi tərbiyəçinin uşağın ailəsində olmasıdır. Burada bir neçə məqsəd var. İlk növbədə uşağın ailə şəraitini və ailə tərbiyəsi öyrənilir. «Ailədə ananın həm təsərrüfat, həm də pedaqoji funksiyanı yerinə yetirdiyi, atanın isə öz həyatını yaşadığı çoxsaylı ailələr var. Burada pedaqoqun təkidli, əziyyətli işi tələb olunur. Ola bilsin ki, məktəbəqədər müəssisənin rəhbəri, həkimi, valideyn komitəsinin sədri də köməyə gəlsin...Belə ataların uşağın tərbiyəsinə cəlb olunması ailədəki qarşılıqlı münasibətlərə də təsir göstərir» (10, s. 36). Ailədə olmaq, T.A. Markovaya görə,

aşağıdakı konkret məsələləri aydınlaşdırmağa imkan verir:

- ailədə uşağın gün rejiminə əməl olunması vəziyyəti;
- uşağın oyunlarına nəzarətin edilməsi, onlara məsləhət və istiqamət vermək;
- uşağın əməyə cəlb olunması, orta və böyük qrup uşaqlarının ailədə əmək bölgüsündə iştirakı, fərdi və yaşlılarla birgə fəaliyyət, uşaq əməyinə rəhbərlik;
- fəaliyyət prosesində uşağın qarşısına məqsədin qoyaraq motivlərin hərəkətə gətirilməsi;
- nümunə göstərmək, məsləhət vermək, işin keyfiyyətlə yerinə yetirilməsinə nəzarət etmək, qiymətləndirmək;
- məişətdə, gündəlik həyatda valideynlərin uşaqla ünsiyyətini təşkili: istirahət zamanı, gəzintidə, uşaqlara nağıl oxuyarkən, fəaliyyət prosesində ünsiyyət qurarkən, uşaqlara gigiyenik adətlər və vərdişlər, yaşlılara hörmət hissi aşılayarkən və s. (10, s. 37).

L.Ş.Əmrəhli, N.T.Rzayeva (11), M.C.İsmayılova (12) və Ü.A.Əfəndiyanın (13) araşdırmalarında məktəbəqədər yaş dövründə yaşlıların uşaq fəaliyyətinə rəhbərliyindən geniş bəhs olunur. Əlbəttə ki, yaşlıların nəzarəti olmadan onların müstəqil

fəaliyyət göstərmələri real deyil, lakin, uşaqların fəaliyyətinə yaşlıların nəzarəti tamamilə yeni istiqamətdə qurulmalıdır. Bu sahədə həm valideynlər, həm də tərbiyəçilərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür.

E.A.Muxaçyova hesab edir ki, uşağın psixi inkişafında tərbiyəçilərin həyata keçirməli olduqları mühüm iş ailə ilə «vahid təhsil məkanı» yaradılmasına nail olmaqdır. O, problemin aktuallığını hazırda məktəbəqədər tərbiyə sistemində gedən məzmun dəyişmələri ilə əlaqələndirir. Bu sahədə müsbət nəticələrin əldə olunmasını ən səmərəli yolu kimi məktəbəqədər yaş dövründə pedaqoqların valideynlərlə mütəmadi əməkdaşlığını göstərir. «Mən özüm üçün valideynlərin təlim prosesinə cəlb edilməsinin kriteriyasını müəyyənləşdirdim. Bu, valideynlərin təlim prosesinə «bağlılığı» oldu. Əvvəlcə bu kriteriya kəmiyyət göstəricilərini ifadə etməklə hansı sayda valideynin müəssisəyə gəlməsindən asılı idi: valideynlərin iclaslar və konsultasiyalarda, uşaq bayramlarında, tematik məşğələlərdə, sərgilərdə, müsabiqələrdə, ekskursiyaların təşkilində, «Açıq qapı günləri»ndə iştirakı, pedaqoji prosesin canlandırılmasına onların köməyi və s. Daha sonra özüm üçün keyfiyyət göstəricilərini ayırd etdim: fəal valideynlər, icraçı - valideynlər, müşahidəçi valideynlər»

(<http://vospitatel.rabota-s-roditeli-yami/>).

E.A.Muxaçyova valideynlərin təlim prosesi haqqındakı düşüncələrinin dəyişdirilməsinin yollarını axtararaq bu qənaətə gəlir ki, bu, ailənin tiplərindən asılı olur:

- 1) pedaqoji prosesdə fəal iştirak edən, uşağın uğurları ilə maraqlanan;
- 2) maraqlanan, lakin problemin həllini mütəxəssisin köməyi ilə həll etməyə üstünlük verən;
- 3) biganə, «məni də belə tərbiyə ediblər» prinsipinə üstünlük verən.

E.A.Muxaçyova vəziyyətdən çıxış yolu olaraq valideynlərdə dərk etmənin istiqamətini dəyişməyi məqbul hesab edir. Bunun üçün valideynlərin psixoloqlarla birgə fəaliyyəti, görüş və konsultasiyaların, treninqlərin təşkili, təlim prosesində uşaqların iştirakının birgə müzakirəsi əlverişli yol kimi qeyd olunur. Eyni zamanda, valideynlərlə aparılan işdə aşağıdakı fəal metodlar önə çəkilir: evə qonaq getmək, valideyn iclasları keçirmək, valideynlərin iştirakı ilə məşğələlər təşkil etmək, birgə layihələr həyata keçirmək, uşaqların əl işlərinin sərgisi, ekskursiyalar, «xeyirxah əməl» günləri, açıq qapı günləri, valideynlərin uşaqlarla birgə hazırladıqları fotosərgilər və s.

Tərbiyəçilərlə valideynlərin qarşılıqlı əlaqələrində həyata keçirilməli olan məsələlərdən biri də məktəbə-

qədər müəssisələrin yerləşdiyi ərazilərdə fəaliyyət göstərən sosial institutlarla əlaqələrin qurulması olmuşdur. Belə institutlara uşaq teatrları, idman təşkilatları, xeyriyyə cəmiyyətləri, QHT-lər və d. daxildir. Onların köməyi ilə tərbiyəçi və valideynləri birləşdirən dərnəklər, klublar, teatrlar, yarışlar, müsabiqələr də təşkil olunmuşdur. Sosial institutlarla qarşılıqlı əlaqələr uşaq bağçasının pedaqoji heyəti (müdir, sosioloq, tərbiyəçi, psixoloq, defektoloq) vasitəsilə təşkil olunmuş, istiqamətləndirmiş, nəzarət edilmişdir.

Sosial institutlarla qarşılıqlı əlaqənin iki prinsipial qrup formalarından istifadə olunmuşdur: vəzifə-funksional; sosial sahələr.

Birinci qrup qarşılıqlı əlaqə formaları uşaq müəssisəsinin təyinatı ilə bağlı olaraq uşaqların sosial müdafiə sistemində ona ayrılan rol və yerlə müəyyənləşdirilir:

- hər bir uşaq müəssisəsinə uşaqların qəbul edilməsi məsələləri;
- məktəbəqədər təlim diaqnostik və korreksiya məsələləri (psixoloji-tibbi pedaqoji komissiya, təhsil orqanları və təşkilatları ilə qarşılıqlı əlaqə);
- məişət məsələləri üzrə (ailə və uşaqlarla bağlı komitə, təşkilat, sosial təminat şöbələri, sosial müdafiə orqanları və müəssisələri ilə əlaqə);

– tərbiyə müəssisələri və ailə ilə iş məsələləri;

– tibbi profilaktika, müalicə və uşaqların sağlamlaşdırılması.

Qarşılıqlı əlaqənin ikinci qrupu müəssisəsinin sosiallaşdırılması üçün vacibdir. Bu iş uşaq bağçasında tərbiyə alan uşaqların sosisumla qarşılıqlı əlaqəsini tənzimləyən tədbirlərin həyata keçirilməsinə yönəldilir. Həmin əlaqələrin yaradılmasında tərbiyəçilər və valideynlər birgə fəaliyyət göstərirlər. Bəzən isə təşəbbüskar tərəf valideynlər olur. Bu məsələlərin həlli yolu ilə tərbiyə olunanların həyatının yaxşılaşdırılması, ətraf aləmlə qarşılıqlı əlaqələrinin genişləndirilməsi, uşaqların təlim-tərbiyə şəraitinin dəyişdirilməsi, eyni zamanda, onların sosial adaptasiyası, sosial fəallığı təmin olunur. Bu problemlərin həllində: ekskursiya, gəzinti, görüşlər, bayram şənlikləri, yubileylər, ad günləri, müsabiqələr, yarışlar, şəhərciklər, o cümlədən, tətil vaxtı istirahət yerlərinə səfərlər, sosiallaşdırma mərkəzlərinin bazasında müvəqqəti istirahət əsas vəsitələrdir.

Tərbiyəçi və valideynlərin birgə fəaliyyətində uşaqların təlim-tərbiyəsinin məzmunu ilə bağlı olan məsələlər də var. Bu məsələlərin həllində tərbiyəçi valideynlərlə mütəmadi əlaqələr saxlayır, onlara müvafiq sahələr üzrə lazım olan məs-

lähətləri verirdi. Valideynlər tərəfindən öz uşaqlarına pedaqoji nəzarəti gücləndirmək üçün aşağıdakı istiqamətdə iş aparılmışdır.

- Praktik fəaliyyətə rəhbərlik.
- İntellektual fəaliyyətə rəhbərlik.
- Pedaqoji müşahidənin düzgün qurulması.
- Uşaq fəaliyyətinin səmərəli təşkili.
- Uşağın yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması.

Bu işlər valideynlərə pedaqoji vasitələrin forma və məzmununda dəyişiklik yaradaraq real vasitələrə uyğunlaşdırmağa, uşağı təlim fəaliyyətinə alışdırmağa imkan verir.

Ümumilikdə məktəbəqədər yaş dövründə valideynlərin və tərbiyəçilərin uşaq fəaliyyətinə rəhbərliyi özünəməxsus qaydada qurulmalıdır. Bu yaşda uşaqların yaşlıların nəzarəti olmadan onların müstəqil fəaliyyət göstərmələri real deyil.

Burada aparılmış təhlillər bir sıra məsələləri ümumiləşdirməyə imkan verir.

1. Uşağın psixi inkişafında valideyn və tərbiyəçilərin rolu onunla müəyyən edilir ki, insan cəmiyyətində yaranmış sosial təcrübə uşağa yaşlılar tərəfindən təlim, tərbiyə və təlqin vasitəsi ilə ötürülür. Uşaqların yaşlılarla qarşılıqlı münasibətlərində müntəzəmlik, əlaqəlilik, məzmun vəhdəti gözlənilmədikdə, sosial təcrübənin öyrədilməsi prosesi əlverişli qurulmadıqda uşaqlar tərəfindən bu

təcrübənin mənimsənilməsi də çətinləşir. Nəticədə uşaqla mühit arasında etimad itir, mühitə bələdləşmədə, adaptasiyada, o cümlədən özünü və mühiti dərk etmədə problemlər yaranır. Bu səbəbdən uşaqların psixi inkişafındakı ləngimə və yayınmaların sosial mənşəyi bir qayda olaraq onun yaşlılarla: ailədə valideynlərlə, ictimai tərbiyə müəssisələrində isə tərbiyəçilərlə ünsiyyət tərzində, qarşılıqlı münasibətlərində axtarılır.

2. Valideynləri ailədəki diqqətsizlik və ünsiyyət çatışmazlığı üzündən uşaqda yaranan psixoloji problemlər haqqında məlumatlandırmaqla, onlara uşaqlarla birgə vaxt keçirməyin, ünsiyyət və münasibətləri tənzimləməyin yollarını öyrətməklə psixi inkişafda yaranan problemlərin bir qismini: sosial rollara adaptasiyanı, birgə fəaliyyətə marağı, fəaliyyətin planlaşdırılması və icra bacarıqlarını inkişaf etdirmək mümkündür.

3. Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrində fəaliyyət göstərən tərbiyəçilərin ailələrin demografik problemləri haqqında məlumatlı olması, hər bir uşağa ailə tərbiyəsinə və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun yanaşmanın yollarını bilməsi, təlim məşğələlərində uşağı fəallaşdırmaq üçün öz işinə səriştəli yanaşması, müasir iş formalarından istifadə etməsi uşaqların psixi inkişafında onun rolunu artıran başlıca amillərdir.

4. Valideyn və tərbiyəçilərin psixoloji biliklərlə maarifləndirilməsi, uşaqların psixi inkişafının xüsusiyyətləri haqqında məlumatların artırılması, psixi inkişafın yolları ilə bağlı praktik işlərlə tanışlıq onların əməkdaşlıq motivasiyasını artırır, bu sahədə öz maraqlarını birləşdirməyə səy göstərirlər. Uşaqlara sistemli psixoloji xidmət göstərməklə, yəni valideyn-uşaq-tərbiyəçi əməkdaşlığına dördüncü tərəfi – uşaq psixoloqunu və ya ailə psixoloqunu da əlavə etməklə nəticələrin səmərəliliyini artırmaq olar.

**Problemin elmi yeniliyi.** Son illər uşaqların psixi inkişafı ilə bağlı olan yanaşmalarda valideynlərlə yanaşı ona yaxın olan ailədən kənar insanla-

rın roluna xüsusi həəməyyət verilir. Məqalədə ailədən kənar insanlar sırasında tərbiyəçilərin psixi inkişafa təsiredici imkanları qeyd olunur. Belə ki, valideyn və tərbiyəçilərin psixi inkişafa pozitiv təsiri onların əməkdaşlığından əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Əks halda uşağa göstərilən psixoloji təsirlər gözlənilən nəticə vermir. Bu sahədə onların psixoloqla birgə fəaliyyəti əsas götürülür.

**Tədqiqatın praktik əhəmiyyəti.** Tədqiqatın materialları valideyn və tərbiyəçilərin birgə iş formaları, bu sahədə psixoloqun fəaliyyəti ilə bağlı olduğundan valideyn, tərbiyəçi və praktik psixoloqlar üçün əhəmiyyətli-dir.

### **Ədəbiyyat:**

1. Валлон А. Развитие ребенка. М.: Гос. Изд., 1956, 310 с.

2. Корчак Я. Как любить ребенка //onlayn.biblioteka/http://www.koob.ru

3. Çəmən zəminli Y.V. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Gənclik, 1976, 141 s.

4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989, 554 с.

5. Брунер Д. Психология познания. М.: Прогресс, перевод К.И.Бабанского, 1977, 41 с.

6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Гос. Уч. Пед. Изд., 1932, 407 с.

7. Выготский Л.С. Собрание сочинений, 4 том. Детская психология. М.: Педагогика, 1984, 432 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1982, 484 с.

9. От рождения до смерти. Под ред. А.А.Реана. М., Алма-пресс. 2002. 652 с.

10. Маркова Т.А., Емельянова Л.Г., Л.В.Загик и др. За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье. М.: Просвещение, 1982, 176 с.

11. Əmrahlı L.Ş., N.T.Rzayeva. Uşaq psixologiyası. Dərs vəsaiti. Bakı: ADPU-nin mətbəəsi, bakı, 2010, 366 s.
12. İsmayılova M.C. Uşaq bağçalarında tərbiyəçilərlə uşaqlar arasında emosional münasibətlərin inkişafı. Metodik tövsiyə. Bakı: ADU-nun mətbəəsi, 1998, 45 s.
13. Əfəndiyeva Ü.A. Ünsiyyət və qarşılıqlı münasibətlər məktəbə psixoloji hazırlığın əsası kimi. Bakı: MBM, 2007, 127 s.
14. <http://vosпитatel.com.ua/zaniatia/rabota-s-roditelyami/formy-raboty.html>
15. <http://doshvozrast.ru/metodich/pedoput01.htm>

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **АБСТРАКТ**

В статье указывается, что в психическом развитии ребенка, взаимоотношения между родителями и воспитателями является важным условием. Однако, в семье и в детских дошкольных учреждениях, походы к ребенку не всегда дают ожидаемый результат. В семье, влияние в воспитании в первую очередь направляется на физическое воспитание, а в детских садах на умственное развитие. А это в воспитании дает одностороннее развитие. Если в семье не удовлетворяется потребность в общении, то в детских учреждениях тоже трудно будет ликвидировать последствия такого воспитания. Только в том случае, когда воспитатель учитывает семейные проблемы ребенка, при индивидуальном подходе к нему, к концу дошкольного возраста в ребенке формируется индивидуальность. Хотя в этом направлении воспитатели сталкиваются с рядом объективных и субъективных трудностей. В профессиональной подготовке воспитателей, недополучении знаний в этом направлении, недополучении практических навыков не дает возможность построить их работу на высоком уровне.

В статье говорится о том, что нефункционирование психологов в детских учреждениях создают значительные психологические проблемы в проведении просветительской работы в психологическом развитии между родителями и воспитателями в индивидуальном подходе к детям.



**THE FEATURES OF THE PRE-SCHOOL AGED  
CHILDREN IN THE PSYCHICAL DEVELOPMENT  
OF THE COOPERATION OF PARENT AND  
NURSERY SCHOOL**

**ABSTRACT**

It is shown in the article that the satisfaction of the need for communication and mutual relations with parents and nursery teachers development are important factors in the child's psychological/ Moreover? The approach to children in families and nursery schools is not always the same as it is expected. Parents upbringing impacts in families are directed to their physical development, whereas in nursery schools this is directed to child's mental development. And this leads to one-sidedness in the upbringing. First of all, if child's communicative demands are not satisfied in families, then it is difficult to eliminate its results in educational establishment. Only if nursery teachers take child's family problems into consideration and approached them individually, at the end of pre-school age individuality is formed in them. However, nursery teachers face a number of objective and subjective challenges in this field. As enough necessary knowledge is not given to nursery school teachers during their professional training and they are not taught practical aptitudes, this does not enable the work to be arranged at high level.

In the article it is shown that as psychologists do not work in educational establishments, conducting enlightenment work among parent and nursery teachers about their roles in child's psychological development, rendering advice, teaching the ways of individual approach to children, the challenges in the arrangement of group psycho-correction are noted as important psychological problems.

Məqalə Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək şəpa məsləhət görülmüşdür. (protokol № 4)

Rəyçi Ə.S.Bayramov, psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor  
Məqalə redaksiyaya 28 iyun 2012-ci ildə daxil olmuşdur



## KAMİL ŞƏXSİYYƏTİN PSIXOLOJİ TƏHLİLİ

**Günel Aslanova**

*BDU-nun Psixologiya*

*kafedrasının doktorantı*

E-mail: gunel.aslanova@yahoo.com

**Açar sözlər:** kamil şəxsiyyət, dəyərlər sistemi, norma, patologiya, xarakter qabiliyyət, azadlıq, məsuliyyət

**Ключевые слова:** зрелая личность, ценности, нормы, патологии, характера способностей, свобода, ответственность

**Key words:** mature personality, values, norms, pathology, character, abilities, freedom, responsibility

*Bir elim öyrənmək istədikdə sən  
Çalış ki, hər şeyi kamil biləsən.  
Kamil bir palançı olsa da insan,  
Yaxşıdır yarımçıq papaqçılıqdan.*

Şəxsiyyətin norma və patoloji baxımdan qiymətləndirilməsinə, yaş mərhələlərinə əsasən formalaşmasının təhlilinə aid çoxsaylı əsərlər mövcuddur. Lakin psixoloji ədəbiyyatda məhz kamil şəxsiyyətin psixoloji meyarını, mexanizmlərini müəyyənləşdirməyə cəhd edən sistemli tədqiqatlar aparılmamışdır. Bu baxımdan kamil şəxsiyyəti psixoloji aspektdən tədqiq etməklə onun mahiyyətinin müəyyənləşdirilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Hər bir insan doğulan andan kamilləşənədək olan öz fərdi təcrübəsində eyni yolu (asılılıqdan müstə-

qillik qazanmağa qədər olan) keçir. Burada ilkin sosial nüvə qismində «uşaq-ana» diadı çıxış edir. Qeyd edək ki, «uşaq-ana» diadı əksər psixoloqlar tərəfindən psixoloji simbioz kimi xarakterizə olunur. Simbioz anlayışı biologiya elmi çərçivəsində istifadə edilərkən iki canlı növünün bir-birinin müəyyən tələbatlarını ödəyərək və bir-birindən asılı şəkildə birgə yaşayışını nəzərdə tutur (ayrılıqda onlar ya ümumiyyətlə mövcud olurlar, ya da çətinliklə üzləşirlər). Psixologiya elmində isə simbioz anlayışından bir fərdin digərindən və ya onların hər ikisinin bir-birindən psixoloji asılılığının nəzərdə tutulduğu hallarda istifadə edilir. Beləliklə, uşaq ana olmadan ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqədə ola bilməz. Uşağın inkişafı tədricən onun bu asılılıqdan

azad olmasını şərtləndirir. Şübhəsiz uşağın inkişafı bir sıra mərhələlərdən və böhranlı məqamlardan keçir. Şəxsiyyət mexanizmləri demək olar ki, 16–18 yaşlarda kamil səviyyəyə çatır. Bu isə insana ətraf mühitlə artıq müstəqil olaraq qarşılıqlı əlaqədə olmağa imkan verir. Əlbəttə, bu heç də hər zaman belə olmur. Burada bir sıra dəyişikliklərin olması da mümkündür. Birinci, nevroitik inkişaf halında anadan simbiotik asılılıq kamillikdən bir çox illər ötənə qədər, hətta bəzən qeyri-sağlam əlaqənin iştirakçılarından birinin ölümünə qədər davam edir. İkinci, anadan simbiotik asılılıq bəzən digər asılılıqla əvəz oluna bilər. Buna misal kimi, ətrafdakıların rəyindən konformist şəkildə asılılığı qeyd edə bilərik. Bu isə şəxsiyyəti özünüifadə etmə azadlığından, ətraf mühitə müstəqil münasibət bəsləməkdən məhrum edə bilər. Bu zaman ilk növbədə iki amilə xüsusi olaraq diqqət yetirmək lazımdır. Əvvəla, qeyd olunanlardan heç də elə nəticə çıxarmaq lazım deyil ki, insan müstəqillik əldə etməyincə onun şəxsiyyəti mövcud olmur. Şəxsiyyət insanın mövcudluq formasıdır. O öz mövcudluğunun ilkin mərhələlərində belə ətrafdakı insanlar arasında müəyyən mövqeyə malik olur və zaman keçdikcə öz müstəqilliyini qazanaraq tamamilə azad olur. İkinci, şəxsiyyətin inkişafı yalnız

müstəqillik əldə etməklə bitmir. Bu yol çox uzundur, onun mərhələlərindən biri özünü-tənzimləməyə, özünü-idarə etməyə, xarici təhriklərdən asılı olmamağa nail olmaqdır, digəri öz malik olduqlarını, qabiliyyətlərini reallaşdırma bilməkdir, üçüncüsü isə öz məhdud «Mən»-ini inkişaf etdirərək, onu daha ümumi qlobal dəyərlərlə eyniləşdirməyi bacarmaqda ifadə olunur [4, s.161].

Qeyd edək ki, şəxsiyyətə olan psixoloji yanaşmanın digər yanaşmalardan məsələn, pedaqoji yanaşmadan fərqləndirici xüsusiyyəti odur ki, o qiymətləndirici deyil. Bu o demək deyil ki, psixoloji yanaşmada qiymətləndirmə ümumiyyətlə mövcud deyil və ya müxtəlif davranış formaları eyni şəkildə qiymətləndirilir. Məsələ ondan ibarətdir ki, bu halda qiymət artıq insan qavranıldıqdan sonra formalaşır. Əvvəlcə insan obyektiv olaraq qavranılır və yalnız bundan sonra, zərurət olduğu halda ona qiymət verilir. Ənənəvi pedaqogika isə ideal tip formalaşdırmaq zərurətindən çıxış edir və hər zaman konkret şəxsə bu ideal prizmasından baxır. Bu isə şəxsin özünüqiymətləndirməsinə mane olur. Şəxsiyyətə tipoloji yanaşma isə öz qiymətləndirici xarakteristikası baxımından ənənəvi pedaqoji yanaşmaya daha yaxındır. Humanist yanaşmanın banilərindən biri olan Q.Olportun

fikrincə, bütün tipologiyalar sərhədlərin olmadığı yerdə sərhəd yaradır. Hər bir tipologiya qarşımıza qoyduğumuz məqsəd əsasında müəyyən olunur. Bu baxımdan şəxsiyyət hər hansı ümumi şərhə aid edilmədən müxtəlif hədudlarda, müxtəlif aspekt və təzahürlərdə dərk edilməlidir [5, s.177].

Bu istiqamətdə aparılan tədqiqatların təhlilindən aydın olur ki, şəxsiyyətin strukturunda üç ierarxik səviyyə mövcuddur. Qeyd edək ki, bu səviyyələr arasındakı fərq şərti xarakter daşıyır. Ali səviyyə şəxsiyyətin nüvə strukturudur, psixoloji skeletidir. İkinci səviyyə şəxsiyyətin dünya ilə münasibətləridir, onun məzmun tərəfidir, yəni mahiyyətə «insanın daxili aləmi»dir. Nəhayət üçüncü, aşağı səviyyə şəxsiyyətin qılafı olub, onun üçün tipik olan xarici təzahür formalarını və vasitələrini özündə ehtiva edir.

İlk öncə, şəxsiyyətin qılafı hesab olunan, üçüncü səviyyəni nəzərdən keçirək. Bu səviyyəyə xarakter, qabiliyyət və ifa edilən rollar daxildir. Bildiyimiz kimi psixologiyada şəxsiyyət dar və geniş mənada təhlil olunur. Xarakter anlayışı şəxsiyyətin dar mənadakı anlamının hədudlarında əksini tapıb. Xarakter adı altında şəxsin müxtəlif situasiyalardakı davranış qaydaları təhlil edilir. Beləliklə, şəxsiyyətin xarakterdən sözün

dar mənasında fərqi ondan ibarətdir ki, xarakter şəxsiyyətin yarımstrukturudur və demək ki, ona tabe olanıdır. İnkişaf etmiş kamil şəxsiyyət öz xarakterini yaxşı idarə etməyi bacırır və onun təzahür xüsusiyyətlərinə nəzarət etməyə qabildir. Beləliklə, xarakter tabe olan mövqeyə malikdir və onun təzahürü konkret halda bu təzahürün hansı motiv və məqsədlərə qulluq etməsindən bilavasitə asılıdır. Məsələn, mehribanlıq xarakter xüsusiyyəti olaraq ilk baxışdan müsbət xüsusiyyət kimi qiymətləndirilə bilər, lakin onun həm də fərqli motiv və məqsədlərə qulluq etməsindən asılı olaraq mənfi şəkildə də qiymətləndirilmək ehtimalı mövcuddur.

Şəxsiyyətin digər yarımstrukturunu qabiliyyətlər hesab olunur. Psixoloji ədəbiyyatda qabiliyyətlər haqqında bir çox ziddiyyətli fikirlər irəli sürülmüşdür: qabiliyyət doğruluşdan fərdə məxsusdur, istənilən qabiliyyəti formalaşdırmaq olar, insanlar öz qabiliyyətlərinə görə bərabər olurlar və s. Təbii ki, insan özünün yüksək cəhdi hesabına olsa belə istənilən fəaliyyəti formalaşdırma bilər. Qabiliyyət isə şəxsiyyətin bu və ya digər fəaliyyətdə uğurluluğunu və bu fəaliyyəti cəhd olmadan icra etmə imkanlarını xarakterizə edən xüsusiyyətidir. Demək hər hansı bir mürəkkəb fəaliyyəti qabiliyyət olmadan da formalaşdırmaq mümkündür, qabi-

liyyətin özünü isə formalaşdırmaq mümkün deyil. Təlim praktikası qabiliyyətləri kompensasiya edə bilər. Yəni, hər bir fəaliyyət çoxvariantlıdır və fərdi tərzin inkişafı nəticəsində fərdi xüsusiyyətlərin optimal istifadəsi üçün imkan yaradılır.

Qeyd edək ki, «Mən kiməm?» sualına cavab verərkən insanlar çox zaman digər insanlarla sabit münasibətlər sistemindəki rollarını təsvir edirlər: «ana», «həyat yoldaşı», «müəllim», «şagird» və s. Sosial rol da şəxsiyyətin struktur elementidir. Belə ki, şəxsiyyət qarşılıqlı münasibətlərə daxil olarkən müəyyən tələblərlə qarşılaşır. Bu tələblərə, gözləntilərə müvafiq olaraq o, öz sosial rolunu icra edir. Rolları əsasən sosial normalar formalaşdırır. Çox zaman isə «norma və dəyərlər» haqqında danışirlər. Onlar arasındakı əsas fərq bundan ibarətdir ki, şəxsiyyət dəyər əsasında həyatı, ümdə məqsədlərini irəli sürür. Həmçinin, şəxs müəyyən bir dəyəri hətta sosial qrupun təsiri altında qəbul etsə də, bu imitasiya etmək xarakteri daşısa belə, şəxsin öz seçiminə, özünü bu dəyərlə eyniləşdirməsinə əsaslanır. Norma isə məhdudlaşdırıcı xarakter daşıyır və ona riayət etmək də, etməmək də olar. Hər bir kiçik və böyük sosial qrupda öz rol gözləntilərini əmələ gətirən normalar sistemi mövcuddur. Dəyərlər sistemi və normalar sistemi

arasında kəskin fərqi olması isə bəzən rol konfliktlərinin yaranmasına səbəb olur. Elmi ədəbiyyatda konvensional və qeyri-formal rolları fərqləndirirlər. Konvensional rol insanın müəyyən situasiyada mütləq izləməli olduğu şablondur: peşə rolu (müəllim, satıcı, polis) və s. Qeyri-formal rol da sabit şablon olub insandan müəyyən davranış gözləməklə əlaqədardır. O daha dəyişkəndir, məhz hansı insanın bu rolu icra etməsindən asılıdır (qayğıkeş ana və s.). Başqa sözlə, qeyri-formal rol isə insanın özüdür. Çox zaman sosial qruplarda kifayət qədər dəqiq struktur və qeyri-formal rollar ierarxiyası mövcud olur. Cinayi qruplarda bu daha da sərt şəkildə özünü göstərir. İnsan həyatı boyunca yeni rollar mənimsəyir. Hər bir rolu isə ilk öncə texniki olaraq, yəni özü üçün mənimsəməlidir. Belə ki, rolun həm texniki və həm də məna tərəfləri mövcuddur. Lakin hər iki tərəfin mənimsənilməməsi ilə əlaqədar çətinliklər mövcuddur. İlk tipik variant – bu və ya digər konkret sosial mühitdə, sosial situasiyada müəyyən mədəni davranışı, rolu mənimsəməməkdir. İkinci tipik problem rolu qəbul etməməkdir. İnsan qarşısında olan gözləntilər sistemini çox gözəl anlaya, dərk edə bilər, lakin prinsipial şəkildə onlara riayət etməyə bilər. Bu halda qeyri-rol və antirol

davranışından danışmaq olar. Çox zaman, xüsusən də yeniyetməlik dövründə insan prinsipial olaraq rəiyyət etmək istəmir, bununla da sanki özünün roldan daha yüksək olduğunu təsdiq etmək istəyir. Rolun mənə tərəfini qəbul etmə, bilavasitə şəxsiyyəti təsvir edir, rolun mənə tərəfinin qəbul edilməməsi, yalnız texniki tərəfinin mənimsənilməsi isə yalnız bir situasiyadan digər situasiyaya keçid üçün alət funksiyasını icra etmiş olur. İnsanın nəyi sevdiyini, nəyə nifrət etdiyini, nəyə etinasız qaldığını bilmək onu şəxsi planda dərk etməyə imkan verir. Bu sahəyə daxil olmaqla biz şəxsiyyətin struktur təhlilinin ikinci – məzmun-mənə səviyyəsinə keçmiş oluruq.

Beləliklə, biz artıq müəyyənləşdirdik ki, xarakter, qabiliyyətlər və rollar şəxsiyyətin tam mahiyyətini açıqlamır. Daha dəqiq desək, onları şəxsiyyətin daha geniş anlamına aid etmək olar. Lakin şəxsiyyətin dar, daha dəqiq anlamda mahiyyəti ona tamamilə başqa yanaşma tələb edir. Biz bilirik ki, şəxsiyyət insanı heyvandan fərqləndirən mühüm anlayışlardan olub, yalnız ona məxsusdur. Yalnız hər bir insana xas olan isə – onun daxili aləmidir. Daxili aləm yalnız xarici olanın obrazı deyil, bu cür obraz heyvanlarda, hətta ibtidai heyvanlarda da mövcuddur. Daxili aləm öz spesifik məzmununa malik

olub özünün formalaşma və inkişaf qanunlarına malikdir. Bu isə çox zaman xarici aləmdən asılı olmur. Heyvanların davranışı çox zaman iki amildən asılı olur: avtomatik instinktiv reaksiyalar doğuran xarici stimullar və daxili gərginlik vəziyyəti. Bu iki amilin qarşılıqlı əlaqəsi bəzən davranışın mürəkkəb determinasiya mexanizmlərinə səbəb ola bilər. Lakin bu cür davranış hər zaman bir məntiqə – aktual tələbatların təmin olunması məntiqinə tabe olur. İnsan davranışı da qismən bu məntiqə tabedir. Lakin insan davranışını yalnız bu şəkildə qiymətləndirmək doğru olmaz. İnsan mövcudluğunun məntiqi amerika psixoloqu Salvador Maddinin konsepsiyasında dəqiq şəkildə öz əksini tapmışdır. Maddi öz tədqiqatlarında 3 qrup insan tələbatını fərqləndirir. Onlardan ikisi ənənəvi olub əksər psixoloqlar tərəfindən ayırd edilir – bioloji və sosial. 3-cü qrup tələbatları Maddiyə qədər heç kim təsnif etməmişdi. 3-cü qrup tələbatları Maddi psixoloji adlandırılıb onlara mühakiməyə, təsəvvürə və simvolaşdırmağa olan tələbatları aid edir. Maddi insanda hansı tələbatların ön plana çıxmasından asılı olaraq şəxsiyyətin iki tipini fərqləndirir. Bir halda insanda bioloji və sosial tələbatlar dominant olur, psixoloji tələbatlar isə zəif təzahür edir. Bu halda insan özünü aktual tələbat-

ların təmin olunması məntiqinə müvafiq olaraq aparır. Maddi şəxsiyyətin bu cür inkişaf yolunu konformist adlandırır. Digər halda isə şəxsiyyətin fərdi inkişaf yolunda psixoloji tələbatlar dominant mövqeyə malik olur. İnsan bioloji ehtiyac və sosial rollar çərçivəsindən çıxarmaqla öz davranışının situativliyini məhz mühakimə, təsəvvür, simvollaşdırma sayəsində dəf etməyi bacarır. Onun köməyi ilə yalnız mövcud aləmin mənzərəsini deyil, həm də arzu edilən və digər mümkün aləmlərin mənzərəsini qura bilir. Görkəmli psixoloq Viktor Frankl qeyd edir ki, heyvan ona görə şəxsiyyət deyil ki, onun üçün qarşısında olan aləm mövcud deyil, onun üçün yalnız ətraf mühit mövcuddur. Şəxsiyyət isə mühitdə deyil aləmdə yaşayır. Həmçinin, insan davranışı iki məntiqə əsasən qurulur. Eyni bir insan həyatının müxtəlif mərhələlərində fərqli məntiqə əsaslanan davranış nümayiş etdirə bilər. Onlardan biri reaktiv məntiq olub aktual tələbatların ödənilməsinə yönəlmiş, digəri isə məna məntiqi ola bilər [1, s.114].

Mənaya tələbat və dəyərlər daxildir. İnsan üçün nəyin daha çox əhəmiyyətə malik olduğunu öz tələbat və dəyərləri müəyyən edir. Mənalər insanlarda müxtəlifdir. Ona görə yox ki, müxtəlif insanların tələbat və

dəyərləri üst-üstə düşmür, həm də onların fərdi reallaşma yolları da özünəməxsusluğa malikdir. Məsələn, bəzi cinayətlər motivasiyatsız adlanır. Lakin psixoloqlar müəyyən ediblər ki, onlar motivasiyatsız olaraq baş vermir. Bəzən motivasiyatsız adlandırdığımız cinayətlərin əsasında özünü tələbatı durur. Bu tələbat insanlarda fərqli şəkildə reallaşır: bəzilərində əks cinsin rəğbətini qazanmaq, bir qisimdə karyerada uğur əldə etmək, bir qisimdə isə zorakılığa meyli də öz əksini tapır. Bunun isə əsasında şəxsiyyətin xoşagəlməz formalaşma amilləri dayanır. Şəxsi dəyərlər insanın daxili aləmini cəmiyyət və ayrı-ayrı sosial qrupların həyat fəaliyyəti ilə əlaqələndirir. Əlbəttə insan heç bir dəyəri avtomatik olaraq qəbul etmir. Sosial dəyərin şəxsi dəyərə çevrilməsi üçün insan onu özünün kimi duyaraq qrupla bərabər praktik olaraq reallaşdırmalıdır. Tələbat və şəxsi dəyərlər şəxsiyyətin daxili aləmini fərqli şəkildə təşkil edir. Belə ki, tələbatlar şəxsiyyətin daxili aləmində «Mən»dən çıxış edən arzu və cəhdlər qismində əks olunur. Şəxsi dəyərlər isə əksinə «Mən»dən asılı olmayan, obyektiv olaraq mövcud olan mükəmməl cəhətlər – ideal formasında əks olunur. Həmçinin, tələbatlardan fərqli olaraq şəxsi dəyər ilk növbədə cari an və situasiya ilə məhdudlaşmır, ikincisi, dəyər insanı



daxilində olan «nə»yə isə deyil, xaricdə olana cəlb edir, üçüncüsü, dəyər eqoistik xarakter daşıyır, əksinə qiymətləndirməyə obyektivlik elementi qatır. Əlbəttə, bu obyektivlik nisbidir. Hətta ən ümumi qəbul edilmiş dəyərlər belə konkret şəxsin daxili aləminin bir qismi olaraq transformasiya olunur və öz fərqli cəhətlərini qazanır [2, s. 24].

Məlumdur ki, sabit münasibətlər daxili aləmin digər mühüm elementini təşkil edir. Münasibət insan üçün ayrı-ayrı obyektlərin, halların, insanların və onların daxili olduğu siniflərin konkret mənasını xarakterizə edir. Əgər bir şəxs üçün əhəmiyyətli olan dəyərlərin sayı ən yaxşı halda 30–40-a çatırsa, insanın məna zənginliyini təşkil edən konkret münasibətlərin sayı demək olar ki, sonsuzdur. Münasibətlərin mənbəyini bir qayda olaraq fərdi təcrübə təşkil edir. Bizim üçün bu və ya digər insanın, əşyanın, hadisənin mənasını müəyyən edən ali instansiya isə bizim tələbat və dəyərlərimizdir. Münasibətlər bu və ya digər dərəcədə ümumiliyə malik olur: hər bir insanın konkret şəxsə münasibəti ilə yanaşı ümumən bütün insanlara qarşı münasibəti mövcud olur; qadınlara, kişilərə, qocalara, gənclərə, amerikalılara, türklərə, təhsililərə, təhsilsizlərə, həkimlərə, müəllimlərə, sarışınlar, əsmərlərə. Beləliklə, konkret şəxsə qarşı

olan münasibətimizi çox zaman həmin şəxsin hansı kateqoriyaya məxsus olmasına qarşı olan münasibətimiz müəyyən edir. Lakin bu zaman istisnalar da mümkündür. Bu onunla əlaqədardır ki, konkret şəxsə olan münasibət onunla fərdi ünsiyyət səviyyəsində yaranır. Öz aforizmləri ilə məşhur olan Lixtenberq qeyd edirdi ki, pis kimi tanınan insanlar hər zaman onları yaxşı tanıdıqda qazanırlar, yaxşılar isə əksinə itirirlər. Həmçinin, tama olan münasibətlə onun ayrı-ayrı hissələrinə olan münasibət də fərqli ola bilər.

