

GÖYÇƏK PİRVERDİYEVƏ

**İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ
FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASI ÜZRƏ
İŞİN SİSTEMİ**

Bakı – Mütərcim – 2022

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	4
-------------	---

I FƏSİL

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASININ REALLAŞDIRILMASININ NƏZƏRİ ƏSASLARI.....	7
--	---

- 1.1. Fənlərarası inteqrasiya anlayışı və kiçikyaşlı məktəblilərin
təlimində onun reallaşdırılmasının pedaqoji xüsusiyyətləri.. 7
- 1.2. Kiçikyaşlı məktəblilərin təlimində fənlərarası
inteqrasiyanın reallaşdırılmasının psixofizioloji əsasları..... 24

II FƏSİL

İBTİDAİ TƏHSİL PROSESİNDƏ FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASI PEDAQOJİ TEXNOLOGİYA KİMİ	53
---	----

- 2.1. İbtidai siniflərdə təhsilin məzmununun qurulmasına
inteqrasiyalı yanaşma..... 53
- 2.2. Fənlərarası inteqrasiyanın həyata keçirilməsini
təmin edən təlim-tərbiyə prosesinin təşkili formaları 68
 - 2.2.1. İnteqrasiyalı dərslər..... 68
 - 2.2.2. İnkişafetdirici oyunlar..... 82
 - 2.2.3. Yaradıcılıq ustalıqı..... 97
- 2.3. Pedaqoji eksperiment..... 107

NƏTİCƏ	124
--------------	-----

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	129
--	-----

GİRİŞ

Təhsil islahatı ilə bağlı olan proseslər, pedaqogika və onun mühüm bölməsi olan – didaktika qarşısında yüksək tələblər qoyur. Hazırkı dövrdə tələblərin əsas qayəsi pedaqoji sistemlərin yenidən qurulması və onların səmərəli fəaliyyəti üçün nəzəri və praktiki əsaslarının yaradılmasıdır.

Pedaqoji elm qarşısında səmərəli didaktik sistemlərin yaradılması istiqamətində hələ də həllini tapmamış, xeyli məsələləri durur. Bu məsələlər elmi biliklərin intensiv mənimsəməsini təmin edən təlimin elə forma və metodlarının tətbiqinə əsaslanmalıdır ki, bunlar şagirdlərin müstəqil fəaliyyət səviyyəsini artırma biləcək və şəxsiyyətin səmərəli inkişafına yardım olacaq bilik, bacarıq və vərdislər verə bilsin. Alimlər və praktik pedaqoqlar daim yeni tədris texnologiyalarının tətqiqi və mövcud pedaqoji sistemlərin təkmilləşdirilməsi üzərində işləyirlər.

Son illərdə təlimin nəzəriyyəsi və praktikasında təbiət elmi biliklərinin inteqrasiyası və təbiət və ictimai elmlərin qarşılıqlı əlaqəsi sahəsində yeni-yeni məsələlər, həmçinin nəzəri və praktik xarakterli sırf didaktik problemlər irəli sürülmüşdür.

Təlim və tərbiyədə metodoloji və ümumi dünyagörüşü istiqamətlərin gücləndirməsi yolunda təlim fənlərinin inteqrasiyası problemini həll etməyin vacibliyi aydın görünür.

Təlimdə fənlərarası əlaqə təlim və tərbiyəyə kompleks yanaşmanı əks etdirir, onu təhsilin məzmununun əsas elementli kimivə eyni zamanda, tədris fənləri arasında qarşılıqlı əlaqə kimi nəzərə almağa imkan verir.

Qeyd etmək lazımdır ki, fənlərarası əlaqə problemi pedaqogika üçün yeni bir problem deyil. Onun elmi biliklərin diferensiasiyası və inteqrasiyası zamanı həllinin vacibliyi bütün dövrlərdə, ictimai inkişafın bu və ya digər mərhələsində fəlsəfi nöqtəyi-nəzərdən əsaslandırılmışdır. Müxtəlif dövrlərdə təhsil prosesində fənlərarası əla-

qələrin istifadə məsələsi M.M. Mehdizadə, Y.A. Komenski, C.Lokk, İ.Herbart, A.Disterverq, K.D. Uşinski və b. tərəfindən irəli sürülmüşdür.

Qarşıya qoyulan problem baxımından 70-ci illərin kompleks tədris proqramları xüsusi maraq doğurur. Proqramın I mərhələsinin giriş qeydində deyilir ki, yeni proqramın fərqləndirici xüsusiyyət i– kompleks metodun aparılması təşəbbüsüdür. Bu metodun mahiyyəti ondan ibarət idi ki, tədris fənnləri təcrid olunmuş formada öyrənilmir, ancaq mərkəzi mövzular göstərilir. Beləliklə, məsələn, “Qışın başlanması” mövzusu irəli sürülür; bu mövzu üzərində işləyərkən, şagirdlər erkən qış aylarının təbiəti və insan həyatını öyrənirlər – müşahidələr aparırlar, qeydlər edir, oxuyurlar, çəkirlər, düzəldirlər və riyazi hesablamalar aparırlar. Təklif olunan proqrama görə, ilk əvvəl əsas mərkəzi mövzular verilir və müxtəlif elm sahələrindən alınan biliklərin tətbiqi zamanı onların necə birləşdiriləcəyi nümayiş etdirilir – necə deyərlər, əməkşünaslığa, ictimaiyyətşünaslığa, təbiətşünaslığa dair biliklərin, dil, incəsənət və riyazi vərdişlərin bir araya gətirilməsinin mümkünlüyü nümayiş etdirilir. Göstərilən üstünlükləri (tədris fənnləri və müxtəlif bilik sahələri arasındakı qarşılıqlı əlaqələr) ilə yanaşı kompleks proqramların köklü çatışmamazlıqları da (nəzəri biliklərin dəyərinin azalması; uşaq təcrübəsinin arxa plana keçirilməsi; formal oxşarlığa uyğun olan fənlərarası süni, quraşdırma əlaqələrin yaradılması və s.) mövcud idivə buna görə, o, tədris fənlərinin müstəqilliyini təmin edən proqramlarla əvəz edilmişdir.

Müasir pedaqoji ədəbiyyatda “fənlərarası əlaqələr” kateqoriyasının 30-dan çox tərfi var və onların əsaslandırılması və təsnifatına dair müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. Fənlərarası əlaqələrin məzmunu, vəzifələri, tipləri və növləri ilə bağlı öz konkret fikirlərini bildirən bir çox müəlliflər: M.M.Mehdizadə [47], Ş.T. Tağıyev [77], L.İ. Qocayeva [65], A.O. Rəcəbova [69], Ş.B. Binnətova [10], Q.İ. Belenkiy [86], İ.D.Zveryev [104,105], İ.V. Koşmina [111], K.L. Korolyova [109], V.M. Korotov [110], L.Q.Kulaqin [112], N.A.Loşkaryova [115, 116], V.N.Maksimova [120, 121, 122],

Q.F.Fedores [147, 148], V.N. Fyodorova [146], A.V. Usova [145] və b. bu problemin tədqiqi ilə xüsusi məşğul olmuşlar.

Bizim fikrimizcə, “fənlərarası əlaqələr” kateqoriyasının ən mükəmməl tərfi Q.F. Fedores tərəfindən verilmişdir: *“Fənlərarası əlaqə - obyektlər, hadisələr və real aləmin prosesləri arasındakı sintezləşdirən, integrativ münasibətləri qeyd etmək üçün təlim-tərbiyə prosesinin məzmun, forma və metodlarında öz əksini tapan və üzvü əlaqədə olan təhsil, tərbiyə və inkişaf funksiyalarını yerinə yetirən pedaqoji kateqoriyadır”* [147, s.61].

Tərifdə fənlərarası əlaqələrin qurulması məqsədi diqqəti cəlb edir. Bununla bağlı məzmunun seçilməsi, təlim metodları və formalarını müəyyənləşdirmək üçün fərqli bir yanaşmaya ehtiyac duyulduğu qeyd olunur. Məzmun və təlim metodlarındakı dəyişikliklər, öz növbəsində, kiçikyaşlı məktəblinin təhsili, tərbiyəsi və inkişafı ilə bağlı problemlərin həllində də keyfiyyətə yeni səviyyəni təmin edir.

Şagirdlərin dünyagörüşü real həyatda obyektiv əlaqələri bütöv əks etdirən və dünyanın daima artan informasiya tutumunu nəzərə alan biliklərə əsaslanmalıdır. İnformasiyanın mənimsənilməsinin səmərəliliyi yalnız fəal iş prosesində əldə edilir. Buna görə də, şagirdlərin təlim-təfəkkür fəaliyyəti ilə bağlı fənlərarası integrasiyanın həyata keçirilməsinə yönəlmiş tədqiqatlar və bu araşdırmaların ibtidai məktəb də daxil olmaqla bütün təlim prosesinin təkmilləşdirilməsindəki rolu xüsusi aktualıq kəsb edir.

Eyni zamanda, problemlə bağlı pedaqoji, psixoloji və metodik ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, problem daha çox didaktik səpgidə və müxtəlif fənlərin orta və yuxarı siniflərdə tədrisi metodikaları səviyyəsində tədqiq olunub. İbtidai siniflərin didaktika və metodikalarında isə çox az və səthi işlənilib, bu isə öz növbəsində hazırki tədqiqatın mövzu seçimini müəyyən edir.

I FƏSİL

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASININ REALLAŞDIRILMASININ NƏZƏRİ ƏSASLARI

1.1. Fənlərarası inteqrasiya anlayışı və kiçikyaşlı məktəblilərin təlimində onun reallaşdırılmasının pedaqoji xüsusiyyətləri

Yüksək dərəcədə informasiya zənginliyi ilə xarakterizə olunan cəmiyyətin hazırkı inkişaf mərhələsində köhnə metodları tətbiq etməklə təhsildə yüksək səviyyə əldə etmək qeyri-mümkündür. Hazırkı dövrdə təhsil sistemində müxtəlif fənlərin inteqrasiyası həm məktəb qarşısında qoyulmuş vəzifələri həll etmək, həm də inteqrasiyalı təlim yolu ilə şagirdə yönəlmiş informasiya axınına vəhdətdə və əlaqəli şəkildə mənimsətmək imkanı yaradacaqdır.

Fənlərarası inteqrasiya ideyası təlim zamanı ətraf aləm haqqında biliklərin səmərəli mənimsənilməsinə xidmət edəcək araşdırmaların nəticəsi olaraq meydana gəlmişdir. İnteqrasiya prosesinin kökləri klassik pedaqogikadan qaynaqlanır və fənlərarası əlaqələr ideyası ilə bağlıdır. Y.A. Komenski “Böyük didaktika” adlı əsərində yazırdı: “*Mövcud qarşılıqlı əlaqədə olan hər şey, məhz bu əlaqədə də tədris olunmalıdır*”[44]. Bu fikir bir çox pedaqoqların tədqiqatlarında da öz əksini tapmışdır: A.Q.Gertsen, C.Lokk, V.F. Odoyevski, İ.H. Pestalotsi, K.D. Uşinski və başqaları. C. Lokkda bu ideya, bir fənn digər fənlərin element və faktları ilə zənginləşməlidir kimi müəyyən olunmuşdur. İ.H. Pestalotsi isə bir fənnin digərindən ayrılmasının xüsusi qorxulu fəsadları olduğunu qeyd edərək, tədris fənləri arasında mövcud olan müxtəlif əlaqələri üzə çıxarmağa çalışmışdır. Fənlərarası əlaqələrə dair nəzəriyyəyə, maraqlı yanaşmalara N.B. Bunakov, V.İ. Vodovozov, M.A. Danilov, B.P. Yesipov, E.İ. Monoszon, V.Y. Stoyunin və başqalarının tədqiqatlarında da rast gəlmək mümkündür [148, s.16].

Pedaqoji və metodiki ədəbiyyatda mütəmadi olaraq dünyagörüşünün formalaşmasına fənlərarası əlaqənin təsirini əks etdirən nəşrlərə rast gəlinir.

Fənlərarası integrasiya baxımından təlim-tərbiyə işinin səmərəsinin yüksəldilməsinin bəzi istiqamətləri bir sıra psixoloq və metodistlərin işlərində öz əksini tapmışdır: S.P. Baranov, M.A. Danilov, İ.D. Zveryev, E.N. Kabanova-Meller, Y.M. Kolyagin, V.N. Maksimova, Y.A. Samarin, N.M. Skatkin, N.F. Talızina və başqaları. Belə ki, V.N. Maksimova qeyd edir ki, *“fənlərarası əlaqə sosiallaşdırma, humanistləşdirmə, mücərrədləşdirmə, ümumiləşdirmə, riyaziləşdirmə və s. kimi hadisələrin təsiri altında baş verən integrasiya proseslərində elmin müasir inkişaf tendensiyalarının açılması üsuludur”* [121, s.78]. Bu tendensiyanın bəzi elementləri tədris vəsaitlərində, tam olmasa da, öz ifadəsini aydın tapa bilmişdir [118]. Fənlərarası əlaqələrin psixoloji əsaslarını bir çox tədqiqatçıların qeyd etdiyi kimi, İ.P. Pavlov nəzəriyyəsi təşkil edir. Şagirdlərdə fənlərarası əlaqələr anlayışının formalaşdırılması imkanları assosiativ təfəkkür qanunauyğunluqları ilə bağlıdır. İ.P. Pavlov təsdiq edirdi ki, beynin fəaliyyəti xarici mühitdən qəbul olunan müxtəlif məlumatların təsiri ilə şərtlənir. Bu məlumatların daşıyıcıları olan müxtəlif neyron assosiasiyalar – səs, istilik, işıq, kimyəvi siqnallar – hissiyyat orqanlarına təsir edir. Assosiasiyalar çox dəyişkəndir, qarşılıqlı təsirə malik olub, gücləndirmək, zəiflətmək və tamamilə məhv etmək xüsusiyyətlərinə malikdirlər. Onların psixofizioloji əsaslarını şərti reflekslər təşkil edir.

Y.A. Samarin göstərir ki, təlim zamanı dərkətmə prosesi yalnız o zaman mümkün olur ki, baş beyin qabığında yeni anlayışları, faktları, əsas və ikinci dərəcəli xüsusiyyətləri seçib, fərqləndirəcək, düzgün ümumiləşdirmələr aparacaq, mürəkkəb olmayan assosiativ sistem yaranmış olsun. Yalnız bu halda analitik-sintetik əməliyyatlar mövcud ola bilər [139]. Y.A. Samarinin fikrincə fənlərarası assosiasiyaların mənbəyini həm fəndaxili, həm də fənlərarası, “daşıyıcılar” təşkil edir. Deməli, fənlərarası assosiasiyaların mənbəyini həm fənn, həm də fənlərarası anlayışlar təşkil edir. Y.A. Samarinə görə

şagirdlərdə tam, sistemli biliklərin formalaşdırılmasında fənlərarası əlaqə əsas pedaqoji şərtidir [138]. Bu fikrin davamı kimi, L.Q. Kulaqin təsdiq edir ki, *“idrakin reflektiv-assosiativ təbiətinin tanınması real aləmin hadisə və predmetləri arasında əlaqələri əks etdirən mürəkkəb assosiativ sistem formalaşdırır və onun səmərəliliyi şagirdlərin bilikləri mənimsəməsi prosesi ilə müəyyən olunur”* [112, s.194].

Pedaqoji ədəbiyyatda “fənlərarası əlaqə” anlayışının, əvvəldə qeyd etdiyimiz kimi, otuzdan artıq tərfi və ya izahı mövcuddur. Bu tərif və izahlarda fənlərarası əlaqə məfhumuna müxtəlif nöqteyi-nəzərlərdən yanaşılmışdır. Belə ki, problemin politexnik aspekti S.Y. Batişev, A.P. Belyayeva, N.İ. Dumçenko, M.İ. Maxmutov, P.N. Nikova və başqalarının, fənlərarası əlaqəyə təlimin fəallaşdırıcı və elmi-nəzəri səviyyəsinin yüksəldilməsi vasitəsi kimi yanaşılması M.M. Mehdizadə, N.A. Loşkaryova, V.N. Fyodorova, D.M. Kırıuşkina və başqalarının, tərbiyəedici aspektləri isə Q.İ. Belinkova, İ.D. Zverev, V.M. Korotov, E.S. Monoszon və başqalarının tədqiqatlarında öz əksini tapmışdır [84]. V.N. Maksimova qeyd edir ki, *“fənlərarası əlaqə şagirdlərin əqli fəaliyyətini aktivləşdirir”* [122, s.93]. Şagirdlərin əqli inkişaf problemləri ilə məşğul olan tədqiqatçıların fikrincə, fənlərarası əlaqə yalnız biliklər sisteminin çevik və məhsuldar forması olmayıb, həm də ümumiləşdirici fəaliyyət üsuludur [109].

“Fənlərarası əlaqə inkişafetdirici təlimin əsas yollarından biri olub, keyfiyyətli təhsilin yaranmasına - şagirdlərdə fənlərarası anlayış və bacarıqların formalaşdırılmasına gətirib çıxarır” [82, 95]. Metodikada başqa yanaşmalar da mövcuddur: Q.İ. Belinkinin fikrincə *“Fənlərarası əlaqə bir fənnə, digər fənlərin məntiqi strukturuна uyğun anlayışların, xüsusiyyətlərin əks olunması deməkdir”* [86]; L.M. Dolqoplovaya görə isə, *“Fənlərarası əlaqə elə tədris fənləri və dialektik əlaqələrdə əks olunur ki, onlar müasir elm tərəfindən qəbul olunan və obyektiv fəaliyyət göstərən əlaqələrdir”* [99].

Mövcud problemə bu cür yanaşmaya Q.F. Fedoresin tədqiqatlarında da rast gəlinir: *“Fənlərarası əlaqə real aləm hadisələri, obyektləri və prosesləri arasında integrasiyanı, sintez münasibətləri*

əks etdirən pedaqoji kateqoriya olmaqla, təlim, təhsil və tərbiyənin funksiyalarını yerinə yetirməklə, o, təlim-tərbiyə prosesinin məzmununda, forma və metodlarında öz yerini tapır” [147, s.93].

Fənlərarası əlaqənin inkişafetdirici funksiyası şagirdlərdə müstəqillik və idrak fəaliyyətinin inkişafına təsir göstərir (V.N. Maksimova, N.A. Çurilin). Fənlərarası əlaqənin inkişafetdirici vəziyyəsinin araşdırılması birbaşa fəaliyyət prosesinin öyrənilməsi ilə bağlıdır. Burada söhbət fənlərarası əlaqələr üzrə fəaliyyətin müxtəlif növlərindən, o cümlədən nitq fəaliyyəti (şifahi, sözlü), yaradıcı fəaliyyət, ölçmə işləri ilə bağlı fəaliyyət və digərlərindən gedir. Problemin bu istiqamətlər üzrə araşdırılması öz əksini M.Y. Qoloborodkinanın, A.V. Usovanın və başqalarının tədqiqatlarında tapmışdır. Müxtəlif tip riyazi məsələlərin həlli zamanı fənlərarası əlaqələr üzrə fəaliyyətin müəyyənləşdirici və ümumiləşdirici rolu (ən səmərəli və ən məhsuldar rolu) müəyyən edilmişdir.

Bir sıra təsəvvüatçılar üçün mövcud problemin həlli zamanı təlim metodlarının, idrak məsələlərinin, tədqiqat elementlərinin təbiiq tipik xarakter daşıyır. Bu yanaşmalar müxtəlif fənlər üzrə anlayışlardan (biliklərin tərkibindən), fəaliyyət və bacarıqların növlərindən irəli gəlir. Bu, təlimin təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici vəzifələrini vəhdətdə götürmək imkanı verir [120]. Fənlərarası əlaqələrin təsnifat modelini müəyyənləşdirərkən, V.N. Maksimova 3 əsaslı sistemə söykənməyi təklif edir: tədris fənninin informasiya-verici strukturuna, təlim fəaliyyətinin morfoloji strukturuna və təlimin təşkilati-metodik elementlərinə. Onu da nəzərə alsaq ki, təlim tam bir prosesdir, onda fənlərarası əlaqələr quruluşca bir-biri ilə bağlı olan 3 növ səviyyəyə bölünərək fəaliyyət göstərilir: 1) məzmunlu informasiya; 2) əməli fəaliyyət; 3) təşkilati-metodik [122].

Bu mülahizələrə istinad edərək fənlərarası əlaqəni elementlər sistemi kimi belə təsəvvür etmək olar:

1. Təhsilin məzmunu didaktik və metodiki üsul və vasitələrlə şərtlənən fənlərarası əlaqələr üzrə qurulur.

2. Fənlərarası əlaqəni özündə əks etdirən əyani vasitələr (sxemlər, qrafiklər, cədvəllər, plan-xəritələr və s.)

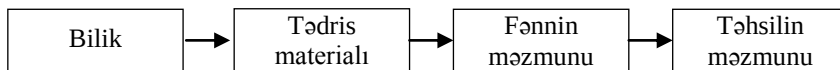
3. Ayırı-ayrı fənlərin qarşılıqlı tədrisinin təşkili formaları.

4. Fənlərarası əlaqələrin təşkilinin optimal şərtləri – obyektiv şərtlər (tədris proqramları, dərsliklər, fənlərarası əlaqələrin nəzəri əsaslarının işlənilib hazırlanması və s.) və subyektiv şərtlər (qarışıq fənn proqramları üzrə müəllimlərin bilikləri, fənlərarası əlaqələrin planlaşdırılması və s.)

5. Fənlərarası əlaqələr üzrə üsulların müəyyənləşdirilməsi.

Tədris fənninin məzmunu bir çox elementlərdən təşkil olunmuş mükəmməl bir sistemdir (anlayışlar, faktlar, terminlər, düsturlar, ifadələr, simvollar, tarixlər və s.). Bir sistem kimi tədris materialı tədris fənninin məzmununa daxil olan biliklər toplusundan ibarətdir. Biliklərin məzmununa, təlim materialına daxil olan anlayışların, faktların, qanunların, düsturların və s. məcmusu daxildir. Sadalanan sistem müəyyən iyerarxiyadan (bir-birinə tabe olan və bir-birini şərtləndirən mərhələlərdən) ibarətdir (sxem 1.1.1.).

Sxem 1.1.1.



Fənlərarası əlaqəni həm ayırı-ayrı fənlər arasındakı əlaqələr, həm də bir fənnin elementləri arasındakı əlaqələr kimi başa düşmək olar. Eyni anlayışın müxtəlif fənlər üzrə əlaqəli öyrənilməsi anlayışın müxtəlif tərəflərinin, xüsusiyyətlərinin açılmasına, məna müxtəlifliyi ilə zənginləşməsinə gətirib çıxarır. Fənlərarası inteqrasiya bir neçə fənnin tərkibinə daxil olan, onların əhatə etdiyi ortaq bilik və bacarıqları, bir fənnə aid anlayışların digər bir fənnin tədrisində istifadəni nəzərdə tutur. Nəticədə, bir neçə fənnə aid yeni “hibrit biliklər” meydana gəlir.

Müxtəlif fənlərə aid informasiyaların ümumiləşməsi həm nəzəri, həm də tətbiqi xarakterli yeni biliklərin yaranmasına gətirib çıxarır. Söhbət fənlərarası strukturda yeni tip bacarıq və vərdislərdən gedir.

Yeni struktur heç də asanlıqla bir elmin konkret bilik, anlayış və metodlarının digər elmə köçürülməsindən ibarət deyildir. Yeni

struktur həm elementlərin kəmiyyət, həm də keyfiyyət ölçülərinə görə fərqlənir.

Məsələyə sistemli yanaşma hadisəni qarşılıqlı əlaqə nəticəsində yeni integrasiyalı keyfiyyətə malik bütöv bir sistem kimi öyrənməyə imkan verir.

Fənlərarası əlaqə prosesində bir fənnə məxsus biliklər yeni strukturda tədris biliklərinin formalaşmasına başlanğıc verir. Bu struktura daxil olan anlayışlar, qanun, kateqoriya və s. bilik qisminə çıxış edir. Biliklər ümumi elmi anlayışlar kimi təzahür edir.

Fənlərarası əlaqələr müxtəlif olur və onlar arasındakı bağlılıq məzmunun elementlərindən asılıdır. Tədris fənnlərini tam bir bütöv kimi əks etdirən əlaqələr çoxdur:

- fakt və hadisələr,
- anlayışlar, kateqoriyalar, qanunlar,
- qaydalar və təriflər,
- düstur, sxem və b.

Bu əlaqələr həm məzmun elementləri, həm də tədris fənni daxilindəki məlumatlar arasında yaranır. Bununla yanaşı hər bir tədris fənni bir sıra komponentlərə malik olur: elmi dilə, tədqiqat metodlarına, nəzəriyyəyə, tətbiqi hissəyə, tapşırıq və çalışmalara. Bu, fənnin xüsusi strukturunu əmələ gətirir.

Bəzi pedaqoqların da fikirləri ilə razılaşaraq, fənlərarası integrasiyanın strukturunu xarakterizə edə biləcək bir sıra əlaqə formalarını qeyd edə bilərik (Cədvəl 1.1.1.):

- tərkibə görə əlaqələr,
- fəaliyyət istiqamətinə görə əlaqələr,
- elementlərin qarşılıqlı təsir üsullarına görə əlaqələr.

Hər bir formaya uyğun müvafiq tip və növlər ayırd etmək olar.

Tərkibinə görə fənlərarası əlaqənin təhlili göstərir ki, konkret mövzunun öyrənilməsi üçün digər tədris fənlərinə müraciət olunur.

İstiqamətinə görə fənlərarası əlaqənin təhlili göstərir ki,

- bir, iki və ya bir neçə tədris fənnini əhatə edən geniş formatlı fənlərarası əlaqələr konkret öyrənilən bir tədris mövzusu üçün informasiya mənbəyi ola bilər;

- fənlərarası informasiyalardan əsas tədris fənlərinin öyrənilməsində (düz əlaqə) istifadə olunur, yaxud da mövzu məktəbin tədris planında nəzərdə tutulmuş digər fənlər, digər mövzular üçün informasiya “hazır etmək” rolunu oynayır (əks əlaqə, bərpəedici).

Fənlərarası əlaqələrin təsnifatı

Fənlərarası əlaqənin formaları	Fənlərarası əlaqənin tipləri	Fənlərarası əlaqənin növləri
1) tərkibə görə	1) məzmunlu 2) əməli 3) metodiki 4) təşkilatı	1) elmin faktlarına, anlayışlarına, qanunlarına, nəzəriyyə və metodlarına görə 2) formalaşmış bacarıq, vərdiş, zehni əməliyyatlar 3) pedaqoji və üsullardan istifadəyə görə 4) təlim-tərbiyə prosesinin təşkili forma və üsullarına görə
2) istiqamətinə görə	1) birtərəfli 2) ikitərəfli 3) çoxtərəfli	Düzəlaqə, əks əlaqə, bərpəedici əlaqə
3) qarşılıqlı təsir üsuluna görə	vaxt faktoru: 1) xronoloji 2) xronometrik	1) ardıcıl; 2) sinxron; 3) perspektivli 1) lokal (məhdud); 2) orta təsirli; 3) uzunmüddətli

Vaxt faktoru isə göstərir ki:

- məktəb fənləri üzrə hansı biliklər mənimsənilib, hansı biliklər isə gələcəkdə mənimsəniləcək (xronoloji əlaqə)

- öyrənmə zamanı hansı mövzular aparıcı, hansılar isə tabel olunan hesab edilir (xronoloji sinxron əlaqə)

- fənlərarası əlaqə zamanı qarşılıqlı təsir nə qədər davam edə bilər.

Fənlərarası əlaqələrin funksiyalarının da əhəmiyyəti böyükdür. V.N. Maksimova 3 funksiyanı – təhsilverici, tərbiyəedici və inkişafetdirici – fərqləndirir [121]. Tədqiqatların əksəriyyəti bu və ya digər dərəcədə bu funksiyalara uyğunlaşdırılır, müxtəlif fənlərin tədrisində qarşılıqlı əlaqəni özündə əks etdirir (E.S. Valoviç, L.V. Zaqirekova, D.M. Kiryuşkin, N.A. Mençinskaya, E.İ. Monoszon, Y.A. Samarin, F.P. Sokolov, Y.S. Çarev, A.V. Usova və başqaları) [124, 125]. Bu və ya digər tədqiqatçıların təhlil və ümumiləşdirmələri, fənlərarası əlaqələrin aşağıdakı funksiyalarını müəyyən etmək imkanı verir:

- dialektik;
- məntiqi;
- psixoloji;
- didaktik.

Dialektik funksiya. Bu vəzifənin əsasında təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki mövcud obyektiv əlaqəni dərk etmək – gerçək hadisələrin inkişafının əsas qanunauyğunluqlarını üzə çıxarıb, elmlərlə onlar arasındakı qarşılıqlı əlaqəni müəyyənləşdirmək durur. Nəticədə yeni “sərhəd” elmlər meydana çıxır ki, onlar da müxtəlif biliklərin yaxınlaşmasına kömək edir. Yeni bilik sahəsinin yaranması elmi informasiyaların integrasiyası nəticəsində baş verir.

Məntiqi funksiya. Fənlərarası əlaqə təhsilin məzmununun xüsusiyyətlərini də əhatə edir: tədris materiallarının sistemləşdirilməsi, tədris fənninin struktur xüsusiyyətlərini, bilik, bacarıq və vərdişlərin spesifikasiyasını və s. Əsasən təlim prosesini məntiqi cəhətdən təhlil etməklə xüsusi tədris materialları arasındakı əlaqələri üzə çıxarmaq mümkün olur. Məntiq tədris kursunu, ora daxil olan bilik komponentləri arasındakı qarşılıqlı əlaqəni müəyyən etmək imkanı yaradır. Fənlərarası əlaqələrin məntiqi strukturu dedikdə, məzmunun xüsusiyyətlərini aşkar etməyə imkan verən əsas anlayışların ardıcılıqla öyrənilməsi başa düşülür.

V.V. Davıdovun tədris fənninin strukturunun müəyyən edilməsi ideyasına biz də istinad və qəbul edirik. Onda deyə bilərik ki, bu, özündə elmi nəzəriyyəni, qanunları, anlayışları, faktları; fənn

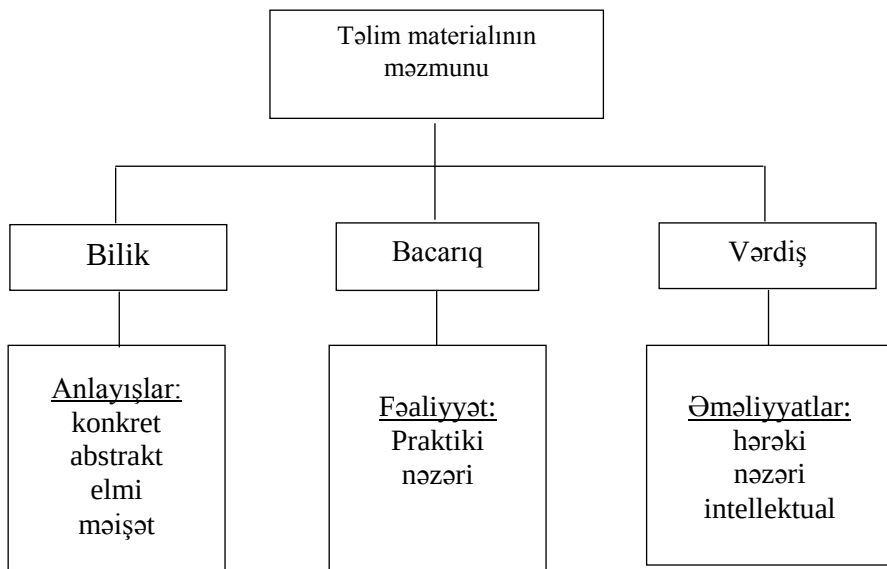
materialı üzrə dünyagörüşü ideyalarını, etik və estetik strukturun normalarını, baxış və əqidələrini; elmi və nəzəri tədqiqat metodlarını; elmin tarixi ilə bağlı bəzi məsələləri; idrak fəaliyyəti üsullarını, məntiqi əməlləri əks etdirir.

Elmi biliklərin məntiqi strukturu deyərkən dünya haqqında təsəvvürlər, konkret anlayışlar sistemi, şagirdlərin mənimsəyib, pe-daqoji təcrübəyə tətbiq edə biləcəkləri sübut olunmuş qanunlar, tə-riflər nəzərdə tutulur. Elmi biliklərin məntiqi strukturunun müəy-yənliyi, tədris materiallarının tərkib hissələri arasında qarşılıqlı əla-qə və ardıcılığın olması qənaətinə gəlmək imkanı verir [96].

Psixoloji funksiya. Hər bir tədris materialı təlimdə maraq və müstəqil fəaliyyət səviyyəsini müəyyən edəcək psixoloji spesifikasiyaya malikdir. Bu funksiyanın əsas vəzifəsi insan şüurundan süzülən və müxtəlif fənlər arasında əlaqələr yaradan psixoloji proseslərin əməli mexanizmini müəyyənləşdirməkdir [21, 22, 23]. Deməli, fənlərarası əlaqələrin fəaliyyət mexanizmini üzə çıxartmaq müxtəlif fənlərin tədrisi zamanı tədris materialının mənimsənilməsi üçün şagirdlərin ana-litik-sintetik idrak fəaliyyətlərinin necə təşkil olduğunu, müvəqqəti psixi əlaqələrin (assosiasiyaların) necə meydana gəldiyini, möh-kəmlənməsini müşahidə etmək və s. deməkdir. Fənlərarası əlaqələrin qurulması üçün tədris materialını bilmək, ayrı-ayrı elementlər arasın-da əlaqələr yaratmaq, məntiqi düşünmək çox vacibdir. Sistemləşdiril-miş biliklərin formalaşdırılması üçün yalnız yeni biliklərin əldə edil-məsi kifayət etmir, bunun üçün əvvəllər öyrənilmiş biliklərin tətbiqi də vacibdir. Buna yalnız müxtəlif fənlərin tədrisi zamanı fənlərarası əlaqələrin yaradılması sayəsində nail olmaq mümkündür.

Didaktik funksiya. Didaktik qanunauyğunluqlarla tənzimlənən fənlərarası əlaqələr bir sıra didaktik funksiyalar yerinə yetirir. Nəti-cədə bəzi didaktik vəzifələr öz həllini tapır. Təlim prosesində həll olunacaq bəzi vəzifələri ayırd edə bilərik: bilik meyarının genişlən-dirilməsi, təlimin səmərəsinin yüksəldilməsi, bilik, bacarıq və vər-dişlərin praktiki tətbiqi dairəsinin genişləndirilməsi və s. V.P. Bes-palkonun [87] fikrincə, bilik meyarının məzmununu əks etdirən ən ümumi kateqoriya anlayışdır. Anlayış elmin əsasını təşkil edir, bü-

tün terminlər, qanunlar, qaydalar və s. yalnız anlayış şəklində təqdim olunur. Kiçik ölçü vahidi kimi bacarıq və vərdisləri isə ayrıca fəaliyyət və yaxud da əməliyyat hesab etmək olar. V.P. Bəspalkonun fikrincə mövcud halda tədris materialının quruluşunu tam və hissələrin nisbətindən ibarət bir model kimi təqdim etmək olar (sxem 1.1.2).



Bununla yanaşı bu model heç də belə hesab etmir ki, müxtəlif fənlərdəki mövzuların qarşılıqlı əlaqədə öyrənilməsi tamamilə başqadır. Fənlərarası əlaqələr bilikləri iki üsulla mənimsəməyi mümkün hesab edir:

- Ayır-ayrı fənlər üzrə sərbəst elementlər “birləşməklə” tam, bütöv, bitgin bilik yaranır;

- Tam, bütöv biliyin ayır-ayrı hissələri arasındakı qarşılıqlı əlaqə daha da dərin biliklərə yiyələnmək imkanı verir. Öyrənərkən aydın olur ki, hissələr tədris olunmur, sadəcə bütövün içində qarşılıqlı əlaqədə biliklər daha da yaxşı mənimsənilir.

Müxtəlif fənlər üzrə göstərilmiş hər bir anlayış ayrı-ayrı elementlərdən (xüsusiyyətlərdən) ibarətdir. Fənlərin qarşılıqlı əlaqədə öyrənilməsi anlayışın ayrı-ayrı elementləri hesabına biliyin ölçü vahidini böyütmək (artırmaq) imkanı verir. Bu böyütməyə anlayışın öz daxili xüsusiyyətləri hesabına nail olmaq mümkündür. Bununla bərabər, belə yanaşma, həm də anlayışın özünün mahiyyətə genişlənməsinə səbəb olur.

V.F.Boyarçukun fikrincə fənlərarası əlaqələr üçün bir sıra zəruri şərtlər vardır:

- *elmi biliklərin daxili mahiyyətini mükəmməl və sistemli şəkildə açma bilən tədris fənni; proqram, dərslik və müəllim təminatı;*
- *fənlərarası bilik və bacarıqların müəyyənləşdirilməsi;*
- *fənlərarası biliklərin mənimsənilməsi üçün səmərəli yolların üzə çıxarılması və istifadə olunması;*

- *əlaqələrin üzə çıxarılması və yaxud da sərbəst surətdə yaranmasına imkan verəcək müxtəlif üsulların tətbiq olunması;*

- *müxtəlif fənlərin yaxınlaşmasına imkan verəcək elmi metodlara, praktiki üsullara yiyələnmək. [90]*

Pedaqoji fikrin müasir inkişaf səviyyəsi və apardığımız tədqiqatın nəticələri belə qənaətə gəlməyə əsas verir ki, fənlərarası əlaqələrin reallaşdırılmasında yeni bir mərhələ – müxtəlif fənlərə məxsus hadisələrin müstəqil surətdə, paralel mövcudluğuna, hadisələrin inteqrasiyasına, bütöv halda birləşməsinə imkan verəcək mərhələ başlayır.

Y.M. Kolyaginın fikrincə təlimə münasibətdə “inteqrasiya” anlayışı iki mənada işlədilir:

- *şagirdlərdə dünyanın tam, bütöv obrazı barədə təsəvvürlər formalaşdırmaq (bu zaman inteqrasiyaya təlimin məqsədi kimi yanaşılır);*

- *müxtəlif fənləri yaxınlaşdıracaq ümumi platformanın müəyyənliyi (bu zaman inteqrasiyaya təlim vasitəsi kimi yanaşılır) [108, s.52].*

Göründüyü kimi “inteqrasiya” anlayışına biz müxtəlif yanaşmalar görürük.

- *“İnteqrasiya” – ayrı-ayrı hissələrin tam, bütöv halında birləşməsi deməkdir (N.S. Kondakov).*

- *“İnteqrasiya” birləşmə prosesinin nəticəsidir, yəni, harmonik balansın vəziyyəti, düzgün funksionallaşdırılmış tamın hissələrinin birləşməsidir (sosioloji lüğət).*

- *“İnteqrasiya” – inkişaf prosesində ayrı-ayrı hissələrin və ya elementlərin bir tam şəklində birləşməsi deməkdir. Bu proses həm mürəkkəb sistemdə (bu zaman məqsəd bütöv və təşkilədici səviyyənin yüksəldilməsidir), həm də əvvəlki elementlərlə əlaqəsi olmayan yeni sistemdə özünü göstərə bilər” (Fəlsəfi lüğət).*

- *“İnteqrasiya” – ayrı-ayrı hissələrdən, elementlərdən yeni bir tamın yaranması (fənn predmetlərində, fəaliyyət növlərində və s.), sonra isə bu elementlərin və hissələrin əvvəllər mövcud olmayan xüsusi keyfiyyətli monoqqlara uyğunlaşdırılmasıdır” (N.S. Svetlovskaya).*

Obyektiv surətdə, nəzəri cəhətdən müxtəlif yolların təhlili, təlimdə inteqrasiya anlayışının müəyyənləşdirilməsinə gətirib çıxarır.

- *İnteqrasiya – təhsil sisteminin müəyyən olunmuş pilləsi çərçivəsində təlim-tərbiyənin vahid məqsədinə məzmun, metod, formanın müxtəlif element və hissələrinin tabe olmasıdır (məktəbəqədər, ibtidai, orta, yuxarı) (E.Y. Suxarevskaya).*

- *İnteqrasiya – differensasiya prosesi ilə yanaşı, elmlərin əlaqəsi və yaxınlaşmasıdır. Bu təlimin yeni pilləsində fənlərarası əlaqəni özündə əks etdirən tam “bilik monolitinin” yaranması təsəvvürünü verir.” (S.N. Bahareva)[83].*

Müasir dövrdə məktəbdə fənlərin inteqrasiyası – yeni pedaqoji məsələlərin həlli yollarının tapılmasına, pedaqoji işlərin yaxınlaşdırılmasına, şagirdlərə daha səmərəli təsir göstərmək məqsədilə pedaqoji kollektivin və ayrı-ayrı müəllimlərin yaradıcı potensialının inkişaf etdirilməsidir.

İnteqrasiya bir fenomen kimi, əvvəlcə, “böyük” elmdə, fundamental və tətbiqi sahələrdə meydana gəlmişdir. Bu elm və onun sahələrinin differensiallaşmasının əksi fonunda, hər bir sahə üzrə biliklərin həcmi, onlara verilən tələblərin artması, elmdə və xüsusi sahələrdə ixtisaslaşmanın dərinləşdirilməsi, əvvəllər bir olandan, yeni növ biliklərin yaranmasını ehtiva edir. Fənlərarası inteqrasiya fənn

sistemini inkar etmir. O, fənlərarasında qarşılıqlı əlaqə və asılılıqların daha da dərinləşməsinə, çətinliklərin aradan qaldırılmasına köməklik göstərir. L.Q. Kulaqin qeyd edir ki, pedaqoji elmin vəzifəsi müxtəlif fənlər üzrə eyni tipli element və hissələri birləşdirib, integrasiyanın tətbiqi işində müəllimlərə köməklik göstərməkdir [112].

Müasir dövrdə məktəblərdə integrasiya müxtəlif istiqamətlərdə və müxtəlif səviyyələrdə təşkil olunur. Bu zaman integrasiyanın fəndaxili və fənlərarası kimi növlərindən istifadə olunur. Eyni zamanda, A.P. Liferon [114] sistemlərarası inteq-rasiya səviyyəsini də müəyyənləşdirir. Onun fikrincə, ibtidai təlimə münasibətdə “inteq-rasiya” məfhumu bir neçə mənada qəbul edilir:

- şagirdlərdə dünyanın tam obrazı haqqında təsəvvürlər yaratmaq (bu zaman integrasiyaya təlimin məqsədi mövqeyindən yanaşılır). Nəticədə şagirdlər ilk gündən dünyanın tam, bütöv olmasını dərk edir, onlarda ətraf aləm hadisələri arasında əlaqələrin olmasına dair biliklər formalaşır.

