

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 2709-247X (Print)
ISSN 2709-2488 (Online)

MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

ELMİ-METODİK JURNAL

2020, №2 /231

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



SOBIAD

Google
Scholar



ИСТИНА
Интеллектуальная Система
Тематического Исследования
НАукометрических данных



EBSCO



ResearchGate



INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL



MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

Elmi-metodik jurnal. 1970-ci ildən «Azərbaycan məktəbi» jurnalına əlavə kimi nəşr olunur. ISSN 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (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. Müəlliflərin 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 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (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)

Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Aydın Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Azadxan Adıgözalov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Bibixanım İbadova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Esmira Ağayeva (İ.Əfəndiyev adına Elitar Gimnaziya)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Həqiqət Hacıyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Xalidə Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İradə Məlikova (74 nömrəli tam orta məktəb)
Könül Pirverdiyeva (Başkent Universiteti, Türkiyə)
Laləzər Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Nabat Rəfiyeva (316 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)
Nərminə Alnağıyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Nurlana Əliyeva (Azərbaycan Slavyan Universiteti)
Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Rahil Nəcəf (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Şəhla Əliyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Taliə Nəbiyeva (23 nömrəli tam orta məktəb)
Vaqif Əmiraslanov (Bakı Sosial-Pedaqoji Kolleci)
Vəfa Məmmədova (155 nömrəli tam orta məktəb)
Vidadi Xəlilov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Vidadi Orucov (Lənkəran Dövlət Universiteti)
Vira Remajevskaya («Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzi, Ukrayna)
Zemfira Əsədova (175 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)
Zöhrə Əliyeva (111 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)

Redaksiya

Kəlik Məmmədova, İlhamə Əsədova, Məhəbbət Əliyeva, Landa Cəfərova, Aytən Həsənova, Nərgiz Muradova, Leyla Məmmədova.

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)

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

Editorial Team

Kaklik Mammadova, Ilhama Asadova, Mahabbat Aliyeva, Landa Jafarova,
Aytan Hasanova, Nargiz Muradova, Leyla Mammadova.

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 / № 2, 2020

- P E D A Q O G İ K A

Müseib İlyasov

Təlim metodları və onların seçiminə təsir göstərən
didaktik amillər

11–24

Almaz Əhmədova

Məktəb təliminə hazırlıq dövründə uşaqların
mədəni-estetik inkişafı

25–36

- M E T O D İ K A

Xəlidə Həmidova

Məktəbəqədər təhsildə universal təlim dizaynından
istifadə və onun idarə olunması

37–46

Aydan Əzimzadə

Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillər
və onun təkmilləşdirilməsi yolları

47–58

- P S İ X O - P E D A Q O G İ K A

Şərafət Baxışova

Uşaqların məktəb təliminə hazırlığının pedaqoji və
psixoloji əsasları

59–68

- D E F E K T O L O G İ Y A

Dilarə Dostuzadə

Əşitməsi qüsurlu uşaqların pedaqoji təsnifatı

69–80

- D E F E K T O L O G İ Y A

Günay Bədəlzadə

Daun sindromlu uşaqların cəmiyyətə inteqrasiyasında
məktəbəqədər təhsilin rolu

81–90

- A İ L Ə v ə M Ə K T Ə B

Qoşqar Məhərrəmov, Semra Kıranlı Güngör

Məktəb – valideyn əlaqələri: qurulması üsulları və
məktəbin fəaliyyətinə təsiri

91–100

CONTENTS / № 2, 2020

- P E D A G O G Y

Museyib Ilyasov

Teaching methods and the didactic factors influencing
the selection of teaching methods 11–24

Almaz Akhmadova

Aesthetic and creative development in early childhood
education 25–36

- M E T H O D S

Khalida Hamidova

Outcome-based education management and the application
of universal design for learning 37–46

Aydan Azimzade

The role of psychological factors in the process of reading
comprehension and ways to improve it 47–58

- P S Y C H O P E D A G O G Y

Sharafat Bakhishova

Pedagogical and psychological preparation of child
for starting school 59–68

- D E F E C T O L O G Y

Dilara Dostuzade

Pedagogical classification of children with hearing
impairment 69–80

- DEFECTOLOGY

Gunay Badalzade

The role of pre-school education in the integration of
children with Down syndrome into society

81–90

- FAMILY and SCHOOL

Goshgar Maharramov, Semra Kiranli Gungor

Methods of establishing school-parent relationships and
the impact of these relationships on school performance

91–100

Teaching methods and the didactic factors influencing the selection of teaching methods

Museyib Ilyasov

Prof. Dr. of Pedagogical Sciences, Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan.

E-mail: museyibilyas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9379-1643>

Abstract. One of the problems in theoretical and practical pedagogy is the teaching methods that has its own essence and role and covers different approaches. Optimal classification of teaching methods, the teacher's ability to choose and apply them correctly in preparation for the lesson are important issues for the effective pedagogical process. Therefore, it is very important for the teachers to have a broad knowledge of teaching methods, to identify the main factors in their selection, to be able to use them effectively. This article explores the variability of teaching methods, their constant development, the existence of numerous classifications in modern pedagogy, the essence of the most frequently used classifications in practical pedagogy, and the criteria on which their selection should be based in practice.

Keywords: training methods, classification, selection, key factors, pedagogical process, teacher, pupil, criteria.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.214>

To cite this article: İlyasov M. (2020) Teaching methods and the didactic factors influencing the selection of teaching methods. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 11–24.

Article history: Received — 29.05.2020; Accepted — 04.06.2020

Təlim metodları və onların seçiminə təsir göstərən didaktik amillər

Müseib İlyasov

Professor, Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, ADPU. Azərbaycan.

E-mail: museybilyas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9379-1643>

Annotasiya. Nəzəri və praktik pedaqogikada öz mahiyyətinə, roluna görə əsas yer tutan, fərqli baxışların olduğu problemlərdən biri də təlim metodlarıdır. Təlim metodlarının optimal təsnifatı, dərəcə hazırlaşarkən müəllimin onları düzgün seçməsi və tətbiq edə bilməsi pedaqoji prosesin səmərəliliyində vacib məsələlərdəndir. Buna görə də müəllimin təlim metodları haqqında geniş biliyə malik olması, onların seçimində əsas amilləri müəyyənləşdirməsi, onlardan səmərəli istifadə edə bilməsi olduqca vacibdir. Bu məqalədə təlim metodlarının dəyişkənliyi, daim inkişafda olması, müasir pedaqogikada bu sahədə çoxsaylı təsnifatların mövcudluğu tədqiqata cəlb edilmiş, praktik pedaqogikada daha çox müraciət olunan təsnifatların mahiyyəti açıqlanmış, praktik fəaliyyətdə onların seçimində hansı meyarlara əsaslanmağı lazım olduğu şərh edilmişdir.

Açar sözlər: təlim metodları, təsnifat, seçim, əsas amillər, pedaqoji proses, müəllim, şagird, meyarlar.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.214>

Məqaləyə istinad: İlyasov M. (2020) Təlim metodları və onların seçiminə təsir göstərən didaktik amillər. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 11–24.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib –29.05.2020; qəbul edilib – 04.06.2020

Giriş / Introduction

Təlim metodları təhsilverənlər və təhsilalanların ümumi məqsədlərə yönəldilən birgə fəaliyyət üsullarıdır. Metodologiya elminin banisi F.Bekon özünün “Yeni Orqanon” əsərində yazırdı ki, həqiqi biliyə həqiqi metodlar vasitəsi ilə nail olmaq mümkündür. Bu baxımdan təlim prosesində şagirdlərin yiyələnməkləri bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəm, əsaslı olması, verilənlərin öyrənmələr tərəfindən daha səmərəli qavranılması işində digər amillərlə yanaşı, təlim metodlarının düzgün müəyyənləşdirilməsi də böyük əhəmiyyətə malikdir.

Təlim metodları daim inkişafda olan proseslərlə, yəni təhsilin məqsədi, məzmunu, cəmiyyətin inkişafı və təhsilə verilən tələblərlə əlaqədar olaraq dəyişir, inkişaf edir. Yeni metodlar yaranır, köhnələri isə öz missiyasını başa vuraraq, tarixə qovuşur. Bununla belə, metodların təsnifat müxtəlifliyində yalnız bu amillər rol oynamır, digər amillər də vardır. Ən mühüm cəhət metodların təsnifatı üzrə tədqiqat aparan pedaqoqların təsnifatda hansı prinsipi əsas götürmələri və metodları qruplaşdırarkən hansı amilə daha çox üstünlük vermələridir. Elə bu səbəbdən də pedaqogika elmində təlim metodlarının təsnifatına müxtəlif yanaşmalar özünü göstərir ki, bu da xeyli sayda müxtəlif təsnifatların yaranmasına səbəb olmuşdur.

Əsas hissə / Main part

Amerikalı pedaqoq K.Kerr “təhsil metodları sahəsində inqilabın” dörd mərhələsini müəyyən edir: 1-ci mərhələnin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, tarixi inkişafın gedişində valideyn-müəllimlər öz yerlərini mütəxəssis müəllimlərə verdilər. 2-ci mərhələnin mahiyyəti şifahi sözün yazılı sözlə əvəz edilməsindən ibarət idi. 3-cü inqilabi mərhələ – çap işinin təhsilə daxil edilməsi sayılırdı. 4-cü və hazırda şahidi olduğumuz mərhələ isə təhsilin hissələrlə avtomatlaşdırılması və kompüterləşdirilməsi ilə bağlıdır [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov Y.N. Obshaya pedaqogika, 2002].

Təlim prosesinin tarixən getdikcə çətinləşməsi, təhsildə yeni-yeni problemlərin meydana gəlməsi, onların daha asan və əlverişli yollarla həll edilməsi zərurəti öyrənmə metodlarının da getdikcə çoxalmasına, yeniləşməsinə və təkmilləşməsinə səbəb olmuşdur. Təlim metodları tarixi inkişafın müxtəlif dövrlərində, müxtəlif təsnifatlarla pedaqoji prosesə gətirilmişdir. Müşahidə, müsahibə, şifahi və yazılı nitq, kitab üzərində iş, praktik fəaliyyət və digər metodlar zaman-zaman tədqiq edilmiş, bəzən biri, bəzən digəri, bəzən də bir neçəsi kompleks şəkildə tətbiq olunmağa başlanmışdır. Hətta bəzən bir və ya bir neçə metodun üstünlükləri dövrü pedaqoji mətbuatda həddən çox təriflənmiş, praktikada daha çox uğur gətirdiyi qeyd edilmiş, müəyyən vaxt keçdikdən sonra bunlar da yeniləri ilə əvəz

olunmuş və yeni metodların daha əlverişli olduğu vurğulanmışdır. Təlimdə əsas məqsəd az vaxt ərzində daha çox müvəffəqiyyət əldə edilməsidir, ona görə də bu proses, təbii ki, hər zaman olmuş və indi də davam edir. Yəqin ki, gələcəkdə də belə olacaqdır. Təbii olan bu hal daha əlverişli təlim metodlarının tapılması, mövcud metodların modernləşdirilməsi istiqamətində yeni-yeni tədqiqatların aparılmasını zəruri etmişdir.

Müasir pedaqoji nəzəriyyədə təlim metodlarının müxtəlif təsnifatları, təcrübədə istifadə olunan çoxsaylı metodlar kompleksi vardır, lakin bəzən bunların hansının daha məhsuldar, daha əlverişli olduğunu müəyyənləşdirmək tələbələr, magistrantlar, bəzən hətta təcrübəli müəllimlər üçün də müəyyən çətinliklər yaradır. Buna görə də seçilən metodların fənnin xarakterinə, mövzunun məqsədinə uyğun, mövzunu daha yaxşı mənimsətmək üçün əlverişli olmasına, şəraitə, təhsilənlərin yaşına, anlama səviyyələrinə müvafiq olmasına və digər bir sıra suallara cavab verməsinə görə düzgün metodlar seçiminin edilməsi olduqca zəruridir. Buna görə də əvvəlcə təlim metodlarının pedaqoqlar tərəfindən daha çox dəyərləndirilən və pedaqoji təcrübədə geniş yayılan bir neçə təsnifatına nəzər yetirək.

1. Bilik mənbələrinə görə təsnifatlaşdırılan təlim metodları

İlk təsnifatlardan biridir və hazırda da bu təsnifatın tərəfdarları az deyil. Professor M.Muradxanovun redaktorluğu ilə nəşr olunan ilk "Pedaqogika" dərsliyimizdə də [Bakı, 1964] təlim metodları bu təsnifata əsaslanaraq verilmişdir. Müasir dövrdə İ.P.Podlasıy [Moskva, 2007], Q.M.Kojaspirova [Moskva, 2010], Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov [Bakı, 2007], L.N.Qasımova [Bakı, 2013] və başqaları apardıqları tədqiqatlarda və müəllifləri olduqları pedaqogika dərsliklərində, dərs vəsaitlərində bu təsnifata daha çox üstünlük vermişlər. Bu təsnifatda təlim metodları bilik mənbələri əsasında təsnif olunur, təhsilənlərə bilik, bacarıq və vərdişlər söz, əyani və praktik metodlar vasitəsilə aşılır:

1. bilik mənbələrinin şifahi və ya yazılı olduğu **sözlü metodlar**: müəllimin şərh, müsahibə, didaktik oyunlar, tədris diskussiyaları, kitab üzərində iş və s.;

2. bilik mənbələrinin predmet, hadisə, əyani vəsaitlər olduğu **əyani metodlar**: illüstrasiya, nümayiş (demonstrasiya) və s.;

3. bilik və bacarıqların praktik fəaliyyət prosesində formalaşdığı **praktik metodlar**: tapşırıqlar, laboratoriya işləri, praktik işlər və s.

2. İdrak fəaliyyətinin xarakterinə görə təsnifatlaşdırılan təlim metodları

Bu təsnifat keçən əsrin 70-ci illərində daha çox müraciət edilən təsnifat kimi yadda qalsa da, hazırda praktik fəaliyyətdə ondan az istifadə edilmir. Görkəmli didaktlar M.N.Skatkin və İ.Y.Lerner [Moskva, 1975], M.M.Mehdizadə [Bakı, 1982], B.A.Əhmədov [Bakı, 1983] və başqaları bu təsnifata üstünlük vermiş, ona daxil edilən metodların pedaqoji prosesdə daha səmərəli olduğunu əsaslandırmışlar.

Bu təsnifata *izahlı-illüstrativ, reproduktiv, problemləli şərh, qismən axtarış və evristik* metodlar daxil edilmişdir. Burada şagirdlərin düşüncə fəallığı əsas götürülmüş və təhsilənlərin idrakının inkişaf etdirilməsi ön plana çəkilmişdir.

3. Didaktik məqsədlərə görə təsnifatlaşdırılan metodlar

Təlim prosesinin didaktik məqsədinin əsas götürüldüyü bu təsnifat bir çox pedaqogika proqramlarında, dərslək və dərş vəsaitlərində geniş yer tutur. M.A.Danilov [Moskva, 1957], V.P.Yesipov [Moskva, 1975], Q.İ.Şukina [Moskva, 1977] və başqalarının tədqiqatlarında bu təsnifatın şagirdlərin mənimsəmə bacarıqlarına daha səmərəli təsir göstərdiyi vurğulanmışdır. Bu təsnifatda metodlar aşağıdakı kimi qruplaşdırılır:

1) yeni tədris materialının qavranılmasına xidmət edən metodlar (*müşahidə, müəllimin şərh, müsahibə, kitab üzərində iş, illüstrasiya və demonstrasiya*);

2) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına xidmət edən metodlar (*problem-situasiya, laboratoriya işi, tədqiqatçılıq, təkrarlar, çalışmaları*);

3) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə xidmət edən metodlar (*müxtəlif formalı müstəqil işlər, praktik işlər*);

4) idrak fəaliyyətini motivasiya edən və stimullaşdıran metodlar (*idrakı oyunlar, tədris diskussiyaları və s.*);

5) nəzarətə xidmət edən metodlar (*şifahi sorğu, imla, ifadə, inşa, yoxlama yazı işləri, özünənəzarət və s.*) [Danilov M.A, Esipov B.P. i dr. Didaktika, 1957].

Bu təsnifat daha çox müəllimin fəaliyyətini əks etdirməsi ilə xarakterizə olunur. Qeyd edək ki, professor N.Kazımov bu təsnifatı *təlimin mərhələlərinə görə təsnifat* adlandırmışdır və yuxarıda sadalananları təlim mərhələləri kimi xarakterizə edir [Kazımov N. Məktəb pedaqogikası, 2011].

4. Şagirdlərin fəallığına görə təsnifatlaşdırılan metodlar

Müəllifləri E.Y.Qolant və E.İ.Perovski olan bu təsnifata görə, metodlar şagirdlərin fəallığına və passivliyinə görə iki qrupa bölünür: 1) passiv metodlar; 2) fəal metodlar.

Passiv metodların tətbiqində şagirdlər yalnız qulaq asır və müşahidə edirlər (*nağıl, mühazirə, izah, ekskursiya, demonstrasiya, müşahidə*).

Fəal metodların tətbiqində isə şagirdlərin müstəqil işləri təşkil olunur (*laborator məşğələ, praktik məşğələ, kitab üzərində iş və s.*) [Qolant Y.Y. Voprosi obucheniya, 1957].

5. Təlim prosesinə bütöv yanaşmaya əsaslanan metodlar

Y.K.Babanski tərəfindən əsaslandırılan bu təsnifatda metodlar üç qrupa bölünür:

I qrup – tədris-idrak fəaliyyətinin təşkili və həyata keçirilməsi metodları:

perseptiv (tədris materialının bilavasitə hisslərlə verilməsi və yada salınması) (persepsiya – anlama və qavrama); *sözlü* (mühazirə, nağıl, müsahibə və s.); *ayani* (illüstrasiya, demonstrasiya); *praktik* (təcrübə, tapşırığın yerinə yetirilməsi); *məntiqi* (induktiv, deduktiv, analogiya və s.); *idraki* (tədqiqatçılıq, problem-axtarış, reproduktiv); *tədris fəaliyyətinin özünüidarəsi* (kitab üzərində, cihazlarla müstəqil iş).

II qrup – tədris-idrak fəaliyyətinin motivləşdirilməsi və stimullaşdırılması metodları: öyrənməyə marağın formalaşdırılması metodları (idraki oyunlar, tədris diskussiyaları, problem- situasiyanın yaradılması və s.); təlimdə vəzifə və cavabdehlik hissinin formalaşdırılması metodları (rəğbətləndirmə, bəyənmə, məzəmmət və s.);

III qrup – tədris-idrak fəaliyyətinin keyfiyyətinə nəzarət və özünənəzarət metodları: biliklərin, bacarıq və vərdişlərin şifahi, yazılı və kompüterlə yoxlanılması metodları. [Pedagogika. Moskva, 1988].

Bu təsnifatda əvvəlki təsnifatların bir növ modernləşdirilməsi və təlim metodlarının bütöv bir kombinasiyasının yaradılması özünü göstərir.

6. Binar metodlar

M.İ.Maxmutov tərəfindən irəli sürülən bu təsnifat müəllim və şagirdlərin fəaliyyət bacarıqlarının hesaba alınması əsasında müəyyənləşdirilir. Bu metodlar iki qrupda təsnif edilir:

1) tədris metodları (məlumat-ümumiləşdirmə, izahedici, təlimat-praktik, izah-edici-təhrikedici);

2) öyrətmə metodları (icraedici, reproduktiv, produktiv-praktik, qismən axtarış, axtarış) [Maxmutov M.I. Binarnie metodi obucheniya, 1975].

Göründüyü kimi, bu təsnifatda müəllim-şagird fəaliyyətinin iki qütbü – öyrətmə və öyrənmə prosesinin əlaqələndirilməsi ön plana çəkilir.

A.V.Xutorskoy da təlim metodlarını iki qrupda təsnifatlaşdırır:

1) şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xüsusiyyətlərinə görə (deduktiv və induktiv);

2) təlimin məhsuldarlıq dərəcəsinə görə (koqnitiv, kreativ və təşkilati fəaliyyət) [Xutorskoy A.V. Sovremennaya didaktika, 2007].

7. Fəal (interaktiv) təlim metodları

Müasir təhsilimizdə, müəllimlərin praktik fəaliyyətində ən çox istifadə edilən metodlardır. Respublikamızda ilk dəfə Z.Veysova tərəfindən [Veysova Z. Fəal təlim metodlarına giriş kursu, 2004] nəzəri və praktik şəkildə əsaslandırılan, tətbiq edilən bu təsnifat hazırda geniş yayılmışdır. Bir çox pedaqoq və psixoloqlar, o cümlədən, Ə.Ə.Əlizadə [Bakı, 1998], H.H. Əhmədov [Bakı, 2016] və b. bu təsnifata daxil olan metodların şagirdlərin fəallaşdırılması, təlim prosesində interaktivliyin təmin olunması, təlimin öyrənənlərin bilavasitə fəallığı şəraitində

reallaşdırılmasına yönəldiyini əsaslandırmaqla praktik fəaliyyətdə bu metodların daha səmərəli olduğunu qeyd etmişlər. Bu təsnifata bir çox yeni metodlar daxil edilir. Onlardan daha çox müraciət olunanlara aşağıdakıları misal göstərmək olar: 1) didaktik oyunlar; 2) tədris diskussiyaları; 3) insert; 4) beyin həmləsi; 5) klaster; 6) dəyirmi masa; 7) Venn diaqramı; 8) semantik əlamətlərin təhlili; 9) intensiv metodlar və s.

Bu metodlar şagirdlərin fəaliyyətinin məhsuldar, yaradıcı və axtarıcı xarakterini şərtləndirir, müəllimlə şagirdlərin birgə, qarşılıqlı fəaliyyəti prosesində öyrənənlərin təxəyyülünü, düşüncəsini, məntiqi təfəkkürünü formalaşdırmağa kömək edir.

Pedaqoji nəzəriyyədə və praktik pedaqogikada digər təsnifatlar da mövcuddur. Təxminən 50-yə qədər təlim metodu və onların da 10-dan çox təsnifatı vardır. Adını çəkdiyimiz və çəkmədiyimiz bu təsnifatlar onu göstərir ki, ayrı-ayrı müəlliflər metodları qruplaşdırarkən, başlıca meyar olaraq, təlim metodlarının metodoloji əsaslarını və təyinatını əsas götürmüşlər. Başqa sözlə desək, elə təsnifatlar yaratmağa çalışmışlar ki, ayrı-ayrı qruplarda təmsil olunan metodlar özlərində eyni məqsədi və mahiyyəti daşıya bilsinlər. Burada bir xarakterik hal da özünü onda göstərir ki, bəzən metodlar dəyişmədən ayrı-ayrı təsnifatlarda, müxtəlif qruplarda yerləşdirilir. Bəzən də bir və ya bir neçə metod bir təsnifatda ayrı-ayrılıqda, başqa bir təsnifatda isə əlaqələndirilərək, birləşdirilərək verilir ki, bu da qarışıqlığın yaranmasına səbəb olur.

Təlim metodları, yoxsa təlim texnologiyaları?

Digər bir xarakterik problem də təlim metodları ilə təlim texnologiyaları arasındakı münasibətlə bağlıdır. Qeyd edək ki, təlim texnologiyaları sahəsində aparılan tədqiqatların bəzilərində təlim metodlarından uzaqlaşma halları özünü göstərməyə başlayır ki, bunu da bəzi mütəxəssislər təbii hesab edir, *metodika* yox, *texnologiya* terminindən istifadə edilməsinə üstünlük verirlər. Bəzən də bu terminlərin mexaniki əvəzlənməsi baş verir və təlim texnologiyaları təlim metodları kimi təqdim edilir, lakin nəzərdən qaçıрмаq olmaz ki, təlim texnologiyaları və təlim metodları, mahiyyət etibarı ilə, bir-birinə yaxın olduqları qədər də fərqli xüsusiyyətlərə malikdirlər. Eyni zamanda, bunlar qarşılıqlı əlaqəli, bir-biri ilə bağlı olan və təlim prosesinin tamlığını təmin edən proseslərdir. Bəzən də eyni funksiyanın daşıyıcıları kimi çıxış edə bilirlər. Bu isə o halda baş verir ki, təlim metodları özünü texnoloji proseslərin planlı, sistemli və ardıcıl kompleksi kimi göstərə bilsin. Buradan belə bir nəticə çıxır ki, təlim metodları daha geniş anlayışdır və o, özündə müəyyən texnoloji prosesləri birləşdirir. Yəni hər bir metodun reallaşdırılması üçün müəyyən texnoloji proseslərin həyata keçirilməsi lazımdır, həmçinin müxtəlif təlim texnologiyalarının reallaşdırılması üçün müxtəlif təlim metodlarından istifadə edilməlidir.

Metod anlayışı geniş, təlim texnologiyaları ilə müqayisədə, bir qədər də

ümumi xarakter daşdığı halda, təlim texnologiyaları konkret anlayışdır və bir növ metodun sistemli, ardıcıl, alqoritmləşmiş, fəaliyyətdə olan daxili mexanizmi kimi özünü göstərir. Buna görə də texnologiyaya metoddan fərqli, təcrid olunmuş anlayış kimi deyil, tədris prosesinin təşkilati-metodik aləti kimi baxılması daha düzgün hesab edilməlidir, çünki təlim texnologiyaları təlim metodlarını daha da konkretləşdirir, tədris prosesinin gedişini intensivləşdirir və onun yüksək keyfiyyətlə aparılmasını təmin edir. Bu da onu göstərir ki, təlim texnologiyalarına təlim metodlarının hərəkət mexanizmi, onun həyata keçirilməsinin sistemi və ardıcılığı kimi baxılmasını doğru hesab etmək olar. Bu fikri konkret bir fakt üzərində izah etsək, görürük ki, təlim metodları müxtəlif təlim tərzlərini özündə daşdığı və əks etdirdiyi kimi, istər inkişafetdirici təlim texnologiyası, istər humanist təlim texnologiyası, istərsə də problemlı və ya fəal təlim texnologiyaları bir çox təlim metodlarından istifadə edilməklə reallaşa bilər. Buna görə də təlim metodları pedaqoji prosesin tamlığını, bütövlüyünü təmin edən başlıca alət kimi özünü göstərir ki, bu da təlim texnologiyaları ilə təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqəsini təmin etmiş olur.

Təlim, tədris və öyrətmə prosesləri olduqca çətin, ziddiyyətli, çoxamillı və bir-birindən asılı proseslər, əməliyyatlar sistemi olduğundan, onların hansının daha əlverişli, daha vacib olduğunu təsdiq etmək çətindir. Bu, zaman, məkan, mövzunun xarakteri, didaktik məqsəd, dövlət standartlarının reallaşdırılması səviyyəsi, müəllimin bunların hansına daha çox üstünlük verməsi və bir sıra digər amillərlə əlaqədardır. Bunun bir əlverişli cəhəti də ondan ibarətdir ki, metodların müxtəlif qruplarda təsnif edilməsi müəllimlərin hansı metodların hansı məqsədlərə xidmət etməsini, hansı nəzəri və təcrübi əhəmiyyətə malik olduğunu ayırd etmələrinə, hansılarının daha səmərəli, daha müvafiq, daha əlverişli olduğunu müəyyənləşdirmələrinə və tətbiq etmələrinə imkan yaradır.

Göründüyü kimi, təlim metodlarının təsnifatı probleminə müxtəlif baxışlar mövcuddur və bunların hər birinin müsbət cəhətləri olduğu kimi, çatışmayan cəhətləri də vardır. Bilik mənbələrinə əsaslanan təsnifatda başlıca diqqət bilik mənbələrinə verildiyindən, didaktik məqsəd ikinci plana keçir, yaxud didaktik məqsədin əsas götürüldüyü təsnifatda idrak fəaliyyətinin fəallığına o qədər də diqqət yetirilmir və s. Çox vaxt təsnifatlar yeni-yeni adlarla adlandırılsa da, əslində metodlar dəyişməz qalır. Praktiki tədris fəaliyyətində metodların seçimində müəllimin bunları nəzərə alması vacibdir. Əks halda, tətbiq edilən metod mövzunun mahiyyətinə uyğun olmaya və ya seçilən metod konkret mövzunun tədrisini, onun dərk edilməsini çətinləşdirə bilər. Buna görə də hər bir fənn müəllimi təlim metodları haqqında, onların xarakterik xüsusiyyətləri haqqında dərin biliyə malik olmaqla yanaşı, onların seçim meyarlarını da yaxşı bilməli, tədris prosesində bunları nəzərə almalıdır. Düzdür, burada müəllimin səriştəsi, təcrübəsi, pedaqoji prosesə yaradıcı yanaşma tərzini kimi subyektiv amillər də az

rol oynamır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, metodların seçilməsi yalnız subyektiv amillərlə məhdudlaşmır, burada bir sıra obyektiv amillər də mövcuddur. Pedaqoji prosesdə bunların nəzərə alınması vacibdir. Bununla belə, bu sahədə də müəlliflər arasında fikir ayrılığı özünü göstərməkdədir. Tədqiqatçıların bəziləri bunu pedaqoji prosesin daxili mahiyyəti ilə əlaqələndirərlər də, digərləri tədris prosesinin quruluşuna daha çox əhəmiyyət verirlər, məsələn, O.Y.Yefremov təlim prosesinin asılı olduğu şərtləri aşağıdakı kimi xarakterizə edir:

- təlimin forması, yəni tədris prosesinin təşkili;
- öyrənmələrin qruplaşdırılması;
- öyrənmələrin hazırlıq səviyyəsi üzrə qrupların tərkibi;
- məşğələyə ayrılan vaxt;
- tədris avadanlıqlarının miqdarı və vəziyyəti;
- məşğələnin yeri;
- müəllimlərin metodik ustalığının səviyyəsi [Yefremov O.Y. Pedagogika, 2009].

Fikrimizcə, təlim metodlarının seçimində müəllim təkcə onun zahiri tərəflərinə deyil, mahiyyətinə, tədris ediləcək mövzunun məqsəd və vəzifələrinə, məzmununa, materialın çətinlik dərəcəsinə, şagirdlərin fənnə olan münasibətinə və s. amillərə daha çox diqqət yetirməli, onlara üstünlük verməlidir. Bu baxımdan təlim metodlarının seçimində nəzərə alınması vacib olan amillərin aşağıdakılardan ibarət olduğunu göstərmək olar:

1. Təlim prinsipləri. Məlum olduğu kimi, pedaqoji prosesin səmərəliliyinin təmin edilməsində müəllimin təlim prinsipləri haqqında geniş nəzəri biliklərə və praktik bacarıqlara malik olması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Təlim prinsipləri tədris prosesinin yalnız məzmununu müəyyən edən başlıca ideyalar kimi qalmır, o həm də təlim prosesinin təşkili formalarını, təlim metodlarını müəyyən edən ümumi müddəalar kimi çıxış edir. Prinsiplər təlimin qanunlarının, qanunauyğunluqlarının ifadəsi və inikası olduğundan, təlim metodlarının seçimində də əsas rol oynayır. Buna görə də təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi prosesində müəllimin təlimin müvafiq prinsiplərinə istinad etməsi, konkret pedaqoji prosesdə (dərsdə, məşğələdə və s.) hansı prinsiplərin daha çox rol oynadığını nəzərə alması olduqca vacibdir. Müəllim təlim metodlarını seçərkən öyrədəcəyi konkret mövzuda təlim prinsiplərindən hansına daha çox istinad edəcəyini nəzərə almalı və seçilən metodların həmin prinsiplərə müvafiq olub-olmadığını bilməlidir.

2. Təlim-tərbiyənin ümumi məqsəd və vəzifələri. Təlim-tərbiyə şəxsiyyətin inkişafının, formalaşmasının bir-biri ilə elə qarşılıqlı əlaqə və birliyi ki, bunları nəinki bir-birindən ayrılıqda həyata keçirmək, hətta təsəvvür etmək də çətindir. Təlim və tərbiyə ayrı-ayrı anlayışlar kimi ifadə olunsada, onların hər ikisi vahid pedaqoji prosesin tərkib hissəsidir və vahid məqsəd daşıyır. Təlim də, tərbiyə də

öz mahiyyəti, məqsədi, daşıdığı funksiya, məzmun, həyata keçirilmə forma və metodlarına, həm də proses iştirakçılarının fəaliyyətinə görə bütöv bir pedaqoji sistemdən ibarətdir. Təlim-tərbiyə, təhsil, inkişaf və formalaşdırma bu sistemin daxili komponentləridir və onların arasında daxili, qırılmaz əlaqə və asılılıqlar vardır. Buna görə də təlim metodlarının seçimində müəllimin bunları nəzərə alması vacibdir. Başqa sözlə, təlim prosesinin həyata keçirilməsi zamanı elə metod seçilməlidir ki, o, həm təlimin, həm də tərbiyənin məqsədlərinin reallaşdırılmasını özündə ehtiva etsin.

3. Təlim motivlərinin səviyyəsi. Aydındır ki, bu səviyyələr şagirdlərdə müxtəlif formalarda təzahür edir. Bəzilərinin ümumi təlim motivləri fəal və yüksək olduğu halda, bəzilərinə zəif olur. Yaxud şagirdlərin bir qisminin bəzi fənlərə daha ciddi münasibəti olduğu halda, digər fənlərə münasibəti zəif ola bilər və s. Bütün bunlar təlim metodlarının seçiminə təsirsiz qalmır. Təlim metodları elə tətbiq olunmalıdır ki, yalnız şagirdlərdə təlim motivlərinin yüksək səviyyəsini deyil, orta və aşağı səviyyələrini də əhatə edə bilsin. Elə bir təhsil mühiti formalaşdırılsın ki, bacarıq və qabiliyyətlərinin səviyyəsindən asılı olmayaraq, hər bir şagird üçün maraq doğuran, cansıxıcı olmayan, inkişafına səbəb olan normal tədris şəraiti yaradılsın.

