



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ
İBTİDAİ TƏHSİL
ELMİ-METODİK JURNAL

2022, №2/239

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi/ Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası

ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

Directory of
Research Journal
Indexing
DRJI

CYBERLENINKA

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE


CiteFactor
Academic Scientific Journals

INTERNET ARCHIVE


calameo

 **idealonline**

 **Scilit**

publons


türk eğitim indeksi

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ İBTİDAİ TƏHSİL

Elmi-metodik jurnal. 1970-ci ildən «Azərbaycan məktəbi» jurnalına əlavə kimi nəşr olunur. Jurnal 2000-ci ildən etibarən Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin elmi-metodik nəşri kimi fəaliyyətini davam etdirir. ISSN 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (Online)

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

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

PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

Scientific and methodological journal. It has been published since 1970 as a supplement to the «Azerbaijan Journal of Educational Studies». The journal has been operating as the scientific-methodical publication of the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan since 2000. ISSN 2709-247X (Print) ISSN 2709-2488 (Online)

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

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
“Məktəbəqədər və ibtidai təhsil” jurnalı

Baş redaktor əvəzi
Böyükəğa Mikayıllı

Redaksiya heyəti

Aqşin Əliyev (Pekin Xarici Dillər Universiteti)
Arif Əsədov (Bakı şəhəri, 291 nömrəli Ekologiya liseyi)
Xalidə Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İlqar Talıbov (S.C.Pişəvəri adına Humanitar Fənlər Təmayüllü Gimnaziya)
Kəklük Məmmədova ("Məktəbəqədər və ibtidai təhsil" jurnalı)
Laləzər Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Natalya Naumova (Rusiya Federasiyası Samara Humanitar Akademiyası)
Səidə Əhmədova (BŞTİ, Təlimə Dəstək Mərkəzi)
Tran Mai Uoc (Vyetnam Bank Universiteti)
Təranə Mirzəyeva (Göyçay şəhər, 3 nömrəli tam orta məktəb)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti)
Vəfa Məmmədova (155 nömrəli tam orta məktəb)

Redaksiya şurası

Aydın Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Bibixanım İbadova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Buket Akkoyunlu (Çankaya Universiteti, Türkiyə)
Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal Universiteti, Almaniya)
Eve Eischmidt (Tallin Universiteti, Estoniya)
Elnur Nəsimov (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Esmira Ağayeva (İlyas Əfəndiyev adına Elitar Gimnaziya)
Ənvər Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Hamlet İsaخانlı (Xəzər Universiteti, Azərbaycan)
Həqiqət Hacıyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İradə Məlikova (74 nömrəli tam orta məktəb)
İlham Cavadov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Könül Pirverdiyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Nabat Rəfiyeva (316 nömrəli körpələr evi-uşaq bağçası)
Nargiza Jumanazarova (Jizzax Universiteti, Özbəkistan)
Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Rüfət Əzizov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Regina Kunc (Berlin "Mozaika" gimnaziyası)
Şəhla Əliyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Vidadi Xəlilov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Vidadi Orucov (Lənkəran Dövlət Universiteti)
Vira Remajevskaya («Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzi, Ukrayna)

Redaksiya

Kəklük Məmmədova, İlhamə Əsədova, Məhəbbət Əliyeva, Landa Cəfərova, Aytən Həsənova, Arzu Nuruzadə, Nərgiz Muradova, Leyla Məmmədova

Redaksiyanın ünvanı:

AZ 1118, Bakı şəhəri, Nəsimi küçəsi 37
Telefon: (+994) 50 344 96 76
E-mail: info@ppe-journal.edu.az

THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN
Journal of Preschool and Primary Education

Editor-in-chief

Boyukagha Mikayilli

Editorial Board

Agshin Aliyev (Beijing Foreign Studies University)
Arif Asadov (Baku city, Ecological Lyceum No.291)
Khalida Musaeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Ilgar Talibov (Gymnasium of humanitarian disciplines named after S.C.Pishavari)
Keklik Mammadova (Journal of Preschool and Primary Education)
Lalazar Jafarova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Museib Ilyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Natalya Naumova (Russian Federation Samara Humanitarian Academy)
Saida Akhmedova (Training Support Center of the Education Department of Baku)
Tran Mai Uoc (Banking University Vietnam)
Tarana Mirzeyeva (Goychay city, Secondary school No. 3)
Ulviya Mikayilova (ADA University)
Vafa Mammadova (Secondary school No. 155)

Editorial council

Aydin Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Akif Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Asef Zamanov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Bibikhanim Ibadova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Buket Akkoyunlu (Cankaya University, Turkey)
Doris Bühler-Niederberger (University of Wuppertal, Germany)
Eve Eisenschmidt (Tallinn University, Estonia)
Elnur Nasibov (Ministry of Education 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)
Hamlet Isakhanli (Khazar University, Azerbaijan)
Hagigat Hajiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irada Malikova (Secondary school No. 74)
Ilham Javadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Konul Pirverdiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Nabat Rafieva (Kindergarten-Nursing Home No. 316)
Nargiza Jumanazarova (Jizzakh University, Uzbekistan)
Pavel Lushin (Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)
Regina Kunce (Berlin Mosaic Gymnasium)
Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University)
Rufat Azizov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Shahla Aliyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Vidadi Khalilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Vidadi Orujov (Lankaran State University)
Vira Remajevskaya (Education and Rehabilitation Center «Lewenia», Ukraine)

Editorial team

Keklik Mammadova, Ilhama Asadova, Mahabbat Aliyeva, Landa Jafarova, Aytan Hasanova, Arzu Nuruzade, Nargiz Muradova, Leila Mammadzade

Address:

37 Nasimi St., Baku, Azerbaijan 1118

Tel: (+994) 50 344 96 76

E-mail: info@ppe-journal.edu.az

Laləzar Cəfərova

Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili 9-23

Elza Mollayeva

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların sosiallaşmasına
həmyaşidlərlə ünsiyyətin və məşğələlərin təsir imkanları 25-38

Nəbi Mahmudov

Təhsilalanın nailiyyət səviyyəsinin qiymətləndirilməsinə
yeni yanaşma 39-46

Pərişan Həsənova

Məktəbəqədər təhsildə pedaqoji ünsiyyət və
onun müasir problemləri 47-56

Kifayət Məmmədova

İnklüziv təhsilin məktəbəqədər hazırlıq qruplarında tətbiqi 57-69

Uğurcan Təgəy

Müəllimlərin karyera problemləri və təşkilati sinizmin ona təsir
imkanlarının araşdırılması 71-92

Gülnarə Şahmuradova

Məktəb və ailə şagirdlərin sosiallaşmasında mühüm amil kimi 93-101

Lalazar Jafarova

Analysis of the modern preschool education system
in Azerbaijan 9-23

Elza Mollayeva

Opportunities to influence of communication and trainings with peers
to the socialization of children in preschool age period 25-38

Nabi Mahmudov

A new approach to assessing the level of achievement of students 39-46

Parishan Hasanova

Pedagogical communication in preschool education
and its modern problems 47-56

Kifayat Mammadova

Corrective technologies of inclusive education application
in preschool groups 57-69

Ugurcan Togay

Career barriers from teachers investigation of the effect
of organizational cynicism 71-92

Gulnara Shahmuradova

School and family as an important role in the socialization of
students 93-101

ANALYSIS OF THE MODERN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM IN AZERBAIJAN

Lalazar Jafarova

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan,
Head of the Department of Preschool Education Development,
PhD in pedagogy, associate professor
E-mail: l.cafarova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

Abstract. The article analyzes the modern preschool education system in Azerbaijan. As it is known, preschool education is the first connection in the system of continuous education. Preschool education ensures the formation of the child as a healthy, developed personality, the awakening of the desire to learn, and the preparation for systematic learning. For this, specific goals are set. It is also noted that the implementation of the goals of the preschool education system requires a unified approach to determining the minimum level of content of the preschool education program, the maximum workload in preschool education, and the requirements for the level of development of preschool children. This is provided by the state standards of preschool education. The article discusses the radical changes that have taken place in the preschool education system in recent years, and its improvement and development. It is noted that the main indicators of innovation are the established traditions and experience, which is a progressive start in the development of education. It is also clear that the requirements for educators working in preschools have changed.

Keywords: preschool education, new content, a pedagogical process, problem, developmental environment, integration, development areas.

To cite this article: Jafarova L. (2022). Analysis of the modern preschool education system in Azerbaijan. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 9-23.

Article history: received – 10.04.2022; accepted – 25.04.2022.

AZƏRBAYCANDA MÜASİR MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL SİSTEMİNİN TƏHLİLİ

Laləzar Cəfərova

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu,
Məktəbəqədər təhsilin inkişafı şöbəsinin müdiri,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
E-mail: l.cafarova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

Annotasiya. Məqalədə Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili aparılır. Məlum olduğu kimi, məktəbəqədər təhsil fasiləsiz təhsil sisteminin ilkin halqasıdır. Məktəbəqədər təhsil uşağın sağlam, inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasını, öyrənməyə həvəsinin oyanmasını, sistemli öyrənməyə hazırlaşmasını təmin edir. Bunun üçün qarşıya konkret məqsədlər qoyulur. Həmçinin qeyd olunur ki, məktəbəqədər təhsil sisteminin qarşısında qoyulan məqsədlərin həyata keçirilməsi üçün məktəbəqədər təhsil proqramının məzmununun minimum səviyyəsinin, məktəbəqədər təhsildə təlim yükünün maksimal həcmünün və məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişaf səviyyəsinə verilən tələblərin müəyyənləşdirilməsində vahid yanaşma tələb olunur. Bunu məktəbəqədər təhsilin dövlət standartları təmin edir. Məqalədə son illərdə məktəbəqədər təhsil sistemində baş verən köklü dəyişikliklərdən, onun təkmilləşdirilməsi və inkişaf etdirilməsindən söhbət gedir. Qeyd olunur ki, innovasiyaların əsas göstəriciləri yaranmış ənənələr və əldə olunmuş təcrübədir. Həmçinin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin qarşısında qoyulan tələblərin dəyişdiyi də aydın olur.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, yeni məzmun, pedaqoji proses, problem, inkişafetdirici mühit, inteqrasiya, inkişaf sahələri.

Məqaləyə istinad: Cəfərova L. (2022). Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 2 (239), səh. 9-23.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.04.2022; qəbul edilib – 25.04.2022.

Giriş / Introduction

Ümummillî liderimiz Heydər Əliyev həmişə məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişafının, təlim-tərbiyəsinin düzgün təşkil olunmasına önəm vermişdir. O deyirdi ki, uşaq ailənin, xalqın, dövlətin ən qiymətli sərvətidir. Bu qiymətli sərvəti fiziki və mənəvi cəhətdən sağlam, cəmiyyətə faydalı vətəndaş, Vətənə sadıq övlad kimi böyütmək çətin və məsuliyyətli olduğu qədər də şərəfli vəzifədir. Əgər gələcəyimizi bu günün uşaqlarına əmanət ediriksə, onların düzgün tərbiyə olunması, hansı ideyalara qulluq etməsi hər birimizi ciddi düşündürməlidir. Ona görə də uşaqlara hər zaman diqqət və qayğı göstərilir, onların düzgün tərbiyə olunmalarına, qarşılaşdıqları problemlərin aradan qaldırılmasına, hərtərəfli təhsil almalarına dövlət səviyyəsində nəzarət edilir. Axı uşaqlar millətin, dövlətin gələcəyidir?! Artıq respublikamızda məktəbəqədər təhsil dövlətin diqqət mərkəzində olan sahələrdən biridir.

Azərbaycan Respublikasının müasir inkişaf mərhələsində *məktəbəqədər təhsil* sisteminə yeni yanaşmalar və təhsil prosesinin təşkilinin yeni, səmərəli formalarının axtarışını tələb edən dərin sosial və iqtisadi dəyişikliklər baş verir.

Dünyada getdikcə artan rəqabətə davam gətirə bilmək üçün iqtisadiyyatın uzunmüddətli inkişafı müasir və güclü təhsilə arxalanmalıdır. Məhz təhsil vasitəsilə insan kapitalının milli sərvətin qazanılmasında iştirak payı davamlı şəkildə artırılmalıdır. Strategiyalarda kompetensiya, sosial vərdiş və bacarıqların harmoniyada inkişafına əsaslanan ömürboyu təhsilə xüsusi önəm verilməlidir. Erkən və məktəbəqədər təhsilin əhatə dairəsi genişlənməli və mərhələlərlə müvafiq yaşda olan bütün uşaqları əhatə etməlidir [Azərbaycan – 2030: Sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər., 2021]. Bunlar “Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər” layihəsində öz əksini tapmışdır.

Əsas hissə / Main part

Məktəbəqədər təhsil sistemində mövcud vəziyyətin, problemlər və perspektivlərin müəyyən edilməsi məqsədi ilə tədqiqat aparılmışdır.

Tədqiqat zamanı Azərbaycanın məktəbəqədər təhsil sistemində son 10-15 il ərzində aparılmış islahatlar, alınan nəticələr, mövcud problemlər və onların aradan qaldırılmasını təmin edən normativ-hüquqi sənədlər təhlil edilmişdir.

“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı”, “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı” və digər fundamental normativ sənədlər, qanunvericilik aktları da bu qəbildəndir. Təqdim olunan dövlət sənədləri Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsil sisteminin

modernləşdirilməsinin konseptual əsaslarını yaratdı, lakin onların nəzərdən keçirilməsinə başlamazdan əvvəl *məktəbəqədər təhsil* anlayışının başa düşülməsində mövcud elmi yanaşmaların təhlilinə müraciət etməyi məqsədəuyğun hesab edirik.

“Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə *məktəbəqədər* sözü “uşağın məktəbə daxil olana qədərki dövrünə aid olan”, *təhsil* isə “xüsusi təhsillə əldə edilən biliklərin məcmusu”, “oxumaqla elm və bilik əldə etmək” kimi başa düşülür [Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti].

“Məktəbəqədər təhsil” haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununun 1.0.1. maddəsində məktəbəqədər təhsil anlayışı məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual, fiziki və mənəvi inkişafına xidmət edən ilkin bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi, onun nəticəsi kimi verilmişdir. Məlum olduğu kimi, məktəbəqədər təhsil bütün təhsil sisteminin əsasını təşkil edir, çünki bu dövrdə uşağın gələcək inkişafının xarakterini müəyyən edən şəxsiyyətin əsasları qoyulur [Uşaqların məktəbə hazırlığının təşkili məsələləri haqqında., 2016].

Məktəbəqədər təhsilin məqsədi uşağın fərdi yaş potensialının maksimum açıqlanmasına şərait yaratmaqdır. Funksional cəhətdən savadlı bir şəxsiyyətin həyat boyu əldə etdiyi bilik, bacarıq və vərdişlərdən istifadə edərək, hər hansı bir həyati problemini həll edə bilən insanın inkişafı üçün şərait lazımdır. Uşaq öz həyatının subyektı olmaq hüququnu əldə etməli, öz potensialını görməli, özünə inanmalı, fəaliyyətində uğur qazanmağı öyrənməlidir. Bu, onun məktəbəqədər yaş dövründən məktəb yaş dövrünə keçidi xeyli asanlaşdıracaq, məktəb şəraitində təhsilə marağını qoruyub saxlayacaq və inkişaf etdirəcək.

Uzun illərdir ki, məktəbəqədər təhsil sistemində uşaq bilik, bacarıq və vərdişlər toplusunun daşıyıcısı hesab olunur. Müasir dövr bu sahədə yeni yanaşma və texnologiyaların tətbiqini tələb edir. Tərbiyəçi-müəllimlər üçün uzun illər mövcud olan təfəkkürün yenidən qurulması çətinidir. Bəzən onlar başa düşməzlər ki, məktəbəqədər təhsil uşaqların ətraf aləmi dərk etməsi, anlaması və onların inkişafına kömək etmək üçündür.

Məlum olduğu kimi, məktəbəqədər təhsil fasiləsiz təhsil sisteminin ilkin halqasıdır. Məktəbəqədər təhsil uşağın sağlam, inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasını, öyrənməyə həvəsinin oyanmasını, sistemli öyrənməyə hazırlaşmasını təmin edir. Məktəbə hazırlıq dövlət və qeyri-dövlət məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və ailədə 6 yaşa qədər həyata keçirilir.

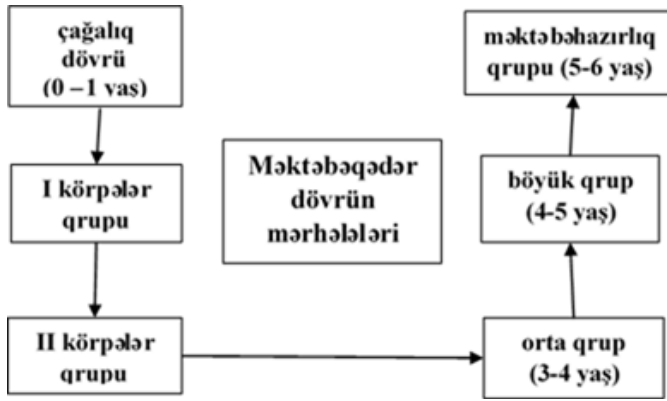
Məktəbəqədər təhsilin əsas istiqamətləri uşaqların məktəb təliminə hazırlanmaları, onların simasında sağlam, inkişaf etmiş, azad şəxsiyyətin formalaşdırılması, qabiliyyət və bacarıqların üzə çıxarılması, sistemli öyrənməyə həvəsin inkişaf etdirilməsidir.

Məktəbəqədər təhsil Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sisteminin tərkib hissəsi kimi çox mühümdür, çünki onun çərçivəsində uşağın təbii xarakter

Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili

xüsusiyyətləri müəyyən edilir, onların inkişafı üçün şərait təmin olunur və geniş miqyaslı proqram hazırlanır, uşağın məktəbə hazırlığı həyata keçirilir. Müasir dünyada məktəbəhazırlıq iki komponentin birləşməsi: öyrənməyə hazır olmaq və məktəbə hazırlıq kimi başa düşülür.

Məktəbəqədər təhsil müəssisəsi uşaqlara qayğı göstərilməsində, onların ümumi mədəni və milli dəyərlərə əsaslanan ahəngdar inkişafına, uşağı ibtidai təhsil pilləsinə hazırlamaqda, ailənin tələb və ehtiyaclarını ödəmək üçün yaradılan bir müəssisədir. Bu müəssisə bir yaşdan altı yaşa qədər məktəbəqədər yaşlı uşaqların təlim-təhsilini, onların fiziki və əqli sağlamlığının qorunmasını, möhkəmləndirilməsini, fərdi bacarıqlarının inkişafını və buna ehtiyacı olan uşaqların inkişaf qüsurlarının korreksiyasını zəruri əsaslarda həyata keçirir.

Sxem 1

Uşaqların məktəbəqədər tərbiyə və təlimə cəlb olunmaları məktəbəqədər müəssisələr, ailə, inkişaf mərkəzləri və s. vasitəsi ilə təmin edilir.

Məktəbəqədər təhsilin məqsədi və vəzifələri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilir:

- hər bir uşağın keyfiyyətli məktəbəqədər təhsillə təmin edilməsi;
- uşağın fiziki, psixi və mənəvi sağlamlığının qorunmasının təmin edilməsi;
- uşağın özünə, ailəsinə, Vətənə məhəbbət, millətinə, dilinə, dininə, dövlət rəmzlərinə, Azərbaycan xalqının, həmçinin digər xalqların milli-mənəvi dəyərlərinə hörmət ruhunda tərbiyə edilməsi;
- uşaq şəxsiyyətinin formalaşdırılması;
- uşağın ehtiyaclarının müəyyən edilməsi, ona müvafiq xüsusi, inklüziv təhsil və əlaqədar xidmətlərin göstərilməsi;
- sosial-pedaqoji baxımdan, ailənin dəyərli üzvü kimi, uşağın inkişafının təmin edilməsi;
- məktəbəqədər təhsilin baza komponentləri (inkişaf sahələri) əsasında sosiallaşma tələbatının yaradılması;
- uşaqlarda sağlam həyat tərzinə dair ilkin bilik, bacarıq və vərdişlərin forma-

laşdırılması” [Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)., 2014].

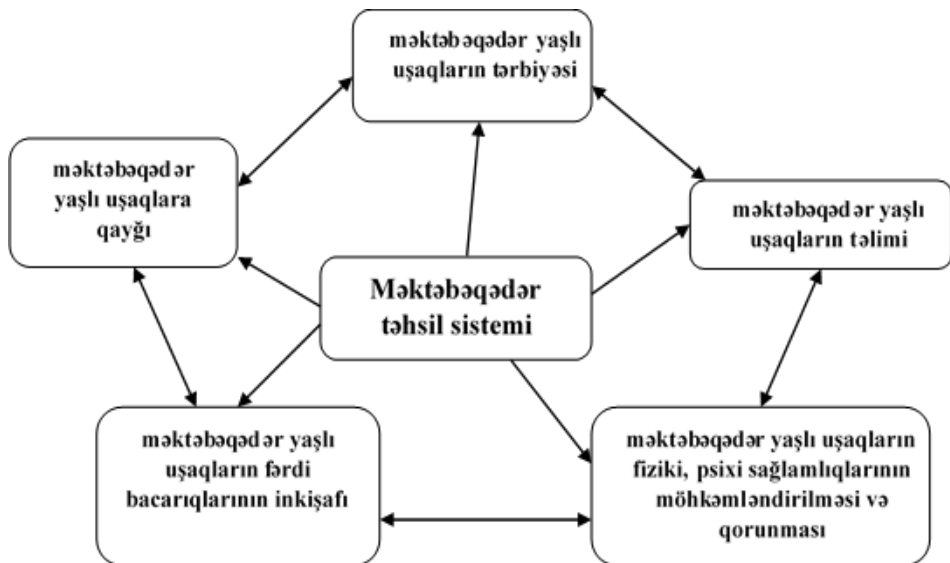
Bu məqsədlərin həyata keçirilməsi üçün məktəbəqədər təhsil proqramının məzmununun minimum səviyyəsinin, təlim yükünün maksimal həcmnin və məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişaf səviyyələrinə tələblərin müəyyənləşdirilməsində vahid yanaşma tələb olunur. Bunu məktəbəqədər təhsilin dövlət standartları müəyyən edir.

Ümumi funksiyaları və vəzifələri yerinə yetirərək, Azərbaycanın məktəbəqədər müəssisələri əsas xidmətlərindən asılı olaraq, təyinatlarına görə körpələr evi-uşaq bağçası, fiziki və əqli inkişafında qüsurlar olan uşaqlar üçün korreksiya tipli uşaq bağçası (ağır və yüngül nitq, görmə, eşitmə qüsurları olan uşaqlar) intellekt, dayaq-hərəkət funksiyaları, tez-tez və uzun müddət xəstə olan uşaqlar, əqli gerilik, vərəm infeksiyasının erkən təzahürləri, vərəmin kiçik və sakitləşən formaları, tez-tez və uzun müddət soyuqdəymədən əziyyət çəkənlər və s. fərqlənirlər.

Azərbaycan Respublikasında uşağın fiziki və psixi inkişaf xüsusiyyətlərini əks etdirən aşağıdakı yaş mərhələləri müəyyənləşdirilib:

- I körpələr qrupu – 1 yaşdan 2 yaşa qədər;
- II körpələr qrupu – 2 yaşdan 3 yaşa qədər;
- orta qrup – 3 yaşdan 4 yaşa qədər;
- böyük qrup – 4 yaşdan 5 yaşa qədər;
- məktəbəhazırlıq qrupu – 5 yaşdan 6 yaşa qədər.

Sxem 2



Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili

Hazırda respublikanın bəzi kənd məktəbəqədər təhsil müəssisələrində daha azsaylı qruplar və qarışıq yaş qrupları mövcuddur, yəni bir qrupda bir neçə yaş qrupuna aid olan uşaqlar toplanır. Şəhərlərdə qrupların sayı 4-dən 14-ə qədər olan məktəbəqədər müəssisələr, bəzi müəssisələrdə paralel yaş qrupları var.

Respublikamızda məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaq sayına düşən yerlərin məhdudluğu bütün uşaqların məktəbəqədər təhsillə əhatə olunmasına imkan vermir.

“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun 8.4. maddəsində qeyd edilir: “Məktəbəhazırlıq beş yaşlı uşaqlar üçün zəruridir” [“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu., 2009].

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 2007-ci il, 12 aprel tarixli Sərəncamı ilə təsdiqlənən “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı” (2007–2010-cu illər) ilə Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil sisteminin yenidən qurulması mümkün oldu. Son illər təhsil siyasətində məktəbəhazırlıq prioritet istiqamətlərdən birini təşkil edir. İlk dəfə olaraq, ümumtəhsil müəssisələrində dövlət büdcəsi hesabına məktəbəhazırlıq qrupları təşkil olunub. Belə ki, 5 yaşlı uşaqların təhsilə cəlb edilməsi səviyyəsi 2003-cü ildə 15 % idisə, bu göstərici 2020-ci ildə 85 % çatdırıldı. Həyata keçirilən tədbirlər nəticəsində məktəbəqədər təhsil müəssisələri olmayan yaşayış məntəqələrində, ucqar kəndlərdə də uşaqların məktəbəhazırlığı təmin edilmişdir.

Məlum olduğu kimi, Azərbaycan Respublikasında dövlət büdcəsinin vəsaiti hesabına dövlət ümumtəhsil məktəblərində məktəbəhazırlıq qruplarının açılması ilə əlaqədar AR Nazirlər Kabinetinin “Uşaqların məktəbə hazırlığının təşkili məsələləri haqqında” 2016-cı il, 11 iyul tarixli, 271 nömrəli qərarı vardır. Qərarla nəzərdə tutulduğu kimi, bu proses müəyyən mərhələlərlə həyata keçiriləcək, respublikamızda uşaqların məktəbə hazırlıqla əhatə səviyyəsi 90 faizə çatdırılacaqdır.

Məktəbəqədər təhsilin əsas prioritetləri sağlamlığın qorunması və möhkəmləndirilməsi, bütün uşaqların inkişafı üçün əlverişli şəraitin təminatı, təlimin və tərbiyənin bazis məzmununun realizəsi zamanı fərdiliyin saxlanması və uşağın hüquqlarına hörmətin təmin edilməsidir. Məktəbəhazırlığın təşkili uşaqların məktəbə hazırlığını təmin edir və aşağıdakı aspektlərlə xarakterizə edilir:

- təlim motivasiyası;
- ətraf aləm haqqında ilkin təsəvvürlər;
- məktəbə və öz şəxsiyyətinə müsbət münasibət;
- öyrənmə qabiliyyəti (nitq inkişafı, elementar riyazi təsəvvürlər və s.);
- elementar sosial bacarıqların qazanılması.

Uşağın məktəbə psixoloji hazırlığı və onun şəxsi keyfiyyətlərinin inkişaf sə-

viyyəsinin aktuallaşdırılması daha çox 5-6 yaşlı uşaqlar üçün məktəbəqədər təhsilin həyata keçirilməsi mərhələsində baş verir.

“Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nun 8.4. maddəsinə əsasən, məktəbə hazırlıq beş yaşlı uşaqlar üçün zəruridir. 8.5. maddəsində isə məktəbə hazırlığın məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, ümumi təhsil müəssisələrində, habelə ailədə həyata keçirilməsi, məktəbəhazırlığın təşkili qaydalarının müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edildiyi qeyd olunur [“Uşaq hüquqları haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

Bu gün bütün məktəbəqədər yaşlı uşaqların vahid baza təhsili imkanları ilə təmin edilməsi məqsədi ilə orta məktəblərin bazasında, əlavə təhsil mərkəzlərində təhsilin növbəti mərhələsinə hazır olmalarına müəyyən dərəcədə nail olmaq üçün məktəbəqədər təhsillə əhatə olunmayan uşaqlar üçün qısa müddətli qruplar təşkil edilir və bunun əhatəsi genişləndirilməkdədir.

Məktəbəqədər təhsillə əhatə olunmayan uşaqlar üçün qısamüddətli təlim qruplarının məzmunu valideynlərin sorğu və tələblərini təmin etməlidir.

Qısamüddətli təlim qruplarında təlimin məqsədi məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə getməyən uşaqlar üçün məktəbə daxil olduqda bərabər başlanğıc imkanlarının təmin edilməsi, onların məktəbə psixoloji hazırlığının formalaşdırılmasıdır.

Qısamüddətli təlim qruplarında təlimin əsas vəzifələri aşağıdakılardan ibarətdir:

1. uşaqların psixi və fiziki sağlamlığının möhkəmləndirilməsi;
2. şəxsiyyətin formalaşmasının əsası kimi uşağın sosial inkişafı;
3. məktəbəqədər yaşlı uşaqların idraki, bədii və estetik inkişafı;

4. yaşlıları ilə birgə fəaliyyət prosesində uşaqlarda ünsiyyət bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi.

“Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nda məktəbəqədər təhsillə əhatə olunmayan uşaqların buraya cəlb edilməsi üçün icma əsaslı məktəbəqədər təhsilin təşkili məsələləri öz əksini tapıb. Qanunun 8.8. nömrəli maddəsində qeyd edilir ki, ailə tipli, icma əsaslı, qısamüddətli təlim qruplarında məktəbəqədər təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir.

AR Təhsil İnstitutu UNİCEF və Avropa İttifaqının maliyyə dəstəyi ilə “İcma qrupları vasitəsilə məktəbəqədər və ibtidai təhsilin yaxşılaşdırılması” layihəsini uğurla həyata keçirir. Həmin layihə çərçivəsində bölgələrdə məktəb daxilində icma əsaslı uşaq təlim mərkəzləri də yaradılıb. 2017-ci ildən tətbiq edilən layihə bir çox uğurlar qazanıb. 2018-ci ildə 10 rayon və şəhərdə təşkil edilmiş 50 qrupda 1000 nəfər 3-4 yaşlı uşaqlarla 50 tərbiyəçi-müəllim çalışdığı halda, 2021-ci tədris ilində icma əsaslı məktəbəqədər təhsil qrupları ölkə üzrə 55 rayon və şəhərdə

Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili

təşkil edilib. Ümumi sayı 850-ə çatan bu qruplardakı 15 000 nəfər 3-4 yaşlı uşaqlarla 776 tərbiyəçi-müəllim çalışır.

Məktəbəqədər yaş qrupuna aid olan uşaqların məktəbə hazırlığı istiqamətində səmərəli nəticələr vəd edən bu layihənin həyata keçirilməsində əsas məqsəd icma əsaslı vətəndaş qrupları vasitəsilə ilkin təhsilin əhatəliliyini artırmaq və valideynlərin məktəbəqədər təhsil xidmətlərinin monitorinqində fəal iştirakını təmin etmək, şəffaflığın və hesabatlılığın, eləcə də məktəb-cəmiyyət münasibətlərinin gücləndirilməsinə nail olmaqdır.

2007-ci ildə “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı (2007-2010-cu illər) təsdiq edilmişdir və ona əsasən əməli tədbirlər həyata keçirilmişdir. Təhsil sahəsində əsaslı dəyişikliklərə, uğurlu nəticələrə təkan verən bu sərəncam bir daha məktəbəqədər təhsilə göstərilən diqqətin təzahürü kimi meydana çıxmışdır. Məktəbəqədər təhsil sisteminin müasir tələblərə cavab verən bir səviyyəyə çatdırılması məqsədi ilə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabineti 2010-cu il, 16 iyul tarixli, 137 nömrəli qərarı ilə “Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı”nı təsdiq etmişdir. “Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı” (kurikulumu), “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun 6.3. maddəsinə uyğun hazırlanmışdır və tabeliyindən, mülkiyyət formasından asılı olmayaraq, respublikada fəaliyyət göstərən bütün məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə şamil olunur və bu tipli təhsil müəssisələrində məktəbəqədər təhsilin vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə, tədris və metodik rəhbərliyin tələblərinə əməl olunmasına dövlət nəzarətinin həyata keçirilməsini təmin edir.

“Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı” əsasında ilk dəfə respublikamızda nəticəyönümlü və uşaqyönümlü təlimə keçilmişdir. Bu sənəd əsasında hazırlanmış məktəbəqədər təhsil proqramında, yeni dövlət standartlarına əsasən, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlimin məzmunu uşaqların meyil, maraq, arzu və bacarıqlarına istiqamətlənib. Biz uşaqlara nə gəldi öyrədə, onları lüzumsuz informasiya ilə yükləyə bilmərik. Uşaqlarda ətraf aləmin dərk edilməsinə marağın yaradılması təlimin rolunu dəyişir. Bu, hər şeydən əvvəl, müstəqil dərk etməyə hazırlığı inkişaf etdirir. Uşağa düşünməyi və biliyi müstəqil əldə etməyi öyrətmək müasir təhsilin pedaqoji məqsədlərindən biridir.

“Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikası Qanununun 4.0.2. və 5.2. maddələrinə əsasən, “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı” hazırlanmış və AR Nazirlər Kabinetinin 08.08.2019-cu il tarixli, 351 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmişdir. “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı” uşaqların, ailənin, cəmiyyətin və dövlətin tələbatlarına uyğun olaraq, elmi-pedaqoji prinsiplər əsasında hazırlanan məktəbəqədər təhsilin məzmununu, idarə olunmasını, maddi-texniki və tədris bazasını,

infrastrukturunu, təhsilalanlar və təhsil verənlərin keyfiyyət göstəriciləri ilə bağlı tələbləri özündə əks etdirən normaların məcmusudur. “Məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı” məktəbəqədər təhsil sahəsində vahidliyi, təhsil proqramları və təhsil pillələri arasında varisliyi təmin edir. AR Nazirlər Kabinetinin 16 iyul, 2010-cu il tarixli, 137 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmiş “Məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı”nda 5 inkişaf sahəsi qeyd edilmiş, 3-6 yaş üzrə inkişaf sahələri üzrə ümumi təlim nəticələri verilmiş, yəni hər yaş qrupuna uyğun müəyyənləşdirilməmişdir. Yeni təsdiq olunmuş Dövlət Standartında 4 inkişaf sahəsi var və burada 1 yaşdan 6 yaşa qədər hər inkişaf sahəsi üzrə təlim nəticələri öz əksini tapmışdır. “Məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı” əsasında “Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)” hazırlanmış və 11 aprel, 2022-ci il tarixində təhsil naziri tərəfindən təsdiq edilmişdir. Bu, 2012-ci ildən tətbiq edilən kurikulumun yenilənməsi deməkdir. Yeni sənədin təsdiq edilməsi ilə əlaqədar əvvəlki sənəd qüvvədən düşmüş hesab edilmişdir. Kurikulumda məktəbəqədər yaşlı uşaqların ilkin həyati bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri tələb olunur, onlara gələcək həyat fəaliyyətində lazım olacaq bacarıq və vərdislərin, qabiliyyətlərin aşılınması ön plana çəkilir, onların bir şəxsiyyət kimi formalaşmasının bünövrəsi qoyulur. Proqramda uşaq fəaliyyətinin təmin olunması və bacarıqların formalaşdırılması, onun bir subyekt kimi inkişaf etməsi üçün müvafiq təhsil şəraitinin yaradılması nəzərdə tutulur.

“Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)”ndan irəli gələn tələblər nəzərə alınmaqla, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində işləyən pedaqoji işçilər üçün təlimlər təşkil ediləcək, metodik tövsiyələr və uşaqlar üçün təlim vəsaitləri hazırlanacaqdır.

“Məktəbəqədər təhsilin Dövlət Standartı” ölkədə bütün uşaqlara keyfiyyətli məktəbəqədər təhsil xidmətlərinin göstərilməsi və məktəbəqədər təhsil sahəsində mövcud problemlərin həlli istiqamətində mühüm töhfələr verəcək.

Proqramın əsas təhsil məzmununun mənimsənilməsi gündəlik həyatda, məktəbəqədər yaşlı uşaq üçün təbii olan, uşağın əsas fəaliyyət növü olan oyunda həyata keçirilir.

Tərbiyəçi-müəllimin əsas vəzifəsi uşağın gündəlik həyatını maraqlı işlər, problemlər, ideyalarla zənginləşdirmək, hər bir uşağı fəaliyyətin məzmununa daxil etmək, uşaqların maraqlarının fəallıqla həyata keçirilməsinə kömək etməkdir.

“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda məktəbəqədər təhsil üzrə yeni kurikulumun tətbiqinin sürətləndirilməsinin zəruriliyi qeyd edilir. Həmçinin xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar üçün inkişaf və inklüziv təlim proqramlarının hazırlanması da nəzərdə tutulub.

“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası” uğurla icra edilməklə ölkədə keyfiyyət nəticələri və əhatəliliyinə görə dünya

Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili

ölkələri sırasında qabaqcıl mövqə tutan təhsil sisteminin yaradılması, təhsilin məzmununun, kadr hazırlığının, idarəetmə sisteminin, infrastrukturun və maliyyələşdirilməsinin qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə və Azərbaycanın inkişaf konsepsiyasına uyğun yenidən qurulmasına şərait yaradır.

Sənəddə məktəbəqədər təhsilin təhsil pillələrinin çox vacib halqası kimi nəzərə alınması onun inkişaf perspektivlərini çox aydın göstərir [Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası., 2013]. Təhsil sisteminin yenidən qurulması zamanı həmişə müəyyən çətinliklər qarşıya çıxır. Bu çətinliklərin aradan qaldırılması zamanı tərbiyəçinin öz sosial missiyasının əhəmiyyətini anlaması, onun öz söylərini dəyərlərin formalaşdırılmasına, uşaqların inkişafına və təhsilinə, onların psixoloji cəhətdən müdafiəsinə yönəltməsi baxımından çox mühümdür.

Müasir təhsildə uşağın fərdi inkişafını qəbul edən ən təbii yanaşma şəxsiyyət-yönümlü yanaşma hesab olunur. Şəxsiyyət-yönümlü model uşaqların emosional, sosial və idraki inkişafına eyni dərəcədə əhəmiyyət verir. Belə yanaşma nəinki ibtidai təlimdə, eyni zamanda uzunmüddətli perspektivdə daha yaxşı nəticələr verir. Belə ki, uşaqlar təşəbbüskar, yaradıcı, müstəqil, özünə inamlı böyüyürlər. Şəxsiyyət-yönümlü təhsil sistemində pedaqoji prosesin mərkəzində dayanan tərbiyəçinin və uşaqların funksiyaları dəyişir. Onların fəaliyyəti əvvəlcədən müəyyən olunmuş nəticələrə əsasən qurulur. Tərbiyəçi-müəllim təlim prosesində yeni texnologiyalardan ən münasib olanını seçir. Bu texnologiyaların müəyyən olunmasında tərbiyəçi-müəllim və uşaq təlimin aparıcı subyektləri kimi çıxış edirlər. “Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulumu)”na əsasən, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində tərbiyəçi – müəllim – uşaq münasibətləri “subyekt – subyekt” formuluna uyğun qurulur. Bu zaman uşaqlar öz təfəkkürünün, düşüncəsinin, tərbiyəçi-müəllimlər isə uşağın inkişafı üçün şəraitin təşkilatçısı olurlar. O, daha çox qrup şəraitində təlim fəaliyyətini əlaqələndirən, istiqamətləndirən məsləhətçi kimi uşaqların müstəqil dərketmə fəaliyyətini, yaradıcılığını təşkil edən subyektə çevrilir, uşaqlar isə müstəqil axtarışlar aparmağa, yaradıcı fəaliyyət göstərməyə sövq edirlər.

Bu proqramın məqsədlərindən biri də uşaqların yüksək keyfiyyətli məktəbəqədər təhsil və təlimlə tam əhatə olunmasını, uşaqların məktəbə hazırlığı üçün müxtəlif məktəbəqədər təhsil və təlim proqramlarına bərabər çıxışını təmin etməkdir. Bu məqsədə nail olmaq üçün məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin şəbəkəsini artırmaq, məzmununu yeniləmək, onları kadrlarla təmin etmək lazımdır.

Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil 1825 məktəbəqədər təhsil müəssisəsində (məktəbəqədər müəssisələr, körpələr evi-uşaq bağçaları və körpələr evi), o cümlədən, 1692 dövlət və 133 özəl məktəbəqədər təhsil müəssisəsində həyata keçirilir ki, burada da 126509 uşaq əhatə olunur. 2021-ci ildə 1-5 yaşlılar arasında məktəbəqədər təhsilə cəlb olunma səviyyəsi 32%-ə çatıb. 2021-ci ildə kəndlərdə

qeydiyyat səviyyəsi şəhər ilə müqayisədə (müvafiq olaraq 20,1% və 44,8%) aşağı olmuşdur.

Məktəbəqədər təhsilə əlçatanlığın səviyyəsinin sürətli artımı, əsasən, alternativ məktəbəqədər təhsil modellərinin, yəni beşyaşlılar üçün məktəbəhazırlıq proqramının və İcma əsaslı Erkən Öyrənmə Proqramının uğurla tətbiqi sayəsində əldə edilmişdir.

Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil müəssisələri yerli icra hakimiyyəti orqanlarının tabeliyində idi. 2022-ci ildən etibarən məktəbəqədər təhsil müəssisələri Təhsil Nazirliyi tərəfindən tənzimlənir və idarə olunur.

Məktəbəqədər təhsil sisteminin əsas sənədləri “Uşaq Hüquqları haqqında Konvensiya”, “Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”, “Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” dur.

Məktəbəqədər təhsil və təlim Azərbaycan Respublikasının fasiləsiz təhsil sisteminin birinci səviyyəsidir, yaş və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alaraq, uşaq şəxsiyyətinin formalaşması və inkişafı üçün şərait yaradır.

Məktəbəqədər təhsilin əsas məqsədləri bunlardır:

- uşaqların həyatının qorunması və sağlamlığının möhkəmləndirilməsi, onları sağlam həyat tərzinin dəyərləri ilə tanış etmək;
- ümumbəşəri və milli dəyərlərlə tanışlıq əsasında uşaq şəxsiyyətinin ahəngdar inkişafı, onun maraqlarının təmin edilməsi və bacarıqlarının inkişafı;
- uşağın sosial, təbii mühitdə yaşamasına və səmərəli fəaliyyət göstərməsinə imkan verən sosial-mənəvi keyfiyyətlərin formalaşması;
- uşağın inkişafında sapmaların korreksiyasının həyata keçirilməsi;
- kommunikativ, koqnitiv, oyun və digər fəaliyyətlərin stimullaşdırılması; biliyə ehtiyacın formalaşdırılması;
- təşəbbüskarlığın, marağın, iradəliliyin, yaradıcı özünüifadə bacarıqlarının inkişafı;
- hər bir uşağın emosional rifahının təmin edilməsi, onun özünüdərkinin inkişafı [“Məktəbəqədər təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu”., 2017].

Bu məqsədlərin həyata keçirilməsi məktəbəqədər təhsil proqramlarının məzmununun məcburi minimumu, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin uşaqları üçün təlim yükünün maksimum miqdarını və onların inkişaf səviyyəsinə dövlət tərəfindən müəyyən edilən normaların yerinə yetirilməsinə vahid yanaşma tələb edir.

Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartlarının tətbiqi aşağıdakı məqsədlərə nail olmağı nəzərdə tutur:

- təlim-tərbiyə işinin məzmununa, səviyyəsinə və keyfiyyətinə olan tələblərin tənzimlənməsi, uşaqlar üçün təlim yükünün maksimum miqdarının müəyyən edilməsi, səmərəliliyin monitoring sistemi, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin,

Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin təhlili

məktəbəhazırlıq qruplarının, məktəbdənkənar təşkilatlardakı məktəbəhazırlıq qruplarının işinə nəzarət;

- hər bir uşağın məktəbəqədər təhsilin minimum məzmununu mənimsəməsi üçün şəraitin yaradılması, bütün respublika üzrə uşaqların məktəbə hazırlığının ekvivalentliyini və vahid başlanğıc səviyyəsini təmin etmək;

- məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin, məktəbdənkənar müəssisələrdə məktəbəhazırlıq qruplarının tərbiyəçi və müəllimlərinin attestasiyası metodikasının təkmilləşdirilməsi;

- məktəbəqədər təhsil mütəxəssislərinin, ilk növbədə, uşaqlarla şəxsiyyət-yönümlü qarşılıqlı əlaqəsinə, inkişafetdirici mühitin təşkilinə əsaslanaraq, tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkar səriştəliliyinin artırılması;

- uşağın emosional, mənəvi, əxlaqi, intellektual inkişafını, özünüinkişafını stimullaşdırmaq və dəstəkləmək, müxtəlif fəaliyyətlərdə onun müstəqilliyinin, təşəbbüskarlığının, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin təzahürünə şərait yaratmaq üçün məktəbəqədər təhsil və təlimin məzmununun istiqamətləndirilməsi.

Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsil sistemində islahatları tən-zimləyən normativ sənədlərə yuxarıdakı analitik baxış belə nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, onlar, ümumiyyətlə, aşağıdakı strateji vəzifələrin həllini nəzərdə tutur:

- təhsil sektorunun əlçatanlığının, keyfiyyətinin, açıqlığının artırılması;
- korporativ idarəetmə prinsiplərinin tətbiqi;
- tələbələrin bütün dünya təhsil informasiya resurslarına onlayn çıxışının təmin edilməsi;

- inkişafında qüsurlar olan uşaqlar və böyüklər üçün məktəbəqədər təhsil və təlimin, məktəb və peşə təhsilinin müvafiq səviyyəsini təmin edən inklüziv təhsil sisteminin yaradılması;

- məktəbəqədər təhsil və təlimin dəyişən formalarının tətbiqi, məktəbdə uşaqların təhsilə yüksək hazırlıqlarının formalaşdırılması, onların erkən və müs-bət sosiallaşmasının təmin edilməsi;

- təhsilin məzmununun yenilənməsini, təhsil xidmətlərinin fasiləsizliyini və dinamikliyini tən-zimləyən hüquqi bazanın təmin edilməsi;

- sosial məsələlərin həlli.

Dövlət məktəbəqədər təhsil sistemində idarəetmənin təkmilləşdirilməsi, uşaqların məktəbəqədər təhsillə əhatə dairəsinin genişləndirilməsi və məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin artırılması məqsədi ilə Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 20 dekabr, 2021-ci il tarixli sərəncamı ilə 2011-ci il, 27 dekabr tarix-dən icra hakimiyyətlərinin tabeliyinə verilmiş məktəbəqədər təhsil müəssisələri yenidən Təhsil Nazirliyinin strukturuna qaytarıldı. “Dövlət məktəbəqədər təhsil sistemində idarəetmənin təkmilləşdirilməsi haqqında” Azərbaycan Respublikası

Prezidentinin 2021-ci il, 20 dekabr tarixli Sərəncamı dövlət məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin AR Təhsil Nazirliyinin tabeliyinə keçirilməsini nəzərdə tutur ki, bu da dövlət məktəbəqədər təhsil sistemində idarəetmənin təkmilləşdirilməsinə, uşaqların məktəbəqədər təhsillə əhatə dairəsinin genişləndirilməsi və məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinin artırılmasına xidmət edəcək.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, Azərbaycan Respublikasının məktəbəqədər təhsil sistemində mövcud vəziyyət və islahatları tənzimləyən normativ sənədlərə analitik baxış belə nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, onlar mühüm strateji vəzifələrin həllini nəzərdə tutur.

Məktəbəqədər təhsil üzrə müəyyən edilmiş məqsədlərin həyata keçirilməsi məktəbəqədər təhsil proqramlarının məcburi minimumlarının məzmununa, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin uşaqları üçün təlim yükünün maksimum miqdarına və məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişaf səviyyəsinə dövlət tərəfindən müəyyən edilən tələblərin müəyyənləşdirilməsinə vahid yanaşma tələb edir.

Məktəbəqədər yaş qrupuna aid olan uşaqların məktəbə hazırlığı istiqamətində səmərəli nəticələr vəd edən icma əsaslı məktəbəqədər təhsil layihəsinin həyata keçirilməsində əsas məqsəd icma əsaslı vətəndaş qrupları vasitəsi ilə ilkin təhsilin əhatəliliyini artırmaq və valideynlərin məktəbəqədər təhsil xidmətlərinin monitorinqində fəal iştirakını təmin etmək, şəffaflığın və hesabatlılığın, eləcə də məktəb-cəmiyyət münasibətlərinin gücləndirilməsinə nail olmaqdır.

Məqalənin aktuallığı. Məlum olduğu kimi, məktəbəqədər yaşlı uşaqların məktəbə hazırlığı aktual problemdir. Məktəbəqədər təhsil uşağın sağlam, inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasını, onda öyrənməyə həvəs yaranmasını, sistemli şəkildə təhsil almağa hazırlaşmasını təmin edir. Müasir informasiya cəmiyyətində səmərəli ünsiyyət qurmaq, məlumatı obyektiv qavramaq və ətrafdakı bütün dəyişikliklərə cavab vermək qabiliyyəti kimi keyfiyyətlər xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Sosial həyat və münasibətlər təcrübəsinin mənimsənilməsinin ümumi prosesində uşağın sosiallaşması emosional intellektin inkişafında mühüm və zəruri mərhələdir. Bu baxımdan məktəbəqədər dövr insan həyatının ən önəmli dövrüdür.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə son illərdə məktəbəqədər təhsil sistemində baş verən əsaslı dəyişikliklərdən, məktəbəqədər təhsil sisteminin təkmilləşdirilməsi və inkişaf etdirilməsindən bəhs olunur. Qeyd edilir ki, yeniliklərin əsas göstəriciləri yeni yaranmış ənənələr və əldə olunmuş təcrübədir. Bu, təhsilin inkişafında yeni və mütərəqqi başlanğıc hesab olunur. Həmçinin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin qarşısında qoyulan tələblərin dəyişdiyi də aydın olur.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, burada məktəbəqədər təhsil proqramlarında qoyulan məqsədlərin həyata keçirilməsi proqramın məcburi minimum məzmununu, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin uşaqları üçün təlim yükünün maksimum miqdarını və onların inkişaf səviyyəsinə dövlət tərəfindən müəyyən edilən tələblərin müəyyənləşdirilməsi təmin edilir. Məqalə məktəbəqədər müəssisələrdə çalışan tərbiyəçi-müəllimlər üçün lazımlı vəsaitdir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan – 2030: Sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər. 02 fevral, 2021.
2. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. 24 oktyabr, 2013.
3. Azərbaycan Respublikasının “Təhsil haqqında” Qanunu. Bakı şəhəri, 5 sentyabr, 2009-cu il. səh. 156.
4. “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin yeniləşdirilməsi Proqramı (2007–2010-cu illər)”. Bakı şəhəri, 12 aprel, 2007, № 2089.
5. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. (dörd cildə). (2011). Bakı, “ŞƏRQ-QƏRB” nəşriyyatı.
6. “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”. Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin qərarı. 08 avqust, 2019.
7. Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulu-mu) (3-6 yaş). Təhsil Nazirliyinin 10 iyul, 2012-ci il tarixli, 1329 nömrəli əmri ilə təsdiq edilmişdir. Bakı, 2015.
8. Uşaqların məktəbə hazırlığının təşkili məsələləri haqqında Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı. Bakı şəhəri, 11 iyul, 2016-cı il, № 271.
9. “Uşaq hüquqları haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. <http://www.e-qanun.az/framework/3292>
10. “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı şəhəri, 16 iyun, 2017.
11. Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulum). https://edu.gov.az/uploads/emre-elave/2022/mektebeqeder_tehsil_proqrami-kurikulum.pdf.
12. Dövlət məktəbəqədər təhsil sistemində idarəetmənin təkmilləşdirilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı 20 dekabr, 2021. <https://president.az/az/articles/view/54686>

OPPORTUNITIES TO INFLUENCE OF COMMUNICATION AND TRAININGS WITH PEERS TO THE SOCIALIZATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE PERIOD

Elza Mollayeva

Baku State University, Doctor of Pedagogical Sciences

E-mail: elzamollayeva@rambler

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

Abstract. The article explores the impact of peer communication and activities on the socialization of children in preschool age. It is noted that the social development of a person depends on his condition, self-control, self-organization, self-control, self-management and personal activity. The level of personal activity is determined by its adaptation or disadaptation to society and the environment, by how it feels in the environment in which it falls. The more easier it is a person's adaptation to society, the more harmonious his socialization will be. The socialization of a person lasts all his life, and during this time he absorbs the social experience gained by previous generations in various fields of activity. On the basis of this experience, a person fulfills his role in society, and here the consideration of the specifics of socialization of different age periods appears as a factor that seriously affects the socio-pedagogical development of children. The socialization in the preschool age period is influenced by the communication between the children's contingent of preschool educational institutions, the gender orientations of the communications of peers operating in the same group and training sessions.

Keywords: socialization, training process, peers, communication, gender stereotypes.

To cite this article: Mollayeva E. (2022). Opportunities to influence of communication and trainings with peers to the socialization of children in preschool age period. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 25-38.

Article history: received – 15.04.2022; accepted – 29.04.2022.

MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞ DÖVRÜNDƏ UŞAQLARIN SOSIALLAŞMASINA HƏMYAŞIDLARLA ÜNSİYYƏTİN VƏ MƏŞĞƏLƏLƏRİN TƏSİR İMKANLARI

Elza Mollayeva

Bakı Dövlət Universiteti, pedaqogika üzrə elmlər doktoru

E-mail: elzamollayeva@rambler

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

Annotasiya. Məqalədə məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların sosiallaşmasına həmyaşıdlarla ünsiyyətin və məşğələlərin təsir imkanları tədqiq olunur. Qeyd olunur ki, insanın sosial inkişafı onun vəziyyətindən, özünənəzarətindən, özünütəşkilindən, özünüidarəetməsindən və şəxsi fəallığından asılıdır. Şəxsi fəallığın səviyyəsi onun cəmiyyətə, ətraf mühitə adaptasiya və ya dezadaptasiya olunması, düşdüyü mühitdə özünü necə hiss etməsi ilə müəyyənləşir. İnsanın cəmiyyətə uyğunlaşması nə qədər rahat olarsa, onun sosiallaşması da bir o qədər ahəngdar gedər. İnsanın sosiallaşması onun bütün ömrü boyu davam edir və bu müddət ərzində o, müxtəlif fəaliyyət sahələrində əvvəlki nəsillərin topladığı sosial təcrübəni əxz edir. Bu təcrübə əsasında insan cəmiyyətdə öz rolunu yerinə yetirir və burada müxtəlif yaş dövrlərinin sosiallaşma spesifikasiyasının nəzərə alınması uşaqların sosial-pedaqoji inkişafına ciddi təsir göstərən amil kimi meydana çıxır. Məktəbəqədər yaş dövründə sosiallaşmaya məktəbə qədər təhsil müəssisələrinin uşaq kontingenti arasında ünsiyyət, eyni qrupda fəaliyyət göstərən həmyaşıdların ünsiyyətinin gender istiqamətləri, təlim məşğələləri təsir göstərir.

Açar sözlər: sosiallaşma, təlim prosesi, həmyaşıdlar, ünsiyyət, gender stereotipləri.

Məqaləyə istinad: Mollayeva E. (2022). Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların sosiallaşmasına həmyaşıdlarla ünsiyyətin və məşğələlərin təsir imkanları. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 2 (239), səh. 25-38.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 15.04.2022; qəbul edilib – 29.04.2022.

Giriş / Introduction

İnsanın “sosiallaşması” terminini ilk dəfə amerikalı sosioloq F. Giddens özünün 1887-ci ildə yazdığı “Sosiallaşma nəzəriyyəsi” əsərində işlətməmişdir. Onun bu nəzəriyyəsi müasir dövrün sosiallaşma prosesinə müəyyən qədər uyğundur və burada “fərdin xarakteri və ya sosial təbiətinin inkişafı”, “insanın sosial həyata hazırlanması” vəzifələri öz əksini tapmışdır. Məktəbəqədər yaş dövrü uşaqların sosiallaşmasında başlanğıc mərhələ hesab olunur və bu dövrdə uşağın sosial-psixoloji inkişafı onun sonrakı yaş dövrlərinə də əsaslı təsir göstərir. Klassik pedaqoqlar uşağın xarakterinin əsasının məhz bu yaş dövründə qoyulduğunu və onun gələcəkdə yeni sosial keyfiyyətlər qazanmasında əhəmiyyətini xüsusilə qeyd edirlər. Doğrudur, bu sahədə müəyyən problemlərə rast gəlinir və onların həlli üçün, xüsusilə ailədaxili ünsiyyət, valideyn-uşaq ünsiyyətinin pedaqoji cəhətdən düzgün qurulması mövcud olan problemlərin aradan qaldırılmasına şərait yaradır. Bu yaş dövründə sosial-pedaqoji inkişafa təsir edən amillər çoxdur və onların təsnifatına ailəni, sosial mühiti (xüsusilə mikromühiti–ailəni, məktəbəqədər müəssisədə uşaq kollektivini, kütləvi informasiya vasitələrini (televiziya, internet və s.) aid etmək olar.

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların təlim-tərbiyə prosesinin öz axarında getməsinə təsir edən amillər içərisində onların həmyaşidları ilə ünsiyyətlərini, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil edilən məşğələlərin rolunu xüsusilə qeyd etmək lazımdır. Ətrafdakı insanlar ilə ünsiyyət uşaqların sosial-pedaqoji cəhətdən normal inkişafına təsir göstərir. Valideynləri, həmyaşidları ilə sosial ünsiyyət “aqlığı” keçirən uşaqlarda psixi və fiziki inkişafda kənarçıxmalar, psixoloji böhranlar özünü büruzə verir. Bu amilə orta əsrlər dövrünün din xadimləri də öz münasibətlərini bildirirdilər. Ə.Bayramov və Ə.Əlizadə yazırdılar: “Hələ qədim zamanlardan insanlara məlum idi ki, uşaqların çoxu yetimlər evində tez ölür. 1760-cı ildə ispan yepiskoplarından biri öz gündəliyində yazırdı: “Yetimlər evində uşaqlar kədərli olurlar və bir çoxu kədər çəkdiyi üçün ölür”, çünki onların ünsiyyət tələbatı ödənilmir... “ünsiyyət defisiti” – insanlarla kontaktın azlığı və ya olmaması uşağın inkişafına dramatik surətdə mənfi təsir göstərir” [Bayramov Ə., Əlizadə Ə., 2006].

Ünsiyyət tələbatı insanı bütün yaş dövrlərində müşayiət edir və o, ictimai-sosial, əxlaqi münasibətlər sistemini məhz ünsiyyət prosesində qazanır. Ünsiyyətin predmeti digər insandır və ünsiyyət tələbatı insan üçün digər tələbatlar içərisində üstün mövqeyə malikdir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində həyata keçirilən təlim prosesi təhsilin əsas istiqaməti olan təlimin sosiallaşmasını həyata keçirir, çünki insanın cəmiyyət

yət həyatına hazırlanması – sosiallaşması amilləri içərisində təhsil aparıcı yer tutur və bu zaman o, gələcəkdə cəmiyyətdə reallaşdırmaq üçün özünə lazım olan zəruri keyfiyyətləri təlim prosesində mənimsəyir.

Əsas hissə / Main part

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində eyni yaş qrupuna aid olan uşaqlar arasında ünsiyyət cinsi-rol prosesində əsas stimullardan biri sayıla bilər. Bu zaman uşaqlarda aid olduqları cinsin psixoloji və sosial tərəfləri formalaşmağa başlayır. Eyni və əks cinsdən olan həmyaşıdlar arasındakı gündəlik ünsiyyət, oyun prosesi onların bir-birinə təsirinə şərait yaradır və bu zaman davranışın və primitiv əxlaqi dəyərlərin mənimsənilməsi həyata keçirilir. Burada gender və cinsi-rol identifikasiyasının müəyyən dərəcədə formalaşmasında, İ.S.Konun təbircə desək, həmyaşıdlar qrupu “cinsi sosiallaşmada universal agent” rolunu oynamaqla uşağın öz cinsinə aid keyfiyyətləri mənimsəməsində əhəmiyyətli rol oynayır [Kon İ., 2003].

Uşaqların öz həmyaşıdları ilə oyunlara meyilliliyi, onlarda öz cinsinə və əks cinsə aid tipik hərəkətlərə qarşı münasibət erkən yaşlardan – üç yaşından etibarən özünü göstərməyə başlayır. Həmyaşıdlar qrupunda uşaqların cinsi identifikasiyası “mən oğlanam, o da oğlandır və biz oğlanıq” mexanizmi əsasında gedir. Bu identifikasiyada əks cinsə münasibət isə bu mexanizmlə gedir: “O qızıdır, onlar qızlardır və onlar bizim kimi deyillər”.

Cinsi-rol sosiallaşmasında oğlan və qızlara aid olan qrupların bu prosese təsiri bir-birindən fərqlənir, belə ki, oğlanlar öz həmyaşıdları tərəfindən edilən təzyiqə qızlara nisbətən daha həssas olurlar. Eyni zamanda belə qruplarda oğlanlar tipik kişi xüsusiyyətləri qazanmaqla müstəqil və öz həmyaşıdları ilə həmrəy olmağı öyrənirlər. Oğlanlar üçün ailədən kənarında mövcud olan qruplar daha önəmlidir, qızlar isə daha çox ailəyə meyillidirlər. Oğlanlar qrup daxilində ciddi nizam-intizamları ilə də seçilir və onların qarşısında qrup özü sərt tələblər qoyur. Bunu qızlarla oynamağı oğlanlarla oynamaqdan üstün tutan oğlanlara qarşı münasibətdə də görmək olur. Belə oğlanlar digər oğlanların gülüş hədəfinə çevrilir və öz qrupları daxilində çox da populyar olurlar” [Abramenkova V.V., 1987; Aleshina Yu.V., Volovich A.S., 1991; Archer Dj., 1994].

Qrup daxilində gender identikliyinə formalaşmasında oyunlar və oyuncaqlar əhəmiyyətli rol oynayır. Belə ki, onlar uşaqların qarşılıqlı münasibətlərdə və cəmiyyətdə mövcud olan davranış və sosial normaları mənimsəmələrinə şərait yaradırlar. Belə oyunlar zamanı onlar tipik ailədaxili və peşəyönümü ilə bağlı rolları əks etdirirlər. Uşaqlar erkən yaşlarından öz cinslərinə aid olan ənənəvi oyuncaqlara üstünlük verirlər (oğlanlar nəqliyyat vasitələri, konstruktor, top; qız-

lar isə gəlincik, yumşaq oyuncaqlar və qab-qacaq).

L.V.Popovanın tədqiqatlarının nəticələrinə görə, üç yaşa qədər qızların 29%-i, beş yaşında isə 73%-i oyun prosesində öz cinslərinə aid oyuncaqları seçirlər. Altı yaşdan başlayaraq qızların 75%-i yalnız öz cinslərinə yox, hər iki cinsə aid olan oyuncaqlarla oynamaqdan imtina edirlər [Popova L.V. 2004]. Uşaqların oyuncaqlara münasibətinin formalaşmasında valideynlərin oğlan və qızları üçün oyuncaq seçimində özlərinin malik olduqları gender stereotiplərindən istifadə etmələri, uşaqları əhatə edən sosial mühit öz təsirini göstərir. Uşaqların oyuncaq seçimində onların həmyaşdırlarının fikri və televiziya gedən reklamların da təsirini inkar etmək olmaz. Hər iki cinsə aid olan uşaq otaqlarının quruluşundan da görmək olur ki, oyuncaqlar bir-birindən gender aspektinə görə necə fərqlənir.