- fənn biliklərinin bir-birinə yaxınlaşması üçün platformanın tapılması (integrasiya bu zaman təlim vasitəsi mövqeyindən çıxış edir). Əvvəlki biliklər əsasında şagirdlər qarşılıqlı əlaqə nəticəsində ətraf aləm hadisələrinə dair yeni biliklərə yiyələnir, sistematik olaraq biliklərini get-gedə genişləndirirlər (spiralvari formalı dərkətmə fəaliyyəti);

- şagirdlərin inkişafı. Təlimdə integrasiya müasir elmi səpgidə təfəkkürün dialektik xüsusiyyətlərini xarakterizə edir. Şagirdlər üçün müşahidə ediləcək obyekt təcrid olunmuş element hesab oluna bilməz. Şagird müqayisələr, mücərrədləşdirmə, ümumiləşdirmələr apararaq fənn üzrə həmin obyektin çoxcəhətli tərəflərini mənimsəyə bilir.

Pedaqoji prosesdə istifadə olunan müxtəlif texnologiyalara istinad edərək A.P. Liferon müasir ibtidai məktəbdə təlim materialının məzmununa uyğun tətbiq edilən integrasiyanın aşağıdakı səviyyələrini müəyyən edir (cədvəl 1.1.2) [114, s.178].

Cədvəl 1.1.2.

Təlim materialının məzmununa uyğun integrasiyanın səviyyələri

İntegrasiya səviyyəsi	Məzmunun integrasiyalaşma dərəcələri	Öyrənmə prosesinin təşkili xüsusiyyətləri və məzmunun integrasiyalaşma texnologiyaları
Fəndaxili integrasiya	Yüksək	Fənnin məzmununun didaktik ölçü vahidlərinin genişləndirilməsi. Əsas xüsusiyyət – mövcud problem şagirdlərin nəzərindən yayınmır, onunla bağlı məlumatların dairəsi genişlənir və dərinləşir. Get-gedə dərkətmə prosesinin dərinləşməsi, elementlər arasındakı münasibətlərin daha da mürəkkəbləşməsi baş verir.
Fənlərarası integrasiya	Zəif	Fənlərarası əlaqələrdən istifadə: <i>Üfqi mövzuda.</i> Ölçü vahidi kimi digər elmlərlə əlaqəsi olan mövzu götürülür. Fənlərarası əlaqə elmi biliklərin (faktiki, konkret) tərkibi üzrə yaradılır. Əsas xüsusiyyət – fənlərarası əlaqəyə başqa fənlərdən epizodik seçilmiş materiallar cəlb edilməsi: - hər bir proqram üzrə fənnin məqsəd və vəzifələrinin sərbəstliyinin qorunub saxlanması; - bütövlükdə tədris proqramının icrasının təmin olunması; <i>Şaquli integrasiya.</i> “Verilən mövzuda dialoq” prinsipi üzrə bir neçə məktəb fənninin birləşdirilməsi. Mövzu özündə konkret məzmunu, obrazı, emosional vəziyyəti, estetik baxışları əks etdirir. Bu, sözlü-obrazlı simvol, açar söz kimi həftə ərzində bir neçə dərslə gedişindən keçir. Əsas xüsusiyyət – mövzu proqram materialına uyğun, yaxud da müəllimin əlavə material seçimi üzrə qurula bilər; - müxtəlif vaxt bölgüsü müəyyən oluna bilər; 5 dəqiqə və ya çox; - dərslə müxtəlif yanaşmalar olur: mövzu seçimi, yeni assosiasiya və müqayisələr, ya-

		radıcılıq işləri, yeni tapşırıqlar, mövzu üzrə qısa müsahibə, problemlı şərh, izahlı şərh
	Orta	<i>İnteqrasiyalı dərş.</i> Əsas xüsusiyyət – müxtəlif fənlər üzrə çox-cəhətli informasiyalar əlaqənin əsas predmetini təşkil edir. - hər bir fənnin proqram üzrə məqsəd və vəzifələrinin sərbəstliyi qorunub saxlanılır. - idrak prosesinə bütün analizatorların (görmə, eşitmə, iybilmə, dadbilmə, əzələ-hərəkət) qoşulması ilə şagirdlərdə real gerçəkliklər barədə aydın təsəvvürlər yaratmaq;
	Yüksək	<i>İnteqrasiyalı təlim</i> Müəyyən olunmuş mövzu və ya anlayışlar ətrafında bir neçə tədris fənninin birləşməsi. Əsas xüsusiyyət – müxtəlif fənlər üzrə informasiya verən obyektin çoxtərəfli təhlilinin predmetini təşkil edir; - pedaqoji sistemin tamlığı, tam ilə hissələr, hissələrin öz elementləri arasında qarşılıqlı asılılıq və əlaqələr; - mövcud problem şagirdlərin diqqətindən yayınmır, get-gedə şagirdlərin bilik dairəsi genişlənir, dərinləşir. Getdikcə elementlər arasındakı münasibətlərin daha da mürəkkəbləşməsi, təfəkkürün dərinləşməsi baş verir. - ayrı-ayrı hissələrin birləşməsi, təlim prosesinin yeni təşkili formasının yaranmasına səbəb olur.
Sistemlərarası inteqrasiya	Yüksək	Əlavə təhsilin məzmunu ilə inteqrasiyanın ikinci səviyyəsinin təşkil edilməsi, ibtidai təhsilin məzmununun tam vahid halda birləşdirilməsi.

İnteqrasiya zamanı məzmunu səciyyələndirən belə bir xüsusiyyət vardır: ənənəvi, klassik fənn materiallarının inteqrasiyası və məktəb təliminin məzmununa yeni inteqrasiyanın daxil edilməsi. Bu yanaşmaların kəsişməsində əldə olunacaq nəticələr də müxtəlif ola bilər:

- tamamilə yeni tədris kurslarının (fənlərin) yaranması;

- dərslərin yeni mərhələsinin yaranması, bu mərhələ bir və ya bir neçə müstəqil fənnin materialını birləşdirməlidir;

- müxtəlif səviyyəli və müxtəlif təbiətli birdəfəlik integrasiyalı kursların (dərslərin) təşkili.

E.L. Melnik təsdiq edir ki: “Belə bir sistemin tətbiqi təlimin differensiasiyasını inkar etmir, əksinə onu tamamlayır, əənənəvi təlimlə müqayisədə geniş dünyagörüşə malik olan, biliklərini müstəqil surətdə sistemləşdirə bilən və müxtəlif problemlərin həllinə əənənəvi olmayan yollarla yanaşmağı bacaran gənclər tərbiyə etməyə istiqamətlənir” [123, s.74].

İntegrasiyalığdırırmaya dair kursların (təlimin) təşkili ibtidai məktəbin məzmun və metodlarının yeniləşdirilməsi məsələlərindən biridir. Yəni, ibtidai məktəbdə integrasiyalı təlimin tətbiqi təlimin məzmun və metodlarının bir daha yenilənməsini nəzərdə tutur. İntegrasiyalı təlim dünyanın elmi mənzərəsinin formalaşdırılmasına xidmət edir. İbtidai məktəbdə integrasiyalı təlimin nəzəri və praktik məsələlərinin uğurlu həlli pedaqogikanın həm nəzəri, həm də praktikasını üçün çox əhəmiyyətlidir. Ona görə də, bu problem bir çox müəlliflərin L.N. Baxarevanın, V.F. Boyarçukun, A.İ. Qurevin, N.A. Loşkaryova, İ.D. Zveryevin, K.L. Korolyovanın, L.V. Seçnikovun, Q.K. Maksimovun, A.A. Pinskinin, E.K. Smirnovun, V.V. Usanovun, Z.P. Şabalının və digərlərinin əsərlərində öz əksini tapmışdır. Belə ki, N.A. Loşkaryova müasir məktəbdə integrasiyanın inkişaf istiqamətlərini və səviyyələrini üzə çıxarmağa cəhd göstərmişdir [115], Q.L. Lukankin isə ibtidai məktəbdə integrasiyalı təlimin tətbiqi imkanları ilə bağlı məsələlərə toxunmuşdur [117]. O cümlədən, bu istiqamətdə V.M. Korotovun “Riyaziyyat və konstruktivləşmə”, bir neçə müəlliflər heyətinin rəhbərliyi altında isə “Qramota” və “Qarmoniya” adlı proqramlar işlənilib hazırlanmışdır [126].

İ.P. Podlasıy fənlərin birləşdirilməsi hesabına tədris planının dəyişdirilməsi yollarını təklif edirdilər [132]. Son iyirmi-otuz il ərzində elmi-metodiki mətbuatda, o cümlədən elmi-metodiki jurnallarda fənlərarası integrasiya və fənlərarası əlaqələr ideyasını əks et

dirən çoxlu sayda yazılara rast gəlinir. (A.S. Məhərrəmov, Ş.T. Tağıyev, L.V. Rüstəmov, S.Ə. Xəlilov, S.M. Nexay, A.V. Usova və başqaları). (51, 77, 70, 71, 72, 79, 128, 129, 145) Bəzi dissertasiya tədqiqatlarında isə bu məsələyə həm ibtidai məktəb, həm də orta məktəb mövqeyindən yanaşılır. (S.L. Axundova, Ş.B. Binnətova, H.M. Hacıyeva, R.C. Hacıyeva, M.R. Kərimova, E.X. Məhərrəmov, L.İ. Qocayeva, Ü.R. Məmmədova, A.O. Rəcəbova, B.M. Seyidzadə, İ.S. Səfərli, N.M. Yevtixova, L.N. Motorinavə başqaları) [5, 10, 25, 26, 43, 52, 65, 69, 75, 76, 152, 153]. Praktiki olaraq bütün tədqiqatlar tədris proqramlarında nəzərdə tutulmuş mövzuların integrasiyasını tətbiq etməyi təklif edirlər. Çox zaman bu bir fənnin məzmununun digər fənnə daxil olmasında, bəzən isə bir neçə yaxın fənlərin integrasiyasında öz əksini tapır. Yalnız integrasiya həm yeni təhsil sahələrini, həm də dövlət standartlarına uyğun ənənəvi məktəb fənlərini əhatə edir. Müasir dövr təlim və integrasiya sahəsi qarşısında yeni vəzifələr qoyur. L.N. Motorina qeyd edir ki: “Yeni integrasiyalı sahəyə iqtisadiyyat nümunə ola bilər ki, o bir neçə bir-birilə bağlı məsələlərin həllinə imkan verir: ölkədə və bütün dünyada gedən iqtisadi-sosial inkişafa qarşı adekvat dünyagörüşünün formalaşması, peşəyönümü istiqamətində hər bir şagirdin həyatda tutacağı mövqeni şüurlu mənimsəməsi, qeyri-müəyyən şəraitdə həll yolu tapmaq bacarığı, müxtəlif sosial münasibətlər əsasında kommunikativ bacarıq və vərdişlərin yaranmasına imkan verir” [153]. Belə ki, iqtisadi anlayış və kateqoriyaların köməyi ilə ətraf aləmin tam şəkildə dərk olunmasına təsir etmək, kiçikyaşlı məktəblilərdə iqtisadi və riyazi düşüncələr, iqtisadi mədəni münasibətlər formalaşdırmaq mümkündür.

Bütün bu deyilənlər sübut edir ki, fənlərarası əlaqə didaktikanın inkişafında ən perspektivli istiqamətlərdən biridir.

1.2. Kiçikyaşlı məktəblilərin təlimində fənlərarası inteqrasiyanın reallaşdırılmasının psixofizioloji əsasları

Bizim tədqiqatımız ibtidai siniflərdə təlimin inteqrasiyası ilə bağlı olduğuna görə uşaqların bu yaş dövrünün psixoloji və fizioloji inkişaf xüsusiyyətlərini nəzərə almaq vacibdir.

V.V. Davıdovun yazdığına görə, ibtidai məktəb yaş dövrü, yaxın son illərdə diqqəti daha çox cəlb edən, uşağın həyatında xüsusi rol oynayan bir dövrdür.

Məlumdur ki, bu yaşın xüsusi olaraq nəzərə alınması ümumi və məcburi natamam və tam orta təhsil sisteminin tətbiqi ilə başlamışdır. Orta təhsilin məzmunu və vəzifələri hələ tam olaraq stabil müəyyən edilməmiş, avropaya inteqrasiya, təhsilin elmin inkişaf tendensiyasına uyğunlaşdırılması və müasirləşdirilməsi davam edir. Bu səbəbdən də, məktəbli kütləsinin ilkin hissəsi kimi, kiçikyaşlı məktəblilərin psixoloji xüsusiyyətləri tam öyrənilmiş və dəyişməz sayıla bilməz. V.V. Davıdovun fikrinə görə, bu yaşın yalnız ən xarakterik xüsusiyyətləri haqqında qəti şəkildə danışmaq olar [97].

Bizim fikrimizcə, müxtəlif yaşlarda olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətlərini tədqiq edən Ə.Ə. Əlizadə, Ə.S. Bayramov, R.İ. Əliyev, M.Ə. Həmzəyev, Ə.Ə. Qədirov, Q.E. Əzimov, Q.N. Qəhrəmanova, İ.D. Zveryev, A.Z. Zak, S.L. Rubinşteyn, Z.İ. Kalmıkova, N.S. Leytes, P.S. Nemov, L.F. Obuxova, A.V. Petrovski və bir çox müəlliflərin işlərini qeyd etmək lazımdır. [22, 9, 18, 27, 60, 24, 105, 103,137, 127,]

A.Z. Zak qeyd edir ki, ibtidai sinif şagirdləri, nadir hallar istisna olmaqla, əsasən məktəbdə məşğul olmağı sevirlər. Şagird mövqeyində olmaq onların xoşuna gəlir, təlim prosesinin özü onları maraqlandırır. Yeni öyrənmə zövqü, adətən, çətinliklərə və məyusluğa üstün gəlir. Qramatikanın və hesabın növbəti hissələrini asanlıqla qarşılayır, səbirlə yazı texnikasına yiyələnirlər [101]. Təlim onlar üçün təqdim olunanları mənimsəmək və möhkəmləndirmək deməkdir. Bu mərhələdə, onlar, demək olar ki, verilənləri tamamilə

mənimsəmək, bir növ canlarına çəkmək ehtirasına və ümumiyyətlə, bunlar üçün qeyri-adi imkanlara malik olurlar. Məlumdur ki, bu yaşda olan uşaqlara mənimsəməyə can atmaq, həvəs və ətraf mühitə qarşı olduqca həssaslıq məxsusdur. 8-9 yaşlı şagirdlər müəllimin ayrı-ayrı fikirlərinə bütün varlıqları ilə cavab verməyə çalışır, hər hansı bir yeniliyə, zarafata, həyatdan gətirilən nümunəyə çox tez reaksiya verirlər.

Ən əhəmiyyətsiz səbəblərə görə də onlarda tam maraq və zehni fəallıq vəziyyəti yaranır. Dərsin heç bir hissəsinə onlar laqeyd olmur. Kiçikyaşlı məktəblilər, xüsusilə duyğu orqanları vasitəsilə aldığı təəssürlərə aktiv reaksiya verirlər. Sınıfdə istifadə olunan əyani vasitələr onlarda həmişə ciddi maraq doğurur. 8-9 yaşlı uşaqlar üçün nəinki öz təəssürlərinə birbaşa reaksiya vermək, eyni zamanda öz təəssürlərinə qapanmaq çox xarakterikdir.

Kiçik yaşlı məktəblilərin həssaslığı onu göstərir ki, ibtidai sinif şagirdlərində coxt vaxt söhbətə meyillilik: məktəbdə, televizorda gördükləri və eşitdikləri hər şey barədə danışmaq ehtiyacı vardır. Uşaqların keçirdikləri anları zəhinlərində yenidən canlandırmaq və paylaşmaq ehtiyacı çox səciyyəvidir. Bu yaşdakı uşaqlara xoş gəlir ki, böyükləri təqlid edərək fikir söyləsinlər. 8-9 yaşlı bir uşaq adət etmədiyi mühitə və yeni şəraitə asanlıqla uyğunlaşa bilir. Kiçik məktəb yaş dövrü, təlimin ilkin illərində ilk növbədə biliyin qavranılması, ilkin toplanılması dövrüdür. Bu dövrdə qavramaq, təkrarlaşdırmaq, adaptasiya üçün hazırcavablıq, mənimsəmə çevikliyi, təfəkküründəkinin sözlə ifadəsi üçün lazımı şərtlərin olması, zehni fəaliyyətin istiqaməti, uşaqların psixikasının zənginləşdirilməsi və inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. 8-9 yaş arası uşaqların böyüklərin dünyasının müxtəlif anlayışları ilə daimi təması və onları psixoloji qavramaq cəhdi, dərk etmək əhval-ruhiyyəsi müəyyən anlayışlara bu yaşa xas olan sadələvh və oyun münasibəti formalaşdırır. Bu yaşdakı uşaqlar üçün hər hansı bir çətinliyi və qarmaqarışıqlığı düşünmək tamamilə xas deyil. Öz düşüncə, bilik sferalarına qapanaraq birbaşa özlərinə aid olmayan işlərə çox yüngül münasibət bəsləyirlər. Bu bilik sferasına daxil olaraq, onlar oynamağa davam edir-

lər. 8-9 yaşlarında olan uşaqlarda müəyyən etmək çox çətindir ki, onların ifadələri, heç olmasa müəyyən bir oyun çərçivəsində birbaşa və ciddi münasibətlərini əks etdirmir. Çox vaxt onların həqiqi dərk etmək səviyyəsi və anlayışları düşünülməmiş formal qavrama vərdişi bir-biri ilə çəpləşir və qarışır [102]. Göründüyü kimi, belə hallarda ağılın elə bir “xüsusi vəziyyəti”ndən söhbət gedir ki, bu zaman uşaqların şüurunda real və şərti anlayışlar ayrılır. Bunun olduqca əhəmiyyətli cəhəti də var və ondan ibarətdir ki, bu yaşda olan uşaqlarda qavrama sadə-oyun xarakteri daşısa da, eyni zamanda uşaqların intellektinin böyük formal imkanlarını da ortaya çıxarır. Çox güman ki, uşaqların həyat təcrübəsinin azlığı və nəzəri-idraki maraqlarının zəifliyi şəraitində onların mənimsəməyə meylliliyi və zehni gücü daha çox aşkarlanır. Kiçik məktəb yaşında olan uşaqlar çox mürəkkəb zehni bacarıqlara və davranış normalarına təəccüblü dərəcədə asan yiyələnirlər. Gənc məktəb yaşı emosiya dövrü, bilik yığımı, əsasən mənimsənmə dövrüdür. Kiçik məktəb yaşı – biliyin toplanılması, hafizəyə hopması, mənimsəməsi dövrüdür. Bu həyatı mühüm funksiyanın uğurla yerinə yetirilməsi, bu yaşdakı uşaqların xarakterik xüsusiyyətlərinin: inamlı nüfuza tabe olma, yüksək həssaslıq göstərmə, təsirlənmə, qarşılaşdıqları şeylərin əksəriyyəti ilə sadəlövh oynaq münasibətdə olma və s. kimi keyfiyyətlərin əldə olunmasına münbit şərait yaradır.

Kiçik yaşlı məktəblilərdə qeyd olunan bu xüsusiyyətlərin hər biri öz müsbət tərəfindən çıxış edir və bu, bu yaşın unikal özünəməxsusluğudur. Gələcək illərdə kiçik məktəb yaşının bəzi xüsusiyyətləri tədricən azalır və yoxa çıxır, digər xüsusiyyətləri isə əhəmiyyətini və rolunu dəyişir. Bu yaş həddinə çatan ayrı-ayrı uşaqlarda müxtəlif xüsusiyyətlərin bu təzahür dərəcələrini nəzərə almaq lazımdır. Şübhəsiz ki, nəzərə alınmış xüsusiyyətlər uşaqların təfəkkür imkanlarına əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir və ümumi inkişafın gələcək gedişini müəyyənləşdirir. Ətraf təsirlərə yüksək həssaslıq, mənimsəməyə meyllilik, gələcəkdə də zehni xüsusiyyətlərini xarakterizə edən intellektin çox vacib tərəfidir. Təqdim edilən yaş xüsusiyyəti - uşaqlığın qiymətli keyfiyyətidir - formal düşüncə məşqi

üçün hədsiz imkanlar verir, əsasən təbiilik və hər cür təəssüratların öyrənilməsini asanlaşdırır [97].

M.V. Qamezo iddia edir ki, bu yaşda olan uşaqlar yeni bilik, bacarıq və vərdisləri asanlıqla və maraqla mənimsəyirlər. Düzgün və gözəl yazmağı, oxumağı, saymağı öyrənmək istəyirlər. Onlar hələki bilikləri seçir və anlamağa çalışırlar. Bu işə kiçikyaşlı məktəblilərin həssaslığının və hissiyatının da koməyi böyükdür. Hər bir yenilik (müəllim tərəfindən gətirilən şəkili kitab, maraqlı bir nümunə, müəllimin zarafatı, əyani vəsaitə) uşaqlarda dərhal reaksiya yaradır. Uşaqların dərslərdə əllərini dayanmadan qaldırmaları, yoldaşlarını səbrsiz dinləmələri, özlərinin tez cavab vermək cəhdləri yüksək fəallığın, hərəkətə hazırlığın göstəricisidir.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə ətraf aləmə meyillilik çox yüksəkdir. Faktlar, hadisələr, təfərrüatlar onlarda güclü təəssüratlar yaradır. Ən kiçik bir fürsətdə onları maraqlandıran əşyalara yaxınlaşırlar, tanış olmayan əşyaları əllərinə alırlar və diqqətlərini həmin əşyanın hissələrinə cəmləşdirlər. Uşaqlar böyük həvəslə gördükləri şeylər haqqında danışirlar, qarşısındakı adama o qədər də maraq kəsb etməyən, ancaq çox, görünür, özləri üçün əhəmiyyətli gördükləri bir çox xırdalıqları qeyd edirlər.

Bu yaşda olan uşaq tamamilə parlaq bir aləmin, xəyallar dünyasının ixtiyarında olur: müəllim qorxulu bir hadisə danışarkən uşaqların siması gərginləşir; hekayə kədərlidirsə - üzləri kədərlənir, bəzilərinin isə gözləri yaşarır.

Eyni zamanda, kiçikyaşlı məktəblilərdə hadisələrin mahiyyətinə varmaq cəhdi, onların səbəblərini müəyyən etmək istəyi olmur. Çünki, kiçikyaşlı məktəbli üçün hadisələrin əhəmiyyətini, onun vacib olduğunu müəyyən etmək çətindir. Məsələn, mətnlərin məzmununu söyləyərkən və ya sualları cavablandırarkən, uşaqlar çox zaman demək olar ki, müəyyən ifadələri, hissələri eynən təkrarlayırlar. Hətta bu, o zaman da baş verir ki, onlardan tələb edilir ki, öz sözlərilə və lakonik oxuduqlarının məzmununu çatdırsınlar.

Kiçik yaşlı məktəblinin təlimində onların təqlidçiliyi bir uğur qaynağıdır. Şagirdlər müəllimin mühakimələrini təkrarlayır, yoldaş-

larının nümunələrinə analoji nümunələr gətirirlər və i.a. Bu kənar-dan kopiya etmək kimi görünə də, əslində uşağa tədris materialının mənimsənilməsinə yardım edir. Lakin eyni zamanda, bu, müəyyən hadisələrin səthi mənimsənilməsinə səbəb ola bilər [60].

Bu yaşdakı uşaqlar üçün hər hansı bir çətinlik və mürəkkəblik barədə düşünmək xas deyil. V.V. Davidov [96] belə bir müşahidə aparıb. Şagirdlərə kim olmaq istədikləri haqda suallar verildi. Cavablar qısa və inamlı olub: “Mən ixtiraçı olacağam”, “Mən kosmonavt olacağam”, “Mən aktrisa olacağam”. Bununla belə müəyyən olur ki, uşaqların bir hissəsi seçdikləri peşə haqqında heç bir şey bilmirlər. Bəziləri isə öz seçimlərini elə dərstdə dəyişirlər. Onlar peşələrin adlarını bilir və özlərini bir və ya digər peşənin nümayəndəsi kimi təsəvvür edirlər, peşə seçimi ilə bağlı söhbətləri bir növ oyuna çevirirlər. Bilgilərə belə sadələvh, əyləncəli, oyun xarakterli münasibət onlara asanlıqla yeni ünsiyyət qurma təcrübəsinə sahib olmağa, böyüklərlə təmasda olmağa, onların həyatına qoşulmağa imkanı verir.

Kiçik yaşlı məktəblinin şəxsiyyətinin istiqaməti onun ehtiyac-ları və motivləri ilə ifadə olunur. Kiçik yaşlı məktəblinin məktəbə-qədər yaşlı uşaqlara xas olan bir sıra tələbatları da vardır. O, hələ də *oyun fəaliyyətinə güclü tələbat* duyur, amma oyunun məzmunu də-yişir. Kiçik yaşlı məktəbli məktəbdə, müəllimin qurduğu oyunlarla oynamağa davam edir. Amma indi oynayarkən o, saatlarla yazır, ça-lışma həll edir, mütləq edir, rəsm çəkir, oxuyur və s. Bütün bunları təlim fəaliyyətini təşkil edərkən nəzərə almaq vacibdir, onu bəzən məzmununa görə maraqlı oyun prosesinə də çevirmək mümkündür.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda olduğu kimi, kiçik yaşlı mək-təblinin də *fiziki hərəkətə güclü ehtiyacı var*. O, uzun müddət dərstdə hərəkətsiz otura bilməz. Xüsusilə açıq-aydın bu ehtiyac dərsləri tənəffüs zamanı ortaya çıxır. Məhz, buna görə uşaqlara daha çox hərəkət etmək imkanı vermək lazımdır.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda olduğu kimi, kiçik yaşlı mək-təblilər üçün də *xarici təəssürlərə ehtiyac* çox xarakterikdir. Son-radan, bu, öyrənmək tələbatına çevrilir. Birinci sinif şagirdini ilk növbədə əşyaların, hadisələrin, baş verənlərin zəhəri tərəfi cəlb edir.

Məsələn, o, müxtəlif ictimai tapşırıqları böyük həvəslə yerinə yetirmək istəyir. Lakin onu, tapşırığın sadəcə xarici atributları cəlb edir: məsələn, sanitar torbaya, qırmızı xaçlı bir sarğı və s.. Uşaq tapşırıqları yerinə yetirərkən, yenilik hissini itirməyə qədər maksimum fəallıq göstərir.

Təlimin ilk günlərindən etibarən məktəbdə uşağa yeni tələblər yaranır: müəllimin tələblərini dəqiq yerinə yetirmək, yeni bilik, bacarıq və vərdislərə müvəffəqiyyətlə yiyələnmək, məktəbə hazır ev tapşırıqları ilə gəlmək; yaxşı qiymətlərə, böyüklər, əsasən də müəllimlər tərəfindən təqdirə və nəzarətə təlabat; ən yaxşı, sevimli şagird olmaq təlabatı, müəllimlə, sinif yoldaşları ilə daimi ünsiyyətdə olmaq təlabatı.

Bu yaş mərhələsində kiçik yaşlı məktəblinin inkişafı üçün ən aparıcı olan təfəkkür təlabatıdır.

Təlimin başlanğıc mərhələsində kiçik yaşlı məktəblinin psixikasının inkişafı üçün, əsas vasitə kimi, xarici təəssürlərə təlabat ilk növbədə müəllim tərəfindən ödənilir. O, uşağı yeni bir fəaliyyət sferasına daxil edir və ona yeni təəssürlərini dərk etməkdə, onları anlamaqda köməklik edir.

İlk günlərdə müəllim şagirdləri məktəb həyatının bütün xüsusiyyətləri ilə tanış edir. Müəllimin təsiri altında, şagirdlərdə lazımi bacarıqlara və vərdislərə (oxumaq, hesablamaq, çəkmək, danışmaq və s.) yiyələnməyə və nəhayət, yeni biliklər əldə etməyə təlabat (ehtiyac) yaranır. Bu ehtiyacların yaranmasının dəqiq bir ardıcılığı yoxdur. Məsələn, bir çox uşaqlar məktəbə gəlməzdən əvvəl də ətraf mühiti tanımağa ehtiyac duyurlar.

Tədrisən, kiçik yaşlı məktəblilərin dərk etməyə təlabatları (ehtiyacları) əhəmiyyətli dərəcədə dəyişikliklərə məruz qalır. Bəziləri şəxsiyyətin sabit xüsusiyyətlərinə, davranışın motivlərinə çevrilir, digərləri isə yox olur.

Tələbatların inkişafını idarə etmək üçün, bu inkişafın gedişi zamanı hansı istiqamətdə və hansı amillərin təsiri altında dəyişikliklər baş verdiyini bilmək vacibdir.

İlk növbədə qeyd etmək lazımdır ki, kiçik yaşlı məktəblidə tələbatların inkişafı mənəvi tələbatların maddi tələbatlara üstünlük gəlməsi istiqamətində gedir. Məsələn, tədqiqatlar göstərir ki, təklif olunan “alıcı vəziyyəti”ndə birinci sinif şagirdləri dondurma, konfet və digər şirniyyatlar “alırlar”, lakin sonrakı illərdə isə kitablar, biletlər və Azərbaycanın müxtəlif rayonlarına və digər ölkələrə səfər etmək üçün putyovkalar “alırlar”. Uşaqlardan bəzi belə tipik ifadələr eşidilir: “Mən dondurma alardım” (I sinif), “Mən çoxlu kitab alardım” (II sinif). Kiçik yaşlı məktəblilərin tələbatları yalnız məzmununa görə deyil, həm də istiqamətinə görə dəyişir. Məsələn, ilk zamanlar kiçikyaşlı məktəbli, bir qayda olaraq, hər şeyi özü üçün “alır” zamanla isə yaxınlarına “almağa” başlayır (ana, ata, qardaşı üçün) və ardınca digər insanlara. Müfəssəl dəyişikliklər o vaxt biruzə verir ki, uşaq ilk vaxtlar daim öz qonşuları və yaxın adamları haqqında müəllimə şikayət edir: onu dinləməmələrindən, yazmağa, oxumağa və s. mane olmalarından. Bu onu göstərir ki, uşaq təlim prosesində yalnız şəxsi müvəffəqiyyətindən narahatdır. Tədrisən, müəllimin uşaqlarla yoldaşlıq və kollektivçilik hisslərinin formalaşdırılması üzrə apardığı sistemli işinin nəticəsində, onlarda “sinifdəki bütün uşaqlar yaxşı şagirdlərdir”, “sinifimiz daha yaxşıdır” və s. kimi hisslər baş qaldırır.

Bunun parlaq nümunəsi uşaqların öz təşəbbüsü ilə bir-birinə praktik olaraq yardım etmələri, kömək göstərmələridir. Uşaqlar “Mən bir sehrbaz olsaydım nə edərdim” mövzusunda olan inşada belə yazırlar: “Mən bir sehrbaz olsaydım, elə edərdim ki, Anar sinifdə yaxşı özünü aparardı və pis sözlər danışmazdı”, “Mən elə edərdim ki, bizim komandamız birinci olardı (yeri tutardı)”.

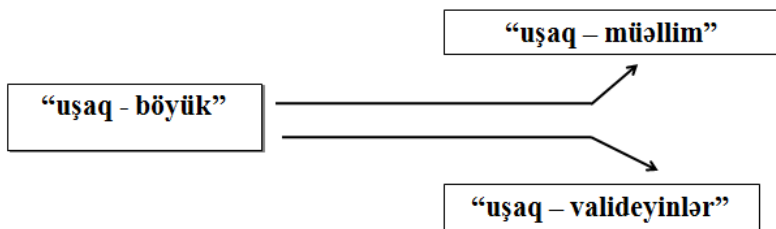
Kiçik yaşlı məktəblilərdə tələbatların inkişafı, eyni zamanda onların daha çox şüurluluğu və özünüidarəetmə istiqamətlərində gedir. Uşaqlar öz hərəkətlərini təhlil edir, aydınlaşdırır, ən mühümünü də odur ki, böyüklərin dediklərini təhlil etməyə adət edirlər.

Kiçik məktəb yaşının pedaqoji və psixoloji xüsusiyyətləri daha dərin və məzmunlu şəkildə D.B. Elkoninin, V.V. Davidovun və onların əməkdaşlarının və davamçılarının (L.İ. Aydarovun,

A.K. Dusavitskinin, A.K. Markovun, Y.A. Poluyanovun, V.V. Repkinin, V.V. Rubsovun, Q.A. Sukerman və s.) əsərlərində təqdim olunmuşdur.

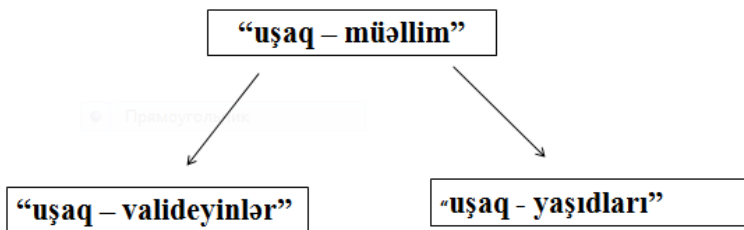
R.V. Ovçarova yazır ki, məktəbdə münasibətlərin yeni quruluşu yaranır. “Uşaq – böyük” sistemi fərqlənməyə başlayır (sxem 1.2.1.):

Sxem 1.2.1.



“Uşaq-müəllim” sistemi uşağın həm valideynlərlə, eyni zamanda həm də uşaqlarla olan münasibətlərini müəyyən etməyə başlayır [130, s.218]. . B.Q. Ananyev, L.I. Bojoviç, İ.S. Slavina bunu eksperimentdə də göstərdilər. “Beşə” layiq davranış və yaxşı qiymətlər – bu o deməkdir ki, uşaq böyüklər və həmyaşıdları ilə münasibətlərini qura bilirlər. Öncə böyüklərin uşaqlardan soruşduqları odur ki: “Necə oxuyursan?”. “Uşaq-müəllim” sistemi uşağın həyat tərzinə çevrilir və həyat üçün lazım olan bütün şərtlər ondan asılı olur. (Sxem 1.2.2.).

Sxem 1.2.2.



İlk növbədə, “uşaq-müəllim” münasibəti “uşaq-cəmiyyət” münasibətinə çevrilir. Ailədə qarşılıqlı münasibətlər çərçivəsində qeyri-bərabər münasibətlər mövcuddur, uşaq bağçasında böyüklər fərdi şəkildə çıxış edir, məktəbdə isə “hər kəs qanun qarşısında

bərabərdir” prinsipi qüvvədədir. Müəllimin simasında cəmiyyətin tələbləri təcəssüm edilir. Məktəbdə qiymətləndirmə üçün eyni ölçü sistemi mövcuddur. F. Hegelin sözlərinə görə məktəbə giriş – bir insanı ictimai normalara gətirməkdir. Məktəbdə qanun hamı üçün ümumidir. D.B. Elkoninin qeyd etdiyi kimi, uşaq müəllimin digər uşaqlara necə davranmasına qarşı çox həssasdır.

“Uşaq-müəllim” situasiyası uşağın bütün həyatına təsir edir. Əgər, məktəbdə hər şey yaxşı olsa, demək evdə də yaxşıdır, eyni zamanda uşaqlarla da yaxşıdır.

Uşağın inkişafının bu sosial vəziyyəti xüsusi bir fəaliyyət forması tələb edir. Bu fəaliyyət forması *təlim fəaliyyəti* adlanır.

Təlim fəaliyyətini necə təsvir etmək olar? Adətən, buna, biliklərin mənimsənilməsi üzrə fəaliyyət deyirlər. Lakin bu, kifayətedici xarakteristika deyil. Uşaq oyunda da bilik qazanır (məsələn, didaktik oyunlarda). Məktəbəqədər yaşda olan mənimsəmə digər fəaliyyətin dolayı məhsuludur. Təlim fəaliyyəti isə bəşəriyyətin topladığı elm və mədəniyyətin mənimsənilməsinə birbaşa yönəlmiş bir fəaliyyətdir. İlk çətinlik ondan ibarətdir ki, uşağın məktəbə gəlməsinin motivi məktəbdə yerinə yetirəcəyi fəaliyyətin məzmunu ilə əlaqəsi yoxdur. Təlim fəaliyyətinin motivi və məzmunu bir-birinə uyğun gəlmir, ona görə də motiv tədricən öz gücünü itirməyə başlayır, bəzən ikinci sinfin başlanğıcına qədər işləmir. Təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, onun motivi mənimsənilən fənnin özü və daxili məzmunu ilə bağlı olsun.

Belə bir idrak motivasiyasının formalaşdırılması təlimin məzmunu və mənimsəmə üsulları ilə son dərəcə sıx bağlıdır. Təlimin ənənəvi öyrənmə üsulları zamanı mənimsəmə motivasiyasının formalaşması olmaya da bilər. Fəaliyyətin təlim fəaliyyətinə çevrilməməsi motivin dəyişilməsinə zəmin yaradır. Təəssüf ki, məktəb adətən xarici sövqedici metodlardan istifadə edir və xarici sövqedici qüvvə kimi “qiymət” hesab olunur - bununla da məktəbdə məcburiyyət sistemi yaranır.

Təlim fəaliyyətinin paradoksu ondan ibarətdir ki, uşaq biliyi mənimsəməklə öyrəndikləri bu biliklərdəki heç bir şeyi dəyişdirmir.

İlk dəfə olaraq, təlim fəaliyyətinin dəyişən predmeti məhz, fəaliyyəti həyata keçirən uşağın, subyektin özü olur. İlk dəfə olaraq, subyekt özünü dəyişən kimi çıxış edir. Təlim fəaliyyəti elə bir fəaliyyətdir ki, uşağın özünü özünə qarşı qoyur, refleksiya, “nə idim” və “nə oldum”a qiymət tələb edir. Subyekt üçün öz şəxsi dəyişiklik prosesi yeni obyekt kimi səciyyələnir. Təlim fəaliyyətində ən vacib olan insanın özünə qarşı çevrilməsidir: hər gün, hər saat özü üçün dəyişən bir subyekt ola bildimi?

Özündəki dəyişikliklərin qiymətləndirilməsi, özünə qarşı refleksiya – təlim fəaliyyətinin xüsusi predmeti hesab olunur. Ona görə də, istənilən təlim fəaliyyəti uşağın qiymətləndirilməsi ilə başlayır. Qiymət – dəyərləndirmənin müəyyən formasıdır. Ş.A. Amonaşvili qiymətsiz eksperimental təlim təşkil edir. Qiymət verilməyən təlim – dəyərləndirilməyən təlim hesab olunmur. Qiymətləndirmə həmişə var və mümkün qədər ətraflı olmalıdır. Təlim fəaliyyətində qiymətləndirmə özünüfərqləndirmə kimi dəyərləndirilə bilər [155, s.68-69].

İlkin mərhələlərdə təlim fəaliyyəti müəllim və şagirdin birgə fəaliyyəti formasında həyata keçirilir. Bu zaman hesab olunur ki, erkən yaşlarda şagird fənn üzrə əməliyyatları mənimsəyərkən demək olar ki, öncə hər şey müəllimin əlində olur və müəllim də bir növ “şagirdin istəyi ilə hərəkət edir”. Lakin, məktəb yaşlarında fəaliyyət xəyali obyektlərlə (ədədlər, səslər) həyata keçirilir və “müəllimin əlləri” onun beynidir. Təlim fəaliyyəti fənn üzrə gedən elə bir fəaliyyətdir ki, bu zaman fənn onun nəzəriyyəsidir və idealıdır, ona görə də onların birgə fəaliyyəti çətinləşir. Onun həyata keçirilməsi üçün fənn üzrə öyrəniləcək obyektləri maddiləşdirmək lazımdır, çünki maddiləşdirməsiz onlarla hərəkət etmək mümkün deyil [97, 144]. Təlim fəaliyyətinin inkişaf prosesi - onun ayrı-ayrı hissələrinin müəllimlərdən şagirdlərə ötürülməsi prosesidir. İştirakçılar arasında bölünən fəaliyyət, əvvəlcə intellektual aktivliyin formalaşdırılmasının əsası kimi çıxış edir və sonra yeni bir psixi funksiyanın mövcudluğuna çevrilir. L.S. Vıqotskinin sözlərinə görə, ali psixi funksiyalar birgə fəaliyyətdən, kollektiv münasibətlər və əlaqələr formasından yaranır. L.S. Vıqotski yazırdı: “*İnsanın psixoloji təbiə-*

ti, daxilinə qəbul etdiyi və şəxsiyyətinin funksiyalarına və quruluş formalarına çevirdiyi insan münasibətlərinin məcmusudur” [93, s.47]. Beləliklə, birgə fəaliyyət fərdi fəaliyyətin zəruri mərhələsi və daxili mexanizmidir. Əməkdaşlıq üzərində qurulan kollektiv təlim forması, birgə təlimin görünüşü ilə ənənəvi təlimin real fərdi yönümlülüyi arasındakı ziddiyyətləri aradan qaldırdı.

Təlim materiallarının uşaqlar tərəfindən daha yaxşı mənimsənilməsi müəllimdən daha çox həmyaşıdları ilə birgə əməkdaşlıq nəticəsində yaranır çənaəti J.Piajenin də fikrinə uyğun gəlir. O, fərdlərin ünsiyyətində uşaq həmyaşıdlarının münasibətlərinə üstünlük verir və onu “uşaq-böyük” münasibətinə qarşı qoyur. Həmyaşıdların dəstəsində münasibətlər bərabər və simmetrikdir, ancaq uşaqla böyük arasında (nə qədər demokratik olsa da) iyerarxik (aşağı rütbələrin yuxarı rütbələrə tabe olması qaydası) və asimmetrikdir. Piaje iddia edir ki, tənqidçilik, səbr, digərinin təsiri altına keçmək yalnız uşaqların öz aralarındakı ünsiyyəti zamanı inkişaf edir. Müşahidə edilmişdir ki, uşaqlar tez-tez öz hərəkətlərində səhvlərə (müəllimlər tərəfindən lazımı kömək olmadıqda) yol verirlər, bu səhvləri öz aralarında asanlıqla tapıb, düzəldə bilirlər, ancaq yalnız böyüklər tərəfindən istiqamət verilməlidir. Q.A. Sukerman bunu onunla izah edir ki, müəllim fəaliyyətin bütün tərkib hissələrini çatdırırsa da, amma o, fəaliyyətin məna və məqsədinin sahibi kimi qalmaqdadır. Müəllim təlim prosesinin mərkəzində dayanan “aparıcı” kimi nəzarətə və “son sözə” malikdir. Həmyaşıdları ilə əməkdaşlıq, böyüklər ilə əməkdaşlıqdan fərqli olaraq, qavramaya, mənimsəmə prosesinə başqa cür təsir göstərir; əməkdaşlığın müxtəlif yolları digər fəaliyyət növlərinin də formalaşmasına xidmət edir.

