

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

ELMİ-METODİK JURNAL

2020, №1 /230

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

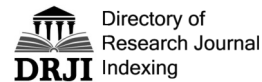
DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



ИСТИНА
Интеллектуальная Система
Тематического Исследования
НАукометрических данных



EBSCO



MƏKTƏBƏQƏDƏR və İBTİDAİ TƏHSİL

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

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

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

PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

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

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

Təsisçi

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

Baş redaktor

Yəhya Kərimov

Redaksiya heyəti

Böyükağa Mikayılı (məsul katib)

Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Aydın Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Azadxan Adıgözəlov (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

Kəklək 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 Hajiyeva (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 / № 1, 2020

• P E D A Q O G İ K A

Sədaqət Əliyeva

Xalq yaradıcılığı nümunələrindən məktəbəqədər yaşlı uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində istifadə təcrübəsinə dair 11

Yeganə Məmmədova

Kiçikyaşlı uşaqlarda əmək vərdişləri və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları və xüsusiyyətləri 21

Aybəniz Sadıxova

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə işinin təşkili istiqamətləri: nəzəri və təcrübi məsələlər 29

Sima İsmayılzadə

Məktəbdaxili qiymətləndirmələr şagird nailiyyətlərinin obyektiv ölçülməsi vasitəsi kimi 39

• M E T O D İ K A

Majbur Yelena

Sınıf rəhbərlərinin psixoloji-pedaqoji planlaşdırma sistemindən istifadələri zamanı ortaya çıxan nəzəri-metodik məsələlər 49

İradə Məlikova

İbtidai siniflərdə həyat bilgisi dərslərində inteqrasiya: tətbiqi yolları və səmərəliliyi 59

Cəfər Mənsimi

Təhsildə 3D animasiyalardan istifadə: vizual hafizə və effektiv öyrənmə 73

- P S İ X O - P E D A Q O G İ K A

Elza Mollayeva

Müasir dövr təhsil müəssisələrində pedaqoqun peşə fəaliyyətinin gender aspektləri 87

Fidan Sarıbəyli

Təlimdə özünüqiymətləndirmənin psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatlarda tədqiqinə dair 97

- D E F E K T O L O G İ Y A

Nailə Hüseynova

Məktəbəqədər yaşlı dislaliyalı uşaqlarla aparılan loqopedik işlərin forma və istiqamətləri 107

Fərid Süleymanov

İnklüziv təhsildə Pareto prinsipi 117

- A İ L Ə v ə M Ə K T Ə B

Əfsanə Cəlilova

Uşaq yoluxucu xəstəliklərinin diaqnostikası, profilaktikası və müalicəsi: həkim məsləhəti 125

CONTENTS / № 1, 2020

- P E D A G O G Y

Sadagat Aliyeva

Use of examples of folk art in the artistic and aesthetic education of preschool children 11

Yegane Mammadova

Ways and means of labor education of preschoolers 21

Aybeniz Sadıxova

Directions of organising educational work in preschool: theoretical and practical issues 29

Sima Ismayilzadeh

Intramural school assessment serves to the objective measurement of student achievements 39

- M E T H O D S

Madgbur Olena

Preparing classroom teachers to use psychological-pedagogical planning: Theory and methodology 49

Irada Malikova

Integration into other subjects when teaching social studies (in primary school): ways of applying and effectiveness 59

Jafar Mansimi

The use of 3D animation in education: visual memory and effective learning 73

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

Elza Mollayeva

The gender aspects of educators' professional activities
in modern times

87

Fidan Saribeyli

Study of self-assessment in the psychological and
pedagogical literature

97

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

Naila Huseynova

Basic directions of logopedic work with preschoolers in
dislalia

107

Farid Suleymanov

The Pareto Principle in inclusive education

117

- F A M I L Y a n d S C H O O L

Afsana Jalilova

Diagnosis, prevention and treatment of pediatric infectious
diseases: Medical advice

125

Use of examples of folk art in the artistic and aesthetic education of preschool children

Sadagat Aliyeva

Doctor of Philosophy in Pedagogy, ADPU. Azerbaijan.

E-mail: aliyevasedaquet.29@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5174-4550>

Abstract. Artistic, aesthetic, and pedagogical value of folk arts is a wisdom that has existed since ancient times influencing the education of generations. It is emphasized that folk art may provide knowledge that allows children to deeply understand the characteristics of national and moral principles of traditions. Educators use many methods of folk art in teaching artistic and aesthetic values in the preschool children. The article discusses the possibilities and significance of music, dances, holidays, folk art, which were some of the education sources in human life for centuries. For this purpose, in the process of education and upbringing children, it is necessary to regularly use the elements of folk art, which are the ancient roots of national culture.

Keywords: folk art, folk music, musical instruments, dancing, folk applied art, national holidays.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.104>

To cite this article: Aliyeva S. (2020) Use of examples of folk art in the artistic and aesthetic education of preschool children. *Journal of Preschool and Primary Education*, V. 230, Issue I, pp. 11–20.

Article history: Received — 18.10.2019; Accepted — 28.10.2019

Xalq yaradıcılığı nümunələrindən məktəbəqədər yaşlı uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində istifadə təcrübəsinə dair

Sədaqət Əliyeva

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU-nun Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının baş müəllimi. Azərbaycan. E-mail: aliyevesedaqet.29@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5174-4550>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların bədii-estetik və vətənpərvərlik tərbiyəsində xalq yaradıcılığı nümunələrinin rolundan söhbət gedir. Qeyd olunur ki, xalq yaradıcılığı əsrlər boyu gənc nəslin tərbiyəsində təsir etməyə qadir olan və bu gün də milli adət-ənənələri yaşadan xalq müdrikliyinin ayrılmaz hissəsidir. Xalq yaradıcılığı ilə tanışlıq uşağa xalqın özünəməxsusluğunu, onun mənəvi dəyərlərini dərinlən başa düşməyə imkan verir. Həmçinin məqalədə məktəbəqədər yaşlı uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində xalqın əsrlər boyu tərbiyə mənbəyi kimi istifadə etdiyi musiqinin, rəqslərin, bayramların, xalq sənətinin imkanlarından və əhəmiyyətindən bəhs edilir. Buna görə də uşaqların təlim və tərbiyəsində xalq yaradıcılığının müxtəlif janrlarından, qədim kökləri olan xalq incəsənəti elementlərindən müntəzəm şəkildə istifadə etmək lazımdır. **Açar sözlər:** xalq musiqisi, musiqi alətləri, rəqslər, xalq dekorativ-tətbiqi sənəti, milli bayramlar.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.104>

Məqaləyə istinad: Əliyeva S. (2020) Xalq yaradıcılığı nümunələrindən məktəbəqədər yaşlı uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində istifadə təcrübəsinə dair. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 11–20.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 18.10.2019; qəbul edilib – 28.10.2019

Giriş / Introduction

Avropada meydana çıxan və XIX əsrin ortalarında ilk dəfə ingilis alimi, arxeoloq Uilyam Con Tomsun (William Chon Thoms) işlətdiyi «folklor» sözünün hərfi tərcüməsi *folklore* – *xalq müdrikliyi* mənasını verir.

Görkəmli Azərbaycan alimi Əhməd Cəfəroğlu folkloru hər bir millətin mənəvi varlığı kimi dəyərləndirirdi: «Folkloru qısaca tərif etmək lazım gələrsə, hər millətin tam özü olduğunu qətiyyətlə söyləyə bilərik, çünki folklozsuz bir milləti təsəvvür etmək imkanı yoxdur. Əsrlər boyunca bir millətin həyatı ilə bərabər inkişaf edən və ağızdan-ağıza nəql vasitəsilə bizə qədər gəlib çatan bu ədəbiyyat növü daima onu yaradan millətin səviyyəsi, dərəcəsi və mənəvi həyatına bağlı qalmışdır. Xüsusən, türklər kimi fəvqəladə geniş bir coğrafi sahəyə yayılan millətlərdə folklor fəvqəladə zəngin, millətin əsl özünü və keçmişini tanıdacaq bir çox üsürləri bəsləməkdədir» [Ahmet Caferoğlu. 1940].

Əsas hissə / Main Part

Görkəmli Azərbaycan yazıçısı Yusif Vəzir Cəmənzəminli isə şifahi xalq ədəbiyyatının tədqiqi və təbliği haqqında belə yazırdı: «Bu sahədə tədqiqə o qədər lüzum vardır ki, bunsuz xalq ədəbiyyatının təhlili yarımçıq qalır, çünki xalqı öyrənmənin başlıca yolu onun dimağı məhsullarının toplanmasından daha əfsəl, o məhsulların açarını tapmaqdır. Bu «açar» da həyatımızın elmi və tarixi tədqiqindən ibarətdir» [Cəmənzəminli Y.V. 1977].

Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatının tədqiqatçılarından biri olan R.Əliyev isə yazır: «...Onu nəzərə almaq lazımdır ki, folkloru yaradan, onu mühafizə edən və inkişaf etdirib zənginləşdirən xalqdır. Folklor söz sənətidir. İlk dövrlərdə ayrı-ayrı fərdlər tərəfindən yaradılsa da, sonralar şifahi şəkildə yaddaşlarda yaşayaraq, kütlələrin yaradıcılıq məhsuluna çevrilmiş, ədəbiyyatın, incəsənətin doğulma ərəfəsində ovçuluq, maldarlıq (xüsusilə qoyunçuluq) və əkinçilik məşğuliyyətlərindən asılı olmuşdur. Təsadüfi deyil ki, müəyyən peşə və sənətlə əlaqədar yaranan qoşqular (holavarlar, sayacı sözləri və s.) bir-birinin davamı kimi ağızdan-ağıza, nəsil-dən-nəslə keçərək cilalana-cilalana zəmanəmizə qədər gəlib çatmışdır» [Əliyev R. 2014].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əməyi kiçik, sadə, bəzən əhəmiyyətsiz görünsə də, onların şəxsiyyətinin formalaşmasında vacib vasitədir. Uşaqlar həmişə nə isə etməyə və öyrənməyə çalışırlar. Bu baxımdan uşaqların kiçik yaşlardan şifahi xalq ədəbiyyatı, qədim sənət növləri ilə tanış edilməsinin onların əmək tərbiyəsində, gələcək peşə seçimlərində, ən əsası, xalqımıza xas olan, onun zəkasını və əməyini özündə əks etdirən milli mədəniyyətimizi tanımalarında böyük əhəmiyyəti vardır. Bu işdə onlara həmişə böyüklərin məsləhəti və köməyi lazımdır. Xalq musiqisi

də uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində mühüm rol oynayır [Əliyeva S. 2019].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların tərbiyəsində xalq sənəti, folklor və xalq musiqisi ilə tanışlığın növbələşməsi onlara xalq yaradıcılığını daha yaxşı anlamağa kömək edir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların milli mədəniyyətimizin zəngin aləminə daxil olması üçün əvvəlcə onun sadə növləri ilə tanışlıqdan başlamaq lazımdır:

- musiqi (əyləncəli, bayram mahnıları, musiqili oyunlar və s.);
- fiziki inkişaf (xalq oyunları, onlara xas olan fiziki hərəkətlər, yarışlar və s.);
- oyunlar (hərəkətli, sözlü, süjetli-rollu və s.).

Uşaqlar böyüdükcə, məşğələlərin məzmunu tədricən folklor yaradıcılığının, xalq tətbiqi sənətinin rəngarəng, qavranılması çətin olan daha mürəkkəb formalarına, ifadəli və sözlü oyun fəaliyyətinə yönəldilməlidir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların xalq mədəniyyəti ilə tanış edilməsində qarşıda duran məqsədləri belə ümumiləşdirə bilərik:

- uşaqların xalqın incəsənətinə, adət və ənənələrinə marağını artırmaq, xalq sənətləri, mərasimləri, bayramları, ədəbiyyatı ilə tanışlığını sistemli şəkildə davam etdirmək, onlarda bu sahəyə sevgi tərbiyə etmək;
- uşaqları milli-mədəni irsin öyrənilməsinə cəlb etməklə, onlara vətənpərvərlik hissi aşılamaq;
- uşaqlarda xalqın həyatı və məişəti, xarakteri, əxlaqi dəyərləri, mədəni xüsusiyyətləri əsasında baza mədəniyyəti normalarını formalaşdırmaq;
- uşaqların dekorativ sənət növləri haqqında biliklərini artırmaq, mövcud bacarıqlardan müstəqil şəkildə necə istifadə etdiklərini müəyyənləşdirmək;
- uşaqların müxtəlif xalq sənəti növlərinin xüsusiyyətləri haqqında təsəvvürlərini genişləndirmək;
- uşaqlarda müşahidə, diqqət və analitik qabiliyyətləri inkişaf etdirmək;
- uşaqlarda xalq mədəniyyəti növlərinə, xalq sənətinə və sənətkarlığına maraq inkişaf etdirərək, onlarda öz xalqının mədəniyyətinə görə iftixar hissi tərbiyə etmək;
- folklor nümunələrinə emosional münasibət formalaşdırmaq;
- folklor nümunələri vasitəsi ilə uşaqların passiv və aktiv lüğətini zənginləşdirmək, bilik və bacarıqlarını artırmaq, genişləndirmək;
- xalq yaradıcılığı nümunələri vasitəsilə uşaqlarda nitq bacarıqlarını və məntiqi təfəkkürü inkişaf etdirmək;
- əmək tapşırıqlarının icrası yolu ilə uşaqlarda məsuliyyət hissi formalaşdırmaq, onları sağlam həyat tərzinə uyğun yetişdirmək;
- folklor nümunələri vasitəsilə uşaqlarda ədalətlik, dürüstlük, çalışqanlıq kimi keyfiyyətləri inkişaf etdirmək;
- uşaqlarda Azərbaycan xalqına xas olan qonaqpərvərlik, qonaq qəbul etmək, süfrə açmaq, qonaq yola salmaq və s. xüsusiyyətlər tərbiyə etmək;

• kiçik motor bacarıqları, özünənəzarəti, əl-göz koordinasiyasını, maraqları və yaradıcı bacarıqları, fantaziyayı inkişaf etdirmək;

• rəqslər vasitəsilə uşaqlarda ritm hissini inkişaf etdirmək;

• görmə və qavrama qabiliyyətlərini, rəsətmə, rəsmdə obrazları faktiki mövqeyinə uyğun yerləşdirmək bacarığını, ölçü fərqlərini öyrətmək, ifadə vasitələrindən (mimika və jest) istifadəni, rəsətmə üsullarının fəal və yaradıcı şəkildə tətbiqi bacarıqlarına nail olmaq;

• uşaqların oyun fəaliyyətində yeni ideyalar irəli sürmək qabiliyyətini, təşəbbüskarlığı və müstəqilliyi, vahid komandada fəaliyyət göstərmək, təşkilatçılıq bacarıqlarını inkişaf etdirmək;

• hərəkətlərin koordinasiyasını artırmaq üçün əsas hərəkətləri inkişaf etdirmək;

• ehtiyacı olan insana yardım göstərmək kimi müsbət keyfiyyətləri aşılamaq məqsədilə folklor nümunələrindən istifadə etmək və s.

Məqsədin aydınlığı qarşıda duran vəzifələrin daha asan və uğurlu həllinə şərait yaradır. Qarşıda duran məqsədlər bunlardır:

• uşaqların milli adət-ənənələrin nümayiş olunduğu tədbirlərdə iştirakını, vətənpərvər insan kimi tərbiyə olunmasını təmin etmək, öz xalqına və onun mənəvi dəyərlərinə hörmət hissini, mədəniyyəti haqqında daha çox bilmək və öyrənmək istəyini stimullaşdırmaq;

• uşaqların diqqətini xalq yaradıcılığı və mədəniyyəti tarixinə cəlb etmək;

• uşaqları folklor, təsviri və tətbiqi incəsənət nümunələri ilə tanış etmək;

• milli ənənələr əsasında əxlaqi-davranış normalarına yiyələnmək;

• bütün insanlara qarşı xeyirxah, qayğıkeş münasibət tərbiyə etmək, yaşlı insanlara hörmət bəsləməyi öyrətmək;

• uşaqlara ana dilini folklor nümunələri (mərasimlər, ailə-məişət bayramları) vasitəsilə qavramağı, sevməyi öyrətmək;

• valideynləri, tərbiyəçiləri, ümumilikdə cəmiyyəti xalq mədəniyyətinin təbliğinə yönəltmək.

Xalq musiqisi yüksək bədii və estetik dəyərlərlə zəngindir. Uşaqların xalqın musiqi irsi ilə tanış edilməsi onlarda milli qürur hissi tərbiyə edir. Nəticədə uşaqlarda öz xalqına sevgi, hörmət hissləri inkişaf edir, onun yaradıcılığına maraq yaranır və bu, onların şüuruna yüksək mənəvi təsir göstərir.

Xalq yaradıcılığı nümunələri – mahnılar, rəqslər, oyunlar, musiqi alətləri Azərbaycan xalqının mədəni irsini özündə əks etdirir.

Uşaqların kiçik yaşlardan milli mədəniyyətin əsas tərkib hissələrindən biri olan xalq musiqi alətləri haqqında bunları bilmələri vacibdir:

Uşaqlar Azərbaycanın simli musiqi alətlərini tanımalıdırlar. Bunlara qopuz, ud, tar, kamança, qanun, saz və s. alətləri misal göstərmək olar. Qopuz aşıq yaradıcılığının simvolu olan sazın əcdadıdır. Azərbaycan xalq musiqisinin simvolu olan tar isə xalq muğamlarının ifası zamanı istifadə edilir.

Zərb musiqi alətlərinə nağara, qaval, dəf və s. daxildir. Nağara ölçülərinə görə fərqlənir. Qaval isə muğam üçlüyündə (tar və kamança ilə birlikdə) istifadə edilən alətlərdən biridir. Nəfəs alətlərinə ney, zurna, balaban və tütək daxildir.

Uşaqlara sadə dildə, onların anlayacaqları şəkildə Azərbaycan milli musiqisinin təməl daşını, bünövrəsini təşkil edən muğamlar haqqında da məlumat vermək lazımdır. Muğam Azərbaycan musiqi sənətinin əsas janrlarından biri olub, əsasən, tar, kamança və qaval ifaçılarından ibarət muğam üçlüyünün müşayiəti ilə ifa edilir. Onlar bilməlidirlər ki, muğamlarımız öz əzəməti, gözəlliyi ilə dünya xalqlarının da diqqətini cəlb edir.

Uşaqlara aşıq yaradıcılığı haqqında sadə məlumatlar vermək olar. Aşıq yaradıcılığının janrları fərqli olsa da, konkret, sosial mövzulara həsr olunur. Azərbaycan xalqının Qurbani, Aşıq Abbas Tufarqanlı, Xəstə Qasım, Aşıq Valeh, Aşıq Ələsgər, Aşıq Hüseyn Bozalqanlı və b. ustad aşıqları olmuşdur. Aşıq musiqisi Azərbaycanın bir çox bölgələrində geniş yayılmışdır.

Xalq rəqsləri xalq yaradıcılığının qədim növlərindən biridir. Milli rəqslərin yaranması və formalaşması əsrlər boyu davam edib. Mövzu baxımından Azərbaycan rəqsləri müxtəlifdir. Bu rəqslərin əmək, mərasim, məişət, qəhrəmanlıqla bağlı və s. növləri var. «Tərəkəmə» (köçərilərin rəqsi), «İnnabi», «Yallı», «Turacı», «Uzundərə», «Mirzəyi», «Qaytağı» və s. ən məşhur milli rəqslərimizdir.

Qadın və kişi rəqsləri bir-birindən fərqli ifa olunur. Qadınlar tərəfindən ifa olunan rəqslər aşağı tempdə, zərif hərəkətli, lirik məzmunlu olur. Kişilərin rəqsləri isə sürətli tempdə, kəskin hərəkətlərlə ifa olunur. Qadınların ifa etdiyi rəqslərdə qollar və bədənin yuxarı hissəsinin (çiyinlər, baş, üz mimikası və s.) hərəkətləri, kişilərin rəqslərində isə ayaqlar və əllərin güclü və kəskin hərəkət texnikası əsas rol oynayır. Xalq rəqsləri yaradıcılığında kişilərin və qadınların ayrıca rəqsləri ilə bərabər, onların birgə rəqsləri də əsas yer tutur. Xalq rəqslərində cəldlik, cəsarət, təbiilik əks olunur. Bəzi rəqslər müxtəlif məişət aksesuarları ilə (yaylıq, nəlbəki, çomaq və s.) ifa edilir [Həkimov M. 1988].

Qobustanın qayaüstü rəsmləri arasında «Yallı» oynayan insanların təsviri hələ qədim dövrlərdən Azərbaycan xalq yaradıcılığında rəqslərin mövcud olmasından xəbər verir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla aparılan musiqi məşğələlərində müvəffəqiyyət bir çox amillərlə təmin olunur və onların arasında ən vacibləri bunlardır:

- uşaqların xalq incəsənəti növlərinə cəlb olunmaları onların sosial adaptasiyasının məqsədyönlü və ahəngdar inkişafı;
- uşağın xalq incəsənətinin növləri ilə tanış olması onun özünü dəyərləndirməsi, öz «mən»ini dərk etməsi, ətrafdakı insanlar arasında öz yerini tutması;
- bədii korreksiyaedici-inkişafetdirici mühitin yaradılması, uşağın idrakının, bədii-musiqi mədəniyyətinin emosional-kommunikativ istiqamətdə formalaşması;
- xalq incəsənətinin müxtəlif növləri ilə əlaqədə, musiqi fəaliyyətində təcrübi

biliklərin qazanılması, xalq musiqisinin dəyərləndirilməsi bacarığının formalaşdırılması;

- musiqi və müstəqil fəaliyyətin müxtəlif növlərində uşaqlarda yaradıcı özünüifadənin aktivləşdirilməsi.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların xalq incəsənəti növləri ilə tanışlığı vasitəsilə musiqi qabiliyyətlərinin inkişafı fəaliyyətdə belə əks olunur:

- Musiqi qabiliyyətlərinin inkişafında xalq incəsənəti növlərindən istifadə uşaqları, valideynləri və tərbiyəçiləri bir məqsəd ətrafında birləşdirir.

- Müxtəlif növ musiqi və müstəqil fəaliyyətlərə xalq yaradıcılığı elementlərinin daxil edilməsi uşaqların mənəvi tələbatlarını ödəmək üçün əsas yaradır.

Uşaq şəxsiyyətinin bədii-estetik inkişafında aşağıdakı keyfiyyətlər əsas götürülür:

- ətraf aləmin gözəlliklərini görmək, musiqiyə emosional reaksiya vermək bacarığı;

- musiqi materiallarının ifadə olunmasının janr xüsusiyyətlərini başa düşmək, məşğələlərdə və müstəqil fəaliyyətdə onlardan istifadə etmək bacarığı;

- yaradıcılıq fəaliyyətində yeni həll yolları tapmaq, məşğələlərdə və müstəqil fəaliyyətdə uşağın yaradıcı özünüinkişafi.

Təsviri və musiqi folkloru əsasında xüsusi məşğələlərin təşkili uşaqlarda xalq incəsənətinin ifadə vasitələrinin daha yaxşı qavranılmasına zəmin yaradır. Belə fəaliyyət sistemi məktəbəqədər yaşlı uşaqların xalq incəsənətinin növləri əsasında inkişafının keyfiyyətini təmin edir, onların şəxsi mədəniyyətinin formalaşmasına şərait yaradır. Bunlardan əlavə, müxtəlif sosial-mədəni şəraitdə, məişətdə, ünsiyyətdə, uşaqların və böyüklərin qarşılıqlı münasibətlərində milli ənənələrdən istifadə də bu məqsədə xidmət edir.

Uşaqların estetik tərbiyəsində əsas rollardan birini də xalq dekorativ-tətbiqi sənət növləri oynayır. Uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində xalq mədəniyyətinin qədim kökləri olan xalq sənəti elementlərindən istifadə etmək lazımdır. Bu, xalq ənənələrinə, incəsənətinə marağı üzə çıxarmaq və onu dirçəltmək məqsədi daşıyır, onun xarakter cizgilərini – ünsiyyət, nitqin mükəmməlliyi, həyatla əlaqə, ənənəvilik və s. inkişaf etdirir. Xalq incəsənəti uşaqlarda öz vətəninin mədəniyyətinə, tarixinə, peşə və sənətlərinə maraq oyadır. Uşaqlar dərk edirlər ki, onlar bu xalqın nümayəndələri, mədəniyyətinin daşıyıcılarıdır və onun inkişafını dəstəkləməlidirlər.

Azərbaycan xalqının unudulmaqda olan, bugünkü gənclərin hətta adlarını belə bilmədiyi peşə, sənət növləri (xalçaçılıq, dulusçuluq, bədii keramika və s.) vardır. Bu sənətləri yaşatmaq üçün gənc nəsli həmin sənət növləri və sənətkarlar haqqında məlumatlandırmaq lazımdır. Bu gün gəncləri, elm öyrənməklə yanaşı, sənətlərə yiyələnməyə də həvəsləndirmək vacibdir. Uşaqlar milli incəsənətin bütün növləri ilə (memarlıqdan başlayaraq musiqiyə qədər) tanış olmalıdırlar.

Məhz belə yanaşma təzi ilə uşağın şəxsiyyətinin mədəni inkişafı əsasında vətəne məhəbbət hissi tərbiyə olunur.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların xalq mədəniyyəti ilə tanışlığı işinin təsvirini belə vermək olar:

1. Rabitəli nitqi inkişaf etdirmək üçün folklorun bütün növlərindən (nağıllar, atalar sözləri, yanıltmaclar və s.) geniş istifadə etmək lazımdır. Şifahi xalq yaradıcılığında xalqın xarakter xüsusiyyətləri, onun əxlaqi dəyərləri qorunub saxlanaraq, qəhrəmanlıq, xeyirxahlıq, ədalət, əməksevərlik, sədaqətlik ideyaları təqdim olunur. Uşaqlar tapmacalar, yanıltmaclar, atalar sözləri, nağıllarla tanış olarkən ümumbəşəri əxlaqi dəyərlərə yiyələnirlər. İnsani keyfiyyətlərin təbliğinə ünvanlanmış şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri uşaqlarda cəsurluq, mərdlik, qeyrət, səmimilik, qayğıkeşlik, nəciblik, xoşbəxt gələcəyə inam kimi keyfiyyətlər tərbiyə edir.

2. Uşaqları xalq dekorativ-tətbiqi sənəti ilə də tanış etmək çox vacibdir. Bu sənətin xalçaçılıq, batik (kəlağayı), qobelen, dulusçuluq (keramika), toxuma və bədii tikmə, zərgərlik, bədii şüşə, şəkəkə, bədii oyma (ağac, metal, daş, sümük üzərində oyma) və digər növləri vardır. Xalq tətbiqi sənət nümunələri insanların ruhunu ələ almaq və mənəvi dünyasına təsir etmək xüsusiyyətlərinə malikdir. Bu, özündə əxlaqi, estetik, idraki dəyərləri, bir çox nəsillərin təcrübəsini təcəssüm etdirir və maddi mədəniyyətin bir hissəsi kimi təqdim olunur [Həsənqızı Almaz. 2015].

Milli bayramlar da uşaqların xalq mədəniyyəti ilə tanışlığında mühüm rol oynayır. Milli bayramlar vasitəsilə uşaqlar xalq ənənələrinin məzmunu ilə, bayramlarla bağlı inanc və əlamətlərlə tanış olur, qədim xalq danışıq dilinə xas olan sözlər öyrənir və yadda saxlayırlar. Eyni zamanda, yuxarı yaşlı uşaqlar qədim eksponatlarla ehtiyatlı davranmağı öyrənirlər. Beləliklə, etnomədəni komponentlərdən istifadə (xalq bayramları, oyunlar, xalq teatri, şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri və s.) tərbiyəçilərə təlim-tərbiyə işini daha məhsuldar, səmərəli təşkil etməyə, materialı uşaqların tələblərinə cavab verən formada çatdırmağa imkan verir. Bayram – milli adət-ənənələrin universal forması olub, uşağa cəmiyyətin bir üzvü kimi, bayrama ümumi hazırlıq işində iştirak etməyə imkan verir. Eyni zamanda, onun öz fərdiliyini göstərmək, ümumi işə fayda vermək istəyini təmin edir. Bayramların keçirilməsinə hazırlıq, onların qeyd olunması məktəbəqədər yaşlı uşaqlar üçün sevimli fəaliyyət növlərindən biridir.

Xalq bayramları maraqlı və dərin məzmunlu oyunlarla zəngindir. Xalqın bayram ənənələrində təqdim olunan oyunlarda reallıqla fantaziyanın sintezi meydana çıxır. Uşaqda öz imkanlarını oyunda reallaşdırmaq, böyüklərin işində iştirak və bunu oyunlarda əks etdirmək imkanı yaranır. Uşaqlar xalq adət-ənənələrinə bayramlar vasitəsilə, fəaliyyətin əyləncə formasında yiyələnirlər [Rasulova S. 2018, pp. 107-121].

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində xalq bayramlarının keçirilməsi və ona hazırlıq prosesində aşağıdakı pedaqoji tapşırıqları həll etmək olar:

- uşaqların xalqımızın milli mədəniyyəti ilə tanış olmaları;
- uşaqların yaradıcılıq imkanlarının stimullaşdırılması;
- onların müsbət keyfiyyətlərinin və kommunikativ bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi;
- uşaqların mənəvi-əxlaqi inkişafı;
- onların hərtərəfli, ahəngdar inkişafına şərait yaradan müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunmaları;
- milli bayramlara hazırlığın təşkili və qeyd olunmasında uşaq və böyük kollektivlərinin birgə fəaliyyəti;
- uşaqlarda gələcəyə inam və psixoloji stabillik hissi yaradan həyat ritmi yaratmaq.

Azərbaycanın milli bayramı olan Novruz ölkəmizdə geniş miqyasda qeyd olunur. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində də bu bayrama hazırlıq və onun qeyd olunması uşaqların iştirakı ilə təşkil edilir. Uşaqlar Novruz atributları, onların mənası (səməni – həyat və bolluq, şəkərbura – Ay, qoğal – Günəş, paxlava – ulduzların rəmzi və s.), Novruz obrazları (Kosa, Keçəl, Bahar qızı və b.) ilə tanış olurlar. Bu obrazlar onların yaddaşında həmişəlik iz qoyur.

Nəticə / Conclusion

Araşdırmalara əsasən bu nəticəyə gəlirik ki, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların bədii-estetik tərbiyəsində xalq musiqsi, folklor və xalq dekorativ-təbii sənət nümunələrindən istifadə milli, tarixi bayramlara hazırlıq, onların keçirilməsi və digər tədbirlərin rolu böyükdür.

Bu nümunələrdən müntəzəm, düzgün və yerində istifadə edilməsi uşaqların öz xalqının mədəniyyəti ilə yaxından tanış olmalarına mühüm təsir göstərir. Eyni zamanda milli bayramlara hazırlıq və onların keçirilməsi məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda milli dəyərlərin formalaşdırılmasında və möhkəmləndirilməsində, onların xalq yaradıcılığı ilə tanışlığında böyük rol oynayır, uşağın xarakterində yeni keyfiyyətlərin inkişafına təkan verir. Bayramları kollektiv şəkildə qeyd etmək uşaqlarda adət-ənənələrimizə, milli dəyərlərimizə dərin maraq oyadır, onların mənəvi aləmini inkişaf etdirir, həmçinin əxlaq tərbiyəsinin inkişafına kömək göstərməklə yanaşı, sosiallaşmalarına da şərait yaradır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Ahmet Caferoğlu. (1940). Folklorumuzda milli hayat ve dil bakiyeleri. C.H.P, Konferanslar serisi, Kitap 16, İstanbul, 155 s.
2. Çəmənzəminli Y.V. (1977). Əsərləri. III cild. Bakı.
3. Əfəndiyev P. (1992). Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı. Bakı.
4. Əliyev R. (2014). Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı (Müasir aktual problemlər). Bakı, 350 s.
5. Əliyeva S. (2016). Xalq tərbiyəsinin amilləri və vasitələri. Bakı.
6. Əliyeva S. (2019). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların milli mədəniyyətlə tanışlığının metodikası. Bakı.
7. Həkimov M. (1988). Xalqımızın deyimləri və duyumları. Bakı: «Maarif». 390 s.
8. Həsənzadə Almaz. (2015). Folklorşünaslığa giriş (dərs vəsaiti). Bakı, «Elm və təhsil». 260 s.
9. Mursaqulova R., Cəmilzadə S. (2000). Uşaqlarda əxlaqi keyfiyyətlərin tərbiyəsi. Bakı.
10. Rasulova S. (2018). Russian and European writer's works on children in Azerbaijan Language and their role in the development of national, enlightened children's literature (The second half of the 19th century – beginning of the 20th century). Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 107–121.

Ways and means of labor education of preschoolers

Yegana Mammadova

Azerbaijan State Pedagogical University teacher of the Department of Pedagogy of
Preschool Education. Azerbaijan. E-mail: yeganememmedova.doc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9350-2322>

Abstract. The article discusses the importance of instilling diligence and love for work in children of preschool age. At this age, children who mastered basic skills of physical labor, love of work and hard-working people – acquire significant qualities like effort, overcoming difficulties, willpower and so on. According to the author, in the preschool age, the child achieves a number of qualities and rules of behavior in the process of labor, which directs the little member of human society to become a person striving for development and improvement of the world. This, in turn, prepares the child to be ready for the work system and overcome difficulties in the future.

Keywords: kindergarten, preschool period, labor education, ways and means.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.105>

To cite this article: Mammadova Y. (2020) Ways and means of labor education of preschoolers. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 21–28.

Article history: Received – 09.03.2020; Accepted – 18.03.2020

Kiçikyaşlı uşaqlarda əmək vərdişləri və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları və xüsusiyyətləri

Yeganə Məmmədova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının müəllimi. E-mail: yeganememmedova.doc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9350-2322>

Xülasə. Məqalədə məktəbəqədər yaş dövründə uşaqlarda çalışqanlığın, əməyə məhəbbət hissini təbiiyə edilməsinin əhəmiyyətindən söhbət açılır. Bu yaşda fiziki əmək üzrə ilkin vərdişlərə yiyələnmiş, əməyə, zəhmətkeş insanlara məhəbbət hissi aşılənmiş uşaqlarda çətinlikləri dəf etmək, iradəlilik kimi keyfiyyətlər formalaşır. Müəllifin fikrincə, məktəbəqədər yaş dövründə uşaq əmək prosesində bir sıra keyfiyyətlərə və davranış qaydalarına yiyələnir ki, bu da insan cəmiyyətinin kiçik yaşlı üzvünü inkişafa və təkmilləşməyə can atan bir şəxsiyyətə çevrilməsinə istiqamətləndirir. Bu, öz növbəsində, uşağı əməyə, təlim çətinliklərini aradan qaldırmağa hazırlayır.

Açar sözlər: uşaq bağçası, məktəbəqədər dövr, əmək tərbiyəsi, vərdişlər və bacarıqlar.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.105>

Məqaləyə istinad: Məmmədova Y. (2020) Kiçikyaşlı uşaqlarda əmək vərdişləri və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları və xüsusiyyətləri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 21–28.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 09.03.2020; qəbul edilib – 18.03.2020

Giriş / Introduction

Əmək insan həyatının əsasını təşkil edir. Uşaqlar hələ kiçik yaşlarından öz güclərinə müvafiq özünəxidmət, şəxsi gigiyena, bitkilərə qulluq və s. işlərə cəlb olunurlar. Tədrisən onların əmək fəaliyyətinin hüdudları genişləndirilir. Düzgün təşkil olunan və məqsədyönlü həyata keçirilən əmək prosesi uşağın bütün şəxsi keyfiyyətlərinə müsbət təsir göstərməklə yanaşı, onun gələcək həyat yolunu

müəyyənləşdirməsində də həlledici rol oynayır. Əmək – insanın cəmiyyətin rifahı naminə maddi və mənəvi nemətlər istehsal etmək məqsədilə həyata keçirdiyi mütəşəkkil fəaliyyətdir. Bu fəaliyyət kollektiv şəkildə həyata keçirildiyindən uşaqların bir-biri ilə ünsiyyətdə, qarşılıqlı münasibətdə çalışmalarını tələb edir .

Əsas hissə / *Main Part*

Uşağı əmək fəaliyyətinə hazırlamaq, onda əməksevərlik hissi tərbiyə etmək məktəbəqədər uşaq müəssisələrinin qarşısında duran ən ümdə vəzifələrdən biridir. Bu yaş dövründə uşaq əməyi özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik olur. Çox vaxt oyunla əlaqədar olan bu fəaliyyət özünü müxtəlif formalarda göstərir. Bəzən oyunlar yaşlıların əməyinin təqlidi, bəzən də bir çox əmək elementlərinin oyunda əks olunması üzərində qurulur. Əmək prosesində uşaqlar qarşıya məqsəd qoyduqları işi əvvəlcədən planlaşdırır, öz fəaliyyətlərini ona müvafiq qurur və müəyyən nəticə əldə edəndə kimi çalışırlar.

Əmək tərbiyəsini, əsasən, oyun zamanı həyata keçirən tərbiyəçi-müəllim uşaqlara elə tapşırıqlar verməlidir ki, onlar həmin tapşırığı yerinə yetirərkən həm də əmək fəaliyyəti üçün zəruri olan müəyyən ifadə və sözləri öz nitqlərində işlətməyə çalışsınlar. B.S.Muxina qeyd edir ki, məktəbəqədər müəssisədə uşaqlara verilən əmək tapşırıqları müxtəlif xarakterli ola bilər: bu, həm tərbiyəçi-müəllimin müxtəlif tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi, həm növbətçilik vəzifələrinin icrası, otaq bitkilərinə və ev heyvanlarına qulluq etmək, həyətə sahədə işləmək, həm də kağız, karton, ağac, parça və s. materiallardan xırda məmulatlar hazırlamaq şəklində həyata keçirilə bilər [Qədirov Ə. 2002]. Belə tapşırıqlar uşaq tərəfindən əmək fəaliyyəti kimi deyil, əyləncə, oyun fəaliyyəti kimi başa düşülür. Bu proses tərbiyəçi-müəllim tərəfindən müvafiq şəkildə təşkil olunduqda və istiqamətləndirildikdə əmək hərəkətlərinin köməyi ilə icra olunmağa başlayır.

Əmək fəaliyyəti real prosesdir, çünki uşaq real əşyalarla iş görür. Bu zaman uşaqlarda ünsiyyət bacarıqları inkişaf edir, fikir mübadiləsi üçün şərait yaranır, böyüklərin təcrübəsindən istifadə olunur və belə təcrübə nümunə xarakteri daşıyır. Bu dövrdə uşağa müəyyən əmək tapşırığı verdikdə o, bu prosesini oyun fəaliyyətindən fərqləndirmir və onun əmək fəaliyyəti olduğunu başa düşmür. Uşaq əməyi, onun əhəmiyyətini o vaxt dərk edir ki, onu böyüklərin fəaliyyətində müşahidə etsin, hekayə və nağıllardan, oxunan kitablardan eşitsin, baxdığı şəkillərdə görsün. Yalnız bu zaman uşaq əmək fəaliyyətinin oyun olmadığını başa düşür.

Əmək tapşırıqlarının icra şəraitinin təşkilinə aşağıdakılar daxildir:

- uşaqlara zəruri əmək bacarıqlarının öyrədilməsi;
- onlara müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərin, xüsusilə, alətlər və materiallardan istifadə etmək bacarıqlarının aşılması;
- işin məğzinin, onun insanlar üçün əhəmiyyətinin uşaqlara müfəssəl, ətraflı

izah edilməsi;

- öz hərəkətlərini planlaşdırmaqda və uzlaşdırmaqda uşağa kömək göstərilməsi [Qədirov Ə. 2002].

Əmək tapşırıqlarının icrası zamanı fəaliyyətin qruplarla iş formasında təşkil olunmasının böyük əhəmiyyəti vardır. Uşaqların əmək fəaliyyəti növlərində birləşmələri onlarda öz işlərini planlaşdırmaq, bütün iş prosesini müəyyən mərhələlərə bölmək bacarıqlarının yaranmasına səbəb olur. Bəzən elə olur ki, müəyyən bir işin icrasında bir neçə, hətta uşaq bağçasının bütün qrupları iştirak edir. Fərdi iş formasında isə uşaqlar fərdi şəkildə çalışır, onların hər birinin işindən alınan nəticələr nəzərdən keçirilir və qiymətləndirilir.

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqlarda çalışqanlığın, əməyə məhəbbət hissinin tərbiyə olunması böyük əhəmiyyət kəsb edir. Fiziki əmək üzrə ilkin bacarıq və vərdislərə yiyələnmiş, əməyə, zəhmətkeş insanlara məhəbbət hissi tərbiyə olunmuş uşaqlarda əmək tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi prosesi başa çatanaqədər, müəyyən nəticə əldə edənədək səy göstərmək, çətinlikləri dəf etmək, iradəlilik kimi keyfiyyətlər formalaşır. Bu, öz növbəsində, uşağı əməyə, təlim çətinliklərini aradan qaldırmağa hazırlayır. Ona görə də ailədə, məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqları erkən yaşlardan əməyə alışdırmaq vacibdir.

K.D.Uşinski uşağını əməkdən çəkirdən valideynləri «övladlarını xoşbəxtlikdən məhrum edənələr, mənəvi cəhətdən şikəst edənələr» adlandırır [Əsgərova R. 2006]. Valideynlər və tərbiyəçilər uşağa veriləcək əmək tapşırıqlarını planlaşdırarkən onların uşağın gücünə və təcrübəsinə müvafiq olmasını nəzərə almalı və ortaya çıxma biləcək çətinliklərin aradan qaldırılması yollarını əvvəlcədən müəyyən etməlidirlər.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əmək fəaliyyətinin təşkili işin necə planlaşdırılması və tapşırıqların düzgün başa düşülməsindən çox asılıdır. Uşaqlar əmək tapşırığının icrası ilə məqsədi arasındakı əlaqəni görməlidirlər. Uşaqlara verilən əmək tapşırıqları nə qədər məqsədyönlü və aydın olarsa, onların yerinə yetirilməsi bir o qədər asanlaşar və səmərəli nəticə əldə edilər.

Əmək fəaliyyətinin müşahidə edilməsi də uşaqlar üçün maraqlı olur. Müşahidə uşaqlarda əməyə, xüsusilə də kollektiv əməyə müsbət münasibət formalaşdırılmasına kömək edir. Unutmaq olmaz ki, böyüklərin əməyə münasibəti də uşaqlara təsir göstərir.