Bizim tələbat və dəyərlərimiz yalnız konkret insana, əşyaya, hadisəyə və onların ümumi sinfinə olan münasibətimiz formasında təzahür etmir. Bir insanın müxtəlif obyektləri təsvir və təsnif edərkən müxtəlif meyarlardan istifadə etməsi məlumdur. Lakin ən maraqlı olan odur ki, müxtəlif insanlar eyni obyektə təsvir edərkən müxtəlif meyar və əlamətlərdən istifadə edirlər. Bu meyar və əlamətlər sistemini, psixoloqlar konstrukt anlayışı ilə ifadə edirlər. Konstrukt insanın daxili aləminin mühüm xarakteristikası hesab edilir. Bu anlayış amerika psixoloqu C.Kelli tərəfindən irəli sürülmüşdür. Kelli ilk dəfə fikir vermişdi ki, insanlar əşya, insan və hadisələri müxtəlif konstruktlar sistemində əsasən qavrayır, təsnif edir və qiymətləndirirlər



və hətta təcrübə bu konstruktların səhv proqnoza səbəb olmasını göstərsə belə onlar öz konstruktlarını dəstəkləməyə meyilli olurlar. Kelli insanın aqressiya və səbrsizliyinin səbəbini onun öz adəti konstruktlarından imtina etməyə qadir olması ilə izah edir. Əksər konstruktlar iki qütblü şkalaya əsasən müəyyən edilə bilər. Məsələn, hava isti və ya soyuq ola bilər, lakin eyni havanı isə cənublu soyuq, şımalı isə isti kimi qəbul edə bilər. Şəxsiyyəti xarakterizə edən mənə konstruktları insana məxsus olan tələbat və dəyərə əsasən verilir, bir qütbün hər zaman yaxşı olması arzu olunan və dəyərli olma ilə əlaqədardır. Mahiyyət etibarilə hər bir mənə konstrukt obyektə şəxsiyyətin dəyər və tələbatı ilə müqayisə edir. Mənə konstruktları sayəsində biz istənilən predmet və ya hadisəni yalnız aktual tələbatlar prizmasından deyil, hazırda aktual olmayan tələbat və dəyərlərlə müqayisə edərək qiymətləndirə bilərik. Belə ki, insan üçün bu və ya digər əşya və hadisə nə qədər əhəmiyyətlidirsə onun qiymətləndirilməsi üçün bir o qədər mürəkkəb və fərdi konstrukt sistemindən istifadə olunur.

Beləliklə, biz şəxsiyyətin ikinci strukturu olan daxili aləmini nəzərdən keçirdik. İnsan üçün əhəmiyyətli olan mənələrin mənbə və daşıyıcısı tələbat və şəxsi dəyərlər, münasibət

və konstruktlardır. Şəxsiyyətin strukturunda xüsusi yer tutan mənələrdən birinin üzərində dayanaq. Bu həyatın mənasıdır. Həyatının mənasının nədən ibarət olması məsələsi psixoloqun səlahiyyət sferasına daxil deyil. Şəxsiyyət psixologiyasının maraq sferasına həyatın mənasının və ya onun olmamasının insan həyatına necə təsir etməsini müəyyənləşdirmək daxildir. Həyatın mənası konkret insanın bu mənanı nədə görməsindən asılı olmayaraq psixoloji reallıqdır. Əsas fundamental psixoloji faktlardan biri mənanın itməsi, həyatın mənasızlığı hissinin geniş yayılmasıdır. Bunun birbaşa nəticəsi narkomaniya, intihar, zorakılıq və psixoloji xəstəliklər olur. İkinci fundamental psixoloji fakt odur ki, şüursuz səviyyədə həyatın müəyyən mənası və istiqaməti hər bir insanda 3–5 ilə toplanır və eksperimental-psixoloji və klinik-psixoloji metodlar vasitəsilə aşkarlanır. Nəhayət üçüncü fakt həyatı istiqamətdə müəyyən edici rol oynayır. O özündə həqiqi mənanı ehtiva edir. Beləliklə, hər bir insanın həyatı nəyə isə yönəldiyinə görə mənə daşıyır, lakin bu bəzən insan tərəfindən ömrünün sonuna qədər dərk edilməyə bilər. Həyatı situasiya insan qarşısında öz həyatının mənasını dərk etmək vəzifəsi qoya bilər. Öz həyatının mənasını dərk etmək və formalaşdırmaq

öz həyatını bütünlüklə qiymətləndirmək deməkdir. Bu çox insana müəs-sər olmur. Belə ki, burada yalnız refleksiyaya qabillik deyil, daha dərin amilər mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Əgər kimsənin həyatı obyektiv olaraq ləyaqətsizdirsə, qeyri-mənəvidirsə, cılızdırsa bunu dərk etmək onun özünəhərmət hissini təhlükə altına qoyur. Özünəhərmət hissini qorumaq üçün həmin şəxs real həyatın həqiqi mənasından imtina edir və həyatının mənasız olduğunu elan edir. Bu o demək deyil ki, onun həyatı mənasızdır, sadəcə ləyaqətli mənadan məhrumdur. Psixoloji nöqteyi-nəzərdən başlıca olan həyatın mənası haqqında təsəvvürlərin dərk edilməsi deyil, real gündəlik həyatın real məna ilə dolğun olmasıdır. Tədqiqatlar göstərir ki, məna qazanmaq üçün müxtəlif variantlar mövcuddur. İnsan həyatının mənası gələcək (məqsəd), indi (həyatın tamlığı və dolğunluğu hissi) və keçmişə (yaşanmış həyat nəticələrindən məmnunluq) əsaslanı bilər [2, s.33].

İndiyə qədər haqqında danışdıqlarımızı hər bir şəxsə aid etmək olar. Hər bir kəsin bu və ya digər xarakteri var, müxtəlif qabiliyyətlərə malikdir, hər kəs sadə və mürəkkəb rollar oynayır. Nəhayət hər bir kəsin hətta primitiv belə olsa öz daxili aləmi, öz tələbat və şəxsi dəyərləri var. Lakin bundan sonra belə bir sıra suallar

cavablandırılmamış qalır. Xarakter, qabiliyyət və rollar insanın konkret həyat şəraitinə daha yaxşı adaptasiyasına şərait yaradır. Şəxsiyyətin daxili aləmi, məna sferası onu xarici aləm reallığı ilə bir tam olaraq əlaqələndirir və şəxsiyyətin xarici aləmlə münasibətlər sisteminə müvafiq olaraq onun həyat fəaliyyətini tənzimləyir. Lakin bu sxemə şəxsiyyətin özünüdeterminasiyasının təzahürləri daxil deyil. Şəxsiyyətdə elə bir xüsusi olan var ki, ona yalnız öz xarakter, qabiliyyət və rollarını idarə etməyə imkan vermir, həm də bu zaman o öz təhriki ilə seçim situasiyasında müxtəlif alternativlərin əhəmiyyətini ixtiyari olaraq dəyişir. İnsan davranışının 3 mümkün vasitəsi haqqında danışmaq olar: mövcud stereotiplərə və adəti hərəkət vasitələrinə müvafiq (xarakter və rolun məntiqi), xarici mühitlə münasibətə müvafiq (həyatı zərurətin məna məntiqi) və azadlıq və məsuliyyət əsasında öz şəxsi seçiminə müvafiq. Əksər şəxsiyyət nəzəriyyələri spesifik insan fenomeni olan seçim, azadlıq və məsuliyyəti nəzərə almır və izah etmir. Bu səbəbdən də yeni, ekzistensial səviyyəyə qalxmaq lazımdır. Burada əsas çətinlik ondan ibarətdir ki, biz şəxsiyyətdə azadlıq, seçim və ya məsuliyyət adlanan hər hansı struktura rast gəlmirik. Bu şəxsiyyətin qabiliyyət, tələbat, rol və ya

münasibət kimi yarımstrukturu deyil. Bu onun öz məzmununa malik olmayan mövcudluq forması, vasitəsidir. Şəxsiyyətin formalaşma və təşəkkül prosesində onlar insanın xarici mühitlə münasibətində mərkəzi yer tuturlar. Azadlıq insanın determinasiya növləri və formalarını dəf etmək imkanındır. İnsanın azadlığı bütün asılılıqlardan azad olmaq deməkdir. Bu heyvanlarda, eləcə də hər bir insanda mövcud deyil. Bununla yanaşı insanın azadlığı yalnız qeyd edilən əlaqə və asılılıqlardan azad olmaq deyil, həm də onları dəf etmək deməkdir. Azadlıq aktivliyin xüsusi, dərk olunan formasıdır və o bütünlüklə subyektin özü tərəfindən idarə olunur. Başqa sözlə bu növ aktivliyə nəzarət edilir və müəyyən məqamında ixtiyari olaraq sona çata, dəyişdirilə və ya başqa istiqamətə yönəldilə bilər. İnsanın daxilən azad olmaması ilk növbədə ona təsir edən xarici və daxili qüvvələri anlamaması, ikinci, həyatda müəyyən bir istiqamətinin olmaması, bir tərəfdən digər tərəfə meyillənməsi, üçüncü, qərarlılıq, hadisələrin xoşagəlməz gedişinin qarşısını ala bilməməyə qeyri-qabiliyyəti, situasiyadan çıxma bilməməsi, aktiv qüvvə qismində onunla baş verənlərə mane ola bilməməsi vasitəsilə təzahür edir. Məsuliyyət isə, insanın öz qabiliyyətlərini ətraf mühitdə və öz həyatında dəyişiklik-

lərin səbəbi kimi dərk etməsi, həmçinin, bu qabiliyyəti şüurlu şəkildə idarə etməsidir. Məsuliyyət hər bir canlıya xas olan tənzimləmənin xüsusi növüdür, lakin kamil insanın məsuliyyəti sərvət meyilləri ilə şərtlənən daxili tənzimləmədir. İnsanın vicdanı onun birbaşa olaraq davranışının bu meyarla uyğunsuzluq dərəcəsini əks etdirir. Daxili azadlıq olmadan mükəmməl şəxsiyyət məsuliyyəti mövcud ola bilməz. İnsan yalnız situasiyanı aktiv şəkildə dəyişə bilməsini dərk etdiyi halda belə cəhdi qəbul edə bilər. Əksi də mövcuddur: daxilə yönəlmiş aktivlik zamanı insan hadisələrə təsir etmək qabiliyyətini dərk edə bilər. Öz inkişaf formasına görə məsuliyyət və azadlıq ayrılmaz olsalar da, onların təşəkkül forma və mexanizmləri fərqlidir. Azadlığın təşəkkül yolu aktivlik hüququ və şəxsi seçimli sərvət meyilləri qazanmaqdan ibarətdir. Məsuliyyətin təşəkkül yolu isə aktivlik tənziminin xaricdən daxilə ötürülməsidir. İnkişafın ilkin mərhələlərində spontan aktivlik və onun tənzimi arasında ziddiyyət mümkündür. Amma hər ikisinin kamil halında onlar arasında ziddiyyətin olması mümkün deyil. Onların şəxsi sərvət meyilləri əldə etməklə əlaqədar inteqrasiyası isə insanın dünya ilə münasibətdə yeni səviyyəyə keçməsinin, özünüdeterminasiya səviyyəsinin və

şəxsiyyət sağlamlığının göstəricisi-  
dir. Mənəviyyət isə insan mövcud-  
luğunun müəyyən vasitəsidir. Mənə-  
viyyət olmadan müstəqil şəxsiyyətin  
mövcudluğu mümkün deyil. Yalnız  
bu qeyd etdiklərimizin əsasında  
şəxsiyyətin inkişafının əsas formulu  
tamamlana bilər: əvvəl insan öz  
mövcudluğunu dəstəkləmək üçün  
fəaliyyətdə olur, sonra isə fəaliyyətdə  
olmaq üçün öz mövcudluğunu dəst-  
əkləyir.

Aydın ki, «Mən» – şəxsiyyətin  
sonuncu instansiyasıdır. Mən insanın  
öz şəxsiyyətini öz-özü üçün açma-  
sıdır. «Mən» bir neçə təbəqədən ibar-  
ətdir. Birinci təbəqə fiziki məndir.  
Fiziki «Mən» öz bədənini, fiziki qü-  
surlarını duyma, sağlamlıq və ya  
xəstəliyini dərk etməkdir. Cismani  
və ya fiziki «Mən» formasında biz o  
qədər də şəxsiyyəti deyil, onun maddi  
substratını duyuruq. Bu isə öz növbə-  
sində onun vasitəsilə təzahür edir  
və başqa cür də ola bilməz. İkinci tə-  
bəqə «Mən» sosial «Mən» adlanır və  
özünün bu və ya digər rol və funk-  
siyaları daşdığını duyması vasitəsilə  
təzahür edir. Sosial «Mən»in domi-  
nantlığına misal olaraq bütün dövrlərdə  
və millətlərdə mövcud olan  
bürokrat obrazını göstərə bilərik. Bu  
cür şəxslər özlərini vəzifə funksiyalar-  
larının məcmusu kimi qavrayır,  
«Mən»ləri Sosial «Mən»dən başqa  
demək olar ki, heç nə ehtiva etmir.

Üçüncü təbəqə psixoloji «Mən»dir.  
O öz şəxsi cəhətlərini, motivlərini,  
tələbatlarını və qabiliyyətlərini dərk  
etməyi ehtiva edir və «Mən necə-  
yəm?» sualına cavab verir. Dördüncü  
təbəqə «Mən» duyğuların, azadlıq və  
məsuliyyətlə bağlı yaşantıların məc-  
musudur. Onu ekzistensial «Mən» də  
adlandırmaq olar. Çünki onda ali,  
hansısa konkret şəxsiyyət strukturu-  
nun deyil, ekzistensial səviyyənin  
şəxsiyyət xüsusiyyətləri, şəxsiyyətin  
ətraf mühitlə münasibətinin ümumi  
prinsipləri əks olunub. Nəhayət  
beşinci mərhələ özünəmənasibət və  
ya «Mən»in mənası deməkdir. Özünə-  
mənasibət-bətin ən yüksək mərhələsi  
qismində özünüqiymətləndirmə –  
özünə ümumi müsbət və mənfi münasibət  
çıxış edir. İlk növbədə özünə-  
nəhmət (özünə sanki kənardan,  
real üstünlük və çatışmazlıqlarla  
şərtlənən münasibət) və özünüqəbul  
etməni (özünə bilavasitə emosional  
münasibət, bu münasibəti izah edən  
hər hansı cəhətin «Mən»də olub və  
ya olmamasından asılı olmayaraq)  
ayırd etmək lazımdır. Çox zaman  
yüksək özünüqəbul etmə nisbətən  
aşağı özünəməhmətlə birgə və ya  
əksinə müşahidə edilir. İkinci, özünə-  
mənasibətin qiymətləndirmədən  
az əhəmiyyətə malik olmayan digər  
səviyyəsi onun mükəmməlliyi, inteq-  
rasiyalılığı, avtonomluğu və xarici  
qiymətlərdən asılı olmamasıdır. Özünə-

nəmunasibətin insanın bütünlükdə həyatına iz salan bütün bu xüsusiyyətləri valideyn tərbiyəsi ilə formalaşır. Daxili azadlığın əsasında duran pozitiv özünü qiymətləndirmə sevgi ilə, azad olmamağa aparan mənfi qiymətləndirmə isə sevgisizliklə yaranır. Sağlam avtonom şəxsiyyətin həyat fəaliyyətində özünəmunasibətin başlıca funksiyası həyatda hər şeyin qaydasında olması və ya olmaması haqqında signal rolunu oynamaqdan ibarətdir. İnsanın başlıca məqsədi müsbət özünüqiymətləndirməni qoruma və ya mənfilikdən hər vaxt qaçmaq ola bilər. Bu halda əgər həqiqi ətraf aləm mənzərəsi şəxsiyyətin özünüqiymətləndirməsini təhlükə altında qoyursa o real

həyatı prosesləri inkar edir və ya təhrif edir. Bu halda insanın aktivliyi yüksək özünüqiymətləndirməsini hifz etmək mahiyyəti daşıyır. Lakin bunun nəticələri xoşagəlməz olur. V.Franklinin xoşbəxtlik və özünüaktuallaşdırma ilə bağlı fikirlərini də digər nümunə qismində göstərmək mümkündür. Frankl qeyd edir ki, yalnız məqsədə yetməyən bumeranq geri qayıdır. Beləliklə, insanın özünüqiymətləndirməsinin xarici qiymətləndirilməldən asılı olmaması, bu qiymətləndirmənin mükəmməlliyi, yəni, inteqrasiyalılığı, avtonomluğu və bununla yanaşı adekvat olması, daxili və xarici potensialına müvafiq olması şəxsiyyət sağlamlığının və kamilliyinin göstəricisidir.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Frankl, V. Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. Boston: Beacon Press, 1962, 53 p.

2. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.

3. Коржова Е. Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей. СПб., 2004. 173 с.

4. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л.В.Трубицыной и Д.А.Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002, 461 с.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер, 2003, 608 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЗРЕЛОГО ЛИЧНОСТИ**

### **АБСТРАКТ**

Личность – это форма существования человека, которая поначалу занимает едва заметное место среди других, более примитивных форм его существования, затем все большее и большее и, наконец, становится абсолютно преобладающей. Развитие личности не завершается с обретением автономности и самостоятельности. Оно проходит еще длинный путь. Зрелая личность – это, во первых, обладающая самодетерминацией, самоуправлением, независимостью от внешних побуждений, во вторых реализация личностью заложенных в нее сил и способностей, в третьих преодоление своего ограниченного «Я» и отождествление с более общими глобальными ценностями. «Свобода», «ответственность», «выбор» – это не элементы или подструктуры зрелой личности. Это именно способы, формы ее существования и самореализации, не имеющие своего содержания. В процессе становления и формирования личности они занимают центральное место в отношениях человека с миром, становятся стержнем его жизнедеятельности и наполняются ценностным содержанием, которое придает смысл им самим. Наполняясь содержанием смыслового уровня они, в свою очередь, определяют линии развития смысловой сферы, создают то силовое поле, в котором она формируется.

## **PSYCHOLOGICAL STUDY OF MATURE PERSONALITY**

### **ABSTRACT**

Personality is a form of human existence. During the early stages of the existence every human has a certain position around the people. Over time, he gains independence and become completely free man. Second, the development of the personality is not only to gain independence. This road is very long. Mature personality is achieving to self-regulation, to self-control,



independent on the environment, also can realize what he can and developing own limited «I» and combining it with common global values. «Freedom», «responsibility», «choise» are not individual structures and elements of personality. These are form and way of personality, which have not their contents. But in the process of formation of personality they have central position. This position related to human interaction with the environment. They also determine the development of the semantic sphere.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin Elmi Şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №4)

Rəyçi R.V.Cabbarov, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Məqalə redaksiyaya 10 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

---

**О ПРАВОМЕРНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК МАТЕРИАЛА  
ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

**Аюгун Алиева**

*Бакинский Славянский Университет*

*E-mail: ayqush@list.ru*

**Açar sözlər:** *psixologiya, bədii ədəbiyyat, qanunauyğunluq, psixoanaliz, tədqiqat metodu, analitik psixologiya, münasibət*

**Ключевые слова:** *психология, художественная литература, правомерность, психоанализ, метод исследования, аналитическая психология, отношение*

**Key words:** *psychology, artistic literature, legality, psychoanalysis, research's method, analytical psychology, relationship*

После работ таких выдающихся психологов, как З.Фрейд, Л.Выготский, К.Юнг, Э.Фромм и многих других, использовавших материал художественной литературы для своих исследований, вряд ли у кого останется сомнение в целесообразности использования такого материала. На наш взгляд, существенно уже то обстоятельство, что фундаментальные термины психоанализа взяты из художественной литературы. Термины *Эдипов комплекс*, *комплекс Икара*, *комплекс Деметры-Персефоны* непосредственно отражают известную по художественной литературе сумму информации. Иными словами, художе-

ственная литература представила в максимально выпуклой форме тот знак и тот художественный образ, за которым стоят актуальные для современной психологии понятия.

Один из корифеев современной психологической науки, Карл Густав Юнг в статье «Об отношении аналитической психологии к произведениям художественной литературы» пишет следующее: «Задача говорить об отношении аналитической психологии к произведениям художественной литературы представляется мне, несмотря на трудность, желанным случаем прояснить свою точку зрения в вызывающем столь много споров вопросе об отношении психоло-

гии и искусства. Без сомнения, обе области, несмотря на их несравнимость, находятся в ближайших отношениях друг с другом, в отношениях, непосредственно вызывающих к исследованию. Эти отношения основываются на том факте, что конкретное занятие искусством является психологической деятельностью и, поскольку оно является таковой, оно может и должно быть подвергнуто психологическому рассмотрению, потому что под этим углом зрения оно, как и любая вытекающая из психических мотивов человеческая деятельность, является объектом психологии» (4, 106–107).

В этом фрагменте из статьи К.Г.Юнга имеется несколько крайне существенных моментов, что и побудило нас привести эту цитату. Во-первых, важно само по себе то обстоятельство, что Юнг, имея в виду непонимание очевидности факта, решает высказаться по этому поводу. Во-вторых, столь знаменательно использование им такого сильного слова, как *вызывать* – *вызывающих к исследованию*. То есть художественная литература вызывает к психологическому исследованию. Целесообразно обратиться к толковым словарям, чтобы еще раз прочувствовать значение слова *вызывать*. В Слова-

ре С.И.Ожегова, самом популярном словаре современного русского языка, значение этого слова определяется следующим образом: «ВЗЫВАТЬ (высок.) обращаться с призывом, звать. *Взывать о помощи. Взывать к чьему-н. разуму, милосердию*» (5, 85).

На наш взгляд, глагол *вызывать* в тексте Юнга означает «настоятельно требовать», «кричать». Иными словами, художественная литература *кричит* о том, что в ней содержится уникальный материал для аналитической психологии. Характерно, что Юнг специально отмечает спорность вопроса для своего времени. Следовательно, в 1922 году привлечение художественной литературы к исследованиям по аналитической психологии еще не было однозначно принято всеми психологами, что и побудило такого выдающегося теоретика, как Юнг выступить по этому поводу. В сносках к статье отмечается: «Доклад, прочитанный в Обществе по изучению немецкого языка и литературы в Цюрихе, май 1922» (4, 106).

Эпиграфом в любой работе по психологии, объектом которой является художественная литература, могут быть предпосланы эти слова Юнга: «любая вытекающая из психических мотивов челове-

ская деятельность, является объектом психологии».

Л.С.Выготский обращается к опыту выдающегося режиссера К.С.Станиславского. Но в данном случае К.С.Станиславский выступает не в роли режиссера, а в роли психолога-интерпретатора художественного текста: «(К.С.Станиславский: за текстом лежит подтекст.) Всякая речь имеет заднюю мысль. Всякая речь есть иносказание. [В чем эта задняя мысль? Крестьянский ходок у Г.Успенского говорит: «Языка нет у нашего брата».]]» (3, 162).

Тут можно кстати вспомнить и знаменитые строки Ф.И.Тютчева: «Как сердцу высказать себя. Другому как понять тебя. Поймет ли он, чем ты живешь. Мысль изреченная есть ложь».

Известно, что эти тютчевские строки очень нравились Ф.М.Достоевскому. Разумеется, нравились они ему не только как поэтические строки, но как выражение недоступной истины. Суть в том, что вербализация не соответствует в адекватной форме мыслям и чувствам. Сегодня и лингвисты признают, что в процессе вербализации концептов остается некий духовный остаток, который не поддается описанию, но который можно только пережить.

Художественная литература, особенно в лице таких ее выдающихся представителей, как Ф.М.Достоевский и Л.Н.Толстой, как раз и пытается определить тот духовный остаток, который не вербализуется, но переживается.

Художественная литература по существу представляет собой особый вид рефлексии. В принципе наука и художественная литература и шире искусство в целом являются параллельно сформировавшимися и параллельно существующими формами познания окружающего мира. Если даже сам научный дискурс привлекается к анализу в самых разных, в том числе и психологическом, аспектах (что составляет предмет такой науки, как науковедение), то художественная литература также закономерным образом становится объектом анализа самых разных наук, в том числе и психологии. Аналитическая психология, обращаясь к выдающимся образцам художественной рефлексии, надеется обнаружить ту *заднюю мысль*, о которой говорит Л.С.Выготский.

Если этот духовный остаток концепта не вербализуется, не переводится на язык слов, то он может только переживаться и сопереживаться. Предполагается

ситуация духовного родства, когда два или более человека обнаруживают идентичные реакции на один и тот же стимул. В этом случае слов действительно не надо. Дело не в том, что ситуация преодолевает вербальный уровень, находит иные средства для передачи смысла. Суть в том, что в словах отпадает необходимость. Люди чувствуют одно и то же, и каждый точно знает, что другой чувствует то же. Кстати, ситуация такого духовного родства или ситуация переживания духовной близости очень точно описана в произведениях писателей экзистенциалистов, в частности, у Ж.П.Сартра. Вряд ли где-то еще можно встретить столь же точные образцы невербальных и невербализуемых ситуаций.

Обращение аналитической психологии к художественной литературе закономерно, поскольку она предоставляет в ее распоряжение ценнейший материал, который больше нигде не имеется. Искусство в принципе точнее мертвого слепка, каким бы максимально приближенным к действительности он ни был. Тут можно вспомнить очень много широко известных примеров. Например, известные слова Ф.Энгельса о том, что для понимания сути политэконо-

мии романы О. де Бальзака дали ему значительно больше, чем все труды экономистов того времени. Или тот известный факт, что мраморная кисть руки, сделанная Микеланджело больше соответствует живому оригиналу, чем гипсовый слепок с этой руки. Известно, что только после картины Клода Моне лондонцы поняли, что туман над Лондоном действительно розовый, хотя вначале весело смеялись над «фантазиями» художника. Видимо, именно это имел в виду А.С.Пушкин, когда писал: «Хулу и похвалу приеми равнодушно и не оспаривай глупца».

Совершенно очевидно, что художественная литература оказывается чрезвычайно точной и адекватной формой рефлексии в силу неосознанного представления механизма работы подсознательного. Ведь художник не ставит перед собой цели изображения механизма бессознательного. Он просто рисует жизнь, но в этих зарисовках манифестируется истина жизни, поскольку художнику удастся изобразить ее выпукло. Как отмечает Ф.В.Бассин, «осознание объективной действительности, как таковой (ее «презентированность» в смысле, придаваемом этому термину А.Н.Леонтьевым), глубоко влияет на все последую-

щее развертывание мыслительной активности и поведения» (1, 255).

Считается, что психологический анализ способен выявить сами условия, необходимые для презентации действительности. Эта матрица однозначно ложится на структуру художественного произведения. Иными словами, психологический анализ художественного текста в высшей степени эффективно выявляет как сами условия работы психического механизма, так и логику взаимодействия бессознательных стимулов и столь же бессознательных соответствующих реакций на эти стимулы.

В этой связи уместно было бы привести одну цитату из коллективной работы Ф.В.Бассина, В.С.Ротенберга и И.Н.Смирнова «О принципе «социальной энергии» Г.Аммона». Речь идет о метафоричности языка школы Г.Аммона. Некоторые исследователи даже отмечают, что излишняя метафоричность концепции Г.Аммона затрудняет понимание основных ее положений. В этой связи Ф.В.Бассин, В.С.Ротенберг и И.Н.Смирнов указывают, что «отмечая, что Аммон прибегает к

языку метафор, мы пишем, что за этими метафорами скрыта глубокая мысль, полностью оправдывающая образный стиль ее выражения» (2, 103).

Таким образом, становится совершенно очевидным, что психологический дискурс закономерным образом приобретает художественный характер. Вообще принцип закономерности образования концептуальной метафоры сегодня признается учеными самых разных направлений и научных областей. Полотно художественного произведения в действительности представляет собой большую и сложную систему метафор, за которыми стоит реальность. Образное изображение действительности оказывается очень серьезным механизмом, способствующим выпуклому представлению мельчайших деталей, убегающих от любого другого, не образного, описания и изображения. Художественная литература оказывается своеобразным микроскопом, под которым ясно видны все реальности психической жизни как отдельных людей, так и общества в целом.



**Литература:**

1. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного. М.: Медицина, 1968., с 255
2. Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Тбилиси: Мецниереба, 1985.,с 103
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982., с. 162
4. Классический психоанализ и художественная литература. СПб.: Питер, 2002.,с 106
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1953.,с 85
6. Смит Н. Современные системы психологии. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

**BƏDİİ MƏTNİN PSIXOLOJİ TƏHLİLİN  
MATERIALI KİMİ İSTİFADƏ OLUNMASININ  
QANUNAUYĞUNLUĞUNA DAİR**

**ABSTRAKT**

Məqalə bədii mətnin psixologiya elmində istifadəsinin qanunauyğunluğuna həsr olunub. Psixologiya və yaradıcılığın qarşılıqlı münasibətləri illər boyu bir çox alimləri maraqlandırmışdı. Bu istiqamət üzrə aparılan tədqiqatlarda kifayət qədər nümunələr mövcuddur. Görkəmli psixoloq-alimlərin əsərlərinə istinad edərək sübut edilir ki, bədii mətn psixoloji təhlilin əvəz edilməz materialını təşkil edir. Əslində bu fikrin heç sübuta ehtiyacı yoxdur, çünki çoxdan və hamı tərəfindən qəbul edilmiş bir fikirdir. Bədii ədəbiyyat və psixologiya elmi ətraf aləmin dərk olunmasında aparıcı rol oynayır və bu iki sahənin bir-birilə bağlılığı məhz bədii ədəbiyyatda öz əksini tapır. Bədii əsərlər üzərində aparılan psixoloji təhlillər insan psixologiyasını anlamağa böyük köməklik göstərə bilər. Həmçinin yaradıcılıq psixologiyasının inkişafı üçün bu cür tədqiqatlar zəruri xarakter daşıyır. Bu baxımdan Azərbaycanda psixoloqların bədii mətnin psixoloji tədqiqatlarda istifadə olumasının qanunauyğunluğu məsələsi son illər aktuallaşıb.

**ON THE MATTER OF APPROPRIATENESS  
OF USAGE THE FICTIONAL TEXT AS MATERIAL  
FOR PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

**ABSTRACT**

Article focuses on the legitimacy of using literature in research psychology and examines the problem of interrelation of psychology and art, emphasizing that the art is a psychological activity and in work of art is contained an unique material for analytical psychology. Based on the works of eminent psychologists it is proved that fiction is invaluable material for psychology and paid attention that science, fictional literature and art are parallel existent forms of cognition of the environment. In fact, this idea is self-evident, since a long time ago all has been accepted. However, for unknown reasons, in Azerbaijan, the issue of the legality of bringing material of fictional literature to the psychological studies suddenly became relevant. The analysis shows that, since the formation of the now psychology fictional literature has been used successfully by psychology luminaries as the material for the study.

Məqalə BSU-nun Pedaqoji fakültəsinin elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №9 )

Rəyçi R.V.Cabbarov psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Məqalə redaksiyaya 25 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

## ПСИХОЛОГИЯ АККУЛЬТУРАЦИИ И МУЛЬТИКУЛЬТУРИЗМ

Мехрибан Эйюбова

Преподаватель кафедры  
Педагогической и социальной  
психологии, к.п.н.

E-mail: Мехрибан Эйюбова@mail.ru

**Açar sözlər:** *akkulturasiya, adaptasiya, psixoloji akkulturasiya, identifikasiya, assimilyasiya, separasiya, akkulturasiya stressi, marginallıq, multikulturasiya cəmiyyəti, integrasiya, etnik identiklik*

**Ключевые слова:** *аккультурация, адаптация, психологическая аккультурация, идентификация, ассимиляция, сепарация, аккультурационный стресс, маргинальность, мультикультурное общество, интеграция, этническая идентичность*

**Key words:** *acculturation, adaptation, psychological acculturation, identification, assimilation, separation, akkultural stress, marginalization, multicultural society, integration, ethnic identity*

В последнее время проблема аккультурации достаточно широко распространилась во всем мире. Аккультурация является процессом взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа. При аккультурации один народ усваивает нормы другого народа, но сохраняет свое этническое самосознание, происходит взаимное приспособление и уподобление различных культур, растет стремление народов обрести национальную самостоятельность, противостоять экспансии более могучих держав. Примеры аккультурализма достаточно распространены во всем мире. Путь аккультурации проходят много разделенных народов, вынужденных приспособляться к условиям культурно языковой среды. К их примеру относятся проживание русских в Латвии, Украине, латиноамериканцев в США, иранские азербайджанцы и т.д.). Первые исследования аккультурации были связаны с изучением влияния англо-саксонской культуры на

индейцев и афроамериканцев. В конце XIX века американские этнологи Дж.Пауэл (1880) и У.Хазиз применили термин «аккультурация» для обозначения процесса уподобления и передачи элементов одной культуры другой. Впоследствии исследования аккультурализма были проведены в других регионах мира.

Первые теоретические положения об аккультурализме были разработаны австрийским социологом и этнологом Р.Турнвальдом (1932), затем американскими культурантропологами Р.Линтоном, Р.Редфилдом и М.Херсковицем.

Понятие «аккультурация» определяется как смена культур, происходящих в процессе постоянного прямого контакта между двумя различными культурными группами. Сейчас это понимается как феномен личностного уровня и обозначается понятием «психологическая аккультурация». Здесь аккультурация связана с психологическим изменением индивида, культурная группа которого коллективно испытывает феномен аккультурации. Необходимо отметить, какого рода изменения происходят при аккультурации. Следует выделить следующие факторы, непосредственно влияющие на индивида: физические измене-

ния (новое место проживания, новый тип ведения хозяйства, повышенная атмосферная загрязненность), биологические изменения (незнакомые заболевания, инфекции); политические изменения (попадание под определенный контроль и потеря части своей автономии); экономические изменения (новые формы занятости, работа); культурные изменения (языковые, религиозные и межличностные отношения).

С психологической точки зрения на личностном уровне включаются ценности, аттитюды, способности, мотивы. Подобные изменения определяются как поведенческие сдвиги, где меняются существующие идентификация, аттитюды и развиваются новые: личностная идентификация и этническая идентификация, которые часто сдвигаются в стороны от своих начальных показателей.

На личностном уровне в процессе аккультурации часто появляются социально-психологические проблемы: они относятся к понятию «аккультурационный стресс». Еще с начала 90-х гг. более предпочитаемой и адекватной моделью изучения психологической адаптации мигрантов считается так называемый «стресс аккультурации». Данная модель исходит из

ситуации, когда люди, адаптируясь в иной культуре, не могут с легкостью изменить свой стиль поведения и у них возникает серьезный конфликт в процессе аккультурации. Источники возникших проблем лежат не в самой культуре, а в межкультурном взаимодействии, в самом процессе аккультурации.

Сам термин «адаптация» – это процесс приспособления индивида в процессе аккультурации и ее последствия. Существуют разные стратегии приспособления, которые приводят к разным типам адаптации. Выделяют три вида стратегий индивида: приспособление, реакция и отказ.

В случае приспособления происходят изменения, которые уменьшают конфликт между средой и индивидом путем приведения в гармоничное состояние саму личность и среду. Например, в процессе аккультурации индивид может изменить свою манеру говорить, одеваться; он перенимает предполагаемый доминантный стереотип поведения общества.

В случае реакции изменения происходят в направлении «ответного удара» по среде, что может привести к изменениям в среде и сближения с ней индивида (культурные нужды).

В случае отказа происходят изменения, например, на сокращение контактов со средой: индивид или группа удаляется из адаптивной зоны, что может происходить либо под действием внешних непреодолимых факторов, либо по собственной воле. Например, обратная миграция (возвращение на родину) или появление этнически однородных анклавов в зоне адаптации исключают аккультурационный контакт. Третья стратегия (отказ) часто находится вне сферы влияния индивидов, которые пребывают под давлением более крупных и сильных культурных систем.

Таким образом, существенным является то, что индивиды различаются внутри группы по своим поведенческим моделям.

В современной литературе по аккультурации проводится разделение между социокультурной и психологической адаптацией как конечными результатами долговременной аккультурации. Психологическая адаптация относится к совокупности внутренних психологических последствий (ясное чувство личной или культурной идентичности, хорошее психологическое здоровье и достижение психологической удовлетворенности в новом культурном контексте).

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий, связи индивидов с их новой средой, включающей их способности решать ежедневные социально-культурные проблемы как в семье, быту, так и на работе. В последнее время выделяют и экономическую адаптацию, куда относят наличие или отсутствие работы, удовлетворенность ею и степень эффективности в новой культуре. Конечный результат аккультурации – долговременная адаптация, которая характеризуется относительно стабильными изменениями в индивидуальном или групповом сознании в ответ на требования среды. Адаптация может привести или не привести в взаимному соответствию индивидов и среды; она может представлять собой не только приспособление, но и сопротивление и попытки изменить свою среду. Хорошая психологическая адаптация определяется психологической удовлетворенностью и хорошим физиологическим самочувствием, зависит от личностных факторов, событий жизни и социальной поддержки. Социокультурная адаптация зависит от знания культуры, степени включенности в контакты и межгрупповых установок. Согласно

исследованию канадского психолога Дж.Берри, аккультурация связана с двумя основными проблемами: поддержанию культуры (степень сохранения культурной идентичности), участие в межкультурных контактах (степень включения в иную культуру).

В зависимости от комбинации ответов Дж.Берри выделяет 4 основные стратегии аккультурализма: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция.

Ассимиляция – вариант аккультурации, при которой эмигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которой принадлежит.

Сепарация – представители этнического меньшинства отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности. Маргинализация означает, с одной стороны, потерю идентичности с собственной культурой, с другой – отсутствие идентификации с культурой большинства. Эта ситуация возникает из-за невозможности поддерживать собственную идентичность (в силу каких-то внешних причин) и отсутствие интереса к получению новой идентичности (возможно, из-за дискриминации или сегрегации со стороны этой культуры).



Интеграция представляет собой идентификацию как со старой, так и с новой культурой.

Согласно данным исследователей, эмигранты, прибывающие не постоянное жительство, склонны к ассимиляции, чем временно пребывающие в данной среде. В свою очередь, люди, эмигрирующие в целях получения образования или в силу экономических причин, ассимилируются довольно легко, в то время как беженцы, как бы «вытолкнутые» политическими катаклизмами, психологически сопротивляются разрыву связей с родиной, ассимилируются гораздо дольше и с большими трудностями.

Сегодня целью аккультурации считается достижение интеграции культур, дающее в результате бiculturalную или мультикультуральную личность. Это возможно, если взаимодействующие группы большинства и меньшинства добровольно выбирают эту стратегию, интегрирующая группа готова принять установки и ценности новой для себя культуры, а доминантная группа готова принять этих людей, уважая их права ценности, адаптируя социальные институты потребностям этих групп.

Успешность аккультурации в психологическом аспекте определяется позитивной этнической

идентичностью и этнической толерантностью. Интеграции соответствуют позитивная этническая идентичность и этническая толерантность, ассимиляции – негативная этническая идентичность и этническая толерантность сепарации – позитивная этническая идентичность и интолерантность, маргинализации – негативная этническая идентичность и интолерантность.

Формирование мультикультурного общества в развитых странах связано с взаимодействием слиянием с местным населением других этнических общин, конвессий, культур. Возникновение такого мультикультурного общества вызывает цивилизованный разлом в западном обществе, возникновение разногласий, противоречий.

Сам термин – «мультикультурализм» появился в Канаде в 60-х гг. XX в. для обозначения состояния этнокультурного, расового, религиозного разнообразия населения страны. В границах одного государства сосуществуют различные этнокультурные, конфессиональные образования и т.д., имеющие право на сохранение своих особенностей черт, образа жизни, продиктованного культурной спецификой.

Мультикультурализм в то же время это способ контроля и регу-

ляции мультикультурной среды посредством воздействия социальных факторов. Говоря о мультикультурализме нужно сказать о существовании различных этнических, национальных культур, сближение с этими культурами, слияние с ними.

В мультикультурном обществе индивиды и группы должны противостоять двум вещам. Одна относится к поддержанию и развитию этнического своеобразия индивида в обществе; другая – к желанию индивида контактировать с другими этносами, попытка выяснить, является ли отношение с более крупным этническим сообществом ценным и следует ли их налаживать. Здесь отмечаются ценности, аттитюды индивида.

При переезде индивида из одной культуры в другую появляются две общие формы аккультурационных изменений: поведенческие сдвиги и аккультурационный стресс. Первая форма предпочитает изменения в приобретенных ранее моделях поведения в сторону моделей поведения нового общества. Этот процесс включает в себе изучение новых и отказ от старых норм поведения. Вторая форма предполагает ряд стрессовых психологических феноменов, которые включают в себе конфликт и часто

выливаются в новые формы поведения, затрагивающие повседневную жизнь индивида. Природа и масштаб поведенческих сдвигов очень переменчивы. Индивид в результате приобретает новые формы поведения и меняет свои. Во время первого контакта могут появиться незначительные изменения, но вместе с продолжением контакта повышается степень участия в нем индивида и повышается количество проблем, связанных с контактом. Степень участия и количество проблем зависит от разных факторов (личность мотивации миграции) до аккультураций, и факторов, возникающих во время аккультурации (аккультурационные стратегии индивида). Сами по себе поведенческие сдвиги состоят из двух различных феноменов: изучение поведенческих моделей новой культуры и отбрасывание поведенческих черт собственной культуры. При возникновении конфликта возникает феномен аккультурационного стресса.

