



MƏKTƏBDƏ PSIXOLOJİ XİDMƏTƏ DƏSTƏK

BAKİ – 2023

Kitab Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi Şurasının 19 oktyabr 2021-ci il tarixli (3 nömrəli protokol) qərarı ilə nəşr olunur.

**Elmi redaktoru və
nəşrə hazırlayanı:**

Elxan Bəylərov,
psixologiya elmləri doktoru

Rəyçi:

İlhamə Sultanova,
psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

**E.B.Bəylərov, A.A.Hümbətova, T.Ə.Hüseynova, R.E.Quliyeva,
E.M.Kərimova, G.Q.Əhmədova. Məktəbdə psixoloji xidmətə dəstək.
Bakı, "CN POLİGRAFIYA", 2023, 213 səh.**

Kitabda məktəbə psixoloji xidmətə dəstək məqsədilə şagirdlərin yaradıcılıq, emosional-iradi və fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri təhlil olunub. Eyni zamanda suisidlə bağlı risk qrupuna daxil olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri tədqiq edilmiş, təklif və tövsiyələr öz əksini tapmışdır. Vəsaitdə istedadın mahiyyəti, diaqnostikası, onun ailədə, təlim prosesində təzahür xüsusiyyətləri və sağlamlığı məhdud və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların sosiallaşma və inteqrasiya məsələləri təhlil olunmuşdur. Kitabdən müəllim, psixoloq və valideynlər faydalana bilər.

©ARTİ, 2023

M Ü N D Ə R İ C A T

ÖN SÖZ.....	4
EMOSİONAL İNTELLEKTİN DİAQNOSTİKASI (Hümbətova Ayna).....	5
KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN FƏRDİ PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN DİAQNOSTİKASI TƏRBİYƏ İŞİNİN TƏŞKİLİ ASPEKTİNDƏ (Hüseynova Turanə).....	31
KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ YARADICILIĞIN DİAQNOSTİKASI (Quliyeva Raziyə).....	67
İSTEDADLI UŞAQLARIN FORMALAŞMASININ BƏZİ PSİXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ (Bəylərov Elxan).....	93
SAĞLAMLIQ İMKANLARI MƏHDUD UŞAQLARIN İNKLÜZİV TƏHSİLİNİN AKTUAL MƏSƏLƏLƏRİ (Kərimova Elmira).....	114
SUİSİDİN SOSIAL-PSİXOLOJİ ASPEKTLƏRİ (Əhmədova Günel).....	155

ÖN SÖZ

Psixoloji xidmətin quruluşu və təşkili hər bir cəmiyyətin ictimai-siyasi, sosial-mədəni sahələri və təhsil sisteminin xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Bu sahələrin xarakterinə uyğun olaraq praktik psixoloqun fəaliyyətinin məqsəd və vəzifələri müəyyənləşir. Təhsil sahəsində psixoloji xidmətin təşkili vacib problemlərdəndir. Təhsilə psixoloji xidmət ümumilikdə psixoloji xidmətin bir sahəsi olub təhsil prosesi və onun subyektləri ilə (uşaqlar, şagirdlər, müəllimlər, valideynlər və b.) bağlı problemlərin həllinə yönəldilir. Bu baxımdan təhsil sahəsində çalışan praktik psixoloq öz fəaliyyətini praktik psixologiyanın metodologiyası, prinsipləri, məqsəd və vəzifələri, tədqiqat metodları əsasında qurur. Psixoloji xidmətin nəzəri və tətbiqi aspektlərindən bəhs edən kitabda şagirdlərin yaradıcılıq, emosional-iradi və fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinin təhlili aparılır. Vəsaitdə eyni zamanda suisidlə bağlı risk qrupuna daxil olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri tədqiq edilmiş, təklif və tövsiyələr öz əksini tapmışdır.

Dünyada gedən qloballaşma, ictimai ümumbəşəri dəyərlərin bərqərar olması, eyni zamanda sağlamlığı məhdud və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlara, onların sosiallaşma və integrasiya məsələlərinə yeni münasibət və yanaşma tələb edir.

Korreksiyaedici pedaqogika üzrə kadrların hazırlanması, inklüziv təlimin təşkili və həyata keçirilməsi yolları, respublikamızda bu işin xüsusiyyətləri və problemlərin müəyyənləşdirilməsi məsələləri kitabda öz əksini tapmışdır. Xüsusi təhsilin əsas məqsədi, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların cəmiyyətə integrasiyası və sosial imtiyazlardan bacarıqla, tam həcmdə istifadə etməni təmin etməkdir. Eyni zamanda ali və orta ixtisas kadrlarının hazırlanması işinin təkmilləşdirilməsi, inklüziv təhsilin səmərəliliyini şərtləndirən əsas amillərdəndir.

Vəsaitdə eyni zamanda istedadın mahiyyəti, diaqnostikası, onun ailədə və təlim prosesində təzahür xüsusiyyətləri təhlil olunmuşdur. Psixologiya və xüsusi təhsil şöbə əməkdaşlarının tədqiqatları bu kimi problemlərin həllinə yönəldilmişdir.

EMOSİONAL İNTELLEKTİN DİAQNOSTİKASI

Emosional intellekt psixologiyada və digər sosial elm sahələrində maraq doğuran və ən çox tədqiq edilən problemlərdən biri hesab olunur. 90-cı illərdə emosional intellektin ailə həyatından peşə müvəffəqiyyətinə, sosial münasibətlərdən sağlamlığa qədər bir çox sahədə əhəmiyyətinin vurğulanması fikri intellektin bu növünə marağı daha da artırdı. Emosional intellekt anlayışı kütləvi leksikona daxil olan kimi öz yeniliyi ilə böyük şöhrət qazandı. Bu yenilik insanların çoxunun düşüncəsində uğurun yeganə yolunun intellekt əmsalı (İQ) olması təsəvvürünü dəyişdi.

Məktəb həyatında həmişə birinci olan insanın bəzən şəxsi həyatında uğursuz, qeyri-sabit olduğunun tez-tez şahidi oluruq. Məktəb uğuru üçün əqli intellekt kifayət etsə də, həyatda uğurlu olmaq üçün emosional intellekt olaraq adlandırılan emosional və sosial bacarıqlar olduqca əhəmiyyət daşıyır. Belə ki, buna misal olaraq Harvard Universitetinin ən yaxşı tələbələrinin 10 il müddətində həyatdakı uğurlarının izlənilməsi göstərilə bilər. Nəticədə məktəb müvəffəqiyyəti yüksək olan tələbələrin niyə həyatda müvəffəqiyyətli ola bilmədikləri sual doğurub. Məlum olub ki, bu insanlar emosiyalarını və digər insanlarla olan münasibətlərini idarə edə bilmirlər. Özlərini tanımır, səhv qərarlar verib intellektual enerjilərini boşa xərcləyirlər.

Bəs emosional intellekt EQ nədir? Bu söz birləşməsi hərfi mənada emosiya (hiss) və intellekt sözlərindən əmələ gəlib. Psixologiyada duyğu anlayışının intellekt anlayışı kimi çoxsaylı tərfi məlumdur. Mayer və Saloveyə görə duyğular fizioloji, idrak, motivasiya və psixoloji sistemləri əhatə edən, bir insanın fizioloji reaksiyaları, idrak, şüur kimi bir çox psixoloji altsistemlərini koordinasiya edən daxili hadisələr kimi çıxış edirlər. İnsan ətraf aləmdə baş verən hadisələri yalnız duyub qavramaqla, yadda saxlamaqla kifayətlənmir. O, həm də dərk etdiklərinə müəyyən münasibət göstərir. Ona görə də, insan idrak prosesləri vasitəsilə ətraf aləmi öz beynində əks etdirir, hiss və emosiyaların köməyi ilə onlara münasibətini bildirir. Deməli, hisslər insanın münasibəti ilə bağlıdır. Münasibət isə şüurla bağlı olan psixi faktdır. Cisim və hadisələrə bəslənilən münasibətlərin beyində əks etdirilməsindən ibarət

olan psixi fəaliyyət psixologiyada hiss və emosiya adı ilə ifadə edilir. Beləliklə, hisslər insanın dərk etdiyi cisim və hadisələrə, başqa adamlara, həmçinin özünün rəftar və davranışına, fikir və arzusuna bəslədiyi münasibəti ifadə edən psixi prosesdir. İnsanın hissləri idrak obyektinə bəslənən subyektiv münasibətlə bağlıdır. Deməli, hisslər subyektiv xarakter daşıyır və şəxsin bilik və təcrübəsindən, cins, yaş, fərdi xüsusiyyətlərindən, eləcə də düşdüyü konkret vəziyyətdən asılı olur. Bu zaman insan hafizəsinin seçici xarakter daşması ilk növbədə insanın cisim və hadisələrə münasibəti ilə müəyyən olunur. Başqa sözlə desək, insanda müəyyən hiss və emosional hal doğuran qıcıqlandırıcı (söz, hərəkət, hadisə, cism, və s.) yaddaşda daha yaxşı saxlanılır. Digər tərəfdən sübut olunmuşdur ki, insan onun üçün təhlükə törədən, həyatı üçün qorxulu olan cisim və hadisələri bir qayda olaraq düzgün qavramır. Yaxud da əksinə insan sevinc hissini yaşayanda, ətrafda baş verən hadisələrin, insanların yalnız yaxşı cəhətini görür, onları dəyişdirmək istəmir, olduğu kimi qavrayır, tənqidi münasibət bəsləyə bilmir. Hisslərin idrak fəaliyyətində rolu təkcə qavrayış və hafizə prosesləri ilə məhdudlaşmır. Təfəkkürdə hisslərlə vəhdətdə cərəyan edir.

İntellekt fəlsəfə lüğətində təfəkkür kimi vəziyyət və münasibətlərlə əlaqəli simptomları anlamaq, tanımaq, birləşdirmək, ayırmaq, seçmək bacarığı olaraq təyin edilir. İntellekt bir insanın öyrəndiklərini anlamaq, öyrənmək, xatırlamaq, rəşional düşünmək, problem həll etmək və tətbiq etmək, davranışını tənziqləmə qabiliyyətini ölçür. Deyilənləri ümumiləşdirsək emosional intellekt - hər bir insanın davranışlarını tənziqləməyə, sosial çətinliklərdə mövqe seçməyə və müsbət nəticəli şəxsi qərarlar verməyə təsir göstərir. Eyni zamanda emosional intellekt - özünü səfərbər etmək, uğursuzluqlara baxmayaraq yoluna davam edə bilmək, instinktlərə nəzarət edərək həzz duyğusunu təxirə sala bilmə, əhval ruhiyyəni bərpa edə bilmək, problemlərin düşünməyə mane olmasının qarşısını almaq, özünü başqalarının yeri-nə qoya bilmək və ümid bəsləməkdir.

Emosional və rəşional "beyin" arasındakı ünsiyyət emosional intellektin fiziki mənbəyidir. Emosional intellektin yolu beynin arxa lobunda başlayır. İnsanın ilk hissləri bura daxil olur və öz təcrübəsi haqqında mühakimə edənədək beynin ön hissəsinə yol tapır. Əvvəlcə o, emosiyaların generasiya

olunduğu yer - limbik sistemə daxil olur. Ona görə də hadisələrə rəşional reaksiyadan əvvəl emosional reaksiyamız yaranır. Emosional intellekt beynin rəşional və emosional mərkəzləri arasında səmərəli ünsiyyət tələb edir.

Emosional intellekt anlayışı və onun modelləri

Emosional intellekt anlayışı psixologiyaya H.Qardnerin, P.Saloveyin və J.Mayerin 1980-ci illərdə apardıqları tədqiqatlarla daxil oldu. Lakin emosional intellekt nəzəriyyəsi D.Qoulmanın Emosional intellekt (Emotional Intelligence 1995) adlı kitabının nəşrindən sonra məşhurlaşdı. Ümumi şəkildə emosional intellekti H.Qardnerin nəzəriyyəsindəki interpersonal və intrapersonal intellektlərin cəmi kimi, başqa sözlə, insanın özünü və başqalarını başa düşmək qabiliyyəti kimi izah etmək olar.

Emosional intellekt H.Qardnerin çoxsaylı intellekt nəzəriyyəsindəki şəxsiyyətlərarası intellektə oxşayır. Məlumdur ki, H.Qardnerin Çoxşaxəli intellekt nəzəriyyəsində intellektin 9 növü əks olunub:

1. Verbal-linqvistik intellekt (yaxşı inkişaf etmiş verbal qabiliyyət və sözlərdə səslərə, mənaya və ritmə həssaslıq).

2. Məntiqi-riyazi intellekt (konseptual və abstrakt düşünmə qabiliyyəti; məntiqi və ədədi nümunələri tanımaq və seçmək bacarığı).

3. Məkan-vizual intellekti (şəkil və rəsmlər ilə düşünmək, dəqiq və abstrakt şəkildə vizuallaşdırmaq bacarığı).

4. Bədən-kinestetik intellekti (şəxsin öz bədən hərəkətlərini və əşyaları məharətlə idarə etmək qabiliyyəti).

5. Musiqi-ritmli intellekt (ritm, keyfiyyətli səs və keyfiyyətli ton yarada bilmək və musiqini dəyərləndirə bilmək qabiliyyəti).

6.Şəxslərarası intellekt (digərlərinin əhval-ruhiyyəsi, motivasiyası və istəklərini müəyyənləşdirə bilmək və ona uyğun şəkildə cavab vermək qabiliyyəti).

7. Fərd daxili intellekt (fərdin öz daxili hissləri, dəyərləri, inancları və düşünmə proseslərini anlaması və onları aydın şəkildə hiss etmək qabiliyyəti).

8. Naturalist intellekt (bitkilər, heyvanlar və təbiətdəki digər obyektləri müəyyənləşdirmək və kateqoriyalara bölə bilmək qabiliyyəti).

9. Ekzistensial intellekt (insan varlığı barədə dərin suallar vermək qabiliyyətidir.)

Çoxfaktorlu intellekt nəzəriyyəsində şəxslərarası intellekt (insanlarla ünsiyyətdə "ağıllı") insanların bir-birini başa düşmək və münasibət qurmaq bacarığını ifadə edir. Yeni informasiya və ya məlumatları insanlar vasitəsilə əldə etmək bu intellekt növünün xarakterik xüsusiyyəti hesab olunur. İntellektin bu növünə sahib olan insanlar əlaqələndirici funksiyasını yerinə yetirirlər. Öz qabiliyyətlərindən istifadə edərək insanları asanlıqla anlamaq bildiklərindən liderə çevrilirlər. Ünsiyyətçi və zarafatçı olduqlarından dost çevrələri çox böyük olur. Yardım sevər olduqları üçün insanlara dəstək olmağa meyilli olurlar.

Göründüyü kimi H.Qardner şəxsiyyətlərarası intellekti başqalarını və özünü başa düşmə qabiliyyəti olaraq təyin edir. Emosional intellekt duyğuların motivasiya və idrakla zəruri əqli fəaliyyətlərinin qarşılıqlı əlaqəsi nəticəsində yaranır. Məsələn, əhvali-ruhiyyə bir insanın düşünməsinə, qərar qəbul etməsinə müsbət və ya mənfi təsir göstərə bilər.

Emosional intellekt modelinin əsasını təşkil edən Mayer və Salovey tərifinə görə "Emosional intellekt fərdin özünün və başqalarının duyğularını müşahidə etmə, aralarındakı fərqi ayırma və bu müddətdən əldə etdiyi məlumatları düşüncə və davranışlarında istifadə etmə qabiliyyəti ilə əlaqəli bir sosial intellektin alt formasıdır". Bu zaman aşağıdakı qabiliyyətlər nəzərdə tutulur:

- duyğunu qavramaq və ifadə etmək;
- duyğunu düşüncə ilə birləşdirmək;
- duyğunu anlamaq və təhlil etmək ;
- duyğuları idarə etmək.

Salovey və Mayerə görə emosional intellekt "özünün və başqalarının hisslərinə və emosiyalarına diqqət edərək onları bir-birindən fərqləndirmək və bu informasiyadan istifadə edərək öz düşüncəsini və hərəkətlərini idarə etmək qabiliyyətidir.

Atkinson və Hilqarda görə sosial intellekt şəxsin və başqalarının davranışları haqqında məlumatların sosial hadisələrdə uğurlu istifadəsini təmin etmək üçün özünün və başqalarının davranışlarını qəbul etmə qabiliyyətidir. Bəzi tədqiqatçılar, sosial intellekti sosial qaydalar haqqında bilik və başqaları ilə ünsiyyət qurma bacarığı kimi nəzərdən keçirirlər. Buna görə də, emosional

intellektə sosial intellektin bir növü kimi də baxılır. Sosial intellekt konsepsiyası üç hissədən ibarətdir:

- ✓ mücərrəd intellekt (düşüncələri idarə etmək və anlamaq),
- ✓ mexaniki intellekt (konkret obyektləri idarə etmək və anlamaq),
- ✓ sosial intellekt (insanları idarə etmək və başa düşmək).

Mayer və Saloveyə görə emosional və sosial intellekt fərqli problemləri əks etdirir. Belə ki, emosional intellekt sosial intellektin quruluşuna xas olan sosial, siyasi və ya aktual cəhətlərdən daha çox emosional problemlərin həllinə yönəlir.

D.Qoleman emosional intellekti özünü səfərbər edə bilmək, uğursuzluqlara baxmayaraq fəaliyyəti davam edə bilmək, impulsları idarə edərək məmnuniyyəti təxirə salmaq, əhvali-ruhiyyəni tənzimləmək, problemlərin düşüncənin qarşısını almağa imkan verməmək, özünü başqalarının yerinə qoymaq kimi qabiliyyətlərlə də təsvir edir. Bu zaman fərdin özünü motivasiya etmə, duyğularını nəzarət altında tutma və empatiya qabiliyyəti də əhəmiyyət kəsb edir. D.Qoulmana görə emosional intellektə aşağıdakı sahələr daxildir:

- Özünü dərkətmə;
- Özünü idarəetmə;
- Özünü motivasiya etmək;
- Sosial həssaslıq;
- Münasibətlərin idarə edilməsi.

R.Bar-On emosional intellekti fərdi, yaşadığı mühitin təzyiqləri və tələbləri ilə müvəffəqiyyətlə mübarizə aparmağa kömək edəcək fərdi, emosional və sosial bacarıqların indeksi olaraq təyin edir. Kuper və Savafın fikrincə, emosional intellekt insanın enerjisi, biliyi, əlaqə və təsir mənbəyi olaraq duyğuların gücünü və sürətli qavrayışını hiss etmə, anlama və səmərəli istifadə etmə qabiliyyətidir. Müəlliflərin "Liderlikdə emosional intellekt" kitabındakı bu intellekt növünün liderlik arasındakı əlaqəsi araşdırılıb. Emosional intellekti tədqiq edərkən bir fərdin özünü tanıma, özünü idarə etmə və motivasiya etmə, istəklərini təxirə salma, emosional dəyişikliklərini idarəetmə, maneələrə müqavimət göstərmə, başqalarına anlayışla yanaşma, onların ən dərin duyğularını hiss etmə, təsirli əlaqələr qurma və davam etdirmə kimi psixoloji

və sosial bacarıqları nəzərdən keçirilir. Bu bacarıqların sayəsində fərd uğrunu və məmnuniyyətini maksimum dərəcədə artırma bilər. Eyni zamanda emosional intellekt hər yaşda inkişaf etdirilən intellekt növüdür. Bütün bu deyilənləri ümumiləşdirərək emosional intellektin aşağıdakı modellərini nəzərdən keçirək.

Cədvəl 1. Emosional intellekt modelləri

Mayer və Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Qoleman (1995)	Kuper və Savaf (1997)
Tərif. Hissləri düzgün qavramaq, qiymətləndirmək və ifadə etmək bacarığı; duyğuları düşüncə ilə birləşdirmək, duyğuları anlamaq və analiz etmək və duyğuları idarə etmək. Əsas ölçülər 1. Duyğuları qavramaq, qiymətləndirmək və ifadə etmək • Öz və başqalarının hissələrini anlamaq və ifadə etmək. • Duyğuların tam ifadəsi və ehtiyacların ötürülməsi. • Fərqli emosional ifadələri ayırd edin. 2. Duyğuların istifadəsi • Duyğular diqqəti yönəldir və düşüncəni idarə edir. • Əhvali-ruhiyyə insanın qavrayışını dəyişdirir və fərqli baxışlardan anlayışa səbəb olur. 3. Duyğu və mühakiməni anlamaq • Duyğuları təsvir etmək və fərqli duyğularla mənaları arasındakı əlaqəni təsvir etmək. • Duyğuların məzmununun və qarşılıqlı münasibətlərinin biliklərini anlamaq. • Mürəkkəb duyğuları şərh etmək və fərqli duyğuların tərkibini anlamaq və	Tərif. Fərdi, yaşadığı mühitin təzyiqləri və tələbləri ilə müvəffəqiyyətlə mübarizə aparmağa kömək edəcək bir sıra fərdi, emosional və sosial səriştələr və bacarıqlardır. Əsas Ölçülər 1. Fərdi bacarıqlar • Emosional özünüdərk. • Özünə hörmət. • Müstəqillik • Şəxslərarası münasibətlər. • Sosial məsuliyyət. • Empatiya. 2. Uyğunluq ölçüsü • Problemin həlli. • Reallığı görmək. • Çeviklik. 3. Stresslə mübarizə • Stressə dözümlülük.	Tərif. Özünün və başqalarının hissələrini tanımaq, özünü motivasiya etmək, özündəki və münasibətlərindəki duyğuları yaxşı idarə etmək bacarığıdır. Əsas ölçülər 1. Şəxsi səriştəlilik • Özünüdərk, Özünənam • Özünənəzarət Etibarlılıq, Vicdanlılıq, Uyğunluq, İnnovasiya.) • Motivasiya (Uğur motivasiyası, Öhdəlik, Təşəbbüs, Optimizm.) 2. Sosial Səriştə • Empatiya (Başqalarını anlamaq, başqalarını inkişaf etdirmək, xidmət yönümlü olmaq, müxtəliflikdən faydalanmaq, siyasi şüur.) • Sosial bacarıq (təsir, ünsiyyət,	Tərif . İnsanın enerjisi, biliyi, əlaqə və təsir mənbəyi kimi duyğuların gücünü və sürətli qavrayışını hissetmə, anlama və səmərəli istifadə etmə qabiliyyətdir. Əsas ölçülər 1. Duyğuları öyrənmək • Düzgünlük. • Emosional enerji. • Praktiki intuisiya. 2. Emosional canlılıq • Etibar dairəsi. Konstruktiv narazılıq. • Esneklik və yenilənmə. 3. Emosional dərinlik • Orijinal potensial və məqsəd. • Öhdəlik. • Düzgün yaşamaq. • İcazəsiz təsir.

duyğular arasındakı keçidləri anlamaq. 4. Duyğunu idarə etmək və tənzimləmək • Xoş və xoşagəlməz hisslərə açıq olmaq, hissləri ayırd edə bilmək. • Mənfi emosiyaların təsirini azaltmaq və müsbət emosiyaların təsirini artırmaqla özünün və başqalarının duyğularını idarə etmək.	• İmpuls nəzarəti. 4. Ümumi əhval-ruhiyyə • xoşbəxtlik. • Nikbinlik.	münaqişələrin idarədilməsi, liderlik, dəyişiklik katalizatoru, bağlılıq, əməkdaşlıq və həmrəylik, komanda	4. Emosional təsir • İntuitiv axın. • İntellektual vaxt dəyişikliyi. • Fərsəti gözləmək. • Gələcək yaratmaq
Bacarıq əsaslı emosional intellekt modeli	Qarışıq emosional intellekt modeli	Qarışıq emosional intellekt modeli	

Emosional intellektə sahib fərdlər öz duyğularını daha yaxşı anlaya və tanıyaraq, yaxşı əhval-ruhiyyəyə daha tez köklənirlər. Belə yüksək təminat iki əsas kompetensiyaya (**şəxsi və sosial**) nəticəsində əldə olunur. Kompetensiyalar digər zehni qabiliyyətlərlə birbaşa əlaqəli ilə (məsələn, nitq, əqli təfəkkür); yaş, təcrübə ilə inkişaf etdirilmə və qazanılma meyarları ilə təyin edilir.

Şəxsi kompetensiya başqa insanlarla ünsiyyətdə daha çox, fərdi olaraq özünə hədəflənmiş *özünüdərk* və *özünüidarə* vərdişlərini əhatə edir. Şəxsi kompetentlik – öz emosiyalarından xəbərdar olmaq və davranışlarını, tendensiyanı idarəetmə bacarığıdır.

Özünüdərk – öz emosiyalarınızı dəqiq qəbul edə bilmə və baş verdiyi anda onlardan xəbərdar olma bacarığıdır. Özünü yüksək dərəcədə anlayan insanlar öz duyğularını, güclü, zəif tərəflərini və onları idarə edən cəhətləri əsaslı şəkildə başa düşürlər. Nə həddindən artıq tənqidi yanaşan, nə də qeyri-real ümidlər verməyən bu insanlar özlərinə və digərlərinə qarşı düzgün mövqedə olurlar. Bu insanlar onlara, ətrafdakı digər insanlara və işdəki performanslarına təsir edəcək hisslərini yaxşı tanıyırlar. Onlar həyatda hədəflərini, dəyər və məqsədlərini yaxşı bilirlər. Belə insanlar eləcə də öz məhdudiyyətlərini bilirlər və uğursuzluqlara az fokuslanırlar.

Özünü anlayan insanları səmimi, qeyri-müdafiə üsullu danışmaq üslubuna əsasən tanıyıraq. Müsahibin duyğuları ilə nələrdən imtina etdiyi və daha sonra peşman olduqları barədə soruşmaq yaxşı bir müsahibə sualıdır. Özünü anlayan

insanın cavabları açıq və səmimi olur. Özünü tənqid edən zarafatlar özünü yaxşı tanıyan birinin yaxşı göstəricisidir. Onlar üçün sualdan yayınma sualın qarşısını almaq kimi hallar xarakterik deyil.

Özünüidarə - aktiv qalmaq və öz davranışlarını pozitiv idarə edə bilmək üçün emosiyaları anlamaq bacarığıdır. Bütün insanların onları idarə edən duyğuları var və onlardan yayınmaq üçün heç nə edə bilmirlər. Özünü tənzimləməkdə güclü olan insanlar hislərini idarə edə bilirlər, digərləri isə sözlərinə və hərəkətlərinə nəzarət edə bilmirlər. Onlar hər kəs kimi pis əhvali-ruhiyyə və impulsar hiss etsələr də, onlara qarşı hərəkət etmirlər. Mənfi hisslərlə hərəkət edən insanlar ətrafdakılara hər cür təhlükə, neqativ və davamlı pis hissləri aşılayırlar. Düşünməzdən əvvəl hiss edirik. Davamlı olaraq emosional bir vəziyyətdə reaksiya verən insanlar düşüncələrinin, duyğuların keçməsi üçün kifayət qədər uzun müddət gözlənilir.

Özünü tənzimləyən insanlar gözləmək qabiliyyətinə malikdirlər, bu onlara sadəcə duyğulara reaksiya verməkdən savayı, səbəblərə də cavab verməyə imkan verir. Əks olunma, düşüncəlilik, qeyri-müəyyən vəziyyətdə rahatlıq və hər şeyin cavabının olmaması özünü tənzimləmə əlamətləridir.

Sosial kompetentlik - sosial məlumatlanma və ünsiyyətin idarəedilməsi sahəsində vərdişlər toplusudur; sosial kompetentlik – təsirli reaksiya verə bilmək və ünsiyyətin keyfiyyətini yüksəltmək üçün başqalarının əhvalını, davranışını və motivlərini anlama bacarığıdır.

Sosial məlumatlılıq – başqalarının emosiyalarını dəqiq qavrama və həqiqətdə nə baş verdiyini anlama bacarığıdır. Empatiya hissi olan bir kəs başqalarının duyğularını bilir və bunları söz və hərəkətlərində nəzərə alır. Bu, birinin hisslərindən qorxdığı üçün çətin qərarlar qəbul etmək istəmədiklərini və ya ətrafdakıları incitmək mənasını vermir. Bu, sadəcə olaraq onların xəbərdar olduqlarını və başqalarına təsiri nəzərə aldıqlarını bildirir. Müsahibə zamanı namizəddən bir iş yoldaşının onlara əsəbləşdiyini və buna necə reaksiya verəcəyini biləcəklərini soruşmaq empatiya üsuludur.

Ünsiyyətin idarəedilməsi – qarşılıqlı fəaliyyətin uğurlu idarəsi üçün özünü və başqalarının emosiyalarını dərkindən istifadə etmək bacarığıdır. Yaxşı sosial bacarıqlara malik olmaq üçün yuxarıda qeyd olunan digər bacarıqların yüksək

səviyyədə olması tələb olunur. Bu, sadəcə dostluq və başqaları ilə dil tapmaq qabiliyyətindən kənara çıxır.

Sosial bacarıqlı insanlar yaxşı komanda oyunçularıdır. Onlar qrupun emosional iqlimindən xəbərdar olur və ona cavab vermək qabiliyyətinə malikdirlər. Bu insanlar əlaqələr qurmaqda, şəbəkələr yaratmaqda və insanları birgə layihələr üzərində işə cəlb etməkdə mükəmməldirlər. Onlar emosional intellekt bacarıqlarını daha böyük bir sahəyə gətirə bilirlər.

Beləliklə 4 hissədən ibarət olan (Mayer və Salovey) qabiliyyətə əsaslanan emosional intellekt modelinin digər bölmələrinə fərdin planları, hədəfləri və şəxsiyyəti ilə bağlı məsələləri aiddir. Hər fəsildə qabiliyyətlərin erkən yaşdan sonrakı yaşlara qədər geniş inkişaf etdirilmə spektri mövcuddur. Mayer və Salovey tərəfindən təqdim olunan konseptual quruluşa görə yaradılan struktur psixoloji əsaslı proseslərdən daha mürəkkəb hesab olunur (Cədvəl 2).

Cədvəl 2: Bacarıqlara əsaslanan emosional intellekt modeli

Hissə	Bacarıq
Bölmə 1: Duyğuları qavramaq, qiymətləndirmək və ifadə etmək	Qiymətləndirmə və ifadə • Öz hisslərinizi anlamaq və ifadə etmək. • Başqalarının hisslərini anlamaq və ifadə etmək. • Duyğuların tam ifadəsi və ehtiyacların ötürülməsi. • Fərqli emosional ifadələri ayırmaq.
Bölmə 2: Duyğuların istifadəsi	Duyğular diqqəti yönəldir və düşüncəni idarə edir. • Əhvali-ruhiyyə insanın qavrayışını dəyişdirir və fərqli baxışdan anlayışa səbəb olur. • Emosional vəziyyətlər problem həll yanaşmalarını təşviq edir.
Bölmə 3: Duyğuların anlaşılması və mühakiməsi	Duyğuları təsvir etmək və fərqli duyğularla mənaları arasındakı əlaqəni təsvir etmək. • Duyğuların məzmunu və onların qarşılıqlı münasibətləri barədə məlumat. • Mürəkkəb duyğuları şərh etmək və fərqli duyğuların tərkibini anlamaq. • Duyğular arasındakı keçidləri anlamaq.
Bölmə 4: Duyğuların idarə olunması, tənzimlənməsi	Xoş və xoşagəlməz hisslərin qəbul edilməsi. • Duyğuları emosional və ya əqli inkişafda istifadəsi barədə düşünülmüş şəkildə fərqləndirmək və ya birləşdirmək. • Mənfi emosiyaların təsirini azaltmaq və müsbət emosiyaların təsirini artırmaqla özünüzün və başqalarının duyğularını idarə etmək.

Cədvəl 2-dən göründüyü kimi **duyğuları qavramaq, qiymətləndirmək və ifadə etmək** modelin ilk səviyyəsi hesab olunur.

Duyğuların dərk edilməsi fərdlərin duyğularını təsirli şəkildə təsvir edə bildikləri

zaman meydana gəlir. Özünün, başqalarının və cisimlərin daşdığı duyğuları (şəkil və ya izah edilən bir hekayədəki duyğu kimi) təsvir edə bilmək bu modelin vacib mərhələsi hesab olunur. Emosional dərk zamanı duyğulardan irəli gələn ehtiyacların tam ifadəsi üz ifadələrində, cisimlərdə və hekayələrdə duyğuları tamamilə dərk etməyi tələb edir (Karuso və Salovey). Emosional qavrayış ona görə vacibdir ki, bir şəxsin duyğularını tamamilə və düzgün şəkildə şərh edə bilirsə, emosional qarşılıqlı münasibətlərin olduğu vəziyyətlərdə reaksiya verməyə daha hazırlıqlı olur (Lopes). Duyğuların qiymətləndirilməsi qərarın qəbuluna və ya emosional məlumatların istifadə olunmasına səbəb olacaqdır. Duyğularını ifadə etmə və qiymətləndirmə qabiliyyətinə sahib olan insanlar daha çox empatiya ilə davranmağa meyillidirlər. Duyğuları qavrama və müəyyən etmək bacarığı, iş görüşmələrində, ailə üzvləri və həmkarları ilə qarşılıqlı əlaqələr kimi sosial münasibətlərdə müvəffəqiyyəti artıracaq şəkildə istiqamətləndirir.

Duyğuların istifadəsi dedikdə duyğunun necə istifadə edildiyini və problemin həllinə kömək etmək üçün düşüncə prosesinə necə təsir göstərdiyi nəzərdə tutulur. Məsələn, yaxşı əhvali-ruhiyyədə olan insan müəyyən bir vəziyyət qarşısında daha nikbin davranır, pis əhvali-ruhiyyəli bir insan isə bədbin davranması, fərdin müəyyən bir vəziyyətin bir çox perspektivlərini fərdi düşüncə ilə başa vurmasındadır. Emosional intellektin əhəmiyyəti, şəxs diqqətini problem həllinə yönəltdikdə ortaya çıxır. Bundan əlavə, müəyyən bir vəziyyətdə insanın nə hiss edə biləcəyini proqnozlaşdırmaq, duyğuların istifadəsi üçün xarakterik hesab olunur. Belə şəxslər mümkün vəziyyətlərlə əlaqəli duyğuları proqnozlaşdırır və ya müvafiq duyğuları yarada bilirlər.

Duyğuları anlamaq və düşünmək yüksək emosional intellektə sahib fərdlər fərqli duyğuları ayırd etmə və fərqli vəziyyətlərdən yarana biləcək duyğuları anlamaq qabiliyyətinə sahibdirlər (sevdiyimiz birini itirəndə hiss etdiyimiz kədər hissi kimi). Bundan əlavə, əks duyğuların hissini eyni zamanda başa düşmək və anlamaq yüksək emosional intellektə sahib olan insanlar üçün xarakterikdir. Bu fərdlər fərqli duyğuların birləşmələrini başa düşmə qabiliyyətinə sahibdirlər (Mayer və Salovey). Üstəlik, yüksək emosional intellektə sahib insanlar gələcəkdə baş verə biləcək hadisələrin faydalarını və zərərlərini daha yaxşı dərk edirlər. Ümumi əhvali-ruhiyyəni və duyğuları anlamaq inkişaf etmiş emosional intellektə malik şəxsiyyətlərin xüsusiyyətlərindən biridir.

Duyğuları tənzimləmək və idarə etmək Özünün və başqalarının duyğularını idarə etmək və ya idarə etmək bacarığı əsaslı modelin ən inkişaf etmiş emosional qabiliyyətidir. Pis bir davranış nümunəsindən sonra da sakit qalmaq bacarığı duyğu idarəetməsinin bir nümunəsidir. Belə idarəetmə, müxtəlif emosional problemlərə qarşı müxtəlif alternativlər variantlar nəzərdə tutur. Bu variantların ən təsirlisini seçərək şüurlu düşünməyi tələb edir. Birinin duyğularını davranışlarından ayırmaq bacarığı, eyni zamanda emosional idarəetmədə bacarıqlı insanların xüsusiyyətidir. Duyğularını idarə etməkdə müvəffəq olan insanlar, mümkün davranışlardakı təsirləri anlamaq üçün öz duyğularını və əhvallarını da düşünə bilirlər (Karuso, Salovey). Yüksək emosional intellektə sahib olan insanlar, mənfi duyğuların təsirlərini idarə edərək, müsbət duyğuları inkişaf etdirir, eləcə də başqalarının duyğularını idarə etmək qabiliyyətinə sahibdirlər.

Qarışıq emosional intellekt modelləri bacarıq əsaslı emosional intellekt modellərindən fərqləndirən cəhət əqli qabiliyyətləri şəxsiyyət xüsusiyyətləri kimi nəzərdə tutulmasıdır. Qolemanın fikrincə, emosional intellekt 5 ölçüdə: indiki anda hiss etdiklərimizi bilmək, öz qabiliyyətlərini real qiymətləndirmə və güclü özünəinam hissi, problem həllini ləngitmək əvəzinə asan şəkildə duyğuları idarə etmək, vicdanlı olmaq və hədəflərə çatmaq üçün emosional sıxıntıdan qurtulmaq, motivasiyadan (hədəflərə yönəlmək, təşəbbüs göstərmək və məğlub etmək) ibarətdir.

Bu modeldə emosional intellekt özünün və başqalarının hisslərini tanımaq, özünü motivasiya etmək, içindəki duyğuları və münasibətləri yaxşı idarə etmək qabiliyyəti kimi qiymətləndirilir. Qoleman, "Emosional intellekt" və "İşdə emosional intellekt" kitabları ilə bu intellekt növünün həyatda və iş müvəffəqiyyətində təsirli olduğu fikrini irəli sürən ilk şəxsdir.

Bar-Onun emosional intellekt modelində bu intellekt növü səriştələr, xarici təzyiq və istəklərlə mübarizədə müvəffəq olma qabiliyyəti kimi təyin olunur. Müəlliflərin müvafiq ədəbiyyatı nəzərdən keçirildikdə, həyatda müvəffəq olmağa kömək edən beş sahəni təyin etdikləri görülür:

- ✓ şəxsi funksiya;
- ✓ şəxsiyyətlərarası qabiliyyət;
- ✓ uyğunluq;

- ✓ stress idarəedicisi;
- ✓ ümumi əhval-ruhiyyə.

Şəxsi funksiya insanın duyğularını, hisslərini və düşüncələrini anlamaq və bilmək qabiliyyətidir. Şəxsiyyətlərarası qabiliyyətlər başqalarının duyğularını, hisslərini başa düşmək və onlardan xəbərdar olmaq güclü ünsiyyət bacarıqlarına sahib fərdlər üçün xarakterikdir. Uyğunlaşma çevik olma və dəyişkən şərtlərlə duyğuları dəyişdirmə qabiliyyətidir. Fərd stresslə mübarizə apara bilir və duyğularını idarə edə bilirsə, deməli, stress idarəçiliyi ilə uğurla məşğul olurlar. Ümumi əhval-ruhiyyə müsbət emosiyaları ifadə etmək, hiss etmək və nikbin olmaq qabiliyyətidir.

Bar-On modelinin bəzi elementləri əqli qabiliyyətlərə (məsələn; emosional şüur və problem həll etmə), bəziləri isə daha çox şəxsiyyətə əsaslanır (məsələn; uyğunluq və nikbinlik). Digər tərəfdən bu modeldə müvəffəqiyyət potensial olaraq nəzərdən keçirilir.

Kuper və Savafın emosional intellekt modelində bu intellekt növü idarə etmədə və təşkilat daxilindəki təsirlər baxımından araşdırılır. Xüsusilə emosional intellekt ilə liderlik arasındakı əlaqəni araşdırır. Bu modelə əsasən emosional intellekt insanın enerjisi, biliyi, əlaqə və təsir sahəsi olaraq duyğuların gücünü və sürətli qavrayışını hiss etmə, anlama və səmərəli istifadə etmə qabiliyyətidir. Bu zaman emosional intellekt dörd ölçüdə təsvir olunur: duyğuları öyrənmə, emosional canlılıq, emosional dərinlik, emosional təsir. Kuper və Savaf modeli qarışıq bir modeldir, çünki bəzi qeyri idraki anlayışlar (gələcəyi yaratmaq kimi) zehni qabiliyyətləri də əhatə edir. Bütün modellərin təhlilini ümumiləşdirib bu nəticəyə gəlmək olar ki, emosional intellektin strukturunda aşağıdakı komponentləri ayırd etmək olar:

1. Koqnitiv komponent:

- adekvat hörmət;
- emosional mənəviyyət (insanın daxili duyğuları ilə “birgə yaşamaq”, işdə və ünsiyyətdə hisslərin rolunu yaxşı başa düşmək qabiliyyəti);
- emosional keyfiyyətlərin məlumatlandırılması;
- əks olunma (insanın daxili dünyasını başa düşmək, digərini onun “mövqeyindən” düşünərək anlamaq).

2. Emosional komponent:

– empatiya (insanların emosiyalarını tanımaq, ünsiyyətdə tərəfdaşların hisslərini, mövqeyini başa düşmək, dünyanın mənzərəsini başqa bir şəxsin gözü ilə təsəvvür etmək qabiliyyəti);

– “faydalı” narahatlıq (emosional sabitlik);

– müvəffəqiyyət motivasiyası;

– emosional məsuliyyət (müxtəlif təsirlərə asan, tez və çevik cavab verə bilmə qabiliyyəti).

3. Davranış komponenti:

– emosiyalarını idarə etmək qabiliyyəti (onların duyğularını qəbul etmək və nəzarət etmək, məqsədlərinə nail olmaq üçün emosiyalarını istifadə etmək bacarığı);

– məhsuldar qarşılıqlı əlaqə (əlaqələri saxlamaq və ünsiyyət qurmaq qabiliyyəti, kommunikasiya prosesinin səmərəliliyinə müsbət təsir etmək bacarığı);

– əlaqələrin qurulmasında psixoloji rahatlıq (fərqli vəziyyətlərdə fərqli insanlar ilə ümumi dil tapmaq, fərqli mövqelər üçün tolerantlıq, münasibətlər, dəyərlər, həyat təzləri).

Təlim prosesində şagird uğuruna təsir göstərən psixoloji amillər.

Şagirdin uğur qazanmasında ailə və məktəbin birgə fəaliyyəti xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Lakin bəzən ailə və məktəbin birgə fəaliyyəti mümkün olmur. Bu zaman bu iki amildən hansı daha çox təsir gücünə malik olur? Daha çox hansı amil şagirdin uğurunda katalizator rolunu oynayır? Tədqiqatlar göstərir ki, şagird uğurunda ailə faktoru daha təsiredici gücə sahibdir. Belə ki, Briqham Universitetində 25000 şagirdin cəlb olunduğu tədqiqatda ailənin şagird nailiyyətinə təsiri araşdırılıb. Aparılan tədqiqat zamanı ailənin təsiri müvafiq meyarlarla aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilib:

- Valideyn şagirdin ev tapşırıqlarını yoxlayırmı?

- Məktəb iclaslarında iştirak edirmi?

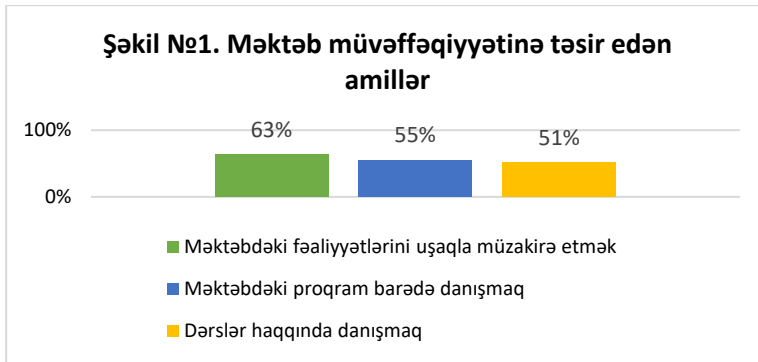
- Məktəb fəaliyyətlərində iştirak edirmi?

- Uşağına nə qədər güvənir?

- Şagirdlər dərs cədvəlini, fəaliyyətlərini valideynləri ilə nə qədər tez-tez paylaşırlar?

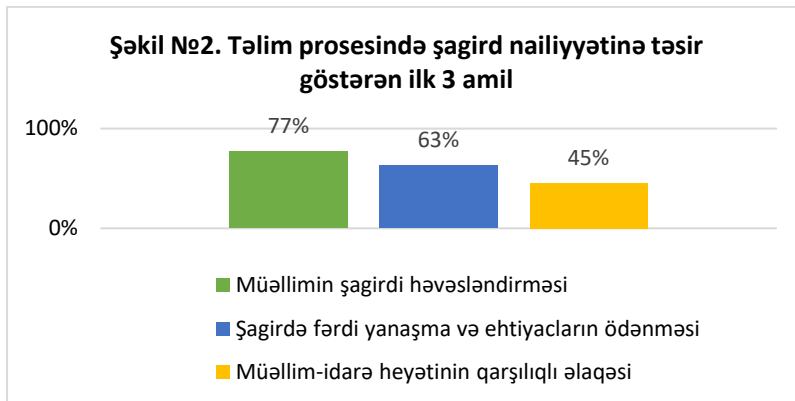
Göründüyü kimi valideynləri daha çox şagirdin məktəbdəki qiymətləri deyil, onların aldıkları biliklərin məzmunu və səviyyəsi maraqlandırır. Bu da öz növbəsində şagirdlərə sirayət edərək, qiymətlə bağlı komplekslərin, əlavə gərginliklərin yaranmasının qarşısını alır. Valideynlərin yüksək idraki maraqları, intellektual fəaliyyət sahələri, yaradıcılıq əyləncələri və s. uşaqların sürətli inkişafını şərtləndirir. Bu inkişafa uşaqla canlı ünsiyyət, intellektual oyunlar, maraqlı müzakirələr təkan verir. Valideynlə uşağın idraki maraqları üst-üstə düşdükdə, onlar arasında dayanıqlı dostluq münasibətləri formalaşır.

Bəzən təhsil üçün ailədə olan əlverişsiz şərait məsələn, natamam ailə, qeyri - sabit maddi durum, uşağın inkişafına təsir göstərmir. Uşağın inkişafı və müvəffəqiyyət qazanması üçün həlledici əhəmiyyətə malik olan valideynlərin ona münasibətidir. Müasir tədqiqatlar göstərir ki, valideynlər uşaqların ilk və əsas müəllimləri hesab olunur. Tədqiqatçılar ailənin daha dəqiq desək, valideynin hansı davranışlarının məktəb müvəffəqiyyətində daha təsirli olduğunu müəyyən ediblər. Bu davranışlar aşağıdakı kimi qruplaşdırılıb (şəkil 1):



Şəkil 1-dən göründüyü kimi məktəbdəki müvəffəqiyyəti təmin edən amillər fəaliyyətlərini uşaq ilə müzakirə etmək (63%), məktəbdəki proqram barədə danışmaq (55%), dərslər haqqında danışmaqdan (51%) ibarətdir. Ailənin uşağın sosial həyatı- məktəbi haqqında maraqlanması, onun uğur qazanmasına səbəb olan amillərdəndir. Məktəbin hər bir şagirdə fərdi yanaşmasını gözləmək real görünür. Ailədə isə fərdi yanaşmanı təmin etmək məktəbdəki qədər çətin deyil. Ailənin şagirdə diqqət və zaman ayırması, onun motivasiyasını və uğur ehtimalını artırır. Şagirdlərin fərqli təlim nailiyyəti qazanmalarının bir səbəbi də ailə marağının, diqqətinin, uşağa

ayrılan zamanın fərqli olmasıdır. Medalın digər tərəfində isə məktəbin şagirdlə qarşılıqlı münasibəti durur. Şagird günün müəyyən hissəsini məktəbdə keçirir. Müəllimlər, sinif yoldaşları onun sosial çevrəsinin böyük qismini təşkil edir. Bu zaman məktəbdəki sosial, psixoloji, emosional mühit şagirdin təlim nəticələrinə öz təsirini göstərir. Tədqiqat göstərir ki, təlim müvəffəqiyyətini təmin edən ilk üç amil (Şəkil 2) aşağıdakı kimi sıralanıb:



Təlimdəki müvəffəqiyyət şagird şəxsiyyətinin inkişafına təsir edir. Bu müvəffəqiyyəti o, özünüdərk, adekvat özünüqiymətləndirmə və fəaliyyət nəticəsində əldə edir. Bəzən eyni nəticəni bir şagird müvəffəqiyyət, başqa birisi uğursuzluq kimi qiymətləndirir. Bu zaman mühüm olan nəticənin hansı hiss ilə yaşanmasından gedir. Gerçəkliyin dərk məhz bu hissən yaşanması ilə səciyyəlidir. Çünki bu hiss ilə gerçəkliyin dərk edilməsi baş verir. Şagird baş vermiş hadisənin nəticəsini deyil, bu hadisəyə olan münasibəti hiss olaraq yaşayır. Məsələn, istənilən yarışın qaliblərini müqayisə etsək 3-cü yeri tutanlar, 2-ci yeri tutanlardan daha çox sevinir. Çünki 2-ci yeri tutan yarışçıda çempionluğu “əldən qaçırtma” peşmançılığı olur. 3-cü yeri tutan isə qaliblər sırasında olmağın sevincini yaşayır.

Təlim fəaliyyətində yeni biliklərin mənimsənilməsində kiçikyaşlı məktəblilər müəyyən emosional hallar yaşayırlar. Məsələn, ibtidai sinifdə şagird hər hansı tapşırığın icrasını birinci yerinə yetirirsə sevinc, summativ qiymətləndirmə zamanı isə gərginlik keçirir. U.Ceymsin fikrincə, sosial fəaliyyət prosesində fərdin inkişafını şərtləndirən amillər dərk edilmədən inkişafa yönələ bilməz [1]. Dərketmə isə emosiyadan başlayır. Beləliklə öyrənmə prosesində fərdin emosiya və hissləri cıllanaraq onun ətraf aləmə bələdləşməsinə və

mühitin dəyişməsinə təmin edir. Ətraf mühitə adaptasiya və nisbətən davamlı struktura malik əqli qabiliyyəti intellekt kimi qəbul etsək, onda emosiya da intellektin bir növü kimi nəzərdən keçirilə bilər.

İntellektdən (İQ) fərqli olaraq emosional intellekt (EQ) daha tez inkişaf etdirilə bilər. Şagirdin müvəffəqiyyəti, təlim nailiyyəti üçün emosional intellekt daha əhəmiyyətlidir. Bunun üçün şagirdlərin başqalarının hisslərini anlamaq və idarə etmək, ünsiyyət və əməkdaşlıq qurmaq imkanları ailədən başlayıb, məktəbdə davam etdirilməlidir. Şagirdin çətinliklərinin səbəbləri tez-tez onun hissləri sayəsində gizlədilmiş olur. Belə halda ən yaxşısı şagirdi dinləmək, onun nə hiss etdiyi barədə təəssüratını bölüşməyidir. Şagirdin keçirdiyi hiss və həyəcanına ad verə bilməsi olduqca vacibdir.

Gündəlik həyatda yaş qrupundan asılı olmayaraq bir çox insan keçirdiyi hissi düzgün adlandıra və ya qiymətləndirə bilmir. Çünki uşaqlıq dövründən hisslər yanlış istiqamətə yönləndirilərək gizlədilir. Məsələn, ana üç yaşlı uşağın “O mənim maşınımı aldı!” şikayətinə “eybi yox, bir az oynayıb, qaytarar” yerinə “sən çox məyus və hirslisən” qarşılıq versə; məktəbdən qayıdaraq uşağın “mən daha ora getməyəcəm” ifadəsinə “necə yəni məktəbə getməyəcəm?!” deyil “sən artıq məktəbə getmək istəmirsən” deyər qarşılıq versə, və ya daha çox məktəbəqədər yaş dövrü üçün xarakterik olan “mən bu anormal papağı geyinən deyiləm!” imtinasına, “naz eləmə, çox yaxşı papaqdır” əvəzinə “sən bu papağı xoşlamırsan” təsdiq cavabı verməklə uşağı öz həyəcan və hissi ilə təkbəşinə qoymurlar. Öz məsləhəti və tənqidi qeydi ilə valideyn sanki uşağa onun hiss və ya həyəcanının əhəmiyyətsiz olduğunu bildirir və nəzərə almır. Əksinə aktiv dinləmə üsulu ilə verilən cavablar onu göstərir ki, valideyn uşağın daxili vəziyyətini anladı, onun haqqında daha çox eşitməyə, onu qəbul etməyə hazırdır. Valideyn tərəfindən belə şəfqət göstərmək uşağda xüsusi təəssürat yaradır.

Təlim prosesində şagird istər fərdi, istərsə də qrup fəaliyyətinin iştirakçısı olur. Bu zaman müəllim şagird fəaliyyətinin akademik göstəricisi ilə yanaşı emosional göstəricisini də diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Məsələn: “Qrup ahəngdar işləyəndə nə hiss edirsiniz? Yoldaşın sənə kömək edəndə nə hiss etdin? Sən yoldaşına kömək edəndə nə hiss edirsiniz?,” kimi sualları qrup, “Təkliddə işləyəndə nə hiss edirsiniz? Tapşırıqlar üzərində işləyəndə nə

hiss edirsən? Bəs nə haqda düşünürsən?,, kimi sualları isə fərdi fəaliyyətdə şagird ilə hiss-fikir mübadiləsi edə bilər. Bu zaman şagird nə hiss etdiyini və nə üçün hiss etdiyini bilir. Yaşadığı, söylədiyi hissləri və fikirləri arasındakı əlaqəni anlayır, hisslərinin onun fəaliyyətinə necə təsir etdiyini görür. Verilən suallar nəticəsində şagird məqsədlərinə yönəlmiş olur. Tədrisən istənilən şəraitdə öz duyğularının təsirini minimuma endirməyi öyrənərək, özünün güclü və zəif tərəflərini tapır. Nəticədə refleksiya bacarıqları inkişaf edir. Tənqidə və yeniliyə açıq, davamlı öyrənən və inkişaf edən birinə çevrilir. Fərdi və ya qrup fəaliyyətindən asılı olmayaraq şagirdin qeyri müəyyən vəziyyətlərdə tez qərar qəbul etmə bacarığı inkişaf edir. Eyni zamanda o, məsuliyyət hissi anlayır və qarşı tərəflə empatiya hissini qurur.

Göründüyü kimi hələ kiçik yaşdan öyrənilə bilən bir sıra bacarıqlardan ibarət olan emosional intellekt (EQ) insanın ictimai əlaqələri və ətraflarındakı hadisələri daha balanslı qiymətləndirməyə başladıkları, daha uyğun, daha idarəli və ümumiyyətlə təsirli ünsiyyət qura bildikləri ifadə edilir. Bunun üçün gündəlik həyatda emosional intellekt qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi üçün 7 qaydaya əməl edilməsi məsləhət görülür:

- Özünü tanımaq: fərdin kim olduğunu öyrənməsi lazımdır. Emosional intellekt fərdin güclü və zəif tərəflərini fərq edə bilməsini, ehtiyaclarını anlaması, səhvlərini görə bilməsini, dəyər və məqsədlərini həqiqi olaraq qiymətləndirə bilməsini, yəni daxili olaraq özünü tanımasını tələb edir.

- Duyğulara nəzarət etməyi öyrənmək: fərd öz duyğularından və ya digər kəslərin duyğularından nə qədər az qorxsas, emosional vəziyyətlərlə və duyğularıyla baş çıxarması o qədər asan olacaq. Fərdin özünə tez-tez "Özümü necə hiss edirəm və bu duyğunu bədənimin ən çox harasında hiss edirəm? Belə hiss etməyimə səbəb olan nədir?" kimi suallar verməsində fayda vardır.

- Özünü və fərdi xüsusiyyətlərini başqalarına açıq saxlamaq. Fərqli olmaq, digərlərindən daha yaxşı ya da daha pis olmaq mənasını vermir. Fərdlər öz dünyagörüşləri ilə digərlərinin dünyagörüşlərinin fərqli olduğunu anladıklarında, bir-birlərini tanımaları daha asan olacaq.

- Ünsiyyət qurma bacarığını inkişaf etdirmək: fərdin özünüifadə etmə üsullarını inkişaf etdirməsi, söz xəzinəsini zənginləşdirməsi, hər an yeni

sözlər öyrənməsi, özünü çox istiqamətli olaraq ifadə edə bilmə cəsarətinin olmasını təmin edəcək. Bəzən hal və hərəkətlər, sözlərdən daha çox məna verə bilər. Məsələn, şirin bir təbəssüm qarşıdakına bir təsəlli ola bilər.

- Problemin həlledici olması: fərdin mümkün olduğu qədər müxtəlif hadisələr və problemlər üzərində düşünməsi, bunları həll etməyə çalışmasında fayda vardır. Fərd qarşısına çıxan problemləri ortadan qaldırılmayan əngəl olaraq qiymətləndirmək yerinə, özünü sübut etmə fürsəti olaraq görsə, onları həll etməməsi üçün heç bir səbəbi qalmayacaq.

- Tənqiddə açıq olmaq: emosional intellektə tənqid edə bilmək və tənqiddə açıq olmaq da çox əhəmiyyətlidir. Bunun sayəsində fərd özündəki müsbət və mənfi istiqamətləri öyrənmə fürsətini əldə edə bilər.

- İnsanlar ilə maraqlanmaq: yeni insanlarla tanış olmaq, onların mədəniyyətlərini öyrənmək, müxtəlif insan psixologiyaları haqqında məlumat əldə etmək, fərdin özünü və digərlərini kəşf etməsini və qurduğu əlaqələrin təsirli olmasını təmin edəcək.

Göründüyü kimi yuxarıda sadalananların bir qismi və ya ən ibtidai səviyyəsi kiçikyaşlı məktəbli dövründə şagirdə emosional intellektin inkişaf bazasını təmin edir. Çünki emosional intellekt mental qabiliyyət kimi həyat fəaliyyətində münasibətlərin və birgə fəaliyyətin səmərəliliyinin əsasını təşkil edir. Yüksək emosional intellektə malik olan insan özünün və başqasının hisslərini dərk edərək tənzimləyə bilər. Emosiya, davranış və düşüncə arasındakı aparılan tədqiqatlar göstərir ki, emosional intellekt bacarıqlarının inkişafı həm təlimə, həm də fiziki və psixi sağlamlığa əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərərək, uğuru şərtləndirən əsas mexanizmə çevrilir.

Beləliklə, idrak fəaliyyətinin səmərəli təşkili və idarə edilməsi ilk növbədə şəxsiyyətin özünün və başqalarının emosiyalarını düzgün anlamasından və qiymətləndirməsindən asılıdır. Şəxsiyyətin emosional intellektinin inkişafı onun uğurlu fəaliyyətinə, fəaliyyətinin bütövlükdə səmərəli təşkilinə və idarə edilməsinə əlverişli şərait yaradır. Ona görə də, emosional intellekt və onun təlim fəaliyyətinə təsirinin psixoloji xüsusiyyətlərinin eksperimental tədqiqı bir çox məsələlərin həlli baxımından əhəmiyyətlidir.

Emosional intellektin diaqnostika metodikaları. Tədqiqatlar göstərir ki, testləşdirmə zamanı yaxşı nəticələr göstərənlər bəzən əmək fəaliyyətində

heç də həmişə uğur qazanmırlar. Bu fərdin emosional və idraki intellektinin imkanları ilə bağlıdır. Məlumdur ki, emosional intellekt fərdin ünsiyyət qurmaq qabiliyyətinin, öz emosiyalarını dərk etmək və başqa insanların hisslərini başa düşmək bacarığının göstəricisidir. Emosional intellekt idraki intellektin ekvivalenti hesab edilir. Əgər IQ məntiqə və rəşional tərəkəkkürə görə cavabdeh olan, beynin sol yarımkürəsinin qabiliyyətlərini əks etdirirsə, EQ sağ yarımkürənin intuitiv tərəkəkkürünü, emosionallığını ölçür. Əvvəllər belə hesab edilirdi ki, məhz yüksək IQ idraki intellekt həyatda uğuru müəyyən edir. Ancaq bu gün Qərbdə “IQ sənə iş, EQ isə karyera verir” misalı olduqca aktualdır. Əlbəttə yüksək IQ məktəbdə yaxşı oxumağa, ali təhsil almağa və hətta iş həyatını, karyera pillələrində yuxarı addımlamağı təmin edir. İnsanlarla ünsiyyət qurmağı bacarmağın vacib olduğu yerlərdə müvəffəqiyyət qazanmaq üçün isə başqa xüsusiyyətli keyfiyyətlər lazımdır. Bunlar səbr, həssaslıq, təmkin, soyuqqanlılıq və s. ola bilər. Tədqiqatların nəticələrinə görə, həyat uğurunun ancaq 25%-ə kimi IQ idraki intellekt müəyyən edir. Digər qalan faiz EQ-dən sadəcə, sağlam düşüncədən ünsiyyət qurmaq bacarığından və özünü adekvat aparmaqdan asılıdır. Tədqiqatlar göstərir ki, emosional tərəkəkkürü aşağı olan insanda prinsip etibarlı ilə nə liderlik, nə də digər insanlarla münasibət qurmaq, özünə inam və ya yaxşı əhvalı təlqin etmək bacarığı olmur. Emosional intellektin test vasitəsi ilə diaqnostikası zamanı prosesə skeptisizm ilə yanaşmaq lazımdır. Çünki intellektin bu növü saysız hesabsız keyfiyyətlərinin və parametrlərinin bütün çoxluğunu hansısa bir testin köməyi ilə ölçmək mümkün deyil. Bu gün mövcud olan bütün EQ testləri eksperimental xarakter daşıyır. Mövcud olan testlərin üstün və zəif cəhətlərinin olması onları çoxillik təcrübə ilə yoxlanılmış IQ testlərindən fərqləndirir.

Emosional intellektin diaqnostikasının bir çox üsulları var. Emosional intellekt haqqında fərqli təfsirlər olduğundan hər bir intellekt meyarının diaqnostikasında fərqlənir. Bu diaqnostika üsulları üç kateqoriya üzrə qruplaşır: özünüqiymətləndirmə, fəaliyyət qiymətləndirməsi və müşahidə metodları. Özünüqiymətləndirmə metodları zamanı iştirakçı test suallarına cavab verir. Fəaliyyət testlərində iştirakçı, verilmiş nümunə vəziyyətində

hiss edə biləcəyi seçimlərdən birini qeyd edərək cavab verir. Müşahidə metodu ilə iştirakçı müşahidəçi tərəfindən müşahidə edilir.

Psixoloji testləşdirmənin istiqamətlərindən biri proyektiv metodikalar-
dır. Proyektiv metodikaların əsas xüsusiyyəti nisbətən strukturlaşdırılma-
mış, yəni mümkün cavabların demək olar ki, məhdudlaşdırılmayan müxtə-
lifliyinə, rəngarəngliyinə imkan verən tapşırıqlardan ibarət olmasıdır. Fərdin
fantaziyasının sərbəst özünü göstərməsi üçün ancaq qısa, ümumi təlimatlar
verilir. Bu səbəbdən də test stimulları adətən qeyri müəyyəndir və ya bir
mənalı deyildir. Bu cür tapşırıqların əsaslandığı hipotez ondan ibarətdir ki,
fərdin test materialını və ya situasiyanın strukturunu qavraması və inter-
pretasiyası üsulu onun psixikasının funksionallaşmasının fundamental as-
pektlərini əks etdirməlidir. Başqa sözlə test materialı bir növ ekran kimi
işləməlidir, burada cavab verən onun üçün xarakterik olan təfəkkür proses-
lərini, tələbatları, həyəcanı və münaqişələri “proyeksiya” edir. Adətən pro-
yektiv test metodları maskalanmış testləşdirmə metodikalarına aid edilir.
Çünki iştirakçı çox nadir hallarda onun cavablarına veriləcək psixoloji inter-
pretasiyanın tipi haqqında təxmin edə bilər. Proyektiv metodikalar, həmçi-
nin fərdin şəxsiyyətinin qiymətləndirilməsinə qlobal yanaşma ilə xarak-
terizə olunur. Diqqət fərdin şəxsiyyətinin ayrı-ayrı xüsusiyyətlərinin ölçülməsi
deyil, onun ümumi mənzərəsi üzərində fokuslaşır. Digər tərəfdən proyektiv
metodikaları onların tərəfdarları şəxsiyyətin gizli və ya dərk edilməmiş
tərəflərinin aşkar edilməsi üçün ən effektiv prosedurlar kimi qiymətləndirir-
lər. Bundan başqa, test nə qədər az strukturlaşdırılmışdırsa, o, bu cür üstü
örtülü materiala bir o qədər daha çox həssasdır. Bu sınaq keçəndə müdafiə
reaksiyasının baş verməsi ehtimalının bir o qədər az olması fikrindən irəli
gəlir. Proyektiv metodikaların nəzəri mühakimələrdə psixoanalitik konseps-
siyanın təsiri özünü göstərir. Həmçinin proyektiv metodikaların əsasına
şəxsiyyətin dərk etmə və perseptiv nəzəriyyələrinin qoyulmasının pərakən-
də cəhdləri də mövcuddur. Proyektiv metodikalara xas qlobal yanaşma ilə
əlaqədar fərdin şəxsiyyətinin ancaq emosional, motivasiya və şəxsiyyətlər-
arası xarakteristikalarına deyil, həm də davranışın bəzi intellektual aspekt-
lərinə də toxunulur. Burada söhbət ümumi intellektual səviyyə, problem
situasiyaların həlli üslubu və orijinallığını aid etmək olar.

Hazırda emosional intellektin diaqnozu üçün konkret proyektiv metod olmasa da, təlim prosesi üçün A. Nquyen, məktəbəqədər və kiçikyaşlı məktəbli dövrü üçün emosional intellektin inkişaf səviyyəsini göstərən bir neçə proyektiv metod təklif etmişdir.

- "Tamamlama: əşyalar dünyası - insanlar dünyası – duyğular dünyası." Metodika uşağın əşyalar və ya insanlar aləminə emosional yönümünü ortaya qoyur. Uşağa 3 həndəsi fiqur vasitəsilə - dairə, oval və üçbucaq şəkillər çəkmək təklif olunur.

- "Üç arzu". Texnika uşağın özünə və ya digər insanlara qarşı emosional münasibət səviyyəsini təyin etməyə imkan verir. Diaqnoz zamanı uşağa üç arzusunu çəkmək təklif olunur. Daha sonra bu arzuların həyata keçirilməsinin nəticələri barədə söhbət aparılır.

- "Nə - niyə - necə". Metodika uşağın başqa bir insanın emosional vəziyyətini nəzərə almağa, ona şəfqət göstərməyə, qayğı göstərməyə hazır olduğunu təyin edir. Metodika zamanı uşaqlara mətn oxunur (oğlanlar və qızlar üçün mətnlər fərqlidir), sonra uşaqlardan sualları cavablandırması istənilir.

Emosional sferasının tədqiqində istifadə edilən proyektiv metodikalardan biri "Mövcud olmayan heyvan" rəsmidir. Bu metodika konkret olaraq emosional intellekti tədqiq etməsə də, müəyyən qabiliyyətlərin diaqnostikasında istifadəsi mümkündür.

Rəsmi çəkərkən şəxs özünü necə hiss edirsə, şəkildə də ona uyğun təsvir yaradır. Daha dolğun informasiya üçün bu heyvana ad qoyması, hansı mühitdə yaşaması, nə ilə qidalanması v.s. tipli sual-texnikalardan istifadə etmək olar. Rəsm analiz edilərkən aşağıdakı amillərə xüsusi fikir vermək lazımdır.

- Şəxsin yaşı;
- Onun ailə tərkibi, qardaş və bacıların yaşı;
- Sosial çevrəsi, davranışı haqqında məlumat.

Rəsmi vərəqdə yuxarıda və ya aşağıda çəkilməsi özünüqiymətləndirmə səviyyəsinin göstəricisidir.

Ağız rəsmdə ağız təsvir olunmayıbsa, insan sirr saxlayandır. Dairə formasında çəkilən ağız insanın verballığını ifadə edir. Düz xətt ilə göstərilən ağız insanın qaradiməz olduğuna işarədir. **Qulağın** çəkilməsi informasiyanı

qəbul edən insan tipini göstərir. Ünsiyyətçi emosional intellekt üçün əsas amillərdən biridir.

Burun insanın məqsədyönlülüynü göstərir. Burunun düz çəkilməsi pozitiv və aktiv insanı, əyri çəkilməsi neqativ və aqressiv insanı təsvir edir. Bu isə insanın yaşadığı emosiyalar ilə bağlıdır.

Boyun öz fəaliyyətinə nəzarət etmək və kontrolluğu bildirir. Özünə nəzarət, duyğularını idarə etmək şəxsin emosional intellektə malik olduğunu göstərir.

Qanad insanın yaradıcı potensiala malik olduğunu bildirir.

Göründüyü kimi bu metod qismən də olsa emosional intellektin diaqnostikasında tətbiq edilə bilər.

“Çox faktorlu emosional intellektin diaqnostikası (MEIS)” da diaqnostika zamanı istifadə edilən metodikalardan biridir. MEIS dörd komponenti qiymətləndirmək üçün tətbiq olunur:

- ✓ emosional qavrayış (məsələn, üz ifadəsində və ya hekayələrdə duyğuları müəyyənləşdirmək),
- ✓ duyğuları integrasiya etmək (duyğuları digər hisslərlə, ləzzətlə və rənglə əlaqələndirmək),
- ✓ emosional anlayış (emosional problemləri həll etmək) və fərqli duyğuları başa düşmək,
- ✓ emosional idarəetmə (özünün və başqalarının duyğularını idarə etmək).

Şəxsiyyətlərarası münasibətləri anlamaq və qərarvermə əsasında emosional sahəni idarə etmək qabiliyyətini müəyyənləşdirmək üçün istifadə olunan metodlardan biri N.Hallin "Emosional intellekt" in diaqnostikasıdır. Metodikada aşağıdakı keyfiyyətlər 30 ifadə üzərindən qiymətləndirilir:

- 1) emosional şüur;
- 2) duyğuları idarə etmək (daha doğrusu, emosional sakitləşdirmə, emosional ədalətsizlik);
- 3) motivasiya (daha doğrusu, yalnız hisslərinizin ixtiyari nəzarəti, maddə 14 istisna olmaqla);
- 4) empatiya;

5) digər insanların duyğularının tanınması (daha çox - digər insanların emosional vəziyyətinə təsir etmək qabiliyyəti).

Təlimat. Sizə həyatınızın bəzi məqamlarına dair 30 mühakimənin hər birinə 6 variantda münasibət bildirmək təklif edilir. 6 variantın hər biri müvafiq balla qiymətləndirilir. Cavab variantları bunlardır:

Mən tamamilə razı deyiləm (–3 bal);

Əsasən razı deyiləm (–2 bal);

Qismən razı deyiləm (–1 bal);

Qismən razıyam (+ 1 bal);

Mən əsasən razıyam (+2 bal);

Mən tamamilə razıyam (+3 bal)

Sorğu anketi

1. Mənim üçün həm mənfi, həm də müsbət emosiyalar həyatda necə davranacağınıza dair məlumat mənbəyi rolunu oynayır.

2. Mənfi duyğular həyatımda nəyi dəyişməli olduğumu anlamağa kömək edir.

3. Kənardan təzyiq hiss edəndə sakitləşirəm.

4. Hisslərimdə bir dəyişiklik müşahidə edə bilirəm.

5. Lazım gəldikdə, sakit olmağı və həyatın tələblərinə uyğun hərəkət etməyi bacarıram.

6. Lazım gələrsə, əyləncə, sevinc, yumor kimi geniş müsbət emosiyalar oyada bilərəm.

7. Hisslərimi izləyirəm.

8. Məni incitdikdən sonra hisslərimi asanlıqla idarə edə bilərəm.

9. Başqalarının problemlərini dinləməyi bacarıram.

10. Mənfi hissələrə diqqət etmirəm.

11. Başqalarının emosional ehtiyaclarına həssasam.

12. Digər insanlara sakitləşdirici təsir göstərə bilər.

13. Özümü təkrar-təkrar maneələrlə üzləşməyə məcbur edə bilərəm.

