

Azərbaycanda müəllimlərin üzləşdiyi problemlər haqqında düşüncələr: narahatlıqdan “aktiv ümidə” doğru

written by Aynura Abdullayeva Aynurə Abdullayeva

Müəllimlərin öz şəxsi təcrübəsi üzərində tənqidi düşünməsi onların fikirlərini impulsiv reaksiyalardan hərəkətlərinin idarə olunduğu səviyyəyə çatdırı bilər (Farrell 2013). Reflektiv müəllimlər [\[2\]](#) öz düşüncə, davranış və münasibətlərinin daha çox fərqiində olurlar və bu onların həm fərdi, həm də peşəkar rifahı üçün vacibdir (Ulrich və Lutqendorf 2002). Keçmiş təcrübələrim üzərində reflektiv düşünmək mənə həmişə orada olan və mənim ona diqqət ayırmağımı gözləyən ideya və anlayışları dərk etməyim üçün imkan yaratdı.

Bu məqalədə özfərqiindəliyin daxili və xarici stressorlara [\[3\]](#), müəllim rifahı üçün əsas təhdidlərə və stresin öhdəsindən gəlmək üçün müəllimlərə kömək olan üsullara diqqət yetirilməsi üçün bir yol olaraq görülməsi haqqında gündəliyimə yazdığım düşüncələrimdən yaranan suallara cavab verməyə çalışacağam. Haydon, Leko və Stevens (2018) iddia edirlər ki, stres yaradan düşüncələr haqqında özfərqiindəlik müəllimlərə baxışlarını dəyişməyə və stresli vəziyyətləri effektiv şəkildə idarə etməyə kömək edir.

Bu yazının ilk hissəsi öz təcrübəmə dair düşüncələrimdən bəhs edir. Növbəti hissədə müəllim rifahı haqqında qısa məlumat veriləcək, müəllimin rifahı üçün əsas təhlükə olaraq stres müzakirə ediləcək, Azərbaycan hökumətinin müəllim rifahı sahəsində siyasət və təcrübəsi də nəzərdən keçiriləcək. Daha sonra stres anlayışı və müəllimlərin peşəkar həyatında əsas stressorlar müzakirə ediləcək. Ən sonda müəllimlərin rifahının yaxşılaşdırılması üçün müdaxilələr və müəllimlərə dəstək

mexanizmləri, eləcə də bu sahədə beynəlxalq təcrübəyə dair məsələlər müzakirə ediləcəkdir.

Bu məqalə üçün müvafiq resursları müəyyən etmək məqsədilə Azərbaycan hökumətinin saytları, NUsearch və Google Scholar kimi onlayn axtarış platformaları nəzərdən keçirilmişdir. Məlumat axtarışı zamanı mən həmçinin 2021-ci ildə iştirak etdiyim “Problemlə Davranışlara Fərqiyliliklə Yanaşma” modulunun ədəbiyyat siyahısından və modulun *müəllim rifahı*, *stres*, *stressorlar* və *şüurluluq* kimi terminlərindən istifadə etmişəm. Təəssüf ki, Azərbaycanda bu məsələ kifayət qədər araşdırılmamış və hökumətin müəllimlərin rifahı ilə bağlı siyasəti haqqında məlumatla rast gəlinməmişdir. Əsas məqsədim mövzu haqqında yerli və beynəlxalq təcrübəyə dair məlumatları tədqiqat suallarına cavab şəklində ifadə etməkdir.

Bu yazıda tək özümü təsvir etməklə deyil, həm də ailə üzvlərimin və ümumiyyətlə, həmkarlarımla qeyri-rəsmi kontekstlərdə mənə söylədiklərindən (tədqiqat məqsədləri üçün deyil) istifadə etməklə keçmiş təcrübələrimi müzakirə edəcəm. Etik məsələlərə riayət etmək məqsədilə mənimlə fikirlərini paylaşan müəllimlərin işlədiyi bölgə və məktəblərin adlarını qeyd etməyəcəyəm.

I HİSSƏ

A. Keçmiş müəllim olaraq öz təcrübəmə dair düşüncələrim

2021-ci ildə mən “Problemlə Davranışlara Fərqiyliliklə Yanaşma” adlı modulda iştirak etdim və bu, məni Azərbaycanda müəllim olmaq təcrübəm və dövlətin müəllimlərin rifahını necə yaxşılaşdırma biləcəyi barədə düşünməyə vadar etdi. Həmin modulun ilk məşğələlərinin birində bizdən kökləri həyatımızda mühüm rol oynamış və fərdi və peşəkar inkişafımıza böyük töhfə vermiş insanları təmsil edən öz mənlilik ağacımızı, həyatımızdakı kritik hadisələri təmsil edən ağac gövdəsini və nailiyyətlərimizi əks etdirən meyvələri çəkmək xahiş olundu. Bu məşğələ onlayn idi və tapşırığı yerinə yetirdikdən sonra biz öz fikir və ideyalarımızı həmkarlarımızla bölüşməli idik.

Ancaq nailiyyətlərim haqqında düşünməyə başlayanda uğura münasibətimin dəyişdiyini kəşf etdim ki, bu da çox tanış olmayan bir düşüncə idi. Aldığım iki universitet diplomumu, vətənimdə istədiyim qurumlardakı iş təcrübəmi və tez-tez səyahət etmək şansımı artıq uğur kimi qəbul etmədiyimin fərqinə vardım. Həmin anda səbəbini anlamadım. Məşğələdən sonra nə baş verdiyini düşünməyə başladım və o vaxt gündəliyimdə yazdığım aşağıdakı cavabı aldım:

Keçən il anamı itirdim. Onun təriflərini bir daha eşitməyəcəm. Ona görə də artıq uğur dalınca getməyə marağım qalmayıb. Anladım ki, ömrüm boyu onun etmədiyi şeyləri edərək onu sevindirməyə çalışmışam. O, mənim anam və müəllimim idi. Müəlliminizə baxıb onun tərifini gözləməyin necə hiss olduğunu bilirəm. Düşünürəm ki, hər kəs sevdikləri tərəfindən təqdir edilməlidir. Təəssüf ki, kədər həyatdan həzz almağımıza mane olur, bizi keçmiş haqqında düşünməyə sövq edir.

Koks (1993) qeyd edir ki, stres keçirmək insanın hisslərini, düşüncələrini və davranışlarını dəyişə və hətta fərdin fizioloji funksiyalarına da təsir edə bilər (Reflektiv Jurnal, 10.02.2022).

Sonra biz cəzalandırıcı və bərpaedici ədaləti müzakirə etdik və mövzunun məni öz təsiri altına aldığını hiss etdim. *Le Chorus* filmindən bir klipə baxdıqdan sonra məktəb illərimi xatırladım. İbtidai sinifdə oxuyanda bizim bir müəllimimiz var idi ki, onu çox kobud insan kimi qələmə vermək olardı. Həqiqətən bir az intizamsız uşaq idim, çünki o vaxtlar içimdə böyük enerji hiss edirdim, bu da məni idarəolunmayan uşağa çevirmişdi. Sanki dostumla danışmadan, hərəkət etmədən 45 dəqiqə otura bilmirdim. Müəllimimiz bir dəfə mənə yaxınlaşıb, başımdan vurdu. Cəmi səkkiz yaşımda idi, mənə elə gəldi ki, hamı mənə gülür və mən çox üzüldüm. Dərs bitəndən sonra sinfi süpürmək növbəsi məndə idi. Zibili süpürüb müəllimin masasının altına yığıb, evə getdim. Bu, məktəbdəki ilk üsyankar hərəkətim idi və bunu heç vaxt unutmayacağam. Ertəsi gün müəllim bunu mənim etmiş olduğumu asanlıqla anladı. Məni

adətən ayaqqabılarımızı saxladığımız qarderoaba salıb, qapısını qıfılladı. Mən ağlayıb kömək istədim, sinif yoldaşlarım qaçıb anamı çağırıdılar. Anam da bizim məktəbdə dərs deyirdi və məni qarderoabdan çıxarıb özü ilə apardı.