Q.A. Sukerman hesab edir ki, həmyaşıdları ilə əməkdaşlıq böyükklərlə işdə yeni bir fəaliyyətin formalaşmasının başlanğıcı ilə tamamilə müstəqil formalaşmanın intrapsixik sonluğu arasında vəsi-təci bir əlaqədir. Tərəfdaşlarla əməkdaşlıq edərkən, bərabərhüquqlu ünsiyyət əməllərin və mühakimələrin kontrol - qiymətləndirmə təc-rübəsini verir. Q.A. Sukerman eksperimental (kollektiv təlim) və kontrol (frontal) siniflərdə olan təlimin nəticələrini müqayisə edir.

Kontrol sinif problemlı metodla işləyirdi: müəllim diskusiya (müzakirə) təşkil edir, yəni, elə bir şərait yaradır ki, uşaqlar müstəqil olaraq özləri konkret orfoqrafik məsələlər qoyur, həll edir və nəticənin düzgünlüyünü yoxlayır. Bununla da o, uşaq sərbəstliyini genişləndirir və cəhd edir ki, intellektual bərabərlik mühiti yaransın. Buna baxmayaraq, test edərkən eksperimental sinfin uşaqları kontrol sinifdəkilərdən daha yaxşı nəticə göstərdi. Xüsusilə “orta səviyyəli” şagirdlər önə keçdilər. Sukerman bunu onunla izah edir ki, bu qrupun uşaqları cəld əməliyyat fəaliyyətini və kollektiv təlim nəticəsində nəzarəti daha əvvəllərdə mənimsəmişlər. Uşaqların qarşılıqlı təsirlərinin keyfiyyətə təhlili zamanı Q.A. Sukerman bu cəld əməliyyat fəaliyyətinin iki xüsusiyyətinə üstünlük verdi: böyükdən asılı olmamaq və nəticədən daha çox, fəaliyyət üsullarına, özünə və partnyoruna istiqamətlənmək. Belə qarşılıqlı əlaqədə iştirakçıların yüksək motivasiya səviyyəsi əldə olunur.

Müəllim işi təşkil edir, “işə başlayır” və sonra uşaqlar müstəqil olaraq çalışırlar (frontal təlimdən, yəni müəllimin həvəsləndirici, idarəedici, istiqamətləndirici, qiymətləndirici və s. müdaxilələrindən fərqli olaraq). Bu vəziyyətdə uşaqlar çox nadir hallarda müəllimdən asılı olur və ona müraciət edirlər. Beləliklə, “şagird-müəllim” münasibəti dəyişir: uşaqlar böyüklər ilə daimi əməkdaşlıq etmək üçün səy göstərmirlər, müstəqil işləyirlər. Burada qeyd etmək ki, uşaq əsasən tərəfdaşına müraciət edir. Bu, tərəfdaşın mövqeyinin, onun fikirlərinin nəzərə alınmasını təmin edir. Bütün bunlar refleksiv hərəkətlərin inkişafına gətirib çıxarır.

Q.A. Sukermanın tədqiqatları uşaqlarda nəzarət-qiymətləndirmə fəaliyyətinin formalaşdırılması üçün həmyaşıdları ilə əməkdaşlığın zəruriliyini nümayiş etdirdi. Bu fəaliyyətin mənimsənilməsinin ilkin mərhələlərində uşağın böyüklərin köməyinə ehtiyacı vardır. Onlar tədricən bu fəaliyyəti (əməliyyatlar ardıcılığını) qavrayaraq müstəqil yerinə yetirməyə başlayır. Lakin, ümumi fəaliyyətə nəzarət və onu qiymətləndirmə funksiyaları yenə də böyüklərin öhdəsində qalır və bütünlüklə uşağa ötürülmür. Bu hərəkətləri idarə etmək üçün uşaq böyüklərin mövqeyinə sahib olmalıdır, bu isə başqa bir

uşaqla, həmyaşdı ilə əməkdaşlıq zamanı mümkündür. Beləliklə, uşaqların qarşılıqlı əlaqəsi, hərəkətlərin interiorizasiyası, onların böyüklərdən uşağa keçməsi - vacib şərtidir. Bütün bunlara baxmayaraq, aparılan tədqiqatlar yoldaşları ilə əməkdaşlığın uşağın təfəkkürünün inkişafına nə dərəcədə təsir göstərdiyi aydın olmur.

Q.A. Sukerman eksperimental tədqiqatlarının nəticəsinə söykənərək belə bir qənaətə gəlir ki, *uşağın həmyaşdqları ilə əməkdaşlığı və şəxsi fikirlərinin kordinasiyası onun intellektual inkişaf strukturunun (mənzəyinin) əsasıdır. Əməkdaşlıq forması (fəaliyyətin bölüşdürülməsi növü) fəaliyyət zamanı iştirakçıların münasibətlərinin tərkibinə daxil olmaqla uşağın intellektual inkişaf strukturun məzmununun modelləşdirilməsi funksiyasını yerinə yetirir* [126, s.65]. İntellektual strukturun məzmununun müəyyən edilməsi və mənimsənilməsinin əsasını fəaliyyətin yenidən bölüşdürülməsi təşkil edir. Bu vəziyyətdə uşaq birgə fəaliyyətin təşkili formasının özünə müraciət edir, ümumi işin iştirakçıları üçün təlim fəaliyyətinin dəyişdirilmiş ən ümumi mahiyyətini açır.

Təlim fəaliyyətinin formaca inkişafı elə bir formaya malik olmaq deməkdir ki, subyekt qarşısına özünün şəxsi dəyişəcəyi məsələni qoyur. Bu isə təlimin məqsədini təşkil edir. Təlimin məqsədi - şagirdi dəyişdirməkdir.

Q.A. Sukerman uşaqda oxumaq bacarıqlarının yaranmasının psixo-pedaqoji şərtlərini təhlil edir. O göstərir ki, kiçik məktəb yaşlarında olan uşaq təlim fəaliyyətinin elmi təşkili zamanı, təlim fənlərinin xüsusi quruluşuna daxil olan məfhumlarla bağlı nəinki ümumi hesablama üsullarını, eləcə də birgə fəaliyyətin bütün iştirakçıları üçün ümumi olan qarşılıqlı fəaliyyət üsullarını mənimsəyir. Onun fərziyyəsinə görə, *“təlimin qarşılıqlı təsirliliyinin spesifikliyi məktəblidə elə bir təlim təşəbbüsünün yaranmasına gətirib çıxarır ki, şagird müəllimə onun qarşısına qoyduğu məsələnin şərtləri və özünün əldə etdiyi fəaliyyət üsulları arasındakı ziddiyyətləri göstərə bilər”* [126, s.68]. Onun tərəfindən, tədris fənlərinin qurulması prinsiplərinin hazırlanması sayəsində uşaqlar yalnız məzmunu deyil, xüsusilə vacib olan, təlim fəallığının formasını da mənimsəyirlər.

N.M. Kazımov vurğulayır ki, təlim fəaliyyəti nəticəyə yox, onun qavrama üsullarının ortaya çıxmasına istiqamətlənməlidir [37]. Bu üsullar müstəqil zehni fəaliyyət üçün vacib vasitədir, onlar hətta dahilərin işlərinin nəticələrini hər kəs üçün ölçədən edirlər.

Kiçik məktəb yaşlarında uşağın təfəkkür dairəsində böyük dəyişikliklər baş verir. Yaddaş kəskin və sərbəst təfəkkür xüsusiyyətlərinə malik olur. Yaddaş sahəsindəki dəyişikliklər ilk növbədə onunla bağlıdır ki, uşaq əvvəlcə, xüsusi mnemik məsələni (yəni, hafizəni möhkəmlətməni və mükəmməlləşdirməni) anlamağa başlayır. O, bu məsələni hər hansı digər bir məsələdən ayırır. Bu məsələ məktəbəqədər yaşda ya bilinmir, ya da böyük çətinliklərlə nəzərə çarpır. İkincisi, kiçik məktəb yaşında yadda saxlama priyomlarının mütəmadi formalaşması gedir. Nisbətən böyük yaşlı uşaqlar ən sadə metodlardan başlayaraq (materialın təkrarlanması, onun diqqətlə uzunmüddətli nəzərdən keçirilməsi) mənimsənilənləri qruplaşdırmağa keçir və materialın müxtəlif hissələrinin əlaqələrini anlamağa başlayır. Təəssüf ki, məktəbdə çox az yadda saxlama priyomları öyrədilir. Bu yaşda az maraq kəsb edən şeylərə diqqəti cəmləşdirmək bacarıqları formalaşır, emosional həyəcanlar daha da ümumiləşmiş xarakter alır. Ən əhəmiyyətli dəyişikliklər daha çox təfəkkür sahəsində müşahidə edilir, təfəkkür abstrakt və ümumiləşmiş bir xarakter alır. Məktəbdə, qısa bir müddət ərzində uşaq bir çox elmi anlayışların sistemini – elmi əsasını mənimsəməlidir. Elmi anlayışların sistemi minilliklər ərzində yaranmışdır. Bəşəriyyətin əsrlər boyu yaratdığını kiçikuşaq bir neçə il ərzində qavramalıdır. Bu məsələ çox çətinidir! Anlayışlar sisteminin mənimsənilmə prosesini yalnız yaddaşa, hafizə ilə bağlamaq, onlarla əlaqələndirmək olmaz. Uşaqdan idrakı əməliyyatlar da tələb olunur (analiz, sintez, mühakimələr, müqayisələr və s.). Məktəb təlimi prosesində yalnız ayrı-ayrı bilik və bacarıqların mənimsəməsi deyil, eyni zamanda onların ümumiləşdirməsi və onunla bərabər intellektual əməliyyatların formalaşdırılması da baş verir. L.S. Vıqotski, yaş psixologiyasının əsas problemi kimi təlim və psixi inkişafın nisbəti probleminə xüsusi diqqət etmişdir. O, buna prinsipial əhəmiyyət verirdi. L.S. Vıqotskinin bu

sözləri çox məşhurdur: “*Şüurluluq və sərbəstlik elmi anlayışların qapılarından şüura daxil olur*” [93].

Beləliklə, kiçik məktəb yaş dövrü - intellektin mütəmadi inkişaf dövrüdür. İntellekt bütün digər funksiyaların inkişafına vasitəçilik edir, bütün əqli proseslərin intellektuallaşdırılması, onların dərk edilməsi və mənimsənilməsi baş verir. A.N. Leontyevin məşhur “yaddaşın inkişaf paraleloqramı”nı xatırlayaq: *Biz inkişaf nərdi-vanı ilə nə qədər yüksəklərə qalxırıqsa, psixi proseslər də bir o qədər ikinci dərəcəli olur.*

Beləliklə, yaddaşın inkişafı bilavasitə intellektin inkişafından asılıdır. İntellektin özünə gəldikdə isə, L.S.Vıqotskiyə görə, bu yaşda özünü tanımayan birinin intellekt inkişafı ilə rastlaşırıq [93].

Müasir tərbiyə sistemində kiçik məktəb yaşı uşağın həyatının yeddidən on-on bir yaşına qədər olan dövrünü əhatə edir. Orta təhsilin sosial vəzifələri və məzmunu hələ tam formalaşmış başa çatmamışdır. Buna görə də, məktəb yaşının, məktəb uşaqlığının tərkib hissəsi kimi kiçik məktəb yaşının xronoloji mərhələlərini və psixoloji xüsusiyyətlərini tam öyrənilmiş və artıq dəyişilməz hesab etmək olmaz. Elmi nöqteyi-nəzərdən nisbətən sabitləşmiş kimi görünən bu yaşın ən xarakterik xüsusiyyətləri barədə yenə də düşünmək lazımdır. Uşağın psixoloji inkişafında onun rolu uşaqların ibtidai təhsilinin məqsədindən və əhəmiyyətindən asılı olaraq dəyişə bilər.

Yeddi-on yaş arasında məktəbəqədər yaşlı uşaqlar mərtəbli olur. Bu keçid dövrüdür, bu mərhələdə uşaq özündə məktəbəqədər uşaqlıq xüsusiyyətlərini məktəbli xüsusiyyətləri ilə birləşdirir. Bu keyfiyyətlər onun davranışı və şüurunda mürəkkəb və bəzən ziddiyyətli birləşmələr şəklində mövcud olur. Hər hansı bir keçid dövründə olduğu kimi, bu yaş dövrü də gizli inkişaf imkanları ilə zəngindir, Vacib olanları vaxtında hiss etmək və dəstəkləmək lazımdır. Şəxsiyyətin bir çox psixoloji keyfiyyətlərinin təməli kiçik məktəb yaş dövründə qoyulur və formaya salınır. Ona görə də, hal hazırda elm adamlarının xüsusi diqqəti kiçik yaşlı məktəblilərin inkişaf potensialının müəyyən edilməsinə yönəlmişdir. Bu ehtiyatlardan

istifadə olunması uşaqların təlim və əmək fəaliyyətinə daha uğurlu hazırlanmasına imkan verəcəkdir.

Bu yaşda bədənin bütün orqan və hissələrində müəyyən dəyişkənliklər olur. Onurğa sütununun bütün əyilmələri – boyun, sinə, bel formalaşmağa başlayır. Ancaq skletin sümükləşməsi hələlik bitməmişdir, buna görə o kövrək və hərəkətlidir, bu isə bədən tərbiyəsi (bədənə düzgün inkişafı) üçün böyük imkanlar açır, eyni zamanda gizli mənfi nəticələri özündə saxlayır (fiziki inkişaf üçün normal şərait olmadığı təqdirdə). Məhz buna görə də, kiçikyaşlı məktəblinin mebelinin münasibliyi, masa və stol arxasında düzgün əyləşməsi - uşağın normal fiziki inkişafı, onun bütün gələcək əmək fəaliyyətinə təsir göstərə biləcəyi ən vacib şərtlərdəndir.

Ə.Ə. Qədirovun vurğuladığı kimi, kiçikyaşlı məktəblilərdə əzələlər və bağlar möhkəmlənir (onların həcmələri böyüyür, gücləri artır). Böyük əzələlər kiçik əzələlərdən daha yaxşı inkişaf etdiyi üçün, uşaqlar dəqiqlik tələb edən hərəkətlərə nisbətən daha güclü və səliqəsiz hərəkətləri daha yaxşı edirlər. Əllərdə barmaqların falanqasının sümükləşməsi prosesi 9-11 yaşında, biləklərin sümükləşməsi isə 10-12 yaşında başa çatır [60, s.85]. Bu vəziyyət nəzərə alındıqda, aydın olur ki, nə üçün kiçik məktəbli çox vaxt yazılı tapşırıqların öhdəsindən gəlməyə çətinlik çəkir.

Kiçikyaşlı məktəblilərdə ürək əzələsi intensiv şəkildə inkişaf edir və qanla yaxşı təmin edilir, buna görə, o, digər yaş qrupları ilə müqayisədə dözümlüdür. Yuxu arteriyalarının böyük diametrinə görə, beyin kifayət qədər qan alır, bu isə onun iş qabiliyyəti üçün vacib şərtədir. Beyin çəkisi 7 yaşından sonra əhəmiyyətli dərəcədə artır. İnsanın psixi fəaliyyətinin ən mürəkkəb və ali funksiyalarının formalaşmasında mühüm rol oynayan beynin alın hissələri xüsusilə artır.

Oyanma və ləngimə proseslərinin qarşılıqlı münasibəti dəyişir. Kiçikyaşlı məktəblilərdə ləngimə daha çox nəzərə çarpır. Lakin həyəcana meyillilik hələ də çox yüksəkdir, buna görə də kiçikyaşlı məktəblilər bir yerdə qərar tapa bilmirlər. Şüurlu və məntiqli intizam, böyüklərin sisteməlik tələbləri, uşaqlarda oyanma və ləngimə

proseslərinin normal tənzimlənməsinin formalaşmasında zəruri xarici şərtlərdir.

Məktəbəqədər yaşa nisbətən kiçik məktəb yaşında skelet və əzələ sistemi əhəmiyyətli dərəcədə güclənir, ürək-damar sistemi nisbətən sabit olur, oyanma və ləngimə prosesləri böyük tarazlıq əldə edir. Bütün bunlar son dərəcə vacibdir, çünki məktəb həyatının başlanğıcı - uşaqdan yalnız zehni gərginlik deyil, böyük fiziki yüklənmə tələb edən xüsusi təlim fəaliyyətinin başlanğıcıdır [27].

Psixoloqlar (Ə.Ə. Əlizadə, M.Ə.Həmzəyev, R.İ. Əliyev, V.V. Davidov, A.Z. Zak və b.) tərəfindən aparılan tədqiqat nəticəsində, zehni fəaliyyətin iki üslubu müəyyənləşdirilmişdir: analitik və sintetik. Birinci halda, insan düşüncəsi ümumidən xüsusiyyə, ikinci halda isə - xüsusidən ümumiyyə doğru hərəkət edir. İbtidai siniflərdə, ikinci hallar birinci hallardan nisbətən çoxdur və birinci halda uşaqlar yazılı və şifahi hesablamlar zamanı çətinlik çəkmədən təlim materialını müvəffəqiyyətlə mənimsəyirlər. “Sintetiklər” isə məktəb riyaziyyat kursunun mənimsənilməsində çətinlik çəkirlər. Uşaq yaşında müəyyən bir zehni fəaliyyətin formalaşması və inkişafı beyin strukturlarının sağ və sol yarımkürələrinin inkişaf mərhələsindən asılıdır. 9-10 yaşadək uşaqların əksəriyyətində sağ yarımkürələrlə (sintetik tip) bağlı funksiyaların inkişafı üstünlük təşkil edir, lakin sonra sol yarımkürələrlə (analitik tip) əlaqəli funksiyalar aktiv şəkildə formalaşır və bu tip yetkinlik dövründə üstünlük təşkil edir. Zehni fəaliyyətin analitik tipinin inkişafı sol yarımkürələrdə yerləşən yazı və nitq mərkəzlərinin daimi aktivləşməsinə əsaslanan ümumi qəbul olunmuş təhsil sistemini stimullaşdırır. Sağ yarımkürələr ətraf mühitin surət, rəng, səs, məkanda orientasiya, kinestetika, toxunma hissiyatı və s. kimi əlamətlərin sensor mənimsənilmə prosesinə “cavabdeh”dir. Onun aktiv fəaliyyəti üçün “xarici dəstək” lazımdır: sensorlar tərəfindən qəbul edilən və məzmunlu bir xarakterə malik olan dəstəklər [9].

Kiçikyaşlı məktəblinin beyin fiziologiyası, xarici təsirlərin müşayiəti ilə materialı anlatmanın, izah etmənin sintetik tipinə uyğun gəlir. Məhz buna görə də, beyin strukturlarının qeyri-müntəzəm

inkişaf prosesi analitiklərin və sintetiklərin qeyri-bərabər nisbətini “verir” və ikincilər çoxluq təşkil edir. Sintez –təmin ayrı-ayrı hissələrinin vahid şəkildə birləşdirilməsidir. Sintez meyilli uşaq, təmin ayrı-ayrı hissələrin “quruluşunu” müşahidə etmək imkanına malik olduqda problemi yaxşı başa düşür.

Analiz – “tərkib hissələrinə ayırmaq” deməkdir. Məsələn, riyaziyyat dərslərlərində 100-ə yaxın hesablama priyomları ilə tanışlıq bu şəkildə təqdim olunur. Bu vəziyyətdə uşağın məqsədi müəllimin izahına “çatmaq” və bütün izahetmələri anlamağa çalışmaqdır. Bu mərhələdə əsas çətinlik ondan ibarətdir ki, uşaq kənardan dəstək olmadan bunları “beynində” həll etməlidir. Lakin çox hallarda xeyli uzun bir çevrilmələr zənciri yaranır [26, s.57]. Sintetik tipli zehni fəaliyyətə malik olan uşaq – duyğu orqanları tərəfindən qəbul etdiyi obraza qarşı daima dəstək tələb edir və “beynində”ki belə uzunmüddətli iş ona xarici dəstəksiz çox çətin olur.

Bu mərhələdə uşağın inkişafının fiziologiyasını anlamaq çox vacibdir, çünki o, təlim prosesinə birbaşa təsir göstərir.

Beləliklə, fizioloqlar belə qənaətə gəlirlər ki, məktəbdə sistemli təlimin başlanması, yeni sosial şəraitə keçməyi və zehni yükün əhəmiyyətli dərəcədə artması beynin yetkinliyini, məktəb təliminin ilkin mərhələlərində onun struktur və funksional təşkilinə xüsusi diqqət yetirməyi tələb edir.

Böyük yarımkürələrin xarici qabığının yetişməsi və beyin daxili qabığındakı qarşılıqlı əlaqələrin təkmilləşdirilməsi mənimsəmə prosesinin dəyişməsində özünü göstərir. Xarici stimulların qəbuluna və təkmilləşdirilməsinə bir növ cavabdeh olan beyin sistemi fəaliyyətinin digər mərhələsinə keçir. Stimulun fiziki xüsusiyyətlərini qəbul və təhlil etməyə yönəlmiş görmə proyeksiya qabığı (neyron aparatı), əsasən müvafiq retseptiv sahələrdə kontur-kontrast sərhədlərin bölgüsü əməliyyatına qoşulur.

Mənimsəmə sistemində keyfiyyətə bir səviyyədən digərinə keçməyə, təfəkkür fəaliyyətinin əsasını təşkil edən məlumatlandırma prosesinin senzitiv dövrü kimi baxılır.

Mənimsəmə sistemindəki keyfiyyətli dəyişikliklər qabığın assosiativ sahələrinin və proyeksiyalanan zonaların əsaslı dəyişilmələri ilə əlaqədardır. Burada yeddi yaşına çatana qədər formanın fərqləndirilməsi və neyronların ölçülərinin 3 assosiativ qatının böyüməsi baş verir.

Təfəkkür fəaliyyətinin xüsusiyyətləri çox vaxt diqqətin beyində təşkilinin özünəməxsusluğu ilə müəyyən edilir. 9-10 yaşdan qeyri-ixtiyari diqqət böyüklərdə olduğu kimi təşkil edilir: yeni stimula aktiv yönəlmə reaksiyası alfa-ritminin uzun və ümumiləşdirilmiş desinxronizasiyası şəklində özünü göstərir. Kiçik məktəb yaşı dövründə ixtiyari diqqət mexanizmləri səmərəli şəkildə formalaşır. Diqqətin yardımı ilə təşkil olunan fəaliyyətlər toplusu asanlıqla uşağı birbaşa cəlb edən maraqlı fəaliyyətlərlə əvəzlənir. Kiçik məktəb yaşı müstəqilliyin formalaşdırılmasının senzitiv dövrü (bir təsirə qarşı orqanizmin, onun hüceyrə və toxumalarının həssaslığının artması dövrü) kimi qəbul edilə bilər. Uşağın müsbət emosional möhkəmləndirilməyə olan ehtiyacını, onun beyninin yüksək plastikliyini nəzərə alaraq, təfəkkür fəaliyyətinin cəlbediciliyini təmin etmək şərti ilə, böyüklər tədris materialına olan diqqəti artırma və onu təlim motivasiyası istiqamətinə yönəldə bilər.

Spesifik nitq fəaliyyətinin təmin edilməsi beyin mexanizminin inkişafında xüsusi rola malikdir. Nitq, uşaq təfəkkürünün formalaşması üçün əsasdır və kiçik məktəb yaşlarında nitq fəaliyyətinin xüsusiyyətləri zehni əməliyyatlardakı özünəməxsusluğu müəyyənləşdirir. 7-8 yaş üçün bədii təfəkkür tipi xarakterikdir, bunu deməyə əsas verən, surət (obraz) vasitəsi ilə görmə qavramasının müəyyən dərəcədə yetkinliyə çatmasıdır.

Nitq fəaliyyəti mexanizminin inkişafı, onun sol yarımkürələrinin lateralizasiyası (lateralizasiya-tələffüz edildikləri zaman dilin ucu damağın qabaq tərəfi ilə dişlərə kip söykənir) və sərbəstliyi nəticəsində, uşaqlar verbal-məntiqi təfəkkürün köməyi ilə əşya və hadisələrin birbaşa mənimsəmədən gizli qalan daxili mahiyyətinə nüfuz edə bilirlər.

Beləliklə, kiçik məktəb yaşı dövründə beynin struktur – funksional inkişafı nəticəsində, psixi proseslərə əsaslanan neyrofizioloji mexanizmlər təkmilləşir və uşağın funksional imkanları artır [18] .

Kiçikyaşlı məktəblilərin bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri valideynləri və həmyaşıdları ilə ünsiyyətdən, oyunlardan və kitab oxumalarından irəli gəlir. İnsan böyük təcrübəni əmək prosesində əldə edir. Bəs təlim fəaliyyəti zamanı qavramanın özünəməxsus şərtləri nədən ibarətdir? Hər şeydən əvvəl, yadda saxlamalıyıq ki, onun geniş şəkildə həyata keçirilməsi üçün şərait yalnız məktəbdə yaradılır. Burada uşaqlara elmin əsasları tədris edilir və elmi dünyagörüş formalaşdırılır. Təlim fəaliyyətinin məzmunu fərqli bir xüsusiyyətə malikdir: onun əsas hissəsini elmi anlayışlar, elmin qanunları və onlara əsaslanan praktiki məsələlərin həll yolları təşkil edir.

Təlim fəaliyyəti müəyyən quruluşa malikdir. Onun komponentləri aşağıdakılardır: 1) təlim situasiyası, 2) təlim fəaliyyəti, 3) nəzarət, 4) qiymətləndirmə.

Təlim fəaliyyəti prosesi bir sıra ümumi qanunauyğunluqlara tabedir. İlk növbədə lazımdır ki, müəllim uşaqları sistematik olaraq təlim situasiyalarına cəlb etsin, eləcə də onlarla bərabər müvafiq təlim əməliyyatlarını tapıb nümayiş etdirdirsin, nəzarət və qiymətləndirməni həyata keçirsin. Uşaqlar isə, öz növbəsində, təlim situasiyalarının mənasını dərk etməli və bütün hərəkətləri davamlı şəkildə təkrarlamağı bacarmalıdır. Qanunauyğunluqlardan biri də ondan ibarətdir ki, aşağı siniflərdəki bütün tədris prosesi ərzində öncədən təlim fəaliyyətinin əsas komponentləri açıq şəkildə təqdim edilir və uşaqlar bunların aktiv həyata keçməsinə cəlb olunurlar.

Bəzən müəllimlərə elə gələ bilər ki, uşaqların təlim materiallarına belə geniş və “uzadılmış” şəkildə qoşulması yersizdir. Əslində, bu belə deyil. Məhz, təlim situasiyalarının mahiyyətinin və onun əhəmiyyətinin xırdalığına qədər açıqlanması uşaqların təfəkkür aktivliyinin inkişafını, onların təlimə maraqlarını şərtləndirən əsas amillərdən biridir.

Diqqətlə və tələsmədən təlim əməliyyatlarının müəyyən hissəsini uşaqlara nümayiş etdirmək lazımdır, onların içindən bəzilərini

bu nümayişdə əşya kimi iştirak etməyə qoşmaq, bəzilərini kənardan söz demək və ya zehni planda icra olunanları vurğulamaq işinə cəlb etmək lazımdır. Bunun üçün elə bir şərait yaratmaq lazımdır ki, əşyalar üzərində olan əməliyyatlar zəruri ümumiləşdirmələr apararkən, ixtisarlar edərkən və mənimsəmə reallaşarkən zehni əməliyyat formasına şevrilə bilsin. Əgər tapşırıqları yerinə yetirərkən məktəblilər hələ də səhv edirlərsə, bu aparılan təlim əməliyyatlarının (addımlarının), nəzarətin və ya qiymətləndirmənin çatışmamazlığını, ya da bu əməliyyatların icrasının zəifliyini göstərir.

I-II siniflərdə uşaqlar təlimin müəyyən məqamlarında müəlimdən birbaşa aldıkları göstərişlər əsasında hərəkət edirlər. Lakin müəyyən edilmişdir ki, 2-ci sinfin sonu və 3-cü sinifdə bütövlükdə təlim fəaliyyətinin ayrı-ayrı komponentləri uşağın özünütənzimləmə yolu ilə yerinə yetirilə bilər. Bu zaman şagirdlər, ilk öncə, qiymətləndirmə fəaliyyətinin məna və məzmununu dərk edirlər, məsələnin ümumi həll yolunu öyrənməyə başlayırlar. Hətta intuitiv, lakin olduqca dəqiq bir şəkildə, uşaqlar müəyyən praktiki məsələləri həll etmək üçün öz imkanlarını müəyyənləşdirirlər.

Kiçik məktəb yaşı dövründə uşaqların təlimə olan münasibətinin müəyyən dinamikası müşahidə olunur. İlk başlanğıcda uşaqlar ona ümumiyyətlə ictimai faydalı fəaliyyət kimi yanaşırlar. Sonra onları təlim işinin müxtəlif priyomları cəlb edir. Nəhayət, təlim fəaliyyətinin daxili məzmununa maraq göstərərək onlar müstəqil şəkildə konkret-praktik məsələləri nəzəri-təlim məsələlərinə çevirməyə başlayırlar. Onun formalaşmasının qanunauyğunluqlarının araşdırılması müasir uşaq və pedaqoji psixologiyasının ən vacib və eyni zamanda çətin problemlərindən biridir.

Kiçikyaşlı məktəblilərin psixikasının inkişafı əsasən onlarla aparılan təlim fəaliyyəti əsasında baş verir. Təlim fəaliyyətinə qoşulmaqla uşaqlar tədricən onun tələblərinə tabe olur, bu tələblərin yerinə yetirilməsi də yeni psixi keyfiyyətlərin meydana gəlməsinə gətirib çıxarır. Təlim fəaliyyətinin formalaşdırılması prosesində kiçik yaşlı məktəblilərdə yeni keyfiyyətlər baş qaldırır, yaranır və inkişaf edir.

Təlim fəaliyyətinin vacib tələblərindən biri də ondan ibarətdir ki, uşaqlar öz mühakimələrinin və hərəkətlərinin ədalətliliyini tam şəkildə əsaslandırmağı bacarmalıdırlar. Təlim və tərbiyə prosesində əsaslandırmanın bir çox priyomlarını müəllim göstərir. Mühakimə nümunələrini bir-birindən ayırmaq zərurəti və bu mühakimələri qurmaq üçün müstəqil cəhdlər kiçik yaşlı məktəblilərdə öz mühakimələrini və hərəkətlərini nəzərdən keçirmək və qiymətləndirmək qabiliyyətinin formalaşdırılmasına gətirir. Bu bacarıq, refleks əsasında yaranan əhəmiyyətli bir keyfiyyətdir və bu, uşaqlarda öz mülahizə və hərəkətlərini (plan və fəaliyyət şərtlərinə uyğunluğu baxımından) məqsəduyğun və obyektiv şəkildə təhlil etməyə imkan verir.

Müstəqillik, daxili hərəkət planı və refleksiya, bunlar kiçik-yaşlı məktəblilərdə müəyyənləşdirilən əsas yeniliklərdir. Y.Ş. Kərimovun fikrincə, bunların köməyi ilə kiçikyaşlı məktəblinin psixikası gələcək orta məktəb təlimi üçün zəruri olan inkişaf səviyyəsinə çatır [38, s.31].

Uşaq məktəb illəri ərzində öz riyazi inkişafı sahəsində elementar, məlum olan sadə anlayış və təsəvvürlərdən başlayaraq ali riyaziyyatın başlanğıcına qədər böyük bir yol keçir. Hətta elementar riyazi anlayışlar uşaqdan müəyyən dərəcədə məntiqi təfəkkürünün inkişafını tələb edir. Məktəb həyatının ilk illərində uşağın bütün imkanlarını tam üzə çıxara bilsək, onda əldə etdiyi bu zehni nailiyyətlər həqiqətən əvəzolunmaz ola bilər.

Burada, uğurlu müqayisələr apara bilən, sadəni mürəkkəbə çevirə bilən, başa düşüləni başa düşünülməyəndən ayırd edə bilən, adi bir şeyi kontrasta, hətta paradoksal bir hala gətirə bilən, çoxsaylı uşaq “niyələri?”ni cavablandırmağı bacaran yaşlı həmsöhbətçinin olması çox vacibdir.

Hərdən mənimsəmə prosesini bir az çətinləşdirmək, şagirdə tanış olan tapşırıqların strukturunu dəyişdirmək, şagirdi “fərqli gözlərlə” onlara tanış olan misallara yenidən baxmağa məcbur etmək lazımdır. Bu zaman “darıxdırıcı” görünən misallar uşaq üçün çox maraqlı “zehni qida” olacaqdır.

Bu cür misalların həlli “bezdirici” də ola bilər. Lakin göstərilən müəyyən misalları cəlbədicə misallarla əvəz etmək kifayətdir ki, onlar dərhal uşaqlar üçün daha maraqlı və “cəzbədicə” görünüşə əldə etsin.

Biliklərin möhkəmlənməsi, bir-biri ilə “qarışıq” ola biləcək addımların ayırd edilməsinə, qavrama zamanı yaranan çətinliklərin aradan qaldırılmasına imkan verir [27, s.94].

Son illərdə inkişafədicə təlim konsepsiyası uşağın məktəb təliminin bütün mərhələlərində aparıcı olmuşdur. Bu konsepsiya fiziki, təfəkkür və mənəvi qabiliyyətlərin inkişafına və onların potensial imkanlarından istifadəyə yönəlmiş təhsildə nəzəriyyə və praktikanın istiqamətini müəyyənləşdirdi. N.M. Kazımov, Y.Ş. Kərimov, İ.İ. Əliyev, A.N. Abbasov, A.O. Mehrabov, F.A. Rüstəmov, R.L. Hüseynzadə, K.D. Uşinski, A. Qezell, Z. Freyd, J. Piaje, U. Jeyms, E. Torndayk, K. Koffka və başqaları inkişaf və təlim problemlərini müxtəlif mövqelərdən yanaşmaqla həll etməyə çalışmışlar. Bəzi tədqiqatlarda təlimin uşağın inkişafındakı rolu rədd edilirdi (A. Qezell, Z. Freyd, J. Piaje), digərlərində isə istənilən təlimin inkişafətdirici olduğu güman edilirdi (U. Jeyms, E. Torndayk və s.), üçüncülər isə təlimin inkişaf prosesini stimullaşdırdığını təsdiq edirdilər (K. Koffka və başqaları).

Bütün bu istiqamətlər müasir elmdə də öz əksini tapmışdır. L.S. Vıqotski, bu istiqamətlərin heç biri ilə razılaşmır, öz fərziyyəsini ortaya qoyaraq, insanın psixi funksiyalarının inkişafının genetik qanuna əsaslandığını iddia edir. Uşağın inkişafında hər bir ali psixi funksiya ilk növbədə kollektiv, ictimai və sonradan fərdi fəaliyyət, daxili düşüncə tərzə kimi çıxış edir. “... Təlimin əsas əlamətlərindən biri odur ki, o, yaxın inkişaf zonasını yaradır, yəni, uşağın yaşamasına səbəb olur, onu oyadır və bir sıra daxili inkişaf proseslərini hərəkətə gətirir... Bu baxımdan təlim inkişaf deyil. Lakin onun düzgün təşkil edilməsi, uşağın zehni inkişafına səbəb olur, təlimdən kənar mümkün olmayan bir sıra prosesləri həyata keçirir. Beləliklə, təlim uşağın inkişaf prosesində, təbii olmayan, lakin insanın tarixi xüsusiyyətlərini əks etdirən daxili, vacib və ümumi andır” [93, s.51].

Baxmayaraq ki, L.S. Vıqotskinin ardıcılıları (P.Y.Qalperin, L.V.Zankov, D.B.Elkonin və s.) bu ideyanı inkişaf etdirməyə çalışırdılar, digər psixoloqlar isə inkişafetdirici təlimin problemlərinin öyrədici metodlar vasitəsilə həll üsullarını işləyib hazırlayırdılar (A.V. Zaporjes, S.L. Rubinşteyn, N.A. Mençinkaya, E.N. Kabanova-Meller və s.), lakin onun bu ideyası uzun illər fərziyyə olaraq qalırdı.

1980-2000-ci illərdə məktəbəqədər, ibtidai və orta təhsilin inkişaf istiqamətləri İ.Ya. Lernerin, Z.İ. Kalmıkovanın, V.İ. Lubovskinin və b. əsərlərində işlənilmişdir. Əldə olunan nəticələr imkan verir ki, inkişafetdirici təlimin mahiyyəni haqqında fikir tam formalaşsın və onun psixoloji və pedaqoji şərtləri dəqiq aydınlaşdırılsın.

İnkişafetdirici təlimin təsiri altında yaranan ən məşhur nəzəriyyələrdə əsasən aşağıdakı problemlərə toxunulmuşdur:

1) insanın bilik, bacarıq və vərdislərinin, onun qabiliyyətlərinin mənbələri;

2) öyrətmə prosesinin dinamikası;

3) öyrətmə prosesində insanın intellektual inkişafının şərtləri və amilləri;

4) uşaq təfəkkürünün inkişaf mərhələləri və onu hərəkətə gətirən qüvvələr [113].

Beləliklə, R.S. Nemov, P.Y.Qalperin, N.F. Talızina tərəfindən hazırlanmış, bilik, bacarıq və zehni fəaliyyətin tədricən formalaşması nəzəriyyəsi məlumdur. Fəaliyyətin tərkibinə fəaliyyətin istiqamətverici əsası (FİƏ) da daxildir. Bu məfhum altında fikri əməliyyatların doğru yerinə yetirilməsi prosesində subyektə təsir edən və fəaliyyətin yekunlaşması üçün lazım olan şəraitlər təqdim olunur. Fəaliyyətin formalaşdırılması prosesi altı mərhələdən keçir: motivasiya, FİƏ-nin dəqiqləşdirilməsi, maddiləşdirilmiş (əyaniləşdirilmiş, səhnələşdirilmiş) formada əməliyyatı yerinə yetirmə; yüksək səslə əməliyyatı yerinə yetirmə; özü-özü ilə danışmaq kimi əməliyyatı yerinə yetirmə, daxili nitq şəraitində əməliyyatı yerinə yetirmə. Bu nəzəriyyənin müddəalarına əməl etmək təcrübəsi göstərdi ki, şagirdlərdə qavrayış, könüllü diqqət və nitq kimi psixoloji proseslər, eləcə də fəaliyyətlə əlaqəli olan anlayışlar sistemi formalaşır [127]. (Tə-

lim fəaliyyəti nəzəriyyəsi V.V. Repkinanın, Q.A. Sukermanın, D.B. Elkoninin, Y. Lompşerin və b. əsərlərində təqdim edilmişdir).

1970-ci illərin sonlarından etibarən L.Vıqotskinin fərziyyəsini L.V. Zankov və D.V. Elkonin rəhbərliyi ilə iki qrup tədqiqatçılar araşdırdılar. Bu tədqiqatlardan məlum oldu ki, ənənəvi ibtidai təlim uşaqların psixoloji inkişafını lazımı səviyyədə təmin edə bilmir. Buna görə də, L.V. Zankov bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan prinsiplərə əsaslanan yeni bir didaktik sistem hazırlamışdır: 1) yüksək səviyyədə çətinləşdirilmiş təlim; 2) nəzəri biliklərin aparıcı rolu; 3) materialın öyrənilməsinin yüksək tempi; 4) təlim prosesinin şagirdlər tərəfindən dərk edilməsi; 5) bütün şagirdlərin inkişafı üzərində sistematik iş. L.V. Zankova görə, təlimin özü inkişafedici əhəmiyyət daşıyır: *“Öyrənmə prosesi bir səbəb kimi çıxış edir, şagirdin inkişafı prosesi isə nəticə kimi”* [125]. Yüksək səviyyədə çətinləşdirilmiş təlim prinsipi, problemli təlimlə bağlı bir sıra tədqiqatların tərkibinə daxil olmuşdur. Belə ki, A.İ. Nuruşov, A.M. Matyuşkin, M.M. Maxmutov problemli təlimin psixologiya nəzəriyyəsində istifadə olunan iki əsas anlayışı müəyyənləşdirdi: məsələ və problem situasiya.

D.B. Elkoninin komandası isə kiçikyaşlı məktəblilərin “psixoloji yenitəhsil”ini (bu – təlim fəaliyyəti, onun subyekti, mücərrəd-nəzəri təfəkkür və öz hərəkətlərini sərbəst idarəetmədən ibarətdir) və onun şərtlərini aşkar etdi. Bununla da, tələbləri qısa bir zaman kəsiyində kiçikyaşlı məktəblilərin “psixoloji yenitəhsilin”in tələblərinə çevrilə bilən, yaxın dövr üçün “uşağın inkişaf zonası”nın yaradılmasını təmin edən yeni bir təlim sistemi ortaya çıxdı. V.V. Davıdov tərəfindən şüurun və düşüncənin əsas növlərini və onlara müvafiq təfəkkür fəaliyyətini müasir məntiqi-psixoloji səviyyədə açan nəzəriyyə hazırlandı.

V.V. Davıdov kiçikyaşlı məktəblilərin elmi anlayışları dərk etmələri üçün nəzərdə tutulmuş təlim fəaliyyətinin yaradılmasının konsepsiyasını da təklif etmişdir. Bu, induktiv düşüncə tərzinə əsaslanan və şagirdlərin bilik əldə etmələrini şərtləndirən təlim sistemidir. V.V Davıdov yazır ki, *“nəzəri təfəkkürün vəzifələrindən biri,*

mövcud əlaqələri (öz mücərrəddliyində) ayırmaq və sonra obyektin bütün təzahürlərinin üzə çıxarmaq, onları xəyalən ümumiləşdirməkdir” [96, s.126]. D.B. Elkoninin başçılıq etdiyi tədqiqatçıların mövqeyinə görə isə, məzmunlu təhlilin, planlaşdırmanın, refleksin köməyi ilə nəzəri biliklərin mənimsənilməsi zamanı təlim fəaliyyətinin formalaşdırılması kiçikyaşlı məktəblilərin psixi inkişafının əsasını təşkil edir. A.Z. Zakın sözlərinə görə, təlim fəaliyyəti strukturunun əsas göstəricisi təlimin vəzifəsidir. Təlim vəzifəsinin həllində məqsəd *“fəaliyyətdə olan subyektin özünü dəyişmək, yəni müəyyən fəaliyyət üsullarına malik olmaq”*dır [103, s.97]. Təlim fəaliyyətinin özünün formalaşması prosesi və nəticəsi tədris metodikasından və üsullarla təlim işinin təşkili formalarından asılıdır.