4. Konkret fənnin tədrisi metodikasının spesifik xüsusiyyətləri. Məlum olduğu kimi, pedaqogikada təlim metodları ümumi xarakter daşıyır və bütün metodlar onlara eyni səviyyədə yanaşılması ilə xarakterizə olunur, lakin nəzərə almaq lazımdır ki, hər bir tədris fənninin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Bu xüsusiyyətlər təlim metodlarının seçimində də müəyyən özünəməxsusluq yaradır. Bəzən bir fənn üçün əlverişli olan metod, digər fənn üçün o qədər də böyük əhəmiyyət kəsb etmir. Buna görə də təlim metodlarının seçimi həmin fənlərin metodik xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasını zəruri edir. Bu baxımdan müəllim konkret mövzunun tədrisi üçün təlim metodlarını müəyyənləşdirərkən mövzunun məzmun və mahiyyəti ilə yanaşı, fənnin spesifik xüsusiyyətlərini də nəzərdən qaçırmamalı, metodun əlverişli olub-olmadığını nəzərə almalıdır. Müəllim *fənn – mövzu – metod* kompleksinin təmin olunmasına ciddi fikir verməlidir.

5. Tədris olunacaq konkret materialın məzmunu. Eyni metod bir fənnin müxtəlif mövzularının tədrisində eyni dərəcədə əlverişli olmaya bilər. Müəllim öyrədiləcək materialın məzmununun metodların seçiminə təsir göstərən amillərdən biri olduğunu nəzərə almalı, seçdiyi metodun tədris edəcəyi konkret materiala nə dərəcədə müvafiq olub-olmadığını yoxlamalı, sınaqdan keçirməlidir. Düzgün seçilən təlim metodu tədris prosesində səmərəliliyə müsbət təsir etməklə yanaşı, şagirdlərin təlim maraqlarının, motivlərinin də formalaşmasına, onların dərstdə iştirakına da öz təsirini göstərir. Buna görə də müəllim fənn – mövzu – metod kompleksinin təmin olunmasına da ciddi fikir verməlidir.

6. Öyrənmə prosesinə ayrılan vaxt mühüm amillərdən biridir. Seçilən

metodun konkret mövzunun öyrədilməsinə ayrılmış vaxta uyğun gəlməsinin nə dərəcədə mühüm olması müəllim üçün aydın olmalıdır. Bu, xüsusilə ekskursiya, laborator məşğələ, praktik məşğələ, təqdimat kimi metodların seçimində nəzərə alınmalıdır. Burada məzmun, metod və dərs üçün ayrılan vaxtın elə bir kombinasiyası yaradılmalıdır ki, bunlar həm bir-birini tamamlaya bilsin, həm də vaxt itkisinə yol verilmədən məqsədə nail olunsun. Apardığımız müşahidələr göstərir ki, əksər hallarda müəllimlərin bir qismi fəal təlim metodlarının tətbiqində, bir mövzu daxilində çoxlu metod və texnologiyalardan istifadə etməyə meyilli olur. Çalışır ki, tədqiqat sualının tapılmasında həm Venn diaqramından, həm semantik əlaqələrdən, klaster, ziqzaq metodlarından və s. istifadə etməklə şagirdlərin daha çox fəallaşmalarına, müxtəlif təqdimatlar etmələrinə nail olsunlar. Nəticədə vaxt çatmır və hansısa tapşırıq yarımçıq qalır. Bu da onu deməyə əsas verir ki, müəllimlər tədris prosesinə ayrılan vaxtı dəqiq ölçüb-biçməli, vaxt itkisinə yol verməməli, əlavə vaxta ehtiyac hiss etməməlidirlər.

7. Tədris materialının həcmi və mürəkkəbliк dərəcəsi. Bu, metodların seçimində vacib problemidir və müəllim dərsi planlaşdırarkən onu nəzərə almalıdır. Bəzən seçilmiş metodun mürəkkəbliyi və ya geniş həcmli tədris materialına uyğun gəlməməsi onun dərk olunmasını çətinləşdirir və şagirdlər daha çox nəyə fikir verməli olduqlarını aydınlaşdırma bilmirlər. Buna görə də metodlarla materialların həcmnin, çətinlik dərəcəsinin düz mütənəsibliyi müəllimin diqqət yetirməli olduğu əsas məsələlərdən olmalıdır, yəni müəllim metodların seçimində şagirdlərə öyrədəcəyi yeni materialın həm həcmi, həm də çətinlik dərəcəsinə nəzərə almalıdır. Əks halda elə vəziyyət yaranır ki, seçilmiş metod və ya metodlar qrupu mövzunun mənimsədilməsi üçün kifayətləndirici olmur. Məsələn, asan yolla – müsahibə və ya müşahidə metodu ilə mənimsənilən bilən mövzunun tədrisində problemli şərh yaratmağa çalışırlar, yaxud ciddi müşahidə tələb edən mövzunun tədrisində müsahibədən istifadə edilir və s. Bu da mövzunun, materialların xarakteri ilə seçilmiş metod arasında uyğunsuzluğa gətirib çıxarır, nəticədə səmərəlilik gözlənilən səviyyədə olmur. Buna görə də müəllim təlim metodlarını seçərkən materialın mürəkkəbliк dərəcəsinə də nəzərə almalı, elə metodlar tətbiq etməlidir ki, proqram tələblərini yerinə yetirə bilsin.

8. Şagirdlərin hazırlıq səviyyəsi. Metod seçimində nəzərə alınması vacib olan bu amil göstərir ki, şagirdlərin hazırlıq səviyyəsi, onların təlim müvəffəqiyyəti nəzərə alınmadan tətbiq edilən metodlar heç də həmişə səmərəli nəticələrə gətirib çıxarmır. Elə metodlar var ki, onlar yüksək hazırlığa malik olan siniflərdə səmərəli olduğu halda, aşağı göstəricilərə malik siniflərdə o qədər də yüksək nəticələr verə bilmir, məsələn, tədqiqatçılıq, problemli şərh, tədris diskussiyaları və s. metodların bütün siniflərdə tətbiqi heç də həmişə yüksək nəticələrə gətirib çıxarmır. Əksinə də olur – yüksək hazırlığı olan siniflərdə müəllimin şərh, illüstrasiya metodlarından daha çox istifadə edilməsi şagirdlərin təlim maraqlarının

zəifləməsi ilə nəticələnir. Bu da onu göstərir ki, metodların seçimi yalnız mövzu və tədris materialları ilə deyil, həm də şagirdlərin hazırlıq səviyyələri ilə də uzlaşdırılmalıdır.

9. Şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətləri. Təkcə metodlar seçimində deyil, bütün pedaqoji prosesdə nəzərə alınması, istinad edilməsi zəruri olan bu prinsip tələb edir ki, müəllim dərslə hazırlaşarkən tətbiq ediləcək metodların şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun olub-olmadığına diqqət yetirsin. Həm siniflər üzrə, həm də fənlər üzrə bu amilə diqqətin artırılması tədris materiallarının şagirdlər tərəfindən daha asan mənimsənilməsinə və tətbiq edilməsinə şərait yaradır. Bəzən müəllimin “daha çox öyrətmək” və uşaqların “əqli fəallığına nail olmaq” arzusu tətbiq olunan metodların əlverişli olmaması ilə nəticələnə bilər ki, bu da problemə xüsusi diqqət yetirilməsini tələb edir.

10. Tədris məşğələsinin tipi və strukturu. Təlim metodları universal və tam müstəqil deyil. Onların asılı olduğu amillərdən biri də dərslərin tipləri və quruluşudur. Bütün metodları hər dərslə tipində tətbiq etmək heç də həmişə faydalı olmur. Elə metodlar var ki, bir qisim dərslə tipi və quruluşu ilə uzlaşdığı halda, digər dərslə tiplərində tətbiqi əlverişsiz olur, səmərəli nəticələr vermir. Buna görə də müəllim növbəti dərslə hazırlaşarkən, ilk növbədə, dərslə tipini və quruluşunu müəyyənləşdirməli, sonra müvafiq təlim metodlarını seçməlidir.

11. Sinifdə şagirdlərin sayı. Təlim metodlarının seçiminə təsir edən bu amil də müəllimin nəzərindən qaçmamalıdır. Xüsusən qruplarla iş, laborator məşğələ, tədris diskussiyası, intellektual auksion, ekskursiya və bir sıra digər metodların tətbiqi zamanı şagirdlərin sayının nəzərə alınması vacibdir. Elə metodlar var ki, bunlar kiçik qruplarla aparılan işlərdə faydalı olduğu halda, şagirdlərin sayı çox olduqda, yəni kütləvi formalarda əlverişsiz olur. Yaxud da əksinə. Buna görə də müəllimin bunlara xüsusi diqqət yetirməsi tövsiyə olunur.

12. Şagirdlərin öyrənmə maraqları. Bu amil təlim metodlarının seçimində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Siniflərdə şagirdlərin təlim və ya fənn maraqları heç də bərabər səviyyədə deyildir. Bir fənnə maraq göstərən şagird digər fənnə laqeydlik göstərə bilər və ya müəyyən səbəblərə görə sinif şagirdlərinin hamısının müəyyən fənnə maraqları ya yüksək, ya da aşağı səviyyədə ola bilər. Buna görə də müəllim təlim metodlarını seçərkən şagirdlərin maraqlarını təmin edə biləcək, xüsusilə interaktiv təlim metodlarına üstünlük verməli, həmçinin, onlarda motivasiya və stimula yaradılmasında bu metodlardan istifadə etməyə hazır olmalıdır.

13. Müəllim–şagird münasibətləri. Müəllimin şagirdlərlə ünsiyyət tərzinin metodların seçiminə bilavasitə təsiri olmasa da, metodların seçimi müəllim – şagird münasibətlərində müəyyən rol oynayır və ünsiyyətin demokratik, avtoritar, liberal formaları təlim metodlarının səmərəliliyinə müəyyən təsir göstərə bilər. Belə ki, pedaqoji prosesdə bir sıra təlim metodlarının, xüsusilə müsahibə, kitab

üzərində iş, tədris diskussiyası, beyin həmləsi, tədqiqatçılıq və s. metodların tətbiqində müəllimin demokratik ünsiyyəti metodların təsirini daha da intensivləşdirə bilər, şagirdlərin müəllimlə dialoqa açıq olmasına səbəb olar.

14. Təlim resursları, maddi-texniki təminat. Bu cəhət də, metodların seçiminə təsir edən əsas amillərdən biri kimi, müəllim tərəfindən ciddi surətdə nəzərə alınmalıdır. Dərsin zəruri resurslarla təmin edilməsi müəyyən metodların seçiminə asanlaşdırdığı kimi, dərstdə lazımı vəsaitlərin olmaması da metod seçiminə mənfi təsir göstərir. Bu isə təlim prosesinin, dərsin məhsuldarlığını aşağı salır. Laborator və praktik məşğələlər, tədqiqatçılıq, izahlı-illüstrativ və s. metodlar bu baxımdan xüsusi olaraq nəzərə alınmalıdır.

15. Müəllimin şəxsi keyfiyyətləri, peşə səriştəliliyi və pedaqoji ustalığı. Metodların seçiminə bilavasitə təsir edən bu amilləri nəzərə almadan təlimdə müvəffəqiyyət əldə etmək olduqca çətindir. Yaddan çıxarmaq olmaz ki, metodlar nə qədər əlverişli, mövzu ilə müvafiq, seçim nə qədər operativ və səmərəli olsa da, müəllimin pedaqoji ustalığı, metodik bacarıqları, peşəkarlıq səviyyəsi yetərinə deyilsə, yüksək nəticə gözləmək əbəsdir. Metodların seçimi də, tətbiqi də, nəticənin səmərəliliyi də məhz müəllimin peşəkarlıq və səriştəliliyindən çox asılıdır. Buna görə də müəllimin aşağıdakı bir sıra pedaqoji səriştələrə yiyələnməsini zəruri hesab edirik:

- təlim metodlarının bütün qrupları, onların mahiyyəti, məzmunu və xarakteri haqqında lazımi biliklərə malik olması;
- təlim metodlarından yerində istifadə edə bilmək bacarıqlarına yiyələnməsi;
- müasir təlim texnologiyalarına və texnoloji biliklərə malik olması;
- çevik pedaqoji təfəkkürə malik olması və pedaqoji situasiyalarda əlverişli metodları tətbiq edə bilmək bacarığına yiyələnməsi;
- öz üzərində müntəzəm işləməklə təlim metodlarının tətbiqi sahəsində təcrübə və səriştəliliyini təkmilləşdirməsi.

Nəticə / Conclusion

Göründüyü kimi, təlim metodlarının çoxsaylı qrupları, bu qrupların da hər birində çoxsaylı metodlar vardır. Metodların seçiminə təsir edən amillər də az deyildir. Əsas məsələ onların mahiyyət və məzmununa dərindən bələd olmaq, pedaqoji ustalığ, peşəkarlıq və səriştəlilik nümayiş etdirərək, onlardan səmərəli istifadə etməkdir. Müəllim gündəlik dərslə hazırlaşarkən öz səriştələrinə əsaslanmaqla, bu hazırlığa daxil olan başqa sahələrlə (tədris resurslarının hazırlanması, dərsin tipinin, quruluşunun, şagirdlərlə aparacağı işlərin məzmununun müəyyənəndirilməsi, standartların və məzmun xəttinin gözlənilməsi, interaktivliyə və inteqrasiyaya necə nail olacağını planlaşdırması və s.) yanaşı, tətbiq edəcəyi təlim metodlarını da dəqiq müəyyənəndirilməli və onlardan necə istifadə edəcəyinə qərar verməlidir.

Müəllimin təlim metodlarının seçiminə düzgün yanaşması dərsin daha məzmunlu, səmərəli olmasını şərtləndirən amillərdəndir. Metodların mövzuya, dərsin məqsədinə, standartın tələblərinə uyğun seçilməsi, bu zaman yuxarıda sadaladığımız amillərin gözlənilməsi müəllimin yaradıcılığının, peşəkarlıq və səriştəliliyinin güzgüsü olan dərş prosesini daha maraqlı və yaddaqalan edir. Dərsə yaradıcı yanaşmaq, onu şagirdlər üçün maraqlı etmək, bu prosesdə şagirdlərin inkişafına nail olmaq hər bir müəllimin arzusu və məqsədi olduğu kimi, təlim metodları haqqında ətraflı biliklərə malik olmaq, onları yaradıcılıqla tətbiq edə bilmək də onun gündəlik fəaliyyətində mühüm yer tutmalıdır.

Ədəbiyyat / References

1. Əhmədov B., Rzayev A. (1983). Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: "Maarif".
2. Əhmədov H., Zeynalova N. (2016). Pedaqogika. (dərslik). Bakı: "Elm və təhsil".
3. Əlizadə Ə. (1999). Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: "Ozan".
4. Qasimova L., Mahmudova R. (2012). Pedaqogika. (dərslik). Bakı: "Çaşıoğlu".
5. İlyasov M., Nəzərov M. (2005). Didaktika. Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı.
6. Kazımov N. (2011). Məktəb pedaqogikası. (dərslik). Bakı: "Çıraq".
7. Məktəb pedaqogikası (1982). (Q.İ.Şukininin redaktorluğu ilə), Bakı: "Maarif".
8. Mehdizadə M. (1982). Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: "Maarif".
9. Paşayev Ə., Rüstəmov F. (2007). Pedaqogika. Yeni kurs. (dərslik). Bakı: "Nurlan".
10. Veysova Z. (2004). Fəal təlim metodlarına giriş kursu. (təlimçilər üçün metodik vəsait). Bakı: Azərbaycan "İnkişaf" mərkəzi.
11. Golant Y.Y. (1957). Voprosi obycheniya. Leningrad.
12. Yefremov O.Y. (2009). Pedagogika. (kratkiy kurs). S-Pb: «Piter»
13. Danilov M.A., Yesipov B. P. i dr. (1957). Didaktika. Moskva.
14. Didaktika sredney shkoli. (1982). Pod red. M.N. Skatkina. Moskva: «Prosveshchenie».
15. Kodjaspirova G. M. (2010). Pedagogika. (uchebnik). Moskva: KNORUS.
16. Kupisevich M. (1986). Osnovi obshey didaktiki. Per. s polsk. Moskva: Vissh.shk.
17. Maxmutov M.I. (1975). Binarnie metodi obucheniya. Moskva.
18. Pedagogika. (1988). Pod.red. Y.K.Babanskogo. 2-oe izd. Moskva.
19. Pedagogika. (2006). Pod.red. L.P. Krivshenko. (uchebnik). Moskva: TK Velbi, iz-vo «Prospekt».
20. Podlasiy I.P. (2006). Pedagogika. (uchebnik). Moskva: «Visshee obrazovanie».
21. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov Y.N. (2002). Obshaya pedagogika. Pod.red. V.A. Slastenina. Moskva: gumanit. izd. sentr. VLADOS, ch. 1.
22. Xutorskoy A.V. (2007). Sovremennaya didaktika. (ucheb. posobie). 2-oe izd, pererab. A.V. Xutorskoy. Moskva: Vissh.shk

Aesthetic and creative development in early childhood education

Almaz Akhmadova

Senior teacher of the Department of Preschool Education Pedagogy of Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan. E-mail: ayten.az@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4025-4761>

Abstract. The article explores the cultural and aesthetic development of children in the period of preparation for starting school. It is underlined that the cultural and aesthetic education provides preschool pupils to improve artistic feelings and tastes, artistic creativity, the ability to observe and discuss objects in the world around them. Aesthetic preparation of children stimulates their creative abilities. The new combination of colors and shapes in the descriptive activity, the creation of different models in the building games process, listening to new stories and tales, simple melodies in musical activities, songs and children's musical instruments contribute to the aesthetic development of preschoolers. Children gain the ability to correctly appreciate the beauty around them and a positive emotional attitude to the world.

Keywords: aesthetic education, cultural and aesthetic development, preschool stage, descriptive activity, personality of a child, cooperation with parents.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.207>

To cite this article: Akhmadova A. (2020) Aesthetic and creative development in early childhood education. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 25–36.

Article history: Received — 08.06.2020; Accepted — 23.06.2020

Məktəb təliminə hazırlıq dövründə uşaqların mədəni-estetik inkişafı

Almaz Əhmədova

ADPU-nun Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının baş müəllimi.

Azərbaycan. E-mail: ayten.az@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4025-4761>

Annotasiya. Məqalədə məktəb təliminə hazırlıq dövründə uşaqların mədəni-estetik inkişafından söhbət gedir. Mədəni-estetik inkişaf məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda estetik hisslərin və bədii zövqün, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin, ətraf aləmdəki obyektləri müşahidə və müzakirə etmək bacarıqlarının inkişafını təmin edir. Uşaqların estetik inkişafı onların yaradıcılıq qabiliyyətlərini stimullaşdırır. Təsviri fəaliyyətdə rənglərin və formaların yeni birləşmələri, quraşdırma prosesində müxtəlif modellərin qurulması, yeni hekayə və nağılların, musiqi fəaliyyətində sadə melodiyaların dinlənilməsi, mahnı oxumaq və uşaq musiqi alətlərində ifa məktəbəqədər yaşlı uşaqların estetik inkişafına kömək edir. Beləliklə, uşaqlarda ətraf aləmin gözəlliklərini düzgün qiymətləndirmək bacarığı və müsbət emosional münasibət formalaşmağa başlayır.

Açar sözlər: məktəbəqədər dövr, mədəni-estetik inkişaf, estetik tərbiyə, təsviri fəaliyyət, uşaq şəxsiyyəti, əməkdaşlıq.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.207>

Məqaləyə istinad: Əhmədova A. (2020) Məktəb təliminə hazırlıq dövründə uşaqların mədəni-estetik inkişafı. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 25–36.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 08.06.2020; qəbul edilib – 23.06.2020

Giriş / Introduction

Uşaqların məktəbə hazırlığı məktəbəqədər müəssisənin kiçik yaş qrupundan başlayaraq, ardıcıl həyata keçirilən təlim-tərbiyə işinin məqsədayönlü nəticəsidir. Uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasında estetik tərbiyə mühüm sahə olmaqla, uşaqların əqli, fiziki, mənəvi, mədəni inkişafı üçün son dərəcə böyük əhəmiyyət kəsb edir. Estetik tərbiyənin sistemli inkişafı, müşahidə edilən əşya və hadisələrin mənasını başa düşmək, forma, rəng, konstruksiya, hündürlük, en kimi fəza münasibətlərini görmə bacarığı və s. uşaq yaradıcılığının əsası hesab olunur.

“Həyata, gerçəkliyə estetik münasibəti daha dolğun ifadə edən ədəbiyyat və incəsənət böyük idraki təsir qüvvəsinə malik olub, xalq kütlələrini həyatda və məişətdə gözəlliklər yaratmağa, bu yaradıcılıq prosesində hərtərəfli inkişaf edərək, gözəl mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərə malik olmağa sövq edir” [Məmmədov Z. İ. Estetika və yeni insan tərbiyəsi, 1978].

Məktəb təliminə hazırlıq dövründə estetik tərbiyə böyük əhəmiyyət kəsb edir. Estetik tərbiyə hərtərəfli inkişaf etmiş gələcək nəslin digər keyfiyyətləri ilə də sıx vəhdətdədir. Estetik tərbiyənin bünövrəsi ailədə qoyulur. Ailədə ana laylası uşağın eşitdiyi ilk melodiyadır. Oyuncaqların, evin avadanlıq və əşyalarının gözəlliyi, valideynlərin oxuduğu mahnı və şeirlər, danışdıqları nağıllar, təbiət qoynunda gəzintilər – bütün bunların kiçik yaşlardan uşaqların zövqünü formalaşdırdığını desək, yanılmazıq.

Əsas hissə / Main part

Valideynlər uşağın ilk tərbiyəçiləri və müəllimləridir. Uşaq ilk addımını atanda, ətraf aləmi öyrənməyə, mənimsəməyə başlayanda əl-qol hərəkətləri ilə oyunu ifadə edən hərəkətlər göstərir, əşyaları tanımaq üçün onların üzərində təcrübələr aparmağa başlayır, onları döyəcləyir, atır, bəzən də sökür, sındırır. Uşaq bu zaman həmin əşyanın nə işə yaradığını, quruluşunu öyrənməyə çalışır. Bu dövrdə musiqi səsi eşidəndə ona reaksiya vermək, ritmə uyğun hərəkətlər etmək uşaqda ritmik ahənglərə, musiqi melodiylarına, nəğmələrə meyillilik yaradır. Uşağı yatızdırarkən ana həzin laylalar, mahnılar oxuyur. Bu melodiylar uşağın beynini sakitləşdirib, tez bir zamanda yuxuya getməsinə şərait yaradır. Deməli, deyə bilərik ki, uşağa ilk estetik hisslər ana laylaları ilə, həzin və oynaq melodiylarla ötürülür. Buna görə də bir çox pedaqoq və psixoloqlar məsləhət görürlər ki, uşaqlara musiqili oyuncaqlar verilsin [Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya, 1991].

F.Frebelin fikrincə, uşaq bağçada sanki bir bitki kimi yetişdirilməlidir. Onlarda yüksək emosionallıq, gümrahlıq yaratmaq və məktəb təliminə düzgün bir şəkildə hazırlamaq lazımdır. Uşaqların fiziki inkişafına xarici təsirlər nəticəsində hiss

üzlərinin inkişafına şərait yaratmaq olar. “Bağban güllərə qulluq etdiyi kimi, tərbiyəçilər də uşaqlara qulluq etməli, onların tələbatlarına uyğun tərbiyə prosesi yaratmalıdırlar” [Həsənov A. Məktəbəqədər pedaqogika, 2000].

F.Frebel uşaqların estetik tərbiyəsinin inkişafı üçün rəsm, musiqi, yapma, nəğmə, təbiətdə əmək və s. məşğələləri vacib sayırdı. Bu məşğələlər vasitəsilə uşaqda sadəcə estetik deyil, həm də fiziki, əqli, əxlaqi qabiliyyətlər inkişaf etdirilir. Təbiətdə tərbiyə uşaqlarda ətrafı dərk etməyə, Allahın verdiyi nemətlərdən zövq almağa, onları dərinlən fikirləşərək böyük və yaşıdları ilə fikir mübadiləsi aparmağa sövq edir. Bununla yanaşı, təmiz havada bədən tərbiyəsi məşğələlərinin təşkili uşaqlarda fiziki tərbiyənin inkişafına şərait yaradır.

Estetik tərbiyə şəxsiyyətin inkişafında, bəşəri hisslərin formalaşmasında mühüm rol oynayır ki, bunun da təməli erkən yaşlarda qoyulur. Bu baxımdan “Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)”nda uşaqların inkişafının 4 inkişaf sahəsi üzrə həyata keçirilməsi müəyyənləşdirilmişdir ki, nəzərdə tutulan inkişaf sahələrindən üçüncüsü “Estetik və yaradıcı inkişaf” adlandırılır [Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu). 2014].

“Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)”nda təqdim edilən məzmun standartları uşaqlarda təlimə, yaradıcılığa və dərk etməyə maraq yaranmasına istiqamətlənmişdir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların estetik inkişafı onların yaradıcılıq qabiliyyətlərini stimullaşdırır. Təsviri fəaliyyətdə rənglərin və formaların yeni birləşmələri, quraşdırma prosesində müxtəlif modellərin qurulması, hekayə və nağılın, musiqi fəaliyyətində melodiyanın dinlənilməsi, mahnı oxumaq və uşaq musiqi alətlərində ifa, rəqslərin öyrənilməsi məktəbəqədər yaşlı uşaqların estetik zövqünün inkişafına kömək edir.

Uşaqlarda ətraf aləmin gözəlliklərini duymaq və qiymətləndirmək, estetik cəhətdən qavramaq və müvafiq bədii nümunələr yaratmaq bacarıqları, ətraf aləmə müsbət emosional münasibət formalaşdırmaq üçün ilkin pillə sayılan məktəbəqədər təhsil sahəsində aparılan işlər estetik tərbiyənin vəzifələrinə daxildir. Əməli fəaliyyət prosesində uşaqda yaradıcı təxəyyül, təfəkkür, ünsiyyət, digər insanların mövqeyini qəbul etmək bacarıqları yaranır və inkişaf edir. Estetik tərbiyə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda estetik hisslərin və bədii zövqün, bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərinin, ətraf aləmdəki obyektləri müşahidə və müzakirə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda estetik tərbiyənin formalaşdırılması metodları

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil olunan məşğələlər estetik tərbiyənin vəzifələrini həll etmək baxımından müəyyən əhəmiyyətə malikdir. Uşaqların

qavrama qabiliyyətini, dərk etmə bacarığını və digər psixoloji xüsusiyyətləri nəzərə alaraq, məşğələni obrazlı bir şəkildə, bir aktyor məharəti ilə təşkil etmək tərbiyəçidən pedaqoji ustalığ tələb edir.

“Əgər uşaqlıq illərində adam düzgün estetik istiqamət götürmürsə, əgər bədii zövq – incəsənəti qavramaq, ayrı-ayrı hallara, həyat hadisələrinə, əşyalara onların estetik keyfiyyətləri baxımından qiymət vermək qabiliyyəti inkişaf etdirilmirsə, bu, bir qayda olaraq, mənəvi yoxsulluğa gətirib çıxarır, gözəllik haqqında yanlış, təsadüfi təsəvvürlərin, pis zövqün yaranmasına səbəb olur” [Salahov T.T. Dünya görüşünün və estetik baxışların formalaşmasında təsviri incəsənətin rolu, 1982]. Mühüm əhəmiyyət kəsb edən bu fikir pedaqoji baxımdan bir sıra məsələlərə xüsusi diqqət yetirmək zərurətini qarşıya qoyur və təsviri incəsənətin tərbiyəvi əhəmiyyətini iki mövqedən nəzərə çatdırır:

– *kiçik yaşlardan başlayaraq təsviri incəsənət vasitəsilə şəxsiyyətin estetik tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirmək;*

– *təsviri incəsənət vasitəsilə estetik inkişafın, şəxsiyyətin estetik mədəniyyətinin başlıca keyfiyyət göstəricilərini kompleks şəkildə diqqət mərkəzində saxlamaq və bunlara sistemli yanaşmaq.*

Ümumiyyətlə, təsviri incəsənət insanda bəşəri hisslər oyatmaq, həmin hisslərin təsiri ilə yaşamaq, düşündürmək iqtidarına malikdir.

Hər hansı sənət növünün özünəməxsus xüsusiyyətləri, estetik təsir imkanlarının mövcudluğu hələ estetik tərbiyə demək deyil. Müxtəlif növ sənət nümunələri və janrları yalnız o zaman tərbiyə, o cümlədən, estetik tərbiyə vasitəsinə çevrilir ki, onlar təlim-tərbiyə prosesinə geniş planda gətirilir. Bu prosesdə hər bir sahənin özünəməxsus xüsusiyyətləri və imkanları olur. Etiraf etməliyəm ki, tədris fənləri sırasına aid edilən təsviri incəsənət geniş imkanlara, təsir qüvvəsinə malikdir. Bu isə, hər şeydən əvvəl, fənnin mahiyyəti, estetik təbiəti ilə bağlıdır.

Musiqi məşğələləri

Bu tip məşğələlər uşaqların estetik tərbiyəsində əsas rol oynayır və onların daxili aləmini zənginləşdirir, bədii zövqlərini, qavrayışlarını tənzimləyir. Məktəbəqədər müəssisələrdə musiqi məşğələləri, adətən, mahnı oxuma və ya rəqs formasında aparılır. Musiqili oyunlar da vardır ki, burada həm uşaqlar oyun oynayır, həm də onlarda şən əhvali-ruhiyyə yaranır. Musiqi uşaqları həvəslə işləməyə sövq edir, onların emosional vəziyyətlərinə birbaşa təsir göstərir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində həyata keçirilən musiqi məşğələlərində, rəqslərin öyrədilməsində uşaqların estetik inkişafı ilə yanaşı, həm də fiziki inkişafı təmin edilir. Musiqi uşaqların estetik hisslərinin, zövqlərinin inkişaf etdirilməsində güclü təsir qüvvəsinə malikdir. Uşaqlar musiqini, rəqs etməyi çox sevirlər. Musiqi ilə estetik tərbiyəni inkişaf etdirmək üçün musiqi sədaları altında rəqs etmək, hər hansı bir musiqi alətində ifa etmək bacarığı, intonasiya ilə şeir

söyləmək kimi bir sıra vasitələrdən istifadə etmək olar. Bununla yanaşı, müəyyən tədbirlərdə, bayramlarda, şənliklərdə uşaqlara ifa etmək üçün musiqi nömrələrinin verilməsi, onlara rəqslərin öyrədilməsi, birinci növbədə, verilən tapşırığa düzgün əməl etməyi, məsuliyyətli olmağı və oxuyub – yazma xaricində fərqli qabiliyyətləri inkişaf etdirməyi aşılayır. Onlar verilən tapşırıqları hər kəsdən daha yaxşı yerinə yetirmək üçün əllərindən gələni əsirgəmirlər. Bununla onlar özlərini tərbiyəçilərinə və ya valideynlərinə, bir növ, sübut etməyə çalışırlar. “Mən bunu edə bildim, tərbiyəçi və valideynim tərəfindən yüksək qiymətləndirildim” düşüncəsi uşaqlarda musiqiyə və ya rəqsə daha çox maraq yaradır. Burada tərbiyəçinin əsas vəzifəsi uşaqları düzgün istiqamətləndirməkdən ibarətdir.

V.A.Suxomlinski qeyd edir ki, “Musiqi tərbiyəsindən kənarda mükəmməl aqli tərbiyə mümkün deyil” [Suxomlinski V.A. Ürəyimi uşaqlara verirəm, 1979].

Təsviri fəaliyyət məşğələləri

Pedaqoji kollektivin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri də uşaqlar üçün estetik tərbiyə mühiti yaratmaqdan ibarətdir. Hər bir uşaq, öz inkişaf səviyyəsinə görə, bədii əsərdən zövq ala, onu qiymətləndirə bilər. Ona görə də istedadlı uşağı tərbiyə etməyin başlıca prinsipi onun daxili aləmini zənginləşdirməkdən ibarətdir. Uşaqların təsviri incəsənət nümunələrinə qayğılı münasibəti, onları duymaq bacarığının, onlarda olan qabiliyyət və bacarıqların inkişaf etdirilməsi estetik tərbiyənin vəzifələrindəndir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil olunan *təsviri fəaliyyət* məşğələləri çox geniş təlim-tərbiyə imkanlarına malikdir. Bu məşğələlər uşağın estetik hisslərinin, zövqlərinin inkişafında, dünyagörüşünün formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Tanınmış metodist alim N.A.Qoryayeva yazır: “Təsviri incəsənət dərsi – bu, xüsusi bir dərstdir. Bu dərse verilən tələblər də xüsusi səciyyə daşıyır. Bu dərslər incəsənət qanunları əsasında qurulmalıdır. Bu tələbdən də bir sıra xüsusiyyətlər, məna tərzləri meydana çıxır. Təsviri incəsənət dərsləri, hər şeydən əvvəl, mənəvi-estetik tərbiyə vəzifələrini yerinə yetirməlidir” [Qoryayeva N.A. Perviyi shagi v mire isskustva, 1991].

Təsviri fəaliyyət məşğələlərinin estetik-emosional əsaslarda aparılması, öz növbəsində, kiçik yaşlı uşaqların şəxsiyyətinin zənginləşdirilməsinə zəmin yaradır. Buna görə də müxtəlif vasitələrdən istifadə etməklə uşağın şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına nail olmaq xüsusilə diqqət mərkəzində saxlanılır.

Məlumdur ki, şəxsiyyətin formalaşmasında məktəbəqədər yaş dövrünün rolu böyükdür. Bu dövrün xüsusiyyətləri inkişafın sonrakı mərhələlərindən fərqlənir. Hər hansı xüsusi bilik, bacarıq, vərdişlərin əldə edilməsi, müxtəlif növ fəaliyyətlərin mənimsənilməsinin əsası məhz bu dövrdə qoyulur və uşağın ümumi inkişafını təmin edir.