Значительное познание новой культуры в комбинации с ограниченным отбрасыванием своей культуры происходит при использовании интеграционной стратегии, противоположный результат получается при маргинализации, когда отмечается низкий уровень познания

новой культуры и полное отбрасывание своей культуры. Когда образец поведения навязывается доминирующей группой, тогда возникает сегрегация с тем, чтобы держать людей из другой группы «на своем месте». Конфликт возрастает при сепарации и маргинализации, так как обе эти стратегии подразумевают сопротивление доминирующему обществу или его отрицание.

Таким образом, аккультурация означает феномен, возникающий

тогда, когда группа индивидов из разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения одной или обеих групп.

С другой стороны, дезадаптация в новой среде, отрицание новой культуры, нового уклада жизни часто ведет к противоречиям, разногласиям, а это, в свою очередь, является почвой для назревания межэтнических конфликтов.

### ***Литература:***

1. Иконникова С.Н., Большаков В.П. Теория культуры. // Учебник. М., 2008
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2000
3. Солонин Ю.Н., Каган М.С. Культурология // Учебник для вузов. М., 2007
4. Егорова А.И., Нафаилова М., Оконешникова А.Г. Этническая психология: Хрестоматия. М., 2003
5. Брюшинкин В.Н. Идентичность в контексте глобализации: Европа, Россия, США // сб.научн. статей. Калинин.Гос.Унив. 2003, 240 с.
6. Берри Дж, Пуртинга А.Х., Сигал М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение Харьков. Гум.центр. 2003
7. Ушакова И.А. Перспективы развития теории аккультурации в глобализованном мире // Вестник Новг.Унив. 2003, № 24, с.65-70
8. Федюнина С.М. Проводник ценностей мультикультурализма. Высшее образование в России. 2006, № 6, с.81-84

## **AKKULTURİZMİN PSIXOLOGİYASI VƏ MULTİKULTURALİZM**

### **ABSTRAKT**

Müasir dövrdə akkulturasiya problemi çox geniş yayılmaqdadır. Mədəniyyətlərin kəsişməsi, bir xalqın o biri xalqın mədəniyyətinin tam və ya az mənimsəməsi, qəbul etməsi akkulturasiya problemini bir qabarıq şəkildə ortaya çıxarır. Akkulturalimzlə bağlı dünyada bir çox misal gətirmək olar. Akkulturasiya yolunu bir çox öz vətənindən ayrılmış xalqlar keçir. Yeni mədəniyyət və yeni dil mühitinə çətin və məcbur uyğunlaşırlar (Latviyada, Ukraynada ruslar, ABŞ-da latinoamerikanlılar, İran azərbaycanlıları və s.).

Psixoloji akkulturasiya fərdin psixoloji dəyişikliyinə bəhs edir. Burada ona təsir edən amillər ortaya çıxır: fiziki amillər (yeni yaşayış yeri), bioloji amillər (yeni xəstəliklər) siyasi amillər və s.

Multikultural cəmiyyətin formalaşması inkişaf etmiş ölkələrdə yerli əhaliyə digər etnik qurumların toqquşması ilə, əlaqəsi ilə bağlı olur. Belə cəmiyyətin yaradılması ziddiyyətlər yaradır və metodik konfliktlərə gətirib çıxarır.

## **THE PSYCHOLOGY OF AKKULTURATION AND MULTIKULTURATION**

### **ABSTRACT**

The article discussed the problem of acculturation and address the psychological aspect of the urgent problem of our time. Acculturation is a process of cultural interaction, is the perception one people fully of partially culture of other people.

In acculturation a nation leans the rules is a mutual adaptation of the different cultures their growing desire to gain national independence to resist the expansion of more powerful countries. Examples of acculturation are fairly common around the world. Way of acculturation are separated by many peoples forced to adapt to the cultural and linguistic back rounds (Russian in Latvia, Ukraine, Latinos in the United States, Iranian Azeric and

others). Acculturation on the psychological level is the psychological change in the individual. There include factors directly affecting the physical changes (a new place of residence), biological changes (unfamiliar diseases) political changes etc.

The formation of a multicultural society in developed countries has been associated with the merger the local people of other ethnic communities, cultures. At causes rift in the civilized society leads to controvesy contradictions, ethnic conflicts.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin Elmi Şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №4)

Rəyçi R.H.Qədirova, psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor

Məqalə redaksiyaya 22 may 2012 –ci ildə daxil olmuşdur

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА И НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП В АЗЕРБАЙДЖАНЕ**

***Нармин Мамедова***

*Кафедра социальной и  
педагогической психологии*

*E-mail: narmin1988@gmail.com*

***Açar sözlər:*** sosial institutlar, millətçilik, etnik qrup, etnik stereotiplər, milli ideya

***Ключевые слова:*** социальные институты, национализм, этническая группа, этнические стереотипы, национальная идея

***Key words:*** social institutions, nationalism, ethnic group, ethnic stereotypes, national idea

**П**роблема национализма в современном мире приобрела огромное значение. Стремление отстаивать интересы собственной нации за счет представителей других этнических общностей заняло место религиозной нетерпимости, которая еще в недавнем времени (по меркам истории) лежала в основе жизни человечества. На почве национальной нетерпимости совершаются преступления, убийства (экстремистский национализм), от которых страдает множество невинных людей. Даже те люди, которые не совершают насильственных действий против представителей других этнических групп, становятся жертвами нарушения «нормального» взаимодействия в нашем поликультурном обществе. Во многих людях сильно нежелание мирно сосуществовать с представителями разных национальностей, которое обусловлено разными причинами (как внутриличностными, так и особенностями социальной среды). Широкое распространение получила проблема повсеместной подверженности людей влиянию (школа, институт, работа, телевидение, радио, интернет, печатные СМИ и др.), под воздействием которого в наших умах формируются представления, предпочтения, мнения о различных сторонах нашей жизни, в том числе и о взаимо-

действию с «не такими, как мы». Национальная идея, пропагандирующаяся нашим государством, может способствовать урегулированию данной проблемы. Об этих вопросах мы и расскажем в данной статье.

*Понятие национализма, его виды и источники*

Что такое национализм? По мнению Б.Андерсона, национализм предстает перед нами как некое чувство (без особого эмоционального накала), вернее мировоззрение, присущее нации, как нечто «воображенному», даже религию современного общества, которая является результатом долгих размышлений человечества [1]. Э. Хобсбаум же полагал, что «национализм – это политическая программа и, с точки зрения истории, относительно новое явление. В соответствии с этой концепцией, группы, понимающие себя как «нации», имеют права создавать территориальные государства того типа, которые сформировались после Французской революции» [2].

Ю.Чернявская выделяет два типа национализма, а именно восточный и западный. Первый тип национализма хорошо соотносится с тем, какие настроенья зароди-

лись в немецкой романтической литературе, и до настоящего времени распространен в странах Восточной Европы («восточный национализм», или «романтико-эмоциональный»). Второй тип национализма напрямую связан с политическими событиями Французской революции, и распространен в странах Западной Европы и США («западный национализм», или «политико-структурированный») [3]. Также в литературе по данному вопросу можно встретиться с подразделением национализма на государственный (гражданский, территориальный) и этнический. Первый вид, призванный консолидировать, объединять все население страны с помощью системы государственных институтов, базируется на свободном самоопределении личности (так, грузин, который родился и прожил всю жизнь в Азербайджане, не знающий языка и культуры собственной страны на своем опыте, может свободно считать себя азербайджанцем). Другой вид национализма, этнический, еще разделяется на следующие два подвида:

а) политический – здесь основным выступает понимание нации, как этнической группы людей, которая желает достичь и



сохранить свою государственность, включающую в себя социальные институты, природные ресурсы, культурную систему, экономику и др.

б) культурный – здесь важным является то, что народ хочет сохранить свою целостность, традиции, язык, культуру, историческое наследие, ценности.

Чаще всего наибольшую опасность представляет политический национализм, который стремится достичь преимуществ во власти, идеологии, культуре, экономике только для одного народа (в ущерб другим).

Источниками же национализма выступают как внутриличностные причины (комплекс неполноценности, агрессивность, отсутствие толерантности и др.), так и социальные: безработица в стране, отсутствие позитивной идентичности, подавление большинством этнических меньшинств, гонения, а также существование этнических установок, стереотипов и предрассудков, о которых пойдет речь далее.

*Этнические стереотипы, установки и предрассудки как социально-психологическая почва национализма*

Как Байрамов А.С. говорил, социальные стереотипы или стерео-

типизация – это классификация и оценивание некоторых мыслей и соображений, на основе социального восприятия событий и объектов. Социальные стереотипы могут нести как положительный, так и отрицательный характер [4, с. 119].

По определению Т.Г.Стефаненко, социальные стереотипы – это схематизированные, довольно упрощенные образы различных социальных объектов, которые отличаются «высокой степенью согласованности индивидуальных представлений». Они усваиваются людьми еще в раннем детстве, обычно от родителей и других вторичных источников и используются в обиходе еще до возникновения четкого представления о каком-либо объекте. Например, маленький сын, чей отец не любит американцев и этого ни от кого не скрывает, готов защищать позицию родителя, доказывая всем то, о чем на самом деле не имеет ясного представления [5, с. 280].

Этнические стереотипы – это упрощенные и схематичные представления об этнических группах. Примерами могут выступать следующие высказывания: «немцы – практичные и пунктуальные», «все русские ленивые, но обладают широкой душой»,

«китайцы – трудолюбивый народ» и др. По мнению Мацумото, нельзя однозначно говорить, что стереотипы «плохи», так как ситуация не всегда является простой. Стереотипы бывают не только негативными, но и позитивными, то есть могут содержать в себе информацию о хороших качествах социального объекта (примером может служить стереотип о немцах, приведенный выше). Этнический также как и любой другой стереотип состоит из трех частей, а именно: из наших знаний об этом этносе, нации (когнитивный компонент); нашего эмоционального отношения и оценки к данной этнической группе (эмоциональный), а также некоей формы поведения по отношению к членам данной группы (поведенческий).

Далее, под этнической установкой мы будем понимать готовность человека воспринимать национальную группу и ее представителей определенным способом. Примером этнической установки может быть случай, когда, русские ожидают приезда немцев (бизнес-партнеров) и наслышаны об их пунктуальности и точности. Но те опаздывают, не предупредив, тогда у русских может родиться много неприятных мыслей (например,

иностранные бизнес-партнеры просто обманули, «кинули» их), в то время, как это не является правдой. В данном случае такая установка тесно переплетается с этническим стереотипом о точности и пунктуальности немцев.

По Д.Майерсу, предрассудки, будь то этнические, гендерные, возрастные и др., по сути, являются отрицательной установкой по отношению какой-либо из этих групп и ее представителям. К человеку в таком случае относятся уже недоброжелательно только из-за того, что он принадлежит к какой-либо ненавистной социальной общности. Люди, которые руководствуются предрассудками, не могут адекватно оценивать других, не похожих людей, и, следовательно, объективно к ним относиться. Предрассудки могут говорить о нашем осознании того, кто мы такие, и обеспечивать социальное признание; могут служить защитой от всякого рода тревог (внешних или внутренних); поддерживают проявление эгоизма, благодаря которому мы можем получить удовольствие, снимая так преграды [6].

Таким образом, этнические стереотипы, установки и предрассудки являются благодатной социально-психологической почвой

для возникновения чувства национализма, а также соответствующих форм его проявления.

*Феномен влияния в социальной психологии*

Теперь же скажем несколько слов о том, что собой представляет феномен социального влияния в психологии. Как отмечено в книге Алиева Б., Алиевой К., Джаббаровова Р., ребенок развивается и воспитывается в обществе. Это воспитание проходит через следующие социальные институты: семья, школа, средства массовой информации [7, с. 111]. Процесс социального влияния подразумевает под собой такое поведение одного человека, целью, а также следствием которого, является изменение поведения, чувств или мыслей по отношению к некоему объекту, стимулу другого человека. Таковым стимулом может оказаться любая социально значимая ситуация, так например, проблема абортов, какой-либо продукт или действие. Социальное влияние происходит, в основном, в 3-х сферах взаимодействия – межличностных взаимоотношениях, специально создаваемой среде убеждения и социальных институтов, в частности средствах массовой информации. В этих областях со-

циальное влияние различается по двум характеристикам: степени индивидуальности и широте охвата целевой аудитории (тех, на кого влияют). Примером первой среды может быть ситуация, когда два друга убеждают товарища поступить определенным способом, куда-нибудь пойти, или например родители настаивают на поступление своего ребенка на ту или иную специальность; в качестве специально создаваемой среды убеждения может выступать ситуация духовного или политического лидера перед аудиторией – здесь степень индивидуализированности будет ниже; СМИ – это пример влияния на миллиарды людей, причем характер сообщений будет наименее индивидуален. Религия также может относиться к этому виду социального влияния.

Социальное влияние в среде средств массовой информации, особенно в наше время, очень актуально – это воздействие телевидения, печатных изданий, интернета, которые передавая определенную информацию, способствуют формированию нашего отношения к представителям многих национальностей [7, с. 119]. По словам Байрамова, развитие стереотипов в различных этнических группах

зачастую складываются из культуры и традиций [4, с. 122]. В настоящее время все чаще пропагандируется иностранная культура, подробно транслируются военные конфликты по ТВ, радио, в газетах, что изменяет наше отношение к тем или иным национальностям кардинальным способом.

*Национальная идея как один из способов урегулирования проблемы национализма.*

Национальная идея – систематизированное обобщение национального самосознания, определяющая смысл существования того или иного народа, этноса или нации. Национальная идея призвана дать ответ на ряд вопросов, характеризующих народ. В частности, вопрос истории и возникновения нации, а также вопрос об исторической миссии и о смысле существования [8].

Рамиз Мехтиев отметил следующее: «Нация есть воля к созиданию, а чаще к преобразованию. То, что формирует нацию – это объединенная воля к совместной жизни. Но нация, не обремененная идеей, обречена на вымирание. Без идеи ничего не создается, она нужна для того, чтобы что-то создать. В этом и заключается смысл нации. Однако нужны личности с сильным

характером и высоким интеллектом, нужны идея и воля к созиданию. Без личностей нация не складывается. Именно они являются действительными конструкторами этноса. Гейдар Алиев считал, что только национальное начало – азербайджанство, равенство и сотрудничество представителей всех национальностей, населяющих Азербайджан, национальная консолидация, защита национальных духовных ценностей, общая история и общность языка общения позволят каждому азербайджанцу, независимо от этнической принадлежности, ощущать себя самодостаточным человеком, призванным участвовать в строительстве общего для всех дома. Гейдар Алиев понимал, что история не статичный феномен, что она изменяется и обогащается новыми событиями и явлениями, и что придет время, когда азербайджанский народ обретет уверенность в завтрашнем дне, следовательно, – надо смотреть в будущее, думать о том, как не отстать от локомотива истории» [9].

По мнению Р.Мехтиева, можно выделить несколько периодов формирования национальной идеи азербайджанцев:

Первый этап эволюции национальной идеи охватывает 1828–1875 годы.

Второй этап связан с учреждением в 1875 году в Баку Гасанбеком Зардаби первой среди российских мусульман газеты «Экинчи» («Пахарь») на азербайджанском языке, и охватывает период до начала XX века.

Третий этап берет начало с революции 1905–1907 гг. в России и завершается падением Закавказского Сейма в мае 1918 года. Политические события этих лет сыграли огромную роль в жизни азербайджанского народа, оказав значительное влияние на развитие его общественно-политического сознания.

Четвертый этап истории формирования азербайджанской национальной идеи охватывает конец мая 1918 – конец апреля 1920 гг., когда в Тифлисе на первом заседании Национального совета было принято решение о провозглашении Азербайджана независимым государством.

Пятый этап процесса формирования национальной идеи, по мнению Р.Мехтиева, можно охарактеризовать как период политического пробуждения азербайджанского народа, его активного участия в политических процессах, и он связан

с народным движением в конце 1987 – начале 1988 гг., перешедшим впоследствии в качественно новое движение – национально-освободительное после января 1990 г.

Шестой этап в формировании национальной идеи можно определить как период перерастания национального сознания в осознание азербайджанской нацией необходимости создания своего независимого государства.

Седьмой этап истории формирования национальной идеи стало установление общественно-политической стабильности, создание основ будущего экономического роста и политического развития страны [10].

Изучение опыта формирования азербайджанской нации в контексте всех входящих в нее этносов как единого, целостного социально-политического организма – это важнейшая задача, которая стоит перед нашей гуманитарной наукой. Мы не должны опасаться открыто говорить о новых компонентах национальных принципов, гражданском национализме как защитнике национальной культуры от нападок извне, от внутреннего ослабления и разрушения.

### Литература:

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма // Интернет-ресурс: <http://twirpx.com/file/76831/>.
2. Лурье С. Национализм, этничность, культура // Интернет-ресурс: [http://ihtik.lib.ru/philosarticles\\_28may2006/](http://ihtik.lib.ru/philosarticles_28may2006/).
3. Чернявская Ю. Этничность и национализм: взаимопроникновение и трансформации//Интернет-ресурс: .
4. Bayramov Ə.S. Etnik Psixologiya – Bakı 2001.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2004.
6. Майерс Д. Социальная психология.// Интернет-ресурс: [http://gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/mayers/index.php](http://gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/mayers/index.php)
7. Əliyev B., Əliyeva K., Cabbarov R. Pedaqoji Psixologiya – Bakı 2011.
8. Wikipedia // Интернет-ресурс: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Национальная\\_идея](http://ru.wikipedia.org/wiki/Национальная_идея)
9. Мехтиев Р.А. «Любую нацию формирует объединенная воля к совместной жизни» – статья. // Интернет-ресурс: <http://1news.az/politics/20111117093729931.html>
10. Мехтиев Р.А. – «Азербайджанская национальная идея обогащается тем, что гражданин ощущает себя частью государства» статья. // Интернет-ресурс: <http://www.1news.az/analytics/20111116112647427.html>

## AZƏRBAYCANDA ETNİK QURUPLARIN MİLLƏTÇİLİK XÜSUSİYYƏTİN VƏ MİLLİ İDEYASININ İNKİŞAFINDA SOSIAL İNSTİTUTLARIN TƏSİRİ

### ABSTRAKT

Məqalədə Azərbaycanın etnik qrupların stereotiplərin inkişafında sosial institutların təsiri şərh olunur. Aparılan təhlillər onu sübut etmişdir ki, etnik stereotiplərin inkişafı millətçilik xüsusiyyətinə təsir göstərir. Millətçilik və milli ideya problemləri Azərbaycanda və bütün dünyada psixologiyanın ən vacib məsələlərindən biri kimi tədqiq olunur. Millətçiliyin mənbələri və növləri müzakirə edilir. Millətçiliyin əsas mənbəyi həm də onun sosial səbəbi də ola bilər. Ailə və məişət sahəsində, məktəb və iş ilə bağlı bəzi davranışlar, münasibətlər millətçilik xüsusiyyətin inkişafında həlledici təsirə

malikdir. Məqalədə etnik stereotiplərin barədə məlumat verilir. Etnik stereotiplər ailədə, məktəbdə, işdə və kütləvi informasiya vasitələri ilə inkişaf edir. Stereotiplər müəyyən etnik qrupların qavrayışa mənfi təsir edə bilər. Bu integrasiya əsasında, insanın hansı bir sosial qrupa özünü aid edilmə hissi yarana bilər. Bu hiss bir tərəfdən mövcud standartlara uyğun gəlir, digər tərəfdən qrupa məxsusluq hissini inkişaf edir. Həmçinin milli ideya problemləri, onun mərhəlləri bu məqalədə təhlil olunur. Milli ideyanın formalaşması bu problemi həll etmək üçün bir üsul kimi istifadə edilə bilər.

## **IMPACT OF SOCIAL INSTITUTIONS IN MAKING NATIONALISTIC NATURE AND NATIONAL IDEA OF ETHNIC GROUPS IN AZERAIJAN**

### **ABSTRACT**

The article is about the impact of social institutions in the development of stereotypes of ethnic groups of Azerbaijan. The analysis proves that the nature of the impact ethnic stereotypes develop of nationalism. The problems of nationalism and the national idea are one of the most important problems of psychology in Azerbaijan and all over the world. The sources and types of nationalism are discussed. The social may be the reason of the main source of nationalism. Family, school and work have a decisive influence on the development of relations characteristic of nationalism. The article provides information about the ethnic stereotypes. The ethnic stereotypes are developed in the family, at school, at work and in the media. Based on this integration, a person can have a sense of belonging to a particular social group. It gives feel of existing standards on the one hand, on the other hand, the group is developing a sense of security and self-assessment. In addition, the problems of the national idea, its stages are described in this article. Formation of a nation al idea may help to solve this problem.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №2)

Rəyçi R.V. Cabbarov, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Məqalə redaksiyaya 07 aprel 2012-ci ildə daxil olmuşdur



## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Эльмир Акбар

аспирант отдела Социологии  
и Социальной психологии  
Института Философии,  
Социологии и Права НАНА  
E-mail: Psychoanalyst@mail.ru

**Açar sözlər:** *yeniyetməlik yaş dövrü, destruksiyanın psixologiyası, aqressiya, uşağın ego-psixologiyası, valideynlərin ego-psixologiyası*

**Ключевые слова:** *подростковый возраст, психология деструкции, агрессия, эго – психология ребенка, эго-психология родителей.*

**Key words:** *adolescence, teenage age, psychology of destruction, aggression, ego-psychology of child, ego-psychology of parents*

Подростковый возраст – время бурного, противоречивого развития, сменяющего период относительно умеренного развития ребенка в предыдущие годы возрастного развития. Именно в этот период происходят существенные изменения, определенные новообразования в психике ребенка, ведущие к формированию личности и становлению его идентичности.

Подростковый возраст – период отчаянно-бурного и достаточно неравномерного роста и развития организма, когда происходит ускоренный рост тела, совершенствуется мускульный аппарат, идет процесс окостенения.

Подростковый возраст – период физиологического роста, полового созревания, который связан с появлением не только первичных, но и вторичных половых признаков, формирования отношений, чувств, дружбы, любви и ненависти в их действительной амбивалентности. Эти изменения в организме подростка в значительной степени серьезно рассматривает как существенный критерий становления взрослости, формирования идентичности и некоторого равнения на уже близкое взрослое социальное окружение.

Психологические исследования позволяют выделять следующие основные этапы психического

развития детей: младенчество (от рождения до 1 года), преддошкольный возраст или раннее детство (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 7 лет), младший школьный возраст (от 7 до 10–11 лет), средний школьный, или подростковый возраст (от 11 до 14–15 лет), старший школьный возраст (от 14–15 до 17–18 лет) [1, 512].

Подростковый возраст период развития детей от 11–12 до 15 лет, что соответствует среднему школьному возрасту, возрасту учащегося V–VIII классов [2, 261]. Далее авторы указывают, что подростковый возраст называют иначе переходным возрастом, так как он характеризуется переходом от детства к юности, от незрелости к зрелости.

Именно поэтому, в отличие от советских русских авторов в более современных изданиях, например в книге Грейс Крайг предлагает не разводить данный и следующий этапы возрастного развития и соответствующую главу своей книги называет подростковый и юношеский возраст. На наш взгляд, здесь автор выделяет весьма важную особенность переходного периода – «путь» между детством и взрослостью длится почти целое десятилетие. Часто бывает трудно определить начало и конец этого

периода. Иногда он начинается преждевременно, до появления явных признаков полового созревания. Дети начинают действовать, как подростки, еще до того, как происходят соответствующие физиологические изменения. Очевидно, в этом возрасте проявляется возрастная максимализм этого периода. Ребенок хочет максимально ускорить переход во взрослость. Дети начинают придавать огромное значение своему внешнему виду, подросток, замечающий волосяной налет на верхней губе начинает каждый день бриться, чтобы это фантазирование мужских усов стало настоящей действительностью. Таким образом, определить, когда начинается и тем более, когда кончается этот возраст, особенно с психологической точки зрения, чрезвычайно сложный процесс [3, 552].

Ребенок гиперэмоционально завидует взрослому, хочет быть на его позиции, детский мотив к «власти» старается трансформироваться из воображаемого в действительный мотив доминирования.

Главная черта эмоционально-психологического развития подростка – формирование зачатков самосознания. Его включенность в определённую систему челове-

ских отношений протекает параллельно с его обращенностью к самому себе, т.е. к самоосмыслению. Фактически, одновременно, это и есть процесс становления самооценки подростка. Потребность оценить свои возможности возникают под влиянием растущих требований со стороны окружающих: в учении, в общении с друзьями, в семье и трудовой деятельности. Подросток видит, что теперь он многое может сам, что он становится более знающим, умелым, сильным. Подчас он склонен переоценивать свои возможности, нередко допускает ошибки, делает необоснованные выводы. Понимание своих собственных, индивидуальных качеств – это лишь одна из сторон его самосознания, которая зачастую выражает себя в форме подросткового максимализма.

Вместе с тем в этом возрасте параллельно происходят и положительные изменения в самовосприятии, в частности растет самоуважение и повышается оценка себя как личности. По мере взросления первоначально глобальные отрицательные самооценки подростков становятся более дифференцированными, характеризующими поведение в отдельных социальных ситуациях, а затем и частные поступки.

В развитии рефлексии, т.е. способности осознания подростками собственных достоинств и недостатков, наблюдается тенденция как бы противоречивого характера. Если на первой стадии подросткового периода многие поступки осознаются лишь поверхностно, то следующий этап развития заполняется более устойчивыми чертами характера, приближающие его к личностным оценкам своего поведения.

С возрастом меняется и восприятие подростками окружающих людей. Оценки становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, как это было в младшем школьном возрасте, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более утонченными и дифференцированными, индивидуально различными.

Доминантой в поведенческой устремленности подростка выступает общение со сверстниками и первые шаги к социализации как началу пути в освоении норм общения. Согласно точки зрения Эриксона, среда социализации – в данном случае, группа сверстников, которая в одной ситуации

способно выражать себя как положительный исход, в смысле – нахождения своего «Я», в другой ситуации, может быть проявлен как негативный исход – путаница ролей, одиночество, чувство непонятности; новообразования – утверждение своей индивидуальности, независимости, формирование самосознания, самоопределения, «чувство взрослости», появление сексуальных интересов [4, 176].

В детских и подростковых группах могут быть выделены функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые отношения между сверстниками. Основная функция эмоционально-оценочных отношений в подростковой группе – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – симпатии, антипатии, эмпатии, дружеские привязанности и т.п.

В то же время негативные взаимоотношения между родителями и детьми, особенно в подростковом возрасте, имеют четкую тенденцию сохраняться и усиливаться в ранней взрослости, переходя из семейных отношений в более широкий круг социальных взаимоотношений.

Хорошо известно, дети воспитанные в чрезмерно суровых условиях, усваивают эти склонности и испытывают трудности и проблемы как с родителями и учителями, так и со сверстниками, не имея возможности сдерживать свои эгоистические порывы и агрессию, и в свою очередь воспринимаются родителями и окружающими в негативно.

Психологи считают, что представления этих детей о родителях носят более негативный характер, чем у нормально воспитанных, и связаны с нарушениями эмоциональной регуляции, агрессией и непризнанностью среди сверстников. Важно заметить что, явление агрессии не носит сплошь негативный, отрицательный характер, как было сказано выше, ребенок растет, становится взрослым, и сам уже должен ориентироваться в окружающем мире, и конечно приспособливаться, вооружаясь, всеми необходимыми формами защиты, т.е. агрессия в данном случае зачастую носит оборонительный характер.

В СМИ можно часто встретить озабоченную информацию о совершающихся в самых разных странах насильственных преступлениях. Призванные способствовать снижению деструктивности, мораль-

ные, религиозные и правовые нормы не в состоянии полностью предотвратить ее. Даже самые комфортные условия существования не приводят к снижению деструктивности, причем она проявляется не только в отношении людей друг к другу: и природная среда, и памятники культуры, и простейшие предметы подвергаются бессмысленному разрушению.

В настоящее время рост деструктивности наблюдается в связи с ложным пониманием свободы, но по сути *мнимой свободы*, ибо в человеческом обществе не существует *свободы без ответственности*.

*Важную роль в предупреждении агрессивного поведения играют обучение и воспитание. Р.Кратчфилд и Н. Левинсон признают, что над агрессивными проявлениями необходим продуманный контроль, устанавливаемый в процессе воспитательно – образовательной социализации. В результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие же остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытые принуждения, завуалированные требования*

*и прочее (скрытая агрессия). Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии (неконтролируемая агрессия).*

*Разноплановость проявления чувства агрессии осложняет процесс ее выявления и контроля в практике воспитания и образования (конкретная культурная среда, семейные традиции, эмоциональный фон отношения родителей к ребенку, талантливый педагог и атмосфера школьных друзей).*

Другой механизм бегства, разрушительность, имеет те же корни, что и садомазохизм, но принципиально отличается тем, что целью ее является уничтожение объекта: от чувства собственного бессилия можно с легкостью избавиться, разрушив весь мир вокруг, а то, что при этом индивид окажется в полном одиночестве, несколько не противоречит его целям – это идеальное одиночество, когда угроза разрушения отсутствует вовсе. Разрушительность бывает двух видов: реактивная – в ответ на агрессию извне, что естественно, активна и постоянно живущая в индивиде, и только ждущая повода для своего проявления. Если разрушительность не имеет под собой причин, человек считается психически нездо-

ровым, однако, как и в случае с садомазохизмом, разрушительность часто рационализируется. В случае, если не удастся найти объект реализации разрушительных тенденций индивида, они могут быть направлены на него самого и привести к попытке самоубийства. Источником этих негативных тенденций также могут быть тревога и скованность. Изолированный индивид ограничен в самореализации, ему не хватает внутренней уверенности – необходимого условия самореализации.

Итак, в статье дан краткий обзор (насколько это позволяют рамки статьи) некоторых теоретических разработок материала по проблеме деструктивного поведения агрессивных подростков. А как обстоят дела в повседневной работе психолога-клинициста. Ниже приводятся некоторые случаи поведения, обратившихся к нам в клинику подростков с агрессивным деструктивным поведением.

Р.А. – 14 лет. Имеет напряженные отношения с родными, членами семьи. Особенно враждебен к родному отцу. Отец часто его избивает на улице, в школе на глазах у всех. Семья в значительной степени проблемная, отношения других членов семьи, также недоброжелательные. Однажды, когда отец

узнал, что его сын курит, он сильно избил его в парке перед их домом. Дома же разбил блюдечку для варенья на его голове. Мальчик во время подобных избиений переносит истерические припадки. В последнее время демонстрировал попытку выброситься с балкона с элементами симуляции. Когда родители уехали в район, дети остались дома одни. Вечером отнес семейные фотографии в магазин, а ночью пошел к сторожу школы, и заснул там на крыше. Отец неожиданно вернулся, нашел его, избил на улице и потащил домой.

Г.В. – 14 лет. Девочка. Родители ребенка разошлись. Живет с матерью. Имеет проблемы с отцом. Все сверстники ее избегают, в школе на нее плохо смотрят, никто не хочет с ней разговаривать. По телефону познакомилась с парнем, который намного старше нее (ему 35 лет). Они уже значительное время общаются по телефону. Однажды решила убежать из дома. Собрав кое-какие вещи, уходит из дома. Парень, узнав про ее уход, перестает говорить с ней по телефону, и меняет номер своего телефона. Полиция находит девочку в одном из массажных салонов. Ранее работала ученицей в женской парикмахерской. Свою



деятельность оценивает положительно, считает себя свободным человеком.

А.К. – 13 лет. Проблемы появились после временного отъезда отца. Некоммуникабельный, ни с кем не ладит. В школе со всеми дерется. Но когда в гостях или же гуляет по улице всех боится, думает, что они могут с ним что-то сделать. Не имеет друзей. Дома безобразничает, что-то ломает и сваливает на брата. Сильно завидует брату и поэтому всегда говорит, что родители любят только его брата, а не его. Дома говорит, что в школе и на улице все больные, заразные. Отец хочет наладить отношения с ребенком, но у него это не получается. Нормально спит, но говорит, что у него бессонница. Говорит, что у него мигрень, которой у него на самом деле нет. Притворяется больным. Тайно ломает любимые вещи своего брата. Увлекается книгами, которые рекомендуются более старшему возрасту. Хочет стать врачом, когда вырастет, чтобы причинять боль другим людям, делая им уколы.

А.Р. – 13 лет. Отец умер. Перед этим он на несколько лет уехал в Россию, и после приезда ребенок не стал с ним говорить. Сестра вышла замуж. После этого, когда приехала к ним в гости, она не

стала с ней разговаривать. Не имеет подруг. Не разговаривает с людьми, которые приходят к ним в гости, и даже не говорит, здравствуйте. После смерти отца была суицидальная попытка, порезала вены. Отказывается от приема пищи. Не хочет сменить белье, одежду, искупаться в бане. Не хочет выйти на улицу и побыть на природе, не соблюдает правила гигиены.

Клиника деструктивного поведения наглядно демонстрирует роль и место семьи как источника становления зачатков деструктивных наклонностей. Во многих семьях, где признаётся право подростка на известную самостоятельность, с уважением принимается его мнение – подросток развивается и взрослеет естественно, т. е. относительно спокойно, и нет проблем с мораторием идентичности.

В некоторых случаях неумная потребность и желание подростка на взрослость подавляется излишне мелочной опекой окружающих взрослых, излишней жесткостью контроля. Такие родители путают такие вещи как забота о ребенке и становление самостоятельности ребенка, что является самой важной вехой био – социо – психического развития каждой уважаю-



щей себя личности. Есть даже некоторые родители, для которых ребенок их особая «собственность». Они даже считают, что ребенка следует воспитывать сурово и даже следует наказывать битьем, чтобы ребенок стал хорошим человеком, т.е. являются сторонниками воспитания путем розог.

Таким образом, родительское недоверие к ребенку способствует неверию ребенка в собственные силы, возможности, собственный опыт и приводит к тому, что он начинает «завоевывать» самостоятельность самыми разнообразными другими способами и средствами, которые уже осуществляются без участия родителей. В этом по нашему мнению трагедия кажущихся счастливыми, а на самом деле покинутых, одиноких детей, которых родители в лучшем случае обеспечивают материально. Поэтому, подросток становится упрямым, непослушным, грубым и растет непонимание между ним и родителями, ребенок уже начинает совершать поступки в угоду своему фантастическому Эго, но, к сожалению, в некоторых отношениях такие деяния даже осуждаются.

Рамки нашей статьи предполагают определенные ограничения в наших рассуждениях и интерпретациях. Делая заключительные

обобщения нельзя не вспомнить великого З.Фрейда. «Этот славный ребенок, – пишет Фрейд, – обнаружил беспокойную привычку забрасывать все маленькие предметы, которые ему попадали, далеко от себя в угол комнаты, под кровать и прочие углы, так что разыскивание и собирание игрушек представляло немалую работу. При этом он произносил с выражением заинтересованности и удовлетворения громкое и продолжительное о-о-о-о!, которое по единоголосному мнению матери и наблюдателя, не было просто междометием, но означало « прочь » [5, 41].

Отбрасывание предмета, так что он исчезает, может быть удовлетворением подавленного в жизни импульса мщения матери за то, что она ушла от ребенка, и может иметь значение прямого непослушания: «да, иди прочь, мне тебя не надо, я сам хочу, чтобы ты ушла » [5, 44].

По Фрейду, период детства и есть период непрерывного травмирования, унижения ребенка. И если у травматического невротика условия, в которых возникла травма, навязчиво воспроизводятся в снах, то у ребенка эта же тенденция к навязчивому повторению приводит к играм.

Это чрезвычайно важный пример З.Фрейда о естественной мольбе ребенка. Пожалуйста, родители, пора вам, наконец услышать крик души ребенка. С ребенком надо быть не тогда, когда вам удобно, а тогда когда ему нужно ваше присутствие, ваша психологическая экзистенция. Не отвергайте вашего ребенка, или же сами будете отвергнуты ими, когда поймете, что сделали ошибку. Эго-психология ребенка и Эго-психология родителей должны составить единый гештальт семейной жизни и семейной терапии.

Согласно Зигмунду и Анне Фрейд, отрочество и юность является бурной стадией из-за драматических психологических изменений, происходящих в это время. Биологические и агрессивные влечения, которые пребывали в спячке на латентной стадии, теперь угрожают овладеть Эго и разрушить его защитные механизмы.

Э.Эриксон соглашался, что в отрочестве и юности огромный приток энергии, связанный с влечениями, носит разрушительный

характер, но он видел, что это всего лишь часть проблемы. Девочки и мальчики, испытывают беспокойство и озадаченность также в связи с новыми социальными конфликтами и требованиями и их притяжениями и отталкиваниями, а также с их путаницей. Основной задачей подростка и юноши, как считал Э.Эриксон, является обретение нового чувства идентичности Эго – нахождение себя и своего места в более широком социальном порядке. Сущность кризиса этого возраста выражает себя через идентичность против спутанности ролей [6, 31].

Подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины – недостатки воспитания. Прежде всего делинквентные подростки вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье деформированной – с недавно появившимся отчимом, реже, с мачехой. Росту делинквентности среди подростков сопутствуют социальные потрясения, влекущие безотцовщину и лишаящие семейной опеки [7, 16].

---

**Литература:**

1. Психология. Учебник для педагогических институтов. М., 1956
2. Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. М., 1983.
3. Грейс Крайг. Психология развития. СПб., 2002.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии в экзаменационных вопросах и ответах. Ростов-на-Дону. 2009.
5. Фрейд З. По ту сторону удовольствия. М., 2005.
6. Эриксон Э. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
7. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А.Д.Андреевой и др.; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996.

**YENİİYETMƏLƏRİN DESTRUKTİV VƏ  
DEVİANT DAVRANIŞLARININ PSIXOLOJİ  
XARAKTERİSTİKASI**

**ABSTRAKT**

Məqalədə yeniyetmələrin destruktiv davranışı araşdırılmış və bu istiqamətdə aparılmış tədqiqatlar sistemləşdirilmişdir. Həmçinin aqressiyanın təbiəti, müxtəlif elmi cərəyanların və müəlliflərin bu anlayışı necə interpretasiya olunması psixoloji tədqiqatın obyektinə çevrilmiş, bu tip davranışın kökündə duran məsələlər analiz edilmişdir. Yeniyetməlik yaş dövrünün bir sıra fizioloji və psixoloji aspektləri nəzərdən keçirilmişdir. Məqalədə aqressiv yeniyetmələrin destruktiv davranışını izah edən bəzi nəzəri araşdırmalara qısa nəzər salınmış, həmçinin problemin konkret praktik məsləhətlər əsasında təcrübi əsaslarınada diqqət yetirilmişdir. Araşdırılan qrup kimi, aqressiv destruktiv davranışlı yeniyetmələr seçilmişdir. Yeniyetmənin valideynləri ilə olan münasibəti diqqət mərkəzinə gətirilmişdir. Yeniyetmə şəxsiyyətin inkişaf mərhələləri nəzərdən keçirilmiş, yaşla bağlı olaraq orqanizmdə gedən dəyişikliklər araşdırılmışdır. Müxtəlif ailə tiplərində alınan tərbiyənin, fərqli nəticələrə gətirib çıxarması göstərilmişdir. Valideynlərlə münasibətin necəliyinin rolu diqqətə çəkilmişdir. Destruktivliyin kökündə duran bəzi məqamlar nəzərdən keçirilmişdir. Aqressiyanın fərqli təzahür formaları müqayisə olunmuşdur.

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC  
OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR  
OF THE TEENAGER**

**ABSTRACT**

The destructive behavior of the teenager (among adolescents ) and destruction in general have been researched in the article. In addition to that, the nature of the aggression and interpretation of this concept made by different authors and current scientific trends have been compared. Delinquency and criminal behaviors including various forms of the aggression have been differentiated. Various real samples were analyzed based on the facts underlying this type of behavior. Adolescence age period have been considered in a number of physiological and psychological aspects. In article the short review (as far as it article framework allows) some theoretical development of a material on a problem of destructive behavior of aggressive teenagers is given. And as affairs in daily work of the psychologist-clinical physician . Some cases of the behavior, addressed to us are given to clinic of teenagers with aggressive destructive behavior.