Böyüklərlə uşaqların birgə fəaliyyəti üçün əmək növü seçərkən bəzi mühüm prinsipləri rəhbər tutmaq lazımdır. Əmək tapşırığı yerinə yetirilərkən gigiyenik qaydalara riayət olunmalı və bu tapşırıq uşaqlar üçün təbii, zəruri, əhəmiyyətli olmalıdır. İşin daha mürəkkəb, zəhmət tələb edən hissəsini böyüklər, güclərinə müvafiq olan hissəsini isə uşaqlar yerinə yetirməlidirlər. Əmək fəaliyyətində əməkdaşlıq formaları işin konkret məzmunundan, uşaqların yaşından, eyni zamanda böyüklərdən ibarət iştirakçıların sayından asılıdır. Birgə əmək fəaliyyətində

böyüklerin uşaqlara mümkün qədər müstəqillik vermələri onların fəallığını artırır [Əliyev Ə. 1988, s.13-15].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqları böyüklerin əmək fəaliyyəti ilə, əsasən, bu yollarla tanış etmək olar:

1. uşaqlara böyüklerin əməyini təsvir və tərənnüm edən ədəbi, bədii parçalar, şeirlər, hekayələr və nağıllar oxumaq;
2. böyüklerin əməyinə həsr olunmuş şəkillər, kinofilmlər, diafilmlər, telefilmlər və videofilmlərə tamaşa etmək;
3. tərbiyəvi söhbətlər aparmaq;
4. böyüklerin əmək fəaliyyətini müşahidə etmək;
5. böyüklerle uşaqların birgə əmək fəaliyyətini təşkil etmək [Həsənov A. 1993].

Tərbiyəçi-müəllim uşaqları müəyyən əmək fəaliyyəti növləri ilə tanış edərkən nəzərdə tutduğu metodlardan fəal və əlaqəli şəkildə istifadə etməlidir, yəni o, uşaqlara bədii əsərlər oxumalı, onlarla birlikdə müvafiq filmlərə tamaşa etməli, daha sonra isə həmin əsərin məzmununa uyğun yerlərə ekskursiyalar təşkil olunmalıdır. Belə olduqda uşaqlar əvvəlcə eşidir, sonra, ekskursiyaya gedərkən eşitdiklərini əyani şəkildə görür, əmək prosesini həyatda olduğu kimi müşahidə edirlər. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitqini və dünyagörüşünü inkişaf etdirmək üçün işin belə əlaqəli və ardıcıl təşkili zəruridir.

Məktəbəqədər təhsilin məzmun standartlarında artıq məktəbəqədər yaş dövrünün sonunda (5–6 yaş) uşaqların aşağıdakı bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri nəzərdə tutulur:

«3.2. Sadə əmək bacarıqları nümayiş etdirir.

3.2.1. Fərdi və kollektiv əməyin növləri üzrə (özünəxidmət, təbiətdə əmək, əl əməyi, təsərrüfat-məişət əməyi) müstəqil bacarıqlar nümayiş etdirir.

3.2.2. Əmək prosesində istifadə edilən alətləri adlandırır, parça və iynə-sapla sadə bacarıqlar nümayiş etdirir.

3.2.3. Növbətçilik zamanı öz üzərinə düşən vəzifənin mahiyyətini anlayır və yerinə yetirir» [Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin Proqramı (kurikulumu) (3-6 yaş). 2012].

Tərbiyəçi uşaqların əmək fəaliyyətini təşkil edərkən aşağıdakı priyomlardan istifadə etməlidir:

- işin obrazlı şəkildə təsvir olunması;
- iş prosesinin mərhələlərlə, ardıcıl izah olunması.

İşin məzmunu və əhəmiyyəti uşaqlara elə çatdırılmalıdır ki, onlarda maraq, heyranlıq hissləri oyatsın.

Əmək məktəbəqədər yaşlı uşaqların dünyagörüşünün formalaşmasında, ətraf mühiti düzgün dərk etmələrində və ona müsbət münasibət bəsləmələrində mühüm rol oynayır. Təcrübə göstərir ki, uşağın hər hansı bir fəaliyyəti onun düşüncəsinin

nəticəsidir, yəni uşaq necə düşünür, necə təsəvvür edirsə, ona müvafiq hərəkət edir. Bütün bunlar sübut edir ki, öz fəaliyyətini təşkil etmək, hərəkətlərini nizamlamaq üçün uşağın müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsinə ehtiyac vardır.

Uşaqların əmək prosesinin gedişatını təsvir etmələri onların nitqinin inkişafına kömək edir. Prof. Y.Ş.Kərimov yazır ki, müşahidə zamanı uşaqlara əşyanın hazırlanma prosesini göstərmək və onu təsvir etmək lazımdır, məsələn, tərbiyəçi müxtəlif növ parça kəsiklərini uşaqlara göstərib, gəlincik üçün parça seçir, onların gözləri qarşısında paltar, önlük, yaylıq biçir və tikir. Beləliklə, uşaqlar *ölçmək, nişanlamaq, biçmək, kəsmək, kökləmək, tikmək, ütüləmək* kimi proses bildirən sözləri, feilləri öyrənirlər [Kərimov Y. 1997]. Əşyaların hissələri, keyfiyyəti, xassələri ilə tanışlıq üzrə məşğələlər uşaqların nitqinə çox geniş və zəngin söz ehtiyatının daxil olmasına imkan verir. Bu sözlər müxtəlif nitq hissələrini əhatə edir: isim (əşyalar və onların hissələri), feil (hərəkətin adı, əşyadan istifadə edilməsi, onu yoxlama əməliyyatı), sifət (keyfiyyət və xassələri).

«Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim Proqramı»nda uşaqların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq, müxtəlif yaş dövrlərinə uyğun əmək növləri verilmişdir [Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim Proqramı. 2010]. Belə ki, kiçik qrupda sadə, mədəni, gigiyenik vərdislərin mənimsənilməsindən başlayaraq özünəxidmət əməyi, məişət əməyi, əl əməyi və təsərrüfat-məişət əməyinə dair məşğələlər təşkil edilir. Hər dəfə əmək məşğələsindən sonra həmin prosesi təsvir edən sözləri ümumiləşdirmək, cümlədə işlətmək, təsvir etmək tələb olunur. Yatağı yığışdırmaq, yuyunmaq, geyinmək, soyunmaq, süfrə açmaq, qidalanmaq, paltarları təmiz saxlamaq və yerinə qoymaq, qrup otağını yığışdırmaq və səliqəli saxlamaq, təmizliyə riayət etmək, təbiət güşəsində, bağda işləmək və s. fəaliyyətlərdə işlədilən ifadələr uşaqların söz ehtiyatını formalaşdırır. Uşaqların bu yaş dövründə öyrəndikləri sözlər onların fəal lüğətinə daxil edilməklə, nitqlərində möhkəmləndirilməlidir. İşin metodikasına gəldikdə isə, hər yaş qrupuna uyğun fəaliyyət növü müəyyənləşdirilir və həyata keçirilir. Tərbiyəçi-müəllim hər bir uşağı təsərrüfata, məişət əməyinə cəlb etməklə yanaşı, həmin prosesdə istifadə olunan sözlərin onların nitqində işlənməsinə çalışmalıdır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əmək fəaliyyətinin təşkilində aşağıda göstərilən əsas şərtlərin nəzərə alınması vacibdir:

- uşaqları yerli şərait üçün nəzərdə tutulan proqram üzrə ətraf mühitlə yaxından tanış etmək;
- uşaqların ətraf mühitlə tanışlığında müxtəlif iş formalarından istifadə etmək;
- uşaqların ictimai-faydalı əməkdə iştirak etmələrinə şərait yaratmaq;
- uşaqların oyun və əmək prosesində fəallığını, müstəqilliyini, yaradıcılığını inkişaf etdirmək imkanı yaratmaq [Həsənov A. 2000].

Tərbiyəçi-müəllim əmək prosesində uşaqlarda yaxşı əhvali-ruhiyyə yaratmağa

çalışmalı, onlarda öz qüvvələrinə inam formalaşdırmaqla yanaşı, böyüklərlə və yaşlıları ilə ünsiyyətə cəlb etməlidir. Bu yaşda uşaqlar, həmçinin təbiət, canlı aləm üzərində müşahidə aparmalıdırlar. Qışda uşaqların diqqəti qışlayan quşların davranışına, qarla örtülmüş ağac və kollara cəlb olunur. Uşaqlar bağçanın həyətəni sahəsindəki ağacların dibinə qar yığarkən onlara qarın əhəmiyyəti izah edilməlidir: qalın qar qatı ağacın köklərini şaxtadan qoruyur. İstilər düşəndə isə qar əriyir və ağaclar doyunca su içir.

Uşaqlar təbiət hadisələrini müşahidə edərkən tanış əşyaları səciyyəvi əlamətlərinə görə müqayisə etməyi və qruplaşdırmağı da öyrənirlər.

Böyük və məktəbəhazırlıq qrupunda uşaqların təsərrüfat-məişət əməyi üzrə iş iki istiqamətdə aparılır:

- ictimai əhəmiyyətli kollektiv əmək fəaliyyəti;
- növbətçilik tapşırıqlarının, ətrafdakı insanlara faydalı olan işlərin həyata keçirilməsi ilə bağlı olan əmək fəaliyyəti.

Əmək tapşırıqları verilirəkən uşaqların yaş xüsusiyyətləri, dərk etmə və icra imkanları nəzərə alınmalıdır, əks təqdirdə, bir sıra çətin işləri icra etməyə uşağın qüvvəsi çatmaz. Buna görə də məktəbəqədər yaşlı uşaqlara onların güclərinə uyğun, yüngül, həcmcə kiçik işlər tapşırmaq lazımdır. «Uşaq əmək prosesində bir sıra keyfiyyətlərə və davranış normalarına yiyələnir ki, onun sayəsində insan cəmiyyətinin kiçik üzvünü, sonralar inkişafa və təkmilləşməyə can atan bir şəxsiyyətə çevrilməsinə istiqamətləndirir» [Həsənov A. 1993].

Məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqların əmək tərbiyəsi tələb edilən səviyyədə həyata keçirilsə də, onların rəğbətləndirilməsi, böyüklər və tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən zəhmətlərinin qiymətləndirilməsi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Əgər uşağın əməyi düzgün qiymətləndirilmirsə, bu, onda əməyə qarşı etinasızlıq, laqeydlik, bəzi hallarda isə nifrət hissənin yaranmasına səbəb ola bilər. Odur ki, uşağın əməyi düzgün qiymətləndirilməli, müsbət və mənfi cəhətləri mütləq onun nəzərinə çatdırılmalı, bəyənilən cəhətlər təqdir edilməli, bəyənilməyənlər isə aradan qaldırılmalıdır.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqatlara əsaslanaraq bu nəticəyə gəlirik ki, məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların başlıca fəaliyyəti oyundur, lakin hərəkətli və süjetli-rollu oyunların əksəriyyəti əmək tapşırıqları vasitəsilə həyata keçirilməlidir. Bütün bunları nəzərə alaraq deyə bilərik ki, məktəbəqədər yaş dövründə əmək tərbiyəsinin təşkili işinin yolları bu və ya digər formada tədqiq edilsə də, bu sahədə vərdişlərin, bacarıqların inkişaf etdirilməsi üsulları tədqiqatçıların diqqətindən kənar qalmışdır. Aparılan tədqiqat bu problemin öyrənilməsinə və həlli yollarının araşdırılmasına həsr edilmişdir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində aparılan

əmək məşğələlərinin uşaqların əmək tərbiyəsində rolu və bu zaman ortaya çıxan problemlərin həlli yolları göstərilmişdir.

Məqalədə verilən tövsiyələrdən istər tərbiyəçi-müəllimlər, istərsə də valideynlər məktəbəqədər yaşlı uşaqların əmək tərbiyəsi üzrə işin təşkilində yararlanı bilərlər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin Proqramı (kurikulumu) (3-6 yaş). (2012). Bakı.
2. Əliyev Ə. (1988) Şagirdlərdə yaradıcı fəallığın inkişafına dair. «Azərbaycan məktəbi»jurnalı. №1, səh. 13-15.
3. Əsgərova R. (2006). Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda rəbitəli nitqin inkişafı. Bakı: «Hərbi nəşriyyat».
4. Həsənov A. (1993). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əmək tərbiyəsi. Bakı: «Azərbaycan».
5. Həsənov A. (2000). Məktəbəqədər pedaqogika. Bakı: «Nasir».
6. Həsənov A. (2011). Pedaqogika. Bakı: «Nasir».
7. Kərimov Y. (1997). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitq inkişafının metodikası. Bakı.
8. Qədirov Ə. (2002). Yaş psixologiyası. Bakı: «Maarif».
9. Məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyə və təlim Proqramı. (2010). Bakı.
10. Məmmədova Y. (2019). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsinin məzmunu və yolları. Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı.
11. Mursaqulova R. (2012). Məktəbəqədər pedaqogika. Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı.

Directions of organizing educational work in preschool: theoretical and practical issues

Aybaniz Sadikhova

Kindergarten-baby house No 23 «Sun», Azerbaijan.

E-mail: bagcha23@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4218-3736>

Abstract. The article provides information on the innovations in the field of education, the tasks set for the kindergarten and pedagogical staff, according to the requirements of the «Early Childhood Education Curriculum». The author emphasizes that organizing training and education in the preschool system has four areas of development – physical development (health and safety); cognition; aesthetic development; socio-emotional development. The article also discusses the knowledge and skills that children can progress in different areas of development for succeeding in education. Thus, classes organized for this purpose gives an opportunity for children to develop their thinking skills, personal qualities and abilities, and to acquire vital skills. In conclusion, the author talks about the implementation of the program requirements in the kindergarten named «Gounash» (Sun) and the success of teaching staff.

Keywords: preschool education, personality formation, physical development, cognitive development, aesthetic development, social and emotional development, communication skills.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.106>

To cite this article: Sadikhova A. (2020) Directions of organizing educational work in preschool: theoretical and practical issues. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 29–37.

Article history: Received – 18.10.2019; Accepted – 28.10.2019

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə işinin təşkili istiqamətləri: nəzəri və təcrübi məsələlər

Aybəniz Sadıxova

23 nömrəli «Günəş» körpələr evi-uşaq bağçası. Azərbaycan.

E-mail: bagcha23@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4218-3736>

Xülasə. Məqalədə «Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)»nın tələblərindən irəli gələn, təhsil sahəsində həyata keçirilən yeniliklər, uşaq bağçası və onun pedaqoji kollektivinin qarşısında qoyulan vəzifələr haqqında məlumat verilir. Müəllif qeyd edir ki, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyənin təşkili dörd inkişaf sahəsi – fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik; idrak; estetik inkişaf; sosial-emosional inkişaf sahələri əsasında aparılmalıdır. Həmçinin məqalədə uşaqların ümumi inkişafı üçün onlarda ayrı-ayrı inkişaf sahələri üzrə formalaşdırılan bilik və bacarıqlardan da bəhs edilir. Bu məqsədlə təşkil olunan məşğələlərdə uşaqların təfəkkürünün, şəxsi keyfiyyətlərinin, bacarıq və qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsinə, həyat üçün zəruri olan bacarıqların qazanılmasına şərait yaranır. Sonda müəllif «Günəş» körpələr evi-uşaq bağçasında proqram tələblərinin necə həyata keçirilməsindən, onun pedaqoji kollektivinin uğurlarından söz açır.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, şəxsiyyətin formalaşması, fiziki inkişaf, idrakın inkişafı, estetik inkişaf, sosial-emosional inkişaf, kommunikasiya bacarıqları.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.106>

Məqaləyə istinad: Sadıxova A. (2020) Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlim-tərbiyə işinin təşkili istiqamətləri: nəzəri və təcrübi məsələlər. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 29–37.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 18.10.2019; qəbul edilib – 28.10.2019

Giriş / Introduction

«Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı»nda deyilir: «Cəmiyyət öz gələcəyini təmin etmək məqsədi ilə yeni nəslin yüksək səviyyədə hazırlığına nail olmalı və buna görə də təhsil üstün inkişaf etdirilən sahəyə çevrilməlidir» [Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı, 1999]. Deməli, cəmiyyətin inkişafında vacib amillər olan elm və mədəniyyətin, xalqın intellektual potensialının formalaşdırılması təhsil sistemi vasitəsi ilə təmin edilir. Dərin biliyə, bacarıqlara malik şəxsiyyət formalaşdırmaq, vətəninə, xalqını sevən, hərtərəfli inkişaf etmiş sağlam nəsil yetişdirmək kimi mühüm vəzifələrin yerinə yetirilməsində məktəbəqədər təhsilin rolu böyükdür. Məktəbəqədər təhsil vahid təhsil sisteminin ilk pilləsi olub, uşaqların intellektual, fiziki, psixoloji inkişafında, şəxsiyyətinin formalaşmasında və məktəbə hazırlanmalarında xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Azərbaycan təhsil sisteminin modernləşdirilməsinin əsas strateji istiqamətlərindən biri olan keyfiyyətin yüksəldilməsi, yeni yanaşmaların, fəal təlim metodlarının tətbiqi və onlardan səmərəli istifadənin təşkili təhsil sistemində ən vacib problem kimi qiymətləndirilir. «Təhsil cəmiyyətin ən zəruri komponentlərindən olmaqla, inkişafın əsasını təşkil edir. Demokratik tərəqqi yolunda olan Azərbaycanda təhsilə məhz bu müstəvidə yanaşılır» [Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı, 1999].

İslahat Proqramında məktəbəqədər təhsilin strukturunda aşağıdakı dəyişikliklərin aparılması bir vəzifə kimi qarşıya qoyulmuşdur:

- «Azərbaycan Respublikası ərazisində yerləşən məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqların əhatə olunmasının kəskin surətdə azalmasını nəzərə alaraq, məktəbəqədər müəssisələrin şəbəkəsini təkmilləşdirmək;
- müasir tələblərə cavab verən, uşaqların dünyagörüşünü artıran, onların fiziki inkişafını təmin edən, sağlamlığını qoruyan yeni tipli müəssisələrin açılmasını təmin etmək» [Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı, 1999].

«Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı»nda qoyulmuş vəzifələrə əsasən, məktəbəqədər təhsilin sürətlə inkişaf etdirilməsi, onun beynəlxalq standartlara tam uyğunlaşdırılması məqsədi ilə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, cənab İlham Əliyevin 12 mart, 2007-ci il tarixli, 2089 nömrəli Sərəncamı ilə «Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı» (2007–2010-cu illər) təsdiq edilmişdir.

«Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»nun xarakterik cəhəti ondan ibarətdir ki, təlim prosesində uşaqların tərbiyəsinin, şəxsi keyfiyyət və qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsinə, həyat üçün zəruri olan bacarıqların qazanılmasına şərait yaranır, nəticəyönümlülüyə, uşaqyönümlülüyə, tələbyönümlülüyə istinad olunur. «Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)» nəticəyönümlü,

uşaqların meyil, maraq və qabiliyyətlərinə əsaslanan, onların imkanlarını nəzərə alan, məktəbəqədər yaş dövrünün xarakterik xüsusiyyətlərini, məzmununu, məqsəd və vəzifələrini, təlim strategiyaları və inkişafının izlənilməsini, qiymətləndirilməsini özündə əks etdirən konseptual bir sənəddir.

Bu proqramın ən mühüm cəhəti onun nəticəyönümlü olmasıdır. Bu sənəd hazırlanarkən təlim prosesində hər yaş qrupunda əldə edilməsi nəzərdə tutulan nəticələr əvvəlcədən müəyyənləşdirilmişdir. Bu nəticələr həm məzmunu ifadə edir, həm də uşaqların inkişafının izlənilməsi və qiymətləndirilməsinə imkan verir. Nəticələrin əvvəlcədən müəyyən olunması onları əldə etməyə yönəldilmiş fəaliyyətlərin inkişafını izləmək və istiqamətləndirmək üçün şərait yaradır. Proqramda irəli sürülmüş təlim nəticələri uşaqların fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik, sosial-emosional, idraki, estetik inkişaflarına, yaşlarına uyğun elementar bilik və bacarıqların mənimsənilməsinə istiqamətləndirilmişdir.

Əsas hissə / Main part

«Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»na əsasən, həmin müəssisələrdə təlim-tərbiyənin təşkili dörd inkişaf sahəsi əsasında aparılmalıdır:

Fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların fiziki inkişafı, sağlamlığının qorunması və təhlükəsizliyi təmin olunur. Sağlamlığın necə möhkəmləndirilməsi, orqanizmin müqavimətinin yüksəldilməsi haqqında anlayışlar yaradılır. «Fiziki inkişafa böyük, kiçik və hissi (sensor) motor hərəkətlərinin inkişafı daxildir. Uşağın hərtərəfli inkişafı üçün daha səmərəli vasitələrin müəyyən edilməsi, gigiyenik tələblərə cavab verən şəraitin yaradılması (rasional qidalanma, düzgün təşkil edilmiş rejim, fiziki mədəniyyət məşğələləri və s.), bunların əlaqələndirilməsi, düzgün qamət, hərəkət texnikası, hərəkətli oyun qaydaları, uşaqlarda fiziki keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsi təmin olunur» [Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu). 2014]. Təhlükə və çətinliklərə hazırlıq, məişətdə ehtiyatlı olmaq, ictimai yerlərdə mədəni davranmaq, yol hərəkəti qaydaları haqqında ilkin təsəvvürlərin, ekoloji mədəniyyətin formalaşdırılması və s. üçün şərait yaranır.

İdrakın inkişafı. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda dərkətmənin inkişafı onlarda öyrənməyə həvəs və maraq yaradır. Məktəbəqədər yaşlı uşağın idrak fəaliyyətində sistemlilik, ardıcılıq, əlaqəlilik, həyat şəraitinə uyğunluq mühüm prinsiplər hesab olunur. Məktəbəqədər yaş dövründə uşaq sadə danışq bacarıqlarına, rabitəli nitqə yiyələnir, ətrafdakılarla ünsiyyət qurur, öz fikirlərini təqdim etməyi öyrənir. Uşaqlar təmasda olduqları əşyaların adlarını, əlamətlərini düzgün ifadə edir, bu istiqamətdə məntiqi mühakimə yürütmək, düzgün, sadə ümumiləşdirmələr aparmaq, əqli nəticəyə gəlmək bacarıqlarını nümayiş etdirirlər. Uşağın yerinə yetirdiyi tapşırıqlar onun məntiqi mühakimə bacarıqlarını, intuisiyasını, zaman

və məkan haqqında təsəvvürlərini genişləndirir. Riyazi tapşırıqların həlli prosesində uşaqlarda induksiya-deduksiya, ümumiləşdirmə, konkretləşdirmə, təhlil-tərkib, təsnifatmə, sistemləşdirmə, mücərrədləşdirmə və eyniləşdirmə kimi mühakimə bacarıqları inkişaf edir.

Estetik inkişaf. Məktəbəqədər təhsil ətraf aləmin gözəlliklərini duymaq, qavramaq və müvafiq bədii nümunələr yaratmaq üçün ilkin pillədir. Bu sahədə aparılan işlər estetik tərbiyənin vəzifələrinə daxildir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların estetik inkişafı onların yaradıcılıq qabiliyyətlərini stimullaşdırır. Estetik tərbiyə uşaqlarda gözəllik hissinin, bədii zövqün, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin, ətraf aləmi müşahidə və müzakirə etmək bacarıqlarının inkişafını təmin edir. Təsviri fəaliyyətdə rənglər, formalar, modellərin quraşdırılması, musiqidə sadə melodiyaların, mahnıların dinlənilməsi və uşaq musiqi alətlərində ifa olunması onların estetik inkişafına istiqamət verir. Uşaqlarda gözəllikləri qiymətləndirmək bacarığı, ətraf aləmə müsbət emosional münasibət formalaşmağa başlayır.

Sosial-emosional inkişaf. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda sosial və emosional keyfiyyətlər vəhdətdə inkişaf edir. Uşaq öz emosional əhval-ruhiyyəsini yaşadığı sosial mühitin normalarına uyğun olaraq tənzimləyir. Sosial-emosional inkişaf nəticəsində uşaqlarda insanlara müsbət münasibət, xeyrxahlıq, qayğıkeşlik, qarşılıqlı yardım, başqasının dərdinə şərik olmaq və s. mənəvi keyfiyyətlər yaranır. Uşaqlar oyun, əmək və əməli fəaliyyətə, kollektivdə davranış qaydalarına dair ilkin bacarıqlara yiyələnirlər.

Ünsiyyət bacarıqlarının köməyi ilə birgə fəaliyyətin müxtəlif növlərində şəxsiyyətlərarası əlaqələr, qarşılıqlı təsir və anlaşma təmin olunur. Bu bacarıqlar uşağın sosiallaşmasında əsas vasitəyə çevrilir.

Bilik, bacarıq və dəyərlərin formalaşdırılması. Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilin yeni tələbləri böyüməkdə olan nəslə «nəyi» və «necə öyrənməyin» öyrədilməsini əsas məqsəd kimi qarşıya qoyur. Bu baxımdan dünya təhsilindəki yeni ideyalardan, informasiya texnologiyalarından istifadə, biliklərin inteqrasiya olunması mühüm əhəmiyyətə malikdir. Hər bir məktəbəqədər yaşlı uşaqda bəşəri dəyərlərə hörmət hissi formalaşdırılmalı, onlar öz fikir və istəklərini sərbəst şəkildə ifadə etmək, məsuliyyətli, təşəbbüskar olmaq, əməkdaşlıq etmək, müstəqil fəaliyyət göstərmək bacarıqlarına malik olmalıdırlar. Bu baxımdan tərbiyəçi-müəllimlər təlim və təlimdənkənar vaxtlarda müxtəlif interaktiv metodlardan istifadə etməklə uşaqlarda şüurlu fəaliyyət göstərmək, səmimilik, böyüklərə hörmət, kiçiklərə qayğı, güzəştə getmək bacarıqlarını, müxtəlif etik normaları formalaşdıraraq möhkəmləndirməlidirlər.

Bu gün məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda bilik və bacarıqların formalaşdırılması cəmiyyətdə uşaqların gələcək həyatı üçün vacib olan tolerantlığın da inkişafına təkan verir. Belə ki, uşaqların dili, dini və irqindən asılı olmayaraq, bütün insanlara münasibətdə mehribanlıq, səmimilik, dözümlülük, güzəştə getmək və

s. bacarıqları nümayiş etdirmələri tolerantlığın əsas göstəricilərindəndir. Təlim prosesində uşaqların bir tədqiqatçı kimi fəaliyyət göstərmələri mənimsənilmiş biliklərin bacarıqlara çevrilməsinə səbəb olur. «Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»nda müəyyənləşdirilmiş inkişaf sahələri üzrə uşaqların mənimsədikləri bilik və bacarıqlar həm tərbiyəçilər, həm də valideynlər tərəfindən qiymətləndirilməlidir. [Baxışova Ş. 2019, s. 26-29].

Müasir məktəbəqədər təhsil uşaqların ümumi inkişafı naminə onlarda aşağıdakı bilik və bacarıqların formalaşdırılmasını nəzərdə tutur:

- fiziki inkişaf;
- öz nailiyyətlərini başqaları ilə bölüşmək;
- verilən tapşırıqları fərdi və qrup şəklində yerinə yetirmək;
- sərbəst fikir söyləmək, başqalarının fikirlərinə münasibət bildirmək;
- məntiqi ardıcılıqla səbəb və nəticə arasında əlaqəni tapmaq;
- nitq inkişafı;
- sadə riyazi təsəvvürlərin formalaşdırılması;
- savad təlimi;
- ətraf aləmlə tanışlıq;
- təsviri fəaliyyət, yapma və applikasiya işi;
- konstruktiv fəaliyyət;
- musiqi duyumunun inkişafı [Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu), 2014].

«Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»nda nəzərdə tutulan bütün bilik və bacarıqlar uşaqların məktəb təliminə hazırlığı, inkişafı üçün şərait yaradır. Proqramın tələblərinə uyğun olaraq, hər bir tərbiyəçi-müəllimə uşaqlarda aşağıdakı bilik, bacarıq və dəyərlərin formalaşdırılmasına xüsusi diqqət yetirməsi tövsiyə edilir:

- müqayisə əsasında təhlil-tərkib aparmaq, hadisələr arasında səbəb-nəticə əlaqələrini təhlil etmək;
- ixtiyari və davamlı diqqətin formalaşdırılması;
- böyük, kiçik və hissi motor hərəkətlərin inkişafı;
- sanitariya-gigiyenik qaydalara əməl olunması;
- davranış etiketlərinin yerinə yetirilməsi;
- estetik bacarıqların (təsviri incəsənət, musiqi duyumu, applikasiya və s.) formalaşdırılması;
- sosial münasibətlər qurmaq;
- hərfləri (çap və kəsmə əlifba) tanımaq;
- ifadəli və aydın nitq qabiliyyəti;
- sadə məntiqi məsələlərin həlli;
- biliklərin təfəkkürə əsaslanaraq mənimsənilməsi;
- fikirlərin dəqiq və məntiqli ifadəsi.

Bu göstəricilərdə uşaqların məktəb təliminə fiziki və psixoloji cəhətdən hazırlığı xarakterizə olunur. Beləliklə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlara verilən sadə bilik və bacarıqlar onların ətraf aləmi dərk etmələrində mühüm rol oynayır.

Bu proqram tələbləri bizim müəssisəmizdə necə həyata keçirilir?

Bizim məktəbəqədər müəssisəmizdə təlim-tərbiyənin təşkili yuxarıda haqqında danışdığımız dörd inkişaf sahəsi əsasında aparılır. Məşğələlərdə uşaqların ümumi inkişafı üçün «Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»nda nəzərdə tutulan bilik və bacarıqlar formalaşdırılır.

«Günəş» körpələr evi-uşaq bağçası yeniliklərə ilk imza atanlardandır. Bizim məktəbəqədər müəssisədə «Bilik günü», «Müstəqillik günü», «Payız bayramı», Yeni il və Dünya Azərbaycanlılarının Həmrəylik günü, ulu öndər Heydər Əliyevin anım günü, Bayraq günü, Novruz bayramı və s. tədbirlər çox böyük entuziazm və xüsusi hazırlıqlarla təşkil olunur.

Şəhid ailələri ilə görüşlər təşkil olunur. Aprel şəhidi Əli İntiqam oğlu Heydərovun anım günündə onun anası da iştirak edirdi...

Bütün bayramlar kostyumlaşdırılmış səhnəciklərlə, canlı musiqinin müşayiəti ilə həyata keçirilir. Bu kostyumlar bağçanın daxili imkanları hesabına hazırlanır. Artıq bağçamızın öz kostyum bazası var. Nağıllar və səhnəciklərdə istifadə olunan maketlər də həmçinin. Bütün nağıllar stendləşdirilir və onları səhnələşdirdikdə bu stendlərdən istifadə olunur. Tərbiyəçilərin də iştirakı ilə uşaqlara kostyumlaşdırılmış tamaşalar göstərilir.

«Torpaqdan pay olmaz!», «Ətraf aləmi qoruyaq!», «Əlvida, bağça, salam, məktəb!», Novruz bayramı tədbirləri böyük coşqu və həvəslə həyata keçirilir. Novruz bayramında bütün çərşənbələr qeyd olunur. Təsadüfi deyil ki, 2018-ci ildə bağçamızda keçirilmiş Novruz şənliyi Az.TV kanalında nümayiş etdirilmişdi.

«Fövqəladə hallar uşaqların gözü ilə» mövzusunda tədbir də çox maraqlı keçdi. Tədbir haqqında valideynlər və uşaqlar əvvəlcədən məlumatlandırıldılar ki, əsassız həyəcanlara, şayiələrə yol verilməsin. Tədbirdə bağçaya yangınsöndürən maşın gəldi, «yanğın»da əsl yangınsöndürənlər iştirak etdilər. Bunun üçün bağçanın həyatında kiçik bir evcikdə «yanğın törədildi»... Uşaqlar öz gözləri ilə yanğının baş verməsi səbəblərini gördülər, bu zaman necə davranmağı, yanğın zamanı hansı nömrəyə zəng edib, xəbər verməyi öyrəndilər.

Bütün bunlardan əlavə, bağçamızda tərbiyəçi-müəllimlərin və uşaqların əl işlərindən ibarət sərgilər təşkil olunur. «Ən yaxşı qrup» müsabiqəsi, şeir və rəsm müsabiqələri keçirilir, qaliblər mükafatlandırılır. Müsabiqələrdə başqa məktəbəqədər müəssisələrin uşaqları və tərbiyəçiləri də iştirak edirlər.

2016-cı ildə bizim məktəbəqədər müəssisə Abşeron rayonu üzrə «İlin bağçası» müsabiqəsinin qalibi olub. Elə həmin ildə də məktəbəqədər müəssisəmiz bağçalararası idman yarışlarında birinci yeri tutub.

2018-ci ildə Azərbaycan Cümhuriyyətinin 100 illiyi ilə əlaqədar silsilə tədbirlər, «Şən startlar» yarışları həyata keçirilmişdir.

Bağçamızın məzunları Bakı şəhərinin məşhur liseylərinə qəbul olunurlar. Bağçamızın iş təcrübəsi digər məktəbəqədər təhsil müəssisələri tərəfindən öyrənilir. Tərbiyəçilər və uşaqlar vahid formaya keçiblər. Formalar yaş qruplarına görə, müxtəlif rənglərlə fərqləndirilir.

Bağçamızın təcrübəli və işgüzar pedaqoji kollektivi var. Metodist Kifayət Xəlilova bağçanın açıldığı ilk gündən burada fəaliyyət göstərir və Abşeron RİK-in Fəxri fərmanı ilə təltif olunmuşdur. Bundan başqa, əməkdaşlarımızdan Bikə Mehdiyeva, Günay Eynullayeva, Xumar Hüseynova, Səadət Saadova, Ellada Babayeva, Rəfiqə Ağayeva, Vüsalə Ağayevanın da fəaliyyəti Abşeron RİK tərəfindən dəyərləndirilmişdir.

Bağçamızın yetirməsi olan musiqi rəhbəri V.Ağayeva rayonun bütün tədbirlərində fəal iştirak edir.

Biz bağçamızın məzunlarının sonrakı həyatını da izləyirik. Şahmat məktəbinin açılışında Azərbaycan Respublikasının Prezidenti, cənab İlham Əliyev bağçamızın yetirməsi Əli Züqanovla görüşüb, onun fəaliyyətini rəğbətləndirib.

Bağçamızın məzunu Ayla Səmədzadə 4 nömrəli Masazır tam orta məktəbinin açılışında ölkəmizin birinci xanımı, Birinci vitse-prezident Mehriban Əliyevanı salamlamışdır. Mehriban xanım onun nitq qabiliyyətindən o qədər razı qalmışdı ki, onun sonrakı taleyini öz nəzər-diqqətində saxlayacağını qeyd etmişdi.

Hər ayın son həftəsinin cümə günü bağçamızda «Açıq qapı» günü keçirilir. Həmin gün valideynlər, arzu edən hər kəs bağçamıza gəlib, onun fəaliyyəti ilə, onları maraqlandıran problemlərlə tanış ola bilərlər.

Hər bir insan kimi, müəyyən zaman kəsiyindən sonra dönüb geriye baxarkən, uzun bir dövrü arxada qoyub gəldiyimizi görürük. Bizim «Günəş» körpələr evi-uşaq bağçası 40 ildən artıqdır ki, fəaliyyət göstərir. Bu illər ərzində minlərlə körpələrimiz böyüyüb, yetkinləşib, müstəqil həyata atılıb, cəmiyyətimizin, vətənimizin layiqli vətəndaşı olublar. Bu şərəfli işdə bizim də müəyyən bir əməyimiz olubsa, bununla qürur hissi duyur, fəxr edirik.

Nəticə / Conclusion

Uzun illərin iş təcrübəsinə və araşdırmalara əsaslanaraq, bu qərara gəlirik ki, vahid təhsil sisteminin ilk pilləsi kimi qeyd edilən məktəbəqədər dövrdə uşaqların intellektual, fiziki və psixoloji inkişafı, onların şəxsiyyətinin formalaşması, məktəbə hazırlanmaları kimi aktual vəzifələrin yerinə yetirilməsi problemləri əhatə olunur. Azərbaycan təhsil sisteminin modernləşdirilməsinin əsas strateji istiqamətlərindən biri – təhsil sistemində ən vacib problem olan məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi yeni yanaşmaların, fəal təlim metodlarının

tətbiqi və onlardan səmərəli istifadənin təşkili sayəsində mümkündür.

«Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu)»na əsasən, məktəbəqədər müəssisələrdə təlim-tərbiyə işi dörd inkişaf sahəsi üzrə – fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik, idrak, estetik tərbiyə, sosial-emosional inkişaf sahələri əsasında təşkil olunur. Bu inkişaf sahələri üzrə təşkil olunan məşğələlərdə uşaqların fiziki inkişafı, sağlamlıqlarının qorunması və təhlükəsizliyi təmin olunur, dərk etmə, ətraf aləmin gözəlliklərini duymaq, qavramaq və müvafiq bədii nümunələr yaratmaq bacarıqları inkişaf etdirilir, uşaqlarda insanlara müsbət münasibət, xeyirxahlıq, qayğıkeşlik, qarşılıqlı yardım, mərhəmət və s. mənəvi keyfiyyətlər formalaşır.

Məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqların intellektual, fiziki və psixoloji inkişafı, şəxsiyyətlərinin formalaşdırılması və məktəbə hazırlanmalarında fəal təlim metodlarından istifadə müsbət nəticələr verir.

Beləliklə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlara verilən sadə bilik və bacarıqlar onların inkişafında, gələcək həyata hazırlanmalarında mühüm rol oynayır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı. (2019). Bakı, 8 avqust, № 351.
2. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı. (2007–2010-cu illər).
3. Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı. (1999). Bakı, 8 s.
4. Baxışova Ş. (2019). Məktəbəqədər təhsil proqramının reallaşdırılmasında inkişafetdirici təlim mühitinin rolu. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalı. №1, səh. 26-29.
5. Cəfərova L.K., Əhmədova A.M., Rəhimova S.Ə. Müasir uşaq bağçalarında təlimin təşkili. Bakı: «Apostrof», 2011, 96 s.
6. Məktəbəqədər müəssisə rəhbərinin stolüstü kitabı. (2015). ARTPI-nin Təhsil Texnologiyaları Mərkəzinin nəşriyyatı, 352 səh.
7. Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2017).
8. Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu). (2014). Bakı, ARTPI-nin Təhsil Texnologiyaları Mərkəzinin nəşriyyatı. 9 s.
9. Məktəbəqədər təhsilin yeni məzmununun xüsusiyyətləri (metodik tövsiyə). (2015). Bakı.
10. Khalafov A. (2019) The stimulating and obstructing factors for the application of student-centered education in Azerbaijani schools. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 688, Issue III, pp. 49–58.

Intramural school assessment serves to the objective measurement of student achievements

Sima Ismayilzadeh

Primary school teacher of the Binagadi district of secondary school No 313.
Azerbaijan. E-mail: sima.ismayilzade@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5564-612X>

Abstract. The article discusses the types of intramural school assessment and its use as a tool for objective measurement of student learning outcomes. It is noted that in the modern learning system assesses the student's knowledge and skills, not his memory. This kind of assessment is an effective way of tracking student progress and learning lag, determining accordance of learning outcomes with content standards, and improving student learning outcomes. The author concludes that intramural school assessment is purposeful and indicates that the more precisely the goals are defined, the more accurate, qualitative, and objective the assessment will be. The author also considers it important to study the real situation in order to assess the quality of education in modern times, to monitor and forecast the dynamics of development.

Keywords: assessment, summative assessment, formative assessment, self-assessment, development, quality.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.107>

To cite this article: Ismayilzadeh S. (2020) Intramural school assessment serves to the objective measurement of student achievements. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 39–47.

Article history: Received — 02.09.2019; Accepted — 20.09.2019

Məktəbdaxili qiymətləndirmələr şagird nailiyyətlərinin obyektiv ölçülməsi vasitəsi kimi

Sima İsmayılzadə

Binəqədi rayonu, 313 nömrəli tam orta məktəbin ibtidai sinif müəllimi.

Azərbaycan. E-mail: sima.ismayilzade@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5564-612X>

Xülasə. Məqalədə məktəbdaxili qiymətləndirmənin növlərindən və onun şagirdlərin təlim nəticələrinin obyektiv ölçülməsinə xidmət edən bir vasitə olmasından bəhs edilir. Müəllif tədqiqatda vurğulayır ki, məktəbdaxili qiymətləndirmə təlimdə məqsədlərin məzmun standartlarına uyğunluğunun müəyyən olunması, təlim nəticələrinə nail olmaq üçün düzgün strategiyanın seçilməsi, eləcə də təhsilalanların bu nəticələrə nail olma səviyyəsinin müəyyən edilməsi, gündəlik dərslərdə onların irəliləmə və geriləmələrinin izlənilməsi kimi prosesləri əhatə edir. Bundan əlavə, məqalədə göstərilir ki, müasir təlimdə şagirdin hafizəsinin deyil, bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi aparılır. Həmçinin müəllif müasir dövrdə təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi, inkişaf dinamikasının izlənilməsi və proqnozlaşdırılması üçün real vəziyyətin öyrənilməsini vacib hesab edir.

Açar sözlər: qiymətləndirmə, summativ qiymətləndirmə, formativ qiymətləndirmə, özünüqiymətləndirmə, diaqnostik qiymətləndirmə, qiymətləndirmə səviyyələri, inkişaf, keyfiyyət.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.107>

Məqaləyə istinad: İsmayılzadə S. (2020) Məktəbdaxili qiymətləndirmələr şagird nailiyyətlərinin obyektiv ölçülməsi vasitəsi kimi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 39–47.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 02.09.2019; qəbul edilib – 20.09.2019

Giriş / Introduction

«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikası Qanununun 19-cu maddəsində deyilir: «19.13. Ümumi orta təhsilin məqsədi təhsilalanların şifahi nitq və yazı mədəniyyətinin, ünsiyyət bacarığının, idrak fəallığının və məntiqi təfəkkürünün inkişafını, təhsil proqramına daxil olan fənlər üzrə və eləcə də dünya sivilizasiyasının inkişafı haqqında müvafiq bilik və təsəvvürlərinin formalaşdırılmasını, müasir informasiya-kommunikasiya vasitələrindən istifadə etmək qabiliyyətini, hadisələri qiymətləndirmək və öz gələcək fəaliyyət istiqamətlərini müəyyənləşdirmək bacarığını təmin etməkdən ibarətdir» [«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu. 2009]. Proqramda nəzərdə tutulan bilik və təsəvvürlərin formalaşdırılmasının, bacarıqların və qabiliyyətlərin səviyyəsinin öyrənilməsi şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi yolu ilə həyata keçirilir.

Əsas hissə / Main part

Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi təlim prosesində əks-əlaqəni təmin etmək, onun inkişafını, keyfiyyətini izləmək, irəliləmə və geriləmələrini nəzarətdə saxlamaq, geriləmələri aradan qaldırmaq üçün vacib məsələlərdən biridir. Qiymətləndirmə şagirdin mövcud bilik və bacarıqlarını aşkara çıxarmaq, çətinliklərini öyrənməklə yanaşı, tədris materiallarının keyfiyyətini müəyyənləşdirmək üçün də bir vasitədir və «Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası»nda bu barədə belə deyilir: «Yeni qiymətləndirmə sisteminin hazırlanması Təhsil Sektorunun İnkişafı layihəsində prioritet istiqamətlərdən biri kimi müəyyən olunmuşdur. Təlim və tədris prosesinin təkmilləşdirilməsi, ölkə üzrə şagirdlərin nailiyyətləri barədə obyektiv məlumatların əldə edilməsi, habelə dövlət təhsil standartlarının monitorinqinin həyata keçirilməsi üçün müasir qiymətləndirmə mexanizmlərinin yaradılması mühüm vəzifə kimi irəli sürülür. Təhsilin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsində əsas göstərici şagirdin təlim nəticələri olduğundan, həmin nəticələrin obyektiv qiymətləndirilməsi də keyfiyyəti üzə çıxaran ən etibarlı mənbə hesab olunur [Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. 2009].