Hazırda təhsildə yeni təlim texnologiyalarından istifadənin geniş vüsət alması, interaktiv metodlardan istifadəyə marağın artması, eyni zamanda məktəbəqədər təhsilin müasir tələblərə cavab verən yeni metodik vəsaitlərlə təchiz edilməsi uşaqların mədəni-intellektual səviyyəsinin yüksəldilməsinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Kiçik yaşlı uşaqların şəxsiyyətinin ahəngdar inkişafını tədqiqat obyektinə çevirən L.V.Kuznetsova yazır: “Uşağın ahəngdar inkişaf etməsi üçün onlarda ətraf aləmə harmonik münasibət formalaşdırmaq lazımdır” [Kuznetsova L.V. Garmonicheskoye razvitiye lichnosti mladshego shkolnika, 1988]. Çox mühüm nəzəri və praktik əhəmiyyət kəsb edən bu fikir məktəb, eyni zamanda məktəbəqədər müəssisə mühitində təlim-tərbiyə prosesinin ahəngdar inkişafı üçün mühit yaratmaq zərurətini irəli sürür. Bu problemin həllində təsviri fəaliyyətin, təsviri incəsənət nümunələrinin rolu az deyil.

Hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsində uşaqlarda təsviri incəsənətə maraq və tələbatın inkişaf etdirilməsi öz növbəsində təsviri fəaliyyət məşğələlərində onların estetik tərbiyə imkanlarını artırır. Bu imkanlar nəzəri və praktik istiqamətlərinə görə diqqəti cəlb edir və onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar.

Nəzəri istiqamətlərə aiddir:

1. uşaqlara təsviri incəsənət nümunələri haqqında məlumatın verilməsi;
2. təsviri fəaliyyət məşğələlərində uşaqların estetik dünyagörüşünə yiyələnmələri üçün forma rəngarəngliyi (forma, quruluş, həcm, kompozisiya və s.) üzərində dayanılması, təsviri incəsənətin ayrı-ayrı növ və janrlarının yaradılmasında əsas ifadə vasitələri olan rənglər arasında əlaqələr, o cümlədən, isti (qırmızı, sarı, narıncı, qəhvəyi) və soyuq (göy, yaşıl, boz, ağ) rənglər haqqında müvafiq biliklərin verilməsi;
3. Azərbaycan xalq yaradıcılığının ayrı-ayrı növ və janrları haqqında düzgün təəvvürün yaradılması;
4. Azərbaycan rəssamları, heykəltəraşlarının həyat və yaradıcılığı, ən məşhur əsərləri, onların bədii-estetik mahiyyəti haqqında zəruri məlumatların uşaqların nəzərinə çatdırılması.

Praktik istiqamətlərə aiddir:

1. təsviri fəaliyyətin əsasını təşkil edən məşğələ növləri (rəsm, yapma, applikasiya və s.) üzrə ilkin bacarıqların aşılması;
 2. uşaqlara müxtəlif formalarda, o cümlədən, rəssamlıq, applikasiya, yapma vasitəsilə müxtəlif fiqurların təsviri, dekorativ rəsmlərin, naxışların, ornamentlərin tərtibi, hazırlanması, bunun üçün lazım olan ilkin bacarıq və vərdislərin aşılması.
- Göründüyü kimi, təsviri fəaliyyət məşğələlərində istər nəzəri, istərsə də praktik istiqamətlərdə bilik, bacarıq və vərdislərin qabaqcadan müəyyənləşdirilməsi uşaqların estetik tərbiyəsinin bünövrəsini qoyur. Onu da qeyd etmək lazımdır ki,

təsviri fəaliyyət məşğələlərində uşaqlara nəzəri və praktik istiqamətlərdə verilən biliklər, aşılması lazım gələn bacarıq və qabiliyyətlər, yeri gəldikcə, bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqələndirilir.

Rəsm məşğələləri uşaqların bədii təfəkkürünün inkişafına güclü təsir göstərir. Diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də odur ki, bu məşğələlərdə ən zəif uşaq belə “öz sözünü” deməyi bacarır.

Rəsm məşğələlərində uşaqlar mövzuda təsvir olunan obrazların, əşya və hadisələrin əks olunmasına xüsusi fikir verir, bədii təfəkkürün köməyi ilə öz məqsədlərinə nail olurlar. O da məlumdur ki, bədii təfəkkürü kifayət qədər inkişaf etməyən uşaq müəyyən süjeti kompozisiya baxımından əhatəli şəkildə təsvir edə bilmir.

Rəsm məşğələlərində uşaqların böyük əksəriyyəti yaradıcı fəallıq göstərməyə çalışır, mövzu ilə bağlı hər hansı bir hadisəni, obyektə sadəcə olaraq kağıza köçürmür, öz əlavələri, fantaziyaları ilə yaradıcı şəxsiyyət kimi çıxış edir.

Kiçik yaşlı uşaqların estetik tərbiyəsində rəsmlərin rolundan bəhs edərkən mövzuların düzgün seçilməsi üzərində də dayanmaq lazımdır. Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, mövzuların rəngarəngliyi, maraqlı olması bu prosesdə əsas rol oynayır. Uşaqların marağına, təsviri fəaliyyət imkanlarına uyğun seçilən mövzular daha mükəmməl şəkildə işlənir, tamamlanır. Təbiət mənzərələrinə, ilin fəsillərinə dair mövzular uşaqlar tərəfindən böyük maraqla qarşılınır. Beləliklə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində aparılan təsviri fəaliyyət məşğələlərində uşaqların estetik tərbiyəsi üçün geniş imkanlar yaranır.

Rəsm məşğələləri uşaqlarda dərin estetik duyğular və hisslər oyadır, məsələn, təsvir olunmuş hər hansı bir mənzərə özündə təbiətin gözəlliklərini göstərməklə bərabər, həm də müəyyən təbiət hadisələrini (yağışın, qarın yağması, küləyin əsməsi, sel, daşqın və s.) əks etdirir. Bu da uşaqları düşünməyə, beyin vərdişlərini dəyişməyə sövq edir.

Uşaqlarla təsviri incəsənət nümunələri haqqında aparılan müsahibələr ayrı-ayrı növ və janrlar, onların yaradıcıları olan görkəmli sənətkarların həyat və yaradıcılığı haqqında məlumatların əldə edilməsi baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu zaman uşaqlar hər hansı əsərin estetik təsir xüsusiyyətləri haqqında mühakimə yürütmək qabiliyyətinə yiyələnirlər ki, bu da onların estetik inkişafı üçün məqsədəuyğun sayılır.

Əsas hədəflər

Azərbaycanın bir çox rəssamları vardır ki, onların əsərlərindən uşaqların estetik tərbiyəsinin inkişafı üçün istifadə etmək məqsədəuyğundur. Uşaqların dünyagörüşünü zənginləşdirmək üçün məşhur rəssam Bəhrüz Kəngərlinin əsərlərini də uşaqlara tanıtmmaq məqsədmüvafiqdir, çünki onun əsərləri uşaqların yaş və anlaq səviyyələrinə uyğundur. O, rəssamlığa yeni forma və məzmun gətirmişdir.

B. Kəngərli çoxsaylı əsərlərində vətənimizin gözəllikləri, tarixi yerləri, mənzərələri, təbiəti ilə insanların zövqünü oxşamağı bacarmışdır. Bu baxımdan onun əsərləri həm bədii-estetik cəhətdən, həm də tərbiyəvi cəhətdən uşaqlar üçün daha əhəmiyyətli və qiymətlidir. Belə ki, bu əsərlərlə uşaqları tanış edərkən, uşaqlarda vətənə, torpağa məhəbbət, düşməyə nifrət, yüksək mədəni-əxlaqi keyfiyyətlər inkişaf etdirilir.

Dekorativ-təbii fəaliyyət kiçik yaşlı uşaqların böyük marağına səbəb olur. Dekorativ-təbii fəaliyyət istifadə olunan materiallardan, işlənmə texnikasından asılı olaraq müxtəlif növlərə ayrılır: rəsmlərin çəkilməsi, dekorativ-tərtibat işləri, dekorativ yapma, applikasiya işləri, təbiət materialları üzərində iş və s. Bu işlər uşaqlarda yaradıcılıq qabiliyyəti, praktik iş, əmək prosesinə yaradıcı münasibət tərbiyə edir, onlarda özünə inam hissi yaradır. Dekorativ-təbii fəaliyyətlə məşğuliyyət prosesində uşaqlarda xalq yaradıcılığına, dekorativ-təbii sənət nümunələrinə maraq artırır və onlar bu nümunələrlə tanış olub onlar haqqında informasiya alırlar. Bu, eyni zamanda, uşaqların əl və barmaq əzələlərinin kiçik motorikasını inkişaf etdirir, onlarda ustad sənətkarların yaradıcılığına məhəbbət hissi formalaşdırır.

Dekorativ rəsm əsasını təşkil edən *nəbat* (bitkilər aləmi ilə bağlı) və *həndəsə* (fiqurlar, müxtəlif formalarla bağlı) naxışların istifadə olunduğu xalçalarımız, zövq oxşayan bədii tikmələr, toxumalar, keramikadan və ağacdan hazırlanmış ev əşyaları, qab-qacaq üzərində salınmış naxışlar uşaqların estetik hisslərini, zövqünü, eyni zamanda, rənglər arasında əlaqələri görmək, onları düzgün qavramaq bacarıq və qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.

Yapma, applikasiya məşğələlərində də yuxarıda göstərdiyimiz istiqamətlərdə uşaqların bədii-estetik qabiliyyətləri inkişaf etdirilir. Tərbiyəçi kiçik yaş qruplarından başlayaraq, uşaqlarda *yapma* məşğələlərinə maraq oyatmalı, gil ilə tanışlıq və ondan istifadə qaydalarını mənimsətməlidir. Yapma işində sadə priyomların mənimsədilməsi tərbiyəçi üçün qarşıya qoyulmuş əsas məqsədlərin həyata keçirilməsinə imkan yaradır.

Applikasiya – müəyyən bir arxa plana yapışdırılmış təsvirdir. Arxa plan yalnız kağız deyil, həm də karton, parça, müxtəlif bankalar, plastik və s. ola bilər. Bu fəaliyyət növü müxtəlif hissələrin kəsilməsinə və düzgün formada yapışdırılmasına əsaslanır. Applikasiya məşğələləri təxəyyül, yaddaş, vizual qavrayışın formalaşmasına və inkişafına kömək edir. Uşağı fərdi inkişafa sövq edir, onda əməyə məhəbbət, səbr və əzmkarlıq, dəqiqlik formalaşdırır. Bu məşğələlər hərəkət koordinasiyasının, kiçik motor bacarıqların inkişafı üçün olduqca vacibdir. Məşğələ zamanı uşaq qayçı, yapışqan, fırça və s. ləvazimatlardan istifadə etməyi öyrənir.

Təsviri fəaliyyət məşğələləri kiçik yaşlı uşaqların estetik tərbiyəsində çox geniş imkanlara malikdir, lakin bu imkanlar o zaman reallaşır, həyatı mahiyyət kəsb edir ki, uşaqlar hər hansı əsərin estetik təsir xüsusiyyətləri haqqında

mühakimə yürütmək qabiliyyətinə yiyələnsinlər və əməli fəaliyyət prosesində onlara istinad etsinlər. Bu, onların estetik inkişafında mühüm rol oynayır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda rəsmətmə vərdişlərinin yaradılması üçün onlara şəkilli və rəngləmə üçün albomlar, boyalar, rəngli karandaşlar hədiyyə etmək olar. Valideynlərin uşaqlarla birlikdə rəsm çəkmələri, birlikdə boya işləri görmələri valideyn – uşaq əlaqələrinin möhkəmlənməsinə, uşaqların təsviri incəsənət sahəsində inkişafını daha məqsədyönlü bir şəkildə həyata keçirmək üçün zəmin yaradır.

Kiçik yaşlı uşaqların estetik tərbiyəsində onları əhatə edən sosial mühit və təbii şərait mühüm rol oynayır. İncəsənət əsərlərindən uşaqların estetik inkişafı üçün vasitə kimi istifadəyə bağcanın, qrup otağının dizayn edilməsini də aid etmək olar. Xüsusilə çini, gips, gil və plastmasdan düzəldilən fiqurlar uşaqların diqqətini daha çox cəlb edir və bu vasitələrdən bağçada tərbiyəçi ilə, evdə isə valideynlərlə birgə istifadə etmək uşaqların inkişafına müsbət təsir göstərir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda rəsm əsərlərinə qarşı daha çox maraq yaratmaq üçün onları sərgilərə, rəsm qalareyalarına aparmaq olar. Təbii ki, burada uşağın yaş və anlaq səviyyəsi də nəzərə alınmalıdır. Bu zaman istər valideynlər, istərsə də tərbiyəçilər uşaqlara rəsm və onun müəllifi haqqında dolğun, yığcam, anlaşıla bilən məlumatlar verə bilərlər [Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2010].

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, məktəbəqədər və məktəb yaşlı uşaqların estetik tərbiyəsinə təsir edən amillərdən biri də televiziya verilişləri və cizgi filmləridir. Cizgi filmləri uşaqların həyatında mühüm rol oynayır. Burada olan obrazlar uşaqların xəyal dünyasını zənginləşdirir və onların inkişafına böyük təsir göstərir [Austring, Bennyé D. 2013].

Nümayiş olunan uşaq verilişləri nəticəsində uşaqlar həm əylənir, həm də öyrənirlər. Bu verilişlərə uşaq bilik yarışmaları, uşaqların iştirakı ilə verilən konsertlər, aktyorlarla uşaqların birgə səhnəcikləri, tapmaca və ya şeir gecələri, uşaqları düşündürən sualların verildiyi yarışmalar aid edilir. Bununla belə, verilişlərin və cizgi filmlərinin uşaqların yaş və dərkətmə səviyyələrinə uyğun olması vacibdir.

Tərbiyəçi-müəllimlərin şəxsi nümunəsi, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin, o cümlədən, qrup otaqlarının zövqlə tərtib olunması da uşaqların estetik zövqünün formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Beləliklə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların əqli, fiziki və mənəvi, mədəni inkişafı istiqamətində həyata keçirilən tədbirlər sağlam nəslin yetişdirilməsinə xidmət edir. Uşaqların asudə vaxtının səmərəli təşkili və estetik tərbiyəsi müasir dövrdə qarşıya qoyulan mühüm məsələlərdən biridir. Xüsusilə teatr tamaşalarına baxış, səhnə ilə canlı ünsiyyətdə olmaq vərdişlərinin formalaşması uşaqlarda mədəniyyətə, incəsənətə məhəbbət və maraq hissləri yaradır.

Nəticə / Conclusion

Deyilənləri ümumiləşdirərək belə nəticəyə gəlirik ki, estetik tərbiyə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda aşağıda adlarını sadaladığımız bilik, bacarıq və qabiliyyətlərin inkişafını təmin edir:

- Estetik hisslər və bədii zövq;
- Müşahidə etmə və nəticə çıxarma;
- Yazıb yaratma və formalaşdırma;
- Mübahisə və müzakirə;
- Seçmə və fərqləndirmə;
- Meyllənmə və xoşlanma;
- Uzaqlaşma və nifrət.

Estetik tərbiyə, həmçinin, uşaqlarda təbiətdə, ətraf mühitdə, insanların hərəkətlərində, geyimində gözəllikləri görmək bacarığını inkişaf etdirir və yaradıcı qabiliyyətlərin formalaşmasına (musiqi duyumu, təsviri fəaliyyət və s.) şərait yaradır. Rəsm, yapma, quraşdırma, applikasiya kimi təsviri fəaliyyət məşğələlərinin hər birinin uşaqların bədii-estetik inkişafında müəyyən rolu və əhəmiyyəti vardır. Bu məşğələlərdə kiçik yaşlı uşaqların estetik tərbiyəsini daha səmərəli şəkildə inkişaf etdirmək üçün ayrı-ayrı məşğələ növlərinin bədii-estetik mahiyyətinə xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Beləliklə, estetik tərbiyə yetişməkdə olan nəslin hərtərəfli inkişafına kompleks yanaşmanın mühüm amillərindən biri olduğundan tərbiyəçilər və valideynlər bunun üçün geniş imkanlar yaratmalıdırlar.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu). (2014). Bakı, ARTPI-nin Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi, 96 s.
2. Məmmədov Z.İ. (1978). Estetika və yeni insan tərbiyəsi. Bakı: “Azərnəşr”, 109 s.
3. Həməzəyev M.Ə. (1991). Pedaqoji psixologiya. Bakı, 270 s.
4. Həsənov A.(2000). Məktəbəqədər pedaqogika. Bakı, “Nasir”, 374 s.
5. Salahov T.T. (1982). Dünya görüşünün və estetik baxışların formalaşmasında təsviri incə-sənətin rolu. Bakı: “Azərnəşr”, 315 s.
6. Suxomlinski V.A. (1979). Ürəyimi uşaqlara verirəm. Bakı, 64 səh.
7. Qoryaeva N.A. (1991). Pervie shagi v mire iskusstva. (kniga dlya uchitelya). Moskva: “Prosveshenie”, 159 s.
8. Kuznetsova L.V. (1988). Garmonicheskoe razvitie lichnosti mladshego shkolnika. (kniga dlya uchitelya). Moskva: “Prosveshenie”, 224 s.
9. Austrin, Bennye D. and Sorensen Merete (2012). Towards a learning-oriented aesthetics concept.

10. Austring, Bennye D. (2013). Narration assists children in figuring out the world.
11. Pramling Samuelsson I. (2008). The Playing Learning Child: Towards pedagogy of earlychildhood, Göteborg University, Sweden.
12. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. London: Routledge.

Outcome-based education management and the application of Universal design for learning

Khalida Hamidova

Teacher of ADPU, doctoral student of ARTI. Azerbaijan.

E-mail: musayevaxalide@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6873-2353>

Abstract. The article discusses ways to use different technologies in the result-oriented management of preschool education institutions. At the same time, the benefits of using universal learning design in this process are discussed. It is noted that the application of universal learning design in inclusive education is one of the main conditions, universal learning design in education is a flexible, developmental environment, a form that involves the application of various alternative tasks for children with visual, hearing, speech, movement, attention and memory disorders. The article discusses the principles of universal training design, steps to adapt training materials. The importance of inclusive education in modern times and the use of universal learning design have also been widely explained.

Keywords: preschool education, management, outcome orientation, universal learning design, learning, inclusive education.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.215>

To cite this article: Hamidova Kh. (2020) Outcome-based education management and the application of universal design for learning. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 37–46.

Article history: Received — 14.04.2020; Accepted — 23.04.2020

Məktəbəqədər təhsildə universal təlim dizaynından istifadə və onun idarə olunması

Xalidə Həmidova

ADPU-nun müəllimi, ARTİ-nin doktorantı. Azərbaycan.

E– mail: musayevaxalide@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6873-2353>

Annotasiya. Məqalədə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim prosesində müxtəlif texnologiyalardan istifadə olunmasından, həmçinin, çevik təlim modulları daxilində universal təlim dizaynından istifadənin faydalarından danışılır. Qeyd olunur ki, inklüziv təhsildə universal təlim dizaynının tətbiqi əsas şərtlərdəndir. Təhsildə universal təlim dizaynı həm çevik inkişafetdirici mühitdir, həm də görmə, eşitmə, nitq, hərəkət, diqqət və yaddaş pozulmaları olan uşaqlar üçün müxtəlif növ alternativ tapşırıqların tətbiqini nəzərdə tutan formadır. Məqalədə universal təlim dizaynının prinsiplərindən, təlim materiallarının uyğunlaşdırmaq üçün addımlardan bəhs edilir. Həmçinin, müasir dövrdə inklüziv təhsilin əhəmiyyətindən və bu prosesdə universal təlim dizaynından istifadə geniş şəkildə izah edilmişdir.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, idarəetmə, nəticəyönümlülük, universal təlim dizaynı, öyrənmə, inklüziv təhsil.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.215>

Məqaləyə istinad: Həmidova X. (2020) Məktəbəqədər təhsildə universal təlim dizaynından istifadə və onun idarə olunması. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 37–46.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 14.04.2020 ; qəbul edilib – 23.04.2020

Giriş / Introduction

İnkişaf etmiş qərb dövlətlərinin təhsil sistemində istifadə edilən fəal və ya interaktiv təlim metodlarından, yeni təlim texnologiyalarından istifadə respublikamızın təhsil müəssisələrində yüksələn xətlə davam etdirilir. Bu texnologiyaların şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılmasında xüsusi yeri vardır. Yeni təlim texnologiyalarında şagirdlərin intellektual, mənəvi cəhətdən inkişaf etdirilməsi vəzifəsi ön plana keçir. Bu texnologiyaların təlimdə tətbiqi şagirdlərin öz fikirlərini aydın, məntiqi ardıcılıqla ifadə etmələrinə şərait yaradır, yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafını təmin etməklə, onlarda yüksək ünsiyyət mədəniyyəti formalaşdırır.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin kollegiya iclasının materiallarında göstərilir: “Fasiləsiz təhsil kontekstində şəxsiyyətin, kamil insanın hazırlığı üzrə dünya təcrübəsinə inteqrasiya prinsipi zəruri faktor kimi qəbul edilməli, həmin istiqamətdə konkret fəaliyyət həyata keçirilməlidir” [Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının materialları. Bakı, 2003].

Bu, şagirdləri müəyyən qədər fəallaşdıran, təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən ənənəvi metodlardan, texnologiyalardan bütövlükdə imtina etmək demək deyildir. Ənənəvi metodların müsbət cəhətlərindən istifadə edərək, yeni yanaşmaların, yeni təlim texnologiyalarının, innovasiyaların pedaqoji, psixoloji əsaslarını işləmək və nəticəyönümlü, şagirdə istiqamətlənmiş təlim-tərbiyə prosesinin elmi əsaslarının müasir tələblərə uyğun araşdırmalarının aparılması təhsil sisteminin qarşısında duran ən aktual problemlərdən biridir.

Müəllimlər yeni texnologiyalardan istifadə etməklə, onları dərsləri daha maraqlı edən, şagirdlərə sağlam mühakimələr irəli sürməyə, sonradan real həyata tətbiq edəcəkləri məzmunu başa düşməyə yardım edən mühüm vasitələrə çevirə bilirlər. Deməli, yeni təlim texnologiyaları təhsilin məzmununu daha yaxşı mənimsəmək, şagirdlərin təfəkkür prosesini inkişaf etdirmək üçün çox faydalıdır.

Yeni təlim texnologiyalarının üstün cəhətlərini prof. Ə. Ağayev belə göstərir: “...dərs tam fəallıq şəraitində keçir, təkcə müəllim deyil, şagirdlər də yaradıcılıq axtarışında olurlar, müstəqil düşüncə tərzini formalaşdır, təşəbbüskarlıq, yeniliyə meyillilik güclənir” [Ağayev Ə. A. Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri. 2006].

Şəxsiyyətyönümlü inkişafetdirici pedaqoji texnologiyalardan olan *əməkdaşlıqla təlim, layihələr metodu ilə təlim, modullarla təlim texnologiyaları* təlim prosesində mühüm yer tutur. Modullarla təlim texnologiyalarından biri də bu məqalədə haqqında söhbət edəcəyimiz universal təlim dizaynıdır (UTD).

Əsas hissə / Main part

Universal təlim dizaynı nədir? İlk dəfə *universal dizayn* anlayışı memarlıqda

yanarmışdır. Ron Maysın fikrinə, “universal dizayn, uyğunlaşma və ya xüsusi dizayn olmadan, ehtiyac duyan bütün insanların mümkün qədər istifadə edə biləcəkləri məhsulların və ətraf mühitin dizaynıdır”. O, konsepsiyanın ilk təşəbbüskarlarından biridir.

Universal təlim dizaynı nə üçün lazımdır?

Bu, nə üçündür? Təhsildə universal təlim dizaynı, çevik, inkişafetdirici mühitdir və görmə, eşitmə, nitq, hərəkət, diqqət və yaddaş pozulmaları olan uşaqlar üçün müxtəlif növ alternativ tapşırıqların mövcudluğunu nəzərdə tutur. Dizaynın universallığı inkişafında problemləri olan hər bir uşaq üçün çevik təlim modulları daxilində müxtəlif alternativ tapşırıqların yaradılması yolu ilə əldə edilir. Bu alternativlər əvvəlcədən tədris materialına və onun təlim metodologiyasına daxil edilmişdir. Həm də quruluşa inteqrasiya olunan memarlıq həlləri tədrisdə universal təlim dizaynında daha səmərəli və qənaətcildir, məsələn, alternativ qruplarda əhatə olunan uşaqların əqli və hissi məhdudiyyətləri nə qədər genişdirsə, nəşr olunan dərslik də o qədər böyük həcmli ola bilər. Müəllimlər müəyyən bir mətni uşaqların xüsusi ehtiyaclarına uyğunlaşdırmadan istifadə edə bilərlər. Həm çap, həm də kompüter dizaynı baxımından universal təlim dizaynı prinsiplərinə əsaslanan dərsliklərlə işləyərkən müəllim mənimsənilən alternativlər çərçivəsində bütün sinfə eyni çevik kursu öyrədir [CAST. “Təlim mühitlərinə dair 5 UTD məsləhəti”].

Pedaqogikada universal təlim dizaynının funksiyaları bütün digər tətbiq sahələrindən fərqlənir, həmçinin, bütün öyrənənlərin təhsil ehtiyaclarını nəzərə alır, məsələn, universal təlim dizaynı prinsipləri əsasında hazırlanmış bir klaviatura bütün uşaqlar tərəfindən kifayət qədər asan istifadə ediləcəkdir. Eyni prinsipə qurulmuş bir tədris proqramı da bütün uşaqların, hətta ən məhdud imkanlara malik olanların da inkişafı üçün istifadə olunacaqdır.

Təhsil müəssisəsi şəraitində universal təlim dizaynının istifadəsi əlilliyi olan uşaqlar üçün tədris mühitinin daha açıq olmasına kömək edəcək, eyni zamanda materialların seçilməsi, uyğunlaşdırılması və istifadə edilməsində bütün uşaqların iştirak etmək, oynamaq və öyrənmək imkanlarını artırmaqla, xüsusi avadanlıqlara tələbatı azaltmağa kömək edəcəkdir. Universal təlim dizaynına əsaslanan təlim materialları, tədris vəsaitləri, dərsliklər cəlbedici olmalı, istifadəsi çevik, asan, çox həssas və fərqli istifadəçilərə, təlim şəraitinə uyğun olmalıdır [İnküziv təhsil üzrə müəllim inkisafi Proqramları. 2019].

Müasir dövrdə müəllimlər fərqli təhsil təcrübəsi, təhsil tərz, qabiliyyət və imkanları olan, fərqli mədəniyyətlərin nümayəndələri, müxtəlif dillərdə danışan uşaqlarla işləyirlər. Sınıfdəki bu müxtəliflik hər bir şagird üçün müsbət öyrənmə nəticələrini təmin edən, əhatəli bir təcrübə tələb edir. Bu, ümumi tədris proqramının mənimsənilməsi prosesində əlavə dəstəyə, xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar

üçün xüsusilə vacibdir [Təhsil prosesinin dayandığı müddətdə sərbəst təlimin asanlaşdırılması. 2020]. Belə şagirdlər universal təlim dizaynının komponentləri olan bir təhsil mühitinə, tədrisin çevik, qərəzsiz və hər kəs üçün əlçatan olduğu bir mühitə hər gün ehtiyac duyurlar.

Universal təlim dizaynı bütün şagirdlərin fərdi öyrənmə üsullarını çətinlik çəkmədən, vaxtı və digər cəhətləri nəzərə alan bir təhsil mühitinin yaradılmasına kömək edə bilər. “Hər şagird öyrənə bilər”, “Kurikulumu necə öyrətmək olar?” – bu yanaşmalar hər bir şagird üçün fərdi öyrənmə metodunun olduğunu dərk etməyə kömək edir.

Universal təlim dizaynı prinsiplərinə əsaslanan müəllim tədris planı və təlim materiallarını planlaşdırarkən diqqətini şagirdin anlaması yolunda hansı maneələrin dayandığına və nəyə ehtiyac duyulduğuna yönəldir: məsələn, köməkçi texnologiyalar vasitəsilə fiziki çatışmazlıqları olanlara, səmərəli tədris yolu ilə əqli çatışmazlığı olanlara yardım etmək və s. [UNICEF, Dünya Səhiyyə Təşkilatı. Məktəblərdə COVID–19-un yayılmasının qarşısının alınması və nəzarət üçün əsas mesajlar və fəaliyyətlər, 2020].

Universal təlim dizaynı inklüziv təhsildə necə əks olunur?

Universal təlim dizaynı inklüziv təhsilin prinsiplərindən biridir. Inklüziv təhsildə universal təlim dizaynı tədris prosesinin bütün iştirakçıları tərəfindən mümkün qədər maksimum dərəcədə istifadə olunmasına imkan verən materialların, proqramların, dərslərlərin, mühitlərin, metodların dizaynidir. Universal təlim dizaynı hər kəsi qane edən təhsil mühitinin mövcudluğunu təmin edir. Təhsildə inklüziv təcrübə, hər hansı bir uşağın və onun ailə üzvlərinin, təhsil prosesinin digər iştirakçılarının həyat keyfiyyətini pozmadan onun qabiliyyət və bacarıqlarını artırmaq, istisnasız olaraq, bütün uşaqların sosial uyğunlaşması və təhsildə uğur qazanmaları üçün lazımi şəraitin yaradılmasıdır [Florescu M.C. Managementul institutilor de invatamant primar si prescolar, 2015].

Universal təlim dizaynının prinsipləri

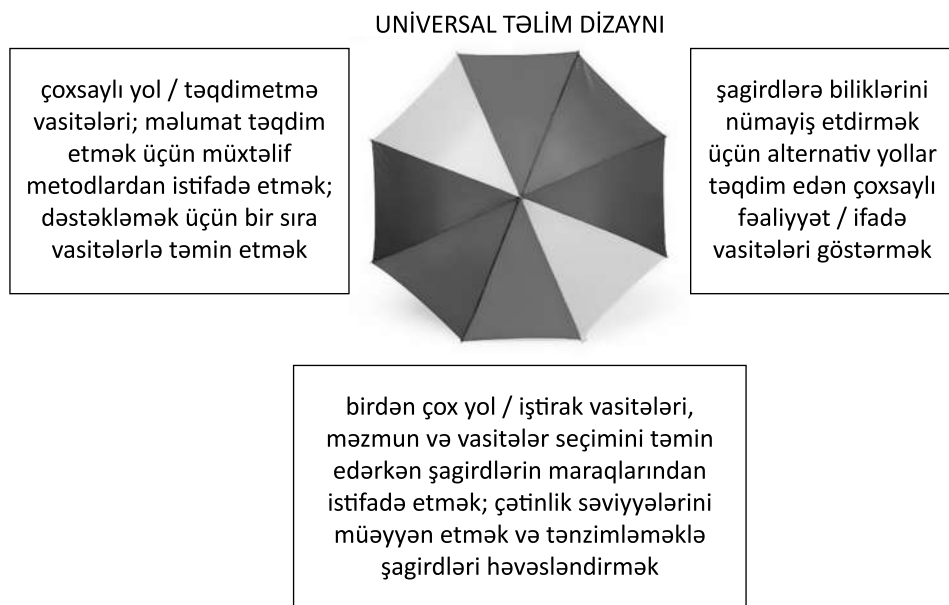
1. İstifadədə bərabərlik prinsipi. Universal təlim dizaynı qabiliyyət və bacarıqları müxtəlif olan bütün uşaqlar üçün faydalı və əlçatandır.

2. İstifadədə çeviklik prinsipi. Universal təlim dizaynı müxtəlif fərdi üstünlüklərə və ya çatışmazlıqlara, imkanlara cavab verməlidir. Uşaqların imkanlarını nəzərə alaraq, müxtəlif üsullardan, oyuncaqlardan, dərslərdən istifadə oluna bilər.

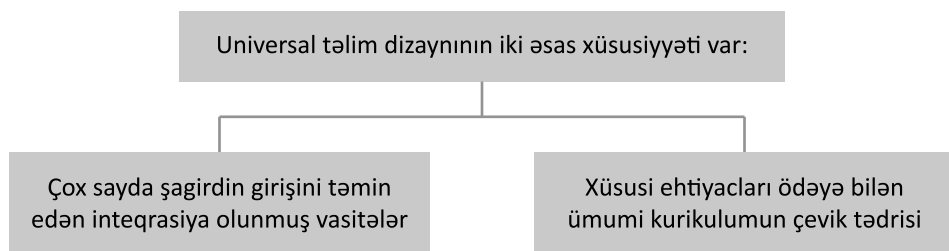
3. Sadə və intuitiv dizayn. Təcrübədən, bilik səviyyəsindən, dil bacarıqlarından asılı olmayaraq, mövzu asan başa düşülür.

4. Məlumatların aydınlığı. Universal təlim dizaynı, istifadəçinin qəbul edib-etməməsindən asılı olmayaraq, məlumatı effektiv şəkildə çatdırır, məsələn, sınıfdə

Cədvəl 1. Universal təlim dizaynı – hamı üçün öyrənmədir



Cədvəl 2. Universal təlim dizaynının əsas xüsusiyyətləri



video-təqdimat alt yazılarla müşayiət olunmalı, ən vacib məlumatlar mümkün qədər aydın şəkildə təqdim edilməlidir. Təlimat və istiqamətlər sadələşdirilməlidir.

5. Səhvlərə tolerant (dözümlü) münasibət. Universal təlim dizaynı təsadüfi hərəkətlərin təhlükəliliyini və ya mənfi təsirlərini minimuma endirməlidir.

6. İstifadədə fiziki səylərin minimuma endirilməsi. Əşyalar minimal səylə səmərəli istifadə edilə bilər, məsələn, qapılar avtomatik olaraq açılır. Bu, uşaq üçün əlverişli vəziyyətdir.

7. İstifadə etmək, daxil olmaq üçün ölçü və həcm. Məkan rahat bir ölçüyə

Cədvəl 3. Təhsildə universal təlim dizaynı

Şagirdlərin ehtiyaclarını nəzərə alaraq təhsil fəlsəfəsini, tədris prosesini, mühiti formalaşdırır.