Məqalə AMEA-nın Fəlsəfə, Sosiologiya və Hüquq İnstitutunun Sosio-  
logiya və sosal psixologiya şöbəsinin iclasında müzakirə edilərək çapa məs-  
ləhət görülmüşdür (protokol №6)

Rəyçi R.H.Qədirova, psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor  
Məqalə redaksiyaya 10 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

## ƏCNƏBİ TƏLƏBƏLƏRİN AZƏRBAYCAN DİLİNİ MƏNİMSƏMƏSİNDƏ MÜƏLLİM ŞƏXSİYYƏTİNİN ROLU

**Rahilə Cəbraylova**

*Bakı Dövlət Universitetinin psixologiya  
kafedrasının doktorantı, AzDİU-nun  
«Nəşriyyat» şöbəsinin korrektor  
E-mail: cabrailovarh@yahoo.com*

**Açar sözlər:** *dil təlimi, dil qaydaları, müəllimlik peşəsi, tələbəlik həyatı, müəllimin nitqi, psixoloq və sosial xidmət mütəxəssisləri, ümummilli lider, dil motivasiyası*

**Ключевые слова:** *обучение языку, правила языка, профессия педагога, студенческая жизнь, специалисты по социальной службе и психологии, общенациональный лидер, мотивация языка*

**Key words:** *language teaching, sion of teacher, student life, experts in social service and psychology, the national leader, the motivation of the language*

Ölkənin və cəmiyyətin inkişafı təhsilin keyfiyyəti ilə xarakterizə olunur. Təhsildə əldə olunan nailiyyətlər və göstəricilər məhz təhsil işçilərinin peşəkarlığından irəli gəlir. Bu mənada müəllim peşəsi prioritet xarakter daşıyır.

Ümummilli liderimiz Heydər Əliyev də müəllim peşəsini yüksək qiymətləndirərək söyləmişdir: «Mən yer üzündə müəllimdən başqa yüksək ad tanımıram.» [1]

Müəllimlik peşəsi özünün spesifik xüsusiyyətlərinə görə digər peşələrdən xüsusi fərqlənir. Müəllim öz ixtisasını, tədris etdiyi fənni dərindən

bilməklə yanaşı, tələbələrə qarşı münasibətlərində demokratik, humanist prinsipləri nəzərə almalıdır. Müəllim öz tələbələrini öyrətməklə bərabər, həm də yeri gəldikcə onlardan öyrənməlidir. Təcrübə göstərir ki, bəzi müəllimlər sinifdə yalnız yaxşı oxuyan tələbələrlə iş aparır, geridə qalanlara isə diqqət yetirmir, onların müzakirəyə qoşulmasına şərait yaratmırlar. Bu isə son nəticədə tələbələrin əksəriyyətinin daha da passivləşməsinə, təlimə maraqlarının zəifləməsinə gətirib çıxarır. Belə tələbələr həyatda da özlərini təsdiqləyə bilmir, yoldaşları ilə münasibət yaratmağa çətinlik

çəkirlər. Ona görə də hər bir müəllim ilk növbədə bütün tələbələri ələ almağa, onların fəallığının artırılmasına nail olmağa çalışmalıdır. [2, s.318]

Bizə məlumdur ki, Azərbaycan dövləti müstəqillik əldə etdikdən sonra ölkəmizə maraq daha da artmışdır. Bu özünü həmçinin gənclər və yeniyetmələr arasında daha çox göstərməyə başlamışdır. Artıq hazırlıq kursları fəaliyyətə başlayıb. Bu hazırlıq kurslarında təhsil almaq istəyən əcnəbi tələbələrin sayı ildən-ildə artmağa başlayır.

Ali məktəbə daxil olmaq faktı gənclərdə öz gücünə, qabiliyyətinə, inamı artırır. Tələbəlik həyatı onlarda ciddi maraq doğurur. Yeni mühitdə olan əcnəbi tələbələri fərqli yeniliklər özünə cəlb edir. Tələbələrlə işə ilk öncə vətənimizlə tanışlıqdan başlamaq lazımdır. Vətənpərvərlik tərbiyəsinə həsr olunmuş mətnlərdən istifadə etmək vacibdir. Bunun üçün şifahi nitq əsas rol oynayır. Azərbaycan dilini mənimsəmə prosesi onlarda bəzi çətinliklər yaratsa da ona alışmağa can atırlar. Fasiləsiz olaraq tədris materialları, onlara dərs deyən müəllimlər bir-birini əvəz edir, auditoriya, tədris müəssisələri, yaşayış yerində şəraitin dəyişməsi ümumiyyətlə, motivasiyada psixoloji dəyişikliklərə də gətirib çıxarır.

Əcnəbi tələbələrin Azərbaycan dilinə yiyələnməsi prosesində bir

məsələni xüsusi vurğulamaq olar ki, tərbiyə olunan, dil öyrənməyə maraqlı əcnəbi tələbə nə qədər cavandırsa, onun inkişaf tempi də bir o qədər sürətlə gedir, dili mənimsəmədə əcnəbi tələbələrin motivasiyası da müxtəlifdir.

Tələbənin tədris fəaliyyətinin subyektı kimi formalaşması iki tip motivin vasitəsilə həyata keçir:

- a) müvəffəqiyyətin motivləşməsi;
- b) idrak motivləşməsi.

İkinci tip motivləşmə insanın təlim idrak fəaliyyətinin əsasını təşkil etməklə onun fikri fəaliyyətinin təbiətinə uyğun gəlir. Bu cür motivlər problem situasiyadan doğur, tələbələrlə müəllimin düzgün qarşılıqlı təsir və münasibətlərində inkişaf edir. Nəticədə təlim prosesində müvəffəqiyyət motivləşməsi idrakı peşə motivləşməsinə tabe olur.

Müəllimin nitqinin məzmunlu, anlaşıqlı, təsirli və ifadəli olması tələbələrin elmləri yüksək səviyyədə mənimsəmələrinə, onların təlim-tərbiyə işinin müvəffəqiyyətinə müsbət təsir göstərir.

Təlim zamanı obyektiv aləmin qanunauyğunluğunu əks etdirən və insan təcrübəsinin nəticələrini ümumiləşdirən müəyyən elmi məfhumlar, və onlarla əlaqə tələbəyə ardıcıl olaraq öyrədilir. Təlim prosesində tələbə məfhumları mənimsəməklə kifayətlənmir, özünün idrak təcrü-

bəsini genişləndirib dərinləşdirmək üçün bu hazır, mənimsənilmiş məfhumlardan bir material kimi istifadə edir. Əsas məsələ, məfhumların tələbələrə mənimsədilməsidir. Bu, müəllimin məharətindən asılıdır. [3, s.288]

Əcnəbi tələbələrin düzgün müşahidəsini təşkil etmək, getdikcə müşahidə materialını zənginləşdirmək lazımdır. Cisimlər müxtəlif tərəfdən müşahidə edildikdə tələbələrdə onlar haqqında aydın, əyani təsəvvürlər yaranır, öyrənilən cisimlər haqqında yaranan məfhum hafizədə möhkəmlənir. [4, s. 289]

Məlumdur ki, təlim zamanı əcnəbi tələbəyə fikirlərini müəyyən cümlələrlə düzgün ifadə etməyi öyrədir. Hər cümlə isə müəyyən fikri, hökmü bildirir. Deməli, tələbənin qurduğu cümlələr üzərində müəllimin apardığı iş böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu halda tələbələrdə öz fikirlərini düzgün ifadə etmək bacarığı inkişaf edir. Lakin bu və ya digər qrammatik qaydanı şərh etmək üçün tələbənin qurduğu cümlələrin məzmunca obyektiv varlığa uyğun gəlib-gəlmədiyini bəzi müəllimləri az maraqlandırır. Onlar əsas meyar olaraq cümlənin qrammatik cəhətdən düzgün olmasını götürürlər. Çox zaman tələbələr çox sadə, bəsit cümlələr qururlar; belə cümlələr isə bilik ehtiyatını zənginləşdirmir. [5, s.291]

Ali məktəb tələbələrinin tərbiyə edilməsində məqsəd hərtərəfli inkişaf etmiş gələcək ali təhsil qazanmış, yüksək keyfiyyətli, əsl ziyalı, sosial cəhətdən fəal, vətənpərvər vətəndaş keyfiyyətlərinə yiyələnmiş insan hazırlamaqdır. Buna görə ali məktəbdə əcnəbi tələbələrlə bağlı düşünülmüş tərbiyə işi sistemi olmalıdır. Bunsuz müasir ali məktəb qarşıya qoyduğu məqsədə nail ola bilməz.

Tələbələrə dil təliminin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq təhsilin bütün pillələri aşağıdakı məzmun xətləri üzrə təyin edilmişdir:

Dinləyib – anlama və danışma;

Oxu;

Yazı;

Dil qaydaları.

Dinləyib-anlama və danışma – məzmun xətti tələbələrdə danışanın fikrini dinləyib-anlamaq və buna münasibət bildirmək bacarığını formalaşdırır. İnformasiya mənbələrindən alınan məlumatlara tənqidi yanaşmaq, əsas ideyanı ikincidərəcəli ideyadan fərqləndirmək və inandırıcı şəkildə təqdim etmək vərdisləri aşılayır:

– müsaibinin fikrinə münasibət bildirir və öz mövqeyini əsaslandırır;

– müxtəlif informasiyaları seçib təhlil edir, ümumiləşdirir və bunlara münasibət bildirir;

– müşahidə etdiyi şəkil, əşya, mənzərə və hadisə əsasında hekayə qurur;



- tədbirlərdə müstəqil çıxış edir;
- dinləyəni inandırmaq üçün fikrini müxtəlif vasitələrlə əsaslandırır;
- danışarkən nitq etiketlərindən (salamlamaq, təbrik etmək, təşəkkür etmək, üzr istəmək) istifadə edir.

Oxu – əlifbanın öyrədilməsini, düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxu üzrə ilkin bacarıqlarının formalaşdırılmasını, lügət ehtiyatının zənginləşdirilməsini, Azərbaycan xalqının dili, tarixi, əxlaqi-mənəvi keyfiyyətləri, mədəniyyəti, incəsənəti, adət-ənənələri haqqında ilkin təsəvvürlərin yaradılmasını təmin edir və aşağıdakı təlim nəticələrini formalaşdırır:

- mətni düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxuyur;
- müxtəlif mətnləri bütöv sözlərlə səslə və səssiz oxuyur;
- oxuduğu mətnlərin məzmununa münasibət bildirir;
- mətnin hissələri arasında mənə əlaqələrini müəyyənləşdirir;
- bədii və elmi-kütləvi mətnləri fərqləndirir.

Yazı – məzmun xətti tələbənin sözləri və cümlələri aydın (oxuna bilən şəkildə) yazmasını, konkret şəraitə və məqsədə uyğun olaraq cümlələr qurmasını, fikirlərini abzaslarla ifadə etməsini, tədricən ilkin yazı üzrə bacarıqlar qazanmasını, təsviri və mühakimə xarakterli mətnlər qurmasını

aşağıdakı təlim nəticələrinə nail olmasını təmin edir:

- tələbə kiçik və böyük hərfləri, sözləri və cümlələri aydın yazır;
- müşahidə etdiyi əşya və hadisələr haqqında təsviri xarakterli kiçikhəcmli mətnlər yazır;
- əməli yazılar (məktub, ərizə, elan, divar qəzetinə məqalə, tərcümeyi-hal) tərtib edə bilməsini nümayiş etdirir;
- yazıda kolliqrafiya, orfoqrafiya və durğu işarələri qaydalarına əməl edir.

Dil qaydaları – məzmun xətti dilimizin fonetik, leksik və qrammatik quruluşu ilə bağlı minimum bilik və bacarıqlarını yığcam, sadə qaydalar və aydın şərhlər şəklində tələbələrə çatdırılmasını, orfoqrafiya və durğu işarələri vərdişlərin aşılmasını təmin edir:

- yaş həddinə uyğun zəruri fonetik, leksik, qrammatik biliklərə yiyələndiyini nümayiş etdirir;
- seçdiyi dil faktlarını qruplaşdıraraq təqdim edir;
- dinlədiyi fikri anladığını nümayiş etdirir;
- şifahi nitq bacarıqlarına malik olduğunu nümayiş etdirir;
- qarşılaşdığı sözlərin mənasını başa düşdüyünü nümayiş etdirir.

Göründüyü kimi, bu şərtlər əcnəbi tələbələrdə nitq bacarığının formalaşmasına, ünsiyyət mədəniyyətinə yiyələnmələrinə imkan yaradır, nəti-

cədə müəllim peşəsinin sosial-psixoloji mexanizmləri artıq özünü təlim prosesində büruzə verir.

Dilin yaxşı öyrənilməsi üçün tələbələr arasında hər sahədə bərabərlik təmin olunmalıdır. Tədrisdə tələbələrin yeri çox əhəmiyyətli olduğundan Təhsil Nazirliyi keyfiyyətli müəllimlər yetişdirmək üçün türkçə müəllimlərinin ixtisasartırma proqramlarını yenidən nəzərdən keçirib inkişaf etdirməlidir. Ali məktəblərlə əməkdaşlıq edilərək türk cəmiyyətinin hədəf və ehtiyaclarına cavab verə bilən müəllimlər yetişdirməlidir. Müəllimlərin realist, məntiqli, inandırıcı və elmi izahların olması təmin olunmalıdır. Qısa, keyfiyyətli və müasir türkçə müəllimlər hazırlanmalıdır. Dilimizin keçmişi və mədəniyyəti önə çəkilməli və dilin həyatımızdakı əhəmiyyəti məntiqlə cəmiyyətə izah olunmalıdır.

İnkişaf prosesində olan ölkəmizdə hər sahədə olduğu kimi, təhsildə də elmi araşdırmalara yer verilməlidir. Təhsil sahəsindəki problemlərə cavablar tapılması və proressiv hədəfə göstərilməsidir. Bütün bunlar hamısı sadəcə dövlətin vəzifəsi deyil, bu sahədə fərdlərin, qeyri-dövlət qurumlarının hətta valideynlərin köməklərinə ehtiyac vardır.[6, səh.31.]

Azərbaycandan Türkiyə universitetlərinə ali təhsil almaq və digər müxtəlif ixtisasları öyrənmək üçün ge-

dən azərbaycanlı tələbələrin Türkiyə türkcəsini öyrənməsində və Türkiyədən isə daha çox ali təhsil almaq məqsədilə Azərbaycan universitetlərinə müxtəlif ixtisasları öyrənmək üçün gələn türkiyəli tələbələrin Azərbaycan dilini öyrənməsində qarşıya çıxan bir çox linqvistik, eləcə də linqvistik-metodiki problemlər bizi sözün dar mənasında Türkiyə türkcəsi ilə Azərbaycan türkcəsinin müqayisəli öyrənilməsi və öyrədilməsi sahəsində geniş araşdırmalar aparmağa, bu ədəbi dillər və ya türkcələr arasındakı oxşar fərqli cəhətləri aşkarlamağa sövq edir. [yenə orada, s.35]

Azərbaycan dilinin öyrənilməsi zamanı müəllimlər içdən və doğru danışmalıdırlar ki, gənclərin diqqətini cəlb edə bilsinlər, tələbələri Azərbaycan dilini öyrənməyə həvəsləndirsinlər. Müəllim yeni və yaradıcı təhsil metodlarından istifadə etməlidir. Azərbaycan dili elmi təməllərə uyğun olaraq öyrədilməlidir. Hər bir müəllim tələbələrlə davranışlarına nəzarət etməlidir. Onlar yeniyetmələr və gənclərin psixologiyasını çox yaxşı bilməlidirlər. Oxumağı, yazmağı sevdirməyi hər bir müəllim bacarmalıdır. Hər bir tələbinin Azərbaycan dilini çox yaxşı öyrənməsi üçün gündə bir saat Azərbaycan dilində yazılmış şeirləri yüksək səslə bir otağın içində oxumalıdır. Eyni zamanda tarixi filmlərə baxmalıdır.

Bütün bunlar dilin asanlıqla qavranılmasına kömək edən amillərdəndir. Türkiyədən Azərbaycan universitetlərinə gələn tələbələrə Azərbaycan dilinin öyrədilməsi mövzusunda kurslarda özünü isbatlamış təcrübəli müəllimlər rəhbərlik tərəfindən vəzifələndirilməlidir. Bunun üçün də bu işçilər xüsusi olaraq seçilməlidir. Bu seçimdə bu müəllimlərin sadəcə müəllimlik vəzifələri deyil, Azərbaycan adət və ənənələri də öyrədəcək qabiliyyətdə olmaları da vacibdir.

Biz müəllimlərin başlıca məqsədi ölkəsindən asılı olmayaraq təhsil almağa gələn tələbələri həm təhsil aldığı ölkənin milli, mənəvi dəyərləri haqqında məlumatlandırmaq, həm də öz vətəninə, elinə, sədaqətli, vətənpərvər və elmlə, savadlı gənclər yetişdirməkdən ibarətdir.

Universitet rəhbərləri hər yataqxanada mütləq bir psixoloq və sosial xidmət mütəxəssisləri təyin etməlidir. Bu mütəxəssislər türkiyəli tələbələrin ətrafa adaptasiya çətinliklərini aradan qaldırılmasına köməklik edəcəkdir. Əgər saydığımız müddəalar Türkiyə Cumhuriyyəti Milli Təh-

sil Nazirliyi və Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi tərəfindən yerinə yetirilərsə, tələbələr də dərslərini bu istiqamətdə qurarlarsa Azərbaycan dilini öyrənmək problemi xeyli azalacaq. [6, s.157]

F.e.d. Özyürek problemlə bağlı haqlı olaraq qeyd edir ki, Azərbaycan dilinin öyrədilməsi kitablarında mövzular günlük yaşamla əlaqəli olmalıdır. Eyni zamanda tələbələrin yaş və bilik səviyyələri də nəzərə alınmalıdır. Bu həm də psixoloji məsələdir.

Demək olar ki, hər bir müəllim təlimdə əcnəbi tələbələr üçün həm təşkilatçı, həm də çətinliklər yaranan zaman köməkçi (məsləhətçi) kimi çıxış etməli, tələbələrə psixoloji aspektdə fərdi yanaşmanı həyata keçirməlidir.

Ümumiyyətlə, dil öyrətmə prosesində müəllim xarici tələbələrlə nə edəcəyini və nəticədə nəyə nail olacağını, onlarda hansı psixoloji keyfiyyətlər yaradacağını əvvəlcədən dürüst dərk etməsə, öz pedaqoji-psixoloji fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazana bilməz və əcnəbi tələbələrə dil motivasiyasının sirlərini aşılaya bilməz.

### **Ədəbiyyat:**

1. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin problemləri. Bakı: Maarif, 1998. 367s.

2. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı: Maarif, 2003. 321s.

3. Məmmədov A. Təlimin psixoloji əsasları. Bakı: 1993. 201 s.

4. M.Həmzəyev. Yeni və pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1996. 189 s.

**Ədəbiyyat:**

5. R.Əliyev. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında milli xüsusiyyətlərin nəzərə alınması. Bakı:1992. 118 s.
6. Özyürek Rasim. Azərbaycanda təhsil alan türkiyəli tələbələrin problemləri. Bakı:Təhsil, 2005. 256 s.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЛИЧНОСТИ  
УЧИТЕЛЯ В УСВОЕНИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА  
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**АБСТРАКТ**

Роль учителя в формировании личности учащегося общеизвестна. Об этом хорошо как-то сказал общенациональный лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев: «я не знаю более высокого звания на Земле, нежели звания учителя». Профессия учителя по своим специфическим целям и выполняемым задачам имеет ряд особенностей, которые отличают ее от других специальностей и профессий. Сюда относятся и ряд социально-психологических особенностей, которые характеризуют личность учителя. Наряду с глубоким знанием своей профессии учитель должен в отношении учащихся выработать необходимые принципы поведения, основанные на демократических ценностях, гуманистических принципах. Наряду с глубоким знанием характера, способностей и навыков учащихся необходимо постоянно работать над собой, совершенствовать свое мастерство.

При поступлении в вуз у молодых людей возрастает уверенность в себе, свои силы и мастерство. Студенческая жизнь становится для них интересным жизненным этапом. Это относится и к иностранным студентам. В новой для них среде они получают новые знания и умения. Содержание речи и обращений преподавателя, ее четкость и риторическая грамотность способствуют правильному и успешному усвоению учебных знаний, успеху в обучении в целом. В целом обучение языку иностранных студентов требует от преподавателя не только знаний и практических навыков при обучении, но также и наличия ряда социально-психологических качеств, таких, как организаторские способности, определенные черты характера, проявление воли высокой самооценки.

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL ROLE IN THE  
ASSIMILATION OF THE TEACHER'S PERSONALITY  
AZERBAIJAN FOREIGN STUDENTS**

**ABSTRACT**

The teacher's role in shaping the personality of the student is well known. This is well once told a national leader Heydar Aliyev: «I do not know of a higher rank in the world, rather than the title of teacher.» Teaching profession in their specific aims and objectives of running a number of features that distinguish it from other professions and occupations. These include a number of socio-psychological features that characterize the personality of the teacher. Along with a deep knowledge of their profession to a teacher for students to develop the necessary principles of behavior based on democratic values and humanitarian principles. Along with a deep knowledge of the character, abilities and skills students need to constantly work on themselves, improve their skills.

Upon admission to a college for young people increases self-confidence, their strength and skill. Student life becomes for them an interesting life stage. This also applies to foreign students. In the new environment for them, they gain new knowledge and skills. The content of speeches and addresses the teacher, her clarity and rhetorical literacy contribute to the proper and successful assimilation of educational knowledge, success in learning in general. In general, foreign language instruction requires the teacher's students not only knowledge and skills in teaching, but also the presence of a number of socio-psychological traits, such as managerial ability, certain personality traits, the manifestation of the will of self-esteem.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol № 4)

Rəyçi H.Ə.Əlizadə, pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor  
Məqalə redaksiyaya 10 aprel 2012-ci ildə daxil olmuşdur

## **MƏKTƏB PSIXOLOQUNUN PEŞƏ ÖZÜNÜDƏRKİNİN FƏRDİ-TİPOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ**

**Reyhan Əhmədova**

*Xəzər Universiteti Humanitar və Sosial*

*Elmlər fakültəsinin müəlliməsi*

*E-mail: reyhan-79@rambler.ru*

**Açar sözlər:** məktəb psixoloqu, özünü dərk etmə, peşə özünüdərək prosesi, psixoloqun peşəkar şüuru, peşəkar əhəmiyyətli keyfiyyətlərinin dərk olunması

**Ключевые слова:** школьный психолог, самопонимания, самосознания профессии, профессиональный осознание психолога, осведомленность о важных качествах профессионального понимания

**Key words:** school psychologist, self-understanding, self-consciousness of the profession, psychologist and professional awareness, of the important qualities of a professional understanding.

Özünü dərk etmə – insanın öz həyat fəaliyyəti və şəxsiyyəti barədə biliklərin dərk olunması və toplanması prosesidir. Özünü dərk etmə insanın ətraf mühiti dərk etməsi prosesinə daxildir və bu dünya ilə münasibətlərin yaranmasının mühüm şərtidir. İnsanın inkişaf etməsi prosesində özünü dərk etmə öz fəaliyyətinin müstəqil təşkil olunmasının, davranışın iradi özünü tənzimləməsinin, öz nailiyyətlərinin və şəxsi keyfiyyətlərinin adekvat qiymətləndirilməsinin, digər insanlarla münasibətlərin qurulmasının, peşəkar və şəxsi özünü təsdiqləmənin şərti kimi çıxış edir.

Psixologiyada özünü dərk etmə şüur prosesinin ilkin mərhələsi kimi qəbul olunur və mürəkkəb, çoxsə-

viyyəli quruluşa malikdir. Birinci, əsas və yeniyetmə yaşına qədər uşaqlar üçün yeganə səviyyədə özünü dərk etmə özünü digər insanlarla müqayisə vasitəsilə həyata keçirilir.

İkinci mərhələdə özü haqqında biliklərin əldə olunması özünü təhlil və özünü dərk etmə yolu ilə həyata keçirilir ki, bunun üçün artıq zəruri zəminlər yetişmiş olur. Özünü dərk etmə prosesinin məzmunu da əhəmiyyətli şəkildə çətinləşir. Öz mənbəyi kimi ünsiyyətə və fəaliyyətə malik olan özünü dərk etmə prosesi sadə özünü qəbul etmədən şəxsi davranışın və fəaliyyətin qiymətləndirilməsinə qədər inkişaf edir.

Hal-hazırda özünüdərək etmə səviyyələrinin hansı məzmununda təza-



hür etməsi barədə xüsusi tədqiqatlar yoxdur. Bizim fikrimizcə keyfiyyət xarakteristikalarının həlli barədə məsələ mühümdür ki, onların inkişafı özünü dərkətmənin dinamikasını, onun səviyyəsini əks etdirir.

İdeal Mən müxtəlif funksiyaları yerinə yetirə bilər. Bəzən bu obraz sözün əsl mənasında ideal olur və müsbət cəhətlərin mənfi cəhətlər üzərində böyük üstünlüyünü nəzərdə tutur. Bu zaman insan öz davranışını ideala baxaraq, qurmağa çalışır. K.A.Abulxanova-Skavskaya hesab edir ki, dəyəri ideal «Mən»in fəaliyyətində insanın daxili fəallığının komponentləri gizlənir [1, s.301]. T.V.Arxiyevanın fikrinə əsasən «real Mən ilə ideal Mən arasında fərq insanın öz idealına nə dərəcədə yaxınlaşdığını və ya uzaq olduğunu qeyd edir» [2, s.29].

Özünüdərkətmənin mühüm xarakteristikası refleksivlikdir. Refleksivanın şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin əks olunmasına daxil olması bu prosesi adi əqli mexanizmdən insanın özünüdərkətməsinin mürəkkəb psixoloji mexanizminə çevirir. N.İ.Qutkina refleksivanın bu növünü insanın şüur sahəsində refleksiya, insanın şəxsi şüurunun özü tərəfindən öyrənilməsi kimi müəyyən edir [4, s.120].

Özünü dərkətmənin daha bir mühüm xarakteristikası öz xüsusiyyət-

lərinin və imkanlarının tənqidi dərk olunması bacarığıdır.

Perspektivliyin, refleksivliyin və özünü dərkətmənin tənqidiliyinin təzahür etməsi və inkişaf etdirilməsi üçün biz tədqiqat həyata keçirdik. Bu tədqiqatda 49 ümumtəhsil məktəbinin psixoloqu iştirak etdi. Psixoloqlara «Mən özüm haqqımda nə bilirəm?» mövzusunda inşa yazmaq təklif olunmuşdur. İşin müddəti və həcmi məhdudlaşdırılmamışdır.

Tərəfimizdən hazırlanmış kontent-analiz psixoloqların özlərini təsvir etmələrində iki fikir qrupunu müəyyən etmək imkanını verdi:

1. Özünü inkişaf etdirmənin obyekt məzmununu əks etdirən fikirlər ailə üzvlərinin, dostların, anket və bioqrafiya məlumatlarının, bu və ya digər praktiki fəaliyyətin əks olunmaları aşağı səviyyədədir. Daha yüksək səviyyəli obyekt fikirləri psixoloqa maddi və sosial obyektlərə münasibətini, nəyəsə malik olmaq istəyini, həvəslərin təsvirlərini əks etdirir.

2. Özünü dərkətmənin subyekt məzmununu əks etdirən fikirlər təhsil motivlərinə, müxtəlif fəaliyyət növlərində uğurun əldə olunmasına, cəlbədicə peşə sahibi olmağa, özünü ümumilikdə yaxın və uzaq gələcəkdə görmək haqqında fikirlərə, daha yaxşı olmaq cəhdlərinə, gələcəkdə şəxsiyyətin müsbət cəhətlərini əldə etmək istəyinə həsr olunmuşdur.



Öz daxili dünyasının təzahürlərinə münasibəti əks etdirən fikirlər refleksiv xarakter daşıyır. Bu öz şəxsiyyətinin müxtəlif tərəfləri və xüsusiyyətləri barədə fikirlərdir. Burada psixoloqların öz şəxsiyyətlərinin xüsusiyyətlərini, istəklərini, tələbatlarını ehtiyatla, tənqid etmədən dərk etmək bacarığı əks olunur. Bu qrupa biz özünə qarşı tənqidi fikirlər, özünü tənzimləmənin və özünü inkişaf etdirmənin tənqidi dərk olunması barədə fikirləri də daxil etdik.

Tədqiqatlarımız insanın özü haqqında biliklərin sadalama səviyyəsinin subyektiv fikirlərində perspektivliyi göstərmişdir. Özünüdərk etmənin refleksivliyini və tənqidiliyini psixoloqlar münasibət səviyyəsinin subyektiv fikirləri vasitəsilə əks etdirir.

İnsanın özü haqqında bilikləri daha dərinləşir, psixoloqlar öz şəxsiyyətlərinin xüsusiyyətlərini təhlil və müzakirə etmək bacarığına və istəyinə malik olur, onun müəyyən tərəflərinə tənqidi yanaşır, özünü dəyişmək və özünü inkişaf etdirmək imkanlarının olduğunu dərk etməyə başlayır, bu və ya digər xüsusiyyətlərini əldə etmək bəzi hallarda isə özlərinin müəyyən arzu olunmaz cəhətlərini dəyişmək istəyini bildirirlər.

Psixoloqların özünü dərk etmə proseslərinin fərdi – tipoloji xüsusiyyətlərinin tədqiq olunması zamanı biz fərz etdik ki, hər psixoloqun Mən

obrazının məzmununda perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələri öz aralarında korrelyasiya edir. Fərziyyəni təsdiq etmək üçün biz aşağıdakı məsələləri qarşıya qoyduq:

1. Hər sınaqdan keçirilən psixoloqun özünü təsvir etmələrdə mövcud olan fikirlərinin sayına görə özünü dərk etməsinin perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələrini müəyyən etmək;

2. Perspektivlik, refleksivlik və tənqidi fikirlərin özünü dərk etmədə nisbətində uyğun olaraq psixoloqların tiplərini müəyyən etmək.

Bütün psixoloqlarda tədqiq olunan xarakteristikalar eyni səviyyədə təqdim olunmamışdır. Bəzi psixoloqlar özünü dərk etmə prosesini daha kəskin ifadə edir, digərləri öz keyfiyyətlərinin refleksiyasını nümayiş etdirir, başqaları isə özlərinə qarşı həddindən artıq tənqidi yanaşır. Bu səbəbdən biz psixoloqları onların inşalarında hansı özünü dərk etmə xarakteristikalarının daha kəskin ifadə olunmasından asılı olaraq tiplərə böldük.

Nəticədə biz üç tip psixoloq əldə etdik:

1. Bütün üç göstərici üzrə yüksək səviyyəyə malik psixoloqlar;

2. Qarışıq tip, bu psixoloqlarda müxtəlif perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələri uyğunlaşır;

3. Bütün üç göstərici üzrə aşağı səviyyəyə malik psixoloqlar.

Yüksək perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələri eyni zamanda yalnız 8% psixoloqda rast gəlinir. Bu psixoloqların özlərini qəbul etməsi dolğunluqla və istər real Mən, istərsə də ideal Mən subyekt məzmununa istiqamətliliyi ilə fərqlənir.

Onlar özlərinin yalnız şəxsiyyətin müsbət keyfiyyətlərini deyil, həmçinin, mənfi xüsusiyyətlərini də qəbul edirlər, çünki daxili ehtiyatlarına istinad edərək dəyişilmək imkanlarını görürlər. Məsələn, bir özünü təsvir etmə nümunəsi: «Mən hesab edirəm ki, mən güclü insanam, çünki hər şeyə özüm nail olmağa çalışıram. Mən çox məğruram, bu səbəbdən də müəyyən vaxtlarda konfliktlə mən birinci kontakt yaratmağa çətinlik çəkirəm. Mən necə olmaq istəyirəm? Çox guman ki, olduğum kimi qalmaq. Təki xudbin olmayım. Ümumilikdə, dəyişilərəmsə, yalnız müsbət istiqamətdə dəyişmək istəyərəm».

Biz hesab edirik ki, perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələrinin məhz bu cür uyğunlaması psixoloqların özlərini inkişaf etdirmələri üçün zəmin yaradır.

Tədqiqatımızda psixoloqların əksəriyyəti (47%) qarışıq növ ifadə etdilər: onların perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələri müxtə-

lifdir. Bu psixoloqların özünü dərk etmə xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirək: onlardan bəziləri yalnız bir göstəricinin yüksək səviyyəsinə malikdir. Seçimin 47%-dən bu cür psixoloq 29% təşkil edir.

Yüksək refleksivliyə və aşağı perspektivliyə malik psixoloqlar özlərini analiz etməkdən daha çox özlərini «qurdalamağa» meyillidirlər. Onlar böyük həvəslə öz həyatlarını, işlərini, ətrafdakıların münasibətlərini müzakirə edirlər. Onlar bu həyatda hər şeydən razıdırlar, özlərindən razıdırlar.

Bu cür psixoloqlar «fəlsəfəçiliklə» məşğul olmağa başlayır, öz fikirlərini bildirir, düzgün həyat və insanlarla düzgün münasibət haqqında tövsiyələr verirlər.

Adətən psixoloqlar aşağı perspektivlik və refleksivlik zamanı yüksək tənqidilik səviyyəsinə meyilli olurlar. Onların ifadələri çox kəskin ola bilər, geniş izahatlar verilə bilər: «Mənim pis əhvalım olur, bəzən psixoz. Bu zaman mən elə bir hərəkət edə bilərəm ki, sonra həyatım boyu onun cavabın verməli olaram». Bu zaman uşaqlar öz uğursuzluqlarının və mənfi düşüncələrinin səbəbi barəsində düşünmür, heç vaxt bunu dəyişməyə çalışmırlar.

Beləliklə, qarışıq özünü dərk etmə tipinə aid olan psixoloqlarda şüurlu və əsaslandırılmış özünü dəyişmə

istəyi ifadə olunmamışdır. Demək olar ki, yüksək perspektivlik, refleksivlik və tənqidilik səviyyələri şüurlu və əsaslandırılmış özünü dəyişmə istəyini təmin etmir ki, bu da özünü inkişaf etdirmə və özünü təkmilləşdirmə planlarının qurulmasına gətirib çıxarsın.

Qarışıq özünü dərk etmə tipinə iki göstəriciyə görə yüksək səviyyəyə malik psixoloqlar da aiddir. Onlar 18% təşkil edirlər.

Aşağı perspektivlik, lakin, yuxarı refleksivlik və tənqidilik səviyyəsinə malik olan psixoloqlar özləri haqqında dərin biliklər nümayiş etdirir, öz şəxsiyyətləri haqqında həm müsbət, həm də mənfi cəhətləri qeyd edirlər. Adətən bu onların əhvalını pozur, lakin, özünü dəyişmək istəyini oyatmır.

Aşağı refleksivlik və yüksək perspektivlik və tənqidilik səviyyəsinə malik olan psixoloqlar – ən az saylı qrupdur. Onların özlərini dərk etmək istəyi adətən mənfi cəhətlərdən azad olmaq arzusu ilə təzahür edir. Bu psixoloqlar üçün hətta gələcəkdə özlərinə qarşı tənqidi yanaşma xasdır.

Onlar öz çatışmazlıqlarını aradan qaldırmağa çətinlik çəkəcəklərini bildirirlər («Pis vərdiş – müəyyən mənada asılılıqdır, məsələn siqaret çəkmək kimi»). Bəziləri isə buna ümumiyyətlə inanmır: «Mən sakit,

yaxşı, ağıllı olmaq istəyirəm, lakin, məndə bu alınmır». Fərz etmək olar ki, bu cür özünə inamsızlıq güclü dəyişmək istəyi zaman zəif analiz və şəxsi imkanlarının refleksiyası ilə əlaqəlidir.

Aşağı tənqidilik və kəskin ifadə olunmuş perspektivlik və refleksivlik səviyyəsi ilə psixoloqlar qrupu az saydadır. Bu cür psixoloqlar üçün müəyyən dərəcədə özlərinə qarşı vurğunluq xasdır. Onlar öz güclü cəhətlərini yaxşı bilir, öz şəxsiyyətlərinin xüsusiyyətləri barədə refleksiv tərzdə düşünür, özləri barədə ən səmərəli şəkildə danışirlər. Perspektiv fikirlər adətən ideal Mən obrazının təsvir edilməsi ilə əlaqəlidir.

Beləliklə, demək olar ki, hətta özünüdərk etmənin iki xarakteristikasının yüksək ifadə olması məktəblilərə özünü inkişaf etdirmə istəyini öz həyat yolunun aydın, şəffaf və əlverişli perspektivi kimi dərk etmək imkanını vermir.

Üçüncü tipə aid etdiyimiz psixoloqlar özünüdərk etmənin aşağı inkişaf səviyyəsini nümayiş etdirir. O, özü, öz fəaliyyəti və işləri haqqında obyektli fikirlərlə təzahür edir. Bu psixoloqlar özlərini yalnız xarici aləm ilə münasibətlər, onlara məxsus əşyalar, onları əhatə edən insanlar vasitəsilə dərk edirlər. Lakin, demək olar ki, psixoloqların üçdə bir hissəsi həmçinin, özlərini refleksiv və

tənqidi qəbul etmələr və öz inkişaf etmələrinin perspektivlərini dərk etmələr.

Ümumilikdə, bizim tədqiqatımızda əldə olunan məlumatlar psixoloqlarda özünü dərk etmənin fərdi inkişaf xüsusiyyətlərini xarakterizə etmək imkanını verir. Özünü dərk etmənin perspektivliyinin, refleksivliyinin və tənqidiliyinin inkişafı sıx qarşılıqlı əlaqədə baş verir, onların səviyyələri müsbət tərzdə psixoloqlar Mən obrazında korrelyasiya edir. İnsanın özü haqqında biliklərin perspektivliyinin, refleksivliyinin və tənqidiliyinin yüksək səviyyəsi psixoloqlara şəxsi inkişaf perspektivlərini dərk etmək, öz güclü tərəflərini və şəxsiyyətlərinin müəyyən olunmasında zəruri dəyişiklikləri təhlil etmək imkanını verir.

Psixoloqların peşəkar şüurunun strukturu.

Uşaqlarla işləyən mütəxəssislərin peşəkar inkişafının fundamental şərti bu mütəxəssislər tərəfindən öz daxili dünyalarının dəyişdirilməsinin, yenilənməsinin, peşəkar fəaliyyətlə özünü təsdiq etmənin yeni yollarının axtarışının, yəni, peşəkar şüurun səviyyəsinin yüksəldilməsinin zəruri olduğunu anlamaqdır.

Psixoloji fəaliyyətin zənginliyi, emosionallığı, hərtərəfliliyi psixoloqu ciddi şəkildə özünü peşəkar kimi öyrənməyə məcbur edir.

Bu zaman şəxsiyyətin bu və ya digər peşəkar əhəmiyyətli keyfiyyət-

lərinin dərk olunması ilə yanaşı özünə qarşı müəyyən münasibət də formalaşır. Bundan əlavə, psixoloq öz əməyindən razılıq və ya narazılıq hissini keçirir, «Mən obrazının» psixoloqun ideal obrazına uyğunluğun olub, olmadığı emosional şəkildə qəbul edir.

Biz psixoloqun peşəkar şüurunu onun özünü dərk etməsi kimi qəbul edirik, birincisi, peşəkar fəaliyyət sistemində, ikincisi, psixoloji ünsiyyət sistemində, üçüncüsü, ictimai şəxsiyyət sistemində.

Bu cür anlamdan irəli gələrək, biz psixoloqun peşəkar şüurunu aşağıdakı strukturunu nəzərdən keçirməyi təklif edirik: (bax cədvəl 1).

Şüur strukturunda hər bir komponenti ikitərəfli nəzərdən keçirmək lazımdır: dinamik baxımından və nəticə baxımından.

Cədvəl 1

| Psixoloqun peşəkar şüuru                                |                                                        |                                                   |                                                |                                               |                                                 |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Koqnitiv alt struktur<br>(Mən-dərkətmə)                 |                                                        | Effektiv alt struktur<br>(Mən-münasibət)          |                                                | Davranış alt struktur<br>(Mən-davranış )      |                                                 |
| Özünü<br>psixoloji<br>fəaliyyət<br>sistemində<br>anlama | Özünü<br>psixoloji<br>ünsiyyət<br>sistemində<br>anlama | Özünü<br>şəxsi<br>inkişaf<br>sistemində<br>anlama | Şəxsi<br>hərəkətlər<br>sistemində<br>münasibət | Şəxsiyyətlər<br>arası<br>sistemə<br>münasibət | Öz şəxsi<br>inkişafı<br>sistemində<br>münasibət |
| Psixoloqun Mən obrazı                                   |                                                        | Qlobal özünə münasibət                            |                                                | Özünü tənzimləmə<br>səviyyəsi                 |                                                 |
| Psixoloqun <i>Mən</i> -konsepsiyası                     |                                                        |                                                   |                                                |                                               |                                                 |

### Koqnitiv komponent.

Psixoloqun peşəkar şüurunun bu komponentində bizim fikrimizcə özünü dərk etmə prosesini və nəticəni – peşəkar pedaqoq kimi «Mən obrazına» uyğunlaşdırılan özü haqqında biliklər sistemini fərqləndirmək lazımdır.

