

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

ELMİ-METODİK JURNAL

2019, №4 /229

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



ИСТИНА
Интеллектуальная Система
Тематического Исследования
НАукометрических данных



EBSCO



MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

Elmi-metodik jurnal. 1970-ci ildən «Azərbaycan məktəbi» jurnalına əlavə kimi nəşr olunur. ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 05 may 1997-ci il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» adı ilə dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat şəhadətnaməsi № 544. 2009-cu ildə jurnalın adı dəyişilərək «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» adlandırılmışdır (AR Ədliyyə Nazirliyinin 11/648 №-li, 20.05.2009-cu il tarixli məktubu).

«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalı məktəbəqədər və ibtidai təhsil sahəsində elmi-nəzəri məqalələrin, müasir dövrün tələblərinə uyğun milli və xarici təcrübəni praktik və nəzəri baxımdan əks etdirən araşdırma materiallarının nəşrini həyata keçirir. Jurnalda təlimin məzmununu, tərbiyəçi və müəllimlərin, psixoloq və defektoloqların pedaqoji təcrübəsini ümumiləşdirən məqalələrə yer verilir. Müasir təlim texnologiyalarının, pedaqoji innovasiyaların təbliği, ailə-məktəb, müəllim-şagird, tərbiyəçi-uşaq münasibətlərinin pedaqoji-psixoloji aspektlərini əks etdirən yazıların dərci jurnalda daim diqqət mərkəzində saxlanılır. Məqalələr Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində dərc olunur. Müəllimlərin şəxsi maraqlarını əks etdirən, elmi-metodiki nəticəsi olmayan məqalələr qəbul edilmir. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

Scientific and methodological journal. It has been published since 1970 as a supplement to the «Azerbaijan Journal of Educational Studies». ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

The journal «Preschool and primary education» publishes scientific and theoretical articles in the field of preschool and primary education, research materials reflecting national and international experience from a practical and theoretical point of view in accordance with the modern requirements. The journal also publishes articles summarizing the content of training, the pedagogical experience of educators, teachers, psychologists and disability specialists. Promotion of modern learning technologies, pedagogical innovations and articles that reflect pedagogical and psychological aspects of family-school, teacher-student, educator-child relationships are always in the focus of the journal. Articles are published in Azerbaijani, Russian, English and Turkish languages. Articles that reflect the conflict of interests and have no scientific methodological purpose are not accepted. The journal is among the recommended scientific publications of the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

Təsisçi

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

Baş redaktor

Yəhya Kərimov

Redaksiya heyəti

Böyükağa Mikayılı (Məsul katib)

Vidadi Xəlilov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)

Nərminə Alnağıyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)

Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)

Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Nurlana Əliyeva (Azərbaycan Slavyan Universiteti)

Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)

Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Vidadi Orucov (Lənkəran Dövlət Universiteti)

Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)

Şəhla Əliyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Aydın Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)

Vaqif Əmiraslanov (Bakı Sosial-Pedaqoji Kolleci)

Laləzər Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)

Azadxan Adıgözəlov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Həqiqət Hacıyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

Vira Remajevskaya («Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzi, Ukrayna)

Bibixanım İbadova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)

Zemfira Əsədova (175 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)

Esmira Ağayeva (İ.Əfəndiyev adına Elitar Gimnaziya)

Zöhrə Əliyeva (111 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)

Xalidə Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)

İradə Məlikova (74 nömrəli tam orta məktəb)

Vəfa Məmmədova (155 nömrəli tam orta məktəb)

Nabat Rəfiyeva (316 nömrəli Körpələr evi-uşaq bağçası)

Taliə Nəbiyeva (23 nömrəli tam orta məktəb)

Redaksiya

Kəklək Məmmədova, Adilə Məmmədova, İlqar İsgəndərov,

Məhəbbət Əliyeva, İlhamə Əsədova.

Redaksiyanın ünvanı:

AZ 1065, Bakı şəhəri, Azad Mirzəyev küçəsi, 236

Telefon: (012) 538 82 65; (012) 538 82 67; (012) 510 19 65

E-mail: mekteb@edu.gov.az

<http://www.journal.edu.az>

THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN
JOURNAL of PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

Editor-in-Chief

Yahya Karimov

Editorial Board

Boyukagha Mikayilli (Executive Editor)
Vidadi Khalilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Narmina Alnaghieva (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan)
Elvin Rustamov (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan)
Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University)
Asef Zamanov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Nurlana Aliyeva (Azerbaijan Slavic University)
Pavel Lushin (Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Museib Ilyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Vidadi Orujov (Lankaran State University)
Akif Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Shahla Aliyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Aydin Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Vagif Amiraslanov (Baku Socio-Pedagogical College)
Lalazar Jafarova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Azadkhan Adigozalov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hagigat Hajiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Vira Remajevskaya (Education and Rehabilitation Center «Lewenia», Ukraine)
Bibikhanim Ibadova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Zemfira Asadova (Kindergarten-Nursing home No.175)
Esmira Aghayeva (Elite Gymnasium named after I. Efendiyev)
Zohra Aliyeva (Kindergarten-Nursing home No. 111)
Khalida Musaeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irada Malikova (Secondary school No. 74)
Vafa Mammadova (Secondary school No. 155)
Nabat Rafieva (Kindergarten-Nursing Home No. 316)
Talia Nabieva (Secondary school No. 23 named after T. Hasanov)

Editorial Team

Kaklik Mammadova, Adila Mammadova, Ilgar Isgandarov,
Mahabbat Aliyeva, Ilhama Asadova.

Adress:

236 Azad Mirzayev St., Baku, Azerbaijan 1065

Tel: + 994 12 538 8265; 12 538 8267; 12 510 1965

E-mail: mekteb@edu.gov.az

Homepage: <http://www.journal.edu.az>

İÇİNDƏKİLƏR / № 4, 2019

• P E D A Q O G İ K A

Laləzar Cəfərova

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətləri 10

İsmət Məmmədova, Günay Həsənova

Ənənəvi və interaktiv təlim metodları – üstünlüklər və çatışmazlıqlar: müqayisəli təhlil 19

Namiq Cəfərov

Məktəbli şəxsiyyətinin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasının elmi-nəzəri əsasları 29

• M E T O D İ K A

Şərafət Baxışova

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi yolları 37

Fatmaxanım Bünyatova, Yuliya Kərimova

Dayanıqlı təhsilin transformasiyası. Tamlıq və qeyri-səlis təhsil modeli 47

Nigar Muradova

Oyun fəaliyyətində ibtidai sinif şagirdlərinin mənəvi-əxlaqi mədəniyyətinin tərbiyə olunmasının metodoloji əsasları 65

Vəfa Məmmədova

İbtidai siniflərdə peşə seçimi məşğələlərinin aktuallığı 75

• P E D A Q O J İ P S İ X O L O G İ Y A

Səlahət Musayeva

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafının pedaqoji-psixoloji əsasları 85

●	P E D A Q O J İ P S İ X O L O G İ Y A	
	Pərvanə İmanova	
	Təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyində tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətinin rolu	95
.....		
●	D E F E K T O L O G İ Y A	
	Vira Remajevskaya	
	İbtidai məktəb görmə problemləri olan uşağın həyat yolunun bir hissəsi kimi	103
	Elmira Kərimova	
	Autizm xəstəliyi və onun tədqiqi tarixi	121
.....		
●	X A R İ C İ T Ə C R Ü B Ə	
	Xalidə Həmidova	
	Amerika Birləşmiş Ştatlarında məktəbəqədər təhsil	128
	Ayşin Cengiz	
	Məktəbəqədər təhsil və uşaqlarda gender münasibətlərinin tərbiyə olunması	137
.....		
●	A İ L Ə v ə M Ə K T Ə B	
	Nigar İsmayılova	
	Məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsində ailənin rolu	150
	Alla Buçkova	
	«Ana, mən qorxuram!» (Uşaq qorxuları: valideynlərin ilk yardımı)	156
.....		
●	T Ə H S İ L T A R İ X İ M İ Z D Ə N	
	Aytəkin Məmmədova	
	1920–1931-ci illərdə Azərbaycanda ibtidai məktəblər üçün tədris planlarının hazırlanması	165

CONTENTS / № 4, 2019

● P E D A G O G Y

Lalazar Jafarova

Characteristics of organizing the educational process
in preschool educational institutions 10

Ismet Mammadova, Gunay Hasanova

Traditional and interactive teaching methods – advantages
and disadvantages: comparative analysis 19

Namig Jafarov

Scientific and theoretical bases of formation of moral
qualities of schoolchildren 29

● M E T H O D S

Sharafat Bakhishova

The ways presented by early childhood language and
speech development institute 37

Fatmakhanim Bunyatova, Yulia Karimova

Transformation of education system supported by the
government. Integrity (whole) and fuzzy education model 47

Nigar Muradova

Methodological bases of training spiritual and moral culture
of elementary school students during the game activities 65

Vafa Mammadova

The importance of the lessons about the right profession
choice in primary schools 75

● P E D A G O G I C A L P S Y C H O L O G Y

Salahat Musaeva

Pedagogical and psychological essences conditioning
the intellectual development of preschool children 85

● P E D A G O G I C A L P S Y C H O L O G Y

Parvana Imanova

The role of teacher-child communication in the effectiveness
of educational activities 95

● D E F E C T O L O G Y

Vira Remajevskaya

Elementary school as a part of life ways of the blind child 103

Elmira Karimova

Autism and its history of research 121

● F O R E I G N E X P E R I E N C E

Khalida Hamidova

Preschool education in the United State of America 128

Aishin Chengiz

The preschool education, and development of the
knowledge of children's gender attitude 137

● F A M I L Y a n d S C H O O L

Nigar Ismailova

The role of the families in the use of modern technology
by preschool-aged children 150

Alla Buchkova

"Mom, I am scared!"
(Fears of children: Premier help of parents) 156

● E D U C A T I O N A L H I S T O R Y

Aytakin Mammadova

1920-1931, the Development of Curriculum for Elementary
Schools in Azerbaijan 165

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətləri

Laləzar Cəfərova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Məktəbəqədər təhsilin kurikulumu şöbəsi. E-mail: l.cafarova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətlərindən söhbət gedir. Müəllif pedaqoji prosesin struktur komponentlərini (məqsəd, subyektlərin fəaliyyəti, subyektlər arasındakı münasibətlər, integrativ idarəetmə) qruplaşdırır və digər yanaşmalarda irəli sürülən struktur komponentlərini də qeyd edir. Müəllif vurğulayır ki, metodik işin təşkili zamanı səriştəlilik, şəraitin, dəyərlərin oriyentasiyası, pedaqoqun təcrübəsi və peşəkarlıq səviyyəsi, motivasiya qurma xüsusiyyətləri və tərbiyəçi-müəllimlərin öz peşəkarlıqlarına münasibəti nəzərə alınmalıdır. Həmçinin, məqalədə metodik işin yenilənməsi parametrləri (pedaqoji kadrlarla işin təşkili, ənənəvi təcrübədən yaradıcı istifadə, təlim prosesinə yeniliklərin daxil edilməsi təcrübəsinin təkmilləşdirilməsi və s.) də qeyd olunur. **Açar sözlər:** məktəbəqədər təhsil, yeni məzmun, pedaqoji proses, inkişafetdirici mühit, inteqrasiya, inkişaf sahələri.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.75>

Məqaləyə istinad: Cəfərova L. (2019) *Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətləri*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (229), səh. 10–18.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 21.08.2019; qəbul edilib – 28.08.2019

Giriş

Məktəbəqədər yaş dövründə uşağın tədris-təlim prosesində fiziki, psixoloji, sosial-emosional, intellektual inkişafı sistemli, məqsədyönlü, qarşılıqlı fəaliyyətdə həyata keçir. Bu çoxcəhətli qarşılıqlı təsir pedaqoji prosesin məzmunu ilə bağlıdır. Uşağın gələcəyin hərtərəfli şəxsiyyəti kimi formalaşması üçün tədris-təlim prosesinin demokratikləşdirilməsi və humanistləşdirilməsi əsas şərtlərdən biridir.

«Məktəbəqədər təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu respublikamızda məktəbəqədər təhsil sistemində keyfiyyətin yüksəldilməsinin qarantıdır [2017]. Bunun əsas mahiyyətini təlim prosesində qurucu, yaradıcı və dəyişdirici pedaqoji, sosial-mədəni əhəmiyyət daşıyan prinsiplər, başqa sözlə desək, düzgün aparılan pedaqoji prosesin məzmunu və onun səmərəli təşkili müəyyən edir.

Pedaqoji proses möhkəm qarşılıqlı əlaqə və qarşılıqlı asılılıq komponentləri olan, daxili motivasiyalı, tam bir prosesdir. Onun struktur komponentlərini aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- məqsəd (Tərbiyəçi-müəllim və uşaq nəyə nail olmağa çalışır? Pedaqogikada məqsəd pedaqoji prosesi quran konseptual ideyalar məcmusudur);
- pedaqoji prosesin təşkilində iştirak edən subyektlərin fəaliyyəti;
- bu fəaliyyət nəticəsində əmələ gəlmiş, həmçinin mühitin subyektləri tərəfindən istifadə edilən münasibətlər;
- bu sistemin inkişafı və bütövlüyünü təmin edən integrativ idarəetmə.

Digər yanaşmalarda pedaqoji prosesin strukturunun aşağıdakı elementlərdən təşkil olunduğu göstərilir:

- məqsəd (onu konkretləşdirən vəzifə qeyd olunur);
- məzmun (fəaliyyət, bilik, istiqamət və münasibətlərin məcmusu müəyyən edilir);
- fəaliyyət (pedaqoji prosesin məzmununun mənimsənilməsinə, məqsəd və vəzifələrin realizəsinə istiqamətlənmiş tərbiyəvi təsirin vasitə, üsul, formaları xarakterizə olunur);
- nəticə (pedaqoji prosesin səmərəlilik səviyyəsini və alınmış son nəticələri göstərir);
- resurslar (pedaqoji prosesin sosial-iqtisadi, mənəvi-psixoloji, gigiyenik şəraitinin təşkilini əks etdirir).

Şübhəsiz, pedaqoji prosesə yalnız tərbiyəçi-müəllimin uşağa təsiri kimi baxmaq olmaz. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində bu, tərbiyəçi-müəllim və uşağın subyekt-subyekt münasibətləri əsasında fəaliyyət göstərdiyi qarşılıqlı təsirlərə malik mürəkkəb sistemdir. Pedaqoji prosesin strukturuna belə yanaşma təlim-tərbiyənin humanistləşdirilməsi prinsipinə yaxındır. Pedaqoji prosesə yalnız tədris müəssisələrində aparılan təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf məsələləri deyil, habelə məktəbəqədər tərbiyə, mədəni-maarif, istehsalat müəssisələrində, məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrində, ictimai təşkilatlarda aparılan təlim-tərbiyə işləri, ailədə tərbiyə təcrübəsi də daxildir. Deməli, təlim-tərbiyə müəssisələrində müxtəlif sahələri əhatə edən təhsil, təlim, tərbiyə və inkişaf məsələləri pedaqoji prosesin mahiyyətini təşkil edir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində metodik işin məzmunu təhsil sisteminin məqsəd və vəzifələrinə uyğun müəyyən edilir. Aparılan tədqiqatlara əsasən, metodik işin özünəməxsus sistemi yaradılır. Burada məktəbəqədər təhsil müəssisələri

haqqında dövlət sənədləri, pedaqoji kollektivin tərkibinin nəzərə alınması, tərbiyəçi-müəllimlərin şəxsiyyətinin və fəaliyyətinin diaqnostik öyrənilməsinin nəticələri, onların çətinlikləri, uşaq bağçasının işinin cari, son nəticələrinin keyfiyyətinin təhlili rəhbər tutulmalıdır.

Metodik işin yenilənməsinə aşağıdakı mövqelərdən baxılır:

- ənənəvi təhsil sistemindən imtina etmək yolu ilə təcrübənin sistemli dərk edilməsi əsasında pedaqoji kadrlarla işin təşkili;
- ənənəvi təcrübədən yaradıcılıqla istifadə;
- təlim prosesinə yeniliklərin daxil edilməsi əsasında toplanmış təcrübənin təkmilləşdirilməsi.

Metodik işin istiqamətləri müəyyənləşdirilərkən aşağıdakılar nəzərdə tutulur:

- təhsilin məzmununa yeniliklərin tətbiq edilməsi prosesinin elmi-metodik təminatı;
- peşəkarlıq probleminin həlli zamanı metodik köməyin göstərilməsi;
- peşə ustalığının inkişaf etdirilməsi.

Uşaq bağçasında metodik işin təkmilləşdirilməsinin əsas prinsiplərindən biri fərdi yanaşma, onun forma və məzmununun diferensiasiyasıdır. Buna görə də metodik iş məntiqi cəhətdən əsaslandırılmış olmalı, formanın məzmununa uyğunluğu, həll edilən problemdən məzmunun çıxarılması nəzərdə tutulmalıdır.

Metodik işin təşkili zamanı səriştəlilik, şəraitin, dəyərlərin oriyentasiyası, tərbiyəçi-müəllimin təcrübəsi və peşəkarlıq səviyyəsi, həmçinin tərbiyəçi-müəllimlərin motivasiya qurmalarının xüsusiyyətləri, öz səriştəliliklərinə münasibəti nəzərə alınmalıdır.

Məktəbəqədər müəssisələrdə metodik fəaliyyətin planlaşdırılması pedaqoji kollektivin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin həllinə kömək edir. Metodik iş planına, ilk növbədə, tərbiyəçi-müəllimin müstəqil fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı iş formaları daxildir. Hər bir tərbiyəçi-müəllim metodik mövzu seçir və bir neçə il üçün özünüinkişaf proqramını tərtib edir. Təlimdə tərbiyəçi-müəllimin bilavasitə təcrübəsi həlledici rol oynayır. Onlar uşaqların fərdi fərqlərini və bilik səviyyələrini nəzərə alaraq, fəal metodlardan istifadə edirlər. Bunun üçün məsləhətləşmələr, işgüzar oyunların müxtəlif variantlarını, öz pedaqoji inkişaflarının layihələşdirilməsini həyata keçirmək lazımdır.

Yeni təcrübənin yayılması, metodik sərğilər, yaradıcı hesabatlar, açıq tədbirlər, festivallar, müsabiqələr, təqdimatlar, yeni texnologiyalardan biri olan layihələşdirmə metodunun təcrübəyə tətbiqi tərbiyəçinin peşəkarlığı və yüksək pedaqoji hazırlıq səviyyəsindən danışmağa imkan verir.

Layihələr uşaq-böyük fəaliyyətinin məzmununu, təlim-tərbiyə prosesini zənginləşdirir, oyun formasında realizə olunur. Uşaqlar layihələr çərçivəsində yaradıcı və praktik əhəmiyyətli fəaliyyət növlərinə daxil edirlər. Təlim-tərbiyə prosesinin müxtəlif formalarının təşkili nəinki tərbiyəçi-müəllimlərin səriştəliliyini

yüksəldir, hətta onları layihədə fəaliyyətə, daha yeni forma və üsulların mənimsənilməsinə cəlb edir. Bunlar da təlim-tərbiyə prosesinin daha məhsuldar və məqsədyönlülüyünə yol açır. Tərbiyəçi-müəllimlərin inkişafetdirici, təlimedicisi, tərbiyəedicisi fəaliyyətə, uşaqların işinin məzmununa və perspektiv formalarının seçilməsinə, başlıcası isə özünüinkişafa və müasir yanaşmaların tətbiqinə yönəldilmiş fəaliyyəti təhsilin keyfiyyətini yüksəltməyə imkan verir.

Məktəbəqədər müəssisədə metodik işin məzmunu

Metodik iş prioritet və təxirəsalınmaz vəzifələrin həllinə istiqamətlənir. Hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsində hər il kadrlarla metodik iş planlaşdırılır. Metodik işin sistemi 3 sahəyə ayrılır:

1. Konkret tərbiyəçi-müəllimə münasibətdə başlıca vəzifə fərdiliyin, onun pedaqoji fəaliyyət sisteminin yüksək səmərəliliyinin formalaşdırılmasıdır. Buna görə də, uşaq bağçalarında metodik iş tərbiyəçi-müəllimin öz biliyini zənginləşdirməsinə, yaradıcı fəaliyyətin motivinin, tətbiqi sənətin və pedaqoji texnologiyaların inkişaf etdirilməsinə yönəldilməlidir.

2. Məktəbəqədər müəssisələrin pedaqoji kollektivinə münasibətdə metodik iş kollektivdə birgə rəyin formalaşdırılması vəzifəsini həll edir. O, təlim-tərbiyə prosesinin təhlili və ona nəzarətə, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin mənimsənilməsi və zənginləşdirilməsinə istiqamətlənir. Müasir dövrdə kollektivin elmi-tədqiqat işinə cəlb edilməsi vacibdir.

3. Məktəbəqədər müəssisələrdə metodik iş fasiləsiz təhsil sisteminə nəzərən qurulur. Bu, elm və təcrübənin nailiyyətlərinin tətbiqini, hüquqi-normativ sənədlərin yaradıcı dərk edilməsini nəzərdə tutur [Cəfərova L. Bakı, 2015].

Müasir reallıq məktəbəqədər yaşlı uşaqların təlim-tərbiyəsinin, təhsilinin təkmilləşdirilməsinə obyektiv tələbatı, uşaq bağçasında metodik işin rolunun və əhəmiyyətinin yüksəldilməsini, bu vacib problemin elmi təhlilini və praktik cəhətdən təkmilləşdirilməsi zərurətini irəli sürür. Məktəbəqədər təhsil sisteminin işçiləri uşaq bağçasında metodik işin təşkilinə ikinci dərəcəli iş kimi baxmamalı, bu işə öz münasibətlərini yenidən nəzərdən keçirməlidirlər. Bu gün məktəbəqədər təhsil müəssisələrində metodik işin təşkilinin real səviyyəsi onun fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin ən mühüm meyarlarından biridir.

Məktəbəqədər müəssisələrdə metodik işin təkmilləşdirilməsi problemi hələ də aktualdır. Ən başlıca çatışmazlıq təlim-tərbiyə işinin keyfiyyətinin aşağı olmasıdır. Bu da ümumilikdə məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin son nəticələrinin zəif olmasına gətirib çıxarmaqla, metodik işin təşkilində olan bir sıra çatışmazlıqlarla əsaslandırılır. Bu çatışmazlıqlardan bir neçəsinə nəzər salaq:

- Metodik işin vəzifələri arzu edilən konkret nəticələr göstərilmədən qoyulur.
- Metodik işin məzmunu ilə pedaqoji kollektivdə təlim-tərbiyə işinin məzmununun təhlili arasında əlaqə qırılmış olur.

- Metodik iş sistemsiz aparılır, pedaqoji kollektivin üzərində işlədiyi problem əsaslandırılmadan, təsadüfi seçilir.
- Metodik işin təşkilində yeknəsək iş formalarından istifadə edilir, tərbiyəçi-müəllimlərin fərdi xüsusiyyətləri tam nəzərə alınmır, hər bir pedaqoqun təşəbbüskarlığı və yaradıcılığı tam fəallaşdırılır.
- Metodik işdə nəzəriyyə ilə təcrübə arasında əlaqənin qırılması, onun təcrübə istiqamətinin kifayət qədər olmaması, tərbiyəçi-müəllimlərə praktik köməyin göstərilməməsi halları baş verir.
- Məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin rəhbəri tərəfindən tərbiyəçi-müəllimlərin imkanları kifayət qədər öyrənilmir, kollektivin yaradıcı potensialının inkişafı üçün əlverişli şərait yaradılır.
- Metodik işdə daha çox formalizmə yol verilir.

Yuxarıda sadalanan çatışmazlıqlar aradan qaldırılsa, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində məzmun əsasında pedaqoji və metodik işin səmərəli təşkilinə nail olmaq mümkündür. Təsadüfi deyildir ki, “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda məzmunun təkmilləşdirilməsi mühüm hədəf kimi qeyd edilmişdir. Strategiyada beş strateji istiqamət müəyyənləşdirilir ki, birinci strateji istiqamət – əsas hədəf kimi səriştəyə əsaslanan şəxsiyyət-yönlü təhsil məzmununun yaradılmasını diqqət mərkəzində saxlamaqdır. Burada əsas məqsəd təhsilin bütün pillələrində (məktəbəqədər, ümumi, ilk peşə-ixtisas, orta ixtisas və ali ixtisas) kurikulumların inkişafına nail olmaqdır [2013]. Aparılan işlərdə məhz bu istiqamətlər nəzərə alınmışdır.

Hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsində tərbiyəçi-müəllimlərin ixtisaslarının artırılması və metodik işin bütün formaları fərqləndirilib təşkil olunmalıdır. Metodik işi uşaq bağçasının nailiyyətlərinin təhlili əsasında, təlim-tərbiyə prosesinin nəticələri, pedaqoji ustalığın səviyyəsi və tərbiyəçinin səriştəliliyi, pedaqoji kollektivin maraqlarının bitkinliyi, tərbiyəçi-müəllimlərin tələbatı və sorğuları əsasında qurmaq olar. Müəssisələr üçün metodik işin əlverişli variantının axtarışı və seçilməsi həmişə aktualdır. Burada kadrlarla işin məzmununun, müxtəlif forma və metodların çoxcəhətli xarakterinin nəzərə alınması zəruridir.

Uşaq bağçalarında metodik işin sistemini qiymətləndirmək üçün qiymətləndirmə meyarlarının müəyyən edilməsi vacibdir. Bu meyarlar ayrı-ayrı uşaq bağçalarında müxtəlif ola bilər, lakin daha ümumi olanları həmişə diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır. Əgər uşaqların inkişaf göstəriciləri artarsa, hər bir uşaq üçün optimal səviyyəyə çatmaq və ya ona yaxınlaşmaq mümkün olarsa, bu nailiyyəti metodik işin səviyyəsinin birinci meyarı hesab etmək olar.

Metodik işin stimullaşdırıcı rolu kollektivdə psixoloji mikroiklimin yaxşılaşması, tərbiyəçi-müəllimlərin məmnunluğunun, yaradıcı fəallığının artması ilə bağlıdır. Yadda saxlamaq lazımdır ki, metodik işin səmərəliliyinin həqiqi qiyməti həyata keçirilmiş tədbirlərin sayına görə deyil, son nəticəyə görə verilir.

Məktəbəqədər müəssisələrdə metodik işin təşkilatçıları metodistlərdir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin rəhbərləri ilə birlikdə onlar da pedaqoji işin aşağıdakı istiqamətlərinin həyata keçirilməsinə rəhbərlik edirlər:

- kollektivdə mənəvi-psixoloji iqlimin yaradılması, mənəvi və maddi rəğbətləndirmə sisteminin təşkili;
- məktəbəqədər müəssisələrdə strateji planlaşdırmanın tərtibi və tətbiqində iştirak;
- məktəbəqədər müəssisələr haqqında əhali arasında müsbət rəyin yaradılması;
- uşaqlarla təlim-tərbiyə işinin təşkili;
- məktəbəqədər müəssisələrdə tədqiqatçılıq işinin təşkili;
- intellektual potensialdan səmərəli istifadə;
- digər məktəbəqədər müəssisələr, məktəb, muzey, uşaq mərkəzləri ilə əməkdaşlıq və s.

Bu gün məktəbəqədər müəssisələrdə metodik işin təşkilinin real səviyyəsi onun fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin ən mühüm meyarlarından biridir.

Məktəbəqədər müəssisələrdə açıq məşğələlərin təşkili

Məktəbəqədər müəssisələrdə çalışan pedaqoji işçilərin ixtisaslarının artırılmasında, bütövlükdə pedaqoji prosesin keyfiyyətinin yüksəldilməsində açıq məşğələlərin keçirilməsi mühüm rol oynayır. Belə məşğələlərin keçirilməsi həmkarlarının necə işləməsinə görməyə, onların müsbət təcrübəsindən istifadə etməyə, çatışmayan cəhətləri öyrənməyə və aradan qaldırmağa imkan verir. Bu işin məhsuldar nəticəliliyi daha çox məşğələyə düzgün hazırlaşmaqdan asılıdır.

Məktəbəqədər müəssisələrdə həyata keçirilən açıq məşğələ və tərbiyəedici tədbirlər metodik işin səmərəli formalarından biridir. Təcrübədə açıq məşğələ adı məşğələdən fərqlənmir. Yadda saxlamaq lazımdır ki, bu, metodik işin elə xüsusi hazırlanmış formasıdır ki, belə məşğələlərin gedişində müəssisədə həyata keçirilən təlim-tərbiyə prosesinin əsas istiqamətləri realizə olunur. Açıq məşğələdə tərbiyəçi öz həmkarlarına konkret təlim metod və üsullarını tətbiq etdiyi metodik ideyanın realizəsi üzrə öz yenilikçi təcrübəsini nümayiş etdirir [Cəfərova L. Bakı, 2015].

Açıq məşğələnin keçirilməsinə və onun hazırlığına verilən tələblər

Məktəbəqədər müəssisələrdə açıq məşğələnin keçirilməsinə və onun hazırlığına bir sıra tələblər verilir. Belə ki, açıq məşğələ yüksək elmi-metodik təcrübəsi olan və təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyini təmin edə bilən, öz işinə yaradıcı yanaşan tərbiyəçilər tərəfindən keçirilməlidir. Belə məşğələlər yeniliklərin tətbiq edildiyi təcrübə mənbəyi olmalıdır. Yenilik didaktik materialın məzmununa,

onun öyrənilməsi metodikasına, səmərəli strategiyalara aid olmalıdır. Açıq məşğələlər digər tərbiyəçilərə nümayiş etdirilir və belə məşğələlər zamanı geniş yayılmış, hamının bildiyi ənənəvi metodikadan istifadə olunması digər tərbiyəçi-müəllimlərin pedaqoji səriştəliliyinin yüksəldilməsinə xidmət etmir.¹

Təlim-tərbiyə prosesinin təşkili forması kimi, açıq məşğələlərin yeni məzmununun xüsusi quruluşu olmalıdır. O, özündə tərbiyəçinin üzərində işlədiyi metodik problemin həllini, ixtisasartırma mövzusunun əks etdirməlidir. Onun fərdi, metodik mövzusu uşaq bağçasının ümumi metodik problemi ilə əlaqəli olmalıdır. Bu, məşğələ çərçivəsində pedaqoji kollektivin elmi-metodik işinin təşkilinə sistemli yanaşmanın reallaşmasının göstəricisidir. Açıq məşğələlər uşaqların fəaliyyətinin təşkilində ənənəvi və ya qeyri-ənənəvi təlim metodlarının səmərəliliyini, təsirliliyini sübut etməlidir. Bundan başqa, tərbiyəçi nəzəri və nümayişetdirici materiallar, multimedia vəsaitləri hazırlamalı, məşğələnin keçirilməsini təşkil etməlidir.

Açıq məşğələlər “məşq” edilmədən, adi şəraitdə, ümumi qəbul edilmiş müddət ərzində, təlim-tərbiyə prosesinin tələblərini pozmadan həyata keçirilməlidir. Uşaqlara və onların valideynlərinə məşğələnin keçiriləcəyi haqqında məlumat verilməsi tövsiyə edilir. Bu, uşaqları məşğələdə kənar adamların da iştirak edəcəyi situasiyaya hazırlayır.

Məşğələ məktəbəqədər müəssisənin iş planına uyğun həyata keçirilir. Tərbiyəçilər buna kifayət qədər vaxt ayırmalıdırlar. Təcrübə göstərir ki, bir qrupda gün ərzində ancaq bir açıq məşğələ keçirmək olar, həmçinin eyni qrupda bir ayda bir neçə açıq məşğələ keçirilməsi məqsədəuyğun deyil. Bu, uşaqların və tərbiyəçi-müəllimin psixoloji yüklənməsi ilə müsbət oluna bilər.

Açıq məşğələyə hazırlaşarkən tərbiyəçi gözlənilən nəticələrin proqnozunu tərtib etməlidir.

Məşğələyə hazırlıq zamanı aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır:

- sosial-uğurlu situasiyanın yaranması üçün rəğbətəndirmədən istifadə, eyni zamanda, uşağın səhv etmək hüququnun olmasının onun diqqətinə çatdırılması;
- məzmunlu, kollektiv və yaradıcı fəaliyyət təcrübəsinin formalaşması, uşaqlarla fərdi işin təşkili, problemlə situasiyanın yaradılması;
- təqdim edilən fəaliyyət növünə diqqətin artırılması, dərk etmə bacarıqlarının inkişafı.

Açıq məşğələ didaktik məqsədlər (təlimədi, tərbiyəədi, inkişafədi) əlavə dəlillər, motivasiyalar və s.) nəzərə alınaraq qurulur. Açıq məşğələdə də uşaqlar adi, gündəlik məşğələdə mənimsəyə biləcəkləri qədər bilik almalıdırlar. Açıq məşğələdə yeni metodun daha aydın nümayiş etdirilməsi üçün digər aspektlərə, başqa məşğələyə və ya digər fəaliyyətə keçilməsinə yol vermək olmaz.

¹ <http://www.president.az/articles/24248>.

Açıq məşğələnin gedişində uşaqların idraki maraqlarının fəallaşdırılması üçün aşağıdakı üsullardan istifadə etmək olar:

- məşğələnin bütün mərhələlərinin planlaşdırılması və onlara dəqiq riayət olunması;
- problemlə situasiyanın yaradılması;
- uşaqların fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması;
- mülayim səs tonu, jest və mimikalardan istifadə;
- fəaliyyətdə motivasiyanın yaradılması.

Kənar adamların məşğələdə iştirakı uşaqların diqqətini yayındırmamalı, onlarda narahatlıq yaratmamalıdır. İştirakçılar üçün sinfin arxa hissəsində elə yer seçilməlidir ki, uşaqların diqqəti yayınmasın. Uşaqlarla yanaşı oturmaq olmaz. Dəvət edilənlərin sayı çox olmamalıdır.

Açıq məşğələlərin təhlili vacib deyil. Əgər o, uşaq bağçasının metodik iş planına əsasən təşkil edilirsə, əvvəlcə söz məşğələni aparən tərbiyəçiyə verilir. O, məşğələnin metodik məqsədini xatırladır, işin qısa təsvirini və alınan nəticələri elan edir. Tərbiyəçinin işinə nəzarət məqsədilə keçirilən məşğələnin təhlilindən fərqli olaraq, açıq məşğələlərin müzakirəsi zamanı qonaqların məsləhətləri səs-lənir, fəal müzakirə, fikir mübadiləsi, diskussiya və s. keçirilir. Bütün açıq məşğələlərin icmalları konspektləşdirilir və metodkabinetlərdə saxlanır [Cəfərova L. Bakı, 2019].

Nəticə

Beləliklə, bu nəticəyə gəlirik ki, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində metodik işin bütün formaları təşkil olunmalıdır. Metodik işi uşaq bağçasının nailiyyətlərinin təhlili, təlim-tərbiyə prosesinin nəticələri, pedaqoji ustalığın səviyyəsi və tərbiyəçinin səriştəliliyi əsasında qurmaq olar. Həmçinin uşaq fəaliyyət növlərinin, o cümlədən, açıq məşğələlərin metodik cəhətdən düzgün təşkili məktəbəqədər müəssisənin tərbiyəçi-müəllimlərinin səriştəliliyinin artırılmasına şərait yaradır. Açıq məşğələlər təlimedici, tərbiyəedici, inkişafetdirici didaktik məqsədlər, motivasiyalar və s. nəzərə alınaraq qurulmalıdır.

Aparılan tədqiqatlardan alınan nəticə budur ki, müasir reallıq məktəbəqədər yaşlı uşaqların təlim-tərbiyəsinin, təhsilinin təkmilləşdirilməsinə obyektiv tələbatı, bu vacib problemin elmi təhlilini və praktik cəhətdən təkmilləşdirilməsi zərurətini irəli sürür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ağayeva S. (2000). Tədqiqatçılıq motivasiya yaradır. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №3, s.31-37.
2. «Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartları». (2019). Bakı, 8 avqust, № 351.
3. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası». (2013). «Azərbaycan müəllimi», 25 oktyabr.
4. Cəfərova L. (2015). Məktəbəqədər müəssisə rəhbərinin stolüstü kitabı. Bakı, 351 s.
5. Cəfərova L. (2019). Məktəbəqədər təhsil: tərbiyəçi-müəllimlər üçün stolüstü kitab. Bakı, 316 s.
6. <http://www.president.az/articles/24248>.

Characteristics of organizing the educational process in preschool educational institutions

Lalazar Jafarova

Head of the Preschool Curriculum department of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Associate Professor, doctor of Philosophy in Pedagogy.

E-mail: l.cafarova@mail.ru

Summary. The article discusses the peculiarities of the organization of the learning process in preschools. The author classifies the structural components of the pedagogical process (the purpose, activities of the subjects, the relations between the sub-entities, the integrated management), and also outlines the structural components proposed in other approaches. The author emphasizes that competence, conditions, values orientation, experience and level of professionalism of the educator, motivation characteristics and attitude towards their professionalism should be taken into account when organizing methodological work. The article also discusses the parameters for updating methodical work (organizing work with pedagogical staff, using regular experience, improving the experience in making innovations in the learning process, and so on). In the end, the author concludes that education and training in the 21st century should take into consideration the characteristics of pre-school education and social demand.

Keywords: preschool education, new content, pedagogical process, developing environment, integration, development areas.

Ənənəvi və interaktiv təlim metodları – üstünlüklər və çatışmazlıqlar: müqayisəli təhlil

İsmət Məmmədova

ARTİ, Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi
şöbəsinin böyük elmi işçisi.
E-mail: ismet.memmedova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4264-4539>

Günay Həsənova

Sumqayıt şəhəri, 4 nömrəli tam orta
məktəbin müəllimi.
E-mail: hesenovagunay100@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7599-8894>

Xülasə. Məqalədə ənənəvi və fəal təlim metodlarının üstünlükləri və çatışmazlıqları müqayisəli şəkildə təhlil edilir. Qeyd olunur ki, çevik, düşündürücü olmayan, idrak fəallığını doğurmayan təlim metodları uşaqların marağını təmin etmədiyi, onları tədris prosesində fəal iştiraka qoşmadığı üçün səmərəli hesab olunmur. Eyni zamanda, məqalədə müasir pedaqogikanın mühüm problemlərindən, fəal təlimin xarakteristikasında özünü göstərən cəhətlərdən, təlim modellərindən bəhs edilir. Fəal təlim metodlarının, tədris prosesində yaradılan inkişafetdirici mühitin şagirdlərin qavrama və idraki fəaliyyətlərinin idarə olunmasında, şəxsiyyətin formalaşmasında mühüm amil olduğu vurğulanır.

Açar sözlər: ənənəvi təlim, interaktiv təlim, təlim metodları, dərsin tipləri, innovasiyalar, texnologiyalar.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.76>

Məqaləyə istinad: Məmmədova İ., Həsənova G. (2019) *Ənənəvi və interaktiv təlim metodları – üstünlüklər və çatışmazlıqlar: müqayisəli təhlil*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 4 (229), səh. 19–28.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 27.09.2019; qəbul edilib – 04.10.2019

Giriş

Son illərdə Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemində interaktiv təlim metodlarının mənimsənilərək tədris prosesinə tətbiq olunması sahəsində müəyyən nəticələr əldə edilmişdir. Tədris prosesində fəal-interaktiv təlim texnologiyalarının tətbiqi dərslərin səmərəliliyini yüksəldən ən vacib şərtlərdən biridir.

Bu gün bütün müəllimlərin qarşısında yeni texnologiyalara yiyələnmək kimi ciddi vəzifə durur. Təlim o vaxt səmərəli alınar ki, pedaqoq şagirdin fəaliyyətinə məharətlə rəhbərlik edə bilsin. Pedaqoqla birgə fəaliyyətə qoşulmuş şagirdin şəxsi keyfiyyətləri, əməliyyatlardakı müstəqilliyi bu əməkdaşlığın əsasını təşkil edir.

Ümumi təhsilin məzmununda təhsilalanın idrak fəallığının təmin olunması, «hafizə məktəbi»ndən «təfəkkür məktəbi»nə keçid, şagirdin biliyi hazır şəkildə alması yox, özünün «kəşf etməsi», onu fəal surətdə istifadə etməsi təlimdə böyük səmərələr verə bilər.

«Kəşf yolu ilə öyrənmə» ideyasını 1909-cu ildə, avropalılarından əvvəl dahi bəstəkar Üzeyir Hacıbəyov, məktəbşünas Rəşid bəy Əfəndiyev irəli sürmüşlər. Ü.Hacıbəyovun fikrincə, kəşf yolu ilə öyrənilən kəlmələrin mənasını uşaqlar özləri tapıb, həmin sözlərin nə ifadə etdiyini və ana dilində nəyin qarşılığı olduğunu özləri müəyyənləşdirəndə uşağın əqli, xəyalı, dərrakəsi tərbiyə olunur və «bu kəşfdən dolayı uşaq özündə iftixar hissi tapır». Ən başlıcası, «dərsə qalib gəldiyini» hiss edir. Şagirdin «dərsə qalib gəlməsi» kəşfin psixoloji effektidir. Onun «kəşf yolu ilə öyrənmə» fikri mühüm ideya olub, Azərbaycan pedaqoji psixologiyasının bənzərsiz nailiyyəti idi, lakin ənənəvi təlim şəraitində bu ideya mənimsənilmədi. Şübhəsiz ki, dövrün birtərəfli psixopedaqoji ehkamları şəraitində mənimsənilə də bilməzdi [Bakı, 2013].

Müasir təhsil nəzəriyyəsi və təcrübəsi şagirdlərin qeyri-fəallığını aradan qaldırmaq, lazım olan təfəkkür xüsusiyyətlərinin, yaradıcı qabiliyyətlərin formalaşması, təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün tədris prosesinin interaktiv metodlarla qurulmasını zəruri etmişdir. Milli təhsil sistemində həyata keçirilməkdə olan innovasiya prosesləri təlim-tərbiyənin məqsədi, məzmunu və metodlarına, müəllimlə şagirdlərin birgə fəaliyyətinin təşkilinə yeni yanaşmalarla müşayiət olunur. Təhsilin məzmununda innovasiya prosesləri, öz mahiyyəti etibarilə, müasir pedaqogikanın iki mühüm probleminin həllini nəzərdə tutur:

- qabaqcıl və mütərəqqi pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi, ümumiləşdirilməsi və genişləndirilməsi;
- pedaqogika, psixologiya elmlərinin nailiyyətlərinin pedaqoji praktikaya tətbiqi.

Ənənəvi təlim metodlarının hər birində şagirdlərin və müəllimlərin fəaliyyətinin xarakteri konkret olaraq müəyyənləşdirilmişdir. Bu cəhətdən görkəmli rus didaktları İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinin beş əsas qrupda cəmləşdirdikləri təlim metodları (informativ-reseptiv, reproduktiv, problemlə şərh, evristik, tədqiqatçılıq) geniş yayılmışdır [Moskva, 2004]. Ənənəvi təlim daha çox özünün imperativ xarakteri – uşaqların şəxsiyyəti, yaş xüsusiyyətləri, tələbatları nəzərə alınmadan həyata keçirilən pedaqoji təsirə əsaslanır. Belə yanaşmada təlim motivlərinə və ya digər fəaliyyət növlərinə diqqət yetirilmir, uşağa müəllimin tələblərinə tabe olan obyekt kimi baxılır.

Təlim prosesində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsi problemi inkişafetdirici təlim konsepsiyasının əsasını qoydu. Təlimin nəticələri yalnız o halda səmərəli hesab edilə bilər ki, öyrətmə metodları şagirdlərin təfəkkürünün, dərkətmə imkanlarının genişlənməsini və biliklərin mənimsənilməsi prosesinə fəal qoşulmasını təmin edə bilsin. Məhz fəal, interaktiv təlim metodları bu meyarlara tam uyğun gəlir. Fəal təlim metodları təlim prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində öyrənənlərin idrak fəallığını təmin etmək imkanları ilə səciyyələnir. Fəal təlim metodlarına «interaktiv təlim» metodları da deyilir. «İnteraktivlik» termini dialoqu, qarşılıqlı təsiri özündə əks etdirir. Fəal təlim metodları bir sıra ədəbiyyatlarda «problemlı-dialoju», «problemlı», «evristik» metodlar kimi də səciyyələndirilir. Fəal təlim dedikdə, şagirdlərin təlim-idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusu nəzərdə tutulur [L.Vıqotski, Moskva, 1999].

Fəal təlimin xarakteristikasında özünü göstərən başlıca cəhətlər bunlardır:

- «Fəal təlim müəllim tərəfindən idraki problem-situasiyanın yaradılması, problemin həlli prosesində şagirdlərin fəal tədqiqatçılıq mövqeyinin stimullaşdırılması, onlar üçün yeni olan biliklərin mənimsənilməsi şəraitinin yaradılmasını təmin edir.
- Fəal təlim metodları intellektual baxımdan gərgin situasiyaların yaradılması, informasiyanın şagirdlərə hazır deyil, ziddiyyətli və natamam şəkildə təqdim edilməsi ilə səciyyələnir.
- Fəal təlimdə tapşırıqlar, həll üçün təqdim edilən problem cəlbedici, maraqlı, şagirdlərin dərkətmə imkanlarına uyğun, müstəqil tədqiqatçılıq baxımından asan olması ilə fərqlənir.
- Fəal təlim şagirdlərin öz qabiliyyətlərini reallaşdırmalarına imkan yaradır, dialoqa və birgə fəaliyyətdə əməkdaşlığa əsaslanır.
- Fəal təlimdə yaradılan əməkdaşlıq mühiti və işgüzar müzakirələr alınmış informasiyanı sintez etməyə kömək göstərir, dərkətməni stimullaşdırır, təlimin nəticəyönümlülüyünə etibarlı təminat yaradır» [Məmmədova İ. Bakı, 2010].

Fəal təlimdə diskussiyaların təşkili, səmərəli, istiqamətləndirici, təhrikedici suallar şagirdləri yeni bilikləri müstəqil fəaliyyət əsasında əldə etməyə yönəldir. Fəal təlimdə fasilitativ yanaşma idraki və yaradıcılıq tələbatlarının tam təmin edilməsinə, şagirdlərin özünüreallaşdırma imkanlarının genişlənməsinə yol açır. Müəllim tərəfindən şagirdlərin fəaliyyətinin stimullaşdırılması, «yaxşı» və ya «pis» cavablarla fərdi qiymətləndirmədən imtina edilməsi onların öz qüvvələrinə inamını və çalışmaq əzmini artırır. Hər bir şagird təlim prosesinin digər iştirakçıları ilə birlikdə, fəal əməkdaşlığa qoşularaq daha səmərəli çalışmaq «kollektiv zəka» məhsulu olan həll yolunun tapılmasına öz töhfəsini vermək üçün səylərini səfərbər edir.

«Fəal təlimdə şagird tədqiqatçı, müəllim fasilitator kimi çıxış etməli, şagirdlərin

idrak fəallığı tədqiqatçılıq xarakterində olmalı, onların biliklərin mənimsənilməsi prosesində bərabərhuquqlu subyekt kimi iştirakına şərait yaradılmalıdır. Müəllim planlı və məqsədyönlü şəkildə siniflə əməkdaşlıq edərək, problem-situasiyalar yaratmalı, uşaqların qarşısında tədqiqat xarakterli məsələlər qoymaqla, onların həllinə metodik kömək göstərməli, şagirdləri biliklərin müstəqil şəkildə mənimsənilməsinə istiqamətləndirməlidir.

Fəal təlimdə müəllimin fasilitator kimi fəaliyyəti şagirdləri fəallaşdırmaq üçün təlim diskussiyalarının, dialoji qarşılıqlı təsirdə açıq mübahisə və mühakimələrin, məntiqi ümumiləşdirmələrin və yaradıcı təxəyyülün inkişafına zəmin yaradır.

Fəal təlimdə qeyri-standart, strukturlaşmamış dərslər tiplərinə: dərslər–işgüzar oyunlar, yarış–dərslər, fantaziya–dərslər, dialoq–dərslər, dərslər–rollu oyunlar, dərslər–konfranslar, integrativ dərslər və s. təşkilati-didaktik strukturlara geniş istinad imkanları mövcuddur.

Fəal təlim məntiqi düşüncə, tənqidi təfəkkür, yaradıcı yanaşma və yaradıcı təbiiqetmə kimi idrak əməliyyatlarının inkişafının motivləşməsinə zəmin hazırlayır» [Məmmədova İ. 2010].

Fəal təlimdə şagirdlərin fəal idrak mövqeyinin saxlanması üçün psixoloji dəstək göstərilməli, sinifdə daim hörmət və inam mühiti yaradılmalı, şagirdlərin müəllim tərəfindən stimullaşdırılması diqqət mərkəzində olmalıdır. Fəal əməkdaşlıq və birgə iş vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi yolu ilə sosial birgəfəaliyyət və birgəyaşayış qaydalarının mənimsənilməsinə təminat verilməlidir. Fikrimizcə, interaktiv metodların psixoloji konsepsiyası sistemli təhlil olunduqda onun başlıca paradigması şəxsiyyətyönlü təlim olmalıdır.

Ənənəvi təlimdə əsas sima olan müəllim informasiya verən, interaktiv təlimdə isə köməkçi rolunu oynayır. Ənənəvi təlimdə müəllimin başlıca vəzifəsi şagirdləri təlim prosesinə cəlb etməkdən və təlim fəaliyyətinin təşkilinə kömək göstərməkdən ibarətdir. Ənənəvi təlimlə müqayisədə interaktiv təlimdə aparıcı ilə qarşılıqlı təsir dəyişir. Müəllimin əsas vəzifəsi şagirdlərin təşəbbüskarlığı üçün şərait yaratmaqdır. Fəallıq, təşəbbüskarlıq və əməkdaşlıq interaktiv təlim metodlarını səciyyələndirən əsas cəhətlərdir. Burada şagirdlərin fəallığının fiziki (danışmaq, yazmaq, dinləmək, rəsm çəkmək), idraki (müəllimin şərhinə əlavələr etmək, problemin həllini müstəqil tapmaq və s.) və sosial (sual vermək, fikir mübadiləsi və s.) formaları bir-biri ilə əlaqələndirilmiş olur.

İsveçrə psixoloqu Jan Piaje qeyd edirdi ki, biz uşağı «duzgun cavablar» əsasında təlim edərək onun özünün axtarmaq və tapmaq imkanlarını məhdudlaşdırmış oluruq: «Uşaqlar yalnız özlərinin kəşf etdikləri şeyləri həqiqi mənada qavraya bilirlər. Onlara nəyisə tələsik öyrətməyə cəhd etdiyimizdə bu şeyləri onların kəşf etmələrinə mane olmuş oluruq» [Aytac Sahil].

Ənənəvi təlimi interaktiv təlimlə müqayisə edərək onları hər birinin müəyyən üstün cəhətlərini və nöqsanlarını qeyd edə bilirik.

Ənənəvi təlimin başlıca nöqsanları nəzəri təmayülün üstün olması, şagirdlərin qeyri-fəallığı, metodikaların yeknəsəqliyi, şagirdlərin dalgınlığı, həll yollarının, əsasən, hazır şəkildə verilməsi, fərdiləşdirmə üçün şəraitin olmaması, vaxtın dəqiq reqlamentləşdirilməsindən ibarətdir. İnteraktiv təlimin başlıca nöqsanlarına isə vaxtın reqlamentləşdirilməsinin çətinliyini, müəllimdən dərsə hazırlıq üçün böyük əmək və vaxt tələb olunmasını, dəqiq planlaşdırmanın mürəkkəbliyini və s. aid etmək olar.

Təlim modelləri *passiv* (ənənəvi), *aktiv* və *interaktiv* olmaqla üç əsas qrupa ayrılır.

Passiv (ənənəvi) təlim və ya ekstraaktiv təlim modelinin əsas xüsusiyyəti öyrənənlərin deyil, öyrədici mühitin fəallığının üstün olmasından ibarətdir. Bu, o deməkdir ki, şagirdlər təlim materiallarını bir-biri ilə ünsiyyətdə olmadan, heç bir yaradıcı fəaliyyət göstərmədən müəllimin nitqindən və dərslikdəki mətnlərdən öyrənirlər. Ənənəvi dərs modeli uzun illər tətbiq olunsada, dərsə verilən ən yeni tələblər belə, onun strukturunda uşaqların fəallığını təmin edə bilməmişdir.

Aktiv və *interaktiv* metodlar isə, ənənəvi metodlardan fərqli olaraq, şagirdlərin müstəqilliyini və idrak fəallığını stimullaşdırmağa imkan yaradır. Bu təlim modeli, adətən, yaradıcı xarakterli ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi və şagird-müəllim münasibətləri sistemində ünsiyyətin zəruriliyinin təmin olunması tələbi ilə şərtləndirilir. Bu modelin əsas çatışmazlığı ondan ibarətdir ki, şagirdlər öyrənmə subyekti kimi yalnız özləri üçün çalışır, müəllimdən başqa prosesin digər iştirakçıları ilə heç bir qarşılıqlı təsirdə ola bilmirlər» (V. Slastenina. Moskva, 2004).

Yeni dövrün təlim nəzəriyyələrində XXI əsrdə insanın, bir şəxsiyyət kimi, intellektual səviyyəsinin daha da aktualaşdırılması, digər inkişaf etmiş ölkələrdə olduğu kimi, Azərbaycanda da yeni təlim metod və texnologiyalarından, xüsusilə interaktiv təlim metodlarından istifadəyə geniş yer verilməsi məsələləri nəzərdə tutulur.

İnteraktiv təlimdə müəllim-şagird, şagird-şagird əməkdaşlığı əsas şərtədir. İnteraktiv metod isə şagirdlərin təlim prosesində öyrənmə və anlaşılmaya, bacarıq və keyfiyyətlərə yiyələnməsini həyata keçirən yanaşma, vasitədir.

«İnteraktiv təlim metodunun tətbiqi zamanı istiqamətverici ideyalar kimi qəbul edilərək, praktikada tətbiq edilməli prinsiplər isə aşağıdakılardır:

- *Şagirdə yönəlmiş təlim prinsipi*. Şagird təlim prosesinin mərkəzi obyekt kimi çıxış etməli, təlim prosesi uşağın imkan və qabiliyyətlərinə, biliyinə, maraq və tələbatlarına yönəldilməlidir.
- *Fəal təlim prinsipi*. Tədris prosesi elə təşkil olunmalıdır ki, idrak fəallığını, təbii öyrənmə fəaliyyətini doğursun, şagirdə «ilk kəşf» sevinci keçirməyə imkan versin, onda yeni biliklərə yiyələnmək həvəsini yaratsın.
- *İnkişafetdirici təlim prinsipi*. Təlim cəmiyyətin inkişaf təmayüllərini əks

etdirməli, uşağın «yaxın inkişaf zonasına» yönəlməlidir, yəni təlim uşağın özünün müstəqil fəaliyyəti və ya böyüklərin köməyi sayəsində aşkarlanan bilik və bacarıqları əldə etmək kimi potensial imkanlarına tuşlanmalıdır.

• *Qabaqlayıcı təlim prinsipi.* Təlim inkişafı qabaqlamalı və yeni nəsiləri fəaliyyətə hazırlamalıdır.

• *Təlim-tərbiyə sisteminin çevikliyi* prinsipinə əsasən ictimai mühitin, cəmiyyətin dəyişən tələbləri nəzərə alınmaqla, təlim proqramlarının məzmununun, tədris planlarının qurulmasının, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinin, pedaqoji texnologiyaların seçilməsinin sistemə uyğun yenilənməsi baş verməlidir.

• *Əməkdaşlıq prinsipi.* «Müəllim–şagird–valideyn» qarşılıqlı münasibətləri sistemində onların hər biri təlim prosesinin gedişində tərəf-müqabil kimi iştirak etməlidir.

• *Dialoji təlim prinsipi.* Məsələlərin birgə həlli gedişində özünün, qrup üzvlərinin fikirlərini, imkanlarını və təcrübələrini müəyyən edə bilməsi, faydalanması məqsədilə hər bir şagirdin müzakirələrdə, qrupun işində iştirakı təmin edilməlidir» (Григальчик Е., Губаревич Д. Минск, 2003).

Təcrübə və müşahidələr sübut edir ki, interaktiv təlim metodu üçün aşağıdakı cəhətlər səciyyəvidir:

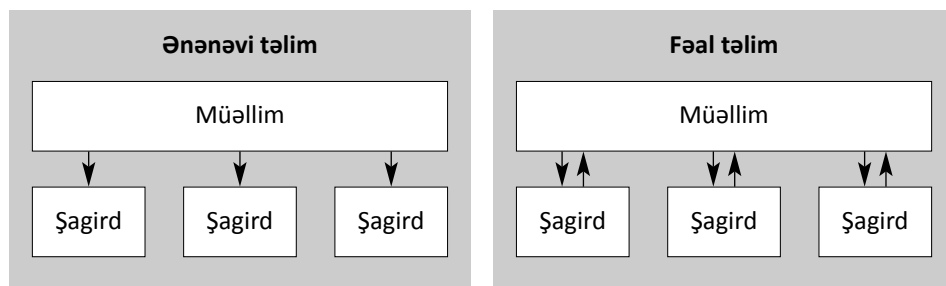
- müəllimin özünün fəallığı ilə yanaşı, şagirdlərin də yaradıcı fəaliyyətə cəlb edilməsi;
- şagirdin aktiv fəaliyyəti prosesində ona elementar bacarıqların aşılması;
- müəllim–şagird, şagird–şagird əməkdaşlığı;
- hərəkətli, süjetli, didaktik, rollu oyunlardan istifadə, sosial bərabərliyin və müsbət psixoloji mühitin yaradılması;
- müəllimin təqdim etdiyi tematik materialın şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünə və milli düşüncə tərzinin formalaşmasına təsiri.

İnteraktiv təlim metodu dərsə hazırlıq prosesində müəllimin, dərstdə isə şagirdlərin fəallığını tələb edir. İnteraktiv təlim həm təhsilləndirici, həm inkişafetdirici, həm də tərbiyələndirici metod olmaqla təlimin keyfiyyətini yüksəldir. İnteraktiv təlim metodu şagirdlərin idrak fəaliyyətinə əsaslanan və təlim prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən təlimi nəzərdə tutur.

İnteraktiv təlim metodları ilə keçirilən dərslərdə şagirdlərin inkişaf səviyyələrini B.Blum taksonomiyası ilə müəyyən etmək olar:

- *Biliklərin mənimsənilməsi bacarığı* şagirdin öyrənəcəyi mövzuları, konkret faktlardan bütöv nəzəriyyələrə qədər, yadda saxlaması, ifadə edə bilməsidir.
- *Dərketmə bacarığı* şagirdin öyrəndiyi materialı şərh etməsi, hadisələrin gələcək inkişafı ilə bağlı məntiqli fikirlər söyləməsidir.
- *Tətbiq etmə bacarığı* şagirdin öyrəndiyi materialın məzmununu konkret şərait və vəziyyətdə tətbiq edə bilməsidir.

Sxem 1. Ənənəvi və fəal təlim arasındakı fərqlər



- *Analiz etmə bacarığı* şagirdin öyrəndiyi materialı tərkib hissələrinə ayırmaqla onun strukturunu müəyyən etməsidir.
- *Sintez etmə bacarığı* elementləri kombinə etməklə tamın alınmasıdır.
- *Qiymətləndirmə bacarığı* şagirdin öyrəndiyi materialın əhəmiyyətini müəyyən edə bilməsidir.

İnteraktiv təlim bilik, bacarıq, təcrübə və vərdislərə yiyələnməyə, cəmiyyətin vətəndaşları üçün zəruri sosial və intellektual tərbiyənin, müstəqil fəaliyyət, müstəqil düşünmə bacarıqlarının inkişafına kömək edən, demokratik üsullarla aparılan təlim prosesidir. Son tədqiqatların nəticələri göstərir ki, interaktiv təlim metodları konstruktivizm nəzəriyyəsinə istinad edərək, təlimə İKT-nin yaxından tətbiqi ilə effektiv nəticə verir.

İnteraktiv təlim modeli öz qarşısına bütün iştirakçıların bir-biri ilə fəal qarşılıqlı təsirdə əlverişli, rahat öyrənmə şəraitinin yaradılması məqsədini qoyur. Müəllimlərin dərslərində məhz bu modeldən istifadə etmələri təlimə innovativ məzmun gətirir. İnteraktiv təlimin təşkili həyati situasiyaları modelləşdirmək, rollu oyunlardan istifadə, situasiyanın təhlili əsasında problemin birlikdə, əməkdaşlıq şəraitində həllinin üstünlüyü ilə seçilir. Aydın ki, interaktiv dərslər öz quruluşuna görə ənənəvi dərslərdən xeyli fərqləndiyi üçün onun təşkili müəllimdən peşəkarlıq və yaradıcı fəallıq tələb edir. Deməli, çevik, düşündürücü idrak fəallığını doğurmayan metodlar uşaqların marağını təmin etmir, onları fəaliyyətə qoşmur.