Tədris və öyrənmə stereotiplərini və yanaşmalarını dəyişdirir.

Hər kəsin heç bir məhdudiyyət olmadan təhsil almaq hüququnu tanıyır.

Şagirdi deyil, tədris prosesini və mühiti dəyişir.

Geniş çeşidli mütəxəssislərin cəlb olunduğu fənlərarası yanaşmanı dəstəkləyir.

Güclü ehtiyacları nəzərə almaqla tədris planlarının, müxtəlif tədris metodlarının, metod və biliklərə nəzarət formalarının çevikliyini dəstəkləyir.

Müəllimlərdən, məktəb rəhbərlərindən və cəlb olunmuş digər mütəxəssislərdən yeni tədris metodlarının, köməkçi texnologiyaların, müəllimlərin gündəlik təcrübəsinə və təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinə inteqrasiyanın effektiv yollarını başa düşmələrini tələb edir.

Bu “hamıya uyğun bir ölçü” deyil, ilk növbədə, rahatlıq və alternativ həllərin axtarışını təmin edən, bütün şagirdlərə dəstək verən bir prosesdir.

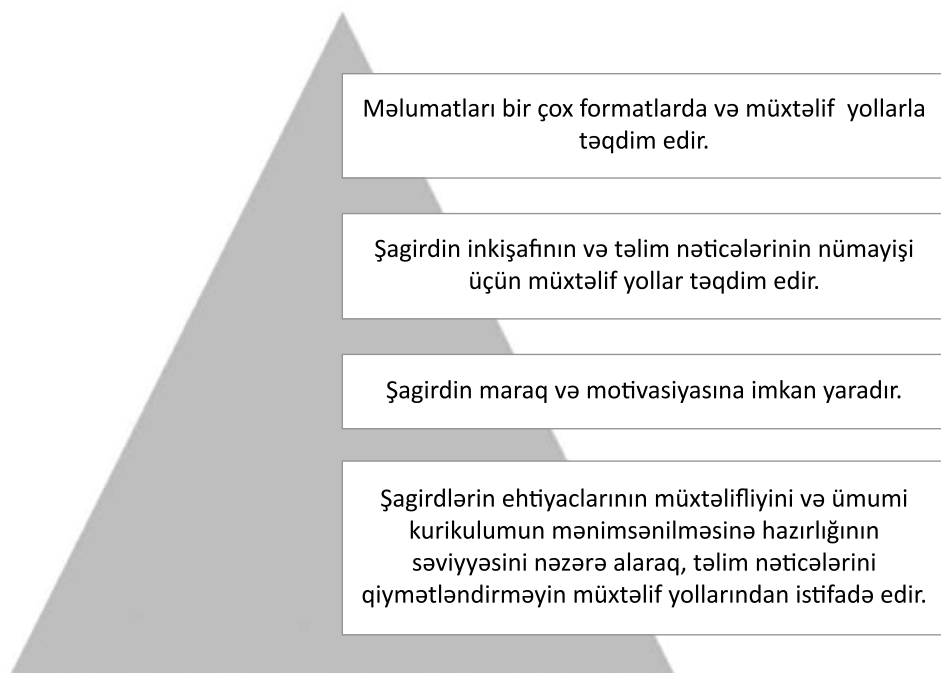
malik olmalı, yanaşma və giriş, oturan və dayanan uşaqlar üçün vacib elementlərin görüntüsü, köməkçi cihazlardan istifadə imkanı ilə təmin edilməlidir [Ringert L. Vvedenie v universalniy dizayn. Canadsko-Rossiyskaya Programma po invalidnosti, 2006].

Bütün bunları necə tətbiq etmək olar?

Təlim materiallarını uyğunlaşdırmaq üçün addımlar:

Quraşdırmaq – əşyadan rahat istifadə etmək üçün ona köməkçi bir vasitə əlavə edin, məsələn, uşağın əldə saxlamasını asanlaşdırmaq üçün qələm, fırça,

Cədvəl 4. Universal təlim dizaynı tədris planı olaraq müəyyən edilə bilər.



karandaş iplə və ya digər materialla sarıyıb, onu qalınlaşdırın, toplara ip bağlayın və s.

Sabitləşdirmək – əşyaların sürüşməsinə imkan verməyin, məsələn, kubların bir tərəfinə, noutbuk, dərslik, turniketə lent yapışdırın; plastilindən istifadə edərək, oyuncaqları bir-birinə yapışdırın. Bu zaman əşyalar masanın üzərində sürüşür. Kitabda şəkilləri göstərmək üçün, mənzərə təsvir olunmuş vərəqi dik vəziyyətdə saxlamaq üçün lövhələrdən istifadə edin.

Sadələşdirmə – rahat istifadə üçün vəziyyəti daha asan, əlçatan hala gətirin, məsələn, daha az kublardan, oyuncaq qablar və ya mebel əşyaları, şəkillərdən istifadə edin; topu səbətə minimum məsafədən atın; əyani vəsaitləri sadələşdirin və s.

Məkanı məhdudlaşdırma – uşağın tapşırığı mümkün qədər diqqət mərkəzində saxlaması, düzgün yerinə yetirə bilməsi, harada dayanmalı olduğunu anlaması üçün oyun, təlim fəaliyyətlərini düzgün təşkil edin, məsələn, topu yerə qoyulan halqanın içərisində yuvarlayın; masanın üzərində iş yerini məhdudlaşdırın; pəncərənin, oyuncaq çadırın və ya böyük qutunun içərisində oynayın, addım-addım təlimatlardan istifadə edin.

Həssas və emosional hissələrdən istifadə – uşağın diqqətini tapşırığa cəlb etmək üçün rənglərdən, toxunma, iyilmə hissələrindən istifadə edin, məsələn, müxtəlif materiallardan hazırlanmış, səsli oyuncaq və əşyalardan (metal, parça, taxta bloklar, iynə ilə parça, plastik, rezin və s. materiallar) istifadə edin (parçalardan istifadə edərək toxunma kitab hazırlamaq; hissetmə duyğularına əsaslanaraq verilən materialları tədqiq edib öyrənmək; təklif olunan materialı hissetmə duyğuları vasitəsi ilə fərqləndirmək və s.).

Alternativ vasitələrdən istifadə üçün xüsusi cihazlar və avadanlıqlar (e-kitab, sensor texnologiyalar və s.) təklif edin.

Əməkdaşlığa təşviq etmək – hər kəsin iştirak edə bilməsi üçün uşaqlara müxtəlif rollar verin, məsələn, bir uşaq şəkli göstərir, ikincisi onu izah edir, biri topu yuvarlayır, ikincisi tutur [Inklyuzivnoe obrazovanie: posobie dlya trenera: moduli dlya administratsii shkol, pedagogov, roditeley i detey. M.V. Bilino i dr. 2015].

Materialların uyğunlaşdırılması yollarını nəzərə alaraq, hər hansı bir dərstdə tətbiq olunan didaktik vəsaiti, oyuncağı nitq, diqqət, hərəkət problemləri, ağır və ya çoxsaylı əlilliyi olan uşaqlara fərqli şəkildə təqdim edə bilərsiniz. Müəllimin yaradıcı təxəyyülü uşaqların uğurlu uyğunlaşmasının əsas komponentidir.

Nəticə / Conclusion

Məlumdur ki, tərbiyəçi-müəllimlər, pedaqoqlar bütün şagirdlərin təlimdə müvəffəq olmalarını istəyir, bunun üçün fərqli metod və üsullardan istifadə edirlər. Əksər tərbiyəçi-müəllim və pedaqoqlar nəzəriyyənin təcrübədən daha asan olduğunu söyləyir, UTD-ni öz siniflərində uğurla həyata keçirmək üçün kömək istəyir, əlavə təlimlər keçirilməsini xahiş edirlər. Belə nəticəyə gəlirik ki, həm bakalavr səviyyəsi tələbələri, həm də tərbiyəçi-müəllimlər UTD strategiyalarını həyata keçirmək üçün təşkil olunmuş spesifik təlimlərdən böyük fayda əldə edəcəklər. Əvvəla, bakalavr təhsili alarkən tələbələrə UTD strategiyaları öyrədilməlidir. İkinci, UTD-nin yalnız nəzəri materiallarını deyil, həm də onu təcrübədə tətbiq etmək üçün praktik məsləhətlərin tərbiyəçi-müəllimlərə ötürülməsi məqsədmüvafiq olardı. Üçüncü, ali təhsil müəssisələrində UTD-nin təcrübədə həyata keçirilməsi üçün peşəkar inkişaf tədbirlərinin həyata keçirilməsi tövsiyə olunur. Nəhayət, sonuncu: UTD-nin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, məktəblərdə həm fiziki, həm də akademik səviyyədə bütün uşaqlar, şagirdlər üçün əlçatan olması üçün sistematik yanaşmalar hazırlamaq tövsiyə olunur. Bu işdə proses iştirakçılarının, tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkarlığı və fədakarlığı vacibdir.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Kollegiyasının materialları. Bakı: "Təhsil", 2003. səh. 4–52.
2. Ağayev Ə.A. Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik məsələləri. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. Bakı: 2006, №1. səh. 29–44.
3. İnklyuziv təhsil üzrə müəllim inkisafı Proqramları. (2019) (Avropa İttifaqının maliyyə dəstəyi ilə UNICEF tərəfindən icra edilən "Azərbaycanda əlilliyi olan uşaqlar üçün inklüziv təhsilin genişləndirilməsi layihəsi" çərçivəsində hazırlanmışdır).
4. Təlim prosesinin dayandırıldığı müddətdə sərbəst təlimin asanlaşdırılması (mart, 2020). (COVID–19 pandemiyası zamanı təlimin fasiləsizliyinin qorunması sahəsində Çin təcrübəsi. Pekin Pedaqoji Universitetinin Ağıllı Təlim İnstitutu, versiya 1.2.).
5. CAST. "Təlim mühitlərinə dair 5 UTD məsləhəti". (2018)
<http://castprofessionallearning.org/project/top-5-udl-tips-for-learning-nvironments/>
 CAST Professional Learning.
6. Məktəblərdə COVID–19-un yayılmasının qarşısının alınması və nəzarət üçün əsas mesajlar və fəaliyyətlər (mart, 2020). UNICEF, Dünya Səhiyyə Təşkilatı, IFRC.
7. Inklyuzivnoe obrazovanie: posobie dlya trenera: moduli dlya administrasii shköl, pedagogov, roditeley i detey (2015). M.V. Bilino i dr. Minsk: "Usluga". 248 s.
8. Ringert L. (2006). Vvedenie v universalniy dizayn. Canadsko-Rossiyskaya Programma po invalidnosti. 127 c. [Elektronniy resurs]. Rejim dostupa: <http://tnu.podelise.ru/docs/index-214659.html>–
9. Creswell J. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=dberspeakers>
10. Florescu M.C. (2015). Managementul institutiilor de invatamant primar si prescolar (The Management of Primary and Preschool Institutions). Oradea: Editura Universitatii din Oradea.
11. Hattie J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: "Routledge".
12. National Center on Universal Design for Learning. (2014). <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>

The role of psychological factors in the process of reading comprehension and ways to improve it

Aydan Azimzade

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Specialist in Psychology.
Azerbaijan. E-mail: aydan.azimzadeh@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7462-5375>

Abstract. The article explores the impact of reading and comprehension on student learning outcomes and ways of improving these outcomes. The main focus is on the discussion of psychological factors related reading comprehension. The course of cognitive and non-cognitive processes is highly considered. The article also analyses the role of cognitive processes in reading comprehension (thinking, long and short-term operative memory, attention), the role of language, reading anxiety, reading expectations and reading self-assessment. The article suggests practical strategies and recommendations for training of primary school teachers on this topic.

Keywords: reading comprehension, cognitive processes, short-term and long-term working memory, attention, reading anxiety, language, development.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.208>

To cite this article: Azimzade A. (2020). The role of psychological factors in the process of reading comprehension and ways to improve it. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 47–58.

Article history: Received – 10.06.2020; Accepted – 17.06.2020

Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillər və onun təkmilləşdirilməsi yolları

Aydan Əzimzadə

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu, psixologiya üzrə mütəxəssis.

Azərbaycan. E-mail: aydan.azimzadeh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7462-5375>

Annotasiya. Məqalə oxuyub-anlama prosesinin şagirdlərin təlim nəticələrinə təsiri və onun təkmilləşdirilməsi yollarına həsr olunmuşdur. Əsas diqqət oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillərin müzakirəsinə verilmişdir. Bu zaman daha çox koqnitiv və qeyri-koqnitiv proseslər diqqət mərkəzində saxlanılır. Xüsusən də oxuyub-anlamada idrak proseslərinin rolu (təfəkkür, uzunmüddətli və qısamüddətli operativ yaddaş, diqqət və s.), nitq, oxuyub-anlama ilə bağlı təşviş hissi, oxu gözləntiləri və oxuyub-anlama prosesində özünüqiymətləndirmənin rolu təhlil edilmişdir. Məqalənin sonunda aparılan tədqiqatlar əsasında ibtidai sinif müəllimlərinə onların təlim zamanı tətbiq edə biləcəkləri praktik strategiyalar və tövsiyələr təqdim edilmişdir.

Açar sözlər: oxuyub-anlama, koqnitiv proseslər, nitq inkişafı, qısamüddətli və uzunmüddətli operativ yaddaş, diqqət, təşviş.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.208>

Məqaləyə istinad: Əzimzadə A. (2020) Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillər və onun təkmilləşdirilməsi yolları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 47–58.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.06.2020; qəbul edilib – 17.06.2020

Giriş / Introduction

Oxuyub-anlama bacarıqları təlimdə uğur qazanmağın vacib şərtlərindən biri hesab edilir. Bu bacarıqların inkişafı insanın gələcək həyatına, sosial-iqtisadi rifahına, sağlamlığına və ümumi psixoloji vəziyyətinə birbaşa təsir edir. Sosial-psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, oxuyub-anlama bacarıqlarının aşağı səviyyədə inkişaf etməsi yetkin yaşlarda insanlarda iqtisadi çətinliklərin, işsizliyin, ictimai yardımdan asılılığın yaranması, *deviant* (fərdin və ya qrupun sosial mühitdə qəbul olunmuş normalara uyğun olmayan, qayda pozulmaları ilə səciyyələnən davranışı) və *delikvent* (özünü şərti cəza kimi göstərən normadankənar davranış) davranışlar nümayiş etdirmələri ehtimalını artırır [Kirsch L., De Long J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J., & Monseur C. Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA – 2000, 2003]. Bunları nəzərə alaraq, müasir dövrdə cəmiyyətin maarifləndirilməsinə və təhsilin inkişafına verilən əsas tələblərdən biri olan, təməl bacarığı hesab edilən oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinin təlimin əsas aspektlərindən biri olmasını qəbul etməliyik.

Əsas hissə / Main Part

Oxuyub-anlama bacarıqları dedikdə, mətndən ayrı-ayrılıqda sözləri, cümlələri oxumaq və mənasını anlamaq deyil, mətnin bütövlükdə, əlaqəli şəkildə dərk edilməsi nəzərdə tutulur. Bunun üçün şagirdlərdə mətndə verilən məzmunu dərk etmək, əsas fikri müəyyənləşdirmək, nəticələri proqnozlaşdırmaq və nəticə çıxarmaq kimi gündəlik həyatda da əhəmiyyətli hesab edilən bacarıqlar inkişaf etdirilməlidir. Təəccüblü deyil ki, nüfuzlu beynəlxalq təşkilatlar tərəfindən həyata keçirilən təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsinə dair tədqiqatların da (PISA və PIRLS) əsas məqsədlərindən biri müxtəlif yaş qruplarına aid olan şagirdlərin riyazi-məntiqi bacarıqlarının, təbiət elmləri sahəsində biliklərlə yanaşı, oxuyub-anlama bacarıqlarının da qiymətləndirilməsidir. 2006-cı ildən etibarən Azərbaycan da bu tədqiqatlarda iştirak edir, şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı qiymətləndirilir.

Ən son keçirilən PIRLS – 2016 nəticələrinə əsasən, IV sinif şagirdləri 472 bal nəticə göstərmişlər [Səmədli E. Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS–2016 nəticələrinin təhlili, 2019]. Ötən illərlə müqayisədə müsbət tendensiyanın olmasına baxmayaraq, bu nəticə orta səviyyədən aşağı olduğu üçün inkişafa ehtiyacı olan sahələrin mövcudluğu göz qabağındadır. Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məqsədi isə təhsilin məzmununun təkmilləşdirilməsi tələbini yaradır, lakin aydındır ki, qoyulan məqsədlərin əlçatanlığı sadəcə pedaqoji deyil, həm də psixoloji yanaşmalarla möhkəmləndirilməlidir.

Oxuyub-anlama prosesinin (mətni oxuyub-anlamaq, nəticə çıxarmaq və şərh etmək) oxucu ilə (motivasiya, oxu təcrübəsi, əqli bacarıqlar və s.), mətnlə əlaqəli, situativ amillərdən asılı olması oxuyub-anlamanın təkmilləşdirilməsi istiqamətində müxtəlif psixoloji amillərin də nəzərə alınması zərurətini yaradır [De Corte E., L. Verschaffel and A. Van der Ven, 2001, Cartwright K. B. Marshall T. R., & Wray E., 2016]. Adətən, bu amillər iki qrupa bölünür: *koqnitiv* və *qeyri-koqnitiv*. *Koqnitiv* amillər dedikdə, şagirdlərin zehni inkişafı və idrak proseslərinin gedişatı, *qeyri-koqnitiv* amillər dedikdə isə şagirdin oxu prosesinə münasibəti, yaşadığı təşviş hissi, oxuyub-anlama ilə bağlı özünüqiymətləndirmə və s. nəzərdə tutulur.

Oxuyub-anlama və koqnitiv amillər. Oxuyub-anlama prosesi bir sıra koqnitiv bacarıqların və idrak proseslərinin qarşılıqlı əlaqəsini tələb edir. Adətən, oxuda çətinlik yaşayan şagirdlərin koqnitiv və idrak proseslərinin inkişafında da ləngimələr olur [Woolley G. Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties, 2011]. İdrak proseslərinə qısamüddətli, uzunmüddətli və operativ yaddaşın həcmi, məlumatı təhlil etmə və onun hissələri arasında əlaqə yaratma, təxmin etmə, ümumiləşdirmə, əvvəl mənimsənilən bilikləri yeni mətndəki məlumatla əlaqələndirmə və tətbiq etmə, obrazları təsəvvür etmək, məntiqi nəticə çıxarma, mətndəki açar sözləri tapıb, onlardan istifadə etmək, *anaforik* (mətnə eyni səslərin, sözün, ifadənin bir neçə cümlənin, yaxud hər hansı nitq parçasının əvvəlində təkrarlanması) təhlil apara bilmək, mətni strukturlaşdırmaq və s. aiddir. Araşdırmalar göstərir ki, hər bir göstərici üzrə əla oxuyanlar zəif oxuyanlara nisbətən daha yaxşı nəticələr göstəririlər [Woolley G. Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties, 2011]. Məsələn, H.Svanson tərəfindən aparılan tədqiqatların nəticələrinə əsasən, *operativ yaddaş* zəif oxuyanlarda daha az səmərəli işləyir və əla oxuyanlar zəif oxuyanları operativ yaddaşın həcm göstəricilərinə görə üstələyirlər. Zəif oxuyanlar arasında bəziləri qısamüddətli verbal yaddaş üzrə daha zəif nəticələr göstərdikləri halda, digərləri sadə hafizə tapşırıqlarını daha yaxşı yerinə yetirirlər [Nation K., Clarke P. and M.J. Snowling, 2002; Swanson H.L., and Jerman 2007]. Oxşar nəticələr K.Keyn və həmkarları tərəfindən 8, 9 və 11 yaş arası şagirdlərdə operativ yaddaşın həcmi və oxuyub-anlama bacarıqları arasındakı əlaqəni araşdıran *longitud* (eyni insanların uzun müddət ərzində dəfələrlə tədqiqata cəlb olunması) tədqiqatla da təsdiq edilmişdir [García-Madruga J. A. and ets. Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students, 2013].

Beləliklə, tədqiqatların nəticələrinə əsaslanaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, oxuyub-anlamada müvəffəqiyyət qazanmaq üçün şagirdlərin dərk etmə qabiliyyəti, qısamüddətli və uzunmüddətli operativ yaddaşları aktiv işləməlidir. Bunun üçün isə şagirdlərin kənar müdaxilələrin olmadığı, sakit və yaradıcı bir təlim mühiti ilə təmin olunması zəruridir.

Son dövrlərdə bu istiqamətdə aparılan bir sıra araşdırmalar göstərir ki, oxu zamanı edilən kiçik müdaxilələr operativ yaddaşın fəaliyyətini ləngidərək, oxuyub-anlamaya mənfi təsir göstərir [Fischer & Glanzer, 1986; Glanzer, Fischer & Dorfman. Short-term storage and the processing of cohesion during reading, 1984]. Bununla belə, burada diqqətə alınması lazım gələn kiçik bir məqam var. Əgər oxudan sonra şagirdə sadəcə mətnlə bağlı, konkret faktlara əsaslanan suallar verilsə, mətni oxuyarkən, müdaxilələrin olub-olmamasından asılı olmayaraq, şagirdlər müsbət nəticələr göstərilər. Belə ki, M. Qlanzer və həmkarları tərəfindən aparılan ekperimental tədqiqatda iştirakçılar iki qrupa bölünmüşdür: *eksperimental* qrup və *nəzarət* qrupu. Mətni oxuyan zaman birinci qrupa ikinci dərəcəli tapşırıqlar (riyazi məsələlər, mətnlər və s.) verildiyi halda, digər qrupun iştirakçılarna heç bir müdaxilə edilməmişdir. Sonda birinci qrupun bəzi iştirakçılarna oxuduqları mətnlərdəki faktlara əsaslanaraq məlumatları yadda saxlama və anlama bacarıqlarını qiymətləndirən suallar verilmişdir. Tədqiqatlar göstərdi ki, edilən müdaxilələr iştirakçıların faktlara əsaslanan məlumatları yadda saxlamalarına və anlamalarına yönələn suallara cavab vermələrinə maneə yaratmamışdır. Təcrübədən keçirilən qrupun digər iştirakçılarna təqdim edilən tapşırıqlar mətndəki məlumatı təhlil etmək, müxtəlif fikirlər arasında əlaqə yaratmaq, mətnin əsas mənasını dərk etməklə əlaqədar olduğu üçün, hətta 30 saniyə davam edən müdaxilə belə onların mətni anlamalarına mənfi təsir göstərmişdir [Foroughi C. K., Werner N. E., Barragan D., & Boehm-Davis D. A. Interruptions disrupt reading comprehension, 2015]. Bunun səbəbi məlumatın qısamüddətli yaddaşdan uzunmüddətli yaddaşa keçməsinə yaranan maneələrdir. Bu maneələr mətnin hissələrinin əlaqəli şəkildə dərk edilməsində çətinlik yaradır. Nəticədə müxtəlif faktlara əsaslanan, məsələn, əsas qəhrəmanın adı, hadisənin baş verdiyi yer və s. məlumatlar daha yaxşı yadda qaldığı halda (mətnə mənimsənilən biliklər ayrı-ayrı fraqmentlər şəklində olduğu üçün), dərin təhlil, müxtəlif hissələrin əlaqələndirilməsini tələb edən mürəkkəb tapşırıqları yerinə yetirərkən təcrübə iştirakçıları çətinlik çəkmiş və uğursuzluqlar yaşamışlar. Tədqiqatların nəticələrindən çıxış edərək müəllimlərə tövsiyə olunur ki, oxuyub-anlama prosesində əldə olunan yeni məlumatın şagirdlərin uzunmüddətli operativ yaddaşında qalması və onların mətni anlamaları, dərk etmələri üçün heç bir müdaxilə olunmayan oxu mühiti yaratmaq lazımdır. Müdaxilə dedikdə, əlavə tapşırıqlara keçid, yenidən izah, əlavə şərhlər, şagirdlərə tez-tez suallar ünvanlamaq və s. başa düşülür. Bəzən şagirdlərə kömək məqsədi ilə edilən müdaxilələr əslində onların oxuyub-anlamasını zəiflədir.

Diqqət etmə və digər anlama qabiliyyətlərinin formalaşdırılması

Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən digər koqnitiv proses *diqqətdir*, daha doğrusu, diqqətin düzgün paylanması və mərkəzləşdirilməsidir. Bir sıra tədqiqatlar göstərir ki, oxunan mətnin daha yüksək səviyyədə qavranılması üçün operativ

yaddaşın əqli yüklənməsi azaldılmalıdır. Bu isə diqqətin seçiciliyindən və mərkəzləşməsindən asılıdır. Təcrübə göstərir ki, zəif oxuyanlar yeni mətnlə qarşılaşdıqda diqqətlərini mətnin bir hissəsində (əksər hallarda mətnin əvvəlində) daha çox cəmləyirlər. Digər hissəyə keçid etdikdə isə diqqətlərini cəmləməkdə çətinlik çəkir, mətnin yeni hissəsindəki məlumatı yadda saxlaya bilmir, yaxud əvvəlki hissəni unudurlar. Nəticədə, mətn əlaqəli şəkildə mənimsənilmir və oxuyub-anlama prosesi pozulur. Bunun səbəbi operativ yaddaşın həddən artıq yüklənməsidir. Bu problemin aradan qaldırılması üçün diqqətin mətnin müxtəlif hissələrinə bərabər paylanması vacibdir. Bunun üçün şagirdlərə mətndəki birinci və ikinci dərəcəli məlumatları ayırd etməyi, diqqəti sadəcə birinci dərəcəli məlumatlara cəmləşdirməyi öyrətmək lazımdır [Daneman and Green, 1986; Manset-Williamson and Nelson, 2005].

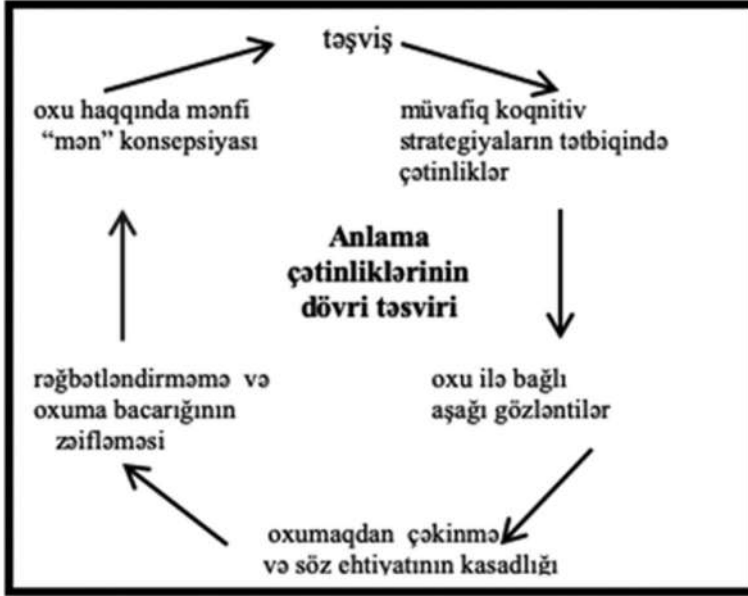
Oxuyub-anlama bacarığının dil əsaslı bacarıq olduğunu nəzərə alsaq, mətni anlama və dərk etmə yüksək koqnitiv bacarıqlarla yanaşı, *nitqin inkişafını* da tələb edir. Aydın ki, sözü anlamaq üçün fonetik və leksik, bütöv mətni anlamaq üçün isə sintaktik, morfoloji və semantik biliklər lazımdır. Müvafiq olaraq, həmin biliklərə lazımi səviyyədə yiyələnməyən şagirdlər mətni oxuyub anlamaqda çətinlik çəkirlər [Kamhi A., and H. Catts. The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities, 2002].

Oxuyub-anlama prosesinə uşaqların lüğət ehtiyatının həcmi də təsir edir. Belə ki, uşaqlar mətnlərdə olan, tanıdıqları ümumişlək sözləri daha asanlıqla oxuduqları halda, ümumişlək olmayan sözləri nisbətən çətinliklə oxuyurlar. Bəzi uşaqlar yeni qarşılaşdıqları sözlərin sadəcə tələffüzündə səhvlərə yol verirlərsə, digərləri, ümumiyyətlə, onu dərk edə bilmir və oxumaqdan imtina edirlər [Nation K., J.W. Adams, C.A. Bower-Crane and M.J. Snowling. Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments, 1999].

Qeyd edildiyi kimi, şagirdlərin savad təlimində uğur qazanmaları üçün koqnitiv amillərlə yanaşı, eyni dərəcədə əhəmiyyətli hesab edilən qeyri-koqnitiv amillər də təhlil edilməlidir. Belə yanaşma problemin hərtərəfli təhlilini təmin edəcək.

Oxuyub-anlama və qeyri-koqnitiv amillər. Uşaqların oxuya münasibətləri onların oxuda nə dərəcədə uğurlu olmasına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir [Chapman and Tunmer, 2003]. Oxuda çətinlikləri olan şagirdlərdə, adətən, ona qarşı neqativ münasibət formalaşır, məsələn, zəif oxuyanlar oxu ilə bağlı uğursuzluqlarla qarşılaşdıqda bu, onlarda gələcəkdə oxu ilə bağlı aşağı nəticələrin alınmasına, ümumiyyətlə, oxuya olan motivasiyanın azalmasına səbəb olur. Belə hal psixologiyada “matthew effect” (üstünlüklərin qeyri-bərabər paylanması) adlanır. Hər hansı sahədə üstünlüyə malik olan insan zamanla daha da üstünlüyünü artıraraq, inkişaf etdiyi halda, əvvəldən məhdud imkanlara malik olan insanın üstünlükləri daha az olduğu üçün daha da az uğur qazanır. “Matthew effect” əla

Şəkil 1. Oxuyub-anlama prosesində yaranan çətinliklərin sxemi



oxuyanların daim uğur əldə edərək irəlilədikləri halda, daha az bacarıqları olan şagirdlərin onlarla müqayisədə az irəliləmələri və geridə qalmaları kimi başa düşülür. Nəticədə oxuda çətinlik çəkən uşaqlarda oxu prosesinə qarşı antipatiya yaranır, həm məktəbdə, həm də məktəbdən kənarda oxumağa daha az meyilli olurlar. Əgər mətn və oxu prosesi uşaqda müsbət emosiyalar yaradarsa, bu, oxuya olan motivasiyanı gücləndirər və onun oxudan zövq almasına səbəb olar. Ə.Ə. Əlizadənin qeyd etdiyi kimi, təlim uğurları yalnız şagirdin təlimə, öyrənməyə qabil olması ilə deyil, eləcə də təlim motivasiyası ilə şərtlənir. Başqa sözlə, onun “yaxşı oxuması” üçün bütün digər şərtlərlə yanaşı, həm də təlim motivasiyasının formalaşdırılması zəruridir [Həmzəyev M., Seyidov S. Psixologiya. 2007]. Başqa sözlə desək, yüksək oxu motivasiyası uşağın öz diqqətini oxu prosesi üzərində daha çox cəmləşdirməsinə kömək edir və bu, anlama prosesinə də müsbət təsir göstərir. Eyni zamanda, uşaqda maraq yaratmaq və onun oxudan zövq almasını təmin etmək üçün mətnin nə çox çətin, nə də çox asan olması tövsiyə edilir.

Şəkil 1-də oxu prosesində yaranan çətinliklərin mürəkkəb mahiyyəti və onların oxu bacarıqlarının inkişafı ilə əlaqəsi göstərilir. Sxemdən göründüyü kimi, oxuma çətinliyi olan uşaq öz oxu bacarıqlarını mənfi qiymətləndirir və oxu ilə bağlı tapşırıqlarla qarşılaşdıqda narahatlıq və təşviş hissi keçirir. Məlumdur ki, gərgin

emosional vəziyyətdə insanda idrak proseslərinin gedişatında da ləngimələr yaranır. Belə ki, təşviş şagirdin düzgün oxu strategiyalarından istifadə etməsinə mane olur, onları tətbiq edə bilmir və uğursuzluq yaşayır. Uğursuzluq şagirdə və onun yaxın ətrafında (müəllim və valideyn) oxu gözləntilərinin azalmasına səbəb olur. Şagird oxudan yayınmağa başlayır və nəticədə lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi prosesi zəifləyir. Beləliklə, şagird oxumaq istəmir, onun oxu bacarıqları inkişaf etmir və o, uğurlu oxuyanlarla müqayisədə daha aşağı nəticələr göstərir. Pis oxuma, müvafiq olaraq, daha az mükafatlandırmaya və daha az uğurlara səbəb olur. Qeyd edək ki, belə vəziyyət uzun müddət davam edərsə, şagirdə mənfi “mən” konsepsiyası formalaşır. Beləliklə, kiçik bir uğursuzluqla başlayan bir proses nəticədə böyük oxuyub-anlama uğursuzluqlarına gətirib çıxarır [Bong and Skaalvik, 2003; Woolley G., 2011].

Tövsiyələr

Araşdırmaların nəticələrini ümumiləşdirərkən ibtidai sinif müəllimlərinə şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarını inkişaf etdirərkən aşağıdakı strategiyaları tətbiq etmələri tövsiyə olunur:

1. *Şagirdləri müşahidə etmək, onların oxuyub-anlama bacarıqları ilə bağlı özlərini necə qiymətləndirdiklərini müəyyən etmək.* Özünüqiymətləndirmə mənfidirsə, onu müsbətə doğru dəyişməyə çalışmaq lazımdır. Bunun üçün onların bacarıqlarını qiymətləndirərkən əldə olunan nailiyyətləri dəyərləndirmək, uğursuzluqlara isə ruhlandırıcı münasibət bəsləmək daha faydalı olar. Belə ki, şagirdlərin oxusunu yalnız yaxşı və ya pis kimi qiymətləndirməkdənsə, diqqəti yaranan çətinliklərin aradan qaldırılmasına yönəltmək daha səmərəli hesab olunur. Qruplarla iş formasında oxu təcrübəsinin olması da oxuya münasibətin müsbət istiqamətdə inkişafına kömək edir.

