

ŞAĞIRDLƏRDƏ ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏ BACARIQLARININ FORMALAŞDIRILMASI METODLARI

FİDAN SARIBƏYLİ

Bakı Fransız Liseyi Təhsil Kompleksinin Azərbaycan dili və ədəbiyyatı müəllimi,
Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun doktorantı.

e-mail: saribaylifidan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

Məqaləyə istinad:

Sarıbəyli F. (2021). Şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə bacarıqlarının formalaşdırılması metodları. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 59–68

ANNOTASIYA

Pedaqoji ədəbiyyatda özünüqiymətləndirməyə böyük maraq göstərilməsi tədris və təlim konsepsiyasında baş verən dəyişikliklərdən qaynaqlanır. Şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə bacarıqlarının formalaşdırılması olduqca mürəkkəb prosesdir. Lakin asandan çətinə doğru tətbiq edilən bu mexanizm mərhələli şəkildə aparıldıqda qarşıya qoyulmuş hədəfə çatmaq olur. Reallıq budur ki, özünüqiymətləndirmədən nadir hallarda istifadə olunur. Bəzi hallarda onun obyektivliyi şübhə altına alınır, çünki şagirdlərin əksəriyyəti özünüqiymətləndirmənin mahiyyətini düzgün dərk etmir, bu məqsədlə verilən sual və tapşırıq nümunələrini olduğundan yüksək qiymətləndirməyə meyilli olurlar. Özünüqiymətləndirmənin uğurla həyata keçirilməsi üçün müəllim bu qiymətləndirmə üsulu ilə bağlı yetərli biliyə sahib olmalı, onun vasitələri, növləri və eyni zamanda təşkilinə verilən tələbləri bilməlidir. Bu, təlim prosesinin ayrılmaz bir hissəsi hesab edilməli, planlı və sistemli şəkildə həyata keçirilməlidir. Özünüqiymətləndirmə barədə müəllimlərin dərin biliklərə malik olması üçün metodik tövsiyələr hazırlanmalı və xüsusilə dərslik komplektinin mühüm komponenti olan metodik vəsaitlərdə geniş yer ayrılmalıdır. Eyni zamanda şagirdlər özünüqiymətləndirməyə alışıdırılmalı və bu, təlim prosesinin mühüm komponentinə çevrilməlidir.

Açar sözlər: Özünüqiymətləndirmə, tədris, təlim, bilik, bacarıq.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 06.07.2021

METHODS OF DEVELOPING STUDENTS' SELF-ASSESSMENT SKILLS

FIDAN SARIBAYLI

Teacher of Azerbaijani language and literature of Baku French Lyceum Educational Complex, Doctoral Student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. E-mail: saribaylifidan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9347-5475>

To cite this article:

Saribayli F. (2021). Methods of developing students' self-assessment skills. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 59–68

ABSTRACT

The great interest in self-assessment in the pedagogical literature stems from changes in the concept of teaching and learning. The formation of self-assessment skills in of students is a very complex process. However, this mechanism, which is applied from the easy stage to the difficult one, can be achieved in a step-by-step manner. The reality is that self-assessment is rarely used. In some cases, its objectivity is questioned, because most students do not understand the essence of self-assessment and tend to positively evaluate the questions and tasks asked for this purpose. For successful self-assessment, the teacher must have sufficient knowledge of this method of assessment, its means, types, and the requirements for its organization. Self-assessment should be considered an integral part of the learning process and should be planned and systematic. Methodological recommendations should be developed for teachers to have in-depth knowledge of self-assessment, and should be included in the methodological resources, which are an important component of the textbook set. Secondly, students need to become accustomed to self-assessment and become an important component of this learning process.

Keywords: Self-assessment, teaching, learning, knowledge, skills.

Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 06.07.2021

GİRİŞ

Müasir mərhələdə ümumi təhsilin məzmunca nəticəyönlü mahiyyət daşımaları onun səviyyələrinin hər birinin sonunda gözlənilən təlim nəticələrinin konkret şəkildə qoyulmasını şərtləndirir. Eyni zamanda, fənn proqramlarında (kurikulumlarında) aşılması nəzərdə tutulan bilik və fəaliyyətlərin müvafiq məzmun xətləri üzrə alt standartlar şəklində ifadəsi şagirdin konkret nəticələrə nail olma dinamikasını izləməyə imkan yaradır. Bu davamlı prosesdə şagird nailiyyətlərinin keyfiyyətinə təsir göstərən amillər sırasında qiymətləndirmə xüsusi əhəmiyyət kəsb edir ki, onun bir növü kimi özünüqiymətləndirmə mexanizminin səmərəli tətbiqinə ayrıca diqqət yetirilir.