14. Həyatımdakı problemlərdə yaradıcı olmağa çalışıram.

15. Başqalarının əhvali-ruhiyyəsinə, motivasiyalarına və istəklərinə adekvat cavab verirəm.

16. Asanlıqla sakitlik, hazırlıq və konsentrasiya vəziyyətinə girə bilərəm.
17. Vaxt imkan verdikdə neqatif hisslərim haqqında düşünürəm və problemin nə olduğunu başa düşürəm.
18. Gözlənilməz bir qarmaqarışıqlıqdan sonra tez sakitləşməyi bacarıram.
19. Həqiqi hisslərimi bilmək "yaxşı bir forma" saxlamaq üçün vacibdir.
20. Başqalarının duyğularını, açıq ifadə olunmasa belə yaxşı başa düşürəm.
21. Duyğuları üz ifadəsi ilə yaxşı tanıya bilərəm.
22. Hərəkət etməyim lazım olduqda mənfi hissləri asanlıqla ata bilərəm.
23. Başqalarının ehtiyac duyduğunu göstərən ünsiyyət nişanlarını yaxşı başa düşürəm.
24. İnsanlar mənim, digər insanların təcrübələrini yaxşı bir mütəxəssis? hesab edirlər.
25. Əsl hisslərini bilən insanlar həyatlarını daha yaxşı idarə edirlər.
26. Başqalarının əhvalını yaxşılaşdırmağı bacarıram.
27. İnsanlar aralarındakı münasibətlər mövzusunda mənimlə məsləhətləşə bilirlər.
28. Başqalarının duyğularına yaxşı öyrəşmişəm.
29. Başqalarının şəxsi məqsədlərinə çatmaq üçün motivlərindən istifadə etmələrinə kömək edirəm.
30. Problemləri yaşamaqdan asanlıqla ayrıla bilərəm.

Nəticələrin emalı

"Duyğusal məlumatlılıq" - 1, 2, 4, 17, 19, 25 .

"Hisslərinizi idarə et" miqyası - 3, 7, 8, 10, 18, 30 .

Öz-özünə motivasiya miqyası - 5, 6, 13, 14, 16, 22.

"Empati" miqyası - 9, 11, 20, 21, 23, 28.

"Başqalarının duyğularının tanınması" miqyası - 12, 15, 24, 26, 27, 29 .

Nəticələrə görə emosional intellektin səviyyəsi:

14 və ya daha çox - yüksək

8-13 – orta

7 və daha az – aşağı

Dominant əlamət nəzərə alınmaqla, emosional intellektin integrativ səviyyəsi aşağıdakı kəmiyyət göstəriciləri ilə müəyyən edilir:

70 və daha çox - yüksək

40-69 - orta

39 və daha az - aşağı.

Nəticə

1. Şagird müvəffəqiyyətinə ailə və məktəbin birgə fəaliyyəti təsir göstərir. Müəyyən olunub ki, valideynlərin yüksək idraki maraqları, intellektual fəaliyyət sahələri, yaradıcılıq əyləncələri və s. uşaqların sürətli inkişafını şərtləndirir. Bu inkişafa uşaqla canlı ünsiyyət, intellektual oyunlar, maraqlı müzakirələr təkan verir. Valideynlə uşağın idraki maraqları üst-üstə düşdükdə, onlar arasında dayanıqlı dostluq münasibətləri formalaşır.

2. Təlim prosesində şagird müvəffəqiyyətinə təsir göstərən digər amil məktəbin şagirdlə qarşılıqlı münasibətidir. Şagird günün müəyyən hissəsini məktəbdə keçirir. Müəllimlər, sinif yoldaşları onun sosial çevrəsinin böyük qismini təşkil edir. Bu zaman məktəbdəki sosial, psixoloji, emosional mühit şagirdin təlim nəticələrinə öz təsirini göstərir.

3. İdrak fəaliyyətinin səmərəli təşkili və idarə edilməsi ilk növbədə şəxsiyyətin özünün və başqalarının emosiyalarını düzgün anlamasından və qiymətləndir məsindən asılıdır. Şəxsiyyətin emosional intellektinin inkişafı onun uğurlu fəaliyyətinə, fəaliyyətinin bütövlükdə səmərəli təşkilinə və idarə edilməsinə əlverişli şərait yaradır. Ona görə də, emosional intellekt və onun təlim fəaliyyətinə təsirinin psixoloji xüsusiyyətlərinin eksperimental tədqiqi bir çox məsələlərin həlli baxımından əhəmiyyətlidir.

4. Emosional intellektin diaqnostikasının bir çox üsulları olsa da, konkret metodika tətbiq etmək mümkün deyil. Çünki, emosional intellekt haqqında fərqli təfsirlər olduğundan hər bir intellekt meyarının diaqnostikasında fərqlənir.

5. Emosional intellektin test vasitəsi ilə diaqnostikası zamanı prosesə skeptisizm ilə yanaşmaq lazımdır. Çünki intellektin bu növü saysız hesabsız keyfiyyətlərinin və parametrlərinin bütün çoxluğunu hansısa bir testin köməyi ilə ölçmək mümkün deyil. Bu gün mövcud olan bütün EQ testləri

eksperimental xarakter daşıyır. Mövcud olan testlərin üstün və qüsurlarının olması onları çoxillik təcrübə ilə yoxlanılmış IQ testlərindən fərqləndirir.

6. Psixoloji testləşdirmənin istiqamətlərindən biri proyektiv metodikalarlardır. Emosional sferanın diaqnostikası baxımından proyektiv metodiklara daha əlverişli hesab olunur. Proyektiv metodikaların əsas xüsusiyyəti nisbətən strukturlaşdırılmamış, yəni mümkün cavabların demək olar ki, məhdudlaşdırılmayan müxtəlifliyinə, rəngarəngliyinə imkan verən tapşırıqlardan ibarət olmasıdır. Bu testlər istənilən yaş qrupu üçün tətbiqi baxımından olduqca praktik hesab olunur. Ona görə məktəb psixoloqları üçün proyektiv test batareyalarının hazırlanması praktik vəsait hesab oluna bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.

2. Матвеева Л.Г., Горшенин Д.В. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 4. С. 149-160. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2007-4-4/26959874.html>.

3. Нгуен Минь Ань. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника [Электронный ресурс] // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83-85. URL: <https://studylib.ru/doc/513420/diagnostika-urovnya-razvitiya-e-mocional.nogo-intellekta>.

4. Фетискин, Н.П. Козлов, В.В. Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии. 2002.

5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits // American Psychological Association. 2008. Vol. 63. № 6. P. 503-517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503.

6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test [Электронный ресурс]. Toronto: Multi-Health Systems, Inc. 2002. 14 p. URL: <https://humancapitaltalent.co.za/wp-content/uploads/2018/11/MSCEIT-Personal-Summary-Report.pdf>.

KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN FƏRDI PSIXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN DİAQNOSTİKASI TƏRBİYƏ İŞİNİN TƏŞKİLİ ASPEKTİNDƏ

Psixologiya və onunla bağlı olan elmlərdə edilən kəşflər fərdin biofizio-psixoloji inkişafının qanunauyğun olaraq vəhdətdə baş verməklə makro-genetik, mikro-genetik dəyişmələrlə müşayiət olunduğu göstərilir. İnsan fərdinin kəskin və sərt hərəkətlərə, riskə meyilliliyi, narahat olması, bir yerdə qərar tuta bilməməsi, işləməyi sevsə də tez yorulması, maraqlanmadığı iş üzərində çətin mərkəzləşməsi onun xarakterində hövsələsiz, səbrsiz, qaballıq və kobudluq, bununla belə, təşəbbüskarlıq, qətiyyətlilik, inadkarlıq kimi xüsusiyyətlərin qərar tutmasına səbəb olur.

Pedaqoji psixologiyada temperament tiplərinin təlim prosesində nəzərə alınması istiqamətində aparılan tədqiqatlar funksional sistemin formalaşmasında əsas amil kimi çıxış edən bu xassələri müəyyənləşdirməyi tələb edir. Nəticədə şagirdin təlim uğurlarını şərtləndirən mühit faktorları: intellekt tipinə uyğun qurulmalı olan təlim şəraitini, üsul və vasitələri ayırd etmək asanlaşır. Müəllim dərsi planlaşdırarkən hansı təlim texnologiyasına əsaslanmalı olduğunu təyin edə bilir. Deməli, bu yolla, həm də bizə mürəkkəb görünən bir fenomeni - şagirdə fərdi yanaşmanı şərtləndirən, onun səmərəli həllini təmin edən fərdi xüsusiyyətləri aydınlaşdırmaq mümkün olur.

Psixoloji tədqiqatlarda fərdiliyin bir sıra aspektləri fərqləndirilir. Əgər biz bu sahədə aparılan işlərə problemin vəzifələri baxımından yanaşsaq, o zaman fərdi xassələrin digər tərəfləri ilə qarşılıqlı əlaqə qura bilərik.

Şəxsiyyətinin fərdi cəhətləri: özünüqiymətləndirmə, özünənəzarət, özünüreallaşdırma, özünütəşviq etmə, özünütənzimləmə xüsusiyyətləri.

Fərdi iş üslubu: fəaliyyət seçmə, fəaliyyətə qoşulma, işə yanaşma tərz, hərəkətlərin planlaşdırılması və icrası, sürəti, keyfiyyəti, fəaliyyət prosesində ümumi fəallıq, passivlik, fəaliyyət növlərinə münasibət və s.

İdrakın fərdi xüsusiyyətləri: diqqət, qavrayış, təfəkkür, yaradıcılıq və s.

- Üstün intellekt tipi.
- Ünsiyyət tərz.
- Xarakter xüsusiyyətləri.
- Üstün qabiliyyətləri.
- Üstün temperament tipi və s.

Həmin əlaqələri sadə quruluşlardan tutmuş şəxsiyyətin özü ilə də yaratmaq olar.

Ə.S.Bayramov və Ə.Ə.Əlizadə bildirirlər ki, insan fərdiyyətinin fərqlərinin izahında ilk yerlərdən birini şəxsiyyətin ümumi aktivliyi tutur. "Ümumi aktivlik temperamentin strukturunda xüsusilə böyük əhəmiyyətə malikdir. Onun mahiyyətini insanın özünü ifadə etmək, xarici aləmi səmərəli şəkildə mənimsəmək və dəyişmək meyli təşkil edir. Temp, ritm, sürət, intensivlik, plastiklik, dözümlülük və s. ümumi aktivliyin əsas göstəriciləridir. Süstlük, ətalətlik və passiv seyrçilikdən tutmuş yüksək enerjilik və daimi coşğunluğa qədər ümumi aktivlik müxtəlif temperamentli adamlarda müxtəlif dərəcədə özünü göstərir" [1, s. 397].

Deməli, temperament tipi və fərdiyyətin digər xassələri, o cümlədən onların üzərində inkişaf edən sosial keyfiyyətlərdə uyğunluqlar olacaqdır. Bu uyğunluqlar heç də həmişə korrelyasiya nəticələrinin üst-üstə düşməsi kimi qəbul edilməməlidir. Bəzən ziddiyyətlər, ayrılıqlar da yaranacaqdır, çünki şəxsiyyət inkişaf etdikcə özünün fərdi quruluşundakı çatışmazlıqları doldurmağa, kompensasiya etməyə üstünlük verir. Bu ona təhsil prosesində uğurlar əldə etmək üçün lazımdır. Kiçikyaşlı məktəblilərdə fərdiyyətin və fərdi iş üslubunun formalaşması da bu əsasda baş verir.

Bu baxımdan kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinə temperament tiplərinin təsiri pedaqoji psixologiyada həmişə aktual məsələ olaraq qalmaqdadır. Xüsusilə, onların təlim prosesində üzləşdikləri çətinliklər araşdırılarkən temperament xüsusiyyətlərini detallı şəkildə aydınlaşdırmaq, onların kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətində iştirak edən fərdiyyət və şəxsiyyət göstəriciləri ilə variasiyasına diqqət yetirmək lazım gəlir.

Təlim kiçikyaşlı məktəblilərin aparıcı fəaliyyətidir. Təlimə olan tələbat kiçik məktəb yaşı dövründən əsaslı şəkildə formalaşmağa başlayır. Bu dövrdə şagirdlərdə təlim hərəkətləri ilə bağlı avtomatik hərəkətlər, vərdislər, bacarıqlar yaranır. Məktəb təliminə başlamaqla uşaqların həyatında, fəaliyyətində, ünsiyyətində, ətrafdakı insanlarla münasibətlərində ciddi dəyişmələr gedir. Onun qarşısına çoxsaylı yeni vəzifələr qoyulur. Təlim aparıcı fəaliyyət olur, (həmyaşıdlarla) ünsiyyətdə təlimin tələblərindən irəli gələn bərabər hüquqluluq əldə edir.

Ə.Ə.Qədirov bildirir ki, kiçik məktəbli yaş dövründə əsəb sistemi kamilləşir, baş beyin inkişaf edir, baş beynin analitik-sintetik funksiyaları güclənir. Oyanma və ləngimənin qarşılıqlı əlaqəsi daha asan və çevik tənzimlənir. Hiss orqanlarının dəqiqliyi artır. Uşaqlarda komandaya, söz siqnallarına görə istiqamətlənmə, bələdləşmə, mərkəzləşmə, məntiqi təfəkkür əməliyyatlarını yerinə yetirmə imkanları artır. Ləngimə prosesi daha da möhkəmlənir, lakin oyanma əvvəlki üstünlüyünü qoruyub saxlamaqla həmin proseslərin üstünlüyü qalmaqda davam edir .

Bütövlükdə baş verən bu dəyişmələri digər sahələrə də aid etmək olar: boy artımı zəifləyir, çəki artır, sümüklər bərkiyir, əzələ sistemi intensiv şəkildə inkişaf edir. Bu əsasda onlarda incə hərəkətləri yerinə yetirmək imkanları yaranır. Davranışın və fəaliyyətin nizamlanmasında ixtiyariliyin artmasında da keyfiyyət dəyişmələri gedir. Refleksiya, daxili planda hərəkət etmək qabiliyyəti artır, gerçəkliyə yeni dərkətmə münasibəti yaranır, qrup münasibətlərinə davamlı maraq meydana çıxır.

Tədqiqatçılar (Vıqotski, Mençinskaya, Zankov, Davidov, Elkonun və b.) kiçikyaşlı məktəblilərin təlim uğursuzluqlarını araşdırarkən diqqəti ilk növbədə onların şəxsiyyətinə və fərdiliyinə, ilk növbədə isə temperament tiplərinə yönəldirlər, çünki temperament psixikanın başlıca fərdi xassəsi olmaqla subyektin mühitə, münasibətlərə, sosial əlaqələrə və (yeni) fəaliyyətə adaptasiyasını, onun dinamikasını, intensivliyini, məhsuldarlığını və digər bu kimi keyfiyyətlərini şərtləndirir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətində fərdiləşdirmə və diferensiaslaşdırma

Son illər fəaliyyət psixologiyasında şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri, o cümlədən temperament xassələrinin nəzərə alınmasının təlim uğurlarının artmasına müsbət təsiri haqqında fikirlər sürətlə inkişaf etməkdədir. Təlim psixologiyasında bu məsələlərə cavab verən bir sıra müasir nəzəriyyələr yaranmışdır (Blum, Rean, Stepanova, Rusalov və b.). Psixologiya elminin eksperimental nəticələri də göstərir ki, təlim prosesində yaradılmış əlverişli şərait-

də ətraf aləm qıcıqlayıcılarının münasib tərzdə beyin mərkəzlərinə psixofizioloji səviyyədə təsiri nəticəsində genetik faktorların dinamik inkişafı baş verir.

Təlim fəaliyyətinin baş verdiyi tədris şəraitlərini öyrənərkən, belə bir əminlik yaranır ki, inkişaf edən subyektə yalnız onun şəxsi maraqları, motivasiyası deyil, o cümlədən təlim mühiti, pedaqoji amillər də təsir göstərir. Bir tədqiqat çərçivəsində bu amillərin hər birini araşdırmaq çətindir. Onların arasında bizi burada maraqlandıran məsələ təlim fəaliyyətində kiçikyaşlı məktəblilərdə temperament tiplərinin təzahür xüsusiyyətləri və onların nəzərə alınmasıdır. O xüsusiyyətlər ki, təlimin kəmiyyətinə deyil, bilavasitə keyfiyyətinə təsir edərək təlim uğurlarının əldə edilməsini şərtləndirsin.

Əslində, bu, şagirdlərin temperament xassələrinə görə səmərəli fəaliyyət göstərə biləcəkləri əlverişli pedaqoji şəraitdə, hər bir şagirdin fərdiliyinin nəzərə alınması, fərdi yanaşma prinsipinin gözlənilməsi zamanı baş verir. Həm də bu ona görə vacibdir ki, təcrübədə pedaqoqlar fərdi fərqlər problemi ilə tez-tez üzləşirlər. Onları bu məsələlər daha çox maraqlandırır: şagirdlərə hansı tərzdə yanaşmaq lazımdır, şagirdlərdə nəyi dəyişmək olar, nəyi olmaz, onların fərdiliyini, o cümlədən temperament tipini dəyişmək mümkün mü və s.

Temperament xassələri uşaqlarda ontogenezin ilk dövrlərindən təzahür etməyə başlayır. Temperament tipinə daha əminliklə uşağın hərəkəti fəallığının xüsusiyyətlərini təhlil edərək fikir yürütmək olar.

Temperamentin yaş dəyişmələri V.E.Çudnovski, N.S.Leytes, E.İ.Mastvilisker və Q.E.Dikopolskaya tərəfindən öyrənilmişdir. Bu tədqiqatlara görə, temperamentin bir sıra qanunauyğun yaş dəyişmələrini ayırd etmək olar.

Erkən dövrdə uşaqların inkişafı oyanma və ləngimə proseslərinin zəifliyi ilə fərqlənir. Oyanmanın zəifliyi tezliklə yorğunluq yaradaraq asanlıqla müdafiə ləngiməsinə keçir. Bunu sinifdəki şəraitin kiçik bir dəyişməsindən şagirdlərin diqqətini təlimdən yayınmasında görmək olar. Xarici ləngimə, hər şeydən əvvəl ikinci dərəcəli qıcıqlayıcıların təsiri altında hərəkətlərin ləngiməsində ifadə olunur.

Tədqiqatçılar bildirirlər ki, oyanma prosesinin gücü məktəbəqədər dövrdə hələ zəif olur. 7-8 yaşda fərd üçün əlverişli səviyyəyə çatır. Bu dövrdən

etibarən yaşlılar və uşaqların əsəb sisteminin işəqabilliyi bir-birindən o qədər də fərqlənmir.

Psixoloqlar sübut ediblər ki, hər şeydən əvvəl müxtəlif reaksiyaların qurulmasında və davamlılığında ifadə olunan qabiliyyətin ləngimə prosesinin gücü maksimal səviyyəyə oyanmadan sonra çatır.

Əgər əsəb sistemində ləngimənin gücünün daha uzun müddət oyandığına diqqət yetirsək, o halda ilkin mərhələdə oyanma gücünə sahibolmada tarazlığın inkişafını müşahidə edə bilərik. Kiçikyaşlı məktəbli özünün davranışı ilə xoleriki xatırladır. Onun üçün öz davranışına zəif nəzarət etmək xarakterikdir. Sonralar bu müvazinətsizlik dəyişərək 12 yaşda yaşlılıq səviyyəsinə qədər qalxır.

Əsəb proseslərinin hərəkətliliyi fərdin inkişafı ilə bağlı olaraq artır. Bu ona görə baş verir ki, kiçikyaşlı məktəblilər dəyişən şəraitə tez və asan uyğunlaşır, onları öyrətmək, yaxud müxtəlif vərdisləri yenidən mənimsətmək məktəbəqədər yaşdan daha asan olur. Bununla belə, yaşlılıq dövründə bu hərəkətlilik zəifləyir. Belə etmə şəraitin dəyişməsinə çətin adaptasiyada, davranışın əhəmiyyətli dərəcədə ləngiməsində ifadə olunur.

Uşaq nə qədər kiçikdirsə, onun dözümlülüyü də o qədər aşağı, həssaslığı, təəssüratlılığı, impulsivliyi, emosional təəssüratların intensivliyi isə o qədər yüksək olacaqdır. K.D.Uşinski yazırdı: “Uşağı oturmağa məcbur edin, o, tezliklə yorulacaq. Yatırdın, yenə eyni şey baş verəcək. Uzun müddət gəzə bilmir. Çox danışa bilmir. Oxumur, yazmır, düşünə bilmir. Ancaq bütün günü durmadan hərəkət edir. Fəaliyyətini tez-tez dəyişir. Bir dəqiqə yerində durmur. Möhkəm yuxu bu sərf olunanların yenidən bərpası üçün kifayət edir”.

Y.Strelyau bununla bağlı olaraq qeyd edir ki, “hər bir yaş dövründə fəallığın, emosionallığın və motorikanın öz xüsusiyyəti vardır. Kiçik məktəbli yaşında bu, əsəb sisteminin zəifliyindən asılı olaraq maraqların asanlıqla baş qaldırması, mərkəzləşmə vəziyyətinin qısalığı ilə səciyyələnir. Emosionallıq da, motorika da bu dövrdə, əlbəttə ki, sonrakı dövrlərdəki kimi deyildir. Bu dövrdə o hələ özünün uşaqlıq xassələrini qoruyub saxlayır”.

L.S.Vıqotski temperament tipi adı altında insan orqanizminə, insan konstitusiyasına, bütün anadangəlmə irsi reaksiyalara aid olanları daxil edir.

“Beləliklə, temperament daha çox fizioloji və bioloji anlayışlar olub şəxsiyyətin instinktiv, emosional, reflektor reaksiyalarında qeydə alınan sahələri əhatə edir. Bizim davranışımızın bütün sahələrində qeyri-ixtiyari olan anlayış - temperament adlanır”.

Y.L.Kolominski və E.A.Panko uşaqlarda temperament tipini müəyyən etmək üçün onların yaş xüsusiyyətlərini, eləcə də əsəb sisteminin üstün xüsusiyyətlərini, göstəricilərini öyrənmək lazım gəldiyini qeyd edirlər. Əsəb sisteminin üstün göstəriciləri bu şərtləri tələb edən işlərdə meydana çıxır: uzunmüddətli, gərginlik, davamlılıq, kifayət qədər müsbət emosional tonus, müxtəlif adət edilməmiş şəraitdə cəsarət, sakit olduğu qədər də yüksək səsli vəziyyətlərdə diqqətin davamlılığı .

Uşağın əsəb sisteminin gücü və zəifliyi, Y.L.Kolominski və E.A.Pankoya görə, yuxu (tezmi yuxuya gedir, yuxu sakitdirmi, dərindirmi), gücün sürətli, yoxsa ləng bərpa olunmasında, aclıq zamanı özünü aparmasında (vaxtında yemək olmadıqda qışqırır, ağlayır, zəiflik, yaxud dözümlülük göstərir) tez müşahidə olunur.

Təlim-tərbiyə işində mütəxəssislərə daha yaxşı istiqamət verə biləcəyini nəzərə alaraq əvvəlcə V.S.Merlinin temperament tipləri haqqındakı izahlarına baxaq.

1. Sanqvinik: güclü, tarazlı, hərəkətli. Yüksək reaktivliyə malikdirlər. Ciddi səbəb olmadan hay-küy salırlar. Yalan faktlardan hiddətlənirlər. Diqqətini tez yayındırmaq mümkündür. Mimikası ifadəlidir. Sifətindən əhval-ruhiyyəsinə asanlıqla müəyyən etmək olur. Diqqəti tez yayındığı kimi tez də mərkəzləşir. Sensitivliyi aşağıdır. Həssaslığı yüksək olmur. Zəif səsləri, işığı hiss edə bilmirlər. Yüksək fəallığa malikdir. Enerjili və işgüzdür. Uzun müddət yorulmadan işləyir, enerji ilə yeni işə başlayır. Aktivlik və reaktivlik balansda olur. Onları nizam-intizama alışdırmaq asandır. Öz hisslərini, qeyri-ixtiyari reaksiyalarını gizlədə bilir. Hərəkətlər, nitq sürətlidir. Yeni işə tez başlaya bilər. Ağılı iti, axtarıcıdır. Yüksək plastikliyə malikdir. Hisslər, əhval-ruhiyyə, maraqlar və cəhdlər dəyişkəndir. Yeni insanlarla tez ünsiyyətə girir. Yeni tələblərə və şəraitə tez alışır. Bir işdən-digərinə tez keçir. Vərdişlərə tez yiyələnir. Ağılı çevikdir. Ekstravertdir. Daha çox xarici təəssürlərə meyl edir, nəinki keçmiş obraz və təəssürlərə.

Xolerik: güclü, tarazsız, inersiyalıdır. Sanqviniklər kimi, senzitivlik zəif, yüksək aktivlik və reaktivlik var. Ancaq reaktivlik aktivliyi üstələyir. Ona görə də dəfəlməz, hövsələsiz, cırtqoz, təntikdirlər. Daha az plastik, sanqviniklərdən daha möhkəmdir. Ona görə də cəhdlərində və maraqlarında daha davamlı, diqqətini mərkəzləşdirməsində çətinliklər olur. Psixi tempi sürətlidir.

Fleqmatik: güclü, tarazlı, inersiyalı. Zəif senzitivliyi var. Az emosiyalıdır. Çətin sevinir, hırlənir, təsirlənir. Sınıfdə hamı nəyəsə güləndə laqeyd qalır. Xoşagəlməz situasiyalarda təmkinli olur. Mimikası kasıbdır. Hərəkətləri ifadəli deyil. Enerjili, işgüzdür. Yüksək aktivlik zəif reaktivliyi üzərində hakimdir. Təmkini, özünü saxlaya bilməsi, özünə sahib olmaya görə fərqlənir. Hərəkətləri və nitqi ləngdir. Diqqətini yavaş-yavaş mərkəzləşdirir. Möhkəmdir. Diqqətini çətin yayındırır, yeni işə, yeni şəraitə çətin uyğunlaşır, vərdislərə çətin yiyələnir. İntrovertidir. Yeni insanlara çətin alışır, xarici təəssürlərə çətin reaksiya verir.

Melanxolik: zəif. Yüksək senzitivli. Yüksək həssas və tez duyğulanır. Xırda şeylərdən belə göz yaş axıdır. Hədsiz dəyməduşərdir. Ağrılı dərəcədə həssasdır. Reaktivlik zəifdir. Mimikası və hərəkətləri ifadəli deyil. Səsi sakit, hərəkətləri zəifdir. Sakit ağlayır. Yüksək səslə gülmür, belə hallar təsadüfi baş verir. Dərsdə təsadüfi hallarda əlini qaldırır. Özünə inamlı deyil, utancaqdır, kiçik çətinlikdən çəkinərək əlini aşağı salır, enerjili, təkidli deyil, asanlıqla yorulur, işqabiliyi zəifdir. Psixi tempi astagəldir. Sərt və introvertidir.

K.N.Kornilov məktəblilərin temperament tiplərinin təzahür xüsusiyyətlərini belə səciyələndirir.

Sanqvinik şagird: düzqamətli, hərəkətləri cəld və enerjilidir. Öhdəsinə düşən işi canı dildən yerinə yetirir, öz üzərinə məsuliyyət götürür, ancaq sona çatdırmağa hövsələsi çatmır, işə qarşı soyuyur. İti, çevik ağıla malik olsa da, yetərinə dərin deyil. Diqqəti tez yayınır, hissləri tez dəyişir, bu vəziyyət onun davranış, ünsiyyət və fəaliyyətini əhatə edir. Həyatsevərdi, həzz almağı sevir, ona can atır. Ümumiyyətlə, sevimli, xoşagələ uşağıdır. Gələcəyə inamla baxır. Keçmişinə dərinə bağlanmır.

Fleqmatiklər başqa cürdür. Fiziki ləngliyi var. Hərəkətləri astagəldir. Bir çoxları inersiyalı və tənbel olurlar. Ağıl ardıcıl, dərin, müşahidəedicidir. Orijinal yaradıcılıq üçün səy göstərir. Hissi aləmi coşğun olmur. Ancaq sakit, sabit və

tarazlı təbiətə malikdir. Onlar xeyirxah olur, valideynlərə, müəllimlərə ətraf-dakı insanlara narahatlıq yaratmırlar.

Bu iki zəif tipə qarşı daha 2 tip vardır. Onlardan biri xolerik tipdir. Xoleriklər arıq və düzqamətli, olurlar. Xasiyyətcə ardıcıl, düşüncəli, qətiyyətli, cəld, tələskən olur, bu səbəbdən səhvlərə yol verirlər. Qorxmaz, kəskin, inandırıcı olmayan ağıl sayəsində gəldiyi nəticələr də kəskin olur. İnsanlara açıq şəkildə simpatiya və antipatiyalarını bildirirlər. Hakimiyyətpərəst, qisasçı, mübarizdirlər. Daha çox narahat və daha çox tarazlıdırlar. Rəhbərləri üçün problemlər yaradır, düzgün tərbiyə edildikdə isə uğurları çox olur.

Melanxoliklər tamamilə başqa cürdür: kədərli, qapalı, ciddi, ləng, iradəli. Güclü, dərin, ölçü-biçili ağıla malikdirlər. Öz baxışlarına düşüncələrinə fanatikcəsinə bağlı olurlar. Həddən artıq həssas, qapalı və fikirlidirlər. Hisslərini təsadüfi hallarda üzə vururlar. Yaşından çox görünür, həyatsevər təsir bağışlayırlar, rəhbərlərinə hörmətlə yanaşır, gələcəyindən narahatlıq keçirirlər.

R.İ. Əliyev anadangəlmə xassə olan temperamentin mühüm əlamətlər bazası rolunu oynamasına baxmayaraq, şəxsiyyətin yalnız dinamik xassələrini səciyyələndirdiyini bildirir. Bunlara mütəəssirlik, emosionallıq, impulsivlik və çılğınlıq daxildir. Müəllifə görə, mütəəssirik - müxtəlif qıcıqlayıcıların təsir dərəcəsi və hafizədə onun hifz olunması müddəti, bu təsirə verdiyi reaksiyanın gücüdür. Emosionallıq - emosional proseslər və vəziyyətin dərinliyi, məzmunu, keyfiyyəti, sürəti və dinamikliyin təzahürüdür. İmpulsivlik - xarici qıcıqlayıcıların təsiri altında insanın gözlənilmədən təzahür edən emosional fəaliyyəti və ona verdiyi cavab reaksiyasıdır. Çılğınlıq - insanın hər hansı bir həyat hadisəsinə, hətta buna əsaslı səbəb belə olmadan göstərdiyi yüksək narahatlıqdır. Temperamentin bu xüsusiyyətləri, R.İ.Əliyevə görə, insan qabiliyyətlərinin təzahürünə və inkişafına təsir edən xarakterik əlamətlər kimi qiymətləndirilir.

Temperamentin əhəmiyyətli xassəsi onun ekstraversiya və introversiyallığıdır. L.A. Vyatkina ekstroversiyalı şagirdlərlə rollu oyunlar təşkil edərkən onlarla necə rəftar etməyin yollarını öyrənmişdir. O müəyyən etmişdir ki, oyun zamanı ekstraversiyalı şagirdlər (xolerik və sanqviniklər) introversiyalı (flegmatiklər və melanxoliklər) üzərində dominantlıq edirlər. Eksperimentin

gedişində onların ünsiyyətini aydınlaşdırmaq mümkün olmuşdur. Məlum olmuşdur ki, ekstrovertlər daha təşəbbüskardır. Onlar oyunun təşkilində, gedişində daha fəallıq göstərir, ideyalar irəli sürürlər. Mövzu seçir, süjet qurur, onu rollara bölür, özlərinə də istədiyi rolunu götürürlər. İntrovertlər isə oyun atributlarından istifadə edir, nə edəcəklərini başqalarından soruşur, öz fəaliyyətini başqalarının məsləhəti olmadan qurmaqda çətinlik çəkirlər.

Təlim prosesində müəllimləri düşündürən digər problem temperament və intellekt arasındakı əlaqədir. Yanlış olaraq bəzən pedaqoqlar melanxolik şagirdlərə yalnız tənbel kimi deyil, həm də əqli imkanları məhdud olan şagird kimi yanaşırlar. Psixologiyanın faktları bunu təsdiq etmir. Psixologiyada aparılan tədqiqatlarda intellekt və temperamentin korrelyasiyası üst-üstə düşmür. Bəzi hallarda belə faktlara melanxoliyalı şagirdlərdə rast gəlinir. Daha çox melanxolik tipli şagirdlər əlverişsiz təlim mühitində səmərəli fəaliyyət göstərə bilmədiklərindən fərdi potensialını, intellektual imkanlarını reallaşdırma bilmirlər. Ancaq bunu heç də bütün melanxoliyalı şagirdlərə şamil etmək doğru olmazdı.

İntellekt üçün əsas sayılan keyfiyyətlərə hər bir fərddə rast gəlmək mümkündür. Genetik amillərə əsaslanan belə uyğunluqlar temperament tiplərində də vardır, lakin heç də o demək deyildir ki, zəif intellekt göstəriciləri olanların hamısı zəif temperament tipinə malikdirlər. İntellektin strukturunun müasir tədqiqatçılarından C.P.Gilford bildirirdi ki, intellektin səviyyəsi kreativlik testi üzrə yüksək göstəricilərin olmasını şərtləndirir. O, bununla bağlı olaraq kreativliyin bir sıra parametrlərini fərqləndirmişdir:

- a) problemi görmək və qavramaq qabiliyyəti;
- b) ideyaların böyük bir qismini generalizə etmək qabiliyyəti;
- c) müstəqil ideyalar irəli sürməkdə çeviklik qabiliyyəti;
- ç) qıcıqlayıcılara qeyri-standart, orijinal cavab vermək qabiliyyəti və s.

C.P.Gilford kreativ şəxsiyyətə xas olan dörd əsas keyfiyyətlərə bunları aid edir: orijinallıq; bayağı olmamaq; irəli sürülən ideyaların qeyri-adiliyi; intellektual yeniliyə açıq ifadə olunmuş şəkildə can atmaq. C.P.Gilford həm də yaradıcı insanın həmişə və hər yerdə, digərlərinin qərarlarından fərqli qərarlar vermək, özünün ideyalarına xas olanları axtarmağa çalışmaq xüsusiyyətlərini aid edir.

- Fikirlərdə semantik uyğunluq, obyektləri yeni baxışda görə bilmək, onlardan istifadənin yeni yollarını tapa bilmək və təcrübəyə tətbiq etməyi bacarmaq.

- Obyekt və hadisələrin qavranılmasına yeni nöqteyi-nəzərdən yanaşmaqla onun müşahidədən kənarda qalan tərəflərini görə bilmək, bunun üçün məntiqi qavrama və adaptasiyanın zirəkliyi.

- Qeyri-müəyyən situasiyada semantik və spontan çeviklik göstərərək özündə onun icrasına bələdləşməni ifadə edən yeni ideyalar istehsal etmək qabiliyyəti.

Həyati göstəricilərdəki tarazlıq dedikdə bunlar başa düşülür: dinamika və əhval-ruhiyyədə təmkin, mətanət, sakitlik, yekcinslik. Onlarda kəskin dəyişmələr, enmələr və qalxmalar, nitqdə axıcılıq və emosionallıq olmur.

Əsəb proseslərinin hərəkətliliyini xarakterizə edən göstəricilərdə yeni mühitə tez uyğunlaşmaq, həyati stereotiplərdə (vərdiş, adət) asan və tez bir zamanda dəyişmə yaratmaq, yenidən qurmaq, yeni insanlara, yeni şəraitə tez alışmaq, bir məşğuliyyətdən digərinə tez keçmək, dərin yuxuya tez getmək, tez yadda saxlamaq və tez hasil etmək, hisslərin tez yaranması və axıcılığı, nitqdə, motorikada, hərəkət tempində davamlılıq olur. Əksqütblü xassələrdəki həyati göstəricilər (zəiflik, dayanıqsızlıq, inersiya) çox zaman bir-birinə əks göstəricilərdə qeydə alınır.

Temperamentin təzahür xüsusiyyətlərinin təhlili zamanı tez-tez üzləşdiyimiz senzitivlik, reaktivlik, plastiklik, yaxud möhkəmlik anlayışlarının mahiyyətinə də ayrıca baxmaq lazım gəlir. Senzitivlik və ya həssaslıq insanda bu və digər psixi reaksiyanın baş qaldırması üçün xarici mühitin təsirlərini (qıcıqlayıcıların) səviyyələrindən asılıdır. Məsələn, eşitmə orqanı səsin tezliyinə, görmə orqanı məkanda yerləşən obyektin hansı məsafədə yerləşməsinə, uzaqlığına və göz aparatının koordinasiyası kimi ölçü vahidlərinə əsaslanır. Başqa sözlə, qıcıqlayıcıların təsirinin gücü necə olmalıdır ki, insan ona reaksiya versin, yaxud güclü təsirə qarşı hövsələsizlik edərək özündən çıxsın.

Reaktivlik məhz insanın bu və digər təsirə necə reaksiya verməsində baş verir. Bu prosesə temperament nəzarət edir. Yuxarıda şlyapasının əzilməsinə müxtəlif temperament tiplərinə xas olan fərqli insanların fərqli reaksiyalarında bunu nəzərdən keçirdik. El arasında da temperament tiplərini davranışda

təzahürünü səciyyələndirən müxtəlif bənzətmələr var: “cirtqoz”, “darqursaq”, “ağlayıb-gülməyi bilinməyən”, “hövsələsiz”, “lal-dinməz”, “suyun lal axanı, adamın yerə baxanı” və s. Plastiklik və onun əksqütblü xassə olan möhkəmlik insanın xarici mühitə nə qədər tez alışması ilə izah olunur. Plastik insanlar davranışında tez düzəliş edir, möhkəmlər isə bunu çətinliklə bacarır.

E.İ.Mastvilisker və V.E.Dikopolskaya temperamentin ünsiyyətdə rolunu önə çəkən tədqiqatçılardandırlar. “Ünsiyyətdə gərginliyin dərəcəsi temperamentdən, partnyorların şəxsi keyfiyyətlərindən, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdən, ünsiyyət vərdişlərindən asılıdır. Gərginlik nə qədər yüksəkdirsə, fəaliyyətə tələbat da özünü o qədər psixodinamik və şəxsi keyfiyyətlərdən asılı olaraq büruzə verəcək. Bu, eyni şəxsin hansı səbəbdən müxtəlif situasiyalarda ünsiyyət əməliyyatlarının fərdi xassələrin müxtəlif səviyyələrində baş verdiyini aydınlaşdırır. Ünsiyyətin fərdi üslubunun öyrənilməsinə həsr edilmiş bu eksperimentdə onun ziddiyyətləri üzə çıxır. Aydın olur ki, birgə fəaliyyət-“hansısa işgüzar” münasibətdir. Bu prosesdə “vahid qrup dili” yaranır. Bu dil çeviklik, qarşılıqlı uyğunlaşma tələb edir. Eyni zamanda, fərdi üslubun əsas xarakteristikası davamlı əməliyyat quruluşudur. Bu tədqiqatın başlıca əsas sualı birgə fəaliyyətdə ünsiyyətin fərdi üslubunun qorunub saxlanılmasını müəyyənləşdirmək olmuşdur .

E.İ.Mastvilisker fəaliyyət zamanı şagirdlər arasındakı ünsiyyətin temperament tipindən asılı olduğunu sübut edir. O, birgə fəaliyyətdə ünsiyyətin üç üslubunu ayırd etmişdir.

Birinci üslub - ünsiyyətə reaksiyadır. Buraya simptom kompleksləri, nitq reaksiyalarının fərdi xüsusiyyətlərinin qorunub saxlanılması, məsələn: impulsivlik, sürət, yüksəklik, temp daxildir. İkinci üslub - ünsiyyətin əməliyyat xarakteridir. Ünsiyyətin əməliyyat xarakterinin xüsusiyyətləri əşyavi fəaliyyətlə müqayisədə ünsiyyətin əsas funksiyasından-obyektin-subyektlə qarşılıqlı ünsiyyətin qurulmasından çıxır. Buraya əməkdaşlıq, rəqabət, qarşılıqlı kömək, qarşılıqlı tələbkarlıq, hakimiyyət-təbəolma daxildir. Şəxsiyyətlərarası münasibətlərin qurulması üçün bu zaman tətbiq edilən priyom və vasitələri ünsiyyət əməliyyatı hesab etmək olar.

Ünsiyyətin fərdi üslubunun üçüncü səviyyəsi məqsəddir. Birgə fəaliyyətdə “subyekt-subyekt” münasibətləri, əslində “subyekt-subyekt-obyekt”

əlaqələrində baş verir. Ona görə də ibtidai siniflərdə müxtəlif fənlər üzrə şagirdlərin birgə fəaliyyətində onlar diada (çütlərdə) və tiradalarda (3 və daha çox) birləşirlər. Bu isə xeyli çətinliklər yaradır.

Tədqiqatlar müəyyən etmişdir ki, ünsiyyət zamanı kiçikyaşlı məktəblilərin biri-birinə münasibəti onların temperamentinə uyğun olaraq dəyişir. Nəticədə bu onların ünsiyyət dairəsinin, ya genişlənməsinə, fəal ünsiyyətdə təmsil olunduğu həmyaşıdların sayının daha çox olmasına, ya da ünsiyyətin məhdudlaşmasına, bir çox xüsusiyyətlərlə bağlı ünsiyyət subyektlərinin seçilməsinə, qarşılıqlı anlamada çətinliklərə gətirib çıxarır.

Digər bir fakt temperament tipinin reaktivliyi ilə bağlıdır. Belə ki, ibtidai sinif müəllimləri daha çox cəld, suallara tez cavab verən, tapşırıqları qısa müddətdə və düzgün həll edən şagirdləri daha yüksək qiymətləndirirlər. Bu qiymətləndirmə sinifdəki şagirdlərin həmin şagirdlər haqqındakı qiymətlərinə də təsir göstərir.

Məsələn, M.A.Xolodnaya bu sahədəki araşdırmaları ümumiləşdirərək qeyd edir ki, əldə edilmiş faktlara görə (M.A.Qulinoy), refleksivlər daha çox müstəqildirlər. Diqqətdə yüksək davamlılığa və mərkəzləşməyə, eləcə də yaxşı görmə və eşitmə hafizəsinə malikdirlər. Tapşırıqların həlli zamanı əks əlaqələrdən səmərəli qaydada istifadə edirlər. Tədqiqatçılar (Qulinoy, Tumann) belə insanların sosial mühitdə daha çox dominant olduqları qənaətinə gəlirlər. Onlar öz səhvlərindən ehtiyatlandırıqlarına görə, fəaliyyət nəticələrinin keyfiyyətindən narahatlıq keçirirlər. Bundan başqa, bir qayda olaraq refleksivlər düzgün cavaba görə rəğbətləndirməyə (mükafatlandırma) az həssasdırlar. Düzgün cavaba görə impulsivlərin mükafatlandırılması onlarda növbəti cavabların ləngiməsinə səbəb olur. Bunun ardınca, mükafatlandırma zamanı impulsivlik tədricən azalır. Yüksək nəzarət altında daha səmərəli nəticələr əldə edən impulsivlərin əksinə olaraq refleksivlər dəqiq elmlərin öyrənilməsi zamanı nəzarət az olduqda tapşırıqların öhdəsindən daha yaxşı gəlirlər.

Fərdin özünün inkişaf tempinə, hərəkətlərin təbii dinamikasına uyğun təlim mühiti formalaşdırmaq üçün hər bir yaş mərhələsinə uyğun gələn münasib proqram hazırlanmalı, psixi proseslərdə inkişafın baş verməsi üçün şərait yaradılmalıdır. Çünki orqanizm inkişafın genetik proqramını tənzimləmək

qabiliyyətinə malik olduğu kimi, psixika da yalnız özünün təbii quruluşuna münasib davranış və fəaliyyətdə yeni koqnitiv quruluşlar yaratmaq qabiliyyətinə malikdir. Yəni, hər bir fərddə intellektual əməliyyatlar fərqli qaydada baş verir. Refleksianın belə tənzimi psixikada yeni və fərd üçün əlverişli olan əqli konstruksiyaların konkret formalarını yaradır, əqli əməliyyatlar müvəffəqiyyətlə reallaşır. Bu sahədə aparılan işdə mühüm uğurlar əldə etmək üçün, hər şeydən əvvəl, şagirdlərin temperament tiplərini müəyyənləşdirməyə ehtiyac yaranır. Təlim prosesinin düzgün təşkili məqsədilə özünəməxsus fərdi yanaşma yollarının axtarılması bu prosesdə maraqlı olan mütəxəssislərin üzləşdiyi problemlərin həllinə xidmət edir. Fərdi işin təşkili ilə bağlı pedaqoji prosesdə əlverişli hesab olunan sadə metodların işlənməsi isə daha geniş tədqiqatın mövzudur.

V.S. Merlinin təhlillərindən bu qənaətə gəlmək olur ki, temperament xassələrini öyrənərkən daha çox hərəkət metodlara üstünlük verilməlidir. Əgər biz burada kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xassələrindəki fərqləri öyrənməkdən bəhs ediriksə, deməli onlara qrup və ya sinif halında eyni məzmunlu və eyni vaxt çərçivəsində yerinə yetirilməli olan, şagirdlərdən hərəkət fəallıq tələb edən tapşırıq verməli, nəticələrin korrelyasiyasını aparmalıyıq. Bu işdə bir sıra prinsiplərə istinad edilməlidir:

1) hər bir uşaq özünün fərdi üslubuna, hərəkət tempinə, davranış dinamikasına malikdir, bu göstəricilər onun temperament tipində ifadə olunur, temperament tipinin müəyyənləşdirilməsində məqsəd hər bir uşağı müvafiq təlim şəraiti ilə təmin etməkdir;

2) bir çox hallarda təlim prosesində xarakter tərbiyəsi və temperament xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması paradoks yaradır. Xolerik temperament tipinə malik olan uşaqda yoldaşa qarşı hövsələli olmaq tərbiyə edilir. Psixoloji tələblər nəzərə alınmadıqda bu proses temperamentin situativ təzahürünə, mənəvi sıxışdırılmaya, davranışda neqativ halların yaranmasına səbəb ola bilər. Ona görə bunun üçün münasib situasiya seçilməlidir;

3) bir çox həyati situasiyalarda temperament xassəsi aydın şəkildə üzə çıxdığından pedaqoq yalnız qeydlərin aparılması üçün deyil, ona təsir göstərmək baxımından da məhz belə məqamları seçməlidir;

4) hər bir uşaq özünün üstün və çatışmayan cəhətləri ilə digərlərindən

seçildiyindən, təlim prosesindəki oyanıqlıq səviyyəsini qeydə almaqla onun maraqlarının məzmun və istiqamətini müəyyənləşdirmək, təhlil etmək, təlim motivlərini bu zəmində möhkəmləndirmək mümkündür, çünki belə şəraitdə o, özünün temperament xüsusiyyətlərinə müvafiq fəaliyyət üslubu seçərək özünütərbiyə imkanları əldə edə bilər;

5) temperament xassələrinin hesaba alınmasında əsas məsələlərdən biri də onun təlim müvəffəqiyyətinə mane olan xarakter əlamətlərinin müəyyən olunmasıdır, məsələn, melanxolik temperament tipinə mənsub olan uşaqlarda daxili həssaslıq güclü olduğundan davranışı ilə ziddiyyət təşkil edir. Ətrafdakılarda belə təəssürat yaranır ki, onlar baş verən hadisələrə laqeyd və biganədirlər. Tənqid edildikdə isə, onların daxili gərginliyi daha da artır. Odur ki, belə uşaqlarda özünəhörmət, özünəinam, müstəqillik tərbiyəsi işi aparmaq pedaqoqun diqqət yetirməsi olduğu vacib məsələdir.

Apardığımız elmi təhlillərdə və məktəb təcrübəsindəki müşahidələrdə belə nəticələrə gəlmək olur ki, temperament xüsusiyyətlərinin qeydə alınması yolları müxtəlif olsa da, aşağıdakı tələblər bütün hallarda gözlənilməlidir. Daha etibarlı yol uşağın fərdi-tipik üslubuna müvafiq metodların seçilməsidir. Bu sahədəki iş bir neçə mərhələ aparılır:

- özünənəzarətin müvəffəqiyyətli həllinə nail olmaq;
- uşaqda öz çatışmazlıqlarını dəf etmək meyli yaratmaq;
- ətraf aləmlə fəal qarşılıqlı əlaqə yaratmaq üçün vərdislər, bacarıqlar mə-nimsətmək;
- xarici təsirlərə adekvat münasibət bildirmək üçün hərəkət tərzini seçmək;
- temperament çatışmazlıqlarına üstün gəlməyin mümkünlüyünə inam hissini artırmaq.

Bu kimi çətinliklərlə bağlıdır ki, dünya təcrübəsində uşağın fərdi psixoloji xüsusiyyətlərinin qeydə alınması və təlim şəraitində, tərbiyə işində uzunmüddətli müşahidələrdən geniş istifadə olunur. Belə müşahidələr məktəb həyatının ilk günlərindən başlayaraq aparılır. Uzunmüddətli psixoloji müşahidələr şagirdin fərdi psixoloji xüsusiyyətləri, onun inkişaf xarakteri, bu inkişaf prosesində uşağın üzləşdiyi problemlər (sosial, psixoloji, fizioloji) haqqında obyektiv rəy söyləməyə imkan verir. Müşahidələr hər bir uşaq üçün "Psixoloji xəritə" adlanan sənəddə qeyd edilir. Bəzi fərdi tipik xüsusiyyətlər üzrə qeydlər ildə bir

neçə dəfə, bəziləri isə ildə bir dəfə aparılır. Psixoloji xəritə ali ixtisas təhsilli pedaqoq-psixoloqlar, yaxud ixtisas təhsilli valideynlər tərəfindən aparıla bilər. Həmin xəritədə kiçikyaşlı məktəblilərin bir sıra psixoloji xüsusiyyətləri ilə yanaşı, temperament xassələri də qısaca şərh edilərək müəllimləri onların nəzərə alınması işində daha düzgün istiqamətləndirilir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin fərdi xüsusiyyətlərinin qeydə alınması üçün nəzərdə tutulmuş digər mühüm sənəd – portfoliodur. Portfolio - şagirdin fəaliyyətinin müxtəlif sahələrində onun fərdi uğurlarını təsdiq edən, rəsmi qaydada sertifikatlaşdırılmış sənədlərin və ya onların surətlərinin toplandığı qovluqdur”. İbtidai siniflərdə bu qovluqda şagirdin rəsmi sənədləri ilə yanaşı, onun fərdiliyinə, təlim nəticələrinin göstəricilərinə, test nəticələrinə, fəaliyyət məhsullarına aid olan materiallar saxlanılır. Hər bir kiçikyaşlı məktəblinin qovluğunda məktəb psixoloqunun psixodiagnostikası nəticəsində müəyyən edilmiş temperament xassələrinə aid rəy saxlanılırsa, bu, yəqin ki, ibtidai sinif müəllimi üçün fərdi yanaşmaya əhəmiyyətli dərəcədə köməklik etmiş olar. Tədqiqatda biz ibtidai sinif müəllimlərini sınıqlanların temperament xassələri ilə tanış etməkdən ötrü matrisalar qismində cədvəllər hazırladıq, hansı ki, həmin cədvəldən təcrübədə də istifadə etmək asan və məqsədəuyğundur (nümunə, əlavə 1).

Digər sənəd müəllimin fərdi gündəliyi ola bilər. Tədqiqatın gedişində ibtidai sinif müəllimləri bizə yaxından köməklik göstərdilər. Təklif etdiyimiz “Müşahidə gündəliyi” forması əsasında sinifdəki şagirdlərin temperament xassələrinin təzahürləri barədə əlverişli, obyektiv və dəqiq məlumatları da məhz onlar topladılar.

Cədvəl 1.4. Müəllimlərin müşahidə gündəliyi

Davranışı	
Hərəkətlərin tezliyi	
Tapşırıqlara mərkəzləşməsi, icrası və tamamlaması	
Yeniliyə münasibəti	
Bir fəaliyyətdən digərinə keçmə bacarığı	
Yaşadlarla ünsiyyətinin xüsusiyyətləri	
Sevdiyi fəaliyyət sahələri (hərəkətli, yoxsa sakit)	
İctimai tədbirlərdə iştirakı	
Maraqları	

Biz burada, bir tərəfdən, dünya psixologiyasında kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xüsusiyyətlərinin təzahürləri haqqında aparılmış təhlilləri, onların nəzərə alınmasının vacibliyi barədə yanaşmaları nəzərdən keçirdik, digər tərəfdən tədqiqatda müəllimlərə kömək məqsədilə tətbiq etdiyimiz nümunələri təqdim etdik. Bu nümunələrin, əlbəttə ki, kütləvi tətbiqi müəllimlər üçün çətinliklər yarada bilər, lakin öz işini sevən, şagirdlərdə daha yüksək nəticələrin əldə edilməsinə qısa yolla nail olmaqdan ötrü səy göstərən psixoloq və müəllimlər ondan yararlanma bilər. Həmin nümunələrin tətbiqi valideynləri də övladlarının təlim fəaliyyətini nəzarətdə saxlamaq, onlara səmərəli yollarla təsir göstərmək, köməklik etmək baxımından əhəmiyyətli. Ona görə də, hesab edirik ki, kiçikyaşlı məktəblilərdə təzahür edən temperament xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması həm müəllim və valideynləri, həm də şagirdləri uğura aparan ən səmərəli fərdi yanaşma yoludur.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətində temperament tiplərinin nəzərə alınması probleminin tədqiqi metodikası

İnsanın fərdiliyi, xüsusilə temperament xüsusiyyətlərinin münasibətdə təzahürü psixologiyada aparılan tədqiqatlarda həmişə aktualdır. Bu onunla izah edilir ki, insanlar münasibətdə yalnız fərdi düşüncə, hərəkət və icra tərzinə görə deyil, həm də onun davranışda ifadəsinə görə də fərqlənirlər. İnsanın fərdiliyi psixologiyada geniş tədqiq edilmiş problemlərdən biri olsa da, bu sahədəki elmi araşdırmaların ilk müəlliflərinin (A.Adler, R.Kettel, J.Pi-aje, D.B.Ananyev, B.S.Merlin, V.İ.Teplov və b.) gəldiyi nəticələr (əsəb proseslərinin qüvvə və mütəhərriklikdən, yüngüllük və cəldlikdən başqa bir-birinə dinamik təsir göstərmək, tənzimləmək və istiqamət vermək xassələrinə malik olması) haqqındakı fikirlər hazırda da psixologiyada dəyişməz olaraq qalır. Psixologiyanın hələ ilkin laborator araşdırmalarında bu fərqlər bədənin böyük və kiçik motor hərəkətlərindən incə psixofizioloji mexanizmlərə qədər bütün sahələrdə qeydə alınmışdır. İlk onilliklərdə bu problem, sadəcə olaraq, “fərdi fərqlər” mahiyyəti daşıyırdı. Son illərin tədqiqatlarında isə ona daha əhatəli - davranışın fərdiliyi, fəaliyyətin fərdiliyi, fərdi üslub, fərdi qabiliyyətlər və bacarıqlar aspektlərində yanaşılır.

Temperament tiplərinin fərdiyyətlə qarşılıqlı əlaqəsi sahəsində hələ elmi psixologiyanın yaranmasına qədər irəli sürülən fəlsəfi fikirlər, biologiya, fiziologiya, tibb elmlərində edilmiş kəşflər inandırıcı dəlillər ortaya qoymuşdur. Həmin dəlillər yaş və inkişaf psixologiyasında, pedaqoji psixologiyada təhsilin müxtəlif problemlərinin tədqiqi üzrə araşdırmalarda da öz obyektivliyini qoruya bilməmişdir. Ona görə də təhsilin bu və digər problemlərindən bəhs edərkən şagirdlərə fərdi yanaşmada, idraki, ünsiyyət və psixomotor bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində onların təbii quruluşunun nəzərə alınmasında bu məsələ diqqət mərkəzində saxlanılır. Bu sahədə fundamental tədqiqatçıların (J.Piaje, B.Q. Ananyev, P.Y.Qalperin, L.S.Viqotski, L.V.Zankov, B.S.Merlin, V.D.Nebılın və b.) qəbul etdikləri əsas ideya insanın inkişafında fərdiliyin qorunmasıdır. Bir sıra mütəxəssislər (Lomov, Nebılın, Myasişev, Teplov və b.) bu qənaətdədirlər ki, insanın fərdiliyi ilə bağlı olanlar ontogenezin yuxarı qatlarına doğru getdikcə zəifləmir, əksinə, mühit faktorları önə çıxır. Burada mexaniki təsirlər axtarmaq doğru deyil. Bu baxımdan, genetik və mühit faktorlarının təsirinə qarşı baş verən bu dəyişmələrin mənbəyi hazırda tədqiqatçılar (E.İ.Şebanova, M.A.Xolodnaya, İ.P. Şkuratova) tərəfindən insanın koqnitiv quruluşunda axtarılır. “Əgər ontogenezin ilk dövrlərində (uşaqlığın I və II mərhələsində) insanın fərdi quruluşu tam dolğunluğu, orijinallığı ilə üzə çıxırsa, şəxsiyyətin formalaşmasının daha mükəmməl mərhələsi hesab olunan yeniyetməlikdə bu quruluşun nizamlanması koqnitiv sistemlə bağlanır” [17, s.45]. Məsələlərin öyrənilməsində temperament tiplərinin tədqiqi öndə durur. Buna səbəb fərdiyyətin strukturunda temperamentin tutduğu yerlə bağlıdır. L.S. Viqotskiyə görə, “hər bir insan orqanizmi özünəməxsusdur, onun özünə xas olan davranışı var. Bununla belə, insanlarda nə qədər fərdi fərqlər olsa belə, onları temperament tiplərinə görə ümumiləşdirmək mümkündür” [5, s. 324].

Pedaqoji psixologiyada fərdilik probleminə psixometrik, nəzəri, etik üsullarla yanaşılır. İ.M. Pavlov, Q.B. Ananyev, N. Ayzenk, R. Kettel, B.S. Merlin və b. psixoloji tədqiqatları göstərir ki, fərdi fərqlərin parametrləri haqqında tam, aydın, ziddiyyətsiz təsvir vermək, onun psixoloji mənzərəsini yaratmaq çətinidir. Hətta, bir sıra tədqiqatlar şəxsiyyətin digər komponentlərinə aid edilən dəyişkənlikləri, çatışmazlıqları fərdi fərqlərdə də aşkar etmişlər.

Ona görə də fərdi fərqlərə tamamilə dəyişməz xassə kimi yanaşmaq da düzgün olmazdı, çünki, elm hələ bu sahədə son sözünü deməyib.

V.S. Merlin temperament tiplərinin xassələrinin öyrənilməsində bir sıra elmi metodlarla yanaşı, pedaqoji təcrübədə də tətbiq edilməsi mümkün olan metodları göstərmişdir. Onun qənaətinə görə, obyektiv psixi fəaliyyətin xarici təzahürü həm də baş beyin funksiyalarının adəti iş sürətini, onların dinamikasını ifadə edir. Hər bir şərti reaksiya, həmçinin şərti-reflektor mexanizmin göstəricisidir. Onları bir-biri ilə müqayisə edərək xarici deyil, daxili neyrofizioloji mexanizmlərin təsvirini vermiş olur. .

Psixikanın vəziyyətinin qeydə alınmasında psixomotorikanın tədqiqindən istifadə olunur. Proyektiv testlər vasitəsi ilə aparılan tədqiqatın metodikası da psixomotor nəzəriyyələr üzərində qurulmuşdur. Burada daha çox şəkil çəkən əlin motorikasının hərəkətinin şəkildə qrafik qeydləri öyrənilir. V.S. Merlin bildirir ki, “temperament xassələrini öyrənilməsi metodları insanın tipləşdirilməsi metodlarından çox az fərqlənir. Hər ikisində təxmini təlimat hazırlanır. Bir çox hallarda əksər tədqiqatlarda həmin metodların tətbiqi yolu ilə fərdiliyin iradə, diqqət və emosiya ilə bağlı olan aydın və dəqiq fərqlər əldə edilir”.

Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə bağlı pedaqoji prosesin tənzimlənməsi üçün təlim texnologiyalarının hazırlanmasına verilən tələblər çoxdur. Həmin tələblərin nədən ibarət olmasını problemlə bağlı pedaqogika və psixologiyada aparılmış araşdırmalar əsasında müəyyən edəcəyik. Fikrimizi daha aydın izah etməkdən ötrü təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiallaşdırılması texnologiyalarının qurulması prosedurunı izah etməliyik. Bu prosedurun qurulmasına biz iki aspektdən yanaşacağıq: psixoloji və pedaqoji. Psixoloji aspekt şagirdlərin fərdiləşdirilməsi zamanı tətbiq edilən psixoloji metodlara, pedaqoji aspekt isə onların diferensiallaşdırılmasında istifadə olunan sosial-pedaqoji və sosial-psixoloji metodlara əsaslanacaqdır.

Fərdiliyin amilləri son illər pedaqogikada yeni elmi istiqamətin – antropoloji pedaqogikanın da predmetinə çevrilib. Onun nəticələri uşağın dərk etmə fəaliyyətini modelləşdirməyə, fərdi-intellektual xüsusiyyətləri haqqında mühakimə yürütməyə imkan verir. Bu texnologiya nəinki yekun davranış reaksiyaları, həm də mərkəzi proseslərin daha konkret, ilkin xarakterini

müəyyənləşdirə bilir. Həmin istiqamətdə aparılan tədqiqatlar funksional sistemin formalaşmasına təsir edən amilləri, eləcə də onu təmin edən ali psixi funksiyaları reallaşdıran proseslərin fərdi xüsusiyyətlərini aydınlaşdırır.

Pedaqoji psixologiyada fərdililik probleminə psixometrik, nəzəri, etik üsullarla yanaşıldığını qeyd etmişdik. Buna səbəb temperamentin fərd üçün tipik reaksiyalarla bağlı olması, hətta eyni temperament tipinə xas olan fərdlərin davranışında həmin reaksiyaların fərqli tərzdə ifadə edilməsidir. Hansı ki, məhz bu reaksiyalar şagirdin ətrafdakılarla qarşılıqlı münasibətlərinə təsir göstərir.

Temperament tipi kiçikyaşlı məktəblinin reaksiyalarının sürətini, hərəkətlərinin dinamikliyini, insanlarla ünsiyyətindəki tempini, ümumi fəallığın emosionallığını və səviyyəsini ölçməyə imkan verir. Ümumilikdə psixologiyada temperamentin tədqiqi üzrə işlənib hazırlanmış metodikalar 4 qrupa bölünür.

Birinci qrupa insanın əsəb sisteminin təbii xassələri və temperament tipi arasındakı əlaqələrin öyrənilməsinə yönəldilib. Onların köməyi ilə əsəb sisteminin ayrı-ayrı xassələrinin müəyyənləşdirilməsi mümkün olur.

İkinci qrupa daxil edilən metodların köməyi ilə həyat situasiyalarında temperament xassələri ilə praktik işləri yerinə yetirərkən insanda baş verən reaksiyalar arasındakı əlaqələr araşdırılır.

Üçüncü qrup metodikalara insanın temperamentinin bu və digər xassəsini öyrənməyə imkan verən sorğular, proyektiv və digər metodikalar daxildir.

Nəhayət, dördüncü qrupda olanlar temperamentin strukturuna aid olan şəxsiyyət xassələri müəyyənləşdirilir. Yarım şkalalardan ibarət olan belə metodikalar sayəsində şəxsiyyətin fəaliyyət, ünsiyyət və davranışına xas olan sabit imkanları üzə çıxarılır.

Temperamentin təyini metodikası

Məqsəd: Kiçikyaşlı məktəblilərin temperament tipinin müəyyənləşdirilməsi.

1. Ekspertlərin təlimatlandırılması.

2. Y.G.Venediktovanın “Kiçikyaşlı məktəblilərin temperamentinin və təlim-tərbiyə işinin qeydə alınması” sorğusu.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti və temperament tipləri arasındakı asılılıqların əhatə dairəsi genişdir. Sadə qıcıqlanmadan, onun tezliyindən, gücündən və təsirindən başlayaraq, təlim fəaliyyətində qərar qəbuluna qədər baş verən bütün proseslərdə temperamentın izlərinə hansısa formada rast gəlmək mümkündür. Biz bu əlaqələri 2 istiqamətdə nəzərdən keçirəcəyik:

1) şagirdlərin idrakı bacarıqlarının (qavrama, hafizə, nitq və təfəkkürün) formalaşmasını şərtləndirən temperament xassələri və onların fərdi yanaşmada nəzərə alınması;

2) şagirdlərdə psixomotor bacarıqların formalaşmasının fərdi üslubdan asılılığı.

R.S.Nemov təhsil prosesində temperament və fərdiliyin əlaqəsini şagirdlərin idrak proseslərinin xassələri, hərəkət və ünsiyyətlə bağlayır. Tədqiqatçıya görə, bunların hər biri temperamentin dinamik xassəsinə uyğun olub bütöv bir sistem əmələ gətirir, lakin həmin sistemdə, yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, həmişə uyğunluqlar olmur.

Kiçikyaşlı məktəblilərin qavrayışı davamsızlığı və təşkiləlmə çətinliyi ilə xarakterizə olunur. Qavrayışın temperamentə görə az diferensiasiya olunması aydın ifadə olunmayan emosionallığı ilə əlaqəlidir. Onun temperament fərqləri özünün itiliyi, yeniliyə həssaslığı, öyrənmə marağının əhatə dairəsi, qavranılan materialın həcmi və d. bu kimi xüsusiyyətlərə görə səciyyələnir. “Qavrama sahəsində onun qeyri-ixtiyari növündən məqsədyönlü ixtiyari növünə keçid baş verir. Bu zaman şagirdlərin qavrayışının özünün fərdiliyinə uyğun olaraq inkişaf etdirmək, onları bundan sonrakı intellektual sahəyə yönəltmək vacibdir” [6, s.1].

Qavrayış nəzəriyyələrinin müddəalarına əsaslanaraq deyə bilərik ki, müəllimin bu sahədə görməli olduğu iş şagirdlərə təqdim edilən materialların anlaşıqlığı, həyatiliyi və yaşa uyğunluğudur. Dərsin motivasiya mərhələsinin hansı üsullarla təşkili də kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xassələrinin nəzərə alınması üçün uğurlu məqamdır. Bundan başqa, temperament

tiplərinin nəzərə alınması işini onların qrup işində həyata keçirtmək, tapşırıqları temperament tipinə uyğunlaşdırmaq da məqsədəuyğundur.

Bundan başqa, müəllimlər şagirdləri məqsədli dinləməyə və baxmağa, müşahidəçiliyi artırmağa istiqamətləndirməlidirlər. İlk növbədə, kiçikyaşlı məktəblilərin qavrayışını, temperament xassəsindən asılı olmayaraq məqsədyönlü istiqamətə yönəltməlidirlər. Bu halda, kiçikyaşlı məktəblinin qavrayışı mürəkkəbləşir, dərinləşir, daha çox analitik, diferensiallaşmış olur, təşkil olunmuş xarakter daşıyır.

Məsələn, qavrayışın introvertlərdə və ekstrovertlərdə necə istiqamətləndirilməsini müəyyənləşdirmək üçün diqqət onların maraqlar sahəsinə yönəldilməlidir, çünki bu yaşda uşaq maraqlarında temperamentin imkanları artıq əsas komponentə çevrilmiş olur. Bu imkanlar “Mən bacararam”, “Mənim üçün çətinidir” kimi mülahizələrdə ifadə olunur. Qeyri-müəyyənliklərin olması da qaçılmazdır. Bu şagirdlərə “Heç bilmirəm, bunu necə edim”, “Sizcə alınarmı?” mülahizələri ilə çatdırılır.

Məktəb həyatı şagirdlərdən daim çalışmaq, məşq etmək, düşünmək, bu zəmində də ixtiyari diqqəti inkişaf etdirməyi, mərkəzləşmə üçün iradi səy tələb edir. Kiçikyaşlı məktəblilərin diqqəti qeyri-ixtiyari olub həcmi məhduddur. Ona görə də təlim-tərbiyə prosesi diqqətin formalaşdırılmasından asılı olur. İxtiyari diqqət öz-özünə formalaşmır. O, bir sıra psixi funksiyalarla, ilk növbədə öyrənmə motivasiyası, təlimdə uğur əldə etmək üçün məsuliyyət hissi ilə birgə inkişaf edir. Bu inkişafın daha dinamik olması üçün dərs prosesində kiçikyaşlı məktəblilərin maraq dairəsində olan həyatı məsələlər, onların tələbatlarına uyğun gələn situasiyalar aktuallaşdırılır.

Əksər hallarda müəllimlər şagirdlərin temperament xassələrini kölgədə qoymalı olsalar da, düşünürük ki, hər kəs bunun yanlış yanaşma olduğunu qəbul edir. Hər bir pedaqoq bilir ki, əgər dərsin bütün mərhələlərində fərdi xassələri nəzərə almaq mümkün olsaydı, yəni belə bir təlim forması tapılsaydı, şagirdlər indikindən daha uğurlu nəticələr əldə edə bilərlər.

V.S.Volkova, E.A.Belova, L.N.Lutoşkina və b. tədqiqatlarından aydın olmuşdur ki, şagird təlimdə uğur qazanmadıqda onun təlim motivasiyası getdikcə zəifləyir, təlim fəaliyyətinə maraq azalır, bir çox hallarda isə onlarda

disfunksiya baş qaldırır, məktəbə getmək istəməirlər. Bununla yanaşı, kiçikyaşlı məktəbli dövründə şagirdlərin qrupdakı statusunda onların akademik qiymətləri aktual olduğundan özlərini həmyaşdlarının yanında da narahat hiss edir, özünüqiymətləndirmə getdikcə aşağı düşür. Bütün bunlar, şübhəsiz ki, onların sosiallaşmasında həlledici məqamdır. Deməli, biz araşdırdığımız problemə yalnız təlimin optimallaşdırılması deyil, həm də kiçikyaşlı məktəblilərin sosiallaşması prosesinin tərkib hissəsi kimi də baxa bilərik.

N.E.Malkov fərdi işin təşkilində ilk növbədə psixoloji tempin nəzərə alınmasını məqsəduyğun hesab edir. Belə ki, baş beyin qabığının funksional vəziyyətinin göstəricisi - psixoloji tempdir. Müxtəlif təlim vasitələrinin tətbiqi uşaqların psixoloji tempinə təsir göstərir. Adi halda hərəkətin (nitqin, praktik fəaliyyətin, əqli proseslərin) adət edilmiş sürəti uşaq tərəfindən iradi səy tələb etmir. Psixofizioloji proseslər təbii axarı ilə gedir. Ona əlavə tapşırıqlar verdikdə isə hərəkət sürəti dəyişir. Həmin anda hiss və emosiyaların tənzimlənməsi şərti əqli proseslərin başdansovdu deyil, düşünülmüş, səmərəli təşkilinin əsasında durur. Hisslər əsəb mərkəzlərinə şüurdan daha tez çatır, bu mərkəzləri zəbt edir. Yaranmış gərginlik anında yalnız hissələrin imkan verdiyi səviyyədə şüur əsəb mərkəzləri ilə əlaqə yarada bilər. Qıcıqlayıcının başlıca obrazını əmələ gətirən hadisə, təəssürat onun beyinə təbii təsirdən asılıdır. Bu təsirlər "ideya olan" kimi başlanır, "hissi olan" kimi başa çatır. Şüurun beyinə verdiyi məlumat oraya hissiz, emosiyasız daxil olur. Alınan cavab isə özündə qabıqaltı nəhiyədə artıq hazırlanmış hissi məzmunla qayıdır. Əgər biz uşağa özünün psixoloji sürətinə uyğun hərəkət tapşırığı veririksə, bu halda hissələrin coşqun oyanma ehtimalı azalır. Onlar təbii sürətlə hərəkət edirlər. Hətta tapşırığın icrasından sonra yoxlayıcı hərəkətlər artır. Bu, bizə əsas verir ki, təlim tapşırığı zamanı uşaqda sürətin artmasının səbəbini şüurlu iradi səylə deyil, ümumi əsəb-psixi oyanıqlığın artması ilə əlaqələndirək.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti və temperament tipləri arasındakı asılılıqlar özünü fərdi iş üslubunda daha aydın göstərir. L.Ş.Əmrahlı fərdi iş üslubunun təlim fəaliyyətində üzə çıxmasını bir sıra şərtlərlə əlaqələndirir: "Üslub" anlayışının strukturunda: qavrama, dərkətmə, təhlilətmə, informasiyaların işlənməsi sahəsindəki fərdi fərqlər durur. İnformasiyaların

işlənməsi özünəməxsusluğuna görə həm prosesin quruluşu, həm gedişi, həm də nəticələri baxımından heç də fərdi fərqlərlə üst-üstə düşmür. Yəni, koqnitiv üslub sayəsində intellektual və koqnitiv fəaliyyətdə təzahür edən bu fərqlər fərdi fərqlərin eyni deyildir. Bu fərqləri koqnitiv əlaqələrin özünəməxsusluğu ilə yanaşı fərdin sosial təcrübəsi sayəsində formalaşan refleksivlik qabiliyyəti və d. amillər yaradır” .