2. *Şagirdlərlə müxtəlif oxuyub-anlama strategiyalarını təcrübədən keçirmək.* Bu strategiyaların qruplarla iş formasında həyata keçirilməsi və yalnız strategiyanın hər bir şagird tərəfindən düzgün tətbiq edildiyindən əmin olduqdan sonra onun fərdi tətbiq edilməsini tapşırmaq daha məqsəduyğundur.

3. *Mətni düzgün oxuma üsulunu göstərmək.* Şagirdin mətni oxuyub-anlamasına təsir edən amil onun düzgün vurğu və intonasiya ilə oxunmasıdır. Bu bacarığı formalaşdırmaq üçün şagirdlərə düzgün oxumağı öyrətmək lazımdır. Bunun əsas üsulu isə düzgün vurğu və intonasiya ilə, ifadəli oxu nümayiş etdirməkdir.

4. *Şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşməsinə şərait yaratmaq.* Tədqiqatlar göstərir ki, erkən yaşlarda uşaqların lüğət ehtiyatının inkişafı onların ibtidai siniflərdə oxu ilə bağlı yaşadıkları çətinliklərlə müsbət *korrelyasiya* (statistik əlaqə) yaranır, məsələn, J.Daf və həmkarlarının araşdırmaları sübut etmişdir ki, 2 yaşında uşağın malik olduğu söz ehtiyatı onun 5 il sonra, yəni 7 yaşında, məktəbdə oxuyub-anlamada yaşayacağı çətinlikləri proqnozlaşdırma bilər və

müvafiq olaraq, oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün uşaqların lüğət ehtiyatlarının daha erkən yaşlardan zənginləşdirilməsi vacibdir [Duff J., Reen G., Plunkett K. & Nation K. 2015].

5. *Oxuyub-anlama zamanı təxəyyülü işə salmaq.* Obrazlı düşünmək, məndəki obrazları təsəvvür etmək oxuyub-anlamayı asanlaşdıracaq. Bunun üçün mətnin vizual sxeminin yaradılması səmərəli metod hesab olunur [De Koning B. B., & Van der Schoot M., 2013]. Nəzərə alsaq ki, ibtidai siniflərdə şagirdlər əyani-obrazlı təfəkkürdən sözlü-məntiqi təfəkkürə hələ yeni keçid edirlər, obrazlı düşünmə və təhlil etmə onların əsas təfəkkür strategiyası kimi çıxış edə bilər.

6. *Sinifdə oxu guşəsi yaratmaq.* Guşədə uşaqların maraqlarını cəlb edən müxtəlif mövzuda kitablar olmalıdır. Burada müxtəlif oxu strategiyalarının təsvir olunduğu məlumatlar da yerləşdirilə bilər. Şagird guşəyə yaxınlaşaraq, strategiyaları gözdən keçirib, təkrarlaya bilər. Oxu guşəsinin olması oxu prosesinə müsbət münasibətin formalaşmasına yardım edə bilər.

7. *Validəynlərin uşaqların oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə cəlb olunması.* Tədqiqatlar göstərir ki, evdəki oxu mühiti, kitabların sayı, valideynlərin oxu nəticələri ilə bağlı gözləntiləri və ailənin oxu təcrübəsi şagirdlərin oxu bacarıqlarının inkişafına, ona düzgün münasibətin formalaşmasına müsbət təsir göstərir [Maroco J. What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS – 2016, 2020].

Oxu prosesinə maraq və motivasiyanın artırılması üçün prosesi əyləncəli etmək, onu sadələşdirmək vacibdir. Bunun üçün “oxu gündəliyi” yaratmaq tövsiyə edilir. “Oxu gündəliyi” şagirdlərin müxtəlif oxuyub-anlama strategiyalarını yadda saxlamaları və əlaqələndirmə vasitəsi kimi istifadə edilir, məsələn, şagird mətni təhlil edərkən Venn diaqramından istifadə etməyə qərar verir. Bunun üçün o, adətən, ayrıca vərəqdə mətnin məzmununa uyğun Venn diaqramını hazırlayır və tətbiq edir. Oxu prosesindən sonra Venn diaqramının təsvir olunduğu vərəq dəftərin, ya da kitabın arasına qoyulur. Bir müddətdən sonra isə vərəq əzilir və ya itir. Nəticədə şagird növbəti sərbəst oxu zamanı istifadə etməli olduğu Venn diaqramını tapa bilmir. Oxu gündəliyi istifadə ediləndə isə hər bir mətn üzərində iş üçün istifadə edilən strategiyaların təsvir olunduğu vərəq dəftərə bərkidilir və orada toplanır. Yeni mətnlə işlədiyi zaman şagird rahatlıqla əvvəlki mətnə qayıdır və orada istifadə etdiyi strategiyaları xatırlayaraq tətbiq edir. Eyni zamanda, oxu gündəliyi fərdi şəkildə tərtib olunduğu üçün şagirdin fərdi işi kimi də təqdim oluna bilər [Keith K. J. & Pridemore C. B. Daybooks: A Book for Your Mind, 2014].

Nəticə / Conclusion

Araşdırmalar göstərir ki, şagirdlərin oxuyub-anlama prosesində əldə etdikləri müvəffəqiyyətlər sadəcə pedaqoji amillərlə deyil, eyni zamanda, bir sıra psixoloji amillərlə də şərtlənir. Belə ki, şagirdlərin, xüsusən də ibtidai sinif şagirdlərinin oxuyub-anlamada müvəffəqiyyət qazanmaları üçün onların idrak prosesləri səmərəli işləməli, oxu bacarıqları inkişaf etdirilməli, zəngin lüğət ehtiyatına, oxu prosesinin nəticələri ilə bağlı yüksək gözləntiləri olmalıdır. Həmçinin, uşaqlarda oxu ilə bağlı təşviş hissəsinin olmaması vacibdir. Bunun üçün məqalədə ibtidai sinif müəllimlərinin oxu prosesində tətbiq edə biləcəkləri, bir sıra tədqiqatlara əsaslanan psixoloji strategiyalar təklif edilib, məsələn, şagirdlərin uzunmüddətli operativ yaddaşının səmərəli işləməsi üçün səssiz və müdaxiləsiz oxu mühitini təmin etmək, oxu zamanı şagirdlərin təxəyyülünü işə salmaq, onlara diqqətlərini mətnin müxtəlif hissələri üzərində düzgün paylamağı öyrətmək, oxu ilə bağlı düzgün əks-əlaqə quraraq, şagirdlərdə müsbət “mən” konsepsiyasını formalaşdırmaq, sinifdə oxu guşəsi yaratmaq, düzgün oxu üslubunu nümayiş etdirmək və mütləq şəkildə valideynləri evdə müsbət oxu mühitini yaratmağa təşviq etmək lazımdır. Sadalananlardan əlavə, ən əsası – ibtidai sinif şagirdlərinin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, oxu prosesini əyləncəli etməklə onlarda oxuya maraq və motivasiyanı yüksəltmək vacibdir.

Beləliklə, müxtəlif psixoloji amilləri nəzərə almaq və onları düzgün idarə etmək ibtidai sinif müəllimlərinə şagirdlərin oxu bacarıqlarının səviyyəsinin və nailiyyətlərinin yüksəldilməsində kömək edəcəkdir. Bu isə, öz növbəsində, yaxın perspektivdə yüksək təhsil nəticələrinə, uzaq perspektivdə isə şagirdlərin ali təhsil pilləsində müvəffəqiyyətlərinə, sosial-iqtisadi və psixoloji rifahına zəmin yaradacaqdır.

Ədəbiyyat / References

1. Psixologiya (2007). Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik. (Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə) Bakı, səh. 626.
2. Səmədli E. (2019). Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS-2016 nəticələrinin təhlili. “Azərbaycan məktəbi / Azerbaijan Journal of Educational Studies”, 686 (1), p. 11-23
3. Bong M., and E.M. Skaalvik. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15: 1–40.
4. Cain K., Oakhill J., & Bryant P. (2004). Children’s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31–42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
5. Cartwright K. B., Marshall T. R., & Wray E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students’ reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91.

6. Collins L., and S. Matthey. (2001). Helping parents read with their children: evaluation of an individual and group reading motivation programme. *Journal of Research in Reading* Chapman J.W. and W. Tunmer. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly* 19: 5–24.
7. Daneman M. and I. Green. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language* 25: 1–18.
8. De Corte E., Verschaffel L. and A. Van der Ven. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Research* 71: 531–559.
9. De Koning B. B., & Van der Schoot M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
10. Duff F. J., Reen G., Plunkett K., & Nation K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56[8], 848-856.
11. Fischer B., & Glanzer M. (1986). Short-term storage and the processing of cohesion during reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 38, 431–460. [http:// dx.doi.org/10.1080/ 14640748608401607](http://dx.doi.org/10.1080/14640748608401607)
12. Foroughi C. K., Werner N. E., Barragan, D., & Boehm-Davis D. A. (2015). Interruptions disrupt reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 704
13. Garcia-Madruga J. A., Elosua M. R., Gil, L., Gomez-Veiga, I., Vila, J. O., Orjales I., & Duque G. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48[2], 155-174.
14. Glanzer M., Fischer B., & Dorfman D. (1984). Short-term storage in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 467–486. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90300-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90300-1)
15. Kamhi A. and H. Catts. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, ed. K.G. Butler and E. Silliman, 45–72. Mahwah: Lawrence Erlbaum Pub.
16. Keith K. J., & Pridemore C. B. (2014). Daybooks: A Book for Your Mind. *The Reading Teacher*, 68(1), 46-51.
17. Kirsch I., De Jong J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J. & Monseur C. (2003) Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA – 2000.
18. Manset-Williamson G. and J.M. Nelson. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper- elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly* 28: 59–74.

19. Maroco J. (2020). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS–2016. *Reading and Writing*, 1-42.
20. Nation K., J.W. Adams, C.A. Bower-Crane and M. J. Snowling. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology* 73(2): 139–159.
21. Nation K., P. Clarke and M.J. Snowling. (2002). General cognition ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Psychology* 72: 549–560.
22. Swanson H.L. and O. Jerman. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology* 96: 249–283.
23. Woolley G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties* (ilustrada ed.). SS Media, Ed. New York, London.

Pedagogical and psychological preparation of child for starting school

Sharafat Bakhishova

Associate Professor, department of Pedagogy and Methods of Preschool Education, ADPU, doctor of philosophy in pedagogy. Azerbaijan.

E-mail: sharafat_baxishova1960@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7848-2068>

Abstract. In the article, it is underlined that the preparation of a preschooler for school education is more effective when the acquisition of knowledge and skills by a child coincides with his psychophysiological abilities. A child's readiness for school must comply with moral norms, comply with his or her wishes and needs. In the opposite case, the process is confronted with childish egoism and negativity. This selfishness is not related to the age of the child, but to the wrong directions of adults. The criterion of a child's readiness for school is a certain level of morphophysiological maturity, the development of mental processes, especially the development of complex psychological characteristics, the emotional-volitional sphere and social maturity. This substantiation allows us to single out the criteria of a child's readiness for school, to highlight morphophysiological maturity, the development of mental processes, features of figurative integral psychological and volitional characteristics, emotional, volitional.

Keywords: children of preschool age, morphophysiological development, development of reason and intelligence, the personal focused activity, means, improvement of quality.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.219>

To cite this article: Bakhishova Sh. (2020) Pedagogical and psychological preparation of child for starting school. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 59–68.

Article history: Received — 15.05.2020; Accepted — 02.06.2020

Uşaqların məktəb təliminə hazırlığının pedaqoji və psixoloji əsasları

Şərafət Baxışova

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

Annotasiya. Məqalədə qeyd olunur ki, məktəbəqədər yaşlı uşağın məktəb təliminə hazırlığı o zaman daha yaxşı nəticə verir ki, uşağın bilik və bacarıqları mənimsəməsi onun psixofizioloji imkanları ilə üst-üstə düşsün. Uşağın məktəb təliminə hazırlığı onun arzu və istəyi, tələbatı ilə uyğunlaşdırılmaqla yanaşı, əxlaqi normalarla vəhdət təşkil etməlidir. Əks təqdirdə, prosesdə uşaq eqoizmi və s. neqativ hallar meydana çıxır. Bu, uşağın yaş xüsusiyyətləri ilə deyil, tərbiyə işinin düzgün qurulmaması ilə bağlıdır. Uşağın məktəbə hazırlığı dedikdə, morfofizioloji yetkinlik, xüsusilə psixoloji xarakteristikanın, emosional-iradi sfera və sosial yetkinliyin müəyyən səviyyəsi nəzərdə tutulur. Bu, uşağın məktəbə hazırlığının meyarlarını, inkişaf xüsusiyyətlərini, emosional-iradi və sosial yetkinliyini fərqləndirməyə imkan verir.

Açar sözlər: məktəbəqədər yaşlı uşaqlar, pedaqoji proses, əqli və intellektual inkişaf, şəxsiyyət, keyfiyyətin yüksəldilməsi, vasitələr.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.219>

Məqaləyə istinad: Baxışova Ş. (2020) Uşaqların məktəb təliminə hazırlığının pedaqoji və psixoloji əsasları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 59–68.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 15.05.2020 ; qəbul edilib – 02.06.2020

Giriş / Introduction

Müasir dövrdə təhsil sisteminin qarşısında qoyulmuş əsas vəzifələrdən biri təhsilin dünyəvilik, sivillik, ümumbəşərilik və s. mövqelərdən yeniləşdirilməsi, uşaq şəxsiyyətinin formalaşdırılmasıdır. Uşaq şəxsiyyətinin formalaşdırılması üçün təhsildə demokratikləşdirmə və humanistləşdirmə əsas prinsiplər kimi qeyd olunur.

Həyatın bütün sahələrində, o cümlədən, təhsildəki dəyişikliklər insanda sosial istiqaməti formalaşdırmaq, baş verən yeniliklərə uyğun reaksiya vermək, yeni şəraitdə özünütənzimləmə, özünümüəyyənətmə, özünütəsdiq kimi xüsusiyyətləri tərbiyə etməkdə mühüm rol oynayır. Bununla əlaqədar istənilən tədris müəssisəsinin fəaliyyəti, sosial dəyişikliklərdən asılı olmadan, sosial inkişafa uyğun, təşəbbüs göstərməyə hazır olan, müstəqil, yaradıcı şəxsiyyətin tərbiyə olunmasına istiqamətlənməlidir.

Müasir təhsil modelində məktəbəqədər təhsilə uşaqların məktəb təliminə müvəffəqiyyətlə hazırlanması üçün bərabər imkanların təminatının əsası kimi baxılır. Azərbaycanda təhsil sisteminin modernləşdirilməsinin əsas strateji istiqamətlərindən biri olan təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, yeni yanaşmaların, fəal təlim metodlarının tətbiqi, onlardan səmərəli istifadənin təşkili təhsil sistemində ən vacib problem kimi qiymətləndirilir.

Əsas hissə / Main part

Məktəbəqədər təhsilin məqsəd və vəzifələrini dəqiq müəyyən etmək çox vacibdir. Fikrimizcə, məktəbəqədər təhsilin qarşısında duran məqsədlərə aşağıdakılar daxildir:

- uşağın sosial-emosional, intellektual potensialının inkişafı üçün şəraitin yaradılması;
- onlarda yüksək mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin, idrakin və pozitiv kommunikativ mövqenin formalaşdırılması;
- məktəb təliminə hazırlıq.

Məktəbəqədər təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsi hüquqi-normativ sənədlərdə də öz əksini tapır. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununda məktəbəqədər təhsilin müvafiq təhsil proqramı əsasında həyata keçirilməsi göstərilir. Təhsilin ilk pilləsi olan məktəbəqədər təhsil uşaqların erkən yaş dövründən ailənin və cəmiyyətin maraqlarına uyğun intellektual, fiziki və psixi inkişafını, sadə əmək vərdislərinə yiyələnmələrini, istedadlarının, qabiliyyətlərinin üzə çıxarılmasını, sağlamlıqlarının qorunmasını, estetik tərbiyəsini, təbiətə, insanlara həssas münasibətinin formalaşmasının təmin edilməsini bir vəzifə kimi qarşıya qoyur [“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. 2009-cu il 19 iyun, 833-IIIQ, Bakı].

Məktəbəqədər təhsilin qarşısında duran vəzifələr aşağıdakılardır:

- məktəb təliminə əsaslı hazırlığın həyata keçirilməsi (təlim motivasiyası);
- müstəqilliyin inkişaf etdirilməsi;
- uşağın təlim fəaliyyətinin əsas komponentlərini mənimsəməsinin təmin edilməsi;
- şəxsi təlim bacarıqlarının formalaşdırılması (yalnız dinləmək yox, həm də eşitmək, böyüklərin, həmyaşıdların fikirlərini qəbul etməyi bacarmaq, təsviri ədəbiyyatın dilini anlamaq və qəbul etmək, əqli fəaliyyəti bacarmaq, müqayisə, analiz etmək və s.);
- fəaliyyətin təşkili prosesinin frontal formasında həmyaşıdlarla qarşılıqlı münasibətin formalaşdırılması;
- müxtəlif praktik bacarıqların (hərəkətli, oyun, sosial düşüncə, zəhmət, qrafik, musiqili ritmik və s.) inkişaf etdirilməsi.

Araşdırmalar göstərir ki, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin yetişdirilməsi üçün aşağıdakı problemlərin həll edilməsi məqsədmüvafiqdir:

a) uşağın şəxsiyyətinin, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin, bilik və bacarıqlarının formalaşdırılması, inkişaf etdirilməsi;

b) mənəvi və estetik hisslərin, özünə, ətraf aləmə pozitiv münasibətin tərbiyə olunması;

c) təlim-tərbiyə prosesində, müxtəlif fəaliyyət sahələrində uşağın subyekt kimi çıxış etməsinə imkan verən bilik, bacarıq və vərdişlər sistemində yiyələnməsinin təmin olunması;

ç) uşaqların psixi və fiziki sağlamlıqlarının möhkəmləndirilməsi, mühafizə olunması.

Biz artıq sürətlə dəyişən elə bir dövrdə yaşayırıq ki, təhsil sahəsində atılan addımlar indiki şəraitə deyil, gələcəyin perspektivlərinə köklənməli və kəmiyyətə deyil, keyfiyyətə istiqamətləndirilməlidir. Müasir dövr bugünkü uşaqların inkişafı ilə müqayisədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişafının daha da sürətləndirilməsini, buna görə də təlimin təşkilinə, məzmununa verilən tələblərə yenidən baxılmasını tələb edir.

Məlumdur ki, məktəb təliminə hazırlığa uşağın hərtərəfli inkişaf etmək imkanlarının artdığı dövrdən etibarən başlamaq lazımdır. Məktəbəqədər təlim dedikdə, uşaqların məktəbə hazırlıq dövründə yaşa uyğun bilik, bacarıq və vərdişləri əldə etmələri başa düşülür. Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi məqsəd yox, şəxsiyyətin mükəmməl inkişafında bir vasitə hesab olunur. Elmi əsaslarla aparılan bütün hazırlıq işləri uşaqları pillə-pillə məktəbə, təhsil almağa istiqamətləndirməlidir.

Məktəb uşağın həyatında böyük hadisədir. Bu baxımdan uşaqların məktəb həyatına tam hazırlanmaları tərbiyəçi-müəllimlərin, valideynlərin qarşısında duran mühüm vəzifələrdəndir. Uşağın məktəb təliminə hazırlanması, kiçik yaş

qruplarından başlayaraq, proqramlaşdırılmış, düşünülmüş şəkildə aparılır, məktəbhazırlıq qruplarında daha da intensivləşdirilir və təkmilləşdirilir. Bu yaşda uşaqların məktəbə hazırlanmaları onların məktəbdə asanlıqla təhsil ala bilmələrini təmin edir.

Məktəbəqədər təhsil dövründə uşaqların intellektual inkişafı, təlim prosesində zəruri olan diqqət, qavrayış, hafizə, təfəkkür kimi psixi proseslərin inkişaf etdirilməsi həyata keçirilir. Bilik və bacarıqlar şəxsiyyətin mükəmməl inkişafında mühüm vasitə hesab olunur. Təəssüf ki, hələ də tətbiq edilən “məktəb modeli” məktəbəqədər hazırlıq üçün məqsədəuyğun deyil. Uşaqlara bilik və bacarıqları hazır vermək əvəzinə, biliklərə yiyələnmək, onları tətbiq etmək yollarını öyrətmək lazımdır. Adətən, uşaqlara texniki, elmi, mədəni nailiyyətləri, onlara yiyələnmənin vasitə və yollarını yaşlılar öyrədirlər. Uşaqlıq dövrünün ilk illərində əsaslı bünövrə qoyulmadan onun gələcək inkişafını təmin etmək mümkün deyil. Uşaq məktəbə hazırlaşarkən biliklərə yiyələnmə prosesində müəyyən çətinliklərlə qarşılaşır. Bu illər ərzində uşaq yeriməyi, danışmağı, başqaları ilə ünsiyyətə girməyi, fikirləşməyi, gücünə müvafiq problemləri həll etməyi öyrənir. Əgər bu idraki proseslərin təşkilində səhvlərə yol verilərsə, məktəb təlimində daha ciddi çətinliklər ortaya çıxacaq. Uşağın ibtidai siniflərdə müvəffəqiyyətlə təlim alma şansının yüksək olması üçün tərbiyəçi-müəllimlər və valideynlər onun ümumi inkişafına daim diqqət yetirməli, onu düzgün istiqamətləndirməlidirlər.

Professor Y.Ş.Kərimov məktəbəqədər müəssisədə məktəbə hazırlıqla əlaqədar işləri təhlil edərkən göstərir ki, məktəb uşağın həyatında, onun şəxsiyyətinin formalaşmasında dönüş nöqtəsi olduğundan, ilk növbədə, onların ümumi inkişafı təmin edilməli, bütün təlim fənlərini mənimsəməyə hazır olmaları üçün tədbirlər görülməlidir. O, qeyd edir ki, uşaqları müşahidə aparmaq, gördüklərini təhlil etmək, müqayisə etmək, ümumiləşdirmək və əqli nəticə çıxarmaq kimi zehni fəaliyyətlərə alışdırmaq, onlara mühüm əxlaqi-iradi keyfiyyətləri aşılamaq lazımdır [Y.Kərimov. Uşaq məktəbə gedir, 2009].

Məktəbəqədər hazırlıqda aşağıdakı cəhətlərə diqqət yetirilməlidir:

- uşağın kommunikativ bacarıqlarının inkişafı;
- məktəbli statusunun mənimsədilməsi;
- məktəb həyatı haqqında bilik və təsəvvürlərin yaradılması;
- uşağı təlim fəaliyyətinin çətinliklərinə alışdırmaq;
- uşaqlarda təlim motivasiyasının yaradılması və təcridcən möhkəmləndirilməsi.

5–6 yaşlı uşaqlarda psixoloji və şəxsi xüsusiyyətlərin inkişaf etdirilməsi onların məktəb təliminə hazırlanmaları üçün əlverişli zəmin yaradır.

Nəzərə almaq lazımdır ki, uşaq orqanizmi, psixikası böyük uyğunlaşma resurslarına malikdir və onlara arxalanaraq məktəbəqədər yaşlı uşaqların məktəb təliminə adekvat hazırlıq sistemini yaratmaq olar.

Ə.Ə. Qədirov və İ.N. Məmmədov uşağın məktəbə hazırlanmasında məktəbəqədər

müəssisədə həyata keçirilən savad təlimi, ətraf aləmlə tanışlıq, riyaziyyat, oxu və s. məşğələləri yüksək qiymətləndirərək yazırlar: “Uşağın məktəb təliminə psixoloji baxımdan hazırlanması heç də o demək deyil ki, məktəbə daxil olan müddətədək uşaqda müəyyən psixoloji keyfiyyətlər təzahür edir. Sözsüz ki, bu keyfiyyətlər məktəb təlimi zamanı ona məxsus olan həyat və fəaliyyət şəraitinin təsiri altında formalaşır. Yalnız bunların sayəsində uşaq məktəb həyatına, müntəzəm təlim prosesinə uyğunlaşa bilər” [Ə.Ə. Qədirov., İ.N. Məmmədov. Yaş psixologiyası, 1986].

Uşaqların intellektual inkişafı onların gələcək məktəb həyatına hazırlanmalarında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Hazırda məktəbəqədər təhsilin icbariliyi gündəmdə olduğu üçün onun dövlət standartları tətbiq olunur və tədris ilinin sonuna qədər həmin standartlar reallaşdırılır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, məktəbəqədər təhsilin standartları məktəb standartları deyil. Görkəmli rus psixoloqu L.S.Viqotskinin belə bir tezişi məşhurdur ki, “özü ilə inkişafa aparan təlim daha yaxşıdır” [Vigotskiy L.S. Psixologiya, 2000].

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlar, ilk növbədə, nəyə nail olmalıdırlar?

Psixoloji nöqteyi-nəzərdən bu suala belə cavab vermək olar: uşaqlar məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, psixi inkişaf qanunlarına əsasən, böyüklərlə, yaşıdları ilə ünsiyyət saxlamağı, bu prosesdə müxtəlif rol və mövqeləri mənimsəməyi, qarşılıqlı əməkdaşlıq etməyi, birgə fəaliyyət sahəsində kollektiv təcrübəyə yiyələnməyi bacarmalıdırlar. Bütün bunlar hər bir uşağın fərdi fəaliyyəti əsasında qurulur və kollektiv formada nailiyyətlər əldə etməyə imkan verir.

Y.L. Kolominski şəxsi, intellektual və sosial-psixoloji hazırlığı məktəbə hazırlığın əsası hesab edir [Y.L.Kolominskiy., Panko E.A. Psixologiya detey shestiletnego vozrasta, 1999]. Bu yaş dövründə oyun uşaqların əsas fəaliyyət formasıdır. Uşaq yeddi yaşa qədər üç mühüm inkişaf mərhələsindən keçir: *ümmübəşəri dəyərləri mənimsəmək, onları dərk etmək, ətraf aləmi emosional şəkildə öyrənmək*. Üç yaşdan yeddi yaşa qədər olan dövrdə uşağın idraki, iradi və emosional inkişafı üçün yeni imkanlar yaranır. Yalnız yeddi yaşın başlanğıcında nəzəri təfəkkür formalaşmağa başlayır. Yaşıdları ilə ünsiyyətə girmək qabiliyyəti təlim fəaliyyətinə keçid üçün yetərli olur. İxtiyari diqqət təlim materiallarının mənimsənilməsi, iradi səy isə çətinliklərin aradan qaldırılmasına imkan verir.

Uşağın məktəbə uyğunlaşmasının iki əsas yolu var:

1) hələ məktəbəqədər yaş dövründə uşağın oyun prosesində, tədricən təlimə alışdırılması; 2) təlim fəaliyyətinin müəyyən müddət oyun xarakteri daşması.

Məktəbəqədər dövrdə aparılan psixoloji hazırlıq uşaqlara onlar üçün yeni olan məktəb şəraitinə uyğunlaşma, ilkin təlim bacarıqları aşılmalıdır. Uşaqda, hər şeydən əvvəl, məktəbli olmaq, yaxşı oxumaq kimi ciddi bir fəaliyyəti yerinə yetirmək arzusu olmalıdır.

Akademik Ş.A.Amonaşvili yazır: “Biz tez-tez altıyaşlı uşaqlardan eşidirik: “Məktəbə getmək istəyirəm, oxumaq istəyirəm!”. Bununla belə, məktəbəqədər yaşlı uşaqların öz “uşaq” həyatını dəyişmək cəhdləri hələ tədris fəaliyyəti üçün motivasiya deyil. Onları təlimin özü deyil, onun nəticəsi cəlb edir. Onlar oxuma, yazma bacarıq və vərdislərinə yiyələnmək üçün necə qüvvə sərf etməyin lazım gəldiyini təsəvvür etmədən oxumağı, yazmağı öyrənmək istəyirlər” [Amonaşvili Sh.A. V shkolu s shesti let, 1986].

Uşağın məktəb təliminə psixoloji hazırlığı məktəbəqədər dövrdə psixi inkişafın mühüm nəticələrindən biridir. Beləliklə, məktəbə həm intellektual, həm də emosional münasibət artıq uşaq məktəbə gedənə qədər formalaşdırılmalıdır.

Bu gün həm tərbiyəçi-müəllimin, həm də uşağın qarşısında qoyulan tələblər dəyişib.

Tərbiyəçi-müəllim məşğələ prosesində uşağın fəallığını təmin etməli, qrup otağında öyrədici, inkişafetdirici təlim mühitini yaratmağı bacarmalıdır. İnkişafetdirici mühit uşaqların inkişafına böyük təsir göstərir. Tərbiyəçi-müəllim fiziki baxımdan təhlükəsiz, psixoloji baxımdan öyrədici, dəstəkləyici mühit yaradaraq, uşaqların müstəqil, həmçinin, qrup tədqiqatları, oyun və s. forma və vasitələrlə tədris prosesini təşkil edir. Tərbiyəçi-müəllim planlaşdırma işləri aparır və bunun əsasında uşağın əqli, sosial-emosional, fiziki inkişafına kömək edən təlim mühiti yaradır. Planlaşdırma apararkən tərbiyəçi-müəllimin aşağıda göstərilən bir sıra prinsipləri nəzərə alması tövsiyə olunur:

- təlimin uşağın fərdi xüsusiyyətləri və inkişaf səviyyəsi əsasında qurulması;
- tərbiyəçi-uşaq və uşaq-uşaq əməkdaşlığının qurulması;
- müxtəlif fəaliyyət növlərində uşaqların təşəbbüslərinin dəstəklənməsi;
- planlaşdırmada valideynlərlə əməkdaşlığın nəzərə alınması.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində hər yaş qrupuna müvafiq, uşaqların inkişaf səviyyələrinə uyğun olan, onların öyrənmək, müşahidə və elementar tədqiqatçılıq təşəbbüslərini dəstəkləyən, onların təhlükəsizliyinin təmin edildiyi şəraitdə fəaliyyət göstərmələrinə imkan verən təlim mühiti yaradılmalıdır.

Məktəb təliminə hazırlıq zamanı valideynlər öz uşaqlarının daha bacarıqlı və təlimdə müvəffəq olmaları üçün bir sıra keyfiyyətlərə yiyələnmələrinə xüsusilə diqqət yetirməlidirlər. Bu keyfiyyətlərə məntiqi düşüncə, qavrama, mühakimə, müqayisə, təhlil etmə, münasibət bildirmək, işi sona qədər çatdırmaq, diqqətli olmaq və s. aiddir.

Valideyn öz övladının nitqinin aydın və rabitəli olmasına, fikrini müstəqil, düzgün ifadə etməsinə, müxtəlif sahələr üzrə yaşa uyğun məlumatlılıq səviyyəsini özündə ehtiva edən bilik və bacarıqları mənimsəməsinə şərait yaratmalıdır.

Uşaq məktəbə gedənədək tərbiyəçilərin, valideynlərin diqqəti onun təlim və inkişafına yönəldilərsə, ibtidai məktəbdə müvəffəqiyyətlə təlim alma şansı daha yüksək olar. Əgər uşaqla onun həyatının ilk illərindən məşğul olmağa başlanarsa,

gələcəkdə təlimdə baş verəcək çətinlikləri yüngülləşdirmək, əqli inkişafda geri qalma hallarını aradan qaldırmaq mümkündür.

Valideynlər öz uşaqlarının təlim fəaliyyətinə kömək və iştirak etmək üçün çox işlər görə bilirlər. Valideyn və tərbiyəçilərin ümumi səyləri uşaq haqqında məlumatların bölüşdürülməsi, təcrübə mübadiləsi, ən əsası – uşağın düzgün inkişafı üçün daha əlverişli şəraitin təmin olunması sahəsində əməkdaşlıq münasibətlərinin qurulmasına yönəldilməlidir. Valideynlər öz uşaqlarının qabiliyyət və bacarıqları, tərbiyəçi-müəllimlərin müşahidələri barədə məlumat əldə etdikdən sonra onların təlim nailiyyətlərinə verilən qiymətləri daha yaxşı başa düşəcək və qəbul edəcək, habelə onların inkişafını sürətləndirmək, optimallaşdırmaq məqsədilə əməkdaşlıq edəcəklər. Təlim prosesində valideynlərin tərbiyəçilərlə əməkdaşlığı onların pedaqoji-psixoloji hazırlığını xeyli artırır, sonrakı mərhələlərdə çatışmazlıqları aradan qaldırmağa imkan verir. Yeni təlim metod və texnologiyaları, yeni pedaqoji təfəkkür də məhz bunu tələb edir.

Təlim prosesində metodların yeniləşdirilməsi pedaqogikanın ən aktual problemlərindən biridir. Təlim metodları tərbiyəçi-müəllimlə uşaqların birgə fəaliyyətini sıx əlaqələndirir. Bu əlaqənin yüksək pedaqoji səmərəsi isə təlim metodlarının yeniləşdirilməsindən, təkmilləşdirilməsindən və düzgün tətbiqindən çox asılıdır.

Təlim metodları təhsilin məzmunu ilə birlikdə uşaqların təlim-tərbiyəsi, inkişafının vəhdətinə, onları dərin, əsaslı biliklər, bacarıq və vərdişlər sistemi ilə silahlandırmağa, şəxsiyyətlərinin formalaşdırılmasına xidmət etməli, uşaqların elmi, praktik təfəkkürünü – bilikləri müstəqil əldə etmək, təcrübədə, həyatda onlardan istifadə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirməlidir. Təlim metodları tərbiyəçi-müəllimlə uşaqların qarşılıqlı fəaliyyətinin elə bir sistemidir ki, bu, müxtəlif vasitələrdən istifadə yolu ilə təlim prosesində didaktik vəzifələrin həllinə xidmət edir.

