

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
XƏZƏR UNİVERSİTETİ

HUMANİTAR VƏ SOSİAL ELMLƏR FAKÜLTƏSİ

İstiqamətin şifri və adı 060209-Psixologiya
İxtisaslaşmanın adı Klinik psixologiya

Psixologiya kafedrasının magistrantı

Eldarova Rəhimə Samir qızının

Magistr dərəcəsi almaq üçün

“Abituryentlərdə imtahan öncəsi funksional psixoloji vəziyyətlərin və gərginliklərin
xüsusiyyətləri və təhlili”

mövzusunda

DİSSERTASIYA İŞİ

Elmi rəhbər: Professor Gəray Gəraybəyli

Bakı-2018

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ.....	3
I FƏSİL.Tədris fəaliyyətində yaranan psixoloji vəziyyətlərin və gərginliklərin təhlili.....	8
Tədris fəaliyyətində funksional zehni vəziyyətlərin öyrənilməsi.....	8
İxtisas sınaqların şagirdlərdə müxtəlif istiqamətli psixi vəziyyətlərin və gərginliklərin formalaşmasına təsiri.....	14
II FƏSİL.Tədris fəaliyyətində və ixtisas sınaqlar öncəsi yaranan və təsir edici psixoloji mexanizmlərin öyrənilməsi.....	25
Təlim və motivasiya anlayışı	25
“Kopinq” strategiya, mübarizə-uyğunlaşma strategiyası	30
III FƏSİL.X və XI-ci sinif şagirdlərində imtahan öncəsi yaranan funksional psixoloji vəziyyətlərin, gərginliklərin və təsir edici mexanizmlərin eksperimental psixoloji tədqiqi.....	37
Tədqiqatın iştirakçıları.....	37
Tədqiqatın strukturu	37
Tədqiqatda istifadə olunan klinik material və metodlar.....	38
Tədqiqatın statistik təhlili	41
Testlərin etibarlılığı	41
Abituriyentlərin təsviri statistik nəticələri	42
Mübarizə-uyğunlaşma mexanizmləri, motivasiya yolları, depressiya, təşviş və stress arasındakı korrelyasiya	46
Regressiya	51
Nəticə.....	58

Ədəbiyyat siyahısı.....	60
Əlavələr.....	66

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı:

Şagirdin biliyinin, bacarığının və qabiliyyətinin yoxlanılması və qiymətləndirilməsi bütün təhsil dövrünün vacib və əvəzolunmaz bir hissəsidir. Eyni zamanda, həm əhəmiyyətinə, həm də çətinliyinə görə sınaq proseduru ilk növbədə psixoloji aspektdən daha ciddi və ağır akademik işin növüdür. İmtahan yalnız qazanılmış biliklərin deyil, eyni zamanda insanın psixoloji davamlılığının sınaqdan keçirilməsidir. İmtahan öncəsi əksər abituriyentlərin qəbul ola bilmə şansları haqqında fikirləri olur. Bununla bərabər, imtahana hazırlaşan abituriyentlərin ətrafındakı şəxslərin ona qarşı təzyiqləri, çox diqqətlə yanaşmaları, hər şeyi sorğusual etmələri və s. böyük həyəcana və gərginliyə səbəb olur. Beləliklə, hətta yetərincə biliyi olan abituriyent psixoloji gərginlik yaşayaraq imtahanda uğursuz nəticə əldə edir. Gərginliyin öhdəsindən gəlmək üçün istifadə edilən mexanizmlər abituriyentlərin fərdi xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dəyişir.

Psixoloji tədqiqatlar sübuta yetirir ki, imtahandan uğurla keçmək üçün özünüqiymətləndirmənin səviyyəsini yüksəltmək və özünəinamı artırmaq vacibdir. Ümumiyyətlə imtahanlar, xüsusilə isə qəbul imtahanları təhsil fəaliyyəti prosesində yaranan ekstrimal situasiyalara aid edilir. Qiymətləndirmə ilə yanaşı, hər bir sınaq gərginlik, yəni şagirdin bu sınaq zamanı xərclədiyi emosional enerjisi kimi bir vacib aspektdə daha malikdir. Bu vaxt yaranan emosional gərginlik xüsusilə, sınağın nəticəsində öz əksini göstərir. Baş verən gərginliyin təsiri altında müxtəlif istiqamətli və dərəcəli psixoloji hallar yaranır və fəaliyyətin məhsuldarlığı enir. Uzun müddət kitab oxumaq, tapşırıq etmək, intensiv əqli fəaliyyət, istirahət və yuxu rejiminin pozulması, əzələ və orqanlara düşən gərginlik emosional yüklənməyə və sinir sisteminin gərginlənməsinə səbəb olur. Bu zaman baş ağrısı, ürək bulanma, dəridə səpkilər,

özünü itirmə, panika, qorxu, yuxusuzluq kimi psixoloji və somatik əlamətlərin yaranmasını müşahidə etmək olur.

Abituriyentlər daxil olmaqla, öyrəncilərin imtahanöncəsi yaşadıkları gərginlikləri və psixofunksional vəziyyətləri öyrənmək önəmlidir. Bundan əlavə, öyrəncilərin təhsil fəaliyyətinə təsir edən psixi mexanizmlərin öyrənilməsi tədris prosesinin səmərəliliyi üçün mühümdür. Beləliklə, sınaqların, qəbul imtahanları şərtlərində baş verən psixoloji problemlərlə bağlı tədqiqatların aparılması şübhəsiz ki, vacibdir və yetərinə aktualdır.

Mövzunun işlənmə səviyyəsi:

Azərbaycanda mütəxəssislər tərəfindən aparılan bir sıra tədqiqat işlərinin nəticəsində məlum olmuşdur ki, tipoloji baxımdan sinir sistemi öz fəaliyyətiylə (güç, hərəkətlilik, labillik, möhkəmlilik, daxili balans) imtahanların müvəffəqiyyətlə keçməsinə, sualların cavablandırılmasında, yoxlama işlərinin yazılmasında və s. təhsil proseslərində öz təsirini yüksək dərəcədə göstərir. AR Psixi Sağlamlıq mərkəzinə müraciət edən şagird və tələbələrlə aparılan işlər nəticəsində çətin akademik öyrənmə zamanı yaranan negativ psixi vəziyyətlərə qarşı olaraq, sinir sisteminin komponentləri ilə birbaşa əlaqəli olan müxtəlif şəxsi qarşılıqlı əlaqələrin (müdafiə mexanizmləri) mövcudluğu aşkar olunmuşdur. Araşdırma nəticəsində zehni fəaliyyətin müvəffəqiyyət dərəcəsi ilə emosional gərginliyin təsirindən yaranan situasiyalar arasında asılılıq müəyyən edilmişdir. Emosiyaların müxtəlif aspektdən təhsil fəaliyyətinin effektivliyinə, eləcə də imtahan zamanı fəaliyyətə təsir göstərdiklərini sübut edilmişdir.

Son vaxtlara qədər abituriyentin öyrənmə fəaliyyəti və effektivliyinin onun şəxsi xüsusiyyətlərindən, iddia səviyyəsindən, özünü qiymətləndirməsindən və motivasiyasından asılı olduğu nəzərdə tutulurdu. Lakin Avropa ölkələrində keçirilən tədqiqatlara əsasən abituriyentin stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmlərinin, habelə,

abituriyentin psixoloji vəziyyətinin akademik nəticələrə statistik əhəmiyyətli təsiri müəyyən olunmuşdur. Azərbaycanda, bu mövzu da tədqiqatların sayı azdır.

Tədqiqatın obyektı:

Tədqiqat iştirakçılarının seçimi zamanı əsas şərt abituriyentlərin 10 və ya 11-ci sinifdə oxuması olmuşdur. Tədqiqatda 100 nəfər könüllü abituriyent iştirak etmişdir. Məktəbi bitirmiş abituriyentlər tədqiqatda iştirak etməmişdir. İştirakçıların sayı evvəlcədən G-power proqramı ilə hesablanmışdır (regressiya analizi ilə hesablanmışdır, effect size of 0.15, alpha at 0.05; Power (1- β error probability= 0.8)). İştirakçıların 60%-ni oğlanlar, 40%-ni isə qızlar təşkil etmişdir. Tədqiqatda iştirak edəcək hər bir abituriyentə tədqiqat barəsində məlumat verilmişdir. Belə ki, iştirakçılara onların hüquqları, anonimlik, konfidensiallıq barədə geniş informasiya çatdırılmışdır. Tədqiqatda iştirak edəcəyini bildirən şəxslərə məlumatlı razılıq vərəqəsi və tədqiqatın cədvəlləri paylanmışdır.

Tədqiqatın predmeti:

Tədqiqatın əsas predmeti abituriyentlərdə stressin, təşvişin, depressiyanın səviyyəsini ölçmək, motivasiya və stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmlərini araşdırmaqdır.

Tədqiqatın hipotezləri:

1. Abituriyentlərdə stress, təşviş, depressiya, motivasiya və stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmləri arasında statistik əhəmiyyətli əlaqə var;
2. Abituriyentlərin motivasiya və stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmlərinin onlarda olan depressiya, təşviş və stress səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli təsiri var.

Asılı olmayan göstəricilər - yaş, cins, koping strategiyalar, motivasiya.

Asılı göstəricilər - depressiya, təşviş, stress.

Tədqiqatın məqsədi:

Tədqiqatın əsas məqsədi abituriyentlərdə imtahan öncəsi stress, təşviş, depressiya, motivasiya və stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmlərinin xüsusiyyətlərini öyrənmək və aralarında olan əlaqəni araşdırmaqdır.

Tədqiqatın vəzifələri:

Qarşıya qoyulmuş müəyyən məqsədlərə çatmaq üçün aşağıda qeyd olunan vəzifələrin həlli vacib bilinmişdir:

1. Abituriyentlərdə stressin, depressiyanın və təşvişin səviyyəsini müəyyən etmək;
2. Abituriyentlərdə motivasiya növlərini və stressin öhdəsindən gəlmə mexanizmlərini araşdırmaq;
3. DASS-21, Brief COPE və Motivasiya cədvəllərinin abituriyentlər üçün daxili etibarlılığını (Cronbach's alpha) yoxlamaq;
4. Abituriyentlərdə stressin, təşvişin, depressiyanın səviyyəsi, motivasiya növləri və koping strategiyalar arasında korrelyasiyanı tapmaq;
5. Stressin, depressiyanın, təşvişin səviyyəsinə təsir edə biləcək göstəriciləri müəyyən etmək;
6. Nəticələr əsasında abituriyentlərə stressin öhdəsindən gəlmək üçün tövsiyələr irəli sürmək.

Tədqiqatın gedişində istifadə olunan metodikalar:

1. Sosial demoqrafik məlumatlarının qeydə alınması məqsədi ilə anket forması;
2. DASS-21 (Depression, Anxiety, Stress scale) Brief COPE və W-SDI motivasiya cədvəli.

Tədqiqatın elmi əhəmiyyəti:

Magistr pilləsi üçün yazılan hazırkı dissertasiya işinin elmi əhəmiyyəti çox böyükdür. Belə ki, tədqiqat ölkəmizdə yaşayan abituriyentlərin stress, depressiya və təşviş səviyyəsini ölçməyə imkan yaradır. Həmçinin, tədqiqat onlarda yaranan psixoloji gərginlik ilə (stress, depressiya, təşviş) motivasiya və koping strategiyaları arasında olan əlaqəni araşdırır. Tədqiqatın nəticələri əsasında abituriyentlər üçün seminarlar keçiriləcəkdir.

Tədqiqatın elmi yeniliyi:

Azərbaycanda ilk dəfə olaraq, abituriyentlər arasında stress, depressiya və təşvişin səviyyələri ilə motivasiya növləri və koping strategiyalar arasındakı əlaqə araşdırılır.

Abituriyentlərdə yaranan stress, təşviş və depressiya səviyyəsinin artmasına səbəb olan göstəricilər müəyyənləşdirilir.

Azərbaycanda ilk dəfə olaraq DASS-21, Brief COPE və motivasiya cədvəli abituriyentlərə tətbiq olunaraq iştirakçı qrupda testlərin etibarlılığı yoxlanılır.

Dissertasiya işinin quruluşu:

Dissertasiya işi giriş, 3 fəsil, nəticə, ədəbiyyat siyahısı və əlavələrdən ibarətdir.

I FƏSİL

TƏDRİS FƏALİYYƏTİNDƏ YARANAN PSIXOLOJİVƏZİYYƏTLƏRİN VƏ GƏRGİNLİKLƏRİN TƏHLİLİ

Tədris fəaliyyətində funksional zehni vəziyyətlərin öyrənilməsi

Əsəbi – emosional gərginlik (oyanıqlıq) – daxili və xarici aləmdə baş verən dəyişikliklərə qarşı yaranan orqanizmin spesifik bir reaksiyasıdır. Bu reaksiyanın əsas funksiyası işgüzarlığın səmərəliliyini mobilləşdirmək, şüur və fəaliyyət proseslərinin aktivləşdirilməsidir. Emosional oyanıqlıq motor fəaliyyətin artımı, vegetativ dəyişikliklərin və assosiativ proseslərin intensivliyi ilə müşayiət olunur, bu hal “fikir axını”, “fantaziyalar axını”, nəşə etmək arzusu kimi təsvir olunur.[69]

Emosiya davranışın tənzimlənməsini müəyyənləşdirir: əgər emosiya müsbətdirsə, o zaman kontakt və qarşılıqlı əlaqə yaratmaq üçün bir təşviq yaradır; əgər emosiya mənfidirsə, onda arzuolunmaz obyektlə təmasdan çıxmağa təşviq yaradır. Qorxmuş bir insan qaçır – gizlənməklə, ərazidən izolyasiya olmaqla neqativ siqnalların axını azaldır. Mənfi təcrübənin qazanılması buna bənzər, analogi bir situasiyanı yarada bilən hər bir faktora qarşı insanı daha həssas və diqqətli edir. Latent, yəni gizli formada baş verən duyğular, müəyyən bir emosional reaksiyalar üçün bir insanı gələcəyə hazırlayır. Məsələn, əhəmiyyətsiz bir səbəbdən dolayı güclü aqressiya ifadə oluna bilər, bu, emosional inkişafın müəyyən bir modelinin inteqrasiyası üçün gizli bir mexanizmdir.

Tədris prosesi tez-tez əsəbi-emosional gərginliyin artması, ardınca həyəcan və qorxuların eskalasiyası ilə müşayiət edilir və şagird və tələbələr arasında narahatlıq yaradan bir çox obyektiv əsasları ehtiva edir. Fikir, rəy, məlumat mübadiləsinə əsaslanan və emosiyalar mübadiləsinə nəzərə alınmayan pedaqoji qarşılıqlı fəaliyyət qorxuları gücləndirə bilər, xüsusilə emosional özünüidarə qabiliyyəti formalaşmamış şagirdlər arasında. N.D. Skryabin göstərmişdir ki, adətən qorxu uğursuz yerinə yetirilməsi cəza və nüfuzdan düşmə ilə qorxusu olan fəaliyyət qarşısında meydana çıxır. Lakin, idrak emosiyasız ola bilməz. Affektiv başlanğıc (əhval-ruhiyyə, emosiyalar, hisslər və əlaqədar motivlər) qavramaya, məntiqə nisbətən ilkindir.

Affektlik davranışı idarə edir. Həyəcan situativ, keçid vəziyyəti, həyəcanlılıq isə məqsədə çatmaq üçün lazım olan ehtiyacları qarşılamaq baxımından təhlükəli situasiyalara cavab verməyə hazır olan şəxsin xüsusiyyəti hesab olunur [3,63,67,75]. Situativ həyəcan onun konstruktiv məqsədi ilə tanınır. Bu, qaçılmaz təhlükəni qabaqlamaq və kritik hallarda davranışa hazır olmaq və fəaliyyətin təşkilini təmin etməkdir. Böhran vəziyyətlərinin yaşanması problemi hər yaşda vacibdir, lakin, gənclik çağında təcrübə və informasiyanın çatışmazlığı mövcuddur. Bu zaman natamam bilik bir anda ümumiləşdirilir və tam bir şəkil kimi qəbul edilir. Bu yaşda situasiya ətrafdakı hər hansı bir dəyişikliklə əlaqədar tənqidi, həyəcan törədən və həddindən artıq şişirdilib “özü üçün tam uğursuzluq” kimi qəbul edilə bilər, natamamlıq kompleksini gücləndirə bilər[44]. Böhran vəziyyətlərinin aradan qaldırılması fərdin psixoloji yenidən qurulması, onun daxili mövqeyinin yenidən yönəldilməsi ilə bağlıdır və bunun nəticəsində fərdlərin emosional təşkilinin sabit sistemi ola biləcək dinamik bir stereotip əmələ gələ bilər. Şagirdlərin şəxsiyyətinin emosional sahəsinin sistemli təşkil edilməsi psixoloqlar tərəfindən bir sıra əsərlərdə tədqiq edilmişdir [6,20,27,38,].

Əsasən, emosional inkişafın depressiv rəngli dünyagörüşünə doğru yerdəyişməsi araşdırılmışdır, bu da, emosional öyrətməni və adi emosional reaksiya üslubunu təsvir edən “uğursuz adam”, “şəxsiyyətin nevroitik inkişafı”, “münaqişəli şəxsiyyət” kimi terminlərdə öz əksini tapmışdır.

"Uğursuz adamlar" var və onlar özləri bu barədə bilirlər. Onların uğursuzluğuna bütün səviyyələrdə və bütün situasiyalarda rast gəlmək olar. W. Glasser hesab edir ki, uğursuz adamların sayı artmaqdadır. Onlar güman edirlər ki, bir çoxlarının şanslı olduğu bir cəmiyyətdə onların bəxti heç vaxt gətirməyəcək. İnsanın məktəb illərində yaşadığı uğursuzluqları W. Glasser pessimist dünyagörüşünün əsası adlandırır: “...təki məktəbdə hər şey qaydasında olsun, qalan çətinlikləri aradan qaldırmaq olar”. A.M. Prihojan-ın fikrincə, “uğursuz adam psixologiyası” olan bir məktəbli nadir hallarda və az uğur qazanır. O, əmindir ki, müəllim onu sevmir və həqiqətən öz davranışı ilə özünə qarşı antipatiya yaratmaq üçün hər şeyi edir. Daxili aləmi "Mən uğursuz adamam" prinsipi əsasında təşkil edilmiş bir şagirdlə təmas qurmaq üçün

müəllimin bütün səmimi cəhdləri çox vaxt müəllimin gözlədiyi nəticəni vermir. Çıxılmaz vəziyyət alınır – müəllimlə əvvəllər yaşanmış mənfi ünsiyyət təcrübəsindən şagirddə “uğursuz adam psixologiyası” formalaşır və o, müəllimlə ünsiyyətdən qaçmağa başlayır, onun davranışı özünə qarşı qəsdən mənfi münasibət yaradır. Belə bir vəziyyətin aradan qaldırılması mürəkkəb psixoloji məsələdir. Onun həlli üçün pedaqoji təcrübə və psixoloji biliklər tələb olunur. [66]

Lakin, bizim istifadə etdiyimiz terminlərin elmdə hələ birmənalı şərhə yoxdur. Bu vəziyyətlərin bir-birindən necə fərqləndiyi barədə suala indiyə qədər birmənalı cavab mövcud deyildir. Bir insanın psixi fəaliyyətinin tam və hərtərəfli başa düşülməsi üçün bu fəaliyyət yalnız daim dəyişən ruhi proseslər və şəxsiyyətin sabit xüsusiyyətləri kimi deyil, həm də müvəqqəti və, eyni zamanda, ayrılmaz bütöv psixi vəziyyətlər kimi qəbul edilməlidir. Psixi vəziyyətlər ruhi proseslər və şəxsiyyətin xüsusiyyətləri arasında bir növ bir əlaqədir.