Təlim prosesində işgüzar fəaliyyət mühiti, əməkdaşlıq şəraiti yaradıldığından iştirakçıların yüksək fəallığı təmin olunur. Sxem 1-də ənənəvi və fəal təlim arasındakı fərqlər müqayisəli şəkildə göstərilmişdir.

İnteraktiv təlimə tədrisin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusu kimi baxmaq olar. Bu metodun prinsipləri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:

- təlimin subyekt-subyekt xarakteri daşması;
- şagirdlərin fəal öyrənmə mövqeyi, tərbiyənin müstəqilliyi və sərbəstliyi;

- iştirakçıların bütün dərs zamanı fəallığı;
- dərsin əvvəlində problemlə situasiyanın yaradılması və prosesin problemin həllinə istiqamətləndirilməsi;
- şagirdlərin düşündürücü və istiqamətləndirici suallar vasitəsi ilə yeni biliklərin müstəqil kəşf edilməsinə yönəldilməsi;
- təlimin tədqiqat üsulu ilə həyata keçirilməsi;
- dərsin dialoq şəklində aparılması, əks-əlaqənin yaradılması;
- əməkdaşlıq və qrupda qarşılıqlı fəaliyyət.

Müasir dövrdə təhsilin səviyyəsini yüksəltmək qarşıda duran mühüm vəzifələrdəndir. Ona görə də interaktiv təlim texnologiyalarının tədrisdə tətbiqi böyük əhəmiyyətə malikdir [Zeynalov S., «Azərbaycan məktəbi», 2013, № 4].

Tədqiqat zamanı təlim prosesində yeni yanaşmalar aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:

- şagirdlərdə tədqiqatçılıq qabiliyyətinin inkişafının tənzimlənməsi;
- şagirdlərdə dərk etmə qabiliyyətlərinin və müstəqilliyin inkişaf etdirilməsi;
- şagirdlərdə yaradıcılığın inkişaf etdirilməsi.

Ümumtəhsil məktəblərində apardığımız müsahibə və müşahidələr təsdiq edir ki, interaktiv təlim metodlarının sistemli tətbiqi üçün şəraitin yaradılması şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşdırılmasına, hərtərəfli inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Nəticə

Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxır ki, interaktiv təlim prosesində şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətləri və dünyagörüşləri inkişaf edir. İnteraktiv öyrənmə prosesində şagirdlər müstəqil şəkildə düşünmə qabiliyyətinə yiyələnir, təcrübələr aparır, həll yollarının düzgünlüyünü öyrənir, müqayisə aparmaqla məlumatların daha düzgün mənimsənilməsinə nail olurlar.

Müasir təlim metod və texnologiyalarının öyrədilməsi istiqamətində təşkil olunan seminarlarda, layihələrdə (treninqlər, monitorinqlər) müəllimlərin iştirakı məqsədəuyğundur.

Təkmilləşdirmə kurslarında müəllimlərlə İKT bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi istiqamətində iş aparılmalı, qabaqcıl müəllimlərin dərslərində pedaqoji təcrübəsi az olan müəllimlərin iştirakı və təcrübə mübadiləsi təşkil olunmalıdır.

Fəal təlimdə müəllimin bələdçi mövqeyindən çıxış etməsi şagirdlərin müstəqil düşünmələrinə, tədqiqatçı və yaradıcı kimi yetişmələrinə, təxəyyülünün inkişafına zəmin yaradır ki, bu da hazırda təlimin qarşısında duran aktual problemlərdəndir.

İnteraktiv təlim texnologiyalarının tətbiqi, təhsil proqramlarının, konseptual modellərin, layihələrin uğuru onu tətbiq edən müəllimin, təhsilverənlərin pedaqoji səriştəliliyi ilə şərtlənir. Müəllimlərdə pedaqoji səriştəliliyin formalaşması bu gün

olduqca aktual məsələdir. Pedaqoji təmayüllü ali məktəblərdə təhsil alan tələbələrdə, gələcək müəllimlərdə səriştə və bacarıqların inkişafına xüsusi diqqət yetirilməlidir.

İsifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). Bakı, «Təhsil» jurnalı, №10.
2. Aytac Sahil. J.Piajenin koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsi. (PowerPoint Presentation)
3. Əlizadə Ə., Əlizadə H. (2008). Yeni pedaqoji tərakkür: psixopedaqogikaya giriş. Bakı, ADPU, 479 s.
4. Kərimov Y. (2009). Təlim metodları. Bakı, «Poliqraf».
5. Məmmədova İ. (2010). Şagirdlərin tədqiqatçılıq fəalliyətinin inkişaf etdirilməsi yolları. ARTPI-nin elmi əsərləri, № 4.
6. Məmmədova İ. (2015). Təhsilin modernləşdirilməsinin elmi-nəzəri problemləri. Bakı, «Mütərcim».
7. Zeynalov S. (2013). Dərsdə problem-situasiya və şagirdlərin idrak fəallığının inkişafı. «Azərbaycan məktəbi», №4.
8. Белькин Е., Карпов В., Харнаш П.И. (2006). Дидактические проблемы управления познавательной деятельностью. Ярославль, 176 с.
9. Выготский Л. (1999). Мышление и речь. Москва, «Лабиринт», 352 с.
10. Григальчик Е., Губаревич Д. (2003). Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Минск, 148 с.
11. Педагогика. (2004). Москва, 273 с.

Traditional and interactive teaching methods – advantages and disadvantages: comparative analysis

Ismet Mammadova

Senior academic researcher, department of educational theory and history, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: ismet.memmedova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4264-4539>

Gunay Hasanova

Teacher of secondary school No.4, Sumgayit city. E-mail: hesenovagunay100@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7599-8894>

Summary. The article compares the advantages and disadvantages of traditional and active learning methods. It is noted that flexible, thought-provoking, non-cognitive learning techniques are not considered effective because they do not provide children with an interest in their active participation in the learning

process. The article also discusses the important problems of modern pedagogy, the characteristics of active learning, and the models of learning. The focus on active learning methods, the developing environment created in the learning process is an important factor in the management of students' perceptions and cognitive activities, as well as their personality.

Keywords: traditional training, interactive training, teaching methods, cognitive activity, innovation, technologies.

Məktəbli şəxsiyyətinin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasının elmi-nəzəri əsasları

Namiq Cəfərov

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, doktorant.

E-mail: namiqceferov25@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4281-3443>

Xülasə. Məqalədə məktəbli şəxsiyyətinin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasının elmi-nəzəri əsasları haqqında danışılır. Qeyd edilir ki, həyatda və fəaliyyətdə uğur qazanmaq üçün insana intizam və məsuliyyət, əzmkarlıq və məqsədyönlülük kimi mənəvi-iradi keyfiyyətlər lazımdır. Bu keyfiyyətlər şəxsiyyətə cəmiyyətin mənəvi və hüquq normalarına asanlıqla uyğunlaşmaq, onlara könüllü riayət etmək, öz vəzifələrini keyfiyyətlə yerinə yetirmək, müvəffəqiyyət qazanmaqda əzmkarlıq göstərmək və ona nail olmaq imkanı verir. Həmçinin, məqalədə qeyd edilir ki, cəmiyyət ölkədə baş verən hadisələr üçün hər bir insandan məsuliyyət hissəsinin, şəxsi intizamın, əxlaqi özünüinkışafetdirmənin aktivləşdirilməsini tələb edir.

Açar sözlər: nizam-intizam, məsuliyyət, əzmkarlıq, fiziki tərbiyə, şəxsiyyət, mənəvi keyfiyyətlər, uşaq kollektivi.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.77>

Məqaləyə istinad:

Cəfərov N. (2019) *Məktəbli şəxsiyyətinin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasının elmi-nəzəri əsasları*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 29–36.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 21.08.2019; qəbul edilib – 30.08.2019

Giriş

«İnsanın mənəvi-iradi xüsusiyyətləri çox geniş və bu günümüz üçün aktual olan bir problemdir. Buraya insan mənəviyyatından və əxlaqından başlamış insanların bir-birinə olan münasibəti, mədəniyyəti, ünsiyyət qurmaq bacarığı, mübarizliyi, iradəsi, cəmiyyətə və vətənə olan sevgisi və nəhayət, liderlik

qabiliyyəti daxildir. İnsanlarda bu xüsusiyyət insan şüurunun qavramağa başladığı gündən formalaşmağa başlayır» [Qurbanov H., Yolçuyev S. Bakı, 2003].

İradə insan fəaliyyətinin xüsusi forması olmaqla, məktəblidən öz davranışına nəzarət etməyi, başqa istək və meyllərini ləngitməyi tələb edir. İradə – insanın şüurlu olaraq qarşıya qoyduğu arzu və məqsədlərə müvafiq olan müxtəlif fəaliyyətləri ardıcıl surətdə təşkil edərək, həyata keçirməsi deməkdir. İradə fəaliyyət zamanı məktəbli daxilən öz-özünə hakimlik edir, şəxsi qeyri-ixtiyari impulslarını nəzarətə alır və lazım olduqda, onları cilovlayır. İradənin təzahürü o deməkdir ki, məktəblinin hərəkətlərinin icrası prosesində şüur mütləq iştirak edir. İradə fəaliyyətdə məktəbli öz səylərini, icra olunan psixi proseslərin xüsusiyyətlərini dərk edə bilir və bu zaman yaranmış vəziyyətin qiymətləndirilməsi, arzu olunan hərəkətlərin icrası üçün müvafiq yolların müəyyən edilməsini, məqsədə çatmaq üçün lazımı vasitələrin seçilməsini, nəticəyə uyğun qərar qəbul edilməsini müəyyənləşdirir.

İradə fəaliyyət bir çox hallarda məktəblinin həyat yolunu müəyyənləşdirir, onun şəxsiyyət kimi formalaşmasının əsas amilinə çevrilir və mənəvi simasını səciyyələndirən düzgün qərarların qəbul edilməsi ilə əlaqədar olur. Beləliklə, məktəbli artıq formalaşmış əqidə və düşüncələrə, mənəvi prinsiplərə əsaslanaraq hərəkət edir. Məktəbli üçün vacib olan əsas mənəvi-iradi hərəkətlərin həyata keçirilməsi zamanı onun bütün dünyagörüşü, əqidəsi, fikirləri hisslər formasında onun şüurunda canlanaraq, vəziyyətin qiymətləndirilməsində tələb olunan vasitələrin seçilməsinə təsir edir. O, iradi hərəkəti həyata keçirmək üçün məsuliyyət daşıyacağını aydın dərk edir, özünü bir şəxsiyyət kimi görür və başa düşür ki, həyat yolunu, taleyini özü müəyyən etməyə qadirdir.

İnsanlar müvəffəqiyyətli həyat və fəaliyyət üçün intizam, məsuliyyət, səbrli olmaq, mübarizlik kimi mənəvi-iradi keyfiyyətlərə ehtiyac duyurlar. Bu keyfiyyətlər insana cəmiyyətin mənəvi-hüquqi normalarına asanlıqla, məcburiyyət olmadan uyğunlaşmağa imkan verir.

Qeyd etmək lazımdır ki, alimlər ayrıca olaraq mənəvi və iradi keyfiyyətlər qrupunu (mənəvi-ədalətlik, doğruculluq, xeyirxahlıq və s.), (iradi-təşkilatçılıq, cəsarətlik, təkidlilik və s.) fərqləndirənlər də, intizamlılıq, məsuliyyətlik, təkidlilik, əzmkarlıq və məqsədyönlülük ümumi iradi keyfiyyətlər kimi qəbul edilir və onlar qarşılıqlı əlaqədədirlər.

Yuxarıda sadalanan xüsusiyyətlərin hər birinin formalaşdırılması yalnız müvafiq şərait təmin olunduğu halda mümkündür. Mənəvi-iradi xüsusiyyətlər yalnız onun təzahür etdirilməsi üçün zərurət olduqda və uşaq bu zərurətin tələblərinə müvafiq fəaliyyət qurmağa çalışdıqda formalaşa bilər. Başqa sözlə, hər bir fərd iradənin nə olduğunu dərk etmək üçün müəyyən bir çətinliyin, daha dəqiq desək, məhz fiziki çətinliyin dəf olunması prosesini keçməlidir. Heç kim anadan cəsarətli doğulmur. Bu, daha çox yaşam prosesində formalaşan insani xüsusiyyətdir. Bu

xüsusiyyət, ilk növbədə, icrası risk tələb edən hərəkəti fəaliyyəti yerinə yetirərkən formalaşa bilər. Göründüyü kimi, mənəvi-iradi xüsusiyyətlərin formalaşması mexanizminin əsasında onların şagird tərəfindən fiziki cəhətdən hiss edilməsi, yaşanması durur.

Azərbaycan Respublikasında fiziki tərbiyə sisteminin məqsədi hərtərəfli inkişaf etmiş, sağlam və yüksək əmək məhsuldarlığına, vətənin müdafiəsinə hazır olan, müasir cəmiyyətin fəal qurucularını yetişdirməkdən ibarətdir. Belə məqsədlərin əsaslandırılmış qoyuluşunun obyektiv səbəblərindən biri, ilk növbədə istehsalatın və hərbi işin tərəqqisi, insanların fiziki inkişafına və hazırlığına göstərilən tələbatdır.

Fiziki tərbiyənin spesifik sahələrinə və tərbiyənin digər növləri ilə onun qarşılıqlı əlaqəsinə görə əsas vəzifələr 3 qrupa ayrılır:

- müasir cəmiyyətdə insanların hərəkəti qabiliyyətlərinin inkişafı, sağlamlıqlarının möhkəmləndirilməsi, iş qabiliyyətlərinin yüksəldilməsinə nail olmaq;
- azad cəmiyyət qurucuları olan gələcək Azərbaycan vətəndaşları üçün həyatda zəruri olan hərəkət, bacarıq, vərdiş və xüsusi biliklərin sistemli şəkildə formalaşdırılması və təkmilləşdirilməsi;
- müstəqil Azərbaycan Respublikasının gələcək vətəndaşlarında mənəvi, iradi və estetik keyfiyyətlərin tərbiyə edilməsi, onların zehni inkişafının təkmilləşdirilməsi.

Fiziki tərbiyə sistemində insanların psixoloji xüsusiyyətləri də nəzərə alınır. İdmançıların peşəkar hazırlığı onların psixoloji keyfiyyətləri (iradi və mənəvi keyfiyyətlər) ilə müəyyən olunur. Bu keyfiyyətlər idmançını psixoloji cəhətdən yarışa hazırlayır.

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, şəxsiyyətin ən mühüm, güclü mənəvi-iradi xüsusiyyətləri intizam, məsuliyyət, səbr və məqsədəuyğunluqdur. Bu keyfiyyətlərin, eləcə də şəxsiyyətin formalaşması həm də fiziki tərbiyə və idman fəaliyyəti zamanı baş verir. Erkən yaşlardan başlayaraq uşaqların inkişafında bu fəaliyyət mühüm yer tutur.

Məktəb dövründə uşaq bilik, bacarıq və vərdişlərə sahib olur. Bu zaman onun dünyagörüşünün təməli qoyulur, iradəsi və xarakteri formalaşır. Bu dövrdə müəllimlərdən təhsilalanlarda mənəvi keyfiyyət və düşüncələrin formalaşmasına düzgün rəhbərlik tələb olunur. Şagirdə intizam və məsuliyyətin formalaşdırılması məktəbin qarşısında duran ən ümdə vəzifələrdən biridir.

Professor M. Məhərrəmov təlimdə müvəffəqiyyətin rəhni dedikdə, buraya, ilk növbədə, iradə və müsbət iradi keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasını daxil edirdi. Müəllif «Yaxşı oxumağın sirri» əsərində yazır ki, iradə qüvvəsi insan fəaliyyətinin bütün sahələrində yüksək nailiyyətlərə çatmağı təmin edir. Təlim işi fəaliyyətin mürəkkəb növlərindəndir. Möhkəm iradə təlim işində də müvəffəqiyyət qazanmağın rəhnidir. İradə insanın öz fəaliyyətini şüurlu surətdə tənzim edib, qarşıya çıxan çətinlik və maneələrə qalib gəlməsində, özünüidarəetmə bacarığında

təzahür edir [Məhərrəmov M. 1961]. İradə fəaliyyətdən ayrılmazdır, o yoxdursa, fəaliyyət də yoxdur.

Hər bir fəaliyyət zamanı qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün səy göstərilir. Məqsədin aydınlığı, hərtərəfli və dərindən dərk edilməsi çox əhəmiyyətlidir. Bu, insanın qüvvələrini səfərbər edir, onu ciddi mübarizələrə hazırlayır. Məqsəd dərk edildikdən sonra ona nail olmaq arzusu yaranır. Arzu – müəyyən məqsədin əldə edilməsinə istiqamətlənməkdir. Arzu etdiyimiz məqsədə nail olmaq üçün düşünür, yollar müəyyənləşdirir, vasitələr əldə edirik.

Şəxsiyyətin mənəvi-iradi keyfiyyətləri iş prosesində təzahür edir və formalaşır. İradi keyfiyyətlər də, mürəkkəb psixi xüsusiyyətlər kimi, insanın həyat prosesində formalaşır, psixoloji səciyyəsinə görə vasitəli xarakter daşıyır.

Mənəvi-iradi keyfiyyətləri mənfi və müsbət olmaqla iki qrupa bölmək olar. *Müsbət mənəvi-iradi keyfiyyətlərə* məsuliyyətlik, səbrlilik, təkidlilik, qətiyyət, cəsarət, özünü ələ almaq, dözümlülük, intizamlılıq, müstəqillik və s. aid edilir. Bu keyfiyyətlərin hər birinin əksini *mənfi iradi keyfiyyətlər* təşkil edir. Mənfi iradi keyfiyyətlərə təqlidçilik, təlqinə qapılmaq, neqativlik, tərsliyi də aid etmək olar. Mənəvi-iradi fəaliyyət prosesində uşağın müvafiq iradi keyfiyyətləri təzahür edir və formalaşır.

Məktəblilərdə mənəvi-iradi fəaliyyət özünü müxtəlif formalarda büruzə verir. Əgər şagirdlərin birində təkidlilik görünürsə, başqa birində bu keyfiyyət müşahidə olunmur, biri özünü çox müstəqil aparırsa, digəri, əksinə, tez təsir altına düşür. Biri öz əzmi, cəsarəti ilə hamını heyran edirsə, digəri öz qətiyyətsizliyi ilə fərqlənir və s. Deməli, şəxsiyyətin mənəvi-iradi fəaliyyətini müsbət və mənfi cəhətdən səciyyələndirən davranışında bu fəaliyyətin icra üsulları müəyyənləşib sabitlik kəsb etdikdə onlar şəxsiyyətin şəxsi mənəvi-iradi keyfiyyətlərinə çevrilir. Belə keyfiyyətlər çoxdur.

Belə bir sual meydana çıxır: mənəvi-iradi keyfiyyətlər necə formalaşır? Müxtəlif mənəvi-iradi keyfiyyətlərin formalaşması yolları haqqında sualın cavabı birmənalı deyil. Mənəvi-iradi keyfiyyətin xarakterindən asılı olaraq, onun konkret təşəkkülü şəraitindən danışmaq olar, lakin şəxsiyyətin mənəvi-iradi keyfiyyətlər kompleksinin formalaşmasına kömək edən ümumi cəhətləri də yaddan çıxarmaq olmaz. Müsbət mənəvi-iradi keyfiyyətlərin inkişafına şəxsiyyətin bir sıra mühüm xüsusiyyətləri təsir edir. Belə xüsusiyyətlərə, ilk növbədə, güclü bəreluluq hissini (vətən, valideynlər qarşısında), həyatı məqsədlərin aydınlığını, bu məqsədlərə çatmaq əzmini aid etmək olar. Bu xüsusiyyətlər insanın öz davranışında fəal, niyyətlərində təkidli olması üçün lazımı şərait yaradır, onu mübarizliyə sövq edir.

Mənəvi-iradi xüsusiyyətlərin formalaşdırılması məktəblilərin tərbiyəsində ən mühüm məzmun xətlərindən biridir. Fiziki tərbiyə dərsləri digər fənlərin tədrisi prosesindən fəal və mütəhərrik olması ilə fərqlənir. Bu, şagirdlərin mənsub olduqları davranış xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməyə və buna müvafiq tərbiyə

metodlarını seçməyə şərait yaradır. Eyni zamanda, qeyd etmək lazımdır ki, mənəvi-iradi xüsusiyyətlərin formalaşması yalnız müvafiq şəraitin yaradıldığı hallarda mümkündür. Hər hansı çətinliyin dəf edilməsi, yorğunluğa qarşı dözümlü, icrası risk tələb edən hərəkəti yerinə yetirmək və s. hallar iradi keyfiyyətlərin formalaşması üçün zəmin yarada bilər. Ciddi oyun və yarış qaydaları, onlara riayət olunması şagird psixologiyasında nizam-intizam anlayışını formalaşdırır, lakin fiziki tərbiyə prosesində çox mühüm bir cəhət diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Bu, oyun, yarış, hətta ən sadə hərəkətlərin icrasında şagirdlərin tərəf-müqabillərinin seçilməsi zamanı biri-birinə fiziki hazırlıq cəhətdən yaxın olan iştirakçıların müəyyən edilməsidir.

Fiziki cəhətdən zəif olan şagird öz gücünə müvafiq iştirakçı ilə yarışmalıdır. Dərs prosesində zəif şagirdin fiziki cəhətdən daha yüksək hazırlıqlı şagirdlə yarışmasına yol vermək olmaz. Bu halda zəif şagirdə müəyyən mənada psixoloji təcrübə sindromu yarana bilər. Belə uşaqlar dərs, oyun, yarışlarda iştirak etməkdən çəkinir, özünü təcrid vəziyyətinə düşürlər. Fiziki tərbiyə dərsləri elə təşkil olunmalıdır ki, şagirdin fiziki cəhətdən zəif olduğu hamı tərəfindən hiss olunmasın. Bu kateqoriyaya aid olan şagirdlərin fiziki hazırlığında baş verən ən cüzi müsbət dəyişikliklər də təqdir olunmalı, rəğbətləndirilməlidir. Bu səbəbdən də komandaları, qrupları formalaşdırarkən çalışmaq lazımdır ki, şagirdlər fiziki hazırlıq cəhətdən bir-birinə uyğun olsunlar.

Ümumtəhsil məktəblərində təhsil illəri şagirdin əqli, iradi, fiziki cəhətdən inkişafı və formalaşdırılması dövrünü əhatə edir. Şagird şəxsiyyətində mənəvi-iradi xüsusiyyətlərin formalaşdırılmasında metodik cəhətdən düzgün təşkil edilmiş fiziki tərbiyə dərsləri müstəsna təsir imkanlarına malikdir.

Q.D.Babuşkin və V.N.Smoltsova belə hesab edirlər ki, mənəvi-iradi keyfiyyətlərin formalaşmasında aşağıdakı qaydalara riayət olunmalıdır:

- əhəmiyyətsiz çətinliklərlə mübarizədə asan tapşırıqların (ilk mərhələdə asan tapşırıqlar məktəblilərdə mənəvi-iradi keyfiyyətlərin formalaşmasına kömək edir) intensivliyini tədricən artırmaq;
- təyin edilmiş vəzifəni yerinə yetirməyə sövq etmək;
- çətin tapşırığın yerinə yetirilməsinin mümkünlüyünə əminlik yaratmaq;
- sürətli və çox güc sərf edilən hərəkətlərin icrasına nail olmaq;
- tapşırıqların necə yerinə yetirilməsinə diqqət göstərərək, onların düzgün icrasını tələb etmək və s. [Омск, 2007].

Bundan əlavə, müəlliflər mənəvi-iradi keyfiyyətlərin formalaşması üçün vacib və zəruri şərtin özünütərbiyə olduğunu göstərirlər. Bu baxımdan, özünütərbiyənin əsas prinsipləri aşağıdakılardır:

- özünə nəzarət etməyi bacarmaq, istədiyini deyil, lazım olanı yerinə yetirmək;
- hər zaman mükəmməl nəticə göstərməyə nail olmaq, öz fəaliyyətinin ilk və son nəticələrini gözləmək şərti ilə hər şeyi dəqiq, səliqəli yerinə yetirmək;

- öz fəaliyyətindəki uğursuzluqların səbəblərini başqalarında, qeyri-obyektiv səbəblərdə deyil, ilk növbədə özündə axtarmaq və həmişə özünə münasibətdə ciddi bir hakim olmaq [Асадова И. 2017].

İnsan bütün həyatı boyu qarşısına qoyduğu məqsədlərə çatmaq üçün çətinliklərlə mübarizə aparır. Bəzən çətinliklərlə qarşılaşdıqda ehtiyat edir, geri çəkilməli olur və bunu bir uğursuzluq sayaraq iztirab çəkir. Çətinliklərin aradan qaldırılmasında, məqsədə çatmaq üçün iradi səy göstərilməsində möhkəm əqidənin, həyatı məsələlər haqqında yetkin, kamil dünyagörüşünün və əsl insan ləyaqətinin böyük əhəmiyyəti vardır.

Müvafiq psixi proseslərin və xüsusiyyətlərin formalaşdırılması prinsipində şəxsiyyətin iradəsinin rolu son dərəcə əyani şəkildə əks olunur. İnsan iradi hərəkətlərə əməl etdiyi, səy göstərdiyi, çalışdığı, öz daxilində ətalət, tənbellik, zərərli vərdişlər, ani əhvali-ruhiyyəyə qapılma halları və ətraf mühitdə olan maneələrlə mübarizə apardığı üçün onda əsaslı qərarlar qəbul etmək qabiliyyəti, təkidlilik, soyuqqanlıq, təmkinli olmaq və s. mənəvi-iradi keyfiyyətlər inkişaf edir. İnsanın özünə hakim olmaq kimi dəyərli mənəvi-iradi keyfiyyəti çətinliklərlə gündəlik mübarizədə formalaşır.

Uşaqların mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşmasında kollektivin də rolu böyükdür. Əgər kollektivə mənsub olmaq uşaq üçün bir mənə kəsb edirsə və o, həmin kollektivin fikri, rəyi ilə hesablaşsın, iradə tərbiyəsində belə kollektivin rolu daha böyük olur. Uşaq kollektivlə bağlılığını hiss edirsə, həmin kollektivdə özü üçün səmərəli davranış nümunələri görür. Hər bir formalaşmış kollektiv öz üzvlərindən müəyyən davranış qaydalarına riayət olunmasını tələb edir. Bu tələblər vəzifələrin vaxtında yerinə yetirilməsindən, yoldaşlarla fəal ünsiyyət saxlamaq, onlara qayğı göstərməkdən və kollektivin nüfuzunu qorumağa çalışmaqdan ibarətdir. Bu tələblər kollektiv üzvü üçün elə bir şərait yaradır ki, o, özünü iş prosesində göstərməyə, təmkinli, soyuqqanlı olmağa məcbur edir.

Kollektivin keyfiyyətə daha çətin tapşırıqlarını yerinə yetirdikcə, yüksək səviyyədə müstəqillik və təşəbbüskarlıq tələb edən hərəkətlər icra etdikcə uşağın lazımı mənəvi-iradi keyfiyyətləri də inkişaf edir. Müntəzəm surətdə icra edilən uğurlu mənəvi-iradi hərəkətlər sayəsində uşaqda öz qüvvəsinə inam və insanlarla birgə fəaliyyətdən razılıq hissi yaranır.

Şəxsiyyətin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin inkişafı təsirli bir qüvvə kimi ətrafdakı reallıqların və şəxsiyyətin özünün də dəyişməsi ilə nəticələnir. Bu prosesdə mühüm amilin fiziki tərbiyə və idman olduğu birmənalıdır. «Fiziki tərbiyə fənninin tədrisi zamanı məktəbli şəxsiyyətinə, onun ətrafdakılarla əməkdaşlığına və şagird yoldaşlarının fiziki, psixi, mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasına şüurlu, məqsədyönlü, humanist təsiri üçün böyük imkanlar yaranır» [Qurbanov H., Yolçuyev S. Bakı, 2003].

Nəticə

Bu tədqiqatdan belə bir nəticə hasil olur ki, bədən tərbiyəsi dərslərində məktəblinin xarakterinin sosiallaşması baş verir, möhkəmlənir və kollektiv münasibətlərin mexanizmləri ortaya çıxır. Fiziki tərbiyə dərslərində yalnız hərəkəti bacarıq və vərdişlər yaranmır, həm də insanın digər qabiliyyətləri – intellektual keyfiyyətləri, estetik qabiliyyətləri, ünsiyyət bacarıqları, mənəvi davranış normaları formalaşır. Fiziki tərbiyə özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir. İnsan bu prosesdə müxtəlif hərəkətləri öyrənməklə öz fiziki keyfiyyətlərini inkişaf etdirir və təkmilləşdirir. İnsanın təkmilləşməsində mənəvi-iradi keyfiyyətlər mühüm rol oynayır. Hərəkəti qabiliyyətlər müxtəlif fiziki təmrinlər nəticəsində formalaşır və iradi hərəkətlərin məqsədyönlü icrasına səbəb olur.

Mənəvi-iradi fəaliyyətin səviyyəsinin yüksəlməsi nəticəsində insan özünü ələ alır və bu, dözümlülük, soyuqqanlılıq bacarıqlarında təzahür edir. Beləliklə, soyuqqanlılıq arzu edilməz, təhrik edici qüvvələri şüurlu şəkildə özünə tabe etmək bacarığıdır. İradə insanın özü tərəfindən də bəyənilməyən hissələrin: əsəbiliyin, qorxu, hiddət, qəzəb, ümitsizlik affektlərinin və s. təzahürünün qarşısını almaq bacarığında ifadə olunur.

Beləliklə, müəyyən yaş həddində şəxsiyyətin mənəvi-iradi keyfiyyətlərinin inkişafı prosesinə təlim-tərbiyə prosesində mühüm amil olan özünütərbiyə də əlavə olunur. Həmin dövrdə məktəbli nəinki öz davranışını tənqidi cəhətdən qiymətləndirməyi bacarır, həm də qarşısına özünütərbiyə və öz şəxsiyyətinin keyfiyyətini dəyişmək vəzifələrini qoyur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Həmzəyev M. (1991). Pedaqoji psixologiya. Bakı, «Maarif», 296 s.
2. Qurbanov H., Yolçuyev S. (2003). Pedaqoji təcrübə. Bakı.
3. Qurbanov H., Əsgərov Y., Ramazanov Ə. (2006). Bədən tərbiyəsinin nəzəriyyəsi və metodikası. Bakı.
4. Мәһәггәтов М. (1961). Яхшы охумаğın сирти. Bakı.
5. Асадова И. (2017). Организация самоаудита в управлении общеобразовательными школами. Научно-методический журнал «Педагогика и психология», №1, с.165-172.
6. Сарсония С., Селюянов У.(1991). Физическая подготовка в спортивных играх. Москва.
7. Учебник для высших физкультурных учебных заведений. (2007). Под ред. проф. Г. Бабушкина, проф. В. Смоленцевой. Омск, 270 с.

Scientific and theoretical bases of formation of moral qualities of schoolchildren

Namig Jafarov

Azerbaijan State Pedagogical University, Doctoral student.

E-mail: namiqceferov25@gmail.com

Summary. The article discusses the scientific and theoretical basis for the formation of the moral qualities of school children. It is mentioned that in order to be successful in life, a person needs moral qualities such as discipline and responsibility, diligence and dedication. These qualities help the individual to adapt to the moral and legal norms of society, and to adhere to it voluntarily. When moral qualities are mastered, it creates condition qualitatively fulfill their duties, be diligent in achieving success, and reach their goals. The article also emphasizes that social progress requires every person to have a sense of responsibility, personal discipline and moral self-awareness for what is happening in the country and in the world. Morality is aimed at this purpose as a mechanism of moral regulation between the individual and society.

Keywords: discipline, responsibility, perseverance, determination, physical education, spiritual qualities of a person, moral qualities.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi yolları

Şərafət Baxışova

ADPU-nun Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası və metodikası kafedrasının dosenti, pedaqogika üzrə elmlər doktoru. E-mail: sharafat_baxishova1960@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-7848-2068>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi yollarından, nitq bacarıqlarının gündəlik həyatda, uşaqların inkişafında çox vacib amil olmasından söhbət gedir. Qeyd olunur ki, nitqi inkişaf etdirilmiş uşaqlar şifahi nitqi müstəqil şəkildə başa düşür və dinləyir, böyüklərlə, həmyaşıdları ilə fəal şəkildə ünsiyyət qurur, ifadəli nitqdən düzgün istifadə edir və söz ehtiyatlarını zənginləşdirirlər. Lüğət ehtiyatının keyfiyyəti və kəmiyyəti bütövlükdə uşağın nitqinin inkişaf səviyyəsini müəyyən edir. Buna görə də, uşağın həm passiv, həm də aktiv lüğət ehtiyatının inkişafına diqqət yetirmək zəruridir. Məqalənin sonunda müəllif uşaqların nitqini inkişaf etdirmək üçün tərtib etdiyi oyun-tapşırıqlardan nümunələr verir.

Açar sözlər: məktəbəqədər dövr, nitq inkişafı, vasitələr, prinsiplər, sosial mühit, şəxsiyyət, inkişafetdirici təlim.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.78>

Məqaləyə istinad: Baxışova Ş. (2019) *Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi yolları*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 37–46.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 02.09.2019; qəbul edilib – 11.09.2019

Giriş

Müasir dövrdə həyatın bütün sahələrində, o cümlədən, təhsildə baş verən dəyişikliklər insanda sosial istiqaməti formalaşdırmaq, baş verən dəyişikliklərə uyğun reaksiya vermək, yeni şəraitdə özünü tənzimləmə, özünü müəyyən etmə və özünü təsdiq kimi xüsusiyyətləri aşkara çıxarmaq üçün vacibdir. Bununla əlaqədar, istənilən səciyyəvi tədris müəssisəsi, sosial dəyişikliklərdən asılı olmadan, sosial

inkişafa uyğun, müstəqillik və təşəbbüs göstərməyə hazır olan yaradıcı şəxsiyyətin tərbiyə olunmasına istiqamətlənməlidir.

Şəxsiyyətin formalaşmasında məktəbəqədər dövrün rolu böyükdür. Bu dövrün xüsusiyyətləri inkişafın sonrakı mərhələlərindən fərqlənir. Hər hansı xüsusi bilik, bacarıq, vərdişlərin əldə edilməsi, müxtəlif növ fəaliyyətlərin mənimsənilməsi və ümumi inkişafın əsası məhz bu dövrdə qoyulur.

Uşağın məktəbə hazırlanması uzun sürən bir proses olub, erkən yaş dövründən başlayır. Uşaq bağçasında kiçik qrupdan etibarən, fiziki, əqli, estetik, mənəvi tərbiyə üzrə iş aparılır. Məlumdur ki, uşaqda hərtərəfli inkişaf imkanlarının artdığı dövrdən məktəb təliminə hazırlanır. Məktəbəqədər təlim dedikdə, ilkin bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi prosesi başa düşülür. Bilik, bacarıq və vərdişlər məqsəd deyil, şəxsiyyətin mükəmməl inkişafında bir vasitə hesab olunur. Uşaq hələ məktəbə getməzdən əvvəl təlimlə bağlı çətinliklərlə qarşılaşır. Elmi əsaslarla aparılan işlər uşaqları pillə-pillə məktəbə, təhsil almağa istiqamətləndirir.

Uşağın əqli inkişafının, bütövlükdə, məktəb təliminə hazırlanmasının ən mühüm şərtlərindən birinin onun nitqinin normal inkişafı olduğunu qeyd edən professor Y. Kərimov yazır: «Məktəbəqədər dövrdə uşaqların nitq davranışına da ciddi fikir verilməlidir. Uşağın nitq davranışı ilk növbədə onun doğulduğu ailə, mikro mühit, ətraf aləmlə, təbiətlə şərtlənir. Uşaq böyüdükcə həyatının ilk illərindən alışdığı nitq davranışı adət şəklini alır. Danışığında ətraf aləmin stereotipləri, fərdi xüsusiyyətləri, həmçinin müvafiq jestlər, mimikalar, ton möhkəmlənir» [Kərimov Y. 2002].

Uşaq məktəbə gedənədək tərbiyəçilərin və valideynlərin diqqəti onun təliminə, fiziki və mənəvi inkişafına yönəldilərsə, ibtidai siniflərdə müvəffəqiyyətlə təlim alma imkanları yüksəlir. Hər bir uşaqla onun həyatının ilk illərindən başlayaraq məşğul olarlarsa, təlimdə özünü göstərəcək çətinlikləri yüngülləşdirmək və nitq inkişafında geridəqalma hallarını aradan qaldırmaq mümkün olar.

Uşaqlara verilən bilik və bacarıqlar mütləq ailədə möhkəmləndirilməlidir. Buna görə də, tərbiyəçilər valideynləri uşağın təlim-tərbiyəsində, onlarla keçirilən bütün tədbirlərdə iştiraka cəlb etməlidirlər. V.Suxomlinski demişdir: «Uşağın sevinc dənizini böyütmək valideyn davranışının yeganə kursu olmalıdır. Unutmaq olmaz ki, uşağın həyatı coşqun, saf sulu çaydır. Gördüyün çaya isə, əslində, heç vaxt təkrar girmək olmur, çünki o, daim axır və hər an dəyişir. Ona görə də uşağın həyatının hər anını izləmək və ona təsir yollarını araşdırmaq lazımdır» [Сухомлинский В. Киев, 1972].

Təcrübə göstərir ki, nitq inkişafında müxtəlif pozulmaları olan uşaqların sayı ildən-ilə artır. Bunun səbəblərindən biri də valideynlərin öz uşaqları ilə az maraqlanmaları, demək olar ki, onlarla düzgün ünsiyyət qura bilməmələridir. Valideyn uşağının nitqinin normal inkişaf etməsini istəyirsə, körpə vaxtından onunla danışmalı, uşağa laylalar, mahnılar, nağıllar, şeirlər oxumalıdır. Bunlar

çox vacib məsələlərdir. Uşağı yuyundurduqda, yedizdirdikdə, geyindirdikdə, yatızdırdıqda və s. bütün hərəkətləri sözlərlə müşayiət etmək məqsədəuyğundur. Valideynlər uşaqla nə qədər çox danışarlarsa, uşaq nə qədər çox söz, cümlə eşidərsə, onun nitqi də o qədər yaxşı inkişaf edər. Uşağın nitqinin inkişafı və ümumi sağlamlığı üçün ən xoşagəlməz hal uşaqların erkən yaşlarda istifadəsinə başladıkları mobil telefon aludəçiliyi və bunun onların gələcəyinə vurduğu ziyandır.

Uşağın erkən yaşda nitqinin inkişafı doğma dilin mənimsənilməsində mühüm rol oynayır.

Bu dövrdə nitq həm inkişaf edir, həm də formalaşır. Bu baxımdan, uşaqla məşğul olmaq və onunla düzgün ünsiyyət qurmaq ən vacib məsələlərdəndir. Ünsiyyət uşağın nitqinin düzgün formalaşması ilə yanaşı, onda olan gerilmələrin də qarşısını almağa kömək edir.

Uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsində məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin rolu böyükdür. Uşaq bağçası uşaqların ilk təlim, tərbiyə və tədris ocağı hesab olunur. Uşaqların burada öyrəndikləri bilik və bacarıqlar onlara hərtərəfli ilkin istiqamət verir və əbədi olaraq yaddaşlarından silinmir. Ona görə də kiçikyaşlılara ətrafdakılarla ünsiyyətdə olmaq, öz fikrini başqalarına düzgün, aydın və ifadəli çatdırmağı öyrətmək məktəbəqədər təhsil işçilərinin mühüm vəzifələrindən biridir. Uşaq nitqinin inkişafı üçün əlverişli şərait, öyrədici, dəstəkləyici və inkişafetdirici mühit yaratmaq ən vacib şərtlərdəndir.

Qeyd edək ki, fikrin ardıcıl, düzgün və dolğun ifadə edilməsi, sözlərin dəqiq seçilməsi və tələffüzün təmizliyi üzrə işin aparılması «Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim proqramı»nın [Bakı, 1998] əsas istiqamətlərindən birini təşkil edir. Uşaq bağçasının ən böyük üstünlüyü orada uşaqların yaşadları ilə ünsiyyət saxlamaları üçün gözəl imkan və şəraitin olması ilə yanaşı, sosiallaşma mühitinin yaradılmasıdır.

Uşaqlar hiss və həyəcanlarını, əsasən, nitq vasitəsilə ifadə edir, ətraf aləmi onunla dərk edirlər. Məlumdur ki, dil fikrin ifadə forması, varlığıdır. Danışq qabiliyyəti insanların genlərində olsa da, nitq və dil qabiliyyətləri anadangəlmə deyildir. Uşaqla ünsiyyətdə olmasan, o, danışmayacaq, qərribə səslər çıxaracaq, hərəkət və mimikalardan istifadə edəcək (Tarixdə buna bənzər bir çox faktlar vardır). O, mənalı söz, danışq eşitmədiyindən, fikrini ifadə edə bilməyəcək.

Üç yaşından başlayaraq uşaqlara kitab oxumaq məqsədəuyğundur.

Bu kitabların əksəriyyəti illüstrasiyalı xırda mətnlərdən ibarət olmalıdır. Kitablarda olan şəkillərə aid müxtəlif sualların verilməsi də vacib şərtlərdəndir. Valideyn və tərbiyəçilərin ümumi səyləri uşaq haqqında məlumatın bölüşdürülməsi, təcrübə mübadiləsi və ən əsası, uşağın düzgün böyüməsi, inkişafı üçün daha əlverişli şəraitin təmin edilməsi üzrə əməkdaşlıq münasibətlərinin qurulmasına

yönəldilməlidir. Valideynlər öz uşaqlarının təlim fəaliyyətinə kömək göstərmək və onda iştirak etmək üçün çox iş görə bilirlər.

Təlim prosesində valideynlərin tərbiyəçilərlə birgə əməkdaşlığı onların pedaqoji-psixoloji hazırlığını xeyli artırır, sonrakı fəaliyyətlərində nöqsanları aradan qaldırmağa imkan verir. Bu zaman tərbiyəçilər də uşaqların malik olduqları nitq qabiliyyətləri, təsəvvürlərinin inkişafına və təlim fəaliyyətinə kömək edə bilirlər.

Uşaq nitqinin zənginləşməsi bilavasitə təfəkkürün inkişafı ilə bağlıdır.

Uşağın nitqə yiyələnməsi təfəkkürün intensiv inkişafını təmin edir. O, məntiqi mühakimə yürütməyi, düzgün, sadə ümumiləşdirmələr aparmağı, əqli nəticəyə gəlməyi öyrədir. Buna onların ətraf aləmə, təbiətə, əşyavi-inkişafetdirici mühitə, onların tərkib hissələrinə, funksiyalarına və digər xüsusiyyətlərinə marağın artması təsir göstərir.

Oyun uşağın nitq inkişafında çox mühüm amildir. Özündən böyük uşaqlarla oynamaq körpənin inkişafına müsbət təsir göstərir. Oyun zamanı uşaqlar at kimi çapmağı, kişnəməyi, arı kimi vızıldamağı, toyuq kimi qaqqıldamağı, pişik kimi miyoldamağı, inək kimi mouldamağı, saat kimi çıqqıldamağı və s. təqlidi səsləri çıxarmağı öyrənirlər. Bütün bunlar onlarda həm də düzgün tələffüz bacarıqlarını inkişaf etdirir. Uşaqların nitqini inkişaf etdirməklə yanaşı, həm də onlarda nitq mədəniyyəti, nitq bacarıqları da formalaşdırılmalıdır. Uşağa izah etmək lazımdır ki, başqasının sözünü kəsmək olmaz, böyüklər danışanda onları dinləmək lazımdır. Əsas məsələlərdən biri də, uşağı öz səsi ilə, normal tonda danışmağa alışdırmaqdır.

Professor Y. Kərimov yazır: «Nitqin forma və məzmununun vəhdəti çox ciddi vəzifələrin yerinə yetirilməsinə kömək göstərir. Bu vəzifələrə lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi, səs mədəniyyətinin tərbiyə olunması, nitqin qrammatik quruluşunun, danışığ nitqinin (dialoji nitqin), nəqlətmənin (monoloji nitqin) formalaşdırılması, bədii ədəbiyyatla tanışlıq, uşaqların savad təliminə hazırlanmaları daxildir» [Kərimov Y. Bakı, 2009].

Uşaqların lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi dedikdə, onlara tanış olmayan və az məlum olan sözlər hesabına zənginləşdirilməsi nəzərdə tutulur. Uşaqlarda zəngin lüğət ehtiyatına malik, qrammatik cəhətdən düzgün, tələffüzünə görə aydın nitq tərbiyə etdikdə, onlar nitq bacarıqlarından tam və geniş istifadə edə bilirlər.

Şifahi nitqin keyfiyyətli olması üçün məzmunluluq, zənginlik, məntiqi ardıcılıq, düzgünlük, aydınlıq, dəqiqlik, ifadəlilik kimi tələblərin yerinə yetirilməsi əsas şərtlərdəndir. Zəngin lüğət ehtiyatına malik olan uşağın nitqi də məzmunlu və anlaşılıqlı olur. Ona görə də nitq inkişafı üzrə işə söz ehtiyatının zənginləşdirilməsindən başlamaq lazımdır. Yalnız düzgün seçilən və yerində deyilən söz nitqin təsirini artırma bilər.

Uşaqlar ətraf aləmdəki cisimlərin əlamətlərini, fakt və hadisələri ifadə edən sözləri öyrəndikdə, təbiət hadisələri və obyektlərlə tanış olduqda, müşahidə apardıqları əşya və hadisələr barədə öz yaşadları ilə dialoqa girdikdə də onların lüğət ehtiyatı yeni sözlər hesabına zənginləşir. Eyni zamanda, ictimai hadisələr, insanların əməyi, ictimai müəssisə adları, orada işləyən peşə sahibləri haqqında məlumatlar da lüğət ehtiyatına daxil olur.

Ətraf aləm uşaqların rabitəli nitqinin inkişafında əsas amildir. Uşaqların ətraf mühiti və konkret əmək prosesinin gedişini təsvir etmələri də rabitəli nitqin inkişafına yardım edir. Müşahidə zamanı əşyanın hazırlanması prosesini uşaqlara göstərmək, əşyaların hissələri, keyfiyyətləri, xassələri ilə tanışlıq əsasında məşğələlər uşaqların nitqinə çox geniş və rəngarəng söz ehtiyatının daxil olmasına zəmin yaradır. Bu zaman uşaqların müşahidə etdikləri və iştirakçısı olduqları əmək prosesini yığcam, sərbəst və öz səviyyələrinə uyğun şəkildə müstəqil hekayə qurub danışmaları həlledici istiqamət sayıla bilər. Ekskursiya zamanı müstəqil müşahidə aparmaq, suallar vermək də onların nitqlərini zənginləşdirir.

Sözün qrammatik cəhətdən formalaşması, sözdüzəltmə qaydalarına yiyələnmə ünsiyyət zamanı işlədilən cümlələrdə və onların quruluşunun mürəkkəbləşməsində özünü göstərir. Təbiətə, onun gözəlliklərinə şəkillərdə baxmaq həyəcan və heyranlıq doğurmadiğı halda, onları əyani şəkildə görmək heyrətə, təəccübə səbəb olur, hadisələrin sirlərini bilməyə maraq oyadır, uşaqları düşünməyə, səbəb və nəticə arasındakı qarşılıqlı əlaqələri öyrənməyə təhrik edir. «Ətraf aləm» anlayışının əhatə dairəsi çox geniş olmaqla, uşağın daim təmasda olduğu xarici mühiti – təbiəti və cəmiyyəti özündə birləşdirir.

Təbiətlə tanışlıq uşaqların duyğularının, qavrayış və təsəvvürlərinin, təfəkkür və təxəyyüllərinin, xüsusilə nitqlərinin inkişafına ciddi təkan verir. İlin fəsilləri ilə əlaqədar təşkil olunmuş ekskursiyalar zamanı tərbiyəçinin istiqamətverici sualları uşaqların diqqətini havaya, qara, yağışa, buza, ağaclara, quşların, heyvanların həyatına, insanların əməyinə, parkda və meşədə sarı, qırmızı, alabəzək, yaşıl yarpaqlı ağaclara, qara və qırmızı rəngli xırda, yumru, topa-topa, salxımlı meyvələrə, quşların onları dimdikləməsinə, tək-tük həşəratların görünməsinə, boz dovşanın, kirpinin qaçıb gizlənməsinə, mal-qaranın talada necə otlamasına və s. yönəltməlidir.

Y.Tixeyeva yazır: «Uşaq hazır nitq aparatı ilə doğulur, lakin hələ danışmır. Bunun üçün o, müvafiq vərdişlər qazanmalıdır. Onun nitq aparatı təmrinlər tələb edir. Uşağın həyatının birinci ili bütünlükdə buna xidmət göstərir» [Тихеева Е. Москва, 1948].

Uşaq danışığın bir formasını mənimsəyir və onu başqa formalara da tətbiq edir. Bu, bəzən düzgün olur, bəzən isə yox. Uşaqlar çox vaxt ismi hallandırarkən səhv edirlər. Bundan başqa, sifətin müqayisə dərəcələrində buraxılan səhvlər də tipikdir: məsələn, dilimizdə *qıpqırmızı*, *bapbalaca* sözləri işlənir. Uşaq başqa

sözləri də tipik formaya uyğunlaşdırıb, *ipisti* (qaynar), *böpböyük* (daha böyük) deyir. Bu nümunələr göstərir ki, uşağın nitqindəki tipik səhvlər əvvəl mənimsənilmiş qrammatik formalar əsasında yaranır. Adətən, böyüklər uşaqların səhvlərinə gülməklə reaksiya verirlər. Əgər səhv təsadüfi xarakter daşmırsa, mütləq düzəliş vermək lazımdır. Əgər düzəliş verilmirsə, uşağın nitqi uzun müddət qüsurlu qalacaqdır. Uşaqların səhvlərini lətifəyə döndərib, onları başqalarının yanında təkrarlamaq olmaz, çünki uşaqlar böyükləri güldürə bilmələri ilə fəxr edir və sonralar bilərəkdən nitqlərində həmin səhvlərə yol verirlər. Ona görə də uşağın səhvinə çox mülayim, səmimi və anlaşılıq şəkildə düzəliş etmək lazımdır.

Nitq səslərinin düzgün tələffüz olunmasını təmin etmək məqsədilə valideynlər, hansı işi görmələrindən asılı olmayaraq, uşaqlarla çox danışmalıdırlar. Uşaqların nitqinin normal inkişaf etməsi valideynlərin ədəbi dilə nə dərəcədə yiyələnmələrindən asılıdır.

Məşhur psixoloq D. Elkonin qeyd etmişdir ki, oyun uşaqlar arasında münasibəti idarə edir, onların hissələrini, nitqini inkişaf etdirir, iradələrini möhkəmləndirir. Nitqin inkişafı, şübhəsiz, uşağın ümumi düşünmə qabiliyyəti, onun ətraf aləmi dərk etmək səviyyəsi ilə sıx əlaqəlidir. Düşüncənin, məntiqin inkişafına yönəldilmiş bir çox oyunlar, həmçinin, kitab mütaliəsi və sadəcə olaraq, gündəlik söhbətlər bu və ya digər dərəcədə uşağın nitqini inkişaf etdirir. Elə oyunlar da var ki, onlar yalnız uşağın nitqinin inkişafına yönəldilib, yaxud əksinə, nitqin inkişafı üçün nəzərdə tutulmuş bir çox oyunlar bu və ya digər dərəcədə uşağın düşüncəsinin, nitqinin, diqqətinin, ətraf aləmlə tanışlığının, insanlarla qarşılıqlı ünsiyyətinin və s. inkişafına gətirib çıxarır [Эльконин Д. Москва, 1978].

Lüğət ehtiyatının keyfiyyəti və kəmiyyəti bütövlükdə uşağın nitq inkişafının səviyyəsini müəyyən edir. Buna görə də, həm qeyri-fəal, həm də fəal lüğətin inkişafına diqqət yetirmək zəruridir. Uşaqların sözlərin mənasını bilmələri və müstəqil fikir söyləyərkən onlardan yerində istifadə etmələri vacibdir. Tərbiyəçi uşaqları tədricən yeni qrammatik formalarla tanış edir. Daha çətin formaların düzgün işlədilməsini möhkəmləndirir və nəticə etibarilə, onlara qrammatik cəhətdən düzgün danışmağı öyrədir. Tərbiyəçi müxtəlif mövzularda maraqlı dialoqların təşkili üzərində çalışmalıdır.

Uşaqların nitqinin düzgün inkişaf etdirilməsi üçün valideyn və tərbiyəçilərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Onlar düzgün danışmaq və ədəbi dilin formalaşmasına nail olmaq üçün bir sıra amillərə diqqət yetirməlidirlər. Yeni sözlərin düzgün tələffüzü öyrədilməli, onların hesabına uşağın lüğət ehtiyatı zənginləşdirilməlidir. Eyni zamanda, yeni öyrədilmiş sözlərdən cümlələr, cümlələrdən isə rəhbərli mətn tərtib olunmalıdır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitq inkişafına dair aparılan oyun – məşğələlər onların tərbiyə və təhsilində böyük yer tutur [Baxışova Ş. Bakı, 2019]. Lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinə aid aşağıdakı oyun-tapşırıqlar bu məqsədlə hazırlanmışdır.

Oyun-tapşırıq №1. «Sözlərlə oyun».

– Bacardığınız qədər ad bildirən sözlər (tərəvəzlərin, ağacların, güllərin, heyvanların, quşların, oyunaqların, alətlərin, mebellərin, peşələrin və s.) deyin.

– İndi mən sizə sözləri deyəcəyəm, siz isə onun nə etdiyini mənə söyləyəcəksiniz.

Sözlər: *şimşək çaxır, külək ..., yağış ..., qar ..., günəş ..., duman ...* Hər dəfə cavab verilərkən tərbiyəçi soruşur: «Günəş daha nə edir?», «Duman daha nə edir?»

Sonra həmin oyun-tapşırıq başqa suallarla davam etdirilir: «Nə uçur? Bəs nə üzür? Nə siçanları tutur?» və s.

Oyun-tapşırıq №2. «Əlamətlər».

– Tapşırığa aid əşya adlarını sadalayın:

- a) qar kimi ağ olan əşyalar;
- b) lent kimi ensiz əşyalar;
- c) top kimi yumru əşyalar;
- ç) yemiş kimi sarı əşyalar.

– Verilmiş sözləri müqayisə edin:

- a) dadına görə – *limon və bal; soğan və alma;*
- b) rənginə görə – *qərənfil və çobanyastığı; armud və gavalı;*
- c) möhkəmliyinə görə – *ip və sap; daş və gil;*
- ç) eninə görə – *yol və cığır; arx və çay;*
- d) hündürlüyünə görə – *kol və ağac; dağ və təpə.*

Oyun-tapşırıq №3. «Tap görüm» (tapmacalar).

Tərbiyəçi hər hansı əşyanı təsvir edən tapmaca deyir. Uşaqlar cavabı tapdıqdan sonra onlardan başqa əşyaları da bu cür təsvir etmələrini xahiş edir.

Oyun-tapşırıq №4. «Dost sözlər» (sinonim sözlər).

– Aşağıda verilmiş sözlərə mənaca yaxın olan sözləri tapın.

1. *qəmgin, fikirli, kədərli, kefsiz və s.*
2. *dəyərli, ...*
3. *ağıllı, ...*

– «Qoçaq» sözünü daha hansı sözlərlə əvəz etmək olar? – mübariz, igid, cəsur, cəsarətli və s.

– Hansı söz digər sözlərə uyğun gəlmir? Nəyə görə?

1. *qəmgin, fikirli, kefsiz, dərin;*
2. *mübariz, qoçaq, igid, cəsarətli, ehtiyatlı;*
3. *möhkəm, davamlı, etibarlı, uzaq.*

Sözlər uşaqlara tanış deyilsə, onların mənaları izah edilir.

Oyun-tapşırıq №5. «Dost olmayan sözlər» (antonim sözlər).

– Dediğim sözlərə əks mənalı sözləri söyləyin.

- soyuq, təmiz, möhkəm, qalın;

- quru, böyük, işıqlı, bərk;
- geniş, yuxarı, düşmən, sağlam;
- qalxmaq, gündüz, səhər, yaz;
- qış, axşam, tez, yaxın;
- aşağı, yavaş-yavaş, sevinclə;
- qaranlıq, oturmaq, götürmək, tapmaq;
- unutmaq, itirmək, çirkli, düzəltmək.

Oyun-tapşırıq №6. «Tək və çox» (sözlərin sayə görə dəyişməsi).

– Uşaqlar, gəlin belə bir oyun oynayaq. Mən bir əşyanın adını deyəcəyəm, siz isə elə söz deyəcəksiniz ki, o əşyadan çox alınsın. Məsələn, mən deyirəm «ev», siz isə deyirsiniz «evlər».

Sözlər: *oyuncaq, kitab, dovşan, lampa, insan.*

Oyun-tapşırıq №7. «Bir və çox».

– Mən sözlər deyəcəyəm, siz isə onlara aid misallar deyın.

meyvə – ...

tərəvəz – ...

güllər – ...

Oyun-tapşırıq №8. «Sözü bitir».

– Tapın görüm, hansı sözü demək istəyirəm? *Pa...* (papaq), *ma...* (maşın) və s.

Oyun-tapşırıq №9. «Sözü izah et».

– Mən bilmək istəyirəm ki, siz nə qədər söz bilirsiniz? Deyin görüm, «məktub» nədir?

Sözlər: *Azərbaycan, çatır, top, bel, qəhrəman, vətənpərvər.*

Bu tapşırıqda məqsəd yalnız izah yolu ilə yeni sözlərin öyrədilməsi deyil, həmçinin əşyanın istifadə yerini, əlamətlərini göstərərək, fikirləri aydın ifadə etməkdir. Sözlər əlavə etməklə bu tapşırıqlar bir neçə dəfə təkrarlanır.

Qrammatik vərdişlərin inkişafına dair oyun-tapşırıqlar

Bu inkişafetdirici oyunlar nitqin qrammatik quruluşunun inkişafına istiqamətlənmişdir. Belə tapşırıqlar uşağı cümlələri düzgün qurmağa, ifadələri yerində işlətməyə yönəldir.

Oyun-tapşırıq №1. «Cümləni tamamla».

– Cümlənin sonunu tapmağa çalışın. *Uşaqlar həyətdə ... Meşədə göbələklər ... Həyətdə toyuq və cücələr dən ... Bakı günü-gündən ...*

Oyun-tapşırıq №2. «Söz əlavə et».

– İndi mən bir cümlə deyəcəyəm, məsələn, *İradə paltar tikir.* Siz necə fikirləşirsiniz, paltar haqqında nə demək olar? (*ipək, şal, yay üçün, yaşıl, tədbir üçün və s.*). Biz bu sözləri əlavə etsək, cümlə necə dəyişəcək?

Qız cücələrə dən verir. Hava getdikcə soyuyur. Oğlan taxtadan stol düzəltdi.

Tapşırıq №3. «Cümlə düzəlt».

a) Bu sözlərdən istifadə edərək cümlə düzəlt: *dolu səbət, yetişmiş giləmeyvə, şən mahnı, tikanlı kol, dərin göl.*

b) Cümlədəki sözlərin yeri səhv düşüb. Siz onları öz yerinə qoymağa çalışın, görün hansı mənə alınır?

1. *tüstü, çıxmaq, ev, baca;* 2. *bal, ayı, sevmək;* 3. *fıstıq, gizlətmək, oyuq, ağac, dələ.*

Oyun-tapşırıq №4. «Səhvi tap».

Cümlələrə qulaq as və fikirlərin düzgün olub-olmadığını de.

1. *Qızda bağımızda alma ağacı çiçəkləmişdi.*

2. *Oğlan şüşə ilə topu vurdu.*

3. *Təyyarə adamlara kömək etmək üçün göyə qalxdı.*

4. *O, kosmosa təyyarə ilə uçdu.*

5. *Göbələklər çıxdıqdan sonra yağış yağır.*

6. *Yazda çəmənlər çayı daşdırdı.*

Oyun-tapşırıq №5. «İzah et».

a) *Orxan kitab oxuyandan sonra kinoya baxdı.* Orxan nə etdi? Əvvəlcə kinoya baxdı, yoxsa kitab oxudu?

b) *Günəl Günayın şəklini çəkdi, Günay isə ev şəkli çəkdi.* De görüm, kim nə şəkli çəkdi?

Oyun-tapşırıq №6. «Nə başa düşürsən?» (Sözlərin məcazi mənası).