Təlim prosesi müasir tələblərə uyğun qurulmalıdır. Yeni təlim metod və texnologiyalarının tətbiqi elmi-nəzəri əsaslara (prinsiplərə, pedaqoji-psixoloji, sosioloji, didaktik və s.) söykənərək həyata keçirildikdə elmi mahiyyət kəsb edir, metodika elmini zənginləşdirir.

Təlim, hər şeydən əvvəl, əqli, praktik fəaliyyətləri həyata keçirmək üçün uşaqların bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələrinə xidmət edir.

Təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi məqsədilə uşaqlara təlim-tərbiyə prosesində daha çox müstəqillik verilir, onlara öz fikirlərini sərbəst, çəkinmədən söyləmələri, arzu və istəklərinə müvafiq məşğuliyyət seçmələri üçün şərait yaradılır. Uşaqların təlim fəaliyyəti nə qədər mürəkkəb, çoxcəhətlidirsə, bu fəaliyyətin idarə olunması da bir o qədər çətin və məsuliyyət tələb edən prosesdir. Ona görə də uşaqların təlim fəaliyyəti həmişə elmi-pedaqoji əsaslara söykənən, planlı, sistemli, məqsədyönlü, çevik, optimal, demokratik rəhbərlik və nəzarət tələb edən fəaliyyət

növüdür. Yalnız belə şəraitdə uşaqlarla aparılan təlim-tərbiyə işinin səmərəliliyindən danışmaq mümkündür.

Pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun qarşılıqlı münasibətlərin yaradılması texnologiyası pedaqoji ünsiyyətlə qırılmaz surətdə bağlıdır. Belə münasibətlərin yaradılmasında tərbiyəçinin şəxsi keyfiyyətləri mühüm amildir. Tərbiyəçi-müəllimlə uşaqların qarşılıqlı anlaşması yaradılacaq yeni münasibətlərin əsasıdır. Qarşılıqlı əməkdaşlıq və münasibətlər sistemi çoxşaxəli olmaqla, onun tərbiyəçi-uşaq, tərbiyəçi-pedaqoji kollektiv, tərbiyəçi-valideyn və s. növləri mövcuddur. Təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyəti, səmərəliliyi bu münasibətlərin demokratikləşdirmə və humanistləşdirmə prinsiplərinə uyğun qurulmasından asılıdır.

Uşaqlara yalnız əyani təsəvvürlər deyil, həm də ümumiləşdirilmiş biliklər vermək, bununla əlaqədar əqli fəaliyyətdə ümumiləşdirmə qabiliyyətini formalaşdırmaq lazımdır. Bu, uşaqların məktəbə intellektual hazırlığında mühüm əhəmiyyətə malikdir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual imkanları öz-özünə aşkara çıxmır, bunun üçün yeni, daha səmərəli forma və metodlar tələb olunur.

Beləliklə, məktəbəhazırlıq proqramını mənimsəmiş uşaqlar yeni şəraitə tez bir zamanda uyğunlaşır, proqram materiallarını çətinlik çəkmədən qavrayır, müəllimin mövqeyini düzgün qəbul edir, iradəli və məsuliyyətli olurlar.

Nəticə / Conclusion

Deyilənləri ümumiləşdirərək belə nəticəyə gəlmək olar ki, uşağın məktəb təliminə hazırlıq dövründə onun orqanizmi tam formalaşmadığı üçün pedaqoji prosesin təşkili, təlim-tərbiyə proqramının təkmilləşdirilməsi zamanı uşağın fiziki və psixi imkanları mütləq nəzərə alınmalıdır. Əks təqdirdə, hədsiz yorğunluq, məşğələlərin ağırlığı uşağın sağlamlığı və sonrakı inkişafı üçün zərərli ola bilər. Məktəbəqədər yaşlı uşağın məktəb təliminə hazırlığı o zaman daha yaxşı səmərə verir ki, onun mənimsəyəcəyi bilik və bacarıqlar psixofizioloji imkanları ilə üst-üstə düşsün. Uşağın məktəb təliminə hazırlığı onun arzu və istəyi, tələbatları ilə uyğunlaşdırılmaqla yanaşı, əxlaq normaları ilə də vəhdət təşkil etməlidir, yoxsa bu prosesdə uşaq eqoizmi, tənbellik, intizamsızlıq və s. neqativ hallarla qarşılaşmaq mümkündür. Bütün bunlar uşağın yaş xüsusiyyətləri ilə deyil, tərbiyə işinin düzgün aparılmaması ilə bağlıdır. Tərbiyəçi-müəllimlər və valideynlərin öz fəaliyyətlərində bunları nəzərə almaları tövsiyə olunur.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. “Azərbaycan müəllimi”, 2013-cü il, 25 oktyabr.
2. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu). (2014). Bakı: ARTPI-nin Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi, 96 s.
3. Əmrahlı L.Ş.(2008). Məktəbə psixoloji hazırlığın əsasları. Bakı: “Nərgiz”, 155s.
4. Kərimov Y.Ş. (2009). Uşaq məktəbə gedir. Bakı: “RS Poliqraf” MMC, 151 s.
5. Qədirov Ə.Ə., Məmmədov İ.N.(1986). Yaş psixologiyası. Bakı: “Maarif”, 97 s.
6. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. 2009-cu il 19 iyun, 833-IIIQ, Bakı.
7. Amonashvili Sh.A. (1986). V shkolu s shesti let. Moskva: «Pedagogika», 176 s.
8. Belova T.B., Solnsteva B.A. (2005). Gotov li rebenok k obucheniyu v pervom klasse? Moskva: «Yuvento».
9. Vigotskiy L.S. (2000). Psixologiya. Moskva: «Pedagogika», 108 s.
10. Kolominskiy Y. L., Panko Y.A. (1999). Psixologiya detey shestiletnego vozrasta. Minsk: «Universitetskoe», 123 s.

Pedagogical classification of children with hearing impairment

Dilara Dostuzade

Doctor of Philosophy in Corrective Pedagogy, associate professor. Department of psychology and special education of Azerbaijan Republic Education Institute.

Azerbaijan. E-mail: d.dostuzade@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3025-2850>

Abstract. The article discusses the quality of learning process of children with hearing impairment in the preschools and schools with special programs. The author emphasizes that the planning of methodical work with hearing-impaired children should take into account the competence, conditions, experience of the educator-teacher, pedagogue and speech therapist. All the factors that contribute to this work must be respected in order to identify the causes of hearing loss. Pedagogical-psychological classification is an important process in differentiating the level of hearing when compiling the psycho-pedagogical characteristics of such children. The correct classification of the defect plays an important role in specifying the type of educational institution in which the child will be educated.

Keywords: pedagogical classification, hearing impairment, mental development, pedagogical process, developmental environment, cochlear implant.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.216>

To cite this article: Dostuzade D. (2020) Pedagogical classification of children with hearing impairment. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 69–80.

Article history: Received — 21.04.2020; Accepted — 28.04.2020

Eşitməsi qüsurlu uşaqların pedaqoji təsnifatı

Dilarə Dostuzadə

Korreksiyaedici pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent. ARTİ-nin Psixologiya və xüsusi təhsil şöbəsi. Azərbaycan. E-mail: d.dostuzade@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3025-2850>

Annotasiya. Məqalədə xüsusi məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və məktəblərdə eşitməsi qüsurlu uşaqların təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətlərindən söhbət gedir. Müəllif vurğulayır ki, eşitməsi qüsurlu uşaqlarla aparılan metodik işin təşkili zamanı səriştəlilik, şərait, tərbiyəçi-müəllimin, pedaqoq və loqopedin təcrübəsi nəzərə alınmalıdır. Eşitmə qüsurlarını yaradan səbəblərin aşkarlanması üçün eşitmə pozulmalarını şərtləndirən bütün amillər mütləq diqqətdə saxlanılmalıdır. Belə uşaqların psixopedaqoji xarakteristikalarını tərtib edərkən eşitmə səviyyəsini fərqləndirmək üçün pedaqoji-psixoloji təsnifat mühüm amildir. Düzgün təsnifat qüsuru düzgün müəyyən etməkdə, uşağın təlim-tərbiyə alacağı tədris müəssisəsinin tipinin müəyyənləşdirilməsində əhəmiyyətli rol oynayır.

Açar sözlər: pedaqoji təsnifat, eşitmə qüsuru, psixi inkişaf, pedaqoji proses, inkişafetdirici mühit, koxlear implant.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.216>

Məqaləyə istinad: Dostuzadə D. (2020) Eşitməsi qüsurlu uşaqların pedaqoji təsnifatı. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 69–80.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib –21.04.2020; qəbul edilib – 28.04.2020

Giriş / Introduction

“Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununun 3-cü maddəsində (Xüsusi təhsilin məqsədi) yazılır: “Xüsusi təhsilin məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə zəruri bilik, bacarıq və vərdislər aşılamaqla, onların cəmiyyətə uyğunlaşmasını, o cümlədən, özünəxidmət vərdislərinin yaradılmasını, əmək fəaliyyətinə və ailə həyatına hazırlanmasını təmin etməkdən ibarətdir”. Məhz qanunun bu maddəsini əldə rəhbər tutaraq əlaqədar təşkilat və müəssisələrin, onların əməkdaşlarının, mütəxəssislərin qarşısında qanunda nəzərə tutulan tələblərin yerinə yetirilməsi vəzifələri qoyulur. Dövlət isə bu sahədə öz öhdəsinə düşən bütün vəzifələrin yerinə yetirilməsinə 4-cü maddədə təminat verir:

“4.0.1. sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin bacarıq və imkanları nəzərə alınmaqla, dövlət hesabına təhsil almalarına təminat verilməsi;

4.0.2. xüsusi təhsil sahəsində məqsədli dövlət proqramlarının hazırlanması və həyata keçirilməsi;

4.0.3. xüsusi təhsilin dövlət standartlarının müəyyən olunması;

4.0.4. sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin bacarıq və imkanlarına uyğun peşələr üzrə hazırlıq almalarına şərait yaradılması;

4.0.5. sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin peşə təhsili almalarına təminat verilməsi;

4.0.5. sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə qanunvericilikdə müəyyən edilmiş müavinətlərin verilməsi;

4.0.7. xüsusi təhsil sahəsində kadrların hazırlanması, əlavə təhsilinə təminat verilməsi;

4.0.8. xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisələrə vergi və rüsum ödənilməsində qanunvericiliklə müəyyən olunmuş güzəştlərin tətbiq edilməsi;

4.0.9. xüsusi təhsilin dövlət vəsaiti hesabına maliyyələşdirilməsi;

4.0.10. xüsusi təhsili həyata keçirən müəssisələrin maddi-texniki bazasının möhkəmləndirilməsi” [“Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

Əsas hissə / Main part

Azərbaycanda korreksiyaedici pedaqogika sahəsində aparılan elmi-tədqiqat işləri göstərir ki, eşitmənin itirilməsi uşaqları xüsusi tərbiyə şəraitində öz əqli bacarıqlarını inkişaf etdirmək imkanlarından, biliklərə yiyələnməkdən məhrum etmir. Bu sahədə aparılan tədqiqatlara əsasən, qeyd etmək mümkündür ki, eşitməsi qüsurlu uşaqlara xüsusi və ümumtəhsil məktəblərində yaxşı təlim verilərsə, onlar yüksək bacarıqlar səviyyəsinə malik olarlar. Uşağın ümumi və

psixi inkişafında eşitmənin rolu böyükdür. Eşitmə olmasa, nitqi qavramaq, ətrafdakılarla ünsiyyətə girmək, bəşəriyyətin uzun əsrlər boyu qazandığı bilikləri, təcrübəni gənc nəsə ötürmək olmaz.

Uşaqlarda eşitmənin itirilməsi gizli gedən bir prosesdir. Xüsusilə körpələr eşitmədiklərini anlada bilmədikləri üçün bu qüsurlarda, əsasən, məktəbəqədər yaş dövründə aşkarlanır. Valideynlər uşağın danışmadığını, səsə reaksiya vermədiyini başa düşdükləri zaman həkimə müraciət edirlər və uşaqlarda eşitmənin pozulması aşkarlanır. Statistik məlumatlara görə, yeni doğulan körpələrin hər 1000 nəfərindən 1,5 – 6% arasında eşitmə pozulmaları müşahidə olunur. Əgər körpələrin 50 %-də bu qüsurlar erkən dövrdə aşkarlansa, təəssüflər olsun ki, qalan 50 %-də çox gec müəyyənəldirilir və yalnız bu zaman onlar tibbi-pedaqoji müdaxiləyə cəlb olunurlar.

Surdepedaqogikaya aid aparılan müasir tədqiqatlarda D.İ.Tarasov, V.P.Lebedev, O.P.Tokarev və b. eşitmə qüsurlarını yaradan səbəbləri üç qrupa ayırmağı tövsiyə edirlər.

I qrup – irsi karlıq və ya ağır eşitməni yaradan səbəb və amillər;

II qrup – hamiləlik dövründə dölə təsir edən və orqanizmdə ümumi intoksikasiya yaradan faktorlar (anadangəlmə eşitmə qüsurları);

III qrup – uşağın yaşam dövründə zədələnmiş eşitmə orqanına təsir edən amillər (sonradan qazanılmış qüsurlar).

Eşitmə qüsurlarını yaradan səbəblərin aşkarlanması üçün uşaqlarda eşitmə pozulmalarını şərtləndirən irsi amillər, hamiləlik dövründə, doğuş zamanı və doğuşdan sonra, uşağın həyatının ilk ilində təsir göstərən amillər də mütləq nəzərə alınmalıdır. Eşitməsi qüsurlu uşaqların psixopedaqoji xarakteristikalarını tərtib edərkən, eşitmə səviyyələrini fərqləndirmək üçün mütləq uşaqların təsnifatına da nəzər salmaq lazımdır.

Aparılmış düzgün pedaqoji-psixoloji təsnifat bu uşaqların qüsurlarını, uşaqların təlim-tərbiyə alacaqları tədris müəssisələrinin tipini düzgün müəyyənəldirməkdə böyük rol oynayır.

Eşitmə qüsurlarının təsnifatı bir çox tədqiqatçılar – V.Fleri, N.M. Laqovski, N.Vasilyev, F.A.Rau, R.M.Boskis, A.Dyaçkova və başqaları tərəfindən aparılmışdır. Tədqiqatçıların gəldiyi qənaətə görə, eşitmə qüsurlarının təsnifatının aparılması zamanı aşağıdakı meyarların nəzərə alınması vacibdir.

– *eşitmənin itirilmə dərəcəsi*;

– *eşitmənin itirilmə müddəti*;

– *eşitmə qüsurlu uşaqlarda nitqin inkişaf səviyyəsi*.

Rus tədqiqatçı-alimi, prof. P.M.Boskis eşitmə qüsurlu uşaqların aşağıdakı əsas qruplarını fərqləndirmişdir:

– *nitqsiz karlar (köhnə təsnifata görə lal-karlar)*;

– *nitqini qoruyub saxlamış kar uşaqlar (sonradan karlaşanlar)*;

– *zəifəşidənlər (ağır eşidənlər)* [Boskis R.M. Gluxie i slaboslishashie deti, 2004].

Nitqsiz və ya kar uşaqlar qrupuna nitqi təbii qavramaq imkanlarından məhrum olan, həmçinin, nitqə müstəqil yiyələnmə bilməyənlər daxildir. Bu uşaqlarda irsi və ya erkən uşaqlıq dövründə qazanılmış – nitqə yiyələnmədən əvvəl eşitmənin ağır pozulmaları müşahidə olunur. Bu uşaqlar xüsusi üsullarla nitq təlimi almasalar, nitqləri tamamilə itə bilər.

Kar uşaqların əksəriyyətində eşitmə qalığı olur. Bu uşaqlar 70–80 db, 2000 Hs-dən yuxarı olmayan səsləri qavrayırlar. Adətən, kar uşaqlar 500 Hs-ə qədər olan alçaq səsləri daha yaxşı eşidir və 2000 Hs-dən yuxarı olan səsləri isə tamamilə eşitmirlər. Əgər kar uşaqlar ucalığı 70–85 db olan səsləri eşidə bilirlərsə, o zaman onları üçüncü dərəcəli ağır eşidən, 85–100 db gücü olan səsləri duyurlarsa, onları dördüncü dərəcəli ağır eşidən uşaqlar hesab etmək olar.

Nitqini müəyyən qədər qoruyub saxlamış kar uşaqlar dedikdə, eşitməsini 4–5 yaşlarında itirmiş uşaqlar başa düşülür. Belə uşaqlarda eşitmənin itirilməsi müxtəlif səviyyədə olur: total karlıq və ya zəifəşitməyə yaxın karlıq. Belə uşaqlar bir çox səsləri eşidə bilmədiklərinə, yaxud təhrif olunmuş şəkildə qavradıqlarına, nitqi başa düşmədiklərinə görə, onlarda ağır psixi reaksiyalar müşahidə olunur. Ona görə də, sonradan karlaşmış uşaqlarla pədaqoji-psixoloji iş zamanı əsas vəzifə onlarda hələ mövcud olan nitq vərdişlərinin dağılmasının qarşısını almaq, onları möhkəmləndirmək və ətrafdakıların nitqini dodaqdan oxumaq vərdişlərini yaratmaqdır.

Zəifəşidən uşaqlar eşitmə analizatorlarının funksiyasının qismən pozulması nəticəsində eşitmə çatışmazlıqları olanlardır. Əgər uşaq ucalığı 20–50 db və ondan bir qədər yüksək səsləri eşidirsə (I dərəcəli ağır eşitmə), ucalığı 50–70 db və yuxarı səsləri eşidirsə (II dərəcəli ağır eşitmə), zəifəşidən hesab olunur.

Eşitmənin itirilməsi uşaqlarda nitqə yiyələnməni də ləngidir.

Zəifəşidən uşaqlarda nitqin inkişaf imkanları müxtəlif olur. II dərəcəli ağır eşitməsi olan uşaqlarda məktəbə daxil olana qədər bəzi səslərin, ayrı-ayrı sözlərin tələffüzündə müəyyən qüsurlar olsa da, onlar inkişaf etmiş nitqə malik olurlar. Onlar ünsiyyət prosesində, müstəqil olaraq nitqə yiyələnmə bilirlər. Bu uşaqların psixi inkişafı normal inkişafa yaxın olur. I dərəcəli ağır eşitməsi olan uşaqlar ayrı-ayrı sözlərdən istifadə etməyi bacarsalar da, onların nitqində müxtəlif sayda tələffüz nöqsanları müşahidə olunur. Ona görə də, təlim prosesində bu uşaqların nöqsanlarının korreksiyasına ehtiyac hiss olunur.

Eşitmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlar üçün dərketmənin imkanları haqqında müasir pədaqoji təsnifat prof. R.M.Boskis tərəfindən işlənib hazırlanmışdır. R.M.Boskis qeyd edir ki, bu təsnifatın yaradılmasında L.S.Vıqotskinin əsərlərindən istifadə etmişdir. Orada uşaqların qeyri-adi psixoloji, inkişafının mürəkkəb quruluşu haqqında, hər hansı bir analizatorda olan qüsurlar barədə danışılır. Bir hiss

orqanının itməsi və ya qüsuru bütün sistemə mənfi təsir edir, digər orqanların hər birinin fəaliyyətində müxtəlif formalarda əks olunur və bu zaman həmin orqana funksional cəhətdən yaxın olan orqan daha çox zədə alır. Prof. R.M.Boskisin fikrincə, eşitmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların pedaqoji təsnifatı eşitmə ilə nitqin qarşılıqlı əlaqəsinin psixoloji cəhətdən öyrənilməsi əsasında qurulur. Təsnifatın nəzəri əsaslarını aşağıdakı tezislər təşkil edir:

1. Uşaqda eşitmə analizatorlarının funksiyasının pozulmasına böyüklərdəki analogi qüsurdan fərqli baxılır. Böyük adamda eşitmənin pozulması zamanı artıq nitq bacarıqları və şəxsiyyət formalaşmış olur. Uşaq vaxtı eşitmənin itirilməsi isə onun psixi inkişafına mənfi təsir edir və bu da II dərəcəli ağır eşitmə qüsurlarının meydana gəlməsinə səbəb olur. Eşitməsi qüsurlu uşaqların nitq inkişafı pozulur və erkən baş vermiş karlıq nitqin pozulmasına gətirib çıxarır. Lallıq sözün, fikrin normal formalaşmasına mane olur və bu da, öz növbəsində, dərketmənin pozulmasına gətirib çıxarır.

2. Eşitmə çatışmazlığı zamanı uşaqların inkişaf məhdudluğunun səbəblərinin düzgün başa düşülməsi üçün oxu və eşitmənin mövcud vəziyyətində nitqə sərbəst yiyələnmə imkanlarının nəzərə alınması vacibdir. Eşitmənin pozulması nitqin normal inkişafına mane olur, uşaqların nitq səviyyəsi yuxarı olduqda eşitmə itmədən ondan istifadə imkanları daha böyük olur. Nitqi inkişaf etmiş uşaqlarda eşitmə qabiliyyəti daha güclüdür. Uşaqda eşitmə qabiliyyəti olarsa, onun müstəqil nitqini inkişaf etdirmək mümkündür.

3. Uşaqlarda eşitmə qüsurunun dərəcəsi nitqin inkişafında qalıq eşitmədən istifadə olunmasına imkan yaradır. Uşaqda eşitmə qüsuru əmələ gəldikdə, hər şeydən əvvəl, onun nitqi pozulur. Buna görə də, eşitməsində qismən qüsuru olan uşaqlarda, total qüsurlu uşaqlardan fərqli olaraq, yalnız danışq zamanı eşitmədən istifadə etməklə deyil, həm də eşitmənin mövcud vəziyyətində qalıq nitqin inkişaf etdirilməsi imkanı vardır [Boskis R.M. Gluxie i slaboslishashie deti, 2004].

Karlıq – eşitmənin tamamilə itirilməsi deməkdir. Bu, müstəqil nitqə malik olmaq və yaxın məsafədən nitqi başa düşmək imkanlarından məhrum olmaq deməkdir. Total karlıq nadir hallarda rast gəlmək olur. Çox zaman karolma hallarında cüzi miqdarda eşitmə qalır ki, bu da ətraf mühitin gur, yüksək tezlikli səslərini seçməyə, yaxın məsafədən bəzi sözləri eşitməyə imkan verir. Yoxlama zamanı eşitmədə 80 desibeldən yuxarı səslərin itirilməsi faktı aşkara çıxarılmışdır.

Ağır eşitmə zamanı müstəqil nitq ehtiyatının minimal səviyyəyə düşməsi müşahidə olunur, qorunub saxlanmış qalıq eşitmə funksiyası əsasında nitqin, qulaq seyvanına yaxın məsafədə qavranılması mümkündür. Audiometrin nəticələrinə görə, eşitmənin 80 desibeldən az olması aşkara çıxır.

Eşitmənin pozulması zamanı nitq inkişafının dərəcəsi, səviyyəsi və xarakteri bir sıra səbəblərlə şərtlənir.

Cədvəl 1. Eşitməsi qüsurlu olan uşaqların diaqnostikası

Sıra №-si	Dərəcələr	Danışığın qavranıldığı məsafə	
		adi hündürlüklü səsle	pıçıltı ilə
I	Normal	6 – 8 m	3– 6 m
II	Orta	4 – 6 m	1– 3 m
III	zəif	4 – 2 m	1 m
IV	Ağır	2 m	0,5 m

Zəifəşitmə nitqi eşitmənin qavranılmasında çətinliklərin meydana çıxması ilə xarakterizə olunur. Karlıq zamanı nitqin qavranılması qeyri-mümkündürsə, zəifəşitmədə xüsusi şərait yaradılsa, səsin hündürlüyü səs gücləndiricilər vasitəsilə tənzimlənsə, nitqin qavranılması artar.

Zəifəşitmənin müxtəlif səbəbləri var. Eşitmənin zəifləməsi bir sıra hallarda baş verir. Zəifəşitmədə müxtəlif dərəcələrdə nəzərə çarpmayan zəif pıçıltını eşitmə qavranılmasından, uca səslə danışığı eşitməyə qədər özünü göstərir. Uşaqda eşitmənin pozulması sadə üsullarla müəyyən edilir. Eşitməni pıçıltı, adi və hündür danışiqdan istifadə etməklə yoxlamaq olar.

Əgər uşaq səslərin heç birini eşitmirsə, bu halda uşağın sait və samitləri – aşağı tezlikli *m, h, r, d, q, u, o* və yüksək tezlikli *ş, f, v, i, e* səsləri qavrama bacarığı müəyyənləşdirilməlidir. Məhz bu səbəbdən, ilk növbədə, eşitməsi qüsurlu uşaqların nitqinin vəziyyəti öyrənilməlidir.

Məktəbə qəbul olunan uşaqların nitqinin vəziyyətinin araşdırılması göstərir ki, erkən yaşda eşitmə pozulması keçirmiş uşaqların nitqi ilə sonradan qazanılmış eşitmə qüsurlu uşaqların nitqi bir-birindən fərqlənir. Eşitmə ilə bağlı sözləri fərqləndirə bilməyən uşaqlarda lüğət ehtiyatının kasadlığı, sözlərin mənasının başa düşülməməsi, təhrif edilmiş formada tələffüzü, cümlə qurmaqda çətinliklərin olması və s. onların nitqini anlaşılmaz edir. Bundan əlavə, çoxmənalı sözlərin yalnız bir mənada işlədilməsi, əşyanın adı ilə hərəkəti arasında fərqin dərk edilməməsi, ya qarışdırılması, əsas məna ilə məcazi mənənin qavranılmaması bu uşaqların nitqi üçün xarakterikdir.

Nitq inkişafının eşitmənin zəifləmə dərəcəsindən asılı olması müşahidə olunur. Eşitmə zəif olduqda, nitq inkişafında cüzi dəyişiklik əmələ gəlir. Eşitmənin zəifləmə dərəcəsi ağır olduqda, nitqin fonetik, leksik və qrammatik normalarında daha böyük pozulmalar aşkara çıxır və pozulmaların ağır formasında uşaqlar lal olurlar. İkinci dərəcəli qüsurların olması və ya olmaması birinci dərəcəli qüsurun neçə yaşında meydana çıxmasından asılıdır.

Eşitmənin pozulması müxtəlif yaş dövrlərində baş verə bilər. Eşitmə qabiliyyəti uşaqda nə qədər gec itirilərsə, nitq inkişafının lazımı səviyyəsinin saxlanılması imkanı daha böyük olur. Eşitmə qabiliyyəti iki yaşa qədər itirilərsə, onda nitq hələ formalaşmadığı üçün tam itirilir. Üç və 3–5 yaşa qədər olan uşaqlarda eşitmə itirilərsə, uşaq o vaxta qədər əldə etdiyi nitqi də itirir. 4–5 yaşlarında eşitmənin tam itirildiyi şəraitdə nitq tam itirilə bilər. Belə ki, əgər xüsusi təhsil tez başlanmazsa, 6–7 yaşlarında olan uşaqların eşitməsi itirildikdə nitq kəskin şəkildə pozula bilər. Uşaq 7 yaşından sonra eşitmə qabiliyyətini itiribə, o vaxta qədər qrammatik biliklərə yiyələnibə, o zaman onun nitqi müntəzəm korreksiyaedici iş şəraitində inkişaf etdirilə bilər.

Eşitmənin müəyyən hissəsini itirmiş uşaqlarda eşitmənin zəifləməyə başladığı vaxt mühüm amillərdən biridir. O, nitqin inkişaf səviyyəsini müəyyən edir. 3 yaşa qədər eşitmə zəifləməsi az miqdarda olduqda, nitq inkişafının gecikməsinə gətirib çıxarır. İkinci dərəcəli qüsurların yaranmasının qarşısının alınmasında pədaqoji şərait də böyük rol oynayır. Eşitməsi pozulmuş uşaqların inkişafının mürəkkəbliyinə, çətinliyinə baxmayaraq, xüsusi pədaqoji təsir əmələ gələn dəyişkənliyi dəf etməyə və ya azaltmağa imkan verir.

Uşağın yaxınları onun eşitmə qüsurlarını tez aşkara çıxarırlarsa, uşağın inkişafının formalaşması tez başlanarsa, dərketmə fəaliyyəti pozulmalarının qarşısını almaq olar. Əgər zəifləmədən uşağa nitqi yaxın məsafədən eşitmə vasitəsilə qəbul etməyə imkan verilsə və dodaqdan oxumaq öyrədilsə, o, öz saxlanılmış eşitmə qalığından maksimum dərəcədə istifadə edə biləcək və nitqini tez inkişaf etdirəcək.

Uşağın nitqinin inkişaf səviyyəsi onun şəxsi nailiyyətlərindən biridir. Uşaqların təfəkkür prosesinin mütəhərrikliyi, fərdi nitq bacarıqları mənimsəmədə böyük rol oynayır. R.M.Boskis tərəfindən eşitmə çatışmazlığı olan uşaqların pədaqoji təsnifatı, eşitmə analizatoru pozulmuş uşaqların özünəməxsus inkişafını hesaba almaq üzərində qurulmuşdur. Belə təsnifatın birinci göstəricisi eşitmə funksiyasının dərəcəsidir, lakin o, diferensial təlimin rəasional təşkili üçün kifayət deyil. Buna görə də, ikinci göstəricini – mövcud eşitmə funksiyasının pozulması zamanı nitqin inkişaf səviyyəsini nəzərə almaq lazımdır.

Eşitməsi pozulan uşaqlarda nitq inkişafının müxtəlif səviyyələri ola bilər. Buna görə də, R.M.Boskis eşitmə pozulmaları olan uşaqları iki qrupa ayırır: karlar və zəifləyənlər.

Eşitmə qüsurlarının artmasını nəzərə alaraq, karlar arasında elə qrup uşaqlar fərqləndirilir ki, onlar ya tamamilə nitq vərdişlərini mənimsəməyiblər, ya da eşitməni erkən yaşlarda (2–3 yaşa qədər) itiriblər. Birinci qrup lal-karlar, digər qrup–karlıq əmələ gələndək müəyyən qədər nitqə yiyələnmiş, nitqini saxlamış və ya nitqini qorumuş (sonradan kar olanlar) karlardır [Boskis R.M. Gluxie i slaboslishashie deti, 2004].

Zəifəşidən uşaqlar da iki qrupa ayrılır:

– *müəyyən qədər nitqə malik olan zəifəşidənlər (nitqin qrammatik quruluşunda bəzi kənaraxıxmalar, tələffüzündə qüsurlu olanlar və s.);*

– *nitqində təhrif olunmuş sözlərdən istifadə edən, sintaktik quruluşu düzgün olmayan qısa cümlələr və s. işlədən zəifəşidənlər* [Boskis R.M. Gluxie i slaboslishashie deti, 2004].

Bu uşaqlar ətrafdakıların ünsiyyət imkanlarının müxtəlifliyi ilə seçilir. Karlarda nitqin formalaşması xüsusi təhsil şəraitində qorunmuş analizatorlardan hissi istifadəyə əsaslanır. Yalnız surdopedaqoqun köməyi ilə göz və qulaq qavramasını, kinestetik hissetməni səsgücləndirici aparatdan istifadə etməklə nitqi inkişaf etdirmək mümkündür.

Müəllim uşaqlara nitq aparatının iş funksiyasını başa salır. O, həmçinin, öz eşitməsi ilə uşaqların nitqinin düzgün səslənməsinə nəzarət edir, kar şagirdlərə nitq aparatının hərəkətini başa salaraq, nitqin mənimsənilməsinə, müvafiq səs, söz, cümlələri tələffüz etmələrinə yardım edir. Kar şagirdlərdə şifahi nitqin formalaşması, eşitmə qavramasının inkişafı üçün səmərəli iş şəraitində aparılır. Eyni zamanda surdopedaqoq kar şagirdləri yazılı və şifahi daktil nitqə öyrədir ki, onlar üçün daktil ünsiyyət asan olsun.

Təhsilin ilk mərhələsində kar şagirdlər şifahi daktil ünsiyyət əsasında müəllim və ətrafdakılarla ünsiyyətdə danışmaq dilinə yiyələnirlər. Erkən yaşda eşitməsi zəifləmiş zəifəşidən uşaqların nitqləri onlarda olan qalıq eşitmə əsasında inkişaf edir. Normal danışmaq səslərinin hətta natamam qavranılması, şifahi nitqin, müxtəlif pozulmaları olsa belə, müstəqil mənimsənilməsinə kömək edir.

Xüsusi təhsilə qədər uşaqlarda söz və cümlənin dərk edilməsi baş verir, nitq hərəkətlərinin mənasının başa düşülməsi formalaşır. Məktəbdə təhsilin başlanması ilə eşitmənin inkişafı və istifadəsi şəraitində lüğət ehtiyatının artması, nitqin qrammatik quruluşunun mənimsənilməsi imkanı artır.

Zəifəşidən uşaqlar ətrafdakılarla təbii ünsiyyət prosesində nitqin qavranılması (qulaq seyvanı yaxınlığında danışmaq səsi ilə), nitqə müstəqil yiyələnmə imkanlarına malikdirlər. Onların eşitmələri yaxşı olduqda, təlim-tərbiyə prosesində iştirak etmək imkanı da (göz vasitəsilə qavrama) böyük olur.

Qüsurlu ağırlaşması ilə eşitməsi pozulmuş uşaqlarda nitqin göz analizatorları vasitəsilə qavranılması artır. Belə uşaqlarda nitqin qavranılma səviyyəsi pedaqoji prosesdə müxtəlif tələblər ortaya qoyur. Sonradan karlaşmış uşaqlar üçün xüsusi məktəblərdə ayrıca qruplar təşkil olunur. Onlarda eşitmə qüsurlunun dərəcəsi və nitqin saxlanılmasının müxtəlif səviyyələri müşahidə olunur.