R.İ.Əliyev kiçikyaşlı məktəblilərdə fərdi üslubun formalaşmasında ana və uşağın koqnitiv üslubunun üst-üstə düşməsinin əsas amillərdən biri kimi göstərir. Onun qənaətinə görə, bu amil kiçikyaşlı məktəblinin özünü qiymətləndirməsinə təsir göstərək özünəinamını, bunun əsasında isə fəaliyyət üslubunu möhkəmləndirmə cəhdlərini artırır. O, ana və uşağın koqnitiv üslubunun üst-üstə düşən (və ya düşməyən) parametrlərindən bəzilərini belə səciyyələndirir :

- materialın öyrənilməsi yolları: ümumi qanunauyğunluqlardan konkret nümunələrə və ya əksinə, ayrı-ayrı faktlardan ümumi qanunauyğunluğa doğru;

- keçmiş materiallarla yeninin əlaqələndirilməsi, müqayisələr aparılması;

- materialın qavranılması forması;

- bu və ya digər fənnə maraq göstərilməsi;

- emosional uyğunluq.

V.D.Nebılın kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xüsusiyyətlərini geniş şəkildə aydınlaşdıraraq onların fərdi üsluba təsirini müəyyənləşdirmişdir. Bu təsiri V.D. Nebılın psixomotor sahəni təmsil edən təlim hərəkətlərinin intensivliyi, enerjililiyi, sabitliyi, stabilliyi, müvazinətliliyi, davamlılığı kimi keyfiyyətlərlə əlaqələndirir.

Temperamentin fərdi üsluba təsiri Y.L.Kolomunski və E.A.Panko tərəfindən araşdırılıb. Bu zaman yalnız kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xüsusiyyətləri səciyyələndirilir. Pedaqoqlar təcrübədə çox zaman fərdi yanaşmanın empirik metodlarına üstünlük verirlər. Əslində isə, insan fərdiyyətinin yeni xüsusiyyətlərinin aşkar edildiyi, yeni imkan və potensialının üzə çıxarıldığı bir dövrdə belə yanaşma pedaqoji prinsiplərə ziddir.

Bu kimi məsələləri nəzərə alaraq L.S.Viqotski yazırdı: “Bu sahədə ən çətin məsələlərdən biri temperament tərbiyəsinin sərhədlərini müəyyənləşdirməkdir. Ona reaksiya tərəfindən yanaşmaqla eksperimental qaydada öyrənmək olar. Təbii meyillərinə görə isə bir tipin digər tipə bələdləşməsinə təmrin, tapşırıq, ustanovkaların dəyişməsi və s. nəticəsində öyrənmək mümkündür. Bu barədə eksperimental tədqiqatların ümumi nəticələri göstərmişdir ki, temperamentin yenidən tərbiyəsindəki bütün qaydalar pedaqogika üçün birinci dərəcəli əhəmiyyət kəsb edən eyni bir qanunla əhatə edilə bilər” [1, s. 333].

R.S.Nemov da şagirdlərin fərdiliyinin temperamentlə bağlı olan quruluşunda fərdi üsluba xüsusi əhəmiyyət verir. “Fəaliyyətin fərdi üslubu temperament tipi ilə həmişə üst-üstə düşür. Səbəbi, digər amillərlə bağlı olub özündə həyat təcrübəsinin təsiri altında formalaşan vərdiş və bacarıqları birləşdirir. Fəaliyyətin fərdi üslubuna əsəb sisteminin, insan orqanizminin xüsusiyyətlərinin anadangəlmə xassələrinin icra edilən hərəkətlərə uyğunlaşdırılması kimi baxılır. Belə uyğunlaşma daha az enerji sərf etməklə daha yaxşı nəticələr əldə etmək üçündür” .

R.S.Nemov insanın müxtəlif hərəkətlərini, reaksiyalarını, davranış formalarını müşahidə edərək onun temperamenti haqqında mülahizə yürütməyin mümkünlüyünü bildirir. Ancaq fərdi üslubu haqqında eyni fikirləri söyləmək olmur. O, bəzən temperament tipinə uyğun gəlir, bəzən gəlmir. Bundan başqa, biz onun xüsusiyyətlərini yalnız fəaliyyət prosesində, hərəkət tərzində, koqnitiv əməliyyatların gedişində, bəzən isə fəaliyyətin nəticələrində görə bilirik. Məhz bu səbəbdən fərdi üslubu tətqiq etmək də çətin olur. R.S.Nemov fərdi üslubun nüvəsi olaraq əsəb sisteminin xassələrini göstərir:

- 1) təcrübədə qazanılan və əsəb sisteminin fərdi xassələrinin çatışmazlıqlarına kompensasiya xarakteri daşıyanlar;
- 2) insanın əsəb sisteminin imkan və qabiliyyətlərini maksimal səviyyədə üzə çıxarmağa qabil olanlar.

Əlbəttə ki, uşağın fərdi xüsusiyyətlərinin, ilk növbədə temperament tipinin müəyyən edilməsi pedaqoq üçün problem yaradan məsələdir. Təlim və tərbiyənin fərdiləşməsi müəllimdən şagirdin yaş xüsusiyyətləri və fərdi

quruluşu haqqında xüsusi biliklər və praktik (diaqnozlaşdırma) bacarıqlar tələb edir. Bu halda şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinin psixoloji xarakterini təsnifləşdirmək asan olur. Nəzərə almaq lazımdır ki, fərdi yanaşma yalnız pedaqoqun bu sahədə ortaya çıxan suallara cavab verə bilməsi üçün vacib deyil. O, hər şeydən əvvəl şagirdin fərdi xüsusiyyətləri haqqında ümumiləşdirilmiş pedaqoji-psixoloji biliklər əldə etməyə çalışmalıdır. Belə yanaşma onun fəaliyyətini də asanlaşdırır. Təlim prosesi, bir növ, öz axarına düşür. Məsələn, fərdiliyin təbiəti, onun dəyişən, dəyişmə ehtimalı çox və ya az olan tərəfləri, yaxud, sabit cəhətləri və s. haqqındakı biliklərə yiyələnmiş pedaqoq qarşısındakı şagirdə nəyin hansı yolla mənimsətməyin yollarını bilir. Ona məhz həmin yollarla yanaşır. Əks halda sərf edilən səylər nəticəsiz qalacaqdır. Bu baxımdan müəllim müxtəlif təlim situasiyasında şagirdlərin müvəffəqiyyət əldə etməyə imkan verən halları görməyi, müvafiq təsir vasitəsi seçməyi bacarmalıdır.

M.S.Yeqorova bildirir ki, pis və ya yaxşı temperament tipi yoxdur. Onlardan hər birinin üstün və mənfi tərəfləri vardır. Xoleriklərin üstün cəhəti qısa müddət ərzində hadisələri qiymətləndirə bilməsidir. Çatışmazlığı isə işi başa çatdırma bilməməsidir. Onlar bir çox hallarda başladıkları işi sona çatdırmaqda hövsələsizlik göstərirlər. Sanqviniklər işin başlanğıcında yüksək fəallıq göstərsə də sonda fəallıqları aşağı düşür, işə maraqları azalır. Onlar ümumən, əksər hallarda yüksək reaksiya nümayiş etdirirlər. Fleqmatiklər isə uzun müddət və inadkarlıqla çalışsalar da, tezliklə qüvvələrini işə yönəltməyə çətinlik çəkir, özlərini səfərbər edə bilmirlər. Melanxoliklərin yüksək dözümlülüyü, işin ortası və ya sonuna yaxın fəallıqları müsbət sayılır, lakin ləng və süst hərəkət, ümumən az fəal olmaları mənfi keyfiyyət kimi qiymətləndirilməlidir. Peşə fəaliyyəti, peşə seçimi zamanı peşənin xüsusiyyətlərinin dinamiklik və emosionallıq baxımından temperament tiplərinə görə nəzərə alınması vacibdir.

Apardığımız təhlil göstərir ki, fərdi yanaşmanın ən qısa və doğru yolu şagirdlərin temperament xüsusiyyətlərini öyrənmək, təlim-tərbiyə işini bu zəmində qurmaq, fərdi iş üslubunu inkişaf etdirməkdir. Bunun üçün fərdiliyin diaqnostikası ən qısa və səmərəli yoldur.

Təlim materiallarının fərqli qavranılması və öyrənilməsi şagirdlərin fərdi-tipoloji xüsusiyyətləri, iş qabiliyyətləri, idrak imkanları, informasiyanı qavrama və təhlil etmə xüsusiyyətləri, ayrı-ayrı fənlərə maraqları ilə bağlıdır. Bütün bunlar kiçikyaşlı məktəblilərin fərdiyyətinin, eyni zamanda, fərdi üslubunun formalaşmasında temperament xüsusiyyətlərinin rolunu aydınlaşdırmağı zəruri edir. Çünki, müasir təhsildə, hər bir şagirdin şəxsiyyətinə fərdi yanaşıldığı, onlarla qrup işinin aparıldığı bir dövrdə zəruri elmi faktların əldə edilməsi mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Burada, həmçinin, kiçikyaşlı məktəblilərin fərdi üslubunun formalaşmasında temperament xüsusiyyətlərinin rolunu aydınlaşdırdıq. Bildirdik ki, fərdilik təbii amil olduğundan şagirdlər təlim fəaliyyətini bu quruluşa uyğunlaşdırmalı olurlar. Fərdiliyin komponentləri içərisində isə temperament xüsusiyyətləri öndə durur. Buraya, ilk növbədə davranışın dinamik xarakteri daxildir. Temperament xüsusiyyətləri, o cümlədən, kiçikyaşlı məktəblilərin fərdiliyini digər göstəricilərinə: davranış və xarakterinə, nitq və ünsiyyətinə, emosional-iradi sahəsinə də təsir edir.

Təhlillərdən belə aydın olur ki, fərdi üslub fərdiyyətin təbii quruluşu ilə bağlı olmalıdır. Temperament xüsusiyyətlərinə əsaslanmayan fərdi üslub davamlı ola bilmir. Bu halda şagirdin öz vaxtından səmərəli istifadə etmək, uğur qazanmaq imkanı da məhdudlaşır. Ona görə də kiçikyaşlı məktəblilərdə fərdi üslubun formalaşmasında temperament amili nəzərə alınmalıdır. Bu sahədə müəllimlərin lazım olan bilik və praktik bacarıqlara yiyələnməsi zəruridir.

İlkin təlim vərdişlərinin möhkəmləndirilməsi, fərdi üslubun yaradılması baxımından kiçik məktəbli yaşı səmərəli mərhələdir. Bu mərhələdə şagirdlərdə yaradılan idraki və psixomotor bacarıqlar onun sonrakı həyatında əldə etdiyi uğurların təməlini qoyur. Fərdi iş üslubu onların gələcək həyatında, ümumiyyətlə, təlim fəaliyyətində mühüm mahiyyət daşıyır. Digər tərəfdən, şagirdlərdə davranış aktlarının nizamlanmasında, rol davranışın möhkəmlənməsində də fərdi iş üslubu xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Təlim fəaliyyətində temperament tiplərinin qütbləşməsinin təzahürü olan ekstroversiyalılıq və introversiyalılıq da fərdi iş üslubunun xarakterində üzə çıxır.

Təlim prosesində temperament xassələrinin nəzərə alınmasının vacibliyini, temperamentin fərqli və davamlı (təbii) xüsusiyyətlərinin müasir təhsildə şagirdlərlə aparılan işlərdə bir sıra çətinliklər yaratdığını vurğulasaq da, onu həll etmək asan deyil. Bu çətinliklər, ən başlıcası onların fəallaşdırılması üçün əlverişli təlim üsul və vasitələrini seçilməsi, tətbiq edilməsi, tapşırıqların həllinə ayrılan vaxtda və onların xarakterinə uyğun həlli, eləcə də şagirdlərlə psixoloji əlaqələrin tənzimlənməsidir.

Məhz şagirdlərin təlimində müxtəlif çətinliklər yaratdığına görədir ki, fəal və məsuliyyətli ibtidai sinif müəllimləri kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xüsusiyyətlərinin qeydə alınmasına maraq göstərirlər. Onlar problemə müxtəlif nöqteyi-nəzərdən yanaşırlar. Bəzən isə elmi tələblər gözlənilmir. Bu baxımdan, kiçikyaşlı məktəblilərin temperament tiplərinin qeydə alınmasında bir sıra amillərə ehtiyatla yanaşmaq lazım gəlir.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə münasibətlərin temperamentə görə qiymətləndirilməsi

Psixologiya elmində tədqiq edilən bir çox anlayışlar kimi “münasibət” anlayışı da ilk növbədə özünün mürəkkəbliyi ilə diqqəti cəlb edir. O özündə insanın hərəkət, davranış, kommunikativ bacarıq, əxlaq normaları çərçivəsində münasib qaydada həyata keçirilən proses olub çoxsahəli quruluşa malikdir. Burada ayrı-ayrı insan subyektlərinin fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri, sosial rolları, onların yaşadığı ictimai mühitdə mövcud olan iqtisadi münasibətlərin qarşılıqlı əlaqəsi, vəhdəti cəmlənir.

Münasibət, bir tərəfdən insanın başlanğıc xüsusiyyəti, fərdiliyi, temperamenti, digər tərəfdən sosial təcrübəsi, ailə mədəniyyəti və sosiallaşması nəticəsində formalaşır. Yəni, fərdi-psixoloji xüsusiyyətlər, tələbatlar, davranış tərz, motiv və məqsədlər, yönəlişlik qarşılıqlı münasibətlərin yaranmasının əsasında durur. Psixikanın inkişaf səviyyəsinə, sosial mühitin tələblərinə, şəraitinə, fərdin tələbatlarının ödənilmə səviyyəsinə uyğun olaraq münasibətlər də daim yenilənir və dəyişir. Psixoloji inkişafın yalnız müəyyən mərhələsində insan davamlı münasibət qura bilir. Səməralı, hər iki tərəfi razı salan münasibət sosial əlaqələr sistemində özünəməxsus yer tutur. İnsan münasibətləri bu əlaqələrdə baş verən ünsiyyət prosesində reallaşır.

V.N.Myasişevə görə, münasibət - insanların bir-birini qavramasının və dərk etməsinin mühüm sahələrindəndir. Bu problem özündə fizioloji və sosial amillərlə yanaşı daha çox psixoloji amilləri birləşdirir. Ünsiyyət vasitəsilə reallaşan qarşılıqlı münasibətlər “sosial persepsiya” yolu ilə nizamlanır (3, s,4). Mütəxəssislər (R.S.Nemov, Ə.S.Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə, B.F.Ovçinnikov, V.S.Qonçarov və b.) münasibətlərin inkişafında, həmçinin, arxetipik və stereotipik təsirlərin də qarşılıqlı münasibətlərə təsirinin nəzərə alınmasının vacibliyini vurğulayırlar.

A.İ.İlina əminliklə bildirir ki, münasibət tərəflərin sosial yönümü kimi özünü göstərir. Bu baxımdan, insanların qarşılıqlı münasibətləri, həmçinin öz dövrünün ictimai-iqtisadi münasibətlərindən qaynaqlanır. Hər bir tarixi-ictimai mərhələdə münasibət özünəməxsus məzmun kəsb edir.

Münasibətlər insana xarici aləmin obyekt və hadisələrinin yalnız zahiri deyil, həm də mahiyyəti ilə yaxından tanış olmaq imkanı verir. O, insanların sosial mühitin müxtəlif sahələrinə seçici və şüurlu əlaqələrinin bütöv bir sistemini ifadə edir. Bu kontekstdə, münasibətlərin səmərəli olması üçün mühitin gerçəkliklərinin dərk edilməsi, hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrini öyrənilməsi lazım gəlir. Bütün bunlar son nəticədə insana yaşadığı cəmiyyətdə sosial bələdləşmə imkanı verir. O, öz davranışını normalara uyğun şəkildə nizamlaya bilir.

Ə.Ə.Əliyev hesab edir ki, ayrı-ayrı fərdlərin qarşılıqlı münasibətləri ümumilikdə cəmiyyətin sosial - psixoloji mühitini müəyyənləşdirir. Bu, qəbul olunmuş faktdır ki, fərd digər insanlarla qarşılıqlı münasibətlərlə tənzimlənen ünsiyyət və birgə fəaliyyət prosesində formalaşaraq inkişaf edir, şəxsiyyətə çevrilir. Aparıcı proseslərin dəyişməsi ilə yaranan yeni münasibət tipi bir insan qrupunun digər insan qrupu ilə münasibətində də dəyişmə yaradır. Burada qruplararası münasibətlərin tənzimlənməsindəki ənənəvi meyarlar yeniləri ilə əvəz olunaraq bütövlükdə hüquqi-iqtisadi-mənəvi baxımdan tənzimlənir. Belə yenidən qurulma prosesi psixoloji gərginliklərlə, konfliktlərlə, qarşıdurmalarla müşayiət olunur. Təşkilatların, qrupların idarəedilməsində yeni metodların, məsələn iqtisadi yeniliklərin tətbiqi zamanı ləngidici amillərdə meydana çıxır. Real şəraitdə qruplararası münasibətlərin

dinamikasının dəyişməsi bütün sahələrlə eyni getməsə də, onları birləşdirən kifayət qədər ümumi cəhətlər vardır.

Məktəb qruplarındakı qarşılıqlı münasibətlər də belə mürəkkəbliklər fonunda qurulur. Şagirdin yaşı nə qədər böyükdürsə, münasibətlərin məzmunu da bir o qədər çoxşaxəlidir. Bununla belə, hər bir yaş qrupunda şagird subyektlərinin qarşılıqlı münasibətləri fərqli xüsusiyyətlərə və quruluşa malikdir. Məsələn, biz II sinifdə təhsil alan fleqmatik tipli, eyni şəxsiyyət tipinə malik olan şagirdlə VII sinifdə oxşar fərdi quruluşa malik olan şagirdlərin münasibətlərini eyni məzmunla malik olmasına əmin deyilik. O cümlədən, bir sinifdə təhsil alan eyni temperament tipinə malik olan həmyaşıdların da başqaları ilə eyni qaydada münasibət qurduğunun az-az şahidi oluruq. Burada fərqlər özünü göstərir, lakin elə oxşar cəhətlər vardır ki, təhsil prosesində onlara istinad edərək şagirdlərin diferensiasiyasını apara, onlara oxşar metodika, üsul və vasitələrlə fərdi yanaşa bilirik.

Bəzi mütəxəssislər (Nebilisin, Zankov, Lomov və b.) temperamentin münasibətlərdəki rolunu əminliklə təsdiqləyirlər. Çünki əminlik daha dərin və davamlı psixoloji fenomendir. Uşaqlıqdan başlayaraq insanlar ətraf aləmi dərk etməyə çalışırlar. Öz təcrübəsini müəyyən sistemə adaptasiya və təşkil etmək üçün uşaq ona uyğun məntiqi əlaqə axtarır. Bu, uşağa mühit və başqa insanlarla qarşılıqlı əlaqələrində müəyyən nəticələr əldə etməyə imkan verir. Beləliklə, uşaqda özü, əhatəsində olduğu insanlar, bütövlükdə dünya ilə bağlı müəyyən əminliklər yaradır. Sabit fikirlər, görüşlər və meyillər formalaşdıqca daha çox əminliklə ətrafında cərəyan edən hadisələrin iştirakçısı olur, münasibətlərə girir, bu münasibətlərdə öz yerini və rolunu müəyyənləşdirir, hətta başqalarının münasibətlərinə tənqidi yanaşır.

Kiçikyaşlı məktəblilər 9-10 yaşlarında artıq belə tənqidi mülahizələr söyləmək imkanına malik olurlar. Onlar, hətta, öz müəllimlərini də tənqid etməkdən çəkinmirlər: “Siz ona məndən yuxarı qiymət verdiniz”, “Siz məni dərsdə durquzmadınız”, “Siz məni tələsdirirsiniz, mən də çaşıram” və s. Əlbəttə, onun mülahizələri tamamilə yanlış da ola bilər. Hər halda, kiçikyaşlı məktəbli əminliklə özünün temperament xüsusiyyətləri ilə birgə formalaşmış fərdiliyinin müdafiəsinə qalxmağı bacarır. Bu halda o, özünün daxili əminliyi ilə təsdiq edilmiş informasiyaları qəbul etməyə meyl göstərir, şübhəli, əmin olmadığı

informasiyalardan isə imtina edir. Bir sözlə, kiçikyaşlı məktəblidə yaranan əminlik onun fərdiliyinin davamlı xassəsi kimi çıxış edərək başqaları üçün tərəf müqabilə çevirir.

Göründüyü kimi, münasibət özündə insanın fərdi quruluşu və sosial amillərlə şərtlənən bir sıra xüsusiyyətləri birləşdirir. Bu xüsusiyyətlər sırasında temperament tipinin də özünəməxsus yeri vardır. Temperament tipinin münasibətlərə təsiri kiçikyaşlı məktəblilərin qrup münasibətlərində özünü göstərir. Bu təsir, ilk növbədə şagirdlərin birgə fəaliyyəti zamanı müstəqil qruplaşmada təzahür edir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin temperament xüsusiyyətlərinin qrup münasibətlərinə təsirini müəyyənləşdirmək çətin prosesdir. Burada uşağın fərdiliyi bütöv bir fenomen kimi çıxış etdiyindən temperamentin təsirini müəyyənləşdirmək o qədər də asan olmur. Bununla belə, hesab edirik ki, mükəmməl işlənmiş metodika bu sahədə bizə dəyərli dəlillər əldə etməyə imkan verə bilər. O zaman əldə edilmiş nəticə ibtidai siniflərdə kiçikyaşlı məktəblilərin qrup fəaliyyətinin tənzimlənməsində temperament amilinin nəzərə alınması yollarını da müəyyənləşdirməyə imkan verəcəkdir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin temperament tiplərinə görə diferensiallaşdırılması üçün sosiometrik sorğulardan istifadə daha məqsədəuygundur. Qeyd edək ki, "sosiometriya" anlayışı qrupda şəxsiyyətlərarası münasibətlərin ölçülməsi mahiyyəti daşıyır. Onun banisi Amerika psixatru və sosial psixoloqu Con Morenoya görə, qrupdaxili münasibətlərin uyğunluğu onun yalnız bütöv xarakteristikası ilə deyil, həmçinin, qrupda təmsil olunanların psixi-mənəvi vəziyyəti ilə müəyyən olunur. Tədqiqatçılar (A.V.Petrovski, Q.A.Sukerman, Y.L.Kolominski, E.A.Panko, V.S.Ağayev, L.A.Vyatkina, və b.) sosiometriyadan geniş istifadə etmişlər.

Sosiometrik texnika qrupda qarşılıqlı münasibətlərin öyrənilməsi, lazım gələrsə dəyişdirilməsi, yaxşılaşdırılması və təkmilləşdirilməsi üçün həyata keçirilir. Sosiometriyanın köməyi ilə aşağıdakı məsələləri müəyyənləşdirmək mümkündür:

- qrupda təmsil olunan fərdlərin xüsusiyyətlərini;
- fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərin davranış səviyyəsində təzahür edən xüsusiyyətlərini;

- fərdiyyətin xassə və keyfiyyətlərini, imkan və qabiliyyətlərini;
- qrup üzvlərinin qarşılıqlı qavramasını, şəxsi və sosial maraqlarını, dəyərlərini;
- qrup üzvlərinin qarşılıqlı təsir, idarəetmə, liderlik imkanlarını;
- qrup üzvlərinin qarşılıqlı simpatiya və antipatiyasını;
- qarşılıqlı kömək, yardım, öz maraqlarını qrup maraqlarına tabe etmək istəyini.

Sosiometriyanın riyazi təhlil əsasında əldə olunmuş nəticələri qrupdaxili münasibətlərin məntiqi xarakterini ifadə edir. Bu nəticələr tədqiqatımızda statistik yollarla, cədvəl və sosiometrik şəkillərlə təsvir olunmuşdur.

Sosiometrik proseduru aşağıdakı qaydada keçirmək olar:

İlk növbədə sinif qruplarını müəyyənləşdirilməsi, onların öyrənilməsi üçün qarşıya konkret vəzifələr qoyaraq fərziyyə formalaşdırmaq. Bu fərziyyə qrup üzvlərinin öyrənilməsi kriteriyalarına uyğun olaraq hazırlanmalıdır.

Bu məsələlər öz həllini tapdıqdan, vəzifələr, qaydalar dəqiqləşdirildikdən sonra təlimatı hazırlayaraq sinif müəllimlərinə və şagirdlərə elan edilir. Bununla yanaşı, hər bir qrup üzvü üçün yerinə yetirəcəyi işlərlə bağlı xüsusi vərəqlər hazırlayaraq onlara şifahi izah edilir. Hər bir şagird burada qoyulmuş suallara çox və ya az bağlılığı, simpatiya və antipatiyası, meylliliyi, inamı, yaxud inamsızlığı əsasında cavab verməlidir. Sosiometrik prosedur iki formada keçirilə bilər.

Sınanılanlara sosiometrik kartlardakı suallara məhdudiyyətsiz sayda seçim təklif olunur. Beləliklə, hər bir qrup üzvünün digər qrup üzvünə qarşı seçimi nəzəri baxımdan mümkün sayda olacaqdır: $N-1$. Burada N qrup üzvlərinin ümumi sayı, özü çıxıldıqdan sonra qalan rəqəmdir. Məsələn, 28 nəfərlik qrupda bu rəqəm 27-dir.

Bu məsələni aydınlaşdırmaıyıq ki, seçimdə əldə olunan bu ölçü ($N-1$) sosiometrik ölçünün əsas kəmiyyət uyğunluğudur. Bu prosedur variantında əldə olunmuş nəticələr həm ayrılıqda hər bir qrup üzvü, həm də bütövlükdə qrupa şamil olunur. Burada hər bir qrup üzvünün özü seçən olmaqla yanaşı, həm də seçiləndir. Bu variantın üstünlüyü ondan ibarətdir ki, hər bir qrup üzvünün emosional ekspantivliyini aydınlaşdırmağa, qruplararası əlaqəni qrup struktu-

runun özündə axtarmağa imkan verir. Qrup üzvlərin sayı 20-15 arasında olduqda bu əlaqələr daha da mürəkkəbləşir. Bu zaman hesablama texnikasından istifadə etmək lazım gəlir. Əks halda nəticələri təhlil etmək xeyli çətinliklər yadır. Qeyri-parametrik prosedurun çatışmazlığı bununla izah edilir ki, əldə olunmuş nəticələrin tam etibarlılığına təminat vermək çətinidir. Çünki biz iştirakçıların suallara nə dərəcədə obyektiv cavab verdiklərinə tam əmin deyilik.

Bir sıra iştirakçılar kimsənin xətrinə dəyməmək üçün hamını eyni səviyyədə seçir, yaxud hamıya eyni dərəcədə laqeydlik göstərirlər. Belə cavabları iki aspektdən izah etmək olar: ya sınınilanda həqiqətən də ətrafdakılara qarşı ümumi, o qədər də inandırıcı olmayan diferensiasiya olunmamış münasibət yaranıb, ya da o bilərəkdən yalan məlumat verir, real münasibətini formal məntiq arxasında gizlədərək doğru məlumat vermək istəmir. Bu, daha inandırıcı görünür.

Sosiometrik seçimin sayca məhdudlaşdırılması-sosiometrik, yaxud limit məhdudlaşdırılması adlanır. Hesab olunur ki, bu, sosiometrik nəticələrin etibarlılığını artırmaqla yanaşı, nəticələrin statistik işlənməsini də asanlaşdırır. Psixoloji baxımdan belə məhdudlaşdırma tədqiq olunanı daha diqqətli olmağa, mərkəzləşməyə, öz cavablarına məsuliyyətlə yanaşmağa, yayınma ehtimalı üzərində düşünməyə vadar edir.

Burada üzərində bir qədər dayanmalı olduğumuz daha bir məsələ də vardır. Sosiometrik məhdudlaşdırma zamanı tədqiq olunanlara müstəqil seçim imkanı verildikdə onlar özləri qrupdaxili münasibətlər üçün təsiredici imkanlara malik olan şəxsləri seçirlər, hansı ki, həmin şəxslər bütün qrup üzvləri üçün maraqlı obyekt hesab olunurlar.

Parametrik prosedurun çatışmazlığı qrupdakı qarşılıqlı münasibətlərin müxtəlifliyini açmaq imkanlarının azlığı ilə bağlıdır. Bu yolla yalnız subyektiv əlaqələrin mənasını aydınlaşdırmaq olur. Belə yanaşma qrupun sosiometrik quruluşu üçün səciyyəvi olan daha tipik kommunikativ münasibətləri öyrənməyə imkan verir. Bunu da qeyd etmək lazımdır ki, sosiometrik məhdudiyyət proseduru vasitəsi ilə qrup üzvlərinin emosional əlaqələrini geniş şəkildə öyrənmək də mümkün deyildir.

Müasir sosiometriyada referent qrup anlayışından da istifadə olunur. Referent qrup dedikdə, subyekt üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edən yaxın

dostlar qrupu nəzərdə tutulur. Referent qrupda təmsil olunanların mövqeyi, fikri onun hər bir üzvü üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu qrupun üzvləri daim həm birgə fəaliyyətdə, həm də fikrən qarşılıqlı münasibətdədirlər. Onlar bir-birinin hərəkətlərini, əməllərini, münasibət və rəftarını təhlil edir, qiymətləndirirlər. Ona görə də hər bir kiçikyaşlı məktəbli üçün təmsil olunduğu qrupdakı uşaqlarla münasibətlərini tənzimləmək baxımından özünün referent qrupunu müəyyənləşdirmək mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Aşağıda göstərilən metodika referent qrupa daxil olan şəxsləri müəyyənləşdirməyə imkan verir. Bu metodikanın köməyi ilə təhsil aldığı siniflə bağlı olan şagirdlərin referent qrupu ayırd edilir. Bu metodika ilə məktəbdə digər siniflərdə də şagird və müəllim kollektivinin referent qrupunu müəyyənləşdirmək mümkündür. Bunun üçün iştirakçılara 10 sual - situasiya tədqiq olunanı əhatə edən uşaqların siyahısı verilir.

Təlimat: hər bir sual-situasiyada ən azı 2 nəfər seçilir; seçilmiş ikinci şəxs birincidən daha az əhəmiyyət daşıyan adam olur.

Suallar:

1. Kiminlə qonaq gedərdin, yay tətilinə çıxardın?
2. Sənə xoşagəlməz hadisə versə bunu hansı yoldaşına danışardın?
3. Ad gününü kiminlə keçirərdin?
4. Daha çox onunla vaxt keçirmək istədiyin sinif yoldaşın kimdir?
5. Sənə sinif yoldaşlarından kim nümunə ola bilər?
6. Daha çox kimin xoşuna gəlmək istəyirsən?
7. Kiminlə daha çox açıq danışa bilirsən?

Kiçikyaşlı məktəblilərin qrup münasibətlərinə temperament xassələrinin təsiri öyrənmək üçün onlarla M.Nyutten və A.B.Orlovanın modifikasiya etdikləri "Natamam cümlələr" testinin adaptiv variantını tətbiq etmək daha məqsəduyğun olar. Məqsəd: kiçikyaşlı məktəblilərin münasibətlərinə temperament tiplərinin təsirinin müəyyənləşdirilməsidir.

Sən necə fikirləşirsən?

1. Fikirləşirəm ki, ən yaxın dostum ... olmalıdır.
2. Dərsdə mənə kömək lazım gəlsə bunu ... istəyərdəm.
3. İstərdim ki, sinfimizin uşaqları ...
4. Məni yoldaşlarım ... olduğuma görə sevirilər.

5. Məni yoldaşlarım ... olduğuma görə sevmirlər.

Bu nəticələrə görə irəli sürə biləcəyimiz mülahizə yalnız bu ola bilər ki, aşağı qiymətləndirilən şagirdlərin temperament tipləri qarışıqdır, daha çox introversiyalıdır. Burada kiçikyaşlı məktəblilərin lider hesab etdikləri sinif yoldaşlarına münasibətləri daha dəqiq və yüksəkdir. Onlar üstün bildikləri həmyaşıdlarını birmənalı olaraq qəbul edir, bütün fəaliyyət növlərində birgə hərəkət etməyə maraqlıdirlər.

Burada diqqəti çəkən məsələ aşağı qiymətləndirilən kiçikyaşlı məktəblilərin temperamentinin daha çox introversiyalı olmasıdır. Müəllimlər bu cəhəti nəzərə alaraq həmin şagirdlərin öz potensialını aşkar etmələrinə və təqdimatına şərait yaratmalarıdır. Həmçinin, həmin şagirdlərin temperament tipinə uyğun şərait yaradaq özünəməxsus bacarıqlara yiyələndirilməsi də çox vacibdir.

Nəticə

Apardığımız təhlillərdən müəyyən etmək olur ki, təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərin qrup fəaliyyətində temperamentnin rolu vardır. Onun təsiri şagirdlərin davranışının qurulmasında, hərəkətlərin sürətində, intensivliyində və d. xassələrində ifadə olunur. Daha çox melanxolik tipli şagirdlərin qrup fəaliyyətində problemlər yaşanır.

Şagirdlərin verdikləri cavabların mahiyyəti bizə bir sıra mülahizələr irəli sürməyə imkan vermişdir. Ünsiyyət situasiyasında hər bir əməliyyat seçimi fəaliyyətin tələbindən, fərdi xassələrin yetkinləşməsindən və inkişafından asılıdır. Əməliyyat seçimi yaşı və fərdiyyətin vahid halda çıxış etdiyi hüceyrədir.

Şagirdlərin qrup münasibətlərini dərsin tədqiqat mərhələsində yaradılan kiçik qrupların işində izləmək daha məqsədəuyğundur. Bununla bağlı apardığımız müşahidələr bizə bir sıra nəticələr söyləməyə imkan verdi.

Kiçik məktəbli dövründə şagirdlər daha çox müəllimlə ünsiyyətə meyil edirlər, çünki kiçik məktəblilər üçün müəllim avtoritetdir. Buna görə də onlar ilk olaraq həmyaşıdları ilə deyil, müəllimlə ünsiyyət qurmağa daha çox can atırlar. İlk vaxtlarda kiçik məktəbli öz sinif yoldaşlarını da müəllim vasitəsilə

qavrayır. Dərs vaxtı müəllim şagirdi qiymətləndirəndə, onun uğurunu və ya müvəffəqiyyətsizliyini qeyd edəndə sinif yoldaşlarının diqqətini onlara yönəldir. Bu səbəbdən aşağı sinif şagirdlərində öz həmyaşıdlarını mənəvi keyfiyyətlərinə əsasən qiymətləndirmək böyük məktəbli yaş dövrünə nisbətən aşağı səviyyədə olur. Hələ həqiqi şəxsiyyətlərarası münasibətlər formalaşmır, kollektiv bağları nəzərə çarpmır. Münasibətlər və əlaqələr məhz təlim fəaliyyətində yaranmağa başlayır. Müəllim məktəblilərə fərdi və qrup şəklində icra olunmalı tapşırıqlar verir. Bu zəmində tədricən sinfin fəalları üzə çıxmağa başlayır. Bu proses mürəkkəb və ziddiyyətli ola bilər. Belə ki, çox vaxt fəal uşaqlar sinfin ictimai işində təşəbbüsü ələ alırlar, lakin onların fəaliyyətinin aparıcı motivi özünü göstərmək, fərqlənmək arzusu ilə bağlı olur. Müəllimlər ictimai işlərə hər dəfə tamamilə fərqli, müxtəlif şagirdləri cəlb etsələr, bu problem qismən aradan qalxmış olar.

Daha bir cəhət şagirdlərin bilavasitə qarşılıqlı münasibətləri ilə deyil, müəllimin üstünlük verdiyi şagirdə münasibətdə də özünü göstərir. Belə ki, şagirdlərdə tərəf-müqabili seçilməsi temperament xassələrinə görə dəyişir: müəllimin verdiyi tapşırığın xüsusiyyəti, onun həllində tətbiq ediləcək üsullar, verilmiş müddət, tapşırığın xarakteri və s. Şagirdlərdə yaranan əminlik hissinin də temperament tipi ilə əlaqəsi burada təhlil edilir. Bununla yanaşı, müəllimin temperament tipinə görə şagirdlərə münasibəti də onların qarşılıqlı münasibətlərinə təsir göstərir. Aydın olur ki, onun şagirdlərə yanaşması kiçikyaşlı məktəblilərin qarşılıqlı münasibətlərindən də yan keçmir. Özlərinin qrup seçimlərində şagirdlər müəllimin rəyini də nəzərə alırlar.

Şagirdlərin verdikləri cavabların mahiyyəti bizə bir sıra mülahizələr irəli sürməyə imkan vermişdir. Ünsiyyət situasiyasında hər bir əməliyyat seçimi fəaliyyətin tələbindən, fərdi xassələrin yektinləşməsindən və inkişafından asılıdır. Əməliyyat seçimi yaşı və fərdiyyətin vahid halda çıxış etdiyi hüceyrədir.

1. Yaşdan asılı olaraq eyni bir fəaliyyətdə, fəaliyyət vasitələrində, fərdi xassələrin təşkili səviyyəsində korrelyasiya baş verir. Əgər 4-5 yaşda ünsiyyət psixodinamik xassələrə əsaslanırdısa, 6-7 yaşda bu əlaqə şəxsiyyətlərarası münasibətlərə köklənir. Daha sonra isə qrup birliyinə əsaslanır.

2. Müxtəlif fəaliyyət növlərində ünsiyyətin eyni əməliyyatı fərdi xassələrin müxtəlif səviyyələrindən asılıdır. 6-7 yaşda oyun fəaliyyətində ünsiyyətin əsas çevrəsi ekstraversiya -introversiyadan asılıdır.

3. Eyni yaşlı insanlarda müxtəlif şəraitdə eyni fəaliyyətdə ünsiyyət əməliyyatlarının oxşar və fərqli sistem kompleksləri yarana bilir. Beləliklə, fəaliyyətə tələb və onun təşkili, bir tərəfdən fərdiliyin yaş quruluşundan, digər tərəfdən fərdi xassələrlə fəaliyyət vasitələri arasındakı müsbət uyğunluqdan asılıdır.

4. Şagirdlərin qrup münasibətlərini dərsin tədqiqat mərhələsində yaradılan kiçik qrupların işində izləmək daha məqsədəuyğundur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: Maarif, 2003, 534 s.
2. Ильина А. И. Общительность и темперамент у школьников. Пермь, 1961, 119 с. 78.
3. Небылицын В. Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий. Тексты Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982, с.153-159.
4. Мясищев В.Н. О связи склонностей и способностей // Склонности и способности. Ленинград: 1962, с. 3-14.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика, 1991, 480 с.
6. <http://www.studopedia.org>
7. <http://www/banksession.ru>

KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ YARADICILIĞIN DİAQNOSTİKASI

XXI əsrin əvvəllərindən başlayan sürətli dəyişikliklər, yeniliklər güclü və yaradıcı insan modelinin formalaşdırılmasını zəruri etmişdir. Hətta ötən əsrin sonlarında dünyanın qüdrətli dövləti Amerikanın prezidenti Bill Klinton təhsilin gələcək hədəfləri ilə bağlı çıxışında qeyd edir, “əgər növbəti yüzillikdə dünyadakı hakimiyyətimizi davam etdirmək istəyiriksə yaradıcı uşaqlar yetişdirməliyik”. Eyni zamanda, son dövrlər müxtəlif dövlətlər əqli fəaliyyətin nəticələrinin təşviqi, innovasiya və yaradıcılığa investisiya qoyuluşu istiqamətində əsaslı tədbirlər həyata keçirmişdir. Belə ki, rəqabətin və dəyişikliklərin baş verdiyi bir dövrə uyğunlaşmaq, olanlara adekvat reaksiya vermək üçün insanın yaradıcı potensialı aktivləşdirilməlidir.

Yaradıcı potensialı inkişaf etmiş şəxsiyyətlərin çoxluq təşkil etdiyi cəmiyyətlər, dünyada baş verən dəyişikliyin istiqamətini təyin etmək və mövcud dəyişikliyə töhfə vermək baxımından əhəmiyyətli bir yerə sahibdirlər. Hər bir cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi orada yaşayan şəxsiyyətlərin yaradıcılığı ilə əlaqəlidir. Ölkəmiz də inkişaf etməkdə olan ölkələr arasındadır. Yaradıcılığın elmə və incəsənətə təsiri ilə yeni inkişaf mərhələsinə addım atmaq üçün hər bir təhsil pilləsində yaradıcılığın inkişafına önəm vermək lazımdır.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə yaradıcılığın inkişafı və təhsili aktual məsələlərdəndir. Əvvəllər yaradıcılıq fenomeni birbaşa incəsənətlə əlaqələndirildiyi halda, günümüzdə ona, elmin müxtəlif sahələrində ehtiyac yaranmışdır. Yaradıcı düşünmə bacarıqlarının inkişafı məsələsi bir çox ölkənin hər bir təhsil pilləsini əhatə edir. Son illərdə dünyada olduğu kimi, ölkəmizdə də yaradıcılıq təhsilinin əhəmiyyəti dərk edilmiş və bu istiqamətdə məqsədlər müəyyənləşdirilmişdir. Bu baxımdan, ilk olaraq uşaqların yaradıcılıq potensialını və onun inkişaf xüsusiyyətlərini təyin etmək vacibdir. Yaradıcılığın ölçülməsi üçün alimlər tərəfindən müxtəlif diaqnostik və qiymətləndirmə meyarlarının təyin edilməsi istiqamətində bir çox tədqiqatlar aparılmışdır. Bunu da qeyd etmək lazımdır ki, bu günə qədər yaradıcılığın fenomeni haqqında bir çox fikirlər söylənmiş və fərqli təriflər verilmişdir. Yəni anlayışın universal və etibarlı bir açıqlaması yoxdur. Bu vəziyyət qeyri-müəyyənliyə səbəb olur və yaradıcılığın qiymətləndirilməsi məsələsində çətinliklər yara-

dir. Buna baxmayaraq, günümüzdə yaradıcılığın diaqnostika və qiymətləndirilməsində müxtəlif metodlardan istifadə edilir. Bu tədqiqatda yaradıcılıq fenomeni ilə bağlı müxtəlif fikirlər qeyd edilmiş, onun inkişafı və onun qiymətləndirilməsində istifadə edilən üsullardan müqayisəli şəkildə bəhs edilmişdir.

Yaradıcılıq fenomeninin psixoloji ədəbiyyatda qoyuluşu

Tarix boyunca yaradıcılıq fenomeni ilə bağlı bir çox fikirlər söylənmiş, ancaq heç biri günümüzdə qədər öz etibarlılığını saxlamamışdır. Etimoloji mənasına görə latınca “creare”, ingiliscə “create” kəliməsindən gələn yaradıcılıq ümumi olaraq yaratmaq, meydana gətirmək, tapmaq, kəşf etmək, yenilik yaratmaq mənalarına gəlir. Müxtəlif ədəbiyyatlarda yaradıcılığa fərqli təriflər verilmişdir. Bunlardan bəziləri: məlumatın alınması və yeni formaya salınması və ya yeni bir düşüncə formalaşana qədər yenidən tənzimlənməsi prosesi [8]; şüurlu fərdin öz dünyasıyla konfrontasiyası (qarşılaşması) [13] problemləri həll etmək, ehtiyacları qarşılamaq üçün yeni fikirlər inkişaf etdirmək və bunları dilə gətirmək prosesi [12]; elm, incəsənət, təhsil, gündəlik həyata qədər sahələri əhatə edən insan fəaliyyətinin hər hansı bir istiqamətdə orijinal, uyğun fikirlər yaratması [23] yaradıcılıqdır.

Yaradıcılıq fenomenin açıqlanmasında, hər tədqiqatçı özünəməxsus şəkildə vacib bildiyi məqamları vurğulayaraq müəyyən bir yanaşma təqdim etmişdir. Bəzi açıqlamalarda fəlsəfi yanaşma, bəzilərində isə yaradıcılığın praktik yönü vurğulanmışdır.

K.Robensona [18] görə yaradıcılıq qeyri-adi əlaqələr yaratmaq, oxşarlıqları görmək, düşüncələr və proseslər arasındakı əlaqələri müəyyən etmək kimi qəbul edilir. Osho [15] yaradıcılığa fəlsəfi yöndə yanaşmış və hər hansı bir anlayışı köhnəyə nəzərən yenini yaratmaq, naməlum məlum çevirmək kimi ifadə etmişdir.

Bəzi alimlərin fikrinə görə yaradıcılıq:

- fərqli yanaşma və ya ziddiyyətlərdə yaxın əlaqəni görmək (Adler, 2004);

- əvvəllər aralarında əlaqə qurulmamış obyekt və düşüncələrin arasında bağlantı qurmaq [17];

- hər insanda mövcud olan, gündəlik həyatdan tutmuş elmi araşdırmalara qədər müxtəlif sahələrdə yeni təcrübələr, fərqli düşüncələr və yeni məhsullar yaratmaq [21];

- mövcud anlayışların aralarındakı əlaqələrdən yeni anlayışlar və ya fikirlər formalaşdırmaq [22].

Yaradıcılıq anlayışı müasir dövrdə aktual məsələyə çevrilmiş olsa belə, o psixologiya elminin inkişafı dövründə də müxtəlif psixoloq və alimlər tərəfindən araşdırılmış məsələdir. Belə ki, müxtəlif psixoloji cərəyanlarda da yaradıcılıqla bağlı fikirlər söylənmişdir. Psixoanaliz fərdin instiktiv davranışlarını, daxili konfliktlərini, aqressiyasını və s. öyrənən nəzəriyyədir. Freyde görə fərdin cəmiyyətə verəcəyi zərər müdafiə mexanizminin işə düşməsi ilə qüvvəyə çevrilə və yaradıcı bir məhsul halına gətirilə bilər.

Yunqa görə körpənin beyni ağ vəərəqə bənzəmir, o arxetiplərin obraz və simvollar strukturunu qavranmasını təmin edən bir proqramdan ibarətdir. Məhz buna görə də, uşaqlar xəyal etməyə meyilli olurlar. Çünki onların real həyatı təcrübələri olmadığından, beyinin simvolik obrazlardan aldığı zövqdən imtina edə bilmir. Arxetiplər miflər və nağıllarla, şəxsi zəmində isə xəyallar və təxəyyüllə ifadə olunur.

Bir başqa yanaşmaya görə, təxəyyülün təzahüründən meydana gələn yaradıcılıq, insanın neqativ yönlərindən formalaşır. Yəni fərdin daxili konfliktlərinə təsir göstərən mədəniyyət faktoru nəticəsində müxtəlif davranışlara çevrilməsidir. Psixoanalitiklərə görə yaradıcılıq, latent libido enerjisinin instiktlər vasitəsiylə təzahürüdür. Ehtiyacı ödənməmiş fərd, öz dünyasında bu ehtiyacına çatmağa çalışır və onun təxəyyülü istəkləri istiqamətdə yeni obrazlar yaradır.

Psixoanalitik nəzəriyyədə təxəyyül və yaradıcılıqla bağlı kifayət qədər mənbənin olmasına baxmayaraq, onların sistemsiz olması mövzu ilə əlaqədar bəzi məsələləri mübahisə predmetinə çevir.

Humanist psixologiya, fərdlərdə azad iradəsinin olması, özünü və ətrafını dərk etməsi, özünü reallaşdırması kimi konsepsiyaları vurğulayan bir perspektivdir. Humanist psixologiyada psixoanalitik nəzəriyyəsindən fərqli

olaraq, burada fərdlərin təxəyyülünün təzahürü psixoloji sağlam keyfiyyət kimi göstərilir. Yaradıcılıq fərdin özünün azad ifadə formasıdır. İnsanlar öz ehtiyaclarını ödəməyə və estetik dəyərləri əldə etməyə meyillidirlər, buna çatmaq üçün onlar təxəyyülünü canlı tutmalı və yaradıcılığını nümayiş etdirməlidirlər. Onlar yaradıcı, təcrübəyə açıq və bir istiqamətli inkişafı kifayətlənib özlərini məhdudlaşdırmırlar. Mühit nə qədər güvənlidirsə, fərd bir o qədər azad və məhsuldar olar.

Geştalt psixologiya qavrayış, təfəkkür və şəxsiyyətlə bağlı bir istiqamətdir. Geştalt – bütövlükdə qavrama deməkdir. Biz rəsm əsərinə baxanda təktəktə hissələrini deyil, ümumi tandemi görürük. Fərdin mövcud probleminin həll etməsi üçün onun problemin real hissəsini qavraması və onun stukturunu müəyyən etməsi zəruridir. Bu zaman təxəyyül nə qədər zəngin olarsa, fərd problem həllinə daha tez çatmış olar. Bu səbəbdən Geştalt nəzəriyyəsi məhsuldar düşüncə və problem həll etmə məsələləri üzərində durur. Lakin o problemin həlli prosesinə deyil, yaradıcı fəaliyyətin qavranılmasına istiqamətlənir.

Psixologiya elminin inkişafı, yaradıcılıqla bağlı ənənəvi yanaşmalardan uzaqlaşaraq yeni modellərin yaradılmasını zəruri etdi. Bu baxımdan yaradıcılığın mayihətinin anlaşılması və onun inkişafına təkan verilməsi üçün mövcud nəzəriyyələrə istinad edərək yeni modellər formalaşdırıldı. Bu yaradıcılıq modelləri barədə qısa şərh verəcəyik.

Uolles modeli

Qraham Uolles yaradıcı düşünmə prosesini hazırlıq, inkubasiya, insayt və təsdiq mərhələlərindən ibarət olduğunu qeyd etmişdir. Ona görə, hazırlıq mərhələsində problemin mahiyyəti dərk edilir, ölçülər təyin olunur, sərhədlər müəyyənləşdirilir. Qısaca kifayət qədər məlumat əldə edilərək, diqqət problemə yönəlir.

İnkubasiya mərhələsində isə problemdən kənarlaşaraq onun detallarına təkrar nəzər salınır. Bu prosesdə şüuraltı funksiyalar, vizualizasiya və qavrayış aktivləşməyə başlayır. Bu mərhələ, yaradıcılıq üçün gözləmə mərhələsidir. Eyni zamanda təkmilləşdirmə kimi dəyərləndirilən bu mərhələdə ləngimə və qeyri-iradi düşünmənin yaradıcılığa müsbət təsiri olduğu hesab

edilir. Çünki beyin hər zaman düşünür ancaq düşünmə prosesinin gecikməsi daha çox yaradıcı fikrin ortaya çıxmasına səbəb ola bilər.

İnsayt mərhələsində fikirlər, duyğular, düşüncələr ani bir vaxtda meydana çıxır. Təxəyyül yeni obrazlar yaratdıqca yaradıcılıq inkişaf etməyə başlayır. İnsaytla yaranan bu vəziyyət zənginləşdirilərək fəaliyyətə yönəldilir.

Təsdiq mərhələsində problemin sınaqdan keçilərək onun aradan qalxması və qəbul edilmə ehtimalının təsdiq olunması gözlənilir.

Parnes modeli

J.Parnes tərəfindən inkişaf etdirilən yaradıcı həll etmə modeli, yaradıcı düşünmə prosesinin işləmə mexanizmini əsas götürür. Çünki yaradıcılıq qələbin xaricinə çıxmaqdır. Yaradıcı düşünmədə Parnes modeli problemi aradan qaldırmaq üçün təfəkkür, duyğu, münasibət və fəaliyyəti birləşdirən çox istiqamətli düşünmə sistemi kimi araşdırılır. Problem haqqında ən xırda məlumat belə ona fərqli bucaqlardan baxaraq həlli üçün alternativ yolları seçməyə imkan verir. Bu həll yolları dəyərləndirilərək, qəbul edilən bir variantın seçilməsi nəzərdə tutulur. Bu prosesdə doğrunu (həqiqəti) tapmaq məqsədi ilə hər cür suala cavab tapılır. Cavabı tapmaq məqsədi ilə “nə” sualına əsasən bir nəzarət siyahısı hazırlanır. Beləliklə, doğrunu tapmaq mərhələsində real problem aşkarlanır. Daha sonra məlumatlar toplanaraq təkrarən suallar verilir: “harada?, necə?, nə üçün?, nə vaxt? və s.” kimi suallardan sonra problemin məğzi aydınlaşır. Bu suallardan sonra ideya tapmaq mərhələsində ümumi və sərbəst formada bir çox fikirlər ortaya çıxır. Həll yolu tapmaq mərhələsində meydana gələn fikirlər əsas meyarlara görə müəyyənləşdirilir. Qəbul edilmə mərhələsində isə tətbiq reallaşdırılır.

Herman modeli

Ned Herman beyni dörd hissəyə ayıraraq, onun hər bir hissəsinin ayrı funksiyası olduğunu iddia edir. O qeyd edirdi ki, problemi yaradıcı şəkildə həll etmək üçün beyinin altı qabiliyyətə ehtiyacı var. Bu qabiliyyətlər; fikir formalaşdırmaq, formalaşdırılmış fikri seçmək, problemi kəşf etmək, dəyişikliyi müəyyənləşdirmək, alternativ perspektiv təqdim etmək, həll üçün sınaqlar keçirməkdir. Bu altı qabiliyyət beyinin 4 hissəsinə paylanmışdır. Təhlil və mühakimənin daxil olduğu, problemi müəyyənləşdirmə, fikri seçmə, təşkilatlama, ətraflılığı özündə birləşdirən A hissəsi, fikri seçmə və tətbiq,

hisslərlə müəyyənləşən B hissəsi, tətbiq və ideyanı inkişaf etdirmə, vizyon və təxəyyülü özündə birləşdirən C hissəsi, problemi kəşf etmə və dəyişiklikləri müəyyənləşdirmə kimi xüsusiyyətlərə D hissəsi cavab verir.

Gilford modeli

Gilfordun 3 ölçülü intellekt modelində yaradıcılıq intellektin alt kateqoriyası olaraq qəbul edilmişdir. Ona görə yaradıcılığın əsasını divergent təfəkkür təşkil edir. Divergent təfəkkür mütəhərrik, orijinal və çox ölçülüdür. Burada istənilən, əlaqə yaradacaq hər növ əşyanın istifadəsi ilə problemin aradan qaldırılması nəzərdə tutulur. Gilforda görə, görmə, eşitmə, simvolika, semantika və davranış məzmunu dəyərləndirməyə, divergent-konvergent təfəkkür və qavrayış mexanizmləri ilə proseslərə, sistemlərə və əlaqələndirmələrə gətirib çıxarır.

Osborn modeli

Aleks Osbornun problem həll etmə modelində beyin fırtınası texnikasından istifadə edilərək, çox sayda yeni fikirdən doğru fikir seçilməsi və həlli nəzərdə tutulur. Problemin müəyyənləşdirilməsi istiqamətində məlumatların dəqiqləşməsi, problemin çox sayda ifadə olunması, yeni ideyaların siyahısının hazırlanması, həll yolu tapılması və onu tətbiq edilməsi kimi mərhələlərə ayrılır. Osborn modeli problemlərə fərqli baxış bucağından baxmağı, onların fərqli prespektivlərdən şərh edilməsini və fərqlərin düşünmə sistemini formalaşdıran yaradıcı düşünmə modelidir.

Torrens modeli

Torrensin yaradıcılıq modelində, yaradıcılıq insanın orijinal fikir yaradan əqli qabiliyyəti hesab olunur. Bu model daha çox verbal və əlaqələndirici yaradıcılıqla bağlıdır. Torrensə görə yaradıcılıq bir çox bacarığın birləşməsidir. Problemlərə qarşı həssas olmaq, çox sayda fikir irəli sürmək, fikirlərdə mütəhərriklik, orijinal ideya formalaşdırmaq, fikirlərin emalı və yenidən təsvir etmək kimi fəaliyyətlər yaradıcı prosesin əsasını təşkil edir.

Altşuller modeli

Altşullerin TRİZ modeli mövcud durumun keçmiş təcrübələrin bir parçası olduğu fərziyəsinə dayanır. Bu model, qərar verənə sadəcə düşünmə sistemi barədə informasiya verir. Altşuller, indiyə qədər yaradılan yaradıcı fikirlərin bir-birinin bənzəri olduğunu, lakin onların fərqli adlarda olduğunu

iddia edir. Digər modellər kimi TRİZ modeli də problem əsaslı nəzəriyyə söykənir. Problemin aradan qaldırılmasına dair formalaşdırılan həllərin real həll olmadığını, həllin özünün problem yaratdığı irəli sürülür. Buna görə problemlərin həllinə dair inkişaf etdirilən həll yollarının ziddiyyət yaratdığını, ideal həll yolunu tapana qədər isə problemin aradan qalxmayacağı qeyd olunur.

Ziddiyyətlərin matrisası yaradıldıqda həll bir müqavimətlə qarşılaşmırsa ideal çözüm olaraq qəbul edilir. Bu modeldə, qərar matrisasının hazırlanması, fikirlərin dəyərləndirilməsi, sıralanması, birləşdirməsi, ən yaxşı fikrin seçilməsi və nəticələrin dəyərləndirilməsi mərhələləri mövcuddur.

Yaradıcılıq fenomeninin mahiyyətini anlamağa çalışarkən onun inkişafına təsir göstərən amilləri də qeyd etmək vacibdir. Yaradıcılığa təsir edən amilləri 3 başlıq altında qeyd edə bilərik: - fərdi amillər; - sosial amillər; - təşkilati amillər.

Hər bir insanın yaradıcı potensialı ilk növbədə onun fərdi xüsusiyyətlərinin rəngərəngliyindən asılıdır. Yaradıcı insanlarda özünəinam hissi, həssaslıq, müstəqillik, çeviklik, özünəməxsusluq, çevik düşünmə, sosial və qeyri-sosial davranışlar nümayiş etdirmə, orijinallıq, tənqidi yanaşma, araşdırıcı, problemlərə fərqli həll yolu təklif edən, zəngin təxəyyül, açıq fikirlilik, daxili intizam və xüsusi maraq sahələrinin olması daha çox rast gəlinən xüsusiyyətlərdir. Yaradıcı insanlardan gözlənilən digər xüsusiyyətlər aşağıdakılardır [14].

- Qısa müddət ərzində çoxlu ideya təklif edə bilir.
- Empatiya qura bilir.
- Problemləri həll etmək üçün istəklidir.
- Dəqiq bilmədiyi məlumatlarla bağlı qərar qəbul etmir. Qərar vermədən öncə sübutlar toplayır.
- Müstəqilliyə meyillidir.
- Qrup təsdiqinə ehtiyac duymur.
- Düşünmə tərzində radikal və dogmatik deyil, tolerant və çevikdir.
- Problemin həllində xırdalığlara əhəmiyyət vermir, problemin əsas mənbəyi və nəticələr ilə maraqlanır.
- Xəyal etməyi sevir.

- Adətən müvəffəqiyyətli dirlər.
- Şübhələnəndir.
- Maraqlar dairələri genişdir.
- Coşğulu, təsiredici və tədbirlidir.
- İstənilən mövzuya konsentrasiya ola bilirlər.
- Artistik və estetik maraqlara sahibdirlər.
- İdealistdirlər.
- Qeyri-adi əlaqələr yarada bilirlər.
- Qeyri-müəyyənlikdən qorxmurlar.

Mədəniyyət dəyərləri şəxsiyyətin formalaşmasına təsir göstərən faktorlardan biridir. İçində yaşadığımız mühitin mədəni infrastrukturunu, adət və ənənələri, normaları, cinsiyyətə yönəlik önmühakimələri və siyasi durumu yaradıcılığın formalaşmasında böyük rol oynayır. R.Yıldırıma görə yaradıcılığı dəstəkləyən sosial şərtlər aşağıdakılardır:

- Əməkdaşlıq və güvənli mühit.
- Fikirlərin əmələ keçdiyi şərtlər.
- Hər kəsin fikrinə dəyər verilməsi.
- Yeniliyə və öyrənməyə dəstək.
- Fərqliliyə dözə bilmək.
- Yanılmalara tolerant yanaşma.
- Təqdir və fərqiə varılma.

Məktəb cəmiyyətin inkişafını təmin edən lokomotiv funksiyasını yerinə yetirir. Məhz məktəblərdə yaradıcılığın inkişafına təsir göstərən müstəsna təşkilatı faktorlar mövcuddur. İnkişaf etməkdə olan ölkəmizdə, məktəblərin üzərinə düşən sosial məsuliyyətləri yerinə yetirmək və məqsədləri reallaşdırmaq üçün dəyişən mühit şərtlərinə və yeniliklərə uyğunlaşmada gələcəyə yönəlik planlar və strateji qərarlar vermək zəruriyyəti yaranır. Bu baxımdan məktəblərin yenidən qurularaq yaradıcı məktəblərə çevrilməsi məsələsi aktuallaşır. Yaradıcı məktəbin təşkilatı strukturu və fəlsəfəsi ənənəvi məktəblərdən fərqlidir. Yaradıcı məktəbdə demokratik idarəçinin, yeni fikirlər yaradan və təcrübəyə açıq heyətin olması vacibdir. Yaradıcılığı inkişaf et-

dirən fəqli proqramların tətbiqi də bu məktəblər üçün vacibdir. Növbəti paragrafda yaradıcı məktəbdə tətbiq edilə biləcək texnologiyadan bəhs ediləcəkdir.

TRİZ texnologiyası yaradıcılığın inkişaf vasitəsi kimi

Müasir dövrün başlıca tələblərindən biri, müxtəlif sahələr üzrə yaradıcı şəxsiyyətlər yetişdirməkdir. Azərbaycan Respublikasının təhsilin inkişafı üzrə dövlət strategiyasında prioritet hesab edilən məsələlərdən biri, təhsil alanlara yaradıcı düşünmə və əldə etdikləri bilikləri müstəqil şəkildə tətbiq etmə qabiliyyətini aşılamaqdır. Bu baxımdan yaradıcılığın inkişaf məsələləri daima öyrənilən sahələrdən biri olmalıdır. Psixologiya elminin və təhsil təcrübəsinin inkişafı ilə bağlı müasir yanaşmalar yaradıcılığın tədqiqinə dair yeni suallar meydana çıxarır. Yaradıcılığın inkişafı xüsusi metodların tətbiqi ilə şərtləndiyindən bu metodların səciyyəvi xüsusiyyətlərinin müəyyən edilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Sosial və iqtisadi dəyişikliklərin sürətlə baş verdiyi bir dövrdə gənc nəsildə problemləri yaradıcı, səmərəli və qeyri-standart şəkildə həll etmək qabiliyyətinin formalaşdırılması müasir texnoloji dövrdə təhsil sisteminin zəruri məsələlərdən biridir. Bu aspektdə təhsil mütəxəssislərinin qarşısında duran əsas məsələlərdən biri də şagirdlərin yaradıcı potensialının inkişaf etdirilməsidir.

İnsanın yaradıcı fəaliyyətinin - bütünlükdə onun istənilən formasının yaranmasında iştirak edən zəruri element təxəyyüldür. Bu baxımdan günümüzdə təxəyyülün inkişaf etdirilməsi problemi aktual hesab olunur. İnkişaf etmiş bir çox ölkələrdə yaradıcı şəxsiyyəti yetişdirmək üçün bir çox nəzəriyyələr yaradılmış və tətbiq olunmaqdadır. Bunlardan biri Triz (İxtiraçılıq məsələlərinin həlli nəzəriyyəsi) nəzəriyyəsidir. Əsası 1946-cı ildə Bakıda Genrix Altşuller və əməkdaşları tərəfindən qoyulmuşdur. Nəzəriyyə əsasən texniki problemlərin həllinə yönəldilmişdir. Tədrisən nəzəriyyə biznes, reklam, jurnalistika, incəsənət, siyasət və s. kimi sahələrdə özünü doğrultmuşdur. Geniş tətbiq olunduğu sahələrdən biri təhsildir.

G.S.Altşullerin fikrincə, TRİZ (İxtiraçılıq məsələlərinin həlli nəzəriyyəsi) yaradıcı axtarışda olan uşağa faydalı metod və alqoritmlər təklif edir. Bu da öz növbəsində psixikanın malik olduğu prinsiplər üzərində qurulan idrak proseslərinin inkişafına səbəb olur. TRİZ nəzəriyyəsinin - əsas məqsədi yaradıcı şəxsiyyətdə düşüncə çevikliyi, təxəyyülü inkişaf etdirmək və fəaliyyətin müxtəlif sahələrində problemlərin həllinə yönəlmiş qabiliyyətin formalaşdırılmasını təmin etməkdir.

Tədqiqatlardan göründüyü kimi, o, yalnız informasiyanın effektiv şəkildə mənimsənilməsi şərti kimi çıxış etmir, həm də uşaqların malik olduqları biliklərin yaradıcı formalaşmasının zəminini təşkil edir və şəxsiyyətin özünü-inkişafına imkan yaradır, onu motivləşdirir. TRİZ texnologiyası yaradıcılığın inkişaf etdirilməsinin ən effektiv vasitələrindən biridir. Bu texnologiyanın tətbiqi şagirdlərdə “Hər şeydə yaradıcılıq!” yanaşmasını formalaşdırmağa və inkişaf etdirməyə imkan verir.

Bunu da qeyd edək ki, XVIII əsr fransız maarifçilərindən olan J.J.Russo “Emil və ya Tərbiyə haqqında” adlı pedaqoji əsərində uşaq inkişafının, təlim metodlarının orijinal xarakteristikasını vermişdir. O, tədris məşğələlərində problemli vəziyyətin yaradılması və axtarış xarakterli olmasını təklif etmişdir. Bununla yanaşı o, təlimin təbiət hadisələrinin müşahidəsi ilə təşkilinin zəruriliyini vurğulamışdır. Problemli vəziyyətin yaradılması və onun həll yolunun tapılması prosesi şagirdi yaradıcı axtarışa sövq edir ki, bu da təlimin keyfiyyətinin artmasına səbəb olur. Məhz TRİZ texnologiyası problemli vəziyyətdə kreativ həll yollarının təklif edilməsini şərtləndirir.

Hazır nümunələrə əsaslanan ənənəvi təlim prosesində şagirdlər yeni bir problem-məsələni həll etməyə başlayarkən qeyri-ixtiyari onu məlum həll yolları, metodlar və ya konsepsiyalardan istifadə edərək həll etməyə çalışır. Nəticədə yaddaşında əvvəllər istifadə etdiyi və ya müəllimin nümayiş etdirdiyi yolları təklif edir, yəni mövcud qalıblar üzərindən işləməyə yönəlir. Bu hal “psixoloji ətalət” fenomenidir. Qeyd edək ki, psixoloji ətalət əvvəlki təcrübəyə əsaslanan məlum qərarların, metodların, hərəkətlərin və s.-nin qeyri-ixtiyari istifadəsidir.

Biz yeni bir problemi həll etməyə başlayarkən qeyri-ixtiyari olaraq onu məlum həll yolları, metodlar və ya konsepsiyalardan istifadə edərək həll

etməyə çalışırıq. Nəticədə yaddaşımız bizə əvvəllər istifadə etdiyimiz yolları təklif edir, yəni mövcud qəliblər üzərindən işləməyə yönləndirir. Bu hal psixoloji ətalət fenomenidir. Beləliklə, psixoloji ətalət əvvəlki təcrübəyə əsaslanan məlum qərarların, metodların, hərəkətlərin və s.-nin qeyri-ixtiyari istifadəsidir.

Psixoloji ətalət fenomeni bütün insanların gündəlik həyat və fəaliyyətlərində müşahidə edilən geniş yayılmış bir təzahürdür. Bu kiçik yaşlardan ənənəvi təlim-tərbiyə prosesində formalaşan stereotip düşüncələrdən irəli gəlir. Psixoloji ətalətin həm müsbət, həm də mənfi cəhətləri vardır. Onun mənfi və müsbət cəhətləri problemlərin xüsusiyyətləri və onların həllinə yanaşma ilə şərtlənir. Problemlər iki qrupa ayrılır: 1) həlli məlum olan - kitab, jurnal və ya mütəxəssislə məsləhətləşərək həll edilən problemlər; 2) həlli naməlum olan - yaradıcı yanaşma tələb olunan problemlər. Bir mütəxəssis üçün sadə problem məlum həll yolları ilə həll edildikdə - bu yaxşı və adi prosesdir. Bu halda məlum problemə artıq vaxt sərf etməyə ehtiyac olmur və psixoloji ətalətin burada təzahürü normal və müsbət hal hesab edilir. Ancaq yeni tip problemlər həll edilirsə, psixoloji ətalət bir maneədir. Beləliklə, psixoloji ətalət, müntəzəm baş verən proseslərdə faydalı, yaradıcılıq proseslərində isə əngəl olur.

Qeyd edək ki, komforta istiqamətlənmiş müasir yaşam fəlsəfəsi insanların həyatını yüngülləşdirən və onları mümkün qədər az problemli vəziyyətlə qarşılaşmalarını təmin etməyi nəzərdə tutur. Bu hal, insanlarda psixoloji ətalətin kütləviləşməsi və inkişafını şərtləndirəcək. Bu isə sivilizasiya qarşısına çıxan pandemiya, global istiləşmə, ekologiya və s. bu kimi problemlərin həllində zəruri olan cəmiyyətin yaradıcı yanaşma potensialının azalmasına, tükənməsinə gətirib çıxara bilər. Belə halların qarşısının alınması üçün, təhsil sistemində psixoloq və müəllimlərin köməyi ilə şagirdlərin yaradıcılıq potensialının inkişafına istiqamətlənmiş qabaqcıl təcübələrin öyrənilməsi və psixoloji-pedaqoji metodikaların yenilənməsi məqsədəuyğun və vacibdir.

Tədqiqatımız göstərmişdir ki, təlim prosesində TRİZ nəzəriyyəsinə istinad edən metodikaların və tapşırıqların istifadəsi kiçikyaşlı məktəblilərin

yaradıcı əqli fəaliyyətinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Bu tapşırıqlar yalnız problemli vəziyyətlər üçün müvafiq həll yollarını tapmağı deyil, həm də ümumilikdə şagirdlərin yaradıcı təxəyyülünü inkişafını təmin edir. Məktəblilərin inkişafı üçün uyğunlaşdırılmış TRİZ texnologiyası daha çox yaradıcı təxəyyülün, təfəkkürün, yaradıcılığın inkişafı kontekstində tətbiq edilir. Bunun səbəbi nəzəriyyənin qeyri-standart yaradıcı yanaşma tələb edən tapşırıqları, düşüncə stereotiplərini aradan qaldırması, məlum və ya təklif olunan sərhədləri aşmaqda kömək etməsidir.

Problem əsaslı təlim şagird şəxsiyyətinin inkişafının stimullaşdırılmasını nəzərdə tutur. Bu halda təlim orijinal izahlardan istifadə edilməsini, olan məlumatların yenidən nəzərdən keçirilməsini, yeni mənalardan, fərqli şərhlərin axtarılmasını nəzərdə tutur. Bu şagirdlərin öyrənilən məsələlərə fərdi yanaşmalarını və şüurlarının refleksiv planda formalaşmasını təmin edir [1, s. 98].

Təbii ki, bir çox təlim texnologiyaları kimi, TRİZ texnologiyasının da kiçikyaşlı uşaqlar üçün uyğunlaşdırılmış və səmərəli istifadəsi üçün metodlar müəyyən edilmişdir. Bu metodlara aşağıdakılar aid edilir:

- Beyin fırtınası metodu. O, yaradıcı fəaliyyətin stimullaşdırılmasına əsaslanan problem həllinin effektiv metodudur. Müzakirənin iştirakçılarına mümkün qədər çox sayda həll variantlarını söyləmək təklif olunur. Yekdilliklə qəbul edilmiş həll nəticə hesab olunur.

- Morfoloji təhlil metodundan yaradıcı təxəyyülün inkişaf etdirilməsi, stereotiplərin, qeyri-real fantaziyaların aradan qaldırılması üçün istifadə olunur. Bu metodun mahiyyətini bir obyektin yeni obrazının yaradılması üçün həmin obyektin müxtəlif variantlarda qiymətləndirilmələrinin ümumiləşdirilməsi təşkil edir.

- Fokal obyektlər metodu bir və ya bir neçə obyektin xüsusiyyətlərinin digər obyektə köçürülməsindən ibarətdir. Bu metod yalnız nitqi, təfəkkürü və təxəyyülü inkişaf etdirməyə deyil, həm də onları şüurlu şəkildə yönəltməyə, idarə etməyə imkan verir. Fokal obyektlər metodunun daha bir üstünlüyü assosiativ təfəkkürün inkişafına yardım etməsidir.

- Sistemli təhlil metodu dünyaya qarşılıqlı əlaqəli elementlərdən ibarət olan vahid sistem kimi baxmağa imkan verir. Sistemli təhlil metodu mürəkkəb problemli vəziyyətlərdə qərarın qəbul edilməsi prosesində sistemin

mümkün qədər daha çox element və proseslərin bu qərardan necə təsirlənəcəyini diqqətdə saxlamağa və nəzərə almağa imkan verir.

- Kataloq metodu uşaqlara nağıl yaratmaq bacarığının formalaşmasına yönəlmişdir. Metod hadisələrin başvermə imkanlarını nəzərdən keçirərkən psixoloji ətalətin aradan qaldırılması və stereotiplərin qırılması üçün istifadə olunur. Nağıl qəhrəmanlarının, onların hərəkətlərinin və hadisə yerinin təsvirinin fikirləşib tapılmasında orijinallığın təmin edilməsinə istiqamətlənir.