Bizim fikrimizə əsasən psixoloqun «Mən-obrazı» subyektin özü haqqında təsəvvürlərinin ümumiləşdirilmiş sistemidir ki, bu sistem özünü üç bir-birini əlavə edən və bir biri ilə kəsişən sistemdə dərk etmə proseslərinin nəticəsində formalaşır: psixoloji fəaliyyətdə, psixoloji ünsiyyətdə və şəxsi inkişafda. Psixoloqun «Mən» obrazı ictimai koqnitiv xarakterə malikdir və nisbətən sabit amildir, baxmayaraq ki, daxili və xarici təsirlər altında mütəmadi dəyişikliklərə məruz qalır.

Psixoloq tərəfindən özünü dərinləndirən və ya qeyri-düzgün anlama baş verən halda özünü dərk etmənin yüksək səviyyəsi barədə danışmaq olmaz. Koqnitiv komponent şüur sistemində aparıcı komponent kimi təqdim olunur.

Affektiv komponent.

Psixoloqun peşəkar şüurunun bu komponenti üç növ münasibətin məcmusu ilə xarakterizə olunur:

1) öz psixoloji hərəkətlər sisteminə, öz məqsəd və vəzifələrinə, bu məqsədlərə nail olmaq vasitələrinə, öz işinin nəticələrinə;

2) psixoloqlarla şəxsiyyətlərarası münasibət sisteminə, psixoloji ünsiyyətin əsas funksiyalarının həyata keçirilməsinə – informasiya, sosial-perseptiv, təqdimat, interaktiv və affektiv funksiyalarının.

3) öz peşə əhəmiyyətli keyfiyyətlərinə və ümumilikdə özünə bir peşəkar kimi münasibət.

Psixoloqun peşəkar şüurunun affektiv alt strukturu ilə əlaqədar olan mühüm anlayışlardan biri özünü qiymətləndirmədir.

MƏN – konsepsiya.

Psixoloqun peşəkar şüurunun və onun son məhsulu Mən-konsepsiyanın psixoloji zəmini psixoloq tərəfindən bu və ya digər fəaliyyət növlərinə, davranış aktlarına və özünü reallaşdırmaq bacarığına maneçilik törədən problemlərin konstruktiv şəkildə aradan qaldırılmasıdır.

Bəs o, bütün bu çətinliklərə qalib gələ bilmir? Qeyri-konstruktiv olur? Uğursuzluqların əsas səbəbini yenə də peşəkar şüurda axtarmaq lazımdır. Bu o, deməkdir ki, qeyri-adekvat özünü qiymətləndirmə, özünə qarşı mənfi münasibət, zəif özünü tənzimləmə bacarığı psixoloji ünsiyyət zamanı şagirdlərə də ötürülür.

Yaranan çətinlikləri dərk etmək bacarığının olmamağı vəziyyəti daha da mürəkkəbləşdirir. Əksinə – psixoloqun peşəkar şüur səviyyəsi nə qədər yüksək olsa, bir o qədər də psixoloq öz fəaliyyətində yaranan çətinlikləri və maneələri aydın dərk edir. Bu zaman adekvat özünü qiymətləndirməyə, özünə əminliyə və özünə qarşı pozitiv münasibətə malik

olaraq psixoloq çətinliklərin aradan qaldırılmasının konstruktiv metodlarını tapmaq və bununla da öz peşəkar şüur sahəsini genişləndirmək imkanına malik olur.

#### Refleksiya.

Bu proses şəxsiyyətin inkişafının refleksiya kimi mühüm fenomeninin mövcud olması sayəsində inkişaf edir. Ənənəvi anlamda bu termin subyekt tərəfindən daxili psixiki akt və vəziyyətlərin dərk olunması bacarığını ifadə edir.

Eyni zamanda sosial psixologiyada refleksiya subyekt tərəfindən digərlərinin «refleksiya edəni», onun şəxsi xüsusiyyətlərini, emosional reaksiyalarını və koqnitiv təsəvvürlərini necə anladıklarını dərk edir. Refleksianın ikinci mənasında öyrənilməsi kommunikasiyalar zamanı və birgə fəaliyyətdə baş verir: təqlid və təşkilati-fəaliyyət oyunlarında, psixoloji treninqlər zamanı, məsələlərin kollektivdə həlli zaman, təşkilati sistemlərdə əlaqələr zamanı. Refleksiya hərəkətləri şüurun inkişaf etdirilməsində digər insanlarla ünsiyyət və əlaqə zamanı xüsusi rola malikdir.

#### Şüurun inkişaf mənbələri.

Psixoloqun peşəkar şüurunda refleksiya proseslərinin spesifikasiya psixoloji fəaliyyətin müxtəlif real-praktiki halları ilə əsaslandırılmışdır ki, onlar da psixoloqdan özünü, öz

yerini, imkanlarını, hərəkət variantlarını düzgün qiymətləndirmək, şagirdlərin gözlərində «öz portretinin» xüsusiyyətlərini nəzərə almaq bacarığının mövcud olmasını tələb edir.

Psixoloqun psixoloji fəaliyyətin ümumi prinsiplərinə əsaslanan özünü analizi onda şəxsiyyətin peşəkar əhəmiyyətli keyfiyyəti kimi psixoloji refleksianı inkişaf etdirir. Beləliklə, refleksiya psixoloji fəaliyyətdə ikitərəfli çıxış edir: psixoloqun peşəkar şüurunun mexanizmlərindən biri kimi və şəxsiyyətin peşəkar əhəmiyyətli cəhəti kimi.

Məhsul formasında psixoloji refleksiya empatiyanı daxil edən affektiv məhsuldur. Şəxsiyyətin şüurunun inkişaf etməsinin əsas mənbələri şəxsi praktiki fəaliyyət və ünsiyyət olduğundan psixoloqu peşəkar şüurunun inkişaf prosesinə və şəxsi peşəkar səriştəliyinə əminliyin formalaşmasına da iki ön əhəmiyyətli faktlar qrupu təsir göstərir. Bir qrupa bilavasitə psixoloqun sosial ətrafının – şagirdlərin, kolleqaların və rəhbərliyin nümayəndələrinin qiymətləndirici fikirləri, digər qrupa isə şəxsi motivasiya və dəyəri oriyentasiyalar, özündən bir peşəkar kimi psixoloji fəaliyyətdən irəli gələn gözləmələr daxildir.

#### Inkişaf prosesi.

Psixoloq, gündəlik peşəkar fəaliyyətində çətinliklərin aradan qaldırıl-



ması üçün yeni və effektiv yolların müəyyən olunmasını tələb edən hallarla gündəlik fəaliyyət zamanı qarşılaşarkən bu və ya digər şəkildə bu yolları təhlil edir və öz əməyinin nəticələrini qiymətləndirir.

Bu təhlilin əsasında psixoloq özünün bir peşəkar kimi koqnitiv «Mən obrazını» formalaşdırır özünü qiymətləndirmə prosesində emosional həyəcan keçirir. Psixoloqun peşəkar şüurunun koqnitiv və affektiv alt strukturları davranış alt strukturu müəyyən edir.

Bununla yanaşı əks əlaqə vasitəsilə psixoloq xaricdən informasiya alır, bu informasiyada müəllimlərin, məktəb rəhbərliyinin, şagirdlərin qiymətləndirici fikirləri mövcud olur. Verbal və qeyri verbal kommunikasiya nəticəsində bu informasiya ya psixoloq tərəfindən qəbul olunur, ya da ki, rədd edilir. Əlbətdə ki, di-

gər insanların qiymətləndirmələri ilə psixoloqun özünü qiymətləndirməsi uyğun gəlməyə bilər və bu səbəbdən öz həllini tələb edən daxili ziddiyyətlər yaranır.

Yüksək peşəkar şüur səviyyəsinə malik olan və öz səriştəsinə əmin olan psixoloq üçün xarici qiymətləndirmələr psixoloji müdafiənin və emosional gərginliyin yaranmasına səbəb olmur, əksinə, dərin analiz və refleksiya predmeti qismində çıxış edir.

Lakin, peşəkar şüur səviyyəsi aşağı olan psixoloq üçün xarici qiymətləndirmələrin özünü qiymətləndirmə ilə fərqlənməsi güclü Frustrasiya amilinə çevrilir. Psixoloqun peşəkar şüurunun inkişaf etdirilməsi üçün həddindən artıq mühüm olan onun öz fəaliyyətində həyata keçirdiyi dəyəri oriyentasiyaları, aparıcı motivləri, əsas həyat prinsipləridir.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

2. Архиреева Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии, 2005, № 3, с. 29–38.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009, 400 с.

4. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания. М. : Наука, 1987.

5. Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека: учеб. пособ. для вузов. М.: Школьная пресса, 2000, 416 с.

6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977, 143 с.



## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОПОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГА**

### **АБСТРАКТ**

Фундаментальным условием профессионального развития специалистов, работающих с людьми, является осознание этими специалистами необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде, то есть повышение уровня профессионального самосознания. При этом не только происходит осознание тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формируется определенное самоотношение. Кроме того, школьный психолог испытывает чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом, эмоционально переживает соответствие «образа Я».

Мы понимаем профессиональное самосознание психолога как осознание себя, во-первых, в системе профессиональной деятельности, во-вторых, в системе педагогического-психологического общения, в-третьих, в системе собственной личности.

## **INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL SELF-PSYCHOLOGIST**

### **ABSTRACT**

Fundamental to the professional development of specialists working with people is the realization of these professionals need to change, transform their inner world and find new possibilities of self-fulfillment in professional work, then there is an increased level of professional identity. Thus not only is the realization of some of professionally significant kahonors the individual, but also formed a certain self-attitude. In addition, the school counselor feels a sense of satisfaction or under allowance is their work, emotionally experiencing compliance «self-image».

We understand professional identity as a psychologist osoz-nanie itself, first, in the professional activity of Second, in the pedagogical and psychological communication, thirdly, in a system of self.

Məqalə Xəzər Universitetinin Humanitar və sosial elmlər fakültəsinin Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №08)

Rəyçi R.H.Qədirova, psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor  
Məqalə redaksiyaya 17 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

## KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏSİNƏ MÜNAQİŞƏLİ AİLƏ MÜHİTİNİN TƏSİRİ

**Ramida Məmmədova**

*ARTPI-nun Psixologiya və yaş  
fiziologiyası şöbəsinin doktorantı*

*E-mail: runayr.s@mail.ru*

**Açar sözlər:** *özünüqiymətləndirmə, özünəhərmət, kiçikyaşlı məktəblilər, ailə tərbiyəsi, ailədaxili münaqişə*

**Ключевые слова:** *самооценка, самоуважение, младшие школьники, семейное воспитание, внутрисемейный конфликт*

**Key words:** *self-concept, self-esteem, younger childrens, family education, intra-family conflict*

İnsanın öz gücünü, imkan və cəhdlərini qiymətləndirmək, onları xarici şərtlərə, mühitin tələblərinə uyğunlaşdırmaq, öz qarşısına bu və digər məqsəd qoymaq bacarığını ifadə edən özünüqiymətləndirmə psixikanın inkişafında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Özünüqiymətləndirmə – insanın özünü-özü haqqındakı biliklərinə görə bütöv, vahid halda dərk edərək qiymətləndirməsidir. Bu anlayışla bağlı insanın özünüdərk etməsi, şəxsi keyfiyyətlərini başqaları ilə müqayisə və təhlil etməsi, bir sıra keyfiyyətlərini onlara uyğunlaşdırması, dəyərləndirməsi başa düşülür. İnsan bu imkanlara ilk növbədə əlverişli ailə mühitində yiyələnir. Deməli, özünüqiymətləndirmənin qanunauyğun inkişafının ilkin şərti ailə mühitinin, ailədəki qarşılıqlı

münasibətlərin əlverişliliyidir. Münaqişəli ailə mühitində böyüyən kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirmə xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi bu baxımdan əhəmiyyətlidir.

Amerika tədqiqatçısı, U.Ceyms özünüqiymətləndirmə anlayışını irəli sürərkən onu «özünəhərmət» anlayışı ilə ifadə edirdi. «Özünəhərmət bizim həqiqi qabiliyyətlərimizin potensial qabiliyyətlərə münasibətidir... Özünəhərmət = uğur/iddia».

U.Ceymsə görə, özünüqiymətləndirmə səviyyəsi iki əksqütblü ənəndən yaranır:

– fəaliyyətdə özünüqiymətləndirməni, öz uğurunu mümkün qədər yüksək səviyyədə saxlamaq;

– uğursuzluğa düşər olamamaq, eyni zamanda adət edilmiş özünüqiymətləndirməni müvəffəqiyyətsiz-

liklə üz-üzə qoymamaq üçün iddia səviyyəsini azaltmaq,

U.Ceymsin nöqtəyi-nəzərində konkret bir fəaliyyət sahəsində bu əməlləri qəbul etmək və özünü, öz uğurlarını real qiymətləndirmək şəxsiyyətin inkişafı üçün ən mühüm faktordur.

M.V.Qamezo kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirməsinin əsasında duran məsələləri şərh edir. Onun tədqiqatları göstərmişdir ki, kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirməsi özü haqqındakı təsəvvürlərlə eynidir. O, özü haqqındakı təsəvvürlərə görə kiçikyaşlı məktəbliləri üç qrupa bölür [1, s.176].

Birinci qrupa özü haqqındakı qiymətləndirmələri adekvat və davamlı olan uşaqlar daxildir. Bu təsəvvürlərə bir çox məsələlər, başlıcası, eləcə də ən mürəkkəbi şəxsiyyətin ümumiləşdirilmiş keyfiyyətləri daxildir. Bu qrupa aid olan uşaqlar öz hərəkətlərini təhlil etmək, onun motivini ayırd etmək, özü haqqında düşünmək bacarığı ilə xarakterizə olunurlar.

İkinci qrup uşaqlarda özü haqqındakı qiymətləndirmələr qeyri-adekvat və davamsızdır. Öz keyfiyyətlərini xarakterizə etmək, hərəkətlərini aydınlaşdırmaq bacarığı zəifdir. Özünə xas olan az sayda keyfiyyətləri dərk edirlər. Yalnız bəzi situasiyalarda özünü adekvat qiymətləndirə bilirlər. Həmin uşaqlarda özünənəza-

rətin formalaşması üçün xüsusi rəhbərlik tələb olunur.

Üçüncü qrupa aid olan uşaqlarda özü haqqındakı təsəvvürlər başqalarının, xüsusilə yaşlıların verdiyi qiymətləndirmələrlə eynidir. Onlar özünün daxili ailəmini öyrənməyə maraq göstərmirlər. Özü haqqındakı təsəvvürlər davamsız, özünüqiymətləndirmə qeyri-adekvatdır. Bu sahədə təsəvvürlərin inkişafı zəif gedir. Özü haqqında kifayət qədər təsəvvürlərin olmaması bu uşaqlara praktik fəaliyyətdə düzgün istiqamətlənməyə, obyektiv gücünü və imkanlarını tətbiq etməyə imkan vermir.

M.V.Qamezo kiçik məktəbli yaşında özü haqqında təsəvvürlərin formalaşmasının uşağın qiymətləndirici fəaliyyətində, başqa insanlarla ünsiyyət prosesində baş verdiyini bildirir. Belə ki, həmin prosesdə kiçikyaşlı məktəblilər öz keyfiyyətlərini ayırd edirlər. Bu sahədə psixoloji lüğət inkişaf edir, qiymətləndirmə və özünüqiymətləndirmə diferensiallaşır, öz davranışını izah etmək, təhlilini vermək qabiliyyətləri üzə çıxır.

L.İ.Bojoviç [2], V.V.Sorokina [3] və b. tədqiqatlarında kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirmə sahəsində bir sıra çətinliklərin kökünün ailə münasibətlərinə gedib çıxdığı aşkar edilmişdir: «Şagirdlərdə təlim uğursuzluğu yaradan amillərin təhlili

göstərir ki, valideynlərin onları anlamaması, sevgi və müdafiənin çatışmazlığı bu uğursuzluqların əsas səbəblərindəndir. Belə uşaqlar əsas müdafiədən məhrum edilmiş vəziyyətdə mürəkkəb məktəb həyatına daxil olurlar. Məktəb təliminin obyektiv çətinlikləri, pedaqoji təsirin avtoritar sirri ilə onların emosional uğursuzluğunu daha da dərinləşdirir» [2, s.51].

L.İ.Bojoviç və V.V.Sorokina həm də müəyyən etmişlər ki, ailədə valideynlə övlad arasındakı münasibətlərin gərginləşməsi emosional gərginliyi də artırmaqla davranış fəallığını, idrak proseslərinin intensivliyini ləngidir. Nəticədə ailə münasibətlərində münəqişəli vəziyyət uşağın məktəb həyatında, təlim fəaliyyətində həll-edici amilə çevrilir. Belə gərgin vəziyyətdə olan kiçikyaşlı məktəbli təlim materialını pis mənimsəyir, diqqəti dağınıq olur, müəllimlər və həmyaşıdları ilə münəqişəyə meyil edir.

Digər tərəfdən, ailə münəqişələrinin olması, istənilən halda ailə üzvlərində stress yaradır. Münəqişə ailə üzvlərinin öz vəzifələrinin öhdəsindən gələ bilməməsi, rol gözləmələrinin özünü doğrultmaması, ailədə rol toqquşmaları, mənafelərin üst-üstə düşməməsi səbəbindən baş verir. Burada valideynlərin şəxsiyyəti, ailə həyatına münasibəti, şəxsi keyfiyyətin uyğunluq dərəcəsi xüsusi qeyd olunmalıdır.

M.İ.Lisina kiçikyaşlı məktəblilərdə dərkətmənin ailə tərbiyəsinin tipindən asılı olması qənaətindədir. O hesab edir ki, özü haqqında dəqiq təsəvvürə malik olan kiçikyaşlı məktəblilərin tərbiyə aldıkları ailələrdə valideynlər onlara kifayət qədər vaxt ayırır, fiziki və əqli xüsusiyyətlərini yaxşı qiymətləndirir, ancaq inkişafın real vəziyyətdən yuxarı olduğunu düşünmürlər. Halbuki, bir sıra valideynlər öz uşaqları haqqında real təsəvvürlərdən uşaq olur, onların imkan və qabiliyyətlərini öz istədikləri və arzuladıqları meyarlarla dəyərləndirir, gələcəkdə mütləq böyük uğurlar əldə edəcəyini düşünür, əslində bunun üçün ciddi şəkildə cəhd göstərmir, uşaqları cəzalandırmır, tez-tez hədiyyə alırlar. Özü haqqında belə yalançı təsəvvürü olan kiçikyaşlı məktəblilər başqalarının real qiymətləndirmələrinə hazır olmadıqlarından məktəbdə tez-tez xoşagəlməz situasiyalarla üzləşirlər.

Özü haqqında aşağı təsəvvürə malik olanlar, M.İ.Lisinaya görə, valideynlərin uşaqlara lazım olan qədər vaxt ayırmadığı, aşağı qiymətləndirildiyi, nizam-intizam tələb olunmadığı, hədə-qorxu gəlinədiyi, cəzalandırıldığı ailələrdə böyüyürlər. Ailədə valideynlərin, eləcə də başqalarının uşaqla kobud davranışına laqeyd yanaşıldığından bu uşaqlar özlərini təhlükəsiz hiss etmir, özünə

və imkanlarına dəyər vermir, özünü aşağı qiymətləndirir, nəticədə təlim uğurları da zəif olur [4, s.74].

M.İ.Lisina, həmçinin müəyyən etmişdir ki, özü haqqında dəqiq təsəvvürə i olan uşaqların böyüdüyü ailələrdə valideynlər onlara kifayət qədər vaxt ayırır, fiziki və əqli göstəricilərini müsbət qiymətləndirir, ancaq bu inkişafın heç də yaşdlarından fərqli olaraq qeyri-adi səviyyədə getməsinə fikirləşmirlər. Bu valideynlər uşağın məktəbdəki uğurlarını düzgün proqnozlaşdırır, uşaqlar hədiyyələrlə deyil, mövqe bildirməklə rəğbətləndirilir, cəza verildikdə, adətən ünsiyyətdən məhrum edirlər.

O.P.Makuşina bildirir ki, əgər övladda yeniyetməlik dövründə belə, valideynlərdən asılılıq davam edirsə, ailədə bunların qarşısı alınmalıdır, çünki valideyn və övlad arasındakı psixoloji bağlılıq vaxtında [kiçik məktəb yaşı dövründə] bərabər hüquqlu münasibətlər müstəvisinə keçirilmədikdə, onlarda özünüqiymətləndirmə zəifləyir. O.P.Makuşinaya görə, psixoloji bağlılıq fenomeninin əsas göstəriciləri aşağıdakılardır [5, s.140]:

- koqnitiv [özünün zəif, digərlərinin imkanlı və güclü olması kimi qavranılması fonunda yaranan gücsüzlük hissi];

- motivasiya [başqaları tərəfindən qorunmağa və rəhbərliyə ifadə olunan səviyyədə tələbat];

- emosional [müstəqil davranış tələb edən, xüsusilə xarici qiymət almayan situasiyalarda yaranan həyəcan, yaxud qorxu hissi];

- davranış [başqalarına şəxsiyyətlərarası təsirə getmək üçün güzəşt, kömək axtarışı, rəğbətləndirmə].

R.İ.Əliyev ailədə valideyn və övlad arasındakı koqnitiv münasibətlərin nəticələrini belə əsaslandırır: «Tədqiqatlar göstərir ki, ana ilə övlad arasındakı koqnitiv konflikt bir çox hallarda uşağın təlimə neqativ münasibətinə səbəb olur. Bu isə təbii ki, valideyn-övlad münasibətlərinin korlanması ilə nəticələnir» [6, s.50].

Uşaq ailədə müxtəlif həyatı situasiyaların həm iştirakçısı, həm də şahidi olur. Çox zaman bu situasiyalar onlarda heç də müsbət təəssürat yaratmır. Aydın məsələdir ki, münasibətli situasiyalar ailədə yaranan xoşagəlməz təəssüratların əsas mənbələrindən biridir. Tədqiqata cəlb etdiyimiz [Bakı şəhəri, Yasamal rayonu] Kərimovlar ailəsindən olan 9 yaşlı Əhməd psixoloqla söhbətində «Ailənizdə baş verən ən xoşagəlməz, yadında qalan hadisəni təsvir et» tapşırığına belə cavab vermişdir: «...Atam anamla dalaşanda çox qorxuram. O anamla çox vaxt biz evdə olmayanda, ya da biz yatanda dalaşır. Atam elə bilir ki, biz [3 yaşlı bacısı Qəməri nəzərdə tutur] yatmışıq, ancaq mən çox vaxt yata bilmirəm.

Qorxuram ki, yenə anamla dalaşar. Ona görə də bəzən səhərlər gec dururam. Dərsdə yatıram. Müəllim məni danlayır. Deyir ki, tənbəlsən, dərslərini oxumursan, dərsdə yatırsan...» Ondan bu barədə atasına nə isə deyib-demədiyini soruşduqda Əhməd belə cavab verdi: «Deməyə qorxuram, bilsə anamdan şübhələnər. Bir dəfə yenə dalaşırdılar. Anam ona yalvarırdı ki, səs eləməsin. Mən dözə bilmədim. Yerimdən qalxıb onların otağına keçdim...[bunları deyərkən Əhməd göz yaşlarını saxlaya bilmir, əlləri ilə sifətinə dayaq verib gərginliyini, həyəcanını gizlətməyə çalışır]. O anamın yanında durmuşdu, onu hədələyərək deyirdi: «Bu uşaqlar olmasaydı elə sabah ayrılardıq, göndərərdim səni atanın evinə, məsələ də bitərdi». Anam ağlayırdı, səsi çıxmasın deyə ağzını əlləri ilə tutmuşdu. Atam məni görmürdü, anam isə gördü, daha bərkdən ağlamağa başladı. Mən də ağladım. Atam səsimi eşidib dayandı. Gəlib məni qucaqladı, bağrına basdı. O məni çox sevir. İstədiyim hər şeyi alır, nə istəsəm onu edir, ancaq bilmirəm anamla niyə dalaşırlar. Ona dedim ki, niyə anamı incidirsən? Boynuna almadı. Dedi ki, söhbət edirlər, sadəcə səsi bərkdən çıxıb. Ancaq yalan deyirdi. İndi az-az olur, ancaq bilirəm, yenə də dalaşırlar. Bəzən evə səhərə yaxın gəlir. Anam isə çox kefsiz olur,

yemək yemir, elə hey yatır. Bizə dəyəmiz baxır. Anam evdə olsa da ona darıxdığım vaxtlar olur. Anam məndən çox utanır...Mən də utanıram. Uşaqlardan heç kimə demirəm. İstəmirəm ailəmdə dava-dalaş olduğunu bilsinlər. Bilsələr məni ələ salarlar».

Ailə münəqişələrinin yaratdığı neqativ təəssüratlar, göründüyü kimi, uşağın özü, öz ailəsi ilə bağlı qiymətləndirmələrinin təsiredici amilindən biridir.

A.İ.Zaxarov münəqişəli vəziyyətdə uşaqlarda bu kimi halların əmələ gəlməsində oğlanlarla qızlar arasında fərqlərin olduğunu müəyyən etmişdir. Qızlara nisbətən oğlanlarda nevroitik təzahürlər özünü 4–6 dəfə çox bürüzə verir. Bu, yalnız oğlanlarda sinir sisteminin nisbətən daha həssas olması, gərginliklərlə əlaqədar deyil, həm də onların ailədə və məktəbdəki cinsi tərbiyə ilə bağlıdır. Nəticədə qızlar təlimdə müvəffəqiyyətsizliyin yaratdığı gərginlikləri fərqli fəaliyyət sahələrinə qoşulmaqla [ailəməişət, yaradıcılıq, ünsiyyət vasitələri] asanlıqla aradan qaldıra bilirlər. Oğlanlarda isə daxili gərginlik həyəcanlılıq, bəzən nevroitik vəziyyət uzun müddət davam edir. Nəticədə uşaqların ünsiyyət dərəsi daralır, münasibətlər pozulur, bəzən də münəqişələr əmələ gəlir [7, s.165].

Aydın məsələdir ki, hansısa tipə aid olan ailələrdə uşağın tərbiyəsi ilə



kimin necə məşğul olması da ailədə-xili münaqişələrin həllinə təsir göstərir. Bu, münaqişəni həm artırır, həm də azalda bilər. Məsələn, bir sıra ailələrdə uşaqlarla qarşılıqlı münasibətlər adət-ənənələr, stereotiplər əsasında qurulur. Bu sahədəki konservativlik bəzən ailə münaqişələrinin mühüm səbəblərindən birinə çevrilir. Münaqişələrin xarakterində ailə başçısının problemə münasibəti həlledici olur. Beyləqan rayonundan olan 10 yaşlı Təranə atası haqqında bunları deyir. «...Sinifdə bahar bayramına hazırlaşdıq, Müəllim məni Bahar Qız etmək istədi, atam qoymadı. Səlimə Bahar Qız oldu. Evdə ağlayan da o məni vurdu, anamla da dalaşdılar. Uşaqlar bilməsin deyə dedim ki, özüm istəmirəm. Hamı dedi ki, qorxursan bacarmazsan. Ancaq mən yenə də onlara heç nə demədim. Çünki atam demişdi ondan icazəsiz bir iş eləsəm məktəbə getməyə qoymayacaq. Mən məktəbi sevirəm. Müəlliməni də, uşaqları da...Atam bizə həmişə kobudluq edir. İstədiyimiz şeyi almağa qoymur. Paltar alanda da özü alır. Anama da, mənə də xoşlamadığımız şeyləri aldırır. Anamın uzun paltardan xoşu gəlmir, ancaq o alır. Sonra da anam geyinmək istəmir, dalaşırlar...»

Kiçikyaşlı məktəblilərlə apardığımız söhbətlərdə ailəsində münaqişələrin olduğu ehtimal etdiyimiz

şagirdlərdən biri də Bakı şəhər Yasamal rayonundan olan 8 yaşlı Həsən-zadə Sübhan idi. Onun dediklərindən belə aydın oldu ki, ailədə ana, ata və iki qardaş yaşayır. Valideynlər arasında dava-dalaş tez-tez olmasa da gərginlik var. Ana həmişə öz həyatından narazılıq edir. Onlar arasındakı narazılıqlar məhz ananın uşaqların təlim-təربiyəsi ilə az maraqlanmasından baş verir. Sübhan deyir: «Atam tikintidə işləyir. Səhər tezdən gedir, axşam gec gəlir. Çox yorğun olur...Anam tibb bacısıdır...O da işləyir. Çox vaxt dərsdən sonra evdə VIII sinidə oxuyan qardaşımla birgə oluruq. Onunla tez-tez dalaşırıq. Mənə dərs oxumağa imkan vermir, ələ salır, səliqəsizlik edir. Anama deyir ki, mən eləmişəm. Anam da həmişə ona inanır. Deyir ki, mən də atam kimi fərsizəm, bacarıqsızam. Atam ona deyir ki, uşağa belə sözlər demə, artıq böyüyüb, ancaq anam qulaq asmır. Məni tez-tez danlayır... Bir dəfə atamla dalaşdılar. Anam qardaşıma və özünə bahalı paltarlar almışdı. Atam ona dedi ki, bu evdə sizdən də başqa adamlar var. Hamını nəzərə almaq lazımdı. O, qardaşımı da götürüb dayımgilə getdi, bir həftə orda qaldılar. Atam demişdi ki, bir də evə qayıtmasınlar. Mən atama yalvarırdım ki, anamı evə gətirsin. Onları dayım barışdırdı... Dərsdən pis qiy-mət alanda anamın və qardaşımın



bilməsini istmirəm. Məktəbdə tədbir olanda, müəllim çağıranda həmişə atam gəlir. Müəllimə də deyir ki, atam yaxşıdır, mənimlə maraqlanır. Bəzən, bayram günləri özü ilə iş yerinə, bazra, nənəmgilə gedirik. Anamla qardaşım bizimlə getmirlər. Anamla nənəm küsülüdürlər. Onlar çox vaxt bir yerdə mağazaya, ya da gəzməyə gedirlər»

Bu misalda ananın ailə bağçısına biganə münasibəti, övaldlar arasında ayrı-seçkilik salması münaqişə yaranan amil kimi qeydə alınmışdır. Bu və d. hallar qarşı tərəfdə də adekvat münasibət yaratdığından nəticədə ailədə rol qarışmaları baş verir. Hansı ki, qeyd olunan hallar kiçikyaşlı məktəblidə qeyri-adekvat özünüqiymətləndirmə, özünə, özünün bacarıq və qabiliyyətlərinə şübhə, səriştəsizlik kimi hisslər oyada bilir.

Daha bir nümunədə ailədaxili münaqişənin kiçikyaşlı məktəblidə yaratdığı özüməinamsızlıq, özünü aşağı qiymətləndirmə aydın təzahür edir. Beyləqan rayonundan 8 yaşlı Turan bunları deyir: «Mənim üçün ailəmizdə ən pis gün evə qonağın gəlməsidir... Hər dəfə qonaqlar gələndə anam bizi nəyəsə görə danlayır, bəzən də döyür. O istəyir ki, qonaqlara yaxşı qulluq edək. Anam istəyir ki, onlara şər deyək, gündəliklərimizi göstərək. Əgər 2, 3 alsaq acıqlanır. Deyir, biz pis qızlarıq,

atamıza oxşayırıq. Onun kimi bacarıqsızıq... Bir dəfə mən riyaziyyatdan 3 almışdım. Həmin gün xalamgil gəldi. Xalam soruşdu ki, bu gün neçə almısan. Mən yalan danışdım. Dedim qiymət almamışam. Anam gündəliyimə baxdı, xalamgil gedəndən sonra 3 aldığıma görə məni vurdu. Ona görə pis qiymət alanda birinci anamdan qorxuram. Ya da müəllimdən xahiş edirəm ki, gündəliyə yazmasın, yoxsa anam döyər. Onsuz da anam gündəliyimə arabir baxır. Çox çalışıram, ancaq yaxşı qiymət ala bimirəm».

Müəllimin verdiyi məlumatdan belə aydın oldu ki, Turanın valideynləri ilə dəfələrlə apardığı söhbətlərə baxmayaraq nə ana, nə də ata uşaqların təlim çətinlikləri ilə maraqlanmır, onlara tələblər qoymaqla vəzifələrini bitmiş hesab edirlər. Tədqiqatda bu ailəni biz qarışmayan tipə aid etdik.

Kiçikyaşlı məktəblilərin ailələrinəki qarşılıqlı münasibətlərin bu kimi xarakterini, onun münaqişəlilik səviyyəsini və həmin vəziyyətin uşaqların özünüqiymətləndirməsinə təsirini öyrənmək üçün Bakı və Beyləqan şəhərlərinin hər birində 24 ailə [cəmi – 48 ailə] üzərində tədqiqat apardıq. Tədqiqatda 48 nəfər [eləcə də yuxarıda adları qeyd olunan] kiçikyaşlı məktəblinin özünüqiymətləndirmə səviyyəsinin ailədaxili mü-

naqişələrlə əlaqəsini öyrənmək nəzərdə tutulurdu. Bu məqsədlə V.V.Stolin, T.L.Romanov və Q.P.Butenko tərəfindən işlənmiş, ailə həyatı, ər-arvad münasibətlərindən razılıq və narazılığın müəyyənləşdirilməsi üçün əlverişli olan anket-sorğudan istifadə etdik [8, s.284-290].

V.V.Stolin, T.L.Romanov və Q.P.Butenko tərəfindən işlənmiş bu anket-sorğu sınaılanın nığahdan razılıq və narazılıq dərəcəsinin ekspress-diaqnostikası məqsədilə tətbiq olunur. Sorğu müxtəlif sahələrə: özünün və partnyorunun qavrayışı, mövqeyi, qiymətləndirməsi, ustanovkası və s. müəyyənləşdirən 24 mülahizədən ibarət birölçülü şkaladır. Hər bir mülahizə 3 cavab variantına uyğun gəlir. Sorğudakı nəticələrin hesablanması ardıcılığı belədir. Əgər sınaılanın seçdiyi cavab variantı açarda göstərilənlərlə üst-üstə düşsə, həmin cavab 2, aralıq varianta olan «B»-yə uyğun gəlsə 1 bal, bunlardan heç birinə uyğun gəlmirsə 0 bal, bundan sonra bütün cavablar üzrə yekun bal hesablanır. Test ballarının mümkün diapazonu 0–48 baldır. Yüksək nəticə nığahdan razılıq hissini bildirir. Ballara görə nəticələr 7 kateqoriyada nəzərdən keçirilir: Sorğu üzrə nəticələrə görə 48 ailədə ər-arvad arasındakı münasibətlər aşağıdakı səviyyədə olmuşdur.

- tamamilə uğursuzdur: 0–16 bal – 1 ailə.
- uğursuzdur: 17–22 bal – 5 ailə.
- daha çox uğursuzdur: 23–26 bal – 2 ailə.
- keçid səviyyədədir: 27–28 bal – 6 ailə.
- daha çox uğurludur: 29–32 bal – 21 ailə.
- uğurludur: 33–38 bal – 8 ailə.
- tamamilə uğurludur: 39–48 bal – 3 ailə.

Əgər bu nəticələri şərti qaydada uğursuz [1–3], keçid səviyyə və uğurlu [5–7] olmaqla 3 yerə bölsək aşağıdakı göstəricilər alınır:

uğursuz – 8 ailə [17%]; keçid səviyyə – 6 ailə – [12%]; uğurlu – 32 ailə [67%].

Nəticələrə görə faiz göstəriciləri uğurlu ailələrin hesabına daha çoxdur. Uğursuz ailənin dağılmaq təhlükəsi ərəfəsində olduğunu nəzərə alsaq, 17% nəticə qənaətbəxş sayıla bilməz. Əgər 48 ailənin 8-i uğursuz, 6-sı keçid vəziyyətindədirsə, o halda həmin ailələrdə münaqişəli vəziyyətin olması ehtimalı böyükdür.

Bu tədqiqatın gedişində kiçik-yaşlı məktəblilər Ə.Kərimov, S.Həsənzadə [oğlanlar], T.Məmmədova və T.Əliyevanın [qızlar] ailələrindəki nəticələr diqqət mərkəzində saxlanılmışdır. Həmin ailələrdə həqiqətən münaqişələrin olub-olmamasını öyrənmək üçün digər 44 ailə ilə

birgə «Münaqişəli situasiyalarda ər və arvadın qarşılıqlı təsirinin xarakteri» testindən istifadə etdik [8, s.291–302]. Həmin test metodikasında ər-arvad arasındakı qarşılıqlı təsirin münaqişəli xarakter daşıyan 32 situasiya təsvir olunub. Sınanılanlara müəyyən situasiyaya mümkün reaksiyanın 2 əlamətini özündə birləşdirən şkala təqdim olundu: həmin situasiyalardakı fəallıq, yaxud passivlik, münaqişədə həyat yoldaşı ilə razılıq, yaxud narazılıq. Belə situasiyalarda sınanılan özünü necə aparmasına daha çox yaxın olan, münasib variantı seçir. Şkalanın sol tərəfi razılaşmamaq, neytral narazı münasibət, razılığın passiv ifadəsi, sağ tərəf razılığın fəal ifadəsini bildirir. Şkalaların bölünməsi «-2»-dən və «+2»-yə uyğun gələn mahiyyətə görə qeyd edilir. Testdəki situasiyalar həm qadın, həm də kişilər üçün işlənmişdir. Bu testi əvvəlki tədqiqatda iştirak etmiş, uğursuz olduğu ehtimal edilən 8 və keçid səviyyədə olduğu ehtimal edilən 6 ailədəki ər və arvadla [cəmi 28 nəfər -14 ər, 14 arvad] keçirdik.

#### *Cavablar şkalası*

- 2: qəti olaraq razı deyiləm ki, o, həmin situasiyada belə edir və belə deyir, razı olmadığımı fəal şəkildə bildirərək öz fikrimdə qalıram;

-1: razı deyiləm ki, o, həmin situasiyada belə edir və belə deyir, öz narazılığımı bildirirəm, ancaq müzakirədən qaçıram;

0: heş bir qərar vermirəm, münasibətimi bildirmirəm, hadisənin gedişini gözləyirəm;

+1: tam razıyam ki, o belə deyər, ancaq münasibətimi bildirməyi vacib hesab etmirəm;

+2: tam razıyam ki, o həmin situasiyada belə deyir və belə danışır, onu fəal şəkildə müdafiqə və təqdir edirəm [onun tərəfindəyəm].

Ər-arvad cütliyündə baş verən münaqişələri öyrənərək təlimatda olduğu kimi, daha çox toqquşmaların baş verdiyi 8 sahəni ayırdıq.

#### *Ər-arvad cütliyündə baş verən münaqişələrin səbəbləri*

*Cədvəl 1.*

| s.s. | Müləhizələr                                           | Ər | Arvad | Cəmi |
|------|-------------------------------------------------------|----|-------|------|
| 1.   | Qohumlar və dostlarla münasibətlərdə olan problemlər. | 3  | 2     | 5    |
| 2.   | Uşaqların tərbiyə məsələləri.                         | 2  | 3     | 5    |
| 3.   | Avtonomiyaya cəhd etmənin təzahürü.                   | 1  | 2     | 3    |
| 4.   | Rol gözləmələrinin pozulması.                         | 5  | 4     | 9    |
| 5.   | Davranış normalarındakı fikir ayrılığı.               | 2  | 2     | 4    |
| 6.   | Tərəflərdən birində domınantlığın üzə çıxması.        | 1  | 0     | 1    |
| 7.   | Qısqaneçliyin yaranması.                              | 0  | 1     | 1    |
| 8.   | Pula münasibətdə yaranan fərqlər.                     | 0  | 0     | 0    |

Ailələrdəki münaqişələrin yaranma səbəblərini öyrənərək onun əsasən rol gözləmələrinin pozulması ilə bağlı olduğunu müəyyən etdik. 5 nəfər ər və 4 nəfər arvad daha çox həmin müləhizə üzrə narazılıqlarını bildirirlər [2,12,27,29-cu müləhizələr]. Qohumlar və dostlarla münasi-

bətlərdə olan problemlər, o cümlədən uşaqların tərbiyə məsələləri ikinci səbəbdir [1,5,8,20,4,11,16,23]. Hər iki mülahizə üzrə 5 nəfər narazıdır. Dördüncü yerdə davranış normalarındakı fikir ayrılığı durur – 4 nəfər. Növbəti yeri avtonomiyaya cəhd etmədən yaranan narazılıq tutur – 3 nəfər. Tərəflərdən birində dominantlığın üzə çıxması və qısqancılığın yaranması səbəbindən münaqişə yarananlar eynidir – hər biri üzrə 1 nəfər.