Sonradan karlaşmış uşaqlar eşitmə əsasında, təbii ünsiyyət şəraitində dilə yiyələnmiş olurlar. Belə uşaqlara ətrafdakıların nitq hərəkətləri müəyyən ipucu verir və onların əksəriyyəti xüsusi məktəblərə daxil olarkən artıq eşitmə qüsurlunun ağır dərəcəsini almış olurlar. Ona görə də, iş prosesində ilk növbədə nitqin

formalaşdırılması məsələsi planlaşdırılır. Beləliklə, nitqin formalaşdırılması söz və ya qulaq-göz analizatorları əsasında həyata keçirilir, səsgücləndirici aparatdan istifadə olunur.

Sonradan kar olan uşaqlarda dodaqdan oxuya yiyələnmə prosesi eşitməsi tam pozulmuş uşaqlardan fərqli şəkildə həyata keçirilir. Eşitməsi qüsurlu uşaqlar dodaqdan oxunu nitqin formalaşması zamanı öyrənirlər. Sonradan kar olanlar isə artıq nitqə yiyələndikləri üçün eşitməni itirdikləri zaman şifahi nitqi göz analizatorları vasitəsi ilə qavrama vərdişini xüsusi olaraq öyrənməlidirlər.

Sonradan karlaşmış uşaqlara dodaqdan oxunu öyrətmək böyük çətinliklər törədir. Bu uşaqların xüsusi təhsil prosesində formalaşmış kinestetik və müvafiq olaraq söz, cümlə tələffüzünün göz obrazı əsasında yeni əlaqə yaratmaq, uşaqla qarşılıqlı fəallığı artırmaq lazımdır. Karların əl-qol hərəkətlərinin köməyi ilə ünsiyyət yaratmaları onların söz nitqinin inkişafını üstələyir. Buna görə də, əl-qol hərəkətlərindən nitqin formalaşdırılması prosesində yardımçı vasitə kimi, uşaqların söz ehtiyatı kasad olduğu zaman istifadə oluna bilər. Yalnız yazılı və şifahi nitq formalaşdıqdan sonra təlim prosesində jest dilindən istifadə azaldılır.

Zəifəşidənlər məktəbində jest dilinin istifadəsi qadağandır. Belə ki, bu uşaqların müstəqil nitqi yalnız xüsusi təhsil şəraitində deyil, həm də ətrafdakılarla birbaşa ünsiyyətə tələbat böyük olduqda daha fəal inkişaf edir. Zəifəşidənlərdə ünsiyyət zamanı jestlərdən istifadə olunması onların söz nitqinin inkişafını gecikdirir. Belə uşaqlar jest dili vasitəsilə danışmaqdan çəkinməli, təhsil prosesində bütün lazım olan əyani vasitələrdən maksimum dərəcədə istifadə etməlidirlər.

R.M.Boskisin təsnifatına görə, eşitmə funksiyası pozulmuş uşaqların inkişafına təsir edən müxtəlif faktorlar bütün dərəcələrdən olan uşaqların qüsurlarının gələcəkdə öyrənilməsi tələbatını meydana çıxarır.

Surdopsixologiyanın inkişafı tarixində uzun illər kar uşaqlarda eşitmə hissənin olmadığı haqqında fikir formalaşmışdı, lakin sonralar tədqiqatçılar bu fikrin yanlış olduğunu sübut etdilər.

XIX əsrdə B.Fleri, ondan bir qədər sonra rus tədqiqatçısı N.M.Laqovski və başqaları kar uşaqlarda eşitmə qalığının olduğunu göstərdilər. N.M.Laqovski bildirir ki, kar uşaqlarda eşitmə duyğusu müəyyən dərəcədə qalıbsa, onu xüsusi təmrinlər vasitəsilə fəallaşdırmaq və inkişaf etdirmək mümkündür [Lagovskiy N.M. Osnovi surdopedagogiki, 1931].

N.M.Laqovski, Qartmanın tədqiqatlarına əsaslanaraq, eşitmə qalığı olan uşaqları təsnif etməyə çalışmış və eşitməsi qüsurlu uşaqların dörd qrupunu fərqləndirmişdir. O, danışq səsi olmayan səsləri və ayrı-ayrı səs tonlarını (fit, gurultu, xışıltı, səs-küy və s.) fərqləndirən, müəyyən qədər eşitmə qalığı olan kar uşaqları bir qrupa, ayrı-ayrı sait, samit səsləri, heca və sözləri eşitməyə imkan verən, daha çox eşitmə qalığı olan uşaqları isə başqa qruplara aid etmişdir [Lagovskiy N.M. Osnovi surdopedagogiki, 1931].

Sonralar aparılan elmi araşdırmalar bu fikirlərin doğruluğunu bir daha sübuta yetirdi və müasir akustik cihazlardan istifadə etməklə, eşitməsi qüsurlu uşaqların təxminən 40%-də bu və ya digər dərəcədə eşitmə qalığının olması faktı bir daha öz təsdiqini tapdı. Bu işə tədqiqatçıların qarşısında eşitmə qalığı olan uşaqların yeni təsnifatını yaratmaq zərurətini qoydu. Belə tədqiqatçılardan biri də görkəmli rus alimi L.V.Neyman idi. O, apardığı araşdırmalarda eşitmə qalığı olan uşaqların dörd qrupunu müəyyən etdi:

Birinci qrup – 128–256 Hs (1 saniyədə səs rəqslənməsi) səs dalğalarını qavrayan uşaqlar;

İkinci qrup – 256–512 Hs səs dalğalarını qavrayan uşaqlar;

Üçüncü qrup – 512–1024 Hs səs dalğalarını qavrayanlar;

Dördüncü qrup – 1024–2048 Hs səs dalğalarını qavrayan eşitməsi qüsurlu uşaqlar [Neyman L.V., Bogomilskiy M.R. Anatomiya, fiziologiya i patologiya organov sluxa i rechi, 2001].

L.V.Neyman üçüncü və dördüncü qrupa aid olunan uşaqların eşitmə pozulmalarını ən ağır formalı karlıq kimi müəyyən etmişdir.

Sosial reabilitasiya – sağlamlıq imkanlar məhdud olan uşaqların həyat səviyyəsinin yaxşılaşdırılması, onların cəmiyyətin həyatında fəal iştirak etmələri üçün digər vətəndaşlarla bərabər imkanların yaradılmasını təmin edən tədbirlər sistemidir.

Müasir dövrdə əməliyyat yolu ilə eşitmə pozulması olan şəxslərin qulağına *koxlear implant* deyilən cihaz yerləşdirilir və onlar bu implant vasitəsi ilə əvvəlki eşitmə səviyyələrinə qovuşa bilirlər. Məlumdur ki, uzun illər ərzində eşitməsi qüsurlu insanlar səssiz bir dünyada yaşamağa məhkum idilər, lakin indi implantasiya bu insanlara hətta ən asta səsləri belə eşitmək imkanı yaradır. Karlıq qüsuru olan uşaq koxlear implant vasitəsi ilə həm anlamaq, həm də danışmaq imkanı əldə edir. 2 yaşınadək olan uşaqların koxlear implantasiyası isə bu uşaqların normal eşitməsi olan uşaqlar kimi inkişaf etmələrinə və eşidən insanların mühitinə normal inteqrasiya olunmasına şərait yaradır.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, araşdırmalardan bu nəticələrə gəlirik ki, hələlik elm eşitmə qüsurunun yaranmasının qarşısını ala bilmir, lakin koxlear implant, yüksək ixtisaslı mütəxəssislərin bu sahədə əldə etdikləri uğurlar nəticəsində eşitmə qüsurlu uşaqların eşitmələri, nitqi anlamaları, qavramaları və danışmaları üçün şərait yaranır, belə uşaqlarla təlim prosesinin təşkili xüsusiyyətləri təkmilləşdirilir.

Bu qərara gəlirik ki, eşitməsi qüsurlu uşaqlarla aparılan metodik işin təşkilində mütəxəssislərin səriştəliliyi, iş təcrübəsi, metodik işin aparıldığı şərait böyük əhəmiyyət kəsb edir. Eşitmə qüsurlarını yaradan səbəblərin aşkarlanması üçün

təlim prosesində eşitmə pozulmalarını şərtləndirən amillərə istinad olunmalıdır. Uşaqların psixopedaqoji xarakteristikalarını tərtib edərkən eşitmə səviyyələrini fərqləndirmək, onların pedaqoji-psixoloji təsnifatını bilmək, təlim strategiyasını həmin səviyyələrə əsaslanaraq qurmaq tövsiyə olunur, yəni düzgün təsnifat müvəffəqiyyətli işin əsasıdır.

Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyində nəzərdə tutulmuş halları əldə rəhbər tutaraq, bu sahədə yüksək nəticələrə nail olmaq mümkündür.

Ədəbiyyat / References

1. Ağayeva T.H., Əliyeva S.M. (1999). Loqopediyanın nəzəri-praktik məsələləri. Bakı.
2. Dostuzadə D.Ə. (2011). Eşitməsi qüsurlu uşaqlarla işin təşkili. Bakı.
3. Dostuzadə D.Ə., Sadiqov F.B. (2017). Dizartriya. Bakı.
4. İsmayılova M. (2010). Nitqin səs mədəniyyəti üzrə işin təşkili. Bakı.
5. Qasimov S.Ə. (1999). Xüsusi məktəblərdə anomal uşaqların nitq inkişafı. Bakı.
6. Qasimov S.Ə., Kərimova E.M. (2004). Əqli və fiziki inkişafı ləngiyən uşaqların diaqnostikası və korreksiyası. Bakı.
7. Qədirov T.Q. və b. (1991). Uşaq sinir xəstəlikləri. Bakı: "Maarif".
8. Sadiyev S.S. (2006). Loqopediya. Bakı.
9. "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu (Bakı şəhəri, 5 iyun 2001-ci il № 136-IIQ).
10. Boskis R.M. (2004). Gluxie i slaboslishashie deti. Moskva: «Sovetskiy sport». 304 s: il (Zolotie stranitsi surdopedagogiki).
11. Vasilyeva M.A., Gerbova V.V. (2005). Doshkolnoe vospitanie. Moskva.
12. Volkova L.S. (1989). Logopediya. Moskva.
13. Grinshpun B.M., Lyapidevskiy S.S. (1969). O klassifikatsii rechevix rasstroystv.
14. Lagovskiy N.M. (1931). Osnovi surdopedagogiki. Moskva.
15. Leontyev A.A. (1965). Yazik, rech i rechevaya deyatelnost. Moskva.
16. Neyman L.V., Bogomilskiy M.R. (2001). Anatomiya, fiziologiya i patologiya organov sluxa i rechi (ucheb.dlya stud.vishsh. ucheb. zavedeniy) Moskva: VLADOS, 224 s.
17. Pravdina O.V. (1969). Logopediya. Moskva.
18. Rau F.F. (1968). Priemi ispravleniya nedostatkov proiznosheniya fonem. Osnovi teorii praktiki logopediya (pod red. R.Y.Levinoy). Moskva.
19. Xvatsev M.Y. (1961). Logopedicheskaya rabota s detmi doshkolnogo vozrasta. Moskva. "Uchpedgiz".

The role of pre-school education in the integration of children with Down syndrome into society

Gunay Badalzade

Doctoral student of the AREI. Azerbaijan. E-mail: gunay.badalzade@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4422-4746>

Abstract. Pre-school is an important period in the life of all children. During this period, the foundation is laid for the comprehensive development of personality. Therefore, this period is important for the development of all children, and children with disabilities should not be left out of school during this period. Such children should be involved in pre-school education, and their education should be carried out in a special program. The staff of the preschool is responsible for ensuring daily interaction with the child with Down syndrome. Such children are particularly sensitive to human behavior, so it is important to set appropriate social boundaries. There are many positive aspects to the admission of children with Down syndrome to preschool institutions, and the most important of these is to lay the foundation for their integration into society.

Keywords: down syndrome, pre-school education, early development, social integration, comprehensive development of personality.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.211>

To cite this article: Badalzade G. (2020) The role of preschool education in the integration of children with Down syndrome into society. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 81–90.

Article history: Received — 04.06.2020; Accepted — 09.06.2020

Daun sindromlu uşaqların cəmiyyətə inteqrasiyasında məktəbəqədər təhsilin rolu

Günay Bədəlzadə

ARTİ-nin fəlsəfə doktoru proqramı üzrə doktorantı. Azərbaycan.

E-mail: gunay.badalzade@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4422-4746>

Annotasiya. Məktəbəqədər yaş dövrü bütün uşaqların həyatında mühüm bir mərhələdir. Bu dövrdə şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafının təməli qoyulur. Buna görə də bu yaş dövrü uşaqların inkişafı üçün vacibdir və sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar da həmin dövrdə təhsildən kənarda qalmamalıdırlar. Belə uşaqlar məktəbəqədər müəssisəyə cəlb olunmalı, onların təlim-tərbiyəsi xüsusi proqramla həyata keçirilməlidir. Məktəbəqədər müəssisənin kollektivi daun sindromlu uşaq ilə gündəlik qarşılıqlı münasibətlərin təmin edilməsi üçün məsuliyyət daşıyır. Belə uşaqlar insanların davranışına xüsusilə həssasdırlar, yəni onlarla müvafiq sosial sərhədlərin müəyyən edilməsi vacibdir. Daun sindromlu uşaqların məktəbəqədər müəssisələrə qəbul edilməsinin müsbət tərəfləri çoxdur və bunlardan ən əsası burada onların cəmiyyətə inteqrasiyasının təməlinin qoyulmasıdır.

Açar sözlər: daun sindromu, məktəbəqədər təhsil, erkən inkişaf, sosial inteqrasiya, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.211>

Məqaləyə istinad: Bədəlzadə G. (2020) Daun sindromlu uşaqların cəmiyyətə inteqrasiyasında məktəbəqədər təhsilin rolu. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 81–90.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 04.06.2020; qəbul edilib – 09.06.2020

Giriş / Introduction

2006-cı il dekabrın 13-də Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Baş Məclisi tərəfindən qəbul edilmiş “Əlillərin hüquqları haqqında” Konvensiya əlilliyi olan şəxslərin təhsil hüquqlarının bir çox cəhətlərini əhatə edir və inklüziv təhsilin onlar üçün ən yaxşı təhsil mühiti olduğunu təsdiqləyir.

Inklüziv təhsil uşaqların fiziki, psixi, intellektual və digər xüsusiyyətlərindən asılı olmayaraq, onların öz həmyaşıdları ilə eyni məktəbdə, eyni sinifdə təhsilə cəlb edilmələri deməkdir. Sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar təlim prosesində digər normal həmyaşıdları ilə birlikdə iştirak etdikdə onların arasında bir-birinə qarşı anlaşma və hörmət hissi inkişaf edir.

“Əlillərin hüquqları haqqında” Konvensiyanın 24-cü maddəsinə əsasən, iştirakçı dövlətlər əlilliyi olan şəxslərin təhsil hüququnu tanıyırlar. Bu hüququn ayrı-seçkiliyə yol vermədən həyata keçirilməsi üçün iştirakçı dövlətlər bütün pillələrdə inklüziv təhsil sistemini və əlilliyi olan şəxslərin fasiləsiz təhsil almaq imkanını təmin etməlidirlər. İştirakçı dövlətlər əlilliyi olan şəxslərin əlillik əlamətlərinə görə təhsildən kənarlaşdırılmamasını, onların digər insanlarla eyni əsaslarla inklüziv, keyfiyyətli və pulsuz icbari ümumi orta təhsil almaq hüququnu təmin etməlidirlər [“Əlillərin hüquqları haqqında” Konvensiya. BMT, 2006].

Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasının 25-ci maddəsinə görə, sağlamlıq imkanları məhdud olan insanlar, onların məhdud imkanlarına görə həyata keçirilməsi çətinləşən hüquq və vəzifələrdən başqa, bu Konstitusiyada təsbit olunmuş bütün hüquqlardan istifadə edir və vəzifələri daşıyırlar [Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası].

Vətəndaşların Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasında təsbit olunmuş təhsil hüquqlarını təmin etmək məqsədi ilə “Təhsil haqqında” və “Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında” Azərbaycan Respublikasının qanunları qəbul edilmişdir.

“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun 5-ci maddəsinə əsasən, dövlət, cinsindən, irqindən, dilindən, dinindən, siyasi əqidəsindən, etnik mənsubiyyətindən, sosial vəziyyətindən, mənşəyindən, sağlamlıq imkanlarından asılı olmayaraq, hər bir vətəndaş üçün təhsil almaq imkanının yaradılmasına və ayrı-seçkiliyə yol verilməməsinə təminat verir, təhsilin hər hansı pilləsindən, səviyyəsindən və formasından məhrum edilməsinə yol vermir [“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

“Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununda *xüsusi təhsil*, *evdə təhsil* və *integrasiyalı təhsilin* təşkil olunması ilə bağlı normaların nəzərdə tutulmasına baxmayaraq, inklüziv təhsilə dair müddəalar yer almamışdır. Qeyd olunan qanunun 12-ci maddəsinin tələblərinə əsasən, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi

təhsil müəssisələrində təhsil almalarını təmin etmək üçün “İnteqrasiya təlimli təhsil müəssisələrində təhsilin təşkili qaydaları” təsdiq olunmuşdur. Həmin qaydalara əsasən, inteqrasiyalı təhsil sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil müəssisələrində xüsusi təhsil proqramları ilə xüsusi siniflərdə təhsilinin təşkili ilə bağlı məsələləri əhatə edir [“Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

Əsas hissə / Main part

Sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin bir kateqoriyası da daun sindromlu xəstələrdir. *Daun sindromu* – insanın zahiri görünüşündə və zəkasında nəzərə cəpacaq dərəcədə kənaraçıxmaların müşahidə edilməsi ilə xarakterizə olunan, anadangəlmə xromosom anomaliyasıdır (21-ci xromosom cütliyündə trisomiya). Anadangəlmə qüsurlarla yanaşı, digər dəyişikliklər daha az müşahidə olunur, lakin ağırlaşmalara səbəb ola bilən, hətta dərmanların istifadəsi və cərrahi yardım da daxil olmaqla, xüsusi müalicə tələb olunan yanaşı xəstəliklər də müşahidə olunur. Bu sindrom ilk dəfə 1866-cı ildə, ingilis həkimi Con Lanqdon Daun tərəfindən zehni geriləmələrin müstəqil bir forması kimi müəyyən edilmişdir və insanlarda ən çox rast gəlinən xromosom anomaliyasıdır. Yeni doğulmuşlarda rastgəlmə tezliyi 1:800-dür (Daun sindromu. Faktlar – DSA. 2010, səh. 2–3). Bu sindrom üçün tətbiq olunan prenatal diaqnostik proqramlar dünyanın bir çox ölkələrində tətbiq olunsə da, bu tezlik azalmır. Əsas məsələ daun sindromu ilə doğulmuş uşaqlara kömək etmək üçün daha çox işlər görmək və bununla da onların həyat keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq, yaşam müddətini artırmaqdır. Bu işdə təhsilin rolu əvəzəlməzdir.

Daun sindromlu uşaqların erkən inkişaf təliminə daxil edilməsi, erkən inkişaf təhsil sektorunun bütün işçiləri üçün vacib və faydalı bir dəstəkdir. Bu, bütün inklüziv uşaqların cəmiyyətdə yaşamaq hüququnu təbliğ edir və hamının bu dəyərlərdən əldə etdiyi üstünlükləri özündə birləşdirir. “Əlilliyi olan uşaqlar üçün Təhsil Qanununda” da bu məsələnin əhəmiyyəti vurğulanmışdır: “Erkən uşaqlıq dövründə uşaqlar özlərini ifadə edə bilirlər; ətraf aləmi və öz daxili aləmlərini hiss edirlər. Bütün digər uşaqlar kimi, əlilliyi olan uşaqlar da bunu yalnız cəmiyyətin həyatında iştirak edərək edə bilirlər” [Education for All Handicapped Children Act. America, 1975]. Bu qanuna əsasən, uşaqların gələcəkdə sosial həyatda daha fəal iştirak etmələrində, öz rifahı və cəmiyyət üçün layiqli vətəndaş kimi formalaşmalarında məktəbəqədər təhsilin rolu əvəzəlməzdir.

Daun sindromlu uşaqların necə inkişaf etdikləri, onların hansı inkişaf perspektivlərinə malik olduqları və gerçək həyatda hansı çətinliklərlə qarşılaşdıqları haqqında təsəvvürlər əksər hallarda çoxsaylı miflərlə təhrif edilmişdir. İndiyə qədər də belə uşaqların ünsiyyət qura bilməmələri, öz yaxınlarını tanıamaları,

uşaq bağçalarına və məktəbə getməmələri kimi fikirlər qalmaqdadır. Guya valideynlər belə uşaqların təlimi, tərbiyəsi ilə məşğul ola bilmirlər və ona görə də, yaxşı olar ki, onları uşaq evlərində saxlasınlar [Daun sindromlu uşağın doğrulması – DSA. 2010].

Daun sindromlu uşaqların müəyyən zəhəri, fiziki xüsusiyyətləri eyni olsa da, hər bir uşaq fərvidir. Onların ümumi öyrənmə bacarıq və qabiliyyətləri yüngül səviyyədən orta, ağır səviyyəyə qədər dəyişə bilər. Daun sindromlu uşaqlar ürək çatışmazlığı, tənəffüs problemləri, görmə qüsurları və s. problemlərlə üzləşə bilərlər. Bu problemləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- a) eşitmə və görmə pozulmaları;*
- b) kiçik və böyük motorikanın inkişaf etməməsi;*
- c) düşüncə və mühakimə qabiliyyətləri ilə bağlı çətinliklər.*

Eyni zamanda, buraya öz fikrini yeni situasiyalara tətbiq etmək bacarığının olmaması, diqqətin konsentrasiya olunma məhdudluğu, fonematik qavramanın zəifliyi, nitqin inkişafdan qalması, danışq zamanı nitqdə söz ardıcılığının pozulması və s. daxildir [Daun sindromlu uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri – DSA. 2011].

Hər bir pedaqoq, yaxud uşaq inkişafı üzrə mütəxəssis erkən uşaqlıq dövründə uşaqların hərtərəfli inkişafı üçün əlindən gələni etmək istəyir. Burada əsas diqqət daun sindromlu uşaqların daxili potensialına, bacarıqlarına və onlarla münasibət qurmağa yönəldilməlidir. Bu zaman, bütün uşaqlar üçün etdiyimiz kimi, “Uşaqla əlaqə yarat və onu asanlıqla qrupa daxil et!” prinsipinə riayət olunmalıdır. Daun sindromlu uşaqların xüsusi ehtiyaclarını, güclü tərəflərini aşkara çıxarmaq, zəif cəhətlərini və maraqlarını inkişaf etdirmək, mübarizə strategiyalarını dəstəklənməsi qaydaları diqqət mərkəzində olmalıdır. Belə uşaqlarda təqlid bacarıqlarının güclü olduğunu nəzərə alaraq, məşğələlərdə bundan kompensasiyaedici imkan kimi istifadə etmək mümkündür. Bu uşaqlara bilik və bacarıqlar mərhələ-mərhələ öyrədilməlidir. Təlimdə istifadə olunan sadədən-mürəkkəbə, fərdi yanaşma prinsiplərinin tətbiqi məqsədəuyğundur.

Daun sindromlu uşaqlar üçün vacib olan məqamlar

Daun sindromlu uşaqların həyatında, şəxsiyyətinin formalaşması prosesində məktəbəqədər müəssisənin müsbət təcrübəsi mühüm rol oynayır. Məktəbəqədər müəssisənin bu uşaqların inkişafına təsiri erkən pedaqoji yardım proqramının təsiri ilə müqayisə edilə bilər. Valideynlər üçün xüsusi yardıma ehtiyacı olan uşağın da normal uşaqlarla birlikdə uşaq bağçasına getməsi çox vacibdir. Məktəbəqədər müəssisə, bir növ, həm ailənin genişləndirilmiş formasına bənzəyir, həm də özündə cəmiyyətin dəstəyini təcəssüm etdirir. Bununla da həm uşağa, həm də ailənin özünə əlavə stimullaşdırıcı təsir göstərir.

Bütün uşaqlar məktəbəqədər müəssisədə müəyyən bilik və bacarıqlar əldə edirlər. Daun sindromlu uşaqlar da, bütün uşaqlar kimi, belə hərtərəfli inkişafa ehtiyac hiss edirlər. Üstəlik, uşaqlar arasında yaranan ünsiyyət də hər iki tərəf üçün faydalıdır. Belə şərait yarandıqda daun sindromlu uşaqlar inkişaf və ünsiyyət üçün əvəzolunmaz stimül əldə edir, hər hansı fərqli bir yanaşmaya ehtiyac olmadan öyrənmə prosesinə cəlb olunurlar. Beləliklə, erkən uşaqlıq dövründə məktəbəqədər müəssisədə bir araya gətirilən uşaqlar məktəbdə də heç bir çətinlik çəkmədən ünsiyyət qura biləcəklər. Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar məktəbəqədər müəssisədə özünəxidmət bacarıqlarını, hərəkətlərin koordinasiyasını möhkəmləndirəcək, böyük və kiçik motor hərəkətləri inkişaf etdirəcək, böyüklərin müdaxiləsi olmadan insanlarla ünsiyyət qurmağı öyrənəcəklər. Bütün bunlar cəmiyyətə inteqrasiyanın, sosiallaşmanın başlanğıcıdır.

Oyun – bilikləri mənimsəmək və inkişaf etdirmək üçün əvəzolunmaz vasitədir

Hər bir uşağın məktəbəqədər müəssisədə qazandığı ən qiymətli bacarıqlardan biri də oyun bacarıqlarıdır. Oyun – bilikləri mənimsəmək və inkişaf etdirmək üçün əvəzolunmaz bir vasitədir. Oyun prosesində daun sindromlu uşaqlarda köməyə ehtiyac yaranır. Onlar oyun hərəkətlərini öyrənməli, qaydaları yadda saxlamalı, onlara riayət etməyi öyrənməlidirlər. Oyunaqları dostları ilə bölüşməli, müəyyən seçimlərdə iştirak etməlidirlər. Oyun zamanı daun sindromlu uşaqların davranışlarına bəzi məhdudiyyətlər qoyulmalı, onlara digər uşaqlarla münasibətlərdə müəyyən qaydalara riayət etməyi (məsələn, yoldaşı vurmaq olmaz, oyunağı zorla almaq olmaz, yerə atmaq olmaz və s.) öyrətmək lazımdır. Bütün bunları belə bir diaqnozu olan uşağa öyrətmək çox çətindir. Bu bacarıqlar düzgün davranış modelini formalaşdırmaqda, müəllimlərin və valideynlərin qarşısında duran vəzifələrin həllinə kömək edəcəkdir. Oyun prosesini mənimsəmiş daun sindromlu uşaqlar tanış olmayan müxtəlif situasiyalara daha tez uyğunlaşa bilirlər. Həmçinin, oyun onların sosiallaşmasını təmin edir və digər uşaqlarla ünsiyyət yaratmağa, bir növ, istiqamətləndirir.

Daun sindromlu uşaqların məktəbəqədər təhsilə cəlb olunmaları onların həmyaşıdları ilə birlikdə inkişaf etmələri üçün ideal bir fürsətdir, həmçinin, uşaqların şifahi nitqinin, ünsiyyət bacarıqlarının formalaşması üçün gözəl bir vasitədir [Rukovodstvo dlya roditeley. Blagotvoritelniy fond. «Downside ap», 2004, № 6]. Bütün bu amilləri nəzərə alaraq deyə bilərik ki, daun sindromlu uşaqların məktəbəqədər təhsilə cəlb olunmaları vacibdir.

Bundan əlavə, daun sindromlu uşaqlar adi, normal insanların həyat şəraitinə mümkün qədər tez uyğunlaşmalıdırlar. Buna görə, normal, sağlam cəmiyyətə erkən yaşlarda daxil olmaq uşaq üçün ən yaxşı həyat təcrübəsi olacaq. Bu proses

məktəbəqədər dövrdən başlayarsa, digər mərhələlər daha səmərəli şəkildə formalaşacaq.

Məktəbəqədər müəssisədə bütün uşaqların cəlb olunduğu təlim-tərbiyə proqramından əlavə, daun sindromlu uşaqlarla fərdi məşğələlər aparılmalıdır. Bunlar defektoloq, loqoped və psixoloqun əlavə məşğələləridir. Məşğələlər zamanı qavramanın və nitq bacarıqlarının inkişafına diqqət yetirilməlidir.

Məktəbəqədər yaş dövründə integrasiya yaxşı fikirdirmi?

Bu, aktual problemdir və onun müzakirə olunması vacibdir. Artıq bir çox valideynlər məktəbəqədər yaş dövründən başlayan integrasiyanın faydaları ilə bağlı aparılan tədqiqatların nəticələrinə görə, övladlarının normal həmyaşıdları arasında olmasını seçirlər. Araşdırmalar sübut edir ki, daun sindromlu uşaqlar, adətən, normal həmyaşıdlarında müşahidə etdikləri dil və sosial bacarıqlardan əhəmiyyətli dərəcədə faydalana bilirlər. Onlar normal uşaqların nitq bacarıqlarını eşidərək, öz nitqlərini daha da zənginləşdirir və ətraf aləmdə şahid olduqları təcrübələri təqlid edirlər [Zubanova O.A. Polojeniyе ob organizatsiyi raboti inklyuzivnix qrup dlya detey s ogranichenimi vozmojnostyami zdorovya, 2010]. Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşağın digər normal həmyaşıdları arasında olmasının daha bir faydası da məlumdur: onlarda humanist hisslər formalaşır ki, bu da cəmiyyətdə inklüziv uşaqlara normal münasibətin yaranması üçün çox vacibdir.

Mütəxəssislərin fikrincə, daun sindromlu uşaqlar, demək olar ki, “çətin” uşaqlar deyillər və həmişə öz kollektivlərinin sevimli üzvləri olurlar. Dünya təcrübəsində xüsusilə çətin vəziyyətdə olan, cəmiyyətin ən az qorunan, sosial və hüquqi müdafiəyə ehtiyacı olan uşaqların bir neçə kateqoriyası müəyyən edilir. Daun sindromlu uşaqlar da belə kateqoriyalardan biridir.

Daun sindromlu uşaqlarla aparılan korreksiyaedici işlərin məqsədi onların həyata adaptasiya və cəmiyyətə mümkün qədər tez integrasiya olunmasıdır. Uşaqların bütün mövcud koqnitiv qabiliyyətlərindən istifadə edərək, idraki proseslərin inkişaf xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, onlarda həyatı bacarıqları inkişaf etdirmək lazımdır ki, özlərinə xidmət edə, gündəlik həyatda sadə tapşırıqları yerinə yetirə və öz həyat keyfiyyətlərini yaxşılaşdırma bilsinlər. Bu bacarıqların formalaşması məktəbəqədər müəssisəyə gedən daun sindromlu uşaqda daha asan alınır.

Hədəflərə çatmaq üçün məktəbəqədər müəssisələrdə aşağıdakı vəzifələrin həlli təmin olunmalıdır:

– *təlim prosesində uşaqların zehni funksiyalarının inkişaf etdirilməsi, çatışmazlıqların erkən yaş dövründə korreksiya edilməsi;*

– *daun sindromlu uşaqların tərbiyəsi, düzgün davranışlarının formalaşdırılması* (Bu mərhələdə əsas diqqət bilik və bacarıqların inkişaf etdirilməsinə yönəldilməlidir.

Uşaqlarda insanlarla münasibətdə mədəni davranış bacarıqlarını inkişaf etdirmək, onlara ünsiyyət qaydalarını öyrətmək lazımdır. Onlar lazım olan şeyləri tələb edə bilməli, özlərini qorumağı və ya təhlükədən qaçmağı bacarmalıdırlar);

– *əmək təlimi, özünəxidmət bacarıqlarının inkişafı və uşağın gücünə müvafiq olan məişət işlərinin öyrədilməsi*. (Özünəxidmət bacarıqlarına uşağın müstəqil geyinməsi, yeməyini yeməsi və digər vərdislər aiddir) [Andreeva A., Taxauva A. K probleme inklyuzivnogo vospitaniya i obucheniya v detskom sadu. Doshkolnoye vospitaniye, 2012, № 6].

Daun sindromlu uşaqların düzgün qurulan təlim-tərbiyəsi onların inkişafında, gələcək həyatında əhəmiyyətli dərəcədə müsbət dəyişikliklərə səbəb ola bilər. Hər hansı yanlış tərbiyə üsulu isə bu inkişafa daha da mane olacaq. Buna görə də bu proses daim mütəxəssislərin nəzarətində olmalıdır. Bu kateqoriyadan olan uşaqlarla təlim prosesi düzgün təşkil edilməlidir ki, uşağın inkişafı mərhələ-mərhələ izlənsin və inkişafetdirici təlim prinsipləri nəzərə alınsın.

Sensor təlim

Məktəbəqədər müəssisələrdə daun sindromlu uşaqlar, eləcə də digər inkişaf geriliyi olan uşaqlar üçün sensor təlim xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Sensor təlim daun sindromlu uşaqların sosial adaptasiya sahələrindən biridir. Bu, təlim prosesinin başlanğıc mərhələsidir, inkişaf geriliyi olan uşağın təlim-tərbiyəsinə yönəldilmişdir və uşağın ətraf aləmi tanıması, qavramasında əsas vasitələrdən biri hesab olunur. Sensor qavramanın əsasını hissetmə duyğularının inkişafı təşkil edir. Qavrama uşağın hissi analizatorlarına təsir göstərir. Ətraf aləm haqqında hissi analizatorların köməyi ilə toplanmış məlumatlar uşağın hissetmə orqanlarını fəaliyyətə sövq edir. Uşaq praktik fəaliyyətdə ətrafdakı gerçəkliyin müsbət təsirini hiss etməyə başlayır.

Sensor qavrama uşağın ətraf aləmə istiqamətləndirilmiş fəaliyyətini inkişaf etdirir, çünki uşaq əlamətlərlə tanış olur. Daun sindromlu uşaqlarda bu fəaliyyət pozulmuş olduğu üçün bu inkişaf onlar üçün çox vacibdir. Odur ki, məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqlarla təlim-tərbiyə işinin təşkilində bu, mütləq nəzərə alınmalıdır. Belə olduqda uşaq fəaliyyət növlərini daha asan şəkildə mənimsəyə bilər.

