

**AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ**

BAKİ QIZLAR UNİVERSİTETİ

***ELMİ ƏSƏRLƏR
НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
SCIENTIFIC WORKS***

“Elmi əsərlər” jurnalı Azərbaycan Respublikası Ədliyyə Nazirliyində 06 yanvar 2010-cu il tarixdə qeydiyyatata alınmış (№10/M-4850) və Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının Rəyasət Heyətinin 06 iyul 2012-ci il (protokol №10-R) tarixli qərarı ilə aşağıda göstərilən elm sahələri üzrə dissertasiyaların əsas nəticələrinin dərc olunması tövsiyə edilən nəşrlər siyahısına daxil edilmişdir:

Filologiya, pedaqogika, psixologiya elmləri.

(jurnal ildə 4 dəfə nəşr olunur)

Cild 23 №2 2025 (62)

Vol. 23 №2 2025 (62)

Tom 23 №2 2025 (62)

BAKİ - 2025

Təsisçi

Bakı Qızlar Universiteti

Baş redaktor

pedaqogika elmləri doktoru, professor Ağarəhim Rəhimov

Baş redaktor müavini

pedaqogika elmləri doktoru, professor Akif Abbasov

Məsul katib

Aygün Yaşar qızı Cəfərova

REDAKSİYA HEYƏTİ

filologiya elmləri doktoru, professor Qəzənfər Kazımov

filologiya elmləri doktoru, professor Məhərrəm Qasımlı

tarix elmləri doktoru, professor Bahari Ata (Türkiyə)

filologiya elmləri doktoru, professor Əlizadə Əsgərli

fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, professor Aqil Xanməmmədov

pedaqogika elmləri doktoru, professor Zbignev Kvetsinskiy (Polşa)

tarix elmləri doktoru, professor Tarix Dostiyev

tarix elmləri doktoru, professor Nərgiz Quliyeva

tarix elmləri doktoru, professor Anar İsgəndərov

tarix elmləri doktoru, professor Aytən Can (Türkiyə)

idarəetmə üzrə fəlsəfə doktoru, professor Jukova (Zhukova) İrina Vitalyevna (Ukrayna)

fəlsəfə elmləri doktoru, professor Əlikram Tağıyev

pedaqogika elmləri doktoru, professor İntiqam Cəbrayilov

pedaqogika elmləri doktoru, professor Anastasiya Vançova (Slovakiya)

tarix elmləri doktoru, professor Refik Turan (Türkiyə)

pedaqogika elmləri doktoru, professor Fərrux Rüstəmov

filologiya elmləri doktoru, professor İsmayıl Kazımov

pedaqogika elmləri doktoru, professor Hümeyir Əhmədov

filologiya elmləri doktoru, professor Nizami Məmmədov

filologiya elmləri doktoru, professor Çingiz Qaraşarlı

pedaqogika elmləri doktoru, professor Aygül Bulatbayeva (Qazaxıstan)

psixologiya elmləri doktoru, professor Ramiz Əliyev

**Bakı Qızlar Universiteti Elmi Şurasının 25 aprel 2025-ci il tarixli iclasının
(protokol №6) qərarı ilə nəşr edilir.**

PROFESSOR AKIF NURAĞA oğlu ABBASOV – 75
ПРОФЕССОР АКИФ НУРАГА ОГЛЫ АББАСОВ – 75
PROFESSOR AKIF NURAGA oğlu ABBASOV – 75

UOT 37.

ELMİ VƏ BƏDİİ YARADICILIQ YOLLARINDA İNAMLI ADDIMLAR

Hümeyir Hüseyn oğlu Əhmədov

*Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun
Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsinin müdiri,
pedaqogika elmləri doktoru, professor,
Rusiya Təhsil Akademiyasının xarici üzvü,
RTA-nın əməkdar elm və təhsil xadimi*
ORCID: 0000-0003-0019-4266
<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.11>
E-mail: humeyir@gmail.com

Açar sözlər: *əməkdar müəllim, görkəmli pedaqoq, istedadlı yazıçı, tərcüməsi, dərsliklər müəllifi, yaxşı yoldaş və dost*

Ключевые слова: *заслуженный учитель, выдающийся педагог, талантливый писатель, переводчик, автор учебников, хороший друг и товарищ*

Key words: *honored teacher, outstanding educator, talented writer, translator, textbook author, good friend and comrade*

Bu gün mənim üçün sadəcə təqvimdə bir tarix deyil – bu gün mənim əziz qələm yoldaşım, həmkarım, dostum, elm və təhsil yolunda bir ömür boyu çiyin-çiyinə addımladığım həmmüəllif olduğum, əməkdar müəllim, pedaqoji elmlər doktoru, professor Akif Abbasovun 75 illik yubileyidir. Bu yazını sadəcə bir məqalə kimi deyil, illərin süzgəcindən keçmiş, hörmətin, dostluğun və minnətdarlığın səmimi ifadəsi kimi qələmə alıram.

Akif Abbasov 1950-ci il mayın 28-də Şirvan (*keçmiş Əli Bayramlı*) şəhərində Nurağa müəllimin ailəsində anadan olmuşdur. Kiçik yaşlarından zəhmətə, kitaba, biliyə olan marağı onu yaşıdlarından fərqləndirirdi. Onun ali təhsil üçün seçdiyi yol da təsadüfi deyildi - 1968–1973-cü illərdə M.F.Axundov adına Azərbaycan Pedaqoji Dillər İnstitutunun (*hazırda Azərbaycan Dillər Universiteti*) ingilis-Azərbaycan dilləri fakültəsində, 1971–1973-cü illərdə həmin institutun nəzdindəki ikiillik kursda əlavə olaraq ərəb dili şöbəsində təhsil almışdır.

1977-ci ildə Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunun (*ARTİ*) dissertanturasına qəbul olmuş və “VIII-X sinif şagirdlərinin hüquq tərbiyəsində məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işi” mövzusunda (*elmi rəhbər pedaqoji elmlər namizədi, dosent Ə.Ə. Ağayev*) namizədlik dissertasiyasını 1987-ci ildə uğurla müdafiə etmiş və elmlər namizədi elmi dərəcəsini almışdır. 1995-ci ildə “Məktəbliləri ailə həyatına hazırlamağın nəzəriyyəsi və təcrübəsi” mövzusunda doktorluq dissertasiyasını müvəffəqiyyətlə müdafiə etmişdir. (*Elmi məsləhətçisi professor Z. İ. Qaralov*).

Alimin elmi fəaliyyəti geniş və çoxşaxəlidir. Onun yaradıcılıq fəaliyyətinin bir neçə istiqamətini qeyd etmək istərdim: elmi, elmi-pedaqoji, elmi kadr hazırlığı, publisistika, bədii yaradıcılıq və tərcümə. Pedaqogika sahəsində apardığı fundamental tədqiqatlar bu gün də istinad mənbəyi olaraq istifadə olunur. Onun elmlər namizədi, daha sonra isə doktorluq dissertasiyalarında qaldırdığı məsələlər yalnız nəzəri deyil, həm də praktiki əhəmiyyət daşıyır. Professor kimi neçə-neçə gənc alimin formalaşmasına dəstək olub, elmi rəhbərliyi ilə yazılmış dissertasiyalar bu gün bir çox universitet və akademik qurumlarda nümunə kimi göstərilir.



Professor Akif Abbasovun elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması ilə bağlı fəaliyyəti də səmərəlidir. Belə ki, o, 40 fəlsəfə doktoru, 7 elmlər doktoru yetişdirmişdir. 50-dən artıq dissertasiya müdafiəsində opponent olmuşdur. Həmçinin, Bakı Ali Pedaqoji Qızlar Seminariyasında (*hazırda Bakı Qızlar Universitetində*) elmi işlər üzrə prorektor işləyərkən (1992-1998-ci illərdə) pedaqogika fənnindən oxuduğu mühazirələr tələbələr tərəfindən maraqla qarşılanmışdır.

Alim uzun illər ərzində Elm və Təhsil nazirinin əmri ilə Azərbaycan Dillər Universitetində, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində, Bakı Slavyan Universitetində, Gəncə Dövlət Universitetində, Bakı Qızlar Universitetində, keçmiş Azərbaycan Müəllimlər İnstitutunda, Azərbaycan Kooperasiya İnstitutunda, həmçinin, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Kollecinə dövlət imtahan komissiyasının sədri olmuşdur. Bundan başqa müxtəlif ali təhsil müəssisələrində magistr dissertasiyalarının müdafiəsi üzrə dissertasiya şuralarının sədri təyin olunmuşdur. Hazırda Xəzər Universitetinin nəzdində fəaliyyət göstərən FD 2.49 Dissertasiya şurasının Elmi seminarının sədridir.

Akif Abbasovun yaradıcılığında diqqəti cəlb edən digər istiqamət tərcüməçilik fəaliyyətidir. O, “İngiliscə-azərbaycanca pedaqoji-psixoloji lüğət” [1999] və “Azərbaycanca-ingiliscə pedaqoji-psixoloji terminlər lüğəti” [2006, 2019] tərtib edərək nəşrinə nail olmuşdur.

Həmçinin elmi yaradıcılıqda olduğu kimi, bədii yaradıcılıqda da eyni uğurla fəaliyyət göstərir. Bir yazıçı kimi də özünü təsdiq etmişdir. O, “Yaxşı dost” pyeslərinin, “Aldanma sözlərə”, “Acı xatirələr”, “Sultan II Murad” və “Fateh Sultan Məhmət” romanlarının müəllifidir.

Onun qələmindən “Lələşin ayaqqabısı”, “Xəyanət”, “Qaş düzəltdiyi yerdə”, “Dədəmə oxşayırsan”, “Gəl Məliyin dovğasına”, “Gəlin”, “Müdirin ayağı”, “Bir qıçlı öz atasıdır”, “Dar günün dostu”, “Geydirmə araq”, “Banu və babası”, “Pyeslər”, “Roman, povest və hekayələr”, “Atilla və babası”, “Yumruq”, “Yumurta”, “Sənə quzu kəsim”, “Pensiya pulu”, “Ananın ürəyinə gedən yol”, “Hekayələr”, “Uşaqlar üçün hekayələr”, “Töhmət”, “Taxta qaşığı”, “Qızıləhməd almalari”, “Zoğal mürəbbəsi və başqa hekayələr” kimi hekayə bədii əsərləri çap olunmuşdur. Bizim birgə yaradıcılığımızın nəticəsi olaraq “Qız gəlin köçür”, “Toydan əvvəl və sonra” kitabları oxucuların istifadəsindədir.

Atatürk mövzusu Akif Abbasov yaradıcılığını xüsusi yer tutur. O, türk dünyasının şərəfi və iftixarı, əfsanəvi sərkərdə, dövlət xadimi, Türkiyə Respublikasının yaradıcısı və ilk Prezidenti Mustafa Kamal Atatürkün həyat və fəaliyyətindən bəhs edən 6 kitab qələmə almışdır. Onlardan “Samsundan başlanan yol” romanının, “Atatürk” pyesinin, “Atatürk haqqında hekayələr”in (birinci və ikinci kitab), “Böyük türk” (uşaqlar üçün hekayələr) və “Xallı kəpənək” hekayələr kitabının adları qeyd oluna bilər.

Professor Akif Abbasov Təhsil İnstitutunda kiçik elmi işçidən institutun elmi katibi vəzifəsinədək şərəfli bir yol keçmiş, yaradıcılığının nəticəsi olaraq bədii əsərləri 10 cildə, seçilmiş elmi əsərləri 12 cildə nəşr edilmişdir. 200-dən artıq elmi məqalə, 20-dən artıq dərslik müəllifidir. Onun uzun illər tanınmış psixoloq-alim, psixologiya elmləri doktoru, professor, əməkdar elm xadimi Əbdül Əlizadə ilə birlikdə yazdığı “Ailə həyatının etika və psixologiyası” dərsliyi orta məktəblərdə tədris olunmuşdur. Bundan əlavə ali məktəblər üçün “Milli əxlaq və ailə etika”, orta ixtisas məktəbləri üçün “Pedaqogika” dərslikləri tələbələrə istifadəsinə verilmişdir. Akademik Hüseyn Əhmədovla birlikdə uzun illər ərzində Azərbaycan televiziyasında apardıqları “Maraq dünyası” verilişəri izləyici auditoriyası tərəfindən həvəslə qarşılanmışdır. Təhsil şurasının sədri, pedaqogika elmlər doktoru, professor Hikmət Əlizadə ilə birlikdə hazırladıqları “Pedaqogika” dərsliyi bu yaxınlarda yeni redaktədə oxuculara təqdim olundu. Akif müəllimin həmkarları ilə birlikdə elmi-yaradıcılıq əməkdaşlığı bu gün daha aktualıq kəsb edir.

Professor Akif Abbasovun elmi-pedaqoji fəaliyyəti dövlətimiz və hökumətimiz tərəfindən yüksək dəyərləndirilib. O, bir sıra dövlət təltifləri, fəxri adlar və diplomlarla qiymətləndirilib. Belə ki, 1981-ci ildə Respublika Maarif Nazirliyinin Fəxri Fərmanı, 1981-ci ildə Azərbaycan ETPEİ-nin 50 illik yubileyində həmin institutun Fəxri fərmanı, 1986-cı ildə Respublika Maarif Nazirliyinin “Qabaqcıl maarif əlaçısı” döş nişanı, 2007-ci ildə “Qızıl qələm” mükafatı almışdır. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin sərəncamı ilə 2006-cı ildə “Tərəqqi” medalı, 2012-ci ildə Əməkdar müəllim fəxri adı, Heydr Əliyevin 100 illiyi münasibətilə 2024-cü ildə “Heydər Əliyev 100” yubiley medalı ilə təltif olunmuşdur.

Akif müəllim Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin və Azərbaycan Jurnalistlər Birliyinin fəal üzvlərindəndir. Həmçinin Pedaqoji və Sosial Elmlər Akademiyasının (Moskva) həqiqi (akademiki) üzvüdür.

Əziz dostum Akif Abbasov həm də böyük ürəyə sahib bir insandır. Onun səmimiyyəti, sadəliyi, təmkinli davranışı və ətrafındakı insanlara olan qayğısı onu tanıyan hər kəsin rəğbətini qazanıb. O, çətin anlarda yol göstərən, uğurlu anlarda isə insanların xoş günlərinə sevinən səmimi bir dostdur. Öz uğurlarını heç vaxt önə çəkməyən, amma başqalarının nailiyyətlərinə sevinən nadir insanlardandır. Bizi birləşdirən yalnız oxşar sahədə işləməyimiz deyil – bizi birləşdirən ortaqlarımızdır: elmə sevgi, insanlığa hörmət, vətənə sədaqətdir.

Mən inanıram ki, onun üçün ən böyük mükafat – yetirmələrinin uğurları və ondan öyrənən insanların minnətdarlığıdır. Bu gün ölkənin müxtəlif yerlərində çalışan müəllimlər, alimlər onun məktəbindən keçmiş, onun bədii əsərlərindən ilham almışdır.

Əziz qələm yoldaşım, həmkarım, dostum, pedaqogika elmləri doktoru, professor Akif Nurağa oğlu Abbasov, bu 75 il – yalnız rəqəm deyil, zəhmət, fədakarlıq, mərifət, təvazökarlıq və dərin insani dəyərlərlə dolu bir ömür yolunun səlnaməsidir. Biz sizinlə fəxr edirik və bu yubiley günündə möhkəm cansağlığı, davamlı elmi yaradıcılıq, ailə səadəti və nəvələrin sevinci dolu xoş sədələri arzulayırıq.

Hələlik bu qədər, qalanları qalsın inşallah, 80 illik yubileydə elmin, insanlığın və dostluğun işığında qeyd edək.

Problemin aktuallığı. Məqalə institutun Elmi Şurasının qərarlarından irəli gələn vəzifələr baxımından hazırlanmışdır.

Problemin elmi yeniliyi. Bu il əməkdar müəllim, pedaqogika elmləri doktoru, professor Akif Abbasovun anadan olmasının 75 illiyi tamam olur.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalə gənc tədqiqatçılar üçün maraqlı olacaqdır.

Г.Г. Ахмедов

Уверенные шаги на путях научного и художественного творчества

Резюме

Деятельность заслуженного учителя, доктора педагогических наук, профессора Акифа Аббасова обширна и многогранна. Он добился больших успехов в каждой из областей науки и научно-педагогической, подготовки научных кадров, журналистики, художественного творчества и перевода. Его фундаментальные исследования в области педагогики, поддержка становления многочисленных молодых ученых, диссертации, написанные под его научным руководством, принесли ему известность.

Акиф Нурага оглы Аббасов также плодовитый писатель, журналист и переводчик. Он успешен как в научном творчестве, так и в художественном творчестве. Он является автором 5 романов, повестов, 2 пьес и многочисленных книг рассказов. Он написал более 20 учебников.

Научно-педагогическая деятельность профессора Акифа Аббасова была высоко оценена нашим государством. Он был награжден рядом государственных наград, почетных званий и грамот.

H.H. Ehmedov

Confident steps on the paths of scientific and literary creativity

Summary

The activities of the honored teacher, doctor of pedagogical sciences, professor Akif Abbasov are extensive and multifaceted. He has achieved great success in each of the fields of science and scientific-pedagogical, training of scientific personnel, journalism, artistic creativity and translation. His fundamental research in the field of pedagogy, support for the development of numerous young scientists, dissertations written under his scientific supervision brought him fame.

Akif Nuragha Abbasov is also a prolific writer, journalist and translator. He is successful in both scientific creativity and artistic creativity. He is the author of 5 novels, stories, 2 plays and numerous books of short stories. He has written more than 20 textbooks.

The scientific and pedagogical activities of professor Akif Abbasov were highly appreciated by our state. He was awarded a number of state awards, honorary titles and certificates.

Redaksiyaya daxil olub: 01.04.2025

**PEDAQOJİ ELMLƏR
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

**TƏLİM TEXNOLOGİYALARI
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY**

UOT 37.01

**SAVAD TƏLİMİNƏ HAZIRLIQ DÖVRÜNDƏ YAZIYA HAZIRLIQ
MƏSƏLƏLƏRİ**

Suğra Gülağa qızı Əliyeva

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0000-4703-5348

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.12>

E-mail: eliyevasura010@gmail.com

Açar sözlər: yazı, savad təlimi, ana dili dərsləri, orfoqrafiya, orfoqrafik vərdişlər, şagirdlər, ibtidai sinif

Ключевые слова: письмо, грамотность, уроки родного языка, правописание, орфографические навыки, ученики, начальный класс

Key words: writing, literacy, mother tongue lessons, spelling, spelling habits, pupils, primary class

Ana dili ibtidai siniflərdə təlim fənlərinin əsasıdır. Şagirdlər ana dilinə yiyələnəndən, onun incəliklərinə bələd olmadan digər fənlər üzrə proqram materiallarını müvəffəqiyyətlə mənimsəyə bilməzlər. Hər bir tədris fənni praktik şəkildə startı ana dili fənnindən götürür. Ana dili fənninin məzmunu dinləyib - anlama və danışma, oxu, yazı, dil qaydaları məzmun xətlərindən ibarətdir. Hər bir məzmun xətti üçün ayrı-ayrı məzmun standartları müəyyən edilmişdir. “Azərbaycan dili” dərsləri birinci sinifdə savad təliminin başlanğıcı və əsasıdır. “Azərbaycan dili” termini altında savad təlimi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Məhz təlimin bu mərhələsi uşağın gözünü həyata açır. Bu dövrdə uşaq ilkin oxu və yazı texnikasına yiyələnir, ilkin oxu və yazı vərdişləri qazanır. Bildiyimiz kimi, ibtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikasının ən mühüm sahələrindən biri düzgün yazı qaydaları, yəni orfoqrafiya təlimidir. Savadlılıq anlayışı şagirdlərin yazı qaydalarını nə dərəcədə mənimsəmələri ilə bağlıdır. Yazı təlimi I sinifdə əlifbanın öyrənilməsi işinə hazırlıqdan başlanır. Bu proses savad təlimi dövrünü əhatə edir. Həmin dövrdə yazı təlimi əlifba dərslərinin sistemə uyğun şəkildə qurulur. Bu prosesdə uşaq diqqətini müvafiq hərfin yazılışında ölçünü, formanı gözləmək, orfoqrafik səhvə yol verməmək və s. kimi sahələrə yönəlir. Yazı vərdişləri II sinfin sonunadək inkişaf edir, təxminən 9 yaşında xeyli avtomatlaşır. Bildiyimiz kimi, yazı mürəkkəb bir əməliyyatdır. O şagirdlərin duyğu və düşüncələrinin dil normalarına uyğun qaydada nəqli, mühakimə və təsviri xarakterli rabitəli mətnlər kimi ifadə edir. Oxu prosesində qazanılan bacarıqlar yazı ünsiyyəti vasitəsilə genişləndirilərək qarşılıqlı əlaqəyə çevrilir. Yazı qoyulmuş hər hansı problem, yaxud mövzu ilə bağlı

fikir və mülahizələrin müvafiq formada verilməsini, görülmüş iş haqqında hesabat hazırlanmasını təmin edir. Yazı ədəbi dilin normaları gözlənilməklə şagirdlərin tədqiqatçılıq və təşkilatçılıq bacarıqlarını nümayiş etdirməyə imkan yaradır (Abdullayev, Kərimov, 1968: 375). Savad təlimi şagirdlərin təhsilinin, gələcək inkişafının bünövrəsi hesab edilir. Bu dövrdə başlıca məqsəd uşaqlara ilkin oxu və yazı bacarıqları aşılamaq, onların təlimə marağını, oxu və yazı texnikasını, nitqini, təfəkkürünü inkişaf etdirməkdir. Savad təliminin sistemi dedikdə, bura savad təliminə hazırlıq dövrü, savad təlimi dövrü, savad təlimindən sonrakı dövr aid edilir. Deməli, savad təlimi üç dövrə ayrılır: 1) savad təliminə hazırlıq dövrü; 2) savad təlimi dövrü; 3) savad təlimindən sonrakı dövr. Savad təliminə hazırlıq dövründə uşaqlar ilkin oxu və yazı texnikasına yiyələnirlər. Düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxunun bünövrəsi yaradılır, lüğət üzrə iş davam etdirilir. Yazı təliminə yiyələnməkdə şagirdlərin çətinlikləri çox olduğu üçün müəllim yazı bacarıqlarının yaradılmasına xüsusi diqqət yetirməlidir. Bu cəhətdən də müəllim yazıya hazırlıq üzrə ilkin məşğələlərin düzgün təşkilinə və yazı ləvazimatından düzgün istifadəyə ciddi fikir verməlidir. İlk məşğələlərdə görülən işlərin məzmunu, təxminən aşağıdakılardan ibarət olmalıdır: 1. Barmaqları bir neçə dəfə ovucun içində yumub açmaq. 2. Barmaqları növbə ilə yumub yumruq düzəltmək (bunu bir neçə dəfə təkrarlamaq). 3. Barmaqları ovucun içində növbə ilə birləşdirmək və növbə ilə açmaq. 4. Əlləri qabağa uzadıb gah sağ, gah sol əli ilə bir neçə dəfə yumruq düzəltmək. 5. Əvvəl sağ, sonra sol əli qabağa uzadıb barmaqları qeyri-ahəngdar şəkildə ayırmaq. 6. Əlləri açıb partanın üstünə qoymaq, növbə ilə əli partaya vurmaq. 7. Dirsəyi partaya qoyub qolu dik tutmaq, yumulmuş əli biləkdən gah sağa, gah sola fırlatmaq. 8. Əvvəlcə sağdan sola, sonra soldan sağa xətt çəkmək üzrə məşqlər. Bu məşqlərə hər dəfə bir-iki dəqiqə vaxt ayrılır. Həmçinin düzgün, səliqəli, gözəl yazmaq bacarığının yaradılması qayğısına qalmaq, baş verə biləcək nöqsanların qarşısını almaq, qüsurları vaxtında islah etmək istiqamətində işlərin aparılması müəllimin diqqət mərkəzində olan məsələlərdəndir. (N.B. Cəfərova 2016; 403 s.) Bildiyimiz kimi, yazının keyfiyyətinin yaxşı olmasında yazı ləvazimatını düzgün seçməyin də böyük əhəmiyyəti vardır. Dəftər, qələm, karandaş əsas yazı ləvazimatı sayılır. Yazı təliminə hazırlıq prosesində gigiyenik tələblərin gözlənilməsi məqsəduyğundur. 1. Uşağın əyləşdiyi parta onun boyuna uyğun olmalıdır. 2. Yazarkən düz əyləşmək, çiyinləri bərabər səviyyədə saxlamaq, sinəni partanın kənarına söykəməmək, sağ əllə yazarkən başı azca aşağı və sola, sol əllə yazdıqda isə sağa əymək, yazı ilə göz arasında 25-30 sm məsafə saxlamaq lazımdır. 3. Üzərində iş gedən dəftərin, səhifənin sol küncü döşün ortasına tuşlanmalı, 25 dərəcəli bucaq yaranmalıdır. 4. Otaq yaxşı işıqlanmalı, işıq sol tərəfdən düşməlidir. 5. Qələm üç barmaqla tutulmalı, şəhadət barmaq qələmdən asanlıqla ayrılmalıdır. Barmaqlar qələmin ucundan 1-1,5 sm. aralı tutulmalıdır. 6. Hər iki qol partanın üstünə qoyulmalıdır, dirsəklər bir qədər kənara çıxmalıdır, sağ əl yazdıqca sol əl yavaş-yavaş dəftəri qabağa itələməlidir. 7. Ayaqlar düzbucaq şəklində az bükülməli, pəncələr partanın ayaqaltısına və ya döşəməyə qoyulmalıdır. Ayaqları sallamağa və ya bir-birinin üstünə qoymağa icazə verilməməlidir. 8. Yazı işi uzun müddət davam etməməli, uşaqlar yorulmamalıdır.

Cisr şəkl	Əl yazma şəkl	Adı	Cisr şəkl	Əl yazma şəkl	Adı
A a	Aa	a	Q q	Qq	qe
B b	Bb	bə	L l	Ll	el
C c	Cc	ce	M m	Mm	em
Ç ç	Çç	çe	N n	Nn	en
D d	Dd	de	O o	Oo	o
E e	Ee	e	Ö ö	Öö	ö
Ə ə	Əə	ə	P p	Pp	pe
F f	Ff	fe	R r	Rr	er
G g	Gg	ge	S s	Ss	se
Ğ ğ	Ğğ	ğe	Ş ş	Şş	şe
H h	Hh	he	T t	Tt	te
X x	Xx	xe	U u	Uu	u
İ i	İi	i	Ü ü	Üü	ü
İ i	İi	i	V v	Vv	ve
J j	Jj	je	Y y	Yy	ye
K k	Kk	ke ka	Z z	Zz	ze

Şagirdlərin məktəbə qədəm qoyduqları ilk dövrdə yəni, 1-ci sinifdə savad təliminin ilk həftələri əlifba təliminə hazırlıq üçün nəzərdə tutulur. Bu dövrdə bəzi məşqlər şagirdləri əlifba təliminə bilavasitə hazırlayır. Şəkillər, həndəsi fiqurlar, naxışlar, sadə elementlər, dairələnən xətlər, ovalar, düz xətt, millərlə bərkidilmiş xətlər və s. Həmçinin şagirdlərin biləyi, barmaqlarını möhkəmləndirmək, əli və dirsəyi düzgün hərəkət etdirmək üçün bir sıra interaktiv çalışmaların verilməsi məqsədəuyğundur. Bura müxtəlif əşyaların, oyuncaqların, meyvələrin və s. şəkillərinin çəkilməsi, simvolların lövhədə çəkilməsi və bir sıra tapşırıqları aid edə bilərik. Həmçinin şagirdlərə yazmaq üçün adekvat vaxtın təmin edilməsi effektiv yazı təlimi proqramının vacib elementlərindən biridir. Bununla belə, ibtidai sinif müəllimləri arasında aparılan son sorğular göstərir ki, şagirdlər dərs günü ərzində yazmağa az vaxt sərf edirlər. Yazı təcrübəsi üçün vaxt, şagirdlərə yazı bacarıqlarına inam qazanmağa kömək edə bilər. Müəllimlər şagirdlərin yazı tərzini müşahidə etdikcə, çətinlikləri müəyyən edə və şagirdlərə yazı prosesini öyrənmək və tətbiq etməkdə kömək edə bilərlər. Yazı təlimi, yalnız dil bacarıqlarını inkişaf etdirməklə kifayətlənmir, həm də şagirdlərin düşüncə, yaradıcılıq və sosial bacarıqlarını artırır. Bu səbəbdən, yazı təliminin əhəmiyyəti müasir təhsil sistemində xüsusilə vurğulanır.

Problemin aktuallığı. Savad təlimi şagirdlərin təhsilinin, gələcək inkişafının bünövrəsi hesab edilir. Bu dövrdə başlıca məqsəd uşaqlara ilkin oxu və yazı bacarıqlarını aşılamaq, onların təlimə marağını, oxu və yazı texnikasını, nitqini, təfəkkürünü inkişaf etdirməkdir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə savad təliminin məqsəd və vəzifələri haqqında məlumat verilmiş, ibtidai sinif şagirdlərinə yazıya hazırlıq mərhələsində əsas məsələlərin izah olunmasının vacib olduğu göstərilmiş, şagirdlərin əlifba təliminə düzgün şəkildə hazırlanmalarına diqqət yetirilmişdir.

Problemin praktiki əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqaləni orta ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev, A., Kərimov, Y. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Maarif, 1968, 375 s.
2. Cəfərova N.B. İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası: Dərslik. I hissə. Bakı: ADPU-nun nəşri, 2016,. 403 s.
3. <https://www.readingrockets.org>
4. Judith C. Hochman, Natalie Wexler. "The Writing Revolution".

C.Г. Алиева**Подготовка к письму во время обучения грамоте
Резюме**

Ученики передают свои мысли, пожелания и желания другим людям с помощью навыков чтения и письма. Обучение этим навыкам учащихся начальной школы является одним из важных вопросов. Необходимо правильно подготовить учащихся к обучению грамоте. Подготовка к обучению письму является одной из составляющих обучения грамоте. Если ученик не будет должным образом подготовлен к письменному обучению, то в начальной школе он столкнется с рядом трудностей.

S.G. Aliyeva**Preparation for writing during literacy training
Summary**

Students convey their thoughts, wishes and desires to others with their reading and writing skills. Teaching these skills to students in primary school is one of the important issues. It is necessary to properly prepare students for literacy training. Preparation for writing training is one of the components of literacy training. If a student is not properly prepared for writing instruction, then he will face a number of difficulties in the elementary school.

Redaksiyaya daxil olub: 12.04.2025

ÜMUMPEDAQOJİ PROBLEMLƏR
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
GENERAL PROBLEMS of PEDAGOGY

UOT 37.01

TƏLİM PEDAQOJİ PROSES KİMİ

Fidan Bəxtiyar qızı Əbdürrəhmanova

Bakı Qızlar Universiteti magistrantı

ORCID: 0009-0005-2817-105X

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.13>

E-mail: Fidan.bdrhmanova.01@gmail.com

***Açar sözlər:** Təlim, konstruktiv yanaşma, motivasiya, psixoloji mühit, tədris strategiyaları*

***Ключевые слова:** Обучение, конструктивный подход, мотивация, психологическая среда, стратегии обучения*

***Key words:** training, constructive approach, motivation, psychological environment, teaching strategies*

Təlim – insanların bilik, bacarıq, vərdiş və davranışlarını inkişaf etdirmək məqsədilə həyata keçirilən sistemli və məqsədyönlü fəaliyyətlər toplusudur. Təlim müxtəlif sahələrdə – təhsil, iş mühiti, hərbi, idman, psixologiya və s. tətbiq olunur. [1. s.37]

Ətraflı şəkildə aşağıdakı başlıqlar üzrə izah edək:

Təlimin əsas məqsədi

- Yeni bilik və bacarıqlar qazandırmaq
- Mövcud bilikləri təkmilləşdirmək
- İnsanı müəyyən bir fəaliyyətə hazırladmaq
- Davranış və düşüncə tərzini dəyişmək və ya inkişaf etdirmək

Təlimin növləri

- Formal təlim – məktəblər, universitetlər və sertifikat proqramlarında keçirilir.
- Qeyri-formal təlim – kurslar, seminarlar, onlayn dərslər kimi strukturlaşdırılmış, lakin rəsmi sənəd verməyən təlimdir.

- İş başında təlim (on-the-job training) – birbaşa iş prosesində öyrədilir.
- Peşə təlimi – konkret peşə və ya sənət üzrə bacarıqların öyrədilməsidir.
- Həyat boyu təlim – fərdin həyatının müxtəlif mərhələlərində davam edən öyrənmədir.

Təlimin mərhələləri aşağıdakılardır:

1. Tələbatın müəyyən edilməsi – təlim kimə və nə üçün lazımdır?
2. Planlaşdırma – məzmun, metodlar, təlimçilər və resurslar müəyyənləşdirilir.
3. İcrası – təlim həyata keçirilir.
4. Qiymətləndirmə – nəticələr ölçülür, geri dönüş alınır.

Təlim metodları bunlardır:

- Mühazirə və təqdimatlar
- Qrup müzakirələri və seminarlar
- Praktiki məşğələlər

- Simulyasiya və rol oyunları
- Elektron təlim

1. Təlimin əhəmiyyəti fərdi inkişafı təmin etməsi, işçi heyətinin məhsuldarlığını artırmaq, komandadaxili əməkdaşlığı gücləndirib, müəssisənin rəqabət üstünlüyünü artırmaqdır.

Təlim – müəllimlə şagirdin qarşılıqlı fəaliyyəti nəticəsində həyata keçirilən məqsədyönlü pedaqoji prosesdir. Bu prosesin əsas məqsədi şagirdlərdə bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması, onların intellektual, mənəvi və psixoloji inkişafına şərait yaratmaqdır. Təlim təkcə informasiyanın ötürülməsi deyil, həm də təfəkkürün inkişafı, təhlil və sintez bacarığının formalaşması, sosiallaşma və şəxsiyyətin tərbiyəsinə yönəlmiş çoxsahəli fəaliyyətdir.

Təlimin əsas xüsusiyyətləri bunlardır:

- Məqsədyönlülük - Təlim hər zaman konkret məqsədlərə xidmət edir.
- Sistemlilik - Təlim mərhələli və planlı şəkildə həyata keçirilir.
- Fəallıq - Şagirdin təlim prosesində aktiv iştirakı əsasdır.
- İkitərəfli münasibət - Müəllim və şagirdin qarşılıqlı fəaliyyəti vacibdir.

Təlimin funksiyaları bunlardır:

Təlim pedaqoji prosesdə bir neçə mühüm funksiyayı yerinə yetirir:

- Maarifləndirici funksiya - Şagirdlərə elmi biliklər verilir.
- Tərbiyəedici funksiya - Təlim dəyərlər sisteminin formalaşmasına kömək edir.
- İnkişafetdirici funksiya - Təlim zamanı şagirdin yaradıcı düşüncəsi, təfəkkürü və şəxsiyyəti inkişaf edir.

- Motivasiyaedici funksiya - Şagirdlərdə öyrənməyə maraq və ehtiyac formalaşdırılır.

Təlimin prinsiplərilə tanış olaq:

Pedaqoji təlim prosesində müəllimlər aşağıdakı əsas prinsiplərə əməl etməlidir:

- Elmlilik prinsipi - Verilən biliklər elmi əsaslara söykənməlidir.
- Şüurluluq və fəallıq prinsipi - Şagirdlər öyrəndiklərini dərk etməli və fəal iştirak etməlidirlər.
- Mövcudluq prinsipi - Təlim materialı şagirdin yaş və intellektual səviyyəsinə uyğun olmalıdır.
- Ardıcılıq və sistemlilik prinsipi - Təlim məzmunu sistemli və mərhələli olmalıdır.
- Möhkəmləndirmə prinsipi - Öyrənilmiş biliklər təkrar və tətbiq vasitəsilə möhkəmləndirilməlidir.

- Tərbiyəedici xarakter - Təlim həm də tərbiyə prosesini dəstəkləməlidir.

Təlimin növləri bunlardır:

- Ənənəvi təlim - Müəllim mərkəzlidir, biliklərin birbaşa ötürülməsi əsasdır.
- Konstruktiv təlim - Şagirdin bilikləri özü kəşf etməsi və anlaması əsas götürülür.
- Differensial təlim: Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq təşkil olunur.
- Fərdiləşdirilmiş təlim: Şəxsi maraq və potensiala əsaslanır.

Təlim metodları və texnologiyaları ilə tanış olaq

Müasir dövrdə təlimdə müxtəlif metod və texnologiyalardan istifadə olunur:

- Mühazirə, izah, müzakirə
- Problemli situasiyalarla öyrənmə
- Təcrübə və müşahidələrə əsaslanan öyrənmə
- Layihə üsulu ilə öyrənmə

- İKT-nin tətbiqi – interaktiv lövhələr, prezentasiyalar, onlayn testlər və s.

Təlimin mərhələləri bunlardır:

1. Hazırlıq mərhələsi – məqsədlərin müəyyənləşdirilməsi, materialın seçimi.
2. Təqdimat mərhələsi – yeni biliklərin verilməsi.
3. Möhkəmləndirmə mərhələsi – biliklərin tətbiqi və təkrarı.
4. Yoxlama mərhələsi – bilik və bacarıqların qiymətləndirilməsi.

Təlimin nəticələrinin qiymətləndirilməsi təlim prosesinin ayrılmaz hissəsidir və aşağıdakı formaları əhatə edir:

- Ənənəvi qiymətləndirmə: Yazılı, şifahi və testlər vasitəsilə.
- Formativ qiymətləndirmə: Təlim zamanı davamlı monitorinq.
- Summativ qiymətləndirmə: Mövzu və ya semestr sonu yekun nəticələr.
- Alternativ qiymətləndirmə: Portfoliolar, layihələr, təqdimatlar.

Müasir pedaqogika tələb edir ki, təlim şagird yönümlü olsun, yaradıcı düşüncə və tənqidi yanaşmanı inkişaf etdirdirsin. Bu səbəbdən müəllimlər öyrədici deyil, istiqamətverici və motivasiyaedici rolunu oynayır. Şagirdlər öyrənmə prosesinin fəal iştirakçısına çevrilirlər.

Təlimin inkişafı bəşər tarixində müxtəlif mərhələlərdən keçmişdir:

- Ənənəvi cəmiyyətlərdə təlim: Uşaqlar əsasən müşahidə və təqlid yolu ilə öyrənirdilər. Biliklər şifahi olaraq ötürülürdü.

• Antik dövr: Yunan filosofları (Sokrat, Platon, Aristotel) təlimdə fəal düşünməyə və müzakirəyə əsaslanırdılar.

- Orta əsrlər: Dini məktəblər və medresələrdə mətnə əsaslanan təlim formalaşdı.

• Maarifçilik dövrü: Təhsilin əhəmiyyəti artdı, pedaqogika müstəqil elm kimi formalaşmağa başladı (Russo, Pestalozzi, Komenius).

• XX əsr və müasir dövr: Konstruktivizmin, tənqidi təfəkkürün və texnologiyaların rolu artdı.

Təlimdə müəllim və şagird münasibətləri qarşılıqlı hörmət və əməkdaşlıq üzərində qurulmalıdır. Müasir pedaqogika müəllimi “bilik verən” deyil, “təlimə rəhbərlik edən”, “istiqamət verən” şəxs kimi təqdim edir. Şagird isə passiv dinləyici deyil, öyrənməyə maraqlı, fəal iştirakçı olmalıdır. [3. s.24]

Əsas münasibət modelləri:

- Avtoritar münasibət: Müəllim əsas qərarvericidir.
- Demokratik münasibət: Müəllim və şagird birlikdə qərar verir.
- Liberal münasibət: Şagirdə tam sərbəstlik verilir.

Fəal təlim və şagirdyönlü yanaşma

Fəal təlim şagirdin təlim prosesində fəal iştirakını təmin edən yanaşmadır. Bu yanaşmada müəllim istiqamət verir, şagird isə tədqiqat aparır, müstəqil düşünür, yaradıcı yanaşır. [4 s. 10]

Fəal təlimin üstünlükləri:

- Marağın artması
- Yaradıcılığın inkişafı
- Tənqidi düşüncə
- Real problemlərin həlli

Məsələn, layihə əsaslı öyrənmə, debatlar, rol oyunları, problem əsaslı öyrənmə fəal təlim metodlarına aiddir.

Müasir təlim texnologiyaları pedaqoji prosesin ayrılmaz hissəsinə çevrilmişdir. İKT vasitəsilə dərslər daha interaktiv, vizual və maraqlı olur.

İKT-nin istifadəsinin formaları:

- Elektron dərsliklər
- Online testlər və qiymətləndirmə
- Virtual laboratoriyalar
- Zəngin vizual və multimedia resursları
- Distant və hibrid təhsil formaları

İKT müəllimin imkanlarını genişləndirir, şagirdə isə öz tempində öyrənmək fərsəti verir.

Təlim yalnız pedaqoji proses deyil, həm də sosial və psixoloji bir fenomendir. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri, ailə mühiti, sosial statusu və emosional vəziyyəti təlim nəticələrinə birbaşa təsir edir.

- Psixoloji amillər: Motivasiya, diqqət, yaddaş, stress.
- Sosial amillər: Ailə dəstəyi, müəllim-şagird münasibəti, məktəb mühiti.
- Fərdi fərqlər: İntellekt səviyyəsi, öyrənmə tərz, maraq dairəsi.

Buna görə müəllim pedaqoji yanaşmaları fərdiləşdirməli və diferensiallaşdırmalıdır.

Təlimin keyfiyyətinə təsir edən amillər bunlardır [2 s.7]

Təlimin effektivliyini müəyyən edən əsas faktorlar:

- Müəllimin peşəkarlığı və motivasiyası
- Təlim proqramının məqsədyönlü və məzmunlu olması
- Tədris vəsaitlərinin keyfiyyəti
- Müasir metod və texnologiyaların tətbiqi
- Məktəbdə yaradılan pedaqoji mühit
- Valideynlərlə əməkdaşlıq

Problemin aktuallığı. Müasir dövrdə təhsil sistemində baş verən dəyişikliklər, cəmiyyətin inkişafı və əmək bazarının tələbləri təlimin pedaqoji proses kimi daha dərinəndən araşdırılmasını zəruri edir. Təlim yalnız biliklərin ötürülməsi deyil, eyni zamanda şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasına, tənqidi düşünmə, yaradıcılıq və əmək vərdislərinin inkişafına yönəlmiş kompleks prosesdir. Bu baxımdan təlimin məqsəd və məzmununun yenilənməsi, müəllim-şagird münasibətlərinin demokratik əsaslarla qurulması və fəal təlim metodlarının tətbiqi pedaqoji baxımdan xüsusi aktuallıq kəsb edir.

Bundan əlavə, informasiya texnologiyalarının təhsilə inteqrasiyası, distant təhsil formalarının yayılması və inklüziv təhsilin təşviqi də təlimin pedaqoji proses kimi mahiyyətinə yeni yanaşmalar tələb edir. Bu səbəbdən, təlim prosesində fərdi yanaşma, motivasiyaedici mühitin yaradılması və təlim nəticələrinin düzgün qiymətləndirilməsi müasir pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın əsas tədqiqat obyektinə çevrilmişdir.

Problemin elmi yeniliyi. “Təlim pedaqoji proses kimi” məsələsinin elmi yeniliyi onun müasir dövrün tələblərinə uyğun olaraq yenidən nəzərdən keçirilməsi və klassik təlim modellərinin yerinə daha çevik, fərdiləşdirilmiş və interaktiv yanaşmaların irəli sürülməsi ilə bağlıdır. Elmi yenilik aşağıdakı əsas cəhətlərdə özünü göstərir:

1. Fəal və interaktiv təlim metodlarının sistemləşdirilməsi: Ənənəvi təlimdən fərqli olaraq

şagirdin aktiv iştirakını təmin edən, öyrənməni müstəqil araşdırma və əməkdaşlıq üzərində qurulan metodların pedaqoji prosesə inteqrasiya olunması.

2. Fərdi yanaşma və diferensiallaşdırılmış təlimin nəzəri əsaslarının işlənməsi: Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə və ehtiyaclarına uyğun təlim strategiyalarının elmi əsaslarla qurulması.

3. Təlimdə rəqəmsal texnologiyaların imkanlarının pedaqoji cəhətdən əsaslandırılması: Virtual resursların, platformaların və süni intellektin təlim prosesinə inteqrasiyasının elmi-metodoloji cəhətdən təhlili.

4. Təlimin sosial-emosional inkişafı əlaqəsinin öyrənilməsi: Pedaqoji prosesin yalnız bilik verməklə kifayətlənməyib, eyni zamanda şagirdin emosional, sosial və əxlaqi inkişafına təsir göstərən komponent kimi nəzərdən keçirilməsi.

Bu yanaşmalar təlim prosesinin mahiyyətində yeni elmi baxışların formalaşmasına və pedaqoji nəzəriyyənin zənginləşməsinə xidmət edir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən ali məktəbin müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilər.

Ədəbiyyat

1. Əhmədov, H. Pedaqogikanın əsasları. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı, 2019.
2. Məmmədova, S. Müasir təlim texnologiyaları. Gəncə: Elm və Təhsil, 2021.
3. Əliyev, M. Pedaqoji prosesdə müəllim-şagird münasibətləri. Azərbaycan Müəllim Jurnalı, 2020, (2), 45-52.
4. Vygotsky, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.
5. Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press. 1966.
6. Шаповаленко, И.В. Педагогика: учебник для студентов вузов. Москва: Академический проект. 2018.

Ф.Б. Абдуррахманова

Обучение как педагогический процесс

Резюме

Обучение – это целенаправленная, спланированная и систематическая деятельность, осуществляемая между преподавателем и студентом с целью передачи и приобретения знаний, навыков и умений, являющаяся ключевой частью педагогического процесса. Обучение — это не только передача информации, но и сложный педагогический процесс, направленный на развитие личности, формирование мировоззрения, развитие творческих способностей и критического мышления.

Современная педагогика требует подхода к обучению не только с содержательной, но и с организационной, психологической, методической стороны. Помимо руководящей роли учителя в процессе обучения, ключевую роль играют активность учащихся, мотивация и стратегии обучения.

Изучение обучения как педагогического процесса создает условия для решения

проблем в этой области на научной основе, совершенствования методов обучения и повышения образовательных результатов. Такой подход позволяет сделать обучение более функциональным, адаптивным и личностно-ориентированным.

F.B. Abdurrahmanova

**Education as a pedagogical process
Summary**

Training is a purposeful, planned and systematic activity carried out between a teacher and a student for the purpose of transferring and mastering knowledge, skills and habits, being the main part of the pedagogical process. Training is not only the transfer of information, but also a complex pedagogical process aimed at the development of a person, the formation of a worldview, the development of creative abilities and critical thinking.

Modern pedagogy requires an approach to training not only in terms of content, but also from its organizational, psychological and methodological aspects. Along with the guiding role of the teacher in the training process, the student's activity, motivation and learning strategies play a key role. The study of training as a pedagogical process creates conditions for solving problems in this area on a scientific basis, improving teaching methods and increasing educational outcomes. This approach allows training to be more functional, adaptive and person-oriented.

Redaksiyaya daxil olub: 13.04.2025

UOT 37.01

**YENİ TEXNOLOGİYALAR VƏ ONLARIN ALİ TƏHSİL SƏVİYYƏSİNDƏ
İSTİFADƏSİ****Rahidə Rahib qızı Rəsulzadə***SABAH qrupları, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0004-0993-8414<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.14>**E-mail:** resulzaderahida@gmail.com***Açar sözlər:** rəqəmsal təhsil, ali təhsil, fənlərarası integrasiya, innovasiya, problem həll etmə****Ключевые слова:** цифровое образование, высшее образование, междисциплинарная интеграция, инновация, решение проблем****Key words:** digital education, higher education, interdisciplinary integration, innovation, problem-solving*

İnternetə və texnologiyaya artan tələbat ənənəvi təhsil mühitindən onlayn təhsilə keçidi zəruri etdi. Onlayn öyrənmə – internet və rəqəmsal media vasitəsilə həyata keçirilən, öyrənənlərin təlim prosesinə cəlb olunmasını təmin edən bir yanaşmadır. Bu növ təlim mobil hesablama cihazları vasitəsilə həyata keçirildiyi halda, onu mobil öyrənmə kimi də xarakterizə etmək olar. Texnologiyanın inkişafı nəticəsində, elektron cihazların istifadəsi ilə öyrənmə prosesi zaman və məkandan asılı olmayaraq, istənilən vaxt və yerdə baş tuta bilər. Ağıllı telefonlar, planşetlər və noutbuklar kimi mobil qurğular gündəlik istifadə üçün vacib vasitələrə çevrilmiş, bu cihazların köməyi ilə təlimin aparılması köklü dəyişikliklərə səbəb olmuşdur.

Əvvəllər texnologiyaya əsaslanan öyrənmənin əsasən ibtidai və orta məktəblər üçün yenilikçi bir yanaşma olduğu düşünülürdüsə, bu gün bu model ali təhsildə daha geniş tətbiq olunur. Texnologiyaların tətbiqi ilə tədris və öyrənmə daha interaktiv və əməkdaşlığa əsaslanan bir formaya keçmişdir. İKT-dən istifadə müəllimlərə inzibati vəsaitləri daha səmərəli idarə etmək və tələbələrin daha effektiv öyrənməsinə yardımçı olmaq imkanı yaradır. Onlayn təhsil artıq ənənəvi sinif tədrisinə alternativ kimi qəbul olunur və tədris prosesi fiziki sinif divarları ilə məhdudlaşmır. İnternetin geniş imkanları təhsilin mahiyyətini dəyişmiş və texnologiyaya əsaslanan yeni təhsil mərhələsinin əsasını qoymuşdur. (1, s.18)

Müasir texnologiyalar bəzən təhsil müəssisələrində təyinatından başqa məqsədlər üçün istifadə olunur. Məlum olduğu kimi, texnologiya tək başına yaxşı öyrənmə təmin edə bilməz. Ona görə də rəqəmsal pedaqogika təkə texnoloji vasitələrdən səmərəli istifadə etməklə deyil, həm də rəqəmsal vasitələrin köməyi ilə hədəf auditoriya, təhsilin keyfiyyəti və məqsədləri üçün ən uyğun öyrənmə təcrübəsinin yaradılması ilə mümkün olmalıdır. (2, s.78)

Son illərdə texnologiya əsaslı təhsil metodları üzərində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, bu metodlar tələbələrin öyrənmə motivasiyasını artırmaqla yanaşı, bilik və bacarıqlarının daha dərindən formalaşmasına kömək edir. Ali təhsildə yeni texnologiyaların üstünlükləri:

1. Fərdi yanaşma: Süni intellekt əsaslı öyrənmə sistemləri tələbələrin bilik səviyyəsinə uyğun fərdi məzmun təqdim edir.

2. İnteraktiv və əməkdaşlıqəylönlü öyrənmə: Rəqəmsal siniflər, simulyasiya və virtual laboratoriyalar tələbələrini daha aktiv iştirakını təmin edir.

3. Daha geniş əlçatanlıq: Onlayn kurslar və distant təhsil imkanları ali təhsilin coğrafi məhdudiyyətlərini aradan qaldırır.

4. Vizual və praktiki öyrənmə: Virtual reallıq və artırılmış reallıq texnologiyaları tələbələrini praktiki biliklər əldə etməsini asanlaşdırır. (3, s.48)

Ali təhsildə texnologiyaların integrasiyası tələbələrini öyrənmə imkanlarını genişləndirir və akademik nəticələri yaxşılaşdırır. Lakin bu prosesin uğurla həyata keçirilməsi üçün pedaqoji metodların təkmilləşdirilməsi, müəllimlərin və tələbələrini texnoloji bacarıqlarının artırılması, eləcə də texnoloji infrastrukturun gücləndirilməsi vacibdir. Müəllimlər üçün rəqəmsal texnologiyaların istifadəsinə dair ixtisasartırma kursları təşkil olunmalıdır. Universitetlər texnologiyaların tətbiqi üçün maliyyə resurslarını artırmalıdır. Onlayn təhsildə akademik dürüstlüyü qorumaq üçün effektiv nəzarət mexanizmləri hazırlanmalıdır. (5)

Bundan əlavə, ali təhsildə texnologiyaların tətbiqi tədrisin inklüzivliyinin və bərabərliyinin artırılmasında mühüm rol oynayır. Rəqəmsal təhsil alətləri fiziki məhdudiyyətləri olan tələbələrə fərdi uyğunlaşdırılmış tədris imkanları təqdim etməklə təhsilin hər kəs üçün əlçatan olmasını təmin edir. Eyni zamanda, subtitrlərlə zənginləşdirilmiş video dərslər, ekran oxuyucular və adaptiv öyrənmə sistemləri müxtəlif öyrənmə tərzlərinə və ehtiyaclarına malik tələbələrini prosesə daha fəal qoşulmasına imkan yaradır. Bu yanaşma UNESCO-nun və BMT-nin Dəyənəqli İnkişaf Məqsədlərində vurğulanan “heç kəsi geridə qoymamaq” prinsipinə uyğun şəkildə təhsil sistemini daha davamlı və sosial ədalətli edir. (4)

Problemin aktuallığı. Müasir dövrdə cəmiyyətin rəqəmsallaşması və texnologiyaların həyatın bütün sahələrinə nüfuz etməsi ali təhsildə də köklü dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Ənənəvi təhsil modelləri tələbələrini dəyişən ehtiyaclarına və əmək bazarının tələblərinə cavab verməkdə çətinlik çəkir. Yeni texnologiyalar tədris prosesinin çevik, fərdiləşdirilmiş və daha interaktiv şəkildə təşkili üçün geniş imkanlar yaradır. COVID-19 pandemiyası dövründə bu ehtiyac daha da kəskinləşmiş, distant və hibrid təhsil formaları aktual olmuşdur. Beləliklə, ali təhsil sistemində texnologiyaların səmərəli istifadəsi yalnız texniki məsələ deyil, eyni zamanda pedaqoji və sosial baxımdan mühüm bir çağırışdır.

Problemin elmi yeniliyi. Yeni texnologiyaların ali təhsildə istifadəsi kontekstində həm pedaqoji, həm də texnoloji yanaşmalarından bəhs olunur. Məqalədə interaktiv öyrənmə mühitləri, süni intellekt əsaslı tədris sistemləri, virtual və artırılmış reallıq texnologiyalarının tətbiqi ilə bağlı son elmi tədqiqatlar nəzərdən keçirilmiş və bu texnologiyaların tələbələrini motivasiya, bilik səviyyəsi və əməkdaşlıq bacarıqlarına təsiri təhlil olunmuşdur.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən ali məktəb müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. Ü.Ə.Şahniyarova, Onlayn təhsilin tədrisdə rolu//İdman elm jurnalı, 2022. №2, s.18-24.
2. M.Doğan, K.Tunçer, H.Aslan, Yüksəköğretimde dijital pedaqoji//Üniversite araşdırmaları dergisi, 2024. (7), s.74-82.

3. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. // NMC Horizon Report (The New Media Consortium), Higher Education Edition, 2021. s.45-56.

4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>

5. <https://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>

P.P. Расулзаде

**Применение новых технологий в высшем образовании
и их влияние на процесс обучения
Резюме**

В последние годы роль технологий в высшем образовании значительно возросла, способствуя созданию более интерактивного и эффективного учебного процесса. В данной статье рассматривается использование новых технологий в системе высшего образования, включая искусственный интеллект, виртуальную и дополненную реальность, онлайн-платформы и цифровые ресурсы. Анализируются исследования, посвященные влиянию технологий на образовательные результаты и развитие компетенций студентов. Также обсуждаются вызовы, возникающие при внедрении технологий, и предлагаются рекомендации для учебных заведений по их эффективному использованию.

R.R. Rasulzade

**Implementation of new technologies in higher education
and their impact on the learning process
Summary**

In recent years, the role of technology in higher education has significantly increased, contributing to a more interactive and effective learning process. This article explores the use of new technologies in higher education, including artificial intelligence, virtual and augmented reality, online learning platforms, and digital resources. It analyzes various studies on how these technologies impact learning outcomes and student competencies. Additionally, the article discusses the challenges associated with implementing technology in education and provides recommendations for institutions to enhance their effectiveness in integrating digital tools into academic environments.

Redaksiyaya daxil olub: 05.03.2025

TƏRBİYƏ TEXNOLOGİYALARI
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
UPBRINGING TECHNOLOGIES

UOT 37.01

HUMANİZM ANLAYIŞININ PEDAQOJİ PROSES DƏ ROLU

Nigar Ramiz qızı İsmaylova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin

*Məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası kafedrasının dosent əvəzi,
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru*

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.15>

ORCID: 0000-0002-0857-7475

E-mail: niay.83@mail.ru

Açar sözlər: *humanizm, tərbiyə, yanaşma, anlayış, pedaqoji proses, inkişaf*

Ключевые слова: *гуманизм, образование, подход, понимание, педагогический процесс, развитие*

Key words: *humanism, upbringing, approach, understanding, pedagogical process, development*

İnsanların daxili xüsusiyyətləri özünəməxsusluğu ilə seçilir. Bəziləri çox humanist, bəziləri anlayışlı, bəziləri isə müsbət dəyərlərdən tamamilə uzaq olurlar. Bu baxımdan hansı xüsusiyyəti nə zaman və hansı formada uşaqlara aşılamağımız, əlbəttə ki, bizdən asılıdır.

Humanizm anlayışı tarixən mövcud olmuş və daima aktuallığını saxlayan mövzulardan biridir. Azərbaycanda Nizami Gəncəvi, Məhəmməd Fizuli, Nəsirəddin Tusi, Abbasqulu ağa Bakıxanov, Mirzə Fətəli Axundov və digərləri insanların ta əzəldən humanizm ruhunda tərbiyəsi aspektində çox qiymətli əsərlər yazmışlar.

Müxtəlif pedaqoqların meydana qoyacağı pedaqoji baxışlar müxtəlif dünyagörüşlərindən, hadisələrə baxış istiqamətini əsas götürərək yarana bilər.

Humanizm daxilində düşüncə müxtəlifliyi var və ideyalar müxtəlif mədəni, sosial və siyasi şəraitdə inkişaf edir.

Humanist düşüncə və fəaliyyətdə problem insanlığın qarşılıqlı əlaqəsidir. Çünki humanizm sözünün mənası insanpərvərlik deməkdir.

“Humanizm” anlayışı son zamanlar təkcə elmi deyil, həm də publisistik ədəbiyyatda ən çox istifadə olunan anlayışlardan biridir. Lakin bu o demək deyil ki, hazırda humanizmin elmi kateqoriya kimi tamamilə adekvat şərhinə nail olunub. Bu isə tamamilə təbiidir, çünki sosial proseslərin dəyişməsi və inkişafı ilə müəyyən kateqoriyalar və anlayışlar dəyişir, inkişaf edir və əlavə olunur.

Bu gün “humanizm” anlayışı insan hüquqları ilə, şəxsiyyətə əsas dəyər kimi münasibətlə, onun inkişafı üçün şərait yaradılması ilə sıx bağlıdır. Lakin humanizmin mahiyyətinin dərk edilməsi heç də birmənalı deyil.

Humanizm yardım, qayğı, sevgi və insanın inkişafında yaxşı nəticələndir. Onun əsasını uşağa humanist yanaşma, onun şəxsi inkişafına köməklik təşkil edir, baxmayaraq ki, onun həyata

hazırlanmasına, uyğunlaşmasına və s. diqqət də yetirilir.

Yeni nəslin humanist tərbiyəsi cəmiyyətin humanistləşdirilməsinin yollarından biridir, çünki yalnız insana, şəxsiyyətə müraciət cəmiyyətdə “insanlığın”, ədalətin insanlar arasında münasibətlərin norması kimi bərqərar olmasına ümid etməyə imkan verəcək ki, bu da yeni sosial münasibətlərin formalaşması zamanı xüsusilə vacibdir.

Təhsilə humanist yanaşma şəxsi inkişaf üçün əlverişli mühitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Yeni hər bir uşağın fərdiliyi və dəyərinin tanınmasına əsaslanan tərbiyəçi-müəllim və uşaq arasında bərabər qarşılıqlı əlaqə kimi götürülür.

Ölkəmizdə təhsilin inkişafının müasir tendensiyalarından biri də əməkdaşlıq sisteminə keçidi, tədrisin məzmununun, formalarının və metodlarının yenilənməsini nəzərdə tutan humanistləşdirmədir ki, bu da təhsil fəaliyyəti subyektlərinin keyfiyyətə yeni şəxsi keyfiyyətlərinin formalaşmasına gətirib çıxarmalıdır.

Təhsilin yeni ideologiyasının əsasını humanistləşdirmə təşkil etməlidir. Humanitarlaşma təhsil münasibətlərinin humanistləşdirilməsi, şəxsiyyətin dəyərinin, azadlıq, xoşbəxtlik hüquqlarının tanınması, insanın sosial müdafiəsi, onun qabiliyyətlərinin və fərdiliyinin inkişafıdır.

Bu məsələnin ideyaları Azərbaycan ədəbiyyatı ilə yanaşı, xarici mənbələrdə də özünəməxsus yer tutmuşdur. M.Monten, Y.A.Komenski, J.J.Russo, F.Frebel, O.Decroli, K.N.Ventzel və başqaları buna bariz nümunədir. Lakin cəmiyyətin inkişafının hər bir tarixi mərhələsində, hər bir pedaqoji sistemdə bu ideyalar dövrün tələbləri ilə müəyyən edilmiş müəyyən istiqamətə malik olmuşdur.

Cəmiyyətimizin hazırda yaşadığı sosial-iqtisadi məqam bir çox cəhətdən XX əsrin əvvəllərinin tarixi xüsusiyyətlərinə yaxındır. Belə ki, cəmiyyətin bir inkişaf mərhələsindən digərinə keçidi təbii olaraq bəzi dövrlərdə inkişafın aydın başa düşülən məqsədinin olmasını, digərlərində isə onun axtarışını və aydınlaşdırılmasını nəzərdə tutur.

Məqsədin kifayət qədər konkret olduğu anda, ona nail olmaq yolları, problemləri aktualdır. Bu isə müəyyən problemləri ən qısa şəkildə həll etməyə imkan verir. Bununla belə məqsədli şəkildə ona nail olmaq yolları arasında uyğunsuzluq aşkar olunarsa, ya yeni yolların axtarışı baş verir, ya da belə bir məqsədin qoyulmasının qanuniliyinə yenidən baxılması baş verir ki, bu da yeni şərtlərə uyğun gələn nəzəriyyələrin çoxşəxsiyyətli inkişafına təkan verir.

XX əsrin əvvəli və sonu dövrləri ictimai inkişafın istiqamətlərini və yollarını müəyyən etmək zərurəti ilə ifadə olunan şübhəsiz ictimai-siyasi oxşarlığa malikdir. Məhz buna görə də istər əsrin əvvəllərində, istərsə də indi ictimai münasibətlərin nəzəriyyə və praktikasında, xüsusən pedaqogikada çoxşəxsiyyətli axtarışlar aparılıb və aparılır.

Hazırda həyata keçirilən məktəbəqədər və məktəb yaşlı uşaqların tərbiyəsi konsepsiyaları bu baxımdan əsrin əvvəllərində məktəb və məktəbəqədər müəssisələrin nəzəriyyəsi və təcrübəsinin ideyalarını, təcrübələrini əhatə edir, onlardan istifadəni zəruri sayır. Bu dövrdə pedaqoji prosesin qurulmasının humanist xüsusiyyətlərinin təhlili və ümumiləşdirilməsi müasir pedaqoji prosesin qurulması üçün zəruri olan bilikləri dərinləşdirmək baxımından bir fürsətdir.

XXI əsrin əvvəllərində tərbiyə və təhsilin humanistləşdirilməsi pedaqoji prosesin uşağı bütövlükdə dünyaya, o cümlədən mədəniyyət dünyasına, bilik və bacarıqlara, humanist şəxsiyyətlərarası münasibətlərə tanıtmaqla insanın mikrokosmos, müstəqil ali dəyər kimi formalaşmasına yönəldilməsini nəzərdə tutur. Oxşar vəziyyət XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəlləri üçün xarakterik idi.

Müasir mərhələdə təhsilin humanistləşdirilməsi problemlərinin tədqiqi müxtəlif istiqamətlərdə gedir. Bu fenomen üçün əsas kimi aşağıdakılar götürülür:

- 1) işlənmiş fəlsəfi və pedaqoji prinsiplər;
- 2) böyüklər və uşaq arasındakı dialoq, uşaq və ümumbəşəri insan mədəniyyətinin nailiyyətləri arasında dialoq, müəllim və şagird arasındakı münasibət, refleksiya və s. yəni ünsiyyətin müəyyən aspektləri;
- 3) uşağın maraqlarına, ehtiyaclarına və yaşına uyğun olan fəaliyyəti, yaradıcı, təşəbbüskar şəxsiyyətin inkişafı üçün ən mühüm əsas məktəbəqədər yaşdır.

Prof. Ə.Ə. Ağayev təhsilin demokratikləşdirilməsi və humanistləşdirilməsini 3 istiqamətdə təhlil etmişdir: 1) təhsilin idarə edilməsində – təhsilin, təlim-tərbiyə prosesinin təşkili, həyata keçirilməsinə nəzarət və rəhbərlikdə; 2) təlim prosesinin təşkili və həyata keçirilməsində (tədris planlarında, proqram və dərsliklərdə, müəllim-şagird münasibətlərində, müəllimin ünsiyyəti və davranışında, hökmlərində, meyl və maraqların, qabiliyyətlərin nəzərə alınmasında, düzgün qiymətləndirilməsində, təlimin prinsip və metodlarının məqsədyönlü seçilməsində, ayrı-ayrı fənlərin imkanlarından səmərəli istifadə edilməsində); 3) tərbiyə prosesinin təşkili və tərbiyəvi tədbirlərin həyata keçirilməsində bu istiqamətlər, eyni zamanda, bir-biri ilə sıx əlaqədə, qarşılıqlı tamamlama vəhdətində nəzərdə tutulur (3, s. 11).

Humanitarlaşma ümumi sosial hadisə kimi təhsilin humanistləşdirilməsini nəzərdə tutduğundan, müstəqil, vahid sistem kimi pedaqoji proses bizə orijinal, yaradıcı şəxsiyyətin inkişafına yönəlmiş təhsil vəzifələrinin onun çərçivəsində necə dəqiq həll olunduğunu anlamağa imkan verir.

Pedaqoji prosesə onun humanistləşdirilməsi nöqteyi-nəzərindən yanaşılması digər yanaşmalarla yanaşı, onun funksional tərəflərinin də nəzərə alınmasını nəzərdə tutur.

Təhsil prosesinin əsas fəaliyyət mexanizmi qarşılıqlı əlaqədir. Məhz bu, ən mobil bölmə kimi, humanistiyönlü pedaqoji prosesin diaqramını qurmağa imkan verir.

Yetkin və uşaq arasında qarşılıqlı əlaqənin üstünlük təşkil edən xarakteri pedaqoji prosesin təşkilinin xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək üçün meyarlardan biridir. Bundan əlavə, göstəricilər aşağıdakılardır:

- pedaqoji prosesin istiqaməti (istər sosial yönümlü, istərsə də antropolojiyönlü);
- uşağın mədəniyyəti mənimsəməsi və onu inkişaf etdirməsi üçün təklif olunan yol (ya biliyin, məlumatın, reproduktiv bacarıqların ötürülməsi, ya da mövcud ümumi mədəni dəyərlərin yaradıcılıqla mənimsənilməsi və inkişafı);
- uşağın şəxsiyyətinin inkişafının başlanğıc nöqtəsinə münasibət (yaxud şəxsiyyət ömür boyu təcrübə ilə formalaşır, ya da təbiətin (Allahın) verdiyi xassələrin həyata keçirilməsi yolu ilə formalaşır).

Tarixi aspektdə pedaqoji prosesin humanist xüsusiyyətlərinə dair fikirləri öyrənmək üçün ən böyük maraq XX əsrin əvvəlləri - yerli elmdə insan ruhuna, pedaqogikada - uşağın zehni inkişafının hərəkətverici qüvvələrinin axtarışına, onun dünyaya “girişinin” xüsusiyyətlərinə və qanunauyğunluqlarına fəal müraciət dövrüdür.

Bu dövrün pedaqogikasının çoxsaylı cərəyanları arasında antropoloji hərəkət həm tərbiyənin, həm də ilkin olaraq uşağa verilən amillərin şəxsiyyətinin inkişafına təsirini nəzərə alaraq diqqətəlayiqdir.

Hər bir fərddə ən yaxşı insani keyfiyyətlərin formalaşmasını bu istiqamətin nümayəndələri

cəmiyyətin təkmilləşməsinin zəruri şərti hesab edirdilər. Onlar hesab edirdilər ki, ictimai və dövlətin inkişafında həqiqi tərəqqi üçün dövlətin rifahı naminə fərdin sıxışdırılması deyil, onun çiçəklənməsi, “hər bir fərdin həyatının ən böyük inkişafı, özünəməxsusluğunun, müstəqilliyinin və azadlığının ən böyük genişlənməsi” lazımdır.

Humanist pedaqogika uşaqda şəxsiyyət tərbiyəsinin nəzəriyyəsi və yaradıcılıq təcrübəsidir. Onun əsas konsepsiyası mənəvi humanizmdir, pedaqoji proses bu anlayışdan irəli gələn məzmun və vasitələr sistemi ilə müəyyən edilir. “Humanist pedaqogika şəxsiyyətə tərəf dönüşü, ona hörmət və inamı, ləyaqətli münasibəti, onun şəxsi məqsədlərinin, tələblərinin və maraqlarının qəbul edilməsini nəzərdə tutur” (5).

Humanizm tərbiyəsinin bir çox istiqamətləri vardır. Onlardan biri əxlaq tərbiyəsidir. Əxlaq tərbiyəsinin yüksək səviyyədə olmasını təmin edən nəcib keyfiyyətlərdən biri vətəndaşın özünün vətəndaşlıq borcunu düzgün dərk etməsidir. Ona görə də hər bir adamın yaşamaq və işləmək vərdişlərinə yiyələnməsində vətəndaşlıq borcu tərbiyəsinin yüksək səviyyədə aparılması böyük əhəmiyyət kəsb edir. Vətəndaşlıq borcu insanın əxlaq tərbiyəsini və şüurlu intizamını müəyyən edən mühüm mənəvi amildir. Cəmiyyət və dövlət qarşısında vətəndaşlıq borcunun dərinədən dərk edilməsi ölkə quruculuğunun başlıca şərtidir.

Əsrin əvvəllərinin pedaqog-antropoloqları həm ilkin olaraq ona verilmiş xassələrin (təbiət, Tanrı tərəfindən) həyata keçirilməsi yolu ilə, həm də ömür boyu əldə edilmiş və işlənmiş mədəniyyət elementləri vasitəsilə, təhsilin köməyi ilə uşağın fərdiliyinin inkişafına diqqət yetirərək, pedaqoji prosesin şəxsiyyətyönlü modelini müdafiə edirdilər.

Müəllim kadrları hazırlığında tələbələrə təhsili idarəetmənin mahiyyəti, məzmunu, prinsipləri və digər keyfiyyətlərini öyrətməyin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Çünki digər sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də idarəetmə keyfiyyətin əsas amili və vasitəsi kimi götürülür. Bu məruzədə öncə idarəetmə problemini və təhsilin idarəedilməsini ümumi şəkildə şərh etdikdən sonra, humanizm və demokratizm prinsiplərinin müasir dövrlə əlaqədar zəruriliyini nəzərə alaraq, təbii imkanları şərh olunur.

İdarəetmə işi zaman-zaman təkmilləşir, yeniləşir, müasirləşir, yeni məzmun və metodlarla müasirlik səviyyəsinə qalxır.

Ali məktəbdə təhsilin idarəedilməsi idarəetmə elminin nəzəriyyəsi və təcrübəsinə əsaslanır, eyni zamanda, mahiyyətdən irəli gələn spesifik xüsusiyyətləri də özündə əks etdirir.

Təhsili idarəetmə və ona rəhbərliyin əsas mənbələri kimi, idarəetmə elmində son nailiyyətləri, təhsil sahəsində yeniləşmələri və təhsilə verilən müasir standartları, təhsilin təşkili və idarəetmə təcrübələrini, tarixi irsi və s. qeyd etmək olar.

Təhsili idarəetmədə humanist və demokratik yanaşma bir-biri ilə sıx bağlıdır. Lakin humanizm təhsildə tədris-təlim proqramları seçimindən, arzu və maraqların nəzərə alınmasından daha çox, insana milli və ümumbəşəri, əxlaqi-mənəvi və s. dəyərlər baxımından yanaşılmasında meydana çıxır. Humanist yanaşma təhsilverənlərin və təhsilalanların silki, cinsi, irqi, dini, milli fərqlərinə varmadan hamının bərabər tutulmasında, hamının eyni dərəcədə dəyərləndirilməsində özünü göstərir. Bu yanaşmaya görə təhsil alanların mənəvi və mədəni inkişafı üçün heç bir fərq qoymadan şərait yaradılır, onların fiziki və psixi sağlamlığı, ləyaqəti qorunur.

Demokratik yanaşma isə təhsilin təşkilində, məzmunun müəyyənləşdirilməsində, təlim prosesində, idarəetmə və rəhbərlikdə nəzərə alındıqda, insan azadlığı və hüquqları qorunur, maraq

və istəklər nəzərə alınır, qabiliyyət və bacarıqlar sərbəst üzə çıxır, alınan nəticələrdə səmərəlilik, keyfiyyət şəffaf və effektiv olur. Təhsilin demokratik idarəedilməsində bərabərhüquqlu partnyorluq, anlaşıqlı əməkdaşlıq hökm sürür.

Beləliklə, bir məqamı da qeyd etmək istədim ki, istər humanist, istərsə də demokratik yanaşmalar pedaqoji prosesdə “qızıl orta” nı qorumaqla həyata keçirilməlidir. Yəni nə az, nə də həddən artıq çox olmamalıdır. Çünki az olması təhsilverənlər və təhsiləlanlar arasında olan münasibətin səviyyəsini aşağı salar, çox olması isə özbaşnalıq və tərəflər arasında narahatlıq yarada bilər.

Problemin aktuallığı. Humanizm anlayışı təhsilin hər bir səviyyəsində özünəməxsusluğu ilə seçilir. Lakin burada əsas məqam müəllimin bu işi necə və hansı yanaşmadan istifadə edərək həyata keçirməsidir.

Problemin elmi yeniliyi. Tədqiqat işində humanizm, humanist tərbiyə, humanist yanaşma anlayışları və onların tətbiqi istiqamətləri təhlilə cəlb edilir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Əldə olunmuş nəticələr həm tərbiyəçi-müəllimlərin, həm orta məktəbdə müəllimlərin və ali məktəbdə pedaqoqların istifadəsi üçün tövsiyə edilir. Tədqiqatdan əldə edilmiş nəticələrdən dərsliklərin, dərs vəsaitlərinin, elmi-metodik ədəbiyyatın və elmi-tədqiqat işlərinin hazırlanmasında istifadə oluna bilər.

Ədəbiyyat

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. «Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции». М.: Логос, 2012.
2. Смирнов С.Д. «Педагогика и психология высшего образования». М.: Академия, 2001.
3. Ağayev Ə.Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı: Adiloğlu, 2006.
4. Əliyeva Ş., İlyasov M. və b. Humanist pedaqogikanın aktual məsələləri. Metodik vəsait. Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, 2018.
5. İlyasov M.İ. Humanist pedaqogika: mahiyyət, prinsiplər, istiqamətlər // Azərbaycan məktəbi, № 6, 2017.

Н.Р. Исмаилова

Роль понятия гуманизм в педагогическом процессе

Резюме

В статье рассматривается роль концепции гуманизма в педагогическом процессе. Отмечается, что проведение данной работы является важным вопросом. Исторически этот процесс шел и продолжается в настоящее время.

N.R. İsmayilova

The role of the concept of humanism in the pedagogical process

Summary

The article discusses the role of the concept of humanism in the pedagogical process. It is noted that implementing this work is an important issue. Historically, this process has been and continues in the modern era.

Redaksiyaya daxil olub: 25.04.2025

TƏHSİL PROSESİNDƏ ŞAĞIRDLƏRİN TOLERANTLIQ BACARIQLARININ İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

Aynur Elçin qızı Hüseynli

Naxçıvan Müəllimlər İnstitutunun Dissertantı,
magistatura və doktorantura şöbəsinin metodisti

ORCID: 0009-0008-3415-838X

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.16>

E-mail: aynurm_1991@mail.ru

Açar sözlər: *Tolerantlıq, pedaqogika, sosial-emosional öyrənmə, inklüziv təhsil, empatiya*

Ключевые слова: *толерантность, педагогика, социально-эмоциональное обучение, инклюзивное образование, эмпатия*

Key words: *Tolerance, pedagogy, social-emotional learning, inclusive education, empathy*

Müasir dövrün qlobal və çoxmədəniyyətli cəmiyyətində tolerantlıq bacarıqlarının formalaşdırılması təhsilin əsas strateji vəzifələrindən biri kimi çıxış edir. Tolerantlıq, sadəcə başqa fikrə dözümlü olmaq deyil, fərqli dinlərə, dillərə, etnik kimliklərə, sosial statuslara və dünyagörüşlərinə hörmət və anlayış göstərmək bacarığıdır. Təhsil sistemi isə bu dəyərlərin şagirdlərdə erkən yaşlardan başlayaraq formalaşmasına bilavasitə təsir edən ən təsirli sosial institutlardan biridir. Xüsusilə ümumtəhsil məktəblərində aparılan pedaqoji proseslər, şagirdlərin sosial-emosional inkişafına yönəlmiş yanaşmalar və metodlar vasitəsilə onların tolerantlıq davranışlarının inkişaf etdirilməsi üçün geniş imkanlar təqdim edir.

Tolerantlıq tərbiyəsinin pedaqoji əsasları şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasında onun sosial integrasiyasına, empatiya bacarıqlarının inkişafına və etik şüurun gücləndirilməsinə əsaslanır. Bu baxımdan konstruktivist pedaqogika, sosial-emosional təlim (SEL), inklüziv təhsil və mədəniyyətlərarası təlim modelləri bu sahədə ən effektiv yanaşmalar kimi qəbul olunur. CASEL-in 2023-cü ildə yayımladığı araşdırmada qeyd olunur ki, sosial-emosional təhsil proqramlarının tətbiqi nəticəsində şagirdlərdə empatiya, məsuliyyətli davranış, ünsiyyət bacarıqları və sosial duyarlılıq kimi keyfiyyətlər əhəmiyyətli dərəcədə yüksəlir. Bu yanaşmada əsas məqsəd şagirdin öz emosiyalarını tanıması və tənzimləməsi, başqalarının hisslərini başa düşməsi, münaqişələri dinc yolla həll etməsi və müxtəlif fikirlərə hörmətlə yanaşmağı öyrənməsidir [1].

Təhsil prosesində tolerantlıq bacarıqlarının inkişafında məktəb mühitinin sosial-mədəni müxtəlifliyə açıq olması xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Şagirdlər arasında sosial ədalət və bərabərlik dəyərlərinin formalaşması, fərqli mənsubiyyətli həmyaşıdları ilə birgə fəaliyyətlərdə iştirak etmələri onların qarşılıqlı anlaşıma və hörmət hisslərini gücləndirir. Bu baxımdan sinifdaxili fəaliyyətlərin planlaşdırılmasında təkcə akademik bilik deyil, sosial dəyərlərin də tədrisə inteqrasiya olunması vacibdir. Məsələn, müxtəlif etnik və mədəni kimliklərin ədəbiyyat dərslərində təmsil olunması, vətəndaşlıq dərslərində insan hüquqları və ədalət mövzularının işlənməsi şagirdin dünyagörüşünü genişləndirir və onu daha tolerant bir fərd kimi yetişdirir [2].

Müasir pedaqoji yanaşmalar həmçinin kooperativ təlim metodlarının və diskussiya əsaslı dərslərin tolerantlıq tərbiyəsində effektiv vasitə olduğunu göstərir. Şagirdlərin qrup şəklində işlədiyi layihələr, fərqli fikirlərin sərbəst şəkildə ifadə olunduğu debat və müzakirələr onlar arasında qarşılıqlı anlaşıma və fikir müxtəlifliyinə hörmət hissini artırır. 2021-ci ildə aparılmış

beynəlxalq bir araşdırmada müəyyən edilmişdir ki, kooperativ öyrənmə metodundan istifadə edən məktəblərdə şagirdlərin sosial integrasiya və empatik davranış göstəriciləri daha yüksək olur [3]. Bu, bir daha sübut edir ki, təhsildə tolerantlıq sadəcə nəzəri təlim deyil, gündəlik dərslərin prosesinə daxil edilə biləcək praktiki fəaliyyətlərlə də gücləndirilə bilər.

Eyni zamanda müəllim-şagird münasibətləri də tolerantlıq mədəniyyətinin formalaşmasında həlledici rol oynayır. Avtoritar yanaşmadan uzaq, demokratik və qarşılıqlı hörmətə əsaslanan münasibətlər şagirdin öz fikrini sərbəst ifadə etməsinə, dinlənildiyini hiss etməsinə və müxtəlifliyə qarşı müsbət münasibət formalaşdırmasına səbəb olur. Zhao və Sun (2022) tərəfindən aparılan tədqiqatda da göstərilir ki, müəllimlərin empatik davranışı və inklüziv münasibəti şagirdlərin tolerantlıq səviyyəsinin artmasında əsas amillərdən biridir [4].

Inklüziv təhsilin tolerantlıq bacarıqlarının inkişafındakı rolu geniş elmi əsaslara söykənir. Bu yanaşma fiziki və əqli imkanları fərqli olan şagirdlərin birgə təhsili ilə onların sosial-mədəni sərhədləri aradan qaldırır və qarşılıqlı anlayışa zəmin yaradır. OECD-nin 2021-ci il “Social and Emotional Skills” texniki hesabatında inklüziv siniflərin şəxsiyyətin inkişafına mühüm töhfə verdiyi, xüsusilə empatiya, əməkdaşlıq, sosial məsuliyyət və tolerantlıq qabiliyyətlərini gücləndirdiyi vurğulanır [5]. Eyni zamanda, 2023-cü ildə nəşr edilmiş “Equity and Inclusion in Education” hesabatında inklüziv siyasətlərin müxtəliflik, bərabərlik və qarşılıqlı hörmət prinsiplərinə söykənən məktəb mühitlərini formalaşdırdığı bildirilir [6].

Son tədqiqatlar, o cümlədən bir 2024-cü il araşdırması, inklüziv tədrisin yalnız təhsildə nailiyyətləri artırmadığını, eyni zamanda şagirdlərin sosial-emosional bacarıqlarını – xüsusilə empatiya və tolerantlığı – gücləndirdiyini göstərir. Məsələn, Çin pilot tədqiqatında inklüziv təhsil alan 10 yaşlı şagirdlər arasında həm akademik, həm də sosial-emosional göstəricilərdə əhəmiyyətli irəliləyiş müşahidə edilmişdir [7, s. 378]. Beynəlxalq geniş ədəbiyyata əsaslanan analizlər inklüziv siniflərin şagirdlər arasında qarşılıqlı hörmət və liderlik qabiliyyətlərini artırdığını göstərir.

Beləliklə, tolerantlıq tərbiyəsi təhsil prosesinin yalnız bir hissəsi deyil, bütövlükdə onun fundamental dəyəri olmalıdır. Şagirdlərin fərqlilikləri anlamağa, qəbul etməyə və dəyərləndirməyə yönəlik inkişafı üçün pedaqoqlar, kurikulum tərtibatçıları və məktəb rəhbərləri birgə çalışmalı, tədris proqramlarını bu istiqamətdə yeniləməlidirlər. Yalnız bu halda təhsil sistemi həm fərdin, həm də cəmiyyətin dinc və harmoniya içində birgə yaşamasına real töhfə verə bilər.

Nəticə

Aparılan təhlillər göstərir ki, tolerantlıq bacarıqlarının inkişafı müasir təhsilin əsas məqsədlərindən biridir və bu, tək-cə mənəvi deyil, həm də sosial-emosional inkişaf baxımından vacibdir. Sosial-emosional təlim, konstruktivist və inklüziv pedaqoji yanaşmalar, kooperativ və diskussiya əsaslı metodlar şagirdlərdə empatiya, anlayış və qarşılıqlı hörmətin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məktəbdə sosial-mədəni müxtəlifliyə açıq mühitin yaradılması və müəllim-şagird münasibətlərinin demokratik əsaslarla qurulması tolerant davranışların inkişafına təkan verir. Beynəlxalq tədqiqatlar da sübut edir ki, tolerantlıq tərbiyəsi yalnız nəzəri deyil, praktik fəaliyyətlərlə dərslərin prosesinə integrasiya olunmalıdır. Beləliklə, tolerantlıq tərbiyəsinin təhsildə sistemli şəkildə təşviqi həm fərdi inkişaf, həm də cəmiyyətin harmoniya içində birgə yaşayışı üçün vacibdir.

Problemin aktuallığı. Qloballaşan dünyada fərqli dini, etnik və mədəni kimliklərin bir arada yaşadığı cəmiyyətlərdə tolerantlıq bacarıqlarının formalaşdırılması zərurəti getdikcə daha da aktuallaşır. Müasir təhsil sistemi yalnız akademik biliklərin ötürülməsi ilə kifayətlənməməli, eyni zamanda şagirdlərin sosial-emosional inkişafına və ictimai integrasiyasına xidmət etməlidir. Tolerantlıq – başqa fikrə, inanclara, fərqli həyat tərzinə hörmətlə yanaşmaq – harmonik cəmiyyət quruculuğunun əsas şərtidir. Xüsusilə məktəbəqədər və ümumtəhsil səviyyələrində bu bacarıqların təməlinin qoyulması gələcək nəslin empatik, açıqfikirli və sosial ədalətə sadıq vətəndaşlar kimi formalaşmasına təsir edir. Bu kontekstdə tolerantlıq tərbiyəsinin pedaqoji proseslərə sistemli şəkildə integrasiyası, təhsil siyasətinin prioritet istiqamətlərindən biri kimi diqqət mərkəzinə çəkilir.

Problemin elmi yeniliyi. Tolerantlıq bacarıqlarının inkişafı məsələsi konstruktivist pedaqogika, sosial-emosional öyrənmə və inklüziv təhsil kimi müasir yanaşmalar əsasında sistemli şəkildə təhlil olunmuşdur. Məqalədə bu bacarıqların formalaşmasına təsir edən konkret psixoloji-pedaqoji faktorlar elmi əsaslarla müəyyən edilir.

Problemin praktiki əhəmiyyəti və tətbiqi. Təklif olunan pedaqoji metodlar – kooperativ təlim, diskussiya əsaslı dərslər və inklüziv mühit – ümumtəhsil məktəblərində dərhal tətbiq oluna biləcək real və səmərəli vasitələr kimi təqdim olunur. Bu yanaşmalar şagirdlərdə sosial məsuliyyət, empatiya və qarşılıqlı hörmət kimi keyfiyyətlərin inkişafına praktik töhfə verir.

Ədəbiyyat

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). What Does the Research Say? – CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
2. Learning Policy Institute. (2022). Evidence for Social and Emotional Learning in Schools. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>
3. García-Castilla, C., García-Raga, V., & Vidal-Raméntol, A. (2021). Effects of Cooperative Learning on Tolerance and Empathy. [PubMed]. (Xülasə əsaslı və beynəlxalq tədqiqat)
4. Zhao, Y., & Sun, X. (2022). Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement, *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.880935/full>
5. OECD. (2021). Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
6. OECD. (2023). Equity and Inclusion in Education: Strengthening Policy Strategies. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/equity-inclusion-education.pdf>
7. Zhou, Y., & Xie, Q. (2024). Inclusive Education and Its Effect on Primary Students' Social-Emotional Skills in China. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 367–383.

А.Е. Гусейнли**Пути развития навыков толерантности у учащихся в образовательном процессе****Резюме**

В данной статье анализируется проблема формирования навыков толерантности у учащихся общеобразовательных школ с точки зрения педагогических и психологических аспектов. Толерантность подразумевает не только толерантность, но и привитие учащимся таких ценностей, как социальная справедливость, эмпатия и уважение к культурному разнообразию. В статье представлены конструктивистская педагогика, социально-эмоциональное обучение (СЭО), инклюзивное образование и межкультурные подходы к обучению как эффективные инструменты в этой области. Современные педагогические практики, включая кооперативное обучение, уроки, основанные на дискуссиях, демократические отношения между учителем и учеником и открытую для социального разнообразия школьную среду, оцениваются как основные столпы воспитания толерантности. Результаты, основанные на анализе и авторитетных международных источниках, показывают, что систематическое развитие этих навыков должно начинаться с раннего возраста в образовательном процессе и требует стратегического подхода.

A.E.Huseynli**Ways to develop students' tolerance skills in the educational process****Summary**

This article analyzes the issue of developing tolerance skills in students in general education schools from the perspective of pedagogical and psychological aspects. Tolerance implies not only tolerance, but also instilling in students values such as social justice, empathy and respect for cultural diversity. The article presents constructivist pedagogy, social-emotional learning (SEL), inclusive education and intercultural learning approaches as effective tools in this area. Modern pedagogical practices, including cooperative learning, discussion-based lessons, democratic teacher-student relations and a school environment open to social diversity, are assessed as the main pillars of tolerance education. The results based on analyses and authoritative international sources show that the systematic development of these skills should begin at an early age in the educational process and require a strategic approach.

Redaksiyaya daxil olub: 22.04.2025

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL VƏ TƏRBIYƏ
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

UOT 373.2

UŞAQLARIN MƏKTƏBƏ SOSIAL HAZILIĞINDA MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL
MÜƏSSİSƏSİNİN ROLU

Elza Natiq qızı Məmişova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0007-5083-0757

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.17>

E-mail: elza.memisova0@gmail.com

Açar sözlər: məktəb, sosial, uşaq, hazırlıq, inkişaf.

Ключевые слова: школа, социальный, ребенок, подготовка, развитие.

Key words: school, social, child, preparation, development.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələri uşaqların həyatında xüsusi bir yer tutur və onların məktəbə sosial hazırlığını təmin etməkdə əvəzolunmaz bir rol oynayır. Bu dövr, uşaqların yalnız intellektual inkişafını deyil, eyni zamanda sosial, emosional və fiziki inkişafalarını da əhatə edir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələri, uşaqlara yalnız məktəbə uyğunlaşmaq üçün lazım olan bilik və bacarıqları vermir, həm də onların gələcəkdə cəmiyyətin fəal və məsuliyyətli üzvü olmalarına imkan yaradır. Uşaqların məktəbə hazırlıq prosesində məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin rolu aşağıdakı aspektlərdə əhatəli şəkildə özünü göstərir:

Məktəbəqədər təhsil dövründə uşaqlar müxtəlif sosial vəziyyətlərlə tanış olur və bu, onların sosial bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. Məktəbəqədər müəssisələrdə uşaqlar çoxlu sosial əlaqələr qururlar, digər uşaqlarla oyunlar oynayır və kollektiv fəaliyyətlərdə iştirak edirlər. Bu, uşaqların bir-biriləri ilə əməkdaşlıq etməyi, növbə gözləməyi, paylaşmağı və başqalarının hüquqlarına hörmət etməyi öyrənmələrinə şərait yaradır. Həmçinin, burada uşaqlar öz fikirlərini ifadə etməyi, problemləri müzakirə etməyi və uyğun şəkildə davranmağı öyrənirlər. Məktəbəqədər təhsil müəssisələri, uşaqları yalnız bir sinifdə deyil, eyni zamanda sosial münasibətlərdə daha yaxşı təchiz edir. Məktəbə keçid etdikdə isə bu bacarıqlar uşaqların sinifdə, müəllimlərlə və digər şagirdlərlə müsbət münasibətlər qurmasına, sinif daxilindəki və məktəbdəki qaydalara uyğun davranmalarına kömək edir.

Uşaqların emosional inkişafı məktəbəqədər təhsil dövründə çox vacib bir yer tutur. Bu dövrdə uşaqlar öz hisslərini tanımağı, başqalarının hisslərini anlamağı və öz emosiyalarını idarə etməyi öyrənirlər. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində, uşaqlar müxtəlif emosional vəziyyətlərə uyğunlaşmağı öyrənirlər – məyusluq, qəzəb, həyəcan, sevinc kimi hisslərlə necə baş etməyi və bu hissləri necə ifadə etməyi bilirlər. Məsələn, oyun zamanı yaranan konfliktləri sülh yolu ilə həll etməyi və başqalarına qarşı empati qurmağı öyrənirlər. Emosional hazırlıq məktəbdə özünü daha inamli və rahat hiss etmələrinə kömək edir. Emosional vəziyyətlərə qarşı düzgün

reaksiyalar göstərmək, uşağın məktəbdə daha az stress yaşamasına və digər uşaqlarla daha rahat əlaqə qurmasına imkan verir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlar gündəlik həyatın təməl qaydaları ilə tanış olurlar. Bu qaydalar, məktəbə keçid dövründə uşaqların yeni mühitə asanlıqla uyğunlaşmalarına kömək edir. Məsələn, sinfə gəldikdə uşaqlar müəyyən vaxtlarda səhər yeməyini yeyirlər, dərs bitdikdən sonra oyun vaxtı olur və günün sonunda evə getmək üçün hazırlanırlar. Həmçinin, uşaqlar müxtəlif tapşırıqlarda və oyunlarda nizamlı və qaydalara riayət etməyi öyrənirlər. Bu da məktəbdəki dərslərin və fəaliyyətlərin düzgün aparılmasına şərait yaradır. Məktəbəqədər dövrdəki rutinlər, uşaqların məktəbə adaptasiya prosesini asanlaşdırır, çünki məktəb həyatının da müəyyən qaydalar və saatlarla tənzimlənmiş bir mühit olduğunu artıq başa düşürlər.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqların fiziki inkişafına xüsusi diqqət yetirilir. Həm fiziki fəaliyyətlər, həm də oyunlar uşaqların motor bacarıqlarını inkişaf etdirir. Uşaqlar müxtəlif idman növləri ilə məşğul olurlar, rəqs edirlər, qaçırlar, tullanırlar və əllərini düzgün istifadə edirlər. Bu fəaliyyətlər uşaqların fiziki bacarıqlarını gücləndirir, onların balans və koordinasiya hissini inkişaf etdirir. Uşaqlar həmçinin, əlləri ilə müxtəlif əşyaları idarə etmək, yazı yazmaq və şəkil çəkmək kimi bacarıqları da öyrənirlər. Bu, məktəbə başladıqda uşaqların daha hazırlıqlı olmalarına və dərslərdə fiziki fəaliyyətlərdə, məsələn, yazı yazmaq və ya riyaziyyat problemlərini həll etmək kimi tapşırıqlarda daha yaxşı nəticələr əldə etmələrinə kömək edir.

Dil bacarıqları uşaqların sosial həyatında və məktəb fəaliyyətlərində uğurlu olmasında mühüm rol oynayır. Məktəbəqədər təhsil dövrü, uşaqların dil bacarıqlarının inkişafı üçün ideal bir vaxtdır. Bu dövrdə uşaqlar yeni sözlər öyrənir, müxtəlif cümlələr qurmağa başlayır və danışq qabiliyyətlərini inkişaf etdirirlər. Uşaqlar həmçinin, oxu və yazıya hazırlıq fəaliyyətləri ilə tanış olurlar. Bu fəaliyyətlər onların dil qrammatikası, söz ehtiyatı və yazılı dil bacarıqlarını inkişaf etdirir. Məktəbə keçid zamanı uşaqların bu bacarıqları artıq inkişaf etdiyi üçün, onlar məktəbdə daha asanlıqla müəllimlərlə ünsiyyət qura və dərslərdə fəal iştirak edə bilirlər.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlar müstəqil qərar verməyi və fərdi bacarıqlarını inkişaf etdirməyi öyrənirlər. Onlar özlərinə aid əşyaları idarə etməyi, gündəlik həyatın müəyyən məsələlərini həll etməyi və şəxsi məsuliyyətlərini yerinə yetirməyi öyrənirlər. Məsələn, yemək vaxtı nəyi yeyəcəklərini seçmək, hansı oyunda iştirak etmək və ya hansı oyuncağı istifadə etmək kimi qərarları müstəqil qəbul edirlər. Məktəbəqədər təhsil dövründə bu cür müstəqil fəaliyyətlər uşaqların özlərinə güvənmələrinə və gələcəkdə məktəb həyatında da daha müstəqil olmalarına kömək edir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində uşaqlar yalnız məktəbə deyil, eyni zamanda cəmiyyətə də uyğunlaşmağı öyrənirlər. Onlar gündəlik həyatda sosial norma və qaydalara riayət etməyi, başqalarına hörmət göstərməyi, kollektiv fəaliyyətlərdə iştirak etməyi öyrənirlər. Bu, uşaqların həm məktəb, həm də cəmiyyətdə daha yaxşı münasibətlər qurmasına və müsbət şəraitdə inkişaf etməsinə şərait yaradır. Məktəbdə və cəmiyyətdə tələb olunan sosial bacarıqların hamısı məktəbəqədər təhsil müəssisələrində formalaşır və uşaqların gələcək həyatlarında müsbət təsir göstərir.

Məktəbəqədər təhsil müəssisələri, uşaqların məktəbə sosial hazırlığını təmin etməkdə mühüm bir mərhələdir. Bu dövrdə uşaqların sosial, emosional, fiziki və intellektual inkişafı bir-biri ilə əlaqəli şəkildə irəliləyir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələri, uşaqları məktəb mühitinə

uyğunlaşmağa hazırlayır, onların məktəb həyatına və cəmiyyətə daha asan integrasiya etmələrinə şərait yaradır. Uşaqlar bu dövrdə əldə etdikləri bacarıqlar sayəsində məktəbdə özlərini daha inamlı hiss edirlər və dərslərdə daha müsbət nəticələr əldə edirlər.

Problemin aktuallığı: Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin məktəbə sosial hazırlıqda rolu, müasir təhsil sistemində son dərəcə aktual və vacib bir mövzudur. Uşaqların məktəbə hazırlığı, yalnız akademik biliklərlə deyil, həm də sosial və emosional bacarıqların inkişafı ilə əlaqədardır. Bugünkü dünyada məktəblərdə uşaqların yalnız dərslər və mövzuları deyil, həm də insanlarla münasibət qurma, özünü idarə etmə və müstəqil qərar vermə bacarıqları ön plana çıxır. Bu bacarıqlar məktəbəqədər təhsil müəssisələrində formalaşır və uşaqların məktəb mühitinə uyğunlaşmalarını asanlaşdırır. Məktəbəqədər təhsil almayan uşaqların məktəbə adaptasiyası daha çətin ola bilər. Bu, onların sosial bacarıqlarının və emosional hazırlığının yetərli olmaması ilə əlaqədardır. Məktəbəqədər təhsil, uşaqların məktəbə keçidini asanlaşdıran və onların dərslərdə daha fəal iştirak etmələrini təmin edən mühüm bir addımdır.

Problemin aktuallığı. Ənənəvi olaraq, məktəbəqədər təhsil əsasən uşaqların intellektual inkişafına yönəlmişdi. Ancaq son dövrlərdə elmi tədqiqatlar göstərir ki, sosial və emosional bacarıqların inkişafı da uşaqların təhsil həyatında ən azı intellektual biliklər qədər əhəmiyyətlidir. Bu yanaşma məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin sosial hazırlıqda daha geniş və balanslı rolunun elmi əsaslarını ortaya qoyur. Uşaqların məktəbə sosial uyğunlaşmasının, öz hisslərini idarə etmə və başqaları ilə münasibət qurma qabiliyyətlərinin inkişafı, onların məktəb həyatında müsbət nəticələr əldə etmələri üçün vacibdir. Bu sahədəki yeni yanaşmaların elmi yeniliyi, məktəbəqədər təhsil mühitində sosial və emosional bacarıqların xüsusi olaraq vurğulanmasıdır.

Problemin elmi yeniliyi. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin məktəbə sosial hazırlıqda rolu mövzusunun praktiki əhəmiyyəti, uşaqların gələcək təhsil və sosial həyatlarında uğurlu bir başlanğıc əldə etmələrinə, məktəbdəki adaptasiya proseslərinin asanlaşdırılmasına və ümumi inkişaflarının dəstəklənməsinə yönəlmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin məktəbə sosial hazırlıqda rolu mövzusunun tətbiqi, təhsil sistemindəki praktik yeniliklər və təkmilləşdirmələr baxımından böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu sahədə tətbiq edilə biləcək müxtəlif strategiyalar və metodlar, uşaqların təhsil həyatına hazırlığını daha mükəmməl şəkildə təmin edə bilər.

Ədəbiyyat

1. Məktəbəqədər yaşlı uşağın sosial inkişafı. Təranə Sadıqova. Bakı, 2024.
 2. Dinç, B. (2010). Okulöncəsi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Alisinanoğlu, F. (Ed). I. Baskı, İstanbul: Fastbook.
 3. İnal, G. (2010). Okula Başlama ve Uyum Süreci. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Alisinanoğlu, F. (Ed). I. Baskı, İstanbul: Fastbook.
 4. Polat, Ö. (2010). İlköğretime Geçişte Okul, Öğretmen ve Anne Babalara Düşen Görevler. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. Oktay, A. (Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuğrul, B.(2003). Ve Çocuğunuz Okula Başladı. www.pamukyumagi.com (23.05.1011).

5. Knudsen EI, Heckman JJ, Cameron JL, Shonkoff JP. Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proc Natl Acad Sci USA*. 2006;103(27): 10155–10162.

6. Heckman JJ. The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proc Natl Acad Sci USA*. 2007; 104(33):13250–132554.

Е.Н. Мамишова

**Роль дошкольных образовательных учреждений в социальной
готовности к школе
Резюме**

Дошкольные учреждения играют важную роль в жизни детей и являются неотъемлемой частью их социальной готовности к школе. Этот период охватывает социальное, эмоциональное, физическое и интеллектуальное развитие детей, давая им навыки, необходимые при переходе в школу. Дошкольные учреждения развивают социальные навыки детей, учат их справляться с эмоциональными ситуациями, обеспечивают адаптацию к правилам повседневной жизни и укрепляют физические навыки. Кроме того, дети легче адаптируются в школе, развивая свои языковые навыки. Развитие навыков самостоятельного принятия решений и личностных качеств помогает детям обрести уверенность в себе. Подчеркивается, что этот период оказывает положительное влияние на дальнейшую жизнь детей и позволяет им добиваться более уверенных и положительных результатов в школе.

E.N. Mamishova

**The role of preschool educational institutions in social readiness for school
Summary**

Preschool education institutions play an important role in children's lives and play an indispensable role in ensuring their social readiness for school. This period covers the social, emotional, physical and intellectual development of children, providing children with the skills they need in the process of transition to school. Preschool education institutions develop children's social skills, teach them to manage emotional situations, ensure adaptation to the rules of everyday life and strengthen physical skills. In addition, children adapt more easily to school by developing language skills. The development of independent decision-making and personal skills helps children to gain self-confidence. It is emphasized that this period has a positive impact on children's future lives and creates conditions for them to achieve more confident and positive results at school.

Redaksiyaya daxil olub: 12.03.2025

UOT 373.2

**MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARIN ƏTRAF ALƏMƏ
UYĞUNLAŞDIRILMASININ ƏQLİ İNKİŞAF TƏSİRİ****Cəvahir Rövşən qızı Qasimova***Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0007-5083-0757<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.18>**E-mail:** cevahir_qasimova@icloud.com*Açar sözlər:* məktəbəqədər, nitq, uşaq, ətraf aləm, inkişaf*Ключевые слова:* дошкольный возраст, речь, ребенок, среда, развитие*Key words:* preschool, speech, child, environment, development

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların təməl bilik və bacarıqları qazandığı, həmçinin özlərini, ətraf aləmi və sosial mühiti anlamağa başladığı bir vaxtdır məhz bu dövrdə başlayır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləmə uyğunlaşdırılması onların əqli inkişafını, sosial və psixoloji bacarıqlarını gücləndirir, hətta, fiziki sağlamlılıqlarına belə müsbət təsir edir.

Əqli inkişaf uşağın ətraf dünyanı necə başa düşməsi və şüurunun necə inkişaf etməsi ilə əlaqədardır. Bu inkişaf uşağın gördüyü və təcrübə etdiyi dünyadan asılı olaraq, hər yaş dövründə fərqli sürətlə gedir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əqli daha sərbəst, daha analitik və daha məqsədyönlü hala gəlir. Ətraf aləmə uyğunlaşma prosesi bu inkişafın təməlini qoyur.

Ətraf mühit uşağın əqli inkişafına təsir edən əsas amildir. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar ətraflarında gördükləri və təcrübə etdikləri hadisələr və obyektlər vasitəsilə dünyanı daha yaxşı başa düşürlər. Bu yaş dövründə uşaqlar yeni informasiyalar əldə edir və bunları mövcud biliyi ilə əlaqələndirir. Bir uşaq ətrafında gördüyü canlıları (heyvanları, bitkiləri) və onların necə yaşadığını öyrəndikcə, təbii aləmi anlamağa başlayır. Bu öyrənmə prosesi onların məntiqi və analitik düşünmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf mühitə uyğunlaşması, onların təhsil həyatını dərindən təsir edir. Təhsil mühiti uşaqların əqli üçün ən zəngin stimül mənbəyi olmalıdır. Bu, yalnız tərbiyəçi-müəllimlər tərəfindən təqdim edilən biliklərlə deyil, həm də qrupda olan fiziki və sosial mühitlərlə əlaqədardır. Uşaqların təhsil aldığı otaq kitablar, tədris materialları, rənglər, işıqlandırma və səs kimi faktorlar baxımından onların idrak proseslərinə təsir edir.

Uşaqların təhsil mühitindəki müxtəlif təcrübələri, onların məlumatları qəbul etmə və emal etmə üsullarını müəyyən edir. Məktəbəqədər müəssisə interaktiv və təcrübəyə əsaslanırsa, uşaqların təfəkkürü daha sürətli və effektiv şəkildə inkişaf edir. Otaqdakı müxtəlif fəaliyyətlər – oyunlar, eksperimentlər, uşaqlar arasında müzakirələr onların təfəkkürünü genişləndirir və onların ətraf aləmi daha geniş şəkildə mənimsəmələrini təmin edir. Eyni zamanda təlim mühitində uşaqların fərdi maraq və ehtiyacları nəzərə alınmalıdır. Bəzi uşaqlar daha vizual öyrənir, bəziləri isə daha çox dinləyərək və ya əllə təcrübə edərək öyrənirlər. Bu fərqli öyrənmə tərzləri, uşaqların ətraf aləmə necə uyğunlaşdığına və onu necə başa düşdükələrinə birbaşa təsir edir. Mühitdəki fərqliliklər uşaqların yaradıcılığını və təxəyyüllərini inkişaf etdirir.

Sosial uyğunlaşma da məktəbəqədər yaşlı uşaqların əqlinə mühüm təsir göstərir. Bu qarşılıqlı əlaqə uşaqların sosial və emosional bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Sosial uyğunlaşma uşaqların əqlini formalaşdıran vacib bir aspektdir. Uşaqlar müsbət sosial münasibətlər qurmağı və birgə işləməyi öyrəndikcə, onların qarşılıqlı əlaqə bacarıqları və qərar vermə prosesləri inkişaf edir. Sosial mühitdə hərəkət edərkən uşaqlar öz fərdi hisslərini necə ifadə edəcəyini və başqalarını necə anlayacağını daha yaxşı başa düşürlər. Bu proses onların münasibətə həll etmə bacarıqlarını və empati hisslərini inkişaf etdirir.

Sosial münasibətlərin gücləndirilməsi həm də uşaqların daha yaxşı emosional idarəetmə və streslə başa çıxma bacarıqlarını inkişaf etdirməyə kömək edir. Məktəbəqədər mühit uşaqların sosial və emosional inkişafı üçün çox vacibdir. Çünki bu mühitdə onlar həqiqi sosial təcrübələr qazanır və bu təcrübələr əqli daha mürəkkəb və zəngin edir.

Ətraf aləmin uşaqların emosional inkişafı üzərində də əhəmiyyətli təsiri vardır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar yeni sosial təcrübələr və mühitlər ilə qarşılaşdıqca, öz emosional reaksiyalarını daha yaxşı başa düşməyə başlayırlar. Ətraf mühitin təsiri ilə uşaqların emosional əqli inkişaf edir – onlar öz hisslərini dərk edir, başqalarının hisslərini anlamğa çalışır və sosial vəziyyətlərə uyğun reaksiyalar verir.

Uşaqların məktəbəqədər dövrə uyğunlaşması prosesi, onların güvən, qorxu, həyəcan, məmnunluq kimi emosional vəziyyətləri daha yaxşı başa düşmələrini və idarə etmələrini təmin edir. Bu da onların qarşılıqlı münasibətlərində daha sağlam davranışlar sərgiləmələrinə və öz emosional vəziyyətlərinə daha yaxşı nəzarət etmələrinə imkan tanıyır.

Fiziki mühitin də əhəmiyyəti unudulmamalıdır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların əqlini formalaşdıran ətraf mühit yalnız sosial və təhsil faktorlardan ibarət deyil, həm də fiziki şəraitdən asılıdır. Fiziki mühitdəki obyektlər, işıqlandırma, rənglər və təbii elementlər, uşaqların düşünmə və təcrübə etmə prosesləri də buraya təsir edir. Məktəbəqədər vizual və fiziki stimulların uşaqların diqqətini çəkir, onların təxəyyüllərini genişləndirir və əqli proseslərini stimullaşdırır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləmə uyğunlaşması onların əqli proseslərinə müsbət şəkildə təsir edir və bu proses onların intellektual, sosial və emosional inkişafında əhəmiyyətli dərəcədə əhəmiyyəti vardır. Uşaqların ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqə qurmağı, onların gələcəkdə daha sağlam və balanslı fərdlər olmalarına şərait yaradır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların uyğunlaşma prosesində təhsil mühiti, sosial əlaqələr, emosional təcrübələr və fiziki mühitin birləşməsi, onların daha zəngin və kompleks idrak bacarıqlarına sahib olmalarına gətirib çıxarır.

Problemin aktuallığı. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləmə uyğunlaşması onların əqli inkişafını dəstəkləyir və təhsil mühitinin uşaqların düşüncə və öyrənmə bacarıqlarına təsirini gücləndirir. Bu uyğunlaşma uşaqların sosial və emosional inkişafını da əhatə edərək, onların dünyaya daha geniş və dərin bir baxış açısı ilə yanaşmalarına kömək edir.

Problemin elmi yeniliyi. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləmə uyğunlaşmasının əqli inkişafa təsiri ilə bağlı elmi yenilik, uşaqların mühitə uyğunlaşma bacarıqlarının beyin inkişafı və əqli funksiyaları ilə əlaqəsini araşdıran yanaşmaların güclənməsidir. Bu, sosial və emosional uyğunlaşmanın, uşaqların analitik düşünmə və problem həll etmə bacarıqları ilə birbaşa əlaqədə olduğunu göstərir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Uşaqların müşahidə etmə, təhlil etmə və problemləri həll etmə bacarıqlarını artırır. Ətraf mühitlə fəal əlaqə qurmaq, onların sosial və emo-

sional inkişafına da müsbət təsir göstərir. Uşaqların ətraf aləmi daha yaxşı anlamaq üçün mühitə tələp mühitələri öyrənməsi, onların ümumi biliyini və şəxsiyyətini inkişaf etdirir.

Ədəbiyyat

1. M. Əliyeva. Uşaqların inkişafında ətraf mühitin rolu. Bakı: Təhsil, 2018.
2. R. Əhmədova. Məktəbəqədər təhsilin əsasları. Bakı: Təhsil, 2011.
3. A. Məmmədov. Psixologiyanın əsasları. Bakı: Elm və Təhsil, 2013.

Дж.Р. Гасимова

Влияние адаптации детей дошкольного возраста к окружающей среде на их умственное развитие Резюме

Эта статья обсуждает влияние адаптации детей дошкольного возраста к окружающей среде на их умственное, социальное, эмоциональное и физическое развитие. В статье рассматривается, как дети взаимодействуют с окружающим миром, как они воспринимают и обрабатывают новую информацию и как это влияет на их аналитические способности. Также внимание уделяется положительному воздействию образовательной среды, социальных взаимодействий и физических условий на развитие детей. Социальные навыки, эмоциональные состояния и опыт, полученный в физической среде, помогают детям стать более здоровыми и сбалансированными личностями в будущем.

C.R. Qasimova

The impact of preschool-aged children's adaptation to the environment on their intellectual development Summary

This article discusses the impact of preschool-aged children's adaptation to their environment on their intellectual, social, emotional, and physical development. It examines how children interact with the surrounding world, how they perceive and process new information, and how this influences their analytical abilities. The article also highlights the positive effects of the educational environment, social interactions, and physical conditions on children's development. Social skills, emotional states, and experiences gained in the physical environment help children become healthier and more balanced individuals in the future.

Redaksiyaya daxil olub: 09.04.2025

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ TƏHSİL VƏ TƏRBIYƏ
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
EDUCATION AND UPBRINGING IN PRIMARY CLASSES

UOT 373.31

KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ ƏXLAQİ KEYFİYYƏTLƏRİN
FORMALAŞDIRILMASININ PRAKTİK MƏSƏLƏLƏRİ

Vüsalə Mübariz qızı Səmədova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0009-4142-7151

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.19>

E-mail: vmemmedova470@gmail.com

Açar sözlər: *əxlaq, tərbiyə, kiçikyaşı məktəbli, şüur, sinif, məktəb, təlim.*

Ключевые слова: *Мораль, воспитание, младший школьник, сознание, класс, школа, обучение.*

Key words: *morality, education, junior high school student, consciousness, class, school, training*

Kiçikyaşlı məktəblilər dedikdə təqribi 5-10 yaşlı (məktəblərdə 5 yaşlılardan ibarət məktəbə-hazırlıq qruplarına cəlb olunan) və ya 6-10 yaşlı (birbaşa birinci sinfə qədəm qoyan) şagirdlər nəzərdə tutulur. 1-4-cü sinif şagirdlərinin aid olduğu yaş dövrünün adətən uşaqlığın zirvəsi adlandırılır. Belə ki, bu dövrdə uşaqlar hələ də sadələvhlük, səthi düşünmək, asan aldadılmaq kimi bir sıra uşaqlıq xasiyyətlərini özlərində saxlayır, digər tərəfdən isə məntiqli yanaşmaları ilə həyatın gedişatını dərk etməyə başlayırlar. Yaş dövrləri sırasında ən sakit böhran 6-7 yaşlı məktəblilərdə baş verir.

Bu yaş dövründə uşaqlar birdən-birə özlərini yeni bir məkanda, yeni bir rolda görür, yeni vasitələrlə həyatlarında heç vaxt görmədiyi bir insanın-müəllimin tapşırıqlarını yerinə yetirmək məcburiyyətində qalırlar. Bu cür proses adaptasiya prosesidir və hər bir məktəblidə fərqli səviyyədə baş verir. Həmin dövrün dəyişikliklərini yaşayan kiçik yaşlı məktəblilərin valideynləri adətən övladlarının inadkar, ziyankar, əsəbi, kədərli və böyüklərini təqlid etdiklərini bildirirlər. Bu dövr sensitiv dövr olduğundan uşaqlar özlərinə qapanıq, cəmiyyətdən təcrid olunmuş vəziyyətdə qalırlar. Nə qədər pis olsalar belə, bunu öz valideynlərinə belə bildirmək isdəmirlər. Bu kimi hallarda müəllim və valideynlərin qarşılıqlı əməkdaşlığı, yüksək davranış mədəniyyəti bu sensitiv dövrü aşmaqda onlara kömək edəcəkdir.

Görkəmli Azərbaycan alimi Nəsirəddin Tusi “Əxlaqi-Nasiri” adlı əsərində göstərir ki, uşaq tərbiyəsi zamanı onların gizliliyə meylli olmasına çalışmaq, bunun üçün tərbiyə verənlərdə uşağa qarşı son dərəcədə həssaslıq, müşahidəedicilik qabiliyyətinin olmasını əsas hesab etmişdir. Tusi uşaqlarda olan bu gizliliyə meyllilik xüsusiyyətinin vərdiş xarakter almasını isə daha betər olduğunu yazmışdır: “Bir şeyi gizlətmək, onun qəbahətli iş olduğunu başa düşməyi göstərir. O, bir qəbahətli iş gizlədildimi, başqa qəbahətli işləri gizlətməyə də cəsarət edilir”.

Nəsrəddin Tusi, həmçinin, ibtidai sinif şagirdlərində olmalı olan əsas davranışlardan “həya” hissini xüsusilə fərqləndirir. Onun fikrinə görə, uşağın təmiz idraki qüvvələrindən birincisi həyadır. Bu məqsədlə o belə qeyd edir: “Uşaq həyalıdırsa, əksər halda başını aşağı salıb sırtıqlıq

etmirsə, bu onun nəcibliyinə sübutdur; bu o deməkdir ki, onun nəfsi çirkin əməllərdən ikrah edib, gözəl işlərə meyl edib. Bu əlamət həmin istedadın uşaqda olduğuna dəlalat edir. Belə isə, həmin uşağın tərbiyəsinə xüsusi fikir verilməli, heç bir şeyi əsirgəməməli, istedadın sönüb getməsinə yol verilməməlidir". [6, s 21-22]

Təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərə müstəqillik verilməməsi, ənənəvi təlim metodlarından müasir dövrümüzdə hələ də istifadə edilməsi məktəblilərin inkişafına mənfi təsir göstərən amillərdən biridir. Uşaqlar müstəqil olmalı bu istiqamətdə tərbiyə olunmalıdır. Müasir fənn kurikulumu da məhz elə bu məqsədlə hazırlanmışdır. Kiçikyaşlı məktəblilərdə intellektual bacarıq və vərdişlərin formalaşması üçün müstəqillik əsas şərtlərdən biridir. Şagirdlərə bilikləri hazır şəkildə vermək düzgün deyil, müəllim daha çox çalışmalıdır ki, kiçikyaşlı məktəblilərə sadəcə istiqamət versin, yol göstərsin və s. əks halda onlara hazır cavabları vermək uşaqların fəaliyyətinə, müstəqil işləmək bacarığına ciddi zərər verir və bu onlarda tənbəlliyə, özünə inamsızlığa gətirib çıxarır. Təlim prosesində şagirdlərə heç olmasa düşünmək, fikirləşmək üçün imkan yaradılmalıdır.

Bəzən kiçikyaşlı məktəblilərə həddindən artıq nəzarət olunur. Bu da uşaq müstəqilliyini daıdır, onun iradəsini iflic edir. Əksinə, kiçik məktəblilərə belə davranış forması zərər verir, qeyri-fəallığa, tənbəlliyə, məsuliyyətsizliyə səbəb olur. Pedaqoqlarda bu cürə davranış tərzini qəbul etməmişlər: "Əgər uşağı həmişə "pedaqoji kəndirdə" tutub saxlasaq, tərbiyə üçün çox vaxt tələb olunur. Daim himayəçilik, valideynlik qayğısı onun iradəsini iflic edir. Elə tərbiyə yalnız zərər verir, o, qeyri-fəal və zəif iradəli adamlar formalaşdırır. Uşağa kömək nə qədər çox olarsa, uşaqla işləyərkən valideyin nə qədər fəal olarsa, nəticə o qədər pis olar. Uşaq körpəlikdən öz gücünə inanmalı, şəxsi məsuliyyət anlayışına yiyələnməli, kimsədən kömək gözləmədən öz sözünü deməyə çalışmalıdır". [2, s. 65]

Şagirdlərə milli mənlük, əxlaq anlayışlarının aşılınması prosesi yalnız sinifdə aparılan təlim prosesi ilə baş vermir. Onlara bu normaların aşılınması zamanı sinifdən xaric tədbirlər xüsusi rola malikdir. Kiçikyaşlı məktəblilərdə müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması üçün sinifdən xaric tədbirlərin müxtəlif formaları vardır. Bu formalar şagirdən sinifdən-sinfə keçdikcə daha da mürəkkəbləşir və zənginləşir. Məktəblə həyat arasında əlaqə rolunu oynayan sinifdən xaric tədbirlər fərdi, qrup-kollektiv, kütləvi, klub, cəmiyyət formasında həyata keçirilir. Bu formalar əmək adamları ilə görüşlər, şəhidlər xiyabanına ziyarətlər, kitab müzakirələri (qiraət, konfrans) və s. şəklində təşkil olunur. Yuxarı sinif şagirdləri üçün təşkil edilən sinifdən xaric tədbirlərin formaları ilə kiçikyaşlı məktəblilərə aid formalar arasında müəyyən fərqlər olmasına baxmayaraq varislik prinsip Şagirdlərdə milli-mənlük şüurunu formalaşdırmaq, onlara müsbət əxlaqi keyfiyyətlər aşılamaq məqsədilə ümummilli liderimiz Heydər Əliyevin həyat və fəaliyyətinin nümunəsi xüsusi yerə malikdir. Bu tarixi şəxsiyyətin həyat və fəaliyyətinin öyrənilməsində söhbət və məruzələrin, tematik gecələrin təşkili, muzey və güşələrin yaradılmasının böyük əhəmiyyəti vardır. Məktəblilər öz doğma yurdlarının, şəhər və rayonlarının, küçələrinin tarixini öyrənərkən Heydər Əliyevin tarixi xidmətlərinə müraciət edir, onun Azərbaycan xalqının böyük oğlu kimi ictimai siyasi sahədə, dövlət və vətən qarşısında tarixi rolunu dərinləndirir. Kiçikyaşlı məktəblilərlə aparılan iş formalarından fərqli olaraq, yuxarı siniflərdə bu mövzuda daha geniş, dərin və ətraflı məzmunla malik sinifdən xaric iş formaları özünü büruzə verir.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə sinifdən xaric tədbirlərə bədii ədəbiyyatın təbliği də daxildir. Məsələn, Qarabağla bağlı hər hansı bir tədbirin keçirilməsi üçün kitabxanaçılar ilk növbədə kiçikyaşlı məktəblilər üçün kitab fondunun komplektləşdirilməsinə, müxtəlif mövzuların tərtib edilməsinə böyük önəm verməlidirlər. Bədii ədəbiyyatın təbliği daha çox yayılmış ədəbi-bədii gecələr vasitəsilə də həyata keçirilir. “Qalx ayağa, Azərbaycan” mövzusunda ədəbi bədii gecə təşkil etməklə müəllimlər Qarabağın qəhrəman oğul və qızları haqqında yazılmış bədii ədəbiyyat nümunələrini şagirdlərə çatdırmaq, onların bədii zövqlərinin formalaşmasına müsbət təsir göstərmək imkanını qazana bilirlər. Məktəblərin nəzdində fəaliyyət göstərən ədəbi dərnəklərin gücündən də istifadə etmək olar. Hər bir rayonun işğal olunduğu gün anım mərasimləri keçirmək, bu mərasimlərə Qarabağ döyüşçülərini, hadisələrin şahidlərini, bu mövzuda yazan yazarları, rayonun ziyalılarını dəvət etmək olar. Şəhid anaları, övladları, həyat yoldaşları ilə kiçikyaşlı məktəblilərin görüşünü mütəmadi keçirmək, bu ailələrlə onların ünsiyyətini, təmasını yaratmaq da vacib məsələdir. Bütün bunlar kiçikyaşlı məktəblilərə daha emosional təsir göstərir, onlarda faciəni törədənlərə nifrət hissini artırır.

Problemin aktuallığı. Məqalənin aktuallığı ondan ibarətdir ki, şagirdlərin təlim və tərbiyə prosesində, eyni zamanda sinifdən xaric tədbirlər zamanı kiçikyaşlı məktəblilərdə müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə kiçikyaşlı məktəblilərdə əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasının praktik məsələləri, təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərdə əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması imkanları, sinifdən xaric tədbirlər zamanı kiçikyaşlı məktəblilərə əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması imkan və yolları, və təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərin qiymətləndirilməsi haqqında ətraflı məlumat verilmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən müəllimlər, şagirdlər, tələbə, elmi işçi və magistrantlar istifadə edə bilirlər.

Ədəbiyyat

1. A.Həsənov, Ə.Ağayev. Pedagogika: Dərslik. Bakı: Nasir, 2007, 496 s.
2. Kərimov Y.Ş. Uşaq məktəbə gedir. Bakı: Qanun, 2002, 365 s.
3. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin pedaqoji əsasları (metodik tövsiyə). Bakı: “CN POLİGRAFIYA”, 2023, 100 s.
4. Kiçikyaşlı məktəblilər və əxlaq tərbiyəsi / Azərbaycan xalqının Ümummilli lideri Heydər Əliyevin anadan olmasının 90 illiyinə həsr edilmiş Gənc tədqiqatçıların I Beynəlxalq Elmi Konfransı, Qafqaz Universiteti, 2013, 26-27 aprel, s. 633-634.
5. Həsənova S.H. Kiçikyaşlı məktəblilərdə davranış mədəniyyətinin tərbiyə olunması: Ped.elm.nam.dis.avtoref. Bakı, Elm, 1997, 287 s.
6. <http://anl.az/el/t/tsn-en.pdf>

В.М. Самадова**Практические вопросы формирования нравственных качеств у младших школьников****Резюме**

Особую роль в обеспечении успешности нравственного воспитания с использованием художественных примеров играют внеклассные и внеурочные мероприятия. Например, игры, беседы, красочные и разнообразные встречи больше привлекают младших школьников, информируют их, а также формируют их духовный мир и духовные личности.

V.M. Samadova**Practical issues of forming moral qualities in primary school children****Summary**

Extracurricular and extracurricular activities play a special role in ensuring the success of moral education using artistic examples. For example, games, conversations, colorful and diverse meetings attract young schoolchildren more, inform them, and also shape their spiritual worlds and spiritual personalities.

Redaksiyaya daxil olub: 14.03.2025

UOT 373.31

TƏLİM PROSESİNDƏ KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ HƏRBİ-VƏTƏNPƏRVƏRLİK TƏRBIYƏSİNİN AŞILANMASININ İMKAN VƏ YOLLARI**Gülşən Gülab qızı Bayramlı***Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0009-0496-7829<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.20>**E-mail:** gulsnbayramli@gmail.com***Açar sözlər:** hərbi-vətənpərvərlik, kiçikyaşlı məktəblilər, tərbiyə, təlim, vətən, ibtidai sinif.****Ключевые слова:** военно-патриотизм, ученики начальной школы, воспитание, обучение, Родина, начальная школа.****Key words:** military-patriotism, elementary school students, upbringing, training, homeland, elementary school.*

Kiçik məktəb yaşı dövrü təqribən 5-10 yaşları (məktəblərdə 5 yaşlılardan ibarət məktəbə-hazırlıq qruplarına cəlb olunan) və yaxud psixoloji ədəbiyyatlarda 6-10 yaşları (I -IV sinif) əhatə etdiyi qeyd olunur.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə hərbi-vətənpərvərlik hissənin inkişaf edib formalaşması iki istiqamətdə müəyyən olunmuşdur. Onlardan birincisi sinif şəraitində həyata keçirilən təlim prosesidir. İkincisi isə sinifdən xaric tədbirlərin məzmunu və təşkili yollarıdır.

Orta ümumtəhsil məktəbinin Nümunəvi Nizamnaməsində deyilir ki, məktəbdə təlim və tərbiyənin əsas təşkilat forması dərstdir. Müasir dərslər kiçikyaşlı məktəblilərə ilkin elmi biliklər verməklə yanaşı, bu prosesdə onların mənəvi keyfiyyətləri, şəxsiyyətləri, habelə vətənpərvərlik, hərbi-vətənpərvərlik kimi keyfiyyətləri də formalaşır. Məhz məktəblərdə təlim prosesi şagirdləri xalqa, Vətənə, Azərbaycanın əzəli, tarixi, ayrılmaz hissəsi olan Qarabağ torpaqlarına sədaqət və bağlılıq ruhunda böyütmək, ana Vətənə xidmət, Milli Orduya rəğbət, əməksevər, fədakarlığa daim hazır olan fəal və müstəqil şüurlu qurucular ruhunda tərbiyə etmək vəzifəsini də yerinə yetirir.

İbtidai sinif şagirdlərinin mənəvi aləminin, demokratik əqidəsi və dünyagörüşünün, vətənpərvərlik və hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsinin formalaşmasında Azərbaycan dili, Həyat bilgisi, Musiqi, Rus dili, İngilis dili, Təsviri incəsənət, Fiziki tərbiyə kimi fənlərin imkanları genişdir.

II sinifdə tədris olunan “Həyat bilgisi” dərslərində “Ordumuz bizi qoruyur” adlı fəsildə “Hərbi xidmət nə deməkdir?” mövzunu keçərkən şagirdlərə Azərbaycanda Milli Ordunun yaranması, ordunun xalq içərisindən yetişməsi və vətənimizə xidmət etməsi, vətənin keşiyində durması, vətənimizə kəc baxanlara 44 günlük Vətən müharibəsində zərbə endirməsi haqqında sadə, aydın, yığcam məlumat verilməlidir.

Tədris prosesində kiçikyaşlı məktəblilər Azərbaycan ölkəsinin tarix boyu sülhsevər, qonaqpərvər, mehriban, vətənpərvər xalq olduğu, yaratdığı güclü ordusuna baxmayaraq, Azərbaycan dövləti və xalqının müharibə istəmədiyini, yalnız tarixən ona məxsus olan torpaqlarını dinc yolla azad etmək istəyi, bu istiqamətdə addımlar atdığını, çağırışlar etdiyini lakin, bütün səylərinə baxmayaraq münaqişənin sonradan “Dəmir yumruq” adlanan əks-hücum əməliyyatları

ilə baş tutduğunu, həmin əks-hücumlar qarşısında erməni qəsbkarlarının canlı qüvvələrini, texnikalarını da ataraq geri çəkildiklərini dərk edirlər.

Onlar siniflərdə quraşdırılmış elektron lövhələrdə nümayiş etdirilən videoçarxlarda Vətənin keşiyində dayanmış əsgərlərin həyat və qəhrəmanlığı ilə tanış olur, ordumuzun igidliyini müşahidə edirlər.

Təlim prosesində I-IV sinif Azərbaycan dili dərsliklərinin tədrisi kiçikyaşlı məktəblilərin əqli inkişafında, nitqinin, təfəkkürünün formalaşmasında əvəzedilməz bir vasitədir.

Azərbaycan xalqının ümummilli lideri Heydər Əliyevin müdrikcəsinə dediyi kimi, “xalqı xalq edən, milləti millət edən onun ana dilidir”. [7].

Necə deyərlər dilə münasibət vətən sevgisidir. Vətən və dil anlayışları bir-biri ilə ayrılmaz surətdə bağlıdır, çünki şagirdlər bütün hiss və həyəcanlarını, fikirlərini nitq vasitəsilə ifadə edirlər.

İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi prosesində kiçikyaşlı məktəblilər folklor nümunələri ilə də tanış olurlar. Şagirdlərin nağıllardan, dastanlardan sadələşdirilmiş hissələri oxuması müsbət nəticə verir.

Bu baxımdan III sinif “Azərbaycan dili” - tədris dili dərslisinin 2-ci hissəsində “Hünər göstər, ad qazan” adlı fəsildə verilmiş “Qaraca çoban” mətnini oxuyarkən onlar aşağıdakı təsvir olunan dialoqlarda çobanın mərdliyi, fədakarlığı, sədaqəti ilə tanış olurlar:

Düşmənlərin başçısı dedi:

— Çoban, Salur Qazanın evini yağmaladıq, var-dövlətini ələ keçirdik. İndi də qoyunlarını aparmağa gəlmişik. Ya dinməz-söyləməz ver, ya da zorla alacağımız.

Qaraca çoban qəzəblə nəre çəkdi:

— Səndən qorxsam, səndən betər olum. Hünərin var, yaxın gəl.

Düşmənlər atlarını çobanın üstünə sürdülər. Hər tərəfdən ox yağdırmağa başladılar. Çoban sapandına daş qoyub atdı. Birini atanda iki atlını yerə sərdi. Axırda daş qurtardı. Qoyun-keçi demədi, onları düşmənin başına ələdi. [2, s. 34].

Son dərəcə güclü, qorxmaz və yenilməz qəhrəman olan bu çoban altı yüz düşmən əsgərinə qarşı təkbaşına vuruşur. Digər qəhrəmanlardan fərqli olaraq onun döyüş silahı sapandır. Qaraca çoban daşı qurtardıqdan sonra qoyunu, keçini sapanda qoyub atır. Bu ağır sapandı tutmaq, onunla döyüş aparmaq böyük fiziki hazırlıq tələb edirdi. Qaraca çobana bu gücü, bu qüvvəni verən el-obasının, torpağının düşmən təcavüzünə məruz qalması idi.

İbtidai sinif müəllimi III sinif “Azərbaycan dili” dövlət dili dərsliyində “Dövlət atributları” fəslində təsvir olunmuş “Bayraqlar” mövzusunun keçərkən, hər bir şagirdə vətənə, onun atributlarına, vüqarına, aliliyinə pərəstiş hissi tərbiyə olunmasına, suverenlik, müstəqillik və dövlətçilik rəmzi olan bayrağımıza hörmət və məhəbbət hissinin yaranmasına, bu əsasda hər bir şagirdə vətənpərvərlik və hərbi-vətənpərvərlik hissinin oyanmasına nail olmağa çalışmalıdır.

Ulu Öndər Heydər Əliyevin tarixi fikirləri bu gün də aktuallığını saxlayır: “Biz öz himnimizi, bayrağımızı özümüz qədər sevməliyik. Çünki bu, bizim vətənimizə, millətimizə, dövlətimizə olan sədaqət, sevgi və məhəbbətin rəmzidir.”, “Kim Azərbaycanı sevirsə, kim Azərbaycanın müstəqil dövlət olmasını istəyirsə, kim Azərbaycanın işğal olunmuş torpaqlarının azad olunmasını istəyirsə, kim Azərbaycanın ərazi bütövlüyünü istəyirsə, o, bu bayraq altında birləşməlidir” [8].

İşğaldan azad olunmuş Qarabağ torpaqlarında xalqımızın qəhrəman oğulları üçrəngli bayrağımızı şərəf və qürurla sancaraq illərdən bəri həsrətlə gözlədiyimiz sevinci bizə yaşatdılar. Ən əsası XXI əsrin sərkərdəsi İlham Əliyevin “Qarabağ Azərbaycandır!” kəlamı ilə silahlanan, onunla işğal olunmuş torpaqlarımıza irəli addımlayan Şanlı ordumuz möhtərəm Ali Baş Komandanımıza öz sadıqlılığının nümunəsi olaraq torpaqlarımızı geri qaytararaq bayrağımızı ən uca zirvələrə sancıb türkün gücünü bütün dünyaya göstərdilər.

Tədris prosesində kiçikyaşlı məktəblilər müxtəlif görüşlərdə, hər sahədə olduğu kimi, idman yarışlarında da dövlətlərin bayrağını qaldırmağını, bununla da hər bir iştirakçının hansı ölkəni təmsil etməyini, bəzən döyüşən tərəflərdən birinin ağ bayraq qaldırıb, təslim olmaq və ya danışıqlar aparmaq istəyini bildirdiyini başa düşürlər.

Kiçikyaşlı məktəblilər, hər şeydən əvvəl, sadə, epizodik şəkildə olsa da, bəzi tarixi faktları öyrənməlidirlər. Məsələn, IV sinifdə “Azərbaycan dili” - tədris dili dərslərində “Qəhrəmanlarımızı tanıyaq” adlı fəsildən Vahid Əzizin “Azərbaycandır Qarabağ!” şeirini keçərkən müəllim Qarabağ haqqında, onun tarixi və mədəniyyəti, abidələri barədə məlumat verməlidir. İbtidai sinif müəllimi şagirdlərə izah etməlidir ki, “Qarabağ”ın adı Azərbaycan dilindəki “qara” və “bağ” sözlərindən əmələ gəlmiş, həmçinin başqa türk dillərində isə “qara” sözünün rəngdən başqa “sıx”, “qalın”, “böyük”, “tünd”, “əzəmətli” mənaları da vardır. Bu baxımdan “Qarabağ” termini “böyük bağ”, “sıx bağ”, “qalın bağ”, “səfalı bağ” mənası verir. Azərbaycanın ən qədim və səfalı guşəsi olan Qarabağın tarixi qədimdir. Burada tariximizin bütün dövrlərini əhatə edən Bayat qalası, Şuşa qalası, şahbulaq adı ilə tanınan Tərnəküt qalası və ya Dəyirman qalası və s. çoxlu tarix və mədəniyyət abidələri mövcud olub. Möhkəm müdafiə məqsədilə inşa olunan bu qalalar əsrlər boyunca şəhər əhalisini düşmən hücumlarından qorumuşdur.

Kiçikyaşlı məktəblilərin hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsində “Təsviri fəaliyyət” fənninin tədrisinin də özünəməxsus yeri vardır. 30 ilə yaxın həsrətini çəkdiyimiz və 44 gün sürən Vətən müharibəsi nəticəsində işğaldan azad edilmiş əzəli və tarixi torpaqlarımızda çəkdikləri hərbi formalı Vətənin qəhrəman əsgəri, onun hər şeydən uca tutduğumuz bayrağımızı sancmağı vəsi-təsilə kiçikyaşlı məktəblilər bunun həm məsuliyyətli, həm şərəfli həm də təhlükəli olduğunu, eyni zamanda, Vətənimizin nə qədər əziz olduğunu dərk edir, bununla da onlarda yüksək və-tənpərvərlik, hərbi-vətənpərvərlik hissləri tərbiyə edilir. Çünki, Milli Ordumuzun mərd döyüş-çüləri müstəqilliyimizin rəmzi olan, üçrəngli, ayılı-ulduzlu bayrağımızı Qarabağın hər guşəsinə sancmaq şərəfinə nail olmaq üçün düşmən gülləsinə tuş gəlməyi belə gözəl almış, həmçinin bir çox döyüşçülərimiz bayrağı sancan zaman şəhidlik mərtəbəsinə ucalmışlar.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə hərbi-vətənpərvərlik keyfiyyətlərinin ilkin təsəvvür və anlayışları-nın təşəkkülündə “Musiqi” fənninin tədrisi də mühüm rol oynayır, onları düşünməyə təhrik edir.

İbtidai siniflərdə dövlətin əsas rəmzlərindən biri olaraq qalib ölkəmizin keçmişini, bu gü-nünü və gələcəyini ifadə edən Azərbaycan himni – “Azərbaycan marşı” (musiqisi Üzeyir Hacı-bəyovun və sözləri Əhməd Cavadın) nəğməsi kiçikyaşlı məktəblilər tərəfindən həvəslə ifa edi-lir.

Azərbaycan Respublikasının Dövlət Himni səsləndirildikdə kiçikyaşlı məktəblilər ayağa qalxaraq, sağ əlini sol sinə nahiyəsinə qoyub daim yüksək səslə ifa edirlər.

Azərbaycan! Azərbaycan!
 Ey qəhrəman övladın şanlı vətəni!
 Səndən ötrü can verməyə cümlə hazırız!
 Səndən ötrü qan tökməyə cümlə qadınız!
 Üçrəngli bayrağınla məsud yaşa!
 Minlərlə can qurban oldu!
 Sinən hər bə meydan oldu!
 Hüququndan keçən əsgər,
 Hər bir qəhrəman oldu!
 Sən olasan gülüstan,
 Sənə hər an can qurban!
 Sənə min bir məhəbbət
 Sinəmdə tutmuş məkan!
 Namusunu hifz etməyə,
 Bayrağını yüksəltməyə,
 Cümlə gənclər müştəqdir!
 Şanlı Vətən! Şanlı Vətən!
 Azərbaycan! Azərbaycan! [5, s. 1].

Dövlət Himninin ifa edilməsindən sonra onlar Azərbaycan xalqının milli kimliyini, doğma vətənə qəlbən bağlılığını, azadlıq uğrunda apardığı mübarizəni və qəhrəman övladlarının vətən uğrunda göstərdiyi fədakarlığı dərk edirlər.

Müdrək şəxsiyyət, dahi siyasətçi Heydər Əliyev himnimizə çox yüksək qiymət verərək söyləyirdi: “Himni dinləmək yox, onu oxumaq lazımdır. Himn çalınan vaxt insanlar bu himnin sözlərini oxumalıdır. Bunun əhəmiyyəti var. Biri var ki, onu dinləyəsən, bir də var ki, o mahnının, musiqinin sədaları altında o sözləri tələffüz edəsən, oxuyasan. Bunlar da məktəblilərdə vətənpərvərlik hissinin daha da möhkəmlənməsinə kömək edir. Eyni zamanda, bu, himnimizə xüsusi hörmətin təzahürüdür. Ona görə də mən məktəblərin qarşısında vəzifə qoyuram ki, qısa bir müddətdə bütün şagirdlər, müəllimlər Azərbaycan himnini oxusunlar”. [9].

Kiçikyaşlı məktəblilərin IV sinif “Riyaziyyat” dərslində “Toplama və Çıxma” bölməsində işğaldan azad olunmuş bəzi rayonlarımızın ərazisi və əhalisinin sayı təsvir olunmuş cədvəllə tanış olması, verilən tapşırıqları yerinə yetirməsi onların hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsində mühüm rol oynayır.

Məsələn, Cədvəldə 2020-ci il məlumatlarına əsasən bəzi rayonlarımızın ərazisi və əhalisinin sayı verilmişdir.

Rayonlar	Ərazisi (km ²)	Əhalisinin sayı
Şuşa	310	34900
Füzuli	1390	134700
Laçın	1840	79200
Kəlbəcər	3050	94700
Zəngilan	730	45500

- Ərazisinə görə rayonları kiçikdən böyüyə sıralayın. Laçın rayonu sıralamada neçənci yerdədir?
- Əhalinin sayına görə rayonları azdan çoxa sıralayın. Füzuli rayonu sıralamada neçənci yerdədi?
- Araşdırma aparmaqla siyahıya işğaldan azad olunan digər rayonların adlarını əlavə edin və tapşırığı yenidən yerinə yetirin. [4, s. 20].

Problemin aktuallığı. 44 günlük savaşda Azərbaycan xalqının erməni faşizminə göstərdiyi milli birlik, milli həmrəylik, Milli Ordunun qəhrəmanlığı, Şəhid və qazilərimizin döyüş yolu, göstərdiyi şücaəti kiçikyaşlı məktəblilərə örnək olaraq çatdırılmalıdır. Bu isə müstəqil və qalib Respublikamızın ümumtəhsil müəssisələrində təlim prosesinin əsas vəzifələrindən biri olmasıdır.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə ilk dəfə olaraq kiçikyaşlı məktəblilərin yaş və bilik xüsusiyyətləri, anlaq səviyyələri nəzərə alınmaqla, müasir şəxsiyyətyönlü təlim prosesinə inteqrasiya edilmiş vətənpərvərlik və hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsinin spesifik xüsusiyyətləri elmi, pedaqoji və metodik cəhətdən əsaslandırılmışdır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən orta ümumtəhsil məktəblərinin bütün fənn müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. Cəfərzadə K. Təsviri incəsənət fənni üzrə 1- ci sinif üçün dərslik. Bakı: Bakı, 2021, 84 s.
2. İsmayılov R., Nurullayeva Ü., Zahidova Ş., Bayramova İ., Xanahiyeva A., Cəlilova K. Azərbaycan dili - tədris dili fənni üzrə 3-cü sinif üçün dərslik. (2-ci hissə) Bakı: Radius MMC, 2022, 107 s.
3. İsmayılov R., Nurullayeva Ü., Zahidova Ş., Bayramova İ., Xanahiyeva A., Cəlilova K. Azərbaycan dili - tədris dili fənni üzrə 4-cü sinif üçün dərslik. (1-ci hissə) Bakı: Şərq-Qərb ASC, 2023, 113 s.
4. İsayev Z., Məhərrəmov M., Hüseynzadə G., Abdullayeva S., Qasımov X. Riyaziyyat fənni üzrə 4-cü sinif üçün dərslik. (1-ci hissə) Bakı: Şərq-Qərb, 2023, 108 s.
5. Rəcəbova N., Quliyeva Ş., Əliyeva Z. Musiqi fənni üzrə 2-ci sinif üçün dərslik. Bakı: Şərq-Qərb ASC, 2021, 68 s.
6. <https://search.app/BBPMrexMgK8GFRNQA>
7. <https://search.app/WFuUucEUJofQ5zA1A>
8. <https://search.app/w8NFMtxfqFjjTj8r7>
9. <https://search.app/t6VRUbfJ6iCJuEWy8>

Г.Г. Байрамлы**Возможности и пути формирования военно-патриотического воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе****Резюме**

В результате, когда в начальных классах школьники младшего возраста знакомятся с учебными материалами о Родине, защите Родины и Национальной армии, у них формируется представление о том, что, когда они вырастут, они пойдут на военную службу в ряды Азербайджанской армии и будут защищать Родину от вражеских нападений. В этом смысле важно донести до них мысль о том, что наш народ является миролюбивым народом, никогда не предъявлял территориальных претензий к другим государствам и не метил ни на чью землю. Однако на протяжении столетий наши древние и исторические земли подвергались нашествиям. В течение 30 лет наш народ предпочитал мирное разрешение конфликта, но в ответ на масштабные провокации армянской армии по всему фронту освободил свои оккупированные земли военным путем в результате 44-дневной, Отечественной войны, которая началась 27 сентября 2020 года и завершилась 10 ноября 2020 года.

G.G. Bayramli**Possibilities and ways of instilling military-patriotic education in young schoolchildren during the educational process****Summary**

As a result, when young schoolchildren get acquainted with educational materials about the Motherland, the defense of the Motherland, and the National Army in primary grades, they have the idea that when they grow up, they will go to military service in the ranks of the Azerbaijani Army and defend the Motherland from enemy attacks. In this sense, it is important to convey to them the idea that our people are a peace-loving people, have never made territorial claims to other states, and have never set their sights on anyone's land. However, for centuries, our ancient and historical lands have been subjected to invasions. For 30 years, our people preferred a peaceful resolution of the conflict, but in response to the large-scale provocations of the Armenian army along the front, they liberated their occupied lands militarily as a result of the 44-day Patriotic War that began on September 27, 2020 and ended on November 10, 2020.

Redaksiyaya daxil olub: 12.04.2025

UOT 373.31

İBTİDAİ SINIF ŞAĞIRDLƏRİNİN LÜĞƏT EHTİYATININ FORMALAŞDIRILMASINDA MÜASİR TƏLİM TEXNOLOGİYALARININ ROLU

Könül Teyyub qızı Məmmədova*Mingəçevir Dövlət Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0009-9304-0637<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.21>**E-mail:** konukhesenova0102@gmail.com

Açar sözlər: müasir təlim texnologiyaları, innovativ təhsil, interaktiv dərs, İKT, fərdi yanaşma, şagirdyönlü təlim, layihə əsaslı təlim, problembazlı öyrənmə, təlim strategiyaları, pedaqoji yeniliklər.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, инновационное обучение, интерактивный урок, ИКТ, индивидуальный подход, обучение, ориентированное на учащегося, проектное обучение, проблемное обучение, стратегии обучения, педагогические инновации.

Key words: modern teaching technologies, innovative education, interactive lesson, ICT, individualized approach, student-centered learning, project-based learning, problem-based learning, teaching strategies, pedagogical innovations.

İbtidai sinif dövrü uşaqların dil bacarıqlarının təməlini təşkil edən ən mühüm mərhələlərdən biridir. Bu mərhələdə şagirdlər həm gündəlik həyatda, həm də məktəb mühitində müxtəlif sözlərlə qarşılaşır və bu sözləri yadda saxlayaraq öz lüğət ehtiyatlarını genişləndirirlər. Lüğət ehtiyatı uşağın sözləri tanıma, anlama və istifadə etmə bacarığı ilə əlaqəlidir. Bu bacarıqlar onların fikirlərini ifadə etmə, başqalarını anlama və dərslərdə uğur qazanması üçün əsas rol oynayır. Lüğət ehtiyatı anlayışı iki əsas kateqoriyaya bölünür: anlayıcı və ifadəli söz ehtiyatı. Anlayıcı söz ehtiyatı uşağın eşitdiyi və oxuduğu sözləri başa düşməsinə əhatə edir. İfadəvi söz ehtiyatı isə onun danışmaq və yazıda istifadə etdiyi sözləri əhatə edir. Hər iki növ ehtiyat bir-birini tamamlayır və birlikdə inkişaf edir. [1, 4-6]

İbtidai sinif şagirdlərinin lüğət ehtiyatı müxtəlif amillərdən təsirlənir. Ailədə və cəmiyyətdə istifadə olunan dilin səviyyəsi uşağın ilkin dil inkişafında mühüm yer tutur. Ailədə danışılan sözlərin zənginliyi, valideynlərin uşaqlarla necə danışması və onlara necə izah verməsi uşaqların dil öyrənmə prosesinə birbaşa təsir edir. Eyni zamanda, uşağın məktəbdəki mühitə uyğunlaşması, müəllimin istifadə etdiyi izahlar, dərsliklərdəki mətnlər və sinifdə aparılan fəaliyyətlər də onun söz ehtiyatını formalaşdırır.

Kitab oxuma vərdişi də bu sahədə mühüm əhəmiyyətə malikdir. Uşaqlar mütəmadi olaraq onlara uyğun maraqlı kitablar oxuduqda həm yeni sözlər öyrənir, həm də bu sözləri kontekstdə necə istifadə edəcəklərini başa düşürlər. Əlavə olaraq, müxtəlif oyunlar, musiqilər, videolar və interaktiv tədris üsulları da uşaqlarda lüğət ehtiyatının artırılmasına xidmət edir. Müəllimlər ibtidai sinifdə söz ehtiyatını inkişaf etdirmək üçün müxtəlif metodlardan istifadə etməlidirlər. Bunlara mətnlər üzərində aparılan işlər, yeni sözlərin öyrədilməsi, bu sözlərin cümlələrdə istifadəsi və uşaqların bu sözlərlə cümlə qurması daxildir. Sözlərin şəkillərlə birlikdə təqdim edil-

məsi və onların müxtəlif cümlələrdə istifadəsini öyrətmək, uşaqların həmin sözləri yadda saxlama ehtimalını artırır. Şəkilli lüğətlər və söz xəritələri də bu məqsədlə effektiv vasitə sayılır. Oyunlar vasitəsilə yeni sözlərin öyrədilməsi uşaqların motivasiyasını artırır və dərs prosesini daha maraqlı edir. Söz tapmacaları, sinonim və antonim tapmaq, söz birləşdirmə oyunları, qrafik təşkilatçılarla işləmək kimi fəaliyyətlər həm əyləncəli, həm də öyrədici olur. Bununla yanaşı, sözlər üzrə yaradılan layihə və təqdimatlar da uşaqların söz ehtiyatını inkişaf etdirir. Lüğət ehtiyatının qiymətləndirilməsi də tədris prosesinin mühüm mərhələlərindən biridir. Bu məqsədlə uşaqlara söz testləri, açıq suallarla yazı tapşırıqları, qrup işləri və təqdimatlar verilir. Şagirdlərin danışqlarına, yazılarına və dərsdə iştiraklarına diqqət yetirilərək onların hansı səviyyədə söz bildiyi müəyyən olunur. Müəllimlər şagirdlərin söz dəftərlərində yazdıqları yeni sözləri izləməklə də onların inkişaf səviyyəsini təhlil edə bilirlər. [2, 3-4]

Lüğət ehtiyatının zənginləşməsi uşaqlarda nitqin inkişafına, yazı və oxu bacarıqlarının təkmilləşməsinə, eyni zamanda dərslərdə fəallığın artmasına səbəb olur. Söz ehtiyatı zəngin olan şagirdlər fikirlərini daha aydın ifadə edə bilir, başqalarını daha yaxşı anlayır və yazılı ifadələrdə daha uğurlu nəticələr göstərilir. Bu səbəbdən ibtidai təhsil mərhələsində lüğət ehtiyatının genişləndirilməsi üzərində sistemli şəkildə işləmək olduqca vacibdir.

İbtidai sinif dövründə uşaqların lüğət ehtiyatının inkişaf etdirilməsi onların ümumi dil bacarıqları və təhsil uğurları üçün bünövrə rolunu oynayır. Müəllimlər, valideynlər və təhsil qurumları bu prosesdə birgə əməkdaşlıq etməli, uşaqlara zəngin və əlçatan dil mühiti yaratmalıdır. Dil öyrənmək təkcə sözləri əzbərləmək deyil, eyni zamanda həmin sözləri hiss etmək, başa düşmək və uyğun situasiyalarda istifadə edə bilməkdir. Bu yanaşma ilə uşaqların dilə və öyrənməyə olan marağı daha da artacaqdır.

Lüğət ehtiyatı insanın dilə dair bildiyi və istifadə etdiyi sözlərin ümumi məcmusudur. İbtidai sinif şagirdlərində bu ehtiyatın formalaşması onların dilin əsaslarını öyrəndiyi və nitq qabiliyyətinin inkişaf etdiyi mühüm bir mərhələdir. Lüğət ehtiyatı yalnız ana dili dərslərində deyil, digər fənlərdə də uşağın uğurlu təhsil almasına birbaşa təsir edir. Uşaq nə qədər çox söz bilirsə, bir o qədər yaxşı anlayır, düşünür və özünü ifadə edə bilir. [4, s. 11-15]

Lüğət ehtiyatının formalaşması prosesi müəyyən mərhələlərlə gedir. Bu mərhələlərə sözlərin eşidilməsi, başa düşülməsi, yadda saxlanması və aktiv şəkildə istifadə edilməsi daxildir. Əvvəlcə uşaq sözlə ilk dəfə qarşılaşır. Bu, ya müəllim tərəfindən, ya valideynlər tərəfindən, ya da televiziya və ya kitabda ola bilər. Daha sonra uşaq bu sözü təkrar eşidir və onu yadda saxlayır. Əgər uşaq həmin sözü danışqda və ya yazıda istifadə etməyə başlayarsa, demək, bu söz artıq onun aktiv lüğət ehtiyatına daxil olub.

Lüğət ehtiyatının formalaşmasına təsir edən bir sıra amillər vardır. Əsas amillərdən biri ailə mühitidir. Valideynlərin uşaqlarla danışma tərz, istifadə etdikləri sözlər və uşaqlara kitab oxuma vərdisi onların ilkin söz ehtiyatının zənginliyinə səbəb olur. Valideynlər uşaqlara suallar verməklə, cavablarını dinləməklə və onlarla fikir mübadiləsi aparmaqla onların danışq ehtiyatını genişləndirə bilirlər. İkinci mühüm amil məktəb mühitidir. Müəllimin danışq dili, istifadə etdiyi metodlar, sinfdə keçirilən mövzularda istifadə olunan sözlərin müxtəlifliyi şagirdin lüğət ehtiyatına birbaşa təsir edir. İbtidai sinif müəllimləri söz ehtiyatını genişləndirmək üçün müxtəlif üsullardan istifadə etməlidirlər. Bu üsullara yeni sözlərin mənalarının izah edilməsi, şəkillərlə təqdim olunması, sözlərin cümlələrdə işlədilməsi, sinonim və antonimlərin öyrədilməsi, oyunlar və mətnlərlə iş daxildir. [3, s. 14-17]

Lüğət ehtiyatının formalaşması prosesində mətnlərin rolu böyükdür. Uşaqlara oxumağa vərilən nağıl, hekayə, şeir və informativ mətnlər onların müxtəlif sahələrə aid sözlərlə tanış olmasına şərait yaradır. Mətni oxuyub başa düşmək, müəllimin suallarına cavab vermək, yeni sözlər üzərində işləmək və bu sözləri yazı və şifahi nitqdə istifadə etmək şagirdlərin söz ehtiyatını inkişaf etdirir. Yeni sözlərin yadda qalması üçün onların kontekstdə istifadəsi çox vacibdir. Məsələn, “qədim” sözünü təkcə “köhnə” kimi izah etmək kifayət etmir. Şagird bu sözü bir cümlədə istifadə etdikdə və ya qədim əşyaların təsviri ilə tanış olduqda, həmin sözün mənasını daha dərinlən qavrayır. Beləliklə, sözlər məna və təcrübə ilə birlikdə öyrəniləndikdə daha davamlı olur.

Öyləncəli metodlar da lüğət ehtiyatının formalaşmasına müsbət təsir göstərir. Söz tapmacaları, şəkilli kartlar, dil oyunları, rollu oyunlar, dramatik fəaliyyətlər və müzakirələr şagirdlərdə həm maraq yaradır, həm də onların sözlər üzərində düşünməsinə səbəb olur. Müəllimlərin dərstdə aktiv və şagirdmərkəzli üsullardan istifadə etməsi uşaqlarda söz ehtiyatının təbii şəkildə inkişafını təmin edir. Şagirdlərin lüğət ehtiyatını qiymətləndirmək də mühüm məsələdir. Bu məqsədlə müəllimlər müxtəlif testlər, yazılı və şifahi tapşırıqlar tətbiq edə bilər. Uşağın nitqində istifadə etdiyi sözlərin sayı, müxtəlifliyi və düzgünlüyü onun hansı səviyyədə olduğunu göstərir. Müəllim şagirdin yeni öyrəndiyi sözləri mütəmadi olaraq izləyərsə və inkişaf planı qurarsa, daha səmərəli nəticələr əldə edə bilər.

Lüğət ehtiyatının formalaşması eyni zamanda uşağın ümumi dünyagörüşü ilə bağlıdır. Fərqli sahələrdə bilik qazanmaq, təbiət, cəmiyyət, mədəniyyət, tarix və digər mövzularda söz öyrənmək uşağın ümumi inkişafına da müsbət təsir edir. Bu baxımdan məktəbdə fənlərarası inteqrasiya və müxtəlif sahələri əhatə edən materialların istifadəsi vacibdir. İbtidai sinif şagirdlərində lüğət ehtiyatının formalaşdırılması məqsədyönlü və sistemli şəkildə aparılmalıdır. Ailə və məktəb bu prosesdə birgə çalışmalı, uşaqlara zəngin, müxtəlif və interaktiv dil mühiti təqdim etməlidirlər. Sözlər uşağın düşüncə alətidir. Bu alət nə qədər zəngin və çevik olsa, uşaq da o qədər yaxşı düşünə, anlaya və ifadə edə bilər.

Cəmiyyətin inkişafı ilə təhsil sistemi də daim yenilənir və təkmilləşir. Bu yenilənmə prosesində müasir təlim texnologiyalarının rolu mühüm yer tutur. Təlim texnologiyaları dedikdə, tədris prosesinin səmərəli və sistemli şəkildə təşkili üçün istifadə olunan metod, vasitə, strategiya və texniki imkanların vəhdəti başa düşülür. Ənənəvi tədris üsullarının müasir texnologiyalarla birgə tətbiqi, şagirdlərin təlimə olan marağını artırmaqla yanaşı, onların fərdi inkişafına və yaradıcı təfəkkürünə də təkan verir.

Müasir təlim texnologiyalarının əsas məqsədi şagirdin öyrənmə prosesində aktiv iştirakını təmin etmək, onu biliklərin passiv alıcısı deyil, bilik yaradıcısı və tətbiqedicisi kimi formalaşdırmaqdır. Bu texnologiyalar tədris prosesini şagirdmərkəzli yanaşmaya əsaslandırır və hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq onların bacarıqlarına uyğun təlim mühiti yaradır.

Hazırda tədrisdə geniş tətbiq olunan müasir texnologiyalara informasiya-kommunikasiya texnologiyaları (İKT), problembazlı təlim, layihə metodu, interaktiv üsullar, diferensiaslaşdırılmış təlim və s. daxildir. İKT imkanları dərş prosesində təqdimatların, videoların, interaktiv oyun və tapşırıqların istifadəsinə şərait yaradır. Bu da uşaqların dərş daha yaxşı anlamasına və yadda saxlamasına kömək edir. Problembazlı təlim şagirdin qarşısına real həyatla bağlı məsələ qoyaraq onu həll etməyə təşviq edir. Bu zaman şagird yalnız məlumat öyrənmir, həm də düşü-

nür, araşdırır və nəticə çıxarır. Layihə əsasında təlim isə şagirdlərin müstəqil araşdırma aparmaq, informasiya toplamaq və onu təqdim etmək bacarıqlarını inkişaf etdirir. Bu yanaşmalar təkcə bilik deyil, eyni zamanda bacarıq və münasibətlərin formalaşmasına da xidmət edir.

Müasir təlim texnologiyaları müəllimlərin rolunu da dəyişmişdir. Müəllim artıq məlumat verən deyil, öyrənməyə istiqamət verən şəxs kimi çıxış edir. O, şagirdlərə düzgün suallar verməklə onların düşünməsinə səbəb olur, onları istiqamətləndirir və dəstəkləyir. Bu baxımdan müəllim öz biliklərini davamlı yeniləməli, texnoloji yeniliklərə bələd olmalı və onları təlimə inteqrasiya etməyi bacarmalıdır. Təlim texnologiyalarının tətbiqi sinifdə kommunikasiya və əməkdaşlığı da gücləndirir. Məsələn, qrup və cütlərlə iş, forumlar, onlayn platformalar şagirdlərin bir-biri ilə əməkdaşlıq etməsinə, fikirlərini bölüşməsinə və müzakirə aparmasına imkan verir. Bu fəaliyyətlər şagirdlərin sosial bacarıqlarını da inkişaf etdirir və sinifdə aktiv öyrənmə mühiti yaradır.

Əlavə olaraq, fərdi yanaşma imkanları müasir təlim texnologiyalarında daha asan tətbiq olunur. Şagirdlər eyni mövzu üzrə fərqli tempdə öyrənə bilər, əlavə tapşırıqlar və resurslar əldə edə bilər. Bu da onların öz öyrənmə prosesinə daha çox məsuliyyətlə yanaşmasına səbəb olur. Eyni zamanda təlimdə əyləncəli və oyunvari elementlərin daxil edilməsi uşaqların motivasiyasını yüksəldir. [5, 9-19]

Müasir təlim texnologiyalarının üstünlükləri ilə yanaşı, onların tətbiqi zamanı bəzi çətinliklər də müşahidə olunur. Texniki avadanlığın çatışmazlığı, müəllimlərin yeni texnologiyalarla işləməyə hazır olmaması və bəzən valideynlərin texnoloji vasitələrin istifadəsinə qarşı çıxması bu sahədə problemlər yarada bilər. Buna görə də, təlim texnologiyalarının uğurla tətbiqi üçün pedaqoji heyətin mütəmadi şəkildə ixtisasartırma kurslarında iştirak etməsi və məktəblərin texniki imkanlarının genişləndirilməsi vacibdir.

Nəticə olaraq demək olar ki, müasir təlim texnologiyaları təhsildə keyfiyyətin yüksəldilməsinə, fərdi yanaşma prinsipinin həyata keçirilməsinə və şagirdlərin XXI əsr bacarıqlarının formalaşdırılmasına şərait yaradır. Təhsil sistemində bu texnologiyaların məqsədyönlü və düzgün istifadəsi gələcəyin yaradıcı, tənqidi düşünən və texnologiyadan bacarıqla istifadə edən vətəndaşlarının yetişməsinə zəmin yaradır. Təlimin keyfiyyəti yalnız müəllimin bilik səviyyəsi ilə deyil, həm də bu bilikləri şagirdə necə çatdırdığı ilə ölçülür. Müasir təlim texnologiyaları isə bu prosesin daha effektiv, maraqlı və interaktiv təşkil olunmasına xidmət edir.

Problemin aktuallığı. Müasir təhsil sistemi daim inkişaf edir və bu prosesdə təlim texnologiyalarının rolu xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Ənənəvi tədris metodları artıq şagirdlərin maraq və tələbatlarını tam qarşılamır. Bu səbəbdən tədrisin keyfiyyətini artırmaq üçün müasir texnologiyaların tətbiqi zərurətə çevrilmişdir. Şagirdlər informasiya ilə zəngin bir dövrdə böyüyür və texnologiyadan istifadəyə daha açıqdırlar. Onların öyrənmə tərzini sürətlə dəyişdiyindən, müəllimlər də bu dəyişikliklərə uyğunlaşmalıdır. Müasir təlim texnologiyaları şagirdləri daha fəal və yaradıcı edir. Eyni zamanda, fərdi yanaşma imkanlarını artırır və öyrənməni daha əlçatan edir. İnteraktiv, vizual və tətbiqi üsullar uşaqların dərslə olan marağını gücləndirir. Bununla yanaşı, texnologiyaların düzgün tətbiqi təhsil keyfiyyətinin yüksəlməsinə səbəb olur. Bu baxımdan, müasir təlim texnologiyalarının tətbiqi bu gün təhsil sahəsində ən aktual problemlərdən biri hesab olunur.

Problemin elmi yeniliyi. Müasir təlim texnologiyalarının tətbiqi təhsil prosesinə yeni elmi yanaşmalar gətirir. Ənənəvi tədrisdən fərqli olaraq, bu texnologiyalar şagirdin mərkəzdə olduğu interaktiv və fərdiləşdirilmiş öyrənmə mühitini təmin edir. Elmi yenilik ondan ibarətdir ki, təlimin idarə olunması yalnız müəllim tərəfindən deyil, şagirdin öz öyrənmə prosesinə aktiv şəkildə qoşulması ilə baş verir. Bu yanaşma konstruktivizm, fərdi inkişaf nəzəriyyələri və sosial-aktiv öyrənmə modellərinə əsaslanır. Eyni zamanda, süni intellekt, adaptiv öyrənmə sistemləri və rəqəmsal platformalar kimi innovativ vasitələr təhsildə yeni imkanlar yaradır. Problemin elmi yeniliyi həm də ondan ibarətdir ki, tədris prosesi real həyat bacarıqlarının formalaşdırılmasına yönəlir. Şagirdlər yalnız bilik əldə etmir, həm də bu bilikləri praktikada tətbiq etməyi öyrənirlər. Texnologiyaların təlimə inteqrasiyası nəticəsində öyrənmənin sürəti, keyfiyyəti və davamlılığı artır. Müasir təlim texnologiyaları yeni pedaqoji modellərin yaradılmasına və tətbiqinə zəmin yaradır. Bu isə təhsilin elmi əsaslarla yenidən qurulmasına şərait yaradan mühüm bir mərhələdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Müasir təlim texnologiyalarının praktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, onlar tədris prosesini daha səmərəli, maraqlı və şagirdyönlü edir. Bu texnologiyalar vasitəsilə dərslər interaktiv keçirilir, şagirdlərin diqqəti uzun müddət saxlanılır və motivasiya artır. Təlimin fərdiləşdirilməsi nəticəsində hər bir şagird öz öyrənmə tempinə uyğun şəkildə irəliləyə bilir. Praktiki tətbiq zamanı müəllimlər interaktiv lövhələr, elektron resurslar, onlayn platformalar və rəqəmsal qiymətləndirmə vasitələrindən istifadə edirlər. Bu da təlimin keyfiyyətini artırmaqla yanaşı, müəllimlərin işini asanlaşdırır. Eyni zamanda, layihə əsaslı, problembazlı və oyunla öyrənmə metodlarının tətbiqi real həyatda tələb olunan bacarıqların formalaşmasına kömək edir. Şagirdlər təkcə bilik əldə etmir, həm də əməkdaşlıq, tənqidi düşünmə və kommunikasiya bacarıqları qazanırlar. Müasir təlim texnologiyaları evdə və məktəbdən kənar təhsil imkanlarını da genişləndirir. Pandemiya dövründə bu texnologiyaların əhəmiyyəti daha da aydın şəkildə ortaya çıxdı. Beləliklə, bu texnologiyalar təhsildə çevikliyi, əlçatanlığı və dayanıqlılığı təmin edən mühüm vasitədir.

Ədəbiyyat

1. Əliyeva, S. Müasir təlim texnologiyaları və onların tətbiqi yolları. Bakı: Təhsil, 2020.
2. Məmmədov, R. Təhsildə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının rolu. Bakı: Elm və Təhsil. 2018.
3. Hüseynova, G. İbtidai təhsildə innovativ yanaşmalar. Bakı: Maarif, 2021
4. Quliyev, E. Pedaqogika: Əsas anlayışlar və təlim strategiyaları. Bakı: Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu. 2019.
5. UNESCO. ICT in Education: A Critical Analysis. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019.

К.Т. Мамедова**Роль современных образовательных технологий в формировании словарного запаса младших школьников****Резюме**

Современные образовательные технологии играют важную роль в формировании словарного запаса младших школьников. Традиционные методы обучения уже не полностью отвечают требованиям времени и интересам учеников. Использование интерактивных методов, мультимедийных средств и цифровых платформ делает процесс усвоения новых слов более эффективным и увлекательным. Такие подходы способствуют развитию у детей активного словаря, коммуникативных навыков и интереса к языку. Важную роль играют игровые задания, визуальные материалы, работа в парах и группах. Эти технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся и обеспечивают дифференцированный подход. В результате дети легче запоминают новые слова и начинают активно применять их в речи. Таким образом, современные технологии значительно обогащают учебный процесс и повышают его качество.

К.Т. Mammadova**The role of modern teaching technologies in the formation of primary school students' vocabulary****Summary**

Modern teaching technologies play a significant role in developing the vocabulary of primary school students. Traditional teaching methods no longer fully meet the needs and interests of today's learners. The use of interactive methods, multimedia tools, and digital platforms makes the process of acquiring new words more effective and engaging. These approaches help students expand their active vocabulary, improve communication skills, and increase motivation to learn language. Games, visual aids, pair and group work are especially effective in this process. Such technologies also allow teachers to consider individual learning differences and provide differentiated instruction. As a result, students remember new words more easily and begin to use them actively in speech. Thus, modern technologies enrich the educational process and enhance its overall quality.

Redaksiyaya daxil olub: 21.04.2025

UOT 373.31

TƏLİM PROSESİNDƏ KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN YARADICI FƏALLIĞININ İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİNİN İMKANLARI VƏ YOLLARI**Gülçin Xudaverdi qızı Xəlilova***Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0007-4008-2812<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.22>**E-mail:** gulcinxelilova@icloud.com

Açar sözlər: *təlim prosesi, kiçikyaşlı məktəblilər, yaradıcı fəallıq, dərsliklərdə yaradıcılıq, imkan və yollar, oyun*

Ключевые слова: *процесс обучения, ученики младших классов средней школы, творческая деятельность, творчество в учебниках, возможности и пути, игровой процесс*

Key words: *learning process, students, creative activity, creativity in textbooks, opportunities and ways, game*

Dünyada gedən sürətli dəyişikliklər, yeniliklər güclü və yaradıcı insan modelinin formalaşdırılmasını ümumi təhsil müəssisələri qarşısında əsas çərvə kimi qoymuşdur. Qeyd etməliyik ki, dövrümüzdə şagirdlərin təlim prosesində nümayiş etdirdikləri yaradıcılıq fəaliyyəti onların həm də akademik uğurlarının yüksəlməsinə, eyni zamanda təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinə zəmin yaradır. Təlim prosesində yaradıcılığın inkişaf etdirilməsi üçün birbaşa təhsil mühitinin özü araşdırılmalı, yəni məktəb və strukturları əsaslı şəkildə tədqiqatdan keçirilməlidir. Bu məqalənin mövzusunə şəffaf münasibət bildirmək üçün *yaradıcılıq qabiliyyətlərinin strukturu, təzahür xarakteri, pedaqoji rəhbərlik, nəzəri məlumatlardan praktikada məharətlə istifadə edilməsinin, tədris prosesində yaradıcılıq mühitinə müsbət təsir göstərən zəruri şəraitin yaradılması* kimi məsələlərin ətraflı şəkildə araşdırılıb ümumi nəticəyə gəlinməsinə ehtiyac duyulurdu. Bu səbəbdən mövcud dissertasiya işinə istinad edərək, məqalədə ümumi təzahürlər öz əksini tapmışdır.

İnsan beyni düzgün qidalandırma, şərait vasitəsilə deyil, həm də stimullaşdırma ilə inkişaf edir. Bu stimullar uşaqların yaradıcılıq qabiliyyətlərinin vaxtında və tam inkişafına imkan verən təhsil sistemi tərəfindən yaradılmalıdır. Burada təhsil sistemi özündə yaradıcılığı geniş mənada əks etdirməlidir. Bu məktəb mühitində, məktəbin maddi-texniki struktur bazasında, müəllimlərdə, digər şagirdlərin tərbiyəsi ilə məşğul olan pedaqoqlarda, ailə münasibətlərində, dərsliklərdə, tədris planları və proqramlarında, digər tədris resurslarında və s. özünü göstərməlidir. Vəhdət halında göstərilən təsir öz məqsədinə çatmış sayılır. Bu təhsilin tamlıq prinsipini nümayiş etdirir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcı fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsində başlıca yollardan biri də “əlavə, çox da lazım olmayan” kimi səsləndirilən digər fənlər: Həyat bilgisi, Texnologiya, Təsviri incəsənət, Musiqi və s. qəbul edilməlidir. Qeyd etməliyik ki, Azərbaycan dili və Riyaziyyat fənlərindən daha çox şagirdlərin yaradıcı təxəyyülünün inkişafını dəstəkləyən materiallarla zəngin olan bu fənlərə daha çox diqqət ayrılmalı və ikinci planda saxlanılmamalıdır. Nümunə üçün birinci sinif Musiqi kitabında verilmiş tapşırıqların nə dərəcədə şagird təfəkkürünün

inkişafını dəstəkləyən olmasına diqqət yetirilmişdir. Məsələn Brilyant Azərbaycan xalq rəqsini yaradıcı şəkildə öyrənmək şagirdlərin ixtiyarına verilmişdir. Şəkildə rəqsin notlarını istənilən yadda qalan sözlərlə öyrənmə bilmək müstəqilliyi şagirdlərə verilərək onların yaradıcı təxəyyülü stimullaşdırmaq üçün zəmin yaradılmışdır [1, s.27].

Bəs təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcı fəaliyyətini inkişaf etdirməyin imkan və yolları nələrdir?

Bu suala bir çox alimlərin, tədqiqatçıların, qabaqcıl müəllimlərin fikirlərini ümumiləşdirərək cavab vermək daha faydalı olar.

1. Müəllim amili: İlk olaraq şagird yaradıcılığını inkişaf etdirmək üçün müəllim amili xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

2. Oyunlardan istifadə: Uşaq həyatda olmayan müstəqilliyini oyunda tapır.

Kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcılığında xüsusilə rollu oyunlar mühüm əhəmiyyətə malikdir. Z. Freyd deyirdi ki, *uşaq həyatda sürücü, tərbiyəçi olmaq istəyir, amma onun buna imkanı yoxdur, lakin oyun prosesində isə o istəsə həkim, istəsə sürücü və ya tərbiyəçi ola bilər* [2, s.180].

3. Layihə əsaslı öyrənmə və fənlərarası əlaqələr: Layihə əsaslı öyrənmə müxtəlif sahələrdən biliklərin toplanılması və tətbiqini tələb edən bir üsuldur.

4. Texnologiya və rəqəmsal alətlərdən istifadə: Müasir texnologiyalar öyrənmə və yaradıcılığı stimullaşdırmaq üçün yeni üfqlər açır.

5. Dəstəkləyici mühitin yaradılması, yaradıcı tapşırıqların tətbiqi, konstruktiv rəyin verilməsi, özünüqiymətləndirmə və yoldaş qiymətləndirməsi, fəal təlim metodlarının tətbiqi və bunlar kimi çoxlu yaradıcılığı inkişaf etdirə biləcək imkanlar müxtəlif ədəbiyyatlarda öz əksini tapmışdır.

Biz bəzi imkanları qısaca qeyd etdik. Bunu təlim prosesində mövcud vəziyyətə və hadisələrə yaradıcı şəkildə tətbiq etmək isə olduqca geniş bəhs edilmə dairəsi tələb edir. Britaniyalı psixoloq Edvard De Bono yaradıcılığı inkişaf etdirməyin yollarını daha sistemli şəkildə təsvir etmişdir:

1. Sintetik fırtına: Bu metodun yaradıcısı amerikalı tədqiqatçı Uilyam Qordondur. Burada əsas açar söz *analogiyadır*.

2. Altı papaq metodu: Altı papaq metodu hər hansı bir məsələnin müzakirəsində yeni ideyalar axtarmaq, problemlərin optimal həllərinin aşdırılması kimi məsələlərin idarə olunması üçün əlverişli üsullardan biridir.

Bu metodun köməyiylə şagird öz düşüncəsinin xüsusiyyətlərini daha yaxşı başa düşür. Metaforik rəngli altı papaq hər biri problemlərin həllinə müəyyən yanaşmanı simvollaşdırır. 1. **Ağ papaq** - açar sözü *faktdır*. Yaradıcılığını faktlar, rəqəmlər, arqumentasiyalar üzərində qururlar. 2. **Qırmızı papaq** - Burada əsas açar söz *emosiya və hisslərdir*. Qırmızı papaqda düşünmək demək olar ki, ağ papağın tam əksidir. Özümü necə hiss edirəm; intuisiya mənə nə deyir; xəbərlərə, şübhələrə, hadisələrə diqqət yetirilir. 3. **Qara papaq** - açar sözü *kritik(tənqid)* kimi qəbul edilir. Bu düşüncə formasında hadisəyə yanaşma haqlı çıxmaqdan daha çox problemin tənqidi analizi və deyilən fikirlərə, müddəalara açıq olmaqdır. 4. **Sarı papaq** - Optimistdir, şüurlu səy tələb edir. Daha çox müsbət tərəfləri axtarır. Hər hansı bir hadisədə faydası nə oldu; dəyəri nədir; müsbət nə qazandırdı kimi düşüncə tərzilə yaradıcılığı stimullaşdırır. 5. **Yaşıl papaq** - birmənalı olaraq *yaradıcılıq* başa düşülməlidir. Orijinal həllər tapmaq və alternativlər

axtarmaq üçün şüurun düşünülmüş və cəmlənmiş söyləridir. Bütün üsullar uğursuz olduqda belə yaradıcılıq başlanılır. 6. **Mavi papaq** - təşkilatçıdır. Müzakirələri yekunlaşdırmaq, son qoymaq, bir növ düşünmək haqqında düşünmək texnikasıdır.

3. **Çərçivədən kənara çıxmaq metodu:** Çox vaxt problemin həllində obyektiv yanaşma itir və həll etməkdə çətinlik yaranır.

Bu metoddan istifadə etməklə “kənardan yanaşma” tətbiq edilərək yaradıcılıqla məsələ həll edilir.

4. **Təsadüfi söz metodu:** Həm qrup, həm də fərdi şəkildə aparıla bilər. Qaydası isə belədir: ağıla gələn ilk söz söylənilir və bu söz mövcud problemlə əlaqələndirilməyə çalışılır.

5. **Düşünən üç kürsü metodu:** Ardıcıl olaraq müxtəlif mövqelərdən çıxış etmək strategiyasıdır.

Təsəvvür edin bir problem var və onu həll etməyə çalışırsınız. Bu zaman 3 kürsü var və siz bu kürsülərdə oturaraq 3 ayrı şəxs kimi fikir bildirirsiniz. Birinci Xəyalpərəst kürsüsündə əyləşir, problemlə bağlı ən fantastik fikirləri ortaya qoyur. İkinci Realist kürsüsündə əyləşir və sağlam düşüncəni daxil edərək, ilk kürsüdə ağıla gələn fikirləri əsaslandıraraq rəşional həllər axtarır. Üçüncü olaraq Tənqidçi kürsüsündə əyləşərək əvvəllər söylənilən bütün fikirləri amansız tənqidçi fikirlərə məruz qoyur. Ən güclü, optimal variant seçilir.

6. **Sərbəst yazı üsulu:** Burada insan beynində əlaqəli, əlaqəsiz bütün fikirlər bir kağıza yazılır. Sadəliyinə baxmayaraq bu üsul beyni müəyyən nizam-intizama salır, yaradıcılığa stimullaşdırır.

7. **Sərbəst yazı qaydaları:** Bu zaman hər hansı qaydalara riayət edilmir. Sadə şəkildə desək, yaradıcılıq axtarılır. Səhvlərlə yazılan bir essedən sonra nəticə çıxarılır.

8. **Danışmadan tez yazmaq üsulu:** Çünki ən yaxşı fikirlər məhz sürətləndirilmiş rejimdə çalışan zaman gəlir. Bu zaman ağıl sanki “sönür”, beyin bir zərbə ilə heyranəmiz ideyalar verir [2, s.243].

Bu metodların sayını olduqca artırmaq mümkündür. Lakin bir məsələni vurğulamaq lazım gəlir ki, şəxsiyyət təkrar olunmazdır. Hər bir metod öz təsiri göstərə bilər, lakin yeganə variant ola bilməz. Yekun olaraq qeyd edək ki, təhsildə yaradıcı təfəkkürün uğurla həyata keçirilməsinin açarı şagirdlərin təşəbbüskarlığını dəstəkləmək, onların yaradıcılığını inkişaf etdirmək və innovasiyaları təşviq edən təhsil mühiti yaratmaqdır.

Problemin aktuallığı. Yaradıcı fəallığın təlim prosesində inkişaf etdirilməsində müəyyən üsul və texnikaların tətbiqi kiçikyaşlı məktəblilərin maraq və söylərinin yüksəldilməsinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir. Məqalədə qeyd edilən məsələlər təlim prosesini zənginləşdirməklə yanaşı kiçikyaşlı məktəblilərin gələcək inkişaflarında uğurlu, yaradıcı, rəqabət qabiliyyətli şəxsiyyətlər kimi yetişdirilməsinə şərait yaradır.

Problemin elmi yeniliyi. Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim prosesində yaradıcı fəallığının artırılmasının imkan və yolları araşdırılmış, sistemli şəkildə təqdim edilmişdir. Təhlillər zamanı müsbət cəhətlərlə yanaşı nəzərə çarpan qüsurların və buna təkliflərin qeyd olunması məqalənin elmi yeniliyi olaraq dəyərləndirilməlidir.

Problemin praktiki əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqaləni ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. Ə.Ə. Qədirov. Yaş psixologiyası. Bakı: "Maarif" nəşriyyatı, 2002, 386 s.
2. Rəcəbova N., Quliyeva Ş., Əliyeva Z. Musiqi (1-ci sinif üçün dərslik) / Bakı: "Şərq-Qərb" ASC-2024, 80 s.
3. R.V.Cabbarov. Yaradıcılıq psixologiyası (Dərs vəsaiti). Bakı: "OPTiMiST" MMC, 2022, 260 s.
4. Torrence, E.P.Cause for concern, chapter/ Guilding Creative Talant, Prentice-Hall, 1962.

Г.Х. Халилова

**Возможности и пути развития творческой деятельности младших школьников
в образовательном процессе**

Резюме

В заключение следует отметить, что развитие творческой активности у младших школьников формируется в процессе обучения. Все возможности и пути, истинное творчество обязательно должны вести к развитию человеческой личности, развитию человеческой культуры.

G.K. Khalilova

**Possibilities and ways of developing the creative activity of young schoolpieces in the
educational process**

Summary

In conclusion, the development of creative activity of younger schoolchildren is formed in the educational process. All opportunities and ways, true creativity must necessarily lead to the development of the human personality, the development of human culture.

Redaksiyaya daxil olub: 23.04.2025

UOT 373.31

AİLƏ-MƏKTƏB ƏMƏKDAŞLIĞININ İBTİDAİ MƏKTƏB ŞAĞIRDLƏRİNİN İNKİŞAFINDAKI ROLU

Məsmə Çingiz qızı Əsgərova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0009-7314-368X

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.23>

E-mail: askerovruslan978@gmail.com

Açar sözlər: ailə-məktəb əməkdaşlığı, ibtidai məktəb şagirdləri, şagirdlərin inkişafı, valideyn iştirakı, təhsil əməkdaşlığı,

Ключевые слова: партнёрство семьи и школы, ученики начальных классов, развитие студентов, участие родителей, образовательное сотрудничество,

Key words: family-school partnership, primary school students, student development, parental involvement, educational collaboration,

Uşaq ünsiyyət təcrübəsini, başqasını anlamağı, onun məqsəd və hədəflərini, hərəkətlərinin və hisslərinin motivlərini öz ailəsində əldə edir. Ailə mikroikliminin xüsusiyyətləri ən yaxın böyüklərin davranışını müəyyən edir.

“İlk sinif şagirdinin şəxsiyyətinin inkişafında həmçinin yaşadılarla ünsiyyətin rolu vacibdir. Bu zaman uşaq daim başqalarına qarşı öyrənilmiş davranış normalarını praktikada tətbiq etmək ehtiyacı ilə üzləşir, bu normaları və qaydaları müxtəlif spesifik vəziyyətlərə uyğunlaşdırmağa çalışır, uşaqların birgə fəaliyyətində, müştərək fəaliyyətlərdə hərəkətlərin uyğunlaşdırılmasını, yaşadılara qarşı yaxşı münasibət göstərməyi, şəxsi arzularını ümumi məqsədə çatmaq üçün qurban verməyi tələb edən vəziyyətlər yaranır” [1].

İlk sinif şagirdlərində ünsiyyət bacarıqlarının formalaşması müasir məktəbin aktual vəzifələrindən biridir, çünki onların formalaşma dərəcəsi həm uşaqların təhsilinin effektivliyinə, həm də sosiallaşma, şəxsiyyətin ümumi inkişaf prosesinə təsir edir (Cədvəl 1, 2, 3).

Müasir cəmiyyətdə sosial münasibətlərin yenidən qurulması, ünsiyyətliklik, digər insanlarla əməkdaşlıq bacarığı kimi şəxsi keyfiyyətlərin inkişafına tələbi artırır. Eyni zamanda, bir çox tədqiqatçılar müasir məktəb müəllimlərinin bu məsələyə yetərinə diqqət yetirmədiyini, şagirdlərin ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün psixoloji və pedaqoji vasitələr, texnologiyalar, formalar və metodların məhdud imkanlarını qeyd edirlər [2].

Cədvəl 1. Ailə-Məktəb əməkdaşlığının əhəmiyyəti

Bölmə	Nəticələr
Əməkdaşlıq Səviyyəsi	Əməkdaşlığın yüksək səviyyədə olması şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə müsbət təsir göstərir.
Valideynlərin İştirakı	Valideynlərin məktəb həyatına aktiv qoşulması şagirdlərin davranış və akademik nəticələrində yaxşılaşma ilə nəticələnir.
Müəllim-Valideyn Əlaqələri	Müəllimlə valideynlər arasında müntəzəm ünsiyyət şagirdlərin inkişafında müsbət dəyişikliklərə səbəb olur.

Cədvəl 2. Müəllim-Valideyn əlaqələrinin rolu

Bölmə	Nəticələr
Əlaqə Kanalları	Effektiv əlaqə kanalları yaradıldığında, şagirdlərin məktəbdəki nəticələri və davranışları yaxşılaşır.
Təlimat və Məsləhətlər	Müəllimlərin valideynlərə uşaqların inkişafı haqqında müntəzəm məlumat verməsi valideynlərin təhsil prosesinə daha fəal iştirakını təmin edir.
Problemlərin Həlli	Problemlərin zamanında müzakirəsi və həlli məktəbdəki mühitin və şagirdlərin inkişafının yaxşılaşmasına kömək edir.

Cədvəl 3. Valideynlərin təhsilə yanaşması

Bölmə	Nəticələr
Təhsilə Yanaşma	Valideynlərin məktəbdəki dəyişikliklərə uyğunlaşması və müsbət yanaşması şagirdlərin məktəb həyatına inteqrasiyasını asanlaşdırır.
Maraqlılıq və Dəstək	Valideynlərin məktəbə maraq göstərməsi və aktiv dəstək verməsi uşaqların akademik nəticələrində və sosial inkişafında yaxşılaşmaya səbəb olur.

Bütün bunlar aşağıdakı ziddiyyətlərin mövcud olduğunu göstərir:

- Dövlət və cəmiyyətin müsbət sosiallaşma və şəxsiyyət inkişafı üçün artan tələbi ilə məktəbdə uşaqlarda ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılmasında mövcud olan ənənəvi yanaşmalar arasındakı ziddiyyətlər, bu yanaşmaların bu bacarıqları tam şəkildə formalaşdırmağa imkan verməməsi;

- İlk sinif yaşındakı uşaqların ailə tərbiyəsi prosesində ünsiyyət bacarıqlarının formalaşması ehtiyacı ilə bu yaş qrupundakı uşaqlarda ünsiyyət bacarıqlarının formalaşması üçün nəzəri aspektlərin və uyğun praktik üsul və vasitələrin inkişaf etdirilməməsi arasındakı ziddiyyətlər [3].

TƏDQIQATIN MƏQSƏDLƏRİ

Bu tədqiqatın əsas məqsədi ailə və məktəb əməkdaşlığının ilk sinif şagirdlərinin inkişafına necə təsir etdiyini öyrənməkdir. Xüsusilə, tədqiqat:

- Valideynlərin təhsil prosesində iştirakının tələbələrin akademik nailiyyətləri və sosial davranışlarına təsirini araşdırmağı;

- Müəllimlər və valideynlər arasında effektiv ünsiyyətin şagird inkişafına necə töhfə verdiyini araşdırmağı;

- Ailə-məktəb əməkdaşlığının müəllimlər və valideynlərin baxış bucağından qarşılaşdıqları maneələr və üstünlükləri müəyyənləşdirməyi məqsəd qoyur.

Bu araşdırma, ailə və məktəb əməkdaşlığı ilə tələbə nəticələri arasındakı əlaqəni qiymətləndirmək üçün cəmiyyət yanaşmasını istifadə edir. Tədqiqat aşağıdakı komponentləri əhatə edir [4]:

Sorğu komponentləri

İştirakçılar:

- valideynlər
- müəllimlər
- şagirdlər

Valideynlər üçün suallar:

- Məktəb fəaliyyətlərində nə qədər tez-tez iştirak edirsiniz (məsələn, həftədə, ayda)?
- Məktəbə davamiyyətin övladınızın akademik nəticələrinə təsir etdiyini düşünürsünüzmü?
- Məktəb müzakirələrində və fəaliyyətlərində iştirakınız övladınızın sosial davranışına necə təsir edir?

- Valideyn toplantılarına və məktəb tədbirlərinə nə qədər tez-tez qatılırsınız?
- Məktəblə əməkdaşlıqda hansı çətinliklərlə qarşılaşırsınız?

Müəllimlər üçün suallar:

- Məktəb fəaliyyətlərində valideynlərin iştirak səviyyəsini necə qiymətləndirirsiniz?
- Valideynlərin məktəb fəaliyyətlərində iştirakının tələbələrin akademik nəticələrinə təsirini necə dəyərləndirirsiniz?
- Məktəbdə valideynlərlə necə müntəzəm ünsiyyət saxlayırsınız?
- Valideynlərin məktəb fəaliyyətlərində iştirakı ilə tələbələrin sosial inkişafı arasında hansı əlaqələri müşahidə etmişiniz?
- Valideynlərlə əməkdaşlıqda qarşılaşdığınız əsas problemlər nələrdir?

Şagirdlər üçün suallar:

- Valideynlərinizin məktəb fəaliyyətlərində iştirakı dərslərə olan marağınıza necə təsir edir?
- Məktəb fəaliyyətlərində iştirakınız valideynlərinizlə müntəzəm əlaqə qurmağınızdan asılıdır mı?
- Valideynlərinizin məktəb tədbirlərində iştirak etməsi sizə necə kömək edir?
- Məktəb və ailə arasındakı əlaqə şagirdlərin sosial davranışına necə təsir edir?
- Valideynlər məktəb fəaliyyətlərində iştirak etmədikdə şagirdlərə hansı təsirlər yaranır?

Sorğu nəticələri:**1. Valideynlərin məktəb fəaliyyətlərində iştirakı:**

- **İştirakın Səviyyəsi:** Çoxsaylı valideynlər məktəb fəaliyyətlərində mütəmadi iştirak edir. Araşdırma nəticələri göstərir ki, davamlı valideyn iştirakının tələbələrin akademik nəticələrinə müsbət təsiri var.

○ **Təsirlər:** Valideynlərin fəal iştirakı tələbələrin dərslərə marağını artırır və sosial davranışlarını yaxşılaşdırır.

○ **Müəllim rəyi:** Müəllimlər bəzən valideynlərin iştirak səviyyəsini aşağı qiymətləndirir, lakin bu iştirakın tələbə fəaliyyətinə müsbət təsirini qeyd edirlər.

○ **Əməkdaşlıq problemləri:** Valideynlərlə ünsiyyətdə vaxt çatışmazlığı və ya məktəb fəaliyyətlərinə marağın azalması kimi çətinliklər mövcuddur.

Şagird təcrübələri:

○ **Təsirlər:** Şagirdlər valideynlərin məktəb fəaliyyətlərində iştirakının dərslərə marağını artırdığını və sosial davranışlarına müsbət təsir etdiyini bildirirlər.

○ **Rəylər:** Şagirdlər valideynlər məktəb fəaliyyətlərində iştirak etmədikdə dərslərdə motivasiyalarının azaldığını ifadə edirlər.

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, ailə və məktəb arasında qurulmuş səmərəli əməkdaşlıq

ibtidai sinif şagirdlərinin inkişafına müsbət təsir edir. Müəllimlərin və valideynlərin aktiv iştirakı uşaqların təhsil həyatına, sosial və psixoloji inkişafına müsbət təsir göstərir. Məktəblər valideynlərlə əməkdaşlıq əlaqələrini gücləndirməklə, uşaqların daha sağlam bir təhsil mühiti əldə etmələrinə kömək edə bilər.

Nəticə

Tədqiqat, ailə və məktəb arasındakı sıx əlaqənin şagirdlərin akademik və sosial inkişafını müsbət təsir etdiyini göstərdi. Müntəzəm və effektiv kommunikasiya, uşağın təhsil və davranışına müsbət təsir edir. Məktəb və ailə arasında əməkdaşlığın artırılması üçün müntəzəm görüşlərin və tədbirlərin keçirilməsi, valideynlərin təhsil prosesinə daha çox cəlb edilməsi və müəllimlərin valideynlərə dəstək verməsi tövsiyə edilir. Məktəb və ailə arasında müntəzəm olaraq müzakirələr və məlumat mübadiləsi təşkil edilməlidir.

Problemin aktuallığı. İbtidai sinif şagirdlərinin həyatında ailə və məktəb arasındakı əlaqələrin əhəmiyyəti müasir təhsil sistemində geniş müzakirə olunan bir mövzudur. Bu əlaqələrin şagirdlərin akademik və sosial inkişafına olan təsirləri, təhsil siyasəti və təcrübəsi üçün prioritet məsələlərdən biridir.

Problemin elmi yeniliyi. Bu tədqiqatın elmi yeniliyi, ailə və məktəb arasındakı əlaqələrin şagirdlərin təhsilindəki təsirini daha dərinlən araşdırmağa yönəlmişdir. Tədqiqat, valideynlərin və müəllimlərin iştirak səviyyələrinin şagirdlərin fəaliyyətilə əlaqəsini, həmçinin qarşılıqlı əlaqələrin effektivliyini qiymətləndirən yeni metodologiyalar təqdim edir.

Problemin praktiki əhəmiyyəti və tətbiqi. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti, ailə və məktəb arasında daha güclü və effektiv əlaqələrin qurulmasına yönəlmiş tövsiyələrin təqdim edilməsidir. Tədqiqat nəticələri, məktəb rəhbərləri, müəllimlər və valideynlər üçün praktiki tövsiyələr təqdim edir. Məktəb və ailə arasında müntəzəm və açıq ünsiyyətin təşviqi, valideynlərin məktəb fəaliyyətlərinə daha çox cəlb edilməsi və müəllimlərin valideynlərə dəstək verməsi tövsiyə olunur.

Ədəbiyyat

1. A.M. Əlizadə. Təhsil Psixologiyası və Uşaq İnkişafı. Bakı: Elm və təhsil. 2019. 250 s.
2. R.Həsənov. Təhsil müəssisələrində ailə və məktəb əlaqələrinin rolu. Bakı: Mütərcim, 2020. 220 s.
3. A.Kərimov. Uşaqların akademik performansında valideyn iştirakı. Bakı: Elmi akademiya, 2021. 270 s.
4. Garcia, M. *Parent-Teacher Communication and Student Success: A Comprehensive Review*. Cambridge: University Press. 2019. 310 s.

М.Ч. Аскерова**Связь между семьей и школой в жизни ученика начальных классов****Резюме**

В данном исследовании рассматривается роль партнерства семьи и школы в развитии учеников начальных классов. Исследование подчеркивает важность сотрудничества между семьями и школами для улучшения академической успеваемости, социальных навыков и общего развития учеников. В статье анализируются различные стратегии эффективного сотрудничества семьи и школы, включая методы коммуникации, участие в образовательных мероприятиях и поддержку учебного процесса.

M.Çh. Asgarova**The role of family-school partnership in the development of primary school students****Summary**

This study examines the role of family-school partnership in the development of primary school students. The research highlights the importance of collaboration between families and schools in enhancing students' academic performance, social skills, and overall development. The paper reviews various strategies for effective family-school cooperation, including communication methods, involvement in educational activities, and support for students' learning processes.

Redaksiyaya daxil olub: 15.04.2025

RIYAZİYYATIN TƏDRİSİ METODİKASI
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ
METHODS OF TEACHING MATHEMATICS

UOT 372.851

KOMPLEKS ƏDƏDLƏR VƏ ONLARIN BƏZİ TEXNİKİ MƏSƏLƏLƏRƏ
TƏTBİQLƏRİ

Firidun Osman oğlu Məmmədov*riyaziyyat üzrə fəlsəfə doktoru,**Azərbaycan Texniki Universitetinin dosenti***ORCID:** 0009-0003-6197-6832**E-mail:** mfo.aztu@gmail.com**Mehman Ələkbər oğlu Şahverdiyev***riyaziyyat üzrə fəlsəfə doktoru,**Azərbaycan Texniki Universitetinin dosenti***ORCID:** 0009-0000-1151-0880**E-mail:** mehman.sahverdiyev@bk.ru**Rəfayıl Əli oğlu Əhmədov***Azərbaycan Texniki Universitetinin baş müəllimi***ORCID:** 0009-0006-9212-5573<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.24>**E-mail:** ahmedovrafael@gmail.com

Açar sözlər: kompleks ədəd, həqiqi hissə, xəyali hissə, xəyali vahid, kompleks müstəvi, gərginlik, müqavimət, dəyişən cərəyan, Matlab proqram paketi.

Ключевые слова: комплексные числа, вещественная часть, мнимая часть, мнимая единица, комплексная плоскость, напряжение, сопротивление, переменный ток, пакет программ Matlab.

Key words: complex number, real part, imaginary part, the imaginary unit, complex plane, voltage, resistance, Matlab software package.

Müasir zamanda kompleks ədədlər elm və texnikada geniş tətbiqə malikdirlər. Bunun üçün elektrotexnika, radiotexnika, təyyarəqayırma, elastiklik nəzəriyyəsi, kompüter proqramlaşdırma, iqtisadiyyat və s. oblastları, eləcə də riyaziyyatın öz tələbatı sahəsini söyləmək kifayətdir.

x və y həqiqi ədədləri vasitəsilə təyin olunan $z = x + iy$ şəklində ifadəyə kompleks ədəd deyilir, burada i “xəyali vahid” adlanır və $i^2 = -1$ kimi təyin edilir. Kompleks ədədin $z = x + iy$ şəklində olan ifadəsi onun cəbri şəkli adlanır.

x və y həqiqi ədədləri z kompleks ədədinin uyğun olaraq həqiqi və xəyali hissəsi adlanır və simvolik olaraq

$$x = \operatorname{Re} z, \quad y = \operatorname{Im} z$$

ilə işarə olunur.

$z = x + iy$ kompleks ədədini həndəsi olaraq Oxy müstəvisi üzərindəki (x, y) nöqtəsi ilə göstərilir. Həqiqi ədədlər absis oxunun, sırf xəyali ədədlər isə ordinat oxunun nöqtələri ilə göstərilir.

Hər bir (x, y) nöqtəsinə tamamilə müəyyən radius-vektor uyğun gəlir, hər bir radius-vektorun son ucuna isə müəyyən nöqtə uyğun gəlir. Ona görə kompleks ədədi müstəvi üzərində radius-vektor şəklində ifadə edəcəyik.

Kompleks ədədləri Dekart koordinat sistemi ilə yanaşı polyar koordinat sistemində də təsvir etmək olur. Bunun üçün polyar oxu Ox müsbət yarımoxu ilə, polyusu isə koordinat başlanğıcı ilə üst-üstə yerləşdirək. Əgər polyar radiusu ρ (radius-vektorun uzunluğu), polyar bucağı isə φ ilə işarə etsək, onda

$$|z| = \sqrt{x^2 + y^2}.$$

$x = \rho \cos \varphi$, $y = \rho \sin \varphi$ düsturlarından istifadə edərək kompleks ədədin cəbri formasından onun triqonometrik şəkli adlanan

$$z = \rho(\cos \varphi + i \sin \varphi) \quad (2)$$

ifadəsini ala bilərik. Kompleks ədədin üstlü şəkli

$$z = \rho e^{i\varphi}$$

kimidir.

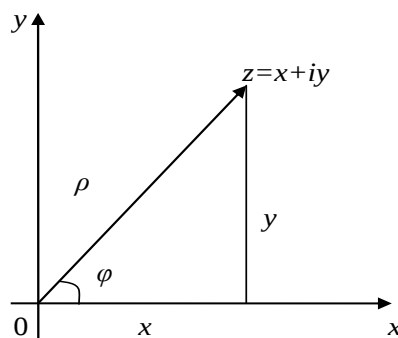
Məlumdur ki, elektrotexnikanın bəzi tipik məsələlərinin həllində kompleks ədədlərdən istifadə olunur. Bu məqalədə onu araşdırmağa çalışacağıq.

Elektrik və elektronika mühəndisliyində kompleks ədədlər dəyişən cərəyanların və gərginliklərin hesablanması sadələşdirmək, həmçinin elektrik dövrlərində faza sürüşmələrini, empedansları, rezonansları və digər hadisələri təhlil etmək üçün istifadə olunur. Kompleks ədədlər məsələlərin həllinin qrafiki üsullarını cəbri üsullarla əvəz etməyə, eləcə də sabit cərəyan üçün doğru olan ümumi qanunları və düsturları dəyişən cərəyana tətbiq etməyə imkan verir. Dəyişən cərəyan dövrlərində hesablamlar üçün kompleks ədədlərdən ona görə istifadə olunur ki, onlar rezistorlar, kondensatorlar və induktiv çarxları kimi müxtəlif dövrə elementlərində gərginlik və cərəyan arasında faza keçidlərini nəzərə almağa imkan verir.

Elektrik mühəndisliyində kompleks ədədlərlə işləmək üçün onların üzərində toplama, çıxma, vurma və bölmə kimi əsas cəbri əməliyyatları yerinə yetirməyi, həmçinin onları cəbri formadan triqonometrik və ya üstlü formaya və əksinə çevirməyi bilmək lazımdır. Dəyişən kəmiyyətin amplitudasına və fazasına uyğun gələn kompleks ədədin modulunu və argumentini necə tapmağı bilmək də faydalıdır.

Elektrotexnikada “dəyişən cərəyan” mövzusu böyük bir yer tutur. Bu onunla əsaslandırılır ki, elektrotexniki cihazların çoxunda dəyişən cərəyan sinusoidal qanunla işləyirlər.

Dəyişən gərginliyin tənliyi $u = U_m \sin(\omega t + \varphi)$ şəklində malikdir, burada u - gərginliyin ani qiyməti, U_m - gərginliyin maksimal qiyməti (amplituda), ω - bucaq tezliyi, t - zaman, φ - başlanğıc faza bucağı, ωt - elektrik bucağı adlanır. Bu tənlik iki dəyişəni, u - gərginlik ilə t



zamanı əlaqələndirir. Zaman müddətində gərginlik sinusoidal olaraq dəyişir.

Eyni ilə sinusoidal qanunla dəyişən digər kəmiyyətlər də aşağıdakı tənliklərə malikdirlər:

$$\text{Cərəyan şiddəti: } i = I_m \sin(\omega t + \varphi),$$

$$\text{Elektrik hərəkət qüvvəsi: } e = E_m \sin(\omega t + \varphi).$$

Cərəyan və gərginliyin cari qiymətləri aşağıdakı kimi götürülür:

$$I = \frac{I_m}{\sqrt{2}}; \quad U = \frac{U_m}{\sqrt{2}}.$$

Cərəyan və gərginliyin kompleks üsulda cari qiymətləri isə belə yazılır:

$$\dot{I} = Ie^{j\varphi U}; \quad \dot{U} = Ue^{j\varphi U},$$

j - elektrotexnikada xəyali vahiddir.

Misal 1. Elektrik dövrəsində gərginlik azalması $U = 220\text{V}$ -dur. Dövrəyə müqaviməti $R = 15\text{ om}$ olan sabit yük əlavə edilmiş və əlavə olaraq sürəti $0,2\text{ om/san}$ olan müqavimət daxil olur. 1 dəqiqə ərzində dövrədən keçən elektrik miqdarını tapmalı.

Həlli. Om qanununa görə $I = \frac{U}{R}$ yazı bilərik. Şərtə görə dövrənin müqaviməti

$$R(t) = 15 + \int_0^t 0,2 dt = 15 + 0,2t$$

qanunu ilə dəyişir. Om qanununa əsasən cərəyan şiddəti

$$I(t) = \frac{U}{R(t)} = \frac{220}{15 + 0,2t}.$$

Beləliklə, 1 dəq. ərzində naqildən keçən elektrik miqdarı

$$\int_0^{60} I(t) dt = \int_0^{60} \frac{220}{15 + 0,2t} dt = \frac{220}{0,2} \ln(15 + 0,2t) \Big|_0^{60} = 1100(\ln(15 + 12) - \ln 15) = 1100 \ln 1,8 \text{ K l}$$

olar.

Məsələnin MatLab proqram mühitində həlli:

```

ans =
220*log(59049/3125)
1 - syms t
2 - fun=220/(15+0.2*t);
3 - int(fun,0,60)
4
5

```

Misal 1. Cərəyan şiddəti $I^* = 3 - 4j$ cəbri şəkildə verilmişdir. Cərəyan şiddətinin triqonometrik şəkildə tənliyini yazmalı.

Həlli. Tənliyi yazmaq üçün amplitudu və başlanğıc faza bucağını bilmək lazımdır. Buna görə verilən kompleks cərəyanın modulunu – verilən qiymətini və argumenti – başlanğıc faza bucağını tapaq:

$$I = \sqrt{3^2 + (-4)^2} = 5A, \quad \varphi = \arctg \frac{-4}{3} = -53^\circ, \quad I_m = I\sqrt{2} = 5\sqrt{2} = 7,07A,$$

$$i = I_m \sin(\omega t + \varphi) = 7,07 \sin(\omega t - 53^\circ).$$

Məsələnin MatLab proqram paketində həlli:

```

i2 =
5*2^(1/2)*sin(k*t - 0.9)
>>
1 - syms k t
2 - I1=complex(3,-4);
3 - I=abs(I1);
4 - p=vpa(angle(I1),2);
5 - Im=I*sqrt(2);
6 - i2=Im*sin(k*t+p)

```

Problemnin aktuallığı. Bu məqalədə kompleks ədədlərin yaranma tarixi və digər təhsil sahələrinə inteqrasiyası araşdırılır. Xüsusən də elektrotexnika mühəndisliyində xəyali ədədlərin tətbiqi məsələsinə baxılır. MatLab sisteminin geniş hesablama imkanları onu elm və texnikanın istənilən sahəsində praktiki hesabatlar üçün tətbiq olunan edir. Bu imkanlar ali təhsil müəssisələrinin tədris prosesində də MatLab sistemindən çoxşaxəli istifadənin əhəmiyyətini artırır. Məqalədə MatLab proqramlaşdırma mühitində kompleks ədədlərin elektrotexnika mühəndisliyində tətbiqi imkanlarından bəhs olunmuşdur.

Problemnin elmi yeniliyi. Kompleks ədədlərin köməyi ilə həll olunan məsələlər nəzəri cəhətdən izah edilmiş və MatLab proqram paketində hesabat üsulları və metodikası şərh edilmişdir.

Problemnin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə baxılan məsələlər vasitəsilə kompleks ədədlərin elektrotexnikada tədrisi prosesində, mühəndis məsələlərinin həllində və baxılan mövzunun müstəqil öyrənilməsi üçün istifadə etmək olar.

Ədəbiyyat

1. Məmmədov R.N. Ali riyaziyyat kursu. I hissə. Bakı, 2005.
2. Бессонов Л.А. Теоретические основы электротехники. Москва, 1978.
3. В.Н.Галушко. Электротехника и основы электроники. Гомель, 2012.
4. Дьяконов В.П. MATLAB. Полный самоучитель. М., 2012.

Ф.О. Мамедов, М.А. Шахвердиев, Р.А. Ахмедов

**Комплексные числа и их применение к некоторым
техническим проблемам
Резюме**

MatLab широко используется а качестве вычислительного инструмента в науке и технике, охватывающего области физики, химии, математики и всех технических потоков. Эти возможности увеличивают важность многопланового использования системы MatLab в образовательном процессе высших учебных заведений, что делает применение специальных пакетных программ актуальным. Данная статья рассматривает историю появления и интеграцию комплексных чисел в другие образовательные области. В частности, применение мнимых чисел в электротехнике.

F.O. Mammadov, M.A. Shahverdiyev, R.A.Ahmadov

**Complex numbers and their application to some technical problems
Summary**

MatLab is widely used as a computing tool in science and technology, covering the fields of physics, chemistry, mathematics and all technical streams. These features increase the importance of the multifaceted use of the MatLab system in the educational process of higher educational institutions, which makes the use of special package programs relevant.

This article reviews the history of the emergence and integration of complex numbers in other areas of education. Especially, the use of imaginary numbers in electrical engineering

Redaksiyaya daxil olub: 14.04.2025

UOT 372.851

ADİ KƏSRLƏRİN YARANMA TARİXİ

Xavər Süleyman qızı İsmayılova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0009-2194-9921

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.25>

E-mail: ismayilovax14@gmail.com

Açar sözlər: kəsr, hissə, tarix, Misir, Babil*Ключевые слова:* дробь, часть, дата, Египет, Вавилон*Key words:* fraction, part, history, Misir, Babil

Riyaziyyat elminin ən maraqlı sahələrindən biri də kəsrlər mövzudur. İlk növbədə kəsr nə deməkdir? Bu sualın cavabına diqqət edək. Kəsr – termininin özü ərəb köklərinə malikdir və qırmaq, bölmək mənasını verən sözlərdən yaranmışdır. Lakin qədim dövrlərdən bəri bu mənada bir sıra dəyişiklik olmuşdur. Müasir tərifi nəzər salaq. Kəsr – vahidin hissələrinin bir hissəsi və ya cəmidir. Müvafiq olaraq, kəsrlə nümünələr ədədlərin kəsrləri ilə riyazi əməliyyatların ardıcıl icrasını təmsil edir. Kəsrlərin yaranması çox qədim dövrlərə təsadüf edir. Kəsrlərin yaranmasının ən əsas səbəblərindən biri qədim insanların öz tələbatlarını ödəmək üçün yeni yol axtarması və bu səbəbdən də kəsrlərin yaranmasına səbəb olmasıdır. Qədim insanlar mal mübadiləsi edərək alqı-satqı verdiyinə yiyələnmiş, mal mübadiləsi aparmış, öz əmək mübadilələrini müqayisə etməyi öyrənmişlər. Lakin həyat inkişaf etdikcə miqdarı münasibətlər ədədləri, ədədlər kəsrləri yaratmışdır. Qədim insanlar ovçuluqla məşğul olur, çaylardan, göllərdən balıq tutur və sonda qənimətləri bölüşdürmək lazım gəlir. Bəzən bu bölgü tam şəkildə bölünmüş, bəzən isə tam bölünmə mümkün olmamışdır. Məsələn, ovlanmış heyvanların sayı ovçuların sayından çox olmadığı zaman ov iştirakçıları arasında qənimətin bölünməsi ibtidai insanı kəsr ədəd anlayışına yiyələnməyə məcbur edirdi. Kəsrlər yalnız insanların mal varlıqlarını bölüşdürmək üçün meydana gəlməmişdir. Keçmiş zamanlardan bəri insanlar parçaların uzunluğu, fiqurların sahələrini, həcm-lərini, vaxt və digər kəmiyyətləri ölçmək məcburiyyətində qalmaları da, yeni növ ədədlərin, o cümlədən kəsr ədədlərin meydana gəlməsi üçün əsas olmuşdur. Çünki ölçmələrin nəticəsi yalnız ədədlərlə olmurdu. Daha dəqiq ölçü aparmaq üçün məhz hissələrdən istifadə etmək lazım gəlirdi. Burdan belə bir nəticəyə gəlinir ki, Kəsr ədədlərin kəmiyyətlərin ölçülməsi nəticəsində meydana gəlmişdir. Kəsrlər hələ də riyaziyyatın ən çətin sahələrindən biri hesab olunur. Kəsrlərin tarixi min ildən çox əvvələ gedib çıxır. Kəsrlər müxtəlif zamanlarda, müxtəlif dövlətlərdə meydana gəlmişdir. Qədim dünyanın hər bir dövlətinin riyaziyyatın bu sahəsi ilə münasibətində öz xüsusiyyətləri var. Eyni zamanda qədim dövrlərdə kəsrlərin müxtəlif yazılma qaydası da var idi. Aşağıda bir sıra qədim dövlətlərdə kəsrlərin yaranması və yazılışı üsulları ilə tanış olaq.

Qədim Misir. Kəsrlərin tarixindən danışdıqda ilk sırada Misir və Babil dövlətlərinin adına rast gəlinir. Arxeoloji qazıntılara əsasən deyə bilərik ki, təxminən 5 min il əvvəl bu dövlətlərdə kəsrlərdən istifadə olunub. Kəsrlər Misir papiruslarında və Babil gil lövhələrində əks olunurdu. Qədim Misirdə memarlıq yüksək şəkildə inkişaf etmişdir. Məhz elə bu səbəbdən məbədlərin, piramidaların tikilməsi, onların sahəsini, uzunluğunu dəqiq hesablamaq vacib idi. Kəsrlərə ehtiyac buradan yaranmışdır. Misirlilərdə ilk kəsr yarım və ya $1/2$ idi. Sonra üçdə bir, dördə

bir və s. kəsrlər yarandı. Misirlilərdə $1/n$ formasının bir neçə şərtlərinin cəmini təmsil edir. say həmişə bir, məxrəc isə natural ədəddir. Qədim Misirdə, belə kəsrlərin yarandığını düşünmək çətindir. Onlar üçün kəsrlərin ayrı-ayrı təyinatları var idi. Məsələn, $1/2 + 1/4 + 1/8$. Yalnız $2/3$ və $3/4$ kəsrlərinin ayrı-ayrı təyinatları var idi. Onlar yalnız surəti vahid olan sadə kəsrlərdən istifadə edirdilər. Surəti vahid olmayan kəsrləri də kəsrlərin cəmi şəklində yazırdılar. Məsələn, bizim hal-hazırda istifadə etdiyimiz $15/8$ kəsri onlar $2 + 1/8$ kimi nəzərdə tutaraq yazırdılar. Uzanan üfqi oval və altında məxrəcin göstərən ədədlə kəsrləri işarə edirdilər Bəzən belə kəsrlərə Misir kəsrləri də deyirdilər. Məsələn, $8/15$ kəsrinin əvəzinə $1/3 + 1/5$ kimi surəti vahid olan kəsrləri yazırdılar. Qalanları terminlərə bölünürdü. ədədin kəsrlərinin cəmi kimi təqdim olunduğu xüsusi cədvəllər var idi. Belə bir sistemə məlum olan ən qədim istinad eramızdan əvvəl II minilliyin əvvəllərinə aid olan Rhind riyazi papirusunda tapılıb. Buraya kəsir iş vərəqi və kəsrlərin cəmi kimi təqdim olunan həlləri və cavabları olan riyaziyyat problemləri daxil idi. Misirlilər eyni zamanda ədədin kəsrlərini toplamaq, bölmək və vurmağı bilirdilər. Ədədin kəsrinin qədim Misirə xas olan $1/n$ formasının şərtlərinin cəmi kimi təqdim edilməsindən təkcə misirlilər deyil, riyaziyyatçılar da istifadə edirdi. Qədim misirlilər elm cəhətdən çox inkişaf etmişdi. Onlar hətta onluq say sistemindən də istifadə edirdi. Həmçinin onlar mövqesiz say sistemindən istifadə etməklə də ticarətlə, inşaatla bağlı problemləri həll edə bilirdilər. Nil vadisindəki tapılan qazıntılara əsasən misirlilər kəsrləri heroqliflərdən istifadə etməklə yazırdılar. Heroqliflərin (işarələrin) köməyi ilə sadə kəsrləri, kəsir xəmindən istifadə etməməklə, oval şəkilli fiqurdan istifadə etməklə yazı bilirdilər. Misirlilərin riyazi cəhətdən inkişaf etməsi alimləri, tədqiqatçıları olduqca maraqlandırır. onlar bu cür mənbələri bir yerə gətirmək üçün uzun müddət elmi işlər aparmışdılar. Qədim Misirlilərin hesaba aid toplamış olduqları elmi kəşflər XIII əsr riyaziyyatçısı Fibonaççi tərəfindən sistemli hala gətirilmişdir. Alimin tədqiqatlarında Misir heroqliflərin öyrənilməsi məsələlərinə də xüsusi yer verilmişdir.

Qədim Babil. Babildə çeşidli elmlər inkişaf etmişdir. Elmi fəaliyyətlə əsasən kahinlər məşğul olurdu və onlara dini don geydirilirdi. Ən inkişaf etmiş elmlərdən biri riyaziyyat olmuşdur, çünki hesabat kahinlərə astroloji nəzəriyyələrin qurulması işinə xidmət edirdi və məbədlərin nəzdindəki məktəblərdə tədris olunurdu. Kəsrlərin inkişafı Misir və Babil dövlətlərində fərqli olmuşdur. İki ölkənin riyaziyyatçılarının yanaşmasında bir sıra fərqlər var idi. Burada kəsrlərin yaranma tarixi qədim dövlətin öz sələfi Şumer-Akkad sivilizasiyasından miras qoyduğu say sisteminin xüsusiyyətləri ilə bilavasitə bağlıdır. Babildə hesablama texnologiyası Misirlə müqayisədə daha rahat və təkmil idi. Bu ölkədə riyaziyyat daha geniş spektrli məsələləri həll edirdi. Bu gün babillilərin nailiyyətləri mixi yazı ilə doldurulmuş sağ qalmış gil lövhələrə görə qiymətləndirilə bilər. Materialın xüsusiyyətləri sayəsində onlar bizə böyük miqdarda çatmışdır.

Bəzi alimlərin fikrincə, Babil riyaziyyatçıları Pifaqordan əvvəl məşhur bir teorem kəşf etmişlər ki, bu, şübhəsiz ki, bu qədim dövlətdə elmin inkişafına dəlalət edir. Babildə kəsrlərin tarixi Babildə say sistemi cinsi kiçik idi. Hər yeni rəqəm əvvəlkindən 60 ilə fərqlənirdi. Bu sistem müasir dünyada vaxtı və bucaqları göstərmək üçün qorunub saxlanılmışdır. Kəsrlər də cinsi kiçik idi. Qeyd etmək üçün xüsusi nişanlar istifadə edilmişdir. Misirdə olduğu kimi, kəsrlərin nümunələrində $1/2$, $1/3$ və $2/3$ üçün ayrı simvollar var idi. Babil sistemi dövlətlə birlikdə yoxa çıxmıdı. 60 rəqəmli sistemlə yazılan kəsrlərdən qədim və ərəb astronomları və riyaziyyatçıları istifadə edirdilər. Qədim Babilstanda 60 –lıq say sistemi və kəsrlərlə tanışlıq bizim eradan 3000 il əvvələ təsadüf edir. Onlar ilk kəsrləri surətləri 2, 3, 6 və məxrəcləri 60, 602, 603 və s. olan

kəsrlər kimi ifadə etmişlər. Misir və Babildən sonra digər dövlətlər də kəsrləri öyrənməyə başladı.

Qədim Yunanıstan. Məlumdur ki, qədim yunanların elm tarixində öz xüsusi çəkirləri var. Ən görkəmli filosoflar, alimlər, mütəfəkkirlər, astronomlar və s. bilik sahələrində qədim yunanların rolu böyükdür. Kəsrlərin Misir və Babil dövlətində öyrənilmədən sonra yunan alimləri də kəsrləri diqqət mərkəzinə almış və tədqiqat aparmağa başlayıblar. Kəsr ədədlər o qədər maraq da-rəsində olmuşdur ki, onun öyrənilməsi orta əsrlərə qədər davam etmişdir. Məsələn, Qədim riyaziyyatçılardan Clavdi Ptolemeyə görə, kəsr ədədlərə aid babilstanların tədqiqatları Qədim Mi-sirlilərin tədqiqatlarına görə daha mükəmməl hesab olunurdu. VIII əsrdə yaşamış qədim Yunan rahibi və riyaziyyatçı Maksim Planud, kəsrin sürət və məxrəci anlayışlarını elmə daxil etdi. Beləliklə, adi kəsrlərin yazılışında məxrəc vahidin bərabər hissələrə ayrılmasının sayını, sürət isə bu bərabər hissələrdən neçəsinin götürüldüyünü göstərir. Məsələn, beşdə üç kəsində sürət üç, məxrəc isə beş götürülür. Evklid və Arximeddən 2-3 əsr əvvəl belə, yunanlar kəsrlər üzərində hesab əməllərini yerinə yetirmək əməliyyatlarına malik idilər. Qədim yunanlar bizim eradan 600 il əvvəl ədədləri ifadə edən hərflərdən istifadə də bu işarələrin köməyi ilə əlaqələndirib yazı bilmişlər. Qədim yunanlar kəsr ədədləri dırnaq işarələrinin köməyi ilə yazmağı təklif edirdilər. Qədim Yunanıstanda Adi kəsrlərin tarixi qədim nisbətən az zənginləşdirilmişdir. Hel-las sakinləri hesab edirdilər ki, riyaziyyat yalnız tam ədədlərlə işləməlidir. Buna görə də, kəsrləri olan ifadələr qədim yunan traktatlarının səhifələrində praktiki olaraq heç vaxt tapılmadı. Hətta bu səbəbə görə Babil dövləti ilə müqayisədə Yunanıstanda yazılı cəhətdən inkişaf ləng getmişdir. Heroqliflərdən istifadə etməyib, şifahi hesaba şəkli daha çox üstünlük vermişdirlər. Yunanlılar məntiqi cəhətdən olduqca inkişaf etsələr belə yazmaq onlar üçün vacib şərtlərdən olmamışdır. Bununla belə, Pifaqorçular riyaziyyatın bu sahəsinə müəyyən töhfələr verdilər. Onlar kəsrləri nisbətlər kimi başa düşürdülər və vahid də bölünməz hesab olunurdu. Pifaqor və tələbələri kəsrlərin ümumi nəzəriyyəsini qurdular, dörd hesab əməliyyatının hamısını yerinə yetirməyi, habelə kəsrləri ümumi məxrəcə endirməklə müqayisə etməyi öyrəndilər.

Yunanların riyaziyyat elminə verdiyi ən böyük töhfələrdən biri də abakın ixtirası olmuşdur. Bir sıra alimlərə görə məhz abakın inkişafı sayəsində riyaziyyat elmi bu qədər təkmilləşə bilmişdir.

Qədim Roma. Qədim dövlətlərdən inkişaf edənlərdən biri də Roma imperiyası olmuşdur. Riyaziyyat elminin Romada inkişaf etməsi Yunanıstan vasitəsilə olmuşdur. Belə bir rəvayətə görə, yunanıstanda sürətli gedən inkişaf digər dövlətləri özünə cəlb etmişdir. Öz sərhədlərini Yunanıstan hesabına artırmaq istəyən Roma bizim eradan əvvəl VII əsrdə Yunanıstana hücum edir. Yunanıstan-Roma arasında başlayan müharibənin qalibi Roma olur və Yunanıstan Romaya birləşdirilir. Elə bu qabiliyyətdən sonra siyasi, iqtisadi, elmi cəhətdən güclü olan Yunanıstan Romaya təsir etməklə onu inkişaf etdirir. Bu hadisədən sonra Romada elmə maraq artdı və elm üzərindən tədqiqatlar aparılmağa başlandı. Müqəddəs Roma İmperiyası kəsr sistemini “eşşək” adlanan çəki ölçüsü ilə əlaqələndirilirdi. 12 səhmə bölündü. Asın 1/12 hissəsi unsiya adlanırdı.

Problemin aktuallığı. Məntiq bacarıqlarının formalaşmasında adi kəsrlər mühüm rol oynayıyır. Lakin bir çox şagirdlər bu anlayışı qavramaqda çətinlik çəkirlər. Kəsrlərin tarixi köklərinin və onların necə formalaşdığının öyrənilməsi, bu anlayışın daha dərinlən mənimsənilməsinə

kömək edə bilər. Buna görə də, adi kəsrlərin yaranma tarixinin araşdırılması həm riyaziyyat təlimində effektiv metodların seçilməsi baxımından, həm də fənlərarası tədrisin inkişafı üçün aktual və zəruri hesab olunur.

Problemin elmi yeniliyi. Adi kəsrlərin tarixi aspektlərinin araşdırılması, bu anlayışın sadəcə riyazi deyil, həm də mədəni və tarixi inkişaf baxımından əhəmiyyətini ortaya qoyur. Elmi yenilik ondan ibarətdir ki, bu araşdırma vasitəsilə kəsrlərin yalnız riyazi mahiyyəti deyil, onların sosial, təhsil və tarixi kontekstdə rolu da ön plana çıxarılır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən ali məktəblərinin müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. A.O.Rəcəbova. İbtidai siniflərdə riyaziyyat fənninin tədrisi metodikası məsələləri. Bakı: Mütərcim, 2013, 203 s.

2. A.S.Adıgözəlov, İ.Əhmədov. İbtidai siniflərdə riyaziyyat təliminin xüsusi metodikası. Bakı, 2001, 200 s.

X.C. Исмаилова

История возникновения обыкновенных дробей

Резюме

Возникновение и развитие обыкновенных дробей возникло из повседневных потребностей людей в измерении, делении и обмене. Изучение их истории помогает людям понять не только то, как формировались математические знания, но и вклад различных культур в научное знание. Это также демонстрирует важную роль математики в развитии общества.

X.S. İsmayılova

History of the emergence of common fractions

Summary

The emergence and development of common fractions arose from people's daily needs for measuring, dividing, and sharing. Studying their history helps people understand not only how mathematical knowledge was formed, but also the contributions of different cultures to scientific knowledge. It also shows the important role of mathematics in the development of society.

Redaksiyaya daxil olub: 11.04.2025

FİZİKANIN TƏDRİSİ METODİKASI
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ
METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICS

UOT 372.853

УДК 3.37; 5.53

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ**

Севиндж Хазай гызы Джалилова

доктор философии по педагогике, доцент

Азербайджанского Государственного Педагогического университета

докторант по программе доктора наук Института

Образования Азербайджанской Республики

ORCID: 0000-0002-4753- 2835

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.26>

E-mail: sevinjjalilova@yahoo.com

Ключевые слова: технологическая модель; дистанционное сопровождение; студенты; образовательная среда; физика.

Açar sözlər: texnoloji model; distant idarə olunmasının; tələbələr; təhsil mühiti; fizika.

Key words: technological model; remote support; students; educational environment; physics.

Аннотация: в статье обоснована *актуальность* пересмотра научных подходов к профессиональной подготовке студентов вуза в связи с цифровой трансформацией образования. *Цель исследования* - обосновать и раскрыть авторский научный подход к профессиональной подготовке студентов вуза, а также педагогическую модель реализации дистанционного сопровождения - электронного тьюторинга в профессиональной подготовке будущих специалистов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой трансформации образования. *Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, в которой изложены научные подходы к подготовке будущих специалистов в условиях цифровизации образовательной парадигмы. *Результаты исследования.* Обоснован и раскрыт новый аспект проблемного поля, связанный с профессиональной подготовкой обучающихся в условиях цифровой трансформации образования, разработана педагогическая модель реализации дистанционного сопровождения к профессиональной подготовке студентов в условиях цифрового образовательного пространства современного вуза; автором отмечена возможность научного прогнозирования и исследования условий, оказывающих в наибольшей степени влияние на готовность студентов к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя физики.

Введение. Важным условием планирования и осуществления электронного тьюторинга при дистанционном обучении физики студентов является составление продуманной теоретической схемы, или модели тьюторинга на основе имеющихся теоретических положений и с учётом практических условий, в которых она будет реализовываться.

Построение такой модели является достаточно сложной задачей, поскольку для тьюторинга в наивысшей степени характерны вариативность, изменчивость системы сопровождения в зависимости от особенностей подопечного: места его жительства, доступных ему технологических устройств и Интернет-ресурсов, уровня его подготовки, наличия и качества учебной среды, целеполагания в освоении знаний, интереса к обучению, уровня учебной мотивации, индивидуальных темпа и ритма работы и других факторов. Тьюторинг представляет собой индивидуальное, личностно ориентированное сопровождение, в ходе планирования которого нельзя сразу учесть все факторы; модель будет меняться по ходу деятельности и окажется динамичной, а также индивидуальной, персонализированной для каждого подопечного.

Несмотря на то, что тьюторское сопровождение становится всё более популярным и востребованным видом учебной деятельности, работ, посвящённых его моделированию, пока недостаточно. Отметим модель А. М. Пуляевской, описывающую этапы тьюторинга при выполнении обучающимся образовательного проекта [14], модель дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования О. П. Осиповой [13], тьюторскую модель непрерывного развития педагогического мастерства Т.Б. Волобуевой [3], модель сопровождения молодых педагогов Л. Н. Харавининой [16], модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников С.А. Наумченко [12], модель организационно-педагогического сопровождения обучающихся исламской образовательной организации высшего образования в условиях электронного обучения А. В. Яковлевой [17] и др. Моделирование применительно к дистанционному тьюторингу по физике студентов, по нашим наблюдениям, не проводилось.

Нашей задачей стало построение такой модели тьюторского сопровождения подопечных, которая одновременно допускает вариативность и обладает устойчивой, инвариантной структурой в своих основных этапах и компонентах.

Цель исследования - обосновать и раскрыть авторский научный подход к профессиональной подготовке студентов вуза, а также педагогическую модель реализации дистанционного сопровождения - электронного тьюторинга в профессиональной подготовке будущих специалистов в образовательном пространстве вуза в условиях цифровой трансформации образования.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, в которой изложены научные подходы к подготовке будущих специалистов в условиях цифровизации образовательной парадигмы.

Результаты и обсуждения. Разработанная нами модель предполагает существование нескольких компонентов дистанционного сопровождения, которые взаимосвязаны друг с другом и существуют как система: целевой компонент; содержательный компонент; организационно-педагогический компонент; интерактивное информационное взаимодействие; оценочно-результативный компонент.

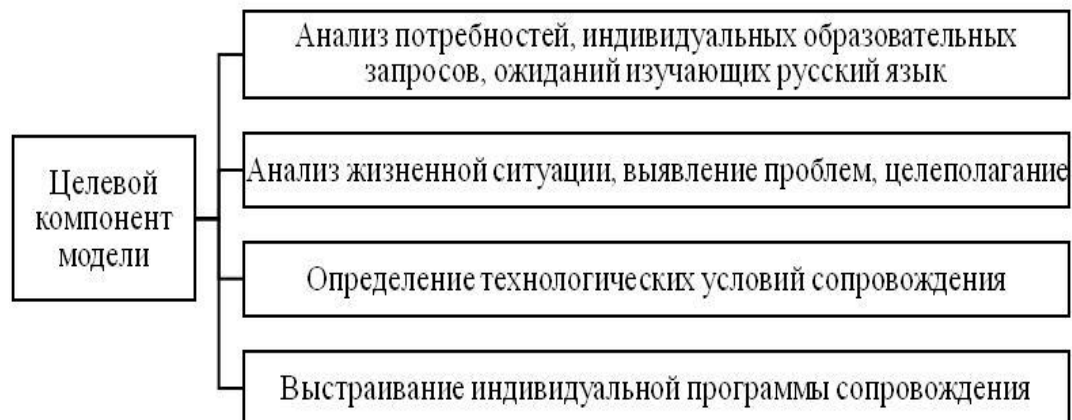
Объединяет данные компоненты дистанционного сопровождения адаптивная информационно-образовательная среда, являющаяся одновременно условием действия модели.

Модель электронного тьюторинга, на основании которой планируется выстраивать сопровождение студентов при изучении ими физики, представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Модель электронного тьюторинга

На рисунке 2 представлена структура деятельности тьютора в ходе реализации целевого компонента модели дистанционного сопровождения.

**Рисунок 2 - Деятельность тьютора на этапе целеполагания**

Для определения технических условий сопровождения необходимо учитывать степень распространенности образовательных технологий, используемых платформ, программных средств, сайтов и мессенджеров для дистанционного взаимодействия. Специалисты выделяют такие программные средства, оболочки и системы, как Гекадем, ОРОКС, ВП, Moodle, WebCT, SimpleVLE, Haikuls, Uduu, Zoom, Open edX, Mirapolis LMS, iSpring Learning, Эквио, Coursera, Udemy, Docebo [7; 8; 14], а также социальные сети, которые могут по-разному быть представлены в разных странах.

При успешном целеполагании происходит переход к следующему компоненту модели дистанционного сопровождения - содержательному. При этом деятельность тьютора отражена на рисунке 3.

**Рисунок 3 - Деятельность тьютора при переходе к отбору содержания**

Следует учитывать огромные возможности, которые имеет коллективное взаимодействие, и время от времени объединять в одном электронном учебном пространстве (чате, видеоконференции и др.) сначала двоих, а затем и более подопечных одного тьютора.

Содержательный компонент - один из наиболее важных в реализуемой модели дистанционного сопровождения. Это, прежде всего отбор содержания, освоение которого позволит наилучшим образом достичь цели эффективной преподавателю - организации тьюторинга, а студенту – освоение знаний по физике на достаточном уровне. На данном этапе происходит определение конкретного учебного контента (содержания, которое должно быть усвоено обучающимся). Необходимо предоставить подопечному образовательные ресурсы, посредством которых он получит необходимое содержание - сведения по физике.

Содержание, как считает В. Н. Базылев, должно быть личностно ориентированным, то есть учитывать «разные интересы, стили и скорость обучения, так как основывается на целях реального общения и обеспечивает равновесие между жизненной практикой и коммуникативно-ориентированными заданиями» [2, с. 9]. Именно тьюторинг даёт возможность индивидуализации содержания, поскольку предполагает персонализированный подход к каждому подопечному, с учётом его возможностей, исходного варианта подготовки и образовательных потребностей.

Организационно-педагогический компонент дистанционного сопровождения включает: организационно-педагогические условия и теоретико-методологические подходы. Были выделены следующие теоретико-методологические подходы: личностно-ориентированный; средовой; субъект-субъектный.

Личностно-ориентированный подход, по характеристике Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей студентов, опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения [1, с. 130].

Применительно к обучению, личностно-ориентированный подход применяется с учётом удовлетворения в первую очередь профессиональных интересов, а также с учётом культурных особенностей студентов. Применение данного подхода зависит от форм обучения, система которых представлена на рисунке 4.

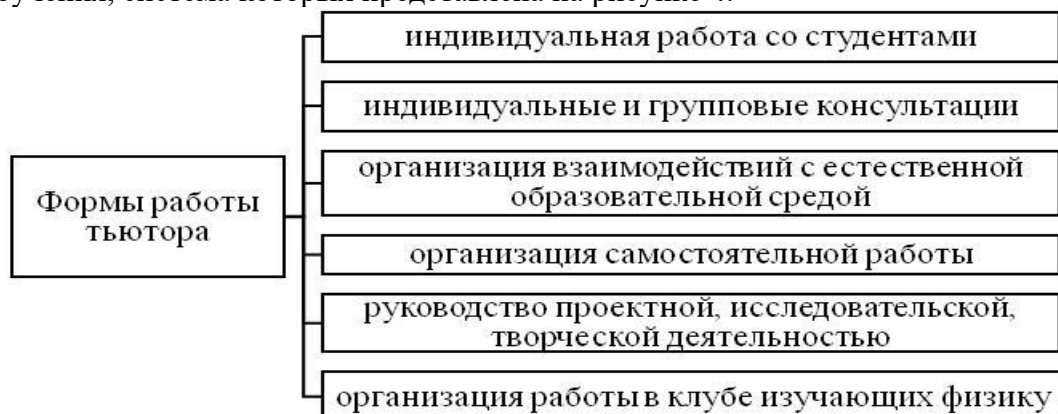


Рисунок 4 - Формы работы тьютора при изучении физики

Основной формой работы является индивидуальная. Как отмечают Е. И. Миркина и М. П. Черемных, предмет работы тьютора-наставника - индивидуальный потенциал человека, который должен быть «опознан, развит и капитализирован» [11, с. 28].

Консультации на начальном этапе обучения являются индивидуальными, а затем можно проводить групповые, где в формате видеоконференции несколько подопечных смогут совместно получить какое-то задание (например, выполнить проект), обсудить его особенности с тьютором и друг с другом, возможно, найти товарищей, совместно с которыми этот проект будет выполняться. Основная форма учебной деятельности тьюторанта - самостоятельная работа. Тьютор выполняет функции наблюдателя, консультанта, организатора [6, с. 15], но все основные действия по изучению физики студент осуществляет сам. Это касается и основных форм удалённого обучения - выполнения учебных проектов, исследовательских и творческих работ.

Мы считаем продуктивной систему, при которой тьютор не даёт сведения заранее, а отвечает на появляющиеся у подопечных образовательные затруднения. Это избавляет от необходимости тратить лишнее время и усилия, формирует у студентов самостоятельность, даёт возможность сосредоточиться на самом важном для каждого подопечного, то есть осуществить персонализированный подход.

Тьюторинг предполагает ориентацию на личностно-ориентированный подход как свою сущностную особенность. Этот подход осуществляется на различных этапах тьюторинга. К примеру, постоянно производится мониторинг движения студента, включающий анализ адаптации, ритма, темпа, продуктивности и успешности обучения, изменения отношения к учёбе, мотивации, учебной рефлексии и т. п.

Мониторинг делится на образовательный (контроль продуктивности и успешности обучения) и психологический (контроль адаптации обучающегося, изменения его отношения к учёбе, его мотивации, учебной рефлексии). Некоторые стороны мониторинга объединяют образовательный и психологический контроль (выявление персональных ритма и темпа обучения).

Представленная модель включает инвариантные и варианты компоненты, которые могут присутствовать или отсутствовать. Их состав зависит от того, где находится образовательная организация, и от того, каков круг общения студента, насколько он активен в расширении структуры собственной образовательной среды. Чем больше составляющих в образовательной среде, тем успешнее обучение. Две значимые группы компонентов созданной модели: явления реальной действительности; виртуальные объекты.

Компоненты образовательной среды, с одной стороны, одинаковы для всех, поскольку стабильны, с другой - индивидуальны, поскольку каждый студент формирует для себя собственную среду обучения.

Тьютор оказывает обучающимся помощь в поиске максимального состава явлений реальной действительности, которые могут быть использованы обучающимся без тьютора, самостоятельно.

Среда получает реализацию в разработанной модели как АИОС - адаптивная информационно-образовательная среда. К её особенностям относятся:

1. Использование адаптивных систем, основанных на применении интеллекта. Учебные материалы адаптируются под каждого студента, то есть реализуется личностно-ориентированный подход.

2. Индивидуальная траектория обучения. Её формирование зависит от нацеленности тьютора на персонификацию процесса сопровождения студентов. Важно, чтобы количество студентов, с которыми работает тьютор, не было очень большим. Как отмечает А. А. Глебов, во многих исследованиях репрезентативной считается выборка в 10–30 человек, однако этого недостаточно [5, с. 13]. В нормативных документах данное количество не определяется, а опыт вузов показывает, что это в разных вузах от 10 до 150 человек [10]. Максимальным мы полагаем количество подопечных 80 человек. В случае если студентов, вовлечённых в тьюторинг, больше, могут возникнуть трудности в выстраивании индивидуальной траектории.

3. Практико-ориентированный характер обучения. Овладение знаний по физике не может быть успешным без ориентации на практику, на реальную профессиональную деятельность. Практико-ориентированное обучение физике - это не просто ориентация на преимущественное выполнение практических, а не теоретических заданий, оно включает «мотивационное обеспечение учебного процесса; связь обучения с практикой; сознательность и активность учащихся в обучении, деятельностный подход» [9, с. 185].

4. Динамичность среды. Обучение будет успешным только в том случае, если АИОС меняется в процессе обучения. Она может усложняться, менять количество и состав своих элементов, отражая тот прогресс, который происходит в личностном развитии студентов.

Субъект-субъектный подход предполагает равенство всех субъектов образовательного пространства, нахождение их в эффективном, максимально равноправном взаимодействии друг с другом. Он характеризуется как «методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности» [15, с. 166].

Интерактивное информационное взаимодействие - следующий компонент разрабатываемой нами модели дистанционного сопровождения студентов при изучении ими физики. Как отмечает О. П. Осипова, «интерактивное информационное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения на основе педагогически организованных информационных технологий и опирается на традиционные дидактические принципы образования» [13, с. 60]. Преподаватель (тьютор) и обучающийся при этом находятся на одном уровне в процессе взаимодействия, педагог не занимает заведомо выгодной позиции «над», а располагается «рядом», выступая как консультант, советчик.

Свойствами интерактивности могут обладать игровые технологии, которые в этом случае ориентированы на моделирование реальной ситуации, в которой должен действовать обучающийся [4, с. 42].

Система электронного обучения вносит свои коррективы в интерактивное информационное взаимодействие, субъектами которого являются тьютор и студент. Необходимо

изыскивать специализированные электронные компоненты среды, на основании которых будет организовано взаимодействие.

Оценочно-результативный компонент является заключительным в построенной нами модели дистанционного сопровождения. Результат – это важнейший этап любого исследования, любого педагогического процесса, который показывает, была ли деятельность, в данном случае тьюторская, успешной.

В разработанной модели можно выделить три уровня освоения знаний по физике, которые могут быть у студентов: В 1 - пороговый уровень; В 2 - постпороговый уровень и С 1 - уровень компетентного владения.

Компетенции студента, которые он должен получить в результате изучения физики с помощью тьютора, можно разделить на:

1) универсальные - общие для студентов, необходимые для осуществления деятельности в различных сферах человеческого общения;

2) общепрофессиональные - позволяющие выполнять обобщённые трудовые действия, относящиеся к целой области профессиональной деятельности, в нашем случае – к педагогической деятельности;

3) профессиональные - более узкие по сравнению с общепрофессиональными, касающиеся конкретного направления, которое осваивается в рамках сферы деятельности. В данном случае – компетенции в педагогическом управлении;

4) в области цифровизации. Данные универсальные компетенции стоит обозначить отдельно, поскольку вся жизнь современного человека и любая профессиональная сфера связаны сегодня с квалифицированным использованием цифровых инструментов.

Каждая из данных разновидностей компетенций будет, по нашему мнению, развиваться в ходе применения разработанной нами модели дистанционного сопровождения, причём электронный характер взаимодействия тьютора и подопечных выступает дополнительным фактором развития цифровой компетенции.

Подводя итоги предпринятой исследовательской деятельности, обозначим те результаты, которые должны быть достигнуты в итоге использования модели дистанционного сопровождения студентов, изучающих физику:

1) образовательный результат (не ниже уровня В2);

2) мотивационный результат (нахождение индивидуальных значений самообразования в собственной жизни);

3) информационная грамотность (умение ориентироваться в информационном пространстве).

Таким образом, разработанная модель дистанционного сопровождения является уровневой системой, в рамках которой должно происходить эффективное освоение студентами физики, достаточное для реализации профессиональной деятельности в будущем.

Заключение

Тьюторинг как система обучения, в которой педагог становится консультантом, наставником, помощником студентов, организатором их самостоятельной деятельности по освоению содержания учебного курса (программы обучения), по личностно-

профессиональному развитию и саморазвитию, пока не стал институциональным явлением, хотя все предпосылки для этого существуют.

Реформы, которые продолжаются в образовании, направлены на его гуманизацию, на повышение статуса обучающегося, на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса. Высшее образование сегодня призвано выпускать «штучный товар» - специалистов, которым удалось в процессе обучения в вузе раскрыть свой учебный, профессиональный, творческий потенциал, что в будущем послужит основой эффективности их профессиональной деятельности. Адекватным инструментом подготовки такого специалиста, в том числе в системе специализированного высшего образования, способен стать тьюторинг. С его помощью появляется возможность выстроить для каждого студента индивидуальную образовательную парадигму, мотивировать его к обучению, помочь ему максимально раскрыть свои способности, достичь наилучших учебных результатов, получать образование в комфортном режиме.

Электронный тьюторинг является современной альтернативой обычному тьюторингу, осуществляемому в контактной и заочной формах. Распространение электронного тьюторинга обусловлено развитием современных технологий, предоставивших широкие возможности для осуществления коммуникации с обучающимися в онлайн- и офлайн-форматах, с синхронным и асинхронным взаимодействием. Электронный тьюторинг не зависит от местонахождения тьютора и его подопечного, он может осуществляться предельно оперативно, экономит время и усилия всех субъектов образовательного процесса, делает сопровождение максимально индивидуализированным. В соответствующих условиях он может сочетаться с контактным тьюторингом, так же как индивидуальные консультации могут сочетаться с коллективными, что ещё более увеличит эффективность тьюторинга.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной технологичностью обучения в виду отсутствия теоретико-методологического обоснования инструментария введения электронного тьюторинга в процесс обучения студентов физике и формирования профессиональных компетенций в рамках требований современности.

Новизна исследования представлена авторской моделью электронного тьюторинга, обеспечивающего дистанционное сопровождение и повышение уровня самостоятельности студентов в освоении знаниевого компонента программной информации по сопряженным физике дисциплинам.

Практическая значимость заключается в возможности применения авторской педагогической модели реализации дистанционного сопровождения к профессиональной подготовке студентов в условиях цифрового образовательного пространства современного вуза, позволяющей достигать прогнозируемый образовательный эффект на уровне готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя физики. Разработана педагогическая модель реализации дистанционного сопровождения к профессиональной подготовке студентов в условиях цифрового образовательного пространства современного вуза; автором отмечена возможность научного прогнозирования и исследования условий, оказывающих в наибольшей степени влияние на

готовность студентов к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя физики.

Литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Базылев В.Н. Линейка учебных пособий по русскому языку в специальных целях для нефилологических направлений вуза // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2018. – № 1 (29). – С. 3-10.
3. Волобуева Т.Б. Тьюторская модель непрерывного развития педагогического мастерства // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 3 (20). – С. 91-100.
4. Гайрбекова К.Ю. Игровые интерактивные технологии как средство обучения РКИ // Рефлексия. – 2018. – № 5. – С. 39-43.
5. Глебов А.А. О репрезентативной выборке для педагогического эксперимента // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (176). – С. 12-16.
6. Голубева О.В., Шляхов М.Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 15.
7. Диденко С.Н. Применение виртуальных образовательных инструментов в преподавании иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. – 2023. – № 1. – С. 200-205.
8. Итинсон К.С., Чиркова В.М. Обзор платформ электронного обучения: инструменты, преимущества, недостатки // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 194-197.
9. Костикова О.Ф., Чулкова Е.Н. О практико-ориентированном подходе на уроках РКИ // Инновационные технологии в педагогике высшей школы: мат. VII междунар. науч.-метод. конф. – СПб., Петергоф: Военный ин-т, 2021. – С. 184-189.
10. Малкова Т.В. Опыт организации тьюторской деятельности в некоторых вузах России. 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/20688/Malkova.pdf?sequence=1> (дата обращения: 16.04.2025).
11. Миркина Е.И., Черемных М.П. Индивидуальный потенциал как предмет работы тьютора-наставника // Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество: сб. мат. XVI междунар. науч.-практ. конф. – М.: ДПК Пресс, 2023. – С. 19-28.
12. Наумченко С.А. Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. – М., 2023. – 180 с.
13. Осипова О.П., Крылова А.П. Инновации в педагогическом процессе цифровизации образования // Актуальные проблемы развития экономики и управления в условиях новой реальности: мат. всерос. (национальной) науч.-практ. конф. – М.: Моск. ун-т им. С.Ю. Витте, 2023. – С. 1008-1015.

13. Пуляевская А.М. Формы и программные средства реализации тьюторского сопровождения дистанционного обучения учащихся // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 3. – С. 209-214.

14. Соколова Е.Д. Реализация субъект-субъектного подхода при содействии самореализации студентов в учебном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12-1. – С. 164-169.

15. Харавинина Л.Н. Подходы к организации наставничества в аспекте сопровождения молодых педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 34-40.

16. Яковлева А.В. Организационно-педагогическое сопровождение обучающихся конфессиональных образовательных организаций высшего образования России в условиях электронного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. – М., 2023. – 276 с.

S.X. Cəlilova

Tələbələrin fizika fənni üzrə tədrisinin distant idarə olunmasının texnoloji modeli Xülasə

Məqalədə təhsilin rəqəmsal transformasiyası ilə əlaqədar olaraq universitet yenidən tələbələrinin peşəkar hazırlığına elmi yanaşmaların nəzərdən keçirilməsinin aktuallığı əsaslandırılır. Tədqiqatın məqsədi universitet tələbələrinin peşəkar hazırlığına dair müəllifin elmi yanaşmasını əsaslandırmaq və təqdim etmək, həmçinin təhsil müəssisəsində gələcək mütəxəssislərin peşəkar hazırlığında distant idarə olunmasının elektron tyutorinq çərçivəsində pedaqoji modelin həyata keçirilməsini açıqlamaqdır. Materiallar və metodlar: Tədqiqatın əsas metodları, gələcək mütəxəssislərin rəqəmsallaşan təhsil paradiqmasında hazırlanmasına dair elmi yanaşmaların izah olunduğu elmi ədəbiyyatın təhlilidir. Tədqiqatın nəticələri: Təhsilin rəqəmsal transformasiyası kontekstində tələbələrin peşə hazırlığı ilə bağlı problemlə sahənin yeni aspekti əsaslandırılır və üzə çıxarılır, müasir universitetin rəqəmsal təhsil məkanı şəraitində tələbələrin peşəkar hazırlığına idarə olunmasının reallaşdırılması üçün pedaqoji model hazırlanmışdır, müəllif tələbələrin fizika müəllimi kimi gələcək peşə fəaliyyətinə hazır olmasına ən çox təsir edən şəraitin elmi proqnozlaşdırılması və tədqiqinin mümkünlüyünü qeyd etmişdir.

S.X. Jalilova

Technological model of remote support of physics students' education Summary

The article substantiates the relevance of reviewing scientific approaches to the professional training of university students in connection with the digital transformation of education. The purpose of the study is to substantiate and reveal the author's scientific approach to the professional training of university students, as well as the pedagogical model for the implementation of remote support for electronic tutoring in the professional training of future specialists in the educational space of the university in the context of the digital transformation

of education. Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature, which outlines scientific approaches to the training of future specialists in the context of the digitalization of the educational paradigm. The results of the study. A new aspect of the problem field related to the professional training of students in the context of the digital transformation of education is substantiated and disclosed. A pedagogical model for the implementation of remote support for the professional training of students in the digital educational space of a modern university has been developed. The author notes the possibility of scientific forecasting and research of conditions that have the greatest impact on students' readiness for future professional activity as a physics teacher.

Redaksiyaya daxil olub: 30.04.2025

UOT 372.853

**FİZİKA DƏRSLƏRİNDƏ İNTERAKTİV TƏDRİS METODLARININ
EFFEKTİVLİYİ****Gülşən Əli qızı Musayeva***Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin müəllimi***ORCID:** 0000-0002-7605-465X<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.27>**E-mail:** gulsen.musayeva.75@mail.ru**Açar sözlər:** *interaktiv, təbiət elmləri, tədris metodları, fizika, qrup işi, təcrübə***Ключевые слова:** *Интерактивный, естественные науки, методы обучения, физика, групповая работа, эксперимент***Key words:** *Interactive, natural sciences, teaching methods, physics, group work experiment*

Müasir dövrdə təhsilin məqsədi yalnız bilik verməklə kifayətlənməyib, şagirdlərdə düşünmə, analiz etmə, araşdırma və yaradıcı yanaşma bacarıqlarını formalaşdırmaqdan ibarətdir. Xüsusilə təbiət elmləri arasında xüsusi yeri olan fizika fənninin tədrisi, şagirdlərdə təbiət hadisələrini dərk etmə və onları elmi əsaslarla izah etmə bacarığını inkişaf etdirməlidir. Bunun üçün isə ənənəvi metodlarla yanaşı, interaktiv tədris metodlarının tətbiqi zərurətə çevrilmişdir.

Fizika dərslərində interaktiv tədris metodları – şagirdin fəal iştirakı, qrup işləri, müzakirələr, simulyasiyalar və praktiki tapşırıqlar vasitəsilə öyrənmənin təşkili – dərslərin daha maraqlı və anlaşılan olmasına səbəb olur. Bu metodlar şagirdləri yalnız dinləyici deyil, eyni zamanda tədqiqatçı və iştirakçıya çevirir.

Bu məqalədə məqsəd, fizika dərslərində interaktiv tədris metodlarının tətbiqinin şagirdlərin dərslə marağının artırılmasında və elmi anlayışların daha dərinlən mənimsənilməsində nə dərəcədə effektiv olduğunu araşdırmaqdır.

Fizika tədrisində interaktiv metodların səmərəliliyi ilə bağlı bir çox elmi və pedaqoji tədqiqatlar mövcuddur. Müxtəlif müəlliflər bu metodların şagirdlərin fəallığını artırdığını, dərslə keyfiyyətini yüksəltdiyini və biliklərin daha uzunmüddətli yadda qalmasına səbəb olduğunu vurğulayırlar.

V.Q. Afanasyev və N.A.Tverdyukova interaktiv metodların şagirdin dərslə münasibətini dəyişdirdiyini, onu dərslə prosesinin mərkəzinə çevirdiyini və öyrənməyə daha çox maraq göstərməsinə səbəb olduğunu göstərmişlər. (1, s.23-45) Onların araşdırmalarında qeyd edilir ki, qrup işləri və layihə əsaslı öyrənmə şagirdlərdə tədqiqat bacarıqlarının formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Y.S.Bruner isə interaktiv öyrənmənin təməl prinsiplərindən biri kimi “kəşfiyyat yolu ilə öyrənmə”ni irəli sürərək, biliklərin hazır şəkildə deyil, şagirdin özünün tapması və formalaşdırmasının öyrənməni daha səmərəli etdiyini qeyd edir. Bu yanaşma xüsusilə fizika fənnində təcrübə və müşahidə əsaslı təlimin vacibliyini ön plana çıxarır. (2, s.34)

Azərbaycan pedaqoqları arasında da bu sahədə mühüm işlər görülmüşdür. Məsələn, Q.Ə. Əliyev və Z.Ə. Rəhimov öz elmi-tədqiqatlarında fizika dərslərində eksperimentlərin və informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının istifadəsinin şagirdlərin marağını artırdığını və mövzuların daha yaxşı mənimsənilməsinə imkan yaratdığını vurğulamışlar. (3, s.14)

Eyni zamanda, UNESCO və OECD kimi beynəlxalq təşkilatların hesabatlarında da qeyd edilir ki, interaktiv və şagirdyönlü təlim metodları tədris nəticələrini yüksəltməklə yanaşı, təhsil alanların sosial bacarıqlarını da inkişaf etdirir. (4)

Bu mənbələr interaktiv tədris metodlarının yalnız nəzəri deyil, praktik cəhətdən də uğurlu nəticələr verdiyini sübut edir və bu sahədə daha geniş tətbiq imkanlarının araşdırılmasını zəruri edir.

Tədqiqat 2024–2025-ci tədris ilində 23 sayılı orta məktəbin 8a və 8b siniflərində aparılmışdır. Təcrübə dərsləri ümumilikdə hər birində 27 nəfər şagirddən ibarət siniflərdə həyata keçirilmişdir. Tədqiqat müddəti 4 dərs saatını əhatə etmiş, bu müddətdə interaktiv tədris metodlarının tətbiqinin şagirdlərin dərslə münasibətinə, fəallığına və mövzunun mənimsənilməsinə təsiri öyrənilmişdir.

Dərslər zamanı əsasən qrup işi və təcrübə metodlarından istifadə olunmuşdur. Şagirdlər kiçik qruplara bölünərək verilmiş mövzu əsasında birgə işləyib nəticə çıxarmış, həmçinin sadə laboratoriya təcrübələri apararaq fiziki qanunların müşahidə və analizini həyata keçirmişlər. Hər dərstdən sonra şagirdlərin fəallığı müşahidə olunmuş və nəticələr qeyd edilmişdir.

Dərslər “İşığın sınması”, “Maye və qazların təzyiqi”, “Elektrik sahəsi” kimi praktiki mövzular ətrafında qurulmuş, hər bir dərs interaktiv üsullarla aparılmışdır. Müəllim dərslərin əvvəlində mövzunu təqdim etmiş, sonrakı mərhələdə şagirdlər verilən tapşırıqları qrup halında yerinə yetirmiş və təcrübələrin nəticələrini təqdim etmişlər.

Araşdırma zamanı aşağıdakı məqsədlərə nail olunmağa çalışılmışdır:

- İnteraktiv metodların şagirdin dərslə marağına təsirini öyrənmək
- Fiziki anlayışların mənimsənilməsində qrup işinin və təcrübənin səmərəliliyini müəyyənləşdirmək
- Passiv və aktiv təlim üsullarının nəticələrini müqayisə etmək

Aparılmış təcrübə dərsləri göstərdi ki, interaktiv tədris metodlarının – xüsusilə qrup işi və təcrübənin – tətbiqi şagirdlərin dərslə fəal cəlb olunmasına, marağın artmasına və mövzu üzrə anlayışların daha dərinlən mənimsənilməsinə səbəb olur.

Ənənəvi üsulla keçirilən dərslərdə şagirdlərin əksəriyyəti müəllimin izahına passiv şəkildə qulaq asır, sual verməyə və ya müzakirəyə qoşulmağa maraq göstərmirdi. Lakin interaktiv dərslərdə – xüsusilə qrup işləri zamanı – şagirdlər arasında əməkdaşlıq artdı, fikir mübadiləsi genişləndi və hər bir şagirdin dərslə prosesində fəallığı müşahidə olundu. Təcrübələrin tətbiqi isə şagirdlərə fiziki qanunları yalnız nəzəri deyil, eyni zamanda müşahidə və eksperiment yolu ilə dərk etməyə şərait yaratdı. (6, s.56-72)

Dərs zamanı müəllimin yalnız bilik verən deyil, istiqamət verən, koordinator rolunda çıxış etməsi şagirdlərin müstəqil düşünməsinə və yaradıcı yanaşmasına şərait yaratdı. Qrupda işləyən şagirdlər mövzunu birlikdə araşdırmaqla yanaşı, məsuliyyət bölgüsünü də öyrəndilər ki, bu da onların sosial və şəxsi bacarıqlarının formalaşmasına müsbət təsir göstərdi.

Təcrübə nəticələrinə əsasən, aşağıdakı meyarlarda müsbət dəyişikliklər müşahidə olundu:

- Şagirdlərin dərslə maraqlı səviyyəsi – artmışdır
 - Aktiv iştirak edənlərin sayı – əhəmiyyətli dərəcədə çoxalmışdır
 - Sual-cavab və müzakirələrdə iştirak – genişlənməmişdir
 - Dərs mövzusunun mənimsənilməsi – əvvəlki üsullarla müqayisədə daha yüksək olmuşdur
- Bütün bunlar interaktiv metodların yalnız dərslərin motivasiyaedici funksiyasını artırmadığını,

eyni zamanda öyrənmənin keyfiyyətinə bilavasitə təsir etdiyini göstərir.

Aparılmış təcrübə dərsləri interaktiv tədris metodlarının, xüsusilə qrup işi və təcrübə yanaşmasının, fizika dərslərində yüksək səmərəliliyə malik olduğunu göstərdi. Bu metodların tətbiqi şagirdlərin dərslə olan marağını artırmaqla yanaşı, onların fəallığını, məsuliyyət hissini və öyrənməyə yanaşmasını da müsbət yöndə dəyişdi.

İnteraktiv dərslər mühiti şagirdlərə öz fikirlərini sərbəst ifadə etməyə, başqalarının fikrinə hörmətlə yanaşmağa, eyni zamanda müşahidə və təcrübə əsasında nəticə çıxarmağa imkan yaradır. Bu isə təkcə bilik səviyyəsində deyil, həm də şagirdlərin tənqidi düşünmə, problem həll etmə və əməkdaşlıq bacarıqlarının formalaşmasında mühüm rol oynayır. Bu metodların tətbiqi, müəllimin funksiyasını köklü şəkildə dəyişdirərək onu bilik ötürən şəxsədən yönləndirici və təşkilatçı roluna keçməyə vadar edir. Bu yanaşma ilə müəllim dərsləri şagirdin mərkəz olduğu təlim prosesinə çevirir və bu da tədrisin keyfiyyətini yüksəldir.

Bununla belə, interaktiv metodların tətbiqində müəyyən çətinliklərlə də qarşılaşmaq mümkündür. Bunlara aşağıdakılar daxildir:

- Qrup işlərinin düzgün təşkil olunmaması zamanı şagirdlər arasında əməkdaşlıq yerinə xaoslu davranışlar müşahidə oluna bilər;

- Təcrübə avadanlıqlarının məhdudluğu və ya tam olmaması praktik dərslərin keyfiyyətini azalda bilər;

- Müəllimlərin bir hissəsinin interaktiv metodlardan istifadə bacarığının yetərli olmaması;

- Zaman məhdudiyyətləri: interaktiv dərslər adətən daha çox vaxt tələb edir.

Bu çətinliklərin aradan qaldırılması üçün bir sıra tədbirlər görülməlidir:

- Müəllimlər üçün metodiki təlimlərin təşkili və onların interaktiv dərslər planlaşdırma bacarıqlarının artırılması;

- Təhsil müəssisələrinin lazımi texniki və təcrübə avadanlıqları ilə təmin olunması;

- Dərslər cədvəllərində interaktiv fəaliyyətlər üçün kifayət qədər vaxtın ayrılması.

Beləliklə, interaktiv metodların uğurlu tətbiqi həm tədris mühitinin keyfiyyətini artırır, həm də şagirdlərdə öyrənməyə qarşı motivasiya və müstəqil düşünmə bacarıqlarını formalaşdırır. Təcrübə göstərir ki, bu metodların sistemli şəkildə tətbiqi fizika fənninə münasibətin dəyişməsinə və nəticələrin yaxşılaşmasına səbəb olur.

Aparılmış tədqiqat göstərdi ki, fizika dərslərində interaktiv tədris metodlarının – xüsusilə qrup işi və praktiki təcrübələrin – tətbiqi şagirdlərin öyrənmə prosesinə daha fəal cəlb olunmasına və təlimin keyfiyyətinin yüksəlməsinə səbəb olur. Bu metodlar şagirdlərin dərslə marağını artırmaqla yanaşı, onların elmi düşünmə, müşahidə və nəticə çıxarma bacarıqlarını da inkişaf etdirir.

Əldə edilən nəticələrə əsasən aşağıdakı qənaətlərə gəlinmişdir:

- İnteraktiv təlim şagirdlər arasında əməkdaşlıq və müzakirə mədəniyyətini formalaşdırır;
- Təcrübəyə əsaslanan öyrənmə fiziki hadisələrin daha dərinlən qavranmasına şərait yaradır;

- Qrup işi şagirdlərin sosial və kommunikativ bacarıqlarını inkişaf etdirir;

- Şagirdlərin öyrənməyə olan motivasiyası və dərslə aktivliyi artır.

Problemin aktuallığı. Ənənəvi tədris üsulları – müəllimin izah etdiyi, şagirdin isə passiv şəkildə dinlədiyi dərslər – müasir təhsil tələblərinə cavab vermir. Fizika kimi məntiqi təhlil,

təcrübə və müşahidəyə əsaslanan bir fənnin passiv şəkildə öyrədilməsi, şagirdlərdə bu fənnə qarşı marağın azalmasına, qavramanın zəifləməsinə və nəticələrin aşağı düşməsinə səbəb olur. XXI əsrdə təhsilin əsas məqsədi bilik ötürməkdən daha çox, şagirdlərdə öyrənməyə maraq yaratmaq, onların öyrənmə prosesində fəal iştirakını təmin etməkdir. Bu baxımdan interaktiv təlim metodları – qrup işləri, müzakirələr, problem əsaslı öyrənmə, oyun əsaslı yanaşmalar, simulyasiyalar və eksperimentlər – tədrisin keyfiyyətini artırmaq üçün effektiv vasitələr hesab olunur. Eyni zamanda bu yanaşma onların tənqidi düşünmə, yaradıcı yanaşma, əməkdaşlıq və kommunikasiya bacarıqlarını da formalaşdırır – hansı ki, bunlar XXI əsr üçün əsas kompetensiyalardır.

Bütün bu faktorlar göstərir ki, fizika dərslərində interaktiv təlim metodlarının tətbiqi sadəcə seçim deyil, zərurətdir. Bu metodların tədrisdə geniş yer alması həm şagirdlərin elmi dünyagörüşünün formalaşmasına, həm də onların gələcək həyatında daha hazırlıqlı fərdlər kimi yetişməsinə töhfə verə bilər.

Problemin elmi yeniliyi. Orta məktəblərdə fizika dərslərinin tədrisində interaktiv tədris metodlarından istifadə bacarıqlarının formalaşdırılması araşdırılmış, bacarıqların formalaşdırılması üçün üsullar göstərilmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalənin aktuallığını nəzərə alaraq, ondan orta məktəb müəllimlərinin, magistrantların istifadə etməsi məqsədəuyğundur.

Ədəbiyyat

- 1.Afanasyev, V.Q., Tverdyukova, N.A. Pedagogika: Nəzəriyyə və təcrübə. Moskva: 2010, s.185.
- 2.Bruner, J.S. The Process of Education. Harvard University Press, 1960, p.245.
- 3.Əliyev, Q.Ə., Rəhimov, Z.Ə. Fizika tədrisinin metodikası: İnteraktiv yanaşmalar. Bakı: Elm və təhsil, 2016, 164 s.
- 4.OECD The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing, 2018.
- 5.UNESCO Pedagogical Approaches to Teaching Science in the Digital Age. UNESCO Publishing, 2019.
- 6.Zülfüqarov, F. Müasir pedaqoji texnologiyalar və interaktiv təlim metodları. Bakı: Pedagogika, 2020, s.145.

Г.А. Мусаева

Эффективность интерактивных методов обучения на уроках физики

Резюме

В современную эпоху цель образования заключается не только в передаче знаний, но и в формировании у учащихся навыков мышления, анализа, исследования и творческого подхода. Особенно важное место среди естественных наук занимает преподавание физики, которое должно способствовать развитию у школьников способности понимать

природные явления и объяснять их на научной основе. Для этого становится необходимым использование интерактивных методов обучения наряду с традиционными подходами. Цель данной статьи — исследовать, насколько эффективно применение интерактивных методов обучения на уроках физики способствует повышению интереса учащихся к предмету и более глубокому усвоению научных понятий.

G.A. Musayeva

The effectiveness of interactive teaching methods in physics lessons

Summary

In the modern era, the goal of education is not limited to merely imparting knowledge, but also involves developing students' abilities to think critically, analyze, research, and approach problems creatively. The teaching of physics, which holds a special place among the natural sciences, should help students understand natural phenomena and explain them based on scientific principles. To achieve this, alongside traditional methods, the use of interactive teaching methods has become a necessity. The purpose of this article is to investigate how effective the application of interactive teaching methods in physics lessons is in increasing students' interest in the subject and in enabling a deeper understanding of scientific concepts.

Redaksiyaya daxil olub: 21.04.2025

MUSİQİNİN TƏDRİSİ METODİKASI
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ
METHODS OF TEACHING MUSIC

UOT 372.878

MUSİQİ DİLİNİN XÜSUSİYYƏTİ**Zemfira Səlim qızı Sultanova***Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin baş müəllimi***ORCID:** 0009-0000-3964-9788<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.28>**E-mail:** fyuzat2020@gmail.com***Açar sözlər:** mədəniyyət, musiqi, inkişaf, incəsənət, psixologiya****Ключевые слова:** культура, музыка, развитие, искусство, психология****Key words:** culture, music, development, art, psychology*

Müasir musiqi pedaqogikasının əsas vəzifələrindən biri insanların yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq musiqi əsərlərinin təsir imkanlarını dərinlən tədqiq edib öyrənməkdir.

Qarşıya çıxan vəzifələrdən biri də insanlarda musiqi zövqünü inkişaf etdirmək, onlarda milli musiqiyə, peşəkar musiqiyə həvəs və maraq oyatmaqdır.

Görkəmli Azərbaycan filosofu M.F. Axundzadə çox düzgün olaraq qeyd edir ki, musiqi insanın əqli inkişafında böyük əhəmiyyətə malikdir. Məhz buna görə də böyük mütəfəkkir geniş kütlələrin musiqi ilə daha yaxın olmasına, ondan mənəvi qida almalarına çalışırdı. Ümumiyyətlə, M.F. Axundzadə ümumtəhsil fənləri sistemində musiqiyə böyük qiymət verir, onun təlim-tərbiyəvi rolunu göstərirdi. Musiqi sənətinin sirlərinə bələd olan insan, ixtisasından asılı olmayaraq, incə bədii zövq sahibi və əsl ziyalı kimi cəmiyyətdə daim yüksək rəğbət, qazanır, Musiqi fikir, hiss və duyğuların ifadə vasitəsidir. Musiqinin ifadə vasitələrinin seçimi əsərin xarakterini şərtləndirir, onun dinləyicilərə bağışladığı təsiri müəyyənləşdirir. Hər bir incəsənət növünün öz dili vardır. Musiqinin dili spesifik xüsusiyyətlərdən ibarətdir. Həmin dilə yiyələnmək üçün kifayət qədər bilik əldə etmək vacibdir. Musiqi dilinin ən mühüm və əh çox yadda qalan tərkib hissəsi melodiya. **Melodiya musiqi əsərinin aşladığı fikri aydın ifadə edən, yüksəklik və uzunluq baxımından müxtəlif olan səslərin ardıcılığıdır.** Melodiya musiqinin dirəyidir. Hər hansı bir musiqi əsərini xatırlamaq istəyəndə insan ilk növbədə onun melodiyasını yada salmağa çalışır. Lakin təkcə melodiya əsər barədə tam, dolğun təsəvvür yarada bilmir. Çünki, melodiya çox vaxt harmoniya, yəni bir neçə həmahəng səsin birləşməsi ilə müşayiət olunur. Harmoniya melodiyanı sanki işıqlandırır, onun daha rəngarəng, zəngin səslənməsinə səbəb olur.

Musiqi əsərinin bağışladığı təsir **t e m b r 1 ə r d ə n** də xeyli dərəcədə asılıdır. Tembr səsin keyfiyyətini, çalarını müəyyənləşdirir. Eyni melodiyanı müxtəlif alətlərdə ifa etsək, onun xarakteri, yaratdığı təəssürat qətiyyənlə eyni olmayacaq Məsələn, skripkanın incə, zərif ahəngi melodiyanın lirik səslənməsinə, trubanın gur səsi onun çağırış, fəal xarakterinə səbəb olur. Tembr musiqinin ifadəliliyini şərtləndirən mühüm amillərdən biridir.

Ritm də musiqi dilinin ayrılmaz hissəsidir. Melodiyanı təşkil edən səslər səslənmə müddəti

nöqteyi-nəzərindən eyni deyil. Müxtəlif ölçülü səslərin qarşılıqlı münasibəti ritm adlanır. Ritmin əhəmiyyətini dərk etmək üçün hər hansı məşhur əsərin melodiyasını olduğu kimi deyil, bərabər uzunluğu olan səslərlə oxumaq kifayətdir. Musiqi bu cür dəyişilmiş halda ifa olunduqda nəinki öz gözəlliyinin mənasını itirir, hətta onu tanımaq belə müşkül olur.

Musiqinin ritmi ilə sıx əlaqədə olan daha bir ifadə vasitəsi də var ki, **o metrdir**. Musiqidə ağır və zəif səslərin, növbələşməsinə metr deyilir. Metr anlayışını aydın dərk etmək üçün marş və vals rəqsinə müraciət edək. “Bir-iki., bir- . iki” - bu ölçü marşın sanki təbiətindən irəli gəlir. “Bir-iki-üç, bir-iki-üç” - valsı ifadə edən rəqqaslar məhz bu saya müvafiq; “hərəkət edirlər. Hər iki halda “bir” sayı ilə üst-üstə düşən səs daha ağır, vurğulu, başqa səslər isə zəif və asılı kimi qavranılır. Metr musiqinin nəbzi, döyünən ürəyidir. Ritmin bütün incəlikləri, xırdalıqları dəqiq metr çərçivəsində baş verir.

Melodiyanı təşkil edən səslər heç də bərabər hüquqlu deyil. Bəzən açıq-aşkar hiss olunur ki, musiqi cümləsinin sonu qeyri-sabit səslənir və musiqinin inkişafı davam etdirilib sona çatdırılmalıdır. Beləliklə, hər melodiyanın inkişafında sabit və qeyri-sabit səslər növbələşir. Onların qarşılıqlı münasibəti musiqinin məqam əsasını təşkil edir. Musiqi, mədəniyyətinin çoxəsrlik tarixində müxtəlif məqamlar meydana çıxmışdır. Lakin klassik musiqi iki əsas məqama istinad edir major və minora. Gümrah, nikbin əhval ruhiyyəli əsərlər əsasən majorda, kədərli, qəm-qüssəli, faciəvi musiqi əsərləri isə minorda bəstələnir. Azərbaycan musiqisində özünəməxsus məqam sistemi mövcuddur ki, onun əsasını yeddi qurum rast, Şur, segah, çahargah, bayatı-şiraz, şüştər və. humayun təşkil edir. Azərbaycan məqamlarının adları eyni adlı muğamlardan götürülmüşdür. Hər məqam fərdi quruluşu z ilə, eləcə də müəyyən əhval-ruhiyyə ilə-fərqlənir. Üzeyir bəy Hacıbəyli yazdığı “Azərbaycan xalq musiqisinin əsasları” kitabında məqamların belə bir təsnifatını, əhval-ruhiyyəsini qələmə alır: “Belə ki, rast - qürur və cəsarət; çahargah - ehtiras və həyəcan; şur - lirik; segah - sevgi, məhəbbət: bayatı-şiraz, şüştər - qəm; humayın - daha dərin kədər hisslərini ifadə edir. (1; 9).

Musiqinin ifadə vasitələrini tanımaq, onları seçib ayırmaq əsərin daha dolğun, mükəmməl qavranılmasına imkan yaradır. Musiqi dilinin bu kimi incəliklərini ümumtəhsil məktəblərində işləyən musiqi müəllimləri şagirdlərə düzgün, gözəl nümunələr vasitəsilə çatdırma bilməlidirlər.

Musiqi dinlənilməsi prosesində müəllim sözünün böyük əhəmiyyəti vardır. Belə ki, yaxşı təşkil edilmiş giriş söhbəti dinlənilən əsərin asanlıqla qavranılmasına səbəb olur. Dinləniləcək musiqin əsərini məktəblilər üçün iki yolla səsləndirmək olur: texniki vəsaitdən istifadə etməklə və ya müəllimin ifasında. Bir sıra müəllimlərin fikrincə, ibtidai siniflərdə dinlənilən musiqinin müəllimin öz ifasında səslənməsi daha əhəmiyyətlidir. Bu bir növ, müəllim və məktəblilər arasında sanki əlaqənin yaranmasına səbəb olur. Müəllim məktəblilərə musiqi dili ilə müraciət edir və sonra bu dilin sirrlərini açıqlayır. Bunun böyük əhəmiyyəti vardır: məktəblilər musiqini dinləməklə bərabər, qarşılarında canlı ifanı görürlər.

Rus bəstəkarı D.V. Kabalevski musiqi proqramının girişində belə bir fikir söyləmişdir: “Müəllimin canlı ifası vacib şərtlərdən biridir, onu heç bir texniki vasitə əvəz edə bilməz. Texniki vasitələr yalnız müəllimin ifasına əlavə ola bilər. Bunun vacibliyi ondan ibarətdir ki: birinci, canlı ifa sinifdə emosional atmosfer yaradır; ikinci, canlı ifa zamanı müəllim əsərin istədiyi yerini təkrar-təkrar ifa edə bilər, lazım olan yerdə ifanı saxlayar, əsərin əvvəlinə qayıda bilər və s.; üçüncü, alətlə çala bilən müəllim (eləcə də oxuyan) məktəblilərə gözəl bir nümunədir”. (2; 28-29).

Aydın məsələdir ki, müəllim dinlənən musiqi əsərini nə qədər yaxşı çalışsa yaxud oxuyursa və o əsər barədə düzgün, inandırıcı söhbət aparırsa, məktəblilər həmin musiqinin materialının daha yaxşı mənimsəyirlər. Müşahidələr göstərir ki, musiqi dinləmə mərhələsində yalnız maqnitofondan istifadə olunduqda məktəblilər musiqi əsərlərinə az maraq göstərirlər. Müəllim bir neçə dərstdə musiqini öz ifasında səsləndirdikdən sonra maqnitofondan istifadə etsə, daha yaxşıdır. Eyni bir musiqi əsərinin müxtəlif musiqi alətlərində səsləndirilməsi də məktəblilərin musiqi dinləməsinə marağı artırır.

Musiqi əsərlərinin ifa olunması-dinləmə mərhələsinin ən vacib anıdır. Burada pedaqoji ustalığının böyük əhəmiyyəti vardır. Müəllim musiqi dinlənilməsinə elə təşkil etməlidir ki, məktəblilərdə musiqini yadda saxlamaqla və başa düşməklə bərabər ifa prosesində həmin musiqi ilə yaşaya bilsinlər. Dinləmə mərhələsinin müvəffəqiyyətli olması üçün müəllim əvvəlcədən musiqi əsəri ətrafında müəyyən əhval-ruhiyyə yaratmalıdır: həmin musiqi əsəri haqqında söhbətlər etməli, onun yaranması ilə əlaqədar müəyyən faktlardan danışmalıdır.

Musiqi dərslərində dinlənən musiqi əsərləri müxtəlif xarakterli olduqda məktəblilər onları yaxşı qavrayırlar. Təcrübə göstərir ki, lirik, qəmli musiqidən şad əhval-ruhiyyəli musiqiyə doğru keçid edildikdə məktəblilərdə musiqi əsərlərinin qavranılması asanlaşır. Dinləmə mərhələsində müəllimin bütün işi ifa olunan əsərin mənimsənilməsinə və yadda saxlanılmasına yönəlməlidir. Əgər musiqi müəllimi bunu əldə edə bilmişsə, deməli, o, öz məqsədinə nail olmuşdur.

Musiqi əsərləri uşaqlar tərəfindən düzgün qiymətləndirilməlidir. “Emosional-hissin və həqiqi qiymətləndirmənin bir-birinə uyğun gəlməsi musiqi-estetik tərbiyənin əsas problemlərindən biridir. Məhz bu problemin həlli aşağı keyfiyyəti musiqi əsərini yüksək səviyyəli əsərlərdən ayırd etmək qabiliyyətini inkişaf etdirə bilər” (3; 20)

Musiqi zövqünün tərbiyəsində düzgün təşkil olunmuş musiqi-əşitmə böyük rol oynaya bilər. Məlumdur ki, musiqi fəaliyyətinin bünövrəsini qavrama prosesi təşkil edir. Müxtəlif üslublarda və janrlarda yaradılmış klassik musiqi nümunələri, xalq musiqisi musiqi zövqünün, musiqi dünyagörüşünün inkişafını əsaslı surətdə genişləndirir. “Musiqi qavrama qabiliyyətini inkişaf etdirmək üçün müəllimin qarşısında iki əsas məşələ durur: uşaqlara musiqiyə diqqətlə və əlaqəli surətdə qulaq asmağı və qavramağı öyrətməli; b) musiqi əsərini bütövlükdə qavramağı öyrətməli”. (4; 80).

İ.V.Artemyeva musiqi qavrama işinin vəzifəsini iki istiqamətdə göstərir:

1. Musiqi “baqajının” toplusu – bir çox müəlliflərlə, müxtəlif əsərlərlə tanışlıq.
2. Əsas musiqi ifadə vasitələrinin dərk edilməsi, musiqi anlayışlarının və musiqi terminlərinin mənimsənilməsi. (5; 180).

Aydın məsələdir ki, dinlənilmə üçün bədii cəhətdən keyfiyyətli əsərlər seçilməlidir. Məktəblərdə uşaqların yaşına, onların mənimsəmə bacarığına uyğun, forma və məzmunca gözəl əsərlər səslənməlidir. Yalnız belə bir repertuarın təşkili məktəblilərin musiqi zövqünü inkişaf etdirə bilər.

Estetik hiss inkişafında təbiətin də rolu böyükdür. O, gözəlliyi hiss etməyi fəallaşdırır və təəssüratı zənginləşdirir.

Estetik tərbiyə, musiqiyə məhəbbət hissini inkişafı ilə sıx bağlıdır. Təbiidir ki, məhəbbət yaxşı musiqiyə, bədii dəyəri olan musiqiyə olmalıdır.

Problemin aktuallığı. Musiqi mədəniyyətinin mənimsənilmə prosesində musiqiyə tələbat şəxsiyyətin inkişafı səviyyəsini xarakterizə edir.

Problemin elmi yeniliyi. Musiqi müəllimi ixtisasını seçən hər bir kəs musiqi maraqları və yaradıcılıq xüsusiyyətlərini daima təkmilləşdirərək inkişaf etdirilməlidir. Bu sənət cəmiyyətlə, onun mədəniyyəti və ideologiyası ilə sıx bağlı olaraq dəyişir, yeniləşir.

Problemin praktik əhəmiyyət və tətbiqi. Musiqi təliminin məqsədinin psixoloji əsaslandırılması şagirdin musiqi təcrübəsinin inkişafına, incəsənətə münasibətin yaranmasına və bütövlükdə şagirdin musiqi aləminə münasibətinə öz müsbət təsirini göstərir.

Ədəbiyyat

1. Гаджибеков У. Основы азербайджанской народной музыки. Баку, 1957, с.9.
2. Программа по музыке для общеобразовательных школ 1-3 классы. Под редакцией Д.Кабалевского, Москва, 1977, с.28-29.
3. Rəcəbov O., Miriyeva İ. Musiqi və mənəvi tərbiyə. Bakı: Maarif, 1995, s.20.
4. Rəcəbov O. Ümumtəhsil məktəblərində musiqi tədrisi metodikası. Bakı: Şirvan, 2005, s.80.
5. Артемьева И. Слушание музыки. М., 1965, с.180.

З.С.Султанова

Особенность музыкального языка

Резюме

Систематическое получение знаний о музыке, формирование умений и навыков должны быть направлены прежде всего на развитие эмоциональной чувствительности, интереса детей к музыке. Особое значение имеет проблема заинтересованности в обучении музыке, которая также является одной из основных проблем общей педагогики.

Z.S. Sultanova

Feature of musical language

Summary

Systematic acquisition of knowledge about music, formation of skills and abilities should be aimed primarily at developing emotional sensitivity, children's interest in music. Of particular importance is the problem of interest in learning music, which is also one of the main problems of general pedagogy.

Redaksiyaya daxil olub: 18.04.2025

TƏHSİLİN İDARƏEDİLMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ
ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
ISSUES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

UOT 378.4:303.722

MƏKTƏBDAXİLİ QIYMƏTLƏNDİRMƏ: İBTİDAİ VƏ ORTA TƏHSİLDƏ
ƏSASLAR, FUNKSIYALAR VƏ GƏLƏCƏK İSTİQAMƏTLƏR

Türkanə Əli qızı Nəbiyeva

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun fəlsəfə doktoru proqramı üzrə doktorantı

ORCID: 0009-0002-1253-2541

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.29>

E-mail: nabiyeva2018@list.ru

Açar sözlər: *qiymətləndirmə savadlılığı, formativ qiymətləndirmə, summativ qiymətləndirmə, təhsildə bərabərlik, təlim təcrübəsi*

Ключевые слова: *оценка грамотности, формирующее оценивание, суммативное оценивание, равенство в образовании, учебная практика*

Key words: *assessment literacy, formative assessment, summative assessment, equity in education, instructional practice*

Məktəblərdə qiymətləndirmə təcrübələri təhsilin keyfiyyətini və effektivliyini təmin etmək üçün çox vacibdir. İstər qeyri-rəsmi sinif yoxlamaları, istərsə də rəsmi imtahanlar olsun, məktəbdaxili qiymətləndirmələr müəllimlərə şagirdlərin irəliləyişlərini izləməyə, pedaqogikaya uyğunlaşdırmağa və nəticələri maraqlı tərəflərə hesabat verməyə kömək edir. Qiymətləndirmə sistemləri beynəlxalq səviyyədə fərqlənsə də, effektiv qiymətləndirməyə rəhbərlik edən prinsiplər ardıcıl olaraq qalır: etibarlılıq, etibarlılıq, ədalətlik və təlimatın uyğunluğu. Məktəbdaxili qiymətləndirmə tədris ili ərzində rəsmi təhsil mühitində aparılan bütün qiymətləndirmə fəaliyyətlərinə aiddir. Bunlara təlim prosesi zamanı əks əlaqəni təmin edən formativ qiymətləndirmələr, tədris dövrlərinin sonunda nailiyyətləri qiymətləndirən summativ qiymətləndirmələr və tələbələrin güclü tərəflərini və ehtiyaclarını müəyyən edən diaqnostik vasitələr daxildir. Şifahi sorğu, cəld yazılar və həmyaşıdların rəyi kimi formativ qiymətləndirmə şagirdin öyrənilməsinə rəhbərlik etmək, düşüncəni inkişaf etdirmək və diferensial təlimi dəstəkləmək üçün mühüm rol oynayır. Summativ qiymətləndirmə, digər tərəfdən, adətən qiymətlər təyin etmək və testlər, təqdimatlar və standartlaşdırılmış imtahanlar daxil olmaqla ümumi performans qiymətləndirmək üçün istifadə olunur. Hər iki növ vacib olsa da, formativ qiymətləndirmə getdikcə daha çox tələbə motivasiyasına və fəallığına daha güclü təsir göstərir. Bir çox ölkələrdə milli və ya regional siyasətlər standartlaşdırma və müqayisəliliyi təmin etmək üçün məktəbdaxili qiymətləndirmənin müəyyən formalarını məcbur edir. Bununla belə, müəllim tərəfindən hazırlanmış qiymətləndirmələr fərdi öyrənmə ehtiyaclarına cavab vermək üçün ən təcili və çevik alətlər olaraq qalır. Məktəbdaxili qiymətləndirmənin səmərəliliyi əsasən verilən rəyin keyfiyyətindən, təlim məqsədlərinin aydınlığından və şagirdlərin prosesə cəlb olunma dərəcəsindən

asıldır. Şagirdlər qiymətləndirmə meyarlarını başa düşdükdə və özünüqiymətləndirmə və məqsəd qoyma imkanları verildikdə, onların öyrənmələrinə sahib çıxma ehtimalı daha yüksəkdir. Buna baxmayaraq, məktəbdaxili qiymətləndirmə bir çox problemlərlə üzləşir. Bunlara müəllimlərin qərəzliliyi, qiymətləndirmənin tərtib edilməsində təlimin olmaması, tələbələr və qiymətləndirmə məzmunu arasında mədəni uyğunsuzluqlar və yüksək riskli testlər səbəbindən kurikulumun daralması riski daxildir. Aşağı resurs kontekstlərində böyük sinif ölçüləri və materialların olmaması kimi maddi-texniki problemlər qiymətləndirmə təcrübələrini daha da çətinləşdirir. Üstəlik, summativ nəticələrə həddən artıq diqqət yetirilməsi tənqidi düşüncə, yaradıcılıq və sosial-emosional bacarıqlara məhəl qoymadan öyrənməni bir sıra meyarlara qədər azalda bilər. Buna görə də, inklüziv, orijinal və müxtəlif öyrənənlərə cavab verən qiymətləndirmə təcrübələrinə artan çağırış var. Bu məqsədə doğru irəliləmək üçün məktəblər qiymətləndirmə savadlılığına yönəlmiş davamlı peşəkar inkişafa sərmayə qoymalı, mənalı tapşırıqlar hazırlamaq üçün müəllimlər arasında əməkdaşlığı təşviq etməli və qiymətləndirmə proseslərinə şagirdin səsini daxil etməlidir. Əlavə olaraq, rəqəmsal vasitələrin integrasiyası qiymətləndirmələrin çevikliyini və cavabdehliyini artırma bilər, real vaxt rejimində rəy bildirməyə və daha fərdiləşdirilmiş öyrənmə yollarına imkan verir. Nəhayət, məktəbdaxili qiymətləndirmə təcrid olunmuş mühakimə aktı kimi deyil, qarşılıqlı inam və öyrənmə üçün ortaq məqsədlərə əsaslanan müəllimlər və tələbələr arasında davamlı dialoq kimi qiymətləndirilməlidir.

Məktəbdaxili qiymətləndirmə təhsil prosesinin dinamik və əvəzedilməz hissəsidir. Düşüncəli şəkildə həyata keçirildikdə, o, təkcə akademik nailiyyətləri deyil, həm də tələbə agentliyini, nişanlılığı və bərabərliyi dəstəkləyir. Bütün dünyada təhsil sistemləri şagirdləri mürəkkəb, sürətlə dəyişən cəmiyyətlərə hazırlamağa çalışdıqca, qiymətləndirmə təcrübələrinin yenidən nəzərdən keçirilməsi və təkmilləşdirilməsi prioritet olaraq qalmalıdır. Qiymətləndirməni öyrənmə və inklüzivlik mədəniyyətinə daxil etməklə, məktəblər bütün tələbələrin öz potensiallarını həyata keçirmələri üçün dəstəklənməsini təmin edə bilərlər.

Məktəbdaxili qiymətləndirmə bütün tədris ili ərzində şagirdlərin öyrənməsini qiymətləndirmək və dəstəkləmək üçün təhsil müəssisələrində istifadə olunan alətlər və təcrübələr toplusuna aiddir. Buraya həm formativ, həm də summativ yanaşmalar, həmçinin diaqnostik və aralıq metodlar daxildir. Çıxış biletləri, şifahi sorğu və qaralamaya əsaslanan geri dönüş kimi formativ qiymətləndirmənin məqsədi təlimi istiqamətləndirmək və şagirdlərin öyrənilməsini inkişaf etdirməkdir (3, s.29). Summativ qiymətləndirmələr, əksinə, tələbələrin öyrənmə dərəcəsini mühakimə etmək üçün tədris dövrlərinin sonunda istifadə olunur, tez-tez qiymətləri, hesabat kartlarını və ya standart göstəriciləri məlumatlandırır (4, s.7). Təhsil sistemləri, xüsusən də müxtəlif və inklüziv siniflərdə olan tələbələr arasında iştirak və öyrənmə nəticələrinin yaxşılaşdırılmasında nümayiş etdirilən effektivliyinə görə formativ yanaşmaları getdikcə daha çox vurğulayır (5, s.118). Buna baxmayaraq, obyektivlik və hesabatlılıq məqsədləri üçün faydalı olduğuna görə bir çox regionlarda summativ qiymətləndirmələr üstünlük təşkil edir. Məktəbdaxili qiymətləndirmənin uğuru müəllimlərin qiymətləndirmə savadlılığı ilə - onların qiymətləndirmələri necə səmərəli şəkildə tərtib etmək, həyata keçirmək və şərh etmək barədə anlayışları ilə sıx bağlıdır (8, s.194). Pedaqoqların yüksək keyfiyyətli peşəkar inkişafa və birgə planlaşdırma vaxtına çıxışı olduqda, qiymətləndirmə mühakimə mexanizmi deyil, təlimat üçün alətə çevrilir. Bununla belə, çətinliklər davam edir. Müəllimlər etibarlı və etibarlı qiymətləndirmələrin tərtib

edilməsində adekvat təlimdən məhrum ola bilər və ya mədəni cəhətdən uyğun olmayan məzmun vasitəsilə qərəzli yanaşmalar tətbiq edə bilər (1, s.5). Üstəlik, yüksək riskli testləri vurğulayan sistemlər kurikulumu və pedaqogikaya təhrif yarada bilər, bu da test üçün tədrisə və tələbə təşkilatının azalmasına səbəb ola bilər (2, s. 259). Digər əsas problem ədalətin təmin edilməsidir. Qiymətləndirmə təcrübələri inklüziv, mədəni cəhətdən həssas olmalı və bütün tələbələr, o cümlədən əlillər, dil öyrənənlər və təcrid olunmuş icmalardan olan tələbələr üçün əlçatan olmalıdır (6, s.5). Bu problemlərin həlli uyğunluğa əsaslanan qiymətləndirmə modelindən öyrənən mərkəzli və dialoqa əsaslanan modelə keçid tələb edir. Buraya tələbələrin özünüqiymətləndirməyə, həmyaşıdları ilə əks əlaqəyə və məqsəd qoymağa cəlb edilməsi daxildir ki, bu da tədqiqatın göstərdiyi kimi metakognitiv bacarıqları inkişaf etdirir və daxili motivasiyanı artırır (7, s.203). Texnologiya həmçinin öyrənənlər üçün adaptiv qiymətləndirmələr, dərhal rəy və daha geniş ifadə üsulları təklif edərək əsas rol oynaya bilər. XXI əsrdə təhsilin inkişaf edən tələbləri fonunda məktəbdaxili qiymətləndirmə sadəcə qiymətləndirmə vasitəsi olmaqdan bərabərlik, düşüncə və ömür boyu öyrənmə bacarıqlarını təşviq edən mexanizmə çevrilməlidir. Məktəblər getdikcə mürəkkəbləşən təhsil kontekstlərində müxtəlif şagird ehtiyaclarını qarşılamağa çalışdıqca, effektiv, inklüziv qiymətləndirmə təcrübələrinin gündəlik tədrisə inteqrasiyası həmişəkindən daha vacibdir.

Məktəbdaxili qiymətləndirmə səmərəli təhsilin əsasını təşkil edir. Məqsəd və ədalət nəzərə alınmaqla tərtib edildikdə və həyata keçirildikdə, o, təlimin və şagird nailiyyətlərinin yaxşılaşdırılması üçün güclü qüvvə rolunu oynayır. İrəliləyərkən, təhsil sistemləri qiymətləndirmənin mənalı öyrənmə üçün maneə deyil, körpü rolunu oynamasını təmin etmək üçün qiymətləndirmə savadlılığına, inklüzivliyə və tələbə cəlbinə üstünlük verməlidir.

Problemin aktuallığı. Şagird populyasiyalarının artan müxtəlifliyi və inkişaf edən təhsil tələbləri bütün tələbə qrupları arasında bərabər təlim nəticələrini təmin etmək üçün effektiv məktəbdaxili qiymətləndirmə təcrübələrini vacib edir.

Problemin elmi yeniliyi. Formativ qiymətləndirmədə və texnologiyanın sinif otaqlarına inteqrasiyasında son inkişaflar fərdiləşdirilmiş öyrənmə və əks əlaqə mexanizmlərini təkmilləşdirmək üçün yeni imkanlar təqdim edir, lakin tətbiq təhsil sistemləri arasında uyğunsuz olaraq qalır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məktəbdaxili qiymətləndirmə təcrübələrinin təkmilləşdirilməsi birbaşa tədris strategiyalarına, tələbə cəlbinə və akademik nailiyyətlərə təsir göstərərək, daha yaxşı məlumatlandırılmış təlimat qərarlarına və daha ədalətli təhsil təcrübələrinə gətirib çıxara bilər.

Ədəbiyyat

1. Abedi, J. *The Validity of Assessments for English Language Learners: Challenges and Recommendations*. Los Angeles: University of California, 2004. (CSE Technical Report 605).
2. Au, W. "High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis." *Educational Researcher* 36, no. 5 (2007): 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>.

3. Black, P., and D. Wiliam. "Developing the Theory of Formative Assessment." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no. 1 (2009): 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
4. Guskey, T. R. "How Classroom Assessments Improve Learning." *Educational Leadership* 60, no. 5 (2003): 6–11.
5. Heritage, M. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010. 160 pages.
6. Ladson-Billings, G. "From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools." *Educational Researcher* 35, no. 7 (2006): 3–12.
7. Nicol, D. J., and D. Macfarlane-Dick. "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice." *Studies in Higher Education* 31, no. 2 (2006): 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
8. Stiggins, R. J. "Assessment, Student Confidence, and School Success." *Phi Delta Kappan* 81, no. 3 (1999): 191–198.

T.A. Набиева

Внутришкольная оценка: основы, функции и будущие направления в начальном и среднем образовании
Резюме

Внутришкольная оценка является центральным компонентом современных систем образования, выступая в качестве механизма мониторинга обучения, руководства обучением и информирования о политических решениях. В этой статье рассматривается роль внутришкольных оценок в начальном и среднем образовании в различных контекстах. Особое внимание уделяется пониманию целей оценки, учебной интеграции и практическим проблемам. В статье предлагаются стратегии повышения грамотности оценки и равенства при ее реализации с видением оценки, которая поддерживает более глубокое обучение и расширение прав и возможностей учащихся.

T.E. Nabiyeva

In-School assessment: foundations, functions, and future directions in primary and secondary education
Summary

In-school assessment is a central component of contemporary education systems, serving as a mechanism for monitoring learning, guiding instruction, and informing policy decisions. This article examines the role of in-school assessments in primary and secondary education across diverse contexts. Emphasis is placed on understanding assessment purposes, instructional integration, and practical challenges. The article proposes strategies for improving assessment literacy and equity in implementation, with a vision for assessment that supports deeper learning and student empowerment.

Redaksiyaya daxil olub: 11.04.2025

UOT 37.01 UOT 37.01

QEYRİ-FORMAL VƏ INFORMAL TƏHSİLİN TANINMASINDA AZƏRBAYCAN TƏCRÜBƏSİ VƏ ONUN TƏKMİLLƏŞDİRMƏSİ**İsmət Şahlar oğlu Qəribov***SABAH qrupları, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistranı***ORCID:** 0009-0003-0402-5555<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.30>**E-mail:** i.garibov02@gmail.com

Açar sözlər: *ömürboyu təhsil, formal, qeyri-formal, informal, tanınma, qiymətləndirmə, akkreditasiya*

Ключевые слова: *обучение на протяжении всей жизни, формальное, неформальное, информальное обучение, признание, оценка, аккредитация.*

Key words: *lifelong learning, formal, non-formal, informal, recognition, assessment, accreditation*

Müasir dövrdə təhsil təkcə məktəb və universitetlərlə məhdudlaşmır. İnsanlar müxtəlif mühitələrdə – iş yerində, cəmiyyətdə, gündəlik həyat fəaliyyətlərində müxtəlif cür bilik və bacarıqlar qazanırlar. Bu kontekstdə qeyri-formal və informal təhsil formalarının tanınması məsələsi beynəlxalq arenada mühüm yer tutur. Qeyri-formal və informal yollarla əldə olunan səriştələrin rəsmi şəkildə tanınması, həm fərdin şəxsi inkişafı, həm də əmək bazarına integrasiya baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Azərbaycan bu sahədə beynəlxalq tendensiyalara uyğun olaraq müəyyən addımlar atmış, xüsusilə peşə ixtisasları üzrə tanınma sahəsində bu yanaşmanı tətbiq etməyə başlamışdır. Lakin tətbiq olunan bu sistemin hələ tam formalaşmaması, normativ-hüquqi bazanın məhdudluğu və icra mexanizmlərinin zəifliyi bu sahənin davamlı inkişafına mane olan əsas amillərdir. Bu məqalədə Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması sahəsində mövcud vəziyyət təhlil edilir, üzləşilən əsas problemlər araşdırılır və bu istiqamətdə mümkün təkmilləşdirmə yolları təqdim olunur.

Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması ilə bağlı təcrübə: Azərbaycan Respublikasının Təhsil haqqında qanununun II fəslinin 12-ci maddəsində Azərbaycan Respublikasında tətbiq edilən təhsil formalarından bəhs edilir [1]. Belə ki, formal, qeyri-formal və informal təhsil formaları ölkə ərazisində tətbiq olunur. Qeyri-formal və informal təhsilin tanınması Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2020-ci il 5 avqust tarixli 279 nömrəli Qərarı ilə təsdiq edilmişdir [2]. Sözügedən proses hazırda yalnız peşə təhsili pillələri üzrə həyata keçirilməkdədir. Vətəndaşların peşə təhsili üzrə qeyri-formal və informal təhsil vasitəsilə əldə etdikləri bilik, bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi və tanınması məqsədilə imtahanların keçirilməsi və onlara peşə ixtisasının təsdiq edən sənədin verilməsi Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyinin tabeliyində olan Təhsildə Keyfiyyət Təminatı Agentliyi tərəfindən həyata keçirilir [2]. İxtisaslar əmək bazarının tələbləri nəzərə alınmaqla yanaşı Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2011-ci il 31 oktyabr tarixli 178 nömrəli Qərarı ilə təsdiq edilmiş “Peşə təhsili üzrə ixtisaslar Təsnifatı”na uyğun müəyyən edilir [3]. Bey-

nəlxalq təcrübədə olduğu kimi qeyri-formal və informal təhsilin tanınması xidməti üçün müəyyən məbləğdə ödəniş edilməlidir. Bununla bağlı olaraq Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 25 dekabr 2020-ci il tarixli 508 nömrəli Qərarına əsasən vətəndaşlar müraciət etdikləri müvafiq peşə ixtisasları üzrə istər nəzəri, istərsə də praktiki imtahanlarda iştirak etmək üçün tələb edilən xidmət haqqını ödəməlidirlər [4].

Qiymətləndirmə və tanınma mərhələləri: Mövcud qanunvericiliyə əsasən vətəndaş qiymətləndirmə mərhələsində iştirak etmək üçün ilk növbədə elektron şəkildə qeydiyyatdan keçməlidir. Müraciət etmək üçün vətəndaş ümumi orta təhsil səviyyəsini 4 il əvvəl və ya tam orta təhsil səviyyəsini 2 il əvvəl bitirməli, müraciət etdiyi sahə üzrə minimum 2 il təcrübəsi olmalıdır [2]. Prosesin ümumi gedişatı bu şəkildədir:

1. Sənəd qəbulu: Sənəd qəbulu mərhələsi prosesin ilkin və vacib addımlarından biridir. Bu mərhələdə müvafiq peşə ixtisasları üzrə müraciət edən şəxs(lər)in təqdim etdiyi sənədlərin toplanması, müraciətin qeydə alınması həyata keçirilir. Müraciət elektron qaydada həyata keçirilməkdədir.

2. Sənədlərə baxış: Bu mərhələdə təqdim olunan sənədlərin düzgünlüyü, tamlığı və Nazirlər Kabinetinin 5 avqust 2020-ci il tarixli 279 nömrəli qərarında qeyd edilən müraciət tələblərinə uyğunluğunu detallı şəkildə araşdırılır. Məqsəd prosesin şəffaflığını və dəqiqliyini təmin etməkdir. İlk baxışın aparılması üçün müvafiq ixtisas üzrə bilik, bacarıq, səriştə və təcrübəni özündə əks etdirən aşağıdakı sənədlərin və materialların təqdim olunması tələb edilir [2]:

1. şəxsiyyəti təsdiq edən sənədin surəti;
2. təhsil haqqında dövlət sənədinin surəti;
3. bilik, bacarıq, səriştə və təcrübəni əks etdirən sənədlər (fotoşəkillər);
4. nümunələr (olduğu halda);
5. əmək kitabçası (olduğu halda);
6. iş təcrübəsi haqqında arayış və müvafiq sertifikatlar (olduğu halda).

3. Bilinin qiymətləndirilməsi: Bilik, bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi Qiymətləndirmə Komissiyası tərəfindən təşkil edilir. Komissiyanın tərkibi sədr də daxil olmaqla 3 (üç) üzvdən – Agentliyin, Azərbaycan Respublikası Əmək və Əhalinin Sosial Müdafiəsi Nazirliyinin (DMA-dan) və işəgötürənlərin nümayəndələrindən ibarətdir [2]. Qiymətləndirmə Komissiyasının tərkibi Agentliyin İdarə Heyətinin sədri tərəfindən təsdiq edilir [2]. Agentliyin nümayəndəsi Komissiyanın sədri təyin olunur. Komissiya bilik, bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi prosesinə sahə üzrə müvafiq təhsilə malik və ixtisas üzrə ən azı 5 (beş) il iş təcrübəsi olan mütəxəssislər sırasından müstəqil ekspertlər cəlb edir [2].

Sənədləri qaydasında olan ərizəçi(lər) bilinin qiymətləndirilməsi mərhələsi dəvət edilir və bu mərhələdə ərizəçinin müraciət etdiyi peşə ixtisası üzrə bilinin yoxlanılması məqsədini daşıyır. Bu mərhələdə test imtahanı vasitəsilə ərizəçinin sahəyə dair bilikləri obyektiv şəkildə qiymətləndirilir. Ərizəçiyə hər bir modul üzrə 10 sual verilir və hər bir düzgün cavab 1 (bir) balla qiymətləndirilir [2]. Sualların 50 faizindən çoxunu düzgün cavablandıran ərizəçi(lər) bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi mərhələsinə buraxılır.

4. Bacarıq, təcrübə və səriştənin qiymətləndirilməsi: Bu mərhələnin təşkili üçün bir neçə addımlar atılır. Bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi müvafiq ödəniş edilərək peşə təhsili müəssisələrinin təlim-istehsalat və təsərrüfat sahələrində, eləcə də işəgötürənlərin isteh-

salat bazasında keçirilir. Praktiki bacarıqların nümayiş olunacağı emalatxana və ya istehsal sahələri Agentlik tərəfindən müəyyənləşdirilir, uyğunluğu təmin olunan müəssisə və təşkilatların siyahısı tərtib edilir. Agentlik praktiki imtahan prosesinin səmərəliliyini və rəbitəliyini təmin etmək məqsədilə özəl sektorun nümayəndələri ilə Anlaşma Memorandumları imzalayır və əməkdaşlıq çərçivəsində bacarıq, təcrübə və səriştənin qiymətləndirməsini həyata keçirir. Nəzəri biliklərin qiymətləndirilməsi mərhələsindən uğurla keçmiş ərizəçilərin praktiki bacarıqlarının, iş təcrübələrinin və səriştələrinin qiymətləndirilir. Məqsəd, müraciət edən sahə üzrə tələb olunan işləri səmərəli şəkildə yerinə yetirmək qabiliyyətinə malik olub-olmamasını müəyyən etməkdir. Bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi müvafiq ixtisaslar üzrə təhsil proqramları (kurikulumlar) ilə müəyyən edilmiş modullar üzrə təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi meyarlarına uyğun həyata keçirilir [2]. Bacarıq, səriştə və təcrübənin qiymətləndirilməsi Komissiya tərəfindən tapşırıqvermə üsulu ilə həyata keçirilir [2]. Qiymətləndirilmə nəticəsində tapşırığın ən azı 50 faizini düzgün icra edən ərizəçi “məqbul”, 50 faizindən az hissəsini düzgün icra edən ərizəçi isə “qeyri-məqbul” alır [2].

5. Peşə ixtisasını təsdiq edən sənədin verilməsi: Bu mərhələ müraciətçinin bilik, bacarıq və səriştələrinin qiymətləndirilməsi prosesini uğurla tamamladığına dair sənədin təqdim olunmasından ibarətdir. Peşə ixtisasını təsdiq edən sənəd müraciətçinin sahə üzrə peşəkar səviyyəyə uyğun bilik və bacarıqlara malik olduğunu rəsmən təsdiq edir. Müvafiq ixtisas üzrə biliyi və həmin ixtisas üzrə təhsil proqramının (kurikulumun) ayrıca hissəsi olan modul təlimi üzrə bacarıq, səriştə və təcrübəsi qiymətləndirilərək, müvəffəqiyyətlə imtahandan keçmiş ərizəçiye sertifikat, müvafiq ixtisas üzrə biliyi və həmin ixtisas üzrə təhsil proqramının (kurikulumun) bütün modulları üzrə bacarıq, səriştə və təcrübəsi qiymətləndirilərək, müvəffəqiyyətlə imtahandan keçmiş və sertifikatlar almış ərizəçiye diplom təqdim edilir [2]. Sənəddə bütün məlumatlar Azərbaycan dilində yazılır və sənədin üzərində sənədin nömrəsi, verildiyi tarix, identifikasiya məlumatları, ixtisasın adı, ixtisasın kodu, modulun adı (sertifikat verildiyi halda), müvafiq ixtisas üzrə əmək fəaliyyəti ilə məşğul olmaq üçün əsas sayıldığına dair qeyd (sertifikat verildiyi halda) və ilk peşə təhsili səviyyəsində təhsil haqqında sənədə bərabər tutulduğuna və peşə təhsili səviyyəsinin növbəti pilləsində təhsili davam etdirmək və müvafiq ixtisas üzrə əmək fəaliyyətinə başlamaq üçün əsas sayıldığına dair qeyd (diplom verildiyi halda) əks olunmalıdır [2].

Beynəlxalq təcrübə əsasında Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması qanunvericiliyinin təkmilləşdirilməsi problemləri: Nazirlər Kabinetinin 5 avqust 2020-ci il tarixli, 279№-li qərarında [2] “vətəndaşların peşə təhsili üzrə qeyri-formal və informal təhsil formaları vasitəsilə əldə etdikləri bilik, bacarıq, səriştə və təcrübə...” ifadəsinə diqqət edək. Burada “peşə təhsili” ifadəsi cümlənin məntiqini pozur. Peşə təhsili formal təhsil sayılır. Qeyd edilən “peşə təhsili” ifadəsinin əvəzinə “peşə ixtisasları” işlədilməlidir. Çünki müraciət edən vətəndaşlar bu peşə ixtisaslarını qeyri-formal və informal yollarla yiyələniblər.

Daha sonra “təcrübə” ifadəsinə nəzər yetirsək görürük ki, “təcrübə” termini bilik, bacarıq və səriştə anlayışlarına yeni məna qatmır. Bu anlayışların hər biri təcrübənin nəticəsində yaranır. Aparılan qiymətləndirmə zamanı prosesə cəlb edilən ekspertlər təcrübənin birbaşa özünü deyil də, təcrübənin nəticələrini, yəni biliyi, bacarığı və ya səriştəni qiymətləndirir. Bütün bu göstərilənləri nəzərə alaraq deyə bilərik ki, qayda da qeyd edilən “təcrübə” anlayışını konseptual olaraq yanlışdır.

Digər təklif “imtahan” termini ilə əlaqəlidir. İmtahan anlayışı adətən formal təhsil və təlim

çərçivəsində istifadə olunan bir anlayışdır. QFİTT prosesi zamanı isə yazılı tapşırıqlardan, praktiki testlərdən, müsahibələrdən, simulyasiya olunmuş iş yeri fəaliyyətlərindən istifadə edilir. Hər prosesdə bir-birindən fərqli qiymətləndirmə növlərindən istifadə edilir. Buna əsasən “imtahan” termininin daha ümumi bir ifadə olan “qiymətləndirmə” ilə əvəz olunması daha uyğundur.

“Qeyri-formal və informal təhsil” termini də ziddiyyət yaradır. Belə ki, “təhsil” müəyyən təşkilatlanmış bir sistemə, quruluşa aid ifadədir, halbuki “qeyri-formal” və xüsusilə “informal” fəaliyyətləri təhsil və ya təlim fəaliyyəti kimi təşkil edilməmiş, iş şəraitində də əldə edə bilirik. Məsələn, Avropada bu proses “Validation of non-formal and informal learning” yəni “qeyri-formal və informal öyrənmənin doğrulanması”, Türkiyədə “Yaygın və serbest öğrenmelerin doğrulanması”, Portuqaliyada “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” yəni “kvalifikasiyaların tanınması, doğrulanması və sertifikatlaşdırılması” kimi adlanır. Beynəlxalq təcrübədən istifadə edərək bu prosesi “qeyri-formal və informal öyrənmənin tanınması” kimi adlandırma bilərik.

Ən əsas təklif edilən dəyişiklik isə “akkreditasiya olunmuş qiymətləndirmə mərkəzlərinin” yaradılmasıdır. Beynəlxalq təcrübəyə əsasən deyə bilərik ki, TKTA-nın həm “tənzimləyici” həm də “operator” kimi fəaliyyət göstərməsi beynəlxalq təcrübəylə ziddiyyət təşkil edir. Yəni həm bu prosesi həyata keçirən həm də tənzimləyən müəssisə kimi fəaliyyət göstərə bilməz. TKTA Azərbaycanda QFİTT sisteminin tənzimləyicisi olaraq, digər bütün prosesləri qiymətləndirmə mərkəzlərinə həvalə etməlidir. Bu mərkəzlər yüksək keyfiyyətin qorunub saxlanması üçün akreditasiya prosesindən keçməlidir. Beynəlxalq təcrübəyə əsasən deyə bilərik ki, Türkiyədə 267, Rumıniya 37, Portuqaliyada 309 qiymətləndirmə mərkəzi aktiv şəkildə fəaliyyət göstərir. Qiymətləndirmə Mərkəzlərinin ölkəmizdə bu prosesi həyata keçirməyə başlaması prosesin əhatə dairəsini genişləndirə bilər. Məsələn, Gəncədə və ya digər bölgədə yaşayan vətəndaşların imtahan üçün Bakıya gəlməsi çətin və əziyyətli işdir. Çünki Qiymətləndirmə TKTA tərəfindən həyata keçirilir və prosesdə iştirak etmək istəyən buraya müraciət etməlidir. Qiymətləndirmə Mərkəzləri iqtisadi-coğrafi cəhətdən rayonlaşdırılmış iqtisadi rayonlarda fəaliyyət göstərməsi buna nümunə ola bilər. Məsələn, Gəncə-Daşkəsən iqtisadi rayonunda Gəncədə, Lənkəran-Astara iqtisadi rayonunda Lənkəranda, Quba-Xaçmaz iqtisadi rayonunda Qubada Qiymətləndirmə Mərkəzləri öz fəaliyyətini həyata keçirə bilər. Yəni Qiymətləndirmə Mərkəzi tanınma prosesinin coğrafi arealını genişləndirə bilər. Peşə məktəbləri, təlim və tədris mərkəzləri, universitetlər və s. müəssisələr Qiymətləndirmə Mərkəzi rolunda iştirak edə bilər. Türkiyədə bu sistem sturukturlaşmış və formalaşmış. Ölkəmizdə qiymətləndirmə mərkəzlərinin pilot olaraq fəaliyyətə başlanılmasına bilər. Rumıniya təcrübəsində olduğu kimi, qiymətləndirmə mərkəzlərinin akreditasiyasında Əmək və Əhalinin Sosial Müdafiəsi Nazirliyi ilə birgə əməkdaşlıq edilə bilər.

Tanınma prosesi beynəlxalq təcrübədə olduğu kimi, qismən və tam tanınma terminləri ilə ifadə edilməsi qənaətbəxş hesab edilə bilər. Mövcud qanunvericilikdə belə qeyd edilir ki, vətəndaş müvafiq təhsil proqramının ayrılıqda modulları üzrə sənəd əldə edərsə sertifikat, müvafiq təhsil proqramının bütün modulları üzrə sənəd əldə edərsə yekunda diplom təqdim edilir. Ayrılıqda istənilən modulları üzrə sənəd əldə etməklə yekunlaşan tanınmanı “qismən” tanınma adlandıraraq yekunda sertifikat, bütün modullar üzrə sənəd əldə etməklə yanaşı diplom əldə etməklə yekunlaşan tanınmanı isə “tam” tanınma adlandırma bilərik.

Tanınma üzrə müraciətlər ölkəmizdə qismən elektron qaydada həyata keçirilir. Belə ki, vətəndaş online şəkildə qeydiyyatını tamamlayır və daha sonra izlənilməsi çətinləşir. Buna əsasən QFİTT üzrə elektron portalın yaradılması və yaradılan portal vasitəsilə vətəndaş prosesə asanlıqla müraciət edə, həmçinin müraciət statusu barədə ətraflı məlumat ala, eyni zamanda əldə etdiyi sənədləri kabinetində görə bilər. Elektron sistemə keçidlə vətəndaşlara təqdim edilən diplom və sertifikatların elektron şəkildə təqdim edilməsi də prosesin daha qısa zamanda həyata keçməsinə dəstək ola bilər. Hazırkı təcrübədə sənədlər fiziki daşıyıcıda təqdim edilir. QFİTT üzrə elektron portalın olması gələcəkdə minlərlə müraciətçinin asanlıqla müraciət edərək sənəd sahibi olmasına köməklik göstərə bilər.

Digər bir nüans isə qanunvericiliydə olan təhsil haqqında dövlət sənədinin olması tələbidir. Yəni vətəndaş minimum 9 illik orta təhsilə malik olmalıdır. Hesab edirəm ki, əgər vətəndaş qismən tanınmaya müraciət və ya peşə tanınmasına müraciət edərsə, vətəndaş bu tələbi ödəməyə də bilər. Təklif edilən yanaşma budur ki, “peşə tanınması” və “təhsil tanınması” bir birindən ayrılсын və hər tanınmanın öz üstün cəhətləri qeyd olunsun. Peşə tanınması vətəndaşa əmək bazarına çıxış və ya əmək bazarındakı mövqeyinin güclənməsinə, təhsil üzrə tanınma isə əvvəlki təhsil məlumatlarının bərpasına, təhsilini davam etdirməsinə, akademik fəaliyyət göstərməsinə, həmçinin təhsilini davam etdirdiyi zaman bir sıra üstünlüklər (tədris müddətinin qısaldılmasına, müəyyən fənlərdən azad olmasına və s.) özündə birləşdirsin.

Mövcud qanunvericiliyə Azərbaycanda yaşayan əcnəbi vətəndaşların tanınma prosesinə müraciət hüququnun da əlavə edilə bilməsi məqbul hesab olunur. Hazırkı qanunvericiliydə bu nüansı tənzimləyəcək maddə və ya bənd öz əksini tapmır.

Azərbaycan ərazisində tanınma prosesi icbari olmadığı üçün bu sahəyə üzrə az sayda müraciətlər qeydə alınır. Təklif var ancaq tələb yaradılmayıb. Məsələn Türkiyə təcrübəsinə yenidən nəzər yetirək. Türkiyədə 1 aprel 2025-ci ilə qədər 3.018.833 nəfərə sənəd təqdim edilib [7]. MYK tərəfindən verilən sənədin icbari olmasından sonra isə 2.426.878 nəfərə sənəd təqdim edilib [7]. Statistik göstəricilərə əsasən demək olar ki, sənəd əldə edən şəxslərin 80.4%-i proses icbari olduğdan sonra sənəd əldə edib [7].

Mövcud qanunvericiliyə dəyişiklik edilərək ilkin mərhələdə 5 ixtisas üzrə tanınmanın icbariliyi təklif edilir. Eyni zamanda bu sənədin əldə olunması vətəndaşa bir sıra üstünlüklər təqdim etməlidir. Mövcud qanunvericiliyə görə peşə ixtisasını təsdiq edən sənəd vətəndaşa əmək fəaliyyətinə başlamaq hüququ verir [2]. Əlavə üstünlüklər olmalıdır ki, vətəndaş prosesdə iştirak etməkdə maraqlı olsun. Məsələn, Portuqaliyə təcrübəsində biz gördük ki, Portuqaliya Milli Kvalifikasiya Çərçivəsi EQF-in əsasında hazırlandığı üçün Portuqaliya ərazisində əldə edilən kvalifikasiyalar digər Aİ üzvü ölkələrində də keçərlidir. AzMKÇ konseptual baxımdan Avropa Ali Təhsil Məkanının Kvalifikasiyalar Çərçivəsi və Ömürboyu təhsil üzrə Avropa Kvalifikasiyalar Çərçivəsinin meyarlarına uyğun hazırlanmışdır [8]. Bu o deməkdir ki, tanınma həyata keçirilən kvalifikasiyalar Aİ ərazisində rəsmən tanına bilər. Digər məsələ isə Türkiyə və Portuqaliya təcrübəsində qarşılaşdığımız Europass əlavələridir. Bu sertifikat sahibinin hansı bilik və bacarıqlara malik olduğunu beynəlxalq arenada izah edir. Bu prosesə cəlb olanların sayının artmasında köməklik göstərə bilər.

İşəgötürənlər tərəfindən bu sənədin tələb olunması, həm işəgötürənlərin, həm də cəmiyyətin kvalifikasiyalı və peşəkar kadrların üzə çıxmasına töhfə verəcəkdir. Bu praktika, işçi qüvvəsinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, iş proseslərinin effektivliyinin artmasına və ümumi əmək

bazarında rəqabət qabiliyyətinin güclənməsinə şərait yaradacaqdır. Beləliklə, sertifikatlaşdırılmış bilik və bacarıqlara malik olan kadrların işə cəlb edilməsi, həm müəssisələrdə, həm də cəmiyyətdə ümumi peşəkar standartların yüksəldilməsinə xidmət edəcəkdir.

Araşdırmanın əsas nəticələri: Azərbaycanda işə hələlik qeyri-formal və informal təhsilin tanınması sahəsində nisbətən az təcrübəyə malikdir və da istər qanunvericilik, istərsə də qiymətləndirmə prosesinə müəyyən təkmilləşdirmə işlərinin aparılmasını zəruri edir. Mövcud yerli qanunvericilik və prosedurlar beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırılmalı və qiymətləndirmənin aparılması üçün hüquqi əsaslar daha aydın şəkildə müəyyən edilməlidir.

Tədqiqatın nəticələrinə əsaslanaraq Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması üzrə qanunvericiliyin təkmilləşdirilməsi üçün bir neçə tövsiyə irəli sürülür. İlk növbədə, qeyri-formal və informal təhsilin tanınması üzrə müstəqil qiymətləndirmə və sertifikatlaşdırma mərkəzlərinin yaradılması vacibdir. Mövcud qanunvericiliyin təkmilləşdirilməsi və peşə tanınmasında qiymətləndirmə prosesində formal tədris proqramlarına deyil də mövcud kvalifikasiya və peşə standartlarına uyğun həyata keçirilməsi də tədqiqatın nəticələrindən biridir.

Problemin aktuallığı. Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması son illərdə diqqət mərkəzində olsa da, bu sahədə tətbiq olunan mexanizmlər hələ də formalaşma mərhələsindədir. Formal təhsil sistemindən kənarda əldə edilən bilik və bacarıqların tanınması, həm fərdi inkişaf, həm də əmək bazarına inteqrasiya baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Lakin normativ-hüquqi bazanın natamamlığı və qiymətləndirmə mexanizmlərinin məhdudluğu bu prosesin geniş miqyasda tətbiqinə mane olur. Bu baxımdan, mövcud təcrübənin təkmilləşdirilməsi və beynəlxalq nümunələrdən faydalanılması zəruridir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalənin elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, Azərbaycanda qeyri-formal və informal təhsilin tanınması sahəsində mövcud vəziyyət təhlil olunur, mövcud boşluqlar müəyyən edilir və beynəlxalq təcrübə əsasında təkmilləşdirmə istiqamətləri təklif edilir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Problemin praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, qeyri-formal və informal yollarla əldə olunmuş bilik və bacarıqların tanınması və sənədləşdirilməsi, təhsilini yarımçıq qoymuş və ya əmək bazarından kənarda qalmış şəxslərin məşğulluq imkanlarını artırır. Bu yanaşmanın tətbiqi həm fərdlərin karyera inkişafına, həm də sənəstəyə əsaslanan işçi qüvvəsinin formalaşmasına töhfə verir.

Ədəbiyyat

1. <https://e-qanun.az/framework/18343>
2. <https://e-qanun.az/framework/45613>
3. <https://e-qanun.az/framework/22510>
4. <https://nk.gov.az/az/senedler/qerarlar/%E2%80%9Cpesa--tahsili--uzra--qeyri-formal-va--informal--tahsil--formalari-vasitasila--alda--edilmis--bilik--5027>
5. <https://azerbaijan.un.org/az/93789-avropa-i%C4%B1-v%C9%99-bmti%C4%B1-az%C9%99baycanda-ilk-d%C9%99f%C9%99-qeyri-formal-v%C9%99-informal-yollarla-%C9%99d%C9%99>
6. <https://www.tkta.edu.az/p/informal-education#qebul>

7. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_istatistik

8. <https://e-qanun.az/framework/39622>

И.Ш. Гарибов

**Проблемы признания неформального и информального обучения в
Азербайджане и перспективы его совершенствования
Резюме**

Несмотря на то что в последние годы в Азербайджане были предприняты определённые шаги в направлении признания неформального и информального обучения, реализуемые в данной сфере механизмы всё ещё находятся на стадии формирования. В настоящее время процесс признания в основном применяется к профессиональным квалификациям и охватывает идентификацию и документирование знаний и навыков, приобретённых вне рамок формального образования. Тем не менее, остаются ряд проблем, включая неполную институционализацию системы признания, ограниченную нормативно-правовую базу, низкую заинтересованность со стороны общества и работодателей, недостаточно развитые механизмы оценки и отсутствие аккредитованных центров.

I.Sh.Garibov

**Issues in the recognition of non-formal and informal learning in Azerbaijan and
perspectives for its improvement
Summary**

Although certain steps have been taken in recent years regarding the recognition of non-formal and informal learning in Azerbaijan, the mechanisms implemented in this field are still in a developmental phase. Currently, the recognition process is mainly applied in vocational qualifications and involves the identification and documentation of knowledge and skills acquired through non-formal and informal means. However, several challenges remain, including the incomplete institutionalization of the recognition system, limited regulatory and legal frameworks, low engagement from society and employers, underdeveloped assessment mechanisms, and the lack of accredited centers.

Redaksiyaya daxil olub: 02.04.2025

**PSIXOLOGİYA
ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY**

**ÜMUMİ PSIXOLOGİYA
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
GENERAL PSYCHOLOGY**

UOT 159.9.

**EMOSİONAL TÜKƏNMƏ SİNDROMU SOSIAL-PSIXOLOJİ
VƏ ŞƏXSİ PROBLEM KİMİ**

Gültəkin İbrət qızı İsmayılova

*Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, AMEA, Fəlsəfə və Sosiologiya İnstitutunun
sosial psixologiya şöbəsinin böyük elmi işçisi*

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.31>

ORCID: 0000-0001-7740-321X

E-mail: gulya.alibekovaa@mail.ru

Açar sözlər: *tükənmə, rezistensiya, dəyərlər sahəsi, peşəkar deformasiya, psixi sağlamlıq, peşəkar deskrupsiya*

Ключевые слова: *выгорание, сопротивление, поле ценностей, профессиональная деформация, психическое здоровье, профессиональная деструкция*

Key words: *burnout, resistance, field of values, professional deformation, mental health, professional deskruction*

Emosional tükənmə sindromu (ETS) müasir cəmiyyətdə geniş yayılmış, peşə fəaliyyətinə təsir göstərən və əmək məhsuldarlığını əhəmiyyətli dərəcədə azaldan psixoloji problemlərdən biridir. Bu, xroniki stress, həddindən artıq iş yüklənmələri və emosional resursların tükənməsi nəticəsində yaranan, vərdişə çevrilən yorğunluq vəziyyətidir. Tükənmə sindromu psixi sağlam insanlarda da müşahidə edilə bilən emosional yüklənmə və davamlı stressə qarşı qoruyucu psixoloji reaksiya kimi özünü göstərir. Bu, sadəcə yüklənmə deyil, insanın emosional, fiziki və zehni sahələrinə təsir edən kompleks bir vəziyyətdir. İşdə uzun müddət yaşanan stres, gərginlik nəticəsində yaranan tükənmə özünü emosional böhran, şəxsiyyətdən uzaqlaşma (depersonalizasiya) və peşəkar səmərəliliyin azalması ilə büruzə verir. Tükənmə bütün insanlar qrupuna yayıla bilər, buna görə də bu problemə üzləşməmək üçün kollektivin psixoloji sağlamlığını təmin etmək vacibdir. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (ÜST) tərifinə görə, tükənmə sindromu işdə məhsuldarlığın pozulması, yorğunluq, yuxusuzluq, somatik xəstəliklərə məruz qalma ilə xarakterizə olunan fiziki, emosional və ya motivasiya tükənməsidir. ÜST “tükənmə sindromu”nu tibbi müdaxilə tələb edən bir problem olaraq təyin etmişdir. [3, s.1] ETS (ing. burnout syndrome) ilk dəfə 1974-cü ildə Herbert Freudenberger tərəfindən təsvir edilmişdir. Əsas əlamətləri: 1. emosional sərinlik – ətrafdakılara və işə münasibətdə laqeydlilik, soyuqluq, 2. fiziki və psixi yorğunluq – enerji çatışmazlığı, daimi halsızlıq, 3. şəxsi nailiyyətlərin dəyərsizləşməsi

– öz əməyinin mənasız olduğu hissi. ETS depressiyadan fərqlənir, lakin çox vaxt ona səbəb ola bilər. Emosional tükənmə sindromu şəxsiyyətin sosial-psixoloji və fərdi xarakteristikalarının mühitin tələblərinə uyğunsuzluğuna görə sosiallaşma prosesində formalaşır. [4, s. 125] Emosional tükənmənin səbəbləri müxtəlifdir: həm xarici, həm də daxili ola bilər:

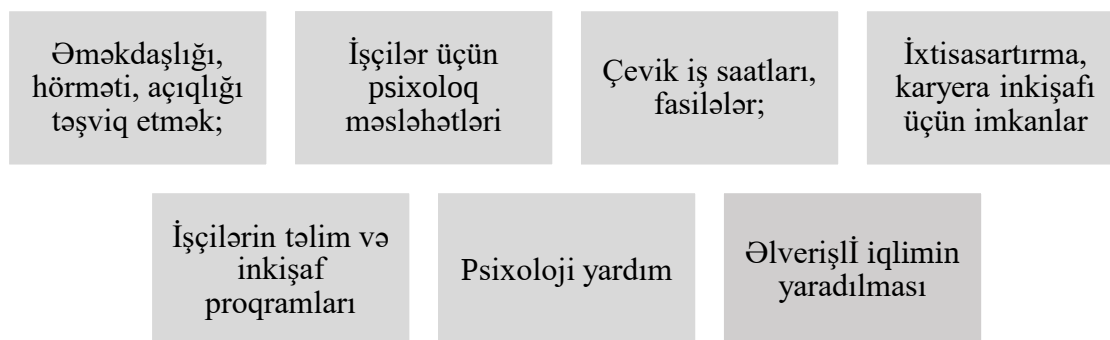
<i>İşdə yüklənmələr</i>	həddindən artıq məşğulluq, dedlayn, işin həcmi ilə onun yerinə yetirilmə vaxtı arasındakı uyğunsuzluq.
<i>Vəziyyətə nəzarətin olmaması</i>	iş prosesinə təsir edə bilməmək, qərar qəbul etmək zərurəti.
<i>Şəxslərarası münacişələr</i>	həmkarları, rəhbərlik ilə münasibətlərdə problemlər.
<i>Gözləntilər və reallıq arasındakı uyğunsuzluq</i>	bir insanın işdən əldə etmək istədiyi ilə real əldə etdikləri arasındakı boşluq.
<i>Sosial dəstəyin olmaması:</i>	həmkarları, dostları, ailəsi ilə ünsiyyətin olmaması.
<i>Şəxsiyyət xüsusiyyətləri</i>	mükəmməllik, narahatlığa meyl, aşağı özünüqiymətləndirmə.

Emosional tükənmə sindromu şəxsiyyətin inteqral xarakteristikasıdır. Tükənmə simptomlarının məcmusu mürəkkəb təbiətə malikdir, şəxsiyyətin ekstremal şəraitdə adaptasiyasını çətinləşdirir və tam inkişaf etməsinə imkan vermir. Tükənmə strukturunda “rezistensiya” (müqavimət fazasında), ekstremal şəraitdə çalışan bir çox əməkdaşlarda emosional sferanın pozulması və perspektiv hisslərinin itirilməsi qeyd olunur. Emosional tükənmə sindromunun inkişafı bir çox hallarda şəxsiyyətin psixo-emosional yüklənmələrə uyğunlaşma imkanlarının azalması ilə əlaqədardır. Tükənmə sindromunun komponentlərinin və şəxsiyyətin sosial-psixoloji xarakteristikalarının qarşılıqlı əlaqəsi mövcuddur. Bu, dəyərlər sistemindəki dəyişikliklərə və şəxsiyyətin sosial-psixoloji özəlliklərinə aiddir - onlar gələcəkdə emosional tükənmənin təzahürlərinə, onun strukturuna təsir edir. Emosional tükənmə insan həyatının bütün sahələrinə mənfi təsir göstərir: peşəkar sahədə məhsuldarlığı və iş keyfiyyətinin azalması, səhvlərin sayının artması, həmkarları ilə münacişələr, şəxsi həyatda problemlər, sosial aktivliyin azalması, müxtəlif xəstəliklərin inkişafı [1, s.69]. Tükənmə simptomları müxtəlif səviyyələrdə özünü göstərə bilər:

<i>Emosional səviyyə</i>	xroniki yorğunluq, əsəbilik, apatiya, boşluq hissi, həyata marağın azalması
<i>Fiziki səviyyə</i>	baş ağrısı, yuxusuzluq, həzm problemləri, immunitetin zəifləməsi.
<i>Davranış səviyyəsi</i>	Prokrastinasiya (işləri və tapşırıqları sonraya təxirə salmaq, Lat. “pro” – “əvəzinə”, “crastination” isə “sabah”) alkoqolizm, siqaret çəkmə, aqressivlik, sosial təcrid.
<i>Kognitiv səviyyə</i>	konsentrasiya çətinliyi, unutkanlıq, yaradıcılığın azalması.

Tükənmənin erkən qarşısının alınması və ya aradan qaldırılmasına yönələn, sosial-psixoloji amillərin təhlilinə əsaslanan adekvat tədbirlər bu sindromun və digər uzun müddətli stresslərin təsirini azaldır. Şəxsiyyətin ekstremal şəraitdə emosional tükənməsinin təzahürləri onu göstərir ki, sindrom aktiv özünü anlama mərhələsində daha çox ifadə olunur. Emosional tükənmənin qarşısının alınması həm fərdi, həm də təşkilati tədbirləri əhatə etməlidir.

Təşkilati tədbirlər arasında aşağıdakıları qeyd edə bilərik:



Fərdi tədbirlərə hobb, ünsiyyət, iş və şəxsi həyat arasında tarazlığın yaradılması, istirahət texnikaları, müsbət düşüncə, sağlam qidalanma, özünü tənzimləmə bacarıqlarının inkişafı, müntəzəm məşq, meditasiya, yoga və stressin idarə edilməsi aiddir. Peşəkar şəxsiyyət tükənmə amilləri isə mütəxəssisin fəaliyyətinin xarakteri, fərdi xüsusiyyətləri, ətraf mühitin sosial-psixoloji şəraitini nəzərdə tutulur. Peşəkar tükənmə və ya deformasiyanın ən mühüm amillərindən biri fəaliyyət stereotiplərinin formalaşmasıdır. Stereotip hərəkətlər çox sayda təkrarlama zamanı avtomatlaşdırmanın nəticəsi kimi meydana çıxır. Bu, şübhəsiz ki, fəaliyyətin həyata keçirilməsini asanlaşdırır, lakin yeni fəaliyyət formalarının qavranılmasına mane olur, yeniliklərin qəbulunu ləngidir. Şəxsiyyətin deformasiyasının bir sıra psixoloji determinantları mövcuddur. Peşə seçiminin uğursuz motivləri arasında (şüurlu motivlər və dərk olunmayanlar) mənfi emosiyalar, məyusluq, gözləntilərin uyğunsuzluğu şəxsiyyətin peşəkar dezadaptasiyasının inkişafına səbəb olur. Peşəkar funksiyaların həyata keçirilməsində stereotiplərinin yaranması bir çox iş vəziyyətlərinə, düşüncə, davranış və fəaliyyət stereotiplərinə çevrilir. Bir çox peşə fəaliyyəti psixi gərginlik yaranan əhəmiyyətli qeyri, mənfi emosiyalar və apatiya ilə müşayiət olunur. Bu hallarda psixikanın qoruyucu mexanizmləri işə düşür [2, s. 3].

Psixoloji müdafiə mexanizmləri arasında professional destruksiyların yaranmasına inkar, rasionallaşdırma, sıxışdırma, proyeksiya, eyniləşdirmə, özgəninkiləşdirmə təsir göstərir. Professional əməyin emosional gərginliyi, iş tempinin artması ilə, peşəkar destruksiyların inkişafına səbəb ola biləcək bir mütəxəssisin dözümlüynü azaldır. Peşəkar fəaliyyətin emosional dolğunluğu yüksək qıcıqlanma, həyəcan, əsəbi pozuntularına gətirib çıxarır. Bu sindromun nəticəsi peşə ilə bağlı narazılıq, peşəkar inkişaf perspektivlərinin itirilməsi ola bilər. Peşə imicinin təmin edilməməsi, əmək haqqının aşağı olması, mənəvi stimulların olmaması fərdi iş üslubuna təsir edir və mütəxəssisin peşəkar deformasiyasına çevrilir. Hər bir insanın peşəkar davranışında bunlar aydın şəkildə üzə çıxır. Başqa sözlə, peşəkar aksentuasiya - şəxsiyyətin bəzi xüsusiyyətlərinin və keyfiyyətlərinin həddindən artıq gücləndirilməsidir. Yaş dəyişiklikləri də təsirsiz ötürşür - peşəkarlıq mərhələsində (xüsusilə də sosial peşələr üçün) fərdi fəaliyyət tərzini formalaşdıqca, peşəkar fəallığın səviyyəsi aşağı düşür və peşəkar inkişafın durğunluğu üçün zəmin yaranır. İş stajının artması ilə intellekt səviyyəsinin azalması mümkündür, bu da əksər hallarda normativ fəaliyyətin xüsusiyyətlərindən irəli gəlir, çünki tələb olunmayan qabiliyyətlər tez sönmür [5, s.138].

Sosial-psixoloji amillər arasında iş mühitinin stressogenliyi – tələblər, nizamsız iş qrafiki, sosial dəstəyin olmaması – kollektivdə emosional soyuqluq, anlaşılmazlıq, ədalətsiz münasibət

– qeyri-adi mükafatlandırma sistemi, əmək haqqı ilə razılaşmama xüsusi yer tutur. Psixoloji amillərə isə perfeksionizm (həddindən artıq tələbkarlıq), həyəcanverici hadisələrə həssaslıq (neyrotizm), emosional özünə nəzarət bacarığının zəifliyi aiddir. Fərdi risk faktorları arasında yüksək cavabdehlik hissini (“hər kəsə kömək etməliyəm”), introvertləri(emosional gərginliyi daxilən yaşayırlar) və xüsusi inamı aşağı olanları(uğursuzluq qorxusu daimi stress yaradır) vurğulaya bilərik. [7]

Emosional tükənmə təkcə həddindən artıq iş yükü ilə deyil, həm də şəxsin daxili dəyərləri ilə xarici tələblər arasındakı konflikt nəticəsində yaranır. “Nəyə inanıram” və “nə etməyə məcburam” arasındakı bu uyğunsuzluq stressi artıraraq tam tükənməyə səbəb olur. Peşəkar, etik və həyati dəyərlər ənənəvi olaraq stressə qarşı qoruyucu amil hesab olunur. Lakin onların rolu ikilidir: dəyərlər və reallığın uyğunluğu(məsələn, altruistik sahədə iş) tükənmə riskini azaldır, dəyərlər konfliktini (məsələn, etik prinsiplərin pozulması) tükənmənin əsas amilinə çevrilir, məsələn, kommersiya tibb şəraitində işləməyə məcbur olan həkim və ya inzibati qurum tərəfindən yaradıcı üsullardan istifadə etməsi qadağan edilən müəllim. Tükənməyə səbəb olan dəyər konfliktlərinin növləri:

<i>Konflikt növü</i>	<i>Təzahürü</i>	<i>Nəticələr</i>
<i>Daxili-şəxsi</i>	Şəxsi inamlar və korporativ mədəniyyət arasında ziddiyyət.	Günahkarlıq hissi, ekzistensial böhran.
<i>İnstitusional</i>	Sistemin təzyiqi (bürokratiya, qeyri-etik tələblər).	Negativizm, fəaliyyətin mənasını itirmə
<i>Sosial</i>	Cəmiyyətin gözləntiləri ilə uyğunsuzluq (məsələn, “qəhrəmanlıq”ın təbliği).	Ədalətsizlik hissi, apatiya

Dəyər konfliktini, xüsusilə “yardımçı” peşələrdə tükənmənin əsas səbəbidir. Şəxsi və təşkilati dəyərlərin uyğunlaşdırılmasına yönəlmiş müdaxilələr zəruridir. Emosional tükənmənin nəzərə çarpmayan əlamətlərinin bəzən geri dönməz nəticələrə gətirib çıxarması tükənmənin ağır fəsadlarından xəbər verir. Emosional tükənmə sindromunu uydurulmuş problem hesab edən rəhbərlərin əməkdaşlara qarşı münasibəti çox vaxt istehlakçıyönlü olur. Onlar öz əməkdaşlarının davranışının və emosional vəziyyətinin dəyişməsinin səbəblərini bəzən anlamırlar, “əvəzedilməz insanlar olmur” prinsipini rəhbər tutaraq onları başqaları ilə əvəz etməyə üstünlük verirlər [7, s. 31]. Lakin əmək şəraitinə, maddi mükafatlandırma, psixoloji təlimlər və tibbi müayinələrə diqqət yetirilmədikdə, nevrozlar, hipertoniya, aritmiya, qastrit kimi xroniki xəstəliklər kəskinləşə bilər və s. Əmək qabiliyyətinin itirilməsi və həyat keyfiyyətinin pisləşməsi bəzən suicidal təzahürlərə gətirib çıxarır. Tükənmə sindromu psixi gərginliklə birlikdə peşəkar deformasiyaya, yəni xarici və daxili peşəkar fəaliyyət amillərinin daimi təzyiqi üzündən şəxsiyyətin psixoloji çəşqınlığa gətirib çıxarır. Öz vəziyyətini tam dərk etməyən insan problemləri və emosiyaları ailəyə daşıyır, bu isə mübahisələrə, uzunmüddətli ziddiyyətlərə yol açır.

Nəticə

Emosional tükənmə sindromu təkcə peşə fəaliyyəti ilə əlaqədar deyil, həm də şəxsi həyatı ciddi şəkildə mənfi təsir edən sosial-psixoloji problemdir. Onun qarşısını almaq üçün fərdi və

kollektiv səviyyədə tədbirlər görülməlidir. İş məhsuldarlığının azalması, iş yoldaşları ilə münasibətlərin pisləşməsi, fiziki və zehni sağlamlığa mənfi təsirlər onun təzahürlərindən yalnız bir neçəsidir. Bununla birlikdə, tükənmə ilə mübarizə və sağlam iş mühiti yaratmaq üçün təsirli strategiyalar mövcuddur. İlk növbədə, iş və həyat sərhədlərini təyin etmək vacibdir. Müəssisələr işçilərə istirahət və inkişaf üçün fürsət verməklə, məhsuldarlığı artırmaqla yanaşı, kadr axınına da azalda bilər. İşçilərin rifahına qayğı göstərmək yalnız etik deyil, həm də iqtisadi cəhətdən faydalıdır. Tükənmənin təsirini anlamaq, müvafiq tədbirləri tətbiq etməklə təşkilatlar və şəxslər işçilərin rifahını yaxşılaşdırır, iş məhsuldarlığını artırır bilirlər. Kadrların sağlamlığına və inkişafına qoyulan investisiyalar təşkilatın səmərəliliyini dəfələrlə artıraraq öz bəhrəsini verir. Emosional tükənmə ehtiyacları diqqət yetirməyin və həyat tərzində dəyişiklik etməyin vaxtının gəldiyinə dair bir siqnaldır. İstirahət vaxtının yetişdiyini ən yaxşı şəkildə məşhur deyim əks etdirir: “getdikcə pasportdakı şəkilinizə bənzəyirsinizsə, tətillə getməyin vaxtıdır”.

Problemin aktuallığı. Emosional tükənmə sindromu artan peşə tələbləri, xroniki stress, yüksək emosional yüklənmə və şəxsi həyatla iş arasında tarazlığın pozulması nəticəsində müxtəlif peşə sahibləri, əsasən “insan-insan” qarşılıqlı əlaqələr ilə bağlı sahələrdə (tibb işçiləri, pedaqoqlar, sosial işçilər) yaranır. Bu təkcə insanın psixi və fiziki sağlamlığına deyil, həm də onun peşəkar effektivliyinə, əməkdən məmnunluğuna, bütövlükdə cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafına mənfi təsir göstərir. Bu sindromun vaxtında aşkar edilməsi, profilaktikası və korreksiyası müasir psixologiya, sosiologiya və tibbin prioritet vəzifələri sırasındadır.

Problemin elmi yeniliyi. ETS-nin tədqiqinin elmi yeniliyi onun müxtəlif aspektlərinin, o cümlədən yaranma mexanizmlərinin, risk faktorlarının, sosial-psixoloji nəticələrinin və aradan qaldırma üsullarının dərinləməsinə öyrənilməsində özünü göstərir. Xüsusilə, sosial dəstəyin, iş mühitinin, təşkilati mədəniyyətin və şəxsi xüsusiyyətlərin ETS-nin inkişafına qarşılıqlı təsirinin araşdırılması.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. ETS-nin tədqiqi fərdi, təşkilati və sosial səviyyədə geniş praktiki dəyərə malikdir. ETS-nin vaxtında diaqnostikası psixi sağlamlığı qorumağa, həyat keyfiyyətini yüksəltməyə və peşəkar uğur qazanmağa kömək edir. Həmçinin kadr axınının azalmasına, məhsuldarlığın yüksəlməsinə və təşkilatın ümumi effektivliyinə səbəb olur.

Tətbiq sahələri arasında səhiyyə sistemi, təhsil sahəsi (pedaqoqların emosional rifahının təmin edilməsi), sosial xidmət təşkilatları və insan resurslarının idarə edilməsi (işçilərin psixi sağlamlığını dəstəkləyən korporativ proqramların işlənilməsi).

Ədəbiyyat

1. Водопьянова Н.Е., Страченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ синдрома эмоционального выгорания. URL: <http://psyhelp-mylife.ru/library/53-sev.html>.
3. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
4. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М.: Ин-т

психологии РАН, 2005. – 330 с.

5. Maslach C., Leiter M.P. (2008). Understanding the burnout experience: An introduction to the study of emotional exhaustion and cynicism in human service professionals.

6. Pines A.M., Aronson E. (1983). Professional's burn-out: The costly consequences of caring.

7. Schaufeli W.B., Taris T.W., Verbeke M.J.A, Koslowsky J.M.R (2006). Work engagement and burnout among health care workers in the United States and the Netherlands.

8. Melamed S., Shirom A., Toker S. (1995). The effect of job stress on psychological strain: An analysis by gender and work characteristics.

Г.И. Исмаилова

Синдром эмоционального выгорания как социально-психологическая и личностная проблема

Резюме

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) является серьезной психологической проблемой, негативно влияющей на профессиональную и личную жизнь, социальные связи и общее благополучие. Особенно часто он встречается у лиц с высокой эмоциональной нагрузкой. Статья анализирует социально-психологические аспекты и формы проявления СЭВ как личностной проблемы. Глубокое понимание синдрома необходимо для разработки методов его профилактики и преодоления на индивидуальном и социальном уровнях. Целью исследования является поиск решений этой проблемы.

G.I. Ismailova

Burnout syndrome as a socio-psychological and personal problem

Summary

Emotional burnout syndrome is a serious psychological problem that negatively affects professional and personal life, social connections and general well-being. It is especially common in persons with high emotional load. The article analyzes the socio-psychological aspects and forms of burnout manifestation as a personal problem. A deep understanding of the syndrome is necessary to develop methods of its prevention and overcoming at the individual and social levels. The aim of the study is to find solutions to this problem.

Redaksiyaya daxil olub: 21.04.2025

UOT 159.9.

İNTİHARA MEYİLLİLİYİ ŞƏRTLƏNDİRƏN ŞÜURSUZ MOTİVLƏRİN PSIXOLOJİ TƏHLİLİ

Məhərrəm Sabir oğlu Əliyev

Azərbaycan Dillər Universitetinin elmlər doktoru

proqramı üzrə qiyabi doktorantı,

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ümumi psixologiya

kafedrasının dosenti, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru

ORCID: 0000-0002-3762-8745<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.32>**E-mail:** dos.m.aliyev@gmail.com**Açar sözlər:** intihar, intihara meyllilik, şüurlu motivlər, şüursuz motivlər, ruhi ağrı**Ключевые слова:** самоубийство, склонность к суициду, сознательные мотивы, бессознательные мотивы, душевная боль**Key words:** suicide, suicidal tendency, conscious motives, unconscious motives, psychache

İntihar davranışını şərtləndirən motivləri şüurlu və şüursuz olmaqla, iki qrupda təsnif edə bilərik. Şüurlu motivlər fizioloji, psixoloji və sosial-iqtisadi kateqoriyalarda nəzərdən keçirilir. Şüursuz motivlərin öyrənilməsi daha çətin olduğundan, məsələyə spesifik yanaşmanı zəruri edir. Bu baxımdan, meyar olaraq şüursuzluq konsepsiyası əsas götürülür və müvafiq kontekstdə psixoanalitik təcrübədən yola çıxaraq təhlil nəticəsində qırx üç şüursuz motiv müəyyən edilir. İlk variantda intihara meylliliyi şərtləndirən şüursuz motivlər təsnif və təhlil edilir.

Qeyd etməliyik ki, birinci növbədə, intihar davranışının motivlərini dərk olunma səviyyəsinə görə təsnif etmək önəmlidir. İkincisi, intihara meylliliyi şərtləndirən motivlərin ortalığa çıxmasına şərait yaradan amillər nəzərdən keçirilməlidir. Üçüncüsü, intiharın psixoloji mexanizmi olan anlayış təhlil predmeti olmalıdır. Dördüncüsü, intiharların ümumi əlamətləri təsnif edilməli və beşincisi intihara meylliliyin şüursuz motivlərinin siyahısı hazırlanmalıdır.

İntiharın səbəbləri ilə əlaqəli müxtəlif təsnifatlar verilsə də, onların əksəriyyəti şüurlu motivləri nəzərdə tutmaqla yanaşı, şüurlu və şüursuz motivlər arasında fərqləndirmə etməyə imkan vermir. Məsələn, belə təsnifatlardan birinə görə, suisidal motivlər aşağıdakılardır:

1. Şəxsi-ailəvi;
2. Sağlamlıq vəziyyəti;
3. Antisosial davranışla əlaqəli konfliktlər;
4. İşlə yaxud təhsillə əlaqəli konfliktlər;
5. Maddi-məişət çətinlikləri;
6. Digər motivlər (1).

Digər təsnifata görə, yüksək suisidal risk faktorları aşağıdakılardır:

1. *Ekstrapersonal* – psixozlar və sərhəd psixi pozuntular; suisidal deyimlər, təkrar suisidal əməllər, postsuisid; yeniyetməlik yaşı; həyat fəaliyyətinin marginal şərtləri; nüfuzun itirilməsi; konfliktli psixotraumatik situasiya; sərxoşluq, narkotik maddələrin istifadəsi;

2. *Intrapersonal* – xarakter xüsusiyyətləri; emosional yüklənmələrə və frustrativ faktorlara

zəif tolerantlıq; kommunikativ sistemlərin natamamlığı; qeyri-adekvat özünüqiymətləndirmə; həyatın əsasında duran məqsədli yönəliş yaxud dəyərlərin yoxluğu yaxud itirilməsi və b. (1).

Edvin S.Shneydman (1918 – 2009) keçirdiyi psixoloji autopsiya tədqiqatı zamanı müəyyən etmişdir ki, suisidal davranışın əsasında xüsusi psixoloji mexanizm dayanır. Həmin mexanizmi, o, “*ruhi ağrı*” adlandırmışdır (2). Neqativ emosiyaların yaşantıları və həyatın dramatik cəhətləri xüsusən intensiv olanda, insan ruhi əzab keçirir. Onun fikrincə, intihar edən insanı gerçək anlamda anlamaq üçün, hər şeydən əvvəl, o haqda düşünmək lazımdır ki, əzablardan qurtulmaq üsulu kimi ölüm haqda insanı fikirləşməyə vadar edən nədir. Edvin S.Shneydman’ın konsepsiyasına görə, “*intihar, əsas etibarilə, ruhi ağrıya əsaslanır. Frustrativ psixoloji tələbatlar isə onun başlıca mənbəyi olur*” (2, s.142). Belə tələbatlar içində iki tip fərqləndirir: *modal* (gündəlik həyatımızı sürdürmək üçün gərəkli olan) və *vital* (həyatı əhəmiyyətli və insanın uğrunda ölə biləcəyi; ruhi ağrıda özünü göstərən). Müəllifin fikrincə, “*intihar haqda düşüncələr ağla gələndə, şüurun fokusu adi (modal) tələbatlardan frustrasiya olunmuş və ya ödənilməmiş (vital) tələbatlara yönəlir...*” (2, s.149).

Edvin S.Shneydman intihar hadisələrini frustrasiyaya məruz qalmış əsas tələbatlara görə təsnif edərək, intiharların çoxunu izah edən və ruhi ağrının müxtəlif növlərini əks etdirən beş qrup tələbatı ayırd edir.

1. Sevgi və qəbul olunmağa ödənilməmiş tələbatlar - dəstək və affiliasiyaya canatmanın frustrasiyası ilə bağlıdır.

2. Nəzarət, proqnozlaşdırıla bilənlik və mütəşəkkilliyin pozulması - nailiyyət, avtonomluq, nizam və anlamaya olan tələbatların frustrasiyası ilə əlaqədardır.

3. Mən-obrazın pozulması və utancdan, məğlubiyyətdən, alçaldılmadan və ya rüsvayçılıqdan qaçmaq – mənsubiyyət, özünə haqq qazandırmaq və utancdan qaçmağa olan tələbatların frustrasiyası ilə əlaqədardır.

4. Əhəmiyyətli əlaqələrin məhv edilməsi, bunun nəticəsində yaranan kədər və itki hissi - affiliasiya və başqasına qayğıya olan tələbatların frustrasiyası ilə əlaqədardır.

5. Həddindən artıq qəzəb, hiddət və düşmənçilik - dominantlıq, aqressiya və qarşıdurmaya olan tələbatların frustrasiyası ilə əlaqədardır (2, s.150).

Bunlarla yanaşı, Edvin S.Shneydman intiharların ümumi əlamətləri nəzəriyyəsini işləyərək, intiharın on ümumi əlamətini – əsas xarakteristikalarını fərqləndirir:

I. İntihar üçün ümumi hədəf həllin axtarılmasıdır;

II. İntiharın ümumi tapşırığı dərk etmənin dayandırılmasıdır;

III. İntiharın ümumi stimulu dözülməz psixi ağrıdır;

IV. İntihar zamanı frustrativ psixoloji tələbatlar ümumi stressordur;

V. Köməksizlik-çarəsizlik ümumi suisidal emosiyadır;

VI. İntihara ümumi daxili münasibət ambivalentlikdir;

VII. İntihar zamanı koqnitiv sferanın daralması psixikanın ümumi halı olur;

VIII. İntihar zamanı qaçış ümumi əməl olur;

IX. İntihar zamanı öz niyyəti haqda məlumat vermə ümumi kommunikativ əməl olur;

X. Suisidal davranışın yaşam ərzində ümumi davranış üslubuna uyğunluğu ümumi qanunauyğunluqdur (3).

Edvin S.Shneydman’ın fikirləri digər tədqiqatçılarla müqayisədə tərəfimizdən daha maraqlı görünsə də, bizi düşündürən əsas suala cavab vermir.

Metod

Əsasən klassik psixoanalitik müəlliflərin, o cümlədən müasir suisidoloqların əsərlərinin deduktiv və induktiv metodlar istifadə edilərək təhlili nəticəsində ətraflı informasiya toplanmış və onların interpretasiyası həyata keçirilmişdir.

Nəticə

Müəyyən psixoanalitik ədəbiyyatların (4; 5; 6) təhlili nəticəsində, ilkin olaraq, tərəfimizdən ehtimalı olaraq qırx üç şüursuz motiv aşkar edilmişdir. Əlbəttə ki, bununla şüursuz motivlərin siyahısının tamamlandığını demək doğru olmaz. Buna baxmayaraq, indiki an üçün ən optimal sayıla biləcək variant kimi istifadə oluna bilər. Həmin motivlərin siyahısını aşağıda qeyd edirik:

1. Maksimum dərəcədə riskə canatmaq. İntihara meyilli insanlar maksimum dərəcədə riskə canatmağı sevirlər. Ona görə də, öz bədənlərinə xəsarət verməklə, həyatlarına son vermələri ehtimalı böyükdür.

2. Həyatdan sonrakı həyatın varlığına inam. İntihara meyilli insanların həyatdan sonrakı həyatın varlığına inanmaları müşahidə olunur. İnsanın paralel aləmdə varlığını davam etdirəcəyi fikri əsas götürülür.

3. Narsissistlik (özünü aşırı sevən, gizlədilməmiş şöhrətpərəstliyə sahib). Libido obyektinə və subyektinin eyni şəxsə birləşməsi şəklində insanın edipəqədərki mərhələyə fiksasiyasından irəli gələn xarakteristikalar nəzərdə tutulur.

4. Ölümsüzlüyə inanmaq. Ölüm və yaşam anlayışları insan üçün ekzistensial anlam daşıyır. Ölümsüzlüyə inanmaq yenidən doğrulmaq fikrini aktual edə bilər.

5. Masturbasiya (onanizm-öz bədənini sevmək) etməyi sevmək. İnsanın öz cinsi orqanı ilə seksual hərəkətlər etməsi həmin orqanın öz təbii funksiyasından uzaqlaşması kimi izah oluna bilər.

6. Ekshibisionizm (çılpaq bədənini nümayişinə) maraq. Seksual məqsədin dəyişdirilməsi təbii yaşam instinktinin ölüm instinkti ilə əvəzlənməsinə işarə edə bilər.

7. Melanxoliyaya (özünü üzməyə) meyil. Melanxoliya və ya depressiya zamanı insanın həyata marağı itir, hərtərəfli tormozlanma, şəxsi ləyaqət hissinin azalması ilə birləşmədə hər hansı fəaliyyətə qeyri-qabillik qeyd edilir (7).

8. Hadisələrə qeyri-adekvat reaksiya göstərmək. Ətraf mühitdə baş verən hadisələri qavramadakı kənarçıxmalar müvafiq reaksiyaları doğurur.

9. Həyatındakı itkilərin qiymətini (dəyərini) şisirmək. Obyektlərə (və ya subyektlərə) hədsiz libidinal bağlanmağa söykənən obyekt münasibətlərinin inkişafı və bu zəmində formalaşan spesifik dəyər münasibətləri nəzərdən qaçmamalıdır.

10. Emosional və ya psixoloji cəhətdən qeyri-yetkin olduğu düşüncəsi. İntihara meyilli insanların aşağı özünüqiymətləndirməyə malik olduğu qeyd olunsa da, özünüqiymətləndirmə göstəriciləri ilə ümitsizlik dərəcələri və suisidal düşüncələr arasında zəif də olsa, müsbət istiqamətli korrelyasiya əlaqəsinin olduğu da müşahidə edilir. Başqa sözlə, özünüqiymətləndirmə göstəriciləri artdıqca, ümitsizlik dərəcəsi və suisidal düşüncələr də artır və əksinə. Bu fonda intihara meyilli insan özünün emosional və ya psixoloji cəhətdən qeyri-yetkin olduğu düşüncəsinə qapıla bilər.

11. Təhlükəyə canatmağa meyilli olmaq. İntihara meyilli insanlarda təhlükəyə can atmaq yaşamlarının önəmli parçasına çevrilir. Bir müddət sonra yaşam və təhlükə eyni anlam qazanmağa başlayır.

12. Özünü çox şeydən məhrum etməyə (asketizmə) meyllilik. İnsan özünü daha çox həyatdan məhrum etməyə yönəlmənin gerçəkliyində tapmış olur.

13. Əzabkeş biri olmaq ya da elə olduğunu sanmaq. Bəzi insanlar həyata əzab çəkmək üçün gəldiklərinə inanırlar. Bu düşüncə başqaları tərəfindən yazıqlanmaq kimi də izah edilə bilər.

14. Cəzalandırılmaq istəyi düşüncəsi. Özünün günahkar saydığı üçün cəzalandırılmalı olduğu düşüncəsi intihara meyilli insanları fərqləndirən əlamətlərdən biri sayıla bilər.

15. Kəbud münasibətdən seksual həzz almağa (mazoxizm) meyilli olmaq.

16. Sevinc hissini yaşamağı bacarmamaq. İntihara meyilli insanlar sevinc hissini onlara yad olmasını mənimsəyirlər və əsas şüarlarından birinə çevirirlər.

17. Razılığı kədərdə tapmağa meyllilik. Həyatının anlam qazanması üçün mütəmadi kədər təcrübə etməsinin şəxsə razılıq gətirəcəyi düşüncəsi belə insanlara hakim olur.

18. Ətrafdakıların həmdərd olmasından həzz almaq. Daima onlarla maraqlanan birilərinin olması özlərində çox zaman olmayan empatiya hissini identifikasiyasından duyulan həzzi xatırladır.

19. Daima dəstəyə ümid etmək. İntihara meyilli insanların əksəriyyəti intihar əməlini törətmə ərafəsində birilərinə zəng edər, görüş təyin edər, hətta ünsiyyət prosesində bolca deyər-gülər əyləncəli vaxt keçirər bilirlər.

20. Günahkarlıq hissi (kompleksi) ilə yaşamaq. İntihara meyilli insan hansısa bu və ya digər səbəbdən daima özünü günahlandırmaqla məşğul olur.

21. Özündən imtina etməyi seçmək. Həyatın belə insanlardan alıb-verəcəyinin qalmadığı düşüncəsi son olaraq ölümlərinin heç olmazsa, öz seçimlərindən asılılığı fikrini aktuallaşdırır.

22. Qurban olmağı seçmək. Qurban psixologiyasından çıxış etmək intihara meyilli insanların əsas motivlərindən biri ola bilər.

23. Özünü alçaltdırmağa canatan biri olmaq. Belə insanlarda özünü alçaltdırmağa canatmaq əslində başqalarını alçaltdırmanın öz "Mən"inə yönəlmiş enerjisinin təcəssümü sayıla bilər.

24. Valideynlərə qarşı aqressiya. Valideynlərə qarşı aqressiya əslində valideyni ilə identifikasiya olunmuş insanın öz "Mən"inə yönəlmiş enerjisinin ifadəsi sayıla bilər.

25. Yaxınların əzablarına etinasız davranmaq. Başqa insanların, o cümlədən, qohumların əzablarına etinasız davranılması yalnız intihara meylliliklə əlaqədar olmaya da bilər. İntihar davranışı sərgiləyən insanlarda bu kimi psixodinamik xarakteristika müşahidə oluna bilər.

26. Sevdidi obyektlərə qarşı aqressiya və qəddarlıq nümayiş etdirmək. Hisslərin ambivalentliyi kontekstində əslində hər bir şəxsə özünü göstərər biləcək bu motiv intihara meyilli insanda özünə yönəlmiş ola bilər.

27. Özünə ağrı və işgəncə verməyə meyllilik. Özünə zərər vurmaqla, həyatın gətirdiyi işgəncələrdən qurtula biləcəyi düşüncəsinə sahib olmağı nəzərdə tutur.

28. Özünə lənət edən biri olmaq. Bu motiv edip kompleksinin (ana sevgisi və ata qətlə metaforu) ekspressiyasıdır.

29. Özünə diqqət cəlb etməyi xoşlamaq. Ekshibisionizmin daha geniş variantı kimi təhlil oluna bilər.

30. Hakimiyyət illüziyası ilə yaşamaq. Öz həyatına son vermək "qabiliyyəti" intihara meyilli insanda hakimiyyət illüziyası yarada bilər.

31. Ətrafında olan insanlarda özünə qarşı qəzəb doğurmağa cəhd etmək. İntihara meyilli

insanların bir qismi öz canlarına başqalarının əli ilə qəsd eləmə motivinə sahib olur.

32. Nifrət etdiyi birini “udmaq” və ya sevildiyi biri tərəfindən “yeyilmək” (kannibalizm) düşüncəsinə sahib olmaq. Oral mərhələyə fiksasiya (ilişib qalmaq) ilə əlaqədar olaraq, mənimsəmə və mənimsənilmək istəyini ifadə edə bilər.

33. Özünün lazımsızlığını hiss etmək. İntihara meyilli insanlar, adətən, dəyərsizlik hissinin yaşanılması ilə xarakterizə olunur.

34. Aclıq keçirməyə meyli olmaq. Aclıq keçirməyə meyllilik valideynə qarşı ayaqlanma kimi də xarakterizə oluna bilər.

35. Səbrin, mehribanlığın və alicənablığın qıtlığını yaşamaq. Adları çəkilən keyfiyyətlər yaşamı təmsil etməklə, şüursuz səviyyədə güclü motiv rolu oynayırlar.

36. Həyatın sevinclərinə etinasız davranmaq. Bu şəkildə intihara meyilli insan özünü günahlandırmış və bu sayədə günahlarından arınmış sayır.

37. Maddi təminatla etinasız yanaşmaq. Həyatdan alacaq bir şeylərinin qalmadıqları düşününə belə insanlara hakim kəsilir.

38. Başqaları tərəfindən izlənməyi sevmək. Seksual məqsədin dəyişdirilməsi kontekstində əslində özünün başqalarını izlənməyi sevməsinin gizlədilməsinə işarə edə bilər.

39. Hakimiyyəti və avtoriteti olanları qəbul etməmək. Hakimiyyəti, həmçinin avtoriteti olanları qəbul etməmək yalnız intihara meylliliklə əlaqədar olmaya da bilər. Sadəcə intihar davranışı sərgiləyən insanlarda bu kimi psixodinamik xarakteristika müşahidə oluna bilər.

40. Əxlaqi cəhətdən qələbə qazanmağa can atmaq. Ölümə meydan oxumaqla, intihara meyilli insan öz müqəddəratını təyin edərək mənəvi yüksəliş yaşadığını zənn edir.

41. Ağrıya hazırlığın üst səviyyədə olması. Ağrını duyma həddi intihara meyilli insanlarda hər iki qütb istiqamətində yüksək ola bilər.

42. Həyatda bəxtinin gətirmədiyi fikrinə inanmaq. İntihara meyilli insanlar bəxt anlayışının onlara aid olmadığı düşüncəsinə üstünlük verirlər.

43. Qisas almaq fikri həyəcanlandırır. Qisasçılıq hissi qarşılıqlı olduğu üçün intihara meyilli insanlar gözəl anlaşırlar ki, qisas qisas doğura və intiqam alma zəminində bir insan özünün və ya digərinin həyatına son verə bilər.

Təsnif edilən bütün şüursuz motivlər tədqiqatın davamı olaraq faktor təhlilinə məruz qoyulmaqla, daha az sayda faktorlarda (klasterlərə) birləşdirilmək üzrə təsnif edilmişdir.

Müzakirə

Təhlil göstərmişdir ki, intihar davranışının şüursuz motivlərinin kökündə, əsasən, uşaqlıq dövründə ailədaxili münasibətlərdə valideyn və uşaq arasında yaranan həll edilməmiş problemlər durur. Edvin S.Shneydman yazır ki, “*Düşünməyə meylliyəm ki, intihara səbəb olan ruhi ağrının əsasında yetkinlik dövründə sakitliyin, özünə hakimliyin və ya xoşbəxtliyin olmaması deyil, insanı bütün həyatı boyu təqib edən uşaqlığın unudulmaz sehrli sevinclərindən zoraki məhrumiyyət durur*” (2, s.304). Nəzərə alsaq ki, psixoanalizə görə, insan şəxsiyyəti 5 yaşında formalaşmış olur, o zaman deyə bilərik ki, müvafiq perspektivdə intihara meylliliyi şərtləndirən şüursuz motivlərin əksəriyyəti məhz “Edip” mərhələsində inkişaf edir.

Problemin aktuallığı. İntihar davranışının qarşısının alınmasında terapiyanın səmərəli olması şərti müvafiq davranışın sadəcə şüurlu deyil, həmçinin şüursuz motivlərinin üzə çıxarılması məsələsini aktual edir.

Problemin elmi yeniliyi. İlk dəfə məqalədə intihara meyilliliyin psixodinamik təcrübədən irəli gələn şüursuz motivləri təsnif və təhlil edilmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. İntihara meyilliliyin şüursuz motivlərinin təsnifatı gələcəkdə intihar riski daşıyan şəxsləri aşkar etməyə imkan yaradacaq peşəkar sorğunun hazırlanmasına töhfə və təkan verir.

Ədəbiyyat

1. Суицидальное поведение: психологические аспекты: [Electronic resource] / учеб. пособие / И.А.Погодин. 2-е изд., стереотип. -М: Флинта, -2011. 189 с. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=857930&pg>

2. Шнейдман, Эдвин С. Душа самоубийцы: [Electronic resource] / Пер.с англ. – М.: Смысл, – 2001. – с. 319.

URL:https://psv4.userapi.com/s/v1/d/35G9kRT_3bqlpmPtJ5eSUOixOHYYG-ruArjarYvorTgpBOr51-Q33N2sr4UnZoyvPsyPII0BoKnwzSYLDgUiDLpPO3-MesOk4Ib1jxgfb7tQBOyk/Edvin_S_Shneydman_-_Dusha_samoubiytsy_-_2001_Teoria_i_praktika_psikhologicheskoy_pomoschi.pdf

3. Шнейдман Э. Десять общих черт самоубийств // Суицидология: прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах / сост. А.Н.Моховиков. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Когито-Центр, – 2013. – с. 353–359.

4. Меннингер, К. Война с самим собой: [Electronic resource] / Пер. с англ. Ю.Бондарева. Серия: Психология. XX век. – М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, – 2000. – 481 с. URL:<https://www.klex.ru/j1e>

5. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах / сост. А.Н.Моховиков. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Когито-Центр, – 2013. – 569 с.

6. Антология суицидологии: Основные статьи зарубежных ученых. 1912 – 1993 / Пер с англ. – М.: Когито-Центр, – 2018. – 463 с.

7. Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia: [Electronic resource] / The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works, 243-258 URL:https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_MourningAndMelancholia.pdf

M.C. Алиев

**Психологический анализ бессознательных мотивов, обуславливающих
склонность к суициду
Резюме**

Мотивы, обуславливающие суицидальное поведение, можно разделить на две группы: осознанные и бессознательные. Осознанные мотивы рассматриваются в физиологических, психологических и социально-экономических категориях. Поскольку изучение бессознательных мотивов более сложно, оно требует особого подхода к вопросу. В этой связи в качестве критерия взято понятие бессознательности и на основе психоаналитического опыта в соответствующем контексте в результате анализа выделено сорок три бессознательных мотива. В первоначальном варианте классифицированы и проанализированы бессознательные мотивы, обуславливающие склонность к суициду.

M.S. Aliyev

**Psychological analysis of unconscious motives conditioning suicidal tendency
Summary**

The motives that determine suicidal behavior can be divided into two groups: conscious and unconscious. Conscious motives are considered in physiological, psychological and socio-economic categories. Since the study of unconscious motives is more complex, it requires a special approach to the issue. In this regard, the concept of unconsciousness is taken as a criterion and, based on psychoanalytic experience in the relevant context, forty-three unconscious motives are identified as a result of the analysis. In the initial version, the unconscious motives conditioning suicidal tendency were classified and analysed.

Redaksiyaya daxil olub: 02.04.2025

PEDAQOJİ PSIXOLOGİYA
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

UOT 37.015.3

**TƏLİM PROSESİNDƏ KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN EMOSİONAL-İRADI
SAHƏSİNİN İNKİŞAFI**

Aygün Həbil qızı İsmayılova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0008-7489-8564

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.33>

E-mail: ismayilovaaygun60@gmail.com

Açar sözlər: *təlim prosesi, şagird inkişafı, təlim motivasiyası, müəllim-şagird münasibətləri, kiçik yaşlı məktəblilər*

Ключевые слова: *учебный процесс, развитие учащихся, мотивация к обучению, взаимоотношения учителя и ученика, младшие школьники*

Key words: *learning process, student development, learning motivation, teacher-student relationships, young schoolchildren*

Kiçik yaşlı məktəblilər adətən 6–10 yaş aralığında olan, ibtidai siniflərdə (I–IV sinif) təhsil alan uşaqlardır. Bu dövr uşağın psixoloji, emosional və intellektual inkişafında çox mühüm mərhələdir. Kiçik yaşlı məktəblilər üçün təlim prosesi onların yaş və psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə qurulmalıdır. Bu yaş dövrü uşağın əsas bilik, bacarıq və vərdisləri əldə etdiyi, təfəkkür və emosional inkişafının formalaşdığı mərhələdir. Təlim uşağın diqqətini cəlb etməli, maraq doğurmalı və aktiv iştirakını təmin etməlidir. Kiçik yaşlı məktəblilər üçün təlimin maraqlı olması onların motivasiyasını artırır və öyrənməni asanlaşdırır. Bu dövrdə müəllimin rolu yalnız məlumat verən deyil, eyni zamanda öyrədən, yönləndirən və dəstək olan şəxs kimi önə çıxır. Təlimin məzmunu sadə, aydın və uşaq üçün əlçatan şəkildə təqdim olunmalıdır. Şagirdlərin təfəkkürü hələ konkret mərhələdə olduğu üçün tədris vizual və praktik üsullarla aparılmalıdır. Təlim zamanı oyuna əsaslanan metodlardan istifadə edilməsi öyrənmə prosesini daha məhsuldar edir. Kiçik yaşlı məktəblilər öyrəndiklərini təkrarlayaraq və müşahidə edərək yadda saxlayırlar. Bu səbəbdən tədris zamanı təkrar və praktiki məşğələlərə geniş yer verilməlidir. Eyni zamanda uşağın emosional vəziyyəti də nəzərə alınmalıdır, çünki bu yaş dövründə emosiyalar öyrənməyə birbaşa təsir edir. Müəllimin səmimi və anlayışlı yanaşması uşağın özünü rahat və təhlükəsiz hiss etməsinə şərait yaradır. Təlim prosesi zamanı şagirdlərin passiv dinləyici yox, aktiv iştirakçı olmaları təşviq edilməlidir. Onlara öz fikirlərini bildirmək, suallar vermək və müzakirələrdə iştirak etmək üçün şərait yaradılmalıdır. Bu həm onların özünəinamını artırır, həm də müstəqil düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirir. Dərslərdə yaradılan müsbət emosional fon uşağın məktəbə olan münasibətini formalaşdırır və təlimə marağını gücləndirir.

Fəal təlimdə qarşılıqlı əlaqə və daxili fəallıq anlayışları bəzən klassik dərs modellərində də mövcuddur. Əslində, təhsil prosesində şagirdlərin düşüncə bacarıqlarının inkişafı həmişə əsas

prioritetlərdən biri olmuşdur. Lakin ənənəvi dərslərdə müəllimyönlü yanaşmanın üstünlük təşkil etməsi, yalnız elmi məlumatların ötürülməsinə fokuslanma, motivasiyanın zəifliyi, frontal təlim metodlarının çoxluğu və emosional aspektlərin nəzərə alınmaması bu hədəfin tam reallaşmasına maneə yaradır. Praktiki müşahidələr göstərir ki, müəllimin şagirdə verdiyi mənəvi dəstək, onunla qarşılıqlı hörmət və etimada əsaslanan münasibəti, şagirdin özünə güvən hissinin və daxili motivasiyanın formalaşmasına səbəb olur. Buna görə də müəllimin vaxtında və düzgün təlim metodlarından istifadə etməsi tədris keyfiyyətinin artırılmasında həlledici rol oynayır. Müəllimlik peşəsində uğurun əsas açarlarından biri peşəkarlıq və səriştəlilikdir və bu keyfiyyətlərin əsası müəllim hazırlığı mərhələsində qoyulur. Bu səbəbdən, pedaqoji səriştənin inkişafı ilk növbədə güclü nəzəri biliklər və praktiki bacarıqlarla başlanmalıdır. Bu bilik və bacarıqlar müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin keyfiyyətinə bilavasitə təsir edir. Müasir dövrdə tədris prosesinin məzmunlu və səmərəli təşkili, müəllimin peşəkarlığının formalaşmasına böyük töhfə verir. Gələcək müəllimlərin effektiv şəkildə yetişməsi üçün psixoloji və pedaqoji hazırlıq xüsusi əhəmiyyət daşıyır və bu prosesdə motivasiya mühüm rol oynayır.

Motivasiya — insanın müəyyən davranış və fəaliyyətə yönəlməsi prosesidir və bu yönəlmə daxili və xarici təsirlər nəticəsində baş verir. Bu proses uşağın psixoloji ehtiyaclarının, maraqlarının və hisslərinin onu təşviq edən amillərlə qarşılıqlı təsiri əsasında formalaşır. Motivlər həm daxili, həm də xarici mənbələrə əsaslanı bilər. Xarici motivlər müəyyən qədər təsir etsə də, dayanıqlılığı və davamlı təsiri ilə fərqlənən əsas hərəkətverici qüvvə daxili motivasiyadır. Müəllimin pedaqoji fəaliyyətində səriştə onun davranışlarında və tədrisə yanaşmasında özünü göstərir. Xüsusilə inklüziv təlim mühitində motivasiyanın formalaşmasında müəllimin şəxsi maraqları, dəyərləri və peşəkar baxışları mühüm rol oynayır. Belə bir motivasiya tərzini müəllimin inklüziv təhsilin məqsədlərini nə dərəcədə mənimsəməsi, özünü fəaliyyətə təşviq edə bilmə bacarığı və ehtiyacları ilə sıx bağlıdır. Məşhur isveçrəli psixoloq Jan Piya qeyd edir ki, inkişafın daxili qanunauyğunluqları mövcuddur və təlim bu inkişaf mərhələlərinə uyğun şəkildə qurulmalıdır. Amerikalı tədqiqatçı Cerom Bruner isə təlimi inkişafın əsas şərti kimi qiymətləndirir. Bu səbəblə, təlim zamanı uşağın ehtiyaclarının və maraqlarının nəzərə alınması vacib sayılır. Tədris materialı düzgün seçilməli, uşağın yaşına və gözlənilən nəticəyə uyğun şəkildə təqdim olunmalıdır. Xüsusilə erkən yaşlarda motivasiyanı gücləndirmək üçün oyunlar, vizual vəsaitlər, maraqlı söhbətlər kimi vasitələrdən istifadə edilməsi tövsiyə olunur. Bu cür metodlar təkcə biliyi artırmır, həm də uşağın iradəsini, emosional sabilliyini və şəxsiyyətini formalaşdırır. Təlimdə çətinlik çəkən şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətlərini araşdıran N.A. Mençinskaya və həmkarları “öyrənmə bacarığı” anlayışını irəli sürüblər. Bu termin, şagirdin yeni bilikləri və təlim metodlarını mənimsəmə bacarığını ifadə edir. Onların fikrincə, bu qabiliyyət əqli inkişafı eyni deyil – yüksək intellektə sahib olan biri belə zəif öyrənmə bacarığı göstərə bilər. Yaş artdıqca intellektual imkanlar genişləni bilər, lakin öyrənmə qabiliyyəti eyni səviyyədə qala bilər. Motivasiya təlimin effektivliyini artıran və uğuru müəyyən edən əsas faktordur. Onun olmaması tədris nəticələrinin zəifləməsinə gətirib çıxarır. Geniş anlayış olan motivasiyanı psixoloji fenomen kimi xarakterizə etmək olar. O, həm şagirdləri idraki fəaliyyətə və təhsil materiallarını fəal mənimsəməyə təşviq edən üsulların toplusu, həm də davranışın əsasını təşkil edən proseslərin ümumi adıdır. Təlim prosesinin səmərəliliyi, birbaşa şəkildə şagirdin motivasiya səviyyəsi ilə bağlıdır. Güclü motivasiya, formalaşmış və inkişaf etmiş şəxsiyyətin əsas göstəricilərindən biri sayılır. Motiv insanın davranışına yön verən daxili qüvvə

olmaqla yanaşı, onu hərəkətə gətirən və məqsədə çatmağa sövq edən əsas amildir. Hər bir fəaliyyət arxasında dayanan səbəblər – yəni motivlər – insanı müəyyən bir məqsəd uğrunda çalışmağa təşviq edir. Bu səbəbdən, həmin motivlərin psixoloji cəhətdən öyrənilməsi və onların şəxsiyyətin inkişafına istiqamətlənməsi mühüm əhəmiyyət daşıyır. Əgər kiçik yaşlı məktəblilərin psixoloji və inkişaf səviyyəsinə uyğun şəkildə motivasiya yaradılsa, bu, onların təlimdə aktivliyini artırır və ümumi təhsil nəticələrinin yaxşılaşmasına səbəb olar. Motivasiya həm daxili, həm də xarici amillərdən qaynaqlanır. Bu amillərin təhlili kompleks psixoloji yanaşma tələb edir. Şagirdin təlimə marağı və motivləri həm xarakterindən, həm də qavrama və diqqət kimi fərdi xüsusiyyətlərindən asılıdır. Bəzi hallarda isə motivasiya şagirdin öz iradəsi xaricində, ətraf mühitin təsiri ilə də formalaşa bilər. Şagirdin özündən qaynaqlanan faktorlar isə aşağıdakılardır:

- Şəxsi keyfiyyətlər, məqsəd və hədəflər;
- Psixoloji və bioloji ehtiyaclar;
- Özünüdərk, özünəinam və özünəhörmət;
- İnanclar, dəyərlər, gözləntilər və uğur-qorxu balans;
- Stressə davamlılıq, maraqlar, ətraf mühitə uyğunlaşma;
- Valideyn, müəllim və yoldaşlarla münasibət.

Aydın görünür ki, şagirdlərin təlimə motivasiyası onların fərdi xüsusiyyətlərinə görə dəyişiklik göstərir. Məsələn, bir şagird müəyyən fənnə qarşı yüksək maraq göstərə bilərkən, digəri həmin fənnə maraqsız yanaşa bilər. Bu hal şagirdlər arasında motivasiyanın formalaşmasında fərdi yanaşmanın vacibliyini ortaya qoyur. Eyni zamanda, şagirdin öz imkanlarına və uğur əldə edəcəyinə olan inamı onun müsbət düşüncə tərzinin güclənməsinə şərait yaradır. Motivasiyanın formalaşmasına təsir edən əsas faktorlar sırasında müəllimlərin münasibəti, valideyn dəstəyi və ümumi məktəb mühiti də mühüm rol oynayır. Bundan əlavə, dərslərin yükünün həcmi də şagirdin psixoloji vəziyyətinə və təlimə olan marağına təsir edə bilər. Əgər tədris yükü yaş səviyyəsinə uyğun şəkildə tənzimlənməzsə, bu, əlavə gərginlik və motivasiyanın azalması ilə nəticələnə bilər. Bu baxımdan, dərslərin planlarının şagirdin yaş xüsusiyyətlərinə və idrak səviyyəsinə uyğun qurulması motivasiyanın yüksəldilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Təlim prosesində müəllim-şagird ünsiyyətinin uğurlu olmasına daim diqqət yetirilməlidir. Müəllim yalnız şagirdlərin təhsil bacarıqlarını artırmaqla kifayətlənməməli, həm də onların gələcək fəaliyyətlərinə istiqamət verməli və həyatı bacarıqlarını inkişaf etdirməyə şərait yaratmalıdır. Dərs zamanı problemin həllində şagird səhv nəticələr əldə edə bilər. Onun səhvini düzəldərkən tələsmək olmaz. Əvvəlcə şagirdin müsbət cəhətlərini vurğulamaq, sonra düzəlişlər etmək daha effektivdir. Hər şeyi qadağan etmək və cəzalandırmaq cəhdi şagirdi yalan danışmağa və müəllimi aldatmağa sövq edə bilər. Müasir təlimin məqsədi şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasına yönəlib və bu prosesin uğuru müəllim-şagird münasibətindən asılıdır. Müəllim sinifdə inamli lider olmalı, səmimi davranaraq qazandığı hörməti səhv hərəkətlə itirməməlidir. O, özünə inamsızlıq yaradan davranışlardan çəkinməlidir. Müəllimlə şagird arasında sağlam münasibətlərin qurulmasında bir sıra əsas prinsiplərə əməl olunmalıdır:

1. Müəllim daim dürüstlük və səmimiyyət nümayiş etdirməli, davranışında şəffaf və etibarlı olmalıdır.

2. Şagirdlərə hörmətlə yanaşmalı, onları fərd kimi dəyərləndirməli və fikirlərinə diqqətlə qulaq asmalıdır.

3. Münasibətlər qarşılıqlı anlayış və ehtiyac üzərində qurulmalıdır – şagirdin müəllimə olduğu qədər, müəllimin də şagirdə ehtiyacı olduğu hiss etdirilməlidir.

Problemin aktuallığı. Kiçik yaşlı məktəblilərdə emosional-iradi sahənin inkişafı onların təlim prosesində iştirak səviyyəsinə birbaşa təsir edir. Həyəcan, qorxu, özgüvən çatışmazlığı kimi hallar bu yaş dövründə daha qabarıq müşahidə olunur və tədris fəaliyyətini çətinləşdirə bilər. Müasir pedaqoji yanaşmalar təlimin yalnız bilik ötürmə deyil, eyni zamanda emosional dayanıqlığın formalaşdırılması vasitəsi olduğunu vurğulayır. Bu səbəbdən təlimin psixoloji aspektlərini nəzərə almaq və şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun mühit yaratmaq zəruridir.

Problemin elmi yeniliyi. Kiçik yaşlı məktəblilərin emosional-iradi inkişafının təlim prosesi ilə qarşılıqlı əlaqəsi elmi əsaslarla təhlil olunur və bu sahədə yeni yanaşmalar irəli sürülür. Eyni zamanda, müəllim-şagird münasibətinin emosional inkişaf üzərindəki rolu praktik nümunələrlə əsaslandırılmışdır. Mövzunun işlənməsi kiçik yaşlı şagirdlərin təlimdə psixoloji dəstəyə olan ehtiyacını ön plana çəkir və bu istiqamətdə təhsil mühitində yeni baxış formalaşdırır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə problemin həllinin praktik yolları və istiqamətləri göstərilir

Ədəbiyyat

1. Ə.S.Bayramov., Ə.Ə. Əlizadə. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Çinarçap, 2020.
2. Ə.S. Bayramov, Ə.Ə.Əlizadə. Psixologiya. Bakı, 2002.
3. Ə. S. Bayramov, Ə.Ə. Əlizadə. Sosial psixologiya. Bakı, 2003.
4. Ə. Bayramov, Ə.Ə, Əlizadə. Psixologiya. Bakı, 2006.
5. R.V. Cabbarov. Təlimdə əks əlaqənin təmin edilməsində emosional effektlərin rolu. Bakı, 2020.
6. N. Z. Çələbiyev. Təhsil sistemində psixoloji xidmətin elmi-nəzəri əsasları. Bakı, 2009.
7. Dərsdə modelləşdirmə və quraşdırma işləri zamanı kiçikyaşlı məktəblilərin idrak fəallığının təmin edilməsi. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi əsərləri, 2023., № 3.
8. B.H. Əliyev., K.R. Əliyeva., R.V. Cabbarov. Pedaqoji psixologiya. Bakı, 2011.

А.Х. Исмайлова

Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся в учебном процессе

Резюме

В статье рассматривается формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников в процессе обучения и её влияние на учебные достижения. На основе анализа научной литературы и практических наблюдений установлено, что эмоциональная устойчивость и волевые качества тесно связаны с мотивацией учащихся, их ин-

тересом к обучению и отношением к учебной деятельности. Проанализированы ключевые факторы, влияющие на этот процесс: взаимоотношения между учителем и учеником, мотивационные методы и индивидуальный подход. Результаты исследования показывают, что гармоничное развитие эмоционально-волевой сферы способствует повышению эффективности учебного процесса. В статье предложены практические рекомендации по улучшению педагогической деятельности в данном направлении.

A.X. İsmayilova

**Development of students' emotional and volitional sphere in the learning process
Summary**

This article explores the development of emotional and volitional aspects in young schoolchildren within the learning process and their impact on academic performance. Based on academic sources and practical observations, it is identified that emotional stability and volitional traits are closely linked to students' motivation, interest in learning, and attitude toward educational activities. Key factors influencing this development—such as teacher-student relationships, motivational strategies, and individualized approaches—are analyzed. The findings suggest that a balanced development of emotional and volitional spheres positively contributes to the effectiveness of education. The article offers insights and practical recommendations for improving the teaching process in this direction.

Redaksiyaya daxil olub: 25.04.2025

UOT 37.015.3

**MƏKTƏB MÜHİTİNDƏ BULLİNGİN PEDAQOJİ ANALİZİ
VƏ PROFİLAKTİK TƏDBİRLƏR****Günay Hübət qızı Məmmədzadə***Azərbaycan Dövlət Mədəniyyət və İncəsənət**Universitetinin baş müəllimi***Orcid:** 0000-0002-8484-1792<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.34>**E-mail:** gunaymemmedzade08@gmail.com**Açar sözlər:** məktəb, mühit, bullinq, valideyn, amillər.**Key words:** school, environment, bullying, parents, factors.**Ключевые слова:** школа, среда, травля, родитель, факторы.

Hər bir şagird cəmiyyətin və gələcəyin ayrılmaz bir üzvüdür. Keyfiyyətli təhsil alan və sağlam mənəvi-etik dəyərlərə sahib olan şagirdlər yalnız öz inkişafına deyil, eyni zamanda ailəsinə və bütövlükdə cəmiyyətə müsbət töhfə vermək potensialına malikdir. Bununla yanaşı, dərs prosesindən uzaqlaşan və ya digər şagirdləri də təhsildən yayınmağa təşviq edən fərdlər nə öz inkişafına, nə də sosial mühitə fayda gətirər. Bu kimi hallar yalnız müxtəlif problemlərin yaranmasına səbəb olur və həmin şəxslərin cəmiyyətə inteqrasiyasını çətinləşdirir.

Məktəb mühiti şagirdlərin sosial, psixoloji, intellektual inkişafında vacib rol oynamalı, dəstəkləyici və pozitiv olmalıdır. Təhlükəsiz və dəstəkləyici mühitin olmaması akademik uğura, psixososial inkişafa və sosial adaptasiyaya mənfi təsir göstərir. Məktəb mühitinin neqativ istiqamətdə formalaşmasına təsir edən əsas amillərdən biri də bullinq hallarıdır. Son illərdə məktəblərdə bullinq hallarının artması və şagirdlərin məktəbdə şifahi, fiziki, cinsi, psixoloji və sosial bullinqə məruz qalması təhsil ictimaiyyətini narahat edir.

Bullinq davranışı, bir və ya bir neçə şəxsin, özlərini müdafiə etməkdə çətinlik çəkən bir insana qarşı qəsdən və təkrarlanan mənfi davranışlar göstərməsidir. (1) Bullinq zamanla təkrarlanan, qurbanları narahat edən proses olub, tərəflər arasında güc disbalansını ehtiva edən fiziki və ya şifahi hərəkətlər kimi müəyyən edilmişdir. (2 s. 325-337)

Bullinqi tətbiq edən şagirdlər çox vaxt bu davranışı həyat tərzinə çevirir və bu tendensiya onların gələcəkdə potensial qanun pozucuları və ya cinayətkarlar olma ehtimalını artırır. Məktəb mühitində zorakılıq nümayiş etdirən şagirdlər, adətən, yetkinlik dövründə də aqressiv davranışlarını davam etdirir, bu isə onların sosial adaptasiyasını çətinləşdirərək cəmiyyətə neqativ təsir göstərir.

Bullinqə məruz qalan şagirdlər daha ciddi təhlükələrlə üzləşə bilirlər. Belə ki, bu kateqoriyaya aid uşaqlar çox zaman narkotik vasitələrin qanunsuz dövriyyəsi ilə məşğul olan şəxslərin, cinsi istismarın, cinayətkar qrupların və ya xuliqan dəstələrin hədəfinə çevrilə bilirlər. Təhsil prosesindən uzaqlaşan şagirdlərin gələcək perspektivləri məhdudlaşır və onlar özlərini cəmiyyətdə sosial inteqrasiya problemləri yaşayan fərdlər kimi hiss edirlər.

Bullinqin tədqiqi keçən əsrin 70-ci illərindən Skandinaviya ölkələrində başlamış, problemin ciddiliyini nəzərə alan Almaniya, Yaponiya, Avstraliya kimi bir sıra ölkələr də onun tədqiqinə

başlamışlar.

YUNESKO-nun 2019-cu ildə nəşr etdirdiyi hesabatda əsasən dünya üzərində 11-15 yaşlı şagirdlərin 32%-i ayda ən azı bir dəfə məktəbdə həmyaşıdları tərəfindən bullinqə məruz qalmışdır. (3) İngiltərədə 5000-ə yaxın şagird arasında aparılan anketin nəticələrindən məlum olmuşdur ki, 11-16 yaşlı şagirdlərdən 70%-i fiziki bullinqə məruz qalmış, (4 s.141-150) Yunanıstanda isə 10-14 yaşlı 2000-ə yaxın şagird arasında aparılan sorğunun nəticələrinə əsasən onlardan 8.2%-nin qurban (bullinqə məruz qalan şəxs), 5.8%-nin buller (zorakılığı törədən şəxs), 1.1%-nin isə həm buller, həm də qurban olduğu müəyyənləşdirilmişdir. (5 s. 199-212) Türkiyədə 5000-ə yaxın şagird arasında aparılan tədqiqatlara əsasən 30% şagirdin bullinqə məruz qaldığı müəyyənləşdirilmişdir. (6 s. 173-176)

Məktəb mühitində bullinqin yaranma səbəbləri:

Ailə faktorları: ailədaxili zorakılıq, valideynin həddən artıq diqqəti və ya laqeydliyi, valideynin hər bir halda övladını müdafiə etməsi, məzəmmət və cəzadan qaçması;

Məktəbdaxili amillər: məktəbin nizam-intizam qaydalarının zəifliyi, idarəetmədə ədalət prinsipinin gözlənilməməsi, şagirdlərin əxlaq tərbiyəsinə önəm verilməməsi, avtoritar üsluba müraciət edən müəllimlərin çoxluğu, şagirdlərə qarşı laqeydlik;

Şəxsi psixoloji amillər: şagirdin özünütərbiyə imkanlarının zəifliyi, özünü ifadə imkanlarının azlığı, sosiallaşmaqda çətinlik çəkməsi, emosiyalarını idarə etməkdə çətinlik çəkməsi, aqressiv, bədbin, hiperaktiv xüsusiyyətlərə malik olması;

Media, sosial şəbəkə və mobil oyunların təsiri: Zorakı məzmunlu film, xəbərlərin daimi eşidilməsi, izlənilməsi, sosial şəbəkələrdə doğru rol modellərinin izlənilməməsi, zorakılıq məzmunlu oyunların təsiri nəticəsində şagirdlərdə empatiya hissinin zəifləməsi, əksinə aqressiyanın artması, real həyata uyğun olmayan davranış modellərinin təkrarlanması, zorakılığın zamanla adi hala çevrilməsi və şagirdlərdə qalıcı aqressiyanın yaranması. Bütün bu amillər şagirdlərdə aqressiya yaradaraq məktəb mühitinin neqativ formalaşmasına gətirib çıxarır. Belə mühit isə bullerlərin, aqressorların yetişməsi üçün olduqca münbitdir.

Bullinqin pedaqoji analizi:

Şagirdlər arasında aqressiv davranışların təyin edilməsi, diaqnostikası mümkündür. Məktəb müəllimləri və psixoloqlarının birgə fəaliyyəti ilə məktəbdəki bullinq halları üzə çıxarıla, ümumi mühit dəyərləndirilə bilər. Bunun üçün sorğu, müşahidə və intervü metodlarından istifadə edərək şagirdlərin davranışının qiymətləndirilməsi lazımdır. Məktəb mühitinin normal tənzimlənməsi üçün bu cür tədbirlər vaxtaşırı aparılmalı, yaz və qış sessiyaları üzrə şagirdlərin aqressiyanın statistikası çıxarılaraq mümkün irəliləmə və geriləmə üzə çıxarılmalıdır. Xüsusilə də yeniyetmə çağında olan şagirdlər həssas qrup olaraq nəzarətə götürülməli, onlarla daimi əxlaqi söhbətlər, diskussiyalar aparılmalıdır. Təyin edilən sorğular əsasında şagirdlərin bullinqin daha çox hansı növünə məruz qalmaları, bunun mümkün səbəbləri, sosiallaşmadakı çətinlikləri, ailədaxili münasibətlərdəki problemləri, məktəbdə onlar üçün təhlükəli hesab olunacaq şagird, müəllim obrazı eyni zamanda məkan müəyyənləşdirilməlidir. Bu kimi sualların əsasında şagirdlərin problemləri müəyyənləşdirilməli və həlli istiqamətində ciddi addımlar atılmalı, bullinqlə mübarizə siyasəti müəyyənləşdirilməlidir.

Profilaktik tədbirlər və tövsiyələr

Maarifləndirmə proqramları: Ümumtəhsil məktəblərində bullinqlə mübarizə istiqamətində şagirdlərin, bütün pedaqoji və texniki heyətin eləcə də valideynlərin bullinq, onun növləri,

mübarizə aparmaq üsulları ilə bağlı maarifləndirilməsi gərəklidir.

Şagirdlər arasında ünsiyyət bacarığının inkişaf etdirilməsi olduqca vacibdir. Bəzən şagirdlərin özlərini düzgün ifadə edə bilməməsi onlarda aqressiya yaradır. Şagirdlərdə empatiya hisslərinin zəif olması da bullinqi yaradan amillərdəndir. Maarifləndirmə proqramları əsasında buller qurbana yaşatdığı emosional vəziyyəti, çətinliyi empatiya yolu ilə anlasa bullinq hallarında kəskin enmə müşahidə olunar. Şagirdlər arasında kommunikasiya bacarıqlarının, empatiya və emosional idarəetmə bacarıqlarının gücləndirilməsi məktəb mühitinin müsbətə doğru dəyişməsinə səbəb olacaqdır və bu isə birbaşa məktəbdəki bullinq hadisələrinin azalmasına öz bəhrəsini verəcəkdir.

Müəllimin rolu: Müəllimlər şagirdlərin şəxsiyyət kimi yetişməsində əvəzsiz rol oynayan insanlardır. Onlar adətən öz şagirdlərinə rol model olurlar. Şagirdi təhqir edən, hamı içində alçaldan, fiziki cəzalara üstünlük verən müəllim sinifdə bullerlərin yetişməsinə birbaşa şərait yaradır. Yüksək pedaqoji bacarığa və etikaya, humanist mövqeyə malik müəllimlər isə hər bir şagirdi şəxsiyyət kimi qəbul edərək onların fikirlərinə önəm verir, şagirdlərin bir-birlərinə qarşı zorakılığına göz yummayaraq onlar arasında empatiyanın yaranmasına, kommunikasiyanın düzgün qurulmasına çalışaraq müsbət mühit yaradır.

Psixoloqların işinin genişləndirilməsi: Məktəb psixoloqları şagirdlərlə mütəmadi iş aparmalı, onların yaş dövrünə uyğun olan hərəkətlərini izah etməli, məktəbdəki mühiti müəyyənləşdirməkdən ötrü daima müşahidə, müsahibə və anket metodlarına müraciət etməlidir. O, şagirdlərin etibarını qazanmalı, bullinq problemi üçün həll yolları hazırlamalıdır. Psixoloqlar buller, qurban və şahidləri müəyyənləşdirməli, onların aqressiyasının, qorxusunun səbəbini öyrənərək şagirdə kömək etməlidirlər.

Validəynlərin maarifləndirilməsi: Məktəb tərbiyə işinin öhdəsindən valideynlərin dəstəyi olmadan gələ bilməz. Valideynlərin dəstəyindən istifadə etmək üçün onların da maarifləndirilməsi vacibdir. Məktəblərdə valideynlər üçün bullinq və onunla mübarizə yolları ilə bağlı seminarların verilməsi bu problemin həlli istiqamətində öz müsbət nəticələrini verəcəkdir. Valideyn övladının bullinqə məruz qaldığını və ya buller olduğunu müəyyən edə biləcək və məktəbin də dəstəyi ilə problemin həllinə dair addımlar atacaqdır.

Problemin aktuallığı. Ümumtəhsil məktəblərində bullinq hallarının artması məktəb mühitinə ciddi təsir edərək şagirdlərin özlərini təhlükəsizlikdə hiss etməməsinə səbəb olur, onların məktəbdən yayınmasına, aralarında qorxu və inamsızlıq hisslərinin artmasına, tədris prosesinin keyfiyyətinin azalmasına gətirib çıxarır. Bu səbəbdən bullinq probleminin pedaqoji baxımdan təhlili və profilaktik tədbirlərin müəyyən edilməsi vacibdir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə məktəb mühitində bullinq halları pedaqoji şəkildə təhlil olunmuş, problemin həlli istiqamətində profilaktik yanaşmalar formalaşdırılmış, bullinqin diaqnostikası və müdaxiləsi üzrə praktik metodlar təklif olunmuşdur.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədən əldə edilən tövsiyələr məktəbin bullinq problemi ilə bağlı siyasətinin yaradılması, müəllimlərin peşəkar inkişafı və şagird istiqamətli sosial-emosional seminarların təşkilinin vacibliyi üçün praktik əsas verərək, məktəbdə bullinqlə mübarizə və müsbət mühitin yaradılması üçün valideynlərlə əməkdaşlığın gücləndirilməsi istiqamətində real tədbirlərin hazırlanmasına imkan yaradır.

Ədəbiyyat

1. Olweus D. and Solberg C. Bullying among children and young people. Information and guidance for parents. <https://www.bufoir.no/global/Bullying> among children and young people.pdf 2018.
2. Pepler D, Craig W, Jiang D. Developmental trajectories of bullying and associated factors. Child Development 79. p. 325-337. 2008.
3. UNESCO, Behind the numbers: Ending School Violence and bullying. Paris: united Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019.
4. Cartwright N., Gough G., Glover D. and Johnson M. Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. Educational Research, 42. p.141-150. 2000.
5. Sapouna M. Bullying in Greek primary and secondary schools. School Psychology International, 29. p.199-212. 2008.
6. Kaymak D., Ercan O., Uysal O., Alikaşifoğlu M. Violent behavior among Turkish high school students and correlates of physical fighting. European Journal of Public Health 14. p 173-176. 2004

Г.Х. Мамедзаде**Педагогический анализ буллинга в школьной среде и меры профилактики
Резюме**

В статье анализируются возникновение и причины возникновения проблемы буллинга в школьной среде, которая также является объектом психологии и социологии, с педагогической точки зрения, а также предлагается ряд профилактических мер по ее предупреждению. Подробно объясняются факторы, влияющие на возникновение травли, такие как семья, школа, личные обстоятельства, социальные сети и мобильные игры. В педагогическом контексте в качестве профилактических подходов рассматриваются диагностика, улучшение управления эмоциями, воспитание чувства эмпатии, подача учителями положительных примеров для сотрудничества учителей и родителей. В статье сформулированы профилактические подходы к решению проблемы и предложены практические методы диагностики и вмешательства в буллинг. Полученные рекомендации дают практическую основу для создания школьной политики по проблеме буллинга, важности повышения квалификации учителей и организации социально-эмоциональных семинаров для учащихся, позволяют разрабатывать реальные меры по борьбе с буллингом в школах и укреплять сотрудничество с родителями для создания позитивной среды.

G.H. Mammadzada**Pedagogical analysis of bullying in the school environment and preventive measures
Summary**

The article analyzes the emergence and causes of the problem of bullying in the school environment, which is also an object of psychology and sociology, in a pedagogical direction, and proposes a number of preventive measures to prevent it. Factors such as family, school, personal, social media, and mobile games that affect the emergence of bullying are explained in detail. In the pedagogical context, diagnostics, improving emotional management, instilling empathy, teachers being positive role models, and teacher-parent cooperation are presented as preventive approaches. The article formulates preventive approaches to solving the problem, and proposes practical methods for diagnosing and intervening in bullying. The recommendations obtained provide a practical basis for the creation of a school policy on the problem of bullying, the importance of professional development of teachers, and organizing social-emotional seminars for students, and allow for the preparation of real measures to combat bullying at school and strengthen cooperation with parents to create a positive environment.

Redaksiyaya daxil olub: 16.04.2025

UOT 37.015.3

MÜƏLLİMLƏRDƏ EMOSİONAL TÜKƏNMƏ

Aygül Kərim qızı Novruzova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0004-8996-5681

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.35>

E-mail: elmin.novruzov.91@mail.ru

Açar sözlər: emosional tükənmə, korreksiya, tükənmişlik sindromu, unutmazlıq və diqqətsizlik, işdən soyumaq, diqqət dağınıqlığı.

Ключевые слова: эмоциональная реакция, коррекция, синдром выгорания, забывчивость и невнимательность, охлаждение от работы, отвлечение.

Key words: emotional exhaustion, correction, burnout syndrome, forgetfulness and inattention? Cooling off from work, distraction.

Emosional tükənmə sindromunun tarixi qısada olsa da aktuallığı ilə seçilən və araşdırma tələb edən psixi problemdir.

Emosional tükənmə yalnız pandemiya zamanı deyil, digər hallarda da bu vəziyyətin aradan qaldırılması üçün psixoloji və pedaqoji vəziyyətin yaxşılaşdırılması istiqamətində bələdçi ola bilər. Emosional tükənmə səviyyəsini öyrənmək, onlarda fərdi – psixoloji xüsusiyyətlərinə, yaş göstəricilərinə və tədris etdikləri fənnin profili üzrə emosional yanmanı tədqiq etmək və bu xüsusiyyətlərlə emosional tükənmənin səviyyəsi arasında əlaqənin olub – olmamasının müəyyənəlməsidir.

Emosional anlayışı ilk dəfə amerikalı psixiatr Herbert Freydenberqer tərəfindən 1974–cü ildə istifadə olunub. Freydenberq müşahidə edib ki, köməkçi vəzifələrin nümayəndələri həkimlər, psixoloqlar, müəllimlər müəyyən bir müddətdən sonra emosional tükənmə yaşayırlar. Həmin insanların ətrafda baş verən proseslərə emosional reaksiyaları azalır və hətta, onların marağına səbəb ola biləcək bir çox məsələlərdə biganə qalırlar. (4, s.161)

Emosional tükənmə deyəndə, insanda emosional, zehni və fiziki yorğunluqla bağlı müşahidə olunan psixi proses nəzərdə tutulur.

Emosional tükənmə sindromu emosional yanma sindromu ilə sinonimlik təşkil edir. Yanma sindromu heç bir dəyişikliyin olmaması, müsbət nəticələri dəyərləndirməmək. İşdə çoxlu enerji sərf etmək, iş yerindəki həmkarlar tərəfindən yetərincə dəstəyin olmaması və yaşanan konflikt, narahatlıqlar, pozulmuş münasibətlər. İşdə özünü ifadə üçün kifayət qədər şəraitin olmaması, həvəsləndirmə yerinə təzyiqin göstərilməsi. Qarşıya qoyulan məqsədə çatmaq üçün həddindən artıq yüklənmə.

Gələcəyə aid perspektivlərin görünməməsi.

İş və şəxsi həyat arasında tarazlığın pozulması və s.

Emosional yanma sindromunun yaranma səbəbləri iki qrupa bölünür: subyektiv və obyektiv.

Subyektiv fərdi xüsusiyyətlər, obyektiv situativ amil.

Subyektiv faktor: insanın şəxsi xüsusiyyətləri, həyatı dəyərlər sistemi, fərdi psixoloji müdafiə mexanizmləri, əqidə, yaş, ailə üzvləri və həmkarları ilə qarşılıqlı münasibətlər və s. Adətən cavan kadrlar emosional yanma sindromuna daha çox məruz qalırlar. Obyektiv amil birbaşa xidməti vəzifələrlə bağlıdır: peşəkar yüklənmənin artımı, vəzifə borclarının aydın dərk edilməməsi.

Emosional tükənmə üç mərhələdən ibarətdir:

1. Emosional tükənmə - peşəkar yanmanın birinci mərhələsidir. Gərginlik, ətrafdakılara laqeyd münasibət, ilk növbədə peşəkar fəaliyyətinə təsir göstərir. İnsan bu dəyişiklərə çox vaxt diqqət yetirmir.

2. İkinci mərhələdə insanda qıcıqlanma, açıq hissləri yaranmağa başlayır. Ünsiyyətə olan tələbat aşağı düşür, insanlar arasında münasibətlərin deformasiyası yaranır. Neqativ fikirlər artır, gündəlik ünsiyyətdə nəinki əməkdaşlara, həm də müştərilərə qarşı sünilik müşahidə olunur.

3. Üçüncü mərhələdə peşəkar motivasiyanın enməsi, məsuliyyətin öz üzərindən atılması müşahidə olunur.

İnsan tənhalığa can atır, həyata qarşı marağı azalır. Daim gücsüzlük hiss edir. Tükənmə sindromu ilə onun birinci əlaməti aşkar edilən kimi dərhal mübarizə aparmaq lazımdır. Mübarizə aparmadıqda vəziyyət ağırlaşır və psixoloqun köməyi olmadan qarşısını almaq çətin olur.

Tükənmə sindromunu aradan qaldırmaq üçün başqa metodlardan da istifadə olunur.

Fiziki yüklənmə - autotreninq, gündəlik gimnastika, kimə isə qaçış və ya müasir rəqslər çox gözəl təsir göstərir.

İstirahət.

Sağlamlığı qorumaq: yuxu rejimi, düzgün qidalanma və s. kimi hallara riayət etmək.

Bütün situasiyalarda qalib gəlməyin mümkün olmamağını qəbul etmək. Bu aqressivliyi və özünə güvən hissinin aşağı düşməsinin qarşısını alır.

Özünü qiymətləndirməli yalnız ətrafın diqqətinə görə aparmaq.

İşdə müsbət nəticələr əldə etmək üçün yetərincə vaxt ayırmağı bacarmaq.

Emosional tükənmə aktuallığı ilə seçilən və tədqiq olunmağa ehtiyacı olan psixoloji problemlərdəndir. Emosional tükənmə sindromunun tarixi qısa olsa da aktuallığı ilə seçilən, araşdırma tələb edən psixoloji məsələlərdəndir.

Emosional tükənmə sindromu ilə bağlı aparılan araşdırma iki qrupda birləşir: xarici ölkə psixoloqlarının tədqiqatları və rus psixoloqlarının tədqiqatları. Emosional tükənmə fenomeni tədqiqatçılar tərəfindən tibbi psixoloji, ümumpsixoloji, psixoloji–pedaqoji, psixoloji aspektdən araşdırılmışdır.

Peşəkar tükənmişlik daimi stress fonunda inkişaf edən və müəllimin emosional, şəxsi və enerji resuslarının tükənməsinə səbəb olan bir sindromdur. Peşəkar tükənmişlik problemi nə qədər konfranslarda, dəyirmi masalarda, seminarlarda müzakirə olunsada, ədəbiyyatda bəyan edilsə də, müasir məktəblər üçün aktual olaraq qalır. Müəllimin öz vəziyyətini daha yaxşı başa düşməsi və onun öhdəsindən gələ bilməsi üçün peşəkar tükənmişliyin mərhələlərin, onun əlamətlərini və aradan qaldırılması üsullarını bilmək lazımdır.

2023-cü ilin noyabr ayında Frunzensky rayonunda müəllimlərin təhsil ehtiyaclarının monitorinqi psixoloji və pedaqoji yönümlü təkmil təlim proqramlarına yüksək tələbat göstərdi. Müəllimlərə peşəkar tükənmişliyin aradan qaldırılması üsullarını öyrədən proqramlar xüsusilə

tələb olunur. Müəyyən edilmiş müraciətlərə uyğun olaraq 2024-cü ildə həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan Dövlət Büdcə Müəssəsinin tədris planına “Müəllimlərin peşə sağlamlığı, peşəkar tükənmənin qarşısının alınması” peşəkar tükənmişlik xroniki stress fonunda iştirak edən və işləyən insanın emosional, enerjili və şəxsi resurslarının tükənməsinə səbəb olan bir sindromdur. Bu vəziyyət müəllimlərdə zehni yorğunluq, özündən və başqalarından narazılıq şəklində özünü göstərir. Peşəkar tükənmişlik sindromu tibbi diaqnoz deyil və heç də belə bir vəziyyətin həyatının və ya peşə karyerasının müəyyən bir mərhələsində hər bir insana xas olması demək deyil.

Sahibləri digərlərinə nisbətən daha çox peşəkar tükənmə riski altında olan ixtisaslar, çünki insanlarla işləyərkən psixikanın resurslarından istifadə edirlər. Müəllim peşəsi xüsusi olaraq bu kateqoriyaya aiddir. Peşəkar və emosional tükənmə də xəstəliklərin inkişafına təsir göstərə bilər.

Müasir dövrdə müəllimlərə yüksək tələblər qoyulur, onları qarşılamaq üçün müəllimlər daim fiziki və peşəkar bacarıq səviyyəsini yüksəltməyə məcbur edirlər.

Müəllim öz vəziyyətini daha yaxşı başa düşməsi və onun öhdəsindən gələ bilməsi üçün peşəkar tükənmişliyin mərhələlərini, onun əlamətlərini və aradan qaldırılması üsullarını bilmək lazımdır.

Emosional tükənmə birdən-birə yaranmır, zamanla tədricən inkişaf edir.

Peşəkar tükənmişliyin əlamətlərini müəyyən etmək üçün müəllim ilk növbədə nələrə diqqət etməlidir.

— Tez-tez səbəbsiz baş ağrıları, adətən axşam saatlarında pisləşir, daim mədə-bağırsaq pozğunluqları.

— Yuxu problemləri, yuxusuzluq və ya gün ərzində daimi yatmaq istəyi.

— Zəiflik, fiziki dözümlülüyn zəifləməsi.

— Həddən artıq tərləmə.

— Gecə görmə qabiliyyətinin pisləşməsi.

— Yaddaşın konsentrasiyanın pisləşməsi.

— Motivasiya pozğunluqları (istəmirəm, daha dözə bilmirəm, hər şeydən yoruldum).

— Əhval dəyişikliyi, emosional inkontinans.

— Artan qıcıqlanma, toxunma.

— Zəiflik, göz yaşı.

— Xarici vəziyyətdə heç bir səbəb olmayan mənfi emosiyaların daimi təcrübəsi (günahkarlıq, inciklik, utanc, şübhə, məhdudiyyət hissi)

— Şüursuz, narahatlıq hissi və artan narahatlıq

— Hiperməsuliyyət hissi və daimi qorxu hissi, “heç bir nəticə verməyəcək” və ya “bunun öhdəsindən gələ bilmərəm.

— Həyata və peşəkar perspektivlərə qarşı ümumi mənfi münasibət (nə qədər çalışsanda, bundan yaxşı heç nə gəlməyəcək kimi).

— Peşəkar tükənmənin əlamətləridə var.

— İşin getdikcə çətinləşdiyini və onu yerinə yetirməyin getdikcə çətinləşdiyini hiss etmək

— İşçi iş qrafikini nəzərə cərpacaq dərəcədə dəyişir (iş vaxtını artırır və ya azaldır)

— Daima, lazımsız yerə işi evə aparır, amma evdə etmir.

— Faydasızlıq hissləri, təxminləşdirmələrə inamın olmaması, işə həvəsin azalması, nəticələrə laqeyidlik.

— Mühüm prioritet tapşırıqları yerinə yetirməmək və xırda detallara ilişmək, iş vaxtının çox hissəsini iş tələblərinə cavab verməyən şəkildə avtomatik və elementar hərəkətlərin az və ya şüursuz yerinə yetirilməsinə sərf etmək.

— Həmkarlarından uzaqlıq, yersiz tənqidliyin artması.

Müasir dövrün müəllimi yüksək səviyyəli ümumi mədəniyyətə, psixoloji və pedaqoji səriş-təyə malik olmaqla, müxtəlif psixoloji və pedaqoji vəziyyətlərin həllinə qeyri-ənənəvi yanaşmalıdır, öz fəaliyyətini yaradıcı əsasda təşkil etməli, təhsilin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq etməyi bacarmalıdır. Gənc müəllimə tədris prosesinin strukturunun və məzmununun təşkilində, pedaqoji texnologiyalardan və innovasiyalardan istifadə prosesində mümkün yenilikləri modeləşdirməyə imkan verir. Müəllim zəruri iş qabiliyyətinə malik olmalı, güclü stimullara tab gətirməli, iş prosesində ümumi və emosional tonu qoruyub saxlamağı bacarmalı və eyni zamanda nikbinliyini artırmalıdır.

Gənc müəllim psixoloji hazırlıqsızlığı tez-tez məyusluğa və ünsiyyət prosesində baş verən həm peşəkar, həm də gündəlik reallıqda “həyat kefiyyətlərini” hiss etməsinə mane olan “emosional tükənmə” fenomeninin inkişafına səbəb olur. Müəllim sənətinin mürəkkəbliyi ondan ibarətdir ki, onun məzmunu insanlarla münasibətlərdən ibarətdir və ondan mürəkkəb, qeyri-standart və daima dəyişən situasiyalarda işləmək üçün xüsusi bilik, bacarıq və vərdislər tələb edilir. Bunu ancaq mövcud sistemdə olmaqla, bir başa təhsil sahəsində işləməklə öyrənmək olur.

Tükənmişlik həddindən artıq və uzun müddət davam edən stress nəticəsində yaranan emosional, fiziki və zehni tükənmə vəziyyətindədir. Bu, həddən artıq yükləndiyimiz, emosional olaraq tükəndiyimiz və daimi tələblərə cavab verə bilmədiyimiz zaman baş verir. Stress davam etdikcə, ilk növbədə bizi müəyyən bir rol almağa vadar edən maraq və motivasiyanı itirməyə başlayırıq. Emosional tükənmə çoxşaxəli və mürəkkəb psixi hadisədir. Bunun nəticəsində bu gün bu fenomenin mahiyyətini müəyyənələcəkdən üçün psixologiyada iki yanaşma mövcuddur: effektiv və prosesual. Səmərəli yanaşma tükənmişliyi bir vəziyyət, prosesual yanaşma isə bir proses hesab olunur. Səmərəli yanaşmanın tərəfdarları K.Maslaç, E.Aronson, P.Brill və başqaları “tükənmişliyi” psixi cəhətdən sağlam insanlarda müşahidə olunan, peşə fəaliyyəti ilə əlaqəli olan emosional, zehni və fiziki tükənmə vəziyyəti kimi izah edirlər. Prosesual yanaşma tərəfdarları isə tükənmişliyi bir proses hesab edərək onun bir necə mərhələsini fərqləndirirlər. Tədqiqatçı K.Çerniss burada üç mərhələni fərqləndirir. Birinci mərhələ - insanın qabiliyyətləri ilə qoyulan tələblər arasındakı uyğunsuzluq var, bu da gərgin vəziyyətin yaranmasına səbəb olur. İkinci mərhələ - emosional həyəcan, tükənmə və tükənmənin təzahürü ilə başlayır. Üçüncü mərhələ isə artıq fərdin davranışlarında dəyişikliklər baş verir, başqa insanlara qarşı laqeydlilik hökm sürür. [3 s,121].

Nəzəri təhlilə əsasən, emosional tükənmə orqanizmin stressli vəziyyət qarşısında psixoloji – emosional ehtiyatların qorunmasına xidmət edən qoruyucu mexanizm kimi qəbul olunur. Lakin, tükənmişlik sindromu peşəkar fəaliyyəti yaxşılaşdırmağa qadir deyil, əksinə fəaliyyətin gedişinə və ətrafdakı insanlarla ünsiyyətə mənfi təsir göstərir, fiziki sağlamlıqdan şikayətlər və motivasiyanın azalmasına səbəb olur.

Müəllimlik peşəsi daim fədakarlıq, təsirli ünsiyyət tələb edən və fərdi emosional cəhətdən tükəndirən bir peşə olduğundan tükənmə ehtimalı yüksək olan peşələrdən biri hesab olunur. Müəllimin şəxsi şəxsi kefiyyətlərindən və pedaqoji bacarığı təlim prosesinin səmərəliliyində

özünü göstərir. Müəllimlərdə tükənmişlik sindromuna səbəb ola biləcək bir neçə amillər qrupu fərqləndirilir.

Sosial amillər. Bu amillər qrupudur genişdir. Bunlara yaş, cins, iş təcrübəsi, iş saatları, iş şəraiti, sosial-iqtisadi vəziyyət və bir sıra başqa amillər aiddir. İşdə məmnunluq nə qədər yüksək olsa da, emosional tükənmədə bir o qədər aşağı olur. Bu da iş şəraitində məmnunluqla emosional tükənmişlik arasındakı tərs əlaqəni göstərir. İş prosesindən məmnun olmayan müəllim işdən sonrakı həyatında da mənfi emosional yaşayır. Bu da nəticədə psixoloji problemlərə və emosional tükənmişliyə gətirib çıxarır.

Psixoloji amillər. Tükənmişlik sindromuna səbəb olan psixoloji amillər arasında özünəhörmət səviyyəsi, sosial-psixoloji uyğunlaşma səviyyəsi, ehtiyac-motivasiya səviyyəsi və başqaları var. Müəllim fəaliyyətinin uğur onun əhəmiyyəti və dəyəri ilə müəyyən edilir. Bir insanın özünə hörməti reallığa uyğun gəlmirsə bu tükənmişlik sindromunun inkişafına səbəb olur.

Sosial-psixoloji amillər. Bu amillərə əsasən müəllimlərin daxil olduğu kiçik qruplar və buradakı emosional münasibətlər, sosial-psixoloji iqlim aiddir. (2, s.141)

2020-ci ildə COVID-19 virusunun yayılması dünyanın bir çox yeri özünü təcrid rejiminə keçirildi. Bu hadisə təhsil sisteminə də təsirsiz keçmədi. 2020-ci il mart ayında ənənəvi təhsil online ilə əvəz olundu. 2020–2021-ci illər ərzində sosial məsafəli sinif otaqları, hibrit tədris və online təlim qəbul edildi. Müəllimlər yeni tələblərlə qarşılaşdılar və distant təhsilə keçməklə müəllimlərdə bir sıra çətinliklər yarandı.

Distant təhsil texnologiyalarından istifadə təlim zamanı müəllimlərdə emosional yanmanın bir sıra aspektləri özünü göstərirdi. COVID-19 pandemiyası müəllimlərin peşə və şəxsi həyatlarını kəskin şəkildə dəyişdirdi, onların peşə stressini çoxaldıb və gücləndirərək onları tükənməyə daha da həssas etdi.

Müəllimlərdə emosional yanma müəllimlərin təkcə şəxsiyyətində deyil, eyni zamanda peşə fəaliyyətində də özünü göstərir. Bu sindrom müəllimlərin yaradıcılığına, psixi sağlamlığına, karyera inkişafına, rifahına, təhsil məqsədlərinə çatmasına mane olur və nəticədə təhsil prosesinə kəskin təsir göstərir.

Problemin aktuallığı. Emosional tükənmə sindromuna məruz qalmış gənc müəllimlərlə bağlı mövzu məqalədə aktuallıq kəsb edir. Qarşılıqlı münasibət zamanı emosional tükənmə sindromlu gənc müəllimlərin qarşılaşdığı çətinliklərin araşdırılması təhsil prosesində effektivliyin artırılmasına səbəb olur. Gənc müəllimlərdə emosional tükənmə və bunların aradan qaldırılması yollarını bu məqalədə tədqiq edərək, təhsil sahəsinə dəyərli töhfə verir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə gənc müəllimlərin şəxsiyyətindəki psixoloji hal ətraflı şəkildə əks olunmuşdur. Bu psixoloji halın təhlili, yaxşı başa düşülməsi müəllimlərin qarşılıqlı münasibətlərində əks olunmuşdur. Bu da onların daha effektiv şəkildə dəstəklənməsinə imkan yaradır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Bu məqalə gənc tələbələr və tədqiqatçılar üçün çox faydalıdır. Gənc müəllimlərdə emosional tükənmə və onların həll yollarının tədqiq edilməsi, gələcəkdə təhsil müəssisələri üçün praktik bilik, bacarıq qazandırmış olacaq.

Ədəbiyyat

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Том 1. М.: Педагогика. 1980, 232 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: изд – во МГУ, 1988. 431 с.
3. Chernis C/Professional burn –out in human service organizations. - New York^Praeger? 1980, 223 p.
4. Freudenberger H.J. Staff burn–out // Journal of Sosial Issues. 1974. Vol. 30. No. 1. P1159 - 165.
5. Maslach C., Leitür M. P. The Truth about Burnout. San Francisco: 1997. –229 p

A.K. Новрузова**Эмоциональное истощение учителей
Резюме**

Эмоциональное истощение как психологическая проблема выделяется как по исследовательской, так и по актуальности. В статье отражена история возникновения и изучения синдрома эмоционального истощения. В статье рассматриваются причины проблемы и психологические факторы в деятельности учителя. Профессиональное выгорание по – прежнему актуально для современной школы, сколько бы оно ни обсуждалось на конференциях, круглых столах, семинарах и декларировали в литературе.

A.K. Novruzova**Emotional exhaustion in teachers
Summary**

Emotional exhaustion as a psychological problem stands out both for research and relevance. The history of the emergence and study of emotional exhaustion syndrome is reflected in the article. In the article, the reasons for the problem and the psychological factors in the teacher`s activity are reviewed. Professional burnout remains relevant for modern schools, no matter how much it is discussed in conferences, round tablets, seminars, or declared in the literature.

Redaksiyaya daxil olub: 22.04.2025

UOT 37.015.3

**KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRDƏ QAVRAMANIN MƏNİMSƏMƏ
PROSESİNƏ TƏSİRİ****Emilya İlqar qızı Nəсібova***Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0005-7482-5499<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.36>**E-mail:** psy.emilyanasibova@gmail.com

Açar sözlər: qavrama, məktəb mühitinə adaptasiya, fərdi fərqlər, yaş xüsusiyyətləri, psixoloji xüsusiyyətlər, mənimsəmə, diqqət

Ключевые слова: восприятие, адаптация к школьной среде, индивидуальные различия, возрастные особенности, психологические особенности, распрата, внимание

Key words: perception, adaptation to the school environment, individual differences, age characteristics, psychological characteristics, appropriation, attention

Kiçik məktəblilərin psixoloji xüsusiyyətlərində diqqət yetirilməli əsas məqamlardan biri də təlim materialının qavranılmasıdır. Kiçik yaşlı məktəblilərin qavrayış xüsusiyyətləri onların yaş, inkişaf mərhələləri ilə, psixoloji xüsusiyyətləri ilə sıx bağlıdır. Bu xüsusiyyətlər məktəblilərin təlim materialını necə qavradığını, məktəb mühitində necə inkişaf etdiklərini tədqiq etmək üçün əhəmiyyətlidir. Təlim materialının uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərinə, yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olması onların materialı daha yaxşı qavramasına kömək edir. Bu məqamda fərdi fərqlərə diqqət yetirmək lazım gəlir. Müəllimlər hər bir uşağın özünəməxsus xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq dərsi tədris etməlidir. Təlim materialının səmərəli qavranılmasının təlimin keyfiyyətinin yüksəlməsində böyük rolu vardır. “Məktəblinin öyrənmə prosesi sanki bir alimin yeni həqiqəti kəşf etməsinə bənzəyir. Əlbəttə, şagirdin kəşf etdiyi bilgi elm üçün yenilik olmasa da, onun öz dünyasında bu, ilk dəfə qarşılaşdığı və anlam verə bildiyi bir hadisədir.” (1, s.56)

Qavrama tanınma və müşahidə kimi fəaliyyətləri özündə ehtiva edən hisslər vasitəsi ilə cismilərdən, münasibətlərdən və hadisələrdən xəbərdar olmaq prosesi və ya prosesin nəticəsidir. Qavrayış cisim və ya hadisələrin bilavasitə bizə yansımalarıdır. Qavrayış təlim prosesində böyük əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, təlim materialı yaxşı qavranılmalıdır ki, uzun müddət yadda qala bilsin. Aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, təlim materiallarının səmərəli qavranılması və yadda saxlanması bir sıra amillərdən asılıdır. Bu amillərdən biri də fərdi fərqlərdir.

“Qavrayış sadəcə duyğu siqnallarının passiv qəbulu deyil, hipotez yoxlaması və interpretasiyanı əhatə edən aktiv bir prosesdir.” (2, s.189) Qavrayış prosesində ortaya çıxan təhlil və tərkib prosesləri həm təlim materialının tam qavranılmasına və bilavasitə yadda salınmasına, həm də yaxşı başa düşülməsinə kömək edir. Aparılmış təcrübələrin nəticələrindən aydın olur ki, bəzi şagirdlər təlim materialının məzmununu tam şəkildə qavrayır və yaxud şagirdlərdə mətnlərdə göstərilmiş müəyyən bir hadisə haqqında ümumi bir fikir formalaşdığı üçün onu daha yaxşı təhlil edə bilirlər. Bu cəhətdən şagirdlər arasında bəzi fərdi fərqlər ortaya çıxır.

Oxunan mətnin tam və dürüst qavranılması üçün onun məzmununu əhatə edən hadisələri fikrən bir-birindən ayıraraq, ayrı-ayrı hadisələri birləşdirərək qavramaq lazımdır. “Qavrayış, bir hadisə ilə əlaqədar gələn məlumatların beyində şərh edilməsi prosesi. İnsanlar bu prosesi

fərdi təcrübələrinə əsaslanaraq həyata keçirirlər.” (3, s.47)

Araşdırmalar zamanı şagirdlərdə müşahidə edilən xüsusiyyətlərdən aydın olur ki, qavrayış zamanı təhlil və tərkib proseslərinin mükəmməl olması, bir tərəfdən materialın tam və dürüst qavranılmasına, şagirdin biliyinin davamlılığına, digər tərəfdən isə yaxşı mənimsənilməyə səbəb olur. Bir şagirdi digərindən fərqləndirən digər fərqlərə də nəzər salaq. Qavrayışda bu fərq özünü şagirdin danışığında, onun söz və cümlələri arasındakı əlaqəsində, fikirlərinin ardıcılığında və sairədə göstərir. “Qavrayış zamanı xüsusi məqsədlər ümumi məqsədlərlə əlaqələndirilsə, bu bir tərəfdən materialın məzmununun açılmasına, digər tərəfdən isə onun şagird tərəfindən səmərəli qavranılmasına kömək edir.” (4, s.50)

Şagirdlərin emosional vəziyyəti və müəllimlə əlaqələri də qavrama prosesinə təsir göstərir. (5, s.337) Müəllim dərsi elə təşkil etməlidir ki, şagirdin diqqəti dərəcə cəmlənsin. Fəal diqqət şagirdin dərş prosesinə fəal şəkildə yönəlməsindən, şagirdin şüurlu fəaliyyətinin təlim prosesində qarşıya qoyulmuş vəzifəyə fokuslanmasından ibarət olmalıdır. Dərş zamanı şagirdlərin diqqətinin dərşdə olmasına və təlim materialının tam qavranılmasına nail olmaq üçün müəllim, öz nitqinin aydın, ardıcıl və şagirdlərin anlayacağı şəkildə olmasına xüsusi diqqət yetirməlidir. Bu halda təlim materialı şagirdlər tərəfindən həm tez, tam, aydın və düzgün qavranılacaqdır, həm də uzun müddət yadda qalacaqdır.

Materialın səmərəli qavranılması, həm də təlim materialının xarakterindən asılıdır. Aydındır ki, material asan, aydın məzmunlu olduqda tez, lakin mücərrəd, mürəkkəb məzmunlu olduqda isə uşaqlar tərəfindən həm gec, həm səthi, həm də yarımçıq qavranılır. Belə olan halda materialın yadasalınması çətinləşir. Qavrama prosesində nitq (ikinci signal sistemi) tam şəkildə iştirak etmirsə, materialın qavranılması məhsuldar yox, səthi, qarışıq, systemsiz olur. Fikirlər arasında məntiqi əlaqə, ardıcılıq və məqsəduyğunluq pozulur. Bu halda öyrənilən biliklər davamsız olur, öyrənilən material yaxşı yadda qalmır.

Təcrübə nəticəsində müəyyən olur ki, təlim materialının səmərəli qavranılması eyni zamanda şagirdin qavrama sürətindən asılıdır. Təbiidir ki, bir materialı bütün şagirdlərin hamısı eyni sürətlə oxuyub qavramır və yadda saxlaya bilmir. Şagirdlərdən bəziləri oxuma sürətindən asılı olaraq materialı çox sürətlə qavrayırlar. Buna görə də materialdan qavranılmış hissələr arasında həm fikir ardıcılığı pozulur, həm də konkret məzmun olmur. Şagird öyrəndiyi materialları yada salmaqda çətinlik çəkir. Bəzi şagirdlər isə materialı sürətlə qavrasalar da, qavranılmış hissələr arasında həm konkret məzmun və fikir ardıcılığı olur, həm də onların öyrəndiyi məlumatların yadasalınması sürətlə cərəyan edir. Şagirdlər arasında qavrama cəhətdən müşahidə edilən fərdi fərqlər təlim materialının fərqli şəkildə mənimsənilməsinə səbəb olur. Şagirdlərin hamısı eyni oxu sürəti vərdişinə malik olmurlar. Buna görə də şagirdlər arasında müşahidə olunan fərq öz əksini həm də müəllimin oxu sürətində tapır. Müəllimin iş sürəti şagirdlərin qavrayışlarının səmərəliliyinə təsir göstərən əsas amillərdən biri hesab olunur.

Təcrübələr göstərir ki, şagirdlərin dərş materialını qavramaları oxu sürətlərindən asılı olaraq aşağıdakı qruplara bölünür: a) mətni tam qavrayanlar b) mətni qismən qavrayanlar və c) mətni heç qavramayanlar. Təlim materialını tam qavrayanlar mətni əhatəli şəkildə qavramış olan şagirdlərdir. Qismən qavrayan şagirdlər isə bütün mətni deyil, onun fərqli hissələrinin mənasını səhv, yaxud da düzgün qavrayan şagirdlərdirlər. Mətni heç qavraya bilməyən şagirdlər isə nə mətnin məzmununu, nə də ayrı-ayrı cümlə və fikirləri qavraya bilmirlər. Müəllimlər qeyd olunan oxu sürətindən fərqli olaraq müvafiq mümarisələr və çalışmalardan istifadə edərək əlverişli

oxu sürəti müəyyənləşdirməli, sinifdə bütün şagirdlərin eyni oxu sürətinə yiyələnməsinə çalışmalıdır. Təlim materialının diqqətlə qavranılmasına və dərhal xatırlanmasına təsir edən amillər yuxarıda göstərilənlərlə məhdudlaşa bilməz. Təlim prosesində qavrayışın səmərəli təşkili üçün həm şagirdlər arasındakı fərdi fərqləri nəzərə almaq, həm də qavrayışın bütün qanunauyğunluqlarına istinad etmək lazımdır.

Problemin aktuallığı. Qavramanın mənimsəmə prosesinə təsirinin öyrənilməsi, şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətləri və nevropsixoloji faktorlarla əlaqəli şəkildə araşdırıldıqda, tədris prosesində innovativ və interaktiv metodların tətbiqinə elmi əsas yaradır. Bu tədqiqat mövzusu, həm pedaqoqlar, həm də psixoloqlar üçün əhəmiyyətli olmaqla yanaşı, effektiv təhsil strategiyalarının hazırlanmasına və erkən yaş dövründə kognitiv inkişafın stimullaşdırılmasına xidmət edir.

Problemin elmi yeniliyi. Kiçik yaşlı məktəblilərdə qavramanın mənimsəmə prosesinə təsirinin tədqiqi müasir pedaqoji və psixoloji araşdırmalar üçün aktual məsələlərdən biridir. Bu məqalənin elmi yeniliyi, qavrama və mənimsəmə arasındakı qarşılıqlı əlaqənin nevropsixoloji və kognitiv yanaşmalar kontekstində təhlil olunması, həmçinin bu əlaqənin təlim nəticələrinə təsirinin empirik əsaslarla araşdırılması ilə bağlıdır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Kiçik yaşlı məktəblilərdə qavramanın mənimsəmə prosesinə təsirinin araşdırılması pedaqoji və psixoloji sahədə geniş praktik əhəmiyyətə malikdir. Bu tədqiqatın nəticələri tədris prosesinin daha effektiv təşkili, təhsil proqramlarının fərdi yanaşmalara əsasən optimallaşdırılması və şagirdlərin idrak potensialının artırılması baxımından mühüm rol oynayır. Məqalədə əldə edilən elmi nəticələr ibtidai sinif müəllimləri, məktəb psixoloqları və valideynlər üçün əhəmiyyətli ola bilər.

Ədəbiyyat

1. Əlizadə, Ə.Ə., Əzimov Q.E., Quliyev E.M. Məktəblinin psixologiyası. Bakı: Renessans-A. 2015. 114 s.
2. Richard, L.G. Eye and Brain: The Psychology of Seeing. Weidenfeld & Nicolson, 1966, 256 s.
3. Neisser, U. Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology. San Francisco: W. H. Freeman and Company. 1976, 235 s.
4. Fərəcov, İ.A. Azərbaycan məktəbi. Bakı, 1964.
5. Pekrun, R. *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education*. Educational Psychology Review, 2006, s. 315-341.

Е.И. Насибова

Влияние восприятия на процесс усвоения у младших школьников

Резюме

В данной статье теоретически и эмпирически рассматривается влияние восприятия на овладение детьми младшего школьного возраста. Целью является углубление развития перцептивных и ассимилятивных способностей детей в раннем возрасте и связь этих

процессов со стратегиями и методами обучения. В исследовании анализируется взаимодействие особенностей познавательной деятельности детей и восприятия учебных материалов.

E.İ. Nasibova

**Influence of perception on the process of assimilation in younger schoolchildren
Summary**

This article theoretically and empirically investigates the impact of perception on the acquisition process in young schoolchildren. The aim is to deepen the development of children's perception and acquisition abilities at an early age, and the relationship of these processes with teaching strategies and methods. The study analyzes the interaction between the characteristics of children's cognitive activity and the acquisition of educational materials.

Redaksiyaya daxil olub: 21.04.2025

SOSIAL PSIXOLOGIYA
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SOCIAL PSYCHOLOGY

UOT 159.923:316.6

AQRESSİV DAVRANIŞIN PSIXOLOJİ DETERMİNANTLARI

Çinarə Əsədulla qızı Nuxieva

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0002-5091-2836

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.37>

E-mail: cinare.nuhuyeva@gmail.com

Açar sözlər: *aqressiya, aqressiv davranış, davranış pozuntusu, şəxsiyyət keyfiyyətləri, beyin anomaliyaları*

Ключевые слова: *агрессия, агрессивное поведение, расстройства поведения, качества личности, аномалии мозга*

Key words: *aggression, aggressive behavior, behavioral disorder, personality qualities, brain abnormalities*

Bütün tarix boyu bəşəriyyət qəddarlıq, zorakılıq, qəsdlər, dağıntılar və digər destruktiv əməllər, mənəvi iztirablar gətirən hallarla qarşılaşır. Biz, demək olar ki, hər gün kütləvi informasiya vasitələrindən insanların aqressiv davranışının təəcəssümü olan cinayətlər, müharibələr, terror aktları haqqında məlumat alırıq.

Kiçik yaşlı məktəblilərlə işlədiyim, daim onlarla ünsiyyətdə olduğum üçün mənə uşaq zorakılığı, uşaqlara qarşı törədilən aqressiya və uşaq cinayətləri mövzusu cəlb edirdi.

Mövzuya dair araşdırma apararkən aqressiyanın həyatımızın bir çox sahələrinə nüfuz etdiyinə şahidi oldum, belə ki, ailədaxili zorakılıq hallarından tutmuş məktəbdaxili münasibətlərə qədər aqressiv davranış çoxalmış və artmışdır. Uşaqlara və qadınlara qarşı olan zorakılıq halları ilə yanaşı cəmiyyətin kişilərə göstərdiyi basqı, iş yerlərinə seçim zamanı gender bərabərsizliyinin sərgilənməsi, işsizlik kişilərdə autoaqressiyanın artmasına səbəb olmuşdur.

Valideyn tərəfindən fiziki cəzanın dəstəklənməsi Azərbaycan mədəniyyətində ənənəvi bir yer almaqdadır. Uşaqlara qarşı istismar və zorakılıq halları “qızını döyməyən dizini döyər”, “ananın vurduğu yerdə gül bitər” kimi ifadələrlə atalar sözü və deyimlərimizə də yansımışdır. Müəllim-şagird münasibətlərində də bu zorakılıq bir çox hallarda müşahidə olunur və təbii hal kimi qəbul edilirdi. XX əsrin əvvəllərində toplum halında müəllim-şagird münasibətlərinə subyekt-obyekt kimi yanaşaraq şagirdə qarşı edilən zorakılıq hallarını tərbiyə üsulu hesab edən, “əti sənin sümüyü mənim” deyimi kimi tərbiyədə hər cür zorakılığın məqbul olduğu düşüncəsi cəmiyyət tərəfindən müsbət qarşılanırdı.

Lakin son zamanlarda uşaq zorakılığı ailə həddlərini aşmış, uşaq cinayətlərinə çevrilmişdir.

Nərmən Quliyeva cinayəti kimi məşhurlaşan Tovuz rayonunun Dondar Quşçu kəndi sakini 2009 təvəllüdlü Nərmən Quliyevanın öldürülməsi hadisəsi aktuallığını uzun müddət itirməmiş,

KİV vasitələrinin əsas müzakirə obyektinə çevrilmişdi. Nərmən Quliyeva 21 noyabr 2019 tarixində qaçırılmış, 45 gün sonra yanvarın 6-da ölü bədənini yandırılmış şəkildə tapılmışdı.

Yaxın xarici ölkə olan Türkiyədə aqressiya obyektinə çevrilmiş insanların, daha doğrusu uşaq və qadın cinayətlərinin artdığı müşahidə edilməkdədir. Türkiyədə uşaqlara yönəlik fiziki istismar önəmli bir mövzu olaraq daim müzakirə edilir. Türkiyədə Narin Güran cinayəti kimi məşhurlaşan hadisə hazırda da öz aktuallığını itirməmişdir.

Psixoloji-pedaqoji ədəbiyyatın təhlili göstərdi ki, bir çox sayda tədqiqatlara baxmayaraq, aqressiv davranışın bəzi əsas məsələləri kölgədə qalır və daha dolğun araşdırma tələb edir. İbtidai məktəbdə aqressiv davranış probleminin aktuallığı, onun bir çox aspektlərinin kifayət qədər bilinməməsi və eyni zamanda bu sahədə elmi əsaslandırılmış tövsiyələrdə kütləvi təcrübəyə ehtiyac olması tədqiqat mövzusunun aktuallığını gündəmə gətirir.

Aqressiyaya təsir edən amillərdən biri də fərdi – psixoloji amillərdir. Fərdi – psixoloji amillərə temperament tipi, xarakter, şəxsiyyətin gender (cins), yaş xüsusiyyətləri və s. daxildir.

Aqressiyanın baş verməsinə səbəb olan şəxsi keyfiyyətlərə aşağıdakıları göstərmək olar:

1. Emosional defisit – başqasının halına acımamaq, dərdinə şərik olmamaq, insanların hisslərinə və tələbatına biganəlik.

2. Aqressiyanın qərəzli nişanələri – özünün neqativ emosional məqsədlərini başqalarına şamil etmək. Bunun nəticəsində ətrafdakıların müsbət və ya neytral hərəkətləri aqressiv cavab reaksiyaları tələb edən düşmənçilik kimi qiymətləndirilir.

3. Patoloji qıcıqlanma – hətta ən xırda təhrikədicisi amilə qarşı dərhal reaksiya vermək. Belə adamlar tez özündən çıxaraq, yaranmış münaqişəli vəziyyətdə daha aqressiv davranış formaları seçirlər.

4. İnternallıq – istənilən şəraitdə hadisələrin gedişinə təsir edə bilmək inamıdır. Tədqiqatların nəticəsinə görə internal şəxslər aqressiyanı arzuladıqları məqsədə çatmaq üçün vasitə hesab edirlər.

5. Xəcalət hissi – şəxsi “Mən”in neqativ qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulur. Qərribə görünərsə də, tez-tez xəcalət çəkən insanlar özlərini təhqir olunmuş hiss etdiklərindən, “günahkar” olanlara qarşı hiddət və düşmənçilik hissini büruzə verir [4,39].

Cinsi faktorları da xüsusi qeyd etmək lazımdır. Qadınlarda aqressiv davranış daha çox qəzəbin ekspressiyası (coşması) ilə bağlı olub, münaqişəli vəziyyətin həlli üsulu kimi təzahür edir. Kişilərdə isə aqressiya qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün alət rolunu oynayır. Eyni zamanda kişilər daha çox aqressiya obyektini qismində çıxış edirlər. Bu çox güman ki, potensial aqressorlar üçün qadınların daha az təhlükə yaratması ilə bağlıdır. Təcrübə göstərir ki, qadınlar daha çox seksual zorakılığın qurbanı olurlar.

Kişi və qadınlar həmçinin aqressiyaya münasibətdə öz yönəlişləri ilə də fərqlənilirlər. Kişilər bir qayda olaraq daha az dərəcədə günah və izzət itirib hissi keçirirlər. Bunun əksinə olaraq qadınlar aqressiyanın onların özlərinə tərəf çevrilməsini daha çox narahatlıqla keçirirlər – məsələn: qurban (zərər çəkən şəxs) tərəfindən zərbə alınmasının mümkünlüyü. Yeni məlumatlara görə həm kişilər, həm də qadınlar aqressiya haqqında bir – birinə zidd nümunə (model) və nəzəriyyələri özündə saxlayırlar. Bundan əlavə qadınlar aqressiyaya ekspressiya kimi – aqressiv enerjinin çıxması yolu ilə stressdən azad olma və qəzəbin ifadə olunması üsulu kimi baxırlar. Kişilər isə əksinə aqressiyaya müxtəlif sosial və maddi mükafat qazanmaq üçün can atılan davranış modeli hesab edən alət kimi yanaşırlar. Kişilər aqressiyanın birbaşa formalarına əl atmağa daha

çox meylli olurlar, qadınlar isə qarşı tərəfə dolayı yola zərər verməklə vasitəli hərəkətlərdən istifadəni üstün tuturlar. Məsələn, M.V.Alfimova və onun həmkarları [1, 112-123] 8-15 yaş arası oğlan və qızlarla öz siniflərində oxuyan şagirdlərin hirsəndikləri zaman özlərini necə aparmalı haqda sorğu aparılmışdır. Öldə olunan məlumatlarda göstərmişdir ki, qızlardan fərqli olaraq oğlanlar özündə rəqibə qarşı təpik, savaşımaq kimi hərəkətləri birləşdirən aqressiyanın birbaşa formalarına tez-tez əl atırlar. Lakin bunun əksinə olaraq qızlara daha çox aqressiyanın vasitəli formaları xasdır, məsələn, qarşı tərəfə onun arxasınca böhtan atmaq, dostluq münasibətinin kəsilməsi, inciklik nümayiş etdirmək və s. [1, 118].

Hər hansı qeyri-konstruktiv şəxsi keyfiyyətlərə malik olmaq heç də aqressiv davranışı xarakterizə etmir. Aqressiyaya meylli şəxslərdə aqressiyanı cilovlaya bilən və ya əksinə belə xüsusiyyətə malik olmayanlarda aqressiyaya təhrik edən külli miqdarda amillər mövcuddur. Bu nöqteyi nəzərdən, şəxsin həyata baxışı, mənəvi dəyərlər sistemi, sosial əhatə ilə münasibətləri, fərdi və kollektiv özünüdərkə mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Aqressivlik həmçinin kişi cinsiyyət hormonu olan testesteronun qandakı tərkibi ilə də korrelyasiya olunur. Bu hormonun təsirinin insandan daha çox ibtidai heyvanlarda güclü surətdə meydana çıxmasına baxmayaraq, zorakılıq meylli kişilərin qanında testesteronun səviyyəsini aşağı salan dərman preparatları onların aqressivliklərinin səviyyəsini də aşağı salır.

Aqressiv davranışın müzakirəsində tez-tez adı hallandırılan digər “təqsirləndirici” kimyəvi maddə olan neyrotransmitter serotoninin aşağı səviyyəsidir ki, onun çatışmazlığı depressiya vəziyyətində olan insanlar üçün də xarakterikdir. Zorakı hərəkətlərə meylli primatlar və müxtəlif yaşlı insanlar üçün qanda serotoninin aşağı səviyyəsi xarakterikdir. Bundan başqa laborator şərtlər daxilində serotoninin toplanmasının xoş olmayan hərəkətləri, aqressiv reaksiyaları artırdığı sübuta yetirilmişdir. Futbol üzrə dünya çempionatının oyunundan sonra qalib gələn oyunçuları dəstəkləyənlərin qanında testesteronun tərkibi artır. Məğlub olanları dəstəkləyənlərin qanında testesteronun tərkibi azalır. Hər hansı tələblərdən sosial-iqtisadi statusu aşağı enən insanlarda qanda serotoninin tərkibi çox olmur. Təkamül psixologiyasının tərəfdarları güman edirlər ki, təbiət bu yolla onları bəlkə də uğur gətirə biləcək riskə getməkdən qorxmamağa “hazırlayır”. Aqressiyanın mürəkkəb davranış olmasına baxmayaraq onun beynin müəyyən hissəsini idarə etdiyini demək olmaz. Belə ki, alimlər sinir sisteminin məhz hansı hissələrinin insanın və heyvanın aqressiv davranışını yüngülləşdirdiyini müəyyən etmişlər. Bu zonanın aktivləşməsi ədavətin güclənməsinə, dezaktivləşməsi isə onun zəifləməsinə gətirib çıxarır.

Bu, aqressiyaya meylli insanların beyninin anomaliyalı olması mənası verirmi? Bu suala cavab tapmaq üçün Artur Pean və onun həmkarları [3, 3-18] nə qəddarlıq, nə uşaqlıqda yaranmış, nə pedaqoji baxımsızlıq, nə də zorakılıqla izah oluna bilməyən aqressiv davranışa malik qatillərin beyninin aktivliyini ölçmüşlər və antisosial davranışlara meylli olan kişilərin beynində boz maddənin kəmiyyətini müəyyən etmişlər. Tədqiqatçılar müəyyən etmişlər ki, aqressiv davranışa cavabdeh olan baş beynin bölmələri üçün qəza - tormoz funksiyasını icra edən prefrontal qabıq onlarda qəddar olmayan qatillərə nisbətən 14% daha az aktivdir. Onun (boz maddənin) həcmi antisosial həyat tərzini sürən şəxslərdə orta statistiklik insanlarda olduğundan 15% daha azdır [3,11].

İnsanların aqressivliyi ağrı hissi altında da güclənir. Bizlərdən çoxu müxtəlif ağrılar və

ya miqren zamanı öz davranışımızı xatırlaya bilmirik. L.Berkoviç (11 avqust, 1926, Nyu-York, ABŞ - 3 yanvar, 2016, Madison, Viskonsin, ABŞ) və onun tərəfdarları [2] universitet tələbələri üzərində eksperiment keçirmişlər. Tədqiq olunanlar ya bir əlini isti, ya da soyuq suya salırlar ki, bu da tədricən bərk ağrı verməyə başlayır. Əllərini soyuq suda saxlayanlar daha əsəbi halda olmuş və sonra danışmışlar ki, həmin vaxt onlar eksperimentin digər iştirakçılarna qarşı da söyüşlə hücum etməyə hazır imişlər. Beləliklə, sinir sistemi genetik və bioloji faktorlar fərdin aqressivliyinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Problemin aktuallığı. Aqressiya həyatımızın bir çox sahələrinə nüfuz etmiş, ailədaxili zorakılıq hallarından tutmuş məktəbdaxili münasibətlərə qədər aqressiv davranış çoxalmış və artmışdır. Aqressiv davranışın psixoterapiyası ilə əlaqədar insanların mütəmadi psixoloqlara müraciət etməsi problemin aktual əhəmiyyət kəsb etdiyinə işarə edir. Bu baxımdan aqressiyanın psixoloji determinantlarının tədqiqi aktualıq kəsb edir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə aqressiyanın psixoloji determinantları təhlil olunur. Aqressiyanın baş verməsinə səbəb olan, aqressiv davranışı yaradan qeyri – konstruktiv şəxsi keyfiyyətlər təsnif olunur.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə problemin həllinin praktik yolları və istiqamətləri göstərilir.

Ədəbiyyat

1. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности// Вопросы психологии: издается с января 1955 года / ред. [Е.В. Шедрина](#). – 2000. – № 6 ноябрь-декабрь 2000. – с. 112-123.
2. Берковиц, Л. (1993). Агрессия: ее причины, последствия и контроль. Нью-Йорк: Макгроу-Хилл.
<https://www.livelib.ru/author/175508-leonard-berkovits>
3. Реан А.А. Агрессия и агрессивност личности // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. с. 3-18.
4. Румянцева Т.Г. Агрессия и контрол // Вопросы психологии – 1992.- № 5/6.- с. 35-40.

Ч.А. Нухиева

Психологические детерминанты агрессивного поведения Резюме

Одним из факторов, влияющих на агрессию, являются индивидуально – психологические факторы. К индивидуально-психологическим факторам относятся тип темперамента, характер, половые (половые), возрастные особенности личности и др. включает в себя. Наличие каких – либо неконструктивных личностных качеств вовсе не характеризует агрессивное поведение. Существует огромное количество факторов, способных обуздать агрессию у лиц, склонных к агрессии, или, наоборот, провоцирующих агрессию

у тех, у кого такой характеристики нет. С этой точки зрения немаловажное значение имеют взгляды человека на жизнь, систему нравственных ценностей, взаимоотношения с социальным окружением, индивидуальное и коллективное самосознание.

Ch.A. Nuxieva

Psychological determinants of aggressive behavior
Summary

One of the factors affecting aggression is individual – psychological factors. Individual-psychological factors include the type of temperament, character, gender (gender), age characteristics of the personality, etc. included. Having any non-constructive personal qualities does not at all characterize aggressive behavior. In individuals prone to aggression, there are a huge amount of factors that can curb aggression or, conversely, provoke aggression in those who do not have such a feature. From this point of view, the individual's outlook on life, the system of moral values, relations with social coverage, individual and collective self-awareness are of paramount importance.

Redaksiyaya daxil olub: 15.04.2025

YENİYETMƏLƏR ARASINDA BULLİNGİN MEYDANA GƏLMƏ AMİLLƏRİ

İlhamə İlham qızı Cəfərova

Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0005-9662-6757

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.38>E-mail: ceferovailhame98@gmail.com

Açar sözlər: bullinq, bulli, qurban, yeniyetmə, məktəb, bullinqin təsiri, bullinqin səbəbləri, bullinqin nəticələri.

Ключевые слова: издевательства, хулиган, жертва, подросток, школа, последствия издевательств, причины издевательств, последствия издевательств.

Key words: bullying, bully, victim, teenager, school, effects of bullying, causes of bullying, consequences of bullying.

İbtidai siniflərdən başlayaraq məktəbyaşlı uşaqların bir-birinə qarşı göstərdiyi aqressiyanı xarakterizə edən bullinq daha sonra yuxarı siniflərdə, universitetdə, iş yerlərində və hətta qocalar evində də baş verə bilər. Adı çəkilən yerlərdə bir-birinə qarşı aqressiv davranışları izah edən bullinq ingiliscədən kiməsə zərər yetirməyə meyilli olma, kimisə qorxutma, nəyəsə məcbur etmə kimi mənalara gəlir. Xüsusən də, əgər bu davranışlar digərlərinə nəzərən gücsüz, ictimai imtiyazları az olan, asanlıqla alçaltmaq, əzmək mümkün olan və özünü müdafiə edəcək mövqedə olmayan fərdlərə qarşı təkrarən törədilsə bunlar bullinq halları kimi xarakterizə edilir.

Bullinq həm də bir dəfə deyil, vaxtaşırı olaraq həyata keçirilir və adətən fiziki cəhətdən güclü olan uşaqlar digərlərinə qarşı bullinq törədir (3, s.38).

Bullinq kiməsə ləqəb qoşmaq, söyüş və alçaldıcı sözlər işlətmək, müəyyən bir işi etməyə-cəyi təqdirdə qurbanı fiziki şiddət göstərəcəyi, şantaj edəcəyi, ona məxsus olan əşyalara və ya ondan kiçik bacı-qardaşlarına zərər yetirəcəyi ilə qorxutmaq, qrupdan kənarda saxlamaq kimi formalarda törədilə bilər. Bullinq ona məruz qalanın psixoloji vəziyyətində depressiya, özünə qapanma, antisosiallıq, intihara meyilli düşüncələr kimi neqativ dəyişikliklərə səbəb ola bilər.

Həmçinin tədris müəssisələrində təlim-tərbiyə və təhsil prosesinin düzgün həyata keçirilməsinə mane olur. Buna görə də bullinq ictimai və reproduktiv sağlamlıq üçün böyük bir riskdir. Məktəblərdə onun qarşısının alınmasına nəzarət edilməsi daha aktual hesab edilir (2, s.375).

Dünya üzrə statistikaya nəzər salsaq 12-18 yaş arası uşaqlar arasında aparılmış sorğular nəticəsində onların 20%-nin bullinqlə üzləşdiyi məlum olmuşdur, 30% uşaq isə bu və digər formada bullinq törətdiyini etiraf etmişdir (Facts About Bullying 2019). Bullinqin baş verdiyi an 85% hallarda ətrafda olan digər uşaqlar da buna şahid olurlar. (2, s.375).

Bullinqə şahid olan yeniyetmə həmyaşdına kömək etmək istəsə belə bullinin aqressiyasının ona doğru yönəlməsindən qorxaraq yardım etmək fikrindən daşınır. Digər bir halda isə şahid şəxs qurbanı xilas edəcəyi halda və ya kömək üçün birilərinə müraciət edərsə onu xəbərçi adlandıraraq qruplardan uzaqlaşdırılacağından ehtiyat edir. Bunların heç birini etməyən şahid yeniyetmə psixi sarsıntı keçirir, daxili narahatlıq və həmyaşdına kömək etmək etmədiyi üçün vicdan ezabı çəkir. Araşdırmalar göstərir ki, bullinqə şahidlik edən şəxslərdə bu prosesdən ən az qurban qədər psixoloji travma alır. (6, s.67)

Bəs bulli necə yaranır? Normal doğulan fərd necə olur ki, digərləri üçün təhdid rolunu oynayır? Bullinqi yaradan səbəblər genlərimizlə bağlıdır yəni fərd bulli olaraq doğulur yoxsa sosial faktorlar onu bulliyə çevirir?

Bullinq, bir başqa deyimlə zorakılıq davranış şəkli olaraq bizə uşaqlıqdan daha doğrusu ontogenezdəki ilk günlərimizdən öyrədilən yanlış ünsiyyət formasıdır. Çünki genetik olaraq heç kim bulli kimi dünyaya gəlmir. Fərdi bulliyə çevirən amillər ailə, qohumlar, dostlar bir sözlə sosial çevrəmiz və onlardan öyrəndiyimiz yanlış ünsiyyət və davranış formasıdır.

Əlbəttə, genetik nəzəriyyənin tərəfdarları haqlı olaraq bulli şəxslərin bu davranışlarını genetik kodlarından götürdükleri fərziyyələrini irəli sürürlər. Lakin asılılıq prizmasından baxdığımız zaman yenə də fərdin bullinqə çevrilməsinin əsas mənbəsi onun sosial münasibətləridir. Genetik kodlarında qatil, zorakılıq əlamətləri olan şəxslər olduqları cəmiyyətdə, sosial mühitdə həmin şəraiti tapmadıqları zaman məcburi olaraq həmin mühitə adaptasiya olurlar. Yəni genetik asılılıq göstərir ki, fərdi bulliyə çevirən başlıca amil onun sosial mühiti və aldığı tərbiyəsidir.

Yeniyyətmələr arasında bullinqin meydana gəlmə amilləri bir sıra sosial, psixoloji və mühit amillərindən ibarətdir.

1. Sosial mühit - Yeniyyətmələrin yaşadığı mühit (məktəb, qrup dostları) bullinqin meydana gəlməsində mühüm rol oynayır. Açıq şəkildə bullinqi dəstəkləyən və ya buna göz yuman bir mühit bu davranışların artmasına səbəb ola bilər.

2. Şəxsiyyət xüsusiyyətləri - Bəzi yeniyyətmələr öz şəxsiyyətləri, emosional zəiflikləri və ya sosial bacarıqsızlıqları səbəbindən bullinqə daha meyilli ola bilərlər. Məsələn, özünə inamsızlıq yaşayan yeniyyətmələr bəzən başqalarını alçaltmaqla, təhqir etməklə özlərini daha güclü hiss edirlər.

3. Ailə mühiti - Ailədən gələn təsirlər də bullinqin meydana gəlməsində rol oynayır. Ailədə zorakılıq, münaqişə və ya diqqət çatışmazlığı yaşayan uşaqların bullinq etmə ehtimalı daha yüksəkdir.

4. Mediya və texnologiya - Sosial media və onlayn platformalar bullinqin yeni formalarının (məsələn, kiberbullinq) yaranmasına səbəb olur. Yeniyyətmələr arasında rəqabət, populyarlıq və qəbul edilmə istəyinin artması bullinqin artmasına yol açır.

5. Dost qrupları - Yeniyyətmələrin daxil olduğu dost qrupları da bullinqin baş verməsində mühüm rol oynayır. Bəzən, bir qrup içindəki liderin təsiri ilə bullinq davranışları normallaşır.

6. Stereotiplər və ayrı-seçkilik - Cins, etnik mənsubiyyət, fiziki görünüş və ya digər fərqliliklərə əsaslanan stereotiplər bullinqin yaranmasında mühüm amil ola bilər.

Bullinqin müxtəlif nəticələri həm qurbanlar, həm də bullinq edənlər üçün mənfi ola bilər. Bullinqə məruz qalan yeniyyətmələrdə depressiya, anksiyete və özünə inamsızlıq kimi psixoloji problemlər yaranır. Bu, onların emosional sağlamlığına ciddi zərər verə bilər. Bullinq, yeniyyətmələrin məktəb mühitinə qarşı münasibətini mənfi yöndə təsir edir. Bu da akademik performansın düşməsinə səbəb ola bilər. Bullinq, yeniyyətmələrin sosial bacarıqlarını zəiflədə bilər. Qurbanlar, sosial izolyasiya və yalnızlıq hissi yaşayaraq, dost münasibətlərində çətinliklərlə üzləşirlər. Bullinqin təsirləri yalnız yeniyyətməlik dövrü ilə məhdudlaşmır. Bu, uzunmüddətli psixoloji və emosional problemlərə, münaqişələrə və gələcək münasibətlərdə çətinliklərə yol açır.

Yeniyyətmələr arasında bullinq, bir çox amillərin birgə təsiri ilə meydana gəlir. Bu fenomenin qarşısını almaq üçün məktəb, ailə və cəmiyyət səviyyəsində müvafiq müdaxilələr həyata

keçirilməlidir. Bullyingi azaltmaq üçün müsbət mühitin yaradılması, emosional dəstəyin artırılması və müvafiq təhsil proqramlarının tətbiqi vacibdir. Bullinqə qarşı mübarizədə hər kəsin rolu vardır və yalnız birgə səylərlə bu problemin öhdəsindən gəlmək mümkündür.

Problemin aktuallığı. Yeniyetmələr arasında bullinq, son illərdə diqqət mərkəzində olan mühüm bir sosial problemə çevrilmişdir. İnternetin və sosial medianın yayılması, bullinqin yeni formalarının (məsələn, kiberbullinq) meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. Bu, yalnız məktəb mühitində deyil, eyni zamanda onlayn platformalarda da ciddi təsirlər yaradır. Yeniyetmələrin psixoloji sağlamlığı, emosional inkişafı və sosial münasibətləri üzərindəki təsirləri, bu problemin aktuallığını daha da artırır.

Problemin elmi yeniliyi. Yeniyetmələr arasında bullinqin meydana gəlmə amilləri, cəmiyyətin diqqətini çəkməyə davam edən mühüm bir məsələdir. Onun aktuallığı, praktik əhəmiyyəti və uzunmüddətli nəticələri bullinqin qarşısını almaq üçün hərtərəfli yanaşmaların tətbiq olunmasını zəruri edir. Bu, yalnız yeniyetmələrin sağlam inkişafı üçün deyil, həm də cəmiyyətin ümumi rifahı üçün vacibdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Bullinqin aradan qaldırılması üçün bir sıra praktik yanaşmalar tələb olunur. Məktəblərdə bullinqin qarşısını almaq üçün xüsusi proqramların hazırlanması və tətbiqi vacibdir. Bu, yeniyetmələrin empati hissini artıraraq, bullinqin neqativ təsirlərini anlamağa kömək edəcək. Ailələrdə müsbət kommunikasiya və dəstək mühiti yaradılması, yeniyetmələrin özünü daha güvənli hiss etməsinə və bullinqə qarşı durmasına imkan tanıyır. Sosial mediada bullinqin yayılmasının qarşısını almaq üçün cəmiyyətin şüurlu olması, bu məsələ haqqında məlumatlandırma xarakterli tədbirlərin keçirilməsi vacibdir.

Ədəbiyyat

1. Arsenio, W. F. and Lemerise, E. A. Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. Social Development, 2001.
2. Barhight, Lydia R., Julie A. Hubbard, and Christopher T. Hyde. "Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention." Child Development, 2013.
3. Bell, Lee Anne. "Theoretical Foundations for Social Justice Education." In Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook, edited by Maurianne Adams, Lee Anne Bell, and Pat Griffin, 3–15. Psychology Press, 1997.
4. Bradlow, Josh, Fay Bartram, April Guasp, and Vasanti Jadv. "SCHOOL REPORT The Experiences of Lesbian, Gay, Bi and Trans Young People in Britain's Schools in, 2017.
5. Brown, C. Bullying Hurts Everyone, Even Bystanders. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/beyond-pink-and-blue/201504/bullying-hurts-everyone-even-bystanders>. 2015
6. Ciucci, Enrica, and Andrea Baroncelli. "The Emotional Core of Bullying: Further Evidences of the Role of Callous–Unemotional Traits and Empathy." Personality and Individual Differences, 2014.
7. Clingerman, Evelyn. "Social Justice." Journal of Transcultural Nursing, 2011.
8. Cornell, Dewey, and Susan P. Limber. "Law and Policy On the Concept of Bullying at School." American Psychologist , 2015.

И.И. Джафарова

Факторы, способствующие издевательствам среди подростков

Резюме

Факторы, приводящие к травле среди подростков, являются важной проблемой, которая продолжает привлекать внимание общественности. Его актуальность, практическая значимость и долгосрочные последствия обуславливают необходимость внедрения комплексных подходов к профилактике травли. Это важно не только для здорового развития подростков, но и для общего благополучия общества.

İ.İ. Jafarova

Factors of bullying among adolescents

Summary

Factors of Bullying Among Adolescents is an important issue that continues to attract the attention of society. Its relevance, practical importance, and long-term consequences necessitate the application of comprehensive approaches to preventing bullying. This is important not only for the healthy development of adolescents, but also for the general well-being of society.

Redaksiyaya daxil olub: 15.04.2025

PANDEMIYA ŞƏRAİTİNDƏ VIRTUAL ÜNSİYYƏTİN PSIXOLOJİ FƏSADLARI: İNTERNET ASILILIĞI, YADLAŞMA VƏ TƏNHALIQ

Yeganə Ramazan qızı Mikayılova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin

Quba filialının baş müəllimi

ORCID: 0009-0002-8526-3688

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.39>

E-mail: mikayilovazerife559

Açar sözlər: *pandemiya, virtual ünsiyyət, addiksiya, yadlaşma, terapiya*

Ключевые слова: *пандемия, виртуальное общение, зависимость, отчуждение, терапия*

Key words: *pandemic, virtual communication, addiction, alienation, therapy*

COVID-19 pandemiyası bütün dünyada tam fərqli bir situasiya yaradaraq, sosial-iqtisadi prioritetlərə yenidən baxılmasını zəruri etdi. Hər bir ölkə bu situasiyadan daha az itkilərlə çıxmaq üçün xüsusi strategiyalar müəyyənləşdirmişdir. Düşünürük ki, Azərbaycan pandemiyası dövründə ən uğurlu strategiya seçən ölkələrdən biri olmuşdur.

Pandemiyanın təsirlərini minimuma endirmək məqsədilə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti tərəfindən vaxtında və çevik qərarların qəbul edilməsi, qabaqlayıcı tədbirlərin görülməsi pandemiyanın geniş yayılmasının qarşısını almışdır. İlk növbədə səhiyyə sistemi gücləndirilmiş, sosial cəhətdən həssas əhaliyə davamlı dəstək mexanizmləri tətbiq edilmiş, iqtisadi dayanıqlılığın təmin edilməsi ilə bağlı əhəmiyyətli addımlar atılmışdır. Bütün ölkə ictimaiyyəti vaxtında atılmış bu addımları böyük rəğbətlə qarşılamışdır. Təqdirəlayiq haldır ki, pandemiya ilə mübarizədə Azərbaycan təcrübəsi bir sıra ölkələr tərəfindən öyrənilmiş və tətbiq edilmişdir.

Pandemiya dünyada təhsil sistemlərinə də təsirsiz qalmamışdır. İlk mərhələdə ölkələrin təhsil sistemi pandemiya adekvat reaksiya göstərə bilməmiş, sadəcə proseslərin arxasınca getmişdir. Əksər hallarda təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinin dayandırılmasının qısa bir müddət sürəcəyi və tezliklə fəaliyyətini davam etdirəcəyi barədə gözləntilər var idi. Lakin pandemiyanın kütləvi itkilərlə müşayiət edilməsi və hələ uzun müddət davam edəcəyi aydın olandan sonra, təhsil sistemləri təhsilin fasiləsizliyinin təmin edilməsi ilə bağlı tədbirlər görməyə başlamışlar.

Pandemiya şəraitində Azərbaycanda təhsilin fasiləsizliyinin təmin edilməsi bir sıra istiqamətləri və mərhələləri əhatə etmişdir. Bunlardan biri də virtual ünsiyyətin yaradılması, virtual məktəblərin açılmasıdır.

Virtual ünsiyyət nədir? Kompüter şəbəkələri ilə kommunikasiyalar yenilənmiş dünyamızda sosial reallığın xüsusi sahəsidir. Son zamanlar bu sahədə psixoloji tədqiqatlar aparılır, xüsusilə aparılan tədqiqatlar xarici psixologiya çərçivəsindədir. Virtual ünsiyyətlə real ünsiyyət arasında əsaslı fərq vardır. Virtual ünsiyyət müəyyən spesifik xüsusiyyətlərə malikdir. Yuxarıda qeyd olunan virtual ünsiyyət formaları internet cihazları vasitəsi ilə həyata keçirilir, burada anonimlik təzahür edir. Anonimlik isə virtual ünsiyyətə əsrarəngiz xarakter bəxş edir. Əsrarəngizlik dedikdə bu

sözü həm pozitiv, həm də neqativ formada anlamaq olar.

Canlı ünsiyyət zamanı kommunikasiyanın həm verbal, həm də qeyri-verbal vasitələri istifadə olunur, internet kommunikasiyalarında isə ünsiyyətin qeyri-verbal vasitələri aktuallığını itirir. Bir çox hallarda mətnli kommunikasiyalarda internet istifadəçiləri hiss və təəssüratlarını müxtəlif formalı “smayliklər” vasitəsi ilə ifadə edir, bunlar insanın müxtəlif emosiyalarını göstərir, internet kommunikasiyalarında təxminən 100-ədək belə emosiyaları ifadə edən işarələr var. İnternetdə ünsiyyət zamanı iştirakçılar fiziki cəhətdən deyil, virtual mövcud olduğu üçün təəssürat və emosiyalar gizli qala bilər. Bu zaman insanlar mövcud olmayan hissələrini də ifadə edə bilirlər. İnternet kommunikasiyasında xarici görünüş aktual olmur, buna görə də virtual ünsiyyətdə xarici görünüşünə görə kompleks yaşayan insanların ünsiyyət maneələri yoxa çıxır. Burada internetdə ünsiyyətin mühüm bir xüsusiyyəti meydana çıxır: virtual aləmdə biz istədiyimiz şəxs ola bilərik, yəni maddi aləmə xarakterik olan məhdudiyyətlər burada mövcudluğunu itirir. İnternetdə ünsiyyətin anonimliyi insanın özünüdəqiqləndirməsinin imkanlarını artırır [2, s.245].

Yenilənmiş dünyada çox təzahür edən hallardan biri də internetdə insanların özlərini müəyyən tərzdə təsvir edərək “virtual şəxsiyyətlər” yaratmasıdır. İnternetdə identikliyin müşahidəsi zamanı müxtəlif problemlər təzahür edir, buraya insanın “real Mən”-inin virtual şəxsiyyətlə necə uyğunlaşması, fərdin özünüdəqiqləndirmə və özünüaktallaşdırmasının sərhədləri müəyyənləşir. Daha konkret desək, “virtual Mən”, yəni internet kommunikasiyalarda fərdin istifadə etdiyi “Mən” həmin fərdin “real” və “ideal Mən”-i ilə uyğunlaşdırılır. İnternet ünsiyyətin öyrənilməsi ilə bağlı aparılan tədqiqatlara görə, xüsusilə yeniyetmələrin virtual şəxsiyyətləri daha sərbəst, daha nümayişkaranə davranışı ilə seçilən və “real Mən”-ə nisbətən daha az sosialdır [5, s.171].

Günümüzü internetsiz təsəvvür etmək mümkün deyil. İnsanlar internet vasitəsilə əlaqələr qurur, akademik fəaliyyət zamanı müxtəlif araşdırmalar aparır, yeniliklərdən xəbərdar olurlar. İnternetin yaranmasında təməl məqsəd hər hansı bir informasiyanı qısa zaman ərzində əldə etmək və əlaqələri asanlaşdırmaq olmasına baxmayaraq, internetin təxmin ediləndən də sürətlə yayılması, patoloji dərəcədə istifadə edilməsi internet asılılığına yol açmışdır. İnterneti daha əvvəllər yalnız şəxsi kompüterimizdə istifadə edirdiksə, günümüzdə planşetlərdə, telefonlarda, saatlarımızda, televizorda, avtomobildə və bir çox digər cihazlarda istifadə edə bilərik. Bunun nəticəsi olaraq internet məkan və ya zaman məhdudiyyəti olmadan hər an hər yerdə əl çatandır. Üstəlik, zaman keçdikcə də internet insan fəaliyyətinin daha geniş sahələrinə nüfuz etməyə başlayır. Bunun nəticəsidir ki, artıq insanlarda elektron əşyalardan (televizor, telefon, kompüter), o cümlədən, internetdən asılılıq halı ortaya çıxır. Günümüzdə doğum günü təbriklərindən tutmuş vergilərin ödənməsinə qədər, gündəlik alış-verişdən tətillərinə, hətta bir həyat yoldaşı axtarmağa qədər uzanan çox geniş bir şkaladakı bir çox insan müxtəlif fəaliyyəti, internet vasitəsilə daha sürətli, daha asan və üstəlik də yerindən və vaxtdan asılı olmayaraq həyata keçirə bilməkdədir [5, s.169].

Günümüzdə pandemiya şəraiti və daha sonrası internetin həyatımızın müxtəlif tərəflərinə daha çox təsir göstərdiyi bir zamanda internet asılılığı problemi tədricən artmaqda və gənclər arasında daha çox aktullaşmaqdadır.

Tədqiqatlar pandemiya şəraitində virtual ünsiyyətin sıxlığının internet addiksiyalarını artırdığını göstərməkdədir.

Bir faktı qeyd edək ki, pandemiya şəraiti insanlarda ünsiyyət məhdudiyyəti yaradaraq, ünsiyyət çatışmazlığı sindromu, bir çox hallarda tənhalıq, yadlaşma kimi psixoloji xəstəliklərə səbəb olmuşdur. İnsanlarda yaranan xəstəliyə tutulma qorxusu bir çox hallarda panik atakların sayını artırmış, müxtəlif fəsadlara yol açmışdır.

Yadlaşma problemi psixologiyada yeni məzmun və mahiyyət kəsb edir. Ümumən psixologiyada yadlaşma dedikdə subyektin həyatla, aləmlə elə münasibətlərinin təzahürləri nəzərdə tutulur ki, bu halda onun fəaliyyət məhsulları, onun özü, eləcə də başqa fərdlər və sosial qruplar müəyyən norma, yönəliş və sərvət meyllərinin daşıyıcıları kimi özünə əks olan (yəni ona əslə bənzəməyən, ona yad və hətta düşmən olan) bir cəhət kimi dərk edilir, qiymətləndirilir. Bu da həmin şəxsin müxtəlif emosional halətlərində öz əksini tapır: yəni özünəqapanma, tənhalıq hisslərində, hətta yaxın adamlara, qohumlara, tanışlara tam laqeyd və biganə münasibətdə, bəzən hətta onlara nifrət bəsləməkdə, öz "Mən"-ini belə itirməkdə ifadə olunur. Yəni bu halda insanla başqaları, ətraf mühit və hətta özü ilə münasibətdə ahəngdarlıq pozulur, nəticədə onun fəaliyyətində, ünsiyyətində, davranış və rəftarında, hissi yaşamlarında neqativ cəhətlər özünü aydın surətdə büruzə verir. Yadlaşmanın belə anlaşılması əksər psixoloqlar üçün xarakterikdir. Lakin ayrı-ayrı psixoloqlar yadlaşmanın bu və ya digər təzahürlərinə daha artıq diqqət yetirmişlər [5, s.325].

Psixologiya elmində yadlaşma anlayışından ilk dəfə Z.Freyd şəxsiyyətin təbiətinə tam yad və düşmən olan mühitdə patoloji inkişafını izah etmək üçün istifadə etmişdir. Fenomenoloji cəhətdən yadlaşma subyektin nevroitik olaraq realıq hissini yaxud öz fərdiyyətini itirməsində ifadə olunur. Digər psixoloqlar isə yadlaşmanı başqa təzahürlərlə əlaqələndirirlər. K.Rocers, A. Meniqetti və başqaları yadlaşmanı insanın öz əsas tələbatlarından, özünün şəxsi mahiyyətindən uzaqlaşması kimi izah edirlər. V.Frankl isə yadlaşmanı insanın öz həyatının məna aspektlərindən uzaqlaşması ilə bağlayır. E.Fromm həmin anlayışın tətbiq sahələrini genişləndirmiş və yadlaşmanın beş əsas formasını müəyyən etmişdir. E.Fromm görə yadlaşma: 1) yaxın adamlardan, 2) iş və fəaliyyətdən, 3) tələbatlardan, 4) mövcud quruluşdan və ya dövlətdən, 5) insanın özündən ola bilər.

Müasir sosial psixologiyada yadlaşma həm də şəxsiyyətlərarası münasibətləri xarakterizə edərkən istifadə olunur. Yəni bu halda bir fərd başqa fərdlərə, qrupa, bütünlüklə cəmiyyətə qarşı qoyulur və onun bu və ya digər dərəcədə təcrid olunması nəzərə çarpdırılır. Belə bir təcrid olunma, tənhalıq hissi fərd tərəfindən ciddi surətdə yaşanır, yəni onda dərin emosional narahatlıq yaradır.

Yadlaşma prosesinin baş verməsi bir sıra amillərdən asılıdır. Həmin amillər içərisində sosial-iqtisadi, ictimai-siyasi, mənəvi-psixoloji, eləcə də şəxsiyyətlərarası münasibətlər amili, fərdi-psixoloji amillər mühüm yer tutur. Yadlaşmaya təsir edən həmin mühüm amillər kompleksini nəzərdən keçirərkən ictimai-tarixi şərait amili ön plana keçir. Çünki ictimai-tarixi şəraitdə baş verən dəyişikliklər və bununla əlaqədar olaraq dəyişən ictimai-siyasi şərait yadlaşmanın məzmun və istiqamətinə, təzahür səviyyələrinə daha ciddi təsir göstərir [7, s.75].

Psixoloqların apardıqları tədqiqatlar sübut edir ki, insan üçün ən böyük cəza onu başqalarından ayırmaq və ünsiyyətdən məhrum etməkdir. Bu tip hallarda insanın öz-özü ilə ünsiyyəti, ehtiyac duyduğu insan səsi elə məhz öz səsi də ola bilər. Amma əlbəttə ki, bu heç də həmişə müsbət nəticə verməyə bilər və hətta təzadlar əmələ gətirərək patologiyaya səbəb ola bilər. La-

kin insanın başqalarının əhatəsində olması da mənəvi cəhətdən özünü tənha hiss edib – etməsinə zəmin yaratmır. Belə ki, onun ünsiyyəti çox vaxt səthi xarakter daşıyaraq tənhalığı mas-kalaya bilər. Başqa sözlə ünsiyyətlik yalnız insanın mənəvi tələbatını ödədiyi halda tənhalığa qarşı qoyula bilər [8, s.115].

Pandemiya şəraiti və daha sonrası insanların ünsiyyət çatışmazlığı, müxtəlif addiksiyalar, o cümlədən internet və kompüter addiksiyalarının artması, bir çox psixoloji xəstəliklərin artması şübhəsizdir.

Problemin aktuallığı. İnsanların əksəriyyətinin tənhalıq və yadlaşma ilə əlaqədar mütəmadi psixoloqlara müraciət etməsi problemin aktual əhəmiyyət kəsb etdiyinə işarə edir.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə virtual ünsiyyətin yaratdığı fəsadlar, tənhalıq və yadlaşma anlayışları elmi təhlilə məruz qalmaqda, müxtəlif ruhi halətlər fərqləndirilir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Problemin həllinin praktik yolları və istiqamətləri göstərilir.

Ədəbiyyat

1. Aksoy V. İnternet bağımlılığı və sosial kullanım düzeylerinin fen lisesi öğrencilerinin demografik özelliklerine göre değişimi ve akademik başarılarına etkisi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 19, Aralık 2015, s. 365-383.

2. Diğdem M. Siyez, Erol Esen Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2011, 4 (36), s.127-138.

3. Ramazan Konkan, Mehmet Zihni Sungur. “İnternet asılılığı və zehni davranışçı terapiyası”. Anadolu psixiatriya jurnalı, 11, s. 262-268. 2010.

4. Qudsi Faranak Bahaddin. İnternetdən istifadə edən məktəblilərin davranışının müəqyisəli sosial-psixoloji təhlili (Tehran–Bakı). Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya. Bakı, 2014.

5. Kazımova K.Q., Qəzvini U.M. Sosial psixologiya. Bakalavr hazırlığı üçün dərslik. Bakı, Füyuzat, 2023.

6. M.Ə.Həmzəyev, S.F. Əmiraslanova. Ünsiyyətin psixologiyası. Bakı, 2007.

7. L.M.Cabbarova. Müasir şəraitdə tənhalığın sosial-psixoloji problemləri. Psixol. elm.nam. ...dis. Bakı, 2002.

8. L.M.Cabbarova. Psixologiyada tənhalıq problemi. Bakı, 1997.

Й.Р. Михайлова

Психологические осложнения виртуального общения в условиях пандемии: интернет-зависимость, отчуждение и одиночество

Резюме

В условиях пандемии и последующего отсутствия общения у людей, роста различных зависимостей, в том числе интернет и компьютерная зависимость, несомненно, наблюдается рост многих психологических заболеваний.

Y.R. Mikayılova

Psychological complications of virtual communication in a pandemic: Internet addiction, alienation and loneliness

Summary

There is no doubt that the conditions of the pandemic and the subsequent failure of people to communicate, various addictions, including the increase in Internet and computer addictions, and the growth of many psychological diseases.

Redaksiyaya daxil olub: 09.04.2025

**KLİNİK PSIXOLOGİYA
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
CLINICAL PSYCHOLOGY**

UOT 378.147

**HƏDDİNDƏN ARTIQ FİZİKİ AKTİVLİYİN İNSAN PSIXOLOGİYASINA
MƏNFİ TƏSİRLƏRİ: “OVERTRAINING SINDROMUNUN” TƏHLİLİ****Cavanşir Sücəddin oğlu Hüseynzadə***Xəzər Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0003-9988-4837<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.40>**E-mail:** jaoneshir@gmail.com

Açar sözlər: həddindən artıq məşq, overtraining sindromu (OTS), psixoloji pozuntular, idmançılarda depressiya, kognitiv zəifləmə, serotonin disfunksiyası.

Ключевые слова: Чрезмерные физические нагрузки, синдром перетренированности (СИПТ), психологические нарушения, депрессия у спортсменов, когнитивное снижение, дисфункция серотонина.

Key words: Overtraining, Overtraining Syndrome (OTS), psychological disorders, depression in athletes, cognitive decline, serotonin dysfunction.

Son illərdə aparılan elmi araşdırmalar göstərir ki, fiziki aktivlik ümumiyyətlə insan sağlamlığı və psixologiyası üçün müsbət təsir göstərsə də, bəzi hallarda həddindən artıq məşq və bədənin düzgün bərpa olunmaması ciddi problemlərə yol açə bilər. Xüsusilə idman performansını artırmaq və ya bədən tərbiyəsini maksimuma çatdırmaq məqsədilə fiziki yükün normadan artıq olması insanın həm fiziki, həm də psixoloji rifahına mənfi təsir edə bilər. Bu baxımdan, alimlər artıq fiziki aktivliyin yalnız faydalarını deyil, həddindən artıq məşq nəticəsində ortaya çıxan riskləri də diqqət mərkəzinə gətirir və “overtraining sindromu” adlandırılan vəziyyəti araşdırmağa başlayırlar.

Overtraining sindromu (OTS) – fiziki performansın azalması, əhval dəyişikliyi və ümumi sağlamlıq problemləri ilə müşayiət olunan kompleks bir vəziyyətdir. OTS-in diaqnostikası olduqca çətin prosesdir və əsasən digər tibbi və psixoloji xəstəliklərin istisna edilməsi yolu ilə aparılır. Yorğunluq, əhval-ruhiyyədə dəyişikliklər və idman nəticələrinin pisləşməsi kimi əlamətlərlə ortaya çıxan bu sindrom bəzən depressiya, narkotik maddə istifadəsi, anemiya, mononukleoz, hipotireoz, şəkərli diabet, böyrəküstü vəzi xəstəlikləri və ya qidalanma pozuntuları kimi fərqli problemlərlə səhv salına bilər. Bu səbəbdən, OTS-in düzgün diaqnostikası üçün əvvəlcə mümkün infeksiyalar və kalorili disbalans kimi əsas faktorlar araşdırılmalı, daha sonra qan analizləri və digər testlər vasitəsilə orqanik xəstəliklər istisna edilməlidir [1].

OTS diaqnozu üçün əsas meyarlar bunlardır: yetərli istirahətə baxmayaraq performansın azalması, əhval-ruhiyyənin dəyişməsi və performansdakı geriləmənin başqa səbəblə izah olunmaması. Əgər bir idmançı 2-3 həftəlik istirahətdən sonra bərpa olunmursa, bu zaman OTS diaqnozu qoyula bilər. Diaqnoz prosesində təkcə fiziki vəziyyət yox, emosional və sosial faktorlar

da nəzərə alınmalıdır, çünki məktəb, iş, şəxsi münasibətlər və ya məşq təzyiqləri kimi psixoloji streslər simptomların başlamasında mühüm rol oynaya bilər [1].

OTS üçün spesifik və etibarlı biomarkerlər hələ də tam müəyyən edilməyib. Müxtəlif tədqiqatlar göstərir ki, qanda laktat səviyyəsinin dəyişməsi və ürək döyüntülərinin dəyişkənliyi (HRV) OTS-in erkən mərhələlərində aşkarlanması üçün ən perspektivli göstəricilərdir. Bununla yanaşı, kreatin kinaza (CK) səviyyəsi, ureya və katexolamin dəyişiklikləri də araşdırılsa da, bu parametrlər təkbaşına OTS-in diaqnostikasında yetərli hesab olunmur [1].

Əhval-ruhiyyə dəyişikliklərini qiymətləndirmək üçün istifadə edilən POMS (Profil of Mood States) və RESTQ-Sport (Recovery-Stress Questionnaire for Athletes) kimi sorğular da OTS riski altında olan fərdləri müəyyən etməkdə faydalı alətlər sayılır, lakin bunlar diaqnozu tam təsdiqləmir. Ümumilikdə, OTS-in aşkarlanması üçün həm fiziki, həm də psixoloji göstəricilərin birgə qiymətləndirilməsi vacibdir və erkən müdaxilə ilə sindromun daha ciddi nəticələrinin qarşısını almaq mümkündür [1].

Araşdırmalar göstərir ki, həddindən artıq məşq beyin funksiyaları üzərində nəzərəcərpacaq mənfi təsir yarada bilər. Ümumi nəticələrə əsasən, idmançılar arasında qərarvermə, diqqət, yaddaş və psixomotor sürət kimi sahələrdə zəifləmələr müşahidə olunmuşdur. Təhlil edilən yeddi tədqiqatın əksəriyyətində fiziki yüklənmənin artması ilə kognitiv performansın aşağı düşdüyü aşkar edilmişdir. İdmançılarda “overreaching” və “overtraining” vəziyyətlərində reaksiyaların yavaşlaması, səhvlərin artması və impulsiv qərarların verilməsi kimi dəyişikliklər müşahidə olunmuşdur [2].

Xüsusilə Stroop rəng-söz testi nəticələri göstərmişdir ki, məşq yüklənməsi zamanı idmançıların reaksiyaları gecikir və səhv nisbətləri artır. Bu dəyişikliklər, əsasən, orta və yüksək sürətli cavab tapşırıqlarında daha nəzərəcərpən olmuşdur. Bununla yanaşı, sadə reaksiya müddətini ölçən testlər də göstərmişdir ki, həddindən artıq məşq nəticəsində idmançıların vizual və ya eşitmə stimullarına cavab vermə sürəti əhəmiyyətli dərəcədə azalır. Əksər hallarda, tam bərpa olunmadan aparılan ölçmələr performans fərqlərini tam üzə çıxarmasa da, reaksiya vaxtının uzanması overtraining sindromunun ilkin göstəricilərindən biri hesab olunur [2].

Davranış seçim tapşırıqları da göstərmişdir ki, fiziki tükənmə idmançıların qərarvermə proseslərinə təsir edir, belə ki, overreaching vəziyyətində olan idmançılar daha tez-tez dərhal əldə edilə bilən mükafatları üstün tutmağa meylli olurlar. Bu, məşq nəticəsində yaranan zehni yorğunluğun impulsiv davranışları artırdığını göstərir [2].

Digər tərəfdən, “N-Back” testi idmançıların diqqət və işçi yaddaş funksiyalarında mühüm bir azalma aşkar etməmişdir, bu da onu göstərir ki, müəyyən kognitiv sahələr qısa müddətli fiziki tükənmədən daha az təsirlənə bilər. Psixomotor sürəti ölçən tapşırıqlar isə sübut edir ki, yüksək intensivlikli məşqlərdən sonra idmançılarda cavab reaksiyaları daha yavaş olur [2].

Ümumiyyətlə, bu nəticələr göstərir ki, overtraining sindromu təkcə fiziki performans deyil, eyni zamanda idmançıların zehni çevikliyini, diqqətini və qərarvermə bacarıqlarını da zəiflədə bilər. Bu səbəbdən, idman proqramlarının planlaşdırılmasında yalnız bədən deyil, həm də beynin bərpasına xüsusi diqqət yetirilməlidir [2].

Overtraining sindromu (OTS) və depressiya arasında mühüm psixogenetik əlaqələr mövcuddur. Petito və əməkdaşları tərəfindən aparılan tədqiqatda elitə idmançılarda 5-HTTLPR polimorfizmi, nevroitiklik səviyyəsi və idmanla əlaqəli stress faktorları arasında statistik cəhət-

dən əhəmiyyətli bir əlaqə müəyyən edilmişdir. Tədqiqat nəticələrinə əsasən, serotonin ötürülməsi mərkəzi sinir sisteminin fəaliyyətinin tənzimlənməsində aparıcı rol oynayır və bu mexanizm serotoninin sinaptik boşluqdan geri çəkən serotonin daşıyıcı zülalı vasitəsilə həyata keçirilir [3].

Petito və həmkarları bildirir ki, SLC6A4 geninin promotor bölgəsində yerləşən 5-HTT-lə əlaqəli polimorfik region (5-HTTLPR) “qısa” (s) və “uzun” (l) allel variantları şəklində təzahür edir. Bir və ya iki qısa allel daşıyan idmançılarda uzun allel üçün homozigot olanlarla müqayisədə daha yüksək nevroitiklik səviyyəsi müşahidə olunmuşdur. Nevrotiklik isə, öz növbəsində, idmançılarda rəqabətli situasiyalarda depressiv simptomların yaranmasına zəmin yarada bilər. Əldə olunan nəticələr həmçinin nevroitikliklə təşviş və depressiya simptomları arasında əhəmiyyətli bir korrelyasiyanın mövcud olduğunu təsdiqləmişdir [3].

Altamura və əməkdaşlarının apardığı araşdırmada da 5-HTTLPR polimorfizmi ilə nevroitiklik, stressə cavab olaraq seçilən başa çıxma strategiyaları və təşviş simptomları arasında statistik olaraq mühüm əlaqə tapılmışdır. İdmançılar arasında ən çox seçilən stressə qarşı reaksiya strategiyası isə emosiyaların ifadəsinə yönəlmiş “emosiyaya fokuslanma və boşaltma” (FVE) strategiyası olmuşdur. Bu tapıntı göstərir ki, depressiv meyllərin formalaşmasında yalnız genetik amillər deyil, həm də fərdin emosional tənzimləmə bacarıqları, yəni mühit faktorları da mühüm rol oynayır [3].

Araşdırmalar göstərir ki, FVE strategiyası və yüksək nevroitiklik dərəcəsi, 5-HTTLPR ilə təşviş simptomları arasında körpü rolunu oynayır. Başqa sözlə, bu faktorların birgə mövcudluğu idmançılarda major depressiv pozuntu riskini artırır. Altamura və əməkdaşları əlavə edirlər ki, idmançılar ciddi idman stresslərinə (məsələn, zədə və ya overtraining) məruz qaldıqda subklinik depressiv simptomlar yaşaya bilərlər. Bu simptomlar formal olaraq DSM diaqnostik meyarlarına cavab verməsə də, psixoloji rifah üçün əhəmiyyətli risk təşkil edir və diqqətdən kənarda qalmamalıdır [3].

Overtraining sindromunun (OTS) psixoloji təsirlərinin araşdırılmasında psixoloji sorğular uzun müddətdir geniş istifadə olunmaqdadır. OTS-dən əziyyət çəkən idmançılarda ümumi əhval-ruhiyyə pozuntuları açıq şəkildə müşahidə olunur. Bu idmançılar adətən Profil of Mood States (POMS) testində daha yüksək ümumi xal, artmış yorğunluq, gərginlik, depressiya, qəzəb və çəşqınlıq göstəriciləri ilə yanaşı, azalmış canlılıq (vigor) balı nümayiş etdirirlər. Bənzər psixoloji nümunələr SFMS, HAMD, MADRS və RESTQ-Sport kimi digər qiymətləndirmə alətləri ilə aparılan araşdırmalarda da aşkar edilmişdir. Lakin qeyd edilməlidir ki, psixoloji sorğular təklikdə istifadə edildikdə əsasən məşq və bərpa proseslərinin monitorinqi üçün daha əlverişli olur, birbaşa diaqnostika üçün isə məhdud fayda verir. Neyrobioloji baxımdan isə, serotonin reseptorlarının həssaslığının azalması və daşıyıcıların sayında azalma kimi dəyişikliklər müşahidə olunan psixoloji əlamətlərlə uyğunluq təşkil edir [4].

Aparılan tədqiqatların nəticələri göstərir ki, fiziki aktivlik təkcə düzgün idarə olunduqda insan sağlamlığına və psixoloji rifaha müsbət təsir göstərir. Əks halda, nəzarətsiz və həddindən artıq fiziki yüklənmə halları ciddi psixofizioloji fəsadlarla nəticələnə bilər. Overtraining sindromu (OTS) bunun ən bariz nümunəsidir; burada idmançılarda təkcə fiziki performansın azalması deyil, həm də əhval-ruhiyyə pozuntuları, depressiya simptomları, diqqət və psixomotor bacarıqlarda zəifləmə müşahidə olunur. Serotonin ötürülməsində baş verən neyrobioloji dəyişikliklər də bu vəziyyəti dəstəkləyir. Eyni zamanda, psixoloji sorğularla əldə olunan məlumatlar

göstərir ki, emosional və psixi yüklənmələr məşq prosesi və bərpa dövrünün düzgün tənzimlənmədiyi hallarda daha da dərinləşir. Bütün bu tapıntılar bir daha sübut edir ki, fiziki aktivlik proqramları fərdin bioloji və psixoloji ehtiyacları nəzərə alınmaqla, nəzarət altında aparılmalıdır. Əks təqdirdə, sağlamlıq və psixoloji rifahı gücləndirmək məqsədilə tətbiq edilən fiziki fəaliyyətlər özlüyündə risk amilinə çevrilə bilər.

Problemin aktuallığı. Müasir dövrdə fiziki aktivliyin insan psixologiyasına təsiri məsələsi xüsusilə aktuallıq kəsb edir. Son illərə qədər fiziki aktivlik əsasən sağlamlığa müsbət təsiri ilə qiymətləndirilsə də, yeni tədqiqatlar göstərir ki, nəzarətsiz və həddindən artıq fiziki yüklənmə insanın psixi rifahına ciddi təhlükə yarada bilər. Overtraining sindromu (OTS) nəticəsində yaranan emosional qeyri-sabitlik, depressiya simptomları və koqnitiv funksiyalarda zəifləmə, fiziki aktivliyin balanslı şəkildə tətbiq edilməsinin vacibliyini bir daha gündəmə gətirir. Bu baxımdan, məşq və bərpa proseslərinin elmi əsaslarla tənzimlənməsi məsələsi psixoloji sağlamlığın qorunması üçün mühüm problemlərdən birinə çevrilmişdir.

Problemin elmi yeniliyi. Fiziki aktivliyin psixoloji təsirləri sahəsində aparılan bu tədqiqat, overtraining sindromunun koqnitiv zəifləmə, emosional dəyişikliklər və depressiv simptomlarla əlaqəsini sistemli şəkildə təhlil etməklə sahəyə yeni yanaşmalar təklif edir. İdmançılarda müşahidə olunan psixoloji pozuntuların neyrobioloji mexanizmlərlə, xüsusən serotonin sistemindeki dəyişikliklərlə əlaqələndirilməsi mövcud biliklərə əlavə dəyər qatır.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Araşdırmanın nəticələri, idmançıların fiziki aktivlik proqramlarının tərtibində və nəzarətində praktiki olaraq istifadə oluna bilər. Təklif edilən yanaşmalar məşq yüklərinin tənzimlənməsi, emosional vəziyyətin monitorinqi və bərpa mexanizmlərinin düzgün qurulması üçün idman mütəxəssislərinə və psixoloqlara metodik tövsiyələr təqdim edir. Bu yanaşmalar, idmançılarda psixoloji pozuntuların qarşısının alınmasına və ümumi rifahın qorunmasına xidmət edə bilər.

Ədəbiyyat

1. Carfagno D.G., Hendrix J.C. Overtraining syndrome in the athlete: current clinical practice. *Current Sports Medicine Reports*, 2014; 13(1): 45-51.
2. Symons I.K., Bruce L., Main L.C. Impact of overtraining on cognitive function in endurance athletes: a systematic review. *Sports Medicine-Open*, 2023; 9(1): 69.
3. Forsys W.J., Tokuhama-Espinosa T. The athlete's paradox: Adaptable depression. *Sports*, 2022; 10(7): 105.
4. Carrard J., Rigort A.C., Appenzeller-Herzog C., Colledge F., Königstein K., Hinrichs T., Schmidt-Trucksäss A. Diagnosing overtraining syndrome: A scoping review. *Sports Health*, 2022; 14(5): 665-673.

Дж.С. Гусейнзаде

**Негативное влияние чрезмерной физической активности на психику человека:
Анализ “Синдрома перетренированности”
Резюме**

В данной статье рассматривается влияние чрезмерной физической активности на психику человека, с акцентом на синдром перетренированности (СПТ) и связанные с ним психологические и нейробиологические последствия. Научные данные показывают, что неконтролируемые и чрезмерные физические нагрузки могут приводить к усилению симптомов депрессии, эмоциональной нестабильности и снижению когнитивных функций у спортсменов. Наблюдаемые при СПТ нарушения настроения соответствуют нейробиологическим изменениям в передаче серотонина. Результаты психологических опросников (таких как POMS, RESTQ-Sport и другие) также подтверждают усиление эмоциональных расстройств, хотя эти инструменты больше подходят для мониторинга процесса тренировок и восстановления, чем для постановки прямого диагноза. Исследование подчеркивает, что синдром перетренированности представляет собой серьезную угрозу не только для физической работоспособности, но и для психологического благополучия. Следовательно, при планировании программ физической активности крайне важно контролировать тренировочные нагрузки и обеспечить эффективные механизмы восстановления.

J.S. Huseynzade

**The negative effects of excessive physical activity on human psychology: an analysis
of “Overtraining syndrome”
Summary**

This article examines the impact of excessive physical activity on human psychology, focusing specifically on the context of overtraining syndrome (OTS) and its associated psychological and neurobiological outcomes. Scientific findings reveal that uncontrolled and excessive exercise can lead to increased symptoms of depression, emotional instability, and cognitive decline among athletes. Mood disturbances observed during OTS are consistent with neurobiological changes in serotonin transmission. The results of psychological questionnaires (such as POMS, RESTQ-Sport, and others) also confirm the intensification of emotional disturbances, although these tools are considered more useful for monitoring training and recovery processes rather than for direct diagnosis. The research highlights that overtraining syndrome poses a significant risk not only to physical performance but also to psychological well-being. Therefore, careful regulation of training loads and the implementation of effective recovery mechanisms are critical when planning physical activity programs.

Redaksiyaya daxil olub: 28.04.2025

THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY DISORDERS AND OTHER FACTORS IN MEN WITH INFERTILITY PROBLEMS

Gunay Alay Ahmadova

Xəzər Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0005-8721-5526

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.41>

E-mail: gunayahmadova070@gmail.com,

Key words: *infertility, infertile men, anxiety disorders, sexual dysfunction, family unity, depression, psychological consultation.*

Açar sözlər: *sonsuzluq, sonsuz kişi, təşviş-pozuntuları, cinsi disfunksiya, ailə birliyi, depressiya, psixoloji konsultasiya.*

Ключевые слова: *бесплодие, бесплодные мужчины, тревожные расстройства, сексуальная дисфункция, единство семьи, депрессия, психологическое консультирование.*

Infertility is a common problem worldwide and is considered a clinical and psychosocial phenomenon. Infertility is diagnosed when a couple fails to conceive after 1 year of regular unprotected sexual intercourse. (1) The psychosocial effects of infertility include depression, anxiety, self-esteem problems, and disruption of family and interpersonal relationships. Both the woman and the man should be examined during treatment. According to a study conducted in Iran, in 141 infertile couples, infertility was attributed to 36.2% male factors, 21.3% female factors, and other causes. (1) Infertility can create stress as a reproductive and psychosocial disorder and has an impact on family relationships, treatment, and the roles of women and men. (2) The relationship between infertility-related stress, family compatibility, and psychosocial and demographic factors was investigated in a study of 506 couples in China, and interesting results emerged (2). Urban couples had lower stress levels than rural couples, which was associated with higher access to and awareness of health care systems. Couples with higher levels of education had lower stress levels because they were more informed (2). It was found that infertility-related stress was negatively associated with family cohesion. It follows that couples with low levels of education should be provided with psychoeducation and information should be explained in simple language, the number of health services should be increased in rural areas and awareness-raising activities should be carried out, and cultural differences should be taken into account. (2) In the past, infertility was considered a female problem only, but as science developed and sperm analysis revealed that infertility is 50% related to the male factor. (3) Psychological disorders are also observed in infertile men. One study found that 32.1% of 274 infertile men suffered from depression and 60.6% from anxiety disorders (3). Male infertility can occur for various reasons, such as sperm abnormalities, genetic mutations, lifestyle and medical diseases. After these disorders are identified, an appropriate treatment plan is developed. For example, in vitro fertilization, insemination with donor sperm, intracytoplasmic sperm injection (ICSI). Men who undergo male infertility treatment are more

stressed than men who do not suffer from this problem and their life activities are disrupted. (4) In this regard, the impact of ICSI treatment on infertile men was investigated, and in the interviews, infertility diagnosis, treatment, psychosocial difficulties and coping methods were investigated and it was determined that psychological stress can arise for various reasons, 1. Thinking style, some infertile men accept the situation and look for a way to cope. Some cannot accept this diagnosis and have difficulty in social relationships, do not seek psychological help. 2. Emotional confusion. The diagnosis is accepted as a shock by men and infertile men think that their family relationships, their masculine image and social relationships will be disrupted. 3. to seek a contribution, due to a sense of guilt, infertile men try to contribute to their spouses and this is usually realized in an inadequate way, that is, they become overly selfless in the relationship, try to pay more attention to the woman, focus on a healthy lifestyle for a quality sperm sample and sometimes become overly disciplined. 4. Change in relationships, Sometimes during treatment, couples accept the problem and fight together as a family, get to know each other better and their love increases. Some couples, however, blame each other for the problems during treatment and do not support each other in difficult times. 5. Sharing this topic. Some men can easily talk about this diagnosis and the difficulties they experience with family or friends. However, some are reluctant to share their problems. Because the infertile man feels sadness and perceives this problem as a threat to his social role (4). Comorbid psychological and sexual dysfunctions are very common in couples undergoing infertility treatment. The stigmatization of this topic in most societies can cause high stress in infertile people related to the diagnosis, long-term and unsuccessful treatment. This can lead to infertile-sex syndrome.(5) It is clear that infertility has a profound impact on the psychological state of the person, family and sexual relationships, and female or male identity. 83% of infertile couples are worried about social pressure, unsuccessful treatment and high costs, and not being able to continue their generation. Increased stress causes dysfunction in sexual activity. In 2015, erectile dysfunction was detected in 8.9% of 236 infertile couples in Korea and 52.7% of 4,220 infertile couples in Japan. Infertility is also a factor that causes premature ejaculation and decreased sexual satisfaction. It was determined that premature ejaculation occurs in 12.9% of infertile men. (5) Premature ejaculation and erectile dysfunction are disorders that develop each other. The main goal of infertility treatment is to have a child, and pre-planned sexual intercourse based on treatment can cause emotional tension between couples and can be perceived as coercion. Increased stress, communication problems between couples, and a decrease in the quality of life lead to the deterioration of family relationships. According to studies, infertility has led to a decrease in orgasm and satisfaction in 62% of women, erectile dysfunction in 52.5% of men and premature ejaculation in 23.5%. (5) The difficulty and unsuccessful outcome of infertility treatment, social pressure from others can cause disorders such as depression, anxiety. Therefore, it is important to receive psychotherapy. It was determined that, according to meta-analysis, infertile couples or individuals who received psychological sessions had 2.5 times higher marital satisfaction than those who did not, and 1.5 times higher sexual satisfaction. (6) This is due to the fact that psychotherapy helps to gain awareness, change false basic beliefs and learn stress management techniques, and properly build family relationships (6).

Relevance of the problem. Infertility is a medical and psychosocial problem. This article is relevant because of the insufficient research on the stress or other problems of infertile men related to infertility. The fact that the psychological state of men in the problem of infertility is ignored mainly due to stereotypes creates a problem for them to seek psychological help. Also, the relationship of the problem of infertility with stress, sexual dysfunction, family relationships, psychological disorders and other long-term consequences is the main topical issue of this article.

Scientific novelty of the problem. In this article, the problem of infertility has been extensively studied, and based on these studies, the results on infertility and its long-term consequences, the psychology of infertile men, its relationship with infertility and anxiety disorders, its relationship with infertility and demographic factors can contribute to the detailed investigation of more and wider studies and the addition of new knowledge to the scientific literature .

Practical significance and application of the problem. The information obtained in this article can be used in psychological support programs for infertile couples and infertile men. Also, having information about the relationship of infertility with psychosocial factors and identifying it in advance can have a positive impact on the early diagnosis and treatment of infertility and can lead to the parallel application of psychological consultations with medical intervention in healthcare systems , and to increased awareness in society.

References

1. Maroufizadeh, S., Hosseini, M., Rahimi Foroushani, A., Omani-Samani, R., & Amini, P. Application of the dyadic data analysis in behavioral medicine research: marital satisfaction and anxiety in infertile couples. *BMC medical research methodology*, 2018. 18(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0582-y>
2. Lei, A., You, H., Luo, B., & Ren, J. The associations between infertility-related stress, family adaptability and family cohesion in infertile couples. *Scientific reports*, 2021. 11(1), 24220. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-03715-9>
3. Domar, A. D., Jasulaitis, L., Matevossian, K., Jasulaitis, S., Grill, E. A., & Uhler, M. L. The Impact of the FertiStrong Mobile Application on Anxiety and Depression in Men: A Randomised Control Pilot Study. *Journal of human reproductive sciences*, 2023. 16(3), p.195–203. https://doi.org/10.4103/jhrs.jhrs_75_23
4. de Vries, C. E. J., Veerman-Verweij, E. M., van den Hoogen, A., de Man-van Ginkel, J. M., & Ockhuijsen, H.D.L. The psychosocial impact of male infertility on men undergoing ICSI treatment: a qualitative study. *Reproductive health*, 2024. 21(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s12978-024-01749-6>
5. Luca, G., Parrettini, S., Sansone, A., Calafiore, R., & Jannini, E. A. The Inferto-Sex Syndrome (ISS): sexual dysfunction in fertility care setting and assisted reproduction. *Journal of endocrinological investigation*, 2021, 44(10), 2071–2102. <https://doi.org/10.1007/s40618-021-01581-w>
6. Alirezaei, S., Taghipour, A., & Latifnejad Roudsari, R. The effect of infertility counseling interventions on marital and sexual satisfaction of infertile couples: A systematic review and

meta-analysis. *International journal of reproductive biomedicine*, 2022, 20(10), p.795–806.
<https://doi.org/10.18502/ijrm.v20i10.12264>

G.A. Əhmədova

Sonsuzluq problemi olan kişilərdə təşviş-həyəcan pozuntuları və digər amillərlə qarşılıqlı əlaqəsi
Xülasə

Sonsuzluq tibbi və psixososial bir pozuntudur. Bu məqalədə sonsuzluğun kişi və qadın faktorlarına tibbi və psixoloji təsiri araşdırılır, xüsusilə sonsuz kişi amili və psixoloji aspektləri tədqiq edilmişdir. Araşdırmaların nəticələrinə görə, sonsuzluq kişi amilində bir neçə psixosomatik pozuntuya səbəb ola bilər, məsələn, depressiya, təşviş pozuntuları, həmçinin cinsi dis-funksiyalar baş verir və bu vəziyyət cəmiyyətin formalaşdırdığı stereotiplərə görə diqqətdən kənarda qalır. Müəyyən edilmişdi ki, sonsuzluqla əlaqəli stress ailə münasibətlərinə, kişi və qadın rollarına, cinsi həyata mənfi təsiri böyükdür. Psixoloji dəstək alan sonsuz şəxslər və ya cütlülərdə həyat fəaliyyəti, ailə münasibətləri, cinsi fəaliyyət daha yüksək səviyyədədir. Buna görə də, Səhiyyə sistemində tibbi və psixoloji dəyərləndirmənin və müalicənin paralel tətbiqi zəruridir. Bu məqalə sonsuzluq problemi və sonsuz kişi amilində daha geniş araşdırılmasına və məlumatlılığın artmasına töhfə verə bilər.

Г.А. Ахмедова

Тревожные расстройства у мужчин с проблемами бесплодия и их связь с другими факторами
Резюме

Бесплодие — это медицинское и психосоциальное расстройство. В статье рассматривается медицинское и психологическое влияние бесплодия на мужской и женский факторы, при этом особое внимание уделяется мужскому фактору и психологическим аспектам бесплодия. Согласно исследованиям, бесплодие может стать причиной ряда психосоматических расстройств у мужчин, таких как депрессия, тревожные расстройства, а также сексуальные дисфункции, и это состояние остается незамеченным из-за стереотипов, сформированных обществом. Было установлено, что стресс, связанный с бесплодием, оказывает существенное негативное влияние на семейные отношения, мужские и женские роли, а также сексуальную жизнь. Бесплодные люди или пары, получающие психологическую поддержку, имеют более высокий уровень жизненной активности, семейных отношений и сексуальной активности. Поэтому необходимо параллельное внедрение медицинской и психологической оценки и лечения в систему здравоохранения. Данная статья может способствовать более широкому изучению и повышению осведомленности о проблеме бесплодия и мужского фактора бесплодия.

Redaksiyaya daxil olub: 28.04.2025

UOT 378.147

EARLY DEVELOPMENTAL TRAJECTORIES OF SPEECH AND MOTOR SKILLS IN AUTISM SPECTRUM DISORDER**Lamiyə Surəddin qızı Müzəffərli***Xəzər Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0009-0853-4609<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.49>**E-mail:** lamiye.muzefferli@mail.ru

Key words: autism spectrum disorder, early development, speech skill, fine motor skill, gross motor skill.

Açar sözlər: autizm spektr pozuntusu, erkən inkişaf, nitq bacarığı, kiçik motor bacarığı, böyük motor bacarığı.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, раннее развитие, речевые навыки, мелкая моторика, крупная моторика

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by deficits that is markedly different in the rate of early development and that manifest in symptoms that vary from individual to individual. ASD causes deficits in various areas of a child's early development—namely, social communication, language skills, motor skills, behavior, and emotional responsiveness. Autism presents with a wide range of characteristics, and each individual's developmental profile is distinct. While one child may primarily exhibit delays in speech development, another might face greater challenges in forming social interactions. This diversity in presentation is the reason autism is referred to as a 'spectrum' disorder, highlighting the broad variability among affected individuals.

This article investigates the developmental trajectories of speech and motor abilities in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting the relationship between these skills during early childhood. The co-occurrence of motor and language impairments in children with autism spectrum disorder (1). It has been observed that a substantial 87% of children with autism spectrum disorder (ASD) are vulnerable to developing motor skill impairments (2). Motor impairment was strongly associated with deficits in structural language (1). Impairments in these two areas have a particularly negative impact on the development of social communication skills, resulting in difficulties in social interaction, one of the main characteristics of ASD.

Speech, language, and communication are all connected concepts that play crucial roles in a person's social and cognitive development. Language is a communication tool, speech is how you use it, and communication is the process of conveying information. In other words, a person expresses his thoughts, feelings, and desires through speaking, utilizing linguistic abilities. Speech is one of the fundamental ways by which a social being expresses himself in the community, and it constitutes a base for his ability to communicate, exchange information, and form interpersonal relationships. This process requires an integrated collection of psychological, physiological, and cognitive systems.

Motor skills are a group of functional qualities that enable a person to consciously control their bodily movements. These skills are primarily produced as a result of interactions formed between the muscles and the neurological system, enabling the individual to engage with daily activities. Motor skills are considered to be necessary for children to connect effectively with other people, move autonomously, and develop socially and emotionally. The child can use these skills to manipulate items, be physically active, master daily living tasks (e.g., feeding, dressing), and recognize his or her own body in space. Motor skills are acquired in two primary classifications: Fine motor skills refer to motions requiring collaboration of small muscle groups, especially the hands and fingers. Examples include writing, buttoning, and drawing. Gross motor skills are movements that need the participation of bigger muscle groups in the body. Examples involve walking, sprinting, jumping, climbing stairs, and keeping equilibrium. The development of motor skills, particularly in children with autism spectrum disorders, is correlated with verbal abilities, social interaction, and overall growth.

Progress in motor skills contributes to promoting progress in speech and language development. While these developments are impeded and/or new abilities have not been integrated and remain challenging for the child, the greater potential for explorations provided by new skills, in addition to the related increase in learning opportunities, are restricted. Variation in infant motor and communicative development appears to have cascading effects on development, both on the emergence of behavior in other domains and on the broader learning environment (3).

Both normal development (TD) and autism spectrum disorder (ASD) have been linked to motor skills and social communication abilities. Individuals with higher fine motor abilities create more co-speech gestures, according to the information gathered, and fine motor skills, as well as social communication skills, restricted and stereotypes, and interests, normalize when the ASD diagnosis disappears. Majority hand fine motor capability to imitate were correlated with the formation and the effectiveness of communicative (co-speech) hand gestures (4).

A number of latest meta-analyses have demonstrated a particularly significant correlation between motor and communication abilities for individuals with ASD, as well as a significant correlation between motor and communication skill development in early children with ASD. Atypical co-speech gesture in verbally proficient individuals with ASD is most likely caused by deficits in motor skills and/or motor imitation ability. Individuals with autism who can speak effectively may utilize typical conversational gestures in an unexpected way because their motor skills have limitations or they cannot accurately copy the movements of others (5).

Motor skills impairments may act as a potential risk factor for Autism Spectrum Disorder (ASD) during early development. Motor deficits not only affect the overall developmental process, but may also significantly affect the formation of children's future expressive language skills. Thus, motor coordination and movement problems observed at an early age may be an important indicator for predicting the level of verbal expression in later stages. Motor skill at 6 months predicts Autism Spectrum Disorder (ASD) diagnostic category and expressive language at 24–36 months. Infants at heightened risk for ASD demonstrate poorer motor skills at 6 months than low risk infants at 6 months (6).

A study of the general population found that poor motor development in newborns and young children is connected with an increased risk of Autism Spectrum Disorder (ASD)

symptoms. That is, children who have deficits in motor skills and coordination problems at a young age are more likely to develop ASD-related behavioral and communication challenges later in life. These findings emphasize the tight relationship between motor development and the development of speech and language skills (7).

Adolescence is a critical time for biological, psychological, and social development, as is well recognized, but it is also a delicate time when people are more vulnerable to substance use, its harmful effects, and addictions that follow. Early substance use raises the chance of addiction if it begins before the age of 18, but it also increases the possibility of subsequent issues (physical, behavioral, social, and health) (8).

Among motor abilities, gross motor skills were more influential in predicting delays in social communication. In contrast, fine motor skills and general motor competence were stronger predictors of the severity of repetitive behaviors and language delays. Overall, both fine and gross motor skills were associated with predicting functional developmental delays (9).

A diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) is made when enduring deficits in social communication and interaction coexist with restrictive, repetitive behaviors that significantly impair daily functioning (American Psychiatric Association, 2013) (10). However, symptom expression in ASD is highly heterogeneous. Current models conceptualize the primary social impairment of ASD as a dimensional trait, with no clear demarcation between clinical ASD and milder, subthreshold autistic characteristics (11).

The impact of ASD extends into every domain of daily life. In particular, disruptions to motor development can trigger cascading effects—undermining a child's academic achievement, limiting opportunities for social participation, and impeding effective communication. It has been proposed that age may influence gross motor performance in children with ASD, since motor abnormalities often diminish as maturation progresses (12).

According to research, object control skills (such as ball tossing, catching, and kicking) are strongly linked to social skills in people with autism spectrum disorder (ASD). Individuals with ASD perform much worse on these tasks. People with ASD have lower levels of object control compared to their typically developing peers (13). Children with ASD performed worse on aiming and gripping activities compared to those with intellectual disability (ID), indicating a specific deficit in these skills (14).

Acoustic parameters acquired from free speech and prolonged vowel tasks have a high correlation with expressive vocabulary scores. were indicative with expressive vocabulary exam results. These findings indicate that the coordination of the articulatory, laryngeal, and respiratory systems involved in speech production is related to expressive language skills (15).

Relevance of the article. The relevance of this article results from its investigation of the developmental trajectories of speech and motor skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Identifying patterns of delay in both domains allows for more effective early intervention techniques.

Scientific novelty of the article. The article involves how specific motor abilities, both fine and gross, influence the path of speech and language development in children with ASD.

Practical significance and application of the article. Understanding the link between motor skills and language development in children with ASD can lead to more holistic intervention strategies. It can be applied in speech therapy, occupational therapy, and educational settings, where multi-disciplinary approaches can be employed to address both motor and language delays in children with ASD.

References

1. Reindal, L., Nærland, T., Sund, A. M., Glimsdal, B. A., Andreassen, O. A., & Weidle, B. The co-occurrence of motor and language impairments in children evaluated for autism spectrum disorder: An explorative study from Norway. *Research in Developmental Disabilities*, 2022, 127 (1), 104256.
2. Bhat, A.N. Is Motor Impairment in Autism Spectrum Disorder Distinct from Developmental Coordination Disorder A Report from the SPARK Study *Physical Therapy*, 2020, 100 (4), pp. 633-644.
3. Iverson J. M. Early Motor and Communicative Development in Infants With an Older Sibling With Autism Spectrum Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 2018, 61(11), 2673–2684.
4. Taverna, E. C., Huedo-Medina, T. B., Fein, D. A., & Eigsti, I.-M. The interaction of fine motor, gesture, and structural language skills: The case of autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2021, 86, 101824.
5. K.L. West. Infant motor development in autism spectrum disorder: A synthesis and meta-analysis *Child Development*, 2019, 90 (6) pp. 2053-2070.
6. D. McAuliffe, A.S. Pillai, A. Tiedemann, S.H. Mostofsky, J.B. Ewen. Dyspraxia in ASD: Impaired coordination of movement elements. *Autism Research*, 2017, 10 (4), pp. 648-652.
7. Eve Sauer LeBarton, Rebecca J. Landa. Infant motor skill predicts later expressive language and autism spectrum disorder diagnosis, *Infant Behavior and Development*, 2019, 54.p. 37-47
8. S. Kovaniemi, J. Alakortes, A.S. Carter, A. Yliherva, R. Bloigu, L.O. Joskitt, H.E. Ebeling. How are social-emotional and behavioural competences and problems at age 1 year associated with infant motor development? A general population study. *Infant Behavior & Development*, 51 2018, pp. 1-14j
9. Bhat, Anjana. Multidimensional motor performance in children with autism mostly remains stable with age and predicts social communication delay, language delay, functional delay, and repetitive behavior severity after accounting for intellectual disability or cognitive delay: A SPARK dataset analysis. *Autism Research*, 2023, 16(1), pp. 208-229.
10. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed., American Psychiatric Publishing 2013, (Vol. 5, No. 5).
11. F. Happé, U. Frith. Annual research review: looking back to look forward - changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2020, 61 (3) pp. 218-232.

12. R.H. Alsaedi An Assessment of the Motor Performance Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in the Gulf Region. *Brain Science*, 2020, 10 (9)
13. Pusponero, H.D.; Efar, P.; Soebadi, A.; Firmansyah, A.; Chen, H.J.; Hung, K. Gross Motor Profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders. *Pediatr. Neonatol.* 2016, 57, 501–507.
14. Craig, F.; Lorenzo, A.; Lucarelli, E.; Russo, L.; Fanizza, I.; Trabacca, A. Motor competency and social communication skills in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism Res.* 2018, 6, 893–902. Sinha, R.
15. T. Talkar et al. "Assessment of Speech and Fine Motor Coordination in Children With Autism Spectrum Disorder," in *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 127535-127545.

L.S. Müzəffərli

**Autizm spektri pozuntusunda nitq və motor bacarıqlarının erkən inkişaf yolu
Xülasə**

Bu məqalə, Autizm Spektri Pozuntusu olan uşaqlarda nitq və motor bacarıqları arasındakı inkişaf əlaqəsini ətraflı şəkildə araşdırır. O, motor və nitq gerilikləri arasındakı əhəmiyyətli əlaqəni vurğulayır və bir sahədəki geriliklərin digər sahənin inkişafına necə təsir edə biləcəyini göstərir. Araşdırma, erkən uşaqılıq müdaxiləsi proqramlarında həm motor, həm də dil bacarıqlarının həll olunmasının vacibliyini önə çıxarır ki, bu da autizmlə uşaqlara daha geniş yanaşma ilə müalicə təmin edir.

Л.С. Музаффарлы

**Ранние развиточные траектории речи и моторных навыков при аутизме
Резюме**

В этой статье дается тщательное исследование связи между развитием речи и двигательных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. В ней подчеркивается значительное совпадение двигательных и речевых нарушений, показывающее, как задержки в одной области могут влиять на прогрессирование другой. Исследование подчеркивает необходимость рассмотрения как двигательных, так и языковых способностей в программах раннего вмешательства в детском возрасте, что обеспечивает более комплексный подход к лечению детей с аутизмом.

Redaksiyaya daxil olub: 28.04.2025

UOT 378.147

MENTAL STATES AND SOCIAL CONTEXTS IN ADDICTION REMISSION**Humay Xəzər qızı Eminzadə***Xəzər Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0000-7331-4754<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.42>**E-mail:** humayeminzada@gmail.com

Key words: *psychoactive substance use disorder, addiction, remission, social environment, psychopathology.*

Açar sözlər: *psixoaktiv maddə istifadəsi pozğunluğu, asılılıq, remissiya, sosial mühit, psixopatologiya.*

Ключевые слова: *расстройство, связанное с употреблением психоактивных веществ, зависимость, ремиссия, социальное окружение, психопатология.*

Addiction is a chronic disorder that severely disrupts a person's life, causing permanent physical and psychological consequences. Addiction, which causes serious changes in the human brain, negatively affects cognitive functions in addition to mood. Although it has been studied by experts for many years, it is characterized by the interaction of strong will and the social environment as a starting point.

This article examines the consequences of addiction in human life and the importance of family support as a starting point from addiction. Motivation has always been a stimulus for human life to start a new path. According to recent studies, change is associated with a high level of motivation and readiness. Internal motivation, which is formed in the inner world of a person and is based on their own values and goals, organizes a faster recovery process than external motivation such as social pressure (1).

As a result of any negative event they experience, a person turns to psychoactive substance use to escape problems, but this is the most unsuccessful way for a person to cope with the negative emotions they experience. According to studies, mindfulness-based interventions are considered one of the factors that reduce the risk of relapse (2).

As the use of psychoactive substances continues, the rate of cognitive impairment increases. However, partial recovery begins during this period of remission. Addicted individuals can participate in psychotherapy programs parallel to drug treatment during remission, preventing the loss of some of the cognitive skills they have lost from leading to fewer complications in the future (3).

When looking at economic and social factors, factors such as poverty and unemployment are considered risk factors for addiction. When talking to people who have been addicted to psychoactive substances in the past, most of them say that they took this path because they thought that life was meaningless. At first, individuals do not fully accept that they are addicted and give various excuses as the reason. It would be good if such cases were overcome in a timely manner. Otherwise, in addition to mental problems because of the damage caused to the brain, the individual may end up with suicide attempts (4).

SUD is a complicated condition that is impacted by many different things, including social circumstances. The onset and maintenance of SUD are significantly influenced by social variables. The circumstances in which people are born, develop, live, work, and age are known as social determinants of health (SDoH). The allocation of assets, power, and financial resources at the local, national, and international levels affects these conditions (5).

Understanding how an addiction might enter their lives we must first look at the person's upbringing, beginning with early infancy, to comprehend. Both the individual's growth and the emergence of addiction are significantly influenced by the parenting style used to raise the kid and the ensuing family dynamics. Furthermore, childhood traumas (physical or emotional abuse, neglect), even if they only happen once, have negative physiological effects and bad health outcomes. For instance, elevated cortisol levels raise the likelihood of drug use (6).

Adolescence is a critical time for biological, psychological, and social development, as is well recognized, but it is also a delicate time when people are more vulnerable to substance use, its harmful effects, and addictions that follow. Early substance use raises the chance of addiction if it begins before the age of 18, but it also increases the possibility of subsequent issues (physical, behavioral, social, and health) (7).

The DSM-5 classifies drug use disorder as a single condition that ranges from moderate to severe, combining the DSM-IV classifications of substance abuse and substance dependence. Apart from caffeine, which cannot be classified as a drug use disorder, each substance is treated as a distinct substance use disorder (such as stimulant use disorder, alcohol use disorder, etc.), yet almost all drugs are diagnosed using the same general criteria. The criteria for this general disease have not only been merged but also reinforced (American Psychiatric Association 2013) (8).

As discussed later in this article, the most recent revisions of the two systems have taken somewhat different approaches when handling the topic of "addictions." The DSM-5 seeks to provide a common research and clinical language for mental health problems, while the ICD-11 focuses specifically on issues of clinical utility in a wide range of settings, aiming for global applicability (Grant & Chamberlain, 2016). Both the WHO and the American Psychiatric Association believe that the differences between the two classifications should be minimized and maintained only if conceptually justified (10).

Neurocognitive Impulsivity in Opiate Users at Various Lengths of Abstinence, both groups demonstrated higher delay discounting, and former opiate users in early remission demonstrated noticeably worse decision-making skills under risk and ambiguity than controls. Furthermore, both groups of ex-opiate users showed decreased automatic response inhibition, especially under challenging circumstances, but they were still able to cancel initiated responses (12).

Substance abuse and substance use disorders (SUDs) have long been linked to stress. Research aimed at comprehending the fundamental mechanisms underlying this association has increased dramatically over the last 20 years. The multilevel "adaptive stress response" framework presented in this review includes an acute reaction, a stress baseline, and a recovery phase with return to homeostasis that takes place across domains of analysis and at different response times. It also covers data demonstrating how this adaptive stress response is disrupted in the context of trauma, chronic and recurring stressors, unfavourable social and drug-related

environments, acute and chronic drug abuse, and the aftereffects of drug withdrawal and abstinence. The adaptive stress response phases' subjective, cognitive, peripheral, and neurobiological disruptions are also discussed, along with how they relate to rigid, maladaptive coping, elevated craving, relapse risk, and drug maintenance. The implications of addressing this "stress pathophysiology of addiction" for prevention and treatment are finally covered, along with elements that could be focused on when developing an intervention to reverse stress-related changes in drug motivation and enhance the results of SUD treatment (16).

Relevance of the article. This article is highly relevant as it addresses the prevalent issue of substance use disorders, which are common across all ages and can severely disrupt daily life.

Scientific novelty of the article. This article in its contribution to the understanding of the mental state characteristics of individuals in remission from psychoactive substance addiction.

Practical significance and application of the article. This scientific novelty of this article lies in its comprehensive examination of the mental states and social contexts in addiction remission, which has been underexplored in clinical psychology. Practically, the findings from this article can greatly assist clinicians in optimizing treatment plans for phobia patients.

References

1. Kelly, J. F., Greene, M. C., & Bergman, B. G. Beyond abstinence: Changes in indices of quality of life with time in recovery in a nationally representative sample of US adults. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, (2020). 44(1), 144–156.
2. Garland, E. L., Hanley, A. W., Thomas, E. A., et al. Mindfulness-Oriented Recovery Enhancement for alcohol use disorder: Therapeutic mechanisms and intervention outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, (2019). 33(7), 584–595.
3. Bates, M. E., Buckman, J. F., & Nguyen, T.T. A role for cognitive rehabilitation in increasing the effectiveness of treatment for alcohol use disorders. *Neuropsychology Review*, (2019), 29(1), 52–72.
4. Earnshaw, V. A., Bogart, L. M., Menino, D., et al. Disclosure, stigma, and social support among young people receiving treatment for substance use disorders and their caregivers. *Addictive Behaviors*, (2018). 86, 166–173.
5. Grinspoon, P. Poverty, homelessness, and social stigma make addiction more deadly. Harvard Health Publishing. (2021, September 28).
6. Pomrenze, M., Paliarin, F., & Maiya, A. Understanding the Impact of Parenting Styles and Childhood Trauma on Substance Use Disorders. *Journal of Addiction Research*, (2022). 15(3), 210–225.
7. Stillman, M. A., & Daddis, S.T. Portrayal of substance use in media and its effects on substance use disorders among youth. *Addiction and Substance Abuse*, (2022). 1(1), 1–32.
8. American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (2013). (Vol. 5, No. 5).
9. Lee, C., Stewart, C., & Archuleta, A. J. Family support and substance use outcomes for individuals in recovery: A meta-analysis. *Journal of Substance Abuse Treatment*, (2021). 130,

108484.

10. Grant, J. E., & Chamberlain, S.R. Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs. ICD-11. *CNS Spectrums*, (2016). 21(4), 300–303.

11. McGovern, M. P., Lambert-Harris, C., Xie, H., et al. A randomized controlled trial of integrated cognitive behavioral therapy for co-occurring depression and substance use disorders. *Journal of Substance Abuse Treatment*, (2020). 110, 42–50.

12. Psederska, E., & Vassileva, J. Neurocognitive impulsivity in opiate users at different lengths of abstinence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (2023). 20(2), 1236.

13. Moos, R. H., & Moos, B. S. Protective resources and long-term recovery from alcohol use disorders. *Drug and Alcohol Dependence*, (2019). 199, 122–128.

14. Price, M., Davidson, T. M., Ruggiero, K. J., et al. Emotional functioning and substance use: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychology*, (2018). 30, 77–82.

15. Best, D., Beckwith, M., Haslam, C., et al. Overcoming alcohol and other drug addiction as a process of social identity transition: The Social Identity Model of Recovery (SIMOR). *Addiction Research & Theory*, (2016). 24(2), 111–123.

16. Sinha, R. Stress and substance use disorders: Risk, relapse, and treatment outcomes. *Journal of Clinical Investigation*, (2024). 134(16), e172883.

H.X. Eminzadə

Asılılığın remissiya dövründə zehni vəziyyətlər və sosial kontekstlər

Xülasə

Bu məqalə remissiyada asılılığın müalicəsini, psixi vəziyyətləri və sosial kontekstləri araşdırır. O, Koqnitiv Davranış Terapiyası (CBT), Zehinlilik Terapiyası kimi müxtəlif terapevtik üsulları, həmçinin farmakoloji variantları nəzərdən keçirir. Nəticə olaraq, məqalənin təhlili təsdiq edir ki, bu müalicə yanaşmaları psixoaktiv narkotik asılılığının əlamətlərini səmərəli şəkildə idarə edir və bu maddənin istifadəsi pozğunluqlarının yaratdığı məhdudiyyətləri aradan qaldıra bilər.

X.X. Эминзаде

Психические состояния и социальные контексты во время ремиссии

зависимости

Резюме

В этой статье рассматривается лечение зависимости, психических состояний и социальных контекстов в период ремиссии. В ней рассматриваются различные терапевтические методы, такие как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), терапия осознанности, а также фармакологические варианты. В заключение, анализ статьи подтверждает, что эти подходы к лечению эффективно контролируют симптомы зависимости от психоактивных препаратов и могут преодолеть ограничения, налагаемые этими расстройствами, связанными с употреблением веществ.

Redaksiyaya daxil olub: 17.04.2025

**FİLOLOGİYA
ФИЛОЛОГИЯ
PHILOLOGY**

UOT 81.1

**İNGİLİS VƏ AZƏRBAYCAN DİLLƏRİNDƏ FRAZEOLÖGİZMLƏRİN
MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ****Gülbanu Bəhram qızı Bəşirova***Azərbaycan Dillər Universitetinin dosenti***ORCID:** 0009-0004-9160-3743<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.43>**E-mail:** gulbanu.bashirova@mail.ru*Açar sözlər:* frazeologizm, konnotativ məna, üslubi-emosional dil vahidləri, tərcümə.*Ключевые слова:* фразеологизм, коннотативное значение, стилистическо-эмоциональные языковые единицы, перевод.*Key words:* phraseologism, connotative meaning, stylistic-emotional language units, translation.

Frazeoloji vahidlər hər bir xalqın adətlərini, həyat tərzini, kulinariyasını, milli mentalitetini bildirib, rəngarəng üslubi-emosional çalarlıqlara malik olur və dilin öyrənilməsi prosesində böyük önəm daşıyır. Frazeoloji ifadələrin düzgün tərcüməsi məsələsi dilçilikdə xüsusilə önəm daşıyır.

Frazeologizmlər dilin leksikasında geniş yer tutub, fikrin lakonik şəkildə ifadəsinə imkan verən, həm bədii əsərlərdə, həm də ünsiyyətdə müşahidə olunan dil vahidləridir. Xüsusilə insanın mənəvi, etik xarakterini, adət və vərdişlərini, adət və ənənələrini xarakterizə edən frazeologizmlər ingilis və Azərbaycan dillərində rəngarəng fikirlərin emosional və üslubi şəkildə ifadəsinə imkan verir.

Qeyd olunan xüsusiyyətlərinə görə frazeologizmlər həm ingilis, həm də Azərbaycan dillərində geniş tədqiq olunmuş və onlar struktur-semantik xüsusiyyətlərinə, eləcə də tərkibinə daxil olan nitq hissələrinin növlərinə əsasən qruplaşdırılmışdır.

Hər iki dildə frazeoloji ifadələrin zəngin konnotasiyaya malik olması bu dil vahidlərinin tədris əhəmiyyətini xeyli artırır və bu mövzuda yazılan araşdırmalar dil öyrənənlər üçün böyük önəm daşıyır.

Həm ingilis, həm də Azərbaycan dillərində insanın xarakterik xüsusiyyətləri ilə bağlı frazeologizmlər geniş yayılmışdır. Frazeologizmlər insanın müsbət və mənfi xüsusiyyətlərini bildirməklə iki qrupa bölünür. Bu tipli frazeologizmlər bədii ədəbiyyatda, ensiklopediyalarda, lüğətlərdə rast gəlinir. İnsanlara aid olunan mənfi əlamətlər arasında xəyanət, satqınlıq, yalançılıq, xəsislik, ikiüzlülük və s. anlayışlar geniş müşahidə olunur: **to cock one's nose** – xoruzlanmaq; **to handle some one roughly** – yekəbaşlıq etmək; qudurğanlıq etmək; **to give someone bull about smth; to draw the wool over someone's eyes** – yalan-palan danışmaq və s.

İnsana aid olan müsbət əlamətləri bildirən frazeologizmlər həm ingilis, həm də Azərbaycan dillərində geniş müşahidə olunur. Bu tipli frazeoloji ifadələr mərdlik, igidlik, xeyirxahlıq, sədaqətliklik, dözümlülük, insanpərvərlik, qayğıkeşlik və digər anlayışları əks etdirir:

The apples of one's eyes – gözünün işığı; **Your cup of tea** – sənin xoşladığın; **as pleased as Punch** – özündən razı, yekəxana; **Jack of all trades** hər şeyin ustası, **to fix one's gum-tree** oturaq həyata keçmək və s.

İngilis və Azərbaycan dillərinə frazeoloji ifadələrin semantik və struktur baxımdan araşdırılması nəticəsində iki hal aydın müşahidə olunur. Bəzi hallarda həm ingilis, həm də Azərbaycan dillərində frazeoloji ifadələrin struktur və semantik baxımdan eyni və yaxud oxşar olduqlarını görmək olur.

Misal üçün, **at a twinkle of eyes** Azərbaycan dilindəki bir göz qırpımında ifadəsinin tam semantik və struktur qarşılığıdır. Eləcə də **love is blind** Azərbaycan dilindəki **məhəbbətin gözü kordur** ifadəsinə həm struktur, həm də semantik baxımdan uyğun gəlir.

Lakin **to have ants in one's pants** Azərbaycan dilindəki “canına qarışqa darışmaq” ifadəsinə mənaca (“həyəcana düşmək”, “çox narahat olmaq”) tam uyğun gəlsə də, struktur baxımından qismən uyğundur. Belə ki, hər iki dildəki ifadənin tərkibində **ant** (qarışqa) sözü işlənsə də, ingilis variantında **ant** sözü **şalvar** sözü ilə, Azərbaycan dilindəki ifadədə isə **qarışqa** sözü “can” ismi ilə assosiasiyada meydana çıxır. Bu fərqli struktur əlamətini nəzərə alsaq, ingilis dilindəki fərqli sahələrə aid olan frazeologizmlərin Azərbaycan dilinə tərcümə olunmasında semantik baxımdan eyni, struktur baxımdan isə fərqli qarşılıqların tapılmasının zəruri olması üzə çıxır. Bu baxımdan ingilis dilindəki frazeoloji ifadələrin doğma dilə tərcüməsi prosesində onların strukturuna görə oxşar ekvivalentlərini deyil, məhz semantik-funksional qarşılıqlarını tapmaq zəruriyyəti meydana çıxır. Fərqli dillərdə eyni üslubi-emosional mənanın fərqli strukturlarda ifadə olunmasının mümkünlüyünü metaforik ifadələrin tərcüməsi üzrə Qərb mütəxəssislərindən olan G.Lakoff və M.Conson öz tədqiqatlarında göstərirlər (3, s.3).

Frazeologizmlər dil ilə mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsi nəticəsində meydana çıxır və əslində “dil sosial gerçəkliyin bələdçisi kimi çıxış edir” (5, s.162).

Misal üçün, ingilis dilindəki **Gretna Green marriage** (4, s.21) idiomu “asan və yaxud tez müddətdə evlənmə” mənasındadır. Qeyd olunan idiom ingilis həyat tərzini və yaxud adəti ilə bağlı olduğundan, Azərbaycan dilində həmin mənanın eyni strukturda əks olunması mümkün deyildir. Eyni semantikanı Azərbaycan dilindəki “tez bazar evlənmə”, “at üstü evlənmə” vasiyyəti idə tərcümə etmək mümkündür.

İngilis adətləri və həyat tərzini əks etdirən frazeologizmlərin Azərbaycan dilində semantik baxımdan eyni, lakin fərqli strukturda veridən ekvivalentləri geniş yayılmışdır:

Mind your P's and Q's Azərbaycan dilində təsviri yolla aşağıdakı kimi verilir: “öz işinlə məşğul ol”, “başqasının işinə qarışma”.

İdiomun Azərbaycan dilindəki semantik-emosional qarşılığı isə fərqli strukturlarda rast gəlinir: “burnunu başqasının işinə soxma”.

İngilis həyat tərzini ilə bağlı olan **bring home bacon** (“ailəsini dolandırmaq”) idiomu ingilislərin kulinariyasında əhəmiyyətli yer tutan **bacon** (“donuz əti”) ilə bağlı olmuşdur.

“Donuz ətinin” ingilis həyatı üçün sıx bağlılığı nəticəsində “evə donuz əti gətirmək” anlayışı “ailəni dolandırmaq” mənasını əldə etmişdir.

Azərbaycanlıların həyat tərzində isə çörək ən önəmli qida sayıldığından Azərbaycan dilində “evə çörək gətirmək” ifadəsi “ailəni dolandırmaq” mənasını əldə etmişdir.

Göründüyü kimi, ingilis və Azərbaycan dillərində eyni anlayış (“ailəni dolandırmaq”) bu xalqların fərqli həyat tərzini ilə bağlı olaraq, fərqli strukturlarda ifadə olunur: **to bring home**

bacon (“evə donuz əti gətirmək”) və “evə çörək gətirmək”.

İngilis frazeologizmlərindən bir qismi mifologizmlər əsasında yaranmışdır. Məsəl üçün, ingilis dilində “to be terrified/horrified” felində ifadə olunan “dəhşətə gəlmək” anlayışı daha emosional və təsirli şəkildə **to be gorgonized** (“dəhşətdən donub qalmaq”) idiomunda əks olunur. Bu idiom qədim yunan mifologiyasında dəhşətli və eybəcər su pərisi obrazı olan **qorqon** bacıları ilə bağlıdır (4, s.569).

Azərbaycan dilində üslubi-emosional xarakterli bu anlayış fərqli strukturlarda ifadə olunur: “qorxudan bağrı yarılmaq” və s.

İngilis idiomatik ifadələrinin bir qrupu ölkənin iqtisadi quruluşundan qaynaqlanır. Məsəl üçün, Britaniyadakı Nyukas şəhəri ərazisi kömürçülük mərkəzi olduğundan, bu əraziyə başqa bir bölgədən kömür gətirmək, təbii olaraq, lazımsız bir şeydir. Bu səbəbdən ingilis dilində “mənasız, lazımsız bir iş görmək” mənasını ifadə edən “to take coal to Newcastle” (hərfən, “Nyukasla kömür aparmaq”) ifadəsi meydana çıxmışdır.

Azərbaycan dilində qeyd olunan ingilis frazeologizmi əsasən təsviri yolla tərcümə edilə bilər (“mənasız/lazımsız bir iş görmək”).

Lakin bununla bərabər hər hansı mənasız və yaxud lazımsız bir iş görmək məfhumu Azərbaycan dilində tam idiomatikləşməmiş, lakin dərhal anlaşılan “Naxçıvana duz aparmaq” ifadəsi sayəsində təqdim oluna bilər. Bu ona görə mümkün olur ki, Naxçıvanın duz istehsalı məkanı olması yaxşı məlumdur.

İngilis dilinin Amerika variantında istifadə olunan “**to arouse Irish up**” idiomu “həddən artıq əsəbiləşmək” mənasında işlənir. Bu məfhumun irlandlarla assosiasiya olunması Amerikanın məskunlaşdığı dövrdə ölkəyə köçmüş, əsasən polis funksiyasında fəaliyyət göstərən irlandların aqressiv xarakteri ilə bağlıdır.

Azərbaycan dilində “həddən artıq əsəbiləşmək” anlayışı fərqli strukturlarda və fərqli assosiasiyalarda meydana çıxır: “cin atına minmək”, “cini tutmaq” və s.

İngilis frazeologizmlərinin bir qrupu kulinariya leksikası əsasında yaranmışdır:

Take the biscuit və yaxud **take the cake** ifadələri “daha təəccüb doğuran və narahat edən” mənasındadır:

You’ve done some stupid things before, but this really **takes the biscuit** (“sən əvvəllər də belə kobud işlər etmisən, lakin bu dəfə lap ağ elədin” (1, s.143).

Cümlənin tərcüməsindən göründüyü kimi, ingilis dilindəki **take the biscuit** (hərfən, “biskvitini götürmək”) ifadəsi “ağ eləmək”, “ağını çıxarmaq” ifadələri sayəsində, yəni başqa bir strukturda verilə bilər.

İngilis dilində kulinariya ilə bağlı idiomların sayı olduqca genişdir. Məsəl üçün, **to be sandwiched** ifadəsi iki adam və yaxud iki əşya, eləcə də kütlə arasında sıxışdırılıb qalmaq mənasını ifadə edir: **I was sandwiched** between two fat men on the bus (1, s.1345) “Mən avtobusda iki kök kişi arasında sıxışb qalmışdım”.

Orijinalın təsviri tərcüməsi olan “sıxışb qalmaq” anlayışı Azərbaycan dilində bu anlayışı daha emosional şəkildə ifadə edən “pərcim olub qalmaq” vasitəsilə verilə bilər.

Pie in the sky ifadəsi ingilis dilində «baş verəcəyi real olmayan bir arzunu» bildirir: This talk of moving to Australia is all just **pie in the sky** (1, s.1138). “Avstraliyaya köçməyə dair bu söhbət şirin xəyaldan başqa bir şey deyildir”.

Tərcümədən göründüyü kimi, **pie in the sky** idiomu Azərbaycan dilində “şirin xəyal” kimi

verilə bilər.

“Reallaşması şübhəli olan” anlayışı Azərbaycan dialektlərində “reallaşmayacaq bir arzu”nu ifadə edən “xəyal plov” ifadəsi vasitəsi ilə də verilə bilər.

Araşdırma nəticəsində bu qərara gəlirik ki, ingilis və Azərbaycan dillərində eyni metaforik anlayış əksər hallarda fərqli strukturlarda, qismən isə eyni və yaxud oxşar strukturlar vasitəsilə ifadə oluna bilər.

Problemin aktuallığı ondan ibarətdir ki, ingilis dilindən tərcümə prosesində geniş şəkildə rast gəlinən frazeologizmlərin tərcüməsi məsələsi dil öyrənənlərin daima üzləşdikləri bir problemdir. Bu baxımdan dil öyrənənlər üçün məqalə lazımlı mənbə ola bilər.

Problemin elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, məqalədə üslubi-emosional çalarlıqlı ifadələrin təsviri yeni dil faktları əsasında verilmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Tədqiqatın nəticələri seminar və mühazirələrin keçirilməsində və bu mövzuda gələcək elmi tədqiqatlarda istifadə edilə bilər.

Ədəbiyyat

1. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2007.
2. Kramsch C. Language and Culture. Oxford University Press, 2009.
3. Lakoff G., Johson M., Metaphors we live by. University of Chicago Press, 2009.
4. Language and Culture. Oxford University Press, 2009.
5. Sapir E. Language, Culture and Personality. University of California Press, 2009.

G.B. Bashirova

Comparative analysis of fraseologisms in the English and Azerbaijanian languages Summary

English and Azerbaijanian phraseologisms are observed to denote the same or similar stylistic-emotional meanings mainly in different structural types while only a few of them are found in the same or similar structures

Translation of those phraseological meanings that are found in the English language in structurally different units require finding their right semantical equivalents in the Azerbaijanian language.

It is discovered that most English phraseological units have their semantical-stylistic equivalents in the Azerbaijanian language, however it requires from the language learner a profound knowledge about the phraseological system of the native language.

Г.Б. Беширова**Сравнительный анализ фразеологизмов в Английском и Азербайджанских языках****Резюме**

В результате анализа английских и азербайджанских фразеологизмов обнаруживается, что большинство идентичных стилистическо – эмоциональных значений в обоих языках выражается в различной по структуре фразеологизмов. В этих языках обнаруживаются некоторые фразеологизмы с идентичной структурой и значением.

Перевод английских фразеологизмов с различными структурами требует находить в Азербайджанском языке их стилистических эквивалентов, что зависит от степени информированности переводчика о фразеологической системы родного языка.

Redaksiyaya daxil olub: 28.04.2025

UOT 81.1

KULİNARIYA İLƏ BAĞLI İNGİLİS SLENQİNİN ŞƏRHİNƏ DAİR**Nigar Rafael qızı Bəşirova***Azərbaycan Dillər Universitetinin baş müəllim***ORCID:** 0009-0005-9480-9453<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.44>**E-mail:** Azinterval13@yahoo.com*Açar sözlər:* slenq, sosial, emosional, üslubi, tərcümə, vulqar*Ключевые слова:* сленг, социальный, эмоциональный, стилистический, перевод вулгарный,*Key words:* slang, social, emotional, stylistic, translation, vulgar.

Slenq ,adətən cəmiyyətin aşağı təbəqəsinin dilinə aid edilsə də, onu cəmiyyətin ayrı-ayrı sosial qruplarının ünsiyyət tərzilə xarakterizə etmək daha məqsədəuyğundur. Yəni bu ifadə vasitələrinin cəmiyyətin aşağı təbəqəsinə aid olunması düzgün deyildir, əksinə bu dil vahidləri fərqli social qrupların tibb — işçilərindən tutmuş siyasət adamlarınadək geniş ictimai təbəqələrin ünsiyyətində özünü göstərir. Göründüyü kimi, slenqlər heç də cəmiyyətin aşağı təbəqəsinə aid edilən savadsız əhəlinin ünsiyyətinə deyil, bütün sosial qrupların ünsiyyətinə aiddir. Slenqləri bədii əsərlərin və mətbuatın dilində də emosional təsir vasitəsi kimi istifadə edirlər. Slenqlərin səciyyəvi xüsusiyyətləri haqqında dilçilərin hamısının yekdil olduğu ümumi cəhət odur ki, onlar əsasən vulqar, kobud xarakterə, lakin yüksək emosionallığa malik olan təsirli ifadə vasitələridir.

Dilçilərin nöqtəyi-nəzərincə, slenqlərdə cəmiyyətin uzun əsrlər boyunca davam edib gəlmiş həyat təcrübəsi, tarixi, mədəni, etnik yaddaşı, mənəvi durumu, adətləri ifadə olunur və başqa xalqların təmsilçiləri ilə ünsiyyət əsnasında qeyd olunan kulturoloji fərqləri əks etdirən leksik təbəqəni anlamaq müəyyən çətinliklər doğurur. Bu çətinliklər digər xalqları təmsil edənlərin özlərinə məxsus əqli, psixi, dünyagörüşü fərqləri ilə bağlıdır. Bir sözlə dil onu danışan xalqın kulturoloji dünyasının rəmzidir və yalnız bu dildə danışanlar həmin kulturoloji gerçəkliklə bağlı olan sözlərin semantikasını anlamaq bilirlər (2, s.3).

Dilin kulturoloji fona söykənərək, ondan qidalanması V.V.Oşepkova [6], Q.X.Tomaxin [9], V.N.Telia [8], G.Lakoff, M.Johnson [3] və digər onlarca tədqiqatçıların əsərlərində geniş təsvir olunmuşdur.

Bu və digər dilçilərin gəldikləri qənaət budur ki, öz dünyagörüşünə malik olan dil onu danışan xalq ilə ətraf aləm arasında bir vasitəçidir. Bu tədqiqatçıların fikrincə, dilin daxili forması onun aid olduğu xalqın milli dünyagörüşünün xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur.

Tədqiqatçı A.A.Potebnya dil ilə milli ruhun ayrılmaz vəhdətdə olduğunu, dilin onun danışıldığı cəmiyyət daxilində tam qavranmasının mümkün olduğunu qəbul edir (7, s.126).

Qeyd edildiyi kimi, slenqlər həyatın, mədəniyyətin müxtəlif sahələrini əhatə edib, ümumi, qeyri-emosional anlayışların xüsusi emosiya ilə, əyləndirici şəkildə, yığcam, lakin dolğun şəkildə ifadə olunan variantlarıdır.

Slenqlərin geniş bir qrupu yemək və içki bildirən sözlər əsasında əmələ gəlmişdir:

Let's dip the bill. Bu ingilis slenqi ədəbi dilə məxsus **let's have a drink** (“gəlin içək”)

ifadəsinin adətən ingilis danışiq dilində istifadə olunan emosional variantı olub, yalnız müəyyən bir sosial qrupun leksikonuna aiddir. Hər fən “gəlin dimdiyimizi batıraql” anlamında olan **let's dip the bill** Azərbaycan dilindəki “boğazını yaşlamaql” emosional ifadəsinə uyğun gəlir.

İngilis danışiq dilindəki **to snag a bite** “gəlyanaltı etmək” ifadəsi ingilis ədəbi dilində istifadə olunan **to pick up something to eat** ifadəsinin emosional variantı olub, doğıma dilimizdəki “atışdırmaql”, “ağıza bir şey atmaql” ifadələrinə uyğun gəlir.

Müqayisə olunan ingilis slenqlərinin emosional variantları rəsmi ünsiyyət prosesində deyil, eyni sosial qrup üzvləri arasında baş verən ünsiyyət üçün normaldır, çünki konkret sosial qrupların üzvləri bir-birini yaxşı tanıdıqlarından və onlar arasında yaxın münasibətlər olduğundan onların istifadə etdikləri slenqlər normal qarşılanır və təhqiramiz effektə malik olmur.

Cake (“tort”). Tortun asan, rahatlıqla yeyilən bir qida olması ingilislərin təsəvvüründə **cake** sözünün “asanlıql” assosiasiyasını əldə etməsinə imkan verir. Misal üçün, **cake** sözü əsasında yaranan **a piece of cake** ifadəsi “xeyli asan” anlamında işlənir.

Cake sözü vasitəsi ilə düzələn **take the cake** ifadəsinin ingilis dilində “hamıdan öndə olmaql”, “birinci yerdə olmaql” mənasını əldə etməsi də bu şirniyyat adının asan və ləzzətlə yeyilməsi ilə bağlıdır:

Mr. Jones takes the cake as a storyteller [4, s.351] “Ccon hekayə söyləməkdə hamıdan öndədir”.

İngilis düşüncə tərzii **cake** sözünün mənfi emosiyalı slenqlin də meydana çıxmasına imkan vermişdir. **Take the cake** fərqli bir kontekstdə “birinci olmaql” mənasında, başqa bir kontekstdə isə “pis olmaql”, “kobudluql etmək” və yaxud təəccüb doğuran rəftar anlamında istifadə olunur.

I let Jack borrow my baseball and and he never gave it back. Doesn't that take the cake [4, s.351].

Bu cümlədə **doesn't that take the cake** “ayıb deyilmi”, “heç yaxşı is deyildir” mənasındadır.

İngilis mentalitetində çörəyin çox mühüm dolanışıql vasitəsi olması bu qidانی bildirən sözün bir çox slenqlərin yaranmasını şərtləndirmişdir:

Breadbasket (hər fən “çörək səbəti”) Amerika ingiliscəsində “mədə” sözünün emosional variantıdır:

John is stuffing his breadbasket again.

To lay an egg. İngilis dilində məruzəçinin nitqinin və s. uğurlu alınmadığını bildirən bu slenql hər fən “yumurtalamaql” mənasını ifadə edir. İngiliscədə təsviri yolla tərcümədə “uğurlu alınmamaql” kimi anlaşılan bu slenql dilimizdəki “korlamaql” feilinə emosional baxımdan daha yaxındır:

Sometimes he is a successful speaker, but sometimes he lays an egg [5, s.221] “Onun çıxışı bir çox hallarda uğurlu alındığı halda, bir sıra hallarda alınmır”.

İngilis düşüncə tərzinə, həyat təcrübəsinə görə arzu olunmayan bir hadisə üçün təəssüf hissi keçirmək südün dağılması ilə assosiasiya olunur. **Don't cry over the split milk** slenqlinin lüğəvi mənası “yerə tökülən süddən ötrü ağlama” olsa da, onun emosional mənası “sonrakı peşmançılıql fayda verməz”, “olacağına çarə yoxdur” ifadələrinə uyğundur:

It is no use crying over the split milk. We have got to decide what to do the next [5, s.312].

İngilis slenqlinin yaranmasında çay (**tea**) içkisi də assosiativ rola malik olmuşdur.

İngilislərin təsəvvüründə nəyi isə xoşlamaq və yaxud xoşlamamaq anlayışını **tea** əsasında düzələn slenq üçün ona görə səciyyəvidir ki, bu içki ingilis məişətində çox sevilən bir içkidir.

Misal üçün, **cup of tea** bir kəsin həddən artıq sevdiyi bir oyunu, tədbiri, planı və s. bildirir: **You could always get him go for a walk: hiking was his cup of tea** [2, s.82].

Bu cümlədə **hiking** (“gəzinti”) anlayışına aid olan **a cup of tea** “sevdiyi”, “aludəsi olduğu” anlamındadır.

İngilis dilindəki **apple** (“alma”) sözü çox sayda metaforik, emosional ifadələrin tərkibində işlənməkdədir. Misal üçün, **the apple doesn't fall / never falls far from the tree** deyimi “uşaq adətən öz valideynləri ilə eyni tərzdə rəftar edir” mənasındadır (2, s.61).

Apple-pie-order ifadəsi “çox ehtiyatlı və səliqə ilə təşkil olunmuş vəziyyəti” bildirir:

Everything was in apples-pie order (2, s.62)

Bread (“çörək”) sözü həyat üçün çox mühüm bir ərzağı bildirdiyindən, onun əsasında yaranan coxsaylı ifadələr vardır.

Bread and butter “çox əhəmiyyətli” mənasında işlənir. Bu ifadə eyni zamanda hər hansı bir şəxs və yaxud şirkətin əsas gəlir mənbəyini bildirir (2, s.178).

Bread-busket ifadəsi buğda və digər önəmli bitkilərin yetişdirildiyi ölkə və yaxud regionu bildirir (2, s.178).

Məqalədə gəlinən nəticəyə görə, kulinariya ilə bağlı adların ingilis dilində zəngin ifadə vasitələri olduğu kimi, onların zəngin metaforik ifadə vasitələri də vardır. Belə ifadələrin sayca çox olması onların doğma dildə şərhli məsələsini də aktuallaşdırır, çünki bu tipli ifadələrə həm ingilis mətnlərində, həm də ingilisdillilərlə ünsiyyətdə tez-tez rast gəlinir.

Problemin aktuallığı. İngilis cəmiyyətinin sosial qruplarına aid leksik təbəqənin, o cümlədən də slenqlərin mətnlərdə və ünsiyyət prosesində çox geniş şəkildə rast gəlinib, rəngarəng işlubi funksiyalara malik olması məqalənin aktuallığını müəyyən edir. Bu leksik təbəqə ingilis dilində geniş emosionallığa malik olub, fikrin lakonik və obrazlı şəkildə ifadəsinə imkan verir və bu xüsusiyyətinə görə ingilis dilinin üslubi leksikasında böyük əhəmiyyət daşıyır.

Bu cəhətinə görə, dilçilər slenqin tədqiqinə böyük yer ayırmış və hazırda da araşdırmaqdadırlar.

Problemin elmi yeniliyi. İngilis dilini öyrənən şagird və tələbələr, eləcə də dil müəllimləri üçün slenqin bir üslubi ifadə vasitəsi kimi öyrədilməsinin elmi yeniliyi onunla bağlıdır ki, bu tərcümə və ünsiyyət prosesində olduqca vacibdir. Məqalənin elmi yeniliyi ondadır ki, müəllif müxtəlif mənbələri araşdıraraq, slenqə aid orijinal nümunələr aşkar etmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə aparılmış tədqiqatın nəticələrindən ingilis dilinin tədrisi prosesində istifadə etmək mümkündür. Xüsusilə ingilis dilinin üslubi leksikasının tədqiqində və tətbiqində məqalə mənbə rolunu oynaya bilər.

Ədəbiyyat

1. Claire Kramsch. Language and Culture, Oxford University Press, 1998.
2. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 1997.
3. Lakoff G. and Johnson M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, 1980.
4. Longman Dictionary of English Language and Culture, Longman, 1998.

5. Radford E. Unusual words and how they come about, M.-L., 1964.
6. Ощепкова В.В. Язык и культура. М.: “Каро”, 2006.
7. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности // Русская словесность. М., 1997.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики. М.: Наука, 1986.
9. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы, М.: Высшая школа, 1982.

Н.Р. Баширова

**Интерпретация английской кулинарных сленгов
Резюме**

Сленг, принадлежащий к английской разговорной речи, был исследован многими учеными, однако проблема все еще сохраняет свою важность в языкознании. Это связано с важностью коннотативной значения сленгов для тех, которые часто сталкиваются сленгами как в речи англоязычных собеседников, так и в английских текстах.

Поэтому изучение способов перевода сленгов в родной язык является весьма актуальным для тех которые изучают английского языка, а также для преподавателей.

N.R. Beshirova

**About the interpretation of English culinary slangs
Summary**

Although the slangs that refer to English colloquial language has been dealt with by numerous scientists, the question still remains actual in linguistics. It is connected with the importance of connotative meaning of slangs that language learners frequently encounter in communication and English texts.

Therefore researching the ways of translation of slangs is actual for language learners and foreign language teachers.

Redaksiyaya daxil olub: 28.04.2025

UOT 81.1

FONETİKA VƏ PROSODİYA: AZƏRBAYCAN VƏ RUS DİLLƏRİNDƏ HECA QURULUŞU VƏ VURĞU MODELƏRİ**Tünzalə Akif qızı Əmiraslanova***Sumqayıt Dövlət Universitetinin müəllimi***ORCID:** 0000 0003 4056 2473<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.45>**E-mail:** Tunzale.emiraslanova@sdu.edu.az

Açar sözlər: fonoloji struktur, vurğu modeli, prosodiya, fonetik norma, ahəng qanunu, müqayisəli dilçilik

Ключевые слова: фонологическая структура, модель ударения, просодия, фонетическая норма, закон гармонии, сопоставительная лингвистика

Key words: phonological structure, stress model, prosody, phonetic norm, vowel harmony, comparative linguistics

Giriş. Hər bir dilin fonetik sistemi həmin dilin ünsiyyət prosesində mühüm rol oynayan səslər və prosodik xüsusiyyətlər toplusudur. Xüsusilə vurğu (söz vurğusu) dilin ahəngdarlığını, ritmini və bəzən də sözlərin mənasını müəyyənləşdirən vacib fonoloji hadisədir. Müxtəlif dillərdə vurğunun yeri və funksiyası fərqlidir: bəzi dillərdə vurğu bütün sözlərdə sabit mövqedə olur, bəzilərinə isə sərbəstdir, yəni müxtəlif sözlərdə fərqli hecalara düşə bilər. Məlumdur ki, Azərbaycan dilində vurğu, əsasən sözün son hecasına düşməklə mövqeyinə görə sabit xarakter daşıyır və daha çox demarkativ (söz sərhədlərini göstərən) funksiya yerinə yetirir, rus dilində isə vurğu sərbəst və hərəkətli (dinamik) olub, sözün istənilən hecasına düşə bilər və sözün mənasını fərqləndirən fonoloji vasitə kimi çıxış edir. Bu fərq dilin fonetik bütövlük prinsiplərinin təşkilində də özünü göstərir. Məsələn, E.A.Protsukoviçin qeyd etdiyi kimi, “*ümumi dilçilikdə müxtəlif dil qruplarında sözün fonetik cəhətdən bütöv şəkildə formalaşmasına xidmət edən vasitələrə söz vurğusu, səs tonu və ahəngdarlıq (sinharmonizm və ya ahəng qanunu) daxildir. Rus dilində sözü təşkil edən hecaların fonetik bütövlüyünü təmin edən əsas vasitə söz vurğusudur*” [10, s. 107]. Bu fikir rus dilində vurğunun yalnız intonativ deyil, həm də strukturlaşdırıcı funksiyaya malik olduğunu təsdiqləyir. Halbuki Azərbaycan dilində bu vəzifəni daha çox sait səslərin ahəngdarlığı və sabit vurğu modeli həyata keçirir.

Azərbaycan dili və rus dili tarixi inkişafına, strukturuna və tipologiyasına görə fərqli ailələrə mənsub olsalar da, Azərbaycan cəmiyyətində geniş istifadə olunur. Xüsusən də, rus dilinin təsiri və ikidillilik mühitində bu dillərin fonoloji fərqlərinin öyrənilməsi həm nəzəri, həm də praktik (tərcümə, dil öyrənilməsi, şeir tərcüməsi və s.) baxımdan aktualdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan dili iltisafı quruluşa malikdir və onun fonoloji sisteminə ahəng qanunu (sait səslərin ahəngi) mühüm yer tutur, vurğu, əsasən sözün son hecasına düşür. Rus dili isə flektiv quruluşlu olub, mürəkkəb fonotaktik qaydaları və sərbəst vurğu sistemi ilə seçilir. Hər iki dilin prosodik sisteminin müqayisəsi dilin ritmik quruluşunun və vurğunun semantik funksiyalarının dil strukturundan necə asılı olduğunu izahını verə bilər.

Metod və materiallar. Bu tədqiqatda müqayisəli-tipoloji metoddan istifadə edilmişdir. İlk olaraq, Azərbaycan və rus dillərinin fonoloji və prosodik xüsusiyyətlərini təsvir edən mövcud ədəbiyyat təhlil edilmiş, etibarlı mənbələrdən (dilçilik üzrə dərsliklər, elmi məqalələr və lüğətlər) məlumatlar toplanmışdır. Daha sonra, hər iki dildə vurğunun yeri və funksiyasına dair nəzəri mülahizələr real dil nümunələri ilə əsaslandırılmışdır. Azərbaycan və rus dillərindən seçilən sözlər, ifadələr və cümlələrdə vurğunun rolu təhlil edilmiş, fonoloji fərqlərin semantikaya təsiri izah edilmişdir.

Azərbaycan və rus dillərinin fonoloji strukturu

Səslər və fonemlər. Azərbaycan dili və rus dili səslər baxımından fərqli fonoloji sistemlərə malikdir. Azərbaycan dilində 9 əsas sait fonem mövcuddur (a, ə, e, ı, i, o, ö, u, ü) – bu saitlər ön/arxa və dodaqlanma xüsusiyyətlərinə görə cütlər təşkil edir ki, bu da ahəng qanunu ilə bağlıdır. Samit fonemlərin sayı ~23-25 civarındadır və onların çoxu türk dillərinə xas səs quruluşunu təmsil edir (məsələn, /x/, /ğ/ [ɣ] kimi səslər, həmçinin /q/ qeyd edilə bilər) [1]. Rus dilində isə 5 əsas sait fonem qeyd olunur (a, ə, ы, y, o – ayrıca ё, я, ю, и, e hərfləri olsa da, bunlar əsasən, həmin fonemlərin kombinasiyası və ya palatallaşmış variantlarıdır). Əksər təsnifatə görə rus dilində 5-6 sait fonem var [8], məsələn, /i/ və /i/ bəzi dilçilər tərəfindən ayrı fonem sayılır. Rus dilində samitlərin sayı çoxdur (təxminən 36 fonem), çünki bir çox samitlər həm adi, həm də yumşaq (palatallaşmış) cütlər şəklindədir. Məsələn, “ö” səsi ([b]) və “об” ([bʲ]) fərqli fonemlər kimi işlənir. Azərbaycan dilində isə samitlərin palatallaşması fonemik əhəmiyyət daşıyır; yalnız fonetik mühitin təsiri ilə ola bilər (məsələn, ön sıra saitlərdən əvvəl bəzi samitlərin bir qədər yumşaq səslənməsi mümkündür) (Qeyd: Samitlərin palatallaşması (digər adıyla yumşalması) — samit səslərin tələffüzündə dilin önə, yəni damağa (səth damağa) doğru hərəkət etməsi nəticəsində yaranan fonetik hadisədir. Bu, artikulasiya yerinin dəyişməsi ilə bağlı bir prosesdir və nəticədə səs daha yumşaq və yüngül tonlu səslənir).

Sait səslərin ahəngi. Azərbaycan dilinin fonoloji strukturunda ahəng qanunu mühüm rol oynayır. Söz daxilində bütün saitlərin ön və ya arxa damaq səslər olması baxımından uyumu tələb olunur [3, s. 417]. Bu səbəbdən yeni şəkilçilər əlavə olunarkən, onların saitləri ahəng qanunu prinsipinə tabe olur (məsələn, “kitab” + “-lar” → **kitab+lar** ([a] arxa damaq saiti olduğu üçün şəkilçidə də [a] işlənir); “gül” + “-lər” → **gül+lər** ([ü] ön damaq saiti olduğu üçün şəkilçidə [ə] işlənir)). Rus dilində isə belə ahəngdarlıq prinsipi yoxdur: bir sözdə ön, arxa, dodaqlanmış saitlər qarışıq şəkildə işləyə bilər, şəkilçilər isə dəyişməz olaraq qalır. Bunun fonetik nəticələrindən biri odur ki, Azərbaycan dilində sözlər fonoloji baxımdan daha “ahəngdar” səslənir [2], hər hecədə bənzər ahəngdə saitlər olur; rus dilində isə bir sözdə fərqli səslənişli saitlərin ardıcılığı mümkündür (məsələn, “примычка” sözündə [pri-mıç-ka] iki müxtəlif sait səsi var). Bu fərq fonoloji strukturun sistemli quruluşuna birbaşa təsir edir və dilin prosodik səviyyədə harmonik ya da disharmonik səslənməsinə səbəb olur.

Bundan əlavə, prosodiyanın strukturlaşmış sistem kimi təqdim olunması müasir fonologiyada mühüm tendensiyalardan biridir. Mənbələrdə qeyd olunduğu kimi, “prosodik vahidlər fasiləsiz ardıcılıq (kontinuum) təşkil edir... tonal prosodik hadisələr leksik və postleksik mərhələlərə bölünür... tonal vurğular isə nüvəli və nüvəsiz vurğulara ayrılır” [7, s. 55], yəni prosodik vahidlər yalnız səs səviyyəsindəki ayırıcılar deyil, həm də leksik və sintaktik səviyyədəki informasiya bölücüləridir. Bu yanaşma göstərir ki, ahəng qanunu kimi fonoloji mexanizmlər də geniş mənada prosodiya sisteminin bir hissəsidir, çünki onlar nitqin bütövlüyünü, axıcılığını və

semantik bölünməsinə təmin edir. Beləliklə, həm Azərbaycan dilindəki ahəng strukturu, həm də rus dilindəki ton vurğularının funksional bölgüsü, fonetik elementlərin daha yüksək səviyyəli (postleksik, sintaktik) strukturlarla əlaqəsini sübut edir.

Fonotaktik imkanlar (heca quruluşu). Azərbaycan dili açıq hecalara meyillidir; tipik heca quruluşu CV(C) şəklindədir [4, s. 208]. Sözlər, adətən, saitle bitə bilər və iki samitin yanaşı gəlməsi nadirdir, xüsusən də söz əvvəlində. Azərbaycan dilində söz başlanğıcında ən çox bir samit gələ bilər. Dilin özünəməxsus sözlərində iki samitin ardıcıl gəldiyi kombinasiya çox məhduddur (əsasən söz ortasında olur, məsələn, “qəlb” [qälb]). Əksər hallarda alınma sözlərdə iki samit yanaşı gəlirsə, danışqda araya səslə bir səs artırılır (məsələn, “studio” [stúdio] kimi alınma söz bəzən xalq dilində “istudio” kimi tələffüz oluna bilər). M.B.Popov bu hadisə ilə bağlı qeyd edir ki, “*bu, söz formalarının fonem tərkibində baş verən elə bir dəyişiklik növüdür ki, ona ‘analoji dəyişmə’ və ya morfonoloji induksiya deyilir*” [9, s. 85].

Rus dilində isə fonotaktik imkanlar genişdir: söz əvvəlində, ortasında və sonunda bir neçə samitin qrafik və fonetik kombinasiyası mümkündür. Məsələn, “*встреча*” ([vstrəça]) sözünün əvvəlində iki, “*здравствуйте*” ([zdravstvujte]) sözündə isə üç samit üst-üstə gələ bilər. Bu geniş imkanlar rus dilinin fonoloji sistemində fonemlərin daha çevik kombinasiyalarını qəbul etdiyini göstərir.

Bu fərqliliklər “*tələffüz norması fonoloji sistem çərçivəsində formalaşır və dəyişir... fonoloji sistem təkcə fonemlərin inventarı deyil, həm də onların daxil olduğu müəyyən qarşılıqlı münasibətlər, fonemlərin funksional yükü, fonemlərin birləşmə imkanları və onların növbələşmə qanunauyğunluqlarıdır*” fikri ilə tam uyğunluq təşkil edir [6, s. 19]. Beləliklə, rus dilində fonemlərin bir-biri ilə əlaqələnmə elastikliyi normativ sistemin özündə struktural səviyyədə əks olunur və bu xüsusiyyət fonetik inkişafın əsas dinamik komponentlərindən birinə çevrilir.

Bu cür fərqlər dilin ritmik quruluşuna da təsir edir: Azərbaycan dilində sözlər heca-heca daha aydın ayrılır, rus dilində isə bir-birini “udmuş” bir neçə samit sürətlə bir hecadə tələffüz oluna bilər ki, bu da dilin ahəngini fərqli edir.

Saitlərin vurğudan asılı olaraq dəyişməsi. Bu, vurğunun fonoloji strukturla əlaqəsini göstərən mühüm məqamdır. Rus dilinin fonoloji xüsusiyyətlərindən biri **saitlərin reduksiyası**dır – yəni vurğusuz hecalardakı sait səslər öz əsas keyfiyyətini dəyişə bilər. Məsələn, L.A.Verbitskayanın qeyd etdiyi kimi, “*vurğusuz mövqedə saitlərin işlənməsində daha da məhdudlaşdırma meylə müşahidə olunur... məsələn, “бюро” sözünün /b’iró/ kimi, “пазыма” sözünün isə [rázьma] kimi tələffüzü*” [6, s. 21] buna misal ola bilər.

Bu o deməkdir ki, rus dilində vurğu sözün səs quruluşunu dəyişdirir, yəni vurğulu saitlər tam dərəcədə tələffüz olunur, vurğusuz saitlər isə zəifləyir, bəzən qısalır və ya tembrə mərkəzləşir. Azərbaycan dilində isə saitlərin bu cür reduksiyası müşahidə olunmur; vurğulu və vurğusuz hecalardakı saitlər demək olar ki, eyni keyfiyyətdə tələffüz edilir [5, s. 135]. Məsələn, “**qara**” sözünü (iki hecalı) götürsək, vurğudan asılı olmayaraq hər iki sait aydın [a] kimi səslənir. Bu, Azərbaycan dilinin ahəng qanunu ilə də əlaqədardır – hər hecadakı saitin tam səslənməsi vacibdir ki, sözün harmonik quruluşu pozulmasın. Nəticə etibarilə, rus dilində danışq zamanı vurğulu heca ilə vurğusuz hecalar arasında aşkar akustik fərq müşahidə olunur. Vurğulu hecanın saiti daha uzun və aydın səslənir, halbuki vurğusuz saitlər tez-tez reduksiyaya uğrayır, qısa və zəif səslənir. Bu, rus dilindəki fonetik sistemin əsas xüsusiyyətlərindən biridir və danışq tempi, ritm və semantik seçkilik baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Azərbaycan dilində isə

bu fərqlər daha çox intonasiya və vurğunun tələffüzdəki qabarıqlığı ilə müşahidə olunur; vurğusuz saitlər “boğulmur” və ümumi fonetik ahəngdarlıq saxlanılır.

Bu vəziyyət bir daha göstərir ki, tələffüz norması statik deyil, daim dəyişən və dinamik sistemin tərkib hissəsidir. Belə ki, “*norma sistemin imkanlarını daha da məhdudlaşdıran bir mərhələdir. Norma öz variantları daxilində mövcuddur, bu variantlar bir-biri ilə rəqabət aparır və nəticədə arxetip yeni tip (neotip) ilə əvəz olunur*” [6, s. 20]. Bu fikir rus dilində fonetik və intonativ variantların normativ sistem daxilində necə seçildiyini və inkişaf etdiyini izah edir. Beləliklə, tələffüzdəki bu fərqlər yalnız fiziki səslənməyə deyil, həm də fonoloji sistemin daxilindəki funksional dəyişikliklərə əsaslanır.

Kəmiyyət göstəriciləri. Tədqiqatlar göstərir ki, Azərbaycan dilində vurğulu hecadakı sait səslərin müddəti vurğusuz hecaya nisbətən artıq olur (məsələn, “**tapmaq**” sözündə ikinci heca vurğuludur – [tap**maq**], burada [a] səsinin davamlılığı vurğusuz birinci hecadakı [a] səsinə xeyli uzundur) [2; 3, 419]. Lakin səs tonunun yüksəkliyi vurğunu müəyyən edən əsas amil deyil. Rus dilində də vurğulu saitlərin bir qədər daha uzun deyilməsi müşahidə edilir, eyni zamanda səsin intensivliyi də artır. Amma əsas fərq odur ki, rus dilində vurğusuz sait bəzən tamamilə fərqli bir səs keyfiyyəti ilə tələffüz olunduğundan, fonemik fərq yaranır kimi görünə bilər (buna görə də rus dilində sözlərin vurğusunu düzgün öyrənmək çox önəmlidir, kiçik bir vurğu səhvi sözün anlaşılmasına səbəb ola bilər). Azərbaycan dilində isə vurğu yeri sözün leksik mənasını dəyişmədiyi üçün orfoepiyada vurğu qaydasına ciddi riayət edilməsə belə (xüsusilə alınma sözlərdə), ünsiyyətdə problem yaratmır – daha çox “aksent” fərqi kimi qəbul edilir.

Nümunə üçün, rus dilində “*зამок*” səslənişini götürək: **зámok** [zámok] “qala, qəsir” mənasındadır, **zamók** [zamók] isə “qıfıl” deməkdir [8, s. 360]. Yalnız vurğu yerlərinin fərqi ilə iki müxtəlif söz əldə edilir. Azərbaycan dilində isə belə minimal cütlər demək olar ki, yoxdur, çünki vurğu yeri dəyişkən deyil. Bunun yeganə mümkün istisnaları bəzi morfoloji formaların üst-üstə düşməsi zamanı meydana çıxır. Məsələn, “**alma**” sözü kontekstdən asılı olaraq iki mənaya gələ bilər: *alma* (isim) – meyvə adı **alma** [alma] (vurğu son hecada), və ya “*alma*” (əmir şəklində felin inkar forması) – “**alma**” [álma] (yəni “almamaq”, “*götürmə*” mənasında – vurğu birinci hecada). Burada vurğu yerləri fərqlidir və semantik fərqi göstərir, lakin qeyd etmək lazımdır ki, bu, iki fərqli qrammatik formadır, yəni sintaktik kontekstdə onsuz da fərqlənilir. Deməli, Azərbaycan dilində vurğu leksik mənaları fərqləndirməyə xidmət etmir, ancaq bəzi hallarda qrammatik formaları dolayısıyla fərqləndirə bilər (vurğu qəbul etməyən inkar şəkilçisi olduğu üçün fel formasında vurğu kökdə qalır, isimdə isə həmişə sondadır). Buna baxmayaraq, belə nümunələrin sayı məhduddur və dilin ümumi vurğu tipologiyasını sərbəst kimi xarakterizə etməyə əsas vermir.

Heca bölgüsü və ritmik quruluş. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, Azərbaycan dilində hecalar nisbətən sadə quruluşa malikdir. Sözlər tələffüz edilərkən hər heca aydın eşidilir, çünki sait səslər itmir və samit yığınları azdır. Heca bölgüsü adətən morfoloji bölgü ilə üst-üstə düşür: hər şəkilçi əlavə olunanda yeni bir heca əmələ gəlir və vurğu həmin son hecaya keçir [1, s. 31]. Bu, dilə müəyyən **ritmik nizamlılıq** verir – söz uzandıqca vurğu da sona doğru “hərəkət edir” və nəticədə söz daxilində vurğusuz hecalar ardınca vurğulu heca gəlir. Azərbaycan dilini bəzi tədqiqatçılar **heca-zamanlı** (syllable-timed) dil sayır, yəni nitqdə hər heca təxmini eyni zaman intervalları ilə tələffüz olunur. Türk dilləri ümumilikdə heca-zamanlı kimi təsvir olunur, lakin Azərbaycan dili haqqında maraqlı bir məqam odur ki, bəziləri onu **qismən stress-zamanlı** dil

kimi xarakterizə edir [4, s. 210]. Bu nə deməkdir? **Stress-zamanlı** dildə (məsələn, ingilis dilində) vurğulararası intervallar bərabər vaxta yaxın olur – yəni iki vurğulu heca arasında nə qədər heca varsa, onlar sürətlə deyilərək zaman kompensasiya edilir. Azərbaycan dilində türkcədən fərqli olaraq vurğu daha “güclü” ifadə oluna bilər [2, s. 211], lakin yenə də türk dillərinə məxsus olan səciyyəsinə görə ahəngdarlıq yüksəkdir. Praktik müşahidə göstərir ki, Azərbaycan dilində cümlə ritmi nisbətən bərabər heca vurğuları ilə davam edir, rus dilində isə vurğulu hecalar daha kəskin fərqlə seçilir. Məsələn, “*Mən universitetə gedirəm*” (7 heca, 5 söz) cümləsində Azərbaycan dilində demək olar hər sözdə (son hecada) kiçik bir vurğu var və axıcı bir ritm yaranır, rus dilində ekvivalent cümlə “*Я учу в университете*” (7 heca, 4 söz: **ya i–du v u–ni–ver–si–tet**) – burada ən güclü vurğu son sözün sonuncu hecasındadır (-tet), lakin əvvəlki sözlərdə vurğu ya çox zəifdir (xüsusən predloq “v” vurğusuzdur, “idu” felində vurğu ikinci hecadadır: **idu**) və nəticədə ritm vurğulu və vurğusuz hissələrin ardıcılığı ilə “sarsıntılı” olur. Yəni rus cümləsində vaxt intervalları vurğu bölgüsünə görə çox bərabər deyil (uzun vurğusuz hissələr qısa, lakin vurğulu hissələr nisbətən uzun çəkir).

Beləliklə, vurğu modellərini formullar şəklində təqdim etmək üçün aşağıdakı işarələməni təklif edə bilərik:

σ — heca

$V(\sigma)$ — hecadakı sait səsi

σ' — vurğulu heca

F_0 — əsas ton (intonasiya)

Reduksiya — səsin zəifləməsi (fonetik)

S — sözün hecalar toplusu

Bu işarələmədən istifadə etməklə aşağıdakı modelləri qeyd etmək olar:

Azərbaycan dili üçün vurğu modelləri:

Model- A1

Sabit (terminal) vurğu

$S = (\sigma_1 \sigma_2 \dots \sigma_n) \rightarrow \sigma_n'$ (vurğu həmişə son hecaya düşür). Məsələn, *kitab'*, *məktəb'*, *sözlük'*

Model A2: Ahəngli vurğu + sabit mövqe

$\sigma_i' \rightarrow \forall \sigma \in S: V(\sigma_i) \approx V(\sigma_j)$ (vurğulu hecadakı saitlə digər hecalardakı saitlər ahəng qanununa uyğunlaşır). Məsələn, *gül'lər*, *dağ'lar* ([*ü*] $\rightarrow$ [*ə*] və [*a*] $\rightarrow$ [*a*] uyumu)

Model A3: İntonativ-emfatik vurğu (cümlə səviyyəsində)

$\sigma' = \sigma + \uparrow F_0$ (intonasiya pik nöqtəsi) (məüyyən sintaktik kontekstdə vurğu intonasiya ilə daha qabarıqlaşdırılır). Məsələn, *Mən səni göz'ləyirəm!*

Rus dili üçün vurğu modelləri:

Model R1: Sərbəst və dinamik vurğu

$S = (\sigma_1 \sigma_2 \dots \sigma_n) \rightarrow \sigma_i' \mid i \in [1, n]$ (vurğu istənilən hecaya düşə bilər və bu, leksik mənanı fərqləndirir). Məsələn, *замок* (qala), *замок* (kilid)

Model R2: Vurğuya bağlı reduksiya

{[ə] (*akanye*)

{[i] (*ikanye*)

$V_{\sigma_1'} = [v], V_{\sigma_j \neq \sigma_1'} = \tilde{v} \rightarrow =$

Vurğusuz hecalardakı saitlər qısalar və keyfiyyətcə dəyişir. Məsələn, *молоко* $\rightarrow$ [мала'ko]

Model R3: Prosodik nüvə vurğusu (nuclear stress)

$\sigma' = \sigma_n \rightarrow \max(F_0), \max(\text{duration}), \max(\text{intensity})$ (cümlədə əsas informasiya yükü daşıyan söz vurğunun pik nöqtəsi olur). Məsələn, *Он сказал мне это!* (vurğu “мне” üzərindədir — kontrastiv vurğu).

Nəticə. Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, Azərbaycan və rus dillərinin fonoloji sistemləri həm struktur, həm də funksional baxımdan bir-birindən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Azərbaycan dilində sabit vurğu modeli və saitlərin ahəng qanunu prosodik bütövlüyün və fonetik uyğunluğun əsasını təşkil edir. Bu sistem dilin ritmik quruluşunu formalaşdırır və morfoloji səviyyədə şəkilçi seçimlərinə təsir edir. Rus dilində isə sərbəst və dinamik vurğu sistemi, fonotaktik çeviklik və saitlərin reduksiyası fonoloji strukturun daha dəyişkən və mürəkkəb olmasına səbəb olur.

Araşdırmada aydın olur ki, rus dilində vurğu yalnız ritmik və fonetik funksiya daşımır, eyni zamanda sözlərin leksik və qrammatik mənalарının müəyyənəşdirilməsində də iştirak edir. Bu dil üçün xarakterik olan vurğusuz saitlərin reduksiyası, morfonoloji induksiya halları və prosodiyanın leksik/postleksik mərhələlərə bölünməsi fonetik sistemin çoxsəviyyəli və dəyişkən təbiətini göstərir. Azərbaycan dilində isə vurğulu və vurğusuz saitlər arasında belə fərq mövcud deyil və bu, ümumi fonetik ahəngin qorunmasına səbəb olur.

Beləliklə, aparılmış müqayisəli təhlil nəticəsində müəyyən olunur ki, fonoloji strukturun formalaşmasında yalnız səslərin yerləşimi deyil, həm də vurğunun yeri, ritmik gərginlik, intonasiya və prosodik elementlərin funksional bölgüsü əsas rol oynayır. Vurğu sistemlərinin modelləşdirilməsi bu dillərdə danışığın tələffüz, semantika və sintaksis səviyyələrində necə strukturlaşdırıldığını anlamaq üçün mühüm konseptual əsas yaradır.

Problemin aktuallığı. Azərbaycan və rus dillərinin fonetik və prosodik xüsusiyyətlərinin müqayisəli-lingvistik təhlili hazırkı dövrdə çox mühüm aktualıq kəsb edir. Qloballaşma və çoxdilli kommunikasiya şəraitində, xüsusilə rus dili ilə sıx dil təması olan bir region olaraq Azərbaycanda bu dillərin fonoloji strukturlarının elmi əsaslarla müqayisəsi dilçilik, tərcümə, nitq texnologiyaları və dil öyrənmə sahələrində dərin təhlil və düzgün yanaşmanı tələb edir. Bundan əlavə, bu məsələ nitq mədəniyyəti, fonetik norma və düzgün tələffüzün formalaşması baxımından da vacibdir.

Problemin elmi yeniliyi. Tədqiqatın elmi yeniliyi ondadır ki, burada fonoloji struktur təkcə fonem inventarları üzərindən deyil, fonemlərin funksional yükü, birləşmə qaydaları, vurğunun akustik və semantik rolu, eləcə də prosodik xüsusiyyətlərin leksik və postleksik səviyyədəki tətbiqləri ilə birlikdə sistemli şəkildə araşdırılır. Azərbaycan dilində vurğunun sabit və ahəng qanununa əsaslandığı halda, rus dilindəki sərbəst və hərəkətli vurğu sisteminin fonetik və morfonoloji nəticələri qarşılaşdırılmalı şəkildə təhlil olunur. Bu yanaşma həm də fonologiyanın struktur və funksional aspektlərinin kompleks öyrənilməsinə xidmət edir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Araşdırma nəticələri Azərbaycan və rus dillərini xarici və ya ikinci dil kimi öyrənən şəxslər üçün vurğu, tələffüz və ritm fərqlərinin izahında mühüm rol oynayır. Bu, müəllimlərə tələbələrə fonetik və prosodik fərqləri daha effektiv şəkildə izah etməyə imkan verir.

Ədəbiyyat

1. Qurbanov, A. Müasir Azərbaycan ədəbi dili. I cild: Fonetika. Bakı: Şərq-Qərb. 2007.
2. Mustafazadə, İ., və b. Azərbaycan dilinin orfoepiya lüğəti. Bakı: Şərq-Qərb. 2009.
3. Aliyeva, S. Comparative analysis of word stress in English and Azerbaijani languages. // International Scientific Journal “Grail of Science”, 2023. (24), 416-422.
4. Ghaffarvand Mokari, H., & Werner, S. Azerbaijani (Illustrations of the IPA). Journal of the International Phonetic Association, 2017, 47(2), 207-212.
5. Valiyeva, G. Characteristics of Word Stress in Azerbaijan Language: Experimental Analysis // Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика, 2023, 34(73), №2 Ч.1, 134-139.
6. Вербицкая, Л. А. Роль фонологии и морфонологии в формировании особенностей произносительной нормы (на материале современного русского языка) // Фонетика сегодня: материалы докладов и сообщений VIII международной научной конференции, Москва; Санкт-Петербург, 28–30 октября 2016 года. – Москва; Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью “Нестор-История”, 2016. – С. 19-25
7. Князев, С. В. Русская диалектная просодия и интонационная фонология русского языка: восходящий акцент // Русский язык в научном освещении. 2024. № 1. С. 54-95.
8. Муджири, С. А. Словесное ударение в русском и немецком языках / С. А. Муджири, И. Б. Капанадзе // Языки. Культуры. Перевод. – 2019. – № 1. – С. 359-366.
9. Попов, М. Б. Еще раз о сакраментальном вопросе русской фонологии: фонематический статус // Фонетика сегодня: материалы докладов и сообщений VIII международной научной конференции, Москва; Санкт-Петербург, 28–30 октября 2016 года. – Москва; Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью “Нестор-История”, 2016. – С. 84-87
10. Процукович, Е. А. Словесное ударение в эвенкийском и русском языках // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 66. – С. 105-111fgj0.

Т.А. Амирасланова

**Фонотактика и просодия: слоговая структура и акцентные модели в
азербайджанском и русском языках**

Резюме

В данной статье в сопоставительно-лингвистическом аспекте исследуются фонологические структуры, акцентные системы и просодические особенности азербайджанского и русского языков. В работе анализируются фонотактические возможности обоих языков, принципы расположения гласных и согласных звуков, акустическая и функциональная нагрузка ударения, а также фонетические нормативы. В азербайджанском языке фиксированное ударение и его подчинённость закону гармонии указывают на гармоничную природу фонетической системы. В русском языке свободное и подвижное ударение, ре-

дукция безударных гласных, морфонологическая индукция и деление просодии на лексические и постлексические уровни свидетельствуют о большей гибкости и изменчивости фонетической системы. Также подчёркивается, что фонологическая структура определяется не только инвентарем фонем, но и их взаимными отношениями, функциональной нагрузкой и законами сочетаемости. Различные модели ударения представлены как в формульной, так и в описательной форме с целью объяснения их роли в формировании ритмической и семантической структуры высказывания.

T.A. Emiraslanova

**Phonotactics and prosody: syllable structure and stress
models in Azerbaijani and Russian language
Summary**

This article explores the phonological structures, stress systems, and prosodic features of Azerbaijani and Russian within a comparative linguistic framework. The study analyzes both languages' phonotactic possibilities, the distribution of vowels and consonants, the acoustic and functional load of stress, as well as phonetic norms. In Azerbaijani, the fixed nature of stress and its alignment with vowel harmony indicates a structurally harmonious phonetic system. In contrast, Russian demonstrates a more dynamic and flexible phonetic character through its mobile stress, vowel reduction in unstressed positions, morphonological induction, and the division of prosody into lexical and post-lexical tiers. The article further emphasizes that phonological structure is not defined solely by an inventory of phonemes, but also by their mutual relationships, functional load, and combinatory rules. Various models of stress are presented both in formulaic and sentence-based formats to explain their role in shaping rhythmic organization and semantic function in speech.

Redaksiyaya daxil olub: 14.04.2025

UOT 372.8

**İBTİDAİ SİNİFLƏRİN AZƏRBAYCAN DİLİ DƏRSLİKLƏRİNDƏ LEKSİK
NORMANIN ƏKSİ****Fatimə Mərdəğa qızı Güləliyeva***Bakı Qızlar Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0000-1001-5212<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.46>**E-mail:** fatimehuseynova199720@gmail.com**Açar sözlər:** yazı, savad təlimi, ana dili dərsləri, orfoqrafiya, leksik norma, şagirdlər, ibtidai sinif**Ключевые слова:** письмо, обучение грамоте, уроки родного языка, орфография, лексическая норма, учащиеся, начальная школа**Key words:** writing, literacy training, mother tongue lessons, spelling, lexical norm, students, primary school

Leksik norma dilin söz ehtiyatının, yəni lüğət tərkibinin ədəbi dilə uyğun şəkildə istifadəsini tənzimləyən qaydalar toplusudur. Bu norma sözlərin:

- məna uyğunluğuna,
- kontekstdə işlənmə yerinə,
- yaş və üsluba uyğunluğuna görə formalaşır. Leksik norma eyni zamanda sinonimlərin düzgün istifadəsini, arxaik və ya dialekt sözlərdən çəkinməni, sözlərin mənasının qarışdırılmasını təmin edir. Məsələn, “kitab oxuyuram” ifadəsi düzgündür, amma “kitab yazıram” yalnız müəllif kontekstində düzgün olar. Əks halda leksik norma pozulur.

Leksik normanın əksi – sözlərin məna cəhətdən uyğun olmayan şəkildə istifadəsidir. Bu, əsasən aşağıdakı formalarda təzahür edir: • Məna uyğunsuzluğu (məsələn, “hava təmizlənilib” – texniki yox, məcazi şəkildə işlənməlidir), • Arxaik və dialekt sözlərin izahsız verilməsi, • Təkrarlanan sinonimlərin istifadəsi (“çox, lap çox, olduqca çox” və s.), • Semantik qarışıqlıq (məsələn, “uçan balıq tutdu” ifadəsi kontekstdən asılı olmayaraq anlaşılmaz ola bilər). İbtidai sinif şagirdləri yeni sözləri və ifadələri ilk mənbə olaraq dərsləklərdən öyrəndiyinə görə, buradakı hər hansı leksik norma pozuntusu onların nitqində kök salır və düzəldilməsi çətinləşir.

İbtidai sinif Azərbaycan dili dərsləklərində leksik normanın pozulması müxtəlif səbəblərdən qaynaqlanır. Bu pozuntular müəlliflərin və redaktorların dil seçimi ilə əlaqəlidir. Şagirdlərə verilən mətnlərdə tez-tez dilin ədəbi normalarına zidd ifadələr, cümlələr və ya dialekt sözləri istifadə olunur. [1, s 34] Həmçinin, dərsləklərdə bəzən şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olmayan və ya məna qarışıqlığına səbəb olan ifadələr yer alır. Bəzi nümunələr: • “Uşaq pəncərədən baxaraq küçəyə gəzintiyə çıxdı.” – Bu cümlə məntiq baxımından səhvdir, çünki pəncərədən baxmaq və gəzintiyə çıxmaq arasında əlaqə yoxdur. • “Ələmgir nənə toyuğu yıgdı.” – “Ələmgir” sözü dialektik bir ifadədir və geniş yayılmamışdır. • “Müəllim bizə sərt sözlər söylədi.” – Burada “sərt” əvəzinə “ciddi” daha uyğun olardı. Bu cür pozuntular dərsləkləri hazırlayan müəlliflərin dil seçiminə diqqət yetirmədiyini göstərir. Leksik normanın pozulması yalnız səhvlər yaratmaqla qalmır, həm də şagirdlərdə səhv dil vərdişlərinin yaranmasına səbəb olur. [5]

Leksik normanın pozulmasının şagirdlərə təsiri müxtəlif aspektlərdə özünü göstərir. Ən əsas təsir onların dil bacarıqlarına, xüsusən də danışmaq və yazı vərdişlərinə zərər verir. Belə ki,

şagirdlər səhv və ya qeyri-dəqiq ifadələrdən istifadə etməyə başlayır, bu da onların ünsiyyət bacarıqlarının zəifləməsinə gətirib çıxarır. Mənfi təsirlər:

Dilin anlaşılmasının çətinləşməsi – normaya zidd sözlər və ifadələr istifadə edildikdə, qarşı tərəfin mətn və ya danışığı anlaması çətinləşir.

- Təkrarlanan səhvlər – Uşaqlar yanlışları təkrarlayaraq onlara öyrəşir və bu da onların dil bacarıqlarının inkişafını əngəlləyir.

- Yazı və danışıda səhvlər – Düzgün ifadələrdən istifadə etməmək yazılı və şifahi ünsiyyətdə qeyri-dəqiqliklərə səbəb olur.

- Təfəkkürdə zədələnmə – Uşaq səhv istifadə etdiyi sözləri mənimsəyir və yanlış dil strukturları ilə təfəkkür edir.

Daha əhəmiyyətli, leksik normanın pozulması dilin düzgün tədrisini maneə törədir, çünki şagirdlər səhv nümunələrdən öyrənirlər və dilin təmizliyini mənimsəmə imkanını itirirlər. Tədbirlər həm dərsliklərin təkmilləşdirilməsini, həm də müəllimlərin metodik fəaliyyətini əhatə edir. Tədbirlər:

1. Leksik auditin aparılması – dərsliklərdəki söz ehtiyatı və ifadələr mütəmadi olaraq nəzərdən keçirilməli və leksik norma pozuntuları aradan qaldırılmalıdır.

2. Yaş səviyyəsinə uyğunlaşdırma – şagirdlərin yaşlarına uyğun sözlər seçilməli və onlar üçün anlaşılması çətin olan terminlər izah edilməlidir.

3. Dialekt və arxaik sözlərin istifadəsi – dialekt və arxaik sözlər yalnız izahla verilməli, şagirdlərə hansı hallarda işlədilməsinin doğru olduğu öyrədilməlidir.

4. Metodik tövsiyələrin hazırlanması – müəllimlərə leksik norma ilə bağlı təlimlər və metodik tövsiyələr verilməli, onlara səhv ifadələrdən necə qaçınmaq və düzgünlük prinsiplərinə riayət etmək öyrədilməlidir.

5. Leksik təlimin təşkili – dərsliklərdə istifadə olunan sözlər əvvəlcədən təhlil edilməli və uşaqların dil vərdislərinə uyğun olan ifadələr verilməlidir. [2, s155]

Leksik normanın pozulması yalnız məktəbdə deyil, eyni zamanda cəmiyyətdə də müxtəlif mənfi nəticələrə səbəb ola bilər. Bu normanın pozulması, dilin təhrif olunmasına, sosial əlaqələrin zəifləməsinə və hətta mədəniyyətin çatışmazlığına gətirib çıxara bilər. Xüsusilə ibtidai siniflərdə bu problemlər daha da vurğulanır, çünki bu yaş dövründə şagirdlər sosial ünsiyyət bacarıqlarını formalaşdırmağa başlayır. [3, s 56] Sosial təsirlər:

- Dilin özünəinam və mədəniyyətin əksidir: Dilin yanlış istifadəsi, cəmiyyətdə dilin ədəbiyyata uyğun olmasına dair inamı zəiflədir. İbtidai siniflərdə dilin düzgün işlədilməsi uşaqda dilə qarşı maraq yaradacaq və gələcəkdə ona olan münasibətini formalaşdıracaqdır.

- Sosial münasibətlərin pozulması: İnsanların düzgün ünsiyyət qurma bacarığı azaldıqca, həm də sosial mühitdə qarşılıqlı anlaşma çətinləşir. Uşaq səhv leksik strukturları mənimsəyərsə, gələcəkdə bu, həm məktəbdə, həm də sosial həyatda onun digər insanlarla münasibətlərinə mənfi təsir göstərə bilər.

- Qeyri-dəqiq ünsiyyət: Leksik normanın pozulması insanların arasındakı əlaqəni zəiflədir və qarşılıqlı anlaşma çətinləşir. Bu, həmçinin dilin əsas funksiyası olan məlumat mübadiləsinin düzgün qurulmasını maneə törədir.

İbtidai siniflərdə leksik normanın düzgün tədrisi müəllimlərin peşəkar bacarıqlarına bağlıdır. Müəllimlər, uşaqların dilini düzgün formalaşdırmaq və onlara leksik norma haqqında düzgün məlumat vermək üçün mütəmadi təlimlərdə iştirak etməlidirlər. Bu təlimlər onların dilçilik

sahəsində biliklərini artıracaq və dərsliklərdə leksik normaların düzgün istifadəsini təmin edəcəkdir. Müəllimlərin rolu:

- Dil bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi: Müəllimlər dərs zamanı yalnız dilin qrammatik və leksik qaydalarına riayət etməli, həm də şagirdlərin dil düşüncəsini inkişaf etdirmək üçün dərslərdə aktiv iştirak etməlidirlər. Onlar şagirdlərə söz ehtiyatını zənginləşdirmək və dilin düzgün istifadə qaydalarını mənimsətmək üçün müxtəlif təlim metodlarından istifadə etməlidirlər.

- Təlim və seminarlar: Müəllimlərin dil normalarını tədris etmələri üçün mütəmadi olaraq təlim və seminarlar təşkil edilməli, onların leksik normanın tədrisində qarşılaşdıqları çətinliklər müzakirə edilməlidir.

- Müəllimlər üçün metodik vəsaitlər: Dərsliklərdə normanın düzgün tətbiqinə dair müəllimlərə metodik köməklik göstərən vəsaitlər hazırlanmalı, dilin düzgün istifadəsinə dair müəllimlərin təlimatları mütəmadi yenilənməlidir. [4]

Problemin aktuallığı. Azərbaycan dili müasir inkişaf mərhələsində ədəbi normaların qorunmasına və düzgün tətbiqinə xüsusi diqqət yetirir. Bu normalar içərisində leksik norma – yəni sözlərin məna baxımından yerində, uyğun və ədəbi qaydalara əsaslanaraq işlədilməsi – xüsusilə vacib sahədir. İbtidai siniflərdə bu normanın tədrisi gələcək nəsillərin düzgün və səlis danışmasına, yazmasına və ümumilikdə ədəbi dilin mənimsənilməsinə zəmin yaradır.

Problemin elmi yeniliyi. Məqalədə ibtidai sinifdə Azərbaycan dili dərsliklərində leksik normaların pozuntularına tez-tez rast gəlinməsi barədə məlumat verilmişdir. Bu pozuntuların həm pedaqoji, həm də dil baxımından ciddi nəticələrə səbəb olması araşdırılıb müəyyən edilmişdir.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqaləni orta ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri, tələbə və magistrantlar istifadə edə bilərlər.

Ədəbiyyat

1. Bəliyev H., Bəliyev A. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, Qismət. 2014.
2. Алпатов В.М. Факторы, влияющие на выбор системы письма // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка, 2002, № 2. Истрин В.А. Возникновение и развитие письма. М.: Просвещение, 2010.
3. Истрин В.А. Возникновение и развитие письма. М.: Просвещение, 2010.
4. <https://tehsil.com.az/leksik-norma/>
5. <https://kayzen.az/blog/>

Ф.М. Гюлалиева

Отражение лексических норм в учебниках азербайджанского языка для начальных классов

Резюме

Нарушение лексических норм в учебниках начальной школы является серьезной проблемой и отрицательно влияет на развитие языковых навыков учащихся. Кроме того,

нарушения лексических норм в учебниках ослабляют мышление и коммуникативные навыки детей. Поэтому при подготовке учебников особое внимание следует уделять лексической норме языка, а каждое слово и словосочетание подбирать целенаправленно. Учителям следует оказывать методическую поддержку и улучшать их навыки преподавания языка. Принимая эти меры, исправьте язык на уровне начального образования

Можно сформировать привычки и оказать поддержку развитию литературного языка в будущем.

F.M. Gulaliyeva

**Reflection of lexical norms in Azerbaijani language textbooks for primary grades
Summary**

Violation of lexical norms in primary school textbooks is a serious problem and negatively affects the development of students' language skills. Also, violations of lexical norms in textbooks weaken children's thinking and communication skills. Therefore, special attention should be paid to the lexical norms of the language when preparing textbooks, and each word and expression should be selected purposefully. Teachers should be provided with methodological support and their language teaching skills should be improved. By taking these steps, correct language habits can be formed at the primary education level and support can be provided for the development of literary language in the future.

Redaksiyaya daxil olub: 11.04.2025

UOT 81.1

GENDERED LANGUAGE AND LEXICAL CHOICES IN ENGLISH TALK SHOWS: A CORPUS-BASED INVESTIGATION

Fatimə Fərman qızı Məsimli*Xəzər Universitetinin magistrantı***ORCID:** 0009-0003-3613-0405<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.47>**E-mail:** fatima.masimli2023@khazar.org**Key words:** sociolinguistics, gender, lexical choices, English talk shows**Açar sözlər:** *sosiolinqvistika, gender, leksik seçimlər, ingilis dilli tok-şoular***Ключевые слова:** *социолингвистика, гендер, лексический выбор, англоязычные ток-шоу*

Gender is a key aspect of the negotiation and construction of social identities in everyday life and the mass media. Television talk shows are one of the principal sites where the intersection of language and gender can be witnessed. Talk shows are not merely designed to entertain and amuse but also to act as cultural sites where social roles that include gender roles are played out. English-language talk shows often have hosts and guests with mixed backgrounds. This creates an informal and semi-structured setting. It is perfect for studying how people speak. Sociolinguistic analysis has traditionally maintained that men and women do participate in systematic variation in speech. Variation is not biologically based but based on social expectation and cultural norms. These patterns can be seen at various levels: vocabulary, syntax, turn-taking strategies, politeness strategies, topic control, and interruption rates. In media discourse, these patterns are more prominent or exaggerated due to the context's nature. Being a hybrid of live chat and audience participation, the genre of talk shows is the ideal place to witness men's and women's language use and its social implications. It examines how language is used differently by men and women in English chat shows. It is concerned with grammar, vocabulary, and the conversational structure. Through the analysis of some episodes of various kinds of shows, including celebrity interviews, political debates, and lifestyle shows. The study attempts to determine how language portrays gender roles that may be performed, challenged, or reinforced. Particular focus is placed on humor, interruption, hedging, and assertiveness speech acts. These are claimed to demarcate power relationships between the genders. The research shows that although talk show discourse remains framed within traditional gendered norms, instances of resistance, negotiation, and redefinition of gendered identities through linguistic option also arise.

Language and Gender in Sociolinguistics

Gender is not simply a biological distinction but also a powerful sociolinguistic variable. It influences language use, communicative style, and even media identity construction [1]. As English talk shows reflect social values and conversational norms. They are fertile grounds for exploring gender distinctions in language use. Both male and female hosts and guests in talk

shows would show different lexical choices, turn-taking behavior, and emotional expression following inherent gender ideologies. Various linguistic researchers have found gendered styles, including men's placement of direct and forceful speech and women's use of politeness and collaborative approaches [2, p. 107].

English talk shows offer data on how these language patterns are performed and perceived by a wider audience. For instance, Lakoff (1975) explains women's language as expressing more politeness, and emotional expressiveness, with frequent use of hedges like "sort of" or using tag questions like "isn't it?" [3]. Holmes (2013) also suggests that women use more cooperative and supportive types of conversational strategies, like backchanneling tokens ("mm-hmm," "yeah") and compliments [4]. In contrast, male communicators are prone to exhibit assertive speech styles, interrupting more, and uttering stronger words with fewer intensifying modifiers [5, p. 58]. These gendered performances become particularly prominent under broadcast settings, where speakers are aware of their public exposure and social performance dynamics.

Gender Differences in Talk Shows

A sociolinguistic examination of some English talk shows, such as The Ellen DeGeneres Show, The Graham Norton Show, The Tonight Show with Jimmy Fallon, and The Oprah Winfrey Show, reveals similar gendered patterns in lexis, grammar, and discourse organization. One interesting vivid feature is lexis choice. Male hosts such as Jimmy Fallon and Graham Norton often use colloquial, joking, and sports language and often use words such as "dude," "man," or "killer" to build rapport with male interviewees. Female hosts such as Oprah Winfrey and Ellen DeGeneres often use more effective and richer terms such as "amazing," "touching," or "incredible" when handling female interviewees [6].

Turn-taking patterns and interruptions also vary. Zimmerman and West's (1975) classic paper on gender and interruption showed how men interrupt, typically to manage the talk [7]. That continues to hold in today's time with the talk shows when the male hosts and guests interrupt more than women. For example, on The Tonight Show, male guests tend to interrupt female guests with an interjection or a joke, but female hosts such as Ellen will allow guests to finish speaking before she responds, retaining a cooperative tone.

Pronoun usage and sentence construction serve as further indicators of gendered language. Female hosts tend to use inclusive pronouns such as "we" and "us" more often than male hosts, who frequently use "I" statements. For example, Oprah's interviews often include affirming statements like "we've all been there," creating empathy and solidarity with the audience. Conversely, Jimmy Fallon's discourse includes more individualized expressions like "I love that" or "I remember," which focus on personal experience.

In the gendered talk show world, power seeps through gendered discourse. Hosts have to exert control over conversation, change subjects, and steer interaction—duties that expose patterns of gendered communication. As Tannen (1990) suggests, men prefer to save language for establishing status, whereas women use language for building connections [8]. This is seen in The Graham Norton Show, where the male host routinely jokingly but assertively plays with male guests. But when he is interviewing female guests, he is more supportive and practices self-deprecation.

Another instance is The Oprah Winfrey Show, with the host employing language to

empower guests, particularly women. Her questions tend to contain softeners (“Would you mind telling us...?”), and she tends to repeat or echo guests' words in order to validate their experience. The employment of this kind of language aligns with the stereotype that women's speech is more facilitative and emotionally sensitive [9, p. 63].

Guest behavior also portrays gender norms. Male stars like to bring in machismo and humor in interviews, while female stars will be thankful and vulnerable. Female guests like Michelle Obama or Jennifer Aniston on *The Ellen DeGeneres Show* will use emotive language and self-disclosing stories, while male guests will use humorous stories or speedy, punchy one-liners. This supports the argument that men are against displays of emotion in public places because of societal expectations [10].

Relevance of the topic. Gender inequality is universal, and language is one of the strongest mechanisms by which gender ideologies are built, reproduced, and sometimes challenged. Talk shows, with their massive audiences and spontaneous argumentation, mirror and bolster gendered expectations via linguistic means. Investigating gendered language use in English talk shows illustrates the way that social norms affect language and the other way around. In this media-intensive world, these language cues form public opinion regarding gender roles and power dynamics. Awareness of them can destroy harmful stereotypes and encourage inclusive communication.

Scientific novelty of the article. The study contributes to sociolinguistic research by presenting a comparative analysis of gendered lexical and grammatical variation in English popular talk shows. While previous studies have investigated gendered communication in conversation, relatively little has investigated the talk show genre, which combines scripted and unscripted language in a highly public setting. The novelty is in the comparison of host and guest programs with a focus on the role of gender in interactional style, vocabulary, syntax, and conversational dynamics. The book also addresses how media representations of gender more broadly shape cultural attitudes.

Practical significance and application of the article. The article is practically relevant to gender studies, media studies, and sociolinguistics. Teachers can provide such to students of language and gender in media contexts. Media practitioners also stand to benefit from paying more attention to the doing of gendered language in audience reception. Moreover, this analysis can be utilized by writers and producers to create more mature, well-balanced representations of gender in television discourse. Results can also inform public discourse and media literacy interventions that seek to reduce gender stereotyping and respectful communication in the media.

Ədəbiyyat

1. Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. *Language and Gender*. Cambridge University Press. 2013.
2. Coates, J. *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*. Routledge. 2015.
3. Lakoff, R. *Language and Woman's Place*. Harper & Row. 1975.

4. Holmes, J. An Introduction to Sociolinguistics. Routledge. 2013.
5. Cameron, D. Feminism and Linguistic Theory. Macmillan. 1992.
6. Romaine, S. Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics. Oxford University Press. 2000.
7. Zimmerman, D., & West, C. Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. In Thorne & Henley (Eds.), Language and Sex: Difference and Dominance. 1975.
8. Tannen, D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. Ballantine Books. 1990.
9. Sunderland, J. Language and Gender: An Advanced Resource Book. Routledge. 2006.
10. Weatherall, A. Gender, Language and Discourse. Routledge. 2002.

F.F. Məsimli

**İngilis “tok-şou”larında gender dili və leksik seçimlər: korpus əsaslı tədqiqat
Xülasə**

Bu məqalə, İngilis dilli tok-şoularında qadın və kişilər arasında dil istifadəsindəki fərqləri sosiolingvistik baxımdan araşdırır. Tədqiqat, seçilmiş tok-şouların analizinə əsaslanaraq, genderə bağlı dil xüsusiyyətlərini və onların cəmiyyətə təsirini ortaya qoyur. Əsas diqqət, leksik seçimlər, danışmaq strategiyaları və qeyri-verbal ünsiyyət vasitələrindəki fərqlərə yönəldilir. Nəticələr göstərir ki, qadınlar daha emosional və münasibət yönümlü dil strukturlarından istifadə edirlər, bu da onların cəmiyyətdəki rol və gözləntilərlə əlaqələndirilir. Kişilər isə daha birbaşa və iddialı ifadələrə üstünlük verirlər. Bu fərqliliklər, cinsiyətə bağlı dil istifadəsinin cəmiyyətin gender stereotiplərini necə əks etdirdiyini və möhkəmləndirdiyini göstərir. Məqalə, tok-şouların ictimai diskursda gender rollarının formalaşmasında və dilin bu prosesdəki rolunda əhəmiyyətli olduğunu vurğulayır.

Ф.Ф. Масимли

**Гендерно окрашенный язык и лексические выборы в англоязычных ток-шоу:
корпусное исследование
Резюме**

Данная статья представляет собой социолингвистический анализ гендерных различий в языке, используемом в англоязычных ток-шоу. Исследование основано на анализе отобранных эпизодов и направлено на выявление лексических предпочтений, речевых стратегий и невербальных компонентов общения среди мужчин и женщин. Результаты показывают, что женщины чаще используют эмоционально окрашенные выражения и ориентированы на межличностные отношения, что связано с социальными ожиданиями и ролями. Мужчины, напротив, склонны к более прямолинейному и напористому стилю речи. Эти различия демонстрируют, как гендерно маркированное употребление языка отражает и укрепляет существующие гендерные стереотипы в обществе. Статья подчеркивает важную роль ток-шоу в формировании общественного дискурса и показывает, как язык участвует в построении гендерных ролей.

Redaksiyaya daxil olub: 21.04.2025

**THE ROLE OF TEMPORAL MARKERS IN THE CONSTRUCTION OF
NARRATIVES IN JOHN STEINBECK'S "THE GRAPES OF WRATH" AND IN
ANAR RZAYEV'S "THE SIXTH FLOOR OF THE FIVE STOREY BUILDING"**

Nəzrin Səfərali qızı Səfəraliyeva

Xəzər Universitetinin magistrantı

ORCID: 0009-0006-7014-0414

<http://www.doi.org/10.62706/bqiz.2025.v23.i2.48>

E-mail: nazrin.safaraliyeva2023@khazar.org

Key words: *temporal markers, chronological sequence, narrative time, temporal organization of the text*

Açar sözlər: *temporativ markerlər, zaman ardıcılığı, bədii zaman, mətnin zaman quruluşu*

Ключевые слова: *темпоральные маркеры, временная последовательность, художественное время, временная организация текста*

Temporal markers are the words that indicate when something happens, for how long, how frequently, or in what sequence in a series of events. They narrate and allow writer and reader to be present together for the passage of time moment by moment. If we had no temporal markers, we would not have any idea when things happen and how they stand in relation to each other in time, so we would become confused and coherence would be lost.

The role of Temporal Markers

Temporal markers have many forms. Time point markers initially mention specific times, e.g., “yesterday”, “at 5 PM”, “in 1995”, or “on Monday” which indicate to the reader a very definite suggestion of when something happened. Secondly, they employ duration indicators to explain the length of time it takes for something to happen through phrases such as “for two hours”, “since Monday”, or “all through the night”, that help indicate duration of action or state. Third, sequence markers show the order of events, e.g., “first”, “next”, “then”, “afterwards”, and “finally”. They are very convenient in narration as they enable the events to take chronological and logical order. Finally, we have relative time indicators, which express time with reference to the present moment or some other event. They are words like “now”, “soon”, “already”, “yet”, and “just”. One example is where “already” implies an action has been done prior to its meant occurrence, and “yet” implies something meant to have happened didn't do so within a specified time frame. Temporal markers in narrative not only position action along a time line but also conduct emotional pacing, create suspense or anticipation, and even accomplish a character's mental state in temporal perspective shifts [1]. Temporal indicators are typically required in creating a logical, coherent, and significant narrative framework.

In addition to their basic role of indicating time for things, temporal markers perform additional linguist and communicative roles that are vital in written and spoken language. In addition to expressing existence of something, they also organize information content, provide for overall coherence, clarity, and understandability of the message. [2] Temporal adverbs are working in close interaction with tense and grammatical aspect to form an integrated view of

temporal relationships. Time words such as “yesterday”, “tomorrow”, or “now”, for example, will most likely be preceded by some use of the verb tenses to indicate a particular point in time, and words such as “for two hours” or “since morning” will most likely be followed by perfect or progressive aspect to indicate duration or continuity. Temporal expressions have significant pragmatic functions in discourse since speakers are controlling turn-taking, topic progression, and addressee attention management. For instance, the use of “then what happened?” or “just now” in conversation sustains temporal ordering for explanation or storytelling. Use and use of temporal markers are, furthermore, quite varied both language-to-language and culture-to-culture and thus a subject of study owing to need to comparative linguists, translation studies scholars, and second language acquisition theorists. They are thus pivotal to the construction of cohesive, coherent, and interesting texts.

Temporal Markers in The Grapes of Wrath

Steinbeck employs a profusion of temporal markers in *The Grapes of Wrath* to create narrative momentum, express states of mind, and underscore thematic concerns with conflict and displacement. Temporal sequence is established through temporal adverbials guiding the reader chronologically through the Joads' trek, e.g., “One morning...”, “The next day...”, and “After a week of traveling...” [3, s. 118]. These words connect events in time and suggest continuity and effort on the part of the family's journey. Verb tense is also involved in temporal coherence; Steinbeck uses the simple past tense predominantly but frequently switches to the past perfect in describing reflective events, such as “She had known the child would die” [3, s. 445], which is more effective in evoking pathos of the event and revealing the interiority of the character psychologically. Temporal indicators also shift in the intercalary chapters, in which Steinbeck often uses the present tense, e.g., “Highway 66 is the main migrant road. 66-the long concrete path across the country” [3, s. 117], to establish a timelessness and sense of immediacy beyond that of the Joads' particular experience. Temporal allusions to seasonal change, such as “The last rains came gently, and they did not cut the scarred earth” [3, s. 3], highlight the farm cycle and the characters' dependence on the land. Steinbeck controls time in narrative pace through compression and dilation. Symbolic temporal phrases are also used throughout the novel, such as “In the beginning...” and “Every day the dust came” [3, s. 6], to create mythic, iterative, or apocalyptic tones that are suitable to Steinbeck's broader social critique. While basically linear, the novel achieves temporal layering by flashback and recollection on the part of characters, most often prefaced by “He remembered when...” or “Back in Oklahoma...” [3, s. 157], adding to character inner lives and histories. Temporal markers in dialogue, lastly, serve a double function-plot development and sociolect marking. Such utterances as “We'll get there in a coupla days”, “Wasn't like that back in '28”, and “Someday this'll all be over” [3, s. 193–210] both express characters' level of socioeconomic status and indicate time as it is felt within a framework of uncertainty, nostalgia, and optimism. These uses of time are parallel to what Genette [4] classifies as order, duration, and frequency, while Todorov [5] and Fludernik [6] would attempt to emphasize the synchrony between story time and discourse time. Steinbeck's markers of time build cumulatively not only the time logic of the narrative but also emphasize the psychological toll of migration and social-historical context of the Dust Bowl era.

Temporal Markers in The Sixth Floor of the Five Storey Building

In *The Sixth Floor of the Five Storey Building*, Anar interlaces temporal signifiers into the

story of the novel to demonstrate the psychological disintegration of the hero as well as the overall socio-cultural transformations of Azerbaijani society. These signifiers are not so much chronology's convenient tools but narrative techniques that are helping to layer the story thematically and emotionally. By Genette's [4] anachrony theory, Anar often violates linearity of narrative to activate retrospection and memory through terms like "O gün." and "Sonra." [7, s. 12] as a signal of the transition into past events which are emotionally significant. Through retrospective breaks, the reader is made privy to the underlying planes of the protagonist's inner world. Temporal convention designed to reify itself through habit sentences like "Hər səhər." and "Axşamlar." [7, s. 28–30], which would be recognized as mimetic time markers by Fludernik [6], placing the character in daily routines that iterate the boredom and affective blockage of his life. Similarly, "İllər əvvəl." [7, s. 45] employs a nostalgic and affective temporality, tracing the character's affective loss and the permeability of memory.

Anar also employs repeated immediate temporal signals like "Bu gün.", "İndi.", and "Birdən." [7, s. 60–65] to generate story immediacy and emotional tension, adhering to Chatman's [8] differentiation between story time and discourse time. These signals also serve to anchor the reader in the time of action as well as to indicate psychological transformation. Internal reflection will typically employ conditional and hypothetical structures, such as "O vaxtlar mən..." and "Əgər o gün bunu desəydim..." [7, s. 88], conveying the protagonist's guilt and inner conflict what Palmer [9] would refer to as expressions of an imaginary mind grappling with time and choice. As a result, through consistent and diverse manipulation of temporal cues, Anar builds a complicated story in which time is a formal device, but also an operating force in shaping both character and signification.

Comparative Discussion

In spite of the cultural and linguistic differences in Steinbeck's and Anar's works, both novels illustrate how temporal markers are crucial in constructing meaning in narrative. Temporal markers in *The Grapes of Wrath* form social commentary and historical realism by situating events in actual measurable time. Temporal markers in *The Sixth Floor of the Five Storey Building* are subjective so that the reader can experience time based on the emotions of the character. Both Steinbeck and Anar use flashbacks and flashforwards, but Steinbeck to create context and tension, and Anar to symbolize regret and memory.

Relevance of the topic. Time continues to be a privileged theme in contemporary literary and linguistic theory. An examination of temporal markers in narrative discourses indicates how writers organize human experience, create memory, and communicate ideology. Our knowledge as readers of character motivation, plot continuity, and emotional engagement is linked to the organization of time in the text. In a world that is more and more history-conscious, trauma-conscious, and memory-conscious, the analysis of temporal markers sheds light on how literature opens up and seizes time.

Scientific novelty of the article. While Steinbeck's social commentary and Anar's introspective novel have extensively been examined, nothing is known of the specific linguistic function of temporal markers within their narrative frameworks. This paper conducts comparative analysis of temporal structures to illustrate how time is differently constructed, lived in an alternate manner, and recalled differently in the two novels. It also interweaves

Western and Eastern narrative traditions based on temporality as a filter.

Practical significance and application of the article. The findings of this research are applied for the benefit of literary critics, linguists, and educators. Educators may use temporal constructs in such novels to instruct their students on the structure of narration and cultural rendering of time. The article is also a formula for analyzing time in other books. For writers and translators, awareness of markers of time enhances narrative coherence as well as readers' interest.

Ədəbiyyat

1. Rimmon-Kenan, S. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Routledge, 2002.
2. Abbott, H. P. *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge University Press, 2008.
3. Steinbeck, J. *The Grapes of Wrath*. Penguin Classics, 2000.
4. Genette, G. *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Cornell University Press, 1980.
5. Todorov, T. *The Poetics of Prose*. Blackwell, 1977.
6. Fludernik, M. *An Introduction to Narratology*. Routledge, 2009.
7. Anar. *Beşmərtəbəli Evin Altıncı Mərtəbəsi*. Bakı: Yazıçı, 1981.
8. Chatman, S. *Story and Discourse*. Cornell University Press, 1980.
9. Palmer, A. *Fictional Minds*. University of Nebraska Press, 2004.
10. Toolan, M. *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. Routledge, 2001.

N.S. Səfərəliyeva

Con Steynbekin “The Grapes of Wrath” və Anar Rzayevin “Beş mərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi” əsərlərində temporal markerlərin hekayə quruluşunda rolu Xülasə

Məqalədə temporativ markerlərin bədii mətnlərin quruluşunda və inkişafında oynadığı rol tədqiq olunur. Tədqiqat John Steinbeckin *Qəzəb Salxımları* və Anar Rzayevin *Beşmərtəbəli Evin Altıncı Mərtəbəsi* əsərləri üzərində aparılmışdır. Genette, Fludernik və Chatman kimi nəzəriyyəçilərin naratoloji yanaşmalarına əsaslanan araşdırma zamanı zaman ifadələrinin – zərflər, fel zamanları və xronoloji göstəricilər kimi – narrativin ardıcılığına, struktur bütövlüyünə və personajların qavranılmasına təsiri araşdırılmışdır. Təhlil göstərir ki, Steinbeck ardıcıl və irəliləyən zaman strukturlarından istifadə edərək Joad ailəsinin sosial-iqtisadi mübarizələrini əks etdirir, Anarın mətnində isə zaman dəyişmələri daha parçalı və düşüncəlidir, daxili vəziyyətlərə və psixoloji dərinliyə önəm verilir. Müqayisə nəticəsində qərb və Azərbaycan ədəbiyyatlarında temporativ quruluşun mədəni və üslubi xüsusiyyətləri önə çıxarılır. Məqalə göstərir ki, temporativ markerlər mətnin zaman quruluşunu və oxucunun yaddaş və zaman qavrayışını formalaşdırmaqda mühüm vasitədir.

Н.С. Сафаралиева

“Роль темпоральных маркеров в построении повествования в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева» и повести Анара Рзаева «Шестой этаж пятиэтажного дома»”

Резюме

В данной статье исследуется роль темпоральных маркеров в построении и развитии художественного повествования на примере романа Джона Стейнбека *Гроздь гнева* и повести Анара Рзаева *Шестой этаж пятиэтажного дома*. Основываясь на наратологических теориях Жене, Флудерник и Чатмена, в работе анализируется, как языковые средства выражения времени — такие как наречия, временные формы глаголов и хронологические указания — способствуют связности повествования, последовательности событий и восприятию персонажей. Анализ показывает, что Стейнбек преимущественно использует линейную и прогрессивную временную структуру, отражающую социально-экономические трудности семьи Джоад, в то время как повествование Анара характеризуется фрагментарными и рефлексивными временными переходами, подчеркивающими внутренние состояния и психологическую глубину. Сравнение выявляет культурные и стилистические особенности темпоральной организации в западной и азербайджанской литературных традициях. Таким образом, статья демонстрирует, что темпоральные маркеры являются ключевыми элементами в формировании читательского восприятия времени, памяти и хода повествования.

Redaksiyaya daxil olub: 22.04.2025

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYATIN BIBLIOQRAFİK TƏSVİRİ
БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION OF USED LITERATURE

Jurnalımızın son səhifələrində azərbaycanca, rusca və ingilis dilində “Təqdim olunan məqalələrə tələblər”i əks etdirmişik. Müəlliflər həmin tələbləri ciddi şəkildə nəzərə aldıkları halda bəzi müəlliflər mövcud qaydaları gözləmədən redaksiyaya məqalə gətirir, yaxud elektron poçtla göndərirlər. Bu isə, o deməkdir ki, təqdim olunan məqalə işlənmək üçün geri qaytarılmalı, yaxud da redaksiya tərəfindən redaktə edilməlidir. Belə məqalələr, adətən zəif olur, özündə elmi ideya əks etdirmir, təsviri xarakter daşıyır, məqalənin sonunda verilən ədəbiyyat siyahısı da necə gəldi formalaşdırılır.

2019-cu ildə Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının yeni Əsasnaməsi təsdiq olunmuş, dissertasiyaların, avtoreferatların, ədəbiyyat siyahısının tərtibinə yeni tələblər verilmişdir. Ölkəmizdə dissertasiyaların əsas nəticələrinin dərc olunması tövsiyə edilən elmi nəşrlərdə öz məqalələrini görmək istəyən alimlər, gənc tədqiqatçılar – doktorantlar və dissertantlar “İstifadə edilmiş ədəbiyyatın biblioqrafik təsviri və nümunələr”i ilə tanış olmalı, həm dissertasiyalarında, həm məqalələrində, həm də konfrans materiallarında mövcud tələbləri nəzərə almalıdırlar.

“İstifadə edilmiş ədəbiyyatın biblioqrafik təsviri və nümunələr”i aşağıdakı bölmələrə ayrılır: nəşrin növü; biblioqrafik təsvirin forması; nümunələr. Tələblərə diqqət yetirək:

Çoxcildli nəşrlər belə yazılır:

1. Əliyev, H.Ə. Müstəqilliyimiz əbədidir: [46 cildə] / H. Əliyev. – Bakı: Azərənəşr, – c. 45. – 2013. – 384 s.

2. Azərbaycan Milli Ensiklopediyası / Red. hey. sədri İ.H. Əliyev. – Bakı: Azərbaycan Milli Ensiklopediyası Elmi Mərkəzi, – c. 8: Enollar – Fedin. – 2018. – 598 s.

Müəllifi göstərilməyən nəşrlər:

Azərbaycan bayatıları / tərt. ed. B.Abdulla – Bakı: XXI – Yeni nəşrlər evi, –2004. –304 s.

Müəllifi dörd nəfərədək olan nəşrlər, o cümlədən bir müəllifli nəşrlər:

Əlizadə, Ə.Ə. Qadın psixologiyası: Fəlsəfi-psixoloji esselər / Ə.Ə. Əlizadə. – Bakı: Təhsil, – 2015. – 416 s.

İki və üç müəllifli nəşrlər:

Abbasov, A.N. Pedaqogika: Müntəxəbat. Dərs vəsaiti. / A.N. Abbasov, R.R. Məmmədşadə, L.A. Məmmədli. – Bakı: Mütərcim, – 2021. – 608 s.

Müəllifi dörd və daha çox olan nəşrlər. Dörd və beş müəllifli nəşrlər:

Pedaqogika: Ali məktəblər üçün dərs vəsaiti / Y.R. Talıbov, Ə.Ə. Ağayev, A.İ. Eminov [və b.] – Bakı: Adiloğlu, – 2003. – s. 48.

Beşdən çox müəllifli nəşrlər:

Kurikulum bələdçisi: İzahlar və təbiiqlər / Ə.M. Abbasov [və b.] – Bakı: Elm və təhsil, – 2019. – 320 s.

Jurnal məqalələri:

Məmmədli L.A. Şagirdlərin milli qəhrəmanların nümunəsində tərbiyə olunması // – Bakı: Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi əsərləri, – 2020. №6, – s. 59-62.

Müəllifi üçdən çox olan jurnal məqalələri:

Rüstəmov, Q.Ə. Vibrasiyalı kəsmə prosesində müqavimət momenti dəyişməsinin tədqiqi / Q.Ə. Rüstəmov, İ.A. Yolçuyev, Ə.T. Həzərhanov [və b.] // Milli Aviasiya Akademiyasının Elmi Əsərləri, – Bakı: – 2005. №1, – s. 80-86.

Konfrans materialları:

Аббасов, А.Н. Подготовка подростков и молодежи к семейной жизни // Материалы 66-й Международной научно-практической конференции на тему: «Актуальные вопросы науки», Москва: Спутник: -10 августа 2020, с. 33-37

Dissertasiyalar:

Əmirəliyeva, İ.B. Ali məktəb tələbələrində tolerantlığın formalaşdırılması: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, 2013. – 147 s.

Dissertasiyanın avtoreferatı:

Əliyev, R.S. Yeniyetmələrin yenidəntərbiyəsi üzrə işin sistemi: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı) / - Bakı, 2003. - 29 s.

Elektron resurslar:

Меликов, А. Легенда о любви [Звукозапись] / – Баку, 1994. – CD-ROM. Azərbaycan etnik musiqisi: [Elektron resurs] / tərt. ed. T.Məmmədov və b.; Azərbaycan Respublikası Mədəniyyət və Turizm Nazirliyi. – Bakı, 2006. – DVD+; 13 sm

Normativ-hüquqi sənədlər:

Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası // 12 noyabr 1995-ci ildə qəbul edilmişdir (24 avqust 2002-ci il tarixdə olan dəyişiklik və əlavələr). – Bakı: Qanun, – 2002, – 48 s.

Qəzet məqalələri:

Abbasov, A.N. Pedaqoji internatura // Azərbaycan müəllimi. – 2020, 22 avqust. – s. 6.

Arxiv materialları:

Xarici İşlər naziri Məhəmməd Həsən Hacınskinin məruzəsi (Gəncə: 15 iyul 1918-ci il) // Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi, Fond № 1061, siyahı №1, iş № 95, vərəq – 1.

Bakı Qızlar Universitetinin “Elmi əsərlər”inə pedaqogikanın, təhsil, təlim və tərbiyənin, didaktikanın, təhsilin idarə olunmasının müxtəlif məsələləri ilə bağlı məqalə yazan alimlərə, gənc tədqiqatçılara xahişimiz budur ki, istifadə edilmiş ədəbiyyatın siyahısını hazırlayarkən yuxarıda göstərilən qaydalara əməl etsinlər.

TƏQDİM OLUNAN MƏQALƏLƏRƏ TƏLƏBLƏR

1. Digər redaksiyalara təqdim olunmamış məqalələr qəbul edilir.
2. Məqalələr son tədqiqatların nəticələrini əks etdirməli, yeni ideyalarla zəngin olmalı, elmi məqalələrin yazılışına qoyulan tələblər gözlənilməlidir.
3. Məqalənin mətni təxminən 6-8 səhifə olmalıdır. Məqaləyə Azərbaycan, rus və ingilis dillərində açar sözlər yazılır.
4. Məqalənin mətni Azərbaycan dilində latın əlifbası (Times New Roman), rus dilində krill əlifbası və ingilis dilində ingilis (ABS) əlifbası ilə Times New Roman — 14 şrift ilə 1,5 intervalla yığılmalı, elektron variantı ilə birlikdə təqdim olunmalıdır.
5. Məqalələr üç dildən — Azərbaycan, ingilis və rus dillərindən birində çap olunur. Məqalənin 3 (üç) dildə xülasəsi təqdim edilir. Xülasədə məqalənin adı, irəli sürülən başlıca elmi müddəalar, tədqiqatdan alınan nəticələr, problemin nəzəri və praktik əhəmiyyəti öz əksini tapmalıdır.
6. Məqaləyə müəllif haqqında aşağıdakı məlumatlar təqdim olunur: adı, atasının adı, soyadı, iş yeri, vəzifəsi, elmi dərəcəsi və adı, iş və ev telefonları, ünvanı, E-mail.
7. Məqalə aşağıdakı ardıcılıqla yazılır: birinci sətirdə böyük hərflərlə məqalənin adı; ikinci sətirdə müəllifin adı, ata adı və soyadı, elmi dərəcəsi və elmi adı; üçüncü sətirdə iş yeri, vəzifəsi, daha sonra elektron poçtu (E-mail).
8. Həmmüəlliflərin üç nəfərdən artıq olması məqsəduyğun deyildir.
9. Redaksiya məqalədə zəruri dəyişiklər və ixtisarlara, redaktə aparmaq hüququna malikdir.
10. Məqalələrə iki mütəxəssisin rəyi, şəbə və ya kafedranın, həmçinin ali məktəbin Elmi Şurasının və orta ixtisas təhsili məktəbinin Pedaqoji Şurasının iclas protokollarından çıxarışlar əlavə olunur.
11. Məqalədəki faktların, məlumatların dürüstlüyünə müəlliflər cavabdehdir. İrəli sürülən elmi müddəalar müəllifin özünə məxsus olmalı, istifadə edilmiş nəzəri fikirlərin mənbəyi göstərilməlidir.
12. Məqalədə son 5-10 ildə çap olunan əsərlərə istinadlara üstünlük verilməlidir. Məqalənin sonunda verilən ədəbiyyat siyahısı əlifba ardıcılığı ilə deyil, istinad olunan ədəbiyyatların mətnində rast gəlinəndi ardıcılıqla nömrələnməli və məsələn, (1) və ya (1, s. 119) kimi işarə olunmalıdır. Eyni ədəbiyyata mətnində başqa bir yerdə təkrar istinad olunarsa, onda istinad olunan həmin ədəbiyyat əvvəlki nömrə ilə göstərilməlidir.
13. Jurnal öz profilinə uyğun məqalələri dərc edir.
14. Elmi məqalələrin sonunda elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq aktualıq əsaslandırılmalı, elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməlidir.
15. Plagiatlıq faktları aşkar edildikdə həmin məqalənin nəşri dayandırılır.
16. Məqalə müəlliflərinin hüquqları qorunur.
17. Jurnalda “ardı növbəti nömrədə” adı altında seriya məqalələr dərc olunmur.
18. Məqalələrin müxtəlif dillərdə olan xülasələri bir-birinin eyni olmalı və məqalənin məzmununa uyğun gəlməlidir.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕДСТАВЛЕННЫМ СТАТЬЯМ

1. Принимаются статьи, не представленные в других редакциях.
2. Статьи должны отражать результаты последних исследований, быть богатыми новыми идеями, в них должны быть соблюдены требования, предъявляемые написанию научных статей.
3. Представленные статьи должны отражать Orcid автора. Ключевые слова для статьи должны быть представлены на трех языках: азербайджанском, русском и английском. 3. Текст статьи должен быть представлен на диске вместе с электронным вариантом, с интервалом 1,5; шрифтом 14 Times New Roman - латинского алфавита на азербайджанском языке, кириллицы на русском языке, и английским алфавитом (США) на английском языке.
4. Статьи публикуются на одном из трех языков - азербайджанском, русском и английском. Резюме статьи предоставлено на 3 языках (азербайджанском, русском и английском). В статье должны быть отражены основные научные положения, изложенные в резюме, выводы, сделанные из исследования, должна быть представлена теоретическая и практическая значимость проблемы.
5. Статья должна быть написана в следующем порядке: на первой строке имя, фамилия и отчество автора (авторов); вторая строка содержит ученую степень и ученое звание (диссертант или докторант и т. д.); третья строка указывает место работы, должность; на четвертой строке представлено название статьи прописными буквами. Затем эта же информация повторяется на русском и английском языках.
6. Нежелательно иметь более трех соавторов.
7. Редакция имеет право вносить изменения и сокращения в статью.
8. Вместе со статьей должно быть предоставлено два отзыва специалистов: заведующих кафедрой или отделом, а также выписка из протокола Ученого совета вузов и педагогического совета общеобразовательного или среднего специального образования.
9. Авторы статьи несут ответственность за достоверность приведенных в статье фактов и информации. Предлагаемые научные положения должны принадлежать автору и должен быть указан источник используемых теоретических идей.
10. Ссылки следует давать на работы, опубликованные за последние 5-10 лет. Список литературы, приведенный в конце статьи, должен быть пронумерован не в алфавитном порядке, а в том порядке, в котором указанная литература появляется в тексте, например (1) или (1, стр. 119). Если та же самая литература повторяется в другом месте в тексте, то эта же литература должна быть указана под предыдущим номером.
11. Журнал публикует статьи, имеющие отношение к его профилю.
12. В конце научной статьи должна быть обоснована актуальность в соответствии с характером статьи и областью науки, четко указана научная новизна, важность ее применения, экономическая эффективность и т.д.
13. Затем предоставляется список использованной литературы.
14. При обнаружении фактов плагиата публикация статьи прекращается.
15. Права авторов статьи защищены.
16. Журнал не публикует серии статей под заголовком «продолжение в следующем

номере».

17. Резюме статей на разных языках должны быть одинаковыми и соответствовать содержанию статьи.

18. В конце статьи должно быть указано имя, отчество и фамилия рецензентов, их ученая степень и ученое звание; следующая строка должна содержать адрес электронной почты автора статьи.

19. В статью добавляется следующая информация об авторе: имя, фамилия, отчество автора (авторов), учреждение, где он работает (докторантом или диссертантом которого является) адрес учреждения, должность, ученая степень и звание автора(ов), домашний и рабочий телефоны, домашний адрес, электронная почта (Email).

REQUIREMENTS FOR SUBMITTED ARTICLES

1. Submitted articles should not be published or accepted for publication in other editions.
2. Articles should reflect the results of recent research, be rich in new ideas and they must comply with the requirements for writing scientific articles.
3. Submitted articles must reflect the author's Orcid. Keywords for the article must be presented in three languages: Azerbaijani, Russian and English.
4. The text of the article should be presented on the disk together with the electronic version, with an interval of 1.5; 14 point Times New Roman font - Latin alphabet in Azerbaijani, Cyrillic in Russian, and English alphabet (USA) in English.
5. Articles are published in one of three languages - Azerbaijani, Russian and English. A summary of the article is provided in 3 languages (Azerbaijani, Russian and English). The article should reflect the main scientific provisions presented in the summary, the conclusions drawn from the study, the theoretical and practical significance of the problem should be presented.
6. The article is written in the following order: on the first line the name, surname and patronymic of the author (s); the second line contains the academic degree and academic title (doctoral student or candidate for a degree, etc.); the third line indicates the place of work, position; the fourth line represents the title of the article in capital letters. Then in this order the same information is repeated in Russian and English.
7. It is undesirable to have more than three co-authors.
8. The Editorial Board has the right to make changes and reductions in the article.
9. Two expert reviews should be provided together with the article: heads of department or chair, as well as extract from the protocol of Academic Council of the higher school and the Pedagogical Council of general or secondary special education institutions.
10. The authors of the article are responsible for the accuracy of the facts and information provided in the article. The proposed scientific provisions should belong to the author and the source of used theoretical ideas must be indicated.
11. The articles should refer to works published in the last 5-10 years. The list of references given at the end of the article should not be numbered in alphabetical order, but in the order in which the indicated literature appears in the text, for example (1) or (1, p. 119). If the same literature is repeated elsewhere in the text, then the same literature should be indicated under the previous number.
12. The journal publishes articles related to its profile.
13. At the end of a scientific article, the relevance should be justified according to the nature of the article and the area of science, scientific novelty, importance of its application, economic efficiency, etc. should be clearly indicated.
14. Then a list of references is provided.
15. When the facts of plagiarism are discovered, the publication of the article is stopped.
16. The rights of the authors of the article are protected.
17. The journal does not publish a series of articles under the heading – continued in the next issue.
18. Summary of articles in different languages should be the same and consistent with the

content of the article.

19. At the end of the article the name, patronymic and last name of the reviewers, their academic degree and academic title should be indicated; the next line should contain the email address of the author of the article.

20. The following information about the author is added to the article: name, surname, patronymic of the author (authors), the institution where he works (doctoral student or candidate for a degree), address of the institution, position, academic degree and the title of the author (s), home and work phones, home address, email address.

MÜNDƏRİCAT
ОГЛАВЛЕНИЕ
CONTENTS

PROFESSOR AKIF NURAĞA oğlu ABBASOV – 75
ПРОФЕССОР АКИФ НУРАГА оғлы АББАСОВ – 75
PROFESSOR AKIF NURAGA oğlu ABBASOV – 75

Hümevür Hüseyn oğlu Əhmədov. Elm və zəhmət yolunun sarvanı
Наставник пути науки и труда
Mentor of the path of science and labor 3

PEDAQOJİ ELMLƏR
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

TƏLİM TEXNOLOGİYALARI
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY

Suğra Gülağa qızı Əliyeva. Savad təliminə hazırlıq dövründə yazıya hazırlıq məsələləri
Подготовка к письму во время обучения грамоте
Preparation for writing during literacy training 7

ÜMUMPEDAQOJİ PROBLEMLƏR
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
GENERAL PROBLEMS of PEDAGOGY

Fidan Bəxtiyar qızı Əbdürrəhmanova. Təlim pedaqoji proses kimi
Обучение как педагогический процесс
Education as a pedagogical process 11

Rahidə Rahib qızı Rəsulzadə. Yeni texnologiyalar və onların ali təhsil səviyyəsində istifadəsi
Применение новых технологий в высшем образовании и их влияние на процесс обучения
Implementation of new technologies in higher education and their impact on the learning process 17

TƏRBİYƏ TEXNOLOGİYALARI
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
UPBRINGING TECHNOLOGIES

Nigar Ramiz qızı İsmayılova. Humanizm anlayışının pədaqoji prosesdə rolu
 Роль понятия гуманизм в педагогическом процессе
 The role of the concept of humanism in the pedagogical process 20

Aynur Elçin qızı Hüseynli. Təhsil prosesində şagirdlərin tolerantlıq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları
 Пути развития навыков толерантности у учащихся в образовательном процессе
 Ways to develop students' tolerance skills in the educational process 26

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL VƏ TƏRBİYƏ
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

Elza Natiq qızı Məmişova. Uşaqların məktəbə sosial hazırlığında məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin rolu
 Роль дошкольных образовательных учреждений в социальной
 The role of preschool educational institutions in social readiness for school 30

Cəvahir Rövşən qızı Qasımova. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləmə uyğunlaşdırılmasının əqli inkişafa təsiri
 Влияние адаптации детей дошкольного возраста к окружающей среде на их умственное развитие
 The impact of preschool-aged children's adaptation to the environment on their intellectual development 34

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ TƏHSİL VƏ TƏRBİYƏ
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
EDUCATION AND UPBRINGING IN PRIMARY CLASSES

Vüsalə Mübariz qızı Səmədova. Kiçikyaşlı məktəblilərdə əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasının praktik məsələləri
 Практические вопросы формирования нравственных качеств у младших школьников
 Practical issues of forming moral qualities in primary school children 37

Gülşən Gülab qızı Bayramlı. Təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərdə hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsinin aşılmasının imkan və yolları
 Возможности и пути формирования военно-патриотического воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе
 Possibilities and ways of instilling military-patriotic education in young schoolchildren during the educational process 41

Könül Teyyub qızı Məmmədova. İbtidai sinif şagirdlərinin lüğət ehtiyatının formalaşdırılmasında müasir təlim texnologiyalarının rolu
 Роль современных образовательных технологий в формировании словарного запаса младших школьников
 The role of modern teaching technologies in the formation of primary school students' vocabulary 47

Gülçin Xudaverdi qızı Xəlilova. Təlim prosesində kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcı fəallığının inkişaf etdirilməsinin imkanları və yolları
 Возможности и пути развития творческой деятельности младших школьников в образовательном процессе
 Possibilities and ways of developing the creative activity of young schoolpieces in the educational process 53

Məsmə Çingiz qızı Əsgərova. Ailə-məktəb əməkdaşlığının ibtidai məktəb şagirdlərinin inkişafındakı rolu
 Связь между семьей и школой в жизни ученика начальных классов
 The role of family-school partnership in the development of primary school students ... 57

RİYAZİYYATIN TƏDRİSİ METODİKASI ***МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ*** ***METHODS OF TEACHING MATHEMATICS***

Firidun Osman oğlu Məmmədov, Mehman Ələkbər oğlu Şahverdiyev, Rəfayıl Əlioğlu Əhmədov. Kompleks ədədlər və onların bəzi texniki məsələlərə tətbiqləri
 Комплексные числа и их применение к некоторым техническим проблемам
 Complex numbers and their application to some technical problems 62

Xavər Süleyman qızı İsmayılova. Adi kəsrlərin yaranma tarixi
 История возникновения обыкновенных дробей
 History of the emergence of common fractions 67

FİZİKANIN TƏDRİSİ METODİKASI ***МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ*** ***METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICS***

Севиндж Хазай гызы Джалилова. Технологическая модель дистанционного сопровождения обучения студентов физике
 Tələbələrin fizika fənni üzrə tədrisinin distant idarə olunmasının texnoloji modeli
 Technological model of remote support of physics students' education 71

Gülşən Əli qızı Musayeva. Fizika dərslərində interaktiv tədris metodlarının effektivliyi Эффективность интерактивных методов обучения на уроках физики The effectiveness of interactive teaching methods in physics lessons	83
--	----

MUSIQININ TƏDRİSİ METODİKASI
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ
METHODS OF TEACHING MUSIC

Zemfira Səlim qızı Sultanova. Musiqi dilinin xüsusiyyəti Особенность музыкального языка Feature of musical language	88
--	----

TƏHSİLİN İDARƏEDİLMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ
ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
ISSUES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Türkanə Əli qızı Nəbiyeva. Məktəbdaxili qiymətləndirmə: ibtidai və orta təhsildə əsaslar, funksiyalar və gələcək istiqamətlər Внутришкольная оценка: основы, функции и будущие направления в начальном и среднем образовании In-School assessment: foundations, functions, and future directions in primary and secondary education	92
--	----

İsmət Şahlar oğlu Qəribov. Qeyri-formal və informal təhsilin tanınmasında Azərbaycan təcrübəsi və onun təkmilləşdirməsi Проблемы признания неформального и информального обучения в Азербайджане и перспективы его совершенствования Issues in the recognition of non-formal and informal learning in Azerbaijan and perspectives for its improvement	96
--	----

**PSIXOLOGİYA
ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY**

**ÜMUMİ PSIXOLOGİYA
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
GENERAL PSYCHOLOGY**

Gültəkin İbrət qızı İsmayılova. Emosional tükənmə sindromu sosial-psixoloji və şəxsi problem kimi
Синдром эмоционального выгорания как социально-психологическая и личностная проблема
Burnout syndrome as a socio-psychological and personal problem 103

Məhərrəm Sabir oğlu Əliyev. İntihara meyilliliyi şərtləndirən şüursuz motivlərin psixoloji təhlili
Психологический анализ бессознательных мотивов, обуславливающих склонность к суициду
Psychological analysis of unconscious motives conditioning suicidal tendency 109

**PEDAQOJİ PSIXOLOGİYA
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

Aygün Həbil qızı İsmayılova. Təlim prosesində kiçik yaşlı məktəblilərin emosional-iradi sahəsinin inkişafı
Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся в учебном процессе
Development of students' emotional and volitional sphere in the learning process 116

Günay Hübət qızı Məmmədzadə. Məktəb mühitində bullinqin pedaqoji analizi və profilaktik tədbirlər
Педагогический анализ буллинга в школьной среде и меры профилактики
Pedagogical analysis of bullying in the school environment and preventive measures ...121

Aygül Kərim qızı Novruzova. Müəllimlərdə emosional tükənmə
Эмоциональное истощение учителей
Emotional exhaustion in teachers 126

Emilya İlqar qızı Nəsibova. Kiçik yaşlı məktəblilərdə qavramanın mənimsəmə prosesinə təsiri
Влияние восприятия на процесс усвоения у младших школьников
Influence of perception on the process of assimilation in younger schoolchildren 132

SOSIAL PSIXOLOGIYA
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SOCIAL PSYCHOLOGY

Çinarə Əsədulla qızı Nuxieva. Aqressiv davranışın psixoloji determinantları
Психологические детерминанты агрессивного поведения
Psychological determinants of aggressive behavior 136

İlhamə İlham qızı Cəfərova. Yeniyetmələr arasında bullinqin meydana gəlmə amilləri
Факторы, способствующие издевательствам среди подростков
Factors of bullying among adolescents 141

Yeganə Ramazan qızı Mikayılova. Pandemiya şəraitində virtual ünsiyyətin psixoloji
fəsadları: internet asılılığı, yadlaşma və tənhalıq
Психологические осложнения виртуального общения в условиях пандемии:
интернет-зависимость, отчуждение и одиночество
Psychological complications of virtual communication in a pandemic: Internet addiction,
alienation and loneliness 145

KLİNİK PSIXOLOGIYA
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
CLINICAL PSYCHOLOGY

Cavanşir Sücəddin oğlu Hüseynzadə. Həddindən artıq fiziki aktivliyin insan
psixologiyasına mənfi təsirləri: “Overtraining sindromunun” təhlili
Негативное влияние чрезмерной физической активности на психику человека:
Анализ “Синдрома перетренированности”
The negative effects of excessive physical activity on human psychology: an analysis of
“Overtraining syndrome” 150

Gunay Alay Ahmadova. The relationship between anxiety disorders and other factors in
men with infertility problems
Sonsuzluq problemi olan kişilərdə təşviş-həyəcan pozuntuları və digər amillərlə qarşılıqlı
əlaqəsi
Тревожные расстройства у мужчин с проблемами бесплодия и их связь с другими
факторами 155

Lamiyə Surəddin qızı Müzəffərli. Early developmental trajectories of speech and motor
skills in autism spectrum disorder
Autizm spektri pozuntusunda nitq və motor bacarıqlarının erkən inkişaf yolu
Ранние развиточные траектории речи и моторных навыков при аутизме 159

Humay Xəzər qızı Eminzadə. Mental states and social contexts in addiction remission Asılılığın remissiya dövründə zehni vəziyyətlər və sosial kontekstlər Психические состояния и социальные контексты во время ремиссии зависимости	164
--	-----

FİLOLOGİYA
ФИЛОЛОГИЯ
PHILOLOGY

Gülbanu Bəhram qızı Bəşirova. İngilis və azərbaycan dillərində frazeologizmlərin müqayisəli təhlili Comparative analysis of fraseologisms in the English and Azerbaijanian languages Сравнительный анализ фразеологизмов в английском и азербайджанском языках	168
--	-----

Nigar Rafael qızı Bəşirova. Kulinariya ilə bağlı ingilis slenqinin şərhinə dair Интерпретация английской кулинарных сленгов About the interpretation of English culinary slangs	173
--	-----

Tünzalə Akif qızı Əmiraslanova. Fonetika və prosodiya: Azərbaycan və Rus dillərində heca quruluşu və vurğu modelləri Фонотактика и просодия: слоговая структура и акцентные модели в Азербайджанском и Русском языках Phonotactics and prosody: syllable structure and stress models in Azerbaijani and Russian language	177
--	-----

Fatimə Mərdəğa qızı Güləliyeva. İbtidai siniflərin Azərbaycan dili dərsliklərində leksik normanın əksi Отражение лексических норм в учебниках Азербайджанского языка для начальных классов Reflection of lexical norms in Azerbaijani language textbooks for primary grades ...	185
--	-----

Fatimə Fərman qızı Məsimli. Gendered language and lexical choices in english talk shows: a corpus-based investigation İngilis “tok-şou”larında gender dili və leksik seçimlər: korpus əsaslı tədqiqat Гендерно окрашенный язык и лексические выборы в англоязычных ток-шоу: корпусное исследование	189
---	-----

Nəzrin Səfərəli qızı Səfərəliyeva. The role of temporal markers in the construction of narratives in John Steinbeck’s “The grapes of wrath” and in Anar Rzayev’s “the sixth floor of the five storey building Con Steynbekin “The Grapes of Wrath” və Anar Rzayevin “Beş mərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi” əsərlərində temporal markerlərin hekayə quruluşunda rolu	
--	--

“Роль темпоральных маркеров в построении повествования в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева» и повести Анара Рзаева «Шестой этаж пятиэтажного дома»”	193
--	-----

***BAŞ REDAKTORDAN
OT ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
FROM THE EDITOR IN CHIEF***

İstifadə edilmiş ədəbiyyatın bibliografik təsviri Библиографическое описание использованной литературы Bibliographic description of used literature	198
Təqdim olunan məqalələrə tələblər	200
Требования к представленным статьям	201
Requirements for submitted articles.....	203

Texniki redaktor: Aləmzər Fətəliyeva
Dizayn-operator: Sevdə Quliyeva
Korrektor: Lalə Əlizadə

Yığılmağa verilmiş: 18.02.2025
Çapa imzalanmış: 28.04.2025
Kağız formatı: 27 x 18
Çap vərəqi: 19,25 ç.v.
Sayı: 200 nüsxə

Jurnalın web səhifəsi: bgu.edu.az
Elektron poçt ünvanı: info@bgu.edu.az
Bakı, M.Sənani küç. 62
Tel: (012) 595-30-02;
(055) 360-67-98