

MƏDƏNİYYƏTİN TƏHSİLDƏ SOSIAL-EMOSİONAL LİDERLİYƏ TƏSİRİ

Elmina Kazımzadə

Bakı Dövlət Universiteti

elmina.kazimzade@bdu.az

Tərcümeyi - Hal

Elmina Kazımzadə Bakı Dövlət Universitetinin Sosial Elmlər və Psixologiya fakültəsinin Gender və tətbiqi psixologiya kafedrasının dosentidir və tədqiqat marağı məktəbdə liderliyin inkişafı, sosial-emosional öyrənmə və gender əsaslı təhsilə xüsusi diqqət yetirməklə, Təhsil Psixologiyası sahəsi üzrə fokuslanır. Onun tədqiqatları, layihələri və nəşrləri təhsil liderliyinin mədəni və sosial aspektlərinə, gender bərabərliyinə və inklüzivliyə diqqət yetirir.

Xülasə

Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ) şagirdlərin akademik nailiyyətləri ilə yanaşı, onlarda pozitiv əhval-ruhiyyənin əhəmiyyətinə də diqqət çəkdiyi üçün pedaqoji tədqiqatların maraq obyektinə çevrilmişdir. Son zamanlarda, xüsusilə də, Covid-19 pandemiyasının təsiri ilə məktəb icmasının hər bir üzvünün sosial və emosional ehtiyacları mühüm məsələyə çevrildi və bəlkə də, bu baxımdan məktəb direktorları adları ən az çəkilən, lakin ən çox təsirə məruz qalan şəxslər idilər. Sosial-Emosional Öyrənmə ilə bağlı digər bir mühüm məsələ bu gün Azərbaycan məktəblərində bullinqin bir problem kimi qəbul edilməsi və konfliktlərin həllinə vacib bir məqam kimi yanaşılmasıdır. Bu məqalənin başlıca mövzusu Azərbaycanda məktəb rəhbərlərinin Sosial-Emosional Kompetensiyaları (SEK) olacaq. Məqalədə həm ümumi məktəb səviyyəsində, həm də məktəb rəhbərlərinin sosial-emosional bacarıqları haqqında danışılarsa da, əsas diqqət sonuncularda, yəni məktəb direktorlarında cəmlənmişdir. Araşdırmaya istiqamət verən tədqiqat sualı belədir: Azərbaycanda məktəb direktorlarının sosial-emosional liderlik kompetensiyalarına mədəniyyət faktoru necə təsir edir?

Açar sözlər: sosial-emosional kompetensiyalar, mədəniyyət, məktəb liderliyi

GİRİŞ

Sosial-emosional Öyrənmə və Sosial-emosional Liderliyin Əhəmiyyəti

Emosional kompetentlik şəxsiyyətdaxili və şəxsiyyətlərarası kontekstlərdə emosiyaları tanımaq, ifadə etmək, anlamaq, idarə etmək və onlardan düzgün istifadə etmək bacarığıdır. Eyni zamanda, emosional kompetentlik mədəniyyətin təsiri ilə formalaşan və ya ötürülən sosial xarakterə malikdir, beləliklə, sosial-emosional səriştəlilik müxtəlif mədəni kontekstlərdə fərqli mənalar daşıya bilər. Məktəb direktorlarının sosial-emosional kompetentliyinin şagirdlər, müəllimlər və ailələr də daxil olmaqla bütöv məktəb icması həddlərində öyrənmə və şəxsiyyətlərarası münasibətlərə təsir edəcəyi qənaətinə gəlinmişdir. Sosial-emosional öyrənmənin şagirdlərin davranış və akademik nəticələrinə

müsbət təsiri ilə yanaşı, daha yüksək çalışqanlıq və hüquq-mühafizə orqanlarına daha az cəlbədlmə halları kimi davamlı, faydalı təsirləri müşahidə olunur (Jennings və Greenberg, 2009; Jones, McGarrah və Khan, 2019). Son zamanlarda bəzi araşdırmaların aparılmasına baxmayaraq, bunun müəllimlərə və məktəb direktorlarına təsiri haqqında məlumatlar məhduddur. Emosional intellekt baxımından direktorun diqqətli və həssas olmaq bacarığı liderlik strategiyalarının mərkəzinə yerləşdirilir və bu, səmərəli liderliyin ayrılmaz hissəsi kimi qəbul edilir. Yüksək emosional intellektə sahib olan məktəb direktorlarının məktəb icmasının sosial-emosional ehtiyaclarını hiss etmək və onları aradan qaldırmaqda fəal olma ehtimalı daha yüksəkdir və müəllimlər də bunun çox faydalı olduğunu qeyd ediblər (Bower və başqaları, 2018). Bu tip rəhbərlər olduqca prososialdır və məktəb icmasının üzvləri ilə qarşılıqlı münasibətlər qurmaq üçün pozitiv və təşviqedici liderlikdən istifadə edirlər (Gorgens-Ekermans və Roux, 2021).

Son onilliklərdə aparılan tədqiqatlar məktəb direktorlarının SEK-i ilə məktəbin nailiyyətləri, mühiti və müəllim məmnuniyyətinin nəticələri arasındakı əlaqəni araşdırmışdır (Allbright və başqaları, 2019; Grobler və Conley, 2013). Məsələn, Olbrayt əməkdaşları ilə birgə (2019), SEÖ təcrübəsinin geniş yayılmış altı kateqoriyasını müəyyənləşdirmişlər: məktəbdə pozitiv münasibətləri inkişaf etdirən, müsbət davranışı dəstəkləyən strategiyalar, könüllü şəkildə iştiraka bağlı dərslərdən və dərslərdən fəaliyyətlərdən istifadə, sinif səviyyəsində SEÖ kompetensiyaları, şəxsi strategiyalar və məlumatlardan səmərəli istifadə etmək. Cənubi Afrikada Qrobler və Konli (2013) məktəb direktorlarının emosional səriştəliliklə istiqamətləndirici liderliyi bərabər şəkildə işə saldıqda şagird nailiyyətlərinin müsbət istiqamətə doğru dəyişə biləcəyini aşkara çıxarmışdılar. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - Akademik, Sosial və Emosional Öyrənmə üçün Əməkdaşlıq) çərçivəsinə uyğunlaşdırılmış özünüdəyərləndirmə vasitəsi liderlərin sosial emosional səriştəliliyini beş əsas başlıq altında dəyərləndirilir: özünüdərkətmə, özünüidarətmə, sosial fərqiədəlik, münasibətlərin qurulması və məsuliyyətli şəkildə qərar qəbulu (CASEL, 2013). CASEL özünüdəyərləndirmə (özünüdəhlil) vasitəsindən istifadə etməklə K-12 dövlət məktəbində aparılan bir araşdırmada direktorların sosial-emosional səriştəliliyi dəyərləndirilmiş və nəzərə çarpan məqamlar beş əsas mövzu altında qruplaşdırılmışdır: (1) özünüdərkətin əsas üstünlük olması; (2) iş həyatı ilə şəxsi inkişafa (özünüidarətmə) ayrılan vaxtın balanslılığının inkişafın başlıca amili olması; (3) müəllim və işçi heyəti ilə əlaqələrin əhəmiyyəti (sosial fərqiədəlik); (4) məktəb rəhbərləri üçün lazımi həmkar dəstəyinin nə dərəcədə vacib olduğu (münasibətlərin qurulması) və (5) təcrübəli, rəyçilik nümayiş etdirməyən həmkar mentorluğunun əhəmiyyəti (məsuliyyətli şəkildə qərar qəbulu) (Sanders, 2021).