Hər bir təhsil mühitində qiymətləndirmə aparmaq üçün müxtəlif metodlar, vasitələr olmuşdur. İllər keçdikcə qiymətləndirmənin obyektivi, məqsədi, xüsusiyyətləri, göstəriciləri, rolu, vəzifəsi, forması, metodları, vasitələri, nailiyyət səviyyələri, keyfiyyət və kəmiyyət göstəriciləri dəyişmişdir.

Təhsildə ölçmə dedikdə təhsilalanın hər hansı bir fənnin məzmunu üzrə nümayiş etdirdiyi bilik və bacarıqlarının uyğun qiymətləndirmə standartları ilə müqayisə edilməsi başa düşülür. Qiymətləndirmə isə bu ölçmədən sonra təhsilalanın bilik və bacarığı haqqında qərarın verilməsidir və ya təhsilalanın təlim nəticələrinin

müşahidəsi və qiymətləndirmə meyarlarına əsaslanan bir qərarın çıxarılmasıdır.

«Təhsildə ölçmə və qiymətləndirmə nəyə xidmət edir?»

1. Şagirdin öyrənmə səviyyələrini müəyyən edir.
2. İnkişafda irəliləmə və geriləmələrin aşkar olunmasına şərait yaradır.
3. Təlim prosesində şagirdin qarşısına çıxan çətinlikləri müəyyənləşdirir.
4. Qiymətləndirmə vasitələrinin səviyyəsini aşkara çıxarır.
5. Təlimin növbəti mərhələsini planlaşdırmağa zəmin yaradır.
6. Təlim nailiyyətlərinin şagirdlərin özləri və müəllimlər tərəfindən qiymətləndirilməsini təmin edir [Mehrabov A., Cavadov İ. Bakı, 2007].

Son illərdə yeni elm sahələrinin yaranması, texnoloji yeniliklər cəmiyyətin öz vətəndaşlarından gözlədiyi qabiliyyət və bacarıqların müxtəlifliyinə səbəb olmuşdur. Bu fərqlilik təhsil proqramlarında da əks etdirilmişdir. Proqramlardakı dəyişikliklər, cəmiyyətin insanlardan gözlədiyi bilik, bacarıq və vərdişlərin nə dərəcədə qiymətləndirilməsi mühüm amildir.

Şagirdin malik olduğu məlumat, bacarıq, qabiliyyət və vərdişləri gerçək həyatda, ya da hər hansı konkret şəraitdə tətbiq edə bilməsi müasir təhsilin əsas məqsədlərindən biridir.

Qiymətləndirmə təlim prosesinin ayrılmaz hissəsidir. Şagirddə yaddaşa əsaslanan əzbərlənmiş məlumatlar deyil, qabiliyyət və vərdişlərə əsaslanan səviyyə bacarıqları, yalnız öyrənmə məhsulu deyil, öyrənmə prosesləri də qiymətləndirilir.

Öyrənmə prosesinin və şagird müvəffəqiyyətlərinin etibarlı metodlarla ölçülməsi, qiymətləndirilməsi təhsilin keyfiyyətini, səmərəliliyini artırmaq baxımından olduqca əhəmiyyətlidir. Öyrənmə müddətində şagird prosesin mərkəzində yer tutur və ona tam öyrənmə modeli, dayanıqlı öyrənmə fəaliyyətləri tətbiq olunur.

Hər şagird yeni biliyi öz fərdi qabiliyyətlərinə uyğun olaraq öyrənib, bacarığa çevirir. Bu səbəbdən də şagirdi öz inkişaf səviyyəsinə görə, başqaları ilə müqayisə etmədən qiymətləndiririk. Bildiyimiz kimi, qiymətləndirmədə ev tapşırıqları, müşahidə, oxu, yazı, rubrikələr, özünüqiymətləndirmə, layihələr, test və s. kimi müxtəlif metod və vasitələrdən istifadə olunur. Bu metod və vasitələri seçərkən fənnin məqsədi, vəzifəsi, standartın xüsusiyyətləri, keçilmiş mövzunun məzmunu nəzərə alınmalıdır.

Hər tədris ili başlayanda, illik perspektiv planlaşdırmalar hazırlanarkən hansı növ ölçmə vasitələrinin istifadə ediləcəyi və nəticələrin hansı meyarlarla dəyərləndiriləcəyi mövzuların məzmun standartlarına görə müəyyən edilir. Şagirdlərin bilik və bacarıqlarını müəyyən etmək, tədrisin keyfiyyətini artırmaq, tətbiq olunan modelin səmərəliliyini, müsbət və mənfi tərəflərini təsbit etmək məqsədi ilə ölçmə və qiymətləndirmə əməliyyatları aparılır. Yüksək səviyyəli təhsil insana öz rifah halını yaxşılaşdırmaq, müasir texnologiyaları mənimsəmək,

əmək bazarında rəqabətə davamlı mütəxəssis kimi mövqe tutmaq imkanı verir: «Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» İnkişaf Konsepsiyasına uyğun olaraq, şəxsə hərtərəfli bilik və bacarıqların verilməsi məqsədi ilə təhsil sisteminin institusional əsasları, infrastrukturu və insan resursları inkişaf etdirilməlidir. Təhsilin inkişafı ölkədə əhəlinin rifahının yaxşılaşdırılması, həmçinin fərdin həyatının daha yüksək səviyyədə qurulması üçün zəmin yaradır. Təhsil insanlara texnologiyaları çevik mənimsəmək, əmək bazarında layiqli yer tutmaq və ömür boyu təhsil prosesinə qoşulmaq, sağlam həyat tərzini, ətraf mühitə münasibətdə düzgün mövqe seçmək imkanı verir» [«Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» İnkişaf Konsepsiyası].

Azərbaycanda, artıq 12 ildir ki, yeni fənn proqramları (kurikulumları) tətbiq olunur. Yeni fənn proqramlarının (kurikulumlarının) məzmununu standartlar şəklində verilmişdir. Məzmun standartları, əsasən, şagirdlərin nail olacaqları nəticələr, onların fəaliyyəti və ya yaş səviyyələrinə uyğun əldə ediləcəkləri bacarıqlar üzərində qurulmuşdur. Fənn kurikulumlarına görə, qiymətləndirmə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə yönəldilir və onu idarə edən vacib amil hesab olunur. Məzmun standartlarının ödənilmə səviyyəsini ölçmək üçün qiymətləndirmə standartları müəyyənləşdirilmişdir.

Şagirdlərin təfəkkürünə yönəldilmiş təhsil proqramlarının tətbiqi onların bilik, bacarıq və vərdişlərinin qiymətləndirilməsinə istiqamətlənmişdir. Buna görə də şagirdin bacarıq və vərdişlərini müəyyən etmək üçün standartlara uyğun qiymətləndirmə standartları müəyyənləşdirilir.

Hazırda respublikamızda məktəbdaxili qiymətləndirmənin 3 növü tətbiq edilir:

- diaqnostik qiymətləndirmə;
- summativ qiymətləndirmə;
- formativ qiymətləndirmə.

I siniflərdə heç bir qiymətləndirmə tətbiq edilmir. II–III siniflərdə yalnız kiçik summativ qiymətləndirmə aparılır. IV, IX və XI siniflərdə tədris edilən bütün fənlər üzrə kiçik summativ qiymətləndirmə ilə yanaşı, böyük summativ qiymətləndirmə aparılır. V–VIII və X siniflərdə isə bütün fənlər üzrə kiçik summativ qiymətləndirmə ilə yanaşı, Azərbaycan dili, riyaziyyat və ingilis dili fənni üzrə böyük summativ qiymətləndirmə aparılır, lakin pedaqoji şüuranın qərarı ilə dərs ilinin əvvəlində bu siniflərdə böyük summativ qiymətləndirmə artırılaraq, 6 fənnə çatdırıla bilər.

Müəllim olaraq, diaqnostik qiymətləndirməni məktəbin tədris ilində necə fəaliyyət göstərəcəyini müəyyən edən bir faktor kimi göstərmək istəyirəm. Bu qiymətləndirmə dərs ilinin əvvəlində və ya hər bölmənin əvvəlində aparılır. Nəticələrə əsasən, müəllim şagirdlərin təlim nəticələrinə nail olması, yəni standartların ödənilməsi üçün strategiya müəyyənləşdirir. Diaqnostik qiymətləndirmə əvvəlcədən hər bir şagirdin, sinfin, məktəbin potensialının müəyyən edilməsinə xidmət edir. Bununla da hər bir şagirdə fərdi yanaşmanın tətbiqini zəruriləşdirir.

Məktəb rəhbərliyi tədris ilinin əvvəlində diaqnostik qiymətləndirmə apararaq il ərzində məktəbin fəaliyyətində irəliləmə və geriləmələri daha düzgün izləməyə nail olur, pedaqoji heyətin fəaliyyətinin əvvəlcədən lazımı istiqamətlərə yönləndirmək imkanı qazanır. Bu işə təhsil müəssisəsində tədrisin keyfiyyətinin artırılmasına xidmət edir [«Azərbaycan məktəbi» jurnalı. 2004, №1].

Qeyd etmək lazımdır ki, bu qiymətləndirmədə şagirdlərin nəticələri sinif jurnalında qeyd olunmur.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsini həyata keçirən *summativ* qiymətləndirmə məktəbdaxili qiymətləndirmədə həlledici rol oynayır. Summativ qiymətləndirmənin 2 növü tətbiq olunur:

1. Kiçik summativ qiymətləndirmə (KSQ) hər bölmənin sonunda fənni tədris edən müəllim tərəfindən aparılır.

2. Böyük summativ qiymətləndirmə (BSQ) hər yarımilliyin sonunda məktəb rəhbərliyi tərəfindən aparılır. Bəzən isə rəhbərliyin nəzarəti ilə fənni tədris edən müəllim tərəfindən aparılır.

Summativ qiymətləndirmə hər bir şagirdin məzmun standartlarını ödəmə səviyyəsinin aşkarlanmasına xidmət edir. Summativ qiymətləndirmə rəsmi xarakter daşıyır, nəticələr bal və müvafiq qiymətə uyğunlaşdırılaraq sinif jurnalında qeyd edilir. Kiçik summativ qiymətləndirmə vasitələri fənni tədris edən müəllim, böyük summativ qiymətləndirmə vasitələri isə direktorun əmri ilə yaradılmış müvafiq komissiya tərəfindən hazırlanır. Əgər şagird summativ qiymətləndirmədə üzrlü səbəbdən (xəstəliyi təsdiq edən arayış) iştirak etməzsə, sinif jurnalında bal və qiymət xanalarının yuxarı sol küncündə «q» yazılır, sonrakı dərslərdə yenidən qiymətləndirmədən keçir. Amma belə şagird üçün yeni qiymətləndirmə vasitəsi hazırlanır. Şagirdin nəticəsi «q» yazılmış xanaların aşağı sağ küncündə uyğun olaraq bal və müvafiq qiymət kimi qeyd olunur. Əgər şagird üzrsüz səbəbdən summativ qiymətləndirmədə iştirak etməzsə ona yeni şans verilmir, jurnalda «0» bal və «q» qeyd olunur. İstər kiçik, istərsə də böyük qiymətləndirmə müəllimin illik perspektiv planlaşdırmasında əvvəlcədən yer alır.

Məktəbdaxili qiymətləndirmənin bir növü olan *formativ* qiymətləndirmə 4 qiymətləndirmə səviyyəsi üzrə həyata keçirilir. Bu qiymətləndirmə, fənni tədris edən müəllim tərəfindən, məzmun standartlarından irəli gələn təlim məqsədləri əsasında müəyyən edilmiş qiymətləndirmə səviyyələri üzrə, dərslər ili ərzində, hər dərslə aparılır. Adından da göründüyü kimi, formal xarakter daşıyır, rəsmi xarakterli deyil. Şagirdin nəticələri yalnız müəllimin özünün tərtib etdiyi «formativ qiymətləndirmə» dəftərində qeyd olunur. Əsasən 2 sxem üzrə həyata keçirilir: holistik və analitik.

«Holistik» sözü latın mənşəlidir və lüğəvi mənası «ümumi», «bütöv», «tam» deməkdir. *Holistik qiymətləndirmə* sxemi sürətli qiymətləndirməni özündə ehtiva edir, yəni təlim prosesində məqsədlərə görə müəyyən olunmuş bacarıqların ayrı-

ayrılıqda qiymətləndirilməsi yolu ilə şagirdin inkişaf səviyyəsi qısa müddətdə, ümumi şəkildə dəyərləndirilir.¹

Analitik qiymətləndirmə sxemi isə şagirdlər üçün nəzərdə tutulan konkret bacarıqların müəyyən olunmuş, uzun müddət ərzində ardıcıl izlənilməsi və qiymətləndirilməsi ilə xarakterizə olunur.

Bu qiymətləndirmə növü aşağıdakı məqsədlərin həyata keçirilməsinə xidmət edir:

- tədris prosesinin düzgün istiqamətləndirilməsi və səmərəliliyinin təmin edilməsi;
- şagirdlərin təlim ehtiyaclarının öyrənilməsi;
- şagirdlərin təlimdə irəliləmə və geriləmələrinin izlənilməsi;
- şagirdlərin summativ qiymətləndirmələrə hazırlanması.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi bu qiymətləndirmə adətən 4 səviyyə əsasında aparılır. Bu qiymətləndirmə səviyyələri dövlət tərəfindən qarşıya qoyulan standartlar əsasında müəyyən olunur. Yaxşı olar ki, müəllim dərsin əvvəlində şagirdləri bu qiymətləndirmə səviyyələri ilə tanış etsin. Bəzən qiymətləndirmə meyarları əsasında qiymətləndirmə rubrikləri tərtib olunur.

Rubrik – meyar əsasında şagird nailiyyət səviyyəsinin dərəcələmə şkalasıdır. Şagirdlərin təlim nəticələrinin daha düzgün və ədalətli qiymətləndirilməsini təmin etmək məqsədi ilə tətbiq olunur.

Dərəcələmə meyarları aşağıdakı fəaliyyətlərin qiymətləndirilməsində istifadə oluna bilər:

- şifahi layihələr (rollu səhnəciklər, şifahi təqdimatlar, hekayə anlatma, mühazirə və s.);
- məhsullar (kolleksiya, sərgi, kitabça, divar qəzeti hazırlamaq və s.);
- təcrübə hesabatları (qrafik çəkmə, problem həll etmə, layihə hazırlama və s.);
- araşdırma və işgüzar yazı işləri (məktub, ərizə, hekayə, kompozisiya və s.);
- bədii yaradıcılıq.

Özünüqiymətləndirmə – şagirdin müəllim tərəfindən əvvəlcədən müəyyən olunmuş meyarlara görə özünü qiymətləndirməsidir. Bu, şagirdin hər hansı bir tapşırığı yerinə yetirib-yetirməməsini yox, əlaqəli mühakimə yürütmə bacarıqlarını formalaşdıran bir prosesdir. Özünüqiymətləndirmə şagirdin tədris ilinin əvvəlində olan səviyyəsinə müəyyən etmək, sonunda isə nəzərdə tutulan nəticələrə çatıb-çatmadığını yoxlamaq üçün aparıla bilər. Şagirdlər özlərini, əsasən, cədvəl şəklində tərtib edilən, «bəli-xeyr» sual-cavab formasında olan özünüqiymətləndirmə meyarları ilə qiymətləndirirlər.

Müəllim bütün qrupların işlərini müşahidə edir, lakin bu zaman fəaliyyətlərini izləməyi nəzərdə tutduğu şagirdləri daha dəqiq izləyir və onların fəaliyyəti

¹ <http://azkurs.org/orta-mekteb-uzre-fenn-muellimleri-ucun.html?page=9>

haqqında qeydlər aparır. Qruplarla iş formasında aparılan dərslərdə müəllim əvvəlcədən şagirdlərin nəzərinə çatdırır ki, qrupun işinin yekun qiymətləndirilməsi hər kəsin fərdi fəaliyyətindən asılıdır. Bu üsulla təşkil olunan dərslərdə də şagirdlərin özlərini qiymətləndirmələri əsas məqsədlərdəndir.

Özünüqiymətləndirmə şagirdin öz irəliləmə və geriləmələri haqqında informasiyanın təhlilinə yönəlmiş bir prosesdir.

Ümumtəhsil məktəblərində təhsilin dinamik inkişafı üçün hər tədris ilinin sonunda qiymətləndirmənin, il ərzində monitorinqlərin aparılması, informasiyaların emal olunması, problemlərin səbəblərinin və həlli yollarının müəyyən olunması müəssisənin gələcək fəaliyyət istiqamətlərini düzgün müəyyənləşdirməyə imkan yaradır.

«Təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətinin, şagirdlərin təlim nəticələrinin mütəmadi monitorinqi təhsilin məzmununun yeniləşdirilməsi, təhsil standartlarının tətbiqi, dərs yükünün normallaşdırılması, təhsilənlərin sağlamlığının qorunması və möhkəmləndirilməsi mənəvi tərbiyə problemlərinin kəskinləşdiyi şəraitdə xüsusi əhəmiyyət kəsb edir» [Cavadov İ. 2014].

Nəticə / Conclusion

Aparılan tədqiqatlara əsasən, belə nəticəyə gəlirik ki, ümumtəhsil məktəblərində monitorinq və qiymətləndirmənin həyata keçirilməsi təhsilin dinamik inkişafına və müəssisənin gələcək fəaliyyət istiqamətinin düzgün müəyyənləşdirilməsinə şərait yaradır. Bu, təhsil sistemində, onun idarə olunmasında və təhsilin keyfiyyəti haqqında informasiyaya əsaslanaraq, obyektiv qərarların qəbul edilməsində xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Məktəbdaxili qiymətləndirmə məqsədyönlü olmalıdır. Belə qiymətləndirmə əsas istiqamətləri müəyyənləşdirməyə, qərarlar qəbul etməyə və onları reallaşdırmağa kömək edir. Məqsədlər nə qədər dəqiq müəyyən olunarsa, qiymətləndirmə də bir o qədər keyfiyyətli və obyektiv olar.

Onu da qeyd edək ki, təhsildə qiymətləndirmə şagirdləri bir-birindən fərqləndirmək üçün deyil, onların bilik və bacarıq səviyyəsini, irəliləmə və geriləmələrini aşkara çıxarmaq üçün ölçü vasitəsidir, yəni bu zaman şagirdlərin hafizəyönümlü bilikləri deyil, onların təlim prosesindəki fəaliyyəti qiymətləndirilir. Müasir dövrdə təhsilin keyfiyyətinin idarə olunması, inkişaf dinamikasının izlənilməsi və proqnozlaşdırılması üçün real vəziyyətin öyrənilməsi vacibdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. (2009). Bakı.
2. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013-cü il 24 oktyabr).
3. Abdulla Mehrabov., Akif Əliyev., Sevdə Quliyeva. (2004). Ümumtəhsilin keyfiyyəti və onun idarə olunmasında qiymətləndirmənin rolu. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı. №1, səh.51-63.
4. Cavadov İ. (2014). Şagird nailiyyətlərinin monitorinqi və qiymətləndirilməsi. Müasir yanaşmalar. «Azərbaycan məktəbi», № 4.
5. Qəhrəmanov A. Diaqnostik qiymətləndirmədə istifadə olunan üsul və vasitələr.
6. Mehrabov A., Cavadov İ. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində monitorinq və qiymətləndirmə. Bakı.
7. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı şəhəri, 14 iyun 2009-cu il.
8. Ümumtəhsil səviyyəsində yeni dövlət proqramları. (2013). Bakı.
9. <http://azkurs.org/orta-mekteb-uzre-fenn-muellimleri-ucun.html?page=9>

Preparing classroom teachers to use psychological-pedagogical planning: Theory and methodology

Majboor Olena

Graduate student of the University of Education Management NAES of Ukraine, Ukraine. E-mail: madgburea@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6736-4050>

Abstract. The article demonstrates the necessity of training class teachers to use the system of psychological and pedagogical strategies in the educational process. It summarizes the scientific approaches to the selection of a model of teacher training in postsecondary education and analyses foreign and Ukrainian experience of psychological and pedagogical strategies. The feasibility of developing and testing the training methods, for young specialists and experienced teachers, to create and implement their own educational projects for their students' development, based on psychological and pedagogical programs, is justified. The article indicates that the leading factor in the planning of the content of an educational process promoting the development of a personality is a comprehensive diagnostic of the participants of the educational process and its analysis. The importance of providing a systematic approach to the design of the educational process of an educational institution is noted. The article analyses class teachers' readiness to use the psychological and pedagogical strategies of educational processes.

Keywords: postgraduate education, psychological and pedagogical planning, educational process, class teachers, theory and methodology.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.108>

To cite this article: Olena M. (2020) Preparing classroom teachers to use psychological-pedagogical planning: Theory and methodology. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 49–58.

Article history: Received – 10.01.2020; Accepted – 20.01.2020

Sınıf rəhbərlərinin psixoloji-pedaqoji planlaşdırma sistemindən istifadələri zamanı ortaya çıxan nəzəri-metodik məsələlər

Majbur Elena

Ukrayna MPEA Təhsil Menecmenti Universitetinin doktorantı, Ukrayna.

E-mail: madgburea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6736-4050>

Xülasə. Məqalədə tərbiyə prosesində sınıf rəhbərlərinin psixoloji-pedaqoji planlaşdırma sistemindən istifadəyə hazırlığına ehtiyac olduğu əsaslandırılmışdır. Diplomdansonrakı təhsildə sınıf rəhbərləri üçün hazırlıq modelinin seçiminə elmi yanaşmalar ümumiləşdirilmişdir. Tədqiqat işində psixoloji-pedaqoji planlaşdırmanın xarici və Ukrayna təcrübəsi təhlil edilmişdir. Təhsilalanların inkişafının psixoloji-pedaqoji planlaşdırılması əsasında gənc mütəxəssislərin və təcrübəli müəllimlərin tərbiyə sahəsində şəxsi layihələrinin hazırlanması və reallaşdırılması metodikasının yaradılması, sınaqdan keçirilməsinin məqsədəuyğunluğu əsaslandırılmışdır. Qeyd olunur ki, tərbiyə prosesinin iştirakçılarının və təhlilinin hərtərəfli diaqnostikası onun şəxsiyyətyönümlü-inkişafetdirici məzmununun planlaşdırılmasının aparıcı amilidir. Həmçinin məqalədə təhsil müəssisəsində tərbiyə prosesinin layihələşdirilməsinə sistemli yanaşmanın təminatının əhəmiyyəti olduğu göstərilir. Sınıf rəhbərlərinin tərbiyə prosesində psixoloji-pedaqoji planlaşdırma sistemindən istifadəyə hazır olub-olmadıqlarının təhlili aparılmışdır.

Açar sözlər: diplomdan sonrakı təhsil, planlaşdırma, tərbiyə prosesi, sınıf rəhbərləri, elm.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.108>

Məqaləyə istinad: Elena M. (2020) Sınıf rəhbərlərinin psixoloji-pedaqoji planlaşdırma sistemindən istifadələri zamanı ortaya çıxan nəzəri-metodik məsələlər. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 49–58.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.01.2020; qəbul edilib – 20.01.2020

Теоретико-методические основы подготовки классных руководителей к использованию системы психолого-педагогического проектирования

Маджбур Елена

Аспирант Университета менеджмента образования НАПН Украины, Украина.

E-mail: madgburea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6736-4050>

Аннотация. В статье обоснована необходимость подготовки классных руководителей к использованию системы психолого-педагогического проектирования в воспитательном процессе. Обобщены научные подходы к выбору модели подготовки классных руководителей в последипломном образовании. Проанализирован зарубежный и украинский опыт психолого-педагогического проектирования. Обоснована целесообразность разработки и апробации методики подготовки молодых специалистов и опытных учителей к созданию и реализации собственных воспитательных проектов на основе психолого-педагогического проектирования развития учащихся. Отмечается, что ведущим фактором проектирования личностно-развивающего содержания воспитательного процесса является всесторонняя диагностика его участников и ее анализ. Указывается на важность обеспечения системного подхода к проектированию воспитательного процесса учебного заведения. Сделан анализ готовности классных руководителей к использованию системы психолого-педагогического проектирования в воспитательном процессе.

Ключевые слова: последипломное образование, проектирование, воспитательный процесс, классные руководители, наука.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.108>

Цитировать статью: Elena M. (2020) Теоретико-методические основы подготовки классных руководителей к использованию системы психолого-педагогического проектирования. «Дошкольное и начальное образование», № 1 (230), стр.49–58.

Статья поступила в редакцию: 10.01.2020

Введение / Introduction

Информатизация современного общества требует от педагогов интенсивного развития и умения использовать в своей работе новейшие компьютерные технологии. Требования, предъявляемые к воспитательному процессу, изменились: помимо традиционных мероприятий, классный руководитель должен уметь продуктивно использовать прикладные информационные системы. Поэтому немедленно нужно принимать конкретные меры по внедрению информационных технологий в систему воспитательной работы школ. Эффективная интеграция компьютерных технологий в воспитательный процесс является ключом к обеспечению качественного уровня воспитания современной личности.

Главная часть / Main Part

Одним из важных шагов к реформированию воспитательного пространства учебного заведения становится использование системы психолого-педагогического управления образовательным процессом и проектной сети «Универсал-онлайн», разработанных на основе инновационных авторских технологий кандидатом педагогических наук В. А. Киричуком. Система позволяет проводить системно-комплексный анализ проблем и потенциальных возможностей развития личности; конструировать воспитательные задачи развития на основе результатов психолого-педагогической диагностики участников воспитательного процесса; моделировать сюжетную линию творческих проектов классных руководителей; проектировать личностно-развивающий компонент содержания воспитательного процесса, создавать проектно-модульные и системно-комплексные планы классного коллектива и учебного заведения, реализовывать технологию личностно-развивающего содержания на уроках и во внеурочное время [Grinenko I. V. 2008].

Проблемы применения информационных технологий в воспитательном процессе рассматривались на Всемирном саммите ООН по проблемам устойчивого развития в Йоханнесбурге.

Для эффективного внедрения технологии психолого-педагогического проектирования воспитательного процесса на основе современных программных комплексов необходима дополнительная подготовка педагогического коллектива: тренинги, лекции, семинары, компьютерные практикумы и т.д.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов к использованию ИКТ и системы психолого-педагогического проектирования в образовательном процессе рассматриваются в работах В. Киричука, О. Кравчук, С. Дьяченко, О. Суховирского, Л. Кондратовой, С. Батищева,

М. Бахтина, В. Безруковой, А. Брушлинской, И. Бухтияровой, Д. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллинга, Л. Левина, Д. Пита, С. Шацкого, В. Гузеева, М. Гуревича, А. Коберника, Н. Матяш, М. Павловой, Е. Павлютенкова, Е. Полат, Г. Селевко, М. Романовской, А. Фураевой, И. Чечель, Ю. Веселовой, М. Элькина, М. Пелагейченко, С. Избаш, Е. Кручай, А. Ожерельева, Н. Прокофьевой, Н. Торлопова, Ю. Фильчаковой и др.

Анализ психологической и педагогической литературы, научных исследований в области психолого-педагогического проектирования показал, что при достаточно глубокой разработке методов подготовки учителей в последипломном образовании к проектированию, на современном этапе нет достаточного научного обоснования и утвержденной методики профессиональной подготовки классных руководителей к использованию системы психолого-педагогического проектирования в воспитательном процессе [Amonashvili Sh.A. 2007].

Анализ теории и практики психолого-педагогического проектирования, изучение опыта подготовки педагогических кадров в системе последипломного образования позволяет условно выделить три этапа развития данного направления исследований. На первом этапе (70–80 гг. XX в.) были обоснованы понятие «педагогическое проектирование» и «проектно-педагогическая деятельность». Второй этап (90-е гг. XX в.) характеризуется широким использованием проектного метода в различных сферах образования. Современный этап (начало XXI в.) характеризуется практическим взглядом на педагогическое проектирование, гармоничным сочетанием педагогических технологий и психологических методик в единую систему психолого-педагогического проектирования [Mogozov A. V. 2004].

Анализ проблемы в философской и психолого-педагогической литературе, изучение опыта подготовки педагогических кадров, личные наблюдения позволили дать определение и раскрыть содержание понятий «проект», «педагогическое проектирование», «проектный менеджмент».

Проект – скоординированная деятельность субъектов проектирования для максимально эффективного достижения определённых целей и решения поставленных задач.

Педагогическое проектирование – целостная система педагогической деятельности, которая включает определение задач педагогического проекта, создание модели, планирование систем мероприятий по его реализации, осуществление контроля, коррекции и оценки результатов проектно-педагогической деятельности.

Проектный менеджмент – управление проектами, которое состоит из планирования, контроля, мониторинга реализации проектов, управления рисками.

Теоретический анализ и наблюдения из педагогической практики позволили раскрыть типологическую характеристику проектов по направлениям деятельности: проблемные, общественно-образовательные, обучающие, воспитательные, технологические, исследовательские, стратегические, научно-методические, организационно-административные, финансово-хозяйственные и др.

По количеству участников проекты можно разделить на индивидуальные, групповые, коллективные; по масштабу – на классные, школьные, районные, городские, региональные, всеукраинские, международные и планетарные.

Итоги исследования исторической эволюции, закономерностей и особенностей современного функционирования методик педагогического проектирования создали основу для обоснования и разработки теоретических и методических основ теории проектно-педагогической деятельности. Эта теория основывается на положениях системного подхода, который позволяет рассматривать педагогическое проектирование как систему педагогической деятельности, имеющей специфическое содержание, структуру и функции.

Фундаментальные разработки ученых Н. Кичук, В. Киричука, М. Костенко, Ш. Амонашвили, Л. Выготского, В. Загвязинского, Г. Драйдена привели к осмыслению основных научных подходов к внедрению педагогического проектирования. Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, докторских (А. Морозов, Ф. Ратнер, С. Сысоева) и кандидатских (М. Костенко, Л. Мильто) диссертаций позволили раскрыть основные компоненты проектно-педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое проектирование в содержательном плане – это деятельность учителя, направленная на конструирование задач, создание модели, планирование и реализацию педагогического проекта. Основными функциями психолого-педагогического проектирования является диагностическая, мотивационная, управленческая, контрольно-корректирующая, координирующая, оценочная и прогностическая [Milton L. A. 2001].

Педагогическое проектирование в структурно-функциональном плане представляет единство структурных компонентов и соответствующих им функций, последовательно сменяющих друг друга и тем самым, создающих определенную педагогическую систему. Анализ всех перечисленных подходов позволил выделить, обобщить и систематизировать основные этапы и практические действия по созданию воспитательного проекта, а также апробировать в ходе исследовательской работы необходимое и достаточное количество структурно-функциональных компонентов психолого-педагогического проектирования, которое включает: 1) анализ; 2) конструирование; 3) моделирование; 4) планирование; 5) реализацию; 6) мониторинг.

Педагоги все больше склоняются к мысли о том, что воспитание не

является обязательным и самостоятельным процессом в деятельности современной школы, и тем самым снимают с себя ответственность за те личностные качества и свойства, которые приобретает ребенок за период школьного обучения, а следовательно, и в целом за развитие и воспитание личности. Поэтому воспитательный процесс в школе осуществляется в подавляющем большинстве стихийно, регулируется на уровне общешкольных, районных, городских и областных воспитательных программ, а не ориентируется на проблемы конкретных детей, групп учащихся и классных коллективов. Из двух способов социализации – стихийного и регулируемого, которые должны находиться в гармонии и взаимодополнении, доминирующим и преобладающим является первый, то есть стихийный.

Определение сущности психолого-педагогического проектирования воспитательного процесса как педагогического явления достаточно сложно, так как чрезвычайно сложной и многогранной является система проектирования и сам педагогический процесс. Для педагогической науки интерес представляет социологическое и психологическое представление о феномене проектирования. Ведь психолого-педагогическое проектирование как интегрированный феномен, кроме психологических, педагогических знаний, содержит и социологические знания, поскольку оно является частным элементом социального проектирования. Основное содержание психолого-педагогического проектирования заключается в определении совокупности средств, позволяющих решить имеющиеся задачи и проблемы при организации воспитательного процесса, достичь поставленных целей. Эти средства фиксируются в двух формах: как система параметров объекта и совокупность действий, обеспечивающих их реализацию.

Особая роль психолого-педагогического проектирования обусловлена с тем, что оно является главной сферой единения теории и практики воспитания. Это целенаправленная деятельность субъектов педагогического процесса в их взаимодействии, которая направлена на обеспечение личностно-развивающего подхода к воспитанию.

Наиболее общей целью процесса психолого-педагогического проектирования является создание обоснованной системы параметров состояния объекта педагогического управления, данных в динамике, с учетом факторов, регулирующих и определяющих это состояние, а также средств регулирования [Ratner F. L. 1997].

Проектирование воспитательного процесса является этапом, который становится основой непосредственной управленческой деятельности, направляя ее на реализацию педагогических целей и задач. Он выступает именно тем средством, с помощью которого становится возможным осознанное определение основных ориентиров воспитательной деятельности школы при определенных

условиях и на некоторый период; позволяет систематизировать введение инноваций в воспитательный процесс; избежать абстрактности при организации и планировании воспитательной деятельности. Аналитический этап в системе психолого-педагогического проектирования позволяет отследить в динамике развитие личности каждого ученика, классного коллектива и учебного заведения в целом, сделать вывод об эффективности воспитательных проектов, реализуемых с целью решения задач [Киучук Н. В, 1991].

Основным объектом психолого-педагогического проектирования является воспитательный процесс, который в свою очередь состоит из системы воспитательных мероприятий, спроектированных на участников воспитательного процесса. В этой триаде основным и важным для психолого-педагогического проектирования является личностно-развивающий компонент воспитательного процесса, который требует создания эффективных воспитательных систем, способных скорректировать недостатки личного развития учащихся и подтолкнуть их к развитию потенциальных возможностей. Путем психолого-педагогической диагностики можно получить информацию об уровне сформированности ключевых компетентностей учащихся и спроектировать воспитательный процесс так, чтобы каждое мероприятие стало гармоничной частью системы мер, а каждая система заняла свое место в годовом плане воспитательной работы школы.

Кроме общих принципов воспитания на принципах устойчивого развития, которые определяют результативность проектирования воспитательного процесса, можно выделить и особые цели психолого-педагогического проектирования: повышение жизненной активности учащихся, формирования ценностных ориентаций и ценностных приоритетов воспитанников, расформирование группы риска в классных коллективах и образовательном учреждении в целом. Если подбирать пути и методы воспитания для конкретных детей, а не воспитывать абстрактного среднего ученика, то эффективность совместных действий педагогического коллектива значительно возрастает. Очень важно то, что в системе психолого-педагогического проектирования учитываются не только проблемы и потенциальные возможности детей, но и всех участников воспитательного процесса – то есть родителей и учителей [Drayden G. 2005].

Результатом психолого-педагогического проектирования является создание проекта воспитательного процесса, основными формами которого могут быть проектно-модульный план воспитательной работы школы и творческие проекты классных руководителей. Эффективность спроектированного воспитательного процесса можно отслеживать с помощью технологии «Реализация», предложенной В. Киричуком.

Наличие психолого-педагогического проекта позволяет в обобщенном виде, то есть во взаимообусловленных и систематизированных связях,

представить ряд составляющих успешности управления воспитательным процессом. Это, прежде всего, требования по необходимости и достаточности выбранных целей воспитания, представление о последовательности действий, ведущих к их достижению с конкретным определением промежуточных целей и задач, критериев [Zagvyazinskiy V. I. 1987].

Потребностью общества становится вопрос подготовки таких специалистов, которые были бы способны решить основные противоречия, существующие в образовательной практике, а именно: между высокодинамичными условиями развития цивилизации и неспособностью образования удовлетворять потребности быстрого темпа развития различных сфер жизнедеятельности; между обновлением парадигмы образования – переходом к новому типу гуманистически-инновационного образования и недостаточным научно-методическим обеспечением этого процесса; между желанием учителей овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками инновационной деятельности и недостатком в системе последипломного педагогического образования соответствующей подготовки.

Заключение / Conclusion

В условиях развития полиинформационного общества и формирования новых концептуальных основ и приоритетов образования, мы наблюдаем значительное развитие инновационных процессов в системе последипломного педагогического образования как отрасли постоянного профессионального роста педагогов. В последнее время происходит обновление содержания последипломного педагогического образования через внедрение современных методик, технологий обучения и воспитания. Инновации существенно изменяют результаты образовательного процесса, позволяют создать усовершенствованные или новые образовательные воспитательные системы, педагогические технологии, методы, формы и средства развития личности, технологии управления учебным заведением. Использование ИКТ в последипломном образовании и повышение компьютерной грамотности преподавателей курсов подняли образовательный последипломный процесс на качественно новый уровень. Но еще недостаточно охвачено изменениями последипломная подготовка классных руководителей.

Таким образом, современные проблемы модернизации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении нового типа можно решить только на основе внедрения в образовательный процесс инновационных технологий психолого-педагогического проектирования, касающихся как педагогической, так и управленческой деятельности, при соответствующей подготовке педагогических кадров.

Список использованной литературы / *References*

1. Amonashvili Sh. A. (2007). *İstina shkoli*. Amonashvili Shalva Aleksandrovich; Xmelnichkiy-Podolskiy kulturno-prosvetitel'skiy center im. M. K. Rerixa. 74 s.
2. Bex İ. D. (1998). *Lichnostno-orientirovannoe vospitanie*. (ucheb. posobie). Bex İvan Dmitrievich. M: İZMN. 204 s.
3. Vigotskiy L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psixologiya*. Vigotskiy Lev Semenovich; pod red. V. V. Davidova. M: «Pedagogika». 480 s.
4. Grinenko İ. V. (2008). *Pedagogicheskiye usloviya razvitiya proyektirovaniya uchiteley v processe professionalnoy podgotovki/ dis. kand.ped.nauk Grinenko İgor Vasilyevich; Ternopolskiy nachionalniy pedagogicheskiy universitet V.Gnatyuka. T., 192 s.*
5. Drayden G. (2005). *Revolychiya v obuchenii*. Drayden Gordon; per. s angl. M. Oleynik. Lvov: «Letopis». 542 s.
6. Zagvyazinskiy V. İ. (1987). *Pedagogicheskoye tvorchestvo uchitelya*. Zagvyazinskiy Vladimir İlich. M: «Pedagogika». 160 s.
7. Kirichuk V. A. (2011). *Proektirovaniye uchebno-vospitatelnogo processa v kompyuternom komplekse «Universal»: ucheb-method.posobie*. Kirichuk Valeriy Aleksandrovich. M: «İnfisystem». 241 s.
8. Kiuchuk N.V. (1991). *Formirovaniye lichnosti uchitelya*. Kiuchuk Nadejda Vasilyevna. M: «Prosvesheniye». 96 s.
9. Kostenko M. A. (2002). *Pedagogicheskiye usloviya professionalno-tvorcheskogo samorazvitiya uchitelya: dis. kand. ped. nauk Kostenko Marianna Arturovna; Xarkovskiy gos. un-t im. G.S. Skovorodi. X. 180 s.*
10. Milto L. A. (2001). *Formirovaniye tvorcheskoy individualnosti budushego uchitelya v processe professionalno-pedagogicheskoy podgotovki/ Dis. kand. ped. nauk: Milto Lyudmila Aleksandrovna; Sumskey gos. pedagogicheskiy un-t. A. S. Makarenko. Sumi. 245 s.*
11. Morgunov V. (1993). *Dukhovnoye tvorchestvo kak sosiokulturniy process: dis. kand.filos. nauk Morgunov Georgiy Vadimovich; Kievskiy un-t im. T. Shevchenko. M. 165 s.*
12. Morozov A. V. (2004). *Formirovaniye kreativnosti prepodavatelya visshey shkoli v sisteme neprerivnogo obrazovaniya: dis. d-ra ped. nauk Morozov Aleksandr Vladimirovich; İn-t obsh. obrazovaniya M-va obrazovaniya RF - M. 382 s.*
13. Ratner F. L. (1997). *Didakticheskiye consepsii i sovremenniye tendenchii razvitiya tvorcheskix sposobnostey uchiteley v nauchnoy deyatel'nosti za rubejom: dis. d-ra ped. nauk Ratner Faina Lazerevna; Kazanskiy qosudarstvenniy universitet. Kazan. 330 s.*
14. Sisoeva S. A. (1997). *Teoreticheskiye i methodicheskiye osnovi podgotovki uchitelya k formirovaniyu tvorcheskoy lichnosti uchenika. Dis. doc. ped. nauk Sisoeva Svetlana Aleksandrovna; İnstitut pedagogiki i psixologii professionalnogo obrazovaniya Akademii pedagogicheskix nauk Ukraini. M, 422 s.*

Integration into other subjects when teaching social studies (in primary school): ways of applying and effectiveness

Irada Malikova

Teacher of secondary school No. 74, Sabunchu district, Baku.

E-mail: irada666@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5048-271X>

Abstract. The article discusses the application of integration, which is one of the main principles of the national curriculum in the subject of life science in primary school. It is noted that during the teaching of this subject, students learn about morality, health, safety, citizenship criteria, ecology, society, how to behave during emergencies, and so on. – these kinds of knowledge and skills are intended for the formation of valuable individuality. Types of integration are explained—interdisciplinary, intramural, horizontal, vertical. In the article, the author describes how to integrate into the other subjects (mother tongue, mathematics, fine arts, etc.) while teaching the life science knowledge in I-IV grades and talks about how to demonstrate the visual aids (pictures, diagrams, etc.) while teaching.

Keywords: primary classes, national curriculum, integration (interdisciplinary, superdisciplinary, etc.), knowledge and skills.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.109>

To cite this article: Malikova I. (2020) Integration into other subjects when teaching social studies (in primary school): ways of applying and effectiveness. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 59–72.

Article history: Received — 10.03.2020; Accepted — 18.03.2020

İbtidai siniflərdə həyat bilgisi dərslərində inteqrasiya: tətbiqi yolları və səmərəliliyi

İradə Məlikova

Bakı şəhəri, Sabunçu rayonu, 74 nömrəli tam orta məktəbin müəllimi.

E-mail: irada666@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5048-271X>

Xülasə. Məqalədə ibtidai siniflərdə həyat bilgisi fənnində milli kurikulumun əsas prinsiplərindən biri olan inteqrasiyanın tətbiqindən söhbət gedir. Qeyd olunur ki, bu fənnin tədrisi zamanı şagirdlərdə mənəviyyət, sağlamlıq, vətəndaşlıq, ekologiya, cəmiyyət və s. haqqında bilik və bacarıqlar formalaşdırılır, təhlükəsizlik, fəvqəladə hallar zamanı davranış qaydaları öyrədilir. İnteqrasiyanın növləri (fənlərarası, fəndaxili, fənlərustü) izah olunur. Müəllif məqalədə I–IV siniflərdə həyat bilgisi fənnini tədris edərkən ana dili, riyaziyyat, təsviri incəsənət fənləri ilə necə inteqrasiya yaratdığından bəhs edir, istifadə etdiyi əyani vəsaitləri (şəkillər, sxemlər və s.) nümayiş etdirir. **Açar sözlər:** ibtidai siniflər, milli kurikulum, inteqrasiya (fənlərarası, fəndaxili, fənlərustü və s.), bilik və bacarıqlar.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.109>

Məqaləyə istinad: Məlikova İ. (2020) İbtidai siniflərdə həyat bilgisi dərslərində inteqrasiya: tətbiqi yolları və səmərəliliyi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 59–72.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.03.2020; qəbul edilib – 18.03.2020

Giriş / Introduction

Hər bir müəllim tədris edəcəyi mövzuya hazırlaşarkən dərslərin planlaşdırılmasının mərhələləri üzrə qeydlər aparır. Bu mərhələlərdən biri də inteqrasiyadır. İnteqrasiya – hər hansı bir dərstdə şagirdlərin təfəkküründə təlimin bütün məzmun komponentləri arasında əlaqə yaratmaq və onları sistemləşdirmək deməkdir. İnteqrasiyanın fəndaxili, fənlərarası, fənlərustü kimi növləri var [Həyatı bacarıqlara əsaslanan təhsil. 2006].