Bu sahədə aparılan tədqiqatlar göstərir ki, özünüqiymətləndirmə şagirdyönlü öyrənmə mühitinə uyğun olan qiymətləndirmə üsuludur. Təhsilalanların öz potensialını üzə çıxarmaq, özünəinamını qüvvətləndirmək və ən əsası, təlimə maraq hissini artırmaq üçün bu qiymətləndirmə üsulunun məqsədyönlü şəkildə istifadəsi olduqca faydalıdır. Xüsusilə D. Boud, N.Falçikov, M.Lev, A.Ross, J.Levkoviç, J.Moon kimi alimlərin tədqiqatları göstərir ki, özünüqiymətləndirmə davamlı bir proses olaraq formativ qiymətləndirmə zamanı həyata keçirildikdə özünü doğruldur. Bunun üçün isə həm fənn müəllimləri, həm də şagirdlər öz nəticələrini qiymətləndirmənin mahiyyəti, tətbiqi imkanları, vasitələri (alətləri) haqqında geniş məlumatla malik olmaqla yanaşı, müəyyən səriştələrə yiyələnməlidirlər. Daha dəqiq desək, müəllim özünüqiymətləndirmənin məqsəd və vəzifələrini bilməli, onun tədris ilinin əvvəlində, ortasında, yekununda, yaxud dərslin hansı mərhələsində tətbiqi ilə bağlı metodik səriştələrə malik olmalıdır. Şagird isə özünüqiymətləndirmənin onun inkişafında oynadığı rolunu dərk etməli və bu prosesə şüurlu yanaşmalıdır. Yəni özünüqiymətləndirmə təhsilalanların təlim prosesində qazandığı bilik və bacarıqların səviyyəsinin (zəif, orta və yüksək) müəyyənləşdirməsi üçün mühüm ölçü alətinə çevrilməlidir.

D.Boud özünüqiymətləndirməni bilik və bacarıqların qiymətləndirilməsində tətbiq ediləcək meyarların hazırlanmasında şagirdlərin iştirakı və bu meyarların nəticələrinə nə dərəcədə uyğun gəldiyinin özləri tərəfindən yoxlanılması adlandırır (Boud, 1986). B.Krama görə, özünüqiymətləndirmə şagirdlərin öyrəndiklərinin kəşfetmə prosesinə daxil edilməsidir (Cram, 1995). A.Ross isə özünüqiymətləndirməni şagirdlərin öz uğur və uğursuzluqlarını müəyyən edilmiş hədəflərə əsaslanaraq qiymətləndirdiyi bir proses kimi dəyərləndirir (Ross, 2006). Verilmiş bu təriflərdə üç mühüm cəhət əksini tapmışdır:

- 1) Şagirdlər yaxşı nəticənin necə olduğunu göstərən meyarları bilməlidirlər;
- 2) Onlar öz çalışmalarının bu meyarlara nə dərəcədə uyğun olması ilə bağlı fikir bildirməlidirlər;
- 3) Nəticələrini təhlil edib güclü və zəif tərəflərini müəyyənləşdirməli və inkişaf etdirməlidirlər.

ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏ BACARIQLARININ FORMALAŞDIRILMASINDA İSTİFADƏ OLUNAN VASİTƏLƏR

B.Kram göstərir ki, şagirdlər özünüqiymətləndirmə ilə bağlı təcrübəyə malik deyillərsə, onlara qiymətləndirmə vərdislərinin aşılması məqsədilə atılacaq ilk addım müəyyən təlim proqramı hazırlamaqdan ibarət olmalıdır. Qiymətləndirmədə heç vaxt iştirak etməmiş təcrübəsiz şagirdin bununla bağlı müstəqil, məntiqi fikir yürütməsini gözləmək olmaz. Şagirdlərin öz nəticələrini qiymətləndirmələri və buna vərdiş etmələri uzun zaman ala bilər, çünki bu bacarıq yüksək analiz qabiliyyəti və qiymətləndirməni özündə birləşdirən bir fəaliyyətdir (Harris, 1997).

B.Sinclair özünüqiymətləndirmənin sinifdə necə tətbiq edilməsi haqqında bilikləri əks etdirən təlim proqramı təklif etmişdir (Sinclair, 1991). Bu proqramı tətbiq etmək xeyli zaman tələb edir. Müəllif proqramın 10 həftədən az olmayan bir müddətdə həyata keçirildiyi halda səmərə verəcəyini qeyd edir. Düzdür, nəticəni

Cədvəl 1 Özünüqiymətləndirmənin növləri, keçirilmə vaxtı və məqsədləri

Nö	Növlər	Keçirilmə vaxtı	Məqsədlər
1.	Ümumi	Tədris müddətinin başlanğıcında	İnkişafı izləmək və sonrakı qiymətləndirmələr üçün zəmin yaratmaq
		Tədris müddətinin ortasında	Daha sonrakı inkişafı izləmək üçün müqayisə etmək məqsədilə məlumat əldə etmək
		Tədris müddətinin sonunda	Şagirdlərin özləri haqqında düşüncələrini dəqiqləşdirməkdə vasitəçi olmaq
2.	Xüsusi	Tədris müddəti boyu	<ul style="list-style-type: none"> - Qısamüddətli hədəfləri təyin edə bilmək - Təlimin təkmilləşdirilməsi - Müstəqil öyrənməyi təmin etmək
3.	Müşahidə	Müntəzəm	<ul style="list-style-type: none"> - Tamamlanmış işlərin qeydini aparmaq - İnkişafı müşahidə etmək - Motivasiya yaratmaq

görmək xeyli zaman tələb edir, lakin əldə edilən ömür boyu öyrənmək bacarığının əhəmiyyətini nəzərə alsaq, bu müddəti vaxt itkisi hesab etmək olmaz. Sistemli şəkildə həyata keçirilən özünüqiymətləndirmə nəticəsində şagirdlər mühakimə yürütmək, müşahidə, planlama, təşkil etmə kimi bacarıqlara yiyələnirlər. Onlarda özünüqiymətləndirmə bacarıqları formalaşdıqda bu proses dərs müddətində təxminən 5 dəqiqə alır ki, bu da qarşıya qoyulmuş təlim məqsədi baxımından elə də böyük vaxt sərfi sayılır.

Bundan başqa, B.Sinclair linqvistik bacarıqlarla əlaqəli üç fərqli özünüqiymətləndirmə növünü də təklif etmiş və onların nə zaman, hansı məqsədlə istifadə edilməsini təsnif etmişdir (cədvəl 1).