Psixi vəziyyətlər məsələsi bir ümumpsixoloji kateqoriya kimi ilk dəfə N.D. Levitov tərəfindən qoyulmuşdur. N.D. Levitovun işini, ruhi vəziyyətlərin təsnifat sistemini işləyib hazırlayaraq Y.E. Sosnovikova davam etmişdir. N.D. Levitov psixi vəziyyətləri müəyyən müddət ərzində, reallığın əks olunan predmetlərindən və hadisələrindən asılı olaraq, ruhi proseslərin xüsusi axınını, şəxsiyyətin əvvəlki vəziyyəti və ruhi xüsusiyyətlərini göstərən psixi fəaliyyətin tam xarakteristikası kimi müəyyən edir. Y.E. Sosnovikovanın mövqeyi bu fikirlə üst-üstə düşür. Bundan sonra psixoloji vəziyyət məsələləri L.O. Proxorovun işlərində davam etdirilmişdir. O, öz tədris fəaliyyətində psixi vəziyyətlərin tədqiqatına böyük diqqət yetirmişdir. Lakin, L.O. Proxorov N.D. Levitovun psixi vəziyyətlərə dair elmi tərfi ilə razı deyil. Proxorovun fikrincə, Levitovun tərifində iki çox mühüm kateqoriya məqamı əks olunmur: psixi vəziyyətin subyektin hisslərinin və davranışının (sözün geniş mənasında, xarici davranışının) bir vəhdət olaraq mahiyyətinin izahı; psixi vəziyyəti yaradan əsas səbəb kimi – situasiya [61].

N.D. Levitov vəziyyətlərin xarici təsirlərlə, əvvəlki vəziyyətlərlə, xarici mühitlə və s. şərtləndirildiyini qeyd edir. Y.E. Sosnovikova açıq yazırdı: "Ruhü vəziyyətlər həmişə situativdir. İlk öncə, onlar "indi", "hazırda", bu an mövcud olan həqiqi mühitə

reaksiyadır. Y.P. İlyin yazırdı ki, psixi vəziyyətlərin yaranmasında situasiyanı nəzərə almaq lazımdır. A.O. Proxorov "ruhi vəziyyət" anlayışının tərifini belə verir: "Ruhi vəziyyət – psixi fəaliyyətin dinamikasında davamlı və tam sindrom şəklində situasiyanın şəxsiyyət tərəfindən əks etdirilməsidir. Bu, müəyyən vaxt kontinuumunda davranışın və hisslərin vəhdətində öz ifadəsini tapır". Nəzəri və təcrübi tədqiqatlar ruhi vəziyyətləri müəyyən edən səbəblərin müxtəlifliyini göstərir. N.D. Levitov hesab edirdi ki, ilk növbədə ruhi vəziyyətlər xarici təsirlər ilə müəyyənləşdirilir, baxmayaraq ki, onun ifadə etdiyi yaranma səbəbləri şəxsiyyətin xüsusiyyətlərini də əhatə edir. N.D. Levitov psixi vəziyyətlərin yaranmasının aşağıdakı səbəblərini ayırırdı: 1. ictimai şərait; 2. ictimai həyatın faktları; 3. obyektiv reallıq faktları və hadisələri; 4. insanın fiziki vəziyyəti; 5. insanın fərdi xüsusiyyətləri; 6. əvvəlki vəziyyətlər; 7. digər insanların nümunəsi; 8. vərdişlər.

N.D. Levitov etiraf edirdi ki, ruhi vəziyyətlərin yaranma səbəblərini müəyyənləşdirmək çətin, xüsusilə, "vəziyyət özü çətin və ziddiyyətli olanda".[72] Vəziyyətlərdə emosiyalar özünü büruzə verir. Emosiyalar fərdə müvəffəqiyyətsizlik və ya əmin-amanlıq barədə vəziyyətlərin dilində signal verir. P.K. Anoxin belə təyin edir: "emosiyalar orqanizmin açıq-aydın ifadə edilmiş subyektiv çalarlı, insanın ən dərin ruhi iztirab çəkdiyi ən yüksək sevinc və sosial həyat duyğusuna bənzər bütün hisslərini və həyəcanlarını əhatə edən fizioloji vəziyyətləridir". Təəccüblü deyil ki, ədəbiyyatda tez-tez insanın emosional vəziyyətlərindən bəhs olunur. İ.Q. Petrov "təəssürat/hiss" və "vəziyyət" anlayışları arasında əlaqənin olduğu barədə yazır. Onun fikrincə, insanın bütün vəziyyətlərində məna var. Bu mənalar vasitəsilə və onların "daxilində" vəziyyətlərin dəyişməsi prosesi baş verir, müəyyən edilir və istiqamətləndirilir. "İnsan elə qurulub ki, ətrafdakı və daxili aləmdə istiqamətləndirmənin ilk və çıxış üsulları emosiyalar və emosional vəziyyətlərdir. Onlar məna kimi duyulur və qəbul edilir. Hisslər insana onun varlığının və şüurunun məzmununun vəziyyətini göstərir [60,69].

Vəziyyətlərdən danışarkən, Y.P. İlyin "psixofizioloji vəziyyətlər" anlayışına üstünlük verir. Bu anlayışa o, "faydalı nəticənin əldə edilməsinə yönəldilmə"-ni daxil edir [69]. Müəllif struktur təşkilatının üç səviyyəsini tanıyır: ruhi (hisslər/duygular),

vegetativ, hərəkətverici. Müəyyən vəziyyətin keyfiyyət xüsusiyyətləri (funksional sistemlərdə həyəcanların ifadə dərəcəsinə və müşahidə edilən dəyişikliklərə görə) vəziyyətin dərinliyini və (dəyişikliyin sürəkliliyinə görə) vəziyyətin davamlılığını əhatə edir. Y.P. İlyinin fikrincə, həyəcanlar vəziyyətin diaqnostikasında əsas yer tutur, lakin, eyni zamanda, həyəcanlar və fizioloji dəyişikliklər bir-birindən ayrılmazdır. İ.Q. Petrov yazır: Həyəcanlar bütün psixi funksiyaların vəziyyətlərini – qavramanı, yaddaşı, təfəkkürü, emosiyaların özünü tənzimləyirlər”.

Psixi vəziyyətlər həmçinin təəssüratın və fəaliyyətin vəhdəti ilə xarakterizə olunur .

Əgər, bir tərəfdən, psixi vəziyyətlər fəaliyyətin keçməsinə təsir göstərsə, digər tərəfdən, əksər hallarda məhz (əqli, fiziki, və s.) fəaliyyət vasitəsilə bu, yaxud digər vəziyyət inkişaf edir. Y.P. İlyin qeyd edirdi ki, “vəziyyət fəaliyyətin məhsuludur... bəzi hallarda, vəziyyətlər insanın fəaliyyətsizliyinin nəticəsidir . Fəaliyyətin səmərəliliyinə dolayı yolla yalnız fəaliyyətin növü, hazırlıq səviyyəsi deyil, eləcə də, insanın fərdi psixofizioloji xarakteristikaları, o cümlədən, psixoloji gərginliyin dərəcəsi təsir göstərir. Yüksək gərginlikli parametrlər isə fəaliyyətin səmərəliliyini aşağı salır və indi söhbət stress və distress barədə gedə bilər [69].

Lakin, psixoloji gərginliyin optimal səviyyəsi fərdi xarakter daşıyır. Sinir sistemi zəif, həyəcanlı, qeyri-sabit olan adamlarda fəaliyyət optimallığının nöqtəsi möhkəm sinir sistemli adamlarınkindən aşağıdır. Vəziyyətin optimal funksionallıq sahəsində B.A.

Vyatkinin apardığı tədqiqatlar göstərdi ki, müxtəlif sinir sistemli şəxslərdə emosional gərginliyin səviyyəsi birmənalı şəkildə onların fəaliyyətinin səviyyəsinə dağıdıcı təsir göstərmir. Emosional gərginliyin səviyyəsi fəaliyyətin səmərəliliyini artırma bilər [64].

Gərginlik vəziyyəti insanın fərdi xarakteristikaları ilə əlaqəli müəyyən stressogen təsirlərin insana təsirinin nəticəsi olaraq qəbul edilə bilər. Psixoloji gərginlik psixofizioloji vəziyyət kimi qəbul edilir, bu da orqanizmin aktivləşmə səviyyəsini artırır və (fon vəziyyəti üçün səciyyəvi olan) psixofizioloji və biokimyəvi balansda dəyişikliklərə gətirib çıxarır. İnsanda gərginlik onun fəaliyyəti zamanı ona qarşı irəli sürülmüş tələblər və onun bu tələblərə cavab vermə qabiliyyəti arasında əhəmiyyətli uyğunsuzluq vəziyyətində əmələ gəlir.

L.G. Dikaya'dan gərginlik vəziyyətinin ziddiyyətli təbiətini anlayırıq. Gərginlik vəziyyəti müvəqqəti kontinual törəmə kimi qəbul edilir. Kontinuumun ən kənar nöqtələri “adaptasiya” və “dezadaptasiya”dır, yəni, gərginlik vəziyyətləri

kontinuumun kənar nöqtələri ilə əlaqələndirilə bilər və biz onları adaptiv (faydalı) və dezadaptiv (arzuolunmaz) proseslər kimi qiymətləndirə bilərik. Gərginliyin faktiki vəziyyəti bu iki nöqtə arasında yerləşir [68]. Gərginlik vəziyyətinin funksional və ya disfunksional qiyməti fəaliyyət şəraitində adaptasiya və dezadaptasiya prosesləri arasındakı balansla müəyyən ediləcək. Fərdin fəaliyyətə psixoloji hazırlığı yalnız psixoloji gərginlik səviyyəsi ilə deyil, adekvat və ya qeyri-adekvat fəaliyyət tələbləri və fərdi psixofizioloji xüsusiyyətlər ilə xarakterizə olunur.

Hazırda pedaqoji psixologiyada insanın psixoloji vəziyyətlərinə böyük diqqət yetirilir. Funksional vəziyyət problemi uzun illərdir tədqiq edilir. Bu problemə maraqlı tədqiqatçıların qarşısına qoyduğu məqsədlərdən qaynaqlanır (fəaliyyətin planlaşdırılması və təşkili zamanı fəaliyyətin xüsusiyyətlərini, fərdi psixofizioloji xarakteristikaları nəzərə almaqla insan fəaliyyətinin optimallaşdırılması). A.O. Proxorovun tədqiqatı psixoloji vəziyyətlərə və onların tədris prosesində ifadəsinə həsr olunub. Bu araşdırmada tədris prosesində şagirdlərdə ortaya çıxan psixi vəziyyətlər müəyyən edilir. Həmçinin, A.O. Proxorovun araşdırmasında şagirdin və müəllimin psixi vəziyyətlərinin əlaqəsi tədqiq edilmişdir.

Beləliklə, tələbənin psixofizioloji vəziyyəti onun tipoloji xüsusiyyətlərindən, təhsilin motivasiyasından və təhsilə münasibətindən, tədris fəaliyyətinin şərtlərindən asılıdır.[2,3]

İxtisas sınaqların şagirdlərdə müxtəlif istiqamətli psixi vəziyyətlərin formalaşmasına təsiri

Universitetə qəbul məktəbi təzəcə bitirmiş gənclərin keçməli olduğu çətin bir sınaqdır. Qəbul imtahanları yalnız fənn üzrə biliklərin, təmkinin və fikrini toplamaq bacarığının təqdimatı deyil. Bu, eyni zamanda, mühüm hədudur. Bu hədudun rəf edilməsi və ya, əksinə, uğursuzluq, onların sonrakı taleyinə təsir edə bilər.[6]

O abituriyentlər ki, onlar üçün qarşıdan gələn imtahanların nəticələri vacibdir və imtahanları mümkün qədər yaxşı verməyə ehtiyacı olanlar, imtahandan əvvəl həyəcan keçirirlər. Bu subyektiv xoşagəlməz hissənin xarakterik obyektiv təzahürləri var: ürək tez-tez döyünür, qan təzyiqi artır, mimik əzələlərin tonusu artır, əlin içində

və ayağın altında tər ifrazatı.

Bununla belə, imtahan verənlərin davranışı fərqlidir: bəzi abituriyentlər özlərini səfərbər edir və imtahançı ilə görüşə hazır olduqlarını bildirirlər. Onlar özlərinin yaxşı qiymət almaq hüququnu müdafiə etməyə hazırdırlar. Onlar imtahana qədər tamamilə əmin olmadıqları bölmələri dərsliklərdən oxuyur, proqramın müəyyən suallarını xatırlayır və onlara cavab verməyə çalışırlar. Onlar intizamlı və qətidirlər. Digərləri isə, əksinə, çaxnaşma vəziyyətindədirlər. Onlar tələsə-tələsə dərsliyi vərəqləyirlər, çünki bir bölməyə diqqətlərini cəmləşdirə bilmirlər; qorxu ilə imtahanı verənlərin hekayələrinə qulaq asırlar və özlərini sualların heç birinə cavab verə bilməyəcəklərinə inandırırırlar; tələsik insanlara sual verirlər və cavablarına sonadək qulaq asmırlar. Onların fəaliyyəti tamamilə pozulmuşdur. Bu da, abituriyentlərin yüksək gərginliyini sübut edir.

İlk baxışdan elə görünə bilər ki, bu iki davranış forması fərqli əsəbi-emosional gərginliyi əks etdirir. Axı Cerks-Dodeonun qanununa görə, çox yüksək motivasiya və həddindən artıq əsəbi-emosional gərginlik fəaliyyətin nəticələrində maraq olmaması səbəbindən həddindən aşağı motivasiya ilə eyni dərəcədə fəaliyyətin nəticələrini pisləşdirir [5]. Lakin, davranışın pozulması həqiqətən həddən artıq əsəbi-emosional gərginliklə əlaqəli olsaydı, o özünü bu iki qrup imtahanverənlər arasında fərqli fizioloji dəyişiklikdə göstərərdi. İmtahandan qabaq özünü səfərbər edə bilməyənlərin nəbzi, qan təzyiqi, əzələ tonusu və s. yüksək olur. Lakin, bunlar aşkar olunmamışdır [11]. Bütün qeyd olunan göstəricilərə görə imtahandan qabaq bu iki qrupun nümayəndələrinin vəziyyətində fərq yoxdur. Onların vəziyyəti imtahandan sonra əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. İmtahandan qabaq həyəcanı səfərbərlik xarakteri daşıyan şəxslərdə vegetativ sinir sisteminin bütün göstəriciləri imtahanın bitməsindən bir neçə dəqiqə sonra nəticələrdən razı qalma dərəcəsindən asılı olmayaraq normaya düşür. Nəbz, qan təzyiqi və əzələ tonusu sükunət dövründə olduğu kimi eyni olur. O kəslərdə ki, əsəbi-emosional gərginlik stressin aradan qaldırılmasına yardım etmir (və hətta maneə törədir), bu göstəricilər imtahanın nəticələrindən və onlardan razılıq dərəcəsindən asılı olmayaraq, nəinki azalmır, hətta artmağa davam edir. İlk baxışda, paradoksal vəziyyət yaranır - stressin təsiri bitdi,

əsəbi- emosional gərginlik isə qalır və ya hətta güclənir.[6,18,21,23] Yuxarıda göstərildiyi kimi, hətta şagirdlərin davranışı emosional vəziyyətin yüngülləşməsindən xəbər vermir. Buna görə də, imtahanın müvəffəqiyyətlə bitirilməsindən sonra belə davam edən əsəbi-emosional gərginlik, nevroz zamanı müşahidə olunan narahatlıq vəziyyətinə bənzəyir. İmtahandan sonra azalan əsəbi-emosional gərginlik və azalmayan gərginlik arasındakı prinsipial fərq onların əmələ gəlməsinin səbəbindədir. Qeyri- müəyyənlikdən, yəni, gözlənilən imtahandan irəli gələn stress situasiyasına orqanizmin təbii reaksiyası səfərbərlikdir. Qarşıdakı fəaliyyət diqqətin cəmləşdirilməsini, yaddaşdan maksimum əzbərlənmiş materialdan istifadə edilməsini, bilmədiyini bilet və ya əlavə sual kimi gözlənilməz hadisələrə hazırlıq, zirəklik, imtahançının reaksiyalarını duymaq qabiliyyəti və uğursuzluq qarşısında təslim olmamağı tələb edir. Belə məhsuldar, səfərbər edən həyəcan insanı fəaliyyətə hazırlayır və bu fəaliyyətdə tükənir və özünü realizə edir. Hətta həddən artıq və məhsuldar fəaliyyətə mane olduğu halda, o hər halda onu yaradan situasiya başa çatdıqdan sonra azalır.

Bundan fərqli olaraq, nevroitik təşviş bilavasitə gözlənen fəaliyyətdən irəli gəlmir. Bu halda, qeyri-produktiv, nevroitik təşvişin yaranmasına səbəb uğursuzluğun bilavasitə və konkret şəkildə xəyalən duyulmasında deyilsə, nədədir? Belə təşvişin yaranmasına meyilli şəxslərdə qarşıdakı imtahanın şüurdan gizlin daha dərin şəxsiyyət təbəqələrinə toxunduğunu hesab etməyə əsaslar var. İmtahanda kəsilmə ehtimalı şagird üçün onun həyati uğursuzluğunun, insani baxımdan dəyərsizliyinin signalına çevrilir. Belə dərk etmə şəraitində imtahan – sadəcə biliklərin növbəti sınağı deyil, qarşısız alınmaz ola bilən və insanı başqalarının gözündə və öz gözündə hörmətdən sala bilən bir mənədir. Hər hansı həyati çətinlik qeyri-şüuri olaraq imkanın yoxlanması, davamlılığın, özünü böyük hərflərlə İnsan hesab etmək hüququnun sınağı kimi qəbul edilirsə və bu zaman belə yüksək meyarlara uyğunluğa nail olunub-olunmayacağı barədə gizli tərəddüd varsa – bu halda, mütləq axtarışdan imtina vəziyyətini əks etdirən təşviş yaranır. [37,43]

Bunun əsl kökləri dərinədə - yaşanmış erkən uğursuzluq təcrübəsində yerləşir, və nəticəsi öncədən məlum olmayan hər hansı başqa situasiyada olduğu kimi, qarşıdakı

imtahanın rolu onun yaddaşda bu təcrübəni oyatmasında, onu yenidən aktuallaşdırmasındadır. Uşaqlıq dövrünün erkən çağında formalaşmış bu maneənin aktiv konkret fəaliyyət prosesində (məsələn, imtahanlara hazırlıq prosesində) aşılması mümkün deyil, və bu səbəbdən istər-istəməz, axtarışdan imtina vəziyyəti yaradır.

Şagirdin neqativ emosional təcrübəsi özünüqiymətləndirmə üçün təhlükə yaradan şəxslərlə keçmiş qarşılıqlı münasibətlər əsasında toplana bilər.

Bu səbəbdən, məsələ xarici əngəl kimi yalnız imtahanda deyil, bu əhval-ruhiyyədədir. L.V.Kulikov hesab edir ki, stress vəziyyətinin rəf edilməsində ən vacib olan şey şəxsiyyət faktorudur. Bununla da, qapalı dairə yaranır – çətinliklər qarşısında bütün əvvəlki təslim olmalar, passiv müdafiə davranış təcrübəsi hazırkı anda da uyğun reaksiya tipini irəlicədən müəyyən edir, bu isə öz növbəsində, belə qeyri-adaptiv reaksiya üsulunu möhkəmləndirən təslimolma təcrübəsini artırır. Və artıq, ümumiyyətlə, imtahanın verilib-verilməməsinin əhəmiyyəti yoxdur – hər şey uğurla bitsə belə, mübarizədən öncədən imtina etmiş insanda, onun sadəcə bəxti gətirdi, o, “gözdən qaçmışdır”, “ona yaxşı bilet düşüb”, “imtahançısı mərhəmətli olub”, “imtahan yüngül olub” kimi hisslər qalır, bir sözlə, uğur onun səfərbər olmaq və maneəni aşmaq kimi daxili qabiliyyəti sayəsində deyil, xarici səbəblərdən əldə edilmişdir. Öz gözündə hörmətə layiq olmayan şəxs kimi görünmə əndişəsi axtarış fəaliyyətini iflic edir və imtahandan qorxu kimi başa düşülür. Aydın ki, belə dərin proses sadəcə stress vəziyyətinin bitməsi – imtahanın müvəffəqiyyətlə verilməsi nəticəsində qırıla bilməz [16,76].