V.V. Davıdovun təklif etdiyi təlim fəaliyyətinin strukturu aşağıdakı müddələrdən ibarətdir:

- təlim tapşırıqları – şagird nəyi mənimsəməlidir;
- təlim fəaliyyəti – şagirdin onu mənimsəməsi üçün təlim materialını dəyişdirməsi və öyrənilən fənnin xassələrinin müəyyənləşdirilməsi üçün onun nə etməsi;
- fəaliyyətə nəzarət – bu, şagird fəaliyyətinin nümunəyə uyğun olaraq düzgün qurulub-qurulmadığının göstəricisidir
- qiymət fəaliyyəti – şagirdin nəticəyə nail olub-olmadığını müəyyən etmədir.

V.V. Davıdov təsdiqləyir ki, şagirdlərin təlim fəaliyyəti qalxma üsuluna müvafiq abstraktdan konkretə qurulur. Hər hansı bir fənni mənimsəməyə başlayan şagirdlər, müəllimin köməyi ilə tədris materialının məzmununu təhlil edərək, ona ümumi ilkin yanaşmada vahid qərara gəlirlər. Və müəyyən edirlər ki, əksər hallarda həmin materiala belə yanaşma özünü doğruldur. Şagirdlər ümumi ilkin yanaşmanı hər hansı bir işarə ilə qeyd edərək öyrəndikləri materialın məzmununu abstrakt olaraq qururlar. Təlim materialının təhlilini davam etdirərək, ilkin yanaşmanın onun müxtəlif təzahürlərilə qanunauyğun əlaqəsini ortaya çıxarır və bununla da, istənilən təlim materialının məzmunlu ümumiləşdirilməsini əldə edirlər.

Uşağın təlim fəaliyyətinə, müvafiq mövzulara tələbatı, təfəkkür və şəxsi dünyagörüşünün inkişafına yardım edir, öyrənmə istəyini möhkəmləndirir və təlim fəaliyyətini mənimsəməsi oxumaq bacarıqlarını formalaşdırır. Məhz, oxumaq istəyi və bacarığı şagirdi təlim subyekti kimi xarakterizə edir [96, s.211-214]. “Uşaq-müəllim” münasibəti uşağın bütün məktəb həyatına nüfuz edir. Təlim fəaliyyəti də birbaşa müəllimin köməyi və rəhbərliyi ilə təşkil edilmişdir. İlk növbədə, bu, biliklərin mənimsənilməsi üzrə fəaliyyətdir. Təlim fəaliyyəti – birbaşa bəşəriyyətin yığdığı elm və mədəniyyət sahəsindəki fənlərin qavranılmasına yönəlmiş bir fəaliyyətdir. İbtidai məktəbin vəzifəsi təlim fəaliyyətinin qurulmasından ibarətdir. Təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, onun motivi uşağın məktəbə aparmalı olduğu fəaliyyətlə yox, mənimsənilən fənnin özü ilə, daxili məzmunu ilə bağlı olsun. Təlim fəaliyyətinin motivi və məzmunu bir-birinə uyğun gəlmədikdə, motiv tədricən öz gücünü itirməyə başlayır, bəzən motiv, ikinci sinfin başlanğıcında da işləmir. Ona görə də, təlimə maraq elə bir məzmununda qurulmalıdır ki, A.Z. Zakın təsdiqlədiyi kimi, uşaq məktəbdə oxuyur, buna görə də, təfəkkür motivasiyasını məktəbdə yaratmaq vacibdir [101].

Təlimin motivasiyalaşdırılması – şagirdin bilik mənimsəmə marağının, öz inkişafı üçün müəyyən bacarıq və vərdişlər əldə edilməsinin psixoloji xarakteristikasıdır. Təlimin ən mühüm motivasiyalaşdırılması şərtlərindən biri, şagirdin özündə özünü təkmilləşdirmə motivinin olmasıdır, bu isə lazımı qabiliyyətləri əldə etmədən mümkün deyil.

Təlimin motivasiyası situasiyalı və şəxsi; daxili; münasib və qeyri-münasib (insanın bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəmələri ilə birbaşa münasibəti olan və ya olmayan) ola bilər.

Təlim fəaliyyətinə tələbat məktəbliləri nəzəri biliklərə malik olmağa, motiv isə – təlim fəaliyyətinin köməyi ilə, təlim məsələsinin (məsələn – fəaliyyətin məqsəd birliyi və onun əldə edilməsi şərtidir) həlli üçün, öyrəndiklərinin təkrarı üsullarını mənimsəməyə vadar edir.

Təlim məsələsi məktəblilər tərəfindən müəyyən fəaliyyəti həyata keçirməklə həll olunur:

- təlim məsələsinin qoyuluşunu ya müəllimdən, ya da müstəqil olaraq öyrənmək;

- öyrənilən obyektin ən ümumi əlaqələrini aşkar etmək məqsədilə məsələnin şərtlərini dəyişdirmək;

- seçilmiş əlaqənin əyani, qrafik və hərfi formalarda modelləşdirmək;

- obyektin xassələrini tamamilə və hərtərəfli öyrənmək üçün əlaqələr modelini dəyişdirərək yenidən qurmaq;

- ümumi üsulla həll edilən məsələnin hissələri sisteminin qurulması;

- əvvəlki fəaliyyətin icrasına nəzarət;

- verilən təlim məsələsinin həllinin nəticəsinə görə ümumi üsulun mənimsəməsini qiymətləndirmək.

Hər bir fəaliyyət konkret xırda əməliyyatlardan ibarətdir, onların seçimi isə bu və ya digər məsələnin həllinin konkret şəraitdən asılı olaraq dəyişməsidir.

Pedaqogikada yaradıcı yanaşmanın inkişafını respublikamızda M.M. Mehdizadənin, N.M. Kazımovun, Ə.Ə. Əlizadənin, Y.Ş. Kərimovun, A.O. Mehrafovun, A.N. Abbasovun, İ.İ. Əliyevin, F.A. Rüstəmovun, L.N. Qasımovanın, R.İ. Əliyevin, R.L. Hüseynzadənin, Ş.A. Əliyevanın, rus pedaqoji mətbuatında isə M.A. Danilovun, V.İ. Zaqvyazinskiyin, V.V. Krayevskinin, İ.Y. Lernerin, M.N. Skatkinin, T.İ. Şamovanın və b. əsərlərində izləmək olar.

Təlim fəaliyyətinin konsepsiyası daha çox riyaziyyatın öyrənilməsində işlədilir. Təlim prosesi konkret məqsədlər və müəyyən məzmun kəsb etməklə şagirdin və müəllimin fəaliyyətlərinin harmonik uyğunluğunu təqdim edir. Riyaziyyat kursu üzrə konkret bir mövzusunun tədrisi ilə bağlı təlimin məqsədi öyrənilən materialın mənimsənilməsi üçün şagirdlərin təlim fəaliyyətini təşkil etməkdir. Bu məqsədlə, müəllim təlimin bu mərhələsində şagirdin təlim fəaliyyətinin məzmunu və strukturunu (quruluşunu) açıqlamalıdır. Burada ən vacib olanı, nəzəri biliklərin mənimsənilməsi üçün şagirdin

təlim fəaliyyəti metodlarını müəllimin düzgün seçmək bacarığıdır. Təlim fəaliyyətinin priyomu materialın öyrənilmə sisteminə adekvat bir sistem tərtib etməkdən ibarət olmalıdır. Deyilənləri ümumiləşdirərək təlim fəaliyyəti metodlarını iki əsasə görə təsnifləşdirməkolar:

- şagirdlərin təhsil fəaliyyətinin xarakteri (tipi) üzrə;
- biliklərin mənimsənilmə prosesinin mərhələləri və fəaliyyət üsulları üzrə.

Birincisi, tədris fəninin məzmunu və tədris tapşırıqlarının növləri arasındakı, ikincisi isə real tədris prosesinin təşkili mərhələləri arasındakı əlaqələri əks etdirir.

Birinci fəslin yekunu:

1. Araşdırmamızdakı əsas paradigma inkişafetdirici təlimdir. Ona görə də, kiçikyaşlı məktəblinin intellektual qabiliyyətlərinin inkişafını və öyrənmə marağını onun ən mühüm komponenti hesab edirik. Bizim fikrimizcə, ibtidai təlim prosesində Azərbaycan dilinin, riyaziyyatın, həyat bilgisinin və digər fənlərin tədrisilə bağlı problemlərin həlli xüsusi olaraq hazırlanmış fənlərarası inteqrasiya üsulu ilə mümkündür.

2. Təlimin inkişafetdirici funksiyasına üstünlük verən təlim fəaliyyəti nəzəriyyəsinin əsas müddəaları təlim prosesinin strukturlunda əhəmiyyətli dərəcədə dəyişiklik aparmağa imkan verir. Təlimin səmərəliliyi bir qayda olaraq, əldə edilmiş biliklərin miqdarı və keyfiyyəti ilə ölçülür, inkişaf səmərəliliyi isəşagirdlərin bacarıqlarının səviyyəsinə görə ölçülür, yəni şagirdlərin psixi fəaliyyətinin əsas formaları nə dərəcədə inkişaf edərsə, şagird bir o qədər ətraf mühitin hadisələrindən baş çıxarar, cəld və düzgün şəkildə öz hərəkət istiqamətini, gələcək fəaliyyətini müəyyənləşdirə bilər.

3. Maraq motivasiyasının formalaşması təlimin məzmunu və üsulları ilə sıx bağlıdır. Fəaliyyətin təlim fəaliyyətinə cəvrlməsinin ilk şərtlərindən biri motivin dəyişməsi hesab edilir.

II FƏSİL

İBTİDAİ TƏHSİL PROSESİNDƏ FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASI PEDAQOJİ TEXNOLOGİYA KİMİ

2.1. İbtidai siniflərdə təhsilin məzmununun qurulmasına inteqrasiyalı yanaşma

Cəmiyyətin inkişafının müasir mərhələsi yeni bir dövr ilə - “inteqrasiyalı cəmiyyətlə” xarakterizə olunur. Göründüyü kimi, artıq bu gün belə cəmiyyətdə informasiya, insanların müxtəlif fəaliyyət növlərinin intellektuallaşdırılmasında, iqtisadiyyatın hərtərəfli intensivləşdirilməsində əsas ictimai məhsula çevrilmişdir.

Fikrimizcə, inteqrasiyalı cəmiyyətdə artan informasiya bolluğuna şəxsiyyətin uyğunlaşmasına imkan verən şəraitin yaradılması, informasiyaların əldə olunması, emalı və yayılması üçün yeni texnologiyalardan istifadə etmək bacarığının formalaşdırılması təhsilin əsas məqsədidir. Bir halda ki, cəmiyyətin informasiyalaşdırılmasının sosial, psixoloji və peşə şərtləri təhsil sahəsində formalaşdırılmağa başlayırsa, deməli bu prosesdə təhsil əsas aparıcı rol oynayır.

Məhz bu nöqtəyi-nəzərdən mövcud real proses təlim yanaşmalarının dəyişdirilib, yenidən hazırlanmasını tələb edir. Bu tələbə qismən cavab verə biləcək bəzi tədqiqatlar vardır. Məsələn, Q.L. Lukankin və T.F. Sergeyeva tərəfindən [117; 141] məktəbəqədər və kiçikyaşlı məktəbli uşaqların təlimi üçün hazırlanmış yeni yanaşmanın əsas komponentlərindən birini, universal təhsilin təmin olunması üçün təhsilin məzmunu və öyrənmə üsullarını əhatə edən fənlərarası inteqrasiyadan istifadə etmək təşkil edir. Mövcud nəzəriyyə belə şərh olunur.

Əsas nəzəri ideya:

1. Təhsilin məzmununun universallığı o zaman təmin oluna bilər ki, bütün təhsil sahələrini əhatə edəcək sistem yaradılsın. Bu sahələrin hər biri dünyanı dərk edib, əks etdirəcək dil formasına (ətraf aləmin

prosesləri, əşya və hadisələri təsvir etməyə imkan verəcək təhsil sahəsinin “dili” kimi formalaşdırılacaq ümumi anlayışlara) və təlimin məzmununa uyğun müəyyən kateqoriyalara malik olsun.

2. Təhsildə kateqoriyalar sisteminin formalaşdırılması ilə yanaşı fəaliyyət üsullarının öyrədilməsi də təşkil olunmalıdır. Bura informasiya mədəniyyətinin əsasını təşkil edəcək həm universal, həm də xüsusi fənlərin cəmi daxildir.

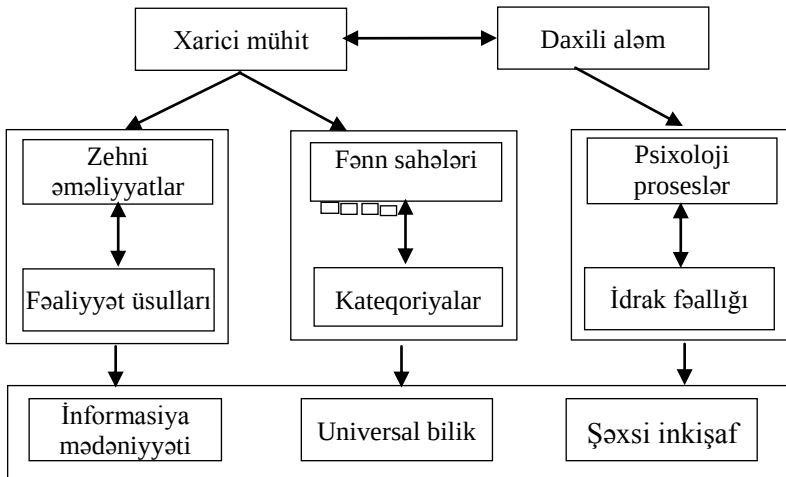
3. Təhsilin universallığı hər bir şəxsin məişət, onun maraq və bacarıqlarının qorunub saxlanılması üçün şəraitin təmin olunmasını nəzərdə tutmalıdır.

Güman edirik ki, bu nəzəri-konseptual ideyalar integrasiyalaşdırılmış təhsil proqramının hazırlanması texnologiyasını qurmağa əsas verə bilər.

İntegrasiyalaşdırılmış təhsil proqramının hazırlanması üzrə təklif olunan texnologiya:

Təhsil proqramının hazırlanma strukturu və prinsipləri. İnformasiya-kateqoriyalı yanaşmaya (İKY) əsaslanan təhsil proqramının əsas komponentləri: ətraf aləmin (xarici mühitin) dərk olunması və özünüdərk etmə (daxili aləm). Bu proseslərin hər biri bir neçə mərhələdən keçir. (cədvəl 2.1.1.)

Cədvəl 2.1.1.



Dünyanın dərkölünməsi prosesi onun obyekt və hadisələrinin müəyyən fənlər üzrə verilən anlayışlarda ifadə olunmasından başlayır. Bu zaman təhlil, tərkib, onların vəhdəti, müqayisələr, abstraksiya və b. kimi zehni əməliyyat tərzlərindən istifadə olunur. Sonrakı mərhələdə isə kateqoriyaların birləşdirilməsi və bunun sayəsində anlayışların iyerarxiyası (sadə anlayışların daha ümumi anlayışların tərkibinə daxil olması) təşkil olunur. Burada iyerarxiya universal biliyin əsası (anlayışların bir-birinə qarşılıqlı bağlılığı və tabeliliyi) kimi nəzərdə tutulur.

Təhsilin məzmunu ilə yanaşı şagirdlərə fəaliyyət yollarının öyrədilməsi, ən əsası isə kodlaşdırma, alqoritm və modelləşdirmə üzrə işlər də təşkil olunmalıdır.

Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında əsas diqqəti bir neçə mərhələyə yönəltmək lazımdır: xüsusi psixi proseslərdən (yaddaş, idrak, təxəyyül, təfəkkür və s.) idrak fəallığı və maraq tərbiyəsinə, sonra isə fərdi bacarıqların diaqnostika və inkişafına keçidlər olmalıdır.

İnteqrasiya olunan fənlərin məzmununa daxil ediləcək kateqoriyaların seçilməsində də bir sıra tələblər nəzərə alınmalıdır:

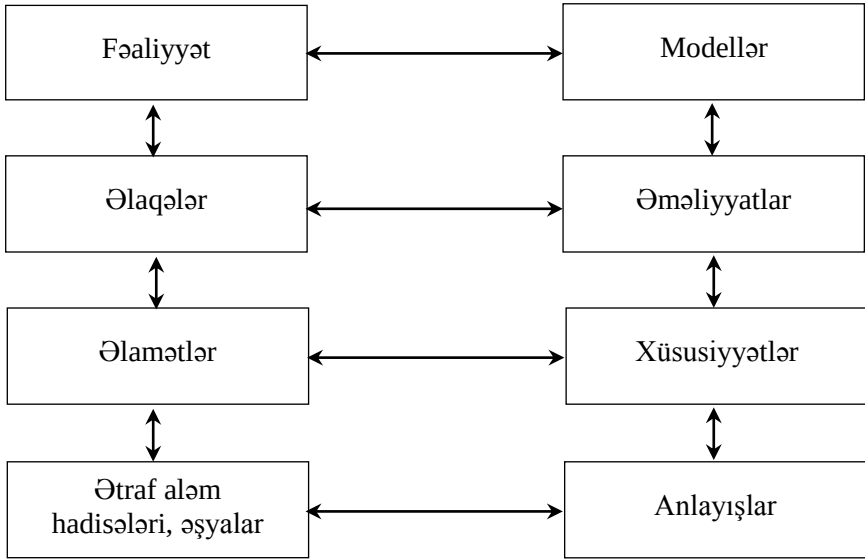
1. Hər bir kateqoriya – sözü gedən fənn sahəsini müəyyən edən “dil” kimi, həm də tətbiqi mahiyyətə malik fundamental anlayışlardan ibarət olmalıdır.

2. Kateqoriya təlimin mövcud mərhələsinə uyğunlaşdırılmalıdır.

3. Bir fənn sahəsinə aid kateqoriya digər fənlərlə inteqrasiya oluna bilər.

Informasiya məkanında hər bir kateqoriyanın anlayışları, əməliyyatları, xüsusiyyətləri və modeli olur. Fənnin məzmununa daxil olan ətraf aləmin obyektlərinin əks olunması prosesi 2.1.2.-ci sxemdə göstərilir.

Sxem 2.1.2.



Təlim nəzəriyyəsinə istinad olunaraq sxemdə əks olunmuş təlimin texnoloji prosesi V.V. Davıdovun rəhbərliyi ilə müəlliflər qrupu tərəfindən işlənib hazırlanmışdır [96, 97].

Böyük məktəbəqədər yaşlı uşaqların və kiçikyaşlı məktəblilərin təliminəhatə etdiyi təhsil sahələrinə bu fənnlər aiddir: riyaziyyat, Azərbaycan dili, informatika, həyat bilgisi, təsviri incəsənət, texnologiya, fiziki tərbiyyəsiqi, musiqi, ingilis dili.

Keçmiş ənənəvi təlim sistemlərindən fərqli olaraq hazırda ibtidai təlim sistemində fənlərin məzmununa tarix və iqtisadiyyatla bağlı sadə anlayışlar da daxil edildiyi üçün, onlara bir qədər açıqlama verək.

Keçmiş dövrün təlim dili çox zaman müasir dövrdə aydın olmur. Buna baxmayaraq, təlim prosesində təsvir olunan hadisələr (insanı əhatə edən həyat hadisələri) ətraf aləmin inkişafında öz əksini tapmış bir sıra ümumi prinsiplərə tabedir. Deməli, tarix ətraf aləmi dərk etmək üçün sanki açdırsa, tarixi materiallar isə özlüyündə

keçici dəyişkənlikləri əks etdirə biləcək əyani, obrazlı illüstrasiya vasitələridir.

Bunlarla bərabər, tarix həm də yalnız ona məxsus bir sıra spesifik xüsusiyyətlərə malikdir: baş verən dəyişikliklərin davamsızlığı, onların qeyri-müəyyən və qeyri-müntəzəm olmaları. Məhz bu cəhətdən tarixi materiallar obyektiv hadisələr və konkret insanlar arasındakı əlaqələri üzə çıxarıb, əks etdirməyə qadirdir.

Həm də tarixin əsas üstünlüyü ondadır ki, o, artıq mövcud olmayanlara da toxunmağa imkan verir. Bu cəhətdən fənnlərin məzmununa daxil edilən tarixi materiallar yaradıcı təxəyyülün və estetik zövqün formalaşmasına kömək edir.

İqtisadiyyatla bağlı sadə anlayışlara ehtiyac cəmiyyətdəki yenidənqurmada, bazar iqtisadiyyatından, sosial əlaqələrin iqtisadiləşməsindən, kütləvi iş mədəniyyətinin və rəşional tərəkür tərzinin formalaşdırılmasından, həmçinin sahibkarlığa, iqtisadi sahəyə dair biliklərə yüksək tələbatlardan irəli gəlir.

Müasir insana riyaziyyat, fizika, kimya, biologiya və digər “məktəb” elmləri kimi, iqtisadi nəzəriyyə və təcrübə ilə bağlı məlumatlar da çox vacibdir. Şagird iqtisadi anlayış və terminlərlə nə qədər tez tanış olarsa, ona gələcək həyatını qurmaq işi bir o qədər asan olar.

İqtisadiyyatla bağlı materialların maraqlı, cəlbedici, oyun formasında təşkili hazırkı dövrdə, bazar iqtisadiyyatı şəraitində uşaqların rast gələcəkləri suallara cavab tapmağa kömək göstərəcəkdir. Təcrübə göstərir ki, uşaqlar iqtisadi kateqoriyaları çox asanlıqla mənimsəyir və mövcud iqtisadi şəraitə asanlıqla uyğunlaşırlar.

Kiçikyaşlı məktəblilərin iqtisadi təhsilinin məqsədi onlarda iqtisadi tərəkürün ibtidai bazasını formalaşdırmaq, iqtisadi fəaliyyətə dair biliklər aşılamaq, cəmiyyətin iqtisadi həyatında öz yerini dərk etmək, ümumbəşəri iqtisadi mədəniyyət və davranış normaları aşılamaq, iqtisadi fəaliyyət üçün bacarıqlar formalaşdırmaqdan ibarətdir.

İqtisadi təhsilin vəzifələri: Təlim sahəsində – şagirdləri sadə iqtisadi məfhumlarla tanış etmək, onlara əsas iqtisadi biliklər aşılamaq.

Motivasiya sahəsində – iqtisadi sahəyə, iqtisadi biliklərə maraq yaratmaq.

İqtisadi təhsilin inkişaf prinsipləri:

– müvafiqlik: iqtisadi fəaliyyətə dair məlum biliklərdən onların mahiyyətinə dair təsəvvürlərə, sadə praktiki təcrübədən mürəkkəbə, ayrı-ayrı anlayışlardan iqtisadi nəzəriyyə elementlərinə doğru hərəkət etmək;

– integrasiya: iqtisadi biliklərin elementləri ilə digər fənlərin sintezi (riyaziyyat, həyat bilgisi və s.);

– fasiləsizlik: məktəbəqədər müəssisələrdən başlayaraq tələmin bütün səviyyələrinin iqtisadi təhsil sistemi ilə əhatə olunması.

Məniməniləcək biliklərin səviyyəsinə uyğun fənn proqramları yenidən işlənilib hazırlanmalıdır. İbtidai siniflərdə iqtisadi təhsil, iqtisadi proses və hadisələrlə bağlı elementar anlayışlar üzərində qurulur. İqtisadi anlayışlar iqtisadi fəaliyyətlə bağlı məlum faktlar əsasında formalaşdırılır.

Təhsil prosesinə bunları daxil etmək olar:

1) *baza kursunu* – əsas iqtisadi bilikləri. İbtidai siniflərdə uşaqları iqtisadi anlayışlarla tanış etmək üçün onun özünəməxsus iqtisadi əlifbasından istifadə olunmasını;

2) hər bir məktəbdə şagird və valideynlərin arzusu ilə, məktəbin imkanları və s. ilə müəyyən olunan *fakültativ məşğələləri*.

3) *sinifdənkənar işləri*. Bura ibtidai siniflərdə iqtisadi mövzular üzrə aparılan inkişafetdirici oyunlar daxil edilməlidir.

Bu cür yanaşmalar əsasında tədris proqramları və vəsaitlərinin hazırlanması, çap olunması və eksperimental təcrübədən keçirilməsi də nəzərdə tutulmalıdır.

Qonşu Rusiya dövlətində Q.L. Lukankina və T.F.Sergeyevin müəllifliyi ilə I, II, III və IV siniflər üçün eksperimental riyaziyyat dərslikləri [118], “Специальная литература” nəşriyyatında, artıq çap olunmuşdur. Həmin kursun məzmununa daxil olan kateqoriyalar bunlardır: ədəd, forma, sahə, dəyişən, fəza, kəmiyyət, model.

İbtidai siniflər üçün tədris proqramına daxil olan ibtidai riyaziyyat kursunun kateqoriyalar üzrə əsas anlayışları cədvəl 2.1.1.-də əks olunmuşdur.

Cədvəl 2.1.1.

İbtidai riyaziyyat kursunun kateqoriyalar üzrə əsas anlayışları

Kateqoriya	Anlayışlar
Forma	Nöqtə, düzxətt, əyrixətt, qırıqxətt, bucaq, çoxbucaqlı (onun növləri), dairə, oval (yumurtaşəkilli çevrə), düzbucaqlı paralelepiped
Fəza	Əşyanı vərəq üzərində və ya fəzada təsvir ediləcək anlayışlar: a) seçilmiş məkana uyğun; b) bir-birinə nisbətə. Paralel və kəsişən düz xətlər. Ədəd düz xətti (ədəd oxu) və şüa. Ədəd düz xəttində ədədin yeri.
Kəmiyyət	Çoxluq, çoxluğun elementləri. Ədəd. Rəqəm. Mənfi olmayan tam ədədlər. Mənfi ədədlər. Kütlə, uzunluq, həcm, tutum, sahə. Ölçü. Ölçmək. Uzunluğun, kütlənin, həcm, tutumun, sahənin ölçü vahidləri.
Model	Çoxluqların birləşməsi, kəsişməsi. Çoxluqların alt çoxluqlara ayrılması. Çoxluqdan hissənin çıxarılması. Toplama, çıxma, vurma, bölmə. Hesab əməllərinin işarələri və komponentləri. Ədədi və hərfi ifadələr. Tənlik. Bərabərsizlik. Məsələ və onun komponentləri.

Sadalanən hər bir kateqoriya müəyyən olunmuş anlayışlardan ibarətdir ki, bu anlayışların toplusu riyaziyyat proqramlarında müəyyən bölmənin məzmununu təşkil edir. Belə ki, ədəd və dəyişən – hesab materiallarının, forma və sahə – həndəsi materialların, həcm və modellər isə mətnli hesab məsələlərinin öyrənilməsinin əsasını təşkil edir.

Kateqoriyalar üzrə biliklərin formalaşdırılması, şagirdlərin informasiya mədəniyyətinə yiyələnməsi ilə paralel aparılır. Şərti olaraq bu prosesi bir neçə mərhələyə bölmək olar.

Birinci mərhələdə, riyazi dillə ətraf aləm hadisə və əşyaların xüsusiyyət və cəhətləri əks etdirilir (məsələn, miqdar, uzunluq və s.). Bu mərhələnin başlıca vəzifəsi şagirdlərə əşyaların xüsusiyyət və cəhətlərini ayırd etməyi öyrətmək, məlum olmayandan mücərrrəddə doğru hərəkət etməkdir.

İkinci mərhələ xüsusi riyazi anlayışların riyazi simvollar dilinə keçirilməsi ilə xarakterizə olunur, yəni informasiyaların kodlaşdırılması prosesi baş verir ki, bu da özlüyündə bir neçə mərhələdən keçir: həndəsi fiqurların köməyindən başlayaraq hərfi simvollara qədər şərti işarələmədən istifadə etmək.

Üçüncü mərhələ – məlum alqoritmlərlə tanışlıq, məsələlərin həlli üçün şəxsi alqoritmlər tərtib edilməsi bacarığının yaradılması və istifadəsinin öyrədilməsi. Qeyd etmək lazımdır ki, riyaziyyatın ibtidai kursunda alqoritmləşdirmə ilə bağlı çoxlu sayda suallara (xüsusilə, tənliklər həlli üsulları, hesablama priyomları və s. bağlı) rast gəlinir.

Dördüncü mərhələ – riyazi modellərlə iş və ya onların konstruksiyalaşdırılmasıdır. Bəzi hallarda bu mərhələ özünü göstərməyə də bilər. Bu iş üçün ən yaxşı illüstrasiya tip məsələlər ola bilər: tənliyə məsələ qurun, verilmiş çertyoja uyğun ədədi ifadə seçin və s.

Bu kursun ən fərqləndirici xüsusiyyəti məhz ondadır ki, riyaziyyat bir fənn kimi yalnız bilik, bacarıq, vərdislər formalaşdırmır, o həm də ətraf aləmin dərk olunub, əks olunması üçün ən yaxşı vasitə rolunu da oynayır. Bu xüsusiyyət hər şeydən öncə təlimin məzmun strukturunda öz əksini tapır.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, I sinifdə riyaziyyatın öyrənilməsi, forma və fəza kateqoriyaları çərçivəsində həndəsi fiqurların öyrənilməsindən başlanılır. Proqramın bu bölməsi uşaqlar üçün ətraf aləmin əşya və hadisələrinin asanlıqla riyazi anlayışlar dilinə keçirilməsinə imkan yaradır. “Forma” kateqoriyasının formalaşdırılması prosesinə nöqtə, düz xətt, əyri xətt, şüa, parça, bucaq, sınıq xətt, çoxbucaqlı (onun növləri), dairə, oval kimi anlayışlar sistemi də ardıcılıqla daxil edilir. Əminliklə demək olar ki, I sinifdə riyaziyyat kursunda geniş həcmli anlayışlardan istifadə etmək, heç də şagirdlərin həddindən artıq yüklənməsinə gətirib çıxarmır. Belə ki, hər bir yeni anlayış məlum anlayış üzərində qurulur (bu həm də evklid həndəsəsinin əsaslarına uyğun olur), ikincisi isə mövcud anlayış barədə təsəvvür uşağın əyani təcrübəsi əsasında yaradıla bilər,

üçüncüsü isə şagirdlərlə iş zamanı konstruktivləşdirmə və modelləşdirmə üsullarından istifadə oluna bilər.

Bu dövrdə “forma” kareqoriyasının öyrənilməsi “fəza” kareqoriyasının formalaşdırılması ilə əlaqəli aparılır ki, müəyyən edici proses kimi (sağ, sol, aşağı, yuxarı, arasında və s.) bu da anlayışların iyerarxiyasını özündə birləşdirir. Mövcud proses şagirdlərdə əşyaların yerini müəyyən etmək, onu planda əks etdirmək, yaxud da plana uyğun əşyanın yerinin təyin olunması bacarığının formalaşdırılmasını nəzərdə tutur.

Riyazi biliklərin dərk olunmasında növbəti addım ədəd anlayışının ekvivalent çoxluqlar sinfinin miqdarı göstəricisi kimi formalaşdırılmasıdır. Şagirdlər kursun bu bölməsində “çoxluq” və “çoxluqların elementləri” anlayışları ilə tanış olurlar. İbtidai riyaziyyat kursunda bu anlayışlardan istifadəyə neqativ münasibətin olmasına baxmayaraq, onlardan istifadə fikrimizcə bir çox anlayışlar, o cümlədən ədəd anlayışı üçün yaxşı illüstrasiya hesab oluna bilər. Şagirdlərin əksəriyyəti ədədə xarici və yaxud daxili əlamətləri olan əşyalar çoxluğunun mücərrədləşdirilməsi prosesi kimi baxır və bu zaman onların ən ümumi xüsusiyyətini – eyni miqdarda olması əlamətini ayırırlar. Burada ədədlərin şərti simvolu kimi rəqəmlərin daxil edilməsi və onlardan istifadənin böyük əhəmiyyəti vardır.

Burada formalaşdırılmış müddəalar “0 – 20 dairəsində” mənfi olmayan tam ədədlərin nömrələnməsinin öyrənilməsində ilkin, zənginləşmiş bilik ehtiyatı əldə etməyə imkan yaradır.

Əvvəlcə birrəqəmli və ikirəqəmli ədədlərin nömrələnməsinin, daha sonra didaktik vahidliyin möhkəmləndirilməsi metodu əsasında toplama və çıxma priyomlarının əlaqəli öyrənilməsinin xeyli üstünlükləri vardır. Bunların içərisindən iki ən əsasını qeyd edək:

1) ədəd və rəqəm barəsində ümumiləşdirilmiş tam təsəvvürün yaradılması imkanı (natural ədədlərin yazılışına, sırasına dair biliklər və s.);

2) 10 dairəsində və onluğu aşmaqla toplama və çıxma əməllərinin öyrənilməsinin davamlılığının təmin edilməsi.

“Həcm” bölməsinin öyrənilməsinə keçid ədəd anlayışının formalaşdırılması prosesinin davamı kimi, başqa sözlə əşyaların xassələrinin ölçülməsi üsulu kimi başlanılır. I sinif üçün hazırlanmış təlim texnologiyasının ən vacib xüsusiyyətlərindən biri üç ölçünün – kütlə, həcm və tutumun vahid blokda birləşdirilməsidir. Məhz bu xüsusiyyət mövcud kursu əvvəlkilərdən fərqləndirir. Eyni zamanda ölçmələr ilə bağlı məsələlərin həlli yeni iş metodikasının hazırlanmasına imkan yaradır.

Şagirdlərin məsələ ilə ilk tanışlığı, artıq uşaqların ədədləri, onlar üzərində hesab əməllərini, əməllərin komponentlərini öyrəndikdən və bu anlayışları ölçmə işlərində tətbiq etməyi bacardıqdan sonra olur. Yalnız bundan sonra şagirdlərdə ölçmə anlayışı ilə bağlı “məsələlər” formalaşdırmaq olar.

Tədqiqat göstərdi ki, ibtidai siniflərdə riyaziyyatın tədrisində bu məsələlərin tətbiqinə elə mərhələdən başlanılır ki, fikrimizcə, bu, şagirdlərdə məsələnin həllinə ümumi yanaşmanın hər zaman uğurlu alınmasına gətirib çıxarmır. Mövcud kursda məsələnin həllinə uzunmüddətli hazırlığın aparılması onunla izah edilir ki, bu prosesin özü bir neçə mərhələdən ibarətdir: şərtin təhlili; kəmiyyət məsələsində verilənlərin ayırd edilməsi; ölçmənin nəticələri ilə onun əlaqəsi; kəmiyyətlər arasındakı qarşılıqlı əlaqənin müəyyənləşdirilməsi; şərtin əyani təsviri; riyazi modelin qurulması və hesab əməlinin yerinə yetirilməsi; nəticənin əvvəlcə kəmiyyət “dilində” ifadə olunması və nəhayət, məsələdə qoyulan sualın cavablandırılması. Bu proses şagirdlərdən müəyyən fəaliyyət bacarıqlarının formalaşmasını tələb edir ki, bunlara da, bir neçə dərşdə nail olmaq qeyri-mümkündür. Sadə məsələlərin öyrədilməsi sistemi didaktik vahidlərin get-gedə böyüdülməsi metodu əsasında qurulur. İkiəməlli məsələlər isə sadə əməllilərin tərsi kimi təqdim olunur.

I sinifdə riyaziyyat kursu “21 – 100 dairə”si ədədlərinin öyrənilməsi bölməsi ilə başa çatır ki, bura ənənəvi məsələlər, yəni nömrələmə, toplama, çıxma – cəbr elementləri (ədədi və hərfi ifadələr, tənliklər) daxil olur. Bu cür məsələlər, dəyişəni olan anlayışlara ət-

raf aləmin dəyişiklikləri arasındakı qarşılıqlı əlaqələrin inikası kimi baxmaq inkanı yaradır.

Mövcud riyazi kursun informatikanın elementləri ilə, həm məzmun, həm də təlimin texnologiyası (kodlaşdırma, alqoritmləşdirmə, modelləşdirmə) baxımından integrasiyası şagirdlərdə riyazi bilikləri mənimsəmə priyomlarının formalaşdırılmasına kömək edir.

Böyük məktəbəqədər yaş dövrü uşaqlar üçün N.V. Petrovanın müəllifliyi ilə hazırlanmış proqramda “Mən və ətraf aləm” adlı mövzuda informasiya – kateqoriyalı yanaşma aşağıdakı bölmələr üzrə verilmişdir:- “Mən” dünyası;- insan dünyası;- təbiət dünyası;- yaradıcı dünya. Hər bir bölmə müəyyən anlayışlar iyerarxiyasından ibarət olub, cədvəldə (Cədvəl 2.1.2.) öz əksini tapmışdır:

Cədvəl 2.1.2.

“Mən və ətraf aləm” mövzusu üzrə anlayışların iyerarxiyası

Bölmələr			
“Mən” dünyası	İnsan dünyası	Təbiət dünyası	Yaradıcı dünya
Anlayışlar	Anlayışlar	Anlayışlar	Anlayışlar
Kateqoriyalar			
1. Dəyişmək (hərəkət) 2. Tam və hissə 3. Çoxcəhətlilik 4. Kəmiyyət (vaxt)			

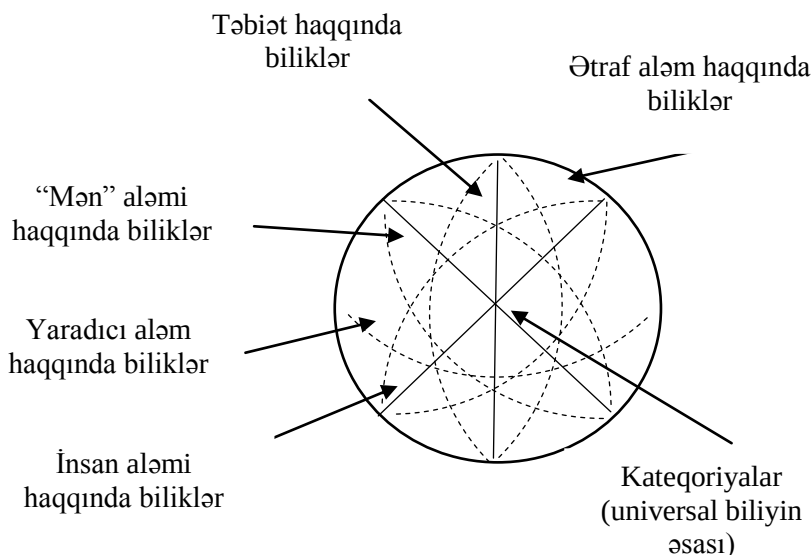
Hər bir bölməyə daxil edilmiş kateqoriya və anlayışlar məktəbəqədər yaşlı uşaqların ətraf aləm haqqında universal biliklər əldə etməsinə imkan verir.

Proqramın aparıcı prinsipini ətraf aləmin dərk olunmasına fəal yanaşma təşkil edir. Bu yanaşma müxtəlif fəaliyyət üsullarının (empirik, şərti, alqoritmik) köməyi ilə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda informasiya mədəniyyətinin inkişaf etdirilməsini nəzərdə tutur.

İnformasiya – kateqoriyalı yanaşma dünyanın bütöv, bölünməz obrazının dərk olunmasına, şəxsi keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsinə (idrak fəallığı, təfəkkürün təkmilləşdirilməsi), məktəbəqədər və ibtidai məktəb təhsilinin davamlılığının təmin olunmasına imkan yaradır.

Qrafik 2.1.1.

“Həyat bilgisi” fənni üzrə kateqoriyaların qarşılıqlı əlaqəsini əks etdirən qrafika



Aydındır ki,

- ətraf aləmi dəyişdirəcək bütün proseslər zamanla baş verir;
- vaxt (zaman) ölçüləri (saniyə, dəqiqə və s.) vaxt etalonu sistemini təşkil edir, hər bir ölçü özündən əvvəlkilər əsasında baş verir, “tam və hissə” kateqoriyalarını əks etdirir;
- təbiət və cəmiyyətdə dəyişgənliyə məruz qalmayan heç bir əşya, hadisə yoxdur. Hissələrin dəyişməsi tamın dəyişməsinə gətirib çıxarır və yaxud da əksinə;
- bütün kateqoriyalar tama – ətraf aləmə inteqrasiya olunur.

Cədvəl 2.1.3.

**“Həyat bilgisi” fənninin məzmununa daxil olan kateqoriyalar üzrə
bilik və bacarıqların məzmun göstəricisi (nümunə)**

“Hərəkət” (“Dəyişmək”) kateqoriyası

“Mən” aləmi	İnsan aləmi	Təbiət aləmi	Yaradıcı aləm
Böyümək anlayışı dəyişgənlik kimi (Mən böyüyürəm. Mənim xarici görünüşüm, daxili orqanlarımın quruluşu, sağlamlığım, həyat təcrübəm, maraqlarım, ətrafdakı insanlara, əşyalara, təbiətə münasibətim dəyişir).	İnsanın təkamül prosesində dəyişgənliyi (xarici görünüşü, fizioloji funksiyaları, həyat tərzini). İnsan həyatının dövrləri (anadan olmaq, uşaqlıq, gənclik, qocalıq, ölüm). İnsanın keçmiş, bu günü, gələcəyi (yaxın qohumları, şəhəri, ölkəsi)	Günün hissələrinin, həftənin günlərinin, ayın, ilin dövrü dəyişgənlikləri. Əşyanın halının bir vəziyyətdən digərinə keçməsi (isitmə-soyutma, canlı-cansız, yumşaq-bərk, maye-qatı-sərt və s.). Hər bir canlı orqanizm yaranır və məhv olur, yenilənir, köhnəlir. Canlı orqanizmin təkamülünə dair anlayış. Canlı orqanizmin xarici görünüş və həyat tərzinin mövcud şəraitdən asılılığı. İnsanların təsiri altında canlıların dəyişməsi (yeni heyvan cinsləri, bitkilərin yeni sortları)	Təbiətin, insanların təsiri ilə əşyaların dəyişməsi. Cihazların dəyişməsi (mexaniki, istilik verici, kimyəvi). Əşyaların təbii yolla köhnəlməsi. Əşyanın ikinci həyatı. İnsanın texniki nailiyyəti onun həyatını dəyişdirir, onu daha da azad, maraqlı, əlverişli edir.