Mədəni Dəyərlərə Əsaslanan Sosial-emosional Öyrənmə və Liderlik

Sosial və emosional öyrənmə, eləcə də liderlik mədəniyyətin təsiri altında formalaşır (Bronfenbrenner və Morris, 2006). Mədəniyyətin sosial-emosional öyrənməyə təsiri əsasən ailə, məktəb və yaşanılan mühitdə özünü göstərir. Hek və Şin (2017) bu mövzuda fikirlər irəli sürərək bildirirlər ki, mədəniyyəti dəyişməz bir anlayış kimi deyil, insanların düşüncə və davranışlarına istiqamət verən bir baxış bucağı kimi qəbul etmək daha doğrudur. Belə yanaşma mədəniyyəti təkcə irq və ya etnik mənsubiyyətlə məhduddlaşdırmır, onu daha geniş və dinamik bir çərçivədə izah edir (s.50).

Həmçinin mədəniyyətdə “Mən”in individualist yoxsa kollektivist quruluş kimi dəyərləndirilməsi də vacib məsələdir. İndividualizm özünü və yaxın ailə üzvlərini cəmiyyətin digər fərdlərindən daha üstün tutmaqdır, kollektivizm isə ailə üzvləri, qohumlar və dostlardan ibarət daha böyük bir qrup olan cəmiyyətə üstünlük verilməsini ifadə edir (Hofstede, 2001). Hər iki tip cəmiyyətdə də “Mən”in qavranılması həm individualist, həm də kollektivist xüsusiyyətlərə sahibdir; fərqliliklər müxtəlif kontekstlərdə situasiyaya və münasibətlərə əsasən müəyyənləşdirilir (Kim, 1994). Ralston və

digərlərinin qeyd etdiyi kimi, (2008, s. 9), “Şərqlə və Qərblə mədəniyyətləri arasındakı başlıca təzad Şərqlə qrupun xeyrinə (kollektivizm), Qərbdə isə fərdin xeyrinə (individualizm) yönəlməsidir”. Kollektivist cəmiyyətlərdə insanlar qrup məqsədlərini şəxsi məqsədlərindən üstün tutarkən, individualist cəmiyyətlərdə fərdlər öz şəxsi məqsəd və ehtiyaclarını qrupdaxili hədəflərdən üstün tutmağa meyillidirlər və bu da kollektivist mədəniyyətin sosial münasibətləri inkişaf etdirmə və qrupların rifahını ön plana çəkmə ehtimalının daha yüksək olduğunu göstərir.

Türkiyəli tədqiqatçılar mədəni faktorlar və təhsil idarəçiliyi arasındakı əlaqəni araşdırmış və Şərqlə mədəniyyəti xüsusiyyətlərini kollektivizmə aid ediblər (Beycioglu və Sincar, 2019; Toprak və Karakuş, 2020). Bu tədqiqatlarda əldə edilən məlumatlar Azərbaycan və türk dilinin, adət-ənənələrin oxşarlığını nəzərə almaqla tədqiqat nəticələrimizin daha yaxşı anlaşılması və şərh edilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Məktəb Rəhbərliyində Ailə Modelinin Rolu

Mədəniyyət ailə və məktəb rəhbərliyi arasındakı əlaqələrin formalaşmasında əsas vasitədir və çox güman ki, kollektivist mədəniyyətə sahib bir ailə individualist mədəniyyətin daşıyıcısı olan bir ailə ilə müqayisədə peşəkar təcrübəyə daha yaxın olacaqdır. Qian və Uolker (2021) paternalist (“paternalist” termininin mübahisəli, kişicinsli xarakterinin fərqləndirilməsi, araşdırmada bu terminin məhdudluğu nəzərə alınmış – E.K.) ailə oriyentasiyasının Çindəki məktəb rəhbərliyində rol oynadığını və direktorun paternalist yanaşmanı tətbiq etməsində mədəniyyətin rolunu irəli sürür. Qərblə ədəbiyyatı çox vaxt paternalist rəhbərliyə mənfi yöndən yanaşsa da, Çin kimi Qərbdən uzaq mədəniyyətlərdə aparılan araşdırmalar göstərir ki, bu, ata və ya ana (böyüklər) hakimiyyətinin qayğı və qoruyuculuğunun təqdiri və qarşılığında isə itaətin nümayişi kimi pozitiv və qarşılıqlı münasibətin əks etdirilməsidir (Chen və başqaları, 2011; Pellegrini və Scandura, 2006). Paternalist rəhbərlərin bir xüsusiyyəti də insanın sosial, psixoloji və iqtisadi rifahına təsir edən şəxsi münasibətlərə sadıq olmasıdır, bu isə ailə ilə iş həyatı arasındakı sərhədləri görünməz edir (Chua və başqaları, 2008). Bu cür ailəyə bənzər münasibətlərdə liderlər emosional olurlar və valideyn kimi davranırlar (Chen və başqaları, 2014; Aycan, 2006). Qian və Uolkerin də qeyd etdiyi kimi, məktəb direktorları “çox vaxt məktəbləri və işləri haqqında danışarkən “ailə” və ya “valideyn” bənzətmələrini istifadə edirdilər” (Qian və Walker, 2021, s.330).

Məktəb Rəhbərliyində Emosiyaların Rolu

Emosiyalar və liderlik mövzuları Qolemanın (1998) emosional intellekt (EI) və effektiv liderlik arasında əlaqənin mövcudluğu haqqındakı qənaətinə sonrakı populyarlıq qazandı. Digər tədqiqatçılar liderlərin işçiləri ilə, o cümlədən işçilərin öz aralarında qurduqları emosional bağların onların iş münasibətində dəyişiklik yarada biləcəyini göstərmişdilər (Hallinger, 2011; Leithwood və başqaları, 2017, 2020). Leytvud və həmkarları (2017) məktəb direktorlarının müəllimin motivasiyasına, bacarıqlarına, hisslərinə və iş mühitinə bilavasitə təsir etməklə şagirdlərin də öyrənməsinə bilavasitə necə təsir etdiyini sübut ediblər. Emosiya özü də olduqca nisbidir və yerli mədəniyyət və cəmiyyətdən təsirlənir (Oplatka və Arar, 2019). Qərblə tədqiqatçıları idarəetmədə uğur qazanmış direktorların olduğu məktəblərdə müəllimlərin uğur qazanmaq istədikləri, güclü emosional bağlara və mehriban münasibətlərə sahib təhlükəsiz və inam dolu mühit yaratdıqlarını aşkar ediblər (Hallinger, 2011).

Bununla belə, liderlik və emosional intellekt arasındakı bu əlaqə Qərblə kontekstindən kənar kifayət qədər öyrənilməmişdir (Toprak və Karakuş, 2020), və bu hissə Azərbaycan fenomenini izah etməkdə yararlı olacaqdır. Van və digərlərinin (2015) sosial və emosional ehtiyacların məktəb direktorlarının əmək qabiliyyətinin artmasında vacib göstərici olduğu fikrinə əsaslanaraq bunun Azərbaycan məktəblərində hansı şəkildə özünü göstərdiyini araşdırırıq.

Məktəb Rəhbərliyində Genderin Rolu

Müvafiq ədəbiyyatlar məktəb direktorlarının üslub və yanaşmalarında genderin rolunu araşdırmışdır. Liderin qadın olması ilə emosional yaşantılar və sosial ədalət axtarışı arasında korrelyasiya olduğu müşahidə edilmişdir (Blackmore, 2013). Rəhbər vəzifələrdə çalışan qadınların öz liderlik təcrübələrində sosial-emosional vasitələrə daha çox diqqət yetirmələri onların emosional situasiyaları düzgün dəyərləndirmələrinə, ifadə və həll etmələrinə, düzgün hədəflər müəyyənləşdirmələrinə və onlara nail olmalarına, insanlarla empatiya qurmalarına və bunu nümayiş etdirmələrinə, münasibətlərdə müsbət davranış sərgiləmələrinə və bu davranışa sadıq qalmalarına, məktəb mühitinin emosional və sosial ehtiyaclarına uyğun məsuliyyətli və adekvat qərarlar qəbul etmələrinə imkan yaradır (Bar-On, 2006; Sanders, 2021). Bütün bu bacarıqlar bir liderin təhsil mühitini dəyişdirmək potensialına əsaslı şəkildə təsir göstərə bilər (Chao, 2018). Mövcud ədəbiyyatların təhlili belə nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, qadın liderlərin sosial-emosional təcrübəsi səmərəli ünsiyyətə və məktəbdə dəstəkləyici, təhlükəsiz mühitin yaradılmasına müsbət təsir göstərir.