İmtahan qarşısında nevroitik təşvişin yaranmasına digər səbəb, situasiyaya nəzarətə həddən artıq tələbat ola bilər. Xarici və ya daxili səbəblərə görə təmin edilməmiş məhz bu tələbat arterial təzyiqin artmasına və digər psixosomatik xəstəliklərə səbəb olur. Şagird nə qədər yaxşı hazırlanmış olsa da, imtahanda hər zaman nəticənin bir qədər qeyri-müəyyənliyi, nəzarət oluna bilməyən vəziyyətlərdən və imtahançıdan asılılıq qorunub saxlanır. Situasiyaya nəzarətin qeyri-mümkünlüyü, hətta öz-özünə tam əlverişli şəkildə yoluna düşdüyü halda belə, acizlik hissəsinə, axtarışdan imtinaya, nevroitik təşvişə gətirib çıxara bilər.

Kütləvi test prosedurunun çoxdan bəri tətbiq olunduğu ölkələrdəki xarici müəllimlərin

əsərlərində, test sınaqları zamanı da müayinə olunanların 7-10%-ində yüksək dərəcədə təşvişin yaranmasına dair göstərişlərə rast gəlmək olar. Bununla yanaşı, emosional həyəcan komponentləri oğlanlardan fərqli olaraq qızlarda xeyli dərəcədə çox təzahür edir. Eləcə də, qəbul imtahanları zamanı imtahan verənlərin dərman vasitələrindən istifadəsinin və imtahanlara hazırlıq ərafında psixiatrik yardıma müraciət etməsinin artdığı aşkar edilmişdir.

Demək, bütün yuxarıda qeyd olunanlardan bu nəticəyə gəlmək olar ki, istənilən imtahanlar, xüsusən də qəbul imtahanları, tədris fəaliyyəti prosesində yaranan ekstremal vəziyyətlərə aiddir. İmtahanda meydana çıxan psixi vəziyyət stressə yaxın vəziyyətə uyğundur.

Nəzəri baxımdan, imtahan tədris prosesində köməkçi qiymətləndirmə prosedurudur. Öz-özlüyündə o, şagirdlərin biliklərinə heç bir şey əlavə etmir. Lakin yuxarı siniflərdə bütün tədris prosesinin bu həlledici həddi aşmağa yönəldiyi məlum olur. Materialın mənimsənilməsi onun imtahanda yenidən təkrarlanması tələbatına tabe edilir. Bu, yekun sınağı yüngülləşdirir, halbuki ona məqsədyönlü hazırlıq vaxtında və mərhələli şəkildə həyata keçirilir. Lakin yeniyetmə və gənc yaşda uzaqlaşdırılmış planlaşdırma insan üçün demək olar ki, yerinə yetirilə bilməyən tapşırıq şəklini alır. Məktəblilərin əksəriyyəti imtahanları, onlar yaxın gələcəkdə görünməyə qədər, ciddi qəbul etmirlər. Bu səbəbdən, hazırlığın çox böyük payı, bir qayda olaraq, son həftələrin və günlərin üzərinə düşür. Bu isə, qeyri-adi, həm də üçtərəfli gərginlik yaradır [20].

Birincisi, sınaqdan müffəqiyyətlə keçmək üçün hələ imtahandan bir az əvvəl şagirdlərin əksəriyyətinin şüurunda kifayət etməyəcək dərəcədə tam və sistemli şəkildə yer almış dərin biliklərə yiyələnmi tələb edir.

Bu səbəbdən, hazırlığın tamamlanma (əslində isə - əsas) mərhələsində çox böyük materialın intensiv şəkildə mənimsənilməsi tələb olunur. Lakin insan beyni məhdud zaman ərzində yalnız müəyyən həcmdə informasiyanı mənimsəmək qabiliyyətinə malikdir. İradə gücü vasitəsilə, bu çərçivələri bir qədər genişləndirmək mümkündür, lakin bu, güclü gərginliyə səbəb olacaq. Buna görə də, informasiyanın intensiv öyrənilməsi, onun dərk edilməsi, mənimsənilməsi və imtahanda düzgün şəkildə yenidən təkrarlanması — beynə ağır yük düşməzi ilə əlaqədar ciddi intellektual

tapşırıqdır.[20,26]

İkincisi, sınaq və qiymətləndirmə proseduru özlüyündə dərin emosional hisslərlə əlaqədardır. Hazırlıq mərhələsində nəticənin qeyri-müəyyənliyi qorxu, təşviş və özünə inamsızlıq – adı çəkilən imtahan stresi yaradır. Pedaqoqlar bilirlər ki, çox vaxt şagird o dərəcədə həyəcanlanır ki, bu ona öz bilik və bacarıqları səviyyəsində sınaqdan keçməyə sadəcə mane olur.

Üçüncüsü, sirr deyil ki, müvəffəqiyyət yalnız biliklərdən deyil, şagirdin ümumi dünyagörüşündən, onun təhsilə və özünə; imtahan proseduruna münasibətindən də asılıdır. Bu səbəbdən, motivasiya-iradi baxımdan hazırlığın intellektual və emosional hazırlıq qədər vacibliyi aşkar olur.

İmtahan vəziyyəti müəyyən emosional-əsəb gərginliyi, məlum olan emosional stress yaradan faktordur; və damar tonusunun və ürək ritminin requlyasiyasının mərkəzi mexanizmlərinin funksional gərginliyinə səbəb olur ki, bu da stress zamanı veqetativ əsəb sisteminin simpatik hissəsinin tonusunun xeyli dərəcədə artması ilə əlaqədardır [57].

Kritik vəziyyətlərdə emosional-əsəb gərginliyinin və həyəcan hisslərinin yaranma mexanizmləri bir sıra tədqiqatçılar tərəfindən nəzərdən keçirilmişdir.

F.E.Vasilyuk kritik vəziyyəti həyatdakı “uyğunsuzluğun” aradan qaldırılması zərurəti kimi gözdən keçirir. Bu sahədə elmi tədqiqatların mürəkkəbliyi kritik situasiyaların həm xarici, mühit şəraitlərindən, həm də daxili, psixoloji vəziyyətlərdən yarana bilməsi ilə müəyyən edilir. Kritik situasiyalar problemi H.Selyenin əsərlərində stresin müzakirəsi ilə əlaqədar meydana çıxmışdır.

”Stres” anlayışı hazırda son dərəcə geniş yayılmışdır. Belə fəvqəladə məşhurluğun səbəbi, H.Selyenin göstərdiyi konsepsiyanın bir çox həyat hadisələrinin: insanın psixi travma yaradan situasiyalara, təhlükəli işlərə, müxtəlif konfliktlərə və xəstəliklərə reaksiyalarının izahını tələb etməsidir. İlk dəfə stress orqanizmin istənilən xoşagəlməz təsirlərə (aclıq, yorğunluq, soyuq, təhlükə, ağrı və başqaları) qeyri-spesifik, ümumi reaksiyası kimi Kanadalı fizioloq H.Selye tərəfindən təsvir edilmişdir. “Stress” termini H.Selye tərəfindən adaptiv sindromun təsviri zamanı işlədilmişdir. O, stresi orqanizmin ona elan edilmiş hər hansı bir tələbata qeyri-

spesifik reaksiyası kimi təyin etmişdir. Hal-hazırda müasir ədəbiyyatda “stress” termininə aşağıdakı anlayışların ifadəsi kimi rast gəlinir:

- güclü xoşagəlməz, orqanizmə mənfi təsir göstərən təsirlər;
- güclü, orqanizm üçün müxtəlif növ həm xoşagəlməz, həm də xoş reaksiyalar;
- orqanizmin, müxtəlif növ təsirlər zamanı yaranan fizioloji və psixoloji reaksiyalarının qeyri-spesifik əlamətləri (elementləri) [49].

Zinçenko V.P. bu anlayışı aşağıdakı kimi təyin edir: “Stress – həm gündəlik həyatda, həm də xüsusi hallarda daha mürəkkəb, çətin şəraitlərdə fəaliyyət prosesində insanda yaranan psixi gərginlik vəziyyətidir”. Stresin əsas xüsusiyyəti uyğunlaşma prosesinin qıcıqlandırıcının və ya yükün xarakterindən asılılığıdır. Bu prosesi Selye Ümumi Adaptasiya Sindromu (ÜAS) – orqanizmdə ümumi müdafiə xarakteri daşıyan adaptasiya reaksiyalarının məcmusu kimi göstərmişdir [53]. Selyeyə görə, ümumi adaptasiya sindromuna üç mərhələ daxildir:

1. Təşviş reaksiyası, bu zaman orqanizmin müqaviməti azalır (“şok fazası”), sonra isə müdafiə mexanizmləri daxil olur;
2. Müqavimət (rezistentlik) mərhələsi, bu zaman sistemlərin fəaliyyətinin gərginliyi ilə, orqanizmin yeni şəraitə müvafiq olaraq uyğunlaşmasına nail olunur;
3. Gücdən düşmə mərhələsi, bu zaman müdafiə mexanizmlərinin imkansızlığı aşkar olur və həyat funksiyalarının uyğunluğunun pozulması güclənir;

Bu yolla, stress fəaliyyətə, onun tam intizamsızlıq törətməsinə kimi, həm müsbət, həm də mənfi təsir göstərə bilər.

Uzunmüddətli psixi-əsəb gərginliyi zamanı insanların funksional vəziyyətinin tədqiqi əsasında dörd subsindrom stress aşkar edilmişdir [49,53,62].

Koqnitiv subsindrom stress:

- ekstremal vəziyyətdə olan insana daxil olan informasiyanın qavranılmasındakı və mənimsənilməsindəki dəyişikliklər şəklində;
- onun xarici və daxili mühit barədə təsəvvürlərinin dəyişməsində;
- onun düşüncəsinin yönəldilməsinin dəyişməsində və s.-də meydana çıxır.

Emosional – davranış subsindrom stress ekstremal, kritik şəraitlərə, situasiyalara və s. emosional-duyğu reaksiyalarından ibarətdir.

Sosial-psixoloji subsindrom stress stresogen vəziyyətlərdə olan insanların ünsiyyətindəki dəyişikliklərdə özünü göstərir. Bu dəyişikliklər sosial-pozitiv tendensiyalar şəklində meydana çıxıb bilər:

- insanların birləşməsində,
- qarşılıqlı yardımın artmasında,
- lideri dəstəkləməyə, onu təqib etməyə meyillilikdə və s.-də .

Stress zamanı sosial-neqativ ünsiyyət formaları yarana bilər: özünü təcrid etmə, ətrafdakı insanlarla qarşıdurma müəllilik və s.

Vegetativ subsindrom stress ya total, ya da lokal fizioloji stress reaksiyalarının baş verməsi ilə meydana çıxır ki, bunlar adaptasiya mahiyyəti daşıyır, lakin adı çəkilən stress xəstəliklərinin inkişafına səbəb ola bilər.

Stress nəzəriyyəsinin müəllifi qeyd edir ki, onun tərifini vermək çətinidir. Kədər və sevinc – bir-birinə zidd emosionallardır, lakin bu da, o da stress vəziyyəti ilə müşayiət oluna bilər. “Stress reaksiyası nöqtəyi-nəzərdən, qarşılaşdığımız situasiyanın xoş və ya xoşagəlməz olub-olmamasının əhəmiyyəti yoxdur. Yalnız yenidən qurulmaya tələbatın intensivliyi əhəmiyyət daşıyır...” [62].

“Stress” anlayışının təhlilinə diqqət yetirərək, alim onun iki yarım-növünü xarakterizə edir: distress və evstress. “Stress” termini iki yarım-növün anlaşılması üçün əsas anlayış hesab edilməlidir: distress – “pis” və evstress – “yaxşı stress”. Stress – mühitin insana sürətlə artan tələbləridir. Kritik vəziyyətə reaksiya növünün dəyişkənliyi, hər şeydən əvvəl, daxili şəxsi gücdən asılıdır.

Kritik situasiyaların təhlilinə digər yanaşma prinsipi – “frustrasiya” nəzəriyyəsidir. Bu termin latıncadan tərcümədə aldatma, planların pozulması mənasını bildirir. Frustrasiya “manea” ilə qarşılaşma nəticəsində şəxsi perspektivlərin itkisi nəticəsində yaranan mənfi emosional vəziyyət kimi yaşanır. Bu halda insan məqsədə nail olma və tələbatın ödənilməsi üsulunu axtarıb tapa bilmir. Frustrasiya nəzəriyyəsi

ilk dəfə 1939-cu ildə Yelsk Universitetinin psixoloqlar qrupu tərəfindən ifadə edilmiş, sonra çoxsaylı tədqiqatların mövzusunə çevrilmişdir [47,62,75].

Emosional frustrasiya halları individual fərqlərə malik ola bilər. Onun əsas təzahürü kimi qəzəb reaksiyası: əsəbilik, hirs, acıq və s. qəbul edilir, lakin bu reaksiya heç də hər zaman ifadə olunmur, “əksər hallarda o, yalnız ümumi aktivləşmə səviyyəsinin artmasından ibarət olur (nevrozun yaranması)” Heynerin, Berkovitsin tədqiqatları göstərir ki, frustrasiyanın güclənməsi aktivləşmə və aqressiya səviyyəsinin yüksəlməsinə səbəb olur. Frustrasiya, ona gətirən faktorlardan və reaksiyalardan qaçmağın öyrənilməsinə imkan yaradır. Müdafiəedici davranışın, frustrasiya vəziyyətində olan insanların üz tutduğu ən çox rast gəlinən forması “repressiyadır”, daha doğrusu, davranışın primitivləşməsidir.

N.İ.Naenkonun doğru olaraq qeyd etdiyi kimi, “kritik situasiyalar nəzəriyyəsinin” tədqiqatçıları onun mexanizmlərinin vahid izahını təmin edən vahid terminologiya işləyib hazırlamamışlar.

İmtahan stresi orta məktəb şagirdlərində, xüsusən ali məktəb tələbələrində psixi gərginlik yaradan səbəblər arasında birinci yerlərdən birini tutur. Əksər hallarda imtahan psixi travma yaradan faktora çevrilir ki, bu faktor hətta kliniki psixiatriyada psixogeniyanın xarakterinin müəyyən edilməsində və nevrozların təsnifatında nəzərə alınır. Son illərdə imtahan stresinin tələbələrin əsəb, ürək-damar və immun sistemlərinə neqativ təsir göstərdiyi və hətta, onkoloji xəstəliklərin yaranması ehtimalını yüksəldən genetik aparatın pozulmalarına səbəb ola biləcəyi barədə əsaslı dəlillər əldə edilmişdir.

Xüsusilə, Hyüston (ABŞ) tibb məktəbinin tədqiqatçıları müəyyən etmişlər ki, imtahan sessiyası zamanı tələbələrdə reparasiya mexanizmləri aktivləşir ki, bunlar DNK molekulunun zədələnmiş hissələrinin bərpasına cavabdehlik daşıyır.

Digər tədqiqatlarda göstərilmişdir ki, imtahan sessiyası, xüsusən kofein qəbul edilməsi ilə birlikdə, tələbələrdə sonradan arterial təzyiqin ciddi şəkildə artmasına gətirib çıxara bilər.

Düsseldorf Universitetinin alman alimləri imtahanların tələbələrin immunoloji statusuna neqativ təsirini göstərmişlər ki, bu da öz əksini gərgin təhsil və imtahanlar zamanı ağız boşluğunun mikroflorasının və periodontun pisləşməsində tapır .

Anverpendən olan belçikalı alimlərin tədqiqatları akademik stresin eritrositlərin sayı, onlarda hemoqlobinin faiz nisbəti, hematokrit göstəricisi və qanın digər vacib parametrləri kimi hematoloji göstəricilərə dərin təsirlərini nümayiş etdirmişdir.

Rusiyalı müəlliflərə görə, imtahan sesiyası dövrü ərzində tələbələrdə və məktəblilərdə ürək-damar sisteminin vegetativ requlyasiyasının bəlli pozulmaları qeydə alınır. Uzunmüddətli və son dərəcə güclü emosional gərginlik veqetativ əsəb sisteminin simpatik və ya parasimtaik şöbələrinin aktivləşdirilməsinə, eləcə də, vegetativ homeostazın pozulması və ürək-damar sisteminin emosional stresə reaksiyalarının yüksək labilliyi ilə müşayiət olunan keçid proseslərinin inkişafına gətirib çıxara bilər.

İmtahanlara hazırlıq dövrünün xoşagəlməz faktorlarına intensiv əqli fəaliyyəti, yüksək statik yükü, hərəkəti fəaliyyətin son dərəcə məhdudlaşması, yuxu rejiminin pozulması, abituriyentlərin sosial statusunun mümkün dəyişməsi ilə əlaqədar emosional duyğuları aid etmək olar – bütün bunlar orqanizmin normal həyat fəaliyyətinin requlyasiyasını həyata keçirən vegetativ əsəb sisteminin həddən artıq gərginliyinə səbəb olur.[62]

Çoxsaylı tədqiqatlar göstərir ki, imtahan zamanı ürək yığılmalarının tezliyi xeyli dərəcədə güclənir, arterial təzyiq, əzələ gərginliyi və psixoemosional gərginlik artır.

İmtahanın verilməsindən sonra fizioloji göstəricilər dərhal normaya dönmür. Adətən, arterial təzyiq parametrlərinin ilkin kəmiyyətlərə geri dönməsi üçün bir neçə gün tələb olunur.

Ənənəvi olaraq, psixoemosional stresin vegetativ korrelyatları kimi ürək-damar sisteminin fəaliyyətinin iki əsas parametri istifadə olunmuşdur: ürək yığılmalarının tezliyi və arterial təzyiq kəmiyyəti, eləcə də, bu kəmiyyətlərdən törəmə göstərici – “Kerdo vegetativ indeksi”, bunlar stress zamanı simpatik və parasimpatik əsəb sistemlərinin fəaliyyətinin qarşılıqlı nisbəti barədə ümumi fikir yürütməyə imkan

vermişdir. Ürək ritminin dəyişkənliyinin (ÜRD) riyazi analizinin praktiki kardiologiyaya tətbiqi ilə simpatik və parasimpatik şöbələrin insan orqanizmi proseslərinin reqlulyasiyasına yardımını seçim əsasında təyin etmək mümkün olmuşdur.

Bundan əlavə, şəxsiyyətin tədrislə bağlı stress situasiyalarına psixoloji və fizioloji reaksiyaları arasındakı korrelyatların axtarışı da çox maraqlıdır ki, bunların aşkar edilməsi yalnız individual tövsiyələrin işlənib hazırlanmasına deyil, həm də psixosomatik qarşılıqlı münasibətlərin mexanizmlərinin anlaşılmasına yaxınlaşmaq imkanı verəcək.

Bu yolla, tədqiqatçıların əksəriyyətinin fikrinə görə, imtahan stresi tələbələrin və məktəblilərin sağlamlığı üçün ciddi təhlükədir, həm də, hər il ölkəmiz miqyasında yüz minlərlə şagirdləri/tələbələrini əhatə edən bu hadisənin kütləvi xarakter alması problemlərə xüsusi aktualıq verir.