- Kiçik insanlarla modelləşdirmə və ya KİM metodu. Bu metod təbii və süni (insan təxəyyülündə yaradılmış) dünyada baş verən proseslərin modelləşdirilməsini həyata keçirmək imkanı verir. Metod belə dünyada sistem və proseslərin modellərini təqdim etməyə kömək edir. Proseslərin cərəyan etdiyi sahədə olan elementlərin canlı varlıqlarla dəyişdirilməsi təfəkkürü sərbəstləşdirir, onu daha azad edir. Ən fantastik hərəkətləri heç olmazsa fikrən həyata keçirmək və onun nəticələrini dəyərləndirmək imkanı verir və s. [38].

İnsan psixologiyasının konkret tarixi bir xarakterə malik olmasına baxmayaraq, TRİZ onun dəyişə biləcək imkanlar təqdim edir. Beləliklə, TRİZ texnologiyası ənənəvi psixoloji yanaşmalara yeni, fərqli baxışların formalaşmasını təklif etməklə fərqli inkişaf qanunlarını və qanunauyğunluqlarını rəhbər tutaraq sistemli düşüncəyə əsaslanan yeni bir psixoloji mühitin formalaşdırılmasına zəmin yaradır. TRİZ bir tərəfdən təfəkkür keyfiyyətləri – çeviklik, mütəhərliklik, dialektiklik, sistemlilik, digər tərəfdən, axtarış təşəbbüsü, yeniliyə can atmanı, yaradıcı təxəyyülü və nitqi formalaşdırır. O, yaradıcı, intellektual fəaliyyətə, yeni metodların fəal axtarışına əsaslanır. Beləliklə də o, psixoloji ətalətin istənilən növünün dəf edilməsinə, problemlərin prinsipcə yeni yollarla həllinə, keyfiyyətcə yeni məhsulların yaradılmasına zəmin yaradır.

TRİZ-in klassik formasında 40 ixtiraçılıq prinsipi vardır. TRİZ mütəxəssisləri tərəfindən adlandırılan ixtiraçılıq prinsiplərini biz strategiyalar kimi qeyd edəcəyik. Altşuller kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcılığının inkişafı üçün bu strategiyalardan bəzilərini istifadə etməyi təklif etmişdir. Burada məqsəd uşaqların hər hansı bir obyektin xüsusiyyətlərinə görə fantastik dəyişikliklərin etməsini öyrətməkdir. Bir çox sahədə səmərəliliyini təsdiq edilmiş bu strategiyalara nümunə kimi aşağıdakıları göstərmək olar:

1. Hissələrə ayır strategiyası - obyektin, faydalı və ya zərərli bir hissəsini ayırmaq və ya integrasiya məqsədi ilə hissələrə parçalanmasıdır. Bu strategiya yeni və faydalı sistem xüsusiyyətlərini inkişaf etdirmək üçün istifadə edilir. Bununla yanaşı strategiya yalnız fiziki struktur kimi qəbul edilməməlidir. Hissələrinə ayırmaq strategiyası konseptual səviyyədə də tətbiq edilə bilər. Qeyd edək ki, bu strategiyadan mücərrəd anlayışların formalaşdırılmasında, psixoloji təhlillərdə və fikirlərin integrasiyasında da istifadə edilir.

Nümunə. Kitabxanalarda kitablar fərqli mövzular üzrə qruplaşdırılır. Bu yolla oxucular istədiyi kitabı daha asan əldə edir, oxuduğu mövzunu əlaqələndirə və anlaya bilərlər. Müəllim riyaziyyat dərində verilmiş məsələni şagirdlərə başa salmaq üçün onu hissələrə ayırır. Şagirdlər üçün, məsələnin şərtinin hissələrə ayrılması nəticəsində həll yolunu tapmaq prosesi sadələşir.

2. Sistemdən çıxar strategiyası - sistemin faydalı, faydasız, səmərəli, səmərəsiz, məhsuldar və ya qeyri-məhsuldar bir hissəsi bütünlüklə sistemdən çıxarılır. Bu strategiya hissələrinə ayır strategiyasına bənzəyir. Lakin fərq ondan ibarətdir ki, hissələrə ayır strategiyasında ayrılmış hissələri yenidən düzlədir inkişaf etdirmək mümkün olduğu halda, sistemdən çıxar strategiyasında bu yolverilməzdir. Yəni hissə sistemdən tam çıxarılır.

Nümunə. Qrup fəaliyyəti tələb edən bir layihədə problem yaradan şəxsin müəyyən üsulla təcrid edilməsi və ya kənarlaşdırılması komandanın motivasiyası və məhsuldarlığını artırıla bilər. Bu zaman komandanın nailiyyəti üçün çıxarılması nəzərdə tutulan şəxsin iş potensialının, təcrübəsinin layihə üçün zəruriliyi dəyərləndirilməlidir. Həmin şəxsin kənarlaşdırılması zəruridirsə, lazım olan dəstəyin komandaya fərqli yolla çatdırılması təmin edilməlidir.

3. Universallaşdırma strategiyası - bir sistemin və ya əşyanın hərtərəfli, ümumi istifadəyə uyğunlaşdırılması və bir çox məqsədə xidmət etməsi üçün nəzərdə tutulması. Burada fərqli strategiyalardan istifadə edilə bilər.

- Bir əşyanı fərqli məqsədlərə xidmət edəcək formada hazırlayın
- Bir əşyanın xüsusiyyətlərini universallaşdırın
- Bir əşyanı müxtəlif şeylər üçün istifadə edin
- Eyni xüsusiyyətləri fərqli sistemlərə və ya əşyalara tətbiq edin

Nümunə. Əqli qabiliyyəti ölçən testlər əsasən hər kəsin istifadə edə biləcəyi formada hazırlanır. Nəticədə yaradılmış test bir çox mədəniyyətlərdə və ölkələrdə istifadə edilə bilər.

4. “Matryoşka sistemi” qurma strategiyası – obyektlərin birinə uyğunlaşaraq və ya daxil olaraq yenilik yaratmaq üçün istifadə edilir. Bu ideya bir-birinin içinə daxil olan kukla oyuncaqlardan götürülmüşdür. Matryoşka sistemi çox vaxt qruplaşdırmaq, təşkil etmək, məkana qənaət etmək, əşyaları zərərdən qorumaq və rahat hərəkəti təmin etmək üçün istifadə edilir.

Nümunə. Kompüterlərdə qovluqların içində qovluqlar, qovluğun içərisində fayllar yerləşdirilir.

5. Zərəri faydaya (mənfəətə) çevirmək strategiyası. Həyatımızda yaxşı, pis, ehtiyac duyduğumuz, lazımsız hesab etdiyimiz davranışlar və hadisələr həmişə qarşımıza çıxacaqdır. Sonda onların faydalı və zərərli nəticələri qalacaqdır. Həqiqətdə nəyin zərərli və ya faydalı olduğu bizim münasibətimizdən və yaşadığımız dövrdən asılıdır.

Nümunə. Canlıları xəstə edən bəzi viruslar eyni zamanda peyvənd istehsalında istifadə edilir.

Təbii fəlakətin müxtəlif yerlərə vurduğu zərərlər inşaat sektorunun inkişafına səbəb ola bilər.

6. Asimmetriyanı artırmaq strategiyası. Bir çox insanlar hansı səbəblə simmetrik dizaynlar və həll yolları tətbiq etdiklərini bilmirlər. Beynimizin də əsasən simmetrik əşya yaratmağa meyilli olduğunu qeyd edə bilərik. Əksər insanlar divar rəsmlərini həmişə simmetrik asırlar. Simmetriya yaratma meyli çoxumuzda mövcud olan bəsit bir mühakimədir. Bu mühakimədən imtina etdiyimizdə, yaradıcı asimmetrik həll yolları tapa bilərik. Asimmetriyanı müxtəlif strategiyalardan istifadə edərək yarada bilərik:

- simmetrik formanın yerinə asimmetrik formadan istifadə etmək;
- əşyanın asimmetrik dərəcəsini artırmaq.

Nümunə:

- açar və kilidlərdə asimmetrik prinsiplərdən istifadə edərək təkrarsız modellər hazırlanır;

- hərbi qüvvələr müharibə zamanı qarşı tərəfə hücum taktikasında asimmetrik strategiyadan istifadə edirlər, məsələn 27.09-10.11.2020 Vətən Müharibəsi zamanı Azərbaycan Ordusunun hücum strategiyası və s. [19].

TRİZ texnologiyaları bu resursların köməyi ilə uşaqların yaradıcılığının inkişafına şərait yaradır. Yeni obrazın formalaşdırılmasına istiqamətləndirilmiş məşğələ və tapşırıqların məzmunu uşaqların təxəyyülünü orijinal bir yeniliyin yaradılmasına yönəldir.

Bununla yanaşı, tapşırıqların fərqli yanaşmalara açıqlığı onların uşaqlar üçün maraqlı və emosional baxımdan cəlbediciliyini təmin etməklə onları yaradıcı fəaliyyətə istiqamətləndirərək müxtəlif psixi proseslərin inkişaf etdirilməsi sürətləndirir. Bu da öz növbəsində problemi qeyri-adi ideyalarla həll etmək qabiliyyətinə malik olan yaradıcı kollektivləri və güclü yaradıcı şəxsiyyətləri formalaşdırmağa imkan verir.

Yaradıcılığın diaqnostikası və qiymətləndirilməsi

Bir ölkənin inkişafına töhfə verən ən dəyərli resurs yaradıcı insandır. Yaradıcı insanı fərqli edən onun elm, texnologiya, sənaye və s. kimi çox sahələrdə dövrün gözləntilərindən daha yüksək bir perspektivə malik olmasıdır. Yüksək enerjiyə sahib olmaq və avtoritetə tabe olmamaq onları fərqli edən digər xüsusiyyətlərdəndir [27]. Sürətlə inkişaf edən dünyada istedadlı fərdlərin inkişafa yön verən və davamlı olan proqramlara ehtiyacı var. Əks təqdirdə, yaradıcılığın nümayişi və inkişafı dəstəkləməyən mühitlərdə yetişən şəxslərin potensialı məhv ola bilər. Bu kimi halların baş verməməsi üçün yaradıcı şəxsiyyətləri aşkarlamaq vacibdir. Bunun üçün doğru və sağlam yaradıcılıq diaqnostikası və qiymətləndirməsinə ehtiyac vardır. Çünki etibarlı diaqnostika və qiymətləndirmə bizə, böyüməkdə olan uşaqların potensialına uyğun təhsil strukturu barədə məlumatlar verir.

Uşaqlarda yaradıcılıq təzahürü orijinal və təqliddən uzaqdır. Uşaq hadisələri özünəməxsus şəkildə şərh edir və yaratdığı hekayədə müxtəlif söz, səs, hərəkət və fikirlərdən istifadə edərək öz daxili aləmini əks etdirir [16]. İnsanda yaradıcılığın inkişafı digər inkişaf sahələrindən fərqlənir. Buna görə

valideynlər və müəllimlər uşaqların yaş dövrünə görə yaradıcılıq xüsusiyyətlərini bilməlidirlər. Ümumiyyətlə uşaqların yaş xüsusiyyətlərini bilən valideynlər və müəllimlər onları daha yaxşı başa düşür, ünsiyyət qurur və ona uyğun ən yaxşı təhsili verirlər. Ancaq bunu da qeyd etmək lazımdır ki, hər bir uşağın yaradıcılıq potensialının bənzərsiz olması, onun inkişaf dinamika-sı xüsusiyyətlərinə uyğun qiymətləndirməni tələb edir.

Yaradıcılıq qabiliyyətinin diaqnostika və qiymətləndirilməsi üçün müxtəlif metodlar mövcuddur. Dennis Hocevar yaradıcılığı ölçmək üçün istifadə olunan metodları belə ümumiləşdirmişdir. Bu ümumiləşdirməyə fərqli düşünmə testləri, münasibət və maraq inventarları, şəxsiyyət inventarları, bioqrafik inventarlar, müəllim qiymətləndirməsi, dost qiymətləndirməsi, ekspert qiymətləndirməsi, məhsulların qiymətləndirilməsi, yaradıcılıq fəaliyyətləri və nailiyyətlər daxildir. Əksər tədqiqatlarda ən çox istifadə edilən metodlar, üçüncü şəxsin qiymətləndirməsi və bioqrafik təhlildir. Şəxsiyyət testləri və insan psixikasının diaqnostikasında tətbiq edilən metodlar çox vaxt könüllü insanlar üzərində aparılır [37].

Yaradıcılıq testləri əsasən açıq suallardan ibarətdir. Məsələn, uşağa hər bir forma təqdim edilir və uşaqdan bu formanı hansısa obyektə bənzətməsi istənilir. Bu testlər nəticəsində uşaqda yaradıcılığın olub olmadığı müəyyən-ləşdirilir [20].

Ölkəmizdə və dünyada yaradıcılığın inkişafı ilə bağlı bir çox tədqiqatlar aparılmışdır. Yaradıcılığın mürəkkəb psixoloji bir xüsusiyyət olmasına bax-mayaraq, onun diaqnoskasına dair ölkəmizdə çox az metodikalar vardır. İstifadə olunan metodikaların əksəriyyəti başqa ölkələrin yaratdığı metodi-kaların öz dilimizə uyğunlaşdırılmış formalarıdır. Nəzərə alsaq ki, dünya təc-rübəsində yaradıcılıq daha əsaslı infrastuktura malikdir, bu baxımdan xarici ədəbiyyatlardan onun araşdırılması və ölkəmizdəki vəziyyətlə müqayisə edilməsi zəruridir.

4P modeli və yaradıcılığın qiymətləndirməsi

Yaradıcılığı qiymətləndirmək üçün ən məşhur metodlardan biri 4P mo-delidir. 4P modeli beynəlxalq ədəbiyyatda baş hərfləri "P" olan 4 meyarın mövcudluğu ilə tanınır. "P"lərin abreviaturası bunlardır: şəxs (person), pro-ses (processs), məhsul (product) və ətraf mühit (press / environment) [33].

Yaradıcı şəxs (Person)

Şəxsin yaradıcılıq potensialının qiymətləndirilməsi 4 formada aparılır: fərdi alətlər, bioqrafik inventar, davranış ölçümü və gizli nəzəriyyə (gizli intellekt nəzəriyyəsi) [30]. Bu qiymətləndirmələrdə yaradıcı şəxsiyyətin xüsusiyyətləri müəyyən edilir. Məsələn, yaradıcılıq şüuru, özünəməxsusluq, müstəqillik, riskətmə meyli, şəxsi enerji, maraqlar, yumor, yenilik istəyi, açıq fikirlilik, yüksək intuisiya və s. kimi xüsusiyyətlər [35]. Gələcək yaradıcılığın proqnozlaşdırılması - gizli nəzəriyyələrdən istifadə edərək, valideynlərin və müəllimlərin xüsusiyyət və vəziyyətlərinin nəzərə alınaraq yaradıcılığın qiymətləndirilməsini tələb edir [30].

Yaradıcı proses (Proses)

Yaradıcı prosesin qiymətləndirilməsində Gilford'un "SOI Battery" testi, divergent təfəkkürü ölçən bir test olaraq əhəmiyyət kəsb edir. Bu testdə əsas divergent təfəkkür və intellektuallıq ölçülür. 'SOI Battery' üzərində qurulan Torrensın yaradıcı təfəkkür testi divergent təfəkkürü və yaradıcılıq prosesi ilə yanaşı başqa komponentləri də ölçür. Nümunə olaraq qeyd edə bilərik ki, problem həll etmə prosesinin təhlilində müəyyən olan ən vacib komponentlərdən biri onun faydalılığıdır [30].

Yaradıcı təzyiq / ətraf mühit (press)

Yaradıcı şəxsə həmişə ailə, ev və iş mühiti təsir göstərir. Mühit kimi motivasiya da yaradıcılığa təsir edən amillərdəndir [25]. T.M. Amabile və digərləri (1994) fərqli mühitlərdə daxili və xarici motivasiyanın yaradıcılığa təsirini araşdırmışdılar. Tədqiqatın nəticəsində xarici motivasiya və yaradıcılıq arasında mənfi korelyasiyanın olduğu, daxili motivasiyanın isə yaradıcı potensiala sahib insanların aşkarlanmasında köməkçi vasitə olduğu qeyd olunur. Eyni zamanda, dəstəkləyici bir mühitin yaradıcı şəxsiyyət xüsusiyyətlərini üzə çıxardığı müşahidə edilmişdir. Mürəkkəb tapşırıqları yerinə yetirmək üçün çalışan yaradıcı fərdlərin güclü daxili motivasiyası olur. Bu da daxili motivasiyanın yaradıcılığa müsbət təsirindən irəli gəlir.

Yaradıcı məhsul (Product)

Yaradıcı məhsullarla bağlı araşdırmalara nəzər yetirsək, yaradıcılığın qiymətləndirilməsində konkret bir məhsula (şeir yazmaq, şəkil çəkmək, problemlərə həll yolu tapmaq) istinad edilir. Ümumiyyətlə, məhsulların

standart testlərlə ölçülməsi ən zəif qiymətləndirmə formasıdır [34]. Bu testlərin Runkonun araşdırma nəticəsindən sora da istifadəsi dəstəklənməkdədir. Məsələn, Vantassel-Baska və Makfarlen 2009-cu ildə apardıqları araşdırmalarda yaradıcılığın qiymətləndirilməsində əsas problemin standart testlərdə deyil, onun düzgün istifadə edilməməsində olduğunu bildirdilər.

Bəzi hallar yaradıcı məhsulun qiymətləndirməsində problemlər yaradır. Bu problemlərdən birincisi, yaradıcı məhsulun subyektiv və ya obyektiv qiymətləndirilməsidir. Əgər yaradıcı məhsul ekspert rəyi ilə qiymətləndirilsə, mütəxəssislər arasında fikir ayrılığı problemi yaranmaya bilər. Lakin, yaradıcı məhsul, düşünmə prosesi və ya bacarıqlarla bağlı əsaslı arqumentlər varsa, bəzi problemlər ortaya çıxar bilər. Subyektivliyin ön planda olduğu bu cür qiymətləndirmələrdə mütəxəssislər qeyri-dəqiq meyarlar seçər və ya qərəzli münasibət bəsləyə bilərlər. Yaradıcı məhsul qiymətləndirməsindəki başqa bir problem ümumi sahə (domain general) ilə spesifik sahə (domain specificity) arasındakı meyar problemidir. Məhsul və proses yönümlü yaradıcılıq qiymətləndirmələrində xüsusi sahədə (şey yazmaq, riyaziyyat sübutu istehsal etmək kimi) və ya ümumi sahədə qiymətləndirmə fərqi müşahidə etmək çətin ola bilər. Xüsusilə davranışa, vərdislərə və yaradıcılığa səbəb olan məlumatların müəyyən bir sahəyə xas olub-olmaması qeyri-müəyyəndir [28]. Məhsul qiymətləndirməsindəki digər bir problem, etibarlılığın olmasına baxmayaraq, meyarlarla əlaqədar etibarlılığın hələ də olmasıdır [30].

Ekspert rəyi və müəllim müşahidələri

Ənənəvi yanaşmalardan biri olan ekspert rəyi və müəllim müşahidəsi əsasında yaradıcılığın qiymətləndirməsinin müsbət və mənfi cəhətləri vardır [26]. Ekspert, yaradıcılıq qabiliyyətini asanlıqla aşkar edə və ya əksinə onun olmamasını iddia edə bilər. Məsələn, oxşar səbəbdən Edison, Eynşteyn və Van Qog kimi məşhur alim və sənətkarların istedadları gec kəşf edilmişdir. Bunun səbəblərindən biri də mütəxəssislərin, fərdin gizli potensiallarını anlama bilməmələridir. Ekspert rəyi ilə yaradıcılığı qiymətləndirmək üsulu müxtəlif tənqidlərə məruz qalmışdır. Ekspert rəyi ilə yaradıcılığın qiymətləndirilməsində subyektivlik, ekspertin peşəkarlığı, xidmətin bahalıq kimi problemlərlə qarşılaşılır. Bu səbəbləri nəzərə alaraq, bəzi tədqiqatçılar Torrensin yaradıcı təfəkkür testinin ekspert rəyindən daha səmərəli bir

metod olduğunu düşünür [24]. Ekspert rəyi ilə aparılan qiymətləndirmə və diaqnostikada yaranan problemlərə baxmayaraq, xüsusilə müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsi yüksək olduğu halda onların müşahidələri, bu şəxslərin potensiallarını daha sağlam bir şəkildə təyin etməkdə effektiv ola bilər. Çünki müəllimlərin şagirdləri haqqında daha ətraflı məlumat əldə edə bilmələri üçün kifayət qədər zaman imkanları vardır.

Portfolio və fəaliyyətə əsaslanan qiymətləndirmə

Van-Tassel-Baska & Makfarlen (2009) araşdırmalarında ənənəvi qiymətləndirmə üsulları və testlərdən fərqli olaraq, məktəb üçün daha innovativ və praktik hesab edilən portfolio və fəaliyyətə əsaslanan yaradıcılıq qiymətləndirməsinin yaradıcı düşünmə prosesi üçün daha səmərəli olduğunu vurğulamışlar. Yalnız bir məhsulu deyil, bütün yaradıcı prosesi qiymətləndirmək üçün şagirdlərin yaradıcı bacarıqlarını nümayiş etdirmələri zəruridir. Fəaliyyətə əsaslanan yaradıcılıq, müəyyən bir sahəyə aid olan yaradıcı fikirlərin öyrənilməsində və qiymətləndirilməsində istifadə edilə bilər. Kiçik-yalı məktəblilərin fəaliyyətinin və onlar tərəfindən yaradılan məhsulun keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi üçün ənənəvi qiymətləndirmə üsullarından istifadə edilə bilər. Fənlərarası və ya hər hansı bir sahədə məhsulun inkişaf etdirilməsi məqsədilə, şagirdin yaradıcı düşünmə bacarıqlarının qiymətləndirilməsi baxımından daha əhatəli məlumat əldə etmək üçün portfoliolara müraciət edilə bilər [36].

Müsahibələr

Piffer araşdırmasında, tədqiqatçıların müəyyən müddətdən sonra standart testlərin və anketlərin yaradıcılığı düzgün qiymətləndirmədiyi reallığı ilə qarşılaşacağını qeyd etmişdir. Eyni zamanda o bildirir ki, standart anket və ya test metodlarına alternativ olaraq yaradılmış müsahibələr yaradıcılıq fəaliyyətini daha yaxşı dəyərləndirəcək və ətraflı məlumat verəcəkdir. Bununla yanaşı, müsahibələr yaradıcılığın ən aşağı kateqoriyası olan mini-c yaradıcılıq növünə çatmaq üçün faydalı ola bilər. Bundan əlavə, yaradıcılıq üzrə ixtisaslaşmış tədqiqatçılar, tələbələrə öz yaradıcılıq potensiallarını müəyyən etməsi məqsədi ilə yaradıcılıq müvəffəqiyyəti prosesi ilə bağlı suallar verə bilərlər. Məsələn, "Bu yaxınlarda sizi şəxsi zəmində yüksəlişə və ya praktik fəaliyyətə aparan bir təcrübə və ya intuisiya yaşamısınız mı?" Tədqiqatçı tərəfindən verilən ümumi sual

konkret suallarla əvəzlənərək davam edən müsahibə yaradıcı fərdin müəyyən bir sahədəki yaradıcılığı haqqında fikir əldə etməyə imkan verir. Nəticədə qeyd edə bilərik ki, müsahibələr tədqiqatçıya ən aşağı səviyyədə yaradıcılıq potensialını (həm də mini c) göstərsələr belə həm keyfiyyət, həm də kəmiyyət məlumatı verə biləcəkləri üçün gələcək tədqiqat və qiymətləndirmələr üçün əhəmiyyətlidir [Piffer, 2012].

Yaradıcılığın qiymətləndirilməsinə dair tədqiqatlara nəzər salarkən görürük ki, son tədqiqatlarda ənənəvi standartlaşdırılmış yaradıcılıq testlərindən imtina etmə halları müşahidə olunur. Müsahibələr, texnoloji vasitələrin istifadəsi, portfolio və fəaliyyət əsaslı qiymətləndirmələri bunlardan bəziləridir [26, 31]. Eyni zamanda, dinamik qiymətləndirmələr alternativ yaradıcılıq qiymətləndirmə sahəsinə daxil edilir və standart testlərə alternativ təqdim edir [Kaufman və başqaları, 2009].

Yaradıcılığın 4C modeli

Son illərdə tədqiqatçılar, 4C modeli kimi adlandırdıqları yaradıcılığın 4 növünü müəyyən etmişlər. 4C modeli yaradıcılığın bu səviyyələrinə istinad edir: 1) mini-c, 2) kiçik-c, 3) pro-c, 4) böyük-C.

Mini-c yaradıcılıq növü – müxtəlif fəaliyyətləri, təcrübələri və instinktiv olaraq mənə yükləməni özündə birləşdirir. Məsələn: taxta parçalarından quş yuvası düzəltmək, gəzinti sonrası foto şəkillərdən albom düzəltmək və s.

Kiçik-c yaradıcılıq - gündəlik həyatımızda mövcud problemlərin həllinə, xobbilərə, həvəskar fəaliyyətlərə, karyeraya və ya dərstdən kənar maraq dairələrinə istiqamətlənmiş yaradıcılıq növüdür. Adətən geri dönüş və cavab tələb edən fəaliyyətləri özünə daxil edir. Naxış vurmaq, rəsm çəkmək, yemək bişirmək və ya dizayn işləri ilə məşğul olmaq mini-c yaradıcılıq növü kimi qiymətləndirilə bilər.

Pro-c yaradıcılıq dedikdə peşəkar səviyyədə yaradıcılıq nəzərdə tutulur. Burada kiçik-c-dəki hobbilərin nümunələrinə daha üst səviyyəsi yəni peşəkar zəmində yaradıcılıq nümayişi baş verir. Məsələn: özündə incəsənət və dizaynı birləşdirən memarlıq işi, musiqişünaslıq və s.

Son olaraq böyük-c yaradıcılıq haqqında deyə bilərik ki, o möhtəşəmliyi ilə fərqlənən və müvafiq sahə üzrə nailiyyəti olan, mədəniyyət faktoruna təsir göstərən yaradıcılıq nümunələrini yaradan insanlara aid edilir. Bu cür

yaratıcılığa malik olan insanlardan nümunə olaraq Mosart, Pikasso, Mariya Kuri, İbn Sina, Ziqmund Freyd və s. qeyd edə bilərik.

Yuxarıda adı çəkilən 4C modeldəki hər C fərqli kateqoriyada yaratıcılıq növlərini özündə birləşdirir. Bu səbəbdən, 4C modelində qiymətləndirmə hər kateqoriya üzrə aparılacaqdır. Birincisi, mini-c və kiçik-c əsasənən öz potensialını qiymətləndirməni nəzərdə tutur. Özünü qiymətləndirmə yaradıcı davranış yoxlama siyahısının tətbiqində, öz yaratıcılığının az olduğunu və ya olmadığını düşünən şəxslərdə daha effektiv alınır. Pro-C-nin ölçülməsində, CAT-dan (Consensual Assesment Technique) da istifadə edilə bilər. Əlavə olaraq qazanılan mükafatlar və ya təltiflər Pro-C qiymətləndirməsində vacib məqamlardan sayılır. Böyük-C-də isə yaradılan məhsulun, ideyanın və s.-in böyük mükafatlar və tarixi əhəmiyyətlik baxımından dəyərləndirilməsidir.

Cədvəl 1. 4C yaratıcılıq modeli

Yaratıcılıq səviyyəsi	Xüsusiyyətlər	Nümunələr
Mini-c	Spontan, xüsusi, lokal	Güllərdən buket hazırlamaq, açıqca düzəlmək və s.
Kiçik-c	Planlı, məqsədli, ictimai ölçüsü olan	Muzeydə sərgi keçirmək, rəqs ifası nümayiş etdirmək, eksperiment keçirmək və s.
Pro-c	Şəxsin karyerasının müəyyən bir hissəsində yaradıcı fəaliyyəti	Şəhər planlama, jaz qrupunda ifa etmək, yeni təyyarə dizayn etmək və s.
Böyük-c	Peşəkarlığın hüdunu aşmış xüsusi yaradıcılıq, əsrlərlə və daha uzun müddət təsiri davam edən yaradıcılıq...	Bir və ya daha artıq sahədə paradigmatik dəyişiklər edən fəaliyyət

Yaradıcı potensialı inkişaf etmiş şəxsiyyətlərdən ibarət cəmiyyətlər, dünyada baş verən dəyişikliyin istiqamətini təyin etmək və mövcud dəyişikliyə töhfə vermək baxımından əhəmiyyətli bir yerə sahibdirlər. Hər bir cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi orada yaşayan şəxsiyyətlərin yaratıcılığı ilə əlaqəlidir. Ölkəmiz inkişaf etməkdə olan ölkələr arasındadır. Yaratıcılığın elmə və incəsənətə təsiri ilə yeni inkişaf mərhələsinə addım atmaq üçün hər bir təhsil pilləsində yaratıcılığın inkişafına önəm vermək lazımdır.

Yaratıcılığın həm fərdi, həm də ictimai əhəmiyyətinin yüksək olmasına baxmayaraq ölkəmizdə yaratıcılığın diaqnostikasına dair çox az sayda uy-

ğunlaşdırılmış metodika vardır. Təhsil sistemimizdə yaradıcılığın əhəmiyyətinə yetəri qədər diqqət yetirilmədiyinə görə ölkəmizdə, xüsusən xarici ədəbiyyatla müqayisə edildikdə yaradıcılıqla bağlı kifayət qədər tədqiqatın olmadığı müəyyən edilir. Bundan əlavə, digər ölkələrdə istifadə olunan testlər azərbaycan-dilinə uyğunlaşdırılsa da, xarici ölkələr ilə ölkəmiz arasındakı təhsil sistemindəki və sosial-iqtisadi səviyyələrdəki fərqlər, ölkəmizdəki uşaqlar üçün uyğun bir yaradıcılıq qiymətləndirmə inventarının yaradılmasının zəruriliyini ortaya qoyur. Ölkəmizin yaradıcılıq baxımından ehtiyaclarını əsas götürərək, orijinal və müasir diaqnostik alətlərinin yaradılmasına və inkişafına ehtiyac vardır.

Nəticə

Yaradıcılığın həm fərdi, həm də ictimai əhəmiyyətinin yüksək olmasına baxmayaraq ölkəmizdə yaradıcılığın diaqnostikasına dair çox az sayda uyğunlaşdırılmış metodika vardır. Günümüzdə yaradıcılığın inkişafına yetəri qədər diqqət yetirilmir. Hətta yerli və xarici ədəbiyyat müqayisə edildikdə yaradıcılıqla bağlı kifayət qədər tədqiqatın olmadığı müəyyən edilir. Bundan əlavə, digər ölkələrdə istifadə olunan testlər azərbaycan-dilinə uyğunlaşdırılsa da, xarici ölkələr ilə ölkəmiz arasındakı təhsil sistemindəki və sosial-iqtisadi səviyyələrdəki fərqlər, ölkəmizdəki uşaqlar üçün uyğun bir yaradıcılıq qiymətləndirmə inventarının yaradılmasının zəruriliyini ortaya qoyur. Ölkəmizin yaradıcılıq baxımından ehtiyaclarını əsas götürərək, orijinal və müasir diaqnostik alətlərinin yaradılmasına və inkişafına ehtiyac vardır.

Yaradıcılığın diaqnostikası və qiymətləndirilməsinə dair ortaya çıxan nəticəyə görə, yalnız bir qiymətləndirmə metodu əvəzinə birdən çox qiymətləndirmə metodunun istifadəsi daha səmərəlidir. Fərqli qiymətləndirmə metodları bir çox cəhətdən faydalıdır. Çünki yaradıcılıq çoxölçülüdür və bəzən yaradıcılığı ən yaxşı formada ölçmək üçün müxtəlif qiymətləndirmə metodlarından istifadə etmək zəruri olur. Bu metodların nəticələrinin mexaniki deyil, funksional birləşdirilməsi yaradıcılığın qiymətləndirilməsində daha əhatəli və etibarlı nəticələri təmin edir.

Tədqiqatdan çıxan digər nəticə şagirdlərin yaradıcılığını qiymətləndirmək üçün onların yaradıcılıq potensiallarını üzə çıxaran fəaliyyətlərə yönəldirilməsidir. Şagirdlərin motivasiyasını artıracaq fəaliyyətlər onların yaradıcı təfəkkürünü və təxəyyülünü inkişaf etdirir. Bu səbəbdən, şagirdlərin motivasiyasını artıracaq mühitin yaradılması yaradıcılığın diaqnostikasında əhəmiyyətlidir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı

1. Bəylərov E.B. Uşaqlarda istedadın müəyyənləşdirilməsi və inkişafı etdirilməsi. İstedadın işçi konsepsiyası. Bakı, "Təhsil", 2008. 224 səh.
2. Əlizadə Ə. Ə. Şagirdlərdə təxəyyülün inkişafı və tərbiyə edilməsi. Bakı: "Maarif", 1965, 128 s.
3. Robinson, K. və Lu, A. Yaradıcı məktəblər. Bakı: Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2018, 277 səh.
4. Галагузова М.А. Теоретические основы формирования творческой личности школьника в процессе политехнической подготовки. Дисс. докт. пед. наук. М., 1987. 33.
5. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. (Вопросы психологии, 1992 №1, с. 22-33).
6. Adler. H. (2004) Yaradıcı zeka. (Çev: M.Zaman ve C.Avşar), İstanbul: Hayat Yayınları.
7. Bayındır, N. (2013) Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi. Ankara: Eğiten kitap.
8. Bently, T. (1999) Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık. (Çev: O. Yıldırım), İstanbul Hayat yayınları.
9. Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G., Beyazıt, U. (2015). H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:2, 31-49 s.
10. Daniels, S., Daniel, B.P. (2015) Yaradıcı çocuklar yetiştirmek. (Çev: Ü.Ogurlu ve F.Kaya), Ankara: Eğiten kitap
11. Kaygın, B. ve Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın Değerlendirmesinde Yeni Yaklaşımlar. Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi.

12. Luecke, R. (2011). İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık. (Çev: T.Parlak), İstanbul: Türkiye İş Bankası yayınları.
13. May, R. (2010) Yaratma cesareti. İstanbul: Metis yayıncılık.
14. Memduhoğlu, H.B., Uçar, R., Uçar, İ.H. (2020) Yaratıcı okul öğretmen, Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık. Ankara: Pegem Akademi.
15. Osho, (2011). Yaratıcılı – içindeki güçleri serbest kılmak. (Çev: S.Mihladi), İstanbul: Ovva basım Yayın ve Tanıtım Hizmetleri.
16. Ömeroğlu, E.& Turla, A. (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 151, 49-53.
17. Rawlinson, J.G. (1995). Yaratıcı düşünce ve beyin fırtınası. (Çev: O.Değirmen), İstanbul: Rota Yayınları.
18. Robinson, K. (2008). Yaratıcılık, aklın sınırlarını aşmak. (Çev: N.G.Koldaş), İstanbul: Kitap Yayınevi.
19. Sak U. Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi. Baskı: Ankara – Şubat, 2020. 211 s.
20. Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul. Evrim Yayınevi. s. 201-216.
21. Yavuzer, H.S. (1989). Yaratıcılık. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
22. Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve yenilik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
23. Amabile, T.M. (1997) Motivating creativity in organization: On doing what you love and loving what you do. California Management Review, 40 (1), 39-58.
24. Baer, J. (1994). Why you shouldn't trust creativity tests. Educational Leadership, 51(4), 80-83.
25. Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. International Journal of Technology and Design Education, 20(4), 381-401.
26. Coxbill, E, Chamberlin, S.A. & Weatherford, J. (2013). Using model-eliciting activities as a tool to identify creatively gifted elementary mathematics students. Journal for the Education of the Gifted, 37, 176-197.

27. Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
28. Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
29. Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3–14.
30. Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 247–270). New York, NY: Springer.
31. Mann, E. L. (2009). The Search for Mathematical Creativity: Identifying Creative Potential in Middle School Students. *Creativity Research Journal*, 21(4), 338–348.
32. Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research, *Thinking Skills and Creativity*, 7, 258– 264
33. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
34. Runco, M. A. (1989). The creativity of childrens' art. *Child Study Journal*, 19, 177-189.
35. Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.125–147). New York: Cambridge University Press.
36. VanTassel-Baska, J. & MacFarlane, B. (2009). Enhancing creativity in curriculum. In L. Shavinina, *The International Handbook on Giftedness* (pp. 1061-1083). London: Springer.
37. Davranış Bilimleri Enstitüsü [DBE], 2013. <http://www.dbe.com.tr/Default.aspx?SectionID=220>.
38. <https://e-koncept.ru/2016/56974.htm>
39. <https://4brain.ru/triz/vvedenie.php>

İSTEDADLI UŞAQLARIN FORMALAŞMASININ BƏZİ PSIXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

İstedadlı uşaqlar üçün özünüdərketmə mühüm əhəmiyyət kəsb edir və onun sonrakı inkişafında xüsusi rol oynayır. Bu xüsusiyyət müəyyən qədər genetik olsa da sosial və fiziki faktorların təsirindən də aslıdır. Özünüdərək insanın özü ilə bağlı formalaşmış münasibətidir. Bu münasibət insanın özünü dəyərli hiss etməsi, qəbul etməsi, inanması kimi müsbət və ya təqsirkarlıq, natamamlıq hissi kimi mənfi emosiyalarda təzahür edir.

Dünyaya yeni göz açmış körpə anası tərəfindən qidalandırılarkən, qulluq və nəvaziş göstərilərkən, ilk olaraq anasının üzünü və davranışlarını dərk etməyə çalışır. Beləliklə, beyində ünsiyyətlə bağlı ilk dərkətmə prosesi yaranır. Bu ilk sosial əlaqədən özünüdərək şüurunun təməli qoyulur.

Özünüdərək şüuru insanın düşüncə və təsəvvürlərini ehtiva edir, insanı inkişaf prosesi boyunca müşayiət edir. Kiçik yaşlardan etibarən uşaqlarda inkişaf edən özünüdərək prosesi həm daxili, həm də xarici (sosial) faktorların təsirinə məruz qalır. Bu müddət ərzində uşaqlar öz inkişafında, cəmiyyətdə qəbul edilən davranışları yaşıdlarının hərəkətləri ilə daim müqayisə edir və onlara yaxın olan insanların (validəyn, dost, müəllim və s.) nümayiş etdirdikləri verbal və qeyri-verbal münasibətlər əsasında özlərinə tənqidi yanaşırlar. Özünüdərək şüuru, özünü təsdiq xüsusilə məktəb və akademik mühitdə daha intensiv formalaşır. Məktəb mühiti ilə müsbət mənada əlaqəsi olan özünüdərək prosesi şagirdə akademik yöndə müvəfəqiyyət, özünü qiymətləndirmə və dostlar arasında lider olmaq xüsusiyyətlərinin inkişafına səbəb olur. Bir çox tədqiqatçılar hesab edirlər ki, istedadlı uşaqların müvəfəqiyyətlərinin hər kəs tərəfindən görülməsi və qeyd edilməsi onlara müsbət təsir göstərir, yüksək potensialları sayəsində ortaya çıxan problemlərin tez dəf edilməsinə səbəb olur və nəticədə istedadlının özünüdərək şüurunun inkişafına gətirib çıxarır.

İstedadlı şagirdlərin özünüdərək şüuru digər uşaqlardan fərqli formalaşır. Bir çox tədqiqatlarda istedadlı uşaqların özünüdərək şüurunun erkən yaşlardan formalaşdığı müəyyən edilmişdir. Özünüdərək şüurunun erkən inkişaf etməsi istedadlı uşaqların digər uşaqlara nisbətən fərqli olduğunu dərk etmələrinə səbəb olur. Bəzən bu fərqlilik özlərində bir “yanlışıq” olması

düşüncəsinə də yol aça bilir. Bir çox hallarda istedadlı uşaqlar maraq duyduğu sahələrdə özünə inam nümayiş etdirsələr də, fiziki və sosial fəaliyyətlərdə inamsızlıq hiss edirlər.

İstedadlı uşaqlar maraq göstərdikləri fəaliyyət sahələrində yüksək intellektuallıq, xüsusi akademik bacarıqlar, yaradıcı və produktiv düşünmə, liderlik, xüsusi vizual və psixomotor qabiliyyətlər və s. nailiyyətlər nümayiş etdirirlər.

Bəzi tədqiqatçılar istedadlı şagirdlərin özünüdərk şüur səviyyəsinin onlarla birgə fəaliyyətdə olan qrupların inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunu müəyyənləşdirmişdilər. Bir çox hallarda istedadlı şagirdlər normal şagirdlərlə birgə təhsilə cəlb edildikdə onlarda özünüdərk şüuru və akademik nailiyyətlər daha səmərəli inkişaf etmiş olur. Ancaq özləri kimi istedadlılarla birgə təhsil aldıkları zaman bəzən xüsusi nailiyyət əldə etməmələri səbəbindən onların özünüdərk şüuruna mənfi təsirlər ola bilər.

İstedadlı uşaqlar öz səviyyələrinə uyğun proqramlar üzrə təhsil alarsa onlarda natamamlıq hissi aradan qalxar və müsbət mənlik şüurunun inkişafına zəmin yaranar. Standart ümumi təhsil proqramları orta statistik bacarıq və qabiliyyət səviyyəsinə uyğun olaraq hazırlanırlar. Bu səbəbdən istedadlı şagirdlərin öyrəndiyi biliklər qavrama və tətbiq səviyyəsi ilə məhdudlaşır, analiz, sintez və dəyərləndirmə kimi üst səviyyəli əqli bacarıqların inkişafı diqqət mərkəzindən kənarda qalır.

İstedadlının mövcud psixoloji durumuna, hisslərinə və ehtiyaclarına müəyyən zaman müddətində təsir göstərən amilləri, hazırkı vəziyyəti, gələcək inkişafa istiqamətlənən potensialı, bu inkişafa dəstək olan faktorların hərtərəfli tədqiqi baxımından ən səmərəli üsullardan biri də psixokonsultasiya hesab olunur. Fərdlərin yaş, təhsil, cins və müxtəlif həyat tərzləri ilə bağlı fəaliyyətləri üzrə keçirilən psixoloji konsultasiya prosesi özündə mənlik strukturu, şəxsiyyətin başa düşülməsi kimi amilləri ehtiva edir və hər bir fərdin özünəməxsusluğunu anlamağımızı asanlaşdırır. Özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə seçilən istedadlıları istənilən bir fərd kimi başa düşməyə çalışmaq, eyni zamanda onlara məxsus həyat tərz, fərqlilik, mənlik şüuru, şəxsiyyətin strukturu, hiss və psixoloji vəziyyətlərini anlamaq başlanğıc ola bilər. İlk növbədə belə bir addım ataraq və planlaşdırılan psixoloji dəstək ilə

onların təhsil həyatına müsbət təsir göstərmək olar.

Mənlik şüuru - fərdin daxili və ətraf mühit ilə qarşılıqlı təsiri zamanı özünü müşahidə və qarşı tərəfin reaksiyasına əsaslanaraq özünü qiymətləndirmə, qavrayış, hiss, dəyər və anlayışlar sistemidir. Qısaca ifadə etsək, özünüdərək - özünü öz dünyasında qəbuletmə formasıdır. Mənlik şüuru - fərd dünyaya gəldiyi andan etibarən onun ilk qayğısına qalan yetkin şəxslə qarşılıqlı təsiri nəticəsində yaranmağa başlayır və digər sosial həyat tərzilə formalaşdırılıb inkişaf edir. Əslində, bu proses körpə hələ dünyaya gəlməmiş ana-atanın övlada sahib olmaqla bağlı düşüncələri, ona yüklədikləri məna, onun davranış və təsirlərini müəyyənləşdirəcəyi üçün dövlənmə ilə başlayır da deyə bilərik. Patoloji problem və ya ciddi mənfi təsirlər olmadığı halda, demək olar ki, hər ana-ata dünyaya gələcək övladı ilə bağlı xəyal və plan qurur. Müəllimlər ibtidai məktəbə başlayan uşaqların ana-atalarında tez-tez gözləntilər müşahidə edir, valideynlər övladlarının sinfin ən yaxşısı olacağına inanır və bunu qarşı tərəfdən eşitmək istəyir. Körpəlikdən etibarən bütün qarşılıqlı təsirlərdə varlığın dəyərləndirilməsi, qəbul olunması, ehtiyaclarının vaxtında, uyğun formada və münasib səviyyədə ödənilməsi, müsbət reaksiya əldə etmək, qarşılıqlı hisslərin olması, olar-olmazların sərhədlərinin tarazlaşdırılmış formada öyrədilməsi özünüdərək prosesinin əsasını təşkil edir.

M.U.M. Qross [15], mənlik şüurunu fərdin ilk növbədə özünüqiymətləndirmə, istedad, xarakter və məsuliyyəti ilə birgə bütöv şəkildə təsvir edir. Mənlik şüuru koqnitiv, persepsuallıq, hissi və özünüqiymətləndirmə kimi motivlərdən ibarətdir. Buna görə də, mənlik şüuru yüksək istedadlı fərdlərin şəxsiyyətinin inkişafında və ən yüksək səviyyədə nailiyyət qazanması üçün potensialın istifadəsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Mənlik şüuru bu istiqamətdə akademik nailiyyət, psixoloji sağlamlıq, məktəbə qarşı yanaşmalar və şəxsiyyətlərarası təsirlər kimi müsbət dəyərləndirmələrdən asılı olaraq şəxsin özünü dəyərli hiss etməsi kimi qəbul edir.

Fərddə "Mən dəyərliyəm, sevilirəm, olduğum kimi qəbul olunuram, özümü güvəndə hiss edirəm" düşüncəsi, ilk körpəlik xatirələri ilə birlikdə yaranmağa başladığında, fərd həyatının sonrakı illərində tam təhlükəsiz sosial tədbirlərdə iştirak etməyi, özünü düzgün ifadə etməyi və ətrafındakı

insanlar ilə qarşılıqlı fikir mübadiləsində olmağı daha rahat təcrübədən keçirəcəkdir. Böyüyüb yeniyetməliyə keçiddə isə xüsusilə yaşıdları və digər sosial ətrafda özünü ifadə etmə, ünsiyyət qurmaq, başqaları tərəfindən qəbul olunmaq və qruplara aid olma, fərdin mənliyinin əsas motivi olan özünə-hörmət və özünəinamı artırır. Uşaqlar fiziki fəaliyyət və oyun zamanı bütün hissələrindən istifadə edərkən sadəcə bədən və psixomotor inkişafının deyil, hərtərəfli inkişaflarının baş verdiyi qənaətində olur. İstedadlı uşaqlar fikir irəli sürmək, dostları ilə qarşılıqlı ünsiyyət zamanı özünü ifadə etməyi, hissələrini tənzimləməyi öyrənir. Oyunlarda öhdəliyinə rol və məsuliyyət götürür və bununla da özünəgüvən hissi inkişaf edir, özünüdərk prosesi yüksəlir.

Hər fərdin mənliyi və şəxsiyyəti, öyrənmə və başqalarını təqlid etməklə formalaşır. Uşağın ətrafından gələn müsbət və mənfi reaksiyalar mənlilik şüuru və özünəhörmət hissinə birbaşa təsir edir. Uşaqlar öncə ailədə ana-atalarından, daha sonra məktəbdə müəllimlərinin reaksiyası və onun özünə əminlik hissindən təsirlənirlər. R. Brooker və digərlərinin qeyd etdiyinə görə, fərdin öz bacarıqlarına aid qavrayışları ümumi mənlilik şüurundan daha effektivdir və akademik mənlilik şüuru, nailiyyətini əvvəlcədən ehtimal etmədə zəkadan daha təsirlidir.

Özünüdərk üçün müsbət mənlilik şüuru, özünəhörmət, inkişaf etmək meyli və özünü təsdiqləmək vacib xüsusiyyətlərdir. Yaxın əlaqələrin inkişafı, qarşılıqlı fikir mübadiləsi əsasında ünsiyyət qura bilmək, dəyər görmək və dəyər verə bilmək özünə hörmət üçün mühüm proseslərdir. Bu proseslərin istedadlıların şəxsi və akademik mənlilik şüurunda müsbət təsiri vardır. Sosial mənada fərdə mənfi təsirlərin də olduğuna dair bir çox araşdırma mövcuddur. İstedadlı uşaqlar başqalarından fərqləndiklərini bilirlər və tez-tez yaşıdları tərəfindən düzgün başa düşülmürlər. Bu vəziyyət, onlarda özünəhörmət və xüsusilə, yetkinlik dövründə özünüdərk prosesinə mənfi təsir göstərə bilər. İstedadlı uşaqlar yaşıdları və digər insanlar ilə fikir mübadiləsi edərək, mənlilik şüurunu müsbət istiqamətdə gücləndirməyə ehtiyac duyurlar.

Özünəhörmət özünüdərkin səmərəli motivlərindəndir. Özünəhörmət, hər bir şəxsin özünün qavrayış və davranışlarında öz əksini tapan, özünəinam hissi ilə bağlı dəyərləndirməsidir. İstedadlı uşaqlarda bu özünü daha qabarıq göstərir. Bu hal özünün və etdiklərinin yetərli, dəyərli, uğurlu hesab

edilməsi mənalarda istifadə olunur. Özünüdərək prosesi şəxsin həyatında mühüm əhəmiyyət kəsb edən ətrafındakı yaxın insanların, məsələn, ana-ata, dostlar, müəllimlər onun davranışlarıyla bağlı göstərdikləri reaksiya əsasında inkişaf edir. İstedadlılarda isə özünəhörmətin yaranmasında şəxsin özündən razı qalmasının, effektiv sosial və akademik həyatının olmasının mühüm rolu olduğu aşkar edilmişdir.

İstedadlıların digər insanlar tərəfindən bəyənilən və qəbul olunan (öz təsdiqini tapan) nailiyyətlər nümayiş etdirmələri və ən yüksək səviyyədə qavrama bacarıqları ilə rastlaşdıqları çətinliklərin daha asan öhdəsindən gəlmələri mənlilik şüurunu inkişaf etdirir və beləliklə, özünəinam və özünəhörmət hissini artırır.

Əsasən, təhsil mühitində, akademik nailiyyət və mənlilik şüuru bir-biri ilə qarşılıqlı təsirdə olur. Bu səbəbdən istedadlı uşaqların özləri ilə bağlı düşüncələrini, hisslərini və psixoloji inkişaflarına təsir göstərən digər faktorları başa düşmək olduqca vacibdir. M.U.M. Qrosa görə, tədqiqatçılar istedadlı şəxslərin bacarıqlarına baxmayaraq, nailiyyət nümayiş etdirməmələrinin ən mühüm səbəblərindən birinin özünüdərkin mükəmməl olmaması və mənlilik şüurunun aşağı olması məsələsində həmfikirdirlər. Zehni cəhətdən istedadlı gənclərin psixoloji uyğunlaşma xüsusiyyətlərinin yaşidləri ilə müqayisədə daha yüksək olduğu məlumdur. İstedadlıların mənlilik şüurunun təsirlərini tədqiq etmək üçün aparılan tədqiqatlarda qeydə alınmışdır ki, müsbət mənlilik şüuruna sahib olan istedadlı yeniyetmələr, mənlilik şüuru nisbətən aşağı olan istedadlı yeniyetmələrə görə fərqli öyrənmə strategiyalarını daha yaxşı inkişaf etdirə və tətbiq edə bilirlər.

M.E.P. Seliqmana [12] görə, adaptasiya və özünəhörmət hiss deyil, həyatın idarə edilməsi bacarığı və uğurlu həyatın nəticəsidir. Həyatlarının mühüm sahələrində, məsələn məktəbdə nailiyyət əldə edən uşaqların özünüdərək, özünəhörmət və emosional uyğunlaşmaları da yüksək olacaqdır. Bundan asılı olaraq, istedadlı uşaqların üst səviyyədəki inkişaflarına onların adaptasiyasını asanlaşdıran faktorlardan biri olduğunu deyə bilərik. Eyni zamanda, aparılan bəzi tədqiqatlar istedadlı şagirdlərin konformluluğa sahib olduqları və bu vəziyyətin böyük nailiyyətlər ilə əlaqəli olduğunu göstərir. Bu inkişafın fərdin öz davranışları və ya xüsusiyyətlərindən asılı olduğunu

düşünülərsə, demək fərd konformluğa meyillidir. Digər tərəfdən istedadlı kimi hesab edilmək, ailədə və məktəbdə uşaqdan nailiyyət gözləntisini artırır. Ətrafın fərdə yüklədiyi mənə və gözləntilərə cavab verilmədiyi halda, fərdin mənlilik şüuru mənfə təsirə məruz qalır.

Mənlilik şüuru çoxşaxəli struktura sahibdir və fərqli şaxələr fərqli təsirlərlə qarşılaşa bilər. Məsələn, akademik mənlilik şüuru və mənliliyin akademik olmayan digər ölçüləri fərqli xüsusiyyət daşıya bilər. Bəzi araşdırmalarda akademik cəhətdən yüksək istedadla malik uşaqların yüksək akademik mənlilik şüuruna sahib olmasına baxmayaraq, sosial mənlilik şüurunun aşağı olduğu müşahidə edilmişdir. Bu zəmində də özünüdərk prosesində müəyyən çatışmazlıqların olduğu qeydə alınmışdır. Yüksək özünüdərkə malik istedadlı uşaqlar və yeniyetmələr xüsusilə akademik nailiyyətlərinə dəstəkləyici olmalarına görə ümumilikdə bu vəziyyətdən razıdırlar və istedadlı olmağın müsbət tərəflərindən faydalanırlar. İstedadlı olduqlarına görə dostları arasında hörmət qazanırlar, ailələrinin onlarla qürur hissi keçirməsindən razıdırlar.

Ancaq, yaşlıları tərəfindən istedadlılarda özünü büruzə verən özündən razılıq və ya sinifdə təcrid olunan çalışqan şagird kimi nüanslar onların özünə inam hissini aşağı salır. Məsələn, Litster və Roberts tərəfindən 1997-2005-ci illər arasında aparılan araşdırmalara əsasən həyata keçirdikləri meta-analiz tədqiqində, yeniyetmələrin mənlilik şüurunun görünüş və fiziki güc baxımından, istedadlılarda daha aşağı mənlilik şüurunun aşkarlandığına dair nəticəyə gəlmişdilər.

İstedadlı uşaqlarda və yeniyetmələrdə mənlilik şüuruna mənfə təsir göstərən nüanslar, öz səviyyələrində seçilən tələbələr ilə birlikdə olduqlarında və xüsusilə özəl təlim proqramlarında yaranır. Məsələn, performans əsaslanan qabiliyyət sahələrində xüsusilə sosial narahatlıq yaranır. Bununla yanaşı, üstün intellektuallılarda akademik mühitdə özünəinam əsaslanan idrak qabiliyyətinin akademik nailiyyətdən daha effektiv olduğu bilinir. Eyni zamanda, qızlarda neqativ mənlilik şüurunun yaranmasına cinsi fərqliliyin deyil, bu məsələdə mövcud stereotiplərin səbəb olduğu qeyd olunur.

Levis, Kitano və Linch, akademik sahədə istedadlıların emosional

xüsusiyyətlərini, Klarkın bir-birilə əlaqəli problemlər və Dabrovskinin normadan artıq həssaslıq nəzəriyyəsi çərçivəsində araşdırmışlar. Təcrübədə iştirak edənlər, özlərinin daxili motivasiya, normadan artıq həssaslığının müsbət cəhətləri və başqaları tərəfindən qəbul olunma ehtiyacı baxımından digər insanlardan fərqli hiss etdiklərini qeyd etmişlər. Göstəricilər, istedadlıların psixoloji təzyiqə baxmayaraq, müsbət mənlilik şüuruna sahib olduqlarını bildirir. Ancaq, yaşlıları tərəfindən zorakılığın hədəfi olmaq, istedadlıların motivasiyasını aşağı salaraq onların həyatını çətinləşdirir.

İstedadlı uşaqların inkişafında özünüdərək məsələsinin əhəmiyyətini belə ümumiləşdirmək olar. Hər bir istedadlı özünün yaşlılarından fərqliliyini dərk edərək onlarla adekvat münasibət qura bilir, potensial imkanlarını düzgün, özünün və çevrəsinin xeyrinə yönəldir. Özünü dərk etmək ona həyatın mənasını, əhəmiyyətli olan dəyərlər sistemini başa düşməyə, ona uyğun yaşamağa dəstək olur.

İstedad potensialının ailə mühitində inkişafı və gerçəkləşməsinin psixoloji məsələləri

Ailəyə istedadlı uşağın qatılması ailədə mövcud fəaliyyət və vərdiş halını almış davranışların dəyişməsinə səbəb olur. Ailədə digər uşaqlar varsa, onlar arasında aparılan müqayisələr, uşaqlarda qısqanlıq hisslərinin yaranmasına səbəb olur. Fərqli istək və ehtiyaclar ilə ailənin bu yöndəki davranışları ədalətsiz yanaşma kimi qiymətləndirilə bilər. Uşaqlar eyni evi və valideynləri paylaşsalar da fərqli davranış göstərən istedadlı övlad digərlərinin uğursuzluğu və adiliyi nəticəsində ailə içində özünə daha çox diqqət cəhərək münasibətlərin dəyişməsinə səbəb olur. Gələcəkdə istedadlının bacı və ya qardaşları onun qabiliyyətlərini nümayiş etdirmirsə, istedadlı onlara qarşı fərqli hisslər keçirə bilər. Məsələn, üstünlüyə görə qısqanlıq, qıbtə, ehtiyacların qarşılanmaması, yetəri qədər fürsətin verilməməsinə görə kədərlənmə, nailiyyət ilə öyünmə, müvəffəqiyyətsizlik zamanı kədərlənmə və ya sevinmə, həmçinin hər fürsətdə öz həyatını başqaları ilə müqayisə etmək davranışlarını nümayiş etdirir.

Yüksək potensialı olan istedadlı uşağın bacı və qardaşları arasındakı fərqlilik valideynlər tərəfindən düzgün idarə edilməzsə, bütün ailə

münasibətlərini pozan və özünəinam hissinə ciddi ölçüdə zərər vuran nəticələrə gətirib çıxaracaqdır. İstedadlı uşaqların qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi ilə bərabər onların hərtərəfli örnək bir insan olaraq yetişdirilməsi cəmiyyət üçün mühüm məsələlərdən biri olmalıdır. İstedadlı uşağın əsla evdə avtoritar obraz olaraq çıxış etməsinə icazə verilməməlidir, lakin ailə daxilində qərarlar qəbul etməkdə iştirak etməli və evdə məsuliyyət daşıyacağı öhdəliklərin ona da verilməsi məqsəduyğundur.

Ailədə uşaqlardan biri istedadlı, digərləri adidirlərsə bu ailədə gələcəkdə bir problemin ola biləcəyi ehtimalı düşünülməlidir. Bu problemlərə əvvəlcədən diqqət yetirilməzsə, bundan həm istedadlı, həm də normal uşaq zərər çəkər. İstedadlı uşaq üstün xüsusiyyətlərinə görə daim ailə daxilində mükafatlandırılırsa daha erköyün olar, özünü bəyənər, qısaı “üstünlük duygusu” inkişaf edər. Digər tərəfdən normal uşaq özünü cılız və dəyərsiz hesab edər. Buna bənzər bir problem də valideynlərin normal uşaqların davranışları üçün verdikləri sərhədsiz azadlıq, istedadlı uşaq üçün qoyduqları məhdudiyyətlərdir. Bu zaman valideynlərin tərəfsiz olması, normal uşaqların etdiyi yaxşı işləri mükafatlandırması və ayrı seçkiliyə yol verməməsi vacibdir.

İstedadlı uşaqların müəllim və ailələrinə yönəlmiş birlikdə təşkil edə biləcəkləri fəaliyyətlər də tədqiq edilmək üçün maraq doğuran sahələrdəndir. Belə ki, istedadlı uşaqların bacarıq, maraq və ehtiyaclarını ödəmək mövzusunda ailəsinin və müəllimlərinin öhdəsinə bəzi vəzifələr düşür. Çünki onlar öz yaşadlarından fərqli olaraq daha çox və xırdalıqlara vararaq öyrənmək istəyirlər. Bu səbəblə bu tip xüsusiyyətlərə malik uşaqlara sahib ailələr və müəllimlərin uşağın ehtiyaclarını ödəmək istiqamətində dəstək vermələri üçün aşağıdakı fəaliyyət növlərini tətbiq etməlidirlər. Təvsiyə edilən fərqli fəaliyyət növlərini aşağıdakı kimi şərh etmək olar:

1. Müqayisə və ziddiyyət.

Kitabdakı iki obraz, tanıdığı iki insan, iki televiziya şousu, iki it arasındakı oxşarlıq və fərqlərin nələr olduğunu soruşmaq. Buraya uşağın yaş həddi və səviyyəsi nəzərə alınaraq əlavələr edilə bilər.

2. Fərqli yollarla qruplaşdırmalar.

Uşağa sevdiyi televiziya şouları, tanıdığı insanları, oyuncaqları, günün

saatlarını, emosiyaları, geyimləri fərqli həndəsi formalarına görə qruplaşdırma haqqında fərqli yollar tapmasına imkan yaratmaq.

3. Uşağa kompüterdən istifadə qaydalarını öyrətmək.

Dinozavrlar, facemarker (üz yaratma) kimi bəzi proqramlar uşaqlar tərəfindən məmnuniyyətlə istifadə edilir.

4. Fərqli oyuncaqlar.

Uşağa fərqli oyuncaqlar təqdim etmək və bu materiallarla özünəməxsus layihə (dizayn) yaratmasına fürsət vermək.

5. Fərqli düşünmə bacarıqları.

Uşağa sadə məntiqi pəzlər və labirintlər verərək onlara sürətli düşünmə və problemi həll etmə bacarığı öyrətmək.

6. Təxmin etmə bacarığını inkişaf etdirmək.

İstedadlı uşaqdan, televiziya şousunda “Sonra nə olacaq?”, insanların gələcək yaşayışı haqqında “Nə düşünürsən?” və ya “Bu uşaq hirsliymi?”, “Səncə o nə düşünür?” kimi suallara cavab verməsini istəmək.

7. Əgər belə olarsa...

İstedadlıya, “Küçədə çəməniyə bir parça çörək qoyub getsək”, “Nənənə məktub göndərmək istəsən”, “Əgər insanlar uça bilsəydi”, “Bütün dostlarına hirsələnsəydin nə olardı?” kimi suallar vermək.

Bu cür suallar uşaqların təxəyyülünü zənginləşdirir, təsəvvür etmə və mücərrəd, hipotetik düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirir.

8. Qarışıq heyvanlar.

Uşaqdan, bir neçə heyvan seçməsinə istəyib bəzilərinin xüsusiyyətlərini digər heyvanlarınkı ilə dəyişdirdikdən sonra ortaya çıxan yeni növ heyvanın şəklini çəkməsini və ya plastilindən modelini hazırlamasını ya da onunla bağlı hekayə yazmasını istəmək.

9. Elm, təbiət və çevrə ilə bağlı kitablar.

Bu uşaqlar elm, təbiət və ətraf mühitlə bağlı kitabları çox sevirlər.

10. Səsyazma cihazına hekayə, müşahidə və s. yazdırmaq.

Uşağa daşıya biləcəyi balaca səsyazma cihazı verərək, ondan istifadə etməyi öyrətdikdən sonra gördüklərini xatırlaması üçün hekayə, mahnı, ev və ya məktəb ətrafında gəzərkən öz təəssüratlarını və gördükləri haqqında səsini yazdırmaq. Nəticə olaraq bu uşaqlar bir-birindən fərqli və oxşar

xüsusiyyətlərə sahib olub, bənzərlikləri, fərqlilikləri diqqətə alan, inkişafda və dəyişməkdə olan dünyaya uyğunlaşmanı təmin edəcək təhsilə ehtiyac duyur.

Uşağın dünyagörüşünü artırmaq üçün ailənin təşkil edəcəyi fəaliyyət növləri [10, s. 107].

TƏBİƏT İLƏ BAĞLI	• Təbiətdə kəşf • Təbiətdə gəzinti • Həftəsonu gəzintisi • Düşərgə salmaq • Üzmək • Alpinistlik • Balıq tutmaq • Qayıqda üzmə
AİLƏ İLƏ FƏALİYYƏTLƏR	• Səyahətlər • Qohum və dostlara baş çəkmək • Park, bağça, mədəniyyət mərkəzlərinə səyahət • Ailə mərasimləri hazırlığı • Ailə ilə birlikdə müəllim və müzakirə • Ev heyvanı saxlamaq • Zooparka getmək • Qatar, avtobus, gəmi gəzintiləri • Yemək bişirmə, təmir, dizayn • Ev oyunları
QRUPLA FƏALİYYƏTLƏR	• Kino, teatra getmək • Dostlarla gəzmək • Müzakirə qrupları • Könüllü kimi işləmək • Yerli təşkilati işlərə kömək etmək • Velosiped sürmək • Qrup oyunları • Kəşfiyyatçılıq

HOBBİLƏR	• Musiqi qrupu • Kitab oxuma • Hekayə, şeir, roman yazma • Teatr-dram • Fotoqraf • Elm və texnologiya ilə bağlı müşahidə və təcrübələr • Ev heyvanları • Ətraf mühitin mühafizəsi • Arxeologiya və sənət tarixi • Dizayn • Bağa baxmaq, gül yetişdirmək • Qəzet, jurnal çıxarmaq • Rəsm, qrafik, heykəl • Göy cisimlərini müşahidə etmək • Riyazi oyunlar • Tarix, fəlsəfə, psixologiya və s. bağlı müzakirələrə qatılmaq • Kolleksiya toplamaq • İlk yardım
-----------------	---

Ailələrin istedadlı uşağın təhsilində diqqət yetirməli olduğu vacib məqamlar aşağıdakılardır.

İstedadlı uşaqların maraqlılıq xüsusiyyəti. İstedadlı uşaqların ən vacib xüsusiyyətlərindən biri maraqdır. Bəzən valideynlər övladlarının problemini həll etmə zamanı çətinliklərlə qarşılaşırlar. Belə hallarda uşağa laqeyd yanaşmaq əvəzinə, başqa həll yolları axtarmaq daha məqsədəuyğundur. Məsələn: kitablardan, ensiklopediyalardan, dost və mütəxəssislərdən məsləhətlər almaq olar. Əslində çox kiçik yaşlardan etibarən bu cür problemlərin həll edilməsi uşaqlarda “nə üçün” sualının yaranmasına səbəb olacaq və ona həyatı boyunca daha yaxşını əldə etmək stimulunu verəcək. Uşaqların sualına cavab verməkdə çətinlik çəkilirsə səmimi olmaq lazımdır.

Ailədə övlad-valideyn münasibətlərində anlaşıqlılıq. Ailədə psixoloji ab-hava valideynlərin övladlarının davranışlarını başa düşməsi ilə şərtlənir. Ana-atanın və yetkin insanların övladlarının davranışlarına qarşı laqeyd münasibət bəsləməməsi, xüsusən uşaq üçün böyük faydaları vardır. Valideynlərin uşağa kiçik yaşlarından sözlərin düzgün tələffüz etməsinə diqqət verməsi, onun maraq duyduğu sahələr haqqında əlavə məlumatlandırılması, qadağaların səbəblərinin açıqlanıb alternativ yollar tapmaqda köməklik

edilməsi həm uşağın özünə inamını artırır, həm də öyrənmə cəhdlərini dəstəkləyəcəkdir.

İnkişaf sahələri üzrə irəliləmə sürəti. Bildiyimiz kimi uşaqların fiziki, əqli, emosional inkişafı eyni zamanda baş vermir. Çox vaxt əqli inkişaf sosial və emosional inkişafdan daha sürətli olur. Elə hallarda uşağın sosial və əqli inkişafının eyni sürətlə irəliləməsini arzulayaraq uşağa sosial yöndən daha çox məsuliyyətlər yüklənir, bu isə uşağın daxilində gərginlik yaradır.

Maraq və bacarıq. İstedadlı uşaqlarla bağlı mühüm bir məsələ bu cür uşaqların hər sahədə digərlərindən üstün olmamalarıdır. Uşaqların hansı sahələrdə maraq və səy göstərdiklərini təyin etmək üçün onları müşahidə edərək bunu öyrənmək ən qısa yoldur. Uşağın seçdiyi kitab növlərinə dair, onunla aparılan söhbət və müzakirələr barədə, onun istək və maraqları haqqında böyüklər tərəfindən müvafiq məsləhətlər verilə bilər. Uşağın maraq dairəsi və bacarığı nəzərə alınmadan ona məşğuliyyət üçün xüsusi proqramın hazırlanması, onda narahatlıq və gərginlik yarada bilər. Bunun nəticəsində uşaqda natamamlıq hissi və mənfi mənlik şüuru yarada bilər.

İstedadlığının sosial fəaliyyəti. Ailə daim istedadlığının həmyaşıdları ilə sosial fəaliyyətdə olmasına şərait yaratmalıdır. İstedada malik olan uşaqların, intellektual cəhətdən onlarla eyni səviyyədə olan uşaqlarla ünsiyyət qurub və sosial fəaliyyətdə olması onların ən vacib ehtiyaclarındandır. Əgər uşaqlar sosial ehtiyaclarını tək bir dost qrupu ilə qarşılaya bilmirsə, bu zaman fərqli bir neçə dost qruplarına malik olmaları haqqında düşünülə bilər. Bu qruplardan biri intellektual səviyyəsi eyni olan, bir-birini bu yöndə inkişafa təşviq edən uşaqlardan ibarət ola bilər. Beləliklə, uşaq istedadına görə çevrəsindən təcrid olunmuş fərd olaraq qalmaz. İstedadlı uşağın yaşına uyğun fəaliyyətə cəlb olunması vacibdir.

Psixomotor bacarıqlar. İstedadlı uşaqlarla bağlı rast gəlinən digər problem, onların hərəkəti (psixomotor) bacarıqlarının gözlənilən səviyyədə olmasındır. Bu vəziyyət adətən valideynlərin uşaqdakı əqli üstünlüyünün inkişafına diqqət göstərərək bəzi hərəkəti vərdişlərin inkişafını təşviq etməməsindən irəli gəlir. Əgər vaxtında bu vərdişlərin inkişafı üçün yetəri qədər fürsət verilməzsə, daha sonra bunları inkişaf etdirmək çətinləşir. Nəticədə uşaqlar müxtəlif növ idman oyunlarında iştirak etməkdən çəkinir, uğursuz oyun

nümayiş etdirə biləcəklərindən qorxur və bu bacarıqsızlıqlarına görə utanırlar. Beləliklə, sosial yöndə inkişafı üçün çox faydalı olan fəaliyyətlərdən kənarda qalırlar.

Hər sahədə üstünlük gözləntisi. İstedadlı uşaqlarla bağlı digər problem böyüklərin onların hər sahədə üstünlük göstərəcəklərini zənn etmələridir. Çox vaxt uşaqlara “Nəyə görə riyaziyyatdan yaxşı qiymət aldığı halda ədəbiyyatdan da almırsan? ya da “Nəyə görə kimyaya inşaya ayırdığın qədər vaxt ayırmırsan?” kimi suallar verilir. Əslində isə valideyinin əsas vəzifəsi müstəqil şəkildə fəaliyyət göstərən, öhdəsinə düşəni sərbəst həyata keçirən fərdlər yetişdirməkdir. Əgər davamlı olaraq hədəflər valideynlər tərəfindən təyin edilərsə, bu zaman istedadlı uşaqlar öz maraqlarına uyğun məqsəd formalaşdırmaq və onlara çatmaq üçün düşünmə fürsətindən belə məhrum olurlar.

Uşaqlara maraq dairələrini özləri təyin etməsi üçün imkan verilsə və şərait yaradılsa, onda istedadlı özünü daha yaxşı tanıyar və qərar vermə bacarığı, üzərinə məsuliyyət götürmə, nəticəyə görə cavabdehlik kimi bacarıqlar formalaşar. Beləliklə, onlarda özlərinin və başqalarının fəaliyyətinə görə məsuliyyət hissi inkişaf etdirilə bilər.

Ana və atanın davamlı olaraq uşaq üçün yeni hədəflər təyin etmələri, fəaliyyətlərini planlaşdırmaları, davranış və münasibət standartlarını hazır şəkildə təklif olunması nəticəsində onlar xarici amil və təsirlərin əsirinə çevrilər və gələcəkdə başqaları tərəfindən çox asanlıqla manipulyasiyaya məruz qala bilərlər.