Azərbaycan: tarix və mədəniyyət

Azərbaycanda kollektivist mədəniyyətə doğru ümumi bir meylin (Hofstede, 2001) izlərini əks etdirən mədəni əlamətlər müşahidə olunmaqdadır (Əliyev, 2020). Şəxsiyyətdaxili qaygıların hökmranlıq etdiyi individualist mədəniyyətlərdən fərqli olaraq şəxslərarası münasibətlərin dəyəri daha yüksək tutulur. Azərbaycanlı sosioloqların, tarixçilərin və gender araşdırmaçılarının böyük əksəriyyəti öz tədqiqatlarını ailənin və onun azərbaycanlıların həyatında oynadığı rolun təhlilinə həsr etmişdilər (Quliyeva, 2005; Quluzadə, 2002; Rəcəbov, 2017). Ailə məfhumu çox yüksəkdədir və ailənin bütün üzvləri üçün dayaq rolundadır. Əksər hallarda valideynlər qocalar evində deyil, övladlarının ailələri ilə birgə yaşayırlar. Kiçik ailələr əsasən şəhərlərdə yaşasalar da, yenə də geniş ailə bağları ailədaxili münasibətlərində mühüm rol oynayır. Kollektivist mədəniyyətlərə çox vaxt analar, atalar, uşaqlar, nənələr, babalar, əmilər və xalalar kimi bir neçə nəslin birgə yaşadığı böyük ailələr aid edilir. Bir çox tədqiqatçılar Sovet dövrü və ondan sonra ailə qurumunun inkişaf dinamikasını tarixi çərçivədən araşdırmışdılar (Alekseyev, 2006; Avdeev, 2015; Quluzadə, 2002; 2003). Ölkədə baş verən siyasi dəyişikliklərdən asılı olmayaraq ailə dəyərinin davamlılığına diqqət çəkilməkdədir, azərbaycanlılar həyatı ailədən uzaqda təsəvvür edə bilmirlər (Quliyev, 2002). Azərbaycan xalqı insanların güclü qruplarda doğulduğu və bu qrupun maraqlarının fərdi maraqlardan üstün tutulduğu cəmiyyətdə yaşayırlar. Belə bir cəmiyyətdə insanlar itaətkarlıqlarının qarşılığında bu qrupların ömürlük himayəsi altında olurlar.

Eyni halla iş yerlərində də qarşılaşırıq, belə ki, qrup mənafeyi şəxsi maraqlardan üstün tutulur. Kollektivist cəmiyyətlərdə iş yerindəki münasibətlər verilən tapşırıqlardan bir addım öndədir və işəgötürən-işçi münasibətləri mənəvi-əxlaqi təmələ söykənir (Walker və Dimmock, 2002). “Rəhbərə sədaqətli olmaq, etibarlılıq nümayiş etdirmək və iş yoldaşları ilə dil tapmaq bir işçidən gözlənilən ən vacib məziyyətlərdir. Sadalanan bütün bu əlamətlərə əsaslansaq, Azərbaycanın mədəni səviyyəsinin kollektiv mədəniyyətə uyğunluğunu görmək olar” (Əliyev, 2020, s. 23). Bununla yanaşı, yalnız Azərbaycan mədəniyyətini əsas kimi götürməməyə çalışsaq, çünki əvvəlki araşdırmalarımız mədəni cəhətdən ikinci planda olan qadınlardan, indi daha çox müstəqil və sosial və bir az da individualist olan qadın məktəb direktorlarına doğru meyillənmənin getdiyini göstərmişdir (Maqno və Kazımzadə, 2014). Həmçinin onu da gördük ki, qadın məktəb direktorları öz işlərinə ailə yönümlü bir baxış bucağı gətirməyə və məktəb icmasını da öz ailələri kimi görməyə meyillidirlər.

Azərbaycan Təhsil Sistemində Sosial-emosional Liderlik

1991-ci ildən, müstəqillik əldə etdikdən sonra Azərbaycanda əsasən kurikulum yenilikləri və müəllimlərin peşəkarlığının artırılmasına yönəlmiş təhsil islahatları başlayıb və həyata keçirilib. Son zamanlarda təhsil siyasətçiləri, məktəb rəhbərləri, müəllimlər və icma üzvləri şagirdlərin empatiya, münasibətin həlli üçün konstruktiv strategiyadır və müxtəlifliyə hörmət kimi “yumşaq bacarıqlarının” (yalnız onların idrak bacarıqları deyil) rol oynadığı müsbət məktəb mühitinin dəstəklənməsinin vacibliyini dərk etdilər. Son 5 ildə 4000 müəllim və 2000 məktəb rəhbərinə zorakılığın qarşısının alınması üzrə təlimlər keçirilib. Sağlamlıq və rifah naminə təhsilə göstərilən bu dövlət öhdəliyini təhsil naziri şəxsi Facebook səhifəsində belə ifadə edib: “Hər bir şagirdin psixoloji rifahı, sağlamlığı və təhlükəsizliyi Təhsil Nazirliyi üçün prioritetdir” (Əmrullayev, 2021).

Məktəbdə sosial psixoloji xidmətlərin göstərilməsi, ömürboyu təhsilin kvalifikasiya çərçivəsi və zorakılığın qarşısının alınması ilə bağlı milli təhsil siyasəti sənədlərində bu məsələlər öz əksini tapıb. (Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti, 2018-ci il, 2019-cu il, 2020). Siyasət sənədlərinə əlavə olaraq, məktəb iqliminin yaxşılaşdırılması, zorakılığın qarşısının alınması strategiyaları və məktəbdə sosial psixoloji xidmətlərinə dəstək məqsədi daşıyan məktəb layihələri və proqramları şəklində bir sıra tədbirlər həyata keçirilmişdir. 2016-cı ildən Təhsil Nazirliyi Təhsildə İnkişaf və İnnovasiyalar üzrə illik Qrant müsabiqələrinin vasitəsilə şagirdlərin və müəllimlərin rifahı və psixi sağlamlığı üçün məktəb əsaslı fəaliyyətləri və proqramları dəstəkləyən təşkilati və fərdi layihələri maliyyələşdirir və müəllimlər və məktəb psixoloqları üçün peşəkar inkişaf üzrə təlimlərin keçirilməsini təmin edir (Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti, 2017). Pozitiv məktəb mühitinin dəstəklənməsində müəllimlərin və məktəb direktorlarının rolu nədir? Bu prosesdə hansı çətinliklər və maneələr var? COVID-19 dövründə və ondan sonra bu suallar media və sosial platformalarda (Babayeva, 2021) və təhsil siyasətçiləri gündəmində mərkəzi mövzuya çevrildi.

