

XƏZƏR UNIVERSİTETİ

Fakultə: Təbiət elmləri, Sənət və Texnologiya yüksək təhsil

Departament: Psixologiya

İxtisas: Ümumi Psixologiya

MAGİSTR DİSSERTASIYA İŞİ

ERKƏN UŞAQLIQ DÖNƏMİNDƏ UŞAĞIN PSIXOSOSIAL
İNKİŞAFINI ÖLÇƏN METODLARIN ETİBARLILIQ
SƏVİYYƏSİNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

İddiaçı: _____
(imza)

Həlimə Ceyhun qızı Balabəyova

Elmi rəhbər: _____
(imza)

Ləman Əsrəf qızı Verdiyeva

Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Bakı - 2025

MÜNDƏRİCAT

Giriş

1. I FƏSİL. ƏDƏBİYYAT XÜLASƏSİ	6
1.1. Erkən uşaqlıq dövründə psixi və fiziki inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi və əsas psixoloji nəzəriyyələr	
1.2. Uşağın fiziki inkişafının koqnitiv bacarıqlara təsiri	
2. II FƏSİL. UŞAQ PSIXOLOGİYASININ ÖYRƏNİLMƏSİNDƏ RƏSMLƏRİN ROLU	31
2.1. Uşaq rəsmlərinin yaşa görə inkişaf mərhələləri	
2.2. Uşaq rəsmlərində emosiyaların əks olunması	
2.3. Ailədaxili münasibətlərin uşaq rəsmlərində təzahürü	
3. III FƏSİL. METOD VƏ METODOLOGİYA	37
3.1. Uşağın psixososial inkişafını ölçən metodlar haqqında ümumi məlumat	
3.2. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və Harris-Qudinaff “Bir insan çək” proyektiv metodları haqqında məlumat və metodoloji yanaşma	
4. IV FƏSİL. TƏDQİQAT MƏLUMATLARININ STATİSTİK TƏHLİLİ	56
4.1. Erkən uşaqlıq dönmində uşağın psixososial inkişafını ölçən metodların etibarlılıq səviyyəsinin müqayisəli təhlilinin eksperimental yolla araşdırılması	
4.2. Toplanmış nəticələrin ümumiləşdirilməsi	
5. NƏTİCƏ.....	65
6. İSTİFADƏ OLUNAN ƏDƏBİYYATLAR.....	69
7. ƏLAVƏLƏR	78

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı və işlənmə dərəcəsi: Erkən inkişaf dönəmi (0-6 yaş) uşağın həyatında çox önəmli mərhələlərdən biridir. Bu dövrdə uşağın psixososial inkişafı, yəni sosial, emosional və psixoloji bacarıqlarının formalaşması, gələcəkdə onun şəxsiyyətinin, sosial uyğunlaşmasının və həyatda uğur qazanmasının əsasını təşkil edir. Uşağın bu sahədəki inkişafını obyektiv şəkildə qiymətləndirmək üçün müxtəlif diaqnostik metod və vasitələrdən istifadə olunur.

Psixososial inkişafın qiymətləndirilməsi valideynlərə, mütəxəssislərə və pedaqoqlara uşağın inkişaf səviyyəsini və ehtiyaclarını daha yaxşı anlamağa imkan verir. Lakin bu metodların tətbiqi zamanı onların etibarlılıq səviyyəsi və dəqiqliyi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Məlumdur ki, erkən yaşlarda uşağın psixososial inkişafındakı problemlərin vaxtında aşkar edilməsi və həlli onun gələcək həyatına müsbət təsir göstərir. Bu səbəbdən etibarlı və dəqiq diaqnostik metodların tətbiqi böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Dünyada uşaq psixologiyası və inkişafı ilə bağlı çoxsaylı tədqiqatlar aparılmışdır. Əsasən də Erik Eriksonun Psixososial İnkişaf Nəzəriyyəsi bu mövzunun təməlini təşkil edir. Hal-hazırda psixososial inkişafı ölçmək üçün istifadə olunan metodlar arasında müşahidə, sorğu anketləri, standart testlər və layihə əsaslı üsullar (rəsmlər, oyunlar, uşaq hekayələri, qum terapiyası və s.) geniş yayılmışdır. Lakin bir çox qiymətləndirmə metodları spesifik mədəniyyətlərdə hazırlanmışdır və digər mədəniyyətlərdə tətbiq olunduqda nəticələrin dəqiqliyi aşağı ola bilər. Psixososial inkişafın qiymətləndirilməsi sahəsində uzunmüddətli tədqiqatlar kifayət qədər aparılmamışdır. Etibarlılıq səviyyəsinin artırılması üçün metodların yenidən işlənilməsi və tənzimlənməsi tələb olunur.

Tədqiqatın obyektı və predmeti: Tədqiqatın obyektı 3,6 yaşdan 6 yaşa qədər psixi inkişafı normal olan uşaqlardır. Tədqiqatda iştirak edən uşaqlar arasında heç bir cinsiyyət fərqi qoyulmur və 50 uşaq arasında keçirilməsi nəzərdə tutulur. Tədqiqatın predmeti isə uşaqların psixososial inkişafını ölçmək üçün istifadə olunan diaqnostik metodların etibarlılıq səviyyəsinin ölçülməsi və müqayisəli təhlilidir. Tədqiqat Bakı şəhərində, 172 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası və Nəriman Qəhrəmanov adına körpələr evi-uşaq bağçasında aparılmışdır.

Tədqiqatın məqsəd və vəzifələri: Tədqiqatın əsas məqsədi erkən inkişaf dövründə uşaqların psixososial inkişafını ölçmək üçün istifadə olunan metodların etibarlılıq səviyyəsini qiymətləndirmək və onların müqayisəli təhlilini aparmaqdır. Bu məqsəd mövcud metodların üstünlük və çatışmazlıqlarını müəyyənləşdirməklə ən uyğun və effektiv qiymətləndirmə vasitələrinin seçilməsinə və inkişaf etdirilməsinə şərait yaratmağı hədəfləyir.

Tədqiqatın qarşısında duran vəzifələr aşağıdakılardır:

- * Psixososial inkişafı qiymətləndirmək üçün istifadə olunan metodları araşdırmaq;
- * Metodların etibarlılıq səviyyəsini və dəqiqlik dərəcəsini təhlil etmək;
- * Metodların üstünlük və çatışmazlıqlarını müqayisə etmək;
- * Etibarlı və effektiv metodların praktikada necə tətbiq edilə biləcəyi barədə tövsiyələr hazırlamaq.

Tədqiqatın fərziyyəsi: Tədqiqatın bir əsas və iki köməkçi fərziyyəsi vardır.

Əsas fərziyyə: Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası uşağın inkişaf yaşını daha dəqiq ölçəcəkdir.

Köməkçi fərziyələr:

1. Araşdırma hər iki testin nəticələrinin bir-biri ilə uyğunluq təşkil edəcəyi ilə nəticələndəcəkdir.
2. Proyektiv test uşağın inkişaf yaşını tam dəqiq ölçməkdə yetərli olacaqdır.

Tədqiqatın metodları: Tədqiqatın əsas metodları Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) və Harris-Qudinafin “Bir insan çək” testidir.

Tədqiqatın elmi yeniliyi: Bu tədqiqat erkən inkişaf dövründə uşaqların psixososial inkişafını ölçmək üçün istifadə olunan metodların müqayisəli təhlilini aparmaqla mövcud metodların üstünlükləri və çatışmazlıqlarını müəyyən etməyi hədəfləyir. Tədqiqatın elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, o, erkən inkişaf dövründə psixososial inkişafı qiymətləndirmək üçün mövcud metodların həm nəzəri, həm də praktik tərəflərini yeni yanaşma ilə təhlil edir və bu sahədə mövcud olan elmi boşluqları doldurmaq üçün mühüm töhfələr verir. Tədqiqat hər iki metodun psixososial inkişafın qiymətləndirilməsində effektivliyini öyrənməyə və onların hansı inkişaf aspektlərini daha dəqiq ölçdüyünü müəyyən etməyə imkan verir.

Bu tədqiqat işi erkən uşaqlıq dövründə psixososial inkişafın qiymətləndirilməsi sahəsində mühüm elmi yeniliklər təqdim edir. İlk dəfə olaraq Azərbaycanda Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir İnsan Çək” testləri bir-biri ilə müqayisəli şəkildə təhlil edilmişdir. Tədqiqatın əsas elmi yeniliklərindən biri budur ki, ölkə miqyasında ilk dəfə bu iki fərqli metod — strukturlaşdırılmış inkişaf testi (Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası) ilə proyektiv diaqnostik metod (“Bir İnsan Çək”) — eyni yaş qrupunda tətbiq olunaraq onların etibarlılıq səviyyəsi müqayisə edilmişdir. Bu, mövcud elmi ədəbiyyatda az rast gəlinən bir yanaşmadır və metodların praktik üstünlüklərinin müəyyənəşdirilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının Azərbaycan kontekstində praktik uyğunluğu və etibarlılığı sübut edilmişdir. Araşdırma nəticələri göstərmişdir ki, Ankara İnkişafı

Dəyərləndirmə şkalası Azərbaycandakı 3–6 yaş arası uşaqlarda inkişaf yaşının qiymətləndirilməsi üçün etibarlı və praktik alət kimi çıxış edə bilər. Bu, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının yerli kontekstdə istifadə potensialını göstərən ilk tədqiqatlardan biri olaraq elmi və metodik ədəbiyyata töhfə verir. Tədqiqatda uşaq inkişafının dəyərləndirilməsində strukturlaşdırılmış və proyektiv metodların birlikdə istifadəsinin üstünlükləri göstərilmişdir. Tədqiqat göstərmişdir ki, uşağın psixososial inkişafı haqqında tam mənzərə əldə etmək üçün yalnız bir testlə kifayətlənmək düzgün yanaşma deyil. Bu sahədə elmi yenilik ondan ibarətdir ki, fərqli yanaşmaların (struktur və proyektiv) birlikdə istifadəsi hərtərəfli və daha obyektiv diaqnoz qoymağa imkan verir. Belə yanaşma Azərbaycanda praktik psixologiyada yeni və innovativ hesab oluna bilər.

“Bir İnsan Çək” testinin psixososial inkişafı əlaqələndirilməsi istiqamətində ilk yerli araşdırmalardan biridir. Bu test daha çox vizual-motor bacarıqlar və intellekt səviyyəsinin qiymətləndirilməsi üçün istifadə edilsə də bu tədqiqat onu erkən yaşda psixososial inkişafın bir göstəricisi kimi təhlil edir. Bu yanaşma həm metodoloji, həm də elmi baxımdan yenilik xarakteri daşıyır.

Erkən müdaxilənin planlaşdırılmasında qiymətləndirmə metodlarının rolu konkret sübutlarla əsaslandırılmışdır. Araşdırma nəticələri göstərir ki, uşağın inkişaf yaşını düzgün təyin edə bilən testlər erkən müdaxilə və dəstək proqramlarının vaxtında və effektiv planlaşdırılmasında mühüm rol oynayır. Bu, erkən diaqnostika və qabaqlayıcı psixoloji işin inkişafı baxımından mühüm elmi nəticədir.

I FƏSİL. ƏDƏBİYYAT XÜLASƏSİ

Erkən uşaqlıq dövrü uşağın psixososial inkişafında əsaslı dönüş nöqtələrini əhatə edir. Bu dövrdə uşağın həm sosial bacarıqları, həm də özünüdərk səviyyəsi formalaşmağa başlayır və bu prosesin dəqiq şəkildə qiymətləndirilməsi psixoloji və pedaqoji müdaxilələrin effektivliyi baxımından xüsusi əhəmiyyət daşıyır (Erikson, 1963). Bu səbəbdən uşağın inkişaf səviyyəsini müəyyən edən etibarlı və valideynlərə, mütəxəssislərə aydın nəticələr təqdim edən ölçmə alətlərinin hazırlanması və tətbiqi daim aktuallıq kəsb edir.

Bu istiqamətdə istifadə olunan əsas metodlardan biri Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasıdır. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası 0-6 yaş arası uşaqların motor, nitq və idrak, sosial və özünəbaxım bacarıqları üzrə inkişaf səviyyəsini qiymətləndirən standartlaşdırılmış bir qiymətləndirmə vasitəsidir (Ankara Üniversitesi, 2009). Araşdırmalarda Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının yüksək test-təkrar test etibarlılığı və daxili uyğunluq səviyyələri göstərilmişdir (Öner, 2011). Bu şkalanın valideyn müşahidələrinə əsaslanması həm genişmiqyaslı tətbiqlərdə istifadəsini asanlaşdırır, həm də uşağın gündəlik həyatdakı funksional davranışlarını əhatə etməyə imkan yaradır (Yalçın & Erden, 2015).

Digər tərəfdən uşağın kognitiv və emosional inkişafını ölçmək məqsədilə geniş istifadə edilən Harris-Goodenough “Bir İnsan Çək” testi layihə yönümlü testlər sırasında yer alır. Bu testdə uşağın çəkdiyi insan fiquruna əsasən onun zehni inkişaf səviyyəsi təhlil olunur (Goodenough, 1926; Harris, 1963). Testin əsas üstünlüklərindən biri uşağın qeyri-verbal ifadə bacarıqlarını və təsəvvür gücünü qiymətləndirmək imkanı verməsidir. Bununla yanaşı testin etibarlılığı onu tətbiq edən mütəxəssisin təcrübə və interpretasiya bacarığı ilə sıx bağlıdır (Malchiodi, 1998). Belə ki, eyni rəsmin müxtəlif psixoloqlar tərəfindən fərqli şəkildə qiymətləndirilməsi mümkündür, bu isə metodun obyektivliyini azalda bilər.

Tədqiqatlar göstərir ki, hər iki metod psixososial inkişafın müxtəlif aspektlərini ölçür və fərqli yanaşmalara əsaslanır. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası strukturlaşdırılmış və yazılı məlumat təqdim etdiyi halda, “Bir İnsan Çək” testi uşağın daxili psixoloji dünyası ilə bağlı daha çox keyfiyyət yönümlü məlumat təqdim edir (Yalçın & Erden, 2015). Bu baxımdan hər iki testin etibarlılıq səviyyəsinin müqayisəli təhlili vacibdir, çünki bu nəticələr mütəxəssislərin diaqnostik qərarlarına və erkən müdaxilə strategiyalarına birbaşa təsir göstərir.

1.1. Erkən uşaqlıq dövründə psixi və fiziki inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi və əsas psixoloji nəzəriyyələr

İnsan inkişafının bütün mərhələləri özünəməxsus əhəmiyyətə malik olsa da erkən uşaqlıq dövrü – təxminən 0–6 yaş aralığı – həyatın ən həssas və təməlqoyma mərhələsi kimi xüsusi diqqət tələb edir. Bu dövr uşağın fiziki, psixoloji, sosial və intellektual inkişafının intensiv şəkildə baş verdiyi, şəxsiyyətin ilkin konturlarının formalaşdığı bir mərhələdir. Beyin inkişafının böyük bir hissəsi həyatın ilk illərində baş verir; neyronlar arasında sinaptik əlaqələr sürətlə qurulur və bu əlaqələr uşağın gələcək öyrənmə, davranış və emosional tənzimləmə bacarıqları üçün baza yaradır. Buna görə də erkən uşaqlıq dövründə uşağın qarşılaşdığı təcrübələr, aldığı qayğı, ailə mühiti və sosial münasibətlər onun bütün həyatına təsir edən dərin izlər buraxır.

Müasir psixologiya və neyrobiologiya sahəsində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, erkən uşaqlıq dövründə baş verən proseslər təkcə uşağın bu günkü davranışlarını deyil, həm də onun yetkinlik dövründəki psixososial funksionallığını müəyyən edir (Shonkoff & Phillips, 2000). Məsələn, bu dövrdə formalaşan emosional tənzimləmə bacarığı, sosial münasibətlərə yanaşma tərz, özünəməxsus və özünəinam hissi insanın sonrakı həyatında sosial adaptasiya və psixi sağlamlığın əsasını təşkil edir. Eyni zamanda bu yaş mərhələsində öyrənməyə qarşı marağın təşviq olunması və ətraf mühitlə zəngin qarşılıqlı əlaqələr intellektual inkişaf üçün vacib stimül rolunu oynayır. Psixoloji nəzəriyyələr də bu mərhələnin həlledici əhəmiyyətini vurğulayır. Məsələn, Erik Eriksonun psixososial inkişaf modelində ilk yaşlar inam və güvənsizlik, müstəqillik və şübhə kimi əsas emosional konfliktlərin yaşandığı dövr kimi xarakterizə olunur (Yiğit, 2011). Lev Vıqotskinin sosial-mədəni inkişaf nəzəriyyəsində isə erkən yaşda uşağın sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqəsinin koqnitiv inkişafın əsas mühərriki olduğu qeyd olunur (Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, S.2001). Jean Piagetin koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsinə görə isə bu dövrdə uşaqlar sensor-motor və ilkin simvolik mərhələlərdən keçərək ətraf aləmi anlamağa başlayırlar (Senemoğlu, 2013)

Bütün bu elmi yanaşmalar və empirik faktlar göstərir ki, erkən uşaqlıq dövrünə verilən dəyər və bu dövrdə təqdim olunan mühit uşağın gələcək inkişafı üçün uzunmüddətli nəticələr doğurur. Bu səbəbdən bu mərhələyə həm ailə, həm təhsil sistemi, həm də cəmiyyət səviyyəsində kompleks yanaşmalar tətbiq olunmalı, uşaqların fiziki, psixoloji və sosial rifahı üçün sistemli dəstək təmin edilməlidir.

İnsan beyninin inkişafı həyatın ilk illərində, xüsusilə də doğuşdan sonrakı ilk 5 ildə misilsiz sürətlə irəliləyir. Bu dövr uşaq beynində milyardlarla neyron arasında trilliyonlarla

sinaptik əlaqənin yarandığı bir mərhələdir. Uşağın ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqəsi, duyğu və hərəkət təcrübələri bu sinaptik əlaqələrin qurulmasına və möhkəmlənməsinə birbaşa təsir göstərir. Doğuş zamanı uşaq beyində artıq demək olar ki, bütün neyronlar mövcuddur, lakin bu neyronlar arasında əlaqələr yetərinə inkişaf etməmiş olur. İlk illərdə formalaşan bu əlaqələr uşağın gələcək öyrənmə, yaddaş, diqqət, emosional reaksiya və sosial bacarıqları üçün əsas struktur rolunu oynayır. Beyindəki sinaptik sıçrayışlar, yəni sinaptogenez doğuşdan dərhal sonra başlayır və ilk üç il ərzində zirvəyə çatır. Bu dövrdə beyin plastiklik səviyyəsi yüksək olduğu üçün alınan hər bir təcrübə neyronlararası əlaqələrə bir iz buraxır (Kalkan, 2018).

Sinir əlaqələrinin formalaşması yalnız bioloji bir proses deyil; sosial və emosional faktorlar da bu prosesə güclü təsir göstərir. Məsələn, uşağa yönəlik sabit qayğı və emosional münasibət beyin inkişafını təşviq edir. Əksinə, laqeydlilik, fiziki və emosional baxımsızlıq, stressli mühit kimi neqativ faktorlar beyin inkişafını ləngidə və hətta bəzi neyronal əlaqələrin itirilməsinə səbəb ola bilər. Stress hormonlarının uzunmüddətli təsiri, xüsusilə kortizolun yüksək səviyyədə qalması, beyin strukturlarında (məsələn, hipokampus və prefrontal korteksdə) mənfi dəyişikliklərə səbəb ola bilər. Dil, motor bacarıqları və sosial davranış kimi sahələrin inkişafı da məhz bu erkən dövrdə beyin sinir yollarının spesifik şəkildə formalaşması ilə mümkündür. Bu baxımdan, uşağın erkən yaşda qarşılaşdığı dil stimulları, musiqi, hərəkət oyunları, toxunma, səslər və vizual görüntülər onun beyin strukturunun zənginləşməsində mühüm rol oynayır. Məsələn, davamlı şəkildə kitab oxunan və söhbət edilən uşaqlarda dil və eşitmə ilə bağlı beyin sahələri daha aktiv və funksional olur (Kalkan, 2018).

Əlavə olaraq uşağın öyrənmə təcrübələri zamanı beyin müəyyən yolları daha tez-tez istifadə etdikcə həmin sinir yolları güclənir, digər passiv qalan əlaqələr isə zamanla zəifləyərək aradan qalxır. Bu fenomenə “istifadə et ya da itir” prinsipi deyilir. Bu da göstərir ki, erkən dövrdə təcrübə və təkrar çox vacibdir – beyində tez-tez aktiv olan yollar daha qalıcı olur və funksional şəbəkələr meydana gətirir (Shonkoff & Phillips, 2000).

Mühit faktorlarının rolu da danılmazdır. Zəngin, stimullaşdırıcı, təhlükəsiz və sevgi dolu bir mühitdə böyüyən uşaqların beyin inkişafı ciddi çətinliklərlə qarşılaşan yaşıdları ilə müqayisədə daha üstün olur. Xüsusilə də təhlükəsizlik hissi, yaxınlıq və qarşılıqlı münasibət uşağın stress səviyyəsini aşağı salaraq öyrənməyə açıq bir psixoloji və neyrobioloji vəziyyət yaradır. Erkən uşaqlıq dövründə beyin inkişafı genetik proqram əsasında başlasa da bu inkişafın keyfiyyəti və istiqaməti mühüm dərəcədə sosial və ətraf mühit təsirləri ilə formalaşır. Uşaqlara sevgi, diqqət və müxtəlif öyrənmə imkanları təqdim etməklə onların beyin potensialını maksimum səviyyədə inkişaf etdirmək mümkündür. Beləliklə, bu dövrdə atılan

hər bir addım, gələcək həyatın intellektual, emosional və sosial aspektlərinə birbaşa təsir edir (Center on the Developing Child, 2007).

Sosial və emosional inkişaf erkən uşaqlıq dövründə uşağın formalaşan şəxsiyyətinin, münasibətlərinin və gələcək emosional rifahının əsasını təşkil edir. Bu inkişaf prosesi uşağın öz emosiyalarını tanıması, onları idarə etməsi, başqalarının hisslərini anlaması, qarşılıqlı münasibətlər qurması və sosial norma və qaydalara uyğun davranma bacarıqlarının tədricən formalaşmasından ibarətdir. Uşaq doğulduğu andan etibarən sosial münasibətlərin içində böyüyür. Onun ilk və ən vacib sosial təcrübəsi valideyni və ya əsas baxım verən şəxslə qurduğu münasibətdir. Bu münasibətlərin keyfiyyəti uşağın sosial və emosional inkişafına uzunmüddətli təsir göstərir. Əgər uşaq öz ehtiyaclarına zamanında, sabit və sevgi dolu cavablar alırsa, o zaman “etibarlı bağlanma” formalaşır. Etibarlı bağlanma uşağın başqalarına güvənməsini, özünü təhlükəsiz hiss etməsini və gələcək sosial münasibətlərdə daha rahat olmasını təmin edir (Bowlby, 2012).

Emosional inkişafın əsaslarından biri uşağın hisslərini tanıması və onları ifadə etmə bacarığıdır. Erkən yaşlarda uşaq əsas emosiyaları – sevinc, qorxu, kədər, qəzəb – yaşamağa başlayır. Valideynlər və ya baxım verən şəxslər bu emosiyaları sözlə ifadə etməyə və adlandırmağa kömək etdikdə uşaq öz emosional dünyasını tanımağa başlayır. Məsələn, valideyn uşağa “Görürəm ki, incimisen, bu səni kədərləndirdi” kimi ifadələrlə yanaşdıqda, uşaq həm anlaşıldığını hiss edir, həm də öz hisslərini tanımağı öyrənir (Denham et al., 2003).

Uşağın sosial bacarıqları – paylaşmaq, gözləmək, növbə saxlamaq, başqasını dinləmək və əməkdaşlıq etmək – sosial mühitdə, xüsusən həmyaşıdları ilə qarşılıqlı münasibətlərdə inkişaf edir. Uşaq oyuncaqlarını paylaşanda və ya növbədə gözləyəndə frustrasiya ilə necə davranacağını öyrənir. Bu cür gündəlik sosial qarşılıqlı əlaqələr emosional özünütənzimləmə bacarığını inkişaf etdirir. Emosional özünütənzimləmə bacarığı uşağın qəzəb, həyəcan və ya məyusluq hisslərini idarə edə bilməsini təmin edir və məktəbə uyğunlaşmada mühüm rol oynayır (Denham et al., 2003). Empatiya hissi də erkən yaşlarda formalaşmağa başlayır. Uşaqlar digər insanların hisslərini müşahidə edərək və böyüklərin empatik davranışlarını izləyərək zamanla başqasının vəziyyətini anlama və ona uyğun reaksiya vermə bacarığı qazanırlar. Bu bacarıq gələcəkdə daha sağlam və davamlı dostluq münasibətlərinin qurulmasına kömək edir (Ulusoy, 2017)

Əlavə olaraq ailə mühiti sosial və emosional inkişaf üçün həlledici rol oynayır. Sabit, dəstəkləyici və qayğıkeş ailə atmosferi uşağın emosional təhlükəsizlik hissini gücləndirir. Əksinə, ailədaxili münaqişələr, etinasızlıq və qeyri-sabit münasibətlər uşağın emosional sabitliyinə mənfi təsir göstərir. Tədqiqatlar göstərir ki, müsbət ailə münasibətləri ilə böyüyən uşaqlar daha yüksək empatiya səviyyəsinə və sosial bacarıqlara malik olur, həmyaşıdları ilə

münasibətlərdə daha uğurlu olurlar (Thompson, 2006). Sosial və emosional inkişafın məktəbəncəsi təhsil mühitində də dəstəklənməsi vacibdir. Müəllimlərin emosional dəstəyi, təhlükəsiz və strukturlaşdırılmış mühit, oyun və qrup fəaliyyətləri uşaqların sosial öyrənmə prosesini gücləndirir. Uşaqlar bu mühitdə emosional ifadə etmə, konfliktlərin həlli, əməkdaşlıq və liderlik kimi bacarıqları təcrübədən keçirirlər. Beləliklə, uşaq həm öz hisslərini idarə etməyi, həm də başqalarının emosiyalarını düzgün anlamağı öyrənir.

Erkən uşaqlıq dövrü uşağın intellektual və dil bacarıqlarının sürətlə formalaşdığı, öyrənməyə ən həssas olduğu bir mərhələdir. Bu dövrdə baş verən inkişaf prosesi uşağın düşüncə, anlama, problem həll etmə, yaddaş, diqqət və nitq qabiliyyətlərini əhatə edir. İntellektual və dil bacarıqları qarşılıqlı şəkildə bir-birini tamamlayır və uşağın ətraf aləmi dərk etməsində mühüm rol oynayır. Uşağın intellektual inkişafı əsasən onun ətraf mühiti müşahidə etməsi, məlumat toplaması, səbəb-nəticə əlaqələrini anlaması və bu məlumatlardan istifadə edərək qərar verməsi prosesində baş verir (Senemoğlu, 2013).

İntellektual inkişafın əsas mexanizmlərindən biri oyun fəaliyyəti ilə sıx bağlıdır. Uşaq oyun zamanı araşdırır, sınaq edir, düşünür və nəticələr çıxarır. Bu cür təcrübələr uşağın səbəb-nəticə əlaqələrini anlama, əşya xüsusiyyətlərini öyrənmə və məkan-zaman anlayışlarını inkişaf etdirmə bacarığını gücləndirir. Bundan əlavə oyun vasitəsilə uşaq simvolik düşüncəni inkişaf etdirir – məsələn, taxta parçasını maşın kimi təsəvvür etmək qabiliyyəti onun simvolik və yaradıcı düşüncə bacarığının göstəricisidir. Dil inkişafı isə uşağın düşüncəsini ifadə etmə, başqaları ilə əlaqə qurma və sosial münasibətləri tənzimləmə qabiliyyətini əhatə edir. Dil yalnız sözlərin öyrənilməsi deyil, həm də onların düzgün şəkildə strukturlaşdırılması, qrammatik qaydalar və nitq aktlarının məqsədli istifadəsidir. Uşaqlar ilk sözlərini adətən 12-18 aylıq dövrdə deməyə başlayır, 2 yaşdan etibarən isə söz birləşmələri və sadə cümlələr qururlar. 3 yaşdan sonra isə cümlələrin quruluşu daha mürəkkəb hal alır və uşaqların lüğət ehtiyatı sürətlə genişlənir (Aral, Gürsoy, & Yılmaz, 2000).

Validəynlərin və ətraf mühitin dil inkişafında rolu əvəzolunmazdır. Uşaqlara müntəzəm oxunan kitablar, onlarla edilən söhbətlər, sual-cavab formasında ünsiyyət onların lüğətini zənginləşdirir, nitq ritmini və tələffüzünü yaxşılaşdırır. Araşdırmalar göstərir ki, gündəlik olaraq daha çox söz eşidən və daha çox danışığıla qarşılaşan uşaqların dil və nitq bacarıqları məktəb yaşına qədər daha yüksək səviyyədə olur (Hart & Risley, 1995).

İntellektual və dil bacarıqları bir-biri ilə sıx bağlı şəkildə inkişaf edir. Uşaq düşündüyünü ifadə etdikcə, həm də düşüncə prosesini təkmilləşdirir. Eyni zamanda başqalarının dediklərini başa düşmək və onlara uyğun reaksiya vermək üçün anlama və məntiqi düşüncə bacarıqları tələb olunur. Bu qarşılıqlı əlaqə uşağın həm məktəbə hazırlığını, həm də sosial uyğunlaşmasını müəyyən edir. Bundan başqa intellektual və dil inkişafında

fərdi xüsusiyyətlər, genetik faktorlar və erkən stimullaşdırma səviyyəsi mühüm rol oynayır. Bəzi uşaqlar daha erkən danışmağa və ya daha tez məntiqi düşüncə nümayiş etdirməyə başlasa da bu fərqlər normal inkişaf spektrində təbii şəkildə baş verir. Əsas olan uşağın potensialına uyğun imkanlar yaratmaq və onun öyrənmə mühitini zənginləşdirməkdir (Senemoğlu, 2013).

İntellektual və dil inkişafı erkən yaşlarda formalaşan əsas bacarıqlardandır və bu bacarıqlar uşağın tədrisə, münasibətlərə və gələcək müvəffəqiyyətinə birbaşa təsir göstərir. Uşağın maraqlarına uyğun oyunlar, suallara cavab, sözlərlə zəngin ünsiyyət və təkrarlanan oxuma təcrübələri bu inkişafın təməl daşı kimi çıxış edir (Senemoğlu, 2013).

Erkən uşaqlıq dövrü insan həyatında davranışların və şəxsiyyətin əsaslarının qoyulduğu ən vacib mərhələlərdən biridir. Bu dövrdə uşaq ətraf mühiti müşahidə edir, sosial münasibətləri öyrənir, özünü dərk etməyə başlayır və xarakterinə uyğun reaksiya modelləri inkişaf etdirir. Davranış və şəxsiyyət formalaşması bioloji faktorların, ailə tərbiyəsinin, sosial mühitin və fərdi təcrübələrin qarşılıqlı təsiri nəticəsində baş verir (Senemoğlu, 2013).

