



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2021. №1/694

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



SOBIAD

Google
Scholar



ИСТИНА
Интеллектуальная Система
Тематического Исследования
Наукометрических данных



EBSCO



ResearchGate



INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

Directory of
Research Journal
Indexing
DRJI

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

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

Azərbaycan Respublikası
Təhsil Nazirliyinin
5 may 1996-cı il tarixli
Nizamnaməsi ilə 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

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.

Contacts: 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) Hümeyir Əhmədov (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 (Şimali Karolina Universiteti, Çapel-Hill, 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) 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) Nərmin 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	Ağca Talıbova, Gülnar Əliyeva, Günel Rüstəмова, Sevinc Qarazadə, Xatirə Məmmədova

Qapaq dizaynı: Nuranə Tahirova

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

Editor-in-Chief
Deputy Editor-in-Chief
Executive Editor

Arzu Soltan
Nasraddin Musayev
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)
Humeyir Ahmadov (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 North Carolina at Chapel Hill, 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)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, 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 Cital (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

Agca Talibova, Gulnar Aliyeva, Gunel Rustamova, Khatira Mammadova,
Sevinj Garazade

Cover design: Nurana Tahirova

İÇİNDƏKİLƏR

- 11—24 **İzzət Babayeva**
Ehtiyat dərslərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi
- 25—34 **Afət Süleymanova**
Pedaqoji təhsilin məsafədən təşkilində səmərəliliyin təmin edilməsi
- 35—45 **Qalib Şərifov, Ləman İsmayılova**
Ümumtəhsil məktəblərinin VII siniflərində fizika fənni üzrə onlayn tədrisin xüsusiyyətləri
- 46—59 **Hülya Şenol, Figen Yaman Lesinger, Mehmet Çağlar**
Onlayn təhsilin müsbət və mənfi tərəfləri: COVID-19 pandemiyası dövründə ali məktəb tələbələrinin qavrayışları
- 60—68 **İntiqam Cəbrayilov**
Tədqiqatçılıq mədəniyyəti sərəştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun mühüm komponenti kimi
- 69—84 **Pirali Əliyev**
Təhsilənlərdə kompetensiyaların strukturlaşdırılmasına və qiymətləndirilməsinə verilən tələblər
- 85—94 **Abdulxaliq Məmmədli**
Universitetlərdə təşəbbüskarlıq fəaliyyətinin stimullaşdırılması və təşviqi
- 95—100 **Nərmən Hüseynova**
Təhsildə keyfiyyətin təmin olunmasının pedaqoji əsasları
- 101—112 **Qasım Hacıyev**
Qarabağ regionunda təhsilin inkişafı tarixindən
- 113—123 **Ahmet Aytac**
Yaşayan ənənəvi sənət nümunəsi: keçəcilik və bir usta
- 124—130 **Aysun Süleymanova**
Stressin təlim prosesinə təsirləri və onunla mübarizə tədbirləri

CONTENTS

- 11–24 **Izzat Babayeva**
Evaluation of the effectiveness of alternative textbooks
- 25–34 **Afet Suleymanova**
Ensuring the effectiveness of distance learning in pedagogical education
- 35–45 **Galib Sharifov, Laman Ismayilova**
The peculiarity of online physics teaching in vii grades of secondary schools
- 46–59 **Hülya Şenol, Figen Yaman Lesinger, Mehmet Çağlar**
Pros and Cons of Online Education: Perceptions of Higher Education Students During COVID-19 Pandemic
- 60–68 **Intigam Jabrayilov**
Research culture as an essential component of the new educational content based on competence
- 69–84 **Pirali Aliyev**
Requirements for structuring and assessing the competencies of students
- 85–94 **Abdulkhalig Mammadli**
Stimulation and promotion of entrepreneurial activities in universities
- 95–100 **Narmin Huseynova**
Pedagogical basics for quality assurance in education
- 101–112 **Gasim Hajiyev**
On the history of education development in the Karabakh region of the Republic of Azerbaijan
- 113–123 **Ahmet Aytaç**
An example of living traditional arts: felt and a craftsmen
- 124–130 **Aysun Suleymanova**
The effects of stress on the learning process and methods of fight against it



Əziz oxucu!

1924-cü ildən işıq üzü görən "Azərbaycan məktəbi" jurnalının yeni sayı ilə qarşıınızdayıq. Jurnalın ilk adlarından biri "Müəllimə kömək" olub. Adımız dəyişib. Amma məqsədimiz heç zaman dəyişməyib. Bütün dövrlərdə Azərbaycan müəlliminin, təhsil və elm üçün çalışanların yanında olmuşuq və olacağıq. Təhsilimizin dünyanın yeni çağırışları ilə ayaqlaşması üçün həmişə oxucularımıza çıraq olmağa çalışacağıq. Elmimizin gerçəklik axtarışında əldə etdiyi yeni biliklərin dünyaya çatdırılmasının qayğısına qalacağıq.

İndi Azərbaycan tarixi Qarabağa böyük qayıdış dövrünü yaşayır. Bu şərəfli tarixin yazılmasında Azərbaycan məktəbinin nəhəng rolu danılmazdır.

Əminik ki, bu tarixi dövr jurnalımızın da böyük qayıdışı olacaq! "Azərbaycan məktəbi"nin yolunu tutanlardan olun!

EHTİYAT DƏRSLİKLƏRİN EFFEKTİVLİYİNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ

İZZƏT BABAYEVA

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Milli və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatları şöbəsinin mütəxəssisi.

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

<https://orcid.org/0000-0003-4602-9688>

Məqaləyə istinad:

Babayeva İ. (2021). Ehtiyat dərslərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 11–24

ANNOTASIYA

Gənc nəslin təlim və tərbiyəsində əsas bilik mənbəyi olan dərslilər demək olar ki, bütün dövrlərdə təhsil sisteminin inkişafı üçün həyati əhəmiyyət daşımışdır. Ölkəmizdə dərslilik siyasəti dünya təcrübəsinə əsaslanaraq təkmilləşdirilmiş və müasirləşdirilmişdir. Buna baxmayaraq, dərslilərin hazırlanması prosesində hələ də bəzi çatışmazlıqlar mövcuddur. Bu çatışmazlıqların bəziləri keçirilən beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarının nəticələrinə əsasən aşkar olunmuşdur. Müəyyən olunan çatışmazlıqları aradan qaldırmaq və təhsilimizi beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırmaq məqsədi ilə «Ehtiyat dərslilik» ideyası gündəmə gətirilmişdir. Məqalədə ehtiyat dərslilik komplekslərinin hazırlanması, onların tətbiqi və effektivliyinin qiymətləndirilmə prosesi əks olunmuşdur. Ehtiyat dərsliliklərin tətbiq edildiyi birinci sinif şagirdlərinin qiymətləndirmə tədqiqatındakı göstəricilərinin yüksək olması həmin dərsliliklərin kütləvi istifadəsinə zəmin yaratmışdır.

Açar sözlər: Dərslilik siyasəti, ehtiyat dərslilik, ənənəvi dərslilik, Azərbaycan dili, riyaziyyat.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.04.2021

Qəbul edilib: 14.04.2021

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF ALTERNATIVE TEXTBOOKS

IZZAT BABAYEVA

Specialist in the department of National and International Assessment Studies at the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

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

<https://orcid.org/0000-0003-4602-9688>

To cite this article:

Babayeva I. (2021) Evaluation of the effectiveness of alternative textbooks. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 11–24

Article history

Received: 05.04.2021

Accepted: 14.04.2021

ABSTRACT

Textbooks, which are the main source of knowledge have been vital for the development of the education system in almost all times during the teaching process of young generation. Textbook policy in our country has been developed and modernized based on world experience. However, there are still some shortcomings in the process of textbook development. Some of these shortcomings have been identified in international assessment studies. The idea of "Alternative Textbooks" was brought up in order to eliminate the identified shortcomings and bring our education in line with international standards. The article describes the process of preparing alternative textbook sets, their application and evaluation of their effectiveness. The high performance of the first grade students in the assessment survey, in which the spare textbooks were applied, formed the basis for the mass use of these textbooks.

Keywords: Textbook policy, alternative textbook, traditional textbook, Azerbaijani language, mathematics.

GİRİŞ

Təhsil müasir dövrdə insan həyatının ən önəmli mərhələsi hesab olunur. Tarix boyu təhsil müəssisələrinin fərdlərin akademik bilik və bacarıqlar qazanmasındakı rolu danılmazdır. Müasir dünyanın tələblərini nəzərə alaraq, şagirdlərin idrak fəallığının inkişaf etdirilməsi üçün təhsilin ən aşağı pillələrindən başlayaraq sistemli tədbirlər həyata keçirilməlidir. Bu tədbirlərin ən əhəmiyyətli hissələrindən biri də dərslək siyasətidir. Çünki dərslək və təhsil mediası tədris prosesinin yüksək səviyyədə təşkil olunmasında mühüm rol oynayır (Horsley & McCall, 2007). Eyni zamanda, dərslək təhsil sisteminin ümumi məqsədlərini şagirdlərin sinifdəki fəaliyyətlərində əks etdirən əsas vasitələrdən biridir (Hoch, Reinhold, Werner, 2018).

Azərbaycan Respublikası dövlət müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra dünya təcrübəsinə əsaslanaraq təhsilin məzmununda sistemli islahatlar həyata keçirmişdir. 2008/2009-cu dərslək ilindən I siniflərdə yeni təhsil proqramlarına (fənn kurikulumlarına) uyğun hazırlanmış dərslək komplektlərinin tətbiqi həmin istiqamətdə aparılan islahatlardan biridir. Müasir dövrün tələblərinə uyğun olaraq tam orta təhsil almış gəncin bilik və bacarıqlarına əmək bazarının tələbləri nəzərə alınmaqla dünyanın qabaqcıl təhsil sistemlərində vacib hesab olunan müstəqil tədqiqatçılıq və yaradıcılıq vərdislərinin formalaşdırılması da ölkəmizdə dərslək komplektlərinin hazırlanmasında əsas amillər kimi qəbul olunur. Buna baxmayaraq, dərsləklərlə bağlı hələ də bəzi problemlər öz aktuallığını saxlayır. Bunlardan biri təhsil proqramları ilə dərsləklər arasında uyğunsuzluğun olmasıdır. Yəni dərsləklər nə qədər təkmilləşdirsə də, hələ təhsil proqramını tam əhatə etmir. Bu da təhsilin öz məqsədlərinə çatmasına maneə törədir. Dərsləklərlə bağlı meydana çıxan bu çətinliklər isə ardıcıl olaraq digər problemlərə səbəb olur. Dərslək təhsil proqramlarının məzmununu ehtiva edən əsas vasitə hesab olunduğu üçün cəmiyyət şagirdlərin bütün nailiyyətlərini və uğursuzluqlarını birbaşa dərsləklərlə əlaqələndirir. Şagirdlərin nəticələrinə yalnız dərsləklər deyil, eyni zamanda müəllimlər, valideynlər,

məktəb mühiti, sosial-psixoloji amillər də təsir edə bilər. Lakin cəmiyyətimiz təhsillə bağlı yaranan problemləri ilkin olaraq dərsləklərdə görür. Bu cür yanaşma isə təhsil sistemində yaranan digər problemlərdən biri hesab edilir. Bu vəziyyəti şagirdlərin milli və beynəlxalq qiymətləndirmə (PISA, PIRLS və TIMSS) tədqiqatlarındakı nəticələr təhlil edildiyi zaman daha aydın görmək mümkündür. Belə ki, analiz olunan nəticələrə əsasən dərsləklərdəki çatışmazlıqlar müəyyən edilir və yeni ehtiyat dərslək hazırlanmasına ehtiyac yaranır. Eyni zamanda dərsləklər bir nömrəli tədris resursu kimi qiymətləndirilir ki, bu da yenə bütün məsuliyyəti dərsləklərin üzərinə qoyur.

Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, şagirdlərin təhsil nailiyyətlərinə təsir edən amillər çoxdur, lakin bu məqalədə dərsləklərin effektivliyi barədə danışıldığı üçün dərslək amili əsas götürülmüşdür. Son problem olaraq isə qeyd etmək olar ki, ölkəmizdə dərsləklər hazırlandıqdan sonra sınaqdan keçirilmir və birbaşa istifadəyə verilir. Dərsləklər Təhsil Nazirliyi tərəfindən xüsusi meyarlar əsasında qiymətləndirilir, lakin sinif mühitində sınaqdan keçirilməsi daha effektiv hesab olunur. Çünki bu halda istifadə zamanı yarana biləcək problemlər üzə çıxır. Beynəlxalq təcrübə də təsdiqləyir ki, dərsləklərin tətbiqindən öncə sınaqdan keçirilməsi onların təkmilləşdirilməsi baxımından böyük əhəmiyyət daşıyır.

Yuxarıda qeyd olunan problemlər ehtiyat dərsləklərin tətbiqinə zərurəti artırır, nəticədə ehtiyat dərslək komplektləri hazırlanıb və 2 il müddətində sınaqdan keçirilib. Ehtiyat dərsləklər adından da göründüyü kimi müşahidə olunmuş problemləri nəzərə alaraq ehtiyat məqsədi ilə hazırlanıb. Bu məqalədə ehtiyat dərslək komplektinin effektivliyinin qiymətləndirilməsi üzrə nəticələrdən bəhs edilir.

EHTİYAT DƏRSLİK

Nazirlər Kabinetinin 24.11.2016 tarixli 611s nömrəli Sərəncamına əsasən ibtidai siniflər üçün riyaziyyat və Azərbaycan dili fənləri üzrə ehtiyat dərslək komplektlərinin (dərslək, iş dəftəri və müəllimlər üçün metodik vəsait) hazırlanması

prosesinə başlanılmış və effektivliyi qiymətləndirilmişdir. Ehtiyat dərslük komplektinin tətbiqinə ibtidai siniflərdən başlanılması təbiidir, çünki şagirdlərin digər fənləri mənimsəməsi üçün vacib olan nitq bacarıqları və riyazi təfəkkürün təməli məhz Azərbaycan dili və riyaziyyat fənlərinin tədrisi ilə qoyulur. Bu dərslüklərdə tətbiq olunan yanaşmanın nəticələri müxtəlif fənn və siniflər üzrə ehtiyat dərslüklərin yaradılma həddlərini daha da genişləndirə bilər. Azərbaycan dili və riyaziyyat fənləri üzrə ehtiyat dərslük komplektləri aşağıdakı komponentlərdən ibarətdir:

- dərslük;
- iş dəftəri;
- müəllim üçün metodik vəsait;
- valideyn bələdçisi.

Ehtiyat dərslük komplekti Təhsil Nazirliyi tərəfindən həyata keçirilmiş üç mərhələli müsabiqə əsasında seçilmiş müəllif heyəti tərəfindən hazırlanmışdır. Müsabiqəyə tədrisi xarici proqramlar əsasında aparılan bir çox beynəlxalq məktəblərdə çalışan müəllimlər də dəvət olunmuşdur. Məzmun hazırlandığı zaman dünyada qəbul olunmuş müasir yanaşmalar təhlil edilmiş, qabaqcıl təhsil sistemlərinin müvafiq kurikulumları və beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarında istifadə olunan çərçivə sənədlər analiz edilmişdir. Dərslük komplektinin komponentlərindən öncə konsepsiya hazırlanmış və bütün mərhələlər xüsusi sənəddə əks olunmuşdur. Bu sənəddə məzmun standartları, beynəlxalq standartlar və digər amillər öz əksini tapmışdır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, ehtiyat dərslüklərin məzmunu hazırda tətbiq olunan ənənəvi dərslüklərdən bir qədər fərqlənsə də, onları inkar etmir. Yeni dərslük komplektlərinin dizayn baxımından fərqli tərəfi ondan ibarətdir ki, onlar oxunaqlılığı ilə şagirdlərin motivasiyasını artırır. Eyni zamanda ehtiyat dərslüklərin məzmununun müəyyən olunmasında şagirdlərin məktəbəhazırlıq qruplarında iştirakı da nəzərə alınmışdır. Çünki ölkəmizdə I sinif başlayacaq şagirdlərin əksəriyyəti artıq məktəbəhazırlıq dövründə ilkin oxu və riyazi bacarıqlara yiyələnirlər.

Ehtiyat dərslük komplektlərinin hazırlanması

prosesində valideynlərin təhsildəki rolu da nəzərə alınmışdır. Beləliklə, əvvəlki dərslüklərdən fərqli olaraq, ehtiyat dərslük komplektlərinin tərkibinə valideyn bələdçisi əlavə edilmişdir. Araşdırmalar göstərir ki, valideynləri tədris prosesinə cəlb etmək həm məktəblər, həm də ümumi təhsil sistemi baxımından böyük qazandır (Kaya & Bacanlı, 2016). Bunu digər ölkələrin təhsil sistemində də müşahidə etmək olar. Ehtiyat dərslüklərin hazırlanması prosesində valideynlərin müasir təhsillə bağlı maarifləndirilməsi və onların tədris prosesində iştirakı məsələsi də nəzərə alınmışdır. Valideyn bələdçisində tədris proqramının məzmununun qısaca izahı, şagirdlərin dərsləndənkənər öyrənmə prosesinə aktiv cəlb olunma metodları və digər tövsiyələr qeyd olunmuşdur. Beləliklə, ehtiyat dərslüklərin hazırlanma prosesi başa çatdıqdan sonra 1-ci siniflər üzrə eksperiment aparılmış və dərslük ilinin sonunda qiymətləndirmə tədqiqatı keçirilərək şagirdlərin nəticələri analiz edilmişdir.

ƏDƏBİYYAT ARAŞDIRMASI

Dərslüklər yalnız müəllim və şagirdlərə tədris prosesində bələdçilik edən vasitə deyil, həmçinin ölkənin daxili və xarici siyasəti, mədəniyyəti və incəsənəti haqqındakı məlumatları da şagirdlərə aşılaman vasitəsidir. Ona görə də dərslüklərin məzmununun necə müəyyənəndirilməsi, kim tərəfindən istehsal edilməsi və təqdim olunması çox önəmli və daim mübahisə yaradan məsələlərdən olmuşdur (Mohammadi & Abdi, 2014). Bəzi Asiya ölkələrində dərslüklərin özəl nəşriyyatlar tərəfindən hazırlanması təhsil sisteminin başlıca məqsədlərinə çatma prosesini çətinləşdirir. Məsələn, Malayziya və İndoneziya kimi ölkələrdə dərslük siyasətinin tətbiqi qənaətbəxş olmadığına görə dərslüklərin hazırlanması prosesini Təhsil Nazirliyi öz üzərinə götürmüşdür. Çində isə dərslüklərin hazırlanması prosesi Təhsil Nazirliyi və özəl nəşriyyat qurumlarının rəqabəti ilə xarakterizə olunur. Bu rəqabət sayəsində dərslüklərin hazırlanmasında yeni fikirlər ortaya çıxır (Smart & Jagannathan, 2018). Digər bir təcrübə göstərir ki, Tayvanda ibtidai və orta məktəb dərslüklərin hazırlanması, seçilməsi və

paylanması Təhsil Nazirliyi tərəfindən həyata keçirilirdi. Sonra isə dövlət öz siyasətini dəyişdirərək dərsləklərin hazırlanmasını özəl nəşriyyatlara, seçilməsini isə məktəblərin öhdəliyinə verməyi qərarlaşdırdı. Bu isə müəllimlərə və məktəb heyətinə daha çox araşdırma və uyğun dərslək seçmə imkanı verdi. Araşdırmalara əsasən qeyd etmək olar ki, dərsləklərin kim tərəfindən və necə hazırlanması məsələsi çox vacibdir. Hər bir ölkə bu prosesi öz məqsədlərinə və təhsil sisteminə uyğun formada tənzimləyir (Hsu-fu & Ying-tsun, 2011). Amma yenə də ölkələr dərsləklərin keyfiyyətinə təsir edən çətinliklərlə qarşılaşır. Bu çətinliklərdən biri dərsləklərin beynəlxalq standartlara və meyarlara əsaslanmadan hazırlanmasıdır. Bu isə təhsilin dünyanın inkişaf sürətindən geri qalmasına səbəb ola bilər. Digər məsələ dərsləklərin istifadəyə verilmədən öncə sınaqdan keçirilməməsidir (Stein, Stuen, Carnine & Roger, 2001). Həmin dərsləklərinin üzərində işləmək üçün məhdud vaxt qaldığından düzəlişlər istənilən nəticəni vermir. Başqa bir araşdırmada dərsləklərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi məqsədilə şagirdlər arasında müəllimlərin dəstəyi ilə sorğu keçirilmiş və istifadə etdikləri dərslək haqqında rəylər toplanılmışdır (Altman, Ericksen & Pena-Shaff, 2006). Durvin və Şermanın həyata keçirdikləri qiymətləndirmədə isə iki dərsləyin müqayisəsi üçün şagirdlərə test təqdim edilmişdir. Testin nəticəsinə uyğun olaraq, hansı dərsləyin daha effektiv olduğu müəyyənləşdirilmişdir (Durwin & Sherman, 2008).

Göründüyü kimi, müxtəlif mənbələr və beynəlxalq təcrübələr də dərslək komplektinin hazırlanma prosesinin düzgün təşkil olunmasının əhəmiyyətini vurğulayır. Bunun təmin olunması üçün dərslək vəsaitinin hansı qurum tərəfindən hazırlanmasından asılı olmayaraq kütləvi tətbiqindən əvvəl sınaqdan keçirilməsi və nəticələrin müzakirə edilib müvafiq düzəlişlər edilməsi onların məzmun keyfiyyəti baxımından mühüm hesab olunur.

EHTİYAT DƏRSLİKLƏRİN SINAQ MƏRHƏLƏSİ

Tədris resurslarının istifadəsindən əvvəl onların sınaqdan keçirilməsi təlim materiallarının

Cədvəl 1

Ehtiyat dərslək vəsaitinin ölkə üzrə paylanması

Ərazi	Məktəblər	Siniflər	Şagird sayı
Bakı	47	72	2050
Rayonlar	50	51	1194
Ümumi	97	123	3244

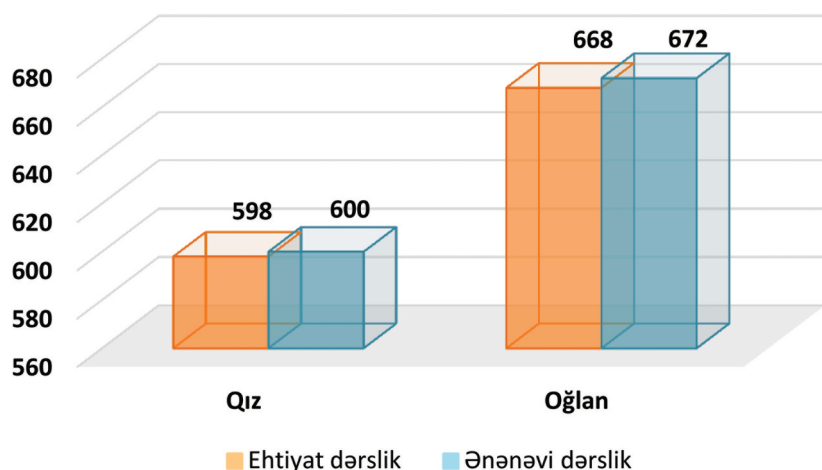
keyfiyyətini artırmaq üçün mühüm mərhələdir. Dünyanın aparıcı təhsil sistemlərinə nəzər saldıqda qiymətləndirmə tədqiqatının əhəmiyyətini daha aydın görmək olar. Lavrense vurğulayır ki, dərsləklərin qiymətləndirilməsi təhsil sisteminin məqsədlərinə çatması prosesini asanlaşdırır (Lawrence, 2011). Araşdırmalara əsasən dərsləklərin kommersiya marağı əsasında hazırlanması qlobal xarakter daşıyır (Tomlinson, 2010). Belə olduqda onların keyfiyyət göstəriciləri ön planda olmur. Bu da təhsilin səviyyəsini aşağı salır. Şagirdlərin uğurlu olması isə birbaşa dərsləklərin keyfiyyətindən asılıdır (Mukundan, 2007). Ona görə də ölkəmizdə ehtiyat dərsləklərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi prosesi həyata keçirilmişdir.

Ehtiyat dərslək vəsaitləri hazır olduqdan sonra respublika üzrə təsadüfi yolla seçilmiş məktəblərdə sınaq təşkil edilmişdir. Dərsləklərin effektivliyini qiymətləndirmək məqsədilə tədqiqatın aparılması üçün eyni məktəbin ənənəvi və ehtiyat dərsləklərinin tədris olunduğu siniflərində eksperiment aparılmışdır. Sınaqda iştirak edən şagirdlər ölkənin bütün şagird kateqoriyalarını əhatə etməklə reprezentativ seçim əsasında müəyyən olunmuşdur. Ümumillikdə, ölkəmizin müxtəlif şəhər, rayon və kəndlərini əhatə etməklə 97 məktəbin 123 birinci sinfində 3244 şagirdin təhsili ehtiyat dərslək komplekti əsasında təşkil edilmişdir (Cədvəl 1). Hər region üzrə koordinatorlar təyin olunmuş və prosesin gedişinə nəzarət edilmişdir.

Sınaq zamanı müxtəlif monitorinqlər keçirilmiş, müəllimlərin dərslək müddətində rəyləri öyrənilmiş və nəticələrə əsasən dərslək vəsaitinə

Diaqram 1

Cins tərkibi



Ümumilikdə 2538 şagird iştirak etmişdir

müvafiq düzəlişlər olunmuşdur. Tədris ilinin sonunda ehtiyat dərsliklərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi üçün tədqiqat aparılmışdır.

TƏDQIQAT METODU

Ölkə üzrə təsadüfi seçimlə müəyyən edilmiş 97 məktəbdən 51-də ehtiyat dərsliklərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi təşkil olunmuşdur. Tədqiqatda eyni məktəbin həm ehtiyat dərslik, həm də ənənəvi dərslik istifadə etmiş şagirdləri iştirak etmişdir. Bu məqsədlə şagirdlər kontrol və eksperiment qrupları üzrə bölünmüşdür. Kontrol qrupa ənənəvi dərslik əsasında təhsil almış şagirdlər, eksperiment qrupa isə ehtiyat dərslik əsasında təhsil almış şagirdlər daxil edilmişdir. Tədqiqatda ehtiyat dərslikdən istifadə üzrə 53% oğlan, 47% qızlardan ibarət, ümumilikdə 1266, ənənəvi dərslikdən istifadə üzrə isə 53% oğlan və 47% qız olmaqla 1272 şagird iştirak etmişdir (Diaqram 1). Tədqiqat məktəbin bütün siniflərində deyil, təsadüfi seçilmiş konkret siniflərində həyata keçirilmişdir.

MƏLUMATLARIN TOPLANMASI VƏ ANALİZİ

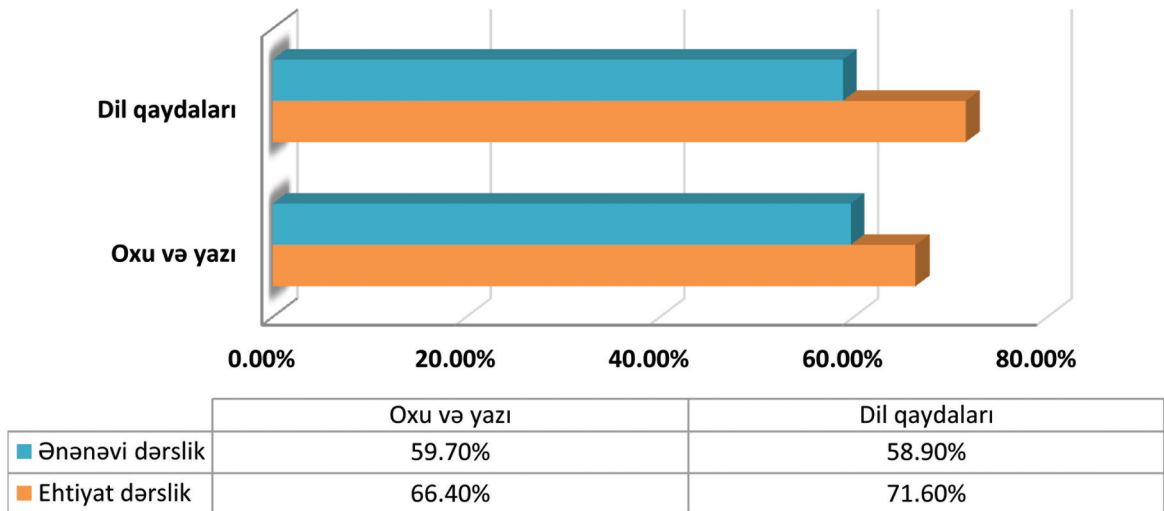
Məlumatların toplanması üçün Azərbaycan dili və riyaziyyatın müəyyən edilmiş məzmun xətləri

üzrə müvafiq kitabçalar hazırlanmışdır. Tədqiqat alətləri – Azərbaycan dili fənni üzrə 2 kitabça (Oxu və yazı; Dil qaydaları) və riyaziyyat fənni üzrə 5 kitabça (Ədədlər və əməllər; Cəbr və funksiyalar; Həndəsə və ölçmə; Statistika və ehtimal; eləcə də yalnız ehtiyat dərslik üzrə təhsil alan şagirdlər üçün nəzərdə tutulmuş bir kitabça) şəklində hazırlanmışdır.

Qeyd edildiyi kimi, riyaziyyat fənninə aid beşinci kitabça yalnız ehtiyat dərslik üzrə təhsil alan şagirdlərə təqdim olunmuşdur. Hazırlanan 6 kitabçada (2 Azərbaycan dili və 4 riyaziyyat) şagirdlərin cavablandırılması üçün 15 sual qeyd olunmuş və hər bir sualın növündən asılı olaraq maksimum ballar müəyyən edilmişdir. Riyaziyyat üzrə beşinci sual kitabçası üçün isə 11 sual hazırlanmışdır.

Alətlər Azərbaycan dili və riyaziyyatın məzmun standartları üzrə şagirdlərin bilik və bacarığını ölçür. Həmin suallar ölkənin təcrübəli müəllif və müəllim heyəti tərəfindən birinci sinif şagirdləri üçün standart və alt standartlarına əsasən hazırlanmış, onların etibarlılığı prosesdə iştirak etməyən müəllim və müəlliflərin rəyləri əsasında yoxlanılmışdır.

Tədqiqatdan əldə edilən məlumatlar üzrə təsviri statistikalar çıxarılmış, ehtiyat dərslik və ənənəvi dərslikdən istifadə etmiş şagirdlərin orta

Diaqram 2 Azərbaycan dilinin məzmun xətləri üzrə göstəricilər

bal göstəricilərini müqayisə etmək məqsədilə t-statistik testindən istifadə edilmişdir. Bununla da, ehtiyat dərslək və ənənəvi dərsləkdən istifadə etmiş şagirdlərin mənimsəmə göstəricisi arasındakı fərqin statistik cəhətdən əhəmiyyətli olub-olmadığı müəyyən olunmuşdur.

TƏDQIQATIN NƏTİCƏLƏRİ

Aparılan tədqiqat göstərir ki, ehtiyat dərsləklərdən istifadə etmiş şagirdlərin riyaziyyat və Azərbaycan dili fənləri üzrə topladıqları orta bal göstəricisi ənənəvi dərsləklərdən istifadə etmiş şagirdlərin topladıqları orta bal göstəricisindən yüksəkdir. Hər kitabçanın nümunə suallarına və standartlar üzrə təhlilinə baxaq.

Azərbaycan dili üzrə nəticələr

Diaqram 2 Azərbaycan dili fənnindən şagirdlərin nəticələrini əks etdirir.

“Oxu və yazı” məzmun xətti üzrə sual kitabçasında bəzi orta və çətin hesab olunan suallar üzrə şagirdlərin orta bal göstəricisinə nəzər salsaq görürük ki, onların bəzi suallarda ehtiyat və ənənəvi dərslək üzrə nəticələri arasındakı fərq statistika baxımından əhəmiyyətlidir. Yəni, ehtiyat dərslək istifadə etmiş məktəblilərin həmin sual-

ların aid olduğu standartlara uyğun bacarıqları daha çox inkişaf etmişdir. Məsələn, eyni məzmun xətti üzrə kitabçanın 7-ci sualına nəzər salaq:

7. *Hansı ad mətnə uyğundur?*

A) Çətin seçim; B) Maraqlı oyun; C) Marketdə görüş.