Bu istiqamətdə atılan mühüm addımlardan biri “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının qanunlarında dəyişiklik edilməsi barədə qanun layihəsi oldu. 2024-cü ildə "Təhsil haqqında" Qanuna 11.3-2-ci maddənin əlavə edilməsi təklif olunub. Əlavəyə əsasən, ümumi, peşə, orta ixtisas və ali təhsil pillələrində tədris olunan müvafiq fənn və dərslərlə əlaqəli məşğələlərin məzmununa təhsilalanların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla, qarşılıqlı hörmət, qarşılıqlı yardım, mübahisələrin qeyri-zorakı yollarla həlli, gender bərabərliyi və şəxsiyyətlərarası münasibətlərə dair mövzular daxil edilir (Azertac, 2024). Bu da öz növbəsində təhsildə

METODOLOGIYA

Dialog xarakterli müsahibələr (8) və müsahiblər tərəfindən doldurulmuş özünüdəyərləndirmə sorğu vərəqələri (5) də daxil olmaqla hərtərəfli bir yanaşmadan istifadə edilmişdir. Azərbaycanda fəaliyyət göstərən 7 məktəb direktoru ilə yarı-strukturlanmış formada dialog xarakterli müsahibələr aparılmışdır. Müsahiblər həm paytaxt Bakıda, həm də regionlarda (ucqar və yarı-ucqar) fəaliyyət göstərən məktəb direktorları arasından seçilmişdir. Səkkiz müsahibdən yeddisi qadın, biri isə kişi idi. Sosial-emosional öyrənmə ilə bağlı ilkin tədqiqatlara və daha əvvəlki fəaliyyətlərə əsaslanan reflektiv sorğu yanaşması tətbiq edilmişdir.

Sosial-emosional öyrənmə ilə bağlı aparılmış əhəmiyyətli araşdırma özünüdəyərləndirmə üzərində qurulmuş dialog söhbətlərinə əsaslanan sorğu zəncirindən istifadə edilməklə aparılmışdır. Dialog xarakterli söhbətləri və özünüdəyərləndirmə sorğularını birləşdirərək istifadə etdiyimiz yanaşma maraqlı doğuran fenomenə əhatəli cavablar hazırlamasında uyğun metodologiya kimi təqdir edilən reflektiv avtobiografiyaya bənzəyir (Kapasi və başqaları, 2016).

Müsahiblərin hamısı universitetlər və peşəkar inkişaf mərkəzləri ilə əməkdaşlıq çərçivəsində məktəb direktorları üçün keçirilən liderlik inkişafı təlimlərinin iştirakçıları olmuşdular. Tədqiqatçılardan biri elə özü bu proqramların təlimçisi olub və təlim yekunlaşdıqdan sonra iştirakçıları aparılan tədqiqatlarda iştirak etməyə dəvət edib. 8 nəfər könüllü iştiraka razılıq vermiş, müsahibələr onlayn şəkildə aparılmış, daha sonra isə poçt vasitəsilə özünüdəyərləndirmə sorğu vərəqələri müsahibələrə göndərilmişdir.

Müsahibədən əldə edilən cavabların doğruluğunu təmin etməkdə iki amil mühüm rol oynamışdır. Birincisi, müsahiblərin seçimi könüllülük prinsipinə əsaslanmışdır. Məsələn, liderlik təlimindən sonra onlayn müsahibə ilə bağlı elan verilmiş və 26 nəfər iştirakçıdan dördü dərhal geri dönüş etmişdir. Bu sürətli geri dönüş və müsahibəyə vaxt ayırmaq istəyi tədqiqat iştirakçılarının özünütəkmilləşdirmə motivasiyasının və peşə bağlılığının nümunəsi kimi şərh edilə bilər. Alvesson (2011) qeyd edir ki, “keyfiyyətli müsahibə seçimi çox vaxt daha yararlı olur, çünki onlar daha çox məlumat ötürürlər və əlavə sitatlar üçün faydalı materiallar göstərirlər” (s. 50). Nəticədə də, tədqiqatçı və müsahibələr arasında peşəkar münasibət yaranmış və bu da öz növbəsində yüksək keyfiyyətli, hərtərəfli və orijinal müsahibə materialları hazırlamaq üçün qarşılıqlı hörmətin olduğu münasibətlərin inkişafına töhvə vermişdir.

Müsahibələrdən əvvəl iştirakçılarla əsas müsahibə mövzuları paylaşılmış, proses və metodlar haqqında məlumat vermək üçün SEK üzrə özünüqiymətləndirmə sorğusu (CASEL, 2017) elektron poçt vasitəsilə göndərilmişdir. Müsahibədən əvvəl səsyazma sistemindən istifadə üçün iştirakçılardan icazə alınmışdır. Məlumatların təhlili üçün müsahibələrin audio transkripsiyalarını detallı şəkildə araşdıraraq məzmun təhlili aparılmışdır. Daha sonra tədqiqat çərçivəsini təşkil edən kodlar müəyyənləşdirilib və tətbiq edilib (Lune, 2017; Babbie, 2020).

TAPINTILAR VƏ MÜZAKİRƏ

Azərbaycanda məktəb direktorlarına və onların sosial-emosional səriştəsinə təsir edən mədəni amillərlə bağlı gəlinən nəticələr 4 alt mövzu olmaqla əsas “Ailə” başlıqda qruplaşdırılıb. Birinci əsas başlıqda yer alan mövzu, əsasən, ailədir. Burada məktəb direktorunun ailə dəyərlərini məktəbə daşması üsulları, eləcə də məktəb direktoru tərəfindən məktəbdə inkişaf etdirilən ailə tipli münasibətlərə dair nümunələr verilmişdir. İkinci mövzu Siyasi/Sovet keçid prosesidir.

Mövzu: Ailə

1) Ailə münasibətləri məktəb direktorları ilə istifadə edilən əsas istinad kimi

Müsahib R.S.- in sözləri: “*Mən ailə ənənələrini gələcək nəsələ ötürmək üçün əlimdən gələni edirəm*” və bu onun üçün məktəbdə nə mənə daşıyırsa, evində də eyni cürdür. O əlavə edir: “*Ailə dəyərləri mənim üçün çox vacibdir; vacib olan birlik, eyni dəyərləri paylaşmaq və çətin anlarda məsləhət istəməkdir*” (R.S.). R.S. üçün valideynləri tərəfindən inşa edilən ailə münasibətləri həm peşə seçimində, həm də daha sonra onun liderlik tərzinə sirayət edən sosial-emosional kompetensiyalar da daxil olmaqla şəxsiyyətinin inkişafında mühüm rol oynamışdır. Həmçinin o, uşaqlıq dövrünün və ailəsindəki ünsiyyət tərzinin bu gün peşəkar liderlik üslubuna göstərdiyi müsbət təsiri xüsusi qeyd etmişdir. O bildirir: “*Mən şanslıyam ki, mehribanlıq, hörmət və sevginin hakim olduğu bir mühitdə böyümüşəm. Ailəvi şəkildə kitab oxumaq, filmlərə baxmaq, ardınca müzakirələr aparmaq, söhbətlər etmək vərdişlərimiz var idi. Bütün bunlar məndə silinməz izlər buraxmışdır*” (R.S.). Uşaqlıq və yeniyetməlik dövründə formalaşdırıcı ailə tərbiyəsinin, xüsusən də valideynlərin rolunun liderlərin peşə seçimləri, təhsilin şəxsi və iş həyatlarında vacibliyi üzərindəki nüfuzu digər müsahibə iştirakçıları tərəfindən də təsdiqlənib. A.N. qeyd etdiyi kimi, “hər bir uşağın təhsil və tərbiyəsində

ailənin rolu əvəzsizdir... Mən həmişə atam kimi müəllim olmaq arzusunda olmuşam və bu gün atamın mənə öyrətdiklərini, onda müşahidə etdiklərimi özüm tətbiq etməkdəyəm”.