Davranış - fərdin daxili vəziyyətini və ətraf mühitə münasibətini əks etdirən reaksiya formasıdır. Erkən yaşlardan etibarən uşaq qarşılaşdığı müxtəlif situasiyalara fərqli davranış nümunələri ilə cavab verir. Bu davranış nümunələri əvvəlcə refleksiv və instinktiv ola bilər, lakin zaman keçdikcə təcrübə, modelləşdirmə və sosial öyrənmə yolu ilə daha şüurlu və məqsədyönlü hala gəlir. Albert Banduranın sosial öyrənmə nəzəriyyəsinə əsasən uşaqlar davranışı müşahidə və təqlid yolu ilə öyrənirlər. Məsələn, uşaq valideynlərinin və ya müəllimlərinin davranışlarını müşahidə edərək onlara oxşar şəkildə reaksiya verə bilər. Bu prosesdə mükafat və cəzanın rolu böyükdür. *"Uşaq əgər bir davranış nəticəsində mükafat alırsa, həmin davranışı təkrar etməyə daha çox meylli olur"* (Bandura, 1977). Bu prinsip davranışın formalaşmasında əsas təkanverici mexanizmlərdən biridir. Şəxsiyyət isə daha mürəkkəb və sabit bir psixoloji quruluşdur. Şəxsiyyət fərdin tipik düşüncə, hiss və davranış tərzlərinin ümumiləşmiş sistemidir. Uşağın şəxsiyyəti erkən dövrdə onun genetik xüsusiyyətləri və temperamentinə əsaslanarsa da həyatın ilk illərində formalaşan münasibətlər, yaşantılar və emosional bağlar bu struktura dərin şəkildə təsir edir. Məsələn, introvert və ya ekstrovert meyllər, emosional sabitlik və ya qeyri-sabitlik kimi xüsusiyyətlər erkən yaş təcrübələrinin təsiri ilə güclənə və ya zəifləyə bilər (Yavuzer, 2010).

Valideynlik üslubu burada mühüm rol oynayır. Diana Baumrindin (1967) təsnifatına görə, avtoritar, demokratik və laqeyd valideynlik tərzləri uşağın davranış və şəxsiyyət xüsusiyyətlərinə müxtəlif formalarda təsir göstərir.

Demokratik yanaşma göstərilən uşaqlar adətən daha özünəinamlı, sosial baxımdan uyğunlaşmış və daxili motivasiyalı olurlar. *"Demokratik tərbiyə mühitində böyüyən uşaqlar*

öz fikirlərini ifadə etməkdə sərbəst olur, məsuliyyətli davranmağı daha tez öyrənirlər" (Baumrind, 1967).

Davranışın formalaşmasında sosial mühitin və həmyaşd münasibətlərinin də təsiri böyükdür. Uşaqlar qrup şəklində olanda empatiya, əməkdaşlıq, rəqabət, konflikt və onların həlli yollarını öyrənirlər. Bu sosial qarşılıqlı təsir uşağın həm davranış repertuarını, həm də şəxsiyyət quruluşunu zənginləşdirir. Məsələn, bir uşaq oyunda başqasına güzəşt etməyi və ya məğlubiyyətlə barışmağı öyrənirsə bu onun həm sosial bacarığını, həm də emosional yetkinliyini gücləndirir. Digər tərəfdən erkən yaşda baş verən travmatik təcrübələr, etinasızlıq və ya qeyri-sabit ailə mühiti şəxsiyyətin inkişafına mənfi təsir göstərə bilər. Bu hallarda uşaqda güvən problemi, özünüifadə çətinliyi və davranış pozuntuları müşahidə edilə bilər. Şəxsiyyətin formalaşması prosesi çevik olsa da erkən yaşda qazanılan vərdişlər və münasibət nümunələri sonrakı həyat mərhələlərində dəyişdirilməsi çətin olan davranış modellərinə çevrilə bilər (Yavuzer, 2010).

Erkən uşaqlıq dövründə emosional tənzimləmə, özünüdərk, motivasiya və məqsədyönlülük kimi bacarıqlar da tədricən formalaşır. Bu bacarıqlar şəxsiyyətin əsas komponentlərindən hesab olunur. Uşağın özünü tanıması və dəyərli hiss etməsi onun şəxsiyyət strukturunu möhkəmləndirir və gələcək sosial adaptasiyasına müsbət təsir göstərir. Nəticə etibarilə, davranış və şəxsiyyətin formalaşması erkən uşaqlıq dövrünün ən vacib və həssas sahələrindən biridir. Bu mərhələdə uşağa verilən emosional dəstək, stabil və qayğıkeş münasibətlər, müsbət modellər və sosial təcrübələr onun şəxsiyyətinin formalaşmasında açar rol oynayır. Sağlam şəxsiyyət inkişafı gələcəkdə həm psixoloji sabitliyi, həm də sosial uyğunlaşmanı təmin edən əsas faktorlardan biridir (Yiğit, 2019).

Erkən uşaqlıq dövrü insan inkişafının ən dinamik və həssas mərhələsidir. Bu dövrdə psixi proseslərin, davranış modellərinin, şəxsiyyətin və sosial bacarıqların təməli qoyulur. Müasir inkişaf psixologiyası erkən uşaqlığın əhəmiyyətini müxtəlif nəzəri yanaşmalarla izah edir. Bu nəzəriyyələr uşağın davranışını, öyrənmə üsullarını, emosional və sosial inkişafını dərk etmək üçün elmi əsaslar təqdim edir (Senemoğlu, 2013).

Uşaq Psixologiyasında əsas davranış nəzəriyyələrindən biri Operant Şərtlənmə nəzəriyyəsidir. Operant şərtlənmə fərdlərin ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqələri nəticəsində yeni davranışlar öyrənməsini izah edən əsas nəzəriyyələrdən biridir. Bu yanaşmanın əsasını amerikalı psixoloq Burrhus Frederic Skinnerin tədqiqatları təşkil edir. Skinner klassik şərtlənmədən fərqli olaraq operant şərtlənmədə orqanizmin davranışının nəticələrinin həmin davranışın gələcəkdə təkrarlanma ehtimalını müəyyən etdiyini irəli sürmüşdür (Skinner, 1953).

Operant şərtlənmənin əsas anlayışlarına mükafat (müsbət gücləndirmə), cəza (mənfi gücləndirmə və ya zəiflətmə) və söndürmə daxildir. Müsbət gücləndirmə davranışın təkrarlanmasını təşviq edən xoş nəticələrin tətbiqini, mənfi gücləndirmə isə xoşagəlməz stimulların aradan qaldırılmasını nəzərdə tutur (Domjan, 2014). Cəza isə davranışın azalmasına yönələn neqativ nəticələrin tətbiqini əhatə edir və davranışın söndürülməsi prosesi ilə əlaqələndirilir.

Operant şərtlənmə nəzəriyyəsi yalnız heyvan davranışı ilə məhdudlaşmır, həm də təhsil, uşaq tərbiyyəsi, davranış terapiyası və təşkilati idarəetmə sahələrində geniş şəkildə tətbiq edilir. Məsələn, sinif daxilində müsbət davranışların gücləndirilməsi üçün mükafat sistemlərinin tətbiqi müəllimlər tərəfindən tez-tez istifadə olunan strategiyadır (Slavin, 2020). Davranışın formalaşdırılması və ardıcıl yaxınlaşmaların tətbiqi isə daha mürəkkəb davranışların öyrədilməsində istifadə edilir (Miltənberq, 2016).

Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, operant şərtlənmə mexanizmləri uşaqlarda sosial və akademik bacarıqların inkişafında mühüm rol oynayır (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Xüsusilə autizm spektr pozuntusu olan uşaqlarda tətbiq olunan Tətbiqi Davranış Analizi (ABA – Applied Behavior Analysis) metodologiyası operant şərtlənmə prinsipinə əsaslanır və bu sahədə yüksək effektivlik nümayiş etdirmişdir (Leaf et al., 2016).

Operant şərtlənmə çərçivəsində davranışların öyrənilməsinin əsas mexanizmlərindən biri möhkəmləndirmədir. B. F. Skinner (1953) bu konsepti izah edərkən vurğulamışdır ki, hər hansı bir davranışın ardınca gələn nəticə həmin davranışın gələcəkdə təkrarlanma ehtimalını artırarsa, bu nəticə möhkəmləndirici rol oynayır. Möhkəmləndirmə iki əsas növə bölünür: müsbət (pozitiv) möhkəmləndirmə və mənfi (neqativ) möhkəmləndirmə. Hər iki forma davranışın güclənməsinə səbəb olsa da tətbiq olunan stimulların təbiəti və məqsədi baxımından fərqlənirlər.

Müsbət möhkəmləndirmə müəyyən bir davranışdan sonra xoş və təşviqedicə bir stimulun təqdim olunması ilə davranışın gələcəkdə daha tez-tez baş vermə ehtimalını artırır. Məsələn, bir uşaq ev tapşırığını vaxtında yerinə yetirdikdən sonra tərif və ya mükafat alırsa, bu, həmin davranışın təkrar olunmasına stimül yaradır (Miltənberq, 2016). Müsbət möhkəmləndirmə motivasiya yaratmaq, yeni davranış öyrətmək və sosial bacarıqları inkişaf etdirmək üçün effektiv bir üsuldur (Cooper, Heron, & Heward, 2020).

Uşaqlarla bağlı tədqiqatlar göstərir ki, davamlı və məqsədyönlü şəkildə tətbiq olunan müsbət möhkəmləndirmə onların özünəinam səviyyəsini və daxili motivasiyasını artırır (Slavin, 2020). Həmçinin bu üsul autizm spektr pozuntusu və diqqət çatışmazlığı olan uşaqlarda məqsədyönlü davranışların formalaşdırılmasında da geniş istifadə olunur (Leaf et al., 2016).

Mənfi möhkəmləndirmə isə müəyyən bir davranış nəticəsində xoşagəlməz və ya narahatedici bir stimulun aradan qaldırılması ilə həmin davranışın gələcəkdə təkrarlanma ehtimalını artırır. Burada məqsəd cəzalandırmaq deyil, narahatedici şərtlərin davranış nəticəsində yoxa çıxmasını təmin edərək bu davranışı gücləndirməkdir (Domjan, 2014). Məsələn, bir şagird dərslə hazır gəldikdə müəllim onun yoxlama testindən azad edilməsini təmin edirsə bu davranış gələcəkdə də davam edə bilər. Mənfi möhkəmləndirmə tez-tez cəza ilə qarışdırılsa da bu iki mexanizm mahiyyətcə fərqlidir. Cəza davranışı zəiflətməyə yönəlmişkən, mənfi möhkəmləndirmə davranışı gücləndirir, lakin bunu narahatedici stimulu aradan qaldıraraq edir (Skinner, 1953).

Həm müsbət, həm də mənfi möhkəmləndirmənin effektivliyi onun vaxtında və ardıcıl tətbiq olunmasından asılıdır. Araşdırmalar göstərir ki, möhkəmləndirmə davranışdan dərhal sonra tətbiq olunarsa öyrənmə daha sürətli baş verir (Miltenberger, 2016). Bundan əlavə, möhkəmləndirici stimulların fərdin motivasiya səviyyəsinə və ehtiyaclarına uyğun seçilməsi də vacibdir. Bu yanaşmalar təkcə uşaqlarla yox, həm də böyüklərlə psixoloji müdaxilələrdə, iş mühitində və sosial münasibətlərdə davranışın dəyişdirilməsi üçün geniş istifadə olunur. Xüsusilə Tətbiqi Davranış Analizi sahəsində möhkəmləndirmənin sistemli istifadəsi davranış problemlərinin aradan qaldırılmasında sübut əsaslı nəticələr vermişdir (Cooper et al., 2020).

Bu yanaşmaya görə əgər bir davranış müsbət nəticə doğurursa (məsələn, mükafatlandırılırsa), bu davranışın gələcəkdə təkrarlanma ehtimalı artır. Əks halda, əgər davranış daha əvvəl aldığı gücləndiricini itirərsə həmin davranışın zamanla zəifləməsi və nəticədə aradan qalxması müşahidə edilir. Bu proses sönmə (ing. *extinction*) adlanır (Skinner, 1953).

Sönmə mərhələsi, əvvəllər mükafatlandırılan bir davranışa artıq gücləndirici təqdim olunmadıqda baş verir. Başqa sözlə, davranışın nəticəsi dəyişdiyi üçün həmin davranışın tezliyi tədricən azalır. Sönmə sadəcə davranışın yox olması deyil, həm də öyrənilmiş əlaqənin zəifləməsidir (Bouton, 2004). Bu mərhələ, davranışın öyrənilməsində olduğu qədər, öyrənilmiş davranışın söndürülməsi baxımından da psixoloji müdaxilələrdə önəmli yer tutur.

Sönmə mərhələsinin ilk mərhələsində çox zaman "sönmə partlaması" (ing. *extinction burst*) adlı bir fenomen müşahidə edilir. Bu mərhələdə fərd əvvəlki gücləndiricini almaq ümidi ilə davranışı daha intensiv və ya tez-tez yerinə yetirə bilər. Bu isə müalicə və ya təlim prosesində davranışın dəyişdirilməsi zamanı nəzərə alınmalı kritik bir məsələdir (Lerman & Iwata, 1995).

Skinnerin tədqiqatlarında göstərilmişdir ki, davamlı gücləndirmə (məsələn, hər düzgün davranışdan sonra dərhal mükafat) ilə formalaşdırılan davranışlar sönməyə daha tez məruz qalır, halbuki ara-sıra gücləndirilən (intermittent reinforcement) davranışlar daha davamlı olur

və sönməsi daha uzun zaman alır (Ferster & Skinner, 1957). Bu fakt operant şərtlənmə modelində gücləndirmə cədvəllərinin sönmə prosesinə birbaşa təsir etdiyini göstərir.

Sönmənin effektivliyi yalnız gücləndiricinin çıxarılması ilə bağlı deyil, eyni zamanda ətraf mühitin dəyişməsinə və fərdin əvvəlki öyrənmələrinə də bağlıdır. Davranış sönmüş kimi görünə də, müəyyən bir zaman keçdikdən sonra, xüsusilə də əvvəlki gücləndirici kontekst yenidən təqdim olunarsa, spontan bərpa (ing. *spontaneous recovery*) adlı hadisə baş verə bilər. Bu hal, sönmüş davranışın gözlənilmədən yenidən ortaya çıxması ilə xarakterizə olunur (Rescorla, 2004).

Təhsil, klinik psixologiya və uşaq davranış müdaxilələri sahəsində sönmə mərhələsi geniş şəkildə tətbiq edilir. Məsələn, diqqət çəkmək məqsədi ilə neqativ davranışlar göstərən bir uşağa həmin davranış qarşısında valideyn və ya müəllim reaksiya verməzsə (yəni davranış gücləndirilməzsə), zamanla bu davranışın azaldığı müşahidə oluna bilər (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Bu, davranışın müsbət gücləndiricilərdən məhrum edilməsi ilə sönməsinin praktiki nümunəsidir.

Operant şərtlənmə çərçivəsində sönmə mərhələsi, öyrənilmiş davranışların idarə olunmasında mühüm rolə malikdir. Bu mərhələ vasitəsilə arzuolunmayan davranışlar sistemə şəkildə aradan qaldırıla bilər. Lakin sönmə prosesinin uğurla baş verməsi üçün mühitin sabitliyi, gücləndirmənin ardıcılığı və spontan bərpa kimi faktorlar nəzərə alınmalıdır.

Jean Piagetin Koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsi də erkən inkişaf sahəsində əsas nəzəriyyələrdən biridir. Jean Piagetin Koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsi uşaqların idrak bacarıqlarının mərhələli şəkildə inkişaf etdiyini əsaslandırır. Onun fikrincə uşaq dünyaya gəldikdə biliyə malik deyil, əksinə, mühitlə qarşılıqlı təsirdə olmaqla zamanla biliyi özü qurur. Piaget bu prosesi “konstruktivist” yanaşma adlandırır. O, uşağın öyrənməsini yalnız passiv məlumat qəbulu kimi deyil, aktiv düşüncə və təcrübəyə əsaslanan inkişaf prosesi kimi izah edir (Özcan, 2006).

Piaget uşağın idrak inkişafını dörd əsas mərhələyə bölmüşdür:

1. Sensomotor mərhələ (0-2 yaş)
2. Məntiq öncəsi mərhələ (2-7 yaş)
3. Konkret əməliyyatlar mərhələsi (7-11 yaş)
4. Formal əməliyyatlar mərhələsi (11 yaşdan yuxarı) (Özcan, 2006).

Erkən uşaqlıq dövrünün ilk illəri sensomotor mərhələyə təsadüf edir. Sensomotor mərhələ uşağın real dünya ilə ilk əlaqəsinin formalaşdığı dövrdür. Bu dövrdə öyrənmə və təcrübə əsasən sensor və motor fəaliyyətlər üzərindən baş verdiyindən ətraf mühitlə zəngin təmas və stimulyasiya bu mərhələnin sağlam keçməsi üçün olduqca vacibdir. Uşaq bu dövrdə

əsas konseptual strukturların təməlini qoyur və gələcək mərhələlərdə abstrakt düşüncəyə keçid üçün baza yaradır (Özcan, 2006).

Sensomotor mərhələdə uşaq dünyanı, əsasən, hiss orqanları (məsələn, toxunma, eşitmə, görmə) və motor bacarıqları (məsələn, əli uzatma, əşyaya toxunma, ağzına aparma) vasitəsilə öyrənir. Bu dövrdə düşüncə konkret fiziki təcrübələrə əsaslanır və uşaq hələ abstrakt düşüncəyə malik deyil. Sensomotor mərhələnin ən önəmli kəşfi obyektlərin daimi olduğu fikridir. Piagetin fikrincə bu bacarıq uşağın artıq bir obyektin onun görmə sahəsindən çıxdıqda da mövcud olduğunu anlamasını ifadə edir. Bu anlayış təxminən 8-12 ay arasında inkişaf edir və koqnitiv inkişafda mühüm dönüş nöqtəsi sayılır (Piaget, 1952).

Sensomotor mərhələ Piagetin Koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsində uşağın ilk təcrübələr vasitəsilə ətraf aləmi dərk etməyə başladığı və zehni strukturların formalaşdığı əsas mərhələdir. Bu mərhələdə qazanılan bacarıqlar uşağın sonrakı koqnitiv inkişafı üçün təməl rolunu oynayır. Uşağın mühitlə zəngin qarşılıqlı əlaqəsi və onun maraq dairəsinə uyğun stimulyasiyalar bu dövrün sağlam inkişafı üçün vacibdir.

Erkən uşaqlıq dövrünün böyük bir hissəsi, əsasən, ikinci mərhələ olan məntiq öncəsi dövrə təsadüf edir. Bu dövrdə uşaqlar simvollar və dil vasitəsilə düşünməyə başlayırlar, ancaq hələ məntiqi və ardıcıl düşünmə bacarıqları tam formalaşmamış olur. Uşaqların düşüncəsi egosentrikdir – yəni, onlar hadisələrə yalnız öz baxış bucağından yanaşırlar. Onlar başqasının baxışını nəzərə almaqda çətinlik çəkirlər. Bununla yanaşı, uşaqlar "canlandırma"ya meyillidir, yəni cansız obyektlərə canlı xüsusiyyətlər verə bilirlər (məsələn, günəşin "onlara baxdığını" düşünmək kimi) (Piaget, 1952).

Piaget uşaqların inkişaf prosesində iki əsas anlayışı təqdim edir: assimilasiya və akomodasiya.

Assimilasiya – uşağın yeni məlumatı mövcud biliyə uyğunlaşdırmasıdır. Akomodasiya isə – mövcud biliyin yeni informasiyaya uyğun dəyişdirilməsidir. Bu iki proses nəticəsində uşaqda koqnitiv balans yaranır ki, bu da onun idrak inkişafının əsas mexanizmini təşkil edir. Bu nəzəriyyəyə əsasən uşaqlar öz inkişaf mərhələlərinə uyğun olaraq öyrənməyə daha açıq olurlar. Onları daha mürəkkəb düşüncə əməliyyatlarına məcbur etmək, onların idrak səviyyəsini nəzərə almadan təlim-tərbiyə aparmaq, nəticə etibarilə təsirsiz və çətin anlaşılan ola bilər (Piaget, 1952).

Piaget (1952) yazırdı: *“Uşaqlar biliklərlə sadəcə dolmur, onlar bilikləri qururlar. Onların öyrənməsi aktiv təcrübə ilə baş verir”*. Bu fikrə əsaslanaraq demək olar ki, erkən uşaqlıq dövründə təcrübəyə əsaslanan oyunlar, sual-cavablar və ətraf mühiti tədqiq etməyə imkan yaradan fəaliyyətlər idrak inkişafını stimullaşdırır. Digər bir məqamda isə Piaget bildirirdi ki, təlim uşağın hazırkı inkişaf səviyyəsindən irəli getməməli, ona uyğun olmalıdır.

Başqa sözlə desək, uşaq yalnız anlayacağı və mənimsəyə biləcəyi şəkildə öyrədilməlidir. Bu, onun konstruktiv öyrənmə prosesini pozmadan inkişafını təmin edir.

Piagetin Koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsi erkən uşaqlıq dövründə uşaqların dünyanı necə qavradığını, öyrəndiyini və bu bilikləri necə təşkil etdiyini izah etmək baxımından fundamental əhəmiyyət daşıyır. Onun təqdim etdiyi mərhələlər həm təhsildə, həm də psixoloji müşahidələrdə mühüm tətbiq sahəsinə malikdir. Müəllim və valideynlər bu mərhələləri nəzərə alaraq uşaqlara uyğun öyrənmə mühiti yarada bilər və bu da onların idrak inkişafını daha effektiv şəkildə təşviq edir.

Erik Eriksonun Psixososial inkişaf nəzəriyyəsi insan həyatının bütün dövrlərini əhatə edən inkişaf modelidir. O, fərdin inkişafını yalnız biologiyaya deyil, sosial və psixoloji qarşılıqlı təsirlərə əsaslandıraraq izah etmişdir. Erikson hesab edirdi ki, insan həyatının hər mərhələsində konkret bir psixososial problem və ya "inkişaf böhranı" ilə qarşılaşır və bu böhranların həlli fərdin şəxsiyyətinin formalaşmasında həlledici rol oynayır. Nəzəriyyə ümumilikdə səkkiz mərhələdən ibarətdir və hər mərhələdə fərdin qarşılaşdığı əsas inkişaf konfliktini mövcuddur. Bu mərhələlərdə uğurlu həllər insanın daxili gücünü və şəxsiyyətini möhkəmləndirir, uğursuzluqlar isə gələcək inkişaf prosesinə mənfi təsir göstərə bilər. Erkən uşaqlıq dövrü bu nəzəriyyənin ilk üç mərhələsini əhatə edir (Yiğit, 2021):

1. Güvənə qarşı etibarsızlıq mərhələsi (0-1,5 yaş)

Bu mərhələdə uşaq ilk dəfə dünya ilə tanış olur. Əsas ehtiyaclar – qida, istilik, təhlükəsizlik və sevgi – vaxtında və ardıcıl şəkildə qarşılandıqda uşaq ətraf aləmə və insanlara etibar etməyi öyrənir. Əks halda, uşaqda dünyaya qarşı etibarsızlıq və narahatlıq hissləri formalaşa bilər. Erikson qeyd edirdi ki, valideynin uşaq ilə fiziki və emosional bağlılığı bu mərhələdə onun psixososial bazasının əsasını təşkil edir. (Erikson, 1963)

2. Müstəqilliyə qarşı utanç və şübhə mərhələsi (1,5-3 yaş)

Bu mərhələdə uşaq fiziki və psixoloji baxımdan daha aktiv olur. Özünüifadə və müstəqil hərəkət etmək istəyi güclənir. Uşaq geyinmək, yemək, tualet vərdisləri kimi gündəlik bacarıqları özü etməyə çalışır. Əgər valideyn bu təşəbbüsləri müsbət qarşılayarsa və ona sərbəstlik verərsə uşaqda müstəqillik hissi inkişaf edir. Əksinə, əgər onun təşəbbüsləri daim məhdudlaşdırılır və ya tənqid olunursa uşaqda utancaqlıq və özünə şübhə formalaşır. Erikson (1963) yazırdı: *"Uşaqlar öz hərəkətlərini idarə etməyə başladığında onlara sərbəstlik vermək, özlərini dəyərli hiss etmələri üçün vacibdir"*.

3. Təşəbbüskarlığa qarşı günahkarlıq mərhələsi (3-6 yaş)

Bu mərhələ uşağın sosial və psixoloji təşəbbüslərinin artdığı dövrdür. Uşaqlar yeni oyunlar qurur, suallar verir, ətraf mühiti fəal şəkildə araşdırırlar. Bu dövrdə "niyə?", "nə üçün?" kimi suallar çoxalır və uşaq ilk dəfə mənəvi davranışların (yaxşı və pis) fərqi

varmağa başlayır. Əgər valideyn bu təşəbbüsləri təşviq edirsə uşaqda özünə inam və liderlik xüsusiyyətləri inkişaf edir. Lakin daim günahlandırılan, rədd edilən və tənqid olunan uşaqda təşəbbüs göstərmək qorxusu və özünü günahkar hiss etmək vərdişi formalaşa bilər. Bu mərhələdə uşağın daxili motivasiyası və sosial münasibətləri bir-birinə təsir göstərir. Eriksonun (1963) fikrincə bu dövrdə uşaqlar *"öz mənliliklərini ilk dəfə real sosial kontekstdə yoxlayır"* və bu da onların gələcək şəxsiyyətinin əsasını qoyur.

Erikson vurğulayırdı ki, uşağın təşəbbüs və qərar vermə bacarığı ətrafdakı böyüklər tərəfindən dəstəklənmədikdə, o, öz seçimlərini səhv və qəbul edilməz hesab etməyə başlayır. Bu isə gələcəkdə onun sosial münasibətlərində və qərar vermə prosesində çəkingənliyə səbəb ola bilər (Erikson, 1963).

Erik Eriksonun psixososial inkişaf nəzəriyyəsi erkən uşaqlıq dövründə uşaq-valideyn münasibətlərinin və sosial mühitin nə dərəcədə həlledici olduğunu elmi şəkildə izah edir. Onun inkişaf mərhələləri təkcə psixoloji deyil, pedaqoji yanaşmalarda da geniş tətbiq olunur. Bu nəzəriyyə uşaqlarla çalışan mütəxəssislər üçün uşağın davranış və emosional reaksiyalarının arxasında duran inkişaf dinamikasını anlamağa imkan verir. Erkən yaşda qazandığı etibar, müstəqillik və təşəbbüskarlıq hissi gələcəkdə onun sağlam şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Sigmund Freud tərəfindən irəli sürülən Psixoseksual inkişaf nəzəriyyəsi isə erkən uşaqlıq dövründə baş verən təcrübələrin insan şəxsiyyətinin formalaşmasında əsas rol oynadığını vurğulayır. Freudun fikrincə uşağın enerji mənbəyi olan libidinal impulslar inkişafın müxtəlif mərhələlərində bədən fərqli sahələrinə yönəlir və hər bir mərhələ müəyyən psixoloji mövzularla xarakterizə olunur (Hüseynova, 2019).

Freud psixoseksual inkişafı beş əsas mərhələyə bölmüşdür: oral, anal, fallik, latent və genital mərhələlər. Freudun psixoseksual inkişaf nəzəriyyəsi uşağın şəxsiyyət inkişafını müxtəlif mərhələlərlə izah edir və bu mərhələlərin hər birində fərqli bir bədən bölgəsinin əsas məmnunluq mənbəyi olduğunu qeyd edir. Bu mərhələlərdən birincisi oral mərhələdir. Oral mərhələ doğumdan təxminən 1,5 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir və bu dövrdə uşağın əsas məmnunluq və istək mənbəyi ağız bölgəsi olur. Freud (1905) qeyd edir: *"İlk inkişaf mərhələsində uşağın libido enerjisinin əsas mərkəzi ağızdır; əmizdirmə, dişləmə və ağza obyekt gətirmə davranışları bu dövrün əsas xüsusiyyətləridir."* Bu mərhələdə uşaqlar dünyanı ağız vasitəsilə kəşf edir və əsas ehtiyaclarının qarşılanması (yemək, rahatlıq, sevgi) üçün ağız fəaliyyətlərinə yönəliirlər.

Oral mərhələnin iki əsas alt dövrü var: oral alıcı və oral aqressiv mərhələlər.

Oral alıcı mərhələdə uşaq daha çox əmizdirmə və udma hərəkətləri ilə məmnunluq əldə edir. Əgər bu mərhələdə ehtiyaclar yetərincə qarşılanarsa, uşaqda inam və emosional

bağlılıq inkişaf edə bilər. Əks halda həddindən artıq və ya qeyri-kafi doyum gələcəkdə şəxsiyyət problemlərinə səbəb ola bilər. İkinci dövr olan oral aqressiv mərhələdə isə dişlərin çıxması ilə birlikdə uşaq dişləmə, çeynəmə kimi daha aqressiv oral davranışlar nümayiş etdirə bilər. Freud (1923) vurğulayır: *"Əgər uşağın oral ehtiyacları ya həddən artıq qarşılanar, ya da yetərinə qarşılanmazsa, şəxsiyyətdə oral xarakter formalaşa bilər, bu da gələcəkdə həddindən artıq asılılıq, pessimizm və ya ağızla əlaqəli vərdislər (siqaret çəkmə, dırnaq yemə və s.) şəklində özünü göstərə bilər."*

Oral mərhələdəki təcrübələrin insanın gələcək şəxsiyyətinin formalaşmasında əsaslı təsiri olduğu düşünülür. Bu mərhələdə valideynlərin uşağın ehtiyaclarına verdiyi cavab uşağın emosional təhlükəsizlik hissinin inkişafında həlledici rol oynayır. Valideynin isti, qayğıkeş və ehtiyaclarına cavab verən münasibəti uşağın gələcəkdə sabit və güvənli münasibətlər qurmasına zəmin yarada bilər. Əksinə, laqeyd və ya qeyri-sabit münasibətlər, uşağın gələcəkdə narahat, asılı və ya aqressiv davranışlar nümayiş etdirməsinə səbəb ola bilər (Mammadova, 2018).

Psixoseksual inkişaf nəzəriyyəsində anal mərhələ uşağın həyatında kritik bir dövrü əhatə edir və bu mərhələ adətən 1,5–3 yaş dövrünə təsadüf edir. Bu mərhələdə uşağın əsas psixoloji diqqəti ifrazatın nəzarət olunması üzərində cəmlənir və uşaq tualet tərbiyəsi prosesi ilə qarşılaşır. Freudun fikrincə anal mərhələ uşağın muxtariyyət, özünə nəzarət və sərbəstlik duyğularının formalaşmasına təkan verir (Mammadova, 2018).