Yuxarıdakı sual şagirdlərdə mətndəki əsas fikri müəyyənləşdirmə və sadə formada ifadə etmə qabiliyyətini ölçür. Yəni şagirdlər öz biliklərindən və mənəvi dəyərlər haqqında təsəvvürlərindən çıxış edərək mətndəki əsas fikri şərh edə bilirlər. Ehtiyat dərslək istifadəçilərinə müvafiq bacarıq daha çox inkişaf etmişdir (Diaqram 3).

Eyni kitabçanın çətin hesab olunan digər sualına nəzər salaq:

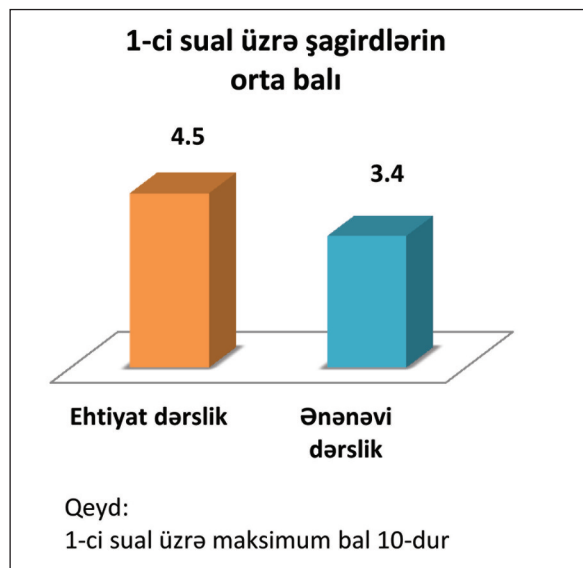
4. *Təsəvvür et ki, Arif Turalla marketə getməyə razılaşdı. Sənə, bu zaman Tural dostuna nə deyər?*

Şagirdlərdən mövzu ilə bağlı bir neçə cümlə yazmaq tələb edilir. Bu sual şagirdlərin öz fikir və duyğularını yazıda əksətdirmə bacarığını ölçür. Yenə diaqrama əsasən, ehtiyat dərsləkdən istifadə etmiş məktəblilərdə sözü gedən bacarıq daha çox inkişaf etmişdir. Başqa sözlə, iki dərslək üzrə nəticələr arasındakı fərq yenə də statistik baxımdan əhəmiyyətlidir (Diaqram 4).

Ümumi nəticələrdə də qeyd olunduğu kimi, dil qaydaları məzmun xətti üzrə nəticələr də ehtiyat dərsləyin effektiv olduğunu göstərir. Yenə müvafiq

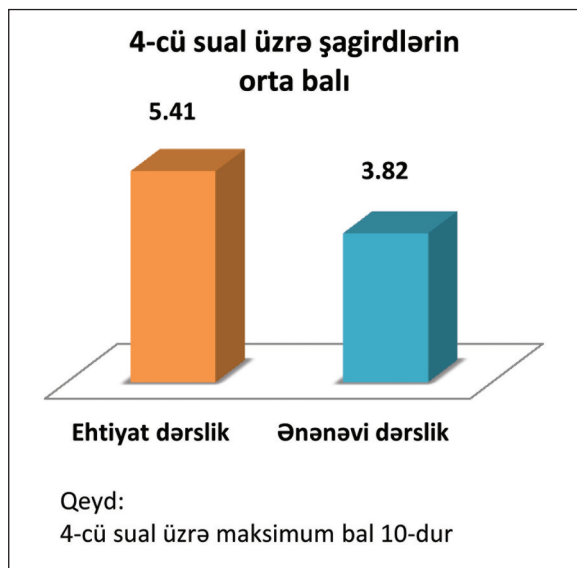
Diaqram 3

1-ci sual üzrə nəticə



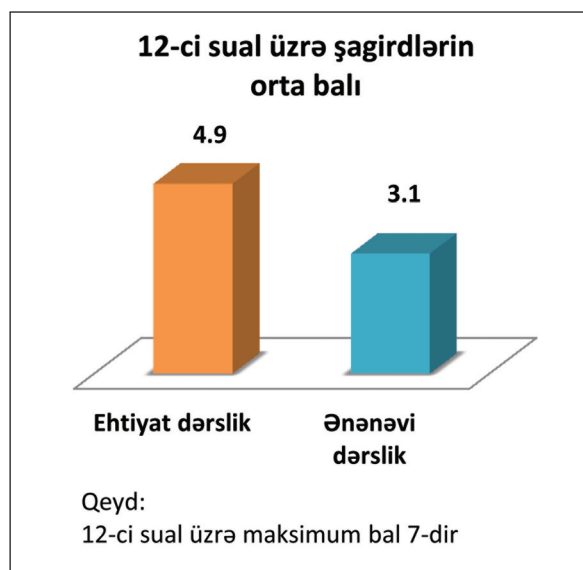
Diaqram 4

4-cü sual üzrə nəticə



Diaqram 5

12-ci sual üzrə nəticə



olaraq orta dərəcə, çətin və daha çətin hesab olunan suallar nümunəsində şagirdlərin orta bal göstəricilərinə baxaq. Hər iki nümunə sual üzrə ehtiyat dərslük və ənənəvi dərslük arasındakı fərq statistik baxımdan əhəmiyyətlidir. Dil qaydaları məzmun xətti əsas götürülərək hazırlanmış kitabçanın 12-ci sualına diqqət yetirək.

12. Qarışıq verilmiş sözlərdən istifadə edərək cümlə qur: qaçdı, arxasınca, Pişik, siçanın.

Bu sual sözləri və cümlələri tanıma bacarığını qiymətləndirir. Ehtiyat dərsləklərdə bu bölmə şagirdlərin verilmiş sözlər arasında əlaqəni müəyyənləşdirərək cümlə qurmaq bacarığını daha effektiv inkişaf etdirmişdir (Diaqram 5).

Eyni sual kitabçasının 15-ci sualı isə şagirdlərin yazıda sadə orfoqrafik qaydalara əməl etməsini qiymətləndirmək məqsədi daşıyır.

15. Nöqtələrin yerinə buraxılmış hərfləri uyğun olaraq böyük və ya kiçik hərflə yaz.

...oplan

...ğac

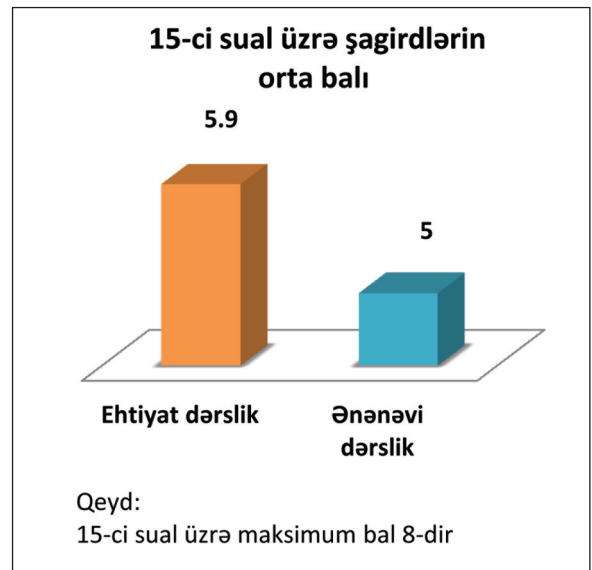
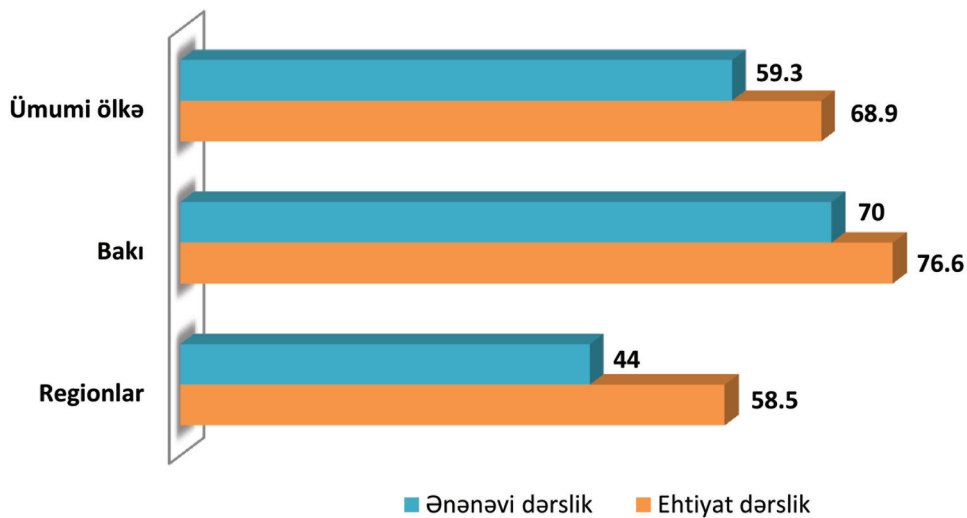




...aşın



...ərid

Diaqram 6 15-ci sual üzrə nəticə**Diaqram 7** Azərbaycan dili üzrə regional göstəricilər

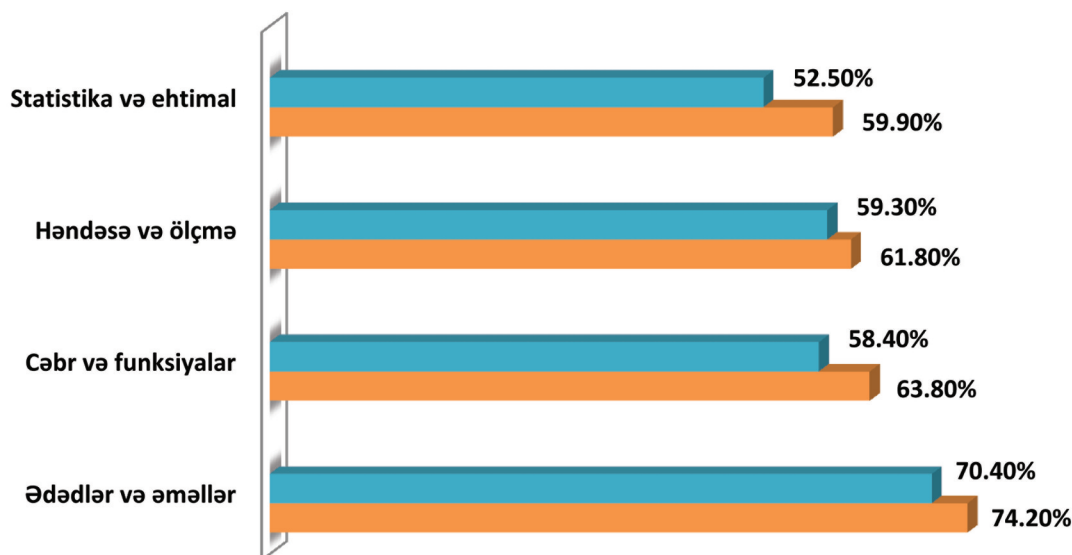
Ehtiyat dərslik istifadə edən şagirdlərin bu sual üzrə orta balı ənənəvi dərslik istifadə edən şagirdlərin orta balından yüksəkdir (Diaqram 6).

Diaqram 7-də Azərbaycan dili fənni üzrə tədqiqatın regional göstəriciləri əks olunmuşdur. Belə ki, ümumi respublika üzrə Azərbaycan dili fənnindən ehtiyat dərslik komplektindən istifadə etmiş şagirdlərin topladığı orta bal 68.9 olduğu halda, ənənəvi dərslik komplektindən istifadə

etmiş şagirdlərin orta göstəriciləri bir qədər az, 59.3-dür. Bakı və regionlardakı məktəblərdə ayrı-ayrılıqda da Azərbaycan dili fənnindən şagirdlərin topladığı orta bal ehtiyat dərsliklər üzrə daha çoxdur. Bakıda təhsil alan şagirdlərin ehtiyat dərslik və ənənəvi dərslik üzrə topladıqları orta bal müvafiq olaraq 76.6 və 70, regionlarda isə müvafiq olaraq 58.5 və 44-dür. Şagirdlərin Bakı və digər regionlarda ehtiyat dərsliklər və

Diaqram 8

Riyaziyyatın məzmun xətləri üzrə göstəricilər



Qeyd: Diaqramda hər məzmun xətti üzrə şagirdlərin orta göstəricisi əks olunmuşdur

■ Ənənəvi dərslər ■ Ehtiyat dərsləri

ənənəvi dərslərlər üzrə topladıqları bal fərqinin statistik cəhətdən əhəmiyyətli olduğunu qeyd etmək lazımdır. Ona görə də bu nəticəyə gəlmək olar ki, Azərbaycan dili fənni üzrə hazırlanmış ehtiyat dərslərlər ölkə üzrə 1-ci sinif şagirdlərinin istifadəsi üçün uyğundur.

Riyaziyyat üzrə nəticələr

Ehtiyat dərslərdən istifadə edən şagirdlərin riyaziyyat üzrə orta bal göstəriciləri ənənəvi dərslər istifadə edənlərdən yüksək olmuşdur. Bu fənnin məzmun xətləri və standartları üzrə nəticələrə nəzər salaraq. Cəbr və funksiyalar, statistika və ehtimal bölmələri üzrə şagirdlərin nəticəsi göstərir ki, ehtiyat dərslər komplektindən istifadə zamanı şagirdlərin bu bölmələri mənimsəməsi daha yüksəkdir. Yuxarıda qeyd olunan məlumatlar 8-ci diaqramda əks olunmuşdur.

Riyaziyyat fənninin nümunə sualları üzrə də ehtiyat və ənənəvi dərslərlərdən istifadə edən şagirdlərin göstəriciləri arasındakı fərq statistik baxımdan əhəmiyyətlidir. Bütün məzmun xətləri istiqamətində hazırlanmış suallara nəzər salaraq.

Ədədlər və əməllər məzmun xətti üzrə hazırlanmış kitabçada 10-cu sualın hər iki dərsləyə nəticələri aşağıdakı diaqramda əks olunmuşdur.

10. 4-dən başlayıb iki-iki irəli saysanız, üçüncü ədəd neçə olar?

A) 10; B) 8; C) 6

Qeyd olunan sual şagirdin say və ədəd anlayışlarını başa düşdüyünü ölçmək üçün hazırlanmışdır. Nəticəyə və riyaziyyatın bu bölmə üzrə məzmun standartlarına əsasən demək olar ki, ehtiyat dərslər istifadə edən şagirdlərin 20 dərəcəndə iki-iki ritmik saymaq bacarığının daha çox inkişaf etməsi müşahidə olunmuşdur (Diaqram 9).

Cəbr və funksiyalar məzmun xətti üzrə hazırlanmış kitabçanın 1-ci sualı şagirdlərin şifahi şəkildə söylənmiş riyazi fikri yazılı ifadə etmə bacarığını qiymətləndirir:

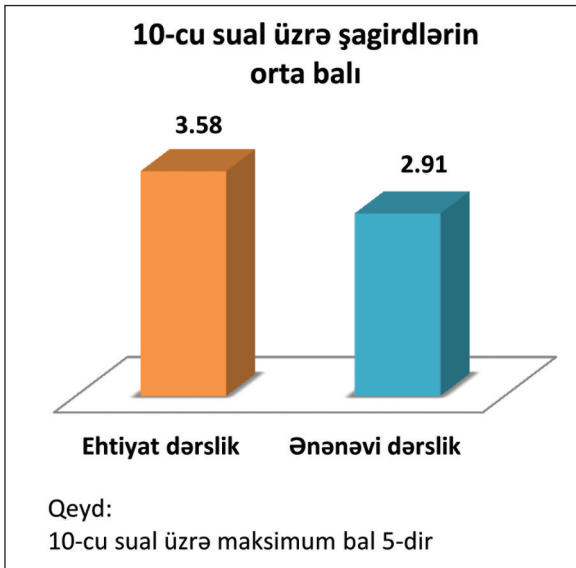
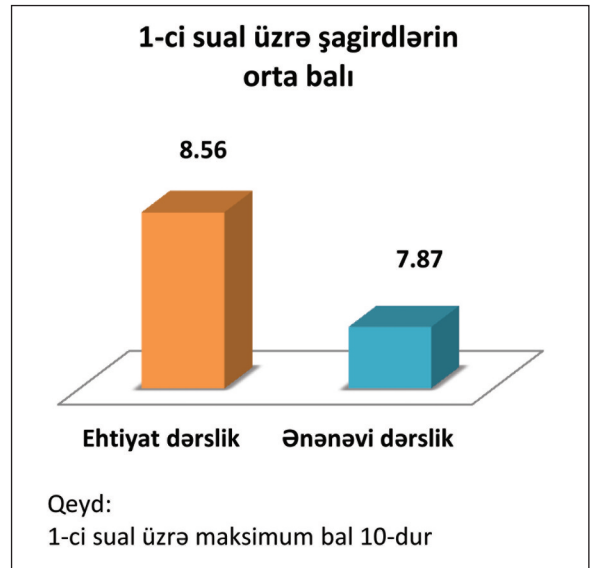
1. Uyğun ifadələri xətlərlə birləşdirin.

səkkiz ilə ikinin cəmi 9-3

doqquz ilə üçün fərqi 8-5

üçün ikiqatı ilə birin cəmi 8+2

səkkiz ilə beşin fərqi 6+1

Diagram 9 10-cu sual üzrə nəticə**Diagram 10** 1-ci sual üzrə nəticə

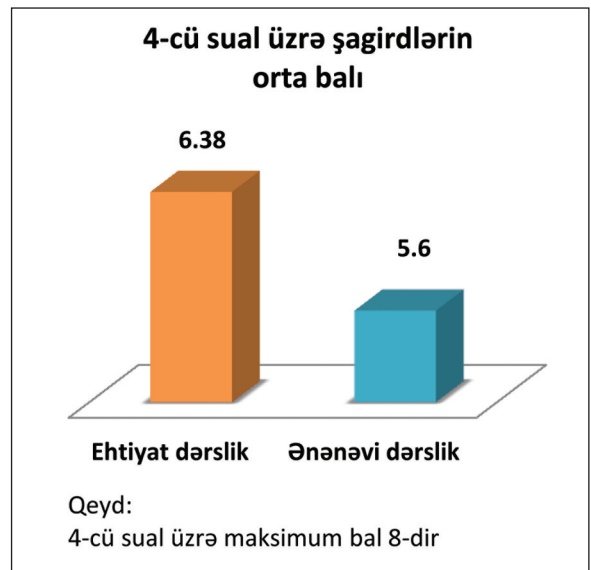
Bu sual üzrə şagirdlərin orta bal göstəriciləri Diagram 10-dakı kimidir.

Diagramdakı nəticə şifahi söylənmiş məsələlərdəki toplama, çıxma əməllərini uyğun işarələrlə təsvir edənlərin sayının ehtiyat dərslərik üzrə daha çox olduğunu nümayiş etdirir. Nəticənin izahı üçün 1-ci sinfin riyaziyyat fənni üzrə məzmun standartlarına istinad edilmişdir.

Həndəsə və ölçmə üzrə sual kitabçasında yer alan 4-cü sual şagirdlərin sadə məsələlərdə qabların tutumunu tapmaq üçün 20 dairəsində toplama və çıxma bacarıqlarını qiymətləndirir. Sual aşağıda qeyd olunmuşdur:

4. Verilmiş şəklə hansı fikir uyğun gəlir?

- A) Üç bidonda südün tutumu 16 litrdən çoxdur.
B) Üç bidonda cəmi 15 litr süd var.
C) İki bidon 12 litr süd tutur.

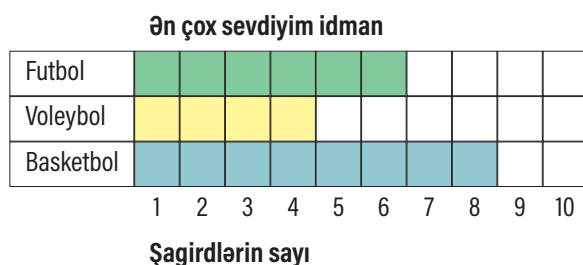
**Diagram 11** 4-cü sual üzrə nəticə

4-cü sualın nəticəsi göstərir ki, ehtiyat dərslərik istifadə edən şagirdlər sadə məsələlərdə qabların tutumunu tapmaq üçün 20 dairəsində toplama və çıxma bacarıqlarını daha yaxşı tətbiq edirlər (Diagram 11).

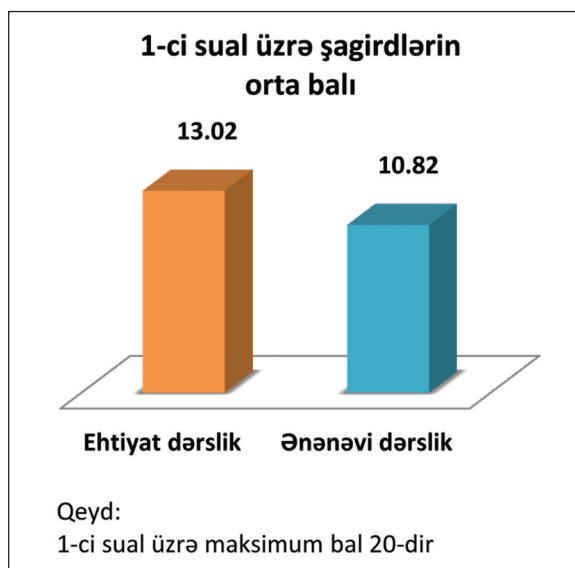
Statistika və ehtimal məzmun xətti üzrə 4-cü kitabçanın ilk sualı şagirdlərin topladığı məlumatları təqdim etmə bacarığını göstərir. Suala

əsasən şagirdlərin siyahı, cədvəl, piktoqram və sütunlu diaqramları fərqləndirmə bacarığı qiymətləndirilir. Sual aşağıdakı kimidir:

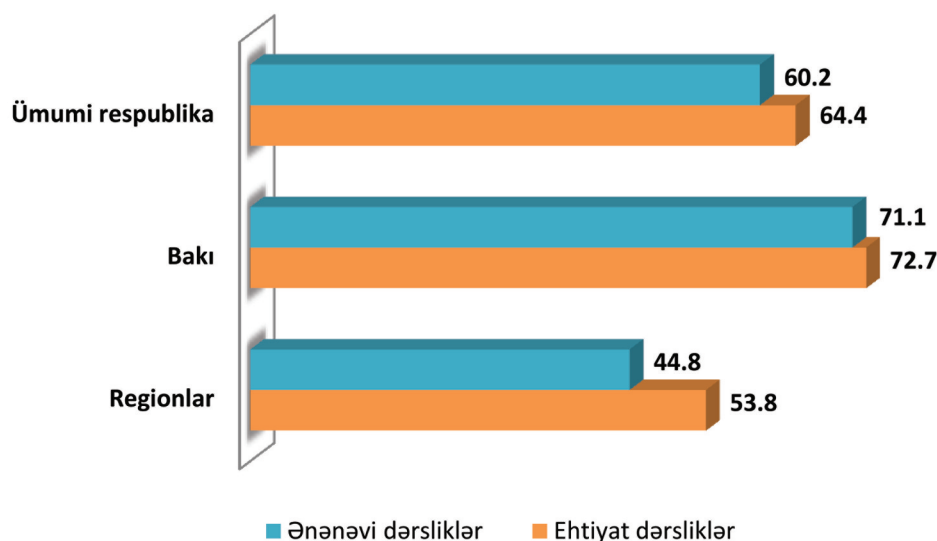
1. Leyla sinif yoldaşları arasında "Ən çox sevdiyim bir idman növü" adlı sorğu keçirdi. O, sorğunun nəticəsini barqrafda (diaqramda) göstərdi. Barqrafa (diaqrama) əsasən aşağıdakı sualları cavablandırın.



Diaqram 12 1-ci sual üzrə nəticə



Diaqram 13 Riyaziyyat üzrə göstəricilər



Şagirdlər ehtiyat dərslər sayəsində cədvəl və diaqramları daha yaxşı fərqləndirir və analiz edir (Diaqram 12).

Riyaziyyatın 5-ci sual kitabçası isə müqayisə xarakteri daşımır, yalnız ehtiyat dərslərin effektivliyinin qiymətləndirilməsi üçün nəzərdə tutulub. 5-ci sual kitabçasında riyaziyyat fənninin müxtəlif standartlarında qeyd olunan bacarıqları ölçmək üçün hazırlanmış suallar əks olunmuşdur.

Kitabçada qeyd olunan suallar şagirdlər tərəfindən eyni dərəcədə cavablandırılmayıb. Bunu Cədvəl 2-də müşahidə etmək olar:

Riyaziyyat fənninin regionlar üzrə nəticələrinə nəzər saldıqda aydın olur ki, respublikada ehtiyat və ənənəvi dərslərlərdən istifadə edən şagirdlərin orta balları müvafiq olaraq 72.7 və 71.1 bal təşkil edir (Diaqram 13). Ehtiyat və ənənəvi dərslərlər üzrə təhsil alan Bakı məktəblilərinin tədqiqat

Cədvəl 2

5-ci sual kitabçası üzrə şagirdlərin göstəriciləri

Şəhər / Rayon	Məktəb	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Cəm bal
Bakı, Nizami rayonu	x	6	9	10	6	10	10	9	10	8	0	0	78
Bakı, Sabunçu rayonu	x	6	10	10	8	10	10	9	10	8	9	1	91
Bakı, Nəsimi rayonu	x	6	10	0	4	6	10	4	0	4	5	0	49
Bərdə	x	4	10	10	4	10	10	7	0	8	5	0	68
Şamaxı	x	6	5	0	6	0	10	9	5	4	5	0	50
Cəlilabad	x	6	8	2	8	10	10	9	10	8	9	1	81
Salyan	x	6	6	6	0	7	5	0	10	4	0	0	44
Şəki	x	6	10	0	0	0	10	9	0	0	0	0	35
Bakı, Xəzər rayonu	x	6	7	10	8	10	10	2	10	8	9	2	82
Bakı, Nizami rayonu	x	6	10	10	8	10	10	9	10	4	9	10	96
Bakı, Binəqədi rayonu	x	6	10	7	0	0	10	0	0	0	0	0	33
Lənkəran rayonu	x	6	8	7	2	0	0	3	0	4	9	1	40
Qəbələ rayonu	x	6	8	0	0	0	0	9	0	0	0	0	23
Quba rayonu	x	6	6	0	0	10	10	9	0	4	5	0	50
Qazax rayonu	x	0	0	0	0	0	5	2	0	4	0	0	11
Şəmkir rayonu	x	0	9	5	0	0	0	0	0	0	0	0	14
Sumqayıt	x	6	9	4	8	10	5	8	10	8	5	9	82

zamanı topladıqları ballar arasındakı fərq 5.68 təşkil edir. Digər regionlardakı şagirdlərin ehtiyat və ənənəvi dərslərlər üzrə topladıqları orta bal da Bakı şəhəri üzrə əldə edilən nəticəni inkar etmir. Belə ki, ehtiyat dərslər üzrə orta bal 53.8 olduğu halda, ənənəvi dərslər üzrə toplanan orta bal 44.8-dir.

Tədqiqat göstərir ki, ehtiyat dərslər komplektlərinin tədris prosesindəki effektivliyi ənənəvi dərslər komplektləri ilə müqayisədə daha yüksəkdir. Qiymətləndirilmə tədqiqatı başa çatdıqdan və kütləvi istifadəyə qərar verildikdən sonra, artıq digər siniflər üzrə də ehtiyat dərslər komplektinin hazırlanması prosesinə başlanılmışdır.

NƏTİCƏ VƏ TÖVSIYƏLƏR

Təhsilin məzmun göstəricisini və inkişaf səviyyəsini əks etdirməkdə ən önəmli vasitə olan dərslər komplektləri ilə məktəblərin təminatı ən ciddi problemlərdən biri kimi dövlətin daim diqqət mərkəzindədir. Ehtiyat dərslər komplektlərinin hazırlanması dərslərlərdə müşahidə olunan çatışmazlıqların aradan qaldırılmasında mühüm hadisə hesab oluna bilər. Ehtiyat dərslərlərin effektivliyini qiymətləndirmək üçün aparılan tədqiqatın nəticələrindən məlum olur ki, qeyd olunan dərslərlərdən istifadə edən şagirdlərin mənimsəmə göstəriciləri daha yüksəkdir.

Bu isə həmin komplektlərin kütləvi istifadəsinə şərait yaradır. Ehtiyat dərsliklərdən istifadə müəllimlərin metodiki və pedaqoji bacarıqlarının inkişafına, tədris prosesinin təkmilləşdirilməsinə, şagirdlərin milli və beynəlxalq tədqiqatlarda uğurlu nəticələr göstərməsinə əhəmiyyətli təsir göstərir. Bu komplektə daxil olan valideyn bələdçisi valideynlərin pedaqoji maarifləndirilməsində böyük rol oynaya və onları tədris prosesinə cəlb edə bilər.

Lakin qeyd etmək lazımdır ki, məzmun standartları üzrə nəticələrdəki fərq bütün suallar üzrə statistik cəhətdən əhəmiyyətli deyil. Bu, yalnız dərslik komplektinin məzmunu ilə deyil, həmçinin tədris prosesində müəllimlərin qarşılaşdıqları çətinliklərlə və şagirdlərin sosial-iqtisadi vəziyyəti ilə əlaqəli ola bilər. Həmin istiqamətdə müvafiq tədbirlər görülməsi də ehtiyat dərslik komplektinin tətbiqi zamanı qarşıya qoyulan məqsədə çatılması prosesini sürətləndirəcək. Beləliklə, ölkəmizdə dərslik siyasəti ilə bağlı atılan bu yeni addım təhsil sistemi qarşısında qoyulmuş məqsədlərə çatmaqda və bu sahədə yaranmış vacib problemlərin həll edilməsində mühüm hesab oluna bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu. Qiymətləndirmə. Götürülüb: <http://www.arti.edu.az/az/page/17-qiymatlandirma>.
2. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi. *Dərsliklərin hazırlanması: mövcud durum və problemlər*. (2016). Götürülüb: <http://www.edu.gov.az/upload/file/teqdimat/2016/11.pdf>.
3. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində dərslik siyasəti. (2016). Bakı.
4. Ehtiyat dərsliklər təhsilin keyfiyyətini daha da yüksəldəcək. (2019). Aztəhsil, 17 mart. Götürülüb: <https://aztehsil.com/news/8381-ehtiyat-derslikler-tehsilin-keyfiyyetini-daha-da-yukseldecək.html>
5. Altman, W.S., Ericksen, K., & Pena-Shaff, J.B. (2006). An inclusive process for department textbook selection. *Sage journals*, 33(4). DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top3304_2

6. DOI: 10.1080/105735601455710
7. DOI: <http://dx.doi.org/10.22617/TCS189651-2>
8. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0971-z>
9. DOI: 10.13140/RG.2.2.22405.65769
10. Durwin, C.C., & Sherman, W.M. (2008). Does choice of college textbook make a difference in students' comprehension? *College teaching*, 56 (1). DOI: <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.28-34>
11. Hoch, S., Reinhold, F., Werner, B. et al. (2018). Design and research potential of interactive textbooks: the case of fractions. *ZDM Mathematics Education* 50, 839–848.
12. Horsley, M., & McCall, J. (2007). Peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media: Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. <http://repository.gei.de/handle/11428/62>
13. Hsu-fu, H., & Ying-tsun, H. (2011). Improving the Textbook Adoption Process in Taiwan. *International Education studies*. 4(4), 93-95. Taiwan. DOI:10.5539/ies.v4n4p92
14. <https://sisaljournal.org/archives/sep10/tomlinson/>
15. Kaya, Ö., & Bacanlı, H. (2016). Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. *Journal of Education*. 31(2): 410-423. Türkiye, 410- 423. DOI:10.16986/HUJE.2015014092
16. Lawrence, V. (2011). Textbook Evaluation: A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum. *Research gate*. Hong Kong.
17. Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook Evaluation: A Case Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 98 (2014) 1148 – 1155 Iran. <https://bit.ly/3itcwFo>
18. Mukundan, J. (2007). Evaluation of English Language Textbooks: Some Important Issues for Consideration. *Contemporary Issues In Education Research*. 4(6). London <https://bit.ly/3mc3Jd4>
19. Smart, A., & Jagannathan, S. (2018). Textbook policies of Asia. Philippines
20. Stein, M., Stuen, C., Carnine D., & Roger, M. (2001) Textbook evaluation and adoption, *Reading & Writing Quarterly*, 17:1, 5-23.
21. Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures for self-access materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 72-86. NewYork.