Uşağın ötürülən məlumatları mənimsəməsi üçün qavrama proseslərini, o cümlədən, müqayisə, təhlil (analiz), tərkib (sintez), ümumiləşdirmə, təsnifatlaşdırma bacarıqlarını inkişaf etdirmək lazımdır. Sensor təlim daun sindromlu uşağın cəmiyyətə adaptasiyasının ilk mərhələsi kimi həyata keçirilir. Bu zaman uşaq düşünür, təhlil edir, ona ötürülən bilikləri mexaniki deyil, daha çox əyani şəkildə, təcrübədə öyrənir. Nəticədə öyrədilən bilik və bacarıqlar daha uzun müddət yadda qalır [Semago N.Y. Inklyuzivniy detskiy sad: deyatelnost specialistov, 2012].

Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarla iş prosesində yüksək nəticələr əldə etmək üçün məktəbəqədər müəssisənin tərbiyəçi-müəllimləri ilə valideynlərin birgə əməkdaşlığı vacibdir. Valideynlərin təlim-tərbiyə prosesində iştirakı onlara məktəbəqədər müəssisədə həyata keçirilən fəaliyyətlərə uyğun olaraq, ev tapşırıqlarının müstəqil həllinin təşkilində kömək edir. Valideynlər bu prosesə nə qədər məsuliyyətlə yanaşsalar, görülən işlər də o qədər səmərəli olacaqdır.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, tədqiqatlardan bu nəticəyə gəlirik ki, məktəbəqədər yaş dövrü (3–6 yaş), bütün uşaqlarda olduğu kimi, daun sindromlu uşaqların inkişafında, onlarda düzgün davranış modelinin formalaşmasında da böyük əhəmiyyətə malikdir. Buna görə də məktəbəqədər təhsil dövründə müəssisə ilə ailələr arasında qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət nəinki normal uşağın, həmçinin, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşağın da hərtərəfli inkişafı üçün vacibdir. Daun sindromlu uşaqlar da bu məsələdə istisna deyillər. Məktəbəqədər müəssisədə keçən illər xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşağa gələcəkdə öz dünyasından daha böyük bir dünyanın həyatında fəal iştirak etməyə hazırlaşmaq imkanı verir. Məktəbəqədər təhsilə cəlb olunan daun sindromlu uşağın gələcəyi daha ümidvericidir. Həmçinin, məktəbəqədər müəssisədəki digər normal uşaqlar da fərqliliyi olan, o cümlədən, daun sindromu olan uşaqları artıq qəbul edir və onları bərabərhüquqlu insan kimi görürlər. Deməli, bu yaş dövründə, eyni zamanda, uşaqlarda humanizm tərbiyəsinin əsası qoyulur və möhkəmlənir. Normal uşaqlarla xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların bir-birini olduğu kimi qəbul etmələri cəmiyyətin gələcək humanist vətəndaşının inkişafının əsasını qoyur.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası. (1995-ci il, 12 noyabr).
2. Bədəlzadə G. Psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatlarda daun sindromu haqqında fikrin formalaşması. "Elmi iş" jurnalı. Bakı, 2019 № 3(4).
3. Daun sindromlu uşaqların inkişaf xüsusiyyətləri – DSA. (2011). Bakı.
4. Daun sindromlu uşağın doğulması – DSA. (2010). Bakı.
5. Daun sindromu. Faktlar – DSA. (2010). Bakı.
6. "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiya. (2006, 13 dekabr). BMT.
7. Hüseynova N.T., M. Ş. Məlikov. (2018). Xüsusi pedaqogikanın müasir problemləri. Bakı, 91 s.
8. 2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı (AR Prezidentinin 2017-ci il, 14 dekabr tarixli Sərəncamı ilə təsdiq edilmişdir).

9. "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı şəhəri, 19 iyul 2001-ci il, № 540.
10. "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009-cu il 19 iyun, 833-IIIQ).
11. Andreeva A., Taxauva A. K probleme inklyuzivnogo vospitaniya i obucheniya v detskom sadu. Doshkolnoe vospitanie, 2012, № 6.
12. Semago N.Y. (2012). Inklyuzivniy detskiy sad: deyatel'nost' spetsialistov. Pod red. M.M. Semago. Moskva.
13. Kumin L. (2012). Formirovaniye navikov obsheniya u detey s sindromom Dauna. (ruk. dlya roditel'ey). Moskva: BF «Daunsayd Ap», 280 s.
14. Zakrepina A.V. Vospitanie i obucheniye detey rannego i doshkol'nogo vozrasta s umerennoy umstvennoy otstalost'yu: programma dlya detey, poseshayushix gruppi kratkovremennogo prebivaniya v doshkolnix obrazovatel'nix uchrejdeniyax kompensiruyushego i kombinirovannogo vidov. Zakrepina A. V., Bratkova M.V. «Vospitanie i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya », 2012, № 4.
15. Zubanova O.A. (2010). Polojenie ob organizatsii raboti inklyuzivnix grup dlya detey s ogranichenimi vozmojnost'yami zdorov'ya. Upravlenie DOU.
16. Rukovodstvo dlya roditel'ey. Blagotvoritelniy fond «Daunsayd Ap », 2004, № 6.
17. <https://library.down-syndrome.org/en-us/news-update/04/2/using-hook-board-preschool-down-syndrome/>
18. <https://www.downs-syndrome.org.uk/for-new-parents/education/early-years/>

Methods of establishing school-parent relationships and the impact of these relationships on school performance

Goshgar Maharramov

Doctoral student in the organization and management of education at Eskisehir Osmangazi University, teacher of Baku Higher Oil School. Azerbaijan.
E-mail: gosgarmuhamrem@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5543-0276>

Semra Kiranli Gungor

Associate Professor of the Institute of Educational Sciences, Eskisehir Osmangazi University. Turkey. E-mail: semkgun@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5785-8137>

Abstract. This article explores the methods of establishing school-parent relationships and their impact on school activities. The aim is to determine strategies of school-parents collaboration in international practices and to analyze opportunities of implementation of those practices in Azerbaijan context. This article has been done based on literature review. During the research, the results of different scientific studies were highlighted. As a result, it was determined that there are possible and feasible methods for the education system of Azerbaijan. At the same time, the direct impact of school-parent, school-society relations on the results of the educational process was determined.

Keywords: school-parent cooperation, school-society cooperation, Azerbaijan Journal of Educational Studies, foreign experience, pedagogical staff, effective cooperation.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.217>

To cite this article: Maharramov G., Gungor S. K. (2020) Methods of establishing school-parent relationships and the impact of these relationships on school performance. *Journal of Preschool and Primary Education*» Vol. 231, Issue II, pp. 91–100.

Article history: Received — 16.04.2020; Accepted — 05.05.2020

Məktəb – valideyn əlaqələri: qurulması üsulları və məktəbin fəaliyyətinə təsiri

Qoşqar Məhərrəmov

Eskişehir Osmangazi Universitetinin Təhsilin təşkili və idarə olunması ixtisası üzrə doktorantı, Bakı Ali Neft Məktəbinin müəllimi. Azərbaycan.

E-mail: gosgarmuharrem@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5543-0276>

Semra Kıranlı Güngör

Eskişehir Osmangazi Universiteti, Təhsil Elmləri İnstitutunun dosenti. Türkiyə.

E-mail: semkgun@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5785-8137>

Annotasiya. Bu məqalədə məktəb – valideyn əlaqələrinin qurulması üsulları və bunun məktəbin fəaliyyətinə təsiri araşdırılmışdır. Məqalənin yazılmasında məqsəd beynəlxalq təcrübədə məktəb–valideyn əlaqələrinin necə qurulduğunu müəyyənləşdirmək, fərqli metod və üsulların Azərbaycan məktəbi üçün mümkünlüyünü təhlil etmək və ehtimal olunan təsirlərin üzərində dayanmaqdır. Tədqiqat nəzəri araşdırmalar (*literature review*) formasında aparılmışdır. Tədqiqat əsnasında müxtəlif elmi araşdırmaların nəticələri işıqlandırılmışdır. Nəticədə Azərbaycanın təhsil sistemi üçün mümkün və tətbiq oluna biləcək üsulların olduğu aşkara çıxarılmışdır. Eyni zamanda, məktəb – valideyn, məktəb – cəmiyyət əlaqələrinin təhsil prosesinin nəticələrinə birbaşa təsiri də qeyd edilmişdir.

Açar sözlər: məktəb-valideyn əməkdaşlığı, məktəb-cəmiyyət əməkdaşlığı, Azərbaycan məktəbi, xarici təcrübə, pedaqoji kollektiv, səmərəli əməkdaşlıq.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.217>

Məqaləyə istinad: Məhərrəmov Q., Güngör S. K. (2020) Məktəb–valideyn əlaqələri: qurulması üsulları və məktəbin fəaliyyətinə təsiri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (231), səh. 91–100.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib –16.04.2020; qəbul edilib – 05.05.2020

Giriş / Introduction

Valideyn–məktəb əməkdaşlığı “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda göstərilən istiqamətlərdə, şagirdlərin davamlı inkişafına yönəldilmiş pedaqoji fəaliyyətə dəstək vermək məqsədi ilə valideynlərin sistemli şəkildə pedaqoji-psixoloji maarifləndirilməsi əsasında qurulur [“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”, 2013-cü il].

Valideyn-məktəb əlaqələrinin səmərəli təşkil olunmasında səriştəli, nüfuzlu valideynlərdən təşkil olunan valideyn komitələri mühüm rol oynayır. Belə valideynlərin təcrübəsindən və dəstəyindən təlim-tərbiyə prosesində, məktəbin işinin canlandırılması və qarşıya çıxan çətinliklərin aradan qaldırılmasında istifadə müsbət nəticələrə gətirib çıxarır.

Bu əməkdaşlıq növü təhsil sahəsində tədqiqatlar aparan bir çox alimlər tərəfindən araşdırılmışdır. Şagirdin qazandığı nailiyyətlərdə ailə – məktəb əməkdaşlığının müsbət rolu tədqiqatçılar tərəfindən sübut olunmuşdur. Ailələrin tədris prosesinə qoşulmalarını təşviq edən proqramlar təhsilin bütün pillələrində şagirdlərin təlim uğurlarını artırır. Ailələr təhsil prosesində övladlarını nə qədər çox dəstəkləsələr, uşaqların uğurları bir o qədər davamlı olar. Maddi və mədəni səviyyələrindən asılı olmayaraq, hər zaman övladları ilə tərbiyələndirici söhbətlər aparan, onları ruhlandıran, dərslər çalışmaları üçün şərait yaradan ailələr təhsildə bunun bəhrəsini görürlər. Uğurlu və xoşbəxt gələcək naminə bütün ailələr bunu etməlidirlər [Gökçe A. İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi, 2011].

Əsas hissə / Main part

Pedaqogika sahəsində araşdırmalar aparan tədqiqatçılar ailə və məktəb əməkdaşlığının müsbət nəticələrini təcrübədə gördükdən sonra bu əməkdaşlığın hansı üsullarla qurula biləcəyi mövzusunda tədqiqatlara başladılar.

Bu qısa tədqiqatda aşağıdakı suallara cavablar axtarılmışdır:

- Nəyə görə ailə – məktəb əməkdaşlığı şagirdin təhsili və inkişafında mühüm əhəmiyyətə malikdir?
- Təhsil prosesini dəstəkləyən hansı əməkdaşlıq üsulları daha yaxşı təsir gücünə malikdir?
- Səmərəli məktəb – ailə əməkdaşlığını təmin etmək üçün məktəb direktoru nə edə bilər?

Araşdırmalar çərçivəsində məktəb–valideyn əməkdaşlığını öyrənən 80 tədqiqat işi müəyyən standartlara görə tədqiq olunmuşdur. Bu standartlar əsasında toplanılan məlumatlar müvafiq üsullarla təhlil olunmuşdur. Bu tədqiqatlardan bir neçəsini aşağıdakı kimi təhlil etmək olar.

Coys Epşteyn modeli

Coys Epşteyn 2019-cu ildə apardığı araşdırmalarda məktəb-ailə əməkdaşlığının Epşteyn modelini ortaya qoymuşdur. Belə ki, bu modeldə diqqət mərkəzində saxlanılan əsas məsələ kommunikasiya məsələsidir. Bu modeldə C.Epşteyn 6 problemi çərçivə olaraq izah etməkdədir:

- valideynləri məktəblə əməkdaşlığa cəlb etmək və onlara dəstək olmaq;
- valideynlərlə müntəzəm və səmərəli kommunikasiya kanalları qurmaq;
- valideynlərin məktəbdə könüllü fəaliyyətlərə qoşulmasını təşkil etmək;
- layihə tipli fəaliyyətlərdə valideynlərin şagirdlərə dəstəyini təmin etmək;
- məktəbdə qərar qəbul etmə mexanizmlərində valideynlərə rol vermək;
- məktəbə yaxın ərazilərdə yerləşən bütün növ müəssisələrlə məktəbin müxtəlif formalarda əməkdaşlığını təşkil etmək [Epstein J. L. and K. Salinas. School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research, 1992].

S.R. Şeridan və T.R. Kratoçvill modeli

S.R.Şeridan və T.R.Kratoçvillin 2007-ci ildə hazırladıqlarını modeldə isə mədəni fərqliliklərin nəzərə alınması və multikulturalizm prinsipləri diqqəti cəlb edir. Müasir dövrdə bütün ölkələrdə fərqli dinlərə, irqlərə və mədəniyyətlərə məxsus olan millətlərin çox sayda nümayəndələri yaşayırlar. Buna görə də əməkdaşlıq formaları bu aspektlərə uyğun olaraq dəyişməlidir. Bu modeldə ənənəvi əməkdaşlıq modellərindən fərqli olan, yeni valideyn-məktəb əməkdaşlıq modelinin fərqli cəhətləri qeyd olunmuşdur. Bu cəhətlər aşağıdakılardır:

- birgə əməkdaşlıq təklifinin irəli sürülməsi;
- ikitərəfli səmərəli kommunikasiyanın qurulması;
- mədəni fərqliliklərin nəzərə alınması və müsbət əməkdaşlıq mühitinin yaradılması;
- hər kəsin vəzifəsinin aydın olması və qarşılıqlı faydanın əsas götürülməsi;
- qarşıya qoyulan məqsədlərin valideynlərlə birlikdə müəyyən edilməsi;
- məktəbin tədbirlər planının bütün tərəfdaşlarla birgə hazırlanması [Sheridan S. M. & Kratochwill T.R. Conjoint behavioral consultation Promoting family-school connections and interventions, 2007].

Poulo və Matsaqrasin araşdırmaları

Poulo və Matsaqrasin 2007-ci ildə apardıkları araşdırmalarda valideynlərin və müəllimlərin məktəb həyatında rolu haqqında fikirləri tədqiq edilmiş və aşağıdakı nəticələr əldə olunmuşdur:

- Müəllim və valideynlər tədris prosesində fərqli rolları öhdələrinə götürməlidirlər.

- Müəllimlər şagirdlərin öyrənmə prosesini təşkil etməli və öyrədici fəaliyyətləri həyata keçirərək, nəticələr haqqında valideynləri məlumatlandırmalıdır.
- Valideynlər övladlarının sosial və emosional inkişafı ilə əlaqədar məsuliyyət daşıyırlar.
- Valideynlər, adətən, müəllimlərlə rəsmi ünsiyyət qurmaq istəyirlər. Ona görə də bu ünsiyyətin düzgün və səmərəli olması təmin edilməlidir [Maria Poulou and Elias Matsaouras. School-family :Greek parents perceptions of parental involvement].

Tədqiqatlar göstərir ki...

Tədqiq olunmuş 80 araşdırmanın 51-nin ümumi nəticəsi olaraq deyə bilərik ki, valideyn–məktəb əməkdaşlığının şagirdin uğurlarına müsbət təsiri bütün ölkələrdə, müxtəlif cəmiyyətlərdə, orta təhsilin bütün pillələrində təsdiq olunmuşdur. Bu əməkdaşlığın şagirdin uğurlarına təsiri düz mütənasib xarakter daşıyır və bu, iqtisadi vəziyyəti, dini, milliyyəti və təhsil səviyyəsi müxtəlif olan bütün ailələr üçün keçərlidir. Bu münasibətdə şagirdin yaşı əhəmiyyətli deyil. Tədqiqatlar göstərir ki, valideynlər və məktəbin pedaqoji kollektivi təlim prosesini dəstəklədikdə aşağıdakı nailiyyətlər əldə olunur:

- Şagirdlərin formativ və summativ qiymətləndirmələrinin nəticələri yüksəlir.
- Şagirdlərin ali təhsil almaq arzusu güclənir.
- Şagirdlərdə özünəinam və çalışma əzmi formalaşır.
- Şagirdlər məktəbə daha tez adaptasiya olunur və intizamlı olurlar.
- Şagirdlər sosial davranış bacarıqlarına yiyələnirlər.
- Şagirdlər müvəffəqiyyətlə məzun olurlar və ali məktəblərə qəbul olunurlar.

Hansı müsbət tendensiyalar yaranır?

Tədqiqatlar göstərir ki, valideynlər müxtəlif peşələrin sahibi və müxtəlif ictimai təbəqələrdən olduqları üçün məktəb onlarla əməkdaşlıq etdikdə, aşağıdakı müsbət tendensiyalar yaranır:

- Məktəbin fəaliyyət istiqamətləri artır və çeşidlənir.
- Məktəbdə təlim və tərbiyənin keyfiyyəti daha da yüksəlir.
- Məktəbdənkənar fəaliyyətlər üçün proqramlar hazırlanır və ailələrə metodik yardım göstərilir.

Bu sadalanan müsbət nəticələrin əldə olunması, əlbəttə, səriştəli idarəçilik, düzgün koordinasiya yolları ilə mümkündür. Bu zaman məktəbin rəhbərliyi və pedaqoji heyətinin üzərinə müəyyən vəzifələr düşür. Bu vəzifələr aşağıdakı kimi xarakterizə oluna bilər:

- şagirdlər haqqında şəxsi məlumatların qeydə alınması;
- valideynlərin bir-biri ilə daha rahat ünsiyyət qura bilmələri üçün onların peşələrinə görə qruplaşdırılması, birgə fəaliyyətlərinin təşkil edilməsi və

bunlardan məktəbin fəaliyyətində səmərəli istifadə olunması;

- valideynlərin iştirakı ilə müxtəlif tədbirlərin təşkil edilməsi;
- valideynlərin məktəbdaxili və məktəbdənkənar tədbirlərə dəvət edilməsi;
- valideynlərin ehtiyac və maraqlarına uyğun dəstəyin təmin olunması;
- sinif rəhbərlərinin məktəb – valideyn əməkdaşlığı ilə əlaqədar maarifləndirilməsi.

Tədqiqatda cavabı axtarılan növbəti sual budur: “Məktəb-valideyn əməkdaşlığının hansı üsulları daha səmərəlidir?”

Bəlli olduğu kimi, məktəblərdə Uşaq Birliyi təşkilatı mövcuddur. Həmin təşkilatların rəhbərlərinin uğurlu əməkdaşlıqda xüsusi səyləri, liderlik bacarıqları diqqəti cəlb edir. Müşahidələr və müsahibələr səmərəli əlaqələrin elementlərini aşkara çıxarır. Bu əlaqələrin qurulması məktəb direktoru, uşaq birliyi təşkilatının rəhbəri və onun nəzarəti altında sinif rəhbərlərinin məsuliyyəti ilə həyata keçirilməlidir.

Məktəb direktoru və digər rəhbər işçilərin valideynlərlə (hər sinfin valideynlərindən bir neçə təmsilçi olmaqla) müntəzəm əlaqə saxlamaları çox vacibdir. Beynəlxalq təcrübəyə əsaslanaraq deyə bilərik ki, sosial statusu bənzər və peşələri əlaqədar olan valideynləri qruplaşdıraraq, onların əməkdaşlıqda bir-birindən faydalanmalarını təmin etmək üçün xüsusi tanışlıq tədbirləri keçirmək məqsəduyğundur. Valideynlərlə təşkilat rəhbərinin əməkdaşlığı zamanı qarşılıqlı inamın təmin olunması bu münasibətlərin məktəbə fayda gətirməsinə şərait yaradır. Məktəb direktoru digər rəhbər işçilərlə birlikdə valideynlərlə qurulan əlaqələrin mahiyyətini, strategiyasını müəyyən etməlidirlər. Müəyyənləşdirilmiş strategiya və onun əsasında təşkil olunan tədbirlər əlaqələrin daha səmərəli olmasına xidmət edəcək. Valideynlərlə hər bir tədbir və görüşlərdə bu fikir rəhbər tutulmalıdır: uşaqların təhsili və inkişafı üçün valideynlər, məktəb və cəmiyyət (“təhsil üçbucağı”) birgə məsuliyyət daşıyırlar.

Məktəb rəhbərliyi və pedaqoji kollektiv çalışmalıdır ki, valideynlərin iştirakının nəzərdə tutulduğu tədbirlər müxtəlif səpkili olmaqla, hər kəsin marağını cəlb etsin. Bundan əlavə, tədbiri təşkil edərkən onun keçiriləcəyi vaxt, valideynlərin iştirak edə biləcəyi saatlar nəzərə alınmalıdır.

Sorğunun nəticələri nə göstərdi?

Azərbaycanın paytaxtı Bakı şəhərində fəaliyyət göstərən dövlət və özəl ümumtəhsil müəssisələrinin valideynləri ilə aparılan sorğularda və alınan müsahibələrdə valideynlərin aşağıdakı cavabları diqqət çəkməkdədir:

- Məktəb rəhbərliyi bizi az hallarda dəvət edir. Hər yarımillikdə bir dəfə valideyn iclası olur.
- Valideyn iclaslarına getməyə çəkinirəm, çünki övladım haqqında tənqid eşitmək məni utandırır, ruhdan salır.

- Övladımı məktəbdən götürərkən müəllim övladımın yanında onun haqqında mənfi rəy bildirir.
- Övladım da, mən də bu məktəbə ancaq evimizə yaxın olduğu üçün gedirik, əslində isə bu məktəb o qədər də xoşumuza gəlmir.
- Məktəbin bizə verdiyi əlavə bir dəyər görmürəm.
- Digər valideynləri sadəcə votsap qruplarından tanıyıram.
- Votsap qruplarında danışılanlar məni narahat edir.

Bu qeydlər aparılan müsahibə və sorğularda valideynlərin cavablarının sadəcə bir qismidir. Özəl məktəblərdə vəziyyət dövlət məktəblərindən qismən yaxşı olsa da, onlarda da valideynlər dekonstruktiv rəylərdən narahat olduqlarını xüsusilə qeyd edirlər.

Məktəblərdə təşkil olunan müxtəlif fəaliyyətlərdə, tədbirlərdə valideynlərin də öz rolu, vəzifələri olmalıdır. Bu tədbirlərdə valideyn məmnunluğunun təmin olunması üçün müəllimlərlə, təşkilatçılarla kommunikativ bacarıqlara dair seminarlar təşkil olunmalıdır. Bu seminarlarda jest və mimikalardan istifadə, nətiqlik bacarıqları kimi məsələlər öz əksini tapmalıdır. Bu yolla valideynlərin məktəbin fəaliyyətindən məmnunluğu təmin oluna bilər. Valideynlərlə aparılan işlərin məzmunu məktəbin pedaqoji şuralarında və digər iclaslarda müzakirə olunmalı, münasibətlərin qurulması və inkişaf etdirilməsi üçün könüllü müəllimlər vəzifələndirilməlidir. Düzgün ünsiyyət və münasibətin qurulması nəticəsində məktəb, cəmiyyət və valideyn arasında vəhdət, həmrəylik yaranacaq və bu, şagirdlərin hərtərəfli inkişafına təkan verəcəkdir.

Xüsusi günlərdə valideynlərə, böyük şirkətlərin ənanələrinə uyğun olaraq, təbriklər, dəvətnamələr, mesajlar göndərilməlidir. Bu, beynəlxalq təcrübədə əməkdaşlığın qurulması üçün istifadə olunan bir üsuldur. Bundan əlavə, məktəb rəhbərliyinin valideynlərin fəaliyyət sahələrini bilməsi, multikulturalizm, tolerantlıq prinsiplərindən istifadə etməsi səmərəli qarşılıqlı əməkdaşlığın qurulmasında mühüm bir vasitədir. Belə ki, məktəblərdə valideynlərin ixtisaslarına uyğun olaraq, müəllimlərlə və ya şagirdlərlə məsləhətləşmələr təşkil oluna, onlar məktəbin ictimai həyatında fəal iştirak edə bilərlər. Bu kimi fəaliyyətlər məktəb–valideyn əməkdaşlığının qurulmasına və qarşılıqlı səmərəli fəaliyyətə rəvac verir.

Məktəb–valideyn əlaqələrinin qurulması ilə əlaqədar görülməli işlərin siyahısına aşağıdakılar daxildir:

- anket, sorğu və müsahibələrin keçirilməsi;
- “Açıq qapı” günləri;
- problemlərin müəyyənləşdirilməsi;
- təlimlərin və seminarların təşkil olunması;
- fərdi məsləhətləşmələrin təşkili;
- sinif gecələrinin keçirilməsi;
- dövlət əhəmiyyətli tarixi günlərin qeyd olunması;

- peşə günlərinin təşkil edilməsi;
- idman yarışları və mədəni-kütləvi tədbirlərin təşkili.

Məktəb–valideyn əlaqələrinin səmərəli təşkili üçün ictimai təşkilatlar və müəssisələr də fəaliyyətə cəlb edilməlidir, yəni məktəbə faydası toxuna biləcək şirkətlər, sənaye, turizm, təhsil müəssisələri ilə əlaqə yaradılmalı və valideynlərlə birlikdə onlar da müxtəlif tədbirlərə dəvət edilməlidirlər. Tədqiqatlar bu tip əməkdaşlıqların şagirdlərin məşğulluğuna, peşəyönümünə, ixtisas seçimlərinə müsbət təsir göstərdiyini təsdiq edir.

Məktəb–valideyn əlaqələrinin qurulmasında məktəb rəhbərliyinin qarşılaşdığı biləcəyi problemlər aşağıdakılardır:

- valideynlərin əvvəlki tədbirlərdə yaşadığı mənfi təcrübələr;
- vaxt məhdudiyyəti;
- şagirdin, valideynin yaşadığı ərazinin məktəbdən uzaq olması;
- yer, məkan problemləri;
- ictimai statuslarda olan fərqlər.

Məktəb rəhbərliyi problemlərin həllində aşağıdakı cəhətləri nəzərə almalıdır:

- valideynin mədəni səviyyəsi;
- adət-ənənələrə uyğun davranış;
- valideynləri və cəmiyyətdə yüksək mövqe tutan, uğurlu insanları öz uğur hekayələrini danışmaları üçün uşaqlarla görüşə dəvət etmək;
- valideynlərin öz uşaqlarından gözləntilərini öyrənmək.

Məktəb direktoru və məktəbin digər rəhbər işçiləri bütün bu proseslərdə müəllimlərlə sıx əlaqədə olmalıdırlar. Hər ilin əvvəlində rəhbərlik müəllimlərlə birlikdə valideynlərin məktəbə cəlb olunması ilə əlaqədar tədbirlər planı hazırlamalı, valideynlərə bu tədbirlərlə əlaqədar məlumat verməli, məsləhətləşmələr aparmalı, tədbirlərin təşkilində yardım üçün onlara müraciət etməlidir. Müəyyən bir problem haqqında valideynlərin rəylərini öyrənmək üçün onları məktəbdə keçirilən bəzi iclaslara dəvət etmək olar. Təşkilatçılar bütün bu fəaliyyətlərdə valideynlərin təhsil və mədəni səviyyəsini, peşələrini nəzərə almalıdırlar.

Valideynlərin məktəb tədbirlərində yaxından iştirakını təmin etmək məqsədilə məktəbin nüfuzu, səviyyəsi haqqında müsbət rəyin formalaşdırılması vacibdir. Bunun üçün məktəbin təhsil nailiyyətləri, məktəbdə nəyi, harada tapmağa dair lövhələr asılmalı, valideynləri qarşılamaq, salamlamaq, övladları haqqında xoş sözlər demək, onlarla konstruktiv əlaqələr yaratmaq çox vacibdir.

Valideyn aşağıdakı hallarda məktəblə əməkdaşlığa can atacaq:

- məktəbin tədbirlərində iştirakının faydalı olduğunu anladıqda;
- məktəbə hər hansı bir problemin həllində dəstək verə biləcəyini düşündükdə;
- məktəbdə onu hər zaman gözlədiklərini hiss etdikdə.

Nəticə / Conclusion

Araşdırmalar nəticəsində bu qərara gəlirik ki, valideyn–məktəb əlaqələrinin səmərəliliyi şübhə doğurmayan bir gerçəklikdir. Valideynlərlə əməkdaşlıq yalnız məktəb direktorunun deyil, eyni zamanda, kollektiv təşkilatçılıq işi olduğundan məktəbin pedaqoji kollektivi də bu sahədə əməkdaşlığa cəlb olunmalı, işin mahiyyəti müzakirə edilərək müəyyənəşdirilməli, iş planı hazırlanmalıdır. İş planına riayət edərək, fəaliyyətlərin il ərzində müvafiq koordinasiyalara uyğun təşkili mütləq təhsildə arzuolunan nəticələrin əldə edilməsinə gətirib çıxarır.

Bundan əlavə, məktəb–valideyn əməkdaşlığının olmaması şagirdin mənfi davranışlarının qarşısının alınması, yeniyetməlik dövründə qarşıya çıxan psixoloji, fizioloji, cinsi və emosional problemlərin həllində də çətinlik yaradır. Belə ki, məktəblə valideyn arasında düzgün və əlverişli ünsiyyət kanalları yoxdursa, valideyn öz övladının akademik, psixoloji və fizioloji inkişafını izləyə və obyektiv nəticələr çıxara bilmir. Bunun nəticəsində bir çox arzuolunmaz hallar ortaya çıxır.

Tədqiqatlar nəticəsində məktəbin inkişafında da məktəb – cəmiyyət əməkdaşlığının yeri aydın görünməkdədir. Cəmiyyətin iqtisadi çətinliklər yaşadığı bir dövrdə məktəblərin özünüməliyyələşdirmə imkanlarının araşdırılması, bunun cəmiyyətə və məktəbin fəaliyyətinə necə təsir edə biləcəyini məktəb kollektivi ilə müzakirə etmək lazımdır.

Qeyd olunan əməkdaşlıq forması illik iş planlarında özünə yer tutmalı, fəaliyyətlər xronoloji ardıcılıqla, koordinasiya edilərək icra olunmalıdır. Yalnız bu halda qarşılıqlı səmərəli olan fəaliyyətlər baş tutacaq və məktəbin cəmiyyətlə harmoniyası formalaşacaqdır.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası (Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2013-cü il 24 oktyabr tarixli nömrəli Sərəncamı ilə təsdiq edilmişdir).
2. Biller K. (1997). «Sosial Felsefeci olaraq 21. Yüzyılın Öğretmenleri». Uluslararası dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı materialları. Ankara, «Milli Eğitim Basımevi», s.300-315.
3. Calderhead J. (1997). «Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilebilmesi» Uluslararası dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı materialları. Ankara: «Ankara basımevi».
4. Gökçe E. (2011). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, № 4, Denizli: Pamukkale, s. 1-7.

5. Viechnicki K. (1997). Öğrenci Dosyalarının Değerlendirilmesinin Öğretmenin Sınıf İçi Etkinliklerine Olan Etkisi (Çeviren: Gökçe E.) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. №2 səh.351-358
6. Center on School, Family, and Community Partnerships (John Hopkins University) conducts and disseminates research, programs, and policy analyses that produce new and useful knowledge and practices that help parents, educators, and members of communities work together to improve schools, strengthen families, and enhance student learning and development. www.csos.jhu.edu.
7. Dennis Van R. (2008). Parent, Family, Community Involvement in Education. http://www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf
8. Epstein J. L. and K. Salinas.(1992). School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research, №6, New York: Macmillan.
9. Genalen M. P. (2019). Home-School Partnership in Kindergarten. International journal for innovative research in multidisciplinary field. №5, səh. 1-2
10. Maria Poulou and Elias Matsaouras. (2007). School-family:Greek parents perceptions of parental involvement. Univrsity of Patras. Greece. International Journal about Parents in Education Copyright by European Network about Parents in Education. Vol..No 0 83-89.
11. Milina P. (2002). Family-school partnership models.
12. Moorman Kim E., Coutts, M. J., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Ransom, K. A., Sjuts, T. M., & Rispoli, K. M. (2012). Parent involvement and family-school partnerships: Examining the content, processes, and outcomes of structural versus relationship-based approaches (CYFS Working Paper No. 2012-6). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.
13. Parent Involvement Schools of Excellence Certification Program. The National PTA, in partnership with national school principals' associations, recognizes, through a nationally accredited method, parent and family involvement in education and showcases schools that are implementing outstanding parent-community-school partnerships. www.pta.org
14. Sheridan S. M. & Kratochwill T.R. (2007). Conjoint behavioral consultation Promoting family-school connections and interventions. Educational Psychology Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families & Schools. Great Plains IDeA-CTR.
15. <http://www.promente.org/ESP2-reg-lit-f>.

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 nömrələnməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklın altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcılığı ilə nömrələnməlidir. 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 bibliografik 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) Topplarda 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) Internet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):

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

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrinə 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 перемещаться 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 ознакомлений 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 условием-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.

Çapa imzalanmış 11.11.2020
Şərti çap vərəqi 13,5. Sifariş № 502
Kağız formatı 70x100 1/16. Tiraj 300

Kitab "Elm və təhsil" nəşriyyat-poliqrafiya
müəssisəsində səhifələnilib, çap olunmuşdur

E-mail: elm.ve.tehsil@tehsil@mail.ru

Tel: 497-16-32; 050-311-41-89

Ünvan: Bakı, İçərişəhər, 3-cü Maqomayev 8/4