Şagird Ə.Kərimovun ailəsindəki münaqişənin səbəbi 3 və 7-ci [avtonomiyaya cəhd etmənin təzahürü və qısqancılığın yaranması], S.Həsənzadənin ailəsindəki problem 2 və 4-cü şkalaya uyğundur [uşaqların tərbiyə məsələləri, rol gözləmələrinin pozulması]. T.Məmmədovanın ailəsində baş verən münaqişələrin səbəbi 4-cü [rol gözləmələrinin pozulması], T.Əliyevanın ailə münaqişələri isə 5-ci şkala [davranış normalarındakı fikir ayrılığı] ilə üst-üstə düşür.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə özünüqiymətləndirmənin inkişafına ailədaxili münaqişələrin təsirini öyrənmək üçün 48 nəfər kiçikyaşlı məktəbli ilə işi davam etdirdik. Əvvəlcə E.Klessmanın «Üç ağac» proyektiv metodikasının köməyi ilə kiçikyaşlı məktəbliləri tədqiq etdik [[http:// juni.gians.kiev.ua](http://juni.gians.kiev.ua)].

Ə.Kərimov, S.Həsənzadə, T.Məmmədova və T.Əliyevanın şəkillərindəki səciyyəvi xüsusiyyətlər özünü ataya [Ə.Kərimov], yaxud anaya [S.Həsənzadə] inkaredici münasibət, tapşırıqda valideynlərə eyni cür bəgənə yanaşma [T.Əliyeva], ailə üzvlərinə qarşı ciddi, ailə üzvlərinə qarşı neqativ münasibət [T.Məmmədova] kimi ifadə edilmişdir. Həmyaşıdların çəkdikləri digər şəkillərdə isə belə ziddiyyətlərə az rast gəlirik. Bundan başqa, S.Həsənzadə və T.Məmmədovanın çəkdikləri rəsmlər psixi inkişaf səviyyələrinə uyğun gəlsə də, Ə.Kərimov və T.Əliyevanın rəsmləri haqqında bunları demək olmaz. Bu rəsmlər həm texniki, həm də məzmun baxımından psixi inkişaf səviyyəsindən geri qalırdı.

«Kiçikyaşlı məktəblilərin özünüqiymətləndirməsinin öyrənilməsi» adlanan daha bir metodikanın məqsədi «ideal» və «antiideal»a uyğun gələn sözlər naborunun köməyi ilə özünüqiymətləndirmənin kəmiyyət səviyyəsinin müəyyən edilməsi olmuşdur. Bu metodika II– IV siniflərdən olan 36 nəfər kiçikyaşlı məktəbli ilə keçirilmişdir.

Təlimat: Qarşınızda bir sıra müsbət və mənfi keyfiyyətlər var. Onlardan hansının Sizdə olduğunu düşünürsünüzsə verilmiş vərəqdə ardıcıl yazın.

| I sütun      | II sütun     |
|--------------|--------------|
| idealdir     | ideal deyil  |
| qorxmazlıq   | lovğalıq     |
| xeyirxahlıq  | kobudluq     |
| maraqlanmaq  | tənbəllik    |
| əməksevərlik | qorxaqlıq    |
| hörmətcillik | paxıllıq     |
| səbirlilik   | yalançılıq   |
| vicdanlılıq  | acgözlük     |
| döğruculluq  | dalaşqanlıq  |
| təkidlilik   | qəddarlıq    |
| fəallıq      | küsəyənlilik |

Əgər «İdeal» sütunundan 8–9 keyfiyyət qeyd olunursa, koeffisient keyfiyyətlərin sayına görə 0,9, yaxud 0,8 olacaqdır. Bu, özünüqiymətləndirmənin yüksək səviyyəsini bildirir. Əgər «İdeal deyil» sütununda eyni sayda keyfiyyət qeyd olunursa, bu, özünüqiymətləndirmənin aşağı səviyyəsini bildirir. Nəticələr belə olmuşdur.

«Kiçikyaşlı məktəblilərdə özünüqiymətləndirmənin öyrənilməsi» metodikasının nəticələri

*Cədvəl 2.*

| Sınıflar  | Koeffisientlər |             |            |   |
|-----------|----------------|-------------|------------|---|
|           | 0,7 - 0,6      | 0,5 - 0,4   | 0 - 0,3    |   |
| I səviyyə | II səviyyə     | III səviyyə | IV səviyyə |   |
| 36 nəfər  | 2 nəfər        | 16          | 18         | 0 |

Gözlədiyimiz kimi, uşaqların bəziləri II sütunda verilmiş keyfiyyətlərin yalnız bir neçəsini [kobudluq, tənbəllik, dalaşqanlıq, qəddarlıq, küsəyənlilik] qeyd etmişlər. Ona görə də

nəticələr I sütundan seçilmiş keyfiyyətlərin kəmiyyətinə görə işlənmişdir. II və IV səviyyələrə daxil edilmiş şagirdlərin cavablarında isə II sütunun nəticələri nəzərə alınmışdır. Haqqında bəhs etdiyimiz kiçikyaşlı məktəblilər Ə.Kərimov, S.Həsənzadə, T.Məmmədova və T.Əliyevanın seçimləri daha I, II və III səviyyələr arasında bölünür. S.Həsənzadə – I, Ə.Kərimov və T.Əliyeva – II, T.Məmmədova – III səviyyə üzrə nəticələr göstərmişlər.

İstər aparılmış nəzəri təhlillər, istər uşaqlarla söhbətlər, istərsə də verbal və qeyri-verbal [proyektiv] metodikaların nəticələri belə qənaətə gəlməyə əsas vermişdir ki, kiçikyaşlı məktəblilərdə ailədaxili münasibətlərin təsiri ilə özünüqiymətləndirməni zəiflədən, uşaqda özünəinamsızlıq yaradan birinci amil onlardakı qorxu hissidir. Uşaqlar məhz qorxuqlarına, nədənsə [bizim tədqiqatımızda: təhqir olunmaqdan, danlanmaqdan, nədənsə məhrum edilməkdən və s.] ehtiyatlandıqlarına görə neytral olmağa, özünümüdəfiə mövqeyi tutmağa üstünlük verirlər. Bu amili nəzərə alaraq növbəti mərhələdə münasibətli ailələrdən olan Ə.Kərimov, S.Həsənzadə, T.Məmmədova və T.Əliyevanın, eləcə də I–IV siniflərdə təhsil alan daha 17 kiçikyaşlı məktəbli ilə E.İ.Roqov tərəfindən işlənmiş, 5–17 yaşlılar üçün nəzərdə tutulmuş

qorxu hissinin müəyyənləşdirilməsi üzrə metodika tətbiq etdik.

Təlimat 1: «Sənə müxtəlif situasiyalar sadalanacaq. Onlardan qorxub-qorxmadığını cavablandırmalısan. Çalış cavablarında səmimi ol».

Cavablar «Bəli», «Xeyir» fikirləri ilə bildirilir. Yekunda «Bəli» cavabı verilən situasiyalarla bağlı söhbət aparılır, səbəblər aydınlaşdırılır.

Suallar:

| S.s. | «Nədən qorxursan?» sualı üzrə mülahizələr  | «Bəli» | «Xeyir» |
|------|--------------------------------------------|--------|---------|
| •    | Tək qalmaqdan                              | 12     | 9       |
| •    | Ölməkdən                                   | 17     | 4       |
| •    | Hansısa uşaqlardan                         | 6      | 15      |
| •    | Müəllimlərdən                              | 7      | 14      |
| •    | Müəllimlərin səni cəzalandırmasından       | 9      | 12      |
| •    | 2 almaqdan                                 | 13     | 8       |
| •    | Lövə qarşısına çıxıb cavab verməkdən       | 11     | 10      |
| •    | Valideynlərin ölümündən                    | 22     | 0       |
| •    | Dərsi danışarkən səhv etməkdən             | 13     | 8       |
| •    | Sınıfdakı digər şagirdlərin sənə gülməsinə | 8      | 13      |
| •    | Dərsə gecikməkdən                          | 7      | 14      |
| •    | Yoxlama yazı işindən                       | 8      | 13      |
| •    | Xortdandan, cindən, divdən                 | 9      | 12      |
| •    | Qorxulu yuxudan                            | 6      | 15      |
| •    | Qaranlıqdan                                | 15     | 6       |
| •    | Aydan, itdən, hörümçəkdən, ilandan         | 19     | 2       |
| •    | Maşından, qatardan, təyyarədən             | 8      | 13      |
| •    | Çovğundan, tufandan, yağışdan, qardan      | 7      | 14      |
| •    | Çox hündürlikdə olmaqdan                   | 6      | 15      |
| •    | Kiçik, dar otaqdan                         | 8      | 13      |
| •    | Sudan                                      | 6      | 15      |
| •    | Alovdan, yanğından                         | 15     | 6       |
| •    | Müharibədən                                | 8      | 13      |
| •    | Qandan                                     | 11     | 10      |
| •    | Həkimdən                                   | 18     | 3       |
| •    | İynə vurdurmaqdan                          | 20     | 1       |
| •    | Ağrıdan                                    | 17     | 4       |
| •    | Valideynlərinin dəlaşmasından              | 20     | 1       |
| •    | Cizgi filmindəki personajlardan            | 5      | 16      |

Verilmiş mülahizələrin bir qismi fiziki təhlükəyə [ölmək, həkim, iynə vurdurmaq, ağrı, alov, yanğı, ayı, it, hörümçək, ilan, su, müharibə və s.], xüsusilə təbiət hadisələrinə aiddir. Uşaqlar təbii olaraq bu təhlükələrə qarşı qorxu hissi yaşayırlar. Onların

daha çox qorxduqları psixoloji təsir valideynlərin ölümü – 21 nəfər [həmçinin Ə.Kərimov], valideynlərin dəlaşması – 20 nəfər [Ə.Kərimov, S.Həsənzadə, T.Əliyeva], qaranlıq – 15 nəfər [Ə.Kərimov, T.Məmmədova], 2 almaq [S.Həsənzadə, T.Əliyeva, T.Məmmədova] və dərsi danışarkən səhv etmək, lövhə qarşısına çıxıb cavab verməkdir – 13 nəfər [Ə.Kərimov, S.Həsənzadə, T.Əliyeva, T.Məmmədova].

Bu metodikaların nəticələri göstərmişdir ki, ailədaxili münaqişələrin neqativ təsirləri kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda aydın müşahidə edilir. Onlar ailədə baş verən münaqişəli situasiyaların təsiri ilə utancaq, çəkingən, qapalı, aqressiv, bəzən də ərköyün olurlar. Ailə münasibətlərində münaqişəli vəziyyət uşaqlarda bir qayda olaraq həyəcanlılıq yaradır. Həyəcanlılıq şəxsiyyətin xüsusi psixoloji haləti kimi özünüqiymətləndirmənin səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə aşağı salır. Adekvat olaraq, özünüqiymətləndirməsi zəif olan uşaqlarda həyəcanlılıq səviyyəsi daha yüksəkdir.

Ailədaxili münaqişələrlə üzləşmiş uşaqlarda yaranan yüksək emosionallıq, müvazinətsizlik də özünüqiymətləndirmənin aşağı salan amildir. Uzun müddət valideynlərin küsülü-lüyü, bir-birinə həqarətli sözlər deməsi, qarşılıqlı ittihamlar onlarda



utanc, özünün qüsurlu olması natamamlıq, atılmışlıq və tənhalıq kimi hissi yaradır. Belə psixoloji hal «Üç ağac» metodunda daha aydın təzahür edirdi. Təhlillər göstərdi ki, aşağı özünüqiymətləndirməsi olan uşaqlar özlərindən narazı olurlar. Bu, ailədə uşağın daim valideynlər tərəfindən tənqid olunduğu, irad bildirildiyi, onların qarşısına bacarığından artıq tapşırıqların, tələblərin qoyulduğu hallarda baş verir.

Təhlillər zamanı müəyyən olundu ki, yüksək özünüqiymətləndirməyə malik olan uşaqların böyüdüyü ailələrdə uşaq şəxsiyyətinə diqqət [maraq, zövq, dostlara münasibət] kifayət qədər tələbkar olur. Belə ailələrdə aşağılayıcı cəzadan qaçırlar, uşaq layiq olduqda təriflənir. Aşağı özünüqiymətləndirmə [o qədər aşağı olmasa da] evdə ona verilən azadlıqdan istifadə edirlər, ancaq bu azadlıq – nəzarətsizlik, valideynlərin uşaqlara biganə münasibətidir. Yüksək özünüqiymətləndirmədən o zaman baş verir ki, uşaq ailədə tez-tez, layiq olduğundan çox təriflənir, rəğbətləndirilir, hədiyyələr alınır. Nəticədə uşaq material mükafatlandırılmaya adətəkdə olur. Bəzi münasibətli ailələrdə valideynlərin hər hansı biri övladını öz «tərəfinə çəkmək», ailədə tərəfmüqabil əldə etmək, qarşı tərəfin ondan zəif bacarıqsız, sevilməyən olduğunu sübut etmək üçün də belə hallar baş verir.

Hesab edirik ki, ailədə uşağın özünəməxsusluq tələbatı ödənildikdə, ona məxsus olan insanlar, əşyalar, məkan haqqında təsəvvürlər yaradıldıqda, özünəhörmət tələbatı ödənildikdə, təhqirə, yersiz tənqiddə yol verilmədikdə, uşağın hüquqlarına, şəxsiyyətinə hörmətlə yanaşıldıqda, yerli-yersiz müdafiə olunaraq əzizlənmədikdə, onun görə biləcəyi işləri başqaları deyil, özü gördükdə uşaqda özünüqiymətləndirmə spontan inkişaf edə bilər. Ona görə də uşaqda özünüqiymətləndirmə meyarları haqqında düzgün təsəvvür yaradılaraq özünə məxsus olanları qorumaq, başqalarına məxsus olanlara hörmətlə yanaşmaq, göz dikməmək, yalnız öz zəhmətilə oynamaq mədəniyyəti formalaşdırılmalıdır. Tələbatların sıxışdırılmasının qarşısı alınaraq lazımsız tələbatlardan könnüllü imtina bacarığı aşılmalıdır. Özünüqiymətləndirmənin inkişafı stereotip yanaşmalarla deyil, situasiyaya, fərdi imkanlara uyğun şəkildə baş verməlidir.

***Tədqiqatın elmi yeniliyi.*** Tədqiqatda kiçikyaşlı məktəblilərin məktəb uğurları, bu sahədə özünüqiymətləndirmənin rolu ailədaxili münasibətlərlə əlaqələndirilir, bu sahədə valideynlərin rolu, onların qarşılıqlı münasibətləri həlledici faktor kimi diqqət mərkəzinə gətirilir.

**Tədqiqatın praktik əhəmiyyəti.** Tədqiqatda irəli sürülən fikirlərdən ailəyə psixoloji xidmətin təşkilində,

ibtidai sinif müəlimlərinin həm şagirdlər, həm də valideynlərlə apardıqları pedaqoji işdə istifadə oluna bilər.

**Ədəbiyyat:**

1. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. М.В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984, 256 с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // <http://www.kub.ru>

3. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии, 2003, №3, с. 43–53

4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика. 1986, 263 с.

5. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии, 2002, №5, с. 135-144

6. R.İ.Əliyev. Məktəbə psixoloji xidmət: nəzəri və praktik məsələlər // Müasir təhsilin psixoloji problemləri» Bakı, Mütərcim, s. 24–78

7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. М.: Здоровье, 2002, 300 с.

8. Практикум по возрастной и педагогической психологии. Автор-сост. Данилова Е.Е. М.: Академия, 1999, 160 с.

9. <http://bibliofond.ru>

10. <http://www.HYPERLINK>

11. «<http://www.psiholognew.com>». [psiHYPERLINK](http://www.psiholognew.com)

12. «<http://www.psiholognew.com>» [hoHYPERLINK](http://www.psiholognew.com)

13. «<http://www.psiholognew.com>» [loHYPERLINK](http://www.psiholognew.com)

14. «<http://www.psiholognew.com>» [gnew.com](http://www.psiholognew.com)

15. <http://jun.gians.kiev.ua>

16. <http://www.rosdip.lom.ru/>

**ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ  
СЕМЬИ САМООЦЕНКА МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ**

**АБСТРАКТ**

Семья является первичным и основным компонентом социального устройства общества. В психологии, в первую очередь, в контексте

малых групп изучается структура семьи, содержание внутрисемейных отношений. Поэтому, для выяснения особенностей внутрисемейных конфликтов мы, в первую очередь, должны внести ясность определению в контексте малых групп ее психологической сущности, установленным в ней связям, совместной деятельности и детерминанте общения. Это нам нужно для выяснения характера взаимоотношений, причин, приводящих к конфликтному положению между членами малых групп.

## **DISPUTED FAMILY ENVIRONMENT THE YOUNGCHILDRENS IMPACT SELF-ASSESSMENT**

### **ABSTRAKT**

The article deal with family conflicts, their futures, their creating reasons and the types of family conflicts. It is noticed that family conflicts occur on the basis of some factors: the composition of the family, value similarity of family members purpose and position, performance of its functions and role expectations. The first conflicts occur within family members which is suitable for conflicts in any social situation. Crisis situations is a major social origin of conflicts.

The other issue which is mentioned in the article is commitment of family conflicts with culture, national customs and traditions. So expectations of customary rules of family members and go beyond the stereotypes cause to conflicts. Especially one of the factors is that parents do not fulfill their obligations in education of their childrens.

Family factors related to several factors: physiological [payment of sexual needs], social [problems of family life], psychological [moral and psychological contradictions] and educational [error situations occur in upbringing of children].

It is clear from the analyzes in the article that for normal development of children family must fulfill its socialization, communicative and protective functions.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür. (protokol №28)  
Rəyçi M.H. Mustafayev, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru  
Məqalə 12 aprel 2012-ci ildə redaksiyaya daxil olmusdur

## MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN MƏKTƏB QORXUSU

*Səmra Əliyeva*

*BDU-nun sosial və pedaqoji  
psixologiya kafedrasının magistrantı  
E-mail: aliyeva.semra@mail.ru*

**Açar sözlər:** məktəbəqədər yaş dövrü, fəaliyyət subyekti, fobiya, şəxsiyyət, qabiliyyət, idrak prosesləri, qorxu, dərk etmə, sosial şərait, təlim fəaliyyəti

**Ключевые слова:** дошкольный возрастной период, субъект деятельности, фобия, личность, мощность, процессы мышления, страх, осознание, социальные условия, деятельность по обучению

**Key words:** preschool age period; the subject of activity, phobia, personality, capacity, the processes of thinking, fear, realizing, social condition, activity on education

**P**sixologiyada məktəbəqədər yaş dövrü 3–6 yaş mərhələsini əhatə edir. Bu dövrdə uşaqlarda müxtəlif keyfiyyət dəyişmələri baş verir. Bütün bunlar uşağın sosial şəraitə, həyatın tələblərinə imkan verir. Məktəbəqədər dövr uşağın fəaliyyətin subyekti kimi formalaşmasının ilkin mərhələsi kimi özünü göstərir və bu zaman məqsədəyönəlişliyin əsası qoyulur.

Məktəbəqədər yaş dövründə həm ümumi, həm də xüsusi qabiliyyətlərin formalaşması imkanları yaranır və özünü göstərməyə başlayır. Həmçinin məktəb yaşına çatmış uşaqlar gerçəkliyi dərk edir, idrak proseslərinin inkişafı cəhətdən kifayət qədər irəli getmiş olurlar. Bunlar tədris

proqramını mənimsəmək üçün lazımı imkanlar yarada bilirlər. Lakin uşağın məktəbə psixoloji hazırlığını təkcə bunlarla məhdudlaşdırmaq olmaz. Uşaqda qavrayışın, diqqətin, təxəyyülün, hafizə, təfəkkür və nitqin inkişafı ilə yanaşı onun müxtəlif fəaliyyət növlərini, xüsusi ilə təlim fəaliyyətini müvəffəqiyyətlə yerinə yetirməsi üçün təlim fəaliyyətindən qorxmaması zəruridir (1, s 25).

Qorxu hissinin əmələ gəlməsi və korreksiyası sosial və psixoloji cəhətdən aktualıq daşıyan məsələlərdəndir. Qorxu hissinin yaranması, mövcud olması və onun dəf edilməsi bir çox məşhur psixoloq və fizioloqları hər zaman maraqlandırmışdır. Qorxu dedikdə nə başa düşülür? Adətən belə

deyirlər ki, bilinməyən şeylər insanları qorxudur. Təbii ki, hər yaş dövrünə görə qorxuların növləri də dəyişir. Yenicə anadan olmuş uşağın təhlükə hissi ilə bağlı olaraq ilk keçirdiyi emosiyada qorxu sayılır. Artıq ilk aylarından uşaq əvvəlcə qəfil səslərdən, tanış olmayan şəraitdən, yad insanlardan qorxmağa başlayır. Uşaq böyüdükcə onun qorxu hissləri də, böyüyür. Uşaqlar adətən ən çox ana-atalarından ayrı qalmaqdan qorxurlar. Valideynlər özləridə bilmədən övladlarında qorxular yaradırlar. Onlar uşaqların nadinclik etməsinin qarşısını almaq üçün çox vaxt «məni çox əsəbləşdirirsən, səni atıb gedəcəm başqa uşaqların yanına», «səni aparıb qaytaracam» kimi ifadələr işlədirlər. Bu zaman uşaqlarda ən dözülməz hiss olan qorxu hissi yaranır.

Uşaqlar valideynlərinin onları sakitləşdirmək üçün dedikləri bütün sözlərin həqiqətən gerçək olduğuna inanırlar. Böyüklər qorxutmaq üsulundan nizamlı davranışları tənzimləmək üçün istifadə edirlər. Ama qorxutmaq çox rahat bir yoldur. Fəsadları isə ağırdır. Qorxuların uşaqlarda bəzən şiddətdən belə, daha çox təsirləri qalır. Əsasəndə, hər zaman həkimlə qorxudulan uşaqlar xəstələndiklərində valideynlər özləri çox pis vəziyyətdə qalırlar. Çox sadə bir misal çəkə bilərik yeməyini yeməyən uşağa valideynləri «bax yemə-

yini yeməsən həkim çağıracam, sənə iynə vuracaqlar» və s. deyirlər. Uşaq həmin anda qorxudan yeməyini yeyir, lakin sonra həqiqətdə iynə vurulması lazım gələndə ortaya böyük problemlər çıxır və uşaqlarda iştirak halları yaranır (2, s 30).

Müəyyən hallarda qorxu halları uşaqlara irsi keçir. Ən kiçik şeylərdən belə qorxan, həyəcan hissi keçirən, özünə inamını itirən valideynlərin övladlarında özlərinə bənzəyirlər. Bəzən analar gün boyunca övladlarına görə həddindən artıq narahat olurlar. «Aman yıxılar», «dalaşar», «xəstələner» və s. kimi fikirlər onları dəqiqəbə-dəqiqə izləyir. Belə etməklə onlar uşaqlarını qorumaq əvəzinə onları yaşadıkları mühitdən uzaqlaşdırır, uşağın etmək istədiklərinə qadağalar qoyur və hər kəsin təhlükəli olduğunu tərbiyə etmiş olurlar. Uşağın bilik dairəsi nə qədər genişlənirsə, fantaziyası artırsa, bir o qədər də o insanı izləyən təhlükəni anlaya bilir. Normal və mühafizəedici qorxu ilə patoloji qorxu arasında fərq mövcud olsa da, hər bir halda qorxu hissləri uşağa mane olur. Uşaq hər şeydən və hər kəsdən qorunduğu üçün özünü qorxaq və bacarıqsız kimi hiss edir.

Valideynlər artıq övladları ilə bəcarmadıqda bəzən onları «ALLAH səni cəzalandıracaq» fikri ilə qorxudurlar. Kiçik yaşda uşaqlar «Allah»-ı

beyinlərində tam formalaşdırma bil-mədəkləri üçün daha çox panika yaşayırlar. Görmədikləri, tanımadıqları bir qüvvənin onlara cəza, ağrı, işgəncə verəcəyini düşünüb daxili aləmlərində çox narahat olurlar.

Birdə hər hansı bir hadisəylə bağlı yaranmış qorxular vardır. Məsələn evə oğrunun girməsi, uşaqların qəza keçirməsi, valideynlərin başına qorxunc bir hadisənin gəlməsi və s. kimi hadisələr də, uşaqlara qorxu hissini yaşadır. Bu hisslər uşaqları narahat edir və onlarda tik, enurez, kəkələmə, pis yuxu, qıcıqlanma, aqressivlik və digər bu kimi sinir pozuntularına səbəb olur.

Uşaqların yaş dövrlərinə nəzər salsaq görürük ki, 4–6 yaş arası uşaqlarda (məktəbəqədər yaşlı uşaqlar) qorxular daha çoxdur. Bunun səbəbini bir çox amillə aydınlaşdırmaq olar. Bir çoxu məktəbəqədər yaşlı uşaqların yaş xüsusiyyətlərinin artmasından asılı olur və müvəqqəti xarakter daşıyır. Artıq bu yaşda əksər uşaqlar məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsil almağa başlayırlar. Yavaş-yavaş günlərinin çox hissəsini valideynlərinin əvəzinə pedoqoqlarla, tərbiyəçilərlə keçirməyə başlayırlar. Üstəlik nəyisə öyrənməyə başlayırlar. Bütün bunlar üst-üstə onlar üçün çox ağır proseslərdir. Əgər bu yaşda olan uşaqlarda qorxu hissinə düzgün yanaşılsa, əmələgəlmə

səbəbləri anlaşılsa, bu hisslər izsiz yox ola bilər.

Məktəb qorxusu, məktəblə bağlı hər hansı bir problem yoxdursa (məsələn, şiddət, müəllimin təhqiredici sözləri və s.), onda ana və uşaq arasındakı sıx və möhkəm əlaqədən asılıdır. Daha doğrusu bu, uşağın anadan asılılığından qaynaqlanır. Uşaq buna anasını itirmə, ondan ayrı düşmə şübhəsi ilə yanaşır. Bununla yanaşı, məktəbli uşaqlar bir tərəfdən artıq məktəbli olması ilə fəxr edir, digər tərəfdən yeni fəaliyyət növünə daxil olması ilə bağlı qorxu hissi onu narahat edir. Çünki indi o, şagirdlər üçün nəzərdə tutulan qaydalara əməl etməli, həmişə eyni vaxtda zənglə sinfə girib sinfdən çıxmalı, bütün dərs ərzində sakit oturmalı, lövhənin qarşısında dərs danışmalı, müəllimin bütün tələb və göstərişlərini yerinə yetirməlidir. Bütün bunlara isə heç bir uşaq hazır olmur. Ona görə də, bu yeni tələblərə çox çətinliklə uyğunlaşırlar.

Bütün bu proseslər ilk öncə məktəbəqədər təhsil müəssisələrindən başlayır. Əgər ilk zamanlar onlar aldıqları qiymətlərin (qeyri rəsmi) hamısına eyni münasibət bəsləyirlərsə, tədricən onlar qiymətləri fərqləndirir və aşağı ballı qiymətlər onları həyəcanlandırır, narahat edir. Onlar yəni-dən aşağı qiymət alacaqlarından qorxur. Digər tərəfdən pedaqoqların,



tərbiyəçilərin yalnız seçilmiş ünsiyyət üslubu, uşaqlara yalnız yanaşma tərz, eləcə də uşağın səhv edəcəyi təqdirdə pedaqoqun danlaq hədəfinə çevrilməsi bu qorxunu daha da gücləndirir. Nəticədə isə bəzi uşaqlarda məktəb fobiyası yaranır. Onlar məktəbə getmək istəmir, bunun üçün min bir bəhanə gətirirlər. Bu proseslər məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda təzahür edən qorxuların səbəbini, eləcə də onların aradan qaldırılması yollarının tədqiqini aktual edir.

Uşaqların məktəbə getməyə başlamaları böyüklərin evdən köçməkləri, universitetə getməkləri, yeni işə başlamaları, evlənməkləri və s. proseslərlə eyniləşdirilə bilər. Bunu misallarla izah edə bilərik. Məsələn: iş yerindən təyinatla başqa bir şəhərə göndərilmişinizsə, öyrəşdiyiniz və xoşladığınız vərdislərdən uzaqlaşaraq başqa bir şəhərə, başqa bir evə köçmək; qohumlarınızdan, tanıdığınız və sevdiyiniz insanlardan uzaqlaşmaq; yeni bir məkanda tanımadığınız insanlarla birlikdə işləmək sizdə həyəcan, qorxu, sıxıntı duyğusu yarada bilər. Bu müddət düzgün qiymətləndirilməsə sonda depressiv hallarla üz-üzə qala bilərsiniz. Uşaqlarda da, məktəbə başlamaq müddəti düzgün istiqamətləndirilməzsə, onlar məktəbdə oxuduqları müddət ərzində oxşar çətinliklərlə qarşılaşa bilərlər və bütün bunlar qalıcı olaraq

uşaqda akademik və ictimai inkişaf geriləmələrinə, onun narahat bir şəxsiyyət tipi əldə etməsinə, məktəb, imtahan, dərs və həyat müvəffəqiyyətsizliklərinə gətirib çıxarar.

Uşaqlar məktəbə başladığı günə qədər əsasən evdə ana-ata, nənə-baba, dayə kimi insanların arasında diqqət mərkəzində olur, bütün tələbatlarının rahatlıqla ödəndiyi, hər kəsdən və hər şeydən qorunduqları bir mühitdə böyüyürlər. Məktəbə başlayaraq ilk dəfə ailədən, bu tanış etibarlı mühitdən uzaqlaşırırlar. Fərqli bir mühitdə tanış olmadıqları insanların, yeni yoldaşların, hər kəsə bərabər maraq dəyər və sevgi göstərən bir müəllimin rəhbərliyi altında, tək mərkəz nöqtəsi olmadan, müəllimin sevgisini və marağını digər yoldaşlarıyla paylaşaraq; tualet ehtiyacını, çantasını qoruma-daşıma, məktəbdə pəncəyini, üst geyimini geymə kimi ehtiyaclarını böyük nisbətdə özü qarşılayır. Yoldaşlarıyla yaxşı dolanma, paylaşma, əməkdaşlıq etmək, yeni şeylər öyrənmək, davranışlarının məsuliyyətini dərk etmək vəziyyətiylə qarşı-qarşıya qaldığı bir həyatın qapısını aralamış olur. Məktəbə başlama dövründə uşağın yaşadığı müsbət hadisələr onun məktəbə tez bir zamanda öyrəşməsi, müəllimini və yoldaşlarını sevməsi, onlarla əylə-nə bilməsi, oyunlar oynaması, fən-

ləri asanlıqla qavraması, ehtiyaclarını qarşılamaq üçün yardımlar ala bilməsi və qarşılaşdığı problemlərdə müəlliminin yanında olduğunu görməsi uşağın məktəbə və yeni həyata uyğunlaşmasını asanlaşdırır. Yaxud əksinə müəllimi, yoldaşları tərəfindən qəbul edilmədiyini, sevilmədiyini, problemlər içində tək olduğunu, ana-atanın özünü məktəbə göndərərək evdən uzaqlaşdırdığını, artıq özünü deyil evdə qalan qardaşını (bacısını) sevdiklərini, yalnızlaştığını düşünən uşaq, yeni həyatında çətinlik, məcbur edilmələr, çarəsizliklər və qayğılar yaşaya bilər. Uzun müddət bu mənfi düşüncələr içində qalsa uşağın məktəbə, müəllimə, öyrənməyə qarşı istəkləri, bacaracağına dair inam və inanc meydana gətirməsi çətinləşər. Beləliklə uşaq məktəbə başlama dövründə məktəb qorxusu, məktəb fobiyası, müvəffəqiyyətsizlik inancı və başqa problemlərin təməlini atmağa başlaya bilər.

Valideynlər məktəbə başlama dövrünün uşaq baxımından əhəmiyyətini qavrayaraq şüurla hərəkət etməli, məktəbə başlama həftəsində lazım olsa iş, istirahət, fərqli məkanlara səyahət kimi ehtiyaclarını təxirə salmalıdırlar. Həmin müddətdə ailədə ən əhəmiyyətli mövzu bu olmalıdır. Uşaq məktəbdə olarkən ehtiyacı olduğunda ana-atanın yanında olduğunu hiss edəcək etibarla hərəkət edə

bilməlidir. Dərs günü ana-ata uşağı müəllimlə tanış etdikdən, birlikdə bir az söhbət etdikdən sonra, özlərinin məktəbdə olacaqlarını, istəyərsə tənəffüsdə onu görəbiləcəklərini söyləyərək sinifdən ayrılmalıdırlar. Uşaq sinifdə qalmaq istəmərsə təzyiq və şiddət göstərilməməlidir. İlk gün bir saat, ikinci gün yarım gün, sonra daha uzun bir müddət məktəbdə qalaraq, evdən məktəb həyatına yumşaq bir keçid etməsi təmin edilməlidir. Amma məktəbdə qala bilən uşaqları əsla tez-tez səbəsiz olaraq məktəbdən götürmək, dərslərindən ayırmaq olmaz. Uşaqda məktəbi tez-tez axsatmaq düşüncəsinin meydana gəlməsinin qarşısı hər zaman alınmalıdır.

Uşaq axşam məktəb qurtardıqdan sonra uzun müddət ana-atanı yalnız gözləmək məcburiyyətində qalmamalı, ana-ata uşağa söz verdikləri zamanda məktəb bitdiyi an orda olmalı, məktəb həyatına öyrəşməyinə görə onu kiçik jestlərlə, hədiyyələrlə sevindirməli, afərin deməlidirlər. Məktəbdən evə qayıdan uşağa valideynləri bir müddət vaxt ayırmalı, dərhal ev işləri və yemək hazırlamağa keçmədən uşağa maraq göstərməli, məktəb haqqında danışmasına, təcrübələrini dilə gətirməsinə icazə verilməyə duyğuları bölüşülməli və məktəbə getməklə əhəmiyyətli, qiymətli bir iş etdiyi düşüncəsi ona izah

olunmalıdır. Beləcə uşaqlar məktəb və özləri haqqında valideynləri ilə söhbətə öyrəncəli olar. Bu uşaqları asanlıqla anlayaraq çox problemin, problem halına çevrilmədən həll edilməsinə də imkan verir. Uşaqların məktəbə başlaması və uyğunlaşması, ən yaxşı şəkildə ana-ata, müəllim və uşaq əməkdaşlığı ilə təmin edilə bilər.

Valideynlərin uşaqların nadincliyindən sonra «belə etsən səni məktəbə göndərcəm! Orda dəcəllik etdiyində müəllim sənə qışqıracaq, döyəcək! ... və s» sözlər söyləməsi, uşaq çox balaca ikən deyilmiş olsa belə, 0–6 yaş aralığında uşağa deyilənlər birbaşa və filtrsiz olaraq şüur altı səviyyəsində öyrənilib doğru qəbul ediləcəyindən, uşaq məktəbə getməsinə «anamı atamı incitdim, dəcəllik etdim, günahkaram o səbəblə anam-atam tərəfindən məktəbə göndərilməklə cəzalandırıldım» şəklində qəbul edə bilər. Belə olan hallarda uşaqlarda məktəbə və müəllimlərə qarşı müsbət münasibət olmayacaq.

Məktəb dövrü uşağın həyatında olduqca uzun və əhəmiyyətli bir müddəti əhatə edir. Daha ilk gündən məktəblə barışıq olmaq, uşağın həyatın digər sahələriylə də, barışıq olması deməkdir. Ana-atalar uşaqlarının erkən yaşda, 2–3 yaşından etibarən məktəblə əlaqədar müsbət duyğular əldə etməyə başlamaları üçün fürsət-

lər yarada bilməlidirlər. Məsələn; uşaq anası ilə çölə çıxıb, yolda bir qrup şagird gördüklərində, ana onları işarə edərək «Şagirdlərə bax... yoldaşlarıyla necə gözəl görünürlər... səndə bir gün onlar kimi bir şagird olacaqsan... səndə belə gözəl formalar geyinəcəksən. Sənin məktəb alış-verişini birlikdə edəcəyik. Məktəbdə səni sevən, sənində onları sevdinin müəllimin, yoldaşların olacaq. Ehtiyaclarını qarşılamaq üçün onlarla köməkləşəcəksən», «Baxıram hər gün bir az da böyüyüb, şagird olmağa daha da yaxınlaşırsan! Sənin şagird olduğunu düşünmək məni də çox xoşbəxt edir! Məktəb forması sənə çox yaraşacaq! Həm də, məktəbdə çoxlu yeni məlumat öyrənəcəksən.» kimi ifadələr hər zaman istifadə olunmalıdır.

Evdə məktəbli böyük qardaş yaxud bacı varsa, kiçik uşaqla birlikdə məktəbdə(sinifdə) böyük uşaq ziyarət edilməli, müəllimlə tanış olunmalı, məktəbin bağçasında, oyun sahəsində birlikdə bir az zaman keçirilməli, uşaqların məktəbdə etdikləriylə, əyləncələriylə, müvəffəqiyyətləriylə əlaqədar hekayə kitabları oxunmalı, bəzi məktəb mahnıları öyrədilməli, məktəblə əlaqədar oyunlar oynanmalı və uşağın zehnində müəllim və məktəblə bağlı müsbət fikirlər meydana gətirilməsinə çalışılmalıdır. Uşaq məktəbdən əvvəl məktəbəqə-

dər təhsil müəssisəsinə getməyibse və məktəb ilinin başlanmasına 1 həftə qalana qədər onunla məktəb barəsində danışılmayıbsa, həmişə evdə böyüklərlə zaman keçiribse, məktəb təcrübəsi olan və məktəbəqədər təhsil müəssisələrindən faydalanmış uşaqlara nisbətə məktəbə uyğunlaşması daha gec və güc olar. Bunu bilərək hərəkət etmək, yuxarıda izah etdiyimiz şəkildə davranmaq çox problemin yaranmadan həll olunmasına köməklik deməkdir.

Ana-ataların məktəbdə uşağın qarşılaşacağı çətinliklərə qarşı olan narahatçılığını uşaqlar dərhal sezir və qorxuları daha da artır. Əvvəlcə bu anaların sakitləşməsi və özlərində məktəb haqqında müsbət fikirlər inkişaf etdirməyə ehtiyacları vardır. Problem ananın uşağa qarşı meydana gətirdiyi bağlılıqdırsa ilk əvvəl bu problem həll edilməlidir. Uşağın məktəbə başlama dövrünün «məktəb qorxusu və məktəb fobiyası»na çevrilməməsi uşağın ana-atayla olan ünsiyyətinin sevgi və inamdan meydana gəlməsindən, və məktəbə başlama dövrünə yumşaq bir keçiddən olduqca asılıdır.

0–6 yaş dövründə anayla uşaq arasındakı bağlılığın problemli olması, (etibarsız, həddindən artıq asılı) ana sevgisinin həddindən artıq ya da qeyri-kafi olması, uşağın evdə məsul bir azadlıqla özünü isbat edə

bilməməsi, qardaş-bacı qısqancılığı, bu dövrdə keçirilən ağır xəstəliklər, xəstəxana həkim dərman fobiyası, ana-ata itkisi (ölüm, ayrılıqlar), ailədə ana-ata münaqişəsi, inkişaf dövrü pozulması kimi məsələlər uşağın məktəbə başlamasında və uyğunlaşmasında problemlər yaşamasına səbəb ola bilər. Bu uşaqların məktəbə uyğunlaşma müddəti çox daha uzun bir müddət çəkir. Uşağın məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsil alması və bu müəssisələrin müsbət təsirlərindən istifadə edərək ibtidai sinifə başlaması onun məktəbə uyğunlaşmasını nə qədər asanlaşdırırsa, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində əldə edilmiş problemlər bir o qədər çətinləşdirir. Dırnaq yemə, barmaq əmmə, altını islatma və s. kimi davranışları bütün bunlara misal göstərmək olar. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində yaşanan; uşağın sevdiyi bir müəllimin getməsi, yerinə gələn müəllimlə eyni inam və sevgi ünsiyyətinin, bağlılığının qurulmaması, ailədə yeni bir qardaş-bacı doğulduğu üçün uşağın baxçaya göndərilməsi, xüsusilə tək uşaqların və sakit bir evdə böyüyən uşaqların yüksək səsli müəllim və yoldaşlardan qorxaraq ehtiyaclarını dilə gətirməməsi, evdə hər ehtiyacı dərhal başqaları tərəfindən ödənilmiş uşağın baxçada ehtiyacları üçün sıraya keçməsi, rəqabət içində olması, mübarizə etməsi,

buna öyrəşmədiyi üçün bitərəf qalması və ehtiyaclarını ödəyə bilməməsi və s. uşaqda istənilməyən uyğunlaşma problemlərinə, inkişaf problemlərinə meydana gəlməsinə səbəb ola bilər. Bu səbəblə uşaqları məktəbə-qədər təhsil müəssisələrinə göndərməzdən əvvəl həmin müəssisəni se-

çərkən diqqətli davranmaq, müəllimlə davamlı müsbət ünsiyyət içində olmaq, uşaqdakı və həyatındakı dəyişikliklərdən müəllimi xəbərdar etmək uşağın uzun dövr ərzində məktəbə uyğunlaşması və müvəffəqiyyəti baxımından böyük əhəmiyyət daşıya bilər.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Zeynalabdinova Ə.X. Məktəbdə psixoloji xidmətin praktik məsələləri Bakı, 2007, 125 s.