PEDAQOJİ TƏHSİLİN MƏSAFƏDƏN TƏŞKİLİNDƏ SƏMƏRƏLİLİYİN TƏMİN EDİLMƏSİ

AFƏT SÜLEYMANOVA

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Ümumi təhsildə məzmun, tədris və qiymətləndirmə şöbəsinin əməkdaşı, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru.

E-mail: afetstf@mail.ru | <https://orcid.org/0000-0003-4638-5439>

Məqaləyə istinad:

Süleymanova A. (2021). Pedaqoji təhsilin məsafədən təşkilində səmərəliliyin təmin edilməsi. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 25–34

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 01.03.2021

Qəbul edilib: 16.03.2021

ANNOTASIYA

Məqalədə COVID-19 pandemiyası ilə əlaqədar olaraq məsafədən təhsil şəraitində pedaqoji təhsilin keyfiyyətinin təmin olunması istiqamətində əldə edilmiş təcrübə nəzəri baxımdan əsaslandırılır və mübadilə edilir. Onlayn təhsil sahəsində dünya təcrübəsindən, onların Azərbaycanın təhsil müəssisələrində tətbiqi məsələlərindən söz açılır. Aparılan təhlillərə əsaslanmaqla distant təhsilin müsbət və mənfi tərəfləri barədə fikirlər bildirilir. Qeyd olunur ki, məsafədən təhsil yeni yaradıcılıq imkanları kimi dəyərləndirilərsə, müəllim həm öyrənənlərin müvəffəq olmasını təmin edə, həm də özünün potensial imkanlarını kəşf edə bilər. Məqalədə bu təhsiləlmə formasında konstruktiv tədris texnologiyaları ilə inteqrasiyasının səmərəliliyi, tədrisin təşkili yolları göstərilir. Məsafədən aparılmış tədris işi konstruktivizm təhsil texnologiyalarının 4 əsas prinsipi baxımından dəyərləndirilir və əldə edilmiş təcrübə təhsil ictimaiyyətinə təqdim olunur.

Açar sözlər: Məsafədən təhsil, konstruktiv təhsil texnologiyası, keyfiyyət və səmərəlilik, COVID-19 pandemiyası.

ENSURING THE EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING IN PEDAGOGICAL EDUCATION

AFET SULEYMANOVA

Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, Employee of the
Department of Content, Teaching and Evaluation in General Education,
PhD in Pedagogy. E-mail: afetstf@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4638-5439>

To cite this article:

Suleymanova A. (2021). Ensuring
the effectiveness of distance
learning in pedagogical education.
*Azerbaijan Journal of Educational
Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 25–34

ABSTRACT

The article theoretically substantiates and exchanges the experience gained in ensuring the quality of pedagogical education in the context of distance online education in connection with the COVID-19 pandemic. World experience in online education and issues of their applications in Azerbaijani educational institutions are discussed. Based on the analysis, opinions are expressed about the pros and cons of distance education. It is stated that if distance learning is valued as a new creative opportunity, the teacher can both ensure the success of the students and discover their potential. Efficiency of integration of distance education with constructive teaching technologies and ways of work organization have been developed. In this work, distance learning was evaluated in terms of 4 main principles of constructive educational technologies and the experience gained was presented to the educational community.

Keywords: Distance education, constructive education technology, quality and efficiency, COVID-19 pandemic.

Article history

Received: 01.03.2021

Accepted: 16.03.2021

2020-ci ilin əvvəlindən başlayaraq yaranmış yeni global şərtlər təhsilin qarşısında yeni prioritetlər müəyyənləşdirmişdir. Koronavirus pandemiyası bütün dünyada təhsilə öz təsirini göstərməkdədir. "COVID-19 pandemiyası 190-dan çox ölkədə təxminən 1,6 milyard öyrənəni əhatə edən təhsil sisteminə dərinlən təsir etdi. Məktəblərin və digər tədris sahələrinin bağlanması dünyada təhsilənlərdən ibarət əhalinin yüzdə doxsan dördünə, aşağı və orta-aşağı gəlirli ölkələrdə isə yüzdə doxsan doqquzuna təsir etdi" (BMT, Xülasə, 2020). Yaranmış vəziyyəti mövcud imkanlar daxilində yumşaltmaq məqsədi daşıyan məsafədən təhsil heç zaman olmadığı qədər aktuallaşdı. Lakin "nəzərə almaq lazımdır ki, məsafədən öyrənməyə imkan verən texnologiyalar hamı üçün əlçatan deyildir. Çünki münasib bölgələrində və kənd yerlərində yaşayan, həmçinin yoxsul ailələrdən olan uşaqların bu baxımdan imkanları məhduddur. Bu da təhsildə qeyri-bərabər şərait yaradır" (UNESCO, 2020b; UNICEF, 2020).

Dünya iqtisadiyyat forumu da təsdiq edir ki, etibarlı internet çıxışı və ya texnologiyası olmayan bəzi şagirdlər rəqəmsal təlimdə iştirak etməkdə çətinlik çəkirlər. Bu boşluq ölkələr arasında və ölkələr daxilindəki gəlir səviyyəsindən asılı olaraq dəyişir. Məsələn, İsveçrə, Norveç və Avstriyada təhsil alan şagirdlərin 95%-i kompüterdən istifadə etmək imkanına malik ikən, İndoneziyanın ümumi təhsil müəssisələrində bu göstərici 34%-ə bərabərdir.¹

Bununla belə, "bu böhran təhsil sektorunda yeniliyi stimullaşdırmışdır. Təhsil və təlimin davamlılığını dəstəkləyən radio və televiziya vasitəsi ilə olan tədrisdən tutmuş evə götürmə paketlərinə qədər yeni yanaşmalar meydana gəlmişdir. Məsafədən təhsil... bütün dünyada təhsilin davamlılığını dəstəkləyən hökumətlər və tərəfdaşların verdiyi sürətli reaksiyalar sayəsində inkişaf etdirilmişdir" (BMT, Xülasə, 2020).

Azərbaycanın təhsil sistemində də belə stimullaşma baş verdimi? Təhsil sistemimiz nələri itirdi, nələri qazandı? 2007-ci ildən başlayaraq Respublikada təhsildə İKT-dan istifadə istiqamə-

tində silsilə dövlət proqramları tətbiq edilmiş və minlərlə müəllim İNTEL, "Mədəd" təşkilatlarının dəstəyi ilə təlim məşğələlərinə cəlb edilmişdir. Bununla belə, pandemiya qədərki dövrdə regionlarda dərs zamanı İKT imkanlarından, ağıllı lövhələrdən istifadə arzu edilən səviyyədə deyildi. Əlbəttə, bu istiqamətdə dayanmadan işlər aparılırdı. Lakin yaşı çox olan, təqaüdə hazırlaşan müəllimlər məktəbdəki texniki təchizatdan səmərəli istifadə etməyə o qədər də həvəsli görünmürdülər.

Pandemiya dövründə dərslərin məsafədən aparılmasına yaranmış zərurət hər bir müəllimi kompüterdə işləmək, tədrisi sadə olmayan təhsil platformalarında təşkil etmək kimi bir tapşırıq qarşısında qoydu. Müasir təhsil texnologiyaları ilə işləmək sərəfəsini təkmilləşdirmək, ölkədə geniş istifadə edilən Microsoft Teams, Zoom kimi rəqəmsal platformalarda tamamilə yeni şərtlər daxilində tədrisi planlaşdırmaq, təşkil etmək, nəticələri qiymətləndirmək kimi bacarıqları praktik fəaliyyətlərində tətbiq etmək təhsilverənlərdən pedaqoji ustalıq tələb edir. COVID-19 pandemiyası dövründə əldə edilmiş məsafədən təhsil təcrübəsi yalnız təhsildə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin əhəmiyyətini önə çəkməmiş, həm də məsafədən konstruktiv təlim texnologiyalarının tətbiqi təcrübəsini genişləndirməyi və inkişaf etdirməyi aktuallaşdırmışdır. Bu məqalədə pedaqoji təhsilin məsafədən təşkilində konstruktiv təhsil metodologiyasının tətbiqinə dair əldə edilmiş təcrübə təqdim olunur.

Global pandemiya şərtlərinə uyğun olaraq 2020-ci il martın 4-dən etibarən respublikanın bütün təhsil müəssisələrində tədrisin əyani formada həyata keçirilməsi dayandırılmış, dərslərin məsafədən, televiziya və rəqəmsal platformalarda davam etdirilməsi zəruri hesab edilmişdir.

İlkin mərhələdə müəllimlər onlayn dərslərin təşkilinə imkan verən, lakin onların indiyə qədər heç vaxt istifadə etmədikləri, funksiyalarına bələd olmadıqları Microsoft Teams və ya Zoom kimi internet platformalarında tədrisin yeni şərtlər daxilində təşkilinə nail olmalı idilər. Digər tərəfdən,

¹ https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

az qala hər gün açıq dərs keçmək həm dərsin təşkili, həm də yaranmış fəvqəladə vəziyyətdə yüksək özünə nəzarət tələb edirdi. Bəzi hallarda müəllimlər bu gərginlik nəticəsində psixoloji sarsıntılara məruz qalsalar da, vəziyyətə nəzarəti gücləndirmək üçün səylərini səfərbər edirdilər. Beləliklə, hər yeni dərs müəllimlərə yeni öyrənmə imkanları verir, yeni ideyaların formalaşmasına şərait yaradırdı.

Pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələrində çalışan müəllimlər də yaranmış çoxsaylı suallara cavab axtarmaq zərurəti qarşısında qalırdılar: pedaqoji təhsilin məsafədən təşkilində səmərəliliyi yüksəltməyin hansı yolları var? Məsafədən təhsilin keyfiyyətə mənfi təsirlərini necə minimuma endirmək olar? Hansı təhsil texnologiyaları daha yararlıdır? Bu suallara universitet müəllimləri tərəfindən hansı mənbədə cavab axtarıldısa, eyni qənaətə gəldi: müstəqil təlim texnologiyalarına üstünlük verilməlidir. Müstəqil təlim texnologiyalarının bihevizizm,² pragmatizm, sonralar isə poqressivizm və konstruktivizm təhsil yanaşmalarında xüsusi çəkisinin olduğu məlumdur.

“Fərdi konstruktivizm bəzən tanınmış təhsil filosofu John Dewey (1938-1998) ilə əlaqələndirilir. Dewey yazılarının əksəriyyətində konstruktivizm terminindən istifadə etməməsinə baxmayaraq, onun baxışı konstruktivizmin bu növünə uyğun gəlir” (Seifert, Kelvin & Sutton, Rosemary, 2009). Alimlər konstruktivist təlim texnologiyalarının iki fundamental nəzəriyyənin: Piajenin “Koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsi” və Vıqotskinin “Sosial-mədəni nəzəriyyə”sinin kəsişməsində qərar tutduğunu da göstərir. Bu zaman digər suallar aktuallaşır: Problem həllinə əsaslanan və ya layihəyə əsaslanan təlim metodları ilə məsafədən təhsil formatında öyrənməni necə təşkil etmək olar? Bu şəraitdə sosial mühiti yaratmaq üçün təlimin digər formalarından (cütlerle iş, qruplarla iş, kollektiv iş) istifadə etmək mümkündürmü? Əgər mümkündürsə, o nə qədər effektivdir?

Qeyd edilməlidir ki, XXI əsrdə təhsil sistemlərində məzmun və texnologiyanın tərtibində və

təşkilində konstruktivizm nəzəriyyəsi əhəmiyyətli yer tutur. Azərbaycan Respublikasında təhsilin məzmun və texnologiyaları ilə bağlı hüquqi-normativ sənədlər, qoşulduğu beynəlxalq proqramlar, pedaqoji təhsilin təşkilinə dair təlimati sənədlər təhlil edildikdə onların konstruktivist təlim prinsiplərinə uyğun gəldiyi aşkar edilir.

Konstruktivist təhsil texnologiyaları təhsilə elə bir baxışdır ki, burada öyrənənlər öz biliklərini özləri konstruksiya edir, inşa edir, qururlar. Öyrənənlər həqiqəti öz təcrübələri ilə müəyyən edirlər. Arends (1998) göstərir ki, konstruktivizm öyrənənin ilkin bilikləri ilə yeni situasiya, hadisə arasındakı qarşılıqlı fəaliyyət zamanı baş verir. Konstruktiv təlimin öyrənmənin keyfiyyətinə ən yüksək səviyyədə təsirləri bir çox (McRobbie & Fraser, 1993; Nix, Fraser & Ledbetter, 2005; Trip, 2013) alimlərin araşdırmalarının mövzusu olmuşdur. Konstruktivizmin prinsipləri alimlər tərəfindən müxtəlif şəkildə ifadə edilsə də, mahiyyət etibarı ilə eyni və ya oxşar məzmun daşıyır. Saul Mcleodun konstruktivizmin prinsipləri ilə bağlı baxışı məsələyə ümumi yanaşmanı özündə cəmləşdirir: 1) Bilik qazanılır, o anadangəlmə mövcud olmur və ya passiv mənimsənilir; 2) Öyrənmə fəal prosesdir; 3) Bütün biliklər sosial mühitdə qazanılır; 4) Bütün biliklər şəxsidir; 5) Öyrənmə zehində baş verir. O, konstruktivizmin koqnitiv (Jan Piajenin nəzəriyyəsinə əsaslanan), sosial (L.Vıqotskinin nəzəriyyəsinə əsaslanan) olduğunu əsaslandırır. (McLeod, 2019). Bu baxımdan, konstruktivist təlimdə müəllimin rolu şagirdlərin öyrənmə prosesinin fəal iştirakçısı olmasını təmin etmək, problemi həll edənlərdən ibarət ortaqlar bir mühit yaratmaqdır. Müəllim təlimatçıdan daha çox öyrənməni asanlaşdıran şəxs rolunu oynayır. Konstruktivist tədris texnologiyalarını M.Tam belə səciyyələndirir: 1) bilik müəllimlər və tələbələr arasında paylaşılır; 2) müəllimlər və tələbələr səlahiyyətləri paylaşır; 3) müəllimin rolu bir vasitəçi və ya bələdçilikdir; 4) öyrənmə qrupları az sayda və fərqli xüsusiyyətlərə malik şagirdlərdən ibarət olur (Tam, 2000). Brooksun konstruktivist təlim texnologiyalarına

² Zhou, Molly and Brown, David, “Educational Learning Theories: 2nd Edition” (2015). Education Open Textbooks. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>

dair gəlidiyi qənaət digər nəzəriyyəçi alimlərin fikirləri ilə bir çox cəhətlərinə görə fərqlənir: 1) şagirdlər üçün aktual olan problemlər yaratmaq; 2) “böyük ideyalar” və ya ilkin anlayışlar ətrafında struktura öyrənmə; 3) tələbələrin fikirlərini öyrənmək və qiymətləndirmək; 4) şagirdlərin təkliflərini öyrənməklə tədris proqramını ona uyğunlaşdırmaq; 5) şagirdlərin öyrənməsini tədris kontekstində qiymətləndirmək (Brooks & Brooks, 1993).

2020-ci ilin əvvəlindən yaranmış koronavirus pandemiyası ilə əlaqədar olaraq, digər fənlər kimi pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələrində gələcək müəllimlərə “Kurikulum və qiymətləndirmə strategiyaları” fənninin də məsafədən tədrisinə başlanılmış, onun konstruktivizm təlim texnologiyalarına əsasən tədrisi ilə bağlı imkanları yenidən dəyərləndirmək lazım gəlmişdir. Gəlinən nəticələr bir semestr və ya bir qrupla iş müddətində əldə edilməmişdir. Bəzən bir semestr ərzində üç ayrı-ayrı qrupda eyni məsələnin tədrisi zamanı fərqli metodlar tətbiq edilmiş, daha səmərəli olanı müəyyənləşdirilmişdir.

Bu fənnin məsafədən konstruktivist təhsil texnologiyaları tətbiq edilməklə tədrisi ilə bağlı əldə edilmiş təcrübə aşağıda təqdim olunur. Qeyd edilməlidir ki, Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2020-ci il 29 sentyabr tarixli qərarı ilə təsdiq olunmuş “Ümumi təhsilin dövlət standartları” sənədi bu fənnin məzmununda müəyyən dəyişikliklər aparmağı zəruri hesab etmişdir.

Fənnin tədris proqramında edilmiş dəyişikliyin digər səbəbi COVID-19 pandemiyası ilə əlaqədar məsafədən təhsillə bağlıdır. Bu baxımdan, aparılan dəyişikliklər, əsasən, tədrisin təşkili texnologiyalarını əhatə edir. Fənnin məsafədən tədrisi prosesində bir çox suallara cavab vermək zərurəti yaranıb. Əyani təhsil şəraitində aparılan tədqiqatları məsafədən təhsil şəraitində necə həyata keçirmək olar? Necə etmək olar ki, öyrənənlər biliyi passiv şəkildə deyil, fəal şəkildə qazansın? Onlayn dərs necə təşkil edilməlidir ki, öyrənmə prosesi bütövlükdə fəal olsun? Biliklərin sosial mühitdə qurulmasına necə nail olmaq olar? Müəllim öz vasitəçilik və ya bələdçilik rolunu necə yerinə yetirsin?

Bu suallar yeni təlim-tədris şəraitində yaranmış həlli zəruri problemlər kimi dəyərləndirilə bilər. Ona görə də, problemin həllinə məhz konstruktivist nöqteyi-nəzərdən yanaşılmış, bu sualların cavablarını ideyalar yaratmaq, qurmaq, konstruktivləşdirmək yolu ilə müəyyənləşdirməyə nail olunmuşdur:

1. Problemə əsaslanan təlim, layihəyə əsaslanan təlim təmin edilmişdir;
2. Birgə fəaliyyət üçün sosial mühit yaradılmışdır;
3. Müəllim bələdçi və istiqamətləndirən, öyrənən işə fəal düşünən, araşdıran, tədqiqat aparan rolunu daşımışdır;
4. Qiymətləndirmə formativ olaraq stimullaşdırıcı xarakter daşımışdır.

1. Problemə əsaslanan təlim, layihəyə əsaslanan təlim təmin edilmişdir.

Fənn üzrə sillabusa (tədris proqramına) əsasən müəyyən edilmiş 60 saati əhatə edən mövzuların böyük əksəriyyəti “problemləşdirilmişdir”. Problemin həll edilməsi və real nəticəyə nail olunması məqsədi ilə dəqiq təlimat işlənilib hazırlanmışdır. Bu ona görə edilmişdir ki, öyrənənlər məqsədə aparan yolu aydın görə bilsinlər. Çünki onlar layihələri dərsləndikdən vaxtda, növbəti dərsə qədərki zamanda, müəllimin birbaşa dəstəyi olmadan, müstəqil şəkildə yerinə yetirirlər. Beləliklə, “problemləşdirilmiş” mövzular və onların yerinə yetirilməsinə dair təlimatlar aşağıda göstərilirdiyi kimi müəyyən edilmişdir:

1. Layihə. Qrup işi. Müəllimin təhsil fəlsəfəsinin onun pedaqoji fəaliyyətinə təsiri. Dünyanın ən böyük video paylaşma sistemlərindən biri olan Youtube.com sahifəsindən ixtisasınıza uyğun (seçim sərbəstdir) açıq dərs nümunəsi üçün axtarış verin. Seçdiyiniz açıq (ümumi razılıq nəticəsində) dərs nümunəsini izləyin. Tədris prosesinin gedişindən çıxış edərək (Tədris prosesində müəllimin və şagirdin rolu nədən ibarətdir? Necə bir təlim mühiti yaradılıb? Şagirdlərə nə öyrədilir? Hansı yollarla (təlim strategiyaları) öyrədilir? və s.) dörd əsas təhsil fəlsəfəsi baxımından müəllimin təhsil fəlsəfəsini müəyyən edin (Mənim təhsil fəlsəfəm testi rəhbər götürülür). Nəticələrinizi Power Point (təqdimat yaratmaq üçün istifadə

olunan Microsoft Office proqramı) təqdimatı şəkildə hazırlayın. Fikirlərinizi dərstdən fərqmentlərlə əsaslandırın. “Müəllimin təhsil fəlsəfəsi onun pedaqoji fəaliyyətinə necə təsir edir?” mövzusunda qrup təqdimatı edin.

2. Layihə. Qrup işi. Təhsilin hüquqi-normativ sənədlərini (“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, “Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları” ixtisas üzrə fənn proqramı (kurikulumu)) 4 əsas təhsil fəlsəfəsi (perennializm, essensializm, ekzistensializm, proqressivizm) baxımından dəyərləndirin. Sənədlərin ən çox uyğun gəldiyi təhsil fəlsəfəsini müəyyən edin və fikirlərinizi əsaslandırın.

3. Layihə. Qrup işi. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin müvafiq qərarları ilə təsdiq edilmiş “Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları)” sənədi ilə “Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları” sənədini məzmun və struktur baxımından müqayisəli təhlil edin. Oxşar və fərqli cəhətləri müəyyən edin. Nəticələri təqdim edin, fərqlərə münasibətinizi bildirin.

4. Ev tapşırığı. Fərdi iş və Qrup işi. Fərdi şəkildə fənn üzrə təhsil proqramını (kurikulumunu) təqdim edilən struktura dair sxemlə qarşılaşdırın. Sxemlə sənəd arasında uyğun gələn və gəlməyən məqamları göstərin. Çatışmayan məqamları sxemə əlavə edin, artıq məqamları isə silin. Gəldiyiniz nəticələri qrup daxilində müzakirə edin, gəldiyiniz nəticədən çıxış edərək son variantı hazırlayb təqdim edin.

5. Ev tapşırığı. Qrup işi. İxtisas üzrə fənn proqramından (kurikulumundan) qrup olaraq 3 məzmun standartını (3 kodlu) seçin, həmin altstandartları tərkibinə görə bilik və fəaliyyət komponentlərinə ayırın. Biliyin kateqoriyalarını müəyyənləşdirin: Şagird nəyi və ya nələri bilməlidir? Nəticələrinizi təqdim edərkən fikirlərinizi əsaslandırın.

6. Ev tapşırığı. Qrup işi. İdraki taksonomiya üzrə iş. İxtisas üzrə fənn proqramından (kurikulumundan) qrup olaraq fəaliyyət növü idraki fəaliyyətə aid olan 3 məzmun standartını (3 kodlu) seçin. Blum taksonomiyası baxımından fəaliyyətin səviyyəsini müəyyən edin. Öyrənənin hansı səviyyədə idraki fəaliyyətdə olması (feillərə diqqət

edin) gözlənilir. Bunun üçün hansı təlim fəaliyyətləri münasib hesab edilə bilər?

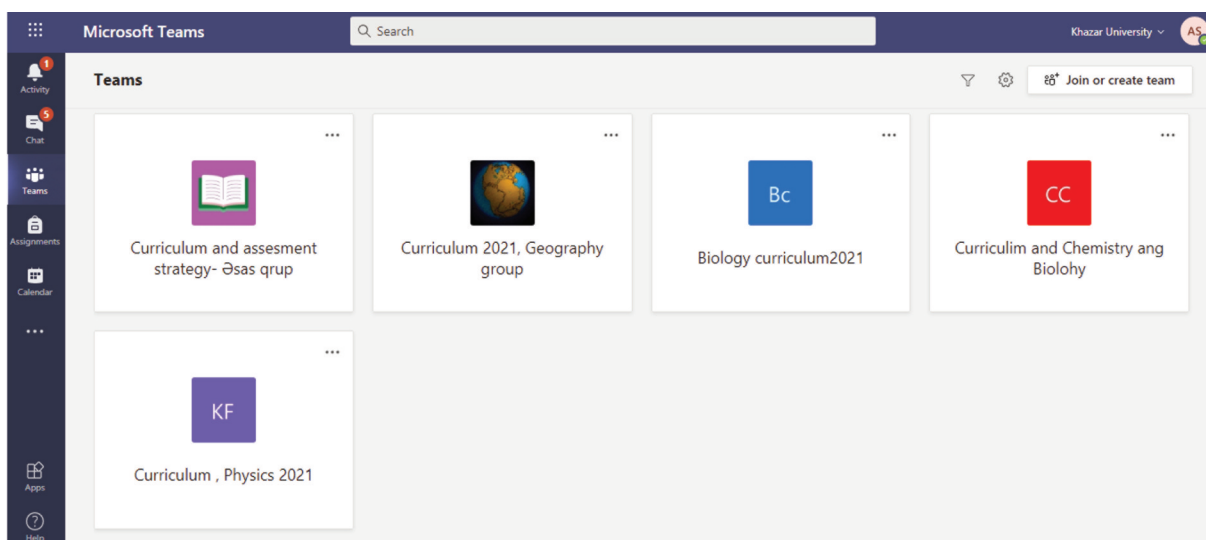
7. Ev tapşırığı. Qrup işi. Emosional taksonomiyalar üzrə iş. İxtisas üzrə fənn proqramından (kurikulumundan) qrup olaraq emosional fəaliyyətə aid və ya həmin fəaliyyətlə inteqrasiyada olan 3 məzmun standartını (3 kodlu) seçin. Krasvov taksonomiyası baxımından fəaliyyətin səviyyəsini müəyyən edin. Öyrənənin hansı səviyyədə emosional fəaliyyətdə olması (feillərə diqqət edin) gözlənilir. Bunun üçün hansı təlim fəaliyyətləri münasib hesab edilə bilər?

8. Ev tapşırığı. Qrup işi. Psixomotor taksonomiyalar üzrə iş. İxtisas üzrə fənn proqramından (kurikulumundan) qrup olaraq hərəkəti fəaliyyətə aid 3 məzmun standartını (3 kodlu) seçin. Mur (3 səviyyəli) və Simpson (7 səviyyəli) taksonomiyaları baxımından fəaliyyətin səviyyəsini müəyyən edin. Öyrənənin hansı səviyyədə psixomotor fəaliyyətdə olması (feillərə diqqət edin) gözlənilir? Bunun üçün hansı təlim fəaliyyətləri münasib hesab edilə bilər?

9. Ev tapşırığı. Qrup işi. Fənn üzrə dərslik və müəllim üçün metodik vəsaiti tədris resurslarının idarə olunmasının məlumat sistemindən (trims.edu.az) yükləyin. İxtiyari bir dərs götürün. Orada tətbiq olunmuş məzmun standartını müəyyən edin. Metodik vəsaitdə təqdim edilən dərs nümunəsi və ya təlimin təşkili ilə bağlı tövsiyələr sizi qane edirmi? Nə əlavə edərdiniz? Nələri kənarlaşdırardınız? Qrup təqdimatı hazırlayın.

10. Ev tapşırığı. Fərdi iş və qrup işi. Təlimin təşkilinə verilən tələblər üzrə iş. Hər bir qrup üzvü Youtube.com-dan ixtisasına uyğun ixtiyari bir açıq dərs nümunəsi seçsin. Dərsin yerləşdiyi səhifəni qrup kommunikasiyası üçün yaratdığınız blokda paylaşın. Problem baxımından ən yararlı dərs nümunəsini seçin (Bu çox uğurlu və ya çox nöqsanlı dərs ola bilər. Hər ikisi öyrənmək üçün gözəl fürsətlər yaradır). Bütün qrup üzvləri tərəfindən qəbul edilən bir dərs nümunəsini müşahidə edin. Təlimin təşkilinə verilən tələblər baxımından müəllimin fəaliyyətini dəyərləndirin. Qrup təqdimatında fikirlərinizi əsaslandırın. “Bu dərstdən nə öyrəndik? sualına cavab verin.

11. Ev tapşırığı. Qrup işi. Təlimin formaları



Şəkil 1

Microsoft Teams platformasında qrup və alt-gruplar

üzrə iş. Ötən tapşırığı yerinə yetirərkən müşahidə etdiyiniz dərs üzrə təhlillərinizi davam etdirin. Müəllim təlimi təşkil edərkən hansı dərs formalarından istifadə etmişdir? Həmin təlim formaları nə qədər yerində və səmərəli istifadə edilmişdir? Bu dərsdə təlimin formalarından istifadə ilə bağlı nələri olduğu kimi saxlayar, nələri dəyişər və nələri əlavə edərdiniz? Gəldiyiniz qənaətləri metodik vəsaitdə həmin mövzunun tədrisi ilə bağlı verilmiş tövsiyələrlə qarşılaşdırın. Mühakimələr yürüdün. “Bu dərsdən nə öyrəndik?” sualına cavab verin.

12. Ev tapşırığı. Qrup işi. Təlim üsulları (metodları) üzrə iş. Ötən tapşırığı yerinə yetirərkən müşahidə etdiyiniz dərs üzrə təhlillərinizi davam etdirin. Müəllim təlimi təşkil edərkən hansı üsullardan istifadə etmişdir? Onlardan nə qədər səmərəli istifadə edə bilmişdir? Bu dərsdə təlim üsullarından istifadə ilə bağlı nələri olduğu kimi saxlayar, nələri dəyişər və nələri əlavə edərdiniz? Gəldiyiniz qənaətləri metodik vəsaitdə həmin mövzunun tədrisi ilə bağlı verilmiş tövsiyələrlə qarşılaşdırın. Mühakimələr yürüdün. “Bu dərsdən nə öyrəndik?” sualına cavab verin.

13. Layihə. Qrup işi. Dərsin planlaşdırılması və təşkili. Təklif etdiyiniz mövzuda bir dərsin cari planını tərtib edin (standartlardan çıxış edərək təlim məqsədini, dərsin forma və üsullarını, təlim

tapşırıqlarını, resurslarını, qiymətləndirmə üsulu və vasitələrini müəyyən edin). Dərs nümunəsi unikal və orijinal olmalıdır. Metodik vəsaitdən köçürmə halları yolverilməzdir. Qrup daxilində vəzifə bölgüsü aparmaqla məsafədən təlim şəraitində həmin dərsi təşkil edin.

2. Birgə fəaliyyət üçün sosial mühit yaradılmışdır.

Göründüyü kimi koqnitiv səviyyədə artıq layihənin yerinə yetirilməsinə dair tövsiyələr verilmişdir. İkinci mərhələ işin icrası üçün sosial mühitin yaradılmasından ibarətdir. Onlayn təhsil şəraitində sosial mühitin yaradılması üçün tələbələrə iki və daha çox imkan təqdim edilə bilər:

- Microsoft Teams (bundan sonra Teams) platformasında kiçik qruplardan ibarət alt-gruplar yaratmaq və layihənin yerinə yetirilməsi ilə bağlı bütün müzakirələrin bu qrupda həyata keçirilməsini təmin etmək. Öyrənənlərə verilən təlimatlarda problemin həllinə nail olmaq üçün qrupdaxili qərarla hər bir kəsə vəzifə verilməsi və vəzifəsinin məsuliyyətlə yerinə yetirilməsinin əsas şərtlərdən olduğu göstərilir. Teams platformasında kiçik qruplarda alt-grup müzakirələrinin qeyd (record) edilməsi tövsiyə edilir. Bu, qrup üzvlərinin müzakirələrdə fəallığının yüksəldilməsi, üzvlərinə düşən vəzifələrin vaxtında və

keyfiyyətlə yerinə yetirilməsi baxımından faydalı hesab edilir. Müəllimin də zərurət yarandığı zaman müzakirə prosesini izləməsinə şərait yaradır (Şəkil1).

Göründüyü kimi, birinci əsas qrup, digər 4-ü isə alt-qrupdur. Bu qrupda müxtəlif ixtisaslar üzrə təhsil alan tələbələr fənnin tədrisi məqsədi ilə bir araya gətirildiyindən onlar ixtisas üzrə alt-qruplarda birləşmişlər (Kurikulum üzrə illik və cari planlaşdırma, tətbiq və qiymətləndirmə ilə bağlı bütün tədqiqat və yaradıcı fəaliyyətlər ixtisasa uyğun kurikulum üzrə aparılacaq).