2) *Məktəb direktorlarının məktəbdə təkrarladıqları (köçürülmə) ailə modelləri*

“Məndə bir vərdiş var ki, heç bir qıza (şagirdə - EK) adı ilə xitab etmirəm. Onların hamısına “çiçək” deyirəm. Qızım yoxdur deyə qızlara qarşı daha çox həssasam” (A.İ.). Məktəb direktoru A.İ. ilə şagirdləri arasında şəxsiyyətlərarası münasibətlərin təməlində dayanan ötürülmüş ailə münasibətləri sübut edir ki, A.İ.-nin qız şagirdlərinə bəslədiyi sevgi, şəfqət dolu münasibət, əgər qız övladına sahib olsaydı, öz qızına münasibətdə də eyni cür olardı. Öz ailəsində belə bir münasibəti olmadığı üçün bu ehtiyacını qız şagirdlərinə olan empatiya və sevgisi ilə kompensasiya edir. Məktəb direktorları ailə münasibətlərini, ünsiyyət tərzini peşə həyatında qurduqları münasibət və ünsiyyət üzərinə köçürməyə meyillidirlər. Müsahiblərdən biri belə demişdir: *“Şagirdlərimlə ailə münasibətləri ilə bağlı mövzular ətrafında müzakirələr aparıram. Bəzən yaranmış vəziyyəti ədalətsiz hesab edirsən, amma gərək səbirli, anlayışlı davranasan və emosiyalara qapılmayasan. Tələbə yoldaşlarımdan bəziləri mənim həmkarlarıma çevrilir. Əksəriyyəti ailə münasibətləri ilə bağlı şəxsi təcrübələrimi paylaşmağa açıq olduğum üçün mənə minnətdardırlar”* (A.İ.).

Başqa bir misalda isə insanın şəxsi və peşə xüsusiyyətləri həm ailə prizması, həm də məktəb təhsilini aldığı tədris dili ilə izah olunur. S.Ş. deyir: *“Hər şeydən əvvəl, mən uşaqları çox sevirəm. Onlarla işləmək məni xoşbəxt edir. Mən çox tələbkəram. Bilirəm buna səbəb rus dilində təhsil aldığım olub, yoxsa atamın çox tələbkəkar olması”*. Diqqətəlayiqdir ki, müsahib fərqli tədris dili ilə sosial keyfiyyətlərin formalaşması arasında əlaqəni qeyd edir.

Şagirdlərini öz övladları kimi sevmək ailə münasibətlərinin liderlik və peşə həyatına yansımalarının əyani göstəricisidir. Həmçinin ailə daxilində atanın liderlik tərzinin təzahürünü məktəb direktoru S.Ş.-in liderlik üslubunda da aydın şəkildə sezmək mümkündür. Dil ünsürü də məktəb direktoru G.H.-in sosial-emosional səriştəliliyinin inkişafında qayğı və gözləntilərin qovuşması ilə bağlı olan əlavə bir mədəni vasitə kimi vurğulanır.

Bu misalda G.H. ailə modelinin peşədaxili münasibətlərin formalaşmasında bilvasitə oynadığı mühüm rolunu ortaya qoymaqladır.

“Direktor müavini kimi iş başlayanda məktəbdəki müəllimlərlə yeni bir dərslər proqramının hazırlanması üçün nəyə ehtiyacları olduğunu və nəyi öyrənmək istədiklərini soruşdum. Yeni kurikulum hələ məktəb üçün təzə sayılırdı və bir çoxları bu yeni yanaşma haqqında daha çox şey bilmək istəyirdilər. Bu vəzifəyə təyin olunmazdan əvvəl kurikulum üzrə təlimçi kimi fəaliyyət göstərmişəm və buna görə də bu sahədə kifayət qədər təcrübə sahibiyəm. Mən təklif etdim ki, bu təlimi məktəbimizdə həyata keçirək. Bu təşəbbüsü reallaşdırmaq üçün həmkarımla birlikdə proqram tərtib etdik və ilk görüşü təşkil etdik. Bu görüşdə müəllimlərdən biri qəfil ayağa qalxdı, “dünən şagirdləri ilə vaxtımı itirmək istəmirəm” deyərək sinifdən çıxdı. Auditoriyadan üzr istəyib onun dalınca getdim. Dəhlizdə ona yetişdim və xahiş etdim ki, məni dinləsin. “Mən sizin övladlarınızla eyni yaşdayam və mən sizə bir övladınız kimi müvafiq edirəm” dedim və sonra sinfə qayıtdım. O geri qayıtdı və sona qədər təlimdə iştirak etdi. Hətta sonda üzr belə istədi” (G.H.).

Məktəb direktoru G.H. münasibətləri həll etmə bacarıqlarını effektiv şəkildə həyata keçirdiyini nümayiş etdirmişdir. Özünü sinifdən çıxan yaşlı müəllimin qızı ilə əlaqələndirməklə G.H. ailə münasibətlərində (bu misalda ata və qız arasında) yaranan empatiya hissini stimullaşdırmağı bacarmış və nəticədə də müəllimin onunla empatiya qurmasına nail olmuşdur. Ailə modelinin istifadəsilə münasibət həllinin başqa bir nümunəsi, Y.K.: *“Bilirdim ki, oğlanlar tualetdə siqaret çəkir*

və qərara gəldim ki, onlarla danışıq. Soruşdum ki, atanız siqaret çəkdiyinizi bilir? Təbii ki, cavabları “xeyr” oldu. “Bu nə deməkdir? Bu o deməkdir ki,” - deyə mən sözümə davam etdim, “siz valideynlərinizi aldadırsınız. Əgər evdə atanıza bunu etiraf etsəniz, biz də valideynlərinizi məktəbə çağırmalı olmayacağıq”. Sonra da onlara dəqiq bir şərt qoydum: “Mənə əsl oğul kimi söz verin ki, bu bir də təkrarlanmayacaq” (Y.K.). Sonrakı qeydlərində Y.K. “Uşaqlara başa salmaq lazımdır ki, məktəb onların ikinci evidir, sinif otaqları isə onların öz otaqlarıdır. Mən də sizin ananızam”. Açıq-aşkar şəkildə valideynlik bağı ilə qurulan əlaqələr və edilən bənzətmələr sosial-emosional səriştəliliyin lokal variantı hesab oluna bilər. Bu yanaşmanın valideynlər tərəfindən də məqbul sayılması mədəni dəyərlərin məktəblə ev arasında körpü funksiyası daşdığını göstərir.

Y.K. ailəsinin təhsilə verdiyi dəyərlə bağlı öz təcrübələrini də paylaşmışdır: “Təhsil bizim üçün çox vacib idi. Atam deyirdi ki, ali təhsil alacaqsan, həyatda özünə yer tutacaqsan. O, məni məktəbə aparıb, gətirərdi. Anam isə tapşırıqlarıma nəzarət edər, bütün tapşırıqlarımı şifahi soruşar, səhvimi gördükdə mövzunu yenidən izah etməyim üçün israr edərdi. Böyüdükdən sonra başa düşdüm ki, anam aldığı natamam orta təhsilin nəticəsi olaraq rus dilini heç də yaxşı bilmir; tapşırıqlarımın düzgünlüyünü yoxlamaq üçün onun kifayət qədər biliyi yox idi. Amma hər bir halda o, bizim məsuliyyətli şagird olmağımız üçün əlindən gələni etmişdi. Ailədaxili münasibətlərdə həmişə xeyirxahlıq, mehribanlıq hökm sürürdü və biz bir-birimizə dost kimi yanaşırdıq. Həmişə qarşılıqlı anlaşma şəraitində yaşamışıq. İndiki valideynlər çox vaxt mənə aqressiv və stresli insan təəssüratı bağışlayırlar. Mənim anam bizim dərslərimizə məsuliyyətlə yanaşmağımız üçün ehtiyacımız olan hər cür dəstəyi verməyə çalışırdı” (Y.K.). Daha sonra o, sinifdə müəllimlə sinif nümayəndəsi arasında baş verən bir hadisəni danışdı. “Onun çətinlik yaşadığını və xüsusi dəstəyə ehtiyacı olduğunu hiss etdim. Xahiş etdi ki, təkbətək söhbət edək və bu söhbət o qədər ürəkdən, o qədər səmimi oldu ki, sonda biz dostlaşdıq və o, hətta mənə “bibi”³ deyə müraciət etdi” (Y.K.). Burada Y.K. ailəsində gördüyü “dostluq” mühitini peşəkar yanaşmasına tətbiq etmişdir.