Tədqiqatçılar uşaqların cinsi-rol sosiallaşmasında oyuncaqların təsirini birmənalı qəbul etməzlər və burada pedaqoq və psixoloqlar arasında fikir ayrılığı yaranır. Tədqiqatçıların bir qisminin fikrinə görə, ənənəvi oyuncaqların uşaqların həm ailə, həm də cəmiyyətdə gender rollarını mənimsəmələrinə müsbət təsir göstərməklə, qızlar ailə ocağının qoruyucusu olan ana, oğlanlar isə ailənin bütün ağırlığını öz üzərinə götürən ata obrazlarına girməklə ailədə cinslərin funksiyasını dərk etməyə başlayırlar. Bu oyuncaqlar həm də tipik qadın və kişi keyfiyyətlərinin yaranmasına, inkişafına da öz təsirini göstərir. Onların fikrinə görə, öz cinsinə aid olmayan oyuncaqlarla oynayan uşaqlarda öz həmcinsləri ilə ünsiyyətdə müəyyən çətinliklər meydana çıxıb bilər [Abramenkova V.V, 1987; Aleshina Yu.V., Volovich A.S, 1991; Archer Dj., 1994].

Mütləq hesab olunan qadın və kişi davranış modelləri barədə standartlaşdırılmış təsəvvürləri özündə ehtiva edən gender stereotipləri gənc nəslin təlim-tərbiyəsinə mənfi təsir göstərməklə, onun şəxsiyyət kimi formalaşmasına mane olur. Gənc nəsil patriarxal davranış nümunələrini və dünyagörüşünü məktəbəqədər təhsil müəssisələrində mənimsəyib, onu orta və ali məktəb mərhələsində daha da möhkəmləndirir. Bu baxımdan məktəbəqədər yaş dövründə aparılan tərbiyənin gender aspektinin nəzərə alınması, gender əsaslı sosiallaşma sahəsindəki digər təhsil səviyyələrindəki işi asanlaşdırıb bilər. Gender əsaslı sosiallaşma oğlan və qızların əks cinslərə aid edilən fərdi imkanlarının, qabiliyyətlərinin inkişafını nəzərdə tutur.

Uşaq ədəbiyyatının və televiziya yayımlanan uşaq verilişlərinin gender aspektində tədqiqi zamanı mütəxəssislər sosial-mədəni stereotipləri gender nöqtəyindən nəzərdən təhlil etməklə yanaşı, onların gender mövzusunda məlumat və stereotiplərin mənfi xüsusiyyətlərindən imtina etmələri üçün özləri də gender problemləri haqqında geniş bilik və təsəvvürə malik olmalıdırlar.

Məktəbəqədər yaş dövrünə aid uşaq ədəbiyyatı nümunələrinin və televiziya da yayımlanan uşaq verilişləri üçün hazırlanan mətnlərin həm kəmiyyət, həm də

keyfiyyət baxımından təhlili zəruridir. Bu zaman informasiya mənbəyində təsvir olunan gender stereotiplərinin təsnifatı, qadın və kişi obrazlarına müraciət tezliyinin hesablanması, mövzuların gender baxımından nəzərdən keçirilməsi diqqət mərkəzində saxlanılır. Uşaq ədəbiyyatı və uşaq verilişləri bu gün gender stereotiplərinin birbaşa daşıyıcıları funksiyasını yerinə yetirir. Ümumiyyətlə, stereotiplər gündəlik həyatımızın bir hissəsini təşkil edir.

Müasir dövrdə gənc nəslə gender bərabərliyi dəyərlərinin aşılmasında nəzərə alınması vacib olan amillər içərisində gender stereotipləri gender tərbiyyəsinin səmərəliliyinə birbaşa təsir göstərir və cəmiyyətdə mövcud olan stereotiplər içərisində güclü psixoloji-sosioloji, pedaqoji təsir gücünə malik olan bu stereotiplər “qadın və kişilərin həyatda özlərini necə aparmalı olduqlarına dair cəmiyyətdə tərtib edilmiş, ümumiləşdirilmiş təsəvvürlərdir” [“Gender terminlərinin izahlı lüğəti”, 2005].

Gender stereotipləri “qadın” və “kişi” anlayışlarına aid davranış və xüsusiyyətlərin standartlaşdırılmış təsəvvürüdür və onlar insan həyatının bütün sferalarında – özünüdərk etmədə, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə təzahür edir. İ.S.Kletsinaya görə, gender stereotipləri qadın və kişilərin özünü reallaşdırmalarına, fərdi inkişafında maneələri dəf etmələrinə öz mənfəi təsirini göstərir [Kletsina İ.S., 1998].

Gender stereotiplərinin təsir gücünü üç səviyyəyə bölmək olar:

1. Yüksək səviyyə – bu səviyyədə gender davranışındakı patriarxal model, feminlik-maskulinlik stereotipləri güclüdür və bu, əmək bölgüsündə, ailədaxili vəzifələrin bölgüsündə özünü göstərir.

2. Orta səviyyə – gender təsəvvürləri qarışıq modelə əsaslanır, belə ki, burada patriarxal model ilə eqlitar (*ailənin hər bir fərdinin tam sərbəst şəkildə qərar qəbul etməsi*) modelin xüsusiyyətləri birləşir.

3. Aşağı səviyyə – gender davranışı və dünyagörüşü eqlitar modelə əsaslanır.

Gender stereotipləri üç qrupa bölünür: **1-ci qrupa** maskulinlik və feminlik stereotipləri aiddir ki, onlara maskulinlik və feminlik haqqındakı sosial-psixoloji keyfiyyətlər, davranış tərzini və şəxsi keyfiyyətlər aid edilir. “Kişi–maskulin”lik müsbət, əhəmiyyətli, dominantlıq edən, rəşional, mədəni, fəal-yaradıcı, “qadın–feminlik” isə mənfəi, ikinci dərəcəli, emosional, günahkar, passiv-reproduktiv sayılır.

A.Maslouya görə *kişi, qadın* məfhumları heç də təzahürün mahiyyətini əks etdirmir, belə ki, bir çox hallarda cəmiyyət tərəfindən kişiyyə aid edilən xüsusiyyətlərə qadınların bir çoxunda rast gəlinir və ya əksinə [Qenderniye stereotipi i ix vliyaniye na povedeniye cheloveka., 2003]. Bu qrupa daxil olan gender stereotipləri öz davamlılığı ilə fərqlənir və onlar sosiallaşmada insanların çox hissəsi tərəfindən nəsilən-nəslə ötürülür. Belə stereotiplərin hökmran olduğu şəraitdə yaşayan və buna baxmayaraq, öz imkanlarını, qabiliyyətlərini reallaşdır

maq istəyən qadın cəmiyyətin qadın və kişi haqqında patriarxal təsəvvürləri ilə qarşılaşır. Qadının kişilərə məxsus olduğu hesab olunan, yüksək statuslu, yaxşı ödənilən iş keçməsi yolunda qarşıya çıxan, mədəni, hüquqi və təhsil baxımından qarşılaşdığı maneələr onun özünü reallaşdırmasına mane olur.

2-ci qrupa daxil olan gender stereotipləri ailə və peşə rollarının bölünməsi ilə bağlı olub, qadını ailədəki rolu ilə, kişini isə peşə sahəsindəki rolu ilə xarakterizə edir və onların şəxsi uğurları bu sahədə əldə etdikləri nailiyyətlərlə ölçülür. Beləliklə, qadın özünü mikromühitdə (ailədə, məişətdə), kişi isə makromühitdə (işdə, siyasətdə, elmdə və s.) reallaşdırmalıdır. Qadının fəaliyyətinin yalnız ailə və məişətlə uzlaşdırılması barədə sosioloqlar, psixoloqlar və pedaqoqlar arasında müəyyən fikir ayrılığı vardır, lakin qadını ailədəki rolu ilə səciyyələndirən müəlliflərdən fərqli olaraq, digərləri onun bu passiv fəaliyyətini mənfi hal kimi qiymətləndirirlər, çünki işləyən qadın daha müstəqildir və o, ərinin, uşaqlarının problemlərini daha yaxşı başa düşür. Q.V.Turetskayaya görə, “iş qadımları” özləri də uğura görə qorxu” sindromuna görə, iki qrupa bölünürlər: birinci qrup karyeraya, ikinci qrup isə ailəyə istiqamətlənir, lakin hər iki qrupa daxil olan qadınlar ailəyə kifayət qədər diqqət ayırmadıqlarına görə özlərini günahkar hesab edirlər [Turetskaya Q.V., 1998].

Kişinin ailədə, ailə tərbiyəsində rolu da gender stereotipləri aspektindən aktualdır. Kişi, demək olar ki, özünü bütünlüklə ailə işlərinə həsr etmir, onun “kişi” vəzifələri ailə çərçivəsindən kənara çıxır.

3-cü qrup gender stereotipləri qadın və kişi əməyinin məzmununu özündə əks etdirir. Qadın əməyi daha çox icraedici və xidmət sahəsinə, kişi əməyi isə instrumental fəaliyyət (yaradıcı, rəhbərlik) sahəsinə aid edilir. Bundan başqa, əmək bazarında qadınlar kişilərə nisbətən daha çox işsizlik və diskriminasiyaya məruz qalırlar.

Maskulinlik və feminlik stereotiplərinin tədqiqatı zamanı belə nəticəyə gəlmək olur ki, universal bioloji determinasiya ilə müqayisədə fərqlərin sosial və mədəni determinasiyası xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Kişi və qadınlar arasındakı fərqlərin yalnız 5%-ni cinslər izah etdiyi halda, fərqlərin 95%-i sosiallaşma şərtləri ilə bağlı olur.

Bu gün televiziya ekranlarından bizə məlum olan cizgi filmləri və bədii filmlər, uşaq ədəbiyyatının personajları ümumilikdə oğlan və qızlar üçün qadın, kişi davranış normalarını gənc nəslə ötürməklə onlarda cinsi–rol sosiallaşmasının bütün istiqamətlərinə öz təsirini göstərir (geyim, saç düzümü, atributlar, oyuncaqlar, davranış üslubu və s.). Məzmununda daha çox gender stereotipləri olan uşaq ədəbiyyatı nümunələri uşaqları öz həmyaşları ilə ünsiyyətdə tipik davranışın dominantlığına gətirib çıxarır ki, bu da psixoloji uyğunlaşmada problemlərlə müşayiət olunur. Televiziyada yayımlanan uşaq verilişləri və reklam çarxlarını

izləyən uşaq orada gördüyünün əks cinsə aid olduğunu görəndə həmin oyuncaqdan imtina etmək məcburiyyətində qalır.

Beləliklə, demək olar ki, uşaqların gender sosiallaşması müxtəlif sosial amillərin təsiri altında baş verir ki, buraya ailəni, yaşlılar kollektivini, oyuncaqları, kütləvi informasiya vasitələrini aid etmək olar, lakin hər bir uşaqda gender rollarının formalaşması və cinsi-rol sosiallaşması fərdi şəkildə gedir.

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların gender tərbiyəsində uşaq ədəbiyyatı nümunələrinin rolu inkar edilməzdir. Ədəbiyyat sosial təcrübənin, cəmiyyətdə mövcud olan davranış normalarının, mənəvi dəyərlərin ötürücüsü rolunu oynayır. Uşaqların bədii əsərləri dinləməsi və ya oxuması o əsərlərdəki sosial-mədəni təcrübələri mənimsəmələri üçün dəyərli mənbə sayıla bilər. Ədəbiyyatın məhz bu istiqaməti onun gender tərbiyəsində yerini və rolunu müəyyən edir. V.A.Suxomlinski kitab mütaliəsini belə dəyərləndirirdi: “Kitab mütaliəsi elə bir cığırdır ki, onun vasitəsilə bacarıqlı tərbiyəçi ağıllı və düşünən uşağın ürəyinə yol tapır”. Məktəbəqədər yaş dövrünün tədqiqatçılarından biri olan T.N. Doronovanın “3-4 yaşlı oğlan və qızlar ailədə və uşaq bağçasında” adlı kitabında bu yaş dövründə uşaqlara gender bərabərliyi dəyərlərinin aşılmasında bədii ədəbiyyatdan istifadə qaydalarının təsnifatı verilmiş, eyni zamanda, oğlan və qızların gender tərbiyəsi üçün seçilmiş ədəbi nümunələr belə sıralanmışdır:

- əsas qəhrəmanı kişi olan və “kişi davranışını” əks etdirən bədii ədəbiyyat nümunələri;
- əsas qəhrəmanı qadın olan və “qadın davranışını” əks etdirən bədii ədəbiyyat nümunələri;
- hər iki cinsdən olan baş qəhrəmanların qarşılıqlı münasibətlərini əks etdirən bədii ədəbiyyat nümunələri [Doronova T.N., 2009].

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqlara gender bərabərliyinin aşılması prosesində şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələri də zəngin mənbə rolunu oynayır. Xüsusilə nağılların uşaq təxəyyülünün, nitqinin, hafizəsinin inkişafı ilə yanaşı, həm də gender davranışlarının mənimsənilməsində mühüm sosial-pedaqoji rolu vardır. Həm də nağıllar onların nitqinin obrazlı, ardıcıl və ifadəli olmasına, söz ehtiyatının zənginləşməsinə kömək edir. Nağıllar sosial-mədəni münasibətlərlə zəngindir və mənəvi tərbiyənin vasitələrindən sayıla bilər, çünki burada xalqın uzun tarixi dövr ərzində formalaşdırdığı cinslərarası münasibətlərə geniş yer verilmişdir. Nağılların nəql olunması zamanı tələffüz, jestlər, baxışlar, geyim üslubu onların gender xüsusiyyətlərini mənimsənilməsində əhəmiyyətli rola malikdir.

Nağıllarda hər iki cinsə aid olan davranış normaları uşaqlara müsbət gender davranışı modelinin mənimsənilməsinə şərait yaradır. Həm də nağıllar uşaqlara səbrli, sadə, ciddi olmağı, insanları başa düşməyi, onlara qarşı mərhəmətli və qaygıkeş olmağı öyrədir. Nağılları nəql edən müəllim və ya tərbiyəçi oradakı

gender stereotiplərinin yanlış xarakterini uşaqlara başa salmaqla yanaşı, onlarda korrekt işi apara bilər. Bu zaman oğlan və qızların bərabər imkanlara malik olduqlarını da nağıllardakı nümunələrlə çatdırmaq olar.

Azərbaycan nağıllarından “Göycək Fatma”, rus nağıllarından “Gözəl Vasili-sa”, “Şahzadə qurbağa”, “Morozka”, “Zoluşka” və s. bu kimi nağıllar uşaqlarda qızların və qadınların müsbət xarakter xüsusiyyətləri haqqında təsəvvür yaradır. Bu nağıllardakı qadın obrazları xeyirxah, işgüzar, başqalarına qarşı mərhəmətli və diqqətliyərlər. Bu nağıllar, eyni zamanda, qızların gələcək ailə həyatında və məişətdə qadının rolunu düzgün dərk etmələrinə şərait yaradır.

Məktəbəqədər yaş dövründə nağıllar uşaqlara aşağıdakı sosial-mədəni keyfiyyətləri aşılayır:

- Qızlarda səbrli olmaq, zəhmətsevərlik, ətrafdakılara qayğıkeş münasibət təqdir olunur (məsələn, “Göycək Fatma”, “Zoluşka”).

- Oğlanlar, kişilər öz gücü, iradəsi, qorxmazlığı və Vətənə məhəbbəti ilə insanların rəğbətini və məhəbbətini qazana bilərlər (məsələn, Azərbaycan xalq nağılı “Ağ atlı oğlan” və s.).

- Ailədə ər ilə arvad arasındakı hörmət və ehtiram, qarşılıqlı anlaşma ailə xoşbəxtliyinin əsasını təşkil edir (məsələn, “Qızıl balığın nağılı”, “Pəri xanımın nağılı” və s.).

Təsviri incəsənət uşaqların gender tərbiyəsində, mənəvi mədəniyyətin əsas qollarından biri kimi, əhəmiyyətli rola malikdir. Belə ki, incəsənət insanın reallığı dərk etməsində, ətraf mühiti obyektiv gerçəklik kimi qəbul etməsində əhəmiyyətli rola malikdir. O, insanlar arasında ünsiyyət vasitəsi kimi çıxış edir və müxtəlif tarixi dövrlər arasında informasiya ötürücüsü rolunu oynayır. L.S.Vıqotskiyə görə, incəsənət insanın reallığa olan estetik münasibətini özündə ehtiva edir və onun qarşısında aşağıdakı vəzifələri qoyur:

- dünyanın bədii cəhətdən dərk edilməsi və burada insan amilinin əsas götürülməsi;

- incəsənət əsərlərində millətin, xalqın, dövlətin və müəyyən tarixi şəraitin estetik ideallarının öz əksini tapması.

Hər bir xalqın incəsənəti onun haqqında orijinal və həqiqi mənbə rolunu oynamaqla mədəni dəyərlərin ötürülməsinə vəsilsə olur. İncəsənət əsərləri məktəbəqədər dövrdə uşaqların gender sosiallaşmasında, hissi-obrazlı düşüncənin, bədii-yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafında mühüm rol oynayır.

İncəsənət aləmi ilə tanış olan uşaqlarda gördükləri incəsənət nümunələrindən aldıkları emosional təsir ilə onlarda estetik zövq formalaşır. L.S.Vıqotski və R.Kazakova öz tədqiqatlarında göstərirlər ki, təsviri incəsənət nümunələri ilə tanış olan uşaqlar, həmin əsərlərin məzmununu daha yaxşı qavrayırlar. Bu tədqiqatlar məktəbəhazırlıq yaş qrupuna daxil olan uşaqlarda qadınlıq və kişilik haqqında

estetik təsəvvürlərin formalaşmasında mövcud olan spesifik xüsusiyyətləri tam açma bilmir.

Uşaqlara gender bərabərliyinin aşılmasında təsviri incəsənətin rolu aşağıdakı təsviri sənət növləri vasitəsi ilə həyata keçirilə bilər: rəsm, dizayn, qrafika, fotoqrafiya. Bu sənət növləri arasında portret və müəyyən janrlarda çəkilmiş şəkillər, məsələn, məişət, tarixi və s. güclü təsirə malikdir. Eyni zamanda, dekorativ və monumental incəsənət növlərindən istifadə etmək olar. Rəsmlər uşaqlarda qadın və kişi haqqında estetik idealların yaranmasında və formalaşmasında əsaslı rol oynayır. Məhz rəsm əsərləri vasitəsilə qadın və kişilərin tarix boyu malik olduqları estetik və sosial-mədəni dəyərlərlə tanış olmağa imkan yaranır. Rəsm əsərlərindəki rəng çalarlarının zənginliyi insanın hisslərinə təsir etməklə özündə insan obrazlarını, təbiət və cəmiyyət hadisələrini əks etdirir. Rəsm əsərləri insanda güclü təəssürat yaratmaqla yanaşı, beyinin hissi-obrazlı qavrama qabiliyyətini artırır və uşaqlar bu əsərlər vasitəsi ilə hər bir tarixi dövrün sosial mənzərəsini, təfəkkür tərzini qavrayırlar.

Özündə maddi və mənəvi tərəfləri birləşdirən rəsm əsərləri təbiəti, təbiət hadisələrini, qadın və kişinin cəmiyyətdə yerini və rolunu müəyyən etməyə imkan verir, özündə həqiqət, xeyirxahlıq və gözəllik kimi fəzilətləri birləşdirir.

Rəsm əsərlərində təsvir edilmiş kişi obrazları uşaqlarda ideal kişi haqqında təsəvvürlərin yaranmasına və formalaşmasına güclü emosional təsir göstərir. Müxtəlif tarixi dövrlərə aid olan rəsm əsərlərindəki kişi obrazları ənənəvi gender stereotiplərinin yaranması və onların müasir kişi-ata obrazının formalaşmasına təsirini görməyə imkan verir. Bu əsərlərdə kişi obrazları, ənənəvi olaraq, hərbi, vətənin müdafiəçisi, öz vətəninə qorumağı bacaran mərd, igid insanlar, ata, ər və tərbiyəçi kimi təsvir olunmuşlar. Eyni zamanda, müxtəlif dövrlərə aid rəsm əsərləri qadınlara aid gender stereotiplərinin yaranmasını və keçdiyi inkişaf yolunu özündə ehtiva edir.

Orta əsrlərə aid olan rəsm əsərlərində qadınlar özündə mütəllibi, itaətkarlığı birləşdirən mömin xristian qadınlar kimi təsvir edilirdi. Xüsusilə İntibah dövrü incəsənətində rəssamlıq bütün incəsənət növlərinin fəvqündə dururdu və bu dövrün rəssamları L.Vinççi, Rafael ilahi gözəlliyi insan obrazında təcəssüm etdirirdilər. Bu əsərlərdə incə, zərif, qayğıkeş, zəhmətkeş, gözəl qadın obrazları ana, tərbiyəçi və həyat mənbəyi kimi təcəssüm etdirilirdi. İntibah dövrü əsərlərində uzun əsrlərin sınağından çıxmış ailə dəyərləri də öz əksini tapmışdır ki, burada da qarşılıqlı hörmətə, qayğıya əsaslanan insani münasibətlər ön planda verilir.

Rəssamlıqla yanaşı, dizayn sənəti də uşaqların gender tərbiyəsində müəyyən rol oynayır. "Dizayn" ingiliscə *layihələşdirmək*, çəkmək deməkdir və o, insanın əmək, məişət və istirahət şəraitinin əlverişliliyini nəzərə almaqla, onların estetik cəhətdən ahəngdarlığını təmin edən fəaliyyət sahəsidir. İncəsənətin bu növü

insanı əhatə edən aləmi daha da gözəl, rahat və səmərəli etməyə çalışır. İnsan doğulduğu gündən onu müxtəlif əşyalar əhatə edir və artıq bu əşyaların fonunda dizaynla ünsiyyətə girir.

Əşyalara və onu əhatə edən mühitə, interyerə estetik mahiyyət verən insan, bunların vasitəsi ilə gender sosiallaşmasını da layihələşdirmiş olur. İnsan məhz dizayn vasitəsilə, R.Kazakovanın təbiri ilə desək, özünü ətraf mühitin əlverişsiz təsirindən qoruyur və xoşagələn, komfortlu mühitlə əhatə edir.

Dizaynın müxtəlif növləri var ki, buraya aşağıdakılar daxildir: sənaye dizaynı, qrafik dizayn, interyer dizaynı, geyim dizaynı və s. Adlarını çəkdiyimiz bütün dizayn növləri cəmiyyətin estetik, sosial-mədəni cəhətdən formalaşmasında iştirak etməklə, oğlan və qızların istifadəçi kimi fəaliyyətlərinə şərait yaradır, lakin bu sahədə də gender fərqləri özünü göstərir. Belə ki, qızlar daha çox parça, kağız və hazır geyim məmulatlarına üstünlük verirlər. Qızları gələcək ev xanımı kimi yetişdirmək üçün onları ev əşyalarının, mebelin, qab-qacağın, sənət əsərlərinin estetik uyğunlaşmasına xidmət edən interyer dizaynının bədii-funksional tərəfləri ilə tanış etmək daha məqsədəuyğundur. Uşaqları dizayn sənətinə daha erkən yaşdan cəlb etmək lazımdır, belə ki, dizayn həm oğlanlar, həm də qızlarda estetik zövqün formalaşmasına təsir göstərir. Bütün bunlar qızı ev xanımı kimi, oğlanı isə ailənin iqtisadi problemlərini gələcəkdə öz üzərinə götürə biləcək ailə başçısı kimi yetişdirməyə xidmət edir.

Təsviri sənətin geniş yayılmış növlərindən biri də *qrafikadır* (yunanca mənası “rəsm”, “şəkil” deməkdir) və buraya müxtəlif texniki üsullarla işlənmiş sənət əsərləri daxildir. Qrafikaya naturadan çəkilmiş cizgilər, təbiət təsvirləri, kitablardan illüstrasiyalar, karikatura xarakterli şəkillər, portret-plakatlar daxildir. İncəsənət növləri içərisində ən qədimi olan qrafikanın əsasında rəsm durur və bu, uşaqların estetik tərbiyəsində əsas vasitələrdən biridir. Ətraf mühiti rəsmlər əsasında qavrayan və anlayan uşaqlarda qrafika öz lakonikliyi, yığcamlığı və dəqiqliyi ilə emosional, obrazlı mənimsəməyə xidmət edir.

Məktəbəqədər yaş dövrünün məktəbhazırlıq mərhələsində uşaqlara gender dəyərlərinin aşılmasında kitab qrafikasından geniş istifadə etmək məsləhətdir, çünki ondan həm evdə, həm də məktəbəqədər müəssisələrdə istifadə etmək olar. Belə ki, uşaqlara kitab oxuyarkən onların diqqətini buradakı şəkillərə yönəltmək lazımdır. Bu şəkillər mövzunun məzmununu, oradakı qəhrəmanların obrazlarını təsvir etməyə, yadda saxlamağa kömək edir. Müəllim və tərbiyəçi illüstrasiyalar vasitəsi ilə uşaqlarda kitabdakı obrazlara – həm qadın, həm də kişi obrazlarına estetik münasibət formalaşdırır.

Məktəbəqədər yaş dövründə gender bərabərliyinin tərbiyə edilməsində *heykəltəraşlıq* da mühüm rola malikdir. Heykəltəraşlıq incəsənətin geniş yayılmış bir sahəsidir və həyat hadisələrini bədii obrazlar vasitəsi ilə əks etdirən sənət

növüdür. Onun özü də iki növə ayrılır:

1. həcmli heykəllər (bunlara hər tərəfdən baxmaq mümkündür);
2. səth üzərində qabartma şəklində yaradılan heykəllər.

Belə heykəllərə *barelyef* və ya *qorelyef* deyilir. Həcmli heykəllər *statuya* adlanan tək fiqurlu kompozisiya formasında, *statuetka* adlanan kiçik ölçülü heykəllər isə *büst* formasında yaradılır. Burada istifadə edilən əsas materialları plastilin, gil, gips və s. təşkil edir. Daş üzərində oyma, ağac və sümük üzərində kəsmə, metaləritmə əsas metodlardandır. Heykəltərəşliyin estetik məzmununu insan, heyvan obrazları və bəzən xüsusi əşyalar təşkil edir. Monumental və xırda heykəltərəşliq nümunələri uşaqlarda estetik zövqün formalaşdırılması vasitəsi kimi çıxış edir.

Heykəltərəşliq uşaqlarda kişi və qadın bədəninin gözəlliyinə, qadınların hərəkətlərinin plastikasına, kişi qüvvəsinin gözəlliyinə estetik münasibət yaradır. Mövcud olan heykəllərin çoxu, kişi obrazları olmaqla, sərkərdələri, şair və yazıçıları təsvir edir. Heykəllərin təsiri ilə uşaqlarda müxtəlif obrazlara estetik münasibət yaranır.

İncəsənətin geniş yayılmış növlərindən biri də dekorativ sənət və xalq sənəti – dekorativ rəssamlıq, dekorativ qrafika, dekorativ plastika və s. növləridir. O, özündə xalq sənətini, müxtəlif dekorativ texnologiyaları birləşdirən müstəqil sahə kimi tanınır və buraya makrame, əl işləri, toxumaq və s. daxildir. Geyimlərin bəzədilməsində, xalqın bədii sənət ənənələrində bu növlərin rolu böyükdür və uşaqları bu növlərlə söhbətlər, oyunlar və ekskursiyalar vasitəsi ilə tanış etmək olar. Xüsusilə qızların həyatında dekorativ sənətin rolu tərbiyə baxımından əhəmiyyətlidir. Qızlara hələ kiçik yaşlarından öz əlləri ilə bəzək əşyaları, oyuncaqlar düzəltməyi, otağın tərtibatını, geyimlərin bəzədilməsini öyrətməklə onlara xalq adət və ənənələrinə məhəbbət aşılamaq lazımdır, çünki gələcəyin xanımları və anaları kimi, bu sahədə əldə etdikləri bacarıqlar ailədə həmişə onların köməyinə gələcək.

Məktəbəqədər dövrün gender tərbiyəsində *fotoqrafiya* kimi texniki incəsənət növünün də rolunu göstərmək olar. Belə ki, uşaqları sosial həyatın maraqlı, fərqli tərəfləri, dünyanın müxtəlif yerlərində yaşayan insanların həyat tərzini ilə fotoşəkillər vasitəsi ilə tanış etmək olar. Fotoqrafiya sənəti uşaqların bütün yaş dövrlərində istifadə edilə biləcəkləri texniki sənət növüdür.

Uşaqların gender tərbiyəsində təsviri incəsənətin rolu önəmlidir və buradakı obrazlar onu deməyə əsas verir ki, qadınlara və kişilərə münasibət bütün tarixi dövrlərdə dəyişməyib. Belə ki, cəmiyyətdə həmişə qadının öz yeri, kişinin isə öz yeri və nüfuzu olub. Bu sənət əsərlərində konkret tarixi şəraitdə yaşamış kişi və qadınların həyat tərzini, milli xüsusiyyətləri, məişəti dəqiq verilməklə hər dövrdə cəmiyyətin cinslərə münasibəti gender baxımından geniş əks etdirilmişdir.

Nəticə / Conclusion

Aparılan tədqiqatlardan bu nəticəyə gəlmək olar ki, cəmiyyətin bütün sahələrində qadın və kişi bərabərliyini həm hüquqi, həm də sosial cəhətdən vacib hesab edən tədqiqatçıların fikrincə, həmyaşıdlar arasında ünsiyyətin əsas vasitəsi olan oyunlar zamanı uşaqların sosiallaşmasında əsaslı rol oynayan oyuncaqların onların cinsi mənsubiyyətinə görə alınması cəmiyyətdə mövcud olan gender stereotiplərinin daha da möhkəmlənməsinə münbit şərait yaradır. Belə ki, oğlanlara aid olan oyuncaqlar onların məkanı qavramalarına şərait yaratmaqla, riyazi qabiliyyətlərin, liderliyin inkişafına, qızlarda isə daha çox ailə-məişət problemlərinə marağın yaranmasına gətirib çıxarır. Ənənəvi oyuncaqların seçilməsi müasir dövrün sosial mənzərəsində qadınların cəmiyyətin bütün sahələrinə nüfuz etməsini əks etdirmir və məlumdur ki, müasir dövrdə bir çox qadınlar əvvəl “sırf” kişi peşələrinə üz tuturlar. Oyuncaqların cinslərə görə seçilməsi uşaqlarda gender stereotiplərini möhkəmləndirdiyi üçün cəmiyyət də gender bərabərsizliyinə şərait yaradır.

Uşaqlara düzgün cinsi-rol davranışı haqqında məlumatların ötürülməsində uşaq ədəbiyyatı və uşaq televiziya verilişlərinin rolu böyük olsa da, bu gün informasiya vasitələrində gender stereotiplərini əks etdirən mövzular da kifayət qədərdir. Məhz bu cəhət uşaq ədəbiyyatının və televiziya verilişlərinin, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində həyata keçirilən məşğələlərin gender ekspertizasını aktual edir. Gender ekspertizası (analizi) bütün cəmiyyət və dövlət sferalarında mövcud olan və ya təklif olunan proqramlar, qanunvericiliklər, siyasi dövlət kursları vasitəsi ilə qadınlara və kişilərə göstərilən təsirin qiymətləndirilməsi prosesidir.