Eləcə də, qeyd olunmalıdır ki, imtahan stresi heç də hər zaman “distress” xüsusiyyətini qazanaraq zərərli xarakter daşmır. Müəyyən vəziyyətlərdə psixoloji gərginlik şagirdə onun qarşısında qoyulmuş tədris tapşırıqlarının həlli üçün bütün biliklərini və şəxsi rezervlərini səfərbər etməyə yardım göstərərək, stimullaşdırıcı əhəmiyyət daşıya bilər. Bu səbəbdən, söhbət imtahan stresinin səviyyəsinin optimallaşdırılmasından (korreksiyasından) gedir – daha doğrusu, onun ətalətli, zəif motivasiyalı şagirdlərdə müəyyən qədər yüksəldilməsi ilə, həddən artıq labil psixikaya malik son dərəcə həyəcanlı şagirdlərdə azaldılması mümkün deyildir. İmtahan stresi səviyyəsinin korreksiyasına müxtəlif vasitələrlə nail olmaq olar – farmakoloji preparatların yardımı ilə, psixi özünütənzimləmə metodları ilə, əmək və istirahət rejiminin optimallaşdırılması ilə, bioloji əks əlaqə sisteminin yardımı və s ilə.[53,55]

Bu hallarda pedaqoqlar qarşısında bu və ya digər şagirdin imtahan prosedurunun stress reaksiyalarının proqnozu problemi durur. Onun həlli, individual şəxsi xüsusiyyətlərin mütləq nəzərə alınması ilə, imtahan stresinin fizioloji və psixoloji tərkib hissələrinin hərtərəfli tədqiqi aparılmadan qeyri-mümkündür.

İmtahan stresinin davamətmə xarakterinə tələbələrin yüksək əsəb fəaliyyətinin göstəriciləri, eləcə də, şəxsi xüsusiyyətlər təsir göstərir.

II FƏSİL

TƏDRİS FƏALİYYƏTİNDƏ VƏ İXTİSAS SİNAQLAR ÖNCƏSİ YARANAN VƏ TƏSİR EDİCİ PSİXOLOJİ MEXANİZMLƏRİN ÖYRƏNİLMƏSİ

Təlim və motivasiya anlayışı

Həqiqi motivasiyanın öyrənilməsi psixoloqların, sosioloqların və müəllimlərin tədqiqatlarının aktual məsələlərindən biri olsa da, bu fenomenin tək-bir formada dəqiq təsviri yoxdur. Motivasiya fenomenini izah etmək üçün bir çox ziddiyyətli fərziyyələr var. Bir qrup psixoloq daxili motivasiyanın başlıca rolu nəzəriyyəsini müdafiə edir - insan davranışı anadan gəlmə eləcə də əldə edilmiş mexanizmlərlə idarə olunur. Digər alimlər hesab edirlər ki, motivasiyanın əsas səbəbi fərdlərin ətraf mühitdən təsir göstərən mühüm xarici amillərdir.[19]

Ümüldə desək, motivasiya anlayışı insan orqanizmini davranışa vadar edən, bu davranışların aktivlik səviyyəsini təyin edən, davranışları istiqamətləndirən və həyata keçmələrini təmin edən müxtəlif iç və xarici səbəblərin kompleksidir. Etdiyimiz davranışların hansılarının motivasiya edilmiş, hansılarının edilməmiş olduğuna qərar vermək hər vaxt çox asan olmamaqla birlikdə motivasiya edilmiş bir davranışdakı hərəkətlər digərlərinə nisbətə daha mütəşəkkil olmuş, daha istiqamətləndirilmiş bir şəkildə cərəyan edər.[10]

Davranışın dəyişməsinə gətirib çıxaran üç duyğu vardır: Qorxu, vəzifə, sevgi. Qorxudan ötəri motivasiya olduğumuzda bunu məcburiyyətdən edərik. Vəzifədən ötəri motivasiya olduğumuzda bunu etməmiz lazım olduğu üçün edərik. Sevgidən ötəri motivasiya olduğumuzda isə bunu istədiyimiz üçün edərik. Müasir psixologiya baxımından, şəxsiyyət hər bir fərdin sosial psixoloji mahiyyəti kimi, sosial fenomen kimi başa düşülür. Şəxsiyyətin psixoloji xüsusiyyətləri ictimai və sosial əsasən müəyyən edilir, baxmayaraq ki, bioloji keyfiyyət rədd edilə bilməz, çünki onlar psixi proseslərin müxtəlif aspektlərində müəyyən bir işarə kimi tətbiq olunur, şəxsiyyətin əsasını təşkil edir.[10,18]

İnsanda motivasiya keçmiş təcrübəyə və sosial, mədəni xarakterli amillərin

öyrənilməsinə əsaslanır. Motivasiyanın səviyyəsi məqsədlərin seçimi, iddiaların səviyyəsi, uğur və uğursuzluqlarla müəyyən edilir. Motivasiyanı belə ayıra bilərik: bioloji, idraki, sosial, müsbət və mənfi. V.Q.Leontyev motivasiyanın iki tipini ayırırdı: ilkin motivasiya- tələbat, meyl, instinkt formasında, ikinci motivasiya isə motiv formasında təzahür edir.[63]

Motivləşmə dedikdə orqanizmi fəallaşdıran və həmin fəallığı istiqamətləndirən təhriklər nəzərdə tutulur. Bu məzmun idrak fəaliyyəti ilə əlaqədar olaraq da saxlanır. Yəni insanı fəal idrak fəaliyyətinə yönəldirən, istiqamətləndirən amillər onun idrakının motivini təşkil edir. Motivləşmə anlayışı geniş mənada psixologiya elminin bütün sahələrində istifadə olunur, həm də motiv rolunda tələbatlar və maraqlar, həvəs və emosiyalar, yönəliş və ideallar çıxış edə bilər. Motivləşmə dedikdə insanın idrak fəaliyyətini hərəkətə gətirən və istiqamətləndirən amillər başa düşülür. Burada “maddiləşən”, əşyavi məzmun kəsb edən tələbatlarla yanaşı ictimai həyatın məhsulu olan motivlər də mühüm rol oynayır. Bu mənada insanın idrak fəaliyyətinin motivləşməsi sosial səciyyə daşıyır. [10,63]

Qabiliyyət və bacarığına, hazırlıq səviyyəsinə görə, yoxsa həvəs, arzu və istəyinə görə, yaxud, başqalarının təhrikilə hər hansı ali məktəbi, ixtisası seçmək son nəticədə fəaliyyətə ciddi təsir göstərir. Bəzən arzu, istək, həvəslə qabiliyyət və bacarıq, iradi həvəs arasında dərin ziddiyət əmələ gəlir. Həmin ziddiyətin asanlıqla həll ediləcəyini gözləmək çətinidir. Çünki yalnız ziddiyətin dərinliyi məsələni həll etmir, həm də bu, subyektin onu fəaliyyətə təhrik edən motivlər mübarizəsində münasibətindən, iradi səyindən, əsaslı, düşünülmüş qərar qəbul etməkdən, qərarın icrasında əzmkarlığından, kənar təsirlərə qarşı durmaq dəyanətindən və s. asılıdır.[19]

Tədris fəaliyyətinin motivasiyası, yalnız motivlərin deyil, məqsədlərin, uğursuzluqlara reaksiya strategiyalarının, indakarlığın, koqnitiv tərkib hissələrinin və mexanizmlərin daxil olduğu mürəkkəb, çəxölçülü strukturdur. Motivlər dedikdə, subyekt tərəfindən həyata keçirilən fəaliyyətin dərk edilən, eləcə də, dərk edilməyən səbəbləri anlaşıdır ki, bunların arxasında onun tələbləri və dəyərləri durur. Fəaliyyət motivləri yalnız güc kriterisinə (intensivliyə) görə deyil, məzmun kriterisinə (keyfiyyətə) və ierarxiyadakı yerə görə də fərqlənir. Motivlərin məzmunu ilə yerinə

yetirilən fəaliyyətin qarşılıqlı əlaqəsindən onların fəaliyyətin effektivliyinə və onun subyektinin psixoloji salamatlığına təsir xüsusiyyətləri asılıdır. [44]

Təhsil motivasiyasının müxtəlifliyini və, müvafiq olaraq, təhsil motivasiyasının keyfiyyətinin qiymətləndirilməsinin zəruriliyini L.İ.Bojoviç göstərmişdir ki, o, təhsil fəaliyyətinin motivlərinin iki növünü – təhsil fəaliyyətinin özündən yaranan, təlim məzmunu və prosesi ilə əlaqədar olanları (dərketmə) və münasibətlər sistemindən yaranan, şagird/tələbə və onu əhatə edən solum arasında mövcud olan geniş sosial motivləri ayırmışdır. L.İ.Bojoviçin təsnifatı XX əsrin ikinci yarısı ərzində A.K.Markovun, M.V.Matyuxinin, P.M.Yakobsonun, A.İ.Savenkovun əsərlərində işlənmişdir. Bu gün dərketmə və sosial təhsil motivasiyasının konkret yarım-növləri barədə ümumi qəbul edilmiş fikir mövcud deyildir, onların seçilib ayrılması üçün birmənalı əsaslar və onların etbiralı şəkildə müəyyən edilməsi imkanları yoxdur. Motivlərin L.İ.Bojoviç tərəfindən təklif olunmuş təsnifatının dəyəri prinsip etibarlı ilə iki müxtəlif təhsil motivi növünü – dərketmə, və ya daxili, fəaliyyətin özündə olan; və sosial, və ya ona münasibətdə xarici motivləri ayıraraq göstərməsindədir. Sonuncular iki növə bölünmüşdür – geniş sosial və dar şəxsi motivlər, müxtəlif yaş dinamikasına və tədris prosesinin effektivliyinə müxtəlif təsirə malik olanlar. [63]

Tədqiqatlar göstərir ki, fəaliyyətin daxili motivasiyası yaradıcı planların həlli, əqli düşüncənin və koqnitiv uyuşqanlıqın təzahürü ilə pozitiv şəkildə əlaqədardır, daha effektiv təhsil strategiyalarının, inadkarlığın, məhsuldar kopinq-strategiyaların, eləcə də, akademik nailiyyətlərin və psixoloji salamatlığın müşdəçisidir. Daxili motivasiya zamanı fəaliyyətin yerinə yetirilməsi həyəcan axını, fəaliyyət prosesinin özünə sevinclə həvəs göstərmə, entuziazm, məmnunluqla müşayiət olunur.[29,31,44]

İnsanlarda çox vaxt sual yaranır daxili motivasiya daha yaxşıdır yoxsa xarici? Bu iki növün məzmununa baxsaq: Daxili motivasiya şəxsin istəyinə və arzusuna əsaslanaraq baş verir, xarici motivasiya isə alınan nəticənin xətrinə. Buna görə də ən ideal düstur xarici və daxili motivasiyanın bircə kompleks formada işə salınmasıdır. Misal üzərində bu hala baxaq:

Tutaq ki, siz uşaq olduğunuz vaxtlar ananız sizə sizin necə mükəmməl idmançı

olduğunuzu söyləyirdi. Ananız sizi tərifləyirdi, tanınmış mükəmməl idmançılarla müqayisədə sizi üstün tuturdu və bu sözsüz sizin xoşunuza gəlirdi, idmanla məşqul olmaz sizə daha da zövq verirdi və siz idmanla məşqul olmağa davam edirdiz. Məktəb dövründə siz idman komandalarında iştirak edirdiz və bu sizdə kollektiv motivasiyası(yəni daxili motivasiya) ilə daxili motivasiyasının birləşib kompleks şəkildə işləməyi təmin edirdi. Eləcə də iştirak etdiyiniz idman müsabiqələrində mükafat əldə etməyiniz, dostlarınız və yaxınlarınız arasında tərif eşitməyiniz, özünüzlə fəxr etməyiniz həmin kompleks-motivasiya işini təmin edirdi. Nəticədə siz idmanla məşqul olduğunuz zaman özünüz bundan zövq alırsız, rahatlanırsız və bu sizin şəxsi istəyiniz hesab olunur, yəni sizin daxili motivasiyanızda əsas yer tutur. Lakin əvvəldə də qeyd etdiyimiz ki, ilkin motivasiya iki motivasiya növün birləşməsi ilə baş verdi. Misaldan məlum olur ki, ən ideal motivasiya növü kompleks motivasiyadır, yəni həm xarici həm daxili motivasiyanın birgə failiyyəti.

Motivasiya haqqında olan bu diskussiya “Özünü müəyyənləşdirmə nəzəriyyəsi”(Self Determination theory) adlanan psixologiya sahəsində öz cavablarını tapır. Özünü müəyyənləşdirmə nəzəriyyəsi müasir psixologiyada motivasiya əsaslarını öyrənmək üçün çox məşhur və əlverişli bir nəzəriyyə hesab olunur. Bu nəzəriyyə motivasiyanın müxtəlif tənzimləmə mexanizmləri(regulations) ilə birgə fəaliyyət göstərdiyini aşkarlayıb. Həmin tənzimləmə mexanizmləri insanın motivasiya təsiri altında həyata keçən davranışları istiqamətləndirir. Yəni insan davranışı təkcə motivasiya ilə deyil, motivasiyanın tənzimləmə mexanizmləri ilə birgə fəaliyyəti ilə idarə olunur və istiqamətlənir. [31]

Daxili və xarici motivasiyanın ilkin ziddiyyətlərinin aradan qaldırılması və daxili motivasiyanın keyfiyyət baxımından müxtəlif növlərinin seçilib ayrılması da özünü müəyyən etmə nəzəriyyəsi çərçivəsində təklif olunmuşdur. Bu nəzəriyyədə təsdiqlənir ki, fəaliyyətin xarici motivasiyası avtonomiyaya tələbatın müxtəlif frustrasiya dərəcəsi ilə xarakterizə olunan (onun maksimal frustrasiyası xarici tənzimləmə zamanı baş verir) dörd tənzimləmə növünə - xarici(eksternal), tətbiqi (introyeksiya), müəyyənləşdirmə (identifikasiya olunmuş) və inteqrasiya olunmuş növlərə ayrılma bilən sistemdir. Bundan əlavə, avtonomiyaya tələbat dedikdə,

nəzəriyyənin müəllifləri aktiv subyekt olmağa, öz şəxsi fəaliyyətinin mənbəyi olmağa, öz davranışını idarə etməyə səy göstərməyi başa düşürlər.

Xarici tənzimləmə(External regulation) –ancaq xarici şəraitə tabe olmaq üçün, ətrafdan tərif, mükafat və s. əldə etmək üçün. Məs.: “Mən mükafat almaq üçün və ya dostlarım tərəfindən tərif qazanmaq üçün müsabiqədə iştirak edirəm və çalışıram.”

Tətbiqi tənzimləmə(Introjected Regulation)– xarici nəzarət altında, özünü günahkar hiss etməmək üçün, özünə bəraət qazandırmaq üçün, öz mənliliyini götərmək üçün.

Məs.: “Mən ona görə dərs oxuyuram ki, ətrafdakılar bunu görsün və mənim yaxşı şagird olduğumu düşünsün.”

Müəyyənləşdirmə tənzimləməsi(Identification)– Davranışın şüurlu formada şəxsi istəyə görə tənzimlənməsi. Məs.: “Mən ona görə dərs oxuyuram ki,mən yeni biliklər əldə edəcəm.”

İnteqrasiya tənzimlənməsi(Integrated Regulation)– Xarici motivlərin, öz şəxsi inanclarını və mövcud olan stereotiplərin təsiri ilə baş verir. Məs.: “Mən dərs oxuyuram, çünki mən şagirdəm, bu mənliliyimibir hissəsidir.”

Müxtəlif fəaliyyət növü materialında özünümüəyyənetmə nəzəriyyəsi çərçivəsində aparılmış tədqiqatlar da göstərmişdir ki, xarici identifikasiya olunmuş, inteqrasiya olunmuş və daxili motivasiyadan (avtonom requlyasiya formalarından) fərqli olaraq,xarici introyeksiya olunmuş və eksternal motivasiya (nəzarət olunan requlyasiya formaları) çətinliklərə daha az məhsuldar reaksiyalarla, fəaliyyətdə daha az nailiyyətlərlə, nisbətən zəif psixoloji sağlamlıqla, eləcə də, məktəbi vaxtından əvvəl atmaq tendensiyası ilə əlaqədardır.[28,33]

Nailiyyət motivasiyasının, eləcə də, konkret təhsil fəaliyyətinin məzmunu və strukturu barədə təsəvvürlər T.O.Qordeyevanın əsərlərində işlənmişdir. Təhsil fəaliyyətinin daxili və xarici motivasiyası təhsil fəaliyyətinin məzmununa uyğun və ya ona münasibətdə daxili, digər tələblərin ödənilməsinə və ya frustrasiyasının rəf edilməsinə yönəldilmiş, bilavasitə yerinə yetirilən fəaliyyətlə əlaqədar olmayan motivlərdən ibarətdir.

Daxili motivasiya nisbətən homogen sistemdir və əsasını insanın dərk etmə, nailiyyət qazanma və özünü təkmilləşdirmə tələbatlarının ödənilməsinə səy göstərilməsi təşkil edən motivlərdən yararır. [63]

Xarici motivlər şəxsiyyətin təhsil prosesinə münasibətdə müxtəlif növ xarici tələbatlarından yararır ki, onlardan daha xarakterik olanı hörmətə, avtonomiyaya və başqaları tərəfindən qəbul edilməyə tələbatlardır.

Bu günə qədər təhsil fəaliyyətinin motivasiyası sahəsində əldə edilmiş məlumatlardan aydındır ki, xarici motivasiya növlərinin avtonomiya parametri üzrə ayrılması, şübhəsiz ki, tədris prosesi subyektinin fəaliyyət uğuru və müvəffəqiyyəti mexanizmlərinin anlaşılması və qabaqcadan xəbər verilməsi baxımından faydalıdır. Lakin ayrılmış növlər təhsil motivlərinin bütün rəngarəngliyini tükətmir. Belə ki, xarici təhsil motivlərinin təhsil fəaliyyətinin yerinə yetirilməsini tənzimləyən daha xarakterik növlərdən biri başqalarının böyük hörmətini və etibarını qazanmağa, eləcə də, fəaliyyətdə yüksək nəticələrin əldə edilməsi sayəsində özünə hörmət qazanmağa can atmaqdır. [28,33]

“Kopinq” strategiya, mübarizə-uyğunlaşma strategiyası

Kopinq strategiya, uyğunlaşma strategiyaları(ing. Coping, coping strategy)"bir insanın “stress ilə başa çatması üçün nə etməsi gərəkdir” anlamına gəlir. Bu anlayışemosional və davranış strategiyaları birləşdirirək, gündəlik həyatda stressin öhdəsindən gəlmək üçün və ümumiyyətlə çətin psixoloji hallarla başa çıxmaq üçün istifadə edilir. Psixologiya ədəbiyyatında bu termin ilk dəfə 1962ci ildə isitfadə olunmuşdur; L.Merfi bu termini uşaqların inkişaf böhranlarını necə aşırıtdıqlarını öyrənərkən ilk dəfə bu termini istifadə etmişdi. Dörd ildən sonra isə, 1966cı ildə Richard Lazarus öz “Psixoloji stress və mübarizə prosesi” kitabında kopinq terminə müraciət etmişdir.[7]

Lazarusun göstərdiyi kimi, stress - ətraf mühitin tələbatlarını ödənilməsi və qəbul edilməsi üçün insanın resursları ilə arasında tarazlıq yaranmadıqda, yaranan bir diskomfortdur. Bu diskomfort mütləq individualdır. Yəni, məs individ situasiyanı

stressli olub olmadığını özü üçün qiymətləndirir. Lazarusun və Folkmanın nəzəriyyəsinə görə, individ özü üçün stressin dərəcəsini təyin edərkən, ətrafın tələblərini və bu tələblərin öhdəsindən gəlmək üçün öz resursların gücünü müqayisə edərək qiymətləndirir[7,8]

Zaman keçdikçə “koping” anlayışı təkcə ətrafın tələbləri ilə insan resurslarını arasında yaranan dizbalans üçün yox, eləcə də gündəlik stressli hallar üçün istifadə olunmağa başladı. Mübarizə strategiyasının məzmunu isə eyni qaldı: koping - bir insanın stress ilə başa çatması üçün nə etməsi: gündəlik həyatın tələblərini ödəmək üçün zehni, emosional və davranış strategiyalarını birləşdirir. [22]

Düşüncələr, hisslər və davranışlar mübarizə strategiyasını yaradaraq, müxtəlif situasiyalarda müəyyən dərəcələrdə bu strategiyayı işə salır. Beləliklə, mübarizə strategiyası ətraf mühit - individ qarşılıqlı əlaqəsiylə başa gəlmək üçün davranış və zehni səylər toplusudur. Bunla birgə, qeyd olunur ki, individin stressli situasiyaya reaksiyası ixtiyari və qeyri-ixtiyari baş verə bilər. Qeyri-ixtiyari reaksiyalar individual temperamət fərqlənmələrinə əsaslanırlar və təkrarlanma nəticəsində əldə olunublar, və artıq şüurlu nəzarətə ehtiyac olmur.[16]

Müasir sosial reallıq, çətin vəziyyətlərdə xarici mühitlə insan qarşılıqlı təsirli üsürləri meydana gətirir. Aparılmış çoxsaylı tədqiqatlar nəticəsində müəyyən olunmuşdur ki, individin seçdiyi strategiya və mübarizə tərzii həm situasiyadan həm də situasiyanı nəzarət altına alan insanın şəxsi keyfiyyətlərindən asılıdır. Şəxsi determinantlar arasında ən çox qeyd olunanlar:

Özünü qiymətləndirmə, özünü qəbul etmə, nəzarət və narahatlıq səviyyəsi;

Yaş, cinsiyyət;

Sosial bacarıq, şəxsin böyük və kiçik bir cəmiyyətə (etnik qrup və sosial təbəqə) aid olması, ailədə əldə edilmiş sosial təcrübə, və sosial rol.