3) Şəxslərarası əlaqə və münasibətlər

Müsahib K.İ. özünüdərkətmə və düşüncə tərzinin formalaşması prosesində “kollektiv” sözünün mahiyyətindən bəhs edərkən “özünüqiymətləndirmə özünüdərkətmə və inkişafın mühüm göstəricisidir” cümləsini qurmuşdur. “Bununla yanaşı, insanın özünə kənardan, digər insanların gözü ilə baxması daha vacibdir. Özünə başqa insanların gözündən baxmağı bacarmaq, yəni birlikdə işlədiyən kollektivin gözündən özünü görə bilmək, şagirdin pəncərəsindən özünə baxa bilmək – bütün bunlar çox mühüm məsələlərdir, və mənə, bunu bacarmaq üçün lazımı səylərin edilməsi daha vacibdir” (K.İ.).

Bu nümunədə şəxsiyyətlərarası əlaqələrin şəxsiyyətdaxili (individual) əlaqədən üstün tutulması göz qabağındadır. Bu hal Azərbaycanın kollektivist mədəni dəyərləri və sosial fərqişdəliyin özfərqişdəlikdən üstün tutulduğu keçmiş təcrübələrlə bağlı ola bilər. Daha sonra direktor K.İ. özfərqişdəliyin komponentləri olan özünüdərkətmə və inkişafı özünüqiymətləndirmə yolu ilə daha da stimullaşdırmağın yolunu necə tapdığını izah edir. Əvvəlki araşdırmalarda da qeyd olunduğu kimi, özfərqişdəlik liderlərin sosial-emosional səriştəliliyində əsas güc qaynağı hesab olunur (Sanders, 2021). Özfərqişdəlik və özünürefleksiya direktorların şagirdlər və işçilərlə qarşılıqlı inam və etibara əsaslanan münasibətlər inşa etməsinə, eləcə də sağlam qərarlar qəbul etmək bacarığına təsir göstərir. İnsanın öz emosiyalarını ifadə edə bilməsi, həmçinin bu emosiyaların həm insanın özünə, həm də ətrafdakılara necə təsir edə biləcəyi ilə bağlı düşünməsi sosial və emosional bacarıqlarını inkişaf etdirməyə çalışan direktorlar üçün həyati önəm daşıyır. Özünün sosial-emosional kompetensiyalarının fərqişdə olmayan məktəb direktoru nə özünüidarətmə və ünsiyyət bacarıqları

kimi məsələlərin öhdəsindən gələ biləcək, nə də məktəb icmasında sosial-emosional səriştəliliyin təşkilinə xidmət edən vasitələrə yiyələnəcəkdir.

Müsahiblərdə diqqət yetirilən əsas cəhət yaxşı bir dinləyici olmaları ilə yanaşı, səmimi və anlayışlı olmağın vacibliyi də nəzərə çatdırılmışdır. Direktorlardan birinin sözləri: *“Ünsiyyət prosesində qəbuledici, açıq olmaq birinci yerdə gəlir. Əgər mən məktəbin direktoruyamsa, deməli ki, mən bu keyfiyyətə ən çox sahib olan tərəfəm. Kimsə mənə müraciət edirsə, yaxud mən kiməsə müraciət edirəmsə, bu anı doğru dəyərləndirmək lazımdır”* (K.İ.). Digər bir direktor: *“Məsələnin nədən ibarət olduğunu, niyə baş verdiyini dinlədikdən sonra öz məsləhətlərimi verirəm, səbəbkarın kimliyini isə tənqiddən uzaq olmaq şərtilə nəzərə çatdırıram* (A.N.). Üçüncü bir direktorun fikirləri isə belədir: *“Məncə, ən əsası təmkinli və səbirli davranmaqdır, vəssalam. Diqqətlə və səbrlə məsələni sona qədər dinlədiyiniz zaman verdiyiniz reaksiya ilə, tam dinləmədən dərhal verdiyiniz reaksiya arasında çox böyük fərq var. Ona görə də düşünürəm ki, ünsiyyətə elə açıqfikirli olmaqla başlamalıyıq. Əlbəttə, kiminsə sizə olan münasibət və yanaşmasına nəzarət edə bilməzsiniz, bu sizin əlinizdə deyil. Amma kiməsə olan münasibət və yanaşmanızı siz idarə edirsiniz. Onu özünüz istədiyiniz şəkildə tənzimləyə bilərsiniz. Deməli, mən yanaşmalarımı doğru bildiyim şəkildə sərgiləyə bilərəm”* (N.Z.).

Məktəb direktoru A.N.-nin fikrincə səmərəli idarəetmə üsullarından biri də şagirdlərə və onların problemlərinin dinlənilməsinə xüsusi vaxt və məkan ayırmaqdır, xüsusilə ünsiyyət qurmağın müəyyən mənada çətin olduğu şagirdlərlə bu üsul öz müsbət nəticəsini verir. *“Yaxşı oxuyan, çalışqan şagirdlər də var, tənbellik edən, dərslə hazırlaşmayan, sinifdə səs-küy salıb dərslə pozan şagirdlər də var. Bu cür şagirdlərə çalışıram ki, daha çox diqqət yetirim və bacardığım qədər də onları dərslərə cəlb edirəm. Şagirdlər arasında həmişə mübahisələr, höcətlaşmalar olur, adekvat həll yolunu tapmaq üçün onların hər biri ilə ayrı-ayrılıqda söhbət edirəm”* (A.İ.). Çətin şagirdlərlə ünsiyyətdə onların problemlərini qəbul etmək və bu problemlərə verdiyiniz dəyəri onlara nümayiş etdirmək müəllim və şagird arasında davamlı səmərəli ünsiyyət yaradır. Bu hal Azərbaycan mədəniyyəti üçün səciyyəvi olmaya bilər, lakin kollektivist yanaşma A.İ.-nin münaqişəni bütün sinfin xeyrinə həll etmək istəyinə yol açır.

R.S.-in verdiyi örnəkdə dediyi kimi, kollektivist yönlü mədəniyyətdə münasibət qurmaq məsələsi insanlarda cəmiyyəti fərddən üstün tutmağa meyillik yaratmaq şəkildə də ortaya çıxma bilər. *“Məktəbimizdə yaşanmış bir halı sizlərlə paylaşacağam. Deməli, uzun illər məktəbdə işləyən bir müəllimimiz vardı, xeyir-şər adamı deyildi, iş yoldaşlarımızdan heç kimin yaxşı ya da pis günündə (toy və yas mərasimlərində) iştirak etməzdi. O rəhmətə gedəndə də heç kim onun dəfnində iştirak etmək istəmədi. Direktor məndən kimin dəfnə gedib-gətməyəcəyini soruşanda, dedim ki, yalnız bir neçə nəfər gətməyə razıdır. Direktor özü müəllimlər otağına gəldi, hamıya izah etməyə çalışdı ki, iştirak etmək lazımdır. Həmçinin xüsusi günlərin (bayramların və s.) təşkilinə direktor özü nəzarət edirdi”* (R.S.).

Bu hadisədə məktəb direktorunun müəllimləri dəfn mərasimində iştiraka cəlb etmək üçün istifadə etdiyi təsirli liderlik texnikası onlara Azərbaycan mədəniyyətində həlledici olan mədəni norma və etik davranışları xatırlatmaq oldu. Bunu etməklə, müəllimlərdə dərinliklərdə qalmış empatiya duyğusunu üzə çıxarmış oldu. Bununla da, direktorlar və məktəb icması arasında empatiya və harmoniya hissənin formalaşmasında mədəniyyətin oynadığı rol bir daha təsdiqlənmiş oldu. Qeyd etməliyik ki, bu cür liderlik texnikası individualist mədəniyyətin dominant olduğu ölkələrdə bu şəkildə nəticə verməyə bilər.