“Tam və hissə” kateqoriyası

“Mən” aləmi	İnsan aləmi	Təbiət aləmi	Yaradıcı aləm
İnsan orqanizminin ayrı-ayrı hissələrin cəmindən ibarət olması haqqında təsəvvürlər yaratmaq. (hüceyrə – hissədir, orqan – bütöv; orqanizm – bütöv, orqan – hissə). Başa salınmalıdır ki, tam olan orqanizmdən kənarda hissələr fəaliyyət göstərə bilməz, həm də hissələrin vəziyyətindən bütöv orqanizmin vəziyyəti asılıdır (orqanlardan birinin xəstə olması, bütün orqanizmə təsir edə bilər). Cəmiyyətin bir hissəsi kimi insanın özünü dərk etməsi (ailənin üzvü, uşaq bağçasının tərbiyə olunanı, şəhərin sakini və s.)	İnsan aləminin ayrı-ayrı fərdlərin vəhdətindən ibarət olması haqqında təsəvvürlər (uşaq-hissə, ailə-tam; ailə-hissə, insan aləmi-tam; millət-hissə, insanlıq-tam). Aydın ki, insanın vəziyyəti və əlverişli həyat tərzı cəmiyyətdən asılıdır və yaxud da əksinə. Dərk olunmalıdır ki, insan – tamın (təbiətin, cəmiyyətin) bir hissəsidir. O, təbiət və cəmiyyətdən kənarda mövcud ola bilməz.	Dərk olunmalıdır ki, təbiət – ətraf aləmin bir hissəsidir, bununla yanaşı o tam olaraq hissələrdən ibarətdir: Canlı və cansız təbiət. Canlı təbiətin hissələri: insan, heyvan, bitkilər. Cansız təbiətin hissələri: günəş sistemi, su, hava, torpaq. Başa salınmalıdır ki, insan orqanizminin bütöv quruluşu və həyat fəaliyyəti ayrı-ayrı hissələrdən asılıdır.	Başə salınmalıdır ki, yaradıcı aləm ətraf aləmin bir hissəsi olmaqla yanaşı, öz elementlərinə nisbətdə təmdir, bütövdür. Yaradıcı aləmin hissələri: oyuncaqlar, məişət əşyaları, binalar, yaradıcı fəaliyyət məhsulları, texnika, nəqliyyat. Başə düşülməlidir ki, əşyalar nədən ibarət olur, nəyə çevrilə bilər. Dərk olunmalıdır ki, əşyanın hissələrini dəyişməklə ona yeni, “tam” həyat vermək olar.

“Kəmiyyət” (“Vaxt”) kateqoriyası

“Mən”aləmi	İnsan aləmi	Təbiət aləmi	Yaradıcı aləm
Vaxt etalonu barədə təsəvvürlər (saniyə, dəqiqə, saat və s.) Saata görə vaxtı müəyyən etmək bacarığı (bioloji və yaradıcı yolla), şəxsi fəaliyyət əsasında günün hissələrini müqayisə etmək (səhər, günorta, gündüz, axşam, gecə, gecəyarısı) Başa düşülməlidir ki, insanın bütün həyat fəaliyyəti vaxtla keçir, insan orqanizmindəki bütün proseslər ciddi dövrüyə malikdir (nəfəs ritminə, ürək döyüntüsünə və s.) Vaxta dair təsəvvürləri tam, hissə və dəyişgənlik təsəvvürləri ilə tutuşdurmaq.	Başa salınmalıdır ki, cəmiyyətdə hər şey vaxtla tənzimlənir (bütün xalq bayramları, əlamətdar günlər və s.) Vaxtın dəqiqliyi haqqında təsəvvürlər (onu insanlar nə dəyişə, nə də tezləşdirə bilər), eyni zamanda geri qaytarmaq da olmaz (zaman həmişə irəli gedir, keçmişi qaytarmaq mümkün deyil) Şagirdlər bilməlidirlər ki, saat olmayan vaxtlar insanlar vaxtı necə müəyyən edirmişlər. “Saatsaz” peşəsi barəsində təsəvvürlər yaratmaq.	Vaxtın hissələri barədə təsəvvürlər yaratmaq (sutka – yer kürəsinin öz oxu ətrafında fırlanması; il – yer kürəsinin Günəş ətrafında fırlanması). Dünyada zamanın sonsuz olmasının dərk edilməsi. Vaxtın təbii yolla müəyyən edilməsinə dair təsəvvürlər (günəş saati, su saati, bitki saati, qum saati). Başa düşülməlidir ki, insanı xarici mühitə uyğunlaşdırən bioloji saatlar da mövcuddur, onun ritminə, gecə-gündüzün, ilin fəsilələrinin əvəz olunmasına uyğun.	Başa düşülməlidir ki, vaxtı insan əməyinin məhsulu kimi saatla müəyyən etmək olur. Saatların çox müxtəlifliyi haqqında təsəvvürlər. 1. Quruluşuna görə: - mexaniki; - elektrik; - elektron. 2. Tipinə görə: - cib; - qol; - stolüstü; - divar; - qüllə; - ayaqüstü; - kulon saatlar; - üzük saatlar. Başa düşülməlidir ki, insan əşyanı əli ilə hazırlayarkən vaxta qənaət etmiş olur (məsələn: məişət əşyası)

Məktəbəqədər və ibtidai təhsil fənlərinin öyrənilməsinə informasiya – kateqoriyalı yanaşma (İKY) aşağıdakı kimi bir sıra ümumi məsələləri həll etməyə qadirdir:

- 1) müəyən fənn sahəsinə dair baza hazırlığını təmin edir;
- 2) şagirdlərin intellektual və yaradıcı inkişafına şərait yaradır;
- 3) biliyin universallığını təmin edir;
- 4) informasiya mədəniyyətinin formalaşdırılmasına kömək edir.

2.2. Fənlərarası inteqrasiyanın həyata keçirilməsini təmin edən təlim-tərbiyə prosesinin təşkil formaları

2.2.1. İnteqrasiyalı dərslər

İbtidai siniflərdə fənlərarası əlaqələr uşaqların biliklərinin cəminə deyil, onların sistem halında mənimsənilməsinə xidmət edir. Sadə əlaqələrin şagirdlər tərəfindən üzə çıxarılıb dərk olunması, mənimsəniləcək materialın hissələri arasında qarşılıqlı əlaqələrin yaradılmasına, onun tam, məntiqi olmasına imkan verir. Şagirdlər maddənin üç halı və onların qarşılıqlı-əlaqəli şəkildə dəyişməsi, öyrənilən hadisələrin praktik tətbiqləri haqqında məlumat alır, canlı və cansız təbiətə məxsus qanunların vəhdətdə olmasını öyrənir, ətraf aləmin obyektivliyini dərk edirlər. Müəllimin başlıca işi şagirdlərin müxtəlif fənlər arasında qarşılıqlı-əlaqə yaratmaq bacarığına fəal surətdə yiyələnmələri üçün psixoloji şərait yaratmaqdan ibarət olmalıdır.

Fənlərarası əlaqələrin reallaşdırılmasına ayrılan vaxta görə dərsləri aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. Fənlərin arasında mexaniki əlaqələrin yaradıldığı dərslər. Bu zaman biliyin tam və hərtərəfli mənimsənilməsi üçün digər fənn materiallarına epizodik şəkildə müraciət olunur.

2. Fənlərarası xarakterli dərslər. Bu zaman dərk olunacaq obyektin mahiyyətində (tədris olunacaq materialın məzmununda) və qavrama üsulunda müxtəlif tədris fənlərinin mövqeyi, iştirak səviyyəsi üzə çıxarılır və müəllimin ustalıqı ondan ibarət olur ki, o, fənlərarası yanaşmanı üzvü şəkildə həyata keçirir.

3. İnteqrasiyalı dərslər. Müxtəlif tədris fənlərinin məzmunu eyni vaxtda birləşdirilir və bir dərslər cəvərində təqdim olunur. Bu zaman sanki iki və ya bir neçə fənnə aid materialların paralel “mövcudluğu” müşahidə olunur.

4. Mini dərslər (Ş.A. Amonaşvili). Mini dərslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, bir dərslərdə iki-üç fənnə aid materiallar növbə ilə keçilir (hər minikəsmənin vaxtı 10-20 dəq. arası dəyişir). Bir növ istirahət kimi dinamik fiziki fasilələr (minifasilə) də olacaqdır.

Bir neçə dərslər nümunələri göstərmək olar.

I. Fənn: “Azərbaycan dili 4” dərsləri, Bölmə “Ana təbiət”.

Dərslər 1 (variant №1)

Mövzu: “Novruz bayramı” [34, s.162], “Yaz” [34, s.167]

Məqsəd. Yaz ilin fəsillərindən biri kimi, təbiət və insan həyatında yaz hadisələrinin çox cəhətliliyini, bu proseslərin təbiətşünaslıqda, musiqi, ədəbiyyat və rəssamlıqda əks olunmasını öyrənmək.

Vəzifələr.

1) Təbiətdə yaz hadisələrinə təbii-elmi xarakteristika vermək, şagirdləri təbiətdə yazın əsas xüsusiyyətləri ilə tanış etmək:

havanın temperaturunun yüksəlməsi;

günün uzanması;

qarın əriməsi, selin yaranması;

yer örtüyündə qarın əriməsi, yağışın tez-tez yağması, torpağın oyanması;

buz axını, daşqınlar.

2) Təbiətdə yaz hadisələri haqqında kompleks təsəvvür yaratmaq və insanlara onun musiqi, ədəbiyyat, rəsm vasitəsilə çatdırılması.

MATERIAL.

Azərbaycan dili: Abdulla Şaiq “Yaz” [34, s.167].

Musiqi: Azərbaycan musiqisi və Novruz bayramı. “Bahar gəlir” (Musiqisi Fikrət Əmirovun, sözləri Zeynal Cabbarzadəninindir) [68, s.65].

Təsviri incəsənət: İsaak Levitan “Mart”. İ.S. Ostrouxov “Erkən yaşıllıq”. İsaak Levitan “Yaz. Böyük su”(İnternetdən götürülmüş materiallar).

Dərsin gedişi.

1. Təşkilati hissə.

2. Dərsin mövzusunun elanı.

Müəllim: - Uşaqlar, bu gün biz sizinlə təbiətin ən maraqlı hadisəsi barədə söhbət açacağıq, görəsən bu nə ola bilər – özünüz tapmağa çalışın. (sonrakı ifadələrdə müəllim sözünü “M” hərfi ilə işarə edəcəyik).

*Qar gedər yer açılar,
Göydən zəhmət saçılar.
Çəmən, çiçək açılar,
Bil bu hansı fəsildir.*

(Yaz)

M. – Əlbəttə ki, bu yaz fəslidir. Bəs siz necə başa düşdünüz ki, tapmacada söhbət yazdan gedir?

– İndi dərsliyimizdə olan Zeynal Cabbarzadənin “Bahar gəlir” şerini yada salaq. Kim söyləyər?

Şagird: Şeri söyləyir [68, s.65].

– Qış ömrünü başa vurduqda bahar gəlir. Havalar yavaş-yavaş isinməyə başlayır. Günəşin hərəkətindən torpaq oyanır, qar əriyir, otlar göyərməyə başlayır, güclü yağışlar yağır, çaylarda sular artır, sellər yaranır.

– Nəyə görə yazı gözəl qız adlandırırlar?

– Nəyə görə yazın gəlişi yüngül olur deyirlər?

– Bu sətirləri necə izah etmək olar: “*dağda çoban çalır tütək, ot otlayır qoyun, inək*”?

Bu günkü dərsimiz yazla həsr olunub. Yaz ilin dörd fəslindən biridir. Yazın gəlişini xalqımız “Novruz” bayramı kimi çox təm-təraqlı bayram edir. Novruzda evlər və həyətlər təmizlənir, şəkərbura, paxlava, qoğal bişirilir, yumurta boyadılır, səməni qoyulur. Buna oxşar bayramı rus xalqı da keçirir və “Maslenitsa” adlanır.

İndi öyrənməliyə ki, yazda təbiətdə nələr baş verir. Bu məqsədlə biz sizinlə Abdulla Şaiqin “Yaz” şerini təhlil edərək əzbərləyəcəyik.

3. Əvvəlcədən evdə icra olunmuş “Şəhərdə yaz” mövzusunda aid şagirdlərin çəkmiş olduqları rəsmləri təhlil etmək, cansız təbiətdə baş verən prosesləri üzə çıxarmaq. Müşahidələr əsasında söhbətlər aparmaq.

M. – Sizcə, yaz haqqında danışmağımız erkən deyilki? Axı çöldə soyuqdu, yerdə hələ qar var, şəhərə bəlkə hələ yaz gəlməyib. Sizə evdə icra etmək üçün yazın gəlişini müşahidə edib, ona aid rəsm çəkmək tapşırılmışdı.

– Gəlin baxaq görək, siz nə görə bilirsiniz. Günün uzunluğu necə dəyişib? Günəş, səma necədir? Günün uzanması insanın əhval-ruhiyyəsinə necə təsir edir?

– Havanın temperaturu necə dəyişib (qışla müqayisədə)? Havanın temperaturunun yüksəlməsi nəyə səbəb olur? Qar dəyişilibmi? Qar hara yox olub gedir? Torpaqda nə baş verir? Qar olmayan yer örtüyü nədir? O ilk öncə özünü harada göstərir? Qar haralarda birinci olaraq əriyir? Necə olur ki, yağış yağır, şimşək çaxır?

Siz buz salxımları, damcılar, daşqınlar barədə nə deyə bilərsiniz?

– Çaylarda, göllərdə nələr baş verir (qışla müqayisədə)? Güclü yağış və daşqın nədir?

M. – Əhsən uşaqlar, siz çox diqqətcilsiniz, müşahidə edərək yazın xüsusiyyətlərini deyə bilərsiniz. İndi gəlin yadımıza salaq görək, yaz ayları hansılardır? (Lövhədən vərəqlər asılır. Sarı vərəqə – MART, göy vərəqə – APREL, yaşıl vərəqə isə – MAY yazılmışdır).

4. Mətn üzrə iş. Abdulla Şaiq “Yaz” şeri [34, s.167].

M. – İndi bizə lazımdır ki, sizinlə bir yerdə yaz aylarına məxsus əlamətləri müəyyən edək. Bunun üçün də Abdulla Şaiqin “Yaz” şerini cərgə üzrə oxuyaq.

Hər bir cərgə misralardakı fikri öz sözləri ilə deməlidir. Misralar bir-birindən nə ilə fərqlənir?

M. – Sizcə, yazda hansı işlər görülür? Təbiətdə hansı dəyiş-gənlik baş verir? (Mətn üzrə söhbət).

– Sizcə, mən ayların adına müxtəlif rəngləri təsadüfənmi seç-mişəm?

Mart – işıqlı yaz, sarı kartoçka.

Aprel – sulu yaz, göy kartoçka.

May – yaşıl yaz, yaşıl kartoçka.

5. Şəkillər üzrə iş.

M. – İndi bizim çox mürəkkəb və maraqlı tapşırıqlarımız var. Sizin qarşınızda üç məşhur rəssamın tabloları vardır (İ.İ. Levitan “Matr”. İ.S. Ostrouxov “Erkən yaşıllıq”. İ.İ. Levitan “Böyük su”), mü-əyyən etmək lazımdır ki, hər tabloda hansı aylar təsvir olunmuşdur.

– Necə başa düşürsünüz, hansı əlamətlərə görə?

– Tablolara baxarkən, nə hiss edirsiniz. Onlar sizdə hansı hiss-lər oyadır?

– Tablolarda hansı rənglərdən istifadə olunub? Siz hansı tab-lodakı mənzərədə olmaq istəyerdiniz və nə üçün?

6. Musiqi əsərinin dinlənməsi və müzakirəsi (Fikrət Əmiro-vun “Bahar gəlir”, yaxud Ramiz Mirişlinin “Bayram axşamlarında” (sözləri Fikrət Qocanıdır) və yaxud Cahangir Cahangirovun “Uşaqlar, ay uşaqlar” (sözləri Zeynal Cabbarzadənin), “Yaz gün-ləri” (sözləri Mirzə Ələkbər Sabirindir)).

M. – Yazda hansı səslər eşidilir?

– Yaz musiqisi necə olur?

– Bayramlarda hansı xarakterli rəqslər ifa olunur?

– “Yaz günləri” mahnısının xarakteri necədir?

– İndi biz Fikrət Əmirovun “Bahar gəlir” musiqisini dinləyəcə-yik.

– Siz nə hiss etdiniz? Siz hansı mənzərəni gördünüz?

– Musiqini necə təsvir etmək olar?

– Hansı alətlər çalınırdı?

– “İnnabi” rəqsinin xarakteri necədir?

– Rəssamların, yazıçıların, bəstəkarların yaz təsvirləri oxşar-dırmı?

–Sizcə, yaz insanlarda hansı hissləri oyadır?

7. Sərbəst iş.

M. – İndi mən yoxlamaq istəyirəm ki, siz yeni materialı necə mənimsəyibsiniz, bunun üçün də sizə sərbəst işlər verilir.

1-ci cərgə. Xalq arasında hansı aylar belə adlandırılır: Novruz, dolaşa, tozlanma (ağacların), daşqın, buzun əriməsi, səməni.

2-ci cərgə. Uyğun gələn sözlər tap.

Yazda havanın hərərəti _____, ona görə də qar _____, ilk _____ yaranmağa başlayır. Günəş _____ isidir, səma aydın və _____ olur. Günlər _____.

3-cü cərgə. Xalq arasında nəyə görə belə deyilir? Yaz və payız – havanın səkkiz günü.

Aprel – su ilə, may ot ilə.

Mart – öz ılıq istisi ilə,

Aprel maydan soyuq, martdan isə istidir.

May meşəni bəzəyir, yayı qonaq gözləyir.

(Kollektiv şəkildə yoxlama).

8. Dərsin yekunlaşdırılması.

M. – Bizim dərsimiz başa çatdı. Gəlin yadımıza salaq, bu gün biz yeni nəyi öyrəndik? Dərsdə nə xoşunuza gəldi? Nəyi dəyişmək istərdiniz?

II. Fənn: “Həyat bilgisi 4” [46].

Standart: 1.1.1., 2.4.1., 4.1.2.

Mövzu: Qida zəhərlənməsi.

Məqsəd: Qida zəhərlənmələrinin səbəblərini izah edir. Qida-nın hazırlanma və saxlanma qaydalarını sadalayır.

İnteqrasiya: Azərbaycan dili: 1.2.1., 1.2.2.;

Riyaziyyat: 4.1.1.;

Fiziki tərbiyə: 1.1.3., 1.2.4.

Dərsin tipi: İnduktiv

İş forması: Kollektivlə iş, kiçik qruplarla iş

Üsullar: beyin həmləsi, müzakirə

Resurslar: İKT, iş vərəqləri, dərslik, elektron lövhə, resurslar.

Motivasiya: Uşaqlar, təsəvvür edin ki, uşaq qarnında olan ağrıdan şikayətlənir. Bu ağrılar hansı səbəbdən ola bilər? Şagirdlərin fikirləri dinlənir.

- Qida zəhərlənmələrinin əlamətləri hansılardır?
- Hansı qidadan insan zəhərlənə bilər?

Tədqiqat sualı: Qida zəhərlənmələrindən özümüzü necə qoruya bilərik?

Şagirdlərin tədqiqat sualına dair fərziyələri lövhədə qeyd olunur.

İnformasiya mübadiləsi. Qida zəhərlənmələri haqqında nə öyrəndik? Bu vəziyyətdə olan insanlara necə kömək edilməlidir?

İnformasiyanın müzakirəsi və təşkili. Şagirdlərin fikirləri dinlənir. İstehlakçı müəyyən bir qidanı alan zaman onun üzərindəki tarixə baxmalıdır. Gigiyenik qaydalara əməl edilmədən hazırlanan qidalar çox vaxt insan həyatı üçün təhlükə törədir.

Şagirdlərin fikirləri dinlənir. Mağazadan qida məhsulları alan zaman üzərindəki tarixə diqqət yetirməliyik. Hazırlanma və saxlanma qaydaları pozularsa qida zəhərlənmələri baş verər. Gigiyenik qaydalara da riayət olunmalıdır.

Dərsliklə iş aparılır. Mövzuya diqqət yetirilir. Şagirdlərlə birlikdə nəticə çıxarılır.

Qrup işləri: şagirdlər 3 qrupa ayrılır.

I qrup

Mağazadan (ərzaq) qida məhsulları alan zaman zəhərlənmədən qorunmaq üçün nəyə diqqət yetirəcəksiniz?

II qrup

Kimsə qidadan (yeməkdən) zəhərlənib. Ona necə kömək edə bilərsiniz?

III qrup

Hansı əlamətlərinə görə qidanın (ərzaq məhsulunun) yararsız olduğunu bilərsiniz?

Nəticə: Müəllim şagirdlərlə birlikdə tədqiqat sualına və fərziyələrə qayıdır. Qidazəhərlənmələri onun hazırlanma və saxlanma qaydaları pozulduqda baş verir. Zəhərlənməni müəyyən əlamətlərə

görə müəyyən etmək olar: qarnında ağrılar, qusma və s. Bu zaman təcili yardıma müraciət etmək lazımdır.

Ev tapşırığı: Qida zəhərlənməsinin səbəbləri haqqında məlumat hazırlamaq.

Qiymətləndirmə

Cədvəl 2.1.4.

Qida zəhərlənməsinin səbəbləri haqqında məlumat

Qruplar Meyar	I	II	III
Əməkdaşlıq			
Qida zəhərlənməsinin əlamətlərini izah edir			
İstehlakçı hüquqlarının mahiyyətini sadə şəkildə şərh edir.			

III. 1 sinifdə Azərbaycan dili dərsi.

Mövzu: “l” səsi, L, l hərfi.

Dərsin gedişi.

I.1. Musiqi səslənir, uşaqlar əllərində səbət sinfə daxil olurlar.

- Uşaqlar siz niyə səbətləsiniz? (Məhsul toplayırdıq)

- Siz nə toplayırdınız?

2. (Şagirdlər “məhsullar” mahnısını ifa edirlər.)

- Uşaqlar çöldə son payızdır, məhsul toplanıb, hər kimki, işləməyə qadirdir, məhsul toplamaqda çalışır.

3. Məhsul toplamaq şəklinə dair “şəkil çəkdirmək” – oyununa diqqət (sürətli oxu üzrə təlim elementi).

4. – Mənim səbətim var. Tapın görək, içindəki nədir.

a) Hamını ağlamağa məcbur etsə də,

Özü dalaşqan deyil, bu ...

(soğanı səbətdən çıxarıram)

- “Fincan” oynamağa başlayaq – səsləri toplayaq. Bu sözdə necə səs var? (Didaktik materiallardan).

Birinci səs hansıdır? Buratino və Bilməyən mübahisə edirlər, onlar bilmək istəyirlər ki, birinci saıtdır, yoxsa samit: Buratino deyir samitdir, Bilməyən deyir – saıt.

- Bunlardan hansı doğru söyləyir? Bu səs barədə daha nə deyə bilərsiniz?

b) Balacaevcik,
ikiyə bölündü.
Oradan muncuqlar,
yerə töküldü.

(Lobyə)

Lobyə sözündə “l” səsi üzrə analogi iş aparılır.

5. “İşıqfor” oyunu.

- İndi işıqfor düzəldirik.

- Mahnı səssiz necə oxunur?

- Zümzümə (la-la-la).

6. “Azərbaycan dili”ndən müəllimin nağıl oxuması.

Tapşırıq. Diqqətlə qulaq asın və çalışın “l” səsilə çoxlu söz yadınızda saxlayasınız.

II. Hərflə tanışlıq.

1) – Uşaqlar “l” səsi yazıda L,l hərfi ilə işarə olunur.

- Bax bu da şahzadə L-nın özü.

(Musiqi sədaları altında qız çıxır və oxuyur: “La-la-la”.)

2) Lövheyə diqqətlə baxın. Burada bu hərfi kim tanıdı? (Uşaqlar hərfi tapır.)

- Kim sözü oxuyar? (Yallı)

3) Musiqi müəllimi yallı haqqında qısa danışır, sonra “Yallı” rəqs musiqisi səslənir. (Uşaqlar əl-ələ tutaraq rəqs edir, birinci uşaq əlində dəsmal yellədənək dövrə vurur, digər uşaqlar da onun arxasınca hərəkət edir, müxtəlif “dövrələr cızırlar”).

4) – Bu hərfi çubuqlardan düzəldin. O nəyə bənzəyir?

- Nə üçün iki hərflər? Sizcə bu hərflər hansı evcikdə yaşayırlar?

- Niyə?

5) - Uşaqlar bu nədir? (Paylama vərəqləri)

La Lo Lu

a) - Gəlin onu toplayaq. (Uşaqlar toplayır və hecaları oxuyur)

La Lo Lu Lı Li

b) Xorla oxu.

c) Lövhədə mətn oxunması:

Asyada lalə gülü var.

Rəna, sən də lalə gülünü götür.

İndi Rənada lalə gülü var.

“Sürətli” oxu.

- Qızların adları necə oldu?

ç) “Vızıltılı oxu”.

d) Diktor arxasınca oxu.

e) Ayrı-ayrı şagirdlərin oxusu.

6) “Yarpaqlar düşür, düşür...” mahnısı.

7) Dərsin yekunu.

İnformasiya-kateqoriyalı yanaşma (anlayışla birlikdə əlavə informasiyaların verilməsi) əsasında qurulmuş metodikamız təlim materialları ilə yeni iş formalarının yaradılmasına gətirib çıxardı. Belə bir forma olaraq biz təhsil layihəsi hazırladıq. Bu layihə ümumi bir xətt üzrə birləşdirilmiş, fənlərarası xarakterli təlim vəzifələrinin məcmusundan ibarətdir. Təhsil vəzifələrinin icrası zamanı şagirdlərdə anlayışlar üzrə bilikləri dərk etmək və onları mənimsəmək üsullarının formalaşdırılması prosesi baş verir ki, bu prosesin də çox vacib mərhələsi kodlaşdırma, alqoritmləşdirmə və modelləşdirmədən ibarətdir. Təhsil layihəsi bir neçə bilik sahəsini əhatə etdiyi üçün, fənlərarası xarakterli dərs (dərslər) funksiyasını yerinə yetirir. Təhsil layihəsi üzrə iş o zaman həyata keçirilir ki, şagird artıq müxtəlif fənlər üzrə bir neçə mövzunu keçmiş olur və bu vaxt ümumiləşdirici dərs təşkil olunur.

Təhsil layihəsinin təkmilləşdirilməsi üçün müxtəlif fənlər üzrə təlim informasiyalarının seçilərək əsaslı təhlil olunması və ayrı-ayrı fənn mövzuları öyrənilərkən vəzifələrin müəyyənləşdirilməsi vacibdir. Bu məqsədlə Cədvəl 2.1.5. tərtib olunur:

Cədvəl 2.1.5.

Təhsil layihəsinin təkmilləşdirilməsi

Elm sahəsi	Vəzifələr	Anlayışlar üzrə təlim informasiyası	Fəaliyyət üsulları

Sonra üzərində iş aparılacaq təlim materialının mənimsədirilməsi üzrə metodiki süjet (alqoritm) hazırlanır.

Tədqiqatın gedişi zamanı məktəbin ibtidai sinif fənn kurslarında istifadə oluna bilən təhsil layihəsi (texnologiyası) hazırlanmışdır. Hazırlanmış texnologiyalardan bəzilərini nəzərdən keçirək.

1 sinif üçün təhsil layihəsi (1-4)

“Ev tikirik” (“Üç donuz balası” nağılının süjeti üzrə). (Gəncə şəhəri, M.Ş Vazeh adına 16 sayılı məktəbin rus bölməsi üzrə ibtidai sinif müəllimi Səlimova Fəxrəndə Məhərrəm qızının dərində sınaqdan keçirilmişdir).

İnteqrasiya olunacaq sahələr: Riyaziyyat, Azərbaycan dili, Həyat bilgisi.

Müəllim ilk öncə belə bir cədvəl tərtib edir (Cədvəl 2.1.6.):

Cədvəl 2.1.6.

Elm sahəsi	Vəzifələr	Təlim informasiyası (kateqoriyalar)	Fəaliyyət üsulları
Riyaziyyat	1. Həndəsi fiqurlar və onların xüsusiyyətləri haqqında biliklərin ümumiləşdirilməsi. 2. Fəza görüntülərinin inkişaf etdirilməsi. 3. Natural ədəd anlayışının ekvivalent çox-	Forma: üçbucaqlı, dairə, kvadrat, düzbucaqlı. Fəza tutumu: əşyanın müstəvi və fəzada yerini müəyyən edəcək anlayışlar. Kəmiyyət: ədəd, rəqəm, on dairəsində ədədlərin	Obyektin həndəsi fiqurlarla kodlaşdırılması. Evin tikilməsi üçün onun konstruksiyasının (alqoritmının) tərtib olunması. Həndəsi fiqurlar çoxluğundan ədədi modelin qurulması.

	luqlar sinfinin miqdarı göstəricisi kimi formalaşdırılması.	nömrələnməsi.	
Oxu	1. İfadəli oxu priyomlarının formalaşdırılması. 2. Mətn üzərində işləmək bacarığının inkişafı.	Nağıl ədəbi janr kimi.	1. Mətnin təhlili və nəql etmə vərdişlərinin formalaşdırılması. 2. Ədəbi janrı tanımaq və fərqləndirmək bacarığının formalaşdırılması. 3. Müqayisə əsasında uyğun təsəvvürlərin yaradılması bacarığının formalaşdırılması.
Həyat bilgisi	1. Müxtəlif materiallarla praktiki işləmək bacarıqlarının formalaşdırılması.	1. Canlı və cansız təbiət. 2. Əl əməyi olan və əl əməyi olmayan aləm.	1. Qiraət və plan tərtib etmək bacarığının formalaşdırılması.

Dərsin gedişi:

1. Əvvəlcə uşaqlar “Üç donuz balası” nağılının qısa məzmununu danışirlər. Müəllim izah edir ki, onlar donuz balaları üçün həndəsi fiqurlardan ev tikməlidirlər. Lövhdə üç donuz balasının rəsmləri asılır, müəllim məntiqi məsələ kimi onların adlarının tapılmasını tapşırır: Naf-nafın baş geyimi yoxdur, Nif-nifin isə şalvarı zolaqsızdır.

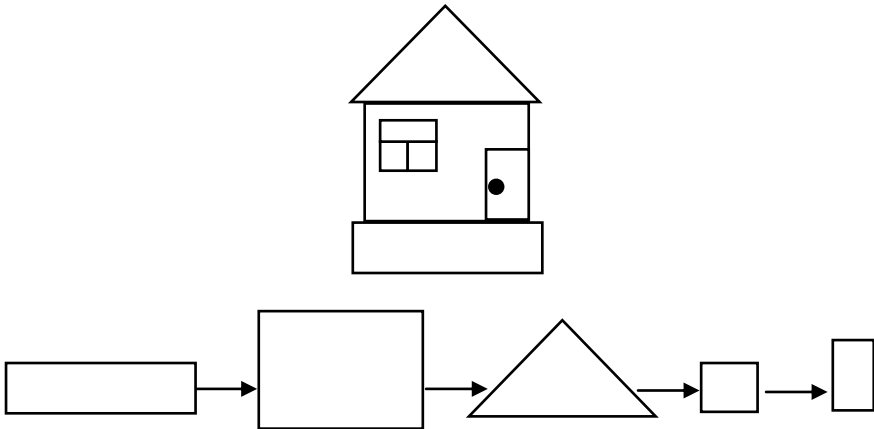
2. Müəllim uşaqlara donuz balalarının evi təsvir edilmiş şəkil nümayiş etdirir və onlarla birgə evin hansı materialdan hazırlandığı, onun hissələrinin (dam örtüyünün, pəncərəsinin, divarlarının, qapının və s.) hansı formada olduğunu göstərir. Sonra uşaqlara evin hissələrinə uyğun dəst halında təqdim olunmuş həndəsi fiqurların seçilməsi tapşırılır. Bununla yanaşı qeyd olunur ki, həndəsi fiqurlar tək-

rarlanmamalıdır. Uşaqlar seçilmiş həndəsi fiqurların bir-bir adlarını söyləyir, onların əlamət və xassələrini müəyyən edirlər.

3. Ətraflı müzakirə və qrafik təsəvvürlər əsasında evi qurmaq üçün alqoritmi tərtib edilir (Sxem 2.1.1.).

Sxem 2.1.1.

Evin qrafik təsviri və qurulma alqoritmi



4. Şagirdlər istifadə olunan fiqurlar çoxluğunun miqdarını (sayını) deyir, kəmiyyətə ölçərək, onları artan və azalan qaydada (evin qurulma və sökülmə ardıcılığına görə) nizama düzür.

5. Şagirdlərə ev tapşırığı kimi – evin konstruksiyasının applikasiyasını hazırlamaq tapşırılır. Daha sonra 4-cü sinif şagirdlərinə tapşırıq kimi “Ailə büdcəsi” təklif oluna bilər.

İntegrasiya olunacaq sahələr: riyaziyyat, həyat bilgisi, texnologiya (iqtisadiyyat üzrə sadə bilgiler).

Cədvəl 2.1.7.

Ailənin maliyyə vəziyyətinin hesablanması

Elm sahəsi	Vəzifələr	Təlim informasiyası (kateqoriyalari)	Fəaliyyət üsulları
Riyaziyyat	1. Çoxrəqəmli ədədlərlə işləmək bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması. 2. Kəmiyyətlərin qrafik modelinin qurulması üzrə vərdişlərin formalaşdırılması.	1.000.000 dairəsində ədədlər. Onların oxunuşu və yazılışı. Sahə. Sahənin ölçü vahidləri.	1. 1.000.000 dairəsində çoxrəqəmli ədədlərin toplanması və çıxılması alqoritmi. 2. Diaqram qurmaq bacarığının formalaşdırılması.
texnologiya (iqtisadiyyat üzrə sadə bilgilər)	1. İqtisadi fəaliyyət vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi. 2. Qənaətcillik tərbiyəsi.	Mədxil, məxaric, gəlir, itki.	Məişət hadisələrinin iqtisadi termin dilinə keçirilməsi.
Həyat bilgisi	İnsan fəaliyyətinin əhatə dairəsi haqqında uşaqların dünyagörüşünü genişləndirmək.	Peşələr.	Modelləşdirmə.

Dərsin gedişi:

1. Dərsə hazırlaşarkən müəllim şagirdlərə ailələrinin gəlirləri və məsrəfləri barədə məlumat hazırlamağı tapşırır. Gəlir valideynlərin əmək haqqı, müxtəlif əlavə gəlir vasitələrini cəmləməklə hesablanır.

Məsrəflərə isə bunlar aid olur: qida, geyim almaq, kommunal xidmətləri haqqı və s.

2. Dərs zamanı müəllim şagirdləri gəlir və məsrəf anlayışları ilə tanış edir, onlara mənfəət və zərər anlayışlarının mənasını izah edir. Bundan sonra uşaqlar müəllimləri ilə birgə, ailənin maliyyə vəziyyətinə (A) dair alqoritm hazırlayırlar.

Bunun üçün xüsusi düstur yazılır:

$$A = G - \dot{I}.$$

Burada, G – gəlirlərin cəmi;

$\dot{I}$ – bütün məsrəflərin cəmidir.

Şagirdlər çıxma əməliyyatını yerinə yetirdikdən sonra, ailənin maliyyə vəziyyətində gəlir və məsrəfin nə qədər olduğunu müəyyən edirlər.

3. Müəllim şagirdlərə diaqramı qurmağı izah edir. Bunun üçün sahə anlayışından istifadə olunur. Xərcləri qrafik göstərmək üçün tərəflərində 10 dama olan kvadrat çəkilir, beləliklə, hər dama kvadratin 0,01 sahəsini təşkil edirsə, onda ümumi gəlir 100 dama olur. Damalar arasında manat bərabər paylanır və manatların cəmi damaların uyğun miqdarını əks etdirir.

2.2.2. İnkişafetdirici oyunlar

Müasir məktəbin istiqamətini təhsil prosesinin humanistləşdirilməsi və uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı, xüsusilə əsaslı bilik, bacarıq və vərdislər formalaşdıran şəxsi təlim fəaliyyətinin yaradıcılıq fəaliyyəti ilə ahəngdar birləşdirilməsi, şagirdlərin fərdi qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi, onların idrak fəallığı, müstəqil surətdə qeyri standart məsələlər həll etmək bacarığı və s. təşkil edir [48, 49]. Ənənəvi təlim prosesinə fəal surətdə daxil edilən, uşağın fərdi-motivasiya və analitik-sintetik dairəsinin, yaddaşının, diqqətinin, təxəyyülünün və bir sıra vacib, psixoloji funksiyaların inkişafına yönəlmiş inkişafetdirici məşğələlər, pedaqoji kollektivin ən vacib vəzifələrindəndir [22, 23].

Yuxarıda qeyd etdiyimiz məşğələnin ümumi təlim-tərbiyə prosesi üçün əhəmiyyəti ilk növbədə məhz onunla bağlıdır ki, ənənəvi qaydada əsas məktəb proqramının şagird kollektivi tərəfindən mənimsədilməsinə yönəldilmiş təlim fəaliyyəti özlüyündə yaradıcı fəaliyyətlə düzgün əlaqələndirilmir, bu isə inanılmaz, qeyri-adi şəkildə uşağın intellektual inkişafına maneə ola bilər. Vahid həll yolu hesab edilən, əsasən vərdislərin möhkəmləndirilməsinə yönəldilmiş standart tapşırıqların icrasına alışmaq, bir qayda olaraq əvvəlcədən bəzi alqoritmlər əsasında müəyyən edilmiş yoldur ki, bu zaman uşaqlar öz intellektual potensiallarından səmərəli istifadə və inkişaf etmək, təcrübədə müstəqil fəaliyyət göstərmək imkanlarına malik

olmurlar. Digər tərəfdən isə eyni tip məsələlərin həlli yalnız şagird şəxsiyyətini acizləşdirir, çünki şagird və onun bacarıqlarının müəllim tərəfindən yüksək qiymətləndirilməsi yalnız onun cəhd və çalışqanlıqlarından asılı olur, uşağın bəzi fərdi intellektual keyfiyyətləri, o cümlədən, həzircavablığı, ideyaları, düşüncələri, məntiqi analiz və sintez etmək və müstəqil yaradıcılıq bacarığı nəzərə alınmır.

Ona görə də məhz inkişafetdirici çalışmalardan istifadənin əsas vəzifələrindən biri uşağın yaradıcı-axtarış aparmaq fəaliyyətinin yüksəldilməsidir ki, bu zaman inkişaf ya şagirdin yaş dövrünə uyğun gəlir və yaxud da, onu qabaqlayır. Bu halda, xüsusi korreksiyaedici işə ehtiyacı olan şagirdlərin uğursuzluqları və ya inkişaflandırındakı geriliklər əksər hallarda əsas psixoloji funksiyaların kifayət qədər inkişaf etməmələri ilə bağlı olur.

Uşaqlarda əsas psixoloji keyfiyyətləri inkişaf etdirməyə yönəlmiş xüsusi məşğələlər təlim prosesində, xüsusilə təlimin ibtidai mərhələsində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Buna səbəb məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşlı uşaqların psixofizioloji xüsusiyyətləridir.

Təlimin ibtidai mərhələsində inkişafetdirici oyunlardan istifadənin ən vacib istiqamətlərindən birini praktik tapşırıqların icrası zamanı fənlərarası əlaqələrin tətbiq olunması imkanı təşkil edir.

Bir tərəfdən məktəbəqədər və kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda psixi prosesləri inkişaf etdirməyə imkan verən, digər tərəfdən isə fənlərarasıinteqrasiyanın əsasını təşkil edən kateqoriyalı biliklərin formalaşdırılmasına xidmət edən bəzi oyunları nəzərdən keçirək.

Qavrama

Qavrama – real cisim və hadisələrin hiss orqanlarına təsir edərək insan şüurunda əks olunmasıdır. Kiçik məktəb yaşlı uşaqların qavrayışının inkişaf prosesi Ə.Ə. Əlizadə [21, 22, 23], R.İ. Əliyev [18, 19], M. Həmzəyev [27], Ə.Ə. Qədirov [60], L.A. Venqer [91] tərəfindən geniş tədqiq olunmuşdur. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların qavrayışı qeyri-ixtiyari xarakter daşıyır. Uşaqlar öz qavrayışını idarə edə bilmir, bu və ya digər əşyanı müstəqil

şəkildə təhlil edə bilmirlər. Onlar əşyanın əsas xüsusiyyətlərini, onun mənasını, vacib olanı deyil, onu digər əşyalardan kəskin fərqləndirən cəhədlərə xüsusi diqqət edirlər: rəngə, ölçüyə, formaya.

Uşaqlarda gördüyü əşyanı fikrən hissələrə ayırmaq, sonra isə onları tam (bütöv) halında birləşdirmək bacarığı 3-7 yaş dövründən formalaşmağa başlayır. Görmə orqanı əsasında əşyanın quruluşu (strukturu), onun məkanda yerləşmə vəziyyəti, xüsusiyyətləri və hissələri arasındakı əlaqələr ayırd edilir.

Qavrayış təlim prosesində formalaşır və onun inkişafı bir neçə mərhələdən keçir.

Birinci mərhələdə prosesin formalaşması naməlum əşyalarla tanışlıq üçün praktiki, əməli fəaliyyətdən başlayır. İnkişaf o zaman ən yaxşı nəticə verir ki, uşağa müqayisə üçün hissələrinə (hissiiyyətinə) təsir edəcək etalonlar təklif olunsun. Formanın (xarici görünüşün) qavranılması zamanı belə sensor etalonlardan biri həndəsi fiqurlar, rəngin qavranılması zamanı isə çalarlı rəng spektri ola bilər. Etalonlarla iş – qavramanın birinci mərhələsidir.

İkinci mərhələdə uşaqlar əl-göz hərəkətlərinin tətbiqi ilə əşyaların məkan (fəza) xüsusiyyətləri ilə tanış olurlar. Mənimsəniləcək əşyalarla aparılan praktiki əməliyyatlar qavrama prosesinin təkmilləşdirilməsinə imkan verir və bu, inkişafın 2-ci mərhələsi olur.