Mən hələ də o böyük xəcaləti və bu şəkildə alçaldılmanın ağrısını daxilimdə hiss edirəm. Bizim mədəniyyətdə müəllimlərə göstərilən hörmətə görə valideynlərim müəllimin mənə verdiyi cəzada həddini aşmasına inanmadılar və ona qarşı rəsmi tədbir görmədilər. Bir müddət məktəbə getmədim və müəllimimə nifrət edirdim. Bir neçə dəfə insanın özünü bu qədər qəddar aparmasına nəyin sövq edə biləcəyi barədə düşünmüşdüm. Mərhəmət hissi olmayan bir insanın müəllim olması və ya qayğı tələb edən başqa peşə seçməsi nə dərəcədə uyğundur? Ola bilsin ki, o, sadəcə olaraq, başqa şagirdlərin sinifdə uyğunsuz davranışların onlar üçün nə ilə nəticələnəcəyini görməyini və hətta həmkarının uşağına belə heç bir mərhəmət göstərməyəcəyini anlamaqlarını istəmişdi. O istəyirdi ki, hamımız onun nə qədər güclü olduğunu görüb, ona hörmət edək. (Reflektiv Jurnal, 17.02.2022)

Müəllim kimi işə başlayanda əvvəllər heç düşünmədiyim bir "həqiqəti" kəşf etdim və bu, müəllimin şagirdlərinə münasibətinə təsir edə bilər. Təəssüf ki, bəzən müəllimlərin psixi durumu uşağı öyrətmək üçün uyğun olmur. Bununla belə, onlar tədris edir və şagirdlərinin kiçik beyinlərində ömürlük travma yaradırlar. Sinifdə kobud, alçaldıcı davranış nümayiş etdirən müəllimlərdə stresin əlamətləri özünü büruzə verə bilər və bu, onların şəxsiyyətlərarası funksiyasına stresin təsir göstərməsindən qaynaqlana bilər (Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. və Davazoglou 2005; Skinner və Birs 2016).

İşlədiyim illərdə empatiya hissi olmayan (başqasının hisslərini anlamayan) müəllimlərlə də rastlaşmışam. Müəllimlərin nə üçün şagirdləri ilə mehriban davranmaması barədə fikirləşirdim. Bəzən düşünürdüm ki, məktəb mühitinin təsiridir ki, müəllimlər nizam-intizamlı olmalı, şagirdlər isə onların əmrlərinə tabe olmalıdırlar. Əgər müəllimə qulaq

asmırlarsa, deməli, müəllim öyrətmək üçün “kifayət qədər yaxşı” deyil və şagirdlər ona hörmət etmirlər.

Kursun əvvəlindən bizə gündəlik yazmağı, mövzular üzərində düşünməyi və fərqiindəliklə yazmağı tapşırdılar. Keçmiş təlimçi-müəllim olaraq bu, mənim üçün yeni təcrübə deyildi, çünki biz tez-tez təlim günləri ilə bağlı fikirlərimizi yazırdıq. Regionlarda keçirilən təlimlər zamanı mənim reflektiv yazılarıım daha çox müəllimlərin rifahı ilə bağlı olurdu. Regionlarda müəllimlərin özferqiindəlik bacarıqlarının çox aşağı səviyyədə olduğunu öyrəndim; daxili güclərindən xəbərsiz idilər və özlərini dəyişiklik edə biləcək insan olaraq təsəvvür edə bilmirdilər.

Kloninqer (2006) rifaha gedən yolda özferqiindəlik mərhələlərini təsvir edir. İnsanlarda özferqiindəlik olmadıqda dərhal bəyəndikləri və bəyənmədiklərini əsas götürərək hərəkət edirlər. Buna adətən kamilləşməmiş, ‘uşaqsayağı’ eqo vəziyyəti deyilir. Sonrakı isə sırasıvi yetkin – ‘yetkin’ eqo vəziyyətidir. Bu şüur □□səviyyəsində olan insan işləri yolunda olduqda yaxşı işləyir, lakin narahatlıq, qəzəb, nifrət və s. halların müşahidə olunduğu stresli şəraitdə tez-tez problemlərlə üzləşə bilər. Anlama □□vəziyyətinin növbəti mərhələsi meta-koqnitiv balanslaşdırılmış yetkin və ya ‘valideyn’ eqo vəziyyətidir. Bu, bütün şüuraltı fikirlərini sezə bilən və başqalarının fikirlərini nəzərə alan yetkin insandır. Özferqiindəliyin maksimal mərhələsi *dərin düşüncə* adlanır və o, təbii sakitlik, qərəzsiz fərqiindəlik, *rifah vəziyyəti* və *mənəvilik* ilə təsvir olunur (Kloninqer 2006).

Təlimdə olan müəllimlərin əksəriyyəti məktəb rəhbərliyindən və Təhsil Nazirliyindən çox qorxurdular. Bu, onların şagirdləri ilə münasibətlərinə və tədris keyfiyyətinə təsir göstərə bilərdi. Hinds və başqalarına görə (2015), stres yaşayan müəllimlərin uyğunsuz davranışlara dözümlülüyü azdır və daha tez-tez ciddi intizam qaydalarından istifadəyə meyillidirlər.

Mən onların ucqar kənd yerlərindəki yaşayış şəraitinin

paytaxtda yaşayan həmkarları ilə eyni olmadığını anlamağa çalışırdım. Yenə də onlar təhsil almışdılar və şagirdlərlə münasibətlərinə təsir edəcək icma və digər məsələləri inkişaf etdirmək üçün məktəb rəhbərliyinin təzyiqi altında olmamalıdılar. Mən o zaman emosional intellekt və kouçinqlə maraqlanırdım. Müəllimlərin peşəkar bacarıqlardan savayı, özlərinin bəzi şəxs daxili anlayışlarının fərqiində olmadıqları açıq-aydın görünürdü. Onlar özləri, məqsədləri və istəkləri barədə düşünmürdülər. Buna görə də insanda öz həyat tarazlığı ilə bağlı fərqiindəliyi artırmaq məqsədilə təlimlərdə geniş tətbiq olunan *Həyat Çarxı* adlı alətin tətbiqi zamanı çətinliklərlə üzləşdilər. *Həyat Çarxı* iş və karyera, ailə və dostlar, partnyor və sevgi, maliyyə vəziyyəti, rifah, şəxsi inkişaf, cəmiyyət, mənəviyyət və əyləncə kimi həyatınızın doqquz hissəsini təsvir edən bir çarxdır. Həyatınızın hər bir hissəsini 1 (çox aşağı) ilə 10 (çox yüksək) arasında qiymətləndirməli və hisslərinizi dəqiq təsvir edən rəqəmlər üzərində sərhədlər çəkməlisiniz. Bundan sonra həyatınızın hansı hissələrinə diqqət yetirilmədiyini və əlavə diqqətə ehtiyacı olduğunu göstərən nəticələr əldə edəcəksiniz. Müşahidələrimə görə, müxtəlif təlimlərdə bu vasitədən istifadə edərkən müəllimlər çox vaxt həyatlarını bu cür qiymətləndirməklə bağlı məlumatlı olmadıqlarından bununla bağlı çətinlik çəkirlər.

Onların peşələrinə həvəs göstərməmələri məni narahat edirdi. Əksəriyyəti dövlət siyasəti çərçivəsində öz vəzifəsini icra edirdi, lakin öyrətməyi özlərinin peşəsi olaraq mənimsəməmişdilər. Onları motivasiya etməyə çalışırdım, lakin təlimlər vaxt etibarını ilə məhdud olduğundan bu, onların beyinlərindəki maneələri aradan qaldırmağa kifayət etmirdi. Müəllim sadəcə bilikləri ötürən şəxs deyil; onlar öz şagirdlərinin təhsil səyahətində onlara bələdçilik etməlidirlər. Müəllimin həvəsi şagirdlərinin motivasiya və emosional təcrübələri ilə sanki müsbət şəkildə əlaqəlidir (Kunter 2013).