– Deyin görüm, bu ifadələri necə başa düşürsünüz? *dəmir balta – dəmir insan; qızıl üzük – qızıl əllər; zəhərli ilan – zəhərli söz; alçaq hasar – alçaq hərəkət.*

Oyun-tapşırıq №7. «Hekayənin əvvəli haradadır?».

Seriya şəkillər qarışdırılır. Uşaqlar şəkillərə baxmaqla hadisələrin ardıcılığını müəyyənləşdirirlər. Tərbiyəçi hansı hadisənin əvvəl, hansının sonra baş verdiyini soruşur.

Nəticə

Ümumiyyətlə, oyun-tapşırıqlardan istifadə və onların mənimsənilməsi yaradıcı xarakter daşıyan mürəkkəb prosesdir. Bu oyun və tapşırıqlar keçirilən müddətdə uşaqlar gəldikləri nəticələrə əhəmiyyət vermədən inkişafetdirici mühitin yaradılmasına və böyükələrin onların tərəf-müqabili kimi iştirakına önəm verirlər. Oyun-tapşırıqlar vasitəsilə uşaqlarda müxtəlif mövzularda maraqlı dialoqların təşkili, əməkdaşlıq, bir-birini dinləmək, qarşılıqlı hörmət və sərbəst fikir söyləmək kimi qabiliyyət və bacarıqlar tərbiyə edilir.

Beləliklə, uşaqlarda zəngin lüğət ehtiyatına malik, qrammatik cəhətdən düzgün və aydın tələffüzə malik nitq formalaşdırdıqda, onlar nitq prosesindən tam və geniş istifadə edə bilirlər. Uşaqların erkən yaşda nitqinin inkişafı doğma dilin

mənimsənilməsində çox mühüm rol oynayır. Bu baxımdan, uşaqla məşğul olmaq və onunla düzgün ünsiyyət qurmaq ən vacib məsələlərdəndir. Ünsiyyət uşaq nitqini düzgün formalaşdırmaqla yanaşı, nitqdə olan geriləmələrin də qarşısını almaqda mühüm rol oynayır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Baxışova Ş. (2019). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitq inkişafı. Bakı, ADPU, 169 s.
2. Bəşirova G. (2014). Nitq mədəniyyəti: tarixi təcrübəyə bir nəzər. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №4, s. 71–74.
3. Bəylərov E., Quliyeva R. (2017). Neyrolinqvistik proqramlaşdırma: təxəyyül məktəbinə keçid. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 4, s.30–35.
4. Kərimov Y. (2009). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitq inkişafının metodikası. Bakı, «MMC Poliqraf», 319 s.
5. Kərimov Y. (2002). Uşaq məktəbə gedir. Bakı, «Nağıl evi», 144 s.
6. Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim proqramı. (1998). Bakı: M.F.Axundov adına ADPRƏİ-nin mətbəəsi, 207 s.
7. Сухомлинский В. (1972). Сердце отдаю детям. Киев, «Радяньска школа», 214 с.
8. Тихеева Е. (1948). Развитие речи дошкольников. Москва, «Учпедгиз», 35 с.
9. Эльконин Д. (1978). Психология игры. Москва, «Педагогика», 304 с.

The ways presented by early childhood language and speech development institute

Sharafat Bakhishova

Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool Education, ASPU, doctor of Philosophy in Pedagogy. E-mail: sharafat_baxishova1960@mail.ru

Summary. The article describes the ways of speech development in preschool institutions, the importance of speech in everyday life and its role in the development of children. Children independently listen and understand the oral speech, actively communicate with elders, peers and correctly use expressive speech, thus enrich their vocabulary. The quality and quantity of vocabulary resources determine completely the level of speech development of the child. Therefore, it is important to pay attention to both passive and active vocabulary. At the end of the article, the author gives examples of games that increase the speech development of children.

Keywords: preschool years, development of speech, principles, social environment, the personal focused activity, the developing training.

Transformation of education system supported by the government Integrity (whole) and fuzzy education model

Fatmakhanim Bunyatova

Director «İdrak mektebi-Intellect school».
Baku, Azerbaijan.
E-mail: fatmaxanum@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0002-1972-7176>

Yulia Karimova

Director of the school No. 23 named after
T. Hasanov. Baku, Azerbaijan.
E-mail: karimova@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-1092-9940>

Summary. The article describes the transformation of the existing education system into a model of holistic and fuzzy education. The authors indicate that in order to solve the problem of the activity of thinking in the process of teaching the learning goal «teaching and assimilation», they must be transformed into the goals of «learning and creation». To achieve this, the knowledge structures that students learn in the learning process must be logically modeled. The authors also note that when replacing the teaching theory of the currently established educational system with the theory of learning, thinking begins to act. When the movement of thinking is constructed using the tools of the theory of natural and artificial intelligence created by J. Piaget and L. Zade, the existing educational system is transformed into a new model of education – the Model of integral and fuzzy education development.

Keywords: sustainable education, transformation, learning theory, theory of study, the theory of natural perception, the theory of artificial knowledge.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.79>

To cite this article: Bunyatova F., Karimova Y. (2019) *Transformation of education system supported by the government. Integrity (whole) and fuzzy education model.* «Journal of Preschool and Primary Education». № 4 (229), səh. 47–64.

Article history: Received – 01.11.2019; Accepted – 06.11.2019

Introduction

The goal of reforms in the education system is to ensure that students acquire and improve their academic, intellectual, social knowledge and skills meeting the requirements of life. In modern times, learning often involves acquiring knowledge, remembering it, and using it correctly. This is the elementary level of thinking skills: the learner acquires the knowledge, comprehends and applies it. But high-level thinking skills begins with the analysis and synthesis of the knowledge. After an individual has established these structures in his/her thinking, he begins to perform operational activities on knowledge. By continuously performing operational activities on knowledge, the individual enriches, replaces, and acquires the ability to create and evaluate new knowledge by applying it in many areas having common relationships.

Moreover, one of the main challenges today is to find and improve students' high intellectual abilities in their thinking and to find solutions to the practical application of these skills in life.

It was hoped that the rapid development of information and communication technologies and their implementation to the learning process would solve problems in education as soon as possible. However, its widespread application to the learning process has not had a serious impact on the solution of these problems so far. The reason is that while applying ICTs as an artificial form of human cognition to the learning process, unsystematic, logically unrelated knowledge and the knowledge that did not take into account the individuals' differences has been accumulated in it for centuries.

It is methodically focused on visual transmission of knowledge through sight and hearing. This led to the visualization of the learning process and increased the percentage of knowledge acquisition. However, the memory in human brain is not infinite, it also has limits. The way out here is to stir up thinking. Today, the movement of thinking in the learning process is about 2-3% [Gordon Drayden., Dr. Jeannette Vots, 2002]. If we raise the factors that influence thinking in the learning process, then the quality of education will change dramatically.

In order to solve the problem of provoking thinking in the learning process, the purpose of the training that bears **teaching and acquiring** should be changed into the training that bears **learning and creating**. In order to achieve this goal, the structure of the knowledge that the students are in contact must be logically changed during the training process.

In the 40s of the last century, Swedish scientist J. Piaget described the ways through which human thinking evolved [J. Piagete, 2001]. He used mathematical logic to illustrate the development of cognition and created the logic of integrity. For the first time, an «Integrity Model of Mother Language Knowledge» was cre-

ated by applying psychological tools of integrity logic that reflect the ways of improvement of natural cognition by Piaget in didactics [F.Bunyatova, 2008].

In this model, the linguistic knowledge is shown in the logical scheme of integrity. During the training, the knowledge in the integrity scheme is activated logically with the help of psychological tools by Piaget. Students encountered this logical knowledge begin their learning by starting to build their thinking structures and their knowledge as an isomorph to the logic of integrity.

In the 80s of the last century, Zadeh mathematically showed ways of creating artificial cognition with fuzzy logic [Lotfi Asker Zadeh, 1976]. The explanation of mathematical tools that instil the artificial cognitive logic coincides with the explanation psychological tools by Piaget, and based on these explanations it is possible to create of an artificial model of the Azerbaijani language with the help of artificial cognitive tools. The researchers R Ilahi, I Widiaty and A G Abdullah, while examining the use of artificial intelligence in education, came to the conclusion that Bunyatova applied artificial intelligence in the content structure of education for the first time in 2007 [R Ilahi., I Widiaty., A G Abdullah].

Thinking activates while substituting **the teaching theory** of the Education System Supported by the Government with **the theory of learning**. When this is built on the natural and artificial cognitive theories created by Piaget and Zadeh, the Education System Supported by the Government is transformed into a new education model called **«Integrity (whole) and Fuzzy Education Model» – IFEM**.

Created «Integrity (whole) and Fuzzy Education Model» – IFEM is being carried out since 2017 as a project called «Transition from teaching to learning» at the Secondary Experimental School # 23 named after T. Hasanov.

Structure of the «Integrity and Fuzzy Education Model» – IFEM

In this model, the subject knowledge looks like the integrity and fuzzy structure. In the learning process, this logical structure of the knowledge in student's thinking is stirred up constructively and the tools of integrity logic by Piaget and fuzzy logic by Zadeh alter all the components of the teaching.

What changes take place in transformation from the existing Education System to the «Integrity and Fuzzy Education Model»? How does it change?

A brief reference to Education System in Azerbaijan The criteria of these approaches like progressivism, experimentalism, existentialism, pragmatism, realism, essentialism are reflected in modern curriculum programs [F. Bunyatova., G. Salamov] (from 2007 to present) and they all stimulates the development of education. However, this development has goal to teach – to acquire the given knowledge, it is not possible to develop high-level thinking skills. Updating programs every 5 year is not always effective as these are focused on only teaching.

Change of components

What is changed in the education system?

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Training has the purpose to teach. 2. Active learning is the strategy of training. 3. The concept of knowledge units. 4. Traditional structure of program knowledge. 5. Vertical structures of knowledge. 6. Determined systematic program structure of subject knowledge. 7. Training activities aimed to memorizing. 8. Tasks to consolidate knowledge in memory. 9. Lesson planning. 10. Traditional program structure. 11. The system of classroom lesson. 12. Criteria for acquiring knowledge. 13. The role of the teacher is to transfer knowledge, and the role of students is to receive knowledge. 14. Psycho-pedagogical approach. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Training will have the purpose to learn. 2. Constructive training will be carried out. 3. To the concept of knowledge structures. 4. To the structure of the «Integrity and Fuzzy Model of Knowledge». 5. To the integrity scheme of knowledge. 6. To the «Integrity and Fuzzy Model of Knowledge» program structure. 7. To the intellectual activity. 8. To the tasks that stimulate thinking. 9. To the projecting of the lesson. 10. To the genetic program structure. 11. To the multi-level syllabus system. 12. To the creating knowledge and criteria for the level of developing of thinking. 13. To the lesson designer, moderator, tutor. To the creator of the knowledge as a mental and educational activity. 14. To the nano-psycho-pedagogical approach. |
|---|--|

1. Changing the teaching objective of training into the learning objective.

Active training is the teaching strategy of the curriculum. The teaching objectives of the **active training** are changed into **the learning objectives** of the «Integrity and Fuzzy Education Model» – IFEM. The objective of active learning is that teachers teach their students scientific and cultural heritage through knowledge, and students should acquire knowledge actively and apply them effectively. Acquiring knowledge, working with knowledge means teaching, and these activities are considered to be the elementary level of cognition. In the process of learning, work is carried out on knowledge. High-level cognitive activities such as analyz-

ing, creating, replacing and evaluating knowledge are carried out. **The teaching objective of education is changed into learning.**

2. Active training that is considered to be the teaching strategy of the education system is replaced by constructive training. The learning paradigm changes when the purpose of knowledge acquisition is replaced by the creation of knowledge. Teaching – the theory of behaviourism is replaced by the theory of learning-constructivism. «In the constructive training by F. Bunyatova which is considered to be the basis of the model [F.Bunyatova, 2008], students perform logical thinking on their knowledge by introducing their inner senses and cognitive levels. In the result, they become creative by acquiring new knowledge. This creativity has the features of individual and cooperative activity. In this process, students create their high-level mental abilities and develop them».

3. Concepts of knowledge units are changed by the concept of knowledge structures. Didactic units of knowledge are the elements of teaching material. They are studied in a discrete, irrelevant way. This approach creates unrelated, unsystematic knowledge in student's thinking.

While changing the concept of knowledge unit to the concept of knowledge structures, the logical connections between knowledge structures are seen, and according to these connections, knowledge structures are not studied separately, they are studied in a related way.

Transformation of knowledge structures into logical knowledge structures

«After converting the concept of knowledge unit into the concept of knowledge structures, using the psychological mechanisms of «Theory of Cognition» by Jean Piaget, we find that knowledge structures have logical association and separation, associative, identical relationships with each other. These related knowledge structures are Logical Knowledge Structures – LKS presented by Bunyatova» [F. Bunyatova., G. Salamov].

Logical Knowledge Structures:

- Connecting knowledge structures;
- Separating – reflexing structures of knowledge of rotation; knowledge structures;
- Associative knowledge structures;
- Identity knowledge structures;
- Liquidating knowledge structures.

4. The traditional vertical structure of program knowledge is changed into the «Integrity and Fuzzy Model of Knowledge – IFMK». Till today, the subject

knowledge has been arranged vertically in the program. This means that students should have been learning for years to acquire the whole knowledge. As a result, knowledge is not formed in their thinking as a whole, and it is difficult to establish relationships among them. To overcome this problem, the structure of the subject knowledge is changed and the knowledge is modelled in the full scheme. Knowledge structures are modelled in the integrity scheme according to the «Modeling Technology of Knowledge on the basis of Integrity and Fuzzy Model of Knowledge» [F. Bunyatova., G. Salamov]. This logical modelling consists of two stages.

I Stage: «An integrity model of knowledge» is created on the basis of integrity logic by Piaget.

II Stage: Concepts of the «Integrity Model of Knowledge» are replaced by the concepts of fuzzy logic by Zadeh and an «Integrity and Fuzzy Model of Knowledge» is created.

I Stage Steps taken to create an «Integrity Model of Knowledge» i.e. an «Integrity Model of the Azerbaijani Language Subject Knowledge».

The question arises: Why is the model of language knowledge being created first? This is due to the fact that people express their thoughts through language. If a logical model of language knowledge is created, then a logical model of all scientific knowledge can be created, since each science is explained by language.

The following psychological terms are used as didactic terms in order to use the psychological tools of integrity logic by Piaget.

- *Didactic knowledge units – are understood as knowledge structures* and their internal structures are visible. Piaget has shown psychology in cognitive theory in two psychological structures: **invariant** (invariable) and **categorical** (variable).
- *Psychological invariant structures of cognition* are understood as invariable knowledge structures in didactics. For example, in the Azerbaijani language, invariant knowledge structures are defined as **parts of speech** and they are composed of 10 parts.
- *Categorical psychological structures of cognition are understood as categorical knowledge structures.* Categorical knowledge structures in the Azerbaijani language are understood as language categories – i.e. single and plural, tense, case, etc.

The categorical and invariant knowledge structures are interconnected. While transforming knowledge structures into logical knowledge structures with the help of mechanisms of the integrity logic by Piaget, intense logical relationships are formed among them. Based on the transformed didactic terms, the integrity model of knowledge is created isomorphically in the cognitive development.

Creating an integrity model of knowledge

Technological steps:

- The knowledge structures of the Azerbaijani language are classified and divided into variables and invariables. Variable knowledge is denoted by y , invariable knowledge is denoted by x .
- Invariable x knowledge – parts of speech are classified internally and numbered as $x1-x10$. Here $x1$ – *noun*; $x2$ – *adjective*; $x3$ – *numeral*; $x4$ – *pronoun*; $x5$ – *verb*; $x6$ – *adverb*; $x7-x10$ *structural parts of speech*.
- Variable knowledge y is also internally classified, marked and numbered as $y1-y9$. Here are some categories: $y1$ – *is singular and plural*; $y2$ – *case*; $y3$ – *the category of possession*, $y4$ – *the category of tense*, $y5$ – *the category of person*, $y6$ – *the category of transitivity and intransitivity*, $y7$ – *the category of voice*, $y8$ – *indicativeness*, $y9$ – *negation*.
- Marked and numbered invariable $x1-x10$ knowledge is placed horizontally in the coordinates of the model.
- Marked and numbered variable $y1-y9$ knowledge is placed vertically in the coordinates of the model.

The vertically placed variable $y1-y9$ knowledge and the horizontally placed invariable $x1-x10$ knowledge are integrity models of language knowledge. It is also a model of the **natural cognition of the Azerbaijani language** (Scheme 1).

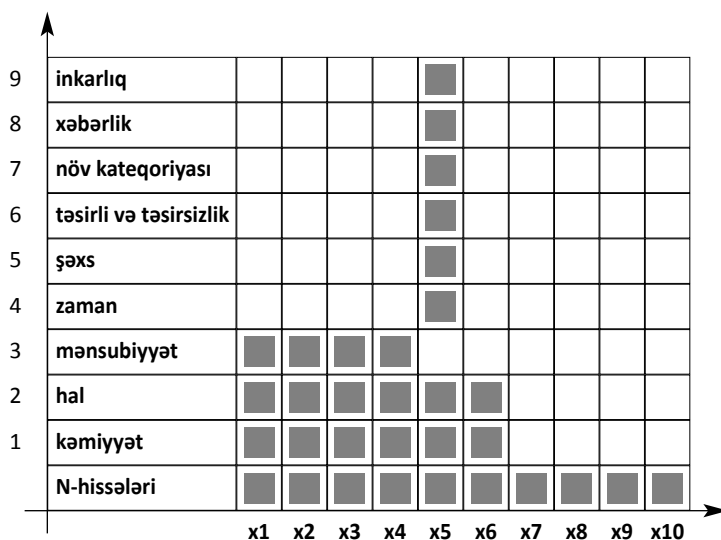
Transformation of the «Integrity model of the Azerbaijani language knowledge» into an Artificial Intelligence model.

Piaget pointed out the natural structure of the cognition by integrity logic while Zadeh pointed out it by fuzzy logic. The concepts of integrity logic by Piaget coincide with fuzzy concepts by Zadeh [Fatma Khanum Bunyatova, 2012]. In order to make the model rational and apply it universally, the tools of the fuzzy logic by Zadeh is replaced by the psychological tools of the integrity model by Piaget. So a new knowledge model called «Integrity and Fuzzy Model of Knowledge» is formed and this model is considered to be the artificial model of language model which was constructed by the tools of the artificial

In this replacement:

- The conception of categorical knowledge $y1-y9$ by Piaget is replaced by the conception of **linguistic variables** by Zadeh and placed vertically in the coordinate network by $y0,1-y0,9$.
- Invariable knowledge $x1-x10$ (word stock of the language) is defined as «*fuzzy set*» and placed horizontally on the coordinate network as $x0,1-x1$. In this model, the «*elements of the cluster*» are marked like: $x0,1$ – *noun*; $x0,2$ – *adjective*; $x0,3$ – *numeral*; $x0,4$ – *pronoun*; $x0,5$ – *verb*; $x0,6$ – *adverb*; $x0,7$, $x0,8$, $x0,9$, $x1$ structural parts of speech.

Scheme 1. Integrity Model of Azerbaijani Language Subject Knowledge (morphologically)



y9 – negation; y8 – indicativeness; y7 – the category of voice; y6 – the category of transitiveness and intransitiveness; y5 – the category of person; y4 – the category of tense; y3 – the category of possession; y2 – the category of case; y1 – the category of quantity.

x1 – noun; x2 – adjective; x3 – numeral; x4 – pronoun; x5 – verb; x6 – adverb; structural parts of speech – x7, x8, x9, x10.

Accordingly, the possession function of the «fuzzy cluster» is understood lexically (Scheme 2).

• $y_{0,1} - y_{0,9}$ linguistic variables are understood as co relative-categorical knowledge of the language.

The created model is integrity and fuzzy model, i.e. a completely **artificial model of the Azerbaijani language**.

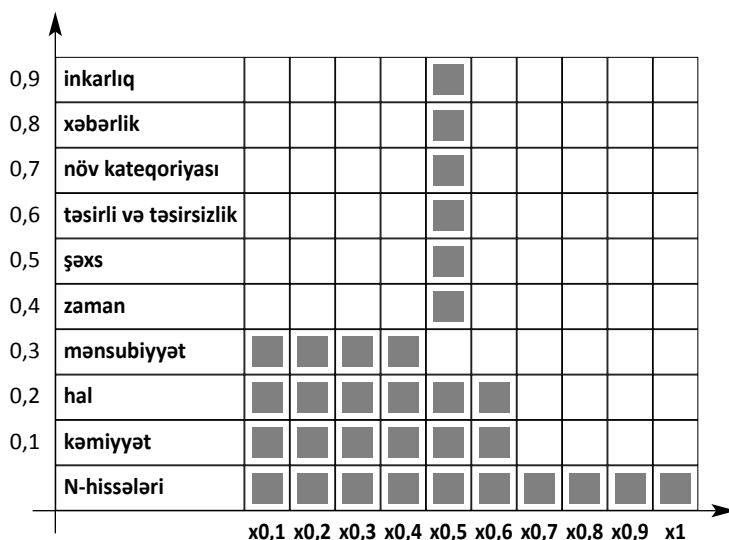
In this model:

• When invariant knowledge structures come into contact with changing knowledge structures, knowledge stir up and new knowledge emerges.

• Knowledge about the element of the cluster and linguistic variable knowledge are collected in the slot at the intersection of x, y . For example, the knowledge about the noun, its being singular and plural is collected in the knowledge nest at the intersection of $x_{0,1}, y_{0,1}$.

• The knowledge structure shown in the scheme is a complete structure of the Azerbaijani language knowledge. In this structure, knowledge is not divided

Scheme 2. Integrity and Fuzzy Logical Model of Azerbaijani Language Subject Knowledge (morphologically)



y0,1 – the category of quantity; y0,2 – the category of case; y0,3 – the category of possession; y0,4 – the category of tense; y0,5 – the category of person; y0,6 – the category of transitiveness and intransitiveness; y0,7 – the category of voice; y0,8 – indicativeness; y0,9 – negation.

x0,1 – noun; x0,2 – adjective; x0,3 – numeral; x0,4 – pronoun; x0,5 – verb; x0,6 – adverb; structural parts of speech – x0,7, x0,8, x0,9, x1.

into academic years, i.e. classes.

- The knowledge to be learned in each academic year becomes the logical development of the knowledge in the knowledge slot.
- The model shows that, according to the rules of categorical knowledge structures, i.e. according to the -y, they can be combined with parts of speech <y0,1x0,1> and separated from parts of speech <y0,1>; <x0,1> logically. They may associate <y0,1, x0,1, x0,2, x0,3> and so on.
- The belonging of the categorical knowledge to parts of speech defines substitution, multiplication, enrichment, and identity logic operations on speech parts. In this case, categorical rules are always mobile as parts of speech.
- The created coordinate network can be regarded as an integrate scheme of the natural and artificial language. For example, «*It has been snowing heavily since evening*» is given in a natural language. This sentence will be written in an **artificial language** in the following way: <x0,4₃>; <x0,5₃, x0,5₃, x0,5₃, y0,1₁>; <x0,6>; <x08>; <x0,6>.

Here it is given like:

It – *<x0,4, y0,1, y0,5₃> pronoun, singular, 3 person, ; has been snowing <x0,5, y0,1, y0,5₃, y0,4; <x0,5, y0,1, y0,5₃, y0,4; <x0,5, y0,1, y0,5₃, y0,4; – verb, singular, 3 person, tense <x0,6> adverb; <x0,8> proposal <x0,6> adverb.*

While modelling a defined program structure of subject knowledge with the help of technological tools of «Integrity and fuzzy modelling of knowledge – IFMK» [Fatma Khanum Bunyatova, 2012], we will have an «Integrity and Fuzzy Program Model» of knowledge.

While modelling the traditional subject programs with the help of the tools of the «Integrity and fuzzy model of knowledge», the missing knowledge is added to the integrity scheme of knowledge. As a result of the modelling, the traditional program structure is transformed into a genetic structure of the subject, that is, from the most elementary to the most advanced. According to the English psychologist Fleyvell [Флейвелл Д, 1967], if a genetic program of knowledge is created, many problems in teaching can be solved, that is, everyone can succeed in education.

Students' memory-oriented learning activities are changed into intellectual activities.

When acquiring much knowledge by memorizing them directed into intellectual activity carried out on knowledge, students' learning activities change into intellectual activity. This transformation occurs during the transition from knowledge-oriented questions to thought-provoking questions.

Memory-oriented tasks are changed into tasks that develop thinking.

The tasks in the textbooks are aimed at acquiring the subject. The tasks given to students to achieve this goal consist of the following instructions: taking notes, identifying, applying, filling in the gaps, etc. These tasks are performed on one or two knowledge structures. Using tools of integrity logic by Piaget, tasks are given to perform logical thinking activities on knowledge. Through these tasks, students learn to integrate knowledge structures, to discover their interrelations, to clarify their relations, to classify, to enrich, or to substitute them with other knowledge structures.

Lesson planning is changed into lesson designing.

The teacher is at the centre of the lesson while planning the lesson. He becomes the leader of the lesson in a planned manner. As students always work and learn mentally in constructive teaching, the teacher designs their activities and at this time, the lesson planning changes into the lesson designing. Co-operative teaching structures¹ are used to create social skills during the design process.

¹ https://ejercongress.org/public/assets/images/B%C4%B0LD%C4%B0R%C4%B0_%C3%96ZETLER%C4%B0.pdf

The classroom-lesson system is transformed into a multi-level lesson system.

In the classroom-lesson system, students are divided into classes according to their age and knowledge. This division causes difficulties for the weak students and keeps strong students from improvement as it focuses on the average students. According to the integrity and fuzzy program structure, the classroom-lesson system is transformed into the multi-level lesson system as every student can begin to improve his/her knowledge from his/her own level.

Assessment criteria for acquiring are changed into criteria for knowledge creation and improvement of thinking.

Criteria for assessing knowledge are considered to be knowledge, understanding, and application. When acquiring knowledge is replaced by knowledge creation, the criteria for acquiring are replaced by the criteria for comprehension-knowledge-application-analysis-evaluation-creation. These criteria are considered to be the measure of the high-level improvement of thinking.

Changing traditional training roles of teacher and students

During the transition from teaching to learning, the role of a teacher in the lesson is also changed and he/she becomes a designer, manager, moderator, mentor, and tutor. Students who passively receive knowledge change their roles according to the basis of learning. They make students change [Cooperative Learning Strategies]. from the students who acquire knowledge to the students who create knowledge, interact and develop themselves.

Psycho-pedagogical Approach of the Traditional Training transforms into Nano- psycho-pedagogical Approach in the training constructed with the help of an «Integrity and Fuzzy Logic».

When a high-tech approach is carried out on the psycho-pedagogical process in training, the psycho-pedagogical process in training and education transforms into the nano-psycho-pedagogical process.²

Experimental application of the «Integrity and Fuzzy Education Model-IFEM».

The «Integrity and Fuzzy Education Model» has been implementing in the learning process within the project «Transition from Teaching into Learning» since 2017 at the elementary grades of the experimental school № 23 named after T. Hasanov, Baku.

The following tasks have been done to start the experiment:

- instructive trainings delivered for teachers to help them to teach with Constructive Teaching Technology which is considered to be the training technology of the model.

² <https://edtech4beginners.com/2017/08/03/10-top-cooperative-learning-strategies-and-some-tech-tools-that-could-come-in-handly/>

- The state programs of the Azerbaijani language for the primary schools have been modeled as «Integrity and Fuzzy the Azerbaijani Language Program» on the basis of the «Integrity and Fuzzy Modeling of Knowledge» technology;
- programs on mathematics were adapted in accordance with the students' improvement level;
- tasks that stimulate thinking (the Azerbaijani language and mathematics) were created;
- new assessment criteria and open and closed tests related to them have been developed [Fatma Khanim Bunyatova. Sudaba Hasanova];
- certain social and intellectual skills that students will acquire have been assigned;

During the experiment, a preliminary, interterm, and final monitoring of cognitive, academic, and social skills of the students' of the pilot classes was conducted.

Tutorship and mentoring services were provided to teachers participating in the project throughout the year, and their demonstrative lessons were corrected. In the second year of the experiment, the goal was to design a freely constructive course with «Integrity and Fuzzy Model of the Azerbaijani language programs», to prepare creative tasks, to evaluate them, and to construct students' learning activity in a team in a multi-structured way. At the same time, it was intended to pursue the intellectual and social development of students' cognition. In the alternative program, the focus was on the regular development of students' written and oral speech. This development was aimed at making the students understand what they did not understand, comprehend the meaning of each word.

The ability to ask thought-provoking questions and answer these types of questions is one of the most important language skills. Once this mental skill is formed in the thinking of each student, it turns into a universal skill that opens meanings of every new word and new concept.

At the end of the school year, demonstrative lessons were conducted in pilot classes. The main purpose of these lessons was to show how the students created their own knowledge. The lessons were listened to and discussed. The students' knowledge (within the program and beyond the program), their performance of intellectual activities on knowledge, their ability to build their knowledge, their learning activity within the team was discussed and evaluated psychologically and pedagogically.

The results of the project were compared in 3 formats to check their accuracy and sustainability.

- The comparison of the content and structure of state programs on the Azerbaijani language [F. Bunyatova] with the «Integrity and Fuzzy Azerbaijani Language» programs.

- The comparison of the lessons of teachers working with government programs with the lessons of teachers working with pilot classes;
- Comparison of cognitive performance of students studying with both programs by applying cognitive tests.

Comparison within format 1 displayed that the content of the «Integrity and Fuzzy Azerbaijani Language» program was 35-40% higher than the content of state programs. The knowledge of the Azerbaijani language program is presented in a comprehensible way. Digitization of knowledge creates infographics of knowledge. These infographics form the ability in students to apply their knowledge in a different way.

In the second format, open classes were conducted at the primary schools (1-4) not participating in the project, and the results of both sections were compared based on the cognitive development paradigm. There were significant differences between the pilot lessons and the lessons conducted within the state program. The teachers participating in the project showed how the students built their knowledge in their lessons, they showed how they use the knowledge and skills they have acquired to build their future knowledge within the program and beyond the program. Answering to the logical questions posed in the process of cognitive knowledge-creating process, students demonstrated how they create new knowledge. The lessons conducted by teachers working with the state program were mainly aimed at emerging their students' knowledge and transferring new knowledge in a convenient way using technological aids. Teachers used Internet resources to organize colourful lessons and students who were cognitively passive responded mechanically to the knowledge-oriented questions posed by teachers. This teaching activity reflected the level of knowledge students acquired. During the discussions of the lessons, teachers working with government programs said that they built their work based on the knowledge within the framework of the program and they mentioned that there is not much difference between their own lessons and the lessons conducted by the teachers who participated in the project. According to their viewpoint, learning means to memorize something by revising it repeatedly. Comparing the structure of the questions posed in the lessons and the structure of the tasks with Blum's cognitive taxonomy, the students' cognition studying with state program was at the elementary level – I knew, understood, and applied. The structure of the questions and tasks that teachers and students put during the pilot lessons was consisted of high cognitive skills – analyzing and synthesizing of knowledge, their creation, and operationally and continuously changing of knowledge. More importantly, most of the students' questions were open questions like «*Why? How?*» and the teacher's response was like «*Why do you think so?*», «Cognitive tests» were prepared to check the development of the intellectual level of students participating in the project for comparison in the 3rd

format. Each of the six questions posed in the tests was regarded as an indicator of the level of the development of cognitive skills. The questions were based on mechanisms indicating operability of thinking in the cognitive theory by Piaget. 3rd and 4th-grade students participating in the project were given tests. To compare the results of the tests, these tests were given to the 4th-grade students studying with state programs.

Content and interpretation of cognitive tests.

- Measurement of the scope of program knowledge. (associative thinking; synthesis). Each knowledge is evaluated at 2 points. Extra program knowledge is evaluated at 3 points.

- Dividing the cluster into elements (classification; analytical thinking). Each correct division is evaluated at 3 points.

- Continue the series (substitution operation; creative thinking). For every variable («+»); («-») 2 points; («x» «:») 4 points; mixed variables («+» - «x» «:») 6 points.

- Conjugate (multiplicative operation; ability to find the similarity) 2 points for each correct conjugation, 4 points for extra program.

- Constructing of geometric figures.

(creative thinking) Each figure is evaluated at 4 points.

Continue (creative thinking).

(Interesting plot) 6 points; author's voice – 4 points; moment that provokes to think – 6 points; 40-50 words -4 points; 60-80 and over – 6 points.

Without mistakes – 5 points; 2-4 mistakes – 4 points; 5-6 mistakes 3 points; 7 ... – 2 points.

The test was assessed at a 100-point system.

Students who score more than >50 points have high level thinking skills.

Those who score less than <51 points have lower level thinking skills.

The monitoring involved 75 students from the experimental classes and 147 students from the state program classes.

Test results:

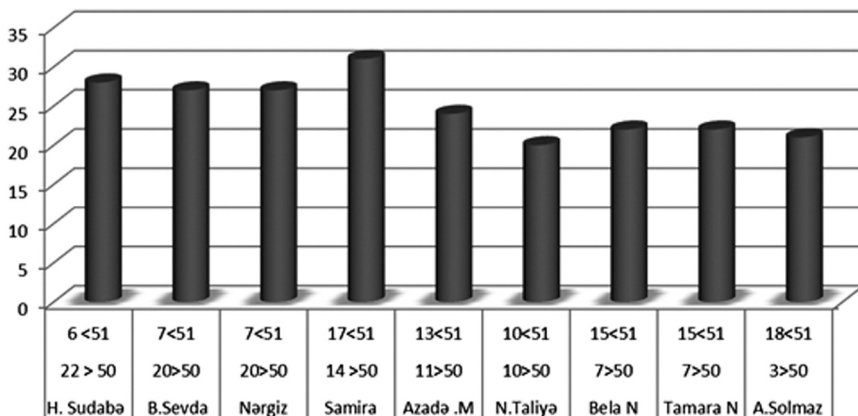
1. 50 students out of 75 pilot classes scored more than 51 points and reached the highest cognitive level and it accounts for 66.6% of the students.

2. 62 students out of the 147 students from the state program classes demonstrated high level cognitive abilities. It accounts for 42.1% of the students.

3. 20 students out of 27 students in one class studying with state programs had a score more than >50 points, which was the highest among the class of the same age. This is regarded as an indication of the teacher's work on knowledge while working with the state program.

4. The students of two teachers who are the coauthors of the manuals written by the by the state program, demonstrated the lowest cognitive results (3rd and 4th grades). (Scheme 3).

Scheme 3.



The results of the «Cognitive Tests», taken as a measurement mechanism for cognitive development show that the development of student cognition depends on several factors. These factors depend on the purpose of the training, the structure of the programs, the teacher, the constructive learning environment, the tasks given, the mental and learning activities of the students, and other components of the education system. This is the basis of the «Integrity and Fuzzy Education Model» proposed for the transformation education systems. When we apply this model in the future in the upper classes, we will have to find answers to these questions:

- How do individuals develop their knowledge in accordance with their cognitive development?
- How the program knowledge is relevant to the level of development of individuals?
- What are the differences between the implementation of the modelled and not-modelled state programs?

Challenges faced while realizing the project:

- Parents of primary school students welcomed the process as they began to realize the development of intellectual, social and cognitive skills of their children in a real-life program.
- The project continues within two subjects (the Azerbaijani language and mathematics) at the 5th grade. The constructive environment is considered the development of cognition. In other lessons, as no discussion is carried out in a constructive environment, the cognitive activity drops to the minimum;
- Teachers who do not participate in the project are not interested in creating a learning environment and giving thought-provoking tasks as their main objectives in the course of the lesson are to transfer knowledge, to apply them, and

to achieve high test scores;

- Parents and teachers see acquiring knowledge and scoring high points in tests as the main objective to be achieved in learning and they tend to go through this direction.

In the end, we come to the following conclusion:

1. The students of the 4th grade who have been studying with the «Integrity and fuzzy Azerbaijani language» program for two years and their final knowledge was scored 40% more than the state program knowledge. Besides the acquired knowledge on the Azerbaijani language knowledge of the secondary school in the compressed form. This means a 30-35% reduction in time spared for the subject.

2. In the course of learning, when students interrelations and relations among knowledge, classify, replace them with other knowledge, operability, i.e. the skill of making sustainable activity arise in their thinking.

3. Since the digital features of categorical and invariant knowledge allow each student to determine his/her knowledge coordinates, it is possible to create an individual training program out of the genetic program and teach them individually and distant.

4. As the Azerbaijani language and mathematics knowledge of the pilot classes were constructed in an integrity scheme, the students' knowledge expanded and deepened in the integrity scheme throughout the school year.

5. When the students in the constructive teaching environment perform thought-provoking tasks through the integrity and fuzzy modelling of the programming knowledge [Таксономия Блума], they are intellectually active during 30 to 40% of the lesson.

6. During the interactivity of constructive teaching, in team and class discussions, students share their academic, social, and intellectual abilities rapidly, and the boundaries of their knowledge and skills are expanded.

7. When the components of the education system are experimentally transformed into the components of the Integrity and Fuzzy Learning Model, a new educational model called «Integrity and Fuzzy Education Model» is formed.

8. All subject knowledge can be modelled with the help of «Integrity and fuzzy modelling of knowledge» technology, as there is variable and invariable knowledge in every subject knowledge.

9. A new model of distant education [F. Bunyatova]. and a new generation of textbooks – digital textbooks can be created on the basis of the technology of «Integrity and fuzzy model of knowledge» and the principles of constructive teaching [Baku, 2015]. In these textbooks, the knowledge should be given in a complete scheme like a. b. c. d. Students at each level can use these textbooks in accordance with their level.

10. When «teaching» is changed into «learning» during the teaching, the school of memory is replaced by the school of thinking.

References

1. Bunyatova, Fatma Khanim., Salamov Gulbala. (2014). New Strategy of the Distance Education Universal Journal of Educational Research.
2. Bunyatova, Fatma Khanim; Salamov, Gulbala» Whole (integral) and fuzzy model of e-textbook in 3D.
3. F. Bunyatova., G. Salamov. Technology of modeling of integrity and fuzzy model of knowledge – IFMK.
4. F.Bunyatova. (2008). Constructive teaching.:root, principles, problems and examples from lessons. Baku.
5. Fatma Khanim Bunyatova. Sudaba Hasanova. Eğitimde Bütünlük ve Bulanık Mantığın Uygulanması.
6. Fatma Khanum Bunyatova. (2012). «Logic of Integrity, Fuzzy Logic and Knowledge Modeling for Machine Education». The book «Intelligent Systems» edited by Vladimir Mikhailovich Koleshko,7. <http://www.intechopen.com/books/intelligent-systems/logic-of-integrity-fuzzy-logic-and-knowledge-modeling-for-machine-education>
7. Gordon Drayden., Dr. Jeannette Vots. (2002). The learning revolution. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/434/1/012308>
8. J.Piajete. (2001). The Selected Papers, Moscow.
9. Lotfi Asker Zadeh. (1976). The concept of linguistic variable and its application to the adoption of approximate solutions, Moscow: Mir.
10. R Ilahi., I Widiaty., A G Abdullah. Fuzzy system application in education. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Volume 434, № 1
11. R. Ismailov and other Azerbaijani language. (2015). Baku.
12. Флейвелл Д. (1967). Генетическая психология Жана Пиаже. Москва.
13. 10 Top Cooperative Learning Strategies (and some tech tools that could come in handy).
14. F. Bunyatova. Constructive teaching technology and perspectives of nanopsychopedagogy p.223<http://kaynakca.hacettepe.edu.tr/eser/289581/proceedings-of-9th-international-educational-technology-conference>
15. <https://edtech4beginners.com/2017/08/03/10-top-cooperative-learning-strategies-and-some-tech-tools-that-could-come-in-handy/>
16. https://ejercongress.org/public/assets/images/B%20LD%20R%20_%20C3%96ZETLER%20.pdf
<https://eric.ed.gov/?q=information+AND+ICTS+AND+education&ff1=pubReference+Materials+-+Vocabularies%2FClassifications>
17. Таксономия Блума.<https://4brain.ru/blog/>

Dayanıqlı təhsilin transformasiyası Tamlıq və qeyri-səlis təhsil modeli

Fatmaxanım Bünyatova

«İdrak mektebi-Intellect school»un direktoru. E-mail: fatmaxanum@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0002-1972-7176>

Yuliya Kərimova

T. Həsənov adına 23 nömrəli tam orta məktəbin direktoru. E-mail: karimova@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-1092-9940>

Xülasə. Məqalədə dayanıqlı (dövlət tərəfindən dəstəklənən) təhsilin transformasiyasından, tam və qeyri-səlis təhsil modelindən söhbət gedir. Müəlliflər qeyd edirlər ki, təlim prosesində fərdin təfəkkür-rünün hərəkətə gətirilməsi problemini həll etmək üçün təlimin öyrətmə və mənimsəmə məqsədi öyrənmə və yaratma məqsədinə dəyişdirilməlidir. Bu məqsədə çatmaq üçün təlim prosesində şagirdlərin mənimsədikləri biliklərin struktur quruluşu məntiqi cəhətdən dəyişməlidir. Müəlliflər həmçinin vurğulayırlar ki, dayanıqlı təhsilin öyrətmə nəzəriyyəsini öyrənmə nəzəriyyəsi ilə əvəz etdikdə təfəkkür hərəkətə gəlir. Bu hərəkəti J.Piajenin və L.Zadənin yaratdıqları təbii və süni idrak nəzəriyyələri əsasında quranda dayanıqlı təhsil sistemi transformasiya olaraq yeni bir təhsil modelinə – «Tamlıq və qeyri-səlis təhsil modeli»nə çevrilir.

Açar sözlər: dayanıqlı təhsil, transformasiya, öyrətmə nəzəriyyəsi, öyrənmə nəzəriyyəsi, təfəkkürün hərəkətə gəlməsi, təbii idrak nəzəriyyəsi, süni idrak nəzəriyyəsi.

Методологические основы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников в игровой деятельности

Нигяр Мурадова

Доктор философских наук по педагогике, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры Теории образования в ИОАР. E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

Резюме. В статье рассматриваются методологические основы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников в игровой деятельности. Даны методические образцы в этом направлении: беседы на нравственно-этические темы, чтение книг, рассматривание и обсуждение картин. Учащиеся в игровой деятельности активизируют процесс самоформирования, саморазвития и самовоспитания в национальном духе: моральные чувства и духовные представления, нравственные поступки и культуры поведения. Отмечается, что целенаправленное включение учащихся начальных классов в игровую деятельность является целесообразным, как фактор оптимизации труда учителя в разрешении разноаспектных педагогических установок учебно-воспитательного процесса в этом направлении.

Ключевые слова: Духовно-нравственная культура, игровая деятельность, младшие школьники, методология воспитания, саморазвитие.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.80>

Цитировать статью: Мурадова Н. (2019) *Методологические основы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников в игровой деятельности*. «Дошкольное и начальное образование». № 4 (229), стр. 65–74.

Статья поступила в редакцию: 07.10.2019

Введение

Современная система начального образования Азербайджана требует от общеобразовательных школ усовершенствовать уровень воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников при помощи игровой

деятельности. «Игра, при помощи которой учитель легко и быстро наблюдает, как учащиеся начальных классов в своих воображаемых обстоятельствах серьезно воспринимают реальные события, и умело отражают окружающую их действительность, уверенно и убедительно выражают свое отношение к определенному виду социальной деятельности, которая в дальнейшем может стать основой их жизненного и профессионального будущего, а главное – осуществляет процесс их духовно-нравственного формирования и становления в национальном духе. Игра высшая форма исследования».¹ В соответствии с этим необходимо «выстроить деятельность школы, методологию ее работы в трех сферах: в процессе обучения (урочная деятельность), во внеклассной работе (внеурочная деятельность), и во внеучебных мероприятиях (внешкольная деятельность)» [Митропольская А. Тамбов, 2016]. Целью работы в этом направлении является создание социально-педагогических условий для воспитания личности младшего школьника, способного сознательно выстраивать духовно-нравственное отношение к себе, своей семье и стране, миру в целом на основе национально-моральных норм и нравственных ценностей. С научно-педагогической позиции считается целесообразным реализовывать данную цель в совместной воспитательной деятельности школы и семьи. «Системное строение этих связей создает предпосылку вырастить личностей, достойных гражданскому обществу. Поэтому необходимо использовать педагогические технологии в воспитательно-образовательном процессе и укреплять связи семьи, школы и общества» [Abbasov A. Bakı, 2013].

Вопрос: Какие педагогические установки являются значимыми в воспитательной работе учителя начальной школы в сфере развития духовно-нравственной культуры учащихся младших классов?

Нижеследующие педагогические установки являются значимыми в воспитательной работе учителя начальной школы в сфере развития духовно-нравственной культуры учащихся младших классов:

- педагогические цели, задачи, принципы, установки и основные направления в содержании национально-духовно-нравственного воспитания учащихся младших классов;
- взаимодействие школы и семьи в формировании и воспитании младших школьников в национальном духе;
- критерии эффективности функционирования сферы духовно-нравственного развития младших школьников и ее планируемые результаты в этой сфере;

¹ <https://citaty.su/igra-citaty-i-aforizmy-pro-igru>

Таблица № 1. Три аспекта нравственной культуры учащихся

Теоретико-практические основы формирования духовно-нравственной культуры учащихся начальных классов в трех аспектах		
<i>Личностная культура</i>	<i>Социальная культура</i>	<i>Семейная культура</i>
– формирование основ нравственного самосознания личности; – умение младшего школьника формулировать собственные нравственные обязательства, требовать от себя выполнения моральных норм поведения, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам; – принятие обучающимся базовых национально-духовных ценностей и их потребностей; – формирование умения открыто выражать и отстаивать свою нравственную позицию.	– формирование основ национально-гражданской идентичности, солидарности; – формирование толерантности и основ культуры общения, уважения к языку, религиозно-культурным традициям, истории и образу жизни народов Азербайджана; – развитие навыков сотрудничества со сверстниками, родителями в решении проблемных вопросов; – развитие доброжелательности и отзывчивости.	– формирование у обучающегося уважительного и заботливого отношения к родителям; – осознание понятий о семейных ценностях; – знакомство ученика с культурно-историческими традициями азербайджанской семьи. ²

— усовершенствование процесса воспитания духовно-нравственной культуры учащихся младших классов с использованием игровых технологий.

Вышеуказанные педагогические установки служат научным основанием для построения плодотворной воспитательной работы по развитию духовно-нравственной культуры младших школьников. Теоретико-практические основы в этой области целенаправленно ориентированы в сфере трех аспектов (таблица № 1).

Каждый аспект по отдельности помогает учителю регулировать свои педагогические действия (правильно выбирать формы работы методической работы) в области воспитания нравственной культуры младших школьников.

Методологические основы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников в сфере вышеуказанных трех аспектов построена на основе социально-педагогических принципов (таблица № 2).

Принципы детерминируют условия и направления в содержании воспитания духовно-нравственной культуры учащихся.

¹ <https://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/index/85>

Таблица № 2. Принципы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников (по А.В. Митропольской)

Приоритетные направления принципов	Педагогические основы духовно-нравственной культуры учащихся
Принцип ориентирования на идеал	Воспитательные идеалы (образы) служат основными ориентирами школьной жизни младшего школьника, его духовно-нравственного и социального развития.
Принцип следования нравственному примеру	Нравственный пример учителя (нравственность, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности, его отношение к своим ученикам). Здесь пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ученика, пробудить в нём нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственных ценностных отношений.
Принцип диалогического общения	В формировании ценностных отношений большую роль играет диалогическое общение младшего школьника со сверстниками, родителями, учителем.
Принцип полисубъектности воспитания	Младший школьник включён в различные виды социальной активности, где присутствуют разнохарактерные противоречивые ценности. Здесь целесообразны партнерские отношения, которые дают возможность согласовать цели, задачи и ценности духовно-нравственного развития и воспитания.
Принцип индивидуально-личностного развития	Для продуктивного самовоспитания духовно-высоконравственной личности младшего школьника необходимо педагогическое сопровождение развития индивидуальных способностей ученика.
Принцип интегративности	Интеграция духовно-нравственного развития и воспитания в игровой деятельности обучающихся: классные и внеклассные, школьные и внешкольные.
Принцип социальной востребованности воспитания	Сочетание духовно-нравственного воспитания с социальными проблемными вопросами помогает преодолевать детские трудности, обеспечивает полноценный здоровый рост младших школьников.

Таблица № 3. Образцы игровой деятельности младших школьников в сфере воспитания духовно-нравственной культуры.

Методика игровой деятельности и ее содержание (по Р.Р. Калининой)	
Методика «Сюжетные картинки»	<p>Содержание. Ученику предоставляются картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Ученик должен разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие, объясняя свой выбор.</p> <p>Обработка результатов</p> <p>0 баллов – Ученик неправильно раскладывает картинки (в одной стопке кар-тинки с изображением плохих и хороших поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.</p> <p>1 балл – Ученик правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны.</p> <p>2 балла – Ученик правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.</p> <p>3 балла – Ученик обосновывает свой выбор (называет моральные нормы); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т.д.</p>
Методика «Что мы ценим в людях?»	<p>Содержание. Ученику предлагается мысленно выбрать двух своих знакомых: один из них хороший человек, на которого ученик хотел бы быть похожим, другой – плохой. После чего просят назвать те их качества, которые нравятся в них и которые не нравятся, и привести по три примера поступков на эти качества. Игра проводится индивидуально. Ученик должен дать моральную оценку поступкам, что позволит выявить их отношение к нравственным нор-мам. Особое внимание уделяется оценке адек-ватности эмоциональных реакций ученика на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) на безнравственный поступок.</p> <p style="text-align: center;">Обработка результатов</p> <p>0 баллов – Ребенок не имеет четких нравственных ориентиров. Отношения к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.</p> <p>1 балл – Нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится или считает это недостижимой мечтой. Адекватно оценивает поступки, однако отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны.</p> <p>2 балла – Нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое.</p> <p>3 балла – Ребенок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.</p>

<p>Методика «Незаконченное предложение, или моё отношение к людям»</p>	<p>В этой игровой деятельности обнаруживается уровень нравственности ученика в его отношениях ко сверстникам, друзьям, к семье, к себе.</p> <p>Отношение к друзьям. Думаю, что настоящий друг ... Больше всего люблю тех людей, которые ... Когда меня нет, мои друзья ... Я хотел бы, чтобы мои друзья ...</p> <p>Отношение к семье. Моя семья обращается со мной как ... Когда я был маленьким, моя семья ...</p> <p>Чувство вины. Сделал бы все, чтобы забыть ... Моей самой большой ошибкой было ... Если ты совершаешь дурной поступок, то ...</p> <p>Отношение к себе. Если все против меня ... Думаю, что я достаточно способен ... Я хотел бы быть похожим на тех, кто ... Наибольших успехов я достигаю, когда ... Больше всего я ценю ...</p>
<p>Методика «Что такое хорошо и что такое плохо?»</p>	<p>Содержание. Учащихся просят привести примеры: доброго дела, свидетелем которого ты был; зла, сделанного тебе другими; справедливого поступка твоего знакомого; безвольного поступка; проявления безответственности и др.</p> <p style="text-align: center;">Обработка результатов</p> <p>Степень сформированности понятий о нравственных качествах определяется по 3-х бальной шкале:</p> <p>1 балл – если у ученика сформировано неправильное представление о данном нравственном понятии;</p> <p>2 балла – если представление о нравственном понятии правильное, но недостаточно четкое и полное;</p> <p>3 балла – если сформировано полное и четкое представление.</p>

Методологические основы воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников содержат педагогические игровые технологии. Значит, «игры следует выбирать так, чтобы они были интересными и развивающими для ребенка, а также соответствовали принципу «учимся, играя» в сфере формирования духовных ценностей и развития нравственных качеств у учащихся младших классов [Сэфарова Л. Ваки, 2004]. Итак, каждая ниже представленная игровая деятельность младших школьников в отдельности имеет свою методику развития процесса в этом направлении (таблица № 3).

Каждая методика по отдельности является целесообразной и целенаправленной в работе учителя с младшими школьниками в этой сфере.

Таблица № 4. Научно-теоретические и практические основы книги «В свете ценностей ислама»

Педагогические идеи Я.Ш. Керимова в сфере воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников	
Методика «Путешествие в мир ценностей Ислама»	Данная книга направлена на: <ul style="list-style-type: none">– формирование ценных качеств и привычек нравственного поведения, как стремление говорить правду, поступать по справедливости, быть точным: сказал-сделал, обещал-выполнил;– выработка навыков организованности, исполнительности, вежливости, уважения к учителю, старшим, нетерпимость к лени, зазнайству, грубости и лжи;– воспитание любви к чтению священной книги. «Все изречения Корана – это факел, освещающий нам сегодня дорогу, указанную Аллахом» [Гейдар Алиев];– развитие сознания своей общности с коллективом, дух товарищества и сотрудничества, желание оказывать помощь друг другу, оберегать природу родного края, быть полезным своей республике;– основание способности к самовоспитанию личной духовно-нравственной компетенции – «становиться лучше».
Вывод. Педагогические идеи книги «В свете ценностей ислама» содержат собой полезный материал, раскрывающий методологические основы воспитания национально-духовно-нравственной культуры учащихся начальной школы, позволяющие учителям продуктивно сопровождать процесс организации и проведения методической работы по воспитанию духовно-нравственной культуры младших школьников через педагогические игры путем включения их в игровую деятельность, активизируя их самостоятельность в ней.	

Использование ценностей ислама в учебно-воспитательном процессе посредством книги профессора Я.Керимова «В свете ценностей ислама» является целесообразным в сфере воспитания духовно-нравственной культуры младших школьников. «Сегодня не только взрослые, молодежь, даже младшие школьники проявляют интерес к исламской религии» [Кәримов Ү.Җ. Ваки, 1999].

Книга насыщена маленькими рассказами для учащихся младшего школьного возраста. Каждый рассказ по отдельности раскрывает ценности национально-нравственного воспитания.

Заключение

В заключении можно отметить, что представленные в рамках данной статьи методические разработки в сфере воспитания духовно-нравственной

культуры младших школьников интенсивно и эффективно реализуют педагогические задачи в этой сфере. Целенаправленное включение учащихся начальных классов в игровую деятельность является целесообразным, как фактор оптимизации труда учителя в разрешении разноаспектных педагогических установок учебно-воспитательного процесса в этом направлении. Научный взгляд был ориентирован на педагогическом поиске подхода к вопросу усовершенствования вопроса воспитания национально-духовно-нравственной культуры младших школьников посредством игровой деятельности в современных условиях учебно-воспитательного процесса. Методологические материалы по воспитанию национально-духовно-нравственной культуры младших школьников в игровой деятельности могут найти применение при организации внеучебной воспитательной работы в этом направлении.

Список использованной литературы

1. Abbasov A. (2013). Milli əxlaq və ailə etikası. Bakı: «Mütərcim», 324 s.
2. Cəfərova L. (2004). İntellektual oyunlar və məntiqi tapşırıqlar. «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə», № 4, Bakı: «Nasir», səh. 18-21.
3. Kərimov Y. (1999). İslam dəyərləri işığında. Bakı, 113 s.
4. Kərimov Y. (2013). Seçilmiş əsərləri, IX cild. Pedaqogika və metodikanın tarixi problemləri. Bakı: «Kövsər» nəşriyyatı, 406 s.
5. Бородина Е. (2015). Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Екатеринбург, 214 с.
6. Игнатьева Е. (2010) Духовно-нравственное воспитание школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика», № 1, Москва: Изд-во МГОУ, 2010, 240 с.
7. Ильина О. (2017). Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности // «Ученые записки», № 3 (43), Курск, с. 30-36.
8. Митропольская А. (2016) Программа духовно-нравственного воспитания младших школьников: опыт разработки и реализации // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС, Т. 15, № 1, с. 64-71.
9. Никитина А. (2019). Интеллектуальная игра «Культовое воспитание в опыте В. А. Сухомлинского», «В мире мудрых мыслей Василия Александровича Сухомлинского». Оренбург: Изд-во ОГПУ, 119 с.
10. Пархоменко Н. (2003). Духовно-нравственное воспитание школьников на традициях народной культуры . Москва, 141 с.
11. Петракова Т. (2016). Духовно-нравственное воспитание школьников в ценностном контексте современного образования. Ярославский педагогический Вестник ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, выпуск № 5, Ярославль, 400 с.

12. Ходырева Е. (2008). Игровая среда как фактор развития творческой активности младших школьников в обучении. 206 с.
13. Шумина Е. (2017). Воспитание любознательности у детей дошкольного возраста через игру. Ярославль: МДОУ, 119 с.
14. <https://heydar-aliyev-foundation.org/ru/content/index/85>
15. <https://citaty.su/igra-citaty-i-aforizmy-pro-igru>

Oyun fəaliyyətində ibtidai sinif şagirdlərinin mənəvi-əxlaqi mədəniyyətinin tərbiyə olunmasının metodoloji əsasları

Nigar Muradova

ARTİ-nin Təhsil nəzəriyyəsi şöbəsinin aparıcı elmi işçisi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent. E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

Xülasə. Məqalədə oyun fəaliyyətində ibtidai sinif şagirdlərində mənəvi-əxlaqi mədəniyyət tərbiyəsinin metodoloji əsasları müzakirə olunur. Bu istiqamətdə işin metodikasına aid nümunələr verilir: əxlaqi-etik mövzularda söhbətlər, mütaliə və müzakirə, şəkillər üzərində iş və s. Oyun fəaliyyətində ibtidai sinif şagirdləri milli ruhda özünüdərək, özünüinkışaf və özünütərbiyə prosesində mənəvi-əxlaqi davranış mədəniyyətini aktivləşdirirlər. Qeyd olunur ki, ibtidai sinif şagirdlərinin oyun fəaliyyətinə məqsədyönlü qoşulması müəllim əməyinin optimallaşdırması amilidir.

Açar sözlər: Mənəvi-əxlaqi mədəniyyət, oyun fəaliyyəti, ibtidai sinif şagirdləri, tərbiyə metodologiyası, özünüformalaşdırma, özünüinkışaf, özünütərbiyə.

Methodological bases of training spiritual and moral culture of elementary school students during the game activities

Nigar Muradova

Doctor of Philosophy in Pedagogy, assistant-professor, a leading researcher at the Department of Education Theory in the IOAR. E-mail: rita-nigar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1742-7847>

Summary. The article discusses the methodological foundations of the spiritual and moral culture of primary school students in gaming activity. The following

are examples of work methodology: interviews, readings and discussions on moral and ethical topics, work on pictures, etc. In the game activities, the primary school student improves a culture of self-actualization, moral and ethical behaviour that is effective in the process of self-development and self-education. It is noted that the purposeful involvement of students in-game activities is an important factor in the optimization of teacher work.

Keywords: spiritual and moral culture, game activities, primary school students, self-improvement, self-development, self-education.

etməlidir. Buna görə də orta məktəb təhsili illərində məqsədyönlü ixtisas seçimi işinin sistemətik təşkili əhəmiyyətlidir.

Peşə seçimi hazırlığına hələ I–IV siniflərdə başlamaq lazımdır. İbtidai sinif müəllimlərinin təcrübəsində peşə seçimi işi, bir qayda olaraq, epizodik xarakter daşıyır. Əgər yuxarı sinif şagirdləri üçün peşə seçimi metodlarından bəhs edən kifayət qədər metodik araşdırmalar varsa, ibtidai siniflər üçün belə araşdırmalar çox azdır. Hazırkı metodik vəsaitlər aşağı siniflərdə təlim prosesində, eləcə də sinifdən xaric işlərdə peşə seçiminin təşkilində və həyata keçirilməsində kömək etmək üçündür. Bu metodik vəsaitlərdə ibtidai siniflərdə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alan peşə seçimi məşğələlərinin və ekskursiyaların nümunələri var. Bu məşğələlər və ekskursiyalar şagirdlərin peşə və əmək dünyası ilə tanışlıq prosesində fəal subyektə çevrilmələrinə imkan yaradır.

İbtidai siniflərdə peşə seçimi məşğələləri

Peşə seçimi məşğələlərinin nəyə görə məhz ibtidai siniflərdən başlayaraq aparılması zəruri hesab olunur? Bu suala cavab vermək üçün peşə anlayışını açıqlamaq lazımdır.

Uşaqlarda peşələr haqqında konkret əyani təsəvvürlər 2–3 yaşlarından başlayır və yeniyetməlik dövrünə qədər davam edir. İnkişaf prosesində (10–12 yaş) uşaq öz dünyagörüşünü peşələr haqqında müxtəlif təsəvvürlərlə zənginləşdirir. O, böyükləri müşahidə edərək simvolik şəkildə hər bəçinin, sürücünün, tibb bacısının, müəllimin hərəkətlərini yamsılamağa çalışır [Семенова Г., 2004].