- Smartfonlar üçün ani mesajlaşma mübadilə sistemi olan WhatsApp tətbiqi üzərindən alt-qrup blokları yaratmaq. Bu tətbiqin Teams tətbiqindən fərqi və zəif cəhəti ondan ibarətdir ki, burada proses baş verərkən record hər zaman keyfiyyətli olmur. Səs qeydlərinin edilməsi alt-qrup müzakirələrinin whatsapp formatından istifadə üçün müsbət hal kimi dəyərləndirilsə də, müzakirə obyektini olan materialların paylaşılması və canlı müzakirəyə ən yaxın şəraitin yaradılması baxımından səmərəlilik səviyyəsi Teams tətbiqindən xeyli aşağıdır.

- Tələbələrə uyğun olan digər tətbiqlər (facebook, messenger, skype və s.) istifadə edilə bilər.

3. Müəllim bələdçi və istiqamətləndirən, öyrənən isə fəal düşünən, araşdırən, tədqiqat aparan rolunu daşımışdır.

Əvvəldə də qeyd edildiyi kimi, konstruktivist təlimdə müəllimin rolunun yalnız "təlimatçı" deyil, həm də "öyrənməni asanlaşdırən şəxs" olduğunu bilərək, diqqəti tənqidi və yaradıcı təfəkkürə əsaslanan problemlərin həllinə yönəltməklə bərabər müvafiq sosial mühitin də yaradılması təmin edilmişdir. Bununla öyrənənlərin öyrənmə prosesinin fəal iştirakçısı olmasına yardım göstərilmişdir.

Kursun əvvəlində tələbələrin konstruktivizm təlim metodologiyası ilə iş vərdislərinin səviyyəsi məlum olmadığından "Müəllimin təhsil fəlsəfəsinin onun pedaqoji fəaliyyətinə təsirləri" mövzusunda ilk layihə öyrənənlərə bir qədər daha geniş və detallı tövsiyələr verilməsini zəruri etmişdir.

Qrupun tərkibi müəyyən edilərkən tələbələrin münasibəti də nəzərə alınmışdır. Bu, öyrənmə

mühitinin sağlamlığının təmin edilməsi baxımından əhəmiyyətli hesab edilmişdir. Alt-qrup üzvləri arasında telefon nömrələri, email, yaxud digər sosial şəbəkə hesablarını mübadilə etməsi ilə müzakirələrin məsafədən təşkili məqsədi ilə sosial mühitin yaradılması təmin edilmişdir. Tapşırığı yerinə yetirməzdən əvvəl qrup daxilində hər kəsin imkanları, potensialı nəzərə alınmaqla vəzifə bölgüsünün aparılması tövsiyə edilmişdir. Qrup işinin son nəticəsi üçün üzərinə düşən vəzifəyə görə hər kəsin məsuliyyət daşdığı da diqqətə çatdırılmışdır. Bu yanaşma öyrənənlərin birgə fəaliyyətini, qarşılıqlı dəstəyini zəruri etmişdir. Hər bir vəzifə keyfiyyətlə yerinə yetirilmədən ümumi nəticənin keyfiyyətini təmin etməyin çətin olacağı bir daha vurğulanmışdır.

Layihənin yerinə yetirilməsi üzrə aparılan işlərin dərindən vaxtda baş verdiyini nəzərə alaraq qeyri-dərs saatlarında tələbələrin müraciətlərinə (təlimat dəqiq işləndiyində belə müraciətlər çox olmur) hər zaman reaksiya verilmişdir. Öyrənənlər problemin həlli prosesində hər hansı çətinliklə üzləşdikdə zəruri istiqamətləndirici tövsiyələri almaq imkanı əldə etmişlər. Bununla sosial mühitin yaradılması yalnız tələbə-tələbə birgə fəaliyyətini təmin etməkdən ibarət olmayıb, həm də müəllim-tələbə kommunikasiyasının çevik, aktiv, ardıcıl olması ilə tənzimlənmişdir.

Məsafədən təhsil şəraitində yuxarıda qeyd edilənlər konstruktiv təlimin əsas şərtlərindəndir. Problemə əsaslanan təlim (PƏT) və layihəyə əsaslanan təlim (LƏT) belə qarşılıqlı və birgə fəaliyyət olmadan səmərəli hesab edilə bilməz.

4. Qiymətləndirmə formativ olaraq stimullaşdırıcı xarakter daşımışdır.

Qiymətləndirmə, adətən, idarəetmənin mühüm komponenti kimi dəyərləndirilir. Mövcud vəziyyət öyrənilir, üstünlüklər və problemlər aşkar edilir. Uğuru təmin edən amillər inkişaf etdirilir, uğursuzluğa səbəb olan məsələlərin həlli istiqamətində tədbirlər görülür. Bununla belə formativ və summativ qiymətləndirməni fərqləndirən cəhətlər çoxdur.

Təlimin keyfiyyətinin təmin edilməsində formativ qiymətləndirmə xüsusi yer tutur. "Formativ qiymətləndirmənin əsas məqsədi öyrənmə baş

verdiyi zaman tədrisin və təlimin keyfiyyətini yüksəltmək məqsədi ilə detallı məlumatın toplanmasından ibarətdir. Belə qiymətləndirmə yoxlayıcı tapşırıqların yerinə yetirilməsi, özünü-qiymətləndirmə və s. kimi qəbul edilməməlidir. Bu, öyrənmə prosesi haqqında məlumatdır”.³ Formativ qiymətləndirmə həm öyrədənin, həm də öyrənənin iş keyfiyyətinin yüksəldilməsi baxımından əhəmiyyətlidir. Öyrənənlər güclü və zəif cəhətlərini dərk edir, müəllimlər isə kimin, nə qədər, hansı xarakterli dəstəyə ehtiyacının olduğunu müəyyənləşdirir, zəruri yardımı vaxtında göstərmək imkanı qazanır. Bu baxımdan, konstruktiv təlimdə formativ qiymətləndirməyə xüsusi əhəmiyyət verilir. Biliklərin mənimsənilməsi və bacarıqların formalaşdığı proses korreksiya, tamamlama aparma prosesi kimi dəyərləndirilməklə bərabər, həm də stimullaşdırma prosesi hesab edilir. Nail olduğunu dərk edən, boşluqları dərhal aradan qaldırmağa səy göstərən və mərhələ-mərhələ buna nail olan bir öyrənənin təlim marağı artdıqca, təhsilin keyfiyyəti də yüksəlir. Bu baxımdan, “Kurikulum və qiymətləndirmə strategiyaları” fənninin tədrisi müddətində qiymətləndirmə yalnız quiz, yarımfinal və final kimi summativ qiymətləndirmələri ilə məhdudlaşdırılmamışdır. Ardıcıl olaraq formativ qiymətləndirmə aparılmışdır. Bunu etmək üçün semestr ərzində yerinə yetiriləcək layihə və öyrədici-tətbiqi tapşırıqlar əvvəlcədən müəyyən edilmiş, təlimat və şərtlər işlənib hazırlanmışdır. Məsafədən təhsil şəraitində tapşırıqları qruplarda yerinə yetirmiş tələbələr Microsoft Teams platformasının məlumatı paylaşma menyusunun yardımı ilə təqdimatlarını paylaşmış və təqdim etmişlər. Təqdimat edən qrup üzvləri layihə ilə bağlı yoldaşlarında və müəllimdə yaranmış suallara aydınlıq gətirirlər. Bu prosesdə boşluqlar üzə çıxır, tamamlanmağa ehtiyac duyulan məqamlar müəyyənləşdirilir, zəruri tövsiyələr verilir. Layihənin yerinə yetirilməsində ciddi boşluqların olduğu və ən aşağı bala layiq görüldüyü təqdirdə, həmin qrupa iş üzrə tamamlama imkanı qazandırmağa üstünlük

verilmişdir. Bu, qrup üçün yeni şans hesab edilərsə, əslində, tədris proqramında nəzərdə tutulmuş məzmunun hər bir tələbə tərəfindən mənimsənilməsinin təmin edilməsi və təlim marağının yüksəldilməsi baxımından atılan əhəmiyyətli addımdır.

Qrup təqdimatlarının qeydiyyatı (record) aparıldığından müzakirə prosesini yenidən izləmək imkanı boşluqların aradan qaldırılmasında tələbələrin işini xeyli asanlaşdırır. Həmin qrup işinin yenidən müzakirəsinə vaxt ayırmaq və yenidən qiymətləndirmə aparmaq ümumilikdə fənn üzrə hər bir öyrənənin nailiyyət keyfiyyətinin yüksəldilməsinə ciddi təsir göstərir. Qəbul edilmiş işin son variantının platformanın “Tələbə işi” qovluğuna yüklənməsi işin qəbul edilməsi anlamına gəlir. Tamamlama işlərini yerinə yetirib son variantı qovluğa yükləyəndə qədər layihə və ya tapşırıqla bağlı ayrılmış bal müəyyən edilmir. Ən son variantı əsasən qrupun aldığı bal müəyyən edilir. Bununla öyrənməni davam etdirmə, tamamlama işlərinin aparılmasında stimullaşdırma baş verir. Bu da təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, tələbələrin “hər zaman nöqsanı düzəltmə”, “vəziyyəti yaxşıya doğru dəyişmə” şansının olmasına imkan yaradır, psixoloji baxımdan qruplarda pozitiv əhvali-ruhiyyəni qoruyub saxlayır. Bununla belə, 5 bal üzərindən qiymətləndiriləcək layihə 3 bal səviyyəsində yerinə yetirilmişdirsə, həmin layihə yenidən işlənmək üçün geri qaytarılır. Yalnız qeyri-məqbul işlər yenidən işləmə və ya tamamlama üçün geri qaytarılır və ədalətin təmin edilməsi məqsədi ilə həmin işin maksimum balla qiymətləndirilməsinə yol verilmir.

Semestr boyu hər layihə və tapşırıq üzrə qrup fəaliyyətinin nəticəsi cədvələ daxil edilir. Öyrənənlər müəllimin verəcəyi 30 və ya 40 balı hər dərs günü özləri qazanırlar (Cədvəl 1).

Belə bir təcrübənin sonunda əldə edilmiş nəticəyə gəldikdə, hər hansı statistika təqdim edilərsə, məsafədən təhsil şəraitində keçirilmiş onlayn qiymətləndirmənin nəticələri müəyyən insanlarda şübhələr doğura bilər və buna müəyyən

³ https://cole2.uconline.edu/courses/333119/pages/differences-between-formative-and-summative-assessment?module_item_id=6121993

Cədvəl 1 Layihələr üzrə qrup fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi

Layihə və tapşırıqlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Cəmi
Ballar		3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	
Grup üzvləri	I qrup (Biologiya)														
	1.														
	2. və s.														
	II Qrup (Fizika)														
	1.														
	2. və s.														
	III Qrup (Coğrafiya)														
	1.														
	2. və s.														

məqamlarda haqq da qazandırmaq olar. Ona görə də nəticələr yüksək olsa da, statistika təqdim etməyi məqsəduyğun hesab etmədik.

Məsafədən təhsil yeni yaradıcılıq imkanları kimi dəyərləndirilərsə, müəllim həm öyrənənlərin müvəffəq olmasını təmin edə, həm də özünün potensial imkanlarını kəşf edə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, Va.: Association for Supervisions and Curriculum Development.
2. Differences Between Formative and Summative Assessment. https://cole2.uonline.edu/courses/333119/pages/differences-between-formative-and-summative-assessment?module_item_id=6121993
3. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>
4. <https://www.edglossary.org/formative-assessment/>
5. McRobbie, C.J., & Fraser, B.J. (1993). Association between student outcomes and psychosocial science environments. Journal of Educational Research, 87, 78-85.

6. Nix, R.K., Fraser, B.J., & Ledbetter, C.E. (2005). Evaluating an integrated science learning environment using the constructivist learning environment survey. Learning Environments Research, 8, 109-133.
7. McLeod, S. (2019). Constructivism as a theory for teaching and learning. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>, götürülüb 08.02.2021.
8. Seifert, Kelvin & Sutton, Rosemary. (2009). Educational Psychology: Second Edition. Global Text Project, pp. 33-37.
9. Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. Educational Technology and Society, 3 (2).
10. The COVID-19 pandemic has changed education forever. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
11. United Nations, Executive Summary, Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, AUGUST 2020. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNİN VII SİNİFLƏRİNDƏ FİZİKA FƏNNİ ÜZRƏ ONLAYN TƏDRİSİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

QALIB ŞƏRİFOV

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Fizikanın tədrisi texnologiyası kafedrasının dosenti, fizika üzrə fəlsəfə doktoru. E-mail: galib_sharifov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

LƏMAN İSMAYİLOVA

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin magistrantı.
E-mail: ismayilovalman63@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6647-9793>

Məqaləyə istinad:

Şərifov Q., İsmayılova L. (2021). Ümumtəhsil məktəblərinin VII siniflərində fizika fənni üzrə onlayn tədrisin xüsusiyyətləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 35–45

ANNOTASIYA

2019-cu ildən bütün dünyada olduğu kimi Azərbaycanda da COVID-19 virusunun yayılması təhlükəsinin artması ilə əlaqədar insanların həyat tərzində əhəmiyyətli dəyişikliklərə məruz qalmışdır. Bu dəyişikliklər təhsil sahəsində də özünü büruzə verdi, bütün ümumtəhsil müəssisələrində ənənəvi təhsil formasından onlayn (məsafədən) tədrisə keçildi. Bu səbəbdən də bir sıra fənlərin, o cümlədən fizika fənninin tədrisində ciddi problemlər yarandı. Xüsusilə aşağı siniflərdə fizika fənninə aid bilik və bacarıqların aşılınması üçün yeni texnoloji yanaşmanın əhəmiyyəti artdı. Ən aktual məsələ onlayn platforma vasitəsilə fizika fənni üzrə biliklərin sistemli şəkildə mənimsənilməsi oldu. Məqalədə VII sinifdə fizikanın onlayn tədrisinin çətinlikləri və onları aradan qaldırmaq üçün müxtəlif yollar nəzərdən keçirilir. VII sinifdə "Hərəkətin qrafik təsviri" mövzusunda 7E modeli əsasında onlayn dərs nümunəsi verilir və dərslərin bütün mərhələləri ətraflı təsvir edilir. Qeyd olunur ki, Microsoft Teams proqramının imkanlarından istifadə edərək, virtual laboratoriyaların və kompüter modellərinin istifadəsi ilə dərslərin keyfiyyətini xeyli artırmaq mümkündür. Bu, VII sinif şagirdləri üçün onlayn təhsilə forması vasitəsilə qavranılması və təlim nəticələrinin yerinə yetirilməsi çətin olan fizika mövzularında modellərin didaktik məqsədlərinin düzgün tətbiqindən çox asılıdır.

Açar sözlər: Pandemiya, fizikanın tədrisi, hərəkətin qrafik təsviri, VII sinif, 7E modeli, virtual təcrübələr.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 17.03.2021

Qəbul edilib: 30.03.2021

THE PECULIARITY OF ONLINE PHYSICS TEACHING IN VII GRADES OF SECONDARY SCHOOLS

GALIB SHARIFOV

Azerbaijan State Pedagogical University, Associate Professor (Physics Teaching Technology), PhD in Physics. E-mail: galib_sharifov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

LAMAN ISMAYILOVA

Azerbaijan State Pedagogical University, Master (Physics Teaching Technology). E-mail: ismayilovalman63@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6647-9793>

To cite this article:

Sharifov G., Ismayilova L. (2021). The peculiarity of online physics teaching in VII grades of secondary schools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 35–45

ABSTRACT

Since 2019, people's lifestyle has undergone significant changes regarding the spread of the COVID-19 virus in Azerbaijan, as in the rest of the world. Also, these changes have manifested themselves in education, and as a result, the educational process in general education institutions has become online. Therefore, it appeared severe problems in teaching several subjects, including physics. The importance of a new technological approach to acquiring knowledge and physics skills, especially in the lower secondary classes, has increased. The most urgent issue was the systematic mastering of knowledge in physics through the online platform. The article reviews the difficulties of online physics teaching in the VII grade and various ways to overcome them. It is shown an example of an online lesson on the topic "Graphic description of motion" in VII grade based on the 7E model, and all stages of the lesson are described in detail. It is noted that it is possible to improve the lesson's quality using virtual laboratories and computer models using Microsoft Teams capabilities. This fact is highly dependent on the correct application of models' didactic objectives through online learning for VII grade students in physics topics which are considered challenging to understand and difficult to achieve learning outcomes.

Keywords: Pandemic, physics teaching, graphic description of motion, VII grade, 7E model, virtual experiments.

Article history

Received: 17.03.2021

Accepted: 30.03.2021

GİRİŞ

Yeni tip COVID-19 pandemiyası insanların normal yaşamasını təmin edən bütün sahələrə, o cümlədən təhsil sisteminə ciddi təsir göstərdi. Pandemiya və onun yaratdığı problemlər bütün dünyada təhsil müəssisələrinin fəaliyyətinin dayandırılmasına səbəb oldu. Yaranmış vəziyyətdən az zərərle çıxmaq üçün Təhsil Nazirliyi bir sıra tədbirlər gördü: təhsilin fasiləsizliyini və davamlılığını təmin etmək məqsədilə teledərslərin təşkili işlərinə başlandı, məktəblərdə ənənəvi sistemdən onlayn tədris sisteminə keçildi.

Pandemiya dövründə ümumtəhsil müəssisələrində bir çox fənlərin, o cümlədən fizikanın tədrisində müəyyən problemlər meydana çıxdı. Bu problemlər fizika üzrə onlayn (məsafədən) tədrisin sistemli həyata keçirilməsi zamanı daha aydın görünür. Əsas səbəblərdən biri kimi 2008-ci ildən ölkəmizin ümumtəhsil müəssisələrində bütün fənlərin kurikulum əsasında tədris olunmasına baxmayaraq, yeni proqram üzrə onlayn tədris mexanizminin hazırlanmamasını qeyd etmək olar. Məsələn, VII sinifdə fizikanın "Mexanika" bölməsinə aid bütün qanun və qanunauyğunluqların tədrisi bu bölməyə aid biliklərin tam mənimsənilməsində çətinliklərin olması ehtimalını artırır. Ona görə də bu fənnin həmin sinifdə onlayn tədris modelinin hazırlanması, şagirdlərin tədris prosesində bilik və praktik bacarıqlara yiyələnməsinin mexanizmini müəyyənləşdirmək əsas hədəf olmalıdır.

MATERIALLAR VƏ METODLAR

Məsafədən tədris zamanı xüsusi təhsil platformalarının köməyi ilə dərsi virtual olaraq fəal təlimin qruplarla iş, cütlərlə iş və kollektiv iş formalarından istifadə etməklə daha yaxşı təşkil etmək olar. Onlayn platformalarda qruplarla iş və cütlərlə iş formalarından istifadə imkanlarının geniş olmasına baxmayaraq, müəllimlərin əksəriyyəti kollektiv iş formasına üstünlük verirlər. Bunu kurikulum üzrə məsafədən tədris mexanizminin hazırlanmaması ilə izah etmək olar. Onlayn təhsilə formasında müəyyən məhdudiyyətlər olsa da, onun bir çox əlverişli cəhətləri də mövcuddur. Cədvəl 1-də bu üstünlüklər və çatışmazlıqlar qeyd olunur.

Göründüyü kimi, onlayn təhsilin çatışmazlıqlarından biri tədris prosesi zamanı şagirdlərə praktik bacarıqların aşılmasının çətinliyidir. Azərbaycanın təhsil sisteminin dünya təhsilinə inteqrasiyası çərçivəsində bir çox inkişaf etmiş ölkələrdə olduğu kimi Azərbaycanın ümumtəhsil müəssisələrində də fizikanın praktik tərəflərinə daha çox üstünlük verilir, həyati bacarıqlar və vərdislərə xüsusi diqqət yetirilir. Fizika fənni kurikulumu dərslik və dərs vəsaitlərinin, multimedia və digər tədris materiallarının planlaşdırılmasının, təlim üsullarının müəyyənləşdirilməsinin əsasını təşkil edir. Bu təhsil sənədində təlim strategiyaları və qiymətləndirmə məsələləri də öz əksini tapır. Fizika fənni kurikulumunda

Cədvəl 1 Onlayn tədrisin üstünlükləri və çatışmazlıqları

Onlayn təhsilin üstünlükləri	Onlayn təhsilin çatışmazlıqları
- Nəqliyyat xərclərinin azaldılması və ya tamamilə olmaması; - Zamana qənaət; - Evdə təhsil almaq imkanı; - Əlavə tədris materiallarını daha dərindən öyrənmə imkanı; - Tədris materiallarını müstəqil öyrənmə bacarıqlarının inkişafı; - Kompüterdə işləmək bacarığı; - Maddi təminatından asılı olmayaraq, insanların bərabər təhsil alması üçün şəraitin yaradılması; - Asudə vaxtlarda evdə oxuma imkanı.	- Şagirdlər və müəllimlər arasında canlı ünsiyyətin olmaması; - Təhsilənlərin müəyyən texniki problemlərlə qarşılaşması; - Şagirdlərin təhsil səviyyəsində və peşəkar təcrübəsində fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasına imkan verməməsi; - İnternetin zəif olması səbəbi ilə bir ailədən bir neçə uşağın eyni vaxtda dərslərə qoşula bilməməsi; - Praktik məşğələlərdə yaranan çatışmazlıqlar.

Cədvəl 2

VII sinif məzmun xətləri üzrə əsas və alt standartlar

1. Fiziki hadisələr, qanunauyğunluqlar, qanunlar	2. Maddə və sahə, qarşılıqlı təsir, əlaqəli sistemlər	3. Eksperimental fizika və müasir həyat
1.1. Fiziki hadisələrə dair bilik və bacarıqlar nümayiş etdirir.	2.1. Materiyanın formasına dair bilik və bacarıqlar nümayiş etdirir.	3.1. Təcrübələr aparır, nəticələri təqdim edir.
1.1.1. Mexaniki hadisələri və onların başvermə səbəblərini şərh edir.	2.1.1. Qravitasiya sahəsini xarakterizə edən kəmiyyətləri izah edir.	3.1.1. Mexaniki hadisələrə dair cihaz və avadanlıqlardan istifadə edir.
1.1.2. Mexaniki hərəkətə aid məsələlər qurur.	2.1.2. Qravitasiya sahəsinə dair məsələlər həll edir.	3.1.2. Mexaniki hadisələrə uyğun fiziki kəmiyyətləri ölçür, hesablamalar aparır.
1.1.3. Mexaniki hərəkəti əlamətlərinə görə şərh edir.	2.1.3. Maddələri mexaniki xassələrinə görə fərqləndirir.	3.2. Müasir həyatın inkişafında fizika elminin rolunu mənimsədiyini nümayiş etdirir.
1.1.4. Mexaniki hərəkətə dair müşahidələrini ümumiləşdirib təqdim edir.	2.1.4. Maddələrin mexaniki xassələrinə dair məsələlər həll edir.	3.2.1. Texnika və istehsalatda istifadə olunan sadə mexaniki qurğuların iş prinsiplərini izah edir.
	2.2. Təbiətdəki əlaqəli sistemlərdə qarşılıqlı təsiri mənimsədiyini nümayiş etdirir.	3.2.2. Mexaniki qurğuların yaradılmasında və inkişafında fizika elminin rolunu izah edir.
	2.2.1. Təbiətdəki əlaqəli sistemlərdə qravitasiya qarşılıqlı təsirinin rolunu izah edir.	
	2.2.2. Ağırlıq, çəki, elastiklik və sürtünmə qüvvələrini fərqləndirir.	
	2.2.3. Təbiət qüvvələrinə (ağırlıq, çəki, sürtünmə, elastiklik) aid məsələlər qurur və həll edir.	

ümumi orta təhsil səviyyəsinin VII sinfi üçün məzmun xətləri üzrə əsas və alt standartlar cədvəl 2-də verilmişdir.

Göründüyü kimi, VII sinifdə fizikanın “Mexanika” bölməsində əsas anlayışlar, qanunauyğunluqlar, qanunlar və praktik bacarıqların aşılması öz əksini tapır. Bu bölmənin onlayn tədrisində şagirdlərin fənnə olan motivasiyasını artırmaq məqsədilə müxtəlif virtual təcrübələrdən istifadə etmək məqsəduyğun hesab olunur. Ümumiyyətlə, fizikanın tədrisində virtual təcrübələrin didaktik məqsədlərə görə düzgün istifadəsi bu fənnin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsində böyük

rol oynayır (Potkonjak, 2016; Juskaite, 2019; Rani, 2019; Şərifov, 2019; Sharifov, 2020).

VII siniflərdə fizikaya aid mövzuların tədrisini dünyada çox geniş yayılmış 7E modeli əsasında aparmaq olar. 5E modelinin daha təkmilləşdirilmiş forması olan bu model ilk dəfə 2003-cü ildə amerikalı pedaqoq Artur Elsenkraft tərəfindən irəli sürülüb. Bir çox pedaqoji tədqiqatçılar (Açıslı et al, 2011; Demirezen & Yagbasan, 2013; Karagöz & Saka, 2015; Balta & Sarac, 2016; Srisawan et al, 2017; Turgut et al, 2017; Sarac & Devrim, 2017; Şərifov, 2020) tərəfindən aparılan araşdırmalar nəticəsində müəyyən olunmuşdur ki, 7E modelinin

əsasında keçirilən fizika dərsləri şagirdlərə bu fənn üzrə bilik və bacarıqların aşılmasında, habelə onların əldə etdiyi yeni biliklərin həyatla əlaqələndirilməsində çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu modelə görə dərs 7 mərhələdən ibarətdir və hər mərhələnin ilk hərfi ingilis dilində E hərfi ilə başlayır:

1. Yadasalma (*Elicit*);
2. Cəlbətmə, maraqlandırma (*Engage*);
3. Tədqiqat (*Explore*);
4. İzahat (*Explain*);
5. Təkmilləşdirmə (*Elaborate*);
6. Dəyərləndirmə (*Evaluate*);
7. Genişləndirmə (*Extend*) (Eisenkraft, 2003).

Onlayn təhsil zamanı dərsin bu model əsasında tədris aparılması böyük maraq doğurur və eyni zamanda fizika müəllimindən informasiya-kommunikasiya texnologiyaları (İKT) üzrə yüksək peşəkarlıq tələb edir. Burada fizika müəlliminin İKT üzrə kompetensiyasını xüsusi vurğulamaq olar. Belə ki, pandemiya dönməsində bütün məktəblər dərsləri internetdə Microsoft Teams və Zoom platformaları üzərindən həyata keçirirlər. Amma təəssüf ki, hələ də bəzi fizika müəllimləri Teams-dən sadəcə görüntü yaratmaq məqsədilə istifadə edir və ən yaxşı halda dərs cədvəlini izləməyi hədəfləyirlər. Teams proqramının qruplar üzrə dərs keçmək, elektron lövhədən şagirdlərlə birlikdə istifadə etmək, tapşırıqların və ya testlərin onlayn tərtib edilərək şagirdlərə çatdırılması ilə bağlı üstünlükləri barədə isə məlumdursadırlar. Fizikanın onlayn tədrisi zamanı digər problemli məqam – virtual sinfin idarə edilməsidir. Şagirdlərin hadisələrlə bağlı fikirlərini nizamlı dinləmək, qeyri-ışğuzar səs-küyü aradan qaldırmaq müəllimdən böyük səbir, sistemlilik, səmimiyyət tələb edir.

Müasir, innovativ müəllim şagirdləri məntiqi, tənqidi, yaradıcı təfəkkür əməliyyatlarına sövq etməlidir (Şərifov, 2017). Onlayn tədris zamanı müəllimin analogiyalardan, virtual təcrübələrdən və bir çox kompüter modellərindən geniş istifadə etmək imkanı yaranır. Lakin bütün bunların istifadəsinin dəqiq didaktik məqsədlərini bilmədən, sadəcə “maraqlı olsun deyər” hazırlamaq düzgün hesab edilmir. Bu baxımdan, VII sinifdə fizikadan bir dərs nümunəsinin 7E modeli əsasında onlayn

formada tədrisinin detallarını araşdırmağı daha çox məqsədəuyğun hesab edirik.

Nümunə. VII sinifdə “Hərəkətin qrafik təsviri” mövzusu. Bu mövzu üzrə alt standartlar və həmin standartlar üzrə təlim nəticələri aşağıdakı kimidir (Murquzov, 2018):

Alt STANDARTLAR

1.1.3. Mexaniki hərəkəti əlamətlərinə görə şərh edir.

Təlim NƏTİCƏLƏRİ

- Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətləri qrafik təsvir edir.

- Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli sadə qrafik məsələlər həll edir.

Göründüyü kimi, bu dərstdə şagirdlərə mexaniki hərəkəti qrafik təsvir etmək bacarığı və bu təsvirə görə hərəkətlərin əlamətlərini şərh etmələri aşılanmalıdır. Lakin, VII sinif şagirdlərinin fiziki hadisələri müşahidə etmək həvəsinin böyük olmasına baxmayaraq onların riyazi savadının az olması və bu mövzunun onlayn tədrisində yol verilən texniki səhvlərin meydana çıxması ehtimalı bu mövzuya motivasiyanın azalmasına səbəb ola bilər. Bu isə özünü, hətta növbəti mövzuların tədrisində də büruzə verə bilər. Ona görə də mövzunun sistemli şəkildə onlayn formatda 7E modeli əsasında tədrisini təşkil etmək lazım gəlir. Həmin model əsasında dərsin müəyyən mərhələlərini araşdıraraq.

1) **Yadasalma (2 dəq.)** – Bu mərhələdə müəllim mövzunun fənlərarası əlaqəsini nəzərə alaraq qrafiklər mövzusunda şagirdlərin riyaziyyatdan əldə etdikləri informasiyanı müzakirə edir. Bu məqsədlə müəllim təhsilalanlardan X və Y koordinat sistemi, həmin koordinat sisteminə “müəyyən nöqtənin koordinatı” deyəndə nəyin başa düşüldüyü haqqında məlumatlar alır.

2) **Motivasiya (5 dəq.)** – Fizikanın tədrisində xüsusi əhəmiyyət kəsb edən bu mərhələnin yaradılması problemləri ədəbiyyatda ətraflı araşdırılmışdır (Maer, 1991; Korur, 2018; Fischer, 1997; Markova, 1990; Şərifov, 2019). Bu mərhələdə şagirdlərə Şəkil 1-i göstərərək müraciət etmək olar.

Motivasiya sualı: Məlumdur ki, GPS sistemi ilə istənilən mobil telefonu və istənilən hərəkət edən



Şəkil 1 GPS sisteminin koordinat oxuna çevrilməsi

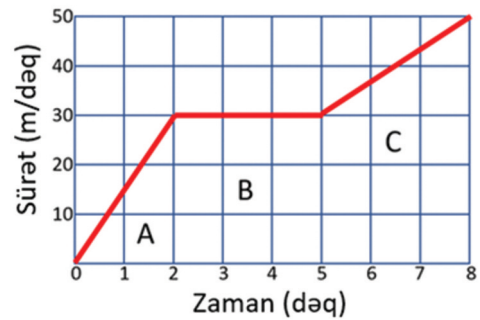
<https://www.thedataschool.com.au/alex-chan/converting-gps-coordinates-to-a-customised-coordinate-system/>

obyekti izləmək olar. Bunun üçün GPS sistemini dəstəkləyən qurğunun olması lazımdır. Bu izləmədən istifadə edərək oğurlanmış telefonu və maşını tapmaq olar. Bunun üçün GPS sisteminin verdiyi siqnallar avtomatik olaraq koordinat sistemində köçürülür.