Məqalənin aktuallığı. Məqalədə məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların sosiallaşmasına həmyaşıdlarla ünsiyyətin, məşğələlərin təsiri problemi araşdırılır. Qeyd olunur ki, bu problem məktəbəqədər yaş dövrünün sosial və gender tərbiyəsi, onların sosial mühitə adaptasiyası baxımından həmişə aktualdır və müxtəlif aspektlərdə araşdırılır. Belə ki, müasir dövrdə cəmiyyətdə mövcud olan sosial problemlər (ailə münaqişələri, ailədə mövcud olan gender bərabərsizliyi, sosial yetimlik, internet asılılığı və s.) bütün yaş qrupları kimi, məktəbəqədər yaş dövrünə də öz mənfi təsirini göstərir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə oğlan və qızlara aid olan qrupların cinsi-rol sosiallaşması tədqiq olunur. Həmçinin uşaq ədəbiyyatı və uşaq televiziya verilişlərində gender stereotipləri, düzgün cinsi-rol davranışı haqqında verilən məlumatların və bu dövrdə keçirilən məşğələlərin sosial-pedaqoji təsiri geniş şərh edilmişdir. Məktəbəqədər yaş dövründə oyunlar zamanı uşaqların sosiallaşmasında, gender bərabərliyinin tərbiyə edilməsində təsviri incəsənətin rolu, heykəltəraşlıq, fotoqrafiya və s. texniki incəsənət növlərinin tətbiqi yolları açılır.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Müxtəlif tarixi şəraitdə yaşamış kişi və qadınların həyat tərzini, milli xüsusiyyətləri, məişəti haqqında məlumatlar, hər dövrdə cəmiyyətin cinslərə münasibətinin gender baxımından geniş təhlil edilməsi tərbiyəçi və müəllimin iş fəaliyyətində mühüm mənbə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin müəllimləri, tərbiyəçilər, eyni zamanda, valideynlər üçün metodik tövsiyə hesab oluna bilər. Həm müəllimlər, həm də valideynlər uşaqların cinsi-rol sosiallaşmasında ortaya çıxan problemlərin həllində məqalədə verilən tövsiyələrdən istifadə edə bilərlər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Bayramov Ə., Əlizadə.Ə. (2006). Psixologiya. Bakı, “Çinar-Çap”, 620 s.
2. Gender terminlərinin izahlı lüğəti. (2005). Bakı, Bakı Dövlət Universitetinin nəşriyyatı.
3. Abramenkova V. (1987). Polovaya differentsiatsiya i mejlichnostniye otnosheniya v detskoy grupe. “Voprosi psixologii”, № 5, s. 70-78.
4. Aleshina Yu.V., Volovich A.S. (1991). Problemi usvoyeniya roley mujchin i jenshin. “Voprosi psixologii”, №4, s. 294-307.
5. Archer Dj. (1994). Detstvo idealnoye i nastoyasheye. Novosibirsk.
6. Doronova T.N. (2009). Devochki i malchiki 3-4 let v semye i detskom sadu. Moskva, “Linka- Press”, 224 s.
7. Popova L.V. (2004). Qenderniye osobennosti psixicheskovo razvitiya v doskolnom vozraste. “Detskiy sad ot A do Ya”, № 2.
8. Kon İ. (2003). Rebyonok i obshestvo. Moskva, “Akademiya”.
9. Kletsina İ.S. (1998). Qendernaya sotsializatsiya. Moskva, str. 34-156.
10. Turetskaya Q.V. (1998). Strax uspexa: psixoloqicheskoye issledovaniye fenomena, jurnal “Psixologiya”, № 1, str. 37-46.
11. Qenderniye stereotipi i ix vliyaniye na povedeniye cheloveka. (2003). Praktikum po qendernoy psixologii, pod red. İ.S.Kletsinoy. SPB, “Piter”.

A NEW APPROACH TO ASSESSING THE LEVEL OF ACHIEVEMENT OF STUDENTS

Nabi Mahmudov

Baku city, director of school-lyceum No. 246

PhD in mathematical and physical sciences

E-mail: nabimm@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4351-9104>

Abstract. The article analyzes new approaches to assessing the level of achievement of students. This approach dictates that the educator monitor the learner's performance, take into account the skill level, and assess the achievement level correctly. It is proposed to differentiate the assessment scores of students when assessing the means that differ in the degree of difficulty, and that the scores given to the Level I assessment tool and the Level IV assessment tool are four times different from each other. When evaluating assessment tools, it is recommended that incomplete solutions (in addition to correct and incorrect answers, as well as answers close to both correct and incorrect answers) be considered in addition to the complete solution. Regardless of the number of assessment tools, a general formula is given to assess a student's level of achievement on a 100-point scale.

Keywords: learner, activity tracking, assessment tool, assessment of skill and achievement level, correct, semi-correct and incorrect answers, answers close to right and wrong answers, formula.

To cite this article: Mahmudov N. A new approach to assessing the level of achievement of students. (2022). *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 39-46.

Article history: received – 17.04.2022; accepted – 21.04 2022.

TƏHSİLALANIN NAILİYYƏT SƏVIYYƏSİNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNƏ YENİ YANAŞMA

Nəbi Mahmudov

Bakı şəhəri, 246 nömrəli məktəb-liseyin direktoru,
fizika-riyaziyyat elmləri üzrə fəlsəfə doktoru
E- mail:nabimm@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4351-9104>

Annotasiya. Məqalədə təhsilalanın nailiyyət səviyyəsinin qiymətləndirilməsinə yeni yanaşmalar təhlil olunur. Bu yanaşma təhsilverənə təhsilalanın fəaliyyətini izləməyi, bacarıq səviyyəsini nəzərə almağı və nailiyyət səviyyəsini düzgün qiymətləndirməyi diktə edir. Çətinlik dərəcəsi ilə fərqlənən vasitələrin qiymətləndirilməsi zamanı təhsilalanların qiymətləndirmə ballarının da fərqləndirilməsi, I səviyyəli qiymətləndirmə vasitəsi ilə IV səviyyəli qiymətləndirmə vasitəsinə verilən balların bir-birindən dörd dəfə fərqli olması təklif olunur. Qiymətləndirmə vasitələrinin qiymətləndirilməsi zamanı tam həll ilə yanaşı, yarımqıq həllərin də (doğru və səhv cavablarla yanaşı, həm yarımdoğru, həm də doğru və səhv cavablara yaxın cavabların) nəzərə alınması tövsiyə edilir. Qiymətləndirmə vasitələrinin sayından asılı olmayaraq, təhsilalanın nailiyyət səviyyəsinin 100 ballıq şkala üzrə qiymətləndirilməsi üçün ümumi düstur verilir.

Açar sözlər: təhsilalan, fəaliyyətin izlənilməsi, qiymətləndirmə vasitəsi, doğru, yarımdoğru və səhv cavablar, doğru və səhv cavablara yaxın cavablar, düstur.

Məqaləyə istinad: Mahmudov N. (2022). Təhsilalanın nailiyyət səviyyəsinin qiymətləndirilməsinə yeni yanaşma. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (239), səh. 39-46.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 17.04.2022; qəbul edilib – 21.04.2022.

Introduction

Beginning from the 2008/2009 academic year, textbooks and methodological aids for teachers based on new educational programs (curricula) are used in the first grades of secondary schools of the republic. The “Concept of Assessment in the General Education System of the Republic of Azerbaijan” developed to ensure the assessment of the skills and achievements of students in the classes where the curriculum is applied in our country was approved by the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan on January 13, 2009, No. 09 [Assessment in General Education System Concept., 2009]. The “Rules for Conducting In-School Assessment at the Primary Education Level” are designed to ensure the implementation of the Concept of Assessment in primary schools where new educational programs are applied and provide for a 1-point assessment of the correct answer (complete solution) of assessment tools in assessing students’ achievement levels [Rules for in-school assessment at the level of primary education., 2011].

Main part

In the 2006/2007 academic year, by the relevant order of the Minister of Education of the Republic of Azerbaijan, an experiment was handled on the application of a new in-school assessment system in Azerbaijani language and mathematics in four secondary schools in Baku and Sumgayit, Absheron district.

Meantime, 10 open and closed assessment tools were used to assess the student’s level of achievement. Each easy task was rated 3, the intermediate level task 7, and the difficult task 10 points [Mahmudov N., 2007].

In the “Foreword” written in the assessment tools developed for the I-V grades by the working group of the Ministry of Education in the 2012/2013 academic year, the tools consist of three (5 easy, 5 medium, and 5 difficult) level questions instead of four levels. 1, 2, and 3 points were recommended. It is noted that if the student answers all the questions correctly, he / she will get 30 points $(1 \cdot (1 + 1 + 1 + 1 + 1) + 2 \cdot (1 + 1 + 1 + 1 + 1) + 3 \cdot (1 + 1 + 1 + 1 + 1)) = 30$. In this case, the correct answer (correct solution) is evaluated by 1 point and the level of difficulty is taken into account. However, it was recommended that the student’s level of achievement be determined by dividing the student’s score by 6 points in secondary schools with a 5-point assessment and by 3 points in secondary schools with a 10-point assessment. However, it was suggested that the student’s level of achievement be determined by dividing the student’s score by 6 points in secondary schools with a 5-point assessment and by 3 points in secon-

dary schools with a 10-point assessment [Assessment tools., 2013]. Clearly, this approach was incorrect (on the one hand, students' scores should be divided into 5 instead of 6 and 3, respectively, in secondary schools with a 5-point scale, and 10 in secondary schools with a 10-point scale, on the other hand, the evaluation of incompleting tasks were not noted). However, in the assessment at the level of «general education» in the assessment of assessment tools performed by students, all nuances are taken into account, including correct and incorrect solutions, as well as semi-correct, as well as solutions (answers) close to correct and incorrect (answers) was proposed to be taken away [Mahmudov N., 2012, pp.109-113]. In the "Temporary Instruction on in-school assessment in secondary schools" approved by the order of the Minister of Education of the Republic of Azerbaijan dated 23.09.2013, No. 792 [Temporary Instruction on in-school assessment in general education schools., 2013] to ensure equality of level differences in was given, combining the values of 1 (very bad) and 2 (insufficient) with 2 (two) and transferred to a scale of 4 (2, 3, 4, 5). The instruction provided that the proposed tools for assessing the achievements of students should be at four (I - IV) levels, correctly assessed assessment tools - 1 (one), incorrect solution, and incomplete solution - 0 (zero) In the author's articles «Assessment at the general education level» and «Intraclass assessment in secondary schools» the assessment tools are not 1 or 0 points, but at the same time close to the level of solution (correct answer (solution), incorrect answer (solution) and these answers (solutions) It was suggested to take into account the number of answers (solutions), the number of distractors) and evaluate them with 0, 1, 2 or 0, 1, 2, 3, 4 points [Mahmudov N., 2012, Mahmudov N., 2016]. We analyzed the school experience, the results of anonymous surveys and monitoring, and conducted a summative assessment in secondary schools for each assessment tool (task), the correct answer (solution), semi-correct answer (solution), incorrect answer (solution), semi-correct answer (solution). We propose to take into account the close answers (solutions), the total number of distractors to be an odd number (3 or 5), the lowest rating score to be 0, the highest rating score to be 1 unit less than the number of rating distractors.

a) When the number of multiple-choice answers (or solution level) of the task is 3 (three), the lowest score is 0, the highest score is 2 ($3 - 1 = 2$), and in this case, the wrong (unresolved or unselected) answer is 0, the semi-correct answer is worth 1 point and the correct answer is worth 2 points

b) If the number of multiple-choice answers (or solution level) of the task is 5, the lowest score is 0, the highest score is 4 ($5 - 1 = 4$), and in this case, the wrong solution or unselected answer is 0,25%, the correct solution is 1, 50% correct solution (semi-correct answer) 2,75% correct solution 3 and 100% correct solution (correct answer) 4 points.

It should be noted that taking into account the degree of solution (level) in the assessment of the assessment tool allows to objectively determine the level of achievement of the student on the implemented sub-content standards. This helps the educator to assess the student's skill level (where and why he is wrong and to determine the appropriate individual approach to it), as well as his activities, and those who exercise control over the correctness of the educator's and students' performance. At the same time, it should be noted that it would not be correct to consider it correct to evaluate the task of the IV level, which is 4 times more difficult and correctly solved, with the task of the I (easy) level correctly solved by the student.

Indeed, for the assessment of the three sub-content standards, out of 12 tasks developed at levels I-IV, the student who completed 3 tasks of level I and the student who solved 3 tasks of level II (III, IV) scored the same score, as well as those who worked on the task to some extent (25%, It is not the right approach to evaluate the achievement level of a student who does not work on the task with a student who solves 50% or 75% correctly) with a score of 0 (zero).

We used 2 (3, 4) times to determine the number of distractors for the correct assessment of the student's level of achievement, to determine the assessment score of the tasks depending on this number, the level of difficulty (weights), the task of level II (III, IV) and the task of level I We considered it acceptable to evaluate with many points and proposed to calculate the results of small (large) summative assessment consisting of 10 tools by the following formula (case I) [Mahmudov N., 2012].

$$K(B) SQ = N_1(S_{11} + S_{12}) + N_2(S_{21} + S_{22} + S_{23}) + N_3(S_{31} + S_{32} + S_{33}) + N_4(S_{41} + S_{42})$$

However, Level I or Level IV assignments may not be selected for some of the sub-content standards implemented during the development of Level I – IV assessment tools in a 2: 3: 3: 2 ratio of 10 tasks. The trainee, on the other hand, may not be able to complete Level II and Level III assignments based on that sub-content standard. In this case, the student's level of achievement according to that sub-content standard will not be determined. Therefore, we propose that the number of small (large) summative assessment tools conducted in any educational unit (or semester) is up to 4 times the number of implemented sub-content standards and calculated by the following formula (Case II) [Mahmudov N., 2016].

$$K(B) SQ = p/q \cdot 100 \cdot \{N_1(S_{11} + S_{12} + S_{13} + S_{14}) + N_2(S_{21} + S_{22} + S_{23} + S_{24}) + N_3(S_{31} + S_{32} + S_{33} + S_{34}) + N_4(S_{41} + S_{42} + S_{43} + S_{44})\}$$

və ya

$$K(B)SQ(m, r) = \frac{p}{q} 100 \cdot \sum_{m=1, r=1}^4 N_m S_{mr}$$

Here $K(B)SQ$ small (large) summative assessment;

N_m - weight ratio of vehicles according to the degree of difficulty (m level);

$N_m = m$ ($m = 1, 2, 3, 4$) values;

S_{mr} - evaluation points of means depending on the number of answers ($S_{mr} = 0, 1, 2$; if the tool has 3 answers, $S_{mr} = 0, 1, 2, 3, 4$ if the answer is 5);

r - number of tools on levels ($r = 1, 2, 3, 4$);

p - the score of the student;

q - indicates the total score.

Example: for each of the 3 sub-content standards implemented in the educational unit, at the I-IV levels, the student was offered 12 tasks to conduct the $K(B)SQ$. The student, on the other hand, solved some of the tasks at different levels correctly, some of them incompletely, and some of them either completely or incorrectly.

The considerations we propose above are given in the table below:

Schedule 1

Points according to the solution level (answers) of the assessment tool	Implemented sub-content standards											
	1.1.1			1.1.2				1.1.3				
	Sub-content standards assessment tools (by levels)											
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
A) 4 points , 100% correct solution (correct answer)	+				+							+
B) 3 points , 75% correct solution (correct answer)		+				+						
C) 2 points , 50% correct solution (semi-correct answer)			+				+				+	
D) 1 point , 25% correct solution (correct answer)								+		+		
E) 0 points , 100% error (unspecified answer)				+					+			

It can be seen from the table that out of 12 proposed tasks, the student solved only 3 (100%), 2 (75%), 3 (50%), 2 (25%) correctly, and 2 100% did not solve.

When assessing a student's level of achievement, the educator took into account only the number of completely solved tools and therefore rated it with 2 (two) (because 3 tasks make up 25% of 12 tasks, which is less than 40%) [Temporary Instruction on school assessment in secondary schools., 2013].

Now let's evaluate the level of achievement of the student, taking into account the data given in the table above, on the basis of the proposed formula. First of all, let's calculate the score of the student. Obviously, he scored 58 points: $(1 \cdot (4+4+0) + 2 \cdot (3+3+0) + 3 \cdot (2+2+2) + 4 \cdot (0+1+4)) = 1 \cdot 8 + 2 \cdot 6 + 3 \cdot 6 + 4 \cdot 5 = 58$. If the student correctly solves each of the 12 assessment tools proposed **120, (=1 · (4+4+4) + 2 · (4+4+4) + 3 · (4+4+4) + 4 · (4+4+4))** will collect points. Since the student's 58 points accounted for **48, 3%-** ($30\% < 48,3\% \leq 60\%$) of the maximum 120 points, his / her achievement level should be assessed with a "3" (three) grade, not a "2" (two) grade. can be considered more accurate [Mahmudov N., 2012., Temporary Instruction on school assessment in secondary schools., 2013].

Thus, based on many years of school experience, we can say that the assessment of a student's level of achievement, depending on the level of problem-solving, is based on the table proposed above:

- a) develops a positive attitude, gives him an incentive to improve his level of education;
- b) allows the educator to properly assess the learner's level of ability (what, why, at what level, whether he or she knows or applies it, and to assign an individual approach to that level);
- c) instructs supervisors to properly supervise the activities of the educator and students.

Conclusion

From the above, we conclude that the assessment of summative assessment tools in the proposed format - taking into account the level of problem-solving, based on the data in the table, gives grounds to say that the student's skill level is taken into account, the assessment is fair. Fair assessment motivates students to study and creates a positive attitude. If these proposals are taken into account, an objective and accurate assessment of student's achievements, as well as a multi-point (100, etc.) system of assessment is provided, which serves to assess the level of achievement of graduates of secondary schools in accordance with international standards.

Relevance of the article The problem of correctly assessing the level of achievement of students has always been relevant and is still relevant today. This

.....
article is devoted to the consideration of semi-correct (incomplete) correct solutions (based on the given norms), as well as the level of solution of their assessment tools in the assessment of the level of achievement of students.

The scientific novelty of the article examines the objective assessment of the student's level of achievement, taking into account all the nuances of his skill level, depending on the level of the task, and makes suggestions.

Proper assessment of the student's work motivates him to study.

The practical importance of the article the teacher who reads the article acquires the skills to provide an objective assessment of the student's current level of achievement in each sub-content standard, and his / her level of professionalism increases.

References

1. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. (2009). Bakı.
2. İbtidai təhsil səviyyəsində məktəbdaxili qiymətləndirmənin aparılması Qaydaları. (2011). Bakı.
3. Ümumtəhsil məktəblərində məktəbdaxili qiymətləndirmənin aparılması barədə Təlimat. (2012). Bakı.
4. Ümumtəhsil məktəblərində məktəbdaxili qiymətləndirmənin aparılmasına dair müvəqqəti Təlimat. (2013). Bakı.
5. Mehrabov A., Cavadov İ. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində monitoring və qiymətləndirmə. Bakı.
6. Mahmudov N., Əliyeva İ. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatdan yeni məktəbdaxili qiymətləndirmə sistemi haqqında. Bakı, "Fizika, riyaziyyat və informatikanın tədrisi", № 4.
7. Qiymətləndirmə vasitələri. (riyaziyyat, 3-cü sinif). (2013). Bakı.
8. Mahmudov N. (2012). Ümumi təhsil pilləsində qiymətləndirmə. Bakı, "Müəllim".
9. Mahmudov N. (2016). Ümumtəhsil məktəbində sinifdaxili qiymətləndirmə. Bakı, "Müəllim".
10. Mahmudov N., Raziyyəva S. (2017). Təhsilalanın nailiyyət səviyyəsinin qiymətləndirilməsinə yeni yanaşma haqqında mülahizələr. Bakı, "Təhsil", № 11.
11. Otsenivanie uchebnix dostijeniy uchasixsya. (2016). Bişkek, «Bilim».
12. Kriterialnoe otsenivanie uchebnix dostijeniy uchasixsya. (2016). İnformatsiya dlya roditeley. Astana.

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN PRESCHOOL EDUCATION AND ITS MODERN PROBLEMS

Parishan Hasanova

Azerbaijan State Pedagogical University,
Associate Professor of the Department of Preschool
Education Pedagogy, PhD in pedagogy
E-mail: perisanhesenova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5840-5084>

Abstract. The article examines communication as an important problem of modern personality-oriented education. The article shows that the development of modern preschool education is associated with communication in the pedagogical process. The pedagogical education of parents is an important condition for them to have a culture of communication. The article notes that communication with the environment compares us to development in all areas, but this development creates certain problems. Before thinking of ways to solve problems, it is necessary to investigate the causes of their occurrence. The author sees many problems in the incorrect communication between the child-parent-educator-teacher. The article also shows ways to solve communication problems in preschool education.

Keywords: communication, personality-oriented education, modern preschool education, communication difficulties, communication culture, parental cooperation.

To cite this article: Hasanova P. (2022). Pedagogical communication in preschool education and its modern problems. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 47-56.

Article history: received – 05.05.2022; accepted – 17.04.2022.

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİLDƏ PEDAQOJİ ÜNSİYYƏT VƏ ONUN MÜASİR PROBLEMLƏRİ

Pərişan Həsənova

ADPU-nun Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası
kafedrasının dosenti, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

E-mail: perisanhesenova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5840-5084>

Annotasiya. Məqalədə ünsiyyət müasir şəxsiyyətyönümlü təhsilin vacib problemi olaraq araşdırılır. Göstərilir ki, müasir məktəbəqədər təhsilin inkişaf və tərəqqisi pedaqoji prosesdə özünü göstərən ünsiyyətlə bağlıdır. Valideynlərin ünsiyyət mədəniyyətinə malik olmaları üçün onların pedaqoji maarifləndirilməsi mühüm şərtidir. Məqalədə qeyd edilir ki, qlobal aləmlə ünsiyyət bizi bütün sahələrdə inkişafı qarşılaşdırır, ancaq bu inkişaf müəyyən problemlər yaradır. Problemlərin həlli yollarını düşünməzdən əvvəl onların baş vermə səbəblərini araşdırmalıyıq. Müəllif problemlərin çoxunun, əsasən, uşaq – valideyn – tərbiyəçi – müəllim arasında ünsiyyətin düzgün qurulmamasında görür. Məqalədə məktəbəqədər təhsildə ünsiyyət problemlərinin həlli yolları da göstərilmişdir.

Açar sözlər: ünsiyyət, şəxsiyyətyönümlü təhsil, müasir məktəbəqədər təhsil, ünsiyyət problemləri, ünsiyyət mədəniyyəti, valideyn əməkdaşlığı.

Məqaləyə istinad: Həsənova P. (2022). Məktəbəqədər təhsildə pedaqoji ünsiyyət və onun müasir problemləri. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 2 (239), səh. 47-56.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 05.05.2022; qəbul edilib – 17.05.2022.

Giriş / Introduction

Təhsilin inkişafı bir sıra amillərlə bağlıdır. Onlardan biri də pedaqoji prosesdə pedaqoji ünsiyyət mədəniyyətinin nəzərə alınmasıdır. Pedaqogikanın inkişaf tarixinə nəzər yetirsək, görürük ki, müxtəlif tarixi dövrlərdə pedaqoji prosesdə ünsiyyətə baxışlar müxtəlif olmuşdur. Təlimin ilkin formalaşdığı quldarlıq dövründə təhsilin məqsədi, hakim dairənin siyasətinə uyğun olaraq, quldarın övladını onun yerinə hakimiyyətə hazırlamaq idi. Bu siyasətə uyğun olaraq, öyrədən öyrənənin qulu idi. Öyrənənə yalnız dövlət siyasətinə uyğun biliklər verilməli idi. Dinin hökmran olduğu orta əsr sxolastik təhsilində öyrədənə öyrənənin arasında münasibətlər öyrənənin itaət göstərməsinə əsaslanırdı. İmperiyalar dövründə isə pedaqoji proses inzibati-amirlik, öyrədənənin tədris prosesində hegemonluğu təbliğ olunurdu, məsələn, I Pyotrün dövründə “Əlifba” dərsliyinin üzərində qırmanc şəkli əks olunmuşdu və şəklın altında belə bir cümlə yazılmışdı: “Bu, zəkaya yol açır”. Dərs prosesində müəllimin yanında qırmanc vuran da olurdu. Belə təhsil mühitində demokratik ünsiyyətdən söhbət gedə bilməzdi. Sovet imperiyası da öz hakimiyyətinin mənafeyinə uyğun təhsil siyasəti yürüdüdü. Pedaqoji prosesdə ünsiyyət inzibati amirlik və avtoritarlığa əsaslanırdı.

Müstəqilliyimiz bərpa olunduqdan sonra azad Azərbaycan dövlətinin demokratiklik və şəxsiyyətyönümlülüyə əsaslanan siyasəti özünü təhsil sahəsində də göstərdi. Müstəqillik illərində qəbul edilmiş təhsil proqramlarında şəxsiyyətyönümlülük və demokratiklik təhsilin prinsipləri kimi qəbul olunmuşdur. Bu prinsiplərə əsaslanan pedaqoji proses də, ünsiyyət də, əlbəttə, avtoritarlıqdan kənar, demokratik formada olacaqdır.

Əsas hissə / Main part

Azərbaycan dövlətinin, təhsilinin ən mühüm vəzifələrindən biri azad cəmiyyətin azad vətəndaşını yetişdirməkdir. Belə vətəndaşın yetişməsi təhsil prosesində baş verir. Azərbaycan xalqı əzəli və əbədi düşmənlərimiz olan ermənilər üzərində tarixi qələbə əldə etdi. Qələbənin səbəblərindən danışarkən ölkə prezidenti, Ali Baş Komandan İlham Əliyev qeyd etmişdir ki, bizə bu tarixi qələbəni yaşadanlar, əsasən, 1992-ci idən sonra böyüyən gənclər oldu. Deməli, demokratik prinsiplərə əsaslanan, müstəqil Azərbaycan təhsili öz bəhrəsini verdi. Bu, həm də xalqın mənafeyini həmişə üstün tutan, qalib Azərbaycan dövlətinin apardığı siyasətin nəticəsidir.

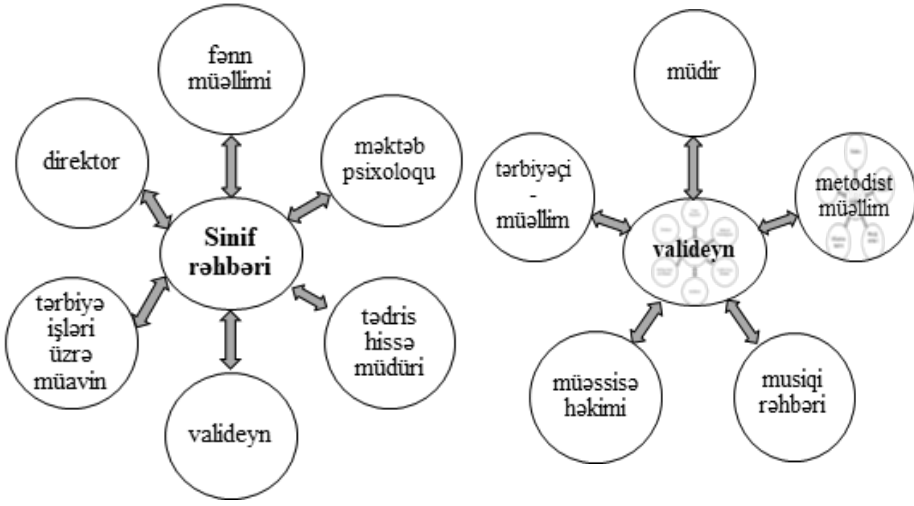
“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununun “Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər” adlı 11-ci maddəsində göstərilir: “11.1.

Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər aşağıdakılardır: 11.1.1. təhsilçilərdə müasir tələblərə və şəraitə uyğunlaşmaq, rəqabət qabiliyyətli olmaq, informasiya cəmiyyətində yaşayıb fəaliyyət göstərmək, ünsiyyət yaratmaq bacarığını formalaşdırmaq” [“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu].

L.S.Vıqotski uşaqlarda ali psixi funksiyaların inkişafını onlarda sosial münasibətlərin və psixikanın inkişafı ilə bağlayırdı [Bure R.S., 2011]. Uşağın qarşılıqlı münasibətləri yaxınları və həmyaşıdları ilə baş tutur ki, bunun da daha çox reallaşdığı məkan ailə və məktəbəqədər təhsil müəssisəsidir. İstər ailə, istərsə də məktəbəqədər müəssisə uşaqların sosiallaşa biləcəkləri ən əlverişli mühitdir. “Uşağın bir fərd və şəxsiyyət kimi inkişafı həmişə onun başqa insanlarla qarşılıqlı münasibətlərinin xarakteri ilə şərtlənir” [Əlizadə H., Mahmudova R., 2013].

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində belə mühiti formalaşdıran və idarə edən tərbiyəçi-müəllim, ailədə isə valideynlərdir. Tərbiyəçi-müəllim və valideyn pedaqoji əməkdaşlığı nə qədər düzgün qurularsa, uşaqların həyatı və təlim fəaliyyəti bir o qədər maraqlı və məzmunlu keçər.

Təhsilin inkişafı pedaqoji prosesdə özünü göstərən ünsiyyətlə bağlıdır, lakin ümumi təhsilin pedaqoji prosesində baş verən ünsiyyət məktəbəqədər təhsildəki ünsiyyətdən fərqlənir. Diqqət edək: əgər sxemlərlə göstərsək, məktəbəqədər təhsildə ünsiyyət prosesinin mərkəzində tərbiyəçi-müəllim və valideynin, ümumi təhsildə isə sinif rəhbərinin dayandığını görürük. Yəni məktəbdə istər valideyn, istər fənn müəllimləri, istərsə də məktəb rəhbərliyinin şagirdlərlə bağlı problemləri sinif rəhbərinin iştirakı ilə araşdırılırsa, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində iyerarxi (qədim yunan dilində *ἱεραρχία* – *ἱερός* “müqəddəs” və *ἀρχή* “idarəetmə”; vəzifələrin bir-birinə tabelilik ardıcılığı ilə düzülməsi deməkdir) quruluş fərqlidir. Burada pedaqoji ünsiyyətin mərkəzində tərbiyəçi-müəllim və valideyn dayanır. Valideyn övladının problemləri ilə əlaqədar istədiyi vaxt təhsil müəssisəsinin istənilən struktur bölmələrinə müraciət edə bilər: tərbiyəçi-müəllimə, məktəbəqədər müəssisənin müdirinə, həkiminə, musiqi rəhbərinə və b. Belə ünsiyyət forması məktəbəqədər müəssisədə çalışan hər bir tərbiyəçi-müəllimdə və valideyndə yüksək ünsiyyət mədəniyyəti və məsuliyyətinin olmasını tələb edir.



Valideynin ünsiyyət mədəniyyətinin inkişaf etdirilməsi üçün onun pedaqoji maarifləndirilməsi mühüm şərtidir. Valideyn bilməlidir ki, hər hansı bir problemi tərbiyəçi ilə araşdırmaq olar. O, zəruri hallarda rəhbərliyə müraciət edə bilər. Məsələn, məktəbəqədər yaş dövründə uşaqda qan dövrünü sürətli, qan damarlarının mənəfi geniş olur. Uşağın kiçik ürəyi qanı dövr etdirmək üçün sürətlə vurur. Məktəbəqədər dövrdə şahid olmuşuq ki, bu proseslə bağlı valideynlər təlaşlanır, uşaqlarının ürəyinin xəstə olmasından şübhələnirlər. Bəzən isə uşaqların gözlərində, qulaqlarında problemlərin olması ilə bağlı müraciətlər edirlər. Əslində, bunlar uşaq orqanizminin inkişafında rast gəlinən keçici hallardır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların həyatında müəyyən yaş böhranları vardır: 3 yaş böhranı, 5 yaş böhranı və s. Uşağın yaş böhranlarını normal keçirməsi üçün valideynlərlə pedaqoji ünsiyyətin daha sıx olması vacibdir.

Qlobal dünyaya daxil olarkən biz istənilən sahədə inkişafı qarşılaşırıq. Bəzən bu inkişaf müəyyən problemlər törədir. Çox yerlərdə uşaq reabilitasiya mərkəzləri açılır (iri şəhərlərdə bunların sayı daha çox olur). Autizmlə, hiperaktiv, infantil uşaqların sayı günü-gündən artır. AR Təhsil Nazirliyində bu problemlərin həlli məqsədi ilə inklüziv təhsilə daha çox önəm verilir. Doğrudur, bu, qlobal bir problemdir, lakin problemlərin həlli yollarını düşünməklə yanaşı, onları doğuran səbəblərin araşdırılıb tapılması da aktualdır.