İbtidai siniflərdə peşə fəaliyyətinin bütün elementlərini başa düşmək şagird üçün çətin, lakin hər peşənin elə özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır ki, onu əyani obrazlar, həyatdan, tarixdən, maraqlı hadisələrdən götürülmüş situasiyalar, böyüklərin söhbətləri əsasında təsəvvür etmək mümkündür. Məhz ona görə də peşələr haqqında olduqca rəngarəng düşüncələr palitrası yaratmaq vacibdir ki, gələcəkdə bu materiallar əsasında şagird peşələri təhlil edib, özü üçün nəticələr çıxara bilsin.

Uşağın peşələr haqqında məlumatı və təsəvvürləri nə qədər geniş olarsa, gələcəkdə ixtisas planlaşdırmasında o qədər az səhvə yol verir. Beləliklə, ibtidai siniflərdə peşə seçimi işinin əsas məsələsi uşağın peşələr haqqında təsəvvürlərini böyüklərlə ünsiyyət prosesində genişləndirməkdir [Белянкова Н., 2004].

Peşə seçimi məşğələlərində kiçikyaşlı məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri

İbtidai siniflərdə keçirilən peşə seçimi məşğələlərinin əsas məzmun və strukturu kiçikyaşlı məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri ilə müəyyən edilir. Məktəb təhsilinin başlanğıcında söz-məntiq düşüncəsi formalaşır ki, bu da sözlərlə əməliyyat

aparmaq, fikrin məntiqini anlamaq, öz nöqtəyi-nəzərini əsaslandırmaq deməkdir.

Birincilər öncə obyektin hərəkətini xarakterizə edən («O nə edir?»), daha çox əyani, zahiri əlamətlərlə, onun təyinatı («O nə üçündür?») ilə maraqlanırlar. Kiçikyaşlı məktəbli üçün əşyanın daxili məzmununu aydınlaşdırmaq, onu hər hansı bir növə aid etmək çox çətindir, məsələn, onlar üçün «traktor» kənd təsərrüfatı nəqliyyatı növü deyil, sahədə gəzmək, «kartofu torpaqdan çıxarmaq» üçündür.

I sinif şagirdi əsaslandırma və isbatı daha çox faktları göstərməklə əvəz edir. Onlar üçün səbəb-nəticə əlaqələrini başa düşmək və yaratmaq çox çətindir, məsələn, «Bitki niyə qurudu?» sualına cavab vermək «Əgər bitkini sulamasan, nə olar?» sualına cavab verməkdən daha çətindir. Məhz buna görə də peşə seçimi məşğələlərinin planlaşdırılması prosesində peşənin əsas cəhətlərini seçməyi öyrətmək vacibdir.

Uşaqlar mühasibin kompüter qarşısında oturan adam, sürücünün yalnız maşında gəzən adam olmadığını anlamaya bilərlər. Pedaqoq məşğələni uşaqların peşə haqqında təsəvvürlərinə əsaslanan vacib amillərin üzərində qurmalıdır, məsələn, belə bir sual verə bilər: «Axı sən də oyun oynayarkən kompüterin qarşısında oturursan. Sən ki mühasib deyilsən! Bəs mühasib kimdir?», «Sənin valideynlərin də avtomobil idarə edirlər, ancaq onlar mühəndis, santexnik, aşpaz, həkimdirlər – sürücü deyillər ki!».

Uşaqların diqqət dağınıqlığı da dərs prosesində nəzərdə saxlanılması vacib olan məqamdır. Birinci sinifdə (əsasən, ilk dörd ay ərzində) uşaqların fikri tez-tez dərsdən yayınır, onlar yorulurlar. Buna görə də peşələr haqqında uzun-uzadı müzakirələr aparmaq səmərəli deyil. Bu barədə danışarkən uşaqların maraqlarını nəzərə almaq, müxtəlif üsullardan istifadə etmək lazımdır:

- oyunlar oynamaq;
- nağıllara qulaq asmaq və onları müzakirə etmək;
- şəkil çəkmək;
- fantaziyalar qurmaq;
- rebuslar həll etmək;
- tapmacaların cavablarını, gizlədilmiş bir əşyanı tapmaq və s.

II–IV siniflərdə kiçikyaşlı məktəblinin yaş xüsusiyyətləri artıq məktəbəqədər dövrlə o qədər də sıx bağlı deyil, ona görə onları ayrıca nəzərdən keçirmək lazımdır [Черткова Н. Москва, 1993].

II–IV siniflərdə uşaqların mövzunu mənimsəmə qabiliyyəti daha fərqli olur. Dərs prosesində iki oxşar obyekt, əşyanı, hadisəni, sözü, situasiyanı və s. müqayisə etmək üzrə çalışmalardan istifadə məqsədəuyğundur. II–IV sinif şagirdləri artıq yalnız əşyanın adını deməklə kifayətlənmir, bu əşya haqqında danışa, onun hansı hissələrdən ibarət olduğunu, insanların həyatında rolunu müəyyən edə bilirlər. Sənət, peşə dünyası ilə tanışlıq prosesində insanların əmək şəraiti və əmək alətləri haqqında məlumatlara da diqqət yetirmək lazımdır. Əgər birinci sinifdə şagirdlər

mövzu üzərində diqqətlərini 30–35 dəqiqə ərzində cəmləşdirərək saxlaya bilirlərsə, II sinifdə bu müddət 40–45 dəqiqəni əhatə edir. IV sinfin sonunda şagirdlər diqqətlərini bir əşyadan digərinə keçirməyi bacarmalıdırlar. Həmçinin diqqəti paylaşmaq bacarığını da (məsələn, oxuma və eşitmə arasında) inkişaf etdirmək lazımdır. Bu bacarıq cütlərlə və qruplarla iş zamanı daha da inkişaf edir, məsələn, müəyyən bir peşə üçün vacib olan keyfiyyətləri araşdırmaq məqsədilə cütlərlə və ya qruplarla iş aparmaq uşaqlara daha asandır.

III və IV sinif şagirdlərinin yaş xüsusiyyətlərində bir neçə fərq var. III sinif uşaqların həyatında vacib dövrüdür. Məhz III sinifdə uşaqlar təhsilə daha şüurlu münasibət bəsləməyə başlayır, öyrənməyə daha fəal yanaşırlar. Bu mərhələdə fəal mənimsəmə və düşünmə əməliyyatlarının formalaşması baş verir, şifahi düşüncə daha intensiv inkişaf edir. Düşüncənin yeni imkanları gələcəkdə mənimsəmə, diqqət, yaddaşın inkişafında əsas olacaq. Bu yaşda «istəyirəm» motivi «lazımdır» motivi ilə əvəz olunur. IV sinifdə uşağın fundamental xarakteristikasının formalaşması başa çatır və bunun əsasında yeniyetməlik dövrünə qədər inkişaf davam edir. Bu yaşda inkişaf etməkdə olan tələbatların ilkin dərk olunması baş verir, yəni kiçik yaşlı məktəbli artıq «real mən» və «ideal mən» arasında olan təzadları başa düşür, onun bacarıqları ilə imkanları arasında («bacarıram» və «istəyirəm») üstünlüklərini və çatışmayan cəhətlərini qiymətləndirmək imkanı yaranır. Bu da şagirdin gələcəkdə düzgün peşə seçimi etməsinə yardımçı olacaq.

İbtidai siniflərdə peşə seçimi məşğələlərinin strukturu

İbtidai siniflərdə peşə seçimi məşğələlərinin təşkilində nəzərə almaq lazımdır ki, bu dövrdə uşaqlarda əməksevərlik formalaşır, valideynlərinin və yaxın adamların peşələrinə maraq oyanır. Bu dövrdə peşə seçimi məşğələlərinin əsas məqsədi peşələr haqqında təsəvvürlərin formalaşması, əməyin insan həyatında rolunun müəyyənəndirilməsi olmalıdır. Əşyalarla tanışlıq, bədii ədəbiyyatın müəllimi, ekskursiyalar, ixtisaslara dair oyunlar zamanı müəllim kiçik yaşlı məktəbliləri peşələrlə tanış edir. Bu zaman «peşə» sözünün mənasını açıqlamaq lazımdır. Uşaqlara «Peşə nədir?» sualını verəndə cavabında, bir qayda olaraq, bunları eşidirik: «müəllim, həkim, polis...» Yaxşı olar ki, sonra bu sual verilsin: «Bəs bu peşələrə yiyələnmək üçün insanlara hansı biliklər lazımdır?» Tədrisən uşaqların şüurunda «peşə» anlayışı formalaşır. Bundan sonra peşələri fəaliyyət növləri ilə birləşdirmək lazımdır» (bəziləri öyrədir, başqaları müalicə edir, digərləri bişirir, ölkəni qoruyur və s.). Beləliklə, peşə seçimi məşğələlərində bu barədə söhbət aparmaq zərurəti ortaya çıxır.¹

¹ <https://ped-kopilka.ru/>

Kiçik məktəb yaşlarında peşə seçimi məşğələləri uşaqlarda peşələr haqqında konkret əyani təsəvvürlər yaratmağa yönəldilib. Məhz bu təsəvvürlər gələcəkdə ixtisas seçiminin psixoloji əsasını yaradır.

Məşğələlərin planlaşdırılmasında ümumi qəbul olunmuş strukturlara əsaslanmaq tövsiyə olunur:

- mövzu;
- məqsəd;
- məsələlər;
- məşğələnin qısa planı və ya gedişi;
- istifadə olunmuş materiallar.

Məşğələnin mövzusu şagirdin tanış olacağı peşə ilə üst-üstə düşməlidir. Bu, məsələn, belə səslənə bilər: «Tanış olun, aşıpaz peşəsi!»

Hər bir məşğələdə olduğu kimi, peşə seçimi məşğələsində də qarşıya məqsəd qoyulur.

Məqsəd: peşə haqqında konkret, əyani təsəvvürlərin formalaşması üçün şəraitin yaradılması.

Bəzi metodik tövsiyələrdə bir deyə, üç məqsəd – *öyrədici, inkişafetdirici, tərbiyəvi* məqsədlər qoymağı məsləhət görürlər:

- peşə haqqında konkret əyani təsəvvürlərin formalaşması üçün şəraitin yaradılması (*öyrədici məqsəd*);
- peşə–sənət dünyası haqqında fərqli təəssüratlar yaratmaqla şagirdlərdə şüurlu yaddaşın, diferensial mənimsəmənin, diqqətin, tanımaq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi (*inkişafetdirici məqsəd*);
- şagirdlərin həyatda, müasir dünyada peşənin zəruriliyini dərk etməsi, peşə vəzifəsinin uğurla yerinə yetirilməsində vacib olan məsuliyyət və səliqəlilik kimi keyfiyyətlərin birlikdə müzakirəsi və anlaşılması (*tərbiyəvi məqsəd*).

Peşə seçimi məşğələlərinin zəruri problemləri bunlardır:

- peşə haqqında konkret əyani təsəvvürlər (əməyin məzmunu, əmək alətləri, əmək fəaliyyəti zamanı davranış qaydaları) formalaşdırmaq;
- şagirdləri peşələrlə tanış etmək;
- əmək fəaliyyətinə motivasiya və maraq formalaşdırmaq;
- şagirdlərin intellektual və yaradıcılıq imkanlarını inkişaf etdirmək.

Bu problemlər məqsədə çatmaq üçün aralıq mərhələlərdir. Əgər məşğələ 30 dəqiqəlikdirsə, problemlərin sayı 3-dən çox olmamalıdır. Başqa sözlə, məqsədə çatmaq üçün nə etmək istəyirsinizsə, bunu qarşıya qoyduğunuz problemlərdə əks etdirməlisiniz. Ən əsası odur ki, onlar məqsədlə uzlaşmalı, aydın və konkret ifadə olunmalıdır.

İbtidai siniflərdə peşə seçimi məşğələlərində əsas problem uşaqlarda əmək fəaliyyətinin müxtəlif növlərinə maraq oyatmaqdan ibarətdir. Şagirdləri peşələr dünyasına tədricən daxil etmək lazımdır. Nəzərə alınmalıdır ki, onlar hələlik ən

maraqlı, ən təsirli faktları yadda saxlayırlar. Kiçik yaşlı məktəblilərin əmək haqqında təsəvvürləri yalnız müşahidələrlə deyil, oxu vasitəsilə də genişlənə bilər. Bu, əslində, çox qiymətli vasitədir, çünki peşələr haqqında çox vacib şeylər söz vasitəsilə ağılabatan olur. Kitab peşə dünyasına vacib və nüfuzlu pəncərə ola bilər.²

Məşğələlərin gedişi və lazım olan materiallar

Peşənin məzmunu haqqında mini-mühazirə (mini hekayə) təşkil etmək olar. Yaxşı olar ki, peşə haqqında mütəxəssis özü danışsın və bunu iş yerində etsin, lakin bəzi səbəblərdən bu, hər zaman mümkün olmadığına görə, peşə haqqında danışarkən əyaniliyə üstünlük vermək olar. Peşə haqqında mühazirə 4–5 dəqiqədən çox çəkməməli və əyani vəsaitlərlə (rəsm, foto, şəkil, əmək alətləri və s.) müşayiət olunmalıdır. Tövsiyə olunur ki, hekayə mütəxəssisin bir günü, onun tərcümeyihalı haqqında tarixçə formasında təqdim edilsin. Mühazirələr aşağıdakı məqamları əks etdirməlidir:

- peşənin tarixi;
- əməyin məzmunu;
- bu peşə üzrə qoyulan məhdudiyyətlər;
- müxtəlif insanların peşə həyatından maraqlı hadisələr.

Bu plana dəqiqliklə əməl etmək vacib deyil. Peşə haqqında məlumatı hissələrə bölüb, mühazirə zamanı fraqmentlər şəklində də təqdim etmək olar. Bu zaman peşənin məzmunu haqqında ən vacib məlumatları çatdırmaq lazımdır.

Peşələrlə bağlı oyunlar

Dərslə yanaşı, oyun da şagirdin başlıca fəaliyyətlərindən biri olaraq qalır. Oyunda əl hərəkətləri və əqli fəaliyyətlər bir-birini tamamlayır. Ona görə də birincilərin peşə seçimi məşğələlərinə mövzuya aid 2–3 oyun daxil edilməlidir. Peşə seçimi məşğələlərinin planlaşdırılmasında, yaxşı olar ki, uşaqların yaşı nəzərə alınsın, diqqətin, mənimsəmə və düşüncənin inkişafına yönəldilmiş müxtəlif psixoloji oyunlar əlavə olunsun, məsələn, «Sehrli kisə» düşüncənin inkişafına yönəlmiş bir oyundur. Kisəyə müxtəlif peşələrlə bağlı əşyalar qoyulur. Şagirdlər onun içinə baxmadan, əllə toxunmaqla əşyanı tanımalı və hansı peşəyə aid olduğunu bilməlidirlər. Peşənin ayrı-ayrı elementlərinin dərk edilməsinə yönəlik çoxlu sayda oyun və çalışmalar var. Həm dərs prosesində, həm də dərsdənkənar vaxtlarda şagirdlərə təqdim olunan peşə seçimi oyunlarını «Peşəni tap» adı altında birləşdirmək olar. Buraya bir sıra oyunları aid etmək mümkündür, məsələn, «Bu hərflə başlayan peşə adı», «Hansı peşə sahibi öz işində bu alətlərdən istifadə edir?», «Bu alətlərin istifadə olunduğu peşənin adını tap» və s. [Чернявская А., 2003].

² <https://urok.1sept.ru/статьи/637831/>

Biz inkişafetdirici oyunların köməyi ilə elmi biliklərin hansı sahəsinin (ətraf aləm, təbiətşünaslıq, astronomiya, oxu, idman, riyaziyyat və s.) uşağı daha çox maraqlandırdığını öyrənə bilərik. Peşə seçimi ilə bağlı olan rollu oyunlarda uşaqlar istədikləri peşəni özləri seçirlər. Oyun zamanı onlar məsuliyyətli olmağı, qoyulan problemə ciddi yanaşmağı öyrənirlər.

Peşə seçimi ilə bağlı qrup oyunları da əhəmiyyətlidir. Belə ki, qrup oyunlarında uşaqlar bir-biri ilə ünsiyyətə girir, arzuları, oxuduqları kitablar haqqında danışır, oyunda bu və ya digər rolunu niyə seçdiklərini izah edirlər. Bu oyunlar uşaqlarda tədricən kommunikativ vərdişlər, yəni kollektivdə işləmək, başqa iştirakçıları dinləmək və s. bacarıqları formalaşdırır. Belə oyunların köməyi ilə uşağa sevdiyi peşəyə yiyələnmək üçün hansı keyfiyyət və biliklərin vacib olduğunu başa salmaq mümkündür. Məktəblilərin peşə seçimi onların gələcəkdə peşman olmayacaqlarını göstərən, düzgün seçilmiş peşəyə gedən vacib pillədir. Beləliklə, peşə seçimi üzərində qurulmuş bu oyunlar, ola bilər ki, məktəblinin gələcək həyatında atacağı ilk addımlarda təsiredici amil kimi mühüm rol oynayar.

Peşə seçimi məşğələlərinin əlavə struktur elementləri

Söhbət. İbtidai sinif şagirdləri ilə söhbəti oyun elementləri əsasında qurmaq məsləhətdir, məsələn, «Nə nədən düzəldilir?» mövzusunda söhbətdə suallar kağızdan düzəldilmiş böyük bir çobanyastığının ləçəklərində yazılır. Söhbət tapmaca ilə başlayır: «Tarlada bacılar dayanıb – sarı göz, ağ kipriklər». Hər ləçəkdə bir sual yazılıb. Neçə şagird varsa, o qədər də ləçək var. Suala düzgün cavab verən uşaq bir ləçək qoparır. Kim daha çox ləçək toplasa, o qalib gəlir. «Əşyaların özləri haqqında danışmaları» («Mənim adım karandaşdır», «Mənim adım şüşə bankadır» və s.) söhbəti uşaqlarda maraq oyadır. Bu oyunda həmin əşyaları istehsal edənlər, onların hazırlandığı materiallar, əşyaların istifadə olunma məqsədləri və s. haqqında danışılır.

Dəvət olunmuş mütəxəssislərlə söhbət. Mütəxəssislərə uşaqların başa düşəcəyi dildə danışmağı öyrətmək və yönəltmək lazımdır. Bir qayda olaraq, bu işə valideynləri də cəlb etmək olar. Onlar məşğələ günlərində məktəbə gələrək, şagirdlərə öz peşələri haqqında məlumat verə bilirlər.

Bir çox valideynlər auditoriya qarşısında çıxış etməyə utanır və ya plan hazırlaya bilmirlər. Belə valideynlərlə işləmək lazımdır. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər üçün öz valideynlərinin iş yerində ekskursiyada olmaq çox maraqlıdır. Mütəxəssislərlə görüşün keçirilməsində aşağıdakıları tövsiyə etmək olar:

- əvvəlcədən valideynlərlə görüşüb, bu görüşün məqsədi və zamanı haqqında qərara gəlmək;
- uşaqları ekskursiyaya aparmaq üçün bələdçi (bu, valideynin özü və ya digər şəxs ola bilər) təyin etmək;

- Bələdçi müəssisə barədə ümumi məlumat verir və işçinin (valideynin) görəcəyi işlər haqqında danışıq.

Belə tədbirlərin nəticəsi yalnız peşələr haqqında yeni biliklər, kollektiv gəzintidən parlaq təəssüratlar, maraqlı fotosəkillər deyil, eyni zamanda, peşəsi cəmiyyət üçün əhəmiyyətli olan valideyninə görə şagirdin keçirdiyi iftixar hissi də ola bilər.

Sınıf otağında peşələr guşəsinin yaradılması. Bu guşədə peşələrlə bağlı kitablar, fotomateriallar ola bilər. Bütün peşə sahiblərinin peşə bayramı günü var. Guşədə bu bayramlarla bağlı materiallar toplanı bilər. Məşğələlərdə bu materiallardan istifadə etmək olar.

Müəssisələrə, rayonlara, şəhərlərə ekskursiyaların təşkili. Burada söhbət yalnız böyük müəssisələrdən getmir. Məktəbin yaxınlığında olan firmaya, kiçik müəssisəyə, sexə və s. yerlərə ekskursiya təşkil etmək olar. Ekskursiyada əsas məqsəd yalnız müəssisəni gəzmək deyil, həm də hər hansı bir peşə və ya peşələr qrupu ilə tanışlıqdır. Peşə seçimi məşğələlərində peşənin mövcud xüsusiyyətlərini göstərmək vacibdir.

Şagirdin peşənin əsas elementlərini nə dərəcədə öyrəndiyini bilmək üçün ondan bu işi icra edən insanın şəklini təsvir etdiyi kimi çəkməyi də xahiş etmək olar. Şəkil metodikası I–II sinif şagirdləri üçün məsləhətdir, çünki onlar mükəmməl şifahi nitqə malik deyillər. Məşğələnin əvvəlində şagirdlərdən vərəqin sol hissəsində 4–5 dəqiqə ərzində bu peşə sahibini təsvir etdikləri kimi çəkməyi xahiş etmək olar. Məşğələnin sonunda isə şagirdlər sonrakı təəssüratlarını vərəqin sağ tərəfində çəkirlər. Müqayisəli təhlil məşğələnin səmərəliliyini qiymətləndirməyə imkan yaradacaq.

III–IV siniflərdə uşağın artıq peşələr haqqında ümumi məlumatı olmalı, o, hər peşə haqqında müstəqil məlumat verməyi bacarmalıdır. Peşə seçimi məşğələlərinin uğurlu olduğunu bu meyarlarla müəyyən etmək olar: şagird əlavə ədəbiyyatdan istifadə edərək yeni informasiyaya yiyələnir, bu peşə üçün vacib olan bacarıqları müəyyən edə bilər.

Şagirdlərin «Peşə portfoliosunun» yaradılması (*Portfolio* – bir insanın hansısa bir sahədə əldə etdiyi bilik və bacarıqları nümayiş etdirən işlərin toplusudur). Portfolioda şagirdin təhsil aldığı illər ərzində əldə etdiyi nailiyyətləri əks etdirən sənədlər toplanır. Bu sənədlər gələcəkdə ali təhsil və peşə fəaliyyətində onun imkanlarının qiymətləndirilməsinə təsir edə bilər. Buraya müəllimin valideynlərlə müsahibələri, jurnallardan materiallar, yazı işləri və şəkillər də yığımaq olar.

Tədris fənləri vasitəsilə peşə seçimi. İbtidai siniflərdə tədris olunan fənlər kiçik yaşlı məktəblilərdə böyükklərin əməyinə maraq oyatmaq üçün bir vasitədir. Riyaziyyat dərslərində peşə seçimini məsələnin şərtində və ya həllində adı keçən peşə haqqında kiçik söhbətlər etməklə, eləcə də verilmiş əşyanın insanların həyat və yaradıcılığında rolunu, əhəmiyyətini aydınlaşdırmaqla həyata keçirmək olar.

Həyat bilgisi fənninin də peşə seçimində müəyyən yeri var, məsələn, «Ağacların insanların həyatındakı rolu» mövzusunda tədris edərəkən meşəbəyi, dülgər, xarrat, mebel ustası və s. peşələr haqqında danışmaq olar.

«Bizim diyarın təbiəti» mövzusunda öyrənərəkən uşaqlar peşələrin xüsusiyyətləri ilə tanış olurlar, məsələn, uşaqlara bir krossvord təqdim olunur. Burada şaquli istiqamətdə peşənin adı, horizontal istiqamətdə isə bu peşədə lazım olan əmək alətlərinin adlarını vermək olar.

Xarici dil dərslərində kiçik yaşlı məktəblilər bu və ya digər peşələrlə bağlı çox sayda tapşırıqlar yerinə yetirirlər, məsələn, lüğət işi (tərcümə) zamanı başqa sözlərlə yanaşı, şagirdlər peşə adlarını da öyrənir, onları təhlil edirlər. Bu sözlərlə bağlı müxtəlif oyunlar da təşkil etmək olar, məsələn, şagirdlərə müxtəlif peşələrin adları yazılmış paylayıcı materiallar verilir, onlar isə öz dəftərlərində bu peşələrlə bağlı 5–7 söz (məsələn, *həkim – dərman, iynə, pambıq, yod, bint və s.*) yazmalıdırlar.

İbtidai siniflərdə fənlərin tədrisi zamanı dərslər rəngarənglik və emosional zənginlik verən peşələrə dair rollu oyunlar daxil etmək olar, məsələn, «Mağaza» (riyaziyyat), «Kitabxana» (oxu), «Ekskursiya bələdçisi» (həyat bilgisi) və s. oyunları. «Mağaza» oyununda uşaqlara kassir, satıcı, inzibatçı rollarını ifa etmək təklif olunur. Oyun zamanı didaktik (şifahi hesablama vərdişlərinin möhkəmləndirilməsi) və tərbiyəvi (ünsiyyət mədəniyyəti) məsələlərə diqqət yetirilir [Пилюгина Е., Иванова М., 2017].

Nəticə

Beləliklə, aparılan araşdırmalardan belə bir nəticəyə gəlirik ki, uşaqlarda müxtəlif peşələrə maraq oyatmaq üçün tədris prosesinə peşələr haqqında məlumatlar daxil etmək zəruridir. Söhbətlər, ekskursiyalar, şəkillər üzərində iş, dilçilik materiallarından istifadə bir çox fənlərin tədrisində, həmçinin dərsləndirən peşə seçimi məşğələlərində uğurla istifadə oluna bilər. Bu məşğələlərdə mütəxəssislərlə söhbət, sinifdə peşələr güşəsinin yaradılması, ekskursiyaların təşkili kimi əlavə struktur elementlərindən istifadə səmərəli nəticələr verir. İnkişafetdirici oyunların köməyi ilə elmi biliklərin hansı sahəsinin (ətraf aləm, təbiətşünaslıq, oxu, idman, riyaziyyat və s.) uşağı daha çox maraqlandırdığını öyrənmək olar. Rollu oyunlar, qrup oyunları da peşə seçimi məşğələlərində əhəmiyyətlidir. Qrup oyunlarında uşaqlar bir-biri ilə ünsiyyətə girir, arzularını, oxuduqları kitablar haqqında danışır, oyunda bu və ya digər rolu niyə seçdiklərini izah edirlər. Bu oyunlar uşaqlarda tədrisən kommunikativ vərdişlər və bacarıqlar formalaşdırır. İbtidai təhsilin son siniflərində uşaqların artıq peşələr haqqında ümumi təsəvvürü olmalı, onlar hər bir peşə haqqında müstəqil məlumat verməyi bacarmalıdırlar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Белянкова Н. (2004). Профориентационная работа. Журнал «Воспитание школьников», № 6.
2. Пилюгина Е., Иванова М. (2017) Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях. Журнал «Молодой ученый», №15.
3. Семенова Г. (2004). Развитие учебно-познавательных мотивов младших школьников. Газета «Школьный психолог», № 10, 21, 28.
4. Чернявская А. (2003). Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. Москва, «Владос Пресс».
5. Черткова Н. (1993). Сколько профессий, столько дорог. Москва, «Книга».
6. <https://ped-kopilka.ru/>
7. <https://urok.1sept.ru/статьи/637831/>

The importance of the lessons about the right profession choice in primary schools

Vafa Mammadova

Teacher of elementary school No. 155 of Baku.

E-mail: 155mekteb@baku.edu.gov.az

Summary. The article explores the importance of how to direct primary school children to the right orientation of profession and the ways how to organize the techniques of it at the classes in primary schools. The author underlines the complexity of understanding the essence of the right choice of the profession for the school children starting from the elementary grades. Thus, every profession has its own peculiarities that can be imagined on the basis of visual images and conversations of adults. Therefore, it is important to create such a visual perception of the profession so that the school student can be able to choose the right profession in the future independently. The article also focuses on the conversations, excursions, painting work, and linguistic materials that can be used successfully in extracurricular professional orientation training classes. The author also provides detailed information on how to organize the choice of the profession in agreement with age.

Keywords: career choice, profession orientation, professional activity, age characteristics, opportunities, new technologies, developing games.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafının pedaqoji-psixoloji əsasları

Səlahət Musayeva

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun dissertantı.

E-mail: salaxat.musayeva@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9164-1625>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafının pedaqoji-psixoloji əsaslarından söhbət gədir. Müəllif mənbələrə əsaslanaraq müxtəlif yaş qruplarına görə məktəbəqədər yaşlıların təfəkkür inkişafının əsaslarını tədqiq edir. Həmçinin onu da xüsusi vurğulayır ki, uşağın intellektual inkişafı üçün tərbiyəçi-müəllim təlimin məzmununu, metod, üsul, forma, vasitə və prinsiplərini mükəmməl bilməli, uşağın psixoloji imkanlarını nəzərə alaraq, onun formalaşması üçün inkişafetdirici mühit yaratmalıdır. Sonda müəllif bu nəticəyə gəlir ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual hazırlığının pedaqoji-psixoloji əsaslarını onların nitqinin, ünsiyyət, dərkətmə, ümumi qabiliyyət və bacarıqlarının inkişafı, biliklər bazasının genişlənməsi təşkil edir.

Açar sözlər: Məntiqi təfəkkür, intellektual bacarıqlar, idrak prosesləri, pedaqoji proses, pedaqoji şərait, ünsiyyət, qavrayış, nitq.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.82>

Məqaləyə istinad: Musayeva S. (2019) *Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafının pedaqoji-psixoloji əsasları*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 85–94.

Məqalə tarixəsi: göndərilib – 22.11.2019; qəbul edilib – 29.11.2019

Giriş

Uşağın intellektual inkişafı tükənməyən bir prosesdir. Psixoloqlar hesab edirdilər ki, uşaqlar böyüklərə nisbətən daha fərqli tərzdə düşünürlər. Böyüklər, adətən, kiçikyaşlı uşaqların intellektual bacarıqlarını gözdən qaçırlar, lakin müasir tədqiqatçılar sübut edirlər ki, uşaqlar daim düşünür və ətraf aləmi öyrənirlər. Onların fikrincə, yeni doğulmuş körpələr də fəal surətdə informasiya alır, ətraf

aləmi öyrənirlər. Dünyaya yenicə göz açmış körpədə də ilk günlərdən psixi inkişafa doğru irəliləyiş başlayır.

Uşaq psixologiyasının inkişaf mərhələlərini təhlil edən A.N.Leontyev 1–3 yaş dövrünü xarakterizə edərkən bildirirdi: «Bu dövrə xas olan əsas cəhət odur ki, əşyalarla tanış olarkən uşaq onların xüsusiyyətlərini anlamağa, bəzən isə onlar kimi səs çıxarmağa, hərəkət etməyə cəhd edir [Леонтьев А.Н. Москва, 1983].

Uşağın əşyalarla əlaqəsi iki şəkildə ola bilər:

- sadə bacarıqların (qaşığı, fincanı, oyuncağı tutmaq və s.) inkişafı;
- oyun bacarıqlarının formalaşması.

Uşaq oyun bacarıqlarına yiyələndikdə onun psixikasında yeni bir mərhələ başlanır. Bu yaşda uşağın hərəkətləri fəallaşır. O, əşyalarla müstəqil surətdə tanış olur, onları hissə-hissə və bütövlükdə qavramağa başlayır. Oyun prosesi uşağın nitqinə təsir göstərərək onu fəallaşdırır, düşünməyə sövq edir. Böyüklər belə oyun-çalışmalarla uşaqlarda şifahi siqnallara eynitipli reaksiya yaradırlar. Bununla belə, hələ demək olmaz ki, bu mərhələdə uşaq nitqi başa düşür. O, yalnız özünə tanış olan ünsiyyət situasiyasında sözə düzgün reaksiya verir. Deməli, uşağın nitqini inkişaf etdirmək üçün ilk növbədə, onunla ünsiyyət yaratmaq lazımdır. Böyüklərlə ünsiyyət prosesində uşaq hər dəfə yeni sözlər öyrənir. Təcrübə artdıqca, onun lüğət ehtiyatı yeni sözlər hesabına daha da zənginləşir. V.S.Vıqotski müəyyən etmişdir ki, uşağın böyüklərlə ünsiyyət prosesi davam etdikcə, qeyri-ixtiyari diqqət ixtiyari diqqətlə əvəz olunur. «Hər bir uşaq başqaları ilə ünsiyyət yaradarkən məlumatları hərəki, əyani-obrazlı (linqvistik əlamətlər şəklində) nitq vasitəsilə qəbul edir. Məlumatlar vizual (görmə) məkan, hissi (sensor) və əyani şəkildə ötürülür» [Выготский Л.С. Bakı, 2005].

Uşağın ünsiyyət tələbatı ödəndikdə bu, onun psixi inkişafına müsbət təsir göstərir. Ünsiyyət prosesində uşaqda ətrafdakılara xeyirxah münasibət, diqqət və maraq tərbiyə etmək lazımdır. Bu zaman uşağa öz hisslərini açıq və səmimi ifadə etmək üçün şərait yaradılmalıdır. Ünsiyyət zamanı uşaqda başqasının nitqini dinləmək və anlamaq bacarığı formalaşır, özünü sərbəst aparır. Öz fikirlərini aydın və ardıcıl şəkildə ifadə edə bilir, nitq etiketlərindən istifadə etmək bacarığına yiyələnir. Uşaqda ünsiyyət bacarığının formalaşması onun ətraf mühitə marağını artırır. Ətraf aləmdəki cisim və hadisələrə maraq uşağın nitqinə yeni sözlərin daxil olmasına ehtiyac yaradır. Deməli, ünsiyyət prosesi uşağın intellektual inkişafını şərtləndirən psixoloji əsaslardan biri hesab oluna bilər.

Prof. Z.M.Mehdizadə «Uşaqlarda təfəkkür və nitqin inkişafı» adlı əsərində nitqi təfəkkürün aynası, ayrılmaz bir hissəsi hesab edir və uşağın intellektual səviyyəsini onun danışığının mənası ilə səciyyələndirirdi. O yazırdı: «Təfəkkürsüz nitq ola bilər, ancaq nitqsiz təfəkkür ola bilməz. Təfəkkürün inkişafı üçün nitqi inkişaf etdirmək lazımdır, çünki uşaq nitqlə düşünür. Nitqin inkişafı mürəkkəb və yaradıcı bir proses olmaqla, bilavasitə təfəkkürün inkişafına təsir göstərir» [Mehdizadə Z.M. 1960, s. 94].

3–5 yaşlı uşaqlarda artıq təhlil-tərkib bacarıqları formalaşır. Onlar əşyaları formasına, rənginə, ölçüsünə görə fərqləndirirlər. Üç yaşlı uşağa iki boşqab verib, stolun üstündəki böyük dairələri böyük boşqaba, kiçik dairələri isə kiçik boşqaba yığmağı təklif etsək, o, bunu müvəffəqiyyətlə icra edəcək. Dörd yaşlı uşaqlar alçaq binaları hündür binalardan fərqləndirməyi müqayisə, təhlil-tərkib bacarıqlarını dahabacarırlar. Beş yaşlı uşaqlar isə sensor etalonları yaxşı mənimsədikləri üçün ümumiləşdirmə, təhlil-tərkib bacarıqlarını daha mükəmməl və tez icra edirlər. Bu yaşda uşaqlar müqayisə bacarıqlarına da yiyələnirlər.

5–6 yaşlı uşaqlarda məntiqi və tənqidi təhlil qabiliyyətləri formalaşır. Onlar müstəqil sayma bacarığına yiyələnir, yanına qoyma və yanından götürmə yolu ilə əşyaların sayının bərabər və qeyri-bərabər olduğunu bilirlər. Bu yaşda uşaqlarda canlı və cansız əşyaların əlamətlərini müəyyənləşdirmək bacarığı formalaşır. Onlar öz rəsmlərində böyük ayını vahiməli, balaca dovşanı yazıq, qorxaq təsvir edirlər. Uşaqlarda məkana bələdləşmə, zaman təsəvvürləri formalaşır. Müxtəlif sözlü-hərəkətli oyunlarda («Bənövşə, bəndə düşə», «Qazlar-qazlar» və s.) məkana asanlıqla bələdləşir, öz rəsmlərində əşyaları fəzada yerləşdirmə bacarığına malik olduqlarını təsdiqləyirlər. Bu yaşda uşaqlarda öyrənməyə güclü həvəs özünü göstərir. Onlar monoloji, dialoji nitqə malik olur, 10 dairəsində və daha çox ədədləri sayır, əşyaları qruplaşdırır, fərqləndirir, ümumiləşdirir, təhlil-tərkib əməliyyatları aparmaq bacarıqlarına və sensor etalonlara yiyələnirlər.

Yuxarıda göstərilənlərdən belə qənaətə gəlmək olar ki, məktəbəqədər yaş dövrü həm də təfəkkürün fəal inkişafı ilə xarakterizə edilir. İsveçrə alimi J.V.Piajenin fikrincə, biliklərin mənşəyi psixologiyadan gəlir. O, biliklərin əldə olunmasında uşaqların intellektual inkişafının mərhələlərini təsvir edərək göstərmişdir ki, onlar yeni biliklərə yiyələndikcə, keyfiyyət dəyişiklikləri baş verir. Uşaqların yeni biliklərə yiyələnmələri onların intellektual inkişafına təsir göstərir, lakin intellektual inkişaf üçün bütün mərhələləri sabit götürmək düzgün olmazdı.

J.V.Piaje uşağın inkişafında üç mərhələ müəyyənləşdirir və göstərdirdi ki, bu mərhələlərin hər biri digəri ilə bağlıdır, çünki bir mərhələ olmadan digəri baş verə bilməz. Hər bir mərhələ özündən sonrakı mərhələ üçün təməl rolunu oynayır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafının mərhələləri aşağıdakı kimi təsvir edilir:

1. Emosional mərhələ. Bu mərhələ, 3 yaşadək olan dövr daxil olmaqla, iki mərhələni əhatə edir:

a) 1-ci yaşın axırında. Dünyaya göz açan körpə hələlik ətraf mühiti yaxşı dərk edə bilmir, lakin onun ətraf mühiti dərk etmək imkanları olur. Bu proses ananın qoxusunun hiss edilməsi ilə başlayır. Uşaq dünyaya gəldiyi andan körpəni bir necə dəqiqəliyə ananın sinəsinin üstünə qoyurlar. Elə bu andan etibarən körpə ananın ətrini hiss etməyə başlayır. Onun qoxusunu aldıqda isə ağzı ilə yemək

axtarır. İlk qidalanmada körpə ana südünün dadını hiss edir. Deməli, onda dadbilmə qabiliyyəti yaranır. Tədricən uşaqda görmə hissi fəaliyyətə başlayır. O, ananı gözü ilə axtarır. Otaqda onun hərəkətini hiss edir, izləyir. Bir aylıq uşaq artıq ananın səsinə reaksiya verir. Onun səsinə eşitdikdə ağlayır, qığıldanır. Nəhayət, uşaqda toxunma hissi formalaşmağa başlayır. Körpə anaya toxunaraq, yemək istədiyini bildirir.

Beləliklə, həyatın birinci ilində uşaqda insana xas olan beş duyğu hissi formalaşır. Bu yaş dövründə körpə hissi (emosional) idraka yiyələnir. Hissi idrak bu prosesin ilkin mərhələsini təşkil edir. Körpə dünyaya göz açanda hələ danışa bilmir, lakin nitqin inkişafı üçün müəyyən imkanlara malik olur. Bu proses onda erkən yaş dövründə, tədricən, ətraf mühitin dərk edilməsi prosesində baş verir. Körpə tanış olmayan hər hansı bir şeyə toxunaraq, onu öyrənməyə cəhd göstərir. Bunun üçün o, hər hansı bir əşyanı əvvəlcə diqqətlə nəzərdən keçirir, sonra ona əlləri ilə toxunmağa başlayır. O, əlindəki əşyanın formasına, rənginə maraqla baxır, sonra cəld həmin əşyanı (oyuncağı) ağzına aparır, onun dadını öyrənməyə çalışır. Beləliklə, körpənin əşyaları müşahidə etməsi, onlara toxunması, formasına, rənginə maraqla yetirməsi, dadını müəyyənləşdirməyə cəhd göstərməsi idrak prosesinin inkişafına təkan verən beş hiss üzvünün fəaliyyətə başlaması ilə izah olunur. Deməli, körpə insana xas olan bu beş hiss üzvünün köməyi ilə idrak dünyasının «qapısını açmağa» çalışır.

b) 2-ci yaşın əvvəlində körpə artıq ətraf mühitlə bilavasitə əlaqə yaradır. O, ətrafda gördüklərinə qarşı daha həssas olur, məlumatları tez mənimsəyir. Ətraf mühitdəki əşyalarla tanışlıq prosesində hər dəfə onun nitqinə yeni sözlər daxil olur. 1 yaş 2 aylıq uşaq piş-piş (pişik), ham-ham (it), qu-qu (quşlar), bəbə (uşaq), ana, ata, gəl, get, ver və s. sözləri öyrənməklə lüğətini zənginləşdirir. 1 yaş 7 aylıq uşaq hər şeylə maraqlanmağa, tez-tez «Nədir?» sualını verməyə başlayır, 2–3 sözdən ibarət cümlə qurmaqla böyüklərlə ünsiyyət yaratmağa cəhd göstərir. Əşyaları müşahidə etdikcə, körpənin ətraf mühitə marağı artır. O, acgözlüklə hər şeyi öyrənməyə çalışır. Beləliklə, körpə idrak prosesinin ilk pilləsinə qədəm qoyur. Hissi tərbiyənin formalaşması əqli tərbiyənin inkişafına kömək etmiş olur. Əqli tərbiyənin formalaşması isə uşaq şəxsiyyətinin, onun ən uca zirvəsi hesab edilən uşaq intellektinin inkişafına imkan yaradır. Buradan belə bir qənaətə gəlmək olar ki, uşaqda duyğular inkişaf etdikcə, onun intellekt səviyyəsi də artır. Bu yaşda uşaqlar ətraf mühitdən aldıkları məlumatlara olduqca həssas yanaşırlar. Uşaqlar bu məlumatları dərhal qavrayırlar və həmin məlumatlar onların qazandıqları ilkin biliklərdir. Bu biliklər sonrakı yaş dövrlərinə də öz təsirini göstərir və uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasının əsasını qoyur.

2. Məntiqi mərhələ. Normal uşaqların görmə və eşitmə orqanları beş yaşadək tam inkişaf edir. Bu yaş məntiqi təfəkkürün inkişafı üçün ideal bir dövrdür. Çex alimi Y.A.Komenski demişdir: «Doğulmağımla 5 yaşım arasında öyrəndiklərimi

sonralar həyatım boyu öyrənə bilməmişəm». Bu yaş dövründə məntiqi təfəkkürün, həmçinin musiqi qabiliyyətlərinin təmali qoyulur. Uşağın intellektual inkişafına nail olmaq üçün onunla inkişafetdirici oyunlar oynamaq, quraşdırma materialları ilə işləmək, məntiqi tapşırıqları icra etmək məqsədəuyğundur» [Komenski Y.A. 1961, s.187].

3. Nitq inkişafı mərhələsi. Uşağın əqli irəliləyişlərində nitq modelinin inkişafı onun təbiətdən aldığı məlumatları eşitmə qabiliyyətinin səviyyəsi ilə müəyyən olunur. Nağıllar söyləmək, şeirlər, hekayələr, mahnılar oxumaq nitq bacarıqlarının inkişafına kömək göstərir. Beləliklə, uşağın ahəngdar inkişafına təsir edəcək vasitələrdən istifadə etməklə onun bir şəxsiyyət kimi təkamülünün əsası qoyulur. Uşaqlar məktəbəqədər yaş dövründə yeni məlumatlara qarşı çox həssas olurlar, onları tez qavrayırlar. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar böyüklərə nisbətən xarici dilləri daha tez və asan mənimsəyirlər. Ona görə də təlim-tərbiyə prosesində bu qabiliyyəti inkişaf etdirmək lazımdır. Uşaqlar bu bilik, bacarıq və vərdisləri oyunlar, məşğələlər, müsahibələr zamanı yaşdılarından və tərbiyəçilərdən öyrənirlər. Uşaqların intellektual inkişafına nail olmaq üçün təlim prosesinin səmərəli təşkili və onların fəaliyyətinin düzgün istiqamətləndirilməsi çox əhəmiyyətlidir.

Uşaqlarda bünövrəsi təbiətdə qoyulmuş məlumatları mənimsəmək üçün böyük imkanlar mövcuddur. Təbiətə maraq uşaqların hərtərəfli inkişafının bünövrəsinin düzgün qoyulmasına xidmət edir. Lazımı şərait yaradıldıqda uşaqların əqli tərbiyəsinin inkişafı aşağıdakı kimi təşkil oluna bilər:

- məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafı;
- məktəbəqədər yaşlı uşaqların əqli inkişafı.

Uşaqların hamısının əqli inkişafının eyni səviyyədə olduğunu iddia etmək düzgün fikir deyil. Onların hər birinin fərdi psixoloji xüsusiyyətləri vardır. Bu baxımdan uşaqların əqli inkişafının üç modeli müəyyən olunur:

- xasiyyətnamə modeli;
- emosional model;
- məntiqi model.

Doğuşdan yaş yarımına qədərki dövr, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, uşağın emosional, hissi inkişaf dövrüdür. Bu, uşağın həyata ilkin vəsiqə aldığı, intellektin inkişafa başladığı bir müddətdir. Ona görə də uşaq bu yaş dövründə sakit həyat yaşamalı, valideynlərinin, yaxın adamlarının qayğısı, məhəbbəti ilə əhatə olunmalıdır.

Bütün uşaqlar ətraf mühiti öyrənməyə maraq göstərirlər. Onların öyrənmə həvəsinin təmin edilməsi, əqli və intellektual inkişafı hər bir valideyni narahat edir və düşündürür. Bu zaman valideynin qarşısında duran əsas məsələ uşağın hərtərəfli inkişafını təmin etmək üçün ətraf mühitlə əlaqənin düzgün təşkilinə nail olmaqdır.

4–6 yaşlarında artıq uşaqda obrazlı təfəkkürün inkişafı prosesi gedir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaq konkret anlayışlarla tanış olmadığı üçün əyani-obrazlı şəkildə düşünür. Bu mərhələdə uşağın təfəkkürü təxəyyüldən asılı olur. Buna nümunə olaraq J.Piajenin bu yaşda uşaqların ətraf mühiti dərk etmə səviyyələrinə dair apardığı eksperimentin nəticələrini əsas götürmək olar. Belə ki, 7 yaşadək bir neçə uşağa xəmirdən hazırlanmış iki eyni ölçülü dairə göstərilir. Bunlara diqqət yetirən uşaqlar onların eyni ölçüdə olması ilə razılaşırlar. Bundan sonra dairələrdən birini yayaraq yastılayır, kökə halına salırlar. Uşaqlar görürlər ki, bu xəmirə heç nə əlavə olunmadı, ancaq onlar təkidlə təsdiqləyirlər ki, kökə kimi yayılan xəmirin həcmi çoxdur.¹

Artıq məktəb yaşlı uşaqlarda əyani-məntiqi təfəkkür formalaşır. Bu dövrdə uşaqlar əşyaların əlamət və xüsusiyyətlərini daha dərindən dərk edirlər. Əyani-məntiqi təfəkkür mücərrəd fikirləşməyi bacarmaq deməkdir. Beləliklə, uşağın intellektual inkişafı bir neçə mərhələyə bölünür və hər bir mərhələ sonrakı mərhələ üçün zəmin yaradır. Bu mərhələlərin hər birində valideynlərin iştirakı məqsədəuyğundur. Hər yeni anlayışa qarşı uşaqlarda maraq oyatmaq, onların fəallığını və marağını dəyərləndirmək lazımdır. Oyunlar, yapma (gil işi) üzrə yaradıcı məşğələlər uşağın intellektual inkişafına çox kömək edir. Ümumiyyətlə, valideynlərlə birlikdə çalışdıqda yaradıcı fəaliyyət uşağın inkişafına daha yaxşı təsir göstərir. Uşağa kitab oxumaq onu düşünməyə sövq edir, qavrayışını və nitqini inkişaf etdirir, insanları başa düşməyi, özünü və ətraf aləmi dərk etməyi öyrədir.

Məktəbəqədər yaşda uşaqda təbiətə yüksək idraki maraq yaranır. Təbiətlə ünsiyyət prosesində uşağın maraq dairəsi artır, lüğəti zənginləşir, ətraf mühətdən əldə etdiyi biliklərin həcmi genişlənir. Bu zaman çalışmaq lazımdır ki, həmin biliklərin mənimsənilməsi mexaniki olmasın, uşaqlar onu dərk edərək mənimsəsinlər. Hər hansı obyektə tanışlıq uşağın lüğətinə yeni sözlərin daxil edilməsinə, intellektual inkişafına səbəb olur. Uşaq bağçasında aparılan lüğət üzərində iş uşaqlar üçün yad və ya çətin sözlərin hesabına fəal lüğətin planauyğun şəkildə genişləndirilməsi deməkdir. Bu isə məktəbəqədər yaşlı uşağın intellektual inkişafını şərtləndirən pedaqoji əsaslardan biridir.

Təbiətlə tanışlıq uşağın dünyagörüşünü genişləndirir. O, tədqiqat apararaq təbiətdəki obyektlərin xassələri ilə tanış olur, onların arasında səbəb və nəticə əlaqələri axtarmağa çalışır. Beləliklə, uşaq düşünməyə, təhlil-tərkib etməyə başlayır, idrak prosesləri sürətlə inkişaf edir, dərk etmə qabiliyyəti fəallaşır. Bu isə intellektual inkişafın psixoloji əsasını təşkil edir.

İohann Henrix Pestalotsi (1746–1847) yazırdı ki, uşaqlara erkən yaşlardan ətraf aləmdə baş verən hadisələri müşahidə etməyi öyrətmək lazımdır. O bildirirdi

¹ <https://www.education.com/reference/article/piagets-stages-coqntivive-devolpment/>

ki, uşaq üçün ən böyük sevinc tədrisən aparılan, uzun axtarışlardan doğur. «Uşağa başladığı işi sona çatdırmaq üçün şərait yaratmaq lazımdır. Tərbiyə işində heç vaxt tələsmək olmaz. Təbiət uşaq üçün ən yaxşı müəllimdir. Təbiətin qoynunda uşaq özünü daha sərbəst, azad hiss edir» [Pestalotsi İ.H. 1970, s.19].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda nitq inkişafının ən yüksək formaları monoloji və dialoji nitqdır. Bu nitq formalarını sistematik lüğət işi aparmadan inkişaf etdirmək mümkün deyil. Prof. Y.Ş. Kərimov bu barədə belə yazır: «Monoloji nitq şifahi nitqin ən yüksək formasıdır. Monoloq şəxsin özü və ya başqası ilə əlaqədar baş vermiş, gördüyü, eşitdiyi, oxuduğu hadisələrdən bəhs etdiyi birtərəfli danışıqdır. Uşaqlarda eqosentrizm əsasında yaranmağa başlayan bu vərdiş tədrisən inkişaf edir. Uşaq yoldaşları ilə oynayarkən, ətrafdakılara evdə, uşaq bağçasında baş verən hadisələr haqqında nəql prosesində monoloqdan istifadə edir» [Kərimov Y.Ş. Bakı, 2009, səh.19].

Məktəbəqədər yaşlı uşaq rabitəli nitqə yiyələnməklə təlim materialını mənimsəməyə hazır olur. Bu, şəxsiyyətin inkişafında əsas rol oynayan amillərdən biri olub, onun intellektual inkişafının pedaqoji əsasını təşkil edir. Bu dövrdə idrak prosesləri fəallaşır.

Uşağın idrak prosesinin əsasında onun dərk etmə qabiliyyəti durur. Dərk etmə, əslində, uşağın intellektual qabiliyyətidir. Ümumi qabiliyyətlərin inkişafı ilə yanaşı yaradıcı təfəkkür, təxəyyül, təsəvvür, ünsiyyət qabiliyyətləri də idrak fəallığının əsasını təşkil edir. Bu yaşda uşaqlarda öyrənmək, hər şeyi bilmək həvəsi yaranır. Dərk etmə insan fəaliyyətinə xarici və daxili şərtlərin təsiri nəticəsində baş verən olduqca mürəkkəb bir prosesdir. Daxili təsirlər insanın şüurunun inkişafı prosesində, şəxsiyyətin təcrübəsi, dünyagörüşü, maraqları və ehtiyacları nəticəsində yaranır.

Tərbiyəçilər və digər böyüklər bu məlumatların alınması yollarının birinə digərindən çox üstünlük verərlərsə, uşaqda dünyanın bütövlüyü haqqında yaranan təsəvvür səthi olacaq. Məlumatların tamlığı uşaqda dünyanın bütöv dərk edilməsi anlayışının formalaşmasına gətirib çıxaracaq. Araşdırmalar nəticəsində müəyyən etdik ki, əgər məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitqi tam inkişaf edərsə, informasiya bolluğuna malik olarlarsa, onların xarici dilləri mənimsəmələrində çətinlik yaranmaz. İntellekti inkişaf etmiş uşaq bir dildə aldığı məlumatları başqa dildə tərəfmüqabilinə ötürə bilir. «Uşağın intellektual inkişafına nail olmaq üçün onu dünyanın bütövlüyü haqqında müxtəlif yollarla aldığı biliklərə, xarici aləmin reallığını tam əks etdirən obyektlərlə tanışlığa elə yönəltmək lazımdır ki, təfəkkürün, qavrayışın inkişafına imkan yaransın. Bunun üçün, ilk növbədə, uşağın fərdi xüsusiyyətlərini inkişaf etdirmək lazımdır. Uşağın bir çox jest və mimikaların mənasını bilməsi onun intellektual inkişafı üçün kifayət etmir. Onun düşündüyünü məntiqlə ifadə etməsi lazımdır» [Uşinski K.D. 1953, s.19].

Uşaqların bilikləri qazanmalarının mənbəyində onların maraqları dayanır.

Deyilənlərdən belə bir qənaətə gəlmək olar ki, uşaqların intellektual potensialının artması üçün, ilk növbədə, onların məlumat bazasını genişləndirmək lazımdır. Yuxarıda qeyd etdik ki, uşaqlar hələ erkən yaş lardan dünya, ətraf aləm haqqında ilkin bilikləri mənimsəməyə başlayırlar. Biliklərin qazanılması uşağın intellektual inkişafının əsasını təşkil edən pedaqoji şərtlərdən biridir. Uşaq bu bilikləri sosiallaşma prosesində, ətrafdakılarla ünsiyyət zamanı əldə edir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual tərbiyəsi probleminin həllində əsas məqsəd onların yalnız bilikləri mənimsəmələri yox, şəxsiyyətin fərdi intellektinin, onun resurslarının müəyyən vasitələrlə inkişaf etdirməkdir. İntellektin inkişafı nəticəsində uşaqların ətraf mühitə idraki münasibətlərinin xarakteri də dəyişir. Bu da onların hadisələri necə qəbul və dərk etmələrini göstərir. «Deməli, intellektual tərbiyə uşaqların müəyyən bilikləri mənimsəmələri ilə yanaşı, əqli inkişafının artmasıdır. Bu da şəxsiyyətin intellektual inkişafının psixoloji əsaslarından biridir. Uşaqların dünyagörüşü nə qədər zəngin olarsa, onların həyata baxışları, dünyanı dərk etmələri də bir o qədər düzgün formalaşar» [Əlizadə Ə.Ə. Bakı, 2005].

Nəticə

Yuxarıda söylədiyimiz fikirlərə əsaslanaraq, belə bir qənaətə gəlmək olar ki, məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların intellektual inkişafının pedaqoji və psixoloji əsasları, aşağıdakı parametrlərlə şərtləndirilə bilər:

- ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı;
- dərk etmənin inkişafı;
- nitq bacarıqlarının inkişafı;
- qabiliyyət və bacarıqların formalaşması;
- biliklərin artırılması.

Uşağın intellektual inkişafı üçün tərbiyəçi-müəllim təlimin məzmununu, metod, üsul, forma, vasitə və prinsiplərini mükəmməl bilməlidir. O, uşağın psixoloji imkanlarını nəzərə alaraq, onun formalaşması üçün inkişafetdirici mühit yaratmalı və uşağa sərbəstlik, müstəqillik verməlidir. Tərbiyəçinin məqsədi uşağa müəyyən biliklər verməklə yanaşı, onun nitqini inkişaf etdirmək, ona müəyyən bacarıq və vərdislər aşılamaq, qabiliyyətlər formalaşdırmaq, şəxsiyyət kimi inkişafına nail olmaq, dünyagörüşünü genişləndirməkdən ibarətdir. İnkişafetdirici mühitdə uşağın ətraf mühitə idraki münasibətinin xüsusiyyətləri dəyişir. Bu da uşağın hadisələri necə qəbul və dərk etməsini göstərir. Beləliklə, bilikləri mənimsədikcə uşağın idrakı da inkişaf edir.

«Uşaq təxəyyül və təsəvvürə, sadə biliklərə, təfəkkürün ümumiləşdirilmiş məntiqi formasına, sözlərin mənasını dərk edərək, onları yadda saxlama qabiliyyətinə malik olmalıdır» [Bağırova L.Ş. Bakı, 2000].

Yuxarıda deyilənlərdən belə bir qənaətə gəlirik ki, intellektual inkişaf üçün aşağıdakı cəhətlər vacibdir:

- müqayisəli qavrama;
- analitik təfəkkür;
- nümunəni təsəvvürə gətirərək tətbiq etmək;
- mühitə real yanaşma zamanı fantaziyanın rolunun azaldılması;
- məntiqi yaddaş;
- biliyə maraq, əlavə səylər hesabına yeni biliklərin əldə olunmasına həvəs;
- nitqin eşitmə qabiliyyətinə təsiri, dərkətmə və tətbiqetmə qabiliyyətlərinin simvollarını tanımaq və başa düşmək;
- əlin xırda motor əzələlərini və gözün koordinasiyasını inkişaf etdirmək.

Deməli, məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual hazırlığının pedaqoji-psixoloji əsaslarını onların nitqinin, ünsiyyət, dərkətmə, ümumi qabiliyyət və bacarıqlarının inkişafı, bilik bazasının genişləndirilməsi təşkil edir. Əgər uşaq bu keyfiyyətlərə yiyələnərsə, o, psixoloji cəhətdən məktəbə tam hazır olar. Bu da məktəbin və məktəbəqədər müəssisənin təlim prosesləri arasında uzlaşma yaradar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abbasov Ə.M., Cəfərova L.K., Məmmədova K.R., Cavadov İ.A. (2014). Məktəbəqədər təhsilin yeni məzmununun xüsusiyyətləri. Bakı, «Kövsər», 56 s.
2. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi proqramı (2007-2010-cu illər). «Azərbaycan müəllimi» qəzeti, 14 aprel 2007.
3. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin proqramı. (2014). Bakı: «Kövsər», 96 s.
4. Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı. (1999). Bakı: «Çaşıoğlu», 65 s.
5. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. «Xalq» qəzeti, 25 oktyabr 2013.
6. Bağırova T. (2017). Məktəbəqədər hazırlıq qrupları təhsil üçün töhfədir. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 3, s. 94-97.
7. Bağırova L.Ş. (2000). Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda intellektual hisslərin inkişaf etdirilməsinin forma və metodları. Bakı: «Nasir», 87 s.
8. Cəfərova L., Mustafayeva S., Həmidova H., Quliyeva Ş., Əliyeva Z. (2018). Məktəbhazırlıq üzrə təlimin təşkili metodikası. Bakı, «Çaşıoğlu2», 208 s.
9. Cəfərova L.K., Əhmədova A.M., Rəhimova S.Ə. (2011). Müasir uşaq bağçalarında təlimin təşkili. Bakı, «Apostrof», 96 s.
10. Əlizadə Ə.Ə. (2005). İstedadlı uşaqlar, psixopedaqoji məsələlər, esselər, etüdlər. Bakı, ADPU, 221 s.

11. İbrahimova A.B., Əliyeva K.Z. (2003). Sensor inkişaf, ətraf aləmlə tanışlıq. Bakı, «Misri», 185 s.
12. Kərimov Y.Ş. (2009). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitq inkişafının metodikası. Bakı, «RS Poliqraf», 319 s.
13. Komenski Y. A. (1961). Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, «Azərənəşr», 338 s.
14. Mehdizadə Z.M. (1960). Uşaqlarda təfəkkür bə nitq inkişafı. Bakı.
15. Pestalotsi İ.H. (1970). Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, 366 s.
16. Uşinski K.D. (1953). Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, «Azərənəşr», 268 s.
17. Выготский Л.С. (2005). Мышление и речь. Москва, «Смысл», 1136 с.
18. Леонтьев А.Н. (1983). Избранные психологические произведения. Теории развития психики ребенка. Том I. Москва, «Педагогика», 392с.
19. <https://www.education.com/reference/article/piagets-stages-coqnitivive-devolopment/>

Pedagogical and psychological essences conditioning the intellectual development of preschool children

Salahat Musaeva

Dissertation Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: salaxat.musayeva@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9164-1625>

Summary. The article deals with the pedagogical and psychological essence that organize the intellectual development of preschool children. The author studies the principals of the intellectual development of preschoolers by different age groups, based on sources. It also emphasizes that for the intellectual development of the child, the educator-teacher must be fully aware of the content, methods, forms, tools and principles of learning, and create a developmental environment for the child's psychological development. Finally, the author concludes that for building the pedagogical and psychological basis in the preschoolers' intellect - the development of their speech, communication, perception, general abilities and skills etc. – it is important to improve the knowledge base.