Yaradıcılıq. Sərbəstliyə əngəl olan hər bir hal və vəziyyət yaradıcılığın formalaşması və təzahürü önündə ciddi maneədir. Halbuki uşaqlarda istedad xüsusiyyətlərinin ən vacib amilindən biri yaradıcılıq faktorudur. Yaradıcılıq xüsusiyyəti uşaqda özünə inamın, özünü idarəetmənin, qərar vermə vərdişinin, düşüncələrini açıq şəkildə ifadə etmə imkanının təmin olunduğu demokratik ailə mühitində formalaşır inkişaf edə bilər. Unudulmamalıdır ki, bəşəriyyətin inkişafına yönəldilən hər yeni addım, yaradıcılığın məhsuludur.

Çalışmaq vərdişi. Bir çox hallarda istedadlı uşaqlar kifayət qədər inkişaf potensialına malik olmalarına baxmayaraq fəaliyyətlərində uğur əldə edə bilməmələrinin səbəbi müstəqil şəkildə çalışma vərdişlərinə sahib

olmadıqlarından irəli gəlir. Fəaliyyət zamanı vaxtının çox hissəsini səmərəsiz keçirən və qalan vaxtda müəyyən şeylər yaratmağa cəhd göstərən istedadlı uşaqlar təbii olaraq potensiallarının gücündən tam şəkildə bəhrələnmə bilməyəcəklər. Bu səbəbdən övladlarında fəaliyyətlərini düzgün planlaşdırmaq, vaxtdan səmərəli istifadə etmək və intizam bacarıqlarını formalaşdıran ailələr onların gələcəkdə belə problemlərlə qarşılaşmamasına zəmin yaratmış olurlar.

Kütləvi informasiya və kommunikasiya vasitələri. Uşağın özünə heç bir faydası olmadan İKT-dən istifadəsinin valideynlər tərəfindən qarşısı alınmalıdır. Ailə üzvləri istedadlı uşağın İKT-dən istifadənin səmərəli formasını həm də alternativ faydalı fəaliyyətləri təşkil etməlidirlər. Məsələn: şahmat oynamaq, maraqlı mövzular üzrə müzakirələr aparmaq, bəzi peşə növlərini tanımaq üçün müxtəlif istehsal müəssisələrinə getmək, incəsənət nümunələrini görmək üçün muzey, teatr və konsert salonlarına getmək, maraqlı insanlarla görüşmək və s. Beləliklə uşaq asudə vaxtını səmərəli istifadə etmiş olur, həm də məlumat bazasını genişləndirir. Oxu bacarıqlarının artırılması, mütaliə vərdişlərinin və sonda dünyagörüşün genişləndirilməsinə xidmət edən kitaba olan marağın yaradılması və təmin edilməsi də ən əhəmiyyətli vasitələrdən biri olduğu unudulmamalıdır.

İstedadlı uşaqların əsas səciyyəvi xüsusiyyətlərindən aşağıdakıları qeyd etmək olar:

- İstedadlı uşaqlar adətən tez yeriməyə və danışmağa başlayırlar.
- Çox vaxt məktəbəqədər yaş dövründə oxumağı və yazmağı öyrənirlər.
- Bu uşaqlar atlas, ensiklopediya, lüğət kimi kitablarla yaxından maraqlanır və istifadə edirlər.
- İstedadlı uşaqlar ətraf qarşı çox diqqətli olur və onunla bağlı çoxlu suallar verirlər.
- İstedadlı uşaqlar hadisələrin səbəb-nəticə əlaqələri ilə yaxından maraqlanırlar.
- Ətraf aləmə qarşı istedadlı uşaqların xüsusi marağı, onlarda güclü müşahidə və məntiqi mühakimə qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.
- Bu uşaqlar ilk baxışda əlaqə görünməyən hadisələr arasında qısa müddətə əlaqələr aşkarlayır və nəticələri ümumiləşdirirlər.

- İstedadlı uşaqlarda intellektual üstünlüyü dinamik prosesdir və onun inkişaf xüsusiyyətləri mühit faktorlarının təsirindən dəyişikliyə uğraya bilər.
- İstedadlıların fiziki və zehni enerjiləri yüksək olur.
- İstedadlı uşaqlar, yeni tanış olduğu bir mövzunu qavramaqda və onun məntiqini anlamaqda çətinlik çəkmirlər.
- İstedadlı uşaqlar diqqətini bir mövzu üzərində uzun müddət saxlaya bilirlər.
- İstedadlı uşaqların zəngin söz ehtiyatı olur və sahib olduğu bu potensialı zamanında istifadə etməyi bacarırlar.
- Bəzi istedadlı uşaqların yazı qabiliyyəti aşağı səviyyədə olur. Qiymətləndirmə zamanı bu özünü təsdiq edir.
- Bu uşaqlar çevik təfəkkürə malikdirlər. Onlar hərəkətli və yaradıcı fəaliyyətlərdə iştirak etməyi sevir.
- Sosial liderlik xüsusiyyətləri inkişaf etmiş istedadlı uşaqlar fəaliyyətin planlaşdırılması, qrupun istiqamətləndirilməsi və təşkilati məsələlərlə bağlı işlərdə fəal iştirak edirlər.
- Özlərinin yaratdıqları qayda-qanuna əsasən davranır və onlara əməl olunmasını istəyirlər.
- İstedadlı uşaqlar adətən özündən böyük uşaqlarla və yetkin insanlarla vaxt keçirməkdən böyük məmnunluq duyurlar.
- İstedadlıların digər uşaqlarla müqayisədə yuxu ehtiyacları daha az olur.
- İstedadlı uşaqlar özlərinə qarşı tənqidi yanaşır və bəzən tənqiddə amansız olurlar.

Bu alt başlıqda qeyd edilənləri belə ümumiləşdirmək olar ki, yaradıcılıq əlaməti olan uşaqlar zehni çevikliyə və mütəhərrikliyə sahibdirlər. Bu insanlar problemlərin yeni həll yollarını tapır və mürəkkəb vəziyyətləri dəyərləndirmə qabiliyyətinə malikdirlər.

Yaradıcı uşaqlar problemləri özləri tam şəkildə qavrayır və onların həll yollarını axtarırlar. Problemlərin həlli üçün lazımi elementlərin, vasitə və vəsaitlərin seçilməsində həssaslıq göstərilir. İstedadlı uşaqların düşüncələrində çoxtərəflilik səciyyəvi xüsusiyyətlərdən biridir. Bu, problemin həllində onların məsələyə fərqli aspektdən yanaşması həll imkanını müxtəlif

sahələrdə axtarmasına səbəb olur. Yaradıcı uşaq nəyəsə reaksiya verərkən ya da problemi həll etmək üçün səy göstərərkən bir çox müxtəlif fikirləri, yanaşmaları analiz edir, fərqli həll yollarını nəzərdən keçirirlər.

İstedad potensialının inkişaf və gerçəkləşməsində ailənin rolunu belə ümumiləşdirmək olar. Valideynlər təbii olaraq uşağın ilk müəllimləri olmalıdırlar. Onlarda baş verən dəyişiklik və fərqliliyi hiss edib ona müvafiq münasibət göstərməlidirlər. Ailə, təzahür edən qabiliyyətlərin dəstəklənməsi və inkişafı üçün maariflənməli, mütəxəssislərin tövsiyə və dəstəklərindən məqsədyönlü istifadə etməli, əlverişli mühit yaratmalı, uşağın verdiyi sualları cavablandırmalı, onun dünyagörüşünün inkişafı üçün zəruri olan fəaliyyətləri həyata keçirməli, maraqlarının təmin olunması üçün şərait yaratmalıdır. Uşaq özünü ailədə rahat və güvənli hiss etməli, ailə onun üçün hərtərəfli mənəvi psixoloji dəstək verməlidir.

İstedadlının sosiallaşmasında ailənin psixoloji dəstəyi

Ailə mühitində uşaqlarda özünü göstərən emosional və sosial təcrübələr gələcəkdə qurulan münasibətlərin həlledici amilidir. Valideynlərin övladının gələcəkdəki emosional vəziyyətinin tənzimləməsində lazımi köməyi göstərməsi, başqa insanlara və təbiətə hörmətlə yanaşmaq, özünü ifadə etməyə fürsət vermək kimi məsələlərdə rol-model olması istedadlının yetkin yaşda xarakterinin formalaşmasına və sosial adaptasiyasına öz təsirini göstərəcəkdir.

İstedadlı uşaq və yeniyetmə, özünəməxsus bacarığı və potensialı ilə özünü göstərməyə çalışan və emosional-sosial ehtiyacları olan bir fərddir. İstedadlıların inkişafında onların uşaqlıq və yeniyetməlik çağlarını yaşdıları kimi yaşamağa, onlarla hiss, duyğu və həyəcanlarını paylaşmağa ehtiyacları var. Onların həyati bacarıqları yaşdıları ilə birlikdə vaxt keçirmələri, qarşılıqlı fikir mübadiləsində olmaları, birgə oynamaları, məktəbdaxili və məktəbdənkənar tədbirlərdə birgə iştirakı zəminində inkişaf edir. Problemi həlletmə, məntiqi düşünmə bacarıqlarını öz təcrübələri ilə inkişaf etdirmək üçün istedadlıların yaşdıları ilə ünsiyyətdə olmağa, oynamağa, araşdırmağa, əylənməyə ehtiyacı var.

Adaptasiya problemlərində, uşağın özünənəzarəti inkişaf etdirməsində,

özünü uyğun formada ifadə etməyi öyrənməsi, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə yaşadığı emosional gərginliyin aradan qaldırılması kimi istiqamətlərdə uşaqlara yardım göstərilməlidir. Bu bacarıqlar, uşağın emosional və sosial bütövlüyünü inkişaf etdirəcəkdir. Ailə, istedadlılarla bağlı çətinlik çəkdiyi hallarda psixoloji dəstək almalıdır.

İstedadlı uşaqların ailələri onların emosional və psixi çətinlikləri, normadan artıq həssaslıqları, ətraf tərəfindən təcrid olunmaları, ancaq adaptasiyaya aid olmayan problemlərlə qarışdırılmaması üçün diqqətli və məlumatlı olmalıdırlar. Məsələn, uzun illərdir nəzərəçarpan dərəcədə diqqət əskikliyi və hiperaktivlik problemi istedadlı uşaqların səciyyəvi xüsusiyyəti olaraq qəbul olunur. Bununla yanaşı istedadlı bir çox uşaq və yeniyetmə diqqət əskikliyi və ya normadan artıq hiperaktivlik diaqnozu ilə yanlış dərman preparatları ilə müalicə olunurlar. Bəzi hallarda da, fenomenal istedadla malik məktəbəqədər yaşlı uşaq bağçada diqqətini cəlb etməyən sinif tədbirlərində iştirak etməkdən imtina etdiyi üçün onun adaptasiyası zəif olur. Digər tərəfdən autizm, diqqət əskikliyi və ya hiperaktivlik problemi olan bir uşaq, eyni zamanda istedadlı da ola bilər. Ailələrin, müəllim və mütəxəssislərin yanlış informasiya və təcrübələrinə görə uşaqlar kiçik yaşlardan etibarən problem yaşayır. Bu problemlərin yeniyetməlik illərinə təsadüf etməsi gələcək həyati planlara təsir edəcək qədər ciddi problemlərə səbəb ola bilər. İstedadı aşkarlanmadığı halda məktəbdə nailiyyət əldə edə bilməyən, evdə və məktəbdə problem yaşayan, adaptasiyası zəif olan və özünü ifadə etmək, özünü təsdiq etmək fürsəti olmayan bir çox istedadlı var. Eyni zamanda reaksiyaları təbii sayılan və normadan artıq müvəffəqiyyət qazanmağa məcbur edilən kifayət qədər istedadlı uşaqlar var ki, şəxsi və şəxsiyyətlərarası adaptasiya məsələsində ciddi problemlər yaşayırlar. İstedadlılığın müəyyən edilib edilməməsindən asılı olmayaraq ailələr uşaqlarının gələcəkdə harmonik inkişafı üçün onların mənlilik şüurunun inkişafı, özünüdərk, potensial inkişaf istiqamətlərinin müəyyənləşdirməsi və onun dəstəklənməsi üçün peşəkar səviyyədə xidmət göstərən şəxslərin və müəssisələrin yardımından faydalanmalıdırlar.

Ailənin istedadlı uşağa dair real gözləntilərinin onun inkişafında mühüm əhəmiyyəti vardır. Uşağın psixoloji dəstəyə ehtiyacının doğru dəyərləndirilməsində ailənin məsuliyyəti, istedad əlamətinin aşkarlanması qədər

əhəmiyyətlidir. Ana-atanın bu istiqamətdə yanaşmaları uşağın həm məktəb, həm də ev həyatına ciddi təsir göstərir. valideynlər istedadlı uşağın inkişafında qarşılaşdıqları problemləri daha asan aradan qaldırmaq üçün mütəxəssislərlə effektiv, müntəzəm və real formada dəstəkləyici əlaqə qurmalıdırlar.

Uşağın istedadlı olaraq təyin edilməsi ailənin həyatına birbaşa və dolaylı yolla təsir göstərir. Ailə bir tərəfdən uşağın istedadlı kimi təyin edilməsindən razı qalsa da, digər tərəfdən özünün yetərli olub olmayacağı və övladının yeni münasibətlərə adaptasiyası məsələsində narahatlıq hiss edir. Bu mərhələdə valideynlər bəzən uşağa imkanları çərçivəsində və onun zehni inkişafı barədə təsəvvürlərinə əsasən yüksək hədəflər təyin etməyə cəhd göstərilir.

Ailələr həyatlarında uşağın istedadlı olaraq müəyyənləşdirilməsinin yaratdığı dəyişikliklərlə yanaşı, uşağın inkişafını ləngidən amilləri başa düşməkdə çətinlik çəkə bilirlər. Qeyd olunan səbəblərlə ailənin uşağın inkişaf hədəfləri məsələsindəki gözləntiləri real olmaya bilər. Eyni zamanda uşağın yaşına uyğun olan emosional ehtiyaclarını nəzərdən qaçıra bilərlər. Bu hallar uşaqda daxili gərginliyə səbəb olur və onda müqavimət hissi formalaşdırır. Ailə uşağın yüksək istedadlılığı ilə əlaqədar olaraq, nizam-intizam qaydalarını tətbiq edərkən onun özünəməxsus xüsusiyyətlərini nəzərə almalı, fiziki, emosional, zehni, sosial, təbii inkişaf ehtiyaclarının qarşılanması üçün ona dəstək olmalıdır.

Övladının istedadlı kimi təyin olunmasından sonra ana-atanın qarşılaşdığı gərginlik və stresin uşağa da sirayət etməsi onda yeni situasiyalara adaptasiya olmaqda əlavə çətinlik yarada bilər. Uşaq şəxsi ehtiyacları ilə ana-atanın real olmayan gözləntiləri arasında çətinlikdə qala bilər. İstedadlıların malik olduğu bəzi xüsusiyyətlər belə təzyiqlərin aradan qaldırmasına kömək etdiyi halda, bəzi xüsusiyyətləri də təsiri uzun müddət ərzində davam edən daha çox çətinliklərə səbəb ola bilər. valideynlərin uşaqlarının istedadlı olmasından və bacarıqları ilə bağlı nailiyyətlərindən razı qalmaları ilə yanaşı, onu həyatda və ailədə mühüm, dəyərli insan kimi görmək istəklərini nümayiş etdirmələrinin uşağın inkişafında müsbət təsiri olacaqdır.

Ailələr yüksək istedadlılığın sadəcə akademik və zehni bacarıqlardan ibarət olmadığını başa düşməli və bu baxımdan uşaqlara yanaşmalıdırlar. Uşağın istedadlılığı intellekt testlərinə əsaslanan qiymətləndirmələrlə təyin olunmuş olsa da, uşaq təsviri və ya tətbiqi sənət, kinestetika, təbiət, sosial elmlər və

digər bir çox sahələrdə bacarıqlı ola bilər. Ailələrin uşağın bacarıq və ehtiyac-
larını anlamaları olduqca vacibdir. Bu amil, psixoloji konsultasiya və psixoloji
tədqiqatlarda ən çox müzakirə olunan məsələlərdən biridir. Ailə, intellekt test-
lərinin nəticələrinə diqqətlə yanaşmalıdır. Xüsusilə də, uşağın yüksək qabiliyyət
nümayiş etdirdiyi bir neçə sahəyə yönəlmək onun digər sahədəki bacarıqla-
rının inkişafına maneə yaratmamalıdır. Bu inkişafın harmonikliyini pozmaqla
yanaşı gələcəkdə sosial həyatda, kommunikativ münasibətlərdə problemlər
yarada bilər. Təhsil fəaliyyəti planlaşdırılarkən və peşə seçimi edilərkən uşağın
özünü xoşbəxt hiss edəcəyi sahələrə yönəlməsi dəstəklənməlidir. Ehtiyac
yarandıqda, ailələr və məktəb heyəti bu sahədə maariflənməli və müvafiq
təlimlərdən bəhrələnməlidirlər.

Ailələrin istedadlı uşağın təhsil fəaliyyətini planlaşdırmaları məsələsində
diqqət yetirməli olduğu məsələlərdən biri də təhsil müəssisələrində uşağın
sosiallaşmasına və şəxsiyyət kimi formalaşmasına müsbət təsir göstərəcək
amillərin nəzərə alınmasıdır. İstedadlılar üçün xüsusi akademik proqramlarda
öz səviyyələrindəki yaşadları ilə birlikdə çalışmaq onları zehni cəhətdən inkişaf
etdirir və bu da öz potensialını gerçəkləşdirməyə və real nailiyyət əldə etməyə
səbəb olur. Ancaq, realığa uyğun olmayan hədəf və qeyri-sağlam rəqabət hissi
uşağın inkişafında maneələr yaradır. Ailələrin real gözləntilərinin olması, övlad-
ları üçün həyata keçirdikləri fəaliyyətlər bu sahədə müvafiq mütəxəssislərlə
əməkdaşlıqları uşağın inkişafında müsbət rol oynayır. Bəzi ailələrin övladlarının
istedadlı olması ilə əlaqədar olaraq yüksək gözləntilərdə olması övladları ilə
yanaşı, onunla işləyən müəllim və mütəxəssislərə də müvafiq təzyiqlər yaradır.
İntellektual və ya yaradıcılıq istedadına fokuslanaraq digər qabiliyyət sahə-
rinə biganəlik, uşağın potensial imkanına və ya hərtərəfli inkişafına diqqət
edilməməsi uşağın daxili motivasiyasına və mənlilik şüuruna mənfi təsir göstə-
rir. Xüsusilə, ibtidai məktəbin ilk illərində ana-atanın uşağa qeyd-şərtsiz dəstək
verməsi istedadla malik uşaqlar üçün olduqca vacibdir.

Ailə, övlada dəstək olarkən, qarşılığında uşağıdan onların gözləntilərinə
uyğun yüksək səviyyədə fəaliyyət nəticələri gözlənməməlidir. Ailənin mük-
əmməlik iddiaları uşağıda da perfeksionizm hissinin yaranmasına səbəb olar
və ya əksinə uşağıda natamamlıq hissi formalaşar və o, çalışmaqdan imtina
edə bilər. Bu da uşağın inam hissinə xələl gətirər, ona öz potensialını

gerçəkləşdirməsində problem yaradar. valideynlərin idarəetmə tələbatlarının öyrənilməsi istiqamətində aparılan araşdırma nəticələrinə görə uşaqların valideynlərində və yaşıdlarında mövcud olan çatışmazlıqlar aşağıdakılardan ibarətdir.

- Normadan artıq həssaslıq,
- Perfeksionizm,
- Normadan artıq tədbirlərdə iştirak etmək,
- Nizamsızlıq,
- Qaydaların çoxluğu və ciddiliyi.

Bu məsələlər eyni zamanda bir çox yüksək istedadlı uşaqların psixoloji konsultasiya xidmətlərindən faydalanarkən qarşılaşdıqları problemlərdir.

Uşağın ilk və ən mühüm öyrənmə mühiti ailə mühitidir. valideynləri nümunə götürməklə öyrənmə həyatını mükəmməl keçmək üçün evdə emosional və sosial inkişaf ilə birlikdə zehni inkişafı da dəstəkləmək olduqca vacibdir. Körpə ana bətnində ikən sağlam fiziki inkişafı bünövrəsi qoyulan beynin inkişafı, həyat boyu dəstəklənməlidir. Sinir sisteminin mütəhərrikliyinin inkişafı da nəzərə alınaraq, uşağa potensialını hərtərəfli tanımağı üçün təbii mühitdə ona imkan yaradan, kəşf etməsinə və inkişaf etməsinə dəstək olan ailə mühiti, ən vacib inkişaf mənbəyidir. Uşağın yaradıcılığını inkişaf etdirmək üçün onlara sərbəstlik verilməli, nailiyyət qazanması üçün stimulyaradılmalı, məsuliyyət və özünəinam hissi aşılmalıdır.

Həyat və yaradıcılığı tədqiq olunan bir çox dahilərin bioqrafiyası birmənalı olaraq təsdiq edir ki, istedad əlamətlərinin aşkarlanması, ümumi inkişafının dəstəklənməsi, sosial-ictimai yöndə faydalı gerçəkləşməsində ailənin təsiri olduqca böyükdür. Ailədəki mənəvi-psixoloji vəziyyət, valideynlərin təhsilə, elmə, inkişafa münasibəti uşaqlarının gələcək həyatında həlledici rolə malikdir. Bu səbəbdən istedadlı uşaqların inkişafında məktəb, müəllim, psixoloqlarla yanaşı ailə üzvlərinin hər biri öz vəzifə, öhdəlik və məsuliyyətlərini dərk etməli, maariflənmə işinə məsuliyyətlə yanaşmalıdırlar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. "Xüsusi istedadla malik uşaqların (gənclərin) yaradıcılıq potensialının inkişafı üzrə dövlət proqramı (2006-2010-cu illər)". Bakı: Təhsil, 2006, 24 s.

2. Bəylərov E.B. İstedadlı uşaqların psixoloji təminatı, "Aspoliqraf", 2008, 268 s.

3. Əliyev B.H., Əliyeva K.R., Cəbbarov R.V., Mustafayev M.H. Şəxsiyyətin özünügerçəkəşdirilməsində özünüdərkətmənin rolu // Psixologiya jurnalı. 2007, №1, səh. 3-14.

4. Əlizadə Ə.Ə. İstedadlı uşaqlar. Pedaqoji məsələlər: esselər etüdlər. Bakı: ADPU, 2005, 352 s.

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

6. Mehrabov A.O. Bəylərov E.B. Şagird intellektinin inkişafı. Bakı: Adiloğlu, 2006, 208 s.

Türk dilində:

7. Bildiren A. Üstün yetenekli çocuklar Aileler ve Öğretmenler için bir kılavuz. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A. Ş. 2011, 198 s.

8. Eriş B. Her çocuk üstün yeteneklidir. İstanbul: Alfa basım yayım dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti. 2013, 278 s.

9. Kılıçlı Y. Okulda Ruh sağlığı. Şafak Ofset Matbaacılık, Ankara 1989. 192 s.

10. ÖZBAY Y. Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. 2013. 133 s.

11. T.C.Millî eğitim bakanlığı. Sosyal gelişim ve duygusal gelişim. Ankara: Eğlence hizmetleri, 2007, 48 s.

12. Yılmaz D. Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları. Ankara: Nobel akademik yayıncılık eğitim danışmanlık Tic.Ltd. Şti. 2015, 304 s.

İngilis dilində:

13. Dabrowski., Kawczak, A.,&Piechowski, M.M. (1970) Mental Growth Through Positive Disintegration. London: Gryf.

14. Gilford J.P. Intellectual Faktors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.

Rus dilində

15. Бегляров Э.Б. Проблема детской одаренности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва: Журнал научных публикаций. 2009, №10, с. 328-333.

16. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: РГУ, 1983. 172 с.

17. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 258 с.

18. Галкина Т.В., Алексеев Л.Г. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности // Методы психологической диагностики. М.: ИП РАН, Вып.2, 1995.

19. Гильбұх Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии, 1990, №4, с. 147-158.

SAĞLAMLIQ İMKANLARI MƏHDUD UŞAQLARIN İNKLÜZİV TƏHSİLİNİN AKTUAL MƏSƏLƏLƏRİ

İnkülüziya bir sosial konsepsiya kimi ictimai əlaqələrin humanistləşməsinə və sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin tipik uşaqlarla birgə keyfiyyətli təlim almaq hüququnun qəbul edilməsini özündə əks etdirir. İnkülüv təhsil həm cəmiyyətin humanist ideyalarından biri, həm də eyni zamanda inkülüv cəmiyyətə aparan yoldur.

İnkülüziya ayrıca bir uşağın korreksiyasına və dəyişməsinə deyil, məktəbin və sosial mühitin hər uşağın imkanlarına adaptasiya olunmasına istiqamətlənməlidir. İnkülüv təhsil ümumi təhsilin bir hissəsi olmalıdır, birlikdə isə onlar vahid təhsil sistemi kimi fəaliyyət göstərməlidirlər. Beynəlxalq sənədlərdə inkülüziya “bütün uşaqların, onların psixofiziki imkanlarından asılı olmayaraq, mövcud şəraitdə cəmiyyətin həyatında iştirak etməsinə təmin edən bir dəyər” kimi qiymətləndirilir. Gördüyümüz kimi, burada “sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar” anlayışından istifadə edilmir, inkülüv təhsil yeni bir metodika və ya təhsil forması kimi təqdim edilmir, çünki mükəmməl qanunlara görə, inkülüv təhsil təhsilin bir forması deyil, o, öz fəlsəfəsi olan yeni təhsildir, sərbəst seçim və imkanlar təhsilidir. İnkülüv

təhsil ətrafında gedən pozitiv və neqativ mübahisələr bəzən anlaşılmazlıqlara gətirsə də, ümumilikdə onlar bu prosesin inkişafına və inklüziv təhsil anlayışının məzmunca və mənaca doldurulmasına, bu sahədə olan yeniliklərin öyrənilməsinə kömək edir.

Uşağın maraqlarını nəzərə alan inklüziv məktəb bütün uşaqların üzünə açıq olmalıdır. İctimaiyyətin və valideynlərin diqqətinin inklüziv təhsilə cəlb edilməsi, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara bu təhsil forması haqqında dolğun informasiyanın təqdim edilməsi ən əsas məqsəd və məsələ olaraq qalır. Bu məsələnin həlli cəmiyyətdə və məktəbdə belə uşaqlara qarşı ayrı-seçkiliyin qarşısını almağa və düzgün münasibətin formalaşmasına kömək edir. Məktəb ümumiyyətlə bütün valideynlərlə və xüsusən də sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların valideynləri ilə sıx əməkdaşlıq etməlidir.

İnteqrasiyanın müasir forması olan inklüziya ilk dəfə XX əsrin ikinci yarısında meydana çıxır. XX əsrin 70 – ci illərində liberal – demokratik islahatlar və iqtisadi yüksəliş nəticəsində humanist ideyalar, yeni nəzəriyyə və texnologiyalar pedaqogikaya da tətbiq olunaraq təhsildə interaktiv və ekoloji yanaşmaların tətbiqini təmin etdi. Inklüziyanın genişlənməsində skandinav ölkələrində cərəyan edən “normallaşdırma» konsepsiyasının rolu böyükdür. Əsasında əlillərin sosial həyatının normallaşdırılması və beynəlxalq hüquq normalarına uyğunlaşdırılması ideyaları duran bu konsepsiya sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin integrasiyalı (inklüziv) təlimi hüququnu da qanuni şəkildə təsdiqlədi.

Təhsilin integrasiyasına və sonradan isə inklüziv təhsilə dair proseslər respublikada baş verən sosial – iqtisadi dəyişiklərin bir əksidir. Hazırda tipik uşaqlarla sağlamlıq imkanları məhdud və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların birgə inklüziv təlimi ümumi və xüsusi (korreksion) təhsilin aktual istiqamətlərindən biridir. Korreksion pedaqogikada xüsusi qayğıya ehtiyacı olan şəxslərin inklüziv təhsili, onların cəmiyyətin tam və bərabər hüquqlu üzvləri olması, bütün sosial proseslərdə iştirakını və elmin, mədəniyyətin, iqtisadiyyətin, təhsilin və s. nailiyyət və rifahlarından istifadəsini nəzərdə tutur.

Müasir ümumtəhsil sistemi təkcə məktəbin müəyyən tələblərinə cavab verən, standart imkanları olan, ümumi proqramı mənimsəyib təhsildə

müvəffəqiyyət əldə edə bilən uşaqları qəbul edir. Ümumtəhsil məktəblərində xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlarla işləmək üçün korreksiya daireə lazımı bilikləri olan müəllim, psixoloq, müəllim köməkçisi və s. olmadığından, belə uşaqlar öz həmyaşıdlarından təcrid olunur. Bu cür problemləri müasir məktəbdə inklüziv təhsil həll etməlidir.

Inklüziv təhsil (latınca *inklüzio* – daxil etmə) ümumi təhsilin inkişafı prosesidir. Inklüziv təhsil bütün uşaqların psixofiziki, intellektual və başqa xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq ümumtəhsil sistemində sağlam uşaqlarla birgə təlim – tərbiyəsidir. Inklüziya bütün şəxslər üçün, o cümlədən sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün təhsilin mümkünlüyünü nəzərdə tutur. Inklüziv təhsilin əsasında uşaqların hər bir diskriminasiyasını istisna edən, onların xüsusi təhsil ehtiyaclarını və ümumiyyətlə bütün həyatı hüquqlarını təmin edən və inkişafı üçün lazımı şərait yaradan ideologiya durur.

Inklüziv cəmiyyətin yaradılmasında inklüziv təhsil böyük bir addımdır. Inklüziv cəmiyyət bütün insanlara psixofiziki imkanlarından, cinsindən, yaşıdan, etnik və dini mənsubiyyətindən asılı olmayaraq tam və bərabər hüquqlu olmağa və ictimai həyatda iştirak etməyə imkan yaradır. Belə cəmiyyətdə insanın xüsusiyyətləri hörmətlə qarşılanır və qiymətləndirilir, diskriminasiya halları isə həm siyasətdə, həm də müəssisələrin gündəlik həyatında mübarizə aparılır.

Müasir dövrdə inklüziya reallığa çevrilərək bir çox ölkələrdə, o cümlədən Azərbaycanda da tətbiq olunur. Yüksək sürətlə tətbiq olunaraq, inklüziv təhsil eyni zamanda təhsil sistemi qarşısında bir sıra mürəkkəb sual və yeni məsələlər qoyur. Inklüziyanın zəngin təcrübəsi və möhkəm hüquqi bazası olan xarici təhsil sistemindən fərqli olaraq respublikada inklüziv təhsil ilk dəfə 2004-cü ildə pilot layihə kimi UNİSEF və s. xarici təşkilatlar tərəfindən tətbiq olunmağa başladı. Hazırda inklüziv təhsilə ümumilikdə 400-ə yaxın ibtidai sinif şagirdi cəlb olunub. Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təhsil imkanlarının genişləndirilməsi məqsədilə onların elektron resurslardan (kompyüter, internet) istifadə etmək imkanları da yaxşılaşdırılır. “Azərbaycan Respublikasında deinstitutionalizasiya və alternativ kömək” proqramına əsasən 7 internat məktəbin inklüziv komponentli ümumtəhsil məktəbinə transformasiya olunması gözlənilir. Bunların heç biri inkar olunmadığı halda

onu da qeyd etməliyik ki, bizim fikrimizcə obyektiv cəhətdən qısa müddətdə və təcili olaraq inklüziv təhsilə keçid və xüsusi (diferensial) təhsil sisteminin tam ləğvi mümkün və zəruri deyil. Respublikada inklüziv təhsilin artıq çoxillik təcrübəsinə baxaraq görürük ki, yaranan müxtəlif təşəbbüslər, qeyri-ənənəvi psixoloji – pedaqoji korreksiya metodları, xüsusi təhsilin yeni formalarının təşkili, qərb modellərinin təkrar edilməsi və s. o qədər də məhsuldar olmadı və bir daha təsdiqlədi ki, inklüziv təhsilə keçid evolyusiya yolu ilə aparılmalıdır. Bu sahədə tez və tələsik qəbul edilmiş qərarlar fayda verməyir.

XX – ci əsrin 70-80 - cı illərində ABŞ – da inklüzianın tətbiqi zamanı buraxılan səhvlər hazırda bizdə də mövcuddur və demək olar ki, təkrarlanır. Belə ki, vaxtıkən inklüziya əksər hallarda xüsusi hazırlığı olmayan ümumtəhsil məktəblərin müəllimləri, psixoloqları, məktəbəqədər müəssisələrin tərbiyəçiləri tərəfindən həyata keçirilirdi. Inklüziv təhsil sistemində işləməyi bacaran kütləvi və xüsusi məktəb müəllimləri hazırlamaq üçün pedaqoji universitetlərin və pedaqoji kolleclərin texnologiyası, tədris – metodik təchizatı və şəraiti yox idi. Bunu isə yerlərdə yalnız yüksək ixtisaslı mütəxəssislər komandası etməli idi. Hazırda bizim ali təhsil müəssisələrimizin pedaqoji fakültələrində xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarla işləməyi bacaran, onlar üçün fərdi və adekvat inklüziya modeli seçməyə qadir olan korreksiya müəllimləri, psixoloqlar hazırlanır.

Son vaxtlar gündəliyə inklüziv təhsillə bağlı daha bir məsələ - inklüziv kurikulum məsələsi daxil edilib. Bu da çox aktual və həllini gözləyən məsələdir. Elə indi də inklüziv siniflərin müəllimləri və müəllim köməkçiləri vaxt məhdudluğundan, dərs ərzində dərsin məzmununu tam uşaqlara çatdırıbilmədiklərindən, uşaqların başa düşmədikləri halda müəllimə sual verməyə vaxtın olmadığından və s. şikayətlənirlər. Inklüziv sinif müəllimləri dərs proqramını sərbəst dəyisib adaptasiya etməkdə ixtiyarsızdırlar; təlim metodlarının diapazonu məhduddur - burada ümumiyyətlə özfəaliyyətə yol verilmir. Son vaxtlar ümumiyyətlə inklüziyada tədrisin keyfiyyətini təmin edən müəllimlərin və xüsusən də korreksiya müəllimlərinin hazırlığına böyük fikir verilir. Əgər ümumtəhsil məktəbinin əsas məqsədi uşaqlara bilik verib imtahanlara hazırlamaq, sinifdən – sinifə keçirib attestat verməkdirsə,

inklüziv təhsilin əsas məqsədi bir qədər fərqlidir və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların həyata adaptasiyası və cəmiyyətə sosiallaşmasından ibarətdir. Bundan başqa, inklüziv təhsilin kurikulumunun hazırlanması və tətbiqi özü də xeyli hazırlıq tələb edir.

Amma təəssüflə qeyd etməliyik ki, ölkədə bütün sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları inklüziv təhsilə cəlb edib onların təhsil ehtiyaclarını ödəmək qeyri mümkündür. Respublikanın şəhərlərində və kəndlərində belə uşaqlar bir sıra səbəblərə görə hətta xüsusi təhsil sistemindən belə kənarda qalırlar. Bu səbəblər ixtisaslı pedaqoji kadrların çatışmazlığı, inklüziv və xüsusi məktəblərin yaşayış yerindən uzaqda, hətta başqa şəhərdə və rayonda olması ilə, iqtisadi imkansızlıqla və s. bağlıdır. Inklüziya cəmiyyətin və məktəb həyatının dərin sosial aspektlərini əhatə edir. Belə ki, tipik və atipik uşaqların xüsusi təhsil ehtiyaclarına adaptasiya olunmuş mənəvi, maddi və pedaqoji mühitin yaradılması müəllim və valideynlərin sıx əməkdaşlığını, bir komanda kimi fəaliyyətini nəzərdə tutur. Bu prosesin iştirakçıları uşağın inkişafı naminə və uşaqla birlikdə dəyişməyi bacaran insanlar olmalıdır.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün inklüziv təhsil prinsipi o deməkdir ki, hər belə uşağın müxtəlif ehtiyaclarını ödəmək üçün daha az məhdudlaşdıran və daha çox daxil edən təhsil mühiti yaradılmalıdır. Bu prinsipin həyata keçirilməsi aşağıdakıları bildirir:

1) bütün uşaqlar yaşayış yerlərində təhsilə və məktəbin sosial həyatına cəlb olunmalıdırlar;

2) inklüziv məktəbin əsas məsələsi (vəzifəsi) hər uşağın ehtiyaclarını ödəyə bilən sistemin yaradılmasıdır;

3) inklüziv məktəbdə bütün uşaqlar (tipik və atipik) elə dəstəklənməlidir ki, onlar özlərini təhlükəsizlikdə, öz yerində və uğurlu hiss etsinlər.

Inklüziv təhsilin tətbiqində ilkin və vacib addımlardan biri də bu prosesə cəlb olunmuş mütəxəssislərin psixoloji cəhətdən özlərinin və dəyər verdiyi prioritetlərinin dəyişməsi, onların peşəkarlığının artırılmasıdır. Inklüziv təhsilin inkişafının ilkin mərhələlərində əsas problem ümumtəhsil məktəbin müəllimlərinin peşəkarlıq, psixoloji və metodik cəhətdən sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işə hazır olmamaları, müəyyən psixoloji maneələrin və professional stereotiplərin olması idi. Qeyd olunan bir sıra problemlər

aradan qaldırılsada, psixoloji maneələrdən mənfi ustanovkaların və xurafatların olması, bəzi müəllimlərin inklüziyaya inamsızlığı, onların sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işləməyə hazır olmaması və inklüziyanın tipik uşaqlara ziyan verməsi fikirlərini və s. indiyədək mövcud olduğunu göstərmək olar. Bunlar hamısı inklüziv prinsipləri həyata keçirən məktəblər və onların rəhbərləri və ümumiyyətlə bütün pedaqoji icma qarşısında ciddi məsələlər qoyur. Ümumtəhsil məktəblərin müəllimləri korreksion pedaqogika, xüsusi psixologiya və s. sahələrin mütəxəssislərinin kompleks dəstəyinə ehtiyac duyurlar.

Uzun müddət inklüziv prinsiplər əsasında işləyən müəllimlər daxiletmənin belə sadə, amma çox effektiv üsullarını tətbiq edirlər:

- 1) tipik və atipik uşaqlara eyni münasibətlə yanaşmaq;
- 2) müxtəlif dərəcəli məsələləri sinifdə bütün uşaqların qarşısında qoyaraq, onları birgə fəaliyyətə cəlb etmək;
- 3) fəal təlim metodlarından (oyun, sahə tədqiqatları, laboratoriya və s.) istifadə etmək.

Inklüziv təhsil prosesində müəllimin də rolu bir qədər dəyişir. Ümumtəhsil məktəblərin müəllimləri xüsusi məktəbin müəllimləri, psixoloqları, tibb işçiləri ilə əməkdaşlıq edərək, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları və onların xüsusiyyətlərini, potensial imkanlarını daha yaxşı öyrənir, onların valideynləri ilə daha səmərəli əməkdaşlıq qururlar.

Ümumiyyətlə təhsilin və bir qədər onlardan fərqli olan xüsusi təhsilin prinsipləri hamımıza bəllidir. Müasir zamanda inklüziv təhsilin tətbiqi bu prinsiplərə, deyərdik ki, sosial xarakterli əlavələr edib.

Beləliklə, inklüziv təhsildə həm sağlam, həm də sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların hüquqlarının pozulmasına qarşı olan səkkiz prinsip mövcuddur. Bunları qeyd edək.

1. İnsanın nailiyyətləri və qabiliyyətləri onun insan dəyərinə təsir göstərməməlidir.

2. Hər insan hiss etmək və düşünmək qabiliyyətinə malikdir.

3. Hər insanın ünsiyyət qurmaq və eşidilmiş olmaq hüququ var.

4. İnsanlar bir-birləri ilə ünsiyyətə ehtiyac duyurlar.

5. Əsl təhsil real əməkdaşlıq əsasında mümkündür.

6. Hər kəs dostluğa və dəstəyə ehtiyac duyur.

7. Təlimdə tərəqqiyə nail olmaq üçün insanın nəyə qadir ola bilmədiyini deyil, qadir ola bildiyini inkişaf etdirmək lazımdır.

8. Hərtərəfli inkişaf insan həyatının və cəmiyyətin bütün sahələrini gücləndirə bilər.

Qeyd edək ki, bütün uşaqlar psixofiziki, sosial və intellektual xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq təhsil sisteminə daxil olunmalı və öz həmyaşıdları ilə birgə tərbiyə almalıdırlar.

Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Uşaq Fondunun (UNICEF) məlumatına görə, respublikada qeydiyyatda alınan 74 min əlilliyi olan uşağın 54 mini məktəb yaşındadır. UNICEF-in məlumatına görə, məktəbyaşlı sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların yalnız 20% -i, yəni 14 mini təhsil almaq imkanına malikdir və onlar evdə, xüsusi və inklüziv məktəblərdə və internatlarda təhsil alırlar.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil alması onların uğurlu sosiallaşmasının, cəmiyyətdə tam iştirakının təmin edilməsinin, müxtəlif peşə və sosial fəaliyyətlərdə səmərəli özünü reallaşdırmasının əsas və ayrılmaz şərtlərindən biridir. Bu baxımdan, belə uşaqların təhsil hüququnun həyata keçirilməsini təmin etmək təkcə təhsil sahəsində deyil, respublikanın demoqrafik və sosial-iqtisadi inkişafı sahəsində də dövlət siyasətinin ən vacib vəzifələrindən biri hesab olunur.

Inklüziv təhsil müasir dövrdə böyük perspektivləri olan progressiv təlim yoludur. Məhz bu, cəmiyyətdə inklüzivanın qəbul olunmasını təmin edir və hər uşaqda öz potensial imkanlarını realizə edib keyfiyyətli təhsil almağın mümkün olmasına inam yaradır. Inklüziv təhsilin hazırkı vəziyyətini təhlil edərək görürük ki, bu innovasiya proses ümumiyyətlə təhsilin inkişafına güclü təsir göstərərək təhsilin humanistləşməsinə və yeni tipli müəllim icmasının yaranmasına kömək edir. Inklüziv proseslərin ardıcıl və məqsədyönlü inkişafının nəticəsi isə inklüziv cəmiyyətin yaradılmasıdır.

Inklüziv təhsilin tətbiqi praktiki cəhətdən təmin edilməlidir. Bunun üçün inklüziv təhsilin metodologiyası işlənməlidir, yəni inklüziv təhsilin təşkili yolları və prinsipləri, inklüziv prosesin iştirakçılarının nəzəri və praktik fəaliyyətinin qurulması metodları və s. işlənməlidir.

İnklüziv təhsilin praktik inkişafı yeniləşən metodik işləmələrin və proqram təminatının, fəaliyyətin təşkili və məzmununa dair metodiki rəhbərliklərin və s. hazırlanmasını və ardıcıl həyata keçirilməsini, inklüziv komponentli məktəblərin və məktəbəqədər müəssisələrin sayının artmasını, inklüziv məktəblərdə pedaqoji – psixoloji müşayiət xidmətinin yaradılmasını tələb edir.

İnklüziv təhsilin tətbiqində müxtəlif yanaşmalardan, orijinal metodikalardan istifadə edilməlidir. Guman edirik ki, təqdim olunan elmi tədqiqat işi məhz bu sahənin inkişafına kömək edə bilər.

Elmi tədqiqatın əsas məqsədi inklüziv təhsilin təşkili prinsiplərini hərtərəfli tədqiq edərək onun ən effektiv praktik tətbiqi yollarını göstərmək; inklüziv təhsilin prinsiplərini, bu prosesin iştirakçılarının nəzəri və praktik fəaliyyətini tənzimləyən tövsiyələr verməkdir.

İnklüziv təhsil müasir dövrdə böyük perspektivləri olan progressiv təlim yoludur. Məhz bu, cəmiyyətdə inklüzivliyin qəbul olunmasını təmin edir və hər uşaqda öz potensial imkanlarını realizə edib keyfiyyətli təhsil almağa inam yaradır. İnklüziv təhsil xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların ümumi təhsil mühitinə daxil edilməsi prosesidir. İnklüziv təhsil sisteminin çevikliyini və onu uşağa uyğunlaşdırmaq imkanını nəzərdə tutur. Bu tədqiqatda biz inklüziv təhsil və onun mahiyyətini, onun inkişaf etdirilməsi yollarını, ümumiyyətlə inklüziv təhsilin aktual məsələlərini araşdırmışıq.

Bundan başqa, tədqiqatda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilinin təşkilinə dair məlumatlar verilir, inklüziv təhsil problemi çərçivəsində korreksion pedaqogikanın əsas anlayışları təhlil edilir. Bu məlumatlar xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların inklüziv təhsilinin təşkilində və korreksion təlimində istifadə edilə bilər.

İnklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilinin müasir modeli kimi

Müasir dünyada təhsilə və bütövlükdə sosial-mədəni siyasətə yanaşmaların köklü şəkildə dəyişməsi baş verir. Bu, cəmiyyətin insanın şəxsi keyfiyyətlərinin inkişafına və formalaşmasına istiqamətlənməsindən irəli gəlir.

XXI əsr üçün sosial inkişafın əsas məqsədi şəxsiyyətin yalnız özünü reallaşdırmasının dərk edilməsi səciyyəvidir. İctimai şüurda bu dəyişikliklər yeni təhsil paradigmasının yaranmasına səbəb oldu. Bu yeni paradigmalara "inklüziv təhsil" anlayışını da aid etmək olar.

YUNESCO inklüziv təhsili istisnasız olaraq bütün uşaqların keyfiyyətli təhsil almaları üçün bərabər başlanğıc imkanı nəzərdə tutan təhsil kimi dəyərləndirir. Belə olan halda, bizim fikrimizcə, inklüziv təhsil humanizm, intellektin və yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafı, şəxsiyyətin intellektual, etnik, emosional və fizioloji komponentlərinin balansı üzərində qurulan təhsil kimi təqdim edilə bilər.

Məhz inklüziv təhsil xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların cəmiyyətdə maksimal adaptasiyası və tam integrasiyası üçün zəruri olan inkişaf imkanlarını təmin edə biləcəkdir. Inklüziya yalnız xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların deyil, həm də sağlam uşaqların daha inkişaf etmiş, humanist və effektiv təhsil sistemi kimi tanınır. Inklüziya məktəb sisteminin meyarlarına uyğunluğundan və ya uyğunsuzluğundan asılı olmayaraq hər kəsə təhsil hüququ verir.

Əminliklə demək olar ki, inklüziv təhsil bütün uşaqların şəxsi imkanlarını genişləndirir, humanizm, tolerantlıq, köməyə hazır olmaq kimi keyfiyyətləri inkişaf etdirməyə kömək edir. Inklüziv təhsil elə bir sistemdir ki, burada şagirdlər və müəllimlər ümumi məqsəd üzərində, yəni istisnasız olaraq bütün uşaqları əlçatan və keyfiyyətli təhsil ilə təmin etmək üzərində işləyirlər.

Inklüziya bir sosial konsepsiya kimi ictimai əlaqələrin humanistləşməsinə və sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin birgə keyfiyyətli təlimə hüququnun qəbul etməsinə özündə əks etdirir.

Inklüziv təhsilin inkişafı yeni sistemin yaradılması deyil, mövcud təhsil sisteminin bütövlükdə keyfiyyətli və sistemli dəyişməsi deməkdir. Bununla əlaqədar inklüziv təhsil anlayışının təhlili və anlanılması da çox haqlı bir proses olardı, çünki peşəkar təfəkkür fəaliyyət semantikasının (mənasının) müəyyən edilməsini tələb edir.

Inklüziv təhsilin inkişafındakı müasir mərhələnin problem və ziddiyyətlərlə zəngin olması açıq və peşəkar dialoq, konstruktiv mübahisələr, yerli

təcrübənin nəzərə alınmasını və əməkdaşlığı tələb edir. Respublikada inklüziv təhsilin pilot layihə olması ondan xəbər verir ki, bizim təhsil hələ inklüzivaya keçid dövrü yaşayır. Bu dövrün əsas əlaməti bizim məktəbin və ümumiyyətlə təhsilin dəyişməyə və sistemli dəyişiklərə hazır olmasıdır. Amma belə dəyişiklər sürətlə baş vermir, onlar xeyli müddət tələb edirlər. Bu dəyişiklərin ən mürəkkəbi və çətini peşəkarların təfəkküründə (müəllimin psixologiyası) və insanların şüurundakı dəyişiklərdən başlayır və iqtisadi dəyişiklərlə tamamlanır. Inklüziv təhsilin tətbiqi təkcə “maneəsiz mühit”in yaradılması çətinliyi ilə deyil, ilk növbədə sosial xarakterli çətinliklərlə üzləşir. Bunlar geniş yayılmış stereotiplər və xurafatlardan; müəllimlərin, uşaqların və onların valideynlərinin yeni təhsil prinsiplərini qəbul etməməsindən; yerli inklüzivaya aid sistemli psixoloji – pedaqoji bilik və texnologiyaların, monitoring tədqiqatlarının olmamasından və s. ibarətdir. Elan edilmiş fəlsəfi əsas və prinsiplərlə yanaşı inklüziv təhsilin metodologiyasının olmaması ümumiyyətlə inklüziv təhsil ideyasına qarşı inamsızlıq və tənqid yaradır. Bu sahəyə aid tədqiqatların azlığı və ümumiyyətlə monitoringin keçirilməməsi qeyri düzgün nəticələrə və qiymətləndirməyə gətirib çıxarır. Halbuki inklüziv təhsilin tətbiqinin cəmiyyətdə başa düşülməsi üçün bu proses haqqında məlumat verən, inklüzivanın müsbət tərəflərini insanlara başa salan ciddi tədqiqatlar aparılmalıdır. Hazırda respublikada inklüziv təcrübə müəyyən qədər məhduddur və pilot layihə xarakteri daşıyır, buna görə də bir qədər-qeyri sabitdir. Bu sahədə başqa ölkələrin təcrübəsinin öyrənilməsi, onlarla əməkdaşlıq, öz ölkəmizdə isə inklüziv təhsil müəssisələrinə təşkilatı – metodik və iqtisadi dəstək inklüziv təhsilin xeyrinə olardı.

Inklüziv təhsilin indiki mərhələsinin bir xarakterik xüsusiyyəti də inklüziv təhsili tətbiq etmək üçün ümumtəhsil məktəbinin müəllimlərinin və müşayiətçi (köməkçi) müəllimlərin peşəkar hazırlığının aşağı olmasıdır. Onların özlərinin də xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlarla işləmək üçün korreksion pedaqogika, xüsusi pedaqogika və pedaqoji psixologiya mütəxəssislərinin köməyinə ehtiyacları vardır. Inklüziv məktəbə gələn hər bir uşaqla işləmək, hər birinə pedaqoji yanaşaraq fərdi yol tapmaq ümumtəhsil məktəb müəlliminin üzərinə düşür. Nə cür? Hansı yolla buna nail olmaq? – bu

suallara bu gün birmənalı cavab yoxdur. Bunun üçün müəllim daim işləməli, axtarmalı, yenilikləri qəbul etməkdə cəsarətli olmalıdır.

1. Inklüziv təhsilin normativ – sənəd bazası

Inklüziv təhsil “Təhsil hamı üçün” paradiqmasının tərkib hissəsi kimi nəzərdə tutulub. Qeyd olunduğu kimi, inklüziv təhsil bütün uşaqlar üçün, sağlamlıq imkanlarından, etnik, irqi, dini mənsubiyyətindən asılı olmayaraq, ümumtəhsil məktəbinin şagirdi olmaq, tipik və atipik uşaqların birgə təlim almaq imkanı yaradır. Beləliklə, inklüziv təhsil ümumtəhsil məktəbinin mis-siyasının genişlənməsini, tipik və atipik uşaqların təhsil ehtiyaclarının təmin edilməsini nəzərdə tutur.

Son illərdə respublikanın təhsil sistemində inklüziv təhsilin tətbiqi üçün xeyli addımlar atılsa da, inklüzivanın yaşamasının ilk səbəbləri kimi bu sahədə çalışan müəllimlərin təşəbbüskarlığını və işə həvəsini, cəmiyyətin pozitiv münasibətini və bu prosesin əvvəlində duran beynəlxalq cəmiyyətlərin (World Vision, UNICEF) fəaliyyətini göstərə bilərik.

Bununla əlaqədar “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”ndan irəli gələn Fəaliyyət Planında “Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin həyata və təhsil mühitinə inteqrasiyasını təmin edən inklüziv təlim metodologiyasının yaradılması” (2015 – 2023) bəndinin qeyd olunması o deməkdir ki, dövlət orqanı inklüziv təhsilin yerli şəraitdə inkişaf etdirilməsinə görə məsuliyyəti öz üzərinə götürür. Bu Plana əsasən, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin inkişafı və inklüziv təhsili üzrə dövlət proqramının hazırlanması, təsdiqi və həyata keçirilməsi nəzərdə tutulur. Tipik və atipik uşaqların təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün, onlara keyfiyyətli təhsil verməkdən ötrü ümumi təhsil sistemi daima və ardıcıl dəyişməlidir.

Bəs inklüziv təhsili müəyyən edən konseptual istiqamətlər hansılardır?

Azərbaycanda inklüziv təhsilin konseptual bazası təhsil sahəsində əvvəlcədən yeni yanaşmaları müəyyən edən, xüsusi təhsilin global kontekstdə transformasiyasına və inklüziv yanaşmaların inkişafına yönələn beynəlxalq sənədlərlə tənzimlənir. Bu sənədlər aşağıdakılardır:

- İnsan hüquqlarının Ümumi Deklarasiyası (BMT, 1948);

- Uşaq hüquqlarının Deklarasiyası (BMT, 1959);
- Təhsil sahəsində diskriminasiya ilə mübarizə Konvensiyası (UNESCO, 1960);
- Əqli geriliyi olan insanların hüquqları Konvensiyası (BMT, 1971);
- Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya (BMT, 1989);
- Təhsil (əsas təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi) haqqında Ümumdünya Deklarasiya (Comtyen, 1990);
- Xüsusi ehtiyacları olan insanların təhsilinin siyasəti, prinsipləri və bununla bağlı praktik fəaliyyət (Salamanka, 1994);
- Təhsilə dair Ümumdünya Forum (Dakar, 2000);
- Əlillərin hüquqları haqqında Konvensiya ((BMT, 2006).

1990 – cı ildə Comtyendə qəbul edilmiş “Təhsil (əsas təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi) haqqında Ümumdünya Deklarasiya” bütün ölkələrdə uşağa istiqamətlənmiş, onun harmonik inkişafını təmin edən, fərdiliklərini maneə saymayan yenilənmiş milli təhsil sisteminin yaradılmasını təklif edir.

Salamanka Deklarasiyası (1994) xüsusi təhsil ehtiyacları olan insanlar üçün ümumi təhsil sistemi daxilində inklüziv təhsilin təşkilini təklif edir.

Təhsilə dair Ümumdünya Forum (Dakar, 2000) ümumi təhsil sistemi daxilində bütün uşaqlara təhsil almaq imkanlarının təqdim edilməsini təklif edir.

Konseptual nöqteyi nəzərdən inklüziv təhsilin sosial, pedaqoji və psixoloji əsasları mövcuddur.

Sosial nöqteyi nəzərdən inklüziv təhsil şəxsiyyətlə cəmiyyət arasında olan dinamik balans, şəxsiyyətin cəmiyyətə adaptasiyasına və inteqrasiyasına əsaslanır.

Inklüziv təhsilin pedaqoji əsasını təlim – tərbiyə nəzəriyyəsi, təhsilin ümumi qanunları təşkil edir.

Inklüziv təhsilin psixoloji əsasları kimi şəxsiyyətin inkişafı nəzəriyyəsi, uşaq inkişafına erkən müdaxilə nəzəriyyəsi, uşaq inkişafında şəxsiyyətin psixi strukturlarının müəyyən edilməsi nəzəriyyəsi durur.

Konseptual nöqteyi nəzərdən inklüziv təhsil aşağıdakı prinsiplərə əsaslanır:

- təhsil almaqda bərabər hüquqa malik olmaq;

- imkanların bərabərliyi prinsipi;
- uşaq maraqlarının aliliyi prinsipi;
- qeyri – ayrışeçkilik, tolerantlıq və fərqlərin qəbul edilməsi prinsipi;
- erkən müdaxilə prinsipi;
- təhsil prosesinin fərdiləşdirilməsi və hər uşağın potensial imkanlarının istifadəsi prinsipi;

- dəstəklənmə prinsipi;
- adekvat təhsil mühitinin yaradılması prinsipi;
- valideynin seçim etmək hüququ prinsipi;
- əməkdaşlıq və partnyorluq prinsipi.

Inklüziv təhsil vasitəsilə bir neçə funksiya həyata keçirilir. Bunlar;

- cəmiyyətin bütün üzvlərinin təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi;
- şəxsin həyat şəraitinə adaptasiyası və cəmiyyətə inteqrasiyası;
- uşaqların, gənclərin və böyüklərin təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün təhsilin məzmununun dəyişməsi;

- təhsil prosesində qeyri – ayrışeçkiliyə yol verməmək;
- uşaqların, gənclərin və böyüklərin təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün məktəbin, ümumiyyətlə, cəmiyyətin reformasiyası;
- məktəbin bütün uşaqlarının fərqlərinə adaptasiya olunması;
- təhsilin keyfiyyətinin təkmilləşdirməsi və s.

Respublikada sırf inklüziv təhsilin tətbiqinin normativ – sənəd bazası bir sıra beynəlxalq və milli sənədlərlə müəyyən edilir;

- Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya (BMT, 1989) – Azərbaycan 1992 – ci ildə ratifikasiya edib;

- Əlillərin hüquqları haqqında Konvensiya ((BMT, 2006) – Azərbaycan 2009 – cu ildə ratifikasiya edib;

- Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (Xüsusi təhsili) haqqında Qanun (2001);

- Təhsil haqqında Qanun (2009);

- “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası” (2013);

- “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”ndan irəli gələn Fəaliyyət Planı;

- Nazirlər Kabinetinin inklüziv təhsil haqqında sərəncamları;
- Prezident İ.Əliyevin 14 dekabr 2017-ci ildə imzaladığı “2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”nın təsdiq edilməsi.

Bu o deməkdir ki, dövlət inklüziv təhsilin inkişaf etdirilməsinə görə məsuliyyəti öz üzərinə götürür. Bu Planda sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin inkişafı və inklüziv təhsil üzrə dövlət proqramının hazırlanması, təsdiqi və həyata keçirilməsi nəzərdə tutulur. Qeyd olunur ki, tipik və atipik uşaqların təhsil ehtiyaclarını ödəmək üçün, onlara keyfiyyətli təhsil vermək üçün ümumi təhsil sistemi daim və ardıcıl dəyişməlidir.

Baxmayaraq ki, inklüziv təhsil xeyli müddətdir ki, respublikada tətbiq olunur, əslində onun tətbiqi bir neçə mərhələdən ibarət olmalıdır. Bunlar:

- xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların identifikasiyası (eyniləşdirilməsi, yəni eyni qruplara ayrılması);
- xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların ailə şəraitinin və mövcud yaşayış mühitinin öyrənilməsi üçün inklüziv məktəblərdə məktəbdaxili çoxprofilli (multiprofilli) komissiyaların yaradılması;
- inklüziya prosesində uşaqların və onların ailələrinin dəstəklənməsi;
- inklüziv mühitin yaradılması və inkişaf etdirilməsi məqsədilə pedaqoji kadrların hazırlanması, valideynlərin maarifləndirilməsi;
- inklüzianın monitorinqi və qiymətləndirilməsi.

Əslində hər bir inklüziv məktəbin sənədlərdə əks etdirilmiş mövqeyi vardır. Bu sənəd bir çox suallara, o cümlədən müəssisənin idarə olunması, rəhbərin səlahiyyəti, xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlarla işləyən müəllimlərin və başqa mütəxəssislərin vəzifələri və s. cavab vermiş olur. Belə ki, təhsil müəssisəsi həm xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların təhsilini təşkil etməli, həm də müəssisənin belə uşaqlar üçün əlçatmazlığını təmin etməlidir.

Təhsil inklüziyasının tətbiqində xüsusi rol məktəbdaxili çoxprofilli (multiprofilli) komissiyalara ayrılmalıdır. Komissiya uşaqların inklüziv təhsilə qoşulmasını təmin edir, pedaqoji kollektiv tərəfindən xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar üçün fərdi təlim proqramların, planların tərtib edilməsi üçün, monitorinq və qiymətləndirmə və s. üçün lazımı sənədlər təqdim edir.

İnklüziv məktəbdə xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların dəstəklənməsi mərkəzinin yaradılması da zəruridir – bu mərkəz uşaqlara təhsildə yardımçı ola bilər.

İnklüziv təhsil müəssisəsində bir sıra məsələlərin həlli rəhbərin üzərinə düşür. Belə ki, inklüziv təhsilin prinsiplərini bilən və müəssisədə onu tətbiq edən rəhbər məktəb həyatında bütün uşaqların iştirakını təmin edir; məktəbin maddi bazasını möhkəmləndirir, pedaqoji kadrların hazırlığına diqqət yetirir.

Xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqların təlim – tərbiyəsi psixoloq, köməkçi müəllim və bir sıra mütəxəssislərin (erqoterapevt, sosial işçi, tyutor və s.) iştirakı ilə həyata keçməli və bunlar da vaxtaşırı öz peşəkarlığını artırmalıdırlar. Ümumiyyətlə qeyd edək ki, pərakəndəliyi və özfəaliyyəti aradan qaldırmaq üçün bütün inklüziv məktəblər üçün vahid standartların hazırlanması çox vacibdir. Bu standartlar inklüziv məktəblər üçün mütləq norma olmaqla yanaşı həm də inklüziv təhsilin minimal dərəcədə keyfiyyətli olmasını təmin edə bilər. Standartlar inklüziv təhsilin dərəcəsini, effektivliyini, pedaqoji resursları, maddi bazanı, məktəb mühitində qarşılıqlı münasibətləri və s. nəzərə almalıdır. Eyni zamanda standartlar inklüziv təhsilin inkişaf yollarını göstərə bilər. Yaradılması vacib olan standartlar inklüziv məktəb üçün öz imkanlarından səmərəli istifadə etməyə də kömək etmiş olar.

Müasir təhsilə irəli sürülən ən əsas tələblərdən birincisi ondan ibarətdir ki, təhsil humanist istiqamətli və şəxsiyyətyönümlü olmalı, hər insanı bir dəyər kimi qiymətləndirməlidir. Bu cür yanaşmada təhsilin müxtəlif forma və metodları, texnologiyaları bütün uşaqların adaptasiyası və inkişafı üçün maksimal qənaətbəxş şəraitin yaradılmasına istiqamətlənməlidir. Nəticədə təhsildə əsas diqqət hər insana özünü dərk etməyə və cəmiyyətdə adaptasiya olunmağa, öz sosial rolunu başa düşməyə yönəlməlidir. Respublikada inklüziv təhsilin həyata keçməsi, yəni sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumtəhsil mühitə daxil edilməsi təkcə zamanın əksi və tələbi deyil. O, həm də uşaqların qanuni təhsil hüququnun həyata keçirilməsidir. İnklüziv təhsil ümumiyyətlə xüsusi ehtiyacları olan uşaqların və onların ailələrinin həyatının keyfiyyətinin artırılmasını, onların uğurlu adaptasiyasını nəzərdə tutur.

Müasir təhsil sistemi elə təhsil şəraiti yaratmalıdır ki, xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaq öz potensial imkanlarını həyata keçirə bilsin. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziyası nəinki pedaqogikanın, həm də psixologiya və sosiologiyanın aktual problemidir. Elmi və pedaqoji praktika göstərir ki, əgər xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaq erkən yaşından başqa həmyaşdrları ilə birgə böyüyürsə, onun sosiallaşması daha qənaətbəxş, inkişafı isə daha yüksək olur.

Burada bir qədər inklüziv təhsilin prioritetlərinə toxunmaq istərdik. Bunlar:

- sosial adaptasiyanın prioriteti (hər bir yaşda);
- bütün yaş mərhələlərində arasıkəsilməz inklüziv prosesin təmin edilməsi prioriteti (varislik);
- kommunikatıv bacarıqların inkişafı prioriteti;
- əlilliyin və xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşağın ailəsinin süni izolyasiyasının qarşısı alınması prioriteti;
- inklüziv təhsilin mərhələlərlə və evolyusiya yolu ilə inkişaf etdirilməsi.

Qeyd olunan prioritetlərin effektiv həyata keçməsi inklüziv təhsilin və onun ayrı – ayrı struktur komponentlərinin psixoloji – pedaqoji müşayiəti olmadan mümkün deyil, çünki inklüziv təhsil prosesi həm təşkili nöqtəyi nəzərdən, həm də məzmunca çox mürəkkəb prosesdir. Göründüyü kimi, inklüziv təhsil modelinin yaradılması həm mürəkkəb, həm də nəinki təhsildə, bütün cəmiyyətdə dəyişiklikləri tələb edən bir təhsil modelidir.

2. Inklüziv təhsil problemi çərçivəsində əsas anlayışların təhlili.

Müasir təhsil sistemi qarşısında duran ən vacib məsələ təhsilin yüksək keyfiyyətinə nail olmaqdan ibarətdir. Müasir təhsil sistemi son vaxtlar təhsil verməklə yanaşı şəxsiyyətin psixofiziki imkanlarından asılı olmayaraq onun sosiallaşması funksiyasını da öz üzərinə götürmüşdür. Hazırda ictimai həyata tam daxil olmaq istəyən insanların buna nail olmaq üçün bizim köməyimizə ehtiyacları vardır. Bu kömək təhsildən başqa peşə təhsili və sosial – mədəni təhsili nəzərdə tutur. Ali təhsil müəssisələri artıq təhsil proqramlarını sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların xüsusi təhsil ehtiyaclarını nəzərə almaqla tərtib etməlidir.

Amma təəssüflə qeyd etməliyik ki, hələ indiyədək “sağlamlıq imkanları məhdud insanlar” anlayışının dəqiq və korrekt tərfi yoxdur. “Əlil” və “sağlamlıq imkanları məhdud insanlar” anlayışları məzmununa görə yaxın anlayışlardır. Buna baxmayaraq, “əlil” (ingiliscə “*disabled*”) tibbi anlayışdır; o, səhhətin vəziyyətinin müəyyən sənədlərdə öz əksini tapmış tibbi ekspert qiymətləndirilməsinin nəticəsidir. Lakin anlayışlardan asılı olmayaraq, bu uşaqların tibbi korreksiyası ilə yanaşı, pedaqoji korreksiyası mühüm və vacib yer tutur. Onların təlim – tərbiyəsi yükü atipik uşaqların xüsusiyyətlərini öyrənən korreksiyaedici pedaqogikanın üzərinə düşür: intellektual problemlili uşaqların təlim – tərbiyəsini həyata keçirən oliqofrenopedaqogikanın; eşitməsi problemlili uşaqların təlim – tərbiyəsilə məşğul olan surdopedaqogikanın; görməsi problemlili uşaqların təlim – tərbiyəsilə məşğul olan tiflopedaqogikanın və s. Xüsusi pedaqogikanın hər bir sahəsi ilk növbədə inkişafdan qalmış sahəni göstərir. Bəs əlil, amma intellekti müəyyən qədər inkişaf etmiş insanın təlim – tərbiyəsini pedaqogikanın hansı sahəsinə həvalə etmək lazımdır?

Belə məsələlərin həlli cəmiyyətdə insanların statusunu müəyyən etmədən mümkün deyil.

“Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar (şəxslər)” anlayışı daha geniş və ümumidir və özündə təkcə əlil statusu olan insanları birləşdirir. Dünyada belə insanlara daha zərif yanaşma mövcuddur. Belə ki, Qərbi Avropa ölkələrində və ABŞ – da “xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar” (“*children with special educational needs*”) anlayışından istifadə edilir.

“Əlil” sözünün işlədilməsi sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara (şəxslərə) qarşı müəyyən qədər kobud və hörmətsiz sayılır. Fiziki çatışmazlıqlar (zəif eşitmə, zəif görmə, uşaqlıqda aldığı fiziki qüsurlar) onların əqli inkişafına təsir etməmişdir, onların intellekti sağlamdır və onlarda ali təhsil almaq və həyatda özünə yer tutmağa motivasiyaları yüksəkdir.

Burada məsələ ondadır ki, cəmiyyət belə insanları bərabərhüquqlu şəxslər kimi qəbul etməyə hazırıdır? Bu məsələnin həlli bir çox faktorlardan asılıdır. İlk növbədə bu cəmiyyətin bütövlükdə mənəvi - əxlaqi vəziyyətindən; cəmiyyətdə belə insanların statusunun dəqiq və konkret müəyyən edilməsindən; bərabər hüquqlara zəmanət verən normativ – hüquqi

bazadan asılıdır. Son illər dünyada, həmçinin bizim respublikada da belə insanların təlim – tərbiyəsinə böyük diqqət yetirilir.

Hazırda bütün qruplardan olan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara intellektindən asılı olmayaraq, tibbi yanaşma istifadə edilir. İngilis dilli elmi terminologiyada isə hal hazırda «challenged» (ing. *challenge* – etiraz, çağırış) anlayışından istifadə olunur. Bu anlayış sağlamlıq imkanları məhdud şəxsləri etiraz ilə qarşılaşan insanlar kimi xarakterizə edir. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar (şəxslər) bu situasiyada cəmiyyətin etirazı ilə, bir növ diskriminasiya ilə qarşılaşmış olurlar, halbuki şəxsiyyət kimi özlərini təsdiqləyə bilirlər. Belə problemlə erkən yaşlarından qarşılaşan insanlar ailədə, bağçada, məktəbdə təlim – tərbiyədə düzgün pedaqoji yanaşma olubsa, ruhən daha güclü, özünü təsdiqləməyə motivasiyaları daha yüksək olur.

Etiraz həmişə qarşılıqlı etiraz doğurur. Bu isə özünü aqressiyanın müxtəlif növü ilə bürüzə verir. Lakin sağlamlıq imkanları məhdud, amma sağlam intellektə malik insanlar öz bacarıqlarını aqressiyaya deyil, daha məqsədyönlü istifadə edirlər.

Etiraz istər-istəməz insanı seçim qarşısında qoyur. Seçim həmişə situasiyanın aradan qaldırılmasından və ya situasiyaya tabe olmaqdan ibarətdir. Seçim deyəndə burada biz onu pedaqoji kateqoriya kimi nəzərdə tuturuq. Seçim insanı həyatı boyu müşayiət edərək, xarici imkanları daxili ehtiyaclarla tarazlaşdırmağa kömək edir. Pedaqoji nöqtəyi nəzərdən dəyərlər dünyasında seçim insanın istiqamətləndirmə prosesinin bir hissəsidir; o, onu cəmiyyət həyatına tam inteqrasiya olunmağa çağırır. Yenə də pedaqoji nöqtəyi nəzərdən hər bir insan tam bir şəxsiyyət kimi həyatında seçim edir; müəyyən həyat mərhələsində dəyərlərin yenidən qiymətləndirməsi baş verir və insan yenidən seçim qarşısında qalır. Seçimin pedaqoji mənası ondan ibarətdir ki, o, şəxsiyyətin sosial və peşəkar özünü təsdiqləmə prosesini təmin edir. Seçim diapazonunun geniş olması, bu sahədə heç bir məhdudiyyətin qoyulmaması, seçim azadlığından xəbər verir.

Hazırda sağlamlıq imkanları məhdud insanların seçim azadlığı normativ sənədlərlə təmin edilsədə, belə uşaqların təhsil mühitinə inteqrasiyası bir sıra obstruktiv faktorlarla çətinləşir. Buna görə də hesab edirik ki, pedaqoji

və etik nöqteyi-nəzərdən sağlamlıq imkanları məhdud, amma sağlam intellektə malik insanlar kateqoriyası üçün daha düzgün anlayış olmalıdır.

Inklüziv təhsilin tətbiqi həm cəmiyyətin, həm təhsil sisteminin, həm də hər bir şəxsiyyətin inkişafında böyük bir addımdır. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar bu prosesin tamhüquqlu iştirakçılarna çevrilir.

Hazırda inklüziv təhsil həm dövlət, həm də təhsil siyasətinin prioritetlərindəndir. Inklüziv təhsilin tətbiqinin bir sıra səbəbləri vardır. Birlikdə onları müəyyən dərəcədə iqtisadi, mədəni, hüquqi inkişafa çatmış cəmiyyətin və dövlətin sosial sifərişi adlandırmaq mümkündür. Bu mərhələ sağlamlıq imkanları məhdud insanlara münasibətin yenidən baxılıb dəyişməsi, onların bizimlə bərabər hüquqlu olmalarının qəbul edilməsi və bizim onların hüquqlarını təmin etməkdə borclu olmağımızla bağlıdır.