Fəndaxili inteqrasiya müəyyən bir fənn daxilində anlayış, bilik və bacarıqların əlaqələndirilməsi, sistemləşdirilməsidir. Bu inteqrasiya növündən ibtidai təhsil pilləsi fənlərinin tədrisində daha çox istifadə olunur. Fəndaxili inteqrasiya iki cür olur: üfüqi və şaquli. *Üfüqi inteqrasiya* fənn üzrə məzmun xətlərini əlaqələndirməklə, müvafiq məzmun standartlarının müəyyən tədris vahidlərində ifadə olunmasını təmin edir. *Şaquli inteqrasiya* sinifdən-sinfə keçən, tədricən dərinləşən və genişlənən məzmun xətləri arasında varisliyi təmin edir.

Fənlərarası inteqrasiya iki və ya daha artıq fənnin əhatə etdiyi anlayış, bilik, bacarıq və prinsiplərin sintezidir. Bu inteqrasiya növü bir fənnə aid olan nəzəriyyələrin, faktların başqa bir fənnin öyrədilməsində istifadəsini nəzərdə tutur.

Fənlərüstü inteqrasiyada şagirdlərin təlim prosesində öyrəndikləri biliklərlə məktəbdən kənarında öyrəndikləri məzmun sintez edilir.

İbtidai siniflərdə doqquz fənn tədris olunur. Onlardan biri də həyat bilgisidir. Həyat bilgisi – şagirdin özünü bioloji, psixoloji, sosioloji və mənəvi tərəfləri ilə bütöv bir varlıq kimi dərk etməsi və reallaşdırması üçün lazım olan bilik, bacarıq və vərdişlər sistemini formalaşdırmağa kömək edən inteqrativ fəndir. Başqa fənlərdən fərqli olaraq, həyat bilgisi konkret bir elmin əsaslarını öyrətmir. Bu fənnin tədrisi zamanı şagirdlərdə mənəviyyat, sağlamlıq, vətəndaşlıq, ekologiya, cəmiyyət haqqında bilik və bacarıqlar formalaşdırılır, təhlükəsizlik, fəvqəladə hallar zamanı davranış qaydaları öyrədilir. Həyat bilgisi fənninin şagirdlərdə ünsiyyət və əməkdaşlıq bacarıqlarının formalaşdırılmasında, muhakimə yürütmək, fikirlərini, şəxsi mülahizələrini müstəqil ifadə etmək, öz hüquqlarını qorumaq və başqalarının hüquqlarını müdafiə etmək kimi vərdişlərin yaranmasında böyük rolunu vardır [Serdyukova N. 1994]. Bu fənnin tədrisində tədricən şagirdlərin iqtisadi bilikləri və sosial təfəkkürü formalaşır, onlarda həyat haqqında, ətraf aləm haqqında müəyyən fikirlər yaranır. Onlar qənaət, şəxsi və ailə büdcələrini idarə etmək kimi bacarıqlara yiyələnirlər.

Əsas hissə / Main part

Həyat bilgisi fənninin məzmununu onun məzmun xətləri əsasında qurulur. Məzmun xətləri – fənn üzrə reallaşdırılacaq məzmunun zəruri hesab edilən hissələridir. Həyat bilgisi fənninin məzmun xətləri bunlardır:

- Təbiət və biz;
- Fərd və cəmiyyət ;
- Mənəviyyat;
- Sağlamlıq və təhlükəsizlik [Ümumtəhsil məktəblərinin I–IV sinifləri üçün «Həyat bilgisi» fənni üzrə metodik vəsait. 2018].

Təcrübə göstərir ki, təlim prosesində inteqrasiyadan istifadə etmədən, hər



Şəkil 1

hansı bir fənnin, xüsusən də həyati bacarıqlar formalaşdırmaq məqsədi daşıyan həyat bilgisi fənninin tədrisində müvəffəqiyyət əldə etmək mümkün deyil.

Şagirdlərdə bu fənnə maraq oyatmaq, onun vasitəsi ilə əxlaqi yetkinlik, saflıq, düzlük, ədalətlik, dözümlülük, tolerantlıq, özünə və başqalarına hörmət kimi yüksək mənəvi keyfiyyətlər aşılamaq, onları əsl vətənpərvər kimi tərbiyə etmək üçün fənnin tədrisində yalnız fəndaxili, fənlərarası inteqrasiyadan yox, həm də təlimin metod və texnologiyalarının inteqrasiyasından geniş istifadə edilməlidir.

Fikrimi I–IV siniflər üzrə həyat bilgisi fənnindən ayrı-ayrı mövzuların nümunəsində şərh etməyə çalışacağam.

I sinifdə «Dostluq» mövzusunun tədris edərkən inteqrasiyanı belə aparmaq olar:

Ana dili: 1.1.1. Dinlədiyi fikir ətrafında müzakirələrdə münasibət bildirir.

Ana dili: 2.2.4. Şəxsiyyəti formalaşdıran mənəvi keyfiyyətləri (dostluq, sadəlik, birlik, təvazökarlıq) fərqləndirir.

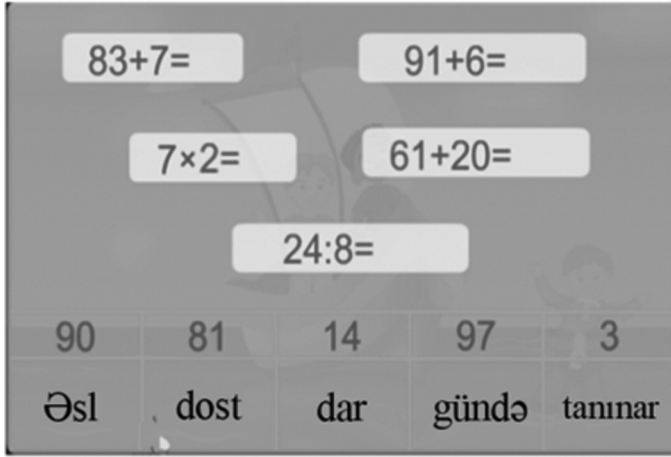
İnteqrasiya məqsədi ilə motivasiya mərhələsində «İki yoldaş» hekayəsinin videoversiyasını və şəkli (şəkil 1) nümayiş etdirirəm.

Aşağıdakı suallarla sinifə müraciət edirəm:

- Bu hekayə nə haqqındadır? (*İki dost haqqında*).
- Bu uşaqların dostluğuna əsl dostluq demək olarmı? (*Xeyr*).
- Bu hekayədən nə öyrəndik? (*Dost dostu darda qoymamalıdır*).

Nəticə: Səni darda qoyub qaçan adamla dost olma.

IV sinifdə «Kim əsl dost ola bilər?» mövzusunun tədris edərkən ana dili və riyaziyyat fənləri arasında yaradılan inteqrasiya nümunəsinə baxaq.



Şəkil 2

Ana dili: 2.2.4. Şəxsiyyəti formalaşdıran mənəvi keyfiyyətləri (dostluq, sadəlik, birlik, təvazökarlıq) fərqləndirir.

Riyaziyyat: 1.2.1. Hesab əməllərinin xassələrindən hesablamalarda istifadə edir.

Motivasiya mərhələsində belə bir tapşırıqdan istifadə edirəm: «Misalları həll edin və dostluq haqqında atalar sözünü tapın».

Şagirdlər verilmiş misalları həll edib, alınan cavabları cədvəldə uyğun olan yerlərə yazırlar (90 – əsl, 81 – dost, 14 – dar, 97 – gündə, 3 – tanınar). Nəticədə aşağıdakı atalar sözü alınır: «Əsl dost dar gündə tanınar» (şəkil 2).

«Dostlarımız» mövzusunun tədris edərkən musiqi fənni ilə belə inteqrasiya yaradırəm.

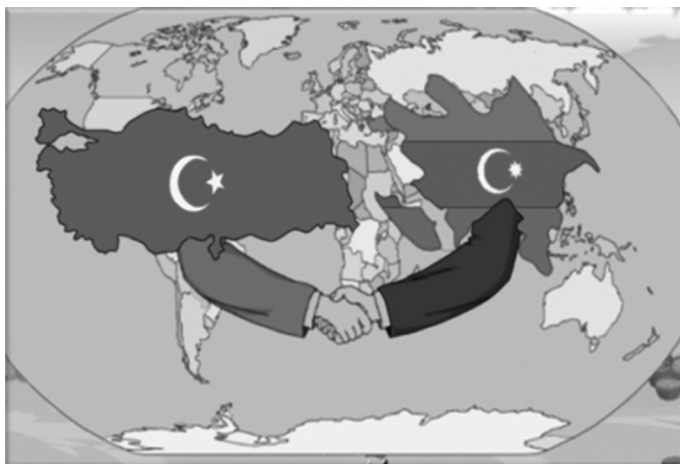
Musiqi: 2.1. Musiqi əsərində ifadə olunan məzmunu başa düşdüyünü nümayiş etdirir.

Azərbaycan və Türkiyə dövlətlərinin dostluğunu əks etdirən şəkli (şəkil-3) yazı taxtasından asıb, uşaqlara şəkllə münasibətlərini bildirmələrini təklif edirəm (*motivasiya*).

– Sizcə, bu şəklın bizim bugünkü dərsləmlə nə əlaqəsi var? (*şagirdlərin cavabları*).

Şagirdlərdən müəyyən cavablar aldıqdan sonra onları belə ümumiləşdirirəm:

– Dostluq yalnız insanlar arasında yox, dövlətlər arasında da olur, məsələn, Türkiyə və Azərbaycan dövlətləri arasında olan dostluq buna bariz nümunədir. Gəlin bu dostluq barəsində gözəl bir mahnı oxuyaq. («Azərbaycan –Türkiyə» mahnısı oxunur).



Şəkil 3

I sinifdə «Cansız təbiətdə hadisələr» mövzusunun keçərkən həyat bilgisi və təsviri incəsənət fənləri arasında (2.1.1. Cansız təbiət hadisələrini sadə şəkildə təsvir edir) inteqrasiya aparmaq üçün cütlərə aşağıdakı tapşırıqları verirəm:

1. Qış və yay fəsilələrinə aid şəkillər çəkin.
2. Bu fəsilələri sevirsinizmi? Nə üçün?
3. Fəsilələrin xüsusiyyətləri haqqında danışın.

II sinifdə «Canlı və cansız təbiət» mövzusunun tədris edərkən həyat bilgisi və təsviri incəsənət fənləri arasında inteqrasiya yaratmaq məqsədi ilə belə sadə tapşırıqlar vermək olar.

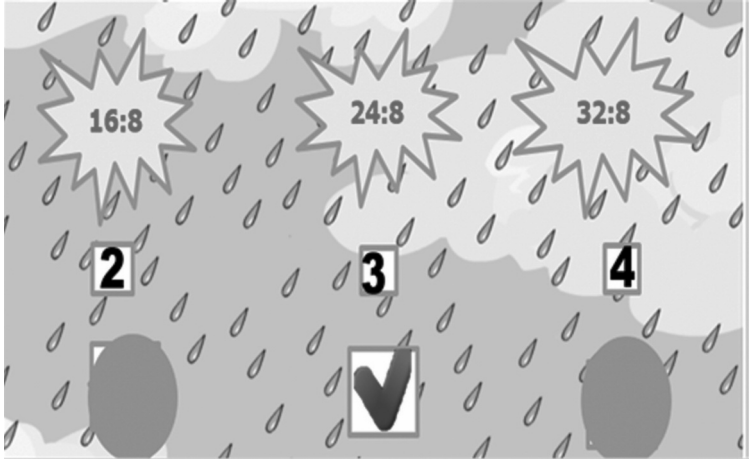
1. Canlı və cansız aləmin üzvlərinə aid üç şəkil çəkin.
2. Verilmiş sözlərin içində cansız aləmin üzvlərinə aid olan sözlərin altından xətt çəkin (*çiçək, dəftər, çəkil, dovşan, ağac, avtobus və s.*).
3. Canlı təbiətə xas olan xüsusiyyətləri sadalayın.

II sinifdə «Təbiətdə suyun dövrəni» mövzusunun tədris edərkən sinifə müraciət edərək, riyaziyyat fənni ilə (2.1.2. Mötərizəli və mötərizəsiz ədədi ifadələrin qiymətini hesablayır.) inteqrasiya yaratmaq məqsədi ilə şagirdlərə belə bir sual verirəm:

– Təbiətdə suyun neçə halı var? (şəkil-4)

Uşaqlar interaktiv lövhədə işləyərək cavabı tapırlar (*maye, buxar, buz*).

I sinifdə «Mən məktəbdə və sinifdə hansı qaydalara əməl etməliyəm?» mövzusunun tədris edərkən ana dili fənni ilə (1.2.1. Müşahidə etdiyi əşya, hadisələr haqqında və şəkillər üzrə danışır.) inteqrasiya yaradır. Bu zaman qruplarla iş formasına üstünlük verirəm. [Kərimova B., Mehdiyeva G. 2018].



Şəkil 4

Sual və tapşırıqlar:

1. Sinif qaydalarına əməl olunması haqqında səhnəcik hazırlayın.
2. Sinifdə və məktəbdə hansı qaydalara riayət etmək lazımdır?
3. 2-ci suala hər biriniz başa düşdüyünüz kimi cavab verin.
4. Sinif qaydalarına əməl etməmək haqqında səhnəcik hazırlayın.

III sinifdə «Qonşularımız» mövzusunun tədris edərkən həyat bilgisi (2.3.1. Verilmiş şərtlərə görə Azərbaycan dövlətinin sərhədlərini müəyyən edir) və riyaziyyat fənləri (3.1. İstiqamət və məsafə anlayışları ilə bağlı sadə məsələləri təsvirlər əsasında həll edir) arasında inteqrasiya yaradır.

İnteqrasiya yaratmaq üçün belə bir interaktiv tapşırıq vermək olar: «Cədvəldə (şəkil-5) göstərilən dövlətlərin adlarını onların Azərbaycanla olan sərhədlərinin uzunluğuna görə yerləşdirin».

IV sinifdə «Vətən anadır!» mövzusunun tədris edərkən ana dili fənni ilə (1.2.1. Müşahidə etdiyi, oxuduğu, eşitdiyi fakt və hadisələr haqqında kiçik təqdimatlar edir.) inteqrasiya yaratmaq üçün «Azərbaycanın rayonlarını işğal olunma tarixlərinə görə ardıcılıqla nömrələyin, işğal tarixlərini yazın» tapşırığını vermək olar. Bu mövzunun tədrisində riyaziyyat fənni ilə (5.1. Müxtəlif üsullarla topladığı məlumatları şərh edir) inteqrasiya yaradır.

İşğal olunan rayonlarımızın adlarını öyrənmək üçün uşaqlara aşağıdakı suallarla müraciət edirəm:

– Uşaqlar, deyə bilərsinizmi, mənfur qonşularımız ermənilər tərəfindən bizim hansı rayonlarımız işğal olunub? (Xankəndi, Xocalı, Laçın, Şuşa, Xocavənd, Kəlbəcər, Ağdərə, Ağdam, Cəbrayıl, Füzuli, Qubadlı, Zəngilan rayonları).



Şəkil 5

– Bu rayonlar Azərbaycan Respublikasının ərazisinin neçə faizini təşkil edir? (Uşaqlar internet resurslarından, gündəliyin arxasında verilən yaddaşdan istifadə edərək, bu ərazilərin 20%-dən çox olduğunu tapırlar).

III sinifdə «Fəsillər necə dəyişir?» mövzusunun tədris edərkən riyaziyyat fənni ilə (5.1.2. Toplanmış məlumatları cədvəl və diaqramların köməyi ilə təqdim edir.) inteqrasiya yaratmaq üçün belə bir interaktiv tapşırıq vermək olar: «24 nəfər arasında «Hansı fəsil daha çox xosuna gəlir?» sualı əsasında sorğu aparıb, piktoqramda təsvir edin. Nəticələri barqrafda təqdim edin». (Şəkil 6)

IV sinifdə «Azərbaycan Respublikası» mövzusunun tədrisi zamanı inteqrasiya məqsədilə aşağıdakı tapşırıqlardan istifadə edirəm:

1. Ermənilərin özünüküləşdirmək istədikləri «Sarı gəlin» mahnısını pantomima şəklində göstərin. (Musiqi. 2.1. Dinlədiyiniz musiqi əsərlərini emosional cəhətdən dəyərləndirə bildiyini nümayiş etdirir).

2. Azərbaycan bayrağının şəklini çəkin. (Təsviri incəsənət. 2.1.2. Bədii ifadə vasitələrindən istifadə etməklə sadə təsvirlər və dekorativ kompozisiyalar yaradır).

3. Tarixi günlər və milli bayramların qeyd olunma tarixlərini yazın, Milli Qurtuluş günü haqqında məlumat verin. (Azərbaycan dili. 1.2.1. Müşahidə etdiyiniz, oxuduğunuz, eşitdiyiniz fakt və hadisələr haqqında kiçik təqdimatlar edir).

4. Tanıdığınız tarixi abidələr haqqında məlumat verin. (Azərbaycan dili. 1.2.1. Müşahidə etdiyiniz, oxuduğunuz, eşitdiyiniz fakt və hadisələr haqqında kiçik təqdimatlar edir) [Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün «Həyat bilgisi» fənni kurikulumu].

II–IV siniflərdə «Davranış», «Ədəb qaydaları» mövzuları ilə bağlı inteqrasiya yaradarkən müxtəlif üsullardan istifadə etmək olar. T– sxemdən, klaster üsulundan istifadə edərək, insanın müsbət və mənfi xüsusiyyətlərini, tərbiyəli, mədəni insanın davranış qaydalarını tərtib etməyi tapşırmaq olar. Mövzu ilə bağlı müzakirə, diskussiya aparmaq, rollu oyunlar üçün kiçik dialoq və ya mətnlər tərtib etmək, qruplara mövzu ilə bağlı tapşırıqlar, açıq suallar vermək olar [E.İsgəndərov. 2006, s. 43-46].



Şəkil 6

«Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya» kiçik yaşlı uşaqların sağlam yaşamaları və böyümələri üçün çox vacib olan ehtiyac və tələbatların ödənilməsinə nəzərdə tutur. «Mənim hüquqlarım» mövzusunun tədris edərəkən videofilmlərdən, internet resurslarından, Veb-2, Veb-3 alətlərində hazırladığım oyunlardan istifadə edərək, şagirdləri mövzu üzrə tədqiqata cəlb edirəm.

II və III siniflərdə «Təhlükələrdən qorunmağı hamı bacarmalıdır» mövzusunun tədris edərəkən, məişətdə istifadə olunan qaz və elektrik avadanlıqlarının, habelə alışdırıcı, dəşici, kəsici alətlərin təhlükəli olduğunu bilmək, həyat üçün təhlükəli olan yer və obyektləri (gəzintinin qadağan olunduğu yerlər, elektrik, qaz qurğuları) tanımaq üçün inteqrasiya məqsədi ilə maraqlı tapşırıqlar vermək, videofilmlərə baxmaq olar. Şagirdlər bu tapşırıqları həm cütlərlə, həm də qruplarla iş formasında işləyə bilərlər [Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün «Həyat bilgisi» fənn kurikulumu]. Bir dərs nümunəsinə baxaq:

Fənn: Həyat bilgisi (II sinif).

Mövzu: «Təhlükələrdən qorunmağı hamı bacarmalıdır».

Standart: 4.2.1. Məişətdə istifadə olunan qaz və elektrik avadanlıqlarının, habelə alışdırıcı, dəşici, kəsici alətlərin hansı hallarda təhlükə mənbəyinə çevrildiyini sadə formada təsvir edir.

4.2.2. Ətrafda həyat üçün təhlükəli olan yer və obyektləri (gəzintinin qadağan olunduğu yerləri, elektrik və qaz qurğuları) tanıyır. Ehtiyatsız davranışda məişət avadanlıqlarının təhlükə mənbəyi ola biləcəyini izah edir. Evdə, məktəbdə, küçədə, ictimai yerlərdə təhlükəsiz davranış qaydalarını və təhlükədən qorunma yollarını izah edir.

Məqsədlər:

- Ehtiyatsız davranışda məişət avadanlıqlarının təhlükə mənbəyi ola biləcəyini izah edir.
- Ətrafda həyat üçün təhlükəli olan yer və obyektləri tanıyır.
- Evdə, məktəbdə, küçədə, ictimai yerlərdə təhlükəsiz davranış qaydalarını və təhlükələrdən qorunma yollarını izah edir.

İnteqrasiya: ana dili: 1.2.1. Müşahidə etdikləri, eşitdikləri və oxuduqları haqqında danışıq;

f:t: 2.1.4. Oyun zamanı müvafiq təhlükəsizlik və özünümühafizə qaydalarına əməl edir;

riyaziyyat: 1.3.6. Həyati problemlərin həllində təxmin etmə bacarıqlarını nümayiş etdirir.

Dərsin tipi: induktiv;

İş forması: kollektivlə iş, kiçik qruplarla iş;

İş üsulları: əqli hücum, anlayışın çıxarılması, müzakirə, illüstrasiya, proqnozlaşdırma;

Resurslar: dərslik, işçi vərəqləri, kompüter, proyektor, «Oxuyuruq biz» elektron dərsi, elektrik cihazları, dəşici, kəsici alətlərdən nümunələr.

Dərsin gedişi

Motivasiya. Müəllim şagirdlərə müxtəlif təhlükəli halların (yanğın, yol qəzası, qaz partlayışı və s.) təsvir olunduğu şəkilləri göstərir və deyir:

– Uşaqlar, gəlin şəkillərə baxaraq, orada təsvir olunan hadisələri adlandırmaq.

– Şəkillərdə gördüyünüz hadisələri bir sözlə necə adlandırmaq olar?

– Bu hadisələr insan həyatı üçün nə yaradır? (təhlükə).

– Təhlükə nədir? (qorxu törədən hal, xoşagəlməz, ağır bir hadisə).

Tədqiqat sualı: İnsan həyatı üçün təhlükəli olan hansı hadisələr haqqında məlumatınız var və onlardan necə qorunmaq olar?

Dərslik üzərində iş, mətnlə tanışlıq, məzmunla bağlı sual-cavab aparılır.

Tədqiqatın aparılması. Şagirdlər tədqiqat işini kiçik qruplarla aparırlar. Hər qrup işçi vərəqlərində təqdim edilmiş tapşırıqları yerinə yetirir.

İnformasiya mübadiləsi. Qrup liderləri işləri təqdim edirlər.

İnformasiyanın müzakirəsi. Hər bir qrupun işi müzakirə olunur. Müzakirə zamanı şagirdlərin öyrəndikləri məlumatları əlaqələndirmək, sistemləşdirmək, təhlükədən qorunma yolları barədə biliklərini nümayiş etdirmələrinə şərait yaratmaq məqsədi ilə istiqamətləndirici suallar verilə bilər.

Təbiiqetmə. Elektrik cihazlarından, dəşici və kəsici alətlərdən istifadə qaydaları əyani surətdə nümayiş etdirilir.

Nəticə və ümumiləşdirmə. Dərsin sonunda uşaqların nəzərinə çatdırılır ki, sağlamlığını qorumaq istəyən hər bir kəs məişət avadanlıqları ilə ehtiyatla davranmalıdır. İnsan həyatı üçün təhlükə yalnız məişət avadanlıqları ilə ehtiyatsız davranıqda yaranmır, eyni zamanda tikinti sahələrinin, işıq və qaz qurğularının yaxınlığında, çay kənarı və s. yerlərdə oynamaq da uşaqların həyatı üçün təhlükə yarada bilər. Ona görə də hər yerdə, hər zaman təhlükəsizlik qaydalarına riayət etmək lazımdır.

İşçi vərəqi № 1

Qrup 101: «Evdə hadisə»



1. Hekayəni oxuyun. Siz bu hadisə zamanı nə edərdiniz?
Hekayəni davam etdirin.

Murad evdə kibritlə oynayırdı. Kibrit əlini yandırdı. O, kibrit çöpünü yerə atdı. Bu zaman evin pərdəsi alışıb yanmağa başladı. Tez bir zamanda yangın bütün otağı bürüdü.

2. Verilmiş şəkilləri cədvələ uyğun seçib yapışdırın.

Təhlükəli atətlər	Təhlükəsiz atətlər

İşçi vərəqi № 2

Qrup 102 : «Yolda hadisə»



1. Hekayəni oxuyun. Siz bu zaman nə edərdiniz?

Lalə ilə Günay dərstdən çıxıb söhbət edə-edə evə gedirdilər. Başları söhbətə o qədər qarışmışdı ki, işıqforun qırmızı yandığına fikir vermədilər. Yolu keçəndə sürətlə gələn maşın Laləni vurdu. Qız yığıldı.

2. Pazlları cədvələ uyğun qruplaşdırırsanız, 3 qayda ilə tanış olacaqsınız:

Oynamaq olar	Oynamaq olmaz

İşçi vərəqi № 3

Qrup 103: «Məktəbdə hadisə»



1. Hekayəni oxuyun. Siz bu zaman nə edərdiniz?

Tənəffüs idi. Anar və Əli qaça-qaça pilləkəndən düşərkən toqquşdular. Anar yıxıldı, qolu sındı. Əlinin isə başı pilləkənin dəmir məhəccərinə dəyib qanadı. İkisi də ağlamağa başladılar.

2. Yoluxucu xəstəliklər də təhlükədir. Hansı yoluxucu xəstəlikləri tanıyırsınız? Onlardan necə qorunmaq olar?

İşçi vərəqi № 4

Qrup 104: «Evdə hadisə»



1. Hekayəni oxuyun. Baş verə biləcək hadisəni proqnozlaşdırın.

Mehdi hər dəfə anasının qazı necə yandırır-söndürməsinə maraqla baxırdı. Bir dəfə evdə heç kim olmayanda Mehdi mətbəxə keçib qazı açdı, lakin kibrit tapa bilməyib o biri otağa keçdi. Qazı bağlamaq isə yadımdan çıxdı. Bir azdan başı fırlanmağa başladı.

2. Həyat üçün təhlükə yaradan alətlərin adlarını yazın.

Cədvəl 1

Qruplar Meyarlar	1 «Evdə hadisə»	2 «Yolda hadisə»	3 «Məktəbdə hadisə»	4 «Təhlükə»
<i>Evdə, məktəbdə, küçədə, ictimai yerlərdə təhlükəsiz davranış qaydalarını izah edir.</i>				
<i>Ətrafda həyat üçün təhlükəli olan alət və obyektləri tanıyır.</i>				
<i>Təqdimat</i>				
<i>Əməkdaşlıq</i>				
<i>Yekun</i>				

Ev tapşırığı: Evinizdə təhlükə yarada bilən məişət avadanlıqlarını müəyyənləşdirin və rəsmini çəkin.

Qiymətləndirmə meyarlar cədvəlinə əsasən aparılır. (Cədvəl 1)

Nəticə / Conclusion

Təcrübələrə əsalanaraq bu nəticəyə gəlirik ki, fənlərin tədrisində inteqrasiyanın əhəmiyyəti çox böyükdür.

İnteqrasiya:

- Vaxtdan səmərəli istifadə etməyə şərait yaradır.
- İnteqrativ bilik və bacarıqların formalaşmasına xidmət edir.
- Bilik və bacarıqların mənimsənilməsində səmərəliliyi artırır.
- Dərsin maraqlı keçməsinə zəmin yaradır.

Təlim prosesində şagirdlərin öz gündəlik həyatlarında tətbiq edə biləcəkləri bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması həm həyat bilgisi fənninin, həm də onun əhatə etdiyi mövzuların əlaqəli-inteqrativ şəkildə tədrisi üçün çox vacibdir. Müxtəlif inteqrasiya metodlarından istifadə etmədən həyati bacarıqlar formalaşdırmaq məqsədi daşıyan həyat bilgisi fənninin tədrisində müvəffəqiyyət əldə etmək mümkün deyil. Dərs prosesində uğurlu motivasiyanın yaradılması, şagirdlərin fəallığının artırılması, məzmunun hərtərəfli mənimsədilməsi və şagirdlərdə müasir dünyagörüşünün formalaşdırılmasında inteqrasiyanın rolu böyükdür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün «Həyat bilgisi» fənni üzrə təhsil proqramı. (2012). Bakı.
2. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün «Həyat bilgisi» fənn kurikulumu. Bakı, «Təhsil».
3. İsgəndərov E. (2006). IV sinifdə «Həyat bilgisi» dərslərində iqtisadi biliklərin verilməsi imkanları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalı. № 4, səh. 43-46.
4. Həyati bacarıqlara əsaslanan təhsil. (2006). Bakı.
5. İbrahimova A., Mehdiyeva G., İbrahimov S.(2018). «Həyat bilgisi» (dərslük, II sinif). Bakı, «Aspoliqraf LTD» MMC.
6. Kərimova B., Mehdiyeva G. (2018). «Həyat bilgisi» (dərslük, I sinif). Bakı, «Aspoliqraf».
7. Mehdiyeva G. (2018). «Həyat bilgisi» (dərslük, III sinif). Bakı, «Aspoliqraf» .
8. Mehdiyeva G., Kərimova B. (2015). «Həyat bilgisi» (dərslük, IV sinif). Bakı,«Aspoliqraf».
9. Ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üçün «Həyat bilgisi» fənni üzrə metodik vəsait. (2018), Bakı.
10. Serdyukova N. (1994). İntegrasiya ucbebnix zanyatiy v nachalnoy shkole. Moskva: «Nachalnaya shkola», №11.

The use of 3D animation in education: visual memory and effective learning

Jafar Mansimi

Teaching Advancement Matrix, Azerbaijan. E-mail: jafar.mansimi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5152-7940>

Abstract. The aim of this qualitative research is to investigate how 3D animation will affect the quality of education when applied in secondary schools in Azerbaijan. To reflect the diversity and attitude alterations in the study group, two education experts, two teachers and a psychologist were involved. The participants of the study were met and interviewed by asking semi-structured questions. The collected data was analyzed by the content analysis. The results of the study exposed that the application of 3D animation in secondary schools in Azerbaijan can have a positive impact on the quality of education. Thus, education experts, psychologists and teachers who participated in the study assessed the impact of the use of 3D animation in education on the quality of education in terms of visual memory, perception, interest and motivation, enrichment of methods.

Keywords: Education in Azerbaijan, secondary schools, 3D animation in education, visual memory, effective learning.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.110>

To cite this article: Mansimi J. (2020) The use of 3D animation in education: visual memory and effective learning. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 73–85

Article history: Received — 24.06.2020; Accepted — 30.06.2020

Təhsildə 3D animasiyalardan istifadə: vizual hafizə və effektiv öyrənmə

Cəfər Mənsimi

Təhsildə Ali Matriks (TAM – Teaching Advancement Matrix), Azərbaycan.

E-mail: jafar.mansimi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5152-7940>

Xülasə. Bu tədqiqatın aparılmasında məqsəd Azərbaycanın ümumtəhsil məktəblərində 3D animasiyanın tətbiq ediləcəyi təqdirdə onun təhsilin keyfiyyətinə necə təsir edəcəyini araşdırmaqdır. Tədqiqat keyfiyyət metodologiyasına (*qualitative research*) əsaslanır. Tədqiqatın hərtərəfli aparılmasını təmin etmək üçün tədqiqat qrupuna 2 təhsil eksperti, 2 müəllim və 1 psixoloq cəlb edilib. Tədqiqat qrupunun hər bir üzvü ilə ayrı-ayrılıqda görüşlər keçirilib və onlara müsahibə sualları ünvanlanıb. Faktlar daxili təhlil üsullarından istifadə edilərək analiz edilib. Tədqiqatın nəticələri göstərdi ki, Azərbaycanın ümumtəhsil məktəblərində 3D animasiyanın tətbiqi təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərə bilər. Belə ki, tədqiqatda iştirak edən təhsil ekspertləri, psixoloq və müəllimlər təhsildə 3D animasiyanın tətbiqinin təhsilin keyfiyyətinə təsirini vizual yaddaş, qavrama, maraq və motivasiya yaratma, metodların zənginləşdirilməsi baxımından dəyərləndiriblər.

Açar sözlər: Azərbaycanda təhsil, ümumtəhsil məktəbləri, təhsildə 3D animasiya, vizual yaddaş, effektiv öyrənmə.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.110>

Məqaləyə istinad: Mənsimi C. (2020) Təhsildə 3D animasiyalardan istifadə: vizual hafizə və effektiv öyrənmə. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 73–85

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 24.06.2020; qəbul edilib – 30.06.2020

Giriş / Introduction

«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikası Qanununun 12-ci maddəsinə görə, ölkəmizdə təhsilin aşağıdakı formaları tətbiq olunur:

1. formal;
2. qeyri-formal;
3. informal [«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

«Formal təhsil – dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə başa çatan təhsil formasıdır. Ümumi təhsil, ilk peşə-ixtisas təhsili, orta ixtisas təhsili, ali təhsil, yenidən hazırlanma təhsili, təkrar ali və ya orta ixtisas təhsili dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə başa çatdığı üçün formal təhsil hesab edilir.

İnformal təhsil dedikdə, özünü təhsil yolu ilə biliklərə yiyələnmənin forması başa düşülür. Qeyri-formal təhsil isə müxtəlif kurslarda, dərnlərdə və fərdi məşğələlərdə əldə edilən və dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə müşayiət olunmayan təhsil formasıdır».¹

Əsas hissə / Main part

Dünyada qeyri-formal təhsil formalarından biri də 3D animasiya hesab edilir. Əvvəlcə 3D-nin nə demək olduğuna aydınlıq gətirək. 3D – üç ölçülü hərəkətli görüntülər yaratmaq prosesidir. Bu ölçülər hər hansı görüntünün enini, uzunluğunu və hündürlüyünü əks etdirir [Journal of Educational Psychology. 83 (3), 318-328]. Təhsildə 3D animasiya mövzuların 3 ölçüdə vizuallığının təmin olunması deməkdir. Hətta təhsildə 3D animasiyalar müxtəlif fənn başlıqlarına görə fərqləndirilməyə başlanıb: 3D riyaziyyat, 3D biologiya, 3D tarix və s.

Dünyada 3D animasiyaların təlimdə tətbiqi ilə əlaqədar müxtəlif araşdırmalar aparılsa da, ölkəmizdə bu problem araşdırılmayıb və bu tədqiqat ilk sayılır. Həmçinin təhsil ekspertləri, müəllimlər və psixoloqlarla aparılan söhbətlər ölkəmizdə 3D animasiyanın təhsildə tətbiqinin əhəmiyyəti ilə bağlı fikir söyləmək imkanı yaradır.

Tədqiqatın aparılmasında məqsəd, Azərbaycandakı ümumtəhsil müəssisələrində 3D animasiyalar tətbiq edilərsə, bunun təhsilin keyfiyyətinə təsirini araşdırmaqdır.

Keyfiyyət metodologiyasına əsaslanan tədqiqat işi Azərbaycandakı təhsil ekspertləri, psixoloq və müəllimlərə ünvanlanan, Bakıdakı ümumtəhsil məktəblərində 3D animasiyaların tətbiqinin əhəmiyyəti ilə bağlı suallarla məhdudlaşır.

Bakıda yaşayan şəxsləri əhatə edən tədqiqat qrupuna iş təcrübəsi 5 ildən çox olan mütəxəssislər daxil edilmişdir.

¹ <https://aztehsil.com/test/1469-thsilin-formalar-v-thsilalma-formalar-dedikd-n-baadlr.html>

Tədqiqat qrupunun üzvləri araşdırmalara könüllü qatıldıkları üçün sualları səmimi, düzgün cavablandırılar. Onlara hər hansı psixoloji, siyasi təzyiq göstərilməyib. Eləcə də onlar araşdırmaları özlərinə, yaxud vəzifələrinə təhdid olaraq qəbul etməyiblər. Suallar tədqiqatın məqsədlərinə uyğun tərtib olunub. Tədqiqatın nəticələrinin təhsil ictimaiyyəti, xüsusilə Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi tərəfindən nəzərə alınacağına ümid edilir.

Bəzi tədqiqatçıların fikrincə, iştirakçıların fikirləri subyektiv olduğuna görə qərəzli məlumatları əks etdirə bilər [Cresvell J.V. 2016]; [Yıldırım A., Şimşek H, 2008].

Bəs təhsildə 3D animasiyaların hansı imkanları var?

Müxtəlif araşdırmalar nəticəsində təsdiq olunmuşdur ki, 3D animasiya mücərrəd, anlaşılması çətin olan anlayışların daha ətraflı və dərinlən izahına şərait yaradır, onları görünən edir, qavramanı, fərqləndirməni və yaddasxlammanı sürətləndirir. Beləliklə, öyrənmə prosesi asanlaşır, çünki müəyyən bir mövzunun, obyektin qavranılmasında, mənimsənilməsində nə qədər çox duyğu orqanlarımız iştirak edirsə, onun yadda saxlanması və qalıcılığı daha da artır. 3D animasiya da hadisənin daxilinə nüfuz etmək, həm də hər bir insana məxsus fərdiləşdirilmiş təcrübə fürsəti yaratmaq deməkdir. Eyni zamanda, 3D animasiyalar şagirdlərdə xüsusi maraq, motivasiya yaradır, onları öyrənməyə daha da həvəsləndirir, onlara xüsusi zövq verir. Bütün bunlar akademik nəticələrə müsbət təsir edir [Catenazzi N., Sommaruga L., 1999]; [Mayer R. E., 2001]; [Rieber L., p. 318-328]; [Winn W. D., Li T. Z., & Schill D., 1991].

S.Zahraya görə, 3D animasiya təhsil prosesini əyləncəli mühitə çevirir. 3D animasiya müəllimlərə tədris üsullarını inkişaf etdirməyə fürsət verdiyi üçün onların bacarıq və qabiliyyətlərini daha da artırır, şagirdlərin isə təxəyyülünü inkişaf etdirir [Zahra S. 2016].

Müşahidələr göstərir ki, uşaqlar 3D animasiya qəhrəmanlarına bənzəmək istəyir, onları özlərinə ideal seçirlər. Deməli, 3D animasiyalar informal təhsil vasitəsi kimi də uşaqların dünyagörüşünə və həyat tərzinə təsir edir, onların davranışlarını formalaşdırır. Təsadüfi deyil ki, güclü dövlətlər və şirkətlər də 3D animasiyalar vasitəsi ilə uşaqlara təsir edir, öz mədəniyyətlərini, ideyalarını onların beyninə yeritməyə çalışırlar. Bu, uşaq və yeniyetmələrin müxtəlif məqsədlərin qurbanlarına çevrilməsi riskini də artırır. Əsasən, xarici dillərdə təqdim edilən animasiyalar dilimizin xarici dillərdən keçmə sözlərlə çirklənməsi ilə nəticələnir. Odur ki, müəllim 3D animasiyalardan istifadə edərkən diqqətli olmalıdır.

Müasir dövr sözlü ünsiyyətdən vizual kommunikasiyaya keçid dövrü hesab edilir və kommunikasiyada vizuallığın əhəmiyyəti daha da artır. V.D.Vinnin dediyi kimi, bir şəkil min sözə bərabərdir [Winn W.D. 1989]. H. Mengüçə görə, insanlar bir-biri ilə ünsiyyətdə olarkən sözlərin payı 7%, danışmaq tərzinin payı

38%, bədən hərəkətlərinin, yaxud vizuallığın payı isə 55%-dir [Mengüç H. 2017]. 3D animasiyalarda vizuallıq ön planda olduğu üçün məlumatların çatdırılması daha səmərəli yollarla baş verir. Bu zaman öyrənmə prosesinin keyfiyyəti də artır.

S.Yusifovaya görə, Z nəsli (2000-ci ildən sonra doğulanlar) rəqəmsal texnologiyaların ilk nəsli sayılır. Rəqəmsal texnologiyalardan istifadə bu nəslin həyat tərzidir [Yusifova S. 2019]. Bu nəslə «i Gen»– «instant online» (həmişə xətdə olan) da deyilir. «Nəsillər nəzəriyyəsi»nin müəllifləri Uilyam Ştraus və Nil Houv bu nəsli fərdiyyətçiliyə üstünlük verən və yalnız yaşayan nəsil adlandırırlar. Bu yanaşma 3D animasiyaların təhsildə əhəmiyyətini bir daha təsdiqləyir, çünki təlimdə maraqları nəzərə alınan şagird öyrənməyə daha həvəsli olur. A. Bamfordun gələcəyin təhsilində öyrənməyə dair 15 məktəbdə 10 –13 yaşlı 740 şagird və 15 müəllim arasında apardığı tədqiqat nəticəsində aydın olmuşdur ki, şagirdlərin 90%-i 3D filmlərini maraqla və həvəslə izləyirlər. Şagirdlərin 86%-i faizi 3D animasiyaları izləməyən başqa şagirdlərlə müqayisədə daha yaxşı nəticələr göstərib, eləcə də keçilən mövzuları və mənimsədikləri bilikləri daha yaxşı yadda saxlayıblar. Eləcə də onların yeni ideyalar kəşf etməyə, öyrənməyə daha həvəsli olduqları aşkar edilib [Bamford A. 2011].

Bütün bu müsbət tərəflərlə yanaşı, 3D animasiyaların bəzi mənfi cəhətləri də var. Proqressiv Təhsil və Öyrənmə İnstitutunun araşdırmalarına görə:

– 3D animasiya yolu ilə təqdim edilən məlumatlar şagirdin mənimsəmə sürətinə uyğun olmaya bilər.

– Zəif hazırlanmış bir animasiyada verilən mühüm məlumat öz dəyərini itirə bilər.

– Təhsilalan hansısa məlumatı nəzərdən qaçıra bilər.

– Eləcə də təqdim edilən görüntü şagirdin əvvəlki biliklərini dəstəkləməyə, yaxud onun həmin mövzu haqqında malik olduğu informasiya bazasına uyğun olmaya bilər. Bunun qarşısını almaq üçün 3D animasiyaların istifadəçi tərəfindən idarə olunması, videonun sürətini yavaşıtmaq, animasiyaların nümayişini peşəkarlara həvalə etmək problemlərin həlli yollarından biri kimi təklif edilir.