Keywords: Logical thinking, intellectual skills, cognitive processes, pedagogical process, pedagogical conditions, communication, perception, speech.

Təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyində tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətinin rolu

Pərvanə İmanova

Bakı Humanitar Kollecinin müəllimi. E-mail: imanova.pervane@bk.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3856-0225>

Xülasə. Məqalədə təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyində tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətinin rolundan bəhs edilir. Qeyd olunur ki, tərbiyəçinin pedaqoji ünsiyyətinin əsasını təlim-tərbiyə prosesində məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla həyata keçirdiyi ünsiyyət təşkil edir. Buna görə də pedaqoji ünsiyyət emosional rahatlıq, sakitlik gətirməli və dəstəkləyici, öyrədici, inkişafetdirici olmalıdır. Müəllif məqalədə qeyd edir ki, pedaqoji prosesdə tərbiyəçilər bir çox obyektiv və subyektiv səhvlərə yol verirlər. Pedaqoji prosesdə tərbiyəçinin pedaqoji mərifəti daha çox tərbiyəçi-uşaq münasibətlərində özünü göstərir və bu, tərbiyəçinin pedaqoji ustalığının əsasını təşkil edir.

Açar sözlər: məktəbəqədər yaşlı uşaqlar, pedaqoji ustalıq, şəxsiyyət, prinsiplər, keyfiyyətin yüksəldilməsi, innovasiyalar, kompetensiya.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.83>

Məqaləyə istinad: İmanova P. (2019) *Təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyində tərbiyəçi-uşaq ünsiyyətinin rolu*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 95–102.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 09.09.2019; qəbul edilib – 16.09.2019

Giriş

Tərbiyəçinin pedaqoji fəaliyyətinin əsasını təlim-tərbiyə prosesində məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla həyata keçirdiyi ünsiyyət təşkil edir. Bu fəaliyyət prosesində pedaqoji ünsiyyət özündə qarşılıqlı təsiri, tərbiyəçi-uşaq münasibətlərini birləşdirir. Qarşılıqlı əlaqə nəticəsində uşaqda yaranan sosial-psixoloji inkişaf şəxsiyyətin hərtərəfli formalaşması üçün zəmin yaradır.

Təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyi pedaqoji ünsiyyətin mahiyyətindən asılı olaraq dəyişir. Bu baxımdan pedaqoji ünsiyyət emosional rahatlıq, sakitlik gətirməli, dəstəkləyici, öyrədici və inkişafetdirici olmalıdır. Tərbiyəçi bu prosesin

təşkilatçısı mövqeyindən çıxış edərək, pedaqoji ünsiyyəti istiqamətləndirir. Onun uşaqlarla ünsiyyəti fasiləsiz, sistemli, ardıcıl və yaradıcı olmalıdır. Tərbiyəçi çalışmalıdır ki, istər təlim zamanı, istərsə də təlimdən kənar vaxtlarda ünsiyyət təsirli və səmərəli olsun. Bunun üçün o, hər yaş dövrünün inkişaf xüsusiyyətlərini, uşaqların ünsiyyətə olan tələbatlarını dərinlən bilməlidir.

Tərbiyəçi uşaqlar haqqında məlumat əldə etmək üçün müasir psixologiyanın tədqiqat, müşahidə və müsahibə metodlarından istifadə etməlidir. Kiçik yaşlı uşaqlarla ünsiyyət zamanı tərbiyəçi-müəllim mülayim səs tonu ilə danışmalı, onlara mehriban yanaşmalıdır. Yuxarı yaşlı uşaqlarla isə diqqətli olmalı, müəyyən edilmiş ünsiyyət qaydalarına riayət etməlidir.

«Təlim prosesində istifadə olunan ənənəvi və yeni təlim modelləri tapşırıq, məqsəd, qiymətləndirmədə özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə səciyyələnir. Tapşırıq məşğələnin təşkili yollarını və öyrənlərin yerinə yetirməli olduqları işin növünü özündə əks etdirir. Bunlar tərbiyəçinin kollektivlə, kiçik qruplarla işləməsini, uşaqların dərk etmə qabiliyyətlərinin inkişafını və digər sosial tələbləri əhatə edir. Təlimin məqsədi isə öyrənlərdən öz üzərinə düşən vəzifələrin yerinə yetirilməsi zamanı tələb olunan qarşılıqlı münasibətlərin məcmusunu nəzərdə tutur» [İlyasov M. Bakı, 2013].

Ənənəvi pedaqogikada tərbiyəçi-uşaq ünsiyyəti subyekt-obyekt münasibətləri çərçivəsində qurulurdu. Tərbiyəçi yalnız göstəriş verir, uşaq isə onun göstərişlərini sözsüz yerinə yetirirdi. Təhsilin humanistləşdirilməsi, təlim-tərbiyənin demokratik əsaslar üzərində qurulması tərbiyəçi-uşaq münasibətlərinin də yeni zəmində – subyekt-subyekt zəminində qurulmasını tələb edir. Beləliklə, müasir təhsil sistemində tərbiyəçi və uşaq pedaqoji prosesin mərkəzində dayanan bərabərhüquqlu qüvvələr, tərəf-müqabillərdir.

Pedaqoji ünsiyyətdə məqsəd tərbiyəçi tərəfindən uşağı hərtərəfli inkişaf etdirmək, onda sadə əmək bacarıqları formalaşdırmaq, onun şəxsi keyfiyyətlərinin yaxşılaşdırılması və bütövlükdə həyatın mənasını dərk etməsinə imkan yaratmaqdan ibarətdir. Təbii ki, deyilənlərin reallaşması üçün ən əlverişli vasitə təlim prosesidir. Təlimin şəxsiyyətyönümlü xarakteri kiçik yaşlı uşağa yanaşmada özünü büruzə verir. Tərbiyəçinin əsas vəzifəsi uşağa çox həssas yanaşaraq, onu daxili keyfiyyətlərindən istifadə yolu ilə inkişaf etdirərək, ətraf aləmi müstəqil dərk etməyə kömək göstərməkdir. Tərbiyəçilər uşaqların öyrənmək meyillərini gücləndirir, onları sual-cavab prosesində fəal iştiraka həvəsləndirirlər.

Tərbiyəçilər uşaqların tədqiqatçılıq bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün xüsusi fəaliyyət mərkəzi yaradırlar. Tərbiyəçi ilə uşaq arasında şəxsiyyətyönümlü qarşılıqlı əlaqənin əsas prinsiplərindən biri *fərdi yanaşmadır*. Fərdi yanaşma prinsipinin reallaşdırılması üçün müxtəlif vasitələr var. Bu, hər bir uşağın nəzərdə tutulan tapşırıqları, fəaliyyət növlərini, materialları seçmək imkanı, onun davranışlarının müşahidə və qeyd alınması sistemidir. Bu sistemin tətbiqində əsas məqsəd

məktəbəqədər müəssisədə hər bir uşağın inkişafı üçün daha əlverişli şəraitin yaradılması, fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onlara lazımı köməyin göstərilməsidir.

Təlimin müvəffəqiyyəti, uşaq şəxsiyyətinin formalaşması, bütövlükdə təhsil prosesinin nə dərəcədə uğur qazanması bilavasitə pedaqoji ünsiyyətdən və onun necə qurulmasından çox asılıdır.

Təcrübədə müəllim-şagird münasibətlərində ünsiyyət müxtəlif formalarda özünü göstərir. Pedaqoji ədəbiyyatlarda bunlar aşağıdakı kimi xarakterizə olunur:

- birgə yaradıcı fəaliyyətə əsaslanan ünsiyyət;
- dostluğa əsaslanan mehriban ünsiyyət;
- şagirdlərlə müəyyən məsafə saxlamaqla ünsiyyət;
- qorxu əsasında ünsiyyət;
- zarafat etməklə, əyləncə yolu ilə ünsiyyət [Кан-Калик В., Никандров Н., Москва, 1990].

Əgər əvvəllər pedaqoji ünsiyyət tərbiyəçinin uşaqlara bilik və bacarıqlar aşılmasında başlıca vasitə hesab edilirdisə, hazırda psixoloji nəzəriyyə və praktikada problem daha çox şəxsi keyfiyyətlərin öyrənilməsi istiqamətində araşdırılır. Bu zaman tərbiyəçi yalnız biliklərin, etik normaların daşıyıcısı kimi yox, həm də özünəməxsus fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri olan, pedaqoji prosesdə daim dinamik inkişaf edən şəxs hesab olunur. Tədqiqatlar nəticəsində müəyyən olunmuşdur ki, pedaqoji prosesdə tərbiyəçilər bir çox obyektiv və subyektiv səhvlərə yol verirlər:

1. *Stereotiplər*: Bu, tərbiyəçilər tərəfindən uşaqların yalnız zahiri görünüşlərinə görə qavranılması ilə əlaqədardır. Uşaqların zahiri görünüşlərinə görə qiymətləndirilmələri onların daxili aləmini dərk etməkdə tərbiyəçini zənnində yanlışlıq bilər.

2. *Uşaqların sosial mövqeyinə görə qiymətləndirilməsi*. Bəzən tərbiyəçi uşağı sosial mövqeyinə görə qiymətləndirir, yəni onu şəxsi keyfiyyətlərinə (ağılına, bacarıqlarına, tərbiyəsinə, inkişaf səviyyəsinə) görə deyil, onun valideynlərinin cəmiyyətdə tutduğu mövqeyə, vəzifəsinə, maddi imkanlarına görə qiymətləndirir. Bu, yolverilməz haldır və tərbiyəçiyə uşaqlara obyekt kimi baxmaq hüququ vermir.

3. *Başqaları tərəfindən alınan informasiya əsasında tərbiyəçidə uşaq haqqında birtərəfli fikrin formalaşması*. Tərbiyəçi aldığı informasiyanı səbrlə, hərtərəfli araşdırmalı, uşağın pozitiv tərəflərini öyrənməli və təlim-tərbiyə işini onların əsasında qurmalıdır.

Vaxtilə V.A.Suxomlinski yazırdı ki, «əgər müəllim vaxtında qarşısındakı insanı elmi əsaslarla, düzgün öyrənilərək dərk etməsə, onda xeyirxahlıq toxumu səpməsə, on ildən sonra məlum olacaq ki, tərbiyəvi iş həmin şagirdə heç nə verməyib. Pedaqoji prosesdə nə qədər ölçülüb-biçilmiş, düzgün addım atılırsa, sonrakı çatışmazlıqlardan o qədər asan sığortalanmaq olar» [Suxomlinski V. Bakı, 1975].

Diferensial yanaşma

Tərbiyəçi ilə uşaqların qarşılıqlı münasibətlərində diferensial yanaşma təlimin nəticələrinə müsbət təsir göstərən mühüm amildir. Özünə inamı olmayan, utancaq, ünsiyyətdən qaçan, verilən tapşırıqları yerinə yetirə bilməyən uşaqlar məşğələdə tərbiyəçinin onlara göstərdiyi münasibətə qarşı xüsusilə həssas olurlar. Belə uşaqlar tərbiyəçinin onların fikirlərinə diqqət yetirdiyini, söylərini lazımınca qiymətləndirdiyini, müvəffəqiyyətlərinə sevindiğini və uğursuzluqlarına kədərləndirdiyini görəndə özlərini daha inamlı hiss edir, onun etimadını qazanmağa çalışırlar. Tərbiyəçi belə münasibəti ilə onları öz səy və çalışqanlıqlarını artırmağa təhrik edir. Yaxşı münasibət zəminində hətta süst, ətalətli, təlimə laqeyd uşaqlarda belə tərbiyəçiyə qarşı minnətdarlıq hissi oyanır, onun gözündən düşmək qorxusu yaranır, tərbiyəçinin etimadını doğrultmaq söyləri, verilən tapşırıqları yerinə yetirməyə maraqları artır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların həyatında ünsiyyətin iki sahəsi mövcuddur: böyüklərlə və yaşlıları ilə qurulan ünsiyyət. Uşağın özünü ifadə etməsində hər iki ünsiyyət sahəsinin rolu böyükdür. Bunları nəzərə alaraq, ünsiyyətin dörd meyarını göstərmək olar:

1. Ünsiyyət qarşısındakı insana *diqqət və marağın artırılmasını* tələb edir, çünki diqqət və maraq olmadan hər hansı qarşılıqlı təsir yaranmır.
2. Ünsiyyət qarşısındakı insana laqeyd münasibət bəsləmək deyil, ona qarşı yaranan *emosional münasibətdir*.
3. Üçüncü meyar qarşısındakı insanın diqqətini özünə cəlb etmək üçün istifadə olunan *təşəbbüskar hərəkətlərdir*. Ünsiyyət qarşılıqlı proses olduğu üçün hər bir ünsiyyət quran şəxs istəyir ki, müsahibinin diqqəti onda olsun.
4. Ünsiyyət zamanı tərəfdaşın göstərdiyi münasibətə *həssas yanaşma* ünsiyyətin meyarlarından biridir.

Uşaqlar günün, demək olar ki, çox hissəsini məktəbəqədər müəssisədə keçirirlər. Buna görə də, məktəbəqədər yaşlı uşağın inkişafında onun böyüklərlə qurduğu ünsiyyət mühüm rol oynayır. Bu ünsiyyət növü inam, müdafiə və böyüklərə güclü bağlılıq üzərində inkişaf edir. Uşaqlar özlərini güvəndikləri böyüklərə oxşatmağa çalışır, onlar kimi davranır, ünsiyyət prosesində böyüklərin söylərindən, ifadələrindən daha çox istifadə edirlər. Müasir psixologiyada ünsiyyətin üç mühüm funksiyası qeyd olunur:

- 1) ünsiyyət informasiya mübadiləsi kimi və yaxud ünsiyyətin *kommunikativ* tərəfi;
 - 2) ünsiyyət qarşılıqlı təsir prosesi kimi və ya ünsiyyətin *interaktiv* tərəfi;
 - 3) ünsiyyət insanların bir-birini qavraması, anlaması kimi və yaxud ünsiyyətin *perseptiv* tərəfi;
- Ünsiyyət mürəkkəb çoxcəhətli prosesdir. Onun funksiyalarına daxildir:
- kommunikasiya (informasiya mübadiləsi);

- interaksiya (hərəkət mübadiləsi);
- sosial persepsiya (adamların bir-birini qavramaları) [Bakı. 2007];

Böyüklərin uşaqlarla olan ünsiyyəti müxtəlif funksiyaları əks etdirir. Həmin funksiyalar aşağıdakılardır:

- şəxsiyyətin tipik və fərdi xüsusiyyətlərinin aktuallaşdırılması;
- məlumatlandırıcı funksiya;
- normativ-qiymətləndirici funksiya;
- emosional funksiya;
- perseptiv funksiya və s.

Müəllim-tərbiyəçi peşəsi yalnız öyrətmək və tərbiyə etməklə məhdudlaşmır. Müəllim-tərbiyəçinin başlıca vəzifəsi təlim prosesini idarə etmək, yəni uşaqları inkişaf etdirmək, formalaşdırmaq, təhsil vermək və tərbiyə etməkdən ibarətdir. O, həmçinin təlim prosesinə rəhbərlik edir və onu birbaşa məqsədə doğru istiqamətləndirir. Qədim yunan filosofu Sokrat peşəkar pedaqoqları «əqlin törədiciləri» adlandırmışdır.

Pedaqoji ünsiyyətin keyfiyyəti, ilk növbədə, onunla müəyyən olunur ki, o, həyata keçirilən vəzifələrin spesifik xüsusiyyətlərini öyrənir və bu, özünü tərbiyə ilə nəticələnilir. Axı təhsil prosesinin əsas məqsədi ən əlverişli tərbiyə etmə və inkişaf etdirmə mühitinin təşkilindən ibarətdir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların müxtəlif növ fəaliyyətlərinin əlaqələndirilməsi ilə bağlı aparılan işlərdə onların ümumi inkişafının ən zəruri elementlərini formalaşdırmaqdan ötrü pedaqoji və psixoloji cəhətdən düzgün yanaşmalar tətbiq etmək lazım gəlir. Başqa sözlə, uşaqları belə fəaliyyətlərə yönəltmək, ümumi inkişafın tamlığını təmin etmək və bu zaman onların məktəb təliminə, həyata hazırlanma səviyyələrini yüksəltməkdən ötrü həyata keçirilən işin pedaqoji, psixoloji əsaslarını da düzgün müəyyənləşdirmək lazımdır.

Problemin həlli ilə bağlı müvafiq pedaqoji əsasların müəyyənləşdirilməsi deyəndə, aşağıdakıları nəzərdə tuturuq:

- uşaqların müxtəlif növ fəaliyyətlərinin əlaqələndirilməsini yüksək səviyyədə təşkil etmək üçün bu prosesə düzgün istiqamətin verilməsi;
- bir sıra ümumpedaqoji prinsiplərin nəzərə alınması;
- ümumpedaqoji tələblərin gözlənilməsi və s.

Uşaqların müxtəlif növ fəaliyyətlərinin qarşılıqlı əlaqələndirilməsinin əsas istiqamətləri ümumpedaqoji mahiyyət kəsb edir. Həmin istiqamətlərə məktəbəqədər dövrdən başlayaraq, uşaqların ümumi inkişafı, məktəb həyatına hazırlanmaları aiddir. Burada əsas diqqət uşaqların fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqələndirilməsi üzrə görülən işin, həyata keçirilən təlim-tərbiyə məşğələlərinin səviyyəsinin yüksəlməsinə və ən səmərəli cəhətlərə yönəldilməsidir.

Şəxsiyyətyönümlü inkişafetdirici mühitin müvəffəqiyyətli qurulması üçün bu mühitə daxil edilən uşaqların yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması vacibdir.

İnsanın cəmiyyətdə inkişafı onu tədricən özünün hər kəsdən fərqləndiyini, öz fərdiliyini dərk etməsinə gətirib çıxarır. Bu, uşağın həyatında «mən» böhranının yaranması ilə bağlı olub, təxminən 3 yaşdan 5 yaşa qədərki dövrü əhatə edir. Bu, psixoloji ədəbiyyatda «üç yaş sindromu» da adlanır. Bu dövrdə uşaqda dərkətmənin formalaşması kiçikyaşlıların dünya və onu əhatə edən insanlarla, ən əsası isə valideynləri ilə fəal qarşılıqlı əlaqəyə daxil olmaları ilə bağlıdır.

Tərbiyə prosesinin gedişində uşaq əşyalardan istifadə etməyi, bir çox variantlar içərisindən birini seçməyi öyrənir: papaq başa qoyulur, çəkmə ayağa geyilir, mis-mar çəkiclə vurulur və s. Tərbiyəçi uşaqları öyrədir ki, hər bir əşya nə üçünsə lazımdır, onları yalnız təyinatına görə istifadə etmək olar. Hər əşyanı səliqə ilə götürmək, istifadə etmək, sonra əvvəlki yerinə qoymaq lazımdır. Hər şeyin hərfi mənaya və funksiyaya malik olduğu stereotiplər sistemi, insan cəmiyyətində qarşılıqlı təsir əlaqəsi yaranır. Sonrakı inkişaf prosesində uşaq anlayır ki, bu, həmçinin fəaliyyətin növlərinə və onun özünə də aiddir [Ağayev R. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 2000, №6].

Hər uşaq öz adını bilir. Uşaqlara mənimsədilir ki, onlar insandırlar, lakin insanlıq xüsusiyyətlərinin nədən ibarət olduğunu çox zaman bilmirlər. İnsanın şüuru ona imkan verir ki, əşyalara, insanlara və özünə qarşı məqsədyönlü qarşılıqlı təsir göstərə bilsin. Uşaq tədricən dərk edir ki, yaşadığı dünyanın bir sıra xüsusiyyətlərini öz iradəsi və fikirləri ilə dəyişə bilər. O, «nə etməyi istəmək» və «nə etmək olar» arasındakı sonsuz ziddiyyətlər məkanına düşür. Bu ziddiyyətlərin həllində tərbiyəçilərin seçimləri belə olur:

- Tez uğur əldə etmək üçün uşağın yerinə yetirməli olduğu işin bir hissəsini tərbiyəçi yerinə yetirir.
- Tərbiyəçi uşağa öz imkanlarını qiymətləndirməyi və onlardan müstəqil istifadə etməyi öyrədir.

Birinci halda daim yardımdan asılı olan insan formalaşacaq. İkinci halda isə uşaqda özünü təhlil etmə və imkanlarını qarşıya qoyulan məqsədlə əlaqələndirmək vərdişi formalaşır. Təəssüf ki, tərbiyəçilər təcrübədə çox zaman birinciyə üstünlük verirlər.

Pedaqoji prosesdə tərbiyəçinin pedaqoji mərifəti daha çox tərbiyəçi-uşaq münasibətlərində özünü göstərir. Pedaqoji mərifət tərbiyəçinin pedaqoji ustalığının əsasını təşkil edir. Tərbiyəçinin pedaqoji mərifətinin bəzi cəhətləri aşağıdakı kimi xarakterizə edilə bilər: müşahidəçilik, diqqətlik, hörmət və tələbkarlıq, qayğıkeşlik, inam, ədalətlik, səbrlilik, təmkinli olmaq, şərəf və ləyaqəti qorumaq, gülərüzlük, mehribanlıq, ünsiyyətlik, xoş rəftar və s. [Əlizadə Ə, 2008].

Tərbiyəçi-uşaq ünsiyyəti yalnız tərbiyəçinin biliyi və bacarıqları ilə deyil, eyni zamanda, baxışı, mimikası, səs tonu, emosiyaları, jestləri, zahiri görkəmi və şəxsi nümunəsi ilə stimullaşdırılır. Hər bir uşaq bənzərsiz psixi və qeneoloji fərdiliyə malikdir, ailəsinin xüsusiyyətlərini özündə daşıyır. Ünsiyyət prosesində tərbiyəçinin bunları nəzərə alması vacibdir.

Nəticə

Tədqiqatlarımız belə bir nəticəyə gəlməyə əsas verir ki, təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyi uşaqla tərbiyəçi-müəllim arasında yaranan ünsiyyətin səviyyəsindən asılıdır. Səmərəlilik pedaqoji ünsiyyətin mahiyyətindən asılı olaraq dəyişir. Belə ünsiyyət uşağa emosional rahatlıq, sakitlik gətirməli, eyni zamanda, öyrədici, dəstəkləyici, inkişafetdirici olmalıdır. Tərbiyəçi-müəllim ünsiyyət prosesinin təşkilatçısı kimi, onu istiqamətləndirməlidir. Pedaqoji ünsiyyət fasiləsiz, sistemli və yaradıcı şəkildə qurulmalıdır. Tərbiyəçi çalışmalıdır ki, istər məşğələ prosesində, istərsə də məşğələdən kənar vaxtlarda ünsiyyət təsirli və səmərəli alınsın. Buna görə də, o, hər yaş dövrünün inkişaf xüsusiyyətlərini, uşaqların ünsiyyətə olan tələbatlarını və fərdi xüsusiyyətlərini dərinlən bilməlidir. Tərbiyəçi-uşaq münasibətlərində tərbiyəçinin pedaqoji mərifəti böyük rol oynayır və onun səriştəliliyinin əsasını təşkil edir.

Gəldiyimiz nəticələrdən biri də odur ki, tərbiyəçi-müəllimin vəzifəsi yalnız öyrətmək və tərbiyə etmək deyil, həm də təlim prosesini idarə etmək, yəni uşaqları inkişaf etdirmək və formalaşdırmaqdan ibarətdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ağayev R. (2000). Tərbiyədə nümunənin rolu. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 6, s. 28–31.
2. Əlizadə Ə. (2008). Yeni pedaqoji texnologiyalar: bəzi psixoloji və pedaqoji məsələlər. «Kurikulum» jurnalı, №1.
3. İlyasov M. (2013). Müəllimin pedaqoji ustalığı. Bakı, «Elm və təhsil», 216 s.
4. Psixologiya. (Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik). (2007). Bakı, 650 s.
5. Suxomlinski V. (1975). Vətəndaşın doğulması. Bakı, «Maarif», 268 s.
6. Кан-Калик В., Никандров Н.(1990). Педагогическое творчество. Москва, «Педагогика», 142 с.

The role of teacher-child communication in the effectiveness of educational activities

Parvana Imanova

Teacher of Baku Humanitarian College. E-mail: imanova.pervane@bk.ru

Summary. The article describes the role of pedagogical communication (teacher-child communication) in the effectiveness of the educational process. It is emphasized that the basis of teacher's pedagogical communication is relation with preschoolers in the learning process. Therefore, pedagogical communication should bring emotional comfort, calmness and support, should be educational and developing. The author shows that educators make many objective and subjective mistakes in the pedagogical process. It is also expressed that the pedagogical tacts of the mentor in the pedagogical process are also reflected in the teacher-child relationship, which is the basis of pedagogical mastery of educator.

Keywords: preschool children, preschool, pedagogical skills, personality, principles, quality improvement, innovation, competence.

Начальная школа как часть жизненного пути слепого ребенка

Ви́ра Ремажевская

Кандидат педагогических наук, доцент, директор УРЦ «Левеня»,

г. Львов, Украина. E-mail: lewenia@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1171-6907>

Резюме. В этой статье рассматриваются три аспекта вступления ребенка с нарушениями зрения в начальную школу: необходимые условия для успешного посещения школы ребенком с нарушением зрения; конкретные виды деятельности работников инклюзивно-ресурсных центров в контексте вступления ребенка с проблемами зрения в начальную школу; поведение слепого ребенка в игре, общении, обучении и его влияние на взаимоотношения детей в классе. Также описываются необходимые факторы для успешного вступления в начальную школу: сотрудничество родителей и работников школы, желание учителей понять особую ситуацию семьи с ребенком с проблемами зрения; их внимательность, тактичность в общении с родителями слепого ребенка. В статье затрагиваются некоторые конкретные темы поведения слепого ребенка в незнакомой среде и как с этим бороться; как сделать условия обучения комфортными как для слепых, так и для слабовидящих детей; и что выигрывает семья слепого ребенка от его успешного вступления в школу, наполненного реальной жизнью и общением со сверстниками.

Ключевые слова: инклюзия, дети с проблемами зрения, начальная школа, слепой ребенок, учебно-реабилитационный центр, Украина.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.84>

Цитировать статью:

Ремажевская В. (2019) *Начальная школа как часть жизненного пути слепого ребенка*. «Дошкольное и начальное образование». № 4 (229), стр. 103–120.

Статья поступила в редакцию: 11.10.2019

Введение

Идеи социальной интеграции людей с инвалидностью в семидесятые годы XX века возникают и реализуются в контексте экономического подъема, либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, национальному, религиозному, гендерному, возрастному и другим признакам. Последнюю треть XX века Западная Европа, достигшая экономического благополучия и укоренившие нормы либерально-демократического строя, проживает под флагом социальной интеграции, мечтая снять не только государственные границы, но и барьеры, разделяющие людей или ограничивающие их права и возможности.

Интеграция (инклюзия) становится общей и при этом ведущей тенденцией развития специального образования для европейских государств:

- достигших экономического благополучия;
- исповедующих либерально-демократические ценности;
- противостоящих всем видам дискриминации;
- заявивших о политике социальной интеграции меньшинств.

Новое понимание прав детей с особыми образовательными потребностями и обязательств общества по отношению к ним закономерно привело и к изменению правового статуса их родителей. В законодательных документах об организации обучения детей с особыми образовательными потребностями впервые появляется еще один, и при этом полноправный участник процесса – родители.

Во многих странах Европы, США, в Канаде существуют различные модели инклюзивного обучения таких категорий. Однако эти модели не могут быть скопированы и перенесены в условия сегодняшней Украины. Но время не стоит на месте. Процессы общемировые, общеевропейские происходят и у нас. Мы наблюдаем и в нашем обществе процесс инклюзии детей с нарушениями зрения [Warszawa, 2001].

Сегодня для всех педагогов Украины очевидно, что система специального образования на Украине требует таких изменений, которые бы приблизили ее к общеевропейскому пути развития. Существующая система специальных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями в определенной степени себя оправдала, основываясь на многогранных совершенных теоретических основах, но сегодня она должна быть гибкой и ориентированной на ускоренный процесс интеграции и инклюзии в общество лиц с особыми образовательными потребностями.

Показатели, приведенные медиками, свидетельствуют о том, что частота обнаружения нарушений зрения у детей школьного возраста составляет 13,4 случая на 100 осмотренных. По Львовской области получен примерно такой же показатель (13,7 на 100). Наблюдается также резкий рост ухудшения

зрения у детей младшего школьного возраста. Последние исследования врачей-ортопистов свидетельствуют о том, что только незначительная часть этих детей находится в условиях организованного специального обучения. Опыт показывает, что несвоевременное выявление и педагогическое вмешательство с опозданием неспособны в полной мере преодолеть вторичные отклонения, образовавшиеся в результате первичного зрительного нарушения. Все это определило ряд проблем, которые невозможно разрешить в условиях традиционных специальных учреждений дошкольного и общего среднего образования [Remazhawska W. 2001].

Вот некоторые из них:

1. В детский сад поступают дети с 3-х лет и учителям-дефектологам приходится заниматься коррекцией вторичных отклонений, которые уже сформированы у детей этого возраста.

2. Остались без специальной педагогической помощи слепые и слабовидящие дети дошкольного возраста со сложными нарушениями психофизического развития.

3. Семьи слепых и слабовидящих детей не получают целенаправленной систематической педагогической помощи и не могут своевременно и квалифицированно включиться в процесс воспитания и развития ребенка.

4. Родители, пережившие тяжелую стрессовую ситуацию, которая вызвана рождением ребенка с инвалидностью, длительный период времени остаются дома в условиях искусственной социальной изоляции, что отрицательно сказывается на их психическом состоянии.

5. Дети с незначительными зрительными нарушениями, родители которых ориентированы на обучение в массовой школе, вообще не получают необходимой коррекционной помощи и, как следствие этого – происходит снижение остроты зрения, наблюдаются негативные тенденции в общем развитии ребенка.

6. Растет число слепых и слабовидящих детей с нарушениями в интеллектуальном развитии.

7. Диагностика познавательных возможностей детей с тяжелыми нарушениями зрения является сложной и требует длительного наблюдения в условиях специального обучения.

Все эти процессы стихийной инклюзии и основания для нее вызывают необходимость поиска нового пути в специальной педагогике: вариативность моделей обучения и воспитания в условиях инклюзии, то есть предоставление возможности выбора ребенку с особыми потребностями и его родителям в отношении содержания, методов и форм обучения.

Именно поэтому во Львове в мае 1999 года на базе специального детского сада – школы для детей с нарушениями зрения было создано образовательное учреждение нового типа – учебно-реабилитационный центр «Левеня»,

ставший экспериментальным заведением Министерства образования и науки Украины. Особенности условий воспитания, обучения и содержания детей, охранно-педагогического режима в «Левеня» определяются:

- специальной системой учебной, воспитательной и коррекционной работы;
- созданием специальных условий для коррекционной направленности обучения, воспитания и преодоления нарушений физического и психического развития, формирования речи, восстановление здоровья;
- осуществлением индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения с учетом характера нарушения.

Реабилитация в центре носит комплексный характер и обеспечивается медицинскими (лечебно-восстановительными, лечебно-профилактическими) и специальными педагогическими (коррекционными) средствами. Основными заданиями экспериментального учебного заведения является не только создание системы ранней комплексной помощи детям с нарушениями зрения, но и украинской модели инклюзивного образования детей этой категории.

Инклюзия незрячего ребенка в учреждении общего среднего образования, исходя из моего опыта и вопреки обычному общественному мнению, все еще является событием в Украине.

Речь об инклюзии, как настоящей принадлежности, как сожительстве, а не временном совместном пребывании под одной крышей незрячих и зрячих; речь об инклюзии, когда отсутствует ощущение исключительности, когда можно почувствовать себя комфортно, когда можно найти друзей; когда познание нового, интересного, кое в чем сложного, является событием, но событием не за закрытыми дверями.

В этой статье мы бы хотели подробнее рассмотреть три аспекта инклюзии ребенка с проблемами зрения в начальной школе:

- необходимые условия для того, чтобы посещение ребенком с проблемами зрения начальной школы было успешным;
- конкретную деятельность работников инклюзивно-ресурсных центров в условиях инклюзии ребенка с проблемами зрения в начальной школе;
- особенности поведения слепого ребенка в игре, общении, обучении и ее влияние на отношения детей в классе, то есть «жизнь класса изнутри».

За основу своих рассуждений я беру собственные наблюдения за инклюзией и интеграцией незрячих детей, опыт моих коллег из многих европейских стран, результаты Всеукраинского педагогического эксперимента, проведенного на базе коммунального учреждения Львовского областного совета «Учебно-реабилитационный центр «Левеня». Однако, не только для незрячих детей, своеобразной и особой остается инклюзия и для детей с пониженным зрением в заведение общего среднего образования.

Первое посещение начальной школы для слепого ребенка – впрочем, как и для зрячего – первый выход за пределы семьи, дошкольной группы (при условии, что ребенок посещал заведение дошкольного образования), первый социальный контакт с большим количеством людей. Процесс отлучения от родителей, семьи, знакомой дошкольной среды для слепого ребенка, который часто из-за очень тесного контакта с мамой воспитывается в условиях гиперопеки, чрезвычайно важен.

Начальная школа является для слепого ребенка первой крупной «общественной организацией» (после дошкольного учреждения), первой общественной интеграцией в большой мир зрячих, а также и первым опытом типа: «что-то отличает меня от других; они это называют «быть слепым»». Начальная школа является тем местом, где ребенок приобретает и свой первый болезненный опыт, где происходит первое осознание и первый внутренний конфликт из-за осознания «Я другой», с возможностью в течение многих лет находиться в коллективе зрячих.

Посещение начальной школы может быть для ребенка с особыми образовательными потребностями значительной помощью в формировании чувства собственного достоинства. Ребенок сможет обрести уверенность, что «несмотря на отсутствие зрения, я могу», а иногда «я могу, я незрячий (ая)...» [А. Tomkiewicz-Bętkowska, A. Krztoń. Krakow, 2008].

Следует определить ряд важных факторов для успешной инклюзии слепого ребенка в учреждение общего среднего образования. Выбор начальной школы требует достаточно времени. Не всегда начальная школа, расположенная ближе к месту жительства, является лучшей. По желанию родителей, в выборе школы может помочь работник инклюзивного ресурсного центра. Предварительные разговоры с персоналом начальной школы необходимы в ситуации «поиска».

Искать понимание следует не только у учителя, но и у руководства учреждения общего среднего образования, а также органа управления образованием определенного уровня. Поскольку именно он в будущем должен предоставлять конкретную поддержку педагогам выбранной школы.

Крайне необходимо предварительное информирование учителя (учителей и других педагогических работников). Педагоги школы должны осознать, что значит для них инклюзия слепого ребенка (больше времени и самоотдачи) и знать, где они смогут получить помощь (посещение работника ИРЦ, помощь родителей и т.д.).

Учитель может решиться на принятие в класс слепого ребенка, только если обладает всей информацией в полном объеме. Только тогда педагог сможет сознательно объяснить свою готовность к работе в новых, усложненных условиях, с новым содержанием и новыми методами обучения и воспитания. По опыту работы с педагогами могу сказать, что такое предварительное

информирование для них часто является первой поддержкой в новой работе, которая их ждет впереди. Это, как говорят учителя, может снять много страхов и приободрить, несмотря на то, что в так называемой «реальной инклюзии» окажется «совсем по-другому, чем я себе представляла в начале».

Для того, чтобы незрячий ребенок и зрячие дети нашли общий язык, педагог должен уметь отказываться от ежедневных педагогических стереотипов, проявляя свою гибкость, креативность и терпение. Учитель должен при необходимости находить возможности решения проблемы. Например, осторожного введения ребенка в новый временной ритм школы, приучение к новым требованиям, детского коллектива, школьной среды. Компромиссы, которые имели место в начале, когда родителям разрешалось «ненадолго» оставаться с ребенком в классе, должны пересматриваться и отменяться учителем.

Необходимым фактором успешной инклюзии является сотрудничество родителей и работников начальной школы. Со стороны родителей — это, во-первых, обязательная поддержка своего ребенка в течение всего времени обучения; во-вторых, готовность к компромиссу. Если родители будут готовы нестандартно решать каждую конкретную ситуацию, им легко будет отграничиться от ложного понимания инклюзии, которое звучит примерно так: «все (каждый урок, каждая ситуация, каждая игра в любое время) должно быть одинаковым для всех детей — мой слепой ребенок не должен отставать от других и всегда делать все то, что и другие...».

Вторым необходимым фактором позитивного сотрудничества между работниками начальной школы и семьей является желание педагогов понять особую ситуацию семьи с ребенком, имеющим проблемы со зрением; их внимательность, чувство такта в общении с родителями незрячего ребенка, часто — очень уязвимыми (их уязвимость может быть следствием предыдущего негативного опыта общения с педагогами других образовательных учреждений, врачами или рядовыми гражданами).

Из практического опыта известно, что в отношениях с родителями зрячих детей открытость и достаточность информации о слепом ребенке, его возможностях и проблемах, является важной предпосылкой успешной инклюзии. Без информации у родителей зрячих детей, обучающихся в одном классе с ребенком с особыми образовательными потребностями, может возникнуть страх, что их детям с появлением в классе слепого ребенка будет уделено «значительно меньше внимания». Такого рода опасения имеют право на существование. Они должны высказываться вслух и восприниматься педагогами вполне серьезно. Информация и постоянный открытый диалог между работниками начальной школы и всеми родителями дают положительные результаты; родители зрячих детей начинают видеть в инклюзии пользу для своих детей — для их социального развития, жизненного опыта, воспитания толерантности и эмпатии [Virginia, 1994].

Следующей важной предпосылкой хорошего начала и дальнейшего успешного течения инклюзии является подготовка зрячих учеников к приходу в класс слепого ребенка. Для этого следует использовать не только разговоры и «сухую» информацию, но и соответствующие игры, где дети сами оказались в ситуации «я не вижу»; в доступной для детей форме, без недомолвок и табу следует объяснять детям восприятие мира без зрения, комментируя в течение всего пребывания слепого ребенка в классе ситуации, которые возникают ежедневно на уроках и во внеурочное время.

Класс, который мы выбираем для инклюзии слепого ребенка, не должен быть со слишком большим количеством детей. В этом случае следует помнить об уже описанной «гибкости» и индивидуальном подходе. Например, в первые дни посещения школы целесообразно ограничить несколькими уроками.

Важным условием является и наличие обязательного персонала в классе, куда идет слепой ребенок. Например, это может быть подготовленный к работе с незрячим ребенком ассистент учителя. Новыми идеями для решения этой проблемы могли бы быть «посменная» работа дополнительного педагогического персонала из числа работников школы (психолога, социального педагога), помощь студентов-практикантов, волонтеров, другие возможности для поиска дополнительного персонала.

Я убеждена, что здание школы и его интерьер являются скорее второстепенным условием для успешной инклюзии слепого ребенка в начальную школу (со временем это приобретет другой вес). Я встречала детей хорошо обученных, «полностью инклюзивированных» — в лучшем понимании этого слова — в тесных помещениях, с почти пустыми полками шкафов, в школах, где пытались воплотить в жизнь саму идею инклюзивной педагогики. То есть эта идея «обучить жизни» была концепцией учебного заведения.

Как показала обратная связь от учителей, в классе, где учился слепой ребенок, возможность настоящего повышения квалификации и — по желанию — возможность супервизии являются важными предпосылками успеха в течение всего времени инклюзии ребенка с проблемами зрения в школе. Педагоги рассказывают, какую помощь и облегчение они испытывают при общении с коллегами, у которых в классе также есть слепой ребенок. Обмен мнениями — это всегда толчок для рождения новых идей; очень важно чувствовать солидарность, знать, что «мы не одиноки в своих попытках интегрировать слепого ребенка в общее образовательное пространство».

При поиске и внедрении таких важных для успешной инклюзии каждого отдельного ребенка с особыми образовательными потребностями ответов на вопросы большую помощь могут оказать работники инклюзивно-ресурсных центров — своими консультациями, поддержкой, сопровождением и информированием.

Прежде чем описать конкретные предложения помощи при инклюзии слепого ребенка в начальную школу, попробуем сначала осознать роль работника инклюзивно-реабилитационного центра (ИРЦ) как партнера и неоспоримую необходимость сотрудничества инклюзивного ресурсного центра и учреждения общего среднего образования.

Работники ИРЦ не должны считать себя абсолютными специалистами по обучению, воспитанию и реабилитации слепого ребенка, не считать себя людьми, которые «знают все лучше». Наоборот, благодаря сотрудничеству со школой, работники ИРЦ сами имеют возможность самосовершенствоваться и получать опыт: лучше изучить слепого ребенка, проявления его поведения в различных видах деятельности, и, при необходимости, предложить соответствующую помощь. Положительно влияет на учителей начальной школы то, что работники ИРЦ ни в коем случае не устанавливают требования постоянно работать со слепым ребенком «индивидуально и по соответствующим принципам тифлопедагогики». Предоставление слепому ребенку возможности войти в класс (группу) зрячих детей является уже серьезной задачей и предполагает высокие требования педагогов к себе [Zofia Palak. Lublin, 2000].

За время многолетнего сотрудничества учебно-реабилитационного центра «Левеня» с учреждениями общего среднего образования по вопросам инклюзии детей с проблемами зрения, мы составили «Перечень предложений различных форм сотрудничества и поддержки». Предложениями можно воспользоваться по мере необходимости. Подобно игре с конструктором LEGO, где каждый элемент имеет свое назначение, одни предложения могут рассматриваться как основные, другие — как вспомогательные.

Ниже я привожу список таких элементов «конструктора»:

- **Предоставление информации.** Информация о глазных болезнях, их влияние на зрительное восприятие ребенка, ориентирование в пространстве, необходимые меры профилактики зрительного нарушения, основы ориентирования в пространстве и мобильности.

- **Беседы с учителем о ребенке.** Об особенностях поведения и трудностях слепого ребенка, в том числе и в кризисной ситуации. Обсуждение педагогических ситуаций и конкретных способов их решения в повседневной жизни детей в школе. Например: «как организовать такой режимный момент, как туалет, принятие пищи?» или «разрешить ли слепому ребенку уединиться в классе; как долго, как часто и т.д.».

- **Посещение уроков.** Чтобы учитель смог «со стороны» посмотреть, как слепой ребенок ведет себя с другими педагогами (работник ИРЦ проводит коррекционно-развивающие занятия с ребенком).

Чтобы позаниматься с незрячим ребенком в других помещениях школы (индивидуальное занятие с ребенком).

Чтобы совместно с учителем оформить помещение класса, где есть незрячий ребенок.

Чтобы вместе с педагогом разработать маршруты для незрячего ребенка (раздевалка-класс, класс-туалет, класс-столовая, класс-спортивный зал и т.д.).

Совместно с учителем разработать вспомогательные средства для нахождения слепым ребенком шкафчики, парты, умывальника (специальные наклейки и т.д.).

• **Цель посещения** представителем ИРЦ начальной школы, где учится в инклюзивной форме незрячий ребенок:

Наблюдение за ребенком в различных ситуациях и режимных моментах; участие в уроке, в игре, в перерыве (показать зрячим детям, как общаться с незрячим ребенком).

С целью специально смоделированной ситуации (в класс пришел гость: как ученики будут вести себя, как будет вести себя незрячий ребенок) такая ситуация проявляет настоящий статус слепого ребенка в классе, дает возможность посмотреть «со стороны», проанализировать вместе с учителем.

• **Индивидуальные занятия** с работником ИРЦ также нужны (кроме непосредственных своих задач):

– для разгрузки уроков.

– для подготовки ребенка к дальнейшим общим мероприятиям в классе.

• **Работник ИРЦ** занимается с небольшой группой детей (3-4) для сближения учеников в классе.

Исходя из актуальной ситуации возможна коррекция поведения в стрессовых ситуациях.

Работник ИРЦ вместе с учителем или ассистентом учителя:

• помогает подбирать дидактические материалы;

• «приспосабливает» учебное пространство для незрячего ребенка;

• предлагает необходимую литературу и учебные видеофильмы;

• проводит специальные семинары, встречи и т.д. для педагогов начальной школы, а также встречи педагогов различных учреждений общего среднего образования, где обучается в инклюзивной форме слепой ребенок; обмен опытом, обсуждение особых случаев и тому подобное.

Работник ИРЦ является связующим звеном между начальной школой и родителями незрячего ребенка. Это касается не только конфликтных ситуаций в школе. Для удачной «настоящей инклюзии» все вышеуказанные предложения могут быть достаточно гибкими, исходить от потребностей конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями и конкретной ситуации в школе и семье. Режим посещения работника ИРЦ тоже должен быть произвольным, управляемым потребностью, а не формальным, и тоже исходить из потребностей конкретного ребенка и семьи: это могут быть

регулярные посещения, или с начальной школой, родителями и работником ИРЦ и может при необходимости меняться.

Только согласованная работа в таком треугольнике (школа – родители ИРЦ) приведет к тому, что вышеуказанные предложения будут эффективными и служить поддержкой для инклюзивного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями.

Важен взгляд изнутри ситуации, т.е. важно изучать особенности поведения слепого ребенка и его влияния на отношения с другими детьми в классе начальной школы. Какова же ежедневная жизнь в классе начальной школы, где учится в инклюзивной форме незрячий ребенок? Конечно, столь же разнообразна, как и описанные предпосылки, и настолько «красочна», насколько может быть интересной повседневная жизнь у младших школьников в классе, где собрано много детских личностей.

И все же, несмотря на это, по многолетнему опыту работы (моему и моих коллег) и исходя из наблюдения за незрячими детьми, мне удалось выявить основные тенденции в начальных классах, где учился в условиях инклюзии незрячий ребенок. Несмотря на разнообразие характеров и неповторимость каждой личности, существуют все же, по нашему мнению, определенные особенности, присущие поведению незрячего ребенка, которые, в свою очередь, влияют на социальные отношения с другими учениками в классе. Ниже я попробую их кратко описать.

Слепой ребенок хочет чувствовать себя особенно защищенным; ему нужно ощущение безопасности и надежности. Я часто наблюдаю, особенно в начале пребывания в школе, что слепой ребенок полностью растерян: новый режим, новые обстоятельства, новые требования, новые (и много) люди. В такие дни ребенок может быть невнимательным, встревоженным; конструктивное занятие с ребенком практически невозможно — ребенок занят только одной проблемой: «почему сегодня все по-другому, чем обычно?» Ребенок теряет чувство защищенности, так ему необходимо. «Потерянную» защищенность ребенок найдет лишь тогда, когда в течении долгого периода времени одни и те же события будут повторяться в одно и то же время; когда от ребенка будут требовать одной и той же деятельности, пока он к ней не привыкнет. Я помню многих детей, у которых «обследования» лестницы в школе продолжалось днями, даже неделями; и только после полного привыкания они смогли «открыться» для ознакомления с другими вещами.

В целом незрячему ребенку требуется значительно больше времени. Ему нужно больше времени как для контактов, так и в игре, учебе и в другой деятельности. Это свойство незрячего ребенка. И это касается не только ситуаций, где ведущим анализатором должен быть зрение.

Рассмотрим ситуацию на уроке: незрячий ребенок, взяв в руки предмет, должен обследовать его руками, почувствовать запах – и это нужно ему

позволить. Когда незрячий ребенок раскладывает школьные принадлежности на парте (столе), ему нужно гораздо больше времени, чтобы сделать это аккуратно, чем зрячему ребенку, использующему в этой ситуации зрение. Это может вызвать у зрячих детей чувство нетерпимости, нетерпеливости, им надоедает ждать и они теряют интерес к совместной деятельности с незрячим ребенком и к самому ребенку.

Незрячему ребенку нужны перерывы для отдыха и ориентации в новых обстоятельствах. Уже во время урока ребенок «подаёт сигналы» учителю: он может встать с кресла, из-за стола во время урока и уединиться; ребенок может начать безостановочно говорить. Такое поведение мешает другим детям, не позволяет им сконцентрироваться на уроке. Урок или начинается снова (уже без участия слепого ребенка), или это вызывает агрессию у других детей. Например, использование для обучения письму брайлевской машинки: детей, сидящих рядом с незрячим ребенком, может раздражать постоянный стук клавиш.

Слепой ребенок часто уединяется. Он может воспользоваться или отдельным предусмотренным в классе местом, куда он может пойти на перемене с любимой игрушкой; кроме того, это может быть уединение в переносном смысле — ребенок «погружается» в себя на уроке. В этой ситуации могут появиться и активно развиваться «блиндесмены». Такое уединение слепой ребенок использует или как паузу для обработки информации, или как защиту от завышенных требований к нему. Описанное поведение слепого ребенка трактуется другими учениками в классе как нежелание общаться и учиться.

Очень часто во время перерыва незрячий ребенок может нечаянно мешать другим детям. Например, ученики в классе что-то вместе обсуждали, или что-то смотрели в планшете (телефоне). После подошел слепой ребенок и захотел только узнать, который час... но на самом деле это было желание поиграть вместе. Без вмешательства и объяснения педагога незрячий ребенок очень быстро может оказаться в роли «козла отпущения», и дети, игнорируя, просто не допустят его в свои игры.

Незрячему ребенку нужна значительная помощь педагога и детей. Таким образом ребенок «привязывает» к себе взрослого. Но в глазах других детей в классе выглядит, будто у слепого ребенка особая роль, ему всегда уделяется дополнительное внимание.

Для того, чтобы незрячий ребенок смог участвовать в совместных мероприятиях с другими детьми, учитель чаще обращается к нему (незрячему ребенку нужно все проговорить), так как только таким образом ребенка можно привлечь к совместной деятельности с другими детьми. А в глазах других учеников незрячий ребенок опять же оказывается в особой роли, и это является сильным негативным раздражителем. Эта ситуация больше

тревожит и родителей незрячего ребенка, которого они «решились» отдать в «обычную» школу. Неоднократно слышала от родителей незрячих детей (или детей с проблемами зрения) недовольство ассистентами учителя: мол, «мой ребенок не нуждается в переводчице и няне». Эти опасения небезосновательны.

Часто неопытность ассистента учителя и неосведомленность в особенностях развития и обучения детей с проблемами зрения могут только навредить ребенку с особыми образовательными потребностями. Помню ситуацию с одним слепым ребенком, который прошел в своей реабилитации раннюю комплексную психолого-педагогическую помощь, и специальное дошкольное учреждение, и обучение в начальной специальной школе для детей с проблемами зрения. Имея прекрасный уровень развития познавательных процессов, сформированное умение работать с брайлевской машинкой и другими приспособлениями для обучения незрячих, был обучен ориентированию в пространстве — и за очень короткое время, с «помощью» недостаточно квалифицированного ассистента учителя (прекрасного доброго человека!) у ребенка начался распад сложившихся к тому времени навыков. Именно этого и привлечения дополнительного (иногда, необоснованного) внимания к слепому ребенку опасаются родители ребенка с особыми образовательными потребностями [Lublin, 2004].

Для незрячих детей, обучающихся в инклюзивной форме, характерны два образца поведения, внешне кажущиеся противоположными. Во-первых, незрячий ребенок более «статичен». Подойдя к какому-то определенному месту (стол для рисования, шкаф, стулья), ребенок любит оставаться там надолго, просто сидит или стоит и не желает менять места. Такое поведение незрячего ребенка непонятно для детей зрячих. Им нужно потратить энергию, приложить определенные усилия, чтобы поощрять слепого ребенка к совместной игре — поэтому ребенка воспринимают как «негибкого, нелюдимого».

Второй образец поведения можно было бы назвать «постоянное брожение». Незрячий ребенок в своей тревоге и неуверенности в ориентировании в пространстве («все ли еще находится на своих местах?», «Где это, или другое — смогу ли я это найти?»). Не может успокоиться и, так сказать, находится постоянно в движении. Как следствие это постоянное движение может мешать другим детям сконцентрироваться, может вызвать у них беспокойство, прерывать их деятельность. Незрячий ребенок часто воспринимается в классе как «индивидуалист».

Рассматривая пребывание незрячего ребенка в школе, следует отметить то, что незрячий ребенок должен сконцентрироваться и затратить очень много энергии, чтобы найти свои вещи или определенное занятие для себя. Постоянная необходимость распознавать большое количество предметов

вокруг себя, ориентироваться в пространстве, вспоминать «маршруты», прислушиваться к звукам, воспринимать на ощупь и перерабатывать эту информацию — все это уже само по себе является огромной психологической нагрузкой. И поэтому перед выполнением какого-то конкретного задания ребенок может исчерпать свой энергетический резерв.

Привычный звуковой фон школы с 28 (30) детьми в классе (хорошо, если меньше) усложняет незрячему ребенку ориентирование в пространстве и концентрацию внимания. В идеальном случае звуки — это ориентиры для незрячего ребенка. Но если попробовать взрослому закрыть глаза, например, передвигаясь по школе на перемене, так называемый звуковой фон будет больше мешать, сбивать с толку, чем помогать. Подобным образом реагирует и незрячий ребенок в играх, требующих от него концентрации и внимания. Следствием этого может быть отрицательная реакция, которую другие дети воспринимают неадекватно: незрячий ребенок для них неравноправный партнер в игре. В начале обучения в школе, незрячий ребенок, в лучшем случае, получит пассивную роль сюжетно-ролевой игре, поскольку дети в классе уже заметили его замедленную реакцию, и тому подобное.

Незрячий ребенок ищет касательного контакта с учителем, особенно в первое время пребывания в школе. Желание чувствовать себя защищенным и уверенным часто означает для ребенка — быть рядом со взрослым. В такой защищенной сильной позиции от ребенка можно ожидать больше (у него растет самооценка). Иногда ребенок ищет эту поддержку для себя за счет касательного контакта с педагогом, или же за счет контакта с мягкой игрушкой, с которой он не расстанется, или другого предмета, принесенного из дома. У зрячих детей может возникнуть чувство ревности, когда они видят, что место возле учителя всегда занято слепым ребенком. Следовательно, и в этой ситуации, как и в предыдущих, педагоги должны проявить чрезвычайную внимательность и профессионализм. Желание слепого ребенка быть всегда возле учителя можно совместить с желанием найти для себя в школе «хорошего друга» (конкретного ребенка). Учитель должен контролировать развитие подобных отношений. По опыту известно, что иногда для зрячего ребенка («хорошего друга») такая дружба может быть слишком обременительной.

Еще одна проблема связана с общением со сверстниками. Часто я наблюдала, как незрячий ребенок в своем желании общаться с детьми очень близко подходит к ним. Он хочет прикоснуться к лицу, подержать детей за руку или крепко хватается ребенка, желая чего-то у него узнать. То, что для незрячего ребенка является необходимостью для общения, может вызвать у зрячего ребенка сопротивление, страх (поскольку он к такому не привык). Возможным последствием такого общения могут стать конфликты между детьми.

Особенностью поведения незрячих детей является их реакция на «неожиданности» со стороны других детей. В этом случае есть два варианта реакции: агрессивная и пассивная. Например, если не было предварительного разъяснения и проговаривания вместе со всеми детьми последовательности действия (элемента урока, игры, воспитательного мероприятия и т.п.), незрячий ребенок может реагировать агрессией или пассивностью на попытки «затянуть» его на какое-то место, куда ему совсем не хочется или в ситуацию, о которой он предварительно не был извещен.

У незрячего ребенка нет возможности учиться, подражая (отсутствует визуальная имитация). Без осторожного педагогического руководства со стороны учителя, может возникнуть цепная реакция, в конце которой незрячий ребенок в глазах зрячих будет выглядеть «неумехой». Так например, на занятии по физкультуре незрячий ребенок, не поняв как выполняется то или иное движение, выполнит его неверно. Закономерная реакция зрячих детей («это он называет вприпрыжку?») может вызвать у незрячего ребенка робость, неуверенность в себе, в следующий раз ребенок может совсем отказаться выполнять упражнения, поскольку боится подобной реакции окружающих.

Описанные мной в этой статье особенности социального поведения незрячих детей в учебе, игре и других ситуациях, указывают одновременно и на те «камни», где «спотыкается» незрячий ребенок на пути к удачной инклюзии. По опыту я знаю, что через все эти «камни», которые, во-первых, не всегда могут иметь место в обучении ребенка с особыми образовательными потребностями. Во-вторых, если они уже и есть, то не все одновременно, и для каждого ребенка проявляются по-разному, можно перескочить, обойти или уменьшить их негативное влияние. При этом главным является ежедневная попытка педагога вникнуть в особую ситуацию класса, где есть незрячий ребенок.

В педагогическом умении учителя, интуиции, терпении и особой отдаче надо искать ключ к налаживанию позитивной атмосферы в классе, где возможные конфликты не остаются без внимания, а прожитый опыт является толчком для обучения и дает шанс для удачной инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями.

В начале статьи я попыталась изложить свои соображения о том, что выигрывает незрячий ребенок благодаря удачной инклюзии, наполненной настоящей жизнью, общением со сверстниками. Однако, что же получают зрячие дети в общении (в совместных играх и обучении) с незрячим ребенком? Дети, которые хорошо видят, учатся воспринимать мир разными ощущениями, не только зрением. Они учатся понимать детей, которые в начале знакомства выдавались им «другими», «чужими». В совместной игре, учебе аспект отсутствия зрения отходит на задний план, либо полностью исчезает,

а незрячий ребенок становится не ребенок с проблемой, а партнером для игры и обучения.

Дети учатся общаться искренне и непредвзято. Возможно, этот положительный опыт дети смогут взять с собой во взрослую жизнь (хотелось бы верить!).

По собственному опыту я знаю (и это меня всегда воодушевляет), что те страхи и проблемы, которые есть в начале, проходят, а инклюзия оценивается всеми ее участниками, как правило, положительно. Я каждый раз убеждаюсь, насколько большое влияние имеет для детей, которые хорошо видят, жизнь и учеба вместе с незрячим ребенком. И наоборот, для незрячего ребенка время, прожитое в обществе детей с нормальным зрением, является важным для жизненной перспективы.

Если подвести небольшой итог, мы можем констатировать: инклюзия детей с нарушениями зрения в массовые школы стала педагогической реальностью. Инклюзивная форма обучения и воспитания является одной из лучших возможностей включить ребенка с проблемами зрения в широкий круг общественной жизни. Но для этого необходимо создать определенные условия для инклюзии:

- материальные основания (обеспечение ТСО), специальными учебниками, тетрадями, пособиями;
- соответствующее оборудование рабочего места ребенка с нарушениями зрения в условиях массовой школы;
- создание соответствующей позитивной атмосферы, понимание проблем ребенка педагогами и сверстниками;
- сотрудничество педагогов массовых школ с инклюзивно-ресурсными центрами, их соответствующая подготовка к работе с детьми этой категории.

Основным для педагогов должно стать понимание необходимости специальных методов обучения в сочетании с индивидуальным подходом к каждому ребенку с особыми образовательными потребностями (ООП).

И что самое важное: инклюзивная форма обучения ребенка с особыми образовательными потребностями предусматривает тесную связь и сотрудничество школы и семьи.

Настоящая интеграция предусматривает организацию оптимальных условий для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. «Перемещение» ребенка с ООП из специальной школы или дошкольного учреждения, в котором есть необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в приспособленное для него образовательное учреждение не имеет ничего общего с инклюзивным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и потребностям «особого» ребенка [Praha, 1997].

Интеграция (инклюзия) – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с инвалидностью, с признанием их прав на получение равных с другими возможностей в различных областях жизни, включая образование.

Формальная интеграция является новой скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеет условий для обеспечения соответствующего ее возможностям обучения, на самом деле, нарушается его право на качественное образование. В этом случае положение не только не улучшается, но и ухудшается.

Интеграция (инклюзия) не должна противостоять системе специального образования, она является «детисцем» специальной педагогики, так как включенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом. Основой обучения «особого» ребенка является коррекционное образование. Смысл инклюзии заключается не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы – массовую и специальную, а в том, чтобы приблизить их, сделать границы между ними прозрачными, обогатить общую педагогику достижениями специальной.

Декларация безграничных прав, не подкрепленная возможностями государства и согласием общества, влечет за собой опасность подмены реальной интеграции ребенка формальным перемещением его в массовый сад или школу, не только не улучшает, но и ухудшает его положение.