Anal mərhələdə valideynlərin tualet tərbiyəsinə yanaşma tərzii uşağın gələcək şəxsiyyətinin inkişafına ciddi təsir edə bilər. Valideynlər çox sərt və ya həddindən artıq tələbkar olduqda uşaq gələcəkdə həddindən artıq nizamlı, inadkar və ya xəsis xüsusiyyətlər nümayiş etdirə bilər; bu vəziyyət anal-retentive şəxsiyyət tipi adlandırılır. Əksinə, valideynlər həddindən artıq laqeyd davrandıqda, uşağın nizamsız, məsuliyyətsiz və impulsiv davranışlar göstərməsi riski artır (Mammadova, 2018). Freud (1905/1953) bu mərhələ haqqında belə yazırdı: *"Tualet tərbiyəsi uşağın ilk sosial-etik tələblərlə qarşılaşdığı və öz bədən funksiyaları üzərində nəzarəti öyrəndiyi bir dövrüdür"* (s. 191).

Anal mərhələnin uğurlu keçməsi uşağın özünə inamının və muxtariyyət hissinin güclənməsinə səbəb olur. Tualet tərbiyəsi prosesi zamanı uşağın təşviq edilməsi və sərbəst seçiminə hörmət olunması onun öz bədənini və davranışı üzərində nəzarət etmə qabiliyyətini inkişaf etdirir. Freud (1905/1953) qeyd edirdi ki, *"uşaq anal mərhələdə ilk dəfə olaraq özünün müstəqil fəaliyyətinin nəticələri ilə sosial mükafat və ya cəza mexanizmlərini əlaqələndirir"* (s. 195). Bu təcrübə gələcəkdə uşağın sosial qaydalara münasibətini və fərdi məsuliyyət hissini formalaşdırır.

Sigmund Freudun Psixoseksual inkişaf nəzəriyyəsində fallik mərhələ uşağın cinsiyyət kimliyi və ailədaxili münasibətlərlə bağlı ilk əsaslı təcrübələri yaşadığı dövr kimi xarakterizə

edilir. Təxminən 3–6 yaş arasında baş verən bu mərhələdə uşağın libidinal enerjisi əsasən cinsiyyət orqanlarına yönəlir və uşaq öz cinsi kimliyini dərk etməyə başlayır (Mammadova, 2018).

Freudun nəzəriyyəsində Fallik mərhələ Edip və Elektra kompleksləri ilə sıx bağlıdır. Bu dövrdə uşaqlar valideynlərindən birinə (adətən qarşı cinsdən olan valideynə) qarşı güclü emosional bağlılıq hiss edirlər, eyni zamanda həmcins valideyni rəqib kimi qavrayırlar. Freud (1905/1953) yazırdı ki, *"kiçik oğlan uşağı anasına qarşı cinsi hisslər bəsləyir və atasını rəqib kimi qəbul edir, ona qarşı düşmən duyğular bəsləyir"* (s. 222). Qız uşaqları üçün bu vəziyyət Elektra kompleksi adlandırılır və analoji emosional dinamikaları əks etdirir. Fallik mərhələdə uşağın cinsiyyət kimliyi və mənlilik anlayışı formalaşmağa başlayır. Bu mərhələnin uğurla tamamlanması, uşağın valideynlərlə sağlam emosional münasibət qurması və sosial normaları qəbul etməsi ilə nəticələnir. Əgər bu mərhələdə həll olunmamış konfliktlər qalarsa yetkinlik dövründə şəxsiyyət problemləri, cinsi kimlik qarışıqlıqları və ya özgüvən problemləri ortaya çıxa bilər. Freud (1905/1953) qeyd edirdi: *"Fallik mərhələ uşağın özünü cinsi varlıq kimi tanıdığı və ailə sistemində öz yerini müəyyənləşdirməyə başladığı inkişaf dövrüdür"* (s. 224).

Beləliklə, fallik mərhələ həm uşağın emosional, həm də sosial inkişafı üçün həlledici mərhələ hesab edilir. Bu dövrdə yaşanan təcrübələr, sonrakı illərdə münasibətlərin qurulmasında və fərdi kimlik inkişafında əhəmiyyətli rol oynayır.

Freudun nəzəriyyəsində əsas vurğu ondan ibarətdir ki, hər hansı bir mərhələdə yaranan həddindən artıq məmnunluq və ya məyusluq gələcəkdə şəxsiyyətin formalaşmasında müəyyən fiksasiyalara səbəb ola bilər. Məsələn, anal mərhələdə yaranan həddindən artıq sərtlilik və ya laqeydlilik uşağın gələcəkdə ya həddindən artıq nizamlı (anal-retentive), ya da nizamsız (anal-expulsive) şəxsiyyət xüsusiyyətləri inkişaf etdirməsinə gətirib çıxara bilər. Freud (1905/1953) qeyd edirdi: *"İnsan davranışlarının kökləri uşaqlıq illərinin ən erkən, adətən xatırlanmayan təcrübələrinə qədər uzanır"* (s. 138).

Freudun Psixoseksual inkişaf nəzəriyyəsi müasir inkişaf psixologiyasında birbaşa tətbiq olunmasa da uşaqlıq təcrübələrinin yetkinlik dövründə emosional və psixoloji vəziyyətə təsir etməsi ideyası hələ də aktual və təsirlidir.

Albert Banduranın Sosial öyrənmə nəzəriyyəsi insan davranışının yalnız bilavasitə təcrübə yolu ilə deyil, eyni zamanda müşahidə, modelləmə və təqlid vasitəsilə də öyrənildiyini irəli sürür. Bu nəzəriyyə psixologiyada davranışçılıq və koqnitiv yanaşmalar arasında körpü rolunu oynayır. Bandura insanın öyrənmə prosesində yalnız mühitdən gələn stimullara passiv cavab vermədiyini, əksinə, aktiv müşahidəçi və iştirakçı olduğunu əsaslandırır. Sosial öyrənmə nəzəriyyəsinin mərkəzində model əsaslı öyrənmə dayanır. Yəni insanlar başqalarının davranışlarını müşahidə etməklə həmin davranışları yadda saxlayır və

gələcəkdə bənzər situasiyalarda tətbiq edə bilirlər. Xüsusilə uşaqlar üçün müşahidə yolu ilə öyrənmə erkən yaşlardan etibarən davranış və şəxsiyyət formalaşmasında əsas rol oynayır (Quliyeva, 2017).

Bandura sosial öyrənmənin baş verməsi üçün dörd əsas mərhələni qeyd etmişdir:

1. Diqqət: Uşaq modelin davranışına diqqət yetirməlidir. Əgər model cəlbedici, nüfuzlu və ya yaxın şəxsdirsə (məsələn, valideyn, müəllim, televiziya qəhrəmanı), öyrənmə ehtimalını artırır.

2. Yaddaşda saxlama: Müşahidə olunan davranışın şüurda və yaddaşda saxlanması vacibdir. Bu, gələcəkdə həmin davranışın təkrar olunmasına şərait yaradır.

3. Təkrarlama: Uşaq öyrəndiyi davranışı real şəraitdə tətbiq edə biləcək fiziki və psixoloji bacarığa sahib olmalıdır.

4. Motivasiya: Uşaq davranışı təkrarlamaq üçün daxili və ya xarici motivasiyaya malik olmalıdır. Məsələn, mükafat, tərif və ya başqasının uğurunu görmək motivasiya yarada bilər (Əliyeva, 2020).

Banduranın məşhur “Bobo Doll” təcrübəsi onun nəzəriyyəsini elmi şəkildə sübut etmişdir. Bu təcrübədə uşaqlara əvvəlcə böyüklərin oyuncağa qarşı ya aqressiv, ya da sakit davranışları göstərilmiş, sonra isə uşaqlar eyni oyuncaqlarla tək qoyulmuşdur. Aqressiv modeli görən uşaqların çoxu bu davranışları təkrarlamış, digərləri isə sakit davranmışlar. Bu təcrübə göstərdi ki, uşaqlar təkcə gördüklərini təkrarlamır, eyni zamanda davranışın nəticələrini də nəzərə alırlar (Məmmədova, 2018). Əgər model mükafatlandırılırsa uşaq davranışı daha çox təkrarlayır, əgər cəzalandırılırsa onu təkrarlamaq ehtimalı azalır. Bandura (1977) yazırdı: *“İnsanlar təkcə şəxsi təcrübədən deyil, başqalarının təcrübəsini müşahidə etməklə də öyrənirlər”*. Bu fikir müşahidə və modelləmə ilə öyrənmənin güclü təsirini göstərir.

Erkən uşaqlıq dövründə sosial modellərin təsiri xüsusilə güclüdür. Uşaqlar valideynlərinin, müəllimlərinin, bəzən isə cizgi film qəhrəmanlarının davranışlarını təqlid etməyə meyillidirlər. Bu səbəbdən erkən yaşlarda uşaq ətrafındakı böyüklərin davranışları həm etik, həm də psixososial inkişaf baxımından nümunəvi olmalıdır. Uşaqlar tərbiyə prosesi zamanı tənbeh və mükafatdan çox müşahidə və təqlid yolu ilə öyrənirlər. Bu baxımdan ailə və məktəb mühitində pozitiv modellərin təqdim olunması mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

John Bowlby-nin Bağlanma nəzəriyyəsi də uşağın emosional ehtiyaclarını geniş izah edən əsas nəzəriyyələrdən biridir. John Bowlby-nin Bağlanma nəzəriyyəsi erkən uşaqlıq dövründə yaranan uşaq-valideyn münasibətlərinin psixoloji inkişafda həlledici rol oynadığını izah edən nəzəri modeldir. O, bu nəzəriyyəni həm psixoanalitik yanaşmalar, həm də etologiya (heyvan davranışları elmi) və inkişaf psixologiyasından ilham alaraq formalaşdırmışdır. Bowlby-yə görə körpələr bioloji olaraq onlara qayğı göstərən şəxslərə bağlanmağa

proqramlaşdırılmışdır və bu bağlanma davranışları yaşamaq və təhlükədən qorunmaq üçün adaptivdir. Bağlanma uşağın əsas baxım verən şəxsə (adətən anaya) emosional və fiziki yaxınlıq axtarma davranışlarını əhatə edir. Bowlby bu münasibəti yalnız instinktiv yaxınlıq kimi deyil, həm də uşağın gələcəkdə münasibət qurmaq qabiliyyətinin və emosional təhlükəsizliyinin əsas mənbəyi kimi izah etmişdir (Bowlby, 2012).

Bowlby bağlanma davranışının müəyyən əsas xüsusiyyətlərini qeyd edir:

1. Yaxınlıq axtarışı: Uşaq qorxu, stres və ya təhlükə hiss etdikdə bağlandığı şəxsə yaxın olmağa çalışır.
2. Ayrılığa qarşı narahatlıq: Əsas baxım verən şəxs uşaqdan uzaqlaşdıqda və ya yox olduqda uşaqda narahatlıq, ağlama və təşviş müşahidə olunur.
3. Təhlükəsiz baza: Bağlanmış şəxs uşağın ətraf mühiti kəşf edərkən arxalanacağı bir "təhlükəsiz liman" rolunu oynayır.
4. Bağlanmış şəxsin geri qayıdışına müsbət emosional reaksiya: Uşaq ayrılıqdan sonra bağlandığı şəxs geri döndükdə sevinclə qarşılayır.

Bowlby (1969) qeyd edirdi ki, *“Uşağın ana ilə qurduğu emosional əlaqə onun gələcək münasibətlərinin prototipini təşkil edir”*.

Bowlby-nin fikrincə erkən bağlanma təcrübələri uşağın şəxsiyyətinin, emosional tənzimlənməsinin və münasibət qurma tərzinin formalaşmasında əsas rol oynayır. O, “daxili iş modelindən” (internal working model) bəhs edərək bildirmişdir ki, uşaq erkən yaşlarda formalaşan bağlanma münasibətlərinə əsaslanaraq özü və başqaları haqqında bir "mənəvi sxem" yaradır. Bu daxili model uşağın gələcəkdə münasibətlərə necə baxacağına və kimlərə etibar edəcəyinə təsir göstərir. Əgər uşaq erkən yaşda sabit, mehriban və cavabdeh bir qayğı göstərən şəxsə bağlansa, o zaman dünyanı etibarlı bir yer kimi qəbul edir və özünü seilməyə layiq hesab edir. Əksinə, laqeydlilik, rədd edilmə və ya qeyri-sabit münasibətlər uşağın özünə güvənini və münasibətlərdəki emosional sabitliyini zəiflədir (Məmmədli, 2017).

Bowlby-nin nəzəriyyəsi daha sonra Mary Ainsworth tərəfindən 1978-ci ildə "Yad şəxs vəziyyəti" (Strange Situation) təcrübəsi ilə dəstəklənmiş və bağlanma növləri təsnifləşdirilmişdir. Bu növlər aşağıdakılardır:

1. Təhlükəsiz (Güvənli) bağlanma: Uşaq qayğı göstərən şəxsə güvənir, onun yoxluğunda narahat olur, lakin qayıdışında rahatlanır.
2. Qaçınqan bağlanma: Uşaq bağlandığı şəxsin yoxluğuna emosional reaksiya göstərmir və onun qayıdışına soyuq qalır.
3. Ambivalent (ikili, ziddiyyətli) bağlanma: Uşaq qayğı göstərən şəxsə qarşı həm yaxınlıq, həm də qəzəb hissləri göstərir; qeyri-sabit münasibətlər müşahidə olunur (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015).

Daha sonra 1980–1990-cı illərdə Main və Solomon Ainsworth-un “Yad şəxs vəziyyəti” paradigması əsasında müşahidə edilən və əvvəlki üç bağlanma növünə daxil edilməyən bəzi uşaqların paradoksal və uyğunsuz davranışlarını analiz edərək dördüncü növ – dağınıq bağlanma (disorganized attachment) növünü əlavə etmişlər. (Main & Solomon, 1990)

4. Dağınıq bağlanma: Uşağın davranışı qarışıq, bəzən qorxu ilə müşayiət olunur. Bu, adətən travmatik və ya zorakı mühitlə bağlı olur.

Bağlanma nəzəriyyəsi uşaq inkişafı, ailə münasibətləri, erkən müdaxilə proqramları, psixoterapiya və pedaqoji yanaşmalar üçün əsas nəzəri çərçivə rolunu oynayır. Bu nəzəriyyə xüsusilə erkən uşaqlıq dövründə valideyn və baxım verən şəxslərin rolunu dəyərləndirməyə və uşaqların emosional ehtiyaclarını nəzərə alan yanaşmalar hazırlamağa yardımçı olur. John Bowlby-nin bağlanma nəzəriyyəsi uşağın psixososial inkişafında erkən münasibətlərin nə qədər həlledici olduğunu elmi və praktik olaraq əsaslandıran bir yanaşmadır. Onun nəzəriyyəsi göstərir ki, təhlükəsiz və ardıcıl bağlanma uşağın özünü təhlükəsiz, sevgi və qayğıya layiq hiss etməsi üçün vacibdir. Bu isə gələcəkdə sağlam emosional və sosial münasibətlərin qurulmasında mühüm rol oynayır. Uşaqlarla işləyən mütəxəssislər və valideynlər üçün Bowlby-nin bu nəzəriyyəsi uşaq psixikasını anlamaqda dəyərli bir vasitədir.

Lev Vıqotski inkişaf psixologiyası və pedaqogika sahəsində dərin iz qoymuş rus psixoloqlarından biridir. Onun Sosial-mədəni inkişaf nəzəriyyəsi uşağın bilik və bacarıqlarının formalaşmasında sosial qarşılıqlı əlaqələrin və mədəni kontekstin əsas rol oynadığını vurğulayır. Vıqotskiyə görə insan psixikasının inkişafı təbii və sosial amillərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində formalaşır və bu prosesdə dil və ünsiyyət vasitələri əsas rol oynayır. Vıqotskinin nəzəriyyəsinin əsas anlayışlarından biri Proksimal (Yaxın) İnkişaf Zonasıdır. Bu zona uşağın təkbəşinə edə bildiyi ilə böyüklərin və ya daha təcrübəli şəxslərin köməyi ilə yerinə yetirə biləcəyi fəaliyyətlər arasındakı fərqi ifadə edir. Vıqotskiyə görə uşaq təlim və sosial qarşılıqlı əlaqə vasitəsilə bu zonada inkişaf edir. Yəni uşaq əgər müəyyən bir işi tək edə bilmirsə, lakin bir böyüyün rəhbərliyi ilə onu bacarırsa, bu, onun inkişaf potensialını göstərir (Həsənov, 2019). Bu baxımdan müəllim və ya valideyn kimi böyüklərin rolu uşağın inkişafına istiqamət verən "dəstək strukturu" yaratmaqdan ibarətdir. Bu struktur tədricən uşağın öz bacarığını artırdığı və bir müddət sonra dəstəyə ehtiyac olmadan həmin fəaliyyəti yerinə yetirə bildiyi bir mərhələyə qədər davam edir (Qasimov, 2021).

Vıqotski dilin inkişafda yalnız kommunikasiya vasitəsi kimi deyil, həm də daxili düşüncə sisteminin formalaşmasında əsas rol oynadığını iddia edirdi. Onun fikrincə ilkin mərhələdə dil sosial xarakter daşıyır – uşaq ətrafdakı insanlarla əlaqə qurmaq üçün danışır. Lakin zaman keçdikcə bu xarici nitq daxili nitqə çevrilir və uşağın öz düşüncə proseslərini idarə etməsində mühüm funksiyanı yerinə yetirir (Özer, 2010). Bu transformasiya uşağın

özünü tənzimləmə və problemləri həll etmə bacarıqlarının əsasını təşkil edir. Vıqotski qeyd edirdi ki, insanın zehni fəaliyyəti tarixi və mədəni kontekstdə, xüsusən də dil və simvolik sistemlər vasitəsilə formalaşır (Özer, 2010).

Sosial-mədəni nəzəriyyəyə əsasən uşaq ətrafındakı daha təcrübəli insanlar – valideynlər, müəllimlər, bacı-qardaşlar və ya həmyaşıdlar – onun inkişafında bir növ katalizator rolunu oynayır. Onlar bilik və bacarıqları ötürməklə yanaşı uşağın bu bilikləri necə qavradığını da formalaşdırırlar. Bu baxımdan öyrənmə sadəcə fərdin daxili prosesi deyil, sosial bir hadisədir. Uşaq sosial qarşılıqlı təsirdə iştirak etdikcə tədrisən daha mürəkkəb düşüncə və davranış formalarını mənimsəyir (Vygotsky, 1978).

Vıqotskinin nəzəriyyəsi təhsil sahəsində dərin iz buraxmışdır. Müəllimlərin uşaqların inkişaf potensialını düzgün dəyərləndirməsi və təlimi uşağın proksimal inkişaf zonasına uyğun təşkil etməsi tədrisin effektivliyini artırır. Bu yanaşma "fərdiləşdirilmiş təlim", "kooperativ öyrənmə" və "sosial öyrənmə mühitləri" kimi pedaqoji modellərin əsasını təşkil edir. Məsələn, müəllimin əvvəlcə yüksək səviyyədə dəstək verməsi, daha sonra bu dəstəyi mərhələli şəkildə azaltması (scaffolding) uşağın tədrisən müstəqil öyrənmə bacarığı qazanmasına şərait yaradır (Rzayeva, 2020).

Beləliklə, Lev Vıqotskinin Sosial-mədəni inkişaf nəzəriyyəsi uşaq inkişafında sosial qarşılıqlı əlaqənin, dilin və mədəniyyətin əvəzolunmaz rolunu vurğulayır. Bu nəzəriyyəyə əsasən öyrənmə inkişafın səbəbidir və sosial münasibətlər uşağın idraki inkişafını istiqamətləndirir. Müasir təhsil sistemlərində bu yanaşmanın tətbiqi uşaqların potensiallarını maksimum şəkildə inkişaf etdirmək üçün mühüm baza yaradır.

Montessori nəzəriyyəsi də erkən dövrdə gedən inkişafın xüsusiyyətlərini özünəməxsus şəkildə izah edən maraqlı yanaşmalardan biridir. Bu nəzəriyyə XX əsrin əvvəllərində italyan həkim və pedaqoq Maria Montessori tərəfindən irəli sürülmüş inkişaf yönümlü təhsil yanaşmasıdır. Bu nəzəriyyə uşağın daxili inkişaf potensialını əsas götürərək onun təbii öyrənmə prosesinə dəstək verməyə yönəlmişdir (Montessori, 1967). Montessori yanaşmasının əsas prinsipləri uşağın müstəqilliyi, fərdi inkişaf tempi, sensor təcrübə, və hazırlanmış mühit kimi əsaslara dayanır (Lillard, 2011).

Maria Montessori uşaqlarla psixiatrik xəstəxanalarda apardığı erkən müşahidələrə əsaslanaraq nəticəyə gəlmişdir ki, uşaqlar müvafiq şərait yaradıldıqda və müdaxilə edilmədən müşahidə olunduqda təbii olaraq öyrənməyə meyillidirlər. O, uşağın təlim prosesində passiv alıcı deyil, aktiv iştirakçı olduğunu vurğulamışdır (Montessori, 1949). Montessori sinifləri bu səbəbdən uşağın yaşına və inkişaf mərhələsinə uyğun xüsusi hazırlanmış materiallarla təmin olunur və müəllimlər fasilitator kimi çıxış edirlər.

Montessori yanaşmasında “həssas dövrlər” (sensitive periods) anlayışı uşağın inkişaf prosesində müəyyən bacarıqları öyrənmək və ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqədə olmaq üçün bioloji baxımdan əlverişli və optimal zaman intervallarını təsvir edir. Bu anlayış Maria Montessori tərəfindən 20-ci əsrin əvvəllərində müşahidə və təcrübələr əsasında formalaşdırılmışdır. Montessori (1949) bu dövrləri uşağın təbii inkişaf proqramının bir hissəsi hesab edərək vurğulamışdır ki, bu mərhələlərdə öyrənmə asandır, təbidir və qeyri-iradi şəkildə baş verir. Montessori-nin fikrincə uşaqlar müəyyən dövrlərdə xüsusi bir bacarığa və ya davranışa qarşı daha yüksək həssaslıq göstərirlər və bu həssaslıq dövrü başa çatdıqdan sonra həmin bacarığın eyni intensivliklə öyrənilməsi çətinləşə bilər (Montessori, 1967). Bu baxımdan həssas dövrləri qaçırmmaq uşağın inkişaf potensialında boşluqların yaranmasına səbəb ola bilər.

Əsas Həssas dövrlər:

- * Dil dövrü (təxminən 0–6 yaş): Uşaq bu dövrdə ana dilini öyrənməyə bioloji olaraq proqramlaşdırılmışdır. Sözlərə, səsə və danışiq nümunələrinə qarşı yüksək maraq müşahidə olunur (Montessori, 1949).
- * Hərəkət dövrü (təxminən 0–4 yaş): Uşaq incə və kobud motor bacarıqları inkişaf etdirməyə meyllidir; ətraf mühitlə fiziki qarşılıqlı əlaqə vacibdir (Lillard, 2005).
- * Sosial münasibətlər dövrü (təxminən 2.5–6 yaş): Uşaqlar ictimai davranış qaydalarını, əxlaqı və qarşılıqlı münasibətləri öyrənməyə yüksək maraq göstərirlər.
- * Nizam dövrü (təxminən 1–4 yaş): Uşaqlar üçün əşyaların müəyyən yerdə olması və gündəlik rutinlər olduqca vacibdir. Nizam hissi daxili sabitlik və təhlükəsizlik duyğusunu gücləndirir (Montessori, 1967).
- * Kiçik detallara diqqət dövrü (təxminən 1–2 yaş): Uşaqlar ətraf mühitdəki xırda və bəzən yetkinlərin fərqləndiyi detallara böyük maraq göstərirlər.

Həssas dövrlər anlayışı təlimdə uşaqlara daha fərdi yanaşmanı və onların inkişaf ehtiyaclarına uyğun müdaxiləni mümkün edir. Montessori mütəxəssisləri bu dövrləri müşahidə edərək uşağın maraq və motivasiyasına uyğun fəaliyyətlər təqdim edirlər. Bu, öyrənmə prosesini daha təbii və motivasiyaedici edir (Lillard, 2005).

Bu anlayış inkişaf psixologiyasındakı digər nəzəriyyələrlə də uzlaşır. Məsələn, Piaget-in idrakın inkişaf mərhələləri və Vygotskinin "yaxın inkişaf zonasına" (zone of proximal development) dair fikirləri də uşağın müəyyən bacarıqları müəyyən yaş mərhələlərində daha yaxşı mənimsədiyini vurğulayır. Ancaq Montessori bu prosesi daha çox daxili bioloji cəhətdən proqramlaşdırılmış bir struktur kimi qəbul edir (Lillard, 2011).

Montessori yanaşmasının əsas prinsipləri aşağıdakılardır:

1. Uşağın müstəqilliyi

Montessori metodunun mərkəzində uşağın müstəqil bir öyrənən kimi formalaşması dayanır. Maria Montessoriyə görə uşaqlar öyrənmə prosesində aktiv subyekt olduqda daha dərin və dayanıqlı bilik qazanırlar (Montessori, 1949). Onun fikrincə uşağa sərbəst seçim imkanı verildikdə o, məsuliyyət hissi, daxili motivasiya və özünə inam kimi mühüm şəxsi xüsusiyyətlər inkişaf etdirir (Lillard, 2005). Bu yanaşma həm də uşağın öz potensialını kəşf etməsinə və problemləri müstəqil şəkildə həll etməsinə imkan verir.

Uşağın müstəqilliyini təşviq edən metodlardan biri özünəxidmət fəaliyyətləri (məsələn, geyinmək, yemək hazırlamaq, əşyaları yerbəyer etmək) və ya tədris materiallarının uşağın sərbəst istifadəsi üçün əlçatan yerdə yerləşdirilməsidir (Lillard, 2011). Tədqiqatlar göstərir ki, erkən yaşlarda müstəqil qərarlar verə bilən uşaqlar məktəbəqədər dövrdən başlayaraq daha yaxşı icraedici funksiyalar nümayiş etdirirlər (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

2. Fərdi inkişaf tempi

Montessori metodunda hər bir uşağın fərdi inkişaf ritmi və öyrənmə üslubu əsas götürülür. Ənənəvi təhsil modellərindən fərqli olaraq burada uşaqlardan eyni vaxtda eyni bacarığı öyrənmək tələb olunmur. Bunun əvəzinə Montessori mütəxəssisi uşağın hazır olub-olmadığını müşahidə edir və uyğun vaxtda ona fərdi dəstək verir (Montessori, 1967). Bu, uşağın təzyiqsiz mühitdə öz sürəti ilə inkişaf etməsinə və daxili motivasiyasının qorunmasına şərait yaradır.

Bu yanaşma Piaget və Vygotski kimi inkişaf nəzəriyyəçilərinin irəli sürdüyü fikirlərlə uzlaşır – uşağın inkişaf mərhələsinə uyğun mühit və fəaliyyətlər təklif edildikdə öyrənmə daha səmərəli olur (Lillard, 2005). Eyni zamanda, bu prinsip inklüziv təhsildə də effektiv sayılır, çünki hər bir uşaq özünəməxsus potensiala malikdir.

3. Sensor təcrübə

Montessori siniflərində öyrənmə əsasən sensor əsaslı fəaliyyətlərə əsaslanır. Maria Montessorinin “əmicə zəhn” (absorbent mind) anlayışına görə uşaqlar ilk illərdə ətraf mühiti duyğu orqanları vasitəsilə qəbul edir və bu sensor təcrübə onların beyin inkişafını formalaşdırır (Montessori, 1949). Buna görə də siniflərdə görmə, toxunma, eşitmə, dad və qoxu duyğularını stimullaşdıran xüsusi təlim materiallarından istifadə olunur. Məsələn, “rəng tabletləri”, “sensor bloklar” və “qumlu hərflər” uşaqlara forma, səth, rəng, ölçü və səsle tanış olmağa imkan verir. Bu metod beyində sinaptik əlaqələrin qurulmasına və diqqətin artmasına kömək edir (Lillard, 2005). Sensor təcrübənin koqnitiv və motor bacarıqların inkişafında təsiri bir sıra neyropsixoloji araşdırmalarla da təsdiqlənmişdir (Lillard & Else-Quest, 2006).

4. Hazırlanmış mühit

Montessori siniflərinin əsasını hazırlanmış mühit anlayışı təşkil edir. Bu mühit uşaq üçün təşviqedici, təhlükəsiz, təşkilli və cəlbəedici şəkildə qurulur. Məqsəd odur ki, mühit

uşağın yaşına, maraqlarına və inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq onun müstəqil fəaliyyətini təşviq etsin (Lillard, 2011). Bu mühit uşağın müstəqil fəaliyyət göstərə bilməsi üçün təşkil olunur: azyaşlı uşaqlar üçün uyğun ölçülü mebellər, özünüidarəyə imkan verən materiallar və sistemli nizam uşağın daxili intizamını və məsuliyyət hissini inkişaf etdirir (Lillard, 2011). Montessori siniflərində qiymətləndirmə sistemi ənənəvi testlər və qiymətlərlə deyil, uşaq müşahidələri və inkişaf mərhələlərinə uyğun fəaliyyətlərlə aparılır.

Hazırlanmış mühitin əsas komponentləri bunlardır: azyaşlı uşaqlar üçün uyğun ölçülü mebellər, açıq rəflərdə yerləşdirilmiş tədris materialları, sakitlik və səliqə, uşağın azad hərəkətini təmin edən geniş sahə. Bu, uşağın həm fiziki, həm də psixososial inkişafına töhfə verir, çünki o, öz öyrənmə prosesinə rəhbərlik etməyi öyrənir. Montessori yanaşmasına əsasən, mühit uşağa istiqamət verən “səssiz müəllim”dir. Bu prinsip uşaqda daxili intizam, konsentrasiya və fokuslanma bacarığı formalaşdırır (Montessori, 1967).

Tədqiqatlar göstərir ki, Montessori təlimi uşaqlarda icma hissi, özünəinam, müstəqil qərarvermə və problemlərin həlli bacarıqlarını gücləndirir (Lillard & Else-Quest, 2006). Eyni zamanda bu yanaşma inklüziv təhsil üçün də əlverişli sayılır, çünki hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq öyrənmə prosesi fərdiləşdirilir. Montessori nəzəriyyəsi təkcə erkən uşaqlıq dövrü ilə məhdudlaşmır. Onun inkişaf mərhələlərinə əsaslanan yanaşması təhsilin bütün pillələrinə – uşaq bağçalarından orta məktəb səviyyəsinə qədər – tətbiq edilə bilər. Bu yanaşma psixososial inkişafı, şəxsiyyət formalaşmasını və mənəvi dəyərləri təlimin mərkəzinə çevirir.

Uşaq inkişafını təkcə fərdin daxili xüsusiyyətləri ilə izah etmək mümkün deyil. Urie Bronfenbrenner uşaq inkişafının mürəkkəb, çoxsəviyyəli ekoloji sistemlərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində baş verdiyini irəli sürmüşdür. Onun Ekoloji sistemlər nəzəriyyəsi uşaq inkişafına kontekstual yanaşmanı əsaslandırıb və bu sahəyə yeni perspektiv gətirmişdir. Bronfenbrennerə görə uşağın inkişafı beş əsas sistem daxilində baş verir: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem və xronosistem (Məmmədov, 2020).