Mübarizə strategiyası barədə tədqiqat aparan psixoloqlar bu strategiyanın effektivliyinə də öz müxtəlif fikirləri vardır. Çoxsaylı nəzəriyyələrdə koping

strategiyanın produktiv və funksional olduğu barədə deyilsə də, eləcə də bu strategiyanın disfunksional və qeyri produktiv olduğu qeyd edilir.[11,12]

Kopinq-strategiyalara resurs yanaşma. Bu yaxınlarda kopinq-strategiyalar problematikası ilə məşğul olan tədqiqatçılar, kopinq nöqtəyi-nəzərindən resurs yanaşma prinsipini təqib etmişlər. Resurs yanaşma nəzərə çarpdırır ki, “resursların bölüşdürülməsi” (commerce of resources) prosesi mövcuddur və bu, belə bir faktı izah edir ki, bəzi insanlar, müxtəlif həyat şəraitlərinə baxmayaraq, sağlamlıqlarını qorumağa və adaptasiya olmağa nail olur.

Resurs nəzəriyyələrinə görə, müəyyən aparıcı resurslar kompleksi mövcuddur ki, onlar ümumi resurslar fondunu “idarə edir” və ya istiqamətləndirir. Başqa sözlə “aparıcı resurs – digər resursların bölüşdürülməsinə (ticarətinə) nəzarət edən və onu təşkil edən əsas vasitədir”.

Resurs yanaşmasına bəzi ciddi tədqiqatçıların işləri aiddir ki, bunlarda əvvəllər kopinq davranışının öyrənilməsi ilə əlaqə mövcud olmamışdır . Resurs yanaşma çərçivəsində müxtəlif resursların, həm mühit (sosial mühit tərəfindən instrumental, mənəvi və emosional yardımın mümkünlüyü), həm də şəxsi (fərdin vərdişləri və bacarıqları) resursların geniş spektri nəzərdən keçirilir. Hobfoll resursların qorunub saxlanması nəzəriyyəsini təklif edir ki, burada o, resursların iki sinfini: maddi və sosial, və ya dəyərlərlə əlaqədar resursları nəzərdən keçirir. Məsələn, M. Seliqman stresin öhdəsindən gələn əsas resurs kimi optimizmi gözdən keçirir. Digər tədqiqatçılar istifadə olunan kopinq-strategiyalara təsir göstərən resurslardan biri kimi, “yaşamağa davamlılıq” konstruktunu təklif edir.

Albert Bandura tərəfindən işlənmiş öz-özünə effektivlik konstruktunu kopinq davranışına təsir göstərən vacib resurs kimi də nəzərdən keçirmək olar[51]. Fraydenberqə görə, öz-özünə effektivliklə insanların, onların özlərini ələ almaq qabiliyyəti barədə daxili qənaətlərinə aid olan dərk etmə prosesləri əlaqədardır. İnsandakı bu qənaət şəxsi resursların “mərkəzi” təşkili və istifadəsi qabiliyyətini, eləcə də, ətraf mühitdən resursların əldə edilməsi qabiliyyətini nəzərə çarpdırır.

Resurs yanaşmasına görə, resurslara yiyələnmə və onları idarəetmə və tətbiq olunan kopinq-strategiyalar bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərə bilər. Deməli, əgər yeniyetmədə öz sosial mühiti ilə effektiv şəkildə qarşılıqlı əlaqədə olmaq istəyi yoxdursa, onun az dostu olacaq. Bu halda bəyan etmək olar ki, kopinq-strategiya resurslara təsir göstərmişdir. Əksinə, əgər uşaq zəif sosial mühitdə böyümüşsə, daha doğrusu, uşaq məhdud resurslara malik olmuşsa, bu vəziyyət, onlardan üstün tutulan kopinq-strategiyalara və stresin öhdəsindən gəlmə strategiyası kimi, onların sosial dəstəkdən istifadə tezliyinə təsir göstərə bilər.[51]

Kopinq-strategiyaların təsnifatı. Kopinq-strategiyalara maraq bu yaxınlarda yarandığından və çətinliklərin öhdəsindən gəlmə fenomeninin özünün mürəkkəbliyi səbəbindən, tədqiqatçılar hələ kopinq-davranışın vahid bir təsnifatına gəlib çıxmamışlar. Kopinq-strategiyalar üzrə işlər hələ ki, kifayət qədər dağınıq şəkildədir, buna görə də, az qala hər yeni tədqiqatçı kopinq davranış problematikasının tədqiqi zamanı öz şəxsi təsnifatını təklif edir. Bununla yanaşı, kopinq-strategiyalara mövcud yanaşma prinsiplərini hər hansı şəkildə sistemləşdirmək üçün, artıq təsnifatların özlərinin təsnifatlandırılması üzrə səylər göstərilir. [54]

Problem baxımından-fokuslanmış / emosional baxımdan-fokuslanmış kopinq-strategiyalar. Psixologiyada kopinq anlayışını ilk dəfə istifadə edən tədqiqatçılar kopinq- strategiyaların da ilk təsnifatını təklif etmişlər. Lazarus və Folkman kopinq-strategiyaların dixotomik təsnifatını təklif etmiş və onların aşağıdakı yönümünü göstərmişdir:

problem baxımından-fokuslanmış strategiyalar;

emosional baxımdan-fokuslanmış strategiyalar.

Lazarusa görə, kopinq prosesində həm problem baxımından-fokuslanmış, həm də emosional baxımdan-fokuslanmış aspekt əks olunur.

Digər tədqiqatçılar kopinq-strategiyaların oxşar təsnifatlarını təklif etmişlər. Məsələn, Moos və Şeffər üç strategiyayı göstərirlər:

qiymətləndirməyə fokuslanmış (situasiyanın əhəmiyyətinin özün üçün müəyyən edilməsi);

problemə fokuslanmış (stresin öhdəsindən gəlmək üçün qərarların qəbul edilməsi və konkret tədbirlərin görülməsi);

emosiyalara fokuslanmış (hisslərin idarə olunması və emosional müvazinətin saxlanması).

Perlin və Şuler Moos və Şeffər tərəfindən təklif olunmuş analogi təsnifatı təklif edir və orada aşağıdakı üç strategiyayı göstərir:

problemə yanaşılması üsulunun dəyişdirilməsi strategiyası;

problemin dəyişdirilməsi strategiyası;

emosional distresin idarə olunması strategiyası.

Bu iki təsnifat demək olar ki, Lazarusun və Folkmanın təsnifatını təkrarlayır. Bununla yanaşı, Moos və Şeffər və, müvafiq olaraq, Perlin və Şuler “problemə fokuslanma” strategiyasında iki növün təsirini göstərir: koqnitiv (“qiymətləndirməyə fokuslanma” və, müvafiq olaraq, problemə yanaşma üsulunun dəyişdirilməsi);

davranış (“problemə fokuslanma” və, müvafiq olaraq “problemin dəyişdirilməsi strategiyası”). [41,51,54]

Lazarusun və Folkmanın təsnifatından sonra meydana gəlmiş təsnifatların çoxu, koping-strategiyaların “problem üzərində iş” / “problemə yanaşma üzərində iş” prinsipi üzrə dixomatik bölünməsinə təklif edərək, eyni əsnə əsasında tərtib olunmuşdur. Beləliklə, koping-strategiyaların bir çox təsnifatları, əsasən, problemin xarici tələblərə daha yaxşı uyğunluğu üçün onu yenidən dürüst ifadə etmək və ya koqnitiv şəkildə yenidən qiymətləndirmək kimi daha introspektiv səylərə qarşı, problemin xarici tələblərinin öhdəsindən gəlmək üçün aktiv, problemə fokuslanmış səylər arasındakı fərqi müəyyən edir . [54]

Zehni/ davranış / emosional koping-strategiyalar. Bundan əlavə, bəzi tədqiqatçılar

kopinq-strategiyaların, onların əsasını təşkil edən proseslərin növündən (koqnitiv, davranış, emosional) asılı olaraq fərqləndiyi təsnifatları təklif edirlər. Belə ki, Nikolskaya və Qranovskaya aşağıdakı səviyyələrdə keçən kopinq-strategiyanın üç böyük qrupunu göstərir: dərkətmə, davranış və sarsılanın emosional tədqiqi. [11]

Proseslərin yalnız bir növünə aid olan təsnifatlar da vardır. Məsələn, Koplik tam koqnitiv kopinq-strategiyaları nəzərdən keçirərək, dixomatik təsnifatı təklif edir: informasiyanın axtarışı strategiyası və informasiya üçün qapalılıq strategiyası. Əksinə, Vitalianoemosional-yönümlü aradan qaldırmanın üç üsulunu göstərir: özünü günahlandırma, çəkinmə və daha üstün tutulan izahətmə. Digər nəzəriyyədə, emosional özünü ələ almanın üç növünü göstərir, lakin bu təsnifatın əsasını göstərilən reaksiya növü deyil, özünü ələ alma üzrə fəaliyyətlərin nəyə yönəlməsi təşkil edir: daxili (yaşanan) emosiyanın reqlyasiyasına; emosiyanın yaşanması ilə əlaqədar davranışın reqlyasiyasına; emosiya yaradan kontekstin reqlyasiyasına.

Effektiv / qeyri-effektiv kopinq-strategiyalar. Eyni zamanda, bəzi tədqiqatçılar bu nəticəyə gəlmişlər ki, strategiyaları kopinqin funksional və disfunksionalaspektlərindən ibarət olan kopinq stilləri şəklində qruplaşdırmaq daha yaxşı olar. Funksional stillər başqalarının yardımı ilə və ya yardımsız şəkildə, problemin öhdəsindən gəlmək üçün birbaşa səylər olduğu halda, disfunksional stillər qeyri- produktiv strategiyaların istifadəsi ilə əlaqədardır. Ədəbiyyatda disfunksional kopinq- stillər “çəkinən kopinq” adlandırılır. Məsələn, Fraydenberq 18 strategiyanın üç kateqoriyada qruplaşdırıldığı təsnifatı təklif edir: başqalarına müraciət (başqalarına, istər yaşıdlar, valideynlər olsun, istərsə başqa birisi, dəstək üçün müraciət), qeyri- produktiv kopinq (situasiyanın öhdəsindən gələ bilməməklə əlaqədar olan çəkinmə strategiyaları) və produktiv kopinq (optimizmi, başqaları ilə sosial əlaqəni və tonusu qoruyub saxlayaraq, problem üzərində işləmək). Göründüyü kimi, kopinq-strategiya “Başqalarına müraciət” kateqoriyasında “effektiv” və “qeyri-effektiv” kopinq kateqoriyalarından kənarında durur. Beləliklə, bu təsnifatın “effektivliyin / qeyri- effektivliyin” ölçülməsinə əsaslandığına baxmayaraq, tədqiqatçılar burada daha bir ölçməni – “sosial aktivliyi” seçib ayırmağa təşəbbüs

etmişlər ki, bu, tədqiqatçıların fikrinə görə, birmənalı şəkildə produktiv və ya qeyri-productiv kimi qiymətləndirilə bilməz. [12,16,22]

Kopinq-strategiyalar situasiyaya nəzarət dərəcəsi kimi. Psixoloji ədəbiyyatda kopinq-strategiyaları fəaliyyət üzərində sərbəst nəzarət proseslərinin spesifik davranış konkretləşdirilmələri kimi, yəni, təhlükəyə məruz qaldığı situasiyalarda nəzarəti dəstəkləmək və ya bərpa etmək üçün xidmət göstərən planlaşdırılmış davranış strategiyaları kimi nəzərdən keçirən digər təsnifatlar da təqdim edilmişdir. Məsələn, bu müəlliflər tərəfindən təklif olunmuş BISC (Behavioral Inventory on Strategic Control, «Davranışa strateji nəzarət üzrə təlimat») təsnifatında hesab edilir ki, uşaqların kopinq-strategiyaları davranışa strateji nəzarətin dörd növünə görə fərqlənir: aktiv fəaliyyət, vasitəli fəaliyyət, prososial davranış və antisosial davranış. Oxşar təsnifat Hobfoll tərəfindən təklif edilir. Özünün COR-nəzəriyyəsində (Conservation of Resources, «Resursların qorunub saxlanması nəzəriyyəsi») o, kopinq-davranışda altı qolun nəzərdən keçirilməsini təklif edir: prososial / antisosial istiqamət, vasitəsiz / vasitəli davranış və passiv / aktiv davranış. [7,16,41]

III FƏSİL

X VƏ XI-Cİ SİNİF ŞAĞİDLƏRİNDƏ İMTAHAN ÖNCƏSİ YARANAN FUNKSIONAL PSIXOLOJİ VƏZİYYƏTLƏRİN, GƏRGİNLİKLƏRİN VƏ TƏSİR EDİCİ MEXANİZMLƏRİN EKSPERİMENTAL PSIXOLOJİ TƏDQIQI

Tədqiqat iştirakçıları

Tədqiqatda 100 nəfər könüllü abituriyent iştirak etmişdir. Abituriyentlər fərqli məktəblərin 16-17 yaşlı şagirdləri olmuşdur.

Tədqiqatda iştirak üçün kriteriyalar:

Abituriyentin 10-cu və ya 11-ci sinifdə təhsil alması;

Universitetə və ya texnikuma hazırlaşması;

Könüllü iştirakı.

Fiziki və psixi problemi olan və ya, hal-hazırda psixiatrik müalicə alan şagirdlərin

psixoloji təhlükəyə məruz qalmaması və etik standartların qorunması üçün tədqiqata cəlb olunmamışdır.

Tədqiqatın strukturu

Tədqiqat kros-seksional korrelyasiya dizaynına sahibdir. Kross-seksional korrelyasiya dizaynı tədqiqatda göstəricilər arasındakı mümkün korrelyasiyanı araşdırmağa, həmçinin dəyişən nəticələrə təsir edən digər göstəriciləri müəyyən etməyə imkan yaradır. Tədqiqat dörd mərhələdən ibarətdir.

İlkin mərhələdə tədqiqatın planı hazırlanaraq fərziyyələr irəli sürülmüşdür. Daha sonra tədqiqatda iştirak edəcək abituriyentlərin sayı G-Power ilə müəyyən edilmişdir. Məlumatlı razılıq vərəqəsi və tədqiqatda istifadə olunan testlər iştirakçılar üçün xüsusi qovluqlara ayrılmışdır.

Tədqiqatın ikinci mərhələsində Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyindən məktəblərdə abituriyentlərlə görüşmək üçün icazə alınmışdır. Daha sonra, Azərbaycan Psixiatriya Assosiasiyası tərəfindən verilən tədqiqatın etik qaydalarına riayət edilərək tədqiqatı həyata keçirməyə razılıq alınmışdır.

Tədqiqatın üçüncü mərhələsində abituriyentlərlə iclaslar aparılmışdır. İclaslar zamanı tədqiqatçı tərəfindən keçiriləcək tədqiqatın məqsədi və gələcəyə tövələri barəsində məlumat verilmişdir. Həmçinin, tədqiqatçı tədqiqatda iştirakın könüllü olmasını və iştirakçının istədiyi zaman tədqiqatı dayandırmaq hüququnu qeyd etmişdir. İclaslar zamanı anonimlik, konfidensiallıq və tədqiqat məlumatlarının necə qorunacağı barədə informasiya verilmişdir. Tədqiqatda iştirak etmək istəyini bildirən abituriyentlərə məlumatlı razılıq forması və tədqiqat testləri paylanılmışdır.

Abituriyentin məlumatlı razılıq vərəqəsi və tədqiqat testləri ayrı-ayrı qovluqlara yerləşdirilərək tədqiqatın şəffaflığı təmin edilmişdir.

Üçüncü mərhələ sosial demoqrafik və tədqiqat testlərinin işlənilməsindən ibarət olmuşdur. Əldə edilən məlumatlar SPSS-21 proqramına daxil edilmişdir. Daxil olunan məlumatlar üzərində korrelyasiya və reqressiya analizləri aparılmışdır. DASS-21, Brief COPE və motivasiya cədvəllərinin etibarlılığı analiz olunmuşdur.

Sonuncu mərhələ zamanı əldə edilən nəticələr APA standartlarına uyğun olaraq cədvəl və qrafik şəklində dissertasiyaya əlavə olunmuşdur. Daha sonra alınan nəticələr AR-nın Psixi Sağlamlıq Mərkəzində iclas zamanı psixoloqlar və psixiatrlar arasına müzakirə edilmişdir.

Tədqiqatda istifadə olunan klinik material və metodlar

Sosial demoqrafik forma və üç cədvəl 100 abituriyent tərəfindən doldurulmuşdur. Sosial demoqrafik məlumat formasında abituriyentin yaş və cinsi göstərilmişdir (Əlavə A.1). Tədqiqatda istifadə olunan üç cədvəl aşağıda qeyd olunur:

Depressiya Təşviş Stress Cədvəli (Depression Anxiety Stress Scale 21 (DASS-21)) (Lovibond & Lovibond, 1995) DASS-42-nin qısa forması olub, neqativ emosional vəziyyətlərin, depressiya, təşviş və stressin ölçülməsi üçün nəzərdə tutulmuş şəxs haqqında hesabatlar cədvəlidir. Belə göstərilmişdir ki, DASS-ın üç cədvəli yüksək daxili uyğunluğa malik olduğundan və böyük diskriminasiya verdiyindən, cədvəllər mövcud vəziyyəti və ya zamana görə vəziyyətin dəyişməsinə (məsələn, müalicə kursunun gedişatı ərəfəsində) ölçmək istəyən həm tədqiqatçıların, həm də klinisistlərin tələblərini ödəməlidir. Bu cədvəl klinik və qeyri-klinik nizamlanmışlar üçün uyğundur. Keçirilən tədqiqatda DASS-21 cədvəli, abituriyentlərdə imtahan öncəsi depressiya, təşviş və stress pozuntularının dərəcəsini təyin etmək üçün istifadə olunub. DASS-21 cədvəli üç subcədvələ (depressiya, təşviş, stress) bölünür və 21 sualdan ibarətdir. Onlardan hər biri, vəziyyətin əlamətlər üzrə nəzərə çarpdırılması niyyətilə son həftə ərzində iştirakçıların təcrübəsinin tezliyi və ya ciddiliyi ilə, Likertin dördnöqtəli cədvəli üçün nəzərə alınmışdır. Bu qiymətləndirmələrdə - 0 “heç bir halda mənə uyğun gəlmir”; 1 “mənə bəzi hallarda və ya müəyyən vaxtlarda uyğun

gəlir”; 2 “mənə bir çox hallarda və ya uzun müddət ərzində uyğun gəlir”; 3 “mənə demək olar ki, bütün hallarda və ya hər gün uyğun gəlir” - uyğundur. Təlimatlarda bu da qeyd olunur ki, cədvəllərdə düzgün və ya yanlış cavablar mövcud deyil. DASS-21 cədvəli ilk olaraq professor Fuad İsmayılov tərəfindən xilasedicilər üzərində adaptasiya olunaraq etibarlılığı müəyyən olunmuşdur (Cronbach's alpha: depressiya ($\alpha = .76$), təşviş ($\alpha = .72$) və stress ($\alpha = .80$)).