Mövcud problemlər. Ənənəvi təlim metodları dəyişir, onlar daha müasir, interaktiv təlim metodları ilə əvəzlənir. Bu baxımdan «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda qeyd edildiyi kimi, təhsilin strateji istiqamətlərindən biri müasir tələblərə uyğun və ömür boyu təhsili təmin edən təhsil infrastrukturunun yaradılması və inkişaf etdirilməsidir. Bu istiqamətin şaxələrinə birini təhsil müəssisələrində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarına əsaslanan və təlim metodologiyasına uyğun infrastrukturun yaradılması təşkil edir.²

² <https://president.az/articles/9779>

Reallaşdırılan dövlət proqramları çərçivəsində təhsilin infrastrukturunu xeyli müasirləşsə də, təhlillər göstərir ki, tədris prosesində müasir texnologiyalar məhdud miqyasda tətbiq edilir, bəzi hallarda isə yaradılan sistemlərdən az istifadə olunur. Elə bu səbəbdən müəllimlərin əksəriyyətinin tədris prosesində tətbiq etdikləri metodların müasir tələblərlə səsleşmədiyi müşahidə olunur. Problemlərdən biri kimi isə Azərbaycan dilində müvafiq tətbiqi məzmunun olmaması göstərilib. Halbuki global iqtisadi inkişafın yeniliklərinə əsaslanan beynəlxalq təcrübədən istifadə təhsil prosesində müasir informasiya texnologiyalarının sürətli tətbiqini zəruri edir. Bu baxımdan problemlərin həlli olaraq mütərəqqi tədris metodlarının yaradılması və müəllimlərin səriştələrinin artırılması nəzərdə tutulub.

Tədqiqat modeli. Bu araşdırmalarda tədqiqatın keyfiyyət növünün fenomenoloji faktları əksətdirmə modelindən istifadə edilib. Bu model fərqiində olduğumuz, lakin dərin və ətraflı məlumatlara malik olmadığımız hadisələrə həmin sahədə təcrübəli olan şəxslərin köməyi ilə daha dərinədən baxmaq imkanı yaradır, gerçəkliyin qavranılması yollarını araşdırır [Cresvell J.V. 2016]; [Merriam S. B. 2015]; [Patton M. 2014]; [Yıldırım A., Şimşək H. 2008].

Fenomonoloji tədqiqatlarda məlumatların əsas toplanma vasitələri müsahibələrdir. Respondentlər araşdırmanın fokuslandığı mövzunu təmsil edən fərdlərdən seçilir [Yıldırım A., Şimşək H. 2008]. Məqsəd ümumiləşdirmə etmək deyil, fikir müxtəlifliyini ortaya çıxarmaq olduğu üçün tədqiqatda müxtəliflik texnikasından istifadə edilib [Merriam S. B. 2015]; [Patton M. 2014]. Bu növ tədqiqatlarda, əsasən, 10 nəfər iştirak edə bilər [Cresvell J.V. 2016]; [Yıldırım A., Şimşək H. 2008].

Problemi müxtəlif tərəflərdən tədqiq etmək üçün tədqiqat qrupuna 2 təhsil eksperti, 2 müəllim, 1 psixoloq daxil edilib və onlarla söhbətlər aparılıb. İşçi qrupunda yer alan şəxslərin sayı əvvəlcədən dəqiq müəyyənləşdirilməyib. İştirakçı sayı tədricən, müsahibələr vasitəsi ilə fərqli fikirlər əldə edilənə qədər artırılıb. Faktlar təkrarlanana qədər onların toplanması yekunlaşıb [Merriam S. B. 2015]; [Patton M. 2014]. Bundan ötrü tədqiqat qrupuna 5 nəfər cəlb olunub və qrupun tərkibi cədvəl 1-dəki mütəxəssislərdən ibarətdir.

Cədvəldən məlum olduğu kimi, tədqiqatlara 2 nəfər təhsil eksperti qatılıb. Onların ikisi də kişidir. Bir iştirakçının 20 il, digərinin isə 7 il təcrübəsi var. Onlardan biri professor, digəri isə pədaqogika üzrə fəlsəfə doktorudur. Tədqiqatda 6 illik təcrübəsi olan bir qadın psixoloq iştirak edir.

Tədqiqat qrupuna daxil olan iki müəllimdən biri kişi, digəri isə qadındır. Müvafiq olaraq, birinin 6, digərinin isə 7 illik pədaqoji təcrübəsi var. Müəllimlərdən biri biologiya, digəri isə Azərbaycan dili və ədəbiyyat fənlərini tədris edir.

Məlumatların toplanması vasitələri. Müsahibələrdə çevik yanaşmalar göstərilib. Məqsəd aydın olmayan cavablar aldıqda və lazımi məlumat əldə edilmədikdə əlavə suallar verməklə mövzunu daha dərinədən araşdırmaqdır. Bu məqsədlə

Cədvəl 1

Tədqiqat qrupu	Cinsi		Təcrübə		Akademik status	
	Kişi	Qadın	Say	il	Sayı	Status
Təhsil ekspertləri (T1, T2)	2		1	20	1	Prof.
Psixoloq (P)		1	1	7		Dr.
Müəllim (M1, M2)	1	1	1	6		
Cəmi: 5 nəfər			1	7		

söhbət formasından, müsahibə suallarından istifadə edilib [Patton M. 2014]. Müsahibənin gedişində iştirakçılara əvvəlcədən tərtib edilməyən, həmin prosesdə meydana çıxan əlavə suallar verilir. Eləcə də fikirlərə daha dərinə nüfuz etmək üçün iştirakçılara «Başqa nə deyə bilərsiniz?», «Niyə belə düşünürsünüz?», «Daha nələri əlavə etmək olar?» və s. köməkçi suallar ünvanlanır. Hər hansı məlumatın diqqətdən kənar qalmaması üçün, iştirakçıların icazəsi ilə, deyilən fikirlər diktofonda qeyd olunur. Sualların mövzunu nə dərəcədə əhatə etdiyini müəyyənləşdirmək üçün bir nəfərlə pilot çalışmaları edilib, lakin bu məlumatlar nəticələrə daxil edilməyib [Cresvell J.V. 2016].

Müsahibə sualları aşağıdakılardır:

1. Orta ümumtəhsil məktəblərində 3D animasiyaların tətbiqini necə dəyərləndirirsiniz? Nə üçün?

2. Sizcə, orta məktəblərdə 3D animasiyaların tətbiqi təhsilin keyfiyyətinə necə təsir edə bilər? Niyə belə düşünürsünüz?

3. Siz, bir müəllim olaraq, mövzuların izahında 3D animasiyalardan istifadə edirsinizmi? Nə üçün?

4. Təlim prosesində 3D animasiyalardan istifadə edərkən uşaqların fəaliyyətində hansı yeni cəhətlərlə qarşılaşırsınız?

5. 3D animasiyalardan təhsilin hansı pillələrində daha çox istifadə edilməlidir? Hansı fənlər 3D animasiyaları daha çox dəstəkləyir? Nə üçün?

Toplanmış məlumatların təhlili. Toplanmış məlumatlar daxili analiz metodları ilə təhlil edilib, onların kateqoriyaları, mövzu və kodları müəyyənləşdirilib. Alınan nəticələr izahlarla təqdim edilib. Belə ki, məlumatlar kodlaşdırılaraq diqqətlə oxunub, ümumiləşdirilib və şərh edilib, istinadlarla birlikdə, araşdırma suallarına uyğun formada hazırlanıb. İştirakçıların kod adları və vəzifələri

göstərilib, şəxsiyyətləri isə anonim saxlanıb [Cresvell J.V. 2016]; [Merriam S. B. 2015]); [Yıldırım A., Şimşek H. 2008].

Tədqiqatın keçərliliyi. Keyfiyyət tədqiqatlarında keçərlilik tədqiqat işinin tərəfsiz və qərəzsiz araşdırılması deməkdir. Bu tədqiqatın etibarlılığını dəyərləndirmək üçün daxili və xarici keçərliliyə diqqət yetirilib [Lincoln Y.S., Guba E. 1985].

Daxili keçərlilik. Həm müsahibə prosesində, həm də müsahibədən sonra işçi qrupunun üzvlərindən məlumatların təsdiqlənməsi xahiş olunur. Bundan ötrü müsahibə mərhələsində deyilən fikirlərin xülasəsi «Beləmi söylədiniz?, Doğrumu anladım?» kimi suallarla dəqiqləşdirilir. Müsahibədən sonra isə qrup üzvlərinin fikirləri özlərinə təqdim edilir və təsdiqləmələri xahiş olunur.

Xarici keçərlilik və ötürmə. Keyfiyyət tədqiqatlarının aparılmasında məqsəd məlumatları ümumiləşdirmək yox, hadisələri daha dərinədən araşdırmaq olduğu üçün ümumilləşdirmə keyfiyyət tədqiqatlarının təbiətinə xas deyil. Buna görə də keyfiyyət tədqiqatlarında *ötürmə (transferability)* anlayışı istifadə edilir [Lincoln Y.S., Guba E. 1985]. Bu tədqiqat minimum 5 illik iş təcrübəsinə malik olan təhsil eksperti, psixoloq və müəllimlərin fikirlərini əhatə etdiyindən məlumatlar bu qrupa daxil olan fərdlərə və Azərbaycana ötürülə, nəticələrdən mövzu ilə bağlı başqa tədqiqatlarda istifadə oluna bilər.

Etibarlılıq. Müsahibədə yönləndirici suallardan istifadə edilmir. Məlumatlar tərəfsiz çatdırılır. İştirakçını aşkar edəcək hər hansı məlumat paylaşılmır [Creswell J.W. 2007]. Qeyd edildiyi kimi, tədqiqatda iştirak könüllülük əsasında həyata keçirilmişdir.

Həm müsahibədən əvvəl, həm müsahibə vaxtı, həm də müsahibədən sonra respondentlərlə iş müəyyən vaxt sərf olunub. Onlarla telefon vasitəsilə və üz-büz söhbətlər aparılıb. Tədqiqatçı respondentləri əvvəlcədən tanıdığı üçün onlarla sıx ünsiyyət qura bilmişdir. Respondentlərin rahat fəaliyyət göstərmələri üçün şərait yaradılmış, qoyulan bütün qaydalara riayət olunmuşdur. Müsahibələr 1–1,5 saat davam etmişdir. Respondentlərin razılığı ilə onların səsi diktofona yazılmış və sonra kompüterdə mətnə çevrilmişdir. Bu məlumatlar lazım olduqda istifadə etmək üçün arxivlənmişdir [Lincoln Y.S., Guba E. 1985].

Tədqiqat başlanarkən iştirakçılara onun məqsədləri haqqında ətraflı məlumatların yer aldığı məlumat vərəqələri təqdim edildi. Respondentlərin istənilən vaxt tədqiqatdan çıxıb biləcəkləri onların diqqətinə çatdırıldı.

Keyfiyyət tədqiqatlarında tədqiqatı yönləndirən tədqiqatçının şəxsiyyəti, dünyagörüşü və təcrübəsi olduqca əhəmiyyətlidir. Tədqiqatçı keyfiyyət araşdırmalarının təbiətini anlamaq üçün bu sahədə xüsusi hazırlıq keçməlidir. Həm də tədqiqatçının müsahibə təcrübəsi ona məlumatları daha dərinədən incələmək imkanı verir [Lincoln Y.S., Guba E. 1985].

Tutarlılıq. Tədqiqatın tutarlılığının yoxlanması üçün tədqiqat suallarının mövzularla, nəticələrin araşdırma sualları ilə uyğunluğu mütəxəssis tərəfindən dəyərləndirilmişdir [Yıldırım A., Şimşek H. 2008].

Təhlillər / Analysis

Tədqiqatda iştirak edən təhsil ekspertləri, müəllimlər və psixoloqlar təhsildə 3D animasiyaların tətbiqini, təhsilin keyfiyyətinə təsirini vizual yaddaş, qavrama, motivasiya, metodların zənginləşdirilməsi baxımından dəyərləndiriblər.

Mövzu 1. Vizual yaddaş.

Alt mövzu 1.1. Yaddasaxlama.

Tədqiqata qatılan respondentlər düşünürlər ki, 3D animasiyalar vizual yaddaşa xidmət edir, çünki insanlar yalnız eşidəndə yox, həm də görəndə məlumatları daha yaxşı yadda saxlayırlar. Tədqiqata qatılan psixoloqun qeyd etdiyi kimi, materialların mənimsənilməsi prosesinin 50 faizini vizuallıq təşkil etdiyi üçün 3D animasiyalar vizuallığı artıraraq, yaddasaxlamayı dəstəkləyir. Bu da təhsildə səmərəliliyin artırılmasını, effektiv öyrənməni təmin edir.

1-ci təhsil eksperti: «Biz mövzuların izahında şəkillər, videolar, əyani vəsaitlərdən istifadə yolu ilə vizuallığı necə artırırıqsa, 3D animasiyalar da vizuallığın artırılmasına xidmət edir. Bəs vizuallığın artırılması nə üçün lazımdır? İnsan daha çox duyğu üzvlərinin iştirak etdiyi mənimsəmə prosesində daha yaxşı qavrayır, məsələn, mən bir bioloq kimi əminəm ki, xromoson, DNA, DNT mövzularının animal versiyası varsa, bu yalnız və yalnız təhsildə öyrənməni deyil, həm də yaddasaxlamayı, anlamayı dərinləşdirir. Təhsilin də məqsədi bu deyilmi? Biz dünya elminin əksinə gedə bilmərik»

2-ci müəllim: «Sizə hər hansı faktı sözlə çatdırsam, onu unutma ehtimalınız daha çoxdur, lakin həm sözlə desəm, həm də əyani şəkildə göstərsəm, yaddasaxlama daha da reallaşar, məsələn, dərs prosesində mövzunu izah edərkən, bu izah əyani vəsait, yaxud videogörüntü ilə müşayiət olunduqda uşaqların diqqətini daha çox cəkdiyini müşahidə edirəm. Bu baxımdan, 3D animasiya da vizual görüntü olduğu üçün yaddasaxlamaya müsbət təsir edir. Deməli, bu, qarşıya qoyulan məqsədə çatmağa kömək edir, keyfiyyətə müsbət təsir göstərir».

Psixoloq: «Öyrənmə üsulları 3 yerə ayrılır: vizual, eşitmə və toxunma yolu ilə öyrənmə. İnsan mənimsədiyi biliklərin, təxminən 20 faizini toxunaraq öyrənirsə, 30 faizini eşitmə, qalan 50 faizini isə vizual yolla öyrənir. Vizual yolla mənimsənilən məlumat daha çox yadda qalır, elə buna görədir ki, «mövzu yadımda deyil, amma filan abzasda, filan yerdə belə yazılmışdı» fikirlərini tez-tez eşidirik. Vizual yolla öyrənmədə insan daha çox material yadda saxlayır. Tədris olunacaq mövzuların 3D animasiyalaşdırılması bu baxımdan faydalı ola bilər. Kitabdan nəyisə oxuyub öyrənmək səmərəli nəticə vermir. Həm də müasir dövrün uşaqları yeni texnologiyalara xüsusi maraqla göstərirlər».

Mövzu 2. Qavrama.

Alt mövzu 2.1. Mücərrəd anlayışların izah olunması.

Tədqiqatda iştirak edən respondentlərin hamısı 3D animasiyadan istifadənin

qavramaya müsbət təsirini qeyd edirlər. Onların fikrinə görə, mücərrəd anlayışların şagirdlərə səmərəli şəkildə çatdırılmasında 3D animasiyalar xüsusi əhəmiyyət kəsb edir, çünki nəyi isə ətraflı izah etmək və təsəvvürdə canlandırmaq çətin olduqda 3D animasiya köməyə çatır. Beləliklə, qavrama prosesi dəstəklənir, izah edilən mövzunu daha dərindən tədqiq etmək imkanı yaranır.

1-ci müəllim: «İxtisasım biologiya olduğu üçün öz fənnimdən misal çəkmək istəyirəm. Biologiyada vizuallıq əsasdır, çünki bir çox mikroskopik səviyyədə öyrənilməsi tələb olunan mövzuları sözlə başa salmaq olmur, məsələn, sözlə, danışmaqla hüceyrənin quruluşunu uşaqların xəyalında canlandırma bilmirik. Bu halda 3D animasiyalar işə yarayır.

1-ci təhsil eksperti: «Əsas məsələ izah ediləni görə bilməkdir. Mən sizə minlərlə hekayə danışa bilərəm, lakin sizin xəyal dünyanızda mənim demək istədiklərim canlanırmı? Bundan tam əmin deyiləm. Mənim demək istədiklərimi sizə əyani şəkildə göstərdikdə isə, daha yaxşı qavrayacaqsınız. Şagirdə qlukoza, saxarozanın quruluşunu sözlə izah etməklə ona bunları dadızdırmaq necə fərqlidirsə, sözlü izahla 3D animasiya da o qədər uğurlu müqayisədir».

Mövzu 3. Motivasiya.

Alt mövzu 3.1 Əylənərək öyrənmə.

Respondentlər 3D animasiyaları motivasiya, şagirdlərin diqqətini mövzuya cəlb etmək baxımından əhəmiyyətli sayır və düşünürlər ki, şagird marağı təhsilin keyfiyyətinə birbaşa təsir edir. Təlimdə maraqları nəzərə alınan şagird öyrənməyə daha həvəsli olur. Onlar düşünürlər ki, xüsusilə müasir nəsil rəqəmsallığa, hərəkətli görüntülərə xüsusi önəm verdiyindən 3D animasiyalar həm də şagirdlərin motivasiya olunmasında, onların maraqlarının təmin edilməsində əhəmiyyətlidir. Bu, həm də təhsil prosesini əyləncəli mühitə çevirmək, yəni şagirdlərin əylənərək öyrənməsini təmin etmək deməkdir. 3D animasiyaların tətbiq olunduğu mövzular onlara daha maraqlı gələcək, həm də bu, uşaqları yenilik kimi maraqlandıracaq.

2-ci təhsil eksperti: «Müasir uşaqlar yeni texnologiyalara çox maraq göstərirlər. Onlar kimisə dinləməkdənsə, yaxud nəyisə oxumaqdansa, görüntülərə baxmağa daha çox üstünlük verirlər. Biz isə onların maraqlarını təmin etməliyik. Belə olduqda biz onların diqqətini təlimə cəlb edə bilərik. Biz şagirdlərin əylənərək öyrənmələrinə şərait yaratsaq, onlar təhsilə daha çox maraq göstərəcəklər. Uşaqlar yeniliklərə həmişə açıq olurlar və təhsildə də, hətta oyunlarda da eyni şeyləri təkrar etmək onlara maraqsız gəlir. 3D animasiyalar isə onların tədris həyatına yeni bir nəfəs gətirəcək.»

Psixoloq: «Qeyd etdiyim kimi, vizual görünüş uşaqlarda mövzuya maraq yaratmağın yollarından biridir. Uşaqlar, onsuz da, texnologiyalara çox maraq göstərirlər. Biz də bundan istifadə etməliyik. Bu, vizuallıqdan istifadə etməklə mümkün olduğu üçün təhsildə 3D animasiyaların tətbiqini dəstəkləyirəm. Verilən informasiya vizuallıqla dəstəkləndikdə dinləyənin fikirləri mövzuya yönəlir».

Mövzu 4. Metodların zənginləşdirilməsi.

Alt mövzu 4.1 Müəllimlərin peşəkar inkişafı.

Tədqiqatlarda iştirak edən təhsil ekspertləri, müəllimlər, psixoloqlar təhsildə 3D animasiyaların tətbiqini tədris metodlarının zənginləşdirilməsi kimi də dəyərləndirirlər. Müəllim hər dəfə eyni metoddan istifadə etdikdə dərs cansıxıcı ola bilər. Bu baxımdan təlimdə 3D animasiyaların tətbiqi müəllimin tədris metodlarını zənginləşdirməsinə, onun peşəkar inkişafına kömək edəcək, ona öz metodikasında vaxtaşırı dəyişikliklər etməyin lazım gəldiyini xatırladacaq. Tədris metodlarının məqsəduyğun zənginləşdirilməsi tədrisin keyfiyyətinə müsbət təsir edən amillərdən biridir.

Psixoloq: «Nəzərə almalıyıq ki, uşaqlar eynilikdən, təkrarlardan sıxılırlar. Mövzuların 3D animasiyalarla izahı fərqli metoddur, lakin unutmamalıyıq ki, ən yaxşı metod belə, çox istifadə edildikdə, cansıxıcı görünə bilər, məsələn, ən çox sevdiyini yeməyi də hər gün yedikdə sənin xoşuna gəlmədiyini kimi... Deməli, müəllim öz dərslərinin yaradıcısı olaraq, hansı metodu, harada, necə istifadə edəcəyini yaxşı bilməli, zaman-zaman dəyişikliklər etməyi bacarmalıdır».

2-ci müəllim: «Dərslərdə tez-tez yeniliklər etməyə çalışıram. Buna görə də müxtəlif araşdırmalar aparıram. Uşaqlar yenilikləri sevir. Yeniliklər haqqında məlumat toplamaq, onları tətbiq etmək üçün hazırlaşmaq isə çox vaxt aparır. Dərslərdə istifadə üçün 3D animasiyalar təqdim edilərsə, tədris metodları çox zənginləşər».

Təkliflər / Suggestions

1. Təklif edirik ki, bir neçə məktəbdə, pilot layihə olaraq, tədris prosesində 3D animasiyalar tətbiq edilsin. Bunun üçün məktəblər lazımı avadanlıqlarla təchiz edilməli, müəllimlər və mütəxəssislərin iştirakı ilə 3D animasiyalar hazırlanmalıdır.

2. 3D animasiyalar hazırlanarkən interaktivlik nəzərə alınmalıdır. Bu məqsədlə animasiyalarda şagirdə ünvanlanmış müxtəlif suallar səsləndirilə bilər. Hətta müxtəlif oyunlar vasitəsi ilə də uşaqlara nəzərdə tutulan bilikləri çatdırmaq olar.

3. Şirkətlər sosial məsuliyyət layihələri çərçivəsində 3D animasiyalı müxtəlif tədris vəsaitləri hazırlaya bilərlər. Belə vəsaitlər hazırlanarkən 3D animasiyaların həm də informal tədris vasitələri olduğu nəzərə alınmalıdır. Bunun üçün şirkətlərlə danışıqlar apararaq, bu mövzuda onların məlumatlılıq səviyyəsini artırmaq olar.

4. Təhsil ekspertlərindən birinin fikrini nəzərə almalı olsaq, 3D animasiyaları yaratmaq müəllimin vəzifəsi olmamalıdır, biz bunu onlardan tələb etməməliyik. Sadəcə müəllimləri 3D animasiyalarının əhəmiyyəti haqqında maarifləndirməli, onları hazırlayıb təqdim etməliyik. (Necə ki, dərslilər onlara hazır şəkildə təqdim edilir).

Nəticə / Conclusion

Müasir texnologiyaların sürətli inkişafı təhsil müəssisələrindən bu prosesə uyğunlaşmağı, ehtiyacları və gözləntiləri qarşılamağı, davamlı yenilənmələr tələb edir. Təhsildə 3D animasiyaların tətbiqi bu baxımdan çox əhəmiyyətlidir. Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, tədrisdə 3D animasiyaların tətbiqi təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir edə bilər. Belə ki, tədqiqatda iştirak edən təhsil ekspertləri, müəllimlər və psixoloqlar təhsildə 3D animasiyalarının tətbiqi edilməsinin tədrisin keyfiyyətinə təsirini vizual yaddaş, qavrama, motivasiya ilə əlaqələndirir, metodların zənginləşdirilməsi baxımından dəyərləndirirlər. Tədqiqata cəlb olunan respondentlər düşünür ki, 3D animasiyalar vizual yaddaşa xidmət edir. Tədqiqat qrupuna daxil olan psixoloqun qeyd etdiyi kimi, öyrənmə, bilikləri mənimsəmə prosesinin 50 faizi vizual yolla həyata keçirilir. Deməli, keyfiyyətli təlim üçün uzunmüddətli yaddasaxlama təmin edilməlidir və 3D animasiyalar da bu məqsədə xidmət edir. Bu isə təhsildə səmərəliliyin artması, effektiv öyrənmənin təmin edilməsi deməkdir. Bu səbəbdən vizuallıq artarsa, anlama, öyrənmə, yaddasaxlama prosesləri daha da dərinləşər.

3D animasiyaların tətbiqi ilə keyfiyyətə təsir edən digər amil qavramadır. Respondentlərin fikrincə, 3D animasiyalar qavramaya müsbət təsir göstərir. Xüsusilə mücərrəd anlayışların mənimsənilməsində 3D animasiyaların rolu böyükdür, çünki hər hansı bir məfhumu ətraflı izah etmək və ya təsəvvüdə canlandırmaq çətin olduqda 3D animasiya köməyə gəlir. Beləliklə, qavrama prosesi dəstəklənir, izah edilən faktı əyani şəkildə görmək imkanı yaranır.

Tədqiqatın nəticələri həm də onu göstərir ki, məktəblərdə 3D animasiyaların tətbiqi təhsilçilərin marağını cəlb etmək baxımından da əhəmiyyətlidir. Respondentlər düşünür ki, şagirdin marağı tədrisin keyfiyyəti ilə birbaşa əlaqəlidir. Əgər şagirdin marağı təmin edilməyibsə, bu, tədrisin keyfiyyətinə mənfi təsir göstərir. Bu, eyni zamanda, təhsil prosesini əyləncəli mühitə çevirmək, yəni şagirdlərin əylənərək öyrənməsini təmin etmək deməkdir.

Ümumtəhsil məktəblərində 3D animasiyaların tətbiqi təlim metodlarının zənginləşdirilməsi və müəllimlərin peşəkar inkişafı ilə nəticələnir. Tədqiqat qrupunun hər bir üzvü 3D animasiyaları təlim metodlarının məqsəduyğun şəkildə zənginləşdirilməsi vasitəsi olaraq görür və bu, tədrisin keyfiyyətinə müsbət təsir edən amildir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / *References*

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2013-cü il, 24 oktyabr tarixli, 13 nömrəli Sərəncamı ilə təsdiq edilib. <https://president.az/articles/9779> (25 noyabr, 2019-cu il)
2. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu.
3. Təhsilin formaları və təhsilalma formaları dedikdə nə başa düşülür? AzTehsil.com.
4. Yusifova S. (2019). Yeni imtahan modeli: İslahatlar, nəticələr və gözləntilər konfransı. Sosial Tədqiqatlar Mərkəzi.
5. Kresvell J.V. (2016). Nitel araşdırma yöntemleri 3. (M. Bütün., S.B.Demir). Ankara: Siyasal kitab evi (Orişinal çap, 2013).
6. Mengüç H. (2017). Qadın və kişi şüuru fərqli çalışır. «Proloq» online jurnal, <http://www.proloq.az/?p=298> (may, 2018)
7. Yıldırım A., Şimşek H. (2008). Nitel araşdırma yöntemleri. Ankara: «Seçkin»
8. Bamford A. (2011). Evaluating the Effectiveness of 3D in Education. International Research Agency. <https://3droundabout.com/2011/11/5461/evaluating-the-effectiveness-of-3d-in-education.html> (1 december, 2019)
9. Catenazzi N., Sommaruga L. (1999). The evaluation of the Hyper Apuntes interactive learning environment. *Computers & Education Journal*, 32 (1), p.35- 49.
10. Creswell J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among approaches*. Sage.
11. Education Animations. İnstitute of Progressive Education and Learning, <http://institute-of-progressive-education-and-learning.org/elearning-i/elearning-educational-entertainment/education-animations/> (5 december, 2019).
12. Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Hand-book of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. p.105–117.
13. Lincoln Y.S., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
14. Mayer R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
15. Merriam S. B. (2015). Nitel Araşdırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S.Turan, red.tərcümə) Ankara: «Nobel».
16. Patton M. (2014). Nitel Araşdırma ve Değerlendirme Yöntemleri.(3). (M.Bütün. və S.B. Demir, red. tərcümə). Ankara: «Pegem».
17. Rieber L. Animation, Incidental Learning and Continuing Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 83 (3), p.318-328.
18. Winn W. D., Li T. Z., & Schill, D. (1991). Diagrams as aids to problem solving: their role in facilitating search and computation. *Educational Technology Research and Development*, 39, p.17-29.
19. Winn W.D. (1989). The design and use of instructional graphics. (H. Mandal and J. R. Levin Eds). *Knowledge Acquisition from text and pictures*. North Holland: Elsevier, p.125-144.
20. Zahra S. (2016). Effect Visual 3D Animation in Education. *European Journal of Computer Science and Information Technology*. 4 (1), p.1-9.

The gender aspects of educators' professional activities in modern times

Elza Mollayeva

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor. Azerbaijan.

E-mail: elzamollayeva@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5128-8214>

Abstract. The role of gender aspects in developing teachers' professional activities in educational institutions is emphasized in the article. The teacher is a key figure in the approach to gender equality in the education system. Today, the promotion and realization of the idea of gender equality at all stages of education depend on the competence of the teachers and their awareness of gender issues. It is noted that one of the three levels identified in realizing the gender concepts and approaches in the teaching and learning process – meso level – is directly related to the teacher's ability how to solve gender problems. The article presents considerations of gender aspects as a new model of the pedagogical process in improving the effectiveness of the teaching system. The author notes that teachers' gender awareness is manifested in the pedagogical interpretation of gender issues, the demonstration of gender tolerance, and the impact of effective teaching strategies on students.

Keywords: preschool education, gender equality, gender skills, gender differences, gender issues.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.111>

To cite this article: Mollayeva E. (2020) The gender aspects of educators' professional activities in modern times. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 87–96.

Article history: Received — 05.09.2019; Accepted — 27.09.2019

Müasir dövr təhsil müəssisələrində pedaqoqun peşə fəaliyyətinin gender aspektləri

Elza Mollayeva

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent. Azərbaycan.

E-mail: elzamollayeva@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5128-8214>

Xülasə. Məqalədə təhsil müəssisələrində pedaqoqun peşə fəaliyyətinin səmərəliliyinin artırılmasında gender aspektlərinin rolundan danışılır. Təhsil sistemində gender yanaşmasının həyata keçirilməsi prosesində müəllim əsas sima olaraq qalır. Bu gün təhsilin bütün mərhələlərində gender bərabərliyi ideyalarının təbliği və tətbiqi pedaqoqun səriştəliliyindən, gender dünyagörüşündən asılıdır. Qeyd olunur ki, təlim və tərbiyə prosesinə gender yanaşması təcrübəsinin tətbiqində müəyyənləşdirilən üç səviyyədən biri – mezosəviyyə birbaşa müəllimin gender problemlərinin həlli bacarıqları ilə bağlıdır. Məqalədə pedaqoji prosesin səmərəliliyinin artırılmasında gender aspektlərinin nəzərə alınması pedaqoji prosesin yeni modeli kimi təqdim olunur. Müəllif qeyd edir ki, müəllimin gender bacarıqları onun gender problemləri ilə bağlı məsələləri pedaqoji aspektdən düzgün izah edərək, gənc nəslə aşılmasında, öz şəxsi nümunəsində gender tolerantlığını nümayiş etdirməsində üzə çıxır.

Acar sözlər: məktəbəqədər təhsil, gender bərabərliyi, gender bacarıqları, cinsi fərqlər, gender problemləri.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.111>

Məqaləyə istinad: Mollayeva E. (2020) Müasir dövr təhsil müəssisələrində pedaqoqun peşə fəaliyyətinin gender aspektləri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 87–96.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 05.09.2019; qəbul edilib – 27.09.2019

Giriş / Introduction

Dünyanın bir sıra qabaqcıl ölkələrində gender münasibətlərinin tədqiqat tarixi yarım əsrə bərabər olsa da, Azərbaycanda bu tədqiqatlar XX əsrin sonlarından başlayır. Bu mənada gender tərbiyəsi Azərbaycan pedaqogikasında yeni mövzudur. Gender problemləri çoxşaxəli olduğundan onu müxtəlif elmlər aspektindən öyrənmək vacibdir. Demokratik dəyərlərə üstünlük verən hər bir ölkənin dövlət siyasətində gender münasibətlərinin baza prinsipi olan *eqalitarizm* (bərabər hüquqlara və bərabər əmək bölgüsünə əsaslanan ailə münasibətləri) prioritet məsələ kimi əsas yerlərdən birini tutur.

Son illərdə gender anlayışının geniş yayılması cəmiyyətdə sosial rolların cinsi mənsubiyyətə görə bölüşdürülməsi ilə bağlı ortaya çıxan problemlərin aktuallaşmasından irəli gəlir. Yaşadığımız cəmiyyətdə demokratik dəyərlərin vüsət alması, cinslərindən asılı olmayaraq, cəmiyyətin bütün üzvlərinin maraqlarının təmin olunması və hüquqlarının qorunması üçün bərabər şəraitin yaradılması zərurətini qarşıya qoyur. Cəmiyyətdə öz yerini müəyyənləşdirmək mərhələsini yaşayan gender münasibətləri kişi və qadının şəxsiyyət, davranış xüsusiyyətləri barədə təsəvvürlərin toplusudur və o, müəyyən cinsə aid davranış normalarının mənimsədilməsi prosesinin nəticəsi kimi qarşıya çıxır.

Əsas hissə / Main part

Gender anlayışının müasir tərifinə görə, «insanlar yalnız bioloji olaraq kişi ya da qadın cinsinə mənsub doğulurlar. İnkişaf prosesində isə, ilk növbədə, ailədə və cəmiyyətdə tərbiyə almaqla onlar oğlan və qız olmağı öyrənir, böyüdükdən sonra qadın və ya kişiyə çevrilirlər. Onlara müvafiq davranış və baxışlar, rol və fəaliyyət, əks cinsə necə münasibət bəsləmək öyrədilir... Gender rolunu müəyyən edən də elə bu davranışlardır» [Gender təliminə dair metodik vəsait. 2002].

Gender anlayışının elmə daxil edilməsinin bir sıra səbəbləri vardır: təhlili bioloji müstəvidən sosial müstəviyə keçirmək, «cinslərin təbii təyinatı» haqqında mövcud olan fərziyyə və stereotipləri təkzib etmək, cinslər arasındakı sosial fərqləri aradan qaldırmaq və s. «Cəmiyyətdə kişi, yaxud qadın olmaq yalnız bu və ya digər anatomik əlamətlərə malik olmaq demək deyil. Bu, həm də əvvəlcədən bizə bəxş edilmiş gender rolunu yerinə yetirməkdir. Gender münasibətləri qadın və kişinin cəmiyyətdə... vəziyyətini təyin edən sosial model kimi qurulur. Cinsi mənsubluq əsasında davranış və ya digər vərdislərə meyil haqqında fikir söyləmək olmaz. Qadın olmaq, hələ heç də dərhal *femin* xüsusiyyətlərə malik olmaq demək deyildir. Eləcə də kişi cinsinə mənsubluq *maskulinliklə* üst-üstə düşür» [Gender: tarix, cəmiyyət, mədəniyyət. 2003].

Bu gün təhsil sistemində gender aspektlərinin nəzərə alınması zəruri amil

kimi meydana çıxır. Təhsilin bütün mərhələlərində gender bərabərliyi ideyalarının təbliği və tətbiqi müəllimin şəxsi gender bacarıqlarından, gender dünyagörüşündən asılıdır.

Təlim və tərbiyə prosesinə gender yanaşma təcrübəsinin tətbiq olunmasında müəyyən edilən üç səviyyədən biri – mezosəviyyə birbaşa müəllimin gender bacarıqları ilə bağlıdır.

Tərbiyəçi-müəllimin gender bacarıqları onun gender problemlərinə pedaqoji aspektdən yanaşaraq, onu gənc nəslə aşılmasında, öz şəxsi nümunəsində gender tolerantlığını nümayiş etdirməsində üzə çıxır. A.N.Kamenskayaya görə, «pedaqoqun gender bacarıqları üç istiqaməti özündə birləşdirir: pedaqoji fəaliyyət, pedaqoji ünsiyyət və şəxsi gender bacarıqları».

Pedaqoji fəaliyyətdə gender bacarıqlarına aşağıdakılar daxildir:

- tərbiyə olunanların gender aspektindən psixoloji və yaş xüsusiyyətlərini bilmək;
- məktəbəqədər müəssisələrin proqram və dərslərindən məqsədli istifadə etməklə uşaqların gender özünüdərkinə nail olmaq;
- uşaqlara gender dəyərlərinin aşılınması prosesində səmərəliliyi artırmaq üçün zəruri tədris materiallarını düzgün seçərək qruplaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq, uşaqların gizli gender xüsusiyyətlərini aşkara çıxarmaq [Kamenskaya A. 2006].

Tərbiyəçi-müəllim gender mədəniyyətinin daşıyıcısıdır və onun gender biliklərinə nə dərəcədə malik olması uşaqlarla ünsiyyətdə, onların gender sosiallaşmasında mühüm rol oynayır. Müasir təhsil sistemində gender xüsusiyyətlərini nəzərə alan, hərtərəfli gender biliklərinə malik olan mütəxəssislərə böyük ehtiyac duyulur, çünki gender bacarıqları müasir pedaqoji kadr hazırlığında əsas komponentlərdən biri kimi qəbul edilir.

Müasir gender tədqiqatları göstərir ki, müəllimlər həm məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, həm də digər təhsil müəssisələrində pedaqoji prosesin həyata keçirilməsində qadın və kişi xüsusiyyətlərinin ənənəvi gender yanaşmasına əsaslanan diferensiallaşma aparırlar. Onların fikrincə, oğlan və qızların bacarıqları, qabiliyyətləri fərqli olduğundan, təlimə yanaşmaları, tərbiyəvi xüsusiyyətləri də müxtəlif olur. Pedaqoqlar bu müxtəlifliyi qızlar üçün xeyirxahlıqda, qayğıkeşlikdə, incəlikdə, mərhəmətli olmaqda, oğlanlar üçün isə ciddi, sərt, tələbkar, qarşıya qoyulan məqsədə inadla can atmaqda, dözümlü olmaqda görürlər. Tərbiyəçi-müəllimlər uşaqlarda məhz bu keyfiyyətləri tərbiyə etməklə gender stereotiplərini onların şüuruna yeridirlər.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələri pedaqoqlarının fəaliyyətini gender aspektindən araşdıran O. B.Otveçalina qeyd edir ki, məktəbəqədər müəssisələrdə çalışan tərbiyəçi-müəllimlərdə uşaqlara münasibətdə özünü göstərən gender bərabərsizliyi onların gender dünyagörüşünün ziddiyyətli olması ilə əlaqəlidir. Sözdə gender bərabərliyini pedaqoji prosesin əsas amillərindən hesab edən pedaqoqlar iş

prosesində uşaqların geyiminə münasibətdə, uşaqlara verilən əmək tapşırıqlarının bölgüsündə, şəxsi keyfiyyətlərin və uğurların qiymətləndirilməsində, cəzalandırılmasında bu amili unudurlar [Otvechalina O. 2005].

Tərbiyəçi-müəllimlər oğlanlara münasibətdə qızlara nisbətən daha sərt tərbiyə üsulları seçir və onları tez-tez cəzalandırırlar. Oğlanların aqressivliyini, davakarlığını təbii qəbul edən pedaqoqlar qızlar üçün bu xüsusiyyətləri arzu edilməz hesab edirlər. Bu da pedaqoqların gender dünyagörüşünün ənənəvi tələblərə əsaslanması ilə şərtlənir. Məhz bu yanaşmanı, demək olar ki, pedaqoqların hamısı nümayiş etdirir. Müasir pedaqoqlar təlim-tərbiyə prosesində düzgün gender yanaşmasının zərurliyini qeyd etsələr də, onu həyata keçirmək üçün gender münasibətləri haqqında nəzəri biliklərə və gender bacarıqlarına malik deyillər. Bəzən gender münasibətləri haqqında nəzəri və praktik biliklərin olmaması onlarda qadınla kişinin sosial bərabərliyi haqqında yanlış təsəvvürlərin yaranmasına gətirib çıxarır. Pedaqoji fəaliyyətdə gender yanaşmasını yalnız gender bacarıqlarına malik olan pedaqoq reallaşdıra bilər. Gender bacarıqları məhdud və geniş mənada qəbul edilə bilər.

Məhdud mənada gender bacarıqları müəllimin pedaqoji fəaliyyətində qadın və kişinin cəmiyyətdəki sosial rollarını, vəzifələrini, qarşılıqlı münasibətlərini, statuslarını düzgün müəyyən etməsində ifadə olunur. Bu halda o, gender anlayışı haqqındakı biliklərini uşağa və ümumilikdə, qrupa tətbiq edə bilər. Bundan başqa, müəllim öz pedaqoji fəaliyyətinə gender aspektindən tənqidi yanaşmaq qabiliyyətinə də malik olmalıdır.

Geniş mənada gender bacarıqları pedaqoqun «gender» anlayışını psixososial və sosiomədəni cəhətdən qəbul etməsində, qadın və kişinin aid olduğu mədəniyyət çərçivəsində malik olduğu hüquq və vəzifələrinin düzgün qiymətləndirilməsində ifadə edilir. Tədqiqatçı Q.A.Olxovikə görə, gender münasibətləri haqqında dünyagörüşünə, biliklərə malik olan müəllim gender identikliyi düzgün müəyyən etməyi, uşaqlara gender bərabərliyi dəyərlərini aşılamağı, pedaqoji prosesin səmərəliliyinin yüksəldilməsində gender pedaqogikasının imkanlarını müəyyən etməyi bacarmalıdır [Gendernoe obrazovanie v podqotovke uchitelya. 2006]. Tərbiyəçi-müəllimin gender bacarıqlarına həm də uşaq fəaliyyətinə psixoloji-pedaqoji və didaktik aspektdən rəhbərliyində gender xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması daxildir. Mövcud elmi-pedaqoji ədəbiyyatda müəllimin gender bacarıqlarının *məlumatverici, refleksiv, təşkilati* komponentləri haqqında məlumat verilir [Chekalina A. 2006].

Məlumatverici komponentə gender pedaqogikası və gender psixologiyasına aid müxtəlif suallar, məlumatlar daxildir ki, buraya təlim-tərbiyə prosesinin subyektlərinin gender xüsusiyyətləri haqqında biliklər, cəmiyyətdə qadın və kişinin statusu haqqında dünyagörüşü və uşaq ədəbiyyatının, dərslərin gender ekspertizası daxildir.

Refleksiv komponent müxtəlif gender problemlərinə şəxsi münasibəti, özünütəkmilləşdirməni ifadə edir.

Təşkilati komponent dedikdə, buraya gender sosiallaşmasının təşkil edilməsi və təhsildə mövcud olan gender problemlərinin, fərqlərinin düzgün dərk edilməsi, onlara təsir edə bilmək, pedaqoji-psixoloji cəhətdən əlverişli şəraitin yaradılması məsələləri də daxildir. Gender bacarıqları həm də məşğələnin gender ideyaları əsasında təşkil edilməsi və müxtəlif mövzuların gender münasibətləri baxımından imkan və yollarından istifadə edilməsini nəzərdə tutur.

Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin artırılmasında gender aspektlərinin nəzərə alınması pedaqoji prosesin yeni modelinin əsasını təşkil edir. V.P.Simonova görə, tərbiyəçi-müəllimin özünün və uşaqların gender dominantlığını müəyyənləşdirməsi təlim prosesinin səmərəliliyini yüksəldir. Gender dominantlığı dedikdə, insanda hansı başlanğıcın – femin və ya maskulin başlanğıcın dominant olması nəzərdə tutulur [Simonov P. 2005]. İnsanlar gender dominantlığına görə dörd tipə bölünürlər: *maskulin, femin, androqin və amorf*. Hər bir insan orqanizmində həm bioloji, həm də psixoloji cəhətdən kişi (lat. *masculinitus – kişi*) və qadın (lat. *femina – qadın*) xüsusiyyətləri mövcuddur. Bu iki başlanğıc arasındakı nisbət qadın (estrogen) və kişi (testosteron) cinsi hormonlarının qanda miqdarını, eyni zamanda, gender istiqamətlərinin səviyyəsini müəyyən edir. Əgər insanda maskulinlik yüksəkdirsə, o, kişilərə məxsus xüsusiyyətlərə malik olur. Həmin xüsusiyyətlər bunlardır: özünü lider kimi aparmaq, aqressiv, analitik ağıla malik olmaq, hökmlü, öz mövqeyini və fikrini müdafiə edən, rəhbərliyə meyillilik, müstəqil fəaliyyət, tez və asan qərar qəbul etmək, özünəinam, güclü şəxsiyyət, həlledici mövqe tutmağa hazır olmaq, riskə meyillilik. Əgər insanda qadın hormonları çoxluq təşkil edirsə, bu, özünü qadına xas olan xüsusiyyətlərin (məlahətli, həyatsevər, güzəştə getməyi bacarmaq, utancaq, incə, zərif, tez aldanan, sədaqətli, həssas, anlayışlı, təsəlli verən, yumşaq xasiyyətli, kobudluq etməyən, uşaqları sevən, sakit) qabarıqlığında bürüzə verir. Elmi ədəbiyyatlarda, uşaqların gender oriyentasiyasından asılı olaraq, təlim prosesinin təşkilinin spesifikliyi aparılan tədqiqatların nəticəsi kimi verilmişdir. Burada həm də maskulin və femin oriyentasiyalı qruplarla işləyən tərbiyəçi-müəllimin nələri nəzərə alması, onlarla təlim-tərbiyə işini qurması yolları da öz əksini tapmışdır.

Maskulin oriyentasiyalı qruplarla işləyən pedaqoq bunları bilməlidir:

- vizual informasiyaya daha çox yer vermək;
- materialın izahında mücərrəd təfəkkürə müəyyən qədər yer vermək;
- hər bir məşğələnin sonunda mütləq ümumiləşdirmə aparmaq və nəticə çıxarmaq;
- dialoqlar və diskussiyalar təşkil etmək;
- fikirlərin məntiqiliyinə və sübut edilməsinə xüsusi diqqət yetirmək;
- cütlərlə işi təşkil etmək və uşaqların özünüqiymətləndirməsinə etimad göstərmək.

Femin oriyentasiyalı qruplarda işləyən müəllim üçün bunları bilmək vacibdir:

- konkret yazı nümunələri və hesablamalar tətbiq etmək;
- iştirakçıların nitq bacarıqlarından istifadə etmək;
- kollektiv iş formasından istifadə etmək;
- təlim-tərbiyə prosesinin gedişatını və nəticələrini şərh etmək;
- emosional mühitə təsir edən həyati nümunələr göstərmək.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla işləyən tərbiyəçi-müəllimin gender yanaşmasına əsaslanan fəaliyyət modeli O.P.Naqel tərəfindən işlənib hazırlanmışdır. Onun təsnifatında aşağıdakı bacarıqlar sadalanır:

Nəzəri bacarıqlar:

- oğlan və qızların psixoloji statuslarındakı fərqlər;
- məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların cinsi-rol sosiallaşmasının inkişafı;
- uşaqların qadın və kişi kimi formalaşdırılmalarının metod və vasitələri haqqında biliklərə malik olmaları.

Diagnostik bacarıqlar:

- cinsi – rol sosiallaşmasında tədqiqatın diaqnostik metodlarından istifadə etmək səriştəsinin olması.

Şəxsi bacarıqlar:

- öz şəxsi keyfiyyətlərini, gender stereotiplərini, identikliyi, reallaşdırdığı gender rolunu dərk etməsi.

Texnoloji bacarıqlar:

- müəllimin məktəbəqədər yaşlı uşaqların fəaliyyətinin təşkilində gender yanaşmasını tətbiq etməsi [Nagel O. 2008].

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların tərbiyəsində gender yanaşmasının tətbiqini qarşısına məqsəd qoyan tərbiyəçi-müəllimin bunları bilməsi vacibdir:

- məktəbəqədər yaşlı uşaqların cinsi-rol sosiallaşmasının səviyyəsini müəyyənləşdirmək;
- uşaqların gender xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla ətraf mühitin layihələşdirilməsini həyata keçirmək, yəni onları əhatə edən mühitdə gender modelini aşkarlayaraq istifadə etmək;
- mövcud ümumtəhsil proqramları və texnologiyalarını gender münasibətləri baxımından təhlil etmək;
- cinsi-rol tərbiyəsini metodik və didaktik cəhətdən təmin olunması yollarını araşdırmaq;
- valideynlər üçün məlumatlar və məsləhətlər hazırlamaq.

Hər iki cinsdən olan uşaqlardan ibarət qruplarla iş aparan tərbiyəçi-müəllim iş prosesində bir sıra amilləri nəzərə almalıdır ki, bu da uşaqların gender tərbiyəsinə müsbət təsir göstərə bilər.

Gender münasibətləri baxımından qrupda istifadə edilən aşağıdakı forma və

metodların, tapşırıqların seçilməsi zərurüdür:

- Qrupun gender tərkibinin nəzərə alınması: əgər bir cinsdən olan uşaqların sayı digərinə nisbətən çoxdursa, belə şəraitdə gender xüsusiyyətləri özünü çox gec büruzə verir.

- Cinslərin psixofizioloji xarakteristikası, hafizə, qavrama, riyazi və nitq qabiliyyətləri, hisslər, maraqlar, özünüqiymətləndirmə, özünənəzarət, daxili motivasiya, ünsiyyət üslubu nəzərə alınmalıdır.

- Hər bir uşağın fərdi gender səviyyəsi nəzərə alınmaqla, onun gender inkişafını stimullaşdırmaq məqsədi ilə ona qabiliyyətlərini, yaradıcı potensialını, gender fərdiliyini üzə çıxarmaqda kömək etmək lazımdır.

- Oğlanların daha çox fəal olduğunu və özünəinamını hiss edən müəllim, qızları da fəallaşdırmağa çalışmalıdır.

Təlim prosesində oğlanların tədqiqatçılıq bacarıqlarının daha yüksək, riyazi düşüncələrinin daha dominant olması nəzərə alınmalıdır.

Təlim prosesində qızların ətrafdakılarla ünsiyyət maraqları, nitq qabiliyyətləri nəzərə alınmaqla, onları daha müstəqil olmağa istiqamətləndirmək lazımdır.

Oğlan və qızların davranışlarının müşahidə və təhlilindən belə nəticəyə gəlmək olar:

- Onların psixoloji, əqli və fiziki fəallıq baxımından fərqli olması: oğlanlar daha çox səs-küy salırlar, lakin bu, o demək deyil ki, onların nöqsanları daha çoxdur. Əslində qızların sakit, gizli xarakterli, «nəzərə çarpmayan» nöqsanları daha çox olur.

- Oğlanlarla hər hansı bir qarşıdurma və ya münaqişə zamanı qızlar böyüklərə şikayət etməyə daha çox meyillidirlər. Bu da onların daha çox «zərərcəkən» tərəf kimi qəbul edilməsinə şərait yaradır. Gender münasibətləri nöqteyi-nəzərindən yanaşdıqda, bunu düzgün hesab etmək olmaz. Oğlanlar, qızlara nisbətən, daha hərəkətli olduqlarından dərslərdə nizam-intizamı pozan, tənəffüslərdə nadinclik edərək səs-küy salan tərəf kimi qəbul edirlər. Özünüqiymətləndirmədə də fərqlər mövcuddur: «Qızlar öz imkanlarını qiymətləndirərkən daha ağıllı və realist davranırlar. Müəyyən edilmişdir ki, oğlanlar öz imkanlarını, adətən, həddindən artıq qiymətləndirirlər. Qızlar isə əksər hallarda özlərinə tənqidi yanaşmağı bacarırlar» [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2006].

Oğlanların və qızların fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi zamanı gender aspektləri baxımından aşağıdakı fərqləri nəzərə almaq lazımdır:

- Oğlanlarda axtarıcılıq qabiliyyəti daha yüksək olur, onlar yeni ideyalar irəli sürürlər, lakin bu ideyaların həyata keçirilməsində dəqiqlik və səliqəlilik göstəriciləri qızlara nisbətən aşağı olur. Professor Ə.Bayramov və professor Ə.Əlizadənin müəllif olduqları «Psixologiya» dərsliyində yazılır: «Qızlar, oğlanlara nisbətən, daha sözbəxan olur, tapşırılmış iş üçün daha çox məsuliyyət hiss edir və onu,

adətən, həvəslə yerinə yetirməyə çalışırlar» [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2006].

• Müəllim tərəfindən uşağa verilən hər hansı bir qiymətin subyektiv xarakter daşması müəllimin gender dünyagörüşünün səviyyəsinin qənaətbəxş olmamasından xəbər verir.

Oğlan və qızların ahəngdar inkişafı və fəaliyyət göstərmələri üçün onların təlim materiallarını həm məntiqi, həm də obrazlı və intuitiv qavramalarına şərait yaratmaq lazımdır, çünki «Oğlana təsir etmək üçün onun maraqlarını nəzərə almaq, ona verilən tələbləri məntiqi surətdə əsaslandırmağı bacarmaq zəruridir. Qızlara isə ...hisslər vasitəsilə təsir etmək lazımdır» [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2006]. Bunun üçün verilən tapşırıqları müxtəlif üsullarla həll etmək olar.

Müəllim oğlanların yerinə yetirdikləri tapşırıqlardakı nöqsanları qeyd edərkən onların emosional həssaslığını və narahatlığını nəzərə almalıdır. Bunun üçün müəllim öz iradlarını qısa və konkret şəkildə onların nəzər-diqqətinə çatdırmalıdır, əks təqdirdə, bu emosional gərginliyə davam gətirə bilməyən oğlanlar müəllimə qulaq asmaq istəməyəcək və onu eşitməyəcəklər.

Müəllim qızların yerinə yetirdikləri tapşırıqlardakı nöqsanları onların diqqətinə çatdırarkən həmin səhvlərin düzgün qavranılmasına mane olan emosional həssaslığı nəzərə almalıdır.

Təhsilin bütün səviyyələrində olduğu kimi, məktəbəqədər təhsil pilləsində də təlim və tərbiyə prosesinə gender yanaşma təcrübəsinin realizə edilməsində müəyyən edilən üç səviyyədən biri – mezosəviyyə birbaşa tərbiyəçi-müəllimin gender bacarıqları ilə bağlıdır.

Tərbiyəçi-müəllimin uşaqların gender xüsusiyyətlərini öyrənməsi ilə yanaşı, özünün də gender fərdiliyini müəyyənləşdirməsi üçün özünüdiaqnozlaşdırmanı daha yaxşı bilməsi vacibdir.

Müasir dövrdə gender pedaqogikası, ümumi pedaqogikanın bir sahəsi kimi, gender təhsilinin konsepsiyasını, onun qarşısında duran vəzifələri və məqsədləri, məzmunu özündə ehtiva edir, tərbiyədə gender yanaşmasının tətbiqində səmərəli, əlverişli yolların tapılmasını və pedaqoji prosesin əsas siması olan müəllimdə gender bacarıqlarının formalaşdırılmasını nəzərdə tutur.

Nəticə / Conclusion

Aparılan araşdırmalardan bu nəticəyə gəlirik ki, Azərbaycan pedaqoji elmində gender istiqamətləri mövzusu yeni olduğu üçün hələ kifayət qədər tədqiq edilməmiş sahə hesab olunur. Bu gün təlim-tərbiyə prosesində gender yanaşması bütün yaş dövrlərində nəzərə alınmalı, xüsusilə də məktəbəqədər dövrdə bu problemə ciddi diqqət yetirilməli, müəllim və tərbiyəçilərin gender bacarıqlarının xüsusiyyətləri elmi-pedaqoji cəhətdən geniş araşdırılmalıdır.

Demokratik cəmiyyətin formalaşmasında gender bərabərliyi dəyərlərinin gənc

nəslə aşılınması müasir təhsilin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biridir, lakin bu prosesin mərkəzində duran müəllimlərin heç də hamısı gender bacarıqlarına malik deyillər. Buna görə də müasir gender pedaqogikasının qarşısında duran vəzifələrdən biri də pedaqoji prosesin iştirakçılarından biri olan müəllimdə gender bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Bayramov Ə., Əlizadə Ə. (2006). Psixologiya. Bakı: «Çinar-Çap». 620 s.
2. Əhmədov H. (2010). Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. (monoqrafiya). Bakı: «Elm». 800 s.
3. Gender təliminə dair metodik vəsait. (2002). Qərb Universiteti Gender Araşdırmalar Mərkəzi. Bakı, 205 s.
4. Gender: tarix, cəmiyyət, mədəniyyət. (2003). Qərb Universiteti Gender Araşdırmaları Mərkəzi. Bakı, 356 s.
5. Gendernoe obrazovanie v podgotovke uchitelya. (2006). (materiali Vserossiyskoy konferensii.) Tomsk.
6. Kamenskaya A. (2006). Genderniy podxod v pedaqogike. (diss.dok.ped.nauk.) Rostovna-Donu, 341s.
7. Nagel O. (2008). O gendernom obrazovanii doshkolnikov. «Doshkolnoe vospitanie», №4.
8. Otvechalina O. (2005). Osobennosti gendernix predstavleniy vospitatelnis do shkolnix obrazovatelnix uchrejeniy. (avtoreferat diss. kand. psix. nauk.) Moskva.
9. Simonov P. (2005). Uchet gendernix razlichiy v obrazovatelnom processe. «Pedaqogika», №5.
10. Chekalina A. (2006). Gendernaya psixologiya. (uchebnoe posobie). Moskva, «Os-89».

Study of self-assessment in the psychological and pedagogical literature

Fidan Saribeyli

Azerbaijani language teacher of Baku French lyceum. Azerbaijan.

E-mail: fasolomon@yandex.com

<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

Abstract. The article discusses the study of self-assessment in pedagogical and psychological literature. It is noted that self-assessment has deep roots as a social and psychological concept, but as a conceptual notion in pedagogy, as it is partially new as a practical method of teaching, it needs to be developed. In order to use self-assessment in training, it is important to study and link it to the background of psychological self-assessment. Given this need, the essence of self-assessment has been investigated by the method of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature. The study of the literature gives the impression that although self-assessment is relatively widely studied as a psychological phenomenon in our country, it needs to be studied on a larger scale as a pedagogical concept.

Keywords: pedagogical self-assessment, psychological self-assessment, formative assessment, adequate self-assessment, inadequate self-assessment, self-assessment in education.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.112>

To cite this article: Saribeyli F. (2020) Study of self-assessment in the psychological and pedagogical literature. *Journal of Preschool and Primary Education*, V. 230, Issue I, pp. 97–106.

Article history: Received — 12.03.2020; Accepted — 19.03.2020

Təlimdə özünüqiymətləndirmənin psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatlarda tədqiqinə dair

Fidan Sarıbəyli

Bakı Fransız liseyinin Azərbaycan dili müəllimi. Azərbaycan.

E-mail: fasolomon@yandex.com

<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

Xülasə. Məqalədə təlimdə özünüqiymətləndirmənin pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatlarda tədqiqindən bəhs olunur. Qeyd olunur ki, özünüqiymətləndirmə sosial və psixoloji anlayış kimi dərin köklərə malikdir, lakin pedaqogikada konseptual bir anlayış kimi, qismən yeni olduğundan, onun inkişaf etdirilməsinə ehtiyac var. Təlimdə özünüqiymətləndirmədən istifadə etmək məqsədilə onun psixoloji özünüqiymətləndirmə fonunda tədqiq edilməsi və onunla əlaqələndirilməsi vacibdir. Bu zərurət nəzərə alınaraq, özünüqiymətləndirmənin mahiyyəti psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatların nəzəri təhlili metodu ilə araşdırılmışdır. Ədəbiyyatların təhlili bu qənaətə gəlməyə əsas verir ki, ölkəmizdə özünüqiymətləndirmə psixoloji fenomen kimi nisbətən geniş araşdırılsa da, onun pedaqoji anlayış kimi daha böyük miqyasda tədqiq olunmasına ehtiyac var.

Açar sözlər: pedaqoji özünüqiymətləndirmə, psixoloji özünüqiymətləndirmə, formativ qiymətləndirmə, adekvat özünüqiymətləndirmə, qeyri-adekvat özünüqiymətləndirmə, təlimdə özünüqiymətləndirmə

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.112>

Məqaləyə istinad: Sarıbəyli F. (2020) Təlimdə özünüqiymətləndirmənin psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatlarda tədqiqinə dair. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 97–106.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 12.03.2020; qəbul edilib – 19.03.2020

Giriş / Introduction

Özünüqiymətləndirmə, sosial və psixoloji anlayış kimi, dərin köklərə malik olsa da, pedaqoji anlayış kimi yeni təhsil islahatlarından sonra milli təhsil məkanına daxil oldu. Pedaqoji sferada özünüqiymətləndirmə spesifik xüsusiyyətlərə malik olsa da, mahiyyət etibarilə psixoloji özünüqiymətləndirmə ilə oxşarlıq təşkil edir. Bu səbəbdən pedaqoji özünüqiymətləndirmənin mahiyyətini daha yaxşı anlamaq üçün onu psixoloji özünüqiymətləndirmə ilə paralel müstəvidə təhlil etmək daha məqsədəuyğun hesab edilir. Bu məqsədlə müxtəlif psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatların təhlili əsasında özünüqiymətləndirmənin psixoloji və pedaqoji mahiyyəti nəzəri cəhətdən araşdırılmışdır.

Pedaqoji tədqiqatlarda özünüqiymətləndirmə. «Özünüqiymətləndirmə» anlayışının hansı mənada dərk edilməsi, ilk növbədə, anlayışın hansı aspektdə götürülməsi və ona hansı istiqamətdə yanaşılması ilə bağlıdır. Özünüqiymətləndirmə bir sıra elmlər, xüsusən də psixologiya və pedaqogika elmlərinin müxtəlif sahələri tərəfindən tədqiq olunur, lakin pedaqoji aspektdən bu problem lazımınca araşdırılmamışdır. Bunun bir sıra səbəbləri vardır. Bu, ilk növbədə, özünüqiymətləndirmənin pedaqoji anlayış kimi yeni olmasından irəli gəlir.

Müasir dövrdə təlimin qarşısında duran vəzifələrdən biri şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır, lakin aparılan müşahidələr göstərir ki, şagirdlərdə bu bacarıqların formalaşdırılması fənn kurikulumlarında öz əksini tapsa da, Azərbaycanda aparılan araşdırmalarda bu məsələ elmi-pedaqoji həllini tapmamışdır.

Əsas hissə / Main part

Azərbaycanda pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatı tədqiq edərkən aydın olur ki, ilk dəfə psixoloji termin kimi işlədilən «özünüqiymətləndirmə» anlayışı pedaqogikaya, yeni termin kimi, fənn kurikulumları vasitəsi ilə daxil olmuşdur. Bir çox metodistlər təlim prosesində səhvlər üzərində işin əhəmiyyətinə toxunsalar da, nə onun geniş tətbiqindən, nə də özünüqiymətləndirmədən bəhs etməmişlər. H. Balyev «Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası» dərsliyində səhvlər üzərində işi tətbiqi dərslərin bir növü kimi qeyd edir və belə dərslərin orfoqrafik səhvlərin aradan qaldırılmasında mühüm rolundan danışır [Balyev H. 1996]. İlk növbədə, müəllim yazılardakı səhvləri qruplaşdırmalı, ümumi və fərdi xarakterli səhvləri qeyd etməlidir. Bu səhvlər yazı lövhəsində yazılaraq nümayiş etdirilməli, səhvlərin əlaqədar olduğu qaydalar izah olunduqdan sonra şagirdlərin fəal iştirakı ilə düzəldilməlidir. Şagirdlər səhvlərini təhlil edib düzəldirlərsə də, bu, yalnız yazı qaydalarının tətbiqi ilə məhdudlaşır və qiymətləndirmə mərhələsinə daxil olmur.

Metodik ədəbiyyatlarda özünüqiymətləndirmə formativ qiymətləndirmənin

bir üsulu kimi göstərilir, lakin onun haqqında heç bir əlavə məlumat verilmir. «Formativ qiymətləndirmə» adlı məqaləsində özünüqiymətləndirməyə formativ qiymətləndirmə üsulu kimi qismən toxunan Elxan Bəylərov bu qiymətləndirmənin məqsədinin şagirdin nailiyyət səviyyəsini təsbit etmək deyil, onun inkişaf dinamikasını ölçmək olduğunu qeyd edir [Bəylərov E. 2011].

Xarici ölkələrin elmi-pedaqoji ədəbiyyatlarını araşdırarkən görürük ki, özünüqiymətləndirmə problemi ilə bağlı xeyli elmi-tədqiqat işləri yazılmış və bu məsələ geniş şəkildə araşdırılmışdır. Demək olar ki, dünyanın bütün inkişaf etmiş ölkələrinin təhsil proqramlarında özünüqiymətləndirməyə ciddi əhəmiyyət verilir.

Bir çox tədqiqat işlərində özünüqiymətləndirmə qarşılıqlı qiymətləndirmə ilə birlikdə tədqiq edilmişdir. Qarşılıqlı qiymətləndirmə, mahiyyət etibarilə, şagirdlərin bir-birinin işlərinin keyfiyyəti haqqında münasibət bildirməyi özündə ehtiva edir. Qarşılıqlı qiymətləndirmə prosesində şagirdlər öz yoldaşlarının işi haqqında mülahizə yürüdür, yaxud qiymətləndirmə şkalası ilə qiymətləndirir və ya hər ikisini birlikdə icra edirlər [Falchikov N. 2001]. Təlim prosesi şagirdləri birgə öyrənmək və əməkdaşlığa təşviq etmək məqsədi daşıyarsa, o zaman qiymətləndirmə tapşırıqları da buna müvafiq olmalıdır. Əgər şagirdlərdən qarşılıqlı öyrənmə prosesində daha çox səy göstərmək tələb olunarsa, o zaman göstərilən səylərin qarşılıqlı qiymətləndirilməsi də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Qarşılıqlı qiymətləndirmə də, özünüqiymətləndirmə kimi, müəllimlə şagird arasında olan qeyri-bərabərliyi aradan qaldırmağa, təlim prosesində şagirdin statusunun artmasına kömək edir. Başqalarının işi haqqında fikir bildirən şagirdlər intellektual mühakimə yürütmək və seçim etmək bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Bu, öz işi barədə başqalarının fikrini öyrənən şagirdi ideyalarını bir daha nəzərdən keçirməyə və müvafiq düzəlişlər etməyə həvəsləndirir.

Özünüqiymətləndirməyə bir neçə müəllif tərəfindən tərif verilmişdir ki, onlardan ən müfəssəli belədir: «Özünüqiymətləndirmə formativ qiymətləndirmənin elə bir prosesidir ki, burada şagirdlər öz işləri və təlim fəaliyyətləri haqqında düşünür, onu qiymətləndirir, eləcə də müəyyən olunmuş məqsəd və meyarlar haqqında mülahizələrə dair mühakimə yürüdür, öz işlərinin güclü və zəif tərəflərini müəyyənləşdirir və müvafiq dəyişikliklər edirlər» [Andrade H., Du Y. 2007].

Özünüqiymətləndirmə üzrə aparılan tədqiqat işlərinin əksəriyyəti (S.Cassidy, B.McDonald, D.Boud, M.C.Mok, P.Orsmond və başqaları) yuxarı siniflərin təcrübəsini əhatə edir. Buna baxmayaraq, az sayda olsa da, ibtidai siniflərdə özünüqiymətləndirməyə aid tədqiqat işləri var. Bu tədqiqat işləri (V.Broun, M.Schwartz, H. M. Wong) göstərir ki, 7–8 yaşlı uşaqlarda da özünüqiymətləndirmə bacarıqlarını formalaşdırmaq olar, lakin bunun üçün xüsusi hazırlığa ehtiyac var.

Sözsüz ki, pedaqoji anlayış kimi özünüqiymətləndirmə onun psixoloji mahiyyəti ilə də sıx bağlıdır. İlk dəfə psixoloji anlayış kimi istifadə olunan özünüqiymətləndirmə

termini iki sözdən: «özünü» və «qiymətləndirmə» sözlərindən yaranmışdır və insanın özünə verdiyi qiyməti, özündəki «mən» obrazını qiymətləndirməsi anlamına gəlir. Şəxsiyyətin formalaşmasında özünüqiymətləndirməyə böyük əhəmiyyət verən rus psixoloqu A.V.Petrovski qeyd etmişdir ki, artıq özü haqqında nə isə bilən insan başqa adama diqqət yetirir, özünü onunla müqayisə edir, həmin adamın da onun şəxsi keyfiyyətlərinə, əməllərinə, təzahürlərinə laqeyd qalmadığını hiss edir: bunların hamısı şəxsiyyətin özünə verdiyi qiymət meyarlarına daxil olur və onun mənlilik hissini müəyyən edir [Petrovski A. 1983].

Pedaqogika, psixologiya elmlərində özünüqiymətləndirmə mahiyyət və məzmun baxımından fərqli olsa da, məqsəd və prinsiplərinə görə oxşardır. Psixologiyanın aşkara çıxardığı elmi nəticələri nəzərə almaqla pedaqogika elmi daha da zənginləşir. Özünüqiymətləndirməni də bunun ən bariz nümunələrindən biri hesab etmək olar, çünki təlim fəaliyyəti çərçivəsində şagirdlərin əqli və emosional səviyyələri özünüqiymətləndirmənin obyektivliyinə təsir göstərən mühüm amillərdəndir. Təlim prosesində özünüqiymətləndirmədən şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin qiymətləndirilməsi aləti kimi istifadə olunsa da, onun səmərəliliyinə təsir göstərən başlıca amil şagirdin psixi-emosional vəziyyətidir. Pedaqoji müstəvidə özünüqiymətləndirmənin üsul, vasitə və fəaliyyət növləri nə qədər düzgün və peşəkar surətdə hazırlansa da, məsələnin psixoloji aspekti nəzərə alınmadığı təqdirdə özünüqiymətləndirmə qərəzli və subyektiv nəticə verə bilər. Məhz bu səbəbdən özünüqiymətləndirmənin psixoloji tərəfləri qətiyyənlə diqqətdən kənar qalmamalıdır.

Psixoloji tədqiqatlarda özünüqiymətləndirmə

Özünüqiymətləndirmə anlayışının daha geniş və təfəssilatlı izahına psixologiya elmində rast gəlirik. Psixoloji tədqiqatları araşdırarkən aydın olur ki, psixologiyada özünüqiymətləndirmə daha qədim tarixə malikdir və demək olar ki, bütün dövrlərdə aktual olmuşdur, çünki özünüqiymətləndirmə insana məxsus keyfiyyətdir və onu fəallığını artırmağa, özündə ən yüksək keyfiyyətləri inkişaf etdirməyə sövq edir. Yerli və xarici tədqiqatçılar tərəfindən özünüqiymətləndirmənin bu və ya digər cəhətləri ilə bağlı maraqlı tədqiqatlar aparılmışdır. Bu sahədə Azərbaycan alimlərindən Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə, Z.Veysova və V.Əliyevanın əsərlərini xüsusi qeyd etmək lazımdır.

Psixoloji tədqiqatlarda özünüqiymətləndirmə özünüdərkətmənin tərkib hissəsi kimi tədqiq edilmiş, onun təzahürləri ayrı-ayrı yaş dövrləri ilə əlaqədar araşdırılmışdır. Respublikamızda bu sahədə aparılan tədqiqatlarda bir neçə cəhət xüsusilə diqqəti cəlb edir. Bir sıra müəlliflərin əsərlərində özünüqiymətləndirmə şəxsiyyətin formalaşmasının əsas amillərindən biri kimi nəzərdən keçirilir. Özünüqiymətləndirmənin təşəkkülü sayəsində şəxsiyyətin özünə, öz mənəvi-

əxlaqi keyfiyyətlərinə münasibətinin dəyişməsi, özünütəhlil və özünüqiymətləndirmə əsasında özünütəkmilləşdirmə, özünütərbiyə cəhdlərinin güclənməsi qeyd edilir. Bu cəhət, xüsusilə Ə.S.Bayramovun, Ə.Ə.Əlizadənin əsərlərində öz əksini tapmışdır.

Özünüqiymətləndirmə şəxsiyyətin inkişafı və özünüdərkinin əsas hərəkətverici qüvvəsi olduğundan, onun psixologiya elmi müstəvisində tədqiq edilməsi zərurətə çevrilmişdir. Özünüqiymətləndirmənin psixoloji mənasını insanın özünə, «mən» obrazına verdiyi dəyər təşkil edir. İnsan öz şəxsiyyətini bütövlükdə, həmçinin onun ayrı-ayrı cəhətlərini xüsusi olaraq qiymətləndirir. İnsan onu bir şəxsiyyət kimi formalaşdıran bir sıra amilləri, məsələn, mənəvi keyfiyyətlərini, bacarıq və qabiliyyətlərini, imkan və potensialını, kollektivdə tutduğu mövqeyi və s. qiymətləndirir. Bəzi situasiyalarda, məsələn, ailə, yaxud kollektivdə üzərinə düşən məsuliyyətdən çıxış edərək müəyyən addımlar atdıqda, konfliktli, yaxud böhranlı vəziyyətlər yaranıqda özünüqiymətləndirmə xüsusi əhəmiyyət kəsb edir [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2003].

Özünüqiymətləndirmə psixoloji müstəvidə daha həssas fenomen kimi təzahür edir və bu fenomenə psixologiyada müstəqil anlayış kimi yanaşılsa da, onun məzmunca «özünüdərketmə», «özünəhərmət», «özünütəsdiq» kimi başqa psixoloji anlayışlarla da dialektik münasibətləri var. Bu qarşılıqlı münasibətlər özünüqiymətləndirməni daha ciddi və maraqlı psixoloji fenomenə çevirir, lakin burada mühüm bir məqam nəzərdən qaçırılmamalıdır. Belə ki, özünüqiymətləndirmənin birbaşa əlaqədar olduğu «özünəhərmət», «özünütəsdiq» kimi psixoloji anlayışlar, münasibətlərin düzgün qurulmadığı təqdirdə, bu qiymətləndirmənin obyektivliyinə, müəyyən mənada, mane ola bilər.

Özünüqiymətləndirmə ilə bağlı psixoloji ədəbiyyatları nəzərdən keçirdikdə görürük ki, bu, özünümüşahidə və özünütəhlili özündə birləşdirən mürəkkəb bir prosesdir. Şəxsiyyətin təşəkkülünün müəyyən mərhələsində formalaşan özünüqiymətləndirmə müəyyən struktura malikdir. Belə ki, özünüqiymətləndirmə yalnız şəxsiyyətin qabiliyyətlərini, mənəvi keyfiyyətlərini deyil, eyni zamanda əməllərini, öz imkanlarını, perspektivlərini, öz qarşılıqlı münasibətlərini, qrup və kollektivdə, başqa insanların içərisində tutduğu yeri qiymətləndirməsidir [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2003].

Özünüqiymətləndirmənin psixoloji fenomen kimi nəzərə çarpan tərəflərindən biri də onun dinamik surətdə dəyişməsi, inkişaf etməsi və özündə yeni keyfiyyətlər ehtiva etməsidir. Özünüqiymətləndirmənin dinamik psixoloji mexanizmə malik olması onun obyektivliyinin və dəqiqliyinin artırılmasına imkan yaradır, lakin bu proses nəzarətdə saxlanılmalı və onun üçün iradi güc sərf edilməlidir.

Psixoloji tədqiqatlarda özünüqiymətləndirmənin adekvat və qeyri-adekvat səviyyələri müəyyənləşdirilmişdir. İnsanın özündəki ayrı-ayrı keyfiyyətləri düzgün qiymətləndirməsi adekvat, layiq olduğundan aşağı və ya yuxarı qiymətləndirməsi

qeyri-adekvat qiymətləndirmə hesab olunur [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2003]. Bütün bunlar göstərir ki, özünüqiymətləndirmə insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasının ayrılmaz hissəsidir.

Özünüqiymətləndirmə zamanı subyekt özü haqqında fikir irəli sürdüyündən qəsdən və ya bilməyərəkdən təhrif edilmiş, daha dəqiq desək, mübaligəli mülahizəyə meyilli olur. Şəxsiyyət özünə qiymət verən zaman hiss və duyğularının təsiri altında subyektivliyə yol verir. O, istər psixoloji, istər pədaqoji, istərsə də başqa müstəvilərdə özünü qiymətləndirərkən, qeyri-iradi surətdə özünüdəyərləndirmə, özünüsevmə və özündənrazılıq kimi hissələrin təsirinə məruz qala bilər ki, bu da obyektivliyə ciddi xələl gətirir. Belə vəziyyət təlim prosesində arzuolunmaz haldır. Özünüqiymətləndirmə psixoloji baxımdan, nəzəri olaraq insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasını, pədaqoji baxımdan isə onun bilik və bacarıqlarını daha dəqiq ölçməyə kömək edən səmərəli bir alətdir, lakin bir sıra məsələlərdə olduğu kimi, özünüqiymətləndirmənin də təcrübədə tətbiqində yuxarıda qeyd olunan səbəblərdən qeyri-dəqiqlik və subyektivliyin olması qaçılmazdır.

Özünüqiymətləndirmənin xarakterik xüsusiyyətlərindən biri də budur ki, bu prosesdə insan özünə başqalarının gözü ilə baxır, özünü başqaları ilə müqayisə edir, özünüqiymətləndirmə zamanı başqaları ölçü meyarı rolunu oynayır. Başqaları vasitəsilə insan gələcək inkişaf səviyyəsi və istiqaməti üçün müəyyən oriyentir götürür, gələcəkdə görmək istədiyi «mən»ini müəyyənləşdirir [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2003].

Deməli, özünüqiymətləndirmə yalnız fərdin özünə olan münasibəti ilə məhdudlaşmır, münasibətlər sistemindəki xarakterinə görə də müəyyən olunur. «Özünüqiymətləndirmə üçün əsas cəhət insanın özü haqqında bilik və təsəvvürləri ilə bərabər, yəni ümumən özünüqiymətləndirmə ilə yanaşı, öz qabiliyyətlərini, rəftar və davranışlarını, mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərini qiymətləndirməsidir» [Əliyeva V. 1998].

Psixologiyada özünüqiymətləndirmənin əxlaqi, estetik, intellektual, emosional və s. növlərindən danışılsa da, emosional qiymətləndirmənin əsas yer tutduğu qeyd olunur. İnsan özünə qiymət verdiyi üçün subyektiv amillər ön plana çıxır. Eyni zamanda, özünüqiymətləndirmə prosesində «real mən» obrazı ilə «ideal mən» obrazının müqayisəsi mühüm rol oynayır. Onların bir-birinə uyğun gəlməsi psixi sağlamlığın mühüm şərti hesab edilir. Özünüqiymətləndirmə sosial mühitdə formalaşır. Bu zaman insan başqaları ilə ünsiyyətə girməklə bəşəriyyətin yaratdığı tarixi biliklərə yiyələnir, insanlar arasında özünə ideal seçir, öz qabiliyyətlərini, mənəvi keyfiyyətlərini, əməllərini, imkan və perspektivlərini, cəmiyyətdə tutduğu mövqeyi, bir sözlə – özü üçün mühüm olan hər şeyi qiymətləndirərkən bütün bunlardan etalon kimi istifadə edir. Hər hansı bir insanın özünü qiymətləndirməsi onun özünü hansı etalonla müqayisə etməsindən, özünə hansı etalon əsasında qiymət verməsindən asılıdır.

Bəs bu etalon insanda necə formalaşır? Erkən yaşdan uşaqlara «yaxşı», «pis» məfhumları öyrədilir. İnsan özünə qiymət verəndə bu təsəvvürləri etalon kimi qəbul edir: əgər etdiyi hərəkət «yaxşı» etalonuna uyğun gəlirsə, onları müsbət, «pis» etalonuna uyğun gəlirsə, mənfi dəyərləndirir. Yaş artdıqca etalonlar sistemi də mürəkkəbləşir [Bayramov Ə., Əlizadə Ə. 2003].

Kiçik yaşlı məktəblilərin fəaliyyətinin xarakteri, məzmun və istiqaməti dəyişir. Onlarda özünü məktəbəqədər yaş dövründə o qədər də aydın büruzə verməyən, aşkar hiss edilməyən özünəmunasibət və özünüqiymətləndirmə elementləri yaranır, təşəkkül tapır və özünü daha aydın şəkildə göstərir, yəni məsuliyyət səviyyəsi dəyişdikcə özünüqiymətləndirmənin xarakterində də müəyyən dəyişikliklər yaranır. Bu isə özünüqiymətləndirmənin ilkin mərhələlərində öz əksini tapır. Kiçik yaşlı məktəblilərdə də, məktəbəqədər yaş dövründə olduğu kimi, xaricdən nəzarət və özünüqiymətləndirmənin «daxilə köçürülməsi» (interiorizasiyası) ön planda olur. Buna görə də onlarda özünüqiymətləndirmənin, əsasən, zahiri (fiziki) əlamətlərinə, qabiliyyət və fəaliyyət nəticələrinin müqayisəli təhlilinə istinad etmələri daxili, mənəvi-psixoloji keyfiyyətlərin təsvirinə lazımınca yer verilməsi ilə xarakterizə olunur. Mənəvi keyfiyyətlərin fərqləndirilməsinin lazımı səviyyədə olmaması, «göstərilməsi mümkün olan» (zahiri) əlamətlərə görə qiymətləndirmə, yəni özünüqiymətləndirmənin konkret fəaliyyət sahəsindəki nəticələrə görə, eləcə də əlaqədar yaxın şəxslərin gözü ilə ölçüb-biçmək, onların qiymətini əsas tutmaq, ya da onların rəğbətini, razılığını qazanmaq nöqtəyi-nəzərindən qiymətləndirmə formaları üstünlük təşkil edir. Kiçik yaşlı məktəblilərdə adekvat özünüqiymətləndirmə, xüsusən özünə ciddi, tənqidi münasibət əxlaqi rəftar və davranışların mühüm tənzimləyicisi olmaq həddinə qədər yüksəlməmiş olur, yəni bu yaş dövründə hələ əxlaqi-mənəvi səviyyədə müstəqil daxili nəzarət və özünüqiymətləndirmədən, onların aydın təzahüründən danışmaq çətindir, lakin bu keyfiyyətlərin təməlinin məhz elə həmin yaş mərhələsində qoyulduğu əsla inkar oluna bilməz. Onlar öz əməl və hərəkətlərinin əldə edilən nəticələrə uyğun gəlib-gəlməməsini izləyə bilir, öz iş və fəaliyyətlərini nümunələr əsasında tənzimləməyə öyrəşirlər. Onlar tədricən öz təlim fəaliyyətlərini də nəzarətdə saxlamaq, qiymətləndirmək bacarıqlarına da nail olurlar. Bu zəmində idrak prosesinin ixtiyariliyi (ixtiyari diqqət, ixtiyari yaddaş, qavrayışın seçiciliyi, təfəkkürün və təxəyyülün məqsədyönlülüüyü və s.) formalaşır və güclənir. Psixi funksiyaların ixtiyariliyi və daxili dərkətmə planlaşdırmasının təkmilləşməsi nəticəsində məktəblidə öz fəaliyyətini təşkil etmək və tənzimləmək bacarıqları formalaşır.

Zaman keçdikcə şagird öz iş və təlim fəaliyyətini nümunələr əsasında tənzimləyə bilir, nəzarətdə saxlayıb, qiymətləndirməyi bacarır. Bu prosesin ixtiyariliyi formalaşır və güclənir. Nəticədə özünüinkışafətdirmə məntiqi formalaşır. Özünüqiymətləndirmə, sosial-psixoloji baxımdan, şəxsiyyət üçün vacib olan aspektləri qiymətləndirmək üçün özünümüşahidə prosesidir [Əliyeva V. 1998].

Psixologiyada uşaqların özünüqiymətləndirməsini öyrənmək üçün məktəblərdə müxtəlif üsullardan istifadə edirlər ki, bunlara özünü müstəqil surətdə təsvir etmək, verilmiş variantların içindən cavab seçmək («Mən ən yaxşı şagirdəm», «Mənim nəticələrim orta səviyyədədir» və s.) aiddir. «Tapşırığı yerinə yetirə biləcəksənmi?», «Bəs yoldaşın necə, sənə, yerinə yetirə biləcəkmiki?» kimi suallar da vermək olar. Nəticənin müvəffəqiyyətli və ya uğursuz olması tapşırığın asan və ya çətin olmasından, hansı şəraitdə icra olunmasından da asılıdır [Əliyeva V. 1998].

Nəticə / Conclusion

Araşdırmalardan sonra belə nəticəyə gəlirik ki, özünüqiymətləndirmə bir çox elmlərin, həmçinin psixologiya və pedaqogika elmlərinin də tədqiqat obyektidir. Psixologiyada özünüqiymətləndirmə daha qədim tarixə malikdir və demək olar ki, bütün dövrlərdə aktual olmuşdur. Azərbaycanda pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatları tədqiq edəkən aydın olur ki, özünüqiymətləndirmə ilk dəfə psixoloji termin kimi yaranmış, pedaqogikada isə yeni təhsil islahatlarının aparılması prosesində, kurkulum proqramının tətbiqi zamanı termin kimi istifadə olunmağa başlamışdır.

Özünüqiymətləndirmə, istər pedaqoji, istərsə də psixoloji baxımdan, müəyyən mexanizm çərçivəsində təzahür edir. Bu mexanizmin formalaşmasına şagirdin temperament və xarakteri, onun yaşadığı və təhsil aldığı mühit, müəllimin peşəkar səriştəliliyi və s. kimi mühüm amillər təsir göstərir. Şagirdin təlim məqsədi ilə özünü düzgün və dəqiq qiymətləndirməsini təmin etmək üçün müəllim psixoloji özünüqiymətləndirmənin fundamental prinsipləri ilə tanış olmalıdır, çünki pedaqoji özünüqiymətləndirməni psixoloji özünüqiymətləndirmədən ayrılıqda götürmək yanlış olardı. Bu səbəbdən özünüqiymətləndirməni psixoloji və pedaqoji amillərin vəhdətində nəzərdən keçirmək zəruridir.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu sahədə aparılan tədqiqat işlərinin əksəriyyəti yuxarı siniflərin təcrübəsini əhatə edir. Buna baxmayaraq, az sayda da olsa, ibtidai siniflərdə də özünüqiymətləndirməyə aid tədqiqat işləri var. Bu tədqiqat işlərinin nəticəsində aydın olur ki, bu yaş dövründə də uşaqlarda özünüqiymətləndirmə bacarıqlarını formalaşdırmaq olar, lakin bunun üçün xüsusi hazırlıq lazımdır.