Urie Bronfenbrennerin Ekoloji sistemlər nəzəriyyəsində mikrosistem uşağın birbaşa iştirak etdiyi və gündəlik həyatda qarşılıqlı təsir göstərdiyi ən yaxın sosial mühitləri əhatə edir. Mikrosistemlərə ailə, bağça, məktəb, dostlar qrupu və qonşuluq kimi sahələr daxildir. Bu səviyyədə baş verən münasibətlər uşağın emosional, sosial və kognitiv inkişafında əsas rol oynayır. Müəllif (1979) yazırdı: *"İnkişaf, insanın gündəlik həyatında bilavasitə iştirak etdiyi mühitlərdəki qarşılıqlı münasibətlərin keyfiyyətindən və strukturlarından təsirlənir"*. (s. 22)

Bronfenbrenner mikrosistemi *"fərdin müəyyən bir fiziki, sosial və simvolik mühitdə bilavasitə qarşılıqlı münasibətlərdə iştirak etdiyi nümunəvi vəziyyət"* kimi tərif etmişdir (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Uşağın mikrosistemi çərçivəsində qurduğu münasibətlərin

keyfiyyəti və sabitliyi onun inkişaf səviyyəsini, özünə inamını və sosial bacarıqlarını formalaşdırır. Məsələn, emosional baxımdan dəstəkləyici bir ailə mühiti uşağın təhlükəsizlik hissini gücləndirir və onun digər sosial mühitlərdə daha effektiv qarşılıqlı münasibətlər qurmasına kömək edir.

Mikrosistemdə qarşılıqlı təsir iki istiqamətlidir; uşaq yalnız mühitdən təsir almır, eyni zamanda mühitə təsir göstərir. Bronfenbrenner (1979) bu qarşılıqlı təsiri belə izah edirdi: *"İnkişaf edən insan yalnız öz mühitindən təsir almır, həm də öz davranış və təcrübələri vasitəsilə bu mühiti dəyişdirir"* (s. 23). Bu qarşılıqlı təsir uşağın öz təşəbbüskarlığı, sosial bacarıqları və emosional ifadə formaları ilə sosial mühitini formalaşdırması baxımından olduqca vacibdir. Mikrosistem uşağın ilkin sosial təcrübələrinin mərkəzi olduğu üçün burada baş verən qarşılıqlı münasibətlərin keyfiyyəti bütün inkişaf sistemlərinə təsir edəcək əsas təməli yaradır. İstər ailə içindəki münasibətlər, istərsə də məktəbdə müəllim və sinif yoldaşları ilə qurulan əlaqələr uşağın gələcək inkişaf trayektoriyasını müəyyənləşdirən kritik amillərdir.

Urie Bronfenbrennerin nəzəriyyəsinə görə mezosistem fərdin həyatındakı bir neçə mikrosistemin qarşılıqlı əlaqələrindən formalaşır və uşağın inkişafına mühüm təsir göstərir. Əgər mikrosistemlər uşağın birbaşa qarşılıqlı münasibətdə olduğu ailə, məktəb və dost qrupları kimi sahələdirsə, mezosistem bu sahələr arasındakı əlaqələrdən ibarətdir. Başqa sözlə, mezosistem uşağın həyatındakı fərqli sosial kontekstlərin bir-birinə necə təsir etdiyini izah edir. Bronfenbrenner mezosistemi *"insanın həyatında bilavasitə iştirak etdiyi iki və ya daha çox mühitin qarşılıqlı əlaqələrinin məcmusu"* kimi təsvir etmişdir (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Məsələn, bir uşağın ailəsinin məktəblə sıx əməkdaşlıq etməsi, valideynin müəllimlə mütəmadi görüşlər keçirməsi və ya evdə təhsilin dəstəklənməsi həmin uşağın təhsil nailiyyətlərini və emosional rifahını əhəmiyyətli dərəcədə gücləndirə bilər. Əksinə, ailə və məktəb arasındakı əlaqənin zəif olması uşağın akademik və sosial inkişafında problemlərə səbəb ola bilər.

Mezosistemlərdəki effektiv qarşılıqlı təsir uşağın inkişafını asanlaşdırır, çünki uşaq müxtəlif sahələrdən aldığı mesajların uyğunluğu və ardıcılığı ilə dəstəklənir. Bronfenbrenner (1979) qeyd edirdi: *"İnsan inkişafı yalnız bir mühitin daxilində deyil, həm də bu mühitlər arasındakı qarşılıqlı münasibətlərin təbiəti və keyfiyyəti ilə formalaşır"* (s. 26). Bu baxımdan mezosistemin gücü uşağın fərqli həyat sahələrində ardıcıl və müsbət təcrübələr yaşaması üçün vacibdir. Nəticə etibarilə, mezosistem uşağın birbaşa təcrübə etdiyi müxtəlif sosial mühitlər arasında körpü rolunu oynayır. Bu körpünün möhkəmliyi və funksionallığı uşağın sosial, emosional və kognitiv inkişafının əsasını təşkil edir.

Ekoloji sistemlər nəzəriyyəsinə əsasən ekzosistem fərdin birbaşa iştirak etmədiyi, lakin onun həyatına dolayı yolla təsir edən sosial sistemlərdən ibarətdir. Bu səviyyəyə valideynlərin iş yerləri, yerli icma qurumları, kütləvi informasiya vasitələri və sosial xidmət agentlikləri kimi strukturlar daxildir. Uşaqlar bu mühitlərlə bilavasitə qarşılıqlı əlaqəyə girməsələr də bu sistemlərdə baş verən dəyişikliklər onların gündəlik həyatına və inkişafına mühüm təsir göstərə bilər. Bronfenbrenner (1979) ekzosistemi *"fərdin aktiv iştirak etmədiyi, lakin onun həyat kontekstini dolayı yolla formalaşdıran mühitlər toplusu"* kimi təsvir etmişdir (s. 237). Məsələn, bir valideynin iş saatlarının uzadılması və ya iş yerində yaşanan stress uşağın ailə mühitində emosional və fiziki dəyişikliklərə səbəb ola bilər. Eyni zamanda yerli icmada təhsil və səhiyyə xidmətlərinin əlçatanlığı uşağın inkişaf imkanlarını artıran və ya məhdudlaşdıran mühüm amillərdən biridir.

Ekzosistemin uşağa təsiri dolayı olsa da bu təsir çox zaman əhəmiyyətli və dərin olur. Bronfenbrenner (1979) vurğulayırdı: *"İnkişaf edən insanın həyatı, onun birbaşa iştirak etmədiyi, lakin onun fəaliyyətlərini və təcrübələrini müəyyən edən sistemlər tərəfindən formalaşdırılır"* (s. 238). Beləliklə, uşağın sosial və emosional inkişafı üçün ekzosistem mühiti də mikrosistemlər qədər vacib bir təsir sahəsidir. Nəticə olaraq, ekzosistem uşağın bilavasitə iştirak etmədiyi sosial strukturlar vasitəsilə onun inkişafını dəstəkləyən və ya əngəlləyən vacib bir kontekstdir. Bu səviyyənin analizi uşağın inkişafını anlamaq üçün geniş sosial-iqtisadi və mədəni faktorları nəzərə almağı zəruri edir.

Urie Bronfenbrennerin Ekoloji sistemlər nəzəriyyəsində makrosistem bütün digər sistemləri əhatə edən geniş sosial və mədəni konteksti ifadə edir. Makrosistem fərdin yaşadığı cəmiyyətin mədəniyyətini, sosial dəyərlərini, adət-ənənələrini, iqtisadi və hüquqi sistemlərini özündə birləşdirir. Bu sistem uşağın bilavasitə qarşılıqlı əlaqədə olmadığı, lakin inkişafı üçün ümumi çərçivə yaradan geniş bir struktur təşkil edir. Bronfenbrenner (1979) makrosistemi *"bir cəmiyyət daxilində və ya daha böyük bir mədəniyyət çərçivəsində mikrosistemlərin, mezosistemlərin və ekzosistemlərin quruluşunu və məzmununu formalaşdıran nümunələr"* kimi tərif etmişdir (s. 258). Makrosistemin təsiri uşağın sosial rollarını, təhsil imkanlarını, gender gözləntilərini və inkişaf imkanlarını birbaşa formalaşdırır. Məsələn, fərqli mədəniyyətlərdə uşaqlardan gözlənilən müstəqillik səviyyəsi və sosial davranış normaları dəyişir və bu, uşağın sosiallaşmasına ciddi təsir göstərir.

Makrosistem cəmiyyətin daha geniş səviyyədə qəbul etdiyi ideyalar, qanunlar və iqtisadi və siyasi hadisələr vasitəsilə fərdin həyatına istiqamət verir. Bronfenbrenner (1979) qeyd edirdi: *"Makrosistem, mədəni dəyərlərin, ideologiyaların və resursların məcmusudur və insan inkişafının bütün aşağı səviyyələrinə nüfuz edir"* (s. 259).

Beləliklə, uşağın inkişafı yalnız ailə və məktəb kimi yaxın mühitlərdən deyil, eyni zamanda cəmiyyətin ümumi mədəni-sosial çərçivəsindən də güclü şəkildə təsirlənir. Nəticə olaraq, makrosistem fərdin inkişafını müəyyən edən sosial və mədəni kontekstin geniş təsir sahəsini təmsil edir. Uşağın dünyagörüşü, özünə və başqalarına münasibəti, gələcək arzuları və sosial rolları bu geniş struktur çərçivəsində formalaşır.

Xronosistem Bronfenbrenner'in nəzəriyyəsində zamanın rolunu vurğulayan bir sistem olaraq ortaya çıxır. Xronosistem uşağın inkişafını yalnız mövcud sosial mühitlə əlaqədə deyil, həm də zamanla, dəyişən şəraitlərlə əlaqələndirir. Bu zaman, uşağın həyatında baş verən hadisələr, məsələn, ailə üzvlərinin ölümünü, ailə qurulmasını, köçləri və ya sosial dəyişiklikləri daxil edir. Məsələn, Bronfenbrenner (1979) yazır: *"Xronosistem uşağın inkişafını təkcə hazırki mühitdə deyil, həm də zamanla inkişaf edən təcrübə və sosial dəyişikliklərin təsiri ilə formalaşdırır."* Bu yanaşma inkişafın yalnız hazırki dövrdəki təcrübə və əlaqələrdən ibarət olmadığını, keçmiş və gələcək hadisələrin də uşağın həyatında əhəmiyyətli rol oynadığını göstərir. Xronosistem müxtəlif inkişaf mərhələlərində uşağın qarşılaşdığı sosial və fiziki dəyişikliklərin, həmçinin bu dəyişikliklərin uşağın davranışlarına və təcrübələrinə necə təsir etdiyini anlamağa kömək edir. Əlavə olaraq xronosistem sosial quruluşlardakı dəyişikliklərin uşağın inkişafı ilə necə əlaqələndiyini və bu dəyişikliklərin fərqli yaş qruplarında necə təsir göstərdiyini də əhatə edir (Bronfenbrenner, 2005). Bu nəzəriyyə uşağın inkişafını təhlil edərkən zaman faktorunu nəzərə alaraq fərdin həyatında baş verən hər bir hadisənin davamlı və dəyişkən təsirini ortaya qoyur.

Bu yanaşma göstərir ki, uşağın inkişafı yalnız fərdi bacarıqların deyil, eyni zamanda sosial strukturların, mədəni faktorların və zaman içindəki dəyişikliklərin də nəticəsidir. Bronfenbrennerin nəzəriyyəsi xüsusilə inkişaf psixologiyası və təhsil sahəsində aparılan tədqiqatlarda uşağın kontekstual faktorlarının nəzərə alınmasının vacibliyini vurğulamışdır.

İnkişaf psixologiyasında Dinamik Sistemlər Nəzəriyyəsinin əsas qurucusu Esther Thelen olmuşdur. O, insan inkişafının çoxlu qarşılıqlı əlaqələr və dəyişkənliklər üzərində qurulmuş bir proses olduğunu vurğulayır. Bu nəzəriyyə insanın inkişafını təkcə genetik və ya mühit faktorlarından ibarət bir proses kimi deyil, bir çox fərqli elementin qarşılıqlı təsirinin nəticəsi olaraq görür. Thelen (2000), inkişafı sabit və ya xətti bir proses kimi deyil, hərəkətli, elastik və davamlı bir dəyişiklik olaraq təsvir edir. Bu yanaşma inkişafın qeyri-xətti və proqnozlaşdırıla bilməyən bir təbiətə sahib olduğunu göstərir.

Thelen'in Dinamik sistemlər nəzəriyyəsi insan inkişafını bir neçə qarşılıqlı əlaqəli sistemin bir araya gəlməsi olaraq izah edir. Bu yanaşma uşaq inkişafını bədənə motor funksiyalarından sosial münasibətlərə qədər bir çox müxtəlif sahəni əhatə edən mürəkkəb bir proses kimi qəbul edir. Thelen (2005) yazır: *"İnkişaf, təbiətə açıq, mürəkkəb və bir çox təbii"*

sistemin qarşılıqlı təsirindən formalaşan bir prosesdir." Bu, inkişafın yalnız bir faktordan və ya xüsusiyyətdən təsirlənmədiyini, əksinə bir çox faktorlun birləşməsi ilə ortaya çıxdığını ifadə edir. Dinamik sistemlər nəzəriyyəsi uşaq inkişafında fiziki hərəkətlərin, psixoloji və sosial dəyişikliklərlə qarşılıqlı əlaqədə necə inkişaf etdiyini anlamağa kömək edir. Məsələn, bir uşaq motor bacarıqlarını öyrəndikcə bunun beynin struktural dəyişiklikləri və sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqəsi ilə necə əlaqələndiyini izah edir. Bu nəzəriyyə inkişafın müxtəlif sahələrində meydana gələn dəyişikliklərin bir-birinə necə təsir etdiyini göstərir və hər bir inkişaf mərhələsinin hər hansı bir sistemin dəyişməsi ilə nəticələndiyini vurğulayır (Thelen, 2000).

Dinamik sistemlər nəzəriyyəsi inkişafın təbiətindəki dəyişkənliyi və kompleksliyi qəbul edir və bu nəzəriyyə ilə inkişaf edən fərdlərin öz inkişaflarını yalnız təbii deyil, həm də sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqə nəticəsində formalaşdırdığı anlaşılr. Bu yanaşma uşağın fiziki, kognitiv və emosional inkişafını daim dəyişən və qarşılıqlı təsir göstərən bir çox sistemin nəticəsi kimi qiymətləndirir.

1.2. Uşağın fiziki inkişafının koqnitiv bacarıqlara təsiri

Uşaq inkişafı çoxsahəli və qarşılıqlı təsirə əsaslanan mürəkkəb bir prosesdir. Bu inkişaf yalnız bioloji və ya psixoloji dəyişikliklərlə məhdudlaşmır, eyni zamanda uşağın sosial, emosional, motor və koqnitiv bacarıqlarının formalaşmasını da əhatə edir. Son onilliklərdə aparılan araşdırmalar göstərir ki, fiziki inkişaf – yəni motor bacarıqlar, hərəkət koordinasiyası və ümumi fiziki aktivlik – uşağın zehni və idrak bacarıqları ilə sıx qarşılıqlı əlaqədədir (Diamond, 2000). Başqa sözlə, uşağın bədənini necə idarə etdiyi ilə beynini necə istifadə etdiyi arasında mühüm əlaqələr mövcuddur. Xüsusilə erkən yaş dövründə – həyatın ilk illərində – fiziki fəaliyyətlərin və motor bacarıqların inkişafı uşağın ətraf mühitlə necə qarşılıqlı əlaqəyə girdiyini müəyyən edir. Məsələn, yerimə, tutma, qaçma kimi sadə motor fəaliyyətlər uşağın yeni məlumatlarla tanış olmasına, əşyalarla və insanlarla qarşılıqlı əlaqə qurmasına şərait yaradır. Bu bacarıqlar isə diqqət, yaddaş, problem həll etmə və dil inkişafı kimi əsas koqnitiv sahələrin güclənməsi üçün zəmin yaradır. Tədqiqatlar göstərir ki, *"motor bacarıqlarındakı təkmilləşmə, xüsusilə incə motor koordinasiya, məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda icraedici funksiyaların və vizual məkan bacarıqlarının artması ilə əlaqələndirilir"* (Cameron et al., 2012).

Digər tərəfdən uşaq inkişafına yanaşmalar getdikcə daha çox holistik (bütöv) modelə əsaslanır. Bu modelə görə uşağın inkişaf sahələri – fiziki, sosial, emosional və koqnitiv – bir-

birindən ayrı deyil, əksinə qarşılıqlı təsir halındadır. Bu baxımdan yalnız məktəb müvəffəqiyyətinə və ya intellektual bacarıqlara fokuslanmaq kifayət etmir; eyni zamanda fiziki bacarıqların təşviqi də idrak proseslərinin təkmilləşməsinə töhfə verir. Başqa sözlə, *“beyin və bədən ayrılmaz şəkildə əlaqəlidir və bu əlaqə erkən yaşlardan başlayaraq zehni inkişafın əsaslarını formalaşdırır”* (Ratey & Hagerman, 2008). Əlavə olaraq qeyd etmək lazımdır ki, son illərdə təhsil və psixologiya sahəsində aparılan tədqiqatlar da məktəbəqədər və ibtidai yaş dövründə hərəkət əsaslı yanaşmaların – yəni oyunların, idman fəaliyyətlərinin və sensor-motor inteqrasiyanın – uşaqlarda diqqət, planlaşdırma və özünü tənzimləmə kimi icraedici funksiyalara müsbət təsir etdiyini ortaya qoyur (Best, 2010). Bu da göstərir ki, fiziki inkişafın təşviqi yalnız bədən sağlamlığı üçün deyil, həm də akademik və koqnitiv inkişaf üçün strateji əhəmiyyət daşıyır.

Uşağın erkən dövrdəki inkişafı həm fiziki, həm də koqnitiv sahələrdə qarşılıqlı şəkildə baş verir. Fiziki inkişafın koqnitiv bacarıqlar üzərində mühüm rolu olduğu bu gün geniş şəkildə qəbul olunur. Əzələ nəzarəti, motor bacarıqlar, koordinasiya və ümumi bədən hərəkətləri uşağın ətraf mühiti ilə qarşılıqlı əlaqəsini təmin edir və nəticədə beyin strukturlarının inkişafını stimullaşdırır. Uşağın ümumi inkişafında fiziki inkişaf əsas vəzifə daşıyır və bu inkişafın müxtəlif tərkib hissələri onun gündəlik həyat fəaliyyətinə, öyrənmə prosesinə və sosial bacarıqlarına təsir edir. Fiziki inkişaf sadəcə bədən böyüməsi və çəkinin artması ilə məhdudlaşmır; o, motor bacarıqların təkmilləşməsi, sensor-motor əlaqələrin güclənməsi və əzələlərin koordinasiyalı fəaliyyəti ilə sıx bağlıdır.

Fiziki inkişaf ümumilikdə iki əsas sahəyə bölünür: böyük motor bacarıqları və kiçik motor bacarıqları. Böyük motor bacarıqları böyük əzələ qruplarının fəaliyyəti ilə bağlı olub qaçmaq, tullamaq, tarazlıq saxlamaq, pilləkən qalxmaq və başqa bədən hərəkətləri kimi fəaliyyətləri əhatə edir. Bu bacarıqların formalaşması uşağın ətraf mühitlə əlaqə yaratmasına və fəal iştirakına şərait yaradır. Tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, *“böyük motor bacarıqları uşağın həm fiziki, həm də emosional özünüifadəsini dəstəkləyir və sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqədə mühüm rol oynayır”* (Piek et al., 2008).

İncə motor bacarıqları isə daha kiçik əzələ qruplarının işləməsinə əhatə edir. Əl barmaqları, biləklər və əl-göz koordinasiyası bu kateqoriyaya daxildir. Yazı yazmaq, rəsm çəkmək, düymə bağlamaq, kiçik əşyaları yığmaq kimi gündəlik fəaliyyətlər bu bacarıqlara əsaslanır. Bu bacarıqların inkişafı uşağın koqnitiv bacarıqlarının formalaşmasına birbaşa təsir edir. Məsələn, *“incə motor bacarıqları zəif olan uşaqlarda oxuma və yazmanın öyrənilməsi prosesində gecikmələr müşahidə oluna bilər”* (Grissmer et al., 2010).

Bundan əlavə, fiziki inkişafın digər mühüm komponenti tarazlıq və bədən koordinasiyasıdır. Uşağın bədən hissələrini koordinasiyalı şəkildə idarə edə bilməsi onun

gündəlik həyatda müstəqil fəaliyyət göstərməsi üçün vacibdir. Bu bacarıqlar xüsusilə məktəbəqədər yaş dövründə aktiv oyun və hərəkətli fəaliyyətlər zamanı təkmilləşir. Araşdırmalarda göstərilir ki, *"fiziki fəaliyyətlə məşğul olan uşaqlarda bədən tarazlığı və hərəkətlərin koordinasiyası daha yüksək səviyyədə olur və bu da ümumi öyrənmə bacarıqlarına müsbət təsir edir"* (Logan et al., 2012). Eyni zamanda fiziki inkişaf sensor-motor integrasiya ilə də sıx bağlıdır. Sensor məlumatların (görmə, eşitmə, toxunma və s.) motor cavablarla uyğunlaşması uşağın ətraf mühiti daha yaxşı qavramasına və fəaliyyətlərə effektiv şəkildə cavab verməsinə imkan yaradır. Mütəxəssislər vurğulayırlar ki, *"sensor-motor integrasiyanın formalaşması uşağın həm fiziki, həm də intellektual inkişafı üçün zəruri təməldir"* (Ayres, 2005).

Beləliklə, fiziki inkişaf təkcə bədənə formalaşması deyil, eyni zamanda koqnitiv, emosional və sosial inkişafın əsasını təşkil edən çoxşaxəli bir prosesdir. Valideynlər, pedaqoqlar və mütəxəssislər bu inkişafın tərkib hissələrini anlayaraq uşağın inkişafına daha məqsədli və dəstəkləyici yanaşa bilirlər.

Fiziki aktivlik uşağın ümumi sağlamlığı ilə yanaşı beyin inkişafına da birbaşa və dolayısı yolla təsir göstərən vacib amillərdən biridir. Erkən yaşlarda uşaqların hərəkətli oyunlara və fiziki fəaliyyətlərə cəlb olunması onların sinir sisteminin formalaşması və beyin strukturlarının təkmilləşməsi baxımından xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Araşdırmalar göstərir ki, motor fəaliyyətlər nəticəsində beyində yeni sinaptik əlaqələr yaranır, neyroplastiklik güclənir və bu proses koqnitiv funksiyaların inkişafı ilə nəticələnir. Fiziki aktivlik zamanı orqanizmdə baş verən bioloji dəyişikliklər – xüsusilə qan dövranının sürətlənməsi, oksigenin beyin toxumalarına daha çox çatdırılması və bəzi neyrokimyəvi maddələrin aktivləşməsi – beyin funksiyalarını stimullaşdırır. Bu, uşaqlarda diqqətin yönəldilməsi, yaddaşın möhkəmlənməsi, planlaşdırma və qərarvermə kimi icraedici funksiyaların güclənməsi ilə nəticələnir. Tədqiqatçılar bildirirlər ki, *"nizamlı fiziki fəaliyyət prefrontal korteksin aktivliyini artıraraq diqqət və davranış nəzarəti kimi icra funksiyalarını dəstəkləyir"* (Best, 2010). Bu fikir fiziki fəaliyyətlə koqnitiv bacarıqlar arasındakı neyrobioloji əlaqəni vurğulayır.

Əlavə olaraq, fiziki aktivlik uşaqlarda stress hormonlarının səviyyəsini azaldır və əhval-ruhiyyəni tənzimləyən serotonin, dopamin və endorfin kimi neyrotransmitterlərin ifrazını artırır. Bu dəyişikliklər isə uşağın emosional vəziyyətini stabilizasiya edərək daha məhsuldar öyrənmə üçün zəmin yaradır.

Beləliklə, hərəkətli fəaliyyətlər yalnız motor bacarıqların deyil, həm də emosional və koqnitiv sabitliyin formalaşmasına xidmət edir. Bu yanaşmanı dəstəkləyən bir digər araşdırmada qeyd olunur ki, *"uşaqların gündəlik fiziki aktivlik səviyyəsi ilə onların yaddaş, planlama və zehni elastiklik göstəriciləri arasında pozitiv əlaqə mövcuddur"* (Donnelly et al.,

2016). Bu tədqiqatlar fiziki fəaliyyətin yalnız bədənə deyil, eyni zamanda beyinə də fayda verdiyini elmi şəkildə sübut edir.

Nəticə olaraq emək olar ki, fiziki aktivlik uşağın sinir sisteminin inkişafı, koqnitiv bacarıqlarının güclənməsi və beyin funksiyalarının effektiv fəaliyyəti üçün zəruri və güclü bir vasitədir. Uşaqılıq dövründə hərəkət imkanlarının genişləndirilməsi – həm təbii oyunlar, həm də məqsədli fiziki məşqlər vasitəsilə – onların gələcək intellektual və emosional inkişafına müsbət təsir göstərə bilər.

Uşağın inkişafı bir-biri ilə qarşılıqlı təsirdə olan müxtəlif sahələrin vəhdətindən ibarətdir. Bu sahələrdən ikisi — motor bacarıqlar və koqnitiv bacarıqlar — bir-biri ilə sıx əlaqədə formalaşır və inkişaf edir. Motor bacarıqlar uşağın hərəkət etmək, bədənini idarə etmək və ətraf mühitlə əlaqə yaratmaq qabiliyyətini əhatə edir. Bu bacarıqlar kobud motor (böyük əzələlərlə əlaqəli) və incə motor (kiçik əzələ qrupları ilə əlaqəli) olmaqla iki əsas kateqoriyaya bölünür. Koqnitiv bacarıqlar isə diqqət, yaddaş, məntiqi düşüncə, problem həll etmə və icra funksiyaları kimi idrak funksiyalarını əhatə edir. Araşdırmalar göstərir ki, bu iki sahənin inkişafı bir-birindən asılıdır və biri digərinin formalaşmasına təsir göstərir. Xüsusilə erkən yaş dövründə motor bacarıqların inkişafı uşağın koqnitiv funksiyalarının təməlinin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məsələn, uşağın ətraf mühiti fəal şəkildə kəşf etməsi və obyektlərlə fiziki təmasda olması onun məkan yönəlməsi, səbəb-nəticə əlaqəsini anlaması və problem həll etmə bacarıqlarını stimullaşdırır. Tədqiqatlarda vurğulanır ki, *“motor bacarıqların inkişafı uşağın ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqə imkanlarını artırır və bu da onun koqnitiv bacarıqlarını gücləndirir”* (Adolph & Hoch, 2019). Beləliklə, uşağın hərəkət vasitəsilə məlumat toplaması onun idrak qabiliyyətinin zənginləşməsinə şərait yaradır.

İncə motor bacarıqlar da koqnitiv inkişafı ilə sıx bağlıdır. Yazı yazmaq, şəkil çəkmək, konstruksiyalar qurmaq kimi incə motor fəaliyyətlər uşağın planlama, diqqət saxlama və vizual-motor koordinasiya kimi icraedici funksiyalarını stimullaşdırır. Bu əlaqəni araşdıran tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, *“məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda incə motor bacarıqlar ilə riyazi və oxu bacarıqları arasında əhəmiyyətli əlaqə mövcuddur”* (Cameron et al., 2012). Yəni incə motor inkişafı yalnız fiziki bacarıq kimi deyil, həm də məktəb hazırlığı və təhsil nailiyyətləri baxımından vacib idrak göstəricisidir. Digər tərəfdən, bəzi neyropsixoloji tədqiqatlar göstərir ki, motor və koqnitiv bacarıqlar beynin eyni və ya yaxın sahələri tərəfindən idarə olunur. Bu da onların funksional baxımdan necə iç-içə olduğunu izah edir. Məsələn, beynin serebellum (kiçik beyin) bölgəsi həm motor koordinasiya, həm də diqqət və dil bacarıqları ilə əlaqələndirilir. Bu paralel struktur inkişafı uşaqlarda motor fəaliyyəti artırmaqla eyni zamanda koqnitiv bacarıqları da stimullaşdırmağın mümkün olduğunu göstərir.

Nəticə etibarilə, motor bacarıqlar və koqnitiv bacarıqlar arasındakı qarşılıqlı əlaqə uşağın holistik (bütöv) inkişafını anlamaq baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Bu səbəbdən tədris mühitlərində uşaqlara hərəkət azadlığı verən, eyni zamanda onları idrak fəaliyyətlərinə təşviq edən yanaşmaların tətbiqi inkişafın hər iki sahəsinin sinxron şəkildə güclənməsinə töhfə verir.

İdman və oyunlar uşaqların fiziki sağlamlığı üçün olduğu qədər, onların koqnitiv inkişafı üçün də mühüm rol oynayan fəaliyyətlərdir. Bu fəaliyyətlər vasitəsilə uşaqlar yalnız hərəkət etmə bacarıqlarını deyil, həm də idrak qabiliyyətlərini – diqqət, yaddaş, planlama, qərar vermə, məntiqi düşüncə və problem həll etmə kimi funksiyalarını inkişaf etdirirlər. İdman və oyunlar uşaqlar üçün həm təbii öyrənmə mühiti, həm də sosial və psixoloji bacarıqların qazanıldığı bir platforma yaradır. İdman növləri — xüsusilə komanda şəklində icra edilənlər — uşaqların diqqətini bir neçə stimula üzərində cəmləməsinə, vəziyyətə uyğun qərarlar qəbul etməsinə və tez reaksiya verməsinə tələb edir. Bu proseslər frontal korteksin — yəni beynin icraedici funksiyalara cavabdeh olan bölgəsinin — aktiv fəaliyyətini təmin edir. Tədqiqatlarda göstərilir ki, *“müntəzəm idman fəaliyyəti ilə məşğul olan uşaqlarda diqqət və davranış tənzimləmə bacarıqları qeyri-aktiv yaşadları ilə müqayisədə daha yüksək olur”* (Diamond & Ling, 2016). Bu, idmanın neyropsixoloji təsirlərinin koqnitiv performansla əhəmiyyətli dərəcədə təsir etdiyini sübut edir. Oyunlar — xüsusilə strukturlaşdırılmış və məqsədli şəkildə təşkil olunmuş oyunlar — uşaqlarda planlama və ardıcılıq qurmaq kimi bacarıqları stimullaşdırır. Məsələn, rol oyunları zamanı uşaq müəyyən situasiyada necə davranmalı olduğunu düşünür, fərqli rollar arasında keçid edir və hadisələrin gedişatını əvvəlcədən proqnozlaşdırmağa çalışır. Bu proseslər isə icraedici funksiyalar və sosial koqnitiv bacarıqların inkişafı üçün vacibdir. Araşdırmalarda qeyd olunur ki, *“xəyal gücünə əsaslanan və rol bölüşməsinə tələb edən oyun növləri uşaqların dil və təfəkkür bacarıqlarını əhəmiyyətli şəkildə inkişaf etdirir”* (Bodrova & Leong, 2007).

