



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ
İBTİDAİ TƏHSİL
ELMİ-METODİK JURNAL

2024, №1/246

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi/ Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ İBTİDAİ TƏHSİL

Elmi-metodik jurnal. 1970-ci ildən «Azərbaycan məktəbi» jurnalına əlavə kimi nəşr olunmağa başlayıb. 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 Elm və Təhsil Nazirliyinin 05 may 1997-ci il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» adı ilə dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat şəhadətnaməsi № 544. 2009-cu ildə jurnalın adı dəyişilərək «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil» adlandırılmışdır (AR Ədliyyə Nazirliyinin 11/648 №-li, 20.05.2009-cu il tarixli məktubu).

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

PRESCHOOL and PRIMARY EDUCATION

Scientific and methodological journal. It has been published since 1970 as a supplement to the «Azerbaijan Journal of Educational Studies». The journal has been operating as the scientific-methodical publication of the Ministry of Science and Education 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 ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ
“Məktəbəqədər və ibtidai təhsil” jurnalı

Baş redaktor əvəzi
Böyükağa Mikayılı

Redaksiya heyəti

Aqşın Əliyev (Pekin Xarici Dillər Universiteti)
Arif Əsədov (Bakı şəhəri, 291 nömrəli Ekologiya liseyi)
Xalida Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Kəlik Məmmədova (“Məktəbəqədər və ibtidai təhsil” jurnalı)
Laləzər Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Müseyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Natalya Naumova (Rusiya Federasiyası Samara Humanitar Akademiyası)
Səidə Əhmədova (BŞTİ, Təlimə Dəstək Mərkəzi)
Təranə Mirzəyeva (Göyçay şəhər, 3 nömrəli tam orta məktəb)
Tran Mai Uoc (Ho Chi Minh Bankçılıq Universiteti, Vyetnam)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti)

Redaksiya şurası

Aydın Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Akif Abbasov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Anar Xələfov (Məktəbəqədər və Ümumi Təhsil üzrə Dövlət Agentliyi)
Asəf Zamanov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Bibixanım İbadova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Buket Akkoyunlu (Çankaya Universiteti, Türkiyə)
Cəlal Allahverdiyev (Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti)
Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal Universiteti, Almaniya)
Eve Eisenschmidt (Tallin Universiteti, Estoniya)
Elmur Nəsimov (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
Esmira Ağayeva (İlyas Əfəndiyev adına Elitar Gimnaziya)
Ənvər Abbasov (Bakı Slavyan Universiteti)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Gülşən Eminova (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Hamlet İsaخانlı (Xəzər Universiteti, Azərbaycan)
Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Həqiqət Hacıyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İntiqam Cəbrayıl (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
İlahə Rəsulova (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
İradə Məlikova (74 nömrəli tam orta məktəb)
İlham Cavadov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Könül Pirverdiyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Nargiza Jumanazarova (Jizzax Universiteti, Özbəkistan)
Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Rüfət Əzizov (Sumqayıt Dövlət Universiteti)
Regina Kuncce (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

Kəlik Məmmədova, Məhəbbət Əliyeva, Ləndə Cəfərova, Aytən Həsənova, Arzu Nuruzadə, Nərgiz Muradova, İradə Əsədova

Redaksiyanın ünvanı:

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

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)
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)
Tarana Mirzeyeva (Goychay city, Secondary school No. 3)
Tran Mai Uoc (Ho Chi Minh University of Banking, Vietnam)
Ulviya Mikayilova (ADA University)

Editorial council

Aydin Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Akif Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Anar Khalafov (The State Agency for Preschool and General Education)
Asef Zamanov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Anvar Abbasov (Baku Slavic University)
Bibikhanim Ibadova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Buket Akkoyunlu (Çankaya University, Turkey)
Jalal Allahverdiyev (Azerbaijan State University of Economics)
Doris Bühler-Niederberger (University of Wuppertal, Germany)
Eve Eisenschmidt (Tallinn University, Estonia)
Elnur Nasibov (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
Elvin Rustamov (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
Esmira Aghayeva (Elite Gymnasium named after I. Efendiyev)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Gulshan Eminova (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hamlet Isakhanli (Khazar University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Hagigat Hajiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Intigam Jabrayilov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Ilaha Rasulova (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
Irada Malikova (Secondary school No. 74)
Ilham Javadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Konul Pirverdiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
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 (Sumgait State University)
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, Mahabbat Aliyeva, Landa Jafarova, Aytan Hasanova, Arzu Nuruzade, Nargiz Muradova, Irada Asadova

Adress:

37 Nasimi St., Baku, Azerbaijan 1118
Tel: (+994) 50 344 96 76
E-mail: info@ppe-journal.edu.az

Böyükəğa Mikayılı

Sinqapurda pədaqoji kadr hazırlığı modellərinin
nəzəri və təcrübi əsasları

9–28

Səlbi Abasova

Daun sindromlu məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda nitq inkişafının
eksperimental tədqiqi

29–38

Müjkan Məmmədzađə

İbtidai siniflərdə yeni təlim texnologiyalarından istifadənin
pədaqoji məsələləri

39–49

Aydan Əzimzađə

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların emosional bacarıqlarının inkişafında
valideynlərin rolu

51–66

İlahə Rəsulova

Azərbaycanda valideynlərin təhsil və iş statuslarının 4-cü sinif
şagirdlərinin oxuyub-anlama bacarıqlarına təsiri

67–82

Sevda Tağıyeva

Təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi yolları

83–94

Günay Bədalzađə

Daun sindromlu şagirdlərin kiçik motorikasının
inkişaf xüsusiyyətləri

95–104

Boyukagha Mikayilli

Theoretical and empirical foundations of teacher training models in Singapore

9–28

Salbi Abasova

Experimental study of speech development in preschool children with down syndrome

29–38

Mujkan Mammadzadeh

Pedagogical issues of using new learning technologies in primary classes

39–49

Aydan Azimzade

The role of mothers in the development of emotional regulation skills of preschoolers

51–66

Ilaha Rasulova

Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan

67–82

Sevda Taghiyeva

Ways of increasing motivation in the educational process

83–94

Gunay Badalzadeh

Psychodiagnosis and psychocorrection of children's preparation for school

95–104

THEORETICAL AND EMPIRICAL FOUNDATIONS OF TEACHER TRAINING MODELS IN SINGAPORE

Boyukagha Mikayilli

Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan,
editor-in-chief of “Preschool and primary education”

scientific-methodical journal

E-mail: tehsil.zaman@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8931-0459>

Abstract. In the article, modern models in the field of pedagogical staff training, specialized education, and other programs for the formation of teachers’ professional development strategies in Singapore are studied, their comparative studies are conducted, and important aspects of teachers’ professional training are emphasized in the direction of reducing the burden. The main focus of the research work is also on the issue of student enrollment in pedagogical education. From this point of view, the activity of the National Institute of Education (NIE), which is the only institution that prepares teaching staff in Singapore, and operates under the Nanyang Technological University, is discussed, the admission to the institute, the teaching staff training models and programs applied here are examined. Based on research, the idea is supported that the professional development of teachers in the Singapore education system is based on the “Values-Skills-Knowledge” (V3SK) normative framework. In the 21st century, the main professional skills and competencies of a teacher are determined by the mentioned norms, that is, to what extent is the teacher a bearer of moral values? Can the skills and competencies he has created be the basis for the cultivation of a modern-minded, broad-minded personality? This and other such questions are clarified in the research work.

Keywords: National Institute of Education, teacher’s competency model, XXI century teacher model, pedagogical practice model, values-skills-knowledge, teacher’s ethics, professional skills, joint learning.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.010.

To cite this article: Mikayilli B. (2024). Theoretical and empirical foundations of teacher training models in Singapore. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 9-28.

Article history: received – 15.01.2024; accepted – 14.02.2024.

SİNQAPURDA PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞI MODELLƏRİNİN NƏZƏRİ VƏ TƏCRÜBİ ƏSASLARI

Böyükağa Mikayılı

Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi
“Məktəbəqədər və ibtidai təhsil” elmi-metodik jurnalı, baş redaktor əvəzi
E-mail: tehsil.zaman@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-8931-0459>

Annotasiya. Məqalədə Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı, müəllimlərin peşəkar inkişaf strategiyasının formalaşdırılması üçün ixtisaslaşdırılmış təhsil və digər proqramlar sahəsində müasir modellər tədqiq olunur, onların müqayisəli təhlilləri aparılır və peşəkar hazırlıq səviyyəsinin yüksəldilməsi istiqamətində əhəmiyyətli cəhətləri vurğulanır. Tədqiqat işində əsas diqqət həm də mövzunun tərkib hissəsi kimi pedaqoji təhsildə tələbə qəbulu məsələsinə yönəldilir. Bu baxımdan, Nanyanq Texnologiya Universitetinin nəzdində fəaliyyət göstərən və Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlayan yeganə müəssisə olan Milli Təhsil İnstitutunun (MTİ), (National Institute of Education – NIE) fəaliyyəti, instituta qəbul, burada təbiiq olunan pedaqoji kadr hazırlığı modelləri, proqramları araşdırılır. Sinqapur təhsil sistemində müəllimlərin peşəkar inkişafının təməlinə dayanan “Dəyərlər – Bacarıqlar – Bilik” (V3SK) normativlər çərçivəsinin əhəmiyyətli tərəfləri təhlil olunur. XXI əsrdə müəllimin əsas peşəkar bacarıq və səriştələrinin bu normativlərlə müəyyən olunduğu qeyd edilir. Müəllim nə dərəcədə mənəvi dəyərlər daşıyıcısıdır? Onun malik olduğu bacarıqlar və səriştələr müasir düşüncəli, geniş təkəkkürlü şəxsiyyətin yetişdirilməsinin əsaslarını yarada bilirmi? Tədqiqat işində bu və bu kimi digər suallara aydınlıq gətirilir.

Açar sözlər: Milli Təhsil İnstitutu, müəllimin səriştəlilik modeli, XXI əsrin müəllim modeli, pedaqoji təcrübə modeli, dəyərlər-bacarıqlar-bilik, müəllim etikası, peşəkar bacarıqlar, birgə öyrənmə.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.010.

Məqaləyə istinad: Mikayılı B. (2024). Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı modellərinin nəzəri və təcrübə əsasları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (246), səh. 9-28.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 15.01.2024; qəbul edilib – 14.02.2024.

Giriş / Introduction

Tədqiqat işində Sinqapur təhsilində, dünyanın inkişaf etməyi hədəfləyən bütün təhsil sistemləri üçün əhəmiyyətli ola biləcək nüanslardan birinə pedaqoji kadr hazırlığının əsas xüsusiyyətlərinə diqqət yönəldilir. Sinqapurun təhsil idarəediciləri düşünürlər ki, dünyanın təhsil sistemlərində baş verən bütün yeniliklər daim izlənməli və onların ölkəsi üçün vacib olan məqamlar heç bir halda diqqətdən yayınmamalıdır. Müəllimlər yenilikləri öyrənməyə cəlb edilməlidirlər ki, onları tədris prosesinə tətbiq edə bilsinlər. Ölkədə müəllimlər müstəqil şəkildə də öyrənməyə, ixtisasartırmaya təşviq edilsələrdə, dövlət də bu məsələni nəzərətində saxlayır. Müəllimin özünü inkişaf etdirməsi vacib bir məsələ kimi qarşıda dayanır. “Sinqapur təhsilində bu işin fundamental əsasları yaradılıb. Ölkənin bütün müəllimləri, təhsil idarəediciləri peşəkar inkişaf proqramlarından eyni səviyədə bəhrələnmək imkanına malikdirlər. Ölkədə fəaliyyət göstərən müəllim icmaları da bu işlə məşğul olurlar. Bu icmalarda yüksək peşə hazırlığına malik olan müəllimlər təmsil olunurlar, yəni müəllimlərin bir-birindən öyrənmək təcrübəsi də var və buna önəm verirlər [Mikayılı B., 2021].

“Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı modellərinin nəzəri və təcrübi əsasları” mövzusunda araşdırmalar aparılmasında məqsəd ölkənin bu sahədəki mütərəqqi təcrübəsini Azərbaycanın elmi-pedaqoji ictimaiyyətinə çatdırmaqdır. Təhsil sistemi inkişaf etmiş bir ölkədə bu inkişafın təməlinə pedaqoji kadrların dayandığını birmənalı olaraq söyləmək mümkündür. Sinqapurda pedaqoji kadrlar necə hazırlanır? Müəllim hazırlığının fəlsəfəsi nədən ibarətdir? Pedaqoji kadrların təkmilləşdirilməsi işi hansı konseptual əsaslara söykənir? Pedaqoji kadr hazırlığında hansı fərqli modellərə müraciət olunur? Peşəkar inkişaf proqramları hansılardır? Peşəkar inkişaf karyera yüksəlişi arasında hansı paralellər mövcuddur? Məqalədə bu suallar araşdırılır. Qeyd etmək yerinə düşər ki, Azərbaycanda bu mövzuda tədqiqatlar aparılmamışdır. Halbuki, mütərəqqi təcrübənin öyrənilməsi baxımından buna zəruri ehtiyac var. 2021-ci ildə nəşr olunmuş “Sinqapur təhsilinin fəlsəfəsi” adlı kitabımda bu mövzuya otəri toxunmuşam. Dünya miqyasında aparılan tədqiqatlara nəzər yetirdikdə Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı məsələsinə kifayət qədər tədqiqatların həsr olunduğunu görmək mümkündür. Həmin tədqiqatlar, eləcə də Sinqapur Təhsil Nazirliyinin elektron resursları araşdırmalar zamanı mənə kimi istifadə olunub.

Tədqiqatlar göstərir ki, pedaqoji kadr hazırlığı işinin keyfiyyətli təşkili, müəllimlərin pedaqoji ustalığının artırılması üçün müvafiq sistemin yaradılması təhsilin inkişafını təmin edən başlıca amillərdəndir. Bunun bariz nümunəsini Sinqapur təhsil sistemində aydın görmək mümkündür. Müəllimlərin peşəkarlıq

səviyyəsinin inkişafı üçün müxtəlif variantların, peşəkar inkişaf üçün resursların əlçatanlığı, peşəkar inkişaf mərhələləri üçün meyarların mövcudluğu, müəllimin səriştəliliyinə və ehtiyaclarına diqqət yetirərək, onun peşəkar inkişafına şəraitin yaradılması, müəllimin özünə və şagirdlərinə inamının mövcud olduğu bir sistemin formalaşdırılması Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı işini dünyanın liderləri səviyyəsinə qaldırmışdır.

Əsas hissə / Main part

1979-cu ildən başlayaraq Sinqapurun təhsil sistemi yeni islahatlar mərhələsinə qədəm qoydu. Bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti müəllimlərin sosial statusunun artırılması, eləcə də onların və məktəb direktorlarının mütəmadi olaraq, fasiləsiz peşəkar təkmilləşdirilməsi məsələlərinə xüsusi diqqət yetirilməsi ilə seçilirdi. İslahatın nəticəsi olaraq, 1984-cü ildə təhsilin keyfiyyət göstəricisinin əvvəlki illərlə müqayisədə 90% artdığı müşahidə edildi.

Təhsil prosesində qısa müddət ərzində böyük nailiyyətlər əldə etmək çətindir. Mütəxəssislər Sinqapur təhsil sistemində müsbət dəyişikliklərin, yalnız 2014-cü ildə – iqtisadi artım və təhsil müəssisələrinin maddi-texniki bazasının əsaslı şəkildə gücləndirilməsi fonunda baş verdiyini qeyd edirlər. Belə hesab edirlər ki, Sinqapurda da təhsil islahatlarının hərəkətverici qüvvəsi digər ölkələrlə eyniyyət təşkil edir: iqtisadi artım, pedaqoji kadr hazırlığı, eləcə də müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsi, yüksək peşə bacarıqlarının təcrübədə tətbiq olunması imkanlarının yaradılması, pedaqoji elm sahələrinin inkişafı, nəhayət, müəllimliyin perspektivli sahə kimi qəbul edilməsinə nail olmaq. Sinqapur elektronika və əczaçılıq, həmçinin nəhəng maliyyə və neftayırma mərkəzi kimi dünyanın lider dövlətləri sırasındadır. Onun “iqtisadi möcüzəsi” yalnız iqtisadi islahatların uğurlu nəticələri və korrupsiya ilə mübarizə sahəsində əldə etdiyi qalibiyətlə deyil, həm də sosial modernləşmə ilə bağlıdır. Sonuncunun isə təməlinə təhsil sistemi dayanır.

İslahatlar müəllimlik peşəsində yeni yanaşmalar formalaşdırdı. Pedaqoji təhsil sahəsində baş verən dəyişikliklər diqqəti problemləri müasir texnologiyalar vasitəsi ilə öyrənməyə yönəltdi, nəzəriyyə və təcrübənin, təcrübə mübadiləsi məqsədi ilə məktəblərarası əlaqələrin, təhsil və pedaqogika sahəsində səmərəli tədqiqatların genişləndirilməsinə imkan yarandı.

İslahatlar, ümumən pedaqoji təhsilin keyfiyyətini yaxşılaşdırdı, müəllim nüfuzunun daha da yüksəlməsi, yeni fəaliyyətə başlayan müəllimlər üçün təcrübə keçmək, Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu tələbələrinin beynəlxalq təcrübə mübadiləsi imkanlarının artmasına yol açıldı, dizayn təfəkkürünə dayanan texnologiya əsaslı təlim və infrastruktur təkmilləşdirildi. Sinqapurda “XXI əsr pedaqoji təhsil modeli”nin yaradılmasında əhəmiyyətli dərəcədə rol oynamış mütəxəssislərdən biri, professor Tan Un Senq belə bir ideya irəli sürdü: “Sinqapur müəllimləri

.....
yüksək tədqiqatçılıq savadına malik olmalı, fundamental tədqiqatlar vasitəsi ilə tədris təcürbələrini təkmilləşdirmək səriştəsinə yiyələnmişdirlər”. Bu ideya hökumətdən dəstək aldı. 2018–2022-ci illərdə təhsil tədqiqatlarına ayrılan vəsait 25 faiz artaraq 122 milyon Sinqapur dollarına çatdı [<https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>, 15.01.2022].

İslahat dövüründə bütün diqqətlər elmi dairələrdə, ümumilikdə təhsil sisteminde liderliyin inkişafına və yeni yanaşmaların formalaşdırılmasına yönəlmişdi. Əsas təhsil agentlikləri, o cümlədən, Sinqapur İmtahan və Qiymətləndirmə Şurası (*SEAB*), Sinqapur Çin Dili Mərkəzi (*SCCL*), Erkən Uşaqlıq Dövrü Milli İnstitutu (*NIEC*) bu prosesə cəlb olunmuşdu [A.O.Budarina., İ.N.Simayeva., A.S.Chupris, V.A.Shatoxina, İ.Kanta, 2022].

Professor O.S.Tan yazır: “Təhsil mənəvi azadlığı təmin etmək, hər bir öyrənənə inam, ümid vermək və həyatda tutduğu mövqeyindən asılı olmayaraq hər kəsə öz potensialını reallaşdırmaqda kömək etməkdir... XXI əsrin qeyri-müəyyənlikləri ilə üzləşən müəllimlər və şagirdlər bir çox problemlərin öhdəsindən gəlmək, hərtərəfli inkişaf etmək üçün iradə sahibi olmalıdırlar. Buna görə də pedaqoqlar və məktəb rəhbərləri uşaqları öyrətmək, onları gələcəyə hazırlamaq üçün çərçivədən kənar düşünməli və təlim-tərbiyə prosesinə geniş aspektdə yanaşmağa çalışmalıdırlar” [Tan O.S., 2022]. Başqa sözlə desək, islahatlar müəllimin məqsədlərinə yeni çalar qatdı: təhsil mühitinin sosial və mədəni aspektləri daha ciddi şəkildə nəzərə alınmağa başlandı, öyrənməyə müsbət emosional münasibətin stimullaşdırılmasına, şagirdin fərdi inkişafına diqqət ön plana çəkildi. İndi öyrənmə həm idrakın, həm də dünyagörüşünün formalaşmasını özündə ehtiva edir.

Gələcək müəllimlərin hazırlanması prosesində dəyərlərin mahiyyətinin aşılınması, onların dərk edilməsi və etik standartların öyrədilməsi “Meranti” layihəsi kimi xüsusi proqramlar vasitəsi ilə həyata keçirilir. “Cəmiyyəti dərk etmək”, “Sinqapur koleydoskopu” kimi proqramlarda iştirak etməklə tələbələr özlərini və başqalarını, cəmiyyətin ehtiyaclarını daha dərinədən anlamaq imkanı qazanırlar. Layihə əsaslı öyrənmə və öyrətmə ideyası Sinqapur təhsil sisteminde geniş yayılıb. Bu ideyanın mahiyyəti həm də ondan ibarətdir ki, təhsil proqramlarının tətbiq olunmasının intensivliyindən asılı olmayaraq, tələbədən 100 faiz nəticə əldə etmək” mümkün deyil, lakin ona elə bacarıqlar vermək mümkündür ki, o, gələcək öyrənmə prosesində ondan istifadə edə bilsin” [Chia L. W., 2021].

Sinqapurda məktəblilərin PISA-da əldə etdikləri yüksək nailiyyətlərlə bağlı müzakirədə iştirak edən Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunun təhsil fakültəsinin dekanı, psixologiya və insan inkişafı üzrə akademik qrupun professoru, təhsildə motivasiya tədqiqatları laboratoriyasının təsisçisi Liu Vun Çia qeyd edir ki, şagird profilində dəyişikliyə nail olmaq müəllimdə müvafiq dəyişiklik hesabına müm-

kündür. Öz növbəsində Linda Darling Hammond və John Bransford “Preparing Teachers for a Changing World” (“Müəllimlərin dəyişən dünyaya hazırlanması”) adlı formativ hesabatlarında yazırlar: “Pedaqoji təhsilin keyfiyyəti səriştəli müəllim hazırlığına yol açdığı kimi, nəticə etibarilə səmərəli təlim prosesinə və savadlı şagird hazırlığına fundamental əsaslar yaradır.” [Darling Hammond., 2000]. Yuxarıda göstərilən məqsəd və prinsiplərdən aydın olur ki, gələcək müəllimin qarşısına kifayət qədər yüksək tələblər qoyulur: o, ixtisası ilə bağlı olan biliklərlə yanaşı, “şəxsiyyət yaratmaq” bacarığını əxz etməli, diqqətini təhsilin məqsədlərinə yönəltməyi, çeviklik nümayiş etdirməyi, liderliyi, yaradıcılığı, bilikləri aşılamağı bacarmalı, “ictimai dəyərlərin keşikçisi” olmalıdır. L.V.Çianın fikrincə, belə müəllimin yetişməsi və təkmilləşməsi pedaqoji təcrübənin təlim prosesinin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilməsi sayəsində mümkündür.

“Tədqiqatların nəticələri onu deməyə əsas verir ki, gələcək müəllimlər üçün təlimin məzmunu və mərhələlərinin planlaşdırılmasının sistem formalaşdırıcı prinsipi peşə təcrübəsi və pedaqoji tədqiqatlarla refleksiv şəkildə əlaqədardır” [C. B.Leng., Singapore, 2017]. “Bu prinsip öz peşə fəaliyyətinin sistemli, məqsədyönlü öyrənilməsi prosesində müəllim hazırlığının və inkişafının refleksiv modelinin əsasını təşkil edir” [Seet Shuen Ai Jo-An., 2021].

Pedaqoqlar üçün peşəkar təcrübə və pedaqoji tədqiqatlar üzrə **metakurs** yüksək səviyyəli pedaqoji kadr hazırlığında müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Metakurs daha yaxşı təcrübə toplamaq üçün bir neçə semestri əhatə edir. Onun məqsəd və nəticələrini aşağıdakı kimi xarakterizə etmək olar:

- tələbə şəxsi öyrənmə planını formalaşdırmağı və təqdim etməyi bacarmalıdır;
- öyrətmə və öyrənmə konsepsiyasını refleksiya etməyi və paylaşmağı bacarmalıdır;
- müxtəlif kurslar və təcrübə məşğələlərdən öyrəndiklərini praktik şəkildə tətbiq etməyi bacarmalıdır;
- nəzəriyyə ilə təcrübə arasındakı əlaqəni aydın şəkildə ifadə etməyi bacarmalıdır;
- şəxsi rəqəmsal portfoliosundan istifadə etməklə, öz öyrətmə və öyrənmə səriştələrini təqdim etməyi bacarmalıdır;
- öz peşə təcrübəsində anlamanın və tədqiqatın vacibliyini dərk etməlidir [Yew J., 2015].

Pedaqoji təhsildə “**Peşəkar təcrübə və tədqiqatlar**” kursu da pedaqoji kadr hazırlığına təkan verən amillərdəndir. Bu kursun təməli 2010-cu ildə tələbə və müəllimlərin *ePortfolio* qrupunun təşəbbüsü ilə qoyulub. Kursun yaradıcıları hesab edirdilər ki, pedaqoji təcrübənin, tədqiqat bacarıqlarının mübadiləsi üçün peşəkar ünsiyyətin yaradılması, bu məqsədlə diskussiyaların keçirilməsi vacib-

dir. “Peşəkar təcürbə və tədqiqatlar” kursu 2014-cü ildən müstəqil metodiki kurs kimi rəsmiləşdirildi və 2015-ci ilə qədər bütün ilkin müəllim hazırlığı proqramlarında bütün tələbələrə şamil edildi [A.D.Pillai, M.Ellis, O.S. Tan., 2009].

Sinqapurda pedaqoji təhsilin təməl vəzifəsini müəllim hazırlığı üçün “öyrətməyi öyrədə bilən” və “öyrədərək öyrənən” prinsipi təşkil edir. “Sinqapurda müstəqil düşünmək, yaradıcı işləməyi bacarmaq müəllimlik peşəsinin əsas sütünları hesab olunur. Ölkənin təhsil idarəedicilərinin fikrincə, müəllim praktik tədqiqatçılığı bacarmalıdır” [Zhang N., 2022]. Tədris planı və qrafikinə uyğun olaraq tələbə həftənin dörd gününü məktəbdə müəllim köməkçisi olaraq təcürbə keçir, bir gün isə institutda peşəkar təcürbə və tədqiqatlar, eləcə də ixtisası ilə əlaqədar müvafiq fənlər üzrə metakurslara qoşulur. Rəqəmsal “Öyrənmə və öyrətmə portfoliosu” verilən tapşırıqları həll etmək üçün mükəmməl bir platforma halına gəlmişdir. Öyrənmə və şəxsi inkişaf, tələbə-müəllimin təhsil yolu cədvəlinin, refleksiv təcürbələrin və tədqiqatların yaradılmasında, cəmiyyətlə peşəkar əlaqələrin qurulmasında, fasiləsiz təhsilin təşkil olunmasında rəqəmsal “Öyrənmə və öyrətmə portfoliosu”nun müstəsna rolu var. Portfolio, metodoloji cəhətdən müxtəlif modullar və təcürbələr arasında əlaqələrin formalaşdırılması da daxil olmaqla, öyrətmə və öyrənmənin konseptual xəritəsinin qurulması üçün bir vasitə kimi istifadə olunur. Portfolio formal olaraq öyrənmə və nailiyyətlər, artefaktlar, eləcə də yeni fəaliyyətə başlayan müəllimin uğurları, müəllimin şəxsiyyəti haqqında orijinal məlumatların elektron kolleksiyasını, yeni fəaliyyətə başlayan müəllimin öyrətmə metodikasını və dünyagörüşünün refleksiyasını haqqında düşüncələrini və s. özündə əks etdirir. *E-Portfolio* interfeysi strukturu yuxarıda qeyd olunan refleksiv təcürbə modeli (təqdimat üçün məqsədli suallar, sinifdə yaranan problemlər haqqında söhbət – müzakirələr, motivasiya və təhsil strategiyaları, pedaqoji səriştələr və s.) əsasında qurulmuş saytdır [Chia L.W., 2021]. Tələbələr öz tədris təcürbələrini təqdim edərkən yalnız refleksiya etməyi deyil, həm də rəqəmsal portfoliodan artefaktları diqqətlə seçməyi öyrənirlər. Portfolio üçün məlumatlarla işləmək tələbələrə şəxsi və peşəkar inkişafın qrafikini tərtib etməyə imkan verir, refleksiv təcürbələrin inkişafına yardımçı olur, həmçinin bacarıq və səriştələrinin formalaşmasını təmin edir. Tədris prosesinin keyfiyyətinə bu səviyyədə diqqət yetirilməsi təşəbbüskar və məsuliyyətli, cəmiyyətin və mədəniyyətin inkişafına töhfə verməkdə cavabdeh olduqlarını dərk edən müəllimlərin hazırlanmasına yol açır [C.B.Leng., 2017].

Sinqapur Milli Təhsil İnstitutuna tələbə qəbulu necə aparılır?

Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığının unikallığını şərtləndirən amillərdən biri də pedaqoji kadr hazırlığı prosesinin yalnız bir təhsil müəssisəsində – Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunda həyata keçirilməsidir. İnstituta qəbul aşağıdakı qaydalar və tələblər üzrə aparılır:

- Sinqapur Milli Təhsil İnstitutuna ərizə verməzdən öncə, namizəd ən azı beş həftəsini məktəbdə keçirməli və onun fəaliyyəti ilə tanış olmalıdır.
- Namizəd məktəbdə müəllimin, yaxud inzibatçının köməkçisi qismində çalışır və fəaliyyətinə görə minimal vəsait alır.
- Təcrübə başa çatdıqdan sonra məktəbin direktoru və nəzarətçi potensial namizədə qiymət verir.

Namizəd müsbət rəy aldıqdan sonra Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunun *birinci* seçim mərhələsinə qəbul edilir. Minimal tələb abituriyentin öz yaş qrupu üzrə 30%-dən artıq uğur reytinginə, ali təhsilə və pedaqoji təcrübəyə malik olmasıdır [Alishiev T.B., Gilmutdinov A.X., 2010].

Üstünlük o namizədlərə verilir ki, onların nəzərdə tutulmuş ixtisas üzrə ali təhsilləri var. Ona görə də, namizədlərin 80%-i pedaqoji ixtisasa qəbuldan öncə öz fənləri üzrə bakalavr dərəcəsinə yiyələnirlər [Redpath J. Report, 2008]. Əsas tələb həm də ondan ibarətdir ki, namizəd uşaqlara olan sevgisini, müəllimliyə marağını sübut edə bilsin.

Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunun müvafiq seçiminin *ikinci* mərhələsində namizəd funksional test və intellekt, *üçüncü* seçim mərhələsində üç nəfər təcrübəli ekspertin iştirakı ilə psixoloji qiymətləndirmədən keçir və onun şəxsi keyfiyyətləri müəyyənləşdirilir. Bu mərhələ mikrodərs və digər praktik tapşırıqları da əhatə edə bilər. Təlim prosesində tələbənin fəaliyyəti nəzərdə saxlanılır, peşəkar tələblərə cavab verməyən namizədlər təhsil proqramlarından kənarlaşdırılır. Bu halda tələbə öz təhsilinə xərclənən bütün dövlət vəsaitlərini geri ödəməyə borcludur [Alishiev T.B., Gilmutdinov A.X., 2010].

Orta hesabla hər altı nəfərdən biri peşə seçiminin bütün mərhələlərini uğurla qət edir. Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunda ixtisasartırma təhsilinin müddəti 1 il, bakalavr diplomunu almaq üçün isə 3 ildir. Təhsil müddəti ərzində tələbə təqaüdü-nün məbləği yeni fəaliyyətə başlayan müəllimin əmək haqqının 60 faizini təşkil edir [Redpath J., 2008].

Beləliklə, aydın olur ki, Sinqapurda pedaqoji təhsil müəssisələrinə qəbulun şərtləri olduqca ağırdır və müəllimlik peşəsini seçmək arzusunda olanlar orta məktəbin aşağı siniflərindən başlayaraq ciddi hazırlıqlardan keçməlidirlər. Maraqlı doğuran cəhətlərdən biri də odur ki, müəllimlik peşəsinə qəbul zamanı abituriyentin mənəvi hazırlığı ciddi şəkildə nəzərə alınır. Diqqətdə saxlanılmalı olan digər cəhətlər də var. Onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar.

- **Ali təhsil.** Müəllimlik arzusunda olanlar təhsil və pedaqogika üzrə təlim proqramları təklif edən ali məktəbi seçirlər.
- **İxtisas seçimi.** Tələbələr, adətən, konkret olaraq, ibtidai təhsil, orta təhsil, xüsusi təhsil sahələri və s. üzrə ixtisaslaşırlar.
- **Qəbul imtahanı.** Qəbul imtahanı seçim prosesinin bir hissəsi ola bilər.

Abituriyentlər akademik hazırlıqları və bacarıqlarına nəzərən seçirlər.

- **Müsahibə və portfolio.** Testdən əlavə müsahibələr keçirilə və tövsiyə məktubları, əvvəlki təhsilin nəticələri, həmçinin təhsil sahəsində iş və ya könüllülük təcrübəsi daxil olmaqla, portfolio nəzərdən keçirilə bilər.
- **Peşəkarlıq tələbləri.** Bəzi ixtisaslar, təlim və tədris metodları ilə bağlı kurslarda iştirak kimi əlavə peşəkar bacarıqlar tələb edə bilər.
- **Attestasiya və iş yerində təlim.** Tələbələr təhsili başa vurduqdan sonra praktik təcrübələrini və peşəkar bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün iş yerində attestasiyadan və təlimdən keçə bilərlər.

Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu tələbələrə nəzəri və təcrübi biliklər verməli, onları müəllimin peşəkar inkişafının dörd mərhələsindən keçməyə hazırlamalıdır. Bu mərhələlərlə tanış olaq:

- **təsəvvürün formalaşdırılması** (Bunu fantaziyanın yaradılması kimi də ifadə edirlər. Bu zaman gələcək müəllimlərin məktəb və şagirdlər, bu günün və gələcəyin məktəbi haqqında düşüncələri, təsəvvürləri formalaşır);
- **şəraitə uyğunlaşma** (məktəbə uyğunlaşmaq, başqalarının təcrübəsindən öyrənmək);
- **pedaqoji ustalıq** (pedaqoji proses və onun nəticələrinə görə məsuliyyət daşımaq, müstəqil fəaliyyət göstərmək);
- **təsir göstərmək** (şagirdin bugünkü və gələcək həyatına təsir göstərə biləcək fəaliyyət fazasına sahiblənmək) [Ryan., 1986].

Baxmayaraq ki, Sinqapur təhsilində pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyini yalnız dördüncü mərhələ ilə əlaqələndirirlər, institutun vəzifəsi tələbələrin ilk iki mərhələdə də dayanmalarının qarşısını almaqdır. İnstitut səmərəli işləyə bilən müəllim hazırlamalıdır [Danilova L.N., 2022].

Qarşıya qoyulmuş məqsədlərə nail olmaq üçün Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu gələcəyin müəllimlərinin peşəkar inkişafına yönəlmiş müxtəlif proqramlar təklif edir.

“2 ildən 5 ilədək təhsil almaqla tələbələr pedaqogika sahəsində ali təhsilə (*Diploma in Education*), eləcə də pedaqogika sahəsində ikinci ali təhsil haqqında diploma (*Postgraduate diploma in Education*) və humanitar/dəqiq elmlər üzrə bakalavr dərəcəsinə (*Bachelor of Art/Science Education*) yiyələnirlər. Digər təhsil sertifikatına, məsələn, imtahanları uğurla verərək A səviyyəsində (A səviyyəsi orta məktəbin yuxarı siniflərini yüksək göstəricilərlə başa vuran məzunlara verilir) təhsil sertifikatına malik olan müəllimlər, həmçinin politexnik təhsilə malik olanlar Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunda təhsil ala bilərlər. İnstitutun proqramları akademik təhsildən daha çox pedaqogika və fənlərarası əlaqələrin öyrədilməsinə yönəldilmişdir. Sinqapurun təhsil sisteminin ehtiyaclarından asılı olaraq təhsil proqramlarının məzmunu daim yenilənir” [Redpath J., 2008]. Dövlət gələ-

cəyin müəllimləri ilə müqavilə imzalayır. Müqavilənin şərtlərinə görə, institutu bitirən məzun ən azı 3 il məktəbdə fəaliyyət göstərməlidir. Əks təqdirdə dövlətin onun təhsili üçün xərclədiyi məbləğ tam olaraq geri alınır, lakin belə vəziyyət təsadüfi hallarda baş verir.

Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu tərəfindən hazırlanmış pedaqoji təhsil fəlsəfəsi, yalnız müəllimin bilik və bacarıqlarının vacibliyi üzərində formalaşmış, müəllimin mənəvi xüsusiyyətləri də bu fəlsəfənin əsasını təşkil edir. Bu xüsusiyyətlər 2009-cu ildən rəsmi olaraq XXI əsrin müəllim hazırlığı modelinin təməlini təşkil edir. Bu modelin tətbiqi ilkin müəllim hazırlığı proqramlarının, eləcə də müəllimlərin fasiləsiz peşəkar inkişafı istiqamətində yeni təşəbbüslərin həyata keçirilməsinin sürətləndirilməsinə əsaslı şəkildə təsir göstərdi [Durgesh Rajandiran., A Teacher...2009]. Bu yanaşma sənədlərdə V3SK abbreviaturası ilə göstərilir (Onun əsasını üç dəyər təşkil edir: öyrənməyönümlü təfəkkür, müəllim şəxsiyyətinin inkişafı və sosial əməkdaşlıq şəraitində öyrənmə.– B.Mikayılı).

“XXI əsr müəllim modeli”. Müəllimlər üçün milli ixtisas tələbləri Sinqapur Təhsil Nazirliyinin “XXI əsr müəllim modeli” sənədi ilə tənzimlənir. Sinqapurun təhsil mütəxəssisləri hesab edirlər ki, XXI əsrdə təhsilin keyfiyyəti müəllim hazırlığının keyfiyyətindən asılıdır. Təhsil islahatlarının əsas missiyası məhz bundan ibarətdir.

Pedaqoji kadr hazırlığı konsepsiyasını reallaşdıran Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu, eyni zamanda, dünya ölkələrinin pedaqoji təcrübəsinin təhlilini də aparır, bu sahədə elmi tədqiqat işlərinə geniş yer verir. Buradan belə qənaətə gəlmək mümkündür ki, ən yaxşı pedaqoji kadr hazırlığı sisteminin qurulmasına baxmayaraq, ölkədə bu sahənin daha da təkmilləşdirilməsi üçün tədqiqatlara ehtiyac hiss olunur. Əldə olunan mühüm nəticələr müəllim hazırlığı işinin məzmununun yenilənməsində istifadə edilir. Qeyd etmək lazımdır ki, hələ 2002-ci ildə Sinqapur Təhsil Nazirliyi Pedaqoji Nəzəriyyə və Təcrübələrin Araşdırılması Mərkəzinin yaradılması və inkişaf etdirilməsi üçün 48 milyon Sinqapur dolları ayırmışdır. Bu mərkəz fəaliyyət göstərdiyi müddət ərzində Sinqapurda bir çox islahat proqramlarının, eləcə də tədris prosesinin xüsusiyyətlərinin ekspert qiymətləndirilməsində baza rolunu oynayıb. Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu tərəfindən hazırlanmış “XXI əsr müəllim modeli” sənədi özündə bir sıra səriştə tiplərini birləşdirir. Onlara diqqət yetirək.

1. Müəllimin ixtisası üzrə bilikləri;
2. Pedaqogika və təlim nəzəriyyəsi:
 - təhsil fəaliyyətinin sosial əsasları haqqında biliklər;
 - müəllim və şagirdlərin psixologiyasını bilmək;
 - sinfin idarə olunması;
 - kommunikativ və interaktiv texnologiyalardan istifadə bacarığı;

3. Dil ünsiyyəti (ən azı 2–3 dildə sərbəst danışmaq);
4. Özünü inkişafətdirmə texnologiyasını mənimsəmək;
5. Pedaqoji və metodiki təcrübəyə malik olmaq.

Göründüyü kimi, “XXI əsr müəllim modeli” sənədi özündə müəllimin nəzəri və təcrübi hazırlığını ehtiva etməklə, müəllimi şəxsiyyət hazırlığı probleminə hərtərəfli yanaşmağı bacaran mütəxəssis kimi təqdim edir. Model ixtisas biliklərinin vacibliyi məsələsini birinci yerdə, təcrübi hazırlığı son bənddə göstərməklə, müəllimin malik olduğu peşə və şəxsiyyət hazırlığının bu təməllərə bağlı olduğunu xarakterizə edir. Müəllimin peşəkar hazırlığının mühüm şərti kimi 2–3 dildə sərbəst danışmaq bacarığının irəli sürülməsi də onun daha geniş hədəflərə doğru irəliləməsinə zəmin yaratmaq məqsədi daşıyır. Bir neçə dildə danışmaq bacarığı müəllimin qarşısında geniş perspektivlər açır, eyni zamanda, özünütəkmilləşdirmə, yaradıcı fəaliyyət imkanlarını artırır. Modeldə pedaqogika və təlim nəzəriyyəsinə dair biliklərə yer verilməsi Sinqapurda müəllimin nəzəri hazırlığının diqqətdə saxlanıldığını söyləməyə əsas verir. Pedaqoji biliklər pedaqoji fəaliyyətin əsas atributudur. Müəllimin bütün fəaliyyətinin təməlində onun pedaqoji dünyagörüşü dayanır. Odur ki, müəllimin pedaqoji hazırlığına önəm verilməklə yanaşı, bu hazırlığın həyata keçirilməsi mükəmməl elmi və təcrübi bazaya əsaslanır. “XXI əsr müəllim modeli” sənədi müəllimin sosial biliklərinin vacibliyini də diqqət mərkəzində saxlamaqla, onun sosial həyatda fəallığının vacibliyini vurğulayır. Müəllimin sosial fəallığı müəllim-şagird, müəllim-valideyn münasibətlərinin daha da genişlənməsinə yol açır, onun şagirdlərə və onların ailələrinə təsir imkanlarını artırır. Model müəllimin qarşısında şagirdlərlə yanaşı, müəllimlərin də psixologiyasını bilmək tələbini qoymaqladır. Sinqapur təhsil sistemi üçün bu yanaşmanı aktual edən səbəb bundan ibarətdir ki, müəllimin peşəkar inkişafı, həm də həmkarları ilə əməkdaşlıqdan asılıdır.

Modeldə sinfin idarə olunması probleminə yer verilməsi müəllim qarşısında şagirdi yaxından tanımaq, pedaqoji ustalığını təkmilləşdirmək, mükəmməl ünsiyyət mədəniyyətinə, müşahidə bacarıqlarına yiyələnmək, daim obyektivliyini qoruyub saxlamaq, yaradıcı düşünmək, işləmək, dəyər vermək qabiliyyətlərinə malik olmaq kimi tələblər qoyur.

“XXI əsr müəllim modeli” sənədində müəllimin kommunikativ, eləcə də interaktiv texnologiyalardan istifadə bacarıqlarının təlimin keyfiyyətinə təsir imkanları da nəzərdə tutulur. Kommunikativ bacarıqlar müəllim-şagird, müəllim-valideyn münasibətlərinin nizamlanması ilə məktəbdə səmimi psixoloji ortamın yaranmasına yol açır. Bu, şübhəsiz, təlimdə uğurlu nəticələrə səbəb olur.

Sinqapur təhsil sistemində müəllimin peşəkar inkişafı ilə bağlı sistemli iş aparılır. Tədqiqat işində bu işin sistemi haqqında məlumatlar yer alacaq. Ölkədə müəllimlərin özünüinkişaf probleminə konseptual yanaşma mövcuddur.

Pedaqoji təcrübə modeli. Sinqapurda peşəkar inkişaf hansı mərhələləri əhatə edir? İlk olaraq Sinqapur pedaqoji təcrübə modelindən bəhs etmək istərdim. Bu, öyrətmə və öyrənmə modelidir. Model Sinqapur məktəblərində tədris prosesinin keyfiyyətini yüksəltmək üçün işlənib hazırlanmışdır. Sinqapur təhsilinin tədqiqatçıları Sinqapur pedaqoji təcrübə modelini dörd ləçəyi olan çiçək kimi təqdim edirlər. Birinci ləçəyə öyrənənlərin və təlim prosesinin başa düşülməsi aid edilir. İkinci ləçək fənn (fənnin məzmunu) və təhsil məqsədlərinin başa düşülməsini özündə birləşdirir. Üçüncü ləçək tədris metodlarından, dördüncü ləçək isə Sinqapur təhsil proqramlarının fəlsəfəsindən ibarətdir. Ümumilikdə isə bunları Sinqapur təhsil fəlsəfəsinin komponentləri kimi dəyərləndirmək olar.

Müəllimin peşəkar inkişaf modeli (*Professional development, PD*) necə formalaşdırılır?

Pedaqoji kadr hazırlığında diqqət çəkən ən mühüm məqamlardan biri bundan ibarətdir ki, müəllimlərin peşəkar inkişaf strategiyası fasiləsiz pedaqoji kadr hazırlığı, abituriyentlərin ali məktəbə qəbulu və işə düzəlməsi prosesi ilə sıx şəkildə əlaqədardır.

Yuxarıda göstərilən konsepsiya və fundamental yanaşmalar nəzərə alınmaqla, müəllimin peşəkar inkişaf modeli (*Professional development, PD*) formalaşdırılır. O, iki tənzimləyici çərçivənin birləşdirilməsinə əsaslanır. Bunlar V3SK (*Values, Skills and Knowledge – “Dəyərlər – Bacarıqlar – Biliklər”*) (V3SK) normativ çərçivəsi) və GTC (*Graduand Teacher Competencies – Məzun Müəllim Bacarıqları*) modelləridir. Bu modellər həm yeni fəaliyyətə başlayan müəllimlərin, həm də mentorların inkişafını müəyyənləşdirir.

Sinqapurun təhsil sistemində müəllimlərin peşəkar inkişafının təməlinə “Dəyərlər – Bacarıqlar – Biliklər” (*V3SK*) normativ çərçivəsi dayanır. “Tədqiqatçılar hesab edirlər ki, XXI əsrdə müəllimin əsas peşəkar bacarıq və səriştələri qeyd olunan normativlərlə müəyyən olunur. Yəni müəllim nə dərəcədə mənəvi dəyərlər daşıyıcısıdır? Onun malik olduğu bacarıq və səriştələr müasir düşüncəli, geniş tərəkümlü şəxsiyyət yetişdirilməsinin əsaslarını yarada bilirmi? Nəhayət, şəxsiyyətin mənəvi tərbiyənin formalaşdırılmasına, intellektin inkişaf etdirilməsinə onun bilikləri kifayət edirmi? [S.M. Lesin., Shevelova N.N., D.A. Maxotin., S.A. Kurchatov., 2021]. Göründüyü kimi, təhsil sistemi inkişaf etmiş digər ölkələrdə olduğu kimi, Sinqapurda da müəllimin şəxsiyyəti onun malik olduğu bilik və bacarıqlardan öndə gəlir. Müəllim, ilk növbədə, özü şəxsiyyət olmalıdır ki, şəxsiyyət yetişdirə bilsin. V3SK normativ çərçivəsinin aşağıdakı mühüm komponentlərini göstərə bilərik:

- **Birinci dəyərlər blokunda (V1)** öyrənənlərin dəyərlərin mərkəzində dayandığı nəzərdə tutulur. (*Learner – Centered Values – şagirdyönümlü dəyərlər*). Şagirdin hiss etdiklərini anlamaq, bütün şagirdlərin öyrənmə

- bilmək gücündə olduğuna inanmaq, hər bir uşağın potensialını inkişaf etdirmək bacarığına malik olmaq, hər bir şagirdin fərqli xüsusiyyətlərinin olduğunu qəbul etmək sinqapurlu müəllimlər üçün ilkin dəyər ölçüsüdür.
- **İkinci dəyərlər bloku (V2)** müəllimin pedaqoji kimliyidir. Müəllim yüksək peşəkar standartlara nail olmağa nə dərəcədə can atır? O, tədqiqatçıdır mı? Yenilikləri öyrənmək üçün axtarışlar aparır mı? Öz üzərində çalışır mı? Şagirdlərlə işləməyə həvəsi varmı? Etik qaydalara əməl edirmi? Ümumiyyətlə, peşəkarlığı hansı səviyyədədir?
 - **Üçüncü dəyərlər blokunu (V3)** müəllimin peşəsinə və cəmiyyətə xidmət göstərmək imkanları təşkil edir. Müəllimin həmkarları ilə birgə öyrənmək və təcrübə keçmək həvəsi varmı? Öyrənmə mühiti yarada bilirmi? Sosial məsuliyyəti varmı? İdarəetməni bacarır mı?

Bu komponentlər müəllimin həm bir şəxsiyyət, həm də mütəxəssis kimi qiymətləndirilməsi baxımından müstəsna əhəmiyyətə malikdirlər. Burada aydın şəkildə görünür ki, Sinqapurda müəllimlik peşəsinin əsasları elmi, psixoloji, metodoloji və mənəvi dəyərlərə söykənir. Onun şəxsiyyəti müəllimliyini, müəllimliyi isə şəxsiyyətini tamamlamalıdır.

Əsas bacarıqlar (S) kateqoriyası kimi aşağıdakılar seçilmişdir: refleks və təfəkkür, pedaqoji yanaşma, insanların idarə olunması, özünüidarəetmə, inzibətçilik və idarəetmə bacarıqları, ünsiyyət mədəniyyəti, fasilatısiya, texnoloji biliklər, innovativlik və təşəbbüskarlıq, sosial və emosional intellekt.

(K) kateqoriyası müəllimin malik olduğu əsas bilikləri müəyyən edir. Bu biliklərə müəllimin özü, şagirdləri, cəmiyyət, tədris etdiyi fənnin məzmunu, pedaqogika, təhsilin və siyasətin əsasları, tədris plan və proqramları, multikultural savadlılıq, qlobal problemlər, ekoloji problemlər (ətraf mühitin problemləri) və s. aiddir.

V3SK modelini və Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunun gənc müəllimlər üçün sərəştəlilik çərçivəsini birləşdirən bir sıra peşəkar standartlar və məqsədləri müəyyən edən Məzun Müəllim Bacarıqları (*Graduate Teacher Competencies – GTC*) çərçivəsinə xüsusi diqqət yetirilir. Eyni zamanda, üç səviyyədən və ya dərəcələrdən (əsas parametrlərdən) ibarət belə bir modelin effektivliyinin ölçülməsi mexanizmi mövcuddur: **peşəkar təcrübə – liderlik və idarəetmə – şəxsi effektivlik**.

Bu yanaşma tələbələrin (gələcək müəllimlərin) və fəaliyyətdə olan pedaqoji işçilərin təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi təcrübəsində istifadə olunur ki, bu da mentorlara işləmək üçün yaxşı zəmin, tələbələrə isə gələcək peşəkar fəaliyyətləri üçün əsaslar yaradır.

Müəllimlərin peşəkar inkişaf strategiyasının formalaşdırılması üçün ixtisaslaşdırılmış təhsil və digər proqramlar

Fənn bilikləri və tədris metodları, pedaqogika və psixologiya sahəsində öz

potensiallarını gücləndirmək istəyən müəllimlər üçün bir sıra imkanlar mövcuddur. Bu imkanlar hər səviyyədə müəllimlərin ehtiyaclarını ödəmək üçün hazırlanıb. Bunlara misal olaraq Singapur Tədris Dizaynı Mentorluğu Proqramı (*Singapore Instructional Mentoring Programme*), Müəllimlərin Əlavə İş Proqramı (*Teacher Work Attachment Programme*) və Aparıcı Pedaqoq-rezidentlər Proqramını (*Outstanding Educator-in-Residence Programme*) misal göstərmək olar. Bundan əlavə, pedaqogika, kurikulum və qiymətləndirmədə nailiyyətlərini bölüşmək üçün müəllimlərin rəhbərlik etdiyi konfranslar, elmi toplantılar təşkil olunur [S.M.Lesin., N.N.Shevelyova., D.A.Maxotin., S.A.Kurskov., 2021].

Məzun-müəllimlərdən gözlənilən səriştəlilik iki səviyyə ilə müəyyən olunur: *potensialın artırılması (Capacity building, CB) və maarifləndirmə (Awareness, A).*

Potensialın artırılması səviyyəsində hər bir məzun-müəllim müəyyən səriştənin nailiyyətlərini nümayiş etdirməyi bacarmalıdır, yəni təcrübəyə istinadən öz işini qurmağa cəhd etməlidir.

Maarifləndirmə səviyyəsində nəzərdə tutulur ki, məzun-müəllim bu səriştələrin nə demək olduğunu bilir, lakin öz nailiyyətlərini hələ peşəkar şəkildə nümayiş etdirməyi bacarmır. Şübhəsiz ki, maarifləndirmə səviyyəsindən potensialın artırılması səviyyəsinə keçid üçün müəllimin peşəkarlıq baxımından ciddi şəkildə inkişaf etməsinə ehtiyac hiss olunur.

Sinqapur təhsil sistemində müəllimin peşəkar inkişaf modelinə (*Teacher Growth Model, TGM*) peşəkar inkişaf çərçivəsində həyata keçirilən tədbirlərin məcmusu kimi baxılır. Bu model sinqapurlu müəllimlərin peşəkar inkişafını təmin etmək üçün arzu olunan beş nəticəni əldə etməyin yollarını özündə ehtiva edir. Qeyd etmək lazımdır ki, müəllimin peşəkar inkişafı ölkədə strateji inkişaf istiqaməti kimi qəbul edilir. Bu model Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu tərəfindən təqdim olunur və müəllimin beş əsas təhsil nəticəsinə (*Teacher Outcomes*) nail olması yolu ilə ortaya çıxan yeddi öyrənmə səviyyəsindən (*Learning Dimension*) ibarət dairəvi diaqram şəklində təqdim edilir. Bu təhsil nəticələri bilavasitə müəllimin peşəkar xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirir:

- müəllimlik etikası (*the Ethical Educator*);
- peşəkar bacarıqlar (*the Competent Professional*);
- əməkdaşlıq bacarıqları (*The Collaborative Learner*);
- transformativ lider (*the Transformational Leader*);
- ictimai təşəbbüskarlıq (*the Community Builder*)

Modeldə müəllimin hazırlıq səviyyəsi təhsil nəticələrinin əldə olunma dərəcəsini ortaya qoyur və müəllimin peşəkar simasının aşağıdakı şəkildə formalaşmasını nümayiş etdirir:

1. Müəllimin əxlaqı

- Birinci səviyyə – peşəkar pedaqoji etikaya uyğun yaşamaq;
 - İkinci səviyyə – özünü idarə etmək bacarığı.
2. *Peşəkar bacarıqlar*
- Üçüncü səviyyə – tədris proqramı çərçivəsində bilik və bacarıqların dərinləşdirilməsi;
 - Dördüncü səviyyə – şagird inkişaf proqramı çərçivəsində bilik və bacarıqların təkmilləşdirilməsi.
3. *Birgə öyrənmə*
- Beşinci səviyyə – komandada öyrənmə.
4. *Transformativ lider*
- Altıncı səviyyə – insanlara ruh yüksəkliyi bəxş etmək, onları hədəflərinə doğru irəliləməyə həvəsləndirmək. Bir sözlə, motivator rolunda çıxış etmək.
5. *İctimai təşəbbüskarlıq*
- Yeddinci səviyyə – icmanı məqsədlərini dəyərləndirmək və onları daha səmərəli fəaliyyətə cəlb etmək.

Sinqapurda pedaqoji fəaliyyətin dəyərlər paradıqması üç hissədən ibarətdir: ***tələbəyönümlü, pedaqojiyönümlü, sosialyönümlü.***

Birinci qrupda (*tələbəyönümlü*) ağırlıq mərkəzi öyrənmələrin üzərinə düşür. Ona görə də bura pedaqoji fəaliyyətin empatiya, pedaqoji nikbinlik (hər kəsin öyrənmə biləcəyinə inam), hər bir tələbənin potensialının inkişaf etdirmək istəyi, hər kəsin fərdiliyinin qəbul edilməsi kimi dəyərlər daxil edilmişdir. Bu cəhətləri gələcəyin müəllimlərində ali təhsil müəssisəsi formalaşdırmalıdır.

İkinci qrup (*pedaqojiyönümlü*) müəllimin özünün şəxsiyyəti ətrafında formalaşır. Müəllimin özünün malik olduğu yüksək peşə standartları, başqalarını öyrətmək və peşəkar hazırlıq, sevilmə insan xarakterinə malik olmaq, coşqunluq, təhsil sistemində adaptasiya olunmaq, mənəvi zənginlik pedaqoji fəaliyyətin dəyəri kimi qəbul edilir.

Üçüncü qrupa (*sosialyönümlü*) müəllim peşəsinin ictimai faydalı xarakterini, bu peşəyə və cəmiyyətə xidmət xüsusiyyətlərini özündə ehtiva edən dəyərlər (peşəkar əməkdaşlıq, sosial məsuliyyət, sosial liderlik, ictimai rifah üçün çalışmaq) daxildir [Danilova L.N., 2022].

Tədqiqatçı T.B.Alışev və A.X.Qılmutdinovun Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı, onun idarə olunması, müəllimlərin peşəkar inkişafı mövzularında aparıcıları tədqiqatlara nəzərən gəldikləri nəticə bundan ibarətdir ki, ölkədə müəllimlərin və təhsil idarəçilərinin seçimi sahəsində yüksək standartlar, karyera boyunca davam edən sabit, yüksək peşəkar dəstək, ilkin müəllim hazırlığından başlayaraq təqaüdə çıxana qədər yaxşı düşünülmüş karyera inkişafı sistemi, müəllim peşəkarlığının qiymətləndirilməsi, peşə hazırlığı üzrə ən yüksək göstəriciləri olan

müəllimləri təhsil sistemində saxlamaq üçün strateji maliyyə resurslarından istifadə edilməsi, müəllimlərin peşəkar irəliləyişlərinin qeydə alınması və Sinqapur Milli Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəllimlərin mərkəzləşdirilmiş qaydada attestasiyasının aparılması sistemi mövcuddur.

Müəllimlərin peşəkar təkmilləşməsi istiqamətində aparılan işlər. Sinqapurda müəllimlərin peşəkar təkmilləşməsi sahəsində aparılan işlərin əhatəsi genişdir. Onlar əsasən aşağıdakı istiqamətləri əhatə edir:

- müəllimlərə həmkarları ilə əməkdaşlıq, eləcə də praktik tədqiqatlar və peşəkar inkişaf üçün zaman nəzərdə tutulur;
- məktəb rəhbərləri və müəllimlər üçün bütün təhsil proqramları dövlət tərəfindən maliyyələşdirilir;
- Sinqapur Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəllimlər üçün Müəllimlərin Şəbəkələşməsi resursları yaradılmışdır (*Ministry of Education Teachers Network*). Müəllimlər bu şəbəkə vasitəsi ilə öz praktik işləri üçün təlimat, məlumat, həmçinin pedaqoji prosesə tətbiq etmək üçün müxtəlif vacib resurslar əldə edə bilərlər;
- təqaüdlər və elmi məzuniyyətlər dövlət tərəfindən maliyyələşdirilir;
- Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunun Sinqapur Təhsil Nazirliyi ilə birgə diplom proqramları və kursları mövcuddur;
- magistraturada əyani, yaxud qiyabi təhsil alan müəllimlərin məktəbdə dərslər yükü azaldılır;
- Sinqapur Müəllimlər Akademiyası tərəfindən, müəllimlərə resurs dəstəyi də daxil olmaqla, metodiki dəstək göstərilir;
- əlavə təhsil almaq üçün akademik məzuniyyət imkanı verilir;
- Sinqapur Təhsil Nazirliyi Sinqapur Milli Təhsil İnstitutu ilə birlikdə müəllimlərin Sinqapurda, eləcə də xaricdə magistr və ya fəlsəfə doktoru (MA, yaxud PHD) proqramı üzrə təhsil almaları üçün təqaüdlər təqdim edir;
- müəllimlər üçün digər məktəblərdə, Sinqapur Təhsil Nazirliyində və Sinqapur Milli Təhsil İnstitutunda (dörd il müddətinə, müəllim kimi) geniş vakansiya seçim imkanları mövcuddur;
- kafedra rəhbərləri, fənn müəllimləri tədris hissə müdiri, eləcə də məktəb direktoru vəzifəsinə yüksəlmək üçün 17 həftəlik “İdarəetmənin və liderliyin əsasları” (*Management and Leadership Studies*) proqramına qoşulmaqla idarəetmə sahəsində praktik bacarıqlarını təkmilləşdirirlər;
- məktəb direktoru vəzifəsinə təcrübəli ekspert liderlər tərəfindən namizədliyi irəli sürülmüş perspektivli tədris hissə müdirləri 6 aylıq “Təhsildə liderlər proqramı”na (*Leaders in Education Program, LEP*) cəlb ediliblər (bu proqram Sinqapur Təhsil Nazirliyi tərəfindən maliyyələşdirilir və iş-

- tirəçilərin tədris müddəti ərzində əmək haqları tam olaraq saxlanılır);
- liderlik üzrə təlim proqramını bitirdikdən sonra direktorluğa namizədlər menecment, insan, maliyyə və informasiya resurslarına nəzarət və onların idarə olunması üzrə təlimlərdə iştirak edirlər.
 - Hazırda fəaliyyət göstərən direktorlar “Liderlərin təlimi” proqramında direktorluğa namizədlərə mentorluq edirlər.
 - Təcrübəli direktorların digər direktorlar və məktəb liderlərinə dəstək verdikləri MTİ-nin liderlərin dəstəklənməsi mentorluq proqramı;
 - Məktəb direktorları Sinqapur Təhsil Nazirliyinin, MTİ-nin, Direktorlar Akademiyasının təşkil etdiyi konfranslarda, master-klas və seminarlarda, xaricdə təcrübə mübadilələrində müntəzəm olaraq iştirak edirlər.
 - Məktəb direktorları öz liderlik bacarıqlarını sınaqdan keçirmək, peşəkar inkişafını davam etdirmək, ölkənin fasiləsiz inkişafına daha çox dəstək vermək üçün bir neçə ildən bir digər məktəblərə köçürülür, eləcə də müvəqqəti olaraq Sinqapur Təhsil Nazirliyində çalışırlar.

Müəllimlərin peşəkar inkişaf üçün bu qədər zamanın ayrılması, onların məktəbdən kifayət qədər çox ayrılımlarına yol açır, məsələn, direktor müavini bəzən 6 ay müddətində ardıcıl olaraq liderlik kursunda iştirak edir və Sinqapur Təhsil Nazirliyi bu müddət ərzində ona məzuniyyət verir. Müəllimlər mütəmadi olaraq müxtəlif təhsil proqramları çərçivəsində həftələrlə ölkə xaricində olurlar. Buna baxmayaraq, Sinqapur Təhsil Nazirliyi müəllimlərin peşəkar inkişafı məsələlərinə özünün mühüm vəzifəsi kimi baxır və müəllimləri fəal surətdə dəstəkləməyə davam edir. Müəllimlər sosial və tibbi sığorta, təqaüd təminatı və xüsusi yığım sxemləri olmaqla, hərtərəfli sosial müdafiə paketləri ilə təmin olunurlar. Ölkənin sosial təminat sisteminin fərqli cəhətlərindən biri də xidmət yaşı mexanizminin mövcudluğudur. Bu mexanizmə əsasən, məktəbdə müəyyən müddət işləmiş müəllimlərə əlavə maliyyə dəstəyi verilir. Ümumilikdə, Sinqapur Təhsil Nazirliyinin siyasətinin əsas istiqaməti təhsil sahəsində təcrübəli müəllimlərin saxlanılmasına və yaşlı nəslin yüksək ixtisaslı müəllimlərinin təcrübəsindən maksimum səviyyədə istifadə olunmasına yönəlmişdir [Alishev T.B., Gilmutdinov A.X., 2010].

Beləliklə, görünür ki, Sinqapurda təhsilin inkişafı üzrə milli strategiyanın ən mühüm hədəfi müəllimlərin fasiləsiz təhsilinin səmərəli təşkil edilməsidir. Təhsil mütəxəssislərinin fikrincə, bu, pedaqoji kadr çatışmazlığı, müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsinin yüksəlməsi, eləcə də müəllim nüfuzu ilə bağlı yarana biləcək problemlərin aradan qaldırılmasında mühüm əhəmiyyətə malikdir. Sinqapurda belə hesab edirlər ki, müəllimin nüfuzu ölkənin milli qürurudur. Bir zamanlar bütün cəhətlərdən geridə qalmış post-müstəmləkə ölkəsi məhz müəllimin sayəsində kəskin sosial-iqtisadi sıçrayışla dünyanın ən çiçəklənən ölkələrindən birinə çevrilə bilmişdir.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqat işində Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı modelləri ilə bağlı elmi-pedaqoji ictimaiyyət üçün maraq doğura biləcək nüanslar aşkara çıxarılır. Öncə belə bir nəticə hasil olur ki, Sinqapurda inkişaf etmiş təhsil sisteminin təməlinə yüksək səviyyəli pedaqoji kadrlar dayanır. Bəs pedaqoji kadr hazırlığı necə həyata keçirilir? Ölkədə yeganə ali pedaqoji təhsil müəssisəsi olan Milli Təhsil İnstitutuna kimlər və necə qəbul olunur? Tədqiqat işi bu suallara da aydınlıq gətirir. Problemin fundamental tərəfi kimi, institutda pedaqoji kadr hazırlığı işinin təşkili məsələsinin dayandığı nəticə olaraq qeyd edilir. Tədqiqat işində əldə olunan nəticələr Milli Təhsil İnstitutunda həyata keçirilən, pedaqoji kadr hazırlığının yüksək səviyyəsini təmin edən modellərin, layihələrin, onların elmi-pedaqoji, metodoloji aspektlərinin, İnstitut tərəfindən hazırlanmış “XXI əsr müəllim modeli”nin özündə ehtiva etdiyi səriştə tiplərinin təhlilinə əsaslanır. Araşdırma nəticəsində gəlinən nəticələrdən biri də bundan ibarətdir ki, institutda dünyanın mütərəqqi pedaqoji təcrübəsinin ümumiləşdirilməsi və təhlili istiqamətində fəal elmi-metodiki iş aparılır. Yəni təhsil sisteminin daha da inkişaf etdirilməsi, dünyanın inkişaf tendensiyaları ilə ayaqlaşması və yeni inkişaf parametrlərinin tapılması yolları bu gün də axtarılır.

Tədqiqatda Sinqapurda müəllimlərin peşəkar təkmilləşməsi işinin əsas istiqamətləri təhlil olunur. Bu işin səmərəli təşkili üçün Təhsil Nazirliyi tərəfindən verilən elmi-metodiki dəstəyin imkan və yolları öyrənilir. Ölkədə müəllimlərin fasiləsiz təhsilinə səmərəli təşkilinə təhsilin inkişafı üzrə milli strategiyanın ən mühüm hədəfi kimi baxıldığı, müəllim nüfuzunun ölkənin milli qururu anlamına gəlidiyi qənaəti hasil olur.

Məqalənin aktuallığı: Məqalədə Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı modelləri araşdırılır. Problem üzrə tədqiq olunan modellərin bu sahənin inkişafının təmin olunması baxımından müstəsna əhəmiyyət daşıdığı fikri irəli sürülür. Müasir dövrdə istər Azərbaycanda, istərsə də dünyanın ayrı-ayrı ölkələrində pedaqoji kadr hazırlığının ən optimal yollarının tapılması təhsil sistemlərinin qarşısında mühüm vəzifə kimi durur. Bunun ən mühüm səbəbi odur ki, təhsil sistemlərinin inkişafının əsasını məhz yüksək ixtisaslı pedaqoji kadrlar təşkil edirlər. Tədqiqat işinin də əsas istiqaməti pedaqoji kadr hazırlığı işində yüksək səviyyəyə nail olmanın metod və texnologiyasını meydana çıxarmaqdır. Məqalədə bəhs edilən təcrübə bu baxımdan Azərbaycan təhsil sistemi üçün aktualdır.

Məqalənin elmi yeniliyi: Məqalədə tədqiq olunan problem Azərbaycan elmi-pedaqoji ictimaiyyəti üçün yenidir. Tədqiqat işində cavabı axtarılan - Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığı necə həyata keçirilir? Müəllim hazırlığı fəlsəfəsinin

.....
əsasları nədən ibarətdir? Pedaqoji kadrların təkmilləşdirilməsi işi hansı konseptual əsaslara söykənir? Pedaqoji kadr hazırlığında hansı fərqli modellərdən istifadə olunur? Peşəkar inkişaf proqramları hansılardır? Peşəkar inkişaf karyera yüksəlişi arasında hansı paralellər mövcuddur? kimi suallara aydınlıq gətirilməklə, inkişaf etmiş təhsil sistemlərindən biri olan Sinqapurda pedaqoji kadr hazırlığının əsas istiqamətləri müəyyənləşdirilir, inkişafın təməl prinsipləri meydana çıxarılır.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti: Məqalə Sinqapur təhsilinin tədqiqatçıları, müəllim hazırlığında mütərəqqi texnologiyalardan istifadə etməklə yüksək səviyyəli kadr hazırlığına nail olmaq arzusunda olan təhsil idarəçiləri, təhsil tədqiqatçıları, təhsil ekspertləri üçün maraq doğuracaq elmi əsaslandırılmış, mütəxəssislər tərəfindən aparılan araşdırmaların nəticəsi kimi irəli sürülmüş fikirlərlə zəngin olduğu üçün geniş oxucu auditoriyasına ünvanlanıb.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Mikayılı B. (2021). Dünyanın təhsil mənzərəsi. Bakı.
2. Mikayılı B. (2021). Sinqapur təhsilinin fəlsəfəsi. Bakı.
3. Alishev T.B., Gilmutdinov A.X. (2010). Opit Singapura: sozdaniye obrazovatelnoy sistemi mirovogo urovnya, Voprosi obrazovaniya, №4., s. 227-246.
4. Danilova L.N. (2022). Pedagogika obrazovaniye v Singapore: kompetentnostno - tsennostniy podxod.
5. Lesin S.M., Shevelyova N.N., Maxotin D.A., Kurskov S.A. (2021). Strategiya professionalnogo pazvitiya pedagoga: opit singapura i norvegii, vestnik rmat № 3
6. Budarina A.O., Simayeva İ.N., Chupris A.S., Shatoxina V.A. (2022). Osobennosti professionalnoy podgotovki pedagogov: opit singapura. Vestnik Baltiysgogo federalnogo uviversiteta im. İ.Kanta.
7. Sergiyenko A.Y. (2018). Career Ladder Singapore URL: https://cluster28files.instructure.com/courses/1875~5183/files/1875~1496459/course%20files/Career%20Ladder_Singapore.pdf?download_frd=1&sf_verifier=&ts=&user_id= (data obrasheniya: 20.02.2018)
8. Liew., (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. Asia Pacific Journal of Education, 32-3: 285–303. DOI: 10.1080/02188791.2012.711297.
9. Lim, K.M. (2013). Teacher Education in Singapore.

10. Durgesh Rajandiran. (2009). A Teacher.... https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-57039-2_3
11. Redpath J. (2018). Report on the Singapore group visit 2008. URL: www.Itscotland.org.uk/Images/JohnRedpathFR_tcm4-555580.doc. P. 17 (data obrasheni: 20.02.2018)
12. Tan O.S. (2018). Learning for life. URL: <https://blogs.ntu.edu.sg/ntu-researchhub/2017/12/18/learning-for-life-prof-tan-oon-seng> (data obrasheniya: 01.02.2022).
13. Chia L. W. (2021). Preparing Teachers for the Unknown Future: The Singapore's Perspective / Mezhdunarodniy onlayn-seminar «Pedagogicheskoye obrazovaniye XXI veka: noviy vizov i resheniy», 11 noyabrya 2021 g. ; obrazovatel'naya platforma SCLAD. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1-DGsPflG_IX8YZKtP8e8Bca_whinhi5?usp=sharing (data obrasheniya: 03.02.2022).
14. Seet Shuen Ai Jo-An. (2021). Becoming a Teacher: reflection, inquiry and identity. URL: <http://www.nie.edu.sg/ppi> (data obrasheniya: 08.02.2022).
15. Yew J. (2015). E-Portfolio in Teacher Education: our journey / PGDE Junior College, URL: <http://www.nie.edu.sg/ppi> (data obrasheniya: 20.01.2022).
16. Pillai A.D., Ellis M., Tan O. S. (2009). Singapore. Project Work-Exploring Processes, Practices and Strategies / ed.
17. Zhang N. Inquiring into practice: learning for teaching, learning from teaching. URL: <https://www.nie.edu.sg/ppi> (data obrasheniya: 12.01.2022).
18. <https://repository.nie.edu.sg/500>
19. <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>, 15.01.2022].

EXPERIMENTAL STUDY OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Salbi Abasova

Azerbaijan State Pedagogical University, teacher
s-asadzade@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6353-5588>

Abstract. Speech and effective communication skills can be enhanced through specialized methods during early childhood, aiding in the development of accurate speech therapy diagnosis and cognitive processes in individuals with Down syndrome. The establishment of communication tools represents a crucial structural component of communicative activities. Delayed speech development is often associated with a noticeable lag in the development of these communication tools, while other aspects of communicative activity tend to be relatively preserved, consistent with the characteristics of children with Down syndrome. Timely establishment of these communication tools, through stimulation of other structural components, can help prevent cognitive and behavioral disorders.

Keywords: Down syndrome, research, experiment, diagnosis, criterion, subcriterion, control group, developmental level.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.002.

To cite this article: Abasova S. (2024). Experimental study of speech development in preschool children with down syndrome. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 29-38.

Article history: received – 10.01.2024; accepted – 27.02.2024.

DAUN SİNDROMLU MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARDA NİTQ İNKİŞAFININ EKSPERİMENTAL TƏDQIQI

Səlbi Abasova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müəllimi
s-asadzade@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6353-5588>

Annotasiya. Daun sindromlu uşaqlarda düzgün nitq və ünsiyyət bacarıqları belə uşaqların erkən yaş dövrlərində xüsusi üsullarla inkişaf etdirilə bilər ki, bu da onlarda loqopedik diaqnostika və koqnitiv proseslərin inkişafına kömək edir. Ünsiyyət vasitələrinin yaradılması kommunikatativ fəaliyyətin həlledici struktur komponentini təşkil edir. Gecikmiş nitq inkişafı çox vaxt ünsiyyət vasitələrinin inkişafında nəzərəçarpacaq geriləmə ilə əlaqələndirilir, kommunikativ fəaliyyətin digər aspektləri isə Daun sindromlu uşaqların xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq nisbətən qorunub saxlanılır. Digər komponentlərin stimullaşdırılması yolu ilə ünsiyyət vasitələrinin inkişafı idrak və davranış pozulmalarının qarşısını almağa kömək edə bilər.

Açar sözlər: Daun sindromu, tədqiqat, eksperiment, diaqnoz, meyar, alt meyar, nəzarət qrupu, inkişaf səviyyəsi.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.002.

Məqaləyə istinad: Abasova S. (2024). Daun sindromlu məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda nitq inkişafının eksperimental tədqiqi. *«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil»*, № 1 (246), səh. 29-38.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.01.2024; qəbul edilib – 27.02.2024.

Introduction / Giriş

In preschool children with Down syndrome, the pace of mental development lags behind that of typically developing children. This developmental delay is accompanied by qualitative differences, impacting the formation of communication skills, including language perception, cognitive abilities, analytical thinking, comprehension, and memory of various concepts. It is crucial to note that many of these deviations represent secondary disorders, manifesting early in a child's life and potentially impeding their future development. Hence, timely diagnosis of these developmental disorders becomes imperative. Such early identification empowers parents to establish a nurturing relationship with their child and choose appropriate corrective and rehabilitative measures. This, in turn, enables the determination of the child's potential for emotional and intellectual growth, the correction of behavior, and the overall shaping of their personality [Zhiyanova, P.L., 2010]. This revision maintains the core content while enhancing readability and flow. If you have any specific concerns or further sections to review, please let me know.

It is necessary not only to work with children with Down syndrome on speech development but also to create appropriate conditions to improve the condition of their voices. Logopedic and logarithmic exercises should be accompanied by the treatment of respiratory diseases, thyroid hypofunction, muscle hypotonia, and hearing impairment. In the next steps, research and analysis of speech disorders are carried out, and the general strategy of correction is determined. More effective correction methods and programs should be designed.

The analysis of the speech development of preschool children with Down syndrome, which is the main goal of the study, is described in the form of a histogram for each age group and each criterion as the final result. This analysis represents the initial diagnosis of speech in terms of quality and quantity

Main part / Əsas hissə

Preschool-aged children with Down syndrome were divided into three categories and participated in the experimental group of the diagnostic study, while children with typical development in the corresponding age categories formed the control group. The study assessed the level of speech development in preschool children, encompassing both expressive and receptive aspects of speech. The examination included an evaluation of speech comprehension, passive and active vocabulary, syllable structure, grammatical structure, voice pronunciation,

and phonetic-phonemic perception. Additionally, the prosodic aspects of general speech were assessed and analyzed. In total, the study involved 30 preschool-aged children, with 15 in the experimental group and 15 in the control group.

The diagnostic research was conducted through individual examinations of both the experimental and control groups. Although numerous methods exist for assessing the speech development of preschool children, we chose to utilize the diagnostic methods developed by Y.A. Strebeleva [Strebeleva, E.A., 2005]. We applied these diagnostic methods in a modified format to create a diagnostic program based on a system of criteria. This criteria-based system takes into consideration the age parameters of preschool children. Specifically, while the diagnostic criteria for ages 3-4 years, 4-5 years, and 5-6 years remain the same, we introduced corresponding sub-criteria for each age period. We studied and analyzed five main diagnostic criteria and two sub-criteria for ages 3-4 years, five main diagnostic criteria and three sub-criteria for ages 4-5 years, and five main diagnostic criteria and four sub-criteria for ages 5-6 years. Each diagnostic criterion has its own specific goals and objectives, which should be reflected in the diagnostic research and analysis. We applied each criterion using a relevant approach methodology, considering the age parameters. This revised version maintains the original content while improving readability and clarity. If you have any further text to review or specific concerns, please let me know. In addition to the diagnostic criteria, the modified program has developed speech maps based on the criteria for the various age categories studied. In the diagnostic study, these maps were primarily used as research material. In the modified methodical program of the diagnostic study, the description of the methods according to the criteria and age categories was provided for each age category [Ushakova O.S., 2004].

None of the children in the control group exhibited deviations in speech understanding, articulation apparatus, sound pronunciation, or phonemic perception. Vocabulary volume and the development of grammatical speech structures were also in line with age norms. Each of the mentioned criteria fell within the age-appropriate norms during the study period.

Throughout the research, the level of speech development was assessed in all three subgroups, and while it corresponded to age norms, one child in the 3-4 age group (son of Abilov Ugur Elman oglu) displayed a rapid pace of speech in the prosodic aspect: intonation weakness, lack of inter-word intervals, hasty loss of suffixes, and an absence of expected accents. In contrast, the speech of all other children was expressive, with proper intonation, correct pauses, and accents. Their speech flowed smoothly and fluently.

Examination of the motor skills of the children in the control group revealed that all of them successfully completed the tasks presented in the study.

Regarding their intellectual development, each of the 15 children demonstrated a normal level of development for their age, both mentally and psychologically.

Therefore, the results indicate the absence of specific disorders affecting the normal development of speech in the children studied in the control group.

An analysis of voice pronunciation research revealed that all children in the group successfully performed the tasks, and individual voice pronunciation development fell within the normative indicators for their age. [Rynders J.E., Horrobin J. M., 1990].

The diagnostic results for the control group indicated that, during early preschool age, speech in typically developing children can be generalized and situational. All forms and functions of speech develop as the range of communication of a typically developing child expands. In the small preschool age, adult speech plays a guiding and organizing role for the child. Adult speech captures the child's attention and directs them to action. However, in the learning process, verbal instructions must be complemented by practical activities with adults as examples.

The diagnostic results for the control group also indicated that, in preschool age, it is possible to effectively guide and direct children's activities with verbal instructions and verbal information among typically developing children. By the age of 5, words serve as a means of transmitting social experience and information. Incorporating words into communication streamlines the process of acquiring and assimilating new knowledge. Children can readily apply skills acquired through verbal instruction to unfamiliar situations and new objects. During this period, the child's personal speech also undergoes changes, becoming an essential tool in regulating their activities. Speech actively contributes to knowledge assimilation, cognitive development, sensory development, and plays a pivotal role in moral and aesthetic upbringing, as well as in shaping the child's activity and personality. In the control group, typically developing children of upper preschool age have a broad knowledge of the reality that surrounds them. This knowledge includes the work of adults, family relationships, events in social life. As the age increases, the child participates more in social life, and their need for communication grows. A 5-year-old child has already mastered these norms to a certain extent, and their social experience is increasing. They begin to evaluate their personal qualities and forms of behavior. In the 6th year of life, children voluntarily manage their personal activities. At this age, they can perform tasks independently, understanding the essence of the issues set by adults.

In accordance with the set goals, sensory and sensorimotor forms of alalia according to clinical classification and diagnosis of general speech development retardation (level I) according to pedagogical classification among the problems

of speech formation in children in the experimental group were examined according to different indicators. According to the general analysis of the results of the study, speech development is retarded, which is characteristic of preschool children with Down syndrome. The criteria defined by us for the diagnostic study of speech development were applied to diagnose the speech of both the control group and children with Down syndrome.

The results of the analysis of the methodical material presented in the study for the diagnosis of the speech development of 3-4-year-old children with Down syndrome were distinguished by diagnostic criteria. The criteria were considered according to certain methodologies. Among them, 5 main ones, including 2 sub-criteria, were determined.

Children with Down syndrome learn to use gestures and facial expressions, which are non-verbal tools, before speaking. Gestures that accompany pre-verbal means of communication, such as crying, shouting, imitating voices, help children communicate and free them from many psychological problems. Although expressive speech is not yet developed at this age, a child with Down syndrome tries to communicate through various non-verbal means. Using gestures allows parents to understand and support the development of their children with Down syndrome. Knowing gestures allows you to more accurately understand the speech of those around you, which leads to a rapid accumulation of vocabulary. The ability to use all possible means of communication makes it possible to prevent secondary developmental disorders. As the vocabulary increases, the use of gestures gradually decreases. For this, work should be done on the stimulation of various verbal signals and their use in speech. In other words, the child's use of sounds, syllables, words, and expressions in parallel with gestures is rewarded. At this time, the child's capabilities should be taken into account.

Analyzing the condition of the articulation apparatus of children with Down's syndrome, macroglacia, Gothic palate structure, hypotonus, and hypersalivation were observed against the background of the paretic state of the muscles. Although their jaws are narrower than normal, their teeth are large and spaced due to their structure. The state of the articulating apparatus and muscles is one of the main reasons for these children's speech disorders. [Kameristova N.N., 1971]

In 3-4-year-old children with Down syndrome, voice pronunciation, syllabic structure, and prosodic aspects of speech are reflected. Most of the children do not have speech, and those who have speech mainly show voice imitation, phonetic-phonemic disorders of all kinds. Gesture-mimicry is also used as a means of speech during simultaneous communication with voice imitation. Although the active vocabulary is very weak, there is a passive vocabulary consisting mainly of nouns. Although the articulatory apparatus is not fully formed in the 3-4 age

category, the articulation structure belonging to Down syndrome is observed. In addition, muscle innervation disorders are also noted.

Result / Nötico

Based on the results of the diagnostic study, there is a serious delay in the speech development of 3-4-year-old children with Down syndrome, which is not typical for typical children of this age. More precisely, as a speech therapy diagnostic result, it is possible to diagnose the I level of general speech development according to the pedagogical-psychological classification, and to diagnose the sensory and sensorimotor forms of alalia according to the clinical-pedagogical classification. To diagnose the speech development of 4-5-year-old children with Down syndrome, criteria were established through the analysis of similar methodological materials for both typical children and those with Down syndrome. In addition to the criteria used for 3-4-year-old children, a sub-criterion was added after analyzing the diagnostic results for 4-5-year-olds.

4-5-year-old children with Down syndrome in the experimental group displayed varying forms and levels of speech disorders. While passive speech was present in these children, there were significant delays in active speech development. Unlike the previous age group studied, these children began to incorporate gestures with their first syllables.

In this age category, children participating in the study were diagnosed with I and II levels of general speech delay, as well as alalia and dysarthria speech defects.

An analysis of methodological materials based on the criteria established for the diagnosis of speech development in 5-6-year-old children with Down syndrome was conducted. This analysis resulted in the identification of 5 main criteria and four sub-criteria for this age category.

Examination of the articulation apparatus and voice pronunciation for each subgroup revealed characteristic features associated with Down's syndrome, including a narrow jaw, Gothic palate, large tongue, muscle hypotonus dystonia, and hypersalivation, resulting from muscle hypotonus. Additionally, constant snoring and nasopharyngeal region closure were observed. Due to muscle weakness, not only in the articulatory apparatus but also in the laryngeal muscles, the voice exhibited a low-toned, baritone quality without modulation.

According to the findings of the diagnostic research, many phonemes were lost or distorted in children with Down syndrome aged 5-6. The sounds produced were often nasal, rhythmless, monotonous, unmodulated, and muffled, with frequent iterations. Unlike previous age categories, this age group showed

a somewhat higher use of words and voice imitations accompanied by gestures and facial expressions.

The development of play in early preschool age is a direct extension of the primary activity, and it can lead to progress at a certain level of development. Prior to preschool age, children with Down syndrome typically do not engage in objective activities and their actions with objects remain non-specific at the level of manipulation. This is largely due to a lack of visual-motor coordination. Furthermore, without special training, the process of mastering object manipulation is slow, as these children often lack genuine interest in the surrounding world. By the age of four, children may display numerous inappropriate movements with objects [Thomson G.O.B., 1983].

Children with mental disabilities at the age of three are not prepared for speech development. Key components such as objective activity for speech development, interest in the environment, the development of the emotional-volitional field, particularly emotional communication with adults, and phonemic hearing are not yet formed. The articulation apparatus remains underdeveloped. In preschool age, speech development begins for children with Down syndrome. With early intervention, first words can be formed after three years, and expressions may emerge towards the end of preschool age. However, the speech is often underdeveloped and may not serve communicative functions. Adult speech plays a crucial role in organizing the activities of mentally challenged children, capturing their attention, directing their actions, and even assigning simple tasks. In isolated cases, verbal instructions should be supplemented with visual aids, role models, and collaborative work. [Van Dyke D.C., McBrien D.M., Sherbondy A., 1995]

Typically developing children begin to develop self-awareness and display signs of independence starting at the beginning of preschool age, building upon the three-year-old crisis. In contrast, mentally challenged children do not yet exhibit these aspects of personality formation during this age period. Interest in the environment, object manipulations, and self-recognition typically emerge in children with Down syndrome who are mentally challenged after the age of four [Sapozhnikova, T.V., 2014].

The characteristics observed in each age group of preschool children with Down syndrome were typical of the Down syndrome condition. Children with Down syndrome who participated in the study exhibited dental pathologies associated with a narrow jaw, large fleshy lips that did not close properly, a consistently open oral cavity, a wide, fleshy tongue, and a Gothic hard palate structure. Alongside this distinctive articulation structure, muscle dystonia was evident, primarily affecting the tongue, lips, cheeks, and soft palate muscles. The paretic

soft palate caused drooping, resulting in muffled sounds and hindering the correct pronunciation of certain sounds. Dystonia of the muscles of the larynx and vocal cords was also observed, leading to a weak, unmodulated, and muffled phonation system.

Speech therapy for preschool children with Down syndrome is typically organized into stages, with a focus on finding effective methods to address the child's challenges at each stage. Three main directions can be considered in solving this problem. The choice of direction depends on the individual characteristics of the child.

The first direction involves addressing non-speech disorders identified in the initial stage before progressing to the treatment of speech disorders.

The second direction encompasses the elimination of speech disorders, followed by the elimination of non-speech disorders. Here, speech is seen as a tool for fostering various mental processes.

The third direction involves simultaneous correction of both speech and non-speech disorders, with parallel work to stimulate the development of various mental processes. The speech therapist should select the most suitable direction at each stage of the speech therapy process, considering the child's individual traits, physical and mental capabilities, and developmental outlook. Regardless of the chosen direction, the speech therapist's primary task is to select appropriate correction materials based on the child's characteristics and design a training program that follows the correct sequence. [Warfield M.E., Shonkoff J.P., Krauss M.W., 2001]

Individual speech therapy sessions for children with Down syndrome should be tailored to the child's leading activities, starting from the age of three. Well-structured exercises are easily absorbed by the child, and the chosen method should incorporate elements of play. The game-based approach should involve presentation, explanation, and questions, making it possible to engage the child actively. Systematic repetition of tasks is crucial in logopedic exercises, helping the child achieve the desired results. Given that many children with Down syndrome have strong imitative skills, they can learn more effectively through visual presentations and auditory-visual perception. Therefore, the exercises should have an imitative nature. Gradually increasing the complexity of exercises while considering the child's age and individual characteristics is essential.

References / İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Zhiyanova, P. L. (2010). Formirovanie navykov obshcheniya i rechi u detey s sindromom Dauna. Moscow. (146 pages).
2. Kameristova, N. N. (1971). Opyt izucheniya razvitiya rechi u detey s boleznuyu Dauna [Experience of studying speech development in children with Down syndrome]. In Tez. dokl. VI nauch. sessii po defektologii (pp. 218-219). Moscow.
3. “Kompleksnoe razvitie detey s sindromom Dauna: gruppovye i individualnye zanyatiya” [Comprehensive development of children with Down syndrome: group and individual classes]. (2004). Metodicheskoe posobie [Methodological manual]. Moscow. (264 pages).
4. Sapozhnikova, T. V. (2014). Osobennosti razvitiya i obucheniya gramote detey s sindromom Dauna [Features of the development and literacy education of children with Down syndrome]. Biysk. (95 pages).
5. Strebeleva, E. A. (2005). Naglyadnyy material dlya obsledovaniya detey [Visual material for examining children]. Moscow. (180 pages).
6. Ushakova, O. S. (2004). Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta: Uchebno-metodicheskoye posobie [Methods for speech development in preschool children: Educational and methodological manual]. Moscow. (288 pages).
7. Rynders J.E., Horrobin J. M. (1990). Always Trainable? Never Educable? Updating Educational Expectations Concerning Children With Down Syndrome. American Journal on Mental Retardation. Vol. 95, № 1, pp. 77-82.
8. The child with mongolism, Grime and Stratton. (1960). New-Jork-London. p. 276.
9. Thomson G.O.B. (1983). Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since 1906 / Oxford Review Education. № 9 (3)
10. Van Dyke D.C., McBrien D.M., Sherbondy A. (1995). Issues of sexuality in Down syndrome. Downs Syndr Res Pract. № 3(2), pp. 65–69.
11. Warfield M.E., Shonkoff J.P., Krauss M.W. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. Monographs of the Society for Research in Child Development, –66, (3, Serial No. 266).

PEDAGOGICAL ISSUES OF USING NEW LEARNING TECHNOLOGIES IN PRIMARY CLASSES

Mujkan Mammadzadeh

Azerbaijan State Physical Education and Sports Academy,

PhD in pedagogy, senior teacher

E-mail: mujkan@mail.ru

[https://orcid.org / 0000-0001-5693-3748](https://orcid.org/0000-0001-5693-3748)

Abstract. The article talks about the pedagogical issues of using new learning technologies in primary classes. In modern times, when educational reforms are implemented in Azerbaijan, certain works are being done in the direction of reconstruction of the general education system. It is considered one of the important conditions to change the general picture and structure of general education schools, especially to adapt its content to the principles of modern didactics. Therefore, steps are being taken to make significant changes at all levels of education, including primary education, and to create strategies and new assessment mechanisms. These reform-oriented measures are implemented consistently and systematically. It is noted that to achieve the content standards and the learning objectives arising from them, various materials, videos, and modern technologies should be used that encourage students in the learning process. The main goal is to teach students the skills required by the content standards. Lessons should be based on the principles of integrativeness, result-oriented, student-oriented, personality-oriented, and personalization of training.

Keywords: primary classes, training, education, student, learning technologies, content components in education, rules of conduct, intellectual development of the student.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.003.

To cite this article: Mammadzadeh M. (2024). Pedagogical issues of using new learning technologies in primary classes. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 39-49.

Article history: received – 06.02.2024; accepted – 05.03.2024.

İBTİDAI SINIFLƏRDƏ YENİ TƏLİM TEKNOLOGİYALARINDAN İSTİFADƏNİN PEDAQOJİ MƏSƏLƏLƏRİ

Müjkan Məmmədzadə

Azərbaycan Dövlət Bədən Tərbiyəsi və İdman Akademiyası,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, baş müəllim
E-mail: mujkan@mail.ru
[https://orcid.org / 0000-0001-5693-3748](https://orcid.org/0000-0001-5693-3748)

Annotasiya. Məqalədə ibtidai siniflərdə yeni təlim texnologiyalarından istifadənin pedaqoji məsələlərindən bəhs olunur. Azərbaycanda təhsil islahatlarının həyata keçirildiyi müasir dövrdə ümumtəhsil sisteminin yenidən qurulması istiqamətində müəyyən işlər görülür. Ümumtəhsil məktəblərinin ümumi mənzərəsini və strukturunu dəyişmək, xüsusilə onun məzmununu müasir didaktikanın prinsiplərinə uyğunlaşdırmaq vacib şərtlərdən biri hesab olunur. Buna görə də ibtidai təhsil də daxil olmaqla, bütün təhsil səviyyələrində əhəmiyyətli dəyişikliklər etmək, strategiya və yeni qiymətləndirmə mexanizmlərini yaratmaq üçün addımlar atılır. Bu islahatyönlü tədbirlər ardıcıl və sistemli şəkildə həyata keçirilir. Qeyd olunur ki, məzmun standartlarına və onlardan irəli gələn təlim məqsədlərinə nail olmaq üçün şagirdləri təlim prosesinə təşviq edən müxtəlif materiallardan, metodlardan istifadə olunmalıdır. Əsas məqsəd şagirdlərə məzmun standartlarının tələb etdiyi bacarıqları öyrətməkdən ibarətdir. Dərslər inteqrativlik, nəticəyönlülük, şagirdyönlülük, şəxsiyyətyönlülük və təlimin fərdiləşdirilməsi prinsipləri əsasında qurulmalıdır.

Açar sözlər: ibtidai siniflər, təlim, təhsil, şagird, təlim texnologiyaları, təhsildə məzmun komponentləri, davranış qaydaları, şagirdin intellektual inkişafı.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.003.

Məqaləyə istinad: Məmmədzadə M. (2024). İbtidai siniflərdə yeni təlim texnologiyalarından istifadənin pedaqoji məsələləri. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (246), səh. 39-49.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 06.02.2024; qəbul edilib – 05.03.2024.

Giriş / Introduction

Məlum olduğu kimi, ibtidai təhsil məktəbəqədər və orta təhsil arasında körpü rolunu oynayır. Bu mərhələdə kiçikyaşlı məktəblilər həm məktəbə uyğunlaşır, həm də məktəbəqədər dövrdə əldə etdikləri idraki, əxlaqi, mənəvi və fiziki bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. İbtidai təhsilin əhəmiyyətini qeyd edən tədqiqatçılar bu mərhələnin ümumi təhsildə xüsusi bir funksiyaya sahib olduğu üçün çox əhəmiyyətli olduğunu əsaslandırırlar.

Şəxsiyyətin formalaşmasında ibtidai təhsil dövrü xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu dövrün xüsusiyyətləri inkişaf prosesinin sonrakı pillələrindən fərqlənir. Məhz bu dövrdə xüsusi biliklərin, bacarıqların və vərdişlərin əldə olunmasının, müxtəlif fəaliyyət növlərinə yiyələnmənin və ümumi inkişafın təməli qoyulur.

Azərbaycanda təhsil islahatlarının həyata keçirildiyi müasir dövrdə ümumtəhsil proqramının yenidən qurulması istiqamətində işlər aparılır. Məktəbin ümumi mənzərəsini və strukturunu dəyişmək, xüsusilə onun məzmununu müasir didaktikanın prinsiplərinə uyğunlaşdırmaq vacib şərtlərdən biri hesab olunur. Buna görə də ibtidai təhsil də daxil olmaqla, bütün təhsil səviyyələrində əhəmiyyətli dəyişikliklər etmək, strategiya və qiymətləndirmə mexanizmlərini yaratmaq üçün müəyyən işlər görülür. Bu islahatyönümlü tədbirlər ardıcıl və sistemli şəkildə həyata keçirilir.

Təlim-tədris prosesində təhsilənlərin hərtərəfli şəxsiyyət kimi yetişməsi üçün yeni təlim texnologiyalarından məqsədəuyğun, müvafiq qaydalar çərçivəsində, kompleks şəkildə istifadə olunması daha yüksək uğurlar əldə etməyə şərait yaradır. Burada təlimin məqsəd və məzmununa uyğun olan texnologiyalar seçmək lazımdır. Həmin texnologiyalar ardıcıl, sistemli şəkildə, əvvəlcədən müəyyən edilmiş vaxt müddətində həyata keçirilməlidir.

Əsas hissə / Main part

Təlim texnologiyaları əsasında, təlimin ən son və ən effektiv metodlarından istifadə etməklə pedaqoji prosesdə yüksək elmi-intellektual səviyyəyə və əxlaqi-etik normalara malik olan şəxsiyyət yetişdirilməsinə nail olmaq mümkündür.

Hər bir təlim texnologiyası *hazırlıq, fəaliyyət prosesi və analiz* mərhələlərindən ibarətdir. Bu mərhələlərdən hər biri müəllim və şagirdlərin fəaliyyətində müvafiq əməliyyatları əhatə edir. Ümumiyyətlə, təlim texnologiyaları bir-biri ilə əlaqədar olan, ardıcıl mərhələlərdən ibarətdir.

“Təhsilin bu mərhələsi cəmiyyətin tarixi inkişafının məhsulu olaraq qiymətləndirilir. Təhsilin mərhələlər üzrə təşkili, onların məntiqi ardıcılığı və bir şəxsin

formalaşması, yönəldilməsi təhsil tarixinin inkişafına obyektiv yanaşma hesab olunur. Bu səbəbdən dünyanın bir çox ölkələrində ümumtəhsil məktəblərinin başlanğıc mərhələsinə ibtidai təhsil kimi yanaşılır [Kərimov Y., 2013].

İbtidai təhsilin keyfiyyəti onun elmi və pedaqoji əsaslarından asılıdır. Uzun illərin təcrübəsi onu göstərir ki, təhsil üçün etibarlı bir zəmin yaratmaq məqsədi ilə pedaqoji və psixoloji tədqiqatların aparılması və nəticələrindən istifadə olunması təhsil prosesi üçün müsbət cəhət hesab olunur.

Pedaqoji biliklərin əsaslarını öyrənən E.İ.Monoszon ibtidai təhsilin zəruri olduğunu belə izah edir: “Bu mərhələdə ümumi təhsilin ilkin elementləri – əmək qabiliyyətinin rüşeymi, şagirdlərin fiziki və əqli bacarıqlarının, mənəvi tərbiyəsinin, dünyagörüşünün, davranış və xarakterinin təməlləri qoyulur. Məktəb azyaşlı məktəblilərin biliyə olan marağını stimullaşdırır, zehni qabiliyyətlərini inkişaf etdirir, öyrənilən hadisələri ayrı-ayrılıqda deyil, qarşılıqlı əlaqədə nəzərdən keçirməyi, hadisələrin baş vermə səbəblərini öyrənməyi, müşahidə edilən faktlardan müvafiq nəticələr çıxarmağı öyrədir” [Qromıko N.B., 2007].

İbtidai təhsilin nəzəri və praktik məsələlərini ardıcıl surətdə öyrənən professor Yəhya Kərimov ibtidai təhsili ümumtəhsil sisteminin əsası kimi qiymətləndirir və onun məzmununa dair problemlərin həllini zəruri hesab edirdi: “İbtidai təlim ümum təhsil sisteminin əsasını təşkil edir. Bir neçə pedaqoji bacarıq və vərdislər, yəni qulaq asmaq və eşitmək, baxmaq və görmək, sualları soruşmaq, sualları cavablandırmaq, yazmaq, oxumaq, hesablamaq, saymaq, tapşırıqları yerinə yetirmək, özünü idarə etmək, özünəhörmət və s. bu mərhələdə inkişaf etdirilir. Buna görə də təhsil sisteminin məzmunundan danışırsaq, birinci növbədə, ibtidai təhsil pilləsinin məzmununu məsələləri həll edilməlidir” [İlyasov M., 2013].

Tədqiqatlar göstərir ki, təhsilin məzmun komponentləri elmdə mübahisə mövzudur, çünki məzmunun əhatə dairəsini dəqiqləşdirmək, problemləri aydınlaşdırmaq bir qədər çətindir. Bu problemi həll etmək üçün təşəbbüs göstərən tədqiqatçılar arasında M.N.Skatkin və İ.Y.Lernerin tədqiqatları daha uğurludur. Bu alimlər ümumtəhsil məktəblərinin problemlərini tədqiq edərkən təhsilin məzmun komponentlərini dəqiqləşdirməyə çalışmış və təhsilin dörd əsas komponentinin olduğu qənaətinə gəlmişlər:

- dünya və ətraf aləm haqqında biliklər;
- bacarıq və vərdislər– tipik stereotipli hərəkətləri yerinə yetirmək üçün rəşional üsullar;
- yaradıcı fəaliyyət təcrübəsi;
- dünyaya və bir-birinə münasibət normaları [Zeynalova N., Bayramova A., 2017].

Daha sonra ibtidai təhsilin məzmunu problemi M.Q.Kazanski və F.S.Nazarovanın birlikdə tərtib etdikləri ibtidai siniflər üçün “Didaktika” kitabında araşdırıl-

mişdır. Onlar bu mövzuda M.N.Skatkin və İ.U.Lernerin araşdırmalarına istinad etmiş, onların fikirləri ilə razılaşmışlar. Həmçinin belə qənaətə gəlmişlər: “Bu dörd məzmun növündən biri digərini əvəz etmir. Təhsilin məzmununun bu anlamı hələ də hər kəs tərəfindən qəbul olunmamışdır, lakin bu, perspektivlidir” [Zeynalova N., 2017].

Azərbaycanda təhsilin məzmun komponentləri məsələsi maraq yaratmış və onun müəyyən edilməsi məqsədi ilə tədqiqatlar aparılmışdır. Təhsilin məzmununu ümumtəhsil problemi olaraq araşdırmaya daxil edən Məcid İsmixanov onun komponentləri ilə bağlı konkret bir nəticəyə gəlmişdir: “Məktəbin əsas vəzifəsi yetişməkdə olan nəslə müxtəlif fəaliyyət növləri ilə tanış etmək və onları bu fəaliyyətə hazırlamaqdır. Didaktika bu çoxşaxəli fəaliyyət sahələri üçün əsas ümumi elementlərini aşkara çıxarmalıdır” [İlyasov M., 2013].

Təhsilin məzmununun dəyişməsinin və yenilənməsinin əsas səbəblərindən biri də elmlərin inkişafı, biliklərin artırılması və yenilənməsidir. Sosioloji tədqiqatların nəticələri də bilavasitə dövrümüzdə biliklərin inkişafını və yenilənməsinə təsdiqləyir. A.Eminov, Y.Talıbov, Ə.Ağayev və İ.İsayev tədqiqatlarında elmi məlumatların həcmünün hər 7–10 ildən bir iki dəfə artdığı qənaətinə gəlmişlər. Belə vəziyyətdə təbiəti, cəmiyyəti və insanları tanımaq üçün düzgün və obyektiv əsas seçmək vacibdir [Şahbazlı F., Cavadov İ., 2017].

Müasir həyatın bütün sahələrində, eləcə də təhsildə olan dəyişikliklər, insanın sosialyönümlülüyünü formalaşdırmaq, dəyişikliklərə reaksiya vermək, yeni şəraitdə özünü tənzimləmə, öz müqəddəratını təyin etmə və özünü təsdiqləmə kimi xüsusiyyətlərin müəyyən edilməsinə görə əhəmiyyətliyədir. Bu baxımdan, hər hansı bir təhsil müəssisəsinin fəaliyyəti, sosial dəyişikliklərdən asılı olmayaraq, müstəqilliyə və təşəbbüskarlığa hazır olan yaradıcı şəxsiyyətin yetişdirilməsinə istiqamətləndirilməlidir.

Uşaqlar hələ məktəbə getməzdən əvvəl təlim prosesi ilə əlaqədar çətinliklərlə qarşılaşırlar. Təربiyəçi-müəllimlər və valideynlər uşaq məktəbə getməzdən əvvəl onun təliminə, fiziki və mənəvi inkişafına diqqət yetirərlər, onun ibtidai siniflərdə uğurla təhsil alma imkanları daha da artar. Hər bir uşaq ilə kiçik yaşlardan başlayaraq məşğul olmaq, onlarla xoş və səmimi ünsiyyət qurmaq təlimdə öz müsbət nəticələrini göstərəcək, çətinlikləri aradan qaldırmaq mümkün olacaq.

İbtidai siniflərdə şagirdlər elmi biliklərlə yanaşı, bir çox mədəni vərdişlərə də yiyələnirlər. Onlar nitq prosesində, cümlə qurmaqda çətinlik çəksələr də, insanlarla uğurlu ünsiyyət yaratmağa çalışırlar. Şagirdlər davranış qaydalarından və nitq etiketlərindən, qismən də olsa, xəbərdardırlar. İbtidai təhsil dövründə valideyn müəllimin tərəf-müqabili kimi qəbul edilir. Valideynlər və müəllimlər arasında münasibətlər inam, etibar üzərində qurulmalıdır. Effektiv ünsiyyət qarşılıqlı güvən yaradır. Müəllim uşaq haqqında gəldiyi qənaətləri, nəticələri, məlumatları

valideynlə bölüşməlidir.

Uşaqlara öyrədilən bilik və bacarıqları ailədə gücləndirmək lazımdır. Buna görə də müəllimlər valideynləri uşağın təlim-tərbiyəsində, onların iştirakı ilə keçirilən bütün tədbirlərdə iştirak etməyə cəlb etməlidirlər. V.A.Suxomlinski bu barədə demişdir: “Valideyn davranışının yeganə yolu uşaqların sevinc dənizini böyütmək olmalıdır. Bir uşağın həyatının coşqun, təmiz bir çay olduğunu unutmamalıyıq. Gördüyün çayı heç vaxt eyni cür görmək olmur, çünki o, daim axır və hər an dəyişir. Buna görə də uşağın həyatının hər anını izləmək və ona təsir etmə yollarını araşdırmaq gərəkdir” [Kan-Kalik V., Nikandrov N., 1990].

Uşağın intellektual inkişafı tükənməz bir prosesdir. Psixoloqlar uşaqların böyüklərdən fərqli düşündüyünə inanırlar. Bəzən böyüklər azyaşlı uşaqların intellektual qabiliyyətlərini gözdən qaçıırırlar, ancaq müasir tədqiqatçılar uşaqların daim düşündüklərini və ətraf aləmi öyrəndiklərini sübut edirlər. Onların fikrincə, hətta dünyaya yeni göz açmış körpələrin də elə ilk günlərdən zehni inkişaf etməyə başlayır və ətraf aləmi öyrənirlər.

Uşağın intellektual inkişafına təsir etmək üçün müəllim təlimin məzmununu, metodlarını, üsullarını, formalarını, vasitələrini və prinsiplərini mükəmməl qaydada bilməlidir. O, uşağın psixoloji imkanlarını nəzərə almalı, onun formalaşması üçün inkişafetdirici mühit və uşağın müstəqil fəaliyyəti üçün şərait yaratmalıdır. “Müəllimin məqsədi uşağa müəyyən biliklər verməklə yanaşı, onun nitqini inkişaf etdirmək, dünyagörüşünü genişləndirmək, ona müəyyən bacarıq və vərdişlər aşılamaq, hərtərəfli müsbət xarakterli bir şəxsiyyət kimi inkişafına nail olmaqdır. İnkişaf etmiş mühitdə uşağın ətraf aləmə qarşı münasibəti dəyişir. Bu da onun hadisələri necə qəbul etdiyini və anladığını göstərir. Beləliklə, uşaq bilik əldə etdikcə onun qavrayışı da inkişaf edir [Əliyeva F., Məmmədova Ü., 2015].

Təlim prosesinin effektivliyi pedaqoji ünsiyyətin xüsusiyyətindən asılı olaraq dəyişir. Bu baxımdan, pedaqoji ünsiyyət rahatlıq, sakitlik gətirməli, öyrədici və inkişafetdirici olmalıdır. Bu prosesin təşkilatçısı kimi çıxış edən müəllim ünsiyyətdə aparıcı rol oynayır. Onun uşaqlarla ünsiyyəti davamlı, sistemli və yaradıcı olmalıdır. Müəllim həm təlim prosesində, həm də təlimdən kənar vaxtlarda faydalı və səmərəli ünsiyyət qurmağa çalışmalıdır. Bunun üçün o, hər yaş qrupunun inkişaf cəhətlərini, uşaqların ünsiyyət ehtiyaclarını dərinləndirərək dərk etməlidir.

Pedaqoq uşaq haqqında məlumat əldə etmək üçün müasir psixologiyanın bir sıra metodlarından, xüsusilə də tədqiqat, müşahidə və müsahibə metodlarından istifadə etməlidir. Azyaşlı uşaqlarla ünsiyyət qurarkən müəllim mülayim bir səs tonu seçməlidir.

Təlimin uğuru, uşağın şəxsiyyətinin formalaşması, ümumilikdə təhsil prosesinin müvəffəqiyyəti birbaşa pedaqoji ünsiyyətdən və onun necə qurulmasından asılıdır. Müəllimlə şagird arasında ünsiyyət müxtəlif formalarda olur. Pedaqoji

ədəbiyyatlarda bunlar aşağıdakı qruplara ayrılır:

- birgə yaradıcılıq fəaliyyətinə əsaslanan ünsiyyət;
- dostluğa əsaslanan, səmimi ünsiyyət;
- şagirdlərlə müəllim arasında məsafə saxlamaqla yaranan ünsiyyət;
- qorxuya əsaslanan ünsiyyət;
- zarafat etməklə, əyləncə yolu ilə yaranan ünsiyyət [Zeynalova N., Bayramova A., 2017].

Ənənəvi təlimdə pedaqoji ünsiyyət uşaqlara bilik və bacarıqların ötürülməsi üçün müəllimin əsas vasitəsi hesab olunurdusa, indi psixoloji nəzəriyyədə məsələ daha çox şəxsi keyfiyyətlərin öyrənilməsi istiqamətində tədqiq edilir. Bu zaman müəllim yalnız bilik, etik norma daşıyıcısı deyil, həm də pedaqoji prosesdə daim dinamik inkişaf edən, özünəməxsus fərdi psixoloji xüsusiyyətlərə malik bir şəxs kimi qəbul edilir. Araşdırmalar nəticəsində müəllimlərin pedaqoji prosesdə bir çox obyektiv və subyektiv səhvlərə yol verdikləri məlum olub. Həmin səhvlər aşağıda qeyd edilənlərdir:

1) **Stereotiplər.** Bu, müəllimlərin şagirdləri yalnız xarici görünüşü ilə qəbul etməsi ilə bağlıdır. Şagirdlərin xarici görünüşünü qiymətləndirmək onların daxili dünyalarını dərk etməkdə müəllimi yanlış istiqamətləndirə bilər.

2) **Şagirdlərin sosial mövqeyinə əsasən qiymətləndirilməsi.** Bəzən müəllim uşağı sosial mövqeyinə əsasən, yəni şəxsi keyfiyyətlərinə görə deyil, onun valideynlərinin cəmiyyətdəki mövqeyinə, vəzifəsinə, maddi imkanlarına görə dəyərləndirir. Bu, əlbəttə, qəbul edilməz bir haldır və müəllimə öz şagirdlərinə obyekt kimi baxmaq hüququ qazandırmır.

3) **Başqalarından alınan məlumat əsasında müəllimdə uşaq haqqında birtərəfli fikrin yaranması.** Müəllim aldığı məlumatı səbrlə, diqqətlə araşdırmalı, uşağın müsbət cəhətlərini öyrənməli və tədris prosesini onların əsasında qurmalıdır [Kan-Kalik V., Nikandrov N., 1990].

V.A.Suxomlinski öz tədqiqatlarında belə bir nəticəyə gəlmişdi: “Müəllim qarşısındakı şəxsi elmi əsaslarla, düzgün öyrənməsə, onda xeyirxahlıq toxumları səpməsə, on ildən sonra tərbiyə işinin heç bir nəticə vermədiyini aydın olacaq. Pedaqoji prosesdə nə qədər dəqiqləşdirilmiş və düzgün addımlar atılırsa, gələcək çatışmazlıqlardan sığortalanmaq bir o qədər asan olar” [Suxomlinski V.A., 1969].

Tədris prosesində istifadə edilən ənənəvi və yeni təlim texnologiyaları tapşırıqların, məqsədin, qiymətləndirmənin xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunur. “Tapşırıq, dərsin necə təşkil edildiyini və şagirdlərin hansı işlə məşğul olmalarını özündə əks etdirir. Bunlara müəllimin kollektivlə, kiçik qruplarla işi, uşaqların idrak qabiliyyətlərinin inkişafı və başqa sosial tələblər daxildir. Təlimin proqramı şagirdlərin öz üzərinə düşən vəzifələri yerinə yetirmələri üçün lazım olan qarşılıqlı təsirlər toplusudur” [Əlizadə.Ə., 2005].

Ənənəvi təlimdə müəllim – şagird ünsiyyəti subyekt – obyekt münasibətləri çərçivəsində qurulurdu. Müəllim ancaq göstəriş verir, şagirdlər isə onun göstərişlərini sözsüz yerinə yetirirdilər. Təhsilin humanistləşdirilməsi və təlimin demokratik əsaslarda formalaşdırılması müəllim-şagird münasibətlərinin də yeni əsasda – subyekt-subyekt münasibətləri əsasında qurulmasını tələb edir.

Beləliklə, yeni təhsil sistemində müəllim və şagird pedaqoji prosesin mərkəzində olan bərabərhüquqlu qüvvələrdir. Pedaqoji ünsiyyətin yaradılmasında məqsəd müəllimin uşaqları hərtərəfli inkişaf etdirmək, onlarda sadə iş bacarıqlarını formalaşdırmaq, şəxsi keyfiyyətlərinin yaxşılaşdırılması və həyatın mənasını dərk etmələrinə imkan yaratmaqdır.

İbtidai siniflərdə müəllim uşaqların hər birinə fərdi yanaşmalıdır, çünki onların hər birinin özünəməxsus xarakter xüsusiyyətləri, fərdi qavrama qabiliyyətləri vardır. Fərdi yanaşma prinsipini həyata keçirmək üçün müxtəlif vasitələr mövcuddur. Bu, hər bir şagird üçün nəzərdə tutulan tapşırıqlar, fəaliyyətlər, materialların seçilməsinə, davranışlarının müşahidə və qeyd edilməsinə imkan yaradan bir sistemdir. Bu sistemin əsas məqsədi məktəblərdə hər bir şagirdin inkişafı üçün daha əlverişli şərait yaratmaq, fərqli cəhətlərini nəzərə alaraq onlara lazımı yardım göstərməkdir.

Zaman-zaman təlim texnologiyaları, təhsilin və elmin inkişafı ilə əlaqədar olaraq, inkişaf etmişdir. Əvvəlki illərdə mövcud olan təlim texnologiyaları müasir dövrdə daha da təkmilləşdirilmiş, hər bir təhsil işçisinin, eləcə də təhsilalanın həyatında mühüm rol oynamışdı.

Azərbaycanda aparılan təhsil islahatları ümumtəhsil məktəblərində fəaliyyət göstərən ibtidai sinif müəllimlərinin qarşısında çox vacib vəzifələr qoyur. Bu vəzifələr arasında yeni təlim texnologiyalarından istifadə müasir dövrün ən aktual tələblərindən biridir.

Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, müasir təlim texnologiyaları üçün aşağıda qeyd olunanlar daha xarakterikdir:

- müəllimin özünün fəal olması və şagirdini də yaradıcı fəaliyyətə cəlb etməsi;
- aktiv şagird fəaliyyəti və bu zaman onlara əsas bacarıqların öyrədilməsi;
- süjetli, musiqili, didaktik, rollu oyunlardan istifadə, sosial bərabərlik və psixoloji şəraitin yaradılması;
- müəllimin təqdim etdiyi tematik materialların şagirdlərin yaradıcı düşüncəsinə və milli düşüncə tərzinin yaranmasına təsir göstərməsi.

Yeni təlim texnologiyaları şagirdlərə aşağıda göstərilən keyfiyyətləri aşılamalıdır:

- müstəqil düşüncəyə malik olmaq;
- öz fikrini sərbəst şəkildə söyləmək;

- öz təcrübə və biliklərini təhlil etməyi bacarmaq;
- özünə və başqalarına hörmət etmək;
- əməkdaşlıq etmək;
- insanları dinləməyi bacarmaq və dözümlü olmaq;
- öz fikirlərini əsaslandırmaq;
- təfəkkürünü inkişaf etdirmək;
- birgə qərarlar qəbul etmək [Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə., 2002].

Yeni təlim texnologiyaları dərslərin başlamasına qədər hazırlıq mərhələsində müəllimin, dərslərin müddətində isə şagirdlərin fəal olmasını tələb edir.

Müasir dövrdə qloballaşan dünyada valideynlər öz övladlarında müasir bilik və bacarıqlara malik olan, milli-mənəvi dəyərlərə yiyələnmiş, bazar iqtisadiyyatı şəraitində müstəqil hərəkət etməyi bacaran, özü, ailəsi və dövləti üçün faydalı olan bir insan görmək istəyir. Bunun üçün şagirdlərə, ilk növbədə, ibtidai siniflərdə təhsil alan şagirdlərə milli-mənəvi dəyərlərimizin, adət-ənənələrimizin qorunub saxlanılması və inkişafı haqqında geniş məlumat verilməlidir.

Məlum olduğu kimi, təhsildə bir çox yeniliklər və islahatlar həyata keçirilir. Valideynlər bu yeniliklərlə tanış olmalıdırlar, yoxsa onlar övladlarının say-sız-hesabsız sualları qarşısında çaş-baş qalar, bir sıra problemlərlə qarşılaşarlar. Bu baxımdan, valideyn-müəllim əməkdaşlığı vacibdir. Ümumi təhsil sistemində ən böyük məsuliyyət ibtidai sinif müəllimlərinin üzərinə düşür, çünki ilk dəfə parta arxasında oturan şagirdlərin məktəbə olan maraqları, fikirləri çox fərqli və rəngarəng olur. Təlim prosesində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından (İKT) istifadə edərək, interaktiv metodla keçirilən dərsləri şagirdyönümlü təşkil etmək mümkündür. İnteraktiv metodla keçirilən dərslər bütün şagirdlərin, həmçinin passiv, utancaq, müəyyən fiziki, yaxud psixi qüsurları olan uşaqların da təlimə qoşulmalarına şərait yaradır. Bununla yanaşı, müəllimlər İKT-nin köməyi ilə tədris prosesində fərqli xarakter və bilik səviyyələrinə malik olan şagirdlərə tədris sistemində mövcud olan müxtəlif yanaşmalardan istifadə edərək qavrama bacarıqlarına uyğun olan tapşırıqlar verə bilirlər. Müxtəlif fənlər üzrə tədqiqat tipli çalışmaların həllində kompüterdə optimal iş rejimini qurmaqla şagirdlərin qruplaşdırılması xüsusi nəticələr verir. Kompüter qarşısında işləyən bir şagirdin öz sürət rejimində fəaliyyət göstərməsi yaxşı nəticələr verir, onun özünə inamını artırır və bu, öyrənmə prosesini daha effektiv edir. Bütün şagirdlər müəllimin ünvanladığı sualı kompüterdə cavablandırmaqla təlim prosesində fəal iştirak edirlər və müəllim uşaqları dərslərin boyu aktiv saxlaya bilər. Müasir dövrdə dərslərin prosesini İKT olmadan təsəvvür etmək çətinidir. Dərslərin prosesini haqqında danışdığımızda ilk olaraq gözümüzün önünə İKT bacarıqları olan müəllim, proyektorla təchiz olunmuş və müasir tələblərə cavab verən bir sinif otağı gəlir. İnformasiya və kommunikasiya bacarıqları olan şagirdlər həm intellektual, həm də yaradıcı

qabiliyyətlərini, eyni zamanda fərqli məlumatlarla işləmək bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Bugünkü şəraitdə müəllimdən məktəblilərin şəxsi keyfiyyətlərinə əsaslanan metodlardan istifadə etmələri tələb olunur. Müasir müəllim müasir metodik tələblərə cavab verən bir dərs hazırlamaq üçün İKT-dən səmərəli istifadə etməyi bacarmalı, həmçinin dərs prosesində şagirdlərin internetdən istifadə edərək, yeni biliklər əldə etmələrinə çalışmalıdır. Elektron əyani vəsaitlər fənn müəllimi üçün çox zəngin bir mənbədir və ona dərsə hazırlaşmaqda metodik yardım göstərir. Müasir dövrdə müəllim daim öz üzərində işləməli, elmi və metodik yeniliklərdən xəbərdar olmalı, tez-tez öyrədici təlimlərdə iştirak etməlidir.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqatlardan belə nəticəyə gəlirik ki, məzmun standartlarını həyata keçirmək və onlardan irəli gələn təlim məqsədlərinə nail olmaq üçün şagirdləri təlim prosesinə təşviq edən müxtəlif materiallardan, videolardan və müasir texnologiyalardan istifadə olunmalıdır. Əsas məqsəd şagirdlərə məzmun standartlarının tələb etdiyi bacarıqları öyrətməkdir. Tədris prosesi integrativlik, nəticəyönümlülük, şagirdyönümlülük, şəxsiyyətyönümlülük və təlimin fərdiləşdirilməsi prinsipləri əsasında qurulmalıdır.

Təlim prosesində yeni texnologiyalardan istifadə edən müəllimlər bu qənaətdədirlər ki, İKT tədris prosesini xeyli asanlaşdırır, onu daha dinamik və sürətli edir. Təlim sisteminə kompüterin əlavə olunması tədrisi daha mükəmməl təşkil etməyə və şagirdlərin dərsə marağını artırmağa imkan verir. Buna səbəb kompüter ilə aparılan dərslərin məktəblilər üçün daha maraqlı və yaddaqalan olmasıdır. Multimedia vasitələrinin, avtomatlaşdırılmış tədris sistemlərinin, kompüter təlim proqramlarının, animasiyalı tədris vasitələrinin, interaktiv lövhələrin istifadəsi şagirdlərin təfəkkürünə müsbət təsir göstərir və şagirdlərin nəticələrinin keyfiyyətini artırır.

Məqalənin aktuallığı. Yeni təfəkkürə və yeni texnologiyalara əsaslanan mütərəqqi bir təlim prosesi yavaş-yavaş cəmiyyətimizin həyatına daxil olur. Digər tərəfdən, yeni təlim texnologiyaları hər hansı bir fənnin tədrisində yeni tədris metodlarının tətbiq olunmasını tələb edir. Bu səbəbdən də ibtidai siniflərdə təlim prosesində yeni təlim texnologiyalarından istifadənin araşdırılması zərurəti aktuallıq kəsb edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. İbtidai siniflərdə təlim prosesində yeni təlim texnologiyalarından istifadənin ümumtəhsil sisteminə təsirinin imkan və yollarının sistemli şəkildə araşdırılması və öyrənilməsi tədqiqatın elmi yeniliyi hesab oluna bilər.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalədən ibtidai siniflərdə yeni təlim texnologiyalarından istifadənin pedaqoji məsələləri barədə tədqiqat işlərinin aparılmasında və dərş vəsaitlərinin hazırlanmasında istifadə oluna bilər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Bayramov Ə., Əlizadə Ə. (2002). Psixologiya. (ali məktəblər üçün dərşlik). Bakı, “Çinar-Çap” nəşriyyatı, 600 səh.
2. Əliyeva F., Məmmədova Ü. (2015). Müasir təlim texnologiyaları. Bakı, MBM, 190 səh.
3. Əlizadə Ə. (2005). İstedadlı uşaqlar. (psixopedaqoji məsələlər, esselər, etüdlər). Bakı, ADPU, 221 səh.
4. İlyasov M. (2013). Müəllimin pedaqoji ustalığı. Bakı, “Elm və təhsil”, 216 səh.
5. Kazımov N. (2001). Milli pedaqogika yollarında. Bakı, “Adiloğlu”, 142 səh.
6. Kərimov Y. (2013). Seçilmiş əsərləri. (IX cild). Pedaqogika və metodikanın tarixi problemləri. Bakı, “Kövsər” nəşriyyatı, 406 səh.
7. Zeynalova N., Bayramova A. (2017). Ümumi təhsilin kurikulumunun əsasları. (dərşlik). Bakı. “Elm və təhsil” nəşriyyatı, 328 səh.
8. Zeynalova N. (2017). Müasir təhsilin əsasları. Bakı, “Elm və təhsil” nəşriyyatı, 286 səh.
9. Şahbazlı F., Cavadov İ. (2017). Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi texnologiyaları. Bakı. “Vahid – M” MMC, 222 səh.
10. Suxomlinski V.A. (1969). Ürəyimi uşaqlara verirəm. Bakı, “Maarif” nəşriyyatı.
11. Gromiko N.V. (2007). Sposobi obnovleniya znaniy. Epistemoteka. Rukovodstvo dlya upravlenttsev i pedagogov. M.Pushkinskiy institut, 184 str.
12. Kan-Kalik V., Nikandrov N. (1990). Pedagogicheskoye tvorchestvo. Moskva, «Pedagogika», 142 str.
13. Karpov N.V. (1998). Preobrazovaniya obraovaniya. Voprosi filosofii., №11, 132 str.

THE ROLE OF MOTHERS IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL REGULATION SKILLS OF PRESCHOOLERS

Aydan Azimzade

State Agency on Preschool and General Education under the Ministry
of Science and Education of Azerbaijan
E-mail: aidan.azimzade@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8558-162X>

Abstract: Considering that the development of socio-emotional skills starts from early ages this paper provides an overview of current research on the strategies of socio-emotional learning, precisely emotional socialization, at home setting and its relation to the level of socioemotional development of children. The investigation is aimed to reveal what strategies of emotional socialization Azerbaijani mothers of 3-5 years aged children with different socio-economic background (education level and place of residence) apply in child rearing practice and its correlation with emotional regulation of preschooler. Overall, 115 respondents took part in the survey (50 parents from regions, 65 from Baku). Results has shown that mothers in Azerbaijan tend to use supportive strategies of emotional socialization rather than non-supportive. The most commonly-used strategy was problem solving and emotional focused reaction, and least frequently used strategy – punitive strategy. There was also significant correlation between social-emotional learning (SEL) and the development child’s emotional regulation and emotional lability skills.

Keywords: preschool, emotions, emotional regulation, emotional lability, socialization strategies, parenting

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.0213

To cite this article: Azimzade A. (2024). The role of mothers in the development of emotional regulation skills of preschoolers. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 51-66.

Article history: received – 18.01.2024; accepted – 23.02.2024.

MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN EMOSİONAL BACARIQLARININ İNKİŞAFINDA VALİDEYNLƏRİN ROLU

Aydan Əzimzadə

Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi yanında
Məktəbəqədər və Ümumi Təhsil üzrə Dövlət Agentliyi
E-mail: aydan.azimzade@mutda.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-8558-162X>

Annotasiya. Məqalədə sosial-emosional bacarıqların inkişafının erkən yaşlardan başladığını nəzərə alaraq, evdə sosial-emosional öyrənmə strategiyaları, dəqiq emosional sosiallaşma və bunun uşaqların sosial-emosional inkişaf səviyyəsi ilə bağlı tədqiqatların icmalı verilmişdir. Tədqiqat müxtəlif sosial-iqtisadi mənsubiyyətə (təhsil səviyyəsi və yaşayış yeri) malik 3-5 yaşlı uşaqların tərbiyə olunmasında Azərbaycan analarının hansı emosional sosiallaşma strategiyalarını tətbiq etdiyini və bunun məktəbəqədər yaşlı uşağın emosional tənzimlənməsi ilə əlaqəsini aşkar etmək məqsədi daşıyır. Ümumilikdə, sorğuda 115 respondent iştirak edib (50 nəfər valideyn ətraf rayonlardan, 65 nəfər isə Bakıdan). Nəticələr göstərdi ki, Azərbaycanda analar dəstəkləyici deyil, emosional sosiallaşmanın dəstəkləyici strategiyalarından istifadə edirlər. Ən çox istifadə edilən strategiya problemin həlli və emosional fokuslanmış reaksiya, ən az istifadə edilən strategiya isə cəza strategiyası idi. SEL (Sosial emosional öyrənmə) ilə inkişaf edən uşağın emosional tənzimlənməsi və emosional labillik bacarıqları arasında da əhəmiyyətli korrelyasiya vardır.

Açar sözlər: məktəbəqədər, emosiyalar, emosional tənzimləmə, emosional labillik, sosiallaşma strategiyaları, valideynlik.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.0213

Məqaləyə istinad: Əzimzadə A. (2024). Məktəbəqədər yaşlı uşaqların emosional bacarıqlarının inkişafında valideynlərin rolu. *«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil»*, № 1 (246), səh. 51-66.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 18.01.2024; qəbul edilib – 23.02.2024.

Introduction \ Giriş

The dramatic changes in a view of importance of socio-emotional skills in forecasting of academic, work-related achievement and personal well-being has taken place in recent years. If traditional perspective was predominantly based on investigating general intelligence (cognitive skills) as main predictor of individual's academic success and further life outcomes, nowadays there is a significance shift toward investigating of socio-emotional skills. As it was highlighted in the report of World Economic Summit 2016 according to current trends in labor market there is an evident change in demand for core work-related skills and today the importance of cognitive abilities is understated by social and emotional skills. [Schwab, K., & Samans, R., 2016]. Study conducted by Daniel Goleman [2006], also shows that social and emotional intelligence is far more important for future success than general intelligence. The author states that: "...If your emotional abilities aren't in hand, if you don't have self-awareness, if you are not able to manage your distressing emotions, if you cannot have empathy and have effective relationships, then no matter how smart you are, you are not going to get very far" [as cited in Serrat, 2017 p. 330]. Since the growing importance of socio-emotional skills in human life has been acknowledged among scholars, majority of researchers are tend to separate it from general intelligence and examine socio-emotional intelligence as self-reliant concept of individual differences, overshadowing classical psychological concepts such as personality and IQ. [Mayer & Salovey, 1997, Salovey and Crewal, 2005, Thorndike and Stein, 1937, Walker & Foley, 1973].

Main part \ Əsas hissə

According to four-branch model social-emotional intelligence is a set of abilities, that includes managing emotions, understanding emotions, facilitating through using emotions and perceiving emotions. Each branch involves a set of skills and proceeds developmentally from basic one to more challenging ones. [Mayer, Caruso & Salovey, 2016]. People with high level of socio-emotional intelligence can understand own and other's emotions, manage/ regulate them, communicate about emotions, show empathy toward others, demonstrate collaborative skills, build positive interactions with others, resolve and avoid conflicts, establish and maintain positive relationship with others.

Development of socio-emotional skills in preschool age

It has already proved that development of socio-emotional skills starts from early ages, but the preschool age is particularly noteworthy for substantial gains in emotional understanding and regulating. At the ages between 3 and 5 children increasingly show that they understand that certain types of situations can induce certain emotions, some facial cues are sign of particular emotions, and emotional state can impact one's and own behavior. [Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H., 2009]. Between 3-5 age children proceed from mainly coregulatory strategy (controlled by adults) to self-regulatory strategy [self-controlled]. Preschool-aged children are able to use a wide range of self-regulatory strategies, such as attention disengagement (thinking about other things), behavioral disengagement (doing something else), problem-solving (finding and applying a solution to a problem), or cognitive reappraisal (reinterpreting a given situation). Along with it, studies show that development of children's emotional self-regulatory strategies are related to parent's childrearing practices, so called, *maternal* emotion socialization strategies (supportiveness and structuring in response to child distress). [Cole et al., 2003].

Strategies of emotional socialization.

In early years the quality of parent-child relationships set the foundation for later socio-emotional development of children and supportive socialization strategies maps onto child's appropriate emotional regulation abilities, whereas non-supportive strategies can cause a risk for difficulties in later social functioning and emotional well-being. According to Ştefan [2018] applying wrong strategies of socio-emotional learning can cause delays in its development and in further ages these children are more likely to exhibit externalizing and internalizing behavioral problems.

Due to Eisenberg & Fabes [1994] there are several types of mothers' reactions to children's negative emotions, so called strategies of responding to child's negative emotional state. They are:

- 1) Distress Reactions (DR) - degree to which parents experience distress when children express negative affect.
- 2) Punitive Reactions (PR) - degree to which parents respond with punitive reactions that decrease their exposure or need to deal with the negative emotions of their children
- 3) Minimization Reactions (MR)- the degree to which parents minimize the seriousness of the situation or devalue the child's problem or distressful reaction. [Eisenberg, Spinrad, 1998]
- 4) Expressive Encouragement (EE)- the degree to which parents encourage children to express negative affect or the degree to which they validate

- child's negative emotional states (i.e., "it's ok to feel sad.")
- 5) Emotion-Focused Reactions (EFR) - degree to which parents respond with strategies that are designed to help the child feel better [i.e., oriented towards affecting the child's negative feelings].
 - 6) Problem-Focused Reactions (PFR) - the degree to which parents help the child solve the problem that caused the child's distress (i.e., oriented towards helping the child solve his/her problem or coping with a stressor).

If the first three reactions are accepted as negative (non-supportive) strategies of emotional socialization, that delay the developmental process, the others are the positive (supportive) strategies, that endorse child's socio-emotional development. For instance, parents, who supportively react to children's negative emotions are actually increasing the probability of applying adaptive self-regulatory strategies by children as well. But if parents are mostly tended to use negative strategies of emotional socialization, such as, punitive or minimization strategies, they increase the risk of using negative strategies of self-regulation by their children and subsequently leading to "Externalizing Behavior Problems" at further ages. (Pereira, Santos, & Marques, C. 2022)

Mother's socio-economic background and emotional socialization strategies.

Low socio-economic status (e.g., parent's educational attainment, family's income levels) is a well-established risk for adverse child early childhood experience and consequently mental health problems at further ages. Research works shows that children from low social-economic status families are more likely to receive negative parental support and to be exposed to environmental stressors such as pollution, financial insecurity, and unsafe neighborhoods [Guhn, Emerson, Mahdavian, & Gadermann, 2020]. Such negative life conditions can give a rise to severe developmental outcomes, such as delays in children's cognitive abilities and social-emotional development. For instance, according to the results of large-scale Millennium Cohort Study in England preschool-aged children from high-income families outperform their peers from low-income families (families living below the poverty line) in the level of Communication, Language and Literacy (CLL) and personal, socio-emotional development (PSE). (Hartas, 2008) In addition, current research revealed that the mother's education level is also main predictor of children developmental outcomes. According to results, children of educated mothers significantly exceed their peers, whose mothers had no educational qualifications, in CLL and PSE. The difference between developmental outcomes of children of educated and un-educated mothers was indicated on average about 6 months. [Hartas. 2011] Results of this study were in line with Millennium Cohort Study (2001-2008), which established that 3 years old children from disadvantage socio-economic background were less likely to

demonstrate advanced cognitive skills and had higher risks for externalizing and internalizing behavior difficulties [Kiernan and Huerta., 2008].

Comparative analyses of research findings also showed that there is strong distinguish in effect size between two main predictors of early development-family's income and maternal education level. According to the results, maternal education is having a stronger effect on development of socio-emotional competences, than financial status of family. [Hartas., 2011]. It is obvious, cause even in poor families, educated mother can be more resourceful in child CLL and PSE and development through providing child with cognitively stimulating home learning environment and applying supportive social-emotional learning strategies in daily-life parent-child relationship.

Taking into account the importance of socio-emotional development of children and the role of mother's reactions to child's negative emotional state the aim of our research was to reveal the strategies, that are predominantly used by mothers with different socio-economic background in Azerbaijan and how it is correlated with their child's emotional regulation and emotional lability/negativity skills.

To date, large body of empirical research studies in the field of child development and learning had been conducted in Azerbaijan. But the majority of them are focused predominantly on investigation of cognition process, rather than socio-emotional issues. Moreover, there is no research dedicated to studying these concepts during preschool age and investigating socio-emotional learning strategies used by mothers from rural areas of Azerbaijan. Taking into account the annual statistical report of the State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, as of 2023, only 51.4% of children in Azerbaijan are involved in preschool education. It is worth mentioning that this data also includes children who attend a school readiness program at the age of 5, which lasts only one year. This indicates that enrolment rate of children between one and five years old remains as low as 1 in 4. [UNICEF, 2018]. Thus, become the primary individuals responsible for the socio-emotional development of their child from birth to age 5 [State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan., 2023].

Methodology

The current research work is aimed to examine what strategies of emotional socialization of preschool aged children parents with different socio-economic background apply in their rearing practice and also to reveal the correlation between each strategy of SEL and level of socioemotional development of a child. The data collection was done through online self-reported surveys. Due to cultur-

al norms, in Azerbaijan the primarily responsible for child rearing are mothers. Considering that the current research was conducted among mothers.

Hypothesis of the research is:

1. Mothers from rural areas of Azerbaijan and mothers with lower levels of education tend to use negative strategies of socio-emotional learning at home, such as “punitive – using verbal and physical punishment to control the expression of negative emotion and “distress”- becoming adversely aroused/distressed by child’s negative emotion”.
2. Strategies of emotional socialization is correlating with child’s emotion regulation and emotional lability/negativity competences. More precisely, positive [supportive] strategies are linked with emotional regulation, whilst negative [non-supportive strategies] with emotional lability/negativity.

Sampling: The current study engaged 115 parents of preschool-aged children from both rural (50) and urban (50) areas of Azerbaijan. The sample was built using the snowball method. Mothers from urban areas are parents whose children attend ‘Community-based preschool education centers,’ which is an alternative model of preschool education in Azerbaijan aimed at engaging disadvantaged children aged 3-5 from rural areas in preschool education. More detailed description is given in the Table 1.

Variables		N
Age	18-25	22
	26-35	66
	36-50	22
	51 and elder	5
Place of residence	Urban	65
	Rural	50
Education Level	Secondary education (11 years)	35
	Post-secondary education (including technical college and higher education)	80

Instrumentation: The data about children’s socioemotional development derived from parent’s reports on survey. In the current study, 2 questionnaires were used that had already been designed and used in different related studies

1. *Coping with Children’s Negative Emotions Scale -Parent form (Eisen-*

- berg, Cumberland & Spinrad) – The questioner was designed in order to measure the degree to which parents perceive themselves as reactive to young children’s negative affect in distressful situations [Cruz, Alves, Soares & Barbosa-Ducharne., 2017]
2. *Emotion Regulation Checklist (Shields and Cicchetti)* is an instrument for the measurement of the level of emotion regulation of children by means of two scales, Emotion Regulation (ER) and Emotional Lability/Negativity [L/N] [Reis, Oliveira, Bandeira, Andrade, Abreu & Sperb., 2016]

Findings

The most commonly applied strategy of SEL. Place of residence and SEL strategies

According to the results (see table 2) regardless place of residence (urban or rural areas) majority of Azerbaijani mothers are tend to use positive strategies of emotional socialization. The most commonly used supportive strategy of SEL is Problem-Focused Reactions (PFR)- discussing with children the ways how to solve the problem in order to regulate arousal of negative emotional state. Simultaneously, among negative strategies of SEL Azerbaijani mothers apply predominantly minimization strategy- ignoring (underestimating) negative emotional state of children. Taking into account, minimization is considered as mostly neural strategy than negative strategy, the risk of inducing of externalizing and internalizing behavior problems is low.

Table 2. Median of supportive and non-supportive strategies by place of residence

Place of residence	SEL strategy	N	M	SD
Urban	Distress Reactions (DR	65	3	0.8281
	Punitive Reactions (PR).	65	2.25	1.26836
	Expressive Encouragement (EE).	65	3.5	1.48572
	Emotion-Focused Reactions (EFR).	65	5.62	1.33556
	Problem-Focused Reactions (PFR).	65	5.85	1.44408
	Minimization Reactions (MR).	65	4	1.38079
	Supportive	65	15.1	3.38821
	Non-supportive	65	9.33	2.7254
	Rural	Distress Reactions (DR	50	3.04

Aydan Azimzade. **The role of mothers in the development of emotional regulation skills of preschoolers**

	Punitive Reactions (PR).	50	2.5	1.04021
	Expressive Encouragement (EE).	50	4.21	1.31241
	Emotion-Focused Reactions (EFR).	50	5.54	1.18118
	Problem-Focused Reactions (PFR).	50	5.885	1.23161
	Minimization Reactions (MR).	50	4.335	1.25752
	Supportive	50	15.995	3.84049
	Non-supportive	50	9.71	2.59249

Additionally, Manna-Witney analysis (see *Table 3.*) shows that, there is not statistically significant differences ($p < 0.05$) in strategies of emotional socialization, applied by mothers from rural and urban areas.

Table. 3 Differences in mothers' supportive and non-supportive emotion socialization strategies by Place of Residence: the Results of the Mann-Whitney U-Test

		<i>Place of residence</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Total Ranks</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Distress Reactions (DR).		Urban	55.31	55.31	1450	0.323
		Rural	61.5	61.5		
Punitive Reactions (PR).		Urban	55.28	55.28	1448	0.318
		Rural	61.54	61.54		
Expressive Encouragement (EE).		Urban	54.73	54.73	1412.5	0.23
		Rural	62.25	62.25		
Emotion-Focused Reactions (EFR).		Urban	57.05	57.05	1563	0.726
		Rural	59.24	59.24		
Problem-Focused Reactions (PFR).		Urban	57.68	57.68	1604	0.906
		Rural	58.42	58.42		
Minimization Reactions (MR).		Urban	57.22	57.22	1574	0.773
		Rural	59.02	59.02		
Supportive		Urban	54.3	54.3	1384.5	0.175
		Rural	62.81	62.81		
Non-supportive		Urban	57.82	57.82	1613.5	0.948
		Rural	58.23	58.23		

Note. n=115					
* p< 0,05, two-tailed.					
** p< 0,01, two-tailed.					

Maternal Emotion Socialization Behaviors and Education Level

In contrast with our hypothesis (see table 4) there is not statistically significant differences across emotion socialization strategies and mother’s education level ($p>0.05$). It means that, the strategies of socio-emotional learning don’t vary by level of maternal education within our sample.

Table. 4 *Manna-Whitney U- Test’s Results of Maternal Emotion Socialization Behaviors According to Mothers’ Education Level*

<i>Maternal Emotion Socialization strategies</i>		<i>Mothers’ Education Level</i>	<i>Mean rank</i>	<i>Total Ranks</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Distress Reactions (DR)		Secondary education	62.78	3453	1387	0.141
	Post-secondary education	53.62	3217			
Punitive Reactions (PR).		Secondary education	63.96	3518	1322	0.066
	Post-secondary education	52.53	3152			
Expressive Encouragement (EE).		Secondary education	61.44	3379	1461	0.29
	Post-secondary education	54.85	3291			
Emotion-Focused Reactions (EFR).		Secondary education	59	3245	1595	0.758
	Post-secondary education	57.08	3425			
Problem-Focused Reactions (PFR).		Secondary education	60.39	3321.5	1518.5	0.461
	Post-secondary education	55.81	3348.5			

Aydan Azimzade. **The role of mothers in the development of emotional regulation skills of preschoolers**

Minimization Reactions (MR).		Secondary education	62.74	3450.5		
	Post-secondary education	53.66	3219.5		1389.5	0.145
Supportive		Secondary education	56.55	3110.5		
	Post-secondary education	59.33	3559.5		1570.5	0.656
Non-supportive		Secondary education	56.75	3121.5		
	Post-secondary education	59.14	3548.5		1581.5	0.701
<i>Note.</i> n=115						
* p< 0,05, two-tailed.						
** p< 0,01, two-tailed.						

Bivariate Correlations Between All Study Variables (Spearman correlation)

According to the Table 5. Child's emotional lability and negativity scores correlated significantly with three variables: emotional regulation (children, who can better regulate their emotion are less like to show emotional lability and negativity), distress reaction and problem- focused reactions (if parents (mothers) experience distress when children express negative affect or don't help (guide) the child solve the problem that caused the child's distress, their children cannot deal with negative emotions and tend to have external or internal behavior problems). Child's Emotional Regulation ability is also significantly correlated with distress reaction (negative correlation) and emotion focused strategies of SEL, that means if parents help the child feel better in distress situation, their child are mostly able to regulate and manage their emotion. Based on the results we can claim that our second hypothesis is proved. Negative strategies are predominantly correlated with emotional lability, and positive strategies with emotional regularity. Also, there is a link between positive strategies and emotional lability and vise-versa, but correlation direction is negative.

Table 5. Correlations, means, and standard deviations of key study variables

	M (SD) 1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Liability/ Negativity	31.87 (7.1)	1	-.18*	.19*	0.05	0.01	-0.12	-.19*	-0.0
2. Emotion Regulation	31.0 (4.71)		1	-.39**	-0.02	0.17	.37**	.34**	.20*
3. Distress Reactions (DR)	2.95 (0.79)			1	.45**	-0.04	-.20*	-.23*	0.1
4. Punitive Reactions (PR).	2.73 (1.17)				1	.31**	.21*	.20*	.56**
5. Expressive Encouragement (EE).	3.76 (1.41)					1	.47**	.50**	.45**
6. Emotion-Focused Reactions (EFR).	5.17 (1.26)						1	.75**	.56**
7. Problem-Focused Reactions (PFR).	5.44 (1.35)							1	.52**
8. Minimization Reactions (MR).	4.14 (1.32)								1
<i>Note.</i> n=115									
* p< 0,05, two-tailed.									
** p< 0,01, two-tailed.									

Discussion and Conclusion

The current research work was aimed to reveal what strategies of SEL do mothers of preschool aged children with different socio-economic background of Azerbaijan apply in their daily life child-parent relationship. In line with our finding, in general Azerbaijani mothers tend to use more supportive strategies of emotional socialization rather than non-supportive strategies. More precisely, parents frequently use “Problem solving” and “Emotion-focused” reaction as positive strategies of SEL, whilst among negative strategies most commonly applied strategies are “Minimization” and “Distress reaction”. These results mean that mothers give priority on either engaging in finding alternative ways of solving problems that evoke negative emotions or talking with their children in order to help the them feel better. Despite this, they are also less inclined to encourage children to express their negative emotions such as anger, fear, anxiety, etc. As is clear, applying the Expressive Encouragement (EE) strategy helps children understand that all emotions, even negative ones, are equally important and should be expressed in order to reduce negative emotional states. In addition, through expressiveness children learn to identify facial cues of different emotional states. In essence, emotional expressiveness is an essential competence, that is a part of emotional recognition ability [Denham, 2006]. Due to Ştefan [2018], preschool aged children who have difficulties in recognizing their own emotions as well as other’s emotions are more likely to have difficulties in accurately decoding emotional cues. These emotional competences are especially important in daily-life social interaction because wrong decoding of facial expressions of emotions, for instance, anger instead of sadness, could lead wrong interpretation of child’s intentions. Improved ability of emotions recognition can also predict child’s ability to manage emotions. In contrast, children who are less accurate in detecting emotions are likely to act negatively, that can cause social adjustment problems among classmates. Thus, suppressing expression of negative emotion can give a ground to the delays in development of emotional expressiveness skills, and consequently problems in social interaction with other at further ages.

In addition, according to the findings, our parents noted that they avoid using punitive reaction to child’s negative emotional state, that undoubtedly endorse socio-emotional development of children. Taking into account, that at preschool age children proceed from coregulatory strategies to self-regulatory strategies avoiding punitive strategies and practicing positive strategies, such as emotion-focused reactions and problem focused reactions can lead to shaping emotional regulation skills, that are crucial in for further life outcomes.

The surprising finding was obtained in analyzing differences in strategies of SEL and mothers socio-economic background (place of residence and education level. Contrary to our expectations, the study has shown that there are no statistically significant differences in emotional socialization strategies applied by mothers with secondary and post-secondary education. These results contradict prevailing opinion of direct impact of demographics on SEL strategies. But in our view, the reason for this contradiction is the limitation of our sample. So, the survey was conducted among mothers, whose children attend project “Community-based preschool education centers”. As it is known, along with enhancing the engagement of preschooler in early education, the aim of this project is to provide mothers with essential knowledges and skills regarding early childhood development issue. So, our participants were parents, who had taken a part in early education classes, involved in teaching practice along with teacher, engaged in different trainings on early childhood development [Rasulova, 2020]. Moreover, and probably the most important part of parent education is they had a chance to observe right child-elder social interaction on teacher-child communication example. During observation they observed how specially educated teachers deal with children negative emotional state and how they react and support them, that in our view is valuable experience for parents. From this perspective, these results are in compliance with Hartas [2011] view, who claims that income alone is not enough to reduce socio-economic inequalities and socio-emotional development of children. The only way of eliminating social inequalities is implementing programs of increasing parent’s awareness and capabilities about early development through providing an access to education and trainings. These findings open new perspective for further comparative research that can be designed to investigate SEL among parents, whose children does not attend any education or training programs and those who do.

Research Limitations

The main limitation of the study is its size and scope. Due to difficulties in accessing parents from rural areas for in-person interviews, the current research was conducted using an online questionnaire. This may lead to issues with representativeness, as not everyone in the country, especially in rural areas, has access to the internet. In this context, incorporating more data could enhance the potential for generalizability of results and increase the representativeness of the research. However, despite these aforementioned limitations, this study aims to emphasize the need for further research and lay the groundwork for more comprehensive research by incorporating qualitative methods in the future.

References / İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Cole P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
2. Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.
3. Cruz, O., Alves, D., Soares, J., & Barbosa-Ducharme, M. (2017). Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): validity and reliability data of the portuguese version. In 14th Conference on Psychological Assessment: book of abstracts.
4. Danisman, S., Dereli, I. E., Akin, D. Z., & Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4-and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 534-556.
5. Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89
6. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 138-156.
7. Eisenberg, N. Cumberland A. Spinrad TL (1998): Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
8. Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
9. Guhn, M., Emerson, S. D., Mahdavian, D., & Gadermann, A. M. (2020). Associations of birth factors and socio-economic status with indicators of early emotional development and mental health in childhood: A population-based linkage study. *Child Psychiatry Human Development*, 51(1), 80-93.
10. Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
11. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
12. Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional de-

- velopment and emotional intelligence: Implications for educators. What is emotional intelligence, 5.
13. Pereira, A. I., Santos, C., Barros, L., Roberto, M. S., Rato, J., Prata, A., & Marques, C. (2022). Patterns of Parental Reactions to Their Children's Negative Emotions: A Cluster Analysis with a Clinical Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6844.
 14. Rasulova, I. (2020). Azərbaycanca məktəbəqədər təhsilin yeni modeli (A new model of preschool education in Azerbaijan). *Journal of preschool and primary education* 232(3), 81-98
 15. Reis, A. H., Oliveira, S. E. S. D., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas em psicologia*, 24(1), 97-116.
 16. Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
 17. Schwab, K., & Samans, R. (2016, January). Global Challenge Insight Report: The Future of Jobs. In *World Economic Forum*, no (pp. 1-167).
 18. Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In *Knowledge solutions* (pp. 329-339). Springer, Singapore.
 19. State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan (2023) "Education, science and culture in Azerbaijan" Statistical publication, (pp. 65)
 20. Ştefan, C. A. (2018). Social-Emotional Prevention Programs for Preschool Children's Behavior Problems: A Multi-level Efficacy Assessment of Classroom, Risk Group, and Individual Level. Springer.
 21. Walker, R.E., & Foley, J.M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.
 22. <https://www.unicef.org/azerbaijan/early-learning>

IMPACT OF PARENTAL EDUCATIONAL LEVEL AND OCCUPATION STATUS ON READING COMPREHENSION OF 4TH GRADE STUDENTS IN AZERBAIJAN

Ilaha Rasulova

State Agency on Preschool and General Education under the Ministry of
Science and Education of Azerbaijan,
Head of Preschool Education Department
E-mail: ilaha.rasulova1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7657-5877>

Abstract The paper examines the influence of socio-economic factors, specifically parental education and occupation, on the reading comprehension abilities of 4th grade students in Azerbaijan using data from the PIRLS 2016 study. Two indicators of socio-economic status of families have been taken into consideration: (i) education background of parents (ii) occupational status of parents. The analysis suggests that both parental education and occupation significantly affect a child's reading comprehension skills. Particularly, the study finds that higher levels of education and occupational status of fathers are strongly associated with better reading achievement among 4th-grade students.

Keywords: socio-economic status, reading and occupation of parents, reading comprehension, PIRLS, Azerbaijan.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.016

To cite this article: Rasulova I. (2024). Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 67-82.

Article history: received – 26.01.2024; accepted – 19.02.2024.

AZƏRBAYCANDA VALİDEYNLƏRİN TƏHSİL VƏ İŞ STATUSLARININ 4-CÜ SİNİF ŞAĞİRDƏLƏRİNİN OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARINA TƏSİRİ

İlahə Rəsulova

Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi yanında
Məktəbəqədər və Ümumi Təhsil üzrə Dövlət Agentliyi,
Məktəbəqədər təhsilin təşkili şöbəsinin müdiri
E-mail: ilaha.rasulova1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7657-5877>

Xülasə. Məqalədə Azərbaycanda 4-cü sinif şagirdlərinin oxuyub-anlama bacarıqlarına sosial-iqtisadi faktorların, xüsusilə də valideynlərin təhsili və iş statusunun təsiri araşdırılır. Bunun üçün PİRLS 2016 (Oxu bacarığının inkişafı üzrə beynəlxalq tədqiqatı) statistik məlumatları təhlil edilib. Şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarına təsir edən müstəqil dəyişənlər aşağıdakılardır: (i) valideynlərin təhsil səviyyəsi (ii) valideynlərin iş statusu. Təhlil valideynlərin həm təhsil, həm də tutduğu vəzifə səviyyəsinin uşaqların oxu bacarıqlarına müsbət təsirini göstərir. Araşdırma xüsusilə, ataların yuxarı təhsil səviyyəsi və iş statuslarının 4-cü sinif şagirdlərinin oxu nailiyyətlərinə daha çox təsir etdiyini meydana çıxarır.

Açar sözlər: sosial-iqtisadi vəziyyət, valideynlərin təhsil və professional işi, oxuyub anlama, PİRLS.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.016

Məqaləyə istinad: Rəsulova İ. (2024). Azərbaycanda valideynlərin təhsil və iş statuslarının 4-cü sinif şagirdlərinin oxuyub-anlama bacarıqlarına təsiri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (246), səh. 67-82.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 26.01.2024; qəbul edilib – 19.02.2024.

Introduction \ Giriş

Reading literacy is widely recognized as an essential element of both educational achievement and personal growth, enhancing knowledge and individual capacities. Moreover, it enables persons to be engaged in the socio-economic life of the society (van Staden & Bosker, 2014, OECD, 1999).

The study pursues to identify the factors impacting on reading achievement among Grade 4 learners in Azerbaijan by utilizing the data of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2016 assessment. PIRLS is an international comparative study that measures reading literacy among fourth-grade students, in which Azerbaijani students participated for the first time in 2011. Conducted every five years, PIRLS measures reading literacy skills, comprehension process and attitude of students.

The results of PIRLS 2016 showed that like many countries, Azerbaijani 4th graders did not meet the desired standards in reading comprehension level (472 scores below international benchmark 500 scores) (PIRLS 2016).

Several studies in the Azerbaijani context have been undertaken to explore the proficiency of students in reading comprehension (RC) skills (Ganiyeva, 2021; Shabanov & Quliyev, 2016; Shukakidze, 2013). Shukakidze (2013) conducted a comparative analysis of reading scores among 15-year-old students in Azerbaijan and Estonia using data from the Programme for International Student Assessment (PISA). The study revealed that there is no significant correlation between parental education levels and students' reading scores in Azerbaijan, contradicting with their peers in Estonia. Mothers' education in Estonia had a significant impact on reading attainment.

Another study examined the influence of home reading resources and preschool attendance on the reading achievement of fourth-grade students in Azerbaijan. The study found positive correlation between home reading resources, preschool attendance and reading achievement of fourth graders (Ganiyeva, 2021, p. 14).

In light of findings from the PIRLS reports, one of the significant factors influencing the reading comprehension skills of targeted students is the socio-economic status (SES) of their families. SES is typically characterized by three main indicators: (i) parental income, (ii) parental education, and (iii) parental occupation (Sirin, 2005; Baker, 2014).

Considering low reading achievement among Azerbaijani fourth graders and few researches addressing this issue within the Azerbaijani context, this study aims to investigate the correlation between the reading achievement of Azerbaijani fourth graders and the socio-economic status of their par-

ents, focusing specifically on (i) parental education (ii) parental occupation.

Education background

Education level of parents is considered of the important variables impacting on reading comprehension of fourth year students due to PIRLS reports (Mullis et al., 2012). Nikanor & Ekpo (2021) revealed a significant correlation between parental education and the reading comprehension performance of pupils. The explanation was that educated parents, aspiring for their children's academic success, established reading culture at home and were actively engaged in literacy activities together with their children. Aditoma & Hasugian (2018) supported this finding, reporting that parents with higher socio-economic status (SES) placed value on literacy-related activities and resources, consequently fostering their children's success in both academic success and lifelong learning processes. The findings emphasized the considerable impact of parental education, involvement in reading activities, and access to reading materials on students' reading comprehension. Particularly, the study defined gender differences, indicating that various literacy-related factors affected boys and girls differently. The presence of reading materials at home significantly influenced boys' reading comprehension, whereas parental involvement played a notable role in enhancing girls' comprehension skills. On the other hand, the provision of reading resources at home did not appear to have meaningful impact on girls' reading achievement. This discrepancy may be explained with the fact that the girls not only benefited from home libraries but also engaged in book sharing among friends and visited school and community libraries.

The other interesting findings revealed that the direct impact of parents' educational level was related to the learning environment within the household, particularly the number of books available at home and engagement in literacy activities with their children. The presence of a quantity of books at home not only reflects parental reading interests but also indicates the cultural values within the family. Unlike less educated parents, those with higher levels of education not only possess a greater number of books but also enhance a learning atmosphere at home. They engage in activities such as reading aloud to their children and participating in shared readings, allowing the child to actively ask questions, make predictions, and comprehend printed material, thus facilitating the development of comprehension skills. Another important aspect linked to parental educational attainment is their educational expectation for their children and desires for their child's educational success (Cáceres-Serrano & Alvarado-Izquierdo, 2017; Myrberg & Rosén, 2009).

Çiğdemir and Akyol (2020) explored the contribution of parental education levels, specifically emphasizing the significance of maternal education on a child's reading attainment. They observed that fathers with bachelor's degrees played a crucial role in fostering a reading cultural environment, followed by those with elementary school education. Additionally, the scholars identified a positive correlation between family income levels and literacy activities at home, which influenced on a student's reading achievement.

In another study, researchers supported the idea of the positive association between parental education levels and informal reading activities, such as shared book reading and library visits. These activities had significant impact on children's leisure reading time and comprehension skills. Parents with higher education not only read for personal leisure but also encouraged their children to read, established a reading environment at home, and participated in family reading activities (Pfof & Heyne, 2023). Aligning with the benefits of maternal education, Bingham (2007) also discovered a positive relationship between maternal education and children's reading comprehension. The findings underline the significant role of maternal education and literacy beliefs in shaping the quality of literacy activities, namely in joint book-reading interactions.

The influence of parental education levels on the academic performance of daughters and sons in the PISA was discussed within a sample of Finnish families. The findings indicated that parents with higher education levels contributed to the development of reading skills in preschool-aged children and enhanced reading performance in school-aged children. The educational level of fathers appeared to be significantly related to PISA reading performance of boys compared to girls. Boys whose fathers had lower education levels demonstrated lower PISA reading scores, whereas this factor did not have any affect on girls' PISA reading scores (Manu et al., 2023).

However, these positive correlations between parental education levels and children's reading achievement are not consistent with the findings from the Student Teams-Achievement Divisions (STAD) approach. STAD involves small groups of learners with different capacities, working together to achieve a shared learning goal. The results revealed that students, demonstrated similar reading performance when engaged in the STAD cooperative learning strategy, without consideration their parents' educational backgrounds (Adi et al., 2023).

Professional background and reading comprehension of a child

Occupation of parents is also reported one of the impacting factors on reading comprehension of a child. Nikanor & Ekpo (2021) discussed that parents in high professional occupations are typically knowledgeable and experienced. Those with higher salary are often able to invest in their children's education, creating

a rich learning environment at home which supports students' after school learning and reading activities. These findings are in line with the findings by Chen et al. (2018), who emphasized that parents in low occupational positions, often characterized by long work hours, low wages, and physical labor, may struggle to spend enough time in literacy activities with their children or provide reading materials. Parents with stable employment and regular work hours, alongside a secure financial situation, are in better position to be engaged in reading activities with their children and provide with literacy resources. In contrary, parents with unstable income are often unable to prioritize literacy activities. Instead, they may focus on the enhancement of their children's vocabulary and knowledge rather than leisure reading activities (Tang, 2023).

Roshita et al. (2023) defined four categories of parental occupation and explored the correlation between each occupation type and a child's reading achievement: laborer, civil servant, retired, and trader. According to their findings, students whose parents were laborers or traders demonstrated poorer academic outcomes. The assumption of the fact that not all laborers were well-educated and hence unable to provide academic support to their children. Similarly, traders faced challenges in supporting their children due to time constraints, as they spent more time on their businesses. On the other hand, children of civil servants and retired individuals demonstrated higher academic achievement. Civil servants, being educated individuals, were better equipped to assist their children in academic process. Similarly, retired parents because of the capacity and available time could support their children's learning process.

Longinus (2011), in his study conducted in Nigeria, confirmed previous research findings indicating a positive correlation between parents with higher occupational status and students' academic performance. Additionally, alongside with offering assistance to their children with school-related issues, these parents were also able to provide educational resources to motivate their children in the learning process.

Similarly, Akinsanya et al. (2011) studied the impact of parents' occupation on academic achievement in Mathematics. Their findings supported the notion that students whose parents were in high occupational status were more likely to be achievable in Mathematics compared to their peers with parents in lower occupational roles. The reason of the discrepancy was that parents with higher occupational status could afford to provide their children with necessary resources to enhance their interest in Mathematics. In contrast, parents in low-income jobs may think about their children's psychological needs rather than investing in learning resources.

Walter (2018) also noted a positive correlation between parental occupation

Ilaha Rasulova. **Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan**

level and students' academic performance. The research findings indicated that students whose parents were in low-level occupations exhibited poorer academic performance compared to those with parents in middle-level occupations. It was assumed that the latter group of parents could afford to provide their children with reading and writing resources, thereby fostering their academic outcomes.

Another notable finding was the significant impact of parental occupation level on students' academic performance, surpassing the influence of parental educational background. According to the scholars, parental occupation level serves as an indicator of the family's socio-economic status. Even if parents were not highly educated, they could engage in multiple jobs to increase their income, thereby enabling them to invest more in their children's education (Odikpo & Ejide, 2021)

Methodology

In this paper we use secondary data from PIRLS 2016 for our analysis. After initial cleaning because of incomplete of some variables, 4500 respondents' surveys out of total of 6000 students who participated in that assessment, were analyzed.

Our dependent variables are 5 different exam results on reading:

- overall reading results
- literary purpose results
- informational purpose results
- interpreting process results
- straightforward process results.

Our independent variables are divided into two groups: (i) Education background of parents (ii) Occupation level of parents

Educational Attainment of Parents

In order to measure the impact of the parents' educational background on the students' achievement results in all reading exams, the variable pointing both father's and mother's highest educational attainment were inputted to the regression models.

ASBH18A and ASBH18B, both consisting of educational levels in increasing order from 1 to 9, show father's and mother's educational completion respectively.

The response options for the parents showing the parents' highest educational attainment with the corresponding International Standard Classification of Education (ISCED) levels were as follows:

- 1 – “Did not go to school”

- 2 – “Primary education” (ISCED Level 1)
- 3 – “Lower secondary education” (ISCED Level 2)
- 4 – “Upper secondary education” (ISCED Level 3)
- 5 – “Post-secondary, non-tertiary education” (ISCED Level 4)
- 6 – “Short-cycle tertiary education” (ISCED Level 5)
- 7 – “Bachelor’s or equivalent level” (ISCED Level 6)
- 8 – “Master’s or equivalent level” (ISCED Level 7)
- 9 – “Doctor or equivalent level” (ISCED Level 8)

Table 1 depicts the results of the multiple linear regression models that quantify the influence of the parents’ highest educational achievement on the students’ success in every reading exam.

Table 1. Education level of parents and reading comprehension

i. *On average reading result*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	403.86	396.11 – 411.61	<0.001
ASBH18A	9.43	7.72 – 11.15	<0.001
ASBH18B	6.77	5.09 – 8.46	<0.001
Observations	4058		
R ² / R ² adjusted	1.104 / 0.103		

ii. *On average literary purpose*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	398.34	390.71 – 405.96	<0.001
ASBH18A	9.49	7.80 – 11.17	<0.001
ASBH18B	6.34	4.69 – 8.00	<0.001
Observations	4058		
R ² / R ² adjusted	0.103 / 0.102		

Ilaha Rasulova. **Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan**

iii. *On average informational purpose*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	401.59	393.31 – 409.87	<0.001
ASBH18A	10.16	8.33 – 11.99	<0.001
ASBH18B	7.63	5.83 – 9.43	<0.001
Observations	4058		
R ² / R ² adjusted	0.109 / 0.108		

iv. *On average interpreting process*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	388.91	380.86 – 396.95	<0.001
ASBH18A	10.77	8.99 – 12.54	<0.001
ASBH18B	6.98	5.23 – 8.73	<0.001
Observations	4058		
R ² / R ² adjusted	0.114 / 0.114		

v. *On average straightforward process*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	409.36	401.40 – 417.31	<0.001
ASBH18A	9.52	7.76 – 11.28	<0.001
ASBH18B	6.53	4.80 – 8.26	<0.001
Observations	4058		
R ² / R ² adjusted	0.097 / 0.097		

According to Table 1 (i)-(v), all of the regression models yielded statistically significant results ($p < 0.001$). The coefficient of determination constituted approximately 0.11 in the models measuring the effect of the explanatory variables on informational purpose and interpreting process. In the rest of the models, this metric comprised 0.10 explaining 10% variability in response variables.

When looking at the Table 1, it is seen that both father's and mother's highest educational attainment are the significant predictors of the students' accomplish-

ment ($p < 0.001$) in each reading exam. Another important finding is that the estimated effect of father’s educational attainment on students’ achievement in exam results changes between 9.43 and 10.77 for every unit increase whereas this effect ranges from 6.34 to 7.63 for mother’s educational level. Thus, it suggests that father’s educational level has a larger impact on students’ results in every reading exam.

Occupational Status of the Parents

For the purposes of estimating the effect of parental occupational status on student’s achievement in reading exams, the multiple linear regression analysis was conducted. The models included both father’s and mother’s occupational status. The level of occupational status was aligned with the PIRLS guidelines describing the scale from 1 to 4 as follows:

- 1 – Has never worked outside home for pay, general laborer, or semi-professional (skilled agricultural or fishery worker, craft or trade worker, plant or machine operator)
- 2 – Clerical (clerk or service or sales worker)
- 3 – Small business owner
- 4 – Professional (corporate manager or senior official, professional, or technician or associate professional).

Table 2 depicts the results of the multiple regression models aiming to estimate the impact of occupational level on the student’s scores in each reading exam. ASBH20A and ASBH20B indicates father’s and mother’s occupational level respectively.

Table 2. Occupation of parents and reading results

1) *On average reading result*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	448.38	442.77 – 453.99	<0.001
ASBH20A	12.90	10.67 – 15.13	<0.001
ASBH20B	7.39	5.22 – 9.56	<0.001
Observations	3219		
R ² / R ² adjusted	0.074 / 0.073		

Ilaha Rasulova. **Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan**

2) *On average literary purpose*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	441.35	435.83 – 446.87	<0.001
ASBH20A	12.51	10.32 – 14.71	<0.001
ASBH20B	7.61	5.48 – 9.74	<0.001
Observations	3219		
R ² / R ² adjusted	0.075 / 0.074		

3) *On average informational purpose*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	449.66	443.61 – 455.71	<0.001
ASBH20A	14.39	11.99 – 16.80	<0.001
ASBH20B	8.26	5.92 – 10.60	<0.001
Observations	3219		
R ² / R ² adjusted	0.079 / 0.078		

4) *On average interpreting process*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	437.01	431.20 – 442.82	<0.001
ASBH20A	14.68	12.37 – 16.99	<0.001
ASBH20B	8.05	5.80 – 10.29	<0.001
Observations	3219		
R ² / R ² adjusted	0.086 / 0.085		

5) *On average straightforward process*

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	452.73	447.03 – 458.43	<0.001
ASBH20A	12.93	10.66 – 15.20	<0.001
ASBH20B	7.81	5.61 – 10.01	<0.001
Observations	3219		
R ² / R ² adjusted	0.075 / 0.074		

According to the Table 2 (i)-(v), all regression models revealed statistically significant results ($p < 0.001$). The coefficient of determination ranged within approximately 7-9% for all regression models.

Similar to the educational level of the parents, it is noticeable that both father's and mother's highest occupational status significantly predict the students' achievement ($p < 0.001$) in all five reading exams. Also, the estimated effect of father's occupational status on students' achievement in exam results changes between approximately 13 and 15 for every unit increase whereas this effect ranges from 7 to 8 for mother's occupational level. Hence, this finding may indicate that father's occupational level has a larger impact on students' results in every reading exam.

Discussion

Generally, income, education and occupation of parents are identified as SES of families (Baker, 2014; Sirin, 2005). The current study explored the impact of education background and occupation of parents on reading comprehension of fourth grade students in Azerbaijan and found positive relation between them.

Education background of parents

A higher level of parental education has positive correlation with students' reading achievement. Parents with higher educational backgrounds are able to establish home learning environment with enriching reading materials, actively engage in literacy activities with their children, visit libraries, and have high expectations for their children's academic success (Aditoma & Hasugian, 2018; Cáceres-Serrano & Alvarado-Izquierdo, 2017; Nikanor & Ekpo, 2021; Çiğdemir and Akyol, 2020). Consistent with this perspective, the study findings indicate that higher parental education levels serve as important indicators of students' success in reading exams in PIRLS. The research has demonstrated a significant positive correlation between parental education levels and students' reading achievement ($p < 0.001$). While both parents' education levels influence on reading comprehension skills, the educational background of fathers appears to have a greater impact on students' exam results. It is in line with the results of the study of Manu et al., 2023, who also highlighted that the fathers' education level effect on boys' PISA reading performance rather than the girls' progress. The higher impact of fathers' education on reading comprehension in the Azerbaijani context may be interpreted as a higher proportion of educated men compared to women. Women or their families may prioritize marriage over education, and subsequently, women may face challenges in pursuing further education while caring for their children and families. This finding contradicts earlier research

.....
suggesting that mothers' education levels had a more substantial influence on students' reading success (Bingham, 2007; Çiğdemir & Akyol, 2020).

Occupation of parents

The socioeconomic factor of parental occupation also exhibits a positive influence on a child's reading achievement. Parents with higher occupational statuses tend to have higher incomes, enabling them to create a literacy-rich environment at home (Chen et al., 2018; Longinus, 2011; Nikanor & Ekpo, 2021). However, the positive impact on reading achievement is not solely related to income but also to other factors associated with occupation. For instance, according to Roshita et al. (2023), traders despite high paid jobs, may struggle to support their children due to time constraints. On the other hand, it was also discussed that reading achievement was not entirely linked to high occupational status but also to income, as parents in low-level occupations may work multiple jobs to provide their children with learning resources (Odikpo & Ejide, 2021).

Furthermore, the present study indicates that, similar to parental education level, both father's and mother's highest occupational status significantly correlates with students' achievement ($p < 0.001$) across all five reading exams. Like to parental education level, the highest occupational status of fathers has a significant impact on students' exam results within the PIRLS framework. This may be explained by the fact that the highest occupational status of fathers often aligns with higher education levels, while mothers may prioritize caregiving responsibilities, limiting their ability to pursue career ladder.

Conclusion \ Nötice

In this paper we try to explore the factors related socio-economic status of family, being a part of home learning environment variable in PIRLS. We investigated two indicators of SES, educational and occupational levels of parents affect the PIRLS exam results of Azerbaijani fourth grade students. Literature shows that the higher education and occupation levels of parents maintain, the better reading exam results the students show. Our results exhibit that both mothers' and fathers' education background and occupational status are important for reading comprehension skills, highlighting that education level and occupational status of fathers are main predictors of reading exam results.

References \ İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Aditomo, A., & Hasugian, E. J. (2018). Indonesian adolescents' efl reading comprehension: Gender differences and the influence of parental background. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2). <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13279>
2. Adi M.T., Onekutu P.O. & Atim D.G. (2023) Effect of Student Teams-Achievement Division (STAD) on Reading Comprehension Interest and Achievement among Students from High and Low Parents' Educational Background. *ELT Voices*, 12(3), ISSN 2230 – 9136
3. Akinsanya, O. O., Ajayi, K. O., & Salomi, M. O. (2011). Relative effects of parents' occupation, qualification and academic motivation of wards on students' achievement in senior secondary school mathematics in Ogun State. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 3(2), 242-252.
4. Baker, E. H. (2014). Socioeconomic status, definition. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*, 2210–2214. <https://doi.org/10.1002/9781118410868.wbehibs395>
5. Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education & Development*, 18(1), 23–49. <https://doi.org/10.1080/10409280701274428>
6. Cáceres-Serrano, P., & Alvarado-Izquierdo, J. M. (2017). The effect of contextual and socioeconomic factors on reading comprehension levels. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 76-85.
7. Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297>
8. Ganiyeva, L. (2021). Student and family factors that are associated with grade 4 reading achievement in Azerbaijan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(1), 14–22. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00023>
9. longinus Chukwudi, O. (2011). Influence of Parental Occupation and Level of Education on Academic Performance of Accounting Students in Nigeria.
10. Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
11. Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS

- 2011 international results in reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands
12. Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711.
 13. Nkanor, I. W., & Ekpo, S. (2021). Parental variables and reading comprehension performance among primary school pupils in UYO senatorial district of Akwa Ibom State *SAPIENTIA FOUNDATION JOURNAL OF EDUCATION, SCIENCES AND GENDER STUDIES*, 3(3).
 14. OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A new framework for assessment* <https://doi.org/10.1787/9789264173125-en>
 15. Odikpo, F. U., & Ejide, B. (2021). Influence of parental occupation and educational level on academic achievement of senior secondary school students in Anambra State. *Journal of Educational Research & Development*, 4(1).
 16. Pfof, M., & Heyne, N. (2023). Joint Book Reading, library visits and letter teaching in families: Relations to parent education and Children's Reading Behavior. *Reading and Writing*, 36(10), 2627–2647. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
 17. Roshita, P., Achwan, R. & Wulandari, P. (2023). Investigation of the impact of parents' occupation on the academic grades of high school students. *International Journal of Education and Teaching Zone*, 2(2), 264–274. <https://doi.org/10.57092/ijetz.v2i2.103>
 18. Semedli, E. (2019). The analyzing of Azerbaijani pupils results of pirls 2016. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 686(686), 11–23. <https://doi.org/10.29228/edu.38>
 19. Shabanov, S., & Quliyev, F. (2016, October). Expert approach to statistical assessment of education quality: The case of Azerbaijan. In 2016 IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT) (pp. 1-3). IEEE.
 20. Shukakidze, B. (2013). Comparative Study: Impact of Family, School, and Students Factors on Students Achievements in Reading in Developed (Estonia) and Developing (Azerbaijan) Countries. *International Education Studies*, 6(7), 131-143.
 21. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
 22. Tang, Y. (2023). Research status of parent-child reading under different

- cultural backgrounds. SHS Web of Conferences, 180, 02009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002009>
23. van Staden, S., & Bosker, R. (2014). Factors that affect South African reading literacy achievement: Evidence from prepirls 2011. *South African Journal of Education*, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.15700/201409161059>
24. Walter, K. (2018). Influence of parental occupation and parental income on students' academic performance in Public Day Secondary Schools. *World Journal of Innovative Research*, 5(6). <https://doi.org/10.31871/wjir.5.6.18>
25. Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2022). The relationship between environmental factors and reading comprehension. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 150–164. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.11>

WAYS OF INCREASING MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Sevda Taghiyeva

Baku Girls University, Department of Pedagogy,
PhD in Pedagogy, associate professor
e-mail: sevdasultanbdu@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1678-7057>

Abstract. In the article, in modern times, the possibilities of motivation to have a positive effect on the learning activity of students, on their personality formation, and to stimulate learning in the process of education are involved in the research. The important role of motivation in the formation of feelings such as self-confidence, self-evaluation, and self-regulation in students is analyzed, and at the same time, the ways of increasing motivation in the educational process are investigated to help students manage their time correctly, and create a basis for increasing their interest and enthusiasm for innovation and technologies. It is noted that it is from this point of view that teachers, students, and parents should make joint efforts to increase motivation in the educational process and use training strategies correctly. In such a case, students are motivated to gain new knowledge. For them to form a well-rounded and harmoniously developed personality, and to occupy a worthy place in society, they develop a sense of interest and self-confidence.

Keywords: the concept of motivation, teaching motives, aspects of motivation, formation of motivation, stages of motivation, implementation of motivation, motivation sphere.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.01.

To cite this article: Taghiyeva S. (2024). Ways of increasing motivation in the educational process. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 83-94.

Article history: received – 05.02.2024; accepted – 06.03.2024.

TƏLİM-TƏRBIYƏ PROSESİNDƏ MOTİVASIYANIN YÜKSƏLDİLMƏSİ YOLLARI

Sevda Tağıyeva

Bakı Qızlar Universiteti, Pedaqogika kafedrası,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
e-mail: sevdasultanbdu@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1678-7057>

Annotasiya. Məqalədə müasir dövrdə təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətinə, onların şəxsiyyət kimi formalaşmalarına müsbət təsir göstərməsi, öyrənməni stimullaşdırması imkanları tədqiqata cəlb edilir. Motivasiyanın şagirdlərdə özünəinam, özünüqiy-mətləndirmə, özünütənzimləmə kimi hissələrin formalaşmasındakı əhə-miyyətli rolu təhlil olunur, eyni zamanda təlim-tərbiyə prosesində mo-tivasiyanın yüksəldilməsinin şagirdlərin vaxtını düzgün idarə etmələri, onlarda innovasiya və texnologiyalara maraq və həvəsin artmasına zəmin yaratması yolları araşdırılır. Qeyd olunur ki, məhz bu nöqtəyi-nəzərdən təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi üçün müəllimlər, şagirdlər və valideynlərin birgə səy göstərmələri, təlim strategiyaların-dan düzgün istifadə etmələri bu istiqamətdə vacib hesab edilən məsələdir. Belə olan halda şagirdlərdə yeni biliklər qazanmağa həvəs yaranır, onlar-da maraq və özünəinam hissi formalaşır.

Açar sözlər: motivasiya anlayışı, tədris motivləri, motivasiyanın aspekt-ləri, motivasiyanın formalaşması, motivasiyanın mərhələləri, motivasiya-nın həyata keçirilməsi, motivasiya sferası.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.01.

Məqaləyə istinad: Tağıyeva S. (2024). Təlim-tərbiyə prosesində moti-vasiyanın yüksəldilməsi yolları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (246), səh. 83-94.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 05.02.2024; qəbul edilib – 06.03.2024.

Giriş / Introduction

Cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklər, müasir dövrə xas olan dinamizm hər sahədə olduğu kimi təhsil sisteminə də öz təsirini göstərir, təlim-tərbiyə işini daha da təkmilləşdirməyə və modernləşdirməyə sövq edir və bu sahəyə olan tələblərin artması, dəyişilməsi ilə şərtləndirilir. Bu tələblərə cavab vermək, onları ödəmək, təlim-tərbiyə prosesinin effektivliyini artırmaq üçün müvafiq strukturlar və kollektivlər tərəfindən yeni metodlar, texnologiyalar, yanaşmalar və s. üzərində işlənərək tədris müəssisələrinə təkliflər olunur.

İnsan fəaliyyətinin təşkili, təlim-tərbiyə prosesinin başlıca hərəkətverici qüvvələrindən biri məhz motivlərdir. Çünki insan öz inkişafına, qarşısına qoyduğu məqsədə, hər hansı bir ictimai uğurlara nail olması üçün bu yolda fəaliyyətə cəlb edilməlidir. Motivləşdirmə anlayışı çoxaspektli və çoxistiqamətlidir, yəni formasından asılı olmayaraq bu proses müxtəlif sahələrdə, qurumlarda, təşkilatlarda onların qoyduqları hədəfləri həyata keçirməyə yönəldilir.

Motivasiya işin növündən asılı olmayaraq nəticə etibarlı ilə qoyulan istənilən məqsədi əldə etmək, həyata keçirməkdir. Motivasiya anlayışı daim tədqiqat mövzusu olmuşdur. Əgər XX əsrin ortalarına qədər motivasiya prosesi yalnız psixoloqlar tərəfindən öyrənilir, nəzər yetirilirdisə, sonralar artıq, demək olar ki, bütün sahələrdə bu proses önəm daşımağa başlamışdır. Məsələn, məşhur amerikalı menecment professoru Fred Lyutens qeyd etmişdir ki, ayrı-ayrı müəlliflərin əsərlərində motivasiya anlayışı zərurət, motiv, məqsəd, arzu, tələbat, sövqetmə, mükafatlandırma, məramlar və s. kimi müxtəlif adlarla adlandırılmışdır.

Tədris və təlim-tərbiyə prosesində də motivlər çox önəmli yer tutur, belə ki, motivasiya şagirdləri idrakı fəaliyyətə, təhsilin məzmununun fəal, lazımı qayda-da mənimsənilməsinə sövq edən bir proses, metod, vasitə və üsüldür.

Verilmiş tədqiqat işində tədris prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi yolları üzrə aparılan təhlillər ətraflı qeyd olunur.

Əsas hissə / Main part

Motivasiya insan münasibətlərinə istiqamət verən ən önəmli faktorlardan biri, özünü və ya başqalarını özünün şəxsi və ya ictimai məqsədlərə nail olunması üçün fəaliyyətə vadar etmə prosesidir. Motiv dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən, onun istiqamətini müəyyənləşdirən amillər nəzərdə tutulur.

İnsanların özünüinkişaf və məqsədlərinə nail olmaları istiqamətində motiva-

siyanın rolu olduqca böyükdür. Motivasiya insan fəaliyyətinin təşkili, yəni insanların fəaliyyətlərini öz məqsədlərini gerçəkləşdirməyə yönəltməkdir. Motivasiya iş həyatında effektivlik, öyrənmə prosesində inkişaf, sağlamlığın qorunması və fərdi məqsədlərin həyata keçirilməsi üçün vacib amildir. Həyatda çətinliklərlə mübarizə aparmaq, özünü təkmilləşdirmək və müvəffəqiyyətə nail olmaq üçün müsbət motivasiya vacibdir.

Motivasiya tədris və öyrənmə prosesindəki çətinliklərin, problemlərin və qarşıya qoyulan tələblərin öhdəsindən gəlməyə kömək edir. Həqiqi bir məqsəd olduğu zaman, motivasiya şagirdi bu məqsədləri həyata keçirmək üçün daha çox çalışmağa və mübarizə etməyə yönəldir [Əlizadə Ə., Əlizadə H., 2010].

İnsanın öyrənmə prosesinə marağı motivasiya ilə əlaqədardır. Təhsil məqsədi insanların öz potensialını üzə çıxarmaq, öyrənmə prosesinə daha çox maraq göstərmək və həyatlarında daha böyük nailiyyətlər əldə etmək istəyini ifadə edir və bu məqsədlərə nail olmaq üçün lazımi motivasiyanı təmin edir.

Şagirdlərdə təhsil motivasiyasının formalaşmasını müasir məktəbin əsas problemlərindən biri adlandırmaq olar. Onun aktuallığı təhsilin məzmununun yenilənməsi, biliklərin müstəqil mənimsənilməsi metodlarının formalaşdırılması və məktəblilərdə fəal həyat mövqeyinin inkişafı üçün vəzifələrin qoyulması ilə əlaqədardır. Təlim və tərbiyə sahəsində ən kəskin problemlər şagirdlərin əksəriyyətində təhsil almaq motivlərinin olmaması ilə bağlı olur. Tədris fəaliyyətləri müxtəlif şagirdlər üçün fərqli mənalara malikdir. Hər bir konkret halda öyrənmə motivasiyasının xarakterini və şagird üçün öyrənmənin mənasını müəyyən etmək müəllimin pedaqoji təsir (nüfuz) ölçülərini müəyyən etməsində həlledici rol oynayır [İbrahimov F., Hüseynzadə R., 2012].

Motivasiya insanın davranışını, istiqamətini və fəaliyyətini izah edən psixoloji səbəblərin məcmusudur. Motivasiya bir şəxsin tərəddüd etmədən hədəf və məqsədlərinə nail olmaq üçün, yüksək enerji və iradə ilə işlərinə davam etmək qabiliyyətidir. Bu, insanların istədikləri nəticələri əldə etmələri üçün onları hərəkətə gətirən daxili və ya xarici faktorlardan biridir.

Motivasiya prosesi bir neçə mərhələdən ibarətdir:

- ehtiyacın müəyyən edilməsi;
- ehtiyacın ödənilməsi yollarının seçilməsi;
- məqsədin təyini;
- qarşıya qoyulan məqsədə doğru hərəkət.

Motivasiyanın beş məzmun blokunu aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Təlimin xüsusi mənası. Hər bir uşaq üçün öyrənmənin mənası onu əhatə edən mühitdən (cəmiyyət, ailə) öyrəndiyi dəyərlər sistemi ilə müəyyən edilir. Mənaca aşağıdakı məqamları ehtiva edir:

- uşağın öyrənmənin obyektiv əhəmiyyətini dərk etməsi;

- şəxsən özü üçün təlimin əhəmiyyətini dərk etməsi.

2. *Tədris motivlərinin növləri:*

I. idarəki; sosial;

II. daxili; xarici;

III. uğur əldə etmək üçün motiv; uğursuzluqdan qaçmaq üçün motiv.

3. *Məqsədin* təyini. Qarşıya məqsədlər qoymaq bacarığı şagirdlərin motivasiya sahəsinin yetkinliyinin göstəricisidir.

4. *Davranışda motivin həyata keçirilməsi.* Motivasiyanın aspektləri bunlardır:

- öyrənmə motivlərinin təlim fəaliyyətinin gedişinə və uşağın davranışına real təsiri;
- müxtəlif fəaliyyət növlərinə motivin təsirinin paylanma dərəcəsi;
- tədris fənlərini mənimsənilməsi;
- təlim tapşırıqlarının formalarının seçilməsi.

5. *Öyrənmə motivasiyasının emosional komponenti, yəni şagirdin öyrənməyə emosional münasibəti* [İbrahimov F., Hüseynzadə R., 2012].

Tədrisin xüsusi mənası, şagirdin təhsil prosesinə daxili subyektiv münasibəti, “tətbiqi”, belə ifadə etsək, təlim prosesinin şagirdin özünə, təcrübəsinə və həyatına münasibəti kimi müəyyən edilə bilər. Öyrənməyin mənasını və onun əhəmiyyətini dərk etmək biliyin əldə edilməsi prosesində baş vermir. Təlim zamanı məktəblilərdə biliyə və onu əldə etmək yollarına fəal daxili həvəs formalaşdırmaq lazımdır. Müxtəlif yaş qruplarındakı uşaqlarda öyrənməyin mənasını və onun əhəmiyyətini dərk etmə fərqli olur. Müvafiq olaraq, tədrisin məzmunu və onun metodları müəyyən yaş qruplarında olan məktəblilərin təliminə uyğun olub-olmaması baxımından müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilməlidir.

Hər bir uşaq üçün öyrənmənin mənası onu əhatə edən mühitdən (ailə, dostlar, sinif yoldaşları) mənimsədiyi dəyərlər sistemi ilə müəyyən edilir. Məhz bunun sayəsində uşaqda öyrənmə fəaliyyəti haqqında müəyyən fikir formalaşır. Lakin uşaqların məktəb yaş dövrələrində bu fikirlər əhəmiyyətli dərəcədə dəyişə bilər. Öyrənmənin mənasına aşağıda qeyd olunmuş məqamlar daxildir:

- uşağın cəmiyyətdə formalaşan, sosial mühitdə və ailədə qəbul edilən mənəvi dəyərlərə əsasən müəyyənləşdirilən tədrisin obyektiv əhəmiyyətini dərk etməsi;
- uşağın şəxsən özü üçün öyrənməyin əhəmiyyətini dərk etməsi. Bu, mütləq uşağın istəklərinin səviyyəsi, özünü idarə etməsi, özünü qiymətləndirməsi və onun fərdi əlaqələrində əks olunur.

Bütün bu aspektlər təlim zamanı daim inkişaf prosesində olduğundan, təlimin keyfiyyəti də təhsildə baş verən yeniliklərə əsasən dəyişə bilər. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şagirdlər öyrənmənin mənasını dərk etdikdə təhsil fəaliyyəti

yətində uğurlar qazanır, yeni biliklərin əldə edilməsi üsullarını təkmilləşdirirlər. Beləliklə, tədris materiallarının mənimsənilməsi asanlaşaraq daha əlçatan, yadda saxlanması isə daha asan olur, şagirdlərin diqqəti cəmlənir, fəaliyyəti yaxşılaşır. Öyrənmənin mənası və onun əhəmiyyəti şagird şəxsiyyətinin əsas motivasiya komponentidir.

Təhsil motivasiyasını nəzərdən keçirərkən, motiv qruplarını təsvir etmək üçün iki yanaşmaya diqqət etmək lazımdır.

Birinci təsnifat variantı iki böyük motiv qrupunu özündə ehtiva edir: *koqnitiv* və *sosial*.

Koqnitiv motivlər təhsil fəaliyyətinin məzmunu və onun həyata keçirilməsi prosesi ilə əlaqələndirilir. Koqnitiv motivlər məktəblilərin yeni biliklərə, öyrənmə bacarıqlarına yiyələnməyə yönəlməsini göstərir və bu, biliyə marağın dərinliyi ilə müəyyən edilir: yeni, əyləncəli faktlar, hadisələr, hadisələrin əsas xüsusiyyətləri, ilk deduktiv nəticələr, qanunauyğunluqlar və meyillər, nəzəri prinsiplər, əsas ideyalar və s. Bu qrupa həm də məktəblilərin bilik əldə etmə üsullarını mənimsəməyə yönəlməsini göstərən motivlər daxildir: biliklərin müstəqil mənimsənilməsi metodlarına, elmi biliklərin metodlarına, təhsil işinin özünütənzimləmə metodlarına maraq, öz təhsil işinin rəşional təşkili. Koqnitiv motivlər məktəblilərin diqqətini özünü təhsilləndirməyə, bilik əldə etmə metodlarını müstəqil təkmilləşdirməyə istiqamətləndirir.

Sosial motivlər məktəblilərin digər insanlarla qarşılıqlı əlaqələrinin müxtəlif növləri ilə (cəmiyyətə faydalı olmaq üçün bilik əldə etmək istəyi, öz vəzifəsini yerinə yetirmək istəyi, öyrənmək ehtiyacını dərk etmək, məsuliyyət hissi) əlaqələndirilir. Eyni zamanda, sosial zərurət, vəzifə və məsuliyyətin dərk edilməsi motivləri, peşə seçiminə yaxşı hazırlaşmaq istəyi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Sosial motivlərə başqaları ilə münasibətlərdə müəyyən mövqe tutmaq, nüfuz qazanmaq istəyi ilə ifadə olunan mövqe motivləri də daxildir. Mövqe motivi özünü təsdiq etmək cəhdlərində – digər şagirdlərə təsir etmək, komandada üstünlük təşkil etmək istəyində və s. əks olunur. Sosial əməkdaşlığın motivləri ondan ibarətdir ki, şagird nəinki digər insanlarla ünsiyyət qurmaq və qarşılıqlı təsir etmək istəyir, həm də əməkdaşlığın yollarını və formalarını, müəllimləri, sinif yoldaşları ilə münasibətlərini anlamağa, təhlil etməyə və bu formaları daim təkmilləşdirməyə çalışır. Bu motiv özünütəbriyə və özünütəkmilləşdirmə üçün mühüm əsasdır.

İkinci təsnifat variantı. Motivlərin növləri onların birbaşa təhsil fəaliyyəti ilə arasındakı əlaqəni xarakterizə edir. Təhsil fəaliyyətinə təkən verən motivlər (öyrənmə prosesi) həmin fəaliyyətlə bilavasitə əlaqəli deyilsə, onlara xarici motivlər deyilir. Əgər motivlər bilavasitə təhsil fəaliyyəti ilə bağlıdırsa, onda onlar daxili motivlər adlanır. Öyrənmə motivi daxili (müstəqil şəkildə idrak işi yerinə yetirərkən) və ya xarici (böyüklər yardım göstərərkən) ola bilər. Daxili motivlər

Sevda Tağıyeva. Təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi yolları

.....
aşağıdakılardır: fəaliyyət prosesinə maraq, fəaliyyətin nəticələrinə maraq, özünü inkişaf etdirmək istəyi, hər hansı bir keyfiyyət və ya qabiliyyətlərin inkişafı [Zeynalova C., 2017]. Xarici motivlər valideynlərin, müəllimlərin uşaqlara təsiri və s. nəticəsində müəyyən bir fəaliyyət həyata keçirildikdə meydana çıxır. Şagird problemi həll edərsə, bu prosesin xarici motivləri şagirdlərin yaxşı qiymət almaq istəyi, yoldaşlarına özünü göstərmək, problemləri həll etmək bacarığı, müəllimin tərifinə nail olmaq və s., prosesin daxili motivləri isə problemin həllinə, həll yolunun tapılmasına, nəticəyə maraq və s. ola bilər. Nəzərə almaq lazımdır ki, motiv bir tərəfdən şagird şüurunun daxili xüsusiyyəti, onun fəaliyyət motivasiyasıdır, digər tərəfdən, belə bir impuls kənar bir şəxs tərəfindən gələ bilər. Motiv böyüklərin nəzarəti və xatırlatmaları olmadan yenilənmirsə, deməli, şagird üçün xaricidir. Təlim zamanı müəllim çalışmalıdır ki, şagirdlərdə, ilk növbədə, daxili motivlər formalaşsın [Mehrabov A., 2015].

Öyrənmə motivlərinin təsnifatının üçüncü variantı motivasiyada iki meylin mövcudluğuna əsaslanır: uğur qazanmaq və uğursuzluqdan qaçmaq. Müvəffəqiyyət əldə etməyə həvəslənən məktəblilər, adətən, qarşılarına məqsəd qoyaraq, onun həyata keçirilməsində fəal iştirak edir və bu məqsədə çatmaq üçün vasitələr seçirlər. Fəaliyyət (öyrənmə) onlarda müsbət emosiyalar, daxili resursların səfərbər edilməsi və diqqətin konsentrasiyasını oyadır. Uğur qazanmağa həvəsli olan şagirdlər, adətən, öz bilik, bacarıq və qabiliyyətlərinə uyğun olan peşələri seçirlər. Təhsildə uğursuzluqları olan şagirdlər isə öyrənmə ilə bağlı yalnız mənfi duyğulara malik olurlar, yəni onlarda özünü aşağı qiymətləndirmə, öz uğurunun mümkünlüyünə inamsızlıq yarandığı üçün öyrənmə fəaliyyətindən zövq almırlar. Hər hansı bir çətinlik mənfi emosiyalara səbəb olur.

Uğur qazanmaq arzusu üstünlük təşkil edən məktəblilər öz qələbələrini və uğursuzluqlarını daim daxili nəzarət faktoru ilə tənzimləyirlər. Uğursuzluqlardan qaçmaq istəyi üstünlük təşkil edən uşaqlar, bir qayda olaraq, öz uğursuzluqlarını bacarıqsızlıq və ya uğursuzluqla, uğurlarını isə şans və ya işin asanlıığı ilə izah edirlər. Bu vəziyyətdə “öyrənilmiş çarəsizlik” inkişaf etməyə başlayır. Bəzi şagirdlər nə tapşırığın mürəkkəbliyinə, nə də bilik və bacarığının olmamasına təsir edə bilmədiyinə görə tapşırığın həllinə çalışmaq ona mənasız görünür. Belə uşaqlar sonradan ən sadə tapşırıqları belə yerinə yetirməkdən imtina edirlər. Bu motiv uşaqda uğursuzluqdan qaçmaq istəyinə üstünlük verməli olan uğur arzusunun inkişaf etdirilməsinin zəruriliyini göstərir. Məlumdur ki, motivlərin reallaşması məktəblilərin təlim prosesində qarşısına məqsəd qoymaq, onları əsaslandırmaq və onlara nail olmaq bacarığından asılıdır. Müəllim məktəblilərə məqsəd qoymağı, ardıcıl məqsədlər sistemi vasitəsilə motivlərini həyata keçirmək bacarığını öyrətməlidir.

Motivlər kimi məqsədlər də məzmunca fərqli ola bilər. Tədris prosesi ilə

əlaqədar olaraq, məqsəd məktəblinin təhsil fəaliyyəti ilə əlaqəli fərdi hərəkətləri yerinə yetirməyə yönəldilməsidir. Motivlər, adətən, bütövlükdə təlim fəaliyyətini, məqsədlər isə fərdi təlim fəaliyyətini xarakterizə edir. Motiv hərəkətə münasibət yaradır, məqsədin axtarışı və dərk edilməsi isə hərəkətin faktiki həyata keçirilməsini təmin edir. Bundan əlavə, tədris fəaliyyətində məqsəd yerini tutan təlimin məzmunu şagird tərəfindən həyata keçirilir və yadda qalır.

Məqsədlər təyin etmək bacarığı məktəblinin motivasiya komponentinin yetkinliyinin göstəricisidir. Gələcəkdə bu bacarıq peşəkar fəaliyyətdə məqsəd qoymaq üçün əsas təşkil edəcəkdir. Uzunmüddətli məqsədlər qoymaq və öz davranışlarını onlara tabe etmək insana müəyyən mənəvi sabitlik verir. Eyni zamanda məktəblilər qarşıya məqsədqoyma prosesinin inkişafı zamanı böyük çətinliklərlə qarşılaşırlar. Müəllimin şagirdə fəal və müstəqil şəkildə onun imkanlarına və iş tapşırıqlarına uyğun məqsədlər qoymağı öyrənməsinə kömək etməsi vacibdir. Şagirdə uzunmüddətli hədəflər qoymağı öyrətməyə üstünlük verilir [Karnegi D., 2015].

Şagird üçün motiv şəxsi məna daşıyarsa, bir qayda olaraq, təsirli olur, yəni motiv davranışda reallaşır. Bu, şagirdin özünün fəaliyyətində, onun təşəbbüsündə, yetkinliyində, təhsil fəaliyyətinin bütün komponentlərinin inkişafında, uşaq akademik fənləri mənimsəmək üzərində işlədikdə, məktəb proqramından kənarında fəal şəkildə əlavə biliklər axtarıqda özünü göstərir. Marağ şagirdin meyil və bacarıqlarının əsasında durur, onun peşə seçiminə təsir edir və bu, fərd üçün çox dəyərlidir. Marağ emosional öyrənmə vəziyyətlərində fərdi partlayışlarla məhdudlaşdıqdan sonra şagirdin prosesə marağı itir. Belə marağ kənardan daimi stimullaşdırma tələb edir və onsuz marağ yox olur. Marağ müəyyən mövzu və tapşırıqlarla əlaqəli olduqda nisbətən sabit olur. Kifayət qədər sabit marağ, şagirdin əlverişsiz xarici təsirlərə və maneələrə baxmayaraq, həvəslə öyrənməsində özünü göstərir.

Əsas xarakterik xüsusiyyəti məktəblilərin öyrənmə fəaliyyəti prosesindəki təcrübələri və öyrənməyə emosional münasibəti olan motivasiyanın emosional komponentini nəzərdən keçirdikdə demək olar ki, duyğular, təlim prosesində müstəqil həvəsləndirici dəyərə malikdir və təhsil fəaliyyətinin və onun təşkilinin xüsusiyyətlərindən asılıdır [Əlizadə Ə., Əlizadə H., 2010].

Tədris prosesi zamanı müsbət emosiyalar, bütövlükdə, məktəblə əlaqələndirilə bilər. Bu duyğular şagirdin müəllimləri və sinif yoldaşları ilə münasibətlərinin humanist, pozitiv, işgüzar müstəvidə olması, məktəbin ictimai həyatında iştirakı və hər bir şagirdin akademik işdə uğur qazanmaq, çətinliklərin öhdəsindən gəlməkdə öz potensialını dərk etməsi ilə əlaqədardır. Buraya həm də şagird işinin müsbət nəticələrindən yaranan emosiyalar, kifayət qədər verilən qiymətdən məmnunluq duyğuları, yeni tədris materialı ilə “toquşma”dan yaranan müsbət

Sevda Tağıyeva. Təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi yolları

emosiyalar (maraq və sonradan hər şeyi bilmək, öyrənmək həvəsi (arzusu) emosiyalarından tutmuş şagirdlərin fənnə olan həvəsini xarakterizə edən təhsilə qarşı sabit emosional-idrak münasibətinə qədər) daxil ola bilər. Şagirdlərdə müsbət emosiyalar müstəqil bilik əldə etmək üsullarını, tədris işlərini təkmilləşdirməyin yeni yollarını və özünütəhsil metodlarını mənimsədikdə yarana bilər. Bütün bu emosiyaların əhəmiyyəti ondadır ki, onlar təlim prosesində emosional rahatlıq mühiti yaradır. Belə bir mühitin olması təlim prosesinin uğurla həyata keçirilməsi üçün vacibdir. Şagird müəllimə və məktəbə mənfi münasibət bəsləyirsə, dostları ilə münaqişəli vəziyyət yaradırsa, uzun müddət öyrənmə uğursuzluğu ilə bağlı stress yaşayırsa, müəllim müsbət emosional iqlim yaratmaq və ya bərpa etmək üçün xüsusilə diqqətli olmalıdır. Təlim prosesində müəllim tərəfindən mənfi emosiyaların ("2 yazmaq", valideynləri məktəbə çağırma və s.) yer almasına yol vermək olmaz. Bu mənfi emosiyalar uğur qazanmayan şagird olmaqdan daha çox nə etməməyin daha yaxşı olduğu hissini formalaşdırır. Təlim prosesində müəllim müsbət emosiyaların üstünlük təşkil etməsinə diqqət yetirməlidir. Məktəblilərin motivasiya sferası təlim prosesində müxtəlif dəyişikliklərə məruz qalır. Motivlərin və təlim məqsədlərinin qarşılıqlı təsiri nəticəsində şagirdlərdə yeni məqsədlərin yaranmasına kömək edən təlim motivlərinin yaranması prosesi baş verir. Motivasiya yaratmaq metodları aşağıdakılardır:

Aydın məqsədlərin qoyulması. Şagirdlərə təhsil məqsədlərini müəyyənləşdirməyə kömək etmək lazımdır. Məqsədlər nə qədər aydın və konkret olarsa, motivasiyanı saxlamaq bir o qədər asan olar.

Maraqlı dərslərin yaradılması. Tədris materialını şagirdlər üçün maraqlı etmək lazımdır. Dərslərə canlı nümunələr, praktiki fəaliyyətlər və interaktiv elementlər daxil edilməsi vacibdir.

Müxtəliflik və interaktivlik. Müzakirələr, qrup işi, layihələr və müasir texnologiyadan istifadə də daxil olmaqla müxtəlif tədris metodlarından istifadə etmək lazımdır.

Dəstəkləyici mühitin yaradılması. Öyrənməyi dəstəkləyən sinif mühiti yaratmaq, şagirdlər arasında sualları, müzakirələri və əməkdaşlığı təşviq etmək lazımdır.

Maraq və ehtiyacların nəzərə alınması. Təlim prosesində şagirdlərin fərdi maraq və ehtiyaclarını nəzərə almaq, materialı və tapşırıqları onların maraqlarına uyğunlaşdırmağa çalışmaq lazımdır.

Şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını əks etdirmələrinə təşviq etmə. Şagirdləri öyrənmə nailiyyətləri haqqında düşünməyə və təkmilləşdirmə yollarını axtarmağa həvəsləndirmək lazımdır.

Özünə hörmət dəstəyi. Şagirdlərdə özünəinam və özünəhörmət hissəsinin formalaşmasına kömək etmək, onların uğurlarını və səylərini vurğulamaq lazımdır.

Müsbət geribildirimdən istifadə. Şagirdlər hələ arzu olunan nəticələrə nail olmasalar belə, müsbət rəylə dəstəkləmək, onların söylərini qiymətləndirmək və təkmilləşdirmə üçün konstruktiv təkliflər vermək lazımdır.

Həvəsləndirmə və mükafatlardan istifadə. Motivasiyanı stimullaşdırmaq üçün həvəsləndirmə və mükafatlar sistemindən istifadə etmək lazımdır. Buraya mükafatlandırma, rəğbətləndirmə və şagirdlərin söylərini qiymətləndirmə daxil ola bilər.

Tədris bacarıqlarının inkişafı. Şagirdlərə daha effektiv öyrənməyə kömək edəcək özünütənzimləmə, planlaşdırma və vaxtın idarə edilməsi bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək etmək lazımdır.

Valideynlərin iştirakı. Valideynləri təhsil prosesinə cəlb etmək və onlara uşaqlarının motivasiyasını necə saxlamaq barədə məlumat vermək lazımdır.

Çətin anlarda dəstək. Şagirdlərə çətinliklərin və stresin öhdəsindən gəlməyə kömək etmək, ehtiyac yaranarsa, onlara əlavə dəstək və resurslarla təmin etmək lazımdır [Əlizadə Ə., Əlizadə H., 2010].

Motivasiya üsullarını hər bir şagirdin xüsusi ehtiyaclarına və şəxsiyyətinə uyğunlaşdırmaq vacibdir. Pedaqoji prosesdə mütəmadi təşkil edilən həvəsləndirici tədbirlər şagirdlərin motivasiya səviyyəsini yüksəltmək, onlarda təlim fəalliyətinə məsuliyyətlə yanaşmaq, hərtərəfli inkişaf prosesinə marağı artırmaq məqsədilə təşkil edilir. Belə tədbirlərin keçirilməsində iştirakçıların motivasiya səviyyəsi işin planlaşdırılmasına, effektiv nəticəsinə müsbət təsir göstərir. Belə tədbirlərdə şagirdlər fəal iştirak etmək, daha çox bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmək, elmdə yüksək nəticələrə nail olmaq üçün səy göstərilir. Səriştəli müəllimin şagirdlərə təsiri və onların öz maraqları, tələbatları, məqsədləri motivasiyanın yüksəlməsinə səbəb olur. Öz imkanına, gücünə, uğurlu gələcəyinə fokuslanan şagird daha böyük səylə, həvəslə öyrənməyə davam edəcəkdir.

Texnika və texnologiyanın sürətlə inkişaf etdiyi müasir dövrdə hər bir müəllim yüksək peşəkarlığa və şəriştəyə malik olmalı və şagirdlərin həm daxili, həm xarici motivasiya faktorlarını bir araya gətirərək onların müsbət təlim-tərbiyə nəticələrinə yiyələnmələrinə çalışmalı, eləcə də, bütövlükdə, pedaqoji prosesdə motivasiyanın yüksəldilməsinə nail olmalıdır.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, nəticə olaraq qeyd etmək olar ki, motivasiya pedaqoji prosesin məhsuldarlığına müsbət təsir edə bilən, şagirdlərin öyrənmə fəalliyəti, inkişafı və müvəffəqiyyətini stimullaşdıran əsas amillərdəndir. Şagirdlərə motivasiya vermək, onları həvəsləndirmək uğurlu təhsilin vacib hissəsidir. Motivasiyalı şa-

Sevda Tağıyeva. Təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi yolları

girdlər daha çox fəal olur, yaxşı oxuyur və müsbət nəticələr əldə edirlər. Pedaqoji prosesdə mütəmadi təşkil edilən həvəsləndirici tədbirlər şagirdlərin motivasiya səviyyəsini yüksəltmək, onlarda təlim fəaliyyətinə məsuliyyətlə yanaşmaq, hərtərəfli inkişaf prosesinə marağı artırmaq məqsədi daşıyır. Belə tədbirlərin keçirilməsi iştirakçıların motivasiya səviyyəsinə, pedaqoji işin planlaşdırılmasına, effektiv nəticələr əldə edilməsinə müsbət təsir göstərir. Məhz motivasiyalı şagirdlər təlim prosesində fəal iştirak etmək, daha çox bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmək, müxtəlif axtarışlara can atmaq və elmdə yüksək nəticələrə nail olmağa səy göstərirlər. Səriştəli müəllimlər, eləcə də valideynlər müxtəlif metodlar və yollardan istifadə edərək şagirdlərin öyrənmə fəaliyyəti üçün motivasiya yaradırlar. Beləliklə, öz imkanlarına, gücünə, uğurlu gələcəyinə fokuslanan şagirdlər daha böyük səylə, həvəslə öyrənmək, biliklərə yiyələnmək, səmərəli nəticələr əldə etmək üçün çalışırlar. Deməli, şagirdlərin öz maraq, tələbat və məqsədləri, eyni zamanda səriştəli müəllimin təsiri motivasiyanın yüksəlməsinə səbəb olur.

Texnika və texnologiyanın sürətlə inkişaf etdiyi müasir dövrdə hər bir müəllim yüksək peşəkarlığa və səriştəyə malik olmalı və şagirdlərin həm daxili, həm xarici motivasiya faktorlarını bir araya gətirərək müsbət təlim-tərbiyə nəticələrinə yiyələnmələrinə çalışmalı eləcə də, bütövlükdə, pedaqoji prosesdə motivasiyanın yüksəldilməsinə nail olmalıdır.

Məqalənin aktuallığı. Təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi müsbət nəticələrə nail olmağın başlıca yoludur. Belə ki, motivlər və motivasiyanın yüksəldilməsi şagirdləri səmərəli fəaliyyət göstərmək və yüksək nəticələr əldə etmək uğrunda çalışmağa sövq edir, onların hərtərəfli və ahəngdar inkişafına təkan verir.

Problemə bu cür yanaşma təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsinin aktual xarakter daşdığı və idraki, sosial, yaradıcı motivlərində tətbiqinin vacib olduğunu göstərir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Müasir dövrdə təlim-tərbiyə prosesində şagirdlərin bilik və bacarıqlara meyl, maraq və tələbatlarını müəyyənləşdirmək, təhsildə uğurlu nəticələr əldə etmək, vətənə layiqli şəxsiyyət formalaşdırmaq üçün motivasiyanın yüksəldilməsi vacib faktordur. Yüksək motivasiya şagirdlərdə elmə daxili istəyin, həvəsin, o cümlədən özünəinamın yaradılması və nəticədə elmi nailiyyətlərə imza atmasının əsas yoludur. Şagirdlərin şüurunun dərinliyində gizlənən imkanları üzə çıxarmaq, onları hərəkətə gətirmək, qabiliyyətə çevirmək və şagirdi tam gücü ilə yaradıcı fəaliyyətə cəlb etmək təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi ilə mümkündür. Bu iş müasir müəllimlərdən peşəkarlıq və səriştəlilik tələb edir. Səriştəli müəllim pedaqoji prosesdə motivasiyanın yüksəldilməsi üçün daha yeni üsul və vasitələr axtarmalı, günün tələbinə uyğun tədrisə nail olmalıdır.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Pedaqoji prosesdə şagirdləri yüksək nəticələrə çatdırmaq və şəxsiyyət kimi formalaşdırmaq, onları gələcəyə inamla addımlamaq və elmin zirvələrinə doğru yüksəlməyə sövq etmək, motivlərlə ruhlandırmaq, istiqamətləndirmək müəllim əməyinin əsasını təşkil edir. Motivlərin düzgün seçilməsi, təlim-tərbiyə prosesində motivasiyanın yüksəldilməsi şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun tənzimlənməli, şagird fəaliyyətini tam əhatə etməli, intensivliyi, pozitivliyi, inam yarada bilməsi ilə xarakterizə olunmalıdır. Təlim-tərbiyə prosesində motivlərin tətbiqi və şagirdlərdə motivasiyanın yüksəldilməsi kompleks şəkildə həyata keçirilərsə, səmərəli nəticə verə bilər və praktik əhəmiyyətini nəzərə çatdırar.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Bayramova Ə., Əlizadə Ə. (2016). Psixologiya. Bakı, 602.
2. Əlizadə Ə., Əlizadə H. (2010). Pedaqoji psixologiya. Bakı.
3. İbrahimov F., Hüseynzadə R. (2012). Pedaqogika: 2 cildə. I cild. Bakı, "Mütərcim", 706.
4. İlyasova M. (2018). Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji sərəştəliliyin müasir problemləri. Bakı, "Elm və təhsil". 208 s.
5. Kərimov Y. (2009). Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı, "Azərənəşr".
6. Karnegi D. (2015). Dost qazanmaq və adamlara təsir göstərmək sənəti. Bakı, "Qanun nəşriyyatı".
7. Kazımov N. (2002). Məktəb pedaqogikası. Bakı, "Çaşıoğlu".
8. Mehrabov A. (2015). Sərəştəli müəllim hazırlığının problemləri. Bakı, "Elm və təhsil".
9. Paşayev Ə., Rüstəmov F. (2007). Pedaqogika. Bakı, "Nurlan".
10. Zeynalova C. (2017). Təlim fəaliyyətinin psixoloji prosesi. Bakı, "Ün-siyyət". 144 s.

CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF FINE MOTORS OF PUPILS WITH DOWN SYNDROME

Gunay Badalzadeh

Azerbaijan State Pedagogical University, teacher

E-mail: gn.badalzade@adpu.edu.az

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

Abstract. Fine motor skills are very important for the general functioning of children. Their development is necessary for many daily activities, for example, dressing, feeding, holding objects, etc. In addition, fine motor skills are also associated with children's academic success in school. Recent studies show a close relationship between motor skills and intelligence. Given the relative paucity of literature on fine motor skills in different etiological groups of children with intellectual disabilities, we investigated these skills in children with Down syndrome. The sample for this study consisted of 50 children aged 7–15 years with mental retardation, divided into 3 etiological group:

1. Down syndrome;
2. organic /other genetic cause of mental retardation;
3. unknown etiology of mental retardation.

Keywords: Down syndrome, fine motor skills, intellectual disability, Purdue Pegboard Test.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.008.

To cite this article: Badalzadeh G. (2024). Characteristics of development of fine motors of pupils with down syndrome. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 246, Issue I, pp. 95-104.

Article history: received – 15.01.2024; accepted – 11.03.2024.

DAUN SİNDROMLU ŞAGİRD LƏRİN KİÇİK MÖTORİKASININ İNKİŞAF XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Günay Bədəlzadə

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müəllimi

E-mail: gn.badalzade@adpu.edu.az

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

Annotasiya. Məqalədə Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqları onların ümumi fəaliyyətində çox vacib elementlərdən biri kimi araşdırılaraq təhlil edilmişdir. Kiçik motor bacarıqların inkişafı bir çox gündəlik fəaliyyətlər – geyinmək, qidalanmaq, yuyunmaq, əşyaları tutmaq və s. üçün lazımdır. Bundan əlavə, kiçik motor bacarıqları, həmçinin uşaqların məktəbdə akademik uğurları ilə əlaqələndirilir. Son tədqiqatlar kiçik motor bacarıqları ilə zəka arasında sıx əlaqə olduğunu göstərir. Əqli əlilliyi olan uşaqların müxtəlif etioloji qruplarda kiçik motor bacarıqlarına dair ədəbiyyatın nisbi azlığını nəzərə alaraq, Daun sindromlu uşaqlarda bu bacarıqlar araşdırılmışdır. Tədqiqat işində üç etioloji qrup üzrə əqli geriliyi olan, 7–15 yaş arası 50 uşaq arasında təhlillər aparılmışdır:

1. Daun sindromlu uşaqlar;
2. əqli geriliyinin üzvi və digər genetik səbəbi olan uşaqlar;
3. əqli geriliyin etiologiyasının naməlum olduğu uşaqlar.

Açar sözlər: Daun sindromu, kiçik motor bacarıqları, əqli əlillik, Purdue Pegboard Testi.

DOI: 10.30546/2709-2488.1.2024.008.

Məqaləyə istinad: Bədəlzadə G. (2024). Daun sindromlu şagirdlərin kiçik motorikasının inkişaf xüsusiyyətləri. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (246), səh. 95-104.

Məqalə tarixəsi: göndərilib – 15.01.2024; qəbul edilib – 11.03.2024.

Giriş / Introduction

Kiçik motor bacarıqları uşaqların gündəlik fəaliyyəti üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Geyinmək, qidalanmaq, çimmək, əşyaları tutmaq, kəsmək və s. kimi bir sıra özünəqulluq fəaliyyəti üçün kiçik motor bacarıqları lazımdır. Bundan əlavə, kiçik motor bacarıqları azyaşlı uşaqlarda idrak, sosial və akademik qabiliyyətlərlə bağlıdır [Hüseynova N., 2017]. Kiçik motor funksiyaları, eyni zamanda uşaqların məktəbə sosial və emosional uyğunlaşmasını əhəmiyyətli dərəcədə proqnozlaşdırır [Bart və b., 2007]. Gliqoroviç və digərləri (2011) tərəfindən aparılan böyük bir araşdırma, motor bacarıqların akademik bacarıqların ilkin şərtləri ilə əhəmiyyətli dərəcədə əlaqəli olduğunu açıq şəkildə göstərdi. Üst ətrafların psixomotor qabiliyyətlərinin inkişafı şəxsiyyətin psixososial inkişafı ilə birbaşa əlaqəlidir [Cordic & Bojanin., 1997].

Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqlarını araşdırdıq. Bu tədqiqat üçün nümunələr 3 etioloji qrup arasından seçilmişdir: Daun sindromlu uşaqlar; əqli geriliyinin üzvi və digər genetik səbəbi olan uşaqlar; əqli geriliyin etiologiyasının naməlum olduğu uşaqlar.

Kiçik motor bacarıqları *Purdue Pegboard Testi* ilə qiymətləndirildi. Bu tədqiqatın nəticələri göstərir ki, Daun sindromlu uşaqlar digər iki etioloji qrupdan statistik cəhətdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənmirlər. Digər tərəfdən, əqli geriliyin naməlum etiologiyası olan uşaqlar, əqli geriliyin üzvi və digər genetik səbəbi olan uşaqlardan statistik olaraq daha yaxşı performans göstərmişlər.

Digər məqsəd Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqların inkişaf səviyyəsini onların cinsi mənsubiyyətinə görə yoxlamaq idi. Daun sindromlu qızlarla oğlanlar arasında kiçik motor bacarıqlara görə statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərqlər yox idi. Daun sindromlu uşaqlar və əqli əlilliyi olan bütün digər uşaqları kiçik motor bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi üçün erkən reabilitasiya proqramları ilə təmin etmək vacibdir. İxtisaslaşmış pedaqoqlar və reabilitasiya üzrə mütəxəssislər bu bacarıqların inkişafı üçün proqramların yaradılmasında və qiymətləndirmədə mühüm rol oynamalıdır.

Kiçik motor bacarıqlarının inkişafı mərkəzi sinir sisteminin (MSS) yetkinləşməsindən asılıdır və MSS-nin sonrakı yetkinləşməsi onun mielinləşməsi (yun. *μυελίνωση*) ilə baş verir [Rüstəmov R., 2013]. Uşaqların əksəriyyəti kiçik motor inkişafını proqnozlaşdırıla bilən şəkildə keçir, baxmayaraq ki, motor mərhələlərə çatma yaşı uşaqlar arasında fərqli ola bilər. Erkən yaşlarda uşağın motor inkişafı haqqında çox şey məlumdur. Bu inkişafın iki əsas prinsipi var: *sefalous-kaudal* və *proksimaldistal*. Geniş qəbul edilmiş *proksimal distal* prinsipinə əsasən, gövdə stabilliyinin və mərkəzi oxa nəzarətin inkişafı əllə istifadə üçün əsas şərtlərdən

biridir. Bu fikri daha sadə şəkildə ifadə etsək, bu, o deməkdir ki, kiçik motor bacarıqlarının inkişafı əvvəlcə inkişaf etdirilən ümumi motor bacarıqlarının inkişafından asılıdır. Doğuş zamanı uşaqların, demək olar ki, bütün hərəkətlərində primitiv reflekslər üstünlük təşkil edir. Sonra inkişaf prosesində bəzi reflekslər yox olur və onların yerini beyin tərəfindən idarə olunan mürəkkəb hərəkətlər alır. Tipik şəkildə inkişaf edən uşaqlarda bu iradi hərəkətlər 4 – 6 aylıq yaş qrupunda baş verir. Həyatın birinci ilinin sonunda uşaqlar barmaqları arasında kiçik əşyaları çimdikləyib (böyüklər kimi) tuta bilməlidirlər. Kiçik motor bacarıqlar kiçik, dəqiq hərəkətləri yerinə yetirmək üçün əzələlərin, sümüklərin və sinirlərin koordinasiyası kimi müəyyən edilir.

Əsas hissə / Main part

Daun sindromlu uşaqların kiçik motor bacarıqlarını əqli qüsurlu uşaqlarla müqayisə edərək bu tədqiqat sahəsini genişləndirmək istədik. Daun sindromu 1:600 yayılması ilə əqli geriliyin ən çox görünən genetik səbəbidir [Rüstəmov R., 2013]. Bu, bir ömür boyu böyüməyə, inkişafa və sosial iştiraka təsir edən neyrogenetik bir xəstəlik, 21-ci xromosom cütlüyünün trisomiyası (üçlük) nəticəsində yaranan sindromdur. Daun sindromu fiziki inkişafdan geri qalma, yüngül və orta dərəcədə zəka əlilliyi və xarakterik üz xüsusiyyətləri ilə ortaya çıxır. Sindromun üç xromosom forması var: *trisomiya*, *translokasiya* və *mozaika*. Trisomiyada hər hüceyrə özündə əlavə 21-ci xromosom ehtiva edir. Translokasiyada 21-ci xromosomun bir hissəsi fiziki olaraq başqa bir xromosoma bağlanır və mozaikada yalnız bəzi hüceyrələrdə əlavə xromosom olur, digər hüceyrələr isə normaldır. Bütün bu üç formadan Daun sindromu hallarının 90%-dən çoxunda trisomiya ən çox rast gəlinən haldır. 21-ci xromosomun əlavə nüsxəsinin olması xarakterik üz və kas-iskelet sistemi xüsusiyyətləri də daxil olmaqla, Daun sindromunun dəqiq müəyyən edilmiş fenotipinə səbəb olur və sağlamlıq problemləri riskini artırır [Silverman., 2007]. Daun sindromlu insanlarda tez-tez eşitmə və görmə çətinliyi, həmçinin anadangəlmə ürək xəstəlikləri var. Əslində, Daun sindromlu yeni doğulmuş uşaqların demək olar ki, 50%-ində anadangəlmə ürək xəstəliyi var [Baroff & Olley., 2014]. Daun sindromlu insanların meyilli olduğu digər sağlamlıq problemləri piylənmə və Alzheimer xəstəliyidir.

Tədqiqatlar göstərir ki, Daun sindromlu uşaqlar müəyyən sahələrdə güclü və zəif cəhətləri ilə xarakterizə olunan özünəməxsus neyropsixoloji profilə malikdirlər. Beləliklə, Daun sindromlu uşaqlarda nitq sahəsində, şifahi qısamüddətli yaddaşda və icra funksiyalarında çatışmazlıqlar olur [Fidler, 2005, Vicari və b., 2004]. Daun sindromlu uşaqların nisbi güclü olduğu sahələr vizual qavrayış və vizual motor bacarıqlarıdır [Fidler & Nadel., 2007]. Vizual qavrayışla yanaşı,

bu nisbi güclü cəhətlər gizli yaddaşı da əhatə edir ki, bu da öz növbəsində vizual qavrayışla birlikdə oxu bacarıqlarına, xüsusən də sözün eyniləşdirilməsinə təsir göstərə bilər.

Bunları yalnız nisbi güclü tərəflər adlandırmaq olar, çünki DS olan uşaqlarda həm kiçik motorika, həm də kobud motor bacarıqlarında motor pozuntularını göstərən bir çox tədqiqat var. Həmçinin qeyd etmək lazımdır ki, kiçik motor bacarıqları daha çox pozulur və inkişafda daha yavaş irəliləyiş göstərir [Spano M. və b., 1999].

Hazırkı tədqiqatın məqsədi Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqlarını araşdırmaq idi. Xüsusilə Daun sindromlu uşaqların digər etiologiyalı uşaqlarla müqayisədə kiçik motor bacarıqlarında çatışmazlıqlara daha həssas olub-olmadığını qiymətləndirmək istədik. Bu məqsədə əlavə olaraq, Daun sindromlu uşaqların motor bacarıqlarını uşağın cinsi ilə müqayisə etdik.

Metodikalar. Bu tədqiqat işi üçün nümunə 7-15 yaş arası Daun sindromlu 30 uşağdan (15 nəfər oğlan və 15 nəfər qız) ibarət idi. Tədqiqatda əqli əlilliyi olan uşaqların iki nəzarət qrupu yaradıldı. Birinci nəzarət qrupu Daun sindromundan başqa digər genetik və üzvi etiologiyalı, 7-15 yaş arası 30 uşağdan, ikinci nəzarət qrupu əqli əlilliyi olan naməlum etiologiyalı 30 uşağdan (19 nəfər oğlan və 11 nəfər qız) ibarət idi. Bu qrupdakı uşaqlar da 7-15 yaş arasında idi. Hər iki qrupda uşaqların orta yaşlarında statistik əhəmiyyətli fərqlər olmamışdır ($F(2)=1,5$, $p=0,23$). Bu nümunədəki uşaqlar yüngül və ya orta dərəcədə əqli qüsurlu uşaqlar kimi təsnif edilmişdir. Yüngül və orta dərəcədə əqli qüsuru olan uşaqların nisbəti etioloji qruplar arasında bərabər paylanmamışdır ($X^2(2, 90) = 7,5$, $p<.05$).

Etioloji qruplarda oğlan və qızların nisbəti bərabər paylanmışdır ($X^2(2, 90) = 1,9$, $p>.05$). Uşaqların əqli inkişafın səviyyəsinə, cinsinə və etiologiyasına görə bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərilmişdir. Bu nümunədəki uşaqlar rahat seçildi, çünki biz hər bir etioloji kateqoriyada eyni sayda uşaq sahibi olmaq istəyirdik. Nümunədəki uşaqlar Bakı şəhərində Daun Sindromlu Şəxslərin Reabilitasiya Mərkəzində iştirak edəblər.

Əqli əlillik səviyyəsinə, cinsinə və etiologiyasına görə uşaqların sayının çarpaz cədvəli

Cədvəl 1

etiologiyası	yüngül dərəcəli əqli gerilik	orta dərəcəli əqli gerilik	oğlanlar	qızlar
Daun sindromu	12	18	15	15
üzvi / genetik mənşəli	10	20	20	10
naməlum mənşəli	20	10	19	11

Kiçik motor bacarıqlarının sürətinin qiymətləndirilməsi üçün *Purdue Pegboard* testindən istifadə etdik. Test daha çox psixometrik xüsusiyyətlərə malik olduğundan kiçik motor çevikliyini ölçmək üçün istifadə olunur. *Purdue Pegboard* testi şaquli şəkildə yerləşdirilmiş 25 dəlik olmaqla iki dəstdən ibarət lövhədir. Test 4 tapşırıqdan ibarətdir. İlk üç tapşırıq uşaqlardan 30 saniyə ərzində 25 dəliyə mümkün qədər çox dirək qoymağı tələb edir, əvvəlcə dominant əl ilə, sonra qeyri-dominant əl ilə və nəhayət hər iki əl ilə. Dördüncü tapşırıq bir dəqiqə ərzində mümkün qədər çox montaj etmək üçün hər iki əlin növbə ilə dəyişdirilməsini nəzərdə tutur. Bu tədqiqatın məqsədləri üçün biz yalnız birinci tapşırığı istifadə etdik və bu, dominant əl ilə 30 saniyəlik zaman çərçivəsində yerləşdirilən dirəklərin sayıdır. *Purdue Pegboard* testi uşaqlara fərdi olaraq tipik bir sinif otağında təbiiq edilmişdir. Fərdi testi başa çatdırmaq üçün vaxt, təcrübə sınaqları daxil olmaqla 5 dəqiqədən az idi. Bütün uşaqlar onlardan nə tələb olunduğunu başa düşdülər və tapşırığı yerinə yetirə bildilər.

Statistik təhlil. Təsviri məlumatlar bütün uşaqlar üçün *Purdue Pegboard* testi üçün təqdim edilmişdir. Müxtəlif etioloji qruplar arasında xalları müqayisə etmək üçün *Variasiya təhlili* (ANOVA) istifadə edilmişdir. Hansı qrupların statistik cəhətdən əhəmiyyətli şəkildə fərqləndiyini müəyyən etmək üçün ANOVA-dan sonra *Tukey post hoc* testi aparıldı. Uşağın cinsinə görə motor bacarıqlarının müqayisəsi üçün müstəqil t-testindən istifadə etdik və təsir ölçüsü olaraq *Cohen's d* hesabladıq. Bütün statistik testlər üçün 0,05 Alpha səviyyəsindən istifadə edilmişdir. Məlumatlar *Windows* üçün SPSS v.13 kompüter proqramı ilə təhlil edilmişdir. **Cədvəl 2**-də biz bütün uşaqlar üçün *Purdue Pegboard* testinin təsviri nəticələrini və variasiya nəticələrinin təhlilini təqdim etdik. Bu cədvəldən göründüyü kimi naməlum etiologiyalı uşaqlar *Purdue Pegboard* testində ən yaxşı nəticələr əldə etmişlər. İkinci yeri qazanan Daun sindromlu uşaqlar və digər genetik/üzvi əqli qüsuru olan uşaqlar gəlir. Bununla belə, ANOVA-ya görə qruplar arasında statistik əhəmiyyətli fərqlər yox idi və *Tukey post hoc* testi aparılmadı.

Purdue Pegboard testinin təsviri nəticələri

Cədvəl 2

etiologiyası	Purdue Pegboard	ANOVA
		F (2, 87) η ²
Daun sindromu		
üzvi/genetik mənşəli		
naməlum mənşəli		

Cədvəl 2-dən göründüyü kimi, etiologiyası naməlum, əqli geriliyi olan uşaqlar Daun sindromlu uşaqları üstələyib, onlar da, öz növbəsində, əqli geriliyin üzvi/genetik səbəbi olan uşaqları üstələyiblər.

Beləliklə, Daun sindromlu uşaqların nümunəsində oğlan və qızlar arasında kiçik motor bacarıqların fərqlərini qiymətləndirdik. Müstəqil bir t-testi həyata keçirdik (məlumatların normal paylanması izləndi, Shapiro Wilk testi $p=24$). Orta nəticələr t dəyəri, p dəyəri və təsir ölçüsü Cohen d **Cədvəl 3**-də göstərilmişdir.

**Daun sindromlu qızlar və oğlanlar arasında
Purdue Pegboard Testi üzrə fərqlər**

Cədvəl 3

Daun sindromlu uşaqlar	Purdue Pegboard Testi		t-testi	Cohen
	<i>M</i>	<i>SD</i>		
oğlanlar				
qızlar				

Cədvəl 3-də görə bilirik ki, *Purdue Pegboard* testində Daun sindromlu oğlan və qızlar arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərqlər yox idi.

Bu tədqiqatda Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqları əqli geri, digər iki etioloji cəhətdən fərqli qruplar, yəni üzvi/digər genetik səbəblər və əqli geriliyin naməlum səbəbi olan uşaqlarla müqayisədə araşdırılmışdır. Daun sindromlu uşaqlar əqli geriliyin üzvi/digər genetik səbəbi olan uşaqlardan daha yaxşı, naməlum etiologiyalı uşaqlardan isə daha zəif nəticələr əldə ediblər. Lakin *Purdue Pegboard* testində, Daun sindromlu uşaqlar və digər iki qrup arasında bu fərqlər statistik cəhətdən əhəmiyyətli deyildi.

Xəstəlik etiologiyası naməlum olan uşaqlar ilə əqli geriliyin üzvi/digər genetik səbəbi olan uşaqlar arasında statistik cəhətdən əhəmiyyətli fərqlər müşahidə olunub, burada naməlum etiologiyalı uşaqlar daha yaxşı nəticələr əldə ediblər. Bir çox tədqiqatlar göstərir ki, Daun sindromlu uşaqlar heterojen bir idrak profilinə malikdirlər [Wang., 1996]. Bu araşdırmanın nəticələri göstərir ki, Daun sindromuna sahib olmaq, digər amillərin səbəb olduğu əqli geriliklə müqayisədə kiçik motor çatışmazlığı üçün risk faktoru deyil. Bu iddiaya bəzi dəstək Jenni və b., (2013) tədqiqatından gələ bilər ki, müəlliflər sağlam uşaqlarda motor və intellektual fəaliyyət sahələrinin böyük ölçüdə müstəqil olduğunu aşkar ediblər. Digər tərəfdən, IQ və motor bacarıqlarını birləşdirən çoxsaylı başqa tədqiqatlar da var [Wuang və b., 2008]. Göründüyü kimi, bu sahədəki məlumatlar hələ də qeyri-müəyyəndir, buna görə də bu tədqiqatın nəticələri əqli qüsurlu uşaqların

daha geniş və daha heterojen bir nümunəsində təkrarlanmalıdır.

Uşağın cinsiyyətinin onun bacarıqlarına təsiri ilə əlaqədar olaraq, Daun sindromlu qızlar Daun sindromlu oğlanlardan bir qədər daha yaxşı nəticələr əldə et-sələr də, bu fərqlər statistik cəhətdən əhəmiyyətli deyildi və sonrakı təsir ölçüsü kiçik idi. Daun sindromlu uşaqlarda cinsiyyətin bacarıqlara təsiri ilə bağlı əvvəlki tədqiqatlarda konkret bir nəticəyə gəlinmir. Dolva və b., (2004) tərəfindən aparı-lan araşdırma, qızların özlərinə qulluq bacarıqları kimi bəzi sahələrdə daha yaxşı olduğunu və oğlanların hərəkətlilik baxımından daha yaxşı nəticələr əldə etdiyini göstərdi. Daun sindromlu uşaqların inkişafına cinsiyyətin təsirini daha da aydın-laşdırmaq üçün mütləq daha çox tədqiqata ehtiyac var.

Daun sindromlu, o cümlədən əqli qüsurlu olan uşaqlarda, normal inkişaf edən uşaqlarla müqayisədə kiçik motor bacarıqlarında gecikmə müşahidə olunur. Bu baxımdan, kiçik motor bacarıqlarının (yenidən) reabilitasiya yolu ilə əhəmiyyətli dərəcədə təkmilləşdirilə biləcəyini qeyd etmək vacibdir. Yaxşı bir haldır ki, motor bacarıqları hətta ağır əqli qüsurlu uşaqlarda da inkişaf etdirilə bilər [Pizzamiglio və b., 2008]. Bu prosesdə xüsusi pedaqoqların/reabilitatorların rolu çox vacibdir. Onların fəaliyyət istiqamətləri çoxşaxəlidir:

- kiçik motor bacarıqlarının qiymətləndirilməsi;
- Fərdi Reabilitasiya Planının yaradılması;
- planın/terapevtik müdaxilənin həyata keçirilməsi;
- müdaxilənin qiymətləndirilməsi.

Hər hansı digər reabilitasiya xidmətində olduğu kimi, Daun sindromlu uşaqlar-ın motor bacarıqlarının təkmilləşdirilməsində də eyni qaydalar tətbiq edilməlidir. Gələcək problemlərin qarşısını almaq və ya azaltmaq üçün bərpa müdaxiləsinə mümkün qədər tez başlamaq lazımdır. Xüsusi pedaqoqlar/reabilitatorlar bütün bu prosesə cavabdehlik daşıyırlar və risk altında olan uşaqları erkən yaşdan başla-yaraq, uşaq bağçası və məktəb illərinə qədər izləməlidirlər. Yalnız bu sistemətik müdaxilə ilə Daun sindromlu uşaqlarla normal inkişaf edən uşaqlar arasında motor bacarıqlarındakı uçurum aradan qaldırıla bilər. Bu (yenidən) reabilitasiya proqramları son dərəcə vacibdir, çünki motor bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi həyat keyfiyyətinin yaxşılaşmasına səbəb olur. İndi Daun sindromlu insanların adekvat dəstəyi ilə müstəqil həyatına daha çox diqqət yetirilir.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqatın nəticəsi olaraq qeyd etmək olar ki, Daun sindromlu uşaqlar da daxil olmaqla əqli əlilliyi olan bütün uşaqlarda kiçik motor bacarıqlarının formalaşma-sında müəyyən çatışmazlıqlar var. Daun sindromlu uşaqlar müxtəlif etiologiyalı əqli geriliyi olan uşaqlardan statistik cəhətdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənmir-lər. Aparılan təhlillər göstərir ki, Daun sindromlu oğlan və qızlar arasında kiçik motor bacarıqlarında formalaşma bərabər səviyyədə inkişaf etmiş olur. Xüsusi pedaqoqların /reabilitatorların terapevtik müdaxiləsi ilə bu bacarıqlar müəyyən

dərəcədə təkmilləşdirilə bilər. Kiçik motor bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi daha yaxşı ümumi funksional bacarıqlara və daha yaxşı həyat keyfiyyətinə kömək edir. Beləliklə, qeyd etmək lazımdır ki, Daun sindromlu uşaqlarda kiçik motor bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi üçün korreksiyaedici müdaxilə proqramlarına erkən yaşlardan başlanarsa, əhəmiyyətli nəticələr əldə etmək olar.

Məqalənin aktuallığı. Daun sindromlu uşaqların kiçik motorikasının inkişafı korreksiyaedici pedaqogikanın aktual problemlərindən biridir. Qeyd olunur ki, Daun sindromlu uşaqların kiçik motorikasının inkişafı üçün bir çox metodikalardan istifadə olunur. Məqalədə bu aktual problem tədqiq olunur.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə Daun sindromlu uşaqların kiçik motorikasının dəyərləndirilməsi üçün *Purdue Pegboard* testindən istifadə olunmuşdur. Qeyd olunur ki, *Purdue Pegboard* testi əl çevikliyi və bimanual koordinasiyanın psixomotor testidir. Test iki fərqli qabiliyyəti əhatə edir: qolların, əllərin, barmaqların kobud hərəkətləri və “barmaq izi” çevikliyi də adlanan kiçik motor hərəkətləri.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Daun sindromlu şagirdlərlə kiçik motorikanın dəyərləndirilməsi işlərinin necə aparılması ilə bağlı korreksiyaedici pedaqoqlara tövsiyə xarakterli məlumatların verilməsi məqalənin praktik əhəmiyyətini artırır. Məqalədən valideynlər, tərbiyəçi-müəllimlər, bu sahədə təhsil alan tələbələr, magistrilər və tədqiqatçılar faydalana bilərlər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Hüseynova N. (2017). İntellektual inkişafdan geri qalan uşaqların pedaqogikası. ADPU, Bakı.
2. Hüseynova N., Məlikov M. (2018). Xüsusi pedaqogikanın müasir problemləri. ADPU, Bakı.
3. Hüseynova N., Aslanova S. (2018). Xüsusi psixologiya (2 cild), ADPU, Bakı.
4. Hüseynova N., Rüstəmov L. (2007). “Xüsusi pedaqogika”, Bakı.
5. Hüseynova N. (2010). “Oliqofrenopsixologiya” metodik vəsait, Bakı.
6. Qasımov S., Kərimova E., Sultanova İ., Ağayeva T. (2006). “İnklüziv təhsil” Bakı.
7. Qasımov S., Kərimova E. (2004). “Əqli və fiziki inkişafı ləngiyən uşaqların diaqnostikası və korreksiyası”, Bakı.
8. Rüstəmov R. (2013). Tibbi genetika. Bakı, 344.s.
9. Case-Smith J., Fisher A. G., & Bauer D. (1989). An analysis of the relationship between proximal and distal motor control. *American Journal of Occupational Therapy*, 43(10), 657-662. doi:10.5014/ajot.43.10.657

10. Dolva A. S., Coster W. J., & Lilja M. (2004). Functional performance in children with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 621–629.
11. Fidler D. J., & Nadel L. (2007). Education and children with Down syndrome: Neuroscience, development, and intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 262-271. doi:10.1002/mrdd.20166
12. Spanò M., Mercuri E., Randò T., Pantò T., Gagliano A., Henderson, S., & Guzzetta F. (1999). Motor and perceptual-motor competence in children with Down syndrome: variation in performance with age. *European Journal of Paediatric Neurology*, 3(1), 7-13. pmid:10727186. doi:10.1053/ejpn.1999.0173
13. Jenni O. G., Chaouch A., Caffisch J., Rousson V. (2013). Infant motor milestones: poor predictive value for outcome of healthy children. *Acta Paediatr.* 102, e181–e184.
14. Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615. doi:10.1002/icd.514 2.