Brief COPE. Stresslə mübarizə aparmaq üçün bir çox yol vardır. Bu anket, stressli hadisələr yaşandığında ümumiyyətlə nə etdiyinizi və nələr hiss etdiyinizi göstərmək üçün istifadə olunur. Testin məqsədi stressli vəziyyətlərdə insanın atdığı addımları öyrənməkdir. Aydın ki, müxtəlif situasiyalarda bir qədər fərqli cavablar olur, lakin ümumiyyətlə stress altında olduqda adətən nə etdiyinizi düşünmək vacibdir. Anketdə hər bir cümlə stress vəziyyətinin öhdəsindən gəlmək üçün seçilən üsulu əks etdirir. Qısa Kopyniq anketi insanların stressə qarşı olan cavablarını, mübarizə mexanizmlərinin müxtəlif yollarını qiymətləndirmək üçün çox ölçülü bir inventardır. Bu inventar 14 alt cədvəldən ibarətdir: psixi kənarlaşdırma, aktiv adaptasiya, inkar etmə, spirtli içki və ya digər zərərli maddələrdən istifadə, emosional dəstək, sosial dəstəkdən istifadə, uzaqlaşma davranışı, emosiyaları ifadə etmə, pozitiv yanaşma, planlaşdırma, yumor, qəbul etmə, din, özünü yayındırma.

Qiymətləndirmə sistemi :

✓ 1=Heç vaxt ✓ 2=Nadir hallarda ✓ 3=Bəzən hallarda ✓ 4=Əksər hallarda.

Brif COPE Azərbaycan dilinə professor Fuad İsmayılov və Günel Vəliməmmədova tərəfdən adaptasiya prosesindən keçmişdir (Cronbach's alpha: BriefCOPE-nın 14 altşkalası üçün ($\alpha = .655$)).

Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (W-SDI)- bu test şəxsin gördüyü işə daxili və xarici motivasiyasını təyin edir. Test 18 sualdan ibarətdir və 6 subşkalaya bölünür: daxili motivasiya (sual-4,8,15), inteqrasiya tənzimlənməsi (sual-5,10,18),

müəyyənləşdirmə tənzimlənməsi (sual-1,7,14), tətbiqi tənzimlənmə (sual-6,11,13), xarici tənzimlənmə (sual-2,9,16), demotivasiya (3,12, 17). Qiymətləndirmə sistemi “Qətiyyən doğru deyil” cavabı ilə “tamamilə doğrudur” bəndi arasında 7 versiyaya Likert cədvəlinə əsasən aparılmışdır. W-SDI testi üçün Cronbach's alpha 84 təyin edilmişdir.

Motivasiya cədvəlinin adaptasiyası tədqiqatçı Rəhimə Eldarova və Respublika Psixi Sağlamlıq mərkəzinin mütəxəsisləri tərəfindən həyata keçirilmişdir və etibarlılığı bu tədqiqatda yoxlanılmışdır.

Tədqiqatın statistik təhlili

Testlərin etibarlılığı

Cronbach's alpha testi DASS-21, Brief COPE və W-SDI cədvəllərinə tətbiq olunmuşdur (Cədvəl 1). Cortinaya əsasən Cronbach's alpha bərabərdir: əla $0.9 \leq \alpha$; yaxşı $0.8 \leq \alpha < 0.9$; qəbul edilən $0.7 \leq \alpha < 0.8$; sual altında $0.6 \leq \alpha < 0.7$; zəif $0.5 \leq \alpha < 0.6$; və qəbul olunmayan $\alpha < 0.5$ (Cortina, 1993).

Aldığımız nəticələrə əsasən W-SDI cədvəlində "daxili motivasiya", "inteqrasiya tənzimləməsi", "müəyyənləşdirmə tənzimləməsi" və "demotivasiya" alt testləri zəif dərəcədə etibarlıdır, lakin "tətbiqi tənzimləmə" və "xarici tənzimləmə" alt sütunlarının yaxşı və qəbul edilən dərəcədə etibarlı olduğu aşkar olunmuşdur. Nəticələr onu göstərir ki, W-SDI cədvəli yenidən baxılmalı və aşağı etibarlılıq göstərən alt testlər yenidən adaptasiya prosesindən keçməlidir. Belə ki, bəzən şagirdlər sualın məzmununu soruşmağa utanır. Bu da onunla əlaqəlidir ki, bu yaşda uşaqlar daha çox "mən daha yaxşı bilirəm" fikrinə malik olur.

Digər cədvəllər DASS-21 və Brief COPE yaxşı dərəcədə etibarlılıq əmsalı göstərmişdir. Bu onunla əlaqəli ola bilər ki, daha öncə bu cədvəllər xilasedicilər üçün azərbaycan dilinə tərcümə olunmuşdur.

Cədvəl 1

W-SDI, DASS-21 və Brief COPE üçün hesablanan Cronbach's Alpha

Şkalanın növü	Sub alt testlər	α
W-SDI	Daxili motivasiya	.59
	İnteqrasiya tənzipləməsi	.55
	Müəyyənləşdirmə tənzipləməsi	.59
	Tətbiqi tənzipləmə	.87
	Xarici tənzipləmə	-.78
	Demotivasiya	.59
	DASS-21	Depressiya
	Təşviş	.79
	Stress	.83
Brief COPE	14 subtest	.755

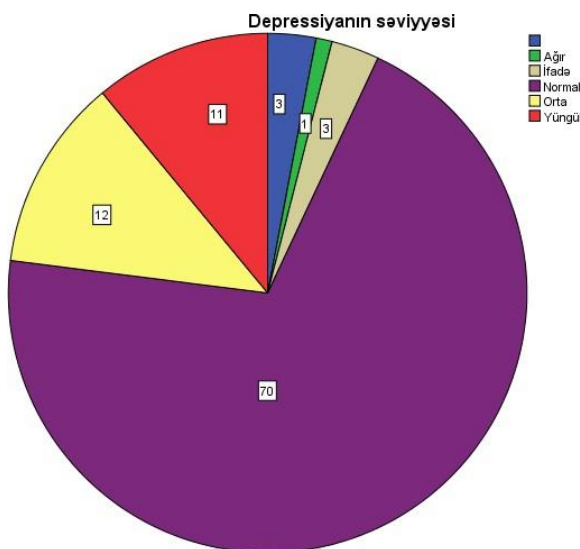
α : Cronbach's alpha

Abituriyentlərin təsviri statistik nəticələri

Nəticələrə əsasən tədqiqat iştirakçılarının çoxluğunu (60%) oğlan abituriyentlər təşkil etmişlər. Belə ki, iştirakçıların 36%-i 16 yaş, 64%-i isə 17 yaşa sahibdirlər. Təsviri statistik nəticələrə görə abituriyentlərin depressiya səviyyəsinin ortalama nəticəsi

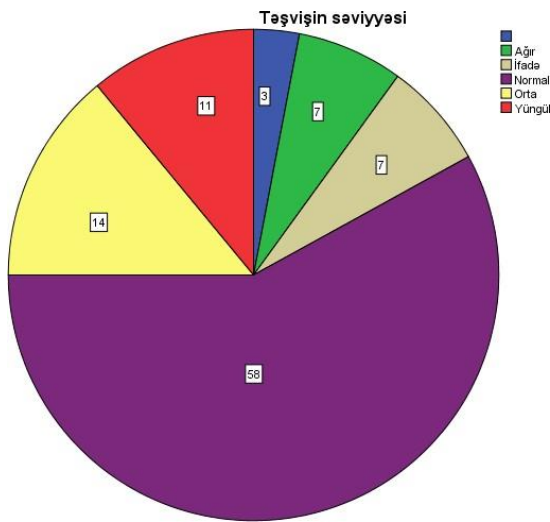
M=6.95, SD=6.911-ə bərabərdir. DASS-21 depressiya subşkalasına görə 0-9 ball depressiyanın olmadığını göstərir və orta qiymətin 6.95 (M=6.95) olması abituriyentlərin əksəriyyətində depressiyanın aşkarlanmadığını bildirir. Nəticələrə əsasən abituriyentlərin təşviş üzrə orta balı M=7.51, SD=6.95-ə bərabərdir. Bu cədvələ görə təşvişin normal səviyyəsi 0-7 arasındadır. Bizim nəticələr onu göstərir ki, abituriyentlərin əksəriyyətində normadan daha çox təşviş səviyyəsi aşkarlanıb. DASS-21 testinə görə stressin normal səviyyəsi 0-14 ball arasındadır. Tədqiqatın nəticələrinə əsasən abituriyentlərin əksəriyyəti normal stress səviyyəsi göstərüb M=13.90, SD=8.53.

Abituriyentlərin depressiya, təşviş və stress dərəcələrinin faiz əmsalı Fiqur 1, Fiqur 2 və Fiqur 3-də təqdim olunub. Qeyd etmək lazımdır ki, abituriyentərdən 3 nəfəri testləri tam doldurmadığı üçün statistik əməliyyat onlarda depressiyanın, təşvişin və stressin səviyyəsini müəyyən edə bilməmişdir (Fiqurlarda göy rənglə işarə olunub). Nəticələrə əsasən abituriyentlərin əksəriyyətində (70%) depressiya aşkarlanmamışdır. Yalnız 1%-də (yəni bir nəfərdə) ağır dərəcədə depressiya müəyyən olunmuşdur. Abituriyentlərin 12%-də orta dərəcədə depressiya olduğu təyin olunmuşdur.



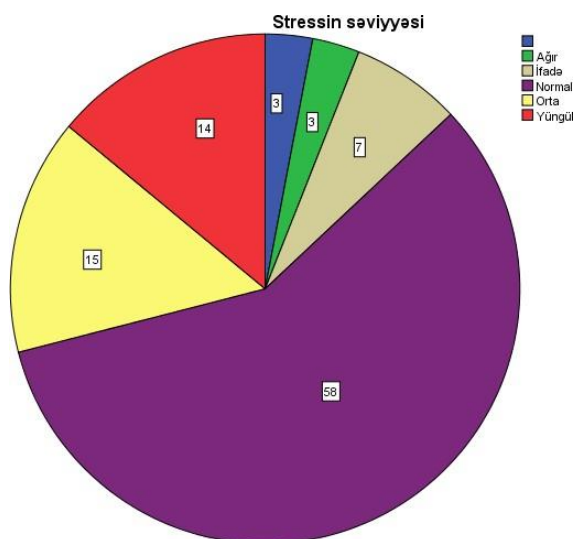
Fiqur 1. Abituriyentlərdə depressiyanın səviyyəsi

Təsviristatistiknəticələrə əsasənabituriyentlərin 58%-də təşviş problemi aşkarlanmamışdır, lakin 39%-də müxtəlif dərəcədə təşviş pozuntusu müəyyənləşdirilmişdir (Fiqur 2-yə bax). Belə ki, abituriyentlərin 11%-də yüngül, 12%-də orta, 3%-də ifadə olunmuş və 1%-də ağır səviyyədə depressiya aşkarlanmışdır.



Fiqur 2. Abituriyentlərdə təşvişin səviyyəsi

Oxşar nəticələr stress səviyyəsi üçün də aşkarlanıb. Nəticələrə əsasən abituriyentlərin 39%-də stress pozuntusu vardır. Onlardan 15%-i orta dərəcədə stress yaşayır. Belə ki, abituriyentlərin 11%-də yüngül, 14%-də orta, 7%-də ifadə olunmuş və 7%-də ağır dərəcədə təşviş aşkarlanmışdır.



Fiqur 3. Abituryentlərdə stressin səviyyəsi

İştirakçıların sayını nəzərə alsaq (100 nəfər abituriyent) 39%-nin təşviş və stress keçirməsi az bir say deyildir. Biz bu faktı da nəzərə almalıyıq ki, yeniyetmələr bəzən keçirdiyi stressin, təşvişin və ya depressiyanın aşkarlanmasını istəmirlər.

Orta əmsal W-SDI şkalası üçün də hesablanmışdır. Nəticələrə əsasən abituriyentlər əsasən daxili (15.71) və integrativ tənzimləmə motivasiya növlərinə sahibdirlər. Nəticələr göstərir ki, xarici tənzimləmə (9.33) və demotivasiya (7.31) abituriyentlərin ən az istifadə etdikləri motivasiya növləridir.

Cədvəl 2. W-SDI cədvəlinin alt cədvəlləri üçün hesablanmış orta əmsal

Sub şkalalar	N	M (SD)
Daxili motivasiya	100	15.26 (2.823)
İnteqrasiya tənzimləməsi	100	14.88 (1.701)
Müəyyənləşdirmə tənzimləməsi	100	15.71 (2.739)

Tətbiqi tənzimləmə	100	13.66 (2.362)
Xarici tənzimləmə	100	9.33 (.739)
Demotivasiya	100	7,31 (2.048)

N= İştirakçı sayı, M=mean, SD=Std. Xəta.

Abituriyentlərin stressin öhdəsindən gəlmək üçün hansı koping mexanizimini istifadə etməsi Cədvəl 3-də göstərilib. Nəticələrə əsasən abituriyentlərdə aktiv adaptasiya, pozitiv yanaşma və planlaşdırılma koping strategiyalarının orta əmsalı daha yüksəkdir. Bu o deməkdir ki, abituriyentlər bu koping yollarına daha çox üstünlük verirlər. Halbuki, Ən az istifadə etdikləri koping mexanizm isə "Spirтли içki və ya digər maddələrdən istifadə" olmuşdur. Lakin biz onu da nəzərə almalıyıq ki, abituriyentlər qorxduqları üçün məhz bu alt cədvəlin suallarına qeyri-semimi cavab verə bilər və bununla həqiqəti gizlədə bilərlər.

Cədvəl 3. Brief COPE üçün hesablanmış orta əmsal

Sub şkalalar	N	M (SD)
Psixi kənarlaşdırma	100	4,10 (1,690)
Aktiv adaptasiya	100	6,78 (1,314)
İnkər etmə	100	3,19 (1,670)
Spirтли içki və ya digər maddələrdən istifadə	100	1,73 (1,338)
Emosional dəstəkdən istifadə	100	4,07 (1,616)
Sosial dəstəkdən istifadə	100	5,28 (1,587)
Uzaqlaşma davranışı	100	3,16 (1,763)
Emosiyaları ifadə etmək	100	4,31 (1,973)

Pozitiv yanaşma	100	6,70 (1,475)
Planlaşdırma	100	6,92 (1,424)
Yumor	100	4,40 (1,678)
Qəbul etmə	100	5,70 (1,714)
Din	100	3,95 (2,086)
Özünü günahlandırmaq	100	4,50 (1,813)

N= iştirakçı sayı, M=ortaqiymət, SD=Std. Xətə , 95%CI= Ortaqiymət üçün inam intervalı

3.4.3 Mübarizə-uyğunlaşma mexanizmləri, motivasiyayolları, depressiya, təşviş və stressarasındakı korrelyasiya

Pearson korrelyasiya əməliyyatı göstəricilərarasındakı statistik əhəmiyyətli əlaqəni müəyyən edir: $r < 0.10$ əhəmiyyətsiz, $r = 0.10 - 0.30$ kiçikdən orta, $r = 0.30 - 0.50$ orta və böyükdür və $r > 0.50$ daha çox böyükdürü ifadə edir. (Cohen, 1992)

Pearson korrelyasiyasının nəticələrinə görə bir neçə koping strategiyalar və digər faktorlar arasında statistik əhəmiyyətli əlaqə var. Belə ki, nəticələrə əsasən psixi kənarlaşdırma koping strategiyasının təşvişlə ($r = 0.205$) və depressiya ($r = 0.225$) ilə kiçik əlaqəsi vardır. Bu o deməkdir ki, əgər abituriyent stresslə rastlaşanda psixi kənarlaşdırma yolunu seçirsə bu onda depressiya və təşvişin səviyyəsini artırır bilər. Psixi kənarlaşdırma qaçış yollarından biri olsa da, problemin həllinə fokuslanmadığı üçün abituriyentin olduğu vəziyyəti daha gərgin edə bilər. Maraqlı faktıdır ki, bizim nəticələrə görə aktiv adaptasiya koping strategiyası və stressin səviyyəsi arasında düz əlaqə aşkarlanıb ($r = 0.239$). Belə ki, abituriyent aktiv adaptasiya mexanizmini seçərək özünün stress səviyyəsini daha da artırır bilər. Abituriyent aktiv şəkildə problemin həllinə fokuslanırsa onun digər qaçılmaz öhdəlikləri (imtahana hazırlıqlar) onu daha da gərgin edə bilər. Biz onu da nəzərə almalıyıq ki, aktiv adaptasiya strategiyası abituriyentlərdə formalaşma və seçim dövrünü əhatə edə bilər.

Tədqiqatın nəticələri onu göstərir ki, abituriyentlərdə spirtli içki və maddə qəbulu koping mehanizminin stress ($r = 0.283$) və təşviş ($r = 0.282$) ilə statisik əhəmiyyətli əlaqəsi vardır. Bu koping strategiya və demotivasiya arasında düz mütanəşib əlaqə

müəyyən olunmuşdur. Habelə, sosial dəstək koping strategiyası ilə depressiya arasında da düz əlaqə aşkarlanmışdır ($r=0.278$). Adətən, bu yaş dövrlərində (15-17) abituriyentlər sosial dəstəkdən (ailə üzvlərindən və ya dostlardan) qaçırlar. Bu da onunla əlaqədardır ki, onlar özlərini təsdiq etməyə və bunu digər insanlara sübut etməyə çalışırlar. Bəzən ailələr abituriyentə kömək etmək istəyəndə onlar tərəfindən daha sərt reaksiya ilə rastlaşa bilirlər. Bizim tədqiqatın nəticələrinə görə də, sosial dəstək abituriyentdə depressiyanı daha da artırma bilər. Məsələn, uzaqlaşma davranışı, emosiyaların ifadəsi ilə koping strategiyaları və depressiya arasında düz korrelasiya vardır. Emosiyaların ifadəsi uyğunlaşma yolu ilə xarici tənzimləmə arasında ($r=-0.223$) əks əlaqə tapılmışdır.

Tədqiqat nəticəsində pozitiv yanaşma koping mexanizminin bir neçə motivasiya növləri ilə əlaqəsi müəyyən olunmuşdur. Belə ki, pozitiv yanaşma uyğunlaşma yolu müəyyənləşdirmə tənzimləməsi ($r=0.291$) və tətbiqi tənzimləmə ($r=0.234$) ilə düzmütənasibdir. Nəticələrə əsasən, xarici tənzimləmə ($r=-0.364$) və demotivasiya ($r=-0.302$) alt kateqoriyaları pozitiv yanaşma koping strategiyası ilə əks əlaqəlidir. Planlaşdırma koping strategiyasının tətbiqi tənzimləmə motivasiya növü ilə düzmütənasib ($r=0.262$), xarici tənzimləmə ilə isə əksmütənasib ($r=-0.252$) əlaqəsi müəyyən olunmuşdur. Korrelasiya analizinə əsasən, xarici tənzimləmə motivasiya növü qəbul etmə ($r=-0.249$) və din ($r=-0.334$) koping strategiyaları ilə əksmütənasib əlaqəlidir. Tədqiqatın nəticələri onu göstərir ki, qaçış uyğunlaşma yollarından sayılan özünü günahlandırma koping mexanizminin tətbiqi tənzimləmə motivasiya növü ilə düz əlaqəlidir ($r=0.231$).

Faktorlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.Psixi kənarlaşdırma	1	,199	,262	,084	,304	,224	,153	,199	,240	,304	,103	,286	,083	,198	,139	,205	,227	,062	-0,065	,123	,079	-0,144	-0,096
2.Aktivadaptasiya		1	,130	,014	,049	,017	-0,062	,020	,378	,320	,053	,239	,006	,217	,239	,121	,114	,109	,043	,186	,140	-0,149	-0,194
3.İnkaretmə			1	,204	,133	,267	,059	,211	,084	,246	,035	-	,026	,270	,107	,111	,177	-0,061	-0,181	-0,085	-0,021	-0,020	,090
4.Spirtliiçkiyə maddə				1	-0,013	,057	-0,007	,231	-,261	,034	,083	,130	-,214	,100	,283	,282	,199	-0,192	-0,156	-0,124	-0,138	,167	,201
5.Emosional dəstək					1	,351	-0,023	,034	,026	,185	,024	,103	,065	,096	-0,006	,086	,022	,082	,104	,060	,118	-0,079	-0,041
6.Sosial dəstək						1	-0,063	,200	,036	,352	,066	,112	,107	,297	,171	,147	,278	,076	,094	,023	,087	-0,053	,014
7.Uzaqlaşmadavranış							1	,275	,014	,049	,376	,201	,059	,057	,115	,138	,274	-0,036	-0,066	-0,026	-0,076	-0,071	,005
8.Emosiyaların ifadəsi								1	,022	,161	,152	,288	,139	,348	,306	,154	,264	,095	,045	,162	,084	-,223	-0,094
9.Pozitiv yaşama									1	,494	-0,008	,353	,279	,272	,052	-0,038	-0,009	,207	,101	,291	,234	-,364	-,302
10.Planlaşdırma										1	-0,134	,515	,068	,297	,062	,044	,073	,178	,099	,148	,262	-,252	-0,157
11.Yumor											1	,016	,185	,139	,277	,133	,125	,119	-0,194	,126	-0,066	-0,175	-0,148
12.Qəbuletmə												1	,342	,249	,186	,217	,263	,053	,020	,057	-0,007	-,249	-0,055
13.Din													1	,125	,298	,242	,293	,114	,132	,182	,082	-,334	-0,135
14.Özünü günahlandırma														1	,252	,098	,347	,193	,105	,109	,231	-0,198	-0,124
15.Stress															1	,603	,608	,250	,028	,349	,134	-0,182	-,212
16.Təşviş																1	,585	,129	-0,048	,174	-0,057	-0,136	-0,136
17.Depressiya																	1	,090	,047	,036	,087	-0,052	,019
18.Daxili motivasiya																		1	,042	,783	,527	-,671	-,882
19.İnteqrasiya.																			1	,157	,691	-0,049	-0,056

20.Müəyyənləşdirmə	1			
t.		,498	-,661	-,873
21.Tətbiqi		1		
tənzimləmə			-,421	-,450
22.Xarici tənzimləmə			1	,659
23.Demotivasiya				1

Yuxarıda qeyd olunan göstəricilərin əlaələri arasındakı nətəcələr qırmızı rənglə qeyd edilib.

3.4.4. Reqrressiya

Kopinqstrategiyaların depressiyaya, təşvişə və stressə təsiri:

Multiple Linear Reqrressiya kopinqstrategiyaların abiturientlərdəki depressiyanın, təşvişin və stressin səviyyəsinə təsirinə müəyyənləşdirmək üçün istifadə olunmuşdur. Kopinq strategiyaların abiturientlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri (reqrressiya nəticələri) cədvəl 5-də qeyd edilmişdir. Nəticələrə əsasən, kopinq strategiyaların stressin səviyyəsinə statistik mühüm təsiri vardır ($F(14,63)=2.449$, $p<.008$), və $R^2 = .352$. Belə ki, nəticələr onu göstərir ki, "aktiv adaptasiya" ($\beta = .264$, $p<.028$), "spirtli içki və digər maddələrdən istifadə etmə" ($\beta = .295$, $p<.021$) və "din" ($\beta = .318$, $p<.011$) kopinq strategiyalarının stressin səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli düz təsiri mövcuddur.

Cədvəl 5

Kopinq strategiyaların abiturientlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Psixi kənarlaşdırma	,152	,550	,033	,277	,783	-,947	1,251
2.Aktiv adaptasiya	1,699	,757	,264	2,244	,028	,186	3,213
3.İnkər etmə	-,557	,632	-,114	-,881	,382	-1,821	,707
4.Spirtli içki və maddə	1,679	,712	,295	2,359	,021	,257	3,101
5.Emosional dəstək	-,354	,548	-,076	-,646	,521	-1,448	,740
6.Sosial dəstək	,674	,633	,130	1,065	,291	-,591	1,938
7.Uzaqlaşma	,313	,634	,063	,494	,623	-,953	1,579

davranışı							
8.Emosiyaların ifadəsi	,526	,523	,124	1,007	,318	-,519	1,571
9.Pozitiv yanaşma	-,310	,814	-,055	-,380	,705	-1,936	1,317
10.Planlaşdırma	-,508	,925	-,085	-,549	,585	-2,356	1,340
11.Yumor	,101	,603	,020	,168	,867	-1,103	1,306
12.Qəbul etmə	,125	,758	,025	,165	,869	-1,390	1,640
13.Din	1,196	,458	,318	2,613	,011	,281	2,111
14.Özünü günahlandırma	,865	,623	,186	1,389	,170	-,379	2,109

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur.

Kopinq strategiyaların abituryentlərdə olan təşvişin səviyyəsinə təsiri (reqressiya nəticələri) cədvəl 6-də qeyd olunmuşdur. Nəticələrə əsasən, kopinq strategiyaların təşvişin səviyyəsinə statistik mühüm təsiri vardır ($F(14,63)=2.435, p<.008$), və $R^2 = .351$. Nəticələr onu göstərir ki, "spirtli içki və digər maddələrdən istifadə etmə" ($\beta = .319, p<.013$) və "din" ($\beta = .312, p<.013$) kopinq strategiyasının təşvişin səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli düz təsiri mövcuddur.

Cədvəl 6

Kopinq strategiyaların abituriyentlərdə olan təşvişin səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Psixi kenarlaşdırma	,613	,487	,148	1,260	,212	-,359	1,586
2.Aktiv adaptasiya	1,054	,689	,181	1,531	,131	-,322	2,430
3.İnkər etmə	,163	,538	,037	,302	,763	-,912	1,238

4.Spirtliiçki və maddə	1,653	,647	,319	2,555	,013	,360	2,946
5.Emosional dəstək	-,418	,512	-,097	-,817	,417	-1,441	,605
6.Sosial dəstək	,747	,575	,161	1,298	,199	-,403	1,897
7.Uzaqlaşma davranışı	,524	,551	,118	,951	,345	-,577	1,625
8.Emosiyaların ifadəsi	-,615	,475	-,159	-1,295	,200	-1,563	,334
9.Pozitiv yanaşma	-,850	,739	-,166	-1,150	,255	-2,327	,627
10.Planlaşdırma	-,577	,842	-,106	-,685	,496	-2,259	1,106
11.Yumor	-,149	,544	-,033	-,274	,785	-1,236	,938
12.Qəbul etmə	1,096	,697	,241	1,574	,121	-,296	2,489
13.Din	1,081	,423	,312	2,555	,013	,235	1,927
14.Özünü günahlandırma	,256	,555	,062	,462	,646	-,853	1,366

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur.

Kopinq strategiyaların abituryentlərdə olan depressiyanın səviyyəsinə təsiri (reqressiya nəticələri) cədvəl 7-də qeyd olunmuşdur. Nəticələrə əsasən, kopinq strategiyaların depressiyanın səviyyəsinə statistik mühüm təsiri vardır ($F(14,63)=3.419$, $p<.000$), və $R^2 = .432$). Nəticələr onu göstərir ki, "uzaqlaşma davranışı" ($\beta = .392$, $p<.001$), "din" ($\beta = .329$, $p<.006$) və "özünü günahlandırma" ($\beta = .285$, $p<.023$), kopinq strategiyalarının depressiyanın səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli düz təsiri mövcuddur. Habelə, nəticələrə əsasən yalnız "yumor" kopinq strategiyasının abituryentlərdə rast gəlinən depressiya səviyyəsinə əks təsiri vardır. Bu o deməkdir ki, yumor kopinq strategiyası depressiyanın səviyyəsini aşağı salaraq qoruyucu faktor təşkil edir.

Cədvəl 7

Kopinq strategiyaların abituriyentlərdə olan depressiyanın səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Psixi kenarlaşdırma	,723	,433	,183	1,670	,100	-,142	1,589
2.Aktiv adaptasiya	,872	,625	,156	1,396	,168	-,376	2,121
3.İnkər etmə	-,214	,479	-,051	-,446	,657	-1,171	,744
4.Spirtliçkivə maddə	,897	,579	,182	1,550	,126	-,260	2,054
5.Emosional dəstək	-,386	,441	-,095	-,876	,385	-1,268	,495
6.Sosial dəstək	,767	,507	,173	1,513	,135	-,246	1,780
7.Uzaqlaşma davranışı	1,697	,502	,392	3,381	,001	,694	2,700
8.Emosiyaların ifadəsi	-,199	,418	-,054	-,476	,636	-1,034	,636
9.Pozitiv yanaşma	-,806	,676	-,164	-1,193	,237	-2,156	,544
10.Planlaşdırma	-,316	,756	-,061	-,417	,678	-1,827	1,196
11.Yumor	-,895	,485	-,206	-1,845	,070	-1,865	,075
12.Qəbul etmə	,122	,617	,028	,198	,844	-1,110	1,354
13.Din	1,076	,376	,329	2,864	,006	,325	1,827
14.Özünü günahlandırma	1,116	,481	,285	2,323	,023	,156	2,077

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur

Motivasiyanövlərinin depressiyaya, təşvişə və stressə təsiri

Multiple Linear Regression abiturientlərin istifadə etdikləri motivasiya növlərinin onlarda qeydə alınan depressiyanın, təşvişin və stressin səviyyəsinə təsirini müəyyən etmək üçün istifadə olunmuşdur. Motivasiya növlərinin abiturientlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri (regressiya nəticələri) cədvəl 8-də qeyd olunmuşdur. Nəticələrə əsasən, motivasiya növlərinin stressin səviyyəsinə statistik mühüm təsiri vardır ($F(6,90)=3.289$, $p<.006$), və $R^2 = .180$). Belə ki, nəticələr onu göstərir ki, "müəyyənəlmə tənzimlənməsi ($\beta = .742$, $p<.001$), motivasiyanın olmaması ($\beta = .632$, $p<.020$) stressin səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli düz təsiri göstərir.

Cədvəl 8

Motivasiya növlərinin abiturientlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Daxili motivasiya	,936	,712	,311	1,314	,192	-,479	2,351
2.Integrasiya tənzimlənməsi	-,087	,796	-,017	-,109	,913	-1,668	1,494
3.Müəyyənəlmə tənzimlənməsi	2,285	,642	,742	3,559	,001	1,010	3,561
4.Tətbiqi	-,263	,674	-,073	-,390	,697	-1,602	1,076

tənzimləmə							
5.Xarici tənzimləmə	,805	1,593	,069	,505	,615	-2,359	3,968
6.Motivasiyanın olmaması	2,606	1,103	,632	2,363	,020	,415	4,797

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur.

Motivasiya növlərinin abituriyentlərdə olan təşvişin səviyyəsinə təsiri (reqressiya nəticələri) cədvəl 9-da qeyd olunmuşdur. Nəticələrə əsasən, motivasiya növlərinin təşvişin səviyyəsinə statistik mühüm təsiri yoxdur ($F(6,90)=1.220$, $p<.303$), və $R^2 = .274$).

Cədvəl 9

Motivasiya növlərinin abituriyentlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Daxili motivasiya	,537	,623	,212	,862	,391	-,701	1,776
2.Inteqrasiya tənzimlənməsi	,645	,698	,154	,923	,358	-,743	2,033
3.Müəyyənləşdirmə tənzimlənməsi	,731	,570	,281	1,281	,203	-,402	1,863
4.Tətbiqi tənzimləmə	-1,104	,595	-,368	-1,856	,067	-2,286	,078
5.Xarici tənzimləmə	-,853	1,422	-,087	-,600	,550	-3,679	1,972
6.Motivasiyanın olmaması	,681	,969	,195	,703	,484	-1,244	2,606

ın olmaması

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur.

Motivasiya növlərinin abituriyentlərdə olan depressiyanın səviyyəsinə təsiri (regressiya nəticələri) cədvəl 10-da qeyd olunmuşdur. Nəticələrə əsasən, motivasiya növlərinin təşvişin səviyyəsinə statistik mühüm təsiri yoxdur ($F(6,90)=1.032$, $p<.410$), və $R^2 = .062$. Yalnız, motivasiyanın olmamasının ($\beta = .623$, $p<.031$) depressiyanın səviyyəsinə təsiri aşkarlanmışdır.

Cədvəl 10

Motivasiya növlərinin abituriyentlərdə olan stressin səviyyəsinə təsiri

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficient			95% CI for B	
	B	SE	β	t	P	Lower Bound	Upper Bound
1.Daxili motivasiya	1,185	,605	,485	1,959	,053	-,017	2,387
2.Inteqrasiya tənzimlənməsi	,115	,698	,028	,165	,869	-1,272	1,502
3.Müəyyənləşdirmə tənzimlənməsi	,463	,553	,185	,837	,405	-,636	1,562
4.Tərbiqi tənzimləmə	-,009	,591	-,003	-,016	,988	-1,183	1,165
5.Xarici tənzimləmə	-,170	1,376	-,018	-,124	,902	-2,904	2,564
6.Motivasiyanın olmaması	2,083	,952	,623	2,188	,031	,192	3,974

Statistik əhəmiyyətli nəticələr qırmızı rənglə qeyd olunmuşdur.

NƏTİCƏ

Tədqiqatda istifadə olunan W-SDI şkalası azərbaycan dilinə tərcümə olunmuşdur və adaptasiya edilmişdir. Habelə, tədqiqatda DASS-2, Brief COPE və W-SDI şkalalarının etibarlılığı yoxlanılmışdır. Nəticələrə əsasən W-SDI cədvəlində "daxili motivasiya" ($\alpha=.59$), "inteqrasiya tənzimləməsi" ($\alpha=.55$), "müəyyənləşdirmə tənzimləməsi" ($\alpha=.59$) və "demotivasiya" ($\alpha=.59$) alt testləri zəif dərəcədə etibarlıdır, lakin "tətbiqi tənzimləmə" ($\alpha=.87$) və "xarici tənzimləmə" ($\alpha=.78$) alt sütunlarının yaxşı və qəbul edilən dərəcədə etibarlı olduğu aşkar olunmuşdur. Digər cədvəllər DASS-21 (Depressiya ($\alpha=.80$), təşviş ($\alpha=.79$) və stress ($\alpha=.83$)) və Brief COPE ($\alpha=.755$) yaxşı dərəcədə etibarlılıq əmsalı göstərmişdir.

Tədqiqatın digər əsas məqsədi abituriyentlərin depressiya, təşviş və stress səviyyələrini müəyyən etmək idi. Aldığımız təsviri statistik nəticələrə görə abituriyentlərin əksəriyyətində (70%) depressiya aşkarlanmamışdır. Habelə, abituriyentlərin 1 %-də ağır dərəcədə, 3%-də ifadə olunmuş, 12%-də orta dərəcədə və 11%-də yüngül dərəcədə depressiya müəyyən olunmuşdur. Təsviri statistik nəticələrə əsasən abituriyentlərin 58%-də təşviş problemi aşkarlanmamışdır, lakin 7%-də ağır, 7%-də ifadə olunmuş, 14%-də orta və 11%-də yüngül dərəcədə təşviş müəyyənləşdirilmişdir. Oxşar nəticələr stress səviyyəsi üçün də aşkarlanıb. Nəticələrə əsasən abituriyentlərin 39%-də stress pozuntusu vardır. Onlardan 15%-i orta dərəcədə stress yaşayır. Beləki, abituriyentlərin 11%-də yüngül, 14%-də orta, 7%-də ifadə olunmuş və 7%-də ağır dərəcədə təşviş aşkarlanmışdır.

Orta əmsal W-SDI və Brief COPE şkalaları üçün də hesablanmışdır. Nəticələrə əsasən abituriyentlər əsasən daxili (15.71) və inteqrativ tənzimləmə motivasiya növlərinə sahibdirlər. Xarici tənzimləmə (9.33) və demotivasiya (7.31) tədqiqatda iştirak edən abituriyentlərin ən az istifadə etdikləri motivasiya növləridir. Nəticələrə əsasən abituriyentlərdə aktiv adaptasiya (6.78), pozitiv yanaşma (6.70) və planlaşdırılma (6.92) koping strategiyalarının orta əmsalı digər mexanizmlərə nisbətən daha yüksəkdir. Bu o deməkdir ki, abituriyentlər bu koping yollarına daha çox üstünlük

verirlər. Ən az istifadə etdikləri koping mexanizm isə "Spirtli içki və ya digər maddələrdən istifadə" (1.73) olmuşdur.

Tədqiqatın digər önəmli məqsədlərindən biri də abituriyentlərdə stressin, təşvişin, depressiyanın səviyyəsi, motivasiya növləri və koping strategiyalar arasında korrelyasiyanı tapmaq idi. Və nəticələr onu görsədir ki, abituriyentlərdə stressin, təşvişin, depressiyanın səviyyəsi, motivasiya növləri və koping strategiyalar arasında statistik əhəmiyyətli korrelyasiyalar, yəni əlaqələr var. Habelə, tədqiqatda bəzi koping mexanizmlərinin və motivasiya növlərinin, depressiyanın, təşvişin və stressin səviyyəsinə statistik əhəmiyyətli təsiri aşkar edilmişdir.

Əvvəlcədən qeyd etdiyimiz kimi bu araşdırma Azərbaycanda məhz abituriyentlər üzərində ilkin tədqiqatdır. Dissertasiya zamanı motivasiya cədvəli Azərbaycan dilinə və abituriyentlər üçün adaptasiya olunmuşdur. Nəticələri nəzərə alaraq onu deyə bilərik ki, Brif COPE, DASS-21 və W-SDI abituriyentlər üçün istifadə oluna bilər. Tədqiqatda istifadə etdiyimiz və abituriyentlərin şəxsən doldurduqları cədvəllər bizə onların anonimlik və konfidensiallıq hüquqlarını tam qorumağa imkan yaratmışdır, lakin, sualları cavablandırdıqları zaman abituriyentlər hansısa sualı tam başa düşməyə və bu zaman soruşmağa utana bilərlər. Qeyd edilən bu fakt bizim nəticələrin dəqiqliyinə təsir etmiş ola bilər. Tədqiqat kross-seksional korrelyasiya dizaynına malik olduğu üçün göstəricilər arasında əlaqəni və təsiri göstərən ən münasib tədqiqat növüdür. Bununla bərabər tədqiqatın güclü tərəfləri olduğu kimi limitləri də mövcuddur. Belə ki, bu dizayn bizə göstəricilər arasında əlaqənin nə üçün az və ya çox olmasını izah etmir.