Eyni zamanda, oyunlar emosional-psixoloji mühitdə təhlükəsiz öyrənmə imkanları yaradır. Uşaqlar oyun vasitəsilə səhv etməkdən qorxmada təcrübə aparır, qərarlar verir və nəticələrlə üzləşirlər. Bu da onların risk qiymətləndirmə, çeviklik və strateji düşünmə qabiliyyətlərini gücləndirir. İdman isə uşaqlarda həm rəqabət, həm də əməkdaşlıq kimi əks qütblü sosial davranışları formalaşdırmaqla yanaşı, məğlubiyyət və uğur kimi təcrübələri də inteqrasiya etməyə imkan yaradır. Bütün bu proseslər nəticəsində idman və oyun fəaliyyətləri uşaqların təkcə fiziki deyil, eyni zamanda intellektual və sosial inkişafına da güclü şəkildə təsir edir. Bu səbəbdən müasir pedaqoji yanaşmalarda oyun və idman vasitələrinin təlim və tərbiyə proqramlarında mərkəzi yer tutması zəruri sayılır. Mütəxəssislər vurğulayırlar ki, *“təhsil proqramlarında motor və oyun fəaliyyətləri ilə zənginləşdirilmiş gündəlik struktur,*

uşaqların idrak və icra funksiyalarını əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırır” (Tomprowski et al., 2015).

Ümumilikdə, uşağın fiziki inkişafı ilə koqnitiv bacarıqları arasında qarşılıqlı və güclü bir əlaqə mövcuddur. Fiziki aktivlik yalnız sağlamlıq üçün deyil, həm də zehni inkişaf üçün vacibdir. Valideynlər, müəllimlər və psixoloqlar bu əlaqəni nəzərə alaraq uşaqlara motor bacarıqları inkişaf etdirəcək fəaliyyətlər təqdim etməli və onların aktiv yaşam tərzini sürməsinə dəstək olmalıdırlar. Bu cür yanaşma həm uşağın psixofiziki, həm də intellektual inkişafı üçün optimal şərait yaradar.

II FƏSİL. UŞAQ PSIXOLOGİYASININ ÖYRƏNİLMƏSİNDƏ RƏSMLƏRİN ROLU

2.1. Uşaq rəsmlərinin yaşa görə inkişaf mərhələləri

Uşaq rəsmləri uşaqların daxili dünyasının, emosional vəziyyətinin və koqnitiv inkişaf səviyyəsinin unikal və təbii bir ifadəsidir. Uşaqlar rəsmlər vasitəsilə yalnız estetik ifadə yaratmır, həm də dil ilə izah edə bilmədikləri duyğu, düşüncə və təcrübələri vizual şəkildə ortaya qoyurlar. Bu baxımdan, uşaq rəsmləri həm psixoloji diaqnostika, həm də psixoterapevtik müdaxilə baxımından dəyərli bir alət hesab olunur. Əvvəlcə qeyd etmək lazımdır ki, uşaq rəsmləri onların inkişaf mərhələlərinə uyğun olaraq dəyişir və bu dəyişikliklər həm motor bacarıqların, həm də koqnitiv funksiyaların inkişafını əks etdirir. Mütəxəssislər bildirirlər ki, *“uşaqların çəkdikləri rəsmlər onların yaşlarına uyğun olaraq müəyyən inkişaf mərhələlərini əks etdirir və bu mərhələlər vasitəsilə onların düşüncə və qavrama səviyyəsi haqqında məlumat əldə etmək mümkündür”* (Lowenfeld & Brittain, 1987). Beləliklə, rəsmlər uşaqların intellektual inkişafı ilə paralel olaraq daha kompleks və strukturlaşdırılmış hala gəlir.

Rəsmlər eyni zamanda uşaqların emosional vəziyyətini anlamaqda vacib göstərici rolunu oynayır. Uşaqlar stres, qorxu, sevinc və digər duyğuları rənglər, fiqurlar və kompozisiya vasitəsilə ifadə edirlər. Psixoloqlar vurğulayırlar ki, *“uşaq rəsmlərində seçilən mövzular, fiqurların yerləşimi və istifadə olunan rənglər onların emosional vəziyyəti və psixoloji ehtiyacları haqqında dəyərli ipucları verir”* (Malchiodi, 1998). Məsələn, rəsmlərdə tünd və ya qırmızı rənglərin çoxluğu, fiqurların ayrı yerləşdirilməsi və ya kağızın yalnız bir tərəfində çəkimlər uşağın narahatlıq və tənhalıq hissələrini göstərə bilər. Terapevtik kontekstdə isə uşaq rəsmləri psixoloji müdaxilələrin bir hissəsi kimi istifadə edilir. Bu zaman uşaqlar sərbəst şəkildə rəsm ilə ifadə etdikləri duyğular üzərində danışmağa təşviq olunurlar. Bu üsul, xüsusilə travma və ya emosional çətinlik yaşamış uşaqlarla işləyərkən sözlə ifadəsi çətin olan duyğulara çıxış imkanı yaradır. Araşdırmalarda göstərilir ki, *“uşaq rəsmləri vasitəsilə aparılan terapiya uşaqların özlərini daha təhlükəsiz və ifadə azadlığı olan bir mühitdə hiss etmələrinə kömək edir”* (Kramer, 1971). Beləliklə, rəsm ilə ifadə həm diaqnostik, həm də sağaldıcı funksiya daşıyır.

Uşaq rəsmləri həmçinin onların ailə münasibətləri, sosial münasibətlər və özlərinə dair düşüncələri haqqında da məlumat verir. Məsələn, “Ailə rəsmi testi” (Family Drawing Test) zamanı uşaqlar ailə üzvlərini necə təsvir etdikləri, kimlərin rəsmdə yer alıb-almadığı, figurların ölçüləri və məsafələri kimi detallarla öz münasibətlərini dolaylı yolla ifadə edirlər. Bu metodlar uşaq ilə bağlı müşahidə olunan davranış problemlərinin altında yatan səbəbləri anlamaq üçün mütəxəssislərə dəyərli məlumat verir (Məmmədova, n.d.; Ayhan, n.d.).

Nəticə olaraq, uşaq rəsmləri təkcə incəsənət məhsulu deyil, uşağın daxili dünyasının güzgüsüdür. Bu rəsmlər uşağın psixoloji vəziyyəti, inkişaf səviyyəsi, sosial münasibətləri və emosional ehtiyaclarını daha dərinlən başa düşmək üçün unikal bir vasitə kimi qiymətləndirilməlidir. Valideynlər və mütəxəssislər uşaq rəsmlərinə diqqətlə yanaşmalı, onları sadəcə “uşaq oyunu” kimi deyil, inkişafın və psixoloji vəziyyətin göstəricisi kimi görməlidirlər.

Uşaqların rəsm ilə ifadə bacarığı onların fiziki, koqnitiv və emosional inkişafı ilə paralel şəkildə dəyişir. Bu inkişaf ardıcılığı təbiidir və müxtəlif yaş dövrlərində fərqli xüsusiyyətlərlə özünü göstərir. Uşaqlar rəsm ilə təkcə təsvir qabiliyyətlərini deyil, həm də ətraf mühiti anlama, özünüifadə və yaradıcı düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Uşaq rəsmlərinin mərhələli inkişafı tədqiqatçı Viktor Louenfeld (Lowenfeld) tərəfindən detallı şəkildə təsvir edilmiş və bu model bu gün də psixoloji və pədaqoji sahədə geniş tətbiq olunur (Ulger, 2024).

1. Qaralama mərhələsi (2-4 yaş)

Bu mərhələ uşağın rəsm ilə ilk tanışlıq mərhələsidir. Uşaq qələmi və ya boyanı tutmağı öyrənir, təsadüfi xətlər və dairələr çəkir. Bu xətlər ilkin olaraq məqsədsiz görünə bilər, lakin sonralar uşaq bu xətləri müəyyən obyektlərlə əlaqələndirməyə başlayır. Bu mərhələdə *“uşağın əsas məqsədi motor bacarığını inkişaf etdirmək və səbəb-nəticə əlaqəsini dərk etməkdir”* (Lowenfeld & Brittain, 1987). Məsələn, qələmin hərəkəti nəticəsində izlərin kağızda yaranması uşağın marağını artırır.

2. Simvolik mərhələ (4-7 yaş)

Bu dövrdə uşaq ətrafındakı obyektləri tanınacaq formada simvolik şəkildə çəkməyə başlayır. İnsan fiqurları adətən “baş-ayaq” formatında olur: böyük bir baş, ondan çıxan iki xətt – əllər və ayaqlar. Uşağın təsviri hələ realılıqla üst-üstə düşməsə də çəkilən şəkillər artıq məqsədyönlü və tanına bilən olur. Mütəxəssislər qeyd edir ki, *“uşaqlar bu mərhələdə gördüklərini deyil, bildiklərini və yaddaşlarında olan obrazları çəkirlər”* (Kellogg, 1970). Eyni zamanda rəsmlərdə rəng seçimi də daha məqsədyönlü hal alır.

3. Ön sxematik və sxematik mərhələlər (7-9 yaş)

Bu dövrdə uşaqlar rəsmlərində məkan anlayışını formalaşdırmağa başlayır. Rəsm obyektləri bir-biri ilə münasibətdə yerləşdirilir, yer və göy xətti çəkilir. İnsanın bədənini daha

ətraflı təsvir edilir – baş, bədən, əllər, ayaqlar və bəzən barmaqlar. Bu mərhələdə rəsmlər *“uşağın sosial dünyası və şəxsi təcrübələri ilə daha sıx əlaqədə olur və rəsmlərdə ailə üzvləri, ev, məktəb kimi elementlər yer alır”* (Golomb, 2004).

4. Reallıq mərhələsi (9-12 yaş)

Bu yaşda uşaqlar daha real təsvirlərə can atır. Perspektiv, simmetriya və proporsiyalar haqqında anlayış formalaşır. Onlar ətrafdakı dünyanı necə görürlərsə onu da təsvir etməyə çalışırlar. Həmçinin, rəsmlərdə detallara və reallığa uyğunluğa daha çox diqqət yetirilir. Uşaqlar bəzən bu mərhələdə öz təsvirlərinə tənqidi yanaşmağa başlayırlar və bədii qabiliyyətlərini ya daha da inkişaf etdirir, ya da maraqlarını itirirlər.

5. Gənclik mərhələsi (12 yaş və yuxarı)

Bu mərhələdə rəsmlər daha realist və texniki cəhətdən mürəkkəb ola bilər. Yeniyetmələr ifadə vasitəsi kimi bədii texnikalardan istifadə etməyə başlayır, perspektiv və işıq-kölgə kimi elementləri tətbiq edirlər. Bu mərhələdə rəsmlər təkcə vizual deyil, həm də emosional və ideoloji mesajlar daşıyır. Mütəxəssislərə görə, *“bu dövr gənclərin şəxsiyyət axtarışı və özünüifadə ehtiyaclarının artdığı dövrdür və rəsmlər bu prosesin vizual təzahürü kimi çıxış edir”* (Wilson & Wilson, 1982).

Uşaq rəsmlərinin inkişaf mərhələləri onların ümumi psixomotor, emosional və intellektual inkişafı ilə sıx bağlıdır. Bu mərhələlər həm diaqnostik məqsədlərlə istifadə oluna bilər, həm də tədris və tərbiyə prosesində uşağın fərdi inkişafını izləmək üçün faydalıdır. Valideynlər və pedaqoqlar uşaqların rəsmlərini diqqətlə izləyərək onların düşüncə və duyğu dünyası haqqında dəyərli məlumatlar əldə edə bilərlər.

2.2. Uşaq rəsmlərində emosiyaların əks olunması

Uşaq rəsmləri uşaqların emosional və psixoloji dünyasının ən təbii və dürüst ifadə formalarından biridir. Dilin məhdud olduğu erkən yaş dövrlərində rəsmlər uşaqlar üçün duyğularını ifadə etməyə imkan verən əvəzsiz bir vasitəyə çevrilir. Rəsm çəkərkən uşaqlar yalnız real dünyanı deyil, eyni zamanda daxili aləmlərini – qorxularını, sevinclərini, narahatlıqlarını və arzu etdikləri şeyləri vizual şəkildə ifadə edirlər. Bu səbəbdən uşaq rəsmləri psixoloji müşahidə və diaqnostika baxımından xüsusi əhəmiyyət daşıyır.

Rəsm uşaqlar üçün sözlərdən öncə gələn bir ifadə formasıdır. Rənglərin seçimi, fiqurların ölçüsü və yerləşimi, mövzu seçimi və kompozisiyada olan detallı elementlər uşağın emosional vəziyyətini anlamaqda dəyərli siqnallar verir. Mütəxəssislər bildirirlər ki,

“uşaqların çəkdiqləri rəsmlər onların keçirdikləri emosional təcrübələrin vizual izidir və bu izlər psixoloji qiymətləndirmələrdə vacib yer tutur” (Malchiodi, 1998). Məsələn, davamlı olaraq qaranlıq tonlardan istifadə edən və ya sıxılmış kompozisiyalar yaradan uşaqlarda qorxu, narahatlıq və ya depressiv hallar müşahidə oluna bilər. Rəsmlərdə duyğuların əks olunması bəzən dolayı yollarla baş verir. Uşaq birbaşa “qorxuram” və ya “kədərlənirəm” demək əvəzinə simvolik obrazlar vasitəsilə bu duyğuları çatdırır. Məsələn, parçalanmış ev şəkli ailədaxili gərginlikləri, böyük gözyaşı simvolları isə emosional tənhalığı ifadə edə bilər. Malchiodi (2005) vurğulayır ki, *“uşaqların çəkdiqləri vizual simvollar onların bilincaltı duyğularını üzə çıxarır və bu simvollar analitik baxışla oxunarsa, dərin psixoloji məna kəşb edir”*.

Rənglərin seçimi də uşağın emosional vəziyyəti haqqında ipucları verir. Məsələn, parlaq və isti rənglər (sarı, narıncı, qırmızı) əksər hallarda pozitiv duyğuların – sevinc, aktivlik və həyəcanın ifadəsi ola bilər. Digər tərəfdən, boz, qara və tünd mavi kimi soyuq tonlar qorxu, kədər və ya narahatlıq hissələrini əks etdirə bilər. Bununla belə, rənglərin mənasını uşağın fərdi təcrübələri və kontekstdəki digər vizual elementlərlə birgə təhlil etmək vacibdir. Fiqurların və obrazların ölçüsü və kağız üzərində yerləşməsi də emosional vəziyyəti göstərə bilər. Məsələn, uşağın özünü çox kiçik çəkdiyi bir ailə rəsmi onun ailədə özünü əhəmiyyətsiz və ya gücsüz hiss etməsinə işarə edə bilər. Eyni zamanda, fiqurların bir-birindən uzaq çəkilməsi emosional uzaqlığı və münasibət problemlərini əks etdirə bilər. Tədqiqatçılar qeyd edir ki, *“uşaq rəsmlərində fiqurlar arasındakı məsafə və ifadələr ailədaxili münasibətlərə dair qiymətli psixoloji informasiyalar təqdim edir”* (Fury, Carlson, & Sroufe, 1997).

Uşaqlar travmatik hadisələrdən sonra da bu hadisələrin təsirini rəsmlərində əks etdirə bilirlər. Bu, onların hadisəyə qarşı verdikləri emosional reaksiyanı başa düşmək üçün mühüm vasitədir. Uşaqların çəkdiqləri qəzalılıq səhnələr, yıxılan fiqurlar və ya üz cizgilərində ifadə olunan qorxu travma sonrası reaksiyaların göstəricisi ola bilər. Bu baxımdan, rəsmlər yalnız diaqnoz qoymaq üçün deyil, həm də terapiya prosesində duyğuların emalı üçün faydalı üsuldur (Öncü, 2009).

Uşaq rəsmləri, onların daxili emosional dünyasının güzgüsü kimi çıxış edir. Bu vizual ifadə forması uşaqların hiss etdiklərini sözlərlə ifadə etməkdə çətinlik çəkdiqləri hallarda xüsusilə dəyərli olur. Rəng seçimi, simvolik obrazlar, fiqurların yerləşməsi və ölçüsü kimi elementlər uşağın psixoloji vəziyyətini başa düşmək üçün əhəmiyyətli ipucları təqdim edir. Bu səbəbdən valideynlər, müəllimlər və psixoloqlar uşaq rəsmlərini yalnız estetik məhsul kimi deyil, eyni zamanda emosional vəziyyəti izləmək və dəstək vermək üçün bir vasitə kimi qəbul etməlidirlər.

2.3. Ailədaxili münasibətlərin uşaq rəsmlərində təzahürü

Uşaqlar üçün rəsmlər sadəcə bir yaradıcılıq fəaliyyəti deyil, həm də sosial və emosional dünyalarının güzgüsüdür. Onlar gündəlik həyatlarında qarşılaşdıqları münasibətləri, hiss etdikləri duyğuları və sosial rolları rəsmləri vasitəsilə ifadə edə bilirlər. Bu baxımdan uşaq rəsmləri ailədaxili münasibətlərin təhlilində güclü diaqnostik vasitə hesab olunur. Uşağın ailə üzvlərini necə təsvir etməsi, kimləri rəsmdə əks etdirməsi və onların bir-biri ilə necə yerləşdirilməsi onun ailə mühitindəki münasibətlərə dair dəyərli psixoloji siqnallar verir.

Ənənəvi olaraq, “Ailə rəsmi” testləri (Family Drawing Test) uşağın ailə strukturu, yaxınlıq dərəcəsi, özünü bu sistem içində necə hiss etdiyi haqqında məlumat toplamaq üçün istifadə olunur. Bu rəsmlərdə uşaqlar ailə üzvlərini çəkərkən ölçülər, yerləşmə, ifadə və rəng seçimi kimi vizual göstəricilər vasitəsilə daxili emosional vəziyyətlərini əks etdirirlər. Tədqiqatlar göstərir ki, *“uşağın rəsmlərində ailə üzvləri arasında olan məsafə, onların uşaqla münasibət yaxınlığını və ya uzaqlığını göstərə bilər”* (Fury, Carlson, & Sroufe, 1997). Məsələn, bir uşaq özünü ailə rəsminin kənarında və ya uzaqda çəkirsə, bu, onun ailə daxilində özünü təcrid olunmuş, laqeyd və ya təhlükəsiz olmayan bir mövqedə hiss etdiyini göstərə bilər. Eyni zamanda, bəzi uşaqlar bir və ya bir neçə ailə üzvünü ümumiyyətlə rəsmdə çəkməyə bilər. Bu hallar, adətən həmin şəxsə qarşı qorxu, laqeydlilik və ya emosional uzaqlıq hisslərini göstərə bilər. Malchiodi (1998) qeyd edir ki, *“uşağın rəsmlərində konkret bir ailə üzvünün olmaması və ya həmin fiqurun vizual olaraq fərqlənməsi uşağın həmin şəxslə əlaqəli yaşadığı emosional çətinliklərə işarə edə bilər”*. Uşağın çəkdiyi fiqurların ölçüləri də ailədaxili güc balansını və münasibətləri göstərə bilər. Məsələn, dominant və ya avtoritar bir valideyn daha böyük ölçüdə təsvir oluna bilər. Əksinə, uşağın öz fiqurunu kiçik və arxa planda təsvir etməsi onun ailə daxilində özünü gücsüz və təsirsiz hiss etməsinə işarədir. Golomb-un (2004) fikrincə, *“uşaqlar güc, qorxu və bağlılıq hisslərini fiqurların proporsiyaları vasitəsilə ifadə edirlər”*.

Üz ifadələri də ailə münasibətlərinin vizual təzahüründə vacib rol oynayır. Məsud və ya gülümsəyən fiqurlar uşağın ailə üzvlərinə qarşı müsbət münasibətini, üzündə qəzəb, qəmginlik və ya heç bir mimika olmayan fiqurlar isə emosional məsafəni əks etdirə bilər. Eyni zamanda, rəsmlərdəki fiziki yaxınlıq – məsələn, əllərin birləşməsi, fiqurların bir-birinə yaxın çəkilməsi – emosional bağlılığı göstərə bilər. Boşluqlar, sərhədlər və obyektlər də ailədaxili münasibətlərin metaforik ifadələri kimi çıxış edə bilər. Məsələn, ailə üzvləri arasında divar, hasar və ya müxtəlif maneələrin çəkilməsi uşağın ailədəki qarşıdurmaları və

ayrı-seçkilikləri hiss etdiyini göstərə bilər. Uşağın istər öz fiqurunu, istərsə də digər ailə üzvlərini rəngləmə üsulu – məsələn, tünd, qaranlıq və ya parlaq rənglərin istifadəsi – də psixoloji vəziyyətin əlaməti kimi dəyərləndirilə bilər (Öncü, 2009).

Uşaq rəsmləri, xüsusilə ailə rəsmləri, uşağın ailə münasibətləri haqqında məlumat almaq üçün dərin bir psixoloji qaynaqdır. Rənglər, fiqurların ölçüsü, ifadələr və yerləşmə uşağın ailəsi ilə əlaqəli hisslərini – yaxınlıq, qorxu, sevgi, təcrid və ya konflikt kimi duyğularını – ifadə etməyə kömək edir. Bu baxımdan rəsmlərin təhlili psixoloqlar, müəllimlər və valideynlər üçün uşağın sosial və emosional rifahını anlamaqda əhəmiyyətli bir vasitə ola bilər.

III FƏSİL. METOD VƏ METODOLOGIYA

3.1. Uşağın psixososial inkişafını ölçən metodlar haqqında ümumi məlumat

Uşağın psixososial inkişafı onun şəxsiyyətinin formalaşmasında və cəmiyyətdə funksional bir fərd kimi iştirak etməsində mühüm rol oynayan çoxşaxəli və dinamik bir prosesdir. Bu inkişaf uşağın sosial münasibətlər qurmaq bacarığı, emosional özünütənzimləmə, empatiya qurmaq, ailədaxili və ictimai rollara adaptasiya, mənlilik qavrayışı kimi aspektləri əhatə edir. Psixososial inkişafın səviyyəsi uşağın məktəb mühitinə uyğunlaşmasından tutmuş davranış və münasibətlərindəki sabitliyə qədər geniş sahələrə təsir göstərir. Məhz buna görə də bu inkişaf mərhələlərinin düzgün qiymətləndirilməsi uşağın psixoloji dəstəyə ehtiyac duyduğu sahələrin erkən müəyyənləşdirilməsi baxımından həyati əhəmiyyət daşıyır. Psixososial inkişafın ölçülməsi uşağın yalnız nəyi bildiyini və bacardığını deyil, həm də sosial mühitlə necə qarşılıqlı əlaqədə olduğunu və bu əlaqələrdə hansı emosional reaksiyalar verdiyini dəyərləndirməyə imkan verir. Bu qiymətləndirmə prosesi yalnız statistik nəticələrə əsaslanan testlərlə məhdudlaşmır; əksinə, uşağın davranışını, oyun fəaliyyətlərini, sosial münasibətlərini və ifadə vasitələrini əhatə edən kompleks və kontekstual yanaşmalar tələb edir. Lidz-in (2003) qeyd etdiyi kimi, *“uşağın psixososial inkişafını anlamaq üçün standart testlər kifayət deyil; bu proses onun sosial və emosional funksiyalarını təbii şəraitdə müşahidə etməyi də əhatə etməlidir”*.

Müasir psixologiya və təhsil sahəsindəki yanaşmalar göstərir ki, uşaqların sosial bacarıqları və emosional sabitlikləri onların akademik uğurlarına və gündəlik davranışlarına birbaşa təsir edir. Bu səbəbdən, valideynlər, müəllimlər və mütəxəssislər üçün uşağın psixososial vəziyyətinin düzgün qiymətləndirilməsi, onunla qurulan ünsiyyətin keyfiyyətini artırmaqla yanaşı, risk faktorlarını da vaxtında müəyyənləşdirmək imkanı yaradır. Goodman-ın (2001) da vurğuladığı kimi, *“psixososial inkişafın sistemli şəkildə ölçülməsi uşağın güclü və zəif tərəflərini müəyyən edərək müdaxilə strategiyalarının planlaşdırılmasına kömək edir”*.

Uşağın psixososial inkişafını qiymətləndirmək üçün müxtəlif metodlardan – müşahidə, layihə testləri, rəsmlərin analizi, sorğu formaları və oyun yönümlü yanaşmalardan istifadə olunur. Bu metodlar uşağın emosional vəziyyətini, sosial münasibətlərini və fərdi inkişafını dərinliklə anlamağa imkan verir. Psixososial inkişafın düzgün ölçülməsi erkən

diaqnostika və müdaxilə baxımından mühüm əhəmiyyətə malikdir və bu sahədə çalışan mütəxəssislər üçün əsas diaqnostik alətlərdən biri sayılır.

Uşağın psixososial inkişafı onun yaşadığı mühit, ailə və sosial münasibətlər kimi bir çox faktorlardan təsirlənərək formalaşır. Bu inkişafın düzgün qiymətləndirilməsi və izlənməsi uşaqların emosional və sosial ehtiyaclarını qarşılayacaq uyğun müdaxilələrin həyata keçirilməsini təmin edir. Uşağın psixososial inkişafını ölçən metodlar psixoloji diaqnoz və müdaxilə planlarının hazırlanmasında vacib rol oynayır. Müxtəlif ölçmə və qiymətləndirmə metodları uşağın davranışlarını, emosional vəziyyətini və sosial əlaqələrini anlamağa kömək edərək daha obyektiv və etibarlı məlumat əldə etməyə imkan verir. Müşahidə, klinik müsahibə, oyun terapiyası, testlər və qiymətləndirmə şkalaları kimi müxtəlif metodlar uşaqların psixososial vəziyyətini ölçmək üçün geniş istifadə olunur. Hər bir metod özünəməxsus üstünlüklərə və məhdudiyyətlərə malikdir. Müşahidə uşağın təbii davranışlarını izləməyə imkan verərkən, klinik müsahibə uşağın daxili dünyasına dair daha dərin məlumat əldə etməyə imkan yaradır. Oyun terapiyası isə uşaqların duyğusal və psixoloji vəziyyətlərini ifadə etmələrinin təbii bir yolu olaraq, xüsusilə uşaqların özünü ifadə etmə bacarıqları hələ inkişaf etmədikdə effektivdir.

Uşağın psixososial inkişafını qiymətləndirməyin ən fundamental və çox istifadə olunan metodlarından biri müşahidə və davranış təhlilidir. Bu yanaşma uşağın təbii mühitdə – evdə, məktəbdə, oyun zamanı və digər gündəlik fəaliyyətlərdə – necə davrandığını sistemətik şəkildə izləməklə həyata keçirilir. Müşahidə metodu uşağın nə dediyindən çox nə etdiyi ilə maraqlanır; yəni davranışlar və bu davranışların kontekstə uyğunluğu əsas məlumat mənbəyidir. Bu metodun əsas üstünlüyü onun real şəraitdə tətbiq edilə bilməsidir. Uşağın laboratoriya şəraitində deyil, özünü rahat və sərbəst hiss etdiyi mühitdə müşahidə edilməsi həm onun davranışlarında təhrifin qarşısını alır, həm də daha dəqiq və etibarlı nəticələr əldə etməyə imkan yaradır. Tədqiqatçılar qeyd edir ki, *“müəyyən bir müddətdə və sistemli şəkildə aparılan müşahidə, uşağın sosial bacarıqları, emosional reaksiyaları və uyğunlaşma səviyyəsi haqqında dəyərli məlumat verir”* (McLean, Wolery, & Bailey, 2004).

Müşahidə əsaslı yanaşma adətən əvvəlcədən müəyyən edilmiş meyar və ya davranış kateqoriyalarına əsaslanaraq həyata keçirilir. Bu yanaşma çərçivəsində uşaqda aşağıdakı sahələr qiymətləndirilə bilər: digər uşaqlarla qarşılıqlı münasibət qurmaq bacarığı, konflikt situasiyalarına yanaşması, yetkinlərlə münasibəti, müstəqillik səviyyəsi, təşəbbüskarlıq və oyun zamanı istifadə etdiyi strategiyalar. Əldə olunan məlumatlar davranış tezliyi, müddəti və intensivliyi əsasında kodlaşdırılır və təhlil olunur. Digər tərəfdən, müşahidənin effektivliyi üçün strukturlaşdırılmış və sistemətik yanaşma vacibdir. Spontan və qeyri-strukturlaşdırılmış müşahidələr təsirli ola bilsə də davranışın səbəbləri və nəticələri haqqında obyektiv nəticələr

çıxarmaq üçün planlı müşahidə üsulları üstünlük təşkil edir. Bu mənada *“davamlı və təkrar müşahidələr uşağın davranış nümunələrindəki sabitlikləri və dəyişiklikləri üzə çıxarmaqda mühüm rol oynayır”* (Pellegrini, 2009).

Davranış təhlili isə müşahidə nəticəsində toplanmış məlumatların təhlil olunması və bu davranışların altında yatan səbəblərin müəyyənləşdirilməsi mərhələsidir. Bu mərhələdə uşağın davranışlarının hansı vəziyyətlərdə və hansı nəticələrlə ortaya çıxdığına baxılır və buna uyğun olaraq psixososial dəstək və ya müdaxilə planı formalaşdırılır. Bu metod psixodiyagnostik qiymətləndirmə ilə yanaşı, həm də müdaxilə proqramlarının monitorinqi və effektivliyinin qiymətləndirilməsi üçün də geniş şəkildə istifadə olunur. Müşahidə və davranış təhlili valideynlər, müəllimlər və psixoloqlar arasında əməkdaşlığı gücləndirir, çünki nəticələr konkret və müşahidəyə əsaslandığı üçün daha asan paylaşılır və tətbiq olunur.

Bir digər psixososial inkişafı ölçən metod da uşaq rəsmlərinin təhlilidir. Uşaq rəsmləri onların daxili dünyasını, emosional vəziyyətini və sosial münasibətlər sistemini anlamaqda mühüm diaqnostik vasitə kimi qəbul edilir. Uşaqlar dili tam formalaşmadan öncə və ya duyğularını ifadə etməkdə çətinlik çəkdiklərində rəsm vasitəsilə öz düşüncə və hisslərini əks etdirə bilirlər. Bu səbəbdən, rəsmlərin təhlili psixoloji qiymətləndirmə və psixodiyagnostikada geniş istifadə olunan qeyri-verbal metodlardan biridir. Uşaq rəsmləri spontan və sərbəst yaradıcılıq fəaliyyəti olaraq uşağın yaşına, inkişaf səviyyəsinə, ailədaxili və sosial münasibətlərinə uyğun müxtəlif informasiyalar təqdim edir. Rəsm analizində əsas diqqət yalnız çəkilən obyektlərə deyil, həm də rəsmnin kompozisiyasına, rəng seçiminə, simvolların yerləşməsinə və istifadə olunan xətlərin intensivliyinə yönəlir. Tədqiqatçılar qeyd edir ki, *“uşağın çəkdiyi şəkillər onun psixoloji vəziyyətini, mənlilik qavrayışını və sosial münasibətləri necə qəbul etdiyini əks etdirə bilər”* (Malchiodi, 1998).