4) *Yaş və gender məsələsi mədəni faktor kimi*

Müəllimlər arasında yaş fərqləri bütün dünyada rast gəlinən bir haldır. Azərbaycanda isə Sovet dövründə təhsil almış müəllimlərlə müstəqillikdən sonra təhsil almış müəllimlər arasındakı fərqi dəyərləndirmək istəsək, bu nəsil fərqləri qabarıq şəkildə gözə dəyir. S.Ş. dediklərindən: “Müəllimlərimiz arasında yaş fərqi çoxdur. 60 yaş və daha yuxarı yaşdan tutmuş, 40 yaş və daha aşağı yaşa qədər müəllimlər var. Generasiyalar arasında uçurum var. Mən, bir növ, onların arasında yer alıram. Həmkarlarım tez-tez mənə müraciət edirlər, mən də onlara yaxın olmaq üçün əlimdən gələni edirəm, nəyəsə ehtiyac hiss etsəm, kömək etməyə, dəstək olmağa çalışıram. Mənim üçün ən gözəl örnək məni məktəbə gətirən direktor oldu. Mən ona çox minnətdaram, ondan çox şey öyrənmişəm. Onun rusdilli olması şagirdlər və müəllimlərlə qurduğu effektiv ünsiyyətə maneə deyildi. O, həqiqətən, hamını bir araya gətirirdi, toylara kollektiv olaraq birgə gedirdik, bayramları birgə qeyd edirdik. Hətta o, mənim geyim tərzimə də təsir etdi. Mən bir az qısa əmək geyinməyə ürək etməzdim, amma o, məni inandırdı ki, bu mənə çox yararlıdır. Sonra gördüm ki, həqiqətən də bu cür mənə yararlıdır” (S.Ş.). Burada daha təcrübəli məktəb direktorunun S.Ş.-yə həm liderlik, həm də şəxsi keyfiyyətləri baxımından mentorluq etməsinin nəticəsi olaraq yaş və gender kəşiməsi müşahidə olunur.

YEKUN

Kollektivist xarakterli Azərbaycan mədəniyyətində məktəb direktorları paternalist tərzdə yanaşmanı mənimsəyiblər. Aşkara çıxardığımız hallar məktəb mühitində istər direktor və müəllim, istərsə də müəllim və şagird arasında olan peşəkar münasibətlərin emosional təməl üzərində qurulduğunu göstərdi. Azərbaycanda liderlik tərzini xarakterizə edən əsas davranışlar empatiya qurmaq və iş mühitini (müəllimlər, işçilər, şagirdlər) ailə kimi görməkdir. Həmçinin tədqiqatımızın nəticələri onu da göstərdi ki, direktorların məktəblərindən yaxud öz işlərindən bəhs edərkən tez-tez “ailə” və ya “valideyn” bənzətməsini istifadə etmələri ailədaxili münasibət modellərinin məktəbdaxili ünsiyyətə necə sirayət etdiyinin nümayişidir. Direktorların sosial-emosional səriştəlilik əsaslı bu yanaşmalarını güclü şəxsiyyətlərarası münasibətlər və kollektivin rifahı naminə şəxsi mənafehlərin fəda edilməsi hissi müşayiət edir. Çıxara biləcəyimiz ən əsas nəticə, əgər sosial-emosional səriştəliliyin yüksəldilməsini istəyiriksə, bilməliyik ki, direktorların peşəkar inkişafı refleksiyadan keçir. Təlimatlar və müəllimliyin müzakirəsinə həsr edilən görüşlər əvəzinə, direktorlara məktəbdaxili münasibətləri yaxşılaşdırmaqda fayda verəcək özünerefleksiya tədris yanaşmasının bir hissəsinə çevrilməlidir. Məktəb direktorlarının fəaliyyətini sadəcə onlara verilmiş tapşırıqları yerinə yetirmə səviyyələrinə əsaslanmaqla dəyərləndirmək doğru yanaşma olmazdı, bu dəyərləndirmə onların mədəni mənşə və ailədaxili münasibətlərdən qaynaqlanaraq “sərgilədikləri” ünsiyyət bacarıqlarını da əhatə etməlidir. Mədəni faktorları əsas götürən məktəb direktorluğuna hazırlıq proqramları etika əsaslı rəhbərliyin aşılmasında effektiv üsul ola bilər. Nəticə etibarilə, həm sosial, həm də emosional baxımdan səriştəli məktəb direktorlarının yetişdirilməsinin effektiv üsulu kimi özünerefleksiya əsaslı təlim metodları bütün dünyada akademiklər tərəfindən təklif olunmaqdadır (Wright, 2020; Patti və başqaları, 2017).

Bu məqalənin əsas hədəfi Azərbaycanda məktəb direktorlarının sosial-emosional səriştəliliyində mədəniyyətin, o cümlədən kollektivist yanaşma, ailə üstünlüyü və genderin rolunu araşdırmaq idi. Azərbaycanda bir neçə məktəb direktoru ilə müsahibə aparılmaqla həyata keçirilən bu tədqiqat azərbaycanlı məktəb direktorlarının münasibət və qayğıya əsaslanan empatik liderlik üslubları üzərində ailənin, genderin və mədəniyyətin təsirini sübut edən əsaslı nəticələri təqdim etməklə yanaşı, direktorların öz məktəblərində sosial-emosional səriştəliliyi nə cür tətbiq etdiklərini də göstərməkdədir. Müsahibələrin empatiya, qayğı və şəxsiyyətlərarası münasibət kompetensiyalarının fərdidən daha çox, ailə (kollektivist) sosial modellərinə kökləndiyinin şahidi olduq.

Aşağıda təqdim edilən suallar gələcək həm keyfiyyət həm də kəmiyyət tədqiqatların potensial mövzuları ola bilər:

- Məktəb və sinif səviyyəsində hərəkətə açıq, həssas və inklüziv mühitlərin inkişafına necə dəstək verə bilər?
- Nə üçün bullinq müasir məktəb mühitində problemə çevrilir? Məktəb liderlərinin SEK-i və məktəbə SEÖ-nin tətbiqi bullinqin səbəb olduğu problemlərin həllinə necə kömək ola bilər?
- Azərbaycan məktəblərində pozitiv mühitin təminatı nə ola bilər? Məktəbdə pozitiv mühiti yaratmaq üçün mədəni baxımdan müvafiq sayıla biləcək fəaliyyətlər hansılar ola bilər? Məktəb liderlərinin SEK-i necə təkmilləşdirilə bilər?
- Hələ vəzifələrinin icrasına başlamamış, həmçinin vəzifələrini icra edən direktorlar üçün təşkil olunan direktor hazırlığı proqramlarında sosial, emosional və koqnitiv kompetensiyalara sahib məktəb direktorlarının formalaşdırılması üçün hansı təlimat və tövsiyələrdən istifadə edilə bilər?

Məktəb direktorları arasında SEK üçün mənbə axtarışına çıxarkən bu və bu kimi suallar Azərbaycan mədəni kontekstində, həmçinin digər mədəni kontekstlərdə gələcək tədqiqatlar üçün faydalı mövzulara işıq tutacaqdır.

İstinadlar

Alekseyev, M., Kazenin, K., & Suleymanov. (2006). Дагестанские народы Азербайджана: политика, история, культура.

Aliyev, V. (2020). A qualitative observation on Azarbaijan cultural values in terms of Hofstede's cultural dimensions. *Business and Management Research*, 9(2), 19–24. <https://doi.org/bmr.v9n2p19>

Allbright, T., Marsh, J., Kennedy, K., Hough, H., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: Insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35–52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>

Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. SAGE.

Amrullayev, E. (2021, March 10). Şagirdlərin akademik nailiyyətləri ilə yanaşı onların psixolojisağlamlığı, təhlükəsizliyi və rifahı da vacibdir. [Along with academic achievement, student mental health, safety, and well-being are also important]. [Status update]. Facebook. <https://www.facebook.com/113179767149168/posts/254098966390580/>

Avdeev, A. (2015). Population situation analysis: Beyond the demographic transition in Azerbaijan. United Nations Population Fund & United Nations Development Programme Azerbaijan.

Azertac (2024, 12 fevral). Daha bir məsələ Milli Məclisin plenar iclasına tövsiyə edilib.

Babayeva, V. (2021, August 8). *Məktəbdə qisnəmə hadisəsi - Bullinq günahkarları kimlərdir?* [Bullying at school *Who are the perpetrators of bullying?*]. Bizim. Media. <https://bizim.media/az/cemiyet/49519/>

Babbie, E. (2020). *The practice of social research* (15th ed.). CENGAGE Learning Custom

Publishing.

- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl),13–25.
- Beycioglu, K. & Sincar, M. (2019). The effects of shame in school leadership: The case of Turkish principals. In I. Oplatka & K. Arar (Eds.) *Emotion management and feelings in teaching and educational leadership: A cultural perspective studies in educational administration*, (pp. 213–234). UK: Emerald Publishing Limited.
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139–154.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Bower, G., O'Connor, J., Harris, S., & Frick, E. (2018). The influence of emotional intelligence on the overall success of campus leaders as perceived by veteran teachers in a rural mid-sized East Texas public school district. *Educational Leadership Review* 19(1), 111–131.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Cabinet of Ministries of the Republic of Azerbaijan. (2017, June 14). *The amount and conditions of allocation of grants for development and innovation in education, including procedures for providing funds, monitoring, reporting and evaluation requirements*. <https://e-qanun.az/framework/35883>
- Cabinet of Ministries of the Republic of Azerbaijan. (2018a, July 5). *Rules for the organization of psychological services in educational institutions*.
<https://e-qanun.az/framework/44991>
- Cabinet of Ministries of the Republic of Azerbaijan. (2018b, July 18). *National qualifications framework for lifelong learning of the Republic of Azerbaijan*.
<https://eqanun.az/framework/39622>
- Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. (2019, May 13). *On additional measures to ensure a positive learning environment and development in general educational institutions*.
- CASEL. (2013). CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition).
<http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL. (2017). *Personal Assessment and Reflection: SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults*. <https://schoolguide.casel.org/resource/personal-sel-reflection/>
- Chen, X. P., Eberly, M. B., Chiang, T. J., Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2014). Affective trust in

- Chinese leaders: Linking paternalistic leadership to employee performance. *Journal of Management*, 40(3), 796–819.
- Chua, R. Y. J., Ingram, P., & Morris, M. W. (2008). From the head and the heart: Locating cognition- and affect-based trust in managers' professional networks. *Academy of Management Journal*, 51(3), 436–452.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gorgens-Ekermans, G., & Roux, C. (2021). Revisiting the emotional intelligence and transformational leadership: (How) Does emotional intelligence matter to effective leadership. *SA Journal of Human Resource Management* 19, 1–13.
- Grobler, B., & Conley, L. (2013). The relationship between emotional competence and instructional leadership and their association with learner achievement. *Education as Change*, 17(sup 1), S201S223. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.866003>
- Guliyev, H. (2002). *Архетипичные Азери: Лику металитета*. [Archetypal Azeri: Faces of mentality]. Yeni Nasil.
- Guluzade, Z. (2002). Genderin tətbiqi, tədrisi və təbliği qarşısında duran problemlər. [Gender issues: implications, teaching and advocacy]. *Müasir dövrdə fəlsəfənin yeni istiqamətləri və genderin sosial-fəlsəfə problemləri* [New directions of philosophy and socio-philosophical problems of gender in modern times] (pp. 8–13). Yeni Nesil.
- Guluzade, Z. (2003). *Gender Azərbaycanı* [Gender in Azerbaijan]. Yeni Nesil.
- Hallinger, P. (2011), "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, (49)2, 125-142. DOI.org/10.1108/09578231111116699.
- Hecht, M., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). The Guilford Press.
- Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S., McGarrah, M., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist* 54(3), 129–143.
- Kapasi, I., Sang, K., & Sitko, R. (2016). Gender, authentic leadership and identity: Analysis of women leaders' autobiographies. *Gender in Management*, 31(5/6), 339–358. <https://doi.org/10.1108/GM-06-2015-0058>

- Kazimzade, E. (2017). *Report on school principalship developments in Azerbaijan: Challenges of professional development of school leaders vs. managers*. Network of Education Policy Centers.
- Kim, M.S. (1994). Cross-Cultural Comparisons of the Perceived Importance of Conversational Constraints. *Human Communication Research*, 21 (1/9), 128–151.
- Kuliyeva, N. (2005). *Современная сельская семья и семейная жизнь в Азербайджане* [Modern rural family and family life in Azerbaijan]. Elm.
- Kuliyeva, N. (2006). *Müstəqillik illəri Azərbaycan ailəsi*. [The time of Independence: Azerbaijani family]. Elm.
- Kuliyeva, N. (2011). Внутрисемейные отношения у азербайджанцев (Intra-family relationships in Azerbaijani family). *Irs*, 4(52), 26–31.
- K., Harris A., Hopkins D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson.
- Magno, C., & Kazimzade, E. (2014). Women as school leader entrepreneurs in Azerbaijan. In J. Abdul Hamid & N. Paredes Canilao (Eds.), *Asian educational leadership and leadership education*. University of Philippines Press.
- Mayer, B. (2013). Family change theory: A preliminary evaluation on the basis of recent cross cultural studies. In I. Albert, & D. Ferring (Eds.), *Intergenerational relations. European perspectives on family and society* (pp. 167–187). Policy Press.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). A call to study education emotion as a contextualized phenomenon. In I. Oplatka, & K. Arar (Eds.), *Emotion management and feelings in teaching and educational leadership studies in educational administration* (pp. 9–24). Emerald Publishing Limited.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. (2017). Developing socially, emotionally and cognitively competent school leaders and learning communities. In J. Durlak, G.Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gulotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 438–452). The Guilford Press.
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2006). Leader–member exchange (LMX), paternalism and delegation in the Turkish business culture: An empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2), 264–279.
- Qian, H., & Walker, A. (2021). Building emotional principal–teacher relationships in Chinese schools: Reflecting on paternalistic leadership. *The Asia-Pacific Education Research Journal*, 30(4), 327–338. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00563-z>

- Rajabov, G. (2017). Структура семьи [Family structure]. In A. Mamedli, & L. Solovyeva (Eds.), *Азербайджанцы* [Azerbaijanis] (pp. 428–431). Nauka.
- Rajabov, G., Pchelintseva, N., & Solovyeva L. (2017). Обряды и обычаи, связанные с рождением детей. [Customs and traditions regarding childbirth and upgrading]. In A. Mamedli, & L. Solovyeva (Eds.), *Азербайджанцы* [Azerbaijanis] (pp. 445–460). Nauka.
- Ralston, D., Holt, D., Terpstra, R., & Kai-Cheng, Yu. (2008). The impact of national culture and economic ideology on managerial work values: A study of the United States, Russia, Japan, and China. *Journal of International Business Studies* 39(1), pp. 8-26.
- Sanders, M. (2021). *Social emotional competence in school leaders* [Doctoral dissertation, University of North Florida]. UNF Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.unf.edu/etd/1111>
- Toprak, M. & Karakus, M. (2020). Outcomes of school administrators' emotions. A review of empirical evidences in J. Chen & R. King (Eds.), *The Asian context in emotions in learning, teaching and leadership. Asian perspectives* (pp.165-183). Routledge.
- Walker, A. and Dimmock, C. (Ed.) (2002) *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Routledge Falmer.
- Wang, L.H., Gurr, D.M., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54, 270-287.
- Wright, J., Fisher, D. & Frey, N.. (2020). Reflective Writing in a Principal Preparation Program. *Journal of School Administration Research and Development*. 5(1), 18-23.