Üçüncü mərhələdə qavrayış fəaliyyəti daha da gizli, məhdud, qısa olur, onun zahiri-təsirli bağlantıları yox olur, kənardan qavrayış passiv proses kimi görünür. Əslində bu proses yenə də aktiv olur, lakin daxili, əsasən uşaqda şüur və şüuraltı səviyyədə gedir. Uşaqlar onları maraqlandıracaq obyektin xüsusiyyətlərini tez bir zamanda öyrənmək, bir əşyanı digərindən fərqləndirmək, onlar arasındakı əlaqə və münasibətləri üzə çıxarmaq imkanı əldə edirlər.

Bütün bunların nəticəsində əşyaların yalnız xarici görünüşünə görə qavranılması beyində əşyanın tam və düzgün olmayan, yarımçıq qavranılmasına səbəb olur və belə mənimsəmə faydasız, elmi əsası olmayan məzmun alır.

“İlin fəsilləri” oyunu

İlin dörd fəsli və təbiət hadisələri təsvir edilmiş dörd şəkil “Qar nə zaman olur? Ağacdən yarpaqlar nə zaman düşür? Növrüz-gülü nə zaman çıxır? Quşlar nə zaman yuva qurur?” və s. 1-2 gündən sonra uşağa ardıcıl ilin fəsilləri təsvir olunmuş şəkillər göstərilir və şəkillərdə hansı fəsillərin təsvir olunduğu və öz fikirlərini izah etmələri tapşırılır.

Bu cür yanaşmadan uşaqlarda ilin ayları barədə təsəvvürlərin inkişaf etdirilməsində də istifadə oluna bilər.

“Heyvanlar haqqında danış” oyunu

Bu oyun qavrayışın quruluşunun (strukturunun) inkişafı üçün nəzərdə tutulmuşdur.

5 saniyə ərzində uşaqlara şəkillər nümayiş etdirilir: dələ, pişik, vaşaq, ördək, bayquş. Uşaqlara şəkildəki heyvanların xüsusiyyətləri və fəqliliyi barədə danışmaq tapşırılır.

Diqqət

Diqqət-idrək fəaliyyətinin təşkilı forması olub, şüurun müəyyən bir obyektə daxilən və zahirən yönəlməsidir.

Növləri

Qeyri-ixtiyari

İxtiyari

İxtiyari diqqətdən sonrakı

Xüsusiyyətləri

həcmi

davamlılığı

paylanması

keçirilməsi (ötürülməsi)

mərkəzləşməsi

birləşməsi

Qeyri-ixtiyari diqqət sanki öz-özünə yaranır. Yaşla əlaqədar təlim, oyun, böyüklərlə ünsiyyət prosesində ixtiyari diqqət formalaşmağa başlayır. İxtiyari diqqətin yaranması insandan müəyyən iradi səy tələb edir, o, insana istədiyini etmək üçün deyil, vacib olanı etmək üçün lazımdır.

Hər hansı bir iş və yaxud, təlim prosesində maraq, ilham, həvəs yarana bilər ki, bu da iradi gərginliyi adətən aradan qaldırır (ixtiyari diqqətdən sonrakı diqqət).

Həç bir psixi hadisə diqqətdən kənarda mövcud ola bilməz. Təlim məşğələsi zamanı uşağın davranışını müşahidə etməklə, təlim fəaliyyətində onun malik olduğu diqqətin növlərini müəyyən etmək olar. Bununla yanaşı diqqətin inkişaf səviyyəsini də müəyyən etmək olur. Diqqətin həcmi-qısa bir müddətdə uşağın şüurlu surətdə dərk edəcəyi obyektlərin miqdarıdır. Davamlılıq – diqqəti bütün kənar şeylərdən yayındırmaq və uzun müddət bir fəaliyyət üzərində saxlanılmaq bacarığıdır. Paylanma – eyni zamanda bir neçə fəaliyyət növünü icra etmək bacarığı ilə xarakterizə olunur. Keçirilmə - şüurlu surətdə diqqətin bir obyektədən başqa bir obyektə yönəlməsidir. Konsentrasiya-bir və ya bir neçə obyektə yönəlmiş diqqətin səmərəli şəkildə cəmləşdirilməsinin intensivliyidir. Birləşmə – səmərəli şəkildə bir və ya bir neçə obyektin bir yerə toplanmasıdır.

İntegrasiyanın reallaşdırılması prosesində diqqətin müsbət və mənfi cəhətləri də əsas rol oynayır:



Diqqətin müsbət cəhətləri sakitçilik, özünü ələ almaq və davamlı baxışlar kimi xüsusiyyətlərlə, bədənin hissələrinin – baş, üz, əl-qol hərəkətlərinin davamlı vəziyyəti ilə özünü biruzə verir.

Mənfi cəhətlər boş-boşuna vaxt keçirmək, qərarsızlıq, baxışlarını qaçıрмаq, gülüşünü, emosiyalarını tez-tez dəyişməklə ifadə olunur. Qeyri-ixtiyari diqqətdən ixtiyari diqqətə keçidin ilk mərhə-

ləsində uşağın diqqətini idarəedən vasitələrin böyük əhəmiyyəti vardır. Kiçik məktəb yaşlı uşaqların ixtiyari diqqətinin inkişafında səsli mühakimələrin rolu böyükdür.

Diqqətlə bağlı inkişafetdirici tapşırıqlar.

Uşaqlara müxtəlif sözlər deyilir: stol, çarpayı, fincan, qələm, dəftər, kitab, sərçə və b. Razılaşmaya əsasən, uşaqlar hər bir sözə müəyyən reaksiya verməlidirlər. Uşaqlar diqqətlə qulaq asır, dinləyir, daha sonra, məsələn, heyvan adı çəkilirsə, əl çalır. Əgər uşaq səhv edərsə, müəllim tapşırığı bir də təkrar edir. İkinci hissədə başqa qrupdan söz götürməklə, analoji qaydada tapşırığı bir də icra edirlər. Üçüncü hissədə isə birinci və ikinci tapşırıqlar birləşdirilir, yəni uşaq hər iki qrupa daxil olan sözlər səsləndikcə əl çalırlar.

Sözlər dəstindən yeni sözlər düzəldin.

sağsəitgən (sağsağan, it)

tainəkc (tac, inək)

qobulkuyun (qoyun, bulku)

toşahzadəyuq (toyuq, şahzadə)

keqızılgülçi (keçi, qızılgül)

balıqlaləqulağı (balıqqulağı, lalə)

uzunkeçilərqlar (uzunqulaqlar, keçilər)

aydəlikaq (ayaq, dəlik)

“Mənə bax və sözləri yadında saxla” oyunu.

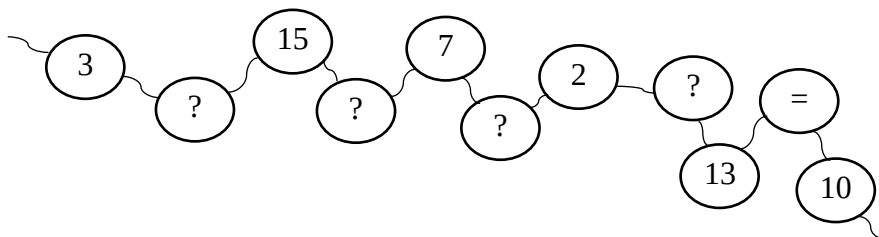
Sözləri müxtəlif cür yadda saxlamaq olar: Bu üsullardan biri sözlərdən hekayə qurmaqla, və yaxud insanın xarici görünüşü vasitəsilə sözləri yadda saxlamaqla.

1) Lügət, yaylıq, yelpənək, kəpənək, bibər, bulaq, enerji daşı, axşam

2) Toyuq, bilərzik, xətkəş, boşqab, qələm, örtük, şaxta, qamış, təbil, sancaq

Diqqət oyunu.

Hər bir uşağa şəkillər və emosiyalar təsvir edilmiş kartoçkalar paylanılır. Uşaqlar növbə ilə əlindəki kartoçkada təsvir edilmiş emosiyanı ifadə etməli, göstərməli, yerdə qalan uşaqlar emosiyalara uyğun şəkili tapmalıdır.



“Diqqətli olun” oyunu

Müxtəlif rəngli kartoçkalar paylanılır. Müəllim müxtəlif əşyaları, meyvə və tərəvəzləri sadalayır. Şagird bu və ya digər əşyanın adı çəkiləndə ona uyğun rəng əlindədirsə, ayağa durmalıdır.

“Nə eşidirsiniz?”

Uşaqlara pəncərə, qapı arxasında nə eşitdiklərinə qulaq asmaq və yadda saxlamaq tapşırılır. Sonra hər bir uşaq orada nə baş verdiyini danışır.

“Qalxın! Oturun!” oyunu.

“Qalxın!” və “Oturun!” komandası əvvəlcə hər iki heca qısa şəkildə tələffüz olunmaqla, sonra isə birinci heca uzadılaraq, sonrakı isə qısa şəkildə tələffüz olunur: “Qa-a-a-l-xın!” “Ot-u-u-u-run!”. Komandanın icrası yalnız son heca tələffüz edildikdən dərhal sonra edilir.

Diqqətin qoşulması bacarığının inkişafı üzrə tapşırıqlar.

Müxtəlif sözlər sadalanır: stol, inək, çarpayı, fincan, quzu, qələm, dəftər, kitab, ayı və b. Qaydaya əsasən uşaq heyvan adı çəkiləndə əl çəlməlidir.

“Hörülmüş xətlər” oyunu.

Uşaqlara hörülmüş xətlər təsvir edilmiş şəkillər təqdim olunur. Hər bir xəttin başlanğıcı (solu) və sonu (sağı) vardır. Qələmdən istifadə olunmadan xətt izlənilməlidir. Nəticə qeyd olunmalıdır.

Assosiativ yaddaşın inkişafına dair tapşırıqlar.

Yadda saxlamaq üçün 10 ədəd əşya təsvir olunmuş şəkil verilir. Eyni vaxtda şəkillərlə bağlı 10 söz səsləndirilir. Uşağa şəkilə uyğun sözü yadda saxlamaq təklif olunur.

şəkil	inək	toyuq	vedrə	balıq
söz	süd	cücə	su	çay
tozsoran	karandaş	qələm	alma	piroq
təmizlik	iti	yazmaq	bağ	dadlı

“Rəqəmləri diriltmə” oyunu.

Kim daha çox rəqəm fikirləşər (1, 2, 3, ...).

Ümumiləşdirməyə və hissələrə ayırmağa aid mürəkkəb məsələləri yadda saxlamaq üzrə tapşırıqlar.

Hərəsində 5 söz olmaqla 6 qrup sözlər sadalanır. Bu sözlərdən 4-ü eyni anlayış altında birləşmişdir, biri isə artıqdır. Uşaqlara şifahi şəkildə artıq olan sözü çıxarmaq və yadda saxlamaq tapşırılır:

stol, stul, şəkaf, pilləkən, divan

nar ağacı, alma ağacı, şam ağacı, heyvə ağacı, şavtalı ağacı

turş, acı, şirin, qaynar, duzlu

Nadir, Arzu, Əliyev, Hicran, Tunar

süd, qatıq, ət, şor, xama

çay, göl, dəniz, körpü, gölməçə

Fəzada səmtləşdirmənin və görmə yaddaşının inkişafı üzrə tapşırıqlar.

Əksinə yazılmış 6 sözü oxumaq və yadda saxlamaq:

LOTS
TSOD
RAQ

ZAY
DRİGAŞ
LİTƏT

Verilmiş əlamətlərə görə əşyanı tanımaq.

Haqqında danışılan əşya hansıdır:

- a) qaradır, dördbucaqlıdır, ağacdan hazırlanıb;
- b) ağ, şirin, bərk, yeməli (qənd);
- c) uzunsov, yaşıl, bərk, yeməli (xiyar);
- q) sarı, uzunsov, turş (limon).

Məntiqi düşüncə və fikri yaddaşın inkişafına dair tapşırıqlar.

Uşaqlara 10 dənə söz verilir, bu sözlərin mahiyyətinə uyğun sözlər tapılır:

<u>bel</u>	<u>məktub</u>	<u>təbaşir</u>	<u>köbələk</u>	<u>pişik</u>
qazmaq	yazmaq	lövhə	məşə	yumşaq
<u>saxta</u>	<u>qayıq</u>	<u>çörək</u>	<u>dəri</u>	<u>stul</u>
soyuq	üzmək	təzə	yumşaq	rahat

Təxəyyül

Prof. R.İ. Əliyevin qeyd etdiyi kimi, təxəyyül – insanın qavrayışı ilə bağlı qazandığı təcrübələri, təsəvvürləri obraz şəklində yəni-dən canlandırmaq (nəqşləndirmək) və onun emal olunaraq fəaliyyət prosesinə tətbiq etmək imkanındır [18].

Uşaq təxəyyülünün inkişafı erkən uşaq dövrünün bitməsi ilə başlanılır, bu zaman uşaq əşyaları qarışdırır və bir əşyadan digər məqsədlə istifadə edir. Təxəyyülün sonrakı inkişafı oyunlarda baş verir.

5-7 yaşlı uşaqlarda reproduktiv təxəyyül olur, o obrazlar barədə (nağıl, hekayə, film) mexaniki təəssüratını söyləyir. Obraz barədə aldığı təəssüratları uşaq emosional olaraq danışır. Ümumiyyətlə uşaqda təxəyyül zəif inkişaf etmiş olur. 5 yaşlı uşaq yaddaşındakı səhnəni tam yaratmağı, qurmağı bacarmır.

Təxəyyül qeyri-ixtiyaridən tədricən ixtiyariyə keçir və bu zaman təxəyyülə yiyələnmək üçün əsas silah sensor etalonlar olur.

Kiçik məktəb yaşlı dövründə yaradıcı təxəyyül daha tez inkişaf edir və bu yaşda olan uşaqlarda özünü əsas iki formada biruzə verir:

- a) ixtiyari bir uşağın müstəqil surətdə yaratdığı ideyada;
- b) bu ideyanın reallaşdırılması üçün həyata keçiriləcək xəyali planını yaranmasında.

İntellektual – idraki funksiya baxımından təxəyyül, M.Ə. Həmzəyevin dediyi kimi, uşaqlarda affektli – qoruyucu rol oynayaraq – uşağın böyüyən, asanlıqla yaralana bilən qəlbini zədələnməkdən və həyəcanlardan qoruyur. Təxəyyülün idraki funksiyası sayəsində, uşaq ətraf aləmi daha yaxşı dərk edərək, qarşısına çıxan məsələləri asanlıqla həll edə bilir [27].

Təxəyyülün emosional-qoruyucu rolunun mahiyyəti ondadır ki, xəyali vəziyyət hesabına yaranmış gərginlik aradan qalxa bilər.

Kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda hər iki funksiya paralel inkişaf edir. İdraki təxəyyül əşyadan obrazın ayrılması və obrazın sözlər vasitəsilə işarələnməsi hesabına formalaşır.

Affektiv təxəyyül isə uşağın aldığı təhsil, öz “məni”ni dərk etməsi, özünü başqalarından ayıra bilməsi hesabına yaranır.

Birinci mərhələdə (5-6 yaşında olan) uşaqlarda təxəyyülün inkişafı obrazın fəaliyyətinə etiraz etmə prosesi ilə əlaqələndirilir. Bu proses sayəsində uşaq özünü idarəetməyi, dəyişməyi və mükəmməlləşməyi bacarır.

6,5-7 yaşdan 8,5-9 yaşadək olan dövrü əhatə edən ikinci mərhələnin məntiqi isə tamamilə başqadır. Əvvəlcə uşaqlardakı mənfi emosional həyəcanlar eşitdikləri nağıl qəhrəmanları ilə ifadə olunur. Sonra uşaq xəyali vəziyyət quraraq, onun “mən” (özü haqqında fantaziya – hekayənin) təhlükəsini aradan qaldırır.

Üçüncü mərhələdə özünə məxsus mənfi hərəkətləri başqalarının üstünə yazır. Artıq 9-10 yaşında olan uşaqlarda affektiv təxəyyülün inkişafı elə bir səviyyəyə yüksəlir ki, onların əksəriyyəti xəyallar dünyasını təsəvvür edib, orada yaşamağı bacarırlar [60].

Təxəyyülün inkişafına dair tapşırıqlar.

1) “Oyuncağı təsvir et”

Uşağa ixtiyari bir oyuncağı göstərin və ona bu oyuncaqdan qeyri-adi (başqa formalarda) istifadənin mümkün qədər çox adını söyləməyiricə edin.

2) “Nağıl mücrüsü”

Oyundan əvvəl müxtəlif rənglərdən 8-10 dairə kəsib, onu qutuya qoymaq lazımdır. Uşaqlara sizinlə birgə nağıl qurmağı tapşırın. Hər bir oyunçu mücrüdən rəngli dairəni çıxardıqca, fikirləşir ki, bu nağılda o, kim olacaq və onun başına nələr gələcək. Yeni dairə çıxaran hər bir uşaq öz fantaziyasına uyğun nağılın məzmununu davam etdirir.

Təfəkkür

Təfəkkür – reallığın ümumiləşmiş və vasitəli inikası prosesidir. O, uşaqlarda çox erkən özünü büruzə verir və əşyalar arasında obyektiv münasibətlərin (əlaqələrin) qurulması üçün zəruridir. Təfəkkür praktik xarakterli məsələlərin həlli və müxtəlif fəaliyyət növlərinin mənimsənilməsi prosesində inkişafını davam etdirir. Kiçik məktəb yaşlı uşaqlıq dövründə təfəkkürün müəyyənliyi iki istiqamətdə gedir: zehni əməliyyatların və təfəkkür formalarının inkişafı.

Erkən yaşlarda təfəkkür fəaliyyətdən doğur. Əşyaların manipulyasiyası (əlləri ilə toxunaraq əşyanın quruluşu, forması, hissələrinin xüsusiyyətləri barədə məlumatlar əldə etmək) prosesində uşaq müxtəlif zehni məsələləri həll edir. Uşaq qurma-sökmə oyuncağı ilə oynayarkən, o, praktiki yoxlamaq və düzgün olmayan digər metodların köməyi ilə oyuncağın yığılıb-sökülməsini praktiki olaraq öyrənir, müxtəlif əşyaların hissələri, forma və həcmələri arasında əlaqə yaratmaq bacarığına yiyələnirlər. Uşaq hələ ağıllı-başlı, düşünülmüş şəkildə fəaliyyət göstərə bilməsə də, əllərinin köməyi ilə, əşyaları manipulyasiya etməklə əyani-əməli planda məsələləri həll etmək bacarığına artıq malik olur. Uşaqlar əşyanı əyani, vizual-görüntü

şəklində təsvir edir. Ona görə də ibtidai məktəb yaşlı uşağın təfəkkürü əyani-əmali təfəkkür adlandırılır [17,139, 88].

Artıq 8-9 yaşda uşaqlara ağılla hərəkət etmək öyrədilməyə başlanılır. Bu zaman uşaqlarda təxəyyülün inkişafının xəyali təməli qoyulur. Süjetli-rollu oyunların qaydalarına əsasən əyani-obrazlı təfəkkür inkişaf etdirilir. Əvvəlcə, uşaq oyunda əşyaları mexaniki surətdə başqaları ilə əvəz etmək, oyunun qaydalarına əsasən əvəzləyici əşyalara əslən onlara xas olmayan funksiyalar vermək bacarığına yiyələnirlər. İkinci mərhələdə isə əşyalar obrazları ilə əvəz olunur, onlarla birgə əməli fəaliyyətə ehtiyac olmur. Uşaqlarda daxilən (səssiz, ürəklərində söyləməklə) sadə mühakimələr baş qaldırır. Bu mühakimələr hələ əməliyyatların əyani-praktik icrası ilə bağlılıqdan tam ayrılma-mış şəkildə olur və yaranmış situasiyanın nəzəri izahına yönəlir.

8-10 yaşlarında uşaq real-praktiki əməliyyatlara müraciət etmədən, əvvəlcədən düşünülmüş və müəyyən edilmiş, öz beynində tərtib etdiyi daxili plan əsasında məsələləri həll edir, bununla da, onlarda *sözlü-məntiqi* təfəkkür formalaşmağa başlayır.

Kiçikyaşlı məktəblilərin fəaliyyətinin bütün növlərində mühakimə yürütmək bacarığı, əlaqələri başa düşmək, müqayisə etmək, konkretləşdirə bilmək, təsnifat vermək kimi təfəkkür əməliyyatları inkişaf edir. Belə ki, uşaq cümlənin, mətnin əsas mahiyyətini dərk edə bilir, mühüm əlamətlərinə görə müxtəlif şəkilləri qruplaşdırmağı bacarır.

II – IV sinif şagirdlərinə bu tip oyunlar da təklif oluna bilər:

“Artıq olanı çıxart”

Uşaqlara verilmiş sözlər dəstindən, birini istisna etməklə eyni köklü və yaxud da ümumi funksional xüsusiyyətləri olan sözləri tapmaq tapşırılır. Müəyyən olunmuş anlayışa aid olmayan “artıq” sözü tapmaq tələb olunur.

Tapşırığın mürəkkəb variantlarından biri müxtəlif əsaslı təsnifatlara görə bir neçə cavab variantlarının tapılmasıdır. Məsələn, sözlər dəstindən: qarğa, dəvəquşu, qaranquş, milçək, sərçə, ağacdələ – “artıq” söz kimi milçək hesab olunur (milçək quş deyil həşəratdır, bununla yanaşı dəvəquşunu da göstərmək lazımdır, çünki,

başqalarından fərqli o, uca bilmir). Bu növ məsələlərin həlli və müzakirəsi uşaqlarda bir məsələyə bir neçə doğru cavab tapmaq imkanı verərək, onlarda öz fikrini əsaslandırma bilmək bacarığı formalaşdırır.

“Uyğunluq və fərqlilik”

Uşaqlara müxtəlif əşya və anlayışları müqayisə etmək, onların ümumi oxşar və fərqli cəhətlərini tapmaq tapşırılır. Pedaqogika nəzəriyyəsində belə tip çalışmaların çoxşaxəli didaktik imkanları görkəmli pedaqoq N.M. Kazımov [35, 36, 37] tərəfindən müəyyən-ləşdirilmiş, başqa tədqiqatçılar kimi, biz də ondan bəhrələnməyə çalışmışıq.

Bu tapşırığın icrası zamanı müəllim şagirdlərin diqqətini bəzi vacib şərtlərə yönəltməlidir: əvvəlcə oxşar, sonra fərqli cəhətlər ax-tarılmalı, tapılmalı və sadalanmalıdır. Bu tələb ondan irəli gəlir ki, bu yaşda uşaqların analitik-sintetik fəaliyyətinin özünəməxsusluğu yalnız konkret fərqlərin tapılması ilə səciyyələnir. Bu tip tapşırıqla-rın icrası zamanı əsas məqsədlərdən biri dəkikiyaşlı məktəblilərdə ümumiləşdirə bilmək bacarığını formalaşdırmaqdan ibarətdir.

“Cütləri seç”

Bu tapşırıq anlayışlararası əlaqələrin inkişafına xidmət edir. Müəyyən məntiqi əlaqəsi olan cüt sözlər verilir (məsələn, səbəb-nəticə, cins-növ, funksional əlaqələr və s.). Üçüncü sözə o biri söz-lərlə məntiqi bağlılığı olan sözlər seçilməlidir (yuxarıda da müstəqil surətdə yeniləri tapılmalıdır).

1. mahnı: bəstəkar = təyyarə:?
(aerodrom, yanacaq, konstruktor, pilot, qırıcı)
2. məktəb: təlim = xəstəxana
(həkim, şagird, müalicə, müəssisə, xəstə)
3. mahnı: kar = tablo:?
(kor, rəssam, şəkil, xəstə, axsaq)
4. bıçaq: polad = stol:?
(çəngəl, ağac, stul, qida, örtük)
5. paravoz: vaqonlar = at:?
(qatar, üzəngi, arpa, araba, tövlə)

Bu tip tapşırıqlarlaşagirdlərin ilkin tanışlığı və ya ondan korreksiyaedici işlər üçün istifadə zamanı hər bir sözlər cütü aralarındakı məntiqi əlaqə baxımından müzakirə olunmalıdır. Bu zaman seçilmiş sözlərin düzgün əsaslandırılması da çox vacibdir.

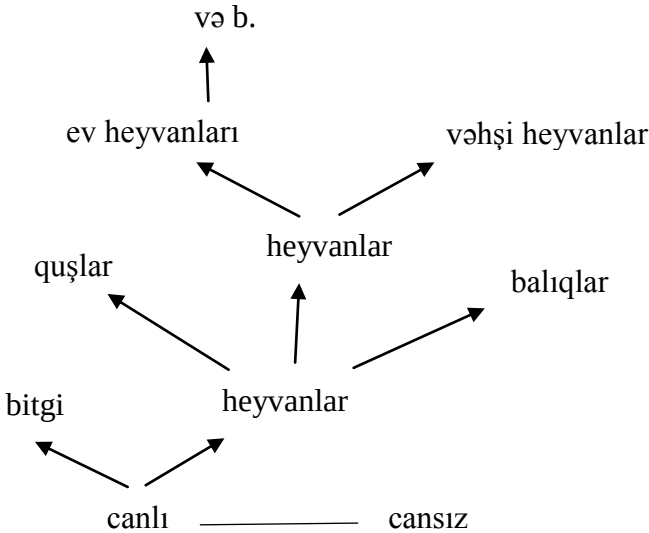
“Sözü tap”

Şagirdlərə dəqiqləşdirici suallar verilir. Onlara yalnız “hə” və ya “yox” cavabı verəcəkləri bildirilir. Suallar təqdim olunmaqla ixtiyari seçilmiş söz (konkret əşya, heyvan, bitgi adı və s.) tapmaq tapşırılır. Oyun təsnifat bacarıqlarının inkişafına, ən vacib əlamətlərin seçilməsinə, optimal strategiyanın hazırlanmasına və nəticəyə doğru irəliləməyə xidmət edir.

Əvvəlcədən şagirdlər üçün məqbul sayıla bilən bir formada anlayışlar konkret nümunələrlə (təsnifatı ilə) müzakirə olunur. Şagirdlərə aydın olur ki, düzgün qoyulmuş ilk bir neçə sual axtarış sahəsini (əhatə dairəsini) mümkün qədər məhdudlaşdırır, həlli yolunu tapmaq prosesini isə sürətləndirir. Obyekt əgər canlı olarsa, növbəti məqsədəuyğun addım bu obyektin görünüşünü aydınlaşdırmaqdır (heyvan və yaxud bitkini). Sonra ardıcıl olaraq aşağıdakı ümumi əlamətlərə aydınlıq gətirilir (məsələn, canlının adını təxmin etmək halında bu heyvan, quş və yaxud balıqdırsa, onun qidalandığı mühit və s.). Canlı varlıqlarla bağlı sadə tapşırıqlardan məqsədəuyğun şəkildə başlanğıc mərhələdə kifayət qədər istifadə olunmalıdır. Tədricən şagirdlərə daha çox təsnifata imkan və əsas verən müxtəlif təbii və süni mənşəli əşyaların tapılmasına dair daha mürəkkəb tapşırıqlar verilir.

Uşaqların asanlıqla təsnifatın əsasını qavraması və nəticəyə doğru irəliləyişin səmərəli strategiyasını mənimsəməsi məqsədilə tapşırıqların icrası zamanı lövhədə əyani surətdə “anlayışlar ağacı” təsvir edilə bilər. Məsələn, əgər tapılacaq söz “alman, çoban iti” olarsa, onda ağac bu qaydada təsvir olunmalıdır:

Sxem 2.2.2.2.



Məntiqi təfəkkürün inkişafına dair tapşırıqlar.

Uşaqlara iki sütunda atalar sözləri yazılmış cədvəl təqdim olunur: birinci sütunda – başlanğıc, ikinci sütunda isə sonu olur. Qarşı-qarşıya yazılmış hissələrdən tamamilə bir-birinə uyğun olmayan atalar sözləri yazılır.

Tapşırıq: atalar sözlərinin hissələrini müqayisə edin və məna-larına görə yerlərini dəyişdirin; “dəyişdirilmiş” atalar sözlərini yad-da saxlayın. Tapşırığın icrasına 2 dəqiqə vaxt verilir.

Bilməmək eyib deyil,
Balta ağac kəsməzdi,
Dostunu mənə göstər,
Ağıl yaşda deyil,

başdadır.
sənin kim olduğunu deyim.
bilməyib soruşmamaq eyibdir.
sapı ağac olmasaydı.

Məntiqi təfəkkürün inkişafına dair tapşırıq.

Uşaqlara şifrəyə acar kimi baxılan cədvəl nümayiş etdirilir:

0 – bir kərə piç	5 – cücəni payızda
1 – nə əkərsən	6 – bağa baxarsan, bağ olar,
2 – sayırlar	7 – örtülü bazar
3 – dostluğu pozar	8 – onu biçərsən
4 – baxmazsan dağ olar	9 – yüz dəfə ölç

Hissələrdən atalar sözləri düzəlt. Rəqəmlərdən açar söz kimi istifadə edərək, atalar sözlərini ikirəqəmli ədədlər şəklində şifrələyin (90, 18, 73, 52, 64).

2.2.3. Yaradıcılıq ustalıqı

Yaradıcılıq ustalıqı pedaqoji kateqoriya kimi kiçikyaşlı məktəblilərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafı məqsədi güdən təlim-təربiyə prosesinin təşkil formalarından biridir. Bu kateqoriyanın əsas mahiyyəti “Yeni fransız təربiyə qrupu” nümayəndələrinin hazırladıqları “ustalıq texnologiyası”nda ətraflı şərh olunmuşdur. Bu texnologiyanın hazırlanması zamanı azad təربiyə nəzəriyyəsi üzrə ideyalardan (J.J. Russo, L.N. Tolstoy və b.) və humanizm psixologiyasından (L.S. Vıqotski, J. Piaje və b.) geniş istifadə olunmuşdur.

Ustalıq texnologiyasının əsas məqsədi konkret biliklərin yox, iş üsullarının ötürülməsindən ibarətdir. Yəni, hər hansı bir məlumatı çatdırmaq və mənimsətmək deyil, nəyin necə və haradan əldə edilməsinin zəruriliyini izah etməkdir. Belə ki, bu, ilk növbədə təbiət elmləri, bədii əsərlərin mətn təhlilləri, ilkin mənbələrin tarixi araşdırılması, tətbiqi xarakterli sənət əsərlərinin yaradılması vasitələri və s. üzrə tədqiqatlara aiddir.

Bu cür yaradıcılıq ustalıqı ilə bağlı iş təcrübəsinin nəticələrindən görüldüyü kimi, şagirdlər yaradıcılıq bacarıqlarının mənimsənilməsində və ümumiyyətlə, şəxsiyyətin formalaşdırılmasında özü-

nütəkmilləşdirmək və özlərini təkmilləşdirmək və inkişaf etdirmək imkanı əldə edirlər.

Yaradıcılıq ustalığının əsas məqsədi şagirdlərin şəxsi özünü-təhsilinə imkan verən psixoloji vasitələrinəldə olunmasından, həyatda özü-özünü və öz yerini anlamasından, digər insanları, yaşadıqları dünyanın inkişaf perspektivlərini və qanunauyğunluqlarını dərk etmələrinə imkan verən, eyni zamanda cəmiyyət üçün yararlı olmaq mədəniyyətindən, insanın, şəxsiyyətin ləyaqət mədəniyyətinə keçid yolunu dəf etməkdən ibarətdir.

Dissertasiyamızda nəzərdən keçirilən əsas konseptual fikirləri sadalayaq:

- Mədəni formalar uşağa məcburi tətbiq edilməməlidir, ancaq ona təklif olunmalıdır.

- Yaradıcılıq ustalığında hər kəsə həqiqətə öz yolu ilə getmək imkanı verilir.

- Şagird ləyaqətini alçaltmağın hər hansı bir forması və məcburi üsulları tamamilə qəbuledilməzdir.

- Daha vacib, daha dəyərli olan biliyin özü deyil, onun dərk edilmə prosesidir.

- Burada bilik dərslərdə olduğu kimi verilmir, mənimsəmənin mərhələliliyi gözlənilir.

- Şagird səhv etmək hüququna malikdir, bu da oyrənmə prosesində təbii addım kimi sayıla bilər; səhvlərin ardınca dəqiq biliklər gəlir.

- Yaradıcılıq fəaliyyətini adi bir şəkildə qiymətləndirmək olmaz.

- Müəllim və şagirdin əməkdaşlığı, birgə yaradıcılığı, birgə axtarışı.

- Müəllim uşağın istedad və bacarıqlarının reallaşması üçün şərait yaradır. Məhz müəllim şagird üçün, əksinə yox.

Tədqiq olunan problem baxımından təhsilin məzmununun quruluş xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirək. Yaradıcılıq ustalığı tədris fənninin bir hissəsi olub, şagirdlərin işinin müvafiq məcraya yönəlməsini təmin edən bir sıra vəzifələrdən ibarətdir. Bu zaman şagird-

lər tamamilə sərbəst olsalar da, tədqiqat yolunu, məqsədə çatmaq üçün vasitəni, iş tempini və s. seçmək məcburiyyətində qalırlar. İş, adətən, hər bir şagirdin bu məsələyə dair biliklərinin fəallaşmasından başlanır, daha sonra qrup üzvlərinin bilikləri ilə zənginləşir. Sonrakı mərhələdə biliklər müzakirəyə cəlb edilir, müzakirə prosesinin gedişində korrektə olunur, yalnız bundan sonra razılaşdırılmış yekun rəy sifə elan edilir.

Müzakirə olunan texnoloji prosesdə qoyulan məsələnin həlli yolunu tapmaq, ev tapşırığını icra etmək, yaradıcılıq azadlığı, təlim üsulları və digər tipik fənnüstü məsələlər üçün bir sıra alqoritmlər işlənib hazırlanmışdır. Onlar mürəkkəblik səviyyəsinə, icra müddətinə, şagirdlərin həyat fəaliyyətinin bu və ya digər sahələri ilə əlaqəsinə görə fərqlənilir. Xatırladaq ki, alqoritm dedikdə idrak sahəsinin məzmunundan asılı olan addımlar ardıcılığı, fəaliyyət bloku kimi texnoloji prosesin konkretləşdirilməsi nəzərdə tutulur, lakin o, bütün sahələr üçün ümumi olan, şagirdlərin fəaliyyət üsulları ilə müəyyən olunan qeyri-fənn hissəsinə də malik olur.

Nümunə kimi alqoritmlərdən birinə aşağıdakı ardıcılığı veririk:

Mövcud sahədə biliklərin aktuallaşdırılması mərhələsi – problem məsələnin qoyuluşu – mənbələr üzrə iş – cütlükdə müzakirə (eyni masa arxasında) və sonra qrup üzrə iş – qrupda sualların qoyuluşu – sifə sualların təqdim olunması – tədqiqat probleminin seçilməsi.

Ardıcılıq növbəti məşğələlərdə davam etdirilə bilər: problemin həlli üçün uşaqların qrup halında birləşməsi – hər bir kəsin problemi necə dərk etdiyini qrupa təqdim etməsi – problemin həlli üçün hər bir fərziyyənin ifadə olunması – ən çox ehtimal olunan fərziyyəni seçmək – yoxlama üçün eksperimentin keçirilməsi – nəticələrin formalaşdırılması və ifadə olunması.

Alqoritmin yekun hissəsinin ardıcılığı belə ola bilər: qrup işinin nəticələrinin təqdim olunması – nəticələr əsasında sual-cavab – sonuncuların düzəlişi – qrupla birgə axtarışın nəticələrinin tətbiqi üçün bir sıra tapşırıqların hazırlanması və tapşırıqların dəyişdirilməsi (digəri ilə əvəz olunması) – tapşırıqların həlli.

Göstərilən alqoritmlər istənilən məzmunu və istənilən bir sinfə tətbiq oluna bilməz. Bu yalnız zəruri tədris və intellektual bacarıqlara yiyələnmiş şagirdlər üçün yararlı ola bilər. Ona görə də ustalıq texnologiyasına əsasən, təlimin texnoloji həlqəsi elə xüsusi məşğələləri əhatə edəcəkdir ki, bu zaman uşaqlar qavrama mərhələsində çalışmağı, fərziyyələr müzakirə etməyi, mətni anlamağı, onu tənqidi analiz etməyi, təcrübə qoymağı, onun üçün material seçməyi, məsələni şərh etməyi, müşahidə, müqayisə, ümumiləşdirmə aparmağı, nəticəni təsvir etməyi, sual qoymağı öyrənəcəklər. Bu cür yaradıcılıq ustalıq şagirdlərdə ümumi intellektual bacarıqlar formalaşdırır. Aydın ki, bu bacarıqlar olmadan uşaqlarla ciddi zehni iş aparmaq mümkün olmazdı.

Bütövlükdə, yaradıcı ustalıq şagirdlərin kiçik tərkibli qruplarda fəaliyyətinin elə təşkilini nəzərdə tutur ki, bu zaman müəllim yaradıcılıq, axtarış təşəbbüsü götürməklə ustad rolunda çıxış edir. Ustalıq sadə biliklərin əsaslarına yiyələnməklə başlasa da, onun möhkəmlənib, yenilənməsi sonralar başqa iş formalarında həyata keçirilir.

Ustalıq texnologiyasının elementlərinə aşağıdakılar daxildir: induktor, özükonstruksiya (özüquraşdırma), sosiokonstruksiya, sosi-allaşma, kəsilmə (qırılma), korrektə (düzəliş) etmək, biliklərin yaradıcı konstruksiyası. Bu metodiki üsulların qısaca şərhini verək.

Yaradıcılıq ustalığının sistemyaradıcı elementi şagirdlərin müəyyən psixoloji vəziyyətini xarakterizə edən problemli situasiyadır ki, bu da, tapşırıqların icrası zamanı meydana gəlir, fənnə aid yeni biliklərin mənimsənilməsini və ya üzə çıxarılmasını, əməliyyatın icrası üçün şərtləri tələb edir. Qoyulmuş sual əyləncəli olub, şagirdin maraq dairəsini əhatə etməlidir. İşə başlamağa imkan verən obyektləri, vasitələri müəyyənləşdirmək, idraki mərhələdən müəyyən yeniliyə doğru gəlmək və onu əldə etmək, məlum biliyə yeni bilik əlavə etmək, onun əsasında yeni tədqiqat problemini müəyyənləşdirmək çox vacibdir. Belə problemli situasiya *təhsil texnologiyasında induktor* (L.P. İlenko) adlanır [107].

Geniş induktor hər bir gənc tədqiqatçıya aktuallaşdırma təşəbbüsünü reallaşdırmaq üçün böyük seçim azadlığı verir. Əvvəlcə hər

bir uşaqda orqanizmi özünüinkişafa yönəldən induktor (potensial) olur. Sonra, böyüdükcə müxtəlif tələbatların sayı da artmağa başlayır: şəxsiyyət olmaq, özünü tanıtmək, azad olmaq, ünsiyyət qurmaq istəyi, fəal hərəkətə, oyuna tələbat və s. Ustalıqın əsas vəzifəsi tələbatların ödənilməsinə səy göstərməkdir, lakin bu zaman əsas üstünlük idrak tələbatına verilməlidir, hərçənd şagirdə tədqiqatçılıq (axtarıcılıq) fəaliyyəti ilə məşğul olmağa tələbat olmaya da bilər.

Özükonstruksiya (özükuraşdırma) – bu fərziyyələrin, məsələlərin, mətnin, şəkil və layihələrin fərdi və müstəqil surətdə yaradılmasıdır.

Yaradıcı ustalıqın ən vacib elementi qrup işidir. Qruplar istək əsasında müxtəlif sinif şagirdlərindən və ya müəllimin-ustanın “köməyi” ilə yaradıla bilər. Məsələn, qrup qarşısında müxtəlif tapşırıqlardan ibarət məsələlərin həll yolunu fikirləşib tapmaq durur. Həll yolunu tapmaqda, metod və vasitələri seçməkdə hər bir qrup müstəqildir. Fikrən onlara səhv etmək və düzəliş etmək hüququ da verilir. Nəticənin qrup tərəfindən əldə olunub, üzə çıxarılması, qurulması sosiokonstruksiya (socioquraşdırma)dır.

Uşağın istənilən şəkildə öz qabiliyyətini nümayiş etdirməsi, başqalarının onun fərdi keyfiyyətlərinin qiymətləndirilməsinə, yoxlanılmasına, müqayisə olunmasına imkan verən bir fürsətdir. Bu işə *sosiallaşmadır*.

Sınıfdə aparılan frontal işdən fərqli olaraq, kiçik qrupla aparılan iş uşaqlara unikal qabiliyyətlərindən istifadə etmək, başqalarının istifadə etdiyi müxtəlif idrak üsullarına nəzər salıb, işə tətbiq etmək, həmçinin özünürealizə etmək imkanı yaradır.

Kəsilmə (qırılma) texnologiyanın bir elementi kimi yaradıcı ustalıqın tamlığını və yaxud da köhnə biliklərin yeniləri ilə uyğunsuzluğunu iştirakçının daxilən dərk etməsi, daxili emosional ziddiyyətin, yeni biliklərin mənbələrlə uzlaşdırılmasının, problemin həlli yolunun tapılmasının dərinləşdirilməsi deməkdir.

Buna bənzər prosesi yüksək səviyyədə o zaman müşahidə etmək mümkün olur ki, problem-məsələnin uzun müddətli tədqiqatı

yalnız yeni anlama deyil, həm də köhnə əsaslar, köhnə nəzəriyyə ilə əlaqənin *kəsilməsinə* gətirib çıxarsın.

Yaradıcılıq ustalığının əsas tərkib elementlərindən biri də *şəxsi yaradıcılıq konstruksiyasıdır*. Bu zaman ustalıq uşağa ilk öncə dinləmək əvəzinə “cəsarət təcrübə”si verir.

Aparıcı usta kimi müəllim, tədris işinin təşkilinə kömək edən, fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinə nəzarət edən, vaxtında işin mahiyyətini dərk etməyə kömək edən məsləhətçi rolunu icra edir. O, uşağın qabiliyyətini üzə çıxarmağı, onun daxilində və ətrafında nələr baş verdiyini aydınlaşdırmağı, təbii yaradıcılıq potensialının reallaşdırılmasına maneə olan səbəbləri aradan qaldırmağı bacarmalıdır.

Müəllimin bütün fəaliyyəti və verdiyi tapşırıqlar elə bir istiqamətə yönəlməlidir ki, o, uşağın təxəyyülünün işə düşməsinə, özünü yaradıcı kimi göstərə biləcək mühitin yaranmasına gətirib çıxarsın.

Ustalıq uşağın sirli dünyasına nüfuz etməyə, arzu etdiklərini üzə çıxarmağa köməklik edir; elə usta fəaliyyətinin incə məqamı da məhz bundadır.