Rəsmlərin təhlili zamanı müəyyən strukturlaşdırılmış metodikalar tətbiq edilir. Məsələn, “İnsan şəkli” (Draw-a-Person), “Ailə şəkli” (Family Drawing Test) və “Ağac şəkli” (Tree Test) kimi layihə yönümlü testlər vasitəsilə uşağın ailədaxili münasibətlərə, özünə münasibətinə və emosional sabitliyinə dair məlumatlar əldə edilir. Bu metodlar uşağın iç dünyasında baş verənləri simvolik təsvirlərlə ifadə etməsinə şərait yaradır. Diş və Uslu (2016) bildirir ki, *“uşaq rəsmləri vasitəsilə psixoloq onun daxili konfliktlərini, qorxularını və arzu etdiyi münasibətləri dolayısı ilə müşahidə edə bilər”*. Rəsm təhlili eyni zamanda uşağın travma yaşayıb-yəşəmadığını, stres səviyyəsini və qorunma mexanizmlərini də üzə çıxara bilər. Xüsusilə məcburi mühacirət, valideyn itkisi və ya zorakılıq təcrübəsi olan uşaqlarda bu metod, danışmaqdan çəkindikləri hallarda diaqnostik ipucları təqdim edir. Bununla yanaşı, rəsm analizi uşağın yaradıcılıq səviyyəsini və düşüncə çevikliyini də qiymətləndirməyə imkan verir. Lakin bu metodun istifadəsi zamanı onun subyektiv interpretasiyaya açıq olduğunu

nəzərə almaq vacibdir. Təhlil edən mütəxəssisin peşəkarlığı, uşağın yaşı, mədəni mühiti və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Beləliklə, uşaq rəsmlərinin təhlili yalnız müşahidəyə əsaslanmamalı, digər diaqnostik metodlarla (müsahibə, müşahidə, sorğu və s.) tamamlanmalıdır ki, nəticələr daha obyektiv və etibarlı olsun.

Uşaq rəsmlərinin təhlilində istifadə olunan layihə yönümlü testlər uşağın şüuraltı duyğularını, düşüncələrini və psixososial münasibətlərini simvolik şəkildə ifadə etməsinə imkan yaradır. Bu testlər klinik psixologiyada, məktəb psixologiyasında və inkişaf psixologiyasında diaqnostik vasitə kimi geniş tətbiq olunur. Uşaqların verdiyi verbal cavabların məhdudluğu və duyğularını sözlərlə ifadə etməkdə çətinlikləri nəzərə alınarsa rəsm testləri psixoloji vəziyyətin qiymətləndirilməsi üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Ən çox istifadə olunan testlərdən biri “İnsan şəkli çək testi”dir (Draw-a-Person test - DAP). Bu test zamanı uşağa "Bir adam çək" kimi sadə istiqamətləndirmə verilir. Çəkilən insan fiqurlarının baş, göz, əllər, ayaqlar və digər detallarının ölçüsü, mövqeyi və detallılığı uşağın mənlilik qavrayışı və sosial münasibətləri haqqında ipucları verir. Bu test, ilk dəfə Goodenough (1926) tərəfindən zehni inkişafın qiymətləndirilməsi üçün təklif edilsə də, sonradan psixodinamik analiz məqsədi ilə də genişləndirilmişdir (Harris, 1963).

Digər geniş istifadə olunan testlərdən biri “Ailə rəsmi testi”dir (Family drawing test). Bu testdə uşağa ailə üzvlərini əks etdirən bir şəkil çəkməsi tapşırılır. Rəsmdə kimin əvvəl çəkildiyi, hansı ailə üzvünün necə və harada təsvir edildiyi, onların ölçüləri və aralarındakı məsafə – bütün bu göstəricilər uşağın ailədaxili münasibətlər sistemi və emosional bağlılıqları haqqında məlumat verir. Araşdırmalar göstərir ki, *“ailə rəsmləri vasitəsilə uşağın ailə dinamikasına dair şüuraltı qəbul və hisslərini üzə çıxarmaq mümkündür”* (Corman, 1964).

Uşaqların çəkdiyi ailə rəsmləri onların ailədaxili münasibətlərə, emosional bağlara və öz yerinə dair təsəvvürlərinə işıq salır. Ailə rəsmi testi, uşağa sadə bir tapşırıq – "Ailənizi çəkin" – verilməklə həyata keçirilir. Lakin bu sadə rəsmlər uşağın şüuraltı dünyasına, münasibətlər sistemində və emosional ehtiyaclarına dair dərin informasiyalar təqdim edə bilər. Ailə rəsmlərinin təhlilində müxtəlif aspektlər nəzərə alınır: hansı ailə üzvü birinci çəkilib, kimin şəkli daha böyük və ya daha kiçikdir, aralarındakı məsafə necədir, mimikalar və bədən dili necə ifadə olunub, hansı rənglərə üstünlük verilib. Bu əlamətlərin hər biri psixoloji mənalara daşıya bilər. Məsələn, rəsmdə valideynlərin uzaqda təsvir olunması və ya uşağın ailə üzvləri arasında yer almaması onun özünü ailədən uzaq hiss etməsi ilə əlaqələndirilə bilər.

Bu testlərin nəticələri yalnız vizual təsvirə əsaslanmamalıdır. Onların şərh zamanı uşağın yaşı, cinsi, inkişaf səviyyəsi və mədəni konteksti nəzərə alınmalıdır. Rəsm testləri tez-tez müşahidə, müsahibə və standartlaşdırılmış testlərlə birlikdə tətbiq olunur ki, nəticələr daha

etibarlı və dərinlikli olsun. Belə bir çoxistiqamətli yanaşma psixoloqa uşağın emosional vəziyyəti, sosial münasibətləri və mənlilik qavrayışı haqqında kompleks məlumat təqdim edir.

Tədqiqatçı Corman (1964) qeyd edir ki, *“uşaqların çəkdiyi ailə rəsmləri onların ailə münasibətlərini necə qəbul etdiklərini və bu münasibətlərdə özlərini necə hiss etdiklərini simvolik şəkildə göstərir”*. Məsələn, bir uşaq ailə rəsmini çəkərkən atanın əlini bədənindən ayrı, qəzəbli ifadə ilə təsvir edirsə, bu, onun ata ilə münasibətlərində gərginlik və ya qorxu yaşadığını göstərə bilər. Əsasən 5–11 yaş aralığında aparılan təhlillərdə bəzi ümumi nümunələr müşahidə olunmuşdur. Aşağıda bu analizlərə dair bir neçə tipik nümunə verilmişdir:

Nümunə 1: 7 yaşlı qız uşağı ailə rəsmini çəkərkən anasını ortada, özünü isə anaya yaxın sağ tərəfdə təsvir edir, atasını isə uzaqda və daha kiçik ölçüdə çəkir. Rəsm parlaq rənglərlə, lakin atanın figuru tünd və sərt xətlərlə işlənmişdir. Bu, uşağın anasına daha yaxın emosional bağlılıq hiss etdiyini, ata ilə isə uzaq və ya qorxulu münasibət yaşadığını göstərə bilər.

Nümunə 2: 9 yaşlı oğlan uşağı bütün ailə üzvlərini eyni ölçüdə və bir xətt üzərində çəkmiş, lakin öz fiqurunu digərlərinə nisbətən daha tünd rənglərlə və böyük ölçüdə təsvir etmişdir. Bu cür təqdimat uşağın ailədə özünü dominant və ya diqqətə ehtiyacı olan biri kimi hiss etdiyini ifadə edə bilər.

Bəzi hallarda uşağın özünü rəsmdə ümumiyyətlə göstərməməsi də müşahidə olunur. Bu, emosional uzaqlaşma, inamsızlıq və ya ailədə özünə yer tapa bilməmə hissi ilə bağlı ola bilər. Koppitz (1968) vurğulayır ki, *“uşağın rəsmdəki mövqeyi onun ailədə özünü necə hiss etdiyi ilə birbaşa bağlıdır”*. Bu cür rəsmlərin şərh psixoloq tərəfindən uşağın yaşı, inkişaf səviyyəsi və ailə konteksti nəzərə alınaraq aparılmalıdır. Unutmaq olmaz ki, uşaq rəsmləri heç zaman yekun diaqnoz vasitəsi deyil, lakin onlar çox zaman terapevtik prosesi yönləndirmək və əlavə araşdırmalara ehtiyac olub-olmadığını müəyyənləşdirmək üçün faydalı ilkin mənbə ola bilər.

Bundan başqa “Ağac rəsmi testi” (Tree drawing test) də uşağın şəxsiyyət strukturunu və daxili dünyasını anlamaq üçün istifadə olunur. Ağac simvolu insanın özünü, köklər onun keçmişini və psixoloji dayaq sistemini, budaqlar isə sosial əlaqələri və ünsiyyət bacarığını təmsil edə bilər (Ceyhan, & Ceyhan, 2007).

Layihə yönümlü (projektiv) testlər psixoloji diaqnostikada şəxsin daxili dünyasını – emosional vəziyyətini, münasibətlər sistemini, qorxularını və arzuolunmaz impulslarını dolayı yollarla araşdırmaq məqsədi daşıyan metodlardır. Bu testlər fərdin şüuraltı məzmunlarını şərh etməyə yönəlmiş olub, əsasən strukturlaşdırılmamış və ya az strukturlaşdırılmış stimullardan istifadə edirlər. Uşaqlarla işləyən psixoloqlar üçün bu testlər xüsusilə qiymətlidir, çünki

uşaqlar öz emosiyalarını və düşüncələrini birbaşa verbal ifadə etməkdə çətinlik çəkə bilirlər. Bu səbəbdən, onların ifadə vasitəsi olaraq oyun, rəsm və simvolik fəaliyyətlər daha funksional sayılır. Layihə yönümlü testlərin əsas prinsipi ondan ibarətdir ki, test iştirakçısı qeyri-müəyyən və açıq strukturlu bir stimulla qarşılaşdıqda ona öz psixoloji reallığını “proyeksiya” edir. Bu reaksiya isə onun şəxsiyyətinin dərin qatlarını əks etdirə bilər. Məsələn, uşağa bir rəsmi tamamlamaq və ya bir ailə şəkli çəkmək tapşırıldıqda, o, istər-istəməz daxili münasibətlərini, emosional gərginliklərini və ya arzu və qorxularını bu fəaliyyət vasitəsilə ifadə edir.

Rorschach (1942) tərəfindən yaradılmış mürekkəb ləkə testi projektiv testlərin klassik nümunəsi sayılır. Müəllif qeyd edir ki, *“nə qədər ki, stimula qeyri-müəyyəndirsə, insan o qədər az müdafiə ilə və daha açıq şəkildə özünü ifadə edir”*. Bu yanaşma uşaqlarla psixoloji işdə də aktualdır, çünki uşaq qeyri-bəlli və yaradıcı bir tapşırıqla qarşılaşdıqda, onun daxili aləmi daha rahat şəkildə üzə çıxır.

Layihə yönümlü testlərin müxtəlif növləri mövcuddur və onlar arasında ən çox istifadə olunanlar aşağıdakılardır:

1. Rəsm əsasında testlər. Yuxarıda bu testlər haqqında ətraflı məlumat verilmişdir (“Ailə rəsmi” testi, “Bir insan çək” testi və s.)

2. Verbal stimullara əsaslanan testlər.

* Təfsir və hekayə testləri (məsələn, TAT - Thematic Apperception Test): Uşağa bir şəkil göstərilir və ondan bu şəkil haqqında hekayə qurması istənilir. Hekayədəki qəhrəmanların duyğu və davranışları uşağın öz daxili dünyasına aid məlumatlar verir (Balcıoğlu, 2009).

* Əlaqəsiz sözlər testi: Sürətlə təqdim olunan sözlərə uşağın verdiyi cavablar təhlil olunur. Bu, assosiasiya vasitəsilə şüuraltı məzmunlara çıxmağa imkan verir (Kara, & Yıldırım, 2014).

Layihə yönümlü testlərin üstün cəhətlərindən biri onların uşağın fərdi, mədəni və yaş səviyyəsinə uyğunlaşdırıla bilməsidir. Bellak və Abrams (1997) vurğulayırlar ki, *“projektiv testlər vasitəsilə uşaqların kompleks emosional vəziyyətləri, münasibətləri və şəxsiyyət strukturu haqqında dəyərli məlumatlar əldə etmək mümkündür”*. Bu testlər diaqnostika ilə yanaşı terapevtik proseslərdə də istifadə olunur. Uşaq üçün təhlükəsiz və yaradıcı bir ifadə mühiti yaratmaqla, psixoloq onun daxili ehtiyaclarını və narahatlıqlarını daha aydın dərk edə bilər.

Sorğular və qiymətləndirmə şkalaları psixoloji qiymətləndirmə və diaqnostika vasitələrinin mühüm tərkib hissəsidir. Bu alətlər uşaqların psixososial inkişafını, davranışlarını, şəxsiyyət xüsusiyyətlərini və fərdi fərqliliklərini ölçmək və təhlil etmək üçün geniş istifadə olunur. Sorğular, adətən, müəyyən suallar və ya ifadələr vasitəsilə şəxsin şüurlu və ya qeyri-şüurlu şəkildə özünü ifadə etməsini təmin edir, qiymətləndirmə şkalaları isə fərdin

spesifik davranışlarını və xüsusiyyətlərini müəyyən ölçülərdə təhlil etmək üçün hazırlanmış strukturlaşdırılmış alətlərdir. Bu testlər həmçinin müxtəlif yaş, mədəniyyət və sosial qruplara uyğunlaşdırıla bilər, beləliklə, uşaqların psixososial vəziyyətləri haqqında obyektiv məlumat toplamağa kömək edir. Sorğular və qiymətləndirmə şkalaları fərdi, ailə və qrup terapiyası proseslərində, həmçinin psixoloji araşdırmalarda geniş tətbiq olunur. Məsələn, bəzi qiymətləndirmə şkalaları uşaqların emosional vəziyyətlərini, davranışlarını və sosial uyğunluqlarını ölçmək üçün istifadə edilir (Hüseynova, 2019).

Sorğular uşağın daxili dünyasını daha yaxşı anlamağa yönəlmiş açıq və ya bağlanmış suallar təqdim edir. Uşaq bu suallara cavab verərək öz hisslərini, düşüncələrini və gündəlik təcrübələrini ifadə edə bilər. Bu metod, xüsusilə uşaqların özlərini sözlərlə ifadə etməkdə çətinlik çəkdiyi vəziyyətlərdə faydalıdır. Aşağıdakı növlərdə sorğular mövcuddur:

1. Özünə hesabat sorğuları: Uşaqların özləri tərəfindən doldurulan bu sorğular, onların davranışları, duyğuları və düşüncələri barədə məlumat verir. Məsələn, uşaqlardan özlərindəki qorxu və ya narahatlıq haqqında soruşmaq.
2. Valideyn və müəllim sorğuları: Uşağın davranışları və emosional vəziyyəti haqqında valideynlərdən və ya müəllimlərdən alınan məlumatları təhlil edir. Bu metod uşağın sosial həyatının müxtəlif aspektlərinə dair obyektiv məlumatlar toplamağa imkan verir (Hüseynova, 2019).

Qiymətləndirmə şkalaları müəyyən bir davranış və ya xüsusiyyətin ölçülməsi üçün qurulmuş, dərəcəli və ya skalar sistemlərdən ibarətdir. Bu şkalalar vasitəsilə uşaqların müəyyən bir əhval-ruhiyyə, sosial bacarıq, davranış modeli və ya psixoloji xüsusiyyətləri müxtəlif səviyyələrdə qiymətləndirilir. Məsələn, emosional vəziyyət qiymətləndirmə şkalası (Emotional rating scales) uşaqların stres, narahatlıq və ya depressiya kimi emosional vəziyyətlərini ölçmək üçün istifadə olunur. Bu cür qiymətləndirmələr uşaqların psixoloji vəziyyətlərini daha aydın şəkildə ortaya qoyur və terapiya prosesində faydalı olur. Nəticələr valideynlər və terapevtlər tərəfindən izlənilərək uşağın inkişafına uyğun müvafiq müdaxilələr təklif edilə bilər (Həsənova, 2017).

Qiymətləndirmə şkalaları psixoloji qiymətləndirmənin təkə diaqnostik deyil, həm də terapevtik funksiyalarını yerinə yetirir. Uşaqların davranışlarının qiymətləndirilməsi onların psixoloji rifahını artırmaq üçün təklif olunan terapiya və müalicə planlarının effektivliyini izləmək məqsədilə istifadə olunur. Qiymətləndirmə şkalaları həmçinin xüsusi təlim və inkişaf proqramlarının uğurunu ölçmək üçün də tətbiq edilir. Achenbach (1991) və digər tədqiqatçılar tərəfindən hazırlanmış "Child Behavior Checklist" (CBCL) uşaqların emosional və davranışsal məsələlərini qiymətləndirmək üçün istifadə olunan məşhur bir qiymətləndirmə şkalasıdır. Achenbach (1991) bu şkala haqqında qeyd edir ki, "CBCL uşaqların davranışlarını

və emosional vəziyyətlərini valideynlər tərəfindən ən doğru şəkildə qiymətləndirmək üçün nəzərdə tutulmuşdur".

Sorğular və qiymətləndirmə şkalaları uşaq psixologiyasında geniş istifadə olunsa da bu alətlərin düzgün tətbiqi çox vacibdir. Sorğuların etibarlılığı və doğruluğu istifadə olunan sualların və ölçü sistemlərinin uyğunluğundan asılıdır. Həmçinin qiymətləndirmə şkalalarının təfsiri və təhlili subyektiv ola bilər, çünki fərqli mütəxəssislər və valideynlər müxtəlif gözləntilərlə yanaşa bilərlər. Buna görə də bu alətlərin nəticələri həmişə müxtəlif faktorlar ilə paralel şəkildə qiymətləndirilməlidir.

Klinik müsahibə və oyun terapiyası - uşaqların psixososial vəziyyətini anlamaq və onların emosional ehtiyaclarını qarşılamaq üçün tətbiq olunan əsas psixoterapevtik yanaşmalardandır. Uşaqlar, adətən, sözlərlə öz problemlərini və hisslərini ifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. Bu səbəbdən klinik müsahibə və oyun terapiyası kimi metodlar, uşaqların daxili dünyasını araşdırmaq və onlara dəstək olmaq üçün effektiv vasitələr hesab olunur.

Klinik müsahibə bir psixoloq və ya terapevt ilə birbaşa ünsiyyət yolu ilə keçirilən bir prosesdir. Bu metodun əsas məqsədi uşağın ya da valideynin ya da hər iki tərəfin (uşaqla əlaqəli) gündəlik həyatını, ailə mühitini, məktəb təcrübələrini və digər sosial amilləri təhlil edərək uşağın psixoloji vəziyyəti haqqında məlumat toplamaqdır. Müsahibə uşaq haqqında məlumatları daha da dəqiqləşdirmək, onun düşüncə tərzini və emosional vəziyyətini anlamağa kömək etmək məqsədini güdür. Klinik müsahibə zamanı mütəxəssis uşağa qarşı empatik və qərəzsiz yanaşmalı, onu daha rahat və açıq bir şəkildə öz fikirlərini ifadə etməyə təşviq etməlidir (Həsənova, 2019).

Müsahibə prosesində müxtəlif sualların verilməsi uşağın davranışlarına dair müşahidələr və valideynlərin verdiyi məlumatların toplandığı bir neçə mərhələdən ibarət ola bilər. Nəticədə, terapevt uşağın psixoloji vəziyyəti ilə bağlı geniş və ətraflı bir portret ortaya qoya bilər. Uşağın ailəsi və məktəbi ilə bağlı məlumatlar da klinik müsahibənin nəticələrinə daxil edilir, çünki bu amillər uşağın davranışlarına və psixoloji vəziyyətinə birbaşa təsir edir.

Oyun terapiyası uşaqların duyğusal və psixoloji çətinlikləri aşmalarına kömək edən bir metod olaraq uşağın oyun vasitəsilə özünü ifadə etməsini təmin edir. Uşaqlar üçün oyun birbaşa emosional və psixoloji təcrübələrinin simvolik bir ifadəsidir. Oyun terapiyasının əsas prinsipi ondan ibarətdir ki, uşaq oyun vasitəsilə daxili dünyasını ifadə edir, qorxularını, narahatlıqlarını, arzu və istəklərini nümayiş etdirir. Oyun terapiyası uşağın problemləri ilə mübarizəsini asanlaşdırmaq və ona rahatlamağı öyrətmək üçün çox təsirli bir yoldur (Əhmədova, 2017).

Freud (1909) oyun terapiyasının əsasını qoyan tədqiqatçılardan biri olub, o, uşaqların oyunlar vasitəsilə öz daxili konfliktlərini və emosional vəziyyətlərini ifadə etdiklərini qeyd

edir. Freud (1909) oyunları *"uşaqların şüuraltı dünyasına birbaşa keçid imkanı təmin edən bir vasitə"* olaraq təsvir etmişdir. Oyun terapiyasının daha müasir tətbiqləri isə uşaqların inkişafını, davranışlarını və sosial bacarıqlarını izləməyə yönəlmişdir. Bu yanaşma uşaqlara öz duyğusal vəziyyətlərini idarə etməyə, sosial əlaqələrdə sərbəst olmalarına və həyatlarını daha yaxşı şəkildə təşkil etmələrinə kömək edir.

Oyun terapiyasının bir çox üstünlüyü vardır. Oyun terapiyası uşaqlara öz emosiyalarını ifadə etmək üçün təhlükəsiz bir mühit yaradır. Oyun zamanı uşaq şüursuz olaraq daxili narahatlıqlarını və qorxularını nümayiş etdirə bilər. Eyni zamanda oyun uşaqların sosial bacarıqlarını da inkişaf etdirməyə kömək edir. Uşaq oyun zamanı başqaları ilə qarşılıqlı əlaqə qurmağı öyrənir və sosial rolları həyata keçirir. Oyun terapiyası uşağın kognitiv və emosional inkişafını dəstəkləyir. Onlar oyunda yeni bilik və bacarıqlar qazanaraq, həmçinin həyatın çətinlikləri ilə necə başa çıxma biləcəklərini öyrənirlər (Hüseynova, 2018).

Klinik müsahibə və oyun terapiyası bir-birini tamamlayan və uşağın psixoloji vəziyyətini daha yaxşı anlamağa imkan verən iki üsuldur. Klinik müsahibə uşağın davranışlarını və təcrübələrini anlamaq üçün vacib bir ilkin mərhələ olarkən, oyun terapiyası bu məlumatları praktik şəkildə və uşağın təbii davranışlarını izləyərək ətraflı təhlil etməyə imkan verir. Bu iki yanaşma arasında qarşılıqlı əlaqə uşağın psixososial inkişafını təhlil etməkdə və ona uyğun müalicə planları hazırlamaqda böyük rol oynayır. Klinik müsahibə ilə əldə olunan məlumatlar oyun terapiyasının daha effektiv və məqsədyönlü bir şəkildə tətbiqinə şərait yaradır.

Uşağın psixososial inkişafını ölçərkən metodların bir-birini tamamlaması çox vacibdir. Həmçinin, bu metodların düzgün və obyektiv şəkildə tətbiqi inkişaf prosesinin dəqiq qiymətləndirilməsi üçün əsas şərtidir. Psixoloqlar və digər mütəxəssislər uşağın psixososial vəziyyətini düzgün qiymətləndirmək və inkişafını dəstəkləmək üçün bu alətləri inteqrasiya edərək istifadə etməlidirlər. Gələcək tədqiqatlar bu metodların daha da təkmilləşdirilməsi və yeni qiymətləndirmə vasitələrinin yaradılması istiqamətində yönəldilməlidir. Bu, uşaqların psixososial inkişafını daha dəqiq və effektiv şəkildə izləməyə və onlara uyğun müdaxilələr təklif etməyə imkan verəcəkdir. Uşaqların inkişafına dair düzgün məlumatların əldə edilməsi onların sağlam və balanslı şəkildə böyüməsini təmin etmək üçün vacibdir.

3.2. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və Harris-Qudinaff “Bir insan çək”

proyektiv metodları haqqında məlumat və metodoloji yanaşma

Harris-Qudinaff “Bir insan çək” proyektiv testi uşağın çəkdiyi insan rəsmini təhlil edərək onun intellektual və emosional inkişaf səviyyəsini qiymətləndirir. Testin əsas məqsədi uşağın özünü ifadə etmə qabiliyyətini və psixososial inkişaf səviyyəsini müəyyən etməkdir. Testin əsası amerikalı psixoloq Florence Goodenough tərəfindən 1926-cı ildə qoyulmuşdur. O, “Bir insan çək” metodunu hazırlayaraq uşaqların intellektual səviyyəsini uşağın öz rəsmləri vasitəsilə ölçməyə çalışmışdır. Onun tədqiqatlarına əsasən uşaqların çəkdiyi rəsmlər onların yaşına və inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq dəyişir. Goodenough bu metodun sadə və sürətli şəkildə uşağın inkişaf səviyyəsini təyin etməyə imkan verdiyini iddia etmişdir (Həsənova, 2017).

Goodenough-ın işini genişləndirən Dale B. Harris 1963-cü ildə testi yenidən işləyib təkmilləşdirmişdir. O, testin adını və məzmununu dəyişərək “Goodenough-Harris Draw-A-Person Test” adlandırmışdır. Harris testə əlavə elementlər daxil etmiş, nəticələrin daha dəqiq qiymətləndirilməsi üçün xüsusi meyarlar müəyyənləşdirmişdir. Bu versiya uşağın çəkdiyi insan rəsmlərinin sadəcə ümumi keyfiyyətini deyil, həm də onun detallı təhlilini (baş, bədən, ətraflar, geyim, ətraf mühit elementləri və s.) əhatə etmişdir. Harris uşağın çəkdiyi rəsmdəki detalları və onların keyfiyyətini xüsusi bal sisteminə əsaslanaraq qiymətləndirmişdir (Həsənova, 2017).

“Bir insan çək” testi uşaqlara sadə bir tapşırıq verərək başlanır: onlara boş bir kağız və qələm təqdim edilir və onlardan bir insan şəkli çəkmələri istənilir. Uşaqlar bu şəkli çəkərkən, öz emosional vəziyyətlərini, sosial əlaqələrini və ailə mühitlərini təbii olaraq əks etdirirlər. Çəkilən şəkillər uşağın şəxsiyyətinin, özünə yanaşmanın və başqaları ilə münasibətlərinin əks olunmasıdır. Bu testin tətbiqi uşaqların daxili dünyalarını başa düşmək, onların təcrübə etdiyi stresləri və narahatlıqları aşkar etmək üçün faydalıdır. Testin əsas məqsədi uşaqların davranışlarını və emosiyalarını təhlil etməkdir. Uşaqların çəkdiyi insan şəkilləri vasitəsilə onların özlərini və başqalarını necə gördükləri haqqında mühüm məlumatlar əldə edilə bilər. Bununla yanaşı, bu şəkillər uşağın inkişaf mərhələlərini, sosial əlaqələrini və psixoloji sağlamlıq vəziyyətini izləmək üçün istifadə olunur (Məmmədov, 2018).

Testin tətbiqində uşaqların çəkdiyi insan şəkillərində müxtəlif aspektlərə diqqət yetirilir:

* Şəklin ölçüsü və mövqeyi: Uşağın çəkdiyi insanın ölçüsü və səhifədəki mövqeyi onun özünə inamını və dünyaya baxışını əks etdirə bilər. Məsələn, çox kiçik və ya çox böyük bir

insan şəkli çəkilməsi uşağın özünü qeyri-kafi və ya ətraf mühitlə əlaqəsiz hiss etməsi ilə bağlı ola bilər.

* Bədən strukturu: Uşağın çəkməyi seçdiyi bədən hissələri, məsələn, əllər, ayaqlar və baş, onun sosial münasibətlərini və ya daxili narahatlıqlarını simvollaşdırır. Məsələn, çox böyük başın çəkilməsi uşağın çox düşünən və narahat olan bir xarakterə sahib olduğunu göstərə bilər.

* Üz və bədən ifadəsi: Şəkildəki üz ifadələri uşağın duyğusal vəziyyətini və emosional tərzini göstərir. Məsələn, gülümsəyən bir üz uşağın müsbət emosiyalarını və yüksək özünə inamını simvollaşdırarkən, üz ifadəsinin qeyri-müəyyənliyi və ya kədərli olması uşağın psixoloji vəziyyətinə işarə edə bilər.

* Əlavə detallar və aksesuarlar: Uşağın çəkdiyi insana əlavə etdiyi detalları (geyim, aksesuarlar və ya digər əşyalar) da təhlil etmək vacibdir. Bu detalları əlavə etmək uşağın özünü və ətrafını necə gördüyünü və necə təqdim etməyə çalışdığını əks etdirir (Məmmədov, 2018).

Harris-Qudinaf "Bir İnsan Çək" testi psixoloji qiymətləndirmələrdə uşaqların emosional və sosial vəziyyətini müəyyənləşdirmək üçün çox faydalıdır. Bu test xüsusilə uşaqların psixososial vəziyyətlərini qiymətləndirmək, uşaqların psixoloji sağlamlığını izləmək və müdaxilə etmək üçün müvafiq strategiyalar hazırlamaq məqsədilə istifadə edilir. Bu test uşaqların məktəbə adaptasiyası və məktəb həyatındakı sosial qarşılıqlı əlaqələri haqqında məlumat verir. Əgər bir uşaq məktəb həyatında çətinliklər yaşayırsa bu test ona kömək etmək üçün vacib məlumatlar təqdim edə bilər. Uşaqların ailəiçi münasibətlərini və sosial əlaqələrini qiymətləndirmək üçün də bu testdən faydalanmaq olar. Əgər uşaq ailə mühiti və ya sosial münasibətlərdə problemlər yaşayarsa bu testin nəticələri faydalı ola bilər. Eyni zamanda, uşaqların psixoterapevtik dəstəyə ehtiyacı varsa onlara düzgün müdaxilə strategiyalarını inkişaf etdirmək üçün də istifadə edilə bilər. Uşağın emosional vəziyyəti və davranışları terapiya planlarının hazırlanmasında vacib amillərdən biridir (Məmmədov, 2018).

Lakin onu da qeyd etmək lazımdır ki, testin nəticələri çox zaman terapevtin təhlilinə əsaslanır və bu təhlil subyektiv də ola bilər. Müxtəlif mədəniyyətlərdən olan uşaqların çəkdikləri şəkillər onların mədəni dəyərlərinə və sosial strukturlarına təsir göstərə bilər, bu da təhlilin doğruluğuna təsir edə bilər.

Beləliklə, Harris-Qudinaf "Bir İnsan Çək" proyektiv testi uşaqların emosional və sosial vəziyyətlərini qiymətləndirmək üçün güclü bir alət olaraq psixoloji qiymətləndirmə sahəsində istifadə olunur. Testin sadəliyi uşaqların özlərini ifadə etmələri üçün təbii bir mühit yaradır, lakin nəticələrin təhlilində diqqətli olmaq və əlavə məlumatlarla dəstəkləmək vacibdir. Bu testin istifadəsi uşaqların psixososial vəziyyətlərini anlamağa kömək edir və uyğun müdaxilə planlarının hazırlanmasında böyük rol oynayır.

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) - uşaqların fiziki, kognitiv, dil, motor, sosial və emosional inkişafalarını qiymətləndirmək üçün hazırlanmış inkişaf testidir. Bu test, xüsusilə 0-6 yaş arasındakı uşaqların inkişafını izləmək, inkişaf pozuntularını aşkar etmək və müvafiq müdaxilələr planlaşdırmaq üçün istifadə olunur. Testi 1993-cü ildə Işık Savaşır, Nilhan Sezgin və Neşe Erol işləyib hazırlamışlar və hazırda uşaq inkişafı sahəsində geniş tətbiq olunur (Savaşır, Sezgin, & Erol, 1994).