Nəzarət edə bilməyəcəyiniz bir şeyə görə stres keçirdiyiniz

zaman və daxildən gələn bütün bu gərginliklə ətrafınızda baş verənləri lazımi səviyyədə qiymətləndirə bilmirsiniz. Daha az qıcıqlanmamaq üçün ünsiyyət dairənizi daraltmağa çalışırsınız. Anamın xəstəliyinə görə stres keçirəndə depressiyaya düşdüm və dünyaya qarşı acıqlı idim. Təəssüf ki, mənim daxili vulkanım evdən kənar həyatıma, xüsusən də peşəkar həyatıma təsir etdi. Psixoloji vəziyyətim elə idi ki, bəzən panik atak keçirirdim. Sonra özümü sakitləşdirmək, dəyişdirə bilmədiyim vəziyyətləri qəbul etmək və içimdəki mərhəməti artırmaq üçün istifadə edə biləcəyim meditasiya və bəzi sakitləşdirici üsullar haqqında öyrəndim (Reflektiv Jurnal, Metta meditasiya təcrübəsi, 24.03.2022).

Bu düşüncənin aktuallığını bir qədər də ön plana çəkmək məqsədilə məqalədə nəzərdən keçirmək istədiyim aşağıdakı sualları tərtib etdim.

1.Müəllimlərin rifahına və öz işlərinə olan münasibətinə nə təsir edir?

2,.Hökumət yetərinəcə rifahı olmayan müəllimlərdən – onlar özfərqişdərlik, özünədəyər və özünəinam kimi anlayışlardan uzaq olduğı halda – həmin anlayışları şagirdlərinə öyrətməsini necə gözləyə bilər?

3.Müəllimlərə necə dəstək ola bilər ki, onlar özlərinə və şagirdlərinə qarşı sevgi və mərhəmət hissi aşılaya bilsinlər?

Növbəti hissədə rifah halının mənası və müəllim işindən məmnunluğa əsas təhlükə hesab edilən stressorlar müzakirə ediləcəkdir.

B. Ədəbiyyat xülasəsi

I. Müəllimlərin rifahına nə təsir edir: professional məmnunluğa təhdidlər

Kouçinq dərslərində iştirak etməzdən əvvəl rifahı kompleks yanaşma olaraq qəbul etməirdim. Sadəcə düşünürdüm ki, əgər insanın əhval-ruhiyyəsi yaxşıdırsa, deməli, o, rifah içində

yaşayır.

Rifah nə deməkdir? Bu sözün tərfi bir ölkədə digərindən fərqlənirmi? Niyə bir təhsil sistemində vacibdir, digərində nəzərə alınmır? Maslounun ehtiyaclar iyerarxiyası ölkələrə də tətbiq oluna bilər. Ümumiyyətlə, Maslou insan ehtiyaclarını – fizioloji ehtiyac, təhlükəsizliyə ehtiyac, sosial ehtiyac, özünə dəyər və özünü reallaşdırma – olaraq beş kateqoriyaya bölür və onları birinci və ikinci dərəcəli ardıcılıqla təsnif edir. Şəxsi tələblər birinci dərəcəli ehtiyaclara cavab verir, lakin ikinci dərəcəli ehtiyaclar, əsasən, əmək haqqı və əmək müqavilələri kimi xarici şərtlər vasitəsilə qarşılanır. Birinci dərəcəli ehtiyaclara fizioloji və təhlükəsizliyə dair ehtiyaclar daxildir. İkinci dərəcəli ehtiyaclar isə sosial, özünə dəyər və özünü reallaşdırma ehtiyaclarıdır. Bu ehtiyaclar ödənilmədikdə nəticə məhsuldarlıq etibarilə aşağı olur. İnsanlar kimi dövlətlərin də dəyərləri olur və onları öz xalqına tətbiq edirlər. İnkişaf etməkdə olan ölkədə gəlir digər ehtiyaclardan yüksək qiymətləndirilə bilər; sabit iqtisadiyyata malik hər hansı ölkədə isə vətəndaşların ehtiyacları əsasən Maslou piramidasının daha yüksək səviyyələrinə yönəlir.

Rifah subyektiv ola və praktiki cəhətdən tətbiqi çətinlik yarada bilər, çünki subyektivlik onu həssas edir və asanlıqla manipulyasiya edilə bilər. Britaniya hökuməti *rifahı* fərdlər, icmalar və millət olaraq necə mövcud olduğumuzla müəyyən edir və rifahın təşvişin səviyyələri, həyatdan məmnunluq və xoşbəxtlik səviyyələri daxil olmaqla 43 aspektini dəyərləndirir. Rifahın nə olub-olmaması sistemlərin *özüm* və *başqası* kimi münasibətlər və fərd anlayışlarını necə müəyyənləşdirməsindən, eləcə də bunun zamanla necə dəyişdiyindən çox asılı ola bilər. Bu, dəyərləndirməni şübhə altına salır; heç bir aydınlaşdırıcı mənası olmaya bilər. Həmçinin, rifahın sosial və mədəni cəhətdən qurulduğu və bununla da dəyişən “kontekstual və situativ mənalı” olduğu iddia edilə bilər (O’brayen və Guene 2021, s.4). İnsanlar müvafiq çətinliklərlə üzləşmək üçün lazımi psixoloji, sosial

və fiziki resurslara malik olduqda onların rifahı stabil halda olur. İnsanlar daha çox problemlə üzləşdikdə və adekvat resurslara malik olmadıqda, onların rifahı zərərə məruz qalır və ya əksinə (Doc və başqaları, 2012).

Diganayeva (2021) hesab edir ki, Azərbaycanda müəllimlər *rifahı* ümumi olaraq *rahatlıq, sağlamlıq və xoşbəxtlik* kimi müəyyən edirlər və onlardan cavablarını peşələrinə nəzərən dəqiqləşdirmələri istənildikdə onlar rifahı daha yüksək gəlir, dəstəkləyici məktəb mühiti və psixoloji cəhətdən sağlamlıqla əlaqələndirirlər. Onlar aşağı əmək haqlarını, həddindən artıq iş yükünü, dəstəkləyici olmayan iş kollektivi və valideynləri, tapşırıqlar kimi əlavə iş yüklərini və iş saatlarından sonra hesabatların yazılmasını eyni dərəcədə stresli hesab edirlər. Təxminən 30 şagirddən ibarət olan sinif də stres amili kimi qeyd edilmişdir; mərkəzi şəhərlərdə bu rəqəm daha da arta bilər. Məktəbdə psixoloji xidmət lazımi səviyyədə təmin edilmir; məsələn, Azərbaycan məktəblərində orta hesabla 2500 şagirdə iki psixoloq düşür. Böyük Britaniya ilə müqayisədə, Azərbaycan məktəblərində nə təhlükəsizlik komandası, nə də müəllim köməkçisi vəzifələri var və bütün bu amillər müəllimlərin iş yükünü artırır. Əlavə olaraq, vakant yerlərə müəllim qəbulu iki mərhələli müsabiqə (test və müsahibə mərhələsi) vasitəsilə həyata keçirilir ki, bu da müəllimlik peşəsi üçün əlavə gərginlik yaradır.