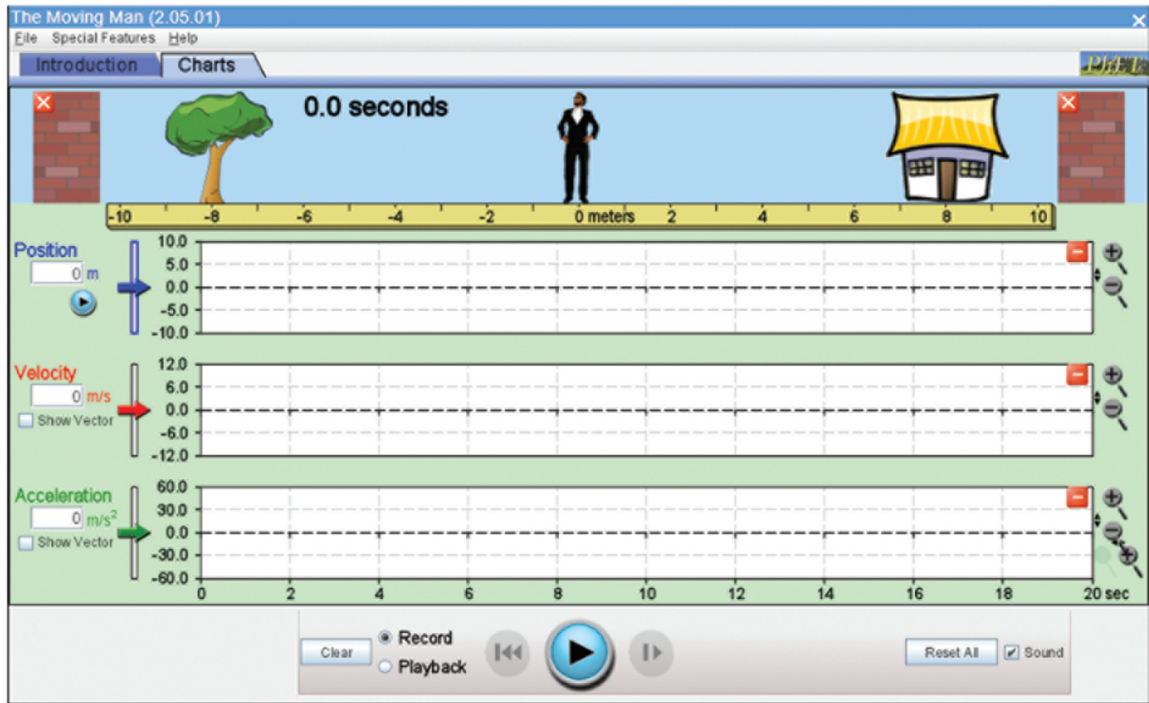
Şəkildə maşının GPS siqnallarının koordinat sistemində köçürülməsi göstərilmişdir. Koordinat sistemində nəzərən maşının vəziyyəti ilə bağlı aşağıdakı sualları cavablandırın:

- Maşın Y oxu istiqamətində neçə metr yol gedib?
- Maşın X oxu boyunca 120 m yol getdikdə Y oxu boyunca nə qədər yol getdi?
- b bəndində cavabın tapılması üsulu ilə maşının sürətinin zamandan asılılıq qrafikində 3-cü dəqiqənin sonunda onun malik olduğu sürəti tapın.

Göründüyü kimi, onlayn tədris rəngli rəsmlərdən və fotolardan istifadə imkanını artırır. Sualın qoyuluşunda mütləq əvvəlcə sualı aktuallaşdırmaq, sonra sinfə müraciət etmək lazımdır.



Belə olduqda keçmiş biliklərin və informasiyaların əsasında yeni məlumatların qazanılması təmin olunur. Şəkildə sputnikdən görünüşü də göstər-məklə induksiyanın növü olan analogiyalar aparılmasına zəmin yaradılır. Aktuallaşmada işlənmiş “oğurlanmış” sözü təhsilalanlarda motivasiya sualının cavabına olan marağı artırır. Düzdür, bir çox şagird GPS sistemi haqqında müəyyən informasiyaya malikdir, lakin GPS görüntüsünün XY və sürət-zaman qrafiklərində kompleks şəkildə nümayiş onlara bu sualların cavablarının riyazi hissəsi ilə yanaşı həyatla əlaqələndirilməsini də



Şəkil 2 "Moving Man" (Hərəkət edən adam) simulyatoru

<https://phet.colorado.edu/sims/cheerj/moving-man/latest/movingman.html?simulation=moving-man>

müşahidə etmək imkanı yaradır. Bu mərhələdə müəllim təhsilalanların müəyyən fikirlərini eşidir, amma cavablandırmır və "motivasiya sualının cavablarına növbəti mərhələlərdə aydınlıq gələcəyini" qeyd edərək növbəti mərhələyə keçir.

3) **Tədqiqat (16 dəq.)**. Bu mərhələ tədqiqat sualı (10 dəq.) və məlumat mübadiləsi (6 dəq.) olmaqla iki alt mərhələyə bölünür.

Tədqiqat sualı. Burada tədrisin onlayn olduğunu nəzərə alaraq virtual təcrübələrdən və ya simulyatorlardan (simulyatorlar virtual laboratoriyaların oxşarı kimi dünyada, xüsusilə Amerika və Avropada məşhurdur) istifadə etmək mümkündür. Simulyator kimi PheT simulyatorlarını seçmək olar. Bu, Kolorado Universiteti tərəfindən hazırlanmış virtual simulyatorlar sistemidir. Burada fizika, biologiya, kimya, riyaziyyat, Yer elmləri sahələrində müxtəlif hadisələri nümayiş etdirən bir çox virtual laboratoriyalar daxildir. Bu simulyatorlar Amerika və Avropa ölkələrində geniş tətbiq olunur. Tədqiqat sualı kimi PheT-in "Moving Man" simulyatorundan istifadə etmək olar. Onun

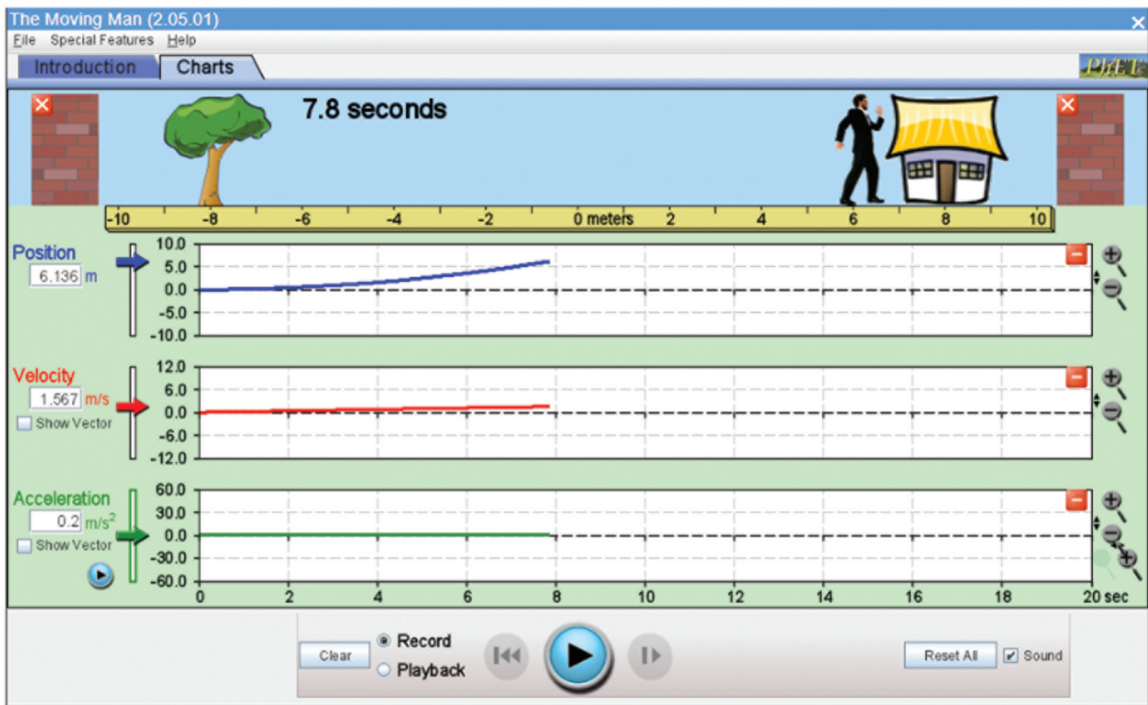
istifadəsinin didaktik funksiyaları haqqında elmi ədəbiyyatlarda ətraflı şərh verilmişdir (Şərifov, 2018). Bu mərhələdə şagirdlər müəllim tərəfindən Teams-də qruplara bölünə bilər. Məsələn, təhsilalanları 4 qrupa bölmək, tapşırıqlar verildikdən sonra Teams-də "Breaks out" düyməsindən istifadə etməklə otaqlar (rooms) yaratmaq və tez bir zamanda şagirdləri otaqlara əlavə etmək olar. Qruplarda müzakirə üçün ayrılmış vaxt müəllim tərəfindən təyin edilməli və vaxtaşırı qruplarda vaxtla bağlı məlumat verilməlidir.

Tapşırıqları qruplara təqdim etməzdən əvvəl şəkil 2 paylaşılaraq həmin simulyatorun linki "Çat" bölməsində şagirdlərə təqdim edilir. Onlar bu simulyatorla bağlı 1-2 dəqiqəlik təlimatlandırılır. Müəllim kəmiyyətlərin dəyişməsi ilə meydana çıxan qrafik ayrılıqları nümayiş etdirir.

Qruplar (otaqlar) üzrə suallar:

I otaq. Başlangıç sürətin 1 m/s , təcilin 2 m/s^2 qiymətində başlangıç koordinatı (Position) dəyişməklə aldığınız qrafikləri şərh edin.

II otaq. Başlangıç koordinatın (Position) 2 m ,



Şəkil 3 Şagirdlərin tədqiqat suallarına cavab nümunəsi

<https://phet.colorado.edu/sims/cheerpi/moving-man/latest/movingman.html?simulation=moving-man>

başlangıç sürətin $0,5 \text{ m/san}$ qiymətində təcilə qiymətlər verməklə aldığınız qrafikləri şərh edin.

III otaq. Başlangıç koordinatın 3 m , təcilin 5 m/san^2 qiymətində başlangıç sürətə qiymətlər verməklə aldığınız qrafikləri şərh edin.

IV otaq. Başlangıç koordinatın (Position) 0 , başlangıç sürətin $0,7 \text{ m/san}$ qiymətində təcilə müsbət və mənfi qiymətlər verməklə aldığınız qrafikləri şərh edin.

Məlumat mübadiləsi. Müəyyən müddətdən sonra otaqlarda olan şagirdlər "Return" düyməsini sıxmaqla əsas otağa (müəllimin olduğu) daxil olur və hər qrup lideri qrupun aldığı nəticələri müəllim tərəfindən paylaşılmış simulyator üzərində göstərərək şərh edir (Şəkil 3). Müəllim dinləyir və zərurət yarandıqda digər qrup üzvlərinin də fikirlərini öyrənir. Bu mərhələnin əsas məqsədi şagirdlərdə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsidir. Bundan başqa, dərslər zamanı bu mərhələdə hadisələrin izahına induktiv yanaşılaraq, qrupların "kəşf etdikləri" yenilikləri sonrakı mərhələnin əsası kimi nəzərə almağın və

hadisələri əlamətlərinə görə sistemləşdirməyin təməli qoyulur. Simulyatorun rəngli və nisbətən əyləncəli olması əyani vəsaitlərə verilən tələbi ödəyir və şagirdlərin mövzuya qarşı xüsusi diqqət göstərməsinə zəmin yaradır.

4) **İzahat** (8 dəq.). Bu mərhələ "Məlumatın müzakirəsi və təşkili" (6 dəq.), "Nəticələrin çıxarılması" (2 dəq.) kimi alt mərhələlərə bölünür.

Müəllim yeni mövzuya aid məlumatın müzakirəsi və təşkilini təmin etmək məqsədilə hazırladığı təqdimatı paylaşaraq, mövzuya aid yeni anlayış və kəmiyyətlər haqqında izahat verir. Təqdimatı hazırlayarkən aşağıdakılara xüsusi diqqət vermək lazımdır:

a) təqdimatda mətn xarakterli informasiyanın miqdarı mümkün qədər az olmalı;

b) mövzunun çətinliyi nəzərə alınaraq çoxlu analogiyalar göstərilməli;

c) təqdimatda yazı və əlavələrin 4 rəngdən çox olmamasına diqqət yetirilməli;

ç) təqdimatda bəzək məqsədilə əlavə hərəkətli loqolar yer almamalıdır.

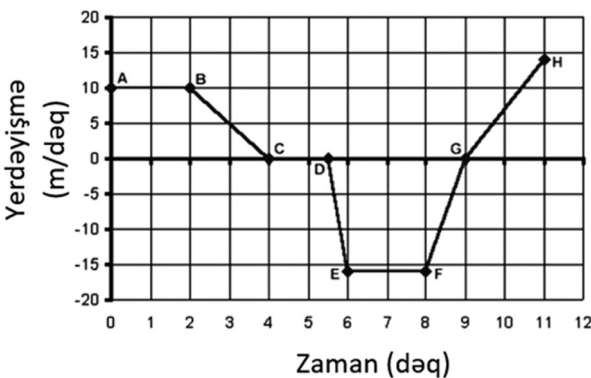
Bu mərhələdə sürət-zaman qrafik əyrisinin mailik dərəcəsinə görə təcilin böyük və ya kiçik olmasını vurğulamaq lazımdır. Bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətin yol-zaman, sürət-zaman, təcil-zaman qrafiklərini müqayisəli şəkildə vermək daha məqsəduyğun hesab olunur. Bir slaydda ikidən artıq qrafik olmamalıdır.

Nəticələrin çıxarılması alt mərhələsində şagirdlərə dərsin əvvəlində verilən motivasiya sualı təhlil oluna bilər. Müəllim qrafik əyrinin həyatla əlaqələndirilməsinin incəlikləri haqqında şagirdlərə məlumat verə bilər. Yeni mövzuya aid biliklərin sistemli şəkildə uzunmüddətli hafizədə qalması üçün ümumiləşdirmənin aparılması vacibdir.

5) **Təkmilləşdirmə** (8 dəq.). Bu mərhələdə şagirdlərin öyrəndikləri və ya əldə etdikləri yeni biliklərin yaradıcı tətbiqi həyata keçirilir. Müəllim bu mərhələdə şagirdlərə situativ tapşırıq verə bilər (Şəkil 4). Çünki bu tip tapşırıqlar artıq bir çox inkişaf etmiş ölkələrdə geniş istifadə olunur. Bu tapşırıq yeni mövzu ilə əlaqəli fiziki anlayışların riyaziyyatla inteqrasiya fonunda həyatla əlaqələndirilərək şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə təmin edir.

Tapşırıq. Nihad parka gəzməyə çıxmışdı. O, dondurma almağa getdi və orada dostu İsmayılı gördü, onlar birlikdə gəzişərək skamyada əyləşdilər. Onlar bir az söhbət etdikdən sonra vidalaşaraq parkı tərk etdilər.

- a) Nihad parkda neçə metr yol getdi?
(Cavab: 56 metr).



Şəkil 4

Nihadın parkda gəzişməsi zamanı onun yerdəyişməsinin zamandan asılılıq qrafiki

- b) Nihad parkda nə qədər vaxt keçirmişdir?
(Cavab: 11 dəqiqə).

- c) Nihad parkda nə qədər müddət hərəkət etməmişdir? (Cavab: 5,5 dəqiqə).

- d) Nihad dostu İsmayıl ilə dondurma alarkən neçə dəqiqə vaxt sərf etmişdir? (Cavab: 1,5 dəqiqə).

- e) Nihad dostu İsmayıl ilə neçə dəqiqə skamyada əyləşmişdir? (Cavab: 2 dəqiqə).

- f) Nihad parkda ən böyük sürətlə neçə dəqiqə hərəkət etmişdir? (Cavab: 0,5 dəqiqə).

- g) Nihad parkda neçə dəfə hərəkət istiqamətini dəyişmişdir? (Cavab: 2 dəfə).

- h) Nihadın parkda bütün müddət ərzində yerdəyişməsi nə qədərdir? (Cavab: 4 m).

- i) Qrafikin GH hissəsində təcil varmı?
(Cavabınızı əsaslandırın).

Bu suallar şagirdlərin yol və yerdəyişməni, habelə sürət dəyişməsinə, sükunətdə dayanmağın fiziki mahiyyətini tam mənimsəməyə imkan verir. Sürət-zaman qrafikində koordinatların tapılması zamanı D, E, F, H nöqtələrinin dəqiq olaraq xanələrin kəsişməsində göstərilməməsi şagirdlərdə prosesin real həyatda baş verməsi təəssüratı yaradacaqdır. Əlavə olaraq, şagirdlərdə sürət-zaman qrafikinə AB hissəsində Nihadın nə etdiyi ilə bağlı sual ortaya çıxacaq. Burada müəllim Nihadın sadəcə olaraq parkın girişində dayandığını, hansısa bir hadisəni izlədiyini və ya telefonla danışdığını qeyd edə bilər.

6) **Dəyərləndirmə** (4 dəq.). Bu mərhələdə müəllim şagirdlərin yeni mövzunu nə dərəcədə mənimsədiklərini müəyyənəndirmək məqsədilə formativ qiymətləndirmə apara bilər. Dərsin təlim məqsədlərinə nail olmaq dərəcəsini müəyyən meyarlar (Murquzov, 2018) üzrə qiymətləndirmək olar (Cədvəl 3). Həmçinin, bu mərhələdə müəllim sabit sürət, dəyişən sürət, təcilli hərəkət və sükunətlə bağlı qrafik əyrilərin formasını şagirdlərdən soruşa bilər. Bununla yanaşı, müəllim şagirdlərə yeni mövzu ilə əlaqədar aşağıdakı sualları verə bilər və ya bu sualları cədvəl şəklində tərtib edərək şagirdlərə təqdim edib onlardan özlərini qiymətləndirmələrini xahiş edə bilər:

- Bu gün nələri öyrəndiniz?
- Hansı məsələlər sizin üçün aydın olmadı?
- Bugünkü dərslə 2 əsas çətin məqamını qeyd edin.

Cədvəl 3

VII sinifdə "Hərəkətin qrafik təsviri" adlı mövzunun qiymətləndirmə meyarları

I səviyyə	II səviyyə	III səviyyə	IV səviyyə
Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətləri qrafik olaraq müəllimin köməyi ilə təsvir edir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətləri qrafik olaraq səhvlərə yol verməklə təsvir edir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərin qrafik təsvirlərini qismən düzgün təsvir edir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərin qrafik təsvirlərini düzgün təsvir edir.
Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli sadə qrafik məsələləri müəllimin köməyi ilə həll edir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli sadə qrafik məsələləri çətinliklə həll edir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli sadə qrafik məsələlərin həll yolunu düzgün müəyyən edir, amma hesablamalarda bəzən kiçik səhvlərə yol verir.	Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətlərə dair kəmiyyət və keyfiyyət xarakterli sadə qrafik məsələlərini düzgün həll edir.

– Bugünkü dərsin 2 əsas asan məqamını qeyd edin.

– Bugünkü dərsin əsas mənasını 2-3 cümlə ilə şərh edin.

– Mən (müəllim olaraq) sizə mövzunu anlamaqda hansı köməyi göstərə bildim?

– Mövzu ilə bağlı xoşunuza gələn 3 məqamı qeyd edin.

7) **Genişləndirmə** (2 dəq.). Bu mərhələdə şagirdlərə ev tapşırığı verilir. Tapşırıq kimi onlara dərs zamanı istifadə olunan simulyatorla bağlı və ya müəyyən qrafik təsvirli şəkillər vermək olar. Məsələn, şəkil 3-dəki kimi simulyatorla hər hansı fraqmentin şəkil formatı təqdim oluna, şəkil üzrə müşahidələrin esse şəklində yazılması tələb edilə bilər. Bundan başqa, Teams-in imkanlarından da yetərincə yararlanmaq, "Assignment" hissəsində tapşırıq hazırlamaq, test tərtib etmək və onları şagirdlərə eyni zamanda göndərmək olar. Şagirdlər isə onlara verilən tapşırığı yazaraq Teams-ə "Upload" düyməsi vasitəsilə yükləyə bilərlər.

NƏTİCƏ

Fizikanın tədrisində meydana çıxan problemləri məsafədən təhsil vasitəsilə də aradan qaldırmaq olar. Bunun üçün müəllimin onlayn platformadan məharətlə istifadə etməsi tələb olunur. Zərurət yarandıqda sinif rəhbəri vasitəsilə onlayn platforma

haqqında şagirdlərə qısa təlimlər də keçmək olar. Pandemiya və ya post-pandemiya dönməsində onlayn platformalarda kompüter modellərindən, təqdimatlardan və virtual təcrübələrdən didaktik məqsədlərə görə düzgün şəkildə istifadə olunması şagirdlərə fizika fənni ilə əlaqədar zəruri bilik və bacarıqların aşılmasında böyük xidmətlər göstərə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi (2013). Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil məktəbləri üçün fizika fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu). Bakı.
- 2 Şərifov, Q.M. (2017). Kinematikadan kurikulum üzrə tərtib olunan tapşırıqlarda məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsi. Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi, №4, s.3-9.
- 3 Şərifov, Q.M. (2018). Lisey şagirdlərinin fizikadan koqnitiv bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində video və kompüter simulyatorlarının rolunun əhəmiyyəti. Təhsildə İKT, c.38, №4, s.10-16.
- 4 Şərifov, Q.M. (2019). Fizika dərslində uğurlu motivasiya. Kurikulum, c.12, №1 (45), s.53-57.
- 5 Açıqlı, S., & Altun, Y., Sema & Turgut, Ü. (2011). Effects of the 5E learning model on students' academic achievements in movement and force issues. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 15. 2459-2462.

- ⁶ Balta, N., Sarac, H. (2016). The Effect of 7E Learning Cycle on Learning in Science Teaching: A meta-Analysis Study, *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72.
- ⁷ Bulman, G., & Fairlie, R.W. (2016). "Technology and education: Computers, software, and the Internet", in *Handbook of the Economics of Education*, edited by E. A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann, Volume 5 (Elsevier, North Holland, 2016), pp. 239-280.
- ⁸ Demirezen, S., & Yagbasan, R. (2013). 7E Modelling The Effect of 7E Model on Misconceptions About Simple Electrical Circuits. 28. 132-151.
- ⁹ Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *Science Teacher*, v70, №6, p56-59.
- ¹⁰ Ferguson, J.M., Oigara, J.N. (2017). "IPads in the classroom: What do teachers think?", *International Journal of Information and Communication Technology Education* 13(4), 74-86.
- ¹¹ Fischer, H., Horstendahl, M. (1997). Motivation and Learning Physics. *Research and Science Education*, 27(3), 411-424.
- ¹² Garofalakis, J.D., Lagiou, E.V., & Plessas, A.P. (2013). Use of Web 2.0 tools for teaching physics in secondary education, *International Journal of Information and Education Technology* 3(1), 6-9.
- ¹³ Juskaite, L. (2019). The impact of the virtual laboratory on the physics learning process. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 5. 159. 10.17770/sie2019vol5.3804.
- ¹⁴ Kalpachka, G. (2019). Internet as a computer educational technology in physics teaching. *AIP Conference Proceedings* 2075. 180015. 10.1063/1.5091412.
- ¹⁵ Karagöz, Ö., & Saka, A. (2015). Development of Teacher Guidance Materials Based On 7E Learning Method In Virtual Laboratory Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 191. 810-827.
- ¹⁶ Korur, F., Eryilmaz, A. (2008). Interaction between students' motivation and physics teachers' characteristics: Multiple case study. *The Qualitative Report*, 23(12), 3054-3083
- ¹⁷ Maehr, M., Midgleg, C. (1991). Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399 – 427.
- ¹⁸ Markova, A.K, Matis T.A, Orlov A.B. (1990). *Formirovaniye motivatsii ucheniya Tekst. :Kn. Dlya uchitelya / M.: Prosvesheniye, s.192.*
- ¹⁹ Murquzov M., Abdurazaqov, R., Əliyev, R., Əliyeva, D. (2018). "Fizika" fənni üzrə 7-ci sinif üçün metodik vəsait, Bakı, səh. 144.
- ²⁰ Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrovičs, V., & Jovanovičs, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology and engineering: *Journal Computer & Education*, Volume 95, 309- 327.
- ²¹ Rani, S., Mundilarto, D.W., Dwandaru, W. (2019). Physics virtual laboratory: an innovative media in 21 st century learning. *Journal of Physics: Conference Series*. 1321. 022026.
- ²² Sarac, H., Devrim, T. (2017). Effect of Multimedia Assisted 7e Learning Model Applications on Academic Achievement and Retention in Students. *European Journal of Educational Research*. 6. 299-311.
- ²³ Sharifov, G.M. (2019). Interactive teaching method of solid-state physics in lyceums. *Advanced Physical Research*, v 1, №1, s.52-60.
- ²⁴ Sharifov, G.M. (2020). The effectiveness of using a virtual laboratory in the teaching of electromagnetic in the lyceum. *Physics Education*, v 55, №6, 065011, 10 pp.
- ²⁵ Srisawan, A., Pibool, S., Tangcharaen, W., Teresita, D. (2017). Physics Problem Solving Ability and Analytical Thinking Ability of Eleventh Grade Students by Applying 7E Learning Cycle Model SSRN *Electronic Journal*.
- ²⁶ Şarifov, Q.M. (2020). Effektivnost sovremennoy modeli obuçeniya v şkolax i litseyax. *Sovremennoe pedaqqoqıçeskoe obrazovaniye*, №9, c.128-132.
- ²⁷ Temnov, D.E. (2007). Dıstantسیونnoe obuçeniye fizike s ispolzovaniyem internet-texnologiy. *KİO*. №4. s.59-62.
- ²⁸ Turgut, U., & Colak, A., & Salar, R. (2017). The Effect of 7E Model on Conceptual Success of Students in The Unit of Electromagnetism. *European Journal of Physics Education*. Volume 7 Issue 3 1309-7202.

ONLAYN TƏHSİLİN MÜSBƏT VƏ MƏNFİ TƏRƏFLƏRİ: COVID-19 pandemiyası dövründə ali məktəb tələbələrinin qavrayışları

HÜLYA ŞENOL, Doğu Akdeniz Universiteti, Təhsil fakültəsi, İbtidai təhsil departamenti. Gazimağusa, Şimali Kipr. E-mail: hulya.senol@emu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1701-8103>

FİGEN YAMAN LESİNGER, Kipr Tibb və Sosial Elmlər Universiteti, Bədən tərbiyəsi və idman məktəbi, Şimali Kipr. E-mail: figen.yaman@kstu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-9556-4305>

MEHMET ÇAĞLAR, Lefke Avropa Universiteti, Təhsil fakültəsi. Şimali Kipr. E-mail: mcaglar-lau@eul.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8288-445X>

Məqaləyə istinad:

Şenol H., Lesinger F., Çağlar M. (2021). Onlayn təhsilin müsbət və mənfi tərəfləri: COVID-19 pandemiyası dövründə ali məktəb tələbələrinin qavrayışları. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 46–59

ANNOTASIYA

Bu tədqiqat işində COVID-19 pandemiyası dövründə təhsilalanların onlayn təhsili necə qəbul etdiklərini araşdırmaq məqsədilə Şimali Kiprin müxtəlif universitetlərində təhsil alan təsadüfi seçilmiş 500 tələbədən toplanmış məlumatlar təhlil olunmuşdur. Tədqiqatda qarışıq araşdırma metodundan istifadə olunmuş, kəmiyyət məlumatlarını təhlil etmək üçün Anova və PostHoc testləri, keyfiyyət araşdırma məlumatlarını təhlil etmək məqsədilə isə təsviri analiz və məzmun təhlili üsulları tətbiq edilmişdir. Tələbələr onlayn təhsilin 11 fərqli faydasını qeyd etmişlər. Bunlar arasında bu təhsilalma formasının mövzuları daha yaxşı anlamağa imkan verməsi, dərslərin fərqli müəllimlər və universitetlər tərəfindən keçilməsi kimi məsələlər də var. Təhsilalanlar, həmçinin onlayn təhsilin zəif tərəfləri kimi 10 məsələni vurğulamışlar. Bunların arasında ev tapşırığı və imtahanların həddindən artıq çox olması, onlayn qiymətləndirmə qarşısında qorxu və passiv öyrənmə kimi məqamlar var. Bundan başqa, təhsilalanlar müxtəlif onlayn platformalardan istifadə barədə yenilənmiş biliklərin, onlayn kurslara daxil olmaq üçün yüksək keyfiyyətli rəqəmsal vasitələrin olmaması, internet kəsintiləri, dərslər oxumaq üçün rahat məkanın olmaması kimi 7 fərqli maneəni də qeyd ediblər. Tədqiqatdan əldə edilən nəticələr Şimali Kiprdəki universitetlərdə onlayn təhsildəki çatışmazlıqların müəyyənləşdirilməsi və aradan qaldırılması, tələbələrin bu istiqamətdəki müxtəlif ehtiyaclarının ödənilməsi məqsədilə onlayn təhsil strategiyalarının yenilənməsi üçün faydalı ola bilər. Bənzər tədqiqat işini başqa ölkələrin universitetlərində də aparmaq mümkündür. Ali təhsilin hər bir səviyyəsi üzrə əldə edilən məlumatlar universitetlərdə bütün tələbələr üçün bərabər imkanlar yaradan onlayn təhsilin inkişafına kömək edə bilər.

Açar sözlər: COVID-19 pandemiyası, qiymətləndirmə, onlayn təhsil, ümumi keyfiyyət idarəetməsi, universitet tələbələri.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.04.2021

Qəbul edilib: 23.04.2021

PROS AND CONS OF ONLINE EDUCATION: Perceptions of Higher Education Students During COVID-19 Pandemic

HÜLYA ŞENOL, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus.

E-mail: hulya.senol@emu.edu.tr | <https://orcid.org/0000-0003-1701-8103>

FIGEN YAMAN LESINGER, Cyprus Health and Social Sciences University, School of Physical Education and Sports, Güzelyurt, North Cyprus.

E-mail: figen.yaman@kstu.edu.tr | <https://orcid.org/0000-0002-9556-4305>

MEHMET ÇAĞLAR, European University of Lefke, Faculty of Education, North Cyprus. E-mail: mcaglar-lau@eul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8288-445X>

To cite this article:

Şenol H., Lesinger F., Çağlar M. (2021). Pros and Cons of Online Education: Perceptions of Higher Education Students During COVID-19 Pandemic. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue 1, pp. 46–59

ABSTRACT

Universities cancelled in-person classes and shifted to online education in many countries due to COVID-19 Pandemic. This research aimed to investigate the perceptions of university students on online education during Pandemic COVID-19. In this mixed research design study, data were collected from randomly selected 500 students studying at various universities in North Cyprus. A mixed study was used in this research and frequency, Anova, and PostHoc tests were used to analyze quantitative data and descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the qualitative research data. Students agreed with 11 different benefits of online education, such as allowing a better understanding of topics, being educated by different educators and universities. They stated 10 disadvantages such as overload of homework and exams, fear of online assessment, and passive learning. Students explained 7 different obstacles such as not having updated knowledge about using different online platforms, not having a high-quality digital tool to access online courses, internet interruptions, not having a suitable space to study. Data obtained from this research may help universities in North Cyprus to determine and eliminate their weaknesses in online education and in addition re-design their online instructional strategies to meet the various needs of their students. A similar type of research can be done at each university in other countries. Data obtained at each university level may help universities to improve their online education, which will be accessible by all students for equity in education.

Keywords: Pandemic Covid-19, Evaluation, Online education, Total Quality Management, University students

Article history

Received: 12.04.2021

Accepted: 23.04.2021

INTRODUCTION

Due to outbreak Covid-19, all the universities cancelled in-person classes and shifted to online education globally to prevent the transmission of virus among the students because the number of deaths and infected people is increasing very rapidly on daily basis. In literature, there are few articles that searched the advantages and disadvantages of online education for students in higher education. There has been no research done in North Cyprus about this issue. Students are the primary stakeholders of education. Quality of online education can be improved by meeting the needs of students as the key element of Total Quality Management in Education. In this light, this research aimed to investigate the perceptions of university students on online education during Pandemic COVID-19.

The unexpected outbreak of Covid-19 was first reported in Wuhan in December 2019 in China and spread to other countries. COVID-19 was declared as a global public health emergency on 30th January 2020 and as a pandemic on 11th March 2020 by The World Health Organization. This Pandemic has been very serious effects on health, economy, and tourism also on education globally. In North Cyprus, all the universities cancelled in-person classes and have been experiencing online education since mid of March 2020 as other 61 countries in Europe, Africa, Asia, Middle East, South and North America after two week-interval. Except for the faculty members in the distance education branch of the universities, most faculty members had no online teaching experience and took support from the educational technology teams of their universities to teach online by using different platforms. Most of the students returned to their home countries and experienced online education by using their technological facilities without any previous knowledge. Evaluation of the quality of the online education delivered to the students, as the key of the Total Quality Management in Education, is a top priority and this needs to take the perceptions of the main stakeholders of education, students. Data obtained from this evaluation may help universities

to determine and then make rearrangements to eliminate their weaknesses in online education and achieve higher success to meet the needs of their students for the quality online education.