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının əsas məqsədi uşaqların inkişaf sahələrindəki güclü və zəif tərəflərini müəyyən etmək, mümkün inkişaf ləngimələrini erkən mərhələdə aşkar etmək və bu nəticələr əsasında uyğun müdaxilə planları hazırlamaqdır. Bu test uşağın ümumi inkişaf səviyyəsini qiymətləndirmək, inkişaf gerilikləri və ya problemləri erkən müəyyən etmək, uşağın inkişafına uyğun fərdi inkişaf planları hazırlamaq, ailələrə və mütəxəssislərə uşağın inkişaf ehtiyaclarını anlamaqda kömək etməkdir. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası uşaqların inkişafını qiymətləndirmək üçün bir neçə əsas sahəni əhatə edən bir sıra alt-testlərdən ibarətdir. Test ümumilikdə dörd əsas inkişaf sahəsini əhatə edir:

1. Motor inkişafı: Uşağın böyük motor bacarıqları (qaçmaq, tullanmaq) və kiçik motor bacarıqları (əl hərəkətləri, əllə oyun) qiymətləndirilir.
2. Dil inkişafı: Uşağın danışiq bacarıqları, söz ehtiyatı, dilin anlaşılması və ifadə edilməsi ilə bağlı bacarıqları ölçülür.
3. Kognitiv inkişaf: Uşağın zehni funksiyaları, problem həll etmə bacarıqları, obyektin saxlanması, anlayışlar və yaddaş kimi kognitiv bacarıqları qiymətləndirilir.
4. Sosial və emosional inkişaf: Uşağın başqaları ilə qarşılıqlı əlaqəsi, empatiya qurma bacarığı, oyun bacarıqları və emosiyaların tənzimlənməsi kimi sosial və emosional bacarıqları nəzərdən keçirilir (Savaşır, Sezgin, & Erol, 1994).

Bu testin hər bir alt-testində uşağın davranışları, reaksiyaları və bacarıqları diqqətlə müşahidə edilir. Müşahidə edilən bu davranışlar müəyyən yaş qrupları üçün müəyyən edilmiş inkişaf meyarlarına əsasən qiymətləndirilir.

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası, adətən psixoloq, pedaqoq və ya uşaq inkişafı üzrə mütəxəssis tərəfindən həyata keçirilir. Bu test valideynlərlə və ya uşağa əsaslı şəkildə baxım verən şəxslərlə (məsələn, ana, ata, bəzən də uşaqla daim məşğul olan nənə, dayə və s.) müsahibə formasında keçirilir. Valideynlərdən uşağın bacarıqları, gündəlik davranışları və vərdişləri haqqında ətraflı məlumat toplanır. Testi tətbiq edən şəxs valideynin cavablarına əsaslanaraq uşağın inkişaf səviyyəsini qiymətləndirir. Bu testin tətbiqi inkişaf gerilikləri və ya pozuntularını erkən mərhələdə aşkar etməyə, uşaqlara düzgün müdaxilə etməyə və inkişafalarını dəstəkləməyə imkan yaradır (Savaşır, Sezgin, & Erol, 1994).

Eyni zamanda test uşaqlarla birbaşa əlaqə qurularaq da aparılır və adətən uşağın təbii mühitində və ya təlim mühitində həyata keçirilir. Uşağa müxtəlif tapşırıqlar verilərək onun davranışları və reaksiyaları müşahidə olunur. Uşaqların verilən tapşırıqlara necə reaksiya verdiyi və necə davrandığı qeyd edilir. Testdə uşağa müxtəlif oyunlar, tapşırıqlar və sadə fiziki fəaliyyətlər təklif edilir. Bu fəaliyyətlər uşağın fiziki və kognitiv bacarıqlarını ölçməyə kömək edir. Bəzi hallarda test bir neçə dəfə tətbiq oluna bilər ki, bu da uşağın inkişaf səviyyəsinin dəqiq qiymətləndirilməsini təmin edir (Savaşır, Sezgin, & Erol, 1994).

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası tətbiqetmə baxımından sadədir və uşaqlar üçün təbii fəaliyyətlərdən ibarət olduğundan onlar testin mahiyyətini anlamadan iştirak edirlər. Bu test uşağın inkişafının müxtəlif sahələrini – motor, dil, kognitiv və sosial inkişafı əhatə etdiyi üçün çoxşaxəli məlumatlar təqdim edir. Lakin onu da qeyd etmək lazımdır ki, testin qiymətləndirilməsi bəzən mütəxəssisin şəxsi təcrübəsinə əsaslanma bilər, bu da nəticələrin subyektiv olmasına səbəb ola bilər. Uşaqların sosial və mədəni fonları testin nəticələrinə təsir edə bilər, çünki müxtəlif mədəniyyətlərdən gələn uşaqların davranışları və inkişaf xüsusiyyətləri fərqli ola bilər (Savaşır, Sezgin, & Erol, 1994).

Beləliklə, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası uşaqların inkişafını qiymətləndirmək üçün güclü bir vasitədir. Test uşaqların fiziki, dil, kognitiv, sosial və emosional inkişaflarını əhatə edən çoxşaxəli məlumatlar təqdim edir və bu məlumatlar uşaqların inkişaf ehtiyaclarını düzgün müəyyən etməyə və müvafiq müdaxilələr hazırlamağa imkan verir. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası uşaq inkişafı sahəsində aparılan qiymətləndirmələrdə istifadə edilən ən vacib vasitələrdən biridir və erkən müdaxilə strategiyalarının qurulmasında böyük rol oynayır.

Metodoloji yanaşma:

Tədqiqatda kəmiyyət metodologiyasına əsaslanaraq aşağıdakı addımlar izlənmişdir:

- * Araşdırmanın tipi: Deskriptiv və müqayisəli araşdırma
- * Metodologiya növü: Kəmiyyət əsaslı empirik yanaşma
- * Tədqiqatın quruluşu: Eyni yaş qrupuna aid uşaqlar üçün iki fərqli testin tətbiqi və nəticələrin statistik müqayisəsi
- * Nümunə seçimi: 3-6 yaş arası uşaqlar (valideynin razılığı ilə), sadə təsadüfi seçim
- * Etik çərçivə: Tədqiqatdan əvvəl valideyn razılığı alınmış, uşaqlarla iş zamanı etik normalara riayət olunmuşdur.

Toplanan məlumatlar SPSS 25.0 proqram təminatı vasitəsilə analiz olunmuşdur. Aşağıdakı statistik üsullardan istifadə edilmişdir:

- * Deskriptiv statistika (orta, standart sapma)
- * Pearson korrelyasiya analizi – testlər arasındakı əlaqə səviyyəsinin müəyyən olunması

*Test–təkrar test uyğunluğu – Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının etibarlılıq dərəcəsinin qiymətləndirilməsi

* One-Way ANOVA (bir faktorlu dispersiya analizi) - toplanan balların fərqli yaş qrupları üzrə müqayisəsi

* Vizual qrafiklər – nəticələrin fərq və əlaqələrini təsvir etmək üçün

Tədqiqat zamanı istifadə olunan metodların etibarlılığı və doğruluğu elmi ədəbiyyatda sübut olunmuşdur (Kapçı et al., 2009; Goodenough, 1926). Bütün məlumatlar konfidensial saxlanılmış, iştirakçılar tədqiqat prosesindən əvvəl məlumatlandırılmışdır.

IV FƏSİL. TƏDQIQAT MƏLUMATLARININ STATİSTİK TƏHLİLİ

4.1. Erkən uşaqlıq dönməndə uşağın psixososial inkişafını ölçən metodların etibarlılıq səviyyəsinin müqayisəli təhlilinin eksperimental yolla araşdırılması

Bu tədqiqatın əsas məqsədi erkən uşaqlıq dövründə psixososial inkişafın qiymətləndirilməsində istifadə olunan iki fərqli metodun – Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və Harris Goodenough “Bir İnsan Çək” testinin etibarlılıq səviyyəsini müqayisə etmək olmuşdur. Bu məqsədlə eksperimental tədqiqat mərhələsi müəyyən metodoloji çərçivədə və nəzərdə tutulan prinsiplərə uyğun şəkildə həyata keçirilmişdir.

Tədqiqat Bakı şəhərində, iki dövlət uşaq bağçasında aparılmışdır. Bu müəssisələr təsadüfi seçim əsasında müəyyən edilmiş və məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin rəhbərliyi ilə ilkin razılaşmalar əldə olunmuşdur. Uşaq bağçalarının hər biri dövlətə məxsus olub, təhsil və inkişaf fəaliyyəti normal şəkildə davam edən, müxtəlif sosial təbəqədən olan ailələrin övladlarını əhatə edən müəssisələrdir. Eyni zamanda Xəzər Universitetinin 2004/25-2 nömrəli protokoluna əsasən Universitetin etik komitəsindən də icazə alınmışdır.

Eksperimentdə 3–6 yaş aralığında olan, inkişafı normativ çərçivədə gedən, sağlam və xüsusi ehtiyacları olmayan 47 uşaq iştirak etmişdir. Seçim zamanı uşaqların cinsiyyətinə görə fərqlilik qoyulmamış, həm qız, həm də oğlan uşaqları eyni əsaslarla eksperimentə daxil edilmişdir. Valideynlərdən yazılı razılıq alındıqdan sonra uşaqlar tədqiqat prosesinə cəlb olunmuşdur.

Uşaqların yaş aralığının 3-6 yaş çərçivəsində olması bu dövrün erkən uşaqlıq mərhələsinə uyğunluğu və psixososial inkişafın qiymətləndirilməsi baxımından əhəmiyyətli hesab edilmişdir. Bu yaş dövründə həm dil bacarıqları, həm də sosial münasibətlər formalaşma mərhələsində olduğu üçün, tətbiq olunan testlər daha təsirli və mənalı nəticələr vermişdir.

Tədqiqat çərçivəsində hər bir uşağa iki fərqli metod tətbiq olunmuşdur:

1. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) Türkiyədə hazırlanmış və 0–6 yaş arası uşaqların inkişafının qiymətləndirilməsi məqsədilə istifadə olunan strukturlaşdırılmış bir diaqnostik vasitədir. Bu test aşağıdakı inkişaf sahələrini əhatə edir:

- * Nitq inkişafı
- * Motor inkişaf (kiçik və böyük motor bacarıqlar)
- * Şəxsi-sosial inkişaf
- * Özünə qulluq və müstəqil fəaliyyətlər

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası valideyn və ya uşağın gündəlik həyatını yaxından müşahidə edən yetkin şəxslə aparılan yarı-strukturlaşdırılmış müsahibə formasında tətbiq edilir. Testin əsas üstünlükləri ondan ibarətdir ki, uşağın gündəlik həyatdakı real bacarıqları haqqında geniş və konkret məlumat verir, tətbiqi sadədir və nəticələrin statistik interpretasiyası üçün nəzərdə tutulmuş skarlama sistemi mövcuddur. Bu testin nəticələri inkişaf yaşı ilə müqayisəli şəkildə təqdim olunur. Müsahibələr təlimatlara uyğun şəkildə, fərdi şəkildə aparılmış və hər uşağın cavabları ayrıca qeydiyyatata alınmışdır.

2. Harris Goodenough “Bir İnsan Çək” testi.

Bu test zamanı uşaqlara ağ vərəq və qələm verilmiş, onlara “bir insan çək” tapşırığı verilmişdir. Çəkilən şəkil, əsasən, aşağıdakı göstəricilər üzrə qiymətləndirilir:

- * Anatomik detallara diqqət
- * Proporsionallıq
- * Koordinasiya
- * Bütövlük və simmetriya

Bu test uşağın qavrayış səviyyəsi, vizual-motor inteqrasiyası və ümumi psixoloji inkişafı haqqında məlumat verir. Proyektiv xarakter daşdığı üçün uşaq test zamanı öz daxili aləmini, emosional vəziyyətini və fərdi inkişaf xüsusiyyətlərini kağıza köçürür. Rəsmlər standart skarlama sistemi ilə qiymətləndirilir və nəticə uşağın psixoloji inkişaf yaşına uyğun hesablanır. Rəsmlər təlimata uyğun olaraq uşağın qavrama və inkişaf səviyyəsini əks etdirəcək şəkildə analiz olunmuşdur. Rəsmlər qiymətləndirilərkən Harris-Goodenough tərəzisi üzrə inkişaf yaşı müəyyən olunmuş və nəticələr qeydə alınmışdır.

Testlər fərdi şəkildə, sakit və uşağın özünü rahat hiss etdiyi mühitdə aparılmışdır. Proses zamanı uşağın emosional vəziyyəti, diqqət və maraq səviyyəsi nəzərə alınmış, hər bir testin keçirilməsi üçün orta hesabla 20–30 dəqiqə vaxt ayrılmışdır. Toplanan məlumatlar sistemləşdirilmiş, müqayisəli təhlil aparmaq üçün elektron cədvəllərə daxil edilmiş və statistik analize hazırlanmışdır.

Tədqiqatın müqayisəli hissəsində hər iki testin verdiyi nəticələr statistik cəhətdən analiz edilmişdir. Nəticələr arasında uyğunluq və fərqlilik dərəcələri müəyyən olunaraq hansı testin daha çox uşağın real inkişaf yaşını əks etdirdiyi müəyyən edilmişdir. Bu məqsədlə aşağıdakı meyarlara əsaslanılmışdır:

- * Hər bir testin qiymətləndirdiyi uşaq sayı

* Hər iki testin nəticələrinin üst-üstə düşdüyü hallar

* Testlərdən yalnız birinin nəticə verdiyi hallar

Bu metodoloji yanaşma sayəsində erkən uşaqlıq dövründə istifadə olunan qiymətləndirmə vasitələrinin tətbiqi səmərəliliyi və praktik etibarlılığı daha dəqiq şəkildə ortaya qoyulmuşdur.

4.2. Toplanmış nəticələrin ümumiləşdirilməsi

Bu tədqiqatda toplanan məlumatların sistemləşdirilməsi və təhlili üçün deskriptiv statistika və müqayisəli analiz metodlarından istifadə olunmuşdur. Məqsəd, iki fərqli qiymətləndirmə metodunun- Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və "Bir İnsan Çək" testinin nə dərəcədə etibarlı və uyumlu nəticələr verdiyini müəyyənləşdirməkdir. Tədqiqat zamanı əldə edilən məlumatlar cədvəl 4.2.1.-də öz əksinin tapmışdır.

Cədvəl 4.2.1. Tədqiqat zamanı əldə edilən təsviredici məlumatlar

Kod	Cins	Yaş	Ankara İnkişafı dəyərləndirmə şkalası-normal bal	Ankara İnkişafı dəyərləndirmə şkalası-zamanı toplanan bal	"Bir insan çək" testi normal bal	"Bir insan çək"-testindən toplanan bal
1	o	3.6	127-136	108	4-13	4
2	o	3.6	127-136	135	4-13	18
3	q	3.7	127-136	135	4-13	14
4	q	3.7	127-136	127	4-13	10
5	o	3.10	127-136	132	4-13	8
6	o	3.9	127-136	139	4-13	15
7	q	3.11	127-136	134	4-13	7
8	q	3.9	127-136	136	4-13	8
9	q	3.11	127-136	135	4-13	11
10	o	3.11	127-136	126	4-13	4
11	o	3.11	127-136	143	4-13	15
12	o	3.11	127-136	137	8-17	14
13	q	4.1	137-141	135	8-17	6
14	o	4.1	137-141	137	8-17	4
15	o	4.1	137-141	135	8-17	11
16	q	4.2	137-141	145	8-17	15
17	q	4.3	137-141	144	8-17	21
18	o	4.3	137-141	143	8-17	6
19	q	4.4	137-141	143	8-17	11
20	o	4.5	137-141	135	8-17	8

21	o	4.5	137-141	147	8-17	13
22	q	4.5	137-141	139	8-17	15
23	o	4.5	137-141	139	8-17	18
24	o	4.5	137-141	140	8-17	9
25	o	4.6	137-141	139	8-17	10
26	q	4.6	137-141	141	8-17	3
27	o	4.6	137-141	139	8-17	12
28	o	4.6	137-141	136	8-17	6
29	o	4.7	137-141	148	8-17	0
30	o	4.7	137-141	147	8-17	14
31	o	4.7	137-141	136	8-17	10
32	q	4.9	137-141	142	8-17	13
33	o	4.9	137-141	147	8-17	8
34	o	4.9	137-141	144	8-17	11
35	q	4.9	137-141	144	8-17	14
36	o	4.9	137-141	144	8-17	14
37	o	4.9	137-141	135	8-17	6
38	q	4.9	137-141	139	8-17	13
39	o	4.11	137-141	147	8-17	4
40	o	4.11	137-141	140	8-17	10
41	q	5	142-147	147	14-22	12
42	q	5.1	142-147	143	14-22	27
43	q	5.2	142-147	147	14-22	15
44	q	5.3	142-147	143	14-22	17
45	q	5.3	142-147	143	14-22	20
46	q	5.3	142-147	142	14-22	14
47	o	5.10	142-147	147	14-22	8

Aşağıda respondentlərin demoqrafik məlumatları ilə bağlı təsviri statistik nəticələr əks olunmuşdur.

Cədvəl 4.2.2. Demoqrafik Xüsusiyyətlər

		Tezlik	Nisbi tezlik (%)
Cinsiyyət	Qız	20	42.6
	Oğlan	27	57.4
Yaş	3 yaş 6 ay-3 yaş 11 ay	12	25.5
	4 yaş- 4 yaş 9 ay	28	59.5
	5 yaş- 5 yaş 3 ay	7	14.9

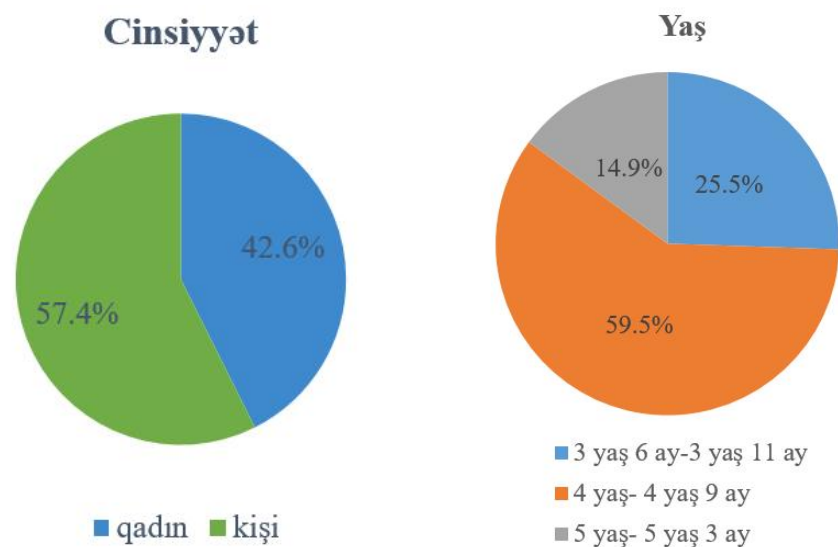
Tədqiqata cəlb edilən 47 iştirakçıdan 27-si oğlan (57.4%), 20-si isə qız (42.6%) olmuşdur. Bu, respondentlərin təxminən yarısından çoxunun oğlan uşaqları olduğunu göstərir. Bu fərq nisbətən balanslı olsa da oğlan uşaqlarının say üstünlüyü mövcuddur. Bu bölgü genderin psixososial inkişaf göstəricilərinə təsirini təhlil edərkən nəzərə alın bilər.

İştirakçıların böyük əksəriyyəti 4 yaş - 4 yaş 9 ay aralığında yerləşir (28 nəfər, 59.5%). Bu yaş qrupu ən dominant təbəqədir və erkən uşaqlıq dövrünün ortasına uyğun gəlir. İkinci ən

böyük qrup isə 3 yaş 6 ay- 3 yaş 11 ay aralığında olan uşaqlardır (12 nəfər, 25.5%). Ən az iştirakçı isə 5 yaş- 5 yaş 3 ay yaş qrupundadır (7 nəfər, 14.9%). Yaş bölgüsündəki bu paylanma tədqiqatın əsasən 3-4 yaş aralığına fokuslandığını göstərir ki, bu da erkən psixososial inkişaf mərhələsinin daha dərinlən qiymətləndirilməsinə imkan verir.

Ümumilikdə, cədvəl göstərir ki, respondentlərin böyük hissəsi 4 yaş ətrafındadır və cins bölgüsündə oğlanlar üstünlük təşkil edir. Bu demoqrafik struktur nəticələrin şərhində və analizlərin qruplar üzrə aparılmasında mühüm rol oynayır.

Şəkil 4.2.1. Demoqrafik məlumatların diaqramla təhlili



Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir insan çək” testindən toplanan balların cinsiyət dəyişəninə görə fərqlənib-fərqlənmədiyini müəyyən etmək məqsədilə müstəqil nümunələr üzrə T-Testi (Independent Samples T Test) tətbiq olunmuşdur.

Cədvəl 4.2.3. Tədqiqat dəyişənlərinin cinsiyətə görə fərqliliyini göstərən T-Testi analizi nəticələri

Tədqiqat dəyişənləri	Cinsiyət	N	Ortalama	Std. Yayınma	t	p
AGTE	Oğlan	27	138.70	8.208	-0.717	0.477
	Qız	20	140.20	5.116		
“Bir İnsan Çək”	Oğlan	27	9.63	4.584	-3.670	0.016*
	Qız	20	13.30	5.459		

Aparılan analizlər zamanı tədqiqatın əsas dəyişənləri olan Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir İnsan Çək” testindən əldə edilən balların cinsiyyət dəyişəninə görə əhəmiyyətli fərqlilik göstərib-göstərmədiyi t-test analizi ilə qiymətləndirilmişdir. Bu analizlər uşaqların psixososial inkişaf göstəricilərinin cinsiyyətlə əlaqəli olub-olmadığını ortaya çıxarmaq məqsədilə həyata keçirilmişdir.

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası nəticələri baxımından oğlan ($M = 138.70$, $SD = 8.208$) və qız ($M = 140.20$, $SD = 5.116$) uşaqları arasında statistik baxımdan əhəmiyyətli fərq müşahidə olunmamışdır ($t = -0.717$, $p = 0.477$). Bu nəticə onu göstərir ki, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasında toplanan ballar cinsiyyətə görə dəyişməyib və test hər iki cins üçün oxşar nəticələr vermişdir. Digər sözlə, uşaqların motor, dil, koqnitiv və sosial-emosional inkişaf sahələri cinsdən asılı olmayaraq paralel şəkildə inkişaf etmişdir. Bu, testin obyektivliyini və cinsiyyətə qarşı neytral olmasını göstərən mühüm göstəricidir.

“Bir İnsan Çək” testinin nəticələri isə əksinə olaraq cinsiyyətə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlə müşahidə olunmuşdur ($t = -3.670$, $p = 0.016 < 0.05$). Oğlan uşaqları bu testdən orta hesabla 9.63 bal topladığı halda ($SD = 4.584$), qız uşaqlarının orta balı 13.30 olmuşdur ($SD = 5.459$). Bu fərq qız uşaqlarının rəsmlərlə özünüifadə və emosional dünyalarını vizual şəkildə əks etdirmə bacarıqlarının daha yüksək olduğunu göstərə bilər. Proyektiv testlərdə iştirak edən uşaqların vizual-motor qabiliyyəti, emosional yetkinliyi və sosial təcrübələri nəticəyə birbaşa təsir göstərir və bu aspektlərdə qız uşaqlarının daha aktiv performans sərgilədiyi müşahidə olunur.

Əldə olunan bu nəticə əvvəlki ədəbiyyatlarda qeyd olunan fərziyyələrlə də uyğunluq təşkil edir. Belə ki, bəzi tədqiqatlarda qız uşaqlarının duyğularını ifadə etməyə daha açıq olduqları və sosial əlaqələrə qarşı daha həssas yanaşdıqları bildirilmişdir. Bu, onların rəsmlərində daha zəngin emosional məzmunun əks olunmasına və nəticə etibarilə daha yüksək balların müşahidə olunmasına səbəb ola bilər.

Eyni zamanda nəzərə almaq lazımdır ki, bu fərqlər yalnız cinsiyyətlə izah olunmaya bilər. Burada uşağın ailədaxili münasibətləri, sosiallaşma imkanları, psixoloji təhlükəsizliyi və təhsil mühiti kimi amillər də mühüm rol oynaya bilər. Bu səbəblə, təkcə statistik nəticələrə əsaslanaraq ümumiləşdirilmiş mühakimələr etmək əvəzinə nəticələrin daha geniş sosial-psixoloji kontekstdə dəyərləndirilməsi tövsiyə olunur.

Cədvəl 4.2.4. Tədqiqat dəyişənlərinin yaşa görə fərqliliyini göstərən One- Way ANOVA analizi nəticələri

Tədqiqat dəyişənləri	Yaş	N	Ortalama	Std.Yayınma	F	p
Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası	3 yaş 6 ay- 3 yaş 11 ay	12	132.25	8.935	13.850	0.000**
	4 yaş- 4 yaş 9 ay	28	141.07	4.242		
	5 yaş- 5 yaş 3 ay	7	144.57	2.299		
“Bir İnsan Çək”	3 yaş 6 ay- 3 yaş 11 ay	12	10.67	4.579	4.212	0.021*
	4 yaş- 4 yaş 9 ay	28	10.18	4.754		
	5 yaş- 5 yaş 3 ay	7	16.14	6.094		

Tədqiqatın əsas məqsədlərindən biri uşaqların inkişaf göstəricilərinin yaş amilinə görə dəyişib-dəyişmədiyini müəyyənəlmək olduğundan, bu istiqamətdə One-Way ANOVA (bir faktorlu dispersiya analizi) tətbiq olunmuşdur. Bu analiz vasitəsilə həm Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə Şkalası, həm də “Bir İnsan Çək” testlərindən toplanan balların fərqli yaş qrupları üzrə müqayisəsi həyata keçirilmişdir.

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası nəticələri üzrə aparılan analizlər yaş qrupları arasında statistik baxımdan əhəmiyyətli fərq olduğunu göstərmişdir ($F = 13.850$, $p < 0.001$). 3 yaş 6 aydan 3 yaş 11 aya qədər olan uşaqların orta Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası balı 132.25 ($SD = 8.94$) olduğu halda, 4 yaşıdan 4 yaş 9 ayadək olan uşaqlarda bu göstərici 141.07 ($SD = 4.24$), 5 yaşıdan 5 yaş 3 ayadək olan qrupda isə 144.57 ($SD = 2.30$) olmuşdur. Bu artım inkişafın yaşla paralel şəkildə irəlilədiyini və Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının yaş fərqliliklərini həssas şəkildə müəyyən edə bildiyini göstərir. Əldə olunan nəticələr yaş artdıqca uşağın motor, dil, koqnitiv və sosial-emosional sahələrdə inkişaf səviyyəsinin yüksəldiyini və bu sahələrin Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası tərəfindən effektiv şəkildə ölçüldüyünü təsdiqləyir.

“Bir İnsan Çək” testi üzrə analizlər də yaş qrupları arasında əhəmiyyətli fərqlərin olduğunu ortaya qoymuşdur ($F = 4.212$, $p = 0.021 < 0.05$). Belə ki, 3 yaş 6 ay- 3 yaş 11 ay yaş qrupunda orta bal 10.67 ($SD = 4.58$), 4 yaş- 4 yaş 9 ay qrupunda 10.18 ($SD = 4.75$), 5 yaş – 5 yaş 3 ay qrupunda isə bu göstərici 16.14 ($SD = 6.09$) olaraq qeydə alınmışdır. Bu nəticə göstərir ki, yaş artdıqca uşaqların vizual-motor bacarıqları və rəsmlə ifadə qabiliyyətləri də əhəmiyyətli şəkildə artır. 5 yaşlı uşaqların çəkdiyi insan fiqurları daha kompleks, detallı və

emosional baxımdan zəngin ola bildiyindən bu yaş qrupunun daha yüksək bal toplaması məntiqi və gözlənilən bir nəticədir.

Bununla belə, yaş qrupları arasında qeydə alınan bu fərqlərin yalnız inkişaf səviyyəsi ilə əlaqəli olmadığı da nəzərə alınmalıdır. Uşaqların ailə mühiti, sosiallaşma səviyyəsi, gündəlik oyun və təlim təcrübələri, valideynlərin iştirakı və ümumi psixoloji dəstək kimi amillər də bu nəticələrə təsir edə bilər. Bu səbəblə, nəticələrin interpretasiyası zamanı yaş amili ilə yanaşı sosial və ətraf mühit faktorlarının da rolu nəzərə alınmalıdır.

Cədvəl 4.2.5. Tədqiqat dəyişənləri arasında əlaqəni ölçən Korreliyasıya analizi nəticələri

		Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası	“Bir İnsan Çək”
Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası	Pearson Korreliyası	1	.296*
	P		0.044
	N	47	47
“Bir İnsan Çək”	Pearson Korreliyası	.296*	1
	p	0.044	
	N	47	47

Tədqiqat çərçivəsində erkən uşaqlıq dövründə istifadə olunan iki diaqnostik vasitə - Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir İnsan Çək” testləri arasında statistik əlaqənin olub-olmadığını müəyyən etmək üçün Pearson korelyasiya analizi aparılmışdır (Cədvəl 3.4.5.). Məqsəd bu iki fərqli qiymətləndirmə alətinin eyni uşaqlar üzərində verdiyi nəticələrin nə dərəcədə bir-biri ilə uzlaşdığını araşdırmaq idi.

Analiz nəticəsində Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir İnsan Çək” testindən toplanan ballar arasında müsbət və statistik olaraq əhəmiyyətli əlaqə müəyyən edilmişdir ($r = .296$, $p = 0.044 < 0.05$). Bu nəticə göstərir ki, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası testində daha yüksək bal toplayan uşaqlar, eyni zamanda “Bir İnsan Çək” testində də nisbətən daha yüksək nəticə əldə ediblər. Əlaqənin müsbət olması inkişaf səviyyəsi yüksəldikcə rəsmi ifadə qabiliyyətinin də artdığını, yəni uşağın ümumi psixososial və kognitiv inkişafı ilə vizual özünüifadə bacarıqları arasında müəyyən paralellik olduğunu göstərir.

Bununla belə, korelyasiya əmsalının orta səviyyədən aşağı olması ($r \approx 0.30$) onu göstərir ki, bu iki test tamamilə eyni inkişaf sahələrini ölçür. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası daha çox strukturlaşdırılmış suallar əsasında motor, dil, kognitiv və sosial-emosional inkişafı qiymətləndirən standart testdir. Əksinə, “Bir İnsan Çək” testi uşağın emosional vəziyyətini və vizual-motor ifadə qabiliyyətini proyektiv üsulla müəyyənləşdirir. Bu fərqli yanaşmalar

səbəbilə onların nəticələrinin qismən uyğun olması gözlənilən bir haldır və bu nəticə də məhz onu təsdiqləyir.

Eyni zamanda, əldə edilən bu əhəmiyyətli əlaqə tədqiqatda tətbiq olunan testlərin hər iki metodun uşağın inkişafını qiymətləndirməkdə bir-birini tamamlayıcı rol oynaya biləcəyini göstərir. Proyektiv və strukturlaşdırılmış testlərin birlikdə istifadəsi uşağın psixososial inkişafı haqqında daha dərin və hərtərəfli məlumat əldə etməyə şərait yaradır. Bu səbəbdən, tək bir testə əsaslanmaq əvəzinə müxtəlif yanaşmaların sintezi daha obyektiv və etibarlı diaqnostik nəticələr verə bilər.