Nəticələrə əsasən bir neçə tövsiyə vermək istərdim. Onlar aşağıdakılardır:

1. Gələcəkdə bu tədqiqatın bir çox məktəbdə və Azərbaycanın bir çox şəhərlərində keçirilməsi;
2. Sosial demoqrafik profilin daha çox göstəriciləri əhatə etməsi (hansı qrupa hazırladığı, iqtisadi vəziyyət barədə bölmələrin əlavə olunması);
3. Abituriyentlər üçün psixoloji təlimlərin yaradılması;
4. Gələcək tədqiqatlarda əlavə olaraq abituriyentlərin şəxsiyyət tiplərinin, stressə

dayanıqlılığının və həyat keyfiyyətlərinin qiymətləndirilməsi.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

1. "Tips to Manage Anxiety and Stress". Anxiety & Depression Association of America, 2015.
2. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A., A meta-analytic test of the challenge stressor – hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance, 2005.
3. Alivernini, F., & Lucidi, F. Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study, 2011.
4. Alivernini, F., & Lucidi, F. The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context, 2008.
5. Alivernini, F. Assessment of academic motivation. In N. M. Seel, Encyclopedia of the Sciences of Learning, 2012.
6. Andrews, B., Wilding, J. M. "The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students". British Journal of Psychology, 2004.
7. Arble, E., & Arnetz, B. B. A model of first-responder coping: An approach/avoidance bifurcation, 2016.
8. Aysan, F. "Stresle başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi", Buca Eğitim Bilimleri Dergisi, 1993.
9. Baddeley, A. Working Memory and Emotion: Ruminations on a Theory of Depression. Review of General Psychology, 2013.
10. Bayramov Ə. S., Əlizadə Ə. Ə., Psixologiya, Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı 2009.
11. Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness, 2002.
12. Brannon, Linda; Feist, Jess "Personal Coping Strategies", Health Psychology: An

- Introduction to Behavior and Health, 2009.
13. Brown, T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. New York, NY: Guilford Press, 2006.
 14. Can, G. Turkish version of the Academic Motivation Scale, 2015.
 15. Carter, R., Williams, S., & Silverman, W. K. Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school children, 2008.
 16. Carver, C. S. "Coping" In R. J. Contrada & A. Baum (Eds.), The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health, 2011.
 17. Cassady, J. & Johnson, R. Cognitive test anxiety and academic performance. 2001.
 18. Deci, E.L., & Ryan, R.M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory, 2014.
 19. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. Teaching and researching motivation Harlow: Longman, 2011.
 20. Ergene, T. Effective interventions on test anxiety reduction. School Psychology International, 2003.
 21. Eysenck MW, Derakshan N, Santos R, Calvo MG. Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. Emotion, 2007.
 22. Folkman, S., & Moskowitz, J. T. Coping: Pitfalls and Promise, 2004.
 23. Gagne', M., & Deci, E. L. Self-determination theory and work motivation, 2005.
 24. Galyon CE, Blondin CA, Yaw JS, et al. Relation of academic self-efficacy to class participation and exam performance, 2012.
 25. Goodwin, L.D., & Leech, N.L. The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implications for measurement courses, 2003.
 26. Hancock, D. R., Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement. Journal of Educational Research, 2001.
 27. Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları, Bakı, 2003.
 28. Houkes, I., Jassen, P. P. M., de Jonge, J., & Bakker, A. B. Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: A

- multisample longitudinal study, 2003.
29. Isabelle Cabot, "Academic Motivation", *College Documentation Bulletin*, December 2016.
 30. Johnson, R. E., & Steinman, L. Use of implicit measures for organisational research: An empirical example, 2009.
 31. Kruglanski, A. W., Fishbach, A., Woolley, K., Bélanger, J. J., Chernikova, M., Molinario, E., & Pierro, A. A structural model of intrinsic motivation: On the psychology of means-ends fusion, *Psychological Review*, 2018
 32. Lane, Daniel. "Anxiety Strategies", Perth Brain Centre, August 2015.
 33. Latham, G. P., & Pinder, C. C. Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century, 2005.
 34. Lovibond, P.F.; Lovibond, S.H. "The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories", March 1995.
 35. Lovibond, S.H.; Lovibond, P.F. "Manual for the Depression Anxiety Stress Scales" .Sydney: Psychology Foundation, 1995.
 36. Lowe, P. A.; Ang, R. P. "Cross-cultural examination of test anxiety among US and Singapore students on the Test Anxiety Scale for Elementary Students", 2012.
 37. MacLeod, C., and Mathews, A. *Cognitive Bias Modification Approaches to Anxiety*, 2012.
 38. Martina Piefke and Katharina Glienke(Witten/Herdecke University), "The Effects of Stress on Prospective Memory: A Systematic Review", American Psychological Association, *Psychology & Neuroscience American Psychological Association*, 2017.
 39. Michael L. Sulkowski and Jessica Simmons, The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress, *Psychology in the Schools*, 2017.
 40. Mowbray, T. Working memory, test anxiety and effective interventions: A review. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 2012.
 41. Nechvatal, J. M., & Lyons, D. M. Coping changes the brain. *Frontiers in Behavioral*

- Neuroscience, 2013.
42. Neuman, W. L. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches, 2009.
 43. Perkins, A. M., & Corr, P. J. Can worriers be winners? The association between worrying and job performance, 2005.
 44. Ployhart, R. E. The measurement and analysis of motivation. In R. Kanfer, G. Chen, & R. D. Pritchard (Eds.), 2008.
 45. Qurbanova L. Eksperimental psixologiya, Dərs vəsaiti, 2015.
 46. Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S., Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions, 2009.
 47. Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions, 2009.
 48. Ryan, R.M., & Deci, E.L. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being, 2009.
 49. Salend, S. J. "Teaching students not to sweat the test", 2012.
 50. Sandín B, Chorot P. The coping strategies questionnaire: development and preliminary validation. 2003.
 51. Siva, N. A. İnfertilitede stresle başetme, öğre-nilmış güçlülük ve depresyonun incelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1991.
 52. Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 2003.
 53. Stallman, H. M., Ohan, J. L., & Chiera, B. The role of social support, being present, and self-kindness in university student psychological distress, 2018.
 54. Struthers CW, Perry RP, Menec VH. An examination of the relation among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Res High Educ*, 2000.
 55. Trifoni A, Shahini M. "How does exam anxiety affect the performance of university

- students?”, 2011.
56. University of New South Wales Depression Anxiety Stress Scales
<http://www2.psy.unsw.edu.au/groups/dass>
57. Vaez, M.; Laflamme, L. "Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students", 2008.
58. Vəliyev M.V., Mustafayev A.M. İnkişaf və yaş psixologiyası. Bakı: 2013.
59. Wootton Richard R Creating situational emotional problems through testing. Psychology, 1993.
60. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита, Психологический журнал. – 1994
61. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихол. анализа: Учебник для вузов ,по спец. «Психология». - М.: Изд-во МГУ, 1990.
62. Бельшева А. Н. Возникновение у абитуриентов различных функциональных психических состояний при прохождении вступительных испытаний в вуз, 2010.
63. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во МГУ, 1990.
64. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическими состояниями у студентов с высоким уровнем тревожности: Автореф. канд. дис. - 1991.
65. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения, 1994.
66. Глассер У. Школа без неудачников / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1991
67. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей, 2003.
68. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. - М., 1990.
69. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические

состояния / Психические состояния, 2000.

70. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики, 2004.
71. Кулакова А. И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения, 2015.
72. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии, 1969.
73. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных, 2004.
74. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности, 2013.
75. Симатова О.Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы, 2009.
76. Шевандрин Н.И.- Основы психологической диагностики, учебник для вузов, 2003.

ƏLAVƏLƏR

Əlavə A. Tədqiqat cədvəlləri

Əlavə A.1. Sosial demoqrafik məlumatlar

<p>Sosial demoqrafik məlumatlar</p> <p>1. Kişi <input type="checkbox"/> Qadın <input type="checkbox"/></p> <p>2. Sizin yaşınız _____</p>
--

Əlavə A.2. Depressiya, təşviş, stress -21 (Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21))

<h1>DASS₂₁</h1>	Ad:	Tarix:
----------------------------	-----	--------

Zəhmət olmasa, aşağıdakı hər cümləni oxuyun və son həftə ərzində sizə ən uyğun gələn variantı 0, 1, 2, 3 nömrələrinə uyğun qeyd edin. Burada düzgün və səhv cavab yoxdur. Düşünməyə həddən artıq çox vaxt ayırmayın.

0 = heç bir halda mənə uyğun gəlmir.

1 = mənə bəzi hallarda və ya müəyyən vaxtlarda uyğun gəlir .

2 = mənə bir çox hallarda və ya uzun müddət ərzində uyğun gəlir.

3 = mənə demək olar ki, bütün hallarda və ya hər gün uyğun gəlir.

1	Mənə gərginliyin öhtəsindən gəlmək çətin idi. (s)	0	1	2	3
2	Ağzımda quruluq hiss edirdim. (t)	0	1	2	3
3	Mənə elə gəlirdi ki, mən ümumiyyətlə pozitiv emosiyaları (müsbət hissləri) yaşaya bilmirəm. (d)	0	1	2	3
4	Nəfəs almaqda çətinlik çəkirdim (məsələn, fiziki yüklənmə olmadıqda tənəgfəslik). (t)	0	1	2	3
5	Mənə nəşə etmək üçün təşəbbüskarlıq göstərmək çətin idi. (d)	0	1	2	3
6	Mən müxtəlif hadisələrə həddən artıq kəskin reaksiya (cavab) göstərirdim. (s)	0	1	2	3
7	Bədənimdə əsmə var idi (məsələn, əllərimdə). (t)	0	1	2	3
8	Çox əsəbi olduğumu hiss edirdim. (s)	0	1	2	3
9	Məni panikaya (təşvişə) düşə biləcəyim və ya özümü səfeh kimi apara biləcəyim vəziyyətlər narahat edirdi. (t)	0	1	2	3
10	Mən hiss edirdim ki, yaxşı heçnə gözləməyə dəyməz. (d)	0	1	2	3
11	Mən bir yerdə sakit otura bilmirdim. (s)	0	1	2	3
12	Mənə rahatlaşmaq çətin idi. (s)	0	1	2	3
13	Mən ruh düşkünlüyü və məyusluq hiss edirdim. (d)	0	1	2	3
14	Mənim işimə mane olan heç bir şeyə dözə bilmirdim. (s)	0	1	2	3
15	Az-qala panikaya (təşvişə) düşəcəyimi hiss edirdim. (t)	0	1	2	3
16	Mənim heç nəyə həvəsim yox idi. (d)	0	1	2	3
17	Mən bir insan olaraq özümü dəyərsiz hiss edirdim. (d)	0	1	2	3
18	Mən çox həssas və kəsəyən idim. (s)	0	1	2	3
19	Fiziki aktivlik olmadan ürək döyüntülərimi hiss edirdim (məsələn, güclü ürək	0	1	2	3

	döyünmə, "ürəyim əsirdi"). (t)				
20	Məndə səbəbsiz qorxu hissi var idi. (t)	0	1	2	3
21	Mən həyatımı mənasız hiss edirdim. (d)	0	1	2	3

Son nəticəni almaq üçün hər bir ball ikiyə vurulub hesablanmalıdır.

	Depressiya (d)	Təşviş (t)	Stress (s)
Normal	0-9	0-7	0-14
Yüngül	10-13	8-9	15-18
Orta	14-20	10-14	19-25
İfadə olunmuş	21-27	15-19	26-33
Ağır	28+	20+	34+

Əlavə A.3. Brief COPE (Kopinq test)

COPE BRIEF

©

Aşağıdakı cümlələr, hər hansı stress vəziyyəti ilə üzləşməli olduğunuzu bildikdə, həmin vəziyyətin öhdəsindən

gəlmək üçün seçdiyiniz üsulları müəyyən edir. Stressorun öhdəsindən müxtəlif yollarla gəlmək olar. Məqsəd belə vəziyyətlərdə attığınız addımları öyrənməkdir. Aydın ki, insanların hadisələrə münasibəti fərqlidir, biz sizin hansı üsuldan və nə dərəcədə istifadə etdiyinizi bilmək istərdik. Hər bir cümlə stress vəziyyətin öhdəsindən gəlmək üçün seçilən üsulu əks etdirir. Bilmək istərdik ki, seçilən üsuldan nə dərəcədə istifadə edirsiniz.

Uyğun olan cədvəl sütunlarında işarə ilə (v) qeyd edin.

	Heç vaxt	Nadir hallarda	Bəzən	Əksər hallarda
1. Mən baş verən stress vəziyyətindən fikrimi yayındırmaq üçün digər hər hansı bir işlə məşğul oluram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mən düşdüyüm vəziyyətdən çıxış yolu tapmaq üçün səy göstərirəm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hadisə baş verdikdə mən öz-özümə deyirəm "Bu ola bilməz".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mən özümü yaxşı hiss etmək üçün spirtli içki və ya digər maddələrdən istifadə edirəm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mən başqalarından mənəvi dəstək alıram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mən bu vəziyyətin öhtəsindən gəlməkdən imtina edirəm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mən vəziyyəti yaxşılaşdırmaq üçün müəyyən addımlar atıram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mən bunun baş verdiyinə inanmaq istəmirəm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mən xoşagəlməz hislərdən azad olmaq üçün danışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mən digər şəxslərdən kömək və məsləhət alıram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Stress vəziyyətinin öhdəsindən gəlmək üçün spirtli içki və ya digər maddələrdən qəbul edirəm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mən vəziyyətin müsbət tərəflərini görməyə çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Mən özümü tənqid edirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Mən nə edəcəyimə dair müxtəlif çıxış yolları haqqında düşünürəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Stress vəziyyətində məni başa düşən və onunla özümü rahat hiss etdiyim bir şəxs var. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Mən vəziyyətin öhdəsindən gəlmək üçün səy göstərmirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Mən baş vermiş hadisələrin müsbət tərəflərini axtarıram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Mən vəziyyəti "zarafata salıram". | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Yaranmış vəziyyət haqqında az düşünmək üçün müxtəlif vasitələrə əl atıram- kinoteatra gedirəm, televizora baxıram, kitab oxuyuram, alış-veriş edirəm və ya xəyallar qururam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Mən baş vermiş hadisənin real olduğunu qəbul edirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Mən neqativ (xoşagəlməz) hislərimi ifadə edirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Mən çıxış yollarını dində və ya digər inanclarda tapmağa çalışıram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Mən nə edəcəyimə dair başqalarından kömək və məsləhət almağa çalışıram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Mən yaranmış vəziyyəti həyatımın bir hissəsi kimi qəbul edirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Mən görüləcək tədbirlər haqqında ciddi düşünürəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Mən özümü baş verənlərə görə günahkar hesab edirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Mən dua edir və ya meditasiya ilə məşğul oluram. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Mən bu vəziyyəti ciddi qəbul etmirəm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

AÇAR:

Psixi kənarlaşdırma 1 və 19

Aktiv adaptasiya: 2 və 7

İnkar etmə: 3 və 8

Spirтли içki və ya digər zərərli maddələrdən istifadə: 4 və 11

Emosional dəstək: 5 və 15

Sosial dəstəkdən istifadə: 10 və 23

Uzaqlaşma davranışı: 6 və 16

Emosiyaları ifadə etmə: 9 və 21

Pozitiv yanaşma: 12 və 17

Planlaşdırma: 14 və 25

Yumor: 18 və 28

Qəbul etmə: 20 və 24

Din: 22 və 27

Özünü yayındırma: 13 və 26

Əlavə A.3. Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (W-SDI)

Siz nə üçün dərslərinizi çalışırırsınız?

Aşağıdakı hər cümləni oxuyun və sizə ən uyğun gələn variantı 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 nömrələrinə uyğun qeyd edin.

Burada düzgün və səhv cavablar yoxdur. Düşünməyə həddən artıq çox vaxt ayırmayın.

Qətiyyən doğru deyil		Demək olar ki, doğrudur			Tamamilə doğrudur			
1	2	3	4	5	6	7		
1. Çünki müəyyən bir həyattərzinə çatmaq üçün seçdiyim işdir.		1	2	3	4	5	6	7
2. Mənim üçün nəticə(gəlir) gətirəcək.		1	2	3	4	5	6	7
3. Özümə sual verdim, bu işlə əlaqədar əhəmiyyətli vəzifələri yerinə yetirə bilmərəm?		1	2	3	4	5	6	7
4. Çünki yeni biliklər öyrənməkdən zövq alıram.		1	2	3	4	5	6	7
5. Çünki mənim kim olduğumun əsas hissəsi təhsilimdir.		1	2	3	4	5	6	7
6. Çünki mən təhsildə uğur qazanmaq istəyirəm, qazanmasam özümdən çox utanacam.		1	2	3	4	5	6	7
7. Karyera məqsədlərimə çatmaq üçün.		1	2	3	4	5	6	7
8. Maraqlı məsələləri həll etdiyim zaman böyük zövq aldığım üçün.		1	2	3	4	5	6	7
9. Çünki bu mənim pul qazanmağıma kömək edəcək.		1	2	3	4	5	6	7
10. Çünki istədiyim həyatımı yaşamaq üçün seçdiyim yolun bir hissəsidir.		1	2	3	4	5	6	7
11. Çünki təhsilimdə yüksək nəticələr əldə etmək istəyirəm, əks halda məyus olaram.		1	2	3	4	5	6	7
12. Bilmirəm niyə, bizim təhsil sistemimiz real çalışmaq üçün çox çətindir.		1	2	3	4	5	6	7
13. Çünki mən həyat yolunda "qalib" olmaq istəyirəm.		1	2	3	4	5	6	7
14. Çünki müəyyən bir əhəmiyyətli hədəflərə çatmaq üçün seçdiyim təhsildir.		1	2	3	4	5	6	7
15. Çətin işləri yerinə yetirərkən uğur qazandığım zaman məmnunluq hissi keçirirəm.		1	2	3	4	5	6	7
16. Çünki bu mənim təhlükəsizliyimi təmin edir.		1	2	3	4	5	6	7

17.Bilmirəm niyə, təhsilimdə mənə qarşı olan gözləntilər həddən çox yüksəkdir	1	2	3	4	5	6	7
18.Çünki təhsil həyatımın bir hissəsidir.	1	2	3	4	5	6	7

daxili motivasiya (sual-4,8,15), inteqrasiya tənzimlənməsi (sual-5,10,18), müəyyənləşdirmə tənzimlənməsi (sual-1,7,14), tətbiqi tənzimləmə (sual-6,11,13), xarici tənzimləmə (sual-2,9,16), demotivasiya (3,12, 17).

ƏlavəB. Məlumatlı razılıq vərəqəsi

Tədqiqat işi üçün məlumatlı razılıq forması

Tədqiqat layihəsinin başlığı (adı): “Abituriyentlərdə imtahan öncəsi funksional psixoloji vəziyyətlərin və gərginliklərin xüsusiyyətləri və təhlili”

Tədqiqatçı(lar): Eldarova Rəhimə Samir

Zəhmət
olmazsa,
xananı
işarələyin

1. Mən təsdiq edirəm ki, yuxarıda qeyd edilmiş tədqiqat haqqında olan məlumat vərəqəsini oxumuş və başa düşmüşəm. Mənim məlumatı nəzərdən keçirmək, suallar vermək və onları məmnuniyyətlə cavablandırmaq imkanım olmuşdur.
2. Mən başa düşürəm ki, mənim iştirakım könüllüdür və mən toxunulmazlıq hüququmdan istifadə edərək heç bir səbəb gətirmədən istənilən zaman tədqiqatı tərk edə bilərəm.
3. Mən anlayıram ki, mən istənilən vaxt məlumatlara çıxışın təmin olunmasını, eyni zamanda lazım gələrsə, onların məhv edilməsini tələb edə bilərəm.
4. Mən başa düşürəm ki, müəyyənləşdirilə bilməyəcəm və ya şəxssizləşdirilməyən istənilən hesabat tədqiqatçı tərəfindən hazırlanıb.
5. Mən qəbul edirəm ki tədqiqatda iştirakım könüllüdür və təsdiq edirəm ki, bu iş ilə bağlı istənilən risk mənə izah edilmişdir.

~~Ə. . . mən yuxarıda qeyd edilən tədqiqatda iştirakını təsdiq edirəm.~~



İштиakçı adı

Tarix

İmza

Məlumatlı Razılığı alan şəxs Tarix

İmza

Tədqiqatçı

Tarix

İmza

Baş tədqiqatçının əlaqə vasitələri (ƏsasTədqiqatçı):

Tələbə tədqiqatçı:

Eldarova Rəhimə Samir

Ragimaeldarova@gmail.com