Заключение

Если подвести небольшой итог, можно констатировать: инклюзия детей с нарушениями зрения в массовые школы стала реальностью. Инклюзивная форма обучения и воспитания является одной из лучших возможностей включить ребенка с проблемами зрения в широкий круг общественной жизни. Но для этого необходимо создать определенные условия для инклюзии. И самое важное: инклюзивная форма обучения ребенка с особыми образовательными потребностями предусматривает тесную связь и сотрудничество школы и семьи. Настоящая интеграция предусматривает организацию оптимальных условий для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. Просто «перемещение» ребенка из специальной школы или дошкольного учреждения, в котором есть необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов в приспособленное для него образовательное учреждение не имеет ничего общего с инклюзивным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и потребностям «особого» ребенка.

Список использованной литературы

1. Alexandra Tomkiewich-Bętkowska, Alicja Krztoń. (2008). ABC pedagoga specjalnego. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 168 s.
2. European Integration Through Education: Traditions, the Present and the Future. (2004). Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press, 662 p.
3. Family-Centered Care: An Approach to Implementation. (1994), Edited by Sharon L. Hostler, M.D. Charlottesville, Virginia: the University of Virginia, 570 p.
4. Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. (1997). Praha, 210 s.
5. Poradnik dydaktyczny. (2001). Warszawa, 336 s.
6. Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narzady wzroku. (1999). Krakow, 230 s.
7. Remazhawska W. (2001). Searching for new ways of Education for the blind and visually impaired in Ukraine. European Newsletter. p. 10–11
8. Zofia Palak. (2000). Ucniowie niewidomi i slabowidzacy w szkołach ogólnodostępnych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 175 s.

İbtidai məktəb görmə problemləri olan uşağın həyat yolunun bir hissəsi kimi

Vira Remajevskaya

«Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzinin direktoru, pedaqogika elmləri namizədi, dosent. Ukrayna, Lvov, E-mail: lewenia@hotmail.com

Xülasə. Məqalədə görmə məhdudyyətləri olan uşağın ibtidai məktəbə daxil olmasının üç aspektindən söhbət gedir: görmə məhdudyyətləri olan uşağın məktəbə müvəffəqiyyətlə qəbul olunması üçün vacib olan şərtlər; görmə problemləri olan uşağın ibtidai məktəbə qəbulu kontekstində inklüziv resurs mərkəzləri işçilərinin konkret fəaliyyətləri; görmə məhdudyyətləri olan uşağın oyunda, ünsiyyətdə, təlimdə davranışı və bunun sinifdəki uşaqların qarşılıqlı münasibətlərinə təsiri. Məqalədə həmçinin məktəbə uğurlu qəbul üçün zəruri olan amillərin – valideynlərin və ibtidai sinif müəllimlərinin əməkdaşlığı, müəllimlərin görmə problemləri olan uşağın ailəsinin xüsusi vəziyyətini anlamaq istəyi; uşağın valideynləri ilə ünsiyyətdə onların diqqətliyi, nəzakətli yanaşmasının vacibliyinin izahı verilir. Görmə problemləri olan uşağın naməlum mühitdə davranışının və bununla necə mübarizə aparmasının bəzi konkret mövzuları da məqalədə müzakirə olunur. Eyni zamanda, görmə qabiliyyəti zəif, həm də tam məhdud olan uşaqlar üçün necə səmərəli, rahat təhsil mühiti yaratmaq

olar, uşağın real həyata və yaşıdları ilə ünsiyyətlə zəngin olan məktəbə uğurla qəbul olunmasının ailə üçün nə faydası var və digər mühüm məsələlərə diqqət yetirilir.

Açar sözlər: inklüziya, görmə problemləri olan uşaqlar, ibtidai məktəb, kor uşaq, təlim və reabilitasiya mərkəzi, Ukrayna.

Elementary school as a part of life ways of the blind child

Vira Remajevskaya

Director of the Education and Rehabilitation Center «Lewenia», Lviv, Ukraine, PhD, Associate Professor. E-mail: lewenia@hotmail.com

Summary. The article highlights three aspects of admission a child with a visually impaired to primary schools: the conditions that are necessary for the successful entry of a child with a visual impairment into school; specific activities of inclusive resource center staff in the context of enrolling a child with visual impairment in primary school; the behaviour of a visually impaired child in games, communication, learning, and its impact on the interaction of children in the classroom. The article also discusses the factors that are essential for successful admission to school - the co-operation of parents with school teachers, and the desire of teachers to understand the excluding situation of the family of a child with sight problems; the importance of their attentiveness and courtesy in communicating with the child's parents. Some specific topics for how a child with sight problems behaves in an unknown environment and how they interact with it are also discussed in the article. At the same time, it was analyzed how to create an effective, comfortable learning environment for both blind and visually impaired children and the benefits of a successful child enrolling in a school with full of communication circumstances and interacting with others.

Keywords: inclusion, visually impaired children, primary school, blind child, Training and Rehabilitation Center, Ukraine.

Autizm xəstəliyi və onun tədqiqi tarixi

Elmira Kərimova

ARTİ-nin aparıcı elmi işçisi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru.

E-mail: ema.umudova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8387-9847>

Xülasə. Məqalə son vaxtlar bir çox ailələrin üzləşdiyi problemə – erkən uşaq autizmi probleminə həsr olunub. Bu sindrom son zamanlara qədər sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar kateqoriyasına daxil edilmirdi. Müəllif autizmin ilk tədqiqatçıları, bu xəstəliyin səbəbləri və təzahürləri haqqında məlumat verir. Bu məlumatlar və fikirlər müəllimlərə, tərbiyəçilərə, valideynlərə autizmin əlamətlərini tanımağa, aşkara çıxarmağa, belə uşaqlara qarşı daha diqqətli olmağa kömək edir. Məqalədə, həmçinin erkən uşaq autizmi və onun əsas simptomları haqqında tarixi məlumatlar təhlil olunur. Qısa şəkildə olsa da, erkən uşaq autizmi dövründə autizmin əsas təzahür formaları barədə oxuculara məlumat verilir.

Açar sözlər: autizm sindromu, erkən uşaq autizmi, kommunikasiyanın pozulması, stereotip hərəkətlər, korreksiya, sosiallaşma.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.85>

Məqaləyə istinad: Kərimova E. (2019) *Autizm xəstəliyi və onun tədqiqi tarixi*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 121–127.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.10.2019; qəbul edilib – 15.10.2019

Giriş

Autizmin keçmişi uzaq olsa da, onun öyrənilməsi qısa tarixə malikdir. Bu xəstəlik haqqında hekayələr və rəvayətlər çoxdur. Real tarixi faktlar isə bizi XVIII əsrə aparır. Fransız həkimi və tədqiqatçısı J.M.İtar Averno meşələrində yaşayan Viktor adlı 12 yaşlı uşağın əlamətlərini təsvir edərək, onun vəziyyətini «intellektual mutizm» adlandırmışdı. Həmin dövrdə «autizm» sözü hələ termin kimi formalaşmamışdı. Ailəsi tərəfindən tərki edilmiş, Averoondan olan Viktora əsrlər keçəndən sonra «autizm» diaqnozu qoyuldu. Belə uşaqlar danışmır, həddindən artıq özlərinə qapalı, bəziləri qeyri-adi yaddaşa malik olurlar.

İlk dəfə autizmin sindrom kimi təsvirini 1943-cü ildə Leo Kanner öz «Affektiv əlaqənin pozulması» adlı məqaləsində vermişdir. L.Kanner 1938–1943-cü illərdə müşahidə etdiyi 11 uşağın xarakteristikasını təsvir edirdi. Bu uşaqların hamısında özünəqapanma, digər insanlarla ünsiyyətdən qaçma, nitq pozulmaları kimi ümumi əlamətlər özünü göstərirdi. Bu əlamətlər və təkrarlanan davranışlar uşağın həyatının birinci ilindən başlayaraq müşahidə oluna bilər. L.Kanner uşaqların əziyyət çəkdiyi xəstəliyi «erkən uşaq autizmi sindromu» adlandırdı [К. Гилберт, Т.Питере. Москва, 2005]. 1956-cı ildə L. Kanner L.Eyzenberq ilə birlikdə onlara təklif edilmiş autizm diaqnostikasının meyarlarını təkrar gözdən keçirdi və «Erkən uşaq autizmi: 1943–1955» adlı məqaləsini dərc etdirdi. Burada L.Kanner autizm sindromunun doğrudan sonrakı 30 aya qədər müddətdə üzə çıxmasını vurğulayır və autizmin 5 diaqnostik xarakteristikasını qeyd edirdi:

- başqa insanlarla affektiv əlaqənin tam pozulması;
- əhatə olunduğu mühitdə və gündəlik hərəkətlərdə monotonluğun saxlanılmasına inadlı cəhd;
- əşyalara bağlılıq, onları daim əllərdə gəzdirmək;
- mutizm və ya kommunikasiya üçün nəzərdə tutulmamış nitq;
- özünü yaddaşda və ya yoxlama testlərinin icrasında müsbət göstərən idrak potensialı [Kanner L., Eisenberg L. 1955].

1950-ci illərdə müxtəlif ölkələrin alimləri tərəfindən autizm probleminə maraq gücləndi. 1959-cu ildə məşhur Amerika psixoloqu Bruno Bettelheim «Co – mexaniki oğlan» adlı məqaləsini dərc etdirdi. Bu məqalə öz qəribə davranışları ilə seçilən autist oğlan haqqında idi. Məqalədə əsas fikir ondan ibarət idi ki, məhz valideynlərin soyuq münasibəti uşaqda autizmin yaranmasına səbəb ola bilər. Aparılmış yeni tədqiqatlar bu nəzəriyyəni təkzib edənə qədər – 1970-ci illərin ortalarında Bettelheim nəzəriyyəsi çox aktual idi.

«XX əsrin 70-ci illərində autizmin etiologiyası və diaqnostikasında əsaslı irəliləyişlər müşahidə olunmağa başladı. E.Deyk və B.Makmaxon hamiləlik zamanı ananın keçirdiyi yoluxucu xəstəliklərin uşaqlarda autizmin yaranmasına səbəb ola biləcəyi fərziyyəsini irəli sürdülər. Bundan başqa, bir çox tədqiqatçılar autizmi yaranan səbəbləri axtarmaqda davam edirdilər.

Rusiyada autizmə həsr edilmiş birinci tədqiqat işi S.Mnuxin tərəfindən (1947) yazılmışdı, lakin o, *autizm* terminini yalnız əqli geriliyin ağır formasında olan uşaqlara aid edirdi [С.Мнухин. 2008].

1956-cı ildə S.Szurek və İ.Berlin valideynlərin problemlərə görə bir-biri ilə ünsiyyət qura bilməmələrinin şüuraltı olaraq uşağa yönəldiyi faktını qeyd edərək, autizmin məhz bu səbəbdən yaranması ehtimalını irəli sürmüşlər. Onlar apardıqları tədqiqatlara əsasən, 1961-ci ildə belə bir qənaətə gəlmişdilər ki, uşaq anasına çox bağlı olduğu zaman ona qarşı yönəldilən xoş olmayan münasibətlər körpədə bir sıra qəribəliklər yarada bilər.

1967-ci ildə Bruno Bettelheim autizmlı uşaqların əslində sağlam olduqlarını, ancaq ananın uşaqla kifayət qədər ünsiyyət qura bilməməsi ilə əlaqədar onlarda özünəqapanma və digər əlamətlərin müşahidə olunduğunu bildirirdi. Bundan başqa, o, belə uşaqlarla apardığı nəzəri və praktik çalışmalardan sonra 80% nəticə aldığını söyləyirdi. Bu iddia o dövrdə inkar edildi.

Nəhayət, 1983-cü ildə autizmin bir xəstəlik kimi yayılmasını, onun təzahürlərinin müxtəlif və çoxsaylı olmasını nəzərə alaraq, autizmə dair tədqiqatların beynəlxalq miqyasda sistemləşdirilməsi məqsədi ilə 30-dan çox Avropa ölkəsini birləşdirən Avropa Autizm Assosiasiyası yaradıldı. 1998-ci ildən isə bu assosiasiyanın adı Autizm üzrə Beynəlxalq Təşkilat kimi elan edildi. Autizm sahəsində bütün tədqiqatçıların səylərinin birləşməsi, autizmlı insanların maraqlarının qorunması, onların təhsili, sosial müdafiəsi və s. bu təşkilatın əsas məqsədlərindən idi.

Mütəxəssislər respublikamızda autizm diaqnozunu 2000-ci ildən müəyyən etməyə başlamışlar. Erkən uşaq autizmi beyin inkişafının pozulması nəticəsində meydana gələn, qarşılıqlı ictimai əlaqələrin və ünsiyyətin çatışmazlığı, habelə məhdud maraqlar, təkrarlanan hərəkətlərlə xarakterizə olunan bir xəstəlikdir. Bu əlamətlərin hamısı erkən yaş dövründə (üç yaşadək) özünü büruzə verir. Daha yumşaq əlamət və simptomlarla müşayiət olunan oxşar vəziyyətlər autizm spektri pozulmalarına aiddir.

«Müasir dövrdə aparılan tədqiqatlar göstərir ki, bu çatışmazlığın xüsusiyyətləri və səbəbləri haqqında birmənalı fikirlər yoxdur. Məlum olub ki, autizmlı uşaqlarda beyinin disfunksiyası və biokimyəvi mübadilənin pozulması müşahidə olunur. Belə çatışmazlıqların bir sıra səbəbləri ola bilər: irsiyyət genləri ilə şərtləndirilən xromosom anomaliyaları, beyində mübadilə proseslərinin anadangəlmə pozulması və s. Qeyd edək ki, bunlar patoloji hamiləliyin, doğuş patologiyasının, beyin infeksiyalarının, peyvəndlərin və s. nəticəsi də ola bilər. Onu da qeyd edək ki, bu səbəblərin olması bir fərziyyədir və onlardan heç biri hələ tam sübutunu tapmayıb, məsələn, amerikalı tədqiqatçı E. Ernits Kanner sindromunun yaranmasına gətirib çıxaran 30-a yaxın patogen faktoru qeyd edirdi. Beləliklə, mütəxəssislər autizmi polietoloji (yaranma səbəbləri çox olan) və polinozoloji (müxtəlif xəstəliklər çərçivəsində özünü büruzə verən) xəstəliklərə ayırırlar» [Ahmet Aydın., Cem Kınacı. İstanbul, 2013].

Əlbəttə, müxtəlif patoloji faktorların təsiri nəticəsində autizmin siması fərdiləşir, yəni autizm bəzi uşaqlarda müxtəlif dərəcəli əqli geriliklə, digərlərində nitq pozulmaları ilə özünü büruzə verə bilər. Emosional pozulmalar və ünsiyyət problemləri isə müxtəlif dərəcəli, müxtəlif çalarlı ola bilər.

Təlim-tərbiyədə korreksiyanın düzgün qurulmasında, autizmin oxşar vəziyyətlərdən fərqləndirilməsində bu səbəbləri və təzahürləri bilmək çox vacibdir. Erkən uşaq autizminin diferensial diaqnostikası çox çətindir. O, tədqiqatçılardan

uzun müddətli müşahidə tələb edir. Yalnız bundan sonra müəyyən nəticələr əldə etmək mümkündür.

Müasir dövrdə erkən uşaq autizmi sindromu, xüsusən onun əsas, daha parlaq və gözəçarpan xüsusiyyətləri, tam olmasa da, kifayət qədər öyrənilib. Onları qeyd edək:

• **Tənhalıq.** Ətrafda insanların olmasına baxmayaraq, autizmlı uşağın özünü son dərəcə tənhə hiss etməsi, emosional kontakt və ünsiyyət yarada bilməməsi, nəticədə sosial inkişafın pozulması; qeyri-verbal ünsiyyətin olmaması, yəni uşağın baxışla, mimika və intonasiya ilə, ən əsası isə «göz-gözə» kontakt yaratmaqdan qaçması; onun öz emosional vəziyyətini nümayiş etdirə bilməməsi, eyni zamanda, başqalarının emosiyalarını başa düşməməsi, yəni emosional cəhətdən soyuq olması tənhalığın xüsusiyyətlərindəndir.

• **Hərəkətlərin stereotipliyi.** Bu, ilk növbədə, uşağı əhatə edən və onun öyrəşdiyi şəraitin qorunması, stabil saxlanması üçün edilir, çünki onların dəyişməsi autizmlı uşaqda neqativ hisslər və qorxu yaradır. Belə hərəkətlər həm motor, həm də nitq mənşəli ola bilər, məsələn, tullanmalar, əllərin əsməsi, əşyalarla eyni manipulyasiyaların edilməsi (kağız cırmaq, eyni rəsmi çəkmək, eyni oyunu təkrarlamaq), eyni səslərin, hecaların, sözlərin və ifadələrin təkrarlanması və s.

• **Nitq inkişafının ləngiməsi.** Bu hal ilk növbədə, nitqin kommunikativ funksiyasının pozulmasında özünü büruzə verir, yəni məlumatlara görə, autizmlı uşaqların 50%-də bu, özünü mutizm kimi göstərir. Vaxtaşırı bəzi sözləri və ifadələri düzgün işlətməsinə baxmayaraq, uşaq ünsiyyət yaratmaq üçün nitqdən istifadə etmir. Belə uşaqlarda çox vaxt *exolaliya* (uşağın eşitdiyi sözləri eynilə təkrar etməsi) müşahidə olunur. Autizmlı uşaq özü haqqında danışarkən, özünü adı ilə çağırır, sual vermir və verilən sualları cavablandırır. Əgər o, inkişaf etmiş nitqə malikdirsə, yenə də ondan istifadə edərkən ştapplara yol verir, böyüklərin ifadələrini təkrarlayır. Nitqin tempi, ritmi, intonasiyası da diqqəti cəlb edir. Qeyd olunan bu əlamətlər özünü 2,5 yaşa qədər göstərir. Mütəxəssislərin fikrincə, burada söhbət reqressdən (geriləmə) deyil, psixi inkişafın erkən xüsusi pozulmalarından gedir.

Mütəxəssislər qeyd edirlər ki, autizmlı uşaqlarda müşahidə olunan pozulmaların ağırlığına baxmayaraq, belə insanların sosiallaşması, yəni müstəqil yaşamaq üçün vərdislər qazanmaları, peşələrə yiyələnmələri və s. mümkündür. Qeyd edək ki, autizmin ən ağır formalarında belə korreksiyaedici iş müsbət nəticə verir, çünki uşağın cəmiyyətə adaptasiya olunması, ətrafdakılarla münasibətdə sərbəst və ünsiyyətçi olması böyük nailiyyətdir.

Bizim cəmiyyətdə sağlamlığında problemləri olan uşaqların ailələri çox çətin vəziyyətə düşürlər. Sosial şəraitdən, təhsil səviyyəsindən və maddi vəziyyətindən asılı olmayaraq, valideynlər üçün belə bir yük son dərəcədə ağırdır, çünki uşaqlar bizim ümidlərimiz, gələcəyimizdir. Belə uşaqlar üçün uyğun məktəbəqədər

müəssisə, daha sonra məktəb və peşə təhsili müəssisəsi tapmaq da əlavə problemdir. İxtisaslaşdırılmış dərslər keçmək üçün mütəxəssislərin axtarışı, daimi pedaqoji və psixoloji korreksiya, ölkədə və xaricdə tibb müəssisələrinə çoxsaylı müraciətlər, maddi vəsaitin çatışmaması, qohumlar, dostlar, qonşular tərəfindən anlaşılmamaq və s. belə ailələri müşayiət edən problemlərdir. Bütün bunlar autizmlili uşaqların valideynlərinin həll etməli olduqları problemlərin yalnız kiçik bir hissəsidir. Bu çətinliklərin siyahısına autizm haqqında düzgün informasiyanın qıtlığını da əlavə etsək, yanılmazıq. Buna görə də, uşağın müalicəsi və uğurlu reabilitasiyası, onun real həyata hazırlanması bu gün bütövlükdə valideynlərin üzərinə düşür. Nəzərə alsaq ki, müasir dövrdə insanların çoxu internet istifadəçisidir və hər mövzuya dair informasiyanı ilk növbədə internetdən alırlar, onda autizm haqqında rəsmi informasiya portalının yaradılmasına ehtiyac var.

Autizm haqqında informasiya portalının yaradılması həm valideynlər, həm də mütəxəssislər üçün çox faydalı olardı. Burada yerləşdirilən materiallar elmi və məlumatlandırıcı xarakter daşmalı, belə uşağı olan ailələrə, mütəxəssislərə (həkim, psixoloq, loqoped, korreksiya pedaqoqu, reabilitoloq və b.) autizmlili uşaqların problemlərini başa düşməyə, onların qənaətbəxş korreksiya və reabilitasiyasına nail olmağa kömək etməlidir. Bu portalda valideynlər, mütəxəssislər və bu problemlə maraqlananlar üçün aşağıdakı məsələlər əks olursa, çox yaxşı olardı:

- Autizmin ilkin əlamətləri haqqında dolğun məlumat verilməlidir ki, valideynlər öz uşaqlarına qarşı daha diqqətli olsunlar.
- Autizmlili uşağı olan valideynlər hansı addımları atmalı və hansı mütəxəssislərə müraciət etməlidirlər?
- Belə uşaqları olan valideynlərin özlərinin də yardıma ehtiyacı olduğundan, onlar bu portalda psixoloji dəstək almalı, bu sahədə sadə biliklərə yiyələnməlidirlər.
- Portalda valideynlər uşaqlarının ev şəraitində təlim-tərbiyəsi, asudə vaxtının təşkili haqqında məlumat almalıdırlar.
- Daha çox məlumat əldə etmək üçün valideynləri kitablara, vəsaitlərə, ixtisaslaşmış qruplara və internet mənbələrinə yönəltmək lazımdır.
- Portal kommersiya xarakteri daşımamalıdır, yəni hər kəs burada ödənişsiz informasiya əldə edə bilməlidir.
- Valideynlər və mütəxəssislər arasında məlumat mübadiləsini təmin etmək üçün portalda onlayn-forum yaratmaq məqsədəuyğun olardı.

«Autism Speaks» təşkilatının məlumatlarına görə, hazırda dünyada 67 milyon insan autizmdən əziyyət çəkir. Bu, dünyada son vaxtlar getdikcə daha çox diaqnozu qoyulan xəstəlikdir. Bu gün dünyada hər 68-ci uşaq (oğlanlar arasında hər 42-ci uşaq) autizm xəstəsidir. İxtisaslaşdırılmış yardım almağa imkanı olmayan mily-onlarla valideyn öz uşaqları ilə nə baş verdiyini anlamağa çalışır.

2008-ci ildə autizm probleminə diqqəti cəlb etmək üçün BMT-nin Baş

Assambleyası tərəfindən qətnamə qəbul olundu. Bu qətnaməyə əsasən, aprel ayının 2-si autizm haqqında informasiyanın beynəlxalq yayılma günü elan olunmuşdur. Bu baxımdan, respublikada autizm haqqında internet informasiya portalının yaradılması günün gecikmiş tələbidir.

Nəticə

Araşdırmalarımız belə bir nəticəyə gəlməyə əsas verir ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sırasına son illər bir kateqoriya da əlavə olunub. Bu, erkən autizm sindromlu uşaqlardır. Son illərdə autizmlı uşaqların sayı artıb. Buna baxmayaraq, autizmin diaqnostikası və autizmlı uşaqların xarakter xüsusiyyətləri, onlarla iş üsulları, təlim-tərbiyə məsələləri, demək olar ki, az işlənib. Müəllim və valideynlərdə bu məsələyə dair məlumatlar çox azdır.

Uşaq autizmi yalnız kiçik yaş dövrünün problemi deyil. Autizmlı insanların kommunikasiya və sosiallaşma çətinlikləri öz formasını dəyişərək, illər boyu onları müşayiət edir. Buna görə də autizmlı insanların bütün ömürləri boyu köməyə və dəstəyə ehtiyacı vardır.

Bu məqalədə, qısa şəkildə də olsa, oxucuları erkən uşaq autizmi, onun təzahürləri haqqında məlumatlandırmağa çalışmışıq. Burada verilən məlumatlar və fikirlər müəllimlərə, tərbiyəçilərə, valideynlərə autizmin əlamətlərini tanımağa, aşkara çıxarmağa, belə uşaqlara qarşı daha diqqətli olmağa kömək edər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ahmet Aydın., Cem Kınacı. (2013). Otizme çözüm var. İstanbul.
2. Çetin Özbey. (2000). Yalnızlık ülkesine yolculuk. İstanbul.
3. Гонеев А., Лифинцева Н., Ялпаева Н. (2008). Основы коррекционной педагогики. Москва.
4. К. Гилберт, Т. Питере. (2005). Аутизм – Медицинское и педагогическое воздействие. Москва: «ВЛАДОС».
5. Лебединская К. (2001). Ранний детский аутизм.
6. Малофеев Н. (2007). Специальное образование в меняющемся мире. Москва.
7. Никольская О., Баенская Е., Либлинг. М. (2010). Аутичный ребенок: пути помощи. Москва.
8. Специальная педагогика. (2000). Под ред. Назаровой Н. Москва
9. С. Мнухин. (2008). Хрестоматия по психиатрии детского возраста.
10. Kanner L. (1994). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism (Reprint; Presented in 1946). American Journal of Psychiatry.
11. Kanner L., Eisenberg L. (1955). Review of psychiatric progress 1954; American Journal of Psychiatry.

Autism and its history of research

Elmira Karimova

Leading scientific worker of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, PhD in Pedagogy. E-mail: ema.umudova@mail.ru

Summary. The article deals with the problem that many families face these days – the problem of autism in early childhood. This syndrome has not been considered a disability of children up today. The author provides information about the premier researchers of autism, and also the causes and consequences of it. Mentioned data and ideas in the article, help teachers, educators, and parents to recognize the symptoms of autism and to be more attentive to such kind of children. The work also analyzes historical information on early childhood autism and its main symptoms. Briefly, readers are informed about the main signs of autism in early age.

Keywords: autism syndrome, early childhood autism, impaired verbal communication, stereotyped movements, correction, socialization.

Amerika Birləşmiş Ştatlarında məktəbəqədər təhsil

Xalidə Həmidova

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun dissertantı, ADPU, Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının müəllimi. E-mail: musayevaxalide@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6873-2353>

Xülasə. ABŞ məktəbəqədər təhsili nəyi və necə öyrədir? Bu suala cavab axtararkən ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemində istifadə olunan müxtəlif proqramları və kurikulumları təhlilə cəlb etdik. Apardığımız araşdırmalar göstərdi ki, ABŞ-da bu sahədə ayrı-ayrı dövrlərdə müxtəlif nəzəriyyələr tətbiq edilib, çoxsaylı eksperimentlər aparılıb və hər dəfə yeni metodlar, strategiyalar irəli sürülüb. Bu ölkədə keyfiyyətli təhsil üçün cəmiyyətdə gedən dəyişiklikləri nəzərə alır, təhsildə keyfiyyəti daim gündəmdə saxlayırlar. Məqalədə *Head Start* proqramı, kreativ kurikulum, *High Scope* və başqa kurikulumlar təhlil edilib. Proqramlarda əsas tutulan prinsip və qaynaqlar nəzərdən keçirilib. Məqalənin yazılmasında məqsəd ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemi ilə Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil sistemi arasındakı fərqləri, oxşarlıqları müəyyən etmək, proqramlar, kurikulumlar yazılarkən bu ölkənin məktəbəqədər təhsil sisteminin mütərəqqi cəhətlərini, milli xüsusiyyətləri nəzərə alaraq, onun tətbiqi imkanlarını araşdırmaqdır. **Açar sözlər:** məktəbəqədər təhsil, kreativlik, kurikulum, keyfiyyət, aktivlik, öyrənmə, özünüidarə, özünümaliyyələşdirmə.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.86>

Məqaləyə istinad: Həmidova X. (2019) *Amerika Birləşmiş Ştatlarında məktəbəqədər təhsil*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 128–136.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 17.10.2019; qəbul edilib – 21.10.2019

Giriş

Dünyanın inkişaf etmiş ölkələrinin təhsil sistemlərində demokratikləşmə prosesi gedir. Bu prosesin prinsipləri əlçatanlıq, diferensiallaşma, variativlik və nəticəyönümlülükdür. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin idarə olunmasında

mərkəzləşmənin tətbiqi varisliyi, şəffaflığı və idarəetmədə nəticəyönümlülüyü əsas götürür. Nəzərdən keçirəcəyimiz ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemində də yuxarıda sadaladığımız prinsiplərə müntəzəm şəkildə riayət olunur. Araşdırma apararkən ABŞ-ın Şərqi Miçiqan Universitetinin nəzdindəki Təhsil Kollecinin məktəbəqədər təhsil fakültəsinin tələbələri üçün təlimatda, eləcə də «Tələbənin təlim vəzifəsinə dəstək» kitabında «Düşünmək nədir?» sualına maraqlı bir cavabla qarşılaşdım. Kitabda yazılır: «Hər gün müxtəlif hadisələr (tədris və təlim) haqqında bir çox məlumatlar əldə edirsiniz. Araşdırmalar əvvəlcə bu məlumatı anlamağınıza, sonra təhlil etməyinizə, bir az da vaxt sərf edərək, onun mənasını açmağınıza imkan verir. Düşündüyünüz zaman özünüə sual verin: niyə bu hadisələr məhz bu şəkildə baş verir? Unutmayın ki, ilkin şərtlər düzgün olmaya bilər. Niyə hər şeyin olduğu kimi baş verdiyini düşünürsünüz? Məlumatınızı artırmaq üçün bu barədə informasiya toplamağa və düşünməyə davam edin. Səhvlərinizdən də çox şey öyrənə bilərsiniz. Bundan əlavə, tərəddüd etdiyiniz məqamlar üzərində düşünmək də faydalıdır. Refleksiya sizə bildiklərinizi təhlil etmək, suallarınızı sadalamaq, düşüncələrinizi aydınlaşdırmaq və sonrakı hərəkətlərinizdə daha diqqətli olmaq imkanı verir». Həqiqətən də, «Nəyi öyrənmək?», «Necə öyrənmək?», «Niyə öyrənmək?» problemlərinin ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemində erkən yaş dövründən başlayaraq, bütün təhsil pillələrində vacib şərt olduğunun şahidi oluruq. İntellektual proseslər – əlaqələndirmə, təhlil etmə, tədqiq etmə və sintez vacib şərtlər sayılır. Aşağıda nəzərdən keçirəcəyimiz proqramlarda bunun şahidi olacağıq. İnsan amili, təhsil ABŞ-da ən çox kapital qoyulan sahələrdən biridir. ABŞ hökuməti iqtisadiyyatın inkişafında təhsilə ayrılan investisiyaların əsas olduğunu elan edir və bu prosesə erkən yaş dövründən başlamağı vacib hesab edir. ABŞ-da məktəbəqədər təhsil müəssisələri daha çox özünüidarə, özünümaliyyətləşdirmə və öz müqəddəratlarını müəyyən etmə sərbəstliyinə malikdirlər. Bu proses XX əsrin ikinci yarısından başlanmışdır.

ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemi vahid idarəetmə mərkəzinə malik deyil. Hər ştat, hər şəhər və hər məktəbəqədər təhsil müəssisəsi işini öz proqramına görə qura bilər. Bu proqramlar qısa, yaxud uzun müddət üçün nəzərdə tutulur və adətən, sosialyönümlü, inkişafetdirici məqsədlər daşıyır.

ABŞ-da uşaqlar 5 yaşından məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə gedirlər. Bizim ölkəmizdə bu qruplar «məktəbəhazırlıq qrupları» adlandırılır. ABŞ qanunvericiliyinə görə, təhsil 6 yaşdan başlayır. Uşaqlar 5 yaşından ilk təhsil pilləsinə hazırlanırlar. Belə demək olarsa, oyunlardan addım-addım tədrisə keçid başlayır. 5 yaşa qədər isə «todler»-körpələr və 3–5 yaşlı uşaqlar üçün müəssisələr mövcuddur. Belə müəssisələr daha çox müxtəlif ali və orta ixtisas müəssisələrinin (universitetlər, kolleclər və s.) nəzdində açılır və tələbələr burada ixtisas hazırlığı keçirlər, məsələn, Şərqi Miçiqan, Siena Hayts universitetlərində, Adrian kollecində belə məktəbəqədər müəssisələr fəaliyyət göstərir.

Bir çox ştatlarda 4–5 yaşlı uşaqlar üçün ictimai əsaslarla maliyyələşən, xüsusi proqramlarla fəaliyyət göstərən məktəbəqədər təhsil müəssisələri təşkil edilir. Bu məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə, ilk növbədə, fiziki məhdudiyətli, sosial baxımdan ehtiyacı olan və risk qrupuna daxil edilən uşaqlar qəbul olunurlar.

ABŞ-da ən çox yayılan proqram *Head Start* proqramıdır. Bu proqram daha çox aztəminatlı ailələrin uşaqlarının təhsil alması üçün nəzərdə tutulmuşdur. Bu, çox az hissəsi ABŞ hökuməti və ya ştatları tərəfindən maliyyələşdirilən Amerika Birləşmiş Ştatları Səhiyyə və İnsanlara Xidmət Departamentinin proqramıdır. Bu proqramın köməyi ilə aztəminatlı ailələrin uşaqlarının erkən uşaqlıq dövründə təhsili, sağlamlıq, qidalanma və s. layihələrdə hərtərəfli iştirakı üçün xidmətlər təqdim edilir. Proqramın xidmətləri daha çox ABŞ hökumətinin ailələrin qarşılaşdığı problemləri həll etmək, sağlam ailə münasibətlərini inkişaf etdirmək, uşaqların fiziki və emosional rifah halını yaxşılaşdırmaq, idrak bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün şərait yaratmasında təzahür edir. Bu, məktəbəqədər təhsildən ibtidai məktəbə keçidi təmin edən, uşaqların ailə üzvlərindən başqa, həmyaşıdları ilə də müvəffəqiyyətlə ünsiyyətdə olmalarını, mühitə uyğunlaşmalarını və məktəbin uşaqlardan gözləntilərinin həyata keçirilməsini təmin edən, müxtəlif inkişaf problemlərini şərtləndirən proqramdır. Davranış yönümlü təlim prosesinə əsaslanan bu proqram, demək olar ki, ABŞ-da ən çox yayılan proqramlardan biridir. Bu proqramın yaradılmasında məqsəd təlim prosesinə daha yaradıcı yanaşaraq, şəxsiyyətin özünüinkışafını təmin etməkdir. Əsas məqsəd nəzərdə tutulan inkişafın planauyğun şəkildə aparılması və lazım gəldikdə, dəyişikliklərin çevik həyata keçirilməsidir.

Pedaqoqun işi, əsasən, əvvəlcədən inkişafetdirici mühiti yaratmaq və aparılacaq fəaliyyəti planauyğun şəkildə fasilitasiya etməkdir. Onun işinin daha səmərəli olması üçün qruplar üzrə uşaqların yaşa uyğun sayı belə müəyyən edilmişdir:

4–5 yaş qrupu	20-dən çox uşaq daxil deyil. 17 uşaq (double class) – bütün gün
3 yaş qrupu	17-dən çox uşaq daxil deyil. 15 uşaq (double class) – bütün gün
3 yaşa qədər	8 və ya 9-dan çox uşaq daxil deyil. Burada tərbiyəçi-müəllimlərin sayından asılılıq var.

Əgər həftədə 5 gün məşğələ aparılırsa, il ərzində 160 saat məşğələ planlaşdırılır. Həftədə 4 gün məşğələ keçirilərsə, 128 saat üçün minimum planlaşdırma aparılır. Bir gündə 3,5 saata qədər məşğələ aparıla bilər. Məşğələlərə verilən saatları planlaşdırarkən pedaqoq daha çox uşaqların inkişafını təmin edən və hazırkı

dövrə onların bacarmadıkları qabiliyyətlərin inkişafına istiqamətlənir. Müəllim bu bacarıqları inkişaf etdirərkən uşaqların maraqlarını nəzərə alır və məqsədyönlü şəkildə onları bu bilik və bacarıqları əldə etməyə istiqamətləndirir. *Head Start* proqramı ilə işləyən müəllim müsbət inkişafetdirici mühit yaratmağı bacarmalıdır ki, uşaq öz potensialını aşkara çıxara bilsin, motivasiya olunsun.

Motivasiya fəaliyyətlərdə və resurslarda ifadə olunur. Qrupun dizaynı da uşaqların inkişafına xidmət etməli və proqramın tələbləri ilə uzlaşmalıdır. Qrup otaqları bütün dünyada qəbul olunan mərkəz və ya guşələrə bölünməli, funksional şəkildə yerləşdirilməlidir. *Head Start* proqramında fəaliyyət mərkəzləri fərqli elementləri ilə seçilir, məsələn, hər mərkəz fərqli rəngə malikdir. Oyun və ya aktivlik mərkəzləri daha parlaq rənglərlə dizayn edilir. Riyaziyyat və oxu mərkəzlərində daha sakit rəng çalarları hakimdir. Bu mərkəzlər bir-birinə yaxın yerləşdirilir. Rəsm və yaradıcılıq mərkəzləri otağın daha işıqlı hissələrində quraşdırılır. Uşaqların sakit istirahət edə biləcəyi mərkəz də yaradılmalıdır. Bütün mərkəzlər bir-birindən bir metr məsafədə arakəsmə ilə ayrılmalıdır ki, uşaqlar bir-birinə mane olmasınlar. Arakəsmələr çox hündür olmamalıdır ki, pedaqoq bütün mərkəzlərə rahat nəzarət edə bilsin. Daha çox sakitlik tələb edən və daha çox səs-küylü olan mərkəzlər bir-birindən uzaq məsafələrdə yerləşdirilməlidir.

ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çox istifadə olunan ikinci proqram *kreativ kurikulumdur*. Kreativ kurikulum məktəbəqədər təhsildə 1978-ci ildən tətbiq olunmağa başlanmışdır. Hazırda 6-cı dəfə yenilənən kurikulum hərtərəfli, yaradıcı və konstruktiv proqram hesab edilir. Özəl məktəbəqədər təhsil müəssisələrində kreativ kurikulumdan istifadəyə üstünlük verilir. Proqramın aparıcı müəllifi Diana Traster Dodjedir. 13 həmmüəllif isə tədris strategiyalarının yaradılmasında iştirak edib. Kreativ kurikulumun əsas metodlarından biri tədqiqatçılıqdır. Bu barədə kurikulumda belə deyilir: «Tədqiqatçı yanaşması – uşaqların mövzunun məzmununu dərin araşdırmalar vasitəsilə öyrənmələri üsuldur. Uşaqlar mövzu ilə bağlı suallar verməyi öyrənməli, araşdırma və kəşflər etməklə öz suallarına cavab tapmalıdırlar» [«Tədris strategiyaları». 2016, s.9]. Əsas araşdırma mövzularını ilin fəsilləri, toplar, binalar, ağaclar, paltarlar, azalma, çoxalma, əşyaların təkrar istifadəsi, emalı və s. əhatə edir. Buraya əlavə beş mövzu da daxildir: «Sadə maşınlar», «Həşəratlar», «Borular və tunellər», «İşarələr (nişan və əlamətlər)» və «Qum». Hər bölmə bir həftə ərzində, müəyyən suallar ətrafında təşkil olunan beş araşdırmaya əsaslanır, məsələn, «Binalar» mövzusunu öyrənərkən uşaqlar aşağıdakı sualları araşdırırlar: «Qonşuluğumuzda və digər yerlərdə olan binalar necə görünür?», «Binaların içərisində nə baş verir?», «Binaları kim tikir?», «Binaların tikintisində hansı materiallardan istifadə olunur?», «Hazırda yerləşdiyimiz binanın hansı xüsusiyyətləri var?» və s.¹

¹ <http://www.creativecurriculum.net>

Bu kurikulum 38 hədəfə yönəldilmiş 10 öyrənmə sahəsini əhatə edir: sosial-emosional bacarıqlar, dil qabiliyyətləri, fiziki hazırlıq, koqnitiv inkişaf, savad təlimi, riyaziyyat, elm və texnologiyalar, sosial tədqiqatlar, incəsənət və ingilis dilinin öyrənilməsi. Tədris planında beş əsas prinsip öz əksini tapmışdır:

1. Böyüklərlə müsbət qarşılıqlı əlaqə və münasibətlər inkişaf üçün müsbət zəmin yaradır.
2. Sosial-emosional bacarıqlar məktəbəqədər təhsildə mühüm amildir.
3. Konstruktiv və məqsədyönlü oyun təlimi dəstəkləyir.
4. Fiziki inkişaf öyrənmənin, qarşılıqlı əlaqələrin forma və keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir.
5. Pedaqoq – ailə əməkdaşlığı inkişafa və təlimə kömək edir.

Yaradıcı kurikulum tədris planına hərtərəfli və inteqrasiya olunmuş yanaşma tətbiq edərək, öyrənmə prosesini sürətləndirir. Kreativ kurikulumda da qrup otaqlarında inkişafetdirici mühit yaradılarkən müxtəlif mərkəzlərin təşkil olunmasına üstünlük verilir. Pedaqoqlar işlərini planlaşdırarkən sərbəst şəkildə istənilən metodlardan istifadə edə bilirlər, məsələn, Miçiqan ştatının Adrian şəhərində yerləşən Medison ibtidai məktəbinin nəzdində kreativ kurikulumun istifadə olunduğu məktəbhazırlıq qrupunun fəaliyyət rejiminə nəzər yetirək.² Medison ibtidai məktəbinin məktəbhazırlıq qrupu kollektiv fəaliyyətə əsaslanan eksperimental siniflərdən ibarətdir. Müəssisədə iki sinif otağı birləşdirilərək, qruplar təşkil edilib. Bu qruplarda təxminən 42 uşaq təhsil alır. Siniflərdə sertifikat almış iki təcrübəli müəllim dərs keçir. Qruplarda aparılan iş müəllimlərin hər bir uşağın fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onlara diferensial yanaşmalarını tələb edir. Müəllimlər məşğələ prosesində növbələşərək, həm qruplarla, həm də fərdi iş təşkil edirlər. Müəllimlərdən biri bütün siniflə məşğələ aparır, eyni zamanda, digər müəllim hər hansı bir uşaqla fərdi işi həyata keçirir və bunu sürətlə edir, yəni hər uşaqla iki-üç dəqiqə fərdi işləyir. Məşğələnin müəyyən bir mərhələsi bitdikdən sonra müəllimlər yerlərini dəyişirlər. Məşğələnin bu şəkildə təşkilində məqsəd uşaqların, müəllimlərin təhkiyə üsulundan usanmadan onları dinləmələri, fərqli metodikalara reaksiya vermələridir. Siniflərdə iki köməkçi var.

Gün rejimi aşağıdakı prosedurları əhatə edir:

- 8:25 – uşaqların qəbulu;
- 8:45 – səhər toplantısı və yeni mövzunun (sözün) müzakirəsi;
- 8:50 – gündəlik təqvimin işlənməsi;
- 9:10 – idman dəqiqəsi;
- 9:15 – söz oyunları və yeni sözlərin çap hərfləri ilə yazılışı;

² Supplement to the student teaching handbook. «Early childhood student teaching handbook», Eastern Michigan University, College of education, Rev 8/2015.

- 9:45 – mətnin paylaşaraq, ucadan oxunmasının təşkili (interaktiv);
- 10:00 – bədii təfəkkürün inkişafı (birinci hissə), oxunun idarə olunaraq təşkili;
- 10:20 – oxu təlimləri (*Lucy Calkins* kurikulumu vasitəsilə);
- 10:35 – bədii təfəkkürün inkişafı (ikinci hissə), oxunun idarə olunaraq təşkili;
- 10:55 – fasilə, səhər yeməyi;
- 11:45 – yazı və oxu;
- 12:00 – elmi və ya sosial tədqiqatlar;
- 12:30 – riyaziyyat məşğələsi;
- 13: 30 – inkişafetdirici oyunlar;
- 14: 15 – fasilə, nahar yeməyi;
- 14: 30 – xüsusi məşğələlər (idman, musiqi, təsviri fəaliyyət, əmək və s.);
- 15:15 – evə getməyə hazırlıq, sakitləşdirici fəaliyyətlərin təşkili;
- 15:30 – uşaqların evə yola salınması.

Gün rejimindən görüldüyü kimi, kreativ kurikulum proqnozlaşdırılan, ardıcıl həyata keçirilən fəaliyyətlər cədvəli təqdim edir. Bu zaman həm yarım günlük, həm tam günlük, həm də uzadılmış tam gün proqramına aid nümunələr təqdim olunur. Uşaqlara müstəqil araşdırma imkanları, kiçik qruplarla və siniflə kollektiv tədris vaxtları ayrılır. Bundan əlavə, uşaqların hər gün müxtəlif bacarıqlara yiyələnmələri üçün oyunlardan (səhnələşdirilmiş oyunlar, bloklarla, oyuncaqlarla oyunlar, incəsənət, kitabxana, kəşflər, qum və su, musiqi və fiziki hərəkətlər, kompüter və s.) istifadə edilir.³

İş qrafiki fəal və sakit fəaliyyət balansını təmin edir və proqramın uzunluğundan asılı olmayaraq, seçim vaxtı üçün ən azı 60 dəqiqə verilir. Günün təxminən üçdə bir hissəsi uşaqların məqsədyönlü oyunlarla məşğul olmaları üçün istifadə olunur.

Kreativ kurikulum konstruktivizm fəlsəfəsinin (Jan Piaje, Lev Vıqotski, Hovard Qardner və Sara Smilanski və b.) nəzəriyyə və tədqiqatlarına əsaslanır. Yaradıcı kurikulum uşaqlarda sosial-emosional bacarıqları inkişaf etdirən, tədris prosesindəki müsbət münasibətləri dəstəkləyən, uşaqları konstruktiv oyuna həvəsləndirən və ailəni də tədris prosesinə qoşan tədris planlarını təbliğ edir. Müəllimlərə dərsləri uşaqların kəşfləri və oyunları vasitəsilə qura biləcəkləri şəkildə təşkil etmələri tövsiyə olunur.⁴

ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sistemində bir çox fərqli yanaşmaları olan proqramlar: *High Scope* kurikulumu, *Project Approach* (yeni yanaşmalar), *Tools of the Minds* (İdrak vasitələri. Montessori, Reggio Emilia və b.) proqramları tətbiq edilir.

³ <https://www.naeyc.org>

⁴ <https://www.oaklandschoolsliteracy.org/resources/common-core-resources/ccss-curriculum/>

High Scope kurikulumuna görə, müəllimlər uşaqları təlim materiallarını araşdırmağa, həm böyük, həm də yaşlıları ilə ünsiyyətə, inkişafetdirici mühit yaradaraq öyrənməyə təşviq etməlidirlər. Fəal təlim *High Scope* kurikulumunun əsas tərkib hissəsidir. Bu kurikulum oyun prosesində, ətraf mühit, hadisələr və digər insanlarla qarşılıqlı münasibətlərdə biliklər əldə edən, müstəqil düşüncəli uşaqların yetişdirilməsini məqsəd kimi qarşıya qoyur:

- Hər bir uşaq ədalətli yanaşmaya, yüksək keyfiyyətli erkən təhsilə layiqdir.
- Uşaqların bu gün və həyatları boyu nəyə müvəffəq olacaqları proqnozlaşdırılmalıdır.
- Fəal təlim yolu ilə müsbət nəticələrə nail olunmalıdır.
- Güclü təlimatçı liderlər yetişdirilməlidir.

High Scope məktəbəqədər kurikulumunda təlim aşağıdakı səkkiz məzmun sahəsinə yönəldilmişdir:

- öyrənməyə yanaşmalar;
- sosial və mənəvi inkişaf;
- fiziki inkişaf və sağlamlıq;
- dil bacarıqları, savad təlimi və ünsiyyət;
- riyazi biliklər;
- yaradıcılıq, incəsənət;
- elm və texnologiyalar;
- sosial tədqiqatlar.

Bu səkkiz sahədə öyrənmə 58 əsas inkişaf göstəricilərinə əsaslanır [Ann S.Epstein. Michigan, 2007].

Aktiv öyrənmə

Böyük, kiçik qarşılıqlı əlaqə. Müəllimlər tərəfdaş kimi fəaliyyət göstərir, uşaqlarla birlikdə işləyir və onları öyrənməyə təşviq etmək üçün həm şifahi, həm də yazılı (çap hərflərlə) şəkildə ünsiyyət qururlar.

Təlim mühiti. Proqnozlaşdırıla bilən fəal təlim mühiti yaratmaq üçün müəllimlər qrup otağını uşaqların evini, mədəniyyətini və dilini əks etdirən müxtəlif materiallarla təchiz edirlər.⁵

Gündəlik fəaliyyət. Uşaqlar həm fərdi, həm də kollektiv oyunlarda iştirak edir, kiçik və böyük qrup fəaliyyətlərində, yemək zamanı ünsiyyət qurur, özünəxidmət bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Gündəlik iş rejimini böyük və uşaqlar birlikdə müzakirə edirlər.

Qiymətləndirmə. Qiymətləndirmə də *High Scope* kurikulumunun əsas komponentlərindən biridir. Oyunlar zamanı uşaqların üzərində müəllimlərin anket

⁵ <https://www.seattletimes.com/education-lab/learning-in-nature-washington-becomes-first-in-the-country-to-license-outdoor-preschools>

müşahidələri aparmaları onların inkişafını obyektiv qiymətləndirməyə və təlim prosesini planlaşdırmağa imkan verir.⁶

Körpə uşaqların (infant-todler) kurikulumu. Kiçik yaşlı uşaqların oyun prosesində fəaliyyəti onların ətraf mühitə, hadisələrə münasibət bildirmələrinə, digər insanlarla qarşılıqlı əlaqə, ünsiyyət yaratmalarına xidmət edir. Məktəbəqədər təhsil (*preschool*) – yaradıcı tətbiqetmə, dil bacarıqları və savad təlimi, təşəbbüs və ictimai münasibətlər, fiziki inkişaf və musiqi, təsnifatmə bacarığı, rəqəmlər və say, məkan, zaman anlayışlarını öyrədir. Əsas məqsəd planlaşdırma, müşahidə, ardıcillıq və müəyyənətmə bacarıqlarının mənimsədilməsidir.

Nəticə

Yuxarıda təhlil etdiyimiz proqramlara əsaslanaraq, ABŞ-da müasir məktəbəqədər təhsil dedikdə:

- bərabər imkanların təmin olunduğu təhsil;
- yarım və tam günlük proqramların təşkili;
- ailə ilə məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin birgə işinin təşkili;
- fərqli proqramların tətbiqi;
- inteqrativ təhsilin təşkili;
- İKT-nin məktəbəqədər təhsildə geniş tətbiqi nəzərdə tutulur.

Bildiyimiz kimi, xarici ölkələrin təcrübəsi mexaniki şəkildə, olduğu kimi milli təhsil sisteminə tətbiq edilə bilməz. Ona görə də istənilən təcrübə təhlil edilərək milli zəmində adaptasiya və inteqrasiya olunmalıdır. ABŞ-da məktəbəqədər təhsillə bağlı həyata keçirilən proqramların təhlili aşağıdakı nəticələri çıxarmağa imkan verdi: ABŞ-da məktəbəqədər təhsilin xarakterik xüsusiyyəti uşaqların tərbiyə və təliminə olan yanaşmaların müxtəlifliyidir. Təhsil sahəsində dövlət siyasətinin əsas istiqamətlərindən biri erkən uşaqlıq dövründə təhsildir. Dövlət standartlar hazırlayır, məktəbəqədər təhsil proqramlarının əsas müddəalarını müəyyənləşdirir, tövsiyələr isə o qədər də sərt olmur. Digər əsas fərq ondan ibarətdir ki, hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsi öz proqramını hazırlamaq və həyata keçirmək hüququna malikdir. Bütün məktəbəqədər təhsil proqramları uşaqları məktəbə hazırlamaq məqsədi daşıyır.

Tədqiqatlarımıza əsasən, belə bir nəticəyə gəldik ki, ABŞ-da məktəbəqədər təhsil proqramları müstəqil, təşəbbüskar uşaqların tərbiyə olunmasına, onlarda qarşılıqlı ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılmasına istiqamətləndirilmişdir. Bu proqramlar rəngarəng, mahiyyətə çevik, məzmunca demokratikdir. Eyni zamanda, məktəbəqədər müəssisələrin valideynlərlə sıx əlaqə yaratdığını, bunun üçün bütün proqramlarda xüsusi bir bölmənin nəzərdə tutulduğunu və bunun ABŞ-ın məktəbəqədər təhsil sisteminə müsbət təsir etdiyini öyrəndik.

⁶ <http://www.creativecurriculum.net>

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ann S.Epstein. (2007). Essentials of Active Learning in Preschool. Getting to Know High Scope Curriculum. Michigan.
2. Dodge D., Heroman C., Colker L. & Bickart T. (2010). The Creative Curriculum for Preschool Foundation: Volume I. Bethesda, MD: Teaching Strategies.
3. Head Start Program Performance Standards. (2016). CFR Capter XIII September.
4. Supplement to the student teaching handbook. (2015). «Early childhood student teaching handbook», Eastern Michigan University, College of education, Rev. 8.
5. <http://www.creativecurriculum.net>
6. http://www.michigan.gov/documents/mde/Item_S_233488_7.pdf.
7. <https://www.seattletimes.com/education-lab/learning-in-nature-washington-becomes-first-in-the-country-to-license-outdoor-preschools>
8. <https://www.naeyc.org>
9. <https://www.oaklandschoolsliteracy.org/resources/common-core-resources/ccss-curriculum/>

Preschool education in the United States of America**Khalida Hamidova**

Azerbaijan State Pedagogical University, Department of pedagogy of preschool education.
Doctoral student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.
E-mail: musayevaxalide@mail.ru

Summary. What and how does the US teach preschool education? In seeking answers to this question, we have analyzed various programs and curricula used in the US preschool system. Our research has shown that different theories have been applied in the United States at different times in the field, numerous experiments have been carried out, and new methods and strategies have been put forward every time. The quality of education in the country is always on the agenda, considering the changes in society. The article analyzes Head Start program, creative curriculum, High Scope and other curricula. The programs outlined key principles and resources. The purpose of the article is to identify the differences and similarities between the US pre-school education system and Azerbaijan's pre-school education system, and to explore the possibilities of using this country's educational system while taking into account programs and curricula.

Keywords: preschool education, creativity, curriculum, quality, activity, training, self-governance, self-financing, self-determination.

Okul öncesi eğitim ve cinsiyet rollerinin çocuk üzerinde inşası

Ayşin Cengiz

Karaman/Merkez-Nurcan Kocakaya Anaokulu, Türkiye Cumhuriyeti, İstanbul.

E-mail: ayshin_c@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8901-1640>

Özet. Makalede okul öncesi çocuklarda cinsiyet ilişkilerinin oluşumu hakkında konuşuluyor. Yazar, Türkiye'de ve yurtdışında (özellikle ABD ve İsveç'te) okul öncesi çocuklarla cinsiyet ilişkilerini geliştirme deneyimini karşılaştırmaktadır, ayrıca, cinsiyete dayalı ilişkileri beslemede oyuncakların rolünden bahsediyor ve farklı ülkelerde farklı bir yaklaşımı vurguluyor. Sonuç olarak yazar, 2017 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin Uluslararası Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Forumu'nun Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Forumu Raporu'nda 144 ülkeden 131'inci sırada yer aldığından pişman. Yazar ayrıca eğitim sisteminin cinsiyet eşitsizliğinin önlenmesinde büyük rol oynadığını belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: okul öncesi, çocuklar, ebeveynler, anaokulları, cinsiyet çatışmaları, cinsiyet eşitsizliği, eğitim sistemi, eğitimciler.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.87>

Makaleden alıntı: Cengiz A. (2019) *Okul öncesi eğitim ve cinsiyet rollerinin çocuk üzerinde inşası*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 137–149.

Makale tarixəsi: gönderim tarihi – 04.09.2019; kabul tarihi – 10.09.2019

Giriş

Okul öncesi eğitim bir çocuğun doğumundan itibaren zorunlu eğitim öğretim dönemine kadar uzanan ilk temel öğretilerinin bulunduğu 0–6 yaş aralığını kapsar. Bu dönem çocuğun yetenekleri, bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, sağlıklı bir şekilde zihinsel, dil, sosyal, fiziksel, duygusal yönden gelişimlerini sağlayarak, olumlu karakter oluşumunun temellerinin atıldığı bir süreçtir. Nitelikli erken çocukluk eğitim programları çocukların bireysel

farklılıklarına görə gelişimsel gereksinimlerine cevap vermelidir. Çocuk eğitimindeki amacı çocuğun kendi kendine yeterli hale gelmesi ve karşılaştığı engellerle baş edebilmesi olarak ifade edilen Reggio Emilia yaklaşımı'na göre, her çocuğun büyümeye, bireysel bir varlık olmaya ve kendini serbestce ifade etmeye hakkı vardır. Çocuğun 0–6 yaş arasındaki bu dönemde gelişimde destek olan asli etkenler aile ve daha sonrasında okul öncesi eğitim kurumları eğitimcileridir. Okul öncesi dönem, çocukların çeşitli gelişimsel alanlar bakımından en hızlı gelişme gösterdiği dönemdir. Öyle ki, bir insanda 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin 0–4 yaşları arasında %50'si, 5–8 yaşları arasında %30'u, 8–17 yaşları arasında ise %20'si elde edilmektedir. Yani doğumundan orta öğretim çağına kadarki zihinsel gelişimin yarısı 4 yaşına kadar gerçekleşmektedir. Bu da okul öncesi eğitimin gerekliliğini ve önemini büyük ölçüde ortaya koyan bir araştırmanın sonucudur. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde çocuğun çeşitli alanlarda gelişebilmesinde ebeveynlerin ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin rehberliği büyük önem arz eder. «Erken çocukluk eğitim programlarında, programın planlanması ve yürütülmesinde niteliği belirleyen temel ölçüt çocuğun gelişimsel gereksinimlerin karşılanması olarak tanımlanabilir. Bu hususa «Her çocuk bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişimini sağlayacak bir hayat seviyesine, potansiyelini geliştirme hakkına sahiptir.» maddesi ile 1989 yılında yayımlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de vurgu yapılmaktadır».

Okul öncesi kurumlar ve ebeveynler vasıtasıyla çocuk toplumsal hayat düzenine alıştırmakta ve eğitim öğretim dönemine hazırlanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklar motor becerilerin ve kabiliyetlerinin gelişimlerini daha hızlı bir şekilde elde etmektedir. Tabii ki, bu bağlamda okul öncesi eğitim döneminde çocuğun temel bilincinin oluşturulduğu hassasiyetiyle yaklaşılarak özen ve dikkatle bir rehberlik gerçekleştirilmesi gerekir.

0–6 yaş aralığındaki bu hassas dönemde çocukların öğrendiği başlıca temel olgulardan birisi de toplumsal cinsiyet rolleridir. Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal normlar ve kurallar tarafından kültürel ve sosyal olarak oluşturulan cinsiyet rollerine tekabül eder ve biyolojik cinsiyetten farklılaşır. Kısacası, toplumsal cinsiyet olgusu organik değildir, tamamen kurgudan ibarettir. Kurgusal olan bu toplumsal roller her bir birey üzerinde yeniden inşa edilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında en kritik nokta çocuğun 0–6 yaşları arasındaki dönemdir. Aile, ana okulu, kreş gibi kurumlar ve buna bağlı olarak karşılaştığı cinsiyetçi materyaller vasıtasıyla toplumsal cinsiyet klişeleriyle ve kalıp yargılarla tanışır, sosyal çevre ile etkileşerek kendi cinsiyetlerine uygun olan davranışları öğrenirler. Öğrenme sürecinde kültürün, toplum, ebeveynlerin, okul ortamının ve kitle iletişim aracının büyük bir etkisi vardır. Çocuklar daha yaşamlarının ilk başlarında oynadıkları oyunları, izledikleri çizgi filmleri, giydikleri kıyafetleri, tutum ve

davranışlarını cinsiyetlerine uygun düşüp düşmediği yönünde öğrenirler ve bunu kendilerinden beklenen şekilde sergilerler. «Çocuk kendi cinsiyetine uygun davranış gerçekleştirdiğinde çevre bunu onaylarken, cinsiyetine uygun düşmeyen bir davranış gerçekleştirdiğinde ise davranışı onaylanmaz ve eleştirilir» [Çavdar, 2013]. Çocuklukta öğrenilen bu roller bireylerin ilerideki yaşamlarını da etkilemektedir. «Yetişkinler meslek seçimlerinde, duygu ve düşüncelerini yansıtmada ve diğer insanlarla olan etkileşimlerinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranma eğilimindedirler» [Dökmen, 2009].