Inklüziya anlayışı bizim həyata daxil olsada, onun məzmunu aspektləri hələ də tam açıqlanmayıb. Bəzən “inklüziya” və “inteqrasiya” anlayışlarını sinonim kimi qəbul edirlər. Bizim fikrimizcə, bu qəbul edilməzdir. Qeyd edək ki, inteqrativ təlim XX əsrin 70 – ci illərindən başlayaraq uğurla həyata keçirilir. Buna görə də “inteqrativ (inklüziv) təhsil” anlayışı düzgün deyil. Təhsilin bu yeni formasını “təlim – tərbiyənin inklüziv forması” adlandırmaq daha düzgün olardı.

Təlim – tərbiyənin inklüziv forması hər bir ölkənin, həmçinin Azərbaycanın təhsil sisteminin inkişafında qanunauyğun bir prosesdir. O, inteqrativ təlimin məntiqi davamıdır, ona görə də onları yaxın, lakin ekvivalent anlayış hesab etmək olmaz. “İnküziya” və “inteqrasiya” anlayışları sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil mühitinə daxil edilməsinin dərəcəsini xarakterizə edir. Nəzərə almaq lazımdır ki, uğurlu inklüziya çoxsəviyyəli və çoxfaktorlu bir prosesdir və insan fəaliyyətinin bütün mərhələlərinin yenidənqurulmasını tələb edir. Inklüziya ideyasını həyata keçirərkən müəyyən tarazlığı gözləmək vacibdir, yəni həm tipik, həm də atipik uşaqların maraqlarını və istəklərini eyni dərəcədə qəbul etmək vacibdir. Bu zaman hər hansı bir qrupun hakimiyyət etmək istəyinin qarşısı alınmalıdır.

Inklüziya sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları ümumtəhsil sisteminə qaytarır və bu uşaqları ümumtəhsil məktəbinin proqramını mənimsəmək problemi qarşısında qoyur. Inklüziv təlim – tərbiyə praktikası əsasında hər

uşağın fərdiliyi ideyası durur və, deməli, təşkil olunan təlim hər sağlamlıq imkanları məhdud uşağın fərdiliyini nəzərə almalı və təmin etməlidir. İnklyuziyada vurğu təlim prosesinin fərdiləşdirməsinə və fərdi tədris proqramların tərbiyəsinə edilir. İnklyuziyanın və inteqrasiyanın əsas fərqləri aşağıdakılardır:

- inklyuziya zamanı təhsil prosesinin bütün iştirakçılarında sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara münasibət köklü dəyişir;
- təhsilin ideologiyası təhsil prosesinin humanistləşməsi tərəfinə dəyişir;
- inteqrativ təhsilin əsas məqsədi uşaqlara daha da çox bilik aşılamaqdır;
- inklyuziv təhsilin əsas məqsədi təlim – tərbiyə prosesini sosial istiqamətli etmək, uşaqların cəmiyyətdə sosial adaptasiyası üçün lazımı biliklər verməkdir.

Buradan belə nəticəyə gəlirik ki, inteqrasiya - təhsil texnologiyası, inklyuziya isə sosial – mədəni texnologiyadır. İnklyuziyada təlim – tərbiyə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların şəxsiyyətinin inkişafına və sosial adaptasiyasına istiqamətlənir. Qeyd edək ki, burada vacib deyil ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaq bütün təhsil standartlarını mənimsəsin – belə uşaqlar üçün başqa standartlar tətbiq olunmalıdır. Bu gün inklyuziv təhsilin kurikulumunun və standartlarının yaradılması vacib məsələlərdən biridir.

İnklyuziv təhsil forması ümumi təhsilin daha yüksək inkişaf səviyyəsi sayılır. O, insanın dərk etməsinin və səhhətinin imkanlarını nəzərə alıb onun üçün adekvat şərait yaratmaqla keyfiyyətli təhsilə yiyələnməsini təmin etməlidir. İnklyuziv təhsil dar iş sahəsi deyil, o, ümumi təhsilin təşkilində uzunmüddətli strategiyadır. İnklyuziv təhsil təhsilin bütün subyektlərini – sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları, onların valideynlərini, təhsil işçilərini, əlavə təhsil strukturlarını və s. əhatə edir. Buna görə də ümumtəhsil müəssisəsinin fəaliyyəti təkcə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün lazımı şəraitin yaradılmasından deyil, həm də bu prosesin iştirakçıları arasında qarşılıqlı anlaşılanın yaradılmasından ibarətdir.

İnklyuziv təhsil məcburi deyil. Eyni zamanda inklyuziv şəraitdə təhsil alma sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara öyrəşdiyi sosial mühiti qoruyub saxlamağa imkan verir. Erkən sosiallaşma sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların

şəxsiyyət kimi formalaşmasına və real həyata adaptasiya olunmalarına müsbət təsir edir. Inklüziv təhsilin yaşayış yerinə yaxın məktəblərdə təşkil edilməsi sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları ailələrindən ayırmayacaq və beləliklə valideynlər onları özləri istədiyi kimi tərbiyə edə biləcəklər.

Qeyd edək ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sosiallaşması düzgün qurulmuş integrativ təlim zamanı da mümkündür. Lakin dəqiq başa düşmək lazımdır ki, integrasiyadan fərqli olaraq, inklüziya zamanı təlim personallaşdırılıb və fərdi təlim planı əsasında aparılır – bunlar respublikada gələcəkdə inklüziv təhsilin kurikulumunda və müvafiq sənədlərdə öz əksini tapacaqdır.

Inklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilinin bir forması kimi ənənəvi olan xüsusi təhsil və dəstək formalarını əvəz etməməli, onlarla yanaşı inkişaf etməlidir. Əsl inklüziya ümumi və xüsusi təhsil sistemlərini yaxınlaşdıraraq, onların arasında olan sərhədləri şəffaf edir. Bu təhsil formasını təhlil edərək nəzərə almalıyıq ki, bizim xüsusi təhsil sistemində çalışan pedaqoji heyət elə nailiyyətlər əldə edib ki, onların əsasında sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar inklüziv təhsil mühitinə asanlıqla daxil ola bilərlər. Bu nailiyyətlər LS.Vıqotski, E.İ.Leonqard, B.D.Korsunskaya, N.N.Malofeyev və b. tədqiqatları və əsərləri əsasında mümkün olmuşdur.

Uşaqları həvəsləndirmə və təhsil hüququnun qorunması kontekstindən yaranan xüsusi bir problem də təhsil sisteminin sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların xüsusi təhsil ehtiyaclarının ödəmək imkanındır. Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, əvvəllər bu problemi xüsusi təhsil müəssisələri vasitəsilə həll edirdilər. Hansısa aspektlərdə belə təlim qənaətbəxş idi və həm təhsildə, həm də eyni kateqoriyaya aid uşaqların ünsiyyətində pozitiv nəticə verirdi. Amma eyni zamanda biz marginalizasiyanın (təcrid olunmanın) möhkəmlənməsinin, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar haqqında stereotip fikirlərin yaranması və onların cəmiyyət tərəfindən qəbul olunmamasının şahidi olurduq.

Bu gün artıq sübut olunub ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsil prosesinə cəlb olunmaları psixoloji cəhətdən çox faydalı olmuşdur. Belə ki, inklüziv təhsil tipik və atipik uşaqların müntəzəm və qarşılıqlı

əlaqələrini təmin etməklə onların intellektual və xüsusilə sosial və emosional ehtiyaclarını da ödəmiş olur.

Bütün bunlara baxmayaraq, xüsusi və inklüziv təhsil arasındakı əlaqələr mürəkkəb olaraq qalır. Məs., təlim prosesinin əvvəlində eşitməsi problemlı uşaqlar jest dilinə, görməsi problemlı uşaqlar isə Brayl əlifbasına yiyələn-məlidirlər, bu isə ancaq xüsusi məktəbdə mümkündür. Əgər inklüziv təhsilli məktəbə bu cür problemlı uşaqlar qəbul olunursa, onda yuxarıda qeyd olunan biliklər xüsusi təşkil olunmuş siniflərdə verilməlidir – bu inklüziv təhsilin tətbiqini çətinləşdirə bilər. Yuxarıda qeyd olunanları nəzərə almaq vacibdir, lakin inklüziv təhsil konsepsiyasını bütün hallarda optimal sistem kimi qəbul etmək mümkün olmaz. Burada fərdi yanaşma, mədəni xüsusiyyətlər nəzərə alınmalı, yenilikçilik tətbiq olunmalıdır. Inklüziv təhsildə ak-sent əlillikdən uşağın fərdi təhsil ehtiyaclarına keçirilməklə onun “ali maraqları” nəzərə alınır.

Inklüziv təhsilin mahiyyəti. Azərbaycanda inklüziv təhsilin vəziyyəti

Müasir təhsil sistemi təkcə məktəbin müəyyən tələblərinə cavab verən, standart imkanları olan, ümumi proqramı mənimsəyib təhsildə müvəffə-qiyyət əldə edə bilən uşaqları qəbul edir. Nəticədə görürük ki, xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar ümumtəhsil prosesindən kənarda qalır, çünki onlar-la işləmək üçün ümumtəhsil məktəblərində korreksion və xüsusi təhsildə lazımı bilikləri olan müəllim, psixoloq, müəllim köməkçisi və s. yoxdur. Bu cür problemləri müasir məktəbdə inklüziv təhsil həll etməlidir.

Inklüziv təhsilin əsasında uşaqların hər bir diskriminasiyanı istisna edən, onların xüsusi təhsil ehtiyaclarını və ümumiyyətlə bütün həyatı hüquqlarını təmin edən və inkişafı üçün lazımı şərait yaradan ideologiya durur.

Inklüziv cəmiyyətin yaradılmasında inklüziv təhsil böyük bir addımdır.

Hazırda respublikada sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilinə 2 yanaşma mövcuddur:

- görməsi, eşitməsi, nitqi, intellekti və dayaq-hərəkəti sahəsində pozulma-ları olan uşaqların xüsusi (korreksiyaedici) təhsil müəssisələrində differen-sial təhsil almaları;

- inklüziv təhsil, yəni sağlam və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların birgə təhsil almaları.

2001-ci ildə ulu öndər Heydər Əliyevin imzaladığı “Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (Xüsusi təhsil) haqqında qanun” belə uşaqların xüsusi təhsil şəraitinə hüququnu müəyyənləşdirir və “xüsusi təhsil ehtiyaclarının müxtəlifliyini və fərdi imkanları nəzərə alaraq bütün uşaqlar üçün təhsilə bərabər imkanların təmin edilməsi” anlayışını təsdiq edir. Bu qanunda konkret inklüziv təhsil haqqında yazılmasa da, qanunun “İnteqrasiyalı təhsilin təşkili” adlanan 12-ci maddəsində sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inteqrasiyalı təhsilin təşkilindən danışılır.

Inklüziv təhsil müasir cəmiyyətdə əlilliyi olan insanların cəmiyyətə cəlb oluna biləcəyinə (və olmalı olduğuna) əsaslanan ümumi təhsilin yenidən qurulması proseslərindən biridir. Bir sözlə desək, inklüziya əlilliyi olan insanların və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların həyata, cəmiyyətə daxil edilməsi, inklüziv təhsil isə inklüziya prosesinin təhsil vasitəsilə həyata keçirilməsidir. Rusiyada E.Ekjanova (2010) yazır ki, inklüziya inteqrasiyanın 1-ci mərhələsidir. M.Vinzum (2010) isə inklüziv məktəbi bütün uşaqların tələbatlarını ödəyən yenidən qurulmuş ümumtəhsil məktəbi kimi görür. Lakin fikrimizcə, inklüziv təhsilin ən hərtərəfli tərifini 1987-ci ildə Qartner və Lipski [Qartner, Lipsky] veriblər: “İnklyuziya inteqrasiya şəraitində bütün şagirdlər üçün nəzərdə tutulmuş çevik, müxtəlif variantlı və fərdiləşdirilmiş təhsil modelidir”.

Inklüziv təhsildən danışaraq ən çox məktəb təhsilini nəzərdə tuturlar, məktəbəqədər və ali təhsil nəzərdə tutulmur. Bu ondan irəli gəlir ki, birincisi, məktəbəqədər təhsil sistemi hələ də o dərəcədə ictimai tərbiyə və qarşılıqlı fəaliyyət sahəsinə cəlb olunmur; ikincisi də, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların heç də hamısı ali təhsil almaq iqtidarında deyil. Buna görə də məktəb və məktəb dövrü uşağın cəmiyyətə daxil edilməsini həyata keçirməyin ən optimal yeri və vaxtıdır.

2018-ci ildə prezident İlham Əliyevin sərəncamı ilə “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı” qəbul edilib. Proqram o dövrə qədər əldə edilən təcrübədən yararlanaraq bu sahədə fəaliyyətlərin icrasını nəzərdə

tutur. 2018-ci il Dövlət Proqramının icrasına hazırlıq dövrü kimi qeyd olunmuşdu.

Proqram aşağıdakı əsas vəzifələri özündə əks etdirir:

- normativ hüquqi bazanın və tədris proqramının təkmilləşdirilməsi;
- bu sahədə işləyəcək pedaqoji kadrların hazırlanması;
- ümumi inklüziv təhsilə cəlb olunacaq şəxslərin məlumat bazasının yaradılması;
- ictimai maarifləndirmə işinin təşkili.

2016-2017-ci tədris ilində dörd ümumtəhsil məktəb - Nərimanov rayonu 202 nömrəli tam orta məktəbi, Nizami rayonu 220 nömrəli məktəb-liseyi, Xətai rayonu 138 nömrəli orta məktəbi, Sabunçu rayonu 252 nömrəli məktəb-liseyi inklüziya layihə üzrə pilot müəssisələr müəyyən edilmişlər. Bu 4 pilot məktəbin 16 sinfində ibtidai siniflər səviyyəsində inklüziv təhsil modeli layihələndirilib və tətbiq edilmişdir. Pilot layihədə intellektual imkanları məhdud 46 uşaq (son məlumatlara görə 60 uşaq) inklüziv məktəb mühiti şəraitində standart təhsil prosesinə cəlb olunmuşdur. Bunu inklüziv təhsilin mümkün olduğunu göstərən nümunə kimi dəyərləndirmək olar. Belə ki, müəllimlər, valideynlər və məktəblərinin layihə haqqında rəyləri müsbət və ümidvericidir. 2021-2022-ci tədris ilində artıq 12 məktəbdə tətbiq olunan inklüziv təhsilə 157 uşaq cəlb olunmuşdur.

Lakin qeyd etməliyik ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarla əlaqədar qanunvericilikdəki boşluqlar, milli təhsil sistemində inklüziv təhsillə bağlı məlumat qıtlılığının və potensialın zəif olması, təhsil müəssisələrinin kifayət qədər əlçatan olmaması sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumtəhsil məktəblərində təhsil almasını əngəlləyən başlıca amillər kimi dəyərləndirilə bilər. Əlil və sağlam insanların qarşılıqlı münasibətləri və əlaqələri sosial inteqrasiyanın mühüm faktorudur.

Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların inklüziv təhsili və sosial adaptasiyası üçün imkanların təmin edilməsi məqsədi ilə optimal inklüziv modellərinin tətbiq edilməsi çox vacibdir. Inklüziv təhsilin əsas prinsipi sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil ehtiyaclarını ödəmək, onların tam və bərabər-hüquqlu şəxsiyyət kimi inkişaf etmələrinə kömək etməkdir. Bunun üçün inklüziv təhsilin üstünlüklərini və çatışmazlıqlarını nəzərdən keçirək.

Beləliklə, inklüziv təhsilin üstünlükləri aşağıdakılardır.

- Bacarıqların maksimal dərəcədə inkişafına kömək edir - xüsusi ehtiyacı olan uşaqlar üçün xüsusi mühitin yaradılması müxtəlif bacarıqların inkişafını stimullaşdırır.

- Fərdin ictimailəşməsinə kömək edir - inklüziv mühitdə həmyaşidlari ilə ünsiyyət qurarkən sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar xüsusi internat məktəblərinə nisbətən sosial qarşılıqlı əlaqələrin daha yaxşı nəticələrini göstərir.

- Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar özlərini cəmiyyətin bir hissəsi kimi hiss edirlər - onlar həmyaşidlari ilə dostluq etmək, sosial davranış modellərini mənimsəmək imkanı əldə edirlər.

- Sosial cəhətdən qəbul edilmə - tipik uşaqlar sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla birgə təhsil alarkən onları qəbul etməyi, onlarla dost olmağı öyrənirlər. Beləliklə, böyüməkdə olan nəsil cəmiyyətdə dözümlü və tolerant olmağı öyrənir.

- Təhsil mühitinin adaptasiya edilməsi - sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi üçün müəyyən bir təhsil müəssisəsində lazımı şəraitin təmin olunması.

Inklüziv təhsilin çatışmazlıqları aşağıdakılardır.

- Inklüziv təhsilə cəlb olunmuş uşaqlar tipik həmyaşidlariə nisbətən keyfiyyətə daha aşağı səviyyəli təhsil alırlar.

- Tədris prosesi sosial və davranış çətinlikləri ilə müşayiət olunur.

- Inklüziv mühitdə uşaqları müşayiət edə biləcək ixtisaslı kadrların çatışmamaması.

- Qeyri obyektiv qiymətləndirmə ("xəstə uşaqlardır" deyə).

- Tədris planının və uşaqların real imkanları arasında uyğunsuzluq.

- Çox vaxt ixtisaslaşdırılmış avadanlıq və cihaz almaq üçün büdcənin olmaması və s.

Inklüziv təhsilin üstünlüklərini və çatışmazlıqlarını nəzərdən keçirəndən sonra "Azərbaycanda inklüziv təhsilə keçid niyə ləngiyir?" sualına cavab verməyə çalışaq. Belə ki:

1. İndiyədək inklüziv təhsil sahəsində həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan tədbirlərin ləng getməsinin səbəblərindən biri kimi sağlamlıq imkanları

məhdud uşaqların eyni kateqoriyada olmamasıdır. Əgər hər hansı bir fiziki pozulması olan, lakin intellekti sağlam uşaq üçün xüsusi proqrama ehtiyac yoxdursa, intellektual çatışmazlığı olan uşaqlar bir neçə kateqoriyaya bölündüyü üçün hər bir kateqoriyadan olan, hətta hər bir uşaq üçün fərdi inkişaf proqramı hazırlanmalıdır. Əgər inklüziv təhsilə başqa kateqoriyalardan olan uşaqlar da cəlb olunacaqsə, onda yenə də sual ortaya çıxır: bir sinifdə hansı müxtəlif kateqoriyalı uşaqları birləşdirmək olar? Bu məsələ həll olunsə, inklüziv təhsilin tətbiqi sürətlənəcəkdir.

2. Ləngimənin əsas səbəblərindən biri də normativ hüquqi bazanın formalaşmamasıdır. Təhsil sahəsini tənzimləyən iki əsas sənəd var: “Təhsil haqqında” və “Xüsusi təhsil haqqında” qanunlar. Hər iki sənəddə inklüziv təhsil haqqında heç bir məlumat verilməyib. Çünki həmin sənədlərin qəbul edildiyi dövrdə bu təhsil növü ilə bağlı respublikada nə məlumat olub, nə bir iş aparılıb. Hər adı çəkilən iki qanuna inklüziv təhsil haqqında müddəalar daxil edilməlidir ki, inklüziv təhsilin hüquqi zəmini yaradılsın.

3. Inklüziv təhsilin metodoloji bazası yaradılmalıdır.

4. İnteqrativ təhsil və inklüziv təhsil arasında fərqlər var. İnteqrasiya tipli məktəb və ya siniflər hər hansı ümumtəhsil müəssisəsində bir sinfin xüsusi təhsilə cəlb edilməsidir. Lakin bu inklüzivlik demək deyil. Inklüzivlik daha böyük məfhumdur. O, bərabər imkanları nəzərdə tutur, yəni həm tipik, həm də sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin eyni şəraitdə, eyni mühitdə birgə təhsil almasına şərait yaratmaq deməkdir.

5. “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı”nda ictimai maarifləndirmənin əsas vəzifələrindən biri kimi qarşıya qoyulması təsadüfi deyil. Inklüzivliyə cəmiyyətin özünün hazırlıqlı olması çox vacibdir. Müşahidələr göstərir ki, ən böyük problem məhz cəmiyyətin özündədir. Valideynlər uşaqlarının təhsil aldığı siniflərdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsil almasını istəməirlər, bunu təhsil prosesinin qarşısını alan amil kimi dəyərləndirirlər. Bu fikrin dəyişdirilməsi əsas şərtlərdən biridir və kütləvi informasiya vasitələri, pedaqoji ictimaiyyət bu prosesdə mühüm rol oynamalıdır.

6. Məktəblərin infrastrukturunu təkmilləşdirilməlidir - Dövlət Proqramında məktəblərin infrastrukturunun təkmilləşdirilməsi də nəzərdə tutulub.

Qeyd edək ki, inklüziv təhsillə bağlı dünyada qəbul olunan bir neçə modul var. Tibbi və sosial, hüquqi əsaslı modullar bir-birindən fərqlənir. Tibbi və ya sosial modulda həkimin diaqnozu əsasdır. Ancaq hüquqi modulda uşağın hüququ daha önəmlidir. Bir çoxları hesab edir ki, əvvəlcə uşağın hüququnu təmin edib sonra onun sağlamlığı haqqında vəziyyətə nəzər yetirilməlidir. Bizim fikrimizcə, hər üç moduldan kompleks şəkildə istifadə edilməlidir, çünki uşağın pozulma problemi müəyyən edilməzsə, onun hansı kateqoriyaya aid olması müəyyən edilməzsə, hansı inklüziv sinfə onun qəbul edilməsi sual yaradacaq. Sosial modul isə tibbi modula əsaslanaraq belə şəxslərin həyatının iqtisadi tərəfini təmin edir. Həm tibbi, həm sosial modullar heç də hüquqi moduldan önəmsiz deyil.

Yuxarıda qeyd edilən məktəblərdə (2016-2020-ci illər) ibtidai siniflər səviyyəsində tətbiq olunan inklüziv təhsil modelində intellektual imkanları məhdud 60 yaxın uşaq inklüziv məktəb şəraitində standart təhsil prosesinə cəlb edilmişdi. Qeyd etdiyimiz kimi, 2021-ci ildə bu 4 məktəbin təcrübəsi genişləndirilmişdir. Çox guman ki, icra olunan pilot layihələrin nəticəsi kimi ölkəmizdə tətbiq ediləcək bir inklüziv təhsil modeli hazırlanacaq. Ola bilər ki, bir neçə fərqli modullar əsasında Azərbaycanın öz inklüziv modeli yaradılsın.

Inklüziv təhsil uşaqların xüsusi bir məktəbdə, xüsusi qrupda deyil, bir qrupda, bir sinifdə təhsil almasıdır. Inklüziv təhsil təhsil sisteminin geniş miqyaslı bir inqilabıdır, lakin biz bu ideyanın tam həyata keçirilməsindən çox uzağıq. Dövlət təhsil sisteminə qlobal islahatlar aparılmalı, siniflərdəki uşaqların sayının dəyişdirilməsi, fərqli uşaqlar ilə işləmək üçün peşəkar dəstəyə ehtiyacı olan müəllimlərin ixtisas səviyyəsinin artırılması barədə qərar verilməli, məktəbin uğurunu yalnız imtahandan maksimum dərəcədə keçən və olimpiada qaliblərinin sayı ilə nəzərə alınmamalıdır və s.

Inklüziv təhsilin tətbiqində pedaqoji kadrların rolu

Hazırda inklüziv təhsil vacib sosial funksiya ilə çıxış edir. O, cəmiyyətin sağlamlaşmasına kömək edir. Tədrisən də olsa, cəmiyyətdə sağlamlıq im-

kanları məhdud insanlara münasibət dəyişir; insanlar bu fikrə gəlirlər ki, birgə yaşayışda xüsusi qayğıya ehtiyacı olan insanları, onların istək və arzularını da nəzərə almaq lazımdır.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar müxtəlif və fərqli polimorf kateqoriyalara bölünür və bu səbəbdən onların təhsil ehtiyacları da müxtəlifdir. Deməli, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri təlim – tərbiyə prosesində öz əksini tapmalıdır.

İnklüziv təhsilin tətbiqi zamanı çoxlu problem yaranır. Amma onlardan ən önəmlisi peşəkar pedaqoji kadrların hazırlanması və təkmilləşdirilməsidir. Ali təhsilli pedaqoqlar yaranan problemlərin həllində öz biliklərinə əsaslanırsa da, xüsusi təhsildə nəzəri və praktik biliklərə malik başqa müəllimlərin köməyi və təlimləri həmişə yerinə düşər. Yəni inklüziv təhsildə çalışan müəllim təkcə uşaq pedaqogikasında deyil, həm də xüsusi pedaqogika və xüsusi psixologiyası sahəsində də bilikli olmalıdır.

İnklüziv təhsil tipik və atipik uşaqların ümumtəhsil məktəbinin sinfində birgə təhsilini nəzərdə tutur. Inklüziv təhsil şəraitində uşaqlar intellektual imkanlarının səviyyəsindən asılı olmayaraq təkraredilməz şəxsiyyət kimi formalaşır.

Bu proseslərin qənaətbəxş həyata keçməsi üçün hər uşağın potensial imkanlarının inkişafı üçün şərait və şərtlər yaradılmalıdır, onun sosisumla əlaqələri təmin edilməlidir. Belə şərtlərin vacibi savadlı psixoloji – pedaqoji müşayiətin olmasıdır. Belə müşayiət isə yalnız peşəkar müəllim tərəfindən həyata keçirilə bilər. Bununla əlaqədar inklüziv təhsildə işləyən müəllimlərə tələblər artır.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işləyən müəllimin peşəkarlığının ən əsas göstəricilərinə nəzər salaq. Bunlar:

- müəllimin üzləşdiyi fenomenin səbəbini bilmək və anlamaq bacarığı: bilmək və anlamaq prosesi isə situasiyanın təsadüfi yollarla səbəbini axtarması yox, keyfiyyətli təhlilin aparılmasını tələb edir;
- müəllimin hər hansı bir situasiyaya qeyri – standart yanaşması imkanı: müəllimdə fəaliyyəti bacardığının əsasında deyil, təlim prosesinin hazırkı zamanda tələblərinə uyğun qurmaq bacarığı olmalıdır;

- peşəkar səlahiyyətli müasir müəllim problemin mahiyyətini anlamalı və onu hər hansı bir qeyri-standart situasiyada həll etməlidir.

Gələcək müəllimin peşəkar hazırlığına onun şəxsiyyətinin vahid törəməsi kimi baxılmalıdır, hansı öz növbəsində motivasiya, məzmun və əməliyyat komponentindən ibarətdir. Peşəkar fəaliyyətə hazırlıq xüsusi biliklərin, peşəkar əməliyyatların və sosial münasibətlərin tam mənimsənilməsini, peşəkar əhəmiyyətli keyfiyyətlərin formalaşmasını və yetkinliyini tələb edir.

Deyilənlərdən məlum olur ki, inklüziv təhsilin tətbiqində və onun keyfiyyətli olmasında müəllim əsas rol oynayan faktorlardan biridir. Inklüziv təhsilin keyfiyyətli tətbiqi bu prosesdə iştirak edən müəllimlərin səriştəsinin öyrənilməsini və təhlilini tələb edir. Çünki məhz müəllimin üzərinə inklüziv təhsilin tətbiqindən başqa, onun qiymətləndirilməsi məsələsi də düşür.

Inklüziv təhsilə cəlb olunmuş pedaqoji personalın bir sıra mütləq vəzifələri vardır. Onlar ümumtəhsil müəssisənin sənədlərində əksini tapmalıdır. Vəzifələr aşağıdakılardır:

- inklüziv təhsilin geniş tətbiqinə kömək etmək, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların məktəb və sosial inklüziyasını təmin etmək;
- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların yaş və inkişaf xüsusiyyətlərini bilmək; müdaxilə, reabilitasiya və kompensasiya strategiyalarını bilmək;
- bütün uşaqlara və onların ailələrinə hörmətlə yanaşmalı, onların qanuni tələblərini başa düşmək və nəzərə almaq və s.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işləyən müəllimlər inklüziv təhsilin praktiki tətbiqində əsas rol oynayır. Əgər sağlamlıq imkanları məhdud uşağa fərdi təlim tövsiyyə edilirsə, onda müəllim məktəb mütəxəssisləri ilə birlikdə (psixoloq, fənn müəllimləri, həkim, sosial işçi və s.) fərdi təlim planını (FTP) tərtib etməli və onu həyata keçirməkdə cavabdehdir. Belə təlim planının həyata keçirilməsi hər fənn üzrə uşağın əldə etdiyi nəticələr haqqında həm uşağa, həm də onun valideyninə məlumatın verilməsini nəzərdə tutur. Gələcəkdə isə belə fərdi təlim planlarının təcrübəsi əsasında ümumi və hər fənn üzrə adaptasiya olunmuş kurikulumlar tətbiq olunacaq. Kurikulumun tətbiqi isə mütləq qiymətləndirmə ilə müşayiət olunacaq. Qeyd edək ki,

bunların hamısının həyata keçirilməsi pozitiv və adekvat şagird-müəllim, müəllim-valideyn, şagird-şagird, şagird, valideyn-məktəb mütəxəssisləri münasibətlərin yaradılmasını tələb edir.

Tipik və atipik uşaqlar arasında olan fərq təlimin uşaqların müxtəlif ehtiyaclarına adaptasiyasını tələb edir. Bu səbəbdən inklüziv təhsil bütün uşaqlara və eyni zamanda hər bir uşağa ayrılıqda istiqamətlənməlidir. Müəllimin missiyası məhz hər uşağın fərdiliyini başa düşüb onu üzə çıxarmaqdan və bu fərddən təlim prosesində səmərəli və effektiv istifadə etməkdən ibarətdir.

Müəllimin qarşısında duran məsələlərdən biri də sinifdə bütün uşaqlara eyni münasibətin bəslənməsi və qənaətbəxş psixoloji mühitin yaradılmasıdır. Belə mühitdə dərslər daha müvəffəqiyyətlə keçir və yaxşı nəticə verir. Məşhur amerikalı psixoloq K.Rocersın fikirləri inklüziv təhsilin ideyasına dəstək verir. K.Rocers qeyd edir ki, yaxşı münasibətləri hörmətin, anlaşmanın, səmimiyyətin təzahürü kimi göstərmək olar. Hörmət o deməkdir ki, başqa şəxs nə qədər əhəmiyyətli, qiymətli və nadirdir. Anlaşma qabiliyyəti siz digər şəxsin yerinə özünü qoymaq və onun hərəkətlərinin və fikirlərinin, onlar sizə nə qədər qərribə görünsə belə, dəyərli olduğunu başa düşə bilərsiniz. Səmimiyyət - verdiyi sözü saxlamaq, açıq və etibarlı insan olmaq deməkdir. Şagirdlərə qarşı hörmətin, anlaşmanın və səmimiyyətin dərəcəsi nə qədər yüksək olsa, bir o qədər də onlar çalışqan olacaq və yaxşı oxumağa can atacaqlar. Bunlar hamısı müəllimdən sistemli şəkildə yeni biliklərə yiyələnməni, praktik bacarıqların təkmilləşdirməsinin, peşəkarlığın artırılmasını və şəxsiyyət kimim mükəmməlləşməsinə tələb edir. Bu məqsədlə elə mühit yaradılmalıdır ki, orada müəllimlər təcrübə ilə bölüşsünlər, narahat edən suallara cavab alsınlar, təcrübəli müəllimlər tərəfindən fəaliyyətlərinin qiymətini alsınlar və s. bunlar hamısı müəllimin peşəkar motivasiyasını artırır, xüsusən də yeni fəaliyyətə başlayan müəllimlərdə.

Inklüziv təhsildə işləyən müəllimlər üçün resurs mərkəzlərin yaradılması çox vacibdir. Resurs mərkəzlər bir sıra məsələləri həll edə bilər:

- müəllimin peşəkar səlahiyyətlərinin və pedaqoji işi təşkil etmək bacarığının inkişaf etdirilməsi;
- müəllimlərin təkmilləşməsi və yeni texnologiyalara yiyələnməsi;
- pedaqoji təcrübə ilə bölüşmə;
- pedaqoji fəaliyyətin təhlili və s.

Resurs mərkəzinin mütəxəssisləri aldığı məlumatları təhlil etməli və onlardan istifadə etməlidirlər. Resurs mərkəzi müəllimlərə onların fəaliyyətində böyük dəstək ola bilər.

Inklüziv mühitin yaradılması üçün sinifdə şagirdlər arasında hörmət, bərabərlik və konstruktiv münasibət olmalıdır. Belə mühiti məhz müəllim yaratmalıdır. Əgər müəllim avtoritar metodlardan istifadə edirsə, onda sinifdə mənfi psixoloji atmosfer yaranır və belə mühitdə uşaqlar öz xoşları və istəkləri ilə heç nə etmək istəmir.

Müasir müəllim həm də menecer olmalıdır, yəni fəaliyyəti planlaşdırmağı, təşkil və nəzarət etməyi, qiymətləndirməyi, məsləhət verməyi və qərar qəbul etməyi bacarmalıdır.

Son illər müəllim kadrlarının keyfiyyəti aşağı olduğundan orta təhsilin də keyfiyyəti enmişdir. Müasir müəllim öz fənni ilə yanaşı artıq inklüziv təhsili də tətbiq etməyə metodoloji cəhətdən hazır olmalıdır.

Yaxşı məlumdur ki, müasir pedaqoji təhsil sistemi nə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların müəyyən kateqoriyası ilə işləyən müəllim, nə də inklüziv təhsilin müəllimini hazırlamır. Tətbiq olunan ikipilləli (bakalavr – magistr) pedaqoji təhsil sistemi bu məsələni həll etmir. Pedaqoji təhsilin məsələsi o biri bilik və bacarıqlarla yanaşı gələcək müəllimləri inklüziv bacarıq və kompetensiyalara yiyələndirməkdir. Bu kompetensiyalar dəyər və davranış komponentlərini özündə cəmləşdirir.

Dəyər kompetensiyası müəllimin sosial təcrübəsini əks etdirən koqnitiv (məzmün) komponentini; müəllimin şagirdlərə münasibətini əks etdirən emosional komponentini özündə cəmləşdirir. Davranış komponenti hər konkret situasiyada müəllimin hərəkət planını əks etdirir. Bütün adı çəkilən kompetensiyalar müəllimlərin təhsilində prioritet yer tutmalıdırlar.

Bu gün bizim cəmiyyətə seçim situasiyasında sərbəst qərar verə bilən, qərarların təsirini proqnozlaşdırabilən, əməkdaşlığa hazır olan, şagirdlərin gələcəyinə məsuliyyət daşıya bilən müasir təhsil almış müəllimlər lazımdır.

Ailə və cəmiyyət inklüziv təhsilin əsas partnyorları kimi.

X.Ştern yazır: “Hər bir təhsil sistemi, mükəmməlliyindən asılı olmayaraq, valideynlərin laqeydliyi və müxalifətçiliyi qarşısında acizdir.”

Uşağın maraqlarını nəzərə alan inklüziv məktəb cəmiyyətin bütün uşaqlarının üzünə açıq olmalıdır. İctimaiyyətin və valideynlərin diqqətinin inklüziv təhsilə cəlb edilməsi, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların bu təhsil forması haqqında dolğun informasiyanın təqdim edilməsi ən əsas məqsəd və məsələ olaraq cəmiyyətdə və məktəbdə belə uşaqlara qarşı ayrı seçki-liyin qarşısını almağa və düzgün münasibətin formalaşmasına kömək edər. Məktəb ümumiyyətlə bütün valideynlərlə və xüsusən də sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların valideynləri ilə sıx əməkdaşlıq etməlidir.

I. Bəs nə üçün ailə və ictimaiyyət və ya icma bu məsələdə məktəbin tərəfdaşı olmalıdır?

Nahaq yerə deyilmir ki, ailə uşağın ilk məktəbidir. Uşağa təqdim etdiyi imkanlardan və yaratdığı şəraitdən asılı olaraq ailə uşağın tərbiyəsində və sosiallaşmasında mövcud olan ən mürəkkəb mühitlərdən biridir. Hesab edirik ki, uşaqların valideynləri tərəfindən onların xarakterinin strukturunda, mənəvi və əxlaqi inkişafında qoyduğu izlər bütün həyatı boyu uşaqları müşayiət edəcək. Deməli, ailədə olan sosial və psixoloji iqlim, davranış modeli, ailənin uşağa tərbiyəvi təsiri onun şəxsiyyətinin formalaşmasında əsas rol oynayır.

Həm sosial, həm təhsil baxımından icma uşaqlara mühüm təsir göstərir. İcmanın bir üzvü kimi, uşaq icma üzvləri arasında olan münasibətləri müəyyən edir, onların nəzəri qəbul etdiyi normaları qeyd və onların davranışda həyata keçirilməsinə fikir verərək özündə nəticələrə gəlir. Bu səbəblərdən uşağı həyatda düzgün istiqamətləndirmək üçün məktəbin ailə və icmanın köməyinə böyük ehtiyacı vardır. Başqa sözlə desək, icma və valideynlər məktəbin tərəfdaşları olanda uşaqların ətrafında düzgün mexanizm kimi işləyən kollektiv formalaşır və fəaliyyət göstərir.

II. Ailə və icma ilə bir tərəfdən və məktəbin arasında olan münasibətlərdə hansı çətinliklər var? Vaxtıkən bir sıra inklüziv məktəblərdə (150, 246 sayılı məktəblər) apardığımız müşahidələr və müsahibələr, seminar və konfrans tribunalarından etdiyimiz və eşitdiyimiz çıxışlar bu çətinlikləri araşdırmağa imkan verir. Belə ki:

1. Çox vaxt sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların valideynlərini təhsil prosesində iştirak etməyə cəlb etmək mümkün olmur. Onlar hesab edirlər

ki, uşaqları haqda məlumatlı olmaq üçün valideyn iclaslarında iştirak etmək kifayətdir. Bəziləri müəllimlə ancaq kritik vəziyyətlər yarananda əlaqə saxlayırlar, o biriləri isə hesab edirlər ki, uşağın tərbiyəsinə bütövlükdə məktəb cavabdehdir. Tipik uşaqların valideynləri isə bəzən sinifdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların olmasına neqativ yanaşırlar, bu isə inklüziv sinifdə situasiyanı daha da mürəkkəbləşdirir.

2. Bəzi inklüziv məktəblərdə ailələrlə əməkdaşlıq bir yük kimi qəbul edilir və pedaqoji personal bu işdən boyun qaçıрмаğa çalışır.

3. Bəzi yaşayış yerlərində yerli icra orqanları, sahibkarlar və s. icma üzvləri təhsil ocaqları ilə əməkdaşlıq etmir, məktəbdə və ümumiyyətlə inklüziv mühitin yaradılmasında onların iştirakı formalıdır.

III. Əsl inklüziv mühit yaratmaqdan ötrü məktəb ailə və icma ilə real tərəfdaşlığın inkişaf etdirilməsi sahəsində hansı tədbirləri həyata keçirməlidir?

1. Təhsil müəssisələrinin işçiləri ailələrin və cəmiyyətin diqqətini sosial və təhsil inklüziyasına cəlb etməlidir. İlk növbədə məktəb inklüziv təhsil formasına aid proyektlər hazırlayıb həyata keçirməlidir, məs., seminarlar və s. və mütləq valideynlər bu proyektlərin iştirakçısı, lazım gələrsə tərtibatçısı da olmalıdır.

2. Məktəb və ailə arasında tərəfdaşlıq münasibətlərinin inkişafında valideyn komitələrinin və birliklərinin xüsusi rolu vardır. Məktəb onların fəaliyyətinin elə istiqamətləndirməlidir ki, onlar ailə və məktəb arasında əməkdaşlığın fəal və dinamik strukturlarına çevrilsin.

3. Inklüziv təhsil mühitinin yaradılması məqsədilə məktəb əlaqədar mövzuların müzakirəsinə, valideyn iclaslarına və s. icra orqanlarının nümayəndələrini dəvət etməlidir. Eyni zamanda müəllim və valideynlər də yerli icra orqanlarında inklüziyaya aid məsələlərin müzakirəsində iştirak edə bilirlər.

4. Yerli təsərrüfat subyektləri və sahibkarlar məktəb mühitini bütün şagirdlər üçün, eyni zamanda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün də əlçatan edə bilirlər. Sadəcə məktəb öz ehtiyacları haqda onları məlumatlandıraraq qeyd etməlidir ki, bu əməkdaşlıq hər iki tərəf üçün faydalı ola bilər.

5. İnküziv təhsilin inkişafı üçün resurs mərkəzinin yaradılması çox vacibdir. O, həm xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar üçün, həm də onların valideynləri dəstək olaraq, müəyyən fəaliyyəti üçün əlverişli mühit yaradar. Məktəb, ailə, icra orqanları və icma nümayəndələrindən ibarət resurs mərkəzi məktəbdə və cəmiyyətdə mühitin yaradılmasına kömək edəcək.

Məktəb-ailə tərəfdaşlığını təmin etmək üçün ilk növbədə cəmiyyətin diqqətini inklüziya məsələsinə cəlb etmək, onu sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsili barədə maarifləndirmək lazımdır. Vacibdir ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar təkcə məktəbdə deyil, cəmiyyətdə də özlərini lazımlı hiss etsinlər, onun fəaliyyətində fəal iştirak etsinlər. Təəssüf ki, bəzən hətta valideynlər belə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara qarşı ayrı-seçkilik nümayiş etdirirlər. Buna görə də məktəb geniş maarifləndirmə işləri aparmalı, valideynləri və ictimaiyyəti sosial və təhsil inklüziyası barəsində məlumatlandırmalıdır.

Bəs valideynlərin diqqətini cəlb etmək, onlarla maarifləndirmə işlərini aparmaq üçün hansı tədbirlər təşkil etmək olar?

Məktəblə ailənin və icmanın əməkdaşlığı şagirdin valideynləri ilə evdə və ya məktəbdə görüşlərdə, fərdi məsləhətləşmələrdə, məktəbin təşkil etdiyi başqa tədbirlərdə mümkündür. Valideynlərlə və icma üzvləri ilə görüşlər seminar, treninq, dəyirmi masa və s. şəklində keçirilə bilər. Bunların mövzuları da inklüziv prosesləri nəzərə almaqla geniş ola bilər, məs.: inklüziv mühitin yaradılmasında ailənin və cəmiyyətin rolu; uşaqla valideyn arasında məhsuldar ünsiyyətin vacibliyi; ailədə uşağa dəstək müvəffəqiyyətin açarıdır və s.

Yaxşı olardı bu sahədə təcrübəsi olan konkret insanlar öz fikirləri və məsləhətlərini bölüşsün, bu haqda video və çap materialları nümayiş etdirilsin, çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün birgə çıxış yolu axtarılsın. Həmçinin paytaxtın və başqa regionların sosial müdafiə, mədəniyyət, səhiyyə və s. sahə ekspertləri ilə valideynlərin görüşləri təşkil edilə bilər.

İbtidai siniflərdə inklüziv təhsilin təşkili

Müasir təhsildə inklüziv təhsilin tətbiqi hədəflərinə və məqsədlərinə görə bəlkə də ən əhəmiyyətli dəyişikliklərdən biridir. İnküziv təhsil hər bir uşağın, xüsusi ehtiyaclarından asılı olmayaraq, ümumi təhsilin qurulmasına

xüsusi bir yanaşmadır. İnküziv təhsil bütün uşaqların fərqli öyrənmə ehtiyacları olan fərdlər olduğunu qəbul edən bir metodologiya, müxtəlif təlim ehtiyaclarını ödəmək üçün daha çevik olan tədris və öyrənmə yanaşmasını inkişaf etdirməyə çalışır.

İnküziv təhsilin əsas prinsiplərini bir daha qısaca yada salmaq istərdik. Bunlar aşağıdakılardır:

- insanın dəyəri onun bacarıq və nailiyyətlərindən asılı deyil;
- hər bir insan hiss etməyi və düşünməyi bacarır;
- hər insanın ünsiyyət qurmaq və eşidilmək hüququ vardır;
- bütün insanların bir-birinə ehtiyacı var;
- həqiqi təhsil yalnız real münasibətlər kontekstində həyata keçirilə bilər;
- bütün insanlar yaşadlarının dəstəyinə və dostluğuna ehtiyac duyurlar;
- müxtəliflik insan həyatının bütün aspektlərini gücləndirir.

İnküziv təhsil prinsiplərinin həyata keçirilməsində müəllimin rolu çox böyükdür. Müəllim təhsil prosesini qabiliyyətlərindən və xüsusi ehtiyaclarından asılı olmayaraq sinfin hər bir şagirdi tərəfindən mənimsəniləcək şəkildə təşkil edə bilər, sinfdə hər bir uşağın xarakterinin güclü tərəflərini üzə çıxaran və ortaya qoyan bir inamlı və qəbul edən mühiti yarada bilər.

İnküziya ideyasını həyata keçirmək, təhsil praktikasını daxiletmə prinsiplərinə uyğun dəyişdirmək çətin bir işdir. İnküziya bizdən yalnız "daxil etməyimizi" deyil, həm də başqaları ilə qarşılıqlı əlaqə prosesinə "qarışmağımızı", ünsiyyətə açıq olmağı, dəyişikliklərimizin ehtiyacını görməyimizi, digər insanların xüsusiyyətlərini və fərqli cəhətlərini qəbul etməyimizi tələb edir.

Əlbəttə ki, uşaqlar birlikdə öyrənirlər. Uşaqların bir-biri ilə ünsiyyətini əvəz etməyin bir yolu yoxdur, onların ünsiyyətə sadəcə ehtiyacları var. Sinfdə bir nəfər sağlamlıq imkanları məhdud uşağın olması müəllimin fəaliyyətini dəyişdirir, çünki dərstdə bir neçə növ təhsil vəziyyəti təşkil etmək lazımdır. Bunlar:

- müxtəlif didaktik və texniki vasitələrdən istifadə edərək materialın müəyyən bir hissəsini mənimsəmək üçün şagirdlərin fərdi işi;
- qruplarda və cütlüklərdə şagirdlərin təhsil fəaliyyətləri;

- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların müstəqil işi.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün əsas tərbiyəvi məqam sağlamlıq məhdudiyyətləri olmayan həmyaşıdları ilə eyni sosial mühitdə olmalarıdır. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar geniş sosial təcrübə qazanma, yaşıdları da daxil olmaqla müxtəlif insanlarla əlaqə qurma, bir komandada qəbul etmə və rədd etmə təcrübəsi, bir sözlə ailənin dar çərçivəsindən fərqli bir mühit əldə etmə imkanı qazanır.

İbtidai siniflərdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların bir-birlərinə münasibəti, böyüklərin, yəni müəllimlərin vasitəçiliyi ilə baş verir. Təhsil prosesinə daxil olan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara münasibət norması əvvəlcə müəllim tərəfindən müəyyən edilir. Əlaqələr, öncə, həqiqət üzərində, daha sonra isə, müəllimin hamının eyni sinifdə olmasına baxmayaraq, “hər kəs hərəkət edə biləcəyi sürətlə öz fəaliyyətində hərəkət etməlidir” fikri üzərində qurulmalıdır. Buna görə, bəzi anlarda kimsə arxada qalacaq, kimsə başqalarından öndə olacaqdır. Beləliklə, ön plana hər birinin öz fərdi trayektoriyası boyunca hərəkətinin dəyərli olması çıxır. Səhvlər və çətinliklər normal təhsil prosesinin qaçılmaz məqamları kimi görünməyə başlayır. Bunda biz böyük bir tərbiyəvi potensial görürük: uşaqlar özlərini bir-biri ilə deyil, özləri ilə müqayisə etməyə başlayırlar. Əsas odur ki, masadakı qonşu ilə rəqabətdə qalib gəlmək, başqalarını alçaltmaq hesabına özünüzü təsdiqləmək deyil, əksinə özünüzü qazanmaq, öyrənmə çətinliklərinizi aşmaq, boşluqlarınızı aradan qaldırmaq, maraqlarınızı həyata keçirmək və s. Belə bir psixoloji iqlim, istisnasız olaraq, təhsil prosesinin bütün iştirakçıları üçün daha xeyirli və sağlamdır.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil məktəblərində tədrisinə gəldikdə isə iki termin istifadə olunur: “inteqrasiya” və “inklüzia”. Fərq nədir? İnteqrasiya uşağın təhsil sistemində, inklüzia – təhsil sisteminin uşağın ehtiyaclarına uyğunlaşması deməkdir. İnteqrasiya prosesində sağlamlıq imkanları məhdud olan bir uşaq dərslərinə hamı ilə bərabər şəkildə dözməlidir. Əgər öhtəsindən gəlmirsə, o zaman o xüsusi məktəbə keçirilir, məktəb sistemi isə dəyişməz qalır. Inklüzia daha çevik bir sistemdir. O, bütün uşaqların fərqli olmasına, tələblərimizə və standartlarımıza cavab verməməsinə və eyni zamanda hər kəsin təhsil ala biləcəyinə əsaslanır. Bu o deməkdir ki, məktəb hər hansı bir uşağa təhsil vermək üçün dəyişib uyğunlaşmalıdır: kiminsə ayrı bir

təhsil proqramına, kiminsə bir pandusa, bir liftə və s. ehtiyacı olacaqdır. Biz uşağın bədən tərbiyəsinə gedə bilmədiyi təqdirdə sərbəst buraxıldığına öyrəşmişik. İnklyüziya bədən tərbiyəsinin uşağa uyğunlaşdırılmalı olduğunu söyləyir, yəni məktəbdə adaptiv bədən tərbiyəsi müəllimi olmalıdır. Hər kəs 100 metr məsafəyə qaçarkən, bir əlil uşaq, məsələn, qalanları ilə eyni meydançada top oynayır.

İnklyüziv təhsil nə verir?

- Əlilliyə yeni sosial yanaşma.
- Müxtəlifliyi alqışlayır.
- İnsanlar arasındakı fərqi bir problem olaraq deyil, bir resurs olaraq qəbul edir.

- Şəxsi inkişaf və sosial bacarıq.
- Müstəqilliyin və öz müqəddəratını təyin etmənin inkişafı.
- Ayrışçılıq əvəzinə bərabər hüquq və imkanlar inkişaf etdirir.

İnklyüziv məktəblər bütün uşaqlara, onların ehtiyac duyduqları köməyi göstərdikdə müvəffəq ola biləcəklərini sübut edir və onların müvəffəqiyyətini mükafatlandırırlar. İnklyüziv məktəblərdə uşaqlar bu cür dəstəyi ala bilərlər. İnklyüziv məktəblər şəfqət, bərabərlik, sosial ədalət, əməkdaşlıq, birlik və müsbət münasibət mühitində öyrənmə imkanı yaradır. Uşaqlar və böyükər, öyrənənlər və müəllimlər qarşılıqlı münasibətləri və ümumi rifah naminə birlikdə işləmək hissini qiymətləndirən qonaqpərvər və dəstəkləyici bir mühitdən faydalanırlar.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların fərdi təhsil marşrutları üzrə hərəkətinin təmin olunması onların ibtidai ümumtəhsil standartını mənimsəmələrinə imkan verəcək, sosiallaşmalarına və fərdi qabiliyyətlərinin reallaşmasına kömək edəcək. İbtidai siniflərdə inklyüziv təhsili təşkil edərkən həm də bunları təmin etmək lazımdır:

- fərdi təhsil marşrutları;
- bütün təhsil ərzində qiymət qoymadan qiymətləndirmə;
- uşağın gələcək (yaxın) və aktual inkişaf zonasının birləşməsi;
- təhsil məkanındakı mühitlərin (tədris, öyrənmə, sosiallaşma) bir-birinə nüfuz etməsi.

İnklüziv təhsil prinsipi o deməkdir ki: bütün uşaqlar yaşadıkları yerdəki məktəbin təhsil və sosial həyatına ən başından daxil edilməlidir; inklüziv məktəbin məqsədi hamının ehtiyaclarına cavab verən bir sistem qurmaqdır; inklüziv məktəblərdə yalnız sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara deyil, bütün uşaqlara müvəffəqiyyət qazanmağı, özlərini təhlükəsiz hiss etmələrini və birlikdə bir komandada olmağın dəyərini təmin edən dəstək verilir. İnklüziv məktəbin məqsədi bütün şagirdlərə ictimai həyatda, yerli icmada ən fəal iştirak etmək və bununla da qarşılıqlı əlaqəni təmin etmək, cəmiyyət üzvləri kimi birlərinə kömək etmək imkanı verməkdir.

Nəticə və təkliflər

İnklüziv təhsil sisteminin tətbiqi bütün təlim prosesinin yenidən qurulmasını, müəllimləri inklüziya şəraitində çalışmağa hazır olmasını, inklüziv təhsilin metodologiyasının yaradılmasını tələb edir. İnklüziv təhsilin tətbiqi bütün bu problemlərin sistemli təhlili və həlli deməkdir.

Ümumilikdə desək, respublikada tətbiq olunan inklüziv təhsilin bütün problemlərini belə qruplaşdırmaq olar:

- Inklüziv təhsilə dair müvafiq siyasətin qəbulu və baxışların dəyişməsi.
- Inklüziv məktəbəqədər təhsil vasitəsilə inklüziyada varisliyin təmin edilməsi.
- Inklüziv kurikulum.
- Pedaqoji təhsil.
- Normativ sənədlər bazası.

Respublikada bu gün inklüziv təhsilin həyata keçirilməsi təhsil sisteminə integrasiya innovasiyalarının tətbiqinin metodologiyasının dəyişməsinə tələb edir. İnklüziv təhsil sistemli yanaşmanı, yəni dövlət səviyyəsində təhsil, sosial, normativ – hüquqi, iqtisadi və s. sahələrin uyğunlaşdırılmasını və müvafiqləşdirilməsini tələb edir.

Apardığımız tədqiqat aşağıdakı nəticələrə gətirdi:

- ümumtəhsil müəssisələrin əksəriyyəti üçün inklüziya problemi aktual deyil; bu səbəbdən prioritet yenə də diferensial (xüsusi) təhsil sisteminə verilir;
- inklüziyaya aid normativ sənədlərin tam işlənilməməsi; inklüziyanın vahid metodologiyasının, o cümlədən kurikulumun olmaması, bir təhsil formasından

o birisinə keçidi iqtisadi və hüquqi cəhətdən təmin edən sənədlərin işlənməməsi;

- ümumi təhsil sisteminin tələbləri kütləvi məktəbin proqramını sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ehtiyaclarına adaptasiya etməyə imkan vermir;

- inklüziv təhsildə effektivliyi təmin edən kadr potensialının yaradılmasına lazımı diqqət yetirilməlidir;

- xüsusi təhsil sistemi yeni təkmilləşmiş formada fəaliyyətini davam etməlidir, çünki inklüziv təhsilə müəyyən kateqoriyadan olan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar cəlb oluna bilər; bəzi kateqoriyadan olan uşaqlar (beyin serebral iflicin ağır formaları, cəmləşmiş pozulmalar və s.); bunun üçün korreksiya-edici pedaqoqların da daha konkret və dar ixtisaslaşması təmin olunmalıdır;

- inklüziv təhsilə aid adaptiv (variantiv) proqram və dərsliklər yoxdur;

- valideynlərin fəal əməkdaşlığa cəlb edilməsi, onlara öz uşaqları üçün təhsil formasını seçmək imkanının verilməsi və s.

Qeyd olunan problemlərin həlli üçün təklif edirik:

- cəmiyyətdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara tolerant münasibətin yaradılması məqsədilə maarifləndirmə tədbirləri keçirmək;

- inklüzivə cəlb olunmuş müəllimlərin təkmilləşməsi və hazırlanması məsələlərinin həlli, onların müntəzəm olaraq təkmilləşmə kurslarına cəlb etmək;

- inklüziv təhsilin kurikulumunun hazırlanması;

- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün istər inklüziv, istərsə də xüsusi təhsildə psixoloji və fizioloji cəhətdən maneəsiz və komfortlu mühitin yaradılması;

- inklüziv təhsilin indiki inkişaf mərhələsində hesab edirik ki, bu təhsilə aşağıdakı kateqoriyadan uşaqlar cəlb oluna bilər:

- psixi inkişafda ləngiməsi olan uşaqlar;

- hərəkəti sahəsində problemləri olan, lakin intellektual cəhətdən sağlam olan uşaqlar;

- emosional – iradi sahədə yüngül problemləri olan uşaqlar;

- nitqi problemlili uşaqlar;

- xüsusi məktəbin ibtidai sinfini bitirmiş, daktil və jest əlifbasını mənimsəmiş eşitməsi problemlili uşaqlar;

- inklüziyada sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla məşqul olmaq üçün tyutor vəzifəsinin daxil edilməsi vacibdir;

- inklüziv təhsilin koordinasiyası, metodik təmin edilməsi və monitorinqi üçün hər rayon təhsil şöbəsində Resurs mərkəzin yaradılması da vacibdir; bu mərkəzin mütəxəssisləri təşkilatı – metodik kömək göstərir; sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların psixoloji – pedaqoji müayinəsini aparır; korreksion – pedaqoji məsələlərdə kömək göstərir; valideynlərə və müəllimlərə məsləhətlər verir və s.;

- məktəblərdə psixoloji – pedaqoji müşayiət qrupunun yaradılması; bu qrupa məktəbdə inklüziv proseslərin tətbiqinə cavabdeh şəxs, psixoloq, müəllim – korreksiyaedici pedaqoqlar, tyutorlar və s. daxil olmalıdır.

İnklüziv təhsil müasir dövrdə böyük perspektivləri olan proqressiv təlim yoludur. Məhz bu, cəmiyyətdə inklüzivanın qəbul olunmasını təmin edir və hər uşaqda öz potensial imkanlarını realizə edib keyfiyyətli təhsil almağa inam yaradır. Inklüziv təhsilin hazırkı vəziyyəti göstərir ki, bu innovativ proses ümumiyyətlə təhsilin inkişafına güclü təsir göstərərək təhsilin humanistləşməsinə və yeni tipli müəllim icmasının yaranmasına kömək edir. Inklüziv proseslərin ardıcıl və məqsədyönlü inkişafının nəticəsi isə inklüziv cəmiyyətin yaradılmasıdır.

İstifadə edilən ədəbiyyat:

1. Специальная педагогика. Под ред. Назаровой Н.М. – М.: 2000.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. – М: 2007.
3. Основы коррекционной педагогики. Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В.; под редакцией В.А.Сластенина. – М.: 2008.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. –М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, –1995, 496 с.
5. Ковалев, В.В. 1979; А.Е.Личко, 1977.
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика,1989.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1985. Т.5.

8. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – №8 .
9. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста/Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998.
10. Проблемы специальной психологии и психодиагностики отклоняющегося развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции и семинаров: Современная психологическая диагностика отклоняющегося развития: методы и средства // Проблемы специальной психологии в образовании. – М., 1998.
11. Левченко, И.Ю. Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
12. Бурменская Г.В., Барабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
13. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста/Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998.
14. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М., 1976.
15. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей.–М.: Педагогика, 1989.– 100 с.
16. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. – М., 1989.
17. Бгажнокова И.М. Практикум по психологии детей с нарушениями интеллекта. — М. — Ярославль, 1998.
18. Боровик О.В. Развитие воображения. – М., 2000.
19. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям . – М., 1994.
20. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
21. Гаврина С.Е. Учимся думать. – Ярославль, 1998.
22. Гаврина С.Е. Учимся запоминать. – Ярославль, 1998.
23. Дьяченко О.М. Воображение дошкольников. – М., 1986.
24. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования. – М., 2002.

25. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Развитие ребенка в ваших руках. – М., 1999.
26. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.
27. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. – М., 2000.
28. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1997.
29. Парамонова Л.Г., Головнева Н.Я. Подготовка к школе. – СПб., 1999.
30. Психодиагностические методы в работе с учащимися 1–2, 3–4 классов / Сост. Д.В. Лубовский. – Воронеж, 2003.
31. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль, 1985.
32. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. – М., 1996.
33. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие воображения. – М., 1999.
34. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 2004.
35. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. – Ярославль, 1996.
36. Суворов А.В. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
37. Тихомирева Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. – Ярославль, 1996.

SUISİDİN SOSİAL-PSİKOLOJİ ASPEKTLƏRİ

Cəmiyyətdə insanları şəxsiyyət kimi formalaşdıran və özünə inamı artıran ən güclü amillərdən biri də sosial faktlardır. Məhz bu səbəbdən də əgər fərd sosial mühitdə baş verən dəyişikliklərə uyğunlaşa bilmirsə, ailədən, cəmiyyətdən uzaqlaşib, özünə qapanırsa onda psixoloji sarsıntılar yaranır və bəzi hallarda bu intiharla nəticələnir.

Müxtəlif sosial, siyasi, iqtisadi amillər cəmiyyətdə müəyyən kütləvi psixoloji qeyri – stabil vəziyyətə gətirib çıxarır, sosial gərginlik yaradır. Bununla da stressli situasiyaları daha da artırır. Bu isə insanlarda müəyyən xarakter əlamətlərinin kəskinləşməsi ilə nəticələnir. Psixoloji tədqiqatlara əsasən intiharların ən çox yaşandığı dövr yeniyetməlik dövrü hesab edilir.

Cəmiyyətdə qəbul edilmiş mənəvi, hüquqi və sosial standartların və normaların pozulmasının səbəblərinə və onların aradan qaldırılması problemlərinə artan diqqət və narahatlıq sosiologiya, korreksiyaedici pedaqogika və psixologiya elmlərinin qovuşuğunda “deviantologiya” adlanan yeni elm sahəsinin yaranmasına gətirib çıxarmış, “davranış qüsurları” anlayışı yerinə “deviant”, “addiktiv”, “delikvient” davranış terminləri daha geniş işlənməyə başlamışdır. Uşaq və yeniyetmələrdə davranış qüsurlarının və ya müasir terminlərlə desək, “deviant”, “addiktiv” və “delikvient” davranışın müxtəlif təzahürlərinin meydana gəlməsi psixoloji, psixofizioloji və sosial-pedaqoji olmaqla kompleks səbəblərlə bağlıdır.

Deviant davranış, fərdin cəmiyyətin geniş qəbul edilmiş normalarına zidd olan hər hansı bir hərəkətidir. Bioloji quruluş, psixoloji səbəblər və sosial amillər də daxil olmaqla, bir insanın deviant davranışına nəyin səbəb olduğuna dair bir çox müxtəlif nəzəriyyələr mövcuddur. Deviant davranışın üç əsas bioloji izahı göstərilmişdir. Nəzərə almaq lazımdır ki, aşağıdakı nəzəriyyələrin hər biri ilk vaxtlara nisbətən müasir dövrdə öz təsirini müəyyən dərəcədə itirmişdir.

Bioloji nəzəriyyələr cinayət və bu kimi hərəkətləri patoloji amillərin nəticəsi kimi qiymətləndirir. Bu, müəyyən bir qrup insanlara xas xəstəlik hesab edilir. Bəzi fərziyyələrə əsasən, cinayətkarlar sonradan yaranmır, cinayətkar doğulur. Bu cür insanlar bioloji cəhətdən də normal, günahsız adamdan fərqli olurlar. Əsas məntiq bundan ibarətdir ki, bu şəxslər fiziki və əqli cəhətdən geri qalmışlar və bu bioloji geriləmə sosial qaydaları dərk etməmə və onlara əməl etməmə kimi bir sıra çətinliklər yaradır. Bu da öz növbəsində kriminal davranışlara gətirib çıxarır.

C. Lombrozonun nəzəriyyəsi. 1800-cü illərin ortalarında yaşamış bir İtalyan kriminoloqu Cesare Lombrozo (Sezare Lombrozo), cinayətin tipik insan xüsusiyyəti olduğunu göstərən klassik nəzəriyyə inancları inkar etdi.

Lombrozo cinayətkarlığın irsən keçdiyinə inanırdı və bir insanın bədən quruluşunun (daxili və zahiri) doğrulkən onun cinayətkar olub-olmadığını göstərdiyini təkid edir və bu nəzəriyyə üzərində işləyirdi. Cinayətkarlar fenotiplərinə (fiziki quruluşlarına), zehni qabiliyyətlərinə və instinklərinə görə bəşəriyyət dövrünün ilkin mərhələsində yaşamış insanları xatırladırdı.

U. Şeldonun Somatotip (bədən quruluşu) nəzəriyyəsi. Uilyam Şeldon 1900-cü illərin ortalarında yaşayan və bu nəzəriyyə üzərində işləyən amerikalı bir psixoloqdur. O, həyatının böyük hissəsini insanın somatotipini müşahidə etməyə sərf etmişdir. Nəticə olaraq, insan bədənini üç qrupa ayırmışdır: ektomorf, endomorf, mezomorf.

Ektomorflar incə və zərifdir. Onların bədənləri düz qamətli, arıq, az əzələli və ensiz çiyinli kimi təsvir edilir.

Endomorfik bədənlər, adətən, digərlərinə nisbətən artıq çəkili hesab edilir. Onlar az inkişaf etmiş əzələləri və şarabənzər formaları ilə tanınır. Bu tip bədən quruluşuna sahib olanlar çox vaxt çəki atmaqda çətinlik çəkiirlər.

Mezomorfik bədənələr, əsasən, əzələli və atletik olur. Bu kateqoriyaya aid qadınların bədənleri qum saatı formasında, kişilərdə isə düzbucaqlı formasında olduğu müşahidə edilmişdir. Bədənleri əzələli, qamətləri dik olur, həmçinin, əzələ inkişafı daha tez gedir və onlar qalın dəriyə sahibdir. Şeldonun nəzəriyyəsinə görə, mezomorflar digər qruplara nəzərən daha çox cinayətə meyilli olur.

Y Xromosom nəzəriyyəsi. Bu nəzəriyyə cinayətkarların normadan artıq Y xromosomuna sahib olduğunu göstərir. Belə ki, normal insanda olan XY çarpazlaşması onlarda XYY kimi qeydə alınmışdır. Həmçinin, bu xromosomlar insanı cinayət törətməyə vadar edir. Bəzi araşdırmalar nəticəsində, həbsxanada XYY xromosom çarpazlaşmasına sahib olan kişilərin sayının ümumi kişilərin sayından daha yüksək olduğunu görürük – 1 %-dən də az, təxminən 1/3 %. Başqa heç bir tədqiqat bu nəzəriyyəni dəstəkləyən əsaslar vermir.

Müasir elmi təsəvvürlərə görə uşaq və yeniyetmələrdə davranış qüsurlarının səbəbləri içərisində psixoloji və sosial problemlər aparıcı yerdə durur. Hüquqi və əxlaqi şüurun formalaşdırılmasında yol verilən nöqsanlar, şəxsiyyətin tələbatlarının məzmunu, xarakteri, xüsusiyyətləri, uşaq və yeniyetmədə özünü göstərən ciddi psixi pozğunluqlar, ailənin, bütövlükdə

cəmiyyətin uşaq və yeniyetmələrə münasibətinin xarakteri və s. kimi amilləri onlarda davranış qüsurlarının yaranmasına səbəb olan əsas amillər hesab etmək olar.

Uşaq və yeniyetmələrdə müşahidə olunan davranış qüsurlarını xarakterik (qeyri-patoloji) və patoloji olmaqla iki əsas qrupa ayırmaq olar. Xarakterik davranış pozğunluqları keçici, situativ cəhətdən şərtlənmiş davranış dəyişkənliyidir və o, daha çox müəyyən mikromühitdə (məsələn, yalnız evdə, yalnız məktəbdə, yalnız küçədə) təzahür edir. Xarakterik davranış pozğunluqları özlərinin psixoloji məzmununa və istiqamətinə görə fərqlənir, fərdin sosial adaptasiyasına ciddi təsir göstərmir. Patoloji davranış qüsurları isə uşaq və yeniyetmənin həyatının bütün sahələrində total məzmunlu, psixogen mənşəli davranış reaksiyaları kimi əks olunur, müxtəlif davranış pozğunluqları şəklində təzahür edir, daha çox nevrotik, kliniki xarakterli simptomları ilə fərqlənir. Patoloji davranış qüsurlarına nümayişkaranə üsyançılıq, hiperaktivlik, autistik xarakterli pozğunluqları misal göstərmək olar. Qeyd olunan belə davranış qüsurlarının genezisi psixi xəstəliklərlə, psixi və əqli inkişafda geridə qalma, autizm, mərkəzi sinir sisteminin üzvi zədələnməsi, hiperaktivliklə diqqətin çatışmazlığı sindromu və s. ilə əlaqədardır, tibbi və psixoterapevtik korreksiya tələb edir. Bu məqsədlə dərman terapiyası, psixoterapiya, valideynlər və müəllimlərlə maarifləndirici söhbətlər və s. kimi metodlardan istifadə etmək məqsədəuyğundur.

İnsan daim özünü axtaran və sınaqdan keçirən varlıqdır. İnsanın mahiyyətini yalnız sosial amillərlə izah etmək, faktiki olaraq şəxsiyyətin daxili aləminin orijinal xüsusiyyətlərini inkar edir və onun daxili sərbəstliyini, azadlığını yox etməyə doğru aparır. Orqanizm anlayışı bioloji elmlər, şəxsiyyət anlayışı isə sosial elmlər kontekstində formalaşmışdır. Hər bir insan, bir tərəfdən bioloji varlıqdır, digər tərəfdən sosial varlıqdır. Onun bioloji varlıq kimi psixoloji xüsusiyyətlərini fərd anlayışı, sosial varlıq kimi psixoloji xüsusiyyətlərini şəxsiyyət anlayışı ilə ifadə edirlər. İnsanın həyat fəaliyyətində bu iki cəhət bir-biri ilə elə uzlaşır ki, biz çox vaxt nəinki onları aydın şəkildə fərqləndirmir, hətta bu haqda fikirləşmirik. Halbuki insanın fərd və şəxsiyyət kimi xarakteristikaları vəhdət təşkil etsə də, onları eyniləşdirmək olmaz.

E.Durkheymə görə, “fərdi Mənin” “sosial Mənə” qarşı durması, həddən artıq fərdilik nəticəsində baş verir. Fərd yaşam tərz, ətraf mühitin, cəmiyyətin gözləntiləri ilə birlikdə dəyişikliyə məruz qalır və bu dəyişimin mənaevi dünyasındakı inikası çox təsirli bir şəkildə özünü biruzə verir. Fərd əgər cəmiyyətdə formalaşaraq özünü təsdiq edə, şəxsiyyət kimi formalaşa bilmirsə, ailədən, cəmiyyətdən, hər kəsdən uzaqlaşır, özünə qapanırsa, mütləq onda psixoloji sarsıntılar yaranır və bəzi hallarda bu hal intiharla nəticələnir. Sosial hadisə kimi intiharın genezisini sosiologiyanın predmeti kimi və fərdi akt hesab etmək olar.

İradəsi güclü olan isə hətta tənhalığa qapansa da, nə qədər ağır, çarəsiz durumda olsa belə yenə də intihar yolunu seçmir, hansısa yolla düşdüyü psixoloji durumdan çıxmaq üçün yollar axtarıb tapır. İntiharın qeyd olunmuş səbəbləri bu münaqişənin sosial məzmununa malik xüsusi ifadəsi kimi çıxış edir. İntiharı patofizioloji əsasdan izah edən rus alimi İ.P.Pavlov göstərir ki, intihar insanın aparıcı instinktinin-onu həyata bağlayan maraq, məqsəd instinktinin tormozlanması, sönməsi və itməsi nəticəsində yaranır.

Ekzistensial – humanistik yanaşma (R.Mey, K.Rocers) suicidal davranışın əmələ gəlməsində emosional yaşantıları xüsusilə qeyd edir. Bu yanaşmanın nümayəndələri R.Mey, K.Rocers suicidal davranışın əmələ gəlməsində həyəcanın rolunu və digər emosional yaşantıların rolunu xüsusi qeyd edir. K.Rocers hesab edir ki, həyatın əsas meyli özünü aktualaşdırmaqdır. Ekzistensial – humanistik yanaşma insanın məhdudiyyətlərinə xüsusi diqqət yetirir. Şəxsiyyət “anadangəlmə” istedadın deyil, insanın şəxsi təcrübəsi sayəsində inkişaf edir. R.Meyin fikrincə, insanlar öz mövcudluqlarının mənasız olmasından, qayğısızlıqdan, tənhalıq və ölüm qorxusundan əziyyət çəkirlər.