Apađığımız araşdırmalardan bu qənaətə gəlmək olar ki, belə problemlərin başlıca səbəbləri aşağıdakılardır:

1. Uşaqların öz yaxınları ilə ünsiyyətinin az olması. Müasir valideynlərin (xüsusilə anaların) öz karyeralarını düşünmələri, bu sahədə biliklərini artırmaq üçün müxtəlif kurslarda müntəzəm iştirak etmələri və s. problemlər uşaqları

müəyyən müddət, bəzən günlərlə ana ilə ünsiyyətdən məhrum edir. Ana öz işi xatirinə körpə uşağını 2-3 dil bilən, müasir dünyagörüşlü dayənin yanında qoyur və bunu böyük iftixarla ətrafdakı tanışlarına da məsləhət görür, lakin unudur ki, ən yaxşı dayə də valideyni əvəz edə bilməz. Uşaq istənilən halda dayəyə öz doğması kimi baxmır, əgər baxırsa, artıq anasından soyuyur. Uşaq anasının yanında özünü tam təhlükəsizlikdə, əmin və azad hiss edir. Dayə nə qədər mehriban və qayğıkeş olsa da, uşaq onu mütləq mənada yad kimi qəbul edir: lazımı anda istədiyi sözü deyə bilmir, tərəddüd edir, ən yaxşı halda susur. Onun reallaşdırma bilmədiyi arzular avtomatik şəkildə şüuraltına atılır. Uşaq özünə qapanır. Şüuraltı elə bir psixoloji saxlama yeridir ki, orada toplanan problemləri insan ancaq imkan tapanda reallaşdırma bilər (uşaqlıq hissləri 30 yaşda da reallaşa bilər, 60 yaşda da və s.).

Bəzən də bunun əksinə olur. Coşqun sinir tipinə uyğun uşaqlar yaxınları ilə ünsiyyət acılığından hiddətlənir, sanki üsyan edirlər. Bu proses dəfələrlə təkrarlandıqda uşaqda hiperaktivlik əlamətləri özünü göstərir. Bu zaman valideynlər narahat olmağa başlayırlar. Unutmaq olmaz ki, bəzi psixoloji durumlardan geriye dönüş yoxdur. Yəni problemin həlli yollarını düşünməkdənsə, onun yaranmasına yol verməmək daha asandır. Vaxtilə Y.A.Komenski “Ana qucağı məktəbi” əsərində uşağın inkişaf və tərbiyəsində valideynin əvəzsiz rolundan bəhs edirdi.

Bu mövqedən yanaşsaq, Yaponiya təhsilindən bəhrələnmək faydalı olardı. Yaponiyada uşaq beş yaşına qədər valideynin himayəsində olur. L.S.Vıqotski, haqlı olaraq, beş yaşa qədər olan dövrü uşağın “bəşər mədəniyyətinə yiyələnmə dövrü” adlandırır [Vıqotskiy L.S., 2000]. Bu yaş dövründə uşaq öz doğmalarından ailə ənənələrini, milli-mənəvi dəyərləri mənimsəyərsə, onun öz vətəninin, xalqının layiqli vətəndaşı kimi böyüməsinə zəmin yaranar.

Hazırda ailələrdə uşaqlara istədiklərinin hazır şəkildə verilməsi, onların bütün arzularının sözsüz yerinə yetirilməsi, arzuların reallaşdırılması prosesində uşağın iştirak etməməsi onun təfəkkür proseslərinin (analiz, sintez, sistemləşdirmə, konkretləşdirmə və s.) formalaşmasına və əlaqəliliyinə şərait yaratmır, uşaq sərbəst şəkildə əqli nəticəyə gələ bilmir, nəticədə, uşaq gələcək həyata düzgün hazırlanmır. Valideynlərin öz uşaqlarını yaş səviyyələrindən yuxarı elmi biliklər əldə etmələrinə təhrik etmələri, onları müxtəlif kurslara göndərməklə həddən artıq zehni yükə salmaları onların uşaqlıqlarını əlindən alır (belə uşaqlar hər şeyi bildikləri qənaətində olurlar, hər şeyə birinci cavab vermək istəyir, birinci cavab vermək imkanından məhrum olduqda etiraz edir, ağlayırlar və s.). Belə uşaqlar I sinfə gedəndə müəllimin öyrətdikləri onlar üçün yeni olmur, məktəb onlar üçün maraqlı olmur, nəhayət, öyrənməyi öyrənə bilmirlər. Bunun nəticəsində yuxarı siniflərə keçdikcə onlar üçün yeni olan bilikləri öyrənməyin yollarını bilmirlər, buna görə də məktəbə getmək onlara mənasız görünür. Onların öz uşaq aləminə uyğun fəaliyyət göstərmələri, öz oyuncaqlarını özlərinin düzəltmələri, həmyaşid-

Məktəbəqədər təhsildə pedaqoji ünsiyyət və onun müasir problemləri

.....
 ları ilə ünsiyyət saxlamaları onlara xüsusi zövq verir.

Yaponiyada uşaqların məktəbəqədər təhsilə cəlb olunmaları könüllülük prinsipinə əsaslanır. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların təlim-tərbiyəsi üçün nəzərdə tutulmuş müvafiq proqramlar vasitəsi ilə tədris aparılır. Məktəbəqədər təhsil uşağın həyatı boyu təlimin formalaşmasında əsas rol oynadığı üçün bu təhsil pilləsi ən mühüm mərhələ hesab olunur. Bu baxımdan ölkədə hər bir uşağın keyfiyyətli məktəbəqədər təhsillə təmin olunması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. “Ölkədə həm dövlət, həm də özəl uşaq bağçaları mövcuddur. Məktəblər məktəbəqədər müəssisələrlə yaxından əməkdaşlıq edir. Onu da qeyd edək ki, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində 6 yaşa qədər 1 636 336 uşağın təlim-tərbiyəsi ilə 110 692 müəllim məşğul olur” [Bəşarət Məmmədov., Ramil Hüseynov., 2011].

Yaponiyada məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin yuxarı yaş qruplarında dayə yoxdur. Uşaqlar tərbiyəçi-müəllimin iştirakı ilə öz ehtiyaclarını özləri ödəyir, lazımı olan didaktik materialların və oyuncaqların əksəriyyətini özləri hazırlayır, qrup otağının və qrupa məxsus həyətyanı sahənin təmizliyi ilə özləri məşğul olurlar.

ADPU-nun məktəbəqədər təlim və tərbiyə ixtisasında təhsil alan axırıncı kurs tələbələri pedaqoji təcrübələrini məktəbəqədər təhsil müəssisələrində keçirlər. Tələbələri məktəbəqədər müəssisələrə təcrübəyə apararkən, bir metodist kimi, səhər qəbulunda valideynlərlə belə bir sorğu apardım: sabah bağçanın dalandarı işə gəlməyəcək. Olarmı ki, sizin uşaqlarınızla birlikdə bağçanın həyatında təmizlik işləri aparaq? Valideynlərin heç biri razı olmadı. Onlar mənə uşaqlarının bu müəssisəyə deyib-gülmək, oynamaq, təhsil almaq üçün gəldiklərini xatırlatdılar. Onlara belə əməkdə iştirak edərkən uşaqların həyatı bacarıqlara yiyələnmə biləcəklərini, onsuz da onların bu işləri gələcəkdə yerinə yetirməli olacaqlarını, onları belə işlərə indidən alışdırmağın faydalarından danışdıqdan sonra valideynlərin bu problemlə bağlı fikirlərində yumşalma hiss olunmağa başladı.

Müasir dövrdə dünyaya inteqrasiya təhsilə yeni münasibət, yeni düşüncə ilə yanaşmağı tələb edir. Buna isə pedaqoji prosesin iştirakçıları arasında sıx, işgüzar ünsiyyətin olması və pedaqoji maarifləndirmə işlərinin gücləndirilməsi sayəsində nail olmaq olar, çünki “... cəmiyyətin inkişafının müasir dövərində uşağın sosial aləmə inteqrasiyası, müvafiq sosial aləmdə özünü adekvat aparmaq bacarığı, özünün və başqalarının şəxsiyyətinə dəyər verməsi, cəmiyyətin mədəni ənənələrinə uyğun dünyada baş verən proseslərə özünün hiss və münasibətlərini ifadə etməsi mühüm problemlər olaraq qalır” [Solqalova E.V., 2015].

Təhsil sahəsində çalışan təcrübəli alimlərin və tanınmış mütəxəssislərin rayonlara ezam olunması, təhsil müəssisələrində müəllimlərlə bu sahədə pedaqoji maarifləndirmə işlərinin aparılması təhsil sisteminə böyük faydalar verə bilər.

Bununla bərabər, uşaqların sağlam böyümələri və sosiallaşmaları üçün pe-

daqoji prosesdə tərbiyəçi-müəllim və uşaq, tərbiyəçi-müəllim və valideyn ünsiyyəti demokratik üslubda, şəxsiyyətyönümlülük prinsiplərinə əsaslanaraq qurulmalıdır. Hazırda məktəbəqədər təhsil müəssisələri öz fəaliyyətlərini “Məktəbəqədər təhsil proqramı”na (2012) uyğun olaraq qurur, lakin müasir valideynlərin dünyagörüşünün həddən artıq yüksək olması ilə uşaqların inkişafı və təhsili sahəsində pedaqoji biliklərinin az olması arasında böyük ziddiyyətlər vardır.

Məktəbəqədər təhsil müəssisəsində tərbiyəçi işləyərkən belə bir problemlə üzləşdim: valideynlərdən biri ingilis dili müəllimi idi. Çox iddialı bir xanım idi. Uşaq bağçasında hər şeyə etiraz edir, öz bildiklərini etmək ona xoş gəlirdi. Ayaqqabı ilə qrup otağına daxil olmaq istəyir, uşaqlarla qeyri-etik davranır, uşağını da o tərzdə davranmağa təhrik edirdi. Uşağı etiraz edəndə onu öz yoldaşları arasında təhqir etməkdən belə çəkinmirdi. Bu valideyn həmişə problemlər yaradırdı. Çox düşünəndən sonra həmin valideynlə belə bir söhbət apardım: iki gün onu təriflədim, necə yüksək səviyyəli, savadlı və alicənab bir xanım olduğuna onu inandırdım və bildirdim ki, biz ondan çox şey öyrənməliyik. Onu inandırdıqdan sonra təklif etdim ki, gəlib bir gün qrupda tərbiyəçilik etsin, biz də ondan bəhrələnək. O, tərəddüd edəndə onun yanında olacağımı bildirdim və söz verdim ki, ona kömək edəcəyəm. Ertəsi gün o, söz verdiyi kimi, gəlib tərbiyəçi-müəllim kimi işə başladı. Uşaqları qəbul etdi, onlarla fəaliyyətə başladı (ancaq məşğələləri mən keçirdim). Valideyn heç üç saat işləyə bilmədi və bildirdi: “Məni bağışlayın. Bu iş nə qədər çətin imiş, mən heç öz uşağımı yaxşı tanımırmışam – çox şıltaq, tərs bir uşaq imiş. Xahiş edirəm, məni bağışlayın”. Dedim ki, ağıllı, təhsilli, ziyalı bir xanımsınız, lakin valideyn kimi təcrübəniz yoxdur. Uşaq psixologiyasından, uşaqla münasibət qurmaq yollarından xəbərsizsiniz. Belə görürəm ki, uşağımızı heç özünüz böyütməmişiniz (etiraf etdi ki, anadan olandan sonra uşağa anası, sonra isə dayə baxıb).

Böyük pedaqog Yanuş Korçak deyirdi: “Uşaq – gələcək həyata hazırlıq deyil, uşaq – həyatın özüdür”. O öyrədirdi ki, pedaqogika yalnız uşaqlar və onların tərbiyəsi haqqında elm deyil, o həm də insan haqqında elmdir. “Onun uşaqların tərbiyəsi ilə bağlı pedaqoji düşüncələri bu gün də pedaqoji ictimaiyyət tərəfindən mühüm mənbə kimi qəbul olunur” [Mikayılı B., 2020].

Nəticə / Conclusion

Göründüyü kimi, bir çox valideynlər həyat haqqında geniş dünyagörüşünə malik olduqlarını zənn edir və onlarda özünə əminlik yaranır. Belə valideynlərlə əməkdaşlıq edərkən tərbiyəçi-müəllim onlara maraqlandıqları müəyyən problemlərlə bağlı dəqiq elmi məlumatlar versə də, (bu problemlər, əsasən, psixoloji aspektdə olur) valideynlərin bir çoxu ona inanmır, bəzən şübhə ilə yanaşır, psixo-

Məktəbəqədər təhsildə pedaqoji ünsiyyət və onun müasir problemləri

loqa müraciət etməli olurlar. Bu nəticəyə gəlirik ki, artıq məktəbəqədər təhsil müəssisələrində də psixoloq ştatının olması vacibdir. Bir halda ki, hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar vardır və onların normal uşaqlarla bir yerdə təhsil almaları qanuniləşdirilir, o zaman məktəbəqədər təhsil müəssisələrində psixoloqlar da çalışmalıdırlar. Bu, tərbiyəçi – müəllim – uşaq münasibətlərinin və eləcə də tərbiyəçi – müəllim – valideyn ünsiyyətinin demokratik əsaslarla həyata keçirilməsinə kömək edə bilər.

Məqalənin aktuallığı. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların normal sosiallaşmasının onların həmyaşlıqları və böyüklərlə ünsiyyətindən asılılığı aktual problemdir. Bu problem müasir dövrün ən vacib problemlərindən biri kimi araşdırılır, çünki hələ müstəqil həyat təcrübəsinə malik olmayan uşaq yaşadığı ailə və təhsil aldığı mühitdə formalaşır, mənəvi dəyərlər əldə edir. Doğrudan da, uşaqların şəxsiyyət kimi formalaşmasında ünsiyyətin rolu böyükdür. Ona görə də məktəbəqədər müəssisədə tərbiyəçi-müəllim və uşaq ünsiyyəti diqqətlə araşdırılmalı və nəzarətdə saxlanılmalıdır.

Məqalənin elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, burada məktəbəqədər yaşlı uşaqların hərtərəfli inkişafına, bütün həyatı boyu ona lazım olacaq sosial kompetensiyaların formalaşmasına təsir edən yeni texnologiyaların, pedaqoji prosesdə ünsiyyətin elmi əsasları verilmişdir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, irəli sürülən ideya və təkliflərdən, həmçinin uşaqların yaşadıkları ünsiyyət çətinlikləri və onların aradan qaldırılması yollarından məktəbəqədər təhsil işçiləri, pedaqoq-müəllimlər və məktəbəqədər tərbiyə sahəsində təhsil alan bakalavrlar bəhrələyə bilərlər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / Referenses

1. “Məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin nümunəvi Nizamnaməsi” (2012). AR-nın Nazirlər Kabineti, qərar № 218, Bakı, 2 oktyabr.
2. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009). Bakı, “Hüquq ədəbiyyatı”.
3. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). Bakı.
4. Əlizadə H., Mahmudova R. (2013). Sosial pedaqogika (dərslük). Bakı.
5. Həsənova P. (2017). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların sosial-mənəvi inkişafı. Bakı.
6. Kərimov Y. (2002). Uşaq məktəbə gedir. Bakı.
7. Məktəbəhazırlıq qruplarında işin təşkili metodikası. (2017). Bakı.

8. Məmmədov Bəşarət, Hüseynov Ramil. (2011). Yaponiyanın təhsil sistemi. Arxivləşdirilib 2014-09-09 at the Wayback Machine (Yazının hazırlanmasında Yaponiyanın Təhsil, Mədəniyyət, İdman, Elm, Texnologiya Nazirliyinin rəsmi materiallarından istifadə olunub.), “Azərbaycan müəllimi”, 29.04.2011, № 16.
9. Mikayılı Böyükağa. (2020). Yanuş Korçak. Bakı, “Elm və təhsil”.
10. Uşağınızın dünyasına bələdsinizmi? (tərtib edən Böyükağa Mikayılı). (2008). Bakı, s.46.
11. Bure R.S. (2011). “Sotsialno-nravstvennoye vospitaniye doshkolnikov. Metodicheskoye posobiye”. Moskva, s. 33, (63s.) .
12. Vıqotskiy L.S. (2000). Psixolojiya. Moskva, “Aprel press”, “EKSMO-press”, 106 s.
13. Elkonin D.B. (2004). Detskaya psixolojiya. Moskva, “Akademiya”, 384 s.
14. Slastenin V.A. (2002). Pedaqogika. Moskva, “Akademiya”, s.32.
15. Solqalova E.V. (2015). Rol detskoqo sada v protsesse sotsializatsii lichnosti. [Tekst]. Problemi i perspektivi razvitiya obrazovaniya: materialı VI mejdunar. nauch. konf. Perm, “Merkuriy”, s.122-124.

CORRECTIVE TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION APPLICATION IN PRESCHOOL GROUPS

Kifayat Mammadova

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan,
Chief Specialist of the Department of Preschool Education Development
E-mail: kifayet.memmedova.1977@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1360-5909>

Abstract. The article discusses the impact of the use of inclusive education correctional technologies in pre-school groups on the active participation of each child with disabilities in learning, communication with peers, independent demonstration of knowledge and skills, independent activity, physical and psychological development of children. At the same time, the interaction of teacher and parent in the organization of this work, the organization of work in parallel with the family, parental education, games to be applied in this direction, the application of other strategic technologies are widely discussed.

Keywords: school preparation group, inclusive education, individual plan, correction, psychophysical development, knowledge, skills, technology, game, teacher, child, parent.

To cite this article: Mammadova K. (2022) Corrective technologies of inclusive education application in preschool groups. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol 239, Issue II, pp. 57-69.

Article history: received – 20.04.2022; accepted – 11.05.2022.

İNKLÜZİV TƏHSİLİN MƏKTƏBƏHAZIRLIQ QRUPLARINDA TƏTBİQİ

Kifayət Məmmədova

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu,
Məktəbəqədər təhsilin inkişafı şöbəsinin baş mütəxəssisi
E-mail: kifayet.memmedova.1977@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1360-5909>

Annotasiya. Məqalədə məktəbəhazırlıq qruplarında inklüziv təhsildə tətbiq olunan korreksiyaedici texnologiyaların tətbiqindən, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların fiziki və psixoloji inkişafına, ünsiyyət qurma bacarıqlarının formalaşdırılmasına, bilik və bacarıqlarını özünəməxsus tərzdə nümayiş etdirmələrinə, müstəqil fəaliyyət göstərmələrinə təsir imkanlarından danışılır. Eyni zamanda, bu işin ailə ilə paralel şəkildə təşkilindən, tərbiyəçi-müəllim və valideynlərin qarşılıqlı əməkdaşlığından, valideynlərin maarifləndirilməsindən, bu istiqamətdə müxtəlif oyunların, digər təlim texnologiyalarının tətbiqi yollarından geniş şəkildə bəhs olunur. Həmçinin qeyd olunur ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların inkişafında korreksiyaedici texnologiyaların böyük rolu vardır.

Açar sözlər: məktəbəhazırlıq qrupu, inklüziv təhsil, fərdi plan, korreksiya edici texnologiyalar, psixofiziki inkişaf, bilik və bacarıqlar, oyunlar, tərbiyəçi-müəllim, valideyn.

Məqaləyə istinad: Məmmədova K. (2022). Inklüziv təhsilin məktəbəhazırlıq qruplarında tətbiqi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (239), səh. 57-69.

Məqalə tarixəsi: göndərilib – 20.04.2022; qəbul edilib – 11.05.2022

Giriş / Introduction

Azərbaycanda məktəbəqədər təhsilin modernləşdirilməsinə istiqamətlənmiş təhsil siyasəti təhsilin əsas keyfiyyət göstəricilərindən biri kimi məktəbəqədər yaşlı uşaqların şəxsiyyətinin formalaşmasında, gələcək məktəb həyatına hazırlanmalarında təkanverici rol oynayır. Məktəbəqədər təhsil sahəsində müasir tələblərə uyğun olaraq aparılan islahatların uşaqların fiziki və əqli inkişafına, mənəvi rifahına, ehtiyac və tələblərinin təminatına xidmət etməsi özünü sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların təhsil hüquqlarının qorunması və həyata keçirilməsi məqsədi ilə inklüziv təhsilə keçid istiqamətində əldə olunmuş nailiyyətlərdə bir daha aydın şəkildə göstərir. Respublikamızda uşaqların hüquqlarının beynəlxalq səviyyədə qorunması, təhsilə yiyələnmələrində bərabər hüquqlarının təmin edilməsi istiqamətində aparılan təqdirəlayiq işlər uşaq hüquqlarının qorunmasını beynəlxalq səviyyədə əks etdirən BMT Baş Assambleyasının 44/25 sayılı qətnaməsi ilə 20 noyabr, 1989-cu ildə qəbul edilmiş və 2 sentyabr, 1990-cı ildə qüvvəyə minmiş “Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya”ya əsaslanmışdır. Konvensiyanın 23-cü maddəsinin 1-ci bəndində deyilir: “1. İştirakçı dövlətlər təsdiq edirlər ki, əqli və ya fiziki çatışmazlığı olan uşaq onun ləyaqətini təmin edən, özünə inamını artıran və cəmiyyət həyatında fəal iştirakını asanlaşdıran şəraitdə tam dəyərli və ləyaqətli həyat sürməlidir”. Uşaq hüquqlarının beynəlxalq səviyyədə qorunmasını yüksək dəyərləndirən Ulu öndər Heydər Əliyevin təşəbbüsü ilə respublikamız 1992-ci ildə BMT-nin “Uşaq hüquqları haqqında” Konvensiyasına qoşulmuş, 1998-ci ildə isə BMT-nin “Uşaq hüquqları haqqında” Konvensiyasının müddəalarını özündə əks etdirən “Uşaq hüquqları haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu qəbul edilmişdir.

Əsas hissə / Main part

Respublikamızda “Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili ilə əlaqədar İnkişaf Proqramı” 2005–2009-cu illərdə AR Təhsil Nazirliyi tərəfindən həyata keçirilmiş və uşaqların sosial müdafiəsinin gücləndirilməsi ilə bağlı respublikanın bütün təhsil müəssisələrində uşaqlar üçün bərabər imkanların yaradılması, sağlam və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların birgə təhsilinin təşkili, əlil uşaqlara tolerant və bərabərhüquqlu yanaşılması və beləliklə, inklüziv təlimə keçidin reallaşdırılması proqramının əsas məqsədi kimi qarşıya qoyulmuşdur. Təbii ki, proqramda nəzərdə tutulmuş əsas məqsədlər bu illər ərzində yüksək səviyyədə reallaşdırılmış, təhsilin bu istiqamətində xeyli nailiyyətlər əldə olunmuş, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların

məktəbəqədər təhsilə cəlb edilməsi, eyni zamanda, onlar üçün inşa edilmiş xüsusi təhsil müəssisələrinin dünya standartlarına uyğunlaşdırılması və müasir avadanlıqlarla təchiz olunması istiqamətində bir çox işlər görülmüşdür. Prezident İlham Əliyevin 14 aprel, 2017-ci il tarixində imzaladığı “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununun 3-cü maddəsində “3.0.6. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilinin təşkili” [“Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu., 2017], Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2018-ci il, 26 fevral tarixli “Sağlamlıq imkanları məhdud olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların təhsilinin dövlət standartları”nın təsdiq edilməsi haqqında qərarında “1.3.3. uşaqlarda mövcud nitq, motorika, sensor və davranış pozulmalarının aradan qaldırılması ilə yanaşı, onlarda psixi funksiyaların formalaşdırılması, həyati təcrübənin genişləndirilməsi və ətraf aləm haqqında biliklərin mənimsənilməsi məqsədi ilə korreksiyaedici təlim-tərbiyənin təşkil edilməsi” [Sağlamlıq imkanları məhdud olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların təhsilinin dövlət standartları., 2018], 8 avqust, 2019-cu il tarixli “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”nın təsdiq edilməsi haqqında Qərarının 6.2.6, 8.1.2. və 8.1.3. bəndlərində “6.2.6. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işləmək bacarığı (müvafiq mütəxəssislər – loqoped, surdoloq tərəfindən korreksiyaedici və psixoloji dəstək)”, 8.1.2. Uşaqların bərabər inkişafının təmin edilməsi”, “8.1.3. Sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarla müvafiq korreksiya işinin təşkili”nin) [Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı., 2019] qeyd olunması da bir daha respublikamızda sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların məktəbəqədər təhsillə təmin edilməsinə təkan verdi. Bu baxımdan respublikamızın orta ümumtəhsil məktəblərinin nəzdində fəaliyyət göstərən məktəbhazırlıq qruplarında çalışan müəllimlərin, eyni zamanda müvafiq mütəxəssislərin sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarla işlərini bu qanun və qərarlardan irəli gələn tələblər əsasında təşkil etmələri işin səmərəliliyinə xidmət edir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu sahədə təlim uşaqyönümlü və inkişafyönümlü prinsiplərə uyğun olan innovativ strategiyalar əsasında təşkil olunur. Buna baxmayaraq, bəzi valideynlər müəllimlərin sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlara daha çox vaxt sərf edib, digər uşaqlara lazımı qədər diqqət ayırmayacaqlarından narahatlıq hissi keçirirlər, lakin dünya təcrübələrinə əsaslanan araşdırmalar göstərir ki, belə yanaşmalar narahatlığa əsas vermir. Məsələn, İngiltərədə problemlə bağlı aparılan tədqiqatlar göstərmişdir ki, inklüziv qruplardakı uşaqlar, digər qruplarla müqayisədə, daha yüksək nəticələr göstərilir. Nəzərə almaq lazımdır ki, burada əldə olunan nailiyyətlər həm sağlam, həm də xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların nəticələrini əhatə edir. Bütün bunların valideynlərə izah olunmasının ən səmərəli yolu isə onlarla bu istiqamətdə aparılan müntəzəm marifləndirmə işinin praktik tövsiyələr əsasında təşkilini həyata keçirməkdir. Bu

baxımdan, müəllimlərin daim yeniliklər axtarışında olmaları, bu istiqamətdə biliklərini və təcrübələrini artırmaları əsas şərtlərdəndir.

“Sağlamlıq imkanları məhdud olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların psixoloji və fiziki inkişafında müşahidə olunan pozulmalar aşağıdakı kateqoriyalara bölünür:

– eşitmə qüsurları (müəyyən zədələnmələr səbəbindən eşitmə analizatorlarının pozulması);

– görmə qüsurları (vizual analizatorların zəifliyi);

– nitq qüsurları;

– dayaq-hərəkət sisteminin pozulmaları;

– kəllə-beyin zədələri (əqli funksiyaların pozulmaları);

– emosional-iradi pozulmalar (qeyri-adekvat davranış);

– kompleks pozulmalar (bir neçə qüsurun mövcudluğu, məsələn, serebral ifliclə yanaşı, eşitmə qüsurlarının olması və s.)”¹.

Təbii ki, qeyd olunan kateqoriyaların ağır dərəcələrinin mövcud olduğu uşaqlar xüsusi məktəblərdə, qismən yüngül dərəcəli uşaqlar isə məktəbhazırlıq qruplarında digər uşaqlarla birlikdə təhsil alırlar. Məktəbhazırlıq qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarla iş zamanı valideynlərin tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən “ünsiyyət, dəstək və maarifləndirmə”yə [Cəfərova L., Qasımova A., Rəsulova İ., Əzimzadə A., Ələkbərov F., Həsənova T., 2021] cəlb olunmaları nəticəsində valideynlərin əməkdaşlıq, məlumatın verilməsi, resurslar vasitəsi ilə övladlarının sağlamlıqları haqqında tərbiyəçi-müəllimləri məlumatlandırmaqları, bununla yanaşı müvafiq mütəxəssislərdən və s. alınan informasiyalar uşaqların psixi inkişafının, bilik və bacarıqlara yiyələnmə səviyyəsinin müəyyənəndirilməsinə zəmin yaradır. Təbii ki, uşaqlarla bu istiqamətdə qısa müddət ərzində aparılan ilkin işin təlimə başlamazdan əvvəl psixoloq, digər müvafiq mütəxəssislər, eyni zamanda tərbiyəçi-müəllim tərəfindən həyata keçirilməsi uşağın fərdi potensialına uyğun cari təlim planının hazırlanmasına, kurikulumun tələblərinə uyğun plan əsasında aparılan işin ilkin və sonda əldə olunmuş nəticələrinin fərqi görməyə imkan verir. Belə ki, diaqnostik dəyərləndirmə prosesində tərbiyəçi-müəllim uşağın inkişafı ilə bağlı topladığı meyarlara, həmçinin məşğələdəki müşahidələrinə əsasən, uşağın öyrənmə imkanlarındakı çətinlikləri müəyyən edərək, bu istiqamətdə apardığı işi uşağın öyrənməyə olan tələb və ehtiyaclarının təmin olunmasına uyğun təşkil edir. Bunlarla yanaşı, uşağın bilik və bacarıqlara yiyələnmə ehtiyaclarında yaranmış boşluqların təmin edilməsi üçün onun nailiyyətlərinin müntəzəm olaraq müşahidə, müsahibə, müəyyən tapşırıqlar

1 «Интегрированное и инклюзивное образование для ребенка с ограниченными возможностями здоровья» выступление на городском фестивале «Калейдоскоп социально-педагогических инноваций» 27 августа 2015 года в МОУ СОШ № 4. ст.2.

və s. vasitəsi ilə formativ qiymətləndirilməsi uşağın inkişafındakı irəliləmə və geriləmələrin ölçülməsini şəffaflaşdıraraq, əldə olunmuş nəticələr əsasında müəllimin fərdi planda qarşısına qoyduğu məqsədlərdə, nəzərdə tutduğu vaxtlarda və s. müəyyən dəyişikliklər etməsinə şərait yaradır. İşin belə sistemli təşkili uşağın təlimə olan ehtiyac və tələbatının ödənilməsinin inkişaf dinamikasını alqoritmik olaraq, summativ xarakterli yekun hesabatda əks etdirir ki, bunun da əsasında həm valideyn, həm də hesabatın təqdim olunacağı ibtidai sinif müəllimi uşaqdan gözlənilən nəticələrə hansı səviyyədə nail olması ilə, yaxud qeyd olunan tövsiyələrlə tanış olaraq, işlərini bunların əsasında təşkil edirlər. Unutmaq olmaz ki, uşaqlarla bu istiqamətdə aparılan işin səmərəli və davamlı olmasına müəllimin birtərəfli fəaliyyəti ilə deyil, müəllim – uşaq – valideyn əməkdaşlığının paralel təşkili ilə nail olunur.

Məktəbəhazırlıq qruplarında aparılan təcrübələr zamanı sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların bir çoxunda müşahidə edilən tez həyəcanlanma, yaxud müxtəlif nevroz hallarının və s. korreksiyasına başlayarkən aşağıdakı səbəblərin əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi zəruridir:

- uşaqla müsahibə aparılması;
- uşağın müsbət əhvali-ruhiyyəsinə mane olan səbəblərin müəyyənləşdirilməsi;
- uşağın psixofiziki inkişafındakı problemlərin ilkin təzahürləri, ailədə onun sağlamlığına uyğun şəraitin olub-olmaması ilə bağlı konfidensiallıq əsasında (məxfilik gözlənilməklə) valideynlərlə fərdi söhbətlərin təşkili;
- uşaqla aparılan işin onun bilik və bacarıqlarının səviyyəsinə uyğun tələblər əsasında təşkil olunmasının müəyyənləşdirilməsi.