Yaradıcılıq ustalığı, yaradıcı inkişafetdirici təlim texnologiyası kimi məsələlər xarici ölkə tədqiqatçılarından V.İ. Voytkonun (yaradıcılıq qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması və inkişaf etdirilməsi) [92], Q.S. Altşullerin (ixtiracılıq məsələlərin həlli) və İ.P. İvanovanın (ictimai yaradıcılıq tərbiyəsi) tədqiqat işlərində öz geniş əksini və sonrakı inkişafını tapmışdır.

Ümumiləşdirilmiş yaradıcılıq qabiliyyətləri şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına yönəlir və ümumi, həm də spesifik xüsusiyyətlərə malik olur.

V.İ. Voytkonun texnologiyasını daha ətraflı nəzərdən keçirək, çünki, o, bizim yanaşmalarımıza daha çox uyğun gəlir, tədqiqatımızla bağlı başqaldıran məsələlərə yüksək səviyyədə cavab verə bilər. Bu texnologiyanın başlıca məqsədi şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərini üzə çıxarıb, qeydə almaq və inkişaf etdirmək, həm də konkret nəticə əldə etmək üçün şagirdi çoxcəhətli yaradıcılıq fəaliyyətinə cəlb etməkdir. V.İ. Voytkonu öz fərziyyəsinin əsasına Y.A. Ponomaryovun belə bir ideyasını qoşmuşdur ki, yaradıcılıq qa-

biliyyətləri ümumi və xüsusi bacarıqlardan asılı olmayaraq paralel şəkildə mövcud olur.

V.İ. Voytkonun yaratdığı yaradıcılıq məktəbində təlimə əsas yanaşmaları aşağıdakı şəkildə ifadə etmək olar:

- ilk növbədə uşaqlara konkret məsələlərin həlli üçün yaradıcı, məlumatverici və icraedici təminatı alqoritmlər verilir (kompyuter yanaşması);

- təlim eyni əhəmiyyətli iki istiqamətdə - vahid baza proqramı və yaradıcılıq fəaliyyəti istiqamətlərində aparılır;

- tədris materialı blok-paralel struktura malikdir;

- fərdi yaradıcılıq qabiliyyətləri üzrə çıxarılır, nəzərə alınır və inkişaf etdirilir;

- istedadlılığın ilkin mərhələsi kütləvi məktəb təlimi çərçivəsində formalaşdırılır;

- problemin həlli üçün müvafiq elmi metodlardan və ümumi-ləşdirilmiş üsullardan istifadə olunur.

Məzmunun xüsusiyyətlərinə gəldikdə, didaktik cəhətdən tədris materialının yenidən qurulması və təlimin blok-paralel sistemi fəndaxili və fənlərarası əlaqələrə əsaslanır. Fənlərin, bölmələrin ardıcılığı və ənənəvi proqramın əvəzinə siyahıya daxil olan əsas sualların birləşdirilməsi məsləhət görülür. Təlim başladıqdan sonra dərhal suallar təqdim olunur, bu və ya digər bloka aid bütün bölmələr üzrə praktiki işlərin həlli yolları ilə əlaqəli, paralel və eyni vaxtda öyrənilir.

Materialların məzmunu və təlimin quruluşu uşaqda istedad və qabiliyyətlərin aşkar edilib, məqsədyönlü inkişafına, hər hansı bir işdə yaradıcı olmaq qabiliyyəti nümayiş etdirmək imkanına şərait yaradır.

Kiçikyaşlı məktəblilər üçün *yaradıcı dərslər* məhz buna əsaslanır.

Şagirdləri yaradıcılıq və müstəqil işləmək fəaliyyətinə alışdırmaq üçün sinifdən xaric işin bütün formalarından geniş istifadə olunur, lakin bir şərtlə ki, bu fəaliyyət konkret məhsulun: modelin, maketin, cihazın, insanın (kuklanın), əşyanın, "ixtira"nın – yaradılmasına yönəldilsin.

Voytko məktəbində mövcud sinifdənənar iş formalarına əlavə kimi – yaşından asılı olmayaraq şagirdlərə müvafiq sahələr üzrə ilkin peşə hazırlığı almaq imkanı verən yeni *yaradıcılıq otaqları* da təklif olunur.

Yuxarıda adları qeyd olunan müəlliflərin ideyalarına əsaslanaraq biz, bu fəslin əvvəlki bəndində təsvir olunan yanaşmaya uyğun yaradıcılıq ustalığının özünəməxsus formasını işləyib hazırlamışıq.

Təklif olunan təlim formasının əsas xüsusiyyətlərini şərh edək. Bizim tədqiqatımızda yaradıcılıq ustalığı sinifdənənar işin bir formasıdır və bir sinifdə ən azı 15 nəfər şagirdi birləşdirir (sinifdə 15 nəfərdən artıq şagird olarsa, məşğələlər yarımqrup şəklində aparılır).

Məşğələdən öncə şagirdlərlə kompleks şəkildə diaqnostik iş aparılır, bu diaqnostikada şagirdlərlə birgə onların müəllim və valideynləri də iştirak edirlər. Diaqnostikanın məqsədi şagird barədə portfelin (məlumatlar toplusunun) tərtib edilməsidir. Bunun üçün də şagirdlərin şəxsi xüsusiyyətlərini, öyrənmənin motivasiya səviyyəsini, idrak sahəsinin inkişafını, yaradıcılıq qabiliyyətlərini müəyyən edən testlərdən; valideynlər üçün isə anket sorğu və başqa formalarından istifadə olunur.

Əldə olunmuş nəticələrin təhlili əsasında şagirdlərin maraqları və Azərbaycan dili, rəsm, musiqi, riyaziyyat, həyat bilgisi ilə məşğul olmaq arzuları nəzərə alınmaqla qruplarda birləşdirilir.

“İnformasiya-kateqoriyalı” yanaşma əsasında L.M. Dolqoplova tərəfindən hazırlanmış “İnsan təbiət və cəmiyyət aləmində” [99] integrasiyalı kursu nəzərdən keçirək. Mövcud kursun bazasını “Ən balacalar üçün insan tarixi” tədris-metodik vəsait və proqram təşkil edir (müəlliflər E.F. Krinko və T.P. Xlinina). Proqramın quruluşunu nəzərdən keçirək.

İntegrasiya olunan sahələr: təbiətşünaslıq, tarix, incəsənət (musiqi, təsviri incəsənət, ədəbiyyat).

Əsas kateqoriyalar (anlayışlar): dəyişənlik (hərəkət), çoxnövçülük, tam və hissə, məkan, vaxt.

Kursun məqsəd və vəzifələri:

1) universal biliklər əsasında maddənin tam, vahid, bölünməzlik mənzərəsini formalaşdırmaq;

2) dünyagörüşünün əsas prinsiplərinin qısa şərh edilməsi.

3) şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi.

Kursun strukturu: mövcud kurs iki hissədən (“İnsan təbiət aləmində” və “İnsan cəmiyyətdə (insanlar aləmində)”) ibarət olub, hər biri öz növbəsində müxtəlif elm sahələrinə aid müəyyən mövzular toplusunu əks etdirir. Hər bir mövzu müəyyən anlayışlarla bağlı aparılan işi əhadə edir.

Təlim üçün 2-ci və 4-cü sinif şagirdləri və həftədə 1 məşğələ, sinifdən asılı olaraq 1-2 dərş nəzərdə tutulur (2-ci sinifdə 1 dərş, 3-cü və 4-cü siniflərdə isə 2 dərş)

Kursun mövzuları

I hissə “İnsan təbiət aləmində”

1. Dünyanın yaranması.
2. Hər şey yeniləşir, hər şey dəyişir.
3. Dostlar – heyvanlar.
4. Ətraf ələmin müxtəlifliyi.

II hissə “İnsan cəmiyyətdə (insanlar aləmində)”

1. İnsan dəyişir.
2. “Özümüz” və “yadlar”.
3. İncəsənət.
4. Peşələr.
5. Kitabdan kompyutərə.

Məşğələnin tipləri: sadalanan hər bir mövzunun öyrənilməsi bir neçə məşğələdə həyata keçirilir. Birinci məşğələ tanışlıq xarakteri daşıyır, bu zaman müəllim uşaqlara müəyyən məlumat verərək, tədris tapşırığı qoyur. Tədris tapşırığının məğzini şagirdlərdə müəyyən suallar yarada biləcək müəyyən problem və fənn, üsul və ya fəaliyyət şərtlərinin mənimsənilməsi, yaxud da üzə çıxarılması tələbi təşkil edir. Problem tədqiqatçı-şagirdi məşğul edib, onun təfəkkür fəallağını canlandırmalı, maraq dairəsində olmalıdır; naməlum olan təsəvvürdə canlandırılmalı, onunla görülmək işin vacibliyi

göstərilməlidir; işə başlamağa imkan verən obyekt və vəsaitlər müəyyən olunmalı və biliksizlik mərhələsindən kəşfə keçilməlidir; mövcud biliklərə yeni biliklər əlavə olunmalı və tədqiq etmək, araşdırmaq üçün yeni problem-məsələ qoyulmalıdır.

İlkin diaqnostikanın köməyi ilə müəyyən edilən, uşağın maraq və meyllərindən asılı olan (bax: növbəti paragraf) bu tədris tapşırığı uşağın özünün seçdiyi müxtəlif üsullarla həll oluna bilər. Məsələn, belə ki, musiqi qabiliyyəti olan şagird müəyyən musiqi əsəri barədə məlumat verə bilər, bədii qabiliyyəti olan – bir sıra rəsmlər hazırlaya bilər, linqvistik qabiliyyəti olan – inşa yazar və yaxud da şeirlər seçə bilər. Növbəti məşğələdə şagirdlərin yerinə yetirdikləri işlərin nümayişi və müzakirəsi başlanır.

Müxtəlif mövzuların öyrənilməsinə dair aşağıdakı tədris tapşırıqlarını nümunə götürə bilərik.

Mövzu “Ətraf aləmin müxtəlifliyi” (“İnsan təbiət aləmində”).

Şagirdlər artıq təbiətdə dörd fəslin olmasından xəbərdardırlar və onlar hər bir fəslin xüsusiyyətlərini deyə bilərlər. Müxtəlif elm sahələrinə aid ifadə üsulu kimi “On iki ay” nağılı təklif oluna bilər.

Bu ədəbi formanın seçilməsi təsadüfi deyil, o tamamilə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə uyğundur. Müəllim nağılın məzmununun müxtəlif vasitələrin – musiqi, Azərbaycan dili, təsviri incəsənət, həyat bilgisi, riyaziyyat fənlərinin köməyi ilə söylənilməsinə dair tapşırıq verir. Təbiət hadisələri ilə maraqlanan uşaqlar ilin fəsillərini, canlı və cansız təbiətin necə dəyişdiyini, təbiətin bu fəslində hansı bitkilərin üstünlük təşkil etdiyini, bu dəyişikliklərə insanların necə reaksiya verdiklərini xarakterizə edə bilərlər. Təsviri incəsənətə meyilli olan şagirdlər isə qeyri-ixtiyari şəkildə deyil, ilin fəsillərinin bir-birini əvəz etməsi ideyasını əks etdirən illüstrasiyalar hazırlayırlar. Musiqi ifadə vasitələrinə üstünlük verən şagirdlərə isə Fikrət Əmirovun şair Zeynal Cabbarzadənin sözlərinə yazdığı “Bahar gəlir” əsəri ilə tanış olmaq və daha sonra qışa, yazı, yay, payıza ən xarakterik musiqi seçmək təklif olunur. Həyat bilgisi məşğələlərinə həvəskar olanlara isə ilin hansı fəslindən söhbət getdiyini, o fəslə

aid geyimləri, temperaturu və digər atributları təsvir etmək tapşırılır. Növbəti məşğələdə şagirdlər öz tapıntılarını nümayiş etdirirlər.

Şagirdlərə “İnsan dəyişir” (“İnsan cəmiyyətdə (insanlar aləmində)”) mövzusunda təklif olunan digər tədris tapşırığı, məktəb həyatının müxtəlifliyini təsvir etməkdən ibarətdir. Mövcud problemi həll etməzdən əvvəl şagirdlərə kiçik sosioloji tədqiqat aparmaq tapşırılır, bunun üçün də məktəb həyatını – şagird və müəllim kontingentini, məktəb ləvazimatlarını və digər məsələləri xarakterizə etmək təklif olunur. Tədris tapşırığı məktəb həyatının müxtəlifliyini müxtəlif tədris fənlərinin “dillərində” təsvir etməyi, bununla bərabər alınmış həyat hadisəsini bir təhsil sahəsinin dilinə “tərcümə etməyi”-çevirməyi nəzərdə tutur.

Bu istiqamətdə, həmçinin öz ailəsinin tarixini təsvir etmək kimi tədris tapşırığı da verilə bilər. Müəllim şagirdlərin diqqətini aşağıdakı məsələlərə yönəldir: əsil-nəcabət, yaşayış yeri, şəcərə (qno-seoloji) ağacının qurulması və s.

2.3. Pedaqoji eksperiment

Tədqiqat zamanı alınan nəticələrin və hazırlanmış materialın səmərəliliyini yoxlamaq məqsədilə Gəncə şəhərinin (2, 5 və 16 saylı) orta məktəblərində, Daşkəsən və Göy-göl şəhər və kənd məktəblərində pedaqoji eksperiment keçirilmişdir. Hazırlanmış materialların eksperimental yoxlanışı və aprobasiyası Gəncə şəhərində bilavasitə özümüzün iştirakımızla həyata keçirilmişdir.

Eksperimental sinif kimi, Gəncə şəhəri 16 saylı orta məktəbin 1^{8(f)} sinfi (23 şagird, müəllim Səlimova F.M.) və III^{3(c)} sinfi (23 şagird, müəllim Qasımova R.R.), 2 saylı orta məktəbin 1^{3(c)} sinfi (28 şagird, müəllim Fərəcova D.K.) və III^{3(c)} sinfi (25 şagird, müəllim Həsənova G.M.);

Kontrol sinif kimi Gəncə şəhəri 16 saylı orta məktəbin 1^{4(d)} sinfi (25 şagird, müəllim İbrahimova H.D.) və III^{4(d)} sinfi (25 şagird, müəllim Abbasova K.Y.), 2 saylı orta məktəbin 1^{1(a)} sinfi (24 şagird,

müəllim Rəhimova P.İ.) və III^{2(b)} sinfi (21 şagird, müəllim Məsimova T.Q.) götürülmüşdür.

Dissertasiyada əks etdirdiyimiz təhlil Gəncə şəhəri 16 saylı orta məktəbin eksperimental sinif kimi I^{8(f)} (23 şagird) və III^{8(f)} (23 şagird), kontrol sinif kimi isə I^{4(d)} (25 şagird) və III^{4(d)} (25 şagird) sinifləri üzrə alınan nəticələri əhatə edir.

Eksperimental yoxlanış iki istiqamətdə

– təklif olunan metodika əsasında təlimə qədərki və təlimdən sonrakı mərhələdə uşaq təfəkkürünün inkişaf səviyyəsini,

– Azərbaycan dili, həyat bilgisi və riyaziyyat fənləri üzrə mənim səmərə dərəcəsinin səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün aparılmışdır.

Eksperimental və kontrol siniflərdə şagirdlərin təfəkkürünün inkişaf səviyyəsini qiymətləndirmək üçün əyani-əməli, əyani-obrazlı və sözlü-məntiqi təfəkkürün inkişaf səviyyəsini müəyyən etməyə imkan verən və artıq təcrübədə özünü doğrultmuş R.S.Nemovun psixodiagnostika üzrə tərtib etdiyi testlərdən də istifadə edilmişdir [127].

Test 1. Anlayışların müəyyənliyi, obyektlərdəki oxşar və fərqli cəhətlərinə çıxarılması, səbəblərinin izahı

Anlayışların müəyyənliyi, obyektlərdəki oxşar və fərqli cəhətlərin üzə çıxarılması, səbəblərinin izahı – idrak əməliyyatı olub, uşaqlarda intellektual proseslərin inkişaf dərəcəsini qiymətləndirmək imkanı verir. Təfəkkürün bu real xüsusiyyətləri aşağıdakı silsilə suallara uşaqların verdiyi cavabların düzgün olub-olmaması əsasında müəyyənləşdirilir:

1. Heyvanlardan hansı böyükdür: at, yoxsa it?

2. İnsanların səhər yeməyi qəlyanaltı adlanır. Bəs onların gündüz və axşam qida qəbul etmələri necə adlanır?

(Düzgün cavab: – nahar və şam).

3. Gündüz deyirik ki, küçə işıqlıdır. Bəs gecə?

(Düzgün cavab: – qaranlıqdır).

4. Səma mavidir, bəs ot?

(Düzgün cavab: – yaşıldır).

5. Albalı, armud, gavalı və alma-bunlar...
(Düzgün cavab: – giləmeyvə və meyvədir.)
6. Qatar hərəkət edərkən nə üçün şlaqbaum endirilir?
7. Bakı, Gəncə. Mingəçevir nədir?
(Düzgün cavab: – Azərbaycanın şəhərləridir.)
8. İndi saat neçədir? (Uşağa saat göstərilir və vaxt soruşulur.)
(Düzgün cavab: – saatı və dəqiqəni düzgün göstərməkdir.)
9. İnəyin balası buzov adlanır? Bəs it və qoyunun balası necə adlanır?
(Düzgün cavab: – küçük və quzu.)
10. İt ən çox nəyə bənzəyir: pişiyə, yoxsa toyuğa? Cavablandır və izah et ki, sən nə üçün belə hesab edirsən.
(Düzgün cavab: – Pişiyə, çünki hər ikisinin dörd ayağı var, tək uzun quyruğu var, ağzı və dişləri var, hər ikisi ev heyvanıdır...)
11. Avtomobilə nə üçün əyləc (tormoz) lazımdır?
(Avtomobilin sürətini azaltmağın vacibliyini göstərən hər bir məntiqli cavab doğru hesab edilir.)
12. Çəkil və balta nəyə görə bir-birlərinə bənzəyirlər (oxşadırlar)?
(Düzgün cavab odur ki, bu alətlər istifadə mexanizminə və yerinə yetirdikləri funksiyalarına görə bir-birinə bənzəyirlər.)
13. Dələ və pişik arasında olan oxşarlıq nədədir?
(Düzgün cavabda ən azı iki izahedici əlamət olmalıdır, məsələn, bu heyvanların hər ikisinin dörd ayağı, bir tüklü uzun quyruğu, yumşaq xəzi var, ağaca çıxmağı bacarırlar.)
14. Mismar, vint və şurup nə ilə fərqlənir?
(Düzgün cavab: – mismarın üzəri hamar olur, vint və şurup isə yivlidirlər; mismar çəkiclə vurulur, vint və şurup isə açarlarla bağlanır, mismar və vint dairəvidir, şurup isə konusvari olur.)
15. Uzunluğa və hündürlüyə tullanmaq, üzgüçülük, futbol, tennis nədir?
(Düzgün cavab: – bunlar fiziki tapşırıqlar və idmanın növləridir.)

16. Hansı nəqliyyat növlərini tanıyırsınız?
(Düzgün cavabda ən azı iki fərqli nəqliyyat növü göstərilməlidir.)

17. Yaşlı insanın cavandan fərqi nədir?
(Düzgün cavabda yaşlı insanı cavandan fərqləndirəcək ən azı iki əlamət əks olunmalıdır.)

18. İnsanlar nə üçün idman və bədən tərbiyəsi ilə məşğul olurlar?

(Düzgün cavab: – sağlamlığını qorumaq üçün; güclü, gözəl və qamətli olmaq üçün; idman nəliyyətləri əldə etmək üçün; yarışlarda qalib gəlmək üçün.)

19. Kimsə işləmək istəmirsə, nə üçün bu pis hesab olunur?
(Düzgün mümkün cavablar: – çünki bütün insanlar işləməlidirlər, əks halda normal yaşamaq olmaz; çünki bir insan işləməzsə onun yerinə başqası zəhmət çəkmək məcburiyyətində qalacaq; çünki, əks halda o lazım olan əşyanı, qida məhsulunu, mənzil və s. əldə edə bilməz.)

20. Nə üçün məktuba marka yapışdırılır?
(Düzgün cavab: marka-poçt göndərən tərəfin ödəmə işarəsidir.)

Nəticələrin təhlili. Uşaq sualların hər bir düzgün cavabına 0,5 bal alır, ona görə də bu metodika əsasında onun ala biləcəyi balların maksimum qiyməti 10-a bərabərdir.

Qeyd: Düzgün cavab kimi yalnız nümunələrdə göstərilənlər deyil, həm də verilmiş suala kifayət qədər məntiqli və mənacə düzgün verilmiş cavablar da qəbul edilir.

Təsvir olunan bu metodika əsas etibarilə məktəbə ilk qədəm qoyan uşaqların şifahi məntiqi təfəkkürünün diaqnostikası üçün yararlıdır. Eyni zamanda bu yanaşma uşaq bacarıqlarını qiymətləndirmək, əqli nəticələr çıxarmaq, əvvəlki yarımfəsillərdə adlarını çəkdiyimiz əsas zehni əməliyyat barədə də tam təsəvvür yaratmaq imkanı verir.

Əgər tədqiqatçı uşağın cavabının tam düzgünlüyünə əmin deyilsə, bununla yanaşı yenə də uşağa qəti şəkildə səhv olduğunu söyləmək olmaz, aralıq qiymətləndirmə kimi uşağa 0,25 bal verə bilər.

Bu və ya digər cavabın düzgünlüyünü qiymətləndirməzdən əvvəl, uşağın sualı tamamilə başa düşdüyünə əmin olmağı müəyyənləşdirmək lazımdır. Məsələn: şlaqbaum nə olduğunu uşaqların hamısı bilmir, onun üçün də 19 sualın mənası hamı tərəfindən başa düşülməyə bilər. Hətta bəzən “işləmək” sözünün özü əlavə izahat tələb edir, çünki kiçik məktəb yaşlı uşaqların hamısı bunun nə olduğunu bilmirlər.

İnkişaf səviyyələri üzrə yekun qiymətləndirmə:

10 bal – çox yüksək.

8-9 bal – yüksək.

4-7 bal – orta.

2-3 bal – aşağı.

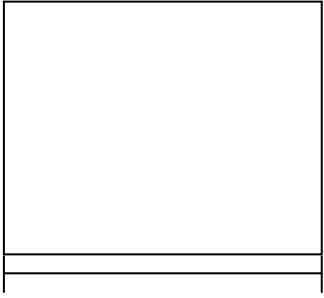
0-1 bal – çox aşağı.

Test 2. Anlayışların formalaşdırılması

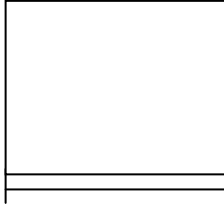
Bu test-yoxlamada (metodikada) həndəsə ilə bağlı müstəvi fiqurlar dəsti (çoxluğu) təqdim olunur: – kvadrlar, üçbucaqlar və dairələr çoxluğu. Hər üç çoxluq üç müxtəlif rəngdə (qırmızı, yaşıl, sarı – başqa rəng kombinasiyaları da mümkündür) və üç müxtəlif ölçüdədir (bax: şəkildə fiqurlar kontur formada əsasən ölçülərlə birgə göstərilir).

Qrafik 3

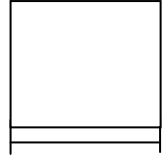
**Anlayışların formalaşdırılması prosesinin öyrənilməsi
metodikasına aid müstəvi fiqurlar**



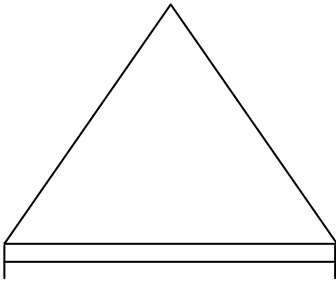
7 sm



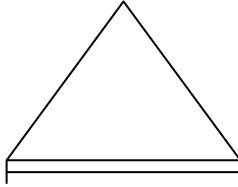
5 sm



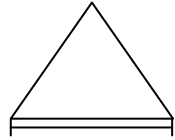
3 sm



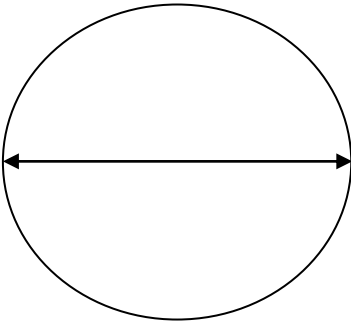
7 sm



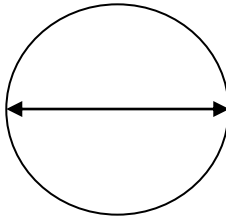
5 sm



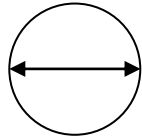
3 sm



7 sm



5 sm



3 sm

Bu fiqurların əlamətləri: forma, rəng və ölçüləri uşaqda doğma ana dilində konkret heç bir məna kəsb etməyən üçhərifli süni (simvolik) anlayış yaradır. Mövcud eksperimentdə aşağıdakı kimi süni anlayışlardan istifadə olunmuşdur:

Bir əlamətli anlayışlar

Biq – dairəvi

Kab – böyük

Sur – qırmızı

çev – üçbucaqlı

bos – kvadrat

div – orta

loq – yaşıl

qur – kiçik

niç – sarı

İki əlamətli anlayışlar

dis – qırmızı və böyük

bud – yaşıl və böyük

var – sarı və kiçik

roz – sarı və böyük

veç – yaşıl və kiçik

kiz – qırmızı və orta ölçülü

zum – yaşıl və orta ölçülü

kud – sarı və orta ölçülü

sim – qırmızı və kiçik ölçülü

Üç əlamətli anlayışlar

muk – qırmızı, üçbucaqlı, kiçik

çar – qırmızı, dairəvi, orta

bek – qırmızı, kvadrat, böyük

viç – yaşıl, üçbucaqlı, kiçik

sev – yaşıl, dairəvi, orta

bal – yaşıl, kvadrat, böyük

nur – sarı, üçbucaqlı, kiçik

qon – sarı, dairəvi, orta

sov – sarı, orta, dairəvi

Göründüyü kimi, yuxarıda verilmiş siyahıda təklif olunan süni anlayışlara birdən üçə kimi müxtəlif əlamətlər daxildir. Forma, rəngə və ölçüyə uyğun müvafiq fiqurlar (cəmi müxtəlif əlamətlərə malik 27 fiqur olur) rəngli kağızlardan kəsilir və 8×8 sm ölçülü kvadrat karton kartoçkalara yapışdırılır.

İhtiyari qaydada uşağın gözünün qarşısında rəngli fiqurlar olan kartoçkalar elə bir şəkildə düzülür ki, uşaq bütün kartoçkaları eyni vaxtda görüb, öyrənə bilsin. Kartoçkaları hər birində 7 ədəd kartoçka olmaqla üç cərgəyə, yerdə qalan 6 kartoçkanı isə yarımcıq bir cərgəyə düzmək olar.

Eksperimentatorun komandası altında verilən tapşırığa uyğun uşaqlar fikirləşdikləri anlayışı axtarmağa başlayır, bu yolda ilk addım kimi, onlar kartoçkanın birini götürərək, onu digərlərindən ayrı

qoyurlar. Eksperimentator seçilmiş kartočkada anlayışın axtarılan əlamətinin (və ya əlamətlərinin) mövcudluğunu ya təsdiqləyir və yaxud da inkar edir, uşaq yenidən anlayışın axtarılan əlamətini tapana kimi kartoçkaları seçməyi davam edir. Eksperimentator faktın düzgünlüyünü təsdiq etdikdən sonra, uşaq anlayışa uyğun izahat verməli, yəni anlayışa aid olan konkret əlamətləri sadalamalıdır.

Tədqiqatın başlanğıcında eksperimentator əvvəlcə bir əlaməti ilə, sonra iki əlaməti ilə və nəhayət, üç əlaməti ilə tanına bilən bir anlayış təklif edir. Eksperimentator anlayışın üçhərfliliyini və onun məzmununa daxil olan əlamətlərin sayını elan edir. Fiqurlu kartoçkalar içərisindən uşağa müstəqil olaraq eləsini seçmək tapşırılır ki, seçilmiş kartoçka bu əlamətləri özündə əks etdirsinsə və bu əlamətlərə uyğun anlayışa hər hansı bir ad verilsin.

Rəng, forma və yaxud ölçü kimi əlamətlərdən yalnız birini özündə əks etdirən anlayış eksperimentator tərəfindən ixtiyari olaraq yuxarıdakı siyahıdan, iki əlamətli anlayış orta siyahıdan, üç əlamətli anlayış isə aşağıdakı siyahıdan seçilir.

Hər üç məsələnin həllinə (birdən üçə qədər müxtəlif əlamətlərin daxil olduğu üç anlayışın axtarışına) 3 dəqiqə vaxt ayrılır. Əgər bu müddət ərzində uşaq sərbəst sürətdə məsələni həll edə bilmirsə, bu zaman eksperimentator ona ipucu verir: axtarılan əlaməti özündə əks etdirən kartoçkanı götürür və deyir: “Bu kartočkada lazım olan əlamət vardır” (uşaq lazım olan əlaməti özü tapmalı və sonra kömək olmadan onu adlandırmalıdır). Əgər yenə bir dəqiqədən sonra, uşaq əvvəlki kimi məsələnin həllində çətinlik çəkərsə, eksperimentator ona ikinci ipucunu verir: axtarılan əlaməti (yaxud əlamətləri) özündə əks etdirən başqa bir kartoçkanı göstərir. Nəhayət, məsələnin həllinin başlanmasından 5 dəqiqə sonra yenə də əgər uşaq əlamətləri tapa bilmirsə, axtarılan anlayışa şifahi müəyyənlik verə bilmirsə, o zaman uşağa bu tip başqa məsələnin həlli tapşırılır. Əgər uşaq yenə məsələnin həllini tapa bilmirsə, bu zaman eksperiment dayandırılır.

Əgər uşaq müstəqil sürətdə və ya eksperimentatorun göstərişi ilə birinci tapşırığı həll edərsə (bir əlaməti olan anlayışın axtarılması və müəyyən edilməsi), o zaman ona daha mürəkkəb tapşırıq, iki və ya

daha çox əlamətli olan anlayışın tapılması və müəyyənləşdirilməsi tapşırıılır. Əgər uşaq nisbətən az mürəkkəbliyi olan tapşırığı həll edərsə, bu zaman ona daha çox sayda əlamətləri olan anlayışların formalaşdırılması ilə bağlı daha mürəkkəb tapşırıqlar verilə bilər.

Nəticələrin qiymətləndirilməsi.

Anlayışların formalaşdırılması ilə bağlı diaqnostik eksperimentin nəticələrinin qiymətləndirilməsi aşağıdakı qaydada aparılır.

Uşaq tamamilə müstəqil surətdə eksperimentatorun köməyi olmadan, ayrılmış vaxt ərzində hər üç tapşırığın həllinə cəhd göstərər, onları həll edərsə, yəni bütün əlamətləri tapır və birdən üçə kimi müxtəlif əlamətləri özündə birləşdirən anlayışları müəyyənləşdirə bilirsə, ona “10” bal verilir.

Əgər uşaq verilmiş vaxtda hər üç tapşırığı həll edərsə, lakin bunun üçün ona 9 dəqiqədən artıq üç dəfə cəhd göstərmək və bir-iki dəfə ipucları lazım gələrsə, ona “8-9” bal verilir.

Uşaq ikinci və üçüncü tapşırığı üçdən artıq cəhd və minimum iki-üç ipucunun köməyi ilə həll edərsə, üçüncü tapşırığı isə ikidən artıq cəhd və bütün ipucları olmasına baxmayaraq həll edə bilməzsə, ona “6-7” bal verilir.

Əgər uşaq çox çətinliklə ikidən artıq cəhdin köməyi ilə iki tapşırığı həll edərsə (bir və iki əlamətli anlayışların axtarılması və müəyyənliyi), amma üçüncü tapşırığı həll edə bilmirsə, ona “4-5” bal verilir.

Uşaq ikidən artıq cəhd və ipuclarının köməyi ilə yalnız birinci tapşırığı həll edib, ikinci və üçüncü tapşırığı həll edə bilmirsə, ona “2-3” bal yazılır.

Əgər uşaq bütün cəhd və ipucları olmasına baxmayaraq tapşırığın heç birini həll edə bilmirsə, ona “0-1” bal verilir.

İnkişaf səviyyəsi üzrə nəticələr

10 bal – çox yüksək.

8-9 bal – yüksək.

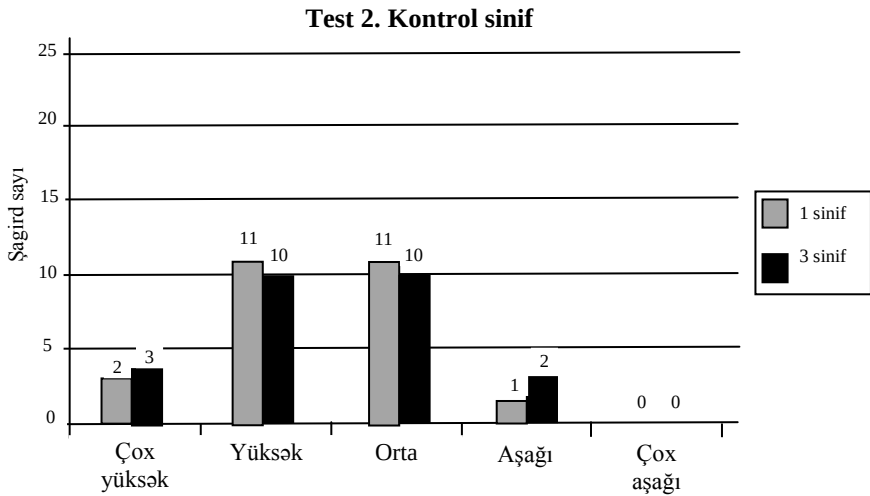
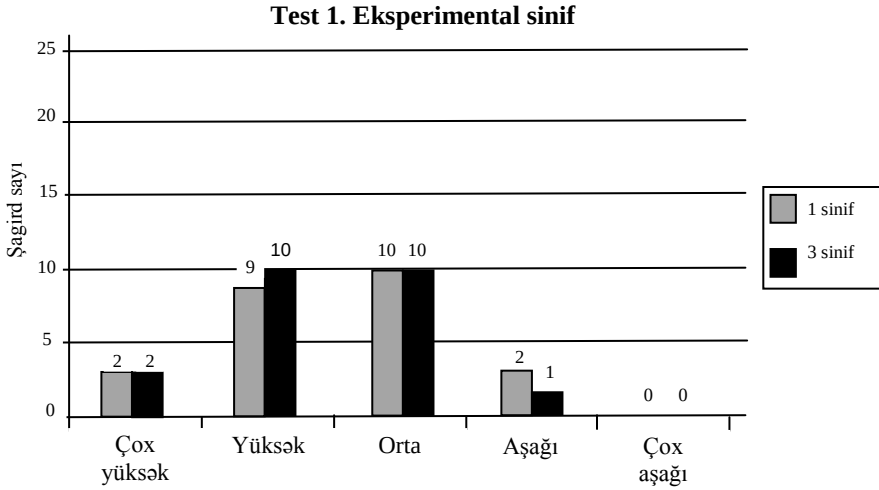
4-7 bal – orta.

2-3 bal – zəif.

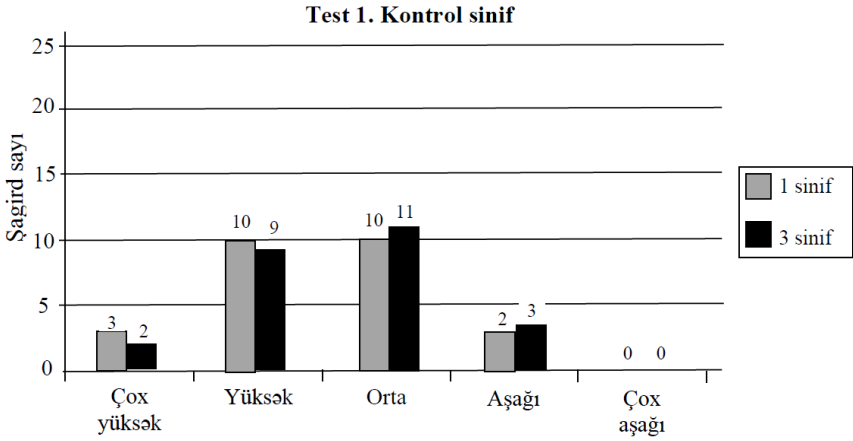
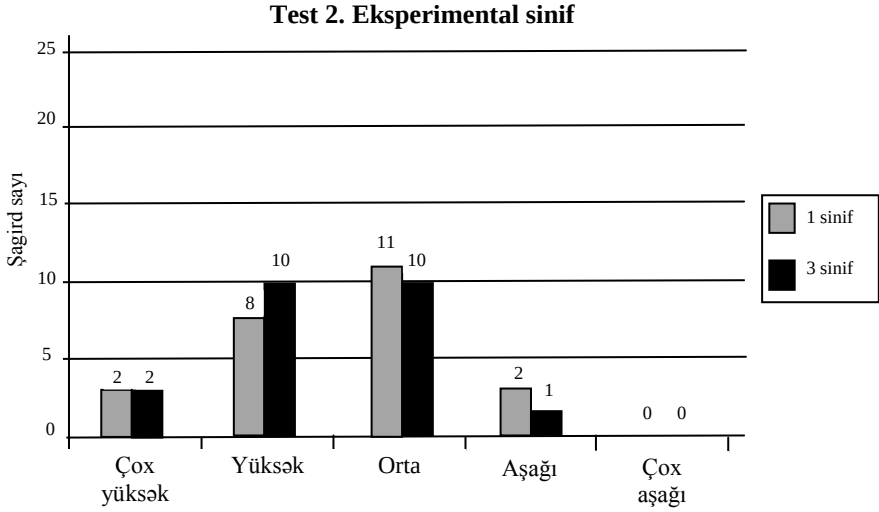
0-1 bal – çox zəif.

İki sinif üzrə şagirdlərlə aparılmış testin nəticələri aşağıdakı diaqramda öz əksini tapmışdır.

Qrafik 2.3.1.



Qrafik 2.3.2.



Üçüncü sinfin sonunda kontrol və eksperimental sinif şagirdləri ilə riyazi hazırlıq bazasının və həyat bilgisi üzrə tapşırıqların səviyyəsini müəyyən etmək üçün yoxlama işi aparılır.

Riyaziyyatdan yoxlama yazı işi

1-ci variant.

1. Məsələ. Şitil yetişdirmək üçün şagirdlər 250 q kələm toxumu, ondan 2 dəfə az isə pomidor toxumu hazırlayırlar. Toxumları hər biri 25 q olmaqla torbalara yerləşdirirlər. Toxumlar üçün neçə torba lazım olur?

$$2. x * 37 = 888 \quad x + 549 = 725$$

$$3. 671 * 223 + (6000 - 87 * 40) =$$

4. Bağçanın uzunluğu 24 m, eni isə 2 dəfə azdır. Bağçanın sahəsini tapın.

2-ci variant.

1. Məsələ. Şagird bağban briqadası 1 gün ərzində 230 kq gavalı, 2-ci gün isə birincidən 2 dəfə çox gavalı topladı. Toplanmış gavalıları hər birində 15 kq olmaqla yeşiklərə yığdılar. Məhsulu yerləşdirmək üçün neçə yeşik lazım gələcək?

$$2. 725 : x = 29 \quad x - 288 = 5133$$

$$3. 507 * 373 + (9200 - 800 : 4) =$$

4. Təcrübə sahəsinin uzunluğu 72 m, eni isə 6 dəfə azdır. Ərazinin sahəsini tapın.

Həyat bilgisi üzrə tapşırıqlar

1. Viktorina.

1. Kim almanı kürəyi ilə yığır? (kirpi)
2. Pinqvin quşdur, yoxsa yox? (uça bilməyən quşdur)
3. Hansı ağacın gövdəsi ağdır? (tozağacı)
4. Başı aşağı yatan nədir? (yarasa)
5. Ən yüksəkdən uçan quş? (qartal)
6. Ayağı ilə su içən hansı canlıdır? (qurbağa)
7. Çəyirtkənin qulağı haradadır? (qabaq ayağının dizində)

2. “Artıq” sözü tapın:

* yağış, qar, şimşək, fırtına, günəş (günəş)

* şam ağacı, küknar, ağcaqayın, çinar (çinar)

* it, tülkü, canavar, fərel balığı, ayı (fərel balığı)

* alma ağacı, əncir ağacı, cökə ağacı, heyva ağacı, tut ağacı
(cökə ağacı)

3. Məşədə davranış qaydalarından sizə məlum olanlarını yazın.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

4. Palıd, şam və çinarın yarpaqlarını çəkin

Yoxlama yazı işi və həyat bilgisi üzrə tapşırıqların icrasının nəticələrini qiymətləndirmək üçün median meyarlarından istifadə olunmuşdur.

Hər tapşırıq iki balla qiymətləndirilir. Beləliklə, maksimum toplanılmış bal 16-ya bərabər olur.

Eksperiment üzrə məlumatlar:

n_1 – birinci seçimin həcmi

n_2 – ikinci seçimin həcmi

$n_1 = 23$ (III^{8(f)} sinfindəki şagirdlərin sayı)

$n_2 = 25$ (III^{4(d)} sinfindəki şagirdlərin sayı)

Sıfırıncı hipoteza (H_0) olaraq belə bir hökmü qəbul edirik: “Riyazi hazırlığın (həyati məlumatların) baza səviyyəsi hər iki sinifdə eynidir”. Alternativ hipoteza olaraq isə əvvəlki hökmün əksi olan digər bir hokum (H_1) qəbul edirik: “Məntiqi təfəkkürün inkişaf səviyyəsi hər iki seçimdə (sinifdə) müxtəlifdir”.

Median kriteriyasını müəyyənləşdirmək üçün bal cədvəli (cədvəl 2.3.1.) tərtib edirik:

Cədvəl 2.3.1.**Median kriteriyasını müəyyənləşdirmək üçün bal cədvəli**

s.№si	Şagirdlərin фамиliyası və adı	Toplanmış balların miqdarı
1.	Nəbizadə Zümrüd	16
2.	Fərəcov Muhəmməd	15
3.	Həsənova Zəhraxanım	15
4.	Hüseynlizadə Əlirza	14
5.	Hüseynzadə Zəhra	14
6.	Hüseynova Mədinə	13
7.	İsmayılova Mələk	13
8.	İsmayılov Murad	13
9.	Musayev Seyfəddin	12
10.	Abbasov Aqil	12
11.	Mustafayev Sələddin	12
12.	Nağızadə Ziya	12
13.	Qasimov Ruslan	12
14.	Atakişiyeva Aydan	11
15.	Əliyev Zaman	11
16.	Xudatzadə Tural	11
17.	Qasimova Xədicə	10
18.	Əhmədli Fərid	10
19.	Babayev Seymur	10
20.	Əhmədova Nuray	10
21.	Abdullayeva Nilay	10
22.	Əliyev Emil	9
23.	Zalova Nuray	9
24.	Əlişov Mehdi	9
25.	Kərimli Südəbə	9

26.	Tagiyeva Zəhra	9
27.	Məmmədəliyev Cahid	9
28.	Qasımov Yusif	9
29.	KərimovNatıq	9
30.	İsgəndərli Səyyarə	9
31.	Əhmədzadə Muhəmməd	8
32.	Ələkbərli Firudin	8
33.	Abbasov Kənan	8
34.	Hüzüryani Muhəmməd	8
35.	Sadıxzadə Abuzər	7
36.	Abbasova Nuray	7
37.	Ramazanzadə Rübab	7
38.	Nərimanlı Emil	6
39.	İsgəndərov Saleh	6
40.	Nuri Emil	6
41.	Məhdizadə Tuncay	6
42.	Süleymanlı Elmir	5
43.	Məhərrəmli Zəhra	5
44.	Əlirzayeva Nailə	5
45.	Quliyeva Günay	4
46.	Tağıyev Şahmar	4
47.	Əliyev Rza	4
48.	Məmmədov Şəmil	3

Cədvəldən görünür ki, $m = 9$ (m -ədədi ortadır).

(T) statistik kriteriyanı hesablamaq üçün cədvəl 2.3.2.-ni tərtib edirik.

Cədvəl 2.3.2.

(T) statistik kriteriyanın hesablanma cədvəli

Balların miqdarı	Birinci seçimdəki mütləq tezlik γ_1	İkinci seçimdəki mütləq tezlik γ_2		Seçimlərdəki tezliklərin cəmi $\gamma_1 + \gamma_2 = \gamma$	Yığılmış tezliklərin ümumi cəmi ε
6	1	-		1	18
15	2	-		2	47
14	1	1		2	45
13	2	1		3	43
12	3	2		5	40
11	1	2		3	35
10	3	2		5	32
9	4	5		9	27
8	2	2		4	18
7	1	2		3	14
6	1	3		4	11
5	1	2		3	7
4	1	2		3	4
3	-	1		1	1
2	-	-		-	-
1	-	-		-	-
0	-	-		-	-
> 9	13			8	
< 9					
		a	b		
		c	d	17	
		23		25	

T-ni aşağıdakı düsturla hesablayırıq:

$$T_{\text{müşahidə}} = \frac{N \cdot \left((a \cdot d - c \cdot b) - \frac{N}{2} \right)^2}{(a + b)(c + d)(a + c)(b + d)}$$

Alırıq ki, $T_{\text{müşahidə}} = 2,02$. Beləliklə, $T_{\text{kritik}} > T_{\text{müşahidə}}$ ($T_{\text{kritik}} = 3,841$). Bu bərabərsizliyə və qərarın qəbul olunma qaydasına əsasən H_0 hipotezini kənara qoyaraq onun əksi olan H_1 hipotezini qəbul edirik: “Seçimlərdə təfəkkürün inkişafının baza hazırlıq səviyyələri müxtəlifdir”.

Ekspəriməntin nəticələrinin keyfiyyətcə aparılmış təhlilindən belə bir nəticəyə gəlirik ki, eksperimental siniflərdə şagirdlərin tapşırıqları yerinə yetirmələrinin göstəricisi nəzarət siniflərinə nisbətən daha yüksəkdir. Bu işə tədqiqatın fərziyyəsinin doğru olduğunu və təqdim olunan pədaqoji sistemin səmərəliliyini sübut edir.

NƏTİCƏ

Tədqiqat prosesində məqsəd və vəzifələrə uyğun olaraq aşağıdakı nəticə və xülasələr əldə olundu:

İşləyib hazırladığımız didaktik funksional model vahid sistem kimi elmi bilik və bacarıqların mənimsənilməsi və formalaşmasına, xüsusilə fənlərarası əlaqənin humanitar və dəqiq elmlər üzrə istiqamətlərini gücləndirməklə şagirdlər tərəfindən bütöv bir sistem kimi təbiət, cəmiyyət, ətraf mühitin öyrənilməsinə imkan verir.

Pedaqoji nəzəriyyə və təcrübələrin tədqiqi onu göstərir ki, fənlərarası integrasiyanın həyata keçirilməsi nəzərə alınmaqla mövcud problemin həllinə imkan verən təlim-tərbiyə texnologiyalarını qurmaq mümkündür.

Pedaqoji prosesin iştirakçıları yalnız mövzu ilə bağlı mövcud imkanlardan istifadəyə maraqlı olmalarını nümayiş etdirməklə bərabər, onlar həm də fənlərarası xarakterli yeni metod və formalardan yararlanma imkanlarının axtarılması prosesində də fəal iştirak edirlər.

Aradığımız tədqiqat aşağıdakı nəticələrə də gəlmək imkanı verdi:

1) fənlərarası integrasiya və onun nəticəsində yaranan dünya-görüşü elmi anlayışdır, tarixən dəyişir, yeni forma və məzmun almaqla müəyyən təhsil paradigmasının məhsulu, nəticəsi kimi pedaqoji dəyərlərdən birinə çevrilir.

2) təhsilin şəxsiyyətyönümlü prinsipinə əsaslanan, tədris prosesinin bütün məzmun strukturunun integrasiyası yolu ilə həyata keçirilən elmi dünyagörüşünün təşəkkül tapması və inkişaf etdirilməsi hazırkı dövrdə aktualdır.

3) tədris prosesinin müxtəlif səviyyə və mərhələlərində həyata keçirilən integrasiya elmi dünyagörüşün təşəkkül tapmasının xüsusi faktorlarından biridir.

4) məqsədyönlü şəkildə yaradılan fənlərarası əlaqə elmi dünyagörüşünün komponentlərinə daxil olan bəzi elementlərin təşəkkül tapmasına və inkişafına daha çox təsir edir.

5) integrasiyanın humanitar istiqamətinin gücləndirilməsi elmi dünyagörüşünün dəyər normativ komponentlərinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərmək imkanına malikdir ki, bu da, şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına təsir edən hazırkı qlobal mənəvi böhranın mövcud vəziyyətində xüsusilə aktualdır.

6) ibtidai siniflərdə elmi dünyagörüşünün formalaşmasının əsas mərhələlərindən birini təhsilləndirici informasiya mühitinin yaradılması və kiçikyaşlı məktəblilərdə daha geniş və əhatəli informasiya mədəniyyətinin formalaşdırılması təşkil edir. Bu proses isə biliklərin və informasiyaların əldə olunması, ötürülməsi, yenidən emal olunması və saxlanılması üsullarının universallığını təmin edən fənlərarası integrasiya əsasında həyata keçirilir. Kiçikyaşlı məktəblilərdə informasiya mədəniyyətinin formalaşdırılması və fənlərarası integrasiyaya kömək edən təhsilləndirici informasiya mühitinin əsas komponentlərinə bunlar aiddir: ümumiləşdirilmiş vahid biliklər sistemi şəklində tədris informasiyaları (materialları) strukturunun yaradılması; təbii informasiya mühiti ilə qarşılıqlı əlaqəyə hazırlığın və informasiya fəallığının təmin olunması; kiçikyaşlı məktəblilər tərəfindən tədris informasiyalarının qavranılması və yenidən emal olunması xüsusiyyətləri və onların qeydə alınması.

7) kiçikyaşlı məktəblilərdə psixi prosesin inkişaf səviyyəsinin müsbət dinamikası, onların əqli fəaliyyətin rəasional üsullarına (analogiya, konkretləşdirmə, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə və s.) və informasiyaların yenidən emal olunması yollarına (kodlaşdırma, alqoritmləşdirmə və modelləşdirmə) yiyələnmələri ibtidai siniflərdə fənlərarası integrasiyanın reallaşdırılmasının səmərəli keyfiyyət göstəricisidir.

8) fənlərarası integrasiya probleminə dair yerli və xarici alimlərin tədqiqatlarının nəticələrini ümumiləşdirən ədəbiyyat təhlili əsasında onun yeni təhsil paradigması şəraitində əhəmiyyəti göstərilmiş, mövcud problemin psixopedaqoji və metodiki prizmadan əsas inkişaf tendensiyaları nəzərdən keçirilmişdir. Bu isə ibtidai məktəbdə fənlərarası əlaqələrin qurulmasında konseptual yanaşmaların formalaşdırılmasına imkan yaradır.

9) ibtidai məktəbdə fənlərarası integrasiyanı reallaşdıran və təhsilin məzmununu, onun mənimsənilməsi üsullarını, təlim prosesinin təşkili formalarını əhatə edən təlimin didaktik sistemi işlənib hazırlanmışdır.

10) inkişafetdirici təhsilintəsiri altında hazırlanmış metodiki variant şəxsiyyətyönlü təlimin prinsiplərinə cavab verir və əsas komponentləri kateqoriyalı bilik və informasiya mədəniyyəti kimi çıxış edərək informasiya-kateqoriyalı yanaşma konsepsiyasına uyğundur. Onların birləşməsi təhsilin universallığına nail olmaq üçün münbit şəraitin yaranmasına imkan verir.

11) ibtidai məktəbdə fənlərarası integrasiyanın reallaşdırılması zamanı təklif olunan metodikanın səmərəliliyini yoxlamaq və qiymətləndirmək məqsədilə keçirilən təcrübi-eksperimental işin nəticələri irəli sürülən fərziyyənin doğruluğunu təsdiq edir və uşağın fərdi qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması prosesi üçün onun əhəmiyyətli olduğunu göstərir.

12) qarşılıqlı müəyyənləşdirici kateqoriyanın ayrılmaz tərkib hissələri olan integrasiya və differensasiyanın dialektik vəhdəti sayəsində kiçikyaşlı məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla onlarda idrak fəallığının inkişaf etdirilməsi probleminin həlli də mümkün olur;

13) fənlərarası integrasiyanın nəticəsində kiçikyaşlılarda formalaşan idrak fəallığı eyni vaxtda şüurun inkişafının həm şərti, həm də nəticəsidir.

14) integrasiyalı təhsil nəzəriyyəsi kontekstində fəallıq prinsipi yeni məzmun kəsb edir. Kiçikyaşlı məktəblilərin fəallığı təlimin və inkişafın subyektı kimi onun tərəfindən tədris informasiyalarının (şüurda formalaşan biliklər) ardıcıl surətdə bir fəndən digərinə ötürülməsindən ibarətdir;

15) fənlərarası integrasiya əsasında elmi dünyagörüşünün formalaşmasının və idrak fəallığının inkişaf metodikasının təklif olunan variantı aşağıdakı mərhələlərdən ibarətdir:

- ibtidai sinif müəllimlərinin işinin kordinasiyası;
- təlimin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması;

- vahid təlim proqramının tərtibi;
- tədris-metodiki vəsait üzrə işin təhlili;
- integrasiya prosesinin həyata keçirilməsi metod, üsul, forma və vasitələrin müəyyənliyi;
- biliklərin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi və özünə nəzarət vasitələrinin müəyyən olunması.

16) təşkil edilmiş eksperiment integrasiyalı dərslərin təşkili-nin, kiçik yaşlı məktəblilərdə elmi dünyagörüşünün formalaşması-nın və idrak fəallığının vasitəsi kimi onun səmərəsini təsdiq etdi.

17) ibtidai siniflərdə fənlər arasında integrasiyanın tətbiqi ümumi didaktik məqsədi pozmur və təlimə marağın yüksəldilmə-sinə, idrak fəallığının inkişafına köməklik edir;

18) ibtidai siniflərdə tədris fənləri arasında integrasiyanın tət-biqi uşağın ümumi bacarıqlarının, onun təfəkkürünün, müşahidəçili-yinin, assosativ təxəyyülünün, həm də iradə və estetik duyğularının inkişafına köməklik edir;

19) regionlarımızın milli özünəməxsusluğu nəzərə alınmaqla milli-mənəvi dəyərlərdən istifadə Azərbaycan dili, həyat bilgisi, ri-yaziyyat və musiqi ilə qarşılıqlı əlaqənin əsasını təşkil edir ki, bu da, kiçikyaşlı məktəblilərin idrak fəaliyyətinin fəallığına, fənlər üzrə biliklərin genişləndirilməsinə, həmçinin şagirdlərin mənəvi azadlıq əldə etməyin vacib vasitəsi kimi doğma milli mədəniyyətlərinə ma-raqlarının artmasına kömək edir. Təlim-tərbiyə prosesində idrak fə-allığı tərbiyəsinin bütün imkanlarından istifadə tükənmir, onlar si-nifdənkənar işlərdə də genişləndirilir.

20) eksperimentin nəticələri onu da sübut etdi ki, kiçikyaşlı məktəblilərdə fənlərarası integrasiyanın reallaşdırılması nəticəsində yaranan davamlı idraki maraq – idrak fəallığının əsas göstəricisi olur. İdrak fəallığı isə məhsuldar fəaliyyətin metodu, vasitəsi, nəti-cəsi kimi öz təsdiqini idrak fəallığının inkişaf səviyyəsinin göstəri-cilərində tapır.

Lakin bununla yanaşı, biz o fikirdən uzağıq ki, təklif etdi-yimiz fənlərarası integrasiya vasitəsi ilə məktəblilərin elmi dünya-görüşünün inkişaf etdirilməsi sistemi problemin genişliyi baxımın-

dan bütün məsələləri həll etməyə qadirdir. Mövcud problemin nəzəri və praktiki istiqamətdə inkişafı üçün problemə yaxın aşağıdakı perspektiv tədqiqat işlərinin görülməsini **təklif** edirik:

- elmi dünyagörüşünün fənlərarası integrasiyanın pedaqoji prosesin bütün mərhələlərini əhatə edə biləcək kompleks modelini işləyib hazırlamaq və təlim-tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində tətbiq etmək;

- elmin inkişaf tendensiyasına uyğun yeni integrasiya texnologiyaları işləyib hazırlamaq və eksperimental şəkildə tətbiq etmək.

- biliklərin kəsişməsində fənlərarası assosiasiyanı inkişaf etdirən integrasiyanın, humanitar fənlərin arasındakı fənlərarası məzmunə təsirini üzə çıxarmaq;

- ibtidai məktəbdə integrasiyalı təlim zamanı ibtidai siniflərdə uşaq oyun folkloru əsasında estetik dövrün məzmununun fəndaxili komponentlə nisbətinin müəyyənləşdirilməsi.

- ibtidai məktəbdə integrasiyalı təlimin şərtlərini nəzərə almaqla uşaq oyun folkloru əsasında estetik məzmulu fəndaxili komponentlərin qarşılıqlı münasibətlərini müəyyən etmək.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Azərbaycan dilində

1. Abbasov, A.N. Pedagogika: Müntəxabat. Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti. / A.N.Abbasov, R.R.Məmmədşad, L.A.Məmmədli – Bakı: Mütərcim, – 2021. – 608 s.
2. Abbasov, A. Pedagogika. Dərs vəsaiti. / A.Abbasov. – Bakı: Mütərcim, – 2010. – 344 s.
3. Adıgözəlov, A.S., Əliyeva T.M. Riyaziyyatın tədrisi prosesində fənlərarası əlaqələrin tətbiqi. Metodik vəsait. / A.S.Adıgözəlov, T.M.Əliyeva – Bakı: Maarif, – 1993. – 166 s.
4. Allahverdiyeva, F.M. Pedagogika. Dərs vəsaiti. / F.M.Allahverdiyeva, S.S.Tağıyeva – Bakı: Elm və təhsil, – 2018. – 408 s.
5. Axundova, S.L. Həyat bilgisi fənninin digər fənlərlə əlaqəli tədrisinin imkanları və yolları: / pedagogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı) / – Bakı, 2013. – 24 s.
6. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Haqqında Qanunu. – Bakı: Hüquq ədəbiyyatı nəşriyyatı, – 2010. – 80 s.
7. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün riyaziyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) / – Bakı: – 2013, <http://www.kurikulum.az>
8. Azərbaycan Milli Ensiklopediyası / Red. hey. sədri İ.H.Əliyev. – Bakı: Azərbaycan Milli Ensiklopediyası Elmi Mərkəzi, 10 cildə, c.2:– 2018. – 592 s.
9. Bayramov, Ə.S. Şəxsiyyətin təşəkkülünün aktual psixoloji problemləri / Ə.S. Bayramov. – Bakı: Azərnəşr, – 1981. – 298 s.
10. Binnətova, Ş.B. Riyaziyyat təlimi prosesində fənlərarası əlaqələrin reallaşdırılması (I-IV siniflər): / ped ... fəl. dok. diss.) / – Bakı, 2014. – 168 s.
11. Cəfərzadə, K. Təsviri incəsənət – 1. Yaradıcılıq dəftəri / K.Ə.Cəfərzadə. – Bakı: “Bakınəşr”, – 2015. – 56 s.
12. Cəlilova, Y.Q. Təsviri incəsənət – 2. Dərslik. / Y.Q.Cəlilova, K.Ə.Cəfərzadə. – Bakı: “Bakınəşr”, – 2018. – 56 s.
13. Cəlilova, Y.Q. Təsviri incəsənət – 3. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. / Y.Q.Cəlilova, K.Ə.Cəfərzadə. – Bakı: “Bakınəşr”, – 2018. – 64 s.

14. Cəlilova, Y.Q. Təsviri incəsənət–4. Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün dərslik. / Y.Q.Cəlilova, K.Ə.Cəfərzadə. – Bakı: “Bakı-nəşr”, – 2019. – 72 s.

15. Eyyubov, P. Bağçadan məktəbə: Rəngləmə və cihazlar, Əlifba, Riyaziyyat, Məntiq. / P.Eyyublu. – Bakı: Qələm MMC, – 2010. – 80 s.

16. Əliyev, H.Ə. Müstəqillik yollarında. [3 cildə] / H. Əliyev. – Bakı: Azərənəşr, –c.1. – 1997. – 558 s.

17. Əliyev, İ.İ. İbtidai siniflərdə dərs zamanı şagirdlərin müstəqil işlərinin səmərəlilik şərtləri / İ.İ.Əliyev. – Bakı: Nurlan, – 2007. – 146 s.

18. Əliyev, R.İ. Şəxsiyyət psixologiyası / R.İ.Əliyev, G.B.Əliyeva – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2010. – 144 s.

19. Əliyev, R. Psixologiya. Dərs vəsaiti. / R.Əliyev – Bakı: Araz, – 2000. – 347 s.

20. Əliyeva, Ş. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların sosial inkişafının aktual problemləri / Ş.Əliyeva. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2019. – 244 s.

21. Əlizadə, Ə. İdrak prosesləri və hisslər / Ə.Əlizadə. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2006. – 345 s.

22. Əlizadə, Ə. İstedadlı uşaqlar. Psixopedaqoji məsələlər / Ə.Əlizadə. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2005. – 352 s.

23. Əlizadə, Ə.Ə. Pedaqoji psixologiya (I, II kitab). Dərslik. / Ə.Ə.Əlizadə, H.Ə.Əlizadə – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2010. – 685 s.

24. Əzimov, Q. Yaş və pedaqoji psixologiyanın müasir problemləri / Q.Əzimov. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı, – 2006. – 168 s.

25. Hacıyeva, H.M. Ümumtəhsil məktəblərində biologiya fənninin tədrisində tibbi biliklərin öyrədilməsi üzrə işin sistemi: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoferatı) / – Bakı, 2014. – 36 s.

26. Hacıyeva, R.C. İnformatika və informasiya texnologiyaları fənninin digər fənlərlə əlaqəli tədrisi yolları: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, –2007. – 148 s.

27. Həmzəyev, M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları / M.Ə.Həmzəyev. – Bakı: “TS”, – 2000. – 171 s.

28. Hüseynzadə, R.L. Pedaqoji təcrübə / R.L.Hüseynzadə, F.M.Allahverdiyeva. – Bakı: Elm və təhsil, – 2020. – 212 s.

29. İbrahimova, A.P. Həyat bilgisi. Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün dərslik. / A.P.İbrahimova, G.Ə.Mehdiyeva, S.H.İbrahimov. – Bakı: Aspoliqraf, – 2018. – 72 s.

30. İbtidai sinif müəllimləri üçün kurikulumun məzmunu və həyata keçirilməsi yolları / tərt. ed. M.Həsənov, N.Cəfərova, C.Bəhmanova –

Bakı: AMİ, – 2014. – 76 s.

31. İsmayilov, R.Ə. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 1-ci sinfi üçün dərslik. / R.Ə.İsmayilov, S.Y.Abdullayeva, G.Y. Orucova [və b.] – Bakı: Altun kitab, – 2016. –160 s.

32. İsmayilov, R.Ə. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün dərslik. / R.Ə.İsmayilov, G.Y. Orucova, Z.A.Xəlilova [və b.] – Bakı: Altun kitab, – 2018. – 209 s.

33. İsmayilov, R.Ə. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. / R.Ə.İsmayilov, G.Y.Orucova, D.N.Cəfərova [və b.] – Bakı: Altun kitab, – 2018. – 208 s.

34. İsmayilov, R.Ə. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün dərslik. / R.Ə.İsmayilov, S.Y.Abdullayeva, D.N. Cəfərova [və b.] – Bakı: Altun kitab, – 2018. – 208 s.

35. Kazımov, N. Məktəb pedaqogikası. Dərslik. / N.Kazımov. – Bakı: OKA Ofset, –2009. – 436 s.

36. Kazımov, N. Müqayisənin nəzəri və əməli problemləri. Aqlın sönməz məşəli. / N.Kazımov. – Bakı: Çəşioğlu, – 2003. – 96 s.

37. Kazımov, N. Pedaqoji ustalığın problemləri. Dərs vəsaiti. / N.Kazımov. – Bakı: Çəşioğlu, – 2009. – 296 s.

38. Kərimov, Y. Sinif müəlliminə verilən müasir tələblər // “Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində” mövzusunda respublika elmi-praktik konfransın materialları. – Bakı: – 2010, s.26-36.

39. Kərimov, Y. Təlim metodları. Dərs vəsaiti. / Y.Kərimov. – Bakı: RS Poliqraf, – 2009. – 208 s.

40. Kərimova, E.T. I-IV siniflərdə proqram materiallarının planlaşdırılması / E.T.Kərimova, V.İ.Məmmədov. – Bakı: Çəşioğlu, – 2007. – 32 s.

41. Kərimova, B.Ə. Həyat bilgisi. Ümumtəhsil məktəblərinin 1-ci sinfi üçün dərslik. / B.Ə.Kərimova, G.Ə.Mehdiyeva. – Bakı: Aspoliqraf, – 2017. – 72 s.

42. Kərimova, L.A. Əyanilik kiçik yaşlı məktəblilərdə təlimə marağı artıran prinsip kimi: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı) / – Bakı, 2014. – 22 s.

43. Kərimova, M.R. Uşaqların şifahi nitqinin inkişafında bağça ilə məktəb arasında varisliyin imkanları və yolları: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı) / – Bakı, 2013. – 28 s.

44. Komenski Y.A. Böyük didaktika / Y.A.Komenski // Elmi redaktoru, nəşrə hazırlayan və ön sözün müəllifi prof. F.A.Rüstəmov. – Bakı: Elm və təhsil, – 2012. – 388 s.

45. Mehdiyeva, G.Ə. Həyat bilgisi. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. / G.Ə.Mehdiyeva, F.H.Bayramova. – Bakı: Aspoliqraf, – 2018. – 96 s.

46. Mehdiyeva, G.Ə. Həyat bilgisi. Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün dərslik. / G.Ə.Mehdiyeva, B.Ə.Kərimova. – Bakı: Aspoliqraf, – 2017. – 103 s.

47. Mehdiyeva, M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi / M.Mehdiyeva. – Bakı: Maarif, – 1982. – 382 s.

48. Mehdiyeva, A. Səriştəli müəllim hazırlığının problemləri / A.Mehdiyeva. – Bakı: Elm və Təhsil nəşriyyatı, – 2015. – 288 s.

49. Mehdiyeva, A. Müasir təhsilin konseptual problemləri / A.Mehdiyeva. – Bakı: Mütərcim, – 2010. – 512 s.

50. Məcidov, A. Riyaziyyatdan didaktik materiallar. I-IV sinif / A.Məcidov. – Bakı: Çarşıoğlu, – 2010. – 92 s.

51. Məhərrəmov, A.S., Haqverdiyev, K.Q., Tağıyev, İ.İ. Kimyanın tədrisi metodikasında fənlərarası inteqrasiyanın tətbiqi // “Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində” mövzusunda respublika elmi – praktik konfransın materialları, – Bakı: –18 oktyabr – 21 oktyabr, – 2010, – s. 136-138.

52. Məhərrəmov, E.X. İbtidai siniflərdə interaktiv və əənəvi metodlardan vəhdətdə istifadənin təlimin keyfiyyətinə təsiri: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoferatı) / – Bakı, 2013. –23 s.

53. Mərdanov, M. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində / M. Mərdanov. – Bakı: Çarşıoğlu, – 2009. – 528 s.

54. Paşayev, Ə.X. Pedaqogika. Yeni kurs. Pedaqoji institutların və ali məktəblərin tələbləri üçün dərs vəsaiti / Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov. – Bakı: Çarşıoğlu, – 2002, – 512 s.

55. Pirverdiyeva, G.İ. Təlimdə inteqrasiyanın psixoloji əsasları // Təhsil Nazirliyi Doktorantların və Gənc Tədqiqatçıların XIX Respublika Elmi Konfransının materialları, – Bakı: – 07 aprel – 08 aprel, – 2015, c.II, – s. 299-301.

56. Pirverdiyeva, G.İ. Fənlərin inteqrasiyasına dair yeni mülahizə // – Bakı: Bakı Slavyan Universiteti, Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri. Ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsi, – 2015. №4, – s. 301-304.

57. Pirverdiyeva, G.İ. İbtidai siniflərdə fənlərarası integrasiyanın reallaşdırılması // Təhsil Nazirliyi Doktorantların və Gənc Tədqiqatçıların XX Respublika Elmi konfransının materialları, – Bakı: – 24 may – 25 may, – 2016, – s. 394-397.

58. Pirverdiyeva, G.İ. Fənlərarası integrasiya prinsipinin tətbiqinə verilən didaktik tələblər // GDU Gənc alimlərin I Beynəlxalq Elmi Konfransı, – Gəncə: – 17 oktyabr – 18 oktyabr, – 2016, – s. 155-157.

59. Pirverdiyeva, G.İ. Azərbaycan təhsilində integrasiyanın reallaşdırılmasının mərhələləri və mahiyyəti // – Bakı: Bakı Slavyan Universiteti, Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri. Ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsi, – 2019. №2, – s. 263-268.

60. Qədirov, Ə. Yaş psixologiyası / Ə. Qədirov. – Bakı: Maarif, – 2002. – 396 s.

61. Qəhrəmanova, N.M. Riyaziyyat – 1: Ümumtəhsil məktəblərinin 1-ci sinfi üçün dərslik. / N.M.Qəhrəmanova, C.S.Əsgərova – Bakı: Altun Kitab, – 2010. – 128 s.

62. Qəhrəmanova, N.M. Riyaziyyat – 2: Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün dərslik. / N.M.Qəhrəmanova, C.S.Əsgərova – Bakı: Altun Kitab, – 2010. – 144 s.

63. Qəhrəmanova, N.M. Riyaziyyat – 3: Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. / N.M.Qəhrəmanova, C.S.Əsgərova – Bakı: Altun Kitab, – 2010. – 152 s.

64. Qəhrəmanova, N.M. Riyaziyyat – 4: Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün dərslik. / N.M.Qəhrəmanova, C.S.Əsgərova – Bakı: Bizim Kitab, – 2013. – 161 s.

65. Qocayeva, L.İ. Məsələ həlli vasitəsilə riyaziyyat təliminin həyatla əlaqələndirilməsi (III-IV siniflər): // pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, 2003. – 108 s.

66. Rəcəbov, O.M. Musiqi-2. Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün dərslik./ O.M.Rəcəbov, N.K.Kazımov, N.N.Rəcəbova. – Bakı: Təhsil, – 2018. – 56 s.

67. Rəcəbov, O.M. Musiqi-3. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. / O.M. Rəcəbov, N.K.Kazımov, O.S.İmanova. – Bakı: Təhsil, – 2018. – 64 s.

68. Rəcəbov, O.M. Musiqi-4. Ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sinfi üçün dərslik. / O.M. Rəcəbov, N.K.Kazımov, O.S.İmanova. – Bakı: Təhsil, – 2017. – 72 s.

69. Rəcəbova, A.O. Fənlərarası əlaqə ibtidai sinif şagirdlərinin təlim fəaliyyətini inkişaf etdirən mühüm vasitə kimi: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, 2008. –139 s.

70. Rüstəмова, L.V. Həyat bilgisi fənninin təsviri incəsənət və musiqilə inteqrasiyasının ibtidai sinif şagirdlərinin dünyagörüşünün formalaşmasına təsiri // – Gəncə: Gəncə Dövlət Universitetin Elmi xəbərləri, Fundamental, humanitar və təbiət elmləri seriyası, – 2016. №1. – s. 48-51.

71. Rüstəмова, L.V. “Həyat bilgisi” üzrə fənn kurikulumunda fənlərarası inteqrasiyanın reallaşdırılması imkanları // L.V.Rüstəмова.– Bakı: ADPU-nun xəbərləri, – 2014. №4. – s. 334 – 339.

72. Rüstəмова, L.V. Həyat bilgisi fənninin digər fənlərlə əlaqəsi zamanı təlim modullarından istifadənin əhəmiyyəti // Gənc alimlərin I beynəlxalq elmi konfransı, – Gəncə: 10 may –14 may, – 2016. s. 178-181.

73. Sadıqov, F.B. Didaktika / F.B.Sadıqov, O.Q.Həsənlı. – Bakı: “Elm və təhsil” nəşriyyatı, – 2015. – 269 s.

74. Sadıqov, F.B. Pedaqogika. Dərs vəsaiti / F.B.Sadıqov. – Bakı: Adiloğlu, – 2012. – 600 s.

75. Seyidzadə, B.M. İbtidai siniflərdə ana dilinin başqa fənlərlə əlaqəli tədrisi üzrə işin təşkili yolları: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, 1995. – 150 s.

76. Səfərli, İ.S. Ümumtəhsil orta məktəblərdə riyaziyyatın coğrafiya ilə əlaqəli öyrənilməsinin riyaziyyat təlimi keyfiyyətinin yüksəldilməsinə təsiri: / pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası) / – Bakı, 2007. –145 s.

77. Tağıyev, Ş.T. Fənlərarası əlaqə və məktəbli-gənclərin çağırışa qədərki hərbi hazırlığı / Ş.T.Tağıyev. – Bakı: Mütərcim, 2012. – 280 s.

78. Ümumtəhsil məktəblərinin I-IV sinifləri üçün fənn kurikulumları / tərt. ed. A.Əhmədov, Ə.Abbasov – Bakı: Təhsil, 2008. – 480 s.

79. Xəlilov, S.Ə. Didaktik tədqiqatlarda fənlərarası əlaqənin məzmununa müxtəlif elmi yanaşmalar / Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri.– Bakı: Mütərcim, 2008. № 6, – s. 264-270.

Rus dilində

80. Бабанский, Ю.К. Педагогический эксперимент // – Москва: Введение в научное исследование по педагогике. – Москва: Просвещение, – 1988, – с. 91-140.

81. Барга, Б.Л. Язык, математика, музыка / Б.Л.Барга, Й.Г.Ди-мен, Е.В.Лопарис – Москва: Мир, – 1982. – 63 с.

82. Бакаева, Г.Ф. Межпредметная связь, как условие повышения эффективности урока и пути его совершенствования / Г.Ф.Бакаева. – Москва: Просвещение, – 1984. – 151 с.

83. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе // – Москва: Начальная школа, – 1991. №8. – с.48-51.

84. Батурина, Г.И. Межпредметные связи в истории советской школы и педагогики // – Москва: Межпредметные связи в учебном процессе. – Москва: НИИ Общ. Проб. Вос. АПН СССР, – 1989, – с. 44-49.

85. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация / В.С.Безрукова. – Свердловск: СИПИ, – 1987. – 59 с.

86. Беленький, Г.И. О сущности и видах межпредметных связей // – Москва: Некоторые теоретические и практические аспекты межпредметных связей. – Москва: Педагогика, – 1982. – с. 3-32.

87. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – Москва: Педагогика, – 1989. – 237 с.

88. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г.Богданова. – Москва: Просвещение, – 1994. – 67 с.

89. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богоявленская. – Ростов: Изд. Рост, ун-та, – 2013. – 176 с.

90. Боярчук, В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Ф.Боярчук. – Вологда: Звезда, – 1988. – 74 с.

91. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение / Л.А.Венгер. – Москва: Просвещение, – 2009. – 365с.

92. Войтко, В.И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / В.И. Войтко, Г.А.Балл // Программированное обучение. – Москва: АПН РСФСР, – вып. 15. – 1998, – с.3-10.

93. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – Москва: Юрайт, – 1991. – 87 с.

94. Грабарь, М.М. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.М.Грабарь, К.И.Краснянская. – Москва: Просвещение, –1977. – 134 с.

95. Гурьев, А.И. Межпредметные связи – теория и практика / №3, 1999. <http://www.biysk.secna.ru/jurnal/>

96. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, – 1986. – 240 с.
97. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В.Давыдов. – Томск: изд-во «Маяк», – 1992. – 112 с.
98. Долгополова, Л.М. Творческая мастерская как форма организации учебного процесса в начальной школе / Л.М.Долгополова. – Майкоп: изд-во «Аякс», – 2001. – 40 с.
99. Долгополова, Л.М. Межпредметная интеграция в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.М.Долгополова, Т.Ф.Сергеева – Майкоп: изд-во «Аякс», – 2001. – 36с.
100. Загвязинский, В.Т. Теория обучения. Современная интерпретация / В.Т.Загвязинский. – Москва: ИЦ “Академия”, – 2001. – 169 с.
101. Зак, А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З.Зак.– Москва: Педагогика, – 2002. – 236 с.
102. Зак, А.З. Просвет, обмена и другие игры для детей 6-10 лет / А.З.Зак. – Москва: Педагогика, – 2012. – 110с.
103. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З.Зак. – Москва: Педагогика, – 2004. – 210с.
104. Зверев, И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д.Зверев. – Москва: Просвещение, – 1990. – 115 с.
105. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н.Максимова. – Москва: Просвещение, – 1982. – 170 с.
106. Зубанов, С.А. Об использовании межпредметных связей во внеклассной работе // – Москва: Советская педагогика, – 1979. № 2, – с. 63-66.
107. Ильенко, Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // – Москва: Начальная школа, – 1989. № 9, – с. 8-10.
108. Колягин, Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе. // – Москва: Начальная школа, – 1989. №3, – с. 52-53.
109. Королева, К.Л. Межпредметные связи и их влияние на формирование знаний и способов деятельности учащихся / К.Л.Королева. – Москва: СиМО АПН СССР, – 1988. – 116 с.
110. Коротов, В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе // – Москва: Народное образование, – 1986. № 4, – с. 118-127.

111. Кошмина И.В. Межпредметные связи / И.В.Кошмина. – Москва: Гуманист, – 2001. –144 с.
112. Кулагин, Л.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / Л.Г.Кулагин. – Москва: Просвещение, – 1981. – 262 с.
113. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я.Лернер.– Москва: Педагогика, – 1995. – 211 с.
114. Лиферон, А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия / А.П.Лиферон. – Москва: Педагогика, – 1997. – 238 с.
115. Лошкарева, Н.А. Межпредметные связи и проблемы формирования умений школьников // – Москва: Советская педагогика, – 1973. № 10, – с. 31-37.
116. Лошкарева, Н.А. О понятии и видах межпредметных связей // – Москва: Советская педагогика, – 1973. № 6, – с. 48-57.
117. Луканкин, Г.Л. Об интегративном курсе, математики и информатики в начальной школе // Актуальные проблемы образования учащихся начальных классов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. ч.II – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсеева, – 2008. – с.129-136.
118. Луканкин, Г.Л. Математика. 1 класс: Пособие для учителя. / Г.Л.Луканкин, Т.Ф.Сергеева – СПб.: Специальная литература, – 1999. – 29 с.
119. Луканкин, Г.Л., Сергеева Т.Ф. Формирование информационной культуры учащихся в процессе обучения математике, в начальной школе / Г.Л.Луканкин, Т.Ф.Сергеева // – Москва: Начальная школа. –2019. №11, – с. 49-57.
120. Максимова, В.Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников // – Ленинград: Межвузовский сборник научных трудов, –1987. №1, – с. 146-151.
121. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения /– Москва: Просвещение, – 1984. – 250 с.
122. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н.Максимова. – Москва: Просвещение, 2008. – 191 с.
123. Мельник, Э.Л. К проблеме интеграции в начальном обучении: Материалы региональных педчтений / Э.Л.Мельник, Л.А.Корожнева (Исаева) – Санк-Петербург: 2012. – с. 70-76.

124. Межпредметные связи в учебном процессе (Тематический сборник) / Под ред. В.Н.Федоровой. – Москва: Просвещение, – 2004, – 291 с.

125. Межпредметные и внутрипредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников: Межвузовский сборник научных трудов. / Под ред. Т.Г.Рамзаева. – Ленинград: ЛГПИ, – 1997, – 149 с.

126. Межпредметные связи - необходимое условие единства обучения и воспитания / Под ред. В.М.Коротова. – Москва: Просвещение, – 2005, – 179 с.

127. Немов, Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. / Р.С.Немов. – Москва: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, – 2009. – 632 с.

128. Нехай, С.К. Интегрированные уроки в системе начального обучения / С.К.Нехай. – Майкоп: Изд-во АГУ, – 2000. – 36 с.

129. Нехай, С.К. Формирование и развитие познавательного интереса младшего школьника на основе межпредметной интеграции / С.К.Нехай. – Майкоп: изд-во «Аякс», – 2002. – 40 с.

130. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – Москва: ТЦ «Сфера», – 2016. – 240 с.

131. Пирвердиева, Г.И. Дидактические и психологические функции межпредметных интеграций в начальном обучении // – Бишкек: Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, – 2017. №7, – с. 250-254.

132. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П.Подласый. – Москва: Владос, – 2018, – 214 с.

133. Полуянов, Ю.А. Педагогические тесты для детей младшего школьного возраста / Ю.А.Полуянов. – Ярославль: Академия развития, – 2007. – 112 с.

134. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – Москва: ТЦ «Сфера», – 2011. – 181 с.

135. Розанова, Е.Д. Межпредметная связь в преподавании основ наук в средней школе / Е.Д. Розанова. – Москва: АПН России, – 2006. – 28 с.

136. Роджере, К. Свобода учиться / К.Роджере, Дж.Фрейберг. – Москва: Педагогика, – 2002. – 160 с.

137. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Санкт-Петербург, – 1999. – 720 с.

138. Самарин, Ю.А. Межпредметные связи / Ю.А.Самарин. – Москва: Просвещение, – 1991. – 112 с.
139. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А.Самарин. – Москва: Учпедгиз, 1982. – 271 с.
140. Сотникова, Н.Н. Межпредметные связи в обучении / 29 апрель 2010. <http://www.student.ru>
141. Сергеева, Т.Ф. Информационно-категориальный подход к обучению математике детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Ф.Сергеева. – Майкоп: Изд-во АГУ, – 2001. –160 с.
142. Симонов, В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие / В.П.Симонов. – Москва: Изд-во МПУ, – 1999. – 46 с.
143. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф.Талызина. – Москва: ТЦ «Сфера», – 2008. – 173с.
144. Тихомирова, Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников / Л.Ф.Тихомирова. – Ярославль: Изд-во ЯПУ, – 2006. – 230с.
145. Усова, А.В. Формирование у школьников обобщенных умений и навыков при осуществлении межпредметных связей. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: Пособие для учителей. Сб статей / Под ред. В.Н.Федоровой. – Москва: Просвещение, – 2007, – с. 40-54.
146. Федорова, В.Н. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин / В.Н.Федорова. – Москва: Просвещение, – 1980, – 254 с.
147. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф.Федорец. – Ленинград: ЛГПИ, – 2003, – 194 с.
148. Федорец, Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития) / Г.Ф.Федорец. – Ленинград: ЛГПИ, – 2000. – 84 с.
149. Фрейд, З. Психоанализ / З.Фрейд. – Санк-Петербург: Майкопс, – 2001, – 420 с.
150. Чепиков, М.Г. Интеграция науки / М.Г.Чепиков. – 2-е изд. – Москва: Мысль, – 1981, –276 с.
151. Шамсутдинова, З.А. Инновационный проект: Межпредметные связи как средство формирования у школьников обобщенных

умений, обладающих свойством широкого переноса / З.А.Шамсутдинова. – 2010. <http://www.ufa-edu.ru>

152. Евтыхова, Н.М. Межпредметная интеграция как средство повышения эффективности обучения младших школьников решению текстовых арифметических задач: / Диссертация ... канд. пед. наук / – Майкоп, 2006. –178 с.

153. Элконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б.Элконин. – Москва: Педагогика, – 1978. – 241 с.

154. Моторина, Л.Н. Активизации познавательной деятельности младших школьников средствами межпредметной интеграции: / Диссертация ... канд. пед. наук / – Майкоп, 2004. – 185 с.

155. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и общеобразовательная функция оценки учения школьников: Экспериментальная пед. исслед. / Ш.А.Амонашвили. – Москва: НИИ ОПВ АПН, –1980. – 154 с.

Göyçək İsfəndiyar qızı Pirverdiyeva

**İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ
FƏNLƏRİN İNTEQRASIYASI ÜZRƏ İŞİN SİSTEMİ**

Monoqrafiya

Bakı – Mütərcim – 2022

*«Mütərcim» Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzində
səhifələnmiş və çap olunmuşdur.*

Çapa imzalanıb: 10.03.2022.

Format: 60x84 1/16. Qarnitur: Times.

Həcmi: 9 ç.v. Tiraj: 100. Sifariş № 46.



**TƏRCÜMƏ
VƏ NƏŞRİYYAT-POLİQRAFİYA MƏRKƏZİ**

Az 1014, Bakı, Rəsul Rza küç., 125/139b

Tel./faks 596 21 44

e-mail: mutarjim@mail.ru

www.mutercim.az