V.Frankl da suicidal fenomeninə ekzistensial – humanistik yanaşma baxımından nəzər yetirmişdir. O, güman edir ki, ekzistensial həyəcan ümitsizlik, günah və məzəmmət zamanı qorxu kimi yaşanır. Franklın fikrincə, suicidal bəraət yoxdur, çünki o, öz suicidal hərəkəti ilə ölümdən qorxdığını göstərir. Suicid həyatın özündən qorxmayaqdır. V.Frankl qeyd edir ki, yalnız özünəinanan insan öz şəxsi varlığı üsuluna münasibətdə azaddır. Belə ki, bu cür insanlar ekzistensial məhdudiyyətin 3 mərhələsini keçir: məğlubiyyətinə dözmək, əzab çəkir və

mütləq ölməlidir. Buna görə də V.Franklin fikrincə insan özünün bütün həyəcan və əziyyətlərini yaşayaraq ölməlidir, əks halda belə insanlarda yalnız biri olur – öz əliylə ölüm. E.Fromm Z.Freydin tədqiqatlarını davam etdirmişdir və belə nəticəyə gəlmişdir ki, suisidə ölümə anadangəlmə meyl kimi baxılsın. O, deyirdi ki, ölümə meyl (nekrofiliya) psixoloji patologiyanın fenomenidir. İnsan nə qədər biofiliyaya (həyata, yaşamağa meyl) meyillidirsə, nə qədər ki, onun ləngiməsi baş verir, nekrofiliya bir o qədər inkişaf edir. Fromm görə nekrofiliya – biofiliyanın neqativ alternatividir. Nekrofiliyaya irqçilik, müharibəyə, terrora və genosidə sitayiş kimi əlamətlər xarakterikdir.

A.E.Liçko yeniyetmənin suisidal davranışı ilə xarakterin aksentuasiyası tipləri arasında müəyyən əlaqə olduğunu göstərir. Onun fikrincə, yeniyetmələr arasında intihar hallarının əsas səbəbi bunlardır:

1. Sevdییi insanı itirməsi;
2. Həddindən artıq yorğunluq vəziyyəti;
3. Şəxsi ləyaqətin təhqir olunması;
4. Spirtli içkilərin və narkotik maddələrin qəbulu nəticəsində şəxsiyyətin müdafiə mexanizmlərinin dağılması;
5. Müxtəlif səbəblərdən qorxunun, qəzəbin, kədərin ayrı-ayrı formaları.

N.V.Konançuk, V.K.Myager suisidentlər üçün tipik olan üç əsas xüsusiyyət ayırmışlar:

- tələbatların yüksək gərginliyi;
- əhəmiyyətli münasibətlərdə emosional yaxınlığa yüksək tələbat;
- aşağı frustrasion tolerantlıq və kompensasiyaya zəif qabiliyyət.

E.Şneydman qeyd edirdi: "Suisid özünəqəsd probleminin ən yaxşı həlli hesab edən fərdin öz vəziyyətini yaxşı anlamağa əsas verən şüurlu özünü məhv etmədir". E.Şneydman bütün suisidlər üçün tipik olan xüsusiyyətləri təsvir etmişdir:

- 1) suisidlər üçün ümumi məqsəd həllin axtarışdır;
- 2) suisidlər üçün ümumi vəzifə şüurun dayandırılmasıdır (bloklanmasıdır);
- 3) suisidlər üçün ümumi stimül dözülməz psixi ağrıdır;
- 4) intihar zamanı ümumi stressor frustrasiya olunmuş ümumi tələbatlardır;

- 5) ümumi intihar emosiyası acizlik-ümitsizlikdir;
- 6) intihara ümumi daxili münasibət ambivalentlikdir;
- 7) intihar zamanı psixikanın ümumi vəziyyəti koqnitiv sferanın daralmasıdır;
- 8) intihar zamanı ümumi davranış qaçışdır (ağressiya);
- 9) intihar zamanı ümumi kommunikativ hərəkət öz niyyəti haqqında xəbərdir;
- 10) suisidlər üçün ümumi qanunauyğunluq həyatda davranışın ümumi üslubu təşkil edir.

Suisid fenomeni əksər hallarda psixoloji böhran haqqında təsəvvürlərlə əlaqəlidir. Bu mənada, psixoloji böhran xarici qıcıqlandırıcıların yaratdığı təhlükələrin insan psixikasına təsiri nəticəsində emosional balansın pozulması kimi nəzərdən keçirilir. A.Q.Ambrumova hesab edir ki, psixoloji böhran fərdin əhəmiyyətli tələbatlarının frustrasiyasını və bu frustrasiyaya spesifik şəxsi reaksiyanı özündə ehtiva edir. Müəllifin fikrincə, "intihar təhlükəsi" gələcəyin konstruktiv planlaşdırılması qabiliyyətinin kəskin şəkildə zəifləməsi ilə müəyyən edilir.

Sosial-psixoloji dezadaptasiya orqanizmin və mühitin uyğunsuzluğu kimi, müxtəlif səviyyədə və müxtəlif formalarda görünə bilər. Müəllif məhdudlaşdırıcı (patoloji olmayan) və transformasiya edici (patoloji) dezadaptasiyanı fərqləndirir. Bu formalardan hər biri parsial (hissəvi) və total (ümumi) ola bilər. Adaptasiya, ümumiyyətlə, canlı sistemlə xarici şərait arasında uyğunluğun olmasıdır. Dezadaptasiya anlayışı isə orqanizmlə mühit arasında uyğunsuzluğun müxtəlif dərəcə və keyfiyyətlərini əks etdirir. Tam uyğunluq inkişafı sürətləndirir, tam uyğunsuzluq isə həyat fəaliyyəti ilə bir araya sığışmır. Bu iki qütb arasında yerləşən aralıq vəziyyətdə olan sistemlər üçün isə həm adaptasiya, həm də dezadaptasiya terminləri eyni dərəcədə qəbul edilir. A.Q.Ambrumova suicidal davranışı xarakterizə edərək situasiya reaksiyalarının bir sıra tipini ayırmışdır:

1. Emosional disbalans reaksiyaları. Əhval-ruhiyyənin ümumi fonunun zəifləməsi, diskomfort hissənin yaranması, həyəcanlılıq səviyyəsinin qeyri-iradi olaraq artması ilə səciyyələnir.

2. Pessimistik situasiya reaksiyaları ilk növbədə əhvali-ruhiyyənin, dünyagörüşünün, fikirlərin və qiymətləndirmənin, dəyərlər sisteminin yenidən-qurmasındakı dəyişikliklərlə xarakterizə olunur.

3. Mənfi balans reaksiyaları – bu situasiya reaksiyalarıdır, rəşional "həyat nəticələrinin yaxınlaşdırılması", keçilmiş yolun qiymətləndirilməsi məzmununu özündə ehtiva edir.

4. Demobilizasiyanın situasiya reaksiyası – əlaqələr sahəsində ən kəskin dəyişikliklərlə fərqlənir: adət edilmiş əlaqələrdən imtina ilə səciyyələnilir. Z.Freydin suisid haqqında təsəvvürləri insanın iki əsas meylinə əsaslandırılmışdır:

- Eros – həyat instinkti;
- Tanatos – ölümün instinkti.

İnsan həyatı bu iki instinkt arasındakı döyüş sahəsidir. İnsan yalnız yaşamaq, sevilən olmaq və öz uşaqlarını böyütmək istəyi ilə yaşamır, bəzən ölümü arzuladığı vəziyyətlər də olur. Yaş artdıqca Erosun gücü azalır, amma Tanatos daha güclü, inadkar olur. Freyde görə, intihar Tanatosun dağıdıcı təsirinin, yəni aqressiyanın təzahürüdür. Karen Xorni güman edirdi ki, insanlar arasında qarşılıqlı münasibətlərin pozulması nevroitik konfliktlər yaradır. İnsanlar nevroitik situasiyalarda tənhalıq, köməksizlik, asılılıq və düşmənçilik hisslərini yaşayır. Bu fenomenlər suisidal davranışın əsası ola bilər. Konfliktlər zamanı düşmənçilik hissləri aktuallaşır, K. Xorni hesab etdiyi kimi, "dağıdıcı meyillər insanın özünə yönəlmişdir"

Suidlərin epidemiologiyası. Suisidlərin sayı haqqında dəqiq məlumatlar əldə etməklə bağlı bir sıra çətinliklər mövcuddur. Belə ki, bəzi intihar halları bədbəxt hadisə kimi qiymətləndirilir, bəzən isə ölümün intihar və qəsd nəticəsində olduğunu müəyyən etmək mümkün olmur. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (ÜST) məlumatlarına görə, hər il intihardan ölüm halları 0,5 mln-a çatır. ABŞ-da intihardan ildə 30000 ölüm halı qeydə alınır, bu da hər 100000 nəfər əhaliyə 12,5 və ya gündə təqribən 75 nəfər təşkil edir, beləliklə hər 20 dəqiqədə 1 amerikalı bu yolla həlak olur. Böyük Britaniyada bu göstərici 100000 nəfərə 10 nəfərdən bir qədər az təşkil edir. Bu əhəlinin 1%-ni əhatə edir. (Təqribən o qədər də insan ürək-damar xəstəliklərindən ölür).

Almaniyada həmin göstərici xeyli yüksək olub, ildə 13000 ölümə nəticələnmiş intihar, yəni 100000 nəfərə 20 nəfər təşkil edir. Bu, avtomobil qəzalarında həlak olanlardan çoxdur. Ən aşağı göstəricilər Aralıq dənizi ölkələrində (İspaniya, Portuqaliya, İtaliya) qeydə alınıb. Bu ölkələrdə hər 100000 nəfərə 3 intihar düşür ki, bu da tədqiqatçılara dini faktorlardan, daha dəqiq desək, katolizmin təsirindən danışmağa əsas verir. Lakin katolik Macarıstanda yaxın vaxtlara qədər ən yüksək intihar göstəricisi 100000 nəfərə 40 nəfər qeydə alınırdı. Maraqlıdır ki, ABŞ-da yaşayan 11 ölkədən gəlmiş mühacirlər arasında intiharların sayının müqayisəsi onların öz ölkələrindəki göstəricilərə müvafiqdir. Keçmiş Sovet İttifaqında suisidlərin statistikasi tam məxfi saxlanılırdı. Təəssüf ki, buna bənzər təcrübə Azərbaycanda da davam etdirilir. Lakin bir fakt məlumdur ki, müsəlman ölkələrində bu göstəricilər çox aşağıdır və Azərbaycanda da tendensiya müşahidə edilir.

Suisidal davranış tipləri.

Suisidal hərəkətlərin təsnifatı barədə bir çox amillərə görə belə bölgü verilir:

1. Suisidal məqsədlər- intihar haqqında fikirlər, özünəqəsd üsullarının düşünülməsi, müxtəlif hazırlıq işləri (məsələn, vəsiyyətnamələrin tərtibi və ya ölüm qabağı qeyd yazmaq, zəhərli maddələr haqqında məlumat toplamaq) suisidal məqsədlərə aid edilir.

2. Suisidal cəhdlər nisbətən az təhlükəli davranış formalarından (məsələn, az miqdarda dərman qəbulu) həyat üçün təhlükəli olan auto-aqressiv əməllərə qədər geniş sahəni əhatə edir.

3. Tamamlanmış suisid insanın həyatdan getməsi ilə əlaqədardır. Suisidal məqsəd cəhd və tamamlanmış suisidin ümumi cəhətləri olsa da, həqiqətdə onlar müxtəlif əməllərdir. Hətta təqribi hesablamalara görə, suisidal cəhdlərə tamamlanmış suisidlərə nisbətən 4-15 dəfə çox rast gəlinir. Nəzərə almaq lazımdır ki, əksər hallarda suisidal cəhdlər qeydə alınmadığından dəqiq rəqəmlər məlum deyil.

Suisidlərin ilk təsnifatlarından biri fansız sosioloqu Emil Dürkgeymə (fr. Émile Durkheim) məxsusdur. O, sosial faktorların rolunu əsas götürərək, intiharın aşağıdakı formalarını müəyyən etmişdir.

1. Egoistik suisid- öz sosial qrupu ilə vəhdət hissini itirmiş və ona görə də ailəvi, dini, ictimai nəzarətə tabe olmayan şəxslər tərəfindən törədilir.

2. Anomik suisid- sosial və siyasi dəyişikliklər dövründə cəmiyyətlə sosial integrasiyası pozulmuş şəxslərdə təsadüf edilir.

3. Altruistik suisid- öz həyatını sosial motivlər naminə qurban verən yüksək dərəcədə qrup idenfikasiyasına malik şəxslərdə təsadüf edilir.

Suisidin növləri isə aşağıdakı şəkildə qruplaşdırılır:

- insanın həyatla hesablaşması məqsədi daşıyan sadə suisid;
- özünə qəsd etməklə yanaşı yaxınlarını da ölümə məhkum edən genişlənmiş suisid (məsələn, suisiddən əvvəl azyaşlı uşağını guya əzabdan qurtarmaq üçün öldürmüş qadının hərəkəti);
- birgə intihar etmək üçün razılığa gəlmiş qruplarda təsadüf edilən kollektiv suisid (belə hallar dini təriqət nümayəndələrində və psixiatriya xəstəxanalarının pasientlərində rast gəlinir).

İntihar metodları sosial statusdan, cinsdən, peşə mənsubiyyətindən asılı olaraq müxtəlif olur. Odlu silah sərbəst satılan ölkələrdə (məsələn ABŞ-da) silahın istifadəsi ilə intiharlara tez-tez təsadüf edilir. Bu metoddan həmçinin hərbiçilər və polis işçiləri də istifadə edirlər. Bəzi ölkələrdə suisidlər dərman preparatları və kimyəvi zəhərlər vasitəsilə həyata keçirilir. Özünü asma, özünü kəsmə, hündürlükdən özünü atmaq və ya özünü hərəkət edən nəqliyyatın qarşısına atma hallarına tez-tez rast gəlinir. Azərbaycanın bəzi bölgələrində qadınlar özünü yandırma üsuluna da əl atırlar.

Belə fakt da məlumdur ki, kişilərdən fərqli olaraq qadınlar, adətən, daha ağrısız intihar metodlarından istifadə edirlər.

Suisidal davranışın bioloji aspektləri.

Artıq çoxdan məlumdur ki, suisidlər bir ailənin üzvlərini nəsildən-nəsilə bəla kimi izləyə bilir. Bəzi tədqiqatçıların fikrincə, intihar etmiş şəxslə yaxın qohumluğu olanlar arasında suisidal risk 4 dəfə artıqdır. Ailədəki suisidlərin təqlidi davranışla və ya irsən keçən xüsusi bioloji mexanizmlərlə bağlı olub-olmaması alimlər üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Suisidal davranışla əlaqədar olan bəzi psixi xəstəliklərdə (depressiya, şizofreniya) irsi meylin müəyyənləşdirilməsi genetik hipotezi qismən təsdiq etdi. Danimarkada aparılan tədqiqatlarda himayəyə götürüldüyü ailədə böyüyən və intihar

edən 57 nəfər öyrənilərkən məlum olmuşdur ki, onların 12-sinin bioloji qohumları intihar əməli yerinə yetirmişdir. Digər tədqiqatda göstərilir ki, monoziqot əkilər, diziqot əkilərə nisbətən daha çox intihar edir.

Alimlər dini icma nümayəndələri arasında maraqlı tədqiqatlar aparmışlar. Onlar bir neçə əsr ərzində sivilizasiyadan təcrid olunmuş şəkildə yaşayırlar, natural təsərrüfatla məşğul olurlar, yalnız öz icma üzvləri arasında nigah bağlayırlar, alkoqol və narkotiklərdən istifadə etmirlər, kasıblıq və işsizliyin nə olduğunu bilmirlər, qocaları qayğı ilə əhatə edirlər. Bununla belə son 100 il ərzində intihar etmiş 26 nəfərdə ümumi nəsil şəcərəsi aşkar olunmuşdur.

Genetik faktorlardan savayı mərkəzi sinir sistemində impulsların ötürülməsinə cavabdeh olan metabolitlərin rolu da fəal öyrənilir. Hazırda suisidal əməllər törətmiş şəxslərin onurğa beyni mayesində serotoninin 5-hidroksi-indolaset turşusu metabolitinin azalması müəyyən olunmuşdur. Həmçinin, onurğa beyni mayesində dopamin metabolitlərinin (homovanil turşusu) miqdarı suisidentlərdə adi şəxslərlə müqayisədə demək olar ki, 50% az olur.

Nəhayət, suisidal davranış modellərinin heyvanlar üzərində öyrənilməsi cəhdləri də məlumdur. Heyvanlar aləminin müxtəlif nümayəndələrində, bəzi quşlar, balinalar, meymunlarda autoaqresiyanın müxtəlif formalarına rast gəlinir. Lakin bu faktların insanların suisidal davranışı ilə müqayisəsi məqbul hesab edilə bilməz.

Aparılmış tədqiqatlar bir daha sübut edir ki, suisidal hərəkətlər haqqında bu gündə mövcud olan bəzi fikirləri tədqiq etməyə, onları yenidən işləməyə ehtiyac vardır. Onlardan bəzilərini nəzərdən keçirək.

1. İntihar edən öz əməllərinə tam cavabdehdir və öz həyatı ilə istədiyi kimi rəftar etmək hüququna malikdir. Eyni zamanda suisidal fikirləri olan adamlar ziddiyyətli hisslərə malik olurlar. Bir tərəfdən onlar ölüm arzuladıqları halda, digər tərəfdən yaşamaq istəyirlər.

2. Əgər insan bir dəfə həyatdan getmək qərarına gəlirsə, suisid labüddür. Eyni zamanda məlumdur ki, suisidal cəhdlər daha çox kəskin həyatı böhran dövründə yaranır və şəxs böhrandan tam çıxan kimi suisid ehtimalı heçə enir. Ciddi suisidal fikirləri olmuş insanların çoxu uzun illər ömür sürürlər.

3. İntihar haqqında tez-tez danışan adamlar əslində heç vaxt özlərinə qəsd etmirlər. Buna baxmayaraq, intihar edənlərin 80%-dən çoxu həyatdan getmək istədikləri haqqında kifayət qədər ciddi xəbərdarlıqlar edirlər.

4. İnsanla onun suicidal fikirlərinin müzakirə olunması onu özünə qəsd etmək fikrində möhkəmlədə bilər. Həqiqətdə isə intihar etmək qərarına gəlmiş şəxsə qayğıkeş münasibət və həssas söhbət onun vəziyyətini yüngülləşdirir və intiharların qarşısını almağa imkan verir.

5. İntihar qəflətən törədilən impulsiv aktdır. İcra olunmazdan çox-çox əvvəl müşahidə olunan yüksək suicidal riskin xeyli əlaməti özünü göstərir. Bir qayda olaraq suicidal cəhdlərin əksəriyyəti qabaqcadan planlaşdırılır.

Suicidal davranışla bağlı risk qrupuna daxil olan uşaqların xüsusiyyətləri

Suicidal davranış müasir dövrdə öz aktuallığı ilə seçilən problemlərdəndir. Müxtəlif səbəblərdən baş verən ölüm hadisələri içərisində özünə qəsd geniş yer tutur. Hər il dünyada 500 min özünəqəsd və 7 milyona yaxın özünəqəsdə cəhd etmə halları baş verir. Bununla bərabər açıqlanmayan suicidal halları da olduqca çoxdur. Yeniyetmələr arasında intiharların sayı durmadan artır.

İntiharla bağlı bir sıra ziddiyyətli fikirlər vardır. Son dövrün tədqiqatları bunlara da aydınlıq gətirmək imkanı verir:

1. İnsanlar həyata son qoymaq arzusunu bildirməklə sadəcə özlərinə diqqəti cəlb etmək istəyir. Əslində isə bu çox dərin psixoloji travmadan xəbər verir. İnsan müxtəlif yollarla ətrafdakıları xəbərdar etmək istəyir. Bu cür fikirlərə etinasız yanaşmaq olmaz.

2. İnsan intiharı xəbərdarlıq etmədən həyata keçirir. Əslində isə intiharı düşünən insan bununla bağlı bir çox işarələr verir. Hər özünə qəsd edən 10 nəfərdən 8-i xəbərdarlıq edir.

3. Özünəqəsd edən insanlar psixi pozuntulardan əziyyət çəkirlər. İntihar etmiş insanların heç də hamısı psixi pozuntulardan əziyyət çəkmir. İntiharı düşünən insan dözülməz psixoloji mənəvi ağrı hiss edir, ümitsizləşir, yaranan konfliktədən uğurla çıxıb bilmir. Bu heç də onun psixi pozuntudan əziyyət çəkdiyini göstərmir.

4. İntihar etmək qərarına gələnlər yaşamaq istəmir. Əslində isə bu insanlar ölümlə həyat arasında tərəddüd edirlər. Həyatdan yox, mənəvi ağrıdan yaxa qurtarmaq istəyir.

5. Suisidal cəhdlər zamanı bütün hərəkətlər düşünülmüş olmur. Əslində isə intihar haqda düşünən bütün şəxslər əksər hallarda intiharı uzun müddət planlaşdırırlar.

Psixoloji baxımdan hər bir insan həyatında müəyyən çətin situasiyalara düşür ki, onlardan heç cür çıxış yolu tapa bilmir. Xarici təsirlər nəticəsində insanda daxili boşluq yaranır, insan qarşılaşdığı maneələrlə bacarmır. Bu zaman o, dözülməz psixoloji mənəvi ağrı hiss edir, ümitsizləşir, yaranan konfliktədən uğurla çıxıb bilmir. Bu şəraiti yaradan səbəblər müxtəlif ola bilər: sevdiyi şəxsin itkisi, fiziki zorakılığa məruz qalma, şantaj, borc, böyük vəzifənin itirilməsi, hədə qorxu, əsəb pozuntusu, tənhalıq, dərin depressiya, kumirini təqlid və s.

İntiharın səbəbləri kimi daha çox cinsiyyət, aşağı sosial-iqtisadi vəziyyət, ata-ana münaqişələri, itxilaf, immiqrasiya, psixi pozuntular, şiddətə meyillilik və düşünmə (fikirləşə bilmə) pozuntuları göstərilir.

İntiharın səbəblərini aşağıdakı kimi qruplaşdırıb bilərik:

1. Psixiatrik xəstəliklər
2. Sosial səbəblər
3. Psixoloji səbəblər
4. Bioloji səbəblər
5. Genetik yaxınlıq
6. Fiziki xəstəliklər

Sosial səbəblər. Cəmiyyətin sosial xarakteri ilə bağlı olaraq intihar faizi də ölkədən – ölkəyə dəyişir. Ailə bağları zəif olan ölkələrdə intihar faizi daha çoxdur.

Psixoloji səbəblər. Şəxsi yaxınlıq da intihar ehtimalını artırır.

Bioloji yaxınlıq. Beyindəki serotonin maddəsindəki azalma intihar ehtimalını artırır.

Ailəvi yaxınlıq. Ailədə intihar edən qan bağı olan yaxının olması insanlarda intihar etmə ehtimalını artırır.

Fiziki xəstəliklər. Xərçəng, ürək xəstəliyi, AIDS kimi xəstəliklərə tutulan insanlarda intihar ehtimalını normal insana görə daha çoxdur.

İntihara sosial-iqtisadi problemlərin səbəb olduğu fikri cəmiyyətdə tez-tez vurğulanır: “Amma intihar hadisələrinin baş verməsini təkcə bu səbəbə bağlamaq olmaz. Çünki bu il intihar göstəricisinə görə, İsveçrə birinci yərə çıxıb. Bundan başqa, Hollandiya, Almaniyada, ABŞ-da intihar edənlərin sayı sürətlə artmaqdadır. Adətən ailəsində münaqişə, dava-dalaş olan uşaqlar intihara cəhd edirlər: “Uşaqlar görür ki, evdə hər gün davadır, valideynləri dalaşır, ata ananı döyür. Evdə hamı bir-birinə biganədir”. Təbii ki, uşaq bu vəziyyətdən bezir və çıxış yolunu özünəqəsdə görür.

Yeniyetmələrdə suicidal davranışın əsas amili ailədəki vəziyyətlə bağlıdır. Uşaq yaşlarında 92% suisidlərin səbəbi uğursuz ailə situasiyasıdır. Yeniyetmələrdə suisidin ümumi səbəblər-sosial psixoloji dezadaptasiyadır. Bu da kəskin psixotravmatik situasiyanın təsiri altında yaranır, şəxsin yaxın ətrafı ilə qarşılıqlı ünsiyyəti pozulur. Belə ki, yeniyetmələr üçün bu ümumi, hər hansı bir pozuntu deyil, yaxınları və ailəsi ilə ünsiyyətin pozulmasıdır.

Təəssüfləndirici faktlardan biri də odur ki, mənəvi gərginlikdən çıxış yolunu intiharda görənlər arasında yeniyetmələr üstünlük təşkil edir. Əyləncəni həyatın məqsədi kimi qəbul edən yeniyetmələr bir müddət sonra bunun sonunun arzu etdikləri kimi olmadığını görürlər. Bundan sonra, onlar özlərini uçurumun kənarında hiss edirlər. Geriyə baxdıqda uğursuz həyat, gələcəyə baxdıqda isə qaranlıq bir yol onların yaşamağa olan istəyini öldürür. Bu səbəbdən onlar qurtuluşu özlərini uçurumdan atmaqda görürlər. İntiharın ən böyük səbəblərindən biri ümitsizlik və özünə güvənmə duyğusunun olmamasıdır. Belə insanlar ən xırda çətinliklərə belə tab gətirə bilmirlər. Onlar çətinliklərə qarşı mübarizə aparmaqdansa, özlərini həyatın axarına buraxmaq yolunu seçirlər. Daşlı-qayalı çaya bənzəyən həyatda belə insanların maddi və mənəvi cəhətdən uğursuzluqlarının ehtimalı olduqca yüksəkdir.

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatına görə son 15 ildə 15-24 yaşlı insanlar arasında intihar sayı iki dəfə artmış və bir çox iqtisadi cəhətdən inkişaf etmiş ölkələrdə ölüm səbəbləri arasında 2-3-cü yerləri tutmuşdur.

Yeniyetmələr arasında suicidal təzahürün təhlili göstərir ki, bu yaşda olan davranış böyüklərin davranışı ilə oxşar olsa da bir sıra fərqlərdə müşahidə edilir. Bu, şəxsiyyətin sosial-psixoloji formalaşması dövrünə xas olan fizioloji və psixoloji mexanizmlərin spesifikliyindən irəli gəlir.

İnsanlar müxtəlif səbəblərdən həyatlarına son qoyurlar. Bu qərarın alınmasına səbəb olan amillər qeyd olunduğu kimi çox müxtəlifdir. Çox vaxt bir neçə faktor birgə, bu davranışın meydana çıxmasına səbəb ola bilər. Beləliklə, bir qayda olaraq suisiddə günahkar yoxdur. Hər bir intihar - insanın özünün şəxsi, dərk olunmuş qərarıdır. Öz həyatı haqqında sərəncam vermək - hər bir şəxsin hüququdur. Lakin intiharın ən yaxşı profilaktikası – hər şəxsə bu hüququ hiss etməyə imkan vermək, problemin həllində başqa yollar axtarmaqdır.

XXI əsrdə bəşəriyyətin müasir sivilizasiyası ilə uzlaşmayan, insanlığın heç bir mənəvi-əxlaqi parametrlərinə uyğun olmayan, gənc nəslin tərbiyəsinə zidd olan, insanlara psixoloji cəhətdən sarsıdıcı təsir göstərən sosio-neqativ davranış aktlarından biri də intihardır. Ərəbcə “intihar”, latınca isə “suisid” sözlərinin mənası insanın bilərəkdən özünə sui-qəsd etməsi və özünü öldürməsidir. Əhali arasında baş verən ölümün səbəbləri içərisində intihar ilk onluğa daxildir. Ölüm özlüyündə həyat tsiklinin təbii sonu olub, insan üçün nisbətən gec və qeyri-müəyyən vaxtda baş verən və onun nəzarət edə bilmədiyi prosesdir. Müxtəlif xalqlar tarixi inkişafın müxtəlif dövrlərində intihara fərqli münasibət bəsləmişlər. Qədim yunanlar intihara münasibəti ambivalent idi: onlar suisidi məqbul davranış hesab etməsələr də, müəyyən şəraitdə bəzi vətəndaşların həyatdan könüllü getməyinə pis baxmırlar. Qədim romalılar suisidlərə daha çox neytral, bəzən isə müsbət münasibət bəsləyirdilər. Yalnız XX əsrin əvvəllərində Avropadan intihar dalğası keçdiyi zaman tədqiqatçılar bu problemin tibbi aspektlərinə müraciət etdilər. Hal-hazırda psixi xəstəliklər və intihar arasında sıx əlaqədar olması qənaətinə gəlmişlər. Məlumatlara görə, suisid icra edənlərin 98%-i psixi sağlamlıq cəhətdən problemlərə malikdirlər. Eyni zamanda bir çox məsələlər tam həllini tapmamışdır. Məsələn, bəzi alimlər hesab edirlər ki, bir çox hallarda bədbəxt hadisələr nəticəsində baş vermiş ölümlər gizli suicidal tendesi-yalarla şərtləndirilməlidir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, problemi tədqiq

edənlərin bəziləri ekstremal idman növləri ilə (alpinizm, paraşütlə tullanma) məşğul olmanı, avtonəqliyyatın ehtiyatsız idarəsini suicidal davranışın formalarından biri kimi qəbul etməyi təklif etmişlər.

Son 30 ildə yeniyetmə və gənclər arasında intihar nəticəsində ölüm hallarının statistikasına xeyli yüksəlmişdir ki, bu da elmi texniki, ictimai və mənəvi tərəqqinin qarşısında ciddi sosial və mənəvi əngəllərdən birinə çevrilməkdədir. Yeniyetmə və gənclərdə suicidal təzahürlər onların özlərinə yönəlmiş deviant davranış forması kimi yaşlıların bu tipli davranış formalarından fərqlənir. Psixoloji tədqiqatlara görə 90% hallarda yeniyetmə və gənclərdə belə destruktiv hərəkətlər “kömək üçün haray” signalıdır. Yalnız 10% hallarda isə bu həqiqətən öz həyatına son qoymaq motivi ilə bağlıdır. Suisid cəhdləri psixogen, kəskin affektiv reaksiyalar, sürətli reaktiv vəziyyətlərlə müşahidə edilmiş olur və bu halların kəskinləşməsi nəticəsində meydana çıxır. Yeniyetmə və gənclərin impulsivliyi, emosional davamsızlığı, səbrsiz və inadkar olması, konfliktik situasiyalar zamanı yaranan dalğınlıq kimi şəxsiyyət keyfiyyətləri və əhvalın ümumi depressiv vəziyyəti suicidal hal, fon yaradır. Yeniyetmələrdə suicidal davranışın geniş yayılmış tipik motivləri aşağıdakılardır:

- inciklik duyğusu, tənhalıq, yadlaşma;
- valideyn məhəbbətinin itirilməsi, qısqancılıq;
- valideynlərindən birinin ailəni tərk etməsi, onların vaxtsız, faciəvi ölümü;
- günah və utancaqlıq hissi, istehza, alçaldılmaq, təhqir;
- cəza qorxusu, üzr istəməkdən imtina;
- məhəbbət uğursuzluğu, seksual acizlik hissi, qızlarda nigahdan kənar hamiləlik;
- öz taleyinə diqqəti cəlb etmək istəyi;
- film və ya bədii əsər qəhrəmanlarını təqlid etmək istəyi.

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının statistikasına görə ABŞ, Fransa, Hollandiya, Rusiya, Norveç kimi ölkələrdə nəqliyyat qəzaları, zorakı ölüm və xərçəng xəstəliyindən ölüm hallarından sonra intihar nəticəsində ölüm halları aparıcı yer tutur. Psixologiyada “Verter effekti” deyilən bir fenomen mövcuddur. Effekt ilk dəfə dahi alman yazıçısı İohan fon Hötenin “Gənc

Verterin iztirabları” adlı əsəriylə əlaqədar müşahidə olunduğundan, bu əsərin qəhrəmanının adı ilə də adlandırılıb. Gənc Verterin iztirabları Hötenin 1774-cü ildə məktublar formasında yazdığı sentimental romandır. Roman-da alman reallığının fonunda özünə sui-qəsd edən qəhrəmanın faciəli həyatı təsvir edilir. İlk baxışda adi bir uğursuz sevgi hekayəsindən bəhs edən romanda Höte insan qəlbinin gizli hisslərini çox ustalıqla qələmə almışdır. Əsərdə Verterlə Albert arasında gedən intihar haqqında dialoglar da maraqlıdır. Albert bunun zəif, Verter isə güclü olmaqdan irəli gəldiyini bildirir. Əsərə sevgidən çox, bir intihar hekayəsi kimi baxılmalıdır. İntihar edən kəsə cəmiyyətin baxışı, onun intihardan öncəki həyatı, iztirabları və s. kimi məsələlər əsərdə qeyd olunmuşdur. Əsərin təsir gücü o dərəcədə böyük olur ki, özünəqəsd epidemiyası Avropanı bürüyür. Fenomen o qədər güclü səviyyə alır ki, bir çox ölkələrdə əsərin çapı və yayılması dövlət səviyyəsində qadağan edilir. Fenomenin izahını Kaliforniya Universitetlərindən birinin sosioloqu Devid Filips verdi. 1947-1962-ci illər ərzində ABŞ-ın ayrı-ayrı ştatlarında baş verən intiharlarla, həmin ştatın mətbuatında intiharlar barədə dərc olunan materialları əlaqələndirərək, Filips bu qənaətə gəlir ki, hansı ərəfədə hansı ərazinin mətbuatında intihar faktları barədə ardı-arası kəsilməyən geniş materiallar dərc olunubsa, orada bundan sonra intiharların sayı da həndəsi silsilə üzrə artmağa başlayıb. Onun tədqiqatlarına görə, intihar halının epidemiyaya şəkli alıb yayılmasında bu intiharlar barədə mətbuatın geniş materiallar dərc etməsi əlahiddə rol oynayır. Özü də, mətbuatda hansı məqam, hansı formalı intihar xüsusi qeyd olunur, vurğulanırsa, intihar edənlər də özlərini məhz həmin qaydada öldürür, intihar stilində məhz həmin məqamı vurğulayır, saxlayırlar. Beləliklə, özünə inamı olmayan və ya verilmiş situasiyada özünəinamsız, mütəəssir halda olan ayrı-ayrı fərdlərə çoxluğun “qrup təzyiqi” effektinin təsiri göz qabağındadır. Depressiya-səbəbsiz olaraq əhvali-ruhiyyənin enməsi olub, əhvalın enməsi, hərəkətlərin, nitqin tormozlanması ilə müşahidə olunan haldır. Depressiya zamanı əhvalın enməsi o dərəcədə güclü ola bilər ki, hətta xəstə özünə sui-qəsd edə bilər. Depressiyada olmayan xəstələr xarici görünüşü, donuq mimikası, ümitsiz baxışları depressiv fazanın ağırlaşmasından xəbər verir. Bəzən belə

hallarda eşitmə və görmə hallüsinasiyaları əmələ gəlir. Depressiv vəziyyətdə xəstələrdə bəzi hallarda depersonalizasiya və derealizasiya əlamətləri də müşahidə edilə bilər.

Qoyulmuş problem bir sıra xarici tədqiqatçılar tərəfindən öyrənilmişdir: A. Adler, K.A. Axte, A. Raş, D. Vasserman, K. Menninger, K. Rodcers, Q. Sal-livan, Z. Freyd, K. Xorni, K. Yunq, L.A. Azarova, T.V. Draqunova, A.Y. Yeqorov, N.V. Zvereva, E.V. Zmanovskaya, A.B. Kozlov, A.E. Liçko, Y.V. Popov, A.V. Bruq, P.İ. Sidorov, A.N. Kornetov, L.N. Yuryeva.

Yeniyetməlik dövrünün xüsusiyyətləri də bir sıra tədqiqatçılar tərəfin-dən öyrənilmişdir: E.P. Belinskaya, V.V. Boyko. T.V. Draqunova, A.Y. Eqorov, V.A. Kalyaqin, V.T. Kondratenko, İ.Y. Kulaqina, A.E. Liçko, L.F. Obuxova, E.İ. Roqov, D.İ. Feldşteyn.

Bir çox tədqiqatçı suicidal davranış problemi ilə məşğul olsa da, hazırda bu problem tam həll olunmuş hesab edilmir. Yeniyetmələrdə suicidal davra-nışının qarşısının alınması üçün demək olar ki, heç bir psixokorreksiyaedici proqram yoxdur.

Tədqiqatın obyektı- yeniyetmələrin suicidal davranışı.

Tədqiqatın predmeti – yeniyetməlik dövründə suicidal davranışın xüsu-siyyətləri.

Tədqiqatın məqsədi yeniyetmələrin suicidal davranışlarını, suicidal davranışla bağlı risk qrupuna daxil olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərini, intiharın səbəblərini, amillərini və qarşısının alınmasını öyrənməkdir.

Tədqiqatın fərziyyəsi – hesab edirik ki, yeniyetməlik dövründə uşaqlar-da suicidal davranışın yaranmasına onların xarakterin aksentuasiyası və emosional vəziyyətləri (depressiya, gərginlik) təsir göstərir.

Tədqiqatın məqsədinin yerinə yetirilməsi üçün aşağıdakı məsələlər həll edilmişdir:

1. "Suicid" və "suicidal davranış" anlayışlarını təhlil etmək.
2. Yeniyetməlik dövründə suicidal davranışın səbəblərini nəzərdən keçirtmək.
3. Suicidal davranışın qarşısının alınması üçün profilaktik tədbirləri nəzərdən keçirtmək.

4. Suisidal davranışla bağlı risk qrupuna daxil olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənmək.

5. Yeniyetməlik dövründə suisidal davranışın kliniki-psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi.

6. Suisidal davranış ilə xarakterin aksentuasiyası, gərginlik, depressiv vəziyyət arasında əlaqəni təhlil etmək.

Yeniyetmə suisidinin əsas problemi ondan ibarətdir ki, uşaqlar əksər hallarda bu addımı hər hansı bir impuls təsiri altında, əhəmiyyətsiz səbəbdən, insanlarla münasibətlərdə müvəqqəti çətinliklərin əhəmiyyətini şişirtməsi səbəbindən atırlar. Bu problemi müxtəlif tərəflərdən nəzərdən keçirərək, yeniyetmələrin intiharının aşkarlanması və qarşısının alınması ilə bağlı valideynlər və müəllimlər üçün tövsiyələri təsvir edək. Bu, valideynlər üçün xüsusilə vacib hesab edilir, çünki ÜST-nin statistikasına istinad edərək demək olar ki, ailədə olan anlaşılmazlıq, yeniyetmənin intihar etməsi üçün son təkan hesab edilir. Elmi işin aktuallığı tədqiq olunan problemin əhəmiyyətli dərəcədə yayılması ilə əlaqədardır və bu sahədə işin effektivliyinin artırılması üçün tövsiyələrin hazırlanması vacibdir.

1. Suisid - ümumi anlayışlar

E. Dyurkqeym, A.Q. Ambrumova, S.V. Borodina və A.S. Mixlinanın verdikləri anlayışa görə, *suisid* qəsdən özünü həyatdan məhrum etməyə yönəlmiş hərəkətdir.

ÜST-na görə (1982) *suisid* – ölümlə nəticələnən intihar aktıdır; intihara cəhd – ölümlə nəticələnməyən anoloji aktıdır. ÜST-nin hesabatında (2001) deyilir ki, özünəqəsd - insan tərəfindən şüurlu şəkildə (həyatdan gedəcəyini dərk edir və gözləyir) atılan addımın nəticəsidir.

Suisid məsələləri ilə məşğul olan müasir mütəxəssis M.L. Farber suisid aktına daha dəqiq bir anlayış verib – şüurlu, qəsdən və tez (ani) həyatdan özünü məhrum etmədir.

Suisidin psixoloji mənası ondan ibarətdir ki, insan düşdüyü çətin vəziyyətdən qurtulmaq, emosional gərginlikdən azad olmaq istəyir. Bu vəziyyət Stanislav Yeji Letsa sözləri ilə yaxşı təsvir edilmişdir: “Yaşamaq istəmədiyiniz olur, amma bu yaşamaq istəmədiyiniz anlamına gəlmir”.

Suisidal aktivlik - öz həyatına qəsd etməyə yönəlmiş hər hansı bir xarici və ya daxili aktivlik.

Suisidal davranış, öz həyatının bitməsi ilə bağlı danışmaq və ya hərəkət etmək deməkdir. Suisidal düşüncələri və davranışları psixiatrik təcili vəziyyət hesab etmək lazımdır [9].

Bitmiş suisid – ölümlə nəticələnən hərəkətlər.

İntihar təzahürlərinə intihar düşüncələri, fikirləri, təcrübələri və intihar meyilləri daxildir, bunlar arasında planlar və niyyətlər də ayırd edilə bilər.

Passiv suisid düşüncələri, ölümləri ilə əlaqəli təsəvvürlər, xəyallarla xarakterizə olunur (lakin öz həyatlarını kortəbii bir hərəkət kimi qəbul etmək deyil), məsələn: “ölmək çox yaxşı olardı”, “yuxuya getmək və oyanmamaq”.

Suisidal fikirlər (niyyətlər) – suisidal təzahürünün daha bir aktiv formasıdır.

Suisidə meyillilik – planın düşünülməsi: intiharın yolları, vaxtı və yeri düşünülür.

Suisidə aid düşüncələrə iradi komponent qoşulduqda, suisidal niyyətlər yaranır – qərar və xarici davranışa birbaşa keçid üçün hazırlıq.

İndi suisidal davranışının mərhələlərini (dinamikasını) daha ətraflı nəzərdən keçirək.

Suisidal davranış aşağıdakı mərhələlərə bölünür: intihar öncəsi mərhələ, intihar niyyətlərinin reallaşması mərhələsi və intihar sonrası mərhələ - həyata keçirilən intihar hərəkətlərinin ölümlə nəticələnmədiyi hal [16].

İntihar öncəsi mərhələ intihar düşüncələrinin və impulslarının ilk ortaya çıxmasından intihar qərarına qədərki dövrü əhatə edir.

İntihar niyyətlərinin həyata keçirilmə mərhələsinə, intiharın planlaşdırılması (ən uyğun üsulu, yeri, intihar aktının baş vermə vaxtını seçmək), buna hazırlaşmaq (bütün işlərin tamamlanması, intihar məktubunun yazılması və s.). İntihar hərəkətlərinin ardıcıl həyata keçirilməsi də bura daxildir.

Nəhayət, intihar sonrası dövr, intihar cəhdindən bir - üç ay müddətini əhatə edir.

M.V. Zotov intihara aparan prosesin əsas mərhələlərini təsvir etmişdir. İlk olaraq, o qeyd etmişdir ki, suisid əksər hallarda o insanlar tərəfindən

törədilir ki, onların anamnezində, suicidal riskin vacib amillərindən olan suicidal reaksiyanın olmasıdır.

Suisidə meyilli bir insan travmatik vəziyyətin və ya bir sıra travmatik amillərin təsiri altına düşür. Adətən, suicidal davranışa səbəb olan psixotravmatik vəziyyətlər sosial “təklənmə” vəziyyətləri (sevdiyi biri ilə münasibətlərin pozulması), itki (yaxın birinin ölümü) və öz yüksək standartlarına cavab verə bilməməsi ilə əlaqəli vəziyyətlərdir (məsələn, iş itirmək, pensiya və nəticədə sosial-iqtisadi vəziyyətin aşağı düşməsi).

Psixotravmatik vəziyyətə reaksiya olaraq, şəxsiyyətdə psixiki dezadaptasiya halı yaranır. Məşhur suisidoloq A.Q. Ambrumova yazır ki, suicidal davranış, şəxsiyyətlərarası və ya fərdlərarası qarşıdurma şəraitində fərdin sosial-psixoloji dezadaptasiyası nəticəsində ortaya çıxır. Eyni zamanda, fərqli şəxsiyyətlərdə ortaya çıxan dezadaptasiya vəziyyəti fərqli formalarda ola bilər. Bəzi şəxslərdə psixotravmatik vəziyyətdə ümitsizlik və tənhalıq hissi üstünlük təşkil edir, bəzilərində gərginlik və narahatlıq, bəzilərində qəzəb və ümitsizlik. Travmatik vəziyyət həll olunmadıqca, psixi dezadaptasiya vəziyyəti güclənməyə və artmağa davam edir. Ağrılı vəziyyətdə, hisslərin pik həddində, şəxs suisidə əl atmaqla, dözülməz vəziyyətə son qoymaq, mövcud travmatik vəziyyətdən çıxmaq üçün bir yol kimi düşünməyə başlayır və əvvəlcə passiv, sonra aktiv olan suicidal düşüncələrini inkişaf etdirir.

İntihar öncəsi dövr, bir insanın intihar haqqında fikirləri yarandığı zaman, həm travmatik vəziyyətin dinamikası, həm də intihar etmək istəyən insanın şəxsi xüsusiyyətləri ilə təyin olunan fərqli bir müddətdə davam edə bilər. Eyni zamanda, intiharın dəqiq vaxtı, intihar etmək qərarına gətirdiyi, “son damla” rolunu oynayan hadisə ilə müəyyən edilir və bunun təsiri altında şəxs özünə qəsd etmək qərarına gəlir. İntihar qərarına gəldikdən sonra, intihar öncəsi mərhələ sona çatır və intihar niyyətlərinin reallaşması mərhələsi başlayır. Bu mərhələdə insan intiharın detallarını planlaşdırır, uyğun intihar metodunu seçir, intihar üçün ən yaxşı yeri və vaxtı düşünür. İntihar ərafəsində “düzgün” bildiyi hərəkətləri edir, məsələn, yaxınları ilə vidalaşır (onlar onun niyyətləri barədə heç nə bilmir), borclarını qaytarır, intihar yazısını yazır və sonra intiharı həyata keçirir.

Qeyd etmək lazımdır ki, intihar davranışı mərhələlərinin yuxarıdakı təsviri müəyyən dərəcədə şərti xarakter daşıyır, çünki mərhələlərin hər birinin müddəti və onların klinik və psixoloji xüsusiyyətləri fərqli şəxsiyyətlərdə əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Bəzi intiharlarda, intihar öncəsi mərhələ və intiharın həyata keçirilmə mərhələsi olduqca uzun və təfərrüatlı olur, bəzilərində isə qısalmış və daha qapalı formada baş verir.

İntihar öncəsi davranış

Davranış əlamətləri:

1. Davranış və əhvali-ruhiyyədə istənilən ani dəyişikliklər, əsasən də yaxınlarından uzaqlaşma.

2. Düşünülməmiş hərəkətlərə meyillilik.

3. Alkoqollu maddələrdən çox istifadə.

4. Ehtiyac olmadığı halda həkimə müraciət etmək.

5. Dəyərli əşyaları kiməsə bağışlamaq.

6. Suisid vasitələri tapmaq.

7. İşləri qaydasına salaraq, “getməyə” hazırlaşmaq.

8. Xarici görünüşə əhəmiyyət verilməməsi.

9. Yuxunun pozuntusu.

10. Kədərli musiqi dinləmək.

11. Passiv həyat tərz.

Şifahi əlamətlər:

1. Çarəziliyin bildirilməsi.

2. Vidalaşmaq.

3. Ölmək istəyi haqda danışmaq və ya zarafat etmək.

4. İntihar planı barədə məlumat vermək.

5. Əhəmiyyətli hadisələrin ikili qiymətləndirilməsi.

6. Yavaş və astadan danışmaq.

7. Özünü günahlandırmaq.

Bu cür ifadələr diqqət çəkməlidir:

- “Peşman edəcəyəm onları”.
- “Kim olduğumu, nəyə qadir olduğumu anlayacaqlar”;
- “Buna dözə bilmirəm”;
- “Özümü öldürəcəm”;

- “Mən heç kimə lazım deyiləm”.

Emosional əlamətlər:

1. Depressiyanın əlamətləri: yuxu və ya iştahanın pozulması,
2. Çarəsizlik-ümitsizlik.
3. Kədər yaşamaq.
4. Həyəcanın artması, özünəqapanma, məmnun olmamaq.
5. Günahkarlıq və ya uğursuzluq, məğlubiyyət hissi.
6. Qorxu hissi.
7. Öz əhəmiyyətsizliyini hiss etmək.
8. Diqqətin daim yayınması.

İndi isə suicidal vəziyyətində olan insanların fərdi xüsusiyyətlərini və intiharın ümumi xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirək.

A.Q. Abramova, A.S. Sluskiy, M.S. Zamadvorov qeyd edirlər ki, insan suicidal vəziyyətə çox yaxın olduğu vaxt, onun şəxsi xarakteristikası, suicidal tendensiya malik olan insanların xüsusiyyətləri ilə oxşardır. Suicidal böhran vəziyyətində adətən, suicidal akta şəxsiyyətin koqnitiv, emosional, davranış xüsusiyyətləri “daxil edilir”. Bu cür xüsusiyyətlərə əsasən suisidentin eqosentrik, özünəməxsus düşüncələri (özünəqarşı neqattiv münasibət), autoağressiya, pessimistik ustanovkaları və davranış stereotiplərin daxili və situativ gərginlik aiddir.

Suicidal davranışlı insanlar eqosentrizmi ilə fərqlənirlər, yalnız bu eqosentrizm qeyri-adi, paradoksal bir məna daşıyır. Eqosentrizm özünü onda büruzə verir ki, böhran vəziyyətində insan özünə qapanır, öz ağrı və acısı, əzabı ön plana çıxır, qalan hər şey isə, məsələn, ailə, uşaqlar arxa plana keçir. Belə ki, adətən uşaqlarına qayğı göstərən və sevən bir ana, suicidal böhran vəziyyətində bir intihar hazırlaya və onu həyata keçirə bilər. Qurtarıldıqdan sonra “uşaqları xatırlamadım belə” deyə bilər.

Əlbətdə, demək olmaz ki, bütün suisidentlər paranoyal xarakterli şəxslərdir. Yalnız, demək olar ki, bütün suisidentlər paranoyalığı premorbiddə xarakterin xüsusiyyəti kimi deyil, suicidal vəziyyətin xüsusiyyəti kimi görürlər. Məsələn, intihara cəhd edənlərin təxminən üçdə birinin bir il ərzində bunu təkrarladığı və psixi xəstəliyi olan insanlar arasında intihar riski 60%-ə

qədər yüksəlmişdir. Bu məlumatlar, insanın öz şüurunda əks olunan sərt stereotip reaksiyalarından xəbər verir; bu vəziyyətdə isə söhbət pessimistik ümumiyyətlərdən gedir, hansılar ki, situasiyalardan deyil, daxili mexanizmlərdən qaynaqlanır.

Paranoyal xarakterli şəxsiyyətin şüur quruluşunu qeyri harmonik qiymətləndirilir. Burada bir aparıcı dəyər (ailə, uşaq və ya elmi ixtira) həddindən artıq çox qiymətləndirilir və bütün digər dəyərləri arxa plana keçirir. Bu vəziyyətdə intihar riski artır – beləki, əgər “əsas dəyər” itirilərsə (məsələn, sevdiyi həyat yoldaşı ailəsini tərk etdikdə), onda həyat dəyərsizləşir, bütün dəyərlər öz mənasını itirir [2].

Buna bənzər halları suisidentin dəyər sistemində də görə bilərik. Əgər bu şəxsi dəyərlər normada və uyğun adaptasiya vəziyyətində həyata bağlanma xarakteri daşıyarsa, dezadaptasiya vəziyyətində aparıcı dəyərlər neqativ dəyərlərlə əvəzlənilir. Suisidal davranış zamanı, aparıcı dəyər kimi həyatdan getmək, krizisli situasiyadan çıxış düşüncələri ön plana çıxır və bu fikirlər suisidentin bütün dəyər sistemini alt üst edir. Suisidal davranışının digər komponentləri ilə birləşərək, yəni autoağressiya, depressiya, suisidal düşüncələri və motivləri ilə dəyər-hədəfə çevrilir və faciəli bir nəticəyə gətirib çıxarır[18].

Edvin Şneydman özünəqəsdin on ümumi xüsusiyyətini müəyyənləşdirir. Bu xüsusiyyətləri nəzərdən keçirək:

1. İntihar edən hər kəsin məqsədi, şəxsin üzləşdiyi və ona güclü bir əziyyətə səbəb olan problemin həllini tapmaqdır. İntihar təsadüfi bir hərəkət deyil, heç vaxt mənasız və məqsədsiz olmur. Bu, etiraz davranışının, çətinliklərdən çıxış yolunun, psixoloji böhranın və ya dözülməz bir həyat vəziyyətinin bir hissəsidir. Bir yeniyetmənin intiharının səbəbini anlamaq üçün hər şeydən əvvəl onun həll etməli olduğu problemləri bilmək lazımdır.

2. Bütün intihar edənlərin vəzifəsi şüurun dayandırılmasıdır (həyatdan getmək). Ümitsiz bir gənc intihar vasitəsilə dözülməz həyat şərtlərinə cavab vermək və ya mövcud dözülməz vəziyyətdən ləyaqətlə çıxmağı düşünür. Bir gəncin vəziyyəti həddindən artıq emosional həyəcan, yüksək səviyyədə narahatlıq və yüksək ölüm potensialı ilə xarakterizə olunur - intiharın üç

vacib və həlledici komponenti. Bundan sonra aktiv bir intihar ssenarisinin başlanmasına səbəb olan bir qılgımcı meydana çıxır.

3. Əksər intihara təşviq dözülməz psixoloji ağrıdır. İntihar edən şəxsin məqsədi psixoloji ağrıdan canını qurtarmaqdır. Beləliklə, intiharın nə demək olduğunu başa düşməyin ən asan yolu dözülməz əzablardan qurtulma kimi təsəvvür etmək olar. Heç kim sevincindən intihar etməz, buna bir xoşbəxtlik halı səbəb ola bilməz. Bu vəziyyətdə, psixoloji əzabdan, ağrı hissindən irəli gələn ağrını hiss etməkdən danışırıq. Kliniki suisidologiyada bir qayda var: əzabın şiddətini azaldın - bəzən çox cüzi - və insan həyatı seçəcəkdir. Bu prinsipi bir yeniyetmə auditoriyası müstəvisinə çevirsək, əsas profilaktik vəzifələr əzab mənbələrini (sosial, psixoloji və ya fiziki səviyyədə) müəyyənləşdirmək və mənfi təcrübələrə səbəb olan problemlərin həllinə kömək etməkdir.

4. İntiharların əksəriyyətinə xas olan stress faktoru kimi psixoloji ehtiyacların ödənilməməsi ön plana çıxır. İntihar mənasız və əsassız bir hərəkət kimi başa düşülməməlidir, intiharlar məntiqi əsaslar, düşüncə tərzı və müəyyən problemlərə yönəldilməsi əsasında həyata keçirilir, intihar qərarı, onu edən şəxs üçün məntiqli görünür. İntihar yerinə yetirilməmiş və ya ödənilməmiş ehtiyaclar üzündən həyata keçirilir. Frustrasiyalı ehtiyacları təmin edin və intihar baş verməyəcəkdir.

5. Ümumi intihar duyğusu kimi çarəsizlik və ümitsizlik hissələrini qeyd edə bilərik. Müxtəlif çətinliklərlə qarşılaşdıqda, onları aradan qaldırmaq üçün yollar tapırıq. Yaranan çətinlik, həll olunmayan bir dərəcəyə çatdıqda, bir gəncin gözündə, yüksək dərəcədə psixoloji bir ağrı ilə müşayiət olunan problem, çarəsizlik və ümitsizlik hissi yaradır və bu zaman meydana bu cür şəkil gəlir: "Mən heç bir şey edə bilmərəm (intihar etməkdən başqa) və heç kim mənə kömək edə bilməz (yaşadığım ağrını heç kim azalda bilməz).

6. Suisidentlərin intiharla bağlı ümumi, daxili bir münasibətləri olur - ambivalentlik (hər hansı bir mövzuya iki əks fikrin olması). İntihar etmək istəyən bir şəxs üçün, həm damarlarını kəsməyə çalışması və eyni zamanda köməyə çağırması tipik bir vəziyyətdir. Bu hərəkətlərin hər ikisi də həqiqətdir. Ambivalentlik yeniyetmələrin intihara qarşı ən xarakterik olan münasibətidir: onu törətmək lazım olduğunu hiss edir və eyni zamanda

başqalarının müdaxilə edib onu qurtarmağını istəyir (və hətta bunu planlaşdırır).

7. Suisidentləri həm də, psixikanın ümumi vəziyyəti – koqnitiv sferanın daralması birləşdirir. “Daralma” sözünün sinonimi “tunelləşmə”dir; sosial rolların kəskin məhdudlaşdırılması (ya yaxşı, ya da ölü), davranış seçimi (ya problemin sehrli bir həlli, ya da ölümdür). Problemi həll etmək üçün seçim sayını artırmaqla (ikidən artıq) intihar edən bir yeniyetmənin düşüncələrinin “daralmasının” qarşısını almaq vacibdir.

8. Bütün suisidentlər eyni hərəkəti – situasiyadan qaçmağı həyata keçirməyə çalışırlar. Situativ qaçışa aiddir: məsələn, evdən və ya ailədən ayrılmaq, məktəbdən və ya təhsildən yayınmaq (kurslar, məşğələlər). Bu cür bir sıra hərəkətlərin son həddi intihar – birdəfəlik qaçış seçilir. İntiharın mənası radikal və birdəfəlik “dekorun” dəyişdirilməsidir. Həll edə bilmədiyi bir problemdən (məsələn, davamlı məişət zorakılığı) qaçmaq istəyi çox vaxt həyatdan qaçmağa çevrilir. İntiharın qarşısının alınması, yeniyetmələrin qaçma ehtiyaclarını azaltmaqla mümkündür.

9. Suisidentlərin əksəriyyəti, eyni kommunikativ davranış nümayiş etdirir – öz niyyətləri barədə ətrafdakılara xəbər vermək. Klinik psixoloqlar, ölümlə nəticələnən yeniyetmə intiharlarını təhlil edərək qeyd edirlər ki, demək olar hər bir ayrı vəziyyətdə, yaxınlaşan ölüm hadisənin açıq şəkildə büruzə verən anlar vardır. İntihar etmək niyyətində olan yeniyetmələr, ambivalent (ikitərəfli) münasibətlərinə baxmayaraq, şüurlu və ya şüursuz bir şəkildə ətrafdakılara signal verirlər: çarəsizlikdən şikayətlənir, dəstək üçün ağlayır və xilasetmə fürsəti axtarırlar. Belə bir mesajın xarakterik əlamətləri vardır (həm şifahi, həm də qeyri-şifahi). Onları tanımaq intiharların qarşısını almaq üçün əvəzolunmaz bir yoldur.

10. Ümumi qanunauyğunluq ondan ibarətdir ki, suicidal davranış yeniyetmələrin davranış tərzilə uyğundur. İntiharla qarşılaşdığımız zaman, bu hərəkətin analoqu olmadığı üçün çaşqınlıq hissi keçiririk. Əvvəlki vəziyyət və təcrübələrə qayıdaraq, yeniyetmənin psixoloji ağırlara dözmə qabiliyyətini, daralmış və ya ikitərəfli düşüncə meyilləri olub olmadığını qiymətləndirmək, əvvəllər istifadə olunmuş xilas yollarını tapmağa çalışmaq lazımdır [31].

Beləliklə, yuxarıda təhlil edilmişdir: suisid – məqsədli şəkildə özünü həyatdan məhrum etməyə yönəlmiş bir hərəkətdir. Suisidin psixoloji mənası ondan ibarətdir ki, affekt vəziyyətinə reaksiya vermək, emosional stressi aradan qaldırmaq, insanın yaşadığı travmatik vəziyyətdən qaçmaqdır.

Suisidal davranışına aşağıdakılar daxildir: suisidal hərəkətlər və suisidal təzahürləri (düşüncələr, niyyətlər, hisslər, ifadələr, göstərişlər). Suisidal davranışının mərhələləri: intihardan əvvəlki mərhələ, intihar niyyətlərinin reallaşması mərhələsi və intihardan sonrakı mərhələ. İntihar edən şəxsiyyətin xarakterik xüsusiyyətlərinə aşağıdakılar daxildir: intihar edən şəxsin özünə qarşı mənfi münasibəti, autoaqrressiya və bədbin fərdi münasibətləri ilə yanaşı davranış stereotiplərinin daxili və situativ regidliyi ilə birləşdirilmiş eqosentrik xüsusiyyətlər.

Risk qrupuna daxil olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri və suisidal davranışın səbəbləri

Psixoloji tədqiqatlara görə, yeniyetməlik yaşı təqribən 10-11 yaşdan 14-15 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövr bir qədər tez yaxud gec başlaya və ya tamamlana bilər. Yəni yeniyetməlik yaşının dəqiq sərhədləri yoxdur. Bu dövrdə yeniyetmənin ünsiyyət aləmi daha çox aktuallaşır. Bu dövrdə həmyaşıdları ilə intim-şəxsi ünsiyyət yeniyetmələrin aparıcı fəaliyyətinə çevrildiyi üçün təlim, ictimai-təşkilati, idman, bədii, əmək fəaliyyəti də özünəməxsusluq xarakter kəsb edir. Belə ictimai-faydalı fəaliyyət növlərindən istifadə etməklə yeniyetmələrdə sosial cəhətdən əhəmiyyətli işlərdə şüurlu şəkildə iştirak etmək meyli baş qaldırır. Onlar müxtəlif qruplarda qəbul olunmuş qarşılıqlı münasibət normalarına uyğun ünsiyyət yaratmağı öyrənirlər. Bu zaman yeniyetmə “mən”i və özünüqiymətləndirmə formalaşır. Psixoloji tədqiqatlarda yeniyetməlik dövrü “keçid”, “təhlükəli”, “dönüş” və s. dövrü kimi xarakterizə olunur. Bu zaman oğlan və qızların fiziki və psixi inkişafında müxtəlif keyfiyyət dəyişmələri baş verir, cinsi yetişmə başlanır. Bir faktı da qeyd edək ki, uşaqlıqdan yaşlılığa keçid həmin dövrün başlıca məsələsidir. Yeniyetməlik yaşında uşaq orqanizmi bioloji cəhətdən yetkinləşməyə doğru gedir. Orqanizmdə əsaslı dəyişikliklər müşahidə olunur. Bədənin yuxarı və aşağı ətraf sahələrində sümüklər əzələlərə nisbətən daha

sürətlə inkişaf edir. Boy artımı çox sürətlə gedir, bəzən bir il ərzində 9-11 sm artır. Kiçik yaşlı məktəblilərdə boyun və çəkinin artması əsasən uyğun şəkildə gedir. Düzgün həyat təzi və qidalanma şəraitində yaşayan kiçik məktəbli mütənasib bədən quruluşuna malik olur. Lakin yeniyetməlik yaşının başlanğıcından (10-11 yaş) bu mütənasiblik kəskin şəkildə dəyişikliyə uğrayır. Belə ki, yeniyetmənin çəkisinin və boyunun artmasında sıçrayış baş verir [4].

Yeniyetmənin psixoseksual inkişafında xüsusi dəyişiklik baş verir. Bu dövrdə cinsi yetişmənin başlanması bir növ cinsi yetkinlik üçün başlanğıc rolunu oynayır. Bununla yanaşı olaraq psixoloji yetkinliyin, eləcə də sosial yetkinliyin baş verməsi üçün müvafiq şərait yaratmış olur. Yeniyetmələrdə sərvət sistemi dəyişir: ailə, məktəb, həmyaşıdları yeni mənə və əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır. Təlim fəaliyyətinin təsiri altında yeniyetmələrin idrak proseslərinin inkişafında da dəyişiklik baş verir. Təlim fəaliyyəti yeniyetmələrin qavrayışına əsaslı təsir göstərir və onun inkişafını sürətləndirir. Bu dövrdə şagirdlərin qavrayışı geniş əhatəli olmaqla ardıcıl və seçici xarakter daşıyır. Onların qavrayışı ən çox maraqlandıqları cisim və hadisələrlə bağlı olur. Yeniyetmələrdə zaman, məkan, hərəkət qavrayışı da xeyli inkişaf edir. Yeniyetməlik dövründə hafizə də xeyli inkişaf edir. Məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunun sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamayı yaxşılaşdırmaq yollarına maraq artır. Kiçik məktəblilərdən fərqli olaraq yeniyetmələr materialı ümumiləşdirməyə və sistemləşdirməyə daha çox yer verməyə çalışırlar. Tədrisən yeniyetmələr belə bir qənaətə gəlirlər ki, mənalı yaddasaxlama və yaddasalma daha üstün əhəmiyyətə malikdir. Şübhəsiz, hələ elə materiallar da olur ki, onları hərfən yadda saxlamaq və yada salmaq lazım gəlir (tərifləri, teoremləri və s.). Bu kimi hallarda mexaniki yaddasaxlamaya ehtiyac hiss olunur. Lakin bu zaman mexaniki yaddasaxlama müəyyən dərəcədə mənə əlaqəsi ilə şərtlənir. Məsələn, tarixi günləri yaxşı yadda saxlamaq üçün şagirdlər onları müəyyən hadisələrlə əlaqələndirirlər. Təlim fəaliyyətinin təsiri altında məntiqi hafizə fəal şəkildə inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetmələr müəllimin köməyi əsasında yaddasaxlamanın səmərəli yollarından istifadə

etməyə çalışırlar. Beləliklə, yeniyetmələr məntiqi, eləcə də ixtiyari hafizədən istifadəyə üstünlük verirlər. Bunların sayəsində mexaniki hafizənin inkişafı ləngiyir. Yeniyetmələrdə yaddasaxlamaları yaxşılaşdırmaq yollarına maraq güclənir. Yeniyetməlik dövründə diqqətin inkişafında da özünəməxsus xüsusiyyətlər müşahidə olunur. Bu dövrdə diqqətin tez-tez yayınması halları özünü göstərir. Uşağın təlim fəaliyyətindəki əsaslı dəyişikliklər, tələbat və maraq dairəsinin dəyişməsi, şagirdin ayrı-ayrı fənlərə, müəllimlərə münasibəti, keçirdiyi psixi hallar, yeni və rəngarəng təəssürat bolluğu, cinsi yetişmənin başlanması ilə əlaqədar güclü təəssüratlar, yaşlılıq hissi ilə bağlı problemlər və s. diqqətin təzahür və inkişafına, burada mənfi halların özünü göstərməsinə səbəb ola bilər. Təlim və tərbiyənin təsiri altında yeniyetmələrdə sabit ixtiyari diqqət inkişaf etməyə başlayır. Diqqətin həcmi, davamlılığı, paylanması nisbətən məhsuldar xarakter kəsb edir. Yeniyetməlik dövründə təxəyyülün inkişafında xeyli irəliləyiş baş verir. Bərpaedici təxəyyül yüksək inkişaf səviyyəsinə çatır. Romantik, fantastik surətlərin yaradılmasına meyil yüksək olur. Yaş artdıqca yeniyetmələrin təxəyyülü dəyişir. 14-15 yaşlarda təxəyyül surətləri daha real və daha tənqidi xarakter daşımağa başlayır. Bununla yanaşı olaraq həmin dövrdə də yeniyetmələr romantik surətlərdən tam yaxa qurtara bilmirlər. Yeniyetmələrdə yaradıcı təxəyyül xeyli inkişaf etmiş olur. Yeniyetmələrin təxəyyülünün inkişafı təlim materialını daha səmərəli və yaradıcı şəkildə mənimsəmələrinə imkan verir. Yeniyetmələr əldə etdikləri bilikləri yeni sahəyə tətbiq etməyə başlayırlar. Yeniyetmələrdə təfəkkürün inkişafında xüsusilə irəliləyiş baş verir. Onların təfəkkürü kiçikyaşlı məktəblilərin təfəkküründən əsaslı şəkildə fərqlənir. Bu dövrdə təfəkkür daha ümumiləşmiş, daha dərin və mücərrəd xarakter daşıyır. Adətən, kiçikyaşlı məktəblilər əsasən konkret cisimləri müqayisə edir, fərdi hökmlərin ifadəsinə üstünlük verir, başlıca olaraq ümumi təsəvvürlərə və məişət anlayışlarına əsaslanırlar. Yeniyetmələr isə elmi anlayışları mənimsəyir və onlara istinad edirlər. Daha çox ümumi hökmlərdən istifadə edir, onların təfəkkürü ən çox mücərrəd xarakter daşımağa başlayır. Yeniyetmələrdə mücərrəd təfəkkür sürətlə inkişaf edir. Bu dövrü mücərrəd təfəkkürün inkişafı üçün senzitiv dövr hesab etmək olar. Bu haqda psixoloji tədqiqatlarda bir çox fikirlər var. Konkret və əyani-obrazlı təfəkkür öz yerini

mücərrəd nəzəri təfəkkürə verməyə başlayır. Yeniyetmələrin təfəkkürü geniş ümumiləşdirməyə cəhd göstərməklə səciyyəli olur. Hansı davranış formasını seçməsindən asılı olmayaraq yeniyetmələrdə təfəkkürün müstəqilliyi və tənqidliliyi özünü göstərir. Yeniyetməlik yaşının əsas xüsusiyyətlərindən biri yaşlılarla qarşılıqlı münasibətlərinin yenidən qurulmasıdır. Bu münasibətlər dinamik xarakter daşıyır və əhəmiyyətli şəxslərin dəyişməsi ilə səciyyələnir. Yeniyetmə üçün “biz və böyüklər” mövzusu daimi problemlərdəndir. Yeniyetmə refleksiyası daim bu problemi həll etməyə çalışır. Yeniyetmə 2 müxtəlif - uşaq və yaşlı dünyasının fərqi qəbul edir. Yeniyetmələr bu iki müxtəlif dünyanın ortasında dururlar, qərarlılıq və təzadlı vəziyyət yeniyetmə psixologiyasının bir çox xüsusiyyətlərini müəyyən edir, ilk növbədə onun mənlilik şüurunun formalaşmasına mühüm şəkildə təsir göstərir [19].

Suisidal davranışı proqnozlaşdırmağa imkan verən əsas amillərdən biri kimi şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi xüsusi maraq doğurur. A.Q. Amrumova, E.M. Vrono suisidal davranışlı yeniyetmələrin xüsusiyyətlərini tədqiq edərək göstərmişlər ki, onların əksəriyyəti üçün səciyyəvi cəhət impulsivlikdir: bütün suisident yeniyetmələrə davamlı olmayan emosionallıq və çılgınlıq xasdır ki, bunlar da əsasən suisidal davranışla nəticələnən konfliktli situasiyaların çox olması ilə izah edilə bilər. Suisidal davranışlı yeniyetmələrin çoxu üçün təlqinə yüksək meyllilik səciyyəvidir.

Bu, başqasının dərdinə şərik olmaqda və hüsn-rəğbət bəsləməkdə, ədəbiyyatda və kinoda rastlaşdıqları qəhrəmanları özləri ilə eyniləşdirməkdə, obraza tez uyğunlaşmaqda, mövcud olmayan situasiyalara görə həqiqi emosional sarsıntı keçirməkdə, təfəkkürün müəyyən dərəcədə müstəqil olmamasında, ətrafdakıların fikirlərindən asılı olmaqda, öz davranışını kitablarda və filmlərdəki qəhrəmanların davranışına uyğun qurmağı cəhd etməklə özünü göstərir.