Problemlə bağlı məktəbəhazırlıq qrupunda müəllimin, psixoloqun, loqopedin, yaxud məktəbdən kənar xüsusi xidmət müəssisələrindəki mütəxəssislərin və b. apardığı işlə ailədə aparılan iş arasındakı qeyri-adekvatlıq bir çox hallarda ailədə uşaqla işin düzgün qurulmaması, valideynlərin uşaqla qarşılıqlı ünsiyyətinin zəifliyi, uşağın gündəlik rejim qaydalarının pozulması, televizor, kompüter, planşet, mobil telefonla gün ərzində həddindən artıq təmasda olması, yaxud hansısa xoşagəlməz təəssüratlarla yüklənməsi və s. səbəblərlə özünü göstərir. Göründüyü kimi, səbəblər yalnız təhsil müəssisələri ilə ailənin işində paralelliyn olmaması və böyüklərin bu işdə diqqətsizliyindən yaranır. Buna görə də əsas texnoloji yanaşmalardan hesab olunan ailələrlə əməkdaşlıq düzgün və vaxtında təşkil edilməli, bu kimi problemlərin zamanında aradan qaldırılmasına nail olunmalıdır. Bu baxımdan, valideynləri müntəzəm olaraq maarifləndirmək, söhbətlər aparmaq, onları uşağın gündəlik həyatında uyğunsuz dəyişikliklər etməkdən, yaşına və sağlamlığına uyğun olmayan informasiyalarla yükləməkdən çəkinmək, uşağın rejim qaydalarına əməl etmək və s. məsələlər barədə maarifləndirmək vacibdir.

Məktəbhazırlıq qrupunda sağlamlıq imkanları məhdud olan, fərdi potensialına uyğun plan əsasında aparılan işin sistemliliyinə uyğunlaşmış uşaq ailədə bu işin davamlılığını görmədikdə onun fiziki və idraki cəhətdən inkişafında müəyyən geriləmələr, aqressivlik, özünə inamsızlıq və s. yaranır. Buna görə də müəllimlər valideynlərlə müntəzəm surətdə qarşılıqlı əməkdaşlıq etməli, bu mövzularda müntəzəm iş aparmalı, təlimlərdə, tədbirlərdə onların iştirakına şərait yaratmalı və beləliklə, uşaqların orqanizmindəki psixofiziki pozulmaların korrektəedici-inkişafetdirici şəraitdə bərpasına birgə nail olmalıdırlar.

Təcrübələr göstərir ki, məktəbhazırlıq qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar materialı qavramaqda, fiziki hərəkətlərin icrasında, kollektiv oyunlar zamanı oyun qaydalarına əməl etməkdə və s. müəyyən çətinliklər çəkir. Bütün bunlar isə uşağın təlim mühitinə tam adaptasiya olunmasında müəyyən maneələr yaradır. Bu səbəbdən müəllimlər inklüziv qruplarda sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqları qrup üçün təyin edilmiş təlim yükünün bir hissəsindən azad edərək, onların müvafiq fəaliyyət növünü seçmələrinə şərait yaratmalıdırlar. Eyni zamanda, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarla iş prosesində valideynlərin də təlim prosesində iştirakının təmin edilməsi, tədbirlərin, oyunların təşkilində ssenarinin tərtibinə cəlb edilmələri övladlarının psixofiziki xüsusiyyətlərini dərinlən bilən bələdçi kimi onların bu istiqamətdə aparılan işə daha yaxından kömək etmələrinə zəmin yaradır. Uşaqların psixofiziki inkişafında müşahidə olunan pozulmaların aradan qaldırılmasında, öyrənmə bacarıqlarının inkişafının təşkilində musiqi, oyuncaqlar, əşyalar, nağıl, psixogimmnastika, sensor vəsaitlər (rənglər, formalar və s.) vasitəsilə korreksiyaedici texnologiyalardan istifadə edilməsi məqsəduyğundur.

Korreksiyaedici texnologiyaların təşkili uşaqlarda öyrənməyə motivasiya yaradır, onların həm fiziki, həm də əqli sağlamlığının inkişafının müəllim və valideynlər tərəfindən innovativ üsullar vasitəsi ilə həyata keçirilməsini təmin edərək, təlimə olan maraqlarını artırır.

Məktəbhazırlıq qruplarında inkişafetdirici şərait aşağıdakı tələblər əsasında təşkil olunmalıdır:

- uşaqların fiziki və psixoloji təhlükəsizliyinin təmin edilməsi;
- sanitar-gigiyenik qaydalara əməl edilməsi;
- məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların və əməkdaşların sağlamlığı üçün profilaktik tədbirlərin təşkili;
- inkişafetdirici mühitin uşaqların fiziki və əqli inkişafına xidmət edən resurslarla təşkili [Məmmədova K., 2018].

“Məktəbhazırlıq qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla pedaqoji işin aşağıdakı tələblər əsasında təşkili mühüm şərtlərdəndir:

- şəxsiyyətyönümlü və uşaqyönümlü təlimin uşaqların bərabər hüquqları

əsasında təşkili;

- uşağın müstəqil fəaliyyətinə üstünlük verilməsi;
- uşağa psixofiziki inkişaf səviyyəsinə uyğun fərdi yanaşma (verilən tapşırıqların onun potensialına uyğun olması);
- uşağa birgə fəaliyyət zəmnində kiçik qruplarla tapşırıqları bacardığı qədər yerinə yetirmək və nümayiş etdirmək imkanının yaradılması;
- uşağın inkişaf aspektlərinin funksional vəziyyətinə uyğun olan fərdi inkişaf strategiyalarının tətbiqi;
- təlim mühitində tətbiq edilən metodların təlim prosesinə uyğun olaraq dəyişdirilməsi;
- uşağın bilik və bacarıq səviyyəsinə qoyulmuş tələblərə bacardığı qədər cavab verməsinin alqışlanması və nailiyyətlərinin dəyərləndirilməsi;
- təlimin subyekt-subyekt münasibətləri əsasında təşkili;
- valideynlərin problemlə bağlı məlumatlandırılması və prosesin qarşılıqlı əməkdaşlıq zəminində təşkil edilməsi” [Məmmədova K., 2018].

Məktəbhazırlıq qruplarında korreksiyaedici-inkişafetdirici texnologiyaların aşağıdakı mərhələlərlə təşkili işin nəticəyönümlülüyünə xidmət edir:

- *“diaqnostik mərhələ* – bu mərhələdə müəllim uşağın psixofiziki inkişafında müşahidə etdiyi hər hansı pozulma hallarının baş vermə səbəblərini aydınlaşdırmaq, bu istiqamətdə aparacağı işə uyğun strategiyaları müəyyənləşdirmək məqsədi ilə uşaqla və valideynlə ayrı-ayrılıqda diaqnostik xarakterli söhbətlər apararaq, müəyyən informasiyalar əldə edir (nəzərə almaq lazımdır ki, ilkin diaqnozun qoyulması psixoloq, loqoped tərəfindən həyata keçirilir);
- *qabaqlayıcı tədbirlərin proqnozlaşdırılması* – bu zaman müəllim uşağın davranışında, fəaliyyətində əvvəlcədən müəyyənləşdirdiyi qüsurları, yaxud səhvləri korrekt etmək üçün əməliyyatların təşkilini proqnozlaşdırır;
- *uyğun strategiyaların seçilməsi* – korreksiyaedici pedaqoji prosesin strateji tətbiqini əks etdirən bu mərhələdə tərbiyəçi-müəllim uşaqlarla işləmək üçün problemə uyğun məzmunu, forma və üsulları müəyyənləşdirir;
- *əməkdaşlıq və məlumatlandırma* – problemlə bağlı işin sistemli təşkil olunması məqsədi ilə müəllim uşağın intellektual inkişafındakı hər hansı nailiyyət barədə valideynləri müntəzəm olaraq məlumatlandırır;
- *analitik nəzarət* – tərbiyəçi-müəllim uşaq fəaliyyətinin nailiyyət səviyyəsi haqqında rəy bildirmək üçün onun korrektəedici inkişaf dinamikasına diaqnostik nəzarəti artırır və bu iş davamedici xarakter daşıyır [Məmmədova K., 2018].

Nəzərə almaq lazımdır ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlarda psixi proseslərin və funksiyaların ləngiməsi, qavrayış, yaddaş pozulmaları, ciddi nitq qüsurları, səbəbsiz qorxu, aqressivlik, hiperaktivlik və s. problemlərlə bağlı psixoloq, loqoped və s. mütəxəssislər tərəfindən korreksiyaedici və psixoloji dəstək

göstərilməsi, uşaqlarla bu istiqamətdə fərdi və sistemli inkişafetdirici işin aparılması onların psixofiziki inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərir. Məsələn, 5-6 yaşlı uşaqların nitqi ilə bağlı qüsurlara: kəkələmə, bəzi səslərin tələffüzündə çətinlik çəkmək, yaxud sözü bütünlüklə yanlış tələffüz etmək kimi hallara daha çox rast gəlinir. Bu halda nitq qüsurları, korreksiya olunma səviyyəsinə görə, aşağı, orta dərəcəli olan uşaqlarla loqopedin məşğul olması zəruridir. Araşdırmalara görə, bu yaş dövrlərində nitqindəki səslərin, sözlərin səhv tələffüzünə görə, korrektəyə ehtiyacı olan uşaqlar üstünlük təşkil edir ki, bunlarla da müəllim məşğələdə, yaxud məşğələdənkənar vaxtlarda səs və sözləri təkrarlamaqla, hecalarla deməklə, ritmə uyğunlaşdıraraq, əlləri bir-birinə vurmaqla və s. korrektəedici texnologiyalardan müntəzəm istifadə edərək iş aparır.

Uşaqların orqanizmində korreksiyaya ehtiyacı olan digər problemlər, məsələn, onurğa əyilməsi, qamətin düz saxlanmaması və s. meydana çıxdıqda isə ilk tibbi müayinədən sonra həkim məsləhəti əsasında onlarla korreksiyaedici-inkişafetdirici tədbirlərin həyata keçirilməsi məqsədəuyğundur. Müvafiq mütəxəssislər, müəllimlər tərəfindən il boyu uşaqların inkişafı üzrə aparılan müşahidələrin diaqnostik təhlilləri, mütəmadi olaraq qabaqlayıcı tədbirlərin keçirilməsi uşaqların inkişaf dinamikasına nəzarəti tənzimləyir. Eyni zamanda, müəllimin tədris planını da bu istiqamətdə tərtib etməsi uşaqlarla işin ardıcıl və məqsədyönlü aparılmasına, korrektənin səmərəliliyinə nəzarəti asanlaşdırır, lakin nəzərə almaq lazımdır ki, belə korrektə işləri uşağın az müddətdə müxtəlif bacarıq və qabiliyyətlərini tam mənada təmin etmir. Araşdırmalar göstərir ki, bu prosesin davamlı və sistemli tətbiqi, ilk günlərdən fərqli olaraq, uşağın inkişafında qismən görünməklə, günbəgün artır.

Məktəbhazırlıq qruplarında uşaqların ümumi inkişafı məqsədi ilə korrektəedici-inkişafetdirici işlərin *oyun texnologiyaları* vasitəsi ilə təşkil olunması daha səmərəli nəticələrin alınmasına zəmin yaradır, çünki müəllim tərəfindən məqsədli şəkildə təşkil olunmuş oyun öyrədici məqsəd daşısa da, uşaq üçün onun sadəcə həvəslə oynadığı bir oyundur və bu zaman uşaqda, özü də hiss etmədən, öyrədici təlim vasitəsi ilə düzəldilməsinə ehtiyac olan psixofiziki pozulmalarda reabilitasiya prosesi baş verir. Bu zaman uşaq öz bacarıqlarını sərbəst şəkildə göstərərəkən onun korrektəyə ehtiyacı olan davranışları, fəaliyyətindəki yanlışlıqlar daha şəffaf görünür ki, bunun da əsasında müəllim uşaq ilə korreksiyaedici işini hansı istiqamətdə quracağını asanlıqla müəyyənləşdirir, çünki oyun prosesi uşaqların öz biliklərini asanlıqla praktikaya tətbiq etmələrinə, mənimsədiklərini dəfələrlə təkrarlayaraq, vərdiş halına çevirmələrinə və bacarıqlarının kompetensiya xarakterli olmasına şərait yaradır. Məsələn, uşaqlara oyun zamanı gəlinciyin saçını darmaq, paltarının düyməsini dəfələrlə açıb-bağlamaq, dişlərini yumaq, ayaqqabısını təmizləmək, oyuncaqları yığmaq, guşəni səliqəyə salmaq və s. üçün

şəraitin yaradılması onlarda özünəxidmət bacarıqlarının formalaşmasına, səliqəyə diqqət yetirmələrinə, yaxud gündəlik məişətdə kiçik əmək vərdişlərinin yaranmasına səbəb olur. Təcrübələr göstərir ki, uşaqlarda bu bacarıqların formalaşdırılması izahetmə ilə deyil, oyun, əmək, yaxud təlim zamanı uşağın sərbəst fəaliyyətinə xidmət edən şəraitdə, praktik şəkildə öyrədilməsi daha səmərəlidir. Hərəkət bacarıqlarının inkişafına yönəldilmiş bu kimi tapşırıqların verilməsi zamanı uşaqların müvafiq resurslarla təmin olunması onların işi fərdi bacarıqlarına uyğun olaraq, ardıcılıqda və məsuliyyətlə yerinə yetirmələrinə, fəaliyyət prosesində etdikləri səhvləri görərək, yenidən sərbəst şəkildə düzəltmələrinə imkan yaradır. Bu səbəbdən, uşaqlarla müxtəlif oyunların keçirilməsi onların müstəqil fəaliyyətinə şərait yaradaraq, həyatı daha yaxından öyrənmələrini təmin edir.

5-6 yaşlı uşaqlarla süjetli-rollu oyunların keçirilməsi zamanı əvvəlcə bütün uşaqlar mövzu ilə tanış edilərək, obrazların hərəkətlərini, emosional vəziyyətlərini mənimsəyirlər. Oyun zamanı uşaqların fərdi xüsusiyyətlərinin, bacarıq səviyyələrinin nəzərə alınması, arzu və istəkləri əsasında psixofiziki fəallıqlarına uyğun rolların ifasına cəlb edilmələri onlarda yorğunluğun, daxili gərginliyin aradan qaldırılması məqsədi daşıyır. Eyni zamanda, oyunların süjet xəttinə uyğun olaraq, uşaqların söylədikləri müstəqil fikirlərin, yaşdırlarının hərəkətlərinə göstərdikləri münasibətlərin və s. dəyərləndirilməsi də uşaqlara stimula verir, onlarda yüksək əhvali-ruhiyyənin, özünənamə hissənin formalaşmasına xidmət edir.

Təcrübə göstərir ki, müəllimlərin qrupdakı özünəqapalı, utancaq uşaqlara güclü xarakterləri əks etdirən qəhrəman, qorxmaz cəngavər və s. kimi rolları, yaxud tərslik edən, güzəştə getməyənlərə özündənrazı, küsəyən, ağlağan, davakar və s. rolları canlandırmağı tapşırımları onların bu rolları ifa edərkən təməşəçilərin, yoldaşlarının münasibətlərini, öz davranışlarındakı mənfi xüsusiyyətlərlə həmin rol arasındakı oxşarlıqları asanlıqla görmələri həmin xoşagəlməz vərdişlərin korrekte olunmasına zəmin yaradır. Belə məzmununda məşğələlərin inklüziv qruplarda mütəmadi olaraq oyunlarla təşkili, qrupdakı digər uşaqlarla yanaşı, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların da şəxsiyyətinin, nitqinin və davranış mədəniyyətinin formalaşması korrektəedici xarakter daşıyır.

Qeyd etmək lazımdır ki, 5-6 yaşlı uşaqların nitqinin inkişaf etdirilməsi məqsədi ilə *nağıl terapiyasının* təşkili öz korrektəedici və integrativ xüsusiyyəti ilə uşaqlarda müstəqillik, yaradıcılıq, öz emosiyalarını hisslərlə, jest və mimikalarla asanlıqla ifadə etmələri üçün real şərait yaranan texnologiyalardandır. Bu zaman hər bir uşaq nağıldakı hansısa obrazı canlandırmaqla sanki özünü onun yerinə qoyaraq, həmin obrazın keçirdiyi hissə və həyəcanları yaşayır. Bütün bunlar uşaqlarda ətrafdakılara qarşı laqeydlilik, səhlənkarlıq, bir sözlə – öz davranış və hərəkətlərindəki yanlışlıqları asanlıqla görüb, korrekte etmələrinə zəmin yaradır.

Məktəbhazırlıq qruplarında uşaqların nitqinin nağıl terapiyası ilə korreksiya zamanı onlarda aşağıdakı bacarıqlar formalaşır:

- nitq bacarıqlarının, emosional ifadələrdən istifadənin intensivləşdirilməsi;
- özünüifadə etmə bacarıqlarının formalaşdırılması;
- sözlü təqlid etmə bacarığı;
- nağıldakı obrazların hərəkətlərinin musiqinin ritminə uyğun, müstəqil nümayiş etdirilməsi;
- emosional fəaliyyətin pantomima, mimika və jestlərlə nümayişi;
- nağıldakı hadisələrə uyğun emosiyaların yanlış tələffüzlə, həyəcanlanmaqla deyil, daxili sabitliyi qorumaqla ifadəli və yaradıcı nümayiş etdirilməsi;
- fəaliyyətin iradi bacarıqlarla, müstəqil nümayiş etdirilməsi;
- nağılın süjet xəttinin ardıcılıqla səhnələşdirilməsi [Məmmədova K., 2018].

Nəticə / Conclusion

Aparılan tədqiqatlardan görünür ki, məktəbhazırlıq qruplarında korreksiyaedici texnologiyalardan istifadə uşaqlarda təlimə motivasiya yaradaraq, onların məşğələlərdə həvəslə iştirak etmələrinə, bilik və bacarıqlarını asanlıqla nümayiş etdirmələrinə, daxili həyəcanlarının aradan qalxması ilə fəaliyyətlərini məqsədyönlü şəkildə göstərmələrinə, onlarda sağlam həyat tərzinin formalaşmasına və s. geniş imkanlar yaradır. Qeyd olunur ki, psixoloq, müəllim və sahə mütəxəssislərinin təlim zamanı və təlimdən kənar vaxtlarda apardıqları müşahidə, valideynlərlə sorğu, söhbətlər, müvafiq mütəxəssislərdən alınan informasiyalar və s. sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların psixofiziki inkişafına zəmin yaradır.

Eyni zamanda, məqalədə məktəbhazırlıq qruplarında inklüziv təhsilin korreksiyaedici texnologiyalarının tətbiqi ilə bağlı valideynlərlə qarşılıqlı əməkdaşlıqdan bəhs olunur ki, bütün bunlar da öz növbəsində uşaqların psixofiziki inkişaf dinamikasını dəyişərək, ona yeni forma verməklə təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edir.

Qeyd olunur ki, “sağlamlıq imkanları məhdud olan hər bir uşağın təlimə fəal şəkildə qoşulmasına, yoldaşları ilə ünsiyyət qurmasına, qarşılıqlı əməkdaşlıq etməsinə, bilik və bacarıqlarını sərbəst şəkildə nümayiş etdirməsinə onların psixofiziki inkişafında müşahidə olunan pozulmaların aradan qaldırılmasında, öyrənmə bacarıqlarının inkişafı işinin təşkilində mühüm rol oynayan *musiqi, oyuncaq, əşya, nağıl, psixogimnastika, sensor* (rənglər, forma və s.) kimi korreksiyaedici texnologiyalardan istifadənin əhəmiyyətli dərəcədə təsiri vardır” [Məmmədova K., 2018].

Problemin aktuallığı. Məktəbəhazırlıq qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud olan hər bir uşağın təlimə fəal şəkildə qoşulması, qrupdakı digər uşaqlarla ünsiyyət quraraq qarşılıqlı əməkdaşlıq etməsi, bilik və bacarıqlarını özünəməxsus şəkildə nümayiş etdirməsi, müstəqil və kompleksiz fəaliyyət göstərməsi kimi psixofiziki inkişafı istiqamətində aparılan işlər inklüziv təhsilin korreksiyaedici texnologiyalarla tətbiqini aktuallaşdırır.

Problemin elmi yeniliyi. Məktəbəhazırlıq qruplarında sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların müxtəlif fəaliyyət növlərində psixofiziki inkişaf istiqamətində aparılan korreksiyaedici texnologiyaların innovativ yollarla tətbiqi geniş şəkildə xarakterizə olunur. Bu istiqamətdə aparılan işin nəticə yönümlülük prinsipinə əsasən təşkili və nailiyyətlərin əldə olunması məqsədi ilə məqalədə psixoloq, müəllim, müvafiq mütəxəssislər və valideynlərin qarşılıqlı əməkdaşlığının zəruriliyindən geniş şəkildə danışılır və valideynlərin maarifləndirilməsi istiqamətində müxtəlif tövsiyələr verilir.

Problemin praktik əhəmiyyəti. Məqalədə məktəbəhazırlıq qruplarında uşaqların ümumi inkişafı məqsədi ilə korrektəedici-inkişafetdirici işlərin oyun texnologiyaları, nağıl terapiyası üsulları vasitəsilə, mərhələlərlə təşkili qaydaları izah olunur. Məqalədən ali və orta-ixtisas məktəblərinin müəllimləri, tələbələr, magistrilər, müvafiq sahə mütəxəssisləri, metodistlər, müəllimlər, tərbiyəçi-müəllimlər, valideynlər bəhrələnmə bilirlər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”nın təsdiq edilməsi haqqında AR Nazirlər Kabinetinin Qərarı. 8 avqust, 2019-cu il.
2. “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı, 14 aprel, 2017.
3. «İnklüziv təhsil: təcrübə və qarşıda duran vəzifələr». V Elmi-praktik konfransın məqalələr toplusu. 14-15 oktyabr, 2011-ci il. Bakı, “Şərq-Qərb” Nəşriyyat evi, 624 səh.
4. Cəfərova L., Qasımova A., Rəsulova İ., Əzimzadə A., Ələkbərov F., Həsənova T. (2021). “Məktəbəhazırlıq qruplarında inklüziv təlimin təşkili” (müəllimlər üçün metodik vəsait). Bakı, ARTİ, səh. 42.
5. Məktəbəqədər təhsilin proqramı (kurikulumu). (2022). Bakı, s.54.
6. Məmmədova K. (2018). Korreksiyaedici-inkişafetdirici texnologiyalar. Məktəbəqədər təhsilin yeni məzmunu və onun tətbiqi məsələləri. (metodik vəsait). Bakı, “Mütərcim”, s.126-134.

7. Uşaq hüquqları haqqında BMT Baş Assambleyasının 20 noyabr, 1989-cu ildə, 44/25 sayılı qətnaməsi ilə qəbul edilmiş Konvensiya. 15 səh.
8. «İnteqrirovannoe i inklyuzivnoe obrazovanie dlya rebenka s oqraniçennimi vozmojnost yami zdorovya». Vıstuplenie na qorodskom festivale “Kaleydoskop sotsialno-pedaqoqi çes kix innovatsiiy», 27 avqusta 2015 goda v MOU SOŞ № 4, st.2.
9. Jivotkova A.A., Leontyeva Ye.Ye., Lobova A.V. (2018). Razvitie i korrektsiya poznova telnoy deyatelnosti doshkolnikov s OVZ. Rabochaya proqramma uchitelya-defektoloqa. Moskva, st. 27.
10. <http://autismschool.by/inklyuziya-v-belarusi1/proekt-koncepcii-razvitiya-inklyu-zivnogo-obrazovaniya.html> № 351. – Bakı: 2019, səh. 6-9.
11. https://az.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nkl%C3%BCziv_t%C9%99hsil

CAREER BARRIERS FROM TEACHERS INVESTIGATION OF THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CYNICISM

Ugurcan Togay

Doctoral / Phd Candidate - Yeditepe University,
English Language and Educational Sciences Specialist

E-mail: uctogay@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8953-1446>

Abstract. In this study, it is aimed to reveal the relationship between the career barriers faced by teachers working in primary education institutions and their organizational cynicism and to determine the predictability of teachers' career barriers on organizational cynicism. In order to reveal this aim, the relational screening model was used in the research. The proportional element sampling was used in the research and the views of 340 teachers were taken into consideration. The data were collected using the “**Career Barriers Scale of Teachers**” developed by İnandı ve Giliç (2020) and the “**Organizational Cynicism Scale**” developed by Oğuz (2012). In the analysis of the data, correlation analysis, regression, t test and one-way analysis of variance were used, and as a result of the research, “**gender**” made a significant difference in family, economic and bureaucratic obstacles in front of teachers' careers. In “**organizational cynicism**”, there was a significant difference in the participation of employees in decisions. According to the seniority of the teachers, there were significant differences in all aspects of career barriers and cynicism. There were significant relationships between career barriers and organizational cynicism and career barriers predicted organizational cynicism significantly.

Keywords: career barriers, organizational cynicism, teachers, managers.

To cite this article: Togay U. (2022). Career barriers from teachers investigation of the effect of organizational cynicism. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 71-92.

Article history: received – 19.04.2022; accepted – 12.05.2022.

MÜƏLLİMLƏRİN KARYERA PROBLEMLƏRİ VƏ TƏŞKİLATI SİNİZMİN ONA TƏSİR İMKANLARININ ARAŞDIRILMASI

Uğurcan Togay

Yeditepe Universitetinin doktorantı,
İngilis dili və təhsil elmləri üzrə mütəxəssis
E-mail: uctogay@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8953-1446>

Annotasiya. Bu araşdırma ibtidai təhsil müəssisələrində çalışan müəllimlərin qarşılaşdıqları karyera maneələri ilə onların təşkilati sinizmi arasında olan əlaqələri aşkar etmək və bununla bağlı qarşılaşdıqları karyera maneələrinin mənbəyini müəyyən etmək məqsədi daşıyır. Bu məqsədi aşkara çıxarmaq üçün tədqiqatda əlaqə (skrininq) modelindən istifadə edilmişdir. Araşdırmalarda qeyri-proporsional seçmə üsulundan istifadə edilib və 340 nəfər müəllimin fikirləri araşdırılıb. Məlumatlar İnandı və Qılıç (2020) tərəfindən hazırlanmış “Müəllimlərin Karyera Maneələri Şkalası” və Oğuz (2012) tərəfindən hazırlanmış “Təşkilati Sinizmin Ölçüləri”-ndən istifadə etməklə toplanmışdır. Məlumatların təhlilində korrelyasiya təhlili, reqressiya, t-testi və birtərəfli dispersiya təhlil metodlarından istifadə edilmişdir. Aparılan araşdırmalar nəticəsində məlum olmuşdur ki, müəllimlərin karyerasında ailəvi, iqtisadi və bürokratik əngəllər baxımından ciddi fərqlər yaranıb. Məlum olmuşdur ki, təşkilati sinizmdə işçilərin qərar qəbul olunmasında iştirakında, müəllimlərin iş stajına görə qarşıya çıxan karyera maneələri və sinizmin bütün ölçülərində əhəmiyyətli fərqlər, karyera maneələri ilə təşkilati sinizm arasında müəyyən əlaqələr var və bu, onu əhəmiyyətli dərəcədə proqnozlaşdırır.

Açar sözlər: karyera maneələri, təşkilati sinizm, müəllimlər, idarəçilər.

Məqaləyə istinad: Togay U. (2022). Müəllimlərin karyera problemləri və təşkilati sinizmin ona təsir imkanlarının araşdırılması. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 2 (239), səh. 71-92.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 19.04.2022; qəbul edilib – 12.05.2022.

1. INTRODUCTION

Career can be expressed as a development process that includes all the roles that individuals take on both in their working environments and in all areas of their lives. It should not be thought that this process is completed by choosing a profession or entering the chosen profession. Career development process can be defined as a dynamic concept that includes pre-vocational education, duties in the profession, leisure activities spent outside the profession, roles assumed in society, and changes and development in lifelong tasks [Özgüven., 2003]. The career development process can also be defined as a life-long sequence of events, the general outlook and professional development that is formed as a result of the succession of occupations and other life roles. Some people have low self-esteem, gender stereotypes, low socioeconomic level, being from different races and origins, being a member of different political and trade union organizations, and some similar characteristics can be expressed as career barriers in reaching their goals in the career development process.

Swanson and Woitke (1997) define career barriers as events and conditions in or around a person's inner world that make career development difficult. These career barriers are divided into internal and external factors. Internal factors; It is the belief that individuals have in themselves about how much they have the competencies to do a job (self-efficacy), their expectations of the benefit of what they will achieve as a result of the work they will do (result expectations), the degree of things they want to do and achieve (personal goals). bureaucratic, political/trade union and regional differences that sometimes create an obstacle for career choice and sometimes provide support to individuals, can create an obstacle for career development.

The career development of individuals is affected by both objective and external factors. E.g; Financial support, which contributes to the quality and continuation of one's education, is one of the objective factors affecting career development. Such objective factors can strongly influence one's own career development, even if one does not specifically express their influence. Similarly, the impact of a particular objective factor on career development depends on how the individual evaluates and responds to the relevant factor. That is, it depends on how the individual perceives this objective factor. Consideration should be given to the multiple and imperative elements of the objective environment (such as parental behavior and peer influences) that affect career development, as well as how these objective environmental elements are evaluated and responded to. The individual wants to reach these career plans that he/she has determined. However,

if he is not aware of the internal and external factors that he may encounter in order to reach these career goals and does not take precautions, he may experience a decrease in job satisfaction, decrease in organizational commitment, alienation from work and burnout. For this reason, it is important for employees to reach their planned goals.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1. Career Barriers and Organizational Cynicism

Career is an important phenomenon that has a great place in the professional and personal development of people and has economic, social and psychological effects and results. The career phenomenon serves as a road map that directs the professional life of individuals. Many aspects of people's professional lives, such as the power and authority they will have at their workplaces, job satisfaction, participation in decisions, being appreciated, and feeling belonging, are shaped by career choices and have significant effects on people's professional and personal lives. Since career is determinant in internal and external communication, it also has a social effect. Career is a process. In this process, people; Maslow's Hierarchy of Needs seeks to satisfy physiological, safety, belonging, esteem, and self-actualization needs. Just as in social life, people who can satisfy the needs in these steps in business life will go to the next step. Promoting to each higher level can return to the person as satisfaction, a sense of achievement and happiness. These needs, which cannot be met in business life, are reflected in the individual as resentment, hopelessness, disappointment and cynicism. The formation of such negative feelings can have devastating consequences, from low job satisfaction to quitting. It seems possible to evaluate career in many dimensions due to similar positive and negative results. Although the concept of career is perceived as a personal phenomenon, it brings many benefits for individuals, organizations and managers when properly structured. Career; It provides benefits to both the individual and the organization such as job satisfaction, increase in morale and motivation, increase in the sense of personal responsibility, having realistic expectations and goals, good use of talents, increase in performance, decrease in negative organizational outcomes such as leaving the job and absenteeism [Alçam., 2014, s.16-17].

Career progression is an extremely effective and useful concept for people to progress psychologically and socially, and for people to know themselves and to know their limits. The abilities of individuals such as success and taking responsibility rise thanks to their careers. The concept of career can express financial and tangible contributions for individuals in the first step. However, when

considered in a broader framework, career can also be seen as bringing people's lives to the ideal point they desire and enabling them to be permanent at that point. Changing organizational indicators, markets, expectations from employees in our modern age may cause individuals to leave their jobs, feel hopeless and insecure, experience organizational cynicism, negative moods and panic, depending on the obstacles they encounter in career development. Career development can be effective in such emotional states, offering the opportunity to follow the change and development in employees, to make predictions, to plan for the future and to be prepared for the career steps ahead. For this reason, it is important for teachers to plan a career and conduct this process in a healthy way. However, there is no healthy career planning and management for teachers in Turkey. In fact, the appointment of teachers to senior positions, which is a part of the career process, is not based on a healthy criterion, and it can cause even teachers with sufficient training and equipment in this field to be excluded from the system due to the involvement of subjective opinions and thoughts. If you are not a member of a certain union, if you do not have any authorized persons in the existing political power, bureaucratic obstacles and administrative obstacles can be listed as possible obstacles. Of course, it can also be mentioned about the obstacles arising from the personal situation of the teachers, such as family barriers, age, economic and working hours. Teachers may feel more upset in the face of all these obstacles, especially when they encounter obstacles outside of themselves. They may become cold towards the organization, their commitment to the organization may decrease, they may become alienated from their work, they may experience burnout, what happens at school does not create any emotional state for the teacher and may foster a sense of cynicism towards the school.