Özünüqiymətləndirmə, sadəcə, şagirdin öz nəticələrinə tənqidi yanaşmasından ibarət deyil. Bu qiymətləndirmə prosesində təhsilalanın öz bilik və bacarıqları haqqında əldə etdiyi rəylər onun inkişafını yönləndirməkdə önəmlidir. Ona görə də əgər bu qiymətləndirmə üsulu tətbiq ediləcəksə, rəyləri bilmək və onlara görə ən uyğun strategiya seçmək daha vacibdir. Şagirdə özünüqiymətləndirmə bacarıqlarını formalaşdırmaq uzun zaman tələb edən prosesdir, çünki bu qiymətləndirmə üsulu yüksək səviyyəli

düşünmə bacarığı tələb edir. Bu səbəbdən özünüqiymətləndirməni kiçik yaşlı şagirdlərə tətbiq etmək daha çətin proses hesab olunur (Harris, 1997).

Özünüqiymətləndirmə vasitələrinə yoxlama vərəqləri, təhsilalanın qeydli özünüqiymətləndirməsi, informal özünüqiymətləndirmə alətlərindən istifadə daxildir. Bundan başqa, güclü və zəif özünüqiymətləndirmə modelləri də vardır (Taras, 2010):

1) **Özünüqiymətləndirmə vərəqləri.** Bu forma müəllim tərəfindən hazırlanır. Şagirdlər öz bilik səviyyələrini özünüqiymətləndirmə vərəqlərində əksini tapmış meyarlar, suallar əsasında yoxlaya bilərlər.

2) **Təhsilalanın hazırladığı özünüqiymətləndirmə.** Bu, şagirdlər tərəfindən hazırlanan özünüqiymətləndirmə tapşırıqlarıdır ki, buraya oxu, yazı, dinləmə bacarıqlarını yoxlayan suallar daxildir. Şagirdlər bu sualları öyrəndikləri mövzulara uyğun hazırlayır və bir müddət sonra həm özləri, həm də yoldaşları həmin tapşırıqları yerinə yetirirlər (Dickinson, 1996). Bu cür özünüqiymətləndirmə zamanı şagird öz nəticələrini digər şagirdlər tərəfindən hazırlanmış fərqli özünüqiymətləndirmə modellərinə uyğun qiymətləndirir və zaman keçdikcə özləri də

daha təkmilləşmiş, müəllim tərəfindən hazırlanmış nümunələrə yaxın qiymətləndirmə modelləri yaradırlar.

3) Təhsilalanın qeydli özünüqiymətləndirməsi. Bu, şagirdin əvvəlki özünüqiymətləndirmə nəticələrinin saxlanılması ilə indiki özünüqiymətləndirmə nəticələrinin müqayisəsi əsasında aparılan özünüqiymətləndirmə vasitəsidir. Bu qeydlər müxtəlif formada: yazılı qeydlər və portfolio şəklində aparıla bilər (McNamara and Deane, 1995).

Sadalanan özünüqiymətləndirmə modelləri şagird bacarıqlarının obyektiv qiymətləndirilməsində tətbiq olunan güclü vasitələr hesab olunur. Bundan əlavə, nisbətən zəif modellər də vardır ki, bunlara şagirdlərin cavablarını sisteməlik şəkildə müqayisə etmək üçün istifadə olunan nümunəvi sual və düzgün cavab çərçivəsi daxildir (Taras, 2010). Zəif özünüqiymətləndirmə modelinə informal özünüqiymətləndirmə alətləri vasitəsi ilə qiymətləndirməni də misal göstərmək olar. Bu forma qeyri-rəsmi özünüqiymətləndirmə vasitəsidir ki, şagird gündəlik həyatında öz dil bacarıqlarını başqaları ilə danışaraq, qəzet oxuyaraq, televizora baxaraq və ya radio dinləyərək müqayisəli formada qiymətləndirir (Gardner, 1996; Oscarsson, 1989).

Metodik araşdırmalarda özünüqiymətləndirmənin güclü və zəif modelləri müəyyənləşdirilmişdir ki, onların xüsusiyyətlərini aşağıdakı kimi səciyyələndirmək mümkündür:

a) Güclü özünüqiymətləndirmə modellərinin səciyyəvi xüsusiyyətləri:

- Özünüqiymətləndirmənin motivi təlimin keyfiyyəti ilə əlaqəlidir;
- Aydın bir məqsədlə icra edilir və bu məqsəd şagirdlərlə birgə müzakirə edilir;
- Tətbiq edilməmişdən öncə şagirdlərin münasibəti öyrənilir;
- Şagirdlər meyarların müəyyənləşdirilməsində iştirak edirlər;
- Şagirdlərin prosesə birbaşa təsir göstərmək imkanı var;
- Özünüqiymətləndirmə prosesinin hər bir mərhələsi üçün təlimat hazırlanır;
- Şagirdlər müəyyən bir fənni özünüqiymətləndirmə vasitəsilə öyrənirlər;