Bununla birlikte, ebeveynler de kendi çocuk yetiştirme tutumlarında genellikle bilerek ve ya farkında olmaksızın çocuklarından kendi cinsiyetlerine özgü olarak atfedilen özellikler kazanmasını ve doğrultuda eyleme geçmesini beklediği bilinmektedir. Çocukların cinsiyet rollerine uygun özellikler kazanma beklentisinde oldukları çeşitli araştırmacılar tarafından kanıtlanmış bir olgudur [Fagot, 1978; Rubin, Provenzo ve Luria, 1974; Smith ve Daghlish, 1977; Akt:Özen, 1992]. Aynı zamanda bu beklenti ebeveynlerin çocuğa karşı davranışlarını da etkilemektedir.

Bu da demek oluyor ki, toplumsal anlamda cinsiyet eşitliğinin sağlanması için 0–6 yaş grubunun yüksek bilinçle dokunarak yetiştirilmesi gerektiğine işaret edebiliriz. Ebeveynlerin ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bu kalıp yargıların ve klişelerin kırılmasındaki payı oldukça büyüktür. Cinsiyetler arası eşitsizliğin giderilmesine okul öncesi eğitim dönemine vurgu yapan TÜSAİD Yönetim Kurulu üyesi Cansen Başaran-Symes Koç Üniversitesi'nde ki konuşmasında eğitim ve iş alanında sürmekte olan cinsiyetçi pratiklerin olduğunu belirterek «Toplumda cinsiyetçi bakış açısını değiştirecek eğitim yapısı ve içerikleri, henüz tam anlamıyla dönüştürülebilmiş değil» dedi. «Refah dağılımı ve eğitime erişimde fırsat eşitsizliğinin nesilden nesile geçme eğilimi» gösterdiğine dikkat çeken Başaran gençlere ve bilhassa çocuklara yapılacak yatırımla bu durumun değişmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ortadan kaldırılmasının mümkün olduğunu ifade etti. TÜSAİD'in 2005 yılında hazırladığı «Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Raporu»nu hatırlatan Başaran toplumda cinsiyet eşitliği bakış açısının gelişimi için de bu sürecin önemli olduğunu belirtti.»

Öğretmenin doğru yönlendirmesi çocukların kalıp yargılarını (gender stereotypes) azaltmada, yeni bir bakış açısı edinmelerinde oldukça etkin bir rol oynar. Gelişimsel olarak özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yönlendirmeye açık oldukları bilinmektedir. Bununla birlikte ön yargı ve ayrımcılıkta çocukların en katı oldukları dönem yine 5 ya da 6 yaş dönemidir. Ön yargı ve ayrımcılığa ilişkin kalıp yargılar bir kere oluşunca, sonrasında kalıp yargıları kırmak daha da zor olduğundan çocuklar 5, ya da 6 yaşını bitirmeden, okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenler çocuğa doğru model olma ve yönlendirme ile kalıp yargıları en aza indirebilirler.

Çocuklara sunulan materyallerin dikkatle seçilmesi konusuna değineceğim.

0–6 yaş döneminde ayrımcılığın materyallerde genel olarak renksel ve imgesel bir biçimde vücut bulduğunu görmek çok da zor değildir. Cinsiyete özgü olarak atfedilen, renkler ile birbirinden net biçimde ayrılmış olan materyallerin bu dönemde tercih edilmemesi şarttır. Bir oyuncakçıya girdiğimizde, dahi raflara hızlıca bir baktığımızda kız ve erkek çocuklarına ayrılan oyuncakları hemen fark ederiz. Çocuğun rolleri tanıma sürecine katkı sağlayan bu oyuncaklar toplumsal yaşamda kadın ve erkeğin hangi alanda bulunması gerektiğine varacak kadar derin bir ayrım yapar. Özellikle cinsiyetli oyuncaklarla karşışarşıya gelen çocukların başka bir tercihi kalmaz ve yaşamlarının daha ilk yıllarında bu ayrımı istemsizce kabullenerek «kendi cinsiyetlerine» özgü olan oyuncaklarla ve kendi cinsiyetlerindeki diğər çocuklarla oynamaya yönelim gösterirler. Dahası bu yönelimi göstermeyen ve cinsiyetine atfedilmemiş olan oyuncaklarla oynayan çocukların ayrıma maruz kaldığı ve ailelerin de bu yönelimden hoşnut olmadıkları, hatta «bir terslik olduğunu» düşündükleri görülür.

Sınıf ortamı için eğitimci tarafından seçilen oyuncaklara baktığımda, ilk olarak gördüğüm ahşaptan yapılmış oyuncakların çocukların hem el becerisini geliştiriyor olduğu, hem de cinsiyet fark etmeksizin çocukların ilgisini çektiği idi. Bu ahşap oyuncakların çoğu geometrik şekillerin taklidi gibi eğitici yanları bulunan oyuncaklar olsalar da, bu oyuncakları incelerken ahşap bir oyuncak dikkatimi çekti. Ahşap bir levhanın üzerinde iki adet tavşan bulunuyordu. Yan tarafında ki hayvanlara baktığımda birinin başında pembe bir kurdele vardı. Dolayısı ile cinsiyetler olarak ayrılan hayvanlar vardı ve hayvanın saf hali eril olanı temsil ediyordu. Bu konuda küçük bir araştırma yaparak 0–6 yaş grubuna yönelik çocuk kitaplarını inceledim. Hayvanlar resmedilirken gerçekten de saf haliyle eril olarak simge leniyordu. Karakter bir kadın olduğundaysa mutlaka pembe bir obje, kirpik detayı ve s. ona ekleniyordu. Bu konuda Florida Devlet Üniversitesinin bir araştırması bulunuyor. Bu araştırma çocuk kitaplarındaki cinsiyetçi önyargıların 100 yıldan uzun süredir var olduğunu ortaya çıkaran bir araştırma olarak değerlendiriliyor. 1900–2000 yılları arasında yayımlanmış 6 bini aşkın çocuk kitabının yalnızca yüzde 7,5’inde ana karakter olarak dişi hayvanlar var. Keza çizgi filmlerinde çoğu aynı eril bakış açısının bir tasarısı olarak karşımızda duruyor.

Günümüz çocuk kitabı yazarlarından Feyza Hepçilingirler’in neden hayvan karakterlerinin eril olarak ortaya konduğuna dair düşüncelerine tam da burada yer vermek isterim: «Dişisine ve erkeğine ayrı adlar verilen hayvanlar dışında hayvanların erkek ya da dişi oldukları özellikle belirtilmedikçe bilemeyiz. Aslan, yılan, güvercin, tavşan erkek de olabilir, dişi de. Ancak burada algılama devreye girer ki, hayvan söz konusu olduğunda da, insan söz konusu olduğunda da algı daima erkekten yanadır. «Aslan o gün ormanda dolaşmaya çıkmıştı» diye bir cümle okuduğunda kimse buradaki «aslan»ın dişi bir aslan olduğunu anlamaz. Yani, cinsiyetçilik dilde değil, zihinde, zihniyette. Zaferler hep erkeklerindir ya.

Hayvan hikayelerinde yarışlar, savaşlar, çarpışmalar, çatışmalar söz konusu olduğunda bunların kahramanlıkları da kolay-kolay dişilere bırakılmaz tabii».

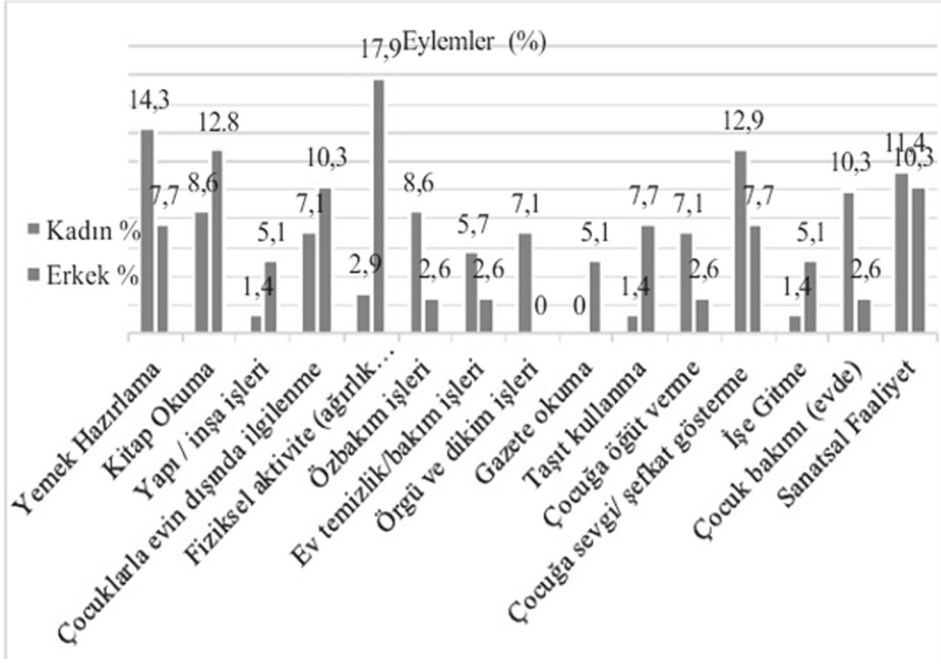
Yine Florida Üniversitesinin yapmış olduğu araştırmaya göre belirtilen dönemdeki çocuk kitaplarında kadın ana karakterlerin oranı %31'dir. Günümüzde bu yüzdelik daha artmış olmasına rağmen bu cinsiyetçiliğin azalmış olmasını göstermez, aksine, kitap sektöründe yeni bir pazar alanı oluşturan «kız kitapları» ayrımını doğurur. «Kız tüketicilerin ayrı bir pazar oluşturduğunu düşünen üreticiler, tıpkı konfeksiyonda olduğu gibi, kız çocukları için pembe ve ya soluk renklerin hakim olduğu cinsiyetçi kitaplar üretiyorlar. Bu kitaplarda kız çocukları kahraman, ama 'cinsiyetçi' kitaplar bunlar. Yani araştırma sonuçlarını sadece sayısal değerlendiresek, yanılığa düşeriz, niteliksel değerlendirmeler yapmak lazım.» diyor Behiç Ak. Bu alan incelendiğinde özellikle 0-6 yaş grubu kız kitapları olarak tanımlanan kitapların kızları büyük bir pembeliğe, prenses imgelerine mahkûm ettiğini söyleyebiliriz. Bir benzerinin de erkekler için üretilmiş olarak addedilen süper kahraman kitaplarında da görürüz. Güç ve şiddet şöleninin, eril sömürünün hat safhada olduğu bu kitaplar yine erkeğin toplumsal yaşamda ataerkil düzendeki yerine hâkim olmasına destek verir niteliktedir.

3-6 yaş grubundakiler için çocuk kitabı, kavram, sembol, resim ve gerçek hayat arasında ilk ilişkilerin kurulduğu bağlam. Çocuk burada bir ebeveyn sayesinde yazının kendisine okunmasıyla hikayeyi öğreniyor, bir ebeveyn olmadığı şartlarda ise resimlere bakarak hikayeyi kendi kurgulamaya çab alıyor. Bu dönemdeki kitaplara «resimli kitaplar» diyoruz. Okuma-yazma öğrenildikten sonraki kitaplar ise yazı ağırlıklı, resim daha geri planda kalıyor. Bu kitaplara da «resimlendirilmiş kitaplar» diyebiliriz. «3-6 yaş kuşağı için olan «resimli kitaplar», büyük ve çocuğun birlikte paylaştığı kitaplar. İlk belki de son kurdukları entelektüel ilişki bu kitaplarla oluyor. Çocuk yalnız kaldığında da kitabı sadece resimlerine bakarak okuyabiliyor» diyor Behiç Ak.

«EKEV AKADEMİ» dergisinin 22 sayısında yayınlanan Elif Aktaş ve Derman Kaynak'ın yürüttüğü araştırmada okul öncesine yönelik kitaplardan seçilen 50 kitapta kadın ve erkeğin bulunduğu faaliyetler oransal olarak Tablo 1-de gösterilmiştir.

Bu grafikte gördüğümüz gibi, kadınların yemek hazırlama, öz bakım işleri, ev temizliği/bakım işleri, çocuğu uyarma/çocuğa öğüt verme, çocuğa sevgi/şefkat gösterme, evde çocuk bakımı, sanatsal faaliyet, örgü ve dikiş işleri gibi eylemlerde baskın konumda olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerinse fiziksel aktivite (ağırlık taşıma/ağaca tırmanma ve b.), kitap okuma, çocuklarla evin dışında ilgilenme, taşıt kullanma, yapı/inşa işleri, gazete okuma eylemlerinde baskın konumda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu grafiğe göre, erkekler örgü ve dikiş eyleminde bulunmazken kadınlar da gazete okuma eyleminde bulunmamışlardır. Faaliyetlerin bile cinsiyet olarak bir aidiyeti temsil ettiği bu kitaplarda toplumsal cinsiyet

Tablo 1



klışeleri yeniden ve yeniden üretilerek çocuğun önüne sunulmaktadır.

Özellikle 3–6 yaş grubundaki çocukların kazanımlarından önemli olan biri de mesleklerle tanışmalarıdır. Fakat eril bakış açısıyla hazırlanmış onlarca kitap, çizgi film, oyuncak vasıtasıyla çocukların gözünde meslekler de bir şekilde cinsiyetlere addedilmiştir. Polislik, pilotluk, doktorluk, mühendislik, şoförlük ve sayamayacağımız daha bir sürü yüksek statülü olarak niteleyebileceğimiz meslek erkek bireye atfedilmiştir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin devamını sürdürürken faydalanmak için okul öncesi öğretmenlerince kurulmuş olan platformlara baktığımda çoğunda meslek kartları gördüm. Bu meslek kartlarının hemen hepsinde değindiğimiz gibi bir ayırım söz konusuydu.

Yukarıda Dokuz Eylül Üniversitesi’nin bünyesinde Sibel Karabekmez, Günseli Yıldırım, Güzin Özyılmaz Akamca, A. Murat Ellez, Ayşe Nur Bulut Üner’in yaptıkları «Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mesleklere Yönelik Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi» adlı çalışması (Tablo 2) çocukların belirli meslekleri hangi cinsiyete addettiklerini yüzdelik oranla ortaya çıkarmaya yönelik olarak oluşturulmuş bir araştırmadır. Bu araştırma 2016–2017 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde öğrenim gören 48–60 ay arası toplam 30 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların algısının oluşturduğu mesleki faaliyetlerin cinsiyetlere dağılım tablosunu inceleyelim.

Tablo 2. Mesleklere Yönelik Resimli Cinsiyet Algısı Dağılımı

Meslekler	Kadın Mesleği						Erkek Mesleği						Kadın ve Erkek Mesleği					
	K	K	E	E	T	T	K	K	E	E	T	T	K	K	E	E	T	T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmen	1	6,3	1	7,1	2	6,7	0	0	0	0	0	0	15	93,8	13	92,9	28	93,3
Pilot	0	0	0	0	0	0	6	38	12	86	18	60	10	62,5	2	14,3	12	40
İnşaat Müh.	0	0	1	7,1	1	3,3	4	25	6	43	10	33,3	12	75,0	7	50,0	19	63,3
Hekim	1	6,3	0	0	1	3,3	3	19	2	14	5	16,7	12	75,0	12	85,7	24	80
Şoför	0	0	0	0	0	0	8	50	9	64	17	57	8	50,0	5	35,7	13	43
Çiftçi	2	13	0	0	2	6,7	2	13	5	36	7	23,3	12	75,0	9	64,3	21	70
İtfaiyeci	1	6,3	0	0	1	3,3	5	31	10	71	15	50	10	62,5	4	28,6	14	46,7
Aşçı	3	19	1	7,1	4	13	4	25	4	29	8	27	9	56,3	9	64,3	18	60
Terzi	12	75	11	79	23	76,7	0	0	0	0	0	0	4	25,0	3	21,4	7	23,3
Boyacı	1	6,3	0	0	1	3,3	6	38	10	71	16	53	9	56,3	4	28,6	13	43,4
Kuaför	6	38	4	29	10	33,3	1	6,3	1	7,1	2	6,7	9	56,3	9	64,3	18	60
Garson	1	6,3	1	7,1	2	6,6	2	13	3	21	5	16,6	13	81,3	10	71,4	23	76,8
Sekreter	1	6,3	1	7,1	2	6,7	1	6,3	3	21	4	13,3	14	87,5	10	71,4	24	80
Bahçıvan	1	6,3	1	7,1	2	6,7	6	38	4	29	10	33,3	9	56,3	9	64,3	18	60
Polis	0	0	0	0	0	0	3	19	5	36	8	26,7	13	81,3	9	64,3	22	73,3
Tesisatçı	1	6,3	0	0	1	3,3	8	50	11	79	19	63,3	7	43,8	3	21,4	10	33,3
Postacı	1	6,3	0	0	1	3,3	7	44	7	50	14	46,7	8	50,0	7	50,0	15	50
Manav	0	0	0	0	0	0	3	19	4	29	7	23,3	13	81,3	10	71,4	23	76,7
Bilim İnsanı	1	6,3	0	0	1	3,3	6	38	9	64	15	50	9	56,3	5	35,7	14	46,7
Diş Hekimi	3	19	0	0	3	10	2	13	4	29	6	20	11	68,8	10	71,4	21	70

K: Kız E: Erkek T: Toplam

Pilotluk, araştırmanın yapıldığı okul öncesi dönem çocuklar arasında %60 erkek mesleği olarak algılanmıştır. Buna istinaden pilotluğun erkek mesleği olduğunu düşünen bazı çocukların açıklamaları şu şekilde paylaşılmış: K3: «Çünkü erkekler kullanmalı şeyleri daha çok yapabiliyor». K12: «Erkekler yapar, çünkü çok-çok iyi uçurabilirler. Kızlar birazcık yüksekte korkuyorlar, ama babam korkmuyor». E22: «Erkekler ayarlarını bilir ve kullanabilir. Kızlar yemekleri dağıtır, hostes olur». E28: «Kızlar uçak sürmeyi bilmez. Erkekler bilir».

Bu mesleklerden kritik olarak inceleyebileceğimiz bir sonuç da şoför mesleği hakkındaki sonuçlardır. %57 ile erkek mesleği olarak seçilmiş bu meslek hakkında bu mesleği erkek mesleği olarak seçen çocukların görüşlerine bakalım. K3: «Erkekler birilerinin gideceği yerleri daha çok tanıyorlardır. Kadınların evde işleri vardır. Her yeri bilemezler. Temizlik, yemekle uğraşıyorlar. Erkekler her gün işe gittiği için, işleri değiştiği, uzak işlere gittiği için her yeri biliyor». K9: «Kızlar pek becerikli değildir. Ben bir taksiye bindim, hep erkek gördüm. O yüzden erkek yapar». E15: «Bazı kızların ehliyeti olmadığı için yanlış yönlere gidebilirler, yani ehliyeti olabilir, ama adamlar nereye gideceğini söylediğinde akıllı karışabilir. Erkekler yanlış yere gitmez».

Aslında şoförlüğün hem kadın, hem erkek mesleği olduğunu düşünen çocukların ifadelerinin pek çoğunda da ayrımcılık söylemlerine rastlayabiliriz: Örneğin: K5: «Ben hiç kız görmedim, ama erkek birçok gördüm, ama kızlar da olabilir. Bence bebek oynacağı, annem bile sürüyor. Annem şoförlük yapamaz, ama diğer kızlar yapabilir. Eğitim aldılar». E13: «Benim babam halama araba kullanmayı öğretmiş. O yüzden ikisi de yapabilir» gibi.

Özellikle cinsiyetçiliği en üst perde de hissedebileceğimiz meslekler genellikle güç öğeleri ile ilişkilendirilen mesleklerdir. Tesisatçılık mesleğini sadece erkeklerin yapabileceğini belirten çocukların görüşleri şu şekildedir: E8: «Ben erkek gördüm. Hiç kız tesisatçı görmedim, çünkü kızlar tamir işlerinden anlamaz, çünkü onlar ev hanımı birazcık. Erkekler dışarıda çalışır, aletleri iyi kullanır». E11: «Kızların kafasına bir şey düştüğünde hani kızlar hassastır ya erkekler böyle serttir, dayanır, ondan erkekler yapar». E22: «Erkekler daha güçlü ve hızlı olduğu için yaparlar. Kızlar güçsüzdür ve yavaştır.» K17: «Erkekler biliyor, ama kızlar bilmiyor. Bizim musluk bozulmuştu, annem bir şey yapamadı, babamı aradı, geldi, o yaptı». K23: «Erkekler yapar. Aynı dikisi kızların becerebildiği gibi, bunu da erkekler becerebilir, çünkü tamir yapmayı, vida sıkmayı erkekler becerebilir. Yani onlar daha güçlüdür, sıkabilir».

Araştırmanın büyük bir kesiminde ayrımcı söylemlerin sürdüğünü görebiliriz. Bu çocuklar yalnızca okul öncesi eğitim gören 48–60 ay yaş grubu aralığında çocuklar olmalarına rağmen bu toplumsal cinsiyet ayrımını onların ağzından bu kadar açık bir şekilde ifade edilmiş olması acı bir durumdur. 48–60 ay grubundaki çocuklar kızların evde işleri olduğundan, güçsüz ve yavaş olduğundan, bilgi yetersizliğinden bahsetmektedir. Pilot örneğinde gördüğümüz «kadınlar hostes olur, yemek dağıtırlar.» cümlesi, şoförlük örneğindeki «kadınların evde işleri vardır. Her yeri bilemezler. Temizlik, yemekle uğraşıyorlar» cümlesi kadınları sadece evde var etmeye çalışan ve ev işlerinin kadını boyunduruk altına aldığı fikri eril sömürünün baskıcı, düzeni altında yetişen çocuğun daha hayatının ilk evrelerinde açıkça üzerine sinmiştir. Bir kız çocuğu, henüz bu yaşlardayken, nasıl üzerindeki bu büyük baskıyla ve bu düşüncelerle baş ederek, tüm toplumsal düzene meydan okuyarak hayalindeki meslekte bahsedebilir ki?

Sınıf içi oynanan dramatik oyunlarla da çocuğun meslek öğrenimi sağlanabilir ve toplumsal yaşamın «klasik» düzeni öğretilebilir. Sınıflarda oynanan bu dramatik oyunlar için oyuncaklar bulunuyor. İncelemelerim sonucu pek çok sınıfta dramatik oyun merkezinde özellikle aile kurumunun taklidi ile oluşan oyunlarda kullanılmak için mutfak malzemeleri, pişirme setleri olduğunu öğrendim. Bu pişirme setlerinin rengi ise bu oyuncaklar kız oynacağı olarak addedildiği için pembe, mor gibi renklerden oluşuyor. Kadınlara yöneltilen ev işlerini yapan sınıf olma kalıp yargısı da çocukların zihninde bu ayrımcı pratiklerle oluşturulabilir. Bunların yanı sıra bir oyuncakçının «kız bölümünde» kolaylıkla rastlayabileceğimiz oyuncak ütü,

yemek gereçleri, bebekler, oyuncak çamaşır makinesinin bulunduğu pespembe bir oyuncak havuzu gözler önüne serilmektedir. Bu pratikler kadını ev içinde tutma olgusunu besler.

Erkekler için ise erkek çocuğu daha farklı bağlamlarda kreatif bir biçimde var etmeye dayalı oyuncaklar oldukça yaygındır. Erkek çocuğunun hayal gücünün gelişmesine katkı sağlayan bu oyuncaklar arasında mekanik oyuncaklar sayılabilir. Örneğin tamir setleri, uzayla ilgili oyuncaklar, taşıt oyuncakları gibi çok çeşitli oyuncaklar bulunmaktadır. Ayrıca dramatik oyunlar çerçevesinde taklit edilen aile kurumu cinsiyetçi ve heteronormatif özellikler sergileyen bir ailedir. Bir okul öncesi öğretmeni sınıfta dramatik bir oyun oynadığı sırada çocukları gözlemleyerek yaşadığı olayı anlatıyor. Sizlere bu olaydan bahsetmek istiyorum. Sınıfta çocuklar evcilik oynuyorlarmış. Çocuklardan biri bebek, birisi anne, birisi de baba olmuş. Anne mutfakta yemek yaparken bebek ağlamaya başlamış. Bu sırada anne rolündeki çocuk kendisi meşgul olduğundan, baba rolündeki çocuğa bebekle ilgilenmesini ve bezini değiştirmesi, ona mama vermesi gerektiğini söylemiş. Bunun üzerine erkek çocuk babaların bebekle ilgilenmediğini, bunun kız işi olduğunu ve annenin bunları yapmak zorunda olduğunu belirtmiş. Bu sırada gözlemleyen öğretmen oyuna dahil olarak, bu yanlış düzeltmek amacıyla çocuğa uyarıda bulunmuş.

Oyuncaklar ile tanışan çocuklar bu oyuncakların kendi cinsiyetine ait olup olmadığını da hemen kavrayabilecek konumdadırlar, çünkü doğduklarından itibaren sahip oldukları cinsiyetçi oyuncaklar okul öncesi eğitim ortamında diğer çocukların oynadığı oyuncakların da görülüp, zihinde onaylanmasıyla cinsiyet aidiyeti tamamlanır. Nihal Şıvgın'ın 2015 Ocak ayında yaptığı «Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60–72 aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Etkisinin İncelenmesi» adlı toplamda 80 anaokulu çocuğuyla yaptığı çalışmadan bir tablo (Tablo 3) paylaşmak istiyorum. Bu tablo anaokulu çocukların oyuncakların cinsiyet aidiyetinin algısının netliğini ortaya koyar niteliktedir.

Cinsiyetçi ebeveyn ve okul öncesi öğretmenler de çocuklar arasındaki cinsiyetçi pratiklerin yaygınlaşmasında doğrudan olumsuz etkide bulunuyor. Toplumumuzca en çok kullanılan kalıp yargılardan birkaç örnek vermek gerekirse, «erkekler ağlamaz» söyleminden ve «karı gibi» nitelendirmesinden bahsedilebilir. Erkek çocuğunun duygularını rahatça yaşamasına izin vermeyen bir tutum ve yine «erkeklik duruşunu» kadın üzerinden yeren bir sıfatla eleştirilmesi gibi olgulara toplumumuzca oldukça sık başvurulduğunu görürüz. Ayrıca erkek çocuk da erkeklik altında, yani toplumun ona biçtiği roller altında ezilebilmektedir. Aslında ebeveyn ve öğretmenin algısındaki bu ayrımcı söylem onun çocuğa davranışına da yansır. Örneğin öğretmen sınıf ortamında düşüp ağlayan bir erkek çocuğa nazaran yine aynı durumdaki bir kız çocukla daha fazla ilgilenme eğilimi göstere-

Tablo 3. Denev ve Kontrol Grubundaki Çocukların Oyuncaqlara İlişkin Ön-test Cinsiyet Rolü Algıları

Oyuncaklar	Denev Grubu(n=40)						Kontrol Grubu(n=40)					
	K		E		K-E		K		E		K-E	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Pelüş Oyuncaklar	36	90,0	2	5,0	2	5,0	32	80,0	4	10,0	4	10,0
Araba	-	-	40	100,0	-	-	-	-	40	100,0	-	-
Kamyon	-	-	40	100,0	-	-	-	-	39	97,5	1	2,5
İp	40	100,0	-	-	-	-	39	97,5	-	-	1	2,5
Bisiklet	2	5,0	31	77,5	7	17,5	1	2,5	33	82,5	6	15,0
Evcilik Oyuncakları	40	100,0	-	-	-	-	40	100,0	-	-	-	-
Tamir Aletleri	-	-	40	100,0	-	-	-	-	39	97,5	1	2,5
Robot	-	-	40	100,0	-	-	-	-	40	100,0	-	-
Bebek	40	100,0	-	-	-	-	39	97,5	1	2,5	-	-
Oyuncak Askerler	1	2,5	39	97,5	-	-	1	2,5	39	97,5	-	-

K: Kadın E: Erkek K-E: Kadın ve Erkek

bilir. Bunun dışında bir erkek çocuğun hareketli, yaramaz ve yerinde duramayacak haylazlıkta olması belki kız bir çocuğun yaramaz olmasından daha çok tolere edilebilir, bir durum olarak algılanabilir. Burada da «kızlar hanım hanımcık olmalıdır» tarzı bir kalıp yargı devreye giriyor.

Sonuc

Araştırmalarım sonucunda tüm bu toplumsal cinsiyet klişelerini yıkmaya amaçlayan okul öncesi eğitim kurumuna rastladım. Bu okulun adı Egalia. Egalia kelimesi isveççe eşitlik anlamına geliyor. İsveç'in eşitliği destekleyen politikalarının sonucu olarak 2010 yılında bu proje hayata geçiriliyor ve cinsiyet ve cinsiyet çevresinde oluşan kavramların öğrenildiği 1–6 yaş grubuna hitap ediyor. Yukarıda bahsettiğimiz kalıp yargısal söylemlere örnek olarak okulun tanıtımını yapan bir internet sitesinde şu cümlelere rastladım: «Ağaca tırmanmak isteyen bir kız çocuğuna kimse «Aman, çıkma, düşersin!» demiyor. Öfkeden ya da acısından göz yaşlarına boğulan bir erkek çocuğuna da kimse «erkekler ağlamaz» demiyor. Tam tersine, eğitimciler çocukla en az kız arkadaşları kadar şefkatle ilgileniyor.» Stockholm şehrinde açılan bu okul o kadar eşitlikçi ki, çocuklardan bahsederken bile «kız», «erkek» tanımlamalarını kullanmıyorlar. Onun yerine sıklıkla «arkadaşlar», «çocuklar» kelimeleri kullanılıyor. Ayrımcı söylemler öncelikle dilin dışarısına atılarak, eşitlikçi zeminin sağlanması böylelikle kolaylaşıyor. Dilden ayrımcı söylemlerin temizlenmesine başka bir örnek de şudur: «Bir başkası hakkında konuşulurken tanımlamalarda «bay» ya da «bayan» yerine isveççe'ye fince'den geçen «hen» sözcüğü kullanılıyor. Herhangi bir

cinsiyet iması olamadan bay/bayan anlamına gelen bu sözcük isveççe'de kadınlar ve diğer eşitlikçi topluluklar arasında sıklıkla kullanılıyor». Kız ve erkek sözcükleri hitap olarak kullanılmasa da, biyolojik farklılıklar bütünüyle kabul ediliyor. Bu kurumdaki oyuncak bebeklerde tektipleştirmelerden uzak farklı ırksal kökenlere sahip olarak üretilmiştir.

Diğer oyuncaklara bakıldığında da ahşap, plastik, kumaş gibi materyallerden üretilen bu oyuncakların her cinsten çocuğa hitap edecek cinste olduğu görülür. Lego ve diğer bloklar dramatik oyuncaklardan olan mutfak tezgahının yanına yerleştirilmiş. Bunun gerekçesi de «...çocukların kafasında yemek pişirmek ve bir şeyler imal etmek arasında bir fark olduğu algısının oluşmasından kaçınmak...» olarak açıklanıyor [Saatçioğlu, 2014].

Ayrıca çocukların sokakta ve doğal materyallerle oynamalarına imkan tanınır. Her cinsten çocuğa onların kreatif alanda hayal güçlerini geliştiren ve onları özgürleştiren biçimde oynama hakkı verilmiştir.

Bu okulla alakalı olarak benim en çok dikkatimi çeken husus kütüphane ve kitap seçimleri konusu oldu. «The New York Times»ın yayımladığı habere göre, Egalia'nın kütüphanesinde çok klasikleşmiş cinsiyetçi öğeler içeren «Pamuk Prenses», «Sindirella» gibi kitapların yeri olmamasına karşı her türlü farklı aile yapısına değinen çok sayıda kitap bulunmaktadır. Örneğin evlatlık alınmış çocuklar, eşcinsel aileler, tek ebeveynli aileler ve daha nice farklı örnek teşkil eden kitaplar bulunmaktadır.

Tüm bu örneklerden ve araştırmalardan anlaşılacağı gibi, toplumsal anlamda cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi eğitimden geçiyor. Cinsiyet rollerinin öğrenildiği dönem olan 0-6 yaş dönemi, yani okul öncesi dönem bireyin zihninde cinsiyetçi kalıp yargılarının oluşmasının önlenebileceği asli dönem. Okul öncesi eğitimin toplumsal cinsiyet rollerini yıkması isteğinde en önemli şey çocukları yetiştiren bilinçli ebeveyn ve eğitimcilerdir.

Dünya Ekonomi Forumu 2006 yılından beri cinsiyet eşitliği raporu yayınlıyor. Ülkemiz toplumsal cinsiyet eşitliğinde her yıl biraz daha geriye düşüyor. Türkiye 2017 yılında açıklanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Raporu'nda 144 ülke arasında yapılan ankette geçen yıla göre bir sıra gerileyerek, 131 sırada yerini aldı.

Bu eşitsizliğin önlenmesi yolunda eğitime ve eğitimcilere çok büyük bir rol düşüyor. Eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politikalar üretmesi ve öğretmen yetiştiren fakültelerin toplumsal cinsiyet karşıtı müfredatlara ağırlık vermesi gereğinin aciliyeti bu hususta önem kazanıyor. Ülkemizdeki bu aciliyetin fark edilmesi ve çok daha eşitlikçi bir dünyada yaşamak ümidiyle...

Kaynaklar

1. Çavdar D. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları. Ankara.
2. Dökmen Z. (2009). Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitapevi.
3. Karabekmez S., Yıldırım G., Özyılmaz Akamca. G., Ellez A., & Bulut Üner A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji dergisi. 2(1), 52-70.
4. Kaynak D. & Aktaş E. (2017). Okul Öncesi Hikâye ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini. EKEV AKADEMİ dergisi. Sayı:72
5. Şıvgın N. (2015). Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. Ankara.
6. Tagliabue J. (2012). Swedish School's Big Lesson Begins With Dropping Personal Pronouns. The New York Times.
7. Yıldız I. (2017). Çocuk kitaplarında cinsiyetçilik: Pembedelere mahkûm edilen kızlar.

Məktəbəqədər təhsil və uşaqlarda gender münasibətlərinin tərbiyə olunması

Ayşin Cengiz

Türkiyə Cümhuriyyəti, İstanbul, Karaman / Mərkəz - Nurcan Kocakaya uşaq bağçasının müəllimi. E-mail: ayshin_c@hotmail.com

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər dövrdə uşaqlarda gender münasibətlərinin formalaşmasından söhbət gedir. Müəllif müqayisəli şəkildə Türkiyədə və xarici ölkələrdə (əsasən ABŞ və İsveçdə) məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda gender münasibətlərinin tərbiyə olunması təcrübəsindən danışır. Müəllif, həmçinin gender münasibətlərinin tərbiyəsində oyuncaqların rolundan bəhs edir və buna müxtəlif ölkələrdə fərqli yanaşıldığını göstərir. Sonda müəllif təəssüflə vurğulayır ki, 2017-ci ildə Türkiyə Cümhuriyyəti gender bərabərliyinin səviyyəsinə görə Beynəlxalq Gender Bərabərliyi Forumunun Hesabatında 144 ölkə arasında 131-ci yeri tutmuşdur. Həmçinin müəllif gender bərabərsizliyinin qarşısının alınmasında təhsil sisteminin və təhsilverənlərin üzərinə böyük vəzifələr düşdüyünü qeyd edir.

Açar sözlər: məktəbəqədər dövr, uşaqlar, valideynlər, məktəbəqədər təhsil qurumları, gender münasibətləri, gender bərabərsizliyi, təhsil sistemi, təhsilverənlər.

The preschool education, and development of the knowledge of children's gender attitude

Aishin Chengiz

Karaman / Merkez–Nurkan Kojakaya Kindergarten. Turkey, Istanbul.

E-mail: ayshin_c@hotmail.com

Summary. The article is devoted to the formation of gender equality knowledge of children in the preschool period. The author compares the experience of the teaching methods concerning how to solve out the gender-related problems in preschoolers in Turkey and other countries (mainly in the USA and Sweden). The author also discusses the role of toys in educating process children gender-based relations, also highlights the various methods are used in different countries. Meanwhile, the author expresses his regrets about Turkey's position in the Gender Gap Re-port of 2017 where Turkey ranks 131st among 144 countries. The author also emphasizes that the education system and teachers have a great responsibility to prevent gender problems that cause an imbalance in the prosperity of society.

Keywords: preschool period, children, preschool educational institutions, gender relations, gender inequality, education system.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsində ailənin rolu

Nigar İsmayılova

ADPU-nun Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının müəllimi,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru. E-mail: niay.83@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0857-7475>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsində ailənin rolundan bəhs olunur. Qeyd edilir ki, məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsinə ailədə mütləq nəzarət olunmalıdır, çünki kiçikyaşlı uşaqlar texnologiyalardan istifadə qaydalarını hələ tam bilmirlər. Bu işdə ailə onlara kömək etməlidir. Həmçinin qeyd olunur ki, uşaqların həddən artıq televiziya verilişlərini izləmələri, kompüter və mobil telefona aludəçilikləri onların sağlamlığına zərər yetirir, praktik zəkaları yaxşı inkişaf etmir, onlarda daim yorğunluq, baş ağrıları müşahidə olunur. Məqalədə müasir texnologiyalardan olan televizor, kompüter, telefondan istifadə qaydalarının məzmunu açıqlanır, valideynlərə bu texnologiyalardan istifadədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların yaşına uyğun vaxt məhdudiyətləri tövsiyə olunur.

Açar sözlər: məktəbəqədər yaşlı uşaq, ailə, müasir texnologiyalar, televizor, kompüter, mobil telefon.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.88>

Məqaləyə istinad: İsmayılova N. (2019) *Məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsində ailənin rolu*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 150–155.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 08.08.2019; qəbul edilib – 14.08.2019

Giriş

Texnologiyalar zaman-zaman müəyyən mərhələlərdən keçərək, təhsilin, elmin təkamülü ilə əlaqədar olaraq inkişaf etmişdir. Əvvəlki dövrlərdə mövcud olan texnologiyalar müasir dövrdə daha da təkmilləşmiş, hər bir təhsil işçisinin, o cümlədən, şagird və tələbələrin də həyatında mühüm yer tutmuşdur.

Texnologiya yunan mənşəli söz olub, *techne* – sənət, ustalıq, bacarıq, *logos* – elm deməkdir. Bu mənada texnologiya dedikdə, problemlərin həllinə istiqamətlənmiş, şagirdlərə verilən tapşırıqların daha səmərəli formada həyata keçirilməsinə zəmin yaradan metodların məcmusu başa düşülür. Tədris prosesində təlimin keyfiyyətinin artırılması üçün istifadə edilən informasiya-kommunikasiya texnologiyaları və digər vasitələr mühüm rol oynayır. Belə ki, həmin vasitələrdən istifadə dərslər və ya məşğələnin təsir gücünü artırır. Bir sözlə, əyanilik meydana gəlir. Çex pədaqoqu Y.A.Komenski əyaniliyi «qızıl qayda» adlandırmışdı, çünki əyanilik istənilən materialın mənimsənilməsində mühüm açardır. Dərsdə İKT-dən istifadə mövzunun daha dəqiq izahına və şagirdin bu mövzunu rahat mənimsəməsinə səbəb olur. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, cənab İlham Əliyevin 21 avqust, 2004-cü il tarixli Sərəncamı ilə təsdiq edilmiş «Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminatı proqramı» (2005–2007-ci illər) məhz ümumtəhsil məktəblərinin İKT ilə təchizi, o cümlədən, informatika fənninin məktəblərdə tədrisi üçün zəmin yaradıb [Həsənov Ş. 2018].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ailədə müasir texnologiyalardan istifadəsi məsələsinə gəldikdə, bu iş valideynlərdən səbrli, anlayışlı yanaşma tələb edir, çünki hər bir məsələdə olduğu kimi, bu işdə də nəzarət, rəhbərlik və diqqətli olmaq valideynlərin ən mühüm məziyyətlərindən biri kimi dəyərləndirilir.

Televizorun kiçik yaşlı uşaqların həyatında rolu

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ailədə müasir texnologiyalardan istifadəsi məsələsi müasir dövrdə öz aktuallığı ilə seçilir. Belə ki, televizor, kompüter, mobil telefondan və s. istifadə zamanı müəyyən təhlükəli halların yaranmasının qarşısını almaq vacibdir. Bunun üçün nə etmək lazımdır?

Əlbəttə, evdə televizora baxmalarını uşaqlara qadağan edə bilmərik. Bununla istədiyimizə nail olmaq mümkün deyil. Qadağalar işi yalnız çətinləşdirə bilər. Buna görə də ən düzgün yol uşaqlara televizora baxmağı qadağan etmək yox, müəyyən edilmiş vaxt çərçivəsində və yaşlarına uyğun verilişlərə baxmağı öyrətmək lazımdır. Digər tərəfdən, hər bir valideyn uşağının hansı verilişlərə baxdığını bilməli və onları mümkün olduğu qədər uşağı ilə birlikdə seyr etməlidir. Bu, uşağa nəzarət baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Televiziya həyatımızın bir hissəsi olduğu üçün uşaqları televizordan ayırmaq çox çətindir. Bəs televiziya verilişlərinin müxtəlif yaş qruplarından olan uşaqlara hansı təsirləri var? Bu barədə bir qədər məlumat verək.

0–3 yaşlı uşaqlar. Bu yaşlarda uşaqların televizora baxması ciddi problemlər yaradır. 3 yaşa qədər uşaqları televizorda daha çox rənglər və səslər cəlb edir. Nəticədə, uşaqlarda iki problem yaranır: nitq və ünsiyyət problemi. Belə ki, televizora «məhkum olan» uşaqlar başqa uşaqlarla müqayisədə daha gec dil açır, qarşılıqlı ünsiyyət olmadığı üçün ətrafdakılarla münasibət qurmaqda çətinlik çəkirlər.

3–6 yaşlı uşaqlar. Televizorun 3–6 yaşlı uşaqlara təsiri daha təhlükəlidir. Belə ki, bu dövrdə uşaq vaxtının çox hissəsini evdə keçirir və nəticədə televizor onun üçün yeganə ünsiyyət obyektinə çevrilir. «Bu yaşda uşaqlarda dərk etmə bacarıqları inkişaf etmədiyi üçün onların gördüklərini mühakimə etmək qabiliyyətləri də olmur. Başqa sözlə, uşaq televizorda gördüyü hər bir şeyi həqiqət kimi qəbul edir. Bu da uşaqların televizorda gördüklərini real həyata tətbiq etmək təhlükəsini doğurur» [1, 2012].

XXI əsrdə elm və texnologiyaların sürətli inkişafı yeni kommunikasiya texnologiyalarının yaranmasına və cəmiyyətin bütün sahələrində bu texnologiyaların tətbiqinə gətirib çıxarır. Həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevrilən bu texnologiyalardan tərbiyə prosesində, şəxsiyyətin, xüsusilə, kiçikyaşlıların, yeniyetmələrin, gənclərin intellektual inkişafında səmərəli, məqsəduyğun şəkildə istifadə olunmalıdır.

«Alimlərin fikrincə, gün ərzində məktəbəqədər yaşlı uşaqlar hər dəfə 15–20 dəqiqə (gündüz və axşam verilişləri nəzərə alınmaqla), kiçikyaşlı məktəblilər 20–30 dəqiqə (həftədə 2–3 dəfə, bir saata qədər), IV–VIII sinif şagirdləri 35–40 dəqiqə (bəzən 1 saat), IX–XI sinif şagirdləri isə 1–1,5 saat televiziya verilişlərinə baxa bilərlər. Axşamlar televiziya verilişlərinə işıqlı otaqda baxmaq məsləhət görülür. Televiziya ekranı ilə tamaşaçı arasındakı məsafə 2,5–3 metr olmalıdır. Əks halda, televizorun ətrafında yaranan elektromaqnit sahəsi və şüalanma gözə, baş beyinə və əsəblərə sarsıdıcı təsir göstərir» [Xəlilov.V. Bakı, 2004].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlardan danışırıqsa, onların televizora baxma vaxtını böyüklər müəyyən etməlidirlər. «Azyaşlı uşaqlara gəldikdə, həddindən artıq televiziya izləyən uşaq sadəcə informasiya almağa alışır, onun praktik zəkası yaxşı inkişaf etmir. İki yaşında uşaqlar televizor qarşısında yalnız 20–30 dəqiqəyə qədər qısametrajlı cizgi filmlərini və bəzi uşaq proqramlarını izləyə bilərlər. Uşağın inkişafının ilk üç ilində həddindən artıq televiziya izləməsi onun gec dil açmasına və ətraf mühitlə problemlər yaşamasına səbəb ola bilər. Uşaqlarla söhbət etmək, oyun oynamaq – onların çox sevdikləri bu işlər üçün vaxt ayırdıqda, onlar televiziya izləməkdənsə, valideynləri ilə vaxt keçirməyi daha çox istəyirlər».

Bu normalara əməl edilmədikdə uşaqlarda yorğunluq, baş ağrıları müşahidə olunur. Onların zehni və qavrama qabiliyyətləri zəifləyir. Asudə vaxtlarının çoxunu televizor ekranının qarşısında keçirməyə adət edənlər təmiz havadan və müxtəlif təbiət mənzərələrinə baxıb həzz almaqdan məhrum olurlar. Eyni zamanda, televizorun qarşısında çox oturmaq gözün də sağlamlığına zərər vuran amillərdən biridir.

Kompüterdən istifadədə ailənin nəzarəti

Hər bir uşağın həyatında oyunlar vacib məşğuliyyət növlərindən sayılır, çünki oyunlar uşaqlarda kollektivçilik, əməkdaşlıq, məqsədə nail olmaq, müxtəlif

vəziyyətlərdən çıxış yolu tapmaq, prosesə nəzarət etmə, liderlik kimi xüsusiyyətlər formalaşdırır.

«Kompüterlə oynadığın kifayətdir. Yaxşısı budur ki, nə işə oxu, yaxud evləri yığışdır» – anaların tez-tez işlətdikləri bu ifadə hamıya tanışdır. Əgər uşaq vaxtının xeyli hissəsini kompüterdə aqressiv oyunlar oynamaq, yaxud ekranda döyüş filmlərinə baxmaqla keçirirsə, nə etməli? Əsəbləşməyin və qadağan etməyin! Mütəxəssislər göstərirlər ki, burada patologiyadan söhbət gedə bilməz. Sadəcə uşaq öz aqressiv enerjisini sərf etməlidir. Belə oyunlar onları mənfi emosiyalardan qoruyur. Əgər uşaq eyni oyunla həddən artıq məşğul olursa, çalışın ki, ona yeni oyunlar öyrədəsiniz, lakin bu zaman sizin də onunla birgə oynamağınız lazım gələcək. «Uşaqlar bu oyunlarda öz təxəyyüllərində canlandırdıqları fəaliyyətlərin modelini reallaşdırmağa cəhd göstərirlər. Onlarda böyüklərə məxsus hisslər formalaşmağa başlayır. Oyunlar bu hissləri qaydaya salır. Uşaqlar çətin problemlərlə qarşılaşır, onların həlli yollarını axtarır və bu problemləri aradan qaldırmağa çalışırlar. Mütəxəssislər valideynlərə uşaqlarla birgə oynamağı məsləhət görürlər, lakin bu zaman rollar elə bölünməlidir ki, uşaq aparıcı funksiyanı yerinə yetirsin. Belə olan halda uşağın qarşıya çıxan problemin həllini necə gördüyü müəyyən olunacaq» [Bakı, 2008].

Uşaqların arasında elələri də olur ki, aqressiv oyun nəticəsində hirsli, əsəbi birinə çevrilir, yəni həmin oyun uşağın psixikasına sirayət edir və davranışında da bu, açıq-aydın əks olunur. Uşağın kompüterdən istifadə etməsinə valideyn tərəfindən mütləq nəzarət olunmalıdır. Belə olan halda uşaqda kompüterdən dünyagörüşünü, biliyini artırmaq məqsədilə istifadə etmək vərdişi formalaşır. Bu məqsədlərə yaşa uyğun tapşırıqların verilməsi də daxildir. Beləliklə, uşaq kompüterdən istifadə zamanı həm əylənir, həm də öyrənir. Uşaqları kompüterin zərərli təsirindən qorumaq üçün əvvəlcə onun qoyulduğu məkana diqqət etmək lazımdır. Bu, hamının birgə oturduğu və istirahət etdiyi məkan olmalıdır, çünki bu zaman ailənin böyükləri uşağın hansı verilişlərə baxdığına nəzarət edə bilirlər.

Psixoloqlar uşaqları zərərli vərdislərdən çəkəndirmək üçün valideynlərə belə məsləhət verirlər: «Əgər siz «bunu etmə, onu etmə» deyərək, uşağınızı zərərli vərdislərdən çəkəndirmək istəsəniz, bu cəhdiniz uğursuz alınacaq, çünki uşaq sizin qadağan etdiyiniz şeyləri sərbəst həyata keçirmək üçün əlverişli mühit axtarmağa başlayacaq. Ən yaxşı yol uşağa bəzi vərdislərin zərərini izah etməkdir».

Uşaqların televizor və ya kompüterə aludə olaraq, saatlarla bir yerdə əyləşməsi sosiallaşmaya mənfi təsir edən hallardan biridir. Bu hal uşaqda asılılıq yaradır və o, özünü televizorsuz, kompütersiz təsəvvür edə bilmir. Kompüterə gözünü qırpmadan, fasiləsiz oturub baxmaq dayaq-hərəkət sistemində narahatlıq yaratmaqla bərabər, göz quruluşuna da gətirib çıxarır. Uşaqların bu zərərli vərdislərdən uzaqlaşdırılmaları, onların kompüter və televizordan müəyyən vaxt çərçivəsində istifadə etmələri məqsədəuyğundur, lakin bunu təcridcən və qadağalar qoymadan

etmək lazımdır. Uşaqlara bu cihazlardan düzgün istifadə qaydaları haqqında ətraflı məlumat verməklə onların meyil və maraqlarını səmərəli istiqamətə yönəltmək olar.¹

Mobil telefonların məktəbəqədər yaşlı uşaqların həyatında rolu

Müasir texnologiyalardan biri sayılan mobil telefonlardan istifadə müsbət xüsusiyyətləri ilə yanaşı, mənfi cəhətləri ilə də diqqəti cəlb edir. Uşaqları sakitləşdirmək və valideynin özünə rahatlıq yaratması üçün istifadə olunan bu vasitə bir çox problemlərin yaranmasına səbəb olur. Bu məsələ ilə bağlı Belçikada bir qrup pediatri-alim 16 yaşına çatmamış uşaqların mobil telefondan istifadəsinə qadağa qoymaq məqsədilə çağırış kampaniyasına başlayıb. «Radiasiyanın qarşısını alın!» mövzusunda keçirilən kampaniyanın təşkilatçıları naqilsiz telefonların və səs ötürücülərinin uşaq orqanizmi üçün həddən artıq təhlükəli olduğu qənaətinədəirlər. Həkimlər körpə uşaqlara mobil telefonların oyuncaq kimi verilməsini daha böyük təhlükə mənbəyi hesab edirlər. Yuxarıda sadalanan mənfi hallarla qarşılaşmamaq üçün uşaqlara yaşlarına uyğun oyuncaqlar verilməsi daha məqsədəuyğundur [Cabbarov Ə. 2017].

Kampaniyaya rəhbərlik edən Flaman Universitetinin alimi Mişel Verbovenin fikrincə, mobil telefonlar uşaqların sinir sistemində mənfi təsir göstərir, beyində tormozlanma və qan dövranının pozulması, əqli çatışmazlıq, yuxusuzluq və digər psixi xəstəliklər yaradır. Professor Moulun isə bildirir ki, uşaqların mobil telefonlardan istifadə etməsi onların əqlinin və nitqinin inkişafdan qalmasına səbəb olur. Birmənalı olaraq, uşaqları mobil telefonlardan qorumaq lazımdır. «Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının tövsiyələrində bildirilir ki, uşaqlar mobil telefonla çox danışmamalı, ondan oyuncaq kimi istifadə etməməlidirlər. Digər beynəlxalq təşkilatların da tövsiyələrində qeyd edilir ki, uşaqlar daha az təhlükəli olan mobil telefonlardan istifadə etməlidirlər» [Xəlilov V. Bakı, 2004].

Nəticə

Araşdırmalara əsasən, belə bir nəticəyə gəlirik ki, müasir texnologiyalardan həddindən artıq istifadə uşaqların sağlamlığına mənfi təsir göstərir. Buna görə də, ailələrdə məktəbəqədər yaşlı uşaqların müasir texnologiyalardan istifadəsinə valideynlər tərəfindən nəzarət olunmalıdır. Sözügedən problemi həll etmək üçün əhali arasında maarifləndirmə işlərinin aparılmasına ehtiyac var. Bu işdə məsuliyyət, ilk növbədə, valideynlərin üzərinə düşür. Bir sıra ölkələrdə mobil operatorlar uşaqların mobil telefondan istifadə prosedurları və onların sağlamlığının qorunması ilə bağlı tədbirlər həyata keçirirlər. Belə tədbirlər uşaqların müasir texnologiyalardan səmərəli istifadəsinə təsirsiz ötürşür.

¹ https://az.wikipedia.org/wiki/Texnologiya_v%C9%99_c%C9%99miyy%C9%99t

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Allahverdiyeva F. (2005). Kıçık yaşı məktəblilərin mənəvi tərbiyəsinin təşkilində məktəbin ailə ilə əlaqə formaları haqqında. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №5, s.24-28.
2. «Ailəm» jurnalı. (2012).
3. Cabbarov Ə. (2017). Müasir texnologiyalar cəmiyyətin inkişafına xidmət edir. «Şərq qapısı» qəzeti, 06 avqust.
4. Həsənov Ş. (2018). İdrak liseyi – müasir texnologiyalar uğurla tətbiq olunur.
5. Xəlilov V. (2004). Televizor və uşaqlar. Bakı, «Nərgiz» nəşriyyatı.
6. Uşağınızın dünyasına bələdsinizmi? (2008). Bakı, «Min bir mahnı» nəşriyyatı.
7. https://az.wikipedia.org/wiki/Texnologiya_v%C9%99_c%C9%99miyy%C9%99t
8. http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2013/dekabr/345395.htm

The role of the families in the use of modern technology by preschool-aged children**Nigar İsmayılova**

Azerbaijan State Pedagogical University, Doctor of Philosophy in Pedagogy.

E-mail: niay.83@mail.ru

Summary. The article discusses the role of the families in the use of modern technology by preschool-aged children. It is highlighted that the usage of modern technologies by preschool children should be strictly controlled by their parents, thus younger children are not fully aware of how to use the technology. The family should help them to use it in the right way. It is also suggested that excessive television viewing, computer and cellphone addictions can have adverse effects on their health. The article explores the accurate usage of modern technology, computers, telephones and TVs, etc. and parents are encouraged to limit the using these technologies for preschool-age children.

Keywords: preschool children, modern technologies, TV, computer, mobile phone.

“Ana, mən qorxuram!” (Uşaq qorxuları: valideynlərin ilk yardımını)

Alla Buçkova

G.V. Plexanov adına RİU-nun Siyasi Elmlər və Sosiologiya kafedrasının dosenti,
sosiologiya elmləri namizədi. E-mail: info@dovosp.ru

Xülasə. Məqalədə uşaqların qorxuları və onları aradan qaldırmağın yolları, uşaq qorxularının təbiəti və bu situasiyalarda valideynlərin necə davranmaları haqqında söhbət gədir, həmçinin qorxuların yaşla əlaqədar təzahürləri və valideynlərin köməyi ilə onların aradan qaldırılması yolları haqqında danışılır. Qeyd edilir ki, qorxu mənfi və xoşagəlməz emosiya olmasına baxmayaraq, bir sıra müsbət funksiyaları da yerinə yetirir. O, bizim orqanizminizi səfərbər edir, təhlükəli və xoşagəlməz hadisələrin yadda qalmasına, deməli, gələcəkdə onlardan qaçmağa yardımçı olur. Bundan başqa, qorxu informasiya çatışmazlığı şəraitində yaranır və beləliklə, naməlumluqdan qaçmaq məqsədi ilə bizim fəaliyyətimizi aktivləşdirir. Müəllif məqalədə uşaq qorxularının aradan qaldırılması yolları haqqında valideynlərə bir çox faydalı məsləhətlər verir.

Açar sözlər: kiçik yaşlı uşaqlar, qorxu, uşaqılıq qorxuları, qorxunun intensivliyi, valideynlərin dəstəyi.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.89>

Məqaləyə istinad: Buçkova A. (2019) «Ana, mən qorxuram!» (Uşaq qorxuları: valideynlərin ilk yardımını). «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 156–164.

Məqalə «Дошкольное воспитание» jurnalından (№ 5, 2017) alınmışdır.

Tərcümə edən: Kəlik Məmmədova

Giriş

«Oy, qorxuram», «Ana, mənə tək qoyma, mən qorxuram», «Ata, işığı söndürmə, qaranlıq olanda bədheybətlər gəlirlər» – valideynlər tez-tez öz balaca uşaqlarından belə ifadələr eşidirlər. Zaman keçdikcə qorxunun predmeti, onun intensivliyi və tezliyi dəyişir, amma bu sözlər həmişə qalır: «qorxuram» və «qorxuludur».

Tez-tez biz böyüklər də həyəcan, qorxu, bəzən hətta müxtəlif vəziyyətlərlə bağlı irrasional və qarşısızalmaz qorxular – fobiyalar hiss edirik. Etiraf edin: yəqin sizdə də elə qorxular var ki, ürəyi daha tez-tez döyünməyə məcbur edir, «insanın ürəyi qopur», «ayaqlar bir-birinə dolaşır», lakin əvəzində siz müəyyən biliklərə, vəziyyəti rasional təhlil etməyə imkan verən təcrübə və bacarıqlara maliksiniz ki, bu da çox vaxt qorxunun intensivliyini aşağı salır. Körpə hələlik bütün bunlardan məhrumdur. Çox vaxt o, öz qorxuları, həyəcanı ilə təkbətək qalır.

Siz elə bir uşağa rast gəlməzsiniz ki, heç nədən qorxmasın. Bəzi uşaqlar qaranlıqdan qorxur, bəziləri iynə və həkimlərdən, bəziləri isə itlərlə və ya hörümçəklərlə qarşılaşanda qorxudan donub qalır, kimsə nağıllardakı bədheybət obrazlardan qorxur. Baxmayaraq ki, uşaq qorxuları normadır, bütün naməlum və qorxulu hallardan təbii müdafiə mexanizmidir, bununla belə, onlara məhəl qoymamaq düzgün deyil. Belə vəziyyətlərdə uşağa valideynlərin laqeydliyi, xüsusilə də tənələri yox, dəstəyi və anlayışlı yanaşması lazımdır. Əks halda həyəcan, qıcıqlanmalar artır, həmçinin qorxunun möhkəmlənməsi, onun fobiyaya çevrilməsi və bu «yük»ün yetkin həyata daşınması riski artır.

Uşaq qorxularının təbiəti necədir və valideynlər bunlarla qarşılaşanda özlərini necə aparmalıdır? Biz bu məqalə çərçivəsində həmin məsələlərə toxunacağıq.

Başlanğıc üçün gəlin aydınlaşdıraq: qorxu nədir, onun fizioloji əsası necədir?

Qorxu – insanın intensiv, mənfi rəngarəngliyə malik olan emosiyalarından biridir. O, real və ya təsəvvür edilən təhlükənin təsirinə cavab olaraq yaranır. Qorxu – ən qədim emosiyalardan biridir, onun mexanizmini aktivləşdirən beyin strukturları beyinin mərkəzi nahiyələrindən birində – limb sistemində yerləşir. Söhbət badamcıq vəzilərindən gedir. Alimlər təsdiq edirlər ki, qorxu emosiyası, əsasən, beyinin sağ yarımkürəsində formalaşır.

Qorxu nəticəsində simpatik əsəb sistemi fəaliyyətə başlayır. O, orqanizmin enerjisini səfərbər edir və onun bütün strukturlarını aktiv fiziki fəaliyyətə qoşur. Ürək döyüntüləri tezləşir, göz bəbəkləri genişlənir, həzm sisteminin işi ləngiyir. Eyni zamanda, reaksiyaya endokrin sistemi də qoşulur – qanda adrenalinin səviyyəsi qalxır, bunun hesabına əzələlərin oksigenlə və qidalı maddələrlə təchizatı yaxşılaşır, dərinin damarları daralır.

Qorxunun mənbəyi real təhlükə yaratdığı hallarda bu reaksiya bizə qaçmağa və ya həyatımızın müdafiəsi üçün başqa hərəkətlərə təşəbbüs etməyə kömək göstərir, lakin bu, qorxunc yuxular görərkən və ya uşaq bağçasına gecikmə qorxusu hallarında bizə lazımdır? Təsəvvür edin, axı hər dəfə uşaq qorxu hissi keçirəndə onun orqanizmində güclü səfərbərlik prosesləri baş verir, yəni beyin insanı qorxudan istənilən vəziyyətə eyni cür reaksiya verir.