Xarici ölkələrin elmi-pedaqoji ədəbiyyatlarını araşdırarkən görürük ki, özünüqiymətləndirmə problemi ilə bağlı keyli elmi-tədqiqat işləri yazılmış və bu məsələ geniş şəkildə araşdırılmışdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / *References*

1. Baliyev H. (1996). Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı.
2. Bayramov Ə., Əlizadə Ə. (2003). Sosial psixologiya. Bakı: «Qapı-poliqraf».
3. Bəylərov E. (2011). Formativ qiymətləndirmə. «Kurikulum». Elmi-metodik jurnal. № 3 (15)
4. Əliyeva V. (1998). Məktəblilərdə özünüqiymətləndirmənin xüsusiyyətləri. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №5 (567).
5. Petrovski A. (1983). Ümumi psixologiya. Bakı.
6. Andrade H., Du Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181.
7. Boud D., Falchikov N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
8. Brown W. (2008). Young children assess their learning: The power of the quick check strategy. *Young Children*, 63(6), 14–20.
9. Cassidy S. (2007). Assessing ‘inexperienced’ students’ ability to self-assess: Exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 313–330.
10. Falchikov N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*, London, Routledge-Falmer.
11. McDonald B., & Boud D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of selfassessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
12. Mok. M. M. C., Lung C. L., Cheng D. P. W., Cheung R. H. P., & Ng M. L. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415–433.
13. Orsmond P., Merry S., & Reiling K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23–38.
14. Schwartz M. (2010) *Peer and Self Assessment of Student Work*. Learning & Teaching Office
15. Wong H. M. (2016). I can assess myself: Singaporean primary students’ and teachers’ perceptions of students’ self-assessment ability. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 44(4), 442–457.

Basic directions of logopedic work with preschoolers in dislalia

Naila Huseynova

Doctor of Philosophy in Pedagogy, assistant professor, Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan. E-mail: nailyahuseyn72@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9959-6996>

Abstract. The article presents directions of formation correct pronunciation skills and habits during logopedic work on preschool children with dyslalia. Stages of logopedic work on children with dyslalia were recorded, and the purpose of each phase was widely disclosed. During the stages of logopedic training, the work of the logopedist is analyzed in stages, from the creation of emotional contact with the child to the formation of pronunciation. In addition, articulation gymnastics are presented for the purpose of holding training sessions on the development of articulation organs. The article also provides directions for correcting the types of sigmatism.

Keywords: dyslalia, sound, pronunciation, emotional contact, articulation gymnastics, skill, preschool age, logopedic work.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.113>

To cite this article: Huseynova N. (2020) Basic directions of logopedic work with preschoolers in dislalia. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 107–116.

Article history: Received – 18.01.2020; Accepted – 28.01.2020

Məktəbəqədər yaşlı dislaliyalı uşaqlarla aparılan loqopedik işlərin forma və istiqamətləri

Nailə Hüseynova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. E- mail: nailyahuseyn72@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9959-6996>

Xülasə. Məqalədə dislaliyalı məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla loqopedik işin aparılması zamanı düzgün tələffüz bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması istiqamətləri təqdim olunur. Dislaliyalı uşaqlarla loqopedik işin mərhələləri qeyd olunaraq, hər mərhələnin məqsədi geniş açıqlanır. Müəllif loqopedin uşaqla emosional kontakt yaratmasından başlayaraq səsə düzgün tələffüzünün formalaşdırılmasına qədər loqopedin gördüyü korreksiya işlərini mərhələlərlə təhlil edir. Bundan əlavə, artikulyasiya orqanlarının inkişafı üçün nəzərdə tutulan məşğələlərin keçirilməsi məqsədilə artikulyasiya gimnastikaları təqdim edilir. Məqalədə həm də siqmatizmin növlərinin korreksiya istiqamətlərindən söz açılır.

Açar sözlər: dislaliya, səs, tələffüz, emosional kontakt, artikulyasiya gimnastikası, məktəbəqədər yaş dövrü, loqopedik iş.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.113>

Məqaləyə istinad: Hüseynova N. (2020) Məktəbəqədər yaşlı dislaliyalı uşaqlarla aparılan loqopedik işlərin forma və istiqamətləri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 107–116.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 18.01.2020; qəbul edilib – 28.01.2020

Giriş / Introduction

Dislaliya məktəbəqədər yaş dövründə geniş yayılmış səs tələffüzü pozulmalarının formalarından biridir. Bu yaş dövründə artıq uşaqlarda səslərin tələffüzü, əsasən, təkmilləşmiş olur və norma həddinə çatır. Bununla belə, inkişafın müəyyən mərhələsində sosioloji, fərdi və patoloji amillərin təsiri nəticəsində uşaqlarda

tələffüz qüsurları öz-özlüyündə keçib getmir, daha da dərinləşir və ağır nitq patologiyasına çevrilir.

Dislaliyalı uşaqlarla loqopedik işi təşkil edərkən qarşıya qoyulmuş əsas məqsəd nitq səslərini düzgün tələffüz etmək bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılmasından ibarətdir [«Azərbaycan Respublikasında xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili üzrə inkişaf Proqramı (2018-2024-cü illər)», əlavə 368]. Loqopedik iş düzgün və vaxtında tətbiq edilərsə, dislaliyanın bütün formalarında uğurlu nəticələr əldə etmək mümkün olar. Bəzi hallarda (mexaniki dislaliya zamanı) loqopedik işin daha səmərəli nəticə verməsi üçün korreksiya işi ilə yanaşı, tibbi müdaxilə də olunur.

Əsas hissə / Main Part

Uşağın nitq fonemlərini düzgün tələffüz edə bilməsi üçün aşağıdakı bacarıqlara malik olması lazımdır:

- akustik əlamətlərinə görə bir səsi digər səslərdən fərqləndirmək;
- səslərin düzgün tələffüzünü yanlış tələffüz formasından fərqləndirmək;
- səsləri tələffüz etdiyi zaman eşitmə nəzarətini həyata keçirmək;
- səsin normaya salınmış akustik effektini təmin etmək üçün lazım olan artikulyasiya vəziyyətini bilmək. (Bunun üçün uşaq danışmaq zamanı hər səsə uyğun olan artikulyasiya vəziyyətini dəyişdirməyi və nitqin bütün növlərində səsdən düzgün istifadə etməyi bacarmalıdır.)

Loqoped işin daha səmərəli və keyfiyyətli olması üçün məşğələlərin təşkilində müxtəlif metodlardan istifadə etməlidir. Tələffüz qüsurları üzərində işləyərkən əlverişli şəraitin yaradılması loqopedik iş prosesində vacib şərtlərdən biri hesab olunur. Bunun üçün loqoped aşağıdakı şərtlərə əməl etməlidir:

1. Uşaqla loqoped arasında emosional kontakt yaradılmalıdır.
2. Loqoped işin daha maraqlı təşkili formalarını işləyib hazırlamalıdır.
3. Loqoped işin gedişində uşağın yorğunluğunu aradan qaldırmaq üçün müxtəlif iş üsulları hazırlamalıdır [Əzizova Z.M., Cəfərova R.Q., İsmayılov Ş.N. 2008].

Loqopedik məşğələlər müvafiq cədvələ əsasən, müntəzəm olaraq, ən azı həftədə 3 dəfə aparılır. Loqopedin verdiyi ev tapşırıqları valideynlərin köməyi ilə, qısamüddətli tapşırıq kimi, gün ərzində 2–3 dəfə yerinə yetirilir. Tələffüzdə olan qüsurların aradan qaldırılmasında aşağıdakı amillər nəzərə alınmalıdır:

- nitq qüsurunun ağırlıq dərəcəsi;
- uşağın yaş və fərdi xüsusiyyətləri;
- məşğələlərin müntəzəm keçirilməsi;
- valideynlərin köməyi və s.

Dislaliyanın sadə formasında aparılan korreksiya işləri bir aydan üç aya qədər, mürəkkəb dislaliyada isə altı aya qədər müddəti əhatə edə bilər.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda tələffüz qüsurları kiçik məktəb yaşı və digər yaş qruplarından olan uşaqlarla müqayisədə daha asanlıqla və tez aradan qaldırılır. Dislaliyanın aradan qaldırılmasına yönəlmiş korreksiya işi müəyyən mərhələlərlə həyata keçirilir. Hər mərhələdə ümumi məqsədə xidmət edən məsələlər həll edilir. Həmin mərhələlər bunlardır:

- hazırlıq mərhələsi;
 - ilk tələffüz bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması mərhələsi;
 - kommunikativ vərdiş və bacarıqların formalaşdırılması mərhələsi
- [Əzizova Z.M., Cəfərova R.Q., İsmayılov Ş.N. 2008].

Bununla belə, elmi ədəbiyyatlarda loqopedik işin neçə mərhələdən ibarət olması haqqında vahid fikir yoxdur. Mütəxəssislər loqopedik işin mərhələləri haqqında müxtəlif fikirlər irəli sürmüşlər. F.Ray öz tədqiqatlarında loqopedik işin iki, O.Pravdina və O.Tokareva üç, M.Xvatseva isə loqopedik işin dörd mərhələdən ibarət olduğunu qeyd etmişlər.

I. Hazırlıq mərhələsi. Bu mərhələdə əsas məqsəd uşağı məqsədyönlü şəkildə korreksiya prosesinə cəlb etməkdir. Bunun üçün bir sıra pedaqoji və xüsusi loqopedik vəzifələr həll edilməlidir. Əsas pedaqoji vəzifələrdən biri məşğələnin məqsədini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir: loqoped uşaqla emosional kontakt yaratmalı, onun etibarını qazanmalıdır. Loqopedik kabinetdə məşğələ uşaqla maraqlı olmalıdır. Loqoped uşaqla ünsiyyətdə nəzakət qaydalarına xüsusilə əməl etməli, çox ciddi və rəsmi şəraitin yaranmasına yol verməməlidir. Loqopedik məşğələlərin gedişində uşaq loqopedin təlimatlarını yerinə yetirərək, müvafiq davranış normalarını mənimsəyir. Hazırlıq mərhələsində həll olunan məsələlərə uşağın idrak proseslərinin inkişafı da daxildir. Bu mərhələdə uşaqların ixtiyarı diqqəti, yaddaşı, təfəkkür əməliyyatları, xüsusilə analitik düşüncə, müqayisə, nəticə və s. idrak proseslərinin inkişafı nəzərdə tutulur.

Xüsusi korreksiyaedici vəzifələrə aşağıdakılar daxildir:

- a) nitq səslərini, yəni fonemləri tanımaq və fərqləndirmək;
- b) artikulyasiya bacarıq və vərdişlərini formalaşdırmaq [«Azərbaycan Respublikasında xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili üzrə inkişaf Proqramı (2018-2024-cü illər)»].

Dislaliyanın növündən asılı olaraq, bu vəzifələr paralel və ya ardıcılıqla yerinə yetirilə bilər.

Dislaliyanın akustik-fonematik növündə korreksiyaedici işin əsas məqsədi uşaqlarda fonemləri bir-birindən fərqləndirmək bacarığını inkişaf etdirməkdir. Bu problemi həll etmədən səslərin düzgün tələffüzünü formalaşdırmaq olmaz. Dislaliyanın qarışıq və kombinasiya edilmiş formalarında loqopedik işin əsas məqsədi reseptiv bacarıqların inkişafı üzərində iş aparmaq və artikulyasiya bazasını inkişaf etdirməkdir.

Səs tələffüzünün təhlil əməliyyatları zamanı fonemlərin fərqləndirilməsində bacarıq və təcrübə inkişaf etdirilir. Uşağın bir səsi digər səslərdən fərqləndirmə

bacarığı inkişaf etdikdən sonra başqa əməliyyat növlərinə keçmək olar. Sonrakı məşğələlər zamanı uşağın əvvəlki nitqi ilə normaya salınmış nitqinin xüsusiyyətlərini müqayisə etmək lazımdır.

Fonematik dislaliya zamanı səs-nitq aparatında olan çatışmazlıqları aradan qaldırmaqla, artikulyasiya hərəkətlərini düzgün formalaşdırmaq lazımdır. Funksional dislaliya zamanı artikulyasiya bazası üzərində iş mexaniki dislaliyaya nisbətə daha asanlıqla yerinə yetirilir. Loqopedik işin birinci mərhələsində aparılan işlərin böyük qismi artikulyasiya orqanlarının fəaliyyətini aktivləşdirməyə yönəlmişdir.

Artikulyasiya orqanlarının inkişafı üçün nəzərdə tutulan məşğələlərin keçirilməsi istiqamətində bir sıra tələblər irəli sürülmüşdür:

1. Tələb olunan mövqeni qəbul etmək və onu saxlamaq bacarıqlarını inkişaf etdirməklə bir artikulyasiya məxrəcindən asanlıqla başqa məxrəcə keçilməsi təmin edilməlidir.

2. Artikulyasiyanın inkişafına yönəlmiş tapşırıqlar danışıq hərəkətlərinin dinamik koordinasiyanın inkişafına yönəlməlidir.

3. Dil və dodağın qarşılıqlı əlaqəsini təmin edən tapşırıqların olması zəruridir, çünki səslərin tələffüzü zamanı bu orqanlar birgə fəaliyyət göstərir.

4. Məşğələlər uşağı yormamaq üçün müəyyən fasilələrlə keçirilməlidir.

Artikulyasiya tapşırıqlarının növləri aşağıdakılardır:

Dodaqlar üçün tapşırıqlar:

• «Təbəssüm» – dodaqları təbəssüm vəziyyətində (dişlər görünməmək şərti ilə) saxlamaq;

• «Çəpər» – bir-birinin üstündə olan dişləri təbəssümlü dodaqlardan göstərmək;

• «Borucuq» – dodaqları borucuq şəklində irəli uzatmaq;

• «Dovşan» – dişləri qapalı vəziyyətdə saxlamaqla üst dodağı, üst kəsici dişlər görünmək şərti ilə qaldırmaq;

• «Kürəkcik» – dili enli vəziyyətdə ağızdan çıxardaraq, əzələləri zəiflətmək və alt dodağın üzərinə qoymaq; (Nəzarət etmək lazımdır ki, dil titrəməsin) dili bu vəziyyətdə 10 – 15 saniyə saxlamaq;

• «Fincan» – ağızı geniş açaraq dili enli vəziyyətdə üst dişlərə tərəf qaldırmaq, lakin onlara toxundurumamaq; dili bu vəziyyətdə 10 – 15 saniyə saxlamaq;

• «İynəcik» – ağızı açaraq dili çox irəli çıxartmaq və gərginləşdirərək daraltmaq; bu vəziyyətdə 15 saniyə saxlamaq;

• «Təpəcik» – ağızı azca açaraq, dilin yan tərəflərini üst azı dişlərə sıxmaq; dilin ucunu alt ön dişlərə dirəmək; bu vəziyyətdə 15 saniyə saxlamaq [Volkova L., Shaxovskaya S. 1998].

Dinamik hazırlıq məşqləri:

• «Saat» – dili daralmış vəziyyətdə ağızdan çıxardaraq, gah sağ, gah da sol tərəfə uzatmaq (Dilin hərəkətinə ağızın küncündən, asta templə başlamaq lazımdır. Hərəkət 10–15 dəfə loqopedin nəzarəti altında yerinə yetirilir).

• «Atcığaz» – dili damağa sorub yapışdırmaqla şaqqıldatmaq; dilaltı pərdəni dartmaqla asta və güclü şaqqıldatmaq; hərəkəti 10 –15 dəfə yerinə yetirmək;

• «Göbələk» – ağızı açmaq; dili damağa sorub yapışdırmaq; dili damaqdan ayırmadan alt çənəni aşağı dartmaq; hərəkəti 15 dəfə yerinə yetirmək («Atcığaz»dan fərqli olaraq, bu tapşırıqda dil damaqdan ayrılmamalıdır);

• «Yelləncək» – dili dar vəziyyətdə ağızdan çıxardaraq, onu ardıcılıqla gah buruna, gah da çənəyə tərəf uzatmaq (Bu zaman ağız yumulmamalıdır. Tapşırıq loqopedin sayması ilə 10 –15 dəfə yerinə yetirilir);

• «Dadlı mürəbbə» – dili enli vəziyyətdə ağızdan çıxardaraq üst dodağı yalamaq və geri qaytarmaq; 15 dəfə təkrarlamaq;

• «İlan» – ağızı geniş açaraq, dili çox irəli çıxartmaq, gərginləşdirərək daraltmaq; dar vəziyyətdə maksimum irəli uzatmaq və yenidən ağız boşluğuna çəkmək; asta tempdə 15 dəfə təkrar etmək;

• «Rəngsaz» – ağızı azacıq açmaqla dili çıxarmaq; alt və üst dodağı dairəvi yalamaq; hərəkəti, istiqaməti dəyişməklə, 10 dəfə yerinə yetirmək;

• «Çarx» – dilin ucunu alt ön dişlərə dirəmək; dilin yan tərəflərini üst azı dişlərə sıxmaq; enlənmiş dili irəli uzatmaq və yenidən ağıza qaytarmaq; hərəkəti 15 dəfə təkrarlamaq. («Təpəcik»dən fərqli olaraq, bu tapşırıqda dil diyircək formasında irəli-geri hərəkət edir) [Əzizova Z.M., Cəfərova R.Q., İsmayılov Ş.N. 2008].

II. İlk tələffüz bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması mərhələsi. Bu mərhələdə əsas məqsəd xüsusi seçilmiş materiallar əsasında səslərin düzgün tələffüzünün formalaşdırılmasından ibarətdir: Bu mərhələ aşağıda göstərilən qaydalar üzrə reallaşdırılır:

- səslərin qoyuluşu;
- nitq bacarıqlarının avtomatlaşdırılması;
- nitq bacarıqlarından düzgün istifadə qaydalarının formalaşdırılması;
- səsləri diferensiasiya etmək bacarığının formalaşdırılması.

Uşaq ilk səslərin yaranması anından ilk tələffüz vərdişlərinin yaranması dövrünə qədər olan müddətdə müəyyən inkişaf mərhələlərindən keçir.

A.N.Qvozdıyev uşağın səsə yiyələnmə dövrünün mərhələləri haqqında danışırkən onun 30–45 və ya daha çox günü əhatə etdiyini vurğulamışdır [Filicheva T.B., Tumanova T.B. 1999]. Səsin qoyuluşu probleminə müxtəlif alimlərin öz yanaşmaları vardır. F.F.Pay öz tədqiqatlarında səsin qoyuluşunun 3 mərhələdən keçdiyini qeyd etmişdir.

1-ci mərhələdə uşaq eşitmə ilə yanaşı görmə, toxunma, əzələ hissiyyatlarından da istifadə edir. Fışıldayan və sonor səslərin qoyuluşu zamanı loqopedik iş uğurla başa çatdırılır.

2-ci mərhələdə isə səsin qoyulması prosesində xüsusi zondlardan istifadə olunur. Loqoped zonddan istifadə yolu ilə uşaqdan bəzi səsləri təkrarlamasını xahiş edərək, səsin tələffüz, artikulyasiya məxrəcini dəyişməyə nail olur. Nəticədə

başqa səs alınır, məsələn, uşaq müəyyən bir hecanı təkrar edərkən, loqoped zonda dilin altında yerləşdirir və onu yuxarı alveollara tərəf azca qaldırır. Uzun müddətli məşqlərdən sonra uşaq artıq zondun köməyi olmadan lazım olan artikulyasiya mövqeyini qəbul edir.

3-cü mərhələ, əsasən, əvvəlki mərhələyə uyğunlaşma əsasında həyata keçirilir. Bu mərhələdə səsin qoyulması prosesində yamsılama və izahetmə aparıcı rol oynayır [Filicheva T.B., Chirkina G.V. 2003]. Bu halda uşaq daha aktiv olur və sonrakı mərhələlərdə loqopedin köməyindən istifadə etmədən tələb olunan tapşırıqları yerinə yetirə bilir.

Səsin tələffüzünün avtomatlaşdırılması prosesi sadə fonetik tərkibli, xüsusi seçilmiş heca və sözlərin məşq tapşırıqlarından ibarətdir.

Səsin qoyulması xüsusi olaraq seçilmiş heca və sözlərin əvvəlində, ortasında və sonunda işlədilməklə avtomatlaşdırılır. Avtomatlaşdırılma işinə, adətən, bir səs qoşulur, lakin mürəkkəb dislaliya zamanı, səslər artikulyasiya cəhətdən bir-birinə zidd olarsa, iki səs də qoşmaq olar. Əks halda interferensiya (qarşılıqlı təsir) yarana bilər.

Səslərin diferensiasiyası üzərində iş seçmə əməliyyatının normallaşmasına kömək edir. Diferensiasiya işinə eyni vaxtda bir cüt səs daxil edilir. Səslər eyni artikulyasiya qrupuna daxil olduğu üçün onları cüt-cüt diferensiallaşdırmaq lazımdır, məsələn, $\zeta - c$, $s - z$, $r - l$ və s.

III. Kommunikativ vərdiş və bacarıqların formalaşdırılması mərhələsi.

Bu mərhələdə əsas məqsəd uşaqda ünsiyyət prosesində onun mənimsəmiş olduğu nitq səslərindən düzgün istifadə etmək bacarıq və vərdişlərini formalaşdırmaqdır. Bu mərhələdə məşğələ zamanı bu və ya digər səsin çoxluq təşkil etdiyi cümlələrdən, mətnlərdən, nitqin ayrı-ayrı forma və növlərindən, yaradıcı materiallardan geniş istifadə olunur. Səslərin tələffüzündə olan yanlışlıqları aradan qaldırmaq üçün məşğələlər müəyyən ardıcılıqla aparılır. Tələffüz defektlərinin özünü bəzən yazıda da göstərdiyini nəzərə alsaq, məşğələlər şifahi tapşırıqlarla yazılı tapşırıqların integrativ keçirilməsi ilə daha səmərəli nəticə verir. Belə hallar, xüsusən, səslərin qarışması, yanlış səslənməsi səs birləşməsinin defektli tələffüzü və eşitmənin zəif olması ilə bağlıdır.

Loqopedik məşğələləri aparmaq üçün aşağıdakı əşyalar lazımdır: güzgü, zond dəsti, tibbi qaşiq, pambiq, spirt, didaktik və illüstrativ materiallar toplusu, ev tapşırığı dəftəri, lüğət, xüsusi ədəbiyyat, loqopedik məşğələnin qeydiyyat vərəqəsi, loqopedin nitqi müayinə protokolu.

Fitli və fişiltli səslərin tələffüzü zamanı qüsurların aradan qaldırılması və səslərin tələffüzünün avtomatlaşdırılması. Fitli və fişiltli səslərin qüsurlu tələffüzünə *siqmatizm* deyilir.

Siqmatizmin aşağıdakı növləri qeyd olunur:

dişarası; dodaq-diş; dişarxası; fişiltli; burun; yan siqmatizmi [Hüseynova N., Ağayeva T. Bakı, 2017].

Siqmatizmin korreksiyası zamanı loqoped onun hər bir növündə görmə və eşitmə nəzarətindən istifadə edir. Məşğələ zamanı loqoped güzgü qarşısında oturaraq, artikulyasiya orqanlarının düzgün vəziyyətini uşağa izah edir.

Dişarası siqmatizm zamanı loqoped uşaqdan alt və üst dişlərini yaxınlaşdıraraq, s səsini uzun tələffüz etməsini xahiş edir. Xüsusi zond və tibbi qaşığın ucu ilə uşağın dilinin ucunu alt ön dişlərin arxasına doğru endirir.

Dodaq-diş siqmatizmi zamanı loqoped uşaqdan dodaqlarını aralmasını və kəsici dişləri üstü açıq vəziyyətdə güzgüdə göstərməklə s səsini tələffüz etməsini xahiş edir.

Dişarxası siqmatizmin korreksiyası zamanı loqoped iki üsuldən istifadə etməklə qüsuru aradan qaldırır:

a) Zondun və ya tibbi qaşığın ucu ilə dilin ön tərəfindən basaraq, dilin ucunu alt ön dişlərin arxasına endirmək lazımdır ki, dişlərin arasından hava axını çıxa bilsin.

b) Uşaq dilin ön tərəfini alt və üst kəsici dişlərin arasında enlənmiş vəziyyətdə saxlamalıdır. Dili belə vəziyyətdə saxlamaqla uşaq nəfəsvermədə dilin ucunda hava axımını hiss edir.

Fışılıtlı siqmatizmin korreksiyası zamanı «b» bəndində göstərilən üsuldən istifadə olunur. Bu halda uşağa dili ağız boşluğuna çəkərək gərginləşdirməyi tərgitmək lazımdır.

Yan siqmatizmin korreksiyası zamanı loqoped dodaqların arasında geniş açılmış dilin ön tərəfinə üfurməyi öyrənməyi məsləhət görür.

Burun siqmatizmini aradan qaldırmaq üçün əvvəlcə uşaqda ağız boşluğunda düzgün nəfəsalmanı formalaşdırmaq lazımdır. Bunun üçün məşğələ zamanı üfurmə tapşırıqları yerinə yetirilir.

Lamdasizmin korreksiyası. [L] səsi dil-diş səsləri qrupuna aid edilmişdir. [l] səsinin tələffüz qüsuru *lamdasizm*, onun Azərbaycan dilində digər səslərlə əvəz olunmasına *paralamdasizm* deyilir. Lamdasizm qüsurlu [l] səsi tələffüz olunmur (*lampa – ampa, alma – ama*);

[L] – yumşaq tələffüz edilir (*lampa – lyampa, dolma – doylma*);

[l] – burunda tələffüz edilir.

Lamdasizmin korreksiyası zamanı aşağıdakı üsullardan istifadə olunur.

1-ci üsul. Uşaq güzgü qarşısında əyləşir. Ondan dilin ucunu alt və üst çənədəki ön dişlərin arxasına toxundurmaq xahiş olunur. Nəticədə l səsinə yaxın səs alınır.

Bu üsulla uşaq l səsini ayrılıqda uzun tələffüz edir.

2-ci üsul. Uşağa, dodağını uzadaraq, u səsini tələffüz etmək təklif olunur. 1-ci üsuldən istifadə edərkən l səsini aydın tələffüzü alınmadıqda 2-ci üsuldən istifadə olunur. Daha sonra səs hecalarda, sözlərdə möhkəmləndirilir [Əliyeva S., Ağayeva T. 2016].

Rotasizmin korreksiyası. R səsini qüsurlu tələffüzü *rotasizm*, Azərbaycan dilində r səsini başqa səslərlə əvəz edilməsi isə *pararotasizm* adlanır. R səsini

tələffüzündəki qüsurları aradan qaldırmaq üçün bir neçə üsuldən istifadə etmək olar.

1-ci üsul. Güzgü qarşısında oturmuş uşaqdan ağızını geniş açaraq, dilini üst ön dişlərə, yuvaqlara tərəf qaldırmaqla r səsinin uzun tələffüz etməsi xahiş olunur. Bu zaman zond və tibbi qaşığı dilin altına qoymaqla, dildə titrəyişli hərəkət yaratmaq lazımdır.

2-ci üsul. Loqoped yuxarı yuvaqda z səsinin aydın, uzun tələffüz edildiyini müəyyən etdikdən sonra onu hecada, sözdə möhkəmləndirir.

3-cü üsul. Uşaqdan ağız yarıaçıq vəziyyətdə, dilin ucu üst yuvaqlara söykənmiş halda d səsinin sürətlə tələffüz etməsi xahiş olunur.

Kappasizmin korreksiyası. K səsinin qüsurlu tələffüzü *kappasizm* adlanır. Bu nitq qüsurlarını aradan qaldırmaq üçün uşağı güzgü qarşısında oturdaraq, artikulyasiyanı göstərməklə və yamsılama yolu ilə korreksiya məşğələləri aparılır.

K səsinin qoyuluşuna t səmindən başlanır və uşağa *ta* hecasını ardıcıl tələffüz etmək tövsiyə olunur. K səsinin artikulyasiyası tədricən dəqiqləşir və uşaq artıq müstəqil şəkildə k səsinin tələffüz edir. Sonra k səsinin tələffüzü hecalarda, sözlərdə, cümlələrdə avtomatlaşdırılır.

Xitizmin korreksiyası. X səsinin qüsurlu tələffüzü *xitizm* adlanır. Xitizmin korreksiyasında iki üsuldən istifadə olunur:

Birinci halda, adətən, zəiflədirilmiş qırtlaq küyü eşidilir. Bu zaman hava axını damaqla dil arasından deyil, səs tellərində yaranmış yarıqdan keçir.

İkinci halda x səsinin artikulyasiyasının yaranmasında dil fəal iştirak edir, damaqla qapanma yaranır. X səsinin artikulyasiyası tədricən dəqiqləşir və uşaq artıq müstəqil şəkildə x səsinin tələffüz edir.

Qammasizmin korreksiyası. Q səsinin qüsurlu tələffüzü analogi olaraq xitizmin və kappasizmin yuxarıda göstərilən növlərinə uyğun gəlir. Əgər uşaq k səsinin düzgün tələffüz edərsə, qammasizmi aradan qaldırmaq üçün q səsi ilə k səsi arasındakı fərqi izah etmək və göstərmək lazımdır. Bu zaman cüt hecalardan istifadə etmək olar: *afa-ava, asa-aza, aşa-aja, apa-aba, aka-aqa* və s. Uşaq bu hecaları loqopedin ardınca tələffüz etməlidir ki, əlini boğazına qoymaqla cüt fonemlərin cingiltisinə nəzarət edə bilsin [Hüseynova N., Ağayeva T. 2017].

Göstərilən üsul nəticə vermədikdə loqoped səs qoyuluşunda mexaniki üsuldən istifadə edir. Bu halda q səsinin qoyuluşuna d səmindən başlanılır.

Yotasizmin korreksiyası. Y səsinin qüsurlu tələffüzünə daha çox məktəbəqədər yaş dövründə təsadüf edilir – y səsi l səsi ilə əvəz olunur.

Sadə halda qüsurlu korreksiyasında l səsinin i sait səsi ilə əvəz edilməsindən istifadə olunur. Uşağa *ia, ai, aia, io, oi* səs birləşmələrini uzun tələffüz etmək tapşırıqlar. Sonra tapşırıqlar çətinləşdirilir, tədricən i saiti qısaldılır və qeyri-heca səsinə çevrilir.

Nəticə / Conclusion

Aparılan tədqiqatlara əsaslanaraq bu nəticəyə gəlirik ki, loqopedik korreksiya nəticəsində məktəbəqədər yaş dövründə dislaliyalı uşaqlarda səs tələffüzü pozulmalarını aradan qaldırmaq mümkündür. Qeyd etmək lazımdır ki, loqoped korreksiya işinin təşkili üzərində işləyərkən, mütləq hər bir uşağın fərdi və yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almalıdır. Düzgün tələffüzün formalaşması üzrə məşğələlər sistemliliyi ilə fərqlənir və bu məşğələlər, həftədə 3 dəfədən az olmayaraq, keçirilməlidir. Səsin qoyuluşunu fərdi məşğələlərdə, sonra isə qruplarla aparmaq olar. Bunun üçün eyni səs qüsuru olan uşaqlar bir qrupda birləşdirilirlər. Belə qruplar adətən 3-4 nəfərdən təşkil edilir. Fərdi və qrup məşğələləri 15 dəqiqədən artıq olmamalı və uşaqları yormamalıdır.

Ümumiyyətlə, dislaliyanı aradan qaldırmaq üçün məktəbəqədər yaş mərhələsi ən səmərəli yaş dövrü hesab olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. «Azərbaycan Respublikasında xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili üzrə inkişaf Proqramı (2018–2024-ci illər)». Bakı.
2. Əliyeva S., Ağayeva T. (2016). Loqopediyanın nəzəri-praktik əsasları. Bakı.
3. Əzizova Z.M., Cəfərova R.Q., İsmayılov Ş.N. (2008). «Loqopediyanın nəzəri əsasları haqqında ümumi məlumat» (dərs vəsaiti). Mingəçevir, 202 s.
4. Hüseynova N., Ağayeva T. (2017). Loqopediya (dərslük). Bakı, 389 s.
5. Volkova L., Shaxovskaya S. (1998). Logopedia. (uchebnik dlya studentov defectol. fac. ped. vuzov). Moskva: Gumanit. izd. sentr «VLADOS», 680 s.
6. Jixareva-Norcina Y.B. (2005). Domashnyaya tetrad dlya logopedicheskix zanyatiy s detmi. (posobie dlya logopedov i roditeley, 9 albomov), Moskva, Gumanit. izd. centr « VLADOS ».
7. Seliverstov V. (1981). Igri v logopedicheskoy rabote s detmi. (posobie dlya logopedov i vospitateley detsadov, 3-ye izd.) Moskva, «Prosvesheniye», 192 s.
8. Filicheva T.B., Tumanova T.B. (1999). Deti s fonetiko-fonematcheskim nedorazvitiem. Vospitanie i obuchenie. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya logopedov i vospitateley. Moskva, «Gnom-Press».
9. Filicheva T.B., Chirkina G.V. (2003). «Vospitanie i obuchenie detey doskolnogo vozrasta s fonetiko-fonematcheskim nedorazvitiem rechi». Programma i metodicheskkiye recomendacii dlya doskolnogo obrazovatel'nogo uchrejdeniya kompensiruyushhego vida (starshaya gruppya). Moskva, «Shkolnaya Pressa».

The Pareto Principle in inclusive education

Farid Suleymanov

«Regional Development» Public Union, Education Expert at «Ensuring Teachers Readiness for Inclusive Education» Project, Azerbaijan. E-mail: farid.bay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6187-8763>

Abstract. Inclusive education does not simply mean to involve children with disabilities in mainstream school. In a broader sense, it means eliminating all kinds of barriers to enable schools to accommodate all children in age-appropriate, regular classes in neighbourhood schools and support them to learn, contribute and participate in all aspects of the life of the school. One of the main principles of inclusion is to provide equal opportunities for all learners. However, many often schools and educators fail to achieve it because of an inevitable reality that emerges in almost all spheres of our daily life. This reality is called the Pareto Principle. The current article deals with the essence of this notion and suggests strategies to struggle against it for the sake of inclusion.

Keywords: inclusive education, the Pareto Principle, Pareto improvement, constructivism, equal opportunities, time.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.114>

To cite this article: Huseynova N. (2020) Basic directions of logopedic work with preschoolers in dislalia. Journal of Preschool and Primary Education, V. 230, Issue I, pp. 117–124.

Article history: Received — 20.02.2020; Accepted — 28.03.2020

Introduction

With its modern conceptual quintessence, inclusive education means much more than involving children with disabilities in mainstream schools. Inclusive education means that, by eliminating all barriers, all students attend and are welcomed by their neighbourhood schools in age-appropriate, regular classes and are supported to learn, contribute and participate in all aspects of the life of the school. Inclusive education particularly emphasizes equal opportunities for all. However, it is not always possible to satisfy all students, especially in terms of

equal allocation of time and resource. Because there is an inevitable reality, the Pareto Principle, that manifest itself in almost all cases including the learning process at schools. This is especially the case in large classes. However, it is possible to identify and struggle against the Pareto Principle and achieve equal inclusion of all students.

Inclusive education

Historically, inclusive education has been defined as the inclusion of children with special needs in regular schools [Mitchell D. 2008]; [Dukes C., & Lamar-Dukes P. 2006]. The concept of "special needs" or "disability" has been a central notion of the inclusive education process and this notion is still gaining new understandings which interpret "special needs" from various aspects. Educational researches, as well as educational approaches, have gone through three main evolutionary stages which distinguished from each other with specific paradigmatic structure: the psycho-medical, the sociological, and the organizational paradigms.

At the early stages of education for children with disabilities, the psycho-medical paradigm was a dominant factor in attitudes and beliefs within which medical and psychological traditions were quite obvious. Psycho-medical paradigm conceptualizes difficulties as arising from deficits in the neurological or psychological state of a child. In other words, this paradigm was inclined to concentrate solely on disability, and in such case, interventions were inevitably quasi-clinical in character. Consequently, this paradigm lacked implications for teaching performance [Coles G. 1987].

As of the 1980s, a sociological paradigm in special education emerged and become a leading factor in pro-disability movement. Sociological paradigm becomes deeply embedded in special needs education praxis in a social context where specialists in this field, especially researches applied the theory of cultural reproduction, which is one of the central concepts of the general sociology of education, to special needs education practice with appropriate modification to its conceptual framework. However, the quintessence of this paradigm envisaged a certain mechanism which contributed to the prolongation of existing inequalities in between learning of children with and without disabilities. Preserving key features of previous paradigm (psycho-medical), this conceptual approach to special needs education did not introduce groundbreaking look at the education of children with exceptionalities and allowed institutionalization of these children [Carrier J.G. 1984]; [Tomlinson S. 1982].

Finally, the last one of the three paradigms, the organizational paradigm came into emergence in the late 1980s which is deemed to be the dominant philosophy in special needs education underpinning inclusive education. Still being in enforcement, with its fundamental consideration this paradigm indicates that barriers in learning principally arise from environmental circumstances. So the fewer barriers the more capable people are. In such a case schools need to undergo

a complete transformation, through reforms, in terms of the architectural constitution, curriculum, teacher training, etc. Staunch advocates of this paradigm believe that a school with proper accessibility, a curriculum with flexible content and a wide range of differentiated approaches, a teacher with a high level of competence can play an important role in the elimination of challenges to a minimum [Coles G. 1987].

Mitchell argues that the idea of inclusive education reflects three main factors, the first of which claims that within inclusive education setting learners with exceptionalities are able to gain achievements academically and socially and consequently develop self-esteem. Second, it has gained almost worldwide acceptance that children with special needs enjoy a right to be educated alongside their peers without special needs. Lastly, considering the budget spent on transportation and accommodation of students in special schools inclusive education is comparatively more-cost effective [Mitchell D. 2008].

Mitchell also believes that although educational inclusion envisages the placement of learners with special educational needs in age-appropriate regular classrooms, it goes far beyond mere placement, and suggests ‘formula’ which encompasses all vital aspects of effective inclusive education: Inclusive Education = V + P + 5As + S + R + L (V = Vision; P = Placement; 5As = Adapted Curriculum, Adapted Assessment, Adapted Teaching, Acceptance, Access; S = Support; R = Resources; L = Leadership) [Mitchell D. 2008].

The above-mentioned components do have a direct or indirect impact on the quality of inclusive education in which not only students with disabilities but also typical students take advantages since education taking those components into account makes learning process accessible for all without a single exception.

Although appeared as an educational concept advocating egalitarianism and humanism mainly in favour of children with disabilities, inclusive education gained new implications and widened its areal encompassing all children who are deprived of basic education regardless of a reason. Nowadays, at a new developmental stage, the ultra-modern philosophy of inclusive education implies that inclusion is a process which does not only mean to involve all children physically in one educational setting but also provide all of them with equal opportunities to actively participate in a learning activity. This approach to inclusion arose from the fact that there are always students in a class who opt out of learning process for several reasons one of which can be described as “invisible needs” of those children. “Invisible needs” need be deciphered behind which can possibly stay dyslexia, demotivation, etc. which frequently occurs in cases of children without apparent disabilities. In such a case inclusion becomes a more crucial educational phenomenon.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (7-10 June 1994, Salamanca, Spain) and the Dakar Framework for

Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments adopted by the World Education Forum (26-28 April 2000, Dakar, Senegal) are internationally recognized documents which formulated ultra-modern philosophy of inclusive education. Dakar Framework for Action states that “basic education for all requires assuring access, permanence, quality learning, and full participation and integration of all children and adolescents, particularly for members of indigenous groups, those with disabilities, those who are homeless, those who are workers, those living with HIV/AIDS and others” [The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments adopted by the World Education Forum]. Furthermore, the Salamanca Statement declares that “Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities” [The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments adopted by the World Education Forum]. Postmodern conception of inclusive education evolved from the intersection of these and other analogous provisions of the two universally prestigious documents.

At this point, a critical question appears regarding how to distribute equal opportunities among all students and assure their active learning. Here is the point where an economic concept Pareto efficiency might have essential implications for the organization of an ideal inclusive learning process. But before that, it is inevitable to be well familiar with the Pareto Principle which constitutes the basis of Pareto efficiency.

The Pareto Principle and Pareto Improvement

The Pareto Principle is a widely used phenomenon primarily in the economy as well as in sociology since it suggests far-reaching implications and meaningful clues to understand the uneven proportion of distribution of resources. Frequently called "80/20 Rule", The Pareto Principle indicates that 20% of the reasons produce 80% of the results. Or to put it another way, approximately 80% of output is a result of approximately 20% of the input [Kiremire A. R. 2011]. This principle is named after Italian economist Vilfredo Pareto (1848-1923) who observed that 80/20 distribution occurs frequently. Of course, as a common rule of thumb 80/20 distribution is not extremely strict, the distribution could be more or less than suggested values. The main implication of the principle is that there is certainly considerable disproportion. The Pareto Principle is quite a popular conception with its obvious implications for understanding cause and effect relations which can function as an effective tool to discern reasons affecting productive learning.

Pareto Improvement is a concept that means the allocation of resources in the

most efficient way which is attained through a distribution strategy with which the situation of one member of a group can be improved without worsening the situation of another member. Otherwise stated, Pareto Efficiency envisages progression of one party, provided that it does not cause another party to be subjected to regression [Mathur, Vijay K. 1991].

Pareto efficiency – a situation is said to be Pareto efficient if there is no way to rearrange things to make at least one person better off without making anyone worse off.¹

The Pareto Principle vs. inclusive education

Traditional teaching methods, which are especially the case in post-soviet countries, are apparently blocking barriers for effective inclusion since they are designed for teacher-centred classroom management. Therefore a considerable number of students are left out of an active learning process which is an obvious indication of exclusion. Moreover, it is not only traditional teaching approach but also classroom seating arrangement, which is arranged mainly in rows or columns, hinders full inclusion. With the rows configuration of seating arrangement more students stay physically away from classroom centre, the front of the first row, where a teacher prefers to stay, either intentionally or unintentionally, most of the time of classroom performance. Physical distance between a teacher and students consequently leads to a short attention span of students, uneven distribution of time and interaction among students, and difficulty for a teacher to attend all students properly. And in such a case the Pareto Principle (80/20 Rule) manifests itself, thus only a small minority of students, approximately 20%, take advantage of the vast majority, approximately 80%, of a teacher's performance which is against the central principle of inclusion.

Implications of Constructivism for Pareto Improvement

Constructivist theory, or Constructivism, claims that learners actively construct their own knowledge based upon the things they know now and have known in the past Bruner also emphasizes the role of tools (symbolic systems) in other words mediating effects of culture and language. Moreover, two important points proposed by Bruner should be considered in terms of special needs education: scaffolding and spiral curriculum. To express literally, the idea behind scaffolding is that a teacher should teach how to catch a fish but should not give a fish. More precisely, knowledge constructed by a child with the assistance of a teacher penetrates into the mind and stays longer and paves the way for further cognitive processes. This knowledge is carved on a stone. In contradiction to this, ready-

¹ <https://wilcoxen.maxwell.insightworks.com/pages/225.html>

made knowledge is carved on water that fades away soon. A teacher should refer to scaffolding as a supportive technique especially when working with children with learning disabilities [Bruner J. 1990].

The spiral curriculum is the very tool to be used to construct profound knowledge for children in special needs education especially for children with learning disabilities and ADHD since it is impossible for them to keep pace with other in a class. With learning difficulties and frequent distractions, children will need more explanation and repetition of the material during a certain period which can be implemented through the spiral curriculum.

Within Constructivism, Barbara Rogoff proposes sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship which deserve consideration in terms of inclusive education. Rogoff mentions apprenticeship which can be referred to as an effective mediating tool in special needs education. Rogoff argues that apprentices may be skilled in picking up information simply through watching, sometimes even without actually carrying out the central features of the task, and in intent participation, apprentices and other learners attend to informative ongoing events that are not necessarily designed for their instruction [Rogoff B. 2003, p.324].

Sometimes simple observation explains more than detailed instructions. In this case participation in a class environment (inclusive education), where mediating tools such as language, teaching aids work better for especially mentally retarded children, should be promoted. Through watching more knowledgeable peers' way of involvement into activities children with special needs will be indirectly instructed in interpersonal involvements. This process will at least appear as a good motivation for persons with disability to keep improving.