NƏTİCƏ

Aparılmış tədqiqatın nəticələri göstərdi ki, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və “Bir İnsan Çək” testləri erkən uşaqlıq dövründə uşaqların psixososial inkişafını qiymətləndirmək üçün effektiv diaqnostik vasitələrdir. Analizlərin nəticələrinə əsasən, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasında yaş artdıqca uşaqların inkişaf ballarında artım müşahidə olunmuşdur və bu fərqlər statistik baxımdan əhəmiyyətli olmuşdur ($F = 13.850$, $p < 0.001$). Bu isə Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının yaşla bağlı inkişaf səviyyəsini dəqiq ölçmək qabiliyyətinə malik olduğunu sübut edir.

Cinsiyyətə görə müqayisədə isə Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasından toplanan ballarda oğlan və qız uşaqları arasında əhəmiyyətli fərq qeydə alınmamışdır ($t = -0.717$, $p = 0.477$). Bu nəticə göstərir ki, test cinsə qarşı neytraldır və hər iki cins üçün obyektiv nəticələr təqdim edir. Bu cəhət Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasının universal tətbiq imkanlarını gücləndirir.

“Bir İnsan Çək” testinə gəldikdə isə burada həm yaş, həm də cinsiyyət faktorları əhəmiyyətli təsir göstərmişdir. Qız uşaqları bu testdən statistik olaraq daha yüksək nəticə əldə etmişdir ($t = -3.670$, $p = 0.016$), bu isə onların vizual-motor ifadə və emosional təqdimetmə bacarıqlarının daha güclü ola biləcəyini göstərir. Yaş faktoruna görə isə bu testdə də əhəmiyyətli fərqlər qeydə alınmışdır ($F = 4.212$, $p = 0.021$). Xüsusilə 5 yaş qrupundakı uşaqların balları daha yüksək olmuş və bu yaş dövrünün daha yetkin psixososial ifadə imkanlarına sahib olduğunu ortaya qoymuşdur.

Ən əhəmiyyətli nəticələrdən biri də iki test arasındakı müsbət və statistik baxımdan əhəmiyyətli korelyasiyanın müəyyən olunmasıdır ($r = 0.296$, $p = 0.044$). Bu korelyasiya göstərir ki, strukturlaşdırılmış test olan Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və proyektiv qiymətləndirmə vasitəsi olan “Bir İnsan Çək” testi eyni inkişaf aspektlərinin fərqli bucaqlardan ölçülməsinə imkan yaradır. Onların nəticələri bir-birini tamamladığından paralel tətbiqləri hərtərəfli diaqnoz üçün daha əlverişli əsas yaradır.

Nəticə olaraq, bu tədqiqat göstərdi ki, fərqli metodlarla aparılan inkişaf qiymətləndirmələri bir araya gətirildikdə uşağın psixososial vəziyyətinə dair daha dəqiq və çoxşaxəli baxış formalaşdırmaq mümkündür. Həm Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası, həm də “Bir İnsan Çək” testləri erkən müdaxilə proqramlarının planlaşdırılması və risk qrupundakı uşaqların vaxtında aşkarlanması baxımından praktik əhəmiyyət kəsb edir. Beləliklə, bu araşdırma Azərbaycanda erkən uşaqlıq inkişafının qiymətləndirilməsi sahəsində tətbiq olunan diaqnostik metodlara elmi və metodoloji baxımdan mühüm töhfə vermişdir.

Tövsiyələr:

Aparılmış tədqiqatın nəticələri əsasında aşağıdakı elmi və praktik tövsiyələr irəli sürülür:

1. İnkişafın çoxşaxəli qiymətləndirilməsi üçün ümumiləşdirilmiş yanaşmalar tətbiq olunmalıdır. Tədqiqat göstərdi ki, strukturlaşdırılmış test (Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə Şkalası) və proyektiv metod ("Bir İnsan Çək" testi) arasında müsbət korelyasiya mövcuddur. Bu isə onların birgə tətbiqinin uşağın psixososial inkişafına dair daha hərtərəfli diaqnostik informasiya verdiyini sübut edir. Bu səbəbdən psixoloji diaqnostika sahəsində çalışan mütəxəssislərə bu iki testin paralel istifadəsi tövsiyə olunur.
2. Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə Şkalası erkən yaş dövrlərində inkişaf səviyyəsini obyektiv və yaşa uyğun şəkildə ölçmək üçün əsas alətlərdən biri kimi istifadəyə daxil edilməlidir. Yaş artdıqca inkişaf ballarının əhəmiyyətli dərəcədə yüksəlməsi bu testin yaşla bağlı inkişaf dinamikasını dəqiq əks etdirdiyini göstərir. Bu isə erkən inkişaf mərhələlərinin monitorinqi və fərdi müdaxilə proqramlarının hazırlanması baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır.
3. Testin cinsiyyətə qarşı neytral olması onun universal tətbiqi üçün geniş imkanlar açır. Tədqiqatda Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası üzrə oğlan və qız uşaqları arasında statistik baxımdan əhəmiyyətli fərqlər müşahidə olunmamışdır. Bu nəticə testin həm oğlan, həm də qız uşaqları üçün obyektiv ölçü imkanı verdiyini göstərdiyindən universal diaqnostik vasitə kimi geniş tətbiqi tövsiyə olunur.
4. "Bir İnsan Çək" testi uşaqların emosional ifadə və vizual-motor bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün həssas göstərici kimi istifadə edilməlidir. Test üzrə cinsiyyət və yaşa görə əhəmiyyətli fərqlərin qeydə alınması bu metodun uşaqların psixososial yetkinliklərini fərqli aspektlərdən üzə çıxara bildiyini göstərir. Qız uşaqlarının daha yüksək nəticələr göstərməsi onların sosial-emosional ifadə qabiliyyətlərinin proyektiv üsullarla daha dolğun şəkildə təzahür etdiyini göstərir.
5. Beş yaş dövrü psixososial inkişaf baxımından kritik mərhələ kimi nəzərdən keçirilməlidir. Hər iki test üzrə bu yaş qrupunda inkişaf ballarının yüksək olması həmin dövrün daha yetkin və kompleks sosial-emosional bacarıqların formalaşdığı mərhələ olduğunu göstərir. Bu nəticə təhsil və inkişaf proqramlarında beş yaş mərhələsinə xüsusi diqqət yetirilməsinin vacibliyini ortaya qoyur.
6. Risk qrupuna daxil olan uşaqların vaxtında müəyyənləşdirilməsi və onlar üçün fərdi inkişaf proqramlarının hazırlanması üçün hər iki testin diaqnostik potensialından istifadə olunmalıdır. Testlərdən əldə edilən nəticələr inkişaf ləngimələri və sosial-emosional problemlərin erkən mərhələdə aşkarlanmasına imkan verir ki, bu da erkən müdaxilə və dəstək strategiyalarının effektivliyini artırır.

7. Tədqiqatın nəticələri Azərbaycanda erkən uşaqlıq dövrü inkişafının elmi əsaslarla qiymətləndirilməsi sahəsində mövcud metodoloji bazanın zənginləşdirilməsinə töhfə verir. Bu səbəbdən aidiyyəti üzrə elmi-tədqiqat institutları, uşaq psixologiyası üzrə ixtisaslaşmış mütəxəssislər və dövlət səviyyəsində uşaq inkişafı sahəsində çalışan qurumlar tərəfindən bu testlərin yerli praktikaya daha geniş şəkildə inteqrasiya olunması tövsiyə olunur.

İSTİFADƏ OLUNAN ƏDƏBİYYATLAR

Azərbaycan dilində

1. Abbasova, Ş. (2015). *Uşaqların psixoloji inkişafında təsviri fəaliyyətin rolu*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
2. Əhmədova, N. (2017). Oyun terapiyasının uşaqların daxili dünyasını ifadə etmədəki rolu. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 6(1), 52–60.
3. Əhmədova, N. (2018). Uşaq inkişafında sözlə ifadə etmə qabiliyyətinin qiymətləndirilməsi. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 5(3), 72–80.
4. Əliyeva, M. (2020). *Sosial öyrənmə nəzəriyyəsi və davranışın formalaşmasında modeli əsaslı öyrənmənin rolu*. Bakı: Psixologiya Nəşriyyatı.
5. Əliyeva, S. (2020). *Bağlanma nəzəriyyəsi və uşaqlarda emosional inkişaf*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
6. Əsədova, N. (2017). Uşaqların şüuraltı proseslərini təhlil etmək üçün proyektiv testlər. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 3(2), 89–95.
7. Hacıyeva, G. (2022). Uşaq inkişafı və ekoloji yanaşmalar: Bronfenbrennerin nəzəriyyəsinə ümumi baxış. *Azərbaycan Psixoloji Araşdırmalar Jurnalı*, 8(1), 75–88.
8. Həsənova, L. (2017). Psixoloji diaqnostikada proyektiv metodlar: Goodenough və Harris-Qudinaf “Bir insan çək” testi. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 5(1), 56–63.
9. Həsənova, L. (2017). Uşaqların sosial bacarıqlarının qiymətləndirilməsində istifadə olunan şkalalar. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 4(2), 54–62.
10. Həsənova, L. (2019). Uşaq rəsmlərinin psixoloji təhlili və diaqnostikası. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı* (1), 45–53.
11. Həsənova, L. (2019). Uşaqların psixoloji vəziyyətinin qiymətləndirilməsində klinik müəhəbbətin rolu. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 6(3), 43–52.
12. Həsənov, A. (2019). *Lev Vıqotskinin sosial-mədəni inkişaf nəzəriyyəsi və müasir pedaqogikaya təsiri*. Bakı: Elm və Təhsil Nəşriyyatı.
13. Hüseynova, L. (n.d.). Ailənin rəsmi testi: Uşağın ailə münasibətlərinin analizi. Retrieved from <https://psixologiya.info/?p=845>
14. Hüseynova, F. (2019). Uşaqların emosional vəziyyətlərinin psixoloji diaqnostikasında sorğuların rolu. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 7(1), 45–53.
15. Hüseynova, Ş. (2019). *Uşaq psixologiyası*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
16. Hüseynova, F. (2018). Oyun terapiyasının uşaqların emosional və psixoloji inkişafına təsiri. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 5(4), 98–106.

17. Hüseynov, R. (2019). *Psixologiyada sosial öyrənmə və modelləmə: Bandura'nın təcrübələri*. Bakı: Elm və Təhsil Nəşriyyatı.
18. Mammadova, G. (2018). *Psixoseksual inkişafın erkən dövrlərdə rolu*. Bakı: Elm və Təhsil Nəşriyyatı.
19. Məmmədli, A. (2017). Uşaq inkişafında bağlanmanın rolu. *Psixoloji Tədqiqatlar Jurnalı*, 5(2), 45–57.
20. Məmmədli, A. (2018). Bağlanma növləri və onların uşağın psixososial inkişafına təsiri. *Psixoloji Tədqiqatlar Jurnalı*, 6(1), 55–67.
21. Məmmədova, T. (2018). *Bobo Doll təcrübəsi və sosial öyrənmə nəzəriyyəsinin praktiki əhəmiyyəti*. Bakı: Psixologiya Nəşriyyatı.
22. Məmmədova, S. (2020). Uşaq rəsmlərinin psixoloji təhlili: Ağac testi nümunəsində araşdırma. *Azərbaycan Psixoloji Araşdırmalar Jurnalı*, 5(2), 74–82.
23. Məmmədova, R. (n.d.). Uşaq rəsmlərinin analizi. Retrieved from <https://www.tipii.edu.az/az/article/369-usaq-rasmlarinin-analizi>
24. Məmmədov, R. (2020). *Ekoloji sistemlər nəzəriyyəsi və uşağın inkişafı: Kontekstual yanaşma*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
25. Məmmədov, E. (2018). Uşaqların intellektual inkişafının qiymətləndirilməsi: “Bir insan çək” testinin tətbiqi. *Psixologiya və Təhsil Jurnalı*, 6(2), 34–42.
26. Məmmədov, E. (2017). Ailə və məktəb mühitinin uşağın psixoloji vəziyyətinə təsiri: Klinik müsahibə yanaşması. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 4(2), 75–83.
27. Məmmədov, E. (2016). Psixoloji qiymətləndirmə və şkala sistemlərinin uşaqlarda tətbiqi. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 5(1), 68–75.
28. Məmmədov, E. (2018). Şüuraltı və layihə testlərinin psixodiagnostikada istifadəsi. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 6(1), 54–63.
29. Qasimov, R. (2021). Uşaq inkişafında sosial-mədəni faktorların rolu: Vıqotski yanaşması. *Azərbaycan Psixologiya Jurnalı*, 7(2), 88–99.
30. Quliyev, S. (2019). Proksimal inkişaf zonası və pedaqoji prosesdə onun rolu. *Azərbaycan Müəllim Jurnalı*, 5(2), 40–51.
31. Quliyeva, S. (2017). *Psixologiyada sosial öyrənmə nəzəriyyəsi və onun tətbiqi*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
32. Rzayeva, T. (2020). *Fərdiləşdirilmiş təlim və Vıqotski yanaşması: Müasir təhsildə tətbiqi*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
33. Venger, A. (2020). *Psixoloji rəsm testləri*. Bakı: Köhlən Nəşriyyatı.

34. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2015). *Bağlanma, keşif ve davranış: Strange Situation yöntemiyle yapılan araştırmalar* (Çev. B. Ögüt). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
35. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi. (2009). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri Kullanım Kılavuzu*. Ankara: AÜTF Yayınları.
36. Aral, N., Gürsoy, F., & Yılmaz, A. (2000). *Çocuk ve oyun*. YA-PA Yayınları.
37. Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi dönemde gelişim*. YA-PA Yayınları.
38. Aral, N., & Gürsoy, F. (2002). Çocuk gelişiminde değerlendirme araçları: AGTE örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(18), 33–41.
39. Arıkan, G. (2011). Projektif teknikler ve uygulamaları: Resim testleri üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 45–59.
40. Arı, R. (2015). Çocuk gelişimi ve eğitiminde Vygotsky'nin etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 123–134.
41. Arı, R., & Ünal, Z. (2018). Çocuk çizimlerinin psiko-sosyal gelişim açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 32–41.
42. Arslan, M. (2012). Çocukların psikososyal gelişiminin değerlendirilmesinde projektif testlerin kullanımı: "Bir insan çek" testi örneği. *Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 10(4), 114–120.
43. Ayhan, S. (n.d.). Çocuk resimleri analizi - Aile resmi testi. Retrieved from <https://egitimheryerde.net/cocuk-resimleri-analizi-aile-resmi-testi>
44. Balcıoğlu, İ. A. (2009). Projektif testler ve kullanım alanları: Tematik Algı Testi (TAT) üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1–10.
45. Bowlby, J. (2012). *Bağlanma: Bağlanma davranışı ve anne-çocuk ayrılığı* (Çev. M. S. Yıldız). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
46. Bowlby, J. (2012). *Bağlanma: Ebeveyn ve çocuk arasındaki sevgi ilişkisi* (Çev. B. Onur). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
47. Börekçi, B. (2015). Çocuklarda resim ve terapide resmin kullanımı. *Tavsiyeediyorum.com*. https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_11032.htm
48. Bozdoğan, A. E. (2011). *Gelişim psikolojisi: Yaşam boyu gelişim*. Nobel Yayıncılık.
49. Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2007). Çocuklarda ağaç çizimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 21–30.

50. Diş, A., & Uslu, R. İ. (2016). 36-72 aylık çocukların resimlerinde aile algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 390–404.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2016017073>
51. Erdoğan, İ. (2014). Ekolojik sistemler kuramı ve çocuk gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 58–67.
52. Erkan, A., & Korkut, M. (2012). Çocuklarda psikodinamik değerlendirme yöntemleri: Kelime ilişkilendirme testi örneği. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 112–118.
53. Erol, N., Savaşır, I., & Sezgin, N. (1995). Türkiye’de çocukların gelişim düzeylerinin belirlenmesi: Ankara Gelişim Tarama Envanteri’nin kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 65–77.
54. Güler, A., & Kızıl, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimdeki yeri. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 134–145.
55. İkiz, S. (2017). *Erken çocukluk dönemi gelişimi*. Nobel Yayınları.
56. Kapçı, E. G., Kucuker, S., & Uslu, R. İ. (2009). How applicable is the Ankara Developmental Screening Inventory for 12-72 month-old children in Turkey? *Infant Mental Health Journal*, 30(2), 144–157. <https://doi.org/10.1002/imhj.20209>
57. Kara, M., & Yıldırım, A. (2014). Kelime ilişkilendirme testi ve psikodinamik yorumlama. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(3), 74–82.
58. Karakoç, S., & Yıldız, M. (2020). Çocuklarda bağlanma biçimlerinin davranışsal ve duygusal sonuçları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 23(45), 67–78.
59. Karaoğlu, N. (n.d.). Çocuk resimleri psikolojik analizi. Retrieved from <https://www.buyukanadoluhastanesi.com/haber/1514/cocuk-resimleri-psikolojik-analizi>
60. Kalkan, M. (2018). *Gelişim Psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
61. Keskin, G. (2018). Bağlanma kuramı ve bireylerin ilişki biçimleri üzerine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(1), 78–89.
62. Kırıçoğlu, O. T. (2002). Çocuklarda grafik anlatım ve evrimi. *Ben Anneyim*.
<https://benanneyim.com/cocuklar/cocukluk-davranislari/cocuklarda-grafik-anlatimin-evrimi/>
63. Kızıldağ, M. (2016). Goodenough'un "Bir insan çek" testi ve çocukların zihinsel gelişimi üzerine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(3), 55–62.
64. Kızıldağ, M., & Öztürk, B. (2014). Çocuk psikoterapisinde oyun terapisi: Temelleri ve uygulama alanları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(2), 45–54.
65. Köknel, Ö. (2005). *Empati: İnsan ilişkilerinde yeni boyut*. Altın Kitaplar Yayınevi.
66. Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (2001). *Kulturo-istoricheskij podkhod Lev Vygotskogo* (F. Akkoyun, Çev.). Nobel Yayıncılık.

67. Korkut, A. (2014). Bobo Doll deneyinin sosyal öğrenme teorisine katkıları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(2), 103–110.
68. Kuzgun, Y. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
69. Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayıncılık.
70. Öner, N. (2011). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı* (5. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
71. Öztürk, H. (2011). Sosyal öğrenme ve birey davranışları üzerindeki etkileri. Ankara: Eğitim Yayınevi.
72. Öztürk, M. (2017). *Çocuk gelişiminde ekolojik yaklaşım: Bronfenbrenner'in kuramı*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
73. Öztürk, M. O. (2019). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (17. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
74. Özcan, Z. Ç. (2006). Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve eğitimdeki yeri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 43–53.
75. Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
76. Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
77. Ünal, S. (2006). Projektif testlerde hikaye anlatımı ve psikodinamik yorumlama. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 45–53.
78. Ulger, K. (2024). Jean Piaget'nin çocuğun bilişsel gelişim evreleri ile Viktor Lowenfeld'in çizgisel gelişim aşamalarının alanyazında karşılığı ve karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *ResearchGate*.
79. Ulusoy, Y. (2017). *Çocuklarda empati gelişimi ve eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
80. Vygotsky, L. S. (2018). *Zihinsel gelişim sürecinde kültürel faktörlerin rolü* (Çev. A. Kaya). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
81. Yalçın, Ö., & Erden, G. (2015). Psikososyal gelişimi değerlendirmede kullanılan projektif testler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 54–65.
82. Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
83. Yavuzer, H. (2013). *Çocuk Psikolojisi* (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
84. Yiğit, R. (2011). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
85. Yiğit, R. (2019). *Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
86. Yiğit, R. (2021). *Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

87. Yılmaz, D., & Erdem, M. (2014). "Bir insan çek" testinin psikolojik değerlendirmedeki yeri ve önemi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(25), 72–79.
88. Yılmaz, M., & Genç, M. (2015). Bağlanma kuramı çerçevesinde bireysel gelişim ve ilişki dinamikleri. *Gelişim Psikolojisi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23–34.
89. Yılmaz, S. (2011). Sosyal öğrenme teorisi ve Bobo Doll deneyinin önemi. Ankara: Psikoloji Yayınları.
90. Yılmaz Irmak, T. (2012). *Bağlanma Kuramı ve Klinik Uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.

İngilis dilinde

91. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
92. Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>
93. Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges* (25th anniversary ed.). Western Psychological Services. (Original work published 1979)
94. Bandura, A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582.
95. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
96. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
97. Bellak, L., & Abrams, D. M. (1997). *The Thematic Apperception Test, the Children's Apperception Test, and the Senior Apperception Technique in clinical use* (6th ed.). Allyn & Bacon.
98. Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
99. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
100. Bouton, M. E. (2004). Context and behavioral processes in extinction. *Learning & Memory*, 11(5), 485–494. <https://doi.org/10.1101/lm.78804>
100. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. Basic Books.
101. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature*

and design. Harvard University Press.

102. Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M., & Grissmer, D. W. (2012). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives*, 6(4), 245–250. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>

103. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

104. Corman, L. (1964). *The Draw-A-Person Test*. Grune & Stratton.

105. Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44–56. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117>

106. Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

107. Domjan, M. (2014). *The principles of learning and behavior* (7th ed.). Cengage Learning.

108. Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>

109. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.

110. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

111. Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

111. Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality* (J. Strachey, Trans.). Basic Books. (Original work published 1905)

112. Freud, S. (1909). Analysis of a phobia in a five-year-old boy (Case study of Little Hans). In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 10, pp. 1–147). Hogarth Press. (Original work published 1909)

113. Freud, S. (1923). *The ego and the id* (J. Riviere, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1923)

114. Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Development*, 68(6), 1154–1164. <https://doi.org/10.2307/1132298>

115. Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. World Book Company.
116. Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
117. Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. <https://doi.org/10.1037/a0020104>
118. Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. Harcourt, Brace & World.
119. Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
120. Koppitz, E. M. (1968). *Psychological interpretation of children's drawings*. Grune & Stratton.
121. Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
122. Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Leaf, J., Tsuji, K., & Ala'i-Rosales, S. (2016). Applied behavior analysis is a science and, therefore, progressive. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 345–349. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0137-7>
123. Lerman, D. C., & Iwata, B. A. (1995). Prevalence of the extinction burst and its attenuation during treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(1), 93–94.
123. Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. John Wiley & Sons.
124. Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
125. Lillard, A. S. (2011). What belongs in a Montessori primary classroom? Results from a survey of AMI and AMS teacher trainers. *Montessori Life*, 23(1), 18–33.
126. Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
127. Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305–315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>
128. Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan Publishing Company.

129. Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). University of Chicago Press.
130. Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. Guilford Press.
131. Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies: History, theory, and practice*. Guilford Press.
132. McLean, M., Wolery, M., & Bailey, D. B. (2004). *Assessing infants and preschoolers with special needs* (3rd ed.). Pearson.
133. Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
134. Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
135. Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior modification: Principles and procedures* (6th ed.). Cengage Learning.
136. Öncü, E. (2009). Human figure drawings reflecting emotional effects of disastrous events. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 2009(1).
<https://www.massey.ac.nz/~trauma/issues/2009-1/oncu.htm>
137. Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
138. Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668–681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>
139. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Original work published 1936)
140. Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Company.
141. Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
142. Rescorla, R. A. (2004). Spontaneous recovery. *Learning & Memory*, 11(5), 501–509.
142. Rorschach, H. (1942). *Psychodiagnostics: A diagnostic test based on perception* (4th ed.) (P. Lemkau & B. Kronenberg, Trans.). Huber. (Original work published 1921)

143. Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
144. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
145. Slavin, R. E. (2020). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.
146. Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infant Behavior and Development*, 23(4), 475–485. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(01\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(01)00038-1)
147. Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10481881509348831>
148. Tomporowski, P. D., McCullick, B., Pendleton, D. M., & Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.09.003>
149. Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
150. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
151. Wilson, B., & Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw: A guide for teachers and parents*. Prentice-Hall.

Rus dilində

152. Бронфенбреннер, У. (2002). *Экология человеческого развития* (Пер. с англ.). Москва: Смысл.
153. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл.
154. Выготский, Л. С. (2019). *Мышление и речь*. Санкт-Петербург: Питер.
155. Карабанова, О. А. (2010). *Психология развития: детство, отрочество, юность*. Москва: Академия.
156. Панфилова, Е. А. (2017). Диагностика личности с помощью теста "Рисунок дерева". *Психологическая наука и образование*, 22(1), 85–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220109>
157. Смирнова, Е. О. (2015). *Детская психология: развитие ребенка в контексте социума*. Москва: Академический Проект.

158. Чуприкова, Н. И. (2007). Психодиагностика детского рисунка. *Психология и право*, (2), 87–95.

ƏLAVƏLƏR

Xülasə

Bu tədqiqat işində erkən uşaqlıq dövründə psixososial inkişafın qiymətləndirilməsində istifadə olunan iki əsas metod – Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və Harris-Gudinaf “Bir insan çək” testi – etibarlılıq baxımından müqayisəli şəkildə təhlil edilmişdir. Məqsəd bu metodların hansı dərəcədə obyektiv, etibarlı və praktik olduğunu müəyyənləşdirmək və erkən müdaxilə imkanlarını dəstəkləməkdir. Tədqiqat çərçivəsində 3–6 yaş aralığında olan uşaqlarla empirik məlumatlar toplanmış, hər iki testin nəticələri statistik üsullarla analiz olunmuşdur. Nəticələr göstərmişdir ki, hər iki metod psixososial inkişafın müəyyən aspektlərini ölçməkdə faydalı olsa da, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası daha strukturlaşdırılmış və valideyn müşahidələrinə əsaslanan obyektiv məlumat təqdim etdiyi halda, Harris-Gudinaf “Bir insan çək” testi uşağın daxili emosional vəziyyətini və simvolik düşüncə bacarıqlarını əks etdirməkdə daha güclüdür. Bu səbəbdən, hər iki metodun kombinə olunaraq istifadəsi, erkən uşaqlıq dövründə inkişafın daha dolğun şəkildə qiymətləndirilməsi üçün tövsiyə edilir.

Açar sözlər: erkən uşaqlıq, psixososial inkişaf, Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası, Harris-Gudinaf “Bir insan çək” testi, etibarlılıq, müqayisə

Abstract. This study provides a comparative analysis of two widely used assessment tools for evaluating psychosocial development in early childhood: the Ankara Developmental Screening Inventory and the Harris Goodenough “Draw-A-Person” test. The main objective is to determine the reliability, objectivity, and practical applicability of these methods in identifying developmental progress and needs among children aged 3 to 6 years. Empirical data were collected and analyzed statistically to assess the consistency and validity of both tools. The findings indicate that while both assessments contribute valuable insights into different dimensions of psychosocial development, Ankara Developmental Screening Inventory offers structured, observation-based data, whereas the Harris Goodenough “Draw-A-Person” test provides deeper access to the child's emotional world and symbolic thinking abilities. It is recommended that a combined use of both methods can offer a more comprehensive understanding of early psychosocial development.

Keywords: early childhood, psychosocial development, Ankara Developmental Screening Inventory, Harris Goodenough “Draw-A-Person” test, reliability, comparison

MƏLUMAT FORMASI

Hörmətli iştirakçılar...

Aparılan bu araşdırmada erkən uşaqlıq dövründə psixososial inkişafın qiymətləndirilməsində istifadə olunan iki metod – Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası və Harris-Gudinaf “Bir insan çək” testi – etibarlılıq baxımından müqayisə olunur. Bu məqsədlə sizə övladınızın inkişafı ilə bağlı bəzi suallar veriləcək. Eyni zamanda övladınız bir insan rəsmi çəkəcək. Tədqiqatda verilən suallara doğru cavab verməyiniz araşdırma nəticələrinin doğruluğuna təsir edəcək və problemin həllinə töhfə verəcəkdir. Verəcəyiniz cavablar və uşaqlar tərəfindən çəkilən şəkillər araşdırma xaricində heç bir yerdə istifadə olunmayacaq, cavablar gizli saxlanılacaq və konfedsiallıq qorunacaqdır. Tədqiqatda iştirakınız könüllüdür. İştirak etdiyiniz üçün təşəkkür edirəm.

Həlimə Balabəyova

Xəzər Universitetinin Ümumi Psixologiya ixtisasının Magistrantı

Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalası

3-6 yaşa uyğun suallar

1. Düz bir xətt çəkə bilirmi?
2. Bir-iki düyməni düymələyə bilirmi?
3. “Hansı uzundu” soruşduğunuz zaman uzun olanı göstərə bilirmi?
4. Tualetə köməksiz gedə bilirmi? Alt paltarını köməksiz çəkə bilirmi?
5. Ayaqqabılarını köməksiz geyinə bilirmi?
6. Əzbər şeir, yanılmac deyə bilirmi?
7. “Necə” kəlməsini istifadə edərək sual verə bilirmi?
8. Başqa uşaqlarla gizlən-qaç, qaçdı-tutdu kimi oyunlar oynaya bilirmi?
9. Tək ayağı üzərində tullana bilirmi?
10. Məhəllədə və ya həyətdə tək gəzə bilirmi?
11. Yaşını bilirmi?
12. Köməksiz şalvarını (ətəyini) və köynəyini geyinə bilirmi?
13. Tək qonşuya gedib istədiyini ala bilərmə?
14. Barmaqları ilə çırtma çalırımı?
15. “Əgər”lə başlayan cümlələr qururmu? (məs: əgər sakit dursam mənə konfet verərsən?)
16. 1-dən 10-a qədər saya bilirmi?
17. Tərliklərini düzgün geyinə bilirmi?
18. Yuxularını danışa bilirmi?
19. Rəngləri bilirmi? (Ən az üç rəngi bilirsə bal verilir)
20. Pulu tanıya bilirmi? (ən az ikisini bilirsə bal verilir)
21. Bir əldə neçə barmaq olduğunu bilirmi?
22. Köməksiz bütün paltarlarını geyinib çıxara bilirmi?
23. Televizorda sevdiyi proqramın vaxtını bilirmi?
24. “Bu gün, sabah, dünən” kimi zaman anlayışlarını düzgün işlədə bilirmi?
25. Qayçıyla istədiyi şəkli kəsə bilərmə?
26. Baxaraq üzündən bir-iki söz yazı bilirmi?
27. 7-dən sonra hansı rəqəmin gəldiyini bilirmi?
28. 1-dən 9-a qədər rəqəmləri yazı bilirmi?
29. Çörək, saqqız kimi əşyaların qiymətini bilirmi?
30. Tək-tək 100-ə kimi saya bilirmi?
31. Həftənin günlərini sırası ilə bilirmi?

32. Bəsit toplama əməliyyatını edə bilirmi? ($2+2=?$)

33. Adını yazı bilirmi?

34. Ünvanını bilirmi? (Şəhər, qəsəbə, küçə adı)

Valideyn tərəfindən verilən “Bəli” cavabına 1 bal, “Yox” və ya “Bilmirəm” cavabına sıfır bal verilir. Sonda yığılan ballar toplanaraq Ankara İnkişafı Dəyərləndirmə şkalasında qiymətləndirilir və uşağın inkişaf yaşı tapılır.