Təhsil işdə ən yüksək stres hiss edilən üç peşədən biridir (NEU 2019). Kabat-Zinnin məlumatına görə, 'stres' terminini 1950-ci illərdə Selye məşurlaşdırmış və stres anlayışını "orqanizmin istənilən gərginlik və ya tələbə qeyri-spesifik reaksiyası" kimi müəyyənləşdirmişdi (2001). Kabat-Zinn (2013) *stresi* ümumi fəlakət və gərginliyə ekvivalent olaraq müəyyən edir. Stres müxtəlif mənbələrdən qaynaqlandığı üçün hamımızın öz variantlarımız olur. Nəticə etibarilə, streslə mübarizə aparmaq üçün müxtəlif yollarımız olur. Daxili və xarici səbəblər stressə səbəb ola bilər. Daxili mənbələrə gəldikdə bunlar öyrətmək eşqinin olmaması və müəllimin öz effektivliyi məsələsi ola bilər (Klassen və Çiu 2010), xarici stressorlara

isə əlverişsiz iş mühiti, məktəb rəhbərliyi, təhsilalanlar və valideynlərlə pis münasibətlər (Kebby 2018), müstəqilliyin və dəstəkləyici ümumməktəb mühitinin olmaması daxildir (Bredi və Vilson 2021). Müəllimin stres səviyyələrinə və iş təcrübələrinə hansı amillərin təsir etdiyini aydınlaşdırmaq üçün bir sıra tədqiqatlar aparılmışdır. Lənqford və Krouford (2022) az təcrübəli müəllimlərin təcrübəli müəllimlərlə müqayisədə daha çox stressə məruz qaldığını aşkar etmişdir. Olaquncu və başqalarına görə (2020), müəllimlərin işlədiyi məktəbin növü (xüsusi, ümumtəhsil, özəl, dövlət) əhəmiyyətli təsir göstərir. Xüsusi [\[4\]](#) və dövlət məktəbində işləyən müəllimlər ümumtəhsil və özəl məktəblərdə işləyən müəllimlərə nisbətən daha çox stressə məruz qalırlar. Qadın müəllimlərin sinifdə qəbul edilən özəffektivliyinin olmaması, aylıq gəlir və ailə vəziyyəti səbəbi ilə stres yaşama ehtimalı daha yüksəkdir (Klassen və Çiu 2010; Erdiller və Doğan 2015). Bəzi ölkələrdə daha bir stres amili müəllimlərin seçki komissiyalarına cəlb etməklə siyasi təzyiq altında qoyulmalarıdır. Məsələn, Hindistanda dövlət məktəblərində müəllimlərin təxminən 88,5%-i dövlət və yerli hökumətlər tərəfindən siyasi təzyiq hiss etdiklərini bildirir (Kaur 2016). Azərbaycanda da oxşar hallar yaşanır. Demokratik Təsisatlar və İnsan Haqları Bürosunun (DTİHB) seçki müşahidə missiyasının məlumatına görə, seçicilər – əsasən qadın müəllimlər və uşaq bağçalarının işçiləri – yaşadıkları kəndlərdən avtobuslarla mitinqə gətirilmiş və oranı tərk etmələrinə imkan verilməmişdir (ATƏT 2020, səh.14). Hər seçkidən sonra (parlament, prezident) seçkilərdə iştirakına görə ictimaiyyət, ictimai xadimlər, müxalif partiyaların və siyasi hərəkatların fəalları tez-tez müəllimləri kollektiv şəkildə seçki saxtakarlığında ittiham edirlər ki, bu da müəllimin cəmiyyətdəki nüfuzuna mənfi təsir göstərir.

Milli Təhsil Birliyi (Böyük Britaniya 2019) müəllimlərin iş məmnuniyyətinə təsir edən amillər arasında peşəkar inkişaf imkanlarının olmamasını da sadalamışdır. Peşəkar inkişaf özünü reallaşdırmaq üçün vacibdir: məsələn, bütün potensialınızı

həyata keçirmək imkanının olmasını Maslou birinci dərəcəli insan motivasiyası hesab edir. Xeirxah & Necad-Irani (2018) müəllimlərin ehtiyacları ilə onların effektivlik səviyyələri arasında əhəmiyyətli əlaqəni müəyyən etmişdir. Bu, müəllimin motivasiyasının onun effektivliyi və işdən məmnunluğu ilə düz mütənasib olması ehtimalına şərait yaradır.

Böyük Britaniya Milli Təhsil Birliyinin (2019) məlumatına görə, 2017-ci ildə müəllimlər arasında sorğu keçirilərkən müəllimlərin 81%-i qeyd olunan stres amillərinə görə müəllimlik peşəsindən uzaqlaşmağı düşündüyünü demişdir. Əsas stressorlar olaraq həddindən artıq iş yükü və iş saatları; Təhsil Standartları İdarəsi (OFSTED) [\[5\]](#) tərəfindən aparılan yoxlamalar; təhsilalanların problemləli davranışları; qiymətləndirmə hədəfləri; dəstəkləyici olmayan rəhbərlik; iş fəaliyyətinə görə əməkhaqqı almaq təhlükəsi; peşəkar inkişaf imkanlarının olmaması; məktəb büdcəsinin az olması; yardımçı personalın ixtisara salınması müəllimlərdə stres yaradan səbəblər arasında göstərilmişdir. Böyük Britaniyada Rifah İndeksində dair hesabatə əsasən, müəllimlərdə stres 2014-2019-cu illər ərzində tədricən artmışdır və hesabatda Koronavirus (COVID-19) pandemiyasının təsiri əsas stres səbəbləri siyahısına daxil edilmişdir (Təhsilə Dəstək 2019). Müəllimlərin 77%-i işlərinə görə davranış, psixoloji və fiziki problemlərlə qarşılaşmışdılar (LBU 2018). Yuxarıda qeyd olunan problemləri nəzərə alaraq, müəllimlərin 54%-i öz rifahı üçün təhlükələr səbəbindən təhsil sektorunu tərk etməyi düşünür (Təhsilə Dəstək 2019). Olaquncu və başqaları (2020) hesab edir ki, müəllimlərdə stres bütün dünyada həyəcanverici mərhələyə çatıb. Dünyada müəllim stressi ilə bağlı müxtəlif araşdırmalarda müəllimlərin öz stressini bildirmə faizi digər peşələrə nisbətən daha yüksəkdir, məsələn, Böyük Britaniyada bu, təxminən 19-29% (Titeric və başqaları. 2018), ABŞ-da bu 30% (von Der Embse və başqaları. 2015), Norveçdə 10-22% təşkil edir (Nerdum və başqaları. 2016, Olaquncu və başqalarında qeyd olunub. 2020).

2012-ci ildən 2018-ci ilə qədər pedaqoji fəaliyyətindən

ayrılan müəllimlərin sayı xeyli artmışdır. Müəllimlərin 20%-i peşə stressi yaşayır, digər peşələrdə isə bu rəqəm 13%-dir. Bundan başqa, müəllimlərin 41%-i asudə vaxtlarından narazıdır; həftədə 47-50 saat işləyir, 21 saati isə planlaşdırma və sənədləşmə işlərinə həsr edirlər (NEU 2019). Böyük Britaniyada müəllimlərin təxminən 84-90%-i OFSTED-in onlar üçün əlavə təzyiq və iş yükü yaratdığını düşünür (NTU 2013). Böyük Britaniya Təhsil Nazirliyi və OFSTED məktəblərdə həddindən artıq iş yükünün səbəblərini həll etməkdə və müəllimləri daha yaxşı iş-həyat balansına sahib olmağa təşviq etməkdə məktəb rəhbərlərinə kömək etmək üçün tövsiyə və təkliflər paketi hazırlamışdır. Müəllimlərin iş saatları 2016-cı ildən azalmışdır və təkmilləşdirilməsi üçün əlavə islahatlar nəzərdən keçirilə bilər (NEU 2019).

1. Əhəmiyyətli məsələlər yenə də diqqətdən kənarda qalmışdır: Azərbaycanla müəllimlərin rifahı ilə bağlı siyasət və təcrübə

Müəllimlər təhsildə dəyişiklikləri həyata keçirən əsas mütəxəssislərdir, yəni kurikulumla, pedaqogikaya və məktəb idarəçiliyinə edilən bütün dəyişikliklər müəllimlərin köməyi ilə həyata keçirilir. Ancaq imitasiya xətrinə belə hakimiyyət orqanları bu barədə danışmırlar. Təhsil məsələlərində hökumət özünü yüksək keyfiyyətli məhsul istehsal etmək istəyən, lakin bunun üçün tələb olunan texnikanın vəziyyəti ilə maraqlanmayan iş adamı kimi aparır. Müəllim olaraq fəaliyyətim və müxtəlif bölgələrdə müəllim-təlimçi kimi işlədiyim illər ərzində emosional cəhətdən tükənmiş yüzlərlə müəllimlə qarşılaşmışam. Bəziləri öz psixoloji vəziyyətlərindən xəbərdar idilər, bəziləri isə yox. Hər kəs müəllimlərə qarşı müəyyən tələblər irəli sürür: məktəb rəhbərliyi, şagirdlər, valideynlər, yoxlamalar və mentorlar və təəssüf ki, bu çoxsaylı tələbləri yerinə yetirmək üçün heç bir dəstək almırlar.