B. Rogoff generates the concept participatory appropriation (or appropriation) by which she means "participatory appropriation is the personal process by which, through engagement in an activity, individuals change and handle a later situation in ways prepared by their own participation in the previous situation. This is a process of becoming, rather than acquisition"[Rogoff B. 2003, p. 142]. The central idea of "appropriation" implies that children (in our case children with disabilities) change while participating in activities and consequently become ready to deal with the situation in the following activities. For B. Rogoff, development and learning occur in participatory appropriation through an interdependent relationship in which partners' roles change frequently. Interdependent relation in a class will urge tactically children with disabilities to catch up with other children as much as possible.

B. Rogoff argues that cultural tools for thinking play an important role in cognitive development. B. Rogoff examines several cultural tools literacy, mathematics, and other conceptual systems describing their contribution to thinking. "One of the early claims about the importance of literacy assumed it had a broad, general influence on individuals' cognitive abilities [Rogoff. B. 2003, p. 259].

Braille alphabet is a significant cultural tool which has boosted education of visually impaired persons a lot consequently their development. Alternatively, there are special computer programs designed for visually impaired persons to use computers providing access to electronic materials and the web. As for other conceptual systems, Rogoff argues “in addition to literacy and number systems, other conceptual tools provide cultural technologies that support and constrain thinking” [Rogoff B. 2003, p. 266]. We can refer to the fact that in some cultures grandparents are good storytellers who traditionally narrate a story for children from early years. This practice improves listening skills of children and widens cognitive abilities in parallel enriching children's imaginative ideas. From a narrative constructivist perspective, Bruner argues that at all ages listening to story increases thought or omnipotence as the listener tries to identify characters in the story heard, read or seen [Bruner J. 1990].

Conclusion

Inclusive education is an equal distribution of educational resources among learner and provision of quality education for all. Quality and equality are key concepts in inclusion. In a sense, within education setting equality is an indicator of quality and it often it turns out to be a challenge to provide ideal equality for all. In a classroom unequal distribution of resources, especially allocated time is often a matter of discussion. Unequal time distribution, in other words, the Pareto Principle stems from various reasons. However, it is possible to struggle against it with the aid of certain teaching strategies and approaches. Constructivism is one of those educational theories that might be of usefulness to succeed in providing equal opportunities for all learners.

References

1. Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
2. Burt C. (1937). *The Backward Child*. London: University of London Press.
3. Carrier J.G. (1984). *Comparative Special Education: Ideology, Differentiation and Allocation in England and The United States*, in L. Barton and S. Tomlinson (eds) *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm.
4. Coles G. (1987). *The Learning Mystique: A Critical Look at ‘Learning Disabilities’*. New York: Pantheon.
5. Dukes C. & Lamar-Dukes, P. (2006). *Special Education: An Integral Part Of Small Schools in High Schools*. *The High School Journal*. 89(3), 1.
6. Kiremire A. R. (2011). *The application of the pareto principle in software engineering*.
7. Koch R. (1999). *The 80/20 Principle: The Secret to Achieving More with Less*. Random House Inc. New York.

8. Mathur Vijay K. (1991). "How well do we know Pareto optimality?". *The Journal of Economic Education*. Taylor and Francis via JSTOR. 22 (2), p.172-178.
9. Mitchell D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.
10. Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, University Press.
11. Schonell F.J. (1942). *Backwardness in the Basic Subjects*. London: Oliver and Boyd.
12. Tomlinson S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
13. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (7-10 June 1994, Salamanca, Spain).
14. The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments adopted by the World Education Forum (26-28 April 2000, Dakar, Senegal).
15. <https://wilcoxon.maxwell.insightworks.com/pages/225.html>

İnklüziv təhsildə Pareto prinsipi

Fərid Süleymanov

«Regional İnkişaf» İctimai Birliyi, «Müəllimlərin inklüziv təhsil sahəsində bacarıqlarının artırılması» layihəsinin mütəxəssisi, Azərbaycan.

E-mail: farid.bay@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6187-8763>

Xülasə. İnküziv təhsil sadəcə əlilliyi olan uşaqların ümumtəhsil məktəblərdə təhsilə cəlb edilməsi deyil. Daha geniş mənada inklüziv təhsil uşaqların öz yaşadıqları icmada yerləşən ümumtəhsil məktəblərində, yaşlarına uyğun siniflərdə, öz həmyaşıdları ilə birgə təhsillə əhatə olunmaları, həmçinin onların öyrənmə, təhsil aldıkları məktəbə töhfə verə bilmələri üçün bütün maneələrin aradan qaldırılmasını nəzərdə tutur. İnküziv təhsilin əsas prinsiplərindən biri də bütün təhsilalanlar üçün bərabər imkanların yaradılmasıdır, lakin bir çox hallarda məktəblər və təhsilverənlər bir reallıq səbəbindən buna nail ola bilmirlər. Bu reallıq isə Pareto prinsipidir. Məqalədə bu prinsipin mahiyyətindən və inklüziv təhsildə müvəffəqiyyətlər əldə etmək üçün tətbiq olunması lazım gələn strategiyalardan danışılır.

Açar sözlər: inklüziv təhsil, Pareto prinsipi, Paretonun təkmilləşməsi, konstruktivizm, bərabər imkanlar, vaxt.

Diagnosis, prevention and treatment of pediatric infectious diseases: Medical advice

Afsana Jalilova

Pediatrician of Mayomed Physiotherapy-Rehabilitation Center. Azerbaijan.

E-mail: djalilova85@list.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6334-2161>

Abstract. The article discusses infectious diseases of children (rubella, measles, chickenpox, erythema infectiosum, mumps, scarlet fever), and the primary symptoms, mode of transmission, the dynamic of diseases. General symptoms of these disease are also mentioned in the article. Despite the fact that childhood infectious diseases belong to the same group, it is important for mothers to know their distinctive features at an early stage. Because pre-hospital help plays an important role in achieving positive results in the later course of the disease. The author notes that the use of vaccines in the prevention of infectious diseases in children has become an important beginning in the history of medicine. In modern times vaccines are of great importance in the prevention and mitigation of these diseases, which caused many deaths in the past.

Keywords: infectious diseases, rubella, measles, varicella, erythema infectiosum, mumps, scarlet fever, vaccination.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.115>

To cite this article: Jalilova A. (2020) Diagnosis, prevention and treatment of pediatric infectious diseases: Medical advice. *Journal of Preschool and Primary Education*, V. 230, Issue I, pp. 125–133.

Article history: Received — 02.04.2020; Accepted — 12.04.2020

Uşaq yoluxucu xəstəliklərinin diaqnostikası, profilaktikası və müalicəsi: həkim məsləhəti

Əfsanə Cəlilova

«Mayomed» Fizioterapiya-Reabilitasiya Mərkəzinin pediatri. Azərbaycan.

E-mail: djalilova85@list.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6334-2161>

Xülasə. Məqalədə uşaq yoluxucu xəstəliklərindən (məxmərək, qızılca, suçiçəyi, infeksiyon eritema, epidemik parotid, skarlatina) bəhs olunur. Bu xəstəliklərin ilkin əlamətləri, yoluxma yolları, dinamikası haqqında məlumat verilir. Həmçinin xəstəliklərin ümumi əlamətləri qeyd olunur. Uşaq yoluxucu xəstəlikləri eyni qrupa daxil olsalar da, ilkin mərhələdə onların fərqləndirici xüsusiyyətlərini bilmək analar üçün vacibdir, çünki həkiməqədərki yardım xəstəliyin sonrakı gedişində müsbət dinamikaya nail olmaqda əhəmiyyətli rol oynayır. Müəllif qeyd edir ki, uşaq yoluxucu xəstəliklərinin profilaktikasında peyvəndlərin tətbiqi tibb tarixində mühüm bir başlanğıc oldu. Keçmişdə çoxsaylı insan itkilərinə səbəb olan bu xəstəliklərin müasir dövrdə qarşısının alınmasında və yoluxma zamanı onların yüngül keçməsinə peyvəndlər böyük əhəmiyyətə malikdir.

Açar sözlər: yoluxucu xəstəliklər, məxmərək, qızılca, suçiçəyi, infeksiyon eritema, epidemik parotid, skarlatina, peyvənd.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.115>

Məqaləyə istinad: Cəlilova Ə. (2020) Uşaq yoluxucu xəstəliklərinin diaqnostikası, profilaktikası və müalicəsi: həkim məsləhəti. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (230), səh. 125–133.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 02.04.2020; qəbul edilib – 12.04.2020

Giriş / Introduction

Ailədə uşaq xəstələnərkən valideynləri bir çox suallar narahat edir: körpəyə nə oldu? Bu, nə dərəcədə təhlükəlidir? Nə qədər müddətdə yoluxucu olacaq? Bu və ya digər infeksiya hansı ağırlaşmalarla nəticələnə bilər? Əlbəttə, bu suallara

sizin həkiminiz aydınlıq gətirə bilər, lakin əsas, ilkin əlamətləri valideynlərin də bilmələri uşağın vəziyyətinə bilavasitə kömək etməkdə, gələcəkdə mümkün ola biləcək ağırlaşmaların qarşısını almaqda yardımçı olacaq, eyni zamanda həkim yardımını vəziyyətdən daha tez çıxmağa kömək edəcəkdir.

Uşaq yoluxucu xəstəliklərini ümumi qrupda toplayan bir çox əlamətlər var:

1. Əsasən, körpə və məktəbəqədər yaşlı uşaqlar xəstələnirlər.
2. Yüksək dərəcədə yoluxucu olurlar, ona görə də xəstə uşaqlarla təmasda olarkən faktiki xəstə bu xəstəliyi keçirməyən digər şəxslərə yoluxdurur.
3. Bu qrup xəstəliklərdən sonra sağalan insanda daimi immunitet yaranır, yəni o, bu xəstəliyi ömür boyu bir daha keçirmir.

Əsas hissə / Main part

Uşaq yoluxucu xəstəlikləri qrupuna məxmərək, qızılca, suçiçəyi, infeksiyon eritema, epidemik parotid, skarlatina daxildir. Adətən, həyatının birinci ilində uşaqlar bu xəstəliklərə yoluxurlar. Buna səbəb odur ki, ana bu xəstəlikləri keçiribse, onun orqanizmində bu xəstəliyi törədən mikroorqanizmlərə qarşı antitellər yaranır və hamiləlik zamanı bu antitellər xəstəlik barədə informasiyanı plasentadan dölə ötürür. Uşaq doğulduqdan sonra bu antitelləri ana südündən və molozivadan (ilk ana südü) alır. Ana isə, öz növbəsində, bu antitelləri ilk dəfə xəstələnəndə alır. Beləliklə, uşaq peyvəndləri, özünəməxsus şəkildə, ana südü vasitəsi ilə alır. Körpə bir yaşa qədər ana südü ilə qidalanırsa, yaranan qoruyucu mexanizm uzun müddət uşağı yoluxucu xəstəliklərdən mühafizə edir, lakin bu, həmişə belə olmaya da bilər. Körpə, ana südü ilə qidalanmasına baxmayaraq, mikroorqanizmlərə qarşı həssas olur. Bəzən ana suçiçəyi, qızılca, epidemik parotid, məxmərək xəstəliklərini keçirsə belə, uşaq xəstələnə bilər.

Südəmərlik dövrü qurtardıqdan sonra uşağın ətraf aləmlə təması çoxalır. Bu da həmin dövrdə infeksiyon xəstəliklərlə yoluxma riskini daha da artırır.

Qızılca kəskin yoluxucu virus infeksiyası olub, yüksək həssaslığı ilə xarakterizə olunur. Qızılca virusu – *palyosa morbillarum*, strukturuna və bioloji xassələrinə görə, *paramyxoviridae* ailəsinə mənsub olub, RNT tərkibli dir. Təbii şəraitdə yalnız insanlar xəstələnirlər. +560 C-də virus 2–3 dəqiqə ərzində məhv olur. Virus günəş işığının təsirinə və ultrabənövşəyi şüalara qarşı daha həssasdır.

Əgər insan qızılca ilə xəstələnməyibsə, ya da ona qarşı peyvənd olunmayıbsa, xəstə ilə kontaktda olarkən mütləq xəstələncəkdir. Qızılcanı törədən virus yüksək yoluxuculuğu ilə xarakterizə olunur. Virus hətta ventilyasiya sistemi, binanın şaxtalarındakı trubalar vasitəsi ilə də yayıla bilər və bunun nəticəsində eyni binanın müxtəlif mərtəbələrində yaşayan uşaqlar eyni zamanda yoluxa bilərlər. Əgər uşaq qızılcalı xəstə ilə kontaktda olubsa, onda xəstəliyin əlamətləri yoluxmadan 7–14 gün sonra meydana çıxır. Xəstəlik kəskin bas ağrıları, yüksək

temperaturla (+400 C-yə qədər) müşayiət olunur. Çox az bir vaxtdan sonra bu əlamətlərə burun axması, öskürək və demək olar ki, tam iştahasızlıq da əlavə olunur. Tipik simptomlardan biri də konyuktivit (gözün selikli qişasının iltihabı) yaranmasıdır. Gözün selikli qişasının iltihabı, işıqdan qorxma (svetofobiya), göz yaşının axması, kəskin qızartılardan sonra gözlərdən irinli ifrazat axmağa başlayır. Bu əlamətlər 2– 4 günə qədər davam edir. Xəstəliyin 4-cü günü müxtəlif ölçülü (1mm-dən 3 mm-ə qədər) ləkələr şəklində səpkilər yaranır ki, sonradan onlar birləşməyə başlayır. Səpkilər əvvəlcə üzdə, başda yaranır (çox zaman qulağın ardında), sonra 3 – 4 gün ərzində bütün bədənə yayılır. Başqa bir tipik əlamət isə səpkilərdən sonra, 3 – 4 gün müddətində piqmentlərin qalmasıdır. Səpkilər tünd zoğalı rəngdə olur, onların yarandığı ardıcılıqla da piqmentlər yaranır. Klinik əlamətlər nə qədər ağır görünsə də, uşaqlarda sadə şəkildə, iz qoymadan keçib gedir, lakin xəstəlik düzgün olunmayan qulluq, əlverişsiz mühit şəraitində keçərsə, bir çox ağırlaşmalarla nəticələnə bilər. Bu ağırlaşmalara ağ ciyərlərin sətəlcəmi (pnevmoniya), orta qulağın iltihabı (otit) aiddir. Çox dərin ağırlaşmalarda qızılca ensefalitlə (baş beyinin iltihabı) nəticələnə bilər [Uchaykin V., Nisevich N., Shamsheva O. 2011].

Xəstəliyin əlamətlərinin yüngülləşməsi vəziyyətin yaxşılığa doğru dəyişməsinin göstəricisidir. Yadda saxlamaq lazımdır ki, xəstəlikdən sonrakı iki ay müddətində uşağın immuniteti zəifləyir və o, asanlıqla hansısa başqa virusa və ya kəskin respirator xəstəliklərinə (KRX) yoluxa bilər. Ona görə də uşağın digər xəstələrlə təması minimum səviyyədə azaltmaq lazımdır. Qızılcaya qarşı yaranmış immunitet ömürlükdür, yəni yenidən bu xəstəliyə yoluxma, demək olar ki, baş vermir.

Məxmərək və ya **rubella** səpkili xəstəliyi törədən daha bir infeksiyadır. Virus RNT qrupundan olan *togaviruslar* ailəsinə aiddir. Bu yoluxucu xəstəlik də havadamacı yolu ilə yayılır. Yoluxma həm də kontagiozdur (kontakt yolu ilə yoluxma), lakin qızılca və suçiçəyindən daha az kontagiozdur [Kuzmenko L. 2009]. Yoluxma, adətən, xəstə uşaq ilə eyni qapalı mühitdə qaldıqda və ya təmasda olduqda baş verir. Məxmərəyin əlamətləri qızılcanın əlamətlərinə bənzəyir, lakin daha yüngül keçir. İnkubasiya dövrü (kontakt anından xəstəliyin əlamətlərinin aşkar olunmasına qədər olan müddət) 14 –21 günə qədər davam edə bilər. Xəstəlik boyunca limfa düyünlərinin böyüməsi və temperaturun +380C-yə qədər qalxması ilə başlayır. Az bir müddətdən sonra əlamətlərə burunun axması, arıbaş verən öskürmə də qoşulur. 2 – 3 gündən sonra xəstə səpməyə başlayır. Xəstənin üzündə xarakterik çəhrayı rəngli, xırda səpkilər yaranmağa başlayır və sonra bütün bədənə yayılır. Qızılcadan fərqli olaraq, məxmərəkdə səpkilər birləşməyə meyilli deyil və qaşınma az olur. Səpkilər bir neçə saat ərzində əmələ gəlir və heç bir iz qoymadan keçib gedir. Səpkilərin gecə saatlarında yaranıb yoxa çıxması da baş verə bilər. Məxmərəyin diferensial diaqnostikasında çətinlik

yarana, bu xəstəlik adi virus infeksiyası kimi də qiymətləndirilə bilər. Sağalmanın əlamətlərindən biri burun axmasının dayanmasıdır. Əgər ehtiyac olarsa, həkim tərəfindən bəlgəmgətirici, qızdırma salan preparatların qəbulu təyin oluna bilər. Ağırlaşmalar çox nadir hallarda olur. Davamlı immunitet yarandıqda məxmərəyə təkrar yoluxma baş vermir.

Epidemik parotit (*qulaqdibi, svinka*) – uşaq yoluxucu xəstəliyi olub, virus mənşəlidir, tüpürcək vəzilərinin iltihabı ilə xarakterizə olunur. Xəstə uşaqlarla təmasda olan böyüklərdə də bu xəstəliyə yoluxma halları məlumdur. Xəstəlik hava-damcı yolu ilə yayılır. 50 – 60% hallarda yoluxma xəstə ilə kontaktda olduqda baş verir. Xəstəlik hərərət +390C-yə qədər qalxması, qulaqda və ya qulaq dibində ağrılarla başlayır. Qida qəbulu zamanı udma aktında siddətli ağrıların olması xarakterikdir.

Əlamətlərə *hipersolivasiya* – tüpürcəyin çox ifraz olunması da qoşulur. Tez bir zamanda boyun və yanaq nahiyəsində şişkinlik əmələ gəlir. Həmin nahiyəyə toxunduqda şiddətli ağrılar müşahidə olunur. Xəstəlik özlüyündə o qədər də təhlükəli deyil. Ən ağır halda ağrılar 3 gün ərzində keçib gedir, temperatur aşağı düşür, şişkinlik azalır, lakin çox zaman ağırlaşmalar nəticəsində daxili və xarici sekresiya vəzilərinin iltihabını törədir, həmçinin pankreatitə (lat. pancreatitis, yun. πάγκρεας – mədəaltı vəzi) keçərsə, şəkərli diabetə qədər gətirib çıxara bilər. Bir çox hallarda oğlan uşaqlarında xayaların (orxid), qızlarda yumurtalıqların iltihabına, sonsuzluga səbəb ola bilər [Timchenko V. 2012]. Epidemik parotitdə beyin qişalarının və s. toxumaların zədələnməsi də müşahidə olunur. Ölüm hallarına təsadüf edilmir.

Epidemik parotit nəticəsində beyin qişaları zədələnmiş olarsa (meningit), temperatur +390C və daha yüksəyə qalxır, uşaqda kəskin baş ağrıları, qusma, başgicəllənmə, bəzən qıcolmalar və huşun itirilməsi kimi hallar baş verir. Davamlı immunitet yaranır. Təkrar yoluxma, faktiki olaraq, istisna olunur.

Suçiçəyi – (lat *varicella*, yun. *αεμοβλογιά*) – infeksiya xəstəlik növü olub, uşaq yoluxucu xəstəlikləri qrupuna daxildir. Adətən, suçiçəyi ilə kiçik və məktəbəqədər yaşlı uşaqlar xəstələnilir. Xəstəliyi törədən virus herpes virusları qrupuna aiddir.

Bədəndə yüksək hərərət, iştahasızlıq, baş ağrısı və dözülməz qaşınma müşahidə edilir, lakin uşaqları bu səpkiləri qaşınmaqdan çəkindirmək lazımdır, çünki səpkilər qaşınıb qoparılsa, onların yerində çarıqlar qalacaq.

Həssaslıq çox yüksəkdir, lakin qızılıcada olduğu kimi deyil. Xəstələnməyən şəxslər kontaktda olarlarsa, 80%-ə qədər yoluxma riski vardır. Yoluxma xəstə uşaq ilə bilavasitə təmasdan sonra yarana bilər. Xəstəliyin inkubasiya dövrü 14 – 21 gündür və səpkilərlə başlayır. Balaca, qırmızı və ortasında su olan suluq formasında ləkələr əvvəlcə qarın və kürək nahiyələrində yaranır, sonra isə bütün bədənə yayılmağa başlayır. Səpkilərin içindəki maye bulanıq, ağ rəngdə olur.

Əvvəlcə səpkilər ağcaqanad disləməsinə bənzəyir, ertəsi gün onların yerində içərisi şəffaf maye ilə dolu qovuquqlar əmələ gəlir. Səpkilər tez bir zamanda yayılmaq xüsusiyyətinə malikdir, hər dəqiqədə və ya hər saatda yeni səpki elementləri yaranır. Səpki elementləri selikli qişalarda, ağızın içində, saçın dibində, cinsiyyət orqanlarında, mədə-bağırsağ traktında – bütün bədən boyu yayılır. Birinci gün xəstənin vəziyyəti ağır olur, hərərət +40 dərəcəyə qədər yüksəlir. Xəstənin vəziyyəti səpkilərin miqdarından asılı olaraq dəyişir – səpkilər az olduqda xəstənin vəziyyəti daha yüngül olur, çoxaldıqca vəziyyət ağırlaşır.

Suçiçəyi xəstəliyi üçün burunun axması, öskürək xarakterik deyil, lakin selikli qişalarda (burunda, boğazda, gözün selikli qişasında) səpkilər çoxaldıqca faringit, rinit, konyuktivit fonunda bakterial infeksiyalar qoşula bilər. Qovuquqlar 2–3 gün ərzində üzəri qaysaqla örtülən yaralara çevrilir. Adətən, baş ağrısı, narahatlıq, yüksək temperatur yeni səpkilər yarandıqca, 3–5 gün davam edir. 5–7 gün sonra – sonuncu səpkilər yarandıqdan sonra xəstəliyin əlamətləri keçib getməyə başlayır. Qaşınmanı, intoksikasiyanı aradan qaldırmaqla, bakterial ağırlaşmaların qarşısını almaqla xəstəliyin gedişini yüngülləşdirmək olar.

Səpkiləri antiseptik məhlullarla dezinfeksiya etmək lazımdır. Onların rəngli antiseptik məhlullarla işlənməsi xəstəliyin dinamikasını nəzarətdə saxlamağa imkan verir. Gigiyenik qaydalara riayət etmək, ağız və burun boşluqlarının, gözlərin təmizliyinə xüsusilə nəzarət etmək lazımdır. Ağız boşluğunu kalendula dəmləməsi ilə qarqara etmək, eləcə də burun və ağız boşluqlarını antiseptiklərlə dezinfeksiya etmək lazımdır. Ağız boşluğunda ikincili yaraların əmələ gəlməməsi üçün hər dəfə qida qəbulundan sonra ağızı yaxalamaq məsləhətdir. Xəstə uşağı ilıq, az yağlı qida ilə qidalandırmaq, bol maye qəbulunu təmin etmək lazımdır. Bu qidalanma rejimi bütün yoluxucu xəstəliklərdə gözlənilməlidir.

Əsas şərtlərdən biri uşaqların dırnaqlarının kəsilmiş və təmiz olmasıdır ki, dəri qaşınmaları zamanı yarada ikincili infeksiya yaranmasın. Hər gün xəstənin yataq örtüklərini və paltarlarını dəyişmək lazımdır. Xəstə uşağın olduğu otağın havasını tez-tez dəyişməli, otağın çox isti olmaması təmin edilməlidir. Suçiçəyi xəstəliyinin ağırlaşmalarına miokardit (ürək əzələsinin iltihabı), meningit, menin-qoensefalopatiya (beyin qişalarının iltihabı), nefrit (böyrəklərin iltihabı) aiddir.

Yaranan immunitet ömürlükdür, yenidən yoluxmalara, demək olar ki, təsadüf olunmur.

Skarlatina – ital. *scarlattina*, lat. *scarlatinum* – parlaq qırmızı deməkdir. Yeganə uşaq infeksiyasıdır ki, viruslar yox, mikroblar – A qrupundan olan streptokokklar tərəfindən yayılır. Kəskin yoluxucu xəstəlik olub, hava-damcı yolu ilə, həmçinin kontakt yolu ilə, oyuncaqlar vasitəsi ilə keçir. Skarlatina xəstəliyində infeksiyanın yoluxma mənbəyi insandır. Bu insanlar aşağıdakılar ola bilərlər:

1. Skarlatina, angina və ya streptokokk faringiti ilə **xəstələnmiş insan**. Xəstəliyin ilk günlərində belə insan ətrafdakılar üçün xüsusilə təhlükəlidir.

2. **Rekonvalessent–insan.** Bu, keçirilmiş skarlatina xəstəliyindən sonra sağalan insandır. O, sağaldıqdan bir müddət sonra da streptokokkların daşıyıcısı ola və onu yaya bilər. Belə daşıyıcılığın üç həftəyə qədər davam etmə ehtimalı var.

3. **Sağlam daşıyıcı–insan.** Belə insanlarda xəstəliyin əlamətləri yoxdur, lakin A qrupuna daxil olan streptokokklar insanın burun-boğaz yollarının selikli qişalarında yaşayır və ətraf mühitə yayılır. Belə insanlar bütün əhalinin 15%-inə qədərini təşkil edir [Boqdanov I. 1962].

Skarlatina ilə ən çox kiçik və məktəbəqədər yaşlı uşaqlar xəstələnirlər. İlk günlər (1–3 gün) ən yoluxucu dövr hesab olunur. Xəstəlik bədən hərarətinin kəskin şəkildə +390C-yə qədər qalxması ilə başlayır. Elə o dövrdən də ağır intoksikasiya və kəskin baş ağrıları müşahidə edilir.

Xəstəliyin xarakterik əlamətləri al qırmızı rəngdə boğaz, angina, yumşaq damağı əhatə edən şişkinlikdir. Dil, xarakterik olaraq, moruğa bənzər, açıq çəhrayı rəngli dənəvər şəkil alır. Xəstəliyin birinci gününün sonu, ikinci gününün əvvəlində ikinci xarakterik əlamət – səpkilərin əmələ gəlməsi müşahidə olunur. Ümumi hiperemiya (qızartı, şişkinlik) fonunda büküşlərdə, qasıq qatlarında xırda, qırmızı səpkilər lokallaşır. Dərinin üzərinə basdıqda ağ rəngli ləkələr əmələ gəlir. Səpki bütün bədəndə olur, lakin davamlı şəkildə, xəstəlik müddətində üst dodaqla burun arasında, buxaqda, çənədə qalır. Qaşınma, suçiçəyinə nisbətən, az olur. 2–5 gün davam edən səpkilər daha uzun müddətə (7 – 9 günə qədər) qala bilər. Sağalma dövrü dərman qəbulu ilə başlayır, çünki xəstəliyin törədicisi mikrobdur. Həmçinin yerli müdaxilə də vacibdir. Skarlatinanın sağalmasını tezləşdirmək üçün gündə 4–5 dəfə qarqara etmək lazımdır.

Dezintoksikasiya terapiyası (mikrobların həyat fəaliyyəti nəticəsində əmələ gələn toksinlərin orqanizmdən xaric olunması) üçün çoxlu miqdarda maye qəbul olunmalıdır. Vitaminlər və hərarətsalıcı preparatlar istifadə edilir. Skarlatinada kifayət qədər ağırlaşmalar müşahidə oluna bilər. Keçmişdə, dərman müalicəsinin olmadığı dövrlərdə ağır revmatizmlə müşayiət olunan bu xəstəlik qazanılmış ürək qüsurlarına gətirib çıxarırdı. Müasir dövrdə isə düzgün aparılan müalicə fonunda, demək olar ki, ağırlaşmalar baş vermir. Skarlatina ilə, əsasən, uşaqlar xəstələnirlər, çünki böyüdükcə insanda streptokokka qarşı davamlılıq yüksəlir. Bu xəstəlikdən sağalan insanda davamlı immunitet yaranır.

İnfeksiyon eritema – yun. *eritema* (έρυθρός) – «qırmızı» deməkdir. Parvovirus B19 tərəfindən törədilən ekzantematoz virus infeksiyasıdır. Bu xəstəliyə, əsasən, 5–15 yaşlı uşaqlar yoluxurlar və o, yaz fəslində, kiçik epidemiyalar formasında meydana gəlir. Bu xəstəlik hava-damcı yolu ilə yayılır və yoluxma daha çox kiçik yaşlı uşaqlar arasında müşahidə olunur. Gizli inkubasiya dövrü 4 –14 gün davam edə bilər [Nosov S. D.]. Xəstəlik yüngül keçir, ümumi halsızlıq, burundan az miqdarda axıntı gəlməsi, aralıq təkrarlanan baş ağrıları və hərarətin qismən qalxması ilə davam edir. Əvvəlcə yanaqda xırda, tünd qırmızı rəngli səpkilər

yanır. Bu səpkilər sonradan birləşməyə meyilli olub, simmetrik qırmızı parlaq ləkələr əmələ gətirir və bir gün ərzində bədənin bütün hissələrinə yayılır. Mərkəzi azca şişkin olan, solğun, birləşməyə meyilli səpkilər coğrafi xəritəyə bənzər şəkil alır. Bir həftədən sonra səpkilər çəkilməyə başlayır. Sonrakı həftələrdə həyəcanlanma, yorğunluq, günəş şüalarının təsirindən, çimərkən, ətrafda temperatur dəyişdikdə səpkilərin yerində ləkələr yaranıb, tez zamanda da yox ola bilər. İnfeksiyon eritema ağır xəstəlik hesab olunmur. Diaqnoz zahiri əlamətlərə görə qoyulur və bu zaman eritemanı qızılca və məxmərəkdən fərqləndirmək lazım gəlir.

Uşaq yoluxucu xəstəlikləri ilə kiçik yaşlarda xəstələnmək daha məqsədəuyğundur, çünki belə hesab olunur ki, böyüklər bu xəstəliyi daha ağır keçirirlər və onlarda ağırlaşmalara daha çox rast gəlinir. Profilaktika dedikdə, ilk olaraq peyvəndlər nəzərdə tutulur. Vaksinaların hələ kəşf olunmadığı dövrlərdə bu infeksiyalar 5–10 faiz hallarda ölümlə nəticələnirdi. Ümumi cəhətlərdən ən əsası bu xəstəliklərə qarşı yaranan davamlı immunitetdir. Bu xüsusiyyəti əsas götürərək, profilaktik tədbir kimi, bu xəstəliklərə qarşı vaksinaların vurulması nəzərdə tutulur. Vaksinaların təsir mexanizminin əsasında immunoloji yaddaş formalaşdıraraq, bu törədicilərə qarşı həssaslığın aradan qaldırılması durur. Vaksinalar 12 aylıqdan başlayaraq, bir dəfəlik qaydada uşaqlara tətbiq olunur. Qızılca, məxmərəyə qarşı peyvənd ikili (qızılca – məxmərək) və ya üçlü (qızılca – məxmərək – epidemik parotit) şəkildə tətbiq olunur. Bu peyvəndlərdən sonra xəstəliklər ağırlaşmalar olmadan, yüngül keçir.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, nəzəri materiallara və təcrübəmizə əsaslanaraq, bu nəticəyə gəlirik ki, müasir dövrdə uşaq yoluxucu xəstəlikləri düzgün diaqnoz qoyulduqda, müvafiq qulluq və müalicə şəraitində o qədər də böyük təhlükə yaratmır. Bir dəfə xəstələndikdən sonra insanda həmin xəstəliklərə qarşı ömürlük immunitet yaranır. Buna səbəb xəstəlikdən sonra insanın bədəninə yaranan antitellərdir. Uşaq yoluxucu xəstəliklərinin profilaktikasında peyvəndlərin kəşfi və tətbiqi tibb tarixində mühüm bir başlanğıc oldu. Bu peyvəndlər uşaq yoluxucu xəstəliklərinin qarşısının alınmasında və onların yüngül keçməsinə böyük əhəmiyyətə malikdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, uşaq yoluxucu xəstəliklərinin oxşar və fərqli xüsusiyyətlərini bilmək, düzgün ilk yardım göstərmək bacarığına malik olmaq analar üçün vacibdir, çünki həkiməqədərki yardım xəstəliyin sonrakı gedişində müsbət dinamika nail olmaqda mühüm rol oynayır.

Məqalə valideynlər, məktəbəqədər müəssisələrin tərbiyəçi-müəllimləri, ibtidai sinif müəllimləri və b. üçün nəzərdə tutulmuşdur. Tibbi məlumat və tövsiyə xarakterli yazıda məqsədimiz yoluxucu xəstəliklərin əlamətlərini vaxtında müəyyən etməklə, ağırlaşmalara yol vermədən onlara qarşı mübarizə aparmaq üçün valideynləri maarifləndirməkdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. İsayev C. P. (2009). İnfeksiyon xəstəliklər. Bakı, «Təhsil». 443 s.
2. Kuzmenko L.Q. (2009). Detskie infeksiionniye bolezni.
3. Boqdanov I. L. (1962). Skarlatina kak streptokokkovaya infeksiya. Kiev, «Qosmedizdat». USSR.
4. Nosov S. D. Eritema infeksiionnaya. (1974–1989). Bolshaya medisinskaya ensiklopediya 3-e izd. Moskva, «Sovetskaya ensiklopediya», T. 28.
5. Timchenko V. N. i dr. (2012). Infeksiionniye bolezni u detey (uchebnik dlya med. vuzov). S. Pb. «Speslit».
6. Uchaykin V., Nisevich N., Shamsheva O. (2011). Infeksiionniye bolezni u detey. (uchebnik).

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) *İnternet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):*

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

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlilik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.

Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövrə nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir. Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

For authors

Requirements to the articles submitted for publication in «Preschool and Primary Education»

Content of articles

The articles should be devoted actual topics, meet the academic requirements of journal' s style and content and consist of "Introduction", "Main part", and "Conclusion". The introduction should contain a thesis that will assert the main argument. In the main part, the studied issues and the raised questions should be explained and analyzed in detail in the sections. In the conclusion, the author should reinforce the importance of the main idea, emphasize his scientific contention and appreciate his topic in personally relevant ways, and it is notable to shine the scientific novelty and the benefits of the work and to offer suggestions and recommendations.

Rules of preparing of articles and scope

1) The articles submitted for the editorial must meet the following requirements, including the conditions set out for the periodical scientific publications presented by the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan:

- Title of the article, author's name, surname, position, academic degree, name and address of the organization where he works, e-mail address and telephone number should be written on the title page of the article.
- Key words (in Azerbaijani and English) should consist of 3-5 words and phrases.
- Abstract (in Azerbaijani and English) should be approximately 80-100 words, with the same content.

2) The text should be typed in Microsoft Word, A4 (210x297mm), Times New Roman — 12, size 8-10 sheets.

3) The title should be capitalized in capital letters, and subheadings should be written in bold, italic, with the first letter in uppercase only. Before and after the headline and subheadings, tables and figures (also equations and formulas), a single line spacing should be added. Pages should be numbered in the lower right corner.

4) The table and pictures must be named, and the name should be placed in the left-hand corner above the table, and pictures name should be placed in the left-hand corner under picture.

5) There should be references to scientific sources related to the topic of the article, as well as the sources noted at the end in "used works" should be mentioned in the text as [Mammadov A. Baku, 2010] and finally numbered in alphabetical order. If there is an online reference in the text, you should put an internet link below and number it from one. The information on each reference in the Literature List must be in full, accurate and the native language. The bibliographic description of the source should be based on its type (monograph, textbook, scientific article, etc.). The name of the article, report or thesis should be cited when referring to scientific articles, materials or theses of symposium, conference or other prestigious scientific events.

All sources referenced in the text should be cited in the "Used Works or References" list, along with the page numbers, as specified in the following examples:

a) *References to books:*

Adilov M.I., Hasanov I.C. (2012). Globalization and national spiritual values. Baku, "Science" p. 476

b) *References to journals:*

Kerimova F. (2013) The necessity of using modern teaching methods. Impact of content reform on the quality of training. Azerbaijani school. No 4, Baku: Ergunash, p. 28-31.

c) *Reference to the articles in scientific events:*

«End of a transitional period in Azerbaijan economy: analysis and conclusions. Problems of National Development Model Formation" (2010). Materials of the scientific-practical conference of the Republic. Baku: "East-West", p. 314-316.

ç) *Dissertation thesis and abstracts:*

Mammadov H.B. (2013) The Republic of Azerbaijan as an actor in contemporary international political processes. Doctoral dissertation abstract, Baku: "Science", 44 h.

d) *Copyright and Patents:*

Aliev S.G., Jalalov K.Kh. A.S. 163514, USSR // B.I. 1988, No. 4, p.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) *Internet pages (references to web pages should be indicated in full):*

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

The article should give preference to scientific materials, monographs and other reliable sources for the last 5-10 years.

6) The article should be submitted to the editorial office in two forms: by e-mail (editor@journal.edu.az), or by the author himself. The original signature of the author is important.

Acceptance and publication of articles

After review, the presented article will be sent to experts (the author's name confidentiality is maintained) to be read out. If the article corresponds to the journal profile and meets the requirements, the printing is provided. If the author wishes, a document on his / her article acceptance may be issued. Articles are published on the principle of rotation.

Copyright

The articles published in the journal are copyrighted and all publishing rights of these articles belong to the "Preschool and Primary Education". The articles published in the journal are allowed to be published in other publications(except the variant of the article published in the form of a thesis) only with the written permission of the editorial board, and the source of quotation must be provided.

It contravenes the authorship ethics to submit manuscripts previously sent or published in another periodical.

Articles that do not meet the above requirements are not accepted.

According to the published article, the author will get a reward and a copy of the journal. Dear Authors don't send please your conflicts of interests and published articles in anywhere.

К сведению авторов

требования к рукописям

Содержание статей

Статьи должны быть посвящены актуальным темам, соответствовать академическим требованиям к содержанию и стилю журнала, должны состоять из «Введения» (Introduction), «Основной части» (Main part), и «Заключения» (Conclusion). В «Введении» должно быть обоснована актуальность темы, «в «Основной части» исследуемые задачи и поднятые проблемы должны быть объяснено подробно по разделом, а в «Заключении», также включает научные выводы автора в соответствии с характером области науки и статьи, научная новизна работы, важность применения, экономические выгоды и тд. должно быть четко указано, и должны быть выдвинуты предложение и рекомендации.

Структура статей, правила составления и объем

1) Статьи, представленные в редакцию, должны соответствовать следующим требованиям, в том числе условиям, установленным Высшей Аттестационной Комиссией при Президенте Азербайджанской Республики, для периодических научных публикаций:

- На титульном листе статьи должны быть указаны название статьи, имя и фамилия, должность, ученая степень, название и адрес организации, адрес электронной почты и номер телефона автора.
- Ключевые слова (на азербайджанском и английском языке) должны состоять из 3 - 5 слов и фраз.
- Аннотация (на азербайджанском и английском языке) должна составлять примерно 80-100 слов с одинаковым содержанием.

2) Текст статьи должен быть написан в программе Microsoft Word, A4 (210x297 мм), Times New Roman — 12, объем должен быть 8-10 страниц.

3) Названия статьи должен писаться с жирным шрифтом и с курсивом с большой буквой, а подзаголовки только первые буквы прописными. До и после заголовка и подзаголовков, таблиц и рисунков (также уравнений и формул) должен быть выпущен один междустрочный интервал. Страницы должны располагаться последовательно в правом нижнем углу.

4) Таблицы и рисунки должны иметь имя и это имя для таблиц должен размещаться над таблицей в левом углу, для рисунков под рисунки в левом углу и последовательно пронумероваться.

5) Необходимые ссылки на научные источники, относящиеся к теме статьи, должны быть приведены в тексте как ссылки на «использованную литературу» в тексте [Мамедов А. Баку, 2010] и в конце должны быть упорядочены в алфавитном порядке. Если в тексте научной литературы есть онлайн-ссылка, разместите интернет-линк ниже. Информация по каждой ссылке в списке литературы должна быть полной, точной и на языке оригинала. Библиографическое описание справочного источника следует представить в зависимости от его типа (монография, учебник, научная статья и т). При ссылке научных статей, симпозиумов, конференций, тезисов и других престижных научных мероприятий следует указывать название статьи, отчета или тезиса.

Все источники, на которые есть ссылки в тексте, должны быть включены в список «Использованная литература» вместе с номерами страниц в следующих примерах:

а) *Ссылки на книги:*

Адилов М.И, Гасанов И.С. (2012). Глобализация и национальные духовные ценности. Баку, Наука. 476 стр.

б) *Ссылка на журналы:*

Керимова Ф. (2013) Необходимость использования современных методов обучения. Влияние реформирования контента на качество обучения. Азербайджанская школа. № 4, Баку: Эргунаш, с. 28-31.

в) *Ссылки на статьи в сборнике (конференция, симпозиум и т. д.):*

«Конец переходного периода в экономике Азербайджана: анализ и итоги. Проблемы формирования модели национального развития». (2010). Материалы республиканской научно-практической конференции. Баку: Восток-Запад, с. 314-316.

г) *Диссертации и авторефераты:*

Мамедов Х.Б. (2013) Азербайджанская Республика — современная международная политика как актер в процессе. Автобиография докторской диссертации, Баку: «Наука», стр. 44.

д) *Авторские свидетельства и патенты:*

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // БИИ 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Патент 4759776, США, 1988.

е) *Интернет-страницы (ссылки на веб-страницы должны быть полностью показаны):* <http://www.journal.edu.az>.

В статье предпочтение отдается научным статьям, монографиям и другим надежным источникам написанном последние 5-10 лет.

б) Статья должна быть представлена в редакцию в 2-х формах: по электронной почте (editor@journal.edu.az), или через онлайн SUBMISSION MANUSCRIPT, либо самим автором статьи. В оригинальной копии важна подпись автора(ов).

Прием и публикация статей

Представленные статьи после ознкомлений в редакции отправляют (после того, как имя автора останется конфиденциальным) экспертам для прочтение. Если статья соответствует профилю журнала и требованиям, тогда предоставляется в печать. По желанию автора может быть выдан документ о его принятии статьи. Статьи публикуются по принципу очереди.

Авторские права

Авторские права на статьи публикуемые в журнале, защищены, и все права на публикации этих статей принадлежит журналу «Дошкольное и начальное образование». Статьи опубликованные в журнале, допускаются только с письменного разрешения редакции для других опубликованных публикаций (кроме статьи, опубликованной как тезис).А для использование цитатов можно только с одним условиям-показать источника. Рукописи, отправленные для печати в другое периодическое издание или в раннем времени напечатанные в другом журнале подача в редакцию противоречит этику авторов.

Статьи не соответствующие вышеуказанным требованиям, не принимаются. Для опубликования статьей предназначен представить автору гонорар и одну копию журнала.

Format: 70x100 1/16
Tiraj: 500
«RS Poliqraf» MMC mətbəəsində çap olunub