2. Zeynalabdinova Ə.X. İstedadlı uşaqlarla işin təşkili Bakı, 2007, 115 s.

3. Petrovski Ümumi Psixologiya. M., 256 s.

4. Abbasov A, Əlizadə H.Ə. Pedagogika Bakı, 2000, 220 s.

5. Əlizadə Ə, Əlizadə H.Ə. Psixopedaqoji Problemlər 3 cild Bakı, 2008.

6. Uşaq İnkişafı Metodikası. Bakı, 2012.

7. Əlizadə Ə., Əlizadə H.Ə. Pedaqoji psixologiya Bakı, 2010, 685 s.

8. Əzimli Q.E. Yaş və pedaqoji

psixologiyasının müasir problemləri Bakı, 2006, 355 s.

9. Vəliyeva Z. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əxlaq tərbiyəsi Bakı, 1993, 125 s.

10. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 1991.

11. Bayramov Ə., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 2006, 455 s.

12. İsmixanov M. Pedagogikanın əsasları. Bakı, 2008, 225 s.

13. Əliyev B., Cabbarov R. Təhsildə Şəxsiyyət problemi. Bakı, 2008, 120 s.

14. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial Psixologiya Bakı, 2003, 522 s.

## **СТРАХ ПЕРЕД ШКОЛОЙ У ДОШКОЛЬНИКИ**

### **АБСТРАКТ**

В статье возникновение и коррекция чувства страха анализируется в социальном и психологическом отношениях. Отмечается, что хотя зарождение, существование и преодоление чувства страха всегда находилось в центре внимания исследователей, исследования в данном направлении не обладают системным характером. В этом плане, в статье автор не только вносит ясность в суть понятия страх, но и стремится проанализировать факторы, порождающие его у детей. Наряду со всем этим, в статье отмечается, что виды страха меняются в зависимости от возрастного уровня. Переживаемая новорожденным ребенком первая эмоция в связи с чувством опасности считается страхом. С первых же месяцев ребенок начинает бояться, сначала, неожиданных звуков, незнакомой обстановки, чужих людей. По мере того, как ребенок растет, растут и чувства его страха.

В конце отмечается, что дети больше всего, как правило, боятся оставаться без родителей. Родители, сами того не ведая, порождают у детей страх. Стремясь пресечь детские шалости, они часто используют такие выражения, как «не нервируй меня, а то брошу тебя и уйду к другим детям», «верну тебя обратно» и т.д. В этих случаях у детей и зарождается самое невыносимое чувство – страх.



## **FEAR BEFORE THE PRESCHOOL AGERS**

### **ABSTRACT**

This article is dealing with the origin and correction of sense of fear in social and the psychological relations. Here mentions that though the origin, existence and overcoming the sense of fear always were researching in this direction do not possess a systematic character. In this case, the author not only introduces any clearness in essence of the notion of a fear, but he as well tries to analyze the facts, be getting it in children. Together with all these in this article is being mentioned that the types of fear can be changed depending on age level of course. Enduring by the new-born child the first emotion in connection with the sense of a danger is considered to be fear. Beginning from the 1<sup>st</sup> months a child begins to be afraid, firstly from sudden sounds, unfamiliar surroundings, unknown people and etc. As far as the child grows, the sense of fear of a child grows too.

In the end is being mentioned that the children are mostly afraid of losing their parents. And parent themselves never wishing to be like this they willingly engendering it in their own children. And trying to stop childrens' prank they often use such an expression like «don't make me nervous, otherwise I'll leave you here and go to other children», «I'll return you back...» etc. In these cases in children appears the most intolerable sense – fear.

Məqalə BDU-nun Sosial elmlər və psixologiya fakültəsinin Elmi şurasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol № 4)

Rəyçi M.H. Mustafayev, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Məqalə redaksiyaya 01 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

## AZƏRBAYCANDA İSTEDADLILIQ PROBLEMİNİN PSIXOLOJİ TƏDQIQİ TARİXİNDƏN

**B**u gün Azərbaycanda istedad problemi, istedadlı uşaqların inkişafı, istedadlı insanların dəstəklənməsi dövlətin diqqət mərkəzində saxladığı mühüm məsələlərdəndir. Buna əyani sübut Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin sərəncamı ilə təsdiqlənmiş «Xüsusi istedadla malik olan uşaqların (gənclərin) yaradıcılıq potensialının inkişafı üzrə Dövlət Proqramı»nın həyata keçirilməsini göstərmək olar. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, istedad probleminin Azərbaycanda həm elmi tədqiqinin, həm də istedadlıların ictimai baxımdan dəstəklənməsi formalarının qədim tarixi vardır. Buna baxmayaraq, bu problemin hərtərəfli araşdırılmasına hələ də böyük ehtiyac duyulur. Bununla əlaqədar istedadlılığın elmi və sosial tədqiqi üzrə məqalələr silsiləsinin çap olunması nəzərdə tutulur. Bu silsilə, görkəmli alim, ilk azərbaycanlı psixoloq və psixiatr, Azərbaycanda eksperimental psixologiyanın banisi, uzun müddət Azərbaycan Psixoloqlar cəmiyyətinin sədri Fuad Əhməd oğlu İbrahimbəyovun məqaləsi ilə açılır.

İnsanın ən böyük sərvəti onun zəkası, yaradıcılıq qabiliyyəti, fitri iste-

dadıdır. Faktiki, bu cür keyfiyyətlərin olub-olmaması, yalnız hər hansı fəaliyyət nəticəsində aşkar olunur. Lakin onların nədən və necə əmələ gəlməsi, inkişafı yolları, nə zaman və necə təzahür etməsi təbiətin ən böyük sirlərindəndir. Eyni zamanda, bu, çox aktual, misilsiz nəticə verə biləcək və daima maraq doğuran bir problemdir.

Bəşər tarixində elə bir mütəfəkkir, filosof, sərkərdə, müdrik dövlət başçısı olmayıb ki, istedadlı insan məsələsinə diqqət yetirməsin. Ona görə ki, onlar özləri də istedadlı olaraq, belə insanların cəmiyyətə, ölkəyə verdiyi faydanı qiymətləndirə biliblər. Dərk ediblər ki, vaxtı-vaxtında (yaş baxımından daha tez olsa yaxşıdır) istedadı ilə seçilən insanlara nə qədər ,çox diqqət, dəstək verilsə, bir o qədər də böyük səmərə əldə etmək olar. Bu fikir müxtəlif dövrlərdə, müxtəlif sivilizasiyalarda irəli sürülüb. Konfutsi, Platon, Qanuni Soltan Süleyman və bəşər tarixində iz qoymuş digər şəxslər hətta bu məqsədlə xüsusi sistemin yaradılmasını təklif etmişlər.

Azərbaycanda XIX-cu əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində istedadlı

gənclər varlı neft maqnatları tərəfindən seçilir və onların təhsilinə sərmayələr qoyulurdu, onlar dünyada tanınmış universitetlərdə oxumağa göndərilirdi. Bunu, Azərbaycana gəlmiş və neft sayəsində zənginləşən xaricilər yox, məhz azərbaycanlılar edirdi. Bunların adları artıq bəllidir – Zeynalabdin Tağıyev, Musa Nağıyev, Şəmsi Əsədullayev, Murtuza Muxtarov, Aşurbəyov qardaşları və s. Bunun davamı olaraq Azərbaycan Demokratik Respublikasının ilk qərarlarından biri istedadlı gənclərin dəstəklənməsi barədə qərarı olmuşdur. Bolşeviklər hakimiyyətə gələndən sonra bu istiqamətdə bir müddət işlər səmərəli aparılmışdır.

Fuad Əhməd oğlu İbrahimbəyovun elmi fəaliyyətə başlaması məhz bu dövrə təsadüf edir. O, 1925-ci ildə Azərbaycan Dövlət Univesitetini bitirdikdən dərhal sonra Bakıda eksperimental-psixoloji laboratoriya təşkil edir, və onun o dövrdə mövcud olan ən müasir psixoloji avadanlıqlarla təchiz edilməsinə Azneftin köməkliyi ilə nail olur. Laboratoriyanın ilkin işlərindən biri İstedadlılığın psixoloji əsaslarının öyrənilməsinə həsr edilir. Bunun səbəbi, bir tərəfdən istedadlı şəxslərə dövlətin kəskin tələbatı, digər tərəfdən isə sürətlə inkişaf edən eksperimental psixologiya vasitəsilə problemin həll olunmasına inam idi. Yeni psixoloji

tədqiqat üslubun – test üslubun da artıq müsbət və mənfi tərəfləri aşkar edilmişdir ki, bu da öz növbəsində istedadlılıq ilə bağlı problemlərin həlli yollarının tapılmasına zəmanət verirdi. Laboratoriyada milli zəmin əsasında giperemosiyaların hərəkət-ifadəli və intellektin tədqiqi ilə əlaqədar, əqli funksiyaların qeyri-verbal yeni tədqiqat metodikaları işlənilib hazırlanmışdır. F.İbrahimbəyovun bu laboratoriyada apardığı elmi işinin parlaq nəticəsi kimi, 1930-cu ildə İnsan davranışı üzrə I Ümumittifaq Qurultayında onun hazırladığı və təklif etdiyi «Milli respublikalarda psixotexniki tədqiqatlar aparan işçilər üçün göstərişlər» rəsmi sənəd kimi qəbul edildi. 1931-ci ildə Leningrad şəhərində keçirilmiş VII Beynəlxalq Psixotexnik Konfransında bu yanaşma mütəxəssislərin diqqətini cəlb etdi və xüsusi olaraq vurğulandı.

Lakin, qısa müddətdən sonra ölkədə ideoloji ab-hava tamam dəyişdi və 1937-ci illərin ilk repressiyalarına məruz qalanlar da məhz psixotexnika ilə məşğul olan mütəxəssislər oldu, hətta istedadlılıq mövzusu ən güclü ideoloji təzyiqlə üzləşdi və mövzuya qoyulmuş qadağa 50-ci illərin ortalarına kimi davam etdi. Bu, anlaşılandır çünki, mütləq bərabərlik, «heç nəyə baxmayaraq eynilik» ideyası istedadlılığa ziddir.

Metodoloji baxımdan əsaslandırılaraq tədqiqatların dayandırılması tələb olundu, mövzular dəyişdi. 1948-ci ildə F.İbrahimbəyov həbs olundu. Ona qarşı irəli sürülən ittiham istedadlılıq məsələsi ilə məşğul olmasını və problemə milli zəmində yanaşmasını ehtiva edirdi.

Jurnalın bu nömrəsində XX əsrin 20–30-cu illərinin sonunda F.İbrahimbəyovun apardığı tədqiqatlarla bağlı «Uşaqlarda istedadın inkişafının milli xüsusiyyətlərinin öyrənilməsində eksperimental və test üsulu ilə tədqiqı» məqaləsi təqdim edilir.

F.İbrahimbəyovun arxivindən götürülmüş bu məqalə ilk dəfədir ki işıq üzünə görünür. Maraqlı burasıdır ki, məqalədə aparılmış tədqiqat üzrə konkret göstəricilər olan səhifələr yoxdur. Vaxtilə, Fuad müəllimin dediyinə görə, bu səhifələri digər kağızlarla birlikdə həbsi ilə əlaqədar evində aparılan axtarış zamanı götürüblər.

***dos. Rəna İbrahimbəyova***

*Fəlsəfə doktoru (psixologiya),  
Bakı Dövlət Universiteti,  
Gender və tətbiqi psixologiya  
kafedrasının müdiri*

## **UŞAQLARDA İSTEDADIN İNKİŞAFININ MİLLİ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN EKSPERİMENTAL VƏ TEST ÜSULU İLƏ TƏDQIQI**

**Dr. F.İBRAHİMBƏYOV**

Uşaqlarda istedadın inkişafının milli xüsusiyyətlərinin eksperimental tədqiqı problemi indiyə qədər belə kəskinliklə qarşıya qoyulmamışdır, halbuki elmdə onun əsaslandırılması və formalaşdırılması üçün kifayət qədər təcrübə və metodoloji dəlillər toplanmışdır.

Bizim əsas məqsədimiz bu problemin müəyyənləşdirilməsi üçün vacib olan bir sıra məsələlərin araşdırılmasından ibarətdir.

XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəlini psixologiyanın nəzəri məsələləri-

nin həlli üçün eksperimental üsuldən geniş istifadə olunması dövrü və fərdi psixologiyanın *ondan ayrılaraq* ayrıca bir sahə kimi formalaşması dövrü kimi xarakterizə etmək olar.

Formalaşması alman psixoloqu Vilyam Şternin adı ilə bağlı olan bu gənc sahə fərdi və ya differensial (daha çox belə adlanır) psixologiya qısa bir müddətdə həm metodoloji və metodiki, həm də onun tətbiq sferası baxımından xeyli inkişaf etmiş və püxtələşmişdir.

Fərdi psixologiyanın, eləcə də, uşaqların inkişafını öyrənən pedolo-

giya elminin son illərdə güclənməsi və inkişafı səmərəli tərbiyə məsələləri, dəyişən sosial şərait, ölkənin mədəni səviyyəsinin sürətlə artırılması, texniki tərəqqi və nailiyyətlərin genişlənməsilə bağlı tələb olunan külli miqdarda ixtisaslı kadrların hazırlanması məsələsilə sıx surətdə əlaqədardır.

Pedologiyanın predmeti olan uşaq orqanizminin plastikliyi, asanlıqla qavramaq və buna görə də onun inkişafının diapazonunu genişləndirmək xüsusiyyətləri bu problemi daha da aktual edir.

Fərdi psixologiyanın mərkəzi (*aparıcı*) bölmələrindən biri fərdi istedad məsələsinin öyrənilməsidir.

Çox saylı, müxtəlif metodlara malik olan və təcrübəyəyönlü tədqiqatları ehtiva edən bu istiqamət hal-hazırda gündəlik tələbata çevrilmişdir.

İstedadlılıq problemi fərdi psixologiya çərçivəsində qoyulmuş məsələlərin həlli üçün eksperimental və test üsullarından geniş istifadə edir.

Psixologiya və pedologiyada olduğu kimi psixologiyanın digər bölmələri – nəzəri məsələlərlə məşğul olan psixologiya və fərdiyyətin psixikasının inkişafını tədqiq edən ontogenetik psixologiya üçün də eksperimental metod zəruri hesab olunur.

Lakin filogenetik psixologiya, yəni hər hansı xalqın, irqin və millətin psixoloji xüsusiyyətlərini araşdıran ictimai təkamül (filogenetik) psixologiyası bu vaxta qədər demək olar ki,

eksperimental metoddan istifadə etmir.

Belə ki, R.Şulte qeyd edir ki, filogenetik psixologiyada eksperiment müstəsna hallarda istifadə oluna bilər və *mütləq (hökmən) zəruri deyildir* (kursiv –mənimdir F.İ.), ona görə ki, genetik psixologiya psixi proseslərin özünü yox, psixi fəaliyyətin konkret nəticəsini – dili, dini, adətləri müşahidə edir.

Eyni fikir, amma tamam fərqli səbəblərə görə, dilçilər, tarixçilər, filoloqlar tərəfindən də dəstəklənir və bu çox qabarıq şəkildə möhtərəm akademik Ovsyaniko-Kulikovskinin sözlərində ifadə olunur: «hər hansı millətin psixikasının özünəməxsusluğunu duymaq istəyirsinizsə, onun dilini həm gündəlik danışmaq dili («canlı nitq»), həm də ədəbi-bədii ifadə funksiyasında öyrənin».

Bu halda müəllif hər hansı millətə xas olan psixi xüsusiyyətlərin filogenezdən daha çox onun mövcud vəziyyətindən danışır və onun təyin olunmasının yalnız bir yolu – «dil ilə tanışlıq» göstərilir.

Belə ki, fərdi, ontogenetik və ümumi psixologiyanın eksperimental metoddan geniş istifadə etdiyi bir vaxtda, siniflərin, xalqların, irqilərin və millətlərin xüsusiyyətlərini öyrənmənin ümumi psixologiya bu imkana məhəl qoymur – o qədər də tutarlı olmayan bu yanlış fikirin dəyişməsinin vaxtı artıq çatmışdır.

Əgər millət bir bioloji vahid kimi çoxları tərəfindən şübhə altına alınarsa belə, milli xüsusiyyətlərin mövcudluğu şübhə doğura bilməz.

Bu, insan psixikasının təhlilinə bioloji nöqteyi-nəzərdən yanaşdıqda, təmamilə anlaşılandır.

Bizim sinir-psixi aparatımız, bütövlükdə insanın və ümumiyyətlə heyvan orqanizminin quruluş (təşkil) sistemi ümumbioloji nöqteyi-nəzərdən heç zaman öz filogenetik inkişafını bitirə bilməz.

Ümumbioloji mənada təkmilləşmə prosesi sonsuz və həyatın bu və ya digər formada mövcud olması ilə bağlı bir proses kimi düşünülür. Eyni zamanda, orqanizmin müxtəlif hissələrinin təkmilləşməsi tempi təmamilə fərqli olacaqdır. Növün qrup əlamətlərini insanın müşahidə etməsi qeyri-mümkündür, ondakı fərdi xüsusiyyətlər isə dərhal gözə çarpır.

Fərdi əlamət növ əlamətinə nə qədər yaxın olarsa, onun dəyişmə tempi də bir o qədər ləng olacaqdır (məhz buna görə heyvanların zahiri görünüşü ilə sinir-psixi aparatının dəyişmə tempində çox böyük fərq vardır.) Həyat (yaşamaq) uğrunda mübarizə prosesində təsirlərə məruz qalan əsas orqan insanın beynidir.

Bu təsirlər izsiz qala bilməz və beyin ətraf mühitə uyğunlaşaraq öz dərin daxili strukturu çərçivəsində daima mürəkkəbləşir. Buradan aydın

olur ki, mühit mürəkkəbləşdikcə, həyat uğrunda mübarizə gücləndikcə sinir aparatı da mürəkkəbləşir və bu kəmiyyət mürəkkəbliyi keyfiyyət fərqlərinə gətirib çıxarır.

Əgər hal-hazırda elm artıq insanın psixi həyatını ümumiyyətlə sinir sistemilə və xüsusilə də beyinin fəaliyyəti ilə bağlayırsa, onda bu həyatın rəngarəngliyi və polimorfluğu sinir aparatının mürəkkəblik dərəcəsi ilə izah olunmalıdır. Ətraf mühit sinir sisteminin inkişafına təsir göstərməklə fərdlərin psixi həyatını da dəyişdirir.

Ekoloji şəraitdən (mühitdən) asılı olaraq sinir-psixi aparatın filogenetik inkişafı müxtəlif istiqamətlərdə gedə bilər və nəticədə müxtəlif şəraitdə yaşayan və biri digərindən fərqli olan fərdlərin psixi xüsusiyyətləri alınır. Bir mühit digər mühitdən nə qədər fərqlidirsə, psixi fəaliyyətin məzmunu, psixi proseslərin keyfiyyəti və tempi də bir o qədər fərqli olacaqdır. Coğrafi, etnoqrafik, məişət, sosial, iqtisadi, professional və s. xüsusiyyətlər fərdlərin psixi həyatına öz, müstəsna təsirini göstərir.

Mədəniyyətin və sivilizasiyanın güclənməsi nəticəsində ictimai qrupların qarşılıqlı ünsiyyəti və bir-birinə uyğunlaşması ilə bir sıra belə fərqlər aradan götürülür. Lakin mədəniyyət və sivilizasiyanın təsiri bir çox digər şəraitə öz təsirini göstərə bilmir.



Bəziləri irsi yolla keçən bu şərtlərin məcmuu öz nişanələrilə (əlamətlərilə) bir qrup fərdi digər qrup fərddən ayıran bu və ya digər dərəcədə dayanıqlı fərqlər törədir – bunlar milli fərqlər adlanır.

Bu fərqlər sırasında, dil fərqindən başlayaraq ta fizioloji və antropoloji fərqlərə qədər, psixi həyatın fərqləri də vardır.

Ketlenin nisbətən böyük (say baxımından – *red.*) etnik xalqlara «fərdlərin təsadüfi yığımı kimi yox, təbiyyətin qanunları ilə idarə olunan ictimai orqanizm» baxışı yuxarıda qeyd olunan mülahizələrlə birlikdə, eksperimental üsul vasitəsilə millətin milli xüsusiyyətlərinin araşdırılması istəyimizi əsaslandırır, ələlxüsus, nəzərə alsaq ki, «bu orqanizmdə baş verən fiziki və qismən də psixi hadisələr təsadüfi deyildir» (Kettle).

Belə fərqlərin tədqiqi ilə məşğul olmaq həm elmi nəzəri, həm də praktiki baxımdan çox böyük maraq doğurur.

Milli fərqlərin araşdırılması hələ qədim zamanlardan mövcuddur. Milli keyfiyyətlərin psixoloji məsələlərinə möhtəşəm traktatlar və kiçik broşürlər həsr olunmuşdur. Bu məsələlərin təsvir edilməsi üçün yəhudi xalqının psixologiyasına həsr olunmuş çoxsaylı əsərlərdən bir neçəsini misal göstərmək istərdim. Heç bir psixologiya yəhudilərin psixologi-

yası qədər geniş təsvir edilməmişdir. Bunun çox səbəbləri vardır, lakin onun təfərrüatına varmaq bizim üçün maraqlı deyil. Hər halda yudoizm çox qədim zamanlardan bəri bir çox müəllifin elmi araşdırmalarının obyekti olmuşdur.

Seneka, Ssiseron, Tselsiy, Qerder, Şiller, Volter, Monteskye, Ernest Renan, E.Mayer, Vaqner, Şopenqauer, Çemberlen, Zombartın və bir çox digərlərinin adları yəhudiliyin və yəhudi xalqının psixologiyasının öyrənilməsi ilə bağlıdır.

Onların əksəriyyəti metafizik üfüqlər baxımından yəhudi xalqının psixologiyasına xüsusi əsərlər həsr edərkən biri-birinə kifayət qədər zidd olan nəticələrə gəlmişlər. (04.10)

Bununla belə, bu qədər əzab-əziyyətdən sonra, onlar öz qənaətlərində .... haqlıdırlar ki, «hər zaman və hər yerdə yəhudilər ilə üzləşən avropalılar onları uzaq Asiyanın hər hansı kiçik bir xalqından pis tanıyırlar»

Həqiqətən də, moralist Kant yəhudiliyi amoralıqda, pessimistlik və idealistlikdə, Şopenhauer – realizmdə və optimistlikdə günahlandırır, Renan həddən artıq primitivizimi, Hartman –realizmi, Çemberlen – formalizmi, Zombart – teleologizmi, Marks – kapitalizmə meyilliliyi onların ayağına yazır. Rixard Vaqnerin rəyinə görə, o, qeyri-musiqilidir, Dyürinq və Zombartın rəyinə görə

iztirablı və çevikdir, Bertelsin rəyinə görə qeyri-bədiidir, Otto Veyninqerin rəyinə əsasən isə, onların kişilərinə digər xalqların kişilərinə nisbətən daha yüksək dərəcədə qadın keyfiyyətləri məxsusdur».

Məgər yəhudi milləti həqiqətən təsvir olunduğu kimidir? Məgər təhlillər nəticəsində müəlliflərin fikirlərində dərin ziddiyyətlər gözə çarpır? Alınmış nəticələrdə şübhə doğuran axı nədir? Təsəvvür etmək olardı ki, millətin xüsusiyyətlərinin təqdim edilməsində Kant və Şopenhauer kimi fəlsəfi təfəkkür nəhənglərinin möhtəşəm adı kifayətdir.

Əslində isə belə deyilmiş! Nəticə və mülahizələrin düzgün olmasında şəxsiyyət hələ hər şey demək deyil. Alınmış nəticələrin həqiqiliyi proqnozu metod və yalnız düzgün metod vasitəsilə müəyyən olunur. Nevropatoloq, psixiatr və psixoloqların II Qurultayında akademik B.N.Bexterev demişdir ki, «başqasının ruhunu müşahidə etmək mümkün deyil, onu yalnız yozmaq olar, amma yozum müşahidə deyil, eyni zamanda, yozulmanın nəticəsi yozanın mövqeyindən (sensualist, voluntarist və s.) asılı olaraq mücərrəd (nəzəri) forma alır». Milli xüsusiyyətlərin tədqiqində hadisələrin, hərəkətlərin, sözlərin, nitqin ifadə tərzinin və əsərlərin yozumu məsələsi nəinki nəzəriləşdirmədən, hətta

«müşahidəçinin» emosional yönündən asılıdır.

Buna əlavə edərdim ki, mücərrəd nəticələrin və sözlərin ixtiyari yozumu, ayrı-ayrı şəxslərin hərəkətlərini və cəmiyyəti müşahidə etmək yolu ilə gedilərsə heç bir millət və ya xalqın düzgün öyrənilməsi mümkün olmaz.

Psixologiya, eksperimental metodun ona tətbiq edildiyi zamandan başlayaraq faydalı və səmərəli elmə çevrildi. Eynilə də milli psixologiya eksperimental metoddan istifadə etməyə başladığı zamandan eksperimental psixologiyanın özünün real və faydalı sahəsinə çevrilər və həmçinin sosiologiya, siyasi iqtisad və digər elmlər üçün zəruri baza ola bilər. Milli xüsusiyyətlərin araşdırılmasında eksperimental metoddan istifadə edilməsi məsələsi qoyulmasa da, xalqların və millətlərin psixi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi zərurəti uzun müddətdir ki, mövcuddur.

«Siyasi antropologiya» kitabında Voltman qeyd edir ki, bədən xüsusiyyətlərinin nəsildən nəsələ ötürülməsini müəyyən etmək üçün fiziki dəyişikliklərin statistikasını izləmək nə qədər lazımdırsa, bir o qədər də irsi və anadangəlmə qabiliyyətlərin, eləcə də psixi, (zehni, ruhi) keyfiyyətlərin nəsildən nəsilə ötürülməsinin antropometriyası bir o qədər lazımdır.

Professor Efrussi 1923-cü ildə psixoloqların I qurultayına yekun vuraraq istedadlılığın tədqiqində homogen metodikanın tətbiq edilməsini tələb etmişdir. Bununla o, belə hesab edirdi ki, metodikanın homogenliyi xüsusilə sonradan rus uşaqlarının müayinəsinin nəticələrini digər millətdən olan uşaqların nəticələri ilə müqayisə etmək üçün lazımlıdır. Rusiyada yaşayan müxtəlif millətlərin (xalqların) (rus, tatar, yahudi, çuvaş) uşaqlarının əqli inkişaf səviyyəsinin müqayisəsi bu qurultayda professor Neçayev tərəfindən də irəli sürülmüşdür.

Geniş kütlələrə aid edilən bütün eksperimental-psixoloji işlərdə empirik materialların təhlili bölməsində tədqiq olunanların milli keyfiyyətə görə paylanmasına rast gəlinir. Təkcə bu fakt onu göstərir ki, müəlliflər tərəfindən milli əlamətlərə və bu əlamətlərin tədqiqatda iştirak edənlərin psixikasına təsirinə nə qədər ciddi əhəmiyyət verilir.

Beləliklə, millətlərin psixologiyasına aid edilən milli istedadın psixi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi məsələsinin elmi əsasda təhlili məqsədilə onların obyektiv araşdırılması zəruridir.

Lakin biz milli istedad dedikdə, nəyi nəzərdə tuturuq və onun öyrənilməsinə necə yanaşmalıyıq?

Milli istedad məfhumu müxtəlif cür başa düşülür, lakin qeyd etmək

lazımdır ki, nə mənə verilsə verilsin, son nəticədə milli, irsi istedad ifadəsi fərdi istedad mənasında başa düşülməlidir. (Ekzempləyarski)

Fərdi istedad məfhumu isə indiyə qədər psixologiyada aydın və birmənalı şəkildə müəyyən edilməmişdir.

Vilyam Şternin dediyinə görə əqli istedad «fikrin həyatın istənilən yeni tələblərinə uyğunlaşması qabiliyyəti» deməkdir, bu isə öz növbəsində bu və ya digər fərdin psixi inkişafının səviyyəsindən asılıdır.

Deməli, istedadın fərdin psixi keyfiyyətlərinin yüksək səviyyəsi kimi müəyyən edilməsi daha düzgün olardı.

Xüsusi olaraq qeyd edilməlidir ki, son dövrlərə qədər istedadı öyrənərkən yalnız intellektual sahə nəzərə alınır, lakin psixi fəaliyyətin ayrılmaz digər iki sahəsinin – emosional və iradi – nəzərə alınmaması heç də o demək deyildir ki, onlar ümumi istedad anlayışına daxil deyildir. Bunun səbəbi psixi fəaliyyətin bu sahələrinin tədqiq edilməməsilə bağlı metodların lazımı səviyyədə işlənilməməsidir.

İndi isə eksperimental və fərdi psixologiyaya istinad edək və onların bu problemin qoyuluşu üçün hansı materiallardan istifadə etdiklərinə baxaq.

İstedadın eksperimental və nəzəri tədqiqi ilk dəfə geniş miqyasda

uşaqlar üzərində aparılmışdır. Bu tədqiqatlarda zehni cəhətdən geri qalmış və ya fitri istedadla malik uşaqların seçilməsi praktik xarakterli məqsəd kimi qoyulmuşdur. Onların normal məktəbdən müvafiq müəssisələrə eksperimentatorlar qarşısında ilk dəfə olaraq standartlaşdırılmış metod-testlərin hazırlanması zərurətini meydana çıxarmışdır.

Belə metoda nümunə kimi çox sadə olan və qoyulan tələblərə tam cavab verən Bine və Simonun metodunu göstərmək olar.

Bu metod uşaqlarda psixi xüsusiyyətlərin müxtəlif dövrlərdə təzahürləri, daha doğrusu, mürəkkəbləşməsi haqqında kifayət qədər düzgün prinsipə əsaslanır.

Belə ki, psixi xüsusiyyətlərin müəyyən səviyyəsini tələb edən hər hansı tapşırığın yerinə yetirilməsi bir yaş üçün həll olunan, digər yaş üçün həll olunmayıdır.

Psixi inkişafın fiziki yaşa (yaş dövrünə) mütənasibliyini aşkar etmək üçün Bine və Simon çox sadə tapşırıq-testlər hazırlamışlar.

Onlar hesab edirdilər ki, istənilən testin yerinə yetirilməsi əsasında uşağın psixi inkişafının səviyyəsini müəyyən etmək və bunu, uşağın fiziki yaşı ilə müqaisə etmək mümkündür. Hər hansı yaşa test tapşırıqlarının uyğunluğu isə empirik yolla, yəni, istənilən yaş qrupundan olan

75 faiz uşaqların test tapşırıqlarını yerinə yetirmələri əsasında müəyyən edilirdi

Nəticədə 3–15 yaşlı uşaqlar üçün əqli istedad testlərinin yaş şkalası yaradılmışdır.

Müəlliflərin əsas cəhdlərindən biri şagirdlərin məktəb biliklərinin və təsadüfi biliklərin təsirini əks etdirən testlərin istisna olunması idi.

İkinci redaksiyada, daha doğrusu, 1911-ci ildə işıq üzə görən üçüncü nəşrdə, məktəbdə qazanılmış və digər təsadüfi biliklərə və yeknəsəkliklərə istinad edərək, yerinə yetiriləcək testlərin sayı artıq azaldılmışdır, 4 yaş istisna olmaqla, hər yaş üçün 5 test (4 yaşına qədər və 4 yaşlılar üçün 4 test)

Bu metod müxtəlif dillərə tərcümə edildikdən sonra ilk müəlliflər tərəfindən irəli sürülən tələblərə (test tapşırıqlarının hər hansı yaş qrupuna aid edilən uşaqların 75 faizi tərəfindən yerinə yetirilməsi) cavab vermədiyindən redaktə dəyişikliklərinə məruz qalmışdır. Bu dəyişiklikləri üç kateqoriyaya bölmək olar: birinci – testin şkalanın bir hissəsindən digər hissəsinə, digər yaşa aid (ondan böyük, ya da ondan kiçik) keçirilməsi; ikinci – müxtəlif ölkələrdən və millətdən olan uşaqlar üçün öz mahiyyətinə görə münasib olmayan testlərin şkaladan çıxarılması; üçüncü – Bine və Simon tərəfindən istifa-

## Cədvəl 1

də olunmayan yeni testlərin şkalaya əlavə edilməsi.

Müxtəlif ölkələrdə edilmiş belə dəyişikliklərin müqayisəsi bir çox məsələni aydınlaşdırma bilərdi və istedadlılığın inkişafının milli xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi imkanlarının olub-olmamasını təsdiqləyərdi.

Bine və Simon şkalasının yuxarıda göstərilən üç kateqoriya dəyişikliklərindən birincisi bizi daha çox maraqlandırır – özünü daha aydın biruzə verən və yozumlara yol verməyən, müxtəlif müəlliflər tərəfindən test şkalası üzrə test tapşırıqlarının yerinin dəyişdirilməsi. Müqayisə üçün biz Bine və Simon şkalasının 1911-ci il redaksiyasının işlənməsi nəticəsində alınmış Almaniya Bobertaq şkalası, Amerikada Termen və Çaylds şkalası və Rusiyada professor Sokolovun şkalasını götürmüşük.

Bu şkalalarda 102 test mövcuddur və bunlardan bir çoxuna yalnız bir, iki və ya üç müəllifdə rast gəlmək olar. 21 test isə hamısında (dördündə də) vardır.

Bu testlər aşağıdakılardır və göstərilən yaşa aiddir.

Hər testin yanında müəlliflərin şkalada onu hansı yaşa aid etdikləri qeyd olunur. Fitri istedadı daha səlis formada müşahidə etmək məqsədilə, biz sadalanan testlərdən daha çox tərbiyəvi təsirləri və ya məktəb bilik-

| №  | Testin adı                                                                     | Hansı yaşa aiddir |                  |          |         |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|----------|---------|
|    |                                                                                | Bine və Simon     | Termen və Çaylds | Bobertaq | Sokolov |
|    |                                                                                | Fransa            | Amerika          | Almaniya | Rusiya  |
| 1  | Əşyaların şəkildə sadalanması                                                  | 3                 | 3                | 3        | 4       |
| 2  | Açar, pul (sikkə) və qıfılın düzgün adlandırılması                             | 4                 | 3                | 3        | 3       |
| 3  | 3 təkrarlı rəqəmlərin təkrar edilməsi                                          | 4                 | 3                | 4        | 4       |
| 4  | Öz cinsinin düzgün adlandırılması                                              | 4                 | 3                | 4        | 3       |
| 5  | İki ağırlığın müqayisəsi                                                       | 5                 | 3                | 4        | 5       |
| 6  | Düzbucaqlının qurulması                                                        | 5                 | 4                | 6        | 7       |
| 7  | Şəkilə baxıb Kvadratin təsviri (çəkmək)                                        | 5                 | 4                | 5        | 5       |
| 8  | Estetik müqayisə                                                               | 6                 | 4                | 6        | 6       |
| 9  | Təbiiq olunmasını göstərməklə konkret əşyaların müəyyən edilməsi               | 6                 | 4                | 5        | 6       |
| 10 | 3 tapşırığın dərhal icrası                                                     | 7                 | 5                | 6        | 5       |
| 11 | Şəkilə baxıb onu təsvir etmək                                                  | 7                 | 7                | 6        | 8       |
| 12 | Şəkilə baxıb rombu təsvir etmək                                                | 6                 | 7                | 7        | 7       |
| 13 | Sağ və sol tərəfinin müəyyən edilməsi                                          | 7                 | 6                | 7        | 6       |
| 14 | 4 əsas rəngin müəyyən edilməsi                                                 | 7                 | 5                | 8        | 6       |
| 15 | 3 yüngül suala cavab vermək                                                    | 9                 | 6                | 8        | 8       |
| 16 | 5 rəqəmin təkrarlanması                                                        | 8                 | 8                | 7        | 8       |
| 17 | Şəkildə çatışmazlıqları tapmaq                                                 | 8                 | 7                | 7        | 7       |
| 18 | 20-dən 1-ə kimi geri say                                                       | 8                 | 8                | 8        | 9       |
| 19 | 2 əşyanı əzbərdən müqayisə etmək                                               | 8                 | 8                | 8        | 9       |
| 20 | 3,6,9,12 və 15 qram çəkiyə malik yüklərin artan sıra ilə istiqamətdə düzülmesi | 10                | 9                | 9        | 10      |
| 21 | Qarışıq salınmış sözlərdən cümlə qurmaq                                        | 11,12             | 12               | 11,12    | 13      |

lərinin toplanmasını əks etdirən testləri istisna etmişdik. Aşağıdakı testlər çıxarılmışdır: 1–Əşyaların şəkildə sadalanması, 2–Açar, pul (sikkə) və qıfılın düzgün adlandırılması, 4–Öz cinsinin düzgün adlandırılması, 9–Təbiiq olunmasını göstərməklə konkret əşyaların müəyyən edilməsi, 13–Sağ və sol tərəfinin müəyyən edilməsi, 15–3 yüngül suala cavab vermək.

Bundan sonra bütün müəlliflərdə rast gəlinən qalan 15 testin nəticələrini müqayisə edərək onların göstəri-

cilərindən yüksək olanları qeyd edirik, belə ki, sırada olmaqla dörd müəllifdən hər birində göstərilən minimal yaş 0-la işarə olunur.

Cədvəl 2

|    | Testin adı                                                   | Bine - Simon |                 | Termen-Çaylds |                 | Bobertaq |                 | Sokolov |                 |
|----|--------------------------------------------------------------|--------------|-----------------|---------------|-----------------|----------|-----------------|---------|-----------------|
|    |                                                              | Yaş          | Sırada<br>fərqi | Yaş           | Sırada<br>fərqi | Yaş      | Sırada<br>fərqi | Yaş     | Sırada<br>fərqi |
| 1  | 3 təkrəməli rəqəmlərin deyilməsi                             | 4            | 1               | 3             | 0               | 4        | 1               | 4       | 1               |
| 2  | İki ağırlığın müqaisəsi                                      | 5            | 2               | 3             | 0               | 4        | 1               | 5       | 2               |
| 3  | Düzbucaqlının qurulması                                      | 5            | 1               | 4             | 0               | 6        | 2               | 7       | 3               |
| 4  | Şəkildə baxıb kvadratın təsviri                              | 5            | 1               | 4             | 0               | 5        | 1               | 5       | 1               |
| 5  | Estetik müqaisə                                              | 6            | 2               | 4             | 0               | 6        | 2               | 6       | 2               |
| 6  | 3 tapşırığın dərhal icrası                                   | 7            | 2               | 5             | 0               | 6        | 1               | 6       | 0               |
| 7  | Şəkildə baxıb onu nəsvir etmək                               | 7            | 1               | 7             | 1               | 6        | 0               | 8       | 2               |
| 8  | Şəkildə baxıb rombu təsvir etmək                             | 6            | 0               | 7             | 1               | 7        | 1               | 7       | 1               |
| 9  | 4 əsas rəngin müyyən edilməsi                                | 7            | 2               | 5             | 0               | 8        | 3               | 6       | 1               |
| 10 | 5 rəqəmin təkrarlanması                                      | 8            | 1               | 8             | 1               | 7        | 0               | 8       | 1               |
| 11 | Şəkildə çatışmazlıqları tapmaq                               | 8            | 1               | 7             | 0               | 7        | 0               | 7       | 0               |
| 12 | 20-dən 1-ə kimi geriye say                                   | 8            | 0               | 8             | 0               | 8        | 0               | 9       | 1               |
| 13 | Yadda saxlamaqla 2 əşyanın müqaisəsi                         | 8            | 0               | 8             | 0               | 8        | 0               | 9       | 1               |
| 14 | 3,6,9,12 n 15 qram yüklərin artan istiqamətdə düzülmesi      | 10           | 1               | 9             | 0               | 9        | 0               | 10      | 1               |
| 15 | Qarışıq salınmış sözlərdən cümlə qurmaq                      | 12           | 0               | 12            | 0               | 12       | 0               | 13      | 1               |
|    | 15 test üzrə fərqi cəmi                                      | 15           |                 | 3             |                 | 12       |                 | 18      |                 |
|    | Orta hesabla hər test minimal yaşı ona aid edilən yaşı aşır. | 1            |                 | 0,2           |                 | 0,8      |                 | 1,2     |                 |

Alınmış rəqəmlərdən belə nəticəyə gəlmək olar ki, eyni testlər daha kiçik yaşlara Termen və Çayldsın şkalası üzrə, daha böyük yaşlılarda isə professor Sokolovun şkalası üzrə təqdim edilir. Termen və Çayldsın şkalasını əsas şkala kimi götürsək və digər şkalalarla müqaisə etsək, görürük ki, eyni test digər müəlliflərdə

daha böyük yaş üçün tətbiq olunur, belə ki, Bobertaq orta hesabla 0,6 yaş, Bine və Simon 0,8 yaş, prof.-Sokolov 1 yaş.