Although many digitally developed countries have made different effective attempts and successful delivery of online classes to their students (Basilaia & Kvavadze, 2020; Zhou et al., 2020) online education was very ineffective in most of the developing and underdeveloped countries (Adnan & Anwar, 2020). Few research analyzed the challenges and opportunities of online learning during Pandemic COVID-19 (Bao, 2020; Mailizar et al., 2020; Sintema, 2020; Yan, 2020). Dung (2020) emphasized the advantages of online learning experienced by the students during Pandemics such as protecting individual health and community safety, saving the travel time, exposing to new forms of learning, keeping up with the original plan of the semester, having extra time for self-study and having easy access to online resources. Gonzales et al. (2020) mentioned about positive impact of COVID-19 on performances and learning efficiency by the adoption of online learning strategies. Livari et al. (2020) claimed that some students enjoy and benefit from personalized, self-directed and independent learning due to digital transformation. In addition, there are few research which emphasized the problems faced by the students and teachers during online education in Pandemic such as lack of latest technology and unable to access internet (Adnan & Anwar, 2020; Kapasia et al., 2020; Sintema J, 2020; Zhong, 2020), lack of face-to-face interaction with the instructors (Adnan & Anwar, 2020; Zhong, 2020), lack of traditional classroom socialization (Adnan & Anwar, 2020), lack of resources in academic institutions (Zhong, 2020), long response time of instructors by e-mail (Zhong, 2020), depression, anxiety, and unfavourable study environment at home (Kapasia et al., 2020), discriminatory role of online education to poor and marginalized students such as hearing-impaired students (Manzoor, 2020). Online learning is not a new concept, however, it becomes a more prominent term in the higher education nowadays, and deserves more attention and adequate investment

from the institutions, teachers, and the students (Bao, 2020). Future research studies are needed to explore the challenges of online education that may hinder achievements of students (Mailizar et al., 2020) and the quality of online learning (Basilaia & Kvavadze, 2020). Based on the data of future research studies, universities may detect their deficiencies in online education and speed up reform of online education by designing innovative course content, efficient management, and the state-of-the-art technology (Sun et al., 2020).

Aim of the research

This research aimed to investigate the perceptions of university students on the online education they received during the Pandemic COVID-19. The data of this research will help faculty members and university administrators to test the strengths and weaknesses of their universities about online education, re-think and re-design their instructional strategies to ensure the effectiveness of online education to meet the needs of their students. In this light, the questions sought to be answered in the study were as follows;

RQ1: Which type of digital tools did the students use to support their education?

RQ2: Did the students receive online education before the pandemic COVID19?

RQ3: With which platform did the students receive online training during Pandemic?

RQ4: Which type of online education did the students take during COVID-19?

RQ5: What are the perceptions of students about the contributions of online education?

RQ6: Do the perceptions of the students about online education differ in terms of their age?

RQ7: What are the perceptions of the students about the disadvantages of online education?

RQ8: What are the obstacles faced by the students to get online education during Pandemic?

METHOD

Research Design

In this research, a mixed method research design was utilized. Mixed method research design comprises both quantitative and qualitative research methods for corroboration, broad breadth and depth of understanding and verification (Johnson et al. 2007, p. 123). Mixed method research best suits to answer research questions and to obtain detailed data about the pros and cons of online education from the perspectives of university students. The research design and process were summarized in Figure 1 below:

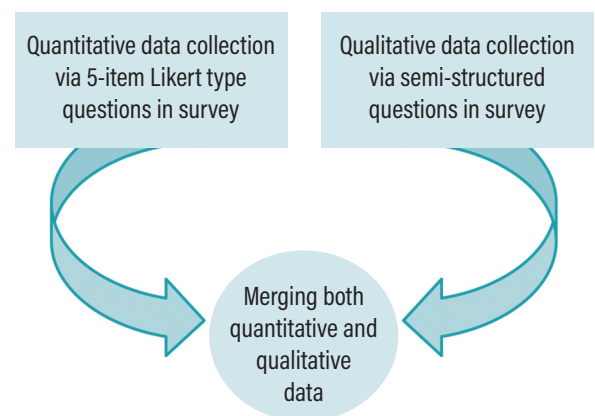


Figure 1 Research Design

Sample

The population for this research was the university students who took online lectures from various higher educational institutions in North Cyprus during Pandemic COVID 19. The survey comprising both quantitative and qualitative parts was sent to e-mails and WhatsApp accounts of the university students randomly. All students were informed about the purpose and process of the research via "Informed Consent Form" and volunteering students participated in the study. 500 out of 550 survey forms were responded. The response rate to the online survey is 91%

Table 1 Demographic Features of the Students

Gender	f	%
Female	20	41
Male	29	59
Age	f	%
21-25	26	52.2
26-30	203	40.6
31-35	29	5.8
36-40	5	1.0
41-45	2	0.4
Grade	f	%
Prep	1	0.2
First	96	19.2
Second	242	48.4
Third	67	13.4
Fourth	79	15.8
Fifth	15	3.0
Department	f	%
Health sciences	148	29.6
Sports sciences	93	18.6
Psychology	84	16.8
Engineering	69	13.8
Dentistry	44	8.8
Mathematics	20	4
Pre-school teaching	19	3.8
Economics	14	2.8
Architecture	9	1.8

which is an excellent value to continue with the analysis (Creswell & Poth, 2016). Table 1 illustrates that a significant part of the students in the sample (59%) are male and the rest are female (41%). Most of the participants (52.2%) were between the ages of 21-25; 48.4% were in second grade, 29.6% were from health sciences (Table 1).

Research Instrument and Procedures

Researchers used a survey for the collection of data which was prepared based on the literature about the online education in higher education

before and during Pandemic COVID-19. The survey comprises three parts. The first part comprises questions to determine the demographic features of the students, digital tools, and platforms that students used and, the type of online education that they received during Pandemic. In the second part of the survey, there are 16, Likert type test questions with five options: 1 (totally agree), 2 (agree), 3 (indecisive), 4 (disagree), 5 (totally disagree) to collect the perceptions of the students about the contributions of online education. In the third part of the survey, there are 2 semi-structured questions to determine the opinions of the students about

- a. the disadvantages of online education
- b. the obstacles faced by the students while they were receiving online education

Validity and Reliability of the Survey

To ensure the content validity of the survey, researchers took the opinions of three experts about the usefulness of the survey, directives, numbering, ordering, and convenience of 5-Likert test questions and script format. Then two Turkish language teachers checked the whole survey form in terms of clarity, conformity to grammar rules. Researchers made necessary changes to the survey form in terms of the suggestions of the experts.

For the qualitative analysis; researchers used the coding reliability formula of Miles and Huberman (1994, p. 64) : $P (\% \text{ of Compromise}) = [Na (\text{Consensus}) / Na (\text{Consensus}) + Nd (\text{Disagreement})] \times 100$ and reached .87 value. Coding and writing the themes lasted until the researchers agreed to eliminate the bias of the researchers and to ensure the internal validity of the themes. These themes and related coding are presented as a whole in the text.

Pilot Study

The survey was administered to 10 randomly selected university students by the researchers in person to determine whether there were unclear items that needed clarification; the directive was understood and the application period was sufficient. Necessary changes were made on the survey

form, taking into consideration of the pilot study. Researchers completed the survey form comprising three parts and collected the data between March–August 2020.

DATA ANALYSIS

Quantitative Data Analysis

For the analysis of Quantitative data, researchers used version 23 of SSPS software to perform frequency, Anova, and PostHoc tests.

Qualitative Data Analysis

Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the qualitative research data. Answers of the participants were coded without assigning any names for confidentiality. Accordingly, university students were coded as 'S' and each participant was coded as 'S1, S2, S3, S4...'. The answer of each participant was given in quotation marks followed by the code of the participant in parenthesis. An example of the coding system is given below:

Example-1: '.....' (S(1))

S: Student and 1, 2, 3....: number of the student participant.

Ethical issues

All the participants were informed about aim of the study and informed that participation in this study is mandatory and they have right to refuse to participate or right to withdraw at any time without explanation. Also, they were informed that if they withdraw from the study, their answers will be not be used but if they agree to participate and complete the research survey, their answers will be kept confidential, they will not write their names on the survey and data obtained will be evaluated and a report based on the data will be published. M.Ç and F.Y.L. collected the data for this research and took permission from the ethics committees of their universities.

RESULTS

Results of the research are presented below within the framework of research questions.

Table 2 Digital tools used by the students

Digital tools	f	%
My own mobile phone	115	23.0
My own tablet	97	19.4
My own PC	145	29.0
My own laptop	126	25.2
PCs in the university	17	3.4

Table 3 Prior knowledge of online education

Prior knowledge	f	%
Yes	202	40.4
No	298	59.6

Table 4 Online platforms used by the students

Online platforms	f	%
Mic.teams	88	17.6
Zoom	58	11.6
Skype	80	16.0
Adobe Connect	91	18.2
Google hangout	152	30.4
Preply	22	4.4
Vedubox	9	1.8

RQ1: Which type of digital tools did the university students use to support their education?

Table 2 shows that most students (29%) used their own PC and the least used PCs in universities (3.4%).

RQ2: Did the university students receive online education before the pandemic COVID-19?

Table 3 illustrates that 40.4% of the students received online education before the pandemic but 59.6% didn't.

RQ3: With which platform did the students receive online education during Pandemic?

It was revealed that the most used platform during online education was 30.4% Google Hangout Meet program (Table 4).

Table 5 Type of online education received

Synchronous				Asynchronously			
One-way passive		Bidirectionalinteractive		One-way passive		Bidirectionalinteractive	
f	%	f	%	f	%	F	%
172	34,4	52	10,4	26	5,2	250	50,0

Table 6 Perceptions of the students about the contributions of online education

	Totally Agree		Agree		Indecisive		Disagree		Totally Disagree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Online education increases my desire to study	23	4.6	74	14.8	163	32.6	164	32.8	76	15.2
2. Online education allows me to understand better what I couldn't fully learn at school	200	40	225	45	64	12.8	9	1.8	2	0.4
3. I can learn whenever I want	82	16.4	194	38.8	114	22.8	82	16.4	28	5.6
4. I can learn wherever I want	140	28	178	35.6	107	21.4	51	10.2	24	4.8
5. Online education improves my communication skills	1	0.2	59	11.8	171	34.2	195	39	74	14.8
6. Online education increases my technology skills	82	16.4	194	38.8	114	22.8	82	16.4	28	5.6
7. More visuals keep the information in my memory longer	160	32	162	32.4	88	17.6	66	13.2	24	4.8
8. I reach the information in a short time	167	33.4	167	33.4	79	15.8	63	12.6	24	4.8
9. I can easily keep the information	180	36	174	34.8	71	14.2	54	10.8	21	4.2
10. Online education improves my success at school	160	32	162	32.4	88	17.6	66	13.2	24	4.8
11. I can access information at very low cost	24	4.8	99	19.8	135	27	191	38.2	51	10.2
12. I can find a program suitable for my learning speed	1	0.2	59	11.8	171	34.2	195	39	74	14.8
13. I can get educated from different universities	116	23.2	288	57.6	38	7.6	47	9.4	11	2.2
14. I can get educated from different educators	108	21.6	271	54.2	55	11	57	11.4	9	1.8
15. Online education helps to consolidate the subjects as I can access them repeatedly	112	22.4	222	44.4	143	28.6	22	4.4	1	0.2
16. Online education allows me to socialize	20	4	148	29.6	207	41.4	101	20.2	24	4.8

RQ4: Which type of online education did the students take during Pandemic COVID-19?

Table 5 illustrates that 55.2 % of the students took Asynchronous and 44.8% took Synchronous type of online education during Pandemic.

RQ5: What are the perceptions of students about the contributions of online education?

As seen in Table 6, students agree in a high rate in item 2 (85%), item 13 (80.8%), item 14 (75.8%), item 9 (70.8%), item 8 (66.8%), item 15 (66.8%), item 7 (64.4%), item 10 (64.4%), item 4 (63.6%), item 3 (55.2%), item 6 (55.2%). They are unstable about the item 16 (41.4%) and they disagree in item 1 (%48), item 5 (53.8%), item 11 (48.4%) and item 12 (53.8%).

Table 7 Perceptions of the students about online education in terms of their age

		N	Mean	Sd	Sig
1. Online education increases my desire to study	21-25	261	3,27	1,05	0,00*
	26-30	203	3,44	1,00	
	31-35	29	3,79	1,20	
	36-40	5	4,60	0,54	
	41-45	2	4,50	0,70	
	Total	500	3,39	1,05	
2. Online education allows me to understand better what I couldn't fully learn at school	21-25	261	1,73	0,69	0,00*
	26-30	203	1,88	0,85	
	31-35	29	1,34	0,48	
	36-40	5	2,40	0,54	
	41-45	2	1,50	0,70	
	Total	500	1,77	0,76	
6. Online education increases my technology skills	21-25	261	3,76	0,79	0,01*
	26-30	203	3,65	0,83	
	31-35	29	3,93	0,52	
	36-40	5	4,40	0,54	
	41-45	2	5,00	0,00	
	Total	500	3,74	0,80	
10. Online education improves my success at school	21-25	261	3,30	0,73	0,05*
	26-30	203	3,16	0,77	
	31-35	29	3,37	0,67	
	36-40	5	3,80	0,44	
	41-45	2	2,50	0,70	
	Total	500	3,25	0,74	
11. I can access information at very low cost	21-25	261	3,18	0,97	0,02*
	26-30	203	3,45	1,08	
	31-35	29	3,17	1,00	
	36-40	5	3,40	2,19	
	41-45	2	2,00	1,41	
	Total	500	3,29	1,04	
15. Online education helps to consolidate the subjects as I can access them repeatedly	21-25	261	2,15	0,77	0,00*
	26-30	203	2,08	0,81	
	31-35	29	2,44	1,08	
	36-40	5	3,40	0,89	
	41-45	2	2,00	0,00	
	Total	500	2,15	,82	

RQ6: Do the perceptions of the students about online education differ in terms of their age?

Table 7 illustrates that perceptions of the university students differ in item 1, item 2, item 6, item 10, item 11, and item 15 in terms of their

age. Students between the age of 36-40 have higher scores from items 1, 2, 10, and 15 than other ages. For item 6, students between the age of 41-45 have higher scores than other ages and for item 11, students between age of 26-30 have higher scores than the others.

Table 8 The opinions of the students about the disadvantages of online education

Opinions	no of students	%	Rank
Concentration loss due to long hours of lectures	342	68.4	5
Not seeing instructors on the screen	102	20.4	10
Overload of homework and exams	491	98.2	1
Not having a laboratory study	254	50.8	8
Mostly having one type of online education	231	46.2	9
Long duration of staring at screens of digital tools	305	61	7
Lack of body movements	363	72.6	4
Less social interaction between students	326	65.2	6
Passive learning	402	80.4	3
Fear of online assessment	459	91.8	2

Table 9 Obstacles that the students faced to get online education during pandemic

Obstacles	no of students	%	Rank
Not having a high quality digital tool to access online courses	259	51.8	2
Difficulty to access lecture materials and assessments with mobile phones	116	23.2	5
Not having suitable space for studying at home	142	28.4	4
Internet interruptions	214	42.8	3
Difficulty in hearing voice of peers and instructors	74	14.8	6
Not having updated knowledge about using different online platforms	317	63.4	1
Shut down of the online education platform due to overload	13	2.6	7

RQ7: What are the perception of the students about the disadvantages of online education?

In this section, university students explained 10 different disadvantages of online education they received during Pandemic (Covid-19) as shown in table 8 below.

According to the university students, the top five disadvantages of the online education are overload of homework and exams (98.2%), fear of online assessment (91.8%), passive learning (80.4%), lack of body movements (72.6%), concentration loss due to long hours of lectures (68.4%), and less social interaction between students (65.2%).

One student stated that: *"I was more excited and scared of online exams. After answering the exam questions, I terrified that I could not send my paper to my teacher or my answers would be deleted from the system. The teachers gave very long hours of lectures to complete the course topics.*

We couldn't take part in the courses orally and discuss the topics with our teachers sufficiently" (S (25)).

Another student reflected on this topic: *"I have not received online training before. Our teachers used the Microsoft teams platform. I did not know how to use this platform. I had a hard time. Sometimes, when I had 4 different courses, I sat in front of the computer for 8 hours without getting up. It was very tiring to stay still and looking at the screen for a long time; I lost my concentration. Teachers gave a lot of homework and quizzes to fill that two-week gap"* (S (6)).

RQ8: What are the obstacles faced by the students to get online education during the Pandemic?

In this section, university students explained 7 different obstacles that they faced during online lectures as shown in Table 9.

The obstacles that the students faced during

online courses are not having updated knowledge about using different online platforms (63.4%), not having a high quality digital tool to access online courses (51.8%), internet interruptions (42.8%), not having suitable space for studying at home (28.4%), difficulty to access lecture materials and assessments with mobile phones (23.2%), difficulty in hearing voice of peers and instructors (14.8%) and shut down of the online education platform due to overload (2.6%).

One student explained the obstacles during online courses as follows: *"I have a smart phone, but I have not attended online classes by using a phone before. My home is in a village, and we always have internet problems in the village. I always had to go to the city centre and go to the internet cafe when I had an online class. In the first weeks, I had a hard time connecting to online classes and downloading course materials. With the help of my teachers and friends, I can now attend online classes more comfortably"* (S (408)).

Another student reflected his/her ideas about this topic as follows: *"I have a computer, but the camera of my computer does not work. I attended online classes, but my teachers and friends never saw me. I have not taken online lessons before. Some of our teachers used zoom and some used Google hangout to teach the topics. I hope this pandemic ends and we start training face to face. I think that technology curriculum should be added to university curricula. All the students need be educated about online platforms and learning"* (S (300)).

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

Due to Pandemic COVID-19, all the universities cancelled in-person classes to prevent spread of COVID-19 and shifted to online education in North Cyprus like many countries globally. Few recent research analyzed the challenges and also the opportunities of online learning during Pandemic COVID-19 in the literature. In this light, this research aimed to investigate the perceptions of university students on the online education they received during the Pandemic COVID 19 from

various universities in North Cyprus. Researchers prepared a survey comprising three parts to collected both quantitative and qualitative data and from randomly selected 500 students.

The results of this research showed that most of the students took part in the online lessons by using their PC. 59.6% didn't have any knowledge about online education before Pandemic. It was determined that most of the universities used the Google Hangout Meet program and Asynchronous online education as the highest rate during the Pandemic. University students agreed with 11 different contributions of online education such as allowing them to understand better what they couldn't fully learn at school, getting educated from different universities and from different educators, easily keeping the information, reaching the information in a short time, helping to consolidate the subjects as they can access the information repeatedly. The positive contributions of online education were supported by many researchers who believe that online technology offers proper and efficient ways to students for achieving their learning goals (Parsad & Lewis, 2008; Chen et al., 2010; Junco et al., 2013; Henrie et al., 2015; Kent et al., 2016). Additionally, the participants do not believe that online education would increase their desire to study, improve their communication skills, and they don't believe that they can access online education at a low cost and find a program suitable for their learning speed. These results may be due to the fact that most of the participants are between the age of 21-25, in second grade, and experienced online education for the first time during the Pandemic. Accessing online education needs not only internet access, also a digital tool that would increase the cost. Also, perception of access to online education as it is expensive maybe because of the poor economic status of the many participants, too. The high cost of participating in online learning is supported by Demuyakor (2020). Students stated that they couldn't find time to communicate with their friends during the online classes because of the traditional method of teaching and overload of homework and quizzes. This may be the result of the limited time for instructors to complete

the course content. It is believed that the use of information and communication technologies in the work of a student increases the motivation of learning; the development of information and communication competence of students (Abdurahimovna, 2020). But experiencing online education for the first time may cause an accumulation of stress, fear, and anxiety (Wang et al., 2001) and this may lead to a negative perception of students about online education. Check-in quizzes (Clair, 2015) and humour exhibited by the instructors may reduce anxiety and increase self-esteem and self-motivation of the students (Eskey, 2010) in online courses. The perceptions of the university students differ only about items 1(Online education increases my desire to study), 2 (Online education allows me to understand better what I couldn't fully learn at school), 6 (Online education increases my technology skills), 10 (Online education improves my success at school), 11 (I can access information at very low cost), and 15 (Online education helps to consolidate the subjects as I can access them repeatedly) in terms of their age. This is because of having longer experience in online education of students who are older than others. Perceptions of the students may differ depending on the amount of their experience with online learning (Waldman et al, 2006).

According to the university students, the disadvantages of the online education are the overload of homework and exams, fear of online assessment, passive learning, lack of body movements, concentration loss due to long hours of lectures, less social interaction between students, long duration of staring at screens of digital tools, not having laboratory study, mostly having one type of online education, and not seeing instructors on the screen. Many researchers reported negative perceptions of the students for online education, like the data obtained in this research. In one of the study, with first-year and senior students, data showed that students exposed to the low quality of interactions and less effective teacher practices (Dumford & Miller, 2018). Results of a study done in Pakistan also supports the results of the current study. Although most of the students had internet facility and well-qualified computer use skills,

78.6% of the students declared that online learning was less effective than conventional classes. Also, students reported other difficulties such as lack of interaction with the instructor, response time and absence of traditional classroom socialization, difficulties to do group projects, and lack of face-to-face contact with their instructor in distance learning mode (Adnan & Anwar, 2020). Interaction between teachers and students improves enthusiasm and concentration and also the learning of the students, but online platforms have few settings for teaching interaction. The two-way interaction of teaching has to be improved to promote effective learning and improve the quality of education by developing different interactive formats (such as "real-time lecture", "students record learning videos", "face to face" and "you ask me to answers" (Chen et al., 2020).

The obstacles that the students had are not having updated knowledge about using different online platforms, not having a high-quality digital tool to access online courses, internet interruptions, not having suitable space for studying at home, difficulty to access lecture materials and assessments with mobile phones, difficulty in hearing the voice of peers and instructors, and shutdown of the online education platform due to overload. These obstacles were supported by many researchers. In one study, Adnan & Anwar (2020) reported that students couldn't access to a significant amount of online content via their smart phones. In another study, it was reported that students couldn't participate in online learning successfully due to insufficient availability and access to the internet, lack of proper interaction with teachers and instructors, and lack of the latest technology and resources of academic institutions (Zhong, 2020). Improving the technology of online platforms is the major problem to be solved because the technical problems in online platforms are the main factors that lead to students' dissatisfaction and significantly reduce the quality of effective teaching (Chen et al., 2020). Restauri et al. (2001) suggested that improper functioning of technology hinder learning and engagement of students, students are frustrated and have a negative perception of the online course when

technological aspects of online courses fail (Pollack and Wilson, 2002). There are several factors that influence the satisfaction of students with online learning such as perceived quality of the course, time commitment to complete the course, student, and instructor interaction, level of support by the instructors and institutions (Waldman et al., 2006). The motivation for participation in online studies is one of the vital components of student satisfaction and motivating the students in online studies will aid in overcoming the challenges of online learning and improving success (Daniels, 2010; Nonis, & Hudson, 2010; Russell, 2013; Robb & Sutton, 2014).

Recommendations

Considering the disadvantages of online education and obstacles that students faced during the COVID-19 Pandemic, researchers recommend that.

Instructors can

- Use different forms of online education (Synchronous and Asynchronous) interchangeably.
- Use different teaching methods to attract students' attention to the course and to enhance interaction between students.
- Designing instructional materials and assessment suitable for the student to work with different technological devices.
- Design self-study course materials such as homework and projects for students in the time of failure or poor internet connection.
- Improve two-way interaction of teaching.

Universities can

- Conduct regular and continuous teacher training about online education.
- Add technology course to the curricula of each program to help students with online learning difficulties.
- Evaluate their online education and make improvements.

Implications for research and practice

This research evaluated the quality of online education based on the perspectives of university students who received online education from

various universities in North Cyprus. Based on the collected data from this research, faculty members and university administrators at the universities in North Cyprus may re-think and re-design their online instructional strategies to ensure the effectiveness of online education to meet the needs of their students and improve the quality of online education incorporation with the government. Also, a similar type of research can be done at each university in other countries. Data obtained at each university level may help universities to improve their online education, which will be accessible by all students for equity in education.

Suggestions for further research

Researchers can compare the perspectives of university students studying in different universities in both digitally developed and not developed countries to get a global understanding of the quality of online education during the Pandemic.

Limitations

This study was limited with randomly selected 500 university students from 9 different departments of various universities in North Cyprus and with the data collected between 15 March–30 August 2020.

Conclusion

This study showed that the students receiving online education from universities in North Cyprus agree with some of the contributions of online education as stated in the literature but also they stressed many disadvantages of online education. In addition, students mentioned the obstacles that they faced during online lectures. Problems of the students related to online education can be solved by the universities and the government in cooperation. It is believed that students will be able to benefit more from online education as their problems solved and they experience online education more.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest concerning the research, authorship, and/or publication of this article.

Contribution of Authors

H.Ş. designed the study, prepared the survey form, searched the literature and wrote the manuscript. H.Ş. and F.Y.L. did the statistical analysis. M.Ç. and F.Y.L. collected the data from the participant students by taking their consent. All the authors interpreted data.

References

- ¹ Abdurahimovna, U. F. (2020). Advantages of using electronic learning resources in the educational process. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8 (8), 31-36. <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/07/full-paper-advantagesof-using-electronic-learning-resources-in-the-educational-process.pdf>
- ² Adnan, M. & Anwar, K.(2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, Volume 2, Issue 1. pp.45-51. doi:10.33902/JPSP. 2020261309.
- ³ Bao, W.(2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, Volume2, Issue 2, pp.113-115.doi:10.1002/hbe2.191
- ⁴ Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. doi: 10.29333/pr/7937
- ⁵ Chen, P.D., Lambert, A. D., & Guidry, K.R.(2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on student engagement. *Computers & Education*, 54,1222-1232. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875191>
- ⁶ Chen, T., Peng,L. , Yin,X., Rong,J., Yang,J. & Cong,G.(2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 8, 200; doi:10.3390/healthcare8030200.
- ⁷ Clair, D.S. (2015). A Simple Suggestion for Reducing First-time Online Student Anxiety. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 11, No. 1, pp.129-135. https://jolt.merlot.org/vol11no1/StClair_0315.pdf
- ⁸ Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (4th ed). SAGE Publications.
- ⁹ Daniels, E. (2010). Creating motivating learning environment: What we can learn from researchers and students. *English Journal*, 100(1), 25-29. Retrieved from: http://www.academia.edu/1504898/Teachers_Matter
- ¹⁰ Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018. doi: 10.29333/ojcm/8286
- ¹¹ Dumford, A.D., & Miller, A.L.(2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *J Comput High Educ*. 30, 452-465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- ¹² Dung, D.T.H.(2020). The Advantages and Disadvantages of Virtual Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, Volume 10, Issue 3, pp.45-48.doi: 10.9790/7388-1003054548
- ¹³ Eskey, M. (2010). Humor in the Online Classroom: New Ways to Learn and Laugh. Faculty Focus. Retrieved from <http://www.facultyfocus.com/articles/online-education/humor-in-online-classroomsnew-ways-to-learn-and-laugh/>.
- ¹⁴ Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education. arXiv preprint arXiv:2004.09545.
- ¹⁵ Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36-53. doi:10.1016/j.compedu.2015.09.005.
- ¹⁶ Johnson, B.R., & Christensen, L.B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 6. Los Angeles: SAGE.
- ¹⁷ Junco, R., Elavsky, C. M., & Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement, and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2),273-287.doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x

- 18 Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and post graduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and youth services review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>
- 19 Kent, C., Laslo, E., & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computers & Education*, 97, 116-128. doi:10.1016/j.compedu.2016.03.002.
- 20 Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860. doi:10.29333/ejmste/8240
- 21 Manzoor, A. (2020). Online Teaching and Challenges of COVID-19 for Inclusion of Persons with Disabilities in Higher Education. <https://dailytimes.com.pk/595888/online-teaching-and-challenges-of-covid-19-for-inclusion-of-pwds-in-higher-education/>.
- 22 Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- 23 Netta Iivari, Sumita Sharma & Leena Ventä-Olkkonen, *International Journal of Information Management*, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- 24 Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238. doi: 10.1080/08832320903449550
- 25 Parsad, B., & Lewis, L. (2008). Distance education at degree-granting Postsecondary Institutions: 2006-2007 (NCES 2009-044). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Washington, DC: US Department of Education. <http://nces.edu.gov/pubs2009/2009044.pdf>.
- 26 Pollack, P. H., & Wilson, B. M. (2002). Evaluating the impact of internet teaching: Preliminary evidence from American national government classes. *PS. Political Science and Politics*, 35(3), 561-566. doi: 10.1017/S1049096502000847
- 27 Restauri, S. L., King, F. L., & Nelson, J. G. (2001). *Assesment of students' ratings for two methodologies of teaching via distance learning: An evaluative approach based on accreditation*. ERIC document 460-148, reports-research (143).
- 28 Robb, C. A., & Sutton, J. (2014). The importance of social presence and motivation in distance learning. *The Journal of Technology, Management and Applied Engineering*, 31(2). https://cdn.ymaws.com/atmae.siteym.com/resource/resmgr/articles/robb__sutton-the_importance.pdf
- 29 Russell, Jae-eun Lee. (2013). Supporting students' motivation in college online courses (Doctoral dissertation). Retrieved from: [http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi\(4749\)](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi(4749)).
- 30 Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- 31 Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nat. Mater.* 19, 687. doi:10.1038/s41563-020-0678-8
- 32 UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- 33 Waldman, L., Perreault, H., Alexander, M., & Zhao, J. (2006). Comparing the Perceptions of Online Learning between Students with Experience and Those New to Online Learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, Vol. 25, No. 2. https://cdn.ymaws.com/aisnet.org/resource/group/3f1cd2cf-a29b-4822-8581-7b1360e30c71/itl&pj_v25_no2/waldmanperreaultalexanderzha.pdf
- 34 Wang, A., Newlin, M., & Tucker, T. (2001). A Discourse Analysis of Online Classroom Chats: Predictors of Cyber-student Performance. *Teaching of Psychology*, 28, 222-226. doi: 10.1207/S15328023TOP2803_09
- 35 Yan Z. (2020). Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. *Hum Behav & Emerg Tech*, 2020, 1-3. <https://doi.org/10.1002/hbe2.192>
- 36 Zhong, R. (2020). The coronavirus exposes education's digital divide. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html>
- 37 Zhou, L., Li, F., Wu, S., & Zhou, M. (2020). "School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evid Chin Edu*; 4(2):501-519. doi: 10.15354/bece.20.ar023.

TƏDQIQATÇILIQ MƏDƏNİYYƏTİ SƏRİŞTƏ ƏSASLI TƏHSİLİN YENİ MƏZMUNUNUN MÜHÜM KOMPONENTİ KİMİ

İNTİQAM CƏBRAYILOV

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, Azərbaycan Respublikasının Təhsil
İnstitutu, Təhsil nəzəriyyəsi şöbəsinin müdiri.