Uzaq keçmişdə qorxu hissi bizim əcdadlarımıza sağ qalmağa kömək edirdi. Təkamül prosesində məhz o insanlar daha uzun ömür sürürdülər ki, onlarda bu mənfi emosiya kifayət qədər güclü idi və ibtidai dünyanın çoxsaylı təhlükələrindən müdafiə mexanizmi rolunu oynayırdı, lakin sonralar, gələcəkdə insan daha təhlükəsiz texnogen və sosial yaşam mühiti yaratdıqdan sonra qorxu reaksiyası həmişə real vəziyyətlə adekvat olmurdu. Bu, bir çox hallarda atavizmdir və bizə onun öhdəsindən gəlməyə yalnız aqlımız imkan verir. Məntiqi kifayət qədər inkişaf etməmiş, amma təxəyyülü yaxşı formalaşmış uşaqlara real təhlükə ilə heç də həmişə bağlı olmayan belə qorxuların öhdəsindən müstəqil gəlmək daha çətin olur.

Baxmayaraq ki, qorxu çox xoşagəlməz və mənfi emosiyadır, bir sıra müsbət funksiyaları da yerinə yetirir. O, bizim orqanizminizi səfərbər edir, təhlükəli və xoşagəlməz hadisələri daha yaxşı yadda saxlamağa, deməli, gələcəkdə onlardan qorunmağa yardımçı olur. Bundan əlavə, qorxu informasiyanın çatışmazlığı zəminində yaranır və naməlumluqdan yayınmaq məqsədi ilə bizim fəaliyyətimizi aktivləşdirir. Nəticədə biz dərk edirik ki, hansı hiss xoşagələndir, yaxşıdır, hansı qorxuludur. Bu hiss bir çox hallarda irrasional və tamamilə əsassız qorxuların, hətta fobiyaaların meydana çıxması ilə nəticələnir. Axı özünüqoruma instinkti ilə bağlı qorxularla yanaşı, bizim gündəlik həyatımıza ictimai həyatla bağlı sosial qorxular da inadla daxil olur. Biz məsuliyyətdən, gecikməkdən, imtahanlardan, ictimai yerlərdə çıxış etməkdən və s. qorxuruq. Müəyyən yaşdan sonra uşaq da bütün bunlardan ehtiyat etməyə, qorxmağa başlayır.

Yeddi yaşa qədər qorxuların yaş təzahürləri

Yeri gəlmişkən, körpədə qorxunun təzahürləri haqqında yarım ildən tez fikir irəli sürmək olmaz. Uşaq bu yaşa qədər ancaq narahatlığını nümayiş etdirir, çünki onun qavrama və təfəkkürü hələ kifayət qədər inkişaf etməmişdir. Bizim ilk qorxularımız, əsasən yad, tanış olmayan insanlarla, həkimlərlə, tək qalmaqla və dənizdə, çayda çimərkən dərinlik qorxusu ilə və s. əlaqədardır. İki yaşda ən çox yayılmış fobiyalardan biri qaranlıq və cəzalanma qorxusudur. Həmçinin uşaqlar nağılların mənfi qəhrəmanlarından, heyvanlardan, ağrılardan və müxtəlif nəqliyyat vasitələrindən qorxurlar.

Dörd yaşa qədər uşaqların əksəriyyətində qaranlıq qorxusu kifayət qədər güclü olur, buna görə bu dövrdə uşağın otağında gecə lampası yandıraraq ona kömək etmək məsləhətdir. Üç yaşda oğlanlarda qorxuların mümkün sayı doqquz, qızlarda isə yeddi hesab edilir, lakin artıq dörd yaşda vəziyyət əks istiqamətdə dəyişir və normada on beş yaşa qədər qızlar oğlanlardan daha çox qorxu hissi keçirirlər.

Məktəbəqədər dövr, xüsusilə altı-yeddi yaş, qorxuların ən çox ifadə olunduğu dövr hesab edilir. Normada fobiyaaların sayı qızlarda on ikiyə, oğlanlarda doqquza

qədər çata bilər. Bu, emosiyaların, təfəkkürün inkişafı, təhlükəni anlama dərəcəsinin artması ilə bağlıdır. Bu dövrdə qorxuların əhatə dairəsi, 30 ən tipik qorxu növünü ötürək, əhəmiyyətli dərəcədə genişlənir. Buraya uşağın özünün, həmçinin valideynlərinin ölüm qorxusu, dərinlikdən, hündürlükdən, qorxulu yuxulardan, heyvanlardan, sudan və oddan, yangından, hücumlardan, xəstəlikdən, cəzadan, nağil personajlarından, uşaq bağçasına gecikməkdən, təbiət hadisələrindən və s. qorxular daxildir.

Uşaq qorxularının səbəbləri

Uşaq qorxularının səbəbləri olduqca müxtəlifdir. Onların bir çoxu yaşla əlaqədardır və yaşlı insanlarda bu, bir qayda olaraq, ehtiyatlanmağa və qorxuya gətirib çıxarmır. Bu səbəbləri nəzərdən keçirək.

- **Valideynlər və tərbiyə üsulu.** Nə qədər təzadlı olsa da, bir çox hallarda məhz analar və atalar uşaqların qorxu mənbəyi olurlar. Onlar öz xəbərdarlıqları, uşağın əmin-amanlığı haqqında həyəcanları, qorxutmaları və ya onun qorxularının təzahürlərinə istehzal və kobud münasibətləri ilə onu qorxmağa təhrik etməyi və qorxunu gücləndirməyi «bacarırlar». Həddən artıq himayədarlıq və avtoritar tərbiyə üsulu körpədə qorxu hissi yarada bilər.

- **Uşaq fantaziyası.** Uşağa real dünya ilə onun şüurunda yaranan, təsəvvür etdiyi dünyanı bir-birindən fərqləndirmək kifayət qədər çətin olur. Bir çox hallarda o, ətrafındakı dünyanın tablosunu öz təsəvvürlərinə uyğun «çəkib tamamlayır» və kreslo ilə çarpayı arasındakı döşəmə «alışan lavaya», dolab isə «qorxunc bədheybətlərin evinə» çevrilir. Xüsusilə beş-altı yaşlarında fantaziya daha coşqun inkişaf edir.

Uşaq təxəyyülünün bir xüsusiyyəti də ondan ibarətdir ki, o hələ məntiqi təfəkkürlə, düşüncə ilə birləşməmişdir. Buna görə də fantaziyanın «coşqun çayları» onu çox uzaqlara apara və xəyalında mövcud olmayan reallığın dəhşətli təsvirlərini yarada bilər. Böyüklərdən başqa heç kəs həqiqi və təsəvvür edilən hadisələr arasındakı sərhədin harada olduğunu ona sakitcə izah etməyi bacarmayacaq.

- **Konkret hadisə.** Uşağı it dişlədi, həkimə uğursuz səfər, körpə yol-nəqliyyat hadisəsinin iştirakçısı oldu... Belə hadisələri çox sadalamaq olar. Uşağın psixikasını zədələmiş hadisə nəticəsində yaranan qorxular kifayət qədər intensiv və zaman etibarilə dayanıqlıdır.

- **Valideynlərin qorxuları, həyəcanları.** Valideynin körpədən öz emosional vəziyyətini gizlətməsi kifayət qədər çətin və məhz o, uşağın əlavə narahatlığının mənbəyi ola bilər. Ona görə də yalnız körpənin yox, həm də valideynin psixoloji vəziyyəti üzərində işləmək lazımdır.

- **Ailə münaqişələri.** Ailədə baş verən münaqişələr zamanı uşaq çox vaxt özünü günahkar hiss edir. Bu, artıq mövcud olan qorxuların təzahürünü gücləndirir və onlara yenilərini də əlavə edir.

• **Həmyaşdlarla münasibətlər.** Nə qədər ki, uşaq istehza və hətta təhqir obyektı olur (məsələn, ünsiyyət prosesində), bu, artıq mövcud olan qorxuları daha da dərinləşdirir, həmçinin əlavə qorxuların yaranmasına səbəb ola bilər.

• **Uşağın həyat şəraiti.** Nə qədər təzadlı olsa da, alimlər tərəfindən qorxuların sayı ilə şəhər həyatı arasında düz mütənəsb asılılıq qeyd edilmişdir (yəni şəhər uşaqları daha çox qorxurlar). Bu halda qorxuların sayının artmasına ünsiyyətin və hətta fiziki inkişafın çatışmazlığı da təsir edə bilər.

Validənlərin köməyi

Hər şeydən əvvəl müəyyən etmək lazımdır ki, uşağa valideynlərin diqqəti və köməyi kifayət edirmi, yoxsa mütəxəssislərin yardımına ehtiyac olacaqdır?! Sosial qorxuların mövcudluğuna (gecikmək, nəyisə düzgün etməmək, nəyisə çatdırmamaq və s.) xüsusi diqqət yetirmək lazımdır. Onların səkkiz yaşa qədər olan dövrədə meydana çıxması sosial həyəcan və narahatlığın yüksəlmiş fonundan xəbər verir. Belə hallarda sosial qorxuların mövcudluğuna çox sakit və anlayışla yanaşmaq, imkan daxilində psixoloqa müraciət etmək lazımdır – qorxuların sayının yaş normalarını ötdüyü və ya onların kifayət qədər intensivləşdiyi hallarda olduğu kimi. Bütün qalan hallarda hər bir valideyn öz uşağına müstəqil yardım edə bilər.

Daha sonra müəyyənləşdirmək lazımdır ki, bizim körpəmiz nədən qorxur. Bəzən müşahidələr kifayət edir, lakin uşaqla bu qorxular haqqında danışmaq da müsbət nəticələr verir. «Mənə danış görüm, sən nədən qorxursan?» – bu sual həm lazımlı informasiyanı almağa imkan yaradacaq, həm də uşaqla sizə qarşı müsbət münasibət, inam formalaşdıracaq... axı siz onun qorxu hissinə hörmətlə yanaşırsınız və onunla maraqlanırsınız?! Bu isə sonrakı fəaliyyətlər üçün yaxşı başlanğıcdır. Yeri gəlmişkən, daha yaxşı olar ki, uşağın qorxu hissinə ata diqqət və qayğı göstərsin, onda nəticə daha səmərəli olar. Əsas odur ki, atanın uşağa münasibəti diqqət və hörmət üzərində köklənsin, əks halda yalnız ananın köməyi də kifayət edər. Belə vəziyyətlərdə valideynlərin özlərini inamlı və sakit aparmaları lazımdır, çünki artıq siz bilirsiniz ki, uşaq qorxuları normadır və onların əksəriyyəti bu mərhələni keçir. Uşağın qorxusunu ittiham edən və lağa qoyan ifadələr yolverilməzdir, bu yolla yalnız körpənin həyəcanını artırmaq, qorxu hissinə zəiflik və «anormallıq» hissələrini də əlavə etmək olar. Belə hallarda uşaqla taktik təmaslar (sığallamaq, qucaqlamaq və s.) yaratmaq əhəmiyyətlidir. Bu, uşaqla sakitlik və təhlükəsizlik hissələri yaradır. Atanın və ananın belə təmasları qorxularla işin bütün mərhələlərində faydalıdır.

Növbəti addım – qorxuya qalib gəlmək üsullarını axtarmaqdır. Bəzən uşaqlar özləri də maraqlı üsullar təklif edirlər, valideynlərin də kifayət qədər variantları olur. Əsas odur ki, təxəyyül işə salınsın. Biz çarpayının altından bədheybətənin və

ya dolabdan Barmaleyin qovulması üçün tam bir mərasim fikirləşir, təxəyyülümüzdə qəddar iti xeyirxah itə, nəhəng maşını oyuncağa çeviririk.

Bir sıra qorxuların aradan qaldırılması üçün «vəziyyətin səhnələşdirilməsi» metodundan istifadə etmək olar. Biz oyuncaqların köməyi ilə həkim qəbulunu «təşkil edirik» və uşaqlardan xahiş edirik ki, «müayinəyə getməyə» qorxan ayıya ürək-dirək versinlər və ya balaca dovşana «uçuş»dan əvvəl qorxunun öhdəsindən gəlməkdə kömək etsinlər. Uşaq nə qədər böyükdürsə, səhnələşdirmə üçün əlavə əşyalara da o qədər az ehtiyac olur. Vəziyyətin səhnələşdirilməsinə yuxarı məktəbəqədər yaşlı uşağı da cəlb etmək olar, lakin o, heç bir şeydən qorxmayan, qoruyan, təsəlli verən valideyn rolunda çıxış etməlidir. Bu mövzularda səhnələşdirilmiş tamaşalar kifayət qədər səmərəlidir.

Qorxuların öhdəsindən gəlməkdə başqa yaradıcılıq üsulları – rəsm çəkmə, yapma, kitab oxuma və nağılların inşası da böyük əhəmiyyətə malikdir.

Uşaqlarda qorxu hallarının aradan qaldırılmasında müvəffəqiyyətlə tətbiq edilən ən çox yayılmış məşğuliyyət **qorxunun rəsminin çəkilməsidir**. Bu məşğələyə üç yaşda başlamaq olar, lakin dörd yaşdan yuxarı uşaqlarda daha böyük səmərə verir. Bu üsulla, ilk növbədə, təxəyyüldə yaradılmış, psixikanı zədələməyən qorxuları aradan qaldırmağa müvəffəq olmaq mümkündür, həmçinin yadda saxlamalıyıq ki, uşaqlara hər şeyi çəkməyi tapşırmaq yolverilməzdir, məsələn, uşaqdan özünü və ya valideynlərinin ölüm qorxusunu çəkməyi xahiş etmək olmaz. Bu qorxular, bir qayda olaraq, başqa qorxularla bağlıdır və onların nəticəsində meydana çıxır.

Bəzən uşağa öz qorxusunu təsvir etmək kifayətdir və o daha qorxmur. Bu kifayət etməyəndə çəkilmiş şəklin məhv edilməsi üzrə mərasim fikirləşirik: şəkli cırıyıq, yandırırıq, onu qutuya qoyub, ağzını «həmişəlik» bağlayırıq. Əgər bu da kömək etməsə, onda uşaqdan özünü şəkildə qorxmaz, qəhrəman kimi təsvir etməsini xahiş edirik.

Yapma da kifayət qədər səmərəli ola bilər: plastilindən yapılmış fiqurlarda qorxuları təcəssüm etdiririk, sonra onları tullayırıq, parçalayırıq və ya onlardan başqalarını – xeyirxah və şən fiqurlar düzəldirik.

Nağılla müalicə də səmərəli ola bilər. Biz beş yaşa qədər uşaqlara nağıl oxuyur və ya uydururuq. O da vacibdir ki, nağıl uşağın qorxularına aid olsun və qəhrəmanların qorxuların öhdəsindən necə gəlməsindən danışsın, məsələn, «Timoşka və qaranlıq» nağılının adından artıq məlumdur ki, o, hansı qorxunun öhdəsindən gəlməyə kömək edir.

Beş yaşdan etibarən uşaqları nağıl və hekayə tərtibinə cəlb etmək, yaxud başlanmış nağılı sona çatdırmağı təklif etmək olar. Əsas odur ki, finalda qəhrəman öz qorxusuna hər hansı üsulla qalib gəlməyi bacarsın.

Təbiət hadisələri ilə bağlı qorxulara gəlinə, onların mahiyyətini körpə üçün anlaşılacaq dildə izah etmək olar: niyə yağış yağır, ildırım guruldayır, alov saçır?

Bu, bir çox hallarda oxşar hadisələrə daha sakit yanaşmağa kömək edir. Əsas odur ki, hekayə sakit və mülayim səsle nəql edilsin. Zəlzələlər, qasırğalar haqqında təhlükəli və qorxunc hekayələr oxumaq, nağıllar danışmaq məqsədəuyğun deyil. Uşağın hansı cizgi filmlərinə baxdığını, hansı oyunları oynadığını aydınlaşdırmaq da əhəmiyyətlidir. Qorxu və təhlükə hissi yaradan cizgi filmlərinin seyr edilməsini məhdudlaşdırmaq lazımdır.

Uşağın narahatlıq və həyəcanını azaldan, sakitləşdirici məşğuliyyətlər (qumla, yarma, un və başqa səpələnən materiallarla iş, yapma, həmçinin təbiət səsləri ilə müşayiət olunan sakit musiqi və ya sakitləşdirici vanna və s.) böyük səmərə verir.

Çox vacib bir məqam da diqqətdən yayınmamalıdır: əgər uşağın həyatında onun psixikasını zədələyən vəziyyət olarsa və nəticədə o, nədənsə qorxmağa başlayarsa, onda bu vəziyyəti dərhal aradan qaldırmağa çalışmaq lazım deyil. Yaxşı olar ki, əvvəlcə öz körpənizi əlavə diqqət və qayğı ilə əhatə edəsiniz – onu daha çox qucaqlamaq, sığallamaq, nəvaziş göstərmək, təsəlli vermək lazımdır. Hadisələr bir az unudulduqdan, uşaq qismən sakitləşəndən sonra yaradıcı üsullarla qorxuların aradan qaldırılması işinə başlamaq olar.

Beləliklə, biz aydınlaşdırdıq ki, uşaq qorxuları heç də fəvqəltəbii bir hal deyil. Bu, uşağın böyüməsini müşayiət edən qoruyucu mexanizmlərdən biridir. Valideynlərin əsas vəzifəsi körpəni dəstəkləməkdir. O hiss etməlidir ki, onun yanında güclü, özünəinamlı, onu sevən, təmkinli ana və ata var. Nəticədə o özünü təhlükəsizlikdə hiss edəcək, tez bir zamanda sakitləşəcək. Siz bu məqalədə verilmiş metodların birindən və ya bir neçəsindən istifadə edə bilərsiniz, lakin yadda saxlamaq lazımdır ki, əgər qorxular güclənsə, onların sayı artırsa, bütün görülən tədbirlərə baxmayaraq, uşağın narahatlıq və qıcıqlanmaları çoxalırsa, o zaman kömək üçün ixtisaslı psixoloqa müraciət etmək lazımdır.

Uşaq qorxularının əsas səbəblərinə bunlar aiddir:

- həyat təcrübəsinin olmaması ;
- fantaziya;
- həyat şəraiti;
- şıltaqlıq;
- tez qıcıqlanma;
- qidalanmanın xüsusiyyətləri;
- psixikanı zədələyən vəziyyət;
- uşağın kifayət qədər inkişaf etməməsi;
- valideynlərin qorxu və həyəcanları;
- uşaq bağçasında tərbiyəçinin qorxu və həyəcanları;
- həmyaşdılarla münasibətlər;
- ailə münasibətləri;
- ailə tərbiyəsinin xüsusiyyətləri.

Özünü yoxlamaq və düşünmək üçün suallar:

1. Uşaq qorxusu nədir? Onun fizioloji əsası necədir?
2. Sizin uşağınızın birinci qorxusu neçə yaşında meydana çıxdı? İndi o, nədən qorxur?
3. Uşaq yaşlarında qorxunun təzahürlərinin mənfi və müsbət tərəflərini sadalayın.
4. Anadan olandan yeddi yaşa qədər qorxuların hansı yaş təzahürləri var?
5. Sizin fikrinizcə, yuxarıda sadalanan səbəblərdən hansı daha çox uşaq qorxularının yaranmasına və güclənməsinə gətirib çıxarır ?
6. Valideynlərin qüvvəsi ilə həyata keçirilən köməyin hansı üsullarını ən təsirli hesab edirsiniz? Ola bilər ki, siz valideynlərin göstərə biləcəyi köməyin siyahısını genişləndirərsiniz.
7. Sizin fikrinizcə, hansı valideyn qorxuların öhdəsindən gəlməkdə uşağa daha yaxşı kömək edə bilər: ana, yoxsa ata? Nə üçün?
8. Hansı halda valideynlər kömək üçün ixtisaslı psixoloqa müraciət etməlidirlər?

Nəticə

Beləliklə, araşdırmalar nəticəsində aydın oldu ki, qorxu, uşaq qorxularının təbiəti, onun fizioloji əsası necədir və valideynlər bu problemlə qarşılaşanda özlərini necə aparmalıdırlar. Öyrəndik ki, qorxu – insanın ən qədim mənfi emosiyalarından biridir. O, hər hansı bir təhlükənin təsirinə cavab olaraq yaranır, lakin qorxunun müsbət cəhətləri də var: orqanizminizi səfərbər edir, təhlükəli və xoşagəlməz hadisələri yadda saxlamağa, nəticədə onlardan qorunmağa yardımçı olur. Özünüqoruma instinkti ilə bağlı qorxularla yanaşı, ictimai həyatla bağlı sosial qorxular da mövcuddur. Uşaq qorxularını yaradan çoxsaylı səbəblər haqqında da məlumat verdik. Məlum oldu ki, uşaq qorxularında təhlükəli bir şey yoxdur, o, insanın qoruyucu mexanizmlərindən biridir. Yaradıcı tapşırıqlar (yapma, nağıl uydurmaq, qorxunun şəklini çəkmək və s.) vasitəsi ilə uşaq qorxularının öhdəsindən gəlmək mümkündür. Ən əsası isə qorxan uşağı diqqət və qayğı ilə əhatə etmək lazımdır. Onun qorxularına istehza və kobudluqla yanaşmaq olmaz. Əgər bütün görülən tədbirlərə baxmayaraq, qorxular güclənsə, uşağın narahatlığı artırsa, kömək üçün ixtisaslı psixoloqa müraciət etmək lazımdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Большой толковый психологический словарь. (2001). Перевод с англ. Ребер Артур. Москва: АСТ «Вече», 560 с.
2. Захаров А.И. (2000). Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребёнка». Санкт-Петербург: 448 с.
3. Захаров А.И. (1986). Как преодолеть страхи у детей? Москва: «Педагогика», 112с.
4. Изард К.Э. (2000). Психология эмоций. Перевод с англ./СПБ: Издательство «Питер», 464 с.
5. Климанова Ю. (1999). Нарисуй свой страх: Детские страхи. «Семья и школа». № 9.
6. Овчарова Р.В. (1996). Практическая психология. Москва: ТЦ «Сфера», 337 с.
7. Эберлейн Г. (1996). Страхи здоровых детей. Пер. с нем. Ю.Лукиянова. Москва: «Знание», 192 с.
8. Эмоции, страх, стресс. (1989). «Вопросы психологии». №4.
9. Эмоциональное развитие дошкольника. (1987). Под ред. Кошелевой. Москва: «Просвещение». 264 с.

“Mom, I am scared!”**(Fears of children: Premier help of parents)****Alla Buchkova**

Associate professor, department of political science and sociology, Russian University of Economics G.V. Plekhanov, the candidate of sociological sciences.

E-mail: info@dovosp.ru

Summary. The article discusses the fears of children and ways how to overcome this problem, and also the article reveals the character of these fears and parents reaction to this situation. It analyses the emergence of children's fear related to the nature of age and the concept of parents' behaviour on how to deal with them. Notwithstanding that the fear is the negative and unpleasant emotion, it has a number of positive impact facts. It mobilizes our body, helps us remember the dangerous and adverse events, and thus avoid them in the future. In addition, fear arises when information is scarce and thus increases our activities to avoid uncertainty hereafter. The author provides many useful tips for parents on how to deal with the fears of the child.

Keywords: Small children, fear, childhood fears, intensity of fear, emotion of fear, support of parents.

1920–1931-ci illərdə Azərbaycanda ibtidai məktəblər üçün tədris planlarının hazırlanması

Aytəkin Məmmədova

Sumqayıt Dövlət Universitetinin Pedaqogika və psixologiya kafedrasının müdiri, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent. E-mail: telmanaytekin_82@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1084-8884>

Xülasə. Məqalədə 1920–1931-ci illərdə Azərbaycanda sovet ibtidai məktəblərinin geniş şəbəkəsinin yaradılmasından söhbət gedir. Qeyd olunur ki, 1920/23-cü tədris ili üçün qəbul edilən əsasnaməyə görə, yeni məktəbin mahiyyətinə uyğun yeni tədris planları hazırlandı. İbtidai məktəb şagirdlərinin tədris yükü azaldıldı. Sınıfədən-sinfə keçid və buraxılış imtahanları ləğv edildi. İbtidai məktəbin tədris planlarında, fənlərin adlarında və onlara ayrılan həftəlik saatların miqdarında dəyişikliklər edildi. Cəmiyyətin tələblərinə uyğun olaraq, ibtidai təhsilin məzmunu tez-tez dəyişir, «kompleks» proqramlar yaradılırdı, lakin bu proqramlar özünü doğrultmadığından 1931-ci ildə ləğv edildi. Sonda müəllif qeyd edir ki, «sosializmin bütün cəbhə boyu hücumu» məktəblə bağlı mütərəqqi ənənələrin üstündən xətt çəkdi.

Açar sözlər: Azərbaycan, sovet təhsil sistemi, yeni məktəblər, ibtidai təhsil, tədris planları, ibtidai məktəb, təhsilin məzmunu.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.90>

Məqaləyə istinad:

Məmmədova A. (2019) *1920–1931-ci illərdə Azərbaycanda ibtidai məktəblər üçün tədris planlarının hazırlanması*. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil». № 4 (229), səh. 165–172.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 22.08.2019; qəbul edilib – 27.08.2019

Giriş

«Azərbaycanda vahid əmək məktəbi haqqında əsasnamə» təsdiq edildikdən az sonra Xalq Maarifi Komissarlığı «1920/21-ci tədris ili üçün I və II dərəcəli məktəblərin təxmini dərəcəli»ni nəşr etdi. İbtidai məktəblər üçün nəzərdə tutulan bu tədris planı əvvəlki tədris planlarından mükəmməlliyinə görə xeyli

fərqlənirdi. Azərbaycan SSR Xalq Maarifi Komissarlığının 1920/21-ci illər üzrə ibtidai məktəblər üçün təsdiq etdiyi tədris planı həm ilk milli respublika (1918–1920), həm də 1917–1920-ci illərdə Rusiyada istifadə olunan tədris planları əsasında hazırlandığından mütərəqqiliyi ilə seçilirdi. Bu tədris planında ibtidai siniflər üçün xarakterik olmayan fənlər (təbiət, tarix, rəsmxət) çıxarılmış, rus dili ilə bərabər xarici dillərin (alman, fransız dilləri) öyrədilməsi isə nəzərdə tutulmamışdı. Bəzi fənlər inteqrasiya edilərək sayları 14-dən 9-a endirilmiş, şagirdlərin həftəlik tədris yükü normalara uyğunlaşdırılmışdı. Real məktəbin ibtidai sinifləri ilə müqayisədə tədris planında ümumi tədris yükü I sinifdə 4 saat, II sinifdə 6 saat, III sinifdə 5 saat, IV sinifdə 2 saat azaldılmışdı. Ana dilinə I–V siniflərdə 36 saat (27,2 %), riyaziyyata 28 saat (21,2 %), təbiət və ölkəşünaslığa 18 saat (13,6 %), əl işinə 10 saat (7,6 %), rəsmə 10 saat (7,6 %), nəğməyə 10 saat (7,6 %) bədən tərbiyəsinə 10 saat (7,6%), IV–V siniflərdə coğrafiyaya 6 saat (4,6%), mədəniyyət tarixinə 4 saat (3%) vaxt verilirdi.

Tədris planından da göründüyü kimi, ən çox saat ana dili fənninə ayrılmışdı. Nəzərə alınmalıdır ki, digər fənlər də ana dilində tədris edilirdi. Tədris planında əsas yük ana dili və riyaziyyat fənlərinin üzərinə düşürdü. Azərbaycan İnkilab Komitəsinin sədri N.Nərimanovun 18 sentyabr 1920-ci ildə təsdiq etdiyi «I və II dərəcəli məktəblərdə dil dərsləri keçirilməsi haqqında» dekretin 1-ci maddəsində I və II dərəcəli məktəblərdə tədris dili ana dili elan olunmuşdu. Dekretə II dərəcəli məktəblərin ilk 6 ilində Azərbaycan dilinin tədrisi ilə yanaşı, həftədə 4 saat rus dilinin öyrədilməsi, azsaylı xalqların məktəblərində Azərbaycan və ya rus dilinin tədris dili olması, vahid əmək məktəblərində fransız və alman dillərinin tədrisi, latın dilinin tədris planından çıxarılması, azsaylı xalqların dillərinin öyrədilməsi (sinifdə ən azı 10 uşaq olarsa) nəzərdə tutulurdu [1920]. Belə ki, ümumi tədris yükünün 48,4 %-i ana dili və riyaziyyat fənlərinin, 51,6 %-i isə 7 fənnin (təbiət və ölkəşünaslıq, əl işi, rəsm, nəğmə, bədən tərbiyəsi, coğrafiya, mədəniyyət tarixi) üzərinə düşürdü [Mockba, 1927].

İlk tədris planlarının qüsurlu cəhətlərindən biri ibtidai məktəblərdə məktəb müdirinin, ikinci dərəcəli məktəblərdə pedaqoji şuranın qərarı ilə həftəlik tədris yüklərinin artırılıb-azaldılması idi. Xüsusilə kənd məktəblərində, mövsümi işlərlə əlaqədar olaraq, dərs günlərinin sayı nəzərdə tutulduğundan xeyli az olurdu. Digər bir problem şəriət dərslərinin tədris planlarından çıxarılması ilə əlaqədar idi. Bununla bağlı Azərbaycan SSR Xalq Maarifi Komissarlığının «Müsavat dini nazirliyinin ləğv edilməsi və məktəblərdə dini nəzəriyyələrin tədrisinin aradan götürülməsi haqqında» 1920-ci ilin mayında xüsusi dekreti verilmişdi [Azərbaycan DTA, 410 s].

1922/23-cü tədris ili üçün məktəblərlə bağlı yeni əsasnamə qəbul edildi. Əsasnamənin tələblərinə görə, ibtidai məktəb şagirdlərinin tədris yükü azaldıldı, ev tapşırıqları, qrupdan-qrupa keçmə və buraxılış imtahanları ləğv edildi.

Cədvəl 1

№	Fənlər	Qruplar				
		I	II	III	IV	V
1	Ana dili	8	8	8	6	6
2	Riyaziyyat	6	6	6	6	6
3	Təbiət	—	3	3/4	3/4	3/4
4	Coğrafiya	—	—	—	3	3
5	İctimaiyyat	—	—	—	2/3	2/3
6	Əl işi	2	2	2	2	2
7	Cizgi savadı	2	2	2	2	2
8	Nəğmə və musiqi	2	2	1/2	1/2	1/2
9	Bədən tərbiyəsi	2	2	2	1	1
10	Azərbaycan dili			4	4	4
<i>Həftəlik saatların cəmi</i>		22	25	24 (26+4)	26 (29+4)	26 (29+4)

Əsasnaməyə uyğun olaraq, tədris planları təkmilləşdirilib yenidən təsdiq olundu. İbtidai məktəbin tədris planlarında aparılan əsas dəyişikliklər fənlərin adları və onlara ayrılan həftəlik saatlarla bağlı idi.

1920/21-ci ilin tədris planı ilə 1923/24-cü ilin tədris planı arasında ciddi fərq yoxdur. IV–V siniflərdə tədris olunan mədəniyyət tarixi fənninin (4 saat) əvəzinə ictimaiyyat fənni (5 saat) daxil edilmişdi. Qeyri-Azərbaycan məktəblərində III–V siniflərin hər birində həftədə 4 saat Azərbaycan dilinin tədrisi nəzərdə tutulurdu. Riyaziyyat fənninə ayrılan həftəlik saatlar IV və V siniflərdə 1 saat artırılmışdı. Əvvəlki tədris planında I–V siniflərdə təbiət və ölkəşünaslıq fənlərinə cəmi 18 saat vaxt nəzərdə tutulduğu halda, yeni tədris planında təbiət fənninə II–V qruplarda il boyu 13,5 saat vaxt verilirdi. I qrupda isə təbiət fənninin tədrisi dayandırılmışdı. (cədvəl 1). Tədris planındakı digər dəyişikliklər yeni iqtisadi siyasətə keçidlə bağlı idi.

Yeni iqtisadi siyasətə keçid təhsil sahəsində də dəyişikliklərin başlanğıcı oldu. Təhsil sistemindəki islahatların əsas istiqaməti uşaqların təhsil və tərbiyəsinin məzmununu, dövrün tələblərinə uyğun olaraq, yenidən hazırlamaq idi. Təhsilin yeni məzmunu tədqiqatçıların və məktəb müəllimlərinin birgə əməyi nəticəsində formalaşa bilərdi. İbtidai təhsildə məzmun islahatları yeni yaranmış dövlətin hədəflərini nəzərə almaqla yanaşı, xarici ölkə pedaqoqlarının (xüsusilə C.Dyuinin)

ən mütərəqqi fikirlərinə, innovativ yanaşmalara və təcrübələrə istinad edirdi. Bu konsepsiya təhsilin yeni fəlsəfəsi idi. Onun mahiyyəti tədris-idraki fəaliyyət prosesində dünyanın sosial cəhətdən dəyişdirilməsində yaradıcı iştiraka hazır olan, təşəbbüskar və fəal insan şəxsiyyəti formalaşdırmaqdan ibarət idi. Bu fəlsəfi yanaşmada marksizm ideyaları ilə zahirən səsleşən qərb pedaqogikasının mütərəqqi cəhətlərinə istinad edilsə də, siyasi neytrallıq qorunurdu. Azərbaycanda ibtidai məktəblər üçün nəzərdə tutulan məzmun RSFSR məktəblərindən fərqlənirdi. 20-ci illərin birinci yarısında Azərbaycanda ibtidai təhsil sahəsində mütərəqqi ənənələr hələ də qalırdı. Azərbaycan Demokratik Cümhuriyyəti ilə sovet Azərbaycanını cəmi bir neçə ay ayırırdı. İlk vaxtlar məktəblər, müəllimlər, dərslilər və tədris resursları, əsasən, eyni idi, hətta inqilabdan əvvəl hazırlanmış ana dili dərslilərləndən də istifadə olunurdu. Dinindən, cinsindən, milliyyətindən asılı olmayaraq ümumi, icbari və pulsuz təhsil elan olunmuşdu. ADC dövründə milliləşdirilən ibtidai məktəblər öz fəaliyyətlərini davam etdirirdi. Təlim dili həm ADC, həm də sovet məktəblərində Azərbaycan dili idi. Yeni tədris planları əvvəlkilərdən ciddi şəkildə fərqlənmirdi. Məktəblərdə demokratik prinsiplər hakim idi, maarifçilik missiyasını yerinə yetirən müəllimlər humanist ənənələrin daşıyıcıları və təbliğatçıları idilər. Hətta həmin dövrdə sovet məktəbinin baş ideoloqu N.Krupskaya məktəbin əsas məqsədini «şagird şəxsiyyətinin tam və hərtərəfli inkişaf etdirilməsi» kimi şərh edirdi [Krupskaya N. 1982, s.14].

Yeni iqtisadi siyasətin tətbiqi dövlətin təhsil siyasətində də əsaslı dəyişikliklərə səbəb oldu. Təbiyədə humanist və demokratik yanaşmalar tədricən öz yerini sinfi (proletar) yanaşmaya verdi. Təhsilin məqsədi ilə bağlı fikirlər kəskin siyasi müzakirə mövzusunə çevrilmişdi. Dövlət Elm Şurasında təmsil olunan pedaqoqlar «məktəbin məqsədlərini fəhlə sinfi müəyyən edir» fikrinə haqq qazandırmaqla, onu siyasi partiyanın alətinə çevirdilər. Bununla da bolşeviklər məktəbi «sinfi hakimiyyətə son qoymağa qadir olan gənc nəslin tərbiyə vasitəsi» kimi təqdim etdilər. Həmin dövrdə ibtidai məktəblər daha kütləvi xarakter daşdığından sinfi yanaşmanın təsirinə də ilk olaraq onlar məruz qaldılar. Ölkənin sosialistcəsinə yenidən qurulmasında, iqtisadi və mədəni cəhətdən inkişaf etdirilməsində, savadsızlığın ləğvində, cəhalətin aradan qaldırılmasında ibtidai məktəblərin qarşısına mühüm məqsədlər qoyulmuşdu.

İbtidai məktəbə ümumi təhsil sisteminin ilk pilləsi və təməli kimi baxılırdı. I dərəcəli məktəblər şagirdləri həyat üçün zəruri olan bacarıqlarla silahlandırılmalı, nəzəri-praktik biliklər verməli, onları «yeni həyat quran böyük əməkçilər ordusuna» qoşmalı və onlarda yeni cəmiyyət qurucuları əhvali-ruhiyyəsi yaratmalı idi. İbtidai təhsillə bağlı sosial sifarişin bu cür konkretləşdirilməsi məktəbdə həyata keçirilməsinin qiymətləndirilməsində, ibtidai təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsində mühüm rol oynadı.

Xalq Maarifi Komissarlığında ibtidai təhsilin məzmununu müəyyən edən

mütəxəssislər şagirdlərdə marksist dünyagörüşü yaratmağı, onlara dialektik düşünməyi öyrətməyi ibtidai təhsilin əsas vəzifəsi hesab edirdilər. Bu yanaşma təhsilin siyasiləşməsinə təşəbbüs olduğundan, tədris fənlərinin məzmununa yenidən baxmaq nəzərdə tutulurdu. Elə bu səbəbdən də, tədris planına ibtidai məktəblər üçün xarakterik olmayan ictimaiyyat fənni (IV–V siniflərdə 6 saat) daxil edilmişdi. Fənnin məqsədi kiçik yaşlı məktəblilərdə marksist dünyagörüşü yaratmaqla onları siyasi həyata hazırlamaq idi. O dövrdə siyasiləşdirilmiş uşaq valideynə, ailəyə qarşı qoyulurdu. Kiçik yaşlı məktəbli sadıq pioner kimi müasirliyin, yeniliyin, inkişafın, yeni cəmiyyət quruculuğunun hərəkətverici qüvvəsi, ailənin yaşlı üzvləri isə əksər hallarda köhnəliyin qalığı, həyatlarını şəriət qanunları ilə quran (namaz qılan, oruc tutan, Allaha ibadət edən) insanlar isə sinfi düşmən hesab olunurdular. Uşağı əxlaqi-mənəvi və dini mühiyyətdən ayırmaqla, onlarda yeni bir dünyagörüşü – kommunist dünyagörüşü formalaşdırmaqda ictimaiyyat fənni mühüm rol oynamalı idi. Təbiət fənni isə kiçik yaşlı məktəblilərin praktik əmək fəaliyyətinə hazırlanmasına, onlarda materialist dünyagörüşünün formalaşmasına xidmət etməli idi. II–V siniflərdə təbiət fənninin tədrisinə 17 saat vaxt ayrılmışdı.

XX əsrin 20-ci illərinin əvvəllərində qabaqcıl pedaqoqlar tərəfindən müəyyənləşdirilən ibtidai təhsilin məzmunu çox az bir müddətdə sabit qaldı. Əsrin ikinci yarısından ibtidai təhsilin məzmunu tez-tez dəyişməyə, dövrün tələblərinə uyğun olaraq, siyasiləşməyə və tamamilə yeni istiqamətdə inkişaf etməyə başladı. Təhsilin məzmununun siyasiləşməsi ölkənin (SSRİ-nin) müəyyənləşdirdiyi dövlət siyasətinin tələbləri ilə bağlı idi. Hətta insanlara oxumağı və yazmağı öyrətmək də siyasətlə əlaqələndirilirdi. Bu ideya siyasi rəhbərlər tərəfindən daha da «inkişaf etdirildi». Nəticədə «təhsilin məqsədi kəndlilərə, ziyalılara deyil, məhz proletariata xidmət etməlidir» konsepsiyası formalaşdı [Kulinç, 1931, s.35]. Sinfilik prinsipinin mahiyyəti tamamilə təhrif edilərək, proletariatin digər siniflər üzərində üstünlüyü kimi şərh olundu. O dövrün pedaqoji mətbuatında və ilk «Pedaqoji ensiklopediya»da «inqilabi məqsədmüvafiqlik» prinsipi irəli sürülürdü. Bu prinsipə görə, təhsil sinfi xarakter daşıyırdı və partiya, siyasi dünyagörüşü olmadan fəaliyyət göstərə bilməzdi. O, metodikadan daha çox pedologiya və refleksologiya ilə tanış olmalıdır» [Kulinç. 1931, s.10]. Bu yanaşmaya görə, pedaqoji konsepsiyaların formalaşdırılması, pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın bir-birindən asılılığı siyasi və ideoloji prinsiplərə əsaslanırdı. Bununla da pedaqogikanın metodologiyasının siyasi, ideoloji prinsiplərdən asılılığı təsbit edilirdi. Azərbaycan pedaqoji mətbuatında bu ideya birmənalı olaraq təbliğ edilirdi. Tədqiqatçılar əsaslandırmağa çalışırdılar ki, pedaqoji fəaliyyət həmişə siyasi xarakter daşıyır. Kulinç yazırdı: «Pedaqoji fəaliyyət mənasına, formalarına və metodlarına görə siyasi fəaliyyətdir». Pedaqoji fəaliyyətlə bağlı siyasətçilərin və nəzəriyyəçilərin fikirləri təhsilə vahid baxışın formalaşmasına səbəb oldu. Dövlət Elm Şurasının pedaqogika bölməsinin tələbi ilə ibtidai, yeddiillik və

doqquzillik məktəblərin tədris plan və proqramlarının proletar ideologiyasının tələblərinə uyğun olaraq, yenidən işlənib hazırlanması həyata keçirildi.

1924-cü ildən başlayaraq təhsilin məzmununda və texnologiyalarında həyata keçirilən ciddi dəyişikliklər, «kompleks təlim proqramları»nın tətbiqinə müvafiq olaraq, yeni tədris planlarının hazırlanması zərurətini yaratdı. Tədris planından da görüldüyü kimi, kompleks proqramların tələbinə uyğun olaraq, cizgi savadı fənni əl işi fənni ilə, bədən tərbiyəsi fənni nəğmə fənni ilə birləşdirilmişdi. 1920/21 və 1923/24-cü dərslər üçün hazırlanan tədris planlarından fərqli olaraq, 1926/27-ci dərslərin tədris planında rus dili fənninə III sinifdə 3, IV və V siniflərdə isə 4 saat vaxt ayrılmışdı. 1920/21-ci tədris ilində müstəqil tədris olunan nəğmə və bədən tərbiyəsi fənlərinin hərəsinə 10 saat vaxt ayrıldığı halda, yeni tədris planında bu fənlər inteqrasiya edilmiş, onlara cəmi 10 saat vaxt verilmişdi. 1920/21-ci tədris ilində rəsm və əl işi fənlərinin tədrisinə 20 saat nəzərdə tutulsa da, yeni tədris planında bu fənlər də birləşdirilmiş, dərslər saatları 20 saatdan 15 saata qədər azaldılmışdı. Həmin fənlərin inteqrasiyası uğursuz olduğu kimi, onların tədrisi üçün nəzərdə tutulan saatların azaldılması da doğru deyildi. Həmin saatlardan 11 saati rus dili fənninin tədrisinə verilmişdi. II dərəcəli məktəblərdə rus dilinə ayrılan saatların həcmi daha çox, ya da demək olar ki, ana dili ilə eyni idi. 1920–1931-ci illərdə ibtidai məktəblər üçün hazırlanan tədris planında diqqəti cəlb edən məsələlərdən biri diyarşünaslıq materiallarının öyrədilməsi ilə bağlı təbiət və coğrafiya fənlərinə saatların ayrılması idi. Bu, RSFSR məktəblərində milli komponentlərin (müxtər respublika, müxtər vilayət və s.), milli respublikalarda, o cümlədən, Azərbaycanda regional komponentlərin öyrədilməsini nəzərdə tuturdu. Belə yanaşma ibtidai məktəb proqramlarının lokallaşdırılmasını tələb edirdi. İbtidai sinif şagirdləri SSRİ-nin (daha çox Rusiyanın) coğrafiyasını öyrənərkən diyarşünaslıq materiallarını da öyrəndikləri müvafiq problemə əlavə etməli idilər. Bu yanaşma şagirdlərə yaşadıkları regionun fauna və florasını dərinlən öyrənməyə kömək etməklə bərabər, onlarda təlimə ciddi maraq yaradırdı. Məktəblilərin öz ölkələrini öyrənmələrinə kömək məqsədilə ölkəşünaslıq ekskursiyaları və ekspedisiyalar təşkil edilir, xəritələr tərtib olunur, ekspozisiyalar hazırlanır, ətraf mühitin dəyişdirilməsinə istiqamətlənən ictimai-faydalı fəaliyyətdə onların da iştirakı nəzərdə tutulurdu. Bu da məktəblilərin refleksiv-tədqiqat fəaliyyətini genişləndirməyə kömək etməklə yanaşı, təbiət proqramlarını diyarşünaslıq materialları ilə zənginləşdirirdi.

Nəticə

1920–1931-ci illərdə təhsilin məzmun konsepsiyasının əsas xarakterik xüsusiyyəti ondan ibarət idi ki, həmin dövrdə Azərbaycanda pedaqoji proses ciddi şəkildə siyasiləşdirilmişdi. Məktəb uşaqların bacarıqlarının və təbii potensialının

tam inkişaf etdirilməsinə, onların öz uşaqlıq həyatını yaşamalarına istiqamətləndirilmişdi. Təhsil üçün zəruri infrastrukturun olmamasına baxmayaraq, uşağın humanist təbiətinin, şəxsiyyətinin yaradıcı və azad inkişafı üçün münbit şərait var idi. Təlim-tərbiyə fəaliyyətinin əhəmiyyətli dərəcədə siyasiləşdirilməsi və ideologiləşdirilməsinə baxmayaraq, ibtidai təhsilin məzmun konsepsiyası demokratiya, aşkarlıq və kollegiallıq, qabaqcıl xarici təcrübədən yaradıcılıqla istifadə, sosial sifarişin tələblərinə uyğun olaraq təhsilin strategiya və taktikasının müntəzəm təkmilləşdirilməsi, yenilikçi müəllimlərin təşəbbüslərinin dəstəklənməsi kimi konseptual yanaşmaları nəzərdə tuturdu.

XX əsrin 20-ci illərinin sonlarında «sosializmin bütün cəbhə boyu hücumu» məktəb həyatı ilə bağlı demokratik ənənələrin üstündən xətt çəkdi, pedaqoji prosesin humanistləşdirilməsini və demokratikləşdirilməsini təmin edən normativ-hüquqi aktlar ləğv edildi. Siyasiləşmə və ideologiləşdirmə məktəblə bağlı ÜK(b)P MK-nın «İbtidai və orta məktəb haqqında» (1931) qərarının qəbul olunmasına səbəb oldu və əsasən, siyasi problemlərin təhsil məsələlərinin ziyanına həll olunması vasitəsinə çevrildi.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. «I və II dərəcəli məktəblərdə dil dərsləri keçirilməsi haqqında» Azərbaycan İnkilab Komitəsinin dekreti. (1920-ci il). «Kommunist» qəzeti, 20 sentyabr.
2. Azərbaycan DTA. 410 s.
3. Krupskaya N. (1982) Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, «Maarif».
4. Şükürova B. (1967). Qiymətli metodik vəsait. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №8, s.71-75.
5. Kulinç. (1931). Pedaqoji və siyasət. «Kommunist tərbiyəsi uğrunda», № 7-8, s.21-28.
6. Педагогическая энциклопедия. (1927). Москва, «Работник просвещения», т. I, 1158 с.

1920-1931, the Development of Curriculum for Elementary Schools in Azerbaijan

Aytakin Mammadova

Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Sumgait State University, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor. E-mail: telmanaytekin_82@mail.ru

Summary. The article deals with the foundation of a wide network of elementary schools in Azerbaijan Soviet Socialist Republic in 1920-1931. It is emphasized that in accordance with the new regulation adopted for the school year 1920/23, new curricula were developed appropriate to the essence of the new school. The duties of elementary school students were reduced, the transfer of student to upper grade and final exams were cancelled, the elementary school curriculum was amended. The name of the subjects, class hour schedules was changed. According to the needs of society, the content of primary education was always modified and was replaced with complex programs. Though, it did not confirm its effectiveness. After all, the author concludes that the “attack of socialism on all fronts” crossed out all the progressive traditions associated with the schools.

Keywords: Azerbaijan, Soviet education system, new schools, primary education, curricula, primary school, educational content.

Müəlliflərin nəzərinə

«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalında dərc ediləcək məqalələr üçün texniki tələblər

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzulara həsr olunmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməli, «Giriş» (Introduction), «Əsas hissə» (Main part) və «Nəticə»dən (Conclusion) ibarət olmalıdır. «Giriş»də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, «Əsas hissə»də tədqiq edilən məsələlər, qaldırılan problemlər bölmələr üzrə ətraflı şərh edilməli, «Nəticə»də isə elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməli, təklif və tövsiyələr irəli sürülməlidir.

Məqalələrin strukturu, tərtib edilmə qaydaları və həcmi

1) Redaksiyaya təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövrü elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu şərtlər də daxil olmaqla aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

- Məqalənin adı, müəllifin adı və soyadı, vəzifəsi, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı və ünvanı, elektron poçt ünvanı və telefon nömrəsi məqalənin titul səhifəsində yazılmalıdır.
- «Açar sözlər» (Azərbaycan və ingilis dillərində) 3-5 söz və ya söz birləşməsindən ibarət olmalıdır.
- «Xülasə» (Azərbaycan və ingilis dillərində) eyni məzmununda olmaqla, təxminən, 80-100 söz həcmində verilməlidir.

2) Məqalənin mətni Microsoft Word proqramında, A4 (210x297mm) formatda, Times New Roman — 12 şriftində yığılmalı, həcmi 8-10 səhifə olmalıdır.

3) Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənliklər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara boşluğu buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ küncdə nömrələnəlməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklın altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnəlməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. Bakı, 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcılığı ilə nömrələnəlməlidir. Elmi ədəbiyyata mətnə onlayn istinad olarsa 1 qoyaraq aşağıda internet linki göstərilməlidir. Ədəbiyyat siyahısında verilən hər bir istinad haqqında məlumat tam, dəqiq və orijinalın dilində olmalıdır. İstinad olunan mənbənin biblioqrafik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, elmi məqalə və s.) asılı olaraq verilməlidir. Elmi məqalələrə, simpozium, konfrans və digər nüfuzlu elmi tədbirlərin materiallarına və ya tezislərinə istinad edərkən məqalənin, məruzənin və ya tezisnin adı göstərilməlidir.

Mətnə istinad olunan bütün mənbələr, səhifə nömrələri ilə birlikdə «İstifadə edilmiş ədəbiyyat» siyahısında aşağıdakı nümunələrdə göstərilən qaydada verilməlidir:

a) *Kitablara istinad:*

Adilov M.İ., Həsənov İ.C. (2012). Qloballaşma və milli mədəni dəyərlər. Bakı, «Elm». 476 s.

b) *Jurnallara istinad:*

Kərimova F. (2013) Müasir təlim metodlarından istifadənin zəruriliyi. Məzmun islahatlarının təlimin keyfiyyətinə təsiri. Azərbaycan məktəbi. №4, Bakı: Ərgünəş, səh. 28-31.

c) *Toplularda məqaləyə istinad (konfrans, simpozium və digər):*

«Azərbaycan iqtisadiyyatında keçid dövrünün başa çatması: təhlil və nəticələr. Milli inkişaf modelinin formalaşması problemləri». (2010). Respublika elmi-praktiki konfransının materialları. Bakı: «Şərq-Qərb», səh. 314-316.

ç) *Dissertasiyalar və avtoreferatlar:*

Məmmədov H.B. (2013) Azərbaycan Respublikası müasir beynəlxalq siyasi proseslərin aktoru kimi. Elmlər doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Elm», 44 s.

d) *Müəlliflik şəhadətnamələri və patentlər:*

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // Б.И. 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) *İnternet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):*

<http://www.journal.edu.az>.

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlilik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.

Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövrə nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir. Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

For authors

Requirements to the articles submitted for publication in «Preschool and Primary Education»

Content of articles

The articles should be devoted actual topics, meet the academic requirements of journal' s style and content and consist of "Introduction", "Main part", and "Conclusion". The introduction should contain a thesis that will assert the main argument. In the main part, the studied issues and the raised questions should be explained and analyzed in detail in the sections. In the conclusion, the author should reinforce the importance of the main idea, emphasize his scientific contention and appreciate his topic in personally relevant ways, and it is notable to shine the scientific novelty and the benefits of the work and to offer suggestions and recommendations.

Rules of preparing of articles and scope

1) The articles submitted for the editorial must meet the following requirements, including the conditions set out for the periodical scientific publications presented by the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan:

- Title of the article, author's name, surname, position, academic degree, name and address of the organization where he works, e-mail address and telephone number should be written on the title page of the article.
- Key words (in Azerbaijani and English) should consist of 3-5 words and phrases.
- Abstract (in Azerbaijani and English) should be approximately 80-100 words, with the same content.

2) The text should be typed in Microsoft Word, A4 (210x297mm), Times New Roman — 12, size 8-10 sheets.

3) The title should be capitalized in capital letters, and subheadings should be written in bold, italic, with the first letter in uppercase only. Before and after the headline and subheadings, tables and figures (also equations and formulas), a single line spacing should be added. Pages should be numbered in the lower right corner.

4) The table and pictures must be named, and the name should be placed in the left-hand corner above the table, and pictures name should be placed in the left-hand corner under picture.

5) There should be references to scientific sources related to the topic of the article, as well as the sources noted at the end in "used works" should be mentioned in the text as [Mammadov A. Baku, 2010] and finally numbered in alphabetical order. If there is an online reference in the text, you should put an internet link below and number it from one. The information on each reference in the Literature List must be in full, accurate and the native language. The bibliographic description of the source should be based on its type (monograph, textbook, scientific article, etc.). The name of the article, report or thesis should be cited when referring to scientific articles, materials or theses of symposium, conference or other prestigious scientific events.

All sources referenced in the text should be cited in the "Used Works or References" list, along with the page numbers, as specified in the following examples:

a) *References to books:*

Adilov M.I., Hasanov I.C. (2012). Globalization and national spiritual values. Baku, "Science" p. 476

b) *References to journals:*

Kerimova F. (2013) The necessity of using modern teaching methods. Impact of content reform on the quality of training. Azerbaijani school. No 4, Baku: Ergunash, p. 28-31.

c) *Reference to the articles in scientific events:*

«End of a transitional period in Azerbaijan economy: analysis and conclusions. Problems of National Development Model Formation" (2010). Materials of the scientific-practical conference of the Republic. Baku: "East-West", p. 314-316.

ç) *Dissertation thesis and abstracts:*

Mammadov H.B. (2013) The Republic of Azerbaijan as an actor in contemporary international political processes. Doctoral dissertation abstract, Baku: "Science", 44 h.

d) *Copyright and Patents:*

Aliev S.G., Jalalov K.Kh. A.S. 163514, USSR // B.I. 1988, No. 4, p.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) *Internet pages (references to web pages should be indicated in full):*

<http://www.journal.edu.az>.

The article should give preference to scientific materials, monographs and other reliable sources for the last 5-10 years.

6) The article should be submitted to the editorial office in two forms: by e-mail (editor@journal.edu.az), or by the author himself. The original signature of the author is important.

Acceptance and publication of articles

After review, the presented article will be sent to experts (the author's name confidentiality is maintained) to be read out. If the article corresponds to the journal profile and meets the requirements, the printing is provided. If the author wishes, a document on his / her article acceptance may be issued. Articles are published on the principle of rotation.

Copyright

The articles published in the journal are copyrighted and all publishing rights of these articles belong to the "Preschool and Primary Education". The articles published in the journal are allowed to be published in other publications(except the variant of the article published in the form of a thesis) only with the written permission of the editorial board, and the source of quotation must be provided.

It contravenes the authorship ethics to submit manuscripts previously sent or published in another periodical.

Articles that do not meet the above requirements are not accepted.

According to the published article, the author will get a reward and a copy of the journal. Dear Authors don't send please your conflicts of interests and published articles in anywhere.

К сведению авторов

требования к рукописям

Содержание статей

Статьи должны быть посвящены актуальным темам, соответствовать академическим требованиям к содержанию и стилю журнала, должны состоять из «Введения» (Introduction), «Основной части» (Main part), и «Заключения» (Conclusion). В «Введении» должно быть обоснована актуальность темы, «в «Основной части» исследуемые задачи и поднятые проблемы должны быть объяснено подробно по разделом, а в «Заключении», также включает научные выводы автора в соответствии с характером области науки и статьи, научная новизна работы, важность применения, экономические выгоды и тд. должно быть четко указано, и должны быть выдвинуты предложение и рекомендации.

Структура статей, правила составления и объем

1) Статьи, представленные в редакцию, должны соответствовать следующим требованиям, в том числе условиям, установленным Высшей Аттестационной Комиссией при Президенте Азербайджанской Республики, для периодических научных публикаций:

- На титульном листе статьи должны быть указаны название статьи, имя и фамилия, должность, ученая степень, название и адрес организации, адрес электронной почты и номер телефона автора.
- Ключевые слова (на азербайджанском и английском языке) должны состоять из 3 - 5 слов и фраз.
- Аннотация (на азербайджанском и английском языке) должна составлять примерно 80-100 слов с одинаковым содержанием.

2) Текст статьи должен быть написан в программе Microsoft Word, A4 (210x297 мм), Times New Roman — 12, объем должен быть 8-10 страниц.

3) Названия статьи должен писаться с жирным шрифтом и с курсивом с большой буквой, а подзаголовки только первые буквы прописными. До и после заголовка и подзаголовков, таблиц и рисунков (также уравнений и формул) должен быть выпущен один междустрочный интервал. Страницы должны располагаться последовательно в правом нижнем углу.

4) Таблицы и рисунки должны иметь имя и это имя для таблиц должен размещаться над таблицей в левом углу, для рисунков под рисунки в левом углу и последовательно пронумероваться.

5) Необходимые ссылки на научные источники, относящиеся к теме статьи, должны быть приведены в тексте как ссылки на «использованную литературу» в тексте [Мамедов А. Баку, 2010] и в конце должны быть упорядочены в алфавитном порядке. Если в тексте научной литературы есть онлайн-ссылка, разместите интернет-линк ниже. Информация по каждой ссылке в списке литературы должна быть полной, точной и на языке оригинала. Библиографическое описание справочного источника следует представить в зависимости от его типа (монография, учебник, научная статья и т). При ссылке научных статей, симпозиумов, конференций, тезисов и других престижных научных мероприятий следует указывать название статьи, отчета или тезиса.

Все источники, на которые есть ссылки в тексте, должны быть включены в список «Использованная литература» вместе с номерами страниц в следующих примерах:

а) *Ссылки на книги:*

Адилов М.И, Гасанов И.С. (2012). Глобализация и национальные духовные ценности. Баку, Наука. 476 стр.

б) Ссылка на журналы:

Керимова Ф. (2013) Необходимость использования современных методов обучения. Влияние реформирования контента на качество обучения. Азербайджанская школа. № 4, Баку: Эргунаш, с. 28-31.

в) *Ссылки на статьи в сборнике (конференция, симпозиум и т. д.):*

«Конец переходного периода в экономике Азербайджана: анализ и итоги. Проблемы формирования модели национального развития». (2010). Материалы республиканской научно-практической конференции. Баку: Восток-Запад, с. 314-316.

г) *Диссертации и авторефераты:*

Мамедов Х.Б. (2013) Азербайджанская Республика — современная международная политика как актер в процессе. Автобиография докторской диссертации, Баку: «Наука», стр. 44.

д) *Авторские свидетельства и патенты:*

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // БИИ 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Патент 4759776, США, 1988.

е) *Интернет-страницы (ссылки на веб-страницы должны быть полностью показаны):* <http://www.journal.edu.az>.

В статье предпочтение отдается научным статьям, монографиям и другим надежным источникам написанном последние 5-10 лет.

б) Статья должна быть представлена в редакцию в 2-х формах: по электронной почте (editor@journal.edu.az), или через онлайн SUBMISSION MANUSCRIPT, либо самим автором статьи. В оригинальной копии важна подпись автора(ов).

Прием и публикация статей

Представленные статьи после ознкомлений в редакции отправляют (после того, как имя автора останется конфиденциальным) экспертам для прочтение. Если статья соответствует профилю журнала и требованиям, тогда предоставляется в печать. По желанию автора может быть выдан документ о его принятии статьи. Статьи публикуются по принципу очереди.

Авторские права

Авторские права на статьи публикуемые в журнале, защищены, и все права на публикации этих статей принадлежит журналу «Дошкольное и начальное образование». Статьи опубликованные в журнале, допускаются только с письменного разрешения редакции для других опубликованных публикаций (кроме статьи, опубликованной как тезис).А для использование цитатов можно только с одним условиям-показать источника. Рукописи, отправленные для печати в другое периодическое издание или в раннем времени напечатанные в другом журнале подача в редакцию противоречит этику авторов.

Статьи не соответствующие вышеуказанным требованиям, не принимаются. Для опубликования статьей предназначен представить автору гонорар и одну копию журнала.

Format: 70x100 1/16
Həcmi: 22,5 ç.v. Tiraj: 500
«RS Poliqraf» MMC mətbəəsində çap olunub