Bir cəhəti də nəzərdən qaçıрмаq olmaz ki, müxtəlif testlər müxtəlif ölkələrdə yaş artımına o qədər də ciddi riayət etməirlər, məsələn professor Sokolov tərəfindən şkala üzrə 1 yaş artımlı testlərlə yanaşı digər müəlliflərdə minimal səviyyədə yerləşdirilən testlər mövcuddur (6-cı və 11-ci testlər).

Bütün müəlliflər tərəfindən vurğulanan prinsipi nəzərə alsaq, yəni yalnız sınıananların 75%-i tərəfindən yerinə yetirilmiş bu və ya digər testi bu və digər yaşa aid etmək olar. Müxtəlif müəlliflərin geniş empirik baza əsasında əldə etdiyi eksperimental materiallardan əldə olunan rəqəmlərə istinad edərək demək olar ki, Termen və Çayldsın sınıananları (iştirak edənləri) Bobertaqın sınıananlarına nisbətən, bunlar isə öz növbəsində, Bine və Simonun empirik materiallarına nisbətən daha istedadlı olmuşlar. İstedada görə sonuncu yeri professor Sokolovun sınıananları tutur. Təəssüf ki, adı çəkilən müəlliflərin empirik materiallarının xarakteri haqqında kifayət qədər dolğun məlumatımız yoxdur.

Bine və Simonun tədqiqatlarında sınıananların Paris fransızlarından və professor Sokolovun tədqiqatlarında



isə MXTŞ-nin psixologiya laboratoriyasından keçmiş Moskva ruslarının olması haqqındakı məlumat şkalanın bütün göstəricilərin milli istedadla bağlı məsələlərin işıqlandırılmasına tətbiq edilməsi üçün kifayət deyildir.<sup>1</sup>

Eyni zamanda bu göstəricilər müxtəlif millətlər və xalqlar tərəfindən eyni testin icrasında yaş sapdırmalarının mövcud olmasının təsdiqlənməsi üçün kifayət qədər səciyyəvidir.

Əqli istedadın milli xüsusiyyətlərinin fərqlərini eksperimental yolla müəyyənləşdirmək imkanını biz, uşaq psixikasının inkişafının keyfiyyət xüsusiyyətlərini öz dərinlik məhdudluğu səbəbindən ehtiva edə bilməyən Bine və Simon metoduna nisbətən bu məqsəd üçün daha güclü dəlilləri ehtiva edən differensial-psixoloji metod vasitəsilə aparılmış tədqiqatın nəticələri ilə tanış olduqda görə bilərik.<sup>2</sup>

Xüsusiən də ona görə ki, Bine və Simon metodu böyük yaşlılar üçün uyğun deyildir, milli istedadlılığın tədqiqi isə konkret millət nümayəndələrində həm bu və ya digər keyfiyyətlərin müxtəlif yaş dövrlərində təzahürünü, həm də artıq kamilləş-

miş fərdlərində kəmiyyət və keyfiyyət xüsusiyyətlərini ehtiva etməlidir.

Bine və Simon metodunun böyük yaşlı uşaqlar, xüsusilə də onun prinsipinin yaşlılar üçün kifayət olmadığına səbəbini A. Perelman aydın şəkildə göstərir: «Bine və Simon metodunun əsasını təşkil edən əqli istedadlılığın qlobal qiymətləndirilməsi prinsipini böyük yaşlı uşaqları üçün artıq ona görə uyğun hesab etmək olmaz ki, bu yaşlarda kiçik yaşlara nisbətən daha vacib ayrı-ayrı psixi proseslərin qiymətləndirilməsi və bu proseslərin gücünün nisbətini müəyyən etmək, İstedadlılığın milli fərqlərinin differensial-psixoloji metod vasitəsilə açıqlanması imkanlarını göstərmək üçün fəhlə-yeniyetmələrin tədqiqi üzrə Bakıda Azneft tərəfindən aparılmış peşəseçimi materiallarını göstərmək istərdik.

(«Türk-yeniyetmələrin əqli istedadlılığının tədqiqi təcrübəsi» məqaləsində. Bu materialların ətraflı təhlili verilmişdir. Bakı şəhərində həkim-təbiətşünaslar cəmiyyətində təqdim edilmişdir.)

Azneft fabrik-zavod şagirdləri məktəblərində işləyən və oxuyan ye-

<sup>1</sup> Ev tərbiyəsinin və məktəb biliklərinin sınınanların nəticələrinə aydın təsiri olan testlər kateqoriyasını testlərin ümumi siyahısından istisna etməsək belə, eyni şmənzerəni müşahidə edərik.

<sup>2</sup> Bine və Simon metodunun və onun müxtəlif ölkələrdə edilmiş redaktələrindəki fərqlərin təfəsilatlı təhlili hal hazırda Azərbaycanlı uşaqlar üçün şkalanın tərtib edilməsi ilə əlaqədar təqdim edilir

niyetmələrin tədqiqi ona görə dəyərlidir ki, onlar bu halda eyni şəraitdə eyni metod ilə tədqiq olunan, təxmini eyni məktəb hazırlığına malik olan, əksəriyyəti fəhlə rayonlarında yaşayan, sinfi baxımdan fəhlə yeni-yetmələri olan müəyyən dərəcəyə qədər eyni material təşkil edən qrupu təmsil edirlər.

Bu tədqiqatdan götürülən bir neçə rəqəm, kütlələrin differensial-psixoloji metod vasitəsilə istedadının milli xüsusiyyətlərinin öyrənilməsini aşkar edə bilər.

Bu əyriyədə sınıanan türk uşaqlarında daha geniş vüsət almış hafizənin digər tiplərinə nisbətən «hərəkət» forması diqqəti cəlb edir, ruslarda isə məhz bu sahədə gerilik vardır.

Əlbəttə, bu sınağın nəticələrini ümumiyyətlə bütün türk millətinə tətbiq etmək olmaz, yalnız ona görə ki, tədqiqat sırf milli xüsusiyyətlərin araşdırılması üçün aparılmışdır.

Bu qəbildən olan tədqiqatlarda milliyyətin ayrıca bir sinfini, təbəqəni götürmək olmaz. Burada bütün təbəqələrin və qrupların – şəhər və kəndlilərin, fəhlə, məmur və ziyalıların tədqiqi zəruridir. Amma, yalnız statistik göstəricilərdə mövcud olan uyğun nisbətə götürülməlidir. Bundan əlavə belə tədqiqatların daha geniş empirik bazası olmalıdır. Belə tədqiqatın nəticəsində aşağıdakı

nümayişkaranə xarakteristika almaq olar.

### Cədvəl 3

AZNEFTİN fabrika-zavod  
məktəblərində oxuyan türk və rus  
yeni-yetmələrinin  
NƏTİCƏLƏRİNİN  
MEDİANASI  
МЕДИАНА РЕЗУЛЬТАТОВ  
обследования тюркских и русских  
подростков, обучающихся  
в Фабзавучах АЗНЕФТИ

| İştirak edənlərin<br>xüsusiyyətləri | Hazırlıq<br>grupu | 1-ci rüb | 4-ci rüb | 1-ci<br>tədris ili | 2-ci<br>tədris ili | 3-cü<br>tədris ili |
|-------------------------------------|-------------------|----------|----------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Diqqət                              | 62                | 64       | 84       | 62                 | 62                 | 67                 |
| Hafizə                              | 27                | 32       | 36       | 28                 | 35                 | 38                 |
| Düşüncə Konstruktiv                 | 27                | 43       | 62       | 62                 | 72                 | 70                 |
| Düşüncə Kombinator                  | 26                | 37       | 43       | 50                 | 54                 | 50                 |
| Təfəkkür                            | 13                | 30       | 60       | 48                 | 51                 | 52                 |
| Analitik təfəkkür                   | 25                | 41       | 57       | 44                 | 50                 | 40                 |
| Sintetik təfəkkür                   |                   |          |          |                    |                    |                    |

(rəqəmlər faizləri ifadə edir. Ruslara aid rəqəmlər h-m. P.P.Popovun tədqiqatlarından götürülmüşdür)

Bu rəqəmlər silsiləsini təfərrüatı ilə araşdırmadan, bir tərəfdən, azərbaycanlılarda ruslarla müqaisədə ayrı-ayrı psixofiziki funksiyaların daha yüksək dinamikliyini, digər tərəfdən isə rusların daha böyük istedadlılığını qeyd etməmək olmaz.

Elə bu rəqəmlərlə bağlı yuxarıda deyilənləri təsdiqləyərək qeyd etmək lazımdır ki, bu rəqəmlər ümumiyyətlə azərbaycanlıların və ya rusların psixi xüsusiyyətləri barədə mülahizələrin irəli sürülməsi üçün əsas ola bilməz.

Əgər eksperimental-psixoloji tədqiqat əqli istedadın milli xüsusiyyətlərinin ümumi mənzərəsini aşkar edirsə, onda, «hərəkəti istedadın» tədqiqi milli simanın öyrənilməsində mühüm rol oynaya bilər.

Azneftin yuxarıda adı çəkilən peşə seçimi materialları əsasında doktor V.Vadimov tərəfindən hərəkəti istedad tədqiq edilmiş və onun «Yeni-yetmələrin hərəkəti sferasına istehsalat təliminin təsiri» işində maraqlı bir təşəbbüs öz əksini tapmışdır.

O, hərəkəti istedadın təkrarən tədqiqində ... (əl-qolun səbatlığı, sağ qol hərəkətlərinin dəqiqliyi, sağ qolun hərəkətlərinin itiliyi və zərbə sərrastlığı) azərbaycanlılar və ruslar arasında fərqlər görür və bunun nəticəsində «ümumiyyətlə

Rus şagirdləri ilə müqayisədə azərbaycanlı şagirdlərin təmkinlik qabiliyyəti çox yüksəkdir.

Elə oradaca, məhsuldarlıq baxımından, təlimdə refleksoloji sistemin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi zamanı qeyd olunur ki, «şübhəsiz. refleksoloji təlim sistemi orqanizmdə bünövrəsi qoyulmuş qabiliyyətlərin aşkarlanması üçün imkan yaradır», bu təbii qabiliyyətlər isə, güman etmək olar ki, azərbaycanlı uşaqlarda daha yüksəkdir. Onun, məlumatına əsasən «refleksoloji sistem ilə aparılmış təlim nəticəsində azərbaycanlı şagirdlərdə rus şagird-

lərə nisbətən hərəkəti funksiyalar daha çox inkişaf etmişdir».

O zaman daha pis olur ki, yuxarıda təqdim edilən millətin xarakteristikası... (əlyazmanın 17, 18, 19-cu səhifələri çıxarılıb).

## MÜLAHİZƏLƏR

1. Milliyətlərin psixologiyası bu vaxta qədər şəxsiyyətin tədqiqində eksperimental metoddan demək olar ki istifadə etmir.

2. Müxtəlif ölkələrdə uşaqların Bine və Simon metodu ilə eksperimental yolla tədqiq edilməsi nəticəsində, milli xüsusiyyətlərin aşkara çıxması müəllifləri bu metoda düzəliş etməyə məcbur etmişdir

3. Bine və Simon metodu ilə tətbiq olunan testlərin müxtəlif ölkələrdəki fərqləri əsasında onların empirik materialları haqqında mülahizələr irəli sürmək mümkündür, lakin bu mülahizələr məhdud xarakterli olacaq və yalnız uşaqlara aid edilə biləcək.

4. Differensial-psixoloji metod ayrı-ayrı fərdlərin psixi strukturunun xüsusiyyətlərini aşkar edir.

5. «Milli istedad» dedikdə fərdi istedadın ümumiləşdirilməsi nəzərdə tutulursa, hər hansı millət daxilində ayrı-ayrı fərdlərin eksperimental-psixoloji tədqiqinin nəticələri əsasın-

da millətin geniş yayılmış psixoloji konstitusiyə formalarını meydana çıxarmaq mümkündür

6. Milli psixologiyanın və istedadın psixologiyasının öyrənilməsində millətin müasir vəziyyətində

psixi xüsusiyyətlərinin aşkar edilməsi üçün mütləq eksperimental metoddan istifadə olunmalı və bu metod bu vaxta qədər millətlərin psixologiyasında işlənən metodlara mütləq əlavə edilməlidir.

## AZƏRBAYCAN MAARİFÇİLİK FƏLSƏFƏSİNİN TƏMSİLÇİSİ A.A. BAKIXANOVUN YARADICILIĞINDA TƏSƏVVÜF İDEYALARININ PSIXOLOJİ İNİKASI

*Ləman Verdiyeva*

*AMEA-nın Fəlsəfə, Sosiologiya və  
Hüquq İnstitutunun doktorantı  
E-mail: leman.verdiyeva@mail.ru*

**Açar sözlər:** *fəlsəfi-psixoloji dünyagörüşü, maarifçilik, mənəvi təkmilləşmə, elm, zəka, kamil insan, sosial bərabərsizlik, həqiqi xoşbəxtlik.*

**Ключевые слова:** *философически-психологическое мировоззрение, просвещение, моральное воспитание, наука, талант (дарование), зрелый человек, социальное неравенство, настоящее счастье.*

**Key words:** *philosophical and psychological outlook, enligkten ment (education), moral education, science, talent, a mature man, social inequality, real happiness.*

Azərbaycan fəlsəfəsi anlayışı tarixən Azərbaycanda və ölkə xaricində yaşayan müxtəlif dil, din və mədəniyyətlərin daşıyıcıları olan azərbaycanlıların fəlsəfi irsinin təşəkkül və təkamülünü əhatə edir.

Müasir elmi məlumatlara görə, Azərbaycanda fəlsəfi-psixoloji fikrin inkişafı dördüncü minilliyinə qədər qoymuşdur. Bu ölkədə qədim dövrlərdən başlayaraq yüksək sivilizasiyaların bir-birini əvəz etməsi, müxtəlif dil, din, həyat tərzlərinin çulğalaşması Azərbaycan etnosunun mənəvi mədəniyyətinin məhvəri olan fəlsəfi-psixoloji fikir və dünyagörüşünün təşəkkül və təkamülü üçün

münbit zəmin yaratmışdır. Ölkənin fəlsəfi-psixoloji mədəniyyətinin inkişafında onun coğrafi mövqeyi, təbii zənginliyi, tarixən yüksək şəhər mədəniyyəti, daim müxtəlif dil və din daşıyıcıları olan regionlarla əlaqələrinin mövcudluğu mühüm rol oynamışdır. Bunların sayəsində artıq e.ə. I minillikdən etibarən xalqlarının ictimai şüurunda varlığın başlanğıcı və sonu, təkamülü, insan və mühitin, maddi və qeyri-maddinin, rəşional və irrəşionalın münasibətlərinin, həqiqət, xeyir, şər və ədalətin çoxçalarlı əlaqələrinin dərkinə yönəlmiş fəlsəfi-psixoloji mülahizələr və onları ehtiva edən mifologiya və

dinlə bağlı, kökləri keçmiş minilliklərə gedib çıxan müxtəlif ideoloji cərəyanlar olmuşdur.

Azərbaycanda fəlsəfi fikrin inkişafını izləmək üçün keçmişin mühüm yazılı abidələri araşdırmalar aparmağa geniş imkanlar yaradır. Fəlsəfi-psixoloji dünyagörüşünün təşəkkülü insanın təbiətə münasibətində fetiş, totem, ruh, ilahilər və s. bu kimi təzahür formaları ilə bağlı olmuşdur.

Azərbaycan və bütövlükdə Şərq fəlsəfi fikrində və mənəvi mədəniyyət tarixində görkəmli yer tutan alim-filosoflar Azərbaycan, İran, Əfqanıstan, İraq, Türkiyə, Yunanıstan, Misir, Suriya, Hindistan, Orta Asiya ölkələrinin sosial quruluşunu, dini, elmi, əxlaqi, fəlsəfi görüşlərini öyrənmiş, müxtəlif dil, din və mədəniyyətə malik olan bu bölgələr haqqında ətraflı məlumatlar vermişdirlər.

Lakin XVII–XVIII əsrlər bütöv Azərbaycanın fəlsəfi-psixoloji fikrinin nisbətən vahid siyasi və sosial-mənəvi inkişafının son yüzillikləri olmuşdur. XIX əsrdə «Gülüstən» və «Türkmənçay» müqavilələrinə əsasən Azərbaycan Cənub və Şimal hissələrinə bölündü. Cənubi Azərbaycanda fəlsəfi fikir ölkənin tarixi mədəni ənənələri üzərində və İranın siyasi-mədəni həyatının kontekstində təkamülünü davam etdirdi. Rusiya imperiyasına qatılmış Şimali Azərbaycan

isə dil, din və milli mentalitet baxımından yeni sosial-mədəni reallıqlarla üzləşdi. Şimali Azərbaycanın ideoloji özünəməxsusluğunu isə Rusiyanın siyasi-hüquqi və iqtisadi münasibətlərinin ölkəyə nüfuz etməsi, feodal təhkimçilik münasibətlərinin təzahürləri, çarizmin Azərbaycan xalqının dini-etnik assimilyasiyasına yönəldilmiş siyasəti müəyyən edirdi. Rus çarizmi ölkədə ali rütbəli din xadimlərinin təyində fəal iştirak edir və İslam ideologiyasından çarizmin siyasətinə bəraət qazandırmaq üçün istifadə etməyə çalışır, fanatizm, mövhumat və köhnəlmiş feodal-patriarxal əxlaq normalarının yayılmasını dəstəkləyirdi. Çarizmin idarə üsulunun neqativ cəhətlərinə baxmayaraq, Rusiyanın həmin dövrdə Şimali Azərbaycanın ictimai-siyasi həyatına müsbət təsiri də olmuşdur. Rusiyanın ölkədaxili sosial prosesləri və imperiyada kəskinləşən sosial ziddiyyətlər Azərbaycan xalqının etnik özünüdərkinə təsir edirdi. İslamın rəsmi təmsilçilərinin bir qisminin çarizmlə sazişə girməsi ölkədə əvvəllər də geniş yayılmış qeyri-ortodoksal təriqətlərin sayını artırırdı. Təriqətlərin fəlsəfəsi əksər hallarda panteizmə əsaslanır, ictimai-siyasi mövqeyi isə hər növ zülmün tənqidinə yönəlirdi.

Azərbaycanın zadəgan ziyalı təbəqəsinin bir hissəsi XIX əsrdə təh-



sil almaq üçün İslam ölkələrinə, digər hissəsi isə Rusiyaya və Avropaya gədirdi. Sonuncular təhsil aldıkları ölkələrdə dil və elmlə bərabər həmin ölkələrin mənəvi-mədəni dəyərlərinə yiyələnir və vətənə qayıtdıqda bu dəyərləri öz milli dəyərləri və mənəvi ənənələri ilə birləşdirərək Azərbaycan xalqının ideologiyasının və fəlsəfi-psixoloji inkişafının təşəkkülünə təkan verirdilər. Nəticədə, Azərbaycanda universallığı ilə fərqlənən maarifçilik cərəyanı yaranırdı. Avropa və Rusiyada olduğu kimi, Azərbaycan maarifçiləri də ictimai böhrandan çıxış yolunu xalqın maariflənməsində görürdülər.

Beləliklə, XIX əsrdə Azərbaycan gerçəkliyinin sosial-mədəni inkişafının tələblərinə cavab verən və universallığı ilə səciyyələnən maarifçilik hərəkatının ideologiyası və fəlsəfi-psixoloji görüşləri formalaşırdı. Ölkənin ideologiyasında maarifçilik fəlsəfəsinə diqqətin artmasının səbəbi əvvəlki dövrlərə nisbətən xalq təhsilinin çox ağır vəziyyətə düşməsi idi. Azərbaycan maarifçiliyinin mədəni bazası və ölkənin sosial-siyasi vəziyyəti Qərb və Rusiya maarifçiliyindən bir sıra xüsusiyyətləri, ilk növbədə, dinə münasibəti ilə fərqlənirdi. Bu fərqi yaradan real obyektiv səbəb rus çarizminin Azərbaycan xalqını dinindən, dilindən və milli mədəniyyətindən ayırmaq və onu

etnik assimilyasiyaya uğratmaq siyasəti idi. Çünki etnik varlığını qoruyub saxlamaq xalq üçün öz din, dil və mədəniyyəti ilə bağlılığını itirməmək demək idi. Dil və mədəniyyətdən fərqli olaraq, Azərbaycan maarifçiləri dinə münasibətdə müxtəlif mövqelərdə dururdular. Bu münasibət din xadimlərinin Rusiya müstəmləkə sistemində münasibətindən və maarifçi ideoloqların şəxsi dünyagörüşlərindən asılı idi.

XIX əsr Azərbaycan maarifçilik fəlsəfəsinin ilk təmsilçisi psixologiya, məntiq, filologiya və s. sahələr üzrə əsərlərin müəllifi, şair və filosof Abbasqulu ağa Bakıxanov olmuşdur. Onun Azərbaycan maarifçiliyinin ilk dövrünə aid fəlsəfi-psixoloji görüşləri «Əxlaqın tərbiyələnməsi» (Təhziübül-əxlaq), «Nəsihətlər kitabı», «İşıqların yerləşdiyi yer», «Camalın aynası» və s. əsərlərində, həmçinin məşhur «Gülüstanı-İrəm», «Qüdsinin bağı», «Qüdsinin qanunları» əsərlərində əksini tapmışdır. A. Bakıxanovun fəlsəfi-psixoloji dünyagörüşünün formalaşmasında onun ensiklopedik biliyə malik olması, şəxsi elmi axtarırları, təmsil etdiyi Azərbaycan və Şərq mədəniyyəti və fəlsəfəsi ilə yanaşı, rus və Avropa ictimai fikri, fəlsəfi ənənələri ilə tanışlığı mühüm rol oynamışdır. Onun fəlsəfəsinin əsas qayəsi maariflənmə yolu ilə kamil şəxsiyyət yetişdir-

mək, ədalətli cəmiyyət qurmaq olmuşdur.

A.Bakıxanovun həyatı, fəaliyyəti görkəmli alimlərimiz tərəfindən tədqiq olunmuş, haqqında kitablar nəşr edilmişdir. Buna baxmayaraq A.Bakıxanovun elmi-ədəbi fəaliyyətinin, irsinin təsəvvürlə bağlılığı haqqında az yazılmışdır. Bəzən bu mövzuya toxunulmamış, bəzən inkar edilmiş, bəzən isə təsəvvüflə bağlı olduğunu dünyagörüşünün ziddiyyətli olması ilə əlaqələndirmişlər. Mərhum Ənvər Əhmədov A.Bakıxanovun fəlsəfi dünyagörüşünü şərh edərkən bu məsələyə diqqətlə yanaşmışdır.

A.Bakıxanovun irsində kamilləşmənin sufizmdən gələn mistik (tərki-dünyalıq yolu ilə Allaha qovuşmaq) və dünyada mədəni, fəlsəfi-psixoloji inkişafı ilə bağlı zəka və elm kimi iki yolu göstərilir. Mahmud Şəbüstəri, Yusif Qarabaği və başqalarının irsində də göstərilən bu iki yol A.Bakıxanovun kamilləşmə konsepsiyası üçün təməl idi. Onun yaradıcılığında öz dünyagörüşünə görə Mənsur Həllac, Cəlaləddin Rumi, Mahmud Şəbüstəri, Əvhədi Marağayi, Əbdürəhman Cami və qeyri-ortodoks baxışları ilə tanınmış başqa panteist sufilərin irsi də xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Onların əsərlərindəki vəhdət əl-vücut, sufi qnoseologiyası və sufilik dünyagörüşünün başqa sahələrinə həsr olunmuş ümumiləşdiril-

miş xüsusi bölmələr sufi fəlsəfəsinin öyrənilməsi üçün mühüm mənbə idi. Onların dünyagörüşündəki idealizmlə panteizm, qnoseoloji baxışlarında sufi qnosisi – mərifət və universal əql ilə insan əqlinin bağlılığı, elmlə praktikanın vəhdəti, kamil insan və təkmil cəmiyyət haqqında konsepsiyaya və humanist əxlaq normalarına söykənən ədalətli dünya qurmaq ideyalarına A.Bakıxanov da öz əsərlərində geniş yer vermişdir. O, əsrinin elmi nailiyyətlərindən çıxış edərək mənəvi təkmilləşmədə elmə, elmlə əməlin (praktikanın) bağlılığına və mövcudatın rəşional dərkinə xüsusi əhəmiyyət verirdi.

A.Bakıxanovun fəlsəfi, psixoloji və etik görüşləri, əsasən «Əxlaqi kamilləşmə» (Təhzibül-əxlaq) və «Nəsihət kitabı» (Nəsihətnamə) əsərlərində əksini tapmışdır. Həmin əsərlərdə fəlsəfənin, psixologiyanın, fəlsəfi-psixoloji və etik kateqoriyaların tərifləri, onların nisbəliyi, mövcudatda səbəbiyyət, inkişaf və qanunauyğunluğun problemlərindən bəhs olunur. Bu problemlərin rəşional dərkini onların kamilləşən insan tərəfindən həll edilməsi əsas kimi təsəvvür edən A.Bakıxanov, məhz bu yolla vahid ailə saydığı bəşəriyyətin xoşbəxtliyə çatmasına inanırdı. Digər tərəfdən, A.Bakıxanovun sufizm təmayüllü dünyagörüşünə görə, həqiqi xoşbəxtlik mistik kamilləşmə yolu ilə vəh-

dəti dərkətmə və fəna yolu ilə bəqaya (İlahi əbədiyyətə) qovuşmaqdır.

A.Bakıxanov nəzm əsərlərində təsəvvüflə bağlı çoxlu sayda sözlər (həqiqət, mərifət, yol, fəna, bəqa, hal, sirr, eşq, məhəbbət, saqi, mey, şərab, kəşf, nəfs, aşiq, məsuq, vəhdət və s.) işlətmişdir. Bəzən təsəvvüfi mənada işlətdiyi anlayışların mənasını da açıqlamış, bu mənalar arasındakı ayrılığı incəliklə izah etmişdir:

*Bir mey istər, qüvvət verə o mey  
dinə, ağıla,  
O mey yox ki, onunla din, ağıl,  
hünər dağıla.*

Nəsr formasında yazılmış «Təhzibül-əxlaq» əsəri əxlaq məsələlərinə həsr olunsa da, müəllifin təsəvvüfi baxışları burada da ön plandadır. O, tez-tez sufilərdən (Sənai, Mövlanə, Sədi, Qasimi-Ənvar, Hafiz, Şəbüstəri və s.) iqtibaslar gətirir, onların əxlaqın gözəlliyinə dair yazdıqlarını təqdir edir. Hakim Sənai A.Bakıxanovun daha çox müraciət etdiyi sufidir ki, Əbdürrəhman Cami onun haqqında yazmışdır: «Sufilər tayfasının ən böyük şairlərindəndir. Sufilər, sözlərini qüvvətləndirmək üçün bu şəxsin şerlərindən daim dəlil və şahid olaraq istifadə etmişlər». Əsərin xatimə hissəsində A.Bakıxanov təsəvvüfi görüşlərini daha qabarıq vermişdir:

*Mərifət üçün eşqdən başqa  
həqiqi yol yoxdur;  
Hər məqama ancaq bu yolla  
gedib çatmaq olar.*

Hər kəs həqiqət və mərifətə, fəna və bəqa aləminə eşq və məhəbbət ilə yetişə bilər. Eşqin məskəni kimi ürəyi həmişə təmiz, pak saxlamaq, onu nəfsani pisliklərdən qorumaq lazımdır. Orada o, Allahın nurlarını, bütün şeylərin həqiqətini əks etdirir.

Beləliklə, A.Bakıxanovun sufilərin «vəhdəti-vücuda» anlayışını qəbul etdiyi aydın görünür. Hətta məşhur «vəhdəti-vücuda» alimlərindən İbn əl Fəridə yönələrək:

*İbn əl Fərid kimi fürsət tapa  
bilsəm mən hərgah,  
Xalqı yeni xəbərlərdən  
eyləyərdim mən agah..... deyir.*

A.Bakıxanovun əsərlərində elmi ciddilik və səmimilik vardır. O, Quran ayələrinə və hadisi-şəriflərə tez-tez müraciət etmiş, Şərq və Qərb mütəfəkkirlərinin dəyərli fikir və ideyalarından bəhrələnmişdir.

Müasir dövrdə belə əhəmiyyətini itirməyən və getdikcə çiçəklənən təsəvvüf elminin müxtəlif məsələləri haqqında A.Bakıxanovun əsərlərində bəhs etməsi, zənnimizcə, klassik irsimizə varislik hissələrindən doğmuşdur. Təsəvvüfi görüşlərin nə

qədər aydın açıqlasa da, onun sufi olub-olmaması qaranlıq olaraq qalmaqdadır.

Bütün tədqiqatçılar A.A.Bakıxanovun təsəvvüfi əsərlərini daha çox «Gülüstan» elmi-ədəbi məclisindən sonra yaratdığını dönə-dönə vurğulamışlar. Bu, həqiqətən, belədir. Belə ki, sufilərin dünyagörüşünə Sənainin, Ruminin, Sədinin, Hafizin, İbn əl Fəridin, Şəbüstərinin, Caminin əsərlərini oxuduqdan sonra rəğbət bəsləyən A.A.Bakıxanov bu dəfə öz dostlarının simasında əsl sufilərə rast gəlmişdir. Həm Abdulla əl-Qədari, həm də Tahircanlı Əmirəli nəqşibəndi şeyxləri olub, «Gülüstan» elmi-ədəbi məclisinin bizə məlum olan üç üzvündən ikisidir.

Məlumdur ki, 1835-ci ildə A.A.Bakıxanov məzuniyyətə çıxmış, Qubanın Əmsar kəndində, atasının malikanəsində yaşamağa başlamışdır. Həmin illərdə Abdulla əl-Qədari və Əmirəli Tahircanlının iştirakı ilə «Gülüstan» elmi-ədəbi məclis təşkil olunmuşdur. Məclisin təşkil olunmasında əsas məqsəd dini elmlər (xüsusən təsəvvüf) və sufi ədəbiyyatı ətrafında müzakirələr aparmaq idi. Burada klassik şairlər, sufilər mütalif edilir, onlara nəzirələr yazılır, yaxşı şer yazmaq məqsədilə yarışlar təşkil olunur, fəlsəfi-psixoloji söhbət və mübahisələr aparılırdı.

Bu baxımdan, «Gülüstan» elmi-ədəbi məclisinin tarixində müəyyən yeri var və sonrakı ədəbi məclislərin başlanğıcı hesab oluna bilər.

Абдулла ял-Гəдаринин (Щаьы Molla Abdulla Axund) «Gülüstan» elmi-ədəbi məclisində iştirak etdiyini ilk dəfə Firudun bəy Köçərli göstərmişdir. Sonrakı müəlliflər onu, sadəcə, xatırlamış, fəaliyyətinə isə toxunmamışlar. Abdulla əl-Qədari haqqında nisbətən dolğun məlumatı Mövlud Yərəhmədov vermiş, nəqşibəndiyyə mürşidi olduğunu isə qeyd etməmişdir.

1835-ci ildə Abdulla əl-Qədari digər nəqşibəndiyyə şeyxi Tahircanlı Əmirəli ilə Əmsar kəndində A.Bakıxanovu ziyarət etmiş, burada «Gülüstan» məclisinin əsasını qoymuşdur. O, Abbasqulu Ağə Bakıxanovun şəxsi kitabxanasındakı Təftəzani Sadəddin Məsud ibn Ömər in «Mütəvvəl şərhi-təlxis» (ərəb dilində), Dövlətşah Səmərqəndinin «Təzkirətüş-şüara» (fars dilində), Abbasqulu Ağə Bakıxanovun «Gülüstani-İrəm» əsərlərinin üzünü köçürmüşdür. Abbasqulu Ağə Bakıxanov ona nəqşibəndiyyə böyüklərindən Əlişir Nəvainin (v. 1501) «Çahar divan»-ını (özbək dilində) bağışlamışdır.

1838-ci ildə Əlqadar kəndinə qayıdan Abdulla əl-Qədari burada mədrəsə açmışdır. Mədrəsənin açılma-

sında Abbasqulu Ağa Bakıxanovun yeznəsi qazıqumuqlu Mirzə Məhəmməd xan yaxından köməklik göstərmişdir. Mədrəsədə A.Bakıxanovun əsərlərinin də tədris edildiyini güman etmək olar. Sonralar şeyxin oğlu Həsən əl-Qədari «Asari-Dağıstan» əsərini məhz «Gülüstani-İrəm»in təsiri altında və ona istinadən Azərbaycan türkcəsi ilə yazmışdır.

1846-cı ildə Abbasqulu Ağa Bakıxanov Abdulla əl-Qədari və Əmirəli Tahircanlı ilə birlikdə Şərq səfərinə çıxır. Bu məqsədlə onlar İranda, Osmanlıda olmuş, Məkkədə Kəbəni ziyarət etmiş, Mədinəyə yollanmışlar. Lakin Abdulla Əl-Qədari Fatimə vadisində dostlarını – Abbasqulu Ağa Bakıxanovu və Əmirəli Tahircanlıyı vəba xəstəliyinin yoluxması nəticəsində əbədi itirmişdir.

Abdulla əl-Qədari vətənə qayıtmış, Əlqadar mədrəsəsində tədris fəaliyyətini davam etdirmişdir.

### ***Ədəbiyyat:***

1. Ибн ал-Асир. Тарих ал-камиль. Б., 1940;

2. Гусейнов Н. Из истории общественной и философской мысли в Азербайджане XIX века. Б., 1949; Бертельс А.Е. Насир-и Хосров и исмаилизм. М., 1959;

3. Маковельский А.О. Авеста. Б., 1960;

Əmirəli Tahircanlının «Gülüstani» elmi-ədəbi məclisində iştirak etdiyini ilk dəfə Mövlud Yərəhmədov göstərmişdir. Onun mənbəsi Abdulla əl-Qədarinin nəvələrinin söhbətləri olmuşdur.

Əmirəli Tahircanlı 1790-cı ildə, Quba xanlığının Tahircanlı kəndində (Qusar rayonu) anadan olmuşdur. İlk təhsilini Qubada mədrəsədə almışdır. Burada Abbasqulu Ağa Bakıxanovla birlikdə oxuduğu rəvayət olunur. A.Bakıxanov ilə elmi-ədəbi əlaqələri «Gülüstani» məclisinin fəaliyyətində 1835-ci ildən özünü göstərmişdir.

Beləliklə, ictimai görüşlərində kamil insan və təkmil cəmiyyət konsepsiyasından çıxış edən A.Bakıxanov sübut etməyə çalışırdı ki, dünya nizamının əsasını sosial bərabərsizlik təşkil edir. Bütün bu qeyd olunan faktlarda Abbasqulu Ağa Bakıxanovun sufizmə meyil etdiyi, nəqşbəndiyyə şeyxlərinə rəğbət bəslədiyi görünür.

4. Qasımxadə F. Qəm karvanı, yaxud zülmətdə nur. B., 1968;

5. Кулизаде З.А. Хуруфизм и его представители в Азербайджане. Б., 1970;

6. Мəmmədov Z. XI–XIII əsrlərdə Azərbaycanda fəlsəfi fikir. B., 1978;

7. Azərbaycan fəlsəfəsi tarixi. B., 1994; Геюшев З. Философская

мысль в Советском Азербайджане. \*Краткий очерк. Б., 1979;

8. Сагадеев А.В. Бахманйар ал-Азербайджани и его энциклопедический труд «ат-Тахсил». Б., 1983;

9. Əbu Əli Həsən ibn Əli Xacə Nizamülmülk. Siyasətnamə. Bakı, 1987;

10. A.A.Bakıxanov Seçilmiş əsərləri. Bakı 2008 (Yeni nəşr)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ СУФИЗМА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ФИЛОСОФИИ А.А.БАКИХАНОВА**

### **АБСТРАКТ**

Первым представителем просветительской философии 19 века, автором многих произведений в сфере логики, филологии, психологии и в других сферах является А. Бакиханов.

В формировании философского- психологического мировоззрения А.Бакиханова важное место сыграло его владение энциклопедическим знанием, личные научные исследования философия Азербайджана и Востока, которую он представлял. Главная тенденция его философии была путем просвещения воспитать зрелую личность, справедливое общество.

В наследии А.Бакиханова созревание приходящее из суфизма, связанное с мистическим и культурно философским психологическим развитием в мире, было показано два пути, как дарование и наука.

По суфизму тенденциозного мировоззрения А.Бакиханова, настоящее счастье – это путем мистического созрения осознать единство.

Выступая с концепцией человека и общества, А.Бакиханова пытался доказывать, что основу мирового порядка составляет социальное неравенство.



**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE IDEA OF SUFISM  
OF THE REPRESENTATIVE OF THE AZERBAIJAN  
EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF A.A.BAKIKHANOV**

**ABSTRACT**

The first representative of the Azerbaijan educational philosophy of the 19 century, the author of many works in the sphere of logic, philology, psychology and in other spheres is A.Bakikhanov. In the formation of philosophical-psychological outlook of Bakikhanov, the important role played his possession of encyclopaedic knowledge, own scientific researches, the philosophy of Azerbaijan and East which he represented. The main tendency of his philosophy was to cultivate a mature personality, just society.

In the heritage of A.A.Bakikhanov the mature is coming from Sufism fixed with mystical and cultured-philosophical-psychological development in the word was shown two ways as talent and science coming forward with scientific success of science of his time, a special importance he gave to science in the spiritual flourishing, connection of science with work, creature of national acknowledgement.

A.A.Bakikhanov's philosophical, psychological and ethical views reflected in his works as «Moral Mature» and «The book of Moralizing».

For A.A.Bakikhanov's Sufism of tendentious outlook, a real happiness is realize a unity and find a fair literature.

Coming forward with conception of mature man and society, A.A.Bakikhanov had tried to improve, that the foundation of word's sequence formed a social inequality.

Məqalə AMİ-in Gəncə filialının Pedaqogika və psixologiya kafedrasının iclasında müzakirə edilərək çapa məsləhət görülmüşdür (protokol №03 )

Rəyçi Ə.S. Bayramov psixologiya üzrə elmlər doktoru, professor

Məqalə redaksiyaya 25 may 2012-ci ildə daxil olmuşdur

[illegible]

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

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

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

[illegible]



[illegible]

## **R E D A K S İ Y A   H E Y Ə T İ**

### **Baş redaktor:**

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

### **Baş redaktorun müavinləri:**

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

Seyidov S.İ. (psixol. üzrə e.d., prof.)

Əlizadə Ə.Ə. (psixol. üzrə e.d., prof.), Əlizadə H.Ə. (ped. üzrə e.d., prof.),  
Əliyeva K.R. (psixol. üzrə e.d., prof.), Əliyev R.İ. (psixol. üzrə e.d., prof.),  
Baxşəliyev Ə.T. (psixol. üzrə e.d., prof.), Qurbanova G.K. (psixol. üzrə e.d., prof.),  
Xudiyakov A.İ. (psixol.e.d., prof., Rusiya), Qədirova R.H. (psixol. üzrə e.d., prof.),  
İbrahimbəyova R.F. (psixol. üzrə fəls. d., dos.),  
Cabbarov R.V. (psixol. üzrə fəls. d.),  
Mustafayev M.H. (psixol. üzrə fəls. d., məsul katib).

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

Telefon: 4390112, 5629961

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

Azərbaycan Respublikası Mətbuat və İnformasiya Nazirliyi

web sayt: [www.psixologiya.net](http://www.psixologiya.net)

Çapa verilmişdir: 25.06.2012.

Fiziki çap vərəqi: 9,75. Tiraj: 300. Sifariş 155.

Qiyməti müqavilə ilə.

“Təhsil” nəşriyyatının mətbəəsində çap edilmişdir.

© “Təhsil”, 2012