E-mail: intiqamcebrayilov@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

Məqaləyə istinad:

Cəbrayılov İ. (2021). Tədqiqatçılıq mədəniyyəti səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun mühüm komponenti kimi. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 60–68

ANNOTASIYA

Məqalədə tədqiqatçılıq mədəniyyəti anlayışının mahiyyəti izah olunur, səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun yaradılmasında onun rolu əsaslandırılır. Tədqiqatçılıq açar səriştələrdən biri kimi qəbul edilə bilər. Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, tədqiqatçılıq mədəniyyəti səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun yaradılmasının komponenti kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Yeni təhsil standartlarında şagirdlərin, tələbələrin tədqiqatçılıq mədəniyyətinə xüsusi diqqət yetirilməsi, təhsilalanlarda belə bir mədəniyyətin formalaşdırılmasının ön plana çəkilməsi, problemin həlli, imkanları və yollarının konseptual ideyalarla, konkret müddəalarla əsaslandırılması olduqca vacibdir. Məqalədə tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması prinsipləri, problem baxımından işin təşkili imkanları və yolları haqqında elmi təhlillər və ümumiləşdirmələr aparılır. Nəzəri və praktik məsələləri şərh edən müəllifin qənaətinə, tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasında zəruri prinsiplərdən biri kimi onların elmi düşüncə tərzinin, yaxud yaradıcı-tədqiqatçılıq təfəkkürünün olması müddəası əsas götürülə bilər. Çünki hər hansı bir məsələnin obyektiv təhlili, düzgün elmi nəticənin əldə olunması, ilk növbədə yaradıcı təfəkkürlə bilavasitə bağlıdır. Araşdırmalar göstərir ki, tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasına fərqli yanaşmalar olsa da, problem baxımından işin mahiyyəti, əsasən, eynilik təşkil edir. Burada başlıca məqsəd ondan ibarətdir ki, tələbələr tədqiqatçılıq keyfiyyətlərinə, dəyərlərə yiyələnməklə yüksək səriştəlilik qabiliyyətinə malik olsunlar. Beləliklə, müxtəlif mənbələrlə işləməyi, təhlil, müqayisə etməyi, ümumiləşdirmə aparmağı, nəticə çıxarmağı və digər mənəvi dəyərləri qiymətləndirməyi bacaran şəxsə, əslində, tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdığını qeyd etmək olar.

Açar sözlər: Tədqiqatçılıq, mədəniyyət, səriştə, təhsil, məzmun, tələbə, bacarıq, müəllim.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 01.02.2021

Qəbul edilib: 10.03.2021

RESEARCH CULTURE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE NEW EDUCATIONAL CONTENT BASED ON COMPETENCE

INTIGAM JABRAYILOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory of Education, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: intiqamcebrayilov@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

To cite this article:

Jabrayilov I. (2021). Research culture as an essential component of the new educational content based on competence. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 60–68

ABSTRACT

The article reveals the essence of the concept of "research culture" and justifies its role in creating new content of education based on competency. Research ability can be regarded as one of the key competencies. Experience and research show that the culture of research ability is important as an essential component of new content creation in education based on competence. Namely, paying special attention to students' culture of research ability in new education standards, highlighting of the formation of such culture in educators, substantiation of solution, opportunities and ways of the problem with conceptual ideas, specific provisions is very important. Here, from the point of view of the problem, the principles of the formation of the students' research culture are investigated; the possibilities and ways of organizing this work are analyzed, summarized and indicated. Commenting on the theoretical and practical issues of this problem, the author concludes that in the formation of research culture the principle of the image of scientific thinking or creative — research thinking can be the main provision in the solution of this issue, because an objective analysis of any issue, acquiring the correct scientific result is primarily associated with creative thinking. Thus, it is possible to note that the culture of research has been formed in the person who has the ability to analyze, summarize, produce results and evaluate other moral values in different sources.

Keywords: Research, culture, competence, education, maintenance, student, abilities, teacher.

Article history

Received: 01.02.2021

Accepted: 10.03.2021

GİRİŞ

Müasir dövrdə təhsil sistemində innovativ yanaşmalar cəmiyyətin inkişaf tendensiyası, inteqrasiya prosesləri, bəşəriyyətin gələcək təhlükəsizliyinin təmin edilməsi zərurəti, təhsilalanların yaradıcı, rəqabətəqabil, ədalətli şəxsiyyət kimi formalaşdırılması və digər məsələlərlə sıx bağlıdır. Bu baxımdan, səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmunu problemi xüsusilə diqqəti cəlb edir. Ona görə ki, şəxsiyyətin formalaşdırılması, ilk növbədə təhsilin məzmununun müasir tələblərə nə dərəcədə cavab verməsindən asılıdır. Təhsilin məzmunu nəticə etibarilə sonda hansı şəxsiyyətin, hansı keyfiyyətlərə malik vətəndaşın yetişdirilməsini ifadə etməlidir. Yəni müvafiq təhsil pillələri və səviyələrinin sonunda təhsilalanlarda hansı səriştələr formalaşdırılmalıdır?

Ümumi təhsildən fərqli olaraq ali təhsil pilləsində tələbə-lərdə formalaşdırılan səriştələr daha genişdir. Belə ki, bu və ya digər ixtisas üzrə təhsil alan tələbə gələcək mütəxəssis, peşə sahibi, məsələn, müəllim kimi bir neçə istiqamət üzrə səriştələrə yiyələnəlməlidir. Müəllim fəaliyyəti ilə bağlı səriş-tələri şərti olaraq üç hissəyə bölmək olar:

1) ən başlıca (ümumi) səriştələr; 2) fənn üzrə səriştələr; 3) xüsusi səriştələr (Təhsilin modernləşdirilməsinin elmi-nəzəri problemləri, 2015).

Ümumi səriştələri, yəni ən başlıca hesab edilən açar səriştələr adlandırmaq olar. Bu səriştələr universal xarakterli olduğu üçün konkret bir fənlə məhdudlaşmır və müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin səmərəliliyində əsas rol oynayır. Fənn üzrə səriştələr konkret fənnə aid olduğundan onun tədrisi keyfiyyətinə təminat verir. Xüsusi səriştələr isə ən çətin məqamlarda, müxtəlif situasiyalarda təhsilalanlarla aparılan işlərlə bağlıdır. Buraya inklüziv təhsilə cəlb olunmuş öyrənənlərlə, istedadlı uşaqlarla, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlarla aparılan işləri aid etmək olar. Tədqiqatçılıq, informasiya texnologiyalarının tələb etdiyi axtarıcılıq və liderlik səriştələri isə açar səriştələri kimi qəbul edilə bilər. Göründüyü kimi, tədqiqatçılıq bu gün təhsilin səmərəli təşkili üçün əsas məzmun komponenti funksiyasında çıxış edir. Bu, həm də yeni texnologiyaların tətbiqi məsələsinin məzmunla bağlı olduğunu söyləməyə əsas verir.

TƏDQIQATÇILIQ MƏDƏNİYYƏTİ

Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, tədqiqatçılıq mədəniyyəti səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun yaradılmasının komponenti kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Yəni təhsil standartlarında şagirdlərin, tələbələrin tədqiqatçılıq mədəniyyətinə xüsusi diqqət yetirilməsi, təhsilalanlarda belə bir mədəniyyətin formalaşdırılmasının ön plana çəkilməsi, problemin həlli, imkanları və yollarının konseptual ideyalarla, konkret müddəalarla əsaslandırılması olduqca vacibdir.

Bu gün tədqiqatçılıq mədəniyyəti, əslində, bir dəyeryönlü səriştədir. Qeyd edək ki, ənənəvi yanaşmaya görə mədəniyyət dedikdə, insanların həyatda əldə etdikləri maddi və mənəvi nailiyyətlərin məcmusu başa düşülür. Müasir yanaşmaya görə isə mədəniyyətə baxış bir qədər fərqlidir. Kulturoloq alim, prof. F.T.Məmmədov yazır: "Mədəniyyət ikinci süni təbiətdir, insanın ağı, hisləri və fiziki əməyi ilə yaradılan bütün pozitivlərdir. Bununla yanaşı, o tarixi yaradıcı prosesdir, xaos və cahillikdən – biliyə, nizama, inkişafa və rifaha doğru yoldur" (Məmmədov, 2016).

Buradan belə bir nəticə alınır ki, insan həyatının qorunub saxlanması və yaxşılaşdırılması ideyası mədəniyyətin inkişafının əsasını təşkil edir.

Prof. F.T.Məmmədov mədəniyyət anlayışını izah edərkən ona 3 istiqamətdən yanaşır:

- 1) elmi anlamda mədəniyyət;
- 2) kontekstual anlamda mədəniyyət;
- 3) məhdud və adi anlamda mədəniyyət.

Elmi anlamda mədəniyyət dedikdə, təbiətin, insanın özünün və cəmiyyətin dərk edilməsi və dəyişdirilməsi prosesi başa düşülür. Kontekstual anlamda mədəniyyət isə hər hansı bir hadisənin, fəaliyyət sahəsinin, fərdi və sosial münasibətlərin və ya insanın özünün inkişaf səviyyəsinin keyfiyyət xarakteristikası kimi izah edilir. Üçüncü bir istiqamət kimi qeyd edilən məhdud və adi anlamda mədəniyyət anlayışına dil, ədəbiyyat, incəsənət, folklor, ənənələr, mədəni irs, etik normalar daxil edilir (Məmmədov, 2016).

Təcrübə göstərir ki, hər bir tədqiqatçı üçün vacib olan mənəvi keyfiyyətlər sırasında onun tədqiqatçılıq mədəniyyətinə yiyələnməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Tədqiqatçılıq mədəniyyəti

ümumi mədəniyyətin tərkib hissəsi olmaqla bir sıra spesifik xüsusiyyətləri özündə əks etdirir. İlk növbədə onu qeyd etməliyik ki, tədqiqatçılıqla məşğul olan hər bir şəxs tədqiqat nədir? sualına düzgün cavab verməli, tədqiqatçılığa, tədqiqatçıya verilən tələblərlə tanış olmalı, tədqiqatın aparılma texnologiyasını bilməlidir.

Tədqiqat dedikdə, elmi biliklərin artırılması və onların tətbiq edilməsi üçün yeni sahələrin axtarılması məqsədilə ardıcıl olaraq həyata keçirilən elmi fəaliyyət başa düşülür. Nəzərə almalıyıq ki, tədqiqatçılıq təhsilin müxtəlif pillə və səviyyələrində aparıla bilər. Tədqiqatçı qismində şagird, tələbə, müəllim, doktorant və digər şəxslər ola bilər. Şagirdin tədqiqatçılığına əvvəlcə sadə tələblər (verilmiş mətn üzərində işləmək, nəticə çıxarmaq və s.) qoyulursa, sonrakı mərhələlərdə bu tələblər daha da mürəkkəbləşir və daha ciddi elmi nəticələrin çıxarılmasına yönəlir.

Tədqiqatçı tələbədə, ilk növbədə aşağıdakı xüsusiyyətlərin olması vacibdir:

- cümlə qurmaq bacarıqları;
- fikir bütövlüyü;
- əsaslandırma;
- məntiqi ardıcılıq;
- nəticə çıxarmaq.

Aydındır ki, cümlə qurmağı bacarmayan tələbə fikrini ifadə edə bilməyəcək. Bu isə sonda tədqiqatın obyektivliyinə, orijinallığına xələl gətirəcək. Burada başqalarının fikirləri təkrarlanacaq, mənbələrdə verilənlər olduğu kimi əksini tapacaq, yaradıcı yanaşma olmayacaq. Ona görə cümlə qurmaq bacarıqları olduqca zəruridir.

Fikir bütövlüyünün olması tədqiqatçıda ən vacib xüsusiyyətlərdən biridir. Bu, araşdırılan problemin mahiyyətini, tədqiqat prosesini, əldə olunan nəticələri daha aydın dərk etməyə imkan verir, reallıqları əks etdirməyə, gələcək perspektivləri müəyyənləşdirməyə əlverişli zəmin yaradır.

Tədqiqatçı tələbə araşdırma prosesində bu və ya digər məsələlərlə bağlı əsaslandırma aparmağı bacarmalı, görəcəyi işi, yaxud əldə etdiyi nəticəni, irəli sürdüyü ideyanı əsaslandırmağa çalışmalıdır. Bu, problemin, tədqiqatın aktuallığı, məqsəd və vəzifələri, məzmunu, gözlənilən nəticələr və bütövlükdə tədqiqatda əksini tapmış bu və ya digər ideyanın izahı, konseptual şərh ilə bağlıdır. İrəli sürülən hər hansı bir fikir, ideya əsaslandırılmırsa,

o zaman tədqiqatın keyfiyyət göstəricilərində müəyyən çatışmazlıq özünü aydın göstərir.

Vacib xüsusiyyətlərdən biri də məntiqi ardıcılıq nəzərə almağı bacarmaqdır. Bu, həm araşdırma prosesinin bilavasitə özü ilə, həm də araşdırma əsasında yazdığı tədqiqat işi ilə, meydana çıxardığı əsərin məzmunu ilə bağlıdır.

Tədqiqat əsərində (bu, təkcə buraxılış işi, magistr dissertasiyası ilə bağlı deyil, buraya məqalələrin, tezis, referatın, konfrans üçün məruzənin məzmunu da aiddir) qarşıya qoyulmuş məqsəd və vəzifələrə uyğun olaraq məsələlərin məntiqi ardıcılıqla verilməsi vacibdir. Məsələn, hadisə və proseslərə yanaşma tərzindən (ümumidən xüsusiyyə, yaxud xüsusidən ümumiyyə) asılı olaraq səbəb-nəticə əlaqələrinin ardıcıl nəzərə alınması tədqiqatın keyfiyyətini artırır.

Bəzən tələbələrin təqdim etdikləri referat işlərində, bəzən də araşdırma nəticəsində konfrans üçün hazırladıqları məruzədə, yaxud məqalədə (buraxılış işləri, magistrlik dissertasiyalarında da rast gəlinir) hər hansı bir məsələnin elmi şərhində məntiqi ardıcılıq nəzərə alınmır. Məsələn, eksperimentin müəyyən edici, öyrədici və yoxlayıcı mərhələlərindən bəhs edərkən burada ardıcılıq gözlənməmək tədqiqatın elmi əhəmiyyətinə xələl gətirən cəhətlərdəndir. Bəzi tələbələrin bu sahədə çətinlikləri aydın şəkildə hiss olunur. Tədqiqat əsərində məntiqi ardıcılığın gözlənilməməsi işin məzmunu, sistemliliyi, həlli tələb olunan problemin obyektiv araşdırılması, elmi nəticələrin tamlığı ilə bağlı oxucuda mənfi təsəvvürlərin yaranmasına gətirib çıxara bilər. Ona görə də söylənilən fikir tədqiqat gedişində aparılan işin məntiqi olaraq davamlılığını, hadisə və proseslər arasında möhkəm əlaqəni, inkişafetdiricilik funksiyasının reallaşdırılmasını təmin etməlidir.

Tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması üçün hər bir təhsilalanın tədqiqatın keyfiyyətinə aşağıda verilən tələbləri bilməsi və onun əsasında fəaliyyət göstərməsi vacibdir:

• **Tədqiqatın məzmun tamlığına nail olunması.** Bu tələb tədqiqat mövzusunun, araşdırılacaq problemin düzgün müəyyənləşdirilməsi, həcmi, genişliyi və zənginliyinin nəzərə alınmasını ifadə edir.

• **Tədqiqatın dəqiqliyinin nəzərə alınması.** Bu tələbə görə tədqiqatçı heç bir səhvə yol

vermədən nəticəyə yaxınlaşmaqla bərabər, tədqiqat mövzusunun baza anlayışlarını təşkil edən faktları, mühüm müddəaları dərk edərək seçməyi bacarmalıdır.

- **Tədqiqatın ədalətliliyi.** Bu tələb tədqiqatda iştirak edən müxtəlif tərəflərlə ünsiyyətin yaradılması, bütün məsələlərin həllində düzgün mövqedə olmaq bacarığı ilə bağlıdır. Ədalətlilik tələbi həm də əldə olunacaq elmi nəticələrin obyektivliyinin təminatı üçün vacibdir.

- **Tədqiqatın dərinliyi.** Bu, tədqiqatçı üçün ən vacib tələblərdən biridir. Belə ki, tədqiqatda daha səmərəli, ciddi elmi nəticəyə gəlmək üçün araşdırılan problemin mahiyyətinin səbəb-nəticə əlaqələrinin daha dərinə tədqiqinə ehtiyac vardır. Bu zaman obyektiv elmi nəticəyə gəlmək imkanları genişlənir, tədqiqatın nəzəri və praktik əhəmiyyəti xeyli artır.

- **Tədqiqatın şüurluluğu.** Bu tələbə görə tədqiqatçı araşdırma prosesində istifadə etdiyi faktların, müddələrin düzgünlüyünə əmin olmalı, onları arqumentləşdirməyi bacarmalıdır. Təcrübə göstərir ki, bəzən gənc tədqiqatçılar, xüsusilə tələbələr araşdırdıqları bu və ya digər problemə bağlı fakt və müddələrin düzgünlüyünə əmin olmadan ondan istifadə edir və beləliklə, doğru nəticəyə gəlməkdə çətinliklər yaranır. Ona görə hər hansı bir fakta, müddəaya ciddi yanaşılmalı, onun kim tərəfindən, harada nəşr olunduğuna, faktın təhrif olunub-olunmadığına xüsusi diqqət yetirilməlidir.

- **Tədqiqatın elmiliyi.** Bu tələb də tədqiqat işinin daha keyfiyyətli hazırlanmasına əhəmiyyətli təsir göstərən şərtlərdən biridir. Belə ki, tədqiqat işində problemə bağlı ciddi təhlillər olmalı, qarşıya qoyulan məqsəd və vəzifələrin yerinə yetirilməsi nəticəsində hansı yeni müddələrin irəli sürüldüyü əsaslandırılmalıdır. Ona görə də tədqiqat elmi əsaslarla aparılmalı və tətbiqi istiqamətləri də müəyyən olunmalıdır.

- **Tədqiqatın ümumləşdirilməsi.** Bu tələb aparılan tədqiqatda ardıcıl və sistemliliyin nəzərə alınması vacibliyini göstərir. Belə ki, tədqiqat işində problemin öyrənilmə dinamikası, nəticəyə doğru inkişaf prosesi aydın şəkildə verilməlidir.

- **Tədqiqatın nəticələrinin praktikada istifadə olunması.** Tədqiqatçı bu tələbə görə əldə etdiyi elmi nəticələrə uyğun olaraq təcrübədə,

istifadə üçün müəyyən tövsiyələr hazırlamağı, praktikada ondan bəhrələnmək üsullarını da bacarmalıdır.

Tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması prinsipləri

Tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması səriştə əsaslı müasir təhsilin ən mühüm problemlərindən biridir. Bugünkü tələbələrdə belə bir mədəniyyətin formalaşdırılması onların yüksəkixtisaslı mütəxəssis kimi həyata hazırlığının vacib şərtlərindəndir. Ona görə ali təhsil müəssisələrində tədris prosesində və auditoriya-dankənar vaxtlarda bu məsələnin həllinə ciddi əhəmiyyət verilməsi vacibdir. Lakin tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması elmi əsaslarla həyata keçirilməlidir. Bu baxımdan, ilk növbədə müəyyən prinsipləri rəhbər tutmaqla belə bir işi məqsədəuyğun şəkildə reallaşdırmaq mümkündür.

Qeyd edək ki, elmi ədəbiyyatda tədqiqatçılıq mədəniyyəti ilə yanaşı, tədqiqatçılıq səriştələri, (yaxud kompetensiyaları) tədqiqatçılıq bacarıqları anlayışlarına da rast gəlinir (Belyalova, 2016; Bustanov, Aminova, 2017; Nosayeva, 2001; Ponomarçuk, 2011). Bu anlayışların hər birinin ana xəttini “bacarıqlar”, “bacarıqların formalaşması” və “tədqiqatçılıq bacarıqlarının formalaşdırılması” təşkil edir. Tədqiqatçılıq mədəniyyəti isə bacarıqlarla bərabər, mənəvi münasibətləri də əks etdirdiyindən onun əhatə dairəsi daha genişdir. Elmi ədəbiyyatda tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması prinsiplərinə yanaşmalar fərqlidir (Anisimova & Nayn, 2012; Serdeyenko, 2011). Məsələn, V.A. Anisimova və A.A. Naynın araşdırmalarında problem baxımından prinsiplər belə ifadə olunmuşdur:

- tələbənin gələcəkdə müstəqil və yaradıcı mütəxəssis kimi fəaliyyət göstərməsi üçün, ilk növbədə onun özünü və daha sonra başqalarını idarəetmə bacarıqlarının formalaşdırılması prinsipi;
- tələbənin tərəddüdlü və icraçılıq mövqeyindən aktiv fəaliyyət subyektinə çevrilməsi prinsipi;
- tədqiqatçılıq proseslərinin stimullaşdırılması prinsipi;
- pedaqoji refleksiya prinsipi;

- elmi tədqiqatların modelləşdirilməsi prinsipi (Anisimova & Nayn, 2012).

V.İ.Andreyev və P.N.Ponomarçuk isə problem baxımından aşağıdakı prinsiplərə üstünlük verməyi məqsəduyğun sayırlar:

- tamliq prinsipi;
- modul;
- peşəkarcasına istiqamətləndirmə prinsipi;
- yaradıcılıq prinsipi (Andreyev, 2003).

Müəllif tamliq prinsipi dedikdə, tədris materialının tələbələrdə tədqiqatçılıq kompetensiyalarının formalaşdırılması üçün tələb edilən həcmdə olmasını nəzərdə tutur. Modul prinsipinə görə isə tədqiqatçılıq kompetensiyalarının müəyyən struktur əsasında bloklar-mərhələlər üzrə formalaşdırılması başa düşülür.

Peşəkarcasına istiqamətləndirmə prinsipi dedikdə tələbənin gələcək mütəxəssis kimi fəaliyyətində faydalı olan zəruri məsələlərin öyrənilməsinə yönələn tədqiqatların aparılması – zəruri məzmunun seçilməsi başa düşülür. Yaradıcılıq prinsipinə görə tədris materialının məzmunu tələbələr tərəfindən fəal mənimsənilməyə, onların müstəqil işinə, yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirməyə şərait yaratmalıdır (Andreyev, 2003).

Tədqiqatçı M.A.Belyalova “pedaqoji mövqe” anlayışını işlədir. O, elmi tədqiqat işinin aşağıdakı pedaqoji mövqeyə (prinsiplərə – İ.H.Cəbrayilov) əsaslanmasını əhəmiyyətli hesab edir:

- tədris və elmi-tədqiqat fəaliyyətinə vahid yanaşma;
- tələbələrin özünütəyini, özünüinkişafı probleminin reallaşmasında vahid pedaqoji mədəniyyət;
- tələbələrin tədqiqatçılıq keyfiyyətlərinin formalaşma və inkişafında məqsədyönlülük;
- yaradıcı, tədqiqatçılıq işinin həyata keçirilməsi prosesində humanist və şəxsiyyətyönlü qarşılıqlı münasibətlər;
- tələbələrin yaradıcı potensialının sistemətik inkişafı: birgə innovativ layihələrdə, elmi-praktik konfranslarda və digər tədbirlərdə iştirak;
- demokratiklik, kollegiallıq, açıqlıq (aşkarlıq), əməkdaşlığa hazırlıq (Belyalova, 2016).

Elmi araşdırmalarda tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasına fərqli yanaşmalar olsa da, ümumi istiqamət, mahiyyət, əsasən, eynilik təşkil edir. Məqsəd ondan ibarətdir ki, tələbələr

tədqiqatçılıq keyfiyyətlərinə, dəyərlərə yiyələnməklə yüksək səriştəlilik qabiliyyətinə malik olsunlar. Beləliklə, müxtəlif mənbələrlə işləməyi, təhlil, müqayisə etməyi, ümumiləşdirmə aparmağı, nəticə çıxarmağı, müvafiq təkliflər verməyi bacaran, eyni zamanda tədqiq etdiyi problemə, digər mütəxəssislərin fikirlərinə tənqidi yanaşan, özünün müəllif mövqeyini əsaslandıran və yaradıcı şəkildə inkişaf etdirən, mövcud elmi ideyalara, onların müəlliflərinə hörmət edən və digər mənəvi dəyərləri qiymətləndirməyi bacaran şəxsə, əslində, tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdığını qeyd etmək olar.

Təhsilalanlarda tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasında zəruri prinsiplərdən biri kimi onların elmi düşüncə tərzinin, yaxud yaradıcı-tədqiqatçılıq təfəkkürünün olması müddəasını qeyd edə bilərik. Çünki hər hansı bir məsələnin obyektiv təhlili, düzgün elmi nəticənin əldə olunması, ilk növbədə elmi düşüncə, yaradıcı təfəkkürlə bilavasitə bağlıdır. Nə qədər zəngin material əldə olunsun, nə qədər çoxsaylı mənbələr olsa belə, elmi düşüncə, yaradıcı təfəkkür yoxdursa, o zaman aparılan tədqiqat elmi məzmunundan uzaq olacaq, təhlil və ümumiləşdirmələr, məsələlərə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkür baxımından yanaşılmaması doğru nəticələrə gətirib çıxarmayacaq. Ona görə də tələbə elmi təfəkkürünü inkişaf etdirməli, məsələlərə fəlsəfi, tarixi, pedaqoji, psixoloji və s. baxımdan yanaşmağı bacarmalı, tədqiqatın metodologiyasını bilməlidir.

Tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasının digər bir prinsipi fəaliyyət mexanizminin müəyyənəşdirilməsidir. Tələbələrin fəaliyyət mexanizminin müəyyənəşdirilməsi prinsipi dedikdə, nə başa düşülür? Bir qayda olaraq, hər hansı bir işi görməzdən əvvəl, ümumi plan tutulur, işin ardıcılığı qeyd edilir, mərhələ-mərhələ görülmək işlər müəyyənəşdirilir. Fəaliyyət mexanizmi qısaca desək, nə? necə? hansı şəraitdə öyrənilir? suallarına geniş cavab verir, tədqiqatın istiqaməti və problemin mahiyyətini müəyyən edir.

Tələbələrin müstəqilliyi prinsipi dedikdə, ilk növbədə onların şəxsi müstəqilliyinin təmin olunması nəzərdə tutulur. O, müəllimdən müəyyən tövsiyələr alsa da, problemin həlli istiqamətində tək çalışmalı, yalnız öz düşüncəsinin hesabına müəyyən nəticəyə gəlməli, özü axtarış aparmalı,

aldığı nəticə özünün şəxsi-müəllif mövqeyi kimi əsaslandırılmalıdır. Təcrübə göstərir ki, bəzi hallarda gənc tədqiqatçılar araşdırdıqları problemə bağlı fikirlərini əsaslandırarkən yalnız başqa müəllifin, yaxud müəlliflərin fikirlərini ön plana çəkir və burada şəxsi-müəllif mövqeyi aydın olmur. Yaxud həmin fikirlər elə müəllif mövqeyi kimi təqdim olunur. Halbuki, tədqiqatçı problemə bağlı fikir və ideyaları təhlil etməli, onlara yaradıcı münasibət bildirməli və sonda öz qənaətini ümumiləşdirməlidir.

Digər bir prinsip kimi tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasında müəllim amili də qəbul oluna bilər. Belə ki, tədqiqat prosesində tələbə sərbəst işləsə də müəllimin – elmi rəhbərin ona istiqamət verməsi, bütövlükdə tədqiqatın gedişini, əldə olunan nəticələrin əhəmiyyətini dəyərləndirməsi vacibdir. Bu prosesdə tələbə-müəllim əməkdaşlığında ədalətliyin, qarşılıqlı hörmətin, obyektivliyin nəzərə alınması tədqiqat nəticələrinin elmi dəyərinin artırılmasına müsbət təsir göstərir. Lakin təcrübə göstərir ki, bəzən müəllim öz tələbəsinin tədqiqatına lazımi istiqaməti, məsləhəti vermədiyinə görə tədqiqat prosesində çətinliklər yaranır, təhlillər, alınan nəticələr düzgün ümumiləşdirilmir. Bu da nəticə etibarilə tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasına mənfi təsir göstərir. Ona görə müəllim-elmi rəhbər faktoru tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasında vacib prinsip kimi göstərilir.

Müəllim, tələbələrin yaradıcı potensialının özünü reallaşdırmasına əlverişli şərait yaratmalıdır. Məsələn, tədris ili ərzində təhsilalanların müəllimlərlə birgə elmi-praktik konfranslarda, seminarlarda, elmi müzakirələrdə iştirakı yaxşı nəticələr verir. Bu zaman tələbədə elmi təfəkkür, polemika mədəniyyəti, təhlil və ümumiləşdirmə qabiliyyəti, öz ideyalarını müdafiə etmək və digər zəruri keyfiyyətlər inkişaf edir. Bunlar isə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin mühüm komponentləridir.

Tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasının imkan və yolları

Müasir dövrdə təhsil sahəsində dövlət siyasəti, o cümlədən yeni təhsil proqramları tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması

üçün geniş imkanlar açır. Bu gün ali məktəblərdə kadr hazırlığının keyfiyyəti tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması səviyyəsindən də xeyli dərəcədə asılıdır. Təcrübə göstərir ki, bəzən tələbələrin müstəqil işinin təşkilinə, onlarla tədqiqatyönlü işlərin aparılmasına lazımi səviyyədə diqqət yetirilmir, bu da mütəxəssis hazırlığında keyfiyyətin təminatına mənfi təsir göstərir. Halbuki ali məktəblər üçün hazırlanmış fənn proqramları və dərsliklərin məzmunu tələbələrin tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır. Mühazirə və seminar məşğələlərində, auditoriyadankənar tədbirlərdə problem baxımından işin səmərəli təşkili tələbələrin tədqiqatçılıq səriştəliliyinin inkişafına müsbət təsir göstərir.

Tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılması davamlı prosesdir. İlk növbədə nədən başlamağın vacibliyi bilinməlidir. Bundan ötrü tələbə öz qarşısında belə suallar qoya bilər: Nə araşdırılacaq? Nə məqsədlə araşdırılacaq? Necə araşdırılacaq? Gözlənilən nəticə nə ola bilər? Araşdırılacaq problemin əhəmiyyəti nədir? Tədqiqatdan gözlənilən nəticələr nə ola bilər? və s. Bu sualların qoyulması və onlar üzərində düşünilməsi tədqiqatın açar elementlərinin tapılmasına və tədqiqatın düzgün istiqamətdə aparılmasına kömək edir.

Təlim prosesində tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasında seminar dərsləri mühüm rol oynayır. Seminarlar fənnə aid konkret bir mövzunun tədrisinə həsr olunmaqla tədqiqatçılıq üçün geniş imkanlar açır. Məsələn, ali məktəbdə Azərbaycan tarixinin tədrisi prosesində dərslik mətni, ilk mənbələr, tarixşünaslıq materialları, ədəbi-bədii sənədlər üzərində müxtəlif aspektli tədqiqatlar aparmaq mümkündür.

Tədqiqatçılıq nəticəsində əldə edilmiş biliklər öyrənilən hadisə və ya proseslərin daha möhkəm yadda qalmasına, eyni zamanda obyektiv olmasına imkanlar yaradır. Təcrübə göstərir ki, istənilən mövzunu dərslikdən, yaxud konkret bir müəllifin araşdırma materialından öyrənmək, bəhs olunan hadisə və proseslər haqqında məlumat əldə etmək mümkündür. Lakin tələbə öyrəndiyi mövzuya tədqiqatçı nəzəri ilə baxdıqda o zaman problemin daha dərinliklərinə diqqət yetirə bilər. Məsələn, “Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti” mövzusu öyrənilərkən tələbənin bu mövzu ilə bağlı, ilk növbədə

ilkin mənbələri araşdırması, cümhuriyyət tarixilə əlaqədar çap olunmuş materialları tədqiq etməsi vacibdir. Mənbələri araşdırmaqla tələbə bir sıra suallara cavab tapır:

- 1918-ci ilin əvvəlində Cənubi Qafqazda siyasi vəziyyət necə idi?

- Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yarandığı tarixi şəraitin səciyyəvi xüsusiyyətləri hansılardır?

- Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yaranmasını şərtləndirən amillər hansılardır?

- Ermənilərin türk-müsəlman əhalisinə qarşı törətdikləri soyqırımın məqsədi nə idi?

- Nə üçün Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin müstəqilliyini qorumaq mümkün olmadı?

- AXC qonşu dövlətlərlə münasibətlərini hansı prinsiplər əsasında qurmağa üstünlük verirdi?

- AXC-nin qurucuları M.Ə.Rəsulzadə, F.X.Xoyski, Ə.M.Topçubaşov, N.Yusifbəyli və başqalarının Azərbaycanın dövlətçilik tarixinə verdikləri töhfələri necə dəyərləndirirsiniz?

- Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin insan hüquq və azadlıqlarına böyük əhəmiyyət verməsini hansı faktlarla izah edə bilərsiniz?

- Məhəmməd Həsən Hacınskinin AXC parlamentindəki fəaliyyətini mənbələr əsasında necə dəyərləndirirsiniz?