- Özünüqiymətləndirməyə təlim kursunun bir tələbi kimi baxılır;
- Hesab edilir ki, başqa bir kontekstdə tətbiq edilən bir prosesi müvafiq uyğunlaşdırma olmadan istənilən yerdə tətbiq etmək olar;
- Şagirdlər ancaq başqaları tərəfindən müəyyənləşdirilmiş meyarlarla işləmirlər;
- İcbari xarakter daşıyır;
- Şagirdlər özünüqiymətləndirmə haqqında öz anlayış və mühakimələrini bildirirlər;
- Özünüqiymətləndirmə haqqında spesifik mühakimələr nəzərə alınır;
- Şagirdlər öz mühakimələrini əsaslandırmaq üçün müəyyən kontekstdən və digər şagirdlərdən əldə etdikləri informasiyadan istifadə edə bilirlər;
- Formal qiymətləndirməyə nəzərə çarpan töhfə verir;
- Özünüqiymətləndirmə şagirdlərin fərdi və müstəqil öyrənmə bacarıqlarını artırmaq üçün istifadə olunan əlavə strategiya kimi istifadə edilir;
- Özünüqiymətləndirmə təlim kursuna sirayət edir;
- Müəllim heyəti qiymətləndirmə prosesinə nəzarəti şagirdlərlə birgə həyata keçirməyə həvəs göstərir və belə də edir;
- Keyfiyyətli qarşılıqlı qiymətləndirmə özünüqiymətləndirmədə istifadə edilir;
- Özünüqiymətləndirmədən təlim prosesinin profilini hazırlamaqda istifadə edilir və bu prosesdə şagirdlər fəal iştirak edir;
- Özünüqiymətləndirmə prosesi özünüqiymətləndirmə bacarıqlarının inkişafına zəmin yaradır;
- Təlim nailiyyətlərini artırmaq və təlimə verdiyi töhfələri müəyyənləşdirmək məqsədilə lazımı məlumatlar toplanır.

b) Zəif özünüqiymətləndirmə modellərinin səciyyəvi xüsusiyyətləri:

- Qiymətləndirmə müəyyən şkala əsasında aparılır ki, bu şkalanın dərəcələri də aydın şəkildə səciyyələndirilmir;
- Bu cür qiymətləndirmə real təlim mühitinin təmin etdiyi məlumatı nəzərə almır;

- Bu qiymətləndirmənin nəticələrindən rəsmi surətdə istifadə edilmir;
 - Xüsusi strategiya tətbiq edilmədən fənlərin qiymətləndirilməsində istifadə olunur;
 - Aşağı statusa malik amil kimi qiymətləndirmə prosesindən kənar qalır;
 - Özünüqiymətləndirmə qarşılıqlı qiymətləndirmənin tabeli tərkib hissəsi hesab edilir;
 - Şagirdlərin fikirləri nəzərə alınmır;
 - Hazırlıq olmadan birdəfəlik proses kimi tətbiq edilir;
 - Hesab edilir ki, özünüqiymətləndirmə üçün seçilmiş bir strategiya hamı üçün müvafiqdir;
 - Seçilmiş tapşırıq mövzunun yalnız bir spesifik ehtiyacını nəzərə alır;
 - Prosesin mahiyyəti dəyərləndirilmir.
- İstər güclü, istərsə də zəif özünüqiymətləndirmə modelləri şagirdlərdən bəzi bacarıqlar tələb edir. Məsələn, şagird öz öyrənmə prosesini izləməyi bacarmalıdır. Öz öyrənmə prosesini izləməyən şagird zəif və güclü tərəflərini, irəlilədiyi və geri qaldığı məqamları müəyyən edə bilməz (McMillen and Hearn, 2008).

ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏTBIQINDA NƏZƏRƏ ALINMASI VACİB OLAN FAKTORLAR

Öz nəticəsini qiymətləndirmək bacarığı aşağı siniflərdən başlayaraq şagirdlərdə sistemli şəkildə formalaşdırılmalıdır. Ümumi təhsil məktəbini bitirən hər bir gənc biliklərini praktik şəkildə tətbiq etməyi, nəticələr çıxarmağı, həmin nəticələrin doğruluğunu yoxlamağı, sübut etməyi bacarmalıdır. Özünüqiymətləndirmə öyrənmə prosesinin qiymətləndirilməsidir adlandırılır (Dunn və Mulvenon 2009; Earl və Katz, 2006) və şagirddəki metakognitiv bacarıqları dəstəkləməyə və inkişaf etdirməyə xidmət edir. Lakin araşdırmalar göstərir ki, summativ qiymətləndirmədə tətbiq edilən özünüqiymətləndirmə bəzən uğursuz olur. Summativ qiymətləndirmənin nəticəsi şagirdin qiymətinə təsir etdiyi üçün o özünü yüksək qiymətləndirməyə meyillir

olur (Leach, 2012). Bu isə şagirdi işinin kefiyyəti barədə düşünməkdən yayındırır. H.Andrade və Y.Du iddia edirlər ki, özünüqiymətləndirmənin formativ qiymətləndirmədə tətbiqi daha məqsədəuyğundur.

Problemlə bağlı bəzi mənbələrdə göstərilir ki, şagirdlər öz bilik və bacarıqlarını qiymətləndirərkən konkret qiymətləndirmə şkalasından istifadə etmədikdə, təlim prosesi daha məhsuldar olur. Məsələn, N.Kirbi və C.Dovns az riskli, meyarlara əsaslanan formativ qiymətləndirmənin faydalı olduğu fikrini müdafiə edir və bildirlər ki, özünüqiymətləndirmə fərdi qiymətləndirmə üsulu olduğu üçün digər faktorlar da prosesə təsir edə bilər. Onlar bu faktorları qazanılmış akademik biliklər, sosial mühit, peşə hədəfləri, ailələrin tələbləri, mədəni fərq, şəxsi amillər olaraq qruplaşdırırlar (Kirbi və Dovns, 2007). Duyğular və fərdi faktorlar şagirdlərin uğurlarını qiymətləndirməkdə vacib rol oynayır. Özünüqiymətləndirmənin tətbiqində mühit də çox vacib məsələdir. Söylənən əsas fikir budur ki, özünüqiymətləndirmə şagirdyönlü öyrənmə mühitinə uyğun bir qiymətləndirmə üsuludur və bu səbəbdən şagirdyönlü təhsil mühitində həyata keçirilməlidir.

Özünüqiymətləndirmə nəticələrinin etibarlılığına gəldikdə, bu, müəllimin qiymətləndirmə nəticələri ilə şagirdin öz işi haqqında gəldiyi nəticənin uyğunluq dərəcəsi ilə ölçülür. Şagirdin nəticələrinin müəllimin qiymətləndirməsindən yüksək olması daha çox nəticələrin şagird qiymətlərinə təsir etdiyi zaman daha çox müşahidə olunur (Boud və Falchikov, 2006). A.Ross doğru olaraq bildirir ki, şagirdlərin yaşları artdıqca özlərini obyektiv qiymətləndirmə ehtimalı çoxalır, çünki azyaşlı şagirdlər biliklərini təhlil etmək bacarıqlarına malik deyillər. O, həmçinin qeyd edir ki, şagirdlərə özünüqiymətləndirmə ilə bağlı məlumat verildikdə onların qiymətləri ilə müəllim qiymətləndirməsi arasındakı uyğunluq artır. S.Butler və N.McMunn yaş artdıqca şagirdin özünə verdiyi qiymət və müəllim qiymətləndirməsi arasındakı fərqi azaldığını qeyd edir (Butler və McMunn, 2006). P.Blatchford da apardığı araşdırmalar nəticəsində şagirdlərin yaşının özünüqiymətləndirmə nəticələrinə təsir etdiyini açıqlamışdır (Blatchford, 1997).

Özünüqiymətləndirmənin tətbiqi üçün müəllimlərin də hazırlığı vacib məsələlərdəndir. İlkin olaraq, müəllimin özünüqiymətləndirməyə baxış bucağı müəyyənləşməlidir. Belə ki, müəllim onun vacibliyini anlamalı və tətbiqi üçün hazır olmalıdır ki, qiymətləndirmənin uğurla həyata keçirilməsini təmin edə bilsin. Əgər müəllim özünüqiymətləndirmənin əhəmiyyətinə inanmayıbsa, təbii olaraq, şagirdi də bu prosesə hazırlamaq çətin olacaq. Təhsilverənin pozitiv mövqeyi prosesin gedişində dəstəkləyici mühitin yaradılması üçün çox vacibdir və bu səbəbdən o, prosesin yaxşı nəticələnməsinə inanmalıdır. Müəllimin şagirdlərinə güvənməsi onlarda qiymətləndirmə prosesində iştirak etməyə güclü maraq yaradır.

D.Boud hesab edir ki, özünüqiymətləndirmə də daxil olmaqla bütün qiymətləndirmə metodları əsas iki elementdən ibarətdir: 1) tələb olunan fəaliyyət standartlarının müəyyənləşdirilməsi; 2) bu standartlar əsasında göstərilən fəaliyyət keyfiyyəti haqqında müəyyən fikir, mühakimə (Boud, 1986). Özünüqiymətləndirmə tətbiq edilərkən bu iki aspekt mütləq nəzərə alınmalıdır. Tədqiqatçı həm də iddia edir ki, özünüqiymətləndirmənin tətbiqinin məqbul hesab olunması üçün o özündə aşağıdakıları ehtiva etməlidir:

- Aydın məqsəd, yəni bu spesifik fəaliyyətin məqsədi nədir.
- Konkret prosedur qaydaları: şagirdlər onlardan tələb olunanları bilməlidirlər.

Şagird nəticəni yoxlayan meyarların necə olması barədə aydın bir fikrə malik deyilsə, bu, özünüqiymətləndirmə prosesində ona mane olacaqdır. Ona görə də şagirdlərin qiymətləndirmə meyarlarının müəyyənləşdirilməsinə cəlb olunması da məqsədəuyğun hesab edilir. Lakin meyarların müəyyənləşdirilməsi üsulundan asılı olmayaraq, təhsilalanlar yerinə yetirdikləri işin standartları ilə yaxından tanış olmalı və müəyyənləşdirilmiş meyarla uyğun gələn iş nümunəsi əsasında təcrübə keçməlidirlər. Bir sözlə, özünüqiymətləndirmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün şagirdlərin dəstəyə ehtiyacı var. Nəticədə, onlar müəyyən bir bacarığı öyrənmək məqsədi ilə razılaşdırılmış və aydın şəkildə anlaşılan meyarlar əsasında öz inkişaflarının

monitorinqinə cəlb olunurlar. Bundan başqa, şagirdlər mühitin etibarlılığından əmin olmalıdırlar. Onların öz fəaliyyətində dürüst olmaları üçün narahatlıq doğuran amillər aradan qaldırılmalıdır, yəni şagirdlər verdikləri informasiyanın daha sonra onların əleyhinə istifadə edilməyəcəyinə əmin olmalıdırlar.

Özünüqiymətləndirmənin tətbiqində uğurlu nəticə əldə edə bilmək üçün nəzərə alınması vacib olan faktorları bu şəkildə ümumiləşdirmək olar:

1. Müəllimin özünüqiymətləndirmə ilə bağlı yetərli biliklərə sahib olmaması onların şagirdlərin təlim prosesində iştirak etməsinin müsbət təsirini düzgün müəyyənləşdirə bilməməsinə və yanlış nəticələr çıxarmasına səbəb olur. Hər bir müəllim özünüqiymətləndirmə ilə bağlı əhatəli biliyə malik olmalıdır. Əks halda, bu bacarığı şagirdlərə aşılamaqda ciddi problemlərlə üzləşəcək və eyni zamanda yanlış nəticələr çıxaracaqdır. Özünüqiymətləndirmə nəticəsində müəllim şagirdləri haqqında əhatəli məlumata sahib olur və şagirdlərin gözləntiləri və ehtiyacları haqqında daha dəqiq məlumat əldə edə bilir. Şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını qiymətləndirməsi nəticəsində əldə etdikləri məlumat onların öyrənmə yolunu göstərən bir xəritə kimidir (Huerta-Macias, 1995). Həmin məlumatları əldə edən müəllimin şagirdlərə fərdi yanaşmaq və lazımı tədbirləri zamanında görmək, problemləri vaxtında aradan qaldırmaq üçün bir fürsət əldə etmiş olacaq. Özünüqiymətləndirmədən istifadə edən təcrübəli müəllim onun mahiyyətini şagirdlərin səmərəli şəkildə başa düşmələrinə kömək edir və düşünmə, öyrənmə prosesindəki rolunu izah edir.

2. Özünüqiymətləndirmə formativ qiymətləndirmənin bir üsulu kimi istifadə edilməlidir. Summativ qiymətləndirmənin illik nəticələrə təsir edəcəyini nəzərə alan şagirdlərin əksəriyyəti öz nəticələrini yüksək qiymətləndirirlər. Nəticədə, özünüqiymətləndirmənin obyektivliyini təmin etmək çətinləşir. Bu səbəbdən özünüqiymətləndirmə formativ qiymətləndirmənin üsulu kimi daha etibarlı və faydalıdır.

3. Özünüqiymətləndirmə planlı və sistemli şəkildə həyata keçirilməlidir. Yalnız bu halda onun səmərəliliyindən danışmaq olar. Şagirdlərin öz nəticələrini qiymətləndirməsi və bunun

bacarığa çevrilməsi uzun zaman tələb edən prosesdir, çünki özünüqiymətləndirmə tənqidi təfəkkür və qiymətləndirməni özündə birləşdirən yüksək düşünmə bacarığı tələb edir.

4. Şagirdlər özünüqiymətləndirmə barədə əvvəlcədən məlumatlandırılmalıdırlar. Qiymətləndirmə ilə bağlı nəzəri biliyə malik olmayan şagird onu uğurlu şəkildə tətbiq edə bilməyəcək. Tədqiqatlar bu məsələnin özünüqiymətləndirmənin tətbiqindəki ən əsas maneə olduğunu göstərir (Boud, 1986). Müəyyən bir sinfə qədər öz bilik və bacarığına tənqidi yanaşmayan, onu qiymətləndirməyən şagirddən müstəqil və doğru qiymətləndirmə aparmasını gözləmək olmaz. Odur ki, prosesə cəlb edilməmişdən əvvəl təhsilalanlarla intensiv söhbətlər aparmaq lazımdır ki, özünüqiymətləndirmənin innovativ mahiyyəti və prinsipləri ilə yaxından tanış olsunlar. Daha sonra isə onlar yazılı şəkildə təcrübə imkanları ilə təmin edilməli, onlar misal və nümunələr əsasında özünüqiymətləndirmə prosesində iştirak etməlidirlər. Özünüqiymətləndirmə bacarığını inkişaf etdirmək üçün təhsilalanın dəstəyə, təcrübəyə və məşq prosesinə ehtiyacı var. Bu zaman sadə tapşırıqlardan başlamaq daha uyğun hesab edilir. Şagird razılaşıdırılmış meyar əsasında sadə özünüqiymətləndirmə formasını doldurur və tamamlanmış şəkildə təqdim edir. Bu cür çalışmaların faydasını artırmaq üçün onlardan nə üçün özlərini müəyyən bir formada qiymətləndirdikləri soruşulur. Qiymətləndirmə formalarını doldurduqlarına görə şagirdlər şərti faizlərlə mükafatlandırılır və yaxud özünüqiymətləndirmənin keyfiyyətinə görə müvafiq qiymət şkalası ilə qiymətləndirilirlər. Tədrisən formalaşan öz nəticələrini qiymətləndirmə vərdisləri daha mürəkkəb özünüqiymətləndirmə formalarının tətbiqinə imkan yaradır. Müəllim şagirdlərə özünüqiymətləndirmənin düşünmə və öyrənmə prosesindəki rolunu açıqlamaqla onun mahiyyətini anlamaqda yardım göstərmiş olur. Əsas şərt odur ki, təhsilverənlər özünüqiymətləndirməni təlim prosesinin ayrılmaz hissəsi kimi aşılamağı, təlqin etməyi bacarsın.

5. Hədəfləri barədə aydın təsəvvürə malik olduqda şagirdlər özlərini obyektiv qiymət-

ləndirə bilirlər. Bunun üçün onlar özünüqiymətləndirmə meyarlarını aydın dərk etməli, hətta onların hazırlanması prosesinə cəlb olunmalıdırlar. Yalnız bu halda onlar keyfiyyətli nəticə əldə etməyin yolları haqda dərin anlayışa malik olurlar. Şagird bilməlidir ki, nəticələrini hansı dəyərlər əsasında qiymətləndirir. O, tapşırıqlar üzərində işləyərkən mütəmadi olaraq müəyyənləşdirilmiş meyarları nəzərdən keçirir və onlar əsasında öz fəaliyyətini yoxlayır. Meyarların tələblərini ciddi şəkildə gözləmək şagirdlərə təlimin keyfiyyətini təşkil edən amilləri yaxşı anlamaqda kömək edir. Qiymətləndirmə meyarlarını tam şəkildə qavrayan şagird öz problemlərini şüurlu surətdə dərk edir və çətin məqamda müəllim dəstəyi ilə onları aradan qaldırır.

6. Özünüqiymətləndirmə məntiqi və tənqidi təfəkkür vərdislərinin inkişafına xidmət edir. Ona görə də bu qiymətləndirmə üsulunu əzbərçiliyə əsaslanan ənənəvi təlimdə tətbiq etmək olduqca çətindir. Nəzərə almaq lazımdır ki, qiymətləndirmə şkalaları ilə şagirdlərə qiymət yazmaq mürəkkəb məsələlərin yaranmasına səbəb olur. Şagirdləri bu cür qiymətləndirməyə cəlb etmək qərara alınarsa, o zaman bu qiymətləndirmə şkalası ənənəvi qiymətləndirmə şkalasından fərqli olmalıdır. Ümumiyyətlə, özünüqiymətləndirmənin ən mühüm aspekti onun təlim nəticələrinin yaxşılaşdırılmasına kömək etməsidir. Şagirdlərə konkret qiymət vermək isə onlarda bəzi narahatlıqlar yaradır. Odur ki, özünüqiymətləndirmə digər qiymətləndirmə formaları ilə birgə istifadə edilə bilər. Əksər hallarda bu cür qiymətləndirmədən istifadə özünü doğruldur. Məsələn, şagirdlərin təqdimat etmə və digər fəaliyyət növləri üçün müəyyənləşdirilmiş meyarlarla birgə özünüqiymətləndirmə meyarlarından da istifadə oluna bilər. Deməli, özünüqiymətləndirmə və müəllim qiymətləndirməsinin kombinasiyası əsasında son orta qiymət çıxarıla bilər.

NƏTİCƏ

Şagirdyönlü təhsil yeni qiymətləndirmə metodları istifadə olunduğu halda müvəffəqiyyət qazana bilər. Qiymətləndirmə sadəcə

təhsilalanların mövcud bilik səviyyəsini müəyyən etmək deyil, eyni zamanda şagirdləri daha yaxşı idarə edə bilmək məqsədi ilə prosesi müşahidə etmək üçün istifadə edilməlidir.

Özünüqiymətləndirməyə böyük maraq göstərilməsi tədris və təlim konsepsiyasında baş verən dəyişikliklərdən qaynaqlanır. Nəticəyönlü təhsil konsepsiyasında qiymətləndirmə daha böyük önəm kəsb edir. Çünki yalnız onun vasitəsilə təlim prosesinin öz məqsədinə çatıb-çatmadığı haqqında dəqiq məlumat əldə etmək olur. Bu mənada qiymətləndirmə elə bir çoxşaxəli prosesdir ki, təhsilverənləri, təhsilalanları, təhsil müəssisələrini və eyni zamanda təhsil prosesinin özünü obyektiv dəyərləndirməyə xidmət edir. Həmin aspektdə təhsilalanların bilik və bacarıqlarını özlərinin qiymətləndirməsi xüsusi maraq doğurur.

Öz təlim nəticəsini qiymətləndirmə bacarığına yiyələnən şagird başqaları tərəfindən tənzimlənmədən özünü tənzimləməyə, müstəqil öyrənməyə meyil edir, daha böyük nailiyyətlər qazanır.

Bundan başqa, özünüqiymətləndirmənin tətbiqi standart qiymətyazmanın şagirdlər üçün yaradacağı narahatlığı aradan qaldırır. Onlar zəif qiymətalma qorxusuna məruz qalmadan öz nəticələri haqqında düşüncələrini bildirirlər. Özünüqiymətləndirmə vasitələrindən səmərəli istifadə müəllimlər üçün də faydalıdır. Bu onlara şagirdlərinin irəliləməli olduqları sahələri daha dəqiq müəyyənləşdirməyə imkan verir. Müəllimin bütün imkanları öz əlində saxlaması və bütün seçimləri təkbəşinə etməsi bir sıra aspektlərdən təhsilalanın inkişaf potensialını məhdudlaşdırır. Özünüqiymətləndirmə qiymətləndirmə prosesində müəllimlə şagird arasında tarazlıq yaratmağa imkan verir və nəticənin qiymətləndirilməsində yalnız bir subyektin (müəllimin) baxış bucağına alternativ təklif edir. Bu qiymətləndirmə üsulu şagirddən öz öyrənmə prosesinə nəzarət, nəticələrinə tənqidi yanaşmaq, güclü olmaq və çətinlik çəkdiyi məqamları aydınlaşdırma bilmək kimi bacarıqlar tələb etdiyi kimi, müəllimlərdən də qiymətləndirmə sahəsində dərin və hərtərəfli bilik tələb edir. Təhsilalanlarda öz bilik və bacarıqlarını qiymətləndirmə bacarığını

formalaşdırmaq üçün təhsilverənin bu sahədə dərin biliklərə malik olması, özünüqiymətləndirmə vasitələrini bilməsi, mahiyyəti anlaması, onu sistemli şəkildə tətbiq etməsi vacib faktorlardır.

Müəllim özünüqiymətləndirmə modelləri hazırlayarkən sadədən mürəkkəbə prinsipini əsas götürməlidir. Bu qiymətləndirmə üsulu tədris ilinin əvvəlində, ortasında, sonunda və ya müntəzəm olaraq həyata keçirilə bilər. Özünüqiymətləndirmə tədris prosesinin ayrılmaz hissəsi kimi tətbiq edilməli, bu qiymətləndirmə üsulu aşağı siniflərdən başlayaraq, sistemli şəkildə tətbiq olunmalı, daha sadə özünüqiymətləndirmə formaları hazırlanmalı, yuxarı siniflərə doğru bu tapşırıqların da çətinlik dərəcəsi artırılmalıdır. Yuxarı siniflərdə (artıq şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə bacarıqları formalaşdırıldıqdan sonra) təhsilalanlar özünüqiymətləndirmə meyarlarının və modellərinin hazırlanmasına cəlb oluna bilərlər. Yəni, bu qiymətləndirmə vasitələri müəllim tərəfindən hazırlana bildiyi kimi, şagird tərəfindən də hazırlana bilər. Zamanla öz təlim nəticələrini qiymətləndirmək bacarığına malik olan şagird daha böyük uğurlar qazanır.

Şagird qiymət almaqdan qorxmadiğı halda özünü obyektiv qiymətləndirməyə meyilli olur. Bu səbəbdən, hansı vasitədən istifadə etdiyi-mizdən asılı olmayaraq, özünüqiymətləndirmə zamanı konkret qiymət şkalasından istifadə tövsiyə olunmur. Yalnız bütün bunları nəzərə aldığımız halda, özünüqiymətləndirmə vasitələrinin səmərəliliyindən danışmaq olar.

Bütün bu xüsusiyyətlər onu göstərir ki, özünüqiymətləndirmənin tətbiqi imkanları geniş olduğu qədər, növləri, onlara qoyulan tələblər də çoxşaxəlidir. Hər bir fənnin spesifik xüsusiyyətlərini, qarşıya qoyulmuş vəzifələrini nəzərə alaraq bu forma və vasitələrdən səmərəli istifadə etməklə təlim prosesinin keyfiyyətini yüksəltmək mümkündür.

Qeyd: *Məqalə Təhsil İnstitutunun dəstəyi, Təhsil İdarəçiləri Assosiasiyası və T-Network təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platformasının təşkilatçılığı ilə 22-25 aprel 2021-ci ildə keçirilən Təhsil İdarəçiliyi Beynəlxalq Konfransında təqdim edilib.*

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 159–181.
- ² Blatchford, P. (1997). Students' Self-Assessment of Academic Attainment: Accuracy and Stability From 7 to 16 Years and Influence of Domain and Social Comparison Group. *Educational Psychology*, 17(3), 345-359.
- ³ Boud, D. (1986). *Implementing Student Self-assessment*, Canberra, ACT.
- ⁴ Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*, Kogan Page.
- ⁵ Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- ⁶ Butler, S.M., & McMunn, N.D. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment: Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: Jossey-Boss.
- ⁷ Cram, B. (1995). Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. (Edit.) G. Brindley, *Language assessment in action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. Ss. 271-350
- ⁸ Dickinson, L. (1996). *Self-instruction in language learnings* Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁹ Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- ¹⁰ Earl, L.M., & Katz, M.S. (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. *Manitoba Education, Citizenship & Youth*.
- ¹¹ Falchikov, N. (2003). Involving Students in Assessment, *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108.
<http://dx.doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- ¹² Falchikov, N., Boud, D. (1989). Student Self - Assessment in Higher Education: A Meta - Analysis. *Rewiew of Educational Research*. Vol: 59. No: 4. 395-430.
- ¹³ Gardner, D. (1996). "Self-assessment for self-access learning". *Tesol Journal*, 5 (3): 18-23.
- ¹⁴ Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. In *ELT Journal* Vol. 51/1, pp. 12-20. Oxford: Oxford University Press.
- ¹⁵ Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment; Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5, 1, 8-12.
- ¹⁶ Kirby, N.F., & Downs, C.T. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student; Potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(4), 475- 494.
- ¹⁷ Leach, L. (2012). 'Optional self-assessment: some tensions and dilemmas', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2):137.
- ¹⁸ Lew, M., Alwis W.A.M., Schmidt, H.G. (2010). Accuracy of Students' Self- Assessment and Their Beliefs about Its Utility. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Volume 35, Number 2: 135-156.
- ¹⁹ Lewkowicz, J., & J. Moon. (1985). *Evaluation: A way of involving the learner*. (Edit.) J. C. Alderson, *Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education* Oxford: Pergamon Press. ss. 45-80.
- ²⁰ McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- ²¹ McNamara, M., & Deane, D. (1995). Self-assessment activities toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5, 18-23.
- ²² Oscarson, M. (1984). "Self-Assessment of Foreign Language Skills", *A Survey of Research and Development Work*, Strasburg, Council of Europe.
- ²³ Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency; Rationale and applications. *Language Testing*, 6, 1-14.
- ²⁴ Oscarson, M. (1997). *Self-assessment of Foreign and Second Language Proficiency*, Kluwer Academic Publishers.
- ²⁵ Oscarson, M. (1998). "Learner Self-assessment of Language Skills", November, *IATEFL TEA SIG Newsletter PRODRUMOU*, Luke (1992), *Mixed Ability Classess*, Phoenix
- ²⁶ Ross, A.J. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation*.
- ²⁷ Sinclair, B. (1991). *Self-assessment: Why? How?* Paper presented at the Queensland Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages 1991 Conference on Tomorrow's Lesson. ss.22-29.
- ²⁸ Taras, M. (2010). Student Self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2) 199-213.