Müəllimlərin rifahı ilə bağlı siyasət və təcrübə haqqında müzakirələrə başlamazdan əvvəl Azərbaycanda təhsil sistemi

haqqında qısa məlumat vermək məqsədəuyğun olardı. Azərbaycanda mərkəzləşdirilmiş təhsil sistemi mövcuddur. Təhsil Nazirliyi bütün təhsil müəssisələrində təhsilin təşkilinə cavabdehdir. Bütün məktəb direktorlarının və müəllimlərin işə qəbulu Təhsil Nazirliyi tərəfindən müsabiqə yolu ilə həyata keçirilir. Məktəb direktorları və müəllimlər öz məktəblərində təhsilin dövlət standartları və Təhsil Nazirliyinin tövsiyə və göstərişlərinə uyğun təşkilinə cavabdehdir. Hökumət dövlət məktəblərini maliyyələşdirir, həmin məktəblərin heç birinin, hətta adi qərarlar vermək səlahiyyəti yoxdur. Məsələn, ekoloji problemlərə dair layihələrin icrasına başlamazdan əvvəl məsələ müvafiq mərkəzi orqanla müzakirə edilməlidir. İş yükünə dair bütün layihələr həyata keçirilməlidir və Təhsil Nazirliyi sinif rəhbərləri tərəfindən təşkil olunan həftəlik müzakirələr üçün mövzuları ciddi şəkildə müəyyənləşdirir. Statistika Komitəsinin məlumatına görə, ümumtəhsil məktəblərində 151.725 təhsil işçisi var; onların təxminən 81%-ni qadınlar təşkil edir (SSCAR 2020). Azərbaycanın sosial-mədəni kontekstində qadın müəllimlərin işlə bağlı və məişətdə olan öhdəliklərini nəzərə alsaq, xüsusilə də kənd yerlərində bu, onların özlərinə qulluq üçün vaxt ayırmalarını çətinləşdirir. Orta aylıq əmək haqqı 72 saatlıq tədris üçün təxminən 633 AZN (təxminən 290 funt sterlinq) təşkil edir. Dərsin planlaşdırılması və ev tapşırıqlarının qiymətləndirilməsi buna daxil deyil. Əvvəllər təxmini olaraq bu məbləğ 500 AZN təşkil edirdi. Beləliklə, Azərbaycan hökuməti müəllimlərin rifahına töhfə vermək üçün onların maaşlarını iş təcrübəsindən, təhsil səviyyəsindən və nailiyyətlərindən asılı olaraq təxminən 20% artırmışdır (FED 2021).

Əməkhaqqının artırılması adətən görülməli işin təkmilləşdirilməsi üçün əhəmiyyətli motivasiya rolunu oynayır (Konqaroyen və başqaları. 2020). Bununla belə, müəllimlərin maaşları hələ də ölkə üzrə orta aylıq əməkhaqqından (729 AZN) aşağı səviyyədədir (Marja 2021). Ümumi olaraq, müəllimlər dərstdən sonra əlavə gəlir əldə etmək məqsədilə şagirdləri imtahanlara hazırlayırlar. Davamlı olaraq artan iş yükü

fonunda ölkədə orta aylıq əməkhaqqından aşağı maaş müəllimlərin rifahına təsir edən əsas xarici səbəb ola bilər (Erdiller və Doğan 2015).

Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti bu yaxınlarda "Təhsil müəssisələrində psixoloji xidmətin təşkili Qaydaları" haqqında qərara dəyişiklik etmiş və global təhsildə aktual olan bəzi anlayışları qaydalara əlavə etmişdir. Psixoloji konsultasiya çərçivəsində təhsilalanların inkişafında, mənəvi tərbiyəsində psixoloji xidmətin rolu və əhəmiyyəti barədə məlumatlılığın təmin olunması, təhsilalanların şəxsiyyətinin formalaşdırılması yolları, hissi-emosional tərbiyəsi, habelə uşaq psixologiyasının özünəməxsus cəhətləri barədə valideynlərə və ya digər qanuni nümayəndələrə, təhsil müəssisəsinin rəhbərliyinə, pedaqoji işçilərə zəruri məsləhətlər verilməsi, qrup və fərdi konsultasiyalar vasitəsilə özfərqindəliyin inkişafına, adekvat qiymətləndirməyə, sosial mühitə uyğunlaşmağa, həmçinin böhran vəziyyətindən çıxmağa köməklik göstərilməsi – psixoloji xidmətin əsas fəaliyyət istiqamətlərindən biridir (Cabinet 2020). Təəssüf ki, qərar yalnız təhsilalanlara şamil olunduğundan burada pedaqoji işçilərin psixoloji durumuna dair bir cümlə belə öz əksini tapmamışdır. Sual yaranır: özfərqindəliyi, özünüdəyərləndirməsi aşağı olan müəllim şagirdi bu sahədə necə öyrədə və ya istiqamətləndirə bilər? Müəllimlərin özfərqindəlik bacarıqları şagirdlərlə qarşılıqlı əlaqədə olarkən özlərini necə qəbul etdikləri ilə müəyyən edilə bilər və onlar özlərinin mövcud fikir axınlarını müşahidə etdikdən sonra mövqelərini "hadisələr nəticəsində yaranan vəziyyət"dən asılılıqdan "gələcək təcrübələri üzərində düşüncələrinə əsaslanan məlumatlı qərarlar" verdikləri müstəqilliyə dəyişməyə başlayırlar (Farrell 2013). Yəni müəllimlər gözlənilməz vəziyyətlərə olan münasibətlərini idarə etməyi öyrənməyə başlayırlar, onlar hadisələrə ani reaksiya deyil, üzərində düşünülmüş cavab verirlər.

Fiziki sağlamlığa gəlcə, təhsilalanların fiziki rifahının qorunması məqsədilə Təhsil Nazirliyinin qərarına əsasən

yoluxucu xəstəliklərin mövcudluğunu müəyyənləşdirmək üçün müəllimlər ildə bir dəfə tibbi müayinədən keçməlidirlər. Ancaq müəllimlərin psixoloji müayinədən keçməsi tələb olunmur. Görünən odur ki, müəllimlər öz vəzifələrini yerinə yetirdiyi müddətdə onların psixoloji durumu hökumət üçün əhəmiyyət kəsb etmir. Azərbaycanda qaydalar psixoloji sağlamlıqla bağlı ödənişli məzuniyyətə icazə vermir. Əgər siz emosional sarsıntıya məruz qalsanız, məsələn, ailə üzvlərinizdən birini itirirsinizsə, üç iş günü ərzində evdə qalmağınıza icazə verilir. Ancaq işə başlamaq üçün mənəvi gücünüz çatmırsa, həkimə müraciət etməli və bu ruhi vəziyyətdə tədris aparmağa uyğun olmadığınızı nümayiş etdirməlisiniz. Hazırlanmış təhsil siyasəti sənədləri yalnız pedaqoqların peşəkar bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün nəzərdə tutulmuşdur. Müəllimlərin emosional və psixoloji rifahına dair heç bir sənəd nəzərdə tutulmamışdır. Təəssüf ki, Azərbaycanda müəllimlərin emosional və psixoloji vəziyyətinin yaxşılaşdırılması ilə bağlı heç bir məlumat yoxdur. Əlavə olaraq, hökumət bu mövzuya əhəmiyyət vermədiyi üçün dövlət strukturları tərəfindən heç bir layihə həyata keçirilməmiş, Azərbaycanda fəaliyyət göstərən yerli və beynəlxalq təhsil təşkilatları müəllimlərin emosional və psixoloji problemlərinin həllinə yönəlik fəaliyyət həyata keçirməmişdir.

Biz yuxarıda Azərbaycan müəllimlərinin rifahı məsələsində üzləşdiyi əsas problemləri müzakirə etdik və indi gəlin tətbiq etmək üçün tövsiyələri nəzərdən keçirək.

II HİSSƏ

Tətbiq etmək üçün tövsiyələr: 'narahatlıqdan aktiv ümidə doğru'

Stres tədrisin keyfiyyətinə və şagirdin mənfi davranışına dözümlülük dərəcəsinə təsir göstərir (Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., və Davazoglou 2005). Nelson (2009) müsbət ovqat hissi olan insanların daha xoşbəxt, daha həvəsli olmaları, onlarda mərhəmət, empatiya və minnətdarlıq

hisslərinin daha da yüksək olması ilə razılaşıır. Müsbət düşüncə tərzı, yaxşı sağıamlığı və daha yüksək iş məmnuniyyəti olan müəllimlər şagirdin nailiyyətlərində əsas rol oynayan fərdlər kimi daha effektiv öyrədirlər (ESP 2020). Edinger və Edinger (2018) müəllimlərin iş məmnunluğu, inzibati dəstək və həmkara etibarlılıq arasında müsbət əlaqə müəyyən etmişlər. Foks və Vilson (2009) bu əlaqənin xüsusilə karyeralarının başlanğıcında olan müəllimlər üçün əhəmiyyətli olduğunu vurğulayırlar. Düşünürəm ki, *etibarlılıq* bu kontekstdə açar sözdür.

Biz müəllimlər üçün stres amillərini müzakirə etdik və bəziləri xarici amillər olduğu üçün hökumət müəllimlər arasında iş məmnuniyyətini artırmaq üçün bu məsələlərə diqqət yetirməlidir. İndiki zamanda bəzi tanınmış mənəvi proqramlar yaşadığımız hisslərə görə bizim özümüzün məsuliyyət daşdığımızı cəmiyyətə aşılamağa çalışırlar. Bu poqramlara əsasən biz stres keçirdiyimizdən xəbərdar olmalıyıq və onu tənzimləməyə çalışmalıyıq, lakin bəzi streslərin dövlətin öhdəliklərini icra etməmə səbəbilə yarandığı haqqında çox az insan danışır. Tədqiqat zamanı müəllimlərin səsləndirdiyi, qeyd olunan stressorlar pedaqoqların dövlət tələblərinə, kurikulumu və məktəb mühitində rəhbərliyə fərqiindəliklə yanaşmasının nəticəsi kimi qiymətləndirilə bilər. Bir insan olaraq müəllim həyatındakı stres yaradan amillərə görə günahlandırılmamalıdır. Azərbaycan nümunəsində müəllimlərin emosional və psixoloji rifahının yaxşılaşdırılması üçün ilkin addım kimi müvafiq strategiyalar hazırlanmalıdır.

Daha sonra hökumət pedaqoji işçilərin hərtərəfli rifah halına çatması üçün dəstəkləyici ümumməktəb mühitinin yaradılmasını təmin etməlidir (Bredi və Vilson 2021). Bəzi məsələlər isə Böyük Britaniyada Təhsil Standartları İdarəsi (OFSTED) və Azərbaycanda təhsilin keyfiyyətinə nəzarət üzrə müvafiq komissiyalar kimi sistemin əsasını təşkil etdiyi üçün dəyişdirilə bilməz. Məsələn, OFSTED davamlı olaraq tövsiyələr dərc edir və öz hesabatlarında OFSTED-i əsas stressorlardan biri kimi müəyyən edən təhsil qurumlarının ittihamlarını

təkzib etməyə çalışır. Bununla belə, müəllimlər hələ də yoxlamaları stresli hesab edirlər. Hələki yoxlamalar təhsilalanların effektiv təhsilini təmin etməyin yeganə yolu kimi görünür və bu mərhələdə müəllimlər balanslaşdırılmış yanaşma nümayiş etdirməlidir. Dövlət siyasəti müəllimlərdə öz fərqiindəlik, özünə dəyər və öz güvən hisslərini möhkəmləndirmək və onlarda stres yaradan məsələlərə fərqiindəliklə yanaşmanı inkişaf etdirmək üçün fərqiindəliyə əsaslanan müdaxilələrə köklənməlidir. Böyük Britaniyada bəzi məktəblərdə müəllimlərin rifahının yaxşılaşdırılması ilə bağlı tədbirlər həyata keçirilsə də, əksər müəllimlər iş saatlarından sonra keçirilən “əyləncəli fəaliyyətdən” narazıdırlar. Belə ki, onlardan bəziləri həmin vaxtı ailələrinə həsr etmək istəyirlər. Bundan əlavə, müəllimlər məktəb rəhbərliyinin bu fəaliyyətləri “OFSTED-in rifah xanasına qeyd etmək” üçün təşkil etdiyini və onların kollektivin ehtiyaclarını başa düşməkdə həqiqətən maraqlı olmadığını düşünürlər (Bredi və Vilson, 2021).

Belə nəticəyə gəlmək olar ki, rifah müdaxiləsi sahəsi özünün formalaşma mərhələsindədir. Tədqiqatlar göstərir ki, stresin azaldılmasını hədəfləyən bir sıra müdaxilələr – Pozitiv Psixoloji müdaxilələr, müəllimlərin professional bacarıqlarına fokuslanan səs texnikası (səsin istifadəsinin mühitə uyğunlaşdırılması) və ya emosional səriştə, sorğuya əsaslanaraq stresin azaldılması, fərqiindəlik və peşəkar məsləhəti – müəllimlərin rifahını yaxşılaşdırıla bilər (Dreer və Quazi 2021). Böyük Britaniya, ABŞ, Hollandiya, Portuqaliya və İspaniya da daxil olmaqla bir sıra ölkələr Avstraliyada müəllimlərdə fərdi və peşəkar dözümlülüüyü inkişaf etdirmək üçün tədqiqatlar aparan və fərqiindəliyə əsaslanan onlayn modul həyata keçirən “Brayt: Müəllim təhsilində dözümlülüüyün yaradılması” adlı layihə əsasında müəllimlər üçün proqramlardan ruhlanmışdır. (Mansfild və Korreya 2021). Bundan əlavə, fərqiindəlik narahatlıq və depressiya üçün terapevtik müdaxilə kimi təsdiq edilmişdir (Xuri və başqaları., 2013).

“Problemlı Davranışlara Fərqiindəliklə Yanaşma” kursunda bizə

öyrədildiyi kimi, fərqindəlik hər şeyə qarşı 'toksik pozitivlik' [\[6\]](#) deyil, əksinə; narahat olduğunuz hər şey haqqında reflektiv düşünməkdir. Cücəloğlu (2021) dediyi kimi, biz emosional narahatlıq hiss edəndə özümüzdən soruşmalıyıq "Mən bunu niyə hiss edirəm?", və ya "Bu hiss mənə nə deməyə çalışır?". Reflektiv düşünmək öyrənmə prosesini gücləndirmək üçün güclü vasitədir; lakin bu, müəllimlər də daxil olmaqla hamı üçün "kortəbii fəaliyyət" hesab oluna bilməz və reflektiv düşünmək üçün xüsusi vaxt və səy tələb olunur (Gelter 2003, s.337). Tədqiqatlara görə, stresli hadisələr və ya travma kimi təcrübələr haqqında gündəlik yazmaq psixi və fiziki sağlamlığı yaxşılaşdırmağa kömək edə bilər. Məsələn, son araşdırma üç qrupu müqayisə etmişdir; birinci qrup yalnız travma və ya stressorlarla əlaqəli emosiyaları təsvir etməyə; ikinci qrup mediada baş verən hadisələri təsvir etməyə, üçüncü qrup isə travma və ya stres amilləri ilə bağlı fikir və emosiyalarının yazılmasına yönəlmişdir. Nəticədə üçüncü qrupun stresin müsbət tərəfləri haqqında daha çox məlumatlı olmağa başladığı müəyyən edilmişdir (Ulrich və Lutgendorf 2002). Vearin fikrincə (2012), fərqindəlik təcrübələri düşüncə və hisslərin keyfiyyətini yüksəltməklə yanaşı psixi, emosional, sosial və fiziki sağlamlığı da yaxşılaşdırma bilər. Beləliklə, rifaha müsbət töhfə verir.

Bu halda, həmkarlarımla onlara daha dolğun şəxsi və peşəkar həyat sürməkdə və daxili və xarici stressorlara daha da dayanıqlı olmaqda faydalı olacağına inandığım öyrəndiyim bəzi məqamları bölüşmək istərdim. Reflektiv gündəlik yazmaq mənə düşüncə axımını fərq edərək və nümunələri tanıyaraq vərdişlərimi gücləndirməyə kömək etdi. Bu məqamlar fərqindəlik haqqında reklam olunan məlumatların arxasındakı həqiqəti öyrənməkdə mənim üçün çox vacib idi. Mən fərqindəliyin özünə necə fərqindəliklə yanaşmağı öyrəndim və bu biliyi bütün həmkarlarıma ötürmək istəyirəm. Özü və başqaları haqqında fərqindəliklə gündəlik yazmaq, tənəffüs texnikaları və meditasiya ilə məşğul olmaq və özünü tədris təcrübəsi kimi fərqindəlik haqqında onlayn resurslardan istifadə etmək

faydalı olardı.

Müəllimdə stresin azaldılmasına sistemli yanaşma baxımından məktəb rəhbərləri öz işçilərini fərqiindəlik artırən müdaxilələrlə təmin edə və bir-birinə, təhsilalanlara və valideynlərə fərqiindəliklə yanaşmanı təşviq edən məktəb mədəniyyətini formalaşdırma bilərlər. İnanıram ki, fərqiindəliyi olan müəllim öz daxilində və xaricində baş verən prosesləri dərk edəcək. Bu, onlarda özgüvəni və özünə dəyəri artıracaq ki, bu da onların rifahının yaxşılaşmasına kömək edəcək. Özünə sevgisi olan insan, şübhəsiz ki, bütün canlılara, o cümlədən yaxın ətrafına, iş yoldaşlarına, şagirdlərinə və valideynlərə qarşı sevgi və mərhəmət hissi bəsləyəcəkdir. Belə düşünürəm ki, stresin öhdəsindən gəlmək üçün müəllimlər özlərinə ilk növbədə özünə sevgi və özünə mərhəmət hisslərini aşılamaalıdırlar.

Əgər insanın tərəqqisi və firavan yaşaması təhsilin məqsədidiirsə, mərhəmət onun əsas motivasiyasıdır. Biz müəllim olaraq bu dərin motivasiyanı birləşdirməli və inkişaf etdirməliyik ki, təhsilalanlar və həmkarlarımızla münasibətlərimizdə mərhəmətli və qayğıkeş mühiti qoruya bilək. (Rodrigo Brito, RMCB mühazirə slaydları, 24.03.2022)

Nəticə

Muna görə (2006), gündəlik yazmaq təkca təcrübənizi (başınıza gələn, qarşılaşdığınız hadisələri) qələmə almaq deyil, eləcə də bu xüsudsa 'sonradan ətraflı düşünməkdir'. Fərdi və peşəkar inkişaf üçün dəyərlı vasitə kimi gündəlik yazmaq reflektiv düşünmə və yazını əlaqələndirir və bu fəaliyyət özferqiindəlik və özünədəyər hissini yüksəldir. Keçmişimə səyahətdən həzz aldım, təcrübəm üzərində düşünə bildim. Reflektiv düşünə bilmək sadəcə ağacı deyil, meşəni görmək üçün inanılmaz bir fürsət yaradır və inanıram ki, təcrübə eqomuzu onun kamilləşməmiş səviyyəsindən dərin düşünce səviyyəsine gətirməyə kömək edir. Bu təcrübə keçmiş, hazırkı və hətta gələcək təcrübələrimizə sevgi və mərhəmət toxumları əkir. Biz

keçmişə beynində dolandırmaq üçün deyil, onun üzərində düşünərək onu qəbul etmək; gələcəyi təxmin etmək üçün deyil, düşüncələrimizi bu günə cəmləşdirə bilmək üçün məşq edirik.

Müəllim rifahı hərtərəfli yanaşma tələb edir və bir sıra ölkələrdə bu anlayış müxtəlif rakurslardan, məsələn, emosional, mənəvi, fiziki və psixoloji rifah kimi qiymətləndirilmişdir. Azərbaycanda aparılan siyasət və təcrübənin icmalına nəzər salsaq, hökumət müəllimlərin yalnız fiziki rifahının qayğısına qalır, belə ki, müəllimlər bəzi icbari tibbi müayinələrdən keçməli və məktəb rəhbərliyinə bu barədə məlumat təqdim etməlidirlər. Strategiya sənədləri bizə yalnız təhsilalanların fiziki, mənəvi, emosional və psixoloji rifahının vacibliyi haqqında məlumat verir və müəllimlərin rifahını yaxşılaşdırmaq üçün heç bir layihə və ya proqram həyata keçirilməsi haqqında məlumata rast gəlinməmişdir. Azərbaycan hökuməti müəllimlərin rifahı ilə bağlı məsələlərə sanki məhəl qoymur. Lakin tədqiqatlar göstərir ki, təhsilalanların nailiyyətləri müəllimin rifahı ilə sıx bağlıdır.

Müəllimin rifahı üçün təhdid kimi əsas stressorlar daxili və xarici olaraq müəyyən edilir. Daxili stressorlara aşağıdakılar daxildir: öyrətməyi sevməmək; müəllimin öz effektivliyi məsələsi (Klassen və Çiu 2010); xarici stressorlara isə həddindən artıq iş yükü və iş saatları, OFSTED tərəfindən həyata keçirilən yoxlamalar, şagirdlərin problemləli davranışları (Aksup və Qerş 2008), qiymətləndirmə hədəfləri, dəstəkləyici olmayan liderlik, işin yerinə yetirilməsinə bağlı olan əməkhaqqı siyasəti, peşəkar inkişaf imkanlarının olmaması, məktəb büdcəsinin az olması, müstəqilliyin və dəstəkləyici ümumməktəb mühitinin olmaması, köməkçi personalın ixtisara salınması daxildir (Bredi və Vilson 2021; NEU 2019; Kebbi 2018). Yuxarıda qeyd olunan səbəblərdən peşəsindən narazı olan müəllimlərin sayı xeyli artmışdır.

Bir sıra tədqiqatların aparıldığı, müxtəlif proqram və layihələrin həyata keçirildiyi Böyük Britaniya, ABŞ,

Hollandiya, İspaniya, Portuqaliya və bəzi Avropa ölkələrində müəllimlərin rifahı məsələləri xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Rifah üçün həyata keçirilən müdaxilələr stresin azaldılması və müəllimin rifahının yaxşılaşdırılması məqsədi daşıyır. Bəziləri əsasən pozitiv psixologiyaya əsaslanır. Digərləri müəllimin peşəkar həyatı ilə bağlı bacarıqlara diqqət yetirir: səs texnikası (səsin istifadəsinin mühitə uyğunlaşdırılması) və ya emosional səriştə, sorğuya əsaslanaraq stresin azaldılması, fərqiindəlik və peşəkar məsləhəti. Fərqiindəliyin terapevtik müdaxilə olaraq təşviş və depressiya ilə mübarizəni yaxşılaşdırdığı göstərilmişdir.

Ən son olaraq qeyd edim ki, müəllimlərin gündəlik yazmağa davam etmələri, onların rifahına təhdid yarada biləcək daxili və xarici problemlərə nəzarət etmək üçün reflektiv düşünmələri, mövzuya dair daha çox öyrənmək və sakitləşmək məqsədilə istifadə edə biləcəkləri nəfəs texnikalarını mənimsəmək üçün onlayn mənbələrə nəzər yetirmələri faydalı olardı. Nəhayət müəllimin rifahının yaxşılaşdırılmasına sistemli yanaşma baxımından dövlət siyasəti işlənilib-hazırlanmalıdır; məktəb rəhbərliyi öz işçiləri üçün fərqiindəliyə əsaslanan müdaxilələr təklif edə və bir-birlərinə, şagirdlər və valideynlərə qarşı fərqiindəliklə yanaşmanı özündə ehtiva edən dəstəkləyici mühit formalaşdırabilir.

Mənbələr

Axup, T. and Gersch, I. (2008) 'CHALLENGING BEHAVIOUR: The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: teachers' perceptions', British journal of special education. Article submitted: November 2006 Accepted for publication: January 2008, 35(3), pp. 144–151. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00388.x.

Babbie, E.R., 2020. *The practice of social research*. Cengage learning. Chapter III

Brady, J. and Wilson, E., 2021. Teacher well-being in England:

Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), pp.45-63.

Cabinet, The Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan on approving the "Regulations for organising psychological services in educational institutions", 2020. <https://e-qanun.az/framework/44991>

Cox, T., 1993. *Stress research and stress management: Putting theory to work* (Vol. 61). Sudbury: Hse Books.

Cloninger, C.R., 2006. The science of well-being: an integrated approach to mental health and its disorders. *World psychiatry*, 5(2), p.71.

Cüceloğlu, D., 2022. Var mısın?. EA Publish.

Diganayeva, A. (2021). Teacher Well-being at schools in Azerbaijan.

Dreer, B. and Gouasé, N., 2022. Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, pp.1-19.

Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J. and Sanders, L.D., 2012. The challenge of defining well-being. *International journal of well-being*, 2(3).

Edinger, S.K. and Edinger, M.J., 2018. Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology*, 152(8), pp.573-593.

Education Support. Teacher Wellbeing Index, 2021.

https://www.educationsupport.org.uk/media/51onjdwj/twix_2021_executive-summary.pdf

Erdiller, Z.B. and Doğan, Ö.Z.C.A.N., 2015. The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care*, 185(4), pp.631-646.

Farrell, T.S.(2013) 'Teacher self-awareness through journal writing', *Reflective practice*, 14(4), pp. 465–471. doi:10.1080/14623943.2013.806300.

FED, "Teachers' salaries will be at this amount after the increase.", 2021.

<https://fed.az/az/tehsil-ve-elm/muellimlerin-maasi-artdiqdan-sonra-bu-qeder-olacaq-cedvel-121536>

Fox, A.R. and Wilson, E.G., 2015. Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, pp.93-107.

Gelter, H., 2003. Why is reflective thinking uncommon. *Reflective practice*, 4(3), pp.337-344.

Haydon, T., Leko, M.M. and Stevens, D., 2018. Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2).

Hinds, E., Jones, L.B., Gau, J.M., Forrester, K.K. and Biglan, A., 2015. Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), pp.284-297.

Kabat-Zinn, J. (2013) Full catastrophe living: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation. Rev. and updated ed. London: Piatkus., Part III

Kaur, N., 2016. *Evaluation of factors causing stress among school teachers of North India* (Doctoral dissertation, Dublin Business School).

Kebbi, M., 2018. Stress and Coping Strategies Used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33(1), pp.34-61.

Kheirkhah, A. and Nejad-Irani¹⁰, F., 2018. The study of teachers' needs fulfillment based on Maslow's. Hierarchy of needs and its relationship with human resource productivity in

Mahabad Department of Education. *Importance of the Organization's Management Development for its Continuous Growth*, p.59.

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.A., Paquin, K. and Hofmann, S.G., 2013. Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), pp.763-771.

Klassen, R.M. and Chiu, M.M., 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), p.741.

Kunter, M., 2013. Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 273-289). Springer, Boston, MA.

KONGCHAROEN, J., ONMEK, N., JANDANG, P. and WANGYISEN, S., 2020. Stress and work motivation of primary and secondary school teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), pp. 709-723.

Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. and Davazoglou, A.M., 2005. Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), pp.79-89.

Langford, S. and Crawford, M. (2022) 'Walking with teachers: A study to explore the importance of teacher well-being and their careers', *Management in education* [Preprint]. doi:10.1177/08920206221075750.

Mansfield, C. and Correia, H., 2021. Practical applications for building teacher well-being in education. *Cultivating Teacher Resilience*, p4.,p.159

Marja, "The average salary in Azerbaijan was announced.", 2021

<https://marja.az/76007/azerbaycanda-orta-maas-aciqlandi>

Maulana, R., Opdenakker, M.-C. and Bosker, R. (2014) 'Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling', *British journal of educational psychology*, 84(3), pp. 459–482. doi:10.1111/bjep.12031.

Moon, JA 2006, *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*, Taylor & Francis Group, Florence. Available from: ProQuest Ebook Central. [18 April 2022]. Chapter 5

NEU, National Education Union Guidance for Members, Reps and Official Members, 2019 <https://neu.org.uk/media/6961/view>

Nelson, D.W., 2009. Feeling good and open-minded: The impact of positive affect on cross cultural empathic responding. *The journal of positive psychology*, 4(1), pp.53-63.

O'Brien, T. and Guiney, D., 2021. Well-being: How we make sense of it and what this means for teachers. *Support for Learning*, 36(3), pp.342-355.

OSCE, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Republic of Azerbaijan, Early Parliamentary Elections, ODIHR Election Observation Mission, Final Report, 2020.

https://www.osce.org/files/f/documents/7/e/457585_0.pdf

Olagunju, A.T. et al. (2020) 'Psychosocial Well-being of Nigerian Teachers in Special Education Schools', *Journal of autism and developmental disorders*, 51(4), pp. 1131–1141. doi:10.1007/s10803-020-04606-0.

LBU, Pupil Progress Held Back by Teachers' Poor Mental Health, 2018.

<https://www.leedsbeckett.ac.uk/news/0118-mental-health-survey/>

Schonert-Reichl, K.A. and Roeser, R.W. (2016) *Handbook of*

mindfulness in education.1st ed. 2016. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2. Chapter 7, Skinner E. & Beers J., Part VI

SSCAR, The State Statistics Committee of the Republic of Azerbaijan, 2021.

<https://www.stat.gov.az/search/?q=m%C3%BC%C9%99llim>

Ullrich, P.M. and Lutgendorf, S.K., 2002. Journaling about stressful events: Effects of cognitive processing and emotional expression. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(3), pp.244-250

Weare K. Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People, 2012.

<https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf>

Qeydlər

[1] Aktiv ümid – ümid etdiyimiz məsələlərin reallaşması üçün fəal iştirakçı olmaq

[2] Reflektiv müəllim – özünü analiz edən, güclü və zəif tərəflərini müəyyən edə bilən, özünün öyrətmə prosesini mütəmadi dəyərləndirən, öz təcrübələri üzərində düşünərək onlardan öyrənib növbəti dəfə fərqli davranan müəllimlər

[3] Stressor – stres yaradan amillər

[4] Xüsusi təhsil müəssisəsi – sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil alması üçün xüsusi dövlət təhsil standartları və proqramları əsasında təhsil prosesini həyata keçirən təhsil müəssisəsi

[5] OFSTED – Böyük Britaniyada təhsil standartları, uşaq xidmətləri və bacarıqlarına dair yoxlamaları həyata keçirən, heç bir nazirliyə bağlılığı olmayan, yoxlamaların nəticələrinə dair yalnız parlamentə hesabat verən qurumdur

[\[6\]](#) Toksik pozitivlik – neqativ emosiyalara mähəl qoymamaq, emosional narahatlıq yarandıqda belə hadisələrə süni pozitiv düşüncə ilə yanaşmaq cəhdi