Qeyd olunan suallara cavab tapmaq üçün çoxsaylı mənbələrdən, ədəbiyyatlardan istifadə edilə bilər. Bu sualların mənbələr əsasında cavablandırılması, problemin tədqiqi seminar dərslərində və auditoriyadankənar vaxtlarda mümkündür.

Problemin dərinlənə araşdırılması üçün Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövrünə aid aşağıdakı mənbələrin təhlili mühüm əhəmiyyət kəsb edir:

1. AXC dövrünün qanunvericilik sənədləri;
 - 28 May 1918-ci il İstiqlal Bəyannaməsi;
 - Milli Şuranın 1918-ci il 17 iyun qətnamələri;
 - Milli Şuranın "Azərbaycan parlamentinin yaradılması haqqında qanunu";
 - Azərbaycan vətəndaşlığı haqqında qanun;
 - Mətbuat haqqında Nizamnamə;
 - Bakı Universitetinin təsis edilməsi haqqında qanun;
 - Fransa, Böyük Britaniya, İsveçrə, İtaliya, ABŞ, Rusiya və Polşada Azərbaycan dövlətinin diplomatik missiyalarının yaradılması haqqında qanun.

2. Xarici siyasət aktları;

3. Kargüzarlıq sənədləri: Milli Şura, Parlament və Nazirlər Kabinetinin sənədləri. Parlamentin iclaslarının protokolları;

4. Statistik mənbələr;

5. Siyasi partiyaların və ictimai təşkilatların sənədləri;

6. AXC dövrünün mətbuatı;

7. Şəxsi mənsəli sənədlər: memuarlar, gündəliklər, yazışma sənədləri və s.

Bu mənbələrlə bərabər Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyasından, ümummilli lider Heydər Əliyevin, ölkə prezidenti cənab İlham Əliyevin məruzə və çıxışlarından, onların müvafiq fərman və sərəncamlarından, bu dövrlə bağlı tədqiqat aparan alimlərin əsərlərindən faydalanmaq vacibdir (Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası, 2004; 2005).

Təcrübə göstərir ki, öyrənilən mövzuya, yaxud araşdırılan müxtəlif aspektli araşdırma materiallarından kitab və məqalələrdən problemə belə yanaşma məsələnin mahiyyətinin obyektiv üzə çıxarılmasında böyük rol oynayır. Bu zaman hadisə və proseslərin düzgün izlənilməsi, ardıcılıq əlaqələrinin nəzərə alınması, zaman, məkan, şəxsiyyət məsələlərinə tarixi baxımdan məntiqli yanaşılması üçün geniş imkanlar açılır. Tədqiqatçı bu və ya digər məsələ ilə bağlı müqayisə aparmaq, faktları tutuşdurmaq, səbəb-nəticə əlaqələrini öyrənmək, nəticə etibarilə elmi qənaətinə düzgün dəyərləndirmək üçün qarşıya qoyduğu məqsədi reallaşdırmağı bacarır. O, araşdırdığı materiallar əsasında belə qənaətə gəlir ki, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yarandığı dövrdə tarixi şərait olduqca mürəkkəb olmuşdur. Bu dövrdə Sovet Rusiyasının Cənubi Qafqazda cərəyan edən hadisələrə təsiri, Azərbaycanda bolşevik, daşnak və digər anti-azərbaycan qüvvələrinin türk-müsəlman əhalisinə qarşı soyqırımını, azərbaycanlıların doğma yurdlarından tamamilə çıxarılması, məhv edilməsi siyasəti bölgədə vəziyyəti gündən-günə ağırlaşdırdı. Məhz belə bir dövrdə milli düşüncəli Vətən övladlarının fədakarlığı nəticəsində xalq bir bayraq altında, milli müstəqillik ideyası ətrafında birləşdi və Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti yaradıldı. AXC hökuməti belə bir mürəkkəb, ağır şəraitdə olduqca mühüm əhəmiyyət kəsb edən vəzifələri şərəflə yerinə

yetirə bildi. Azərbaycanın dövlət atributları yaradıldı, Azərbaycan türk dili dövlət dili kimi rəsmiləşdi, dünya ölkələri üçün örnək ola biləcək demokratik parlament formalaşdı, milli ordu yaradıldı, ərəzi bütövlüyünün təmin olunması üçün müdafiə sisteminin təkmilləşdirilməsi istiqamətində mühüm addımlar atıldı. Azərbaycanda dövlətçilik tarixinin yeni mərhələsi – respublika mərhələsinin əsası qoyuldu.

Araşdırmalardan aydın olur ki, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövrünə aid təlim materiallarının zənginliyi mövzunun dərinədən tədqiqi və öyrənilməsi, faktların təhlili, müqayisəsi, ümumiləşdirilməsi və qiymətləndirilməsi üçün əlverişli zəmin yaradır. Bu baxımdan tələbələrin həmin təlim materialları ilə hərtərəfli tanışlığı, onların verilmiş tapşırıq üzrə müvafiq tarixi mənbələr üzərində müstəqil işləmələri vacibdir. Təcrübə göstərir ki, problemə belə elmi-metodik yanaşma tələbələrin fəallığını artırır, mövzu ilə bağlı onlarda zəruri sərişələrin formalaşmasını təmin edir.

NƏTİCƏ

Elmi araşdırmaların nəticələrinə istinadən qeyd edə bilərik ki, səriştə əsaslı təhsilin yeni məzmununun komponenti kimi tədqiqatçılıq mədəniyyəti mühüm əhəmiyyət daşıyır. Bu həm də dəyər yönümlü səriştə kimi səciyyələndirilir və təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinə ciddi təsir göstərir. Müasir təhsil proqramları tələbələrdə tədqiqatçılıq mədəniyyətinin formalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır. Tədqiqatçılıq mədəniyyətinin təhsilin, həm də məzmun komponenti kimi çıxış etməsi fənn müəllimlərinin bu və ya digər problemə, tədris materiallarına nəzəri və praktik baxımdan yaradıcı yanaşmalarına, yetkin şəxsiyyətin formalaşdırılmasında məqsədyönlülüğün təmin olunmasına əlverişli zəmin yaradır. Ali təhsil müəssisələrində müəllimlərin bu məsələyə xüsusi diqqət yetirmələri, problemin metodoloji əhəmiyyətini nəzərə alaraq təhsil standartları, tədris planı və proqramları hazırlanarkən innovasiyalara üstünlük vermələri, təlim-tərbiyənin keyfiyyətini yüksəltməyə çalışmaları, tələbələrə yaradıcı işə, müstəqilliyə alışdırmaları vacibdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası. (2004). İki cildə. 1-ci cild. Bakı, "Lider", 440 s.
- 2 Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası. (2005). İki cildə. 2-ci cild. Bakı, "Lider", 472 s.
- 3 Əliyev, H.Ə. Müstəqilliyimiz əbədidir. Elektron külliyyat. <http://heydaraliyev.preslib.az/musteq.html>
- 4 Əliyev, İ.H. İnkişaf – məqsədimizdir. Elektron külliyyat <http://ilhamaliyev.preslib.az/>
- 5 Məmmədov, F.T. (2016). Kulturologiya, mədəniyyət və sivilizasiya. Bakı, "OL MMC", (s.31), 260 s.
- 6 Təhsilin modernləşdirilməsinin elmi-nəzəri problemləri (nəsrə haz.İ.H.Cəbrayilov). (2015). Bakı, "Mütərcim", (s.43), 452 s.
- 7 Andreyev, V.İ. (2003). Pedaqogika: ucebniy kurs dlya tvorçeskoqo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan: Tsentr innovatsionnix texnologiy, 608 s.
- 8 Anisimova, V.A., Nayn, A.A. (2012). Formirovaniye issledovatel'skix umeniy studentov VUZA. Vestnik Yujno-Uralskoqo Qosudarstvennoqo Universiteta, №14, (Seriya: "Obrazovaniye: Pedaqogičeskiye nauki", vıpusk 16) <https://ciberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-umeniy-studentov-vuza>
- 9 Belyalova, M.A. (2016). Razvitiye issledovatel'skoy kultury studentov. Mejdunarodniy jurnal prikladnix i fundamentalnix issledovaniy. Nauçniy jurnal, №4-1, s.57-58, <http://applied-researche.ru/ru/article/view?id=8797>
- 10 Bustanov, X.A., Aminova, N.İ. (2017). Formirovaniye issledovatel'skoy umeniy studentov na osnove informatsionnix texnologiy. Molodoy učeniy, №17, s.597-599 // moluch.ru/archive/148/41781
- 11 Nosayeva, İ.V. (2001). Pedaqogičeskiye usloviya formirovaniya issledovatel'skoy kulturi uçaşixsya na naçalnom etape obrazovaniya. Avtoreferat diss.k.p.n. // İ.V.Nosayeva, SPb., 20 s.
- 12 Ponomarçyuk, P.N. (2011). Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u studentov yuridičeskih spetsialnostey. Sovremenniye problemy nauki i obrazovaniya. №5, s. 24-31. Elektronnıy nauçniy jurnal, <https://www.science-education.ru/article/view?id=4906>
- 13 Serdeyenko, P.V. (2011). Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u studentov pedaqogičeskoqo vuza. Psixologiya obuçeniya, №3, s.24-31.

TƏHSİLƏLƏNLƏRDƏ KOMPETENSİYƏLƏRİN STRUKTURLƏŞDİRİLMƏSİNƏ VƏ QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNƏ VERİLƏN TƏLƏBLƏR

PİRALI ƏLİYEV

Pedaqoji elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu, Təhsilin idarə olunması və iqtisadiyyatı şöbəsinin müdiri.

E-mail: piralibexbud56@mail.ru | <https://orcid.org/0000-0003-2420-1125>

Məqaləyə istinad:

Əliyev P. (2021). Təhsilənlərdə kompetensiyələrin strukturləşdirilməsinə və qiymətləndirilməsinə verilən tələblər. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 69–84

ANNOTASIYA

Məqalə ali məktəblərdə təhsilənlərin peşə kompetensiyələrinin (səriştələrinin) mahiyyətinə, formalaşdırılmasına, strukturləşdirilməsinə və qiymətləndirilməsinə həsr olunmuşdur. Hazırda işəgötürənlər ali təhsil müəssisələrinə yeni kompetensiyələrə sahib olan mütəxəssislərin hazırlanması tələbini irəli sürür. Bu mənada, kadr hazırlığı aktual sahə hesab edilir, ali təhsilin məzmununda, təşkilində, idarə olunmasında, innovasiyaların tətbiqində, məzmun və qiymətləndirmə standartlarının hazırlanmasında əsaslı dəyişikliklər aparılır. Yüksək ixtisaslı kadr hazırlığında innovasiya və metodologiyaların tətbiqi məzunların işlə təmin olunmasına imkan yaratdığından, ali təhsil müəssisələrində elmi nəticələrin səmərəliliyinin artırılmasına çalışılır. Bazar iqtisadiyyatının şərtləri əsas götürülərək bilikli, bacarıqlı və səriştəli mütəxəssis hazırlanmasına verilən tələblər araşdırılır. Aparılan araşdırmada təhsilənlərdə formalaşdırılan kompetensiyələrin müasir tələblərə cavab verməsi və işçinin əmək funksiyalarına daxil olan səriştələr müqayisə edilir, yeni model irəli sürülür. Vurğulanır ki, bəzi ali təhsil müəssisələrində təhsilənlərə aşılan kompetensiyələr müasir tələblərə cavab vermir. Bunun da başlıca səbəblərindən biri təlim zamanı müasir kompetensiyələrin formalaşdırılmamasıdır. Halbuki insan kapitalının keyfiyyətinin dinamik inkişafına nail olmaq və gələcək mütəxəssislərdə peşə kompetensiyələrinin formalaşdırılması ali təhsil müəssisələrinin qarşısında duran əsas vəzifələrdəndir. Məqalədə bu sahədə olan elmi-pedaqoji və təcrübi məsələlər araşdırılaraq ümumiləşdirmə aparılmışdır.

Açar sözlər: Kompetensiya, bacarıq, qiymətləndirmə, standart, əmək funksiyası.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.02.2021

Qəbul edilib: 18.03.2021

REQUIREMENTS FOR STRUCTURING AND ASSESSING THE COMPETENCIES OF STUDENTS

PIRALI ALIYEV

Head of the Department of Education Management and Economics of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Prof., Dr. of Pedagogical Sciences. E-mail: piralibexbud56@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2420-1125>

To cite this article:

Aliyev P. (2021). Requirements for structuring and assessing the competencies of students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 69–84

ABSTRACT

The article is devoted to the essence, formation, structuring and evaluation of professional competencies of university students. At present, employers require higher education institutions to train specialists with new competencies. In this sense, personnel training is a topical area, and fundamental changes are being made in the content, organization, management of higher education, the application of innovations, the development of content and assessment standards. As the application of innovations and methodologies in the training of highly qualified personnel provides employment for graduates, higher education institutions are also trying to increase the effectiveness of scientific results. Based on the demands of a market economy, the requirements for the training of knowledgeable, skilled and competent specialists are investigated. The study proposes a new model by comparing the competencies formed in students to meet the requirements of a constantly changing world and the competencies included in the employee's job functions. It is emphasized that one of the main indicators of modern higher education institutions is to achieve dynamic development of the quality of human capital. However, the competencies instilled in students in some higher education institutions do not meet modern requirements. One of the main reasons for this is the lack of modern competencies during training. The formation of professional competencies in future professionals is one of the main tasks that higher education institutions are facing today. The article examines the scientific-pedagogical and practical issues in this field and summarizes them.

Keywords: Competence, skill, assessment, standard, labor function.

Article history

Received: 11.02.2021

Accepted: 18.03.2021

GİRİŞ

Son dövrdə təhsil sahəsində əsaslı yeniliklər həyata keçirilir, peşəkar fəaliyyət qarşısında fundamental vəzifələr qoyulur, təhsildə sosial-iqtisadi kompetensiyalara (səriştələrə) xüsusi diqqət yetirilir. Əsas məqsəd müasir təhsil işçilərinin kompetensiyalarını yüksək səviyyəyə qaldırmaq, onlarda əmək bazarının tələbatına uyğun sosial və peşəkar mobillik bacarıqları formalaşdırmaqdır. A.V.Beloserkovski qeyd edir ki, bütün ölkələr aktual problem kimi təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsini, təlim nəticələrinin reallaşdırılmasını, bilik və bacarıqların təcrübədə nəticəyönlü olmasını, qeyri-standart tapşırığın həllində sosial həyat problemlərinin peşəkar situasiyalara kömək etməsini önə çəkirlər (Beloçerkovskiy, 2008).

Qloballaşma, elm və texnologiya sahəsində sürətli dəyişmələr, əmək bazarının, yaxud işəgötürənin tələbi, sosial və peşəkar mobillik bacarıqlarının yüksək səviyyəyə qaldırılması bu və ya digər cəhətdən ölkələrə təsir göstərir; onların təhsil sistemində əsaslı islahatların həyata keçirilməsini zəruri edir.

Beynəlxalq təcrübə

Dünyanın qabaqcıl şirkətləri XXI əsrdə zəruri olan bacarıq və səriştələri müəyyənləşdirmişlər: TMA Communications Limited – 53; korporativ informasiya sistemləri – 18, Davos İqtisadi Forumu – 10 bacarıq; İB (Learner Profile) 10 profil, 12 yanaşma və 36 vərdiş (58 element) irəli sürmüşdür.

Qloballaşma, dəyişən demoqrafik vəziyyət, texnoloji innovasiyalar gələcəyin əsas aparıcı qüvvəsi hesab olunur. 1996-cı ildə Avropa Şurası "Avropa üçün açar kompetensiya" ("Key competencies for Europe") tövsiyəsi; 2006-cı ildə Sinqapur Texnologiya İnstitutu "VUCA dünyası üçün ömürboyu öyrənmə" ("Lifelong Learning for a VUCA World") reklamını (VUCE – Volatility (qeyri-stabillik), Uncertainty (qeyri-müəyyənlik), Complexity (mürəkkəblik), Ambiguity (qeyri-adilik) (15-20 ildən sonra VUCA dünyası qeyri-stabil, qeyri-müəyyən, mürəkkəb və qeyri-adi mühitdə insanların uğurlu yaşamasını təmin etmək məqsədilə global təhsil məkanında bu günün

tələbələrə üçün yeni təhsil modellərinin işlənilməsi, hazırlanması üzrə əməli tədbirlər həyata keçirir); 2018-ci ildə ABŞ-ın Nyu – Hempsir Universitetinin "VİCA dünyasında təhsil" ("Education in a VICA World") təqdimatı və 2018-ci ildə Rusiya Federasiyası "Ali İqtisad Məktəbi" Universitetinin Təhsil İnstitutunun "Açar kompetensiyalar və yeni savadlılıq: bəyənəmələrindən reallığa doğru" ("Klyuçevıye kompetensii i novuyu qramotnost: ot deklaracii k realnosti") məruzəsində "ayrı-ayrı ixtisaslar üzrə bilik-bacarıqlar öz əhəmiyyətini itirəcək və onların yerini XXI əsrin ümumi kompetensiyaları: koqnitiv, sosial-emosional və rəqəmsal kompetensiyalar tutacaq" fikri irəli sürülmüşdür.

Təhsilin əsas məqsədlərindən biri, sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsini və ixtisasın daim artırılmasını təmin etmək, təhsilalanları ictimai həyata və səmərəli əmək fəaliyyətinə hazırlamaqdır. Bu məsələ XXI əsrdə ən böyük və araşdırma aparılmalı olan problemlərdən biridir (Trilling, Fadel, 2012). İş dünyasında və ictimai həyatda uğur qazanmaq üçün təhsil müəssisələrində təhsilalanlara "XXI əsr bacarıqları"ndan olan problemi həll etmə, tənqidi düşünmə, ünsiyyət, əməkdaşlıq və özünüidarəetmənin aşılması çox mühümdür (Yefremov, 2010). Xüsusilə son illərdə bütün sahələrdə baş verən yeniliklər təhsilalanlarda bu kimi səriştələri inkişaf etdirməyə təşviq edir. Tədris prosesini effektiv şəkildə istiqamətləndirmək üçün müəllim, ilk növbədə, təhsilalanları yaxşı tanımalı və təlimi onların xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq planlaşdırmalıdır (Magnuson & Starr, 2000). Müəllim XXI əsrin səriştələri ilə müqayisədə özünün effektivliyinin hansı səviyyədə olduğunu müəyyən etməli, onları müxtəlif dəyişikliklər baxımından təkmilləşdirməlidir.

A.Kezarın apardığı tədqiqatda (Kezar, 2009) XXI əsrin kompetensiyaları ilə bağlı çatışmazlıqları müəyyənləşdirmək və müəllimin peşəkarlığını inkişaf etdirmək vacib hesab olunur. Araşdırmada müəllimin bütün həyatı boyu öyrənmə ənənələri arasında əlaqə müxtəlif demoqrafik dəyişikliklərə uyğun olaraq öyrənilir, çünki ümumi seçim modellərindən müqayisə tipli seçim modeli tədqiqat məqsədləri üçün uyğun hesab olunur.

“Təhsil üçün XXI əsr kompetensiyaları” ifadəsi ötən əsrin sonu, əsrimizin əvvəllərində lüğətimizə daxil olub. Bu termin idraki, sosial, emosional və şəxsi kompetensiyaları əhatə edir. Buraya tənqidi düşüncə, problemi həlletmə, əməkdaşlıq, ünsiyyət, motivasiyalı olmaq, öyrənməyi öyrətmək, İKT savadı, yaradıcılıq, innovasiya, etik bacarıq və dəyərlər daxildir (Xumorskoy, 2002). Bu kompetensiyalarla bağlı müxtəlif çərçivələr müəyyən edilmişdir. 1996-cı ildə YUNESKO-nun Təhsil üzrə Beynəlxalq Komitəsi tərəfindən XXI əsr üçün kompetensiyalar çərçivəsi hazırlanmış və 4 prinsip üzrə sistemləşdirilmişdir: bilmək üçün öyrənmə; etmək üçün öyrənmə; olmaq üçün öyrənmə; birgə fəaliyyət üçün öyrənmə. Beləliklə, çərçivə sənədində 4 əsas sahə əhatə olunmuşdur: bilik, anlama, həyat və fəaliyyət üçün kompetensiyalar. Harvard Universitetində isə “Dəyişən liderlik” qrupu tərəfindən digər kompetensiyalar sistemi hazırlanmışdır. Vaqner göstərir ki, aparılan sorğunun nəticəsində öyrənənlər XXI əsrdə həyata, iş yerinə və vətəndaşlığa hazır olmaq üçün qurtuluş imkanı verən yeddi əsas kompetensiyayı vurğulamışlar: tənqidi düşüncə və problemin həlli; əməkdaşlıq və liderlik; çeviklik və adaptasiya; təşəbbüskarlıq və sahibkarlıq; effektiv şifahi və yazılı nitq; informasiya əldə etmə və təhlil etmə; maraq və təsəvvür (Wagner, 2008).

Tədqiqatçılar (Çuçalin, 2008; Qure, 1999; Spenser & Spenser, 2005; Latham & Gross, 2013; Zimnyaya, 2003) araşdırmalarında və tədris vəsaitlərində fərdiləşmə, əməkdaşlıq, ünsiyyət, qeyri-rəsmi təlim və məhsuldarlığı XXI əsr kompetensiyalarının əsas elementləri hesab edərək, onları gələcək təhsilin açarı adlandırırlar. XXI əsr Beynəlxalq Təhsil Komitəsi (1996) və başqa tədqiqatçılar da (Gardner & Barefoot, 2011) XXI əsr kompetensiyalarını və əsas vərdişlərini öyrənmiş və müxtəlif şəkildə qruplaşdırmışdır. BMT-nin Avropa İqtisadi Komissiyası tərəfindən 2011-ci ildə təsdiq olunmuş İnkişaf Proqramının məqsədi dayanıqlı insan inkişafında nailiyyətlərin əldə olunması üçün ölkə bacarıqlarını gücləndirməkdir. Konseptual Çərçivə sənədi (UNECE modeli) araşdırılan problem baxımından diqqətəlayiqdir. Çərçivə sənədi hazırlanarkən Delor sistemi rəhbər tutulmuşdur. Çərçivə

sənədində dörd mərhələnin (bilmək üçün öyrənmə; etmək üçün öyrənmə; olmaq üçün öyrənmə; birgə fəaliyyətdə olmaq üçün öyrənmə) hər biri üzrə üç səviyyədə kompetensiyalar müəyyən edilmişdir (holistic yanaşma: integrativ düşüncə və təcrübə; dəyişikliyi göz önündə canlandırma: dünən, bu gün və gələcək; dəyişikliyə nail olma: insanlar, pedaqogika və təhsil sistemində). YUNESKO-nun dəstəyi ilə (Magnuson & Starr, 2000) təhsil sistemində kurikulumların təhlilinə dair aparılan son araşdırmalarda da Delor çərçivəsindən faydalanılmışdır. Həmin sənəddə kompetensiyaların çoxaspektliliyi diqqəti cəlb edir: emosional sərişmələr, intellektual sərişmələr, sosial sərişmələr, texnoloji sərişmələr və gündəlik həyatı sərişmələr. Bu gün təhsilin bütün pillə və səviyyələrində təlimin nəticəsi olaraq məzunlardan problemi həll etmə, tənqidi düşüncə və komanda şəklində işləmə sərişmələrinin inkişaf etdirilməsi gözlənilir.

“XXI əsrin kompetensiyaları” mövzusunda çoxlu təriflər mövcud olsa da, anlayış olaraq elmi və pedaqoji yöndən tam təhlil edilməsə də, ədəbiyyatlarda, əsasən, üç sahə ön plana çəkilir:

1. İdraki bacarıq;
2. Fərdi bacarıq;
3. Şəxslərarası əməkdaşlıq bacarığı.

İdraki bacarıqlar sahəsində aparılan müxtəlif tədqiqatlar göstərir ki, təhsilənlərin təhsil müəssisəsində yiyələndiyi bacarıqları real həyatda tətbiq etməsi az hallarda mümkün olur. Təhsil müəssisəsində qazanılan bacarıqlar məktəb məzunlarının müxtəlif karyera sahələrində olan sərişmələrinə böyük təsir göstərsə də, həyatda bunun əksi də mövcuddur. Belə ki, sənaye şirkətləri və ya dövlətin digər strukturlarının təhsildən gözləntiləri hələ də özünü doğrultmur.

Təhsilənlər biliyi niyə öyrəndiyini, necə öyrəndiyini və onu nəyə tətbiq etməsinin gərəkliliyini özündə ehtiva edən təhsil modelinin yaradılması üçün aşağıdakı tipdə tapşırıqların həll edilməsi mütləqdir:

1. Məlumatı müxtəlif yöndən izah edən diaqramlar, şəkillər, planlar və riyazi məlumatlardan istifadə edilməsi;
2. Sorğu-sual etmə, incələmə və izahetmə qabiliyyətinin inkişafı;

3. Şagirdlərin yaradıcı düşüncəni formalaşdırmaq üçün bildiklərindən daha çətin bir çalışma ilə qarşılaşdırılması;

4. Misalların və xüsusi keyslərin üzərində işlədilməsi;

5. Öyrənənlərin motivasiya qabiliyyətinə üstünlük verilməsi;

6. Davamlı qiymətləndirmə aparmaqla şagirdlərin öyrənmə prosesində dəstəklənməsi.

Bu sahədə aparılan tədqiqatlarda XXI əsrin səriştələri və təhsil müəssisəsində aşılana bacarıqlar arasında müəyyən əlaqələr olsa da, bu kompetensiyaların formalaşdığını ölçmək üçün xüsusi normaların mövcud olmaması araşdırmaların daha yüksək səviyyədə aparılmasını əngəlləyən faktordur.

Bəzi tədqiqatlarda (Charles, Campbell, Kresyman, 2015) işəgötürənin təhsilalanda gözlədiyi dörd əsas səriştə: insanlararası ünsiyyət, tənqidi düşüncə, informasiya savadlılığı və savadlı yazı araşdırılır. Hökumət və işəgötürən bütün akademik səviyyələrdə islahatların aparılmasını zəruri sayır, xüsusilə də XXI əsrin işəgötürənləri ehtiyacları və universitetlərin nəticələri arasında ən böyük uyğunsuzluq olduğunu göstərir (Daggett, 2005). Ali təhsil müəssisələri cəmiyyətin məhsuldar üzvləri olmaq üçün zəruri olan müasir bacarıqları ilə məzunların hazırlanmasında müvafiq yerli, dövlət və milli biznes icmaları qarşısında sosial və iqtisadi məsuliyyət daşıyır (Lehmann, 2009).

Təhsilalanın gələcəkdə işlədiyi sahədə yüksəlməsi və mütəxəssis kimi tanınması üçün ali təhsil müəssisəsi ona XXI əsrin səriştələrini aşılmalıdır (Correll, 2001). Müasir işəgötürənlərin tələbələrə görmək istədiyi xüsusi bacarıqlar il ərzində inkişaf etdirilməlidir [Magnuson & Starr, 2000]. Ali təhsil müəssisələri, ən azı məzunların gələcək uğur göstəricilərinə görə məsuliyyət daşıyır, çünki tələbələrə XXI əsrin əmək bazarı və tələbəlik illərində karyera məqsədləri haqqında təsəvvürlər formalaşdırılmalıdır (Magnuson & Starr, 2000). Ali təhsil sistemi məşğulluğun reallıqlarına, biznes problemlərinə və ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmayan model (Bookman, 2010) çərçivəsində fəaliyyət göstərir.

Araşdırmalara görə, müasir işəgötürənlər işə daxil olan məzunlarda tənqidi düşüncə və prob-

ləmin həlli, informasiya savadlılığı, kommunikasiya və əməkdaşlıq, eləcə də yaradıcılıq və innovasiya bacarıqları kimi keyfiyyətlər axtarırlar (Trilling & Fadel, 2012). Bu bacarıqlardan dördü işəgötürənlər tərəfindən yüksək tələb kimi müəyyən edilmişdir: şəxsiyyətlərarası ünsiyyət, tənqidi düşüncə, informasiya savadlılığı və savadlı yazı (Trilling & Fadel, 2012).

Tənqidi düşüncə mənalı elementləri əhəmiyyətsiz məlumatlardan fərqləndirmək üçün bir yoldur (Browne, Keeley, 1986). Tənqidi düşüncəli məzun fərziyyələri müəyyənləşdirir, dəyərləri aşkar edir, sübutları qiymətləndirir, səhvləri tapır, problemi araşdırır, müvafiq suallar verir, effektiv həll yolları yaradır, fəaliyyəti əsaslandırır və nəticəyənlü qərar verir (Petress, 2004). Tələbələr tənqidi təfəkkürə sahib olmaq istəyirlərsə, onlara müxtəlif fikirləri ifadə etmək və müstəqil işləmək imkanı verilməlidir.

İnsanlararası ünsiyyət düşüncələrə, duyğulara, davranışlara və əlaqələrə təsir göstərən iki və ya daha çox fərd arasında əməkdaşlıq formasıdır (Cornack, 2010). Effektiv ünsiyyət bacarıqlarından istifadə edən insanlar yalnız ailənin, dostların, işin və romantik əlaqələrin növləri haqqında məlumat vermirlər, həm də dinləmə, mədəni həssaslıq, emosional kəşf və insan birliklərinin bütün növlərində münəqişələrin idarə edilməsi üsullarını tətbiq edə bilirlər (DeVito, 2009).

XXI əsrin kompetensiyaları Avstraliya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlandiya, İtalya, Norveç, Yeni Zelandiya kimi ölkələrin təhsil proqramlarında yer almaqdadır. Azərbaycanda isə 2008-ci ildən ümumtəhsil məktəblərində tətbiq olunan fənn kurikulumlarında bu məsələyə diqqət yetirilmişdir. Şəxsiyyətyönlü təhsildə tənqidi və yaradıcı düşünmə, tədqiqetmə, problemi həlletmə, qərarvermə, təlim texnologiyalarından istifadə bacarıqları mühüm yer tutur.

Azərbaycanın global rəqabətlikdə yeri

Azərbaycan dövlətinin kompetensiyaların formalaşdırılması üzrə apardığı sistemli iş öz bəhrəsini verir. Bunu Qlobal Rəqabətlik Hesabatında Azərbaycan dövlətinin 140 ölkə arasında 69-cu yerdə olması da təsdiq edir.

Ölkəmizin mövqeyi 12 indikatorlardan 9-u üzrə yaxşılaşıb. Təhsilin kəmiyyət və keyfiyyət parametrlərinə əsaslanan “Bacarıqlar” indeksi üzrə ölkəmiz 54-cü, “rəqəmsal bacarıqlar” üzrə 15-ci, “tədrisdə tənqidi düşüncə” üzrə 27-ci, “bacarıqlı işçilər tapmaq asanlığı” üzrə 31-ci, “məzunların bacarıqları” üzrə 32-ci, ibtidai təhsildə “müəllim-şagird nisbəti” üzrə 48-ci yerdədir və s.

Azərbaycan Respublikasının da tərəfdaş olduğu Boloniya prosesinin Avropa ölkələrinin ali məktəbləri üçün tövsiyə etdiyi “Ümumavropa təhsilinin məzmunu proqramı”nın bir yerdə tərtibi korrektə olunmağı tələb edir. Belə ki, Avropa Komissiyasının təhsil ekspertləri tərəfindən (Brüssel, 2006) universitetlərin assosiativ müzakirəsi nəticəsində Avro-Tyuning (TUNING) proqramının layihəsi hazırlanmış, təhsil sahəsində inteqrasiyanın tezləşdirilməsi və sadələşdirilməsi təklif edilmişdir. Bu layihədə ali təhsilin üç səviyyəsində (bakalavriat, magistratura, doktorantura) aşağıdakı kvalifikasiya irəli sürülmüşdür:

- tələbə elmin əsaslarını, biliyin həcmi çox zəhmət tələb etmədən yerinə yetirir (student workload);
- profil (profile) sahəni müəyyənləşdirir, buraxılışda təhsil aldığı səviyyə üzrə təhsil proqramının tələblərinə cavab verir (learning outcomes);
- təhsil səviyyələri üzrə proqramlarda verilmiş mövcud profilərdəki təlim nəticