

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2022. №2/699

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu



AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal
1924-cü ildən nəşr olunur.

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyinin
5 may 1996-cı il tarixli əmri ilə
Nizamnaməsi təsdiq edilmiş,
Ədliyyə Nazirliyində dövlət
qeydiyyatına alınmışdır.
Qeydiyyat № 11/3165

"Azərbaycan məktəbi" Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin təsis etdiyi akademik jurnaldır. Jurnal aşağıdakı tədqiqat sahələri üzrə orijinal məqalələr dərc edir: təhsil idarəçiliyi; təhsil fəlsəfəsi və təhsil nəzəriyyəsi; təhsil siyasəti; kurikulum; təhsil texnologiyaları; pedaqogika; təhsilin sosiologiyası; təhsil tarixi; xüsusi təhsil; müəllim hazırlığı; qiymətləndirmə və s.

Jurnalda, həmçinin təhsillə bağlı yerli və xarici nəşriyyatlarda çap olunan kitablar haqqında icmallara yer verilir.

"Azərbaycan məktəbi" ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur.

Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi dövr elmi nəşrlər sırasındadır.

Redaksiyanın ünvanı: Bakı şəhəri, Afiyəddin Cəlilov küçəsi, 86
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun binası.
Tel.: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

<http://www.as-journal.edu.az>
E-mail: editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Established in 1924,
is an academic journal
published quarterly by the
Ministry of Education of
Azerbaijan Republic.

Azerbaijan Journal of Educational Studies is an academic journal founded by the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. The journal publishes original articles in the following areas of research: education management; educational philosophy and educational theory; education policy; curriculum; educational technologies; pedagogy; sociology of education; history of education; special education; teacher training; assessment, etc. The journal also includes reviews of books on education published in local and foreign publications.

Azerbaijan Journal of Educational Studies is published four times per year. The journal is among the publications recommended by the Supreme Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan.

Adress: 86, Afiyaddin Jalilov st., Baku, Azerbaijan
Tel: + 994 12 490 4056; 490 4057; 490 4058

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
Baş redaktor	Arzu Soltan
Baş redaktorun müavini	Nəsrəddin Musayev
Məsul katib	Tariyel Süleymanov
Redaksiya heyəti	Könül Abaslı (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Ülkər Babayeva (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İntiqam Cəbraylov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Yalçın İslamzadə (Oxbridge Academy) Müseyyib İlyasov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Gülməmməd Məmmədov (ADA Universiteti) Rza Məmmədov (Naxçıvan Dövlət Universiteti) Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti) Anar Mustafazadə (Bakı Dövlət Universiteti) Elza Səmədli (Xəzər Universiteti) Qalib Şərifov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Redaksiya şurası	Aziz Sancar (Texas Universiteti, ABŞ) Ahmet Aytaç (Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə) Alla Sidenko (Rusiya Təbiət Elmləri Akademiyası) Amanda Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya) Ana Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan) Cəfər Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Cihangir Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə) Etibar Əliyev (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) Əbülfəz Süleymanlı (Üsküdar Universiteti, Türkiyə) Ənvər Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) Hikmət Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti) Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İlham Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) İrfan Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə) İsa Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) Leyla İsmayılova (Çikaqo Universiteti, ABŞ) Mahmut Çitil (Qazi Universiteti, Türkiyə) Mauro Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya) Məsud Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya) Natalya Şevçenko (Volqoqrad Dövlət Universiteti, RF) Nərmən Osmanlı (Hacattepe Universiteti, Türkiyə) Nodari Eriaşvili (Dövlət İdarəetmə Universiteti, RF) Sevinc Məmmədova (Corc Vaşinqton Universiteti, ABŞ) Səlahəddin Xəlilov (Türkiyə Fəlsəfə Dərnəyi) Tatyana Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti, RF) Tatyana Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF) Vaqif Bayramov (Moskva Dövlət Humanitar-İqtisad Universiteti, RF) Valeriy Kiriçuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası) Vəfa Kazdal (ADA Universiteti) Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti, RF)
Redaksiya	Afət Haqverdiyeva, Ağca Talıbova, Günel Rüstəмова, Sevinc Qarazadə, Sirac İbişli, Zenfira Əlibəyova.

Üzqabığı tərtibatı: Selcan Qurbanova

The Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief Arzu Soltan
Deputy Editor-in-Chief Nasraddin Musayev
Executive Editor Tariyel Suleymanov

Editorial Board Konul Abasli (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ulkar Babayeva (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Yalchin Islamzade (Oxbridge Academy, Azerbaijan)
Museyib Ilyasov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Gulmammad Mammadov (ADA University, Azerbaijan)
Rza Mammadov (Nakhchivan State University, Azerbaijan)
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan)
Anar Mustafazade (Baku State University, Azerbaijan)
Elza Semedli (Khazar University, Azerbaijan)
Gailb Sharifov (Azerbaijan State Pedagogical University)

Editorial Council Aziz Sancar (The University of Texas, US)
Abulfaz Suleymanli (Uskudar University, Turkey)
Ahmet Aytac (Aydin Adnan Menderes University, Turkey)
Alla Sidenko (Russian Academy of Natural History)
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)
Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Etibar Aliyev (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Farukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Mahmut Citil (Gazi University, Turkey)
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)
Narmin Osmanli (Hacettepe University, Turkey)
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)
Nodari Eriashvili (State University of Management, RF)
Salaheddin Khalilov (Turkey Philosophy Association)
Sevinj Mammadova (George Washington University, USA)
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)
Vafa Kazdal (ADA University, Azerbaijan)
Vagif Bayramov (MSU of Humanities and Economics, RF)
Valery Kirichuk (National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine)
Yuriy Zinchenko (Lomonosov Moscow State University, RF)

Editorial Staff Afet Hagverdiyeva, Agca Talibova, Gunel Rustamova, Sevinj Garazade,
Siraj Ibishli, Zenfira Alibayova.

Cover design: Seljan Gurbanova

İÇİNDƏKİLƏR

- 11–19 Zinyət Əmirova, Ülkər Babayeva**
"MÜHƏNDİSLİKDƏ GENDER BALANSI" TƏDQIQATI ÇƏRÇİVƏSİNDƏ ŞAĞIRDLƏRLƏ
KEÇİRİLMİŞ SORĞUNUN TƏHLİLİ
- 21–28 Aynur Həşimova**
TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNƏ TƏSİR EDƏN AMİLLƏR
- 29–37 Afaq Nəzərova**
XÜSUSİ TƏHSİLDƏN İNKLUZİV TƏHSİLƏ KEÇİD DÖVRLƏRİNDƏ
MÜXTƏLİF ÖLKƏLƏRİN İNKİŞAF MODELLEƏRİ
- 39–48 Azər Allahverdiyev, Günel Rəcəbova**
"KİNEMATİKANIN ƏSASLARI" TƏDRİS VAHİDİNƏ DAİR I MƏZMUN XƏTTİ ÜZRƏ
ALT STANDARTLARIN REALLAŞDIRILMASINDA MƏSƏLƏLƏRİN YERİ VƏ ROLU
- 49–56 Şahlar Əsgərov**
BİLİYİ QIYMƏTLƏNDİRMƏK ÜÇÜN YENİ MEYAR TƏKLİFİ
- 57–66 Nigar Muradova**
MƏSAFƏDƏN TƏHSİLDƏ TƏLƏBƏLƏRİN MÜSTƏQİL İŞİNİN TƏŞKİLİNİN
NƏZƏRİ VƏ PRAKTİK ƏSASLARI
- 67–74 Əbülfəz Süleymanlı, Nihan Kalkandeler, Nurşah Akça**
TƏHSİLDƏ RƏQƏMSALLAŞMANIN YARATDIĞI TƏNHALAŞMA PROBLEMİ
- 75–90 Oluwaseyi Olubunmi Sodiya**
AZƏRBAYCANDA ƏCNƏBİ DOKTORANTLARIN PSİXOLOJİ SAĞLAMLIĞINA
TƏSİR EDƏN AMİLLƏRİN ARAŞDIRILMASI
- 91–98 İntiqam Cəbrayılov, Könül Mikayılova**
ŞUŞA QƏZASINDA İLK TƏHSİL OCAQLARI
- 99–108 İbrahim Bayramov**
İRƏVANDA PEDAQOJİ TƏHSİL TARİXİNDƏN
- 109–116 Ahmet Aytaç**
CUMHURBAŞKANLIĞI ARXİVLƏRİNDƏKİ OSMANLI DÖVRÜ
XALÇA MƏKTƏBLƏRİ İLƏ BAĞLI SƏNƏDLƏR
- 117–123 Təhminə Əsgərova**
ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ ŞAĞIRDLƏRİN YARADICI TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAF
ETDİRİLMƏSİ METODLARI
- 125–130 Solmaz Süleymanova**
İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏNQİDİ TƏFƏKKÜRÜN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

CONTENTS

- 11–19 Zinyat Amirova, Ulkar Babayeva**
THE ANALYSIS OF THE DATA COLLECTED THROUGH SURVEY FROM THE STUDENTS IN
"GENDER BALANCE IN ENGINEERING" RESEARCH STUDY
- 21–28 Aynur Hashimova**
FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF EDUCATION
- 29–37 Afag Nazarova**
DEVELOPMENT MODELS OF DIFFERENT COUNTRIES IN THE PERIOD OF TRANSITION
FROM SPECIAL EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION
- 39–48 Azer Allahverdiyev, Gunel Rajabova**
THE PLACE AND ROLE OF PROBLEMS IN THE IMPLEMENTATION OF SUB-STANDARDS ON
THE I LINE OF CONTENT IN THE EDUCATIONAL UNIT "FUNDAMENTALS OF KINEMATICS"
- 49–56 Shahlar Asgarov**
DISCUSSION ON A NEW CRITERION FOR ASSESSING KNOWLEDGE
- 57–66 Nigar Muradova**
THEORETICAL AND PRACTICAL BASIS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF
STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION
- 67–74 Ebulfez Suleymanli, Nihan Kalkandeler, Nurşah Akça**
THE ISOLATION CREATED BY DIGITALIZATION IN EDUCATION
- 75–90 Oluwaseyi Olubunmi Sodiya**
EXPLORING FACTORS AFFECTING FOREIGN PHD STUDENTS' MENTAL HEALTH IN
AZERBAIJAN
- 91–98 Intigam Jabrayilov, Konul Mikayilova**
THE FIRST EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SHUSHA
- 99–108 Ibrahim Bayramov**
ON THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN IRAVAN
- 109–116 Ahmet Aytaç**
DOCUMENTS FOUND IN THE PRESIDENTIAL ARCHIVES RELATING TO OTTOMAN PERIOD
CARPET SCHOOLS
- 117–123 Tahmina Askerova**
METHODS FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN LITERATURE
CLASSES
- 125–130 Solmaz Suleymanova**
THE WAYS TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Azərbaycanın təhsil sistemi hər bir uşağın üzünün gülməsi və gələcəyinin xoşbəxt olması istiqamətində inamla addımlayır. Hər kəsə bərabər təhsil imkanlarının, ixtisas seçimi imkanlarının verilməsi ölkənin və cəmiyyətin öz potensialını hərtərəfli gerçəkləşdirməsinə və davamlı inkişafa nail olunmasına, insanların firavanlığına şərait yaradan önəmli faktorlardır. Peşə seçimində və əmək bazarında gender balansının pozulması hallarının aradan qaldırılması da prioritet məsələlərdəndir.

Azərbaycan məktəbi ilə stereotipləri aşanlardan olun!

“MÜHƏNDİSLİKDƏ GENDER BALANSI” TƏDQIQATI ÇƏRÇİVƏSİNDƏ ŞAĞİRDRLƏRLƏ KEÇİRİLMİŞ SORĞUNUN TƏHLİLİ

ZİNYƏT ƏMİROVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsi, Baş mütəxəssis.

E-mail: z.amirova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-5729-9408>

ÜLKƏR BABAYEVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun direktor müavini, Təhsil üzrə doktor (Cons Hopkins Universiteti, ABŞ).

E-mail: ulkar.babayeva@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0003-2376-994X>

Məqaləyə istinad:

Əmirova Z., Babayeva Ü. (2022).
“Mühəndislikdə gender balansı”
tədqiqatı çərçivəsində şagirdlərlə
keçirilmiş sorğunun təhlili.
Azərbaycan məktəbi. № 2 (699),
səh. 11-19

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.04.2022

Qəbul edilib: 06.05.2022

ANNOTASIYA

Cinsindən, irqindən, mədəni və fiziki müxtəlifliyindən asılı olmayaraq, hər kəsin təhsil imkanlarının artırılması cəmiyyətlərin və ölkələrin öz potensialını tam reallaşdırmasına və davamlı inkişafa nail olunmasına şərait yaradan əsas amillərdəndir. Lakin günümüzdə mövcud olan sosial-mədəni stereotiplər cəmiyyətin müxtəlif sahələrində gender balansının pozulmasına səbəb olur. Bu fərq əmək bazarında da özünü qabarıq göstərir. Bu tendensiyanın araşdırılması məqsədilə cari məqalədə BP Azərbaycan şirkəti və Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun əməkdaşlığı ilə həyata keçirilən “Mühəndislikdə gender balansı” tədqiqatı üzrə şagird sorğusunun nəticələri nəzərdən keçirilir. Tədqiqatın əsas hədəfi IX, X və XI sinif şagirdləri arasında qadınların mühəndis olmasının əleyhinə qeyri-ixtiyari formalaşmış stereotipləri meydana çıxarmaqdır. Sorğunun nəticələrinə əsasən mühəndislik kimi texniki bacarıq tələb edən sahələrdə qadınların sayının artırılması üçün maarifləndirmə tədbirlərinin zəruriliyi müəyyənəşdirilib.

Açar sözlər: gender balansı, mühəndislik, ixtisas seçimi.

THE ANALYSIS OF THE DATA COLLECTED THROUGH SURVEY FROM THE STUDENTS IN "GENDER BALANCE IN ENGINEERING" RESEARCH STUDY

ZINYAT AMIROVA, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Department of National and International Assessment Studies, Senior Specialist. E-mail: z.amirova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-5729-9408>

ULKAR BABAYEVA, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Deputy Director, Doctor of Education (Johns Hopkins University, USA). E-mail: ulkar.babayeva@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-2376-994X>

To cite this article:

Amirova Z., Babayeva U. (2022). The analysis of the data collected through survey from the students in "Gender Balance in Engineering" research study. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 11-19

Article history

Received: 08.04.2022

Accepted: 06.05.2022

ABSTRACT

Increasing inclusion and opportunities for all people, regardless of gender, race, cultural or physical diversity, is one of the key factors that enable societies and countries to reach their full potential and achieve sustainable development. However, today's socio-cultural stereotypes lead to gender imbalances in various spheres of society. This difference could be observed in the labor market as well. The current article investigates the results of a student survey on the topic of gender balance in engineering which was conducted in collaboration with BP Azerbaijan and the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. The main goal of the study is to determine involuntarily formed stereotypes among 9th, 10th and 11th-grade students against women engineers. According to the results of the survey, there is a need to increase awareness regarding the gender balance in areas requiring technical skills, such as engineering.

Keywords: gender balance, engineering, choice of specialization.

GİRİŞ

İnsanın öz peşəsini müəyyənləşdirməsi onun seçdiyi sahəyə marağı, müvafiq bilik və bacarıqlara əsaslanır. Peşə seçiminə hazırlaşan şəxs öz bilik, bacarıq, maraq və imkanlarından savayı, yaşadığı cəmiyyətdə qəlibləşmiş fikirləri də ciddi şəkildə nəzərə alır. Həmin stereotiplərin mahiyyətinə nəzər salsaq, gender bərabərsizliyinə əsaslanan fikirlərin daha geniş yayıldığını görmək mümkündür.

Bioloji fərqlər əsasında müəyyənləşdirilən cinsdən fərqli olaraq, gender kişi və qadınların ictimai münasibətlər çərçivəsində (məsələn, ailədə, məktəbdə, iş kollektivində) formalaşan rol və vəzifələrini əhatə edir (UNFPA, 2014). Müasir dövrdə cəmiyyətdə gender məsələləri keçmişə nəzərən daha az ziddiyyətli kimi görünür. Lakin bir az daha dərinlən araşdırdıqda bu sahədə irrasional qəliblərin qaldığı məlum olur. Xüsusilə əmək bazarındakı iş bölgüsündə qadın və kişinin fərqli vəzifələrə şamil edilməsi ən çox yaşanan nümunələrdəndir. Azərbaycanda ödənişli əmək fəaliyyətində iştirak edən qadınlar, əsasən, 3 sektorda cəmləşib: təhsil (39.2%), səhiyyə və sosial xidmətlər (16%), ticarət (11.5%). Orta aylıq əmək haqqının ən aşağı göstəricilərindən bəziləri bu sektorlardadır (UNFPA, 2018). Daha çox texniki bilik tələb edən peşələrin kişilərlə əlaqələndirilməsi qadınların bu sahələrə yönəlməsinə sosial maneələr yaradır.

Azərbaycandakı mövcud vəziyyətə nəzər saldıqda texniki ixtisaslara üstünlük verən qadın sayının az olduğunu görürük. 2020/2021-ci tədris ilində dövlət ali təhsil müəssisələri tələbələrinin ixtisas qrupları haqqında məlumata əsasən texniki və texnoloji ixtisaslar üzrə təhsil alanların cəmi 25,7%-i qadın olub (Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika Komitəsi, 2021). Müvafiq göstəricilər üzrə gender disbalansının sosial-mədəni stereotiplərdən irəli gəlməsinə dair fikirlər cəmiyyətdə daha çox üstünlük təşkil edir. Lakin bu fərqi yaranmasında digər amillərin təsir gücünü də nəzərə almaq lazımdır.

Yuxarıda sadalanan gender disbalansının səbəblərinin araşdırılması məqsədilə məqalədə

BP Azərbaycan şirkəti və Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun əməkdaşlığı ilə həyata keçirilən "Mühəndislikdə gender balansı" tədqiqatı nəzərdən keçirilir. Əsas məqsəd cəmiyyətdə qadınların mühəndis olmasının əleyhinə qeyri-ixtiyari formalaşmış stereotipləri meydana çıxarmaqdır. Tədqiqatın nəticələrinə əsasən mühəndislik kimi texniki bacarıq tələb edən sahələrdə qadınların sayının artırılması üçün hansı tipli tədbirlərin zəruri olması müəyyənləşdirilib.

MÖVZUYA DAİR MÖVCUD ƏDƏBİYYATIN TƏHLİLİ

Mövcud ədəbiyyatda texniki və dəqiq biliklər tələb edən sahələrdə qadın sayının azlığına təsir edən dörd amil müəyyənləşdirilib. Bu amillərə gender stereotipləri, ictimai-psixoloji maneələr, qadın rol modellərinin azlığı, mühəndislik karyerası üzrə məlumat azlığı aid olunur. Mövcud ədəbiyyata istinad edilərək, aşağıda onların hər biri haqqında ümumi məlumat verilib.

Gender stereotipləri

Bu ictimai qəliblərə əsasən, texniki və riyazi bilik tələb olunan ixtisaslar kişi işidir. İnsanlar erkən uşaqlıq yaşlarından etibarən müəyyənləşdirilmiş gender rolları və cinsiyyətlərindən asılı olaraq cəmiyyətin onlardan gözləntilərini öyrənməyə başlayırlar (Eccles et al., 1990). Qadınlara şamil olunan gender rolları qızları daha sosial (məsələn, ünsiyyətçi və yardımsevər) olmağa, ailə və uşaq mövzularına diqqət yetirməyə və şəxslərarası münasibətləri gücləndirən fəaliyyətlərə yönləndirir (Konrad et al., 2000). Peşə seçiminə dair ilkin təməllərin atıldığı məktəb dövründə uşaqlar arasında artıq bu stereotiplər bərqərar olur və şagirdlərin gələcəyə dair düşüncələrində öz əksini tapır. Aparılmış tədqiqat göstərir ki, qızların kompüter texnologiyası və mühəndisliyə olan marağının az olmasına dair fikirlər cinsindən və irqindən asılı olmayaraq şagirdlər arasında qəbul olunur. Bu stereotiplər nəticəsində qız şagirdlər müvafiq sahələr üzrə görülən işlərdə daha az iştirak edir (Master et al., 2021).

İctimai-psixoloji maneələr

Qadınlar erkən uşaqlıq dövründən yetkinlik çağlarına qədər texniki və riyazi biliklər tələb edən sahələr üzrə ixtisaslarda ictimai-psixoloji baryerlərlə qarşılaşırlar. Peşə ixtisasını seçmiş və sahə üzrə yönəlmiş qadınlar belə, kişi həmkarlarına nisbətən əlverişsiz şərtlərlə üzləşir, nəticədə, karyerada irəliləyib daha çox ixtisaslaşmağa az meyil göstərilir. Tədqiqatlar nəticəsində məlum olub ki, gənc qadınların həmyaşıdları olan kişilərlə müqayisədə şəxsi bilik və bacarıqlarına inamları, ixtisaslarına maraqları, müəllimləri tərəfindən aldıkları təqdir, eləcə də ailələrindən gördükləri dəstək səviyyəsi daha aşağı səviyyədə olur (Eccles & Wang, 2016; Seymour & Hewitt, 1997; Tenenbaum & Leaper, 2003; Vogt et al., 2007). Bu amillər stereotiplərə rəğmən mühəndisliyə həvəs göstərən qadınların növbəti mütəxəssisləşmə yolunda genderdən qaynaqlanan bloklar yaradır. Eyni zamanda cəmiyyət tərəfindən qadına aşılarmış ailədaxili öhdəliklər bu cinsin nümayəndələrinin ixtisaslaşmasında çətinlik yaradır. Kişilərə nisbətən qadınlar öz ailəsi ilə daha çox vaxt keçirmək, yaxud ailədaxili konflikt azaltmaq üçün karyerasını yarımçıq qoyur (Fouad et al., 2020). Həmçinin qadınlar iş mühitində qabağa getmək çətin olduğu üçün işlərindən əl çəkib ailəyə yönəlməyə daha çox meylli olurlar (Fouad et al., 2020).

Qadın rol modellərinin azlığı

Mühəndislik sahəsində rol-model rolunu (nümunə kimi çıxış edən şəxs) oynayan tanınmış şəxslər həmin ixtisasa yönələn insanların peşə seçimlərində önəmli rol oynayır. Alimlər rol-modellərin fərdləri hansısa istiqamətdə ruhlandırması üçün iki amilin zəruriliyini irəli sürüb: 1) Rol-modelin fərd üçün qəbul edilən uyğunluğu (məsələn: ixtisasın uyğun gəlməsi); 2) Rol-model kimi uğur qazana biləcəyinə inam (Lockwood & Kunda, 1997). Dasgupta (2011) stereotiplərdən qurtulmaq üçün nəzəri prizma modelini irəli sürür. Bu modelə görə, təbiət elmləri, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyatı özündə birləşdirən STEM üzrə uğur qazanmış qadın rol-modellərdən "sosial vaksın" kimi

istifadə etmək mümkündür. Belə ki, həmin qadınların peşəkar nailiyyətlərini nümayiş etdirərək, həmcinslərinin bu sahədə özlərinə dair formalaşdırdıkları qəliblərdən yaxa qurtarmalarına kömək etmək olar. Lakin dövrümüzdə uğurlu hesab olunan mühəndislərin siyahısına nəzər salsaq, əksəriyyətinin kişi cinsinə mənsub olduğunu görürük.

Mühəndislik karyerası üzrə məlumat azlığı

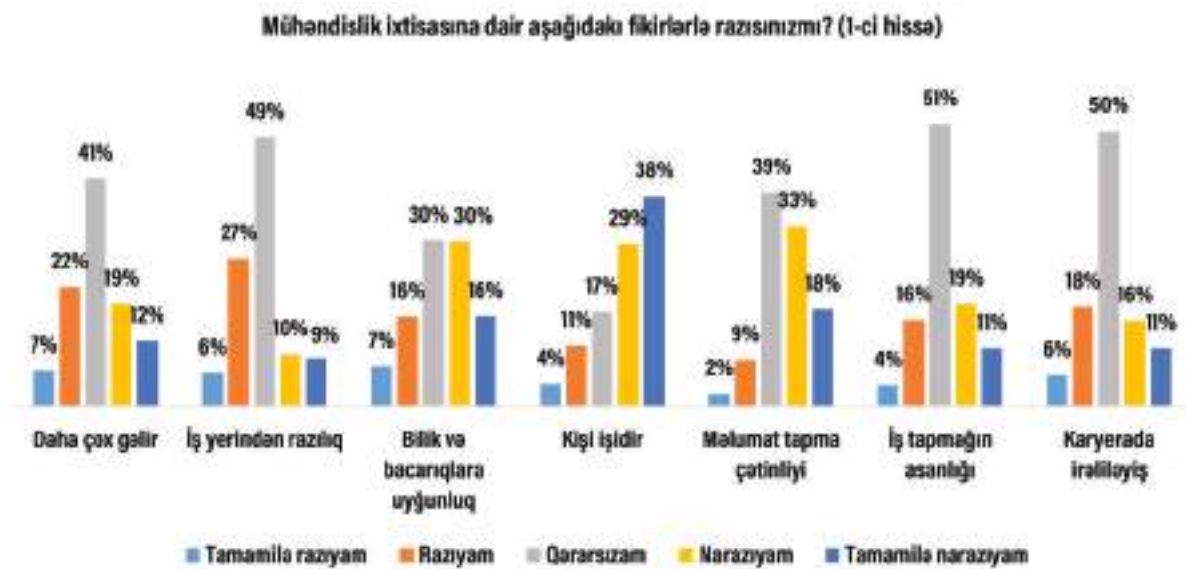
Müəyyən bir ixtisas üzrə seçim etmək üçün, ilk növbədə həmin sahədə karyera qurmağa dair məlumatlar əlçatan olmalıdır. Bəzi hallarda şagirdlər və tələbələr istiqamətləndikləri sahə üzrə yetərli məlumat tapmır və ya ümumiyyətlə proseslərdən bixəbər olur. Məsələn, mühəndislik üzrə bəzi məzunlar qeyri-STEM ixtisaslarının onların peşəkar və şəxsi dəyərlərinə, məqsədlərinə və maraqlarına daha çox uyğun gəldiyini düşünür və karyeralarını bu yöndə seçirlər (Carnevale et al., 2010). Məzun olduqdan 2-3 il sonra ixtisasları ilə əlaqəsi olmayan sahəyə keçənlərin yarısından çoxu iş yerinin, maaş və ya yüksəliş imkanlarının, eləcə də iş şəraitinin karyeralarını dəyişmə qərarlarında müəyyən rol oynadığını bildirib (Hurtado & Eagan, 2014). Bütün bunlar qabaqcadan məlumatlanmağın karyerada sabitlik üzrə vacib əhəmiyyətini bir daha nümayiş etdirir.

METODOLOGİYA

Tədqiqatda yuxarı sinif şagirdlərinin hədəf qruplardan biri kimi seçilməsinin əsas məqsədi onların karyera hədəflərini müəyyənləşdirmə ehtimalının daha böyük olmasıdır. Ölkəmizdə şagirdlər öz gələcək planlarını, əsasən, IX sinifdən etibarən formalaşdırmağa və müvafiq yöndə ciddi addımlar atmağa başlayırlar. Müəyyən ixtisas qruplarının seçilməsi və bu qrupa daxil olan fənlər üzrə biliklərin möhkəmləndirilməsi üçün məktəbdənkənar dəstəyin alınması, bu növ, addımlardandır. Lakin şagirdin karyera seçiminə onun şəxsi potensialı və istəyindən əlavə ailə və cəmiyyət kimi kənar amillər də təsir göstərir.

Qrafik 1

Şagirdlərin mühəndislik ixtisasına dair fikirlərə qarşı münasibətinin razılıq səviyyələri üzrə göstəriciləri (1-ci hissə)



Cari tədqiqatda şagirdlərin mühəndisliyi gələcək ixtisas kimi seçməyə dair fikirlərini öyrənmək məqsədilə onlayn sorğudan istifadə olunur. Sorğu Bakı, Abşeron və Sumqayıt üzrə 44 təhsil müəssisəsində təhsil alan şagirdlər arasında keçirilib. İştirakçı şagirdlər müvafiq məktəblərdəki IX, X və XI siniflərdən təsadüfi yolla seçilib. Azərbaycan və rus bölməsində tədris alan 1338 şagirdin iştirakı ilə aparılan sorğu könüllülük prinsipi əsasında təşkil olunub. Onların 54%-i qız, 46%-i isə oğlandır. İştirakçıların əksəriyyəti (90%-i) Azərbaycan bölməsində təhsil alır. Ümumi iştirakçı sayının 36%-i IX sinif, 34%-i X sinif, 30%-i isə XI sinif şagirdlərinin payına düşür.

Sorğu suallarına verilən cavablar təhlil olunub və müqayisə edilib.

Mühəndisliyin müxtəlif aspektlərinə dair şagirdlərin münasibətlərini müəyyənləşdirən sorğu üzrə təhlilin nəticələri

Sorğunun ən sonuncu sualında şagirdlərin müxtəlif sosial-iqtisadi aspektlər baxımından mühəndisliklə bağlı fikirlərini öyrənmək üçün

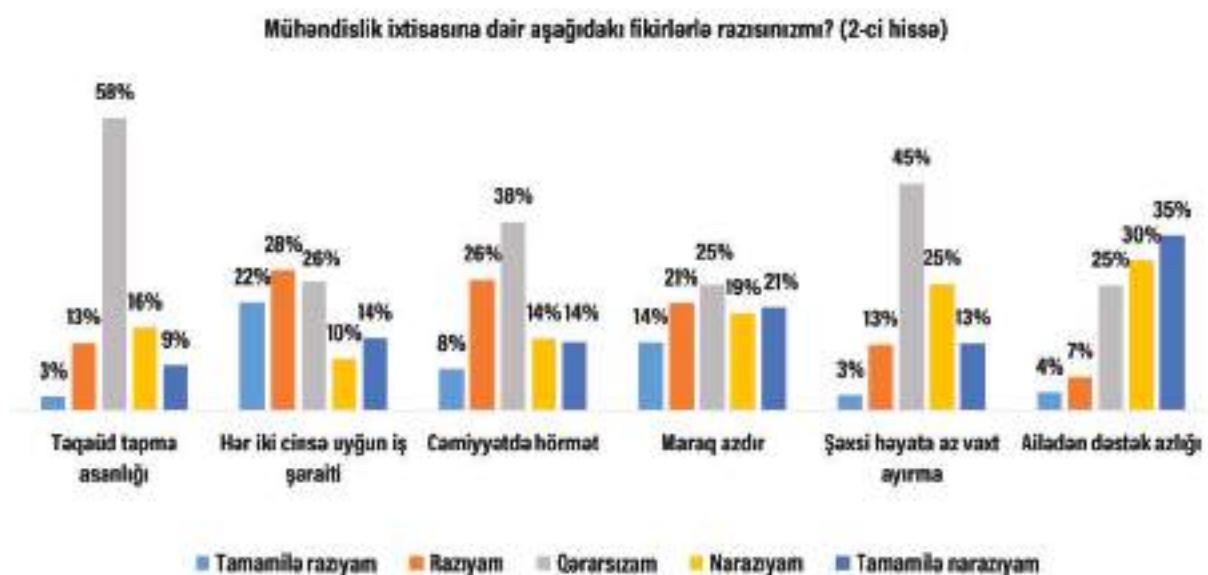
13 arqument üzrə iştirakçıların razılıq səviyyələrini göstərmələri istənilib. Həmin arqumentlərə dair təhlil Qrafik 1 və Qrafik 2-də verilib.

1. Mühəndislik digər sahələrdən daha çox gəlir gətirir. Mühəndislik ixtisası son dövrlərdə getdikcə daha yüksək orta gəlirə malik olan sahəyə çevrilir. Ölkəmizdə mühəndisləri işçi kimi cəlb edən müəssisələr daha irimiqyaslı və əksərən də beynəlxalq arenada tanındıqları üçün cəmiyyətdə gəlirli iş yerləri kimi qəbul edilir. Buna baxmayaraq, sorğunun nəticələrinə əsasən iştirakçıların 41%-i mühəndisliyin daha gəlirli sahə olduğuna dair qərarırsındırlar ki, bu da digər cavab səviyyələrindən qat-qat çoxdur.

2. Mühəndislik sahəsində çalışanlar öz işlərindən razıdırlar. Mühəndisliyin tələb olunan və daim inkişaf edən sahə olduğunu nəzərə alaraq (González-González et al., 2018), bu ixtisas sahiblərinin işlərindən razılıq səviyyəsinin yüksək olma ehtimalı mümkündür. Lakin bu tədqiqatımızda şagirdlərin əksəriyyətinin bu fikrə də qərarırsız yanaşdıqlarını görmək olur. Respondentlərin, demək olar ki, yarısı (49%-i) mühəndislərin öz işlərindən razı qalmaları ilə bağlı neytral mövqe nümayiş etdirib. Bu arqumentlə razılaşanların nisbəti isə 27%-dir.

Qrafik 2

Şagirdlərin mühəndislik ixtisasına dair fikirlərə qarşı münasibətinin razılıq səviyyələri üzrə göstəriciləri (2-ci hissə)



3. Mühəndislik mənim bilik və bacarıqlarıma daha uyğundur. Mühəndisliyi ixtisas kimi seçmək üçün bilik və bacarıqlarının uyğun olduğu fikrinə "Narazıyam" deyən şagirdlərin nisbəti ilə "Qərarlıyam" bəndini seçənlərin göstəricisi eynidir (hər ikisi 30%). Həmçinin bu arqumentlə razı və tamamilə narazı olan iştirakçılar da faiz baxımından eynilik nümayiş etdirirlər (hər ikisi 16%).

4. Mühəndislik kişi işidir. Cari tədqiqatın keçirilməsinin əsas motivi olan mühəndislikdə gender amilinə olan münasibətin bu arqumentlə ölçülməsi hədəflənib. Nəticələrə baxdıqda, sorğu iştirakçılarının bu fikirlə ya narazı, ya da tamamilə narazı olması sevindirici haldır (ümumilikdə 67%).

5. Mühəndisliklə bağlı məlumat tapmaq çətinidir. Mühəndislik ixtisasına dair yönəlmə trendinin arzu olunan səviyyədə olmamasının səbəblərindən birinin də bu sahənin perspektivlərinə dair məlumat tapmağın çətin olma ehtimalıdır. Şagirdlərin 39%-i bu arqumentə dair qərarlı qalıb, 34%-i isə fikirlə razılaşmayıb. Güman etmək olar ki, qərarlılığın özü də şagirdlərin mühəndisliklə bağlı məlumatlı olduqlarından irəli gəlir.

6. Mühəndislik üzrə iş tapmaq asandır.

Şagirdlərin yarısından çoxu mühəndislik sahəsində iş tapmağın asan və ya çətin olduğu barəsində qərarlı qalıb (51%).

7. Mühəndislik karyerasında tez irəli getmək olur. Respondentlərin 50%-i bu arqument üzrə qərarlı qaldıqlarını bildirib. Digər razılıq səviyyələri üzrə göstəricilər oxşarlıq təşkil edir (tamamilə razı və ya razı olanlar – birlikdə 24%; tamamilə narazı və ya narazı olanlar birlikdə – 27%).

8. Mühəndislik ixtisası üzrə təqaüd tapmaq asandır. Şagirdlərin müəyyən bir ixtisası seçmələrinə o sahə üzrə verilən təhsil təqaüdü amili də təsir edir. Yerli və ya xarici təhsil müəssisələri tərəfindən təklif olunan təqaüd imkanı olduğu təqdirdə, adətən, şagirdin ixtisas seçimində önəmli rol oynayan maddiyyat faktorunun əngəl törətmə ehtimalı azalır və həmin sahəyə yönəlmədə artım müşahidə olunur. Sorğuda iştirak edən şagirdlərin bu mövzuda fikirlərinə nəzər saldıqda görə bilərik ki, yuxarıdakı bəndlərə uyğun şəkildə burada da qərarlılıq başlıca yeri tutur. Belə ki, iştirakçıların 58%-i mühəndislik sahəsi üzrə təqaüd tapmağın asan olub-olmadığını dəqiq bilmir.

9. Mühəndislərin iş şəraiti həm qadınlara, həm də kişilərə uyğundur. Hər iki cinsin nümayəndələrinin istər birlikdə, istər müstəqil şəkildə rahat işləyə biləcəyi şəraitin mövcudluğu müasir professional və sosial həyatın təxirəsalınmaz tələblərindəndir. Sorğunun nəticələrinə əsasən mühəndislərin iş şəraitinin həm kişi, həm də qadınlara uyğunluğuna "Tamamilə razıyam" və "Razıyam" cavabını verən iştirakçılar çoxluq təşkil edir (müvafiq şəkildə 22% və 28%). Lakin respondentlərin, təxminən, 25%-nin bu mövzuda da qərarlı olduğunu görmək mümkündür.

10. Mühəndislik ixtisası üzrə işləyənlər cəmiyyətdə hörmətli olurlar. Mühəndis kimi yetişmək üçün əvvəlcə yaxşı nəzəri bilik almaq, həmçinin həmin biliyi praktikada möhkəmləndirmək lazımdır. Əmək bazarında bu ixtisasa qarşı tələb müşahidə edildiyi üçün bu sahədə mütəxəssislərin prestijli sayılan müəssisələrdə işlə təmin olunma ehtimalı digərlərinə nisbətən yüksəkdir. Bütün bu sadalananlar mühəndislərin cəmiyyətdə hörmət sahibi olma fikrini qüvvətləndirir. Sorğunun nəticələrinə baxdıqda şagirdlərin 38%-nin bu mövzuya nə cür münasibət bəsləmək gərəkdiyini dəqiq bilmədiklərini müşahidə etmək mümkündür. Bu arqumentə "Razıyam" deyənlər isə iştirakçıların 26%-ni təşkil edir.

11. Mühəndislik ixtisasına qarşı marağım azdır. Şagirdlərin mühəndisliyə qarşı şəxsi maraqlarını ölçmək məqsədilə verilən arqumentə qarşı münasibəti təhlil etdikdə, hər bir razılıq səviyyəsi üzrə oxşar nəticələr meydana çıxır. Belə ki, mühəndisliyə marağının az olduğu fikrinə "Tamamilə razıyam" və "Razıyam" deyənlərin ümumi çəkisi 35%, "Tamamilə narazıyam" və "Narazıyam" deyənlərinki isə 40%-dir. Bu mövzuda qərarlı qalanlar isə iştirakçıların 25%-ni təşkil edir.

12. Mühəndislik sahəsində işləyənlər şəxsi həyatlarına az vaxt ayıra bilirlər. İxtisas seçimində əhəmiyyət verilən amillərdən biri də iş-şəxsi həyat balansıdır. İşin gender aspekti baxımından bu amil daha çox nəzərə çarpır. Belə ki, cəmiyyətimizdə ailədaxili öhdəliklərin bölgüsündə qadınlardan evlə bağlı fəaliyyətlərə

daha çox meyil etmələri gözlənilir və məcburiyyətdən doğan səbəb olmadığı təqdirdə karyera-ailə balansının birincinin xeyrinə pozulması qınağa məruz qalır. Buna görə də sonradan problemlərin çıxmaması üçün gələcək karyera planlaşdırılmasında işin şəxsi həyatı üstələməməsi məsələsinə də fikir verilir. Mühəndislərin şəxsi həyatına nə qədər vaxt ayırmasına münasibət bildirən şagirdlər arasında qərarlılıq yaşayanlar bu dəfə də üstünlük təşkil edib (45%). İştirakçıların dördüdə biri isə bu arqumentlə razılaşmayıblar.

13. Mühəndisliyi seçsəm, ailəmdən az dəstək görərdim. Bildiyimiz kimi, şagirdlərin gələcəyi planlaşdırılmasında ailə dəstəyi böyük rol oynayır. Şagirdlərin öz ailəsini rol-model qəbul edib onların qərarlarının düzgünlüyünə arxalanması, təhsil xərclərinin ödənilməsində ailəyə müraciət edilməsi və psixoloji cəhətdən ailə dəstəyinin gələcək addımların daha inamla atılmasına səbəb olması ixtisas seçimində də özünü göstərir. Mühəndisliyi seçməmək səbəblərindən biri də ailə dəstəyinin olmamasıdır? Bunu öyrənmək məqsədilə yuxarıdakı fikrə dair münasibətlərə nəzər saldıqda, şagirdlərin əksəriyyətinin bununla tam və ya qismən razılaşmadığını görürük ("Narazıyam" – 30%, "Tamamilə narazıyam" – 35%). 25% iştirakçı bu arqumentin qarşısında da qərarlı qalıb.

NƏTİCƏ

Şagirdlərlə aparılan sorğunun nəticələri üzrə ümumiləşdirmə və tövsiyələr

"Mühəndislikdə gender balansı" tədqiqatının məqsədi, girişdə də qeyd olunduğu kimi, qadınlara mühəndisliklə bağlı karyera istiqamətində seçimi barədə cəmiyyətdəki təsəvvürləri başa düşmək və bu fikirlərə təsir edən amilləri müəyyən etməkdir. Bu məqsədlə şagirdlər arasında keçirilmiş sorğunun nəticələrini təhlil etdikdə, verilmiş cavabların stereotip mühakiməsini yansıtdığını görmək mümkündür.

Belə ki, mühəndisliyin müxtəlif aspektlərinə olan münasibəti öyrənmək üçün şagirdlərə mühəndisliklə bağlı suallar verilib. Sorğunun

məqsədi mühəndisliyə qarşı gender və ya başqa sosial təzahürlü stereotiplərin mövcudluğunu meydana çıxarmaq idi. Lakin gözlənilənə əksinə, şagirdlərin əksəriyyəti "Mühəndislik kişi işidir" fikri ilə razı olmadıqlarını bildirib. Təhlil əsasında mühəndisliyin sırf qadına zidd bir sahə olduğuna gətirib çıxaracaq nəticələr meydana çıxmayıb.

Mühəndisliklə əlaqədar irəli sürülən arqumentlərə nəzər saldıqda şagirdlər arasında ortaqlıq müşahidə olunan bir hal mövcuddur: məlumatlılıq. Təhsilə alanlar mühəndisliyin gəlirliliyi, mühəndislərin iş yerlərindən razılığı, bu sahə ilə bağlı məlumat tapmağın çətin olub-olmaması, karyerada irəliləmə yolları, təqaüdlərin mövcudluğu, mühəndislərin cəmiyyətdə hörməti və şəxsi həyatlarına nə qədər vaxt ayırdıqlarına dair neytral mövqedədirlər. Bu o deməkdir ki, onlar həmin mövzuda razılıq bildirəcək qədər məlumat sahibi deyillər.

Yuxarıda göstərilənləri nəzərə alaraq, "Mühəndislikdə gender balans" tədqiqatının nəticələri əsasında verilən tövsiyələr müvafiq ixtisas üzrə məlumatlılığın artırılması üzrə formalaşdırılıb:

1. Sosial şəbəkələrdən istifadə. Bu tendensiya 2010-cu illərin əvvəllərindən etibarən getdikcə sürətlənib. İstər gənc, istərsə də yaşlı nəslin nümayəndəsi həyatının əksər sahələrində sosial media alətlərini aktiv şəkildə işlədir. Buna görə də mühəndisliklə bağlı maarifləndirmənin cəmiyyətin hər bir təbəqəsinə çatdırılmasını istəyiriksə, "LinkedIn", "Facebook", "Instagram" və digər platformaların imkanları diqqətdə saxlanmalıdır. Mühəndislik proqramları təklif edən universitetlər sosial şəbəkələrdən bu ixtisaslar haqqında məlumatlandırıcı postlar hazırlaya, müvafiq fakültələrdə təhsil alanların tələbə həyatını paylaşa bilərlər.

2. Potensial tələbələrin video vasitəsilə cəlb. Bloq və digər yazılı məzmunlar günümüzdə aktual olsa da, məlumatlandırıcı videolar istifadəçi kütləsi tərəfindən daha həvəslə izlənilir. Mühəndislik ixtisası üzrə maarifləndirilməyə dair hazırlanmış videolar universitetlərin şəxsi veb-səhifələrində və "Youtube"-da paylaşıla bilər. Müvafiq ixtisas proqramına dair tələbə həyatını, tədris heyətinin fəaliyyətini, keçilən

dərsləri, müəhazirə və açıq tədbirləri "canlı yayın" vasitəsilə daha geniş kütləyə çatdırmaq da mümkündür.

3. Müvafiq sahədə tanınmış mütəxəssislər və uğurlu tələbələr vasitəsilə maarifləndirmə. Hər hansı bir sahə və ya məhsulun təşviqatı zamanı hədəf qruplar təşviqatın məzmunundan çox həmin məzmunu bildirilən rəylərə və ortada olan nəticəyə daha çox etibar edirlər. Bu halda mühəndislik haqqında məlumatlılığın artırılması üçün görülən işlərə rəy bildirənlər tələbələr və məzunlar, nəticə isə öz sahəsində uğur qazanmış mühəndislər olur. Bunun üçün mühəndislik ixtisası üzrə təhsil alan tələbələrin könüllü "səfir" (təbliğətçi) kimi fəaliyyətindən istifadə edilməsi, məzunların universitetdən sonrakı peşəkar həyatını izləyərək, cəmiyyətlə paylaşılması, həmçinin mühəndislik sahəsində uğur qazanmış mütəxəssislərlə görüşlər təşkil edilməsi mümkündür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikası Dövlət Statistika Komitəsi. (2021). 3.10. 2020/2021-ci tədris ilinin əvvəlinə dövlət ali təhsil müəssisələri tələbələrinin ixtisas qrupları üzrə bölgüsü. <https://www.stat.gov.az/source/gender/>
- ² Carnevale, A.P., Smith, N., & Strohl, J. (2010). *Help wanted: Projections of job and education requirements through 2018*. Lumina Foundation.
- ³ Dasgupta, N. (2011). Ingroup experts and peers as social vaccines who inoculate the self-concept: The stereotype inoculation model. *Psychological Inquiry*, 22(4), 231-246.
- ⁴ Eccles, J.S., Jacobs, J.E., & Harold, R.D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of social issues*, 46(2), 183-201.
- ⁵ Eagan, K., Hurtado, S., Figueroa, T., & Hughes, B.E. (2014). Examining STEM pathways among students who begin college at four-year institutions. *National Academy of Sciences*.
- ⁶ Eccles, J.S., & Wang, M.T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 100-106.

- ⁷ Fouad, N.A., Kozlowski, M.B., Singh, R., Linneman, N.G., Schams, S.S., & Weber, K.N. (2020). Exploring the odds: Gender differences in departing the engineering profession. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 446-461.
- ⁸ González-González, C.S., García-Holgado, A., de los Angeles Martínez-Estévez, M., Gil, M., Martín-Fernandez, A., Marcos, A., & Gershon, T.S. (2018, April). Gender and engineering: Developing actions to encourage women in tech. In *2018 IEEE global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 2082-2087). IEEE.
- ⁹ Konrad, A.M., Ritchie, J.E., Jr, Lieb, P., & Corrigan, E. (2000). Sex differences and similarities in job attribute preferences: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 126(4), 593-641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.4.593>
- ¹⁰ Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91-103. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.91>
- ¹¹ Master, A., Meltzoff, A.N., & Cheryan, S. (2021). Gender stereotypes about interests start early and cause gender disparities in computer science and engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(48).
- ¹² Seymour, E., & Hewitt, N.M. (1997). Talking about leaving (p. 134). Westview Press, Boulder, CO.
- ¹³ Tenenbaum, H.R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.34>
- ¹⁴ UNFPA. (2018). Azərbaycan ölkə icmalı. Oğlan uşaqlarına verilən üstünlüyün qarşısının alınması və qızların dəyərinin təşviq edilməsi üzrə Qlobal Proqram: Cənubi Qafqaz və bir sıra Asiya ölkələrində doğulan uşaqlar arasında cins nisbətinin tənzimlənməsi. Bakı.
- ¹⁵ Vogt, C.M., Hocevar, D., & Hagedorn, L.S. (2007). A social cognitive construct validation: Determining women's and men's success in engineering programs. *The Journal of higher education*, 78(3), 337-364.

TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNƏ TƏSİR EDƏN AMİLLƏR

AYNUR HƏŞİMOVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun mütəxəssisi.

E-mail: aynur.hashimova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-5374-7226>

Məqaləyə istinad:

Həşimova A. (2022). Təhsilin keyfiyyətinə təsir edən amillər. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 21–28

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 15.11.2021

Qəbul edilib: 23.02.2022

ANNOTASIYA

Keyfiyyətli peşə, xidmət və məhsul əldə etməyin əsasında keyfiyyətli təhsil dayanır. Təhsildə keyfiyyət əldə etmək üçün lazımi şərtlər yerinə yetirilməlidir. Təhsil olmadan keyfiyyətə, keyfiyyət olmadan da istehsal və xidmətdə inkişafa nail olmaq mümkün deyil. Bu məqalədə təhsilin keyfiyyətinə təsir edən amillər və keyfiyyətli təhsilin istehsalat təsiri məsələsi araşdırılır. Təhsil vasitəsilə insanlara keyfiyyətli bilik və bacarıq, iş və peşə etikası, məhsuldarlıq ruhu, yeniliklərə uyğunlaşmaq və özünü yeniləmək kimi xüsusiyyətlər qazandırılmalıdır. İstehsalat və xidmətlərin keyfiyyətli olmasının əsasında keyfiyyətli təhsil durur. Bəs bu cür təhsil hansı yollarla təmin edilə bilər? Təhsil və tədrisdə hansı çatışmazlıqlar mövcuddur və onları necə aradan qaldırmaq lazımdır? Öyrənməyə həvəsləndirmək və öyrənmə keyfiyyətinin artırılmasına hansı yollarla nail olmaq mümkündür? Məqalədə bu sualların cavabına diqqət yetirilir, təhsilin milli-mənəvi dəyərlərə, müasir dövrün tələblərinə uyğun inkişafı ilə bağlı elmi-pedaqoji müddəalar irəli sürülür.

Açar sözlər: təhsil, təlim, peşəkarlıq, keyfiyyət, istehsal.

FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF EDUCATION

AYNUR HASHIMOVA

Specialist, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: aynur.hashimova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-5374-7226>

To cite this article:

Hashimova A. (2022). Factors affecting the quality of education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 21-28

ABSTRACT

Quality education is the basis of obtaining a quality profession, quality service and quality product. Necessary requirements must be met to achieve quality in education. It is impossible to get quality without education, thus impossible to make a difference in production and service. This article examines the factors affecting the quality of education and the impact of quality education on production. Through education, people should be endowed with qualities such as quality knowledge and skills, work and professional ethics, a spirit of productivity, adaptation to innovation and self-renewal. Since the quality of production and services is based on quality education, in what ways can quality in education be ensured? What are the shortcomings in education and teaching and how to eliminate them? What are some ways to encourage learning and improve the quality of learning? The article answers these questions. It is also important that education is in line with national and moral values and keeps pace with modern times. Because it is possible to make progress in education by keeping pace with national values and the modern world. These issues are also reflected in the article.

Keywords: education, quality, teaching, professionalism, production.

Article history

Received: 15.11.2021

Accepted: 23.02.2022

GİRİŞ

Dünyada baş verən sürətli dəyişiklik və dinamik inkişaf yalnız keyfiyyətli təhsilə nail olan cəmiyyətlər ayaqlaşa bilər. Bu dövr, istehsal və xidmətlərin davamlı olaraq dəyişən istehlakçı seçimlərinə necə indeksləyə biləcəyinin diqqətlə araşdırıldığı bir dövrdür. İnsan resurslarımızı təhsil yolu ilə planlı şəkildə inkişaf etdirməklə istehsal və xidmətdəki keyfiyyəti də artırmaq olar.

Sürətlə qloballaşan dünyada insanlar keyfiyyətli məhsul və xidmətləri asanlıqla əldə edə bilirlər. Buna görə də keyfiyyətsiz məhsullar dünya bazarından, yaxşı təhsil almamış keyfiyyətsiz işçi qüvvəsi isə iş bazarından kənarlaşmağa məcbur qalır. Ona görə də ixtisasların və peşələrin sürətlə dəyişməsi, insanların ehtiyaclarının da buna uyğun olaraq yenilənməsi istər-istəməz işçi qüvvəsinin keyfiyyətinin, dünyagörüşünün artırılmasını tələb edir. Bunun tək yolu təhsil vasitəsilə keyfiyyətə çatmaqdır.

Keyfiyyət anlayışı. Dünyada keyfiyyət baxımından məşhur olan yaponlar keyfiyyəti “daim yaxşılaşdırma”, ya da yaponca “kaizen” olaraq ifadə edirlər (İmai, 1994). Belə ki, onlar bir məhsulu, yaxud xidməti tələb edənin istəyini ən yüksək səviyyədə qarşılamağa çalışır və keyfiyyət dedikdə müştəri məmnuniyyətini əsas götürərək işi daim yaxşılaşdırma cəhdini nəzərdə tuturlar (Sayle, 1991). Keyfiyyət anlayışını müxtəlif şəkildə açıqlamaq mümkündür. Keyfiyyət:

- məhsul, yaxud xidmətin potensial ehtiyacları ödəmək qabiliyyətinə əsaslanan xüsusiyyətlərinin cəmidir.
- müştərinin qane olmasıdır: məhsul və xidmətin yaxşı olması mövzusunda məmnunluq dərəcəsidir.
- səmərəlilikdir: işlərini yerinə yetirmək üçün lazımı təhsil almış və ehtiyac duyduqları ləvazimatlarla təmin edilən işçilərdən alınır.
- çevikdir: tələblərə cavab vermək üçün dəyişməyə hazır və istəkli olmaqdır.
- effektiv olmalıdır: işləri tez və dəqiq yerinə yetirməkdir.

- bir proqrama uyğunlaşmaq və işləri vaxtılı-vaxtında görməkdir.
- mütəmadi inkişafı əhatə edən bir prosesdir.
- sərmayədir: çünki bir işi ilk dəfədə düzgün yerinə yetirmək, sonrakı səhvi düzəltməkdən daha ucuzdur.
- qüsursuzluq axtarışına sistemli bir yanaşmadır.
- istehsalçı ilə istehlakçını qovuşduran bir məmnuniyyətdir.

Keyfiyyətli təhsil anlayışı. Təhsil prosesinin ən vacib tərəfi onun keyfiyyətidir. Təhsilin keyfiyyəti təhsil işçilərinin öz bilikləri, bacarıqları və davranışları ilə cəmiyyətin ehtiyac və tələblərinə gözlənilən səviyyədə cavab verə bilməsidir (Bayrak, 2001). Yaxşı təhsil almayan və ixtisaslı peşə sahibi olmayan işçi qüvvəsi ilə keyfiyyətli xidmət və keyfiyyətli məhsullar istehsal etmək mümkündürmü? İxtisasız texniki heyət ilə keyfiyyətli məhsullar hansı fabrikdə istehsal oluna bilər? Yaxşı təhsil almayan bir tibbi heyət ilə hansı keyfiyyətli səhiyyə xidməti təmin edilə bilər? Buna bənzər misallar çoxdur. Bunun üçün bütün dünya bu gün təhsildə keyfiyyət əldə etməyə çalışır. Çünki təhsildə ən yaxşı keyfiyyətə sahib olan millət keyfiyyətli peşəkar insani və ixtisaslı mütəxəssisin istehsal etdiyi keyfiyyətli məhsul və xidmətləri əldə etmiş olur (Kayadibi, 1997).

KEYFİYYƏTLİ TƏHSİLƏ TƏSİR EDƏN FAKTORLAR

1. İxtisaslı müəllim yetişdirmək. Uğurlu və keyfiyyətli təhsil əldə etmək üçün əsas amillərdən biri müəllimdir. İxtisaslı müəllim yetişdirmək keyfiyyət əldə etmək istəyən ölkələrin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biridir. Təhsildə keyfiyyət, səmərəlilik və effektivlik peşəkar müəllim heyətində, müəllimlikdə professional peşə keyfiyyəti isə elmi prinsiplərə əsaslanan müəllim hazırlığı modelinə əsaslanır. Çünki hər sahədə xidmət keyfiyyətinin artırılması peşəkar keyfiyyətin artırılmasından asılıdır. Bütün bunlar müasir dövrün tələblərinə

uyğun peşəkar müəllim yetişdirmək üçün elmi və praktiki əsaslara söykənən xüsusi bir “müəllim hazırlığı” proqramının tərtib edilməsini və ölkənin bütün ali təhsil müəssisələrində müəllimlik ixtisası üzrə təhsil alan tələbələrə tədris edilməsini zəruri edir.

2. Məktəblərin sayı. Əhalinin artımına paralel olaraq məktəblərin ehtiyacı qarşılayacaq sayda olmaması təhsilin keyfiyyəti baxımından mənfi haldır. Məktəblərin kifayət qədər olmaması şagirdlərin sayının çox olduğu siniflərin yaranmasına səbəb olur və dərs mövzusunun tədris prosesi üçün nəzərdə tutulan müddətdə öyrədilə bilməməsi kimi mənfi nəticə doğurur. Müəllim materialı tədris prosesində mənimsətməlidir. Amma şagird sayının həddən artıq çox olması bu işə mane ola bilər. Məsələn, 30 şagirdin olduğu bir sinifdə hər şagirdə təqribən 1,5 dəqiqə vaxt düşür. Hazırda təhsildə fərdi yanaşmaya böyük ehtiyac duyulduğunu nəzərə alaraq siniflər üzrə şagird sayının tənzimlənməsi səmərəli nəticə verə bilər. Əks halda, şagird sayının sıx olduğu siniflərdə tədris prosesini tam şəkildə həyata keçirmək mümkün olmadığından, keyfiyyət aşağı düşür.

3. Təhsil proqramları və metodlar. Müasir dövrdə təhsil və tədris proqramlarının inkişaf etdirilməsinə son dərəcə önəm verilir. Tədrisin səmərəli nəticə verə bilməsi üçün yüksək səviyyədə hazırlanmış proqramlara və inkişaf etdirilmiş metodlara ehtiyac var. Yaxşı hazırlanmış proqram və düzgün qurulan metodik iş təhsildə keyfiyyətin əsas ünsürlərindəndir. Təlim və tədrisdə istənilən hədəflərə və keyfiyyətə effektiv proqramlarla çatmaq mümkündür. Buna görə də effektiv bir təlim və tədris proqramında vacib olan məqamlara qısaca nəzər salaq:

a) *Təhsil proqramı milli olmalıdır.* Hər millət uşağını öz dəyərləri əsasında tərbiyə edərək gələcəyə hazırlamağa çalışır. Millətlər öz varlığının qorunması üçün təhsilin dəyərini və yerini çox yaxşı bildiyinə görə, gənc nəsilləri öz tarixindən, mədəniyyətindən və əslindən uzaqlaşdıran təsirlərə xüsusi həssaslıq göstərir (Kayadibi, 1994). Əsl təhsil proqramı şagirdlərə

milli birlik duyğusu verməlidir. Bunun üçün təhsil və tədris proqramları milli mədəniyyətə, milli-mənəvi dəyərlərə uyğun olmalı və mövcud olduğu cəmiyyətə, onun adət-ənənələrinə ziddiyyət təşkil etməməlidir.

b) *Təhsil proqramı elmi olmalıdır və texnoloji inkişafdan faydalanmalıdır.* Mütəmadi olaraq dəyişən dünyada təhsil proqramları və metodları da yeniliklərə uyğun hazırlanmalıdır. Elmin qaydalarını və qanunlarını pozan bir təhsil proqramı istədiyi hədəfə çata bilmir və çağdaş olmaqdan uzaqdır. Həmçinin təhsil proqramları texnoloji yeniliklərlə uyğunlaşdırılmalıdır.

c) *Təhsil proqramları faydasız və lazımsız məlumatlardan təmizlənməlidir.* Hər bir ölkənin təhsilinin qarşısında duran müəyyən məqsədlər var. Azərbaycan Respublikasında təhsilin əsas məqsədi aşağıdakılardır:

- Azərbaycan dövləti qarşısında öz məsuliyyətini dərk edən, xalqının milli ənənələrinə və demokratiya prinsiplərinə, insan hüquqları və azadlıqlarına hörmət edən, vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sadıq olan, müstəqil və yaradıcı düşünən vətəndaş və şəxsiyyət yetişdirmək;
- milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərləri qoruyan və inkişaf etdirən, geniş dünyagörüşünə malik olan, təşəbbüsləri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktiki biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli mütəxəssis-kadrlar hazırlamaq;
- sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsini, ixtisasın daim artırılmasını təmin etmək, təhsilənləri ictimai həyata və səmərəli əmək fəaliyyətinə hazırlamaq (Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009).

Təhsil proqramı bu məqsədlərin reallaşmasına fayda verməyən əlavə məlumatlardan təmizlənməlidir. Beləcə şagird beyni yararsız məlumat anbarı olmaqdan qurtulmuş olur.

d) *Təhsil proqramları tətbiqə yönəlmis olmalıdır.* Bu proqramlar şagirdlərə nəzəri bilik verməklə yanaşı, onlara müəyyən həyatı

bacarıqlar da qazandırmaya imkan verməlidir. Məsələn, tənqidi təfəkkür və problem həlletmə, məhsuldarlıq və hesabatlılıq, çeviklik və uyğunlaşma bacarığı və s. bu qəbildən hesab edilə bilər. Bacarığa yönəlməyən təhsilin əsasında sadəcə əzbərçilik dayanar.

4. Təlim və tədris yanlış tətbiqlərdən azad olmalıdır. Təlim və tədrisdə daşlaşmış yanlış tətbiqlər var. Keyfiyyətə çatmaq üçün bunlardan uzaqlaşmaq vacibdir. Bunun üçün hansı tədbirləri görmək daha yaxşı olar:

a) *Əzbərçiliyə son qoymaq lazımdır.* Şagirdləri sinifdən-sinfə keçmək üçün kitabdakı məlumatları əzbərləməyə məcbur etmək onları passivləşdirir və tətbiqdən kənar qaldıqları üçün bacarıqsız şəxslərə çevirir. Əzbərçilik şagirdin mühakimə gücünü azaldır, sağlam düşüncəsinin inkişafına mane olur, sərbəst təşəbbüs qabiliyyətini kütəşdirir və həyatda uğursuz olmasına yol açır. Buna görə şagirdin mühakimə qabiliyyətini artırıb doğruları seçməsinə, tədqiqat apararaq öyrənməsinə bələdçilik edilməlidir. Əzbərləmək ilə yadda saxlamaq eyni şey deyil. Çox vaxt əzbərləyənin əzbərlədiyi mövzunu qavramadığı, başa düşmədən mexaniki olaraq əzbərlədiyi müşahidə olunur. Müasir təhsil sistemləri əzbərə əsaslanan tədrisdən sürətlə uzaqlaşır. Bu öyrənmə tərzinə təhsil proqramlarında da yer verilməməlidir. Şagirdə müəllimin bələdçiliyi ilə öz-özünə öyrənmə vərdişi qazandırılmalıdır.

b) *Əsas məqsəd imtahan deyil, öyrənmə olmalıdır.* Mövcud təhsil sistemləri imtahanı şagirdin qarşısına bir qayə kimi qoyur. Bəzi müəllimlərin bunu şagirdə əsas hədəf kimi göstərmələri də doğru deyil. Şagirdin məqsədi imtahan deyil, öz həyatında istifadə edə biləcəyi faydalı məlumatları öyrənmək olmalıdır. Şagird öyrənməyi hədəfləsə bunun nəticəsində imtahanı da uğurla verə bilər. Müəllimlər şagirdə əsas məqsədin öyrənmək və bacarıq qazanmaq olmasını aşılmalıdır. Təhsil proqramlarında isə əzbərçilik deyil, öyrənmək hədəf olmalıdır.

c) *Təhsil müəllim mərkəzli yox, şagird mərkəzli olmalıdır.* Təhsildən gözlənilən şagirdləri azad, elmi düşüncəyə sahib, hadisələri araşdıran,

görünən səbəblərin xaricində də səbəb-nəticə axtaran fərdlər kimi yetişdirməkdir. Tədris prosesində sadəcə müəllimin dediklərini yadda saxlayan, imtahanda bunları təkrar edən şagird azad və elmi düşüncə bacarığı qazana bilməz. O, başqalarına itaət etməkdən və onların söylədiklərini təkrarlamaqdan başqa bir şey əldə etməz. Halbuki təhsildə məqsəd şagirdin bacara bilmədiyi şeylərə nəzər salıb onu alçaltdırmaq deyil, bacarıqlarını vurğulayıb, onu cəsarətləndirərək şəxsiyyət yetişdirməkdir.

d) *Təhsildə texnologiyadan istifadə edilməlidir.* Kompüter, internet və bənzər texnologiyalar müasir təhsilin əvəzolunmaz vasitələrinə çevrilib. Ancaq köhnə vərdişləri texnologiyaya əsaslanan təhsil ilə dəyişdirmək lazımdır. Təhsildə texnologiyadan istifadə əzbər və imtahan məqsədli tədrisin qarşısını da alır.

e) *Şagirdin maraq dairəsi nəzərə alınaraq dərslər keçilməlidir.* Şagirdlərin maraq göstərdiyi sahələrə daxil olmayan mövzuları məcburi şəkildə öyrətmək onları dərstdən bezdirir. Kurikulum proqramları hazırlanarkən şagirdlərin mövzulara maraq duyub-duymayacağı düşünülməlidir. Dərsi doldurmaq üçün hər mövzu proqrama qoyularsa şagird bunları öyrənmək istəməz, dərslərdən bezər və məktəbə qarşı həvəsdən düşər. Məcburi şəkildə öyrəndiklərini real həyatda istifadə etməyəcəyi üçün unudar. Həmçinin müəllim dərs keçərkən verdiyi məlumatları həyata uyğun şəkildə izah edərək şagirdə maraq oyatmalıdır. Şagird “bu məlumatın nə faydası var, nə üçün bunu öyrənməyə məcbur edilirəm” şəklində düşüncələrə qapılmamalıdır. Bununla yanaşı, dərslilər də həyata uyğun şəkildə hazırlanmalıdır. Şagirdlər real həyatla əlaqəsi olmayan kitabı oxumağa maraq duymurlar.

f) *Validəynlərlə əməkdaşlıq edilməlidir.* Təhsil prosesində məktəb rəhbərliyi müəllimlər və valideynlərlə mütəmadi olaraq əməkdaşlıq etməlidirlər. Şagirdin məktəbdəki, evdəki və ətrafdakı davranışları, uğur qrafiki, istiqamətləndirmə, qabiliyyətlərinin müəyyənləşdirilməsi, peşə seçimi və bütün problemləri bu əməkdaşlıq ilə müəyyənləşdirilməlidir. Bu əməkdaşlıq təhsildə uğur və keyfiyyətə nail

olmaq üçün mühümdür. Buna görə məktəblərdə “ata-ana məktəbləri” adı ilə valideynlərə də maarifləndirici təlimlər keçirilməsi tövsiyə olunur.

5. Ömürboyu təhsil. Artıq dünyada “ömürboyu təhsil” sloqan halına gəlib. Aparılan müşahidə və təhlillər göstərir ki, bir insanın sadəcə gənclik dövründə öyrəndiyi bilik və bacarıqlarla peşəsini uğurla davam etdirə bilməsi mümkün deyil. Texnologiya o qədər sürətlə dəyişir ki, bəzi ixtisas sahələrində bir il əvvəlki informasiya əsasında işləmək fayda vermir. Müasir dövrdə geniş məlumat bazası və qloballaşan dünyanın çevik və mobil informasiya əldə etmək baxımından getdikcə kiçilməsi nəzərə alınmalıdır. Yeni iş modelləri, dəyişən, təkmilləşən ixtisaslar müasir dünyanın tələblərindəndir.

6. Cəmiyyətdə təlim və tədrisə üstün dəyər olaraq yer verilməsi. Elm və sənət özünə rəğbət edilən cəmiyyətlərdə inkişaf edir. Elm, texnologiya və sənəti üstün dəyər olaraq görən və buna görə təhsilə önəm verən cəmiyyətlər məhsuldarlıq və keyfiyyətə nail ola bilirlər.

7. Ümumtəhsil müəssisələrində peşə seçimi işinə geniş yer verilməsi. İxtisas seçiminin qabiliyyət və bacarıqlara uyğun olması uğuru, məhsuldarlığı və keyfiyyəti artırır. Qabiliyyətinə və bacarığına uyğun peşə seçimi etməmiş şəxslərin sevmədikləri peşələrin təhsilini alması uğursuzluğa, keyfiyyətsizliyə və məzun olduqdan sonra isə öz ixtisasına uyğun işləməməsi kimi mənfi nəticələrə yol açır. Məhz buna görə də ümumtəhsil müəssisələrində peşə seçimi işi səmərəli şəkildə təşkil edilməlidir. Bu işdə pedaqoji prosesin iştirakçılarının və valideynlərin rolu böyükdür. Burada aşağıda qeyd olunan amillər xüsusilə nəzərə alınmalıdır:

— **Peşə seçimində şüurluluq.** Peşə seçimində məktəblilərin şüurluluğu təmin olunmadan müvəffəqiyyətli nəticəyə nail olmaq mümkün deyil. Şagirdin maraq göstərdiyi peşənin mahiyyətini, çətinliklərini, tələblərini, ona yiyələnməyin mümkünlüyünü, gələcək perspektivlərini şüurlu olaraq dərk etməsi peşə

seçimində kortəbiiyin, təsadüfiliyin qarşısını alır, onlarda bu sahəyə inamlı münasibətin yaranmasına, peşə planının və həyat yolunun dəqiqləşməsinə və əqidənin formalaşmasına səbəb olur. Təcrübə göstərir ki, peşə seçimi məhz şüurlu surətdə yerinə yetirildikdə seçilən peşə fərh mənbəyinə çevrilir və onun sahibi bu sahədə müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərə bilir. Bu baxımdan da məktəbdə və ailədə aparılan peşə seçimi işlərində şüurluluq prinsipinin gözlənilməsi vacibdir.

— **Peşə seçimində yaş xüsusiyyətləri.** Təlim və tərbiyə üçün xarakterik olan bu prinsipin peşə seçimində də nəzərə alınması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Psixologiya və fiziologiya elmləri sübut edir ki, məktəbli şəxsiyyətində hər bir yaş dövrü onların yetkinləşməsi ilə xarakterizə olunur. Müəllim kiçik yaşlı məktəblilərin peşə maraq və münasibətlərinin keçici, dəyişkən olmasını, yeniyetmələrin peşələrin romantikasına daha çox maraq göstərməsini, müəyyən sahə üzrə bacarıq və qabiliyyətlərinin tam formalaşmamasını, gənclərin isə peşə seçməyə daha realist, bəzən pragmatik mövqedən yanaşmasını və qabiliyyətlərinin qabarıq şəkildə üzə çıxmasını, bu sahədə özünütərbiyə meylinin güclənməsini yaddan çıxarmamalı, peşə seçimi işində hər bir yaş dövründə nəyə istinad etməyi, nəyə əsaslanmağı bilməlidir.

— **Peşə seçimində fərdi xüsusiyyətlər.** Peşə seçimi işində heç də az əhəmiyyət kəsb etməyən bu prinsip hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini — maraqlarını, temperamentini, bacarığını, qabiliyyətlərini və digər bir sıra xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir. Burada ən əvvəl hər bir şagirdin psixoloji, intellektual, fiziki və mənəvi inkişaf səviyyəsi, maraqların qabiliyyətlərə müvafiqlik səviyyəsi və şəxsiyyətin digər xarakterik cizgiləri nəzərə alınmalıdır. Hər bir şagirdin öz səviyyəsinə, gücünə, qabiliyyətinə müvafiq peşə seçməsi üçün bu prinsipə ciddi riayət olunmalı və peşə seçimi işinin diferensial şəkildə, fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almaqla aparılmasına nail olunmalıdır. Həyata keçirilən tədbirlərin hər bir şagirdə həm maraqlı, həm də gərəkli olmasını təmin etmək üçün bu, olduqca vacibdir.

— **Şəxsiyyətin imkan və qabiliyyətlərinin seçilmiş peşənin tələblərinə uyğunluğu.** Hər bir peşənin tələb etdiyi müəyyən amillər, göstəricilər var ki, onları nəzərə almadan peşə seçimi işini müvəffəqiyyətlə aparmaq mümkün deyil. Peşə seçimində hər iki tərəfin göstəriciləri bir-birinə uyğun gəlməlidir. Başqa sözlə desək, peşənin verdiyi tələblərə şəxsiyyət (şagird) psixoloji, fiziki, əqli, mənəvi və s. cəhətdən müsbət cavab verməlidir. Həyatdan götürülmüş çoxlu misallar, nümunələr göstərmək olar ki, şagird tələb etdiyi keyfiyyətləri nəzərə almadan müəyyən peşəni seçir, sonradan onun imkan və qabiliyyətləri bu peşənin tələblərinə uyğun gəlmədiyi üçün o ya təhsilini yarımçıq qoyur, ya da peşəsini, ixtisasını dəyişməyə məcbur olur. Buna görə də bu prinsipin başlıca tələbi ondan ibarətdir ki, ixtisas seçimindən əvvəl seçiləcək peşənin tələb etdiyi bir sıra keyfiyyətlər və peşə seçən şəxsin bütün psixoloji xüsusiyyətləri dərindən öyrənilməli, onlar müqayisə edilməli və ondan sonra müəyyən qərara gəlinməlidir. Burada fəaliyyət sahəsi — açıq hava və ya qapalı mühit, yerin altı və ya gərgin sosial mühit, xüsusi rejim və ya yüksək fiziki sağlamlıq tələb edilən şərait və s. amillərlə paralel surətdə şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətləri — sağlamlığı, fiziki dözümlülüyü, psixoloji keyfiyyətləri, qabiliyyəti, nitqi, təfəkkürü və s. nəzərə alınmalıdır.

— **Peşə seçimində müstəqillik və sərbəstlik.** Peşə seçimi elə bir məsələdir ki, burada şagirdlərin müstəqilliyinə və seçim qarşısında sərbəstliyinə əsaslanmaq lazımdır. Əks halda seçilən peşə nə onun sahibinə, nə də cəmiyyətə fayda gətirməz. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasının 35-ci maddəsində deyilir: “Hər kəsin əməyə olan qabiliyyəti əsasında sərbəst surətdə özünə fəaliyyət növü, peşə, məşğuliyyət və iş yeri seçmək hüququ vardır”. Buna görə də şagirdlərin bu Konstitusiya hüququndan düzgün istifadə edə bilməsi üçün onlara peşə seçimi prosesində elə bir mənəvi-psixoloji şərait yaradılmalıdır ki, şagird sevdiyi, maraq göstərdiyi, qabiliyyət və bacarığına müvafiq olan peşəni sərbəst, müstəqil surətdə seçə bilsin. Belə olduqda şagirdlərə öz imkanlarını

dəfələrlə ölçüb-biçməyə, qabiliyyətlərinə müvafiq əmək sahəsi seçməyə imkan yaranar və seçilən peşə daha çox uğur qazandırar.

— **Peşə seçimində kadrlara olan tələbatın nəzərə alınması.** Bu prinsipin əsas mahiyyəti respublikamızın iqtisadiyyatının başlıca inkişaf istiqamətlərini nəzərə almaqla əmək bazarına tələbatların formalaşdırılmasıdır. Əks halda, yəni tələblə təklifin, hazırlıqla tələbatın uyğunsuzluğu yaranır ki, bu da iqtisadiyyatda kadrların düzgün yerləşdirilməməsinə, işsizliyin artmasına, bir sıra zəruri sahələrdə kadr çatışmazlığına və ya əksinə, tələb olmayan sahələrdə kadr “bolluğuna” gətirib çıxarır. Buna görə də peşə seçimi prosesində kadrlara olan sosial tələbat nəzərə alınmalı və işin bu istiqamətdə aparılmasına diqqət artırılmalıdır. Şagirdlər yaşadıkları regionun, ölkənin iqtisadiyyatı ilə dərindən tanış edilməli, kadr tələbatı haqqında müntəzəm məlumatlar almalıdırlar¹.

NƏTİCƏ

Müasir dünyada bir keyfiyyət yarışı gedir. Bu yarış həm də istehlakçını məmnun etmək yarışıdır. Keyfiyyətli məhsul istehsal edən dövlətlər dünya ticarət bazarlarında, keyfiyyətli işçi qüvvəsi olan ölkələr isə dünya əmək bazarlarında üstünlük təşkil edir. Bu keyfiyyətin əsasında isə təhsil dayanır. Keyfiyyətli təhsil vacib olan şərtlərin yerinə yetirilməsindən və lazımi infrastrukturun hazırlanmasından asılıdır. Təhsilin keyfiyyətə çatması üçün müəllimlərin ixtisaslı mütəxəssis kimi yetişdirilməsi zəruridir. Müasir dövrün təhsil sistemlərinə uyğun, ehtiyacları ödəyə bilən, şagirdlərə həyata uyğun faydalı məlumatlar verə bilən təhsil proqramları hazırlanmalıdır.

Təhsil milli-mənəvi dəyərlərə uyğun şəkildə proqramlaşdırılmalı, yad ünsürlərdən təmizlənməlidir. Həmçinin azərbaycançılığa, dövlətçiliyə sədaqət, vətənpərvərlik mövzularına ciddi şəkildə diqqət yetirilməlidir.

¹ <http://www.e-qanun.az/framework/18343>

Müasir dünyada texnoloji inkişafa uyğunlaşmaq lazımdır. Təhsildə əzbərcilik yerinə bacarıq qazandırmağa, müəllim mərkəzli təlim əvəzinə şagird mərkəzli təlimə üstünlük verilməlidir. Peşə seçimi şagirdlərin maraq, qabiliyyət və istedadlarına uyğun aparılmalıdır. Qeyd olunan bu və buna bənzər xüsusiyyətlərə diqqət yetirilməsi təhsildə keyfiyyəti təmin etmək üçün səmərəli olar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Bayrak, S. (2001). "Eğitim ve Kalite İlişkisi". Türk Yurdu, c.17, sayı: 123, s.40.
- ² <http://www.e-qanun.az/framework/18343>
- ³ İmai, M. (1994). Kaizen: Japonyanın Rekabetteki Başarısının Anahtarı. Brisa, s.2-3.
- ⁴ Kayadibi, F. (1994). Eğitim ve Öğretimin Kalkınmadaki Önemi. Diyanet Dergisi. Cilt: 30, Sayı: 3, Ankara, s. 79.
- ⁵ Kayadibi, F. (1997). "Din ve Kalite". Diyanet Dergisi, Kasım, sayı: 83, s.16.
- ⁶ Nəzərov, İ.Q., Bəylərov, E.B., Kərimova, E.M., Həşimova, A.Q., Quliyeva, R.E., Hüseynova, T.Ə., Əhmədova, G.Q., Tahirli, G.İ. (2021). "Ümumi təhsil müəssisələrində peşəyönü xidmətinin təşkili". ARTİ, Bakı, s.7-10.
- ⁷ Sayle, A.J. (1991). Meeting ISO 9000 in a TQM World, British Library Cataloguing in Publication Data, Great Britain, p.99.

XÜSUSİ TƏHSİLDƏN İNKLÜZİV TƏHSİLƏ KEÇİD DÖVRLƏRİNDƏ MÜXTƏLİF ÖLKƏLƏRİN İNKİŞAF MODELƏRİ

AFAQ NƏZƏROVA

Magistr, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.

E-mail: afaq.nazarova88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7870-5276>

Məqaləyə istinad:

Nəzərova A. (2022). Xüsusi təhsildən inklüziv təhsilə keçid dövrlərində müxtəlif ölkələrin inkişaf modelləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 29–37

ANNOTASIYA

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların cəmiyyətə inteqrasiyasında mühüm amil olan inklüziv təhsil, xüsusi təhsil ehtiyacları və fərdi imkanların müxtəlifliyi nəzərə alınmaqla, bütün şagirdlər üçün təhsilə bərabər girişin təmin edilməsi kimi müəyyən edilir. Bu cür təhsili həyata keçirmək üçün cəmiyyətdə və məktəbdə müvafiq şəraitin yaradılmasına diqqət yetirmək lazımdır. Müasir tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, bu gün inklüziv təhsil praktikasının təmin edilməsi sahəsində ən mükəmməl qanunvericiliyə sahib ölkələr Kanada, Danimarka, İslandiya, Hindistan, Malta, Niderland, Norveç, Cənubi Afrika, İspaniya, İsveç, Uqanda, Amerika Birləşmiş Ştatları və İngiltərədir. Maraqlıdır ki, dünyanın ən kasıb ölkələrində, o cümlədən Uqanda, Vyetnam, İordaniya, Fələstin, Misir və Yəməndə də sürətli dəyişikliklər baş verir. Hətta Uqanda və Ərəb ölkələrində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla yanaşı, qızların da məktəblərə kütləvi inteqrasiyası prosesi gedir. Bu dinamika adı çəkilən ölkələrdə YUNESKO-nun proqramlarının səmərəli icrası ilə əlaqədardır. Inklüziv təhsili həyata keçirmək üçün tədris proqramlarına, işçilərin dəstəyinə, əməkdaşlığına, ölçmə və qiymətləndirmə alətlərinə, bir sözlə, cəmiyyətdə uyğun şəraitin yaradılmasına diqqət yetirilməlidir.

Açar sözlər: inklüziv təhsil, xüsusi təhsil, cəmiyyətə inteqrasiya, beynəlxalq təcrübə.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.11.2021

Qəbul edilib: 08.02.2022

DEVELOPMENT MODELS OF DIFFERENT COUNTRIES IN THE PERIOD OF TRANSITION FROM SPECIAL EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION

AFAG NAZAROVA

Master student, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: afaq.nazarova88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7870-5276>

To cite this article:

Nazarova A. (2021). Development models of different countries in the period of transition from special education to inclusive education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 29–37

ABSTRACT

Inclusive education, which is an important factor in the integration of children with disabilities into society, is defined as providing equal access to education for all students, taking into account the needs of special education and the diversity of individual opportunities. In order to implement such education, it is necessary to pay attention to the creation of appropriate conditions in society and at school. Modern researchers note that today the countries with the best legislation in the implementation of inclusive education are Canada, Denmark, Iceland, India, Malta, the Netherlands, Norway, South Africa, Spain, Sweden, Uganda, the United States and the United Kingdom. Interestingly, rapid changes are taking place in Uganda, Vietnam, Jordan, Palestine, Egypt and Yemen, which are considered the poorest countries in the world. Even in Uganda and Arab countries, there is a process of mass integration of girls into schools, along with children with disabilities. This dynamic is due to the effective implementation of UNESCO programs in these countries. In order to implement inclusive education, attention should be paid to curricula, employee support, cooperation, measurement and evaluation tools, in short, the creation of appropriate conditions in society.

Keywords: inclusive education, special education, integration into society, international experience.

Article history

Received: 12.11.2021

Accepted: 08.02.2022

GİRİŞ

Müasir qloballaşma prosesi bir çox sahələrə bu və ya digər formada təsir edir. Buna görə də ölkələr davamlı və dayanıqlı inkişafı təmin etmək üçün birgə səy göstərməlidirlər. Dünya ölkələri qloballaşmanın insan resurslarına edə biləcəyi təsiri nəzərə alaraq təhsil sahəsinə xüsusi qayğı ilə yanaşmalıdırlar. Bunun əsas səbəbi geniş spektrli təhsilə yiyələnən gənclərin inkişaf etmiş zəkasının müxtəlif riskli məqamlarda problemləri dəf etməyə yardımçı ola bilməsi ilə əlaqədardır.

Təhsil cəmiyyət və dövlətin inkişafının əsasında durmaqla strateji əhəmiyyətə malik olan və davamlı inkişaf etdirilən fəaliyyət sahəsidir. Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi milli zəminə, ümumbəşəri dəyərlərə əsaslanır və demokratik xarakter daşıyır (<https://qidakollec.edu.az/2020>). Hazırda cəmiyyətdə mövcud olan “həssas əhali” kateqoriyasının təhsil sahəsində xüsusi qayğıya ehtiyacı vardır. Məhz bu məqsədlə inklüziv təhsil əhəmiyyətli rol oynayır. Inklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud (SİM) uşaqların təhsil hüququnun həyata keçirilməsinə, eyni zamanda cəmiyyətə inteqrasiyasına şərait yaradan və dünyada geniş yayılan təhsil təcürübəsidir (İDİ, 2018).

Sağlamlıq imkanları məhdud (SİM) uşaqların təhsilə cəlb olunması ilə cəmiyyətə daxilolma prosesləri bir-biri ilə əlaqədardır. Təhsilin ən vacib insan hüquqlarından biri olduğuna və ədalətli cəmiyyət yaratmağa kömək etdiyinə inam “inklüziv təhsil” konsepsiyasının formalaşmasının əsasını təşkil etmişdir. Bu səbəbdən, bütün uşaqlar problemlərindən və ya şəxsi keyfiyyətlərindən asılı olmayaraq təhsil almaq üçün bərabər hüquqlara malikdirlər (Andrianova, 2016).

Bu cür təhsil yalnız internat məktəbləri üçün deyil, bütün digər təhsil müəssisələri üçün də keçərlidir. Xüsusi müəssisələrdə təhsil almağa müvəffəq olan uşaqlar ümumtəhsil məktəblərində oxumağa başlaya bilirlər.

Lakin müasir təhsil sistemi, ilk növbədə müəyyən tələblərə cavab verən və ona uyğun

təhsil ala bilən şagirdlərə yönəldildiyinə görə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ümumi təhsil prosesində iştirak etmək imkanları məhdudlaşdırılır. Bu səbəbdən də sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsili problemi müasir Azərbaycan cəmiyyətində və dünyada ən aktual problemlərdən biridir.

INKLÜZIV TƏHSİL SAHƏSİNDƏ XARİCİ ÖLKƏLƏRİN TƏCRÜBƏSİ

Inklüziv təhsil uşaqlara qarşı hər hansı bir ayrı-seçkiliyi istisna edən, bütün insanlara bərabər münasibəti təmin edən və xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar üçün şərait yaradan bir ideologiyaya əsaslanır (Andrianova, 2016).

Xüsusi təhsil, ilk növbədə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların cəmiyyətdəki iştirak səviyyəsinin artırılması prosesi kimi başa düşülür. Hər kəsin akademik və ictimai həyatda bərabər şəkildə iştirak etməsinə təmin edə biləcək bu cür spesifik həllərin hazırlanmasını və tətbiq edilməsini əhatə edir (Chigrina, 2010).

Lakin xüsusi təhsil sistemi uşaqların daha uğurlu sosial inteqrasiyasına mane olur. Inklüziv təhsil isə sağlamlıq imkanları məhdud (SİM) uşaqların sosial həyata inteqrasiyası ilə bağlı problemləri həll etməkdə yardımçı rolunu oynayır. Bununla yanaşı, inklüziv təhsilin müsbət töhfəsi nəticəsində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar məktəb vasitəsilə cəmiyyətə inteqrasiya olunmağa başlayırlar. Bu da onların sonrakı həyatında özlərini tapmaq şanslarını artırır. Həmçinin inklüziv təhsillə bağlı dünya ölkələrində və Azərbaycan Respublikasında müxtəlif təcrübələr mövcuddur. Həmin təcrübələrə nəzər yetirək:

Keçən əsrin 60-cı illərində Avropa və Amerikanın bəzi ölkələrində əlillərin hüquqlarının pozulması məsələsi ictimai həyatın bir çox sahələrində, o cümlədən təhsil sistemində fəal şəkildə müzakirə olunmağa başlayıb və problemin həlli kimi iki əsas yol müəyyənləşdirilib: ABŞ təcrübəsi və Avropa təcrübəsi.

ABŞ təcrübəsi. İnteqrasiya yolu kimi qəbul edilən ABŞ təcrübəsi sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların yaşadılarının da daxil

olduğu cəmiyyətə inteqrasiya olunmasını vacib sayırdı. Mütəxəssislər sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla nə qədər sistemli və planlı surətdə işlər aparsalar da, xüsusilə görmə və eşitmə məhdudiyyətli uşaqlar arasında yenə də təhsilini normal bir sinifdə davam etdirməyə hazır olmayanlar var idi. Belə hallar bu problemin inteqrasiya üsulu ilə həll olunmasına böyük maneə yaratdı. Ona görə də XX əsrin 80-ci illərində ABŞ, Avropa təcrübəsinə üstünlük verdi.

Avropa təcrübəsi. Avropa təcrübəsində isə inklüziv yanaşma əsas hesab olunur. Problemin inklüziv üsulla həllində əsas məqsəd uşağın deyil, cəmiyyətin bu prosesə hazırlanmasıdır. Cəmiyyətin bu prosesə hazır olması üçün təhsil müəssisələrində panduslar tikilməli, qapılar genişləndirilməli, xüsusi kitablar alınmalı, fərdi təlim proqramları hazırlanmalı, işə köməkçilər cəlb edilməli, müəllim heyəti artırılmalıdır.

Qeyd olunan nüansların nəticəsi olaraq, “əlilliyin sosial modeli” adlı yanaşma formalaşmağa başlayıb. Bu yanaşmanın inkişafı 1960-cı illərin ortalarından Qərbi Avropada, sonra isə ABŞ və Kanadada başlayan deinstitutionalizasiya prosesləri ilə sıx əlaqədardır. Deinstitutionalizasiya sağlamlıq imkanları məhdud (SİM) uşaqların saxlandığı internat məktəblərinin və psixiatriya xəstəxanalarının bağlanması və onların yeni yaşayış yerində dəstəklənməsinin təşkili demək idi. Qapalı müəssisələrdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların cəmiyyətdən təcrid olunması, tez-tez sui-istifadə halları və bu müəssisələrdə normal saxlama şəraitinə məhəl qoyulmaması Konstitusiya ilə təmin edilmiş insan hüquqlarının kobud şəkildə pozulması kimi qiymətləndirilməyə başlandı. Müvafiq olaraq, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların qapalı məktəblərdə saxlanması da uşaqların və onların valideynlərinin hüquqlarının pozulması, ayrı-seçkilik və təcrid olunmuş bir hadisə kimi qiymətləndirilir (Chigrina, 2010).

Müasir tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, Kanada, Danimarka, İslandiya, Hindistan, Malta, Niderland, Norveç, Cənubi Afrika, İspaniya, İsveç, Uqanda, Amerika Birləşmiş Ştatları və İngiltərə inklüziv təhsil praktikasının təmin edilməsi

sahəsində ən mükəmməl qanunvericiliyə sahib olan ölkələrdir. Dünyanın ən kasıb ölkələrində, o cümlədən Uqanda, Vyetnam, Laos, İordaniya, Fələstin, Misir və Yəməndə də bu sahədə sürətli dəyişikliklər baş verir. Hətta Uqanda və bir sıra ərəb ölkələrində xüsusi ehtiyacı olan uşaqlarla yanaşı, qızların da kütləvi məktəblərə inteqrasiyası prosesi gedir. Bu dinamika adı çəkilən ölkələrdə YUNESKO-nun proqramlarının səmərəli icrası ilə əlaqədardır (Chigrina, 2010).

Yaponiya inklüziv təhsilin təşkilində aparıcı ölkələrdən biri hesab olunur. Bu ölkə qısa müddətdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara qarşı ayrı-seçkiliyə son qoydu, onlar üçün lazımı şəraitin yaradılmasına və cəmiyyətə adaptasiya olunmasına nail oldu. 1970-ci illərdən etibarən sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün təhsil imkanlarını genişləndirməyə şərait yaradan hüquqi və tənzimləyici baza hazırlamağa başladı. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla bağlı milli standartları və dövlət siyasətini gücləndirən əsas qanunlar isə 1990-cı ildə qəbul edildi. Yaponiyada xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların cəmiyyətə adaptasiyası uşaq bağçasından başlayır və məktəb daxilində davam edən tədrisin ən yüksək səviyyəsini əhatə edir. Uşaqlara hələ kiçik yaşlarından sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara qarşı humanist münasibət göstərmək öyrədilir, köməyə ehtiyacı olanlara qayğı göstərmək vərdisləri aşılanır. Yapon məktəblərində inklüziv təhsilin daha bir xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, burada konsultasiya otaqları mövcuddur. Həmin adi məktəblərdə təhsil alan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar mütəxəssis məsləhəti ala bilərlər. Həmçinin ehtiyac olduğu təqdirdə, bəzi uşaqlara fərdi kömək göstərmək üçün repetitorlar da var (Magauova, Makhambetova, 2019).

Yaponiyada inklüziv təhsilin məqsədi ölkə Konstitusiyasına və “Təhsil haqqında” əsas qanuna uyğun olaraq, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların qabiliyyətlərinin və şəxsiyyətlərinin hərtərəfli inkişafı üçün lazımı şəraiti təmin etməkdən ibarətdir. Yalnız bu halda, sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxs iş yerinə və həqiqi şəxsi xoşbəxtliyə arxalanmağa davam edə bilər. Sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslər məzun

olduqdan sonra real iş imkanına sahib olurlar. Bu kateqoriyaya daxil olan vətəndaşları işlə təmin edən şirkətlər üçün xüsusi güzəştlər var (Magauova, Makhambetova, 2019).

İspaniya. 1970-ci ildə general Frankonun ölümündən sonra bu ölkədə bir sıra sahələrdə yenidənqurma dövrü başladı. 1980-ci ildə müşahidə olunan ilkin dəyişikliklər sosial və siyasi sahələrlə yanaşı, təhsil sahəsini də əhatə edirdi. Bu sahədə qəbul edilmiş iki qanun mühüm rol oynayır: 1982-ci il, "Əlillərin Sosial İnteqrasiyası" Qanunu; 1985-ci il, "Xüsusi Təhsilin Tənzimlənməsi" Qanunu. Hər iki qanun həmin dövrdə "xüsusi təhsil" alan şəxslərin təhsillə bağlı problemlərinin həll edilməsində əlamətdar hadisə hesab olunurdu. Bununla yanaşı, təhsil sahəsində həyata keçirilən bu kimi lazımi addımlar məktəbə inteqrasiya prosesinə təkan verdi.

İspaniyada 1990-cı ildə Ümumi Təhsil Sisteminin Planlaşdırılması Qanunu (LOGSE) qəbul olundu və bununla da, xüsusi və ümumi təhsil forması vahid təhsil (ümumi kurikulum) sisteminə birləşdirildi. Qeyd etmək lazımdır ki, əslində, qanun həqiqətən də icbari orta təhsildə (12-16 yaş) inklüziv təhsilin yaradılması və müdafiəsi üçün, həmçinin ən azı tədris ili ərzində tələbələrin icbari təhsil sisteminə inteqrasiya olunması üçün effektiv həllər təklif edirdi.

Təbii ki, həmin dövr üçün nəticənin müsbət olmasına baxmayaraq, qanunun həyata keçirilməsi ilə bağlı bir sıra maneələr var idi. İlkin maneələrə təlim, mentorluq, müxtəlif resurslar, maliyyə vəsaiti, müəllimlər və məktəblər üçün qarşılıqlı əlaqə imkanlarının olmaması daxildir.

Inklüziv təhsilin inkişafında mühüm bir mərhələ 1994-cü ildə İspaniyada Xüsusi Ehtiyacı olan Şəxslər üçün Ümumdünya Təhsil Konfransının keçirilməsi idi. Bu konfrans vasitəsilə "Xüsusi ehtiyacı olan insanlar üçün təhsil sahəsində prinsiplər, siyasət və təcrübələr haqqında" bəyannamə qəbul edilmişdi. Həmin sənədin əsas məqsədi ölkələri "hamı üçün məktəb" yaratmağa çağırmaq idi. Bu cür təhsil təşkilatlarındakı müəllimlər insanlar arasındakı fərqlərin təbii olduğunu, bilik əldə etmə müddətinin uşağın xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmasını rəhbər tuturlar (Parilla, 2007).

1995-ci ildə Mursiyada və 4 il sonra Madriddə keçirilən Beynəlxalq AEDES (Xüsusi Təhsil Üzrə İspan Assosiasiyası) konfranslarından sonra İspaniyada yaxşı tanınan inklüziv təhsil modeli müəyyən dərəcədə mənfi reaksiyalarla qarşılaşdı. Lakin müxtəlif sosial və təhsil sahələrini təmsil edən çoxlu sayda peşəkarların iştirakı ilə keçirilmiş hər bir konfrans inklüziv təhsil konsepsiyasının yayılmasında mühüm mərhələ idi (Parilla, 2007).

Beləliklə, nəzərdən keçirilmiş bütün məlumatlar bizə deməyə əsas verir ki, İspaniyada həyata keçirilən inklüziv təhsilin bir sıra güclü tərəfləri mövcuddur:

- bütün vətəndaşlar üçün vahid təhsil sistemi mövcuddur;
- ibtidai və orta məktəblərdə dəstək və məsləhət verən mərkəzlər fəaliyyət göstərir;
- şagirdlərə xüsusi metodlarla kömək etmək üçün məktəblər tərəfindən inkişaf planları hazırlanır;
- müəllimlərin təlimlərə cəlb olunması daim diqqət mərkəzində saxlanılır;
- əlilliyi olan və ya olmayan uşaqların təhsil aldığı müəssisələrin sayı artırılır;
- valideynlər uşaqların təhsil həyatında yaxından iştirak edirlər;
- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə qarşı sosial münasibətlər müsbət istiqamətdə dəyişib;
- təhsil təcrübələri daim inkişaf etdirilir¹.

Böyük Britaniya. Böyük Britaniya inklüziv təhsil praktikasının yayılması üçün, əsasən, qanunvericilik bazasını təmin etməyə üstünlük verib. Ölkənin təhsil sistemi ilə əlaqəli "xüsusi təhsil ehtiyacları" konsepsiyası ilk dəfə 1978-ci ildə xüsusi bir komitənin hesabatında təqdim edilib. Bu ifadə, "əlillik" anlayışı ilə eynilik təşkil etmir. "Xüsusi təhsil ehtiyacları" ifadəsi daha geniş anlayış olmaqla, yəni "əlil" kateqoriyasına daxil olmayan, lakin bəzi çətinliyi olan uşaqları da əhatə etməyə imkan verir. Digər tərəfdən,

¹ <https://www.invest-project.eu/2013>

bu proqram hər bir şagirdin zəruri ehtiyaclarını müəyyən edərək, təhsil aldığı müddətdə onlara fərdi yanaşmağa imkan verir.

Hesabatda şagirdlərin xüsusi təhsil ehtiyaclarının müəyyən edilməsi üçün aydın prosedur təqdim edilib, bu xüsusi ehtiyacların ödənilməsi üçün məsuliyyət yerli təhsil orqanlarına həvalə olunub. Eyni zamanda müəyyən edilib ki, ümumtəhsil məktəbi əlavə yardımla xüsusi təhsil ehtiyaclarını ödəyə bilər. Bu fikirlər 1981-ci ildə xüsusi təhsilə ehtiyacı olan və sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili haqqında Britaniya qanununun işlənilib hazırlanması və qəbulu üçün əsas olub (Florian, Pullin, 2000).

Bu problemin həlli məqsədilə bir qrup mütəxəssis – müəllimlər, psixoloqlar, sosial işçilər xüsusi təhsil ehtiyaclarını müəyyənləşdirməyə çalışıblar. Belə bir sxem (xüsusi təhsil ehtiyacları konsepsiyası) uşağa qeyri-rəsmi yanaşmağa imkan verir və reabilitasiya tədbirləri sistemini uşağın həyatının, ətraf mühitin xarici şərtləri ilə daha çox əlaqələndirir. Buna görə də təhsil sahəsində tətbiq olunan “xüsusi təhsil ehtiyacları” konsepsiyasının təhsil sistemini əlilliyi dərk etməyin tibbi modelindən (yalnız xəstəlik növünə görə reabilitasiya tədbirləri təyin edilməsi) sosial modelə keçirdiyini söyləmək olar.

Xüsusi təhsil ehtiyaclarının formal müəyyənləşdirilməsi və qiymətləndirilməsi mexanizminin və prosedurunun sonrakı inkişafı Xüsusi Təhsil Ehtiyaclarının Müəyyənləşdirilməsi və Qiymətləndirilməsi üzrə Təcrübə Məcəlləsi və ya “Təcrübə Məcəlləsi” (1994) adlı xüsusi sənəddə davam etdirilib. Məcəllə qanuni tələb deyil, lakin məktəblər, yerli təhsil orqanları, təhsil xidmətləri və xüsusi təhsil ehtiyacları haqqında qanunvericiliyin icrasına cavabdeh olan qurumlar onu ciddi şəkildə yerinə yetirməlidirlər (Florian, Pullin, 2000).

Əhəmiyyətli qanunvericilik səlahiyyətinə malik olan “Təcrübə Məcəlləsi” kimi bir sənədin olması müxtəlif qrupların, valideynlərin və təhsil qurumlarının maliyyə strukturlarının mənafelərinin tez-tez toqquşduğu bir işin təşkili üçün lazımdır. Belə bir sənədin yaradılmasının vacibliyini dərk etmək effektiv inklüziv təhsil modelinin təşkili baxımından vacibdir.

Xüsusi təhsil ehtiyaclarına dair qanunvericiliyi tətbiq etmək üçün Britaniyada xüsusi müstəqil məhkəmələr (Xüsusi Təhsil Ehtiyacları Məhkəməsi) yaradılıb. Valideynlər və yerli təhsil şöbələri arasında xüsusi təhsil ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsi və saxlanılması qaydaları və ya uşağın təhsil müəssisəsi seçimi ilə əlaqədar bir sıra ziddiyyətli məsələlər nəzərdən keçirilib. Bu təcrübə orijinal və maraqlıdır, lakin bu variantın Azərbaycan təhsil təcrübəsinin bir hissəsi olacağı ehtimalı aşağı olsa da üzərində işləməklə həyata keçirmək olar. Bu mexanizmin lazımi səviyyədə işləməsi üçün təhsil prosesini təşkil edən bütün iştirakçıların yüksək səviyyədə qanuni fəaliyyəti və məsuliyyəti tələb olunur.

Böyük Britaniyada 2001-ci ildə “Xüsusi təhsil ehtiyacları və əlillər haqqında” Qanunun (SENDA 2001) qəbul edilməsi inklüziv təhsilin tətbiqinin məntiqi davamı idi. Bu qanunla ümumtəhsil məktəblərində xüsusi təhsil ehtiyacı olan uşaqlar üçün təhsil hüququnun təmin edilməsi gücləndirildi, yerli təhsil orqanları qarşısında valideynlərlə əlaqə saxlamaq və onları vaxtında məlumatlandırmaq üçün yeni vəzifə və öhdəliklər qoyuldu. Qanuni tənzimləmə ilə işlərə xüsusi məhkəmələrdə baxılma müddəti nizama salındı. Həmçinin xüsusi təhsil ehtiyaclarının təmin edilməsinə dair qərarların qəbul edilməsində valideynlərin və uşaqların iştirakına dair qaydalar müəyyənləşdirildi (Chigrina, 2010).

Valideynlərin düzgün seçim etmələri, xüsusi və inklüziv təhsil xidmətlərinin fəaliyyəti barədə bütün məlumatları əldə etmələri üçün 2001-ci il qanunvericiliyinə görə Böyük Britaniyada valideynlər üçün xüsusi xidmətlər yaradılıb. Eyni zamanda inklüziv təhsil təcrübələrinin həyata keçirilməsində ingilis məktəblərinin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi xüsusi müstəqil quruma – Təhsil Standartlarının Tətbiq Edilməsi Keyfiyyətinin Qiymətləndirilməsi Xidmətinə həvalə edilib (Chigrina, 2010).

Litva. Ölkənin inklüziv təhsillə bağlı milli siyasəti mürəkkəbdir və bu, ümumi ölkə strategiyasında, eləcə də maliyyə və inzibati əsaslarda öz əksini tapır. Litva tərəfindən 2014-2020-ci illər üçün hazırlanmış Təhsil Fəaliyyəti

Planı xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların təhsili üçün inklüziv təhsilin mövcudluğuna və çoxşaxəli peşəkar dəstəyin keyfiyyətinə diqqət yetirməkdədir. Litvada inklüziv təhsillə bağlı mövcud olan proqramlardan biri də, "Pul uşağı izləyir" və ya "Şagirdin bel çantası" layihəsidir. Layihənin əsas mahiyyəti sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların maddi təminatında olan çatışmazlıqları aradan qaldırmaqdan ibarətdir. Bunun üçün sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların ailələri verilən müavinətlə yanaşı, əlavə maliyyə vəsaitinə ehtiyac olduğu təqdirdə aidiyyəti üzrə qurumlara müraciət etməlidir. Bununla da onlar əlavə 35% maliyyə vəsaiti ilə təmin oluna bilərlər. Digər bir proqram olan "Sarı avtobus" layihəsi isə uzaq kənd yerlərində yaşayan, lakin maddi vəziyyəti stabil olmayan ailələrin övladlarının məktəbə gəlməsi üçün onların nəqliyyat vasitəsilə təmin olunmasından ibarətdir².

İNKLÜZİV TƏHSİL SAHƏSİNDƏ YERLİ TƏCRÜBƏ

Azərbaycanda inklüziv təhsillə bağlı maarifləndirmə tədbirləri 2011-ci ildən başlansa da, ilk dövlət proqramı 2015-ci il yanvarın 19-da qəbul edilib, 2016-cı ildən isə inklüziv siniflər təşkil olunub. Lakin buna baxmayaraq, praktiki istiqamətdə atılan addımlar son illərdə formalaşmağa başlayıb. Yaxın illərə qədər ölkəmizdə həm sağlam uşaq sahibi olan valideynlərin, həm də müəllimlərin əhəmiyyətli bir hissəsi ya sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsili haqqında düşünür, ya da onların islah və internat məktəblərində təhsil almasını təbii və optimal hesab edirdilər.

2016-cı ilin statistik məlumatlarına görə, ölkəmizdə təxminən 65 minə yaxın sağlamlıq imkanları məhdud (SİM) uşaq var. Mövcud rəqəmlərə əsasən, onlardan sadəcə 12 min nəfərə yaxın uşaq, o cümlədən 1105 nəfər xüsusi məktəblərdə, 2664 nəfər xüsusi internat məktəblərində, 7750 nəfər ev şəraitində, 268

nəfər isə inklüziv olaraq təhsilə cəlb olunub (ARTİ, 2021).

Həmçinin 2016-cı ildə Nərimanov rayonu 202 nömrəli tam orta məktəb, Nizami rayonu 220 nömrəli məktəb-lisey, Xətai rayonu 138 nömrəli tam orta məktəb və Sabunçu rayonu 252 nömrəli məktəb-lisey layihə üzrə pilot müəssisələr müəyyən edilib (muallim.edu.az/2018). Təəssüf ki, digər şəhər və rayonlarda bu cür inklüziv siniflər yoxdur. Ölkəmizdə xüsusi təhsil ehtiyacları olan uşaqlar üçün alternativ formaların inkişafı məqsədilə milli institusional çərçivədə yeni sənədin hazırlanması da çox vacibdir.

2017-ci ilin əvvəlində müavinət alan sağlamlıq imkanları məhdud olan 18 yaşadək uşaqların sayı Statistika Komitəsinin məlumatına görə, 71934, Təhsil Nazirliyinin məlumatına görə, 65482 nəfərdir. 2005-2009-cu illərdə 268 nəfər inklüziv təhsilə cəlb edildiyi halda, 2015-2017-ci illər ərzində yalnız 40 nəfər şagird pilot məktəblərdə eksperimental siniflərdə inklüziv təhsilə cəlb edilib (IDI, 2018). Buradan aydın görünür ki, təhsilə cəlb olunmayan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sayı 80%-dən çoxdur. Buna görə də müəyyən tədbirlərin görülməsi zəruri hesab olunur.

2017-ci ildə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti tərəfindən "2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı" təsdiq edilib (TİPİİ, 2018). Həmin proqramın əsas məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların və gənclərin təhsil hüququnu digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin etmək, onların təhsili üçün lazımi şərait yaratmaqdan ibarətdir. Qəbul edilmiş dövlət proqramının icrası üçün aşağıdakı vəzifələrin yerinə yetirilməsi labüd hesab olunur:

- təhsilin bütün pillələrində inklüzivliyi təmin etmək üçün hüquqi aktlar təkmilləşdirilməli;
- dərs vəsaitləri və təhsil qurumları lazımi tələbatlara uyğunlaşdırılmalı;
- müvafiq sahə üzrə fəaliyyət göstərəcək kadrlar hazırlanmalı;
- inklüziv təhsilə cəlb olunmuş tələbələrin vahid bazası yaradılmalı;

² www.kultura.uz/2014

- sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin cəmiyyətə və təhsilə integrasiyasını sürətləndirmək üçün maarifləndirmə işləri aparılmalıdır³.

İnklüziv təhsillə bağlı qəbul edilən qanunlar və dövlət proqramları ilə yanaşı, bir sıra layihələr də həyata keçirilib. Həmin innovativ layihələrdən biri "Səsli dərslik"dir. Bu dərsliklərin əsas mahiyyəti sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün dərs vəsaitinin əlçatanlığını təmin etməkdir. Layihə 2018-ci ildə Təhsil Nazirliyinin İnkişaf və İnnovasiyalar üzrə 2-ci qrant müsabiqəsində seçilib. İnnovativ "Səsli dərslik" layihəsinin uğuru VI sinif Ədəbiyyat dərslərində mövcud olan ədəbi mətnlərin studiyalarda səsləndirildikdən sonra www.sesliderslik.az saytında yerləşdirilərək əlçatanlığını təmin etməkdən ibarətdir. İnnovativ layihənin bu günə qədər fəaliyyəti uğurla davam etdirilir⁴.

İnklüziv təhsil prosesində səsli dərsliklərlə yanaşı, bu sahədə əhatəli biliklərə yiyələnmiş pedaqoji kadrların mövcudluğu məsələsi də vacib hesab olunur. Azərbaycan Respublikasında "Müəllimlərin inklüziv təhsil sahəsində bacarıqlarının artırılması" layihəsi 2020-ci ildə Avropa İttifaqının maliyyə dəstəyi ilə "Regional İnkişaf" İctimai Birliyi tərəfindən həyata keçirilib. Layihə, əsasən, Bakı şəhəri, Quba, Şəki, Cəlilabad, Ağcabədi və Şamaxı rayonlarında fəaliyyət göstərən pedaqoji kadrların dərs vəsaitlərini və tədris imkanlarının təkmilləşdirilməsini əhatə edib. Layihə çərçivəsində 4 istiqamət üzrə təkmilləşdirmə işləri icra olunub: tədris proqramlarının və materiallarının təkmilləşdirilməsi, pedaqoji və yardımçı heyətin bacarıqlarının artırılması, onlar üçün resursların təmin olunması, inklüziv təhsillə bağlı siyasətin təkmilləşdirilməsi və cəmiyyətin maarifləndirilməsi tədbirlərinin təşkil edilməsi.

Layihənin keçiriləcəyi ərazilər üzrə ehtiyacların müəyyənləşdirilməsinə dair tədqiqat işləri aparılıb.

Bu gün Azərbaycanda xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar üçün təhsil sistemi təxirəsalınmaz

dəyişikliklər astanasındadır. Bunun üçün maddi-texniki və kadr potensialı da var. Belə ki, universitetlərdə inklüziv biliklərlə təmin olunmuş kadrlar yetişdirilir, ictimai təşkilatlarda davamlı təlimlər və maarifləndirici tədbirlər təşkil olunur. Həmçinin dövlət proqramlarında inklüzivliyin əhatə dairəsini genişləndirəcək qanunlar qəbul edilir və bütün bunların əsas məqsədi cəmiyyətin inkişafına xüsusi töhfə verməkdən ibarətdir. Hazırda ölkəmizdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün evdə təhsilin təşkili, stasionar müalicə müəssisələrində təhsilin təşkili, ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində xüsusi təhsilin təşkili formaları mövcuddur.

NƏTİCƏ

İnklüziv təhsillə bağlı beynəlxalq və yerli təcrübənin əhatəli olaraq tədqiq olunması və analizi bu sahədə müəyyən çatışmazlıq olduğunu göstərir. Beynəlxalq təcrübənin əsas üstün cəhəti ondan ibarətdir ki, qanunların qəbulu və cəmiyyətin adaptasiyası paralel olaraq inkişaf etdirilir. Doğrudan da, cəmiyyətdə inklüzivlik anlayışı ilə bağlı sual doğuran məqamları azaltmaq üçün qanunların qəbulunda uşaqlar və valideynlərin birbaşa iştirak etməsi, onların maariflənməsində mühüm rol oynayır.

Ölkəmizdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların inklüziv təhsilə cəlb olunması ilə bağlı qanunların qəbul olunmasına baxmayaraq, praktik fəaliyyətdə onların icrasının ləngiməsi belə uşaqların təhsildən və cəmiyyətdən təcrid olunmasına səbəb olur. Buna görə də elmi tədqiqatla məşğul olan alimlər inklüziv təhsil sahəsini daim diqqət mərkəzində saxlamalıdır.

İnklüziv təhsil sahəsində uğurlu inkişafa nail olmaq üçün aşağıdakı tədbirlərin icra olunması labüd hesab olunur:

- inklüziv təhsili həyata keçirmək üçün tədris proqramlarına, işçilərin dəstəyi və əməkdaşlığına, ölçmə və qiymətləndirmə alətlərinə, ümumiyyətlə isə cəmiyyətdə uyğun şəraitin yaradılmasına diqqət yetirilməsi;
- sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara hər-tərəfli təhsil vermək üçün xüsusi əhəmiyyətə malik olan güclü milli siyasət və qanunvericilik aktlarının qəbul olunması;

³ <https://president.az/2017>

⁴ <https://hafta.az/2021>

- inklüziv təhsillə bağlı güclü milli planlara sahib olmaq, bu boşluğu doldurmaqla yanaşı, nəzərdə tutulan təhsil sisteminə nail olmağı dəstəkləyən proqramların hazırlanması;
- təhsil təşkilatlarında inklüziv təhsil mühiti yarada və tətbiq edə bilən, eyni zamanda bu mühitdə fərqli şagird qrupları ilə bacarıqlı və məhsuldar işləyən müəllimlər hazırlamaq;
- təhsil təşkilatlarının rəhbərləri arasında müxtəlif sosial qrupların vahid bir topluma daxil olma prosesini təmin edən heterojen (bir-birindən asılı olmayan funksiyaları olan dəyərləri əhatə edən bir bütövlüyü təsvir etmək üçün istifadə olunur) bir təşkilatın korporativ mədəniyyətini yaratmaq və inkişaf etdirmək bacarıqlarını təmin edən sərəfşərlərin inkişafı;
- müxtəlif şagird qrupları ilə işləmək üçün lazımı şərait yaradılması, inklüziv təhsilin elmi əsaslandırılmış metodlarından və vasitələrindən doğru formada istifadə olunması;
- hər il müxtəlif dövlət və özəl təhsil müəssisələri, təşkilatlar və komitələr tərəfindən inklüziv təhsillə bağlı müsabiqələrin, konfransların keçirilməsi, gənc nəslin nümayəndələrinin maarifləndirilməsinin daim diqqətdə saxlanması.

Nəticə etibarilə təhsil planlarının düzgün həyata keçirilməsi də maliyyələşdirmə səviyyələri, təhsil rəhbərliyinin öhdəliyi və motivasiyası, təlim keçmiş kadrların mövcudluğu, tədris materiallarının uyğunlaşdırılması üçün rəhbərlik, köməkçi cihazların istifadəsi, xidmət təmin edənlərin monitorinqi kimi bir çox amillərdən asılıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Andrianova, E.İ. (2016). Inclusive education: characteristics, essence, problems (Bulletin of Novgorod State University). № 93, p. 14-16 // <https://cyberleninka.ru>
- 2 Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu (ARTİ). Məktəbəqədər hazırlıq qruplarında inklüziv təhsilin təşkili. Bakı, 2021, s.73.

- 3 Chigrina, A.Y.A. (2010). Mezhdunarodnyy opyt i rossiyskaya praktika obrazovaniya detey s invalidnost'yu (Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. Seriya Sotsial'nyye nauki). № 4 (20), s. 125-135 // <https://cyberleninka.ru>.
- 4 Demokratik Təşəbbüslər İnstitutu (İDİ). Azərbaycanda Inklüziv Təhsilin Vəziyyətinə dair Araşdırma Sənədi (pdf). Bakı, 2018, s.18.
- 5 Florian, L., Pullin, D. (2000). Defining difference // In McLaughlin M., Rouse M. (eds.) Special Education and School Reform in the United States and Britain. p.195.
- 6 <http://www.kultura.uz/> International experience: Lithuania is a country where every child is taught, 2014.
- 7 <https://hafta.az/> inklüziv təhsil: mövcud vəziyyət, gələcək perspektivlər (10.06.2021).
- 8 <https://qidakollec.edu.az/> Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu, 2020.
- 9 <https://president.az/> 2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında Sağlamlıq İmkanları Məhdud Şəxslər Üçün inklüziv təhsilin təşkili üzrə dövlət proqramı (14.10.2017).
- 10 <https://riib.az/> Müəllimlərin inklüziv təhsil sahəsində bacarıqlarının artırılması layihəsinin təqdimatı keçirilib (31.01.2019).
- 11 <https://www.muallim.edu.az/> Birlikdə təhsil almaq əlçatandır. 2018.
- 12 Magauova, A.S., Makhambetova, Z.T. (2019). Inclusive Education Abroad: Problems, Experience And Perspectives, Journal of Educational Sciences. №1 (58). s 91-100.
- 13 Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. In L.Barton y F.Armstrong (Eds). Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. Dordrecht. Springer Books, p. 19-36.
- 14 Prof. Vicente Carrasco-Embuena., Historical perspective of inclusive education in Spain, University of Alicante (INOVEST PROJECT VİSİT), 2013 // <https://www.inovert-project.eu>.
- 15 Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu (TİPİİ). Inklüziv siniflərdə təlimin təşkili. Bakı, 2018, s.68. pringer Books, pp. 19-36

"KİNEMATİKANIN ƏSASLARI" TƏDRİS VAHİDİNƏ DAİR I MƏZMUN XƏTTİ ÜZRƏ ALT STANDARTLARIN REALLAŞDIRILMASINDA MƏSƏLƏLƏRİN YERİ VƏ ROLU

AZƏR ALLAHVERDİYEV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin dosenti.
E-mail: a.k.allahverdiyev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6709-9234>

GÜNEL RƏCƏBOVA, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı. E-mail: gunel_racabova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6737-3536>

Məqaləyə istinad:

Allahverdiyev A., Rəcəbova G. (2022). "Kinematikanın əsasları" tədris vahidinə dair I məzmun xətti üzrə alt standartların reallaşdırılmasında məsələlərin yeri və rolu. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 39–48

ANNOTASIYA

Ümumtəhsil məktəblərinin X siniflərində məzmun xətlərinin reallaşdırılmasının əsas istiqamətlərindən biri də nəzəri biliklərin praktik istiqamətlərinin gücləndirilməsidir. Bu tələb fizika proqramına həm praktik baxımdan daha əhəmiyyətli olan bölmələrin daxil edilməsi, həm də mövcud proqramın tələbləri çərçivəsində təlimin praktik istiqamətinin gücləndirilməsi yolu ilə ola bilər. X sinifdə təlim materialına uyğun məsələlərin seçilməsini elə didaktik prinsiplər çərçivəsində etmək lazımdır ki, şagirdlərin məntiqi savadının artırılmasına çox da mane olmasın. Təqdim edilmiş məqalədə məhz "Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar" məzmun xəttinin reallaşdırılmasında məsələ həllinin rolu və ondan istifadənin təkmilləşdirilməsi texnologiyasından bəhs olunur. Bununla yanaşı, öyrənənlərdə bilik, bacarıq və vərdişlər aşılaman məsələlərindən istifadə edilməsinin metodik işlənməsi tədqiqata cəlb edilir. Məqalədə tədris vahidinə uyğun məsələlərin seçilməsi, onların hər birinin həllinin üsul və vasitələri metodik təhlil olunur, tövsiyələr irəli sürülür və yeni məsələ nümunələrinə baxılır. Təqdim olunmuş mövzunun aktuallığı məhz şərh edilən məsələlərdən çıxış edir.

Açar sözlər: fizikada məzmun xətləri, tədris prosesi, alt standartlar, fizika təlimində məsələ həlli.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.02.2022

Qəbul edilib: 11.04.2022

THE PLACE AND ROLE OF PROBLEMS IN THE IMPLEMENTATION OF SUB-STANDARDS ON THE I LINE OF CONTENT IN THE EDUCATIONAL UNIT "FUNDAMENTALS OF KINEMATICS"

AZER ALLAHVERDIYEV, Associate professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: a.k.allahverdiyev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6709-9234>

GUNEL RAJABOVA, Master student, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: gunel_racabova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6737-3536>

To cite this article:

Allahverdiyev A., Rajabova G. (2022). The place and role of problems in the implementation of sub-standards on the I line of content in the educational unit "fundamentals of kinematics". *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 39–48

ABSTRACT

One of the main directions of the implementation of content lines in the 10th grade of secondary school is the strengthening of practical areas of theoretical knowledge. This requirement can be achieved by including more practical sections in the physics program, as well as by strengthening the practical direction of training within the requirements of the existing program. It is necessary to choose the issues that correspond to the teaching material in the 10th grade based on didactic principles that do not prevent me from increasing my literacy. The presented article considers the role of problem solving in the implementation of the content line "Physical events, regularities and laws" and the technology to improve its use. At the same time, research is involved in the methodological development of the use of issues that instill knowledge, skills and habits in learners. The article provides a methodical analysis of the selection of problems in accordance with the unit of education, methods and means of solving each of them, makes recommendations and considers examples of new problems. The urgency of the topic is based on the issues discussed.

Keywords: content lines in physics, teaching process, substandarts, solving problems in physics.

Article history

Received: 08.02.2022

Accepted: 11.04.2022

GİRİŞ

Ümumtəhsil məktəbləri üçün fizika fənn kurikulumu təlimin əsas məqsəd və vəzifələrini müəyyənləşdirməklə ümumi təlim nəticələrinə nail olmaq üçün məzmun standartlarını reallaşdırmağa imkan verən fəaliyyətləri, təlim strategiyalarını əks etdirən sənəddir. Bu sənəd fənnin əhəmiyyətini, məqsəd və vəzifələrini, məzmun xətlərini, məzmun xətləri üzrə standartları, fəaliyyət xətlərini, təhsil pillələri və siniflər üzrə ümumi təlim nəticələrini, məzmun standartlarını, təlim strategiyalarını və qiymətləndirmə məsələlərini əhatə edir. Məzmun xətləri şagirdlərin öyrənəcəyi məzmunu sistemləşdirmək və təsnif etmək məqsədi daşıyır. Təhsilin bütün mərhələləri üçün təlimin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq fizika fənni üzrə aşağıdakı məzmun xətləri (İsmayilov, 2019) seçilib:

I. Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar;

II. Maddə və sahə, qarşılıqlı təsir, əlaqəli sistemlər;

III. Eksperimental fizika və müasir həyat.

"FİZİKİ HADİSƏLƏR, QANUNAUYĞUNLUQLAR VƏ QANUNLAR" MƏZMUN XƏTTİNİN MAHİYYƏTİ VƏ ƏHƏMİYYƏTİ

Bu məzmun xətti vasitəsilə şagirdlər fiziki hadisələr ilə tanış olur. Belə ki, təhsilalanlar mexaniki, istilik, elektromaqnit, işıq, atom və nüvə hadisələrini fərqləndirə və əlaqələndirə bilir, həmçinin onları xarakterizə edən kəmiyyətlər arasında əlaqələr yaratmaq imkanı qazanır. Birinci məzmun xətti fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlara aid məsələlər üzərində müstəqil işləmək fəaliyyətini və yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə imkan verir. Bu məzmun xətti şagirdləri müxtəlif xarakterli hərəkətlərlə tanış etmək, məsələn, mexaniki hərəkət və onun növləri, atom və molekulların xaosluq istilik hərəkəti, yüklü zərrəciklərin, atom və nüvədaxili zərrəciklərin hərəkətləri və s. kimi bir sıra hərəkətlərin qanun və qanunauyğunluqlarını mənimsəmək üçün seçilib və məqsəduyğun bilinib. Tam orta təhsil səviyyəsində öyrənilən impuls və enerjinin saxlanması qanunları şagirdlərə hadisənin necə baş verməsini qabaqcadan anlamağa, onların praktikada istifadəsinin əhəmiyyətini dərk etməyə imkan verir. Bir sözlə, "Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar" məzmun xəttinin mahiyyəti təbiətdə baş verən hadisələri başa düşərək dərinlən şərh etməyə, onlardan həyati məqsədlər üçün istifadə bacarığına və şagirdlərin tədqiqatçılıq meylinin inkişafına zəmin yaratmaqdır.

"FİZİKİ HADİSƏLƏR, QANUNAUYĞUNLUQLAR VƏ QANUNLAR" MƏZMUN XƏTTİNİN REALLAŞDIRILMASINDA MƏSƏLƏ HƏLLİNİN ROLU

Tam orta məktəbin fizika kursunda məsələ həlli xüsusi yer tutur. Öyrənənlər təhsil aldıkları müddətdə fizikanın bütün qanunauyğunluqlarının həyatda, real proseslərdə cərəyan etdiyini dərk etməlidirlər. Bu baxımdan məzmunun reallaşdırılmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edən məsələlərin tədris prosesində geniş istifadə edilməsi tələbi ön plana çəkilməlidir. X sinifdə fizika fənninin praktika və real proseslərlə əlaqəli tədrisinə imkan verən müxtəlif məzmunlu məsələlər həm də təlimin tərbiyəvi funksiyasının realizə edilməsinə geniş imkan yaradır. Məsələ həlli ilə "Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar" məzmun xəttinin reallaşdırılması üçün tədris prosesinə müxtəlif xarakterli məsələlər daxil edilməli, onların həlli zamanı şəraitdən asılı olaraq müasir üsul, metod və vasitələrdən istifadə olunmalıdır. Tədris prosesində istifadə olunacaq məsələləri belə təsnifatlandırmaq olar:

1. Keyfiyyət xarakterli; 2. Kəmiyyət xarakterli;

3. Eksperimental xarakterli; 4. Qrafik məsələlər.

Ümumiyyətlə, məsələ həlli fizikadan elmi biliklər sistemini formalaşdırmağa xidmətlə yanaşı, biliyin praktik tətbiqinə, nəzəri materialı şüurlu mənimsəməyə, texnikanın və təbiətin bir çox sahələrində fizika qanunlarından istifadəyə və mexaniki əzbərləmənin qarşısını almağa kömək edir.

X SINIFDƏ “KİNEMATİKANIN ƏSASLARI” TƏDRİS VAHİDİNƏ AİD MƏSƏLƏLƏRİN SEÇİLMƏSİ

Ümumtəhsil məktəbin X sinfi üçün “Fizika” dərslərində təlim materialları 7 fəsildə qruplaşdırılır (Abdurazaqov, Əliyev, Şərifov, 2018), (Şəkil 1).

“Kinematikanın əsasları” tədris vahidi üzrə “Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar” məzmun xəttinin reallaşdırılması üçün seçilmiş məsələlərin məzmununa diqqət yetirilməsi prinsipi ön plana çəkilməlidir. Qeyd edək ki, X sinifdə verilən “Kinematikanın əsasları” fəslində VI və VII siniflərdə “Mexaniki hərəkət” anlayışına dair biliklər sistemi genişləndirilir. Şagirdlər bu bölmədə hərəkət, mexaniki hərəkət, irəliləmə hərəkəti, maddi nöqtə, hesablama sistemi, trayektoriya, gedilən yol, radius-vektor, yerdəyişmə, sürət, təcil kimi anlayışlarla tanış olur. Fəsildə I məzmun xəttinin reallaşdırılması nəzərdə tutulan alt standartlar (Əlizadə, İsmayilov, 2018) aşağıdakılardır:

1.1.1. Mexaniki və istilik hadisələrinin qanun və qanunauyğunluqlarını şərh edir.

1.1.2. Mexaniki və istilik hadisələrinin qanun və qanunauyğunluqlarına aid (qrafik, kəmiyyət və keyfiyyət tipli) məsələlər qurur və həll edir.

1.1.3. Mexaniki hərəkəti, istilik hərəkətini xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqəni şərh edir.

Aparılan nəzəri araşdırmalardan məlum olub ki, şagirdlər bir sıra anlayışların mahiyyətinin tam başa düşülməsində müəyyən çətinliklərlə qarşılaşırlar. Bunun üçün elə məsələ tiplərinə baxmaq lazımdır ki, o, təlim materialı ilə bilavasitə əlaqəli olub, onu tam mənimsəməyə xidmət etsin. Hesab edirik ki, bu çətinlikləri məsələ həllinin köməyi ilə aradan qaldırmaq olar. Apardığımız müşahidələr əsasında tam orta məktəb şagirdlərinin nəticələri analiz edildikdən sonra aşkar olundu ki, təhsilənlər mövzu üzrə:

- yalnız akademik bilik tələb olunan qapalı tapşırıqları uğurla yerinə yetirirlər;
- keyfiyyət və kəmiyyət xarakterli, qrafik və eksperimental məsələlərin həllində ciddi qüsurlara yol verirlər;
- elmi savadlılığı dəyərləndirən müxtəlif situasiyalara aid tapşırıqları isə çətinliklə həll edirlər.

Nəticə etibarilə məlum oldu ki, X sinifdə fizikanın əksər bölmələrində keyfiyyət xarakterli məsələlər mühüm rola malikdir. Xüsusən də maraqlatma pilləsində keyfiyyət xarakterli məsələlərin seçilməsi zəruridir. Keyfiyyət xarakterli məsələlər o zaman effektiv olur ki, o, keçmiş materiallarla əlaqəli olub, şagirdlərin həyat təcrübəsinə əsaslansın. Belə məsələlərin həlli əqli mühakiməyə



Şəkil 1. X sinifdə tədris vahidləri sistemi

Cədvəl 1 X sinif üçün keyfiyyət tipli məsələ nümunələri

Tapşırıq 1.	Aşağıdakı cisimlərdən hansını maddi nöqtə qəbul etmək olar? a) Günəş ətrafında dairəvi orbitlər üzrə fırlanan planeti; b) Şəkidən Bakıya hərəkət edən avtobusu (bu halda müşahidəçi Şəkidədir); c) Körpüdən keçən qatarı (bu halda müşahidəçi qatarda əyləşib).
Tapşırıq 2.	Çevrə üzrə bərabərsürətli hərəkət edən cismin getdiyi yolun uzunluğunun çevrənin radiusuna bərabər olması üçün o neçə radian dönməlidir?
Tapşırıq 3.	Cismin fırlanma periodu 50% azalarsa, eyni zaman müddətində radius-vektorun dönmə bucağı necə dəyişər?

əsaslandığı üçün burada induksiya və deduksiya böyük rol oynayır, həll prosesində isə analiz və sintez vəhdət təşkil edir.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, fizikanın tədrisində keyfiyyət xarakterli həyati əhəmiyyətli məsələlərdən fəal dərslərin bütün mərhələlərində: motivasiya, tədqiqatın aparılması, məlumat mübadiləsi, müzakirə, nəticə çıxarma, produktiv tətbiq etmə və qiymətləndirmədə istifadə etmək mümkündür. Dərslərin göstərilən şəkildə qurulmasının fizika fənni üzrə təhsilin keyfiyyətinin yüksəlməsinə əsaslı dərəcədə təsiri vardır (Həsənlı, 2018).

I MƏZMUN XƏTTİ ÜZRƏ ALT STANDARTLARIN HƏYATA KEÇİRİLMƏSİNDƏ MƏSƏLƏ HƏLLİNDƏN İSTİFADƏ

Hesab edirik ki, X sinifdə I məzmun xəttinin "1.1.1.Mexaniki və istilik hadisələrinin qanun və qanunauyğunluqlarını şərh edir" alt standartının həyata keçirilməsi üçün keyfiyyət xarakterli məsələ tiplərindən geniş istifadə olunmalıdır. X sinif üçün bir neçə keyfiyyət tipli məsələ nümunəsinə baxaq (Cədvəl 1).

X sinifdə I məzmun xəttinin "1.1.2.Mexaniki və istilik hadisələrinin qanun və qanunauyğunluqlarına aid (qrafik, kəmiyyət və keyfiyyət tipli) məsələlər qurur və həll edir" alt standartının həyata keçirilməsində müxtəlif xarakterli məsələ tiplərindən, məsələn, kəmiyyət xarakterli və qrafik tipli məsələlər istifadə edilə bilər.

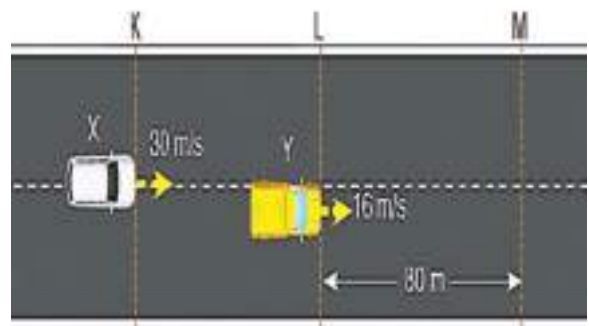
Məqsəd: X sinifdə düzxətli bərabərsürətli hərəkəti xarakterizə edən gedilən yol, sürət və zaman kimi kinematik kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri şərh etmək.

Təlim nəticələri: Düzxətli bərabərsürətli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri müəyyən edərək onlara aid məsələlər qurur və həll edir.

Tapşırıq 1.

Düzxətli bərabərsürətli hərəkət edən X və Y avtomobilləri uyğun olaraq 30 m/san və 16 m/san sürətlə hərəkət edərək, eyni anda K və L xətlərindən keçir. Avtomobillər M xəttinə eyni vaxtda çatarlarsa, KL arasındakı məsafəni hesablayın. LM məsafəsi 80 m-dir (Şəkil 2).

Şəkil 2.



Həlli:

X avtomobilinin M xəttinə qədər getdiyi yolu S_1 , Y avtomobilinin M xəttinə qədər getdiyi yolu isə S_2 ilə işarə etsək, onda

$$S_1 = |KL| + S_2 \quad (1), \quad S_1 = v_1 t \quad (2), \quad S_2 = v_2 t \quad (3) \text{ yaza bilərik.}$$

$S_2 = 80$ m olduğuna görə, (3) ifadəsindən $t = 5$ san alırıq.

t üçün aldığımız qiyməti (1) və (2) ifadələrində nəzərə alsaq, $|KL| = 70$ m.

Cavab: 70 metr.

Məqsəd: X sinifdə mexaniki hərəkəti xarakterizə edən “gedilən yol” və “yerdəyişmə” kimi kinematik kəmiyyətləri fərqləndirməyi bacarmaq.

Təlim nəticələri: “Gedilən yol” və “yerdəyişmə” anlayışlarını fərqləndirir. Yerdəyişmənin proyeksiyasının və gedilən yolun təyininə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli məsələlər həll edir.

Tapşırıq 2.

Cisim KLMNO üfüqi trayektoriyası üzrə hərəkət edərək K nöqtəsindən O nöqtəsinə gəlir (Şəkil 3).

- Cisim neçə metr yol gedib?
- Cismin yerdəyişməsinin modulunu hesablayın.

Həlli:

Cismin getdiyi yolu hesablamaq üçün trayektoriyanın KL, LM, MN və NO hissələrinin uzunluqları üçün verilən qiymətləri toplamaq lazımdır:

$$S(KLMNO) = 3 + 2 + 3 + 6 = 14 \text{ m (metr)}$$

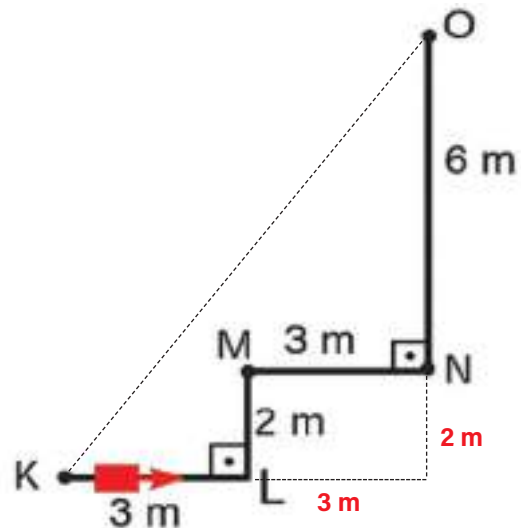
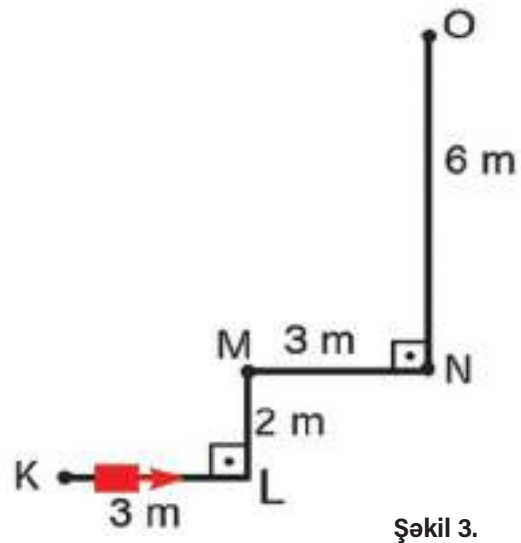
Cismin yerdəyişməsinin modulunu aşağıdakı üsulla hesablayaq:

K və O nöqtələrini birləşdirək. Onda KO cismin yerdəyişməsinin modulu olur. KL və ON düz xətlərini uzadaraq düzbucaqlı KOD üçbucağı alırıq. Katetlər 6 m və 8 m olduğundan hipotenuz, yəni yerdəyişmənin modulu Pifaqor teoreminə görə 10 m-ə bərabər olar.

Cavab: 14 m və 10 m.

Məqsəd: X sinifdə düzxətli bərabərtəcilli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri müəyyən etmək.

Təlim nəticələri: Düzxətli bərabərtəcilli və bərabərsürətli hərəkətləri fərqləndirir və düzxətli bərabərtəcilli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri şərh edir.



Tapşırıq 3.

Düzxətli üfüqi yolda $v_0 = 30 \text{ m/san}$ sabit sürətlə hərəkət edən avtomobil anidən $a = 6 \text{ m/san}^2$ sabit təcillə tormozlandı.

- Avtomobil neçə saniyədən sonra dayandı?
- Avtomobil dayananaqədər neçə metr yol gedər?

Həlli:

a) Avtomobil düzxətli bərabəryavaşyan hərəkətdə olduğu üçün tormozlanır və dayanar. Yəni son sürət $v=0$ olar.

$$v = v_0 - at \rightarrow 0 = 30 - 6t, t = 5 \text{ san.}$$

b) Gedilən yolu hesablamaq üçün $l = v_0 \cdot t - \frac{1}{2} a \cdot t^2 \rightarrow l = 150 - 3 \cdot 25 = 75 \text{ m}$

Cavab: 5 san və 75 m.

Məqsəd: X sinifdə hərəkətin nisbiliyini xarakterizə edən kinematik kəmiyyətlər arasındakı əlaqəni şərh etmək.

Təlim nəticələri: Mexaniki hərəkətin nisbiliyinin fiziki mahiyyətini şərh edərək yerdəyişmə və sürətin nisbiliyinə aid kəmiyyət xarakterli məsələlər qurur və həll edir.

Tapşırıq 4.

X və Y qatarları şəkildə göstərilən paralel relslərdə bir-birinə əks istiqamətdə uyğun olaraq, 10 m/san və 15 m/san sürətlə hərəkət edir. X qatarının uzunluğu l , Y qatarının uzunluğu $4l$ -dir (Şəkil 4).

- Qatarlar hansı müddətdə bir-birinin yanından keçər?
- Bu müddətdə hər bir qatar nə qədər yol gedər?



Şəkil 4.

Həlli:

Qatarların bir-birini keçməsi üçün birlikdə $S = l + 4l$ qədər yol getməlidir.

Əks istiqamətdə hərəkət etdikləri üçün onların nisbi sürəti $v = v_1 + v_2$ olar. Deyilənləri nəzərə alsaq,

$$t = (l + 4l) / (10 + 15) = 5l / 25 = l / 5 \text{ (san)}$$

alınar. Bu müddətdə X qatarının getdiyi yol S_1 olarsa,

$$S_1 = v_1 \cdot t = (10 \cdot l) / 5 = 2l \text{ (m)}$$

Y qatarının getdiyi yol S_2 olarsa,

$$S_2 = v_2 \cdot t = (15 \cdot l) / 5 = 3l \text{ (m)}$$

Cavab: $S_1 = 2l, S_2 = 3l$

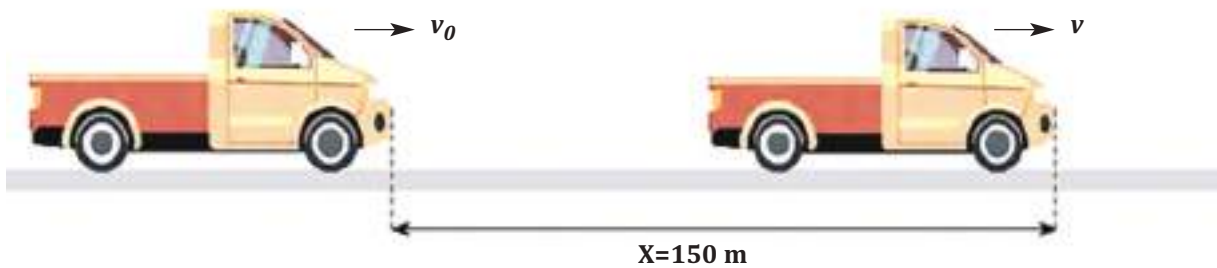
Məqsəd: Düzxətli bərabərtəcilli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri müəyyən etmək.

Təlim nəticələri: Düzxətli bərabərtəcilli və bərabərsürətli hərəkətləri fərqləndirir və düzxətli bərabərtəcilli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri şərh edir.

Tapşırıq 5.

Düzxətli üfüqi yolda v_0 sürətilə hərəkət edən avtomobil $a = 2 \text{ m/san}^2$ sabit təcillə sürətlənərək 5 saniyədə 150 metr yol getmişdir (Şəkil 5).

Avtomobilin başlanğıc (v_0) və son sürəti (v) neçə m/san olar?



Şəkil 5.

Həlli:

Avtomobil düzxətli bərabəryeyinləşən hərəkət etdiyi üçün yerdəyişmə düsturunu tətbiq etmək lazımdır:

$$S = v_0 t + (at^2)/2 \rightarrow 150 = v_0 \cdot 5 + 1/2 \cdot 2 \cdot 5^2 \rightarrow v_0 = 25 \text{ m/san olar.}$$

Bərabəryeyinləşən hərəkət üçün son sürətin düsturu:

$$v = v_0 + at = 25 + 2 \cdot 5 = 35 \text{ m/san}$$

Cavab: $v = 35 \text{ m/san}$.

X sinifdə I məzmun xəttinin “1.1.3. Mexaniki hərəkəti, istilik hərəkətini xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqəni şərh edir” alt standartının həyata keçirilməsində qrafik tipli məsələlərin seçilməsi məqsəda uyğun olar. Belə məsələlərə üstünlük verilməsində əsas məqsəd odur ki, şagirdlər kinematik kəmiyyətlər olan gedilən yol, sürət və təcil arasındakı əlaqəni qrafik şəkildə öyrənib şərh edirlər.

Məqsəd: Düzxətli bərabərsürətli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri müəyyən etmək.

Təlim nəticələri: Düzxətli bərabərsürətli hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqələri şərh edərək qrafik asılılıqlara aid məsələlər qurur və həll edir.

Tapşırıq 6.

Cismin koordinatının zamandan asılılıq qrafiki verilmişdir. Qrafikə əsaslanaraq $v_x(t)$ qrafikini qurun (Şəkil 6).

Həlli:

İki saniyəlik zaman aralıqlarında cismin malik olduğu sürətlərin v_x proyeksiyalarını uyğun

olaraq v_{1x} v_{2x} v_{3x} və v_{4x} ilə işarə etsək, onda

$$v = \Delta X / \Delta t$$

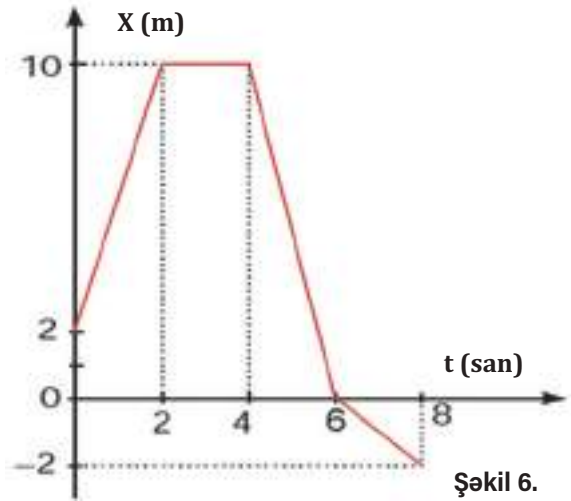
düsturuna əsasən v_{1x} v_{2x} v_{3x} və v_{4x} qiymətlərini hesablayaq:

$$\begin{aligned} v_{1x} &= (10-2)/2 = 4 \text{ m/san}, \\ v_{2x} &= (10-10)/2 = 0 \text{ m/san}, \\ v_{3x} &= (0-10)/2 = -5 \text{ m/san}, \\ v_{4x} &= ((-2)-0)/2 = -1 \text{ m/san}. \end{aligned}$$

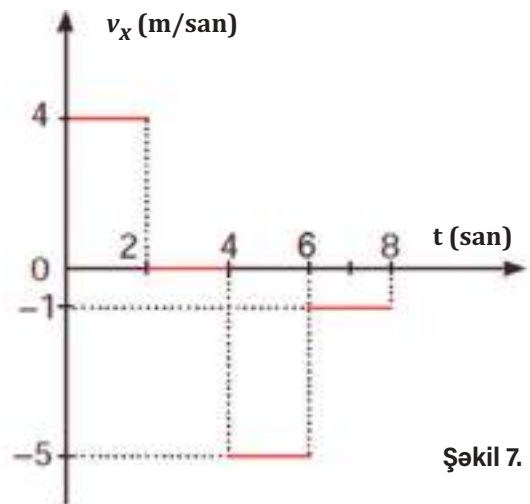
Hərəkətin xarakterini və sürətin alınan qiymətlərini uyğun olaraq qrafikdə nəzərə alsaq, onda aşağıdakı qrafik alınır (Şəkil 7).

NƏTİCƏ

Tədris prosesində məsələ həlli pedaqoji ensiklopediyada qeyd edildiyi kimi, bu və ya digər fənnə aid elmi biliklər sistemi əldə etməyə xidmət edir. Məlumdur ki, şagirdlərə ənənəvi qaydada, əsasən, tərif, fiziki kəmiyyətlər arasında düstur və vahid əlaqələrini, fiziki hadisələrin başvermə səbəblərini özündə əks etdirən geniş xarakterli biliklər verilsə də, bu biliklərin həyati proseslərə, təbiət və məişət hadisələrinə, istehsalat və texnoloji proseslərə tətbiqi məsələlərinə az əhəmiyyət verilir. Bunun bir çox obyektiv və subyektiv səbəbləri vardır ki, onlara misal olaraq fənnin tədrisinə ayrılan akademik saatın miqdarının azlığını, fənn kabinetlərinin maddi-texniki bazasının çox zəif olmasını, müəllimlərin işə məsuliyyətsizliyini, fizika dərslərinin məzmununda şagirdlərdə elmi savadlılıq səriştəliliyinin formalaşdırılmasına zəmin yarada bilən təlim materiallarının çatışmazlığını və s. göstərmək olar. Bu baxımdan, məzmunun reallaşdırılmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edən məsələlərin tədris prosesində geniş istifadə olunması ön planda olmalıdır. Ona görə də məqalədə fizikanın tədrisində məsələ həllinin yeri və rolu öz əksini tapmış, X sinifdə "Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar" məzmun xəttinin və uyğun alt standartların həyata keçirilməsində məsələ həllindən istifadənin mühüm əhəmiyyətindən bəhs edilmişdir. Tədqiqat zamanı "Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar və qanunlar" məzmun xətti və müvafiq alt standartların reallaşdırılması məqsədilə müxtəlif xarakterli məsələ tiplərinə baxılmış və bu mövzuda ədəbiyyatlar təhlil edilərək sistemləşdirmələr aparılmışdır. Təcrübəyə əsaslanaraq belə qənaətə gəlinmişdir ki, fiziki hadisə və qanunauyğunluqlara dair məsələlər tərtib edilərkən onların şagirdlərin mexaniki və istilik hadisələrini, onları xarakterizə edən kəmiyyətlər arasındakı əlaqəni müəyyən etməyə imkan verməsi nəzərə alınmalıdır. Bunu həyata keçirmək üçün ümumtəhsil məktəblərinin X sinfində kompüter proqramlarından istifadə etməklə dərsin keyfiyyətini artırmaq, öyrənənləri məsələ həllinə sərf edilən vaxt itkisindən azad etmək olar. Məsələ həllində İKT-nin tətbiqi fənlərin, xüsusən də fizikanın tədrisi metodikasının təkmilləşdirilməsinə imkan verərək tədris prosesini fəallaşdırır.



Şəkil 6.



Şəkil 7.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abdurazaqov, R., Əliyev, R., Şərifov, Q. (2018). Fizika. Ümumtəhsil məktəblərinin X sinfi üçün metodik vəsait. Bakı.
- ² Ekstrem yayıncılık. 10-cu sinif Fizik. Konu anlatımlı soru bankası.
- ³ Əlizadə, Ş., İsmayılov, İ. (2018). Fizikanın tədrisi metodikası (Ümumi məsələlər). Dərslik. 340 s. Bakı.
- ⁴ Fredick, J., Jerde, David, A., Bueche, J. (2003). Fizik ilkeleri. Problem çözümləri. Palme yayıncılık. Ankara.
- ⁵ Həsənlı, İ. (2018). Fizikadan məsələ həlli təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsində vasitə kimi. ARTPI-nin Elmi əsərləri. № 7, səh.75
- ⁶ İsmayılov, İ. (2019). Fizikanın tədrisi metodikasının müasir problemləri. Bakı. 378 s.
- ⁷ Murquzov, M.İ., Abdurazaqov, R.R., Allahverdiyev, A.M. (2011). 10-cu sinif üçün məsələ kitabı. Bakı.
- ⁸ Tutku yayıncılık. 9-cu sinif. Orta tədris fizik dərslər kitabı.

BİLİYİ QIYMƏTLƏNDİRMƏK ÜÇÜN YENİ MEYAR TƏKLİFİ

ŞAHLAR ƏSGƏROV

Fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, Prof., Əməkdar elm xadimi, UNEC
Ekonofizika Araşdırma Mərkəzinin rəhbəri. E-mail: ashahlar@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1895-457X>

Məqaləyə istinad:

Əsgərov Ş. (2022). Biliyi qiymətləndirmək üçün yeni meyar təklifi. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 49–56

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 13.04.2022

Qəbul edilib: 04.05.2022

ANNOTASIYA

Məqalədə biliyi qiymətləndirmək üçün yeni model və meyar (kriteriya) təklif olunur. Meyar olaraq tədris materialının öyrənilən hissəsinin öyrənilməyən hissəsinə nisbəti götürülür. Hesab edilir ki, yeni kriteriya təhsildə keyfiyyətin yüksəldilməsinə xidmət edəcək və bu səbəbdən o, keyfiyyət faktoru adlandırılır. Yeni meyar geniş intervalda dəyişir və hər şagirdin biliyini digərindən fərqləndirməyə imkan verir. Kiçik bilik fərqi, qiymətdə böyük fərq yaradır, sinif daxilində şagirdləri biliyə görə sıraya düzməyə imkan verir. Qeyd edilir ki, mənimsəmə dərəcəsinin keyfiyyət faktorundan asılılığının qrafiki qeyri-xəttidir. Bu hər bir şagirdin bilik səviyyəsini qrafikdə fərdi olaraq qeyd etməyə imkan verir. Yeni meyardan təhsilin keyfiyyət dinamikasını izləmək və yüksəltmək üçün monitoring aləti kimi də istifadə edilə bilər.

Açar sözlər: meyar, qiymətləndirmə, keyfiyyət faktoru, bilik səviyyəsi, monitoring.

DISCUSSION ON A NEW CRITERION FOR ASSESSING KNOWLEDGE

SHAHLAR ASGAROV

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Prof., Head of UNEC
Eco-Physics Research Center. E-mail: ashahlar@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1895-457X>

To cite this article:

Asgarov Sh. (2022). Discussion on a new criterion for assessing knowledge. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 49–56

ABSTRACT

The article proposes a new model and criteria for assessing knowledge. The criterion is the ratio of the studied part of the teaching material to the unstudied part. It is believed that the new criterion will serve to improve the quality of education, and therefore called it a quality factor. The new criterion varies widely and allows each student's knowledge to be differentiated from the other. A small difference in knowledge makes a big difference in price, allows students to line up within the classroom according to their knowledge. It is shown that the graph of the dependence of the degree of mastery on the quality factor is nonlinear. This allows you to graphically record each student's level of knowledge individually. The new criterion can also be used as a monitoring tool to monitor and improve the quality dynamics of education.

Keywords: criteria, evaluation, quality factor, level of knowledge, monitoring.

Article history

Received: 13.04.2022

Accepted: 04.05.2022

GİRİŞ

Biliyin qiymətləndirilməsi təhsil prosesində vacib məsələ və zəruri prosedurdur. Bu günə qədər qiymətləndirmənin hamı tərəfindən qəbul olunan fəlsəfəsi yoxdur. Bu səbəbdən də müxtəlif dövlətlərdə biliyi fərqli qaydalarla ölçürlər. Absurd şkalalar da mövcuddur və bu gün də var. Qiymətləndirmə prosesi bir sosial fenomen kimi həm lokal, həm də qlobal səviyyədə bu gün də aktualdır. Bu məqalədə biliyin qiymətləndirilməsinə yeni baxış, model, anlayış və meyar təklif olunur.

Pedaqoji ədəbiyyatda “qiymət” anlayışına verilən tərif qənaətbəxş deyil. Məsələn, Azərbaycan pedaqogikasında qiymətə belə tərif verilir (Rüstəmov, Dadaşova, 2007): *“qiymət – tələbənin təlim fəaliyyətinin nəticələrinin (müvəffəqiyyətinin) son göstəricisidir”*. Rus pedaqoji ədəbiyyatında da tərif təqribən belədir (Pedagogika, 2005): *“qiymət – şagirdin bilik səviyyəsi haqqında müəllimin (və ya digər yoxlayıcının) rəqəmlərlə ifadə olunmuş rəyidir”*.

Bu təriflər düşüncə əsaslıdır, elmi deyil. Müəllimin tapşırıqlarını mənimsəmə dərəcəsi tarixən qiymətləndirmə meyarı kimi istifadə edilib. Başqa sözlə, bilik öyrənlərin öyrəndiklərini bilməli olduqları ilə müqayisə edərək qiymətləndirilib. Bu yanaşma bəşəriyyətə uğurla xidmət etsə də, qüsurları da var. Ona görə ki, əvvəla, öyrənləri bir-birindən dəqiq fərqləndirmək çətindir. İkincisi, qiymət, dəqiq deyil, subyektivdir.

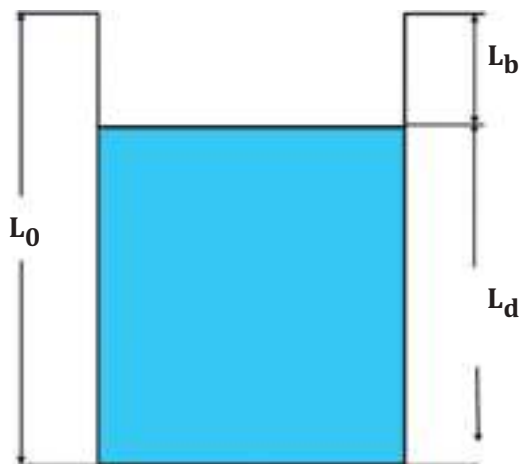
Qiymətləndirmədə istifadə edilən bəzi anlayışlara da aydınlıq gətirməyə ehtiyac var. Belə ki, *mənimsəmə* – tədris proqramını dövlət tərəfindən qəbul edilmiş məqbul həddən (standartdan) çox bilmək deməkdir. *Məqbul hədd* isə proqramı 60%-dən çox (sovet standartı) mənimsənilməsinə nəzərdə tutur. Proqramı 60%-dən az mənimsəmək qeyri-məqbul (qeyri-kafi) hesab edilir (Askerov, 2004).

NƏZƏRİ HİSSƏ

Qiymətləndirmə modeli. İstənilən bir hadisənin fəlsəfi dərkə üçün, əvvəlcə onun modelini,

Şəkil 1

Biliyin qiymətləndirilməsinin menzurka modeli



nəzəriyyəsinə yaratmaq və sonra təcrübədə yoxlamaq lazımdır. Təəssüf ki, biliyin mənimsənilməsi və qiymətləndirilməsi prosesi, pedaqoji ədəbiyyatda modelləşdirilmədən öyrənilib. Bu fenomen üçün model olaraq içərisinə *“bilik mayesi”* tökülmüş pedaqoji menzurka (tibb menzurkasına uyğun olaraq) təklif olunur. Şəkil 1-də menzurkanın tam hündürlüyü L_0 , dolmuş hissənin hündürlüyü L_d , boş hissənin hündürlüyü L_b göstərilir.

Məlumdur ki, menzurkanın tam hündürlüyü dolu və boş hissələrin cəminə bərabərdir:

$$L_0 = L_d + L_b \quad (1)$$

Bu sadə düsturdan faydalı nəticələr almaq mümkündür. Şəkildən görünür ki, L_d -nin L_0 nisbəti *mənimsəməni* (a), L_b -nin L_0 nisbəti isə *bilik qıtlığını* (h) göstərir.

Nisbi mənimsəmə ilə, nisbi bilik qıtlığının cəmi vahid olduğundan, yaza bilərik:

$$a + h = 1$$

$$\begin{aligned} \text{Burada} \quad a &= L_d / L_0 \quad (2) \\ h &= L_b / L_0 \end{aligned}$$

Düstur (2)-dən görünür ki, mənimsəmə nə qədər çox olarsa, bilik qıtlığı bir o qədər az olar. Göründüyü kimi, həm nisbi mənimsəmənin, həm də nisbi bilik qıtlığının qiyməti (0 – 1)

arasında dəyişir. Stəkan tam dolu olarsa, $a = 1$ olar.

Xətti qiymətləndirmə şkalası. *Nisbi mənimsəmə* əmsalını (a) qiymətləndirmə *kriteriyası* (meyarı) kimi istifadə etmək olar. Belə ki,

- $a = 1$ olarsa, onda $h = 0$ olar. Yəni tədris materialı 100% mənimsənilib;
- $a = 0,5$ olanda, material 50% mənimsənilib;
- $a = 0$ olanda, $L_b = L_0$, $h = 1$ olur. Bu, təhsil fəaliyyəti olmayan halda baş verir.

Menzurkanın L_0 hündürlüyünü 5, 10 və 100 götürməklə, uyğun olaraq, 5 ballı, 10 ballı, 100 ballı şkala yaratmaq mümkündür. Misal üçün, 5 ballı şkalada stəkanın L_0 hündürlüyü beş bərabər hissəyə bölünür və birdən beşə kimi tam ədədlərlə işarə edilir. Mövzunu, fənni (proqramı) 60%-dən az bilmək qeyri-məqbul, çox bilmək isə məqbul sayılır və 5 ballı şkalada “3”, “4”, “5” rəqəmləri ilə ifadə olunur. 5 ballı şkalada qiymətdə bir bal xəta, mənimsəmədə 20% səhvə yol açır (Askerov, 2004; Storcheus, 2013).

Bəzi pedaqoqlar yanlış olaraq 5 ballı şkalaya 3 ballı şkala kimi baxırlar. Bu, kobud səhvdir. 1 və ya 2 bal səviyyəsində mənimsəmə qeyri-məqbul qiymətləndirilir, çünki sərf edilən əmək və xərclənən vəsait biliyə çevrilmir. Bu o mənaya gəlmir ki, 5 ballı şkala 3 ballı şkala adlandırılınsın. 5 balın içərisində 1 və 2 qiymətinin də payı var.

Menzurka modelinə əsasən çoxsaylı qiymətləndirmə şkalası yaratmaq mümkündür. Ancaq bu zaman bəzi zəruri şərtlər ödənilməlidir:

1) Biliyin mənimsənilməsinin faiz göstəricisi ilə rəqəm ifadəsi arasında münasibət sadə

olmalıdır; Bu baxımdan, 10 ballı şkala məntiqli, 9 və ya 11 ballı şkala isə məntiqdən kənardır;

2) Mənimsəmənin məqbul həddi dövlət standartı kimi qanunla qorunmalıdır;

3) Keyfiyyətli təhsil üçün məqbul hədd nə qədər yüksək olarsa, bir o qədər yaxşıdır. Bu hədd sovet təhsilində 60% səviyyəsində (“3”) idi. Mükəmməl təhsil sistemlərində isə bu hədd 80% səviyyəsindədir.

Qazaxıstanda istifadə olunan 4 ballı qiymətləndirmə şkalası Cədvəl 1-də göstərilib:

Göründüyü kimi, bu qiymətləndirmə sistemi də 9 ballı kimi qüsurludur, çünki elmə və məntiqə əsaslanmır.

Təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində və təhsilalanları prosesin subyektinə çevirməkdə 100 ballı şkalanın potensial imkanları daha çoxdur, çünki biliyə nəzarət daha asandır. Ali məktəblərdə 100 ballı, ümumtəhsil məktəblərində isə 10 ballı şkala ölkəmiz üçün daha münasibdir. Kamçatka Dövlət Texniki Universitetinin alimi M.A.Storçeus bu təklifimizi müdafiə edir (Storcheus, 2013).

Yuxarıda deyilənlərə əsaslanaraq “qiymət” anlayışına belə bir yeni tərif vermək olar: **qiymət** – *tədris materialının öyrənilən hissəsinin faiz göstəricisinin rəqəmlərlə (hərflərlə, sözlə) ifadəsidir.*

Bu tərifə ilk münasibəti Rıqalı pedaqoqlar: İ.İşmұxametov və M.Bruk (İshmukhametov, Bruk, 2009) bildirib: “...çoxları biliyin qiymətləndirilməsindən razıdırlar, qiymətləndirmə isə Şahlar Əsgərovun qeyd etdiyi kimi, biliyin mənimsənilməsinin rəqəmlərlə ifadəsidir. Belə ki, *mənimsəmə – tədris proqramını dövlət tərəfindən qəbul edilmiş məqbul həddən*

Cədvəl 1 Qazaxıstanda istifadə olunan 4 ballı qiymətləndirmə şkalası

Hərflər sistemi üzrə qiymət	Universitetlərdə rəqəmlərlə qiymətləndirmə	Faizlə mənimsəmə %	Məktəb və kolleclərdə qiymətləndirmə
A; A-	4,00; 3,67	100...90	"5"
B+; B; B-	3,33; 3,00; 2,67	89...75	"4"
C+; C; C-	2,33; 2,00; 1,67	74...60	"3"
D; D-	1,33; 1,00	59...50	"2"
F	0	49...0	"1"

(standartdan) çox bilmək deməkdir. Məqbul hədd isə proqramı 60%-dən çox (sovet standartı) mənimsənilməsinə nəzərdə tutur. Proqramı 60%-dən az mənimsəmək qeyri-məqbul (qeyri-kafi) hesab edilir”.

Bu nəzəri müddəə postsovet rus dilli pedaqoji ədəbiyyatlarında geniş müzakirələrə səbəb olub. Məsələn, Belarus Milli Texniki Universitetindən O.V.Yuxnovskaya yazır (Kanashevich, Yuxnovskaya, 2021): “Ş.Q.Əsgərov öz məqalələrində klassik xətti modelə əsaslanaraq biliyin qiymətləndirilməsinin fəlsəfəsini yaratmağa cəhd edib və bəzi terminlərə aydınlıq gətirib. Onun fikrincə, qiymətləndirmə biliyin mənimsənilməsi dərəcəsinin rəqəmlə ifadəsidir”.

Qeyd edək ki, rus dilli pedaqoji tədqiqatlarda və dissertasiya işlərində gəldiyimiz nəticələrə istinadların sayı 50-dən çoxdur.

Yeni qiymətləndirmə şkalası. Yeni şkalada təklif olunur ki, (Askerov, 2009; Askerov, 2012) tədris materialının öyrənilən hissəsinin öyrənilməyən hissəsinə nisbəti (L_d/L_b) qiymətləndirmə meyarı kimi götürülsün. Öyrənilməyən hissə azaldıqca, mənimsəmə artdığından, bu nisbət **keyfiyyət faktoru** adlandırılıb və K hərfi ilə işarə edilib.

$$K = L_d / L_b \quad (3)$$

Sonrakı məqalələrdə bu nisbət bəzən **kamillik əmsali** kimi də istifadə olunur. Bu meyardan istifadə edərək qiymət anlayışına verilən tərif belədir:

Qiymət – tədris materialının öyrənilən hissəsinin, öyrənilməyən hissəsinə olan nisbətinin rəqəmlərlə ifadəsidir.

Əgər $K=9$ -dursa, bu o deməkdir ki, öyrənən proqramın on paydan doqquzunu öyrənib, bir payını isə öyrənməyib. Beləliklə, meyar olaraq, əgər:

- a) $K \gg 1$ olsa, $L_d \gg L_b$ olar. Bu halda təhsil sistemi mükəmməldir;
- b) $K = 1$ olsa, $a = 0.5$ olar. Bu halda təhsil sistemi zəifdir;
- c) $K \ll 1$ olsa, $L_d \ll L_b$ olar. Bu halda təhsil fəaliyyəti yoxdur.

K və a arasında analitik əlaqə yaratmaq

üçün (2) və (3) düsturlarından istifadə edərək, yazıla bilər:

$$K = a/(1-a) \quad (4)$$

Qeyd etmək lazımdır ki, **kamillik faktoru K , nisbi mənimsəmə a -dan fərqli olaraq daha aydın mənə yükü daşıyır.**

Belə ki, $K = 4$ o deməkdir ki, tədris materialının mənimsənilən hissəsi, öyrənilməyən hissədən 4 dəfə çoxdur. Bu, 80% mənimsəmə ($a=0,8$) deməkdir.

Mənimsəmə əmsali – a ilə kamillik faktoru – K arasında asılılıq qeyri-xəttidir. Belə ki, **kamillik faktoru** artdıqca **nisbi mənimsəmə (a)** qeyri-xətti olaraq artır.

Düstur (4) əsasında yeni şkala yaratmaq mümkündür. Bunun üçün a -nın K -dan asılılıq qrafikini qurmaq kifayətdir. Nəzərə alaq ki, K faktoru geniş intervalda ($0 - \infty$) dəyişir və bu da onun üstünlüyüdür. Belə ki, qrafikdə hər şagirdin öz yeri, hər yerin öz şagirdi var.

Əgər bir şagird 100 sualdan 99-na, digəri 90-na düzgün cavab veribsə, klassik meyarla bu fərq 9 (99-90) olar. Yeni meyarla bu fərq (99-9), yəni 90 olacaqdır. Şkalaların müqayisəsindən görünür ki, klassik meyarla öyrənənlərin ölçülən bilik fərqi az (9), yeni meyarla isə bu fərq kifayət qədər böyük rəqəmlə (90) ifadə olunur. Başqa sözlə, yeni şkala şagirdləri bilik fərqinə görə çox asan fərqləndirir.

TƏCRÜBİ HİSSƏ

Təklif olunan modelin, meyarın və nəzəri düsturların doğruluğu Bakıda bir liseyin bazasında yoxlanıb. Təhlil üçün 2021-ci ilin noyabrında keçirilmiş imtahanların nəticələrindən istifadə edilib. Liseyin 4A sinfinin 17 nəfər şagirdinin nəticələri Cədvəl 2-də göstərilir. Şagirdlər üç fəndən (Azərbaycan dili, ingilis dili və riyaziyyat) yoxlanıb və imtahan hər fənn üzrə 20 sualdan ibarət olub. Cədvəlin 1-ci sütununda şagirdlərin sıra nömrəsi, 2-ci sütununda ad və soyadın baş hərfləri, 3 və 4-cü sütunlarda, uyğun olaraq, a və h kəmiyyətləri, 5 və 6-cı sütunlarında, uyğun olaraq, **kamillik faktoru K** və bal qiymətləri göstərilir. Sonuncu sütunda isə şagirdlərin sinifdəki reytingləri verilir.

Cədvəl 2

Liseyin 4A sinfinin 17 şagirdinin nəticələri

	Ad, soyad	a	h	K	Bal	Reytinq
1.	A. H.	0,83	0,17	4,88	4	8/17
2.	A. A.	0,78	0,22	3,55	4	13/17
3.	E. S.	0,70	0,30	2,33	3	14/17
4.	H. A.	0,98	0,02	49	5	2/17
5.	Q. K.	0,93	0,07	13,3	5	4/17
6.	B. N.	0,59	0,41	1,44	2	16/17
7.	S. A.	0,92	0,08	11,5	5	5/17
8.	A. F.	0,71	0,29	2,49	3	12/17
9.	Q. F.	0,58	0,42	1,38	2	17/17
10.	Q. F.	0,67	0,33	2,03	3	15/17
11.	Q. Ə.	0,90	0,10	9	5	6/17
12.	Ə. Ə.	0,88	0,12	7,33	5	7/17
13.	K. M.	0,97	0,03	32,33	5	3/17
14.	M. R.	1,00	0,005	60	5	1/17
15.	T. P.	0,82	0,18	4,56	4	9/17
16.	B. Ə.	0,72	0,28	2,57	3	11/17
17.	A. S.	0,80	0,20	4	4	9/17

Cədvəl 2 sinfin intellektual potensialı haqda ümumi məlumatları verir. Göründüyü kimi, əlaçı şagirdlərin ("5" alanların) sayı 7-dir. Onların mənimsəməsi 88%-lə 100 % arasında dəyişir. Cədvəldə bu şagirdləri bir-birindən fərqləndirmək mümkündür. Cədvəlin 5-ci sütununda *kamillik faktorunun* qiyməti göstərilir. Əlaçılar üçün **K** qiyməti 13 ilə 60 arasında dəyişir. **K** meyarına görə əlaçı şagirdlər bir-birindən daha aydın fərqlənilirlər.

Fərz edək ki, şagird A. A. testdə 20 sualdan 17-nə düz, 3-nə səhv cavab verib. Düz cavaba görə şagirdin qiyməti 85%-dir. Məktəb hesablarında diqqət mərkəzinə bu rəqəm çəkilir. Hesab edirik ki, qiymətləndirmədə düz cavaba əsaslanmaq yanlış yanaşmadır. Xəstə həkimə gedəndə sağlam bədən üzvlərindən yox, onu narahat edən orqanlarından şikayətlənir və çarə axtarır. Və ya evin içinə su damırsa, damın zəif yerini axtarıb tapır, onu təmir edərək qüsuru aradan qaldırır. Keyfiyyəti qaldırmaq üçün tibbdə olduğu kimi, təhsildə də səhv cavabları diqqət mərkəzində saxlamaq daha məntiqlidir.

4A sinfində üç fənn üzrə total qiymətləndirmənin nəticələrinin **a (K)** asılılığı, (başqa sözlə, bildiyimizin bilməli olduğumuza nisbətində, bildiyimizin bilmədiyimizə nisbətindən asılılığı) Şəkil 2-də göstərilir. Hər kvadrat işarəsi bir şagirdə aiddir.

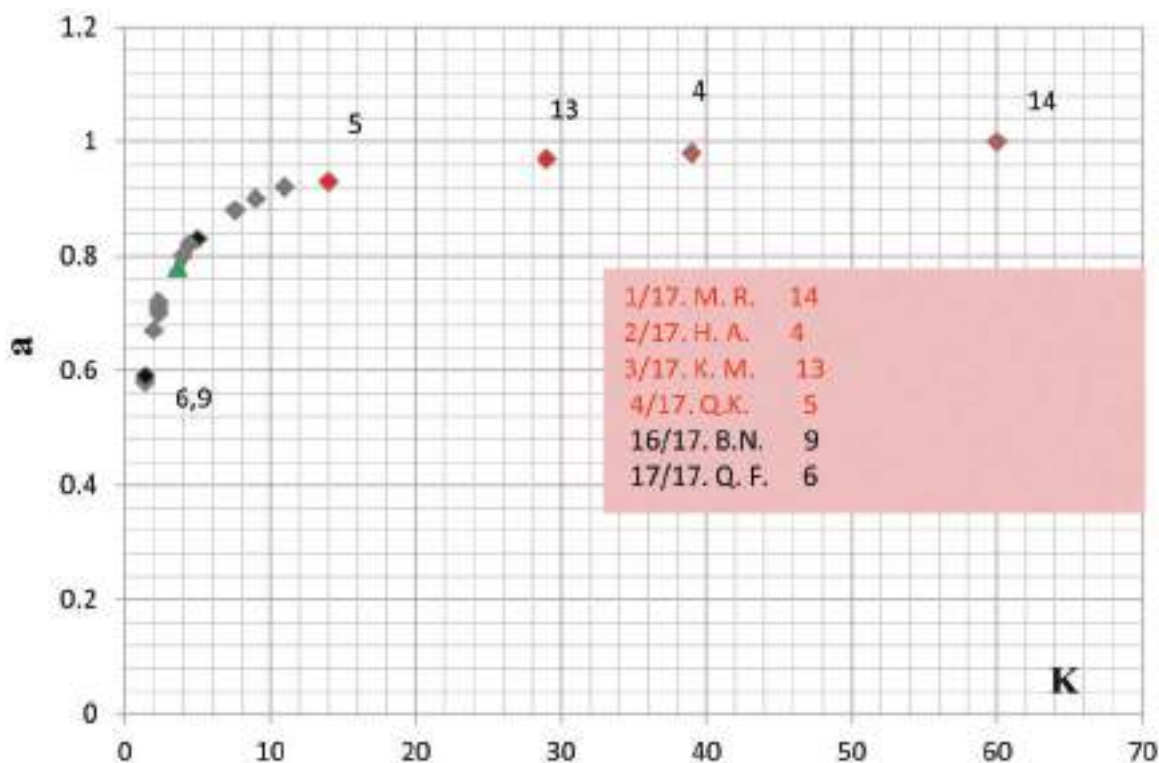
Göründüyü kimi, bir neçə nöqtə təqribən bərabər bilikli iki (və daha çox) şagirdə aiddir. Məsələn, E. S. və A. F. təqribən bərabər biliklidir. Bunları bir-birindən digər qabiliyyətlərini nəzərə almaqla fərqləndirmək olar. Qrafikdən görünür ki, **a (K)** təqdimatında əlaçılar bir-birindən nəzərə çarpacaq şəkildə fərqlənir. Müsəbiqələrdə, festivallarda birinci, ikinci və üçüncü yerləri obyektiv müəyyən etməyin ictimai əhəmiyyəti böyükdür. Bu məqsədlə də təqdim olunan meyardan istifadə etmək olar.

Qrafikdən görünür ki, 9 şagird əlaçidir və mənimsəmələri 81%-dən çox, 8 nəfərin mənimsəməsi isə 80%-dən azdır. Ənənəvi təhsildə sinfi tam dəyərləndirərkən diqqət mərkəzində əlaçılar saxlanır, zəif şagirdlər diqqətdən kənarda qalır. Bəşəri təhsilin ən böyük qüsuru budur. Təhsildə nəticədən səbəbə yol tarixən düzgün seçilməyib. Diqqət etsək görürük ki, sinfin birincisi (1/17) M. R., sinfin ən zəifi isə Q. F.-dir (17/17). Bu mühit sinfdə rəqabət yaratmalıdır. Yəni Q.F. çalışmalıdır ki, M.R. kimi əlaçı olsun. Təcrübə göstərir ki, məktəbdə rəqabət yaranmır. Ancaq yeni qrafikdən də göründüyü kimi yaxşı oxuyanlarla bərabər, zəif oxuyanlar da diqqət mərkəzində saxlanılsa rəqabət yox, əməkdaşlıq mühiti yaradıla bilər. Məsələn, Q. F. ilə M. R.-i bir partada oturtmaqla şagirdlər arasında bir-birindən öyrənmək mühiti yaratmaq olar.

Şəkil 2-də hər şagirdin **a**-sı və **K**-sı aydın görünür. Bununla bərabər, sinfin orta mənimsəmə göstəriciləri (**a=0,76** və **K=3,12**) bərabərdir və üçbucaqla işarə edilib. **K=3,12** o deməkdir ki, sinfdə mənimsəmə təqribən 3/4 səviyyəsindədir, yəni proqram 75% mənimsənilir. Biz ilbəl bu rəqəmləri 80-85%-ə qaldıra bilərik. Göründüyü kimi, yeni metodika qiymətləndirmənin keyfiyyətini artırmaq potensialına malikdir.

Məlum olduğu kimi, təhsil təkamül yolu ilə

Şəkil 2

Total **a** (**K**) asılılığı. Rəqəmlər şagirdlərin reytingləri və cədvəldəki sıra nömrəsidir.

inkişaf edərək bugünkü səviyyəyə çatmışdır. Bu səbəbdən də təhsil sistemində köklü dəyişiklik etmək mümkün deyil. İstənilən inqilabi dəyişiklik, gərəksiz nəzəriyyələrin tətbiqi təhsil sisteminin fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir. Lakin bununla belə təhsildə modernləşdirmə həmişə lazımdır. 2022-ci ilin aprel ayında PISA-nın rəhbəri Andreas Şleyxerin “Dünya standartları; XXI əsr təhsil sistemini necə qurmalı” (Şleyxer, 2022) kitabının Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində təqdimatı və müəllifin təhsil işçiləri ilə görüşü zamanı verdiyi tövsiyələrin milli təhsil sistemimizə müsbət təsir göstərəcəyinə inanırıq.

Doğrudan da, qiymətləndirmə prosesinin qədim tarixini, məntiqi, nəzəri əsasını, fəlsəfəsini bilmədən mövcud qiymətləndirmə şkalalarının məğzini düz dərk etmək çətindir. Bunun üçün elmi araşdırmalar aparmaq, məlum nəticədən naməlum səbəbə tərəf hərəkət etmək lazımdır. Bu yolla gedilərsə, apardığımız araşdırmaların faydalı nəticələrə səbəb olacağına əminik.

Nəticə

Biliyin qiymətləndirilməsi ilə bağlı aparılan araşdırmalar aşağıdakı nəticələr çıxarmağa imkan verir:

1. Biliyi qiymətləndirmək üçün yeni model (*menzurka modeli*), meyar (*kamillik faktoru*) və yeni anlayış (*bilik qıtlığı*) təklif edilir və qiymətləndirmənin nəzəri əsası yaradılır.
2. Göstərilir ki, tarixi meyar mənimsəmə dərəcəsini faizlərlə göstərir. Həmin meyar (0-1) intervalında dəyişir. Yeni meyarda isə tədris materialının öyrənilən hissəsinin, öyrənilməyən hissəsinə nisbəti təklif olunur. Bu nisbət geniş intervalda ($0 - \infty$) dəyişir. Yeni meyar tədris materialının mənimsənilən hissəsinin, öyrənilməyən hissədən neçə dəfə çox olduğunu göstərir.
3. Yeni metodika sinfin zəif yerlərini diqqət mərkəzinə çəkir. Məlum nəticədən naməlum səbəbə yolu düz seçir. Rəqabəti

yox, əməkdaşlıq mühitini ön plana çıxarır. Qiymətləndirmədə səhv cavablar nəzərə alındığından, tədrisin keyfiyyətini yüksəldir və tənqidi düşüncəni inkişaf etdirir.

4. Təcrübi **a (K)** nəzəri müddəaların düzlüyünü təsdiqləyir və qeyri-xəttidir. **K** biliyə görə şagirdlərin sinifdaxili reytingini müəyyən etməyə imkan verir. Fərdi və kütləvi təhsili gündəmə gətirir. Şagirdlərin bir-birindən öyrənməsini dəstəkləyir.
5. Yeni meyardan istifadə edərkən kiçik bilik fərqi, qiymətdə böyük fərq yaradır. Sinif daxilində şagirdləri biliyə görə "sıraya düzməyə" imkan verir. Bu metod şagirdlərin həm biliyini, həm də bacarığını nəzərə almağa imkan verir.
6. Yeni meyar həm fərdin, həm də kollektivin təhsilinin keyfiyyətini yüksəltmək üçün monitoring aləti kimi də istifadə edilə bilər.

- ⁷ Kərimov, Y. (2000). "Şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətlərinin 9 bal sistemi ilə qiymətləndirməsi normaları". Bakı, təkrar nəşr 2002, 144 səh.
- ⁸ Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya. Minsk, 2005.
- ⁹ Rüstəmov, F., Dadaşova, T. (2007). Ali məktəb pedaqogikası, səh. 336, Bakı.
- ¹⁰ Storcheus, M.A. (2013). Rol' reytingovoy sistemy v aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov (na primere prepodavaniya novoy istorii) Kamchat GTU, Vestnik №24.
- ¹¹ Şleyxer, A. (2022). Dünya standartları; XXI əsr təhsil sistemini necə qurmalı. Bakı.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Askerov, Sh.G. (2004). Otsenka znaniy: poisk ratsional'nogo varianta. "Narodnoye Obrazovaniye", №1, str.141.
- ² Askerov, Sh.G. (2009). Novyy kriteriy otsenki znaniy, Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, "Pedagogicheskiye nauki", №6.c.6.
- ³ Askerov, Sh.G. (2012). Novyy kriteriy dlya otsenki tsennostey, Izvestiya Rossiyskoy Akademii Obrazovaniya, №2, str.1429-1436.
- ⁴ Domshenko, N.G., Morozova, M.N., Rubtsova, S.Y., Spesivtsev, A.V. (2019). THE ASSESSMENT OF THE EXAMINEE'S COMPETENCES ON THE BASIS OF THE LOGICAL-LINGUISTIC MODEL. Posted in 2019, Issue №2(80) February, PHILOLOGY.
- ⁵ Ishmukhametov, I., Bruk, M. (2009). Problemy otsenki znaniy studentov v protsesse osvoyeniya predmetov gumanitarnogo tsikla "Müsdienü izglitibas problēmas", 114, Riga.
- ⁶ Kanashevich, T.N., Yukhnovskaya, O.V. (2021). Avtomatizatsiya protsessa otsenki znaniy studentov pri pomoshchi informatsionno-izmeritel'nykh sistem. Belorusskiy natsional'nyy tekhnicheskii universitet.

MƏSAFƏDƏN TƏHSİLDƏ TƏLƏBƏLƏRİN MÜSTƏQİL İŞİNİN TƏŞKİLİNİN NƏZƏRİ VƏ PRAKTİK ƏSASLARI

NİGAR MURADOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Respublikasının
Təhsil İnstitutu, Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin aparıcı elmi işçisi.
E-mail: n.muradova@arti.edu.az
<https://orcid.org/00000-003-1742-7847>

Məqaləyə istinad:

Muradova N. (2022). Məsafədən
təhsildə tələbələrin müstəqil işinin
təşkilinin nəzəri və praktik əsasları.
Azərbaycan məktəbi. № 2 (699),
səh. 57–66

ANNOTASIYA

Müasir dövrdə cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafına əsaslı şəkildə təsir göstərən məsafədən təhsil sürətlə təkmilləşdirilir. Məqalədə məsafədən təhsildə tələbələrin müstəqil işinin təşkilinin nəzəri və praktik əsasları və yeni texnologiyaların tətbiqi məsələləri nəzərdən keçirilir. Distant təhsilin üstünlükləri, onun sosial, psixoloji, pedaqoji baxımdan çətinlikləri, həmçinin müəllim və tələbələr arasında yaranan informasiya mübadiləsi, distant təhsilin spesifik xüsusiyyətlərini xarakterizə edən prinsipləri əks olunur. Tələbələrin müstəqil fəaliyyətində fəal və qeyri-fəal üsulların tətbiqi zamanı yaranan problemlər, onların müəyyən edilmiş alqoritmə həlli yolları, həmin alqoritmə dair tapşırıq növlərinin nümunələri göstərilir: məsələn, tələbələrin müstəqil işi üçün veb araşdırmaları ilə bağlı bilik növləri; tələbələrin müstəqil iş prosesində qarşılıqlı əlaqənin təşkili ilə bağlı tapşırıq növləri; tələbələrin müstəqil işi üçün veb səhifələr yaratmağa yönələn tapşırıq növləri və s. Qeyd olunur ki, məsafədən təhsil müəllim tərəfindən mənbə materialının təqdimatını, tələbələrin praktik tapşırıqlarının səviyyəsini və tapşırıqların fərdiləşdirmə dərəcəsini müxtəlif müstəqil iş formaları vasitəsilə müəyyən etməyə əlverişli zəmin yaradır.

Açar sözlər: məsafədən təhsil, müstəqil iş, nəzəri və praktik əsaslar, ali məktəb müəllimləri və tələbələri.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.10.2021
Qəbul edilib: 27.01.2022

THEORETICAL AND PRACTICAL BASIS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION

NIGAR MURADOVA

PhD in pedagogy, Assistant-professor, Leading researcher, Department of Theory and History of Pedagogy, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: n.muradova@arti.edu.az
<https://orcid.org/00000-003-1742-7847>

To cite this article:

Muradova N. (2022). Theoretical and practical basis of organization of independent work of students in distance education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 57-66

ABSTRACT

In modern times, distance education which has a significant impact on the socio-economic development of society is rapidly improving. The article considers the theoretical and practical bases of the organization of independent work of students and the application of new technologies in distance education. The advantages of distance education, its social, psychological and pedagogical points of view, as well as the information between teachers and students, principles that characterize the specific of distance education features are also reflected. Problems arising during the application of active and inactive methods in the independent activity of students, ways to solve them through a defined algorithm, examples of types of tasks on this algorithm are shown. For example, types of knowledge related to web research for independent work of students; types of tasks related to the organization of interaction in the process of independent work of students; types of assignments aimed at creating web pages for students' independent work. It is noted that distance learning provides a good basis for the teacher to determine the presentation of source material, the level of students' practical assignments and the degree of individualization of assignments through various forms of independent work.

Keywords: distance learning, independent work, theoretical and practical foundations, university teachers and students.

Article history

Received: 12.10.2021

Accepted: 27.01.2022

DİSTANT TƏHSİLDƏ TƏLƏBƏLƏRİN MÜSTƏQİL İŞLƏRİNİN TƏŞKİLİNİN NƏZƏRİ-METODOLOJİ ƏSASLARI

XXI əsrdə dünyada yaranmış pandemiya şəraiti məsafədən təhsili daha da aktualaşdırdı. Bu gün "distant təhsil keyfiyyətcə yeni bir təhsil növüdür" (Nejurina, 1998) və "təhsil xidmətləri üzrə dünya bazarlarında rəqabətin güclənməsi şəraitində təhsildə beynəlxalq integrasiyanın artmasını, dünya miqyaslı vahid təhsil məkanının formalaşmasını nəzərə alsaq, distant təhsil Azərbaycanın təhsil sistemi üçün də xüsusi aktualıq kəsb edir" (Əhmədov, 2010). Qeyd edək ki, Azərbaycan Respublikasının ali təhsil sistemində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının bütün imkanlarından istifadə olunur. "Əgər texnologiyalar və təlim metodu tələbə və müəllimin məqsədi və imkanlarına cavab verirsə, distant təhsil ənənəvi təhsilə forması qədər səmərəli ola bilər" (Əhmədov, 2010). Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu gün müəllimin təhsil prosesində məsafədən təlim texnologiyalarından istifadə etməyə hazır olması onun peşəkar səriştəsinin bir hissəsidir. Məsafədən təhsil texnologiyalarının tətbiqi həm də tələbələrin öz ixtisası üzrə müstəqil şəkildə bilik əldə etməsi imkanını əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Beləliklə, Azərbaycanın ali məktəblərində məsafədən təhsildə tələbənin müstəqil işinin yeni texnologiyalara və beynəlxalq tələblərə uyğun təşkili keyfiyyətin artırılması məqsədi daşıyır.

İndiki mərhələdə ali məktəbdə müstəqil iş təhsil prosesinin getdikcə daha vacib tərkib hissəsinə çevrilib. Dövlət Təhsil Standartlarının və ali məktəbin normativ sənədlərinin tələblərinə uyğun olaraq tələbələrin müstəqil işi ali təhsil proqramının uğurlu inkişafını təmin edən bir sıra auditoriya və auditoriyadan kənar müstəqil fəaliyyəti tədris prosesinin məcburi tərkib hissəsidir. Bu işlər müəllimin bilavasitə köməyi olmadan həyata keçirilən planlaşdırılmış idrak, təşkilati və metodik yönlü fəaliyyətdir. Ona görə də, hər bir tələbə fərdi olaraq özünü inkişaf etdirmə qabiliyyətinə malik olmalı, təlimdə vaxtdan səmərəli istifadə etməyi bacarmalıdır.

Beləliklə, "müstəqil iş" anlayışının mühüm xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, idrak və digər praktik fəaliyyətlər müstəqil, aktiv, tədqiqat xarakterlidir. Tələbələrin tədris prosesinin şəxsi və peşəkar məqsədlərinə çatmağa yönəlmiş tədqiqat və layihə fəaliyyətini təmin edir" (Pozdnyak, 2010).

Bu təhsilə forması həm də çox yüksək əlçatanlıq şəraitində istehsalatdan ayrılmadan effektiv fundamental təhsili təmin edir" (Orexov, 1995). Təbii ki, tələbə müstəqil iş zamanı müəyyən problemlərlə qarşılaşır və özünü qeyri-ixtiyari onlara yönləndirir. Belə situasiyalarda ona lazım olan məlumatı seçir və onları necə istifadə edəcəyini müəyyən edir. Müəllim isə tələbəyə bunları icra etməkdə, sadəcə, kömək edə bilər. Ona görə də "tələbələr müəllimlər arasında, eləcə də tələbələrin öz arasında fəal məlumat mübadiləsini distant təhsilin üstünlüyü kimi qeyd etmək olar" (Tixonov, 1998). Beləliklə, "distant təhsil müəllimdən müəyyən qədər uzaq məsafədə olan tələbələr üçün təhsil prosesinin həyata keçirilməsidir (Tixomirov, 1997).

Xarici elmi ədəbiyyatlarda (Andreev, 1999) distant təhsil haqqında nəzəri və praktik cəhətlər öyrənilib. Eləcə də A.A.Verbitsky, A.A.Zolotareva, A.V.Xutorski, Q.L.Andrianova, Q.V.Mojayeva, N.D.Nikandrov, N.N.Neçayev, O.A.Kozlova, P.A.Nazarov, P.İ.Pidkasisty, V.İ.Ovsyannikov, V.L.Matrosov kimi rus alimlərinin distant təhsilin məqsədi və mahiyyəti, onun məsafədən təlimdə vəzifələri və prinsipləri, məsafədən idarə alətləri, müxtəlif texnologiyalardan istifadə, distant təhsilin tədris prosesinə tətbiqinin metodik və psixoloji-pedaqoji əsasları (müstəqil işin formaları, metodları, xüsusiyyətləri) araşdırılıb.

Respublikamızda isə bu sahədə bir sıra dissertasiya işləri (Əlizadə T.V. İnformatika təlimində distant təhsil elementlərindən istifadə (ali təhsil müəssisələrinin materialları əsasında və b.) müdafiə olunub, kitablar (Əhmədov İ.B. Ali təhsildə kompüter texnologiyaları; Qasımov V. Elm və təhsilin informasiya təminatı sistemləri; Pələngov Ə., Abdullayeva M. Orta məktəbdə informatikanın tədrisi metodikası: ümumi metodika; Əhmədov H.H. Qloballaşma şəraitində

Azərbaycan Respublikasında ali təhsilin modernləşdirilməsi; Tağıyeva Z.Ə. Kompüter şəbəkələri. Internet. Multimedia texnologiyaları: informatika və riyaziyyat-informatika ixtisası üzrə bakalavr pilləsinin tələbələri üçün dərs vəsaiti; və b.), məqalələr (İ.B.Əhmədov, Ç.İsmayılova, G.Muradova. Ali təhsildə kompüter texnologiyaları və b.), tezislər (B.İsmayılova. Distant təhsil: üstünlüklər, çatışmazlıqlar və müsbət təcrübə və b.) nəşr edilib. Lakin bununla belə, Azərbaycanda ali təhsil sistemində distant təhsilin səmərəli şəkildə təşkilinə dair elmi metodik cəhətdən əsaslandırılmış vəsait hələ yoxdur və bu, aşağıdakı ziddiyyətin yaranmasında mühüm amildir:

Məsafədən təhsilə ehtiyacın olmasının elmi cəhətdən əsaslandırılması səbəbindən tələbə və müəllimlərin əksəriyyətinin bu təhsilə forması haqqında təsəvvürü azdır. Ona görə də distant təhsili kim və necə aparmalıdır, hansı distant alətlər məsafədən təlimdə əsas götürülməlidir kimi problemlər öz həllini tapmalıdır.

Beləliklə, bu mövzudakı elmi və metodiki ədəbiyyatı (Tolsteneva, 2012) təhlil edərək və müstəqil iş zamanı tələbələr üçün distant təhsilin xüsusiyyətlərini, üstünlüklərini nəzərə alaraq, əsas diqqətin aşağıdakılara yönəldilməsini məqsəduyğun hesab edirik:

- ali təhsildə keyfiyyətin yüksəldilməsi və təhsilənlərin problemlərinin həllinə kömək edəcək müstəqil işlərin təşkili;
- tələbələrin təhsil prosesində informasiya sərəfəsinin formalaşmasına kömək edəcək müasir texnologiyalardan istifadə etməyə hazır olması.

Elmi ədəbiyyatların ümumi təhlilinə, həmçinin yerli və xarici müəllimlərin təcrübəsinə əsasən qeyd etmək olar ki, məsafədən təhsil prosesində tələbələrin müstəqil işinin təşkilində müxtəlif aspektlər araşdırılıb: distant təhsilin yaradılması və inkişaf etdirilməsinin əsasları, onun keyfiyyətini yüksəltmək imkanları, anket sorğusu əsasında distant təhsilin problemləri və onların həlli yolları, müstəqil işin təşkilində istifadə olunan yeni yanaşmalar, üsullar, vasitələr və s. Tələbələrin məsafədən təhsildə müstəqil işinin təşkilinin (nəzəri və praktik) təhlili göstərir ki:

- distant təhsil şəraitində tələbələrin müstəqil işi onlara və müəllimlərə mövcud olanları yeniləməyə və müvafiq sərəfətlərini formalaşdırmağa imkan verir;

- təhsilənlər müstəqil fəaliyyətin həyata keçirilməsində müxtəlif informasiya və kommunikasiya texnologiyalarından istifadə təcrübəsi qazanırlar;

- tələbələr müasir texnologiyaları, elektron tədris vasitələri və məsafədən təhsil texnologiyaları əsasında öz müstəqil işlərini təşkil edirlər;

- tələbələrin məsafədən təhsildə müstəqil işinin təşkilinin effektivliyi və səmərəliliyi onların informasiya və elektron mədəniyyət imkanlarına uyğunlaşmasından asılıdır.

Elmi ədəbiyyatların (Vinnik, 2013) təhlilinin ümumiləşdirilməsi, distant təhsilin mahiyyətini xarakterizə edən spesifik cəhətlərin aşkara çıxarılmasına imkan verir. Onun spesifikliyi aşağıdakı fərqli xüsusiyyətlərə malikdir:

- tələbələrin yaşayış yerindən və sağlamlıq vəziyyətindən asılı olmayaraq sosial bərabərliyi;
- rahatlıq (təlimin vaxtı, yeri, tempi və həcmi nəzərə alınmaqla);
- təlim sahəsi, nəqliyyat, texniki vasitələrin xərclərini azaltmaqla maddi qənaəti təmin etmək.

Bu fərqli xüsusiyyətlər məsafədən təlimdə tələbənin müstəqil işinin təşkilinə uğur gətirir.

Distant təhsilin əsas spesifik cəhəti odur ki, müəllim koordinator kimi çıxış edir, təhsilənlərin aktiv və inkişafətdirici öyrənmə metodlarını, müasir texnologiyaların düzgün müəyyənəndirilməsinə müxtəlif mənbələrdən müstəqil olaraq bilik əldə edib tətbiq etməsinə kömək edir. Beləliklə, tələbə İnternet texnologiyaları vasitəsi ilə müstəqil iş aparmaq qabiliyyətinə malik olur və onlayn ünsiyyətdən istifadə edərək müəllimlə dialoq aparmaq imkanı qazanır.

Məsafədən təhsildə tələbənin müstəqil işinin təşkili indiki mərhələdə həm sosioloji, həm psixoloji, həm də pedaqoji baxımdan daha çox marağa səbəb olan problemlərdəndir. Buna görə də bəzi problemləli məsələlərə və onların həlli yollarına diqqət yetirməyi məqsəduvafiq hesab edirik (Cədvəl 1).

Cədvəl 1

Məsafədən təhsil zamanı tələbələrin müstəqil işinin təşkilində sosial, psixoloji, pedaqoji problemlər və onların həlli yolları

Problemlər

1. Rəqəmsal xidmətlər və veb seminar platformalarında təcrübənin olmaması.
2. Tələbələrin müstəqil işinin təşkili ilə bağlı konfrans, seminar, mühazirə keçirilməsinin adi formalarının pozulması.
3. Tələbələrin onlayn mühazirələrlə bağlı evdə qarşılaşdıqları təşkilati və texniki çətinliklər.

Problemlərin həlli yollarının imkanları

1. Onlayn rejimə keçilməsi.
2. İnstitutun portallarının imkanlarından tələbələrin istifadə etməsi.
3. Müstəqil işin təşkili və aparılması üçün vizual formatda müəllim və tələbələrin onlayn qarşılıqlı əlaqəsi.
4. Tələbələrin müstəqil işlərinin təşkili prosesinin tamamilə məsafəli formatda keçirilməsi.
5. Bütün fənlərin LMS platformalarında elektron mənbələrlə təmin edilməsi.
6. Ali məktəb müəllimləri üçün distant təhsil üzrə kursların təşkili.

Pandemiya şəraitinin təhsil sistemində yaratdığı problemlərin həlli məqsədilə elektron tədris vəsaitlərinin hazırlanması və onlardan səmərəli istifadə tədris prosesinin keyfiyyətinin yüksəlməsinə bilavasitə təsir edəcək amillərdir. Bu məqsədlə müxtəlif layihələrlə ali məktəb müəllimləri üçün təlimlərin keçirilməsinin də təsiri ola bilər. Çünki distant təhsilə keçid zamanı

tələbələrin müstəqil işinin təşkili probleminin həllinin rəşional yollarından biri universitet müəllimləri üçün distant təhsil kurslarının yaradılmasıdır. Bu vacibdir, ona görə ki, tələbələrin müstəqil işinin səmərəli təşkili üçün müəllimlərin pedaqoji dəstəyinə, onların bir "məşqçi rolu"na ehtiyacı vardır (Cədvəl 2).

Cədvəl 2

Ali məktəb tələbələrinin müstəqil işinin təşkilində müəllimin rolları

Müəllim motivator kimi

Distant təhsil texnologiyalarından istifadə edərək virtual auditoriyada tələbələrin təhsil və idrak fəaliyyətinin həyata keçirilməsində ictimai münasibətləri, maraq və ehtiyacları formalaşdırır, universitetin informasiya tədris mühitinin yeni imkanlarından istifadə edir, müstəqil işin müasir metodlarından və yeni texniki vasitələrdən istifadə edir.

Müəllim tyutor kimi

Tələbələrə dərslərindən ən yaxşı şəkildə faydalanmağa, onların inkişafını interaktiv şəkildə izləməyə, video və telekommunikasiya vasitəsi ilə şərh şəkildə yerinə yetirilmiş tapşırıqlar barədə informasiya toplamağa, virtual təhsil mühitində tələbəyə məsləhət və dəstək verməyə çalışır.

Müəllim kurs müəllifi kimi

Təlimin təşkili üçün didaktik alətlər, metodlar və formalar kompleksini, həmçinin imkanlarını tədris materialının məzmununu tərtib etməyi, distant təhsil texnologiyalarından istifadə edərək öz kursunun tədris və metodiki virtual təhsil mühitinə uyğunlaşdırmağı bacarmalı, təhsil platformalarında onlayn kurslar yaratmalı, bu kursların fəaliyyətini tənzimləməlidir.

Müəllim məsləhətçi kimi

Televiziya yayımı, videokonfranslar, videoseminarlar prosesində tələbələrə vaxtında fərdi məsləhət xidməti göstərməyi, eyni zamanda virtual auditoriya ilə işləməkdə psixoloji maneələri aşmağı bacarmalıdır.

Müəllim təşkilatçı kimi

Tələbələrin telekonfranslar, videokonfranslar, videomühazirələr və seminarlar, söhbətlər, forumlar, təhsil portalları vasitəsi ilə praktik və nəzəri xarakterli müstəqil iş formalarını təşkil etməyi bacarmalıdır.

Cədvəl 3 Tələbənin müstəqil işini məsafədən təşkil etmək üçün vasitələr

Zoom – internet bağlantısı ilə videokonfrans təşkil etmək üçün bir xidmətdir.

WhatsApp – operativ konsultasiya təşkil etmək üçün əlverişlidir. Bir qrup təşkil edə, bütün tapşırıqları eyni anda göndərə və nəticələrin monitorinqini apara bilərsiniz.

Viber – video və sənədləri paylaşmaq, habelə sürətli məsləhətləşmələr təşkil etmək üçün əlverişlidir. Müstəqil iş üçün dərslərdəki tapşırıqları özündə cəmləşdirən interaktiv SkySmart iş kitabı məsafədən təhsil mənbəyi kimi uyğundur. Müəllim onları dərstdə və ya ev tapşırığı kimi bir əlaqə olaraq şagirdlərə göndərir.

Tələbənin müstəqil işini təşkil etmək üçün müəllim müəyyən vasitələrdən istifadə edir (elektron kurslar, elektron testlər, elektron kitablar, veb seminarlar və s.). Bu vasitələr videoseminarlar və konfranslar, telekonfranslar, elektron poçtla yazışmalar şəklində həyata keçirilir.

Azərbaycanda məsafədən təhsil şəraitində tələbələrin müstəqil işinin təşkilində həm nəzəri, həm də praktik baxımdan ümumi sosioloji, psixoloji, pedaqoji problemləri araşdırıb, onların həlli yollarını tapmaq, distant təhsilin keyfiyyətinin artırılmasında ən mühüm amillərdəndir.

Bu gün distant təhsildə ali məktəb tələbələrinin müstəqil işinin inkişafı prosesi iki əsas istiqamətdə gedir:

- məsafədən təlim prosesində tələbənin müstəqil işinin təşkilinin yeni üsullarına əsaslanan distant təhsilin tətbiqi;
- tələbənin müstəqil işinin ənənəvi formalarının tətbiqi zamanı təhsilin keyfiyyətini artırmaq və dizaynını yaxşılaşdırmaq üçün distant təlimdən istifadə.

Qeyd etmək lazımdır ki, məsafədən təhsildə ali məktəb tələbələrinin müstəqil işinin həyata keçirilməsinin bir sıra üstünlükləri vardır. Bütün üstünlüklər bütövlükdə təhsilalanların müstəqil işlərinin təşkilinin nəzəri və praktiki əsaslarını əks etdirir.

Cədvəl 4-ə əsasən deyə bilərik ki, tələbələrin müstəqil işi müəllimlərin rəhbərliyi altında İKT-dən istifadə etməklə interaktiv qarşılıqlı əlaqə əsasında həyata keçirilərsə, keyfiyyətli nəticələrin əldə olunmasına imkan yaranar.

Ali məktəb tələbələrinin müstəqil işinin təşkilinin məzmununun nəzəri və praktiki

əsasları, distant təhsilin xüsusiyyətlərini xarakterizə edən müəyyən prinsiplərlə izah olunur. Həmin prinsiplərə daxildir:

1. Çeviklik prinsipi. Bu prinsip tələbənin müstəqil işinin inkişafı prosesi üçün əlverişli vaxtda, istənilən yerdə və uyğun tempdə həyata keçirilir. Tələbə seçdiyi mövzu üzrə istədiyi nəticələrə nail olmaq üçün lazım olduğu qədər müstəqil işləyir.

2. Modulluq prinsipi. Bu prinsip tələbənin hər bir müstəqil işində, müəyyən bilik sahəsində seçdiyi mövzu üzrə bütöv təsəvvür yaratmağa, təhsilalanların fərdi qabiliyyətlərinə cavab verən yaradıcılıq fəaliyyətinin modulunun formalaşdırılmasına imkan verir.

3. Təhsilin keyfiyyətinə nəzarət prinsipi. Tələbələrin müstəqil işinin keyfiyyətinə nəzarət forması olan bu prinsip məsafədən təşkil olunmuş müsahibələr, praktik tapşırıqlar, dizayn işləri, kompüterin ağıllı test sistemlərindən istifadə zamanı əlverişlidir.

4. Xüsusi texnologiyalar və tədris vasitələri prinsipi. Tələbələrin müstəqil iş sahəsində müəllimin rolu onların idrak prosesini koordinasiya etməsi, müstəqil iş üçün fərdi plan tərtibində məsləhət verməsi, təhsil layihələrinə rəhbərlik etməsi və tələbələrin peşə səviyyəsində dəstəklənməsi kimi tələblər bu prinsipə aiddir. Müəllim və tələbə arasındakı belə asinxron qarşılıqlı əlaqə informasiya mübadiləsinin səmərəli təşkilinə zəmin yaradır.

Yuxarıda göstərilən prinsipləri ümumiləşdirərək, qeyd edə bilərik ki, onlar distant təhsil texnologiyasının xüsusiyyətlərini xarakterizə edir və pedaqoji kollektivlə tələbələr arasında məsafədən qarşılıqlı əlaqəni həyata keçirir. Bu cür əsaslarla təşkil olunan pedaqoji

Cədvəl 4

Məsafədən təhsildə tələbənin müstəqil işinin həyata keçirilməsinin üstünlükləri və onların xüsusiyyətləri

İstənilən vaxt müstəqil işləmək imkanı

Tələbə müstəqil işin həyata keçirilməsi üçün ona harada və nə qədər vaxt ayıracağına sərbəst qərar verə bilər, həmçinin özü üçün fərdi iş qrafiki qurur. Həmişə daha mürəkkəb məsələləri araşdırmağa qayıtmaq imkanı olur, bir neçə dəfə video mühazirələrə baxa, müəllimlə yazışmaları yenidən oxuya və müstəqil mənimsədiyi mövzulara müraciət edə bilər.

İstənilən yerdə müstəqil işləmək imkanı

Tələbə dünyanın hər yerində internet vasitəsilə təhsil ala bilər.

Əsas müstəqil işdən fərqli olan digər müstəqil işləri fasiləsiz yerinə yetirmək imkanı

Eyni zamanda bir neçə müstəqil işi yerinə yetirmək olur. Məsələn, bir tezis üzərində işləyərkən digər müstəqil işin təqdimatını həyata keçirmək də mümkündür.

Müstəqil işin yüksək nəticələrini əldə etmək imkanı

Müstəqil iş prosesində ən son texnologiyalardan istifadə tələbəni daha da aktivləşdirir, çünki o, tədris materialının çox hissəsini təkbəşinə öyrənir. Bu, mövzuların öyrənilməsinə və başa düşülməsinə, həm də bilikləri praktikada dərhal tətbiq etmək qabiliyyətini yaxşılaşdırır.

Mobillik imkanı

Müəllimlə ünsiyyət həm onlayn, həm də elektron poçtdan istifadə etməklə həyata keçirilir. Tələbə təcili müstəqil iş məsələsində müəllimlə tez bir zamanda məsləhətləşə bilər.

Tələb olunan materialların mövcudluğunu təsdiqləmək imkanı

Lazımı bütün elektron ədəbiyyatlara giriş imkanı qazanır. Universitetin veb saytında qeydiyyatdan keçdikdən sonra poçt vasitəsilə təlim materialları alır.

Məsafədən təhsildə maddi qənaət imkanı

Müəyyən bir ixtisas üzrə distant təhsil daha ucuzdur. Tələbənin yol xərcinə, yaşayış üçün pul ödəməsinə ehtiyac olmur.

Sakit bir mühitdə təlim almaq imkanı

Məsafədən təhsil alan tələbələrin aralıq sertifikatı onlayn şəkildə baş verir. Subyektiv qiymətləndirmə imkanı istisna olunur: test suallarına cavabların düzgünlüyünü yoxlayan sistemə tələbənin digər fənlərdəki nailiyyəti, sosial vəziyyəti və digər amillər təsir etmir.

Müəllim üçün rahatlıq imkanı

Müəllimlər daha çox tələbəyə diqqət yetirə bilər, məsələn, evdə işləyə bilərlər.

mühit məsafədən təhsildə tələbələrin müstəqil işinin inkişafı prosesini təmin edən bir sıra imkanlar yaradır:

- tələbənin müstəqil iş prosesində iştirak səviyyəsini göstərmək;
- tələbə üçün metodik dəstək hazırlamaq və müəyyən bir mövzuda müstəqil iş planlaşdırmaq;
- qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün müəllimlə tələbə arasında qarşılıqlı əlaqə şəraitini təşkil etmək;

- ixtisas üzrə tələbələrin peşəkar sərişələrə yiyələnməsinə kömək etmək;
- tələbələrin müstəqil işə motivasiyasını artırmaq;
- tələbələrin müstəqil işlərinin inkişafına nəzarəti gücləndirmək.

Yuxarıdakı imkanları nəzərə alaraq deyə bilərik ki, tələbələrin müstəqil işinin təşkilində müasir ünsiyyət üsullarında mobilliyin olması vacibdir. Ona görə ki, ali məktəblər müasir dövrün tələblərinə uyğun bilik, bacarıq, səriştə

və təcrübəyə malik rəqabətqabiliyyətli mü-təxəssislərin əmək bazarına çıxışına dəstək göstərilməsini təmin etmək istiqamətində uğurlu fəaliyyət göstərən şəxsiyyət hazırlamalıdır. Beləliklə, elektron tədris texnologiyalarını tətbiq edən, elektron təlimin təşkilinin əsaslarını mənimsəyən, bu sahədəki bilik, bacarıq və motivasiyaya sahib olan hər bir tələbə ayrıca müstəqil işin təşkili üçün virtual təlim mühitini qurmaq imkanı qazanır.

DİSTANT TƏHSİLDƏ ALİ MƏKTƏB TƏLƏBƏLƏRİNİN MÜSTƏQİL İŞLƏRİNİN TƏŞKİLİNİN PRAKTİK ƏSASLARI

Distant təhsildə tələbənin müstəqil işinin həllində bir sıra məqamlara diqqət yetirmək vacib şərtidir:

- ümumiləşdirmək və sistemləşdirmək üçün yeni biliklərin mənimsənilməsi, həmçinin əvvəllər əldə edilmiş biliklərin dərinləşdirilməsi və təkrarlanması;
- öyrənilənlər üçün praktiki bacarıqların formalaşdırılması, fənlər, eləcə də gələcək ixtisas üzrə peşəkar bacarıqlar;
- əldə edilmiş biliklərin və bacarıqların praktikada (müstəqil işdə) tətbiqi.

Təhsilalanların müstəqil işləri üzrə “tədris prosesində müəllimlə münasibətdə olan tələbələr qrupu yaranırsa, onda məlumat axını daha bir neçə yöndə yaranır: müəllimdən bütün qrupa və əksinə, bütün qrupdan müəllimə, tələbədən qrupa və əksinə, qrupdan tələbəyə, tələbədən tələbəyə” (Əlizadə, 2019). Belə çıxır ki, müəllim və tələbələr arasında yaranan informasiya axını üç istiqamətə ayrılır:

1. İnformasiyanın müəllimdən tələbəyə ötürülməsi;
2. İnformasiyanın tələbədən müəllimə ötürülməsi;
3. İnformasiyanın tələbədən qrupa və əksinə, qrupdan tələbəyə ötürülməsi.

Bu üç istiqamət təhsilalanların müstəqil işlərinin təşkilinin nəzəri və praktiki əsaslarını təşkil edir.

Məsafədən təhsildə müəllim və tələbənin fəaliyyət alqoritmlərini sintezləşdirərək, onların

arasında dialoqun qurulmasına, sosioloji-psixoloji-pedaqoji məsələlərə çevik reaksiya vermək imkanlarına xüsusi diqqət yetirilir. Bu cür qarşılıqlı əlaqə ortaya çıxan problemlərin (təlimin təşkili ilə bağlı həlli yolları, müəyyən bir mövzuda olan suallar, etik davranış qaydaları və digər problemli məsələlər) birgə həll olunmasına imkan yaradır.

Tələbələrin müstəqil işlərinin (TMİ) alqoritmi dedikdə, həm auditoriya, həm də auditoriyadankənar işləri əhatə edir. Auditoriyadankənar TMİ ev tapşırıqlarına aiddir. Auditoriya TMİ isə mühazirələrdə, praktiki və laboratoriya məşğələlərində yerinə yetirilir. TMİ-nin əsas növləri auditoriyaya hazırlıqdır (mühazirə, praktiki, seminar, laboratoriya məşğələləri və digər müvafiq müstəqil iş ilə bağlı tapşırıqlar). Tələbənin müstəqil iş alqoritmünün həyata keçirilməsində müəllim və tələbələrin qarşılıqlı əlaqəsi özünəməxsus xarakter daşıyır. Çünki müəllimin nəzarəti altında tələbələrlə həyata keçirilən müstəqil iş idarə olunan müstəqil iş kimi müəyyən edilir. Müəllim tərəfindən təşkil edilən TMİ-nin inkişafı prosesi müstəqil işin məzmununun açılmasında, zəruri materialın axtarışında, tələbələrə özünümənimsəmə, özünüoxlama və özünüidrak fəaliyyətinə yönəldir.

Müasir dövrdə tələbələrin müstəqil işinin təşkilinin səmərəliliyi, onun aktivləşdirilməsi tətbiq olunan yeni kompüter və İnternet texnologiyalarından asılıdır. Burada internet deyərək, onun imkanları (keys texnologiyası, klaster texnologiyası, layihə, modul, reytingli təlim texnologiyası və digər müxtəlif texnologiyalar) nəzərdə tutulur. Hər bir İnternet texnologiyası tələbələrin müstəqil işinin bir təlim forması kimi təqdim olunur və onların özünüinkışafı üçün səmərəli şərait yaradır. Buna görə də onların bu istiqamətdə istifadəsi məqsədəuyğundur. İnternet texnologiyaları vasitəsilə tələbələrin müstəqil işinin təşkili formaları Cədvəl 5-də verilir.

Cədvələ əsaslanaraq, qeyd edə bilərik ki, “distant tədris məsafədən öyrətmə və öyrənmənin (tələbələrin idraki fəaliyyətinin) vəhdətidir. Bu təhsilalma formasını müəyyən edən əsas amillərə daxildir:

Cədvəl 5 İnternet texnologiyaları vasitəsilə tələbələrin müstəqil işinin təşkili formaları

Referat-xülasənin yazılmasında informasiyanın axtarışı və işlənməsi	Bu forma üzrə işin həyata keçirilməsi yolları: • mövzu ilə bağlı saytda rəy yazılması; • mövzuda şəbəkədəki mövcud tezislərin təhlili, qiymətləndirilməsi; • mühazirə planının və ya onun hissəsinin öz versiyasının yazılması; • biblioqrafik siyahının tərtib edilməsi; • praktik dərsin bir hissəsinin hazırlanması; • internet vasitəsilə alınan məlumatlar əsasında mövzu ilə bağlı hesabatın hazırlanması; • mövzu ilə bağlı müzakirə; • müəllim tərəfindən hazırlanmış və ya şəbəkədə tapılmış veb-araşdırma ilə işləmək; • fənn üzrə bir iş (keys) paketinin yaradılması (tələbələr mövzu ilə bağlı vəziyyəti araşdırmalı, problemlərin mahiyyətini anlamalı, mümkün həll yollarını təklif etməli və onlardan ən yaxşısını seçməlidirlər).
Tələbə elmi-tədqiqat işi	Bu forma üzrə işin həyata keçirilməsi yolları: • sayt üçün məqalələrin yazılması və saytda yerləşdirilməsi; • tələbələrin elmi-tədqiqat işinə aid müsabiqələrdə (mini-layihələr, məruzələr, avtoreferatların hazırlanması və s.) iştirakı.
Şəbəkədə dialog	Bu formanın həyata keçirilməsi yolları: • qrupda istənilən bir mühazirənin (keçmişdə öyrənilmiş, yaxud gələcəkdə nəzərdə tutulan) müzakirəsi; • mütəxəssislər və ya tələbələrlə sinxron telekonfransda (söhbət) ünsiyyət; • mövzunu öyrənən digər qruplarla, həmçinin digər ali məktəblərin qrupları ilə müzakirənin təşkili; • təxirə salınmış telekonfransda ortaya çıxan məsələlərin müzakirəsi; • təxirə salınmış telekonfrans vasitəsilə müəllim və digər tələbələrlə məsləhətləşmələr.
Veb səhifələr və veb tapşırıqların yaradılması	Bu formanın həyata keçirilməsi yolları: • tələbələrə dəstək məqsədilə onların elmi materiallarının (tamamlanmış referatlar, çap olunmuş tezislər və məqalələr) Universitetin saytında yerləşdirilməsi; • müxtəlif müsabiqələr əsasında tələbələrin müəyyən mövzu ilə bağlı müstəqil işləri üzrə potensialını əks etdirən sənədlərin reytinginin yaradılması; • mövzu ilə bağlı biblioqrafiyaların nəşri; • fərdi və mini qruplarda tematik veb səhifələrin yaradılması; • mövzu ilə işləmək üçün veb-tapşırıqların yaradılması və kurs saytında yerləşdirilməsi.

- müəllim və tələbələrin məsafə ilə bir-birindən ayrılması;

- müəllim və tələbələrin cəhdlərini birləşdirməyə imkan verən tədris vasitələrindən istifadə etmək və kursun mənimsənilməsini təmin etmək;

- müəllim, tələbə və kursun inzibati heyəti arasında interaktivliyin təmin edilməsi və s. (Andreev, 2000).

NƏTİCƏ

Distant təhsil tələbə ilə müəllim arasında məqsədyönlü, pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil olunmuş informasiya resursları əsasında həyata

keçirilən bir sıra təhsil texnologiyalarının istifadəsi ilə təmin olunur. Ona görə də məsafədən təhsildə tələbələrin müstəqil işinin səmərəli təşkil edilməsi üçün onun məzmununun elmi-nəzəri və praktiki əsaslarını ümumiləşdirərək, aşağıdakı təkliflərin nəzərə alınması vacibdir:

- tələbə və müəllim arasında əlaqəni telekommunikasiya və kompüter şəbəkələri vasitəsilə operativ, müntəzəm dialog, əks-əlaqə əsasında, uzaq məsafədən həyata keçirmək;

- distant təlimin xarakterik xüsusiyyətlərinə çeviklik, modulluq, iqtisadi səmərəlilik, tələbələrin müstəqil işinin təşkilində müəllimin rolu, müstəqil işinin keyfiyyətinə xüsusi nəzarət, müasir texnologiyalardan istifadə etmək;

- tələbələrin müstəqil işində informasiyaları öyrənənlərə elektron materiallar, elektron dərslik, audio-video diskler və s. formalarda təqdim etmək;

- tələbələrin müstəqil işində tədris metodik kompleksdən, kompüter, multimedia texnikası kimi təlim vasitələrindən istifadə etmək.

Beləliklə, distant təhsildə tələbələrin müstəqil işinin təşkilinin nəzəri və praktik əsaslarının ümumiləşdirilmiş təhlilinə əsaslanaraq qeyd etmək lazımdır ki, distant təhsil, xüsusən də müstəqil işin təşkilində tələbəyə müsbət təsir göstərir, onların özünüidarəetmə qabiliyyətini, təşkilati, yaradıcı və intellektual potensialını artırır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Andreev, A.A. (1999). Ali təhsil müəssisələrində distant təhsilin didaktik əsasları: dis. dr. ped. elmlər. Moskva, 306 s.
- 2 Asnovich, N.G. (2016). Sosial şəbəkələrin təhsil prosesində istifadəsi. IV Beynəlxalq Elmi və Texniki İnternet Konfransı, Minsk: BNTU, 18-19 noyabr, s. 147-150.
- 3 Azərbaycanda distant təhsil: vəzifələr, perspektivlər. Azərbaycan müəllimi qəzeti, 24.01.2014.
- 4 Blagodinova, V.V. (2013). Tələbələrin müstəqil işini təşkil etmək vasitəsi olaraq modul obyektiv təhsil mühiti. Nijni Novqorod Universitetinin bülleteni. N.İ. Lobaçevski, No 5-2, s. 28-32.
- 5 Bondarenko, T.A. (2019). Tələbənin müstəqil işinin təşkili üçün informasiya və kommunikasiya texnologiyalarından istifadə. Müasir pedaqoji təhsil problemləri. No 62-1. ilə. 57-65.
- 6 Əhmədov, H.H. (2010). Azərbaycan təhsilinin inkişaf strategiyası. Bakı, "Elm" nəşriyyatı. 800 s.
- 7 Əhmədov, İ.B. (2016). Ali təhsildə kompüter texnologiyaları. Təhsildə İKT. Bakı, №3, s.235.
- 8 Əlizadə, T. (2019). Distant təhsilin əsas modelləri və metodları. "Azərbaycan məktəbi", № 3 (688), səh. 129-139.
- 9 Xəlilov, T. (2020). 525-ci qəzet, 29 aprel. <https://140835-distant-tehsil-mahiyeti-ve-ehemiyeti>.

- 10 İsmayılova, B. (2014). Distant təhsil: üstünlüklər, çatışmazlıqlar və müsbət təcrübə. "Elektron dövlət quruculuğu problemləri" I Respublika elmi-praktiki konfransı, 4 dekabr, s. 189-192.
- 11 Klimenko, O.A. (2012). Sosial şəbəkələr təhsil prosesi iştirakçılarının öyrənmə və qarşılıqlı əlaqəsi vasitəsi olaraq. I İnternatura materialları. elmi. konf. Sankt-Peterburq: Renome, s. 405-407.
- 12 Qasımova, F.İ. (2018). Distant təhsilə və elmi tədqiqatlara yönəldilmiş informasiya sistemlərində istifadə olunan kommunikasiya metodlarının təhlili. s. 92.
- 13 Qəndilov, R.T., Əliyev, A.F. (2013). Təhsildə yeni informasiya və kommunikasiya texnologiyaları: problemlər, prioritetlər. Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi Əsərləri. Bakı, № 1, s.59-61.
- 14 Nejurina, M.I. (1998). Distant təhsil üçün xüsusi bir məlumat və təhsil mühitinin təşkili və inkişaf etdirilməsi prinsipləri: dis. Cand. bunlar. elmlər. M., 160 s., s.28.
- 15 Orexov, V.D. (1995). Bazar şəraitində işləmək üçün menecerlərin yenidən hazırlanması üçün uzaq texnologiya. Moskva: Mexanik mühəndis, № 4-5, s.44-45, s.44.
- 16 Pokalo, O.G. (2009). Moodle Müəllim Bələdçisi. M., 39 s.
- 17 Pozdnyak, S.N. (2010). Tələbələrin müstəqil işinin təşkili üçün təlimatlar. Ekaterinburq: UrGPU, 30 s.
- 18 Tixomirov, V.P. (1997). Distant təhsil: tarix, iqtisadiyyat, meyllər. "Təhsildə standartlar: problemlər və perspektivlər". II Beynəlxalq konfransının materialları. Moskva: Nisan, s.201-205, s.202.
- 19 Tixonov, A.N., Abrameshin, A.E., Voronina, T.P. və digər. (1998). Müasir təhsilin idarə edilməsi: sosial və iqtisadi aspektlər. M.: Vita-press, 256 s., s.38.
- 20 Tolsteneva, A.A. (2012). Moodle elektron öyrənmə mühitindən istifadə edərək tələbələrin müstəqil işinin təşkilinin nəzəri və metodoloji əsasları. Gələcəyin Məktəbi, № 3, s. 102-108.
- 21 Vinnik, V.K. (2013). Distant elektron təhsil platformalarına baxış. Elmi axtarış. № 2.5, s. 5-7.

TƏHSİLDƏ RƏQƏMSALLAŞMANIN YARATDIĞI TƏNHALAŞMA PROBLEMI

ƏBÜLFƏZ SÜLEYMANLI, Prof., Dr., Sosiologiya kafedrası, Üsküdar
Universiteti, Türkiyə. E-mail: ebulfaz.suleymanli@uskudar.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1894-5232>

NİHAN KALKANDELER, Dr., Sosial İş kafedrası, Avrasiya Universiteti,
Türkiyə. E-mail: n.kalkandeler@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3362-363X>

NURŞAH AKÇA, Magistrant, Sosiologiya kafedrası, Üsküdar Universiteti,
Türkiyə. E-mail: nrshakc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6627-4341>

Məqaləyə istinad:

Süleymanlı Ə., Kalkandeler N.,
Akça N. (2022). Təhsildə
rəqəmsallaşmanın yaratdığı
tənhalaşma problemi. *Azərbaycan
məktəbi*. № 2 (699), səh. 67-74

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 03.03.2022
Qəbul edilib: 20.04.2022

ANNOTASIYA

Bu məqalədə təhsil sistemində baş verən texnoloji dəyişikliklər müstəvisində tələbələrin texnologiyadan asılılığı məsələləri təhlil olunur. Təhsildə geniş yayılmış rəqəmsal tətbiqlər ənənəvi təhsil modellərini dəyişdirdikcə, təhsilin məsafədən asılılığı tədricən aradan qalxır. Bu dövrdə meydana çıxan rəqəmsal inqilab idraki, psixososial və emosional təsirlərə malikdir. Xüsusilə də, texnoloji vasitələrdən nəzarətsiz və yanlış istifadə olunması təhsilalanların sosial münasibətlərinə və idraki inkişafına təhlükə yaradacaq həddə çatıb. Mövcud ədəbiyyatın araşdırılması və bu tədqiqatın nəticələri əsasında hazırlanmış məqalə rəqəmsallaşmanın qaçılmaz nəticələrindən biri kimi tənhalıqı təhlil edir və rəqəmsallaşma ilə tələbələrin tənhalıqı arasındakı əlaqəyə diqqət yetirir. Bu vəziyyəti *rəqəmsal aludəçilik* olaraq xarakterizə edən məqalə rəqəmsallaşmanın mənfi təsirlərini və nəticələrini aradan qaldırmaq üçün *rəqəmsal pəhriz* təqdim etmək məqsədi güdür.

Açar sözlər: rəqəmsallaşma, tənhalıq, təhsil, rəqəmsal aludəçilik, rəqəmsal pəhriz.

THE ISOLATION CREATED BY DIGITALIZATION IN EDUCATION

EBULFEZ SULEYMANLI, Prof., Dr., Department of Sociology, Üsküdar University, Türkiye. E-mail: ebulfez.suleymanli@uskudar.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1894-5232>

NIHAN KALKANDELER, Dr., Social Work Department, Eurasia University, Türkiye. E-mail: n.kalkandeler@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3362-363X>

NURŞAH AKÇA, Post-graduate student of the Department of Sociology, Üsküdar University, Türkiye. E-mail: nrshakc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6627-4341>

To cite this article:

Suleymanli E., Kalkandeler N., Akça N. (2022). The Isolation Created by Digitalization in Education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 67-74

ABSTRACT

This study emphasizes on the technology addiction of the associate and bachelor's degree students on the basis of the adjustment process necessitated by technological changes in the education system. As widespread digital applications in education have transformed traditional education models, education has increasingly become independent from space. The Digital revolution that has emerged during this period has cognitive, psycho-social and emotional influences. Particularly, the uncontrolled and improper use of technological devices has reached such a level to threaten the social relations and cognitive development of students. In the light of the studies in literature and the research findings, this article analyzes loneliness as one of the inevitable consequences of digitalization and focuses on the relationship between digitalization and the students' loneliness. Describing this situation as digital obesity, the article aims to present a digital diet to solve the negative effects and consequences of digitalization.

Keywords: digitalization, loneliness, education, digital obesity, digital diet.

Article history

Received: 03.03.2022

Accepted: 20.04.2022

INTRODUCTION

Digitalization and rapid technological development are among the concepts which define the modern world. This digital movement can be seen in every sphere of social life and set of changes on different grounds. As a consequence of this process, in the presence of society, psychological, sociological, cultural even physiological changes have been the point in question. Digitalization's effects have been seen in the field of education, and new models have been introduced. These models generate alternatives to traditional education methods and facilitate the integration of technology into the process of education (Görgülü, Küçükali & Ada, 2013, 57). The increase in the use of high technology gadgets such as interactive whiteboards, the internet and tablet are among the proofs of this integration.

At the same time, as in other fields, widespread digitalization in the field of education is a consequence of the pandemic. As a matter of fact, all around the world educational activities involving at least 1,5 billion students (in Turkey this number is approximately 25 million) and 63 million teachers have been interrupted; and then distance education has been promptly started to maintain education (MNE, 2020). The widespread digitalization in the field of education causes changes in the behaviours and relationships of the students who are the subject of the process.

It is thought that frequent and unrestricted use of technology and technological devices by students is a problem and pathological situation, and some questions have risen about technology addiction (Griffiths, 2004:216). In literature, internet addiction and social media addiction are accepted as behavioural addictions (Ünal-Tutgun, 2020).

As Shapira and her colleagues (2003:210) have defined internet addiction as a behavioural addiction, Van den Eijnden and his colleagues (2016:485) have seen social media addiction as such an addiction. As for Yengin (2019:131), within the context of individuals' daily necessities, the use of technology causes the condition of digital addiction. In this context, one of the most significant subjects that need scholarly attention is the problem of loneliness as a threat to the students' psycho-social, cognitive and emotional development processes.

According to Yengin (2019:139), internet use as a way to get rid of loneliness leads to dependence and eventually to addiction. According to Kalkan (2021:51) technology is a significant tool during the socialization process for students. Young individuals have been socialised in the virtual platforms provided by the internet, have expressed themselves and needed to get into different groups by opening user accounts on chat platforms. Although this situation seems to be a kind of socialization, the young have begun to move away from the real world and lived in a virtual world. According to Noyan (2016:23), this situation that particularly made the students addicted to the screen also caused to the feeling of loneliness. According to Solmaz (2019), screen addiction might prevent individuals from fulfilling their needs and goals, lead to problems in interpersonal relationships and a decrease in the individual's ability in regulating and evaluating his or her behaviour and, as a consequence of this situation, it might lead the individual to find himself or herself in an unhealthy state and decisions. This study aims to analyze the phenomenon of loneliness and the relation between digitalization and the students' level of loneliness by applying different research findings.

THE TYPES OF LONELINESS AND ITS EFFECTS ON STUDENTS

Loneliness has been seen as one of the major problems of the contemporary world. It is a concept described as emotional emptiness reactions that accompany awareness and yearning, despair, the individual's cognitive awareness of the absence the intimate and social relation (Asher and Paquette, 2003). Peplau and Perlman (1982) consider loneliness as an aspect of human

relations and define it as a feeling that is caused by the absence of the individual's real relationships' expectations on this issue.

Loneliness, basically, is not a feeling arising from being physically alone (Russell, Cutrona, McRae and Gomez, 2012). The individual might experience loneliness when s/he is with other people (Rubenstein, Shaver and Peplau, 1979). As for Weiss (1973), loneliness is experienced as social loneliness and emotional loneliness (Duy, 2003).

Social loneliness might arise from either the absence of social interaction or because of the absence of a group sharing common interests and activities. However, emotional loneliness is caused by the absence of a close bond relationship or the loss of such a relationship (Rostovskaya and other, 2022:18).

In this kind of relationship, it is hard to have an intimate and sincere relationship with others. Adolescence, as one of the development periods of the individual, is experienced by some individuals with full of comfort whereas the others experience great troubles during this period. Adolescence is defined as a period in which loneliness is deeply experienced (Duy, 2003). Brenman (1982) classifies three reasons for loneliness and its deep and common experiences among individuals. The predispositions (shyness, low self-esteem, poor social skill) that are defined as the features of lonely teenagers are one of the reasons for loneliness. The third reason is social structures and cultural processes, in short, the social position of the individual at her age (Özatca, 2001). Loneliness is stated as a condition that emerged as a result of the identity crisis which is experienced by adolescents. As for Erikson's developmental stages (1963), the adolescent experiences a period in which he or she experiences role conflict versus acquiring identity, and isolation versus intimacy. Ericson states that individuals are ready to build intimate relations with dependence on others only after they acquire an identity. If a successful identity has not been acquired, then, individuals experience isolation and loneliness (as cited in Yucel, 2009).

THE EFFECT OF DIGITAL NETWORKS ON THE STUDENTS' LONELINESS

The reality of loneliness created by digitalization influences mostly the students. It is necessary to state that adolescence that students go through is an important period of human life for identity and personality development. Particularly parents, relatives, teachers, friends, and the persons seen as role models, etc. are influential in the identity development. In this period, peer-to-peer interaction might also make the use of technological gadgets more popular, because peers might need to implement by wondering what they see from each other. Particularly in the formation of identity, the young suffer from loneliness, depressive emotions, introversion and the absence of social support which bring the risk of addiction to technological device use (Bicer, 2014). Besides, the young people's expectations for peer acceptance and social approval trigger the use of technology. The young who imitate their friends' active participation on digital platforms, accept it necessary for socialization. It has been seen that these conditions adversely affect children and teenagers who have high-level social anxiety, poor communication skills, and fail to build healthy friendships that make them feel good (Yeditepe, 2021).

Griffiths (2005:193-195) claims that the students become more and more addicted to the technology with the desire of escaping from the anticipatory anxiety, get away from real-life problems, with the fear of exclusion and disapproval from their circle of friends, unwillingness to study lessons. In this regard, Subrahmanyam (2007:663) claims that digital communication channels and applications can provide opportunities to meet young people's expectations for social approval and peer acceptance. According to Ektiricioğlu and others (2020:52), as the need for being a member of a group in youth comes into prominence, the adolescents who see loneliness as a risk

in case of being excluded from relationships that create a sense of belonging in real life might consider relationships in virtual platforms as an alternative way. In this regard, as Caplan (2002:560) also states, individuals' failures in their social relationships may cause them to become alone and to be in pursuit of alternatives due to the sense of loneliness. At the beginning of this search for alternatives, digitalization provides new things such as social media, the internet, smartphone, and digital game platforms. It is possible to see a vicious circle between growing dependence on technology because of a sense of loneliness and feeling of loneliness due to technology addiction. The research by Morahan and Schumacher (2000:15-17) shows that there is a strong relationship between technology addiction and a sense of loneliness. There are two explanations for this relationship. The first explanation is that the causes for the individuals' excessive usage of technology and technological devices at the same time lead to the individuals' loneliness in society. Secondly, with the beginning of the individual's excessive use of technology, the individual moves away from society, which can contribute to his/her feeling of loneliness.

According to the findings of the research conducted on the technology addiction of young students done by Ceyhan (2011:86-88); it is viewed that the adolescents who do not have much relationship with their family and do not have good time management skills use technology more than others do. In addition, in families, which do not satisfy the need of the young people for attention and love, do not provide any chance to have healthy communication, leads to role conflict and have excessive expectations, the young people tend to use technology to escape from their miseries. In the contemporary world, because of the Covid-19 pandemic both the adults and the adolescents suffered from the loneliness. Research conducted in Turkey determined that the rate of internet use per day getting higher and higher. According to this research which revealed that the use of the internet level is high, it has increased more during the Covid-19 pandemic. In the study, it was determined that 59.1 per cent of the rate of those indicated a serious increase in the period of internet use. Thanks to the research, it has been determined that participants who feel more often than the others use the internet more than the others. Thus, whereas the participants who indicated "Never felt lonely" rate of internet use is 2.9 hours per day, those who said "I always feel lonely" rate of internet use is 3.7 hours (Milliyet, 2021).

The researchers informed that gender is also a risk factor for technology addiction. Accordingly, it is concluded that young males have a higher risk of internet and digital game addiction while young females are more prone to the risk of smartphone addiction in contrast to their male peers (Dikeç et.al.,2017:106). When the internet is seen as a medium to establish social relationships and as a means to eliminate loneliness, internet addiction becomes riskier (Ceyhan, 2011:87).

DIGITAL OBESITY AND DIGITAL DIET

Digital obesity is a concept that has emerged as a consequence of excessive digital consumption of the young generation during the process of adaptation to the digital age. According to the findings of the Education Center on the field of Social Media and Digital Security – ECSDS (2021), the young generation who have become addicted to the virtual world and technology all day long may suffer from psychological and social problems due to their desire to reach out to all presented contents and these problems can evolve into digital obesity because of virtual data flow in digital platforms. Those who spend all their time with computers, tablets, and smartphones and follow what other people do become addicted to the internet and technology. Internet stalking and dynamism in the virtual world destroy the individuals' social relationships that they might have in the real world and causes the individuals to suffer from loneliness.

According to the ECSDS report (2021), just as taking calories more than the body can burn leads

to obesity; loading the mind with excessive information and notifications more than it can use also causes digital obesity. The time spent on digital platforms causes health problems such as musculoskeletal pain, sleep disorders, and eye diseases by affecting the individuals' health, it can cause psychological problems, and those who have depressive emotions trigger the willingness to be locked in a room and never get out.

Based on the research that has been conducted to eliminate physical and mental exhaustion experienced because of intensive data flow, Bayrak and Cihan (2021:93) propose various solutions. For instance, a digital diet (detox) is one of them. Accordingly, it is significant to regulate the time spent using technology. Although it is difficult to stay away for a long time or resist, a digital diet (detox) can be periodically implemented to get rid of some intensive data.

At the same time, engaging in relieving alternative activities, depending on the use of media with the intent of having a relationship and increasing socialisation, can be useful in terms of mental relaxation and elimination of exhaustion. Limiting the time spent on digital devices or having efficient time management is another solution. In order not to be dependent on technology, it is necessary to have a balanced approach. It is possible to lessen the adverse effects by having a controlled, wise and regulated use of technology. Changing digital consuming habits is important in terms of having a conscious approach to media literacy. According to Kalkan (2021:118), in order to have a good media literacy, a person should only aim to reach out to useful and necessary information among such unrestricted resources of knowledge; when this is achieved, a digital diet (detox) will be able to a part of life and it will be possible to eliminate the adverse effects of digital addiction.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Digitalization is considered to be one of the inevitable outcomes of the new world order. This study which examines the relationship between digitalization and loneliness argues that digitalization is a new kind of culture and human beings have adapted to this culture. However, the basic problem with this new culture is that during the process of adaptation to such a dynamism students can turn into technology addicts. In addition to digitalization, some factors such as the absence of social support, and the changes in family structure and family relations also might cause loneliness in students. As a matter of fact, individuals certainly need social support in order to live in harmony with the environment, eliminate loneliness, and continue social relations on the demanded level. It is a fact that social relations are the essence of life and the production of social structure. Individuals are the creatures that are affected by the improvements and changes in social life.

The individuals who are intensely using technology, are usually never satisfied with the use of technology and feel locked when their connection is cut. Besides, individuals experience the feeling of deprivation in places where they do not have access to the internet and technological devices. This situation points out to the concept of digital obesity creates a vacuum in the social and psychological sense, and accordingly, the loneliness leading to digital obesity becomes inevitable. On the other hand, as the young people, who feel alone and have problems with the sense of belonging and identity try to lessen this feeling of loneliness by spending more time on virtual platforms, this situation evolves into a vicious circle. In other words, new habits created by digitalization prompt the young to use technology and isolate themselves from the real world. Those young who have isolated themselves from the real world and social relations have leaned on virtual platforms to compensate for their feeling of loneliness. While heavy use of technology causes loneliness, the feeling of loneliness paves the way for use of technology and therefore this situation evolves into a paradox.

Considering the previous researches, it is seen that technology addiction among young people has increased. Therefore, it is important to identify the risk factors of technology addiction and to reach out to the students who are at risk. In this regard, it might be useful to organize seminars to increase awareness of families and teachers on the subject. It is necessary to become conscious of media literacy. This process of awareness at the same time takes us to the proposal of a solution named digital diet. Moreover, conducting social responsibility projects is important to eliminate digital addiction and therefore to protect young people.

References

- ¹ Bayrak T., Cihan B. Yeni Medyada Bağımlılık Sonucu Gelişen Dijital Obezite Olgusu Üzerine Bir İnceleme: Netflx Türkiye Örneği, e-Journal of New Media / Yeni Medya Elektronik Dergi, January 2021 Volume 5 Issue 1, p.78-94.
- ² Biçer U. Sosyal Beceri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerindeki İnternet Bağımlılığı Düzeyine Etkisi (Yüksek lisans tezi). Adana.Çukurova Üniversitesi. 2014.
- ³ Caplan S.E. Problematic Internet Use and Psychosocial Wellbeing: Development of a Theory-Based Cognitive-Behavioural Measurement Instrument. *Comput Hum Behav.* 2002;18:553-75.
- ⁴ Ceyhan A.A. Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi.* 2011;18:85-93.
- ⁵ Dikeç G., Yalnız T., Bektaş B., Turhan A., Çevik S. Relationship between Smartphone Addiction and Loneliness among Adolescents. *Bağımlılık Dergisi.* 2017;18:103-11.
- ⁶ Duy, B. (2003). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi. Published Phd Thesis. Ankara: Ankara University. Institute of Social Sciences.
- ⁷ Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*, New York: W. W. Norton.
- ⁸ Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- ⁹ Griffiths M. Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence. *Cyberpsychol Behav.* 2004;3:211-18.
- ¹⁰ Griffiths M. A Components Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework. *Journal of Substance Use.* 2005;10:191- 97.
- ¹¹ Milliyet (2021). "En yalnız grup gençler! İnternete sarıldılar" (Last updated 14 February 2022) <https://www.milliyet.com.tr/gundem/en-yalniz-grup-gencler-6659196>
- ¹² Morahan M.J., Schumacher P. Incidence and Correlates of Pathological Internet Use among College Students. *Computers in Human Behavior.* 2000;16:13-29.
- ¹³ Noyan, C.O. 2016: Teknoloji bir bağımlılık mı? *Psikohayat*, 7: 22-24.
- ¹⁴ Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- ¹⁵ Rostovskaya T. K., Suleimanly A. D., Gnevasheva V. A., Tolmachev D. P. (2022). "Loneliness in the pandemic: Country overview", *Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*, vol. 22, iss. 1, pp.17-23.
- ¹⁶ Russell, D.W. Cutrona, C.E. McRae, C. & Gomez, M. (2012). Is loneliness the same as being alone? *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146(1-2), 7-22.
- ¹⁷ Shapira NA, Lessig MC, Goldsmith TD, Szabo ST, Lazoritz M, Gold MS et al. Problematic Internet Use: Proposed Classification and Diagnostic Criteria. *Depress Anxiety.* 2003;17:207-16.
- ¹⁸ Solmaz, A. (2019). Psikolojik İyi Oluş Ve Manevi Yönelimin Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- ¹⁹ Subrahmanyam, K., Lin, G. Adolescents on the net: Internet use and Well-being. *Adolescence*. 2007;42: 659-77.
- ²⁰ URL-1, Çağın Hastalığı Dijital Obezite. – SODİGEM Değerlendirmeleri
<https://www.memurlar.net/haber/988886/cagin-hastaligi-dijital-obezite.html> adresinden alındı.
(Erişim Tarihi: 04.04.2022)
- ²¹ URL-2, Tarhan, U. Dijital Obezite, Dijikoliklik, Dijital Detox, Dijital Fitness.
<https://www.martidergisi.com/dijital-obezite-dijikoliklik-dijital-detox-dijital-fitness> adresinden alındı.
(Erişim Tarihi: 04.04.2022).
- ²² Ünal-Tutgun, A. (2020), Sosyal Medya Etkileri-Bağımlılığı-Ölçülmesi, İstanbul: Der Yayınları.
- ²³ Van den Eijnden RJM, Lemmens JS, Valkenburg PM. The Social Media Disorder Scale. *Comput Human Behav*. 2016;61:478-87.
- ²⁴ Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ²⁵ Yeditepe (2021) Pandeminin Çocuk ve Ergenlerde Yarattığı Yalnızlık Duygusu, (Last updated 14 February 2022). <https://yeditepe.edu.tr/tr/pandeminin-cocuk-ve-ergenlerde-yarattigi-yalnizlik-duygusu>
- ²⁶ Yengin, D. 2019: Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, Vol: 9 Issue 2, p. 130-144.

AZƏRBAYCANDA ƏCNƏBİ DOKTORANTLARIN PSIXOLOJİ SAĞLAMLIĞINA TƏSİR EDƏN AMİLLƏRİN ARAŞDIRILMASI

OLUWASEYİ OLUBUNMI SODIYA

Təhsilin idarə olunmasının təşkili və planlaşdırılması üzrə doktorant, Təhsil departamenti, Humanitar, Təhsil və Sosial Elmlər fakültəsi, Xəzər Universiteti, Bakı, Azərbaycan. Web of Science tədqiqatçı ID: AFI-0829-2022

E-mail: oluwaseyi.sodiya@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0002-0152-723X>

Məqaləyə istinad:

Sodiya O. (2022). Azərbaycanda əcnəbi doktorantların psixoloji sağlamlığına təsir edən amillərin araşdırılması. *Azərbaycan məktəbi*, № 2 (699), səh. 75–90

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.04.2022

Qəbul edilib: 13.05.2022

ANNOTASIYA

Araşdırmalara görə, fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün tədqiqat aparənlər arasında psixi sağlamlıq böhranı artmaqdadır. Bu insanlar klinik depressiyaya daha çox məruz qalır. Bu tədqiqatın əsas məqsədi Azərbaycanda fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün tədqiqat aparən əcnəbi doktorantlar arasında psixi sağlamlıq problemləri yaranan potensial risk faktorlarını araşdırmaqdır. Bu, məlumatların toplanmasının və təhlilinin qiymətləndirilməsinə əsaslanan tədqiqat forması olmaqla bərabər həm də ilkin kəmiyyət sorğusu üsulu kimi tanınır. Araşdırmanın nəticələrinə görə, fəlsəfə doktoru dərəcəsi almaq istəyən şəxslərin çoxu hazırda Azərbaycan dilini öyrənməli olduqlarından depressiyaya düşür, əksəriyyəti təhsilləri üçün vacib olan motivasiyalarını itirdikləri iddiası ilə tamamilə razılaşırlar. Bu araşdırma həm də Təhsil Nazirliyinin və digər maraqlı tərəflərin diqqətini əcnəbi doktorantların Azərbaycanda inkişafını ləngidən və ya əngəlləyən, eləcə də xarici vətəndaşların Azərbaycan universitetlərində təhsillərini davam etdirmələrinə mane ola biləcək narahatlıqlara yönəltmək məqsədi daşıyır.

Açar sözlər: stress, narahatlıq, depressiya, psixi sağlamlıq, doktorant.

EXPLORING FACTORS AFFECTING FOREIGN PHD STUDENTS' MENTAL HEALTH IN AZERBAIJAN

OLUWASEYI OLUBUNMI SODIYA

PhD Candidate in Educational Administration Organization and Planning of Education, Department of Education School of Humanities, Education and Social sciences, Khazar University, Baku, Azerbaijan. Web of Science Researcher ID: AFI-0829-2022 | E-mail: oluwaseyi.sodiya@khazar.org
<https://orcid.org/0000-0002-0152-723X>

To cite this article:

Sodiya O. (2022). Exploring factors affecting foreign phd students' mental health in Azerbaijan.
Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 699, Issue II, pp. 75–90

ABSTRACT

Several empirical studies mentioned that mental health crisis is escalating among PhD researchers. PhD students were more likely to meet the criteria for clinical depression and anxiety than working professionals. This study's ultimate purpose is to investigate potential risk factors for poor mental health among PhD students. This research followed a descriptive quantitative method. It is a form of study that emphasizes the quantification of data gathering and analysis, and it is known by an initial quantitative survey method of collecting data and analysis. According to the findings of this study, a significant number of PhD students are currently experiencing numerous symptoms of depression as a result of the Azerbaijani language requirement, as the majority of students completely agree with the assertion that they have lost all motivation in everything crucial to their PhD studies. This study is significant because it will bring the attention of the ministry of education and other stakeholders to concerns that may delay or hinder foreign PhD students from progressing in Azerbaijan, as well as deter other international students from continuing their studies in Azerbaijan universities.

Keywords: stress, anxiety, depression, mental-health, doctoral-students.

Article history

Received: 08.04.2022
Accepted: 13.05.2022

INTRODUCTION

A student is a person who is enrolled in a school or other educational institution who is pursuing knowledge, developing professions, and obtaining work in the desired field. In a larger sense, a student is somebody who engages in intense intellectual engagement with a subject to master it as part of a practical problem in which mastery is essential or decisive. The previous study has suggested that a mental health crisis is growing among PhD researchers. PhD students were more likely than working professionals to meet the criteria for clinical depression and anxiety. At universities and beyond, PhD students are the future of research, innovation, and teaching. The mental health of university students is a critical public health issue that necessitates epidemiological data. A Web-based survey was distributed to a random sample of students at a large public university with a demographic profile similar to the national student population. Depressive and anxiety disorders were investigated using the Patient Health Questionnaire (Eisenberg et al., 2007).

Czyz et al., (2013) Participants were non-treatment seekers and high-risk college students who were enrolled in a Web-based treatment linkage intervention for college students. The most common roadblocks noted were a view that therapy is unnecessary (66%), a lack of time (26.7%), and a preference for self-management (26.7%). (26.8 per cent). 18.8% of the population. The findings were influenced by gender, race/ethnicity, and the severity of depression and alcohol abuse. PhD students have a prevalent perception that you must suffer for the sake of your PhD and that if you aren't anxious or suffering from anxiety and depression, you aren't doing it "correctly."

STATEMENT OF PROBLEM

Foreign PhD students studying in Azerbaijan's various universities lamented the ministry's requirements that they had to meet before they could defend their PhD thesis. The students held a meeting, and the main issue was that forcing them to pass a B2 Azerbaijani language exam is a difficult task because the majority of them have no prior knowledge of the language, but the exam is used as a condition for them to defend their thesis. Almost all students are emotionally disturbed by this requirement, which they perceive as a barrier to their academic progress. The meeting, which was held via Zoom, was attended by approximately 25 students. They are not averse to learning the language, but they believe it will add to their workload by requiring them to publish an additional five papers and attend three conferences in three years. They merely wanted to study the language, not with the expectation of passing a B2 exam before defending their thesis. Because a meeting with representatives from the ministry was conducted, but no solution to the matter was reached, the students became depressed about the situation. I decided to research the topic further to see how we might reduce student dropout rates, which could harm students' mental health and lead to suicide risk if they believe they have wasted time and money by dropping out of their PhD program. PhD students have a higher rate of mental health issues than the general population with a high level of education (Gin et al., 2021). PhD students' mental health is influenced by their work requirements and organizational context. One out of every two PhD students suffers from psychological anguish, and one out of every three is at risk of developing a common psychiatric condition (Levecque et al., 2017b).

PURPOSE OF STUDY

The overall goal of this research is to look into potential risk factors for poor mental health among PhD students. One of the risk factors we focused on was financial uncertainty because not

all researchers receive financing to support their course and personal expenditures, and there is no guarantee of a job once their PhD is completed. Another risk factor was a dispute with their academic supervisor and a lack of information from the host university in terms of communication, institution requirement, publication stress, family issue, finding balance between work and research study, settling in a new environment, and accommodation issues .

SIGNIFICANCE OF STUDY

This research is important to draw the attention of the ministry of education and other stakeholders to issues that could delay or prevent the progress of foreign PhD students studying in Azerbaijan, as well as deter the interest of other foreign students interested in continuing their studies in Azerbaijan universities.

OBJECTIVE OF STUDY

The study's objective is to look into the numerous issues that foreign PhD students in Azerbaijan face which may cause them to get depressed and drop out of their various programs of study or quit completely.

RESEARCH QUESTION

1. What are the challenges that international PhD students in Azerbaijan face?
2. What are the most prevalent issues that foreign PhD students in Azerbaijan face that could lead to depression?

LITERATURE REVIEW

This section of the research looks at many studies that have been done on the topic of student mental health, as well as the influence and elements that contribute to academic issues. This literature review extracts and examines previous studies that have been published in the last ten years, from 2012 to the present. According to Kowalczyk et al., (2021) depression is statistically more common in people who are not in any relationship with another person and anxiety and insomnia are statistically more common in women than in men and statistically less frequent in doctoral students of general universities than technical universities (p. 6) Furthermore. Nagy et al., (2019)" Sleep discomfort, a lack of energy, and thoughts of harming yourself or others are some early indicators of mental health disorders (p. 4).

CONCEPTUAL FRAMEWORK

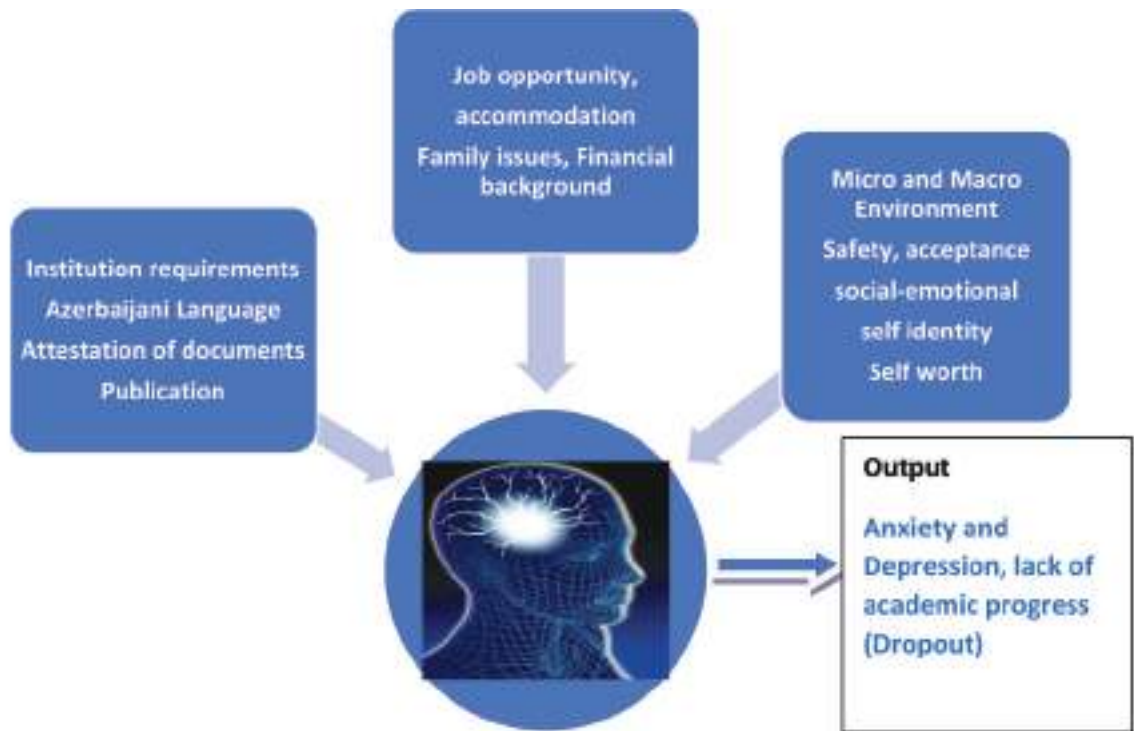
The current study's concept is depicted in the diagram below, which attempts to look into factors affecting the mental health of international PhD students in Baku, Azerbaijan. The figure depicts the relationship between the demands of their institution, the environment, and external and internal factors that contributed to the students' poor mental health (Mortier et al., 2018, p. 558).

FOREIGN STUDENTS MENTAL STRESS

Depending on the subject of study, some studies have presented varied definitions of mental stress. Mental stresses are defined in this study as the ability to improve one's quality of life while keeping conscious of personal, societal, and cultural constraints (Kitzrow, 2009, Corona et al., 2017). Mental health is influenced by diet, exercise, stress, substance abuse, social ties, and relationships. Impairment in these areas is associated with mental illnesses. Students who were

Figure 1

Conceptual Framework Exploring Factors Affecting Foreign PhD Students' Mental Health in Baku Azerbaijan



lonely, far away from home, and faced rejection in the host nation, or who had to go through a lot of unpleasant situations to acquire necessities for their education and life, was stressed out and were in quest of self-worth or self-identity (Sontag-Padilla et al., 2018). Some cases result in a shift of care from host institutions, or a lack of communication produces a condition of uncertainty regarding their research project, and they do not have the resources to address the issues. Kazakova & Shastina, (2019) detailed how socio-cultural differences on development of intrinsic motivation of foreign language students are more likely to endure mental and even bodily distress, which reinforces their belief in their ability to achieve their goal in which I believe that goal achieved under stress or through hardship could be linked to long term students' mental health problem. On the other hand, Bai, (2016) argued that the university's apparent support was found to be a major significant correlate of stress. The findings have significant implications for educators and other professionals who work with overseas students in higher education settings. Though we all know, studying abroad in a country far away from home can provide several challenges, including feelings of isolation, self-worth, self-identity, stress, and inability to focus on one's schoolwork. Graduate school, on the other hand, is a significant adjustment that necessitates even greater time management skills in addition to increased academic demands and pressure. These are some of the most prevalent university-related stresses and obstacles (Alharbi & Smith, 2018).

INFLUENCING FACTORS AFFECTING FOREIGN STUDENTS' MENTAL HEALTH

Joblessness has been demonstrated to harm an individual's emotional well-being, self-esteem, and mental health in general (Soria & Horgos, 2021). Increased unemployment has been

demonstrated to have a negative influence on the mental health, particularly depression, of many young people. In today's Sweden, exclusion from the labour market appears to be a primary predictor of psychological health disparities (Sidorchuk et al., 2017). When stress reaches too much and lasts too long, the chances of mental health and physiological problems rise. Stress is an inevitable part of life, but when it becomes excessive, it may be dangerous. Academic stress, institution requirement, accommodation stress and meeting up with other personal needs could positively affect foreign students as the stress piled, it would affect the student's emotional level and create a quest for self-worth and mental health (Liao & Wei, 2014). Factors affecting university students' mental health at the individual, interpersonal, and institutional levels (Byrd & McKinney, 2012). In a group of college students, depression, anxiety, and stress were found (Beiter et al., 2015). Colleges all over the world are grappling with increased rates of mental illness, and in many cases, demand for treatment on campus vastly outnumbers available resources (Auerbach et al., 2018). Individuals from diverse racial and ethnic minority groups experience racial microaggressions in different ways, according to the findings (Nadal et al., 2014).

METHODOLOGY

The descriptive quantitative approach was used in this study. This measure is known by an initial quantitative survey process of collecting data and analysis, it is a type of study that emphasize the quantification of data collection and analysis.

DATA COLLECTION

A total of 27 foreign PhD students from various universities in Baku, Azerbaijan, attended a focus group meeting to address issues affecting PhD students as well as collaboration among all students from different universities. The conference voice recording transcript was created, and the important issues that came up repeatedly throughout the meeting were used as variables in a survey questionnaire that was circulated via WhatsApp to the foreign PhD students and a total number of 20 students responded to the survey questionnaire.

RESULT AND FINDINGS

Demography Data

The descriptive data in the table and figure below shows that the majority of the study participants are male (N=14-70%) and female (N=6-30%). The participants' (students') marital status shows that most of the students are single (N= 10-50 %), followed by married living with a partner (N=9-45%), and divorced/widowed (1-5%). The plurality of participants is in the second year of study (N=12-60 %), followed by the first year of study (N=4-20 %), the third year of study (N=3-15 %), and the fourth year of study (N=1-5%). As seen in (Table 1) descriptive for gender, marital status, and year of study and (Table 2) descriptive analysis for age and (Figure 2) gender, marital status, study level and age.

FIRST RESEARCH QUESTION ANALYSIS

1. What are the challenges that international PhD students in Azerbaijan face?

International PhD students in Azerbaijan confront a variety of problems. However, the data analysis revealed that family issues, which are represented by the number of children, and employment opportunities, which compare the numbers of PhD students who were actively

Table 1 Descriptive Analysis for Gender, Marital Status and Year of Study

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gender	Male	14	70.0	70.0	70.0
	Female	6	30.0	30.0	100.0
Marital Status	Married living with partner	9	45.0	45.0	45.0
	Single	10	50.0	50.0	95.0
	Divorced/Widowed	1	5.0	5.0	100.0
Study Level	First Year	4	20.0	20.0	20.0
	Second year	12	60.0	60.0	80.0
	Third Year	3	15.0	15.0	95.0
	Fourth year or more	1	5.0	5.0	100.0
Total		20	100.0	100.0	

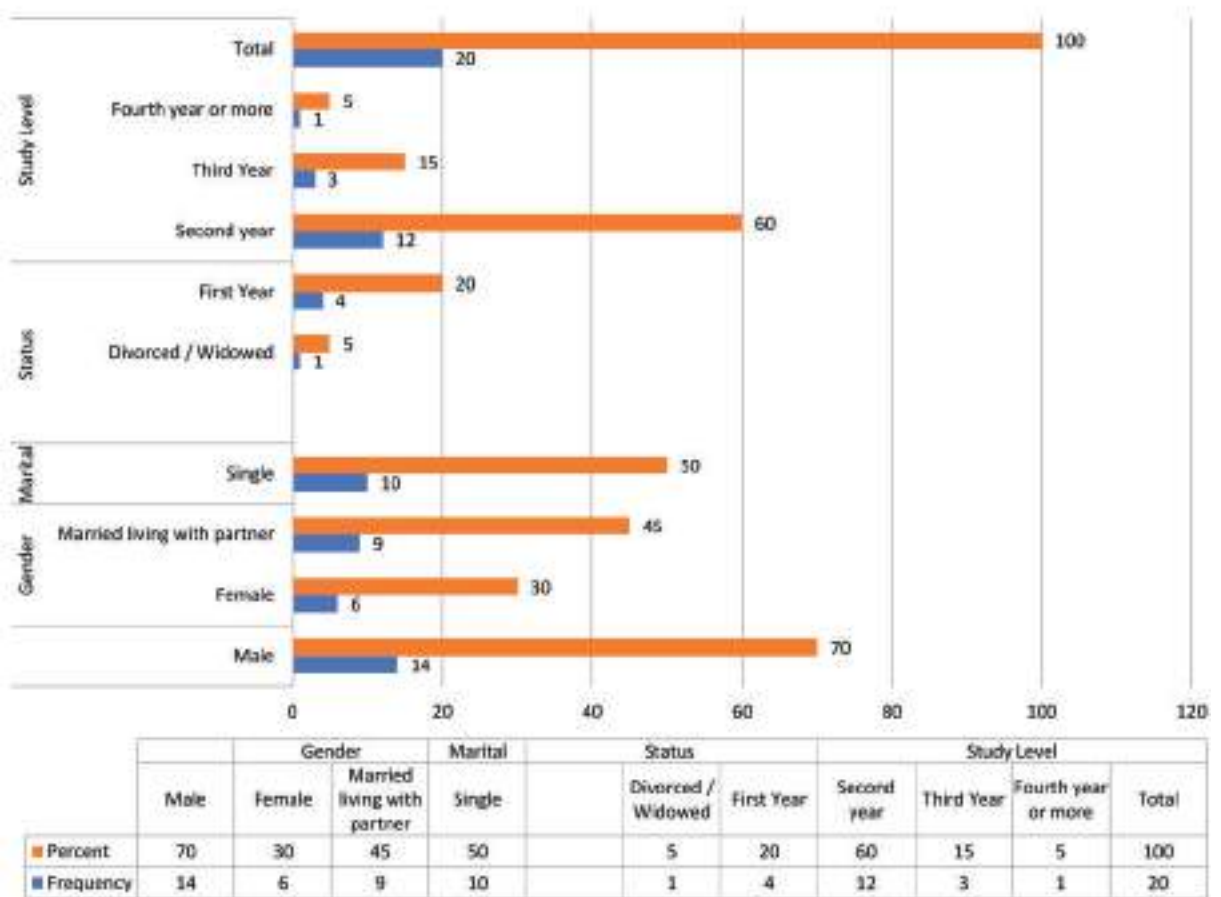
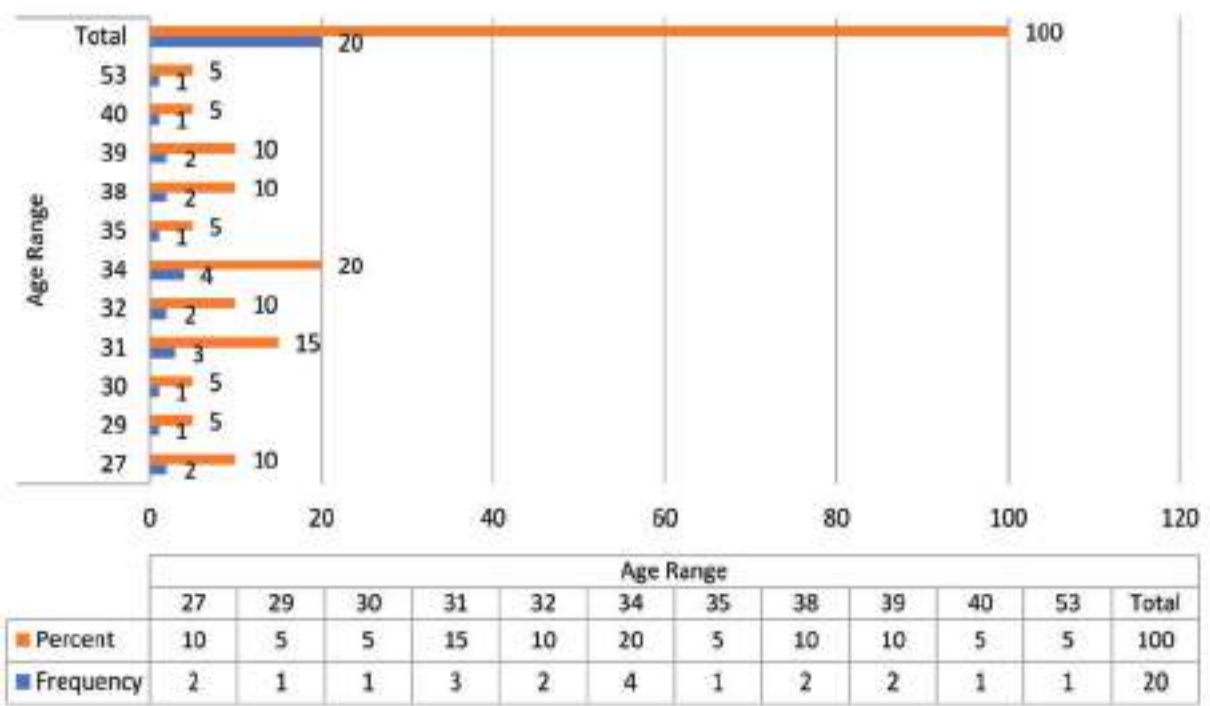
Figure 2 Descriptive Analysis for Gender, Marital Status and Year of Study

Table 2 Descriptive analysis for Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27	2	10.0	10.0	10.0
	29	1	5.0	5.0	15.0
	30	1	5.0	5.0	20.0
	31	3	15.0	15.0	35.0
	32	2	10.0	10.0	45.0
	34	4	20.0	20.0	65.0
	35	1	5.0	5.0	70.0
	38	2	10.0	10.0	80.0
	39	2	10.0	10.0	90.0
	40	1	5.0	5.0	95.0
	53	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Figure 3 Descriptive analysis for Age



employed in their respective countries before pursuing their degree in Baku, Azerbaijan, but are now jobless. The number of PhD students with one to three children is (N=12), accounting for 60% of the total number of participants. While the employment variable accounts for the number of PhD students who hold jobs before beginning their program (N=17), accounting for 85 per cent of the participants. While there are (N=19) students who do not have jobs after commencing their degree, accounting for 95% of the participants.

Other criteria included for this study include frequent meetings with supervisors, with 60% of students meeting with their supervisor at least once a week and 40% meeting with their supervisor only once or twice a semester. The participants' difficulties in publishing their work were examined; nevertheless, this does not appear to be an issue for them, as the majority of the students (85%) put in some or a lot of effort. The analysis of the students' responses to balancing work and family demonstrates that managing work and family is extremely challenging for them some difficulty 50% and great difficulty at 50%. The participants were asked if it is difficult to settle in Azerbaijan, and the response revealed that 80% of the participants find it difficult to settle there. The prerequisite for the Azerbaijani language was included as one of the variables because it was the dominant discourse among the students during the meeting. According to the findings, the overwhelming of students replied to moderate difficulty (10%) and tremendous difficulty (75%), while 15% answered nearly no difficulty. The part 1 and 2 descriptive variables analysis table can be found below.

Table 3 Descriptive variables analysis Part 1

Variables Items	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Number of Children				
One	3	15.0	15.0	15.0
Two	6	30.0	30.0	45.0
Three or more	3	15.0	15.0	60.0
No	8	40.0	40.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
Employment before doctoral enrolment				
Yes	17	85.0	85.0	85.0
No	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
Do you have a job in Azerbaijan?				
Yes	1	5.0	5.0	5.0
No	19	95.0	95.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
Frequency of meeting with your supervisor				
At least once a week	4	20.0	20.0	20.0
At least once a month	8	40.0	40.0	60.0
Seldom	8	40.0	40.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
Difficulty in publishing doctoral qualification paper				
A little bit of effort	3	15.0	15.0	15.0
Some effort	8	40.0	40.0	55.0
A lot of effort	9	45.0	45.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
Difficulty in balancing work-family-doctoral program				
Some difficulty	10	50.0	50.0	50.0
Great difficulty	10	50.0	50.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Figure 4 Descriptive variables analysis Part 1

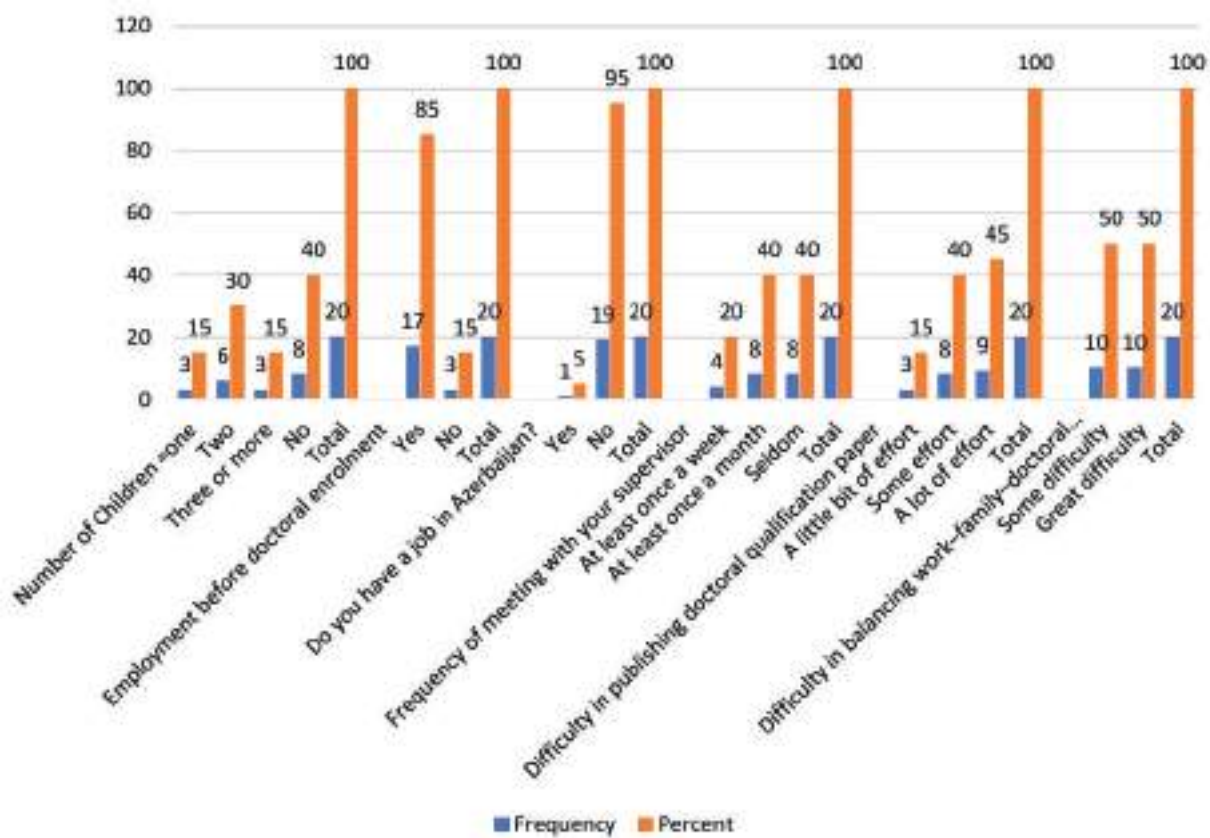
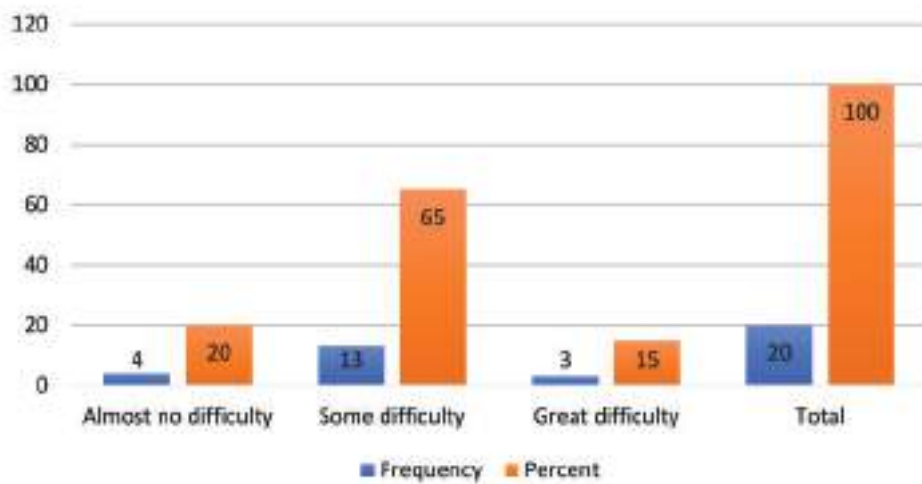
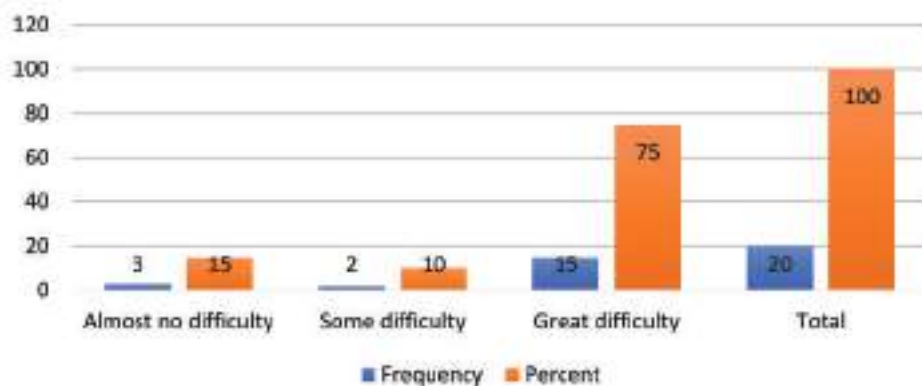


Table 4 Descriptive variables analysis Part 2A

In Azerbaijan, it is difficult to settle in	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Almost no difficulty	4	20.0	20.0	20.0
Some difficulty	13	65.0	65.0	85.0
Great difficulty	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Table 5 Descriptive Variable Analysis Part 2B

Azerbaijan Language Requirement	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Almost no difficulty	3	15.0	15.0	15.0
Some difficulty	2	10.0	10.0	25.0
Great difficulty	15	75.0	75.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Figure 5 Descriptive variables In Azerbaijan, it is difficult to settle in**Figure 6** Descriptive Variable Azerbaijan Language Requirement

SECOND RESEARCH QUESTION

2. What are the most common problems that influence depression among international PhD students in Azerbaijan?

To address the second research question, we used descriptive analysis to look for the most common issues that prompted PhD students into stress and gradually go into depression. Participants were asked: Because of the Azerbaijani language requirement, I have lost all motivation in anything vital to my PhD studies. The total number of students who agree (N=15-75%), somewhat agree (N=3-15%), and somewhat disagree (N=2-10%). On the other hand, students were also asked if the nostrification requirement method and procedure had an impact on their studies. The results demonstrate that students who entirely agreed (N=11-55%), slightly agreed (N=8-40%), and disagreed (N=1-5%) with the proposition. To have a better understanding of how the aforementioned variables have influenced the student's stress and depression levels. We asked the students if they agreed or disagreed with the following statement: "I'm concerned because my university's thesis writing style and format are not clearly explained." The students responded that

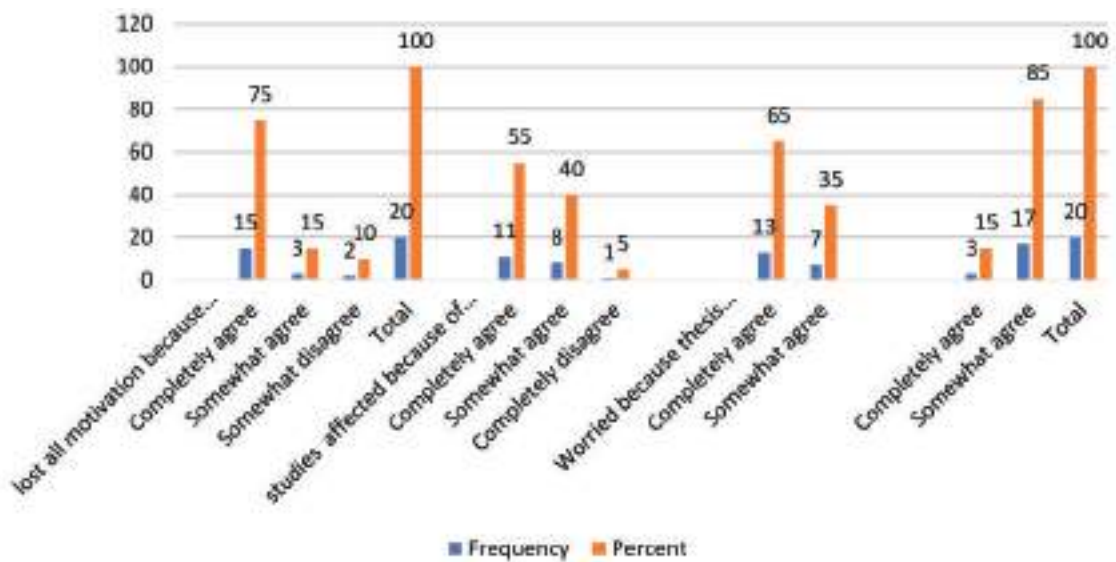
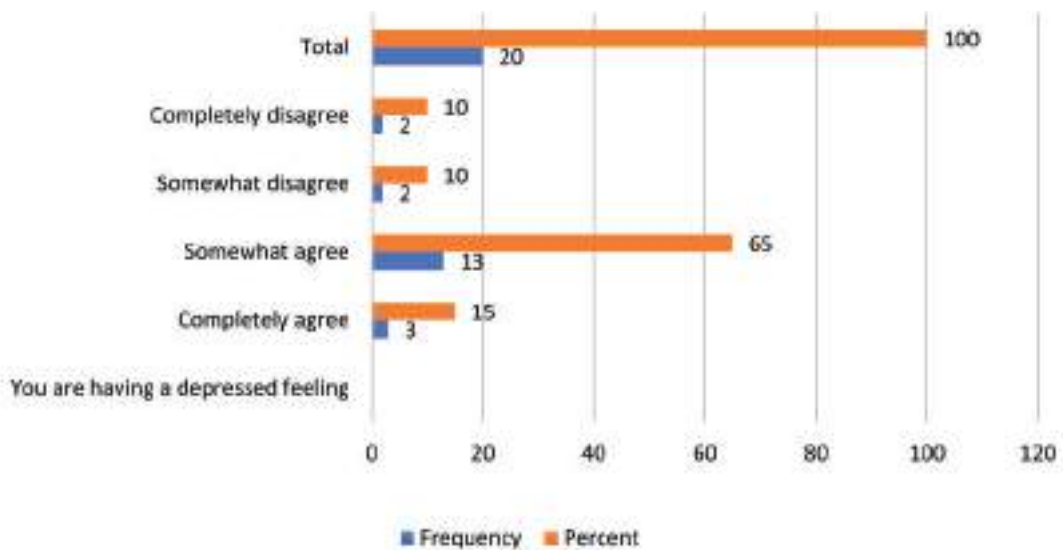
they completely agreed (N= 13-65%) and somewhat agreed (N=7-35%). The following comment was I'm irritated, have poor attention, sleeping problems, and guilt feelings, all of which indicate mild depression. Completely agree (N=3-15%), somewhat agree (N=17-85%), We used the statement "You are having a depressed feeling" to gauge the prevalence of stress and depression among pupils. Somewhat agree (N=13-65 %), completely agree (N=3-15 %), are the most common responses. Somewhat disagree (N=2-10 %), and completely disagree (N=2-10%) all the results of the analysis are listed below in (table 6 and 7) as well as in (figure 4).

Table 6 Descriptive Analysis for Common Variables influencing PhD Students Depression Level

Variables Items	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I have lost all motivation in everything important to my PhD studies because of the Azerbaijani language requirement				
Completely agree	15	75.0	75.0	75.0
Somewhat agree	3	15.0	15.0	90.0
Somewhat disagree	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
My studies are being affected by the nostrification requirement process and procedure				
Completely agree	11	55.0	55.0	55.0
Somewhat agree	8	40.0	40.0	95.0
Completely disagree	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
I'm worried because my university's thesis writing style and format are not communicated				
Completely agree	13	65.0	65.0	65.0
Somewhat agree	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	
I'm feeling irritated, having poor concentration, sleeping difficulties, and feelings of guilt which suggest mild depression				
Completely agree	3	15.0	15.0	15.0
Somewhat agree	17	85.0	85.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Table 7 Descriptive Analysis for You are having a depressed feeling

You are having a depressed feeling	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Completely agree	3	15.0	15.0	15.0
Somewhat agree	13	65.0	65.0	80.0
Somewhat disagree	2	10.0	10.0	90.0
Completely disagree	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Figure 7 Descriptive Analysis for Common Variables influencing PhD Students Depression Level**Figure 8** Descriptive Analysis for You are having a depressed feeling

DISCUSSION

Although the study's sample size was modest, we were able to produce empirical estimates for the prevalence of mental health symptoms among international PhD students in Baku, Azerbaijan, based on representative data that included all elements of their concerns. The finding of this study analysis indicated that because of the Azerbaijani language requirement, a significant number of PhD students are currently experiencing numerous symptoms of depression, as the majority of students completely agree with the assertion that they have lost all motivation in everything crucial to their PhD studies. They agree that the nostrification requirement process and procedure have

an impact on their studies. They are concerned since the thesis writing style and format at their university are not well communicated. Irritation, poor attention, sleeping problems, and guilt emotions all indicate mild depression and concur to having a depressing sensation. As a result, university students appear to be a group of people who are particularly susceptible to acquiring depression symptoms. Other co-occurring conditions may aggravate depression symptoms (Peluso et al., 2011). To support this finding, the study of (Levecque et al., 2017a) stated the percentages indicate that a significant number of PhD students are experiencing psychological distress or are at risk of developing a common psychiatric condition. Feelings of persistent stress, sadness, and depression are the most common, as are sleeping issues caused by anxieties, inability to overcome obstacles and inability to enjoy day-to-day activities. Some obligations from the institution of the ministry of education (MOE) are the source of PhD students' stress, according to this current study. For example, one of the major sources of student stress is the Azerbaijani language, which requires students to pass a B2 Azerbaijani language exam before they could be allowed to defend their thesis (Stecker, 2004) stated that based on the association between stress, social support, and depression symptoms, organizing anti-depression groups may be the most effective way to reduce the severity and frequency of symptoms in students. Job stress, housing troubles, and the environment all have a significant impact. The university-provided housing is for bachelor students because PhD students would not be able to share a hostel room with undergraduate students due to the age difference and study level. Few PhD students are married, so they would need to hunt for family-friendly housing. However, there has been a lot of drama between students and landlords, all of which adds stress to PhD students' depression levels. On the other hand, there's is absence of PhD students socialization in their field of study or recreation , this is where the macro and micro environment plays significant role in giving the candidate to settle in well in their host university and host country according to (Sverdlik & Hall, 2020) Such application approaches, according to the author, should boost doctorate students' motivation by both socializing them into their disciplinary community and developing their proficiency in a specific professional activity (e.g. teaching, conference presentation). These are a few suggestions that may be made because PhD students are specialists in their fields and could make a significant contribution to the environment if given the opportunity. The findings summary show that PhD students are gradually sliding into depression as a result of the following factors: Azerbaijani language examination tied to their thesis defence, nostrification of documents, lack of job opportunity, housing problem, family issues (indirectly linked to balancing their PhD study with family problems), communication and social activity with the host university, research funding due to high costs of article publication.

STUDY LIMITATIONS

The authors are aware that there may be other Ph.D. foreign students in Azerbaijan's other regions who were unable to participate in the study.

It should also be remembered that the presented results relate to the foreign PhD students' respondents living in Baku, Azerbaijan.

A psychologist interview with participants could provide useful information for a subsequent exploratory study on the same issue.

RECOMMENDATION

This research advocated developing improved specialized doctoral student mental health assistance; a concrete discussion on the subject of Azerbaijan language exams since many students want to learn the language but do not want it to be connected as a condition of their PhD thesis

defence. We propose implementing a new system in which Azerbaijani language and culture are taught as a semester or two-semester courses at all levels. Several research investigations have concluded that mastering a new language takes many years; therefore, asking PhD students to acquire a language in just a few months and pass a B2 exam would necessitate the use of a magic wand.

The international student's department at universities should implement a system that permits some house landlords to rent their flats to international foreign PhD students through the university channel, alleviating the stress of finding a place to live. Adopting a PhD student start-up program, in which PhD students can use their talents to create and register a business, would enable them to become self-employed and contribute significantly to the nation's economic development. This study has set a precedent for other Azerbaijani and foreign researchers to investigate issues impacting the mental health of students, instructors, and other academic employees. If mental health issues are not addressed, they can quickly deteriorate into depression. We must identify the source of the stress and address it before it spirals out of control. Stress management and support systems can also be effective. To examine the issues raised in this present study on PhD students' mental health, more research is needed.

References

- ¹ Alharbi, E. S. & Smith, A. P. (2018). Review of the Literature on Stress and Wellbeing of International Students in English-Speaking Countries. *International Education Studies*, 11(6), 22. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22>
- ² Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M. & Kessler, R. C. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- ³ Bai, J. (2016). Perceived support as a predictor of acculturative stress among international students in the United States. *Journal of International Students*, 6(1), 93–106. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.483>
- ⁴ Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. In *Journal of Affective Disorders* (Vol. 173, pp. 90–96). <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- ⁵ Byrd, D. A. R. & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185–193. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- ⁶ Corona, R., Rodríguez, V. M., McDonald, S. E., Velazquez, E., Rodríguez, A. & Fuentes, V. E. (2017). Associations between Cultural Stressors, Cultural Values, and Latina/o College Students' Mental Health. In *Journal of Youth and Adolescence* (Vol. 46, Issue 1, pp. 63–77). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0600-5>
- ⁷ Czyz, E. K., Horwitz, A. G., Eisenberg, D., Kramer, A. & King, C. A. (2013). Self-reported bar. In *Journal of American College Health* (Vol. 61, Issue 7, pp. 398–406). <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.820731>
- ⁸ Eisenberg, D., Gollust, S., ... E. G.-A. journal of & 2007, undefined. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *Wiley Online Library*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- ⁹ Gin, L. E., Wiesenthal, N. J., Ferreira, I. & Cooper, K. M. (2021). Phdepression: Examining how graduate research and teaching affect depression in life sciences phd students. *CBE Life Sciences Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.21-03-0077>

- ¹⁰ Kazakova, J. K. & Shastina, E. M. (2019). The impact of socio-cultural differences on formation of intrinsic motivation: The case of local and foreign students. *Learning and Motivation*, 65, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.10.001>
- ¹¹ Kitzrow, M. A. (2009). The Mental Health Needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations. *NASPA Journal*, 46(4), 646–660. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.5037>
- ¹² Kowalczyk, M., Karbownik, M. S., Kowalczyk, E., Sienkiewicz, M. & Talarowska, M. (2021). Mental health of phd students at polish universities—before the covid-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph182212068>
- ¹³ Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017a). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- ¹⁴ Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017b). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- ¹⁵ Liao, K. Y. H. & Wei, M. (2014). Academic stress and positive affect: Asian value and self-worth contingency as moderators among chinese international students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 107–115. <https://doi.org/10.1037/a0034071>
- ¹⁶ Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Kessler, R. C., Nock, M. K. & Bruffaerts, R. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: A meta-analysis. In *Psychological Medicine* (Vol. 48, Issue 4, pp. 554–565).
<https://doi.org/10.1017/S0033291717002215>
- ¹⁷ Nadal, K. L., Wong, Y., Griffin, K. E., Davidoff, K. & Sriken, J. (2014). The adverse impact of racial microaggressions on college students' self-esteem. *Journal of College Student Development*, 55(5), 461–474. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0051>
- ¹⁸ Nagy, G. A., Fang, C. M., Hish, A. J., Kelly, L., Nicchitta, C. V., Dzirasa, K. & Rosenthal, M. Z. (2019). Burnout and mental health problems in biomedical doctoral students. *CBE Life Sciences Education*, 18(2), 1–14.
<https://doi.org/10.1187/cbe.18-09-0198>
- ¹⁹ Peluso, D. L., Carleton, R. N. & Asmundson, G. J. G. (2011). Depression Symptoms in Canadian Psychology Graduate Students: Do Research Productivity, Funding, and the Academic Advisory Relationship Play a Role? In *Canadian Journal of Behavioural Science* (Vol. 43, Issue 2, pp. 119–127).
<https://doi.org/10.1037/a0022624>
- ²⁰ Sidorchuk, A., Engström, K., Johnson, C. M., Kayser Leeoza, N. & Möller, J. (2017). Employment status and psychological distress in a population-based cross-sectional study in Sweden: The impact of migration. *BMJ Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014698>
- ²¹ Sontag-Padilla, L., Dunbar, M. S., Ye, F., Kase, C., Fein, R., Abelson, S., Seelam, R. & Stein, B. D. (2018). Strengthening College Students' Mental Health Knowledge, Awareness, and Helping Behaviors: The Impact of Active Minds, a Peer Mental Health Organization. In *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (Vol. 57, Issue 7, pp. 500–507). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.03.019>
- ²² Soria, K. M. & Horgos, B. (2021). Factors associated with college students' mental health during the COVID-19 pandemic. In *Journal of College Student Development* (Vol. 62, Issue 2, pp. 236–242).
<https://doi.org/10.1353/csd.2021.0024>
- ²³ Stecker, T. (2004). Well-being in an academic environment. *Medical Education*, 38(5), 465–478.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2929.2004.01812.x>
- ²⁴ Sverdlik, A. & Hall, N. C. (2020). Not just a phase: Exploring the role of program stage on well-being and motivation in doctoral students. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 97–124.
<https://doi.org/10.1177/1477971419842887>

ŞUŞA QƏZASINDA İLK TƏHSİL OCAQLARI

İNTİQAM CƏBRAYILOV, Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri. E-mail: intiqamcebrayilov@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

KÖNÜL MİKAYİLOVA, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin böyük elmi işçisi. E-mail: k.mikayilova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0003-2817-5593>

Məqaləyə istinad:

Cəbrayilov İ., Mikayılova K. (2022). Şuşa qəzasında ilk təhsil ocaqları. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 91–98

ANNOTASIYA

Azərbaycanın maarifçilik tarixinə ilk təhsil ocaqları kimi düşmüş 12 mədrəsədən 2-si Şuşada fəaliyyət göstərib. Gövhəriyyə və Beytülədəb adlanan bu mədrəsələrdə bir çox görkəmli şəxsiyyətlər yetişib. Tarixdən məlumdur ki, 1805-ci il Kürəkçay müqaviləsi ilə Qarabağ xanlığı Çar Rusiyasının tərkibinə qatılıb. Müstəmləkəçi mövqeyini möhkəmlətmək üçün Çar Rusiyası hər zaman işğal etdiyi bölgələrdə bütün sahələrdə, o cümlədən təhsil sahəsində özünün imperiya maraqlarını təmin etməyə çalışıb. Bu baxımdan Şuşa qəzasında da təhsil məsələlərinə, o cümlədən, məktəblərin açılmasına, təlimin məzmununa məhz bu mövqedən yanaşaraq imperiyaya xidmət edəcək kadrların hazırlanmasına xüsusi diqqət yetirib. Araşdırmalar göstərir ki, Çar Rusiyası mədrəsələrin nəzdində *prixod* məktəbləri açıb, lakin müsəlmanlar bu məktəblərdə uşaqlarının təhsil almalarına qarşı çıxıblar. Sonrakı dövrlərdə qəza uçilişləri, savad məktəbləri, rus-tatar məktəbləri, zemstvo (şəhər və kənd) məktəbləri, edadi (real gimnaziya) gimnaziyası, progimnaziyalar və s. kimi təhsil müəssisələri fəaliyyət göstərib. Şuşanın təhsil tarixində kənd təsərrüfatı uçilişləri də yer alır. Çar Rusiyası dövründə Şuşanın Rusiyada təhsil alan ziyalı şəxslərinə dair məlumatlar da məqalədə öz əksini tapıb.

Açar sözlər: Azərbaycanın maarifçilik tarixi, Şuşada təhsil, Şuşa real məktəbi.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.01.2022
Qəbul edilib: 11.02.2022

THE FIRST EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SHUSHA

INTIGAM JABRAYILOV, Doctor of pedagogical sciences, Head of the department of Theory and history of education of The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: intiqamcebrayilov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

KONUL MIKAYILOVA, Senior researcher of the department of Theory and history of education of The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: konulmikayilova@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2817-5593>

To cite this article:

Jabrayilov I., Mikayilova K. (2022). The first educational institutions in Shusha. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 91–98

ABSTRACT

Of the 12 madrassas operating as the first educational institutions in the history of education in Azerbaijan, 2 operated in Shusha. Many prominent personalities grew up in Govhariya and Bethlehem madrassas. It is known from history that with the Treaty of Kurakchay in 1805, the Karabakh khanate joined Tsarist Russia. In order to strengthen its colonial position, Tsarist Russia had always sought to secure its imperial interests in all areas of its occupation, including education. From this point of view, he approached the issues of education in Shusha district, including the opening of schools, the content of training from this position and paid special attention to the training of personnel who would serve the empire. Research shows that Tsarist Russia opened Prikhod schools under madrassas, but Muslims opposed the education of their children in these schools. In the following periods, educational institutions such as province schools, literacy schools, Russian-Tatar schools, Zemstvo (urban and rural) schools, Edadi (real gymnasium) gymnasium, progymnasiums began to operate. The history of education in Shusha also includes agricultural schools. The article also contains information about Shusha intellectuals who studied in Russia during Tsarist Russia.

Keywords: history of education in Azerbaijan, education in Shusha, Shusha Realni School.

Article history

Received: 06.01.2022

Accepted: 11.02.2022

GİRİŞ

Azərbaycanın çoxəsrlik dövlətçilik tarixində Vətən müharibəsi (II Qarabağ müharibəsi) mühüm yer tutur. Qarabağda işğal altında olan torpaqlarımız azad edilərək Böyük Zəfər qazanıldı. Azərbaycanın müzəffər ordusunun rəşadətli qələbəsi dünya hərbi tarixində böyük əks-sədaya səbəb oldu. Ali Baş Komandan İlham Əliyevin siyasi cəbhədə göstərdiyi əzmkarlıq, xalqının milli maraqlarını və mənəvi dəyərlərini müdafiə etməsi XXI əsr tarixində dərin iz buraxdı. Bu gün Qarabağ tarixinin daha dərinəndən araşdırılması, obyektiv tarixi faktların gələcək nəsillərə çatdırılması, düşmənin saxtalaşdırdığı tarixin ifşa edilməsi olduqca vacibdir. Bu baxımdan, Qarabağın alınmaz qalası hesab edilən və Azərbaycanın mədəniyyət paytaxtı olan Şuşanın təhsil tarixinin öyrənilməsi aktuallığı ilə diqqəti cəlb edir.

İLK TƏHSİL OCAQLARI

Tarixi mənbələr təsdiq edir ki, Azərbaycanın ilk təhsil ocaqları kimi mədrəsələrin fəaliyyəti cəmiyyətin maariflənməsi və inkişafında mühüm rol oynayıb. Mədrəsələrdə, əsasən, ərəb və fars dilləri, ərəb qrammatikası, məntiq, kəlam (dini doqmatika), fiqh (İslam hüququ), riyaziyyat, kalliqrafiya (xəttatlıq), tarix və ədəbiyyat öyrədilirdi. Azərbaycanda fəaliyyət göstərən 12 mədrəsədən biri də 1750-ci ildə Pənahəli xan tərəfindən Şuşada qamışdan tikilən Cümə (Gövhər Ağa, İbrahimxəlil xan məscidi də adlandırılmışdır) məscidinin nəzdində fəaliyyət göstərən Gövhəriyyə mədrəsəsi olub (Gövhəriyyə, 2021; Mədrəsə, 2021).

Şuşa şəhərində fəaliyyət göstərən digər mədrəsə isə Beytülədb mədrəsəsi (Ədəb evi) idi. O, "Mərdinli" məscidinin nəzdində fəaliyyət göstərirdi. Mədrəsədə ümumtəhsil və ali təhsil fənləri kimi fiqh (İslam hüququ), kəlam (şəriət), sərf (morfologiya), nəhv (qrammatika), kətəbə (dəftərdarlıq), şeir və əruz, xəbar (dini tarix) fənləri tədris olunurdu. Ali təhsil pilləsində isə fəlsəfə, məntiq, tibb, elmi-ədəd (hesab), həndəsə, elmi-nücum (astronomiya), kimya, mexanika, musiqi tədris edilirdi (Beytülədb, 2021).

Mədrəsədə "Füzuli divanı", Sədinin "Gülüstan" və "Bustan" əsərləri, "Tarixi-Nadir", "Camei-Abbas" və başqa kitablar dərslik və dərs vəsaitləri kimi istifadə olunurdu.

Bu mədrəsələrdə Qasım bəy Zakir (1784, Şuşa), Xurşudbanu Natəvan (1832, Şuşa), Mir Mövsüm Nəvvab (1833, Şuşa), Mirzə Camal Cavanşir-Qarabaği (1773, Şuşa), Mirzə Adıgözəl bəy Qarabaği (1780, Şuşa), Əhməd bəy Cavanşir (1833, Şuşa qəzası) kimi tanınmış şəxsiyyətlər təhsil almışdılar.

Qeyd edək ki, böyük şair Molla Pənah Vəqif də 1859-cu ildə Qazax mahalından Qarabağa köçərkən bir müddət bu mədrəsələrdə müəllim kimi fəaliyyət göstərmişdir. Onun Şuşada Saatlı məhəlləsində mədrəsə nəzdində açdığı məktəb də Azərbaycan məktəb tarixində əhəmiyyətli yer tutur.

ÇAR RUSİYASI DÖVRÜNDƏ ŞUŞADA TƏHSİL

Tarixdən məlumdur ki, 1805-ci il Kürəkçay müqaviləsi ilə Qarabağ xanlığı çar Rusiyanın tərkibinə qatılıb. Şuşa qəzası vahid inzibati ərazi hesab olunurdu. Lakin 1830-cu ildə milli, dini və ictimai zülmə qarşı Zaqatala üsyanının təsiri nəticəsində Çar Rusiyası Cənubi Qafqazda inzibati-hərbi islahatlar aparmış və Şuşa qəzasının inzibati ərazisində dəyişikliklər etmişdi. Bu islahata görə, 1846-cı ildə Şuşa qəzasının ərazisi bölünərək – Zəngəzur, Cavanşir və Cəbrayıl qəzalarına birləşdirilmişdi. Bununla da Şuşa qəzası vahid inzibati-siyasi idarəsini itirmişdi.

O zaman çar Rusiyanın apardığı təhsil islahatına görə, Qafqaz təhsil müəssisələri Xarkov Tədris Dairəsinin tabeliyində fəaliyyət göstərirdi. 1844-cü ildə çar Rusiyası mövqelərini möhkəmlətmək məqsədilə Qafqaz canişinliyi yaradılmış və 1848-ci ildə "Qafqaz Tədris Dairəsi və onun tabeliyində olan təhsil müəssisələri ilə bağlı Əsasnamə" qəbul edilmişdi. Çar Rusiyası Qafqazda rus təhsil və tərbiyəsini bərqərar etmək məqsədilə ilk təhsil müəssisələri kimi məscidlərin nəzdində fəaliyyət göstərən mədrəsələrdə prixod (kilsə) məktəblərini açmağı nəzərdə tuturdu.

Məhəllə (prihod) məktəblərində təhsil 3 illik idi. Burada rus dili, qısa coğrafiya, tarix, hesab, rus qanunsüənəşliyinə əsasları, mühakimə üsulu və yazı qaydaları öyrədilirdi. Lakin müsəlmanlar öz övladlarını belə məktəblərə vermədikləri üçün hökumət fərqli davranmağa məcbur oldu. Məktəb və mədrəsələrə aid 1893-cü ildə yeni qanun qəbul edildi. Bu qanuna görə, məktəb və mədrəsələr məktəb direktorluğuna, yaxud ruhani məclislərinə deyil, birbaşa qubernatorluğa tabe oldu. Yeni qanun əsasında müsəlman əhaliyə formal olaraq dini azadlıq vəd edildi (Ağamaliyev, 2013).

Lakin prihod məktəbləri ilə yanaşı, 1830-cu ildə (bəzi mənbələrdə 1927-ci il göstərilir) təməli qoyulan Şuşa qəza (əyalət) məktəbi Azərbaycanda və Cənubi Qafqazda ilk şəhər məktəbi oldu. Şuşada Bazel alman missionerlərinin Yevageli cəmiyyəti tərəfindən məktəbə bir il müddətinə pulsuz bina verildi. Məktəbdə Mirzə Həsən bəy Əmirov və Mirzə Aslan bəy Əmirov müəllim kimi fəaliyyət göstərirlər. Qəza uçilişi dövlət idarələri üçün qulluqçular, Azərbaycan və rus dillərində tərcüməçilər hazırlayırdı. Məktəbdə şəriət, oxu, yazı, rus dili, hesab, təcrübi həndəsə, coğrafiya, tarix, fizika, rəsm, rəsmxətt, nəğmə, gimnastika və s. tədris edilirdi. Məktəbdə təhsilin pullu olmasına baxmayaraq, ildən-ilə təhsil alanların sayı çoxalırdı. Əgər əvvəllər məktəbin iki sinfində 19 nəfər təhsil alırdısa, 1834-cü ildə təhsilə alanların sayı 44 nəfərə çatmışdı. 1845-ci ilin məlumatına görə, məktəbin kitabxanasında 301 adda ədəbiyyat və digər tədris vəsaiti var idi. Şuşa qəza məktəbi 1874-cü ildə Cənubi Qafqazda daha yüksək statuslu məktəbə – ilk şəhər məktəbinə çevrildi. 1880-ci illərdə Şuşa şəhər məktəbi daha da inkişaf etdi, onun nəzdində xüsusi musiqi sinifləri, ipəkçilik peşəsi və bazar günü məktəbləri təşkil olundu. Bu məktəbdə müəllim kadrlarının hazırlığına da diqqət yetirilirdi. Belə ki, buranı bitirən məzunlar imtahan verərək ibtidai sinif müəllimi ola bilərdilər. Böyük maarifçilər, təhsil və pedaqoji fikir tarixinin görkəmli nümayəndələri Əliş bəy Tahirov, Firudin bəy Köçərli həmin məktəbin məzunudur. Şuşa şəhər məktəbi 1927/1928-ci tədris ilindən

yeddi-illik məktəb kimi fəaliyyətə başladı və ölkədə uğurlu fəaliyyətinə görə 1933-cü ildə nümunəvi məktəb adını aldı. 1937/1938-ci tədris ilindən bu məktəb Şuşa şəhər 1 nömrəli orta məktəbinə çevrildi. 1966-cı ildə onun bazasında Şuşa şəhər 4 nömrəli məktəbi yaradıldı, 1 nömrəli şəhər orta məktəbi isə başqa binaya köçürüldü və bu məktəbə böyük bəstəkar Ü.Hacıbəylinin adı verildi. 1992-ci ildən (Şuşanın ermənilər tərəfindən işğalı ilə əlaqədar) Şuşa şəhər 1 nömrəli orta məktəbi öz fəaliyyətini Bakıda, Yasamal rayonundakı 38 nömrəli orta məktəbin binasında davam etdirməli oldu.

Qeyd edək ki, hələ 1982-ci ilin yanvarında ulu öndərimiz Heydər Əliyev Şuşa şəhər 1 nömrəli orta məktəbin 150 illik yubileyinin keçirilməsi ilə bağlı qərar imzalamış və yubiley tədbirləri təntənəli şəkildə keçirilmişdi. Müzəffər Ali Baş Komandan İlham Əliyevin rəhbərliyi altında erməni silahlı birləşmələrindən azad edilmiş qədim mədəniyyət beşiyi Şuşa şəhərində belə təntənəli yubiley tədbirlərinin keçirilməsi üçün geniş imkanlar yaranmışdır. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 2022-ci ili "Şuşa ili" elan etməsi bunun bariz nümunəsidir.

Digər məktəb şəbəkələrindən biri isə savad məktəbləri (ibtidai məktəblər) olmuş, bu məktəblər 1883-cü ildə Cəbrayıl qəzasında Qarğabazar məktəbi, 1885-ci ildə Xocavənd rayonunda Tuğ kənd məktəbi adı ilə fəaliyyət göstərmişdi. Bu məktəblər Çar Rusiyası tərəfindən maliyyələşdirilmirdi, hətta yerli əhəlinin belə maliyyələşdirməsinə imkan verilmirdi. Buna baxmayaraq, Azərbaycan ziyalıları hər zaman təhsil müəssisələrinin açılması üçün rus təhsil dairələrinə müraciətlər edirdilər (Mərdanov, 2011).

Bu müraciətlər əsasında çar Rusiyası dövründə Şuşada rus-tatar təhsil müəssisələri də fəaliyyət göstərmişdi (Mərdanov, 2011):

1. Dövlət:

a) şəhər iki illik

Şuşa şəhərində rus-tatar məktəbi (1896)

b) şəhər bir illik

Cəbrayıl qəzası rus-tatar məktəbi (1876)

Xankəndi rus-tatar məktəbi (1897)

II. İctimai məktəblər:

a) şəhər iki illik

Şuşa şəhər rus-tatar məktəbi (1896)

b) şəhər bir illik

Şuşa Təzəcam rus-tatar məktəbi (1898)

III. Şəxsi təhsil müəssisələri:

– Şuşa şəhəri (1867);

– Şuşa şəhəri (1868);

– Şuşa şəhəri (1874);

– Şuşa şəhəri (1885);

– Şuşa şəhəri (1896);

Çar Rusiyası dövründə Şuşada zemstvo məktəblərində 3 il olmaqla 8-12 yaşlı uşaqlar təhsil alırdı və təhsil pulsuz idi (Mərdanov, 2011).

Fəaliyyət göstərən təhsil müəssisələrindən biri də istedadı və qabiliyyəti ilə seçilən şagirdlər üçün nəzərdə tutulmuş gimnaziyalar idi. 4 illik təhsil müddətində, əsasən, ensiklopedik biliklər verilir. Latın və müxtəlif xarici dillər, riyaziyyat, coğrafiya, ümumi tarix, Rusiya tarixi, təbiət tarixi, siyasi iqtisad, incəsənət, ana dili, ədəbiyyat, ilahiyat, texnologiya və ticarət sahələri öyrədilirdi.

Gimnaziya iki tipli idi: *klassik və real gimnaziyalar*. Real gimnaziyalar sonradan real uçilişlər adlandırıldı. Klassik gimnaziyalarda şagirdlər universitet və digər təhsil müəssisələri üçün hazırlanırdı. Belə gimnaziyalardan biri də 1894-cü ildə yaradılan Marlinski Qadın Gimnaziyası idi. Bu gimnaziya əvvəllər qız məktəbi kimi fəaliyyət göstərmişdi. Gimnaziya imperatriça Mariya Fyodorovnanın şərəfinə qız məktəbi kimi yaradılmışdı. Sonralar bu gimnaziyaların əsasında progimnaziyalar təşkil edildi. Progimnaziyalar dörd sinfli olur, adətən, gimnaziya olmayan yerlərdə açılırdı. İbtidai məktəb müəllimi və birinci sinif rütbəsi üçün imtahan vermək hüququ var idi.

XIX əsrin ikinci yarısında yaradılmış təhsil müəssisələrindən biri də Şuşa edadi (real gimnaziya) gimnaziyası idi. Şuşada 6 sinfli real məktəb kimi əsas qoyulan bu gimnaziya 20 sentyabr 1881-ci ildə əhalinin də maddi dəstəyi əsasında yaradılmışdı. Bu məktəbə ilk dəfə 159 şagird qəbul edilmişdi: 58 nəfər azərbaycanlı, 91 nəfər erməni, 10 nəfəri isə digər millətlərin nümayəndələri idi.

ZEMSTVO (ŞƏHƏR) MƏKTƏBLƏRİ

Məktəblər	Təhsil pilləsi	Yaranma tarixi
Ağdam məktəbi (Şuşa qəzası)	İki illik	1883
Tuğ məktəbi (Şuşa qəzası)	İki illik	1885

ZEMSTVO (KƏND) MƏKTƏBLƏRİ

Məktəblər	Təhsil pilləsi	Yaranma tarixi
Ağcabədi (Şuşa qəzası)	Bir illik	1883
Ağcabədi (Şuşa qəzası)	Bir illik	1883
Ləmbəran (Şuşa qəzası)	Bir illik	1883
Gülablı (Şuşa qəzası)	Bir illik	1885
Günəy Çartar (Şuşa qəzası)	Bir illik	1886
Daşbulaq (Şuşa qəzası)	Bir illik	1888
Tağ (Şuşa qəzası)	İki illik	1896
Xankəndi kişi (Şuşa qəzası)	Bir illik	1897
Xankəndi qadın (Şuşa qəzası)	Bir illik	1896
Çanaxçı (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Şuşa kənd (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Şelli (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Aranzəmi (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Malıbəyli (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Naxçıvanik (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Pircamal (Şuşa qəzası)	Bir illik	1899
Tağavərd (Şuşa qəzası)	İki illik	1900
Sarruşen (Şuşa qəzası)	Bir illik	1900
Novruzlu (Şuşa qəzası)	Bir illik	1901
Dağdağan (Şuşa qəzası)	Bir illik	1901
Daşbulaq (Şuşa qəzası)	Bir illik	1901
Şıxlar (Şuşa qəzası)	Bir illik	1901
Baluca-Xənəzək (Şuşa qəzası)	Bir illik	1903
Hindarx (Şuşa qəzası)	Bir illik	1904
Hüsülü (Şuşa qəzası)	İki illik	Məlum deyil

Şuşa real məktəbinin Azərbaycanın ictimai-mədəni inkişafında rolu böyükdür. Məktəbin məşhur şagirdləri sırasında Əbdürrəhman bəy Haqverdiyev, Yusif Vəzir Cəmənzəminli, Məmməd bəy Tahirov, Məşədi Zeynal Haqverdiyev,

Xudadat bəy Əzizbəyov və başqalarının adlarını qeyd etmək olar.

Şuşa real məktəbinin tələbələrindən Bayram Hacıyev, Cəmil bəy Musayev, Ələkbər bəy Əliyev Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Parlamentinin xüsusi qərarı ilə dövlət hesabına ali təhsil almaq üçün xaricə göndərilmişdi (Realnoe, 2021).

Qafqaz Tədris Dairəsinin tabeliyində olan təhsil müəssisələrində müəllimlərin seçimi fərqli idi. Əgər təhsil müəssisəsi bir illik təhsil verirdisə, müəllim 3 illik təhsilə, iki illik təhsil verirdisə, müəllim 5 illik təhsilə malik olmalı idi. Azərbaycanda belə ali təhsil müəssisəsi mövcud olmadığı üçün azərbaycanlılar Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasında təhsil alırdılar. Seminariyada 240 nəfərdən çox azərbaycanlı təhsil almışdı. Onlardan Zəkəriyyə bəy Aslanov (1858, Şuşa), İsmayıl bəy Şərifbəyov (1859, Şuşa), Səfərəli bəy Vəlibəyov (1861, Şuşa), Məmməd bəy Məlikyeqanov (1894, Şuşa), Xosrov bəy Şirinbəyov (1896, Şuşa), Əbdüləli bəy Vəlibəyov (1862, Şuşa), Əliş bəy Tahirov (1863, Şuşa), Firidun bəy Köçərli (1863, Şuşa), Abdulla bəy Məlikaslanov (1870, Şuşa), Süleyman (Sani) Axundov (1875, Şuşa), Bədəl bəy Bədəlbəyov (1875, Şuşa), Fərhad Ağazadə (1880, Şuşa), Zülfüqar bəy Hacıbəyov (1881, Şuşa), Azad bəy Əmirov (1883, Şuşa) və b. Şuşa şəhərində anadan olmuş, prixodnu, zemstvo kimi məktəblərdə təhsil aldıqdan sonra təhsillərini Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasında davam etdirmişdilər (Mərdanov, 2011).

Bu seminariyanın fəaliyyət göstərdiyi ilk illərdə azərbaycanlıların təhsil almasında çətinliklər olsa da, dini baxımdan ayrı-seçkilik qoyulmurdu. Lakin 1902-ci ildə Qori Müəllimlər Seminariyasına direktor təyin olunan ermənipərəst Miropıyev azərbaycanlılara qarşı amansız mövqe tutmuş və bir neçə azərbaycanlıni haqsız olaraq seminariyadan qovdurmuşdu.

Qeyd edək ki, hələ 1853-cü ildə Zaqafqaziya müsəlman məktəbinin şagirdləri üçün yeni imtiyazlar verən əsasnamə imzalanmışdı. Müsəlman məktəblərini bitirmiş şagirdlər imperiyanın ali təhsil müəssisələrində təhsillərini davam etdirə bilərdilər. Əsasnamədə qafqazlı şagirdlərin təhsil alacağı müəssisələrin adları və tələbə sayı da qeyd olunmuşdu. Çar Rusiyası dövründə təxminən 418 azərbaycanlı tələbə həmin ali təhsil müəssisələrində təhsil almışdı (Mərdanov, Tahirzadə, 2018). Aşağıda onlardan bir neçəsinin adları qeyd olunub.

Mühəndis ixtisası üzrə:

1. Fərrux bəy Mirzə Həmid bəy oğlu Vəzirov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Dağ Mədən Akademiyası (1886).

2. Şahqulu Mirzə Bəhman Mirzə oğlu Qovanlı-Qacar (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Dağ Mədən Mühəndisləri İnstitutu (1898).

3. Teymur bəy Mehmandarov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Texnologiya İnstitutu (1898).

4. Əsəd bəy Fətulla bəy oğlu Rüstəmbəyov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Texnologiya İnstitutu (1903).

ŞUŞADA FƏALİYYƏT GÖSTƏRƏN, PEŞƏ TƏHSİLİ VERƏN KƏND TƏSƏRRÜFATI MƏKTƏBLƏRİ:

Qəzalar

Şöbələr

Şuşa qəzası

Sənət şöbələri:

1. Şuşa birinci iki illik rus-tatar uçilişi (xarrat-tokar)
2. Şuşa iki illik ibtidai qadın uçilişi (xalça toxuculuğu sənayesi)

Şuşa qəzası

Sənət şöbələri:

1. Ağdam iki illik uçiliş (bağçılıq, ipəkçilik, konserv işi, dəmirçi-çilingər).
2. Xankəndi iki illik uçiliş (gülçülük, arıçılıq, xarrat-tokar)
3. Şıxlar-Qərvənd ibtidai uçiliş (bağçılıq)
4. Hüsülü iki illik uçiliş (ipəkçilik)

5. Lütəli Rəhim bəy oğlu Behbudov (Şuşa qəzası, Bayat kəndi) – Sankt-Peterburq Texnologiya İnstitutu (1903).

6. Xudadat bəy Məlikaslanov (Şuşa qəzası, Tuğ kəndi) – Sankt-Peterburq Yol Mühəndisliyi İnstitutu (1904).

7. Hidayət bəy Zülfüqar bəy oğlu Tariverdiyev (Şuşa şəhəri) – Kiyev Politeknik İnstitutu (1912).

8. Cavad Həyatov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Texnologiya İnstitutu (1913).

9. İsmayıl Əbdüləziz oğlu Lənbəranski (Şuşa qəzası, Lənbəran kəndi) – Sankt-Peterburq Politeknik İnstitutu (1915).

10. Teymur bəy Məlikaslanov (Şuşa qəzası, Tuğ kəndi) – Sankt-Peterburq Yol Mühəndisləri İnstitutu (1918).

Hüquqşünas ixtisası üzrə:

11. Nəriman bəy Həşim bəy oğlu Nərimanbəyli (Şuşa şəhəri) – Moskva Universiteti fizika-riyaziyyat (1911), Xarkov Universitetinin hüquq fakültəsi (1915).

12. Bahadır Qasım oğlu Vəlibəyov (Şuşa qəzası, Çəmənli kəndi) – Kiyev Universiteti (1914).

13. Azad bəy Abbas oğlu Əmirov (Şuşa şəhəri) – Moskva Universiteti (hüquq və tibb fakültələri, 1915).

Tibb ixtisası üzrə:

14. Əbdülkərim bəy Mustafa bəy oğlu Mehmandarov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Tibb-Cərrahiyyə Akademiyası (1877).

15. İbrahim bəy Sadıq bəy oğlu Mehmandarov (Şuşa şəhəri) – Sankt-Peterburq Tibb-Cərrahiyyə Akademiyası (1879).

16. Cəmil Məşədi Nəsir oğlu Lənbəranski (Şuşa qəzası, Lənbəran kəndi) – Kiyev Universiteti (1913).

17. Fərrux bəy Əlikiş oğlu Ağakışibəyov (Şuşa qəzası, Pərioglular kəndi) – Novorossiysk Universiteti (1915).

18. Əmir bəy Zəkəriyyə bəy oğlu Aslanov (Şuşa şəhəri) – Kiyev Universiteti (1916).

19. Şükür bəy Hacı Cəfərqulu oğlu Ağayev (Şuşa şəhəri) – Kazan Universiteti (1917).

Müəllimlik ixtisası üzrə:

20. Mina Davartdarova (Şuşa şəhəri) – Tiflis Nücabə Qızlar İnstitutu (1907).

21. Pənah Ələkbər oğlu Qasimov (Şuşa şəhəri) – Tiflis Müəllimlər İnstitutu (1907).

Əldə olan mənbələrdə nəinki Şuşa ziyalılarının, bütövlükdə azərbaycanlı ziyalıların bir qisminin sonrakı taleyi haqqında kifayət qədər məlumat yoxdur.

NƏTİCƏ

Ümumiyyətlə, aparılan araşdırmalar göstərir ki, Şuşa tarixən təhsil, mədəniyyət mərkəzi, maarifçilik beşiyi olub. Azərbaycan ziyalıları imperiya dövrünün bütün qadağalarına, çətinliklərinə baxmayaraq, elm və təhsil almaq uğrunda daim mübarizə aparıblar. Çar Rusiyası dövləti Azərbaycan təhsilinə nə qədər laqeyd münasibət göstərsə də, sadə vətənpərvər insanlar azərbaycanlı uşaqlarının təhsil almaları üçün öz evlərinin məktəb binası kimi istifadə olunmasına, eləcə də şəxsi vəsaitləri hesabına təhsil almalarına dəstək olublar. Belə vətənpərvərlik, fədakarlıq, milli düşüncənin inkişafı əzmi Azərbaycanın elm, təhsil və mədəniyyətinin inkişafında, milli ruhlu şəxsiyyətlərin formalaşmasında mühüm rol oynayıb.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ağamalıyev, K. (2013). Qafqaz Təhsil Dairəsinin yaradılması tarixindən. Azərbaycan müəllimi, №2.
2. Beytülədəb mədrəsəsi.
URL: https://az.wikipedia.org/wiki/Beyt%C3%BCl%C9%99d%C9%99b_m%C9%99dr%C9%99s%C9%99si
3. Çingizoğlu, Ə. (2013). Qarabağda maarif. Bakı: Zərdabi LTD, 288 səh.
4. Əhmədov, H.M. (2014). Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi. Bakı: ADPU, Elm və təhsil, 432 səh.

- ⁵ Gövhəriyyə mədrəsəsi.
https://az.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6vh%C9%99riyy%C9%99_m%C9%99dr%C9%99s%C9%99si
- ⁶ Qarabağnamələr. II kitab. Bakı: Şərq-Qərb, 2006, 286 s.
- ⁷ Mahmudov, Y.M., Şükürov, K.K. (2005). Qarabağ: Real tarix, faktlar, sənədlər. Bakı: Təhsil, 380 səh.
- ⁸ Mədrəsə. <https://az.wikipedia.org/wiki/Kateqoriya:M%C9%99dr%C9%99s%C9%99l%C9%99r>
- ⁹ Mərdanov, M., Tahirzadə, Ə. (2018). 1920-ci ilədək ali məktəblərdə oxumuş azərbaycanlılar (Ensiklopedik soraq kitabı). I cild. A hərfi. Bakı: Təhsil, 480 səh.
- ¹⁰ Mərdanov, M., Tahirzadə, Ə. (2019). 1920-ci ilədək ali məktəblərdə oxumuş azərbaycanlılar (Ensiklopedik soraq kitabı). II cild. B-Ə hərfi. Bakı: Təhsil, 552 səh.
- ¹¹ Mərdanov, M.C. (2011). Azərbaycan təhsil tarixi. I cild. Bakı: Təhsil, 295 səh.
- ¹² Mərdanov, M.C. (2011). Azərbaycan təhsil tarixi. II cild. Bakı: Təhsil, 702 səh.
- ¹³ Mərdanov, M.C. (2011). Azərbaycan təhsil tarixi. III cild. Bakı: Təhsil, 671 səh.
- ¹⁴ Mikayılova, K.V. (2021). Qarabağın təhsil tarixi. Bakı: Orxan, 136 səh.
- ¹⁵ Mirmehdi. (2006). Xəzani "Kitabi-tarixi Qarabağ". Bakı.
- ¹⁶ Real'noe uchilishe. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Реальное...
- ¹⁷ Tahirzadə, N.A. (2015). Azərbaycan təhsil tarixi öçerkləri və ilk ali təhsillilərimiz. Bakı: Nurlan, 480 səh.
- ¹⁸ Zemstvo. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Земство.

İRƏVANDA PEDAQOJİ TƏHSİL TARİXİNDƏN

İBRAHİM BAYRAMOV

Filologiya elmləri doktoru, professor, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti.

E-mail: ibrahim_toxluca@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0003-1323-5493>

Məqaləyə istinad:

Bayramov İ. (2022). İrəvanda

pedaqoji təhsil tarixindən.

Azərbaycan məktəbi. № 2 (699),

səh. 99–108

ANNOTASIYA

XIX əsrin 80-ci illərində İrəvan şəhərinin ictimai həyatında çox mühüm hadisələr baş vermişdir. 1881-ci il noyabrın 8-də Azərbaycanın təhsil tarixində izi qalan İrəvan Müəllimlər Seminariyası Rusiya İmperiyası Dövlət Şurasının 20 oktyabr 1880-ci il tarixli qərarına uyğun olaraq fəaliyyətə başlamışdır. Bu Seminariya Azərbaycan məktəbləri üçün müəllim kadrlarının hazırlanmasında mühüm rol oynamışdır. Tarixi Azərbaycan torpaqlarında qurulan Ermənistan Respublikasında 1918-ci ildə azərbaycanlılara qarşı bəslənən kin-küdurətlə, Qərbi Azərbaycanda, o cümlədən İrəvanda azərbaycanlılara qarşı erməni silahlı birləşmələrinin törətdikləri soyqırımla yanaşı, İrəvan Müəllimlər Seminariyası da təcavüzə məruz qalmış, daşnaklar hakimiyyətə gəldikdən iki ay sonra – 1918-ci il avqustun 6-da seminariyanın fəaliyyəti dayandırılmışdır. 37 illik fəaliyyəti dövründə İrəvan Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixində xüsusi xidməti olmuş, təhsil ocağı öz üzərinə düşən vəzifəni şərəflə yerinə yetirmişdir.

Açar sözlər: İrəvan şəhəri, İrəvan Müəllimlər Seminariyası, "Rus-Azərbaycan" qız məktəbi, mollaxana, rus-tatar məktəbi.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 17.01.2022

Qəbul edilib: 18.02.2022

ON THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN IRAVAN

IBRAHIM BAYRAMOV

Doctor of Philological Sciences, Professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: ibrahim_toxluca@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1323-5493>

To cite this article:

Bayramov I. (2022). On the history of pedagogical education in Iravan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 99–108

ABSTRACT

In the 80s of the XIX century, very important events took place in the public life of city Iravan. Iravan Teacher's Seminary was opened on November 8, 1881. And this seminary, which went down to Azerbaijan history, was established according to the decision on October 20, 1880 of the Russian Empire State Council. On the other hand, Iravan Teachers' Seminary had played an important role on teachers training for Azerbaijani schools. Along with the hatred against Azerbaijanis in the Republic of Armenia established in 1918 in the historical lands of Azerbaijan, the genocide committed by Armenian armed groups against Azerbaijanis in Western Azerbaijan, including Iravan, the Iravan Teachers' Seminary was also attacked. Two months after the Dashnaks came to power, on August 6, 1918, the seminary was closed. During its 37 years of activity, the Iravan Teachers' Seminary has had a special service in the history of Azerbaijani school and pedagogical thought, and the educational institution has honorably fulfilled its duty.

Keywords: The city of Iravan, Iravan Teacher's Seminary, "Russian-Azerbaijani" Women's School, Mollakhana, Russian-Tatar School.

Article history

Received: 17.01.2022

Accepted: 18.02.2022

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev 29 dekabr 2021-ci ildə İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında Sərəncam imzalamışdır. Sərəncamda deyilir:

“İrəvan şəhəri tarixən azərbaycanlıların köklü yaşadığı böyük elm, maarif və mədəniyyət mərkəzlərindən biri kimi şöhrət tapmışdır. Şəhərdə Azərbaycan xalqına məxsus son dərəcə zəngin ədəbi-mədəni mühit formalaşmışdır. İrəvan xanlıqı çar Rusiyasının tərkibinə qatıldıqdan sonra burada dünyəvi təhsilə xüsusi diqqət yetirilməsində həmin mühitin özü əhəmiyyətli rol oynamışdır. XIX əsrin ikinci yarısından etibarən Cənubi Qafqazda maarifçilik hərəkəti geniş vüsət aldı. Regionda dünyəvi təhsil verən yeni tipli məktəbin – İrəvan Müəllimlər Seminariyasının açılması da məhz bu vaxtlara təsadüf edir.

1881-ci ilin noyabr ayında fəaliyyətə başlayan İrəvan Müəllimlər Seminariyası çar hakimiyyətinin bölgədəki maraqları nəminə yaradılmasına baxmayaraq, 40 ilə yaxın müddətdə hazırladığı müasir dünyagörüşünə və düşüncə tərzinə malik yüksəkixtisaslı milli müəllim kadrları ilə azərbaycanlıların üstünlük təşkil etdiyi İrəvan mahalında ədəbi ictimai, elmi-mədəni həyatın ənənəvi dolğunluğunun və canlılığının qorunub saxlanılmasında təqdirəlayiq xidmətlər göstərmiş, pedaqoji fikir salnaməmizə yaddaqalan səhifələr yazmışdır. Görkəmli maarifpərvər Firidun bəy Köçərli seminariyanın ilk müəllimlərindən olmuş, geniş mədəni-maarif işləri aparmışdır. Seminariyanın məzunları sırasında xalqımızın bir çox tanınmış şəxsiyyətləri və dövrünün görkəmli ziyalıları vardır”.

Bu Sərəncam Azərbaycan məktəb və təhsil tarixinin öyrənilməsində yeni istiqamətləri müəyyənləşdirir. Eyni zamanda bu, Qərbi Azərbaycanda, xüsusilə qədim Azərbaycan şəhəri İrəvanda tarixən fəaliyyət göstərmiş, azərbaycanlıların orta ixtisas və ali pedaqoji təhsil almasında böyük rol oynamış pedaqoji təhsil müəssisələrinin təşkili və fəaliyyətinin elmi istiqamətdə öyrənilməsinə böyük təkan verir.

İrəvan şəhəri bütün dövrlərdə Qərbi Azərbaycanda azərbaycanlıların mədəni mərkəzi olmuşdur. Firidun bəy Köçərli bu barədə yazırdı:

“Şəhri-İrəvan keçmişdə mərkəzi-üləma, füzəla və şüəra olub” (Köçərli, 1981). Bu şəhər görkəmli elm və mədəniyyət xadimlərinin beşiyi kimi tanınmış, Azərbaycan ədəbiyyatının inkişafında xidmətləri olmuş ədiblər bəxş etmişdir. “İrəvanda dünyanın hər yerindən soragı gələn ziyalı nəsillər yetişmişdir. Onlardan XIX əsrin ikinci yarısında tanınan Mirbabayevlər, Bağırbəyovlar, Topçubaşovlar, Muğanlınskilər, Fərəcova və başqa nəsillərin nümayəndələri İrəvan quberniyasında nüfuz və mövqe sahibləri olmuşdur. İrəvan Qafqazda elmin, maarifin, mədəniyyətin ən çox inkişaf etdiyi mərkəzlərdən biri kimi tanınmışdır. Burada 1881-ci ildə müəllimlər seminariyası, 3 gimnaziya, bir qadın gimnaziyası, 2 pansionat fəaliyyət göstərmiş, teatr tamaşaları verilmişdir” (Məhərrəmov, 2010).

XIX əsrin 80-ci illərində İrəvan şəhərinin ictimai həyatında çox mühüm hadisələr baş vermişdir. 1881-ci ildə İrəvan Kişi Gimnaziyası, İrəvan Müəllimlər Seminariyası, 1884-cü ildə İrəvan Qız Gimnaziyası fəaliyyətə başlamışdır (Məhərrəmov, 2010).

XIX əsrdə İrəvanda azərbaycanlıların təhsil alması üçün yerli ziyalılar öz hesablarına məktəblər açaraq, onun maliyyələşməsinə maddi cəhətdən yardım göstərmişlər: “Ermənistan SSR (indiki Ermənistan Respublikası – İ.B.) MDTA-da bir sənəddə deyilir ki, İrəvan ziyalıları iki il davam edən yazışmalardan sonra dövlət tərəfindən istənilən cavabı və köməyi ala bilmirlər. Şəhərdə öz hesablarına yeni məktəb açmalı olurlar. 1898-ci il martın 29-da Göy məsciddə yığıncaq çağırırlar. 104 nəfər iştirak edir. Əliqulu xan İrəvanskinin sədrliyi ilə 14 nəfərlik komissiya seçilir. Komissiya üzvlərindən hər biri həftədə ən azı üç saat məktəbdə olur; onun qayğısını çəkir, dərslərdə iştirak edirmiş. Məktəbin xərclərini ödəməyə dair ayrıca bir cədvəl tərtib olunub. Cədvəldən aydın görünür ki, Abbasqulu xan İrəvanski hər il 50 manat, Pənah xan Makinski də 50 manat, qalan 17 nəfərin hərəsi 25, 31 nəfərin hərəsi 15, 54 nəfərin hər biri 10 manat vermişlər. Bu cədvəldə Eynəli bəy Sultanovun da adı vardır” (Sovet Ermənistanında Azərbaycan kitabı, 1985).

Bu təhsil müəssisələri təkcə İrəvan şəhərində

deyil, bütövlükdə Qərbi Azərbaycanda azərbaycanlıların savadlanmasında, dövrü üçün yeni tipli məktəblərdə təhsil almasında, “mədəniyyətin tərəqqisi, maarifin yayılmasına yol açmaq sahəsində” (Məmmədov, Əsədov, 1992) mühüm rol oynamışdır. Digər tərəfdən, İrəvan Müəllimlər Seminariyası Azərbaycan məktəbləri üçün müəllim kadrlarının hazırlanmasında mühüm rol oynamışdır.

İrəvan xanlığı dönəmində İrəvan şəhərində mollaxanalar, mədrəsələr fəaliyyət göstərirdi. Burada dini təhsil alan azərbaycanlılar gələcəkdə həmin dövrdə yeni tipli məktəblərdə təhsil almaları üçün, eləcə də yeni tipli məktəblərin açılmasında fəallıq göstərmişlər. XIX əsrin əvvəllərindən fəaliyyətə başlayan İrəvan proqimnaziyası, ikisinifli ibtidai məktəb, İrəvan Kişi Gimnaziyası İrəvanda maarifçiliyin inkişafında, yüksək təhsil görmüş azərbaycanlıların yetişməsində xüsusi rol oynamışdır. N.Mustafa bu kontekstdə fikrini əsaslandıraraq yazır: “İrəvan Kişi Gimnaziyası Azərbaycan xalqı, elmi, mədəniyyəti və incəsənəti üçün bir neçə tanınmış şəxslər yetişdirmişdir. Tanınmış dövlət adamlarından Məhəmməd bəy Qaziyev, Teymur bəy Makinski, Əkbər ağa Şeyxülislamov, Nəriman bəy Nərimanbəyov, Məhəmməd Məhərrəmov, Əziz Əliyev, təhsil və elm adamlarından Miryusif Mirbabayev, Mustafa bəy Topçubaşov, Əhməd Rəcəbli, Maqşud Məmmədov, generallardan Həbib bəy Səlimov, Qambay Vəzirov İrəvan Gimnaziyasının məzunları olmuşlar. İrəvan Gimnaziyasını bitirən azərbaycanlı qızların bəziləri 1918-1920-ci illərin soyqırımı nəticəsində İrəvandan köçsələr də, qalanları sovet illərində İrəvanda təhsil və məktəb sahəsində çalışmışlar. İrəvan Kişi Gimnaziyasının məzunlarının bəziləri bölgə məktəblərində (Qərbi Azərbaycanın rayonlarındakı məktəblərdə – *İ.B.*) müəllim olaraq çalışmış, bəziləri isə Rusiyanın müxtəlif universitetlərində təhsillərini davam etdirmişlər” (Mustafa, 2015).

XIX əsrin axırlarında İrəvan şəhərində təhsil sahəsində yeni səhifə açıldı. 1881-ci il noyabrın 8-də İrəvan Müəllimlər Seminariyası fəaliyyətə başladı. R.Səfərov göstərir ki, Azərbaycanın təhsil tarixində izi qalan İrəvan Müəllimlər

Seminariyası – “Kutaisi və İrəvan quberniyalarında müəllimlər seminariyalarının təşkil edilməsi barədə” Rusiya İmperiyası Dövlət Şurasının 20 oktyabr 1880-ci il tarixli qərarına uyğun olaraq yaradılmışdır. Üç maddə və qətnamədən ibarət olan həmin qərarla qeyd edilirdi: “1) İmperiyada Müəllimlər Seminariyası və Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyası haqqında Əsasnamələr əsasında Kutaisi və İrəvan quberniyalarının hər birində bir Müəllimlər Seminariyası açılsın... 3) Ştatların layihələri üzrə Seminariyaların saxlanılması üçün – Kutaisi Seminariyasına 27.800 rubl, İrəvan Seminariyasına 28.350 rubl, yekun olaraq isə Zaqafqaziya diyarının yerli büdcəsinə ildə əlli altı min yüz əlli rubl keçirilsin...” (Səfərov, 2012).

Seminariyanın direktoru Stepan Suşevski olmuşdur. İrəvan Müəllimlər Seminariyası 37 il fəaliyyət göstərmiş, 1918-ci il avqustun 6-da bağlanmışdır. Ermənistan Mərkəzi Dövlət Arxivində azərbaycanlılarla bağlı sənədlərdə İrəvan Müəllimlər Seminariyası barədə də məlumat yer almışdır. 1890-cı ilə aid saxlanılan sənəddə göstərilir ki, Seminariya açılanda iki sinif olub: hazırlıq və I sinif. 1883-cü ildə III sinif açılıb. Seminariyanın 1890-cı ilədək 7 buraxılışı olub. Məzunlara ibtidai məktəb müəllimi adı verilib. 1884-cü ildə 5, 1885-ci ildə 9, 1886-cı ildə 14, 1887-ci ildə 6, 1888-ci ildə 10, 1889-cu ildə 13, nəhayət 1890-cı ildə 12 nəfər məzun olub. Bu 12 nəfərdən 6 nəfəri İrəvan və Yelizavetpol (Gəncə – *İ.B.*) məktəblərində, 4 nəfəri kilsə-ruhani məktəblərində, 1 nəfəri Stavropolda işləyib.

1895-ci ilə aid saxlanılan sənəddə göstərilir ki, həmin ilə kimi seminariyanın 14 buraxılışı olub. 1891-ci ildə 12, 1892-ci ildə 4, 1893-cü ildə 5, 1894-cü ildə 9, 1895-ci ildə 14 nəfər olmaqla 123 nəfər məzun olub. Məzunların milli tərkibi müxtəlif olmuşdur: 8 nəfəri rus, 10 nəfəri gürcü, 67 nəfəri erməni, 25 nəfəri tatar (azərbaycanlı – *İ.B.*), 2 nəfəri dağlı, 10 nəfəri digər millətlər.

İrəvan Müəllimlər Seminariyasını 1915-1916-cı tədris ilində 19 nəfər, 1916-1917-ci tədris ilində 22 nəfər, 1917-1918-ci tədris ilində 23 nəfər bitirmişdir (Sovet Ermənistanında Azərbaycan kitabı, 1985).



İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 1902-ci il buraxılışı

Seminariyanın fəaliyyəti dövründə Məmmədbağır Qazızadə, Rəşid bəy Şahtaxtinski, Həmid bəy Şahtaxtinski, Cəfər bəy Cəfərov, Molla Məmmədbağır Qazızadə müsəlman şöbəsinin müdiri olmuşlar. Məmmədbağır Qazızadə, Mixail Klopov, Axund Məmmədbağır Kazımzadə (tatar (Azərbaycan) dili müəllimi), Firidun bəy Köçərli (1885-1895, ana dili və şəriət müəllimi), Mirzə Məmmədveli Qəmərli (1901-1911), Rəhim Xəlilov (1903, Azərbaycan dili müəllimi), Rəşid bəy Şahtaxtinski (1903, Azərbaycan dili müəllimi), Mirzə Cəfər Məmmədov (1911-1917, Azərbaycan dili müəllimi), Məmməd Axundov, K.Şulkin, Axund Məmmədbağır Tağızadə, Mirzə Məmmədveli Qəmərinski, Həbib bəy Səlimov (idman müəllimi), Məmməd Əliyev seminariyada müəllim işləmişlər. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının məzununu Cabbar Məmmədov 1913-cü ildə seminariyada tatar dili (Azərbaycan dili – İ.B.) müəllimi işləmişdir.

Qeyd edək ki, İrəvan Müəllimlər Seminariyasının məzunları haqqında məlumatlar Ermənistan Mərkəzi Dövlət Arxivində saxlanılır. Bu arxivdə saxlanılan sənəddən aydın olur ki,

İrəvan Müəllimlər Seminariyasını Əkbər Mehdi oğlu Əkbərov 1907-ci ildə, Əhməd bəy Qaziyev 1891-ci ildə, Cəfərbəy Cəfərbəyov 1901-ci ildə, Əli Əşrəf Qaziyev 1886-cı ildə, Həsənbəy Axund Molla Xəlilbəy oğlu Qaziyev 1900-cü ildə, Cabbar Məmmədov 1902-ci ildə, Fərəməz Mahmudbəyov Əskərbəy Bəxşəlibəyov oğlu 1917-ci ildə, Məmməd bəy Əlibəy oğlu Mahmudbəyov 1914-cü ildə, Həsən Nəzirbəyov 1887-ci ildə, Saleh Məşəditeymur oğlu Güllücinski 1916-cı ildə, Ağabəy Rəhimbəy oğlu Firidunbəyov 1905-ci ildə bitiriblər (Məmmədov, 2002).

XIX əsrin sonlarına doğru İrəvanda yeni məktəblər açılır, teatr həvəskarları tez-tez tamaşalar göstərirdilər. "Rus-Azərbaycan" qız məktəbi əhalinin rəğbətini qazanmışdı. Məktəbin müdiri Haşım bəy Nərimanbəyov, İrəvan gimnaziyasının müəllimlərindən İsmayıl bəy Şəfəbəyov, İrəvan Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan dili müəllimi Rəhim Xəlilov, Mirzə Məmmədveli Qəmərinski, Axund Məmmədbağır Qazızadə və başqalarının bu sahədəki xidmətləri unudulmazdır.

Axund Məhəmmədbağır Qazızadənin evində

yerləşən ikisinifli rus-tatar (Azərbaycan) qızlar məktəbinin himayəçisi knyaginya Yelena Çaço-daeva (İrəvan quberniyasının vitse-qubernatoru knyaz Aleksey Çaqodayevin həyat yoldaşı), müdiri Antonina Kalinina, şəriət müəllimi Pxakadze olmuşdur.

Molla Məhəmmədbağır Qazızadə ilə eyni dövrdə maarif və mədəniyyətin yayılmasında hər cür məşəqqətlərə sinə gərən Mirzə Qədim İrəvani, İsa Sultan, Əbülfət və Məhəmməd Şah-taxtinskilər, Fazil İrəvani, Firidunbəy Köçərli, Əliquluxan İrəvanski, Cəlil Məmmədquluzadə, Eynəli bəy Sultanov, Mirzə Məmməd vəli Qəmərlinski, Haşım bəy Vəzirov, Mirzə Ələkbər Mirzə-zadə, Cabbar Əsgərzadə, Mir Məhəmməd Fətul-layev, Abbas ağa Fərəcov kimi çoxsaylı ziyalılar üzərlərinə düşən missiyanı şərəflə doğruldular.

İrəvan progimnaziyasının hazırlıq sinfinin müəllimi olmuş Stepan Zelinskinin (milliyyətə erməni idi) SMOMPK-da ("Qafqazın ərəzi və tayfalarının təsviri materialları məcmuəsi"ndə) dərc etdirdiyi "İrəvan şəhəri" məqaləsində göstərir ki, 1880-ci ildə İrəvan şəhərindəki məscidlərdə 153 şagird təhsil alır ki, onların təlimi ilə 8 müəllim məşğul olur. Bundan əlavə, İrəvanda ali dini müsəlman məktəbi fəaliyyət göstərir və orada tələbələrdən təhsil haqqı alınmır, əksinə təhsildə müvəffəqiyyətlərindən asılı olaraq məscid onlara 3 rubldan 10 rubladək mükafat verir. Müəllif ali dini müsəlman məktəbində əksəriyyətinin kəndlərdən gələnlərdən ibarət olduğunu, hər il 60-a qədər tələbənin təhsil aldığını, tam kursu bitirdikdən sonra onlara axund rütbəsi verildiyini və əmmamə daşımaq səlahiyyətinə malik olurdu. S.Zelinski ali dini məktəbin hansı məscidin nəzdində fəaliyyət göstərdiyini yazmasa da, belə güman etmək olar ki, həmin məktəb şəhərin baş məscidi olan Cümə və yaxud Hüseynəli xan məscidinin nəzdində fəaliyyət göstərmişdir (Çingizovlu, 2011).

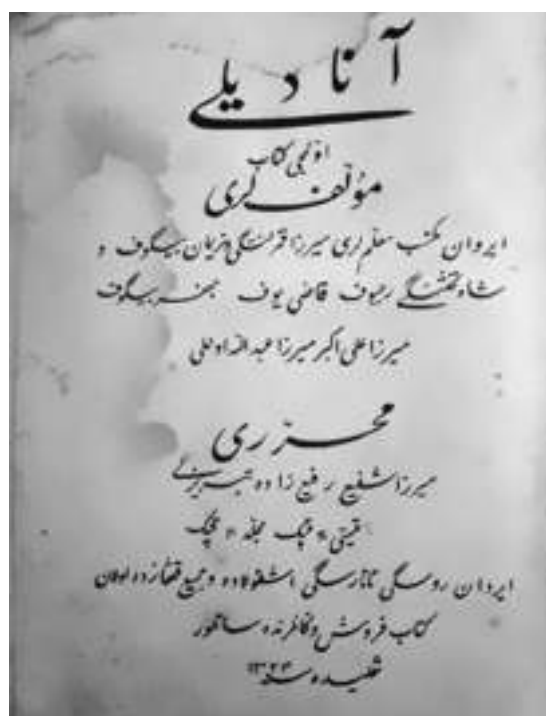
Gələcək tədqiqatların elmi-pedaqoji istiqamətinin düzgün müəyyənləşdirilməsində İrəvan Müəllimlər Seminariyasında dərs deyən azərbaycanlı ziyalılar barədə qısa məlumat verməyi zəruri hesab edirik.

Molla Məhəmmədbağır Hacı Molla Mehdi oğlu Qazızadə – İrəvan quberniyası ruhani məclisinin rəisi, qazi, pedaqoq – İrəvan şəhərində anadan olmuşdur. O, ibtidai təhsilini atası Hacı Molla Mehdi Qazızadədən almış, sonra mədrəsədə oxumuş, ali təhsilini isə Nəcəf şəhərində almışdır. Məhəmmədbağır Qazızadə görkəmli din alimlərindən biri olmaqla yanaşı, fiqh, üsul, hədis, rical, nücum, riyaziyyat, ilahiyyat elmlərinə dərinlən yiyələnmiş, ədəbiyyat və şeirdə xüsusi bacarığı ilə fərqlənmişdir.

Firidun bəy Köçərli 1885-ci ildə Zaqafqaziya (Qori) Müəllimlər Seminariyasını bitirdikdən sonra İrəvan gimnaziyasına təyinat almış və orada pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olmuşdur. O, İrəvanda fəaliyyət göstərdiyi dövrdə (1885-1890) seminariyada ana dili, hüsnxət fənlərini tədris etmiş, pansion mürəbbisinin köməkçisi vəzifəsində çalışmışdır. Pedaqoji sahədə müvəffəqiyyətlərinə görə dəfələrlə mükafatlandırılmışdır. Ona "Kolleciski sekretar", "Titulyar sovetnik" və "Statski sovetnik" rütbələri verilmişdir. F.Köçərli 1893-1894-cü illərdə yenidən İrəvan gimnaziyasında fəaliyyət göstərmişdir. 1895-ci ildən Qori Müəllimlər Seminariyasının tatar şöbəsinə Azərbaycan dili və şəriət müəllimi təyin edilmiş, 1910-cu ildən həmin Seminariyanın Azərbaycan şöbəsinin müvəqqəti təlimatçısı, sonradan isə bu şöbənin inspektoru vəzifəsinə təyin olunmuşdur. Seminariyanın Azərbaycanın Qazax şəhərinə köçürülməsinə nail olmuşdur.

Mirzə Məmməd vəli Qəmərlı 1871-ci ildə İrəvan şəhərində çar ordusunun generalı Əli Qəmərlınskinin ailəsində anadan olmuşdur. O, əvvəlcə mollaxanada dini dərs almış, sonra gimnaziyaya daxil olmuş, təhsilini tamamlayaraq ayrı-ayrı yerlərdə açılan bir və ikisinifli məktəblərdə ana dilindən dərs demişdir. O, 1898-ci ildə İrəvanda rus-tatar məktəbini bitirmiş, 1900-cü il martın 13-də İrəvan Quberniya məclisində imtahan verərək müəllim adı almışdır. 1901-1911-ci illərdə İrəvan rus tatar gimnaziyasında işləmişdir.

Mirzə Məmməd vəli Qəmərlı İrəvan ədəbi-mədəni mühitinin tanınmış nümayəndəsi kimi ömrü boyu müəllim işləmişdir. Lakin o, müəllimlik fəaliyyəti ilə yanaşı, bir sıra dəyərli



İrəvan Müəllimlər Seminariyasının müəllimləri tərəfindən nəşr olunmuş "Ana dili" kitabı. 1906-cı il.

kitabların, o cümlədən "Atalar sözü", "Vətən dili", "İrəvan Quberniyası haqqında xatirələr", eləcə də birinci, ikinci və üçüncü siniflər üçün "Ana dili" dərsliklərinin müəllifi olmuşdur. O, bir neçə vətənpərvər ziyalı ilə birlikdə 1902-ci ildə İrəvanda ilk qızlar məktəbi açmışdır. Bu haqda "Kaspi" qəzeti, bir qədər sonra "Şərqi-rus" qəzeti özünün 1903-cü il 14-cü nömrəsində həmin məktəbin şəriət müəllimi Məmmədvali Qəmərlinskinin məlumatını dərc etmişdir. Burada deyilirdi: "Bir neçə illərdən bəri şəhərimizdə iqdamət edən Məmmədqulu bəy Kərim Soltani cənabları zükur məktəbi açıb, hər il beş-on müsəlman uşağı gimnaziya verməkdən başqa bir xüsusi qız məktəbi dəxi təsis etmişdi ki, milyonlar ocağı Bakıdan başqa Qafqaz və Azərbaycanın heç bir yerində belə xeyirli və lazımlı işə əqdəm olunmayıbdır. Hansı ki, bu səətdə 18 nəfər müsəlman qız uşağı məktəbdə öz dilində oxuyub yazmaq və ehkami diniyəsini öyrənməkdən əlavə rusca dəxi kəməli-intizam və tərəqqi ilə təhsil etməkdədirlər".

İrəvan Müəllimlər Seminariyasının müəllimləri tərəfindən 1906-cı ildə nəşr olunmuş

"Ana dili" kitabı (Müəlliflər: Mirzə Qəmərlinski, Nərimanbəyov, Şaxtaxtinski, Rəcəbov, Qaziyev, Cəfərbəyov, Mirzə Ələkbər Mirzə Abdulla oğlu. Üzünü köçürən: Mirzə Şəfi Rəfizadə Təbrizski) dərs vəsaiti kimi istifadə olunurdu.

Eyni zamanda, Seminariyanın şəriət müəllimi Qazızadə Axund Əbdülhəsənin 1911-ci ildə çap olunmuş "Dürusi şəriə" kitabı (4 hissədən ibarətdir) seminariyada ilahiyyat dərslində istifadə edilirdi (Məmmədov, 2002).

Azərbaycan müəllimlərinin 15 avqust 1906-cı ildə keçirilən I qurultayında iştirak edən Məmmədvali Qəmərlinski Mirzə Ələkbər Sabir Tahirzadə ilə tanışlığını belə xatırlayır: "Mən Sabirlə 1906-cı ildə Bakıda müəllimlər qurultayında tanış ola bildim. Bizi doktor Nəriman Nərimanov tanış etdi və Sabirə belə dedi: "Mirzə Məmmədvali də İrəvan çuxurunun görkəmli maarifpərvərlərindəndir. İrəvanda bir qrup müəllim heyəti vardır ki, onlar kasıb balalarının təhsili üçün fədakarcasına və yorulmadan çalışırlar. Onların səyi və təlaşı ilə, hətta İrəvanda qızlar məktəbi də açılmışdır. Rəhmətlik Sabirin sevincdən gözləri yaşardı və mənə

xüsusi meyil, rəğbət bəsləyərək uzun-uzadı dərdləşdik. Mən Sabiri İrəvana qonaq dəvət etdim. Lakin biz ikimiz də bir dərdə və bir vəziyyətdə idik. Bizim İrəvan xərcimizi N.Nərimanov ödədi. Qurultaydan sonra biz İrəvana getdik. Rəhmətlik Sabir Nəriman bəy Nərimanbəyov, Həmid bəy Şaxtaxtinski, Sultanov, Qaziyevlər və başqaları ilə tanış olarkən dedi: "Mirzə, sizin bu müəllimlər, məktəblər, dərslər üsulunuz, xüsusən də müsəlman qız məktəbi məni valeh etdi. Yaxın gələcəkdə bizim millətin də ön sıralarda olacağına əmin olmaq olar" ("Palitra" qəzeti, 2015).

Bu xatirə-açıqlamalar İrəvan türklərinin ictimai-mədəni mühiti haqqında xoş görüntülər yaratmaqla bərabər böyük şairimiz M.Ə.Sabirin də sevinc hislərini səciyyələndirmiş və onda "yaxın gələcəkdə bizim millətin də ön sıralarda olacağına əmin olmaq olar" inamını gerçəkləşdirmişdir.

Məmmədveli Qəmərlilər erməni daşnakları 1916-cı ildə vəhşiliklər, qırğınlar törəndə böyük çətinliklər bahasına ailəsi ilə Gəncə şəhərinə köçmüş, burada məktəb direktoru işləmişdir. Direktor olduğu məktəbdə Qərbi Azərbaycandan (Ermənistandan) məcburi köçürülən qadınları və uşaqları erməni daşnaklarından gizlədən Mirzə Məmmədveli ermənilər tərəfindən elə məktəbdəcə vəhşicəsinə qətlə yetirilmişdir ("Palitra" qəzeti, 2015).

Tarixi Azərbaycan torpaqlarında qurulan Ermənistan Respublikasında 1918-ci ildə azərbaycanlılara qarşı bəslənən kin-küdurətlə, Qərbi Azərbaycanda, o cümlədən İrəvanda azərbaycanlılara qarşı erməni silahlı birləşmələrinin törətdikləri soyqırımla yanaşı, İrəvan Müəllimlər Seminariyası da təcavüzə məruz qalmış, daşnaklar hakimiyyətə gəldikdən iki ay sonra – 1918-ci il avqustun 6-da seminariyanın fəaliyyəti dayandırılmışdır. 37 illik fəaliyyəti dövründə İrəvan Müəllimlər Seminariyası öz üzərinə düşən vəzifəni şərəflə yerinə yetirmiş, Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixində xüsusi tarixi xidməti olmuşdur. "Tanınmış simalardan Haşım bəy Vəzirov, Həmid ağa Şaxtaxtinski, Xaqan bəy Səfiyev, İbadulla Muğanlinski, Şamil Mahmudbəyov, Cəbbar Məmmədov bu seminariyanın məzunları olmuşlar. İrəvan Müəllimlər

Seminariyasının məzunları quberniyanın (İrəvan quberniyasının – İ.B.) sərhədləri daxilindəki rus-tatar (Azərbaycan) məktəblərinə təyin edilirdi" (Mustafa, 2015).

1899-cu ildə İrəvan Müəllimlər Seminariyasını bitirmiş Həmid ağa Xəlil ağa oğlu Şaxtaxtinski Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin dövlət xadimlərindən biri, parlamentin üzvü, görkəmli maarifçi idi. Pedaqoji fəaliyyətə İrəvan Müəllimlər Seminariyasında başlamış, seminariyada Azərbaycan və rus dillərini tədris etmiş, eyni zamanda İrəvan Müsəlman Xeyriyyə Cəmiyyətinin üzvü olmuşdur (Əhmədov, 2014).

Haşım bəy Vəzirov İrəvan Müəllimlər Seminariyasını bitirdikdən sonra Qərbi Azərbaycanın Böyük Vədi kəndində müəllimliyə başlamışdır. Daha sonra İrəvan şəhərində, Şuşada, Cavanşir qəzasının Alpout, Şəki qəzasının Kiçik Göynük, Cavanşir qəzasının Bərdə kəndlərində müəllimlik etmiş, bir müddət isə məktəb müdiri işləmişdir. İmperator Nikolay Aleksandroviçin tacgüzarlığı ilə bağlı Şuşada "müsəlman-rus" məktəbi yaradılanda Mir Haşım bəy oraya direktor vəzifəsinə dəvət edilmiş, məktəbdə işləməklə bərabər Şəhər bələdiyyə idarəsinə qlasni seçilmişdi. O, ictimai işlə qızgın məşğul olmaqla bərabər, Şuşa real məktəbinin hazırlıq sinfində ana dilindən dərs demişdir. O, 30 il jurnalistika sahəsində də çalışmış, "Tazə həyat" (1907-1908), "İttifaq" (1908-1909), "Səda" (1909-1911), "Kavkazets" (1911, rus dilində), "Sədayi-vətən" (1911), "Sədayi-həqq" (1912), "Sədayi-Qafqaz" (1915-1916) qəzetlərini və "Məzəli" (1914-1915) jurnalını nəşr etdirmişdir.

Təəssübkeş bir millətçi olan Mir Haşım bəy erməni quldurlarına qarşı mübarizə apardığına görə 1906-cı ildə ermənipərəst hökumət tərəfindən tutulmuş və sürgün edilməsinə qərar verilmişdir. Lakin xəstə olduğundan bu qərar müvəqqəti olaraq təxirə salınsa da, qubernatorun iradəsi ilə sağalan kimi Şuşadan Stavropola sürgün edilmişdir. Onun sürgün həyatı uzun çəkməmiş, 1906-cı ilin ortalarında sürgündən azad olunan Mir Haşım bəy əvvəlcə Şuşaya qayıtmış, sonra Bakıya gələrək ömrünün axırınadək orada yaşamışdır. O, ömrünün sonunadək peşəkar jurnalist kimi xalqının maarifləndirilməsinə xidmət etmişdir.

Həbib bəy Səlimov 1881-ci il fevralın 8-də İrəvanda doğulmuşdur. İlk təhsilini İrəvan Müəllimlər Seminariyasında alan Həbib bəy daha sonra elə həmin şəhərdə gimnaziyaya daxil olmuş və oranı müvəffəqiyyətlə bitirmişdir.

Həbib bəy Səlimovun həyatı, əsasən, hərbi işlə bağlı olmuşdur. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti yaradıldıqdan sonra Azərbaycana polkovnik-leytenant rütbəsi ilə qayıdan Həbib bəy Səlimov Cümhuriyyət ordusunda müxtəlif vəzifələrdə işləmiş, vətəninə ləyaqətlə xidmət etmişdir.

Ermənistanda sovet hakimiyyəti qurulandan sonra azərbaycanlılar oxuyan məktəblərin pedaqoji kadrlarla təmin edilməsi məqsədilə EK (b)P MK-nın nəzdində fəaliyyət göstərən "Azsaylı xalqlar şöbəsi"nin müdiri Bala Əfəndiyevin, EXMK-nın "Azlıqda qalan millətlər" bürosunun rəhbəri Mehdi Kazımovun, "Zəngi" qəzetinin məsul redaktoru Mustafa Hüseynovun və başqa qeyrətli azərbaycanlı ziyalıların erməni şovinist dairələri qarşısında təkiddə tələbi, ciddi səyi, siyasi və milli iradəsi sayəsində 1924-cü il oktyabrın 15-də İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumu açıldı. Bu Texnikumun açılması Azərbaycan məktəblərində müəllim kadrlarına olan ehtiyacın aradan qaldırılması işinin müəyyən dərəcədə qaydaya salınması sahəsində ilk addım oldu.

Texnikumun fəaliyyəti dövründə bir neçə dəfə adı dəyişdirilmiş, 1925-ci ildə Nəriman Nərimanov adına İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumu, XX əsrin 30-cu illərinin əvvəllərində İrəvan Azərbaycanlı Pedaqoji Texnikumu, 1936-cı ildə İrəvan Pedaqoji Məktəbi adlandırılmışdır. Bu texnikuma Mehdi Kazımov (1924-1933), Bəhlul Yusifov (1933-1942), Həbib Məmmədzadə (1942-1948), Əsgər Cəfərov (1948, 6 ay bu vəzifədə işləmişdir) rəhbərlik etmişlər. Dövrünün vətənpərvər ziyalılarından olan Ələşrəf Bayramov, Əsgər Əsgərzadə, Bülbül Kazımova, Miryusif Mirbabayev, Məhəmməd Əzimzadə, İsmayıl Babayev pedaqoji texnikumda müəllim kimi fəaliyyət göstərmişlər.

1929-cu ilin iyun ayında İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunun ilk buraxılışı olmuşdur. 1926-cı ildə qəbul olunmuş 32 nəfər tələbədən 20 nəfəri texnikumu bitirməyə müvəffəq ola

bilməmişdir ki, onlardan da 18 nəfəri oğlan, 2 nəfəri isə gənc qız olmuşdur (Allahverdiyev, Cəfərov, 2017).

Bu texnikumda Azərbaycan dili və metodu, Azərbaycan ədəbiyyatı, erməni dili, rus dili, rus ədəbiyyatı, hesab və hesab metodu, cəbr, tarix və tarix metodu, SSRİ konstitusiyası, coğrafiya və coğrafiya metodu, təbiət və təbiət metodu, fizika, pedaqogika, psixologiya, şəkil və şəkil metodu, şərq, musiqi və musiqi metodu fənləri tədris edilirdi.

Akademik Yusif Məmmədəliyev 1926-cı ildə V.İ.Lenin adına Azərbaycan Ali Pedaqoji İnstitutunu bitirdikdən bir qədər sonra, ilk əmək fəaliyyətinə İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumunda başlamışdır. Texnikumda Y.Məmmədəliyev 1926-1927-ci illərdə kimya-biologiya fənnini tədris etmişdir (Allahverdiyev, Cəfərov, 2017).

Yüksək səviyyəli pedaqoji kadrların hazırlanmasına görə İrəvan Azərbaycanlı Pedaqoji Texnikumu 1934-cü ildə keçmiş SSRİ-də ümumittifaq texnikumlar yarışında birinci yerə çıxmış və 7000 manat məbləğində pul mükafatına layiq görülmüşdür (Allahverdiyev, Cəfərov, 2017). Bu texnikumun Qərbi Azərbaycanın azərbaycanlı məktəblərinin pedaqoji kadrlarla təmin olunmasında böyük rolu olmuşdur.

Azərbaycanın görkəmli şair və yazıçıları – Cəlil Məmmədquluzadə, Məmməd Səid Ordubadi, Əli Nəzmi, Mir Cəlal, Mikayıl Müşfiq, Mehdi Hüseyn, Yusif Vəzir Cəmənzəminli, Sabit Rəhman, Səməd Vurğun, Əbülhəsən, Mikayıl Rəfili, Süleyman Rüstəm İrəvan şəhərində müəyyən tədbirlərdə iştirak edərkən bu texnikumda olmuş, tələbələrle görüşmüşlər. 1935-ci ildə Azərbaycanın görkəmli şəxslərindən ibarət nümayəndə heyəti İrəvanda səfərdə olarkən M.S.Ordubadi texnikumun müəllim və tələbə heyəti qarşısında çıxış edərkən bu tədris ocağının fəaliyyətini yüksək qiymətləndirərək demişdir: "Bu texnikum bizdə böyük intibahlar yaratdı. Türk mədəniyyətinin nə qədər böyük inkişafda olduğunu canlı şahidi olduq" (Allahverdiyev, Cəfərov, 2017).

1947-ci il dekabrın 23-də SSRİ Nazirlər Soveti "Kolxozçuların və digər azərbaycanlı əhəlinin Ermənistan SSR-dən Azərbaycan SSR-in

Kür-Araz ovalığına köçürülməsi haqqında” qərar qəbul edir. Həmin qərarla göstərilirdi ki, 1948-1950-ci illərdə könüllülük prinsipi əsasında Ermənistan SSR-də yaşayan 100 min kolxozçu və digər azərbaycanlı əhali Azərbaycan SSR-in Kür-Araz ovalığına köçürülsün. 10 mart 1948-ci il tarixdə SSRİ Nazirlər Soveti 23 dekabr 1947-ci il tarixli qərarına əlavə olaraq “Kolxozçuların və digər azərbaycanlı əhəlinin Ermənistan SSR-dən Azərbaycan SSR-in Kür-Araz ovalığına köçürülməsi ilə əlaqədar tədbirlər haqqında” ikinci qərar qəbul etmişdir. Bu qərarların nəticəsi olaraq İrəvan Pedaqoji Məktəbi 1949-cu ildə Azərbaycanın Xanlar (indi Göygöl) rayonuna köçürülmüş və pedaqoji məktəb Xanlar Pedaqoji Məktəbi adlandırılmışdır.

Görkəmli coğrafiyaçı akademik Budaq Budaqov, AMEA-nın müxbir üzvü, filologiya elmləri doktoru, professor, azərbaycanlı qadınlar arasında ilk dəfə filologiya elmləri namizədi və filologiya elmləri doktoru elmi dərəcəsi almış alim və Dilçilik İnstitutunun ilk qadın direktoru professor Zərifə Budaqova, görkəmli tarixçilərdən professor Yusif Yusifov, professor Süleyman Məmmədov, professor Nəzər Paşayev, metodistlərdən professor Əli Fərəcov, pedaqoqlardan professor Abbas İsmayilov, filoloqlardan professor Fərhad Fərhadov, professor Cəfər Cəfərov, Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyində Baş Məktəblər idarəsinin rəisi, “Azərbaycan məktəbi” jurnalının baş redaktoru işləmiş filologiya elmləri namizədi Zəhra Əliyeva, filologiya elmləri namizədi, dosent Kövsər Tarverdiyeva, filologiya elmləri namizədi, dosent Nəcəf Nəcəfov, tibb üzrə görkəmli alim, əməkdar elm xadimi, professor Nəriman Əliyev, funksional analiz üzrə tanınmış riyaziyyatçı, dosent Qasım Mustafayev, hüquqşünas, hüquq elmləri namizədi Nəriman Yusifov, fəlsəfə elmləri namizədi, dosent Sabir Səfərov, partiya və dövlət xadimləri Həbib Həsənov, Cüməyıl Mərdanov, Tapdıq Əmiraslanov, Abbas Mustafayev, Cəlil Quliyev, ədəbiyyat və mədəniyyət xadimləri Abbas Tahir, əməkdar rəssam Cabbar Quliyev və başqaları İrəvan Pedaqoji Məktəbində təhsil almışlar (Allahverdiyev, Cəfərov, 2017). Bu ziyalılar Azərbaycan elminin, təhsilinin inkişafında, eləcə də

Azərbaycanın ictimai-siyasi, mədəni həyatında yaxından iştirak etmişlər. İrəvan Pedaqoji Məktəbini bitirmiş məzunların əksəriyyəti Azərbaycan elminin inkişafında müstəsna xidmətləri olmuşdur.

Ümumiyyətlə, tam olmayan məlumata görə, fəaliyyət göstərdiyi 25 il ərzində İrəvan Pedaqoji Məktəbini 214 nəfər bitirmişdir.

İrəvanda tarixən fəaliyyət göstərmiş orta ixtisas üzrə pedaqoji təhsil müəssisələri Azərbaycan təhsil tarixində özünəməxsus yer tutur. Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi kontekstində İrəvan orta ixtisas pedaqoji təhsil müəssisələrini tədqiq edib Azərbaycan təhsil ictimaiyyətinə çatdırılması pedaqogika sahəsində çalışan mütəxəssislərin qarşısında əsas vəzifə kimi durmaqdadır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ “Palitra” qəzeti, 10 iyun 2015-ci il.
- ² Allahverdiyev, C., Cəfərov, C. (2017). İrəvan Pedaqoji Texnikumu. Bakı, ADPU-nun nəşri.
- ³ Çingizov, Ə. (2011). İrəvan Quberniya Ruhani Məclisi və məşhur din xadimləri, “Soy” elmi-kütləvi dərgi, №3.
- ⁴ Əhmədov, H. (2014). Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi. Bakı: Elm və təhsil.
- ⁵ Köçərli, F. (1981). Azərbaycan ədəbiyyatı. II c. Bakı: Elm.
- ⁶ Məhərrəmov, Z. (2010). İrəvanda məktəbdarlıq və maarifçilik (1800-1920-ci illərdə ədəbi-mədəni mühit). Bakı: Nurlan.
- ⁷ Məmmədov, İ. (2002). Tariximiz. Torpağımız. Taleyimiz, Bakı: Adiloğlu.
- ⁸ Məmmədov, İ., Əsədov, S. (1992). Ermənistan azərbaycanlıları və onların acı taleyi (qısa tarixi öçerk). Bakı: Azərbaycan.
- ⁹ Mustafa, N. (2015). İrəvan şəhri. Ankara: Berikan Yayın evi.
- ¹⁰ Səfərov, R. (2012). Təhsil tariximizdə izi qalan ocaq. “Kaspi” qəzeti, 3 may.
- ¹¹ Sovet Ermənistanında Azərbaycan kitabı. (1985). Tərtib edən S.Məmmədov. İrəvan, Kitab Palatası.

CUMHURBAŞKANLIĞI ARXİVLƏRİNDƏKİ OSMANLI DÖVRÜ XALÇA MƏKTƏBLƏRİ İLƏ BAĞLI SƏNƏDLƏR

AHMET AYTAÇ

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.

E-mail: aaytac@adu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5424-4607>

Məqaləyə istinad:

AYTAÇ A. (2022). Cumhurbaşkanlığı Arxivlerindeki Osmanlı dönü xalça mektepleri ile ilgili sənədlər. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 109–116

Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 03.03.2022

Qəbul edilib: 22.04.2022

ANNOTASIYA

Millətlərin tarixini gələcək nəsillərə çatdırması baxımından arxivlərdə saxlanılan sənədlər böyük əhəmiyyət kəsb edir. Türklər Uygurlar dövründən bəri dövlət arxivlərinə önəm verməyə başlamışdır. Təxminən 600 il hökm sürən Osmanlı İmperiyası da arxiv sənədlərini vacib hesab etmişdir. İstanbul, Kağıthane'də yerləşən Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arxivləri binasında çoxlu arxiv sənədi mühafizə olunur. Türkistandan Anadoluya qədər türklərlə birgə gələn xalça, kilim və toxuculuq nümunələri isə maddi incəsənət nümunələridir. Osmanlı dövründə xalçaçılığın daha da inkişaf etdiyi, mekteplərdə dərs kimi tədris olunduğu sənədlərdən də görünür. Məsələ ilə bağlı Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arxivlərində saxlanılan bəzi sənədlər məqalənin mövzusu olaraq təyin edilmişdir.

Açar sözlər: toxuculuq, xalça, mektep, arxiv.

CUMHURBAŞKANLIĞI ARŞİVLERİ'NDE BULUNAN OSMANLI DÖNEMİ HALI MEKTEPLERİ İLE ALAKALI BELGELER

AHMET AYTAÇ

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

E-mail: aaytac@adu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5424-4607>

Makaleden alıntı:

AYTAÇ A. (2022). Cumhurbaşkanlığı Arşivleri'nde bulunan Osmanlı dönemi halı mektepleri ile alakalı belgeler. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), s. 109–116

Makale Tarihçesi

Gönderim tarihi: 03.03.2022

Kabul tarihi: 22.04.2022

ÖZET

Devletlerin arşiv kayıtları o coğrafyada yaşayan milletlere ait tarihi kayıt altına alan belgeler olmaları bakımından önemlidirler. Türklerin Uygurlardan bu yana devlet arşivlerine önem verdikleri bilinmektedir. Yaklaşık 600 sene yaşayan Osmanlı İmparatorluğu da arşive önem vermiştir. İstanbul Kağıthane'de kurulu olan Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri çok sayıda belgeyi muhafaza etmektedir. Türkistan'dan Anadolu'ya kadar Türklerle beraber gelen halı, kilim gibi dokumalar maddi kültür ürünleridir. Osmanlı döneminde halıcılığın daha da gelişmesi için okullarda öğretildiği bilinmektedir. Cumhurbaşkanlığı Arşivleri'ndeki konu ile alakalı belgelerin bir kısmı çalışmaya konu olarak seçilmiştir.

Anahtar kelimeler: dokuma, halı, okul, arşiv.

DOCUMENTS FOUND IN THE PRESIDENTIAL ARCHIVES RELATING TO OTTOMAN PERIOD CARPET SCHOOLS

AHMET AYTAÇ

Assist. Prof. Dr., Aydin Adnan Menderes University, Turkey.

E-mail: aaytac@adu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5424-4607>

To cite this article:

AYTAÇ A. (2022). Documents found in the Presidential Archives relating to Ottoman period carpet schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 109–116

Article history

Received: 03.03.2022

Accepted: 22.04.2022

ABSTRACT

Archive records of states are important because they are documents that record the history of that nation. It is known that Turks have given importance to state archives since the Uyghurs. In the Ottoman Empire, which lived for about 600 years, the archive was given importance. The Presidency Ottoman Archives, established in Istanbul Kağıthane, preserves a large number of documents. Weavings such as carpets and kilims that came with the Turks from Turkistan to Anatolia are the products of material culture. It is known that in the Ottoman period it was taught in schools for the further development of carpet weaving. Some of the documents related to the subject in the Presidency Archives were selected as the subject of the study.

Keywords: weaving, carpet, school, archive.

GİRİŞ

Milletlerin tarihi mirasları ve kültürleri oldukça önemlidir. Özellikle devlete ait eski tarihli her türlü evrak büyük bir gizlilik ve özenle muhafaza edilir. Herhangi bir dönemle alakalı en güvenilir kaynak olma özelliği taşıyan arşivler adeta dönemleri hakkında en kesin bilgiye ulaşılmasını sağlayan kültür kayıtlarıdır.

Arşivler milletlerin bir nevi hafızasıdır. Çünkü toplumların geçmişleri, buralarda saklanan belgelerle sağlıklı biçimde ortaya konur¹. Devletlerin, milletlerin haklarını ve milletlerarası münasebetlerini belgelerler².

Arşivlemenin ne denli önemli olduğunun bilinciyle Osmanlı Devleti tüm evrakları muhafaza etmeye çalışmıştır. Osmanlı Devleti'nin neredeyse başlangıcından sonuna kadar geçen yaklaşık 600 senelik süreyi kapsayan tüm resmi evraklardan, günümüze ulaşan belgelerden oluşan arşive o dönemlerde 'Hazine-i Hassa' adı verilmiştir.

Gerek Osmanlı Devleti döneminden günümüze ulaşan ve sadece Osmanlı Arşivi'nde miktarı 150 milyonu bulan belge ve defter serilerinden, gerek belgelerin tanzim ediliş tarzı ve büyük bir hassasiyetle korunmuş olmalarından, gerekse bürokrasinin her kademesindeki yazışmalarının mutlaka deftere kaydedilmesiyle ilgili emir ve nizamnâmelerden anlaşılmaktadır ki, Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren resmî belgeleri muhafazaya, bugünkü tabirle arşivciliğe büyük önem vermiştir³.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan 15. yüzyıla kadar olan süreçle alakalı elimizde pek evrak bulunmamaktadır. Ancak 17. yüzyıldan sonrasına ait milyonlarca belge günümüze ulaşmıştır.

Arşiv için 18. yüzyıl sonlarına dek özel bir bina tahsis edilmemiş, belgeler gerektiğinde kolayca ulaşılması için kese, torba ve sandıklara yerleştirilmiş, muhafazaya elverişsiz mahzenlerde dağınık bir biçimde saklanmıştır. Bu dönemde birtakım çalışmalar yapılsa da modern arşivciliğe ilk adım 1845 yılında atılmıştır. Tanzimat'la birlikte başlayan modernizasyon süreci arşivcilik anlayışına da yansımıştır. 1846 yılında Sadrazam Koca Mustafa Reşid Paşa tarafından Hazine-i Evrak Müdürlüğü kurulmuş, arşiv için de Bâb-ı Âli içerisinde bir bina inşa ettirilmiştir. 1848 yılında başlayan Hazine-i Evrak binası inşaatı Darülfünun'un mimarı Fossati Biraderler tarafından 1849'da tamamlanmasına rağmen nemini iyice çekmesi için bir yıl boş bırakılmış, belgeler 1850 yılında yeni binaya taşınarak tasnif edilmiştir. Koca Mustafa Reşid Paşa böylelikle modern Osmanlı Arşivciliği'nin öncüsü olmuştur⁴. Tüm bu arşiv evrakı günümüzde İstanbul Kağıthane'de bulunan Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı içerisinde muhafaza edilmektedir.

Milletlerin tarihi mirası olan arşiv kadar önemli bir diğer olgu da maddi kültür öğeleridir. Bu öğelerin başında da halı, kilim, kumaş gibi tekstil malzemeleri gelmektedir. Osmanlı tekstil sanatı rengi, yanışı (motifi), tekniği ve otantik özellikleri ile özgün nitelikleri olan bir anlayışa sahiptir.

Osmanlı Devleti'nde ticari, sanatsal, yöresel, sosyal hatta diplomatik özellikleri olan dokumacılığın, gündelik ihtiyaçtan kaynaklı üretimin yanı sıra gerek bir saray sanatı gerekse lonca sistemli esnaf faaliyeti olarak da büyük önemi olduğu bilinmektedir.

Osmanlı Devleti'nde yukarda ifade edilen üç farklı üretim biçimi olan tekstil ürünlerinin devlet eliyle bir eğitim kurumu çatısı altında, bilinçli bir program ve müfredatla da öğretilmesi için birtakım faaliyetler yürütüldüğü bilinmektedir.

¹ GÖYÜNÇ, Nejat, "Türk Kültür Tarihi Bakımından Arşivlerimizin Önemi", Belleten, XXXVII/147, Temmuz 1973, s. 305.

² BİNARK, İsmet, Türk Arşivlerinin Kısa Tarihçesi ve Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'nün Faaliyetleri, Ankara, 1994, s. III.

³ ANONİM, Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi, İstanbul, 2010, s. XXVII.

⁴ https://tr.wikipedia.org/wiki/Osmanlı%C4%B1_Ar%C5%9Fivi#Osmanlı%C4%B1_d%C3%B6nemi.17.02.2022.01.08.

Bir saray sanatı olarak da önemli olduğundan üretim ve satışla alakalı olarak devlet kendi kontrolünü hiç eksik etmemiştir. Hatta Tanzimat döneminde mesleki ve teknik eleman yetiştirmek için Mekteb-i Sanayi okulları açılmıştır. Bu okullar, Osmanlı döneminde tüm tebaayı kapsamamakla birlikte aslında modern eğitim ve öğretim kurumlarının oluşmasına öncü olmuşlardır. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde Osmanlı son döneminin önemli okulları olarak dikkat çekmektedir.

Türkistan uzantılı geleneksel bir Türk sanatı olan dokumacılık bu Mekteb-i Sanayi okullarındaki devlet eliyle görevlendirilmiş eğitimciler vasıtasıyla da öğretilmiştir. Halı dokumacılığının da öğretildiği bahse konu olan mekteplerle alakalı olarak Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri'nde bulunan bir kısım evrak bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

MEKTEB-İ SANAYİ OKULLARI İLE ALAKALI ARŞİV BELGELERİ

Osmanlı devletinde teknik eleman ihtiyacı uzun bir süre Lonca teşkilatı içerisinde küçük yaşta alınan çocukların yetiştirilmesiyle sağlanmıştır⁵. Loncaların gelişen dünya sanayisi karşısında yetersiz kalmasıyla "Osmanlı devletinde ilk ıslahhane, 1860 yılında Midhat Paşa tarafından Tuna valiliği yaptığı sırada o bölgede yaşayan Müslüman ve Hristiyan bakıma muhtaç, yetim çocuklara hem kalacak yer ihtiyacını sağlamak hem de meslek öğrenmelerini sağlamak amacıyla Niş'te açılmıştır"⁶. Daha sonra "Islahhanelerin Sanayi Mektebine dönüştürülmesiyle bu okullar koruyucu ve himayecilikten mesleki eğitim veren okullar haline gelmiştir"⁷.

İnas mekteplerinin yanı sıra "Sanayi ve Rüstiye mekteplerinde hatta darülacezede halıcılığın ders olarak okutulduğu"⁸ da belgelerle sübut bulmaktadır.

İstanbul Kağıthane'deki Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri'nde konu ile alakalı çok sayıda belge vardır. Araştırma makale ile sınırlı olduğundan yedi belge ile üzerinde durulmuştur.

Birinci belge:

Bâb-ı Âlî Evrâk Odası, 3084 Dosya, 231226 gömlek numaralı, 12.05.1325 tarihli belgede "Haleb Mekteb-i Sanayi tahsisatının adem-i kifayetine mebni İskenderun Belediyesi'nin harcamaları çıktıktan kalanın mektebe verilebileceği ve Kosova Sanayi Mektebi'nde halıcılık ve marangozluk sanatlarının terakkisi için vilayet dahilinde sarfedilen matbu evrakın gelirlerinin mektebe tahsisi"nden bahsedilmektedir (Fotoğraf: 1).

Fotoğraf: 1



İkinci belge:

Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi, 513 Dosya, 95 gömlek numaralı, 06.01.1332 tarihli

⁵ KOÇER, Hasan Ali, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, Ankara, 1992, s. 26.

⁶ KOÇER, Hasan Ali, age., s. 67.

⁷ YILDIRIM, Mehmet Ali, "Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi", Karadeniz Araştırmaları, C: 10, S: 37, 2013, s. 73.

⁸ AYTAÇ, Ahmet ve İLBAK, Merve, Başbakanlık Osmanlı Arşivlerinde El Dokumalarına Dair Önemli Kayıtlar, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2014, s. 333.

Fotoğraf: 2

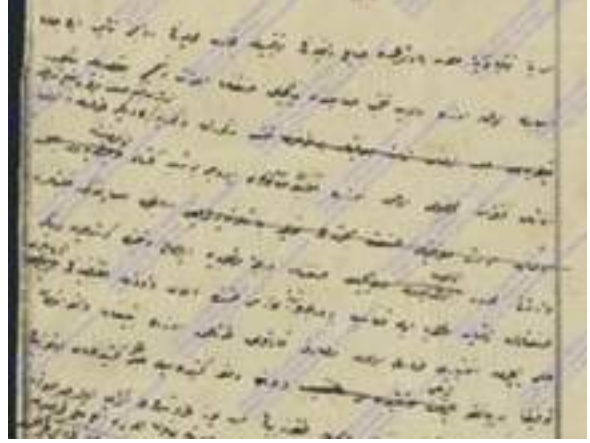


belgede “İhtida için zor mutasarrıfının hanesine iltica eden kadın ve çocuk altı kimsesiz Ermeni’nin Sanayi Mektebi’nde halıcılık sanatında çalıştırılmak üzere Dar-ı Müslüman tesisi hakkında”n bahsediyor (Fotoğraf: 2).

Üçüncü belge:

Dahiliye Nezâreti Mektubî Kalemi, 2346 Dosya, 121 gömlek numaralı, 18.01.1318 tarihli belgede “Kastamonu Sanayi Mektebi’nde halıcılık eğitimi için piyango düzenlenmesine izin verildiği” anlatılıyor (Fotoğraf: 3).

Fotoğraf: 3



Fotoğraf: 4



Dördüncü belge:

Dahiliye Nezâreti Mektubî Kalemi, 2297 Dosya, 85 gömlek numaralı, 16.09.1317 tarihli belgede “Hereke Habrika-yı Hümayun’da halıcılık sanatını öğrenip ustalık belgesi alan Mehmed Galib Efendi’nin Kastamonu Sanayi mektebine halı dokumacılığı öğretmeni olarak tayini”nden bahsediyor (Fotoğraf: 4).

Fotoğraf: 5



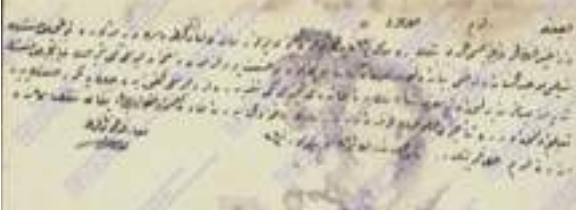
Beşinci belge:

Dahiliye Nezâreti Mektubî Kalemi, 686 Dosya, 45 gömlek numaralı, 16.01.1321 tarihli belgede “Sivas’da tesisine karar verilen Sanayi Mektebi’nin ... ancak bu okulda halıcılık ve marangozluk eğitimi yaptırmanın fazla bir faidesinin olmayacağıнын vilayete tebliğ”inden bahsedilmektedir (Fotoğraf: 5).

Altıncı belge:

Maarif Nezareti Mektubî Kalemi, 793 Dosya, 77 gömlek numaralı, 19.05.1322 tarihli belgede “Darulhayr-ı Ali’de kutuculuk sanatının okul programında olmayıp halıcılık sanatının öğretilmesine başlandığı”ndan bahsedilmektedir (Fotoğraf: 6).

Fotoğraf: 6

**Yedinci belge:**

Maarif Nezareti Tedrisât-ı İbtidaiyye Kalemi, 132 Dosya, 99 gömlek numaralı, 24.01.1321 tarihli belgede “Leyli Kız Sanayi Mektebi’nde halıcılık sanatının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği... vs” bilgilerden bahsedilmektedir (Fotoğraf: 7).

Fotoğraf: 7

**SONUÇ**

Arşivler ait oldukları devletin hafıza kayıtları olarak önem arz eder. Altıyüz yıl süren bir imparatorluğa ait arşiv evrakının özellikle Fatih döneminden itibaren çok daha titizlikle korunduğu bilinmektedir. İstanbul Kağıthane’de bulunan Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri barındırdığı evrak sayısı ile oldukça önemli bir arşiv merkezidir.

Türkistan coğrafyasından Anadolu’ya Türklerle gelen halı ve kilim dokumacılığı yüzyıllar boyunca devam ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Osmanlı Arşiv kayıtları o dönemlerde bu sanatın icrasında devlet eliyle açılan okullarda da okutulduğunu göstermektedir. Devletin okul eğitime dönüştürerek halıcılık sanatını idame ettirmede hassasiyet gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Osmanlı döneminde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devlet tarafından ne kadar önemsendiği de anlaşılmaktadır.

Çalışmanın makale ile sınırlı olması nedeniyle arşivde konu ile alakalı bulunan çok sayıda belgeden örnek teşkil edebilecek olan yedi adedi seçilmiştir. Bu yedi belgeden anlaşıldığı üzere Kosova’da Sanayi Mektebi’nde halıcılık dersleri ve eğitimi verildiği, yerli ya da yabancı kökenli garip ve kimsesiz tebaanın sanayi mekteplerindeki halı atölyelerinde ücret karşılığı çalıştırılarak istihdam sağlandığı anlaşılmaktadır. Kastamonu Sanayi Nefise Mektebi ile alakalı evraklardan bu okullardaki halıcılık öğretmenlerinin devlet eliyle atandığı ve maaşlarının karşılandığı, bu okullardaki halıcılık eğitiminin daha iyi hale gelmesi için devletin ilgililerin görüşünü aldığı yine belgelerle ispat bulunmaktadır.

Osmanlı Devleti’nde Türkistan kökenli geleneksel halıcılık sanatının gerek bir ticari emtia gerekse bir milli kültür unsuru olarak önemsendiğini ve bu sanatla alakalı olarak okullarda eğitim verdirilecek kadar ciddiye alındığı görülmektedir.

Kaynakça

- 1 ANONİM, Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi, İstanbul, 2010, s. XXVII.
- 2 AYTAÇ, Ahmet ve İLBAK, Merve, Başbakanlık Osmanlı Arşivleri’nde El Dokumalarına Dair Önemli Kayıtlar, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul, 2014.

- ³ BİNARK, İsmet, Türk Arşivlerinin Kısa Tarihçesi ve Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'nün Faaliyetleri, Ankara, 1994.
- ⁴ GÖYÜNC, Nejat, "Türk Kültür Tarihi Bakımından Arşivlerimizin Önemi", Belleten, XXXVII/147, Temmuz 1973, s. 305-319.
- ⁵ KOÇER, Hasan Ali, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, Ankara, 1992, s. 26.
- ⁶ YILDIRIM, Mehmet Ali, "Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi", Karadeniz Araştırmaları, C: 10, S: 37, 2013, s. 71-90.
- ⁷ https://tr.wikipedia.org/wiki/Osmanlı_Arşivi#Osmanlı_dönemi. 17.02.2022.01.08.

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ ŞAĞİRD LƏRİN YARADICI TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ METODLARI

TƏHMİNƏ ƏSGƏROVA

Bakı Slavyan Universitetinin Azərbaycan ədəbiyyatı kafedrasının baş müəllimi. E-mail: tahminasgerova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1864-6689>

Məqaləyə istinad:

Əsgərova T. (2022). Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi metodları. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 117-123

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.01.2022

Qəbul edilib: 17.04.2022

ANNOTASIYA

Şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişafı müəllim-filoloqun fəaliyyətində əsas istiqamətlərdən biridir. Ədəbiyyat dərslərində ən münasib və əlverişli üsullardan istifadə etməklə şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətini, təfəkkürünü inkişaf etdirmək lazımdır. Bu məqsədlə dərslə əlaqələndirilmiş kiçik hekayələrin tərtibi, inşaların, esselərin yazdırılması, müxtəlif mövzuda debatların, müsabiqələrin təşkili daha məqsədəuyğun üsullardır. Bədii əsərin təhlili də yaradıcılıq prosesinə çevrilməli, şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirməyə imkan verən evristik xarakterli praktiki tapşırıqlardan istifadə olunmalıdır. Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyin əsas şərtlərindən biri də onların yaradıcılıq azadlığının təmin edilməsidir. Hər bir ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin təfəkkürünün inkişafına diqqət göstərilməli, təhsilənlər müəllimin psixoloji və pedaqoji dəstəyi ilə bildiklərini müstəqil şəkildə tətbiq etməyi öyrənməlidirlər.

Açar sözlər: yaradıcı təfəkkür, yazılı nitq, şifahi nitq, araşdırma, qabiliyyət, inkişaf.

METHODS FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN LITERATURE CLASSES

TAHMINA ASKEROVA

Senior Lecturer, Department of Azerbaijani Literature, Baku Slavic University. E-mail: tahminasgerova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1864-6689>

To cite this article:

Askerova T. (2022). Methods for developing creative thinking of students in literature classes. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 117-123

Article history

Received: 18.01.2022
Accepted: 17.04.2022

ABSTRACT

The development of students' creative thinking is one of the main activities of the teacher-philologist. It is necessary to develop students' creative abilities and thinking using the most appropriate and convenient teaching aids in literature classes. For this purpose, the most common and expedient methods are the compilation of short stories related to the lesson, the writing of essays, debates, competitions on various topics. The analysis of a fiction should also become a creative process, using heuristic practical tasks that allow students to develop their thinking. One of the main conditions for the development of students' creative abilities in literature classes is to create appropriate conditions for this and ensure their creative freedom. Each literature lesson should foster the development of students' thinking, they should learn to apply independently what they have learned with the teacher's psychological and pedagogical support.

Keywords: creative thinking, written speech, oral speech, research, abilities, development.

GİRİŞ

Yaradıcı təfəkkürə, müstəqil düşüncəyə və yüksək elmə malik şəxsiyyətin formalaşdırılması müasir təhsil sisteminin əsas strateji məqsədlərindən biridir. Ona görə ki, ölkəmizə cəmiyyətin aparıcı qüvvələri olan qabiliyyətli, istedadlı şəxslər lazımdır. Şagirdləri müstəqil həyata hazırlamaq, şəxsiyyət kimi formalaşmasına təkan vermək üçün onların təfəkkürünü inkişaf etdirmək lazımdır. Bu, şəxsiyyətyönlü təhsilin əsas məqsədidir.

Bəs bu gün ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi istiqamətində atılan addımları qənaətbəxş saymaq olarmı? Fikrimizcə, təlim prosesini yaddaşdan düşüncəyə çevirmək istiqamətində nə qədər işlər görülsə də, bu problem hələ də öz aktuallığını saxlayır. Hələ də bir çox məktəblərdə şagirdlərin əsas bilik mənbəyi müəllim və dərslikdir. Müəllimlər onları bilikləri müstəqil əldə etməyə yönəldirmirlər. Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünü və tədqiqatçılıq qabiliyyətini inkişaf etdirmək üçün onlara ilk növbədə, öz düşündüyünü müstəqil şəkildə ifadə etməyi öyrətmək lazımdır. Dərsdə müəllim “mən səni öyrədirəm” yox, “biz birlikdə öyrənirik” prinsipi ilə hərəkət etsə buna daha tez nail olar. Şagirdlərin tədqiqatçılıq bacarıqlarının formalaşmasına kömək etmək üçün müəllim şagirdlərə fərdi yanaşmağı həmişə üstün tutmalı, müstəqil fəaliyyət üçün dəstək olmalıdır. Fərdilik tədqiqat üçün verilmiş tapşırıqlarda mütləq nəzərə alınmalıdır. Müəyyən əsərlər üzərində çoxistiqamətli təhlillər aparmaq, kiçik həcmli hekayə, nağıl, esse və s. yazmağı tapşırmaq onların tədqiqatçılıq imkanlarına geniş yol açır, eyni zamanda, istedadlı uşaqlarda yaradıcılığa maraq yaradır.

Məktəbdə ədəbiyyat dərnəklərinin təşkil olunması da bu istiqamətdə işlərin düzgün qurulmasına yardım edir. İstedadlı şagirdləri ayrı-ayrı fənn müəllimlərinin “kəşf etməsi” azdır, onları müxtəlif müsabiqə, yarış, ədəbi-bədii gecələr və s. vasitəsi ilə bütün kollektivə təqdim etmək, tanıtmək lazımdır ki, müstəqil söz sahibi kimi inkişaf etsinlər.

Bu iş daim təkmilləşməli, gənc nəsə lazım olan bacarıq və vərdislər formalaşmalıdır. Təlim prosesi nə qədər məqsədəuyğun qurularsa, şagirdlərimizin tədqiqatçılıq qabiliyyəti bir o qədər tez üzə çıxacaq. Tədqiqatçılıq qabiliyyəti isə fəaliyyət prosesində inkişaf edir.

ŞAGİRDLƏRİN YARADICI TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAFININ ƏSAS İSTİQAMƏTLƏRİ

Şagirdlərin tədqiqatçılıq qabiliyyətinin formalaşdırılması üçün onların məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirmək lazımdır. Müqayisələr aparmaq, tutuşdurmaq məntiqi təfəkkürün, fakt və hadisələri təhlil etmək, ona dəyər vermək, qiymətləndirmək, müsbət və mənfi cəhətlərini qeyd etmək tənqidi təfəkkürün, baza biliklərinə və bacarıqlarına söykənməklə yeni ideyaların yaranması isə yaradıcı təfəkkürün əsas əlamətləridir.

Şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi ədəbiyyat müəlliminin fəaliyyətində əsas istiqamətlərdən biridir. Ona görə ki, yaradıcı təfəkkür şagirdlərin fəaliyyətində tədqiqatçılıq qabiliyyətlərinin inkişafı ilə şəxsi keyfiyyətlərinin qazanılmasında və şəxsiyyətə çevrilməsində xüsusi rol oynayır. L.S.Viqotskinin fikrincə, “Tədqiqatçı şagird müstəqil olmalı, öz düşündüyünü sərbəst deməli, səhv olacağından çəkinməməlidir. Təlim prosesində qazandığı bu müstəqillik şagirdin gələcəkdə sərbəst söz, fikir demək qabiliyyətini inkişaf etdirir. Başqa sözlə desək, bu, şəxsiyyətin özünü dərk etmə forması, dünyaya xüsusi, təkrarsız münasibətini ifadə etmək imkanındır” (Vygotsky, 1985).

Şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişafı müəllim-filoloqun fəaliyyətində əsas istiqamətlərdən biridir. Bəs onu necə inkişaf etdirmək olar? Bunun üçün müəllim hansı şəraiti yaratmalıdır?

İlk növbədə bədii əsərin təhlili yaradıcılıq prosesinə çevrilməlidir. Bunun üçün şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə imkan verən evristik xarakterli praktiki tapşırıqlardan istifadə etmək lazımdır. Metodist alimlər ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyatın

tədrisi prosesində həm əsərin təhlili üçün nəzərdə tutulmuş dərsləri, həm də tətbiq, müzakirə, yaradıcı iş, layihə üzrə iş dərslərini şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişafı üçün məqsəduyğun hesab edirlər. Bunun üçün dərsləklərdə mövzular üzrə müxtəlif iş növlərindən, sual və tapşırıqlar sistemindən istifadə nəzərdə tutulur.

- **Tətbiq. Müzakirə. Yaradıcı iş.** Sınıfdə bədii əsərin təhlili zamanı şagirdlər qrup şəklində tədqiqat aparılmasına, yaradıcı işə qoşulmağa, bilik və bacarıqlarını tətbiq etməyə, öyrənilənlərə münasibət bildirməyə istiqamətləndirilir.

- **Layihə üzrə iş.** Layihələr müxtəlif mənbələrlə, dərsləkdəki müvafiq materiallarla işləmək, bilik və bacarıqları tətbiq etmək, yaradıcı fəaliyyət göstərmək üçün təklif edilir (Həsənov, Əliyev, Məmmədov, Mustafayeva, 2018).

Yaradıcılıq bilik və bacarıqları müstəqil şəkildə yeni forma və vəziyyətə köçürmək, yeni problemləri görmək, həll etmək üçün müxtəlif yollar və sübutlar tapmaq bacarığıdır. Amerikalı psixoloq Fromm yaradıcılığı təəccüblənmək və öyrənmək, qeyri-standart situasiyalarda həll yolu tapmaq, dərinlən öyrənmək bacarığı kimi qiymətləndirir¹. Əslində, bütün insanlar müxtəlif dərəcədə yazıçılıq keyfiyyətlərinə malikdirlər. Ona görə də ədəbiyyat müəlliminin vəzifəsi bu keyfiyyətləri – uşaqların təsəvvür gücünü, fantaziyasını, müşahidə və fikrini bədii şəkildə ifadə etmə qabiliyyətini üzə çıxarmaq və inkişaf etdirməkdir. Bunun üçün verilmiş tapşırıqlar da rəngarəng olmalıdır. Şagirdlərin müşahidə qabiliyyətlərini, təxəyyülünü, emosional həssaslığını, düşüncəsini inkişaf etdirmək, eyni zamanda, fikirlərini bədii şəkildə ifadə etməyi öyrətmək üçün əsərin bir hissəsinin səhnələşdirilməsi, epizodlarından biri əsasında yeni ekran ssenarisinin yazılması, əsərin qəhrəmanlarının prototiplərlə müqayisəsi, mövzu ilə bağlı hekayə, nağıl, şeir yazılması və s. məqsəduyğundur.

Fəal iş üsullarından, texnikalarından istifadə şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin səmərəli inkişafına kömək edir. İnteraktiv təlim metodları, əsasən, hazır biliklərin təqdim edilməsinə, onların təkrarına deyil, fəal idrak fəaliyyəti prosesində şagirdlərin bilikləri müstəqil mənimləməsinə və tətbiqinə yönəlmiş üsullar sistemidir. Burada müəllim-şagird qarşılıqlı əlaqəsinin düzgün qurulması vacib amildir. Akademik M. Mehdişadə tədqiqatçılıq bacarıqlarının formalaşmasında təlim metodlarının mühüm rolunu qeyd edir: “Təlim metodu özündə bir tərəfdən öyrətmə metodunu (müəllimin fəaliyyətini), o biri tərəfdən öyrənmə metodunu (şagirdlərin fəaliyyətini) birləşdirir. Onlar qarşılıqlı əlaqədədirlər” (Mehdişadə, 1982).

Müəllimlərin çoxu dərslə tədqiqat xarakteri daşıyan, yaradıcılıq tələb edən tapşırıqlar müəyyənləşdirir, bu tapşırıqlar üzrə qrupların işini təşkil edirlər. Bunları müsbət dəyərləndirmək olar. Ancaq bəzən qruplara verilən tapşırıq üzərində işin təşkilində ciddi nöqsanlara da yol verilir. Belə ki, tapşırıqlar çox vaxt bir-iki şagird tərəfindən yerinə yetirilir, digərləri isə passiv qalır. Bu problemi həll etmək üçün müəllim işin yerinə yetirilməsində şagirdlərin hamısının fəallığını təmin etməlidir. Zəif oxuyan şagirdlərin maraq dairəsini artırmaq, onların bilinməyən, gizlində qalan tərəflərini üzə çıxarmaq üçün verilmiş tapşırığa (hekayəyə, ssenariyə) aid şəkil çəkmələrini tapşırmaq olar. Tapşırıqların kiçik qruplarda yerinə yetirilməsi şagirdləri çoxtərəfli şəkildə yaradıcılıqla tanış edir: ssenari yaratmaq cəhdi, axtarışlar aparmaq, müxtəlif ədəbiyyatla tanışlıq – bütün bunlar şagirdlərdə birgə yaradıcılıq hissi yaradır və əldə etdikləri bilik və bacarıqların bir-birinə ötürülməsinə imkan verir, sinfi yaradıcı fəaliyyətə sövq edir. Bu fəaliyyət istər toplu, istər fərdi formada yerinə yetirilsə də, şagirdlərin müstəqil qərar verməsinə zəmin yaradır.

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ YARADICI TƏFƏKKÜRÜN İNKİŞAFI ÜSULLARI

Ədəbiyyat dərslərində ən münasib və əlverişli üsullardan istifadə etməklə şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətini, təfəkkürünü inkişaf etdirmək

¹ <https://mbukckslg.ru/az/rol-uchitelya-v-razviti-opyatvorcheskoi-deyatelnosti.html>

lazımdır. Bu məqsədlə dərslə əlaqələndirilmiş kiçik hekayələrin tərtibi, inşaların, esselərin yazdırılması, müxtəlif mövzuda debatların, müsabiqələrin təşkili daha məqsədəuyğun üsullardır. Hər bir ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafına xüsusi diqqət göstərilməli, təhsilənlər müəllimin psixoloji və pedaqoji dəstəyi ilə bildiklərini tətbiq etməyi bacarmalıdırlar. Yaradıcı təfəkkürün inkişafı üçün onlar xüsusi bir zəmində yeni layihə qurmağı, yaradıcı surətdə düşünməyi öyrənməlidirlər. Bu zaman ən vacib şərt təhsilənlərin müstəqil axtarışlar aparmasına şərait yaratmaq, onlarda ilkin tədqiqatçılıq vərdisləri yaratmaq və bu vərdişi inkişaf etdirmək, iş üsullarını seçmək azadlığı, müxtəlif cavabların onların özlərinin seçdikləri ardıcılıqla təqdim edilməsi imkanları ilə ifadə olunan yaradıcılıq azadlığının təmin edilməsidir. Satirik əsərləri öyrəndikdən sonra uşaqları özlərini satirik şair, lətifələri, müxtəlif yumoristik əsərləri öyrəndikdən sonra isə yumoristik yazıçılar kimi sınağa dəvət edə bilərik. Bu təcrübə çox vaxt kiçik hekayə və ya nağıl yazmaq tapşırığını verdikdə özünü doğruldur. Uşaqlar üçün mövzu tapmaq, kənardan kömək olmadan lazımi material toplamaq, kompozisiyanı qurmaq, işi tərtib etmək nə qədər çətin olsa da, bir o qədər həyəcanverici və zövqlüdür. Əsas şərt, onlarda yaradıcı axtarış həvəsi oyatmaqdır.

Könül Aydın Nəhmətova hekayə üzrə yazı fəaliyyətinin qarşısında duran əsas vəzifələri belə planlaşdırır:

1. Şagirdə hekayəni düzgün qurmağı öyrətmək: təhkiyəni məntiqi ardıcılıqla yürütmək şərti ilə sözə girişdən başlamaq bacarığını formalaşdırmaq;
2. Hekayənin hissələrini zaman ardıcılığı ilə əlaqələndirməyi öyrətmək;
3. Hadisələrə öz münasibətini hiss etdirərək canlı, ifadəli danışmağı öyrətmək;
4. Obrazlı nitqi inkişaf etdirmək;
5. Predmet, hərəkət və əlamətləri adlandırmaq üçün dəqiq sözlərdən istifadə etmək vərdişini qazandırmaq;
6. Cümləni düzgün qurmaq bacarığını formalaşdırmaq (ARTİ, 2021).

Şagirdin özünü yaradıcı yazıda sınaması çox vacibdir. Təbiət etibarilə bütün uşaqlar istedadlıdırlar, onların yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirmək isə müəllimdən asılıdır. Dərslərdə kiçik bir hekayə yazdırmaqla və yaxud müəyyən hissəsi yarımçıq qalmış hekayənin davamını yazmağı tapşırmaqla şagirdə böyük bacarıqlar qazandırmaq olar. Hekayənin davamını yazmaq uşağın yaradıcı qabiliyyətinin inkişafında daha yüksək nəticələr əldə etməyə imkan verir. Şagirdlər hekayədəki ədəbi qəhrəmanın roluna girərək, onun düşüncə və hislərini yaşayırlar. Uşağın düşüncə xəyali vəziyyət onun düşüncə prosesini, o cümlədən yaradıcı intuisiyasını stimullaşdırır. Şəxsiyyətin sosiallaşması problemlərinin həlli də bu cür yaradıcı tapşırıqlar vasitəsilə həyata keçirilir, o, istər-istəməz personajların davranışını öz təcrübəsi ilə əlaqələndirir. Bu zaman onun dünyaya və sənətə münasibəti formalaşır və təbii ki, uşağın xüsusi yaradıcılıq qabiliyyətləri, təfəkkürü inkişaf edir, ən əsası, düşünməyi, gözəl cümlələr qurmağı öyrənir.

Ədəbiyyat dərslərində yaradıcı təfəkkürün inkişafı üçün esse yazıların da rolu böyükdür. Bu yazılar şagirdlərin təfəkkürünü, yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir, müstəqil fikir yürütmələrinə stimül verir, onlarda təşəbbüskarlıq, qərarların qəbulunda müstəqillik, fikrini azad ifadə etmə vərdisləri və özünəinam oyadır. Essenin adı seçilərkən şagirdlərin yeni təklif və fikirlər irəli sürməsinə, təhlil aparmasına, düşüncələrini ifadə etməsinə imkan verən mövzulara üstünlük verilməlidir. Məsələn, "M.F.Axundzadənin "Sərgüzəşti Mərdi-Xəsis" dramındakı erməni kəndliləri və rus çinovniklərini bugünkü reallıqlarla müqayisə edin", "Sizcə yazıçı Gülbahar (Ədəbiyyat, XI sinif, 2018) obrazını qardaşların cəbhəsində yaratmış olsa idi, necə bir obraz təsvir olunardı? Fikirlərinizi obraza tətbiq etməklə yeni "Gülbahar" obrazı yaradın", "Siz ətrafınızda C.Məmmədquluzadənin "Anamın kitabı" dramındakı kimi bir ailə və ya buna bənzər vəziyyət müşahidə etmisinizmi? Müşahidə etmisinizsə, bir neçə cümlə ilə fikirlərinizi yazın, həmin ailəni təsvir edin", yaxud "Cahandar ağanın (Ədəbiyyat, XI sinif, 2018) mənlilik, qürur duyğuları Allahyar obrazı

ilə dəyişsə idi, sizcə, hadisələrin gedışı nə cür olardı?" və s. tipli mövzular təklif etmək olar.

Şagirdləri esse yazmağa stimullaşdırmaq üçün müxtəlif üsullardan istifadə etmək, tövsiyələr vermək lazımdır. Esseni yazarkən əsas şərt təhsilalanın planlaşdırma qabiliyyətini və fikrini müstəqil şəkildə ifadə etmək bacarığını formalaşdırmaqdır.

Cənubi Afrikalı professor Devid Makkoyd-Meyson tərəfindən yaradılmış MİNN (Mövqe, İzah, Nümunə, Nəticə) şagirdlərin məntiqi və yaradıcı təfəkkürünü, mühakimə qabiliyyətini üzə çıxarmaq imkanı verən mükəmməl interaktiv üsuldur. MİNN qısa zamanda ərsəyə gələn essenin sxemidir. Bu texnoloji üsulla şagirdin mövzu ilə bağlı fikirlərini bir neçə cümlə ilə, lakin mükəmməl şəkildə bildirmək imkanı yaranır, eyni zamanda, şifahi mühakimə yürütmələri də asanlaşır.

MİNN texnoloji üsulunun dörd məqamını əks etdirən cümlələr vasitəsi ilə şagirdin mühakimə qabiliyyəti üzə çıxır və müəllim az müddət ərzində onların həm mövzunu qavramasının, həm də onu dəyərləndirməsinin səviyyəsini öyrənmək imkanı qazanır.

M – Mövqe (Şagird birinci cümlədə məsələyə öz münasibətini bildirir).

İ – İzah (Şagird ikinci cümlədə öz mövqeyinin səbəbini izah edir).

N – Nümunə (Şagird üçüncü cümlədə öz mövqeyinin doğruluğunu faktlarla, nümunələrlə sübut edir).

N – Nəticə (Şagird dördüncü cümlədə fikirlərini ümumiləşdirir və hansı nəticəyə gəldiyini yazır).

MİNN üsulu çox vaxt mühakimə xarakterli essenin sxemi kimi təqdim edilməklə yanaşı, müzakirələrin aparılmasında da çox faydalı və maraqlı texnologiyadır.

IX sinif ədəbiyyat dərində tədris olunan Anarın "Keçən ilin son gecəsi" (Ədəbiyyat, IX sinif, 2018) pyesinə aid "Övladlarının yeni il gecəsi ananın yanında olmaması təbii haldır" adlı essenin MİNN üsulu ilə yazılmasına dair bir neçə nümunəyə baxaq.

Nümunə 1.

Mən düşünürəm ki, Həmidə xalanın övladlarının yeni il gecəsi onun yanında olmaması tam təbii haldır. Çünki onların öz həyatları var və böyüdükcə öz maraqları yaranır, sərbəst həyata can atırlar, öz qayğıları başlayır.

Məncə, müxtəlif nəsillər arasında fərqlər olması təbiidir, hər yeni nəsil özü ilə bir yenilik, inkişaf gətirir, ona görə də köhnə qaydalarla razılaşmaya bilər, bu da həyatın zərurətidir. Həmidə xala da ətrafında, ailəsində baş verən hadisələrə real münasibət bəsləyir, bununla razılaşır.

Bundan çıxış edərək düşünürəm ki, övladların yeni il gecəsi analarını evdə tərk etməsi, heç də onların pis övlad olmasını və yaxud mənəvi dəyərlərə hörmət etmədiklərini göstərmir. Burada sadəcə həyat həqiqətləri əks etdirilir.

Nümunə 2.

Mən bu fikir ilə razı deyiləm, ana bayram axşamı tənha qalmamalı idi. Çünki cəmiyyət nə qədər inkişaf etsə də, fikirlər nə qədər dəyişsə də, əvvəlki nəslin mənəvi dəyərləri unudulmamalı, nəsillər arasında varislik gözlənilməlidir.

Həmidə ana ruhdan düşməsə də, gələcəyə inamla baxmağa çalışsa da, bayramı övladları ilə birlikdə keçirmək, ailə üzvlərini bir yerdə görmək arzusu da göz qabağındadır.

Məncə, övladlar ata-ananın həyatının davamçıları olmalı, milli və ailə ənənələrinə sadıq qalmalıdır. Nəsillər arasında mənəvi əlaqələr qırılmamalıdır.

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi onların şifahi nitqinin formalaşdırılması ilə paralel şəkildə aparılmalıdır. Bu zaman debat və müzakirələrin rolu böyükdür. Elə mövzular var ki, onlar müzakirə olunaraq açılmalıdır. Müasir dövrdə əlaqə vasitələri nə qədər rəngarəng olsa da, canlı söhbətin, müzakirənin yerini əvəz edə bilmir. Debat və müzakirələr uşaqlarda araşdırma, auditoriya qarşısında sərbəst çıxış etmək, fikri düzgün çatdırmaq, inandırma və təqdim etmə bacarığı qazandırır, ən əsası isə onların təfəkkürünü inkişaf etdirir. Bu zaman məntiqi nitq ilə qarşıdakını həm inandıra, həm

də məğlub edə bilir. Hələ XI əsrdə Keykavus məşhur "Qabusnamə"sində yazırdı: "Ey oğul, bütün sənətlər içərisində ən gözəli natiqlikdir. Dilini gözəl danışmağa öyrət. Dili xoş olanın havadarı çox olar. Onu da bilməlisən ki, söz dörd cürdür: birini nə deyərlər, nə bilirlər. Birini bilirlər, amma deməzlər. Birini deyərlər, lakin bilməzlər. Birini də həm bilirlər, həm də deyərlər" (Keykavus, 2006).

Debatlar şagirdlərə öz mülahizələrinin inandırıcı, məntiqli dəlillərlə əsaslandırılmasının zəruriliyini izah etməklə yanaşı, demokratik mühit yaradır, onlarda müstəqil şəkildə müzakirə aparmaq bacarığı, yaradıcılıq qabiliyyəti aşılayır.

NƏTİCƏ

Yuxarıda sadalananlar bu nəticəyə gəlməyə əsas verir ki, ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin yaradıcı təfəkkürünün inkişaf etdirilməsinin məqsədi təhsilalanların hərtərəfli inkişafını təmin etməkdir. Bu istiqamətdə görülmüş işlər, onların qazanmış olduqları bilik və bacarıqlar şəxsiyyət kimi yetişmələrinə əvəzsiz töhfə verir. Yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsinin ən mühüm nəticəsi şagirdlərin gələcək uğurlarıdır: onların əksəriyyəti özlərinə inanır, özünüinkişafı məşğul olur, zehni fəaliyyətinin formalaşma səviyyəsi dəyişir, təhsil, tədqiqat və layihə fəaliyyətlərini davam etdirirlər. Şagirdin yaradıcı tədqiqat zamanı əldə etdiyi təcrübə onun cəmiyyətdəki sosial həyatı üçün əhəmiyyətli məqama çevrilir. Bu fəaliyyət üçün müəllimlər bütün güc və enerjisini sərf etməli, gələcəyimizin təminatçılarını, cəmiyyətin sabahkı qurucularını yetişdirməkdən zövq almalıdırlar.

45 dəqiqəlik dərslər müddəti şagird və müəllimlər üçün məhdud zamandır. Buna görə də istedadlı və tədqiqatçı şagirdlər ədəbiyyat dərslərində, disputlarda, şagird elmi cəmiyyətlərində birləşməli və yaradıcı təfəkkürünü, qabiliyyətlərini orada daha da inkişaf etdirə bilərlər. Bu, həm ədəbi fəaliyyətə meyilli olan şagirdləri aşkara çıxarmaq, yaradıcılığa maraq yaratmaq baxımından, həm də gələcək peşə istiqamətlərini müəyyənləşdirmək üçün çox faydalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ ARTİ. (2021). Şagirdləri bədii yaradıcılığa necə sövq etməli? <https://www.arti.edu.az/az/presentation/897-sagirdlari-badii-yaradiciliga-neca-sovq-etmeli>
- ² Ədəbiyyat. 11-ci sinif. (2018). Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 209 s.
- ³ Ədəbiyyat. 11-ci sinif. (2018). Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 209 s.
- ⁴ Ədəbiyyat. 7-ci sinif. (2018). Metodik vəsait. Bakı, Bakınəşr, 208 s.
- ⁵ Ədəbiyyat. 9-cu sinif. (2018). Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 225 s.
- ⁶ Keykavus. (2006). Qabusnamə. Bakı, Şərq-Qərb, 215 s.
- ⁷ Mehdizadə, M. (1982). Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı, Maarif, 382 s.
- ⁸ Vygotsky, L.S. (1985). Yaradıcılıqdan şəxsiyyətə qədər. M., 203 s.
- ⁹ Tələbələrin yaradıcı potensialının açılmasında müəllimin rolu. (2021). <https://mbukckslg.ru/az/rol-uchitelya-v-razvitii-opyta-tvorcheskoi-deyatelnosti.html>

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏNQİDİ TƏFƏKKÜRÜN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

SOLMAZ SÜLEYMANOVA

Bakı şəhəri, 238 nömrəli tam orta məktəbin ingilis dili müəllimi.

E-mail: solmaz.suleymnova@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-3317-719>

Məqaləyə istinad:

Süleymanova S. (2022). İngilis dilinin tədrisində tənqidi təfəkkürün inkişaf etdirilməsi yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 2 (699), səh. 125–130

ANNOTASIYA

Məqalədə ingilis dilinin tədrisində yuxarı sinif (X-XI sinif) şagirdlərinin tənqidi təfəkkürünün düzgün formalaşması yollarından bəhs edilir. Əsas məqsəd ingilis dilinin tədrisi zamanı şagirdlərdə tənqidi düşüncə qabiliyyətlərini formalaşdırarkən müəllimlərin qarşılaşdıqları çətinlikləri müəyyən etmək və onların həlli yollarını müzakirə etməkdir. Bu, mövzu və ya materiallar əsasında həyata keçirilən, dərinlən düşünməyi tələb edən aktiv bir prosesdir. Bu tədqiqatın subyektləri Bakı şəhərindəki 238 nömrəli tam orta məktəbin X və XI sinif şagirdləri və iki ingilis dili müəllimi olub. Nümunə olaraq E-Tvinning layihəsi çərçivəsində layihə əsaslı təlimdən (LƏT) istifadə edilib, şagirdlərin mövzular üzrə situasiyanı şərh etmək, vəziyyəti təhlil etmək, nəticə çıxarmaq, izah etmək və özünə nəzarət etmək kimi bacarıqları öyrənilib. Bu araşdırmanın nəticəsində müəllimlərin düzgün fasilitasiya qabiliyyətləri, ingilis dilinin layihə əsaslı təlimində tələb olunan aspektləri bilmək, zəngin lüğətə, düzgün tələffüzə malik olmaq, kontekstual ifadə və etiketlərdən yerində istifadə etmək, orijinal dialoqlar qurmaq və ya problem ətrafında mövzu seçmək bacarıqları da müəyyən olunub. Araşdırmalar zamanı məlum oldu ki, müəllimlər tənqidi düşüncə bacarıqlarını təkmilləşdirmək yollarını araşdırmaq üçün yeni texnikalar haqqında zəif təsəvvürə malikdirlər və şagirdlərin sərbəst düşüncə tərzinə müsbət təsir edən təlim mühiti yaradılmayıb.

Açar sözlər: ingilis dili, tənqidi təfəkkür, layihə əsaslı təlim, düşünmə bacarıqları.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 22.11.2021

Qəbul edilib: 18.01.2022

THE WAYS TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

SOLMAZ SULEYMANOVA

English teacher of high school № 238, Baku, Azerbaijan.

E-mail: solmazsuleymnova@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-3317-719>

To cite this article:

Suleymanova S. (2022). The ways to develop critical thinking skills in English language teaching. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 699, Issue II, pp. 125-130

ABSTRACT

The article deals with the ways of developing critical thinking skills of high school students (X-XI grades) in English language teaching. Developing critical skills is an active process based on a topic or material that requires meaningful deep thinking. The subjects of this study were 25 students in the 10th and 11th grades of the secondary school No.238 and two English teachers. The modern methods of project-based learning based on e-Twinning project are used (PBL) as an example to examine students' ability to interpret the situation on the topics, analyze the situation, draw conclusions, explain and control themselves. The results of this study included teachers' proper facilitation skills, aspects of English required in project-based learning, having a rich vocabulary and pronunciation, using contextual expressions and labels locally, establishing original dialogues, or choosing a topic around a problem. The findings realized that teachers' understanding of new techniques for exploring ways to improve critical thinking skills is poor and there is a lack of an appropriate learning environment that positively affects students' independent thinking.

Keywords: english, critical thinking, project-based learning, thinking skills.

Article history

Received: 22.11.2021

Accepted: 18.01.2022

GİRİŞ

Ümumi təhsil müəssisələrində ingilis dili dərslərində tənqidi təfəkkürün inkişaf etdirilməsi üzrə yeni təlim strategiyalarının tətbiqi xarici dil müəllimlərinin əsas vəzifələrindən biridir. Buna əsaslanaraq qeyd etmək lazımdır ki, şagirdlərin mövzu ətrafında idraki inkişafı xarici dilin tədrisinin vacib məqsədlərindəndir.

İngilis dili ünsiyyət üçün şifahi dil kimi beynəlxalq dillərdən biridir. İngilis dili həm də dünyanın, demək olar ki, hər yerində istifadə olunan universal tədris dilidir. Ümumi təhsil məktəblərində ingilis dilinin tədrisi şagirdlərin təfəkkür bacarıqlarının formalaşmasına əsaslanan yeni məzmunla malikdir. Mürəkkəbləşən dünyada məktəbi bitirən hər bir gəncin uğur qazanmasında ingilis dilində tənqidi düşüncəyə malik olmaq vacib şərtədir və bu bir kompetensiya kimi qəbul olunur. Tənqidi düşünmə vacib və zəruri bir bacarıq kimi şagirdlərin gələcək təhsilini davam etdirməsində düzgün seçim etmək, zehni və məntiqi sualların öhdəsindən gəlməyə kömək edir, milli dəyərləri, innovasiyaları və təhsil irəliləyişlərini qiymətləndirmək üçün istifadə edilir. Qlobal problemlərin həllində şagirdlərin ingilis dilində tənqidi təfəkkür və idraki düşüncə əsaslı bilik, bacarıq və vərdislərə sahib olması strateji hədəflərdən hesab olunur.

Tənqidi düşüncə, hər hansı bir fəaliyyəti yerinə yetirmək barədə qərar verməyə yönəlmiş aydın, əsaslı, əks etdirən düşüncədir. Burada sadəcə mövzuları, faktları əzbərləmək, eşitdiklərinizi və ya oxuduqlarınızı qəbul etmək yox, mövzuda əksolunanlara tənqidi yanaşmaq və fərziyyələrə necə nail olmaq yollarını əhatə edir (Dewey & Bento, 2009; Karakuzular, 2013; Kow, 2016).

İNGİLİS DİLİNDƏ ŞAĞİRD LƏRİN TƏNQİDİ TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAFI VƏZİYYƏTİ

Aparılan təhlillər göstərir ki, dil öyrənənlərin tənqidi düşünmə bacarıqları o qədər də qənaətbəxş deyil. Bu problemlərin yaranmasına təsir edən əsas səbəblərə ingilis dilində uyğun motivasiya və mövzu seçiminin olmaması, sərbəst

təlim mühitinin təşkilində yol verilən nöqsanlar, dialoqların aparılmaması, eyni zamanda şagirdlərin sosial bacarıqlarının, fərdi qabiliyyətlərinin aşağı səviyyədə olması daxildir. Digər amillərə isə yuxarı sinif şagirdlərinin əsas vaxtını repetitorlarla ali təhsil müəssisələrinin qəbul imtahanlarına hazırlaşmağa sərf etməsi, fiziki yorğunluq, ingilis dilində yalnız linqvistik biliklərə üstünlük verilməsi, oxu materiallarına az vaxt ayrılması, təhsilalanların düşünmə bacarıqlarının inkişafı üçün uyğun mövzulara yer verilməməsini aid etmək olar. Buna görə də ingilis dilində şagirdlərin test nəticələrinin yüksək olmasına baxmayaraq, onlar tənqidi düşünmə bacarıqları üzrə öz inkişaf dinamikalarını tapa bilmir, hər hansı mövzu ətrafında sərbəst fikir ifadə etməkdə çətinlik çəkirlər.

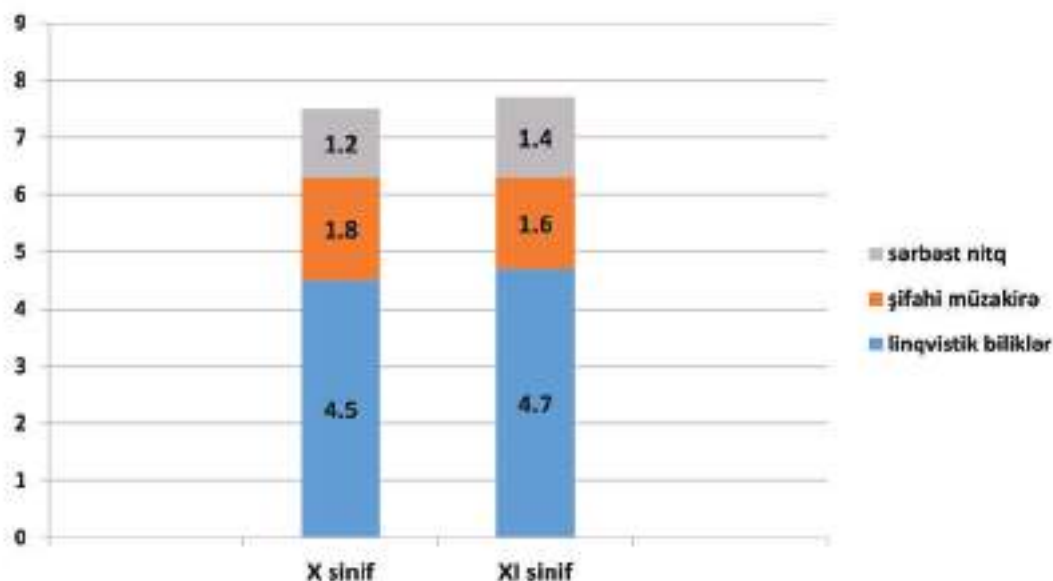
Digər mövcud problem tədris proqramında tənqidi təfəkkürü formalaşdıran mövzulara az yer verilməsidir. Təlimdə motivasiyanın zəifliyi şagirdlərin təlimə marağını azaldır və qrup işlərində birgə əməkdaşlığa mənfi təsir göstərir.

Müəllimlərin üzləşdiyi əsas çətinliklər isə onların tənqidi təfəkkürün formalaşdırılmasında mühüm rol olan təlim texnologiyaları haqqında təcrübəyə malik olmaması və müvafiq təlimlərdə iştirak etməməsi ilə bağlıdır. Ona görə də təhsilverənlər şagirdlərin sərbəst nitqini inkişaf etdirməyə təsir göstərən və onların düşünməsini təmin edən metodlardan istifadəyə əhəmiyyət vermirlər. Bir çox hallarda dərslər, əsasən, dərsləklərdə verilmiş tapşırıqları oxuyub cavablandırmaq, hazır dialoqların təkrar oxunuşu və qrammatik çalışmaları həll etməklə yerinə yetirilir. Dərslərdə qrup işləri aparılsa da, şagirdlərə yenə də dərsləkdə verilmiş çalışmaları təqdim edilir. Bu cür fəaliyyətlə təlimdə keyfiyyəti təmin etmək və şagirdlərdə yaradıcı düşüncəni formalaşdırmaq çox çətinədir.

Sxem 1-də 25 şagird arasında mövzu ilə əlaqədar təhlillər aparmaq məqsədilə keçirilən monitorinqin faizlə göstəriciləri verilir. Göründüyü kimi, nəticə o qədər qənaətbəxş deyil. X sinif üzrə 13 şagirdin 4,5%-nin linqvistik biliklərə, 1,8%-nin şifahi müzakirələrə, 1,2%-nin sərbəst nitqə, XI siniflərdə isə 4,7%-nin linqvistik biliklərə, 1,6%-nin şifahi

Sxem 1

Şagirdlərin ingilis dili dərslərində fəaliyyətinin izlənməsi (X-XI siniflər), 2021



müzakirələrə, 1,4%-nin sərbəst nitqə malik olduğu müşahidə edilir. Bu təhlilə əsaslanıb, belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, şagirdlərin ingilis dili dərslərində lingvistik biliklərin öyrənilməsinə daha çox yer verilməsi onların şifahi müzakirələrdə zəif iştirakına və nəticədə sərbəst nitqin zəif inkişaf etməsinə səbəb olur.

Digər tərəfdən, təhsilalanların sərbəst düşüncə qabiliyyəti ilə bağlı gündəlik qiymətləndirilmə aparılmadığından onlarda şifahi nitq üzrə motivasiya yaratmaq çətin olur. Aparılan müşahidə və təhlillər göstərir ki, ingilis dilinin orijinal mövzular ətrafında qrup müzakirələrində öyrənilməsi və şagirdlərin mövzuya münasibət bildirməsi, əldə etdiyi məlumatı dəyərləndirməsi, mövcud problemi faktlarla əsaslandırması üzrə fəaliyyətlər və metodiki üsullar tətbiq edilmir (Bensley, Crowe, Bernhardt, Buckner & Allman, 2010).

Ümumi orta təhsildə də ingilis dilində tənqidi təfəkkürün inkişafına təsir edən kommunikativ fəaliyyətlər, şifahi dialoqların yaranması, video-materialların müzakirəsi, baş verən hadisələrə, problemlərə münasibətin bildirilməsi çox az müşahidə olunur.

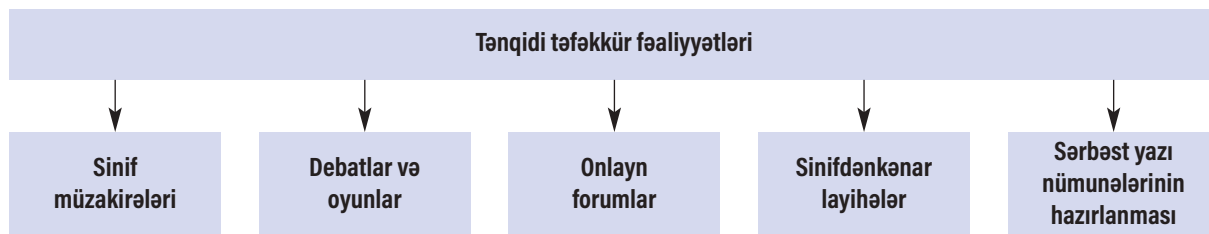
TƏNQİDİ TƏFƏKKÜRÜN NƏZƏRİ ƏSASLARI

Yüksək səviyyəli düşünmə bacarıqlarının mənimsədilməsi ingilis dili üzrə kurikulumun tərkib hissəsidir. Tədqiqatlara görə, kurikulumun tələblərinə uyğun tənqidi və yaradıcı düşünmək qabiliyyətinə nail olmaq üçün şagirdlərdə əlverişli qərar qəbul etmək, eləcə də problemləri həll etmək bacarığı formalaşdırılmalı, intellektual, fiziki, emosional, mənəvi amillər düzgün balanslaşdırılmalıdır. Belə olduğu təqdirdə tənqidi düşüncə təhsil alanların öyrənmə təcrübəsini genişləndirər, xarici dilin mənimsənilməsini daha da asanlaşdırır. Çünki tənqidi təfəkkürün şagirdlərin nailiyyətləri ilə yüksək nisbətdə əlaqəsi var (Rafi, 2011).

Müxtəlif tədqiqatlar ingilis dilində yazı qabiliyyətinin təkmilləşdirilməsində tənqidi düşüncənin rolunu təsdiqləyir. Burada şagirdlərin dil biliyi və şifahi ünsiyyət qabiliyyətini nümayiş etdirmək üçün motivasiyanın rolu vurğulanır. Xarici dildən istifadə zamanı təhsilalanlara tənqidi təfəkkürün nümayiş etdirilməsi yolları öyrədilsə, onlar təcrübəli dil istifadəçisi ola bilərlər. Pedaqoqlar ingilis

Sxem 2

Tənqidi təfəkkürün inkişafı yolları (Kow, 2016)



dilində düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün rahat sinif otaqları və səmərəli resurslardan istifadənin əhəmiyyətini də qeyd edirlər.

Picanın (2000) qeyd etdiyi kimi, ingilis dilinin tədrisi metodologiyasında dil və düşünmə bacarıqlarının integrasiyası periferik xarakter daşıyır. İddia olunur ki, dilin kommunikativ vasitə kimi öyrədilməsi şagirdlərin hədəf dildə bacarıqlı olmasına, həqiqətən, kömək etmir. O, qeyd edir ki, fikri məntiqi cəhətdən mükəmməl qurmaq üçün hədəf dildə yaradıcı və tənqidi düşünmək əsas şərtidir. Dil öyrənənlərdə tənqidi təfəkkürün artırılması isə akademik dil proqramının olması, kurikulumun tələblərinə uyğun tənqidi düşüncəni inkişaf etdirmək və linqvistik amillərin təsirindən kənara çıxmaqla mümkündür.

DİLİN TƏDRİSİNDƏ TƏNQİDİ DÜŞÜNCƏNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

Tənqidi düşüncə fərdlərin müstəqil düşünmək və düzgün qərarlar qəbul etmək qabiliyyətini artırır. Bu gün sürətlə dəyişən dünyada çox intensiv müşahidə olunan informativ və texnoloji yeniliklər inkarolunmaz həqiqətdir (Saavedra & Opfer, 2012; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Bu dəyişikliklər bir sıra bacarıqlara, o cümlədən rəqəmsal media savadlılığına yiyələnməyi tələb edir. Dinləmək, danışmaq, oxumaq və yazmaq kimi bəzi bacarıqlar təhsilalanlara həm tənqidi düşünmək, həm də hər şeyi sərbəst ifadə etmək imkanı verir. Tənqidi düşüncəyə nail olmaq üçün bəzi yanaşmalar və metodlar tətbiq edilməlidir. Son araşdırmalara əsasən tənqidi təfəkkürün inkişafı

üzrə yeni metodik yanaşmalar təqdim olunur (Sxem 2).

Sınıf müzakirələri – tənqidi düşünmə, problem həll etmə və yaradıcılıq kimi bacarıqların istifadəsi üçün şagirdlərin motivasiyasını artıran bir metodudur. Müzakirələr düşünmə prosesini düzgün aparmağa kömək edir, çünki bu zaman şagirdlər maraqlı mövzu ətrafında faktlar əsasında dəqiq fikir bildirmək səriştəsi qazanır.

Debatlar və oyunlar – danışıq qabiliyyətini sürətləndirməklə, şagirdlərin düşüncəsinə təsir edir, onların zehnində tənqidi təfəkkürü zənginləşdirən çoxlu fikir və düşüncənin formalaşmasına səbəb olur. Mövzunun lehinə və əleyhinə olan çarpaz fikirlər debatın əsas xüsusiyyətidir.

Onlayn forumlar – həm yazılı həftəlik tapşırıqlar, həm onlayn müzakirə yazılarında şagirdlərin mövqelərini nəzərdən keçirməyə, həm də etibarlı onlayn mənbələrdən istifadə etməklə tədqiqatlar aparmağa kömək edir.

Sinifdankənar layihələr – Layihə əsaslı öyrənmə (PBL) əsasında dildə olan faktların və anlayışların birbaşa təqdimatını təklif edir. Bu yanaşma həm də şagirdləri dildə yeni anlayışlarla tanış edir və müzakirələri təşviq etmək üçün bir vasitə kimi mürəkkəb real dünya problemlərindən istifadə etməyə həvəsləndirir. Karakuzular (2013) və Kow (2016) izah edir ki, tənqidi düşüncə layihə əsaslı təlimdə müşahidə nəticəsində toplanmış məlumatın aktiv şəkildə konseptuallaşdırılması, tətbiqi, təhlili, sintezi və ya qiymətləndirilməsinin intizamlı prosesidir.

Sərbəst yazı nümunələrinin hazırlanması – şagirdlərə müşahidə etdikləri maraqlı mövzular və hadisələr haqqında həftəlik yazı çalışmaları

üzrə sərbəst fikirlər yazmaq tapşırılır. Burada əsas ideyanı yazmaq, uyğun sözlər işlətmək və mətnin ifadəli şəkildə təsviri təşkil edir. Yazıların müəllim və ya sinif yoldaşları tərəfindən təhlil edilməsi və qiymətləndirilməsi yeni düşüncənin yaranmasına səbəb olur. Həftəlik yazılar şagirdlərin mövzulara sərbəst yanaşmasına, yeni fikirlər əlavə etməsinə, öz münasibətlərini ifadə etməsinə və dilin daha mükəmməl öyrənilməsinə imkan yaradır (Kow, 2016; Rafi, 2011).

Bu özünüqiymətləndirmə prosesi üçün alətlər tənqidi düşüncə ilə təmin edilir. İnsanlar bu qabiliyyətə malik olmaqla karyerası üçün ən etibarlı perspektivi təmin edir. Güclü tənqidi təfəkkür, fakt və ya hadisələrə düzgün münasibət bildirmək, obyektiv təhlil aparmaq deməkdir.

NƏTİCƏ

Şagirdlərin ingilis dilində tənqidi düşüncəyə malik olması vacib və zəruri bacarıqdır, çünki onlara istənilən situasiyadan çıxmağa və davranışları qiymətləndirməyə kömək edir.

Problemə əsaslanaraq belə nəticəyə gəlmək olar ki, ingilis dilində nitq çatışmazlığı tənqidi düşüncənin olmamasından qaynaqlanır. Effektiv metod və üsulların köməyi ilə tənqidi təfəkkürü formalaşdırmaqla, mövcud problemlərin həlli yollarını tapmaq, lazımi məlumatları toplamaq, tərtib etmək, məntiqi düşüncə, yalan və doğru məlumatları ayırd etmək, qiymətləndirmək, nəticə çıxarmaq kimi bəzi göstəricilərə malik yüksək düşüncə qabiliyyəti qazanmaq mümkün olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Bensley, D.A., Crowe, D.S., Bernhardt, P., Buckner, C., & Allman, A.L. (2010). Teaching and assessing critical thinking skills for argument analysis in psychology. *Teaching of Psychology*, 37(2), 91-96.
- ² Dewey, J. & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 329-351.
- ³ Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. UK: Cambridge University Press.
- ⁴ Karakuzular, D. (2013). Developing critical thinking skills of EFL learners through a sequence of critical thinking tasks. Unpublished Master Thesis, Çukurova University, Social Sciences Institute, Adana.
- ⁵ Kow, H.M. (2016). *Infusion of Critical Thinking across the English Language Curriculum: A Multiple Case Study of Primary School In-Service Expert Teachers in Singapore*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Western Australia.
- ⁶ Rafi, M.S. (2011). Promoting critical pedagogy in language education. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 39(39), 105.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

- Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansısa nəşrdə yayımlanmamalıdır.
 - Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:
 - problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
 - məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
 - tədqiqat hissəsi;
 - dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
 - tədqiqatın nəticələri;
 - istifadə edilmiş ədəbiyyat.
 - Məqalənin həcmi 40 min simvoldan (və ya 8 min sözdən) artıq olmamalıdır.
 - Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:
 - müəllifin adı, soyadı;
 - müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, e-mail ünvanı, tel. nömrəsi);
 - məqalənin adı;
 - məqalənin xülasəsi (maksimum 200 söz);
 - açar sözlər (5-7 söz).
 - Məqalənin sonunda istifadə edilmiş ədəbiyyat siyahısı əlifba sırası ilə (əvvəl Azərbaycan dilində, sonra xarici dildə), *APA Citation* formatında aşağıdakı nümunələrə əsasən verilir:
 - a) Kitablara istinad:
Əliyev, F. Ə., Ağayev, Ş. S. (2011). *Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri*. Bakı, Elm nəşriyyatı, 151 s.
 - b) Jurnallara istinad:
Mikayılova, Ü. (2019). Azərbaycanda inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*. №3, səh. 37-48.
 - c) İnternet səhifələri:
UNESCO (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list>
 - Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.
- E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az
-

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

- The submitted manuscripts must be original work that has not been previously published and is not under consideration elsewhere.
 - All manuscripts must contain the required sections:
 - Title, Author information (position, rank, highest academic degree obtained, and contact information);
 - Abstract (maximum 200 words);
 - Keywords (5-7 words);
 - Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusions;
 - References.
 - A typical paper for this journal should be no more than 8000 words.
 - References should be prepared according to APA Citation Format.
 - Accepted file format is: Microsoft Word
- E-mail:** editor@as-journal.edu.az; info@as-journal.edu.az

"MAX OFFSET" MMC mətbəəsində çap olunub.
Formatı: 60x90/8. Həcmi: 16,5 ç.v.
Tiraj: 5450