Yeniyetmələrin suisidal düşüncələri və davranışları ilə bağlı, son tədqiqatların birində, stress və mənfəət həyat hadisələri intihar düşüncələrinin və davranışlarının inkişafında əsas amil olaraq görülür. Tədqiqatçılar tərəfindən əldə edilən məlumatların təhlili, suisidal davranışla risk qrupuna daxil olan yeniyetmələrin xüsusiyyətlərini vurğulamağa da imkan verir. V.A. Rozanov və həmkarları, yeniyetmələrdə keçirdikləri stress ilə intihara

meyillilik arasındakı əlaqəni qiymətləndirmək üçün beynəlxalq SEYLE layihəsinin standartlarına uyğun olaraq yeniyetmələrin psixi sağlamlığının qiymətləndirilməsini (N = 589) həyata keçirmişlər. Hər üçüncü yeniyetmənin altı ay ərzində 5 və ya daha çox mənfi həyat hadisəsi (NHD) təşkil edən əhəmiyyətli bir stress yaşadığı məlum oldu. Yeniyetmələr üçün vacib olan hadisələr bunlar idi: məktəbdəki problemlər, ailə problemləri və şəxsiyyətlərarası vəziyyətlər (münaqişələr, ayrılıqlar). Yeniyetmələr, bəlkə də yetkinlərdən və xüsusən yaşlı insanlardan daha kəskin bir şəkildə stresli vəziyyətlər yaşayırlar, bu da onların emosional və idrak sahələrinin xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirilir. Yeniyetməlik dövründə stress, şəxsiyyətlərarası problemlər, məktəbdəki vəziyyət, müxtəlif zorakılıq növlərindən, sağlamlıq problemləri və itkilərlə bağlıdır. Bundan əlavə, yeniyetmələr bəzən valideynlərinin və ailənin stresli vəziyyətlərindən keçməkdə çətinlik çəkirlər: məcburi köçmə, maddi problemlər, iş problemləri və böyüklərin xəstəlikləri. Bütün bu vəziyyətlər müəyyən dərəcədə yeniyetmələr arasında intihar düşüncələri, cəhdləri və intiharı ilə əlaqələndirilir. Hadisənin baş verdiyi vaxt çox önəmlidir, çünki arzuolunmaz həyat vəziyyəti son 3 ay ərzində yaşanıbsa, bu suicidal davranış ehtimalını artırır. Yeniyetmələrin keçirdikləri stresdə mühüm rol şəxsiyyətlərarası münasibətlər oynayır və şəxsiyyətlərarası stress ilə intihar düşüncələri arasındakı vasitəçi kimi yeniyetmələrin daxili hissləridir, məsələn, tərk etmə, təklif hissi və “başqaları üçün bir yük”, məktəb mühiti də əhəmiyyətli bir rol oynayır. Stresin ağırlıq dərəcəsini qiymətləndirilməsi, sorğular vasitəsilə həyata keçirilir. Burada hansı arzuolunmaz həyat vəziyyəti son vaxtlar onunla baş verdiyi öyrənilir. Hal-hazırda subyektiv olaraq stresin ən adekvat ölçüsü kimi Perceived Stress Scale (PSS) hesab olunur. Müəlliflər suicidal meyillərinin təkcə kəmiyyət deyil, həm də stresin keyfiyyət göstəricilərindən, yəni hadisənin təbiətindən, həmçinin arzuolunmaz həyat vəziyyətləri ilə psixoloji stresin qarşılıqlı nisbətindən asılılığını qeyd edirlər. Tipik arzuolunmaz həyat vəziyyətləri siyahısı təklif olunur:

- ailə üzvünün xəstəliyi;
- ana/ata işləməyə başlayır və ya işlərini itirirlər;
- valideynlərlə problemlər;

- hədəqorxu və ya təqib;
- ev heyvanının ölümü;
- valideynlərin işsizliyi;
- məktəbdə təhsillə bağlı yükün artırılması;
- valideynlərin maddi vəziyyətinin dəyişilməsi;
- şəxsi əşyalarının oğurlanması;
- müəllimlə ciddi konflikt vəziyyəti;
- başqa məktəbə keçirilməsi;
- cinsi problemlər;
- emosional bağlı olduğun bacının, qardaşın ailə qurması;
- ailə üzvünün spirtli içkidən, narkotikdən asılılığı;
- yaxın dostu ilə ciddi mübahisə etmək;
- qanunu pozmaq;
- imtahandan uğursuz nəticə əldə etməsi;
- ciddi xəstəliyin olması;
- sevdiyi insandan ayrılmaq;
- valideynlərin boşanması;
- yaxın dostun ölümü;
- ailə üzvünün ölümü;
- hamiləlik.

Müəyyən edilib ki, arzuolunmaz həyat vəziyyətlərinin prioritetliyi suisidal davranışın yaranmasına təsir edir. Bəzən olduqca nadir hadisələr, əsasən ailə, valideynlər və yaşıdları ilə münasibətlər, xəstəlik və yaxınlarınızın ölümü ilə əlaqəli intihar düşüncələri ilə əlaqələndirilir. Yeniyetmələrin təxminən yarısı ildə bir neçə dəfədən həftədə bir neçə dəfəyə qədər fərqli dərəcələrdə stress yaşayırlar. Eyni zamanda, stresli hadisələrin üst üstə gəlməsi ilə stress hissi arasında birbaşa bir əlaqə tapıldı, lakin bu xüsusiyyətlər arasındakı əlaqə daha mürəkkəb olmuşdur. Bu meyarlara görə yeniyetmələr 4 qrupa daxil edilir. Arzuolunmayan həyat vəziyyətlərini subyektiv qəbul edən yeniyetmələr daha çox diqqət tələb edirlər.

Yeniyetməlik dövrünün qeyd olunmuş xüsusiyyətlərini və neqativ hadisələri yaşama xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq deyə bilərik ki, yaş psixologiyası burda vacib sahələrdən biridir.

A.E. Liçkoya görə, yeniyetmələrin yalnız 10% intihar edərkən, həqiqətən həyatdan getmək arzusunda olurlar, 90% - yeniyetmələrin suicidal davranışı – “köməyə çağırış”dan ibarət olur. Təsadüfi deyil ki, intiharların 80% evdə, günorta və ya axşam saatlarında həyata keçirilir [21].

Y.V. Popov, A.V. Bruq yeniyetmələrdə suicidal davranışın additiv formasına qiymət vermişdilər. Onların fikrincə, suicidal davranış əksər hallarda “köməyə çağırış” olduğu üçün, xroniki stress situasiyalarında, ailədə neqativ emosional vəziyyət olduqda, stress vəziyyətlərinin müsbət həlli təcrübəsi olmadıqda – suicidal davranış müvəqqəti ailə və ya şəxsi problemlərin həll olunması vasitəsi kimi seçilir. Uşaq və yeniyetmələrdə affektiv reaksiya (əsasəndə patoloji xarakter alarsa) stereotip təkrarlanma ilə xarakterizə edilir, yəni artıq yeniyetmə istənilən problemə adət etdiyi reaksiyanı verir. O, adət etmiş reaksiya formasından asılı qalır.

Suisidologiyada A.Q. Ambrumovanın konsepsiyası geniş yayılmışdır. Orada deyilir ki, suicidal davranış - yaşanan mikrokonflikt şəraitində şəxsiyyətin sosial-psixoloji dezadaptasiyasının nəticəsidir.

A.Q. Ambrumovanın fikrincə, yeniyetməlik dövründə suicidal davranışın xüsusiyyətlərinə aşağıdakıları ayırd etmək olar:

1. Autoaqressiv davranışın sonrakı nəticələrini adekvat qiymətləndirə bilməmək. “Ölüm” anlayışını yeniyetmələr çox abstrakt qəbul edirlər; müvəqqəti, yuxuya oxşar və öz şəxsiyyəti ilə əlaqəli olmayan bir şeydir.

Böyükklərdən fərqli olaraq yeniyetmələr həqiqi suicidal cəhdlə, nümayişkar-şantajlı autoaqressiv hərəkət arasında sərhədi hiss etmirlər. Buna görə, bütün autoaqressiyanın növlərini suicidal davranışın növləri kimi qəbul edilməsinə səbəb olur.

2. Yeniyetmələrin izah etdikləri intihar motivləri böyükklərin fikrincə, qeyri ciddi, ani, əhəmiyyətsiz hesab edirlər. Buna görə, intihar meyillərinin vaxtında tanınması çətinlik törədir və ətrafdakılar üçün baş verən hadisələr gözlənilməz olur.

3. Deviant davranışlı yeniyetmələrin intihar cəhdləri arasında bir əlaqənin olması: evdən qaçma, məktəbdən qaçma, erkən siqaret çəkmə, kiçik qanun pozuntuları, valideynlərlə qarşıdurmalar, alkoqolizm, narkotik aludəçiliyi, cinsi aktivlik və s. Eyni zamanda, yeniyetməlik dövründə suicidal

davranışının yaranmasında depressiv vəziyyətlərin əhəmiyyəti var. Bu depressiv vəziyyət yeniyetmələrdə, böyüklərdən fərqli şəkildə keçir.

V.V. Neçiporenkonun araşdırmasına görə, suisident – yeniyetmələr aşağıdakı xüsusiyyətlərlə xarakterizə olunur: inciklik, həssaslıq; emosional stressə qarşı tolerantlığın azalması; özünə inamsızlıq; sosial əhatədən rədd edilmə, tərک edilmə hissi; özünün, fiziki çatışmazlıqlarına görə stress keçirtmə; “stresli” vəziyyətlərdən qaçmaq hiss və çətin vəziyyətlərin həllində passivlik nümayiş etdirmək.

Y.M. Vrono bir yeniyetmənin aşağıdakı 3 problemlərini tez-tez yaşadığını qeyd edir: çətinliklərin öhdəsindən gələ bilməmək, bədbəxtliklərin bitməməsi, həsrət və tənhalığa dözümsüzlük. Eyni zamanda yeniyetmələr bunlar ilə mübarizə aparmalıdırlar: köməksizlik, gücsüzlük, ümitsizlik.

Qeyd etmək lazımdır ki, yeniyetmələrdə suisid öncəsi dövr daha böyük yaşdakı insanlarda olduğundan fərqli keçir. Tamamlanmış intiharların baş vermə tezliyi qətdə cəhdlə müqayisədə nisbətən azdır - yeniyetmələrin intihar cəhdlərinin 1%-i ölümlə nəticələnir. Bununla birlikdə, intihar cəhdlərinin, bir qayda olaraq, gənc bir suisidentin həyatı üçün real bir təhlükə yaratdığını nəzərə almalıyıq. Qeyd olunur ki, suisidal davranışlı böyükyaşlı yeniyetmələr, kiçikyaşlı yeniyetmələrdən nisbətən daha çoxluq təşkil edirlər.

Kiçikyaşlı yeniyetməlik dövründə suisidal davranışlar eyni səviyyədə həm oğlanlarda həm də qızlarda müşahidə edilir; orta və böyükyaşlı dövrdə isə suisidal cəhdləri qızlar daha çox həyata keçirirlər.

Yeniyetməlik dövrü üçün vacib olan an suisidin şüurluluğunun qiymətləndirilməsi yolu ilə suisidal hərəkətlərin həqiqiliyini müəyyən edilməsidir. Yeniyetməlik dövrünün sonlarında, fərdin nisbi yetkinləşməsi və sosiallaşması ilə yanaşı, ölüm haqqında həyatın geri dönməz bir dayandırılması kimi adekvat fikirlər ortaya çıxır. Yeniyetmələrdə ölüm qorxusu yaranır, lakin bu hələ həyatın dəyərinin şüurlu şəkildə başa düşülməsinə əsaslanmır. Yeniyetmələrin psixologiyasına xas olan “metafizik intoksikasiya”, xüsusən həyat və ölüm mövzusunun dərinədən əks olunmasında ifadə olunur. Ümumi qeyri-sabitlik, tənqid çatışmazlığı, artan özünə hörmət və eqosentrizm

həyatın dəyərinin azalmasına şərait yaradır ki, bu da yeniyetmənin emosionallığını mənfi rəngləndirir və münaqişə vəziyyətində intihar davranışı üçün ilkin şərtlər yaradır [4].

Eyni zamanda, şəxsiyyətin müəyyən bir infantilizmi olduğu təqdirdə, daha erkən, uşaqlığa xarakterik olan fikirlərə qayıtmaq, ölüm haqqında ikili mövcudluq ehtimalı kimi fikirlər mümkündür: başqaları üçün ölmək və ya belə hesab edilmək, eyni zamanda ümitsizliklərini müşahidə etmək, öz cənazələrinə şahid olmaq və günahkarlarının peşmanlıq hissini keçirtmələrini görmək.

İntihar əleyhinə amillərdən biri kimi dini etiqad məsələsi vacib görünür. İntiharın “günahını” anlamaq bəzən bir yeniyetmə üçün çəkindirici amil rolunu oynayır. S.B. Borisov müasir gənclərin ölüm haqqında fikirlərini öyrənərək maraqlı faktları müəyyən edib: respondentlərin 70% -i bu və ya digər şəkildə ruhun fiziki ölümdən sonra yaşadığını bildirmişdilər, onların 40%-i reinkarnasiyaya inandığını, yalnız 9%-i ölümdən sonra ruhun varlığını birmənalı olaraq rədd etdiyini bildirmişdilər.

V.T. Kondraşenkoya görə, yeniyetmələrin intihar hərəkətləri aşağıdakı səbəblərdən qaynaqlanır: 10% - psixi çatışmazlıqlar; 15% - nevroitik vəziyyətlər; 1% - ağır somatik xəstəliklər; 12% - çətin ailə vəziyyəti; 18% - çətin romantik vəziyyət; 15% - sosial həyatda özünü reallaşıdırma bilməmək problemi; 7% - etdiyi hərəkətləri üçün məsuliyyət qorxusu; 8% - didaktogeniya; 5% - spirt və narkotikdən istifadəsi; 9% - açıqlanmayan səbəblər.

A. Apterə görə, yeniyetməlik dövründə, suicidal davranış üçün aşağıdakı kombinasiyalar xüsusi əhəmiyyət kəsb edir:

- 1) Şizofreniya, depressiya və psixooaktiv maddələrdən sui-istifadə edilməsi;
- 2) Psixooaktiv maddələrdən sui-istifadə, davranış pozulmaları və depressiya;
- 3) Affektiv pozulmalar, qida davranışının pozulmaları və narahatçılıq hisslərinin artması;
- 4) Affektiv pozulmalar, şəxsiyyətin pozulmaları (şəxsiyyətin paranoid və şizoid pozulmaları) və dissosiativ pozulmalar (şüur funksiyasının, hafizənin,

identifikasiyanın və dünyanın qavranması dezintegrasiyası ilə özünü göstərir). Bu cür vəziyyət, artıq psixiatrik müdaxilə tələb edir.

L.Y. Jezlovaya görə, 13 yaşınadək intihar edən uşaqlar arasında şizofreniya xəstələri 70%, vəziyyətlə əlaqəli reaksiyası olanlar - 18%; nisbətən böyük yaşda (13-14 yaş) şizofreniyadan əziyyət çəkənlərin sayı 38%-ə qədər azalmış və situasiya reaksiya göstərənlərin sayı, əksinə 60%-ə qədər yüksəlmişdir.

Yeniyetmələrdəki affektiv pozulmalarla intihar arasındakı əlaqə çoxsaylı araşdırmalarla təsdiqlənmişdir.

Yeniyetmələrin inkişaf xüsusiyyətləri, demək olar ki, istər-istəməz affektiv pozulmaların atipik təzahürlərində özünü büruzə verir. Lakin, ən azı sub-sindromal səviyyədə bu yaşda qısamüddətli depressiya o qədər də nadir hal sayılmır.

Yeniyetmələrin depressiv reaksiyalara meyillilikləri və hətta reaktiv depressiya öz rolunu oynayır. Yeniyetmələrdə depressiv reaksiyanın səbəbləri çox vaxt qeyri - adi olur - ya tamamilə fərdi, ya da yeniyetmə mühitinin sub-kultural təsirlərini əks etdirir. Böyüklər üçün qaranlıq olan, lakin yeniyetmələr üçün əhəmiyyətli olan kəskin reaksiya səbəbləri və eyni zamanda təqlidçi davranış meyli intihar hərəkətlərinə səbəb ola bilər.

Subpsixotik səviyyənin endogen depressiv tutmalarına məruz qalan (psixotik səviyyə ilə müqayisə daha tez-tez baş verən və əksər hallarda intihar təhlükəsini artıran, bir psixiatrın birbaşa nəzarəti olmadan baş verən) yeniyetmələrin təxminən 1/3 hissəsində intihara meyilli olduğunu aşkar etdi və intiharın əsas formalarını müəyyənləşdirdi. Suisidal davranışlar depressiv sindromun xüsusiyyətləri ilə müəyyən dərəcədə əlaqəlidir.

Yeniyetmələrdə depressiv komponentin müəyyən bir elementləri üstünlük təşkil edərkən, 5 növ depressiv vəziyyət müəyyən edilmişdir:

- 1) astenik;
- 2) melanxolik;
- 3) narahat;
- 4) disforik;
- 5) apato-dinamik.

Bununla bərabər, müəyyən olunub ki, yalnız astenik depressiya suicidal davranışla müşayiət olunmur. Depressiyanın melanxolik, narahat, disforik növlərində, siklotimik pozulma səviyyəsinə baxmayaraq, affektiv təcrübələr, xəstənin özünə qarşı mənfiyə doğru dəyişmiş münasibəti ilə xarakterizə olunurdu.

Depressiyanın bu variantlarında intihar cəhdləri, bir qayda olaraq, obyektiv əhəmiyyətsiz bir psixotravmadan (münaqişə) sonra birdən meydana gəlir.

Yeniyetməlik dövründə suicidal davranışa qətiyyətlilik, əksər hallarda həqiqi olmur və parasuicidal xarakter daşıyır. Beləki, ətrafdakılarla sosial əlaqəni bərpa etməyə yönəlmiş hərəkətlər, emosional gərginliyin tez keçməsi və diqqətin digər problemlərə yönəlməsinə görə, qısamüddətliyi və dayanıqsızlığı ilə seçilir.

Yeniyetmələrdə suicidal davranışın digər formaları adinamik depressiyada üzə çıxmışdır. Adinamik depressiya energetik tonusun zəifləməsi, affektiv sindromun qabarıq olmaması ilə xarakterizə olunur.

Bu vəziyyətlərdə suicidal niyyətlər monoton depressiya fonunda yaranır. Depressiyanın bu formasında suicidal niyyət çox nadir hallarda konkret hərəkətlərlə reallaşır, yalnız suicidal davranışın yarandığı halda təkrarlanmaya meyilliliyi ilə fərqlənir və ətrafdakılardan gizli yerinə yetirilir.

Qeyd etmək lazımdır ki, endogen depressiya xəstələri üçün klassik hesab olunan intihar hərəkətləri formaları (özünü ittiham fikirlərinə görə) yeniyetmələrdə nadir hallarda müşahidə olunur ki, bu da açıq şəkildə “günahın” başqalarına daha çox yönəldilməsi ilə əlaqələndirilir.

Çoxsaylı tədqiqatların məlumatlarına görə, kimyəvi asılılıqların şiddəti yeniyetmələrin suicidal davranışına təsiri arasında açıq bir əlaqə aşkar edilməmişdir. Eyni zamanda, gender fərqliliyi də müşahidə edilməmişdir: qızların oğlan yeniyetmələrə nisbətən yüksək autoaqressiv meyillərinin olmasıdır. Yeniyetmələrin suicidal davranışı əsasən psixiatriyanın problemidir, yəni xarakterin aksentuasiyası fonunda psixopatiyaların və qeyri psixotik reaktiv vəziyyətlərin tədqiqat sahələridir. İntihar və cəhdlərin yalnız 5%-i psixozun, psixopatiyanın - 20-30% -i, qalanları isə yeniyetmə böhranlarının payına düşür.

A.Y.Liçkonun məlumatlarına görə, susidal davranış, psixopatiyalarda və qeyri-psikotik reaktiv vəziyyətlərdə, yeniyetmələrin xarakterin aksentuasiyası fonunda ən çox rast gəlinən narahatlıq formalarından biridir. Müayinə etdiyi 300 oğlan yeniyetmələri arasında 34%-i də intihar davranışı müşahidə edilirdi. Onlar arasında 20%-i nümayişkar davranış, 11%-i affektiv cəhdlər, 3%-i həqiqi, əvvəlcədən planlaşdırılmış intihar davranışını nümayiş etdirmişdilər.

U. Ottonun firkinsə, susidal cəhdlər etmiş yeniyetmələr arasında isteroid (36%) və infantil emosional-labil subyektlər (33%) üstünlük təşkil edirlər, 13%-də isə astenik xüsusiyyətlər aşkar edilmişdir.

Demonstrativ susidal davranış nümayiş etdirən yeniyetmələr arasında 50%-i isterik, isterik-qeyri stabil, qipertim isteroid tipli, 32%-i epileptoid və epileptoid-isterik tipli, və yalnız 18% - digər növlərə aid olan yeniyetmələr təşkil edirdi; bundan əlavə qeyd edilmişdir ki, şizoid, sikloid və sensitiv yeniyetmələr ümumiyyətlə rast gəlinməmişdir.

Affektiv susidal davranış zamanı 1-ci yeri labil və labil-isteroid tipli (37%) yeniyetmələr tutmuşdur, 2-ci yerdə isteroid tipinin digər növləri (23%), sensitiv tip (18%) və konforno-qeyri stabil (18%) və yalnız 4%-i epileptoid tipi idi. İntihara həqiqi cəhdi sensitiv (63%) və sikloid (25%) növlərinə malik olan yeniyetmələr tərəfindən həyata keçirilirdiyi qeyd olunur.

Yeniyetmələrin susidal davranışlarında "nümünə kimi qəbul edilən intiharlar" faktoru xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Nümunə kimi həm "ən yaxın çevrənin" - valideynlərin, qardaşların və ya bacıların, dostların və ya qonşuların intihar davranışlarıdır, həm də intihar mövzusunun mediada tamamilə düzgün işıqlandırılmamasıdır. Təkrarlanan valideyn intihar təhdidləri çox təhlükəlidir və tez-tez yeniyetmələrdə intihar hərəkətlərinə səbəb olur, xüsusən də boşanma ilə əlaqəli olan məsələlər. Çox vaxt belə hallarda uşaqlar valideynlərinin niyyətlərini həyata keçirirlər. "Kumir"lərin ölümü: məşhurlar, musiqiçilər, modellər gənclərə xüsusi təsir göstərə bilər.

İntiharla bağlı qəzetlərdə, televiziya və radio verilişlərində yayımlanan müxtəlif məlumatlar, göründüyü kimi, xüsusilə həssas yeniyetmələr arasında intihar cəhdlərinə səbəb ola bilər. 1980-ci illərdə, 2 Amerikalı uşaq

psixiatri, təhsil məqsədləri üçün göstərilən yeniyetmələrin intiharına dair bir sıra televiziya proqramlarının fəaliyyətini təsvir etmişdirlər. Hər belə proqramdan sonra 2 həftə ərzində bu yaş qrupundakı intihar sayı xeyli artır. İndi məlumatı internet resurslarından da (məsələn, müxtəlif intihar üsullarının təsviri) əldə edilə bilirlər, bu da öz növbəsində təqlid riskini artırmış olur. İntihar edən bir gəncin çətin vəziyyətdə olan digər insanlara da “ilham” verdiyi hesab edilir. İntihar hadisələrinin ən çox baş verdiyi yer, məktəb mühiti və ya yeniyetmələrin bir-birini yaxşı tanıdığı digər qruplar hesab edilir. Ölənə ən yaxın olan yeniyetmələr çox güclü bir şok yaşayırlar. Onlarda depressiya və ya posttravmatik stress pozulmaları yaranır.

Hazırda kütləvi informasiya vasitələrindəki nəşrlər intihar və intihar davranışının bir növ “cəsarətli insanın” ölümü kimi qələmə verilməsi böyük bir problem halına gəlmişdir. “Həyatı necə gözəl tərk etmək” mümkünlüyü haqda ətraflı danışılır. Suisidal davranışı olan hər bir yeniyetmə niyyətlərini mütləq yerinə yetirəcək deyə bir anlayış yoxdur. Yalnız suisidə meyilli olan yeniyetmələrə (həm də həssas xüsusiyyətə malik olduqları üçün), bu cür məlumatlar intihara qərar verməyə “kömək edə bilər”.

Bundan əlavə, bu cür məlumatlar problemləri həll etmək üçün bir yol kimi intihar davranışını təşviq etmək məqsədi daşıya bilər. İntiharlarla bağlı geniş və əlçatan məlumatlar (hətta onlar neqativ şəkildə verilsə belə) daha əvvəl bu haqda düşünməyən yeniyetmələrdə belə intihar davranışına səbəb ola bilər. Yeniyetmələr arasında onsuzda artan intiharların aktuallığını nəzərə alaraq, qeyd etmək lazımdır ki, bu cür məlumatlar üçün məhdudlaşdırıcı tədbirlər tələb olunmalıdır.

Çoxsaylı tədqiqatlar göstərir ki, yeniyetmələrə görə, müxtəlif intihar davranışlarına aşağıdakılar səbəb ola bilər:

1. Ailədə olan problemlər - 72,4%.
2. Qarşılıqsız sevgi - 50,1%.
3. Alkoqol və narkotikdən istifadə - 47,8%.
4. Çıxılmaz vəziyyətlər - 32,1%.
5. Məktəblə bağlı problemlər - 28,9%.
6. İnsanın özünü pis hiss etməyini ətrafdakılara göstərmək istəyi - 11,9%.

7. İstədiyini almaq üçün başqa bir insana təsir etmək - 8,8%.

8. Başqa bir insana pislik edən insanın peşmançılıq hissi keçirtməyə məcbur etmək istəyi - 8%.

Yeniyetmələrin intiharının səbəbi, əksər hallarda ailədəki uzunmüddətli münaqişə vəziyyətinin olmasıdır. İntiharların yalnız 30% -i depressiya və ya psixi xəstəliklərə aid edilə bilər. İntihar etməyə cəhd göstərən yeniyetmələrin təxminən yarısı, valideynlərindən birinin ya öldüyü, ya da ailəni tərk etdiyi ailədə böyümüşlər [9].

Eyni zamanda yeniyetmələri həyatda saxlayan ən güclü suicidal əleyhinə amillərdən biri də valideynləri ilə olan münasibətləridir. Münasibətlər etibarlı bir şəkildə qurulursa, daim ünsiyyətdə olurlarsa, əgər valideynlər övladına dost kimi yanaşırsa, bir qayda olaraq, belə hallarda yeniyetməni suicidal davranışından qoruyan daxili qoruyucu mexanizmləri yaranır.

Suicidal davranışın “məktəb səbəbləri” ümumiyyətlə müəllimlər və məktəb rəhbərləri ilə olan münasibətlərlə əlaqədardır. Təəssüf ki, məhz məktəbdə bir yeniyetmə üçün vacib sosial ehtiyaclar formalaşır: onun üçün əhəmiyyətli olan böyüklərin müsbət qiymətləndirilməsinə ehtiyac; özünə hörmətə ehtiyac; ünsiyyətə ehtiyac.

Həmyaşıdları ilə münasibətləri (xüsusən əks cinsin nümayəndələri ilə) yeniyetmələrin intihar davranışında çox əhəmiyyətli bir amil hesab edilir.

Bu münasibətlərin vacibliyi ondan ibarətdir ki, yeniyetmə digər həmyaşığına həddindən artıq dərəcədə bağlanır və asılılıq hiss edir. Adətən bu münasibətlər, valideynlərlə olan pis münasibətin kompensasiyası kimi hesab edilir. Bu cür olduqda, dost və ya rəfiqə ilə münasibətlər o qədər mənalı və emosional zərurətə çevrilir ki (“sənsiz yaşaya bilmirəm” kimi) hər hansı bir sevgi hissinin azalması, soyuması, ən əsasda xəyanət, başqası ilə münasibət qurmaq, ya özünə hörmətin alçaldılması kimi, ya da gələcək həyatının mənasının olmadığını düşünən, düzəlməz bir itki kimi qəbul edilir.

Bu həyatı tərk etmək qərarının verilməsinin psixoloji əsasları:

1. Etiraz, qisas – yeniyetmə suicidal davranışı ilə yaranmış vəziyyətə, verilmiş qərara və s. etirazını bildirir. Bəzən, yeniyetmə özünün ölümü ilə başqalarını cəzalandırır: “Mən öləndə, siz peşman olacaqsız”.

2. Çağırış – dözülməz şəxsi vəziyyətini dəyişdirmək üçün, yeniyetmə, sanki kənardan köməyə çağırır: “Diqqət yetirin, həqiqətən köməyinizə ehtiyacım var”;

3. Cəzadan yayınma – cəza və əzablardan qaçmaq cəhdi. Bu cür suisid o halda baş verir ki, yeniyetmə vəziyyətin daha da pisləşəcəyini təxmin edir: “Getdikcə daha pis olacaq”, və ya dözülməz vəziyyətin olması: “Bu ayıba dözə bilmərəm”;

4. Özünə cəza vermək – suisidal davranışla yeniyetmə əvvəl etdiyi səhv hərəkətinə görə özünü cəzalandırır: “Özümü heç vaxt bağışlamayacam”. Suisidin bu növündə yeniyetmə şəxsiyyəti sanki “hakim” və “müttəhim” roluna bölünür.

5. Özündən imtina etmək - bir insan var olmaqdan imtina edir, çünki həyat onun üçün maraq və mənasını itirir. Bu tip intihar psixoloji korreksiya işində ən çətin həll olunandır.

Yeniyetmələrin suisidal davranışının diaqnostikası və Profilaktikası

Suisidal davranışla bağlı risk qrupuna daxil olan yeniyetmələri “birbaşa” metodlarla deyil, dolay yollarla müəyyən etmək mümkündür: psixoloq tərəfindən ənənəvi olaraq istifadə edilən metodlar əsasında. Nələri təhlil etməliyik?

1. Müəyyən bir yeniyetmə üçün tipik və aktual davranış şərtləri və formaları.

2. Nitq (sosial münasibətlərin və emosional vəziyyətin keyfiyyətini qiymətləndirməyə imkan verən səs və nitq xüsusiyyətləri).

3. Şüurun məzmunu - yeniyetmələrin şifahi və yazılı ifadələrinə və mətnlərinə əsaslanır. Yeniyetmələrin ümumi vəziyyətini, fərdi xüsusiyyətlərini, münasibət sistemlərini qiymətləndirmək üçün aşağıdakı metodlardan istifadə edirik:

Müşahidə psixi hadisələrin gedişinə qarışmadan onları sadəcə olaraq izləmək yolu ilə empirik məlumatların əldə edilməsindən ibarət əsas tədqiqat metodudur. Psixoloqun şəraitə, psixi hadisələrin gedişinə qarışmaması,

müdaxilə etməməsi müşahidə metodunu xarakterizə edən başlıca xüsusiyyətdir. Müşahidə planlı, məqsədamüvafiq şəkildə həyata keçirilir. Müşahidə metodunun üstün cəhəti ondan ibarətdir ki, bu zaman üzərinə müşahidə aparılan bundan xəbər tutmur, müşahidə təbii şəraitdə (iş zamanı, oyun, dərs və s.) aparıldığına görə öz hərəkətlərində dəyişiklik etmirlər. Müşahidə qısamüddətli, uzunmüddətli, dövrü və sistematik ola bilər. Qısamüddətli müşahidə dəqiqələr ərzində insan psixikası və davranışının təzahürünü izləməklə həyata keçirilir. Məsələn, müəllimin izahına şagirdlərin münasibətini aşkara çıxarmaq üçün həmin anda onların üzərində aparılan müşahidə buna misal ola bilər. Uzunmüddətli müşahidəyə bütün dərs və ya bütün rüb ərzində aparılan müşahidələri aid etmək olar. Dövrü müşahidəyə gəldikdə bu müəyyən dövrlərdə, məsələn hər rübün sonunda eyni bir psixi hadisənin təzahürünü izləməkdən ibarətdir. Dövrü müşahidə psixi hadisənin inkişaf dinamikasını aşkara çıxarmağa imkan verir. Sistematik müşahidə də inkişaf dinamikasını aşkara çıxarmağa xidmət edir. Müşahidə məqsədilə, mütləq, yeniyetmənin narazı olduğu, mənfi fikir söylədiyi (və ya əgər sizin şagird və müəllim arasında qarşılıqlı münasibətin qeyri konstruktiv olduğu haqda məlumatınız varsa) müəllimin dərində iştirak etmək lazımdır. Psixoloqun iş planına, yeniyetmənin şəxsiyyətinin inkişafını, onun vəziyyətinin və davranışının dinamikasını kontrol etmək məqsədi ilə tədris ili müddətində mütəmadi müşahidə aparmaq daxil olmalıdır. Bundan əlavə, psixi və fərdi inkişaf risklərini müəyyənləşdirmək üçün məlum olan metodlar paketi: - fərdi və situativ nigarançılıq, - aqressivlik, - özünəqıyməti, - həmyaşıd qruplarındakı yeniyetmələrin sosiometrik statusu. Valideynlər üçün anketlərdən istifadə etmək olar, məsələn, "Ailə münasibətlərinin təhlili" (E.Q. Eydemillərin və V.V. Yustiskisin "ACB" metodikası, 11-21 yaşlı yeniyetmələrin valideynləri üçün versiyası). Bundan əlavə "Psixoloqa məktub" texnologiyasından (metodikasından) istifadə etməyi təklif etmək olar. Ədəbiyyat müəllimini korreksiyaedici işə cəlb etmək olar. Yeniyetmələr onlar üçün mənalı olan mövzularda inşa yazı bilərlər: "Nailiyyətlərim", "Dostluq / Dostları", "Sevgi", "Gələcək ailəm" və s. Bu cür esselərin psixoloji məzmununun təhlili bizə yeniyetmələrin problemlərini və onların inkişafı mənbələrini anlamağa imkan verəcəkdir. Yeniyetmənin ünsiyyət zamanı qurduğu cümlələrdən, onun hansı ehtiyacının ödənmədiyini müəyyən etmək mümkündür.

E. Şneydman, “Şəxsiyyət Araşdırması” adlı kitabında (1938) G. Murreyin təyin etdiyi ehtiyaclara əsasən 20 psixoloji ehtiyacın bir siyahısını təqdim edir. Psixoloji ehtiyaclar aşağıdakılardır:

1. Özünüməhv etmə. Kənar bir qüvvənin təsirinə passiv şəkildə tabe olma ehtiyacı; haqsızlıq, təhqir, ittiham, əsassız tənqid və cəzanın təzahürlərini sorğu sualsız qəbul etmək; təslim olmaq, itaət etmək; qalib hesab etdiklərinə təslim olmaq; özünü “normal” insan hesab etməmək (bura ən xırda səhvlər, məğlubçılıq və s.daxildir); günahlarını etiraf etmək və onları yumağa həddindən artıq can atmaq; özünüzü ittiham edib, məhv etmək və işgəncə vermək; ağrı, cəza, xəstəlik və bir sıra uğursuzluqlar üçün çalışmaq və onlardan zövq almaq.

2. Nailiyyət. Çətin bir şeyə nail olmaq ehtiyacı; insanları və onların fikirlərini mənimsəmək, idarə etmək və ya təşkil etmək; maksimum müstəqillik göstərərək bunu mümkün qədər tez etmək; maneələri aşmaq, yüksək nəticələri əldə etmək; başqalarını üstələyərək, rəqiblərini məğlub etmək; müəyyən istedadların təzahüründə uğur qazanaraq özünə hörmətini artırmaq.

3. Affiliasiya. İnsanın ətrafdakı adamlarla emosional yaxınlığa, onlara xeyrxah dostluq və yoldaşlıq münasibətlərinin qurulmasına və qorunub saxlanılmasına olan tələbatı.

4. Aqressiya. Müqaviməti üstələmək ehtiyacı; mübarizə etmək, hücum etmək, zərbə endirmək; güc tətbiq edildikdə güclə cavab vermək ehtiyacı; kiminsə xətrinə dəyərək incitmək; alçaltmaq, qınamaq, lağa qoymaq, böh-tan atmaq; qəzəb və digər aqressiv davranış formalarını nümayiş etdirmək.

5. Müstəqillik. Məhdudiyyətlərdən, sosial çərçivələrdən azad olmaq istəyi; məcburiyyətə və məhdudiyyətə müqavimət göstərmək; yüksək orqanlar tərəfindən müəyyən edilmiş fəaliyyətlərdən yayınmaq; müstəqil və azad olmaq; mövcud adət ənənələrə meydan oxumaq.

6. Əks təsir. Aramsız mübarizə, təkrarlanan səylər nəticəsində dəyən zərərləri kompensasiya etmək ehtiyacı; özlərinin qorxu və zəifliklərinin üzərindən gəlmək istəyi; şəərəfsizliyə hərəkətlə cavab vermək; maneələri və çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün bilərəkdən onları axtarmaq; qürur və özlərinə qarşı hörməti yüksək səviyyədə saxlamaq.

7. Özünə bəraət qazandırmaq. Hücum, tənqid və ya ittiham olunduqda

özünü müdafiə etmə ehtiyacı; hərəkətlərini, uğursuzluqlarını və təhqirlərini gizlətmək və ya əsaslandırmaq ehtiyacı; özünü qorumaq.

8. İtaət. Müdür və ya liderə bütün gücülə heyran olmaq və ona dəstək olmaq ehtiyacı; başqasını tərifləmək, hörmət etmək və ya ucaltmaq; səlahiyyətli bir şəxsin təsirinə həvəslə təslim olmaq; bir nümunəni təqlid etmək; adət və ənənələrə əməl etmək.

9. Hökmranlıq. Ətrafdakı insanları idarə etmək istəyi; təklif, cazibə, inandırma və ya əmr yolu ilə başqalarının davranışlarına təsir etmək və ya onları yönləndirmək; fikrindən daşındırmaq, inandırmaq və ya qadağan etmək.

10. Demonstrativ, nümayişkar. Ətrafdakılara təsir etmək ehtiyacı; tanıdıqları tərəfindən eşidilmək və nəzərə alınmaq; maraq oyatmaq, sürpriz etmək, özünə ətrafdakıların diqqətini cəlb etmək, təəccübləndirmək, maraq oyatmaq, əyləndirmək, heyrləndirmək.

11. Təhlükədən yayınmaq. Ağrı, fiziki xəsarət, xəstəlik və ölümdən qaçmaq istəyi; təhlükəli vəziyyətlərdən uzaq durmaq; adekvat tədbirlərin alınması.

12. Toxunulmazlıq. Özünüzü qorumaq ehtiyacı; başqalarından ayrı qalmaq; şəxsi psixoloji məkanı zəbt etmək və ya ələ keçirmək cəhdlərinə müqavimət göstərmək; məsafəni qorumaq; təcrid olunmaq, tənqid edilməyə imkan yaratmamaq.

13. Qayğı. Başqasının halına yanmaq və onun ehtiyaclarını ödəmək ehtiyacı (xüsusən, uşaqlara, fiziki məhdudiyyətli insanlara, yorğun, təcrübəsiz, qərarsız, məğlub olunmuş, tənha, alçaldılmış, rədd edilmiş, xəstələnmiş, köməksiz); başqasının qayğısına qalmaq; ətrafdakıları qida ilə təmin etmək, kömək, təsəlli, təhsil, müalicə almağa köməklik göstərmək.

14. Qayda, səliqə. Həm əşya, həm də düşüncələrdə səliqə və nizamı qorumaq ehtiyacı; Reallıq və daxili dünyada hər bir şeyi təşkil etmək, tarazlaşdırmaq, səliqə və dəqiqlik əldə etmək.

15. Oyun. Başqa heç bir məqsəd qoymadan zövq almaq üçün hərəkətlərin edilməyinə ehtiyac; gülmək və zarafat etmək; psixo-emosional stressdən sonra istirahət etmək; zövq aldıkları, əyləncəli fəaliyyətlərə qatılmaq.

16. Rədd etmək. Ətrafdakı insanlar tərəfindən mənfi qəbul edildikdə

onlardan ayrılmaq istəyi; bu insanlara qarşı laqeydlik göstərmək, onları tərk etmək.

17. Həssaslıq. Həyacan hissi, həzzləri yaşamaq ehtiyacı; bədən komfortuna, toxunmaya və digər xoş duyğulara böyük əhəmiyyət vermək.

18. Utanmaqdan çəkinmək. Alçaldıcı və utanc hisslərindən çəkinmək ehtiyacı; başqalarının nifrəti, lağ və ya laqeydliyinə səbəb ola biləcək hallardan uzaq durmaq ehtiyacı; məğlubiyyət qorxusu üzündən aktiv hərəkətlərdən çəkinmək.

19. Dəstək almaq. Dəstək, yardım və sevgi almaq ehtiyacı; başqa şəxsin, empati göstərərək, əhəmiyyətli ehtiyacların ödənilməsi istəyi; qayğı, qoruma, rəhbərlik, bağışlanma, təsəlli almaq.

20. Anlaşma. Sual verməyə və cavablandırmağa ehtiyac; əks etdirmək, müəyyənləşdirmək, müqayisə etmək və ümumiləşdirmək; ümumi xarakterli sualların cavablarını bilmək istəyi; fəlsəfi fikirlər irəli sürmək; hər şeyə maraq göstərmək. “Evdəki və məktəbdəki, küçədəki və işdəki bütün işlərimiz, fəaliyyətimiz, gündüz və axşam, eləcə də xəyallar və rəyalarda, bu və ya digər dərəcədə həyatımızı motivasiya edən ehtiyacların təzahüründən başqa bir şey deyil. Bu mənada intihar hər zaman daha geniş bezin bir hissəsidir - həyat tərzidir (pattern). Hər birimizin psixoloji ehtiyaclar tərəfindən formalaşan bir xarakteri var. Həqiqətən deyə bilərik ki, insanın müəyyən bir ehtiyaca verdiyi əhəmiyyət insanın şəxsiyyətinə baxıb necə yaşadığını görə biləcəyi bir pəncərə rolunu oynaya bilər. E.Şneydman ehtiyacların iki növə bölündüyünü qeyd edir:

1) insanın gündəlik həyatda fəaliyyətini xarakterizə edən ehtiyaclar; bunlar bir insanın yaşadığı modal ehtiyaqlardır;

2) təzyiq, əziyyət, daxili stress və zehni ağrı vəziyyətlərində bir insan üçün aktual olan ehtiyaclar. Bunlar həyatı vacib hesab edilməlidir. İntihar düşüncələri ortaya çıxdıqda, şüurun daxili fokusu, təhdid, uğursuzluq, təzyiq, ağrı və digər neqativ vəziyyətlərdə ortaya çıxan adi (modal) ehtiyaclardan, müəyyən bir insanın həyatının davamı üçün vacib hesab etdiyi psixoloji ehtiyaqlara doğru dəyişir. İntiharların əksəriyyəti fərqli frustrasiyalı ehtiyacların birləşməsi ilə əhatə olunur. Bu səbəbdən, fundamental səviyyədə intihar meyilləri nümayiş etdirən bir şəxs, intiharının, arzuların xəyal qırıqlığının

aradan qaldırılmasına yönəlmiş xüsusi bir hədəf olduğuna inanır. Çox mənasız görünən ölümlər var, amma heç vaxt motivasiyasız intiharlar olmur, hər hansı bir intihar hərəkəti bu və ya digər təmin edilməmiş psixoloji ehtiyacı əks etdirir. Bir yeniyetmənin frustrasiyalı ehtiyaclarını müəyyənləşdirərək, onun üçün bir yaşam mənbəyinin nə olduğunu anlamağa imkan verəcək, psixoloji stress səviyyəsini azaltmağa kömək edəcək, inkişaf resursu yaradacaqdır: kiməsə qayğı göstərmək, böyüklərdən (müəllimlərdən və valideynlərdən) və ya həmyaşıdlarından dəstək, dominant vəziyyətləri, oyun, həyatı asanlaşdırmaq və s. Diaqnostika nəticələrini psixoloqların iş bazasına daxil edilməyi təklif edilir ki, bu da hər bir yeniyetmə üçün ayrı-ayrılıqda risk sahələri barədə ümumi məlumat əldə etməyə imkan verəcəkdir.

Müəyyən olunan intihar növləri, intihar sonrası dövrün xüsusiyyətlərini, eyni zamanda psixokorreksiya işinin xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir.

İntihar davranışının təzahür formaları daxili və xarici ola bilər. Daxili formalara həyatdan getmək fikirləri (həyat dəyərlərinin olmaması barədə düşüncələr), passiv intihar düşüncələri, intihar niyyətləri və intihar qərarları daxildir. Xarici formalara aiddir: intihar ifadələri, intihar cəhdləri, tamamlanmış intihar [2].

İntihar davranışı, nə qədər tez inkişaf etsə də, həmişə müəyyən bir mərhələ üzrə inkişaf etdiyi təsbit edilmişdir. İntihar davranışından əvvəl intihar öncəsi mərhələ gəlir və o da iki fazaya bölünür: dispoziisiya öncəsi və intiharın özü.

Dispoziisiya öncəsi fazada insan çox aktiv fəaliyyəti ilə xarakterizə olunur ("dayaq nöqtəsi" axtarma dövrü), lakin bu fəaliyyət intihar edici hərəkətlərlə müşayiət olunmur. Vəziyyəti yaxşılaşdırmaq üçün seçimlər bitdikcə, həll oluna bilməmə fikri güclənir. Suisident, mövcudluğun dözümsüzlüyünü hiss edir və yaşamaq arzusunun olmamasını bildirir, lakin intihar düşüncələri müdafiə mexanizmləri tərəfindən bloklanır. Bu mərhələdə hələ də insana kömək etmək, onu çıxılmaz vəziyyətdən çıxarmaq üçün bir fürsət vardır.

Suisident böhrandan çıxış yolu tapmadıqda, dəstək almadıqda, dezadaptasiyanın dərinləşməsi və bu zaman suicidal öncəsi mərhələ başlayır:

insanın intihar düşüncələri baş qaldırır və daha sonra intihar metodları düşünülür. Bu mərhələdə, bir qayda olaraq, psixoloqun intiharın qarşısını almaq üçün göstərdiyi səylər nəticəsiz qalır. Bunun üçün mütəxəssislərin (psixiatrlar və s.) müdaxiləsi lazımdır. Əvvəldən intihar niyyətinin ortaya çıxması ilə əlaqəli suisid öncəsi mərhələ və daha sonra insanın həyatdan getməsi üçün edilən cəhdlərə qədər davam edir [10].

İnsanın suisidal aktivliyin amilləri

İnsanın susidal aktivliyi bir sıra amillərdən asılıdır.

Yeniyetmələrin gündəlik həyatını təşkil edərkən bunları nəzərə almaqla, biz onların həyatının kritik bir məqamında yanında olmağa və lazımi köməyi göstərməyə imkanımız olar.

Suisidal vəziyyətlərinin yaranmasında qarşıdurmalar böyük rol oynayır:

1. İnsanların həyat fəaliyyətlərinin xüsusiyyətləri (öyrənmə, ünsiyyət) və sosial qarşılıqlı əlaqəsi ilə əlaqədar ziddiyyətlər:

- fərdi uyğunlaşma çətinliyi;
- müəyyən bir işin yerinə yetirilməsində baş verən uğursuzluqlar;
- həmyaşıdları ilə konfliktlər;
- özünə yaxın hesab etdiyi insanlarla şəxsiyyətlərarası münaqişələr.

2. Şəxsi və ailə münaqişələri:

- qarşılıqsız məhəbbət;
- sevdinin xəyanəti;
- valideynlərin boşanmaları;
- ağır xəstəlik;
- yaxın insanın həyatdan getməsi;

3. Sağlamlılıqla əlaqəli münaqişələr:

- psixi xəstəliklər;
- xroniki somatik xəstəliklər;
- fiziki çatışmazlıqlar.

4. Antisosial davranışla bağlı münaqişələr:

- cinayət məsuliyyəti qorxusu;
- utanc qorxusu.

5. Maddi və məişət çətinliklərlə bağlı münaqişələr.

Bir qayda olaraq, suisidologiya sahəsindəki araşdırmalar intihar riski

yüksək olan insanları müəyyənləşdirməyi və daha sonra intihar cəhdlərini önləyərək bu insanlara kömək etməyi hədəfləyir. İnsanların intihar etməsinin səbəbləri və şərtlərini araşdıraraq bu fəvqəladə vəziyyəti müşayiət edən bir sıra amilləri aşkar etməyə imkan vermişdir.

Onlara aşağıdakılar aiddir:

1. ailə tərbiyəsi:

- erkən uşaqlıqda atanın ailədə olmaması;
- ailə münasibətlərinin matriarxat tərzli;
- alkoqol asılılığı və ruhi xəstə olduğu bir ailədə tərbiyə almaq;
- rədd edilmə və sosial təcrid;
- intihar hallarının baş verdiyi bir ailədə tərbiyə almaq və s.

2. həyat tərzli və fəaliyyət:

- xarakter aksentuasiyası;
- narkotik və alkoqoldan istifadə;
- keçmişdə suicidal cəhdlərin edilməsi;
- cinayət xarakterli hərəkətin edilməsi.

3. ətrafdakı insanlarla qarşılıqlı əlaqə:

- sosial mühitdən təcrid olunma, sosial statusun itirilməsi;
- əhəmiyyətli sevgi münasibətinin pozulması;
- fəaliyyətə, təhsil uyğunlaşma çətinliyi və s.

4. fiziki inkişafın çatışmazlıqları (kəkələmə, həddən artıq köklük və s.);

5. uzunmüddətli somatik xəstəliklər.

Sadələn risk faktorlarını bilmək və nəzərə almaq ona görə vacibdir ki, onlar intihara meyilli şəxsləri müəyyən etməyə imkan verir.

İntihara səbəb olan əsas psixi vəziyyətləri bilmək vacibdir.

İntihar düşüncələrinə səbəb olan şərtlər:

1. Stresə qarşı aşağı müqavimət və ümidsizliyə qapılmaq (reallığı qəbul etməmək).

2. Hadisələrin vəziyyətini dəyişdirə bilməyəcəyini hiss etmək (gələcəkdə müsbət dəyişikliklərə ümid yoxdur).

3. Problemlərin konstruktiv həlli üçün bacarıqların olmaması.

4. Gizli qəzəb: qəzəb gizlənərək başqa hissələr altında üzə çıxır, o daxilə yönəlmiş olur;

5. Vəziyyət düzəlmir, heç kim kömək edə bilməz, ümid yoxdur.

6. Yalnız intiharın bütün problemləri həll edəcəyinə inanmaq.

Suisidal davranışının ümumiyyətlə ağır depressiya ilə müşayiət olunduğunu unutmamalıyıq. Depressiya ümumiyyətlə aşağıdakı əlamətlər ilə xarakterizə olunur:

1) diqqətin və ya aydın düşünmək qabiliyyətinin azalması;

2) müsbət emosiyaları və ya məmnuniyyət hissini yaradan vəziyyətlərə marağın itirilməsi;

3) süstlük, xroniki yorğunluq, nitq və hərəkətlərin ləngliyi;

4) məktəbdə, işdə, gündəlik həyatda səmərəliliyin və ya məhsuldarlığın azalması;

5) çatışmazlıq, dəyərsizlik, özünə hörmətin itirilməsi hissləri;

6) yuxu rejimində dəyişiklik, yuxusuzluq və ya yuxululuğun artması;

7) gələcəyə bədbin münasibət, keçmişin mənfi qavranılması;

8) tərif və mükafatlandırılmaya adekvat reaksiyanın verilməməsi;

9) acı kədər hissi göz yaşlarına çevrilir;

10) iştahın azalması və ya artması və bununla əlaqəli çəkinin azalması və ya çoxalması;

11) ölüm və ya intihar haqqında təkrarlanan düşüncələr;

12) cinsi istəyin azalması.

Suisidal davranışlı yeniyetmələrin sosial-psixoloji korreksiyasının ən optimal metodu qrup şəkilində aparılan korreksiyaedici işdir. Bu cür iş aparıldıqda, yeniyetmələr müxtəlif həyat vəziyyətlərində konstruktiv həll tapa bilməyi öyrənəcəklər.

Bir yeniyetmə korreksiyaedici qrupa daxil edilməzdən əvvəl intihar cəhdi riskini minimuma endirmək üçün bir sıra söhbətlər aparmaq lazımdır. Söhbət aparılarkən aşağıdakı qaydalara riayət edilməlidir:

1. Dinləmək. Yeniyetmə əksər hallarda öz niyyətlərindən qorxur, buna görə də açıq danışmaq istəyir. Ona sərbəst danışmaq, müdaxilə etməmək, mübahisə etməmək, danışmaqdan daha çox sual vermək imkanı verilməlidir.

2. Sadələşdirmə — əzab çəkmənin istisnalıq təsəvvürünün aradan qaldırılması. İntihar edən bir insana onun problemi ümumiyyətlə qlobal və bənzərsiz görünür və buna tənqidi yanaşa bilmir. Yeniyetmələr, xüsusən

həyat təcrübələrinin olmaması və sonunda hər şeyin keçib getdiyini, başa çatdığını başa düşməmələri səbəbindən buna meyillidirlər.

3. Estetik yanaşma. Yeniyetmələr ölümdən sonra da xarici görünüşləri ilə son dərəcə narahat olurlar. Buna görə intiharın qarşısını almağın çox təsirli bir yolu, cəsədlərinin necə olacağını izah etməkdir.

4. Yaxınlarıyla məsuliyyət və münasibətlərin xatırlanması. Yeniyetmənin hərəkətindən, yaxın ətrafında üzlə biləcək insanı tapmaq lazımdır.

5. Yaxşı və pis tərəfləri tərəziyə qoymaq. Yeniyetmədə yalnız mövcud vəziyyətin mənfi tərəflərinə diqqət yetirməməli, həm də həyatındakı yaxşı şeylər haqqında fikirləri canlandırmasına kömək edilməlidir.

6. Kontrastlıq. Məlumdur ki, kimsə daha çox əziyyət çəkəndə, insanlar öz əzablarına daha asanlıqla dözlülər. Yeniyetməyə ondan daha pis vəziyyətdə olan insanların cəsarət göstərdiyini və mübarizəyə davam etdiyinin nümunələrini göstərmək faydalıdır.

7. Problemlərin həllində mövcud təcrübədən istifadə. Yeniyetmənin problem həll etmə bacarıqlarını xatırlatmalı və mövcud vəziyyəti həll etmək üçün keçmiş təcrübələrindən istifadə etməyi göstərməlidir.

8. Güc potensialının oyanması. Gəncin özündə güvənəcəyi xüsusiyyətinin tapmasına kömək etmək lazımdır: iradə, fiziki güc, səbr.

9. Pozitiv gələcək. Gələcək üçün planlar qurmağa, istəkləri və xəyalları müəyyənləşdirməyə kömək etməli; bu istəyin gerçəkləşməsi üçün yeniyetmənin irəliləməsi vacib olmalıdır.

10. Hərəkətlərin strukturlaşdırılması. Yeniyetmə ilə birlikdə yaxın gələcək üçün bir fəaliyyət planı hazırlanır, ona bu plana əməl etməsi tövsiyə olunur.

11. Başqalarına qayğı göstərmək. Bir çox insan daha zəif və müdafiəsiz birinə kömək etməklə problemlərini unuda bilir. Yeniyetmə üçün bu cür obyektlər ev heyvanları, kiçik qardaşlar və bacılar ola bilər.

12. Maraqların genişləndirilməsi. Yeniyetmənin diqqətini yayındırmasına, sevinc tapmasına kömək edəcək fəaliyyətləri tapmağa kömək edilməlidir. İdman, dərnlərdə, kollektiv fəaliyyətlərdə iştirak etməyi müzakirə etmək olar.

Validəyirlər və pədaqoqlar üçün tövsiyə

1. *Suisidin həllinə yönəlmiş vasitələrin seçilməsi.* Suisidal davranışın profilaktikası, təkcə dostların qayğıkeşliyi və iştirakı ilə deyil, həm də yaxınlaşmaqda olan təhlükənin əlamətlərini tanımaq qabiliyyətidir. Müəllimlərin və valideynlərin bu barədə bilik və məlumatlara sahib olmaq istəyi birinin həyatını xilas edə bilər, bir çox intiharın qarşısı alınma bilməyəcəyi haqda mifləri və səhv düşüncələri məhv edə bilər.

2. *Suisidentin şəxsiyyət kimi qəbul edilməsi.* Bəzən bir uşağı intihardan cəkindirə biləcəyimizi inkar edirik. Bu səbəbdən minlərlə insan - yaşıdan, irqdən və sosial qrupundan fərqi olmadan - intihar edirlər. Şəxsin həqiqətən intihar edə bilməsi ehtimalını qəbul edin. Onun bacarıqsız olduğunu və intihara qərar verə bilməyəcəyini düşünməyin. Başqalarının müəyyən bir intihar vəziyyətinin qeyri-ciddi olması barədə sizi yanıltmasına icazə verməyin. Birinin intihar təhlükəsi ilə qarşılaşdığını düşünürsənsə, öz fikir və inanclarınıza uyğun hərəkət edin.

3. *Qayğıkeş münasibətlərin qurulması.* Suisid kimi ciddi problemin hər-tərəfli cavabları yoxdur. Ancaq çıxılmaz vəziyyətdə olan bir insanı inamla qəbul etmə mövqeyini tutsanız, irəliyə doğru böyük bir addım atə bilərsiniz. Gələcəkdə münasibətlərinizin keyfiyyətindən çox şey asılıdır. Onlar yalnız sözlə deyil, həm də şifahi olmayan empatiya ilə ifadə olunmalıdır; bu şəraitdə mənəviyyatlandırmaq yox, dəstək vermək daha uyğundur. Özünü qınamaq və digər neqativ hisslərdən əziyyət çəkmək əvəzinə narahat olan insan öz hisslərini anlamağa çalışmalıdır. Onun dəyərsiz və sevilmədiyini hiss edən bir insan üçün, başqasının qayğısı təşviqedici amillərdir.

4. *Diqqətli bir dinləyici olun.* Suisidə meyilli olan insanlar xüsusilə təklif, təcrid olunma hissindən əziyyət çəkirlər. Bu səbəbdən məsləhətlərinizi qəbul etməyə bilərlər. Daha çox ağrıları və dediklərini müzakirə etmək ehtiyacı duyurlar: "Yaşamaq üçün bir səbəbim yoxdur". Bir insan depressiyadan əziyyət çəkirə, deməli onunla danışmaqdan daha çox özü danışmalıdır. Depressiv vəziyyətdə olan insanın keçirdiyi hissləri (kədər, qorxu, qəzəb və bir sıra neqativ hisslər ola bilər) haqda qulaq asaraq, ona əvəz olunmaz köməklik etmiş olarsınız. Bəzən onunla sadəcə susaraq birlikdə

otursanız, qayğıkeş münasibətinizi göstərmiş olarsınız. Suisidentlərin tək-cə dediklərinə deyil həm də onların qeyri-verbal söylədiklərinə diqqət yetirmək vacibdir: davranış, iştah, əhval-ruhiyyə və mimika, yuxunun pozulması, kəskin böhran vəziyyətində impulsiv hərəkətlərə hazırlıq. İntiharın əsas xəbərdarları pərdələnmiş olsa belə, diqqətli bir dinləyici tərəfindən tanınma bilirlər.

5. *Mübahisə edilməməsi.* İntihar təhlükəsi ilə qarşılaşdıqda, dostlarınız və qohumlarınız tez-tez cavab verirlər: “Düşün, sən başqalarından daha yaxşı yaşayırsan; buna görə şükür etməlisən. Bu cavab dərhal sonrakı müzakirələrin qarşısını alır; bu kimi ifadələr insanda daha da depressiyaya səbəb olur. Bu şəkildə kömək etmək istəyərək, əks effektə nail olmuş oluruq. Tez-tez başqa bir qeydə də rast gəlmək olur: Ailənizə hansı bədbəxtlik və utanc gətirəcəyinizi başa düşürsünüz?” İntihar haqqında danışarkən yanında olsanız, heç vaxt aqressiv olmayın və eşitdikləriniz sizi təsirləndirdiyini bildirməməyə çalışın.

6. *Gərəksiz təsəllinin verilməməsi.* Psixoloji müdafiənin vacib mexanizmlərindən biri də rəşionalizasiyadır. Birindən intihar təhdidi barədə bir söz eşitdikdən sonra “Xeyr, doğrudan da belə düşünürsən!” ifadəsi işlətmək fikrinizdən keçə bilər. Suisidentin öz fikirlərini çatdırmasının səbəbi odur ki, onlar vəziyyətləri ilə bağlı narahatçılığı göstərmək istəyirlər. Bu halda, əgər maraq və həssaslıq göstərməsəniz, depressiv yeniyetmə “Sən əslində belə fikirləşmirsən” ifadəsini, rədd edilmə və inamsızlığın təzahürü kimi düşünəcəkdir. Yeniyetmə ilə sevgi və qayğı ilə söhbət etmək intihar təhlükəsini əhəmiyyətli dərəcədə azaldacaqdır. Əks təqdirdə, bayağı təsəlli ilə intihara sürüklənə bilər. Suisidə meyilli yeniyetmələr “Heç bir şey olmaz, hamının sən kimi eyni problemləri vardır” və digər oxşar mənalı ifadələrə, nifrətlə yanaşırlar. Bu nəticələr onların hisslərini minimuma endirir, alçaldır və onları daha da lazımsız və faydasız hiss etdirir.

7. *Konstruktiv yanaşmaların edilməsi.* İntihar edən şəxsə “Ölümünüzün əzizlərinizə gətirəcəyi ağrını düşünün” demək əvəzinə onlardan alternativ həllər barədə düşünmələrini xahiş edin. İntiharın qarşısının alınmasının ən vacib hədəflərindən biri psixiki diskomfortun mənbəyini müəyyənləşdirməyə kömək etməkdir. Bu çətin ola bilər, çünki suisidentin xüsusiyyətinə xas olan

“gizlilik” xasdır. Müzakirəni stimullaşdırmaq üçün ən uyğun suallar bunlar ola bilər: “Son vaxtlar sənə nə baş verib?”, “Nə vaxt özünü daha pis hiss etdin?”, “Bu dəyişikliklər baş verəndən həyatınızda nə baş verdi?”. Ümitsiz bir gəncin duyğulardan utanmadan danışa biləcəyinə, hətta nifrət, acı və ya intiqam almaq istəyi kimi mənfi duyğulardan danışa biləcəyinə əmin etmək lazımdır. Yeniyetmə hələ də daxili hisslərini göstərməyə cəsarət etmirsə, bir sıra suallar verərək cavab almağa çalışa bilərsiniz: “Düşünürəm ki, çox üzgünsən?” ya da “Məncə indi ağlayacaqsan ...”. “Sən həyəcanlısan. Bəlkə problemlərini mənimlə bölüşsən, səni anlamağa çalışacağam?”.

8. *Ümidin itməsi*. Özünü məhv edən, depressiv yeniyetmələrlə korreksiya-edici iş ciddi və məsuliyyətlidir. Psixoterapistlər, yeniyetmələrin dediklərinə və hiss etdiklərinə diqqət yetirməyin çox dəyərli olduğunu çoxdan qeyd edirlər. Gizli düşüncələrin üzə çıxdığı zaman, çətinliklər daha həll olunan görünür. Nə rahatlıqdan əziyyət çəkən bir yeniyetmə bu cür düşünməyə başlaya bilər: “Hələ də bu vəziyyəti necə həll edəcəyimi bilmirəm. Ancaq indi çətinliklərimi aydın gördükdə bəlkə də hələ də bir az ümid olduğunu görürəm”.

9. *Suisid riskinin qiymətləndirilməsi*. Mümkün intiharın ciddiliyini təyin etməyə çalışın. Axı niyyətlər fərqlənə bilər: qısamüddətli, qeyri-müəyyən düşüncələrdən başlayaraq, tərtib edilmiş suisid planına (zəhərlənmə, hündürlükdən atlanma, odlu silah və ya ip istifadə edərək həyatı sona çatdırmaq) qədər. Alkoqolizm, narkotik istifadəsi, emosional pozulmanın dərəcəsi, deviznt davranış, ümitsizlik və köməksizlik hissi kimi digər amilləri müəyyənləşdirmək çox vacibdir. Mübahisəsiz həqiqət budur ki, intihar metodu nə qədər çox planlaşdırılmışdırsa, potensial riski də o qədər yüksəkdir. Depressiyaya düşmüş bir yeniyetmə gizlətmədən kiməsə heç vaxt ayrılmayacağı ən sevimli maqnitofonu bağışlayırsa, burada vəziyyətin ciddiliyinə dair şübhə olmamalıdır.

10. *İnsanı yüksək intihar riskli vəziyyətində tək qoyulmaması*. Problemlə uşaqla mümkün qədər uzun müddət (ən azı problem həll olunana qədər) bir yerdə vaxt keçirdin. Təcili yardım çağırılmalı və ya klinikaya getməli ola bilərsiniz. Dəstək müəyyən bir məsuliyyət aşılayın.

11. Həkim psixiatra (və ya psixoterapevtə) müraciət etmək yeniyetmələrin valideynləri üçün normal hal kimi qəbul edilməlidir. Əksər yeniyetmələr, sürətli

böyümələri, fizioloji dəyişiklikləri, hormonal sıçrayışlar səbəbiylə psixi vəziyyətin sərhəddində olurlar. Valideyn təəssüf ki, hər zaman yeniyetmənin bu sərhəddi keçməyindən xəbərdar olmur. Əgər siz, övladınızın daim pis əhvali-ruhiyyədə, özündən narazı, iştah pozğunluğu, yuxulu olduğunu görsəniz – bunun səbəbi pis hava şəraiti, depressiya, iştahsızlıq, psixotrop həblərdən qaynaqlandığını müəyyən etmək çətinidir.

12. Bununla bərabər, uşaqların ölümü ilə bağlı suallarından qaçmaq lazım deyil. Kiçik yaşlarında “Nə?” və “Nə üçün?” suallarını onların qavrayacaq dildə cavablandırmaq lazımdır. Bütün bunlar uşaqlar və yeniyetmələri xüsusilə maraqlandıran vacib suallardır.

13. Valideynlər övladına mümkün qədər kiçik yaşlarından bunu deməli və daima təkrarlamağa çalışsınlar: “Həyatda nə olursa olsun, hər zaman yanıma gələ bilərsən və mən səni heç vaxt, heç nədə günahlandırmayacağam. Səni bağışlaya bilməyəcəyim bir şey yoxdur. Mən səni heç vaxt çətinlikdə qoymayacağam”. Uşaq bilməlidir ki, hər kəs onu sevir və nə etməsindən asılı olmayaraq, valideynlər onunla birlikdə olmağı çox istəyirlər.

Nəticə

Hər bir insanın ölümü ilə bənzərsiz bir fikir, hiss və təcrübə dünyası məhv olur. Autoağressiv bir davranış olan suid, könüllü və şüurlu şəkildə həyatdan getmək arzusudur. Elmi işdə, suid konsepsiyasını nəzərdən keçirildi, əsas fərziyyələr və müddəaları müzakirə edildi, intihar yollarını vurğulandı, intiharın səbəbləri araşdırıldı, şəxsiyyət xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirildi. Hər bir suidal davranış fərqlidir və minlərlə fərqli səbəblərdən irəli gəlir. Ölüm seçiminə təsir edən amillər o qədər müxtəlifdir ki, intihar etmək istəyən insanın ruh halını bərpa etmək çox çətin olur. Müasir suidologiyadakı psixoloji yardım dezadaptasiyanın əsasında duran səbəblərin anlaşılmasına və tədqiqatçılara əsaslanır.

Suidin psixoloji mənası ondan ibarətdir ki, insan düşdüyü çətin vəziyyətdən qurtulmaq, emosional gərginlikdən azad olmaq istəyir. Bu vəziyyət Stanislav Yexi Letsa sözləri ilə yaxşı təsvir edilmişdir: “Yaşamaq istəmədiyiniz olur, amma bu yaşamaq istəmədiyiniz anlamına gəlmir”.

Suisidal davranışına aşağıdakılar daxildir: suisidal hərəkətlər və suisidal təzahürləri (düşüncələr, niyyətlər, hisslər, ifadələr, göstərişlər). Suisidal davranışının mərhələləri: intihardan əvvəlki mərhələ, intihar niyyətlərinin reallaşması mərhələsi və intihardan sonrakı mərhələ. İntihar edən yeniyetmənin xarakterik xüsusiyyətlərinə aşağıdakılar daxildir: intihar edən şəxsin özünə qarşı mənfi münasibəti, autoağressiya və bədbin fərdi münasibətləri ilə yanaşı davranış stereotiplərinin daxili və situativ rigidliyi ilə birləşdirilmiş eqosentrik xüsusiyyətlər.

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatına görə son 15 ildə 15-24 yaş arası insanlar arasında intihar sayı iki dəfə artmış və bir çox iqtisadi cəhətdən inkişaf etmiş ölkələrdə ölüm səbəbləri arasında 2-3-cü yerləri tutmuşdur.

Yeniyetmələr arasında suisidal təzahürün təhlili göstərir ki, bu yaşda olan davranış böyüklərin davranışı ilə oxşar olsa da bir sıra fərqlərdə müşahidə edilir. Bu, şəxsiyyətin sosial-psixoloji formalaşması dövrünə xas olan fizioloji və psixoloji mexanizmlərin spesifikliyindən irəli gəlir.

Mətbuatda rəsmi statistikaya istinadla yayılmış məlumata görə, ötən il Azərbaycanda 482 intihar hadisəsi qeydə alınıb. Mütəxəssislər bu rəqəmlərin “daha yüksək” olduğunu hesab edir, çünki intihar hadisələri adətən ailələrin açıqlamaq istəmədiyi mövzulardandır.

Suisidentin şəxsiyyətini xarakterizə edən **3 əsas xüsusiyyəti ayırd edirlər:**

- qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaqla bağlı tələbatların yaratdığı yüksək gərginlik;

- sevdiyi adamdan asılı olmaq;
- emosional yaxınlığa yüksək tələbat.

Buna görə də, təhsil müəssisələrində müxtəlif yaş qruplarından olan yeniyetmələr arasında suisidal davranışın qarşısını almaq üçün profilaktik və korreksiyaedici işlər təşkil etmək vacibdir. Məktəblilərdə müsbət bir həyat mövqeyinin formalaşdırılmasına, özü, digər insanlar və ümumilikdə dünya arasındakı münasibətlərdə nisbətən sabit bir tarazlığa nail olmasına köməklik edilməlidir.

Psixoloqların praktik işi zamanı yeniyetmələrin autodestruktiv xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması çox vacibdir, çünki uşaqlar əslində özlərini öldürmək və ya şüurlu şəkildə özlərinə xətər yetirmək kimi niyyətləri olmur.

Xüsusi diqqət o yeniyetmələrə göstərilməlidir ki, onların təcrübəsində sona yetirilməmiş suisid aktı, suisidə meyilliyi göstərən aksentuasiya xarakterli, öz həmyaşıdları arasında təcrid və rədd edilmişdirlər.

Bir yeniyetmə korreksiyaedici qrupa daxil edilməzdən əvvəl intihar cəhdi riskini minimuma endirmək üçün bir sıra söhbətlər aparmaq lazımdır.

Bütün bunlardan əlavə olaraq, valideynlərlə də söhbət aparılmalı və tövsiyələr verilməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı: Adiloğlu, 2003, 282s.
2. Hüseynova D.R. İntiharın psixologiyası, Bakı: Adiloğlu, 2012, 115 s.
3. İsmayılov N.V. Tibbi psixologiya. Bakı: Azərnəşr, 1991, 310 s.
4. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı: Maarif, 2002, 386 s.
5. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения: учеб.-мет. Комплекс / Л.А. Азарова, В.А. Сятковский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
6. Амбрумова А.Г. Непатологические ситуационные реакции в суицидологической практике // Научные и организационные проблемы суицидологии. М., 1983
7. Амбрумова А.Г. Социально-психологическая дезадаптация и профилактика суицида // Вопросы психологии. 1981. №4. – с. 91–102.
8. Амбрумова А.Г., Трайнина Е.Г. К вопросу о саморазрушающем поведении подростков // Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991.
9. Амбрумова А.Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения // Комплексные исследования в суицидологии: Сб. трудов. Московского НИИ психиатрии МЗРСФСР. М., 1986. С
10. Батаршев А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004 – 320 с.

11. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. – СПб.: Союз, 2002. – 160 с.
12. Вассерман Д. Суицид – напрасная смерть. – Великобритания, 2001. Пер. С англ. Елена Ройне, Таллин. – 312 с.
13. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства. Руководство для подростков. М., 2001.
14. Дюркгейм Э. Самоубийство // Суицид. Хрестоматия по суицидологии. Киев: А.Л. – Д., 1996.
15. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. – СПб. Речь, 2005. – 436 с.
16. Зотов М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
17. Каплина Е.В., Зверева Н.В. Суициды в детско-подростковом возрасте: Анализ проблемы и попытка психологического исследования Факультет психологии МГУ им. М.И. Ломоносова, НЦ психического здоровья РАМН (Москва). // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2004 (4), №1. – С. 12 – 18.
18. Каубиш В.К., Бруг А.В. Клинико-психологические особенности подростков с многократными суицидальными попытками. Пособие для врачей. – СПб, СПбНИПИ им. В.М. Бехтерева, 2007
19. Клее М. Психология подростка. М.: Просвещение, 2010. – 314 с.
20. Кондратьев М.Ю. Особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии, №3, 1997.
21. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983
22. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
23. Мей Р. Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1999
24. Погодин И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: [электронный ресурс] учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип.: Флинта; Москва; 2011 – 189 с.

25. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии, №1, 1996.
26. Попов Ю.В., Бруг А.В. Аддитивное суицидальное поведение подростков. Обзор. психиатрии и мед. психологии. 2005
27. Синягин Ю.В. Детский суицид: психологический взгляд. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
28. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: Когнито-Центр, 2005
29. Тимченко И.В. и соавт. Опыт работы многопрофильной бригады с подростками, совершившими суицидальные действия // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2004. – №3. – с. 40.
30. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993
31. Шнейдман Э. Душа самоубийцы, М.: Смысл, 2001
32. Юнг К. Архетип и символ М., 1991

*Kitab "CN POLİGRAFIYA" Məhdud Məsuliyyətli Cəmiyyətində
səhifələnmiş və çap olunmuşdur.*

Çapaimzalanıb: 01.12.2022

Format: 70x100 1/16. Həcmi: 13,31 ç.v. Tiraj: 965.

Sifariş № 41.

AZ 1006, BAKI, Nərimanov rayonu, K. Rəhimov küçəsi 865,
bina 22c, mənzil 3

Tel./faks: (012)4652471

e-mail: cn_poliqraf@mail.ru