



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

MƏKTƏBƏQƏDƏR VƏ
İBTİDAİ TƏHSİL
ELMİ-METODİK JURNAL

2025, №1/250

JOURNAL of PRESCHOOL
and PRIMARY EDUCATION

Jurnalın indekslənməsi/ Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



ResearchGate



Bringing Ideas to light



Shibata



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.

Baş redaktor əvəzi
Böyükəğa Mikayıllı

Redaksiya heyəti

Aqşın Əliyev (Pekin Xarici Dillər Universiteti)
Arif Əsədov (Bakı şəhəri, 291 nömrəli Ekologiya liseyi)
Xalidə Musayeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Laləzər Cəfərova (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Müsevib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Natalya Naumova (Rusiya Federasiyası Samara Humanitar Akademiyası)
Səidə Əhmədova (BŞTİ, Təlimə Dəstək Mərkəzi)
Tran Mai Uoc (Vyetnam Bank Universiteti)
Təranə Mirzəyeva (Göyçay şəhər, 3 nömrəli tam orta məktəb)
Uğurcan Toqay (Türkiyə Milli Təhsil Nazirliyi)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti)

Redaksiya şurası

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)
Elnur Nəsimov (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
Elvin Rüstəmov (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi)
Ənvər Abbasov (Bakı Slavyan Universiteti)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Gülşən Eminova (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Guljahon Jumanazarova (Jizzax Dövlət Pedaqoji Universiteti, Özbəkistan)
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 Dövlət Pedaqoji Universiteti, Özbəkistan)
Nodira Soatova (Jizzax Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Pavel Luşin (Ukrayna Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Ramiz Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Rüfət Əzizov (Sumqayıt Dövlət Universiteti)
Regina Kuncce (Berlin “Mozaika” gimnaziyası)
Sübhən Talıblı (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Şamaxı filialı)
Surayyo Eşonkulova (Alfraqanus Beynəlxalq Universiteti, Özbəkistan)
Şəhla Əliyeva (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Vidadi Xəlilov (Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu)
Vira Remajevskaya («Lewenia» Təhsil və Reabilitasiya Mərkəzi, Ukrayna)
Valeri Kiricuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası)

Redaksiya

Məhəbbət Əliyeva, Landa Cəfərova, Aytən
Həsənova, Arzu Nuruzadə, İradə Əsədova, Fəridə Əhmədova, Selcan Heydərova

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)
Lalazar Jafarova (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Museib Ilyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Natalya Naumova (Russian Federation Samara Humanitarian Academy)
Saida Akhmedova (Training Support Center of the Education Department of Baku)
Tran Mai Uoc (Banking University Vietnam)
Tarana Mirzeyeva (Goychay city, Secondary school No. 3)
Ugurcan Togay (Republic of Türkiye Ministry of National Education)
Ulviya Mikayilova (ADA University)

Editorial council

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)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Gulshan Eminova (Azerbaijan State Pedagogical University)
Guljahon Jumanazarova (Jizzakh State Pedagogical University, Uzbekistan)
Hamlet Isakhanli (Khazar University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
Hagigat Hajiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
İtigan Jabrayilov (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan)
İlaha Rasulova (Ministry of Science and Education Republic of Azerbaijan)
İrada Malikova (Secondary school No. 74)
İlham Javadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Konul Pirverdiyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Nargiza Jumanazarova (Jizzakh State Pedagogical University, Uzbekistan)
Nodira Soatova (Jizzakh State Pedagogical 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)
Subhan Talıblı (The Shamakhi branch of the Azerbaijan State Pedagogical University)
Surayo Eshonkulova (Alfraqanus International University, Uzbekistan)
Shahla Aliyeva (Azerbaijan State Pedagogical University)
Vidadi Khalilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Vira Remajevskaya (Education and Rehabilitation Center «Lewenia», Ukraine)
Valery Kirichuk (The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)

Editorial team

Mahabbat Aliyeva, Landa Jafarova, Aytan
Hasanova, Arzu Nuruzade, İrada Asadova, Farida Ahmadova, Seljan Heydarova

Adress:

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

Müseyyib İlyasov

Məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyətin optimal idarə edilməsi
ilk məktəb təliminin səmərəlilik amili kimi

9-22

Laləzar Cəfərova

Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilə baxış

23-32

Afaq Nəsimova

Müasir ailələrdə valideyn nüfuzu və onun uşaq şəxsiyyətinin
formalaşmasına təsiri

33-44

Pərvanə İmanova

Pedaqoji ünsiyyətin formalaşdırılmasında tərbiyəçi-müəllimin
peşə keyfiyyətlərinin rolu

45-57

Vüsalə Ağahüseynova

Müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafında kouçluq yanaşmasının
istifadə edilməsi

58-65

Esmira Ağayeva

Sınıfənkənar fəaliyyətlərin ibtidai sinif şagirdlərinin sosial-emosional
inkişafında rolu

66-75

Reyhan Əhmədova

Məktəb mühitində psixoloqların peşəyə adaptasiyasının
əsas şərtləri

76-91

Türkanə Nəbiyeva

Məktəbdaxili qiymətləndirmənin növləri:
formativ və summativ qiymətləndirmələr

92-103

Museyib Ilyasov

The optimal management of activities in pre-school preparatory groups as a factor in the effectiveness of early school education 9-22

Lalazar Jafarova

A perspective on preschool education in the modern era 23-32

Afag Nasibova

Parental authority in modern families and its influence on the formation of the child's personality 33-44

Parvana Imanova

The role of the professional qualities of the educator-teacher in the formation of pedagogical communication 45-57

Vusala Aghahuseynova

Using a coaching approach in developing teachers' leadership skills 58-65

Esmira Aghayeva

The role of extracurricular activities in the social-emotional development of primary school students 66-75

Reyhan Ahmadova

Main conditions for the professional adaptation of psychologists in the school environment 76-91

Turkana Nabiyeva

Types of in-school assessment: formative and summative assessments 92-103

THE OPTIMAL MANAGEMENT OF ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL PREPARATORY GROUPS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF EARLY SCHOOL EDUCATION

Museyib İlyasov

Azerbaijan State Pedagogical University,
Head of the Department of Pedagogy of Preschool Education
Doctor of Pedagogical Sciences, professor
E-mail: museyibilyas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9379-1643>

Abstract. The article analyzes the issues related to the effective organization of management as one of the key factors in improving the outcomes of the pedagogical process in school readiness groups organized in preschool institutions and schools. It discusses the importance of adhering to several principles in management, the necessity for leadership structures, and the professional competencies of group leaders. It is noted that the managerial activities of leaders in school readiness groups, their familiarity with the intricacies of this work, knowledge of leadership and management models, proficiency in modern management methods and technologies, ability to conduct observations and analyses, as well as competencies such as creativity, innovative approaches, and forecasting, are factors that condition the outcome-oriented nature of the process. The article also emphasizes the importance of preschool teachers possessing broad knowledge, teaching skills, high pedagogical expertise, practical abilities, and necessary competencies, with accompanying analyses.

Keywords: preschool institution, educator-teacher, school readiness, competence, activity management, education, principles, development.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.520

To cite this article: İlyasov M. (2025). The optimal management of activities in pre-school preparatory groups as a factor in the effectiveness of early school education. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 9-22.

Article history: received – 13.01.2025; accepted – 14.02.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

**MƏKTƏBƏHAZIRLIQ QRUPLARINDA FƏALİYYƏTİN
OPTİMAL İDARƏ EDİLMƏSİ İLK MƏKTƏB TƏLİMİNİN
SƏMƏRƏLİLİK AMİLİ KİMİ**

Müseiyib İlyasov

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti,
Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının müdiri,
pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor
E-mail:museyibilyas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9379-1643>

Annotasiya. Məqalədə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və məktəblərdə təşkil edilən məktəbəhazırlıq qruplarında pedaqoji prosesin nəticələrinin yüksəlməsində başlıca yer tutan amillər sırasında idarəetmənin səmərəli təşkili məsələləri təhlil olunur. İdarəetmədə bir sıra prinsiplərin gözlənilməsi, rəhbər strukturların, eyni zamanda qrup rəhbərlərinin idarəedicilik səriştələrinə malik olmalarının və-cibliyindən bəhs edilir. Qeyd edilir ki, məktəbəhazırlıq qruplarında idarəedənlərin menecer kimi fəaliyyət göstərmələri, bu fəaliyyətin incəliklərinə bələdlilik, rəhbərlik və idarəedicilik modelləri haqqında məlumatlı olmaq müasir idarəetmə metodlarına və texnologiyalarına yiyələnmək, müşahidə və təhlillər aparmaq, kreativlik, yaradıcı yanaşmaq, proqnozlaşdırma bilmək kimi kompetensiyalara malik olmaq bu prosesin nəticəyönümlü olmasını şərtləndirən amillərdəndir. Məqalədə məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyət göstərən tərbiyəçi-müəllimlərin geniş bilik, öyrətmə bacarığı, yüksək pedaqoji ustalılıq və əməli bacarıqlara yiyələnmə tələbləri üzrə təhlillər aparılır.

Açar sözlər: məktəbəqədər müəssisə, tərbiyəçi-müəllim, məktəbəhazırlıq, səriştə, fəaliyyətin idarəedilməsi, təhsil, prinsiplər, inkişaf.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.520

Məqaləyə istinad: İlyasov M. (2025). Məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyətin optimal idarə edilməsi ilk məktəb təliminin səmərəlilik amili kimi. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 9-22.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 13.01.2025; qəbul edilib – 14.02.2025.
CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Optimal idarəetmə prosesi yaş səviyyəsindən asılı olmayaraq hər bir kollektivin, qrup işinin səmərəli təşkilinə təsir göstərən ən mühüm amillərdən biridir. Demokratiklik, kollegiallıq, şəffafıq və əməkdaşlığa əsaslanan idarəetmənin istər formal, istərsə də ictimai əsaslara söykənən pədaqoji şura, valideyn şurası və s. formalarda səmərəli təşkili təhsil müəssisələrində aparılan pədaqoji prosesin nəticəyönümlülüyünün reallaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məktəbəqədər yaş dövrünün sonuncu mərhələsi olan məktəbhazırlıq qruplarının da fəaliyyətində idarəetmənin düzgün və səmərəli təşkili burada təhsil alan uşaqların gələcək məktəb təliminin yüksək səviyyədə olmasında əsas amillərdən birinə çevrilir. Bu baxımdan, məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə prosesinin elmi-pədaqoji səviyyədə təşkili hazırkı dövrdə aktual problemlərdən birinə çevrilməklə bu sahədə tədqiqatların aparılmasını zəruri edir.

Təcrübə və tədqiqatlar göstərir ki, məktəbəqədər təhsil müəssisələri və məktəblərin hazırlıq qruplarında təşkil edilən təlimlərin iştirakçıları arasında ibtidai siniflərdə yüksək nailiyyətləri olan şagirdlər çoxluq təşkil edir. Yəni, qazanılan uğurlarda hazırlıq qruplarının optimal idarə edilməsi heç də az önəm kəsb etmir.

İdarəetmə özünün mahiyyət və məzmununa görə geniş və mürəkkəb prosesdir. Məktəbhazırlıq qruplarının idarəedilməsi bu sistemdə özünün bir sıra spesifik xüsusiyyətləri və məzmununa görə seçilir. Bunlar idarəetmənin məqsəd və vəzifələri, struktur prinsipləri, funksiyaları, metodları, üsulları və s. amillərin nəzərə alınması ilə bağlı olduğundan onun təlim iştirakçılarının məqsədyönlü qarşılıqlı təsir prosesi olduğuna xüsusi diqqət yetirilməlidir. Təhsildə menecerlik fəaliyyəti, idarəetmənin pədaqoji prosesdə mühüm nəticələr üçün zəruri şərtlərdən biri olması kimi məsələlər son onilliklər ərzində məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin idarəedilməsi probleminə xüsusi önəm verilməsinə, bu sahədə bir sıra dəyərli elmi-tədqiqat işlərinin aparılmasına səbəb olmuşdur. Azərbaycan tədqiqatçılarından Ş.A. Baxışovanın 2021-ci ildə nəşr olunmuş “Məktəbəqədər təhsildə İnkişafətdirici təlim”, X.A.Həmidovanın 2021-ci ildə müdafiə etdiyi “Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin nəticəyönümlü idarəedilməsinin pədaqoji əsasları” mövzusunda pədaqogika üzrə fəlsəfə doktorluğu dissertasiyası, xarici ölkə tədqiqatçılarından L.R. Sadıkova 2006-cı ildə müdafiə etdiyi “Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətinin idarə edilməsi üçün təşkilati-pədaqoji şərtlər” adlı namizədlik dissertasiyasında adlı tədqiqatlarında idarəetmənin bir sıra mühüm problemlərinə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin idarə edilməsinə dair aparılan elmi araşdırmaların nəticələri əsaslandırılmışdır. Əsasən, konseptual xarakter daşıyan bu tədqiqatlarda məktəbəqədər təhsil müəssisələrində

idarəetmə prosesinin mahiyyəti, məqsədi və məzmunu kimi məsələlər xüsusi yer almış, bilavasitə məktəbhazırlıq qruplarında təhsil prosesinin idarəedilməsi dərinliyi ilə tədqiqat obyektinə çevrilməsə də, bunlar məktəbhazırlıq qruplarında pedaqoji fəaliyyətin optimal idarəedilməsi məsələsini aktuallaşdırmışdır.

Məktəbhazırlıq qruplarının idarə edilməsi, məktəbəqədər təhsilin idarəedilməsi haqqında dövlət siyasətinin əsaslarını müəyyən edən bir sıra dövlət sənədlərinin – Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası, “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, “Təhsilin İnkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”, “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”, “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, “Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum)”, “Məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin Nümunəvi Nizamnaməsi” və s. dövlət sənədlərinin proqram tələblərini özündə əks etdirir. Bu tələblərdən irəli gələrək məktəbhazırlıq qruplarının idarə edilməsi müasir dövrdə xüsusi bir mərhələ təşkil edir.

Tədqiqat metodları: tədqiqat prosesində mövcud ədəbiyyatlar araşdırılmış, bu sahədə yeniliklərlə tanış olunmuş, məktəbəqədər təhsil müəssisələri və məktəblərin məktəbhazırlıq qruplarında aparılan işlərin real səviyyəsi öyrənilmiş, problemlə bağlı bəzi sənədlər təhlil edilmişdir.

Əsas hissə / Main part

Sosial və peşəkar məkanda, rəhbərlik etdiyi qrupda və kollektivdə idarəçiliyin ən mühüm funksiyalarından olan işgüzar və kollektivçilik mühiti yaratmaq, qrup üzvlərinin fəaliyyətini düzgün tənzimləmək, onları vəzifə borclarını düzgün yerinə yetirməyə istiqamətləndirmək, işçilərin üzərinə düşən işləri özü deyil, onlara gördürə bilmək kimi menecer bacarıqlarına malik olmaq rəhbəri xarakterizə edən əsas keyfiyyətlərdəndir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində məktəbhazırlıq qruplarının fəaliyyətinin səmərəli idarə edilməsi də bu tələblərdən qaynaqlanır.

“Təhsil sahəsində idarəetmə islahatlarının başlıca istiqamətlərini təhsil prosesinin iştirakçıları arasında münasibətlər sisteminin, eləcə də tənzimləmə orqanlarının funksiyaları, səlahiyyətləri və cavabdehliyinin dəqiq müəyyən olunması, təhsil müəssisələrinin idarəetmə səlahiyyətlərinin və təhsilin nəticələrinə görə cavabdehliyinin artırılması, fəaliyyətin monitorinqi və qiymətləndirilməsi, təhsilin keyfiyyətini ölçən göstəricilər sisteminin təkmilləşdirilməsi, təhsilin maliyyələşdirilməsinin onun keyfiyyətinə yönəldilməsi, adambaşına maliyyələşdirmə mexanizminin tətbiqi və bu zəmində stimullaşdırıcı mexanizmlərin gücləndirilməsi, habelə maliyyələşmə mənbələrinin yetərliyinin təmin edilməsi təşkil edir” [Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası, 24 oktyabr, 2013].

Müseyyib İlyasov. **Məktəbhazırlıq qruplarında fəaliyyətin optimal idarə edilməsi ilk məktəb təliminin səmərəlilik amili kimi**

Respublikada təhsilin ilkin pilləsi olan məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin genişləndirilməsi və bu müəssisələrə uşaqların qəbulu sahəsində respublikamızda sistemli və ardıcıl tədbirlər həyata keçirilir. 2024-cü ilin statistik rəqəmləri göstərir ki, ötən bir il ərzində respublikamızda istər məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə qəbulda, istərsə də məktəbhazırlıq qruplarının genişləndirilməsində xeyli irəliləyişlər olmuşdur. Hazırda ölkəmizdə 4282 məktəbəqədər təhsil müəssisəsi fəaliyyət göstərir. Respublika üzrə 117 min uşaq məktəbəqədər təhsil müəssisələrinə cəlb edilmişdir. Bunlar məktəbəqədər yaşlı uşaqların respublika üzrə 35,7%-ni təşkil edir. 890 ümumtəhsil müəssisəsində 1177 icma əsaslı qrup təşkil edilmiş və fəaliyyət göstərmişdir. Bu qruplara 19133 nəfər 3–4 yaşlı uşaqlar cəlb edilmişdir. 14 yeni müəssisə tikilib istifadəyə verilmişdir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan 13 min nəfər tərbiyəçi-müəllim ilk dəfə diaqnostik qiymətləndirmədən keçmişdir [“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 28 dekabr, 2024-cü il].

Son illər uşaqların məktəbəqədər təhsillə əhatə edilməsi sahəsində xeyli işlər görülsə də, bu gün respublikamızda məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin mövcud olmadığı xeyli sayda yaşayış məntəqələri vardır. Lakin bunlara baxmayaraq beş yaşlı uşaqların məktəbhazırlıq prosesinə cəlb olunması üçün “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Qanunda da müəyyənləşdirildiyi kimi, məktəbəqədər təhsil müəssisəsi fəaliyyət göstərməyən ərazilərdə valideynlərin istəyi ilə ailə tipli və ya icma əsaslı, yaxud qısamüddətli təlim qrupları yaradılır və burada müəyyən proqramla məktəbhazırlıq prosesi həyata keçirilir. Hazırda respublikamızda beş yaşlı uşaqların 15-20 faizinin məktəbhazırlıq qruplarına cəlb oluna bilməməsi onu göstərir ki, bu sahədə müəyyən problemlər hələ də qalmaqdadır. Problemin digər tərəfi məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə prosesində müəyyən çətinliklərin mövcud olmasıdır.

“Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununda qeyd edildiyi kimi beş yaşlı uşaqların məktəbə hazırlanmaları aşağıdakı yollarla həyata keçirilməlidir:

- məktəbəqədər təhsil müəssisələrində (dövlət, bələdiyyə və özəl);
- məktəblərdə;
- ailədə;
- icma əsaslı məktəbəqədər təlim kurslarında [“Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 14 aprel, 2017-ci il].

Müşahidələrə əsasən, qeyd etmək olar ki, məktəbhazırlıq qruplarının təşkilində və təlim-tərbiyə işlərinin həyata keçirilməsində məktəblə müqayisədə məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin fəaliyyəti daha məzmunlu, daha səmərəlidir.

Bunun da bir sıra səbəbləri, əsasən, aşağıdakılardan ibarətdir:

- məktəbəqədər təhsil müəssisələrində məktəbhazırlıq qrupları üçün daha əlverişli şəraitin olması və məşğələ otaqlarının müvafiq resurslarla təmin edil-

məsi;

- tərbiyəçi-müəllimlərin məktəbhazırlıq qruplarının proqramlarının mahiyyəti və məzmunu, eyni zamanda bu yaşda olan uşaqların yaş və psixoloji xüsusiyyətləri ilə daha dərin bilik, bacarıq və səriştələrə malik olmaları;
- məktəbəqədər təhsil müəssisələrində tərbiyəçi-müəllimlə yanaşı, metodistin də fəaliyyət göstərməsi və məktəbhazırlıq üzrə metodik işlər üçün geniş imkanların mövcud olması;
- məktəbəqədər təhsil müəssisələrindəki məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə üçün zəruri olan proqnozlaşdırma, planlaşdırma, nəzərdə tutulan işlərin təşkili və həyata keçirilməsi, həmçinin koordinasiya və nəzarət işlərinin daha əlverişli formalarda aparılması və s.

Məktəbhazırlıq qruplarının fəaliyyətinin idarə edilməsi funksiyalarının müxtəlif istiqamətlərini qeyd edək:

- qrupun fəaliyyətini məktəb təlimi üçün hazırlığın tam yerinə yetirilməsinə istiqamətləndirmək;
- uşaqların şəxsiyyətini inkişaf etdirmək və onlarda bir sıra mənəvi-etik və mədəni davranış keyfiyyətləri formalaşdırmaq;
- uşaqların məktəbə, təlim fəaliyyətinə adaptasiya olunmalarını həyata keçirmək;
- uşaqlarda təlim motivləri və pedaqoji prosesə maraq formalaşdırmaq;
- uşaqlarda birgə fəaliyyət, kollektivçilik, qarşılıqlı münasibətlər formalaşdırmaq və s.

Məlum olduğu kimi, məktəbhazırlıq qruplarında həyata keçirilən fəaliyyətin inkişaf istiqamətlərinin özünəməxsus bir sıra spesifik xüsusiyyətləri mövcuddur. Bunlar, ilk növbədə, məktəbhazırlıq qruplarında fəaliyyət göstərən tərbiyəçi-müəllimlərdən geniş bilik, öyrətmə bacarığı, yüksək pedaqoji ustalılıq, menecerlik qabiliyyəti, əməli bacarıqlar və aşağıdakı bir sıra səriştələrin olmasını tələb edir:

1. İxtisas səriştələri. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimləri xarakterizə edən ən mühüm keyfiyyətlər – onların ətraf aləm, təbiət və cəmiyyət hadisələri haqqında ətraflı biliyə, məntiqi, riyazi və bədii təfəkkürə, düzgün nitq bacarığına malik olması, dilimizin incəliklərinə bələd olması, bir sözlə, məktəbəqədər yaşlı uşaqların formalaşdırılmasında zəruri olan, tələb edilən kompetensiyalara yiyələnmişdir. Bu baxımdan, tərbiyəçi-müəllimlər məktəbhazırlıq qruplarında aparılan bütün məşğələ növləri (ətraf aləmlə tanışlıq, məntiqi və riyazi təfəkkürün inkişafı, bədii təfəkkürün inkişafı, savad təliminə hazırlıq və nitq inkişafı, fiziki mədəniyyət, musiqi, təsviri fəaliyyət (rəsm, yapma, quraşdırma, kəsib-yapışdırma) üzrə geniş bilik və bacarıqlara yiyələnməli və biliyini daima təkmilləşdirməlidir.

2. Ünsiyyətçilik və əməkdaşlıq etmək səriştəliliyi. Bu bacarıqlar tərbiyəçi-müəllim üçün çox vacib və zəruri olan səriştələrdəndir. Tərbiyəçi-müəllim uşaqların psixologiyasını dərinlən bilməli, onlarla səmimi ünsiyyət qurmalı, empatiya bacarıqlarına malik olmalı və təlim prosesini “subyekt-subyekt”.

3. Təşkilatçılıq və idarəetmə səriştəliliyi. Bu, tərbiyəçi-müəllimin planlaşdırma və proqram materialını hazırlamaq, proqnozlaşdırmaq, verilən tələblərin icra olunmasına nəzarət etmək, qrup müzakirələrini idarə etmək, özünənəzarət, özünəinam, şəxsiyyəti ilə peşə nüfuzuna malik olmaq, qrupda fərdi işlə qrup işlərini əlaqələndirə bilmək kimi səriştələri əhatə edir.

4. Didaktik (öyrədə bilmə) səriştəliliyi. Tərbiyəçi-müəllim peşə ixtisasını bilməklə yanaşı, öyrətmək bacarığına da malik olmalıdır. Buna nail olmaq üçün onun didaktik bacarıqlara yiyələnməsi olduqca zəruridir. Tərbiyəçi-müəllim fəal dinləmə bacarığına malik olmalı, öyrətməyin optimal yollarını, innovasiyaları tətbiq etməli, informasiya vasitələri və texnologiyalarından istifadə etmək kimi səriştələrə yiyələnməli və öyrətməyi bacarmalıdır.

5. Uşaqların idrakını və intellektini inkişaf etdirmə səriştəliliyi. İdarəetmədə mühüm rola malik bu səriştələr tərbiyəçi-müəllimdən pedaqoji prosesə yaradıcı yanaşma bacarığı tələb edir. Yaradıcı təfəkkürə malik olmaq, uşaqların yaş xüsusiyyətlərinə uyğun onlarla sual-cavab aparmaq, hər birinin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun metodikalar tətbiq etmək, onlarda öyrənmə motivlərini inkişaf etdirmək, uşaqları yaradıcı axtarıslara, düşünməyə sövq etmək kimi səriştələr tərbiyəçi-müəllimlərin fəaliyyətinin uğurlu olmasında başlıca amillərdəndir.

6. Pedaqoji prosesə kreativ yanaşma. Pedaqoji proses çoxsaylı əməliyyatlar kompleksindən ibarətdir. Təlim-tərbiyədə müvəffəqiyyətli və yüksək nəticələrə nail olmaq tərbiyəçi-müəllimdən kreativ düşüncə tərzinə malik olmasını tələb edir. Uşaqlar və onların valideynlərinin, öz həmkarlarının fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq, gözlənilməz və qeyri-standart situasiyalarda çeviklik nümayiş etdirmək, düzgün qərar qəbul etmək, müstəqil təfəkkür tərzinə malik olmaq və s. kimi səriştələr tolerantlıq baxımdan olduqca vacibdir [İlyasov, M., 2018].

Məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə prosesinin səmərəli təşkili onun fəaliyyətinin nəticələrinə bilavasitə təsir göstərən amillərdəndir. Qarşıya qoyulmuş vəzifələrin həllinə elmi yanaşma, tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkarlığının və səriştəliliyinin yüksək olması və qrupda öyrədici, stimullaşdırıcı və inkişafetdirici mühitin yaradılması da önəmli faktordur. Fəaliyyətin düzgün planlaşdırılması və yerinə yetirilməsinə nəzarət, gözlənilən nəticələrin əvvəlcədən proqnozlaşdırılması, görülmüş işlərin təhlili, vaxtdan səmərəli və düzgün istifadə edilməsi, əldə edilmiş müvəffəqiyyətin qiymətləndirilməsi, buraxılmış nöqsanların təhlili və s. kimi məsələlər də keyfiyyətin artırılmasında başlıca amillərdəndir. Bir çox tədqiqatçılar kimi pedaqogika üzrə elmlər doktoru, dos. Ş.A.Baxışova da tədrisin

keyfiyyətli olmasında idarəetmə və nəzarət üstünlük verilməsini əsas amil olduğunu vurğulayaraq yazır: *“Uşaq bağçalarında inkişafetdirici təlimin tətbiq olunmasında pedaqoji prosesin yüksək səviyyədə təşkili elmi-pedaqoji cəhətdən əsaslandırılmış planlı, məqsədyönlü idarəetmədən çox asılıdır. İdarəedənin və idarəolunanın pedaqoji prosesdə fəal və məqsədyönlü iştirakı bu prosesin səmərəli alınmasına gətirib çıxarır”* [Baxışova, Ş., 2021].

Qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin keyfiyyətində müvəffəqiyyət əldə edilməsi nəzarət və idarəetmənin yüksək səviyyədə olmasından çox, pedaqoji kollektivin vahid bir komanda kimi fəaliyyət göstərməsindən, hər bir şəxsin üzərinə düşən vəzifələri vicdanla və səriştəli şəkildə yerinə yetirməsindən asılıdır.

L.R.Sadıkova *“Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətinin idarə edilməsi üçün təşkilati-pedaqoji şərtlər”* adlı namizədlik dissertasiyasında yazır: *“Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətinin idarə edilməsi təcrübəsinin öyrənilməsi göstərir ki, innovativ təcrübədə effektiv keyfiyyət idarəetmə sisteminin formalaşdırılması yollarının axtarışı aparılır. Lakin, birincisi, bu proses ən çox sınaq və səhv yol ilə həyata keçirilir; ikincisi, keyfiyyətli idarəetmə sistemlərinin yaradılması çox vaxt tədris prosesinin keyfiyyətinin monitorinqi sistemlərinin formalaşdırılmasından keçir. Bununla yanaşı, nəzarət keyfiyyətin idarə edilməsinin mərhələlərindən, funksiyalarından biridir ki, onun həyata keçirilməsi təhsilin keyfiyyətinin idarə edilməsi problemini qismən həll edir”* [Sadıkova, L., 2006]. Bu da onu göstərir ki, keyfiyyətin idarə edilməsi təkcə nəzarətlə həyata keçirilə bilməz. Burada digər bir sıra amillərin nəzərə alınması olduqca zəruridir.

Məktəbəhazırlıq qruplarının idarə edilməsində aşağıdakı bir sıra sosial, pedaqoji və psixoloji cəhətlərin nəzərə alınması xüsusi əhəmiyyət daşıyır:

- təşkilatçılıq;
- səriştəlilik;
- stimullaşdırma;
- koordinasiya edə bilmə;
- nəzarət və istiqamətləndirmə;
- korreksiyaetmə;
- müsbət mənəvi-psixoloji iqlim;
- qarşılıqlı yardım, əməkdaşlıq və s.

Bütün bunlar onu göstərir ki, məktəbəhazırlıq qruplarında fəaliyyətin idarə olunması burada həyata keçirilən fəaliyyət növlərinin səmərəliliyinə təsir göstərməklə yanaşı, heç də uşaqların yalnız müəyyən bilik qazanmaları, vaxtlarını səmərəli keçirmələri ilə məhdudlaşmır. Bunlar həm də uşaq şəxsiyyətinin inkişafının səmərəli şəkildə izlənməsini və inkişafın bütün istiqamətlərdə getməsini təmin etmiş olur. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində idarəetmənin nəticəyö-

Müseyyib İlyasov. **Məktəbhazırlıq qruplarında fəaliyyətin optimal idarə edilməsi ilk məktəb təliminin səmərəlilik amili kimi**

nümlülüyünün təmin edilməsini başlıca amil kimi dəyərləndirən X.A. Həmidova fəlsəfə doktorluğu dissertasiyasında yazır: “*Məktəbəqədər təhsil müəssisələri nəticəyönümlü bir ümumi məqsədə – uşaqların məktəbəqədər təhsilin standartları üzrə 6 yaşın sonu üçün müəyyən edilmiş (fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik; idraki inkişaf; yaradıcılıq və estetik inkişaf; sosial və emosional inkişaf) nəticələrin əldə edilməsinə xidmət edir.*” [Həmidova, X., 2021].

Məktəbhazırlıq qruplarında təşkil edilən işlər uşaqların elə bir yaş dövrünü əhatə edir ki, bu dövrdə şəxsiyyətin inkişafı çox sürətlə gedir və inkişafda bir sıra yeni-yeni çalarlar özünü qabarıq şəkildə göstərir. Məktəbhazırlıq qruplarında təlim-tərbiyə prosesinin səmərəli təşkili və prosesin idarə olunmasının optimal şəkildə aparılması inkişaf üçün olduqca münbit şərait və geniş imkanlar yaratmış olur. Buna görə də “*Müdiriyyət və rəhbərlik əməyə yaradıcı münasibətə təsir edən bütün amillərə diqqətli olmalıdır. Əməyə yaradıcı münasibətin artırılması üçün rəhbər şəxsiyyətin məqsədlərinin formalaşmasında iştirak etməklə hər bir işçinin fərdi bacarığını bilməli, qiymətləndirməli və bu bacarıqların hərtərəfli üzə çıxarılması üçün şərait yaratmalıdır*” [Əhmədov, H., 2000]. Bu idarəçilik müdiriyyət tərəfindən məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin idarə edilməsində əlverişli olmaqla yanaşı, məktəbhazırlıq qruplarında tərbiyəçi-müəllim və uşaq münasibətlərinin də düzgün formalaşmasına mühüm təsir göstərir.

Məktəbhazırlıq yaş dövrü uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasının elə bir dövrüdür ki, bu yaş dövründə fəaliyyət uşaqların yalnız əqli və intellektual hazırlığı ilə məhdudlaşmamalıdır. Belə yanaşma 5–6 yaşlı uşaqların erkən “şagird olmaları”, “uşaqlıqlarının əllərindən alınması” kimi qiymətləndirilə bilər. Onlarda məktəbə, təhsil almağa stimullar formalaşdırılmalı, bir sıra sadə həyati bacarıqlar öyrədilməli, ünsiyyət, qayğı, qarşılıqlı əməkdaşlıq, yoldaşlıq, həyatsevərlik, ata-anaya, vətənə sevgi hissləri aşılanmalıdır. Erkən yaşda verilən təhsil onların “*intellektual, fiziki və psixi inkişafını, sadə əmək vərdişlərinə yiyələnməsini, istedad və qabiliyyətlərinin üzə çıxarılmasını, sağlamlığının qorunmasını, estetik tərbiyəsini, təbiətə və insanlara həssas münasibətinin formalaşmasını*” [“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009] təmin etməlidir. İstər məktəbəqədər müəssisədə, istərsə də məktəbdə bu hazırlıq elə təşkil edilməli və aparılmalıdır ki, uşaqlar bura həvəssiz, “məcburən” deyil, hər gün maraqla, sevgi ilə gəlsinlər, hiss etsinlər ki, onları hər gün maraqlı bir həyat və şərait gözləyir.

Məktəbhazırlıq qruplarında təhsilin məzmunu olduqca maraqlı və bir o qədər də geniş və zəngindir. Burada aparılan işlər məktəb təliminə hazırlıq üzrə mövcud proqram tələblərinin, yəni uşaqların məktəbə və məktəb təliminə psixoloji, əqli, mənəvi-əxlaqi cəhətdən hazırlığını, nitq inkişafı və savad təlimi, sadə məntiqi və riyazi təfəkkürlərinin formalaşması, mədəni-estetik, yaradıcı və sosial-emosional inkişaflarını birmənalı şəkildə təmin etməyə xidmət etməlidir. Bu

istiqamətdə və məzmununda aparılan təlim-tərbiyə prosesi elə təşkil edilməlidir ki, şəxsiyyətin formalaşmasının bütün qanunauyğunluqlarından irəli gələn prinsiplər və qaydalar əsaslı şəkildə gözlənilmiş olsun. Bu baxımdan, uşaqların məktəb təliminə hazırlıq işlərinin aparılmasında nəticəyönümlülük, şəxsiyyətyönümlülük, uşağyönümlülük, inkişafyönümlülük, tələbyönümlülük, varislik, integrativlik, azərbaycançılıq və dünyəvilik kimi bir sıra prinsiplərin reallaşdırılması mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Sadalanan prinsiplər təhsilin bütün pillə və səviyyələri üçün xarakterik olsa da, məktəbhazırlıq qruplarında özünün məqsəd, mahiyyət və məzmununa görə daha intensiv xarakter daşıyır.

Məktəbhazırlıq mərhələsinin özünəməxsus bir sıra spesifik xüsusiyyətləri olduğundan burada uşaqlarda ilk məktəb təlimi üçün faydalı ola biləcək səriştələrin formalaşdırılması mühüm yer tutur. “Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum)” nda bunlar aşağıdakı kimi təsnif edilir:

- yaradıcılıq (kreativlik);
- tənqidi təfəkkür;
- problem həlletmə;
- qərar qəbuletmə;
- müstəqil öyrənmə;
- ünsiyyət;
- əməkdaşlıq;
- rəqəmsal savadlılıq;
- informasiya savadlılığı;
- maliyyə savadlılığı;
- milli kimliyin dərkə və milli iftixar hissi;
- fəal vətəndaş mövqeyi;
- şəxsi və sosial məsuliyyət;
- demokratiya və insan hüquqlarına hörmət;
- mədəni müxtəlifliyə hörmət [Məktəbəqədər təhsil Proqramı (kurikulum)”, 2020].

Göründüyü kimi, qeyd olunanlar şəxsiyyətin bütün parametrlərdə inkişafını, eyni zamanda təfəkkür, fəaliyyət və dəyərlərin mənimsənilməsi proseslərini əhatə edir, şəxsiyyətin inkişaf etdirilməsi üçün uşaqlarda vacib olan keyfiyyətlərin formalaşdırılmasını nəzərdə tutur. Bütün bu qeyd edilənlər peşəkar idarəetmənin, kompleks pedaqoji yanaşmanın, aparılan təlim-tərbiyə işlərinin nəticəsi kimi meydana çıxır və aşağıdakı təlim nəticələrinin reallaşdırılması nəticəsində baş verir.

fiziki inkişaf, sağlamlıq və təhlükəsizlik:

- fiziki inkişafıla bağlı müəyyən olunmuş müxtəlif hərəkətlərin yerinə yetirilməsi;
- gigiyena qaydalarının özünəməzarət əsasında nümayiş etdirilməsi;
- masa arxasında süfrə mədəniyyətinin nümayiş etdirilməsi;
- həyatına və sağlamlığına təhlükə yarada biləcək hadisələrdən qorunma qaydalarının izah edilməsi.

idrakın inkişafı:

- özü, ailəsi və vətəni haqqında kiçik təqdimatlar edilməsi;
- verilmiş mövzu ətrafında müzakirələrin aparılması;
- ətraf aləmdə baş verən hadisələrə münasibət bildirilməsi;
- hərflərin tanınması, hərf və səslərin fərqləndirilməsi;
- hecalar, hecalardan sözlər, sözlərdən cümlələr, cümlələrdən şifahi mətnlərin qurulması;
- sözlərin kəsmə əlifba vasitəsilə düzülməsi;
- əşyalarla 10 dairəsində riyazi əməliyyatların yerinə yetirilməsi;
- hadisələrin məkan və zamana görə müqayisəsi;
- həndəsi fiqurlardan (dairə, üçbucaq, kvadrat) istifadə edilməsi.

estetik və yaradıcı inkişaf:

- sadə kompozisiyaların qurulması;
- təsvir prosesində rəng çalarlarından düzgün istifadə edilməsi;
- ifaçılıq bacarıqlarının nümayiş etdirilməsi.

sosial-emosional inkişaf:

- ünsiyyətin sosial normalara əsasən tənzimlənməsi;
- birgə fəaliyyət bacarıqlarının nümayiş etdirilməsi [Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum), 2020].

Göründüyü kimi, fəaliyyət istiqamətləri olduqca genişdir və aparılacaq təlim-tərbiyə işlərinin məzmunu heç də sadə deyildir. Bunların həyata keçirilməsi məktəbhazırlıq qruplarında təşkil edilən pədaqoji fəaliyyətin yalnız məzmun etibarilə deyil, həmçinin idarəetmə strukturlarının da bu prosesə fəal, yaradıcı və hərtərəfli yanaşılmasını tələb edir.

Məktəbhazırlıq qruplarının idarə edilməsində idarəetmənin bir sıra klassik prinsipləri vardır ki, bunlara əməl etmək ierarxik formada bütün rəhbərlik orqanlarının ən ümdə vəzifəsidir. Bunlar, ilk növbədə, demokratiklik, obyektivlik, prinsiplilik, operativlik, kollegiallıq, qabaqcıl təcrübədən istifadə və s. prinsiplərdən ibarətdir ki, bunların da gözlənilməsi həm fəaliyyətin təşkilində, həm də nəticələrin yüksək olmasında mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Məktəbhazırlıq qruplarında fəaliyyətin idarə olunması özünün, xüsusilə *iki istiqaməti* ilə seçilir. *Birinci istiqamət* idarəçiliyin ümumi şəkildə mövcudluğu və

məktəbəqədər təhsil müəssisəsi rəhbərinin və metodistin tərbiyəçi-müəllimlərin apardıqları təlim-tərbiyə prosesinə rəhbərlik və nəzarət etmələri ilə xarakterizə olunur. İkinci istiqamət qrupların idarə olunması, onlara rəhbərlik və nəzarəti əhatə edir ki, bu da bilavasitə tərbiyəçi-müəllimin fəaliyyətini əhatə edir.

Məktəbəhazırlıq qruplarının idarə edilməsi bu prosesə sistemli yanaşma tələb edir. Bununla yanaşı, idarəedənlə idarəolunanlar arasında qarşılıqlı münasibətlərin formalaşması, qrupdaxili əlaqələr sisteminin və ierarxiyanın mövcudluğu, müsbət mənəvi-psixoloji mühitin yaradılması, emosionallığın yüksək olması, gərgin mənəvi-psixoloji sədlərin aradan qaldırılması, nikbinlik, səmimiyyət, əməkdaşlıq və gələcəyə inam kimi keyfiyyətlər burada mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu baxımdan, məktəbəhazırlıq qruplarının idarəedilməsi prosesinin məzmunlu və məqsədyönlü təşkili üçün praktik pedaqoji prosesdə aşağıdakı təkliflərin nəzərə alınması faydalı olardı:

- məktəbəhazırlıq qruplarında tərbiyəçi-müəllimlərin “Məktəbəhazırlıq qruplarının idarə edilməsi” anlayışını birmənalı şəkildə cavablandırma bilmədikləri üçün onlarla bu istiqamətdə müəyyən treninqlərin aparılması, onların bu sahədə nəzəri bilikləri ilə praktik bacarıqlarının əlaqələndirilməsinə nail olunması;
- məktəbəhazırlıq qruplarında yüksək psixoloji iqlim, stimullaşdırıcı, həvəsləndirici, inkişafetdirici və qarşılıqlı əməkdaşlıq mühitinin yaradılması, tərbiyəçi-müəllimin özünəhazırlığının bu istiqamətdə gücləndirilməsi;
- məktəbəhazırlıq qruplarında uşaqlarda oxumağa, öyrənməyə, məktəbə, müəllimlərə müsbət emosional münasibətlərin aşılınması və tərbiyəçi-müəllimlərin bu məsələyə ciddi yanaşmasına nail olunması;
- məktəbəhazırlıq qruplarının idarəedilməsi özündə bir sıra fəaliyyət istiqamətlərini birləşdirdiyindən fəaliyyət prosesində ona kompleks yanaşmanın təmin edilməsi və idarəetmə prinsiplərinin gözlənilməsinə hər bir tərbiyəçi-müəllimin əməl etməsinə diqqətlə yanaşılması;
- orta təhsil müəssisələrinin məktəbəhazırlıq qruplarında ibtidai sinif müəllimlərindən deyil, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində işləyən, bu yaş dövrü uşaqların psixofizioloji xüsusiyyətlərini daha yaxşı bilən səriştəli tərbiyəçi-müəllimlərdən ibarət komplektləşdirilmənin həyata keçirilməsi.

Nəticə / Conclusion

Məktəbhazırlıq qruplarının idarəedilməsi əlifba (savad) və hesablama (sadə riyazi və məntiqi təsəvvürlər) təliminə hazırlıq, fiziki, estetik, emosional inkişaf sahələri üzrə işlərin aparılması, uşaqların məktəbə adaptasiyası, məktəb təlimi üçün zəruri olan müəyyən elementar qaydaların öyrədilməsi kimi məsələləri özündə birləşdirir. Bunlarla yanaşı, məktəbhazırlıq qruplarının idarəedilməsi prosesinin məzmununda qrupun fəaliyyətinin səmərəli təşkili, qrupda əməkdaşlıq münasibətlərinin formalaşdırılması, təhsilənlərin şəxsiyyətinin inkişaf etdirilməsi, dünyagörüşünün genişləndirilməsi, onlara sadə həyati bacarıqların öyrədilməsi, uşaqların intellektual səviyyəsinin yüksəldilməsi kimi məsələlər mühüm yer tutur. Tərbiyəçi-müəllim və uşaq münasibətləri, uşaqların gələcək təlim fəaliyyətinə zəmin yaradılması, onların fəallaşdırılması, qrupda “tərbiyəçi-müəllim – uşaq”, “uşaq – uşaq” əməkdaşlığında müsbət emosional və mənəvi münasibətlərin formalaşdırılması kimi problemlər də məktəbhazırlıq qruplarında fəaliyyətin mühüm istiqamətlərini əhatə edir. Bütün bunlar məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, məktəblərdə, eyni zamanda icma əsaslı məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil edilən məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə məsələlərinə optimal yanaşılmasını və kurikulum tələblərinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsini dövrün mühüm tələbi kimi qarşıya qoyur.

Tədqiqatın aktuallığı. Müasir dövrdə idarəetmə anlayışının məhdud dairədən çıxaraq daha geniş sahələri əhatə etməsi bu problemə yeni prizmadan yanaşılmasını və bu prosesdə daha səmərəli texnologiyalardan istifadə edilməsini aktuallaşdırır. Bu baxımdan, məktəbhazırlıq qruplarında pedaqoji prosesin idarə edilməsi müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilin qarşısında duran mühüm pedaqoji problemlərdən birinə çevirilir. Problemin həll edilməsi isə bu sahədə ona yeni tələblər və metodikalarla yanaşılmasını, onun elmi-pedaqoji əsaslarının tədqiq edilməsini və səmərəli idarəetmə mexanizmlərinin hazırlanmasını tələb edir.

Tədqiqatın elmi yeniliyi. Məktəbhazırlıq qruplarında idarəetmə məsələlərinin təşkili, idarəetmə prosesinə kompleks yanaşılması, idarəetmənin struktur komponentlərinin – məqsəd, vəzifə və metodlarının, eyni zamanda tərbiyəçi-müəllimlər üçün bu sahədə zəruri olan səriştələrin mahiyyət və məzmununun verilməsi tədqiqatın elmi yeniliyini təşkil edir.

Tədqiqatın praktik əhəmiyyəti. Məqalədə irəli sürülən fikirlər, verilmiş təkliflər, işlənmiş metod və texnologiyalar məktəbhazırlıq qruplarında tərbiyəçi-müəllimlərin idarəetmə səriştəliliyinin yüksəldilməsində, məktəbhazırlıq prosesinə yaradıcı yanaşılmasında mühüm əhəmiyyət daşıyan praktik materiallardır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”. (2013). Bakı, 24 oktyabr. <https://president.az/articles/9779>
2. Məktəbəqədər təhsil proqramı (kurikulum). Bakı, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, 2020-ci il.
3. “Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı”. Bakı, Kurikulum, 2010. № 4, s. 130.
4. Məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin Nümunəvi Nizamnaməsi. 2 oktyabr, 2012-ci il, Bakı, “Qanun”, <http://www.e-qanun.az/framework/24394/>
5. Məktəbəqədər Təhsil Müəssisələri Pedaqoji Şuralarının Əsasnaməsi, Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı, Bakı, 9 avqust, 178 nömrəli, 2012. <http://www.e-qanun.az/framework/24093/>
6. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2010). Bakı, “Hüquq ədəbiyyatı nəşriyyatı”. 80 s.
7. “Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”. (2019). Bakı, 8 avqust. <http://e-qanun.az/framework/43192/>
8. Baxışova, Ş.A. (2021). Məktəbəqədər təhsildə İnkışafetdirici təlim. Bakı, ADPU, 290 s.
9. Əhmədov, H.M. (2000). İdarəetmənin pedaqogika və psixologiyası. Bakı, “Maarif”, 386 s.
10. Əliyeva, Ş.Q. (2010). Məktəbəqədər təhsilin aktual problemləri. Bakı, “Elm”, 282 s.
11. Həmidova, X.A. (2021). Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin nəticəyönlü idarə edilməsinin pedaqoji əsasları. Fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim olunmuş dissertasiyanın avtoreferatı. Bakı, ADPU, 33 s.
12. İlyasov, M.İ. (2018). Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji səriştəliliyin müasir problemləri. Bakı, “Elm və təhsil”, səh. 95-96.
13. “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 28 dekabr, 2024-cü il. <https://muallim.edu.az/news/20-minden-cox-34-yasli-usaq-icma-esasli-mektebeqeder-tehsile-celb-olunub-676f95f52f1de46cc2d0445a>
14. “Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı, 14 aprel 2017-ci il. <http://www.e-qanun.az/framework/35791>
15. Sadıkova, L.R. (2006.) Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya upravleniya kachestv doshkolnikh obrazobatelnykh uchrezhdeniyakh. Kazan.

A PERSPECTIVE ON PRESCHOOL EDUCATION IN THE MODERN ERA

Lalazar Jafarova

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan,
Ph.D. in Pedagogy, associate professor
E-mail: l.cafarova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-2620-2351>

Abstract. The article examines the issues related to the effective organization of the modern preschool education system in Azerbaijan. As is well known, preschool education is the initial link in the lifelong education system. It ensures the formation of a healthy and well-developed personality, fosters a desire to learn, and prepares children for systematic education. To achieve this, specific objectives are set. In the context of modernizing the education system, the primary goal of Azerbaijan's state education policy is to ensure the quality of education, including modern preschool education. The article also notes that, despite the positive developments in the field of preschool education in the country, several issues remain unresolved.

One of the highlighted points is that, alongside undeniable advancements in modern education, there are still solvable problems. Undoubtedly, preschool education is of great importance and relevance in the modern era. It should be emphasized that during the preschool years, the fundamental personal characteristics of a child are formed, determining the quality of their future physical and intellectual development. If the individual developmental characteristics of each child are not taken into account at this age, it may negatively impact their future life.

Keywords: preschool education, new content, pedagogical process, problem, developmental environment, integration, developmental domains.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.510

To cite this article: Jafarova L. (2025). A perspective on preschool education in the modern era. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 23-33.

Article history: received – 15.01.2025; accepted – 18.02.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MÜASİR DÖVRDƏ MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİLƏ BAXIŞ

Laləzar Cəfərova

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

Annotasiya. Məqalədə Azərbaycanda müasir məktəbəqədər təhsil sisteminin keyfiyyətli təşkili məsələləri araşdırılır. Məlum olduğu kimi, məktəbəqədər təhsil fasiləsiz təhsil sisteminin ilkin halqasıdır. Məktəbəqədər təhsil uşağın sağlam, inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasını, öyrənməyə həvəsinin yaradılmasını, onun sistemli öyrənməyə hazırlanmasını təmin edir. Bunun üçün qarşıya konkret məqsədlər qoyulur. Təhsil sisteminin modernləşdirilməsi kontekstində Azərbaycanda dövlət təhsil siyasətinin əsas vəzifəsi ümumi təhsilin, o cümlədən, müasir məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətini təmin etməkdir. Məqalədə, həmçinin qeyd olunur ki, bu gün ölkəmizdə məktəbəqədər təhsil sahəsində görülmüş müsbət işlərlə yanaşı, bir sıra həllini gözləyən problemlər də mövcuddur.

Təhlil olunan məsələlərdən biri də odur ki, müasir təhsil sahəsində təkzibolunmaz inkişafı yanaşı, həlli mümkün olan problemlər də mövcuddur. Şübhəsiz ki, müasir dövrdə məktəbəqədər təhsil sahəsi çox mühüm və aktualdır. Qeyd etmək lazımdır ki, məhz məktəbəqədər yaş dövründə uşaqda əsas şəxsi xüsusiyyətlər formalaşır və onun gələcək fiziki və əqli inkişafının keyfiyyəti müəyyən edilir. Bu yaşda hər bir uşağın inkişaf xüsusiyyətləri nəzərə alınmazsa, bu, onun gələcək həyatına mənfi təsir göstərə bilər.

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

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.510

Məqaləyə istinad: Cəfərova L. (2025). Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilə baxış. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 23-33.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 15.01.2025; qəbul edilib – 18.02.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununa əsasən, məktəbəqədər təhsil ümumi təhsilin birinci pilləsidir və onun gələcək inkişafı vektorunu müəyyən edən hüquqi-normativ sənədlərlə tənzimlənir. Sənədlərdə qeyd olunduğu kimi, hər bir uşaq üçün təhsilin keyfiyyəti və əlçatanlığı məktəbəqədər təhsilin birinci istiqamətidir. Şübhəsiz ki, müasir dövrdə məktəbəqədər təhsil sahəsi çox mühüm və aktualdır. Hazırkı dövrdə təhsil sahəsində təkzibolunmaz inkişafı yanaşı, həlli mümkün olan müəyyən problemlər də mövcuddur. Məhz məktəbəqədər yaş dövründə uşaqda bir sıra anatomik-fizioloji xüsusiyyətlər formalaşır və onun fiziki, psixi və əqli inkişafı müəyyən edilir. Bu yaşda hər bir uşağın inkişaf xüsusiyyətləri nəzərə alınmazsa, bu, onların gələcək həyatına mənfi təsir göstərə bilər.

Müasir təhsil modelinin bünövrəsi hesab edilən məktəbəqədər təhsil sosial şəxsiyyətin əsaslarını qoyan təhsilin birinci pilləsi və ailə dəstəyinin ən mühüm institutudur. Son illər məktəbəqədər təhsil sahəsində əsaslı dəyişikliklər baş verir, təkmilləşdirilir və inkişaf etdirilir.

Məktəbəqədər təhsil, ümumiyyətlə, daim dəyişən və transformativ bir prosesdir. Demək olar ki, son illərdə bütün dünyada gənc nəslin təlim-tərbiyəsi və ümumi inkişafı ilə bağlı problemlər kəskinləşir.

Məktəbəqədər yaş dövrü uşaqların tərbiyəsində, xüsusilə məsuliyyətli dövrüdür. Uşaq şəxsiyyətinin ilkin formalaşma dövrü məhz məktəbəqədər yaş dövrüdür. Bu yaş dövründə uşağın həmyaşıdları ilə ünsiyyəti zamanı onun şəxsiyyətinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərən kifayət qədər mürəkkəb münasibətlər formalaşır. Uşaqlarda ünsiyyət azlığı xüsusi diqqət yetirilməli olan böyük bir problemdir. Ünsiyyət zamanı eşitmə və dinləmə bacarıqlarına həmyaşıdları və böyüklərlə təmasda olmaq, fikirlərini ifadə etmək və nitqi başa düşmək kimi bacarıqlar daxildir [Cəfərova, L., 2002].

Məktəbəqədər təhsil sahəsində mövcud problemlərdən biri sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sayının artmasıdır. Bu, çox aktual problemdir. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların tərbiyəsi və təhsilində aparıcı istiqamət inklüziv təhsildir.

İnklüzivlik sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sağlam uşaqlarla bərabər hüquqlu olmasını təmin edir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində inklüziv təhsil, əlilliyi olan uşaqların cəmiyyətdə tam hüquqlu inkişafına imkan yaradan innovativ təhsil sistemidir. Problemin həlli məsələləri bu təhsil müəssisələrinin mütəxəssislərinin korreksiya pedaqogikası və xüsusi psixologiyanın əsaslarını bilməməsi, müəssisələrin kifayət qədər maddi-texniki avadanlıqlarla təchiz

olunmaması, eyni zamanda “inklüziya”nın formalaşdırılmamış proqram və metodik vasitələri ilə daha da ağırlaşır. Bu fikrə əsaslanaraq, deyə bilərik ki, təhsil müəssisələrində inklüziv təhsili həyata keçirən müəllimlərin, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların valideynlərinin peşə səriştəlilik səviyyəsinin inkişaf etdirilməsi və artırılması üçün şərait yaradılması zəruridir [“Məktəbəqədər təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2017].

Təəssüflə qeyd etmək olar ki, hazırda məktəbəqədər müəssisələrin maddi-texniki təchizatla, ilk növbədə, kompüter avadanlıqları ilə təmin olunmasında, eyni zamanda təşkilati məsələlərdə yaranan çətinliklər mövcud problemlərdən biridir. Məktəbəqədər müəssisələrin kompüter avadanlıqları ilə təchiz olunmasının əsas təşkilati problemlərinə obyektiv və subyektiv səbəblər daxildir.

Məktəbəqədər təhsilin problemlərini təsvir edərkən, uşaqların ailəsi ilə qarşılıqlı əlaqə problemi üzərində dayanmamaq mümkün deyil.

Ailə ilə qarşılıqlı əlaqə problemi bəlkə də təhsil prosesinin təşkilinin ən vacib aspektidir. Müasir uşaq bağçası şəraitində dəstək və qarşılıqlı anlaşma, həmçinin valideynlərin qarşılıqlı əlaqəsi və iştirakı, onların təhsil fəaliyyətinə daxil edilməsi də labüddür.

Təlim-tərbiyə məsələlərinin həyata keçirilməsində valideynləri məktəbəqədər təhsil müəssisələri ilə fəal əməkdaşlığa cəlb etmək lazımdır.

Müasir məktəbəqədər təhsil sahəsində mövcud problemlərdən biri uşaq şəxsiyyətinin kommunikativ tərəflərinin inkişaf etdirilməsidir. Valideynin məktəbəqədər müəssisə ilə əməkdaşlığı olmadan uşağın tam inkişafının təmin edilməsi mümkün deyil. Valideyn məktəbəqədər yaşlı övladının yanında olmalı, ona kömək etməyə çalışmalıdır. Valideynlərin əksəriyyəti məşğul olduqlarını əsas gətirərək məktəbəqədər müəssisələr ilə əməkdaşlıq etməkdə çətinlik çəkirlər. Tərbiyəçi-müəllimin vəzifələrindən biri valideynlərdə maraq oyatmaq, onları qarşılıqlı əməkdaşlığa təşviq etməkdir. Bu, ilk növbədə, valideynlərdən, tərbiyəçi-müəllimin peşəkarlığından, onun qarşıya qoyduğu məqsəddən, müasir məktəbəqədər təhsildə aktual problemlərin necə həll olunacağından asılıdır.

Texnologiyanın sürətlə inkişaf etdiyi hazırkı dövrdə uşağı düzgün tərbiyə etmək asan olmayan və çox əmək tələb edən prosesdir. Məktəbəqədər müəssisələrdə pedaqoji innovasiyalardan, təlim texnologiyalarından istifadə uşaqların idrak qabiliyyətlərini inkişaf etdirən, onları müstəqil qərar çıxarmağa sövq edən, onlarda fəal həyat mövqeyi formalaşdıran metodlardır. Tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən təlim prosesində tətbiq edilən müasir pedaqoji texnologiyalar məktəbəqədər yaşlı uşaqların gələcək nailiyyətlərinə və onların məktəbdə uğurlu təhsilinə zəmanət verir.

Uşağın həyat şəraitini yaxşılaşdırmaq və tərbiyəsinə nəzarəti artırmaq, tam hüquqlu, ahəngdar şəxsiyyətin əsaslarını formalaşdırmaq üçün uşaq bağçası ilə

ailə arasında sıx əlaqələri, qarşılıqlı əməkdaşlığı gücləndirmək və inkişaf etdirmək lazımdır [“Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”, 2019].

Əməkdaşlıq prosesində tərbiyəçi-müəllim valideynlərə uşağın düzgün tərbiyə olunması haqqında məsləhətlər verir. Məktəbəqədər müəssisədə tərbiyəçi-müəllimlər yalnız uşaqların müəllimi deyil, həm də onların tərbiyə olunmasında valideynlərin tərəfdaşı rolunda çıxış edirlər.

Əsas hissə / Main part

Məktəbəqədər təhsil uşağın ətraf aləmlə harmoniyasını təmin etmək, onda keyirxah hisslər formalaşdırmaq, əməkdaşlığa və müsbət özünütədqə nail olmaq baxımından əhəmiyyətliyədir. Buna baxmayaraq, məktəbəqədər müəssisələrdə tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən həyata keçirilən sosial-mənəvi tərbiyə məsələləri təkcə məktəbəqədər təhsil çərçivəsində həll edilə bilməz. Uşaqlara sosial-mənəvi tərbiyənin aşılmasında valideynlərin tərbiyəçi-müəllimlərlə əməkdaşlıq əlaqələri yaradılmalıdır. Ailə uşaqlarda şəxsi münasibətləri, yaxınlarına və ailəsinə hörmət, sevgi, qayğı, təhlükəsizlik və inam hissini formalaşdırır. Lakin təəssüf ki, bu keyfiyyətləri heç də bütün ailələrə aid etmək olmur. Müasir dövrdə dünyanın hər bir yerində olduğu kimi, Azərbaycanda da bir çox ailə ağır böhran keçirir: ailədaxili münasibətlərin, boşanmaların, sosial risk altında olan ailələrin, tək anaların və işsiz qadınların sayı artıb. Bir çox valideynlərin uşağını böyütmək üçün “məsuliyyət” kimi bir anlayışı yoxdur. Həqiqətən, V.G Belinskinin “Ətrafda çoxlu valideynlər var, atalar və analar isə azdır!” sözlərini xatırlayırıq. Əminliklə deyə bilərik ki, bu gün hər bir ailədə kompüter, noutbuk, planşet, smartfon və digər növ qadçetlər mövcuddur. Bu da valideynlər və uşaqlar arasında qarşılıqlı ünsiyyət əlaqələrinin azalmasına səbəb olur. Əgər qadçetlər uşağın bütün şüurunu zəbt edirsə, o zaman uşaqla valideyn arasında sıx ünsiyyət arxa plana keçir, uşaq planşet və ya telefonla vaxt keçirməyə üstünlük verir; uşaq boş vaxtını səmərəli keçirə bilmir, oynaçqlara, kitablara az maraq göstərir, həmyaşıdları ilə ünsiyyətə həvəsi olmur. Hər bir valideyn yadda saxlamalıdır ki, fasiləsiz olaraq telefon və ya planşetlə məşğul olan uşaq həmyaşıdları ilə ünsiyyət qurmaq və əməkdaşlıq etməyi bacarmayacaq. Qeyd olunanlardan belə nəticəyə gəlmək olar ki, valideyn övladını erkən yaş dövründən diqqət və qayğı ilə əhatə etməli, onu əsl şəxsiyyət kimi formalaşdırmalı, müsbət keyfiyyətlər aşılmalıdır [Grebeshova, S.B., 2016].

Məktəbəqədər müəssisənin uşağın fiziki, zehni, sosial və emosional inkişafındakı rolu nədən ibarətdir? Məktəbəqədər müəssisənin əsas üstünlüyü burada uşaqlar üçün sosial təcrübə məkanının yaradılmasıdır. Mühüm aspektlərdən biri böyüklər və uşaqlar arasında etibarlı tərəfdaşlıq, ünsiyyət tərzinin seçilməsidir.

Əməkdaşlıq texnologiyaları, pedaqoji dəstək və uşağın fərdiləşdirilməsi təhsilin yeni dəyərləri kimi, xüsusilə aktualdır. Şəxsiyyətyönümlü təlim və tərbiyə texnologiyaları təhsil prosesinin təşkilinin iki əsas modelində – tərbiyəçi-müəllimlə uşaqların birgə fəaliyyəti və uşağın müstəqil fəaliyyəti ilə ön plana çəkilir. Uşağa şəxsiyyətyönümlü yanaşma hər bir uşağın fərdiliyinin inkişafı üçün əlverişli şəraitin yaradılmasına yönəlmiş pedaqoji dəstəyə əsaslanır. Eyni zamanda, təlim zamanı xarakter, temperament, artıq əldə edilmiş bilik və bacarıqların səviyyəsi, habelə gələcək təlim və inkişaf üçün zəruri olan qabiliyyət və səriştələrin formalaşma dərəcəsi nəzərə alınır.

Pedaqoji dəstək əlverişli şəraitin yaradılmasına, dəstəkləyici səylərin kompleksinə, uşaqların inkişafında uzunmüddətli maneəsiz yardıma, müstəqilliyi vürğuləməyə yönəldilmişdir.

Təlim-tərbiyə prosesində məktəbəqədər yaşlı uşaqların sosial və kommunikativ bacarıqlara yiyələnmələri üçün şəxsiyyətyönümlü inkişafetdirici təlimin aşağıdakı texnologiyalarından istifadə prioritet məsələdir:

- güvən qazanmağa kömək etmək;
- fərddə müsbət başlanğıcı gücləndirmək;
- inkişafa mane olan şeylərdən uzaq durmaq;
- müxtəlif səviyyəli təlimlər;
- modul tipli təlimlər;
- inkişafetdirici təlimlər;
- birgə öyrənmə;
- layihə üsulu;
- kompleks qarşılıqlı təlimlər.

Sosiallaşma və fərdiləşmə uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün vacibdir. Hər uşaq özünəməxsusdur, fərqli xarakter xüsusiyyətlərinə və potensiala malikdirlər. Buna görə də onlara fərdi yanaşmaq və fərqli keyfiyyətlərini nəzərə almaq, ekskursiyalarda, gəzintilərdə, yemək zamanı, oyun prosesində, təlim fəaliyyətlərində yardım, müdafiə, qarşılıqlı əlaqə, pedaqoji dəstək göstərmək lazımdır.

Sosial prioritetlərin, əxlaqi və ailə dəyərlərinin qurulması ilə bağlı söhbətlərə, didaktik və rollu oyunlara daha çox vaxt ayırmaq, qısamüddətli və uzunmüddətli layihələrin təlim prosesinə daxil edilməsi məqsədəuyğundur. Layihə mövzuları fərqli ola bilər [Taguma, M., Litjens, I., and Makowiecki, K., 2012].

Uşaqların inkişafı, əsasən, onları əhatə edən əşyavi-inkişafetdirici mühitdən: oyuncaqlar, metodik vəsaitlər, rəsmətmə, modelləşdirmə, dizayn üçün materiallar, kitablar, musiqi alətləri, bədən tərbiyəsi avadanlıqları, didaktik və metodik ədəbiyyatda elmi əsasları müəyyənləşdirilmiş təlimin təşkili formalarından asılıdır [Kurrikulum po vospitaniyu detey rannego i doshkolnogo vozrasta (1–7 let), 2007].

Hazırkı dövrdə valideynlərin əksəriyyəti məşğul olduqlarını əsas gətirərək məktəbəqədər təhsil müəssisələri ilə müntəzəm şəkildə əlaqə saxlamaqda, əməkdaşlıq etməkdə çətinlik çəkirlər. Tərbiyəçi-müəllimin vəzifəsi valideynlərdə maraq yaratmaq və onları qarşılıqlı əməkdaşlığa təşviq etməkdir.

Məktəbəqədər müəssisə ilə ailə arasında əməkdaşlıq əlaqələrinin vacib cəhəti ondan ibarətdir ki, müəssisə “təşkilat mərkəzi” rolunu oynayır və “evdə təhsilə təsir edir”, buna görə də uşaqların tərbiyəsində uşaq bağçası ilə ailə arasında qarşılıqlı əlaqəni mümkün qədər səmərəli təşkil etmək lazımdır. Bu gün ailənin potensial imkanları ciddi dəyişikliklərə məruz qalır. Tərbiyəçi-müəllimlər onun təhsil potensialının azaldığını, uşağın ilkin sosiallaşması prosesində rolunun dəyişməsinə qeyd edirlər.

Müasir dövrdə bəzi valideynlər vaxt çatışmazlığı, məşğulluq və məktəbəqədər pedaqogika və psixologiya məsələlərində səriştəsizlik səbəbindən bir çox çətinliklərlə qarşılaşırlar [Schweinhart, L., 2006]. Uşaqların əqli, fiziki, sosial, emosional inkişafı üçün əlverişli şərait yaradan və onların tərbiyəsində valideynlərin iştirak dərəcəsini artırmaqda maraqlı olan məhz məktəbəqədər müəssisələrin pedaqoji işçiləridir.

Bir çox valideynlər məktəbəqədər müəssisənin yalnız valideynlər işdə olarkən uşaqlarına baxdıqları bir yer olduğuna inanırlar. Tərbiyəçi-müəllimlər də çox vaxt bu səbəbdən valideynlərlə ünsiyyət zamanı böyük çətinliklərlə üzləşirlər. Valideynlər bilməlidirlər ki, uşaq yalnız qidalanmalı və gözəl geyinməli deyil, o, eyni zamanda ünsiyyət bacarıqlarına yiyələnməli, düşünməyi, fikirləşməyi öyrənməlidir. Valideynləri əməkdaşlığa necə cəlb etmək olar? Ailədə və məktəbəqədər müəssisələrdə uşağın inkişafı üçün vahid məkan necə yaradılmalı, valideynləri təhsil prosesinin iştirakçısına necə çevirmək olar?

Məktəbəqədər müəssisələr ilə ailələr arasında qarşılıqlı əlaqə sisteminin həyata keçirilməsi zəruridir [“Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı”, 2019]. Eyni zamanda, valideynlərlə müxtəlif əməkdaşlıq formalarından (valideyn iclasları, birgə şənliklərin keçirilməsi, müsabiqələr, sərğilərin təşkili və s.) təlim-tərbiyə məsələlərinə həvəs oyatmaq, mövcud pedaqoji bilikləri genişləndirmək və dərinləşdirmək, yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək lazımdır. Məktəbəqədər müəssisə ilə ailə arasındakı dialoq bir qayda olaraq, tərbiyəçi-müəllimin uşağın nailiyyətlərini, müsbət keyfiyyətlərini, qabiliyyətlərini və s. nümayişi əsasında qurulur. Belə müsbət rolda olan tərbiyəçi-müəllim təhsildə bərabərhüquqlu tərəfdaş kimi qəbul edilir. Valideynlərin tərbiyəçi-müəllimlərin fəal köməkçilərinə çevrilmələri üçün onları müəssisə ilə əməkdaşlığa cəlb etmək lazımdır.

Müasir məktəbəqədər təhsil necə olmalıdır? Tərbiyəçi-müəllimlər özləri məktəbəqədər bilikləri “süngər” kimi qəbul edən uşaqlarla işləyirlər. Uşaq öy-

rənməkdə, yeni bilik və bacarıqlara yiyələnməkdə fəaldır. Bu da o deməkdir ki, dövrün tələblərinə cavab verən müasir məktəbəqədər təhsilə müasir texnologiya və metodları tətbiq etmək lazımdır [Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Savel'yev, P.A., Yavitz, A., 2009].

Müasir dövrdə məktəbəqədər təhsilin təşkili məsələlərində müsbət dəyişikliklərlə yanaşı, çatışmazlıqlar da özünü göstərir. Bu çatışmazlıqlar məktəbəqədər təhsilin səmərəli təşkilinə mane olur. Məktəbəqədər təhsilin əsas problemləri cəmiyyətin inkişafı və təhsil sahəsindəki çağırışlarla bağlıdır. Yuxarıda bəzi məsələlərə nəzər saldıq. Bunlarla yanaşı, bir sıra problemlər də mövcuddur ki, bu problemlər məktəbəqədər təhsildə keyfiyyətin yüksəlməsinə mane olur. Bu çatışmazlıqlar və onların həlli yolları aşağıdakı kimi ümumiləşdirilə bilər:

1. Keyfiyyətli təhsil resursları çatışmazlığı və problemin həlli yolları:

- müasir təlim metodikalarının və metodik vəsaitlərin, texnologiyaların hazırlanması;
- tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkar inkişafına dəstək olmaq üçün ixtisasartırma kurslarının təşkili;
- elektron tədris resurslarının yaradılması və onlardan istifadə.

2. Məktəbəqədər müəssisə sayının az olması, bir çoxlarının standartlara cavab verməməsi və problemin həlli yolları:

- bərabər imkanların təmin edilməsi üçün xüsusi proqramların tətbiqi.

3. Məktəbəqədər təhsilə əksər ailələrin əlçatanlığının aşağı olmasının səbəbləri və problemin həlli yolları:

- məktəbəqədər təhsil üçün dövlət subsidiyalarının artırılması;
- aşağı gəlirli ailələr üçün pulsuz və ya güzəştli təhsil proqramlarının tətbiqi;
- alternativ təhsil metodlarının (uşaq bağçaları, səyyar bağçalar və s.) təşviqi.

4. Müasir pedaqoji yanaşmaların azlığı və problemin həlli yolları:

- fəal təlim metodlarının tətbiqi (oyunlar, layihələr, tədqiqatyonümlü təlimlər);
- uşaq psixologiyasına və fərdi inkişafa əsaslanan təlim proqramlarının hazırlanması;
- tərbiyəçi-müəllimlər üçün müasir pedaqoji metodlara, yanaşmalara, texnologiyalara dair təlimlərin təşkili.

5. Valideynlərin məktəbəqədər təhsilə münasibəti, maarifləndirmənin qənaətbəx olmaması və problemin həlli yolları:

- valideynlər arasında maarifləndirmə kampaniyalarının aparılması;
- məktəbəqədər təhsil müəssisələri və ailələr arasında müasir əməkdaşlıq modellərinin tətbiqi.

6. İnküziv təhsilin məhdud inkişafı və problemin həll yolları:

- xüsusi təhsil ehtiyacları uşaqlar üçün inküziv qrupların yaradılması;
- tərbiyəçi-müəllimlərin inküziv təhsil üzrə təlim keçməsi;

- uşaqların sosial inteqrasiyasını təmin etmək üçün müvafiq mexanizmlərin hazırlanması.

Müasir dövrdə keyfiyyətli məktəbəqədər təhsilin inkişafı bu kimi problemlərin aradan qaldırılması və həll edilməsi ilə mümkündür. Bunun üçün dövlət, cəmiyyət və təhsil müəssisələrinin əməkdaşlığı vacibdir.

Nəticə / Conclusion

Sonda deyə bilərik ki, təhsil prosesinin səmərəli təşkil olunması üçün əlverişli sosial-pedaqoji şərait yaradılmalıdır. Bunlar arasında sosial və etnik mənsubiyyəti nəzərə almaqla təhsil prosesinin humanistləşdirilməsi, vətənpərvərlik hisslərinin aşılınması və effektiv idarəetmə həlledicidir. Pedaqoji dəstək taktikalarından istifadə edərək şəxsiyyətyönümlü təlim vasitəsilə məktəbəqədər yaşlı uşaqların sosial tərbiyəsi məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin daha çox öyrənilməsini, inkişaf etdirilməsini və təcrübədə tətbiqini tələb edir.

Beləliklə, tədqiqat prosesində tərbiyə və təlim texnologiyalarında baş verən dəyişikliklər, “valideyn – uşaq – tərbiyəçi-müəllim” arasında qarşılıqlı hörmət və etimada əsaslanan bərabərhüquqlu münasibətlərin mahiyyətinin dəyişməsi, məktəbəqədər təhsil proqramlarının həyata keçirilməsi şərtləri, məktəbəqədər təhsil işçilərinin peşəkarlığının artırılması, məktəbəqədər təhsilin ictimai mahiyyətinin dərk edilməsi məktəbəqədər təhsilin keyfiyyətinə müsbət təsir edir. Yeni yanaşmaların tətbiqini həyata keçirmək üçün tərbiyəçi-müəllim müvafiq sərəştərə sahib olmalı, dəyişkənlik baxımından təlim prosesinin necə qurulacağını anlamalıdır [Cəfərova, L., 2002].

Məqalənin aktuallığı. Məlum olduğu kimi, bütün dövrlərdə məktəbəqədər təhsilin keyfiyyəti aktual problem olmuşdur. Məktəbəqədər təhsil uşağın sağlam, inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasını, sistemli şəkildə təhsil almağa hazırlaşmasını, onda öyrənməyə həvəs yaranmasını təmin edir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində işlər elə qurulmalıdır ki, cəmiyyətin tələblərinə cavab versin, məktəbəqədər dövrün unikallığının qorunmasını təmin etsin. Hər bir məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin müasir dövrün tələblərinə nə dərəcədə cavab verdiyini sübut etməsi, ilk növbədə, təlim prosesinin yüksək keyfiyyəti ilə əldə edilir. Müasir elmi yanaşmalar nöqtəyi-nəzərindən təhsilin keyfiyyəti təhsil prosesinin meyarlarının məcmusu və bu prosesin nəticələri ilə xarakterizə olunur.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə son illərdə respublikanın məktəbəqədər təhsil sistemində baş verən əsaslı dəyişikliklərdən, bu sistemin təkmilləşdirilməsi və inkişaf etdirilməsi, məktəbəqədər təhsilin keyfiyyət göstəricilərindən, müşahidə olunan yeniliklərdən (uşaqların məktəbə hazırlanmaları, onların sadə əmək bacarıqlarına yiyələnmələri, istedad və qabiliyyətlərinin aşkar edilməsi, həyatı

qabiliyyətlərinin formalaşması, pedaqoji prosesdə sosiallaşma imkanlarının genişlənməsi və s.) bəhs olunur. Qeyd edilir ki, yeniliklərin əsas göstəriciləri yeni yaranmış ənənələr və əldə olunmuş təcrübədir. Bu, məktəbəqədər təhsilin inkişafında yeni və mütərəqqi bir başlanğıc hesab olunur. Həmçinin məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin qarşısında qoyulan tələblərin dəyişdiyi, tələbkarlıq səviyyəsinin yüksəldiyi qeyd edilir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalədə təhlil olunan, müasir dövrdə respublikamızda məktəbəqədər təhsil sahəsi üzrə aparılan işlər, dövlət standartında müəyyənləşdirilmiş təlim məqsədlərinin reallaşdırılması, keyfiyyətli məktəbəqədər təhsilin təşkili üzrə tövsiyələr məktəbəqədər təhsilin təşkilinə istiqamət verə bilər. Məqalə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlər, bu sahədə tədqiqat aparan elmi işçilər, bu ixtisas üzrə təhsil alan tələbələr üçün istiqamətverici tövsiyə ola bilər.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). "Azərbaycan müəllimi" qəzeti. 25 oktyabr.
2. "Azərbaycan Respublikasında məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı". (2019). Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı, 8 avqust.
3. Cəfərova, L. (2002). Məktəbəqədər tərbiyə sisteminin müasir problemləri. "Təhsil, Mədəniyyət, İncəsənət", № 4, s.71–72.
4. "Məktəbəqədər təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2017). Bakı şəhəri, 16 iyun.
5. Grebeshova, S.V. (2016). Aktualniye problemi sovremennogo doshkolnogo obrazovaniya. Tekst: neposredstvenniy. Molodoy uchyoniy. № 13, 3.
6. Kurrikulum po vospitaniyu detey rannego i doshkolnogo vozrasta (1–7 let). (2007). Respublika Moldova, Institut pedagogicheskikh nauk – Ch.: S. n., (Combinatul Polig.), c. 108.
7. Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Saveliev, P.A., Yavitz, A., (2009). "The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program", Journal of Public Economics, Vol. 94, No. 1-2, pp. 114-128.
8. Schweinhart, L. (2006). "Preschool Programmes", Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal.
9. Miho Taguma., Ineke Litjens and Kelly Makowiecki. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England), 106 pp.

PARENTAL AUTHORITY IN MODERN FAMILIES AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY

Afag Nasibova

Baku Slavic University,

Head teacher of the Department of Pedagogy and Psychology,

Ph.D. in Pedagogy

E-mail: afaqnesibova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-1653-8844>

Abstract. The article emphasizes the influence of the family environment and upbringing on the formation of a child's personality, discussing parent-child relationships in ancient Turkic peoples, Islam, and modern times, and the establishment of parental authority through the proper construction of these relationships. Additionally, the article comparatively analyzes the role of parents in child-rearing and the national specificities of family upbringing in the Middle East and European countries. Furthermore, the article clarifies the evaluation of parental authority as "genuine" and "false," demonstrating that parental personal qualities, example, and intra-family relations are of great importance in gaining this authority. The article concludes by affirming the statement, "Only children raised in a healthy family environment by parents with high moral values and spiritual qualities can take a correct position in society in the future and succeed in becoming exemplary parents themselves."

Keywords: family, parents, authority, respect, love, upbringing, mutual relationships.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.505

To cite this article: Nasibova A. (2025). Parental authority in modern families and its influence on the formation of the child's personality. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 33-44.

Article history: received – 22.01.2025; accepted – 19.02.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MÜASİR AİLƏLƏRDƏ VALİDEYN NÜFUZU VƏ ONUN UŞAQ ŞƏXSİYYƏTİNİN FORMALAŞMASINA TƏSİRİ

Afaq Nəsibova

Bakı Slavyan Universiteti,
Pedaqogika və psixologiya kafedrasının baş müəllimi,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
E-mail: afaqnesibova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1653-8844>

Annotasiya. Məqalədə uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasında ailə mühitinin və ailə tərbiyəsinin təsiri vurğulanaraq, qədim türk xalqlarında, İslam dinində və müasir dövrdə ailədə valideyn-övlad münasibətləri və bu münasibətlərin düzgün qurulması əsasında valideyn nüfuzunun formalaşdırılmasından bəhs edilir. Həmçinin, Yaxın Şərqdə və Avropa ölkələrində uşaqların tərbiyəsində valideynin rolu və ailə tərbiyəsinin milli spesifik xüsusiyyətləri ilə bağlı məsələlər müqayisəli formada təhlil olunur. Eyni zamanda, məqalədə valideyn nüfuzunun “həqiqi” və “saxta” olaraq dəyərləndirilməsinə aydınlıq gətirilərək, bu nüfuzun qazanılmasında valideynin şəxsi keyfiyyətlərinin, nümunəsinin və ailədaxili münasibətlərin də böyük əhəmiyyətə malik olduğu göstərilmişdir. Məqalədə qeyd olunmuş, “... yalnız sağlam ailə mühitində, yüksək əxlaqi dəyərlərə və mənəvi keyfiyyətlərə malik olan valideynlər tərəfindən yetişdirilmiş uşaqlar gələcəkdə cəmiyyətdə düzgün mövqə tutaraq, özləri də nümunəvi valideyn olmağa nail olurlar” fikri öz təsdiqini tapmışdır.

Açar sözlər: ailə, valideyn, nüfuz, hörmət, sevgi, tərbiyə, qarşılıqlı münasibətlər.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.505

Məqaləyə istinad: Nəsibova A. (2025). Müasir ailələrdə valideyn nüfuzu və onun uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasına təsiri. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 33-44.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 22.01.2025; qəbul edilib – 19.02.2025.
CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Ailə körpənin dünyaya göz açdığı ilk tərbiyə mühiti kimi onun həyatında, böyüyüb boya-başa çatmasında və gələcəkdə layiqli bir şəxsiyyət kimi yetişməsində əvəzsiz rola malikdir. Ailə tərbiyəsinin əsas subyektləri və uşağın ilk tərbiyəçiləri olan valideynlər isə zamanla öz davranışları, şəxsiyyətləri, ailədaxili münasibətləri, rəftarı və ailəni idarəetmə üsulları ilə uşaqlar üçün əsl nümunəyə çevrilirlər.

Bildiyimiz kimi, ailələr müxtəlif olduğu qədər, onların problemləri də müxtəlifdir. Bu problemlər ailə üzvləri arasındakı qarşılıqlı münasibətlərin xarakterindən, ailədə hökm sürən psixoloji mikroiklimdən asılı olaraq müxtəlif cür təzahür edir. Təəssüf ki, ailədaxili problemlər ailədə uşaqların tərbiyəsinə birbaşa təsir göstərir. Məhz bu problemlərin fonunda ailədə valideyn-uşaq münasibətləri formalaşmağa başlayır. Ailə tərbiyəsi valideynlərin ailədə öz rollarını və öhdəliklərini düzgün yerinə yetirmələrindən, bir sözlə, nüfuzlarından da asılıdır. “Uşaq öz valideynlərinə hörmət edərək məsləhətinə və tələblərinə qulaq asırsa, deməli, ailədə valideynin nüfuzu var. Əks təqdirdə isə valideynin nüfuzu ailədə bir o qədər də böyük deyildir. Nüfuz valideynin şəxsi keyfiyyətlərinin və həyat təcrübəsinin yüksək mənasıdır və valideyn təsirinin gücü buna əsaslanır. Ana ideali atanın anaya qayğısı ilə, kişi ideali isə ananın ata nüfuzunu uşaqların gözündə böyütməsi ilə yaranır” [Hüseynzadə, R., 2016].

Nüfuz (avtoritet – yunanca *“autoritas”* (hakimiyyət)) bir şəxsin öz mövqeyi, maddi-mənəvi dəyərləri və həyat təcrübəsinə əsaslanaraq digər bir şəxsə təsir göstərməsi kimi başa düşülür. Valideynin nüfuzu isə uşaqların ata-analarına hörmət və məhəbbəti, onların sözünü və məsləhətlərini dinləyərək, istək və tələblərini, həvəslə, etiraz etmədən və şüurlu surətdə yerinə yetirməsi deməkdir.

Ümumiyyətlə, nüfuz heç bir sübut tələb etmir, bu, böyüklərin uşaqlar üzərində üstünlüyü, gücü və dəyəri kimi qəbul edilir. Hər bir valideyn övladlarının gözündə müəyyən nüfuzla malik olmalıdır. Görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko valideyn nüfuzundan danışarkən, xüsusilə vurğulayırdı: “Nüfuz və itaət məqsəd ola bilməz. Məqsəd yalnız bir ola bilər: düzgün tərbiyə. Yalnız bu məqsəd uğrunda çalışmaq lazımdır” [Muradxanov, M., 1957]. Makarenkonun fikrincə desək, valideynlər uşaqlarını tərbiyə edərək onlara öz üstünlüklərini göstərməyə, müəyyən vasitələrlə bunu sübut etməyə çalışmamalıdırlar, sadəcə düzgün vətəndaş, şəxsiyyət yetişdirməyə səy göstərməlidirlər. Onların bu tərbiyə prosesində düzgün mövqeyi, zamanla uşağın gözündə nüfuzla çevrilməlidir. Bu məsələ ilə bağlı psixoloq R.Əliyev düzgün olaraq belə qeyd etmişdir: “...tərbiyə edənin özü də bu prosesdə tərbiyə etdiyindən nəyisə öyrənir, özünü təkmilləşdirir, müxtəlif

üsulları sınaqdan keçirir, nəhayət daha səmərəli olanını tapır. Tərbiyə prosesində qarşılıqlı anlaşma, hörmət, əməkdaşlıq və ən əsası, bərabərlik olmalıdır. Əks halda tərəflərdən biri atlı, digəri at rolunu yerinə yetirəcəkdir” [Əliyev, R., 2006]. Tədqiqatçının qeyd etdiyi tərbiyə prosesində “üsul və sınaqlar” birbaşa valideynin ailədəki nüfuzunun mövqeyini təyin edir.

Məhz Makarenko özünün “Valideynlər üçün kitab” adlı nəşrində ailədə valideyn nüfuzunu “həqiqi” və “saxta” olaraq dəyərləndirmiş, “saxta nüfuz”un ayır-ayrılıqda təzyiq, uzaqlıq, lovğalıq, pedantizm, deyingənlik, sevgi, mərhəmət, dostluq, ələalma kimi növlərini ayırd etmişdir.

Çox təəssüf ki, bəzi valideynlər ailədəki mövqelərindən sui-istifadə edərək uşaqlarını özlərinə tabe etmək, söz dinlətmək naminə bir çox vasitələrə əl atırlar. Bu yolla əldə olunan nüfuz isə “saxta nüfuz”, “yalançı nüfuz” adlanır. Yalan əsaslar üzərində qurulan nüfuz daimi ola bilməz. O, yalnız qısa bir müddət, uşaqların məktəbəqədər və kiçik məktəbyaşlı dövründə kömək edir, bir qədər sonra isə hər şeyi dərk edən, həddi-buluğa çatan uşaqlar valideynlərinin bu nüfuzlarını qəbul etmir, əksinə, onlara qarşı çıxırlar.

Tədqiqat metodu: Tədqiqatın gedişatında problemlə bağlı müxtəlif mənbələrin təhlili, mövzunu elmi cəhətdən əsaslandırmaq və mövcud vəziyyəti tarixi və etnik aspektlərdən müqayisə edərək problemin həlli istiqamətində bir sıra tövsiyələr irəli sürülmüşdür. Beləliklə, qeyd olunanları həyata keçirtmək məqsədilə tarixi-müqayisəli metod, nəzəri təhlil və ümumiləşdirmə metodlarından istifadə olunmuşdur.

Əsas hissə / Main part

Psixopedaqoji mənbələrdə nüfuz həm də valideynlərin uşaqlarına pedaqoji təsiri kimi qiymətləndirilir. Lakin xüsusilə vurğulamaq lazımdır ki, təsir dedikdə hədə-qorxu, cəzalandırma, şiddət nəzərdə tutulmur. Valideynlər ailədəki nüfuzlarını ailə üzvlərinə qayğısı, sevgisi, maddi və mənəvi dəstəyi ilə qazanmalıdırlar. Belə şüurlu münasibətlərin, qarşılıqlı sevgi və hörmətin əsasında qurulan nüfuz getdikcə möhkəmlənir və ailədə uşaqların şəxsiyyət kimi formalaşmasına da müsbət təsir göstərir. “Əgər böyüklər uşaqlarla sıx yaxınlaşsaydılar, öz sevgilərini onlara göstərsəydilər, onların atdıqları bütün yeni addımlarda yaxından iştirak etsəydilər, hətta bəzən özləri də uşaqlara bənzəsəydilər, bu yolla uşaqların məhəbbətini və etibarını qazana bilər və onları xoşbəxtliyə doğru aparardılar. Onda onların uşaqları könüllü surətdə öz valideynlərinin və müəllimlərinin avtoritetinə hörmət edərdi və onları sevdirdilər” [Uayt, Y.Q., 2019].

A.S.Makarenkonun fikrincə, nüfuz valideynlərin uşaqlara münasibətindən, yanaşmasından asılı olmayaraq məhz onların özlərində olmalıdır. Yəni, nüfuz

.....
həmişə valideynlərin davranışlarından qaynaqlanır. Əgər valideyn özü şüurlu, əxlaqlı, namuslu, övladlarına nümunə olacaq dolğun həyat sürürsə, onların tərbiyəsinə məsuliyyət hissi ilə yanaşırsa, sözsüz ki, həmin valideyn övladlarının gözündə həqiqi nüfuza malik olacaqdır.

Müasir dövrdə bu sahədə aparılan araşdırmaları təhlil edərkən valideyn nüfuzunun üç əsas məqama əsaslandığını görmək mümkündür:

- **Valideynlər özləri övladlarının tərbiyəsində səlahiyyətli şəxslər olduqlarını bilməli və bu məsuliyyəti dərk etməlidirlər.** Belə ki, onlar uşaqları ilə heç bir vəcdlə mübahisə etməməli, buna səbəb ola biləcək konfliktli situasiyalardan çəkinməlidirlər. Valideynlər övladlarından inciməməli, öz yaş və mövqelərinə uyğun formada hərəkət etməlidirlər. Bu, onların nüfuzunun qorunması istiqamətində atılmış məqsədyönlü bir addım olmalıdır.
- **Valideynlər uşaqların ehtiyaclarını nəzərə alaraq onları başa düşməyə çalışmalıdırlar.** Belə ki, uşaqlara nəyin daha vacib olduğunu çox gözəl bilən valideyn onlara “mən bunu belə istəyirəm” əvəzinə, “biz bunu belə etməliyik, çünki bu, bizim üçün daha vacibdir” deyərsə, daha doğru olar. Uşaqları anlamağın və onların istəklərinə hörmətlə yanaşmağın ən yaxşı yolu valideynin özünün uşaqılıq illərindəki arzu və istəklərini xatırlaması, ya da oxşar vəziyyətdə özünü böyüklər kimi təsəvvür etməsidir.
- **Valideynlər övladını bütün mənfi və müsbət cəhətləri ilə bərabər, olduğu kimi qəbul etməyə çalışmalıdırlar.** Çünki istənilən halda uşaqlar valideynlərini ideal olmadıqları halda belə, sadəcə valideynləri olduqları üçün sevir, eyni zamanda da onlardan sevgi və qayğı gözləyirlər. Bu səbəbdən də valideynlər övladlarının müəyyən davranışlarına iradlarını bildirsələr belə, onları sevdiklərini, onlara güvəndiklərini və düzələcəklərinə inandıqlarını bildirməlidirlər. Bu, uşaqların gözündə valideynin nüfuzunu bir daha artıraraq, onların inamını doğrultmaq istəyini formalaşdırır. Hər bir xalqın özünə xas adət-ənənələri, tərbiyə üsulları olduğu kimi, ailədə valideynin nüfuzuna yanaşma da müxtəlifdir. Əgər biz nüfuz məsələsini dini və kontingent aspektindən təhlil etsək, görürük ki, İslam dinində və həmçinin Şərq ölkələrində ailədaxili valideyn-övlad münasibətləri, o cümlədən valideynin nüfuzu Qərb ölkələrində olduğundan fərqlidir. Məsələn, islam dininin müqəddəs kitabı olan “Qurani-Kərim”də övladın valideynə münasibətini, valideynin övladının gözündə nüfuzunu bu kəlamlarla müəyyən edə bilərik: “Ataya ibadət – Allaha ibadətdir. Atanın üzünə ağ olmaq – Allahın üzünə ağ olmaqdır. Behişt anaların ayaqları altındadır” [Məhəmməd Peyğəmbər(s): 40 sual-cavab. Kəlamlar., 2012]. Yuxarıda təqdim olunan nümunələrdən bir daha aydın olur ki, islamda valideynə yanaşma, övladın öz valideynlərinə münasibəti tanrıya münasibətə, ona sitayişə bənzəyir.

Azərbaycan ailələrində hər bir valideyn övladlarının tərbiyəsinə böyük həssaslıqla yanaşaraq, hansı yaşda olmasından asılı olmayaraq onlara qayğı və dəstəyini əsirgəmir. Hətta övladları ailə qurub valideyn olduqdan sonra belə bu dəstək davam edir. Bu səbəbdən də mütəxəssislər qeyd edirlər ki, Azərbaycan ailələrində uşaqların tərbiyəsində ən çox diqqət edilən məqam valideyn-övlad münasibətlərində ailə bağlarının, valideynə bağlılıq hissənin qorunması məsələsidir. Bu da, öz növbəsində, ata və ananın ailədəki yüksək nüfuzundan xəbər verir. Avropa ailələrinə nəzər saldıqda bizim dəyər hesab etdiyimiz bu xüsusiyyətlərin onlarda olmadığını görürük. Məsələn, bir çox Avropa ölkələrində valideynlər yaşlanıb əldən düşdükdə, onların qocalar evinə verilməsi normal hal kimi qəbul olunur. Bu, həmin ölkələrin Azərbaycan ailələrindən fərqli olaraq özünəməxsus ailə tərbiyəsindən, həmçinin ailədə valideynə münasibətindən qaynaqlanır. Çünki Avropa dövlətlərində bizdən fərqli olaraq uşaqların sərbəst, müstəqil böyüməsinə daha çox üstünlük verilir. Bu ölkələrdə artıq 18 yaşına çatmış gənclər ata ocağını tərk edərək müstəqil yaşadıqları üçün onlarda valideynlərə bağlılıq olur.

Azərbaycan ailələrində valideyn-övlad münasibətlərində olan bu bağlılığın yüksək həddə çatması da düzgün hal kimi qəbul olunmamalıdır. Çünki bu bağlılığın həddən ziyadə çox olması, həmin ailələrdə böyüyən uşaqların gələcək müstəqil fəaliyyət və münasibətlərinə mənfi təsir göstərəcəkdir. Belə olan halda övladının hər işinə qarışan, onu daim izləyən, nəzarət altında saxlamağa çalışan valideyn istəmədən belə olsa, övladının cəmiyyətdəki sosial münasibətlərinə və onun şəxsiyyət kimi formalaşmasına, müstəqil qərarlar qəbul etməsinə, onda məsuliyyət hissənin yaranmasına maneçilik törətmiş olacaqdır. Daim valideynin onun yerinə qərarlar qəbul etməsinə, onun problemlərini və rastlaşdığı çətinlikləri aradan qaldırmasına alışan bu günün uşaqları, gələcəyinsə gəncləri və ailə başçıları onların yoxluğunda necə davranacaqlarını bilmirlər, məsuliyyət daşımaqdan qaçırırlar. Belə hallar müasir dövrdə bir çox ailələrin dağılmasına qədər gətirib çıxarır.

Ümumiyyətlə, qədim türk xalqlarının tərbiyə məsələsinə xüsusi və özünəməxsus yanaşması olmuşdur. Görkəmli türk əsilli tədqiqatçı Ziya Göyöl yazırdı: “Əgər qədim yunanlar estetikada, romalılar hüquqda, israil və ərəblər dində, fransızlar ədəbiyyatda, anqlosaksonlar iqtisadiyyatda, almanlar musiqi və metafizikada birinci olmuşlarsa, türklər əxlaqda birincilik qazanmışlar” [Ziya Göyöl., 2024]. Z. Göyölün fikrinə istinadən deyə bilərik ki, bütün dünya türklərinin ortaq xüsusiyyəti ailə tərbiyəsində əxlaqi dəyərlərə üstünlük verməsidir. Xüsusilə qeyd etmək lazımdır ki, türk tayfalarının fikrincə, əxlaqi dəyərlər tərbiyə prosesində aşılandığı kimi, valideynlərdən irsi yolla onların övladlarına da ötürülür. Yəni, burada valideynlərin əsil-nəcəbəti də çox önəmlidir. Bununla belə ailədə ata və ana əsas tərbiyə nümunəsi hesab olunmuşlar.

Belə bir deyim var: “Uşaqlarımızı tərbiyə etməyə çalışmayın, onsuz da sizə oxşayacaqlar, özünüzü tərbiyə edin...”. Burada bir Azərbaycan atalar sözü də yada düşür: “Uşaq evin aynasıdır, nə görürsə, onu da əks etdirir”, yaxud da “Kitabi - Dədə Qorqud” eposunda deyildiyi kimi “Qız anadan görməyincə öyüd almaz, oğul atadan görməyincə süfrə yaymaz...” [Kitabi-Dədə Qorqud., 1999]. Yəni uşaqların tərbiyəsində düzgün valideyn nümunəsi çox önəmlidir. Gələcəkdə mənəvi cəhətdən düzgün, əxlaqlı övlad yetişdirmək istəyən hər bir valideyn, ilk növbədə, özü mənəvi paklığa və yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olmalıdır. “Hər şeydən əvvəl kişi ailə rəisliyini layiqincə yerinə yetirməli, həyat yoldaşı ilə anlayışla davranmalı, uşaqlarının gözündə əsl ata obrazı yaratmalıdır” [Hüseynzadə, R., 2016].

Övladına düzgün tərbiyə vermək, ailədə həqiqi nüfuzla malik olmaq istəyən valideynlər ilk olaraq, davranışlarına diqqət etməli, məsuliyyətini anlamalı, tələbləri ilə hərəkətləri arasında uyğunluq yaratmalıdırlar. Belə olan halda daim valideynlərini təqlid edən uşaq onların davranışlarından nümunə götürür, tələb və istəklərinə riayət edirlər.

Məlumdur ki, türk xalqlarında oğlanların tərbiyə olunmasında ata, qızların tərbiyə olunmasında isə ana önəmli rol oynayır. Türk ailə dəyərlərinə əsasən, ailənin bir süfrə ətrafına toplanması və ailə başçısına – ataya hörmət əlaməti olaraq o gəlmədən süfrəyə əl uzadılmaması çox önəmli bir ənənə kimi qəbul olunur.

Valideynlərin ailədəki nüfuzuna onların yaxınlarının və ətrafdakı insanların həmin şəxslərə münasibəti də əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Əgər valideyn qohum-əqrəba, dost-tanış arasında müsbət əxlaqlı, vicdanlı, nümunəvi şəxs kimi tanınır və buna müvafiq olaraq hörmət görürsə, bu da onun ailədəki nüfuzuna təsir göstərərək, onun ailə üzvləri qarşısındakı nüfuzunu daha da möhkəmləndirəcəkdir.

Ailədə valideynlər arasında nüfuzun qorunması uşağın əqli, psixi, əxlaqi tərbiyəsində son dərəcə önəmli faktordur. Uşağın valideynlərinə münasibətində onların qarşılıqlı duyğularının, davranışlarının təsiri böyükdür. Yəni, ailədə ata və ana bir-birinə qarşılıqlı hörmət, qayğı və sevgi ilə yanaşarlarsa, mütləq uşaqların da onlara münasibəti eynilə belə olacaqdır.

Ailədə valideyn-övlad arasında hökm sürən sevgi, hörmət, diqqət, qayğı, psixoloji uyğunluq, emosional rifah, əmin-amanlıq valideyn nüfuzunun formalaşmasına təkan verir. Əgər valideynlərin müxtəlif səbəbdən münasibətləri pozulubsa, ailədə daim övladların gözü qarşısında qarşılıqlı məzəmmətlər, mübahisələr baş verirsə, belə bir ailədə valideyn nüfuzundan söhbət belə gedə bilməz.

Müasir dövrdə bəzi yeni qurulmuş ailələrdə alışıb olduğumuz “kişi ailə başçısıdır” fikrinə zidd olan münasibətlər də müşahidə olunur. Əksər hallarda, bu münasibətlər ailədə qadının məvacibi çox olduqda onun hegemonluğu, liderlik

etmək istəyi ilə yaranır. Belə olan halda ailədə balans pozulur, cütlüklər arasında ki münasibət psixoloji təzyiqlə çevrilir və bu da atanın nüfuzdan düşməsinə və ya nüfuzunu tamamilən itirməsinə gətirib çıxarır.

Ailədə hökm sürən qarşılıqlı sevgi və hörmət valideyn nüfuzunun formalaşmasına kömək edən yeganə şərt deyil. Ailədə emosional və əxlaqi münasibətlərin formalaşmasında ata və ananın şəxsi keyfiyyətlərinin, onların ailə-məişət məsələlərinə münasibətinin, uşaqlarla bağlı qərarların verilməsində həmrəyliyinin, bir-birinə maddi və mənəvi dəstəyinin təsiri olduqca böyükdür.

Əgər ata və ya ananın nüfuzu yoxdursa, uşaqlara sevgi kimi güclü bir hissə belə öz tərbiyəvi təsir gücünü itirmiş olur. Uşağın valideynin nüfuzunu qəbul etməməsi isə, onun tələblərini yerinə yetirməkdən boyun qaçırmasına səbəb olur. Beləliklə də, valideyn və uşaq arasında açıq və ya gizli mübarizə başlayır ki, bu da zamanla valideynin öz mövqeyindən əl çəkməsinə gətirib çıxarır. Belə ailələrdə qaydaları uşaqlar diqtə edir, tələbləri onlar irəli sürürlər. Digər bir qrup ailələrdə isə itirilmiş nüfuzunu bərpa etməyə çalışan valideyn gücə və fiziki şiddətə əl atmalı olur. Bu isə uşaqlarda daxili eho və valideynin haqsız saydıqları davranışlarına qarşı nifrət hissi formalaşdırır.

Valideyn nüfuzuna təsir edən əsas komponentlər aşağıdakılardır:

Söz. Valideyn başqaları haqqında layiqli olmadığı sözləri söyləməməli, ədalət-siz bir yanaşma göstərməməlidir. Güclü müşahidə qabiliyyətinə malik olan uşaq valideynin haqsız olduğunu anladığı anda ona hörməti azalacaqdır.

Davranış. Valideynin davranışı sözləri ilə vəhdət təşkil etməlidir. Övladından böyüklərə hörmətlə davranmasını tələb edən valideyn mütləq ki, özü də böyüklərə qarşı nəzakətli olmalıdır. Əks halda, həmin valideyn uşağın gözündə düzgün olmayan davranış nümunəsi sərgiləmiş olur.

Qarşılıqlı münasibətlər. Sağlam ailədaxili münasibətlər modeli uşaqların əqli, psixi, emosional inkişafında olduqca vacib amildir. Valideynlərin ailədə qarşılıqlı münasibəti yetkin yaş dövründə uşaqların davranışının əsas nümunəsinə çevrilir. Buna görə ailədə sağlam, qarşılıqlı hörmətə əsaslanan münasibətin qurulması, valideyn nüfuzunun möhkəmlənməsinə gətirib çıxarır.

Valideynin tərbiyəçi-müəllimlərə olan münasibəti. Unutmaq olmaz ki, tərbiyəçi-müəllimlər uşaqların müəyyən yaş dövrlərində valideynlərindən sonra hörmət bəslədikləri böyüklərdir. Övlad yanında nüfuzunun möhkəmlənməsi üçün valideynlər tərbiyəçi-müəllimlərə hörmətlə yanaşmalıdırlar.

Əməyə münasibət. Övladında ev işlərinə, ümumiyyətlə, fiziki və əqli əməyə düzgün münasibət formalaşdırmaq istəyənlər hər bir valideyn özü bu işlərdə maraqlı tərəf olmalıdır. Belə ki, ata və anasını nümunə götürən uşaq onların əməksevərliyini görsə, özü də bu sahədə fəallıq göstərəcəkdir.

Valideyn nüfuzuna təsir göstərən şərtlər sırasında valideynlər tərəfindən ve-

rilən vədlərin yerinə yetirilməsi amilini də vurğulamaq olar. Əgər valideyn övladına vəd veribsə, onu zamanında yerinə yetirməyi bacarmalıdır. Bu səbəbdən də valideyn övladını istər motivasiya etmək, istərsə də hər hansı bir nailiyyətinə görə mükafatlandırmaq istəyirsə, o zaman maddi və mənəvi öhdəsindən gələ biləcəkləri vədləri verməlidir. Əks halda, yerinə yetirilməyən vədlər valideyni uşaq qarşısında yalançı vəziyyətə salaraq nüfuzunu sarsıtmış olur. Onlardan asılı olmayan səbəblərdən verilmiş vədlərin yerinə yetirilməsi gecikirsə və ya ümumiyyətlə, təxirə salınırsa, o zaman valideyn övladına onun anlaya biləcəyi üsulla bunun səbəbini izah etməlidir. Bu, valideynə qarşı uşaqda yaranmış inamsızlığın aradan qalxmasına kömək olur.

“Nüfuzu qazanmağın mühüm yollarından biri də valideynin öz uşaqlarının həyatını, maraq və meylini, bacarıq və qabiliyyətini yaxşı bilməsidir” [Axundov, S., və Həsənov, A., 1991]. Valideyn övladının onu əhatə edən insanlarla davranış və münasibətlərini öyrənməlidir. Bu isə valideynin uşağa vaxt ayırması, onunla zaman keçirməsi yolu ilə mümkün ola bilər. Ailə üzvləri ilə bərabər asudə vaxtın səmərəli keçirilməsi, heç şübhəsiz ki, valideyn nüfuzunun möhkəmlənməsinə təkan verən amillərdəndir.

Psixoloqların gəldiyi qənaətə görə, ailənin yaşlı üzvləri və valideynlərin uşaqlarla ünsiyyəti onların mənəvi tələbatı olduğunu və bu ünsiyyətin onların həyatında önəmini anladıkları zaman valideynlər öz məqsədlərinə çatırlar. Belə şəraitdə böyüyən uşaq böyüklərin tərbiyəvi təsirinə meyilli olur və onlarla ünsiyyətə can atırlar. Çünki bu zaman uşaqlar özlərini ailənin bərabərhüquqlu üzvü kimi görür və dəyərli olduqlarını hiss edirlər.

Valideynlərin uşaqlara qarşı səmimi və qayğıkeş münasibəti, onların nailiyyətlərini dəyərləndirməsi və yeri gəldikcə rəğbətləndirməsi uşaqlarda özünəinam hissi formalaşdırır. Beləliklə də, valideynləri tərəfindən sevilən, dəyər və hörmət görən uşaq, buna cavab olaraq onların tələb və istəklərinə də hörmətlə yanaşır. Ailədə bu cür qurulmuş qarşılıqlı münasibətlər, öz növbəsində, valideynin uşaq gözündə həqiqi, sarsılmaz nüfuz qazanmasına gətirib çıxarır.

Makarenko yazırdı: “Valideynin nüfuzu üçün əsas bünövrə yalnız uşaqların həyatı və işi, vətəndaşlıq siması, davranışı ola bilər. Ailə böyük və məsuliyyətli bir işdir, valideynlər bu işə rəhbərlik edirlər... Valideynlər bu işi namusla, idrakla görürlərsə, onlar öz qarşılarında böyük və gözəl məqsədlər qoyurlarsa, öz əməlləri və hərəkətləri haqqında özlərinə həmişə hesabat verirlərsə, bu o deməkdir ki, onların valideynlik nüfuzları da vardır və heç bir başqa əsaslar axtarmaq, xüsusən heç bir süni nüfuz fikirləşib tapmaq lazım deyildir” [Makarenko, A.S., 1988]. Çünki süni əsaslar üzərində qurulmuş, hədə-qorxu, təzyiq və şiddət yolu ilə əldə olunmuş nüfuz çox az bir müddət təsir göstərə bilər, onunla yalnız uşağın qısa müddət ata və anaya tabe olmasına, onun sözünə qulaq asmasına nail olmaq olar.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasına valideyn nüfuzunun təsiri ilə bağlı söylənən fikirləri təhlil edərək bu təsirin nəticəsini ümumiləşdirilmiş formada aşağıdakı kimi təsvir edə bilərik:

Avtoritar idarəetmədə uşaqların özlərinə qeyd-şərtsiz tabe olmasını, əmr və göstərişlərini “mən necə deyirəmsə, elə də olmalıdır” fikrinə əsasən, yerinə yetirilməsini tələb edən böyüklər uşaqlara heç bir sərbəstlik vermir, onların hiss və seçimlərinə hörmətlə yanaşmır, fikir bildirmək imkanı yaratmırlar. Nəticədə, belə ailələrdən asılı, öz şəxsi fikri olmayan, çox vaxt aqressiv insanlar çıxır. Bu tip ailələrdə böyüyən uşaqlar gələcəkdə şəxsi münasibətlərini qura bilmir, cəmiyyətdə mövqe tutmaqda çətinlik çəkir, nadir hallarda təşəbbüskarlıq göstərərək işdə uğur qazanır və ya əksinə, sərt, ancaq öz karyeralarını düşünən birinə çevrilirlər.

Hiperqəyyumluq əsasında idarəetmənin olduğu ailələrdə avtoritardan fərqli olaraq sərtlik və idarəetmə daha çox qayğı kimi təqdim olunur. Bu zaman təkəz azyaşlılar deyil, eyni zamanda böyük yaşlı ailə üzvləri də daim “Yemək yemisənmi? İsti geyinmisənmi?” kimi suallarla sıxışdırılır. Belə valideynlər həddindən artıq qaygıları ilə uşaqlarını “boğur”, onları həmişə nəzarətdə saxlamağa çalışaraq, hər bir qərarlarına “biz sənin yaxşılığını düşünürük” adı altında müdaxilə edirlər. Təbii ki, belə olan halda, hiperqayğı altında böyüyən uşaqlar hər zaman asılı, həyatda xüsusi məqsədləri olmayan, özlərindən əmin olmayan və ya əksinə, özünə inamı şişirdilmiş infantil fərdlərə çevrilir, həmçinin artıq yetkinlikdə olduqca aqressiv və üsyankar biri olurlar. Amma istənilən halda uşaq üzərində öz nüfuzunu sübut etməyə çalışan valideyn istəmədən də olsa, həm avtoritar, həm də hiperqəyyumluq üslubunda övladına psixoloji travma yaşadaraq, gələcəkdə onun istər karyera, istərsə də şəxsi münasibətlərinin qurulması ilə bağlı problemlə rastlaşmasının səbəbkarına çevriləcəkdir.

Demokratik idarəetmə formasının hakim olduğu ailələrdə valideynlər yüksək nüfuza və hörmətə malikdirlər, çünki onlar övladlarına müəyyən dərəcədə azadlıq versələr belə, uşaqlar həmişə nəyin “olar” və nəyin “olmaz” olduğunu çox gözəl anlayırlar. Bu tip ailələrdə uşaqlar öz fikir və istəklərini bildirməkdə müəyyən dərəcədə müstəqil olsalar belə, istənilən vaxt fiziki və ya mənəvi kömək üçün valideynlərinə müraciət edə bilirlər. Uşaqlar əmindirlər ki, ehtiyacları, fikirləri, istəkləri valideynləri tərəfindən eşidiləcək. Eyni zamanda, uşaqlardan da müəyyən vəzifələri yerinə yetirmək və qaydalara riayət etmək tələb olunur. Bir qayda olaraq, belə ailələrdə münaqişələr az olur və hətta problemli sayılan yeni-yetməlik dövrü belə heç bir xüsusi çətinlik olmadan keçilir. Müasir valideynin prototipi sayılan belə bir valideynlik modelini yaratmaq çoxları üçün çətin olsa

da, övladının gözündə həqiqi nüfuz və sevgi qazanmaq istəyən hər bir valideyn bu yanaşmanı seçməlidir.

Məqalənin aktuallığı. Apardığımız araşdırmadan da aydın olduğu kimi müasir ailələrdə uşaqların tərbiyəsinin düzgün istiqamətdə və məqsədyönlü şəkildə həyata keçirilməsi valideynlərin ailədə öz rollarını və öhdəliklərini necə yerinə yetirmələrindən, bir sözlə, onların uşaqların gözündə qazandıqları nüfuzlarından asılıdır. Məhz bu səbəbdən də ailədə valideynlərarası, həm də valideyn-övlad münasibətlərinin qurulmasında valideynlərin düzgün nüfuzu rəhbər tutması və ona müvafiq formada ailədaxili münasibətləri idarəetməsi çox önəmlidir. Çünki hər zaman valideynlərini özlərinə ideal seçən və onlardan nümunə götürən bu günün uşaqları, gələcəyin isə ailə başçıları və valideynləri özləri də şüuraltı formada öz şəxsi ailələrində adətən (P.Monronun psixoloji konsepsiyasına əsasən) valideynlərini yamsılayaraq, onların tərbiyə üsulları və nüfuzlarını təkrarlayırlar. Gələcək nəsillərin düzgün təməllər üzərində, heç bir psixoloji travma almadan yetişdirilməsi, bu günkü ailələrdə uşaqların sevgi, qayğı və qarşılıqlı hörmətin hökm sürdüyü sağlam ailə mühitində böyüməsindən asılıdır. Məqalədə bu cür aktual problemin araşdırılmasına geniş yer verilmişdir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə ailədə valideyn nüfuzunun həqiqi və saxta növləri müqayisəli şəkildə təhlil olunaraq, nüfuzun qazanılmasında valideynin şəxsi keyfiyyətlərinin, nümunəsinin və ailədaxili münasibətlərin də böyük əhəmiyyətə malik olduğu göstərilmiş, yalnız sağlam ailə mühitində, yüksək əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərə malik olan valideynlər tərəfindən yetişdirilmiş uşaqların gələcəkdə cəmiyyətimiz, millətimiz və xalqımız üçün yararlı bir vətəndaş olacağı qeyd olunmuşdur.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalədə təhlil olunmuş problemlər gənc valideynlərə uşaqların tərbiyə olunmasında, eyni zamanda pedaqoji ixtisaslar üzrə təhsil alan tələbələrin “Ailə pedaqogikası” fənni üzrə seminar məşğələlərinə hazırlaşmalarında və sərbəst işlərin yazılmasında praktik əhəmiyyətə malikdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Axundov, S., Həsənov, A. (1991). Ailədə uşaqların əxlaq tərbiyəsi. Bakı, “Maarif”, 280 s.
2. Əliyev, R.İ. (2006). Tərbiyə psixologiyası. Bakı, “Nurlan”, 200 s.
3. Hüseynzadə, R.L. (2016). Ailə pedaqogikası. Bakı, ADPU, 440 s.
4. Kitabı-Dədə Qorqud. (1999). Bakı, “Elm” nəşriyyatı, 170 s.
5. Makarenko, A.S. (1988). Valideynlər üçün kitab. Tərt. Edən Ə.Ağayev. Bakı, “Maarif”, 410 s.

6. Məhəmməd Peyğəmbər (s). (2012). 40 sual-cavab: Kəlamlar Tərt. edən və çapa hazırlayan S. Kərimli, red. T. Əlibəyli. Bakı, Qanun Nəşriyyatı, 117 s.
7. Muradxanov, M.A. (1957). S.Makarenko uşaqların ailə tərbiyəsi haqqında. Bakı, 56 s.
8. Uayt, Y.Q. (2019). Xoşbəxt ailənin sirləri. 142 s.
9. Ziya Göyalp. (2024). Türkçülüyn əsasları. Bakı, “Mayak”, 175 s.
10. <https://www.zerdab.com/?p=9469>

THE ROLE OF THE PROFESSIONAL QUALITIES OF THE EDUCATOR-TEACHER IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Parvana Imanova

Azerbaijan State Pedagogical University,
Lecturer of the Department of Preschool Education Pedagogy,
Ph.D. in Pedagogy
E-mail: imanova.pervane@bk.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9542-4804>

Abstract. The article examines various aspects of improving the professional qualities of educators working in the field of preschool education, taking into account that education is one of the main factors in the formation of new qualities of economic and social development in modern times, and focuses on the main goal - improving the content of education, the importance of professional pedagogical staff and management structures as a mechanism of influence. The article shows that pedagogical communication is a key component of the educational process, its importance as a complex process that not only transfers information, but also affects the emotional and social development of children. It is emphasized that effective pedagogical communication plays an important role in increasing learning motivation in the educational environment, in forming self-confidence in children, and in developing creative thinking. The importance of the problem requires the investigation of various aspects of the competencies possessed by educators working in the field of preschool education.

Keywords: preschool education, educator-teacher, modern education, pedagogical communication, communicative skills, professional qualities.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.512

To cite this article: Imanova P. (2025). The role of the professional qualities of the educator-teacher in the formation of pedagogical communication. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 45-57.

Article history: received – 10.02.2025; accepted – 11.03.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

PEDAQOJİ ÜNSİYYƏTİN FORMALAŞDIRILMASINDA TƏRBIYƏÇİ- MÜƏLLİMİN PEŞƏ KEYFİYYƏTLƏRİNİN ROLU

Pərvanə İmanova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti,
məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının müəllimi
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
E-mail: imanova.pervane@bk.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9542-4804>

Annotasiya. Məqalədə müasir dövrdə təhsilin iqtisadi və ictimai inkişafın yeni keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasında başlıca amillərdən olmasını nəzərə alaraq məktəbəqədər təhsil sahəsində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin peşə keyfiyyətlərinin yüksəldilməsinin müxtəlif aspektləri araşdırılmış, əsas hədəf təhsilin məzmununun təkmilləşdirilməsinə, peşəkar pedaqoji heyətin və idarəetmə strukturlarının təsiretmə mexanizmi kimi əhəmiyyətinə istiqamətlənmişdir. Məqalədə pedaqoji ünsiyyətin təhsil prosesinin əsas tərkib hissəsi olduğu, onun sadəcə informasiyanın ötürülməsi deyil, eyni zamanda uşaqların emosional və sosial inkişafına təsir edən mürəkkəb proses kimi əhəmiyyəti göstərilmişdir. Səmərəli pedaqoji ünsiyyətin təhsil mühitində öyrənmə motivasiyasını artırmaqda, uşaqlarda özünəinamın formalaşdırılmasında, yaradıcı düşüncənin inkişafında vacib rol oynadığı vurğulanır. Problemin əhəmiyyəti məktəbəqədər təhsil sahəsində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin malik olduqları kompetensiyaların müxtəlif aspektlərinin araşdırılmasını tələb edir.

Açar sözlər: məktəbəqədər təhsil, tərbiyəçi-müəllim, müasir təhsil, pedaqoji ünsiyyət, kommunikatativ bacarıqlar, peşə keyfiyyətləri.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.512

Məqaləyə istinad: İmanova P. (2025). Pedaqoji ünsiyyətin formalaşdırılmasında tərbiyəçi-müəllimin peşə keyfiyyətlərinin rolu. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 45-57.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 10.02.2025; qəbul edilib – 11.03.2025.
CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Hazırda müasir pedaqogika elmində məktəbəqədər təhsil sahəsində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin peşə keyfiyyətlərinin yüksəldilməsinin müxtəlif aspektləri fəal araşdırma mövzusunə çevrilmişdir. Buna cəmiyyətin artan tələbləri, empatiya hissənin az olması, qarşılıqlı əlaqənin qurulmasında yaranan çətinliklər, uşaqlarda müxtəlif səbəblərdən yaranan psixoloji hallar, ünsiyyətin azalması və s. aid etmək olar. Bu və ya digər problemləri həll etmək üçün əsas rol sosial institutlardan biri olan təhsilin üzrəsinə düşür. Bu fundamental problemin əsas subyekti, şübhəsiz ki, müəllimlərdir. Müəllim istiqamət verən, öyrənməyi öyrədən, təlim-tərbiyə prosesini təşkil edən, şəxsiyyətin formalaşdırılmasında müstəsna rola malik olan ən vacib şəxs, memar kimi xüsusi rola malikdir. Müəllimlərin qiymətləndirilməsində bilik, şəxsiyyət, ətraf mühitə uyğunlaşma, ətraf mühitin inkişafında iştirak, kommunikativlik kimi meyarlardan da istifadə olunur. İlkin təhsil pilləsində bu inkişafın əsas iştirakçıları tərbiyəçi-müəllimlərdir. Onlar ölkənin gələcək inkişafında, fərdlərin sosiallaşmasında və sosial həyata hazırlanmasında, mədəniyyət və dəyərlərin ötürülməsində aparıcı rol oynayırlar. Bu baxımdan tərbiyəçi-müəllimlərin əsas kompetensiyalarından biri olan pedaqoji ünsiyyət pedaqoji fəaliyyətin təməl prinsipidir və bilavasitə peşə keyfiyyətinin səviyyəsi ilə əlaqəlidir. Peşə kompetensiyalarına yiyələnmə, məktəbəqədər yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətlərinə uyğun səmərəli pedaqoji ünsiyyət texnologiyaları, metodları və vasitələri üzrə biliklər, pedaqoji fəaliyyətin normativ tələblərinə riayət olunması və həmçinin valideynlərlə əməkdaşlıq münasibətlərinin qurulması, kommunikativ səriştəni yüksəltməyə imkan yaradır.

Problemin aktuallığı bir çox tədqiqatçıların Həmzəyev M.Ə, Mehrabov A.O., İlyasov M.İ, Lisina M.İ. və başqalarının əsərlərində tədqiq edilmiş və səriştəli müəllim keyfiyyətlərinin təhsil mühitinə təsir imkanları araşdırılmışdır. Xüsusilə müasir təhsil mühiti tərbiyəçi-müəllimlərin qarşısına yeni çağırışlar qoyur. Texnologiyanın inkişafı, fərdiləşdirilmiş təhsil tələbləri və dəyişən sosial normalar pedaqoji ünsiyyətin xarakterini dəyişdirir. Tədqiqatın məqsədi tərbiyəçi-müəllimlərdə peşəkar səriştənin formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi, səmərəli ünsiyyət mühitinin qurulmasında qarşıya çıxan çətinlikləri həll etməsindən, təlim mühitinin səmərəliliyinə töhfə verən ünsiyyət texnologiyalarının inkişafına nail olmaqdan ibarətdir.

Əsas hissə / Main part

Peşəkarlıq və bacarıq tərbiyəçi-müəllim üçün ən vacib keyfiyyətlər hesab olunur. Bu iki keyfiyyət özündə pedaqoji fəaliyyətin elə mühüm tərəflərini birləşdirir ki, onlar uşaqların təfəkkürünün və şəxsiyyətinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir, pedaqoji prosesin bütövlüyünü, şəxsiyyətyönümlü və nəticəyönümlülüyünü təmin edir, gənc nəslin şəxsiyyət kimi formalaşmasına səbəb olur.

“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nın birinci strateji istiqamətin əsas məqsədlərindən biri “Səriştə əsaslı fərdiləşdirilmiş təhsil məzmununun yaradılması” kimi təhsilin davamlı təkmilləşdirilməsini təmin edən sistemin təşkil edilməsidir. Fəaliyyət planında uşaqların erkən yaş dövründə inkişafının səmərəli təhsil modelinə əsaslanan standartlarının və kurikulumların hazırlanması strateji hədəf kimi qoyulmuşdur [Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası., 2013]. Məzmun standartlarının hazırlanmasında məktəbəqədər təhsil üzrə nümunəvi kurikulum sənədlərinin tətbiqinə, tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkarlıq səviyyələrinin yüksəldilməsinə, uşaq inkişafında səriştəli valideyn obrazının yaradılmasına və s. xüsusi diqqət yetirilmişdir. Bu baxımdan təhsil işçilərinin peşəkarlıq səviyyəsi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Tərbiyəçi-müəllimin peşəkarlığı və səriştəsi onun pedaqoji prosesi peşəkarlıqla həyata keçirə bilməsi və bu prosesə səriştəli yanaşmasıdır. Yəni, o, öz peşəsinin bütün incəliklərini bilir, müəllimlik fəaliyyətini ustalılıqla həyata keçirir, problemi optimal üsullardan istifadə etməklə elmi şəkildə həll edə bilir. Peşəkarlıq və səriştə o qədər bir-biri ilə sıx bağlıdır ki, birinin olması, digərinin olmaması mümkün deyildir .

Pedaqoji peşəkarlıq fitri istedadın və ya bu sahədə uzunmüddətli fəaliyyətin nəticəsi deyildir. Bu işdə istedadın, çoxillik təcrübənin müəyyən təsirləri var, peşəkarlıq yalnız bunların nəticəsində formalaşır. Pedaqoji peşəkarlıq inkişaf edən prosesin nəticəsidir. Yəni, əgər müəllim əldə etdiyi biliyə arxalanırsa və öz üzərində işləmirsə, peşəkar ixtisas biliklərini inkişaf etdirmirsə və ya pedaqoji yaradıcılığa meyilli deyilsə, onda nə təcrübə, nə də gündəlik fəaliyyət kömək edə bilməyəcəkdir [İlyasov, M., 2007]. Tərbiyəçi-müəllimin peşəkar səriştəliliyi, bilavasitə, pedaqoji fəaliyyətdə yeniliklərin və innovasiyaların tətbiqi ilə əlaqəli olaraq inkişaf edir. Ötən əsrin 60-cı illərindən başlayaraq təhsildə aparılan islahatlar, təhsildə yeniliklər, o cümlədən inkişafetdirici təhsil texnologiyalarının tətbiqi, təlim prosesində texniki vasitələrin geniş tətbiqi, fərdi inkişaf texnologiyalarının meydana çıxması, informasiya texnologiyalarının tətbiqi, interaktiv təlim metodları və digər yeniliklər müəyyən mərhələlərdə tərbiyəçi-müəllim peşəkarlı-

ğının inkişafı üçün zəmin yaratmışdır.

Tərbiyəçi-müəllim uşaqların müxtəlif inkişaf xüsusiyyətlərini (fiziki inkişaf, idrakı, estetik və yaradıcı, sosial-emosional) nəzərə alır və bu xüsusiyyətlərə uyğun təlim təcrübələri yaradır. O, uşaqların öyrənmə tərzlərindəki fərqləri başa düşür və fərdiliyə müvafiq olaraq bərabərhüquqlu öyrənmə imkanları yaradır. Tərbiyəçi-müəllim öyrənmənin necə baş verdiyini, təlimin inkişaf səviyyəsinin öyrənməyə necə təsir etdiyini, müxtəlif inkişaf xüsusiyyətlərinin tədris prosesində necə nəzərə alınmalı olduğunu bilir və uşaqların mənimsəmə prosesini asanlaşdıracaq təlim strategiyalarından istifadə edir. Tərbiyəçi-müəllim fərdi fərqlərin, daxili və xarici motivasiyanın, öyrənmə vərdişlərinin tədrisdə vacib olduğunu bilir və müvafiq təcrübələri yaratmağa çalışır. Peşəkarlığın əsas xüsusiyyətləri uşaqları tanımaq, tədrisin səmərəli planlaşdırılması, materialların işlənilib hazırlanması, qrupun idarə edilməsi, qiymətləndirmə, istiqamətləndirmə, əsas bacarıqların inkişaf etdirilməsi, xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar üçün qayğılı optimal mühitin formalaşdırılması, özünütəkmilləşdirmə və ailə ilə əməkdaşlıq əlaqələrinin yaxşılaşdırılması və s. kimi ümumiləşdirilə bilər.

Cəmiyyətin inkişafı məktəbəqədər təhsil üçün xüsusi şərtləri diktə edərək, uşaqlarla işin təşkilində pedaqoji texnologiyaların, innovasiyaların intensiv tətbiqini tələb edir. Bu, xüsusilə peşə sənəsinin, onun əsasını təşkil edən tərbiyəçi-müəllimin şəxsi və peşəkar inkişafının vacibliyini önə çıxarır.

Peşəkar sənəstə – sistemli bir hadisə olub, pedaqoji biliklərin, təcrübənin sistemli vəhdətindən ibarət olan, tərbiyəçi-müəllimə pedaqoji fəaliyyəti səmərəli həyata keçirməyə imkan verən, pedaqoji prosesi məqsədyönlü təşkil edən, pedaqoji ünsiyyəti və həmçinin şəxsi inkişafı əhatə edən təkmilləşməyə xidmət edir. Məktəbəqədər təhsil fəaliyyəti aşağıdakı meyarları tələb edir:

- vahid təhsil prosesinin həyata keçirilməsi;
- subyekt-məkan inkişaf mühitinin yaradılması;
- uşaqların təhlükəsizliyinin, həyat və sağlamlığının qorunması.

Bunları həyata keçirmək üçün tərbiyəçi-müəllim təhsil, tədris-metodiki, sosial-pedaqoji sahələr üzrə, o cümlədən ünsiyyət bacarıqlarına malik olmalı, fəaliyyətin təşkili və məzmunu məsələlərini istiqamətləndirməlidir.

Pedaqoji ünsiyyət pedaqoji prosesin həyata keçirilməsinin əsas formasıdır. Onun məhsuldarlığı, ilk növbədə, təhsilin məqsədi və aşılacağı dəyərlərə müvafiq olaraq onun həyata keçirilməsi üçün zəruri olan ünsiyyət ilə müəyyən edilir. Eyni zamanda, bu məqsəd və dəyərlər ünsiyyətin bütün iştirakçıları tərəfindən fərdi davranışları üçün imperativ olaraq bu prosesin subyektləri kimi qəbul edilə bilər.

Uşaqyönümlü subyekt-məkan inkişaf mühitinin yaradılması tərbiyəçi-müəllimin qarşısında aşağıdakı tələbləri qoyur:

- Uşaqları əhatə edən inkişafetdirici mühitin-əşyalarla, onları əhatə edən insanlarla qarşılıqlı əlaqənin qurulması və dərk edilməsinə şəraitin yaradılması;
- Uşaqların fərdi xüsusiyyətlərinə, yaradıcı qabiliyyətlərinə, dünyagörüşlərinə uyğun şəxsiyyətyönümlü inkişaf mühitinin formalaşdırılması.

Uşaqları əhatə edən inkişafetdirici mühit tədqiqat obyektinə olmaqla, onların maraq və ehtiyaclarının ödənilməsinə, ətraf aləmin dərk edilməsinə, şəxsiyyətlərə münasibətlərin formalaşdırılmasına, nitqin inkişafına və s. bilavasitə təsir edir. Qarşılıqlı əlaqənin səmərəliliyi tərbiyəçi-müəllimin inkişafetdirici mühitin təşkilinə nə dərəcədə yaradıcı yanaşmasından asılı olaraq dəyişir. Səmərəli ünsiyyətin formalaşdırılmasında mühit xüsusi rola malik olur. Səmərəli mühit uşaqlara psixoloji rahatlıq gətirməklə gərginliyin aradan qaldırılmasına, müstəqil olaraq istək və arzularını səsləndirmələrinə şərait yaradır.

Uşaq şəxsiyyətinin inkişafına istiqamətlənmiş dəstəkləyici mühitin qurulmasında uşaqların maraq və ehtiyaclarının nəzərə alınması xüsusi əhəmiyyətə malik olur. Tərbiyəçi-müəllim məşğələlərin planlaşdırılmasını və qurulmasını bu tələblər əsasında təşkil etdikdə qrupun emosional sferasının müsbətyönümlü qurulmasına, qrupda tərbiyəçi-müəllim-uşaq, uşaq-uşaq əməkdaşlığının, fəallığının inkişafına və müstəqil düşüncənin yaranmasına təkan verir.

Uşaqlar eşitdikləri, gördükləri, toxunduqları hər bir əşya və ya hadisə haqqında müstəqil fikir yürüdərək fəaliyyəti özləri seçir, tədqiqatçı rolunda çıxış edir, tərbiyəçi-müəllim və həmyaşıdları ilə ünsiyyətdə olurlar.

Pedaqoji ünsiyyətin spesifikliyi ondan ibarətdir ki, bu, mürəkkəb və ziddiyətli dialoqdur. Burada bir çox subyekt eyni vaxtda müxtəlif yaş, status və inkişaf səviyyəsinə görə müxtəlif rollarda iştirak edirlər. Fərqli intellektlərə, emosional sferalara, iradələrə malik xarakterlərin özünəməxsus qarşılıqlı əlaqəsi baş verir. Buna görə də pedaqoji ünsiyyət prosesində müxtəlif situasiyalar baş verə bilər: əməkdaşlıq, rəqabət, qarşıdurma və s. Tərbiyəçi-müəllimin bu və ya digər ünsiyyət formasını seçməsi, peşəkar motivasiya, tərbiyəçi-müəllimin şəxsiyyətinin xüsusiyyətləri, emosional sferasının vəziyyəti, ünsiyyət bacarıqları və yaradıcı fərdiliyi, habelə keçmiş ünsiyyət təcrübəsi burada xüsusi əhəmiyyətə malik olur.

Pedaqoji ünsiyyətin başqa bir xüsusiyyəti onun təhsil və tərbiyə funksiyalarını eyni vaxtda yerinə yetirməsidir. Təhsil funksiyası aparıcıdır və tərbiyəçi-müəllimin sosial bilikləri ötürməsindən, şəxsiyyətin formalaşmasında uşaqlarla birgə səmərəli qarşılıqlı əlaqələrin qurulmasından ibarətdir.

Pedaqoji ünsiyyətin hansı növündən istifadə edilməsindən asılı olmayaraq müəllimin şagird kollektivi ilə məhsuldar ünsiyyət prosesi təşkil olunmadan pedaqoji fəaliyyətin didaktik və tərbiyəvi vəzifələrini lazımı şəkildə həyata keçirmək mümkün deyildir [Həmzəyev, M., Əmiraslanova, S., 2007].

Təhsil prosesinin iştirakçıları – tərbiyəçi-müəllim, valideyn və məktəbəqədər

müəssisə rəhbəri arasındakı əməkdaşlıq prosesində aşağıdakı əlaqələr yaranır:

- informasiya;
- təşkilatçılıq və fəaliyyət;
- ünsiyyət;
- idarəetmə və özünüidarəetmə.

İnformasiya əlaqələri valideynlər və tərbiyəçi-müəllimlər arasında məlumat mübadiləsi ilə xarakterizə olunur. Tərbiyəçi-müəllim valideynə uşağın təlim-tərbiyəsi, eyni zamanda həmyaşıdları ilə ünsiyyət zamanı nəzərə çarpan müsbət və ya mənfi xüsusiyyətləri haqqında məlumatlar verə bilər. Düzgün əməkdaşlıq əlaqələrinin qurulması səmimi, etibarlı mühitin formalaşdırılması informasiya mübadiləsinin yaranmasına və inkişafına təkan verəcəkdir. Məlumat mübadiləsi tərbiyəçi-müəllim və valideynlərə uşağın şəxsiyyətini birlikdə öyrənməyə və ümumi təhsil proqramı hazırlamağa kömək edəcəkdir.

Təşkilatçılıq və qarşılıqlı fəaliyyət əlaqələri pedaqoji işin prinsiplərini bilən və təhsilin məqsədinə nail olmağı təmin edən, təhsil vasitələrindən istifadənin yollarına, metodlarına peşəkar yanaşan, təşkilatçılıq rolunu mükəmməl şəkildə yerinə yetirən tərbiyəçi-müəllimlərdə özünü göstərir. Pedaqoji prosesin xüsusiyyətlərindən asılı olaraq valideynlərin pedaqoji məkan şəraitində iştirakının vasitə və üsulları seçilir. Tərbiyəçi-müəllimlər əməkdaşlıq üçün çərçivə yaradırlar. Tərbiyəçi-müəllim və valideynlər arasında təşkilati və fəaliyyət əlaqələrinin qurulmasının bir hissəsi olaraq, valideynlərə pedaqoji prosesin digər iştirakçıları ilə qarşılıqlı əlaqə formalarını və məzmununu seçmək hüququnun verilməsidir. Bu zaman məktəbəqədər təhsil müəssisəsində çalışan əməkdaşlarla bərabər, valideynlər də təhsilin məzmununun planlaşdırılması və formalaşmasında iştirak etmək imkanı əldə edirlər.

Ünsiyyət əlaqələrinin qurulmasında aparıcı rol tərbiyəçi-müəllimə verilir. Onun peşəkarlığı, səriştəliliyi, idarəetmə bacarığı, ünsiyyət qurma təcrübəsi valideynlərlə əlaqə yaratmaqda əsas bələdçidir. Valideynlərin əlaqə qurmaq, konstruktiv dialoqa girmək və birgə iş formalarında iştirak etmək istəyi tərbiyəçi-müəllimin təşəbbüsü ilə başlanan ünsiyyətin davamı olacaqdır.

Amerikalı psixoloq K.Rocersə görə, səmərəli pedaqoji ünsiyyət həm də psixoterapevtik funksiyanı yerinə yetirir, ünsiyyəti asanlaşdırır. Bu funksiyanın vacibliyini qeyd edən K.Rocers müəllimi, ilk növbədə, öyrənmə və ünsiyyətin asanlaşdırıcısı adlandırır. Bu o deməkdir ki, müəllim uşağa özünü ifadə etməyə, onda müsbət olanı göstərməyə kömək edir. Uşağın uğuruna maraq, dəstəkləyici mühitə kömək edir, öyrənməyi asanlaşdırır, özünüifadənin daha da inkişaf etməsinə kömək edir.

Səmərəli pedaqoji ünsiyyət təhsil əməkdaşlığı əsasında həyata keçirilir və tərbiyəçi-müəllimin qarşısında aşağıdakı tələbləri qoyur:

- fərdi yanaşma – uşaqların maraq və ehtiyaclarına diqqət yetirmək, fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq;
- empatiya – özünü uşağın yerinə qoymaq, hiss və ehtiyaclarını başa düşmək, onun davranışının məqsəd və motivlərini müəyyənləşdirmək, uşağın fəaliyyətini əvvəlcədən proqnozlaşdırmaq və idarə etmək;
- dostluq – uğur qazanmaq üçün uşaqda maraq hissi formalaşdırmaq;
- refleksiya – uşaqların fəaliyyətinə nəzarət etmək, davranış və fəaliyyətləri üzərində təhlil aparmaq və ehtiyac yarandığı halda kömək etmək.

İdarəetmə və özünüidarə məktəbəqədər müəssisə tərəfindən qarşılıqlı əlaqə sisteminin qurulmasını, bu qarşılıqlı əlaqə sisteminin təşkilində və həyata keçirilməsində valideynlərin iştirakını əhatə edir.

Tərbiyəçi-müəllimin gözlənilən vəzifələri yerinə yetirməsi üçün peşə biliklərini mənimsəməsi vacibdir. Bundan əlavə, o, öz peşə keyfiyyətlərinə uyğun olaraq bilik və bacarıqları öyrətməli, təşkil etməli, sosial-emosional mühit qurmağı bacarmalıdır. Uşaq bir çox keyfiyyətləri, münasibət və vərdişləri müşahidə zamanı qavrayır. Ona görə də uşaqlara milli, bəşəri və peşəkarlıq nöqtəyi-nəzərdən düzgün keyfiyyətlər nümunə göstərilməlidir. Tərbiyəçi-müəllim uşaqlara təhsil proqramının məqsəd və vəzifələrinə yönəlmiş və ona nail olacaq keyfiyyət və kəmiyyət xüsusiyyətlərini ötürməli və inkişaf dinamikasını dəstəkləməlidir. Təlim prosesinin fasilitatoru kimi məsuliyyət tərbiyəçi-müəllimin üzərinə düşür. O, fəaliyyəti təşkil edir, məqsədləri müəyyənləşdirir, vaxtdan səmərəli istifadə etməyi planlaşdırır, qrupun təhlükəsizliyini təmin edir, tədris alətləri və avadanlıqlarını uşaqların istifadəsinə verir.

Tərbiyəçi-müəllimin peşə keyfiyyətləri təhsildən gözlənilənlərlə sıx bağlıdır. İnformasiya əsri kimi qeyd olunan müasir dövrdə tərbiyəçi-müəllimi uşaqların inkişafında xüsusi rola malik “informasiya əsrinin qurucusu” kimi ifadə edə bilər. İnformasiyanın sürətlə artması və bu prosesdə uşaqlara lazım olan faydalı məlumatların seçilməsi, fərdiləşdirilməsi, inteqrasiya olunması, çatdırılması xüsusi əhəmiyyətə malik olur.

Metodologiya

Tərbiyəçi-müəllimin peşə keyfiyyətləri

XX əsrin sonu və XXI əsrin əvvəllərində müasir dünyanın əsas xarakterik xüsusiyyətləri müxtəlif səviyyəli mütəxəssislər tərəfindən aşağıdakı kimi xarakterizə olunurdu:

Pedaqoji prosesə müxtəlif yanaşmaların mövcud olduğu müasir şəraitdə səriştəli təhsil yanaşması Y.A.Komenskinin dediyi kimi, öyrənmələrin nəzəri və praktiki bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsi yoludur. Tərbiyəçi-müəllim elə bir vəziyyət, təhsil şəraiti və təlim mühiti yaradır ki, orada öyrənilən biliklər, mənimsənilən vərdiş və bacarıqlar, onun öz transformasiyası ilə deyil, birbaşa

rəhbərliyi və istiqaməti ilə əldə edilir. Uşaq fəallığının təmin edilməsi sərbəst düşüncə, müstəqil fəaliyyət üçün şərait yaradır və mənimsəmə prosesini intensivləşdirir. Pedaqoji səriştə, eyni zamanda tərbiyəçi-müəllimin pedaqoji hadisəyə, proseslərə bacarıqlı və peşəkar yanaşmasıdır. Peşəkar yanaşma bir çox təlim-tərbiyə metodları arasından ən uyğun, ən asan, ən qısa və həll edilə bilən metodu seçib tətbiq etməyə kömək edir.

Tərbiyəçi-müəllim səriştəsinin müxtəlif parametrləri və göstəriciləri vardır. Bu müxtəliflik onun strukturunda da özünü göstərir. Səriştə modelinin strukturu aşağıdakılardan ibarətdir:

- ✓ **texnoloji** (təlim prosesində pedaqoji texnologiyaların mənimsənilməsi və səmərəli istifadəsi);
- ✓ **layihə konstrukturu** (təhsil proqramlarının layihələndirilməsi, təhsil müəssisəsinin əsas təhsil proqramlarının hazırlanmasında iştirak, universal təhsil fəaliyyətinin və əsas səlahiyyətlərin formalaşmasını təmin edən tapşırıqların qurulması);
- ✓ **analitik** (tədris-metodik komplekslərin dövlət standartlarına uyğunluğunun təhlili; əsas kompetensiyaların və universal təhsil fəaliyyətinin formalaşmasını təmin edən tapşırıqların seçilməsi);
- ✓ **proqnostik** (təklif olunan tədris-metodiki komplekslərin təhlili əsasında əsas təhsil proqramları üzrə ixtisaslaşmanın nəticələrinin proqnozlaşdırılması);
- ✓ **qiymətləndirmə** (əsas təlim proqramlarının ixtisaslaşmasının nəticələrinin qiymətləndirilməsi üçün yeni sistemin tətbiqi: top reyting sistemi, təlim nəticələrinin portfeli və s.);
- ✓ **monitorinq** (təlim-tədris prosesinin və tədrisin keyfiyyətinin müəyyən edilməsi üçün texnoloji monitorinqin qəbulu və istifadəsi) [Mehrabov, A., 2015].

Peşəkar səriştə birbaşa peşənin məzmunu ilə əlaqəli keyfiyyətdir. Peşəkar səriştəyə malik tərbiyəçi-müəllim pedaqoji prosesdə yarana biləcək bütün gərginliyi aradan qaldırmaqla yanaşı, həm də tərbiyə işinin nəticəyönümlü olmasını təmin edir. Dj. Raven hesab edir ki, səriştə konkret predmet sahəsində fəaliyyətin səmərəli icrası üçün zəruri olan spesifik qabiliyyətdir və yüksək ixtisaslaşdırılmış bilikləri, xüsusi fənn bacarıqlarını, təfəkkür üsullarını, eləcə də onların dərk edilməsini əhatə edir [Raven, Dj., 2002].

Tərbiyəçi-müəllimin səriştəli davranışı, pedaqoji hadisə və proseslərə səriştəli yanaşması onun pedaqoji məharətinin göstəricisi kimi xarakterikdir. Tərbiyəçi-müəllimin həm təlim prosesinə, həm də təlimdənkənar fəaliyyətə səriştəli yanaşması məşğələlərin və digər fəaliyyətlərin səmərəliliyinə və keyfiyyətinə birbaşa təsir göstərir. Bu, ilk növbədə, onun pedaqoji prosesə innovativ yanaşması ilə səciyyələnilir. Yenilikçi tərbiyəçi-müəllim olmaq, təkəcə yeni metod və müasir təhsil texnologiyalarını mükəmməl mənimsəməkdən ibarət deyil. İno-

vasiya həm də ənənəvi üsul və texnologiyaları yaxşı bilmək, ənənəni müasirliklə müqayisə edib əlaqələndirə bilmək, onların yaxşı tərəflərini tətbiq etmək deməkdir. Buna görə də tərbiyəçi-müəllimin pedaqoji proseslərə səriştəli yanaşması, öyrənməsi, mütərəqqi pedaqoji təcrübəni ümumiləşdirməsi və onları öz fəaliyyətində tətbiq etmək bacarığı, bir növ “liderlik bacarığı” ilə sıx bağlıdır. O, pedaqoji prosesə yenilik gətirir, təhsil mühitinə innovativ prizmadan yanaşır, təhsil prosesində və onun məzmununun həyata keçirilməsində, innovasiyalardan istifadə edir. Bu kontekstdə tərbiyəçi-müəllimlərin innovativ yanaşması bir neçə vacib aspektlə müşayiət olunur:

- yeni pedaqoji ideyaların, konsepsiyaların, bu sahədə aparılan pedaqoji-psixoloji tədqiqatların öyrənilməsi və tədqiq edilməsi;
- öyrənilən məlumatların ümumiləşdirilməsi və tətbiq edilməsi;
- pedaqoji tədqiqat metodlarından istifadə nəticəsində yeni təlim texnologiyalarının müəyyən edilməsilə müəlliflik texnologiyalarının tətbiq olunması.

Pedaqoji səriştə tərbiyəçi-müəllimlərin öz üzərində müntəzəm işləməsi nəticəsində yaranır və inkişaf edir. Bu prosesdə yeniliyə meyilli, dərin müşahidə və yaradıcı təfəkkürə malik olmaq, həyata keçirilən yeniliklərin səmərəliliyini təhlil edərək nəticə çıxara bilmək kimi məsələlər mühüm rol oynayır. Pedaqoji səriştənin mənimsənilməsi müəllimin bütün tədris fəaliyyəti boyu davam edir. Bu, müəllimin təlim prosesində səmərəliliyi ilə məhdudlaşmır. Müəllimin digər həmkarları ilə fikir mübadiləsi apararkən, pedaqoji şuralarda, müəllim-şagird əməkdaşlığında, bir sözlə, müəllimin bütün pedaqoji fəaliyyətində pedaqoji səriştənin olması vacibdir. Bu nöqtəyi-nəzərdən müəllim səriştəsinin meyarı kimi vacib olan pedaqoji səriştənin bir çox əlamət və göstəricilərinə diqqəti cəlb etmək olar [İlyasov, M., 2007].

Pedaqoji ünsiyyətdə tərbiyəçi-müəllimin peşəkar keyfiyyətləri təlim mühitinin formalaşması üçün mühüm vasitə kimi çıxış edir. Səmərəli ünsiyyət bacarıqları, empatiya, uyğunlaşma, uşaqların motivasiyasını və təhsil keyfiyyətini artırmaq üçün vacibdir.

Məktəbəqədər yaşlı uşağın ünsiyyəti onun kommunikativ ehtiyacına əsaslanır ki, bu da ona olan təsir mexanizmləri nəticəsində özünüdərkən və özünüqiy-mətləndirmənin təzahürü kimi müəyyən edilir [Lisina, M.I., 1986]. Əxlaqi ünsiyyət mədəniyyəti pedaqoji ünsiyyət mədəniyyətinin bir hissəsidir, buna görə də pedaqoji ünsiyyətin mühüm aspekti nitq etikasının əsasıdır [Fomin, K., 2021].

Tərbiyəçi-müəllim pedaqoji prosesdə kommunikativ bilik və bacarıqlarını tətbiq edərək ünsiyyət təcrübəsi toplayır. Pedaqoji ünsiyyətdə məzmun, yanaşma və təsir mexanizmləri də xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu səbəbdən pedaqoji ünsiyyət texnologiyaları ilə tanış olmaq, kommunikativ xüsusiyyətlərin həyata keçirilməsi yollarını müəyyənləşdirmək bilik, bacarıq və qabiliyyətlərin sistem-

ləşdirilməsi üçün əsasdır.

Qrupda psixoloji mühitin yaradılması tərbiyəçi-müəllimin uşaqlarla işində ən vacib və mürəkkəb vəzifələrdən biridir. Mühit, şəxsiyyətin inkişafını təmin edən xüsusi bir şərt olaraq çıxış edir: bu kontekstdə uşaq özünü ifadə edir, istedad və qabiliyyətlərini nümayiş etdirir, fəal qarşılıqlı əlaqəyə girir və ya əksinə, passiv, özünəqapanmış və kənarlaşmış olur. Psixoloji mühit, insanlararası münasibətlərin keyfiyyətini, qrupda məhsuldar əməkdaşlıq və şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını təşviq edən və ya əngəlləyən psixoloji şərtlərin cəmini əhatə edir. Müsbət psixoloji mühit sərbəstlik, qarşılıqlı hörmət, dostluq və nəzakətli davranışla xarakterizə olunur, bu da qarşılıqlı əlaqə üçün əlverişli şərait yaradır və şəxsi potensialın açılmasına imkan verir.

Qrupdakı mühit, iştirakçıların sosial-psixoloji münasibətlərinin, sosial rolların, simpatiya və antipatiyaların, dəyər yönümlərinin və şəxsi maraqların qrupun digər üzvlərinin maraqları ilə birləşdirilməsi bacarığının cəminə və bütün iştirakçılar arasında bağlılıq yaradan mənəvi birliyə əsaslanır. Tərbiyəçi-müəllim uşaqları və onların bir-biriləri ilə münasibətlərini müşahidə edərək, qrupda hökm sürən atmosferi müəyyən edə və eyni meyarlara əsaslanaraq onu yaxşılaşdırmaq məqsədilə gördüyü tədbirlərin səmərəliliyini dəyərləndirə bilər.

M.I.Lisina qarşılıqlı əlaqəni ünsiyyət fəaliyyətinin məhsullarından biri kimi qiymətləndirirdi. Qarşılıqlı əlaqə məhz ünsiyyət zamanı yaranır, dəyişir və inkişaf edir.

Münasibətlərin dərəcəsi və keyfiyyəti ünsiyyətin xarakteri ilə müəyyən edilir. Müşahidələr göstərmişdir ki, uşaqlarda əldə etdikləri inkişaf səviyyəsində ünsiyyət ehtiyacını ödəməyə imkan verən tərəfdaşlar simpatiya və məhəbbət oyadır. Tərəfdaşla ünsiyyət uşağın ehtiyaclarının spesifik məzmununa (diqqət, hörmət, empatiya) nə qədər çox uyğun gəlirsə, o, onu daha çox sevir [Kunitsinai dr., 2001].

Uşaqların birgə fəaliyyəti və onlar arasında qarşılıqlı əlaqənin yaranması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Səmərəli ünsiyyət, şəxslərin ünsiyyət qurduğunu tam başa düşməsi, dərk etməsi və şərh etməsi deməkdir. Ümumilikdə, təhsil mühiti ünsiyyət əsasında formalaşır. Ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirən tərbiyəçi-müəllimlər bu mühüm vəzifənin həyata keçirilməsində bələdçi rolunu oynayırlar. Aparılan araşdırmalar göstərir ki, müasir təhsil mühiti üçün tərbiyəçi-müəllimin səmərəli ünsiyyət tərzinə, səriştəli idarəetmə bacarığına, yenilikləri izləmə, tətbiq etmə və təsiretmə bacarıqlarına malik olmasına ehtiyac var. Bu əsas peşə bacarıqlarına yiyələnmədən heç bir tərbiyəçi-müəllim öyrədici mühiti formalaşdırma bilməz [Jakhanwal, M.S., 2021].

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, aparılan araşdırmalara əsasən demək olar ki, müasir məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlara tərəfdaş, onların şəxsiyyətinin inkişafına töhfə verən, təhsil prosesini bacarıqla planlaşdırmağı və qurmağı bacaran, uşaqların maraq və ehtiyaclarına uyğun inkişafetdirici təlim mühitini formalaşdıran, yaranan çətinliklərdən qorxmayan, real vəziyyətə uyğunlaşan, seçim zamanı müstəqil qərarlar qəbul edə bilən, onların mümkünlüyünü proqnozlaşdıran, habelə əməkdaşlıq edə bilən, psixoloji və pedaqoji biliklərə, müasir informasiya-kommunikasiya texnologiyalarına bələd olan, davamlı özünütəhsil bacarıqlarına malik tərbiyəçi-müəllimlərin fəaliyyətinə üstünlük verilməlidir.

Aparılan araşdırmalar nəticəsində belə qənatə gəlmək olur ki, təhsilin ilkin pilləsi olan məktəbəqədər təhsil öz əhəmiyyəti, təsir mexanizmi ilə uşaqların gələcək inkişafına birbaşa təsir edir və digər təhsil pilləri üçün zəmin yaradır. Bu baxımdan tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkarlıq səriştəsi nə qədər yüksək olarsa, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyət dinamikası bir o qədər yüksək olar, uşaqların sağlam psixoloji mühitdə hərtərəfli inkişafı təmin edilər, təhsilin digər pillələrində uğurlu, özünəinamlı, müstəqil düşüncəli şəxsiyyətlərin yetişdirilməsinə geniş imkanlar yaranar.

Eyni zamanda mövzu ilə əlaqədar ədəbiyyatların tədqiqi müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin yüksəldilməsinin əhəmiyyətini önə çıxarır və kommunikativ bacarıqlara malik olan müəllimlərin uşaqların fərdi ehtiyaclarını daha yaxşı anladığını, onlara uyğun yanaşma tərzini tətbiq etdiyini sübut edir. Bu, uşaqların inkişaf edən müasir cəmiyyətdə daha rahat adaptasiya olmasına, onun fəal iştirakçısına çevrilməsinə şərait yaradacaq.

Məqalənin aktuallığı. Məqələdə, aktual problem kimi məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan tərbiyəçi-müəllimlərin peşəkar pedaqoji səriştəlilik, o cümlədən məzmun, yanaşma və təsir mexanizmlərinin xüsusi əhəmiyyət kəsb etdiyi pedaqoji ünsiyyət bacarıqlarına malik olmalarının üstünlükləri təhlil olunmuş, kommunikativ xüsusiyyətlərin həyata keçirilməsində bilik və bacarıqların sistemləşdirilməsinin vacibliyi diqqətə çatdırılmışdır.

Məqalənin elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, təhsil sistemində baş verən mühüm dəyişikliklərdən biri də təhsilin humanistləşdirilməsidir. Bu baxımdan, tərbiyəçi-müəllimlərin qarşısında peşəkar hazırlıq səviyyəsinin yüksəldilməsi, yaradıcı, şəxsi fəallığın təzahürü, şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı əlaqənin və pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyindən ibarət yüksək tələblər qoyulur. Düzgün təşkil olunmuş pedaqoji ünsiyyət pedaqoji prosesin subyekti kimi tərbiyəçi-müəllimlə uşaq arasında səmərəli və məhsuldar əlaqənin yaranmasına, ünsiyyət və psixoloji ma-

neələri aradan qaldırmağa, fərdin hərtərəfli inkişafına kömək edir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalə bu istiqamətdə araşdırmalar aparan elmi işçilərin, gənc tədqiqatçıların, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində çalışan gənc mütəxəssislərin, bu ixtisas üzrə təhsil alan tələbələrin yararlanmaları üçün əhəmiyyətli hesab olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). URL: <https://president.az/az/articles/view/9779>
2. Həmzəyev, M.Ə., Əmiraslanova, S.F. (2007). Ünsiyyətin psixologiyası. Dərs vəsaiti. Bakı, 229 s.
3. İlyasov, M.İ. (2007). Pedaqoji peşəkarlıq və müəllim səriştəliliyinin müasir problemləri. Monoqrafiya. Bakı, "Elm və təhsil", 208 s.
4. Mehrafov, A.O. (2015). Səriştəli müəllim hazırlığının problemləri. Bakı, "Elm və təhsil".
5. Lisina, M. I. (1986). Problemi ontogeneza obsheniya. M. Pedagogika. s. 31–57.
6. Kunitsina, V.N. (2001). Mezhlchnostnoye obsheniye. Uch. dlya vuzov. i dr. SPB, s. 177
7. Raven, Dj. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshestve. Moskva, KOQITO-TSENTR, 396 s.
8. Fomin, K. (2021). Professional Training of Primary School Teacher to Organize Dialogic Learning for Students: Theoretical Context. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 8. 80-89. 10.15330/jpnu.8.1.80-89
9. Jakhanwal, M.S. (2021). Professional and communication skills for teachers.

USING A COACHING APPROACH IN DEVELOPING TEACHERS' LEADERSHIP SKILLS

Vusala Aghahuseynova

doctoral student in the Ph.D. program at the Institute of
Education of the Republic of Azerbaijan

E-mail: vusala.aghahuseynova.dok@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-3216-6238>

Abstract. The article examines the role of the coaching approach in the development of teachers' leadership skills and its importance in the field of education. Coaching is an effective approach that supports the personal and professional development of teachers. The goal is to strengthen teachers' leadership skills, help them find creative solutions to the challenges they face in the teaching process, and create a more effective learning environment. The article emphasizes that individual and group coaching sessions allow teachers to discover their strengths, solve problems and promote teamwork. The coaching approach also supports teachers in developing empathy, active listening and leadership skills, which allows them to better connect with students and makes them manage the learning process more effectively. The article also shows that the application of the coaching approach in the field of education can have a positive effect on the quality of the education system and support the professional development of teachers. The practical importance of this approach not only improves the leadership skills of teachers, but also creates conditions for promoting solidarity and exchange of experience in the educational environment. As a result, the application of a coaching approach can make an important contribution to improving the quality of education and supporting teacher development.

Keywords: coaching, teacher, leadership skills, education, professional development, learning environment, innovative thinking.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.522

To cite this article: Aghahuseynova V. (2025). Using a coaching approach in developing teachers' leadership skills. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 58-65.

Article history: received – 21.02.2025; accepted – 14.03.2024.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MÜƏLLİMLƏRİN LİDERLİK BACARIQLARININ İNKİŞAFINDA KOUÇLUQ YANAŞMASININ İSTİFADƏ EDİLMƏSİ

Vüsalə Ağahüseynova

ARTİ-nin fəlsəfə proqramı üzrə doktorantı
E-mail: vusala.aghahuseynova.dok@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-3216-6238>

Annotasiya. Məqalədə müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafında kouçluq yanaşmasının rolu və təhsil sahəsindəki əhəmiyyəti araşdırılıb. Kouçluq müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafını dəstəkləyən effektiv bir yanaşmadır. Məqsəd müəllimlərin liderlik bacarıqlarını gücləndirmək, onların tədris prosesində qarşılaşdıqları çətinliklərin yaradıcı həlli yollarını tapmalarına kömək etmək və daha səmərəli tədris mühiti yaratmaqdır. Məqalədə fərdi və qrup şəklində təşkil edilən kouçluq sessiyalarının müəllimlərin pedaqoji və metodiki fəaliyyətinin müxtəlif aspektdən güclü və zəif cəhətlərini aşkara çıxarmağa, problemləri həll etməyə və komanda işini təşviq etməyə imkan yaratdığı vurğulanıb. Kouçluq yanaşması müəllimlərin empatiya, aktiv dinləmə və liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməyə dəstək olur, bu da onların şagirdlərlə daha yaxşı əlaqə qurmasına və tədris prosesini daha effektiv şəkildə idarə etmələrinə səbəb olur. Məqalədə, həmçinin kouçluq yanaşmasının təhsil sahəsində tətbiqinin təhsil sisteminin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərə biləcəyi və müəllimlərin peşəkar inkişafını dəstəklədiyi göstərilib. Bu yanaşmanın praktiki əhəmiyyəti müəllimlərin liderlik bacarıqlarını artırmaqla yanaşı, təhsil mühitində həmrəylik və təcrübə mübadiləsinin təşviqinə də şərait yaradır. Nəticədə, kouçluq yanaşmasının tətbiqi təhsilin keyfiyyətini artırmağa və müəllimlərin inkişafını dəstəkləməyə mühüm töhfə verə bilər.

Açar sözlər: kouçluq, müəllim, liderlik bacarıqları, təhsil, peşəkar inkişaf, tədris mühiti, innovativ düşüncə.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.522

Məqaləyə istinad: Ağahüseynova V. (2025). Müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafında kouçluq yanaşmasının istifadə edilməsi. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 1 (250), səh. 58-65.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 21.02.2025; qəbul edilib – 14.03.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Hazırkı təhsil sistemində yeniliklər və müasir yanaşmaların tətbiqi təhsil keyfiyyətinin yüksəldilməsi baxımından böyük əhəmiyyət daşıyır. Hər bir inkişaf etmiş dövlətin təhsil sistemi yalnız məlumat ötürən deyil, eyni zamanda öz sahəsində lider kimi çıxış edən, şagirdlərinə nümunə olan müəllimlərə ehtiyac duyur. Buna görə də müəllimlərin tək-cə bilik sahibi olmaları kifayət etmir, onlar həm də şagirdlərdə əminlik və motivasiya yarada biləcək liderlik bacarıqlarına malik olmalıdırlar. Bu bacarıqların inkişafı təhsil mühitində müəllimin təsirini gücləndirir, onlara dəyişikliklərə və innovativ metodlara daha çevik uyğunlaşmağa imkan verir. Təcrübə göstərir ki, liderlik bacarıqlarına malik müəllimlər şagirdlərin potensialını üzə çıxarmaq, onların təhsil məqsədlərinə çatmalarında dəstək olmaq və sinifdə daha müsbət və məhsuldar mühit yaratmaq üçün mühüm rol oynayırlar.

Müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafı üçün tətbiq edilən metodlardan biri də kouçluq yanaşmasıdır. Son illərdə təhsil sahəsində üstünlük təşkil edən bu yanaşma müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafına kömək edən effektiv vasitə kimi çıxış edir. Bu prosesdə müəllimlər fərdi və peşəkar hədəflərini müəyyənləşdirərək onlara çatmaq üçün özlərinə uyğun strategiyalar hazırlayıp, problem həlletmə və qərar qəbul etmə kimi vacib liderlik bacarıqlarını təkmilləşdirirlər.

Təhsil sahəsində kouçluq yanaşmasının üstünlükləri bir çox ölkələrdə təcrübədən keçirilmiş və uğurlu nəticələr əldə olunmuşdur. Müəllimlər üçün kouçluq yanaşması həm öz siniflərində innovativ tədris üsullarının tətbiqinə, həm də şagirdlərlə empatiya qurmağa və onlara daha dərinə təsir göstərməyə imkan yaradır. Bu yanaşma ilə müəllimlər özlərini daha inamlı hiss edir, şagirdlərlə daha yaxın münasibət qurur və onların potensialını üzə çıxarmaq üçün öz liderlik bacarıqlarından məqsədyönlü şəkildə istifadə edirlər.

Əsas hissə / Main part

Kouçluq yanaşması fərdin həyatında və karyerasında öz potensialını üzə çıxarması üçün nəzərdə tutulmuş məqsədyönlü və strukturlaşdırılmış bir dəstək prosesidir. Bu yanaşma fərdlərin öz məqsədlərinə çatması üçün onların güclü tərəflərini müəyyən etməsinə, zəif tərəflər üzərində işləməsinə və şəxsi inkişaf istiqamətində daha da irəliləməsinə imkan yaradır.

Kouçluq yanaşması, əsasən, iki aspektdə fərqlənir: şəxsi və peşəkar inkişaf. Şəxsi inkişaf fərdin daxili motivasiyasını gücləndirərək öz potensialını tam olaraq üzə çıxarmasına və həyatında tarazlıq yaratmasına yönəlmişdir. Peşəkar inkişaf isə fərdin özünü iş mühitində daha təsirli, uğurlu şəkildə ifadə etməsinə,

bilik və bacarıqlarını inkişaf etdirməsinə yönəlmişdir. “Təhsil sahəsində kouçluq yanaşmasının tətbiqi müəllimlərin peşəkar fəaliyyətlərinə əhəmiyyətli təsir göstərir və onların liderlik qabiliyyətlərini inkişaf etdirmələrinə kömək edir” [Zalgina, N.A., 2021].

Müəllimlərin vəzifəsi yalnız bilik ötürmək deyil, eyni zamanda lider, nümunə və istiqamətləndirici olmasıdır. Kouçluq yanaşması müəllimlərə bu aspektləri təkmilləşdirmək üçün yeni imkanlar yaradır. Məsələn, kouçluq vasitəsilə müəllimlər öz peşə keyfiyyətlərini daha yaxşı tanıyaraq tədris prosesində necə daha yaradıcı və effektiv ola biləcəklərini öyrənirlər. Bu da şagirdlərə müsbət təsir göstərir, çünki liderlik bacarığı olan müəllimlər şagirdlərdə motivasiya yaradaraq onları tədris prosesinə daha yaxından cəlb edirlər.

Kouçluq prosesində müəllimlərə hər birinin tədris üslubuna uyğun xüsusi metodlar və yanaşmalar öyrədilir. “Kouçluq müəllimlərə tədrisdə yaradıcı yanaşmaları necə tətbiq edəcəklərini öyrədir. Təhsil sistemində çevik və yaradıcı düşüncə şagirdlərin ehtiyaclarını daha yaxşı qarşılamaq üçün vacibdir. Bu yanaşmanın bir üstünlüyü də müəllimlərə öz dərslərində şagirdlərin maraqlarını daha dərinlən anlayaraq onları necə istiqamətləndirəcəklərini öyrətməsidir” [Morales, M.P.E., 2016].

Müəllimlərdə liderlik bacarıqlarının inkişafı onların tədris mühitində həm şagirdlərlə, həm də kollektivlə daha güclü və konstruktiv münasibətlər qurmasına kömək edir. “Liderlik bacarıqları yüksək olan müəllimlər sinifdə daha motivasiyaedici bir mühit yaradır, hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun yanaşma sərgiləyir və onları öyrənməyə həvəsləndirirlər” [Arapova, A.B., 2017].

“Kouçluqda vacib metodlardan biri “aktiv dinləmə bacarığıdır”. Aktiv dinləmə müəllimlərə şagirdlərinin həqiqi ehtiyaclarını və problemlərini daha yaxşı anlamağa kömək edir. Müəllimlərin aktiv dinləmə qabiliyyətini inkişaf etdirmələri şagirdlərlə münasibətlərini daha güclü və etibarlı edir. Məsələn, şagirdin hansısa mövzuda çətinlik çəkdiyini görən müəllim onu diqqətlə dinləyərək problemin əlverişli həlli yolunu tapmaqda kömək olur” [Mulovhedzi, S.A., 2022].

Müəllimlərə qarşılaşdıqları problemlərə daha yaradıcı yanaşma tətbiq etmək üçün müxtəlif metodlar öyrədilir. “Yaradıcı bacarıqları inkişaf etmiş müəllimlər sinifdə yarana biləcək hər hansı bir problemə çevik və yenilikçi həll yolları tapmaqda daha müvəffəqiyyətli olurlar. Məsələn, şagirdlərin öyrənmə motivasiyasını artırmaq üçün ənənəvi metodlardan fərqli daha maraqlı və təcrübəyönümlü tədris üsullarını tətbiq etməyi öyrənirlər. Bu da sinifdəki ümumi atmosferi müsbət yöndə dəyişir və şagirdlərdə dərslərə qarşı maraq və həvəs yaradır” [Chulanova, O., 2016].

Bununla yanaşı, kouçluq müəllimlərin empatiya və dinləmə bacarıqlarını gücləndirir, bu isə liderlik keyfiyyətlərinin inkişafı baxımından böyük əhəmiyyət

kəsb edir. Empatiya qurmaq müəllimlərin şagirdləri daha yaxşı anlamalarına və onların emosional ehtiyaclarını görmələrinə imkan verir. Məsələn, bir şagirdin dərs prosesində çətinlik çəkdiyini görən müəllim onunla fərdi söhbət apararaq səbəbləri anlaya bilir və şagirdin ehtiyaclarına uyğun fərdi dəstək təqdim edə bilər. Bu isə şagirdin özünü daha güvənli hiss etməsinə və motivasiyasının artmasına səbəb olur.

Bütün bu bacarıqların inkişafı nəticəsində müəllimlər yalnız tədris prosesini səmərəli idarə etmir, həm də şagirdləri ilə daha yaxın və konstruktiv münasibət quraraq onların inkişafına daha uyğun və dəstəkverici bir mühit yaradırlar.

Müəllimlərin liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirmələri üçün kouçluq sessiyalarının təşkili mühüm əhəmiyyət daşıyır. Bu sessiyalar vasitəsilə müəllimlər peşəkar fəaliyyətində daha effektiv liderlərə çevrilmək üçün lazımi dəstəyi alırlar. “Kouçluq sessiyalarını fərdi və ya qrup şəklində keçirmək mümkündür ki, hər iki formatın özünəməxsus üstünlükləri var” [Dauni, M., 2015].

Fərdi kouçluq sessiyaları hər bir müəllimin şəxsi ehtiyac və hədəflərinə uyğun olaraq xüsusi şəkildə tərtib olunur. Kouçluq vasitəsilə müəllimlər öz güclü tərəflərini daha yaxşı dərk edir və zəif cəhətlərini təkmilləşdirirlər ki, bu da onların daha etibarlı və təşəbbüskar liderlər kimi fəaliyyət göstərmələrinə imkan yaradır. Məsələn, bir müəllim liderlik mövqeyində daha inamlı davranmaq istəyirsə, fərdi kouçluq sessiyasında bu məqsədə nail olmaq üçün xüsusi strategiyalar inkişaf etdirilir. Fərdi kouçluq müəllimlərə daha çox diqqət və fərdiləşdirilmiş yanaşma təqdim etdiyindən hər bir müəllimin inkişaf yolunu öz sürətinə uyğun tənzimləməyə imkan verir.

Qrup şəklində keçirilən kouçluq sessiyaları müəllimlər arasında komanda işini təşviq edir və birgə öyrənmə mühitini yaradır. Qrup sessiyaları vasitəsilə müəllimlər bir-birindən öyrənir və müxtəlif liderlik vəziyyətlərini müzakirə edərək fərqli perspektivlər qazanırlar. Bu sessiyalar zamanı müəllimlər bir-birinə məsləhət verir, təcrübə paylaşır və sinifdə qarşılaşdıqları problemlərə birgə həll yolları tapmağa çalışırlar. Bu cür komanda fəaliyyəti, qrup kouçluq sessiyaları həmçinin müəllimlər arasında həmrəylik və qarşılıqlı dəstək mühiti yaradır. “Müəllimlər öz təcrübələrini bölüşərək bir-birlərinə peşəkar məsləhətlər verirlər, bu da onların təcrübə mübadiləsi aparmalarını təmin edir. Bu, müəllimlərin liderlik bacarıqlarını təkmilləşdirmək və komanda ilə idarəetmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək baxımından olduqca əhəmiyyətlidir. Məsələn, müəllimlər münasibətlərin həlli və çətinliklərin idarə edilməsi mövzularında bir-birindən öyrənə bilər və kollektiv müzakirə yolu ilə sinifdə meydana çıxan problemlərə daha kreativ həll yolları tapa bilərlər” [Mulovhedzi, S.A., Mudzielwana, N.P., 2016].

Kouçluq sessiyaları liderlik bacarıqlarına fokuslanmaqda effektiv nəticələr verir. Sinif otağında və tədris müəssisəsində lider kimi çıxış etmək üçün müəl-

lim bu bacarıqlara yiyələnmişdir. Liderlik bacarıqlarına komanda ilə idarəetmə, çətinliklərin idarə edilməsi və münaqişə həlli kimi əsas sahələr daxildir. Liderlik bacarığı müəllimlər üçün fərqli üstünlüklər təqdim edir və onların sinifdə daha effektiv şəkildə çıxış etmələrinə yardımçı olur. Məsələn, “komanda ilə idarəetmə” bacarığı müəllimlərin şagirdlərlə komanda ruhu yaratmasını və onların birgə hədəflərə çatmaq üçün necə işləmələrini təşviq etməsini dəstəkləyir. Bu bacarıq, həmçinin sinifdə müsbət mühit yaratmağa və şagirdlərin bir-birləri ilə əməkdaşlıq etmələrinə şərait yaradır. “Çətin situasiyaların idarə edilməsi bacarığı isə müəllimlərin sinifdə qarşıya çıxan biləcək müxtəlif vəziyyətlərə sürətli və effektiv reaksiya vermələrinə kömək edir. Məsələn, dərs zamanı ortaya çıxan anlaşılmazlıqları və ya motivasiya problemi olan şagirdləri daha yaxşı idarə edə bilirlər” [Shakura, S.D., 2017].

Kouçluq yanaşmasının tədris proqramlarında sistemli şəkildə tətbiqi müəllimlərin davamlı olaraq peşəkar inkişafına töhfə verir. Bu yanaşmanın təhsil proqramlarına daxil edilməsi ilə müəllimlər yalnız öz peşəkar fəaliyyətlərində deyil, şəxsi həyatlarında da liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməyə davam edirlər. Kouçluq müəllimləri həm peşəkar, həm də şəxsi inkişafı üçün bir vasitə olaraq təkmilləşdirir və onlara öz liderlik strategiyalarını formalaşdırmağa şərait yaradır. Bu yanaşmanın effektiv tətbiqi nəticəsində tədris keyfiyyəti artır, müəllim özünəinamlı və motivasiyalı olur, şagirdlər isə belə bir liderin rəhbərliyində inkişaf edirlər. Nəticədə, kouçluq yanaşması, təhsilin həm məktəb, həm də daha geniş səviyyədə inkişafına əhəmiyyətli töhfə verir.

Nəticə / Conclusion

Kouçluq müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafını dəstəkləyən metod olaraq onların pedaqoji və metodiki fəaliyyətinin müxtəlif aspektdən güclü və zəif cəhətlərini aşkara çıxarmağa kömək edir. Müəllimlərin liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməsi sinifdə müsbət tədris mühiti yaradılmasına və şagirdlər ilə daha səmərəli əlaqələr qurulmasına gətirib çıxarır.

Kouçluq sessiyaları həm fərdi, həm də qrup şəklində təşkil edildikdə, müəllimlərə öz potensiallarını aşkara çıxarmaq və tədris prosesində qarşıya çıxan problemləri həll etməkdə kömək olur. Müəllimlərdə liderlik bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi onların innovativ düşünmə və yaradıcı problemləri həll etmə bacarıqlarının inkişaf etməsinə, təhsilin ümumi keyfiyyətinin artmasına səbəb olur.

Praktik əhəmiyyət baxımından kouçluq yanaşması, təhsil mühitində daha yaxşı sinif idarəçiliyi və tədris metodlarının tətbiqinə şərait yaradır. Müəllimlər arasında təcrübə mübadiləsinin təşviqi və komanda işinin inkişafı da təhsil müəssisələrində daha səmərəli və məhsuldar iş mühiti yaradır.

Beləliklə, deyə bilərik ki, kouçluq yanaşmasının təhsildə tətbiqi yalnız müəllimlərin liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirmir, həm də təhsil siyasətinə müsbət təsir göstərir. Bu yanaşma təhsil sahəsində müasir metodların və yanaşmaların tətbiqinə zəmin yaradır, nəticədə, həm müəllim, həm də şagirdlərin inkişafını daha səmərəli şəkildə dəstəkləyir.

Məqalənin aktuallığı. Bu mövzunun aktuallığı son dövrlərdə təhsil sisteminə müəllimlərin peşəkar və şəxsiyyət kimi inkişafına xüsusi önəm verilməsi ilə bağlıdır. Müasir təhsil standartları yalnız fənlərin öyrədilməsini deyil, eyni zamanda müəllimlərin liderlik və şəxsi inkişaf bacarıqlarının təkmilləşdirilməsini də tələb edir. Təhsil müəssisələrində effektiv kouçluq yanaşmasının tətbiqi müəllimləri inkişaf etdirməklə yanaşı, onların sinifdə daha yaradıcı, motivasiyaedici və rəhbər bir mövqedə çıxış etməsinə imkan yaradır. Liderlik bacarıqlarına yiyələnmiş müəllimlər sinifdə əlverişli tədris mühiti yaradır, şagirdlərlə səmərəli əməkdaşlıq əlaqələri qurur və onlara nailiyyətlərini artırmaları üçün dəstək olurlar. Bu yanaşma təhsilin keyfiyyətinin artırılmasına və təhsil prosesində daha interaktiv, şagirdyönümlü mühit yaradılmasına kömək edir.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalənin elmi yeniliyi kouçluq yanaşmasının təhsil sahəsində müəllimlərin liderlik bacarıqlarının inkişafı kontekstində necə tətbiq edilə biləcəyini göstərməsidir. Bu yanaşma metodu Azərbaycan təhsil sisteminə nisbətən yeni olduğundan müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafına necə təsir etdiyinə dair geniş tədqiqatlar kifayət qədər mövcud deyil. Məqalədə kouçluğun pedaqogika və psixologiya sahəsində müəllimlərə necə dəstək ola biləcəyi, özünüinkişaf və liderlik bacarıqlarının formalaşması üçün kouçluğun yaratdığı imkanlar təhlil edilib.

Elmi yenilik, həmçinin müəllimlərə fərdi və qrup kouçluq sessiyalarının tətbiqi vasitəsilə liderlik xüsusiyyətlərini inkişaf etdirməyin mümkünlüyünü əsaslandırmaqdan ibarətdir. Kouçluğun müxtəlif təhsil pillələrində necə tətbiq edilə biləcəyi, müəllimlərin fərdi və kollektiv inkişafına təsiri və onların tədris prosesində motivasiyalı, təşəbbüskar liderlərə çevrilməsi elmi yeniliyi təşkil edən əsas aspektlərdir. Bu da kouçluq sahəsində yeni tədqiqat perspektivləri açmaqla yanaşı, mövcud tədris təcrübələrini daha effektiv hala gətirməyə kömək edir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Məqalə kouçluq yanaşmasının müəllimlərin şəxsi və peşəkar inkişafına olan müsbət təsirlərinin təhlili baxımından əhəmiyyətlidir. Kouçluq metodlarının təhsil müəssisələrində sistemli tətbiqi müəllimlərin peşəkarlığının və şagirdlərin akademik nailiyyətlərinin artmasına kömək edəcəkdir. Məqalədə təqdim olunan metod və yanaşmalar məktəb və liseylərdə kouçluq proqramlarının tətbiqi və inkişafı üçün bələdçi rolunu oynayır.

Ümumiyyətlə, məqalə müəllimlərin liderlik potensialını maksimum səviyyədə üzə çıxarmaq üçün praktik olaraq tətbiq oluna biləcək kouçluq metodları və

strategiyalarını əhatə edir, müəllimlərin bu sahədə təkmilləşmələri üçün faydalı mənbə hesab olunur.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Arapova, A.V., Nikonova, T.V. (2017). Obrazovatelniye puteshestviya dlya razvitiya uchebnoy samostoyatelnosti shkolnikov [Elektronny resurs] Kontsept.– T. 27. s. 10–12.
2. Dauni, M. (2015). Effektivniy kouching: Tekhnologii razvitiya organizatsii cherez obucheniye i razvitiye sotrudnikov v protsesse raboti. M.: Dobraya kniga, 288 s.
3. Zaligina, N.A., Shakura, S.D. (2021). Razvitiye professionalnikh kachestv uchitelya v sfere formirovaniya lichnostnikh i metapredmetnikh kompetentsiy uchashikhsvya: ucheb.-metod. posobiye dlya ped. rabotnikov sistem dopolnitelnogo obrazovaniya vzroslikh, pod obshey red. kand. sotsiol. nauk. dots.; QUO «Akad. poslediplom. obrazovaniya». Minsk: APO, 207 s.
4. Chulanova, O., Pripasayeva, O.İ. (2016). Vovlechonnost personala organizatsii: osnovniye podxodi, bazoviye printsipi, praktika ispolzovaniya v rabote s personalom. İnternet-jurnal «Naukovedeniye». T. 8.
5. Shakura, S.D. (2017). Obucheniye vo vzaimodeystvii: ucheb.-metod. posobiye. Minsk: APO, 79 s.
6. Morales, M.P.E. (2016). Participatory action research (par) cum action research in teacher professional development: A literature review. International Journal of Research in Education and Science 2(1) pp. 56-165.
7. Mulovhedzi, S.A. (2022). Teachers' strategies to develop leadership skills in Foundation Phase learners, January The Independent Journal of Teaching and Learning, Volume 17 (1), pp.121-136
8. Mulovhedzi, S.A., Mudzielwana, N.P. (2016). Importance of teaching leadership skills in the foundation phase. International Journal of Educational Sciences, 13(2) pp. 202-207.

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Esmira Aghayeva

Ph.D. student at the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan

E-mail: aagayevaesmira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9691-5009>

Abstract: The article discusses the importance of extracurricular practical activities, which are connected to the curriculum yet organized outside regular class hours, in the social, emotional, physical, psychological, intellectual, and creative development of primary school students. In the rapidly evolving 21st century, the study explores how these extracurricular activities primarily affect students' self-awareness, worldview, speech development, and the cultivation of real-life skills, while also examining their potential benefits for children's mental, physical, psychological, social, creative, and academic growth. The article notes that extracurricular activities not only foster teamwork, communication, and leadership skills among primary school students but also promote academic success by enhancing time management and organizational skills, increasing a sense of responsibility, and improving overall attitudes toward learning. Another point analyzed is how implementing this methodology can become one of the successful factors contributing to a student's future educational outcomes and comprehensive development.

Keywords: primary education, student, extracurricular activities, social development, psychological development, physical development, academic development, skills.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.514

To cite this article: Aghayeva E. (2025). The role of extracurricular activities in the social-emotional development of primary school students. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 66-75.

Article history: received – 24.01.2025; accepted – 26.02.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

SİNİFDƏNKƏNAR FƏALİYYƏTLƏRİN İBTİDAİ SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNİN SOSIAL-EMOSİONAL İNKİŞAFINDA ROLU

Esmira Ağayeva

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun doktorantı

E-mail: aagayevaesmira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9691-5009>

Annotasiya. Məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinin sosial, emosional, fiziki, psixi, intellektual və yaradıcı inkişafında mühüm rol oynayan, tədris proqramı ilə əlaqəli, lakin dərs saatlarından kənar təşkil edilən sinifdənkənar təcrübə fəaliyyətlərinin əhəmiyyətindən bəhs olunur. Texnologiyanın sürətlə inkişaf etdiyi XXI əsrdə sinifdənkənar fəaliyyətlərin, ilk növbədə, şagirdin özünü dərk etməsinə, dünya görüşünün, nitqinin formalaşmasına, real bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə təsirləri araşdırılmış, bu fəaliyyət növlərinin uşaqların əqli, fiziki, psixi, sosial, yaradıcı və akademik inkişafına potensial faydaları təhlil olunmuşdur. Məqalədə qeyd edilir ki, sinifdənkənar fəaliyyətlər ibtidai sinif şagirdlərinin komanda işi, ünsiyyət və liderlik bacarıqlarını inkişaf etdirməklə yanaşı, eyni zamanda vaxtın idarə edilməsi və təşkilatçılıq bacarıqlarını təkmilləşdirməklə, məsuliyyət hissini artırmaqla, ümumi öyrənmə münasibətini yaxşılaşdırmaqla akademik müvəffəqiyyəti təşviq edir. Məqalədə təhlil edilən digər məsələ bu metodikanın tətbiqinin gələcəkdə şagirdin təhsil nəticələrində, bilavasitə hərtərəfli inkişafında uğurlu aspektlərdən biri olmasıdır.

Açar sözlər: ibtidai təhsil, şagird, sinifdənkənar fəaliyyətlər, sosial inkişaf, psixi inkişaf, fiziki inkişaf, akademik inkişaf, bacarıqlar.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.514

Məqaləyə istinad: Ağayeva E. (2025). Sinifdənkənar fəaliyyətlərin ibtidai sinif şagirdlərinin sosial-emosional inkişafında rolu. *«Məktəbəqədər və ibtidai təhsil»*, № 1 (250), səh. 66-75.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 24.01.2025; qəbul edilib – 26.02.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Giriş / Introduction

Sinifdänkənar fəaliyyətlər məktəb mühitindən kənar tətbiq edilən, tədris proqramı ilə əlaqəli, lakin dərslər saatlarından kənar təşkil olunan müxtəlif fəaliyyət növləridir. Bu praktik fəaliyyət növləri ibtidai sinif şagirdlərinin sosial, emosional, fiziki, intellektual və yaradıcı inkişafına kömək edir, onlarda liderlik, əməkdaşlıq, problem həllətmə, zaman idarəetməsi kimi mühüm həyat bacarıqlarının formalaşmasına təsir göstərir. Daha geniş mənada, bu fəaliyyətlər şagirdlərə özlərini ifadə etmək, mövqelərini təsdiq etmək və gələcək inkişaf istiqamətlərini müəyyənləşdirməkdə kömək olur.

İdman, musiqi, rəsm, dram və şagird dərnəklərini, eyni zamanda könüllü işlər, elmi layihələr və müxtəlif sosial tədbirləri sinifdänkənar fəaliyyətlərə aid etmək olar. “Sinifdänkənar fəaliyyətlər şagirdlərə öz maraqlarını kəşf etməyə, yeni bacarıqlar öyrənməyə, eyni zamanda özünə güvən və məsuliyyət hissi qazanmağa imkan verir” [Doolittle, P., 2018]. “Sinifdänkənar fəaliyyətlər ibtidai təhsildə uşaqların ümumi inkişafında mühüm rol oynayır. Orta təhsillə paralel olaraq, sinifdänkənar fəaliyyətlər şagirdlərə sosial, emosional və fiziki baxımdan inkişaf etməyə kömək edən hərtərəfli təhsil sistemini təmin edir” [Cəlilova, Y., 2018]. Sinifdänkənar fəaliyyətlərin ibtidai sinif şagirdləri üçün faydaları aşağıdakılardır:

- Fiziki aktivliyi yüksəldir. İdman, rəqs və rəsm, musiqi dərsləri kimi sinifdänkənar fəaliyyətlər uşaqları fiziki fəaliyyətə təşviq edir, onların sağlamlığına və rifahına töhfə verir.
- Sosial bacarıqları inkişaf etdirir. Sinifdänkənar fəaliyyətlər şagirdlərə sinif mühitindən kənar yaşadıqları ilə ünsiyyət qurmaq imkanını yaradır və bu, komanda işi, ünsiyyət və liderlik kimi sosial bacarıqların inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərir.
- Yaradıcılığı inkişaf etdirir. İncəsənət, musiqi və dram dərnəkləri kimi sinifdänkənar fəaliyyətlər uşaqlara özlərini yaradıcı şəkildə ifadə etmək imkanını verir, onların təxəyyülünü gücləndirir və bədii qiraət qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.
- Aidiyyət hissi yaradır. Sinifdänkənar fəaliyyətlər uşaqlara aidiyyət hissi bəxş edir, onlara maraq və ya istedad sahələrində fərqlənmək imkanını təqdim edərək özünə inam hissini yüksəldir.
- Akademik uğuru təşviq edir. Sinifdänkənar fəaliyyətlərdə iştirak edən şagirdlər vaxtın idarə edilməsi və təşkilatçılıq bacarıqlarını öyrənir, özlərində məsuliyyət hissi inkişaf etdirirlər ki, bu da onların akademik baxımdan uğurlu nəticələr əldə etmələrinə təsir göstərir.

Bütün bu sadalananlar, demək olar ki, sinifdänkənar fəaliyyətlərdə şagirdlə-

rin ümumi inkişafına zəmin yaradan əsas amil kimi çıxış edirlər.

Əsas hissə / Main part

Sinifdankənar fəaliyyətlər, adətən, məktəbin rəsmi dərslər saatlarından sonra təşkil edilən, məcburi deyil, daha çox könüllü xarakter daşıyan tədris kimi başa düşülür. Bu fəaliyyətlər sinifdə tədris və öyrənmənin davamı olaraq, nəzəriyyəni təcrübə ilə əlaqələndirərək şagirdlərin bilik və davranışları arasında vəhdət yaradır. Sinifdankənar fəaliyyətlər, həm də şagirdlərin biliklə yanaşı, qrupda işləmək kimi bacarıqlar əldə etmələri üçün bir vasitədir. “Bu fəaliyyətlər elm və texnologiya, ictimai xidmət, sosial fəaliyyətlər, humanitar tədbirlər, mədəni və bədii tədbirlər, estetik tərbiyə, fiziki tərbiyə, idman, əyləncə və s. kimi müxtəlif praktik fəaliyyət növlərini əhatə edir” [Cəfərzadə, K., 2015].

“Sinifdankənar fəaliyyətlər şagirdlərə həyat bacarıqları və təcrübələr qazandıraraq onların şəxsiyyət kimi hərtərəfli inkişafında son dərəcə vacib rol oynayır” [Frey, B., 2014]. “Bu fəaliyyətlər şagirdlərin sinifdə öyrəndikləri bilikləri möhkəmləndirir və onların özlərini inkişaf etdirmək, uyğunlaşma, ünsiyyət, siyasi və sosial bacarıqlar, idarəetmə, nəticələrin qiymətləndirilməsi kimi qabiliyyətlərini inkişaf etdirmələrinə kömək edir” [Harlin, R., 2015]. Digər tərəfdən, sinifdankənar fəaliyyətlər şagirdlərə həyat problemlərinə düzgün yanaşma tərzini formalaşdırmaq, davranışlarına görə məsuliyyət daşımaq, yanlış davranışlara qarşı mübarizə aparmaq və həyatın gözəlliklərini qiymətləndirmək imkanı yaradır.

“Müasir dövrdə, xaricdə təhsil almaq üçün müraciət paketlərində, xüsusilə də universitetlərdən, biznes təşkilatlarından və beynəlxalq qeyri-hökumət təşkilatlarından təqaüd üçün müraciətlərdə həmişə namizədlərdən onların sinifdankənar fəaliyyətləri ilə bağlı məlumat təqdim etmələri tələb olunur” [Hinds, S., 2013]. Sinifdankənar fəaliyyətlər təkə bilik deyil, həm də komanda şəklində işləmək, sosial və mədəni bacarıqları inkişaf etdirmək üçün bir şansıdır.

“Təcrübə fəaliyyətləri təhsil alanlara praktik təcrübələr əldə etmək, pozitiv emosiyalar yaşamaq, mövcud təcrübələri araşdırmaq, müxtəlif fənlərdən bilik və bacarıqlar əldə edərək tapşırıqları yerinə yetirmək və ya yaşına uyğun məktəb, ailə və cəmiyyət daxilində real həyatda problemləri həll etmək imkanı təmin etmək üçün müəllimlər tərəfindən planlaşdırılan, düzəliş edilən və istiqamətləndirilən təhsil fəaliyyətləridir” [Axundova, S., 2013]. Bu fəaliyyətlər vasitəsilə şagirdlər öz təcrübələrini yeni bilik, anlayış və bacarıqlara çevirir, yaradıcılıq potensiallarını qiymətləndirə bilirlər. Bununla da şagirdlər öz hədəflərini həyata keçirmə, ətraf mühitə, gələcək karyeralarına uyğunlaşma bacarıqlarının inkişafına töhfə verə bilirlər.

“Təcrübə fəaliyyətləri şagirdlərin vacib keyfiyyətlərinin, ümumi kompeten-

siyalarının, spesifik bacarıqlarının formalaşdırılmasına və inkişafına töhfə verir” [Hacıyeva, R., 2017]. “Bu fəaliyyətlərin məzmunu şagirdlərin özləri, cəmiyyət, təbiət və peşələr ilə olan fərdi əlaqələrinə əsaslanır. Təcrübə fəaliyyətlərinin məzmunu iki mərhələyə bölünür: əsas təhsil və peşə yönümlü təhsil” [Bayramov, Ə., 1981]. İbtidai təhsil səviyyəsində təcrübə fəaliyyətləri özünü kəşf etmək, özünü inkişaf etdirmək, dostlarla, müəllimlərlə və ailə üzvləri ilə münasibətləri düzgün formalaşdırmaq üzərində cəmlənir. Sosial fəaliyyətlər və şagirdlərə yaxın bəzi peşələrin araşdırılması da onların yaşına uyğun məzmun və formalarda təşkil olunur və həyata keçirilir.

“Təcrübə fəaliyyətlərinin ümumi məqsədi şagirdlərə onların bacarıqlarını, komanda tərkibində təşkilatçılıq qabiliyyətlərini, peşə yönümlü istiqamətləri inkişaf etdirmək, eləcə də hərtərəfli, proqramda göstərilən əsas keyfiyyətlər və ümumi bacarıqların inkişafına töhfə verməkdir” [Mərdanov, M., 2019]. “Bundan əlavə, sinifdənkənar fəaliyyətlər şagirdlərə özlərini və ətraf aləmi kəşf etməyə, zəngin mənəvi həyatlarını inkişaf etdirməyə, təbiətin gözəlliyini və insan mərhəmətini qiymətləndirməyə, düzgün həyat dəyərləri və davranışları formalaşdırmağa, vətənə, milli kökünə və kimliyinə sevgi bəsləməyə kömək edir” [Kuo, Y., 2017]. Bu, qloballaşan dünyada şagird vətəninin, həm də xalqının əsrlərdən bəri miras qalan milli-mənəvi dəyərlərini qorumağa və inkişaf etdirməyə töhfə verir. Bu gün müstəqil bir dövlət olaraq milli dəyərlərimizə və kimliyimizə sahib çıxmaq, bu dəyərləri ailədə, məktəbdə inkişaf etdirərək, ənənə şəklində gələcək nəsillərə ötürmək həm ailənin, həm də məktəbin üzərinə düşür. “Şagird ailədən və məktəbdən topladıqlarını gələcəkdə öz həyatında tətbiq edir və bu baxımdan, onun təfəkkürünə, dünya görüşünə təsir edən amillər gələcəkdə onun bir şəxsiyyət kimi necə formalaşmasını təmin edir” [Əlizadə, Ə., 2008]. Nümunə olaraq qeyd etmək olar ki, milli dəyərimiz olan muğam hər bir ailədə dinlənilməli, məktəblərdə tədris edilən musiqi dərslərində, tədbirlərdə milli irsimiz kimi təbliğ olunmalıdır.

İbtidai təhsil səviyyəsində sinifdənkənar fəaliyyətlərin əsas məqsədi həm də, gündəlik həyatda müsbət vərdişləri inkişaf etdirməkdir. Məsələn, zəhmətkeş olmaq, evdə, məktəbdə və cəmiyyətdə bir şagird kimi vəzifələri yerinə yetirmək, özünü qiymətləndirmək, özünü tənzimləmək, mədəni ünsiyyət və davranış bacarıqları inkişaf etdirmək, komanda daxilində problem həllətmə bacarıqlarını artırmaq hər bir şagirdin şəxsi inkişafına şərait yaradan amillərdir.

Sinifdənkənar fəaliyyətlər aşağıdakı məzmunlara uyğun təşkil olunmalıdır:

1. İbtidai siniflərdə təcrübə fəaliyyətlərinin rolu və mövqeyi dəqiq qiymətləndirilməli, hər bir şagirdin bacarığına uyğun şəkildə bölünməlidir.
2. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyət və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi müxtəlif təhsil sahələrinin bilik və bacarıqlarının təcrübəsinə əsaslanmalıdır.

3. Sinifdankənar fəaliyyətlər məktəbdə, ailədə, cəmiyyətdə peşəyönümlü fəaliyyətlərin və komanda şəklində qarşıya qoyulmuş məsələnin həllinə yönəlməlidir.

4. Sinifdankənar fəaliyyətlərin təşkili prinsipi ondan ibarətdir ki, tədris və tətbiq praktik fəaliyyətdə həyata keçirilməlidir.

“Bütün bu məzmunlar, iş planları, təcrübə və nəzəri tədris materialları öncədən müəllim və pedaqoq heyəti tərəfindən hazırlanmalı, günümüzün reallıqlarına uyğun olaraq, beynəlxalq təcrübəyə əsaslanmalı şagirdin inkişafına və yaradıcılığına dəstək olmalıdır” [Məhərrəmova, E., 2013]. Bu təcrübə bilavasitə məktəb, şagird və valideyn üçbucağının sağlam şəkildə inkişafına zəmin yaratmaqla, valideynin kiçik yaşlardan övladının hansı bilik və bacarıqlara daha məqsədyönlü olduğunu ortaya çıxardacaqdır. Beləliklə, məktəb və valideyn tandemi şagirdin gələcəkdə sağlam bir şəxsiyyət kimi formalaşmasına dəstək olacaqlar. Bu yanaşma bütün hallarda özünü doğrultmaya bilər. “Çünki, biz bilir ki, ailələr müxtəlifdir və mental təfəkkürün inkişafı və formalaşması hər ailədə fərdi şəkildə özünü biruzə verir” [Əliyev, İ., 2007]. Bu baxımdan, məktəbin üzərinə daha çox məsuliyyət düşür. Təcrübə fəaliyyətlərinin düzgün şəkildə valideynə çatdırılması və bu fəaliyyətin onun övladının gələcək təhsilində, peşə bacarıqlarında ona dəstək olması, pedaqoqların xüsusi yanaşma metodikasının tətbiqi, bilavasitə valideynin övladının öz seçiminə hörmətlə yanaşması istiqamətində sağlam bir körpü rolunu oynayır. Məlumdur ki, cəmiyyətimizdə övladını həkim, hüquqşünas, idmançı və s. peşələrdə görmək istəyən valideynlər az deyil. “Lakin hər bir uşağın xüsusi bacarıq və qabiliyyəti var” [Laverick, D., 2016]. Uşaqda bacarıq və qabiliyyətləri aşkara çıxartmaq, düzgün istiqamət vermək gələcəkdə yiyələnməyəyi peşəni uğurlu şəkildə inkişaf etdirməyə zəmin yaradacaqdır. Bu baxımdan, sinifdankənar təcrübə fəaliyyəti proqramları mühüm rol oynayır.

Təcrübə fəaliyyətləri proqramının əsas məzmunları aşağıdakılardır:

- şagirdlərin bir-biriləri ilə olan münasibətləri;
- cəmiyyət və ictimaiyyətlə olan əlaqələri;
- ətraf mühitə münasibətləri;
- gələcək karyeraları ilə bağlı münasibətləri.

Bu məzmun özü də dörd əsas fəaliyyət qrupu vasitəsilə həyata keçirilir:

- şəxsi inkişaf fəaliyyətləri;
- əmək fəaliyyətləri;
- sosial xidmət fəaliyyətləri;
- ictimai xidmət fəaliyyətləri.

Sinifdankənar fəaliyyət proqramının məzmunu iki mərhələyə bölünür:

a) Əsas təhsil mərhələsində şəxsiyyətin formalaşması, vərdişlərin və həyat bacarıqlarının inkişafı, kollektiv fəaliyyətlər, dərnəklər, təhsil layihələrində iş-

tirak, sosial fəaliyyətlər, könüllü işlər, əmək fəaliyyətləri və s. həyata keçirilir. İbtidai sinif səviyyəsində diqqət daha çox şəxsi inkişaf fəaliyyətlərinə, həyat bacarıqlarına, dostlarla, müəllimlərlə və ailə üzvləri ilə münasibət yaratmaq bacarıqlarına yönəldilir. Bundan əlavə, əmək fəaliyyətləri, sosial fəaliyyətlər və bəzi peşələrlə tanışlıq həyata keçirilir.

b) Peşəyönümlü təhsil mərhələsində hər bir şagird öz qabiliyyətlərini, güclü və zəif tərəflərini müəyyənləşdirir, gələcək fəaliyyətində bunları nəzərə alaraq məsuliyyətli bir peşəkar kimi çıxış edir.

Aparılan araşdırmalardan məlum olduğu kimi, ibtidai siniflərdə təcrübə fəaliyyətlərinin əsas məqsədi şagirdlərin mədəni, zehni, fiziki və psixoloji baxımdan inkişafının təmin edilməsidir ki, bu fəaliyyətlər də şagirdlərə ətraf aləmi dərk etməyə, həyat bacarıqlarını təkmilləşdirməyə və vacib sosial bacarıqları inkişaf etdirməyə kömək edir. Məsələn:

Ətraf mühiti araşdırmaq. Təcrübə fəaliyyətləri şagirdlərə məkan, mədəniyyət, tarix, elm və digər mövzular haqqında məlumat əldə etməyə kömək edir. Bu, şagirdləri ətraf aləm haqqında daha çox məlumat və yeni biliklər əldə etmələrinə həvəsləndirir.

Həyati bacarıqları təkmilləşdirmək. Təcrübə fəaliyyətləri şagirdlərə yaradıcı düşünmə, zaman və maliyyə idarəetməsi, problem həlletmə, komanda işi və effektiv ünsiyyət kimi həyat bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir.

Sosial bacarıqları inkişaf etdirmək. Təcrübə fəaliyyətləri şagirdlərdə qarşılıqlı hörmət, dinləmə, paylaşma və əməkdaşlıq kimi sosial bacarıqların inkişaf etdirilməsinə, onların cəmiyyətə adaptasiya olunmasına kömək edir.

Akademik müvəffəqiyyətə nail olmaq. Təcrübə fəaliyyətləri şagirdlərə öyrənmə hədəflərini görməyə kömək edir və onlar mövzular arasında asanlıqla əlaqə yaradaraq öyrəndiklərini daha səmərəli şəkildə əldə edirlər. “Buna görə də, ibtidai sinifdə təcrübə öyrənmə fəaliyyətləri şagirdlərin hərtərəfli inkişafına və həyatda uğurlu, bacarıqlı fərdlər olmalarına kömək etməkdə böyük əhəmiyyət kəsb edir” [Əliyev, R., 2010].

Təcrübə fəaliyyətləri ibtidai sinif şagirdlərinin müxtəlif mövzularda bilik əldə etmələrinə və özünüinkişaf prosesinə dəyərli bir vasitə ola bilər. Sinifdənkənar fəaliyyətlərin təşkil zamanı qarşıya qoyulan məqsədlərin bir neçəsini nəzərdən keçirək:

Aydın öyrənmək. Təcrübə fəaliyyətinin öyrənmə məqsədləri aydın şəkildə müəyyən edilir. Fəaliyyətin tədris proqramı ilə uyğunluğu və şagirdlər üçün yaşa uyğun, əldə edilə bilən məqsədlər təmin edilir. Bu, şagirdlərin sinifdənkənar fəaliyyətin məqsədini başa düşmələrinə və onu öz təcrübələri ilə əlaqələndirmələrinə kömək edəcəkdir.

Əvvəlcədən planlaşdırmaq. Təcrübə fəaliyyətini təşkil etmək planlaşdırma

və hazırlıq, yeni plan qurmaq, lazım olan materialları, təhlükəsizlik tədbirlərini və loqistik düzəlişləri daxil etməyi tələb edir. Fəaliyyət üçün kifayət qədər resursların və avadanlıqların mövcudluğuna əmin olmaq lazımdır.

Refleksiyanı təşviq etmək. Refleksiya təcrübə fəaliyyətləri ilə öyrənmənin vacib bir hissəsidir. Şagirdlər sinifdankənar fəaliyyətlə bağlı fikir, düşüncə və hisslərini paylaşmağa təşviq edilməlidirlər. Bu, onların öyrənməni mənimsəmələrinə və tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirmələrinə kömək edəcəkdir.

Qiymətləndirmə. Sinifdankənar təcrübə fəaliyyətlərinin keyfiyyət səviyyəsini, effektivliyini yüksəltmək üçün qiymətləndirmə vacibdir. Bu işin təşkili müəllimlər və şagirdlər tərəfindən həyata keçirilir, gələcək fəaliyyətlərin təkmilləşdirilməsi üçün istifadə edilir.

Bütün bu yanaşmalar, tətbiqlər ibtidai sinif şagirdlərinin özünüinkişaf və yeni biliklər əldə etmələri, onlara düzgün istiqamət verilməsi baxımından daha perspektivli, sağlam tədris metodikalarının toplusu kimi çıxış edir.

Nəticə / Conclusion

Sinifdankənar fəaliyyətlər ibtidai təhsildə mühüm rol oynayır, çünki şagirdlərə əhəmiyyətli sinif mühitindən kənarında maraq və istedadlarını kəşf etmək imkanı verir. Sinifdankənar fəaliyyətlərdə iştirak etməklə, uşaqlar onların gələcək uğuru üçün vacib hesab edilən sosial bacarıqlar, komanda işi, liderlik və zaman idarəetməsi bacarıqlarını inkişaf etdirə bilirlər. Bundan əlavə, sinifdankənar fəaliyyətlər fiziki sağlamlığı və zehni rifahı yaxşılaşdırır, çünki onlar məşq etməyi, stressdən azad olmağı və özünü ifadə etməyi öyrənirlər. Nəticə etibarilə, sinifdankənar fəaliyyətlər ibtidai təhsilin dəyərli bir komponentidir. Bu, məktəb, valideyn və cəmiyyət tərəfindən təşviq edilməli, dəstəklənməlidir. Uşaqların öyrənməsi və inkişafı üçün müxtəlif cəlbədiciləşdirici imkanlar təqdim etməklə, sinifdankənar fəaliyyətlər onların təhsilini zənginləşdirir, yaradıcılıqlarını, maraqlarını inkişaf etdirir və onları hərtərəfli şəxsiyyət halına gətirə bilər. Məlumdur ki, günümüzdə elektron daşıyıcıların kiçik yaşlı şagirdlər tərəfindən mütəmadi olaraq istifadə olunması, onların, ilk növbədə, psixoloji durumuna mənfi təsir göstərir. Bundan çıxış yolu kimi şagirdlərin sinifdankənar sağlam və məqsədyönlü fəaliyyətləri onların bir növ bu bağlılıqdan azad olmalarına və informasiya texnologiyalarından yalnız bilik və bacarıqlarını təkmilləşdirmək məqsədi ilə düzgün istifadəsinə zəmin yaradacaqdır. Bu, həmçinin şagirdin yaradıcılıq qabiliyyətini artıraraq, özünüinkişaf və özünüdərk prosesində düzgün, sərbəst qərar verməsinə şərait yaradacaq. Sinifdankənar fəaliyyətlər şagirdin dünyagörüşünün artması, yeni biliklərin təcrübədə tətbiq olunması, bədii qiraət, musiqi, teatr, habelə texnoloji inkişafın mühüm bir qolu olan STEAM istiqamətində ba-

carıqlarının ön plana çıxmasında mayak rolunu oynayacaqdır. Bu günün sağlam şagirdi isə sağlam gələcək deməkdir. Bu da, öz növbəsində, sağlam gələcək nəslin formalaşmasına zəmin yaradacaq və şagirdin inkişafına öz müsbət təsirini verəcəkdir.

Məqalənin aktuallığı. Məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinin inkişafında sinifdənkənar fəaliyyətin rolu, bu istiqamətdə məktəb–valideyn tandeminin dəstəyi, şagirdin sağlam bir vətəndaş kimi formalaşmasında bu fəaliyyətin təsiri və müxtəlif aspektlərdən rolu qiymətləndirilmişdir. Günümüzdə şagirdlərin zamanının səmərəli keçirilməsi, vaxt meyarının düzgün bölünməsi, özünüinkişaf, kollektiv fəaliyyətdə özünəinam və s. fəaliyyətlərin düzgün istifadə edilməsi kimi məsələlər prioritet məqsəd kimi qarşıya qoyulmuşdur.

Məqalənin elmi yeniliyi. Bildiyimiz kimi, bu gün şagirdlərin müasir təhsil sisteminə inteqrasiyası önəmli bir faktır. Təcrübələr onu göstərir ki, bu gün şagird təhsilini hər hansı bir avropa ölkəsində davam etdirmək istədiyi halda namizədlərdən onların sinifdənkənar fəaliyyətlərinə dair məlumatları təqdim etmələri tələb olunur. Bununla onlar şagirdin təkə bilik səviyyəsini deyil, həm də komanda şəklində işləmək, sosial və mədəni bacarıqları inkişaf etdirmək kimi yanaşmaları ortaya qoyur. Düşünürəm ki, bu gün təhsil sistemində, xüsusilə ibtidai sinif şagirdlərinin kiçik yaşlardan sinifdənkənar fəaliyyətə cəlb olunması onun gələcək təhsilində, karyerasında mühüm rol oynayan bir faktor kimi çıxış edəcəkdir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti. Sinifdənkənar fəaliyyətlər şagirdlərə gündəlik problemlərə düzgün qiymət verməklə cəmiyyətə, məktəbə, ailəyə sağlam vətəndaş qazandıracaq. Daha böyük mənada, bu fəaliyyətlər şagirdlərə özlərini ifadə etmək, mövqelərini təsdiq etmək və gələcək inkişaf istiqamətlərini müəyyənləşdirməkdə yeni imkanlar açacaqdır. Bu baxımdan, məqalə ibtidai sinif müəllimləri, mütəxəssislər, metodistlər və valideynlər üçün əhəmiyyətli hesab olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat / References

1. Axundova, S.L. (2013). Həyat bilgisi fənninin digər fənlərlə əlaqəli tədrisinin imkanları və yolları: (pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı). Bakı, 24 s.
2. Bayramov, Ə.S. (1981). Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri. Bakı, “Azərənəşr”, 298 s.
3. Cəfərzadə, K. (2015). Təsviri incəsənət – 1. Yaradıcılıq dəftəri. Bakı, “Bakınəşr”, 56 s.

4. Cəlilova, Y.Q. (2018). Təsviri incəsənət – 3. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. Bakı, “Bakınəşr”, 64 s.
5. Məhərrəmov, E.X. (2013). İbtidai siniflərdə interaktiv və ənənəvi metodlardan vəhdətdə istifadənin təlimin keyfiyyətinə təsiri: (pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı). Bakı, 23 s.
6. Mərdanov, M. (2009). Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində Bakı, “Çaşıoğlu”, 528 s.
7. Hacıyeva, R.C. (2007). İnformatika və informasiya texnologiyaları fəninin digər fənlərlə əlaqəli tədrisi yolları: (pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası). Bakı, 148 s.
8. Doolittle, P.E. (2018). Extracurricular Experiential Education in Primary Grades: *Journal of Experiential Education*. 41(2), 183-196. <https://doi.org/10.1177/1053825917744266>
9. Frey, B.B., Palmer, D.J. (2014). Engaging Elementary School Students in Education Through Extracurricular Learning Activities., *Childhood Education*. 90 (5), 332–337. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.956249>
10. Harlin, R.P. (2015). Learning by Doing: The Importance of Extracurricular Experience in Primary Grades. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(1), 60-68. <https://doi.org/10.5590/jerap.2015.05.1.06>
11. Hinds, S.E., Volpe, M. (2013). Learning Methodologies in Primary Grade Lessons. *Journal of Elementary Science Education*. 25(2), 21-33. <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9332-1>
12. Kuo, Y.C., Yang, C.Y. (2017). Aspects of Interest in Social Studies Among Primary School Students: A Case Study. *International Journal of Humanities and Social Science Research*. 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.11648/j.hssr.2017.05.01>
13. Laverick, D.M. (2016). The Impact of Extracurricular Activities on Motivation and Engagement of Elementary School Students. *Journal of Elementary Education*. 26(2), 35-46. <https://doi.org/10.21307/joe-2016-010>

MAIN CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF PSYCHOLOGISTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Reyhan Ahmadova

Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work at
Western Caspian University, Ph.D. in Pedagogy

E-mail: r.ahmadova@wu.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-8060-9953>

Abstract. The research work is aimed at investigating the main conditions for the professional adaptation of psychologists working in the school environment. In the research, professional adaptation, effective activity, the pedagogical collective, and successful interaction with students are analyzed as important factors ensuring successful professional integration. The question "What should a psychologist do and how should they operate?" is clearly addressed in the research, and the necessary factors, skills, and professional qualities for the development of the school psychologist's professional adaptation are characterized. The positive effects of the favorable psychological environment created in schools due to the efforts of school psychologists with sufficient scientific knowledge and practical skills on the quality and productivity of activity are discussed. In the research, the essence of educational institutions, their important role in children's growth, psychological development, and preparing them for independent life in society are discussed, and it is emphasized that every specialist working in school should approach their activity precisely from this context.

Keywords: school psychologist, personality, adaptation, self-awareness, learning environment, student, teaching environment, team, interpersonal relations.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.531

To cite this article: Ahmadova R. (2025). Main conditions for the professional adaptation of psychologists in the school environment. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 76-88.

Article history: received – 07.02.2025; accepted – 13.03.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MƏKTƏB MÜHİTİNDƏ PSIXOLOQLARIN PEŞƏYƏ ADAPTASIYASININ ƏSAS ŞƏRTLƏRİ

Reyhan Əhmədova

Qərbi Kaspi Universitetinin Psixologiya və Sosial iş kafedrasının dosenti,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
E-mail: r.akhmadova@wu.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-8060-9953>

Annotasiya. Tədqiqat işi məktəb mühitində çalışan psixoloqların peşəyə adaptasiyasının əsas şərtlərinin araşdırılmasına istiqamətlənmişdir. Araşdırmada peşəyə adaptasiya, effektiv fəaliyyəti, pedaqoji kollektiv və şagirdlərlə uğurlu qarşılıqlı əlaqəni təmin edən vacib faktor kimi təhlil edilmişdir. “Psixoloq nə etməli və necə fəaliyyət göstərməlidir?” sualına tədqiqat işində əhatəli şəkildə aydınlıq gətirilmiş, məktəb psixoloqunun peşəyə adaptasiyasının inkişaf etdirilməsində zəruri olan amillər, bacarıqlar, peşə keyfiyyətləri xarakterizə edilmişdir. Kifayət qədər elmi biliklərə, praktik bacarıqlara yiyələnmiş məktəb psixoloqunun səyi nəticəsində məktəbdə yaradılan əlverişli psixoloji mühitin fəaliyyətin keyfiyyətinə və məhsuldarlığına göstərdiyi müsbət təsirlərdən bəhs edilmişdir. Tədqiqat işində təhsil müəssisəsinin mahiyyəti, uşaqların böyüməsinə, psixoloji inkişafına təsirləri və cəmiyyətdə onları müstəqil həyata hazırlamaq kimi mühüm rolunu müzakirə obyektinə olmuş, məktəbdə fəaliyyət göstərən hər bir mütəxəssisin öz fəaliyyətinə məhz bu kontekstdən yanaşmalı olduğu vurğulanmışdır.

Açar sözlər: məktəb psixoloqu, şəxsiyyət, adaptasiya, özünüdərkətmə, təlim mühiti, şagird, tədris mühiti, komanda, şəxsiyyətlərə münasibətlər.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.531

Məqaləyə istinad: Əhmədova R. (2025). Məktəb mühitində psixoloqların peşəyə adaptasiyasının əsas şərtləri. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 76-88.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 07.02.2025; qəbul edilib – 13.03.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Məqsəd və vəzifə. Tədqiqatın məqsədi məktəb psixoloqları arasında peşə özünüdərkətmə səviyyəsini, məktəb mühitinə uyğunlaşmanı və peşə səriştəsini artırmaqla peşəkar özünü-dərkətmənin inkişaf xüsusiyyətlərini müəyyən etməkdir.

Metod. Məqalənin bilavasitə məqsədi məktəb mühitində psixoloqların peşəyə uyğunlaşması problemdir və bu məqsədlə biz sorğudan və K.Rogers və R.Daymond tərəfindən hazırlanmış “Sosial-psixoloji fərdi uyğunlaşmanın diaqnostikası” metodikasından istifadə etdik.

Giriş / Introduction

Dünyada baş verən qloballaşmanın cəmiyyətdə ən çox dəyişməyə məruz qoyduğu faktor – insan münasibətləridir. Münasibət insanın hərəkəti, davranışı, kommunikativ bacarığı, əxlaq normaları çərçivəsində, münasib qaydada tənzimlənir. Yeni əlaqələrdə üstünlük təşkil edən münasibətlər insanın fəaliyyət motivindən birbaşa asılı olur. Münasibət birgə fəaliyyətin məqsədinə görə müəyyənləşir, tənzimlənməsi üçün bir sıra tələblər meydana çıxır. Onlardan biri də sosiallaşmadır. Mühitə adaptasiya, peşəyə adaptasiya sosiallaşmanın əsas problemlərindəndir.

Qloballaşan dünyada mövcud reallığı anlamaq, şəxsiyyət kimi formalaşmaq, cəmiyyətdə öz mövqeyi olan insan kimi təsdiqlənmək üçün insan, ilk növbədə, özünü dərk etməlidir. Özünüdərk ehtiyacı insan şəxsiyyətinin formalaşmasının dinamik mənbəyi və məqsədinə çatmaq vasitəsidir. Bütün sahələr üzrə mütəxəssislərin özlərini peşəkar kimi qəbul etmələri üçün özünüdərkətmə labüddür, təhsil sistemində fəaliyyət göstərən psixoloqlar üçün bu, xüsusi zəruriyyət kəsb edir. Bu səbəbdən də “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununda (31.0.2-ci bənd) məktəb psixoloqları “təhsilverənlər” kateqoriyasına daxil edilib. Onların hüquq və vəzifələri təhsilverənlərin – pedaqoji işçilərin hüquq və vəzifələri ilə bərabərlik təşkil edir. Bu fəaliyyətin mürəkkəbliyi təhsil sahəsində çalışan praktik psixoloqların öz peşə xüsusiyyətlərinə malik olmaları ilə xarakterizə olunur. Fəaliyyətin müxtəlifliyi və insan amili ilə iş psixoloqlarda emosional özünüdərk, özünənəzarət bacarıqlarının, eyni zamanda ünsiyyət, nəzakətlik, mühakimə, təmkinlilik, kreativlik, mütəşəkkillik, mənaiviyyatlılıq, vicdanlılıq, emosional müvazinətlik və s. peşə keyfiyyətlərinin mövcudluğunu tələb edir. Praktik psixoloq özünün peşəkarlıq kompetensiyasının sərhədlərini dərk etmək, özünün və başqalarının peşəkar fəaliyyətinin nəticələrini proqnozlaşdırmaq, əvvəlcədən görmək qabiliyyətinə malik olmalıdır. Peşəkar fəaliyyətində uğurlu nəticələrə nail olmaq üçün məktəb psixoloqu yaş və pedaqoji, sosial, ünsiyyət sahəsində yüksək hazırlığa malik olmalı, şagirdin problemlərinə səbr və dözümlə yanaşmalı, onlara nüfuz etməli, bir çox problemlərin aradan qaldırılması üçün

ixtisaslı yardım göstərməlidir.

Cəmiyyətdə aparıcı ictimai-siyasi proseslər fonunda baş verən və iqtisadi həyatın bütün sahələrinə, eləcə də kollektivlərə, qruplara, bu qruplardakı differensiasiya, integrasiya proseslərinə təsir göstərən yeniləşmələr ziddiyyətsiz ötürülmür. Məhz ziddiyyətlər, gərginliklər sosial münasibətlərdəki dəyişmələri zəruri edir.

Əsas / Main part

Məktəb mühitində qarşılıqlı münasibətlər sosial mühitin müxtəlif sahələri ilə onların seçici və şüurlu əlaqələrinin bütöv bir sistemini ifadə edir. Münasibətlər insana xarici aləmin obyekt və hadisələrinin yalnız zahiri deyil, həm də mahiyyəti ilə yaxından tanış olmaq imkanı verir. Bu kontekstdə o, mühitin gerçəkliklərini dərk edir, hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrini öyrənir. Bütün bunlar son nəticədə insana yaşadığı cəmiyyətdə sosial bələdləşmə imkanı verir və o, davranışını nizamlaya bilir.

Faktlar göstərir ki, pedaqoji mühitdə insanlar arasında yaranmış yeni münasibətlər onların hər bir üzvündə bu və digər xarakterli problemlər yaratdığından həllində çoxsaylı çətinliklər meydana çıxır. Problemin səmərəli həlli üçün yaranmış suallara daha əhatəli cavab tapa biləcək mütəxəssis, əlbəttə ki, məktəb psixoloqudur. Ona görə də pedaqoji kollektivdə müsbət psixoloji təlim mühitinin yaradılması, bu prosesdə məktəb psixoloqunun rolunun müəyyənləşdirilməsi xüsusi elmi-nəzəri və praktik əhəmiyyət kəsb edən problem kimi diqqəti cəlb edir.

Pedaqoji kollektivdə şəxsiyyətlərarası münasibətlər dəyişkən və mürəkkəbdir. Xüsusilə, ictimai-iqtisadi münasibətlərin dəyişdiyi şəraitdə bu problemin kökləri daha dərinlidir. Bu baxımdan, məktəblərdə psixoloqun peşəkar kimi özünüdürəkkinin xüsusiyyətlərinə təsir göstərən amillər də çoxdur. Aparılan tədqiqatlarla sübut edilmişdir ki, şəxsiyyətin daxil olduğu qrupa münasibəti kollektivdə özünüdürəkkinə ciddi təsir göstərir. Bu, şəxsiyyətin qrupdakı münasibətlərdən nə dərəcədə razı qalmasından, qrupda tutduğu mövqeyin onu nə dərəcədə təmin etməsindən çox asılıdır. Bu halda kollektivdə psixoloji iqlimin başlıca tərkib hissəsi olan insan münasibətləri iki əsas formada özünü göstərir:

- a) kollektiv üzvlərinin bir-birinə münasibəti;
- b) qrup rəhbərinin (liderinin) qrup üzvləri ilə qarşılıqlı münasibətləri.

Özünüdürəkkinin probleminin təhlili göstərir ki, pedaqoji kollektivdə psixoloqun şəxsiyyətinin formalaşmasında ən böyük məsuliyyət məktəb rəhbərləri və müəllimlərin üzərinə düşür, çünki onların məktəb psixoloquna münasibəti onun öz peşəsinə adaptasiyasında mühüm amillərdən biri kimi çıxış edir.

Müasir dövrdə məktəbdə psixoloji xidmətin rolu getdikcə artmaqdadır. Məktəbdə uşaq, yeniyetmə və gənclərin psixoloji sağlamlılıqlarının qorunma-

sı məqsədilə həyata keçirilən bu xidmət növünün əhatə dairəsi geniş olub bir neçə istiqamətə yönəldilir. Ona görə də psixoloji xidməti həyata keçirən məktəb psixoloqu kifayət qədər elmi biliklərə, praktik bacarıqlara yiyələnmiş mütəxəssis olmalıdır. Çünki onların səyi nəticəsində məktəbdə yaradılan əlverişli psixoloji mühit kollektiv üzvlərinin özünüdərsədiq imkanlarını artırır, fəaliyyətin keyfiyyətinə və məhsuldarlığına müsbət təsir göstərir. Bu halda şəxsiyyətlərarası münasibətlərdəki xoşagəlməz halların aradan qaldırılması da mümkün olur. Hazırkı elmi-texniki tərəqqi dövründə məktəb psixoloqunun peşəkar kimi özünüdərsədinin inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənməyin, quruluşunu aydınlaşdıraraq inkişafına yardım etməyin yollarından biri kimi onun öz peşəsinə adaptasiyası götürülür.

Təhsil müəssisəsinin məqsədi və vəzifəsi uşaqların böyüməsinə, psixoloji inkişafına təsir göstərmək, onları cəmiyyətdə müstəqil həyata hazırlamaqdır. Məktəbdə fəaliyyət göstərən hər bir mütəxəssis öz fəaliyyətinə bu kontekstdə yanaşır. Bəs psixoloq nə etməli və necə fəaliyyət göstərməlidir?

İ.V. Dubrovina və onun komandasının apardıqları tədqiqatlardan əldə edilmiş nəticələrə əsasən təhsilə psixoloji xidmət sahəsində fəaliyyət göstərənlər üçün irəli sürülən əsas tezis belədir: “Təhsilə psixoloji xidmət hər bir uşağın mənəvi inkişafını təmin edən psixoloji-pedaqoji şəraitin yaradılmasına, onun psixi sağlamlığının əsasında duran mənəvi rahatlığına istiqamətlənir” [Dubrovina, İ.V., 2004]. Dubrovina bildirir ki, məktəb psixoloqu öz fəaliyyətində peşəkarlığa, yaş qanunauyğunluqlarına, fərdi müxtəlifliyə əsaslanmalıdır. Praktik psixoloq uşaqların psixi inkişafını adekvat qiymətləndirməli, izləməlidir. Onların psixoloji yaş ontogenezin hər bir mərhələsinə uyğun olmalıdır. Həmin sahədə onlara kömək göstərmək, əslində, məktəb psixoloqunun ən çətin vəzifəsidir. Qeyd edilənləri nəzərə alaraq İ.V. Dubrovina məktəb psixoloqlarının peşəkar fəaliyyətinin mərkəzində bu məsələləri qoyur: uşağı psixoloji yaşın yeni mərhələsinə – özünü müəyyənləşdirməyə hazırlamaq [Dubrovina, İ.V., 2004].

Məktəb psixoloqunun peşəkar kimi özünüdərsədi bir neçə amilin qarşılıqlı təsiri sayəsində baş verir. Onlardan mühüm olanı, ilk növbədə, praktik psixoloqun öz peşəsinə adaptasiyasıdır. Psixologiyada adaptasiya probleminə iki yolla: fizioloji və psixoloji aspektlərdə yanaşılır. Bizi burada maraqlandıran məsələ, sosial mühitə adaptasiyadır.

Məktəb psixoloqunun peşə fəaliyyətinə adaptasiyasında bir sıra faktorlar çıxış edir:

- məktəbin pedaqoji mühitinə adaptasiya;
- pedaqoji kollektivin ayrı-ayrı üzvlərinə, eləcə də kollektivə adaptasiya;
- məktəb rəhbərliyinin idarəetmə tərzinə adaptasiya;
- peşə fəaliyyəti üçün tələb olunan fəaliyyət qaydalarına, vasitə və yollarına, formal rol davranış qaydalarına adaptasiya və s.

Məktəb psixoloqunun peşəyə uyğunlaşmasının ən mühüm şərti təhsil qruplarında qarşılıqlı əlaqə və münasibətlərin xüsusiyyətlərini öyrənərək özünü onlara adaptasiya etməsidir. Məlumdur ki, hər bir fərddə davranışla, fəaliyyətlə bağlı özünəməxsus olan şəxsi dəyərlər qrupun digər üzvlərinin qəbul etdiyi normalarla həmişə üst-üstə düşür. Bu, qrupdaxili qarşılıqlı təsir və uyğunlaşma ilə bağlıdır. Məktəb qruplarında şagirdlərin, eləcə də pedaqoji işçilərin real münasibətləri tam aydınlığı ilə təzahür edir. Ona görə də birgə fəaliyyətin məhsuldar təşkili üçün diqqət mərkəzində saxlanılmalı olan digər aktual problem təhsil qruplarının birgə fəaliyyət şərtlərinin öyrənilməsidir. R.Əliyev problemlə bağlı fikrini belə açıqlayır: “Bazar iqtisadiyyatı, Qərbi inteqrasiya və ideoloji sistem insanlardan bir sıra keyfiyyətlər kompleksi tələb edir ki, bunlardan biri də ünsiyyətə girə bilməkdir. İşgüzar münasibətlər, mənəvi-psixoloji yaxınlıq, məsələlərə aydın, konkret yanaşma, dinləməyi bacarmaq və s. ünsiyyət prosesində mühüm yer tutur” [Əliyev, R., 2007].

Əksər tədqiqatçılar qarşılıqlı münasibətlər probleminə şəxsiyyətin struktur xassəsi kimi yanaşırlar. Müasir psixologiyada perseptiv-koqnitiv stilin parametrlərinin psixoloji məzmunu ilə bağlı olan bir sıra tədqiqatlar aparılmışdır. Onlardan biri də A.M.Mustafayevin “Birgə fəaliyyət şəraitində şəxsiyyətlərə qavrayışın dinamikası” mövzusunda dissertasiya işidir. Müəllif bu tədqiqat işində sosial persepsiya probleminin tədqiqinin əsas istiqamətləri, sosial qavrayış və sosial idrak, birgə fəaliyyət şəraitində şəxsiyyətlərə qavrayışın prinsipləri, sosial-perseptiv proseslərin atributiv-fəaliyyət vasitəliliyi, qrupda şəxsiyyətlərə qavrayışın tədqiqinin metodik problemləri və metodları, tədris prosesində şəxsiyyətlərə qavrayışın əsas xüsusiyyətləri məsələlərini geniş araşdırmışdır. Onun gəlidiyi nəticələrə görə “şəxsiyyətlərə qavrayışın və anılmanın nə dərəcədə düzgün, tam və adekvat olması özünü, xüsusilə birgə fəaliyyət şəraitində biruzə verir, bir tərəfdən, şəxsiyyətlərə münasibətlərin yaxşılaşmasına, digər tərəfdən, birgə fəaliyyət nəticələrinin keyfiyyətinə həlledici təsir göstərir, insana öz fəaliyyətini optimallaşdırmaq yollarını axtarmaqda əlverişli şərait yaradır” [Mustafayev, A., 2004].

N.L.Xanin qloballaşma şəraitində təhsil qruplarının yeni şəraitə adaptasiyası üçün islahatların aparılmasının zəruriliyini ənənəvi cəmiyyətdə insanların kapitalizmə qədərki iqtisadi münasibətlərlə yaşamaları ilə əlaqələndirir. Belə cəmiyyətlərdə təhsilin səviyyəsi aşağıdır, ailədaxili sosial əlaqələr aparıcı əhəmiyyət kəsb edir, insan dəyərlərində dini sistem üstünlük təşkil edir. Bu halda şəxsiyyət özünün dəyişməsinə böyük tələbat hiss edir. Belə cəmiyyətlərdə sənayenin inkişaf sürəti ona aparır ki, hər kəs artıq yeni ictimai-iqtisadi əlaqələr axtarır. İstehsalın yeni tipinə keçidlə bağlı olaraq təhsil, məişət komfortu və informasiya texnologiyalarının səviyyəsinin artması isə dəyişmənin nəticələrini ifadə edən proseslər-

dəndir [Xanin, N.L. 1989].

Təcrübə göstərir ki, müəllimlər qrupların yaradılmasında xeyli çətinliklərlə üzləşirlər. Onlar bir qayda olaraq idrak motivlərinin formalaşmasına önəm verir, bu və ya digər dərəcədə sosial motivlərdən yararlanmağa çalışırlar. Əməkdaşlıq motivlərindən şagirdlərin tədris fəaliyyətində səmərəli istifadə məsələsi isə diqqətdən kənar qalır.

Bütün bunlar psixoloqun məktəb mühitində, peşəkar sahədə sosiallaşması, bir sözlə, sosial refleksiyanın yaranması sayəsində reallaşır. Ə.Ə.Əlizadə və H.Ə.Əlizadə bu problemlərin mərkəzində “şəxsiyyətin sosial psixologiyası” məsələsini qoymuşlar. “Şəxsiyyətin sosial psixologiyası problemləri müasir dövrdə xüsusilə aktuallaşmış. Bu problemin həlli isə qeyd-şərtsiz şəxsiyyətin sosiologiyası problemlərinin öyrənilməsindən asılıdır. Şəxsiyyətin sosiologiyasının öyrənilməsi respublikada sosial psixologiyanın inkişafı üçün önəmlidir. Klassik psixoanaliz, analitik psixologiya, şəxsiyyətlərərsə psixoanaliz, şəxsiyyətin əlamətləri nəzəriyyəsi, əlamətlərin faktor təhlili nəzəriyyəsi XX əsr şəxsiyyət psixologiyasının önəmli sərvətləridir” [Əlizadə, Ə., Əlizadə, H. 2008].

O.A.Zarjiskaya hesab edir ki, “sosiallaşan insanın yalnız davranışı, düşüncələri, münasibətləri deyil, bütövlükdə “bədəni sosiallaşır”. O, sosiallaşmanın mahiyyətini aşağıdakı səviyyələrə bölür.

1. *Sosial davranışın, birgə fəaliyyətin dəyər-məna baxımından nizamlanması:*

a) şəxsiyyətin formalaşması, fərdin ətraf aləm və insanlarla münasibətlər sistemində daxil olmasını şərtləndirən dispozişon komponentdir;

b) öz bədəninin mahiyyəti və onun təzahürünün qiymətləndirilməsinə yönəldilmiş normativ komponentdir (Subyektin konkret sosial qrupa identifikasiyası prosesinin nəticəsi olaraq yalnız davranış deyil, eyni zamanda sosial-praktik fəaliyyət formalaşır, digərlərinin sosial davranışı və fəaliyyəti qiymətləndirilir);

2. *Şəxsiyyətin dəyər oriyentasiyası.* Bu halda sosial dəyərlərin sosial normalara uyğunluğu hər hansı mədəni mühit çərçivəsində həyat qabiliyyətini təmin edən sistem yaradır.

3. *Sosial dərkətmə prosesi ilə bağlı olan refleksiv səviyyə.* Burada “refleksiya” kommunikativ aspektdən qəbul olunur. Konkret sosial davranış aktlarının, yaxud xüsusi olaraq təşkil edilmiş fəaliyyətin “bədən dəyərləri”ni, şəxsi bədən normalarını formalaşdıran, bədənə formalaşmış münasibət yaranan funksional sistemin yaranmasını tələb edir [Zimbardo, F., Lyayppe, M., 2011].

O.A.Zarjiskaya bədənə sosiallaşmasının sxemini belə müəyyənləşdirir: bədən hərəkətləri, koqnitiv vasitələr, fikri strukturlar və emosional təəssüratlar [Zarzhitskaya, O.A. 2007].

D. Feldşteynə görə, sosial inkişafı ilə bağlı məsələlərin özünəməxsus problemləri var. Həmin problemlər inkişafın spesifik qanunauyğunluqları, şüurlu,

məqsədyönlü fəaliyyətin formalaşması, real və xəyali obyektlərlə əməliyyat bacarığının yaranması, subyektin daxili mövqeyinin möhkəmlənməsi və s. kimi mühüm məsələləri əhatə edir. Hər bir yaş dövrünün müəyyən mərhələsində sosial yetkinlik intellektual inkişafı qabaqlayır. Beləliklə, qarşılıqlı münasibətlərin inkişafına yönəlmiş fəaliyyətdə sosial təcrübənin mənimsənilməsi baş verir, insanın sosial mövqeyi formalaşır. Əşyavi-praktik fəaliyyət prosesində isə sosial varlıq olan insanın insana münasibətinin dəyişməsi, mükəmməlləşməsi baş verir. Subyektin yeni mövqeyini təmin edən daha mürəkkəb əşyavi mühitin mənimsənilməsi üçün yeni əlaqələr yaranır. Bu mürəkkəb əlaqələr zəminində yeni əşyavi-praktik fəaliyyət qurulur və yeni sosial təcrübə toplanır.

Məktəb psixoloqunun peşəyə adaptasiyasının digər mühüm faktoru məktəb kollektivinə adaptasiyadır. Nəzərə almaq lazımdır ki, məktəb psixoloqunun işi məktəbin və ailənin tələbləri və özünün seçdiyi yollarla uşağın məhsuldar hərəkəti üçün şərait yaratmaq, bu seçim nəticəsində kollektivdə yaranmış münasibətləri həll etməkdir. Psixoloqun fəaliyyəti əksər hallarda uşağın real olaraq yaşadığı sosial, ailəvi, pedaqoji sistemdə (uşağın real sosial əhatəsi) yaranır. Onun fəaliyyəti pedaqoji heyətlə birlikdə məktəb mühitinin, inkişaf imkanları və şagirdə olan tələblərin təhlilini; tədris və inkişafın effektivlik kriteriyalarının müəyyən edilməsini; uğurlu tədris və inkişafı şərtləndirən amil kimi nəzərdən keçirilən tədbirləri, forma və metodların hazırlanması və tətbiqini; bu şərtlərin daimi fəaliyyət göstərən sistem formasına gətirilməsini ehtiva edir.

Pedaqoji kollektivdə qarşılıqlı münasibətləri tənzimləmək və bu zəmində şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına təsir göstərmək yaradıcılıq, elmilik, praktiklik tələb edir. Praktik psixoloqun uğurlu fəaliyyəti müəllimlərdə bu sahəyə maraq yaradılmasından və onların psixoloji xidmətdən yararlanmalarından asılıdır. Praktik psixoloq işində yalnız o zaman uğurlu nəticələr əldə edir ki, pedaqoji kollektiv onunla birgə fəaliyyət göstərsin və fərdi yanaşmanın səmərəli yollarından istifadə etsin.

Psixoloq məktəbin psixoloji iqlimini normallaşdırmaq üçün pedaqoji prosesi daim müşayiət etməlidir. Müşayiət uşağın uğurlu təhsili və inkişafı, sosial-psixoloji şərtlərin yaradılması üçün psixoloqun peşəkar fəaliyyət sistemidir:

- şagirdin təbii inkişafına nəzarət etmək (hər bir uşağın daxili aləminin şərtsiz dəyəri);
- müstəqil yaradıcı inkişaf üçün şərait yaratmaq;
- şagirdin psixoloji mühitində pozitiv münasibət formalaşdırmaq (sosial şəraitdən səmərəli istifadə yollarının öyrədilməsi, tədris prosesinə marağın artırılması, pedaqoq və valideynlərlə əlverişli münasibətlərin qurulması).

Psixoloqların kollektivə adaptasiya imkanlarını müəyyən etmək üçün əvvəlcə bir neçə məktəbdə psixoloqlarla fərdi tədqiqat aparıldı. Sumqayıt şəhəri,

39 nömrəli tam orta məktəbin psixoloqu K.Süleymanova məktəbdə kollektivə adaptasiya probleminin olmadığını bildirərək bir neçə istiqamətdə iş apardığını vurğuladı: psixodiyagnostika, psixokorreksiya, psixoprofilaktika, psixoloji maarifləndirmə, psixoloji məsləhət və inkişafetdirici iş. Qeyd olunan istiqamətlərdə iş aparmaq üçün praktik psixoloq şagirdlərin diqqəti, hafizəsi, əqli və yaradıcılıq imkanları, xarakteri və qabiliyyətlərini öyrənmək məqsədilə dərslərdə və dərslərdən kənar tədbirlərdə müəllimlər, məktəb rəhbərləri və valideynlərlə birgə iştirak edir.

K.Süleymanova psixoloji müşayiət üzrə işin aşağıdakı istiqamətlərini göstərir:

- şagirdin psixoloji-pedaqoji statusunun və onun inkişaf dinamikasının sistemli şəkildə izlənilməsi (uşağın xüsusiyyətləri, onun problemləri və çətinlikləri ilə bağlı informasiyanın toplanması);

- şagird şəxsiyyətinin inkişafı və onun uğurlu təhsili üçün psixoloji-pedaqoji şəraitin yaradılması;

- şagirdin uğurlu inkişafı üçün şərait yaradan fərdi və qrup şəklində psixoloji inkişaf proqramlarının tətbiqi;

- problemlə uşaqlara yardım göstərilməsi üçün psixoloji-pedaqoji şəraitin yaradılması, tədbirlər sisteminin hazırlanması və tətbiqi.

Sumqayıt şəhəri və Bakı şəhərinin kontrol, eksperimental məktəblərində psixoloqlarla apardığımız söhbətlərdən, sorğulardan belə aydın oldu ki, onlar məktəb mühitinə, peşə fəaliyyətinə xas olan xüsusiyyətlərə, tələb və normalara adaptasiya olmaq üçün aşağıdakı tədbirləri həyata keçirirlər.

I. Tətbiqi diaqnostika. Çox vaxt məktəb rəhbərliyi və müəllimlərdə belə bir təəvvür yaranır ki, psixoloqun uşaqlarla işi yalnız yoxlamanı özündə ehtiva edir, halbuki diaqnostika məktəb psixoloqunun tətbiqi fəaliyyət formasıdır. Psixoloqun məktəbdə diaqnostik işi ilə əlaqədar bir neçə problem yaranır: yoxlamanın nəticələri ilə nə etməli, metodikamı konkret təhsil problemləri ilə necə uyğunlaşdırmalı? Diaqnostika metodları, həmçinin inkişafetdirici olmalıdır. Diaqnostik işin məqsədləri aşağıdakılardır:

1) məktəblinin sosial-psixoloji portretinin tərtib edilməsi;

2) “çətin” məktəblilərə yardım göstərilməsi yollarının müəyyən edilməsi;

3) psixoloji müşayiətin vasitə və formalarının seçilməsi.

Biləsuvar rayonu, Xırmandalı kənd, Ceyhun Məhərrəmov adına 1 nömrəli tam orta məktəbin psixoloqu Cahangir Kazımov diaqnostik araşdırma aparılmasının məqsədləri kimi aşağıdakıları qeyd edir:

a) standart məktəbdə tədrisin təşkilinin mümkün olmadığı aşağı inkişaf səviyyəli uşaqların aşkar edilməsi;

b) xüsusi psixo-pedaqoji və ya sosial yardıma ehtiyacı olan uşaqları, koqni-

ativ prosesləri qismən pozulmuş (pedaqoji baxımsızlıq, sosial-pedaqoji adaptasiya problemləri, emosional-iradə sferasının pozulması və s.) uşaqları aşkarlayaraq, onlar üçün korreksiya məşğələlərinin təşkil edilməsi;

c) mümkün çətinliklərin profilaktikası məqsədi ilə inkişaf xüsusiyyətlərinə malik uşaqların aşkar edilməsi.

II. Psixi korrektə və inkişafetdirici iş.

a) inkişafetdirici iş – bütöv psixoloji inkişaf üçün sosial-psixoloji şərtlərin yaradılması (psixoloji cəhətdən “müvəffəqiyyətli” məktəblilər üçün);

b) korreksiya işi – tədrisin, davranışın konkret problemlərinin həlli (psixoloji cəhətdən “müvəffəqiyyətsiz” məktəblilər üçün);

Valideynlərin müraciəti ilə C. Kazımov tərəfindən həyata keçirilən diaqnostika, həm də korrektə və inkişafetdirici işin istiqamətlərini müəyyən etmək üçün əsas kimi göstərilir. Onun qənaətinə görə, korrektə və inkişafetdirici iş – uşağın şəxsiyyətinə təsir göstərməklə uşağın korreksiyada könüllü iştirakına, sosial-mədəni mühitin, fərdi xüsusiyyət və tələblərin nəzərə alınmasına əsaslanmalıdır.

İnkişafetdirici iş, uşağın psixi həyatının (idrak, şəxsiyyət, emosional sfera) bir çox sahələrinə istiqamətlənir. İnkişafetdirici işin formaları bunlardır: inkişafetdirici məşğələlər, treninqlər, psixoloqla konsultativ görüşlər, qrup və ya fərdi oyunlar və s.

Nəsimi rayonu, 28 nömrəli tam orta məktəbin psixoloqu N.Xəlilova uşaqların valideynləri ilə əməkdaşlıq şəraitində işlədiyini bildirir. Onlarla fərdi olaraq, valideyn iclaslarında görüşür, uşaqlar haqqında məsləhətlər verir, onlara psixi inkişafın qanunauyğunluqları və sosial inkişaf şəraitinin şərtləri haqqında danışır. Uşağın tərbiyəsinin onların şəxsi problemləri ilə sıx əlaqədar olması məsələsinin böyüklərin dərk etməsinin vacibliyi də valideynlərin diqqətinə çatdırılır.

N.Xəlilova da məktəbdə psixokorreksiya işi apardığını bildirir. Onun bu sahədəki fəaliyyəti şəxsiyyətin sosial-psixoloji tərəfləri ilə bağlıdır. Bir çox hallarda psixoterapiyadan: musiqi, söz və artterapiyadan istifadə edir.

III. Məktəblilərə məsləhətlərin verilməsi və onların maarifləndirilməsi.

Maarifləndirmə məktəblilərin yaş tələbləri, dəyərləri, inkişaf səviyyələri, real qrup vəziyyətləri nəzərə alınmaqla müəyyən sorğulara cavab kimi həyata keçirilir. Konsultasiya əsas etibarilə, yuxarı sinif şagirdlərinə istiqamətlənmişdir, könüllülük və gizlilik tələblərinin mütləq yerinə yetirilməsi şərtilə həm məktəblinin, həm də valideynlərin sorğusu üzrə aparılır.

IV. Psixoloji dispetçer funksiyasının yerinə yetirilməsi (məktəbdaxili əlaqə və münasibətləri nizama salan, pedaqoji münasibətləri həll edən, problem-situasiyaları yoluna qoyan işçi). Problemin səlahiyyət çərçivəsindən kənara çıxdığı və onun məktəb daxilində həll edilməsi zəruri olduğu hallarda psixoloqun bu sahədəki fəaliyyətinə ehtiyac yaranır. Psixoloqun dispetçer fəaliyyəti aşağıda-

kı mərhələləri ehtiva edir:

- səlahiyyətli mütəxəssislərlə birgə problemin həll yolunu tapmaq;
- digər peşə mütəxəssislərinə məktəbin müvafiq mütəxəssisləri ilə əlaqə yaratmağa kömək etmək;
- həyata keçiriləcək tədbirləri sənədləşdirmək;
- problemin həlli zamanı şagirdlərin mənafeyini müdafiə etmək.

Məktəb psixoloqlarında məktəb mühitinə adaptasiyanı asanlaşdıran amillərdən biri də onlarda peşə ixtisası üzrə formalaşmış səriştələrdir. Psixologiyada istər peşəkar səriştənin, istərsə də strukturun müəyyən olunmasına müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. L.Ş.Əmrahlıya görə, peşəkar səriştə psixoloqun burada kifayət qədər yüksək səviyyədə psixoloji fəaliyyət, psixoloji ünsiyyət həyata keçirməsi, psixoloqun şəxsiyyəti reallaşdırması, məktəblilərin tədris və tərbiyəsində müsbət nəticələr əldə etməsidir. Səriştəliliyin strukturunda aşağıdakılar qeyd olunur:

- psixoloqun şəxsiyyəti;
- psixoloji fəaliyyət;
- psixoloji ünsiyyət;
- psixoloqun əməyinin məhsuldarlığını xarakterizə edən iki komponent – şagirdlərin təhsil səviyyəsi və tərbiyəsi.

Səriştəli psixoloqun fəaliyyətində aşağıdakı məsələlər üstünlük təşkil etməlidir:

- peşəkarlıq üçün tələb olunan psixoloji biliklər;
- peşəkar psixoloji bacarıqlar;
- psixoloqun peşəkar psixoloji mövqeyi, peşə fəaliyyəti üçün tələb olunan meyarlar;
- psixoloq tərəfindən peşəkar bilik və bacarıqlara malik olma səviyyəsini təmin edən fərdi xüsusiyyətlər [Əmrahlı, L., 2007].

Qeyd olunur ki, bilik və bacarıqlar psixoloq əməyinin obyektiv cəhətləri, mövqelər və fərdi xüsusiyyətləri, onun peşəyə uyğun olmasının subyektiv xarakteristikalarıdır. Hər ikisinin uyğunluğunu psixoloq peşəsinin “psixoloji modulu” adlandırır ki, o, da peşəkar səriştənin hər blokunda hesablanı bilər.

İ.V.Dubrovina, A.K.Markova, L.Ş.Əmrahlı, F.A.Cəbrayıllova, D.B.qlazkov, S.A. Drujilov və b. mütəxəssislərin fikirlərindən çıxış edərək məktəb psixoloqunun səriştəlilik modelini cədvəl 1-də göstərilədiyi kimi təsvir etmək olar.

cədvəl 1. Məktəb psixoloqunun peşəkar səriştəlilik modeli

| psixoloqun vəzifə funksiyaları | Görülən işin psixoloji modulu | | | |
|--------------------------------|--|---|--|---|
| | Psixoloq əməyinin zəruriliyi | | Psixoloq əməyinin psixoloji xarakteri | |
| | peşə bilikləri | peşə bacarıqları | peşə mövqeyi | psixoloqun peşə uğurları |
| əmək prosesi | psixoloji fəaliyyət və ünsiyyət | özünükəşf, özünüfəallaşdırma, sosial refleksiya | özünütəhsil, təcrübənin mənimsənilməsi | psixoloji təfəkkür, peşə özünüdərk |
| məqsəd | psixoloq şəxsiyyəti, şagirdlərin təlim-tərbiyəsi | şagirdlərin psixoloji sağlamlığının qorunması | özünü peşəkar kimi qiymətləndirmə | özünü reallaşdırma və özünü aktualaşdırma |

Cədvəldən də göründüyü kimi, səriştəliliyin hər beş komponentini istənilən psixoloqun obyektiv zəruri bilik və bacarıqlarının, onun subyektiv mövqeyinin və psixoloji xüsusiyyətlərinin analizi vasitəsilə xarakterizə etmək olar. Bunlara psixoloji təfəkkür, müşahidə bacarığı, refleksiyası, özünüqiymətləndirmə, məqsədqoyma, məqsədyönlülük və s. aid edilir.

Bu meyarlar adaptasiya zamanı məktəb psixoloqunun qarşılaşdığı çətinlikləri əhatə etməklə yanaşı, onun konstruktiv tərəflərini də izah etmək üçün faydalıdır. Məktəb psixoloqunun peşə çətinlikləri ilə qarşılaşması, ilk növbədə, onun peşə təkmilləşməsinə, şəxsi inkişaf pozulmalarının korreksiyasına, iradi-emosional sferadakı ləngidici təsirlərin aradan qaldırılmasına, eləcə də öz peşəsinə münasibətində təsir edir. Bütün bunlar məktəb psixoloqunun peşə özünüdərkinin formalaşmasına ya inkişafetdirici, ya da ləngidici təsir göstərir.

Digər tərəfdən, məktəb psixoloqunun bilavasitə ünsiyyətdə olduğu şagirdlər onun çətinliklərini hiss edirlər. Onlar psixoloqun fəaliyyət və rəftarında, işə münasibətində baş verən dəyişikliklərə daha həssaslıqla yanaşırlar. Bu cəhət onların psixoloqa münasibətində emosional maneələr yaradır. Yaranmış vəziyyət məktəb psixoloqunun rastlaşdığı çətinlikləri daha da dərinləşdirir. Bu halda, məktəb psixoloqunun peşə çətinliklərinin şagirdlərdə doğurduğu emosional hal dezadaptasiyanın əsas amili kimi götürülə bilər. Psixoloqda özünün peşəyə dezadaptasiyasına əmin olduğu hallarda mənfi emosional vəziyyət yaranır. Belə olan halda psixoloqda özünüdərk, kollektivə yadlaşma vəziyyətindən başlayaraq stress və depressiyaya qədər müxtəlif gərginliklər:

- tənhalıq hissənin güclənməsi;
- özünüqiymətləndirmə və özünə nəzarətin zəifləməsi;
- davranışda dəyişikliklərin: aqressivliyin artması, intellektuallıq və mənəvi tələbatların azalması, peşəsinə və hətta ətrafdakılara laqeydlik hissənin yaranması;
- şagirdlərə psixoloji yaxınlıq istəyinin zəifləməsi;
- peşə özünüdərkinin zəifləməsi yarana bilər.

Məktəb psixoloqlarının rastlaşdıqları çətinliklərlə bağlı qeyd edilənlər onların peşə özünüdərək prosesində yaratdığı mənfi nəticələrdir. Həmin nəticələr hər bir psixoloqun fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərindən və çətinliklərin xarakterindən asılı olaraq müxtəlif səviyyədə özünü büruzə verir.

Tədqiqatda daha etibarlı nəticələr əldə etmək üçün 42 nəfər psixoloqla keçirdiyimiz sorğu və testləşdirmə əsasında onların məktəb mühitinə adaptasiya kanlarını müəyyənləşdirdik. Əvvəlcə onlarla anket sorğuları apardıq. Sorğuda ingilis psixoloqu R. Bernsin peşə fəaliyyətində özünüdərək etmə bacarığının müəyyənləşdirilməsi üçün təklif etdiyi sadə suallar siyahısının modifikasiya edilmiş variantından istifadə etdik [Berns, R., 1989].

Sorğuların cavablarını təhlil edərək belə nəticəyə gəldik ki, iştirakçıların yalnız 19 %-i peşə bacarıqları üzrə məsələlərin həllində qətiyyətlidirlər. Onların 59 %-i bu sahədə özünün peşə səriştəliliyinə güvənmir, 26 % psixoloq üzləşdikləri problemləri qismən də olsa, həll edə biləcəklərini düşünürlər.

Aparılan sorğu əsasında belə məlum oldu ki, peşəkar sahədə şəxsi keyfiyyətlərin, xüsusiyyətlərin uyğunlaşması son nəticədə peşəkarlıq səriştəsini artırır, özünüdərək intensivləşdirə bilər. Anket sorğusu əsasında əldə etdiyimiz bu nəticələr fərziyyəyə uyğun gəlsə də, daha etibarlı dəlillər əldə etmək üçün test sorğularından istifadə etdik. Bu vasitə K. Rocers və R. Deymond tərəfindən işlənmiş “Şəxsiyyətin sosial-psixoloji adaptasiyası”nın diaqnostikası metodikası oldu.

Test nəticələrinin şərh zamanı məlum oldu ki, eksperimental və kontrol qruplar üzrə tədqiqata cəlb olunmuş psixoloqların göstərdikləri nəticələr bir-birinə çox yaxındır, bəzi hallarda isə üst-üstə düşür. Məsələn, “başqalarını qəbul etmək” (87 %) - “başqalarını qəbul etməmək” (13 %), “daxili nəzarət” (29 %) - “xarici nəzarət” (71%) olmuşdur.

Nəticələrin təhlili məktəb psixoloqlarının tədqiqata qədərki adaptasiya səviyyəsini göstərir. Fəal psixoloqların cavabları əsasında əldə olunan müsbət nəticələr orta göstərici kimi 23 % təşkil etmişdir. Onlarda adaptivlik imkanları genişdir. Özləri haqqında yalan məlumatlar vermir, özünüifadədən çəkinmirlər, davranışın situativ tərəflərini düzgün qiymətləndirirlər. Onların fəaliyyətində emosional rahatlıq üstünlük təşkil edir. Daxili nəzarət və xarici nəzarət, eləcə də peşə sahəsi üzrə dominantlıq imkanları normaya adekvatdır. Problemdən qaçmır, onun səmərəli həll yolunu axtarıb tapa bilirlər.

42 nəfər məktəb psixoloqundan yalnız 9 nəfəri adaptivlik bacarığına malikdir. Bu göstəricilərə uyğun gələn məktəb psixoloqlarının peşəyə adaptasiyası və bu zəmində, peşə özünüdərək imkanları da geniş olacaqdır. Ona görə də əldə edilən nəticələr əsasında bir sıra ümumiləşdirmələr apara bilərik.

Məktəb psixoloqunun adaptivlik bacarığının inkişaf etdirilməsi üçün zəruri olan amilləri xarakterizə edək: psixoloji fəaliyyətin həyata keçirilməsi üçün ay-

dın məqsəd və vəzifələr qarşıya qoyulmalı, səmərəli təsir vasitələri və metodları, psixoloji təsir vasitələri tətbiq olunmalı, özünütəhlil aparılmalı, psixoloq vacib olan səriştə və bacarıqlara, psixoloji keyfiyyətlərə (erudisiya, məqsədyönlülük, pedaqoji təfəkkür) malik olmalı, fənn müəlliminin, metodistin peşəkar mövqeyindən yararlanmalıdır. Eyni zamanda fəaliyyət motivasiyasını yüksəltmək, özünəinam formalaşdırmaq, psixoloji ünsiyyətə cəlb etmək, öz şəxsiyyətinin müsbət tərəflərini dəyərləndirmək və s. xüsusiyyətlər diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Nəticə / Conclusion

Məktəb psixoloqunun peşəyə adaptasiyasının əsas faktorları araşdırılmış, bu istiqamətdə geniş təhlillər aparılmış, anket və test sorğuları həyata keçirilmişdir. Sorğular əsasında əldə edilmiş nəticənin ümumi təhlili tədqiqata başlamazdan əvvəl məktəb psixoloqlarının adaptasiya səviyyəsini əks etdirir. Anket və test sorğuları nəticəsində psixoloqların məktəb mühitinə adaptasiya olunma bacarığının normadan aşağı olduğu məlum olmuşdur.

Aparılan araşdırmalara əsasən deyə bilərik ki, məktəb psixoloqları arasında peşəkar özünüdərkin inkişafı dəstəkləyici iş mühiti yaratmaqla mümkündür. Fərdi xüsusiyyətlər, şəxsi keyfiyyətlər, idrak fəaliyyəti, peşə səriştəsi, peşə maraqları, peşə biliklərinin inkişaf etdirilməsi məktəb psixoloqlarının peşəyə adaptasiyasında əsas komponentlər kimi çıxış edir. Məktəb psixoloqunun peşəyə adaptasiyasının digər mühüm faktoru məktəb kollektivinə uyğunlaşma ilə izah olunur.

Psixoloq məktəb mühitinə adaptasiya yolu ilə peşəyə adaptasiya olmaq üçün özünəinamlı, təşəbbüskar, təşkilatçı olmalı, maraq və ünsiyyət dairəsini daim genişləndirməli, insanları cəlb edərək emosional dözümlülüyünü qorumağı bacarmalı, məsuliyyət hissini artırmalıdır. Yalnız peşəkar kimi özünüdərkin uğurlu inkişafı onun məktəbə uğurlu adaptasiyasını təmin edir, yaxud əksinə, məktəbə uğurlu adaptasiya psixoloqun peşə özünüdərki üçün geniş imkanlar açır.

Yekun olaraq, aparılan tədqiqat araşdırmasını aşağıdakı kimi xarakterizə etmək olar:

1. Psixoloqun məktəb mühitinə adaptasiyası onun peşəkarlıq səviyyəsindən asılıdır.
2. Məktəb mühitinə adaptasiya psixoloqun peşə fəaliyyəti üzrə sosiallaşmasına adekvat olaraq baş verir.
3. Psixoloqun məktəb mühitinə adaptasiyası prosesinin məzmunu şagird və müəllim kollektivi, o cümlədən valideynlərlə apardığı işi əhatə edir.

Məqalənin aktuallığı. Məqalə məktəb mühitində çalışan psixoloqların peşəyə adaptasiya prosesini və bu prosesin əsas şərtlərini araşdırır. Adaptasiya

psixoloqların effektiv fəaliyyətini, pedaqoji kollektiv və şagirdlərlə uğurlu qarşılıqlı əlaqəsini təmin edən vacib faktordur. Məqalədə peşəkar kimliyin formalaşması, sosial-psixoloji amillər və məktəb mühitinin təsiri geniş şəkildə araşdırılır. Mövzu təhsil sistemində psixoloji xidmətin keyfiyyətinin artırılması baxımından aktuallığını qoruyur və praktik əhəmiyyət daşıyır.

Məqalənin elmi yeniliyi: Bu tədqiqat məktəb psixoloqlarının peşəyə adaptasiya prosesini daha dərin və sistemli şəkildə araşdıraraq, bu sahədə mövcud nəzəri və praktik yanaşmaları genişləndirir. Məqalədə adaptasiya prosesinə təsir edən əsas psixoloji və sosial faktorlar müəyyən edilir, onların təhsilin keyfiyyətinə təsirləri qiymətləndirilir. Həmçinin, psixoloqların peşəkar kimliyinin formalaşması və effektiv fəaliyyət üçün optimal şəraitin yaradılması ilə bağlı yeni metodoloji yanaşmalar təklif olunur. Bu baxımdan, tədqiqat psixoloji xidmətin inkişafı və təhsil sistemində onun daha səmərəli tətbiqi üçün elmi əsaslar təqdim edir.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti: Bu tədqiqat məktəb psixoloqlarının peşəyə adaptasiya prosesini daha səmərəli etmək üçün praktik tövsiyələr təqdim edir. Məqalədə psixoloqların məktəb mühitində qarşılaşdıqları çətinliklər və onların həlli yolları araşdırılır, psixoloji xidmətin keyfiyyətini artırmaq üçün konkret strategiyalar təklif edilir. Nəticələr, təhsil müəssisələrində çalışan psixoloqların peşəkar bacarıqlarının inkişaf etdirmələri, müəllim, valideyn və şagirdlərlə qarşılıqlı əlaqələrini yaxşılaşdırmaları baxımından əhəmiyyətlidir. Öldə edilən məlumatlar təhsil idarəçiliyi və pedaqoji kadr hazırlığı sahəsində tətbiq edilə bilər.

Təkliflər:

a) peşəkar hazırlıq və inkişaf: məktəb psixoloqları üçün xüsusi adaptasiya proqramlarının hazırlanması və tətbiqi; yeni iş başlayan psixoloqlar üçün mentorluq sisteminin yaradılması; davamlı ixtisasartırma və superviziya proqramlarının təşkili;

b) məktəb mühitinin uyğunlaşdırılması: psixoloqların fəaliyyətini dəstəkləyən məktəb rəhbərliyi və müəllim heyəti üçün təlimlər keçirilməsi; məktəblərdə psixoloji xidmətin strukturu və vəzifələri haqqında maarifləndirmənin aparılması; psixoloqlar üçün effektiv iş mühiti və resurs təminatının yaxşılaşdırılması;

c) peşəkar fəaliyyətin təkmilləşdirilməsi: məktəb psixoloqlarının fəaliyyətini qiymətləndirən və inkişaf etdirən monitorinq sisteminin yaradılması; psixoloji müdaxilə və adaptasiya metodlarının daha da inkişaf etdirilməsi; psixoloqların məktəb kollektivinə inteqrasiyasını gücləndirmək üçün müxtəlif komanda işləri və seminarların təşkili.

Bu təkliflər məktəb psixoloqlarının peşəyə daha tez və uğurlu adaptasiyasına kömək edəcək və onların fəaliyyətinin effektivliyini artıracaqdır.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat / References

1. Cəbrayılova, F.A. (2011). Pedaqoji təmayüllü orta ixtisas məktəblərində tələbələrin peşə səriştəliliyinin inkişafının sosioloji təhlili. Təhsilin sosioloji problemləri. Bakı, “Mütərcim”, s. 245-306.
2. Əliyev, R.İ. (2007). Etno-psixologiya. Qloballaşma və millilik. Bakı, “Nurlan”.
3. Əlizadə, Ə.Ə., Əlizadə, H.Ə. (2008). Yeni pedaqoji təfəkkür. Psixopedaqogikaya giriş. Bakı, ADPU- mətbəəsi.
4. Əmrahlı, L.Ş. (2007). Psixoloji xidmətin əsasları. Bakı, MBM, 283 s.
5. Əmrahlı, L.Ş. (2014). Məktəb psixoloqu. Bakı, MBM, 160 s.
6. Mustafayev, A.M. (2004). Birgə fəaliyyət şəraitində şəxsiyyətlərarası qavrayışın dinamikası. Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru avroreferatı, 22. Bakı.
7. Ahmadov, H. (2022). Education funding system in Azerbaijan as one of the main directions of the state strategy for the development of education. *Universidad y Sociedad*, 14 (6), pp. 333-339 <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000897544600035>
8. Berns, R. (1989). Razvitiye «Ya-kontseptsii» i vospitaniye. Moskva.
9. Qlazkov, D.B. (2002). Dinamika professionalnogo samosoznaniya psixologa-praktika (psixosemanticheskiy aspekt). *Prakticheskaya psixologiya*, (6).
10. Druzhilov, S.A. (2010). Osvoeniye studentami modeli professii i professionalnoy deyatelnosti kak neobkhodimoye usloviye professionalizatsii. *Obrazovatelniye tekhnologii i obshestvo*, 13(4), s. 299-318.
11. Dubrovina, I.V. (1991). Shkolnaya psixoloqicheskaya sluzhba. Voprosi teorii i praktiki. Moskva, Pedagogika.
12. Dubrovina, I.V. (Red.). (2004). *Prakticheskaya psixoloqiya obrazovaniya* (4-e izd.). Sankt-Peterburq, Piter.
13. Zarzhitskaya, O.A. (2007). Ponyatiye «sotsializatsiya telesnosti» v psixologii. *Psixologiya i shkola*, (3), s.3-24.
14. Zimbardo, F., Lyayppe, M. (2011). *Sotsialnoye vliyaniye* (A. Svetsitskiy, red., Per. s anql.). Sankt-Peterburq, Piter.
15. Xanin, N.L. (1989). Kross-kulturniye perspektivi diagnostiki individualnikh razlichiy. *Voprosi psixologii*, (4), s.118-125.

TYPES OF IN-SCHOOL ASSESSMENT: FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENTS

Turkana Nabiyeva

Doctoral student of the Ph.D. program of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan

E-mail: nabiyeva2018@list.ru

<https://orcid.org/0009-0002-1253-2541>

Abstract. The article presents an analysis of formative and summative assessments, which are the main types of in-school assessment. It provides information about the types of assessment, as well as the aims and objectives, benefits, etc., of formative and summative assessment. Furthermore, the article includes information about the theories underlying these assessments. The study of these types of assessment plays a significant role in identifying the positive and negative aspects of their application in modern education. It is shown that the use of assessments significantly improves learning outcomes. Numerous studies have indicated that formative assessments facilitate deeper learning, increase student engagement, and enhance overall academic achievement. One of the main advantages is that learning gaps can be identified and addressed before they become entrenched. Regular assessments allow teachers to provide immediate feedback, correct misconceptions, and reinforce concepts when necessary. The article also analyzes the impact of using these assessments on learning outcomes.

Keywords: education strategies, teacher training, assessments, formative assessment, summative assessment.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.527

To cite this article: Nabiyeva T. (2025). Types of in-school assessment: formative and summative assessments. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 250, Issue I, pp. 92-103.

Article history: received – 28.02.2025; accepted – 19.03.2025.

CC BY 4.0. Authors expressly acknowledge the authorship rights of their works and grant the journal the first publication right under the terms of the Creative Commons Attribution License International CC-BY, which allows the published work to be freely distributed to others, provided that the original authors are cited and the work is published in this journal.

MƏKTƏBDAXİLİ QIYMƏTLƏNDİRMƏNİN NÖVLƏRİ: FORMATİV VƏ SUMMATİV QIYMƏTLƏNDİRMƏLƏR

Türkanə Nəbiyeva

ARTI-nin fəlsəfə doktoru proqramı üzrə doktorantı

E-mail: nabiyeva2018@list.ru

<https://orcid.org/0009-0002-1253-2541>

Annotasiya. Məqalədə məktəbdaxili qiymətləndirmənin əsas növlərindən formativ və summativ qiymətləndirmələrin təhlili təqdim olunur. Burada qiymətləndirmənin növləri, eyni zamanda formativ və summativ qiymətləndirmənin məqsəd və vəzifələri, faydaları və s. haqqında məlumat verilmişdir. Həmçinin, qiymətləndirmələrin əsaslandığı nəzəriyyələr haqqında da məlumatlar yer almaqdadır. Qiymətləndirmənin bu növlərinin araşdırılmasının müasir təhsil sahəsində tətbiqinin müsbət və çatışmayan cəhətlərinin müəyyənləşdirilməsində rolu böyükdür. Qiymətləndirmələrdən istifadənin təlim nəticələrini əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırdığı göstərilmişdir. Çoxsaylı tədqiqatlar göstərmişdir ki, formativ qiymətləndirmələr daha dərindən öyrənməyə kömək edir, tələbələrin fəallığını artırır və ümumi akademik nailiyyətləri artırır. Əsas üstünlüklərdən biri odur ki, öyrənmə boşluqları köklənməmişdən əvvəl müəyyən edilə və düzəldilə bilər. Müntəzəm qiymətləndirmələr müəllimlərə dərhal rəy bildirməyə, yanlış təsəvvürləri aradan qaldırmağa və lazım gəldikdə konsepsiyaları möhkəmləndirməyə imkan verir. Məqalədə bu qiymətləndirmələrdən istifadənin təlim nəticələrinə təsiri də təhlil edilmişdir.

Açar sözlər: təhsil strategiyaları, müəllim hazırlığı, qiymətləndirmələr, formativ qiymətləndirmə, summativ qiymətləndirmə.

DOI: 10.30546/2709-2488.2025.01.527

Məqaləyə istinad: Nəbiyeva T. (2025). Məktəbdaxili qiymətləndirmənin növləri: formativ və summativ qiymətləndirmələr. «*Məktəbəqədər və ibtidai təhsil*», № 1 (250), səh. 92-103.

Məqalə tarixçəsi: göndərilib – 28.02.2025; qəbul edilib – 19.03.2025.

CC BY 4.0. Müəlliflər açıq şəkildə öz əsərlərinin müəlliflik hüquqlarını təsdiq edir və jurnala Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisenziyası çərçivəsində ilk nəşr hüququnu verirlər. Bu lisenziya, əsərin bu jurnalda yayımlandığı və orijinal müəlliflərə istinad edildiyi halda, onun sərbəst şəkildə digər şəxslər tərəfindən yayılmasına icazə verir.

Introduction / Giriş

School-based assessments refer to the various methods and techniques used in the classroom to measure student's progress and achievement. These assessments can be broadly divided into three types: formative, summative, and diagnostic. All three serve different purposes and contribute differently to the educational process.

- Formative assessments are conducted during the learning process and provide continuous feedback to students and teachers. These assessments provide immediate feedback to both students and teachers, allowing for real-time adjustments to teaching methods and learning strategies. Some experts argue that formative approaches should be part of a comprehensive system, where all components work together to facilitate learning [Bennett, 2011].

- Summative assessments are usually administered at the end of a unit or term, aiming to assess students' overall performance and mastery of specific content or skills.

- Diagnostic assessments are administered before the learning process begins, usually at the start of a course or unit, to identify students' knowledge, skills, and learning gaps.

Each of these types of assessments plays a crucial role in the ongoing improvement process by providing data that can be analyzed and used to enhance teaching practices, adjust learning objectives, and meet student needs.

Main part / Əsas hissə

Formative assessments, as mentioned earlier, are conducted during the learning process, primarily aimed at monitoring student progress and providing feedback that guides further instruction. They are usually low-scoring and include a variety of activities such as quizzes, class discussions, assignments, and projects. These assessments are designed to provide immediate feedback to both students and teachers, allowing them to adjust their teaching and learning strategies. For example, a teacher might use formative assessment to measure understanding of a specific concept, such as a short quiz or a group discussion. This real-time assessment allows students to continuously improve and allows teachers to identify learning gaps before they become more significant problems.

Formative assessments are particularly useful in creating a personalized learning environment that responds to students' needs. They offer opportunities for differentiation, allowing instructional methods to be tailored to the specific needs

of students. In addition, formative assessments help students develop self-regulation skills as they reflect on their own performance and learning progress. Formative assessments serve as a primary tool for evaluating and improving student learning. Among the various forms of assessment, formative assessment plays a unique and vital role. Unlike summative assessments, which assess students at the end of a learning period, formative assessments are ongoing processes that monitor student progress throughout the learning. These research studies examine the nature of formative assessment, its methodologies, theoretical foundations, and impact on the learning process, all of which contribute to its importance in school-based assessment frameworks. Formative assessment refers to a wide range of tools and techniques that teachers use to gather feedback on student understanding, skills, and performance. These assessments are typically low-stakes, offering actionable insights for both students and instructors to improve learning outcomes. The purpose of formative assessment is not to assign final grades, but to inform instruction, guide student learning, and identify strengths and weaknesses. Key characteristics of formative assessment include its timing, as it occurs during the learning process rather than at the end, and its focus on reinforcing learning instead of evaluating it. Examples of formative assessment methods include quizzes, surveys, class discussions, peer and self-assessments, homework, and written reflections. These methods allow teachers to regularly monitor progress and adapt teaching strategies to students' evolving needs.

Formative assessment draws from various educational and psychological theories, notably constructivist learning, theories and feedback mechanisms. Constructivist theories, notably those by Lev Vygotsky and Jean Piaget, emphasize the active role of learners in constructing their own understandings. From this perspective, formative assessment serves as a tool for knowledge construction through regular feedback and self-reflection.

Vygotsky's "Zone of Proximal Development" is crucial in understanding formative assessment. According to this theory, there is a gap between what learners can do independently and what they can achieve with guidance [Vygotsky, 1991]. Formative assessment helps to determine where a learner is in this zone, allowing teachers to provide targeted support and support that is slightly above the learner's current level of understanding. This concept encourages learners to expand their abilities, fostering deeper knowledge and skill development [Zaret-sky, 2007].

Formative assessment also relies on feedback loops. In this context, feedback is a central component of formative assessment, which is a dynamic process by which students learn about their own performance, reflect on it, and adjust their learning strategies accordingly. According to John Hattie and Helen Timperley's

feedback model, effective feedback should answer three key questions: Where am I going? How am I doing? and Where should I go next? These questions form the basis of the effectiveness of formative assessment, guiding a cycle of iterative assessment and improvement [Hattie, 2008].

Formative assessment is not a one-size-fits-all approach, but a flexible strategy tailored to the needs of individual students. Instead, it incorporates a wide range of methods and tools that can be adapted to specific classroom settings. Some of the key components of formative assessment include:

1. Regular monitoring of student progress: Teachers use various tools, from quizzes to oral inquiry, to gather continuous feedback. This helps identify misconceptions early, allowing for prompt corrective interventions.

2. Feedback: Providing timely, specific, and actionable feedback is essential in formative assessment. Feedback helps students understand their current level of knowledge and guides them to improve their skills. Feedback can range from teacher comments to peer and self-assessment.

3. Active student engagement: Formative assessments encourage students to reflect on their learning through self-assessment or peer feedback. This active engagement fosters metacognition as students think critically about their progress and improvement.

4. Adaptation of instruction: Based on the information gathered from formative assessments, teachers adapt their instructional strategies to address learning gaps or reinforce areas of strength. This adaptation is key to ensuring that all students are supported in their learning journeys.

5. Diverse assessment tools: Formative assessments use various forms to accommodate different learning styles, such as written tests, oral presentations, group projects, digital tools, and informal observations. Using multiple tools ensures a comprehensive and inclusive assessment process.

Formative assessment also boosts student motivation. Regular assessments encourage students to take more responsibility for their learning. The feedback helps students set achievable goals, track progress and build self-efficacy and ownership over their learning. Research by Black and Williams shows that formative assessment, especially when used consistently with quality feedback, can result in significant improvements in student performance [Hopfenbeck, 2018].

Formative assessment also promotes a more personalized approach to teaching. In classrooms with diverse learning needs, formative assessment allows teachers to tailor their teaching strategies to individual differences. Formative assessment promotes inclusion by offering individualized support, ensuring every student reaches their potential.

Despite its advantages, implementing formative assessment poses several

challenges. A major challenge is the time and resources needed to conduct regular assessments and provide meaningful feedback. Teachers often struggle to balance continuous assessment with curriculum demands and classroom management.

Formative assessments are most effective when well-designed and aligned with instructional objectives. Poorly designed assessments that do not address key learning outcomes fail to provide valuable insights. Therefore, careful planning and alignment with educational standards are essential for formative assessments to produce meaningful results.

Another challenge is student overload. In environments with frequent assessments, especially those framed as performance evaluations rather than opportunities for improvement, students may feel overwhelmed. Clear communication about the purpose of formative assessment is essential to reduce anxiety and ensure that students view these assessments as rewarding rather than stressful. Formative assessment plays a critical role in improving education by providing ongoing feedback that informs teaching and supports student learning. Rooted in constructivist theory and focused on feedback loops, formative assessment helps students develop critical thinking skills, fosters a growth mindset, and encourages personalized learning experiences. Despite its challenges in implementation, formative assessment offers significant benefits, including improving student performance and increasing motivation, making it an essential tool in modern education. When used effectively, formative assessment fosters a more dynamic, responsive, and student-centered approach to learning, making it a vital element in modern educational frameworks.

Summative assessments, are typically administered at the end of a learning period. They serve to assess the overall effectiveness of instruction. These assessments carry significant weight and have considerable consequences for students' grades and academic standing. Examples include final exams, end-of-term projects, standardized tests, and summative essays. Summative assessments are used to assess whether students have achieved the learning objectives stated at the beginning of a course or curriculum.

Although summative assessments offer a snapshot of student achievement at a specific point, they do not provide the same level of continuous feedback as formative assessments. However, they are essential for validating students' academic abilities to ensure that students meet the standards required to progress to the next level of education. They also serve as tools for teachers, administrators, and policymakers to evaluate the effectiveness of the education system as a whole. Assessments play a crucial role in shaping teaching strategies, guiding student learning, and determining educational outcomes in education. One prominent type

of assessment is summative assessment, which evaluates student learning, skills, and academic achievement at the end of an instructional period. Formative assessments monitor student progress throughout the learning process, while summative assessments are typically conducted at the end of a unit, term, or course to evaluate whether instructional objectives have been met. Research on this topic has focused on the nature of summative assessment and its theoretical foundations. It also examines its various forms, importance, and the scientific justification for application in education.

Summative assessment refers to the process of measuring student learning, skills, and academic achievement at the end of an instructional period. The primary purpose of summative assessment is to provide an overall view of the extent to which students have achieved predetermined learning objectives. In contrast to formative assessment, which is continuous and feedback oriented, summative assessments are high-stakes evaluations that influence final grades and other academic decisions.

Common forms of summative assessment include final exams, standardized tests, midterm exams, end-of-term projects, and presentations, and other types of evaluations. These assessments are intended to evaluate the general knowledge or skills that students have acquired during their education. They are usually designed to test a broad range of content and competencies, offering a clear indication of student proficiency at a given point in time.

Summative assessment is backed by various educational theories, especially those related to accountability, motivation, and the measurement of learning outcomes. Theories such as behaviorism and measurement theory form the foundation for the design and use of summative assessments, providing a scientific basis for their role in the educational process.

From a behaviorist perspective, summative assessment is grounded in the idea that learning can be observed through specific, measurable behaviors. Behaviorist theories, especially those by B.F. Skinner, emphasize that learning outcomes (i.e., the acquisition of specific skills or knowledge) can be measured through standardized testing. In this context, summative assessments serve as a means of confirming whether students have successfully acquired the behaviors or knowledge expected of them.

Behaviorism also supports using summative assessments as a form of reinforcement. If students perform well on summative assessments, they receive positive reinforcement through grades, which strengthens their motivation to continue learning. In this sense, summative assessments provide external validation of the educational process and contribute to measuring academic success [Baulo, 2019].

Measurement theory offers a more technical and scientific foundation for summative assessments. This theory focuses on creating valid and reliable tools for assessing educational outcomes. Summative assessments, particularly standardized tests, are designed with the principles of validity (consistent results) and reliability (accurate measurement). Classical test theory and item response theory suggest that summative assessments should be constructed to accurately reflect the skills or knowledge they intend to measure and ensure that the results can be generalized to other contexts.

Applying measurement theory to summative assessments ensures that they are fair, equitable, and consistent across diverse student groups. It ensures that summative assessments are unbiased, provide an objective measure of student learning, and accurately reflect academic performance.

Summative assessments come in a variety of forms, each designed to assess different aspects of student learning. Some of the most common forms of summative assessments include the following:

1. Final exams are the most traditional form of summative assessment, often evaluating students' mastery of all course content. Final exams can be written (e.g., multiple-choice, essay questions) or practical (e.g., oral exams, practical assignments) and are commonly used in various academic subjects.

2. Standardized tests are designed to measure student performance against a common standard across large groups of students. Examples include national or state-level exams such as the SAT, ACT, or GCSE. Standardized tests are commonly used in both primary and secondary education, providing a uniform measure of achievement.

3. End-of-term projects require students to demonstrate their understanding of course material through research, presentations, or creative work. Projects assess critical thinking, problem-solving, and the ability to synthesize and apply knowledge.

4. Portfolios are collection of students' work compiled over time, providing a comprehensive picture of their learning journey. Summative portfolios are commonly used in creative subjects like art, design, and writing, where students showcase their skills through a series of projects or assignments.

5. Cumulative essays or papers require students to produce in-depth written work on a specific topic, demonstrating their ability to research, analyze, and present complex ideas. Cumulative essays are also common in higher education serving as a method for assessing students' critical thinking and writing skills.

Summative assessment is important in the educational system due to its role in determining learning outcomes, ensuring accountability, and shaping future educational decisions. Several factors contribute to its significance and effectiveness.

Summative assessment is a key method for evaluating instruction effectiveness and determining whether students have mastered the learning objectives. Summative assessments provide a comprehensive picture of student achievement by assessing a wide range of knowledge and skills. The results help teachers and schools determine whether their teaching methods are successful and whether any curriculum adjustments are necessary. Summative assessment hold students, teachers, and educational institutions accountable. For students, these assessments reflect their academic performance and determine their progress to the next level of education. For teachers and schools, summative assessments provide insights into student achievement that can be used for performance evaluation, curriculum development, and accreditation processes. Summative assessments also contribute to a standardized approach to education, ensuring all students, regardless of their background or location, are held to the same academic standards. Standardized tests provide policymakers with data to evaluate and compare education systems across regions or countries. The results of summative assessments often have significant consequences for both students and teachers. For students, high-stakes summative assessments, such as final exams or standardized tests, determine graduation, college admissions, and career paths. For teachers, the results of summative assessments help inform teaching practices, curriculum planning, and professional development.

The results of summative assessment also play a role in educational research and policy. Data from large-scale assessments, such as national examinations, can identify trends in student achievement and highlight areas for improvement. This data-driven approach ensures that education systems are responsive to the needs of students and are working towards continuous improvement. Despite its widespread use, summative assessment has been criticized for several reasons. One significant issue is its high-stakes nature, which can increase pressure and anxiety among students. In some cases, students' entire academic future can depend on a single exam, which can create undue stress and hinder learning. Additionally, summative assessments, especially standardized tests, have been criticized for focusing narrowly on limited knowledge and skills, such as rote memorization, rather than promoting critical thinking, creativity, and problem-solving. This limitation can undermine the development of holistic learning and may not accurately reflect students' true abilities. Finally, it is important to note that summative assessments may not account for the diversity of students' learning styles. Traditional examinations often favor students who excel in written tests, disadvantaging students with diverse learning preferences.

Summative assessment is a crucial component of the school-wide assessment process, serving as the primary method to assess student achievement, measure

learning outcomes, and ensure accountability. Based on behavioral and measurement theories, summative assessments provide valuable data that informs educational decisions and shapes the future of students and the education system. While summative assessments are vital for determining academic success, it is important to consider their limitations, particularly in terms of student stress and the narrow scope of knowledge they often assess. To address these concerns, it is important to balance summative assessments with other forms of assessment, such as formative assessment, for a more comprehensive understanding of student learning and development [Glickman, 2009].

Another important form of school-wide assessment is diagnostic assessment. This assessment is typically administered before the start of a new unit or course to evaluate students' prior knowledge and skills. Diagnostic assessments help teachers identify students' strengths and weaknesses, allowing them to plan appropriate interventions and instructional strategies. These assessments may include pre-tests or informal surveys, providing a basis for understanding students' readiness to engage with new content [Ahmadov, 2014].

Effective assessment practices key to understanding and improving student learning outcomes. While summative and formative assessments are common in general education, diagnostic assessments serve as a key yet often underused tool for enhancing instructional practices and supporting student success. Diagnostic assessments identify students' pre-existing knowledge, skills, and learning needs before instruction begins or in the early stages of a unit.

Conclusion / Nəticə

School-based assessments play a critical role in enhancing the educational experience for both students and teachers. They contribute to the educational process in a variety of ways, including providing feedback, identifying learning gaps, and improving teaching practices.

One of the most important advantages of in-school assessment is its ability to provide students with timely and specific feedback. Formative assessments, in particular, help students understand their mastery of a subject. Feedback helps students identify their strengths and areas for improvement, allowing them to take proactive steps to enhance performance. When assessments are regularly integrated into learning, students manage their learning, build self-confidence, and become more independent learners. Additionally, constructive feedback delivered supportively fosters a growth mindset, encouraging students to view mistakes as learning opportunities. This can significantly improve student motivation and engagement in education. In-school assessments are also crucial for identifying

learning gaps early in the teaching process. By regularly assessing student understanding, teachers can identify which students are struggling and which concepts need further clarification or reinforcement. This early identification allows targeted interventions, such as tutoring, extra practice, or differentiated instruction, helping close learning gaps before they grow too large. Closing learning gaps is especially important in diverse classrooms where students may have different levels of prior knowledge, skills, and learning styles. Through in-school assessments, educators can ensure that all students have the opportunity to succeed, promoting equity and inclusion in the classroom. In-school assessments also provide valuable feedback for teachers, helping evaluate the effectiveness of their teaching methods and make necessary adjustments. If many students perform poorly on an assessment, it may indicate that teaching methods or materials need revision. Teachers can use assessment data to reflect on their teaching strategies, test the effectiveness of different teaching tools, and adapt to the diverse needs of their students. In addition, assessments encourage a student-centered teaching approach, where teachers continually respond to student needs. By engaging with assessment data, teachers can create more dynamic and effective learning environments that prioritize student growth.

Relevance of the article: School-based assessments play a critical role in the educational process, shaping how instruction is delivered, how student learning is monitored, and how academic progress is assessed. Formative and summative assessments provide feedback that guides instructional decisions and promotes better teaching practices.

Scientific innovation: As evidence-based teaching grows in focus, the use of assessments to improve teaching practices has gained scholarly attention. Educational research explores how school-based assessments can improve teaching practices when used appropriately, focusing on the relationship between assessment and instruction, data-driven decision-making, and using formative and diagnostic assessments to personalize learning.

Practical significance: Primary school teachers, subject teachers working in primary education, and experts conducting research on teacher training can benefit from the findings of this study.

References / İstifadə olunmuş ədəbiyyat

1. Ahmadov, H.H. (2014). *The Strategy of Education Development in Azerbaijan*. Saarbrücken, Germany, LAMBERT Academic Publishing, 245 p.
2. Baulo, J., Nabua, E. (2019). Behaviourism: its implication to education. https://www.researchgate.net/publication/338158642_BEHAVIOURISM_ITS_IMPLICATION_TO_EDUCATION
3. Bennett, R.E. (2011) 'Formative assessment: a critical review', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), pp. 5–25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678.
4. Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2009). *Supervision and instructional leadership: a developmental approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon. ISBN 978-0205625031.
5. Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge, p. 392.
6. Hopfenbeck, T. (2018). Classroom assessment, pedagogy and learning – twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), p. 545–550. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1553695>
7. Vygotsky, L.S., (1991). *Dynamics of Schoolchildren's Mental Development in Connection with Learning*. *Mental Development of Children in the Learning Process*. Moscow; Leningrad: GIZ, 1935. pp. 33-52. Verbatim report at a meeting of the Defectology Department. Bubnov Pedagogical Institute. December 1933; ditto. *Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogy. pp. 391-410.
8. Zaretsky, V.K. (2007). *Zone of Proximal Development: What Vygotsky Didn't Have Time to Write About...* *Cultural-Historical Psychology*. No. 3. pp. 96-104.