While the concept of cynicism was used in the sense of telling the truth in ancient times, it is used beyond this meaning today. After the ancient times, cynicism continued in a sense, but changed from a positive meaning to a negative meaning in the phases that passed until today [Helvacı., 2010]. While cynicism in ancient times had a positive meaning that developed as a reaction of people to unethical behaviors in the social order; Today, as a result of the attitudes shown to people in society and especially in business organizations, it has started to have a negative meaning, which expresses that they are faced with some negative thoughts. It is called 'cynic' when individuals are defined as those who believe that only their own interests are taken care of and accordingly consider everyone to be self-interested, and the thought that tries to explain this is called 'cynicism' [Erdost., Karacaoğlu., Reyhanoğlu., 2007]. Anderson and Bateman (1997) offer a more spiral definition of cynicism. Researchers discuss cynicism as both a general and specific attitude characterized by irritability and frustration,

such as negative thoughts of a person, group or ideology, towards a social rule or institution. they define. Although cynicism is a close concept with the meanings of skepticism, disbelief, pessimism and negativity, it is also used to express individuals who are picky and find fault in modern approaches.

Organizational cynicism basically means that the person has negative feelings towards the organization he works for and does not reflect this critically in terms of his behavior [Abraham., 2000, s.269]. Organizational cynicism, which expresses the negative attitudes of individuals towards the institution they work for and a process in which these attitudes are revealed with their cognitive, emotional and behavioral dimensions, affect some factors in the working life of the personnel from various aspects. In the studies on organizational cynicism, the nature and reason of the negative attitudes of the employees towards their organizations have been emphasized and various definitions of organizational cynicism have been made in this direction. Basic belief in the concept of organizational cynicism; truth, honesty, justice, sincerity and lack of sincerity.

Managers within the organization may expose employees to fraudulent sanctions and behaviors based on their authoritarian power and authority within the organization, by considering their personal interests. Organizational cynicism results in the belief that the organization is not fair, distrust of the organization, and beliefs formed by the increase of negative emotions and counter-actions related to it; It appears to be a multidimensional attitude that includes behavioral, cognitive and affective emotional states. The fact that teachers who think that their careers are hindered in schools also do not trust senior managers, politicians, trade unionists and bureaucrats, their sense of justice is lost and they think that there is no merit, makes it inevitable for teachers to experience all the negativities mentioned. For this reason, Dean et al. (1998) suggested that organizational cynicism should be defined as an attitude.

Accordingly, organizational cynicism;

1. Organizational belief devoid of honesty,
2. Negative impact on the organization,
3. They explained it as tendencies towards critical and demeaning behaviors towards the organization that are clinging to these beliefs and influence.

From this definition made by Dean and his colleagues, it is understood that organizational cynicism is an attitude. It seems possible for people with an organizational cynicism attitude to have organizational cynicism levels in relation to one or more of the three dimensions expressed. Within the scope of cognitive, affective and behavioral dimensions, in the examination of organizational cynicism attitude and negative emotional state towards the organization, it is seen that the perspective that starts with beliefs and emotions and which can most li-

kely turn into behavior emerges. Cutler (2000) says that organizational cynicism, organizational dynamics that can be regarded as an optimistic force for change, can give a broad approach and a strategic style to conceptualization. However, considering the negative behavioral effects mentioned earlier, estimating that cynical employees will be significantly less productive and work more reluctantly in their workplaces evokes a more logical thought in our minds. Employees of the organization with a high level of cynicism decrease their sense of belonging to the organization, create insecurity, decrease their productivity rates in the tasks they undertake in the organization, and their unwillingness coefficients, work motivations, job satisfactions and production performances may be low.

Negative attitudes of employees towards their organizations may cause them to dislike their current job, experience dissatisfaction and burnout more. For this reason, cynicism can be considered as a factor that reduces productivity in the organization. Determining the variables that cause teachers to have negative attitudes towards the institutions they work for is important in order to manage these variables. Since individuals with organizational cynicism will have a negative attitude towards the organization they work for and therefore their job, it seems likely that they will work with low performance and be inefficient in their work, and they may consider even reasonable and positive approaches shown to them by senior management or colleagues as an absolute conflict of interest. This can lead to behaviors such as belittlement and blame of the management and contempt or humiliation of their colleagues [Dean et al., 1998, s.345]. Experiencing organizational cynicism has a wide variety of negative effects on both employees and the functioning of organizations while continuing their activities. For example, employees can be negatively affected psychologically, physiologically and behaviorally. It can also have negative effects on their job satisfaction, organizational citizenship, organizational commitment, organizational trust, organizational alienation and job performance. For this reason, teachers who are blocked for various reasons may show cynicism behaviors due to the negativities reflected on them. In this context; Tiredness and unwillingness can be seen in teachers' attitudes and behaviors towards school, during their arrival and departure times, management practices, and attitudes and behaviors that should be in teaching. They may experience a decrease in job satisfaction, decrease in organizational commitment, alienation from work and burnout. It is possible that the situations of professional reluctance and intimidation that he experienced at school have negative effects on his social life, inability to communicate effectively with his environment, and not being able to fulfill his responsibilities towards his wife and children as a family.

2.2. Purpose of the research

In this study, it is aimed to determine the predictor of career barriers on organizational cynicism by firstly trying to reveal the relationship between career barriers faced by teachers and their organizational cynicism. It has also been tried to reveal whether the career barriers of teachers cause a significant difference according to gender and seniority variables.

- Is there a significant difference between the opinions of teachers about career barriers they face according to gender and seniority variable?
- Is there a significant difference between teachers' views on organizational cynicism according to gender and seniority?
- Is there a significant relationship between career barriers faced by teachers and organizational cynicism?
- To what extent do career barriers faced by teachers predict organizational cynicism?

3. METHOD

3.1. Model of the Research

This research, which tries to determine whether there is a significant relationship between the career barriers faced by teachers and their organizational cynicism, and the predictor of career barriers on organizational cynicism, is a general survey model and a relational study. Relational research is a non-experimental research study designed to explain whether there is a relationship between two or more variables and what kind of relationship it is, and to make predictions about the variables [Christensen., Johnson & Turner., 2010]. The relational screening model is considered suitable for studies consisting of comparison and relationship questions [Glinier., Morgan & Leech., 2015]. For this reason, the relational survey model was used for this study as well.

3.2. Universe and Sample

The study population of the research consists of 1751 teachers working in 110 public schools in the Mezitli District of Mersin in the 2019-2020 academic year. The scale of 340 teachers selected through random sampling from the study universe was evaluated. The sample of the study consists of a total of 340 teachers, 110 females and 230 males. According to Saunders, Lewis, and Thornhill (2009), the sample of this study is at the 95% confidence level and 5% error range in line with the sample calculation for the population with a certain number. 25 of the sample have a seniority of 5-10 years, 111 have a seniority of 11-15 years, and 204 have a seniority of 16-20 years. 23 of the sample are in the 25-30 age range, 229 are in the 31-35 age range, and 88 are in the 36-40 age range. While 115 of

the sample have 1 child, 225 have 2 or more children. While 192 of the sample are married, 148 are single.

3.3. Data Collection Tools

In this study, two different scales were used to collect data. In addition, the Personal Information Form prepared by the researchers was used to determine the demographic characteristics of the teachers. Career Barriers Scale developed by İnandı and Gılıç (2020) was used to determine the career barriers of teachers. The scale examined career barriers in five sub-dimensions. These are family barriers, economic barriers, political/trade union barriers, administrative barriers, and bureaucratic barriers in higher education. As a result of the reliability analysis of the whole scale, Cronbach's Alpha was found to be .94. On a factor basis, Cronbach Alpha .86 for familial disabilities; Cronbach Alpha .73 for economic barriers; Cronbach Alpha .86 for political/union barriers; Cronbach Alpha .78 for management barriers; Cronbach Alpha was .78 for bureaucratic barriers in higher education. As a result of the reliability analysis for this study, Cronbach's Alpha was found to be .86 for the whole scale. On a factor basis, the Cronbach Alpha for familial disabilities was .82; Cronbach Alpha .81 for economic barriers; Cronbach Alpha .81 for political/union barriers; Cronbach Alpha .80 for management barriers; Cronbach Alpha was .81 for bureaucratic barriers in higher education. Organizational Cynicism Scale developed by Oğuz (2012) was used to detect Organizational Cynicism. In the development of the "Organizational Cynicism for Teachers" scale, studies were carried out to prepare the scale items, to determine the content validity, pre-testing, construct validity and reliability [Balci., 1995]. The scale examined organizational cynicism in four sub-dimensions. These are Cronbach Alpha .80 for the sub-factor of employee participation in decisions; Cronbach Alpha .77 for negative attitude towards school sub-factor; Cronbach Alpha .67 for performance-impairing sub-factor; Cronbach Alpha .69 for the sub-factor of alienation from the institution; out. Negative Attitude Towards School, Participation of Employees in Decisions and Practices, Distancing from the Institution (Emotional, Behavioral) There are a total of 24 statements in four sub-dimensions. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient is .86 for the first factor. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient is .88 for the second factor. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient is .85 for the third factor. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient for the fourth factor is .68. As a result of the reliability analysis for this study, Cronbach's Alpha was found to be .73 for the whole scale.

3.4. Analysis of Data

The t-test was used to reveal whether there was a significant difference between the views of the teachers regarding the career barriers they faced according to their gender, and the one-way analysis of variance was used to reveal whether there was a significant difference between their views according to the seniority variable. Correlation analysis was conducted to reveal whether there is a significant relationship between the career barriers faced by teachers and their organizational cynicism levels. Information on whether the career barriers faced by teachers predicted their organizational cynicism levels was determined by using multiple regression analysis. In the study, 0.05 and 0.01 were used as significance levels.

4. FINDINGS

The findings for the research are given in the form of tables and their explanations are made.

Table 1. T-Test Results on Teachers' Opinions on Career Barriers by Gender Variable

Career Barriers	Gender	N		SS	t	p
Family Barriers	Woman	110	4,18	,35	2,06	,040*
	Man	230	4,09	,34		
Ekonomic Barriers	Woman	110	3,79	,40	-2,08	,037*
	Man	230	3,89	,43		
Political/Union Barriers	Woman	110	3,66	,36	-1,38	,169
	Man	230	3,71	,31		
Barriers from Management	Woman	110	4,13	,46	1,52	,129
	Man	230	4,06	,35		
Bureaucratic Barriers	Woman	110	3,85	,37	2,59	,010*
	Man	230	3,73	,40		

*P<0.05

According to Table 1, while the gender variable causes a significant difference in the sub-dimensions of career barriers, such as family, economic and bureaucratic barriers ($p<.05$), political/union barriers stemming from management ($p>.05$) are among teachers' opinions according to gender variable. did not cause

a significant difference. While women see family and bureaucratic obstacles as more obstacles, men see economic obstacles as more obstacles.

Table 2. T-Test Results on Teachers' Opinions on Organizational Cynicism by Gender Variable

Organizational Cynicism	Gender	N		SS	t	p
Employee Participation in Decisions	Woman	110	4,10	,59	3,34	,001*
	Man	230	3,86	,65		
Negative Attitude Towards School	Woman	110	4,03	,17	-1,42	,156
	Man	230	4,06	,18		
Performance Reducing Factors	Woman	110	4,26	,32	-1,19	,231
	Man	230	4,30	,27		
Moving away from the Institution where he/she works	Woman	110	3,90	,29	,615	,539
	Man	230	3,88	,26		

*P<0.05

According to Table 2, the gender variable caused a significant difference in the participation of employees in decisions, which is one of the sub-dimensions of organizational cynicism (P<0.05). The gender variable did not cause a significant difference in other sub-dimensions of organizational cynicism (P>0.05). Female teachers stated that they experienced more cynicism than males in terms of participation in decisions.

Table 3. One-Way Analysis of Variance Results on Teachers' Opinions on Career Barriers According to the Variable of Professional Seniority

Variables	Groups	n		ss	Source of Variance	KT	df	KO	F	P
Family Barriers	5-10 years	25	4,38	,016	Intergroup	4,600	2	2,300	20,867	,000**
	11-15 years	111	4,23	,025	In-group	37,143	337	,110		
	16-20 years	204	4,03	,026	Totally	41,742	339			
	Totally	340	4,12	,019						
Ekonomic Barriers	5-10 years	25	4,04	,146	Intergroup	14,263	2	7,131	50,029	,000**
	11-15 years	111	4,12	,354	In-group	48,037	337	,143		
	16-20 years	204	3,69	,407	Totally	62,299	339			
	Totally	340	3,86	,428						
Political/ Union Barriers	5-10 years	25	3,98	,080	Intergroup	15,393	2	7,845	121,818	,000**
	11-15 years	111	3,95	,269	In-group	38,012	337	,064		
	16-20 years	204	3,52	,258	Totally	53,405	339			
	Totally	340	3,69	,332						
Barriers from Management	5-10 years	25	4,52	,046	Intergroup	15,691	2	7,696	68,232	,000**
	11-15 years	111	4,29	,253	In-group	21,704	337	,113		
	16-20 years	204	3,92	,390	Totally	37,394	339			
	Totally	340	4,08	,396						
Bureaucratic Barriers	5-10 years	25	4,24	,050	Intergroup	19,713	2	9,857	98,160	,000**
	11-15 years	111	4,01	,345	In-group	33,840	337	,100		
	16-20 years	204	3,57	,318	Totally	53,553	339			
	Totally	340	3,76	,397						

**p<0.01

According to Table 3, according to the professional seniority variable of teachers, there are family barriers ($F(2) = 20,867$; $p < .01$), economic barriers ($F(2) = 50.029$; $p < .01$), union/political barriers ($F(2) = 121,818$); $p < .01$) among their

views on bureaucratic obstacles ($F(2) = -98,160$); $p > .05$) a significant difference is observed.

Table 4. One-Way Analysis of Variance Results on Teachers' Opinions on Organizational Cynicism According to the Variable of Professional Seniority

Variables	Groups	n		ss	Source of Variance	KT	df	KO	F	P
Employee Participation in Decisions	5-10 years	25	4,36	,026	Intergroup	4,909	2	2,454 ,406	6,039	,003**
	11-15 years	111	3,94	,064	In-group	136,954	337			
	16-20 years	204	3,89	,045	Totally	141,862	339			
	Totally	340	3,94	,035						
Negative Attitude Towards School	5-10 years	25	3,79	,018	Intergroup	2,128	2	1,064 ,027	39,425	,000**
	11-15 years	111	4,04	,020	In-group	9,095	337			
	16-20 years	204	4,09	,009	Totally	11,223	339			
	Totally	340	4,05	,009						
Performance Reducing Factors	5-10 years	25	4,63	,013	Intergroup	15,450	2	5,725 ,052	109,722	,000**
	11-15 years	111	4,48	,020	In-group	17,583	337			
	16-20 years	204	4,14	,017	Totally	29,033	339			
	Totally	340	4,29	,015						
Moving away from the Institution where he/she works	5-10 years	25	4,00	,046	Intergroup	5,630	2	2,815 ,060	46,631	,000**
	11-15 years	111	4,05	,253	In-group	20,344	337			
	16-20 years	204	3,79	,390	Totally	25,974	339			
	Totally	340	3,89	,396						

** $p < 0.01$

According to Table 4, the participation of employees in decisions according to the variable of professional seniority of teachers ($F(2) = 6.039$; $p < .01$), negative attitudes towards school ($F(2) = 39.425$; $p < .01$), factors reducing performance ($F(2) = 109,722$; $p < .01$) among his views on moving away from the institution he works for ($F(2) = -46,631$); $p > .05$) a significant difference is observed.

Table 5. Correlation Analysis Results Regarding the Relationship Between Teachers' Career Barriers and Their Views on Organizational Cynicism

	1	2	3	4	5	6	7	8	9		SS
Family Barriers	1									4,13	,35
Economic Barriers	,229**	1								3,86	,42
Political/ Union Barriers	,514**	,514**	1							3,69	,33
Barriers from Management	,527**	,527**	340	1						4,10	,39
Bureaucratic Barriers	,445**	,445**	,578**	,650	1					3,76	,39
Negative Attitude Towards School	-.220**	-.217**	-.225**	-.122	-.110*	1				4,05	,18
Employee Participation in Decisions	,255**	,080	,155	,014	-.038	,186**	1			3,94	,64
Performance Reducing Factors	,530**	,270**	,698**	,726**	,639**	,148**	-.118*	1		4,29	,29
Moving away from the Institution where he/she works	,323**	,361**	,526**	,486**	,278**	,286**	-.280**	,494**	1	3,89	,27

Table 5 shows the correlation analysis results showing the relationship between teachers' career barriers and their views on organizational cynicism. Accordingly, there was a negative correlation between familial barriers from the sub-dimensions of career barriers and Negative Attitudes towards School ($r=-.220$; $p<.01$) from the organizational cynicism sub-dimensions, Employee Participation in Decisions ($r=.255$; $p<.01$), Performance Decreasing. There is a positive and significant relationship between the factors ($r=.530$; $p<.01$) and alienation from the Institution ($r=.323$; $p<.01$).

Economic Barriers from the sub-dimensions of career barriers and Negative Attitudes towards School ($r=-.217$; $p<.01$) from the organizational cynicism sub-dimensions, Employee Participation in Decisions ($r=.080$; $p<.01$), Performance Decreasing Factors (There is no positive significant relationship between $r=.270$; $p<.01$) and alienation from the Institution ($r=.361$; $p<.01$).

Negative Attitude Towards School ($r=-.225$; $p<.01$) from the sub-dimensions of career barriers, Political/Union Barriers and organizational cynicism sub-di-

Uğurcan Togay. Career barriers from teachers investigation of the effect of organizational cynicism

mensions, Employee Participation in Decisions ($r=.155$; $p<.01$), Performance Decreasing There is no positive significant relationship between the factors ($r=.698$; $p<.01$) and alienation from the Institution ($r=.526$; $p<.01$)

Negative Attitude Towards School ($r=-.122$; $p<.01$), which is one of the sub-dimensions of career barriers, and Negative Attitudes to School from the sub-dimensions of organizational cynicism, Employee Participation in Decisions ($r=.014$; $p<.01$), Factors Reducing Performance. ($r=.726$; $p<.01$) and alienation from the Institution ($r=.486$; $p<.01$) there is no positive significant relationship.

Negative Attitude Towards School ($r=-.110$; $p<.01$) from the sub-dimensions of career barriers, Bureaucratic Barriers and organizational cynicism sub-dimensions, Employee Participation in Decisions ($r=-.038$; $p<.01$), Factors Reducing Performance. ($r=.639$; $p<.01$) and alienation from the Institution ($r=.278$; $p<.01$) there is no positive significant relationship.

Table 6. Multiple Regression Analysis Results Regarding the Predictions of Teachers' Levels of Career Barriers and Organizational Cynicism

Organizational Cynicism	Negative Attitude Towards School				Employee Participation in Decisions				Performance Reducing Factors				Moving away from the Institution where he/she works			
	B	SH	β	T	B	SH	β	T	B	SH	β	T	B	SH	β	
Stable	4,742	,135	-	34,993	2,355	,477	-	4,940	1,357	,136	-	9,978	1,910	,174	-	
Family Barriers	-.082	,033	-.158	-2,464	,574	,117	-	4,921	,083	,033	,099	2,480	,006	,043	,008	
Economic Barriers	-.080	,024	-.187	-3,257	,074	,086	,049	,856	-.014	,025	-.020	-,556	,105	,031	,162	
Political/ Union Barriers	-.081	,044	,044	,147	,303	,117	,186	2,583	,235	,033	,319	7,023	,276	,043	,396	
Barriers from Management	,082	,033	-.180	-2,473	-,312	,156	-,160	-2,006	,327	,044	,371	7,365	,226	,057	,272	
Bureaucratic Barriers	-.001	,033	-.001	-,017	-,305	,117	-,187	-2,605	,127	,033	,172	3,793	-,110	,043	-,158	
	R=,313		R ² =.098		R=,342		R ² =.117		R=,805		R ² =.649		R=,598		R ² =.357	
	F ₍₅₎ =7,260				F ₍₅₎ =3,315				F ₍₅₎ =3,767				F ₍₅₎ =1,857			
	p<.01				p<.01				p<.01				p<.01			

Table 6 shows the results of the regression analysis regarding the prediction levels of the opinions of teachers working in public primary schools regarding career barriers to their organizational cynicism levels. Accordingly, it is observed that the sub-dimensions of career barriers are significantly predictive of the sub-dimensions of organizational cynicism ($p < .01$).

Negative Attitude Towards School

There is a low and significant relationship between the five sub-dimensions of career barriers and the negative attitude towards school sub-dimension of organizational cynicism ($R = .313$; $R^2 = .098$; $p < .01$). Career barriers sub-dimensions explain approximately 9.8% of the total variance in the negative attitude towards school sub-dimension.

Employee Participation in Decisions

There is also a low and significant relationship between the five sub-dimensions of career barriers and the sub-dimension of organizational cynicism's employee participation in decisions ($R = .342$; $R^2 = .117$; $p < .01$). Career barriers sub-dimensions explain 11.7% of the total variance in employee participation in decisions.

Performance Reducing Factors

It was observed that there was a highly significant relationship between the five sub-dimensions of career barriers and the factors that reduce performance of organizational cynicism ($R = .805$; $R^2 = .649$; $p < .01$). Career barriers sub-dimensions explain 64.9% of the total variance of performance-reducing factors.

Moving away from the Institution where he/she works

There is a moderately significant relationship between the five sub-dimensions of career barriers and the sub-dimension of organizational cynicism alienation from the institution ($R = .598$; $R^2 = .357$; $p < .01$). Career barriers sub-dimensions explain 35.7% of the total variance of the alienation sub-dimension.

5. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the relationship between the career barriers faced by teachers working in primary education institutions and their organizational cynicism was tried to be revealed and the predictor of career barriers experienced by teachers on organizational cynicism was tried to be determined. Again, it has been revealed whether there is a significant difference between teachers' views on career barriers and organizational cynicism according to gender and seniority variables.

5.1. Opinions of Teachers on Career Barriers According to Gender and Seniority Variable;

Considering the teachers' views on career barriers according to the gender variable, female teachers state that they experience family and bureaucratic obstacles more than male teachers. The fact that female teachers see family barriers

as more barriers than male teachers, and the idea that they neglect childcare, cooking and housework may be due to the thought of neglecting their spouse. The perception of childcare and domestic responsibilities as women's work in the society and the fact that women encounter sexist perspectives in their promotion to senior positions are undoubtedly reflected in their views on career barriers and cause them to feel more career barriers than men. Previous studies [Gündüz., 2010; İnandı., Özkan., Peker., Atik., 2009; Kılıç R., Kılıç T., Örucü E., 2007] revealed that women's perceptions of career barriers are higher than that of men. In the study conducted by İnandı (2009), it was revealed that women experience more obstacles in terms of family and gender stereotypes in career barriers. Women may have stated that they experience family-related disability more than men, as they internalize their gender-based primary jobs as being a mother, housewife, and being a good wife. For this reason, they may have stated that career development activities are perceived as men's work. Findings supporting these results were also presented by Ayan (2000), Usluer (2000) and Köstek (2007). Considering all the reasons mentioned above, it is clear that one of the important factors that prevent women from making a career is the family responsibilities imposed on women by society and gender-based stereotypes.

On the other hand, male teachers see economic barriers as more barriers than female teachers. Although teachers' education levels are considered to be high according to the social point of view in Turkey, traditionally, teachers cannot go beyond stereotypes too much. For this reason, thinking about the future of the family, the school expenses of the children, and providing the various expenses of the family are commonly perceived as men's work. Considering that by allocating a share from the salaries of teachers who are not enough to meet the normal living expenses and are within the poverty line, teachers have an attitude towards decreasing their income, such as doing an extra job, spending money for their own careers, going to another city for graduate education when necessary, and giving up additional courses if necessary. Male teachers may have expressed an opinion in this direction, with the concern that they will have great difficulties in meeting their living costs.

According to the variable of seniority, in the career barriers of teachers, teachers with 5-10 to 11-15 years of seniority stated that they faced more career barriers than teachers with more seniority in all dimensions except economic barriers. Especially in the first years of the profession, teachers who started their profession with an idealistic point of view openly state that they encounter various difficulties. Again, teachers with 11-15 years of experience are actually at the stage of experiment, activism, research and investigation at this stage. In these stages, they can express their feelings and thoughts more easily. It is known that

at this stage, teachers have a high level of physical and mental ability and this is due to their energy, ambition, effort and self-confidence [Bakioğlu., 1996; Bakioğlu., İnandı., 2002]. Therefore, it can be said that a teacher who is devoted to research academically and tries to express what needs to be done more comfortably and confidently can evaluate events more objectively.

5.2. Teachers' Views on Organizational Cynicism by Gender and Seniority;

Considering the teachers' views on organizational cynicism according to the gender variable, female teachers state that they experience more cynicism than male teachers in terms of participation in decisions. Although there is no legal obstacle in front of women, it is seen that in traditional social structures, from the least educated to the highest educated, women cannot sufficiently participate in decisions on serious issues. The fact that women act with maternal instinct reflects the gender stereotypes that women do not trust themselves enough, that they are too emotional, that they add their feelings to the decisions, and that it does not matter whether they participate in the decisions or not, reflects in the environment and culture, and female teachers are exposed to the effect of these stereotypes. they insert. As seen in similar literature studies; It is also in line with the results of the research conducted by Abaslı (2018). As teachers' level of work alienation increases, their perception of cynicism towards the institution they work for also increases. In other words, a teacher who feels alienated from his job may exhibit cynical attitudes towards the school where he works.

According to the variable of seniority, teachers with 5-10 years of seniority stated that they experienced organizational cynicism the most in terms of participation in decisions. Teachers with 5-10 and 11-15 years of seniority stated that they experienced more organizational cynicism than teachers with higher seniority in terms of factors that reduce performance and alienation from the institution they work for. Finally, teachers with higher seniority stated that they had more negative attitudes towards school than teachers with less seniority. It is known that teachers experience a stagnation towards the profession as their seniority progresses, especially as they approach retirement. The fact that teachers who have approached their last years in the profession have started to carry the characteristics of the disconnection step, their self-confidence, lack of enthusiasm and their fatigue may have caused the teachers to express an opinion in this direction. The study conducted by Gün, Atanur President (2016) points to similar results. In the current study, organizational cynicism is felt at the highest level, teachers are at the end of their professional development, they are tired of coming to the end of their profession as a result of evaluating the practices in the organization as devoid of organizational principles, they do not take their jobs too seriously,

they think that other colleagues or managers in the organization are insecure and inconsistent, it is explained as the feeling of the existence of interest-based relations in the organization.

5.3. The Relationship between Career Barriers and Organizational Cynicism and the Level of Prediction

There is no significant relationship between all of the career barriers sub-dimensions of teachers and their organizational cynicism. It is seen that there is a negative and significant relationship between all sub-dimensions of career barriers and the sub-dimension of negative attitude towards school, which is one of the sub-dimensions of organizational cynicism, and that cynicism decreases, and there is a positive and significant relationship with other sub-dimensions of organizational cynicism. In other words, as career barriers increase, organizational cynicism also increases. Among the reasons for this, teachers may have thought in this way due to reasons such as not supporting teachers' personal career development efforts, insufficient promotion and career development opportunities, not being able to make use of the existing opportunities fairly, excessive course load and the teaching profession causing mental and physical fatigue. Again, the inadequacy of the salaries and wages earned, the different expectations of the students, administrators and parents from the teachers, the unfair prescriptive attitudes of the administrators and the different approaches of the other teachers in the institution, the negative attitudes of the parents and students, the unresponsive administrators and disciplinary problems, the organizational boredom of the teachers, alienation, burnout, silence. and may have caused them to experience cynicism.

It is seen that teachers also face political/union barriers. The organizational structures of public institutions in developed countries provide a career map that predicts when and what competencies and which positions they can reach their employees in a regular and stable system independent from the changing political powers, and in this direction, it allows for an individual and organizational career planning [Edinsel., 2018] employees can progress in line with their career goals, even if they have a different world view with the senior managers who are decision-makers. However, since the goals and objectives of public institutions in underdeveloped or developing countries can change with the political power, it is not possible to achieve these goals with teachers with different views, so sharing the same worldview is considered as a valid criterion in the career development process.

Negative attitudes and behaviors of administrators also create career barriers for teachers. It is seen that administrators with classical management understanding exhibit autocratic leadership behaviors [İnandı., Uzun., Yeşil., 2016] and do

not guide teachers in the career development process, do not encourage them, and take a negative approach. Therefore, teachers may have problems in participating in career development activities inside or outside the school.

In addition, teachers who want to pursue an academic career face various obstacles related to higher education. These obstacles arise not only from the legislation regarding the Ministry of National Education, but also from the bureaucratic structure of higher education institutions. The fact that teachers do not have the right to relocate to different cities for postgraduate education and that they have to carry out teaching and postgraduate education simultaneously are seen as obstacles originating from the Ministry, while the limited quota for master's/doctorate programs or the inability to open the desired program can be seen as obstacles arising from higher education institutions. Therefore, it can be thought that the career barriers of teachers are intimidation, boredom, hopelessness, and cynicism in their expectations about the profession and the future due to bureaucratic obstacles. This finding obtained from the study shows parallelism with the literature. It has been observed that the lack of a career plan creates hopelessness in the employees, which causes cynicism. It turns out that bureaucratic obstacles and the absence of teachers' career plans emotionally are the most negative and hopeless emotions [Kerse & Karabey., 2017]. When the source of emotionally formed cynicism is examined; injustice perception, not meeting career expectations and being at the bottom of the career classification such as teachers, assistant principals, principals, branch managers, injustice, school working hours regulation that is not provided in career development, etc. It has been determined that there is an excessively oppressive attitude arising from the top management within the organization. Some teachers stated that the perception of "being someone's man" by bringing a manager to the forefront creates disappointment and demoralization, and that not only performance is effective in career, but also being dependent on the manager creates doubt. This result seems to support Yıldırım and Akın's (2018:443) suggestion of "developing a communication based on cooperation, support and trust between employees and senior management".

As a result, there was a significant difference in favor of women in family and bureaucratic barriers in career barriers experienced by teachers, and in favor of men in economic barriers according to the gender of teachers. In organizational cynicism, women begged that they could not participate in decisions more than men. The variable of seniority caused a significant difference in all dimensions of career barriers and cynicism. As teachers' career barriers increase, their organizational cynicism also increases. It has been revealed that career barriers reduce performance the most in cynicism.

For this reason, career development studies should be organized profes-

nally in order to eliminate the career barriers of teachers, and every teacher who wants to make a career should be paved the way for development by being organized according to merit and scientific criteria. It is possible that teachers who are younger and have less seniority in the school they work at, exhibit more behaviors towards organizational cynicism, investigate the causes of career barriers, and determine and eliminate the factors that cause this, and it is likely to provide great gains both in the field of education and in professional approaches. Presenting expectations and goals that reflect the realities of their work to teachers who are young and willing to develop their profession, giving them a sense of belonging that they are a part of the school they work in, providing bureaucratic conveniences that will contribute to their professional development, and supporting professional development practices can create beneficial cooperation in terms of organizational development.

REFERENCES

1. Aytaç S. (1997). Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları. İstanbul: Epsilon Yayınları.
2. Bakan S. (2013). Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
3. Bolat T., Oya S. (2003). Örgütlerde İş Etiği ve Kariyer Yönetimi İlişkisi: Normatif Etik Boyutuyla Bir Değerlendirme. Yönetim Dergisi:İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü. Cilt 14, Sayı 45, s.3-19.
4. Ece Ş., Emel E. (2016). Kariyer Planlamanın Örgüte Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyetine Olan Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi.
5. Elma C. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
6. Elmalı M. (2015). İşletmelerde Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Çalışan Motivasyonuna Etkileri (Bir Sanayi İşletmesi Örneği). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Programı, Yüksek Lisans Tezi.
7. İnandı Y., Tunç B. (2012). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt 2(2), s.203-222.

8. Kerse G., Karabey C.N. (2017). Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Özdeşleşmeye Etkisi: Örgütsel Sinizmin Aracı Rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6(4), s.375-398.
9. Yıldırım E., Akın M. (2018). Örgütlerde Dışlanma, Sinizm ve Pozitif-Negatif Duygusalılık Arasındaki İlişkiler: Pozitif ve Negatif Duygusalılığın Aracılık Rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Vol. 14(2).
10. Bruinsma M., Jansen E. (2010). Is The Motivation To Become A Teacher Related To Pre-Service Teachers' Intentions To Remain In The Profession?, *European Journal Of Teacher Education*, Vol. 33(2), pp.185-200. <http://Eric.Ed.Gov/Pdfs/Ej880707.Pdf>, Erişim Tarihi: 15.10.2018.
11. Creed P. A., Patton W., Bartrum D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, Vol. 30(4), pp.277-294. <http://doi.org/10.1023/B:JOCD.0000025116.17855.ea>
12. Crites J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
13. Kirkman B. L., Rosen B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), pp.58-74. <http://doi.org/10.2307/256874>
14. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 45(1), pp.79-122. <http://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
15. Lent R.W., Brown S.D., Talleyrand R., Mcpartland E.B., Davis T., Chopra S.B., Chai C.M. (2002). Career Choice Barriers, Supports, and Coping Strategies: College Students' Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 60(1), pp.61-72. <http://doi.org/10.1006>
16. Lent R. W., Sheu H.B., Gloster C.S., Wilkins G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76(3), pp.387-394. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.09.002>
17. Maurer T. J., & Taylor M. A. (1994). Is Sex by Itself Enough? An Exploration of Gender Bias Issues in Performance Appraisal. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 60(2), pp.231-251. <http://doi.org/10.1006/obhd.1994.1082>
18. McWhirter E. H., Hackett G., Bandalos D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 45(2), pp.166-181. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.166>

SCHOOL AND FAMILY AS AN IMPORTANT ROLE IN THE SOCIALIZATION OF STUDENTS

Gulnara Shahmuradova

Research Fellow of the Institute of Education of the
Republic of Azerbaijan

E-mail: gulnara.shahmuradova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-1997-0317>

Abstract. The article discusses the role of school and family in the socialization of students. The relationship between family members and the impact of family communication on the upbringing of children, their communication skills, and ethical behavior. It is noted that if a child sees material and moral problems and physical and psychological violence in the family, it will manifest itself in his future life. Citing examples from the classical literature of Azerbaijan, the author draws attention to the impact of the personal example of the school staff, teacher, and parent on the formation of student personality, as well as their socialization, a number of responsibilities of family members, and school staff in this area.

Keywords: family, school, social relations, training, student identity, socialization.

To cite this article: Shahmuradova G. (2022). School and family as an important role in the socialization of students. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 239, Issue II, pp. 93-101.

Article history: received – 22.04.2022; accepted – 25.05.2022.

MƏKTƏB VƏ AİLƏ ŞAĞIRDLƏRİN SOSİALLAŞMASINDA MÜHÜM AMİL KİMİ

Gülnarə Şahmuradova

Azərbaycan Respublikası Təhsil
İnstitutunun elmi işçisi
E-mail: gulnara.shahmuradova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1997-0317>

Annotasiya. Məqalədə şagirdlərin sosiallaşmasında məktəbin və ailənin rolundan bəhs edilir. Ailə üzvlərinin qarşılıqlı münasibətləri, ailədaxili ünsiyyətin uşaqların tərbiyəsinə, onların ünsiyyət qurma bacarıqlarına və etik davranışlarına təsirindən danışılır. Qeyd olunur ki, əgər uşaq ailədə maddi-mənəvi problemlər, fiziki-psixoloji şiddət görürsə, bu, özünü onun gələcək həyatında da büruzə verəcək. Müəllif Azərbaycan klassik ədəbiyyatından nümunələr gətirməklə məktəb kollektivinin, müəllimin və valideynlərin şəxsi nümunəsinin şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına təsiri ilə yanaşı, onların sosiallaşmasında əhəmiyyətini diqqət mərkəzinə çəkir, ailə üzvlərinin və məktəb kollektivinin bu sahədə üzərinə düşən bir sıra vəzifələr oxucuların diqqətinə çatdırılır.

Açar sözlər: ailə, məktəb, sosial münasibətlər, təlim, şagird şəxsiyyəti, sosiallaşma.

Məqaləyə istinad: Şahmuradova G. (2022). Məktəb və ailə şagirdlərin sosiallaşmasında mühüm amil kimi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 2 (239), səh. 93-101.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 22.04.2022; qəbul edilib – 25.05.2022.

Giriş / Introduction

Müasir dövrdə elm və texnika sürətlə inkişaf edir. Texnologiyalar dövründə yaşayırıq. Artıq bir çox sahələrdə insan əməyini robotlar əvəz edir. İKT-nin həyatın hər sahəsində rolunun əvəzolunmaz olduğu danılmazdır. Yaşayış tərzimizi “ağıllı” telefonlarsız, internetsiz təsəvvür etmək çətindir. Əvvəllər ünvanı çatmasını günlərlə gözlədiyimiz məlumatlar, məktublar bir saniyə ərzində ünvanına çatır. Belə sürətli texnoloji inkişaf prosesi ilə ayaqlaşa biləcək nəsil yetişdirmək məktəbin və ailənin ən ümdə vəzifəsidir. Bununla belə, bu inkişaf prosesinə qoşulmaq üçün yalnız bacarıqlı, savadlı olmaq kifayət etmir. Yüksək mədəniyyətə malik olan, etik davranışlı, əxlaqlı, ünsiyyət qurma bacarıqları olan insan elm və qabaqcıl texnologiyalar dövründə daha çox uğurlara imza ata bilər.

Müəllim fenomeni də cəmiyyətdə nümunəvi şəxsiyyət, yüksək zirvə, məktəb isə təlim-tərbiyə ocağı kimi qəbul olunur və uşaqların şəxsiyyət kimi formalaşmalarında mühüm rola malikdir. Xüsusilə ilk müəllim uşaqların yaddaşında silinməz izlər buraxır. Müşahidələr göstərir ki, şagirdlərin rəftarı, müəyyən vərdisləri, nitqi ilə hansı müəllimin şagirdi olduğunu asanlıqla müəyyənləşdirmək olur. Uşaqlar öz ibtidai sinif müəllimlərinin danışq tərzini, jestlərini, mimikasını təkrar etməyə çalışırlar. Bu səbəbdən də müəllim ən böyük nümunə hesab olunur.

Əsas hissə / Main part

İnsanın ilk kollektivi onun ailəsidir. Deməli, şəxsiyyəti ilk olaraq ailə formalaşdırır. Daha sonra bağça, məktəb və digər kollektivlər... beləcə, davam edir. Əgər uşaq doğulub böyüdüyü ailədə düzgün tərbiyə olunarsa, sevgi, qayğı, yeri gələndə tələbkarlıq görərsə, böyüdükcə özünə inamı, əzmkarlığı, zəhmət sevrliyi daha da artır. Uşaqların düşdüyü sosial mühitdə əhatəsindəki insanlarla daha tez ünsiyyət qura bilmələri; öz fikrini aydın, səliss ifadə etmələri; özünə inamı, özünə və ailəsinə güvənli olmaları; düşdükləri mühitə asan adaptasiya oluna bilmələri məhz onların ailədə aldıkları tərbiyədən və əhatə olunduqları sosial mühitdən çox asılıdır.

Ailədaxili münasibətlər, uşaq ilə rəftar, ünsiyyət, davranış o ailədə böyüyən uşaqların ruhuna, xasiyyətinə, yaddaşına birbaşa təsir edir. Əgər uşaq ailədə maddi-mənəvi problemlər, fiziki-psixoloji şiddət görürsə, bu, özünü onun gələcək həyatında da göstərəcək. Valideynlərindən psixoloji, fiziki şiddət görən uşaq çox zaman özündən kiçiklərə şiddət göstərir. Belə uşaqlar hesab edirlər ki, həyatda ancaq şiddətlə başqalarından üstün olmaq, təzyiq yolu ilə kimisə özünə tabe etmək olar. Ona görə də tərbiyə və təhsilin integrativliyinin təmin olunması, valideyn-məktəb əlaqələrinin gücləndirilməsi məktəbin qarşısında duran əsas hədəflərdəndir.

Uşaq ailədə qarşılıqlı hörmət, anlaşıma, hər vəziyyətdə bir-birinə dəstək olan valideynlərini görürsə, həyatda da qayğıkeş, anlayışlı, zəhmətsevər, mehriban xarakterə malik olur. Belə uşaqlar ailə üzvləri və digər insanlarla ünsiyyət qurmaqdan, fikir mübadiləsi aparmaqdan çəkinmirlər. Hətta belə uşaqlar sosial mühitdə, kollektivdə öz səlis, aydın nitqləri, fikir yürütmələri, başqasının fikrinə hörmət və diqqətlə yanaşmaları ilə fərqlənirlər. “Hər bir insan öz dilinin altında gizlənib” atalar məsəli elə bu mənada işlənir. İnsan danışarkən onun kim olduğu, hansı tərbiyəyə, savada, bacarığa malik olduğu aydın olur.

İnsanın gözəl əxlaqa, səlis, aydın nitqə, etik davranış normalarına malik olmasına yalnız təhsil səviyyəsi deyil, onun genetik kodu, ailəsi və düşdüyü mühit də müəyyən təsir göstərir. Bəzən ali təhsili olmayan elə insanlarla qarşılaşırıq ki, onların nitqi, rəftarı, davranış mədəniyyəti həmsöhbətində ona qarşı maraq və hörmət yaradır. Belə insanların ən böyük müəllimi onun ailəsi və böyüdü-yü mühitdir. Uşaqların gələcəkdə şəxsiyyət kimi yetişmələri onların valideynlərindən, ailənin digər üzvlərindən, malik olduqları milli xüsusiyyətlərdən və cəmiyyətdən asılıdır. Uşaqlara yalnız sevgi hiss etdirmək, əzizləmək, ehtiyaclarını qarşılamaqla kifayətlənmək doğru deyil. Həyatın çətinliklərinə sinə gərmək, mübarizlik, humanistlik, nəciblik kimi hisslərin aşılınması, formalaşdırılması da vacib məsələlərdəndir. Uşaqların kiçik səhvlərinə göz yummaq, davranışlarındakı xoşagəlməz hallara fikir verməmək onların gələcəkdə böyük səhvlər etməsinə, kobud rəftarlı bir insan kimi böyümələrinə gətirib çıxarır. Sevgi və tənbeh faydalı olduğu kimi, həddindən çox olanda zərəri də var. Nizami Gəncəvinin sözləri ilə desək,

Sözün də su kimi lətafəti var,
Hər sözü az demək daha xoş olar.
Bir inci saflığı varsa da suda,
Artıq içiləndə dərd verir o da.

[N. Gəncəvi. “Leyli və Məcnun”]

Uşaqlara etdikləri səhvlərə görə fiziki şiddət göstərmək çox yanlış və yolverilməz hərəkətdir. Onlarla bu barədə söhbətlər aparmaqla, ədəbiyyatdan, filmlərdən və həyatdan nümunələr gətirməklə onların səhvləri, xarakterlərindəki arzuolunmaz halları aradan qaldırmaq olar.

İnsanlara, təbiətə, əməyə sevgi və hörmət də, ilk olaraq, ailədə öyrədilir. Nənələrin, anaların laylaları, babaların məsəlləri, kəlamları, söylədikləri nağıllar uşaqlarda müsbət xarakter xüsusiyyətlərinin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məhz belə nağıllar, bədii əsərlər, filmlər vasitəsi ilə uşaqlar yaxşını pisdən seçməyi öyrənirlər. Müsbət obrazlar, cəsur qəhrəmanlar yaxşı cəhətləri ilə həmişə uşaqların diqqətini cəlb edir. Bu surətlərin təsiri uşaqlarda mehribanlıq, əzmkarlıq, əməksevərlik, insanpərvər, təbiətsevər, böyüyə hörmət, kiçiyə məhəbbət, nümunəvi davranış və s. kimi müsbət cəhətlərin formalaşmasına təkan verir.

Uşaqlarda sosiallaşma və mühitə adaptasiya bacarıqlarının formalaşmasının yollarından biri də onların ev işlərinə cəlb olunmalarıdır. Məsələn, valideynlər və ya ailənin digər üzvləri həyətdə ağaclara qulluq edərkən uşaqları da bacara biləcəkləri, güclərinə müvafiq işlərə cəlb etmələri məsləhətdir. Onlara işin icra qaydaları ilə yanaşı, təhlükəsizlik qaydalarını da izah etmək, öyrətmək lazımdır. Bu, uşaqlara özünəinam, özünəgüvən hissələrinin aşılınması ilə yanaşı, onların sosiallaşma, əməkdaşlıq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə müsbət təsir edir. Ailədə güclərinə və yaşlarına uyğun əməyə cəlb olunan uşaqlar başqalarına kömək etməkdən, qayğı göstərməkdən zövq alırlar. Bu, uşaqların fikir mübadiləsi, məsləhətləşmələr aparmaq, öz təkliflərini irəli sürmək kimi sərbəst fəaliyyətlərinin yaranmasına təsir edir, onlar öz səhvlərini düzəltməyi, səbrli, qayğıkeş olmağı öyrənirlər.

Valideynlər və ailənin digər üzvləri uşaqlarla mümkün qədər çox ünsiyyətdə olmalıdırlar. Böyüklər qarşılıqlı ünsiyyətdə nümunəvi nitq etiketlərindən istifadəni ön plana çəkməli, uşaqların söhbətlərinə səbrlə qulaq asmalı, fikirlərinə hörmətlə yanaşmalı, onların fikirlərinə önəm verməli, suallarını cavablandırmalı, səhvlərini izah etməlidirlər. Əgər uşaq verdiyi suallara cavabı ailəsindən ala bilmirsə, özünə qapanır və ya cavabları kənar insanlardan öyrənməyə çalışır. Bu isə çox vaxt arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxarır. Bu vəziyyət uzun müddətdən sonra özünü büruzə verir. O zaman artıq çox gec olur, çünki uşağın xarakteri, şəxsiyyəti, xasiyyəti arzuolunmaz şəkildə formalaşmış olur. “Ağac yaş olanda əyilər” məsəlini xatırlayaq. Bu məsəl “tərbiyədə gecikmək olmaz” fikrini bir daha təsdiqləyir. Ailədə qazanılan ilkin bacarıq və vərdişlər, xarakterik xüsusiyyətlər uşaq bağçasında və məktəb kollektivində inkişaf etdirilir, möhkəmlənir, eyni zamanda yeni bacarıq və vərdişlər də yaranır. Müəllim, məktəb kollektivi həm şəxsi nümunələri, həm də işləri ilə uşaqlara nümunə olmalıdırlar.

Y.A.Komenski (1592–1670) yazırdı: “Müəllimlər əməkdə və geyimdə sadəliyən, fəaliyyətdə – gümrəhlik və əməksevərliyin, davranışda – təvazökarlıq və gözəl əxlaqın, nitqdə – danışmaq və susmaq sənətinin nümunəsi olmalıdırlar” [Komenski Y.A., 2015]. Üzeyir Hacıbəyov isə müəllimləri “milli tərbiyəçilər” adlandırır və deyirdi: “Millətimizin müəllimlərdən başqa kimi var ki, daim camaat içində olub, onlarla bilavasitə əlaqədə olsunlar?!” [Üzeyir Hacıbəyov., 1985]. Məktəb, müəllim və kitab cəmiyyətin gələcəyini formalaşdıran, tərbiyə edən, “qaranlıq” könüllərə, qəlblərə, düşüncələrə nur saçan günəşdir. Əsl müəllim hörmət və sevgiyə layiqdir. Hüseyn Cavid gənc və istedadlı müəllim Abdulla Surun vəfatı münasibəti ilə yazdığı məqaləsində xalqa, insanlara müraciət edərək, “Əfəndilər! Möhtərəm qarelər! Müəllimlərə hörmət ediniz, onları seviniz. Onları çox böyük görünüz. Əvət, onlara pərəstiş ediniz, onları özünüzə əfəndi biliniz!” – deyirdi [H. Cavid., 1985]. O, müəllimlərə də belə müraciət edirdi: “Lakin, ey

müəllimlər! Ey möhtərəm əfəndilər! Sizlər, sizlər əsla millətimizin, mühitimizin bu etinasızlığına etina etməyiniz. Daima çalışın, çabalayın! Millət, Vətən uğruna canınızdan keçmək belə icab etsə, saqınmayınız! Əsla cəsərsizlik göstərməyiniz. Mühitimiz sizi təqdir etməyir, edəməyir, zərəri yox” [H. Cavid., 1985].

Müəllim hərtərəfli inkişaf etmiş bir şəxsiyyət olmalıdır. Onun əxlaqı, biliyi, bacarığı, nitqi, nüfuzu ilə yanaşı, pedaqoji ustalığı da mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Belə bir deyim var: “Nə qədər insan varsa, o qədər də xarakterlər və talelər var”. Müəllim insan temperamentinin Hippokrat tərəfindən adları verilmiş 4 tipinin – *sanqvinik, xolerik, fleqmatik, melanxolik* tiplərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə bələd olmalıdır. Müəllim hər bir xarakter tipinin əsas və ümumi cəhətlərini bilməli, eyni zamanda şagirdlərin hansı tiptən olduğunu müəyyənləşdirərək, onlarla aparılacaq işləri planlaşdırmalıdır. Bununla yanaşı, diferensial yanaşmanı da diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Diferensial yanaşmanın uğurlu alınması üçün işə şagirdlərin diaqnostikasından başlamalıdır. Deməli, müəllim, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə bələd olmaq, iş metodu seçmək üçün, ilk növbədə, onların diaqnostikasını aparmalıdır.

Sanqvinik tipinə aid insanlar emosional, zirək və diribaş olurlar. Ətrafda olan heç bir şey onların diqqətindən kənar qalmır. Hər şeyə maraq göstərirlər və onların maraq obyektləri tez-tez dəyişir [Ümumi psixologiya., 2002]. Psixoloqların fikrincə, *sanqviniklərin* maraqları davamsız və qeyri-sabitdir. Elə ona görə də böyük həvəslə, coşqu ilə başladıkları işdən son dərəcə sakit əl çəkirlər. Heç bir tip *sanqvinik* insanlar qədər istənilən şəraitə, vəziyyətə tez uyğunlaşa bilmir. Onlar emosional olsalar da, yaddaşları zəifdir. Onlar üçün hər şey bir anlıqdır, lakin heç bir şey onları təbdən çıxarmır, çünki sevinci də, kədəri də tez unudurlar. Bu tip insanlar təsir altına tez düşürlər. Elə buna görə də belə insanlardan bəziləri son dərəcə özbaşına, bəziləri isə, bunun tam əksinə olaraq, intizamlıdırlar.

“*Xolerik* insanlar son dərəcə coşqun xarakterli, kəmhövsələ, inadkardırlar. Həmişə istənilən məsələyə birinci reaksiya verirlər. Bunun ucbatından *xolerik* tipli insanların başı, həmişə, necə deyirlər, qeyli-qalda olur: ətrafdakılarla yola getmir, tez-tez münaqişəyə girirlər” [Ümumi psixologiya., 2002]. Ona görə də *xoleriki*, adətən, səbrsiz, tündməcəz insan kimi tanıyırlar. *Sanqviniklərdən* fərqli olaraq, *xoleriklərin* maraqları sabit və davamlıdır. Başladıkları işi, bir qayda olaraq, sona çatdırırlar. Problemlə üzləşərkən özlərini itirmir, asanlıqla vəziyyətdən çıxış yolu tapırlar. *Xolerik* tipə aid olan insanlar sadıqdırlar. Ətraflarındakı insanlara son dərəcə bağlı olduqlarına görə onlar üçün mühiti dəyişmək çox çətindir. Düşdükləri yeni mühitə uzun müddət alışa bilmirlər.

“*Fleqmatik* insanlar qaradiməz, sakit, təmkinli olurlar. Heç bir tip *fleqmatiklər* qədər təmkinli deyil. Onları həyəcanlandırmaq və yaxud hirsəndirmək o qədər də asan məsələ deyil. Bu xüsusiyyətlərinə baxmayaraq, psixoloqların

Məktəb və ailə şagirdlərin sosiallaşmasında mühüm amil kimi

fikrincə, fleqmatik insanlar mehriban və istiqanlıdırlar” [Ümumi psixologiya., 2002]. Alışdıqları insanlara qarşı diqqətli və mehriban olurlar. Gec uyğunlaşdıqları, alışdıqları kimi, gec də unudurlar. Elə ona görə də psixoloqlar məsləhət görürlər ki, ilk baxışda qaradınmız, sakit, son dərəcə soyuqqanlı olan bu insanların sadıqlıyına şübhə ilə yanaşmayaq.

“*Melanxolik* – dərin kədər içində olan hüznü, tənha, ümitsiz bir insandır. Melanxolik insanlar xoşbəxt deyillər. Tənhalığı, cəmiyyətdən uzaqlaşmağı və insanlarla soyuq münasibətdə olmağı seçir, həyatı boş və mənasız hesab edirlər. Həmişə kədər, qəm, narazılıq və dəyərsizlik duyğuları içində olurlar. Melanxolilya depressiyaya çevrilə bilər və ağır depressiya nəticəsində hətta özünə qəsdlə də nəticələnmə bilər” [Ümumi psixologiya., 2002]. Melanxolik insan sakit bir həyat keçirmək üçün təklifi seçir. Mövcud olduğu dünya və cəmiyyətlə ayaqlaşma bilmədiyini hiss edir, bir tamaşaçı, seyrci kimi kənarda qalması üstün tutur.

Pedaqoji ustalığı səciyyəli olan əsas amillərdən biri də müasir təlim texnologiyalarından səmərəli istifadə etmək bacarığıdır. Müəllim öz üzərində fasiləsiz işləməli, özünü inkişaf etdirməlidir, çünki öyrənmədən öyrətmək mümkün deyil. Əks halda, heç bir uğurdan söhbət gedə bilməz. Müəllim tədris etdiyi fənnin nəzəri və metodik əsaslarını dərindən bilməklə yanaşı, nəzəriyyənin təcrübəyə, metodikaya tətbiq edilməsi texnologiyalarına dərindən bələd olmalıdır. Metodoloji əsasları dərindən bilən müəllim nəzəri bilikləri tətbiq etmək üçün tədris etdiyi fənni şagirdlərinə sevdirir, onlarda fənnə maraq yarada bilər. Motivasiya əsasında təşkil olunan dərslərdə şagirdlər yorulmurlar, əksinə, hər dəfə yeni nə işə öyrənirlər.

Müasir dövrdə texnoloji inkişaf təlim prosesinə ciddi təsir edir. Odur ki, müəllim nəzəriyyə, metodika ilə yanaşı, müasir təlim texnologiyalarını da bilməli, təlim metodlarından səmərəli istifadə etməyi bacarmalıdır. Müəllimin pedaqoji ustalığı tədris etdiyi fənnin digər fənlərlə inteqrativliyində də əks olunur. İnteqrativ dərslər mövzunun asan mənimsənilməsinə, uzun müddət yadda saxlanılmasına xidmət etməklə yanaşı, elmi bilikləri həyatı bacarıqlarla əlaqələndirir və tətbiqini öyrədir. Bu mənada dil fənlərinin tədrisi prosesində mənimsədilən biliklər şagirdlərin yazılı və şifahi nitqinin formalaşmasına, eyni zamanda, sosial mühitdə ünsiyyət qurma bacarıqlarının tətbiqinə xidmət edir.

Müəllim özünə, bilik-bacarıqlarına inanar, geniş dünyagörüşlü, dözümlü, ünsiyyətçi, iradəli şəxsiyyətlər yetişdirmək üçün hər bir şagirdə qayğı ilə, məsuliyyətlə, sevgi ilə, eyni zamanda, tələbkarlıqla yanaşmalı, hansı yaşda olmalarından asılı olmayaraq, onlarla şəxsiyyət kimi rəftar etməli, fikirlərinə hörmət etməli və suallarını cavablandırmalı, onlar üçün qaranlıq qalan məsələləri izah etməlidir.

Pəşəkar müəllim həm də psixoloq olmalıdır. Müxtəlif tipli və fərqli təbəqələrə məxsus ailələrdən gələn şagirdlər fərqli psixoloji xarakterlərə malik olurlar. Onla-

rın yeni mühitə uyğunlaşmaları, müəllim və şagird kollektivinə adaptasiya olunmaları pedaqoji səriştəlilik tələb etməklə yanaşı, pedaqoji və psixoloji metodların integrativliyindən məqsədyönlü istifadə etmək zərurəti yaradır.

Şagirdin qısa müddət ərzində və asan sosiallaşmasına təsir edən amillərdən biri də ailə – məktəb, müəllim – valideyn, valideyn – övlad münasibətlərinin düzgün qurulması, onlar arasında hörmət, sevgi, qayğıkeşlik, əməkdaşlıq münasibətlərinin daha fəal olmasıdır. Bunun üçün müəllim şagirdlərin ailə üzvlərini, xüsusilə də valideynlərini tanımalı, onların həyat tərzi haqqında ətraflı məlumat əldə etməli, sosial-psixoloji vəziyyətləri ilə tanış olmalıdır. Vaxtaşırı valideynlərlə görüşlərin təşkil edilməsi, məktəb tədbirlərində onların fəallığına nail olunması müəllimin iş planına daxil edilməlidir. Müəllim uşağın tərbiyə olunması məsələlərində valideynlərin yaxın köməkçisi, məsləhətçisi olmalıdır, lakin bu zaman müxtəlif xarakterlərə malik olan valideynlərin özlərinə də həssaslıqla yanaşmaq lazımdır.

Nəticə / Conclusion

Aparılan müşahidələr və araşdırmalara əsaslanaraq, belə nəticəyə gəlmək olar ki, uşaqların, yetişməkdə olan gənc nəslin təlim-tərbiyəsində, düşdüyü mühitə adaptasiya olunmasında, sosiallaşmasında ailə və məktəbin xüsusi rolu vardır. Buna görə də bu işdə ailə ilə məktəb əməkdaşlıq etməli, bir-birinə yardımçı olmalıdır. Bu məqsədlə həm valideynlər, həm də müəllimlər öz fəaliyyətlərində şagirdlərə diferensial yanaşma prinsipini rəhbər tutmalıdırlar. Müəllim öz xalqının adət-ənənələrinə, tarixinə, mədəniyyətinə, insanlarına, dəyərlərinə hörmətlə yanaşmalı və onları təbliğ etməli, xalqını, vətəninə sevmə, ona hörmət və sevgi ilə yanaşan, tarixinə, adətlərinə, mədəniyyətinə bələd olan nəsil yetişdirməlidir. Bu barədə ulu öndər Heydər Əliyevin bir fikrini qeyd etmək yerinə düşərdi: “Biz öz milli-mənəvi, dini dəyərlərimizlə, adət-ənənələrimizlə fəxr edirik. Bizim xalqımız yüz illərlə, min illərlə adət-ənənələrimizi, milli-mənəvi dəyərlərimizi yaradıbdır və bunlar indi bizim xalqımızın mənəviyyatını təşkil edən amillərdir” [H.Əliyev]. Bu baxımdan milli xüsusiyyətlərimizin gənc nəsllə aşılınması, sosial mühitdə adət-ənənələrimizə əməl olunmasına nail olmaq üçün ailə – məktəb münasibətlərini məqsəduyğun şəkildə formalaşdırmaq lazımdır.

Deyənlərdən bu nəticəyə gəlirik ki, müəllimin ən böyük uğurlarından biri cəmiyyətin və şagirdlərinin sevgisini, inamını, etibarını qazanmaq, nüfuz sahibi olmaqdır. Yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə, etik davranışa, aydın və səlis nitqə, dərin, hərtərəfli biliyə, metodik bacarıqlara malik olan müəllimlərin yetirmələri təlim nailiyyətləri ilə yanaşı, sosial bacarıqlara da sahib olurlar. Sosial bacarıqların inkişafında ailənin və məktəbin rolu danılmazdır.

Məktəb və ailə şagirdlərin sosiallaşmasında mühüm amil kimi

Məqalənin aktuallığı ondan ibarətdir ki, yetişməkdə olan gənc nəslin tərbiyə olunması yeni yanaşmalar tələb edir. Onların mühitə adaptasiya olunmasında, sosiallaşmasında şagird – məktəb – ailə münasibətlərinin düzgün qurulmasının vacibliyi bütün dövrlərdə öz aktuallığı ilə diqqəti cəlb edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə şagirdlərin təlim nəticələrinin yüksək olması ilə yanaşı, onların sosial bacarıqlarının formalaşmasında və müəyyən sosial mühitə adaptasiya olunmalarında ailə – məktəb münasibətlərinə yeni yanaşmalar təqdim olunur. Bu yanaşmalar şagirdlərin sosiallaşmasına təkan verəcək və onu asanlaşdıracaq.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalə şagirdlərin sosiallaşması, məktəb – şagird, şagird – müəllim, valideyn – övlad münasibətlərinin formalaşması məsələlərində məsləhətverici və təklifyönümlü əhəmiyyətə malikdir. Məqalədən ali və orta-ixtisas məktəblərinin müəllimləri, tələbələr, magistrılar, müvafiq sahə mütəxəssisləri, metodistlər, tərbiyəçi-müəllimlər, valideynlər də bəhrələyə bilərlər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Ağayev Ə., Rzayev Y., Hüseynova T., Vahabova T. (2008). Sosial pedaqogika. Bakı, ADPU, 177 s.
2. Cəbrayilov İ. (2011). Şəxsiyyətyönümlü təhsil və vətəndaş cəmiyyəti. Bakı, “Mütərcim”, s. 80.
3. Əliyev P., Qəribov Ş., Əsədova İ. (2019). Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin idarə olunmasında dəyərlər sistemi (metodik vəsait). Bakı, “Mütərcim”, s.157-196.
4. Əsədova İ. (2015). Təhsilin milli və bəşəri dəyərlər əsasında təşkili. ARTİ-nin “Elmi əsərlər”i, № 4, Bakı, s.115-118.
5. Hacıbəyov Üzeyir. (1985). Seçilmiş əsərləri. Bakı, “Yazıçı”, 653 s.
6. Hüseyn Cavid. (1985). Əsərləri. Bakı, IV cild, s. 225.
7. Komenski Y. (2015). Böyük didaktika. Bakı, “Elm və Təhsil”, 360 s.
8. Quliyev S. (2005). Ailə pedaqogikasının ümumi problemləri. Bakı.
9. Mikayılov Ş., Bəkirova A. (2017). Azərbaycan ədəbiyyatı – mənəvi dəyərlər xəzinəsi. Bakı, “Araz”.
10. Muradova Z. (2016). Şəxsiyyətyönümlü təhsilin mahiyyəti. ARTİ-nin “Elmi əsərlər”i, № 2.
11. Nizami Gəncəvi. (2004). “Xəmsə”. “Leyli və Məcnun”. (Az danışmağın gözəlliyi). (S.Vurğunun tərcüməsi). Bakı, Şərq-Qərb, 288 s.
12. Ümumi psixologiya. (2002). (ali məktəblərin bakalavr pilləsi üçün dərslik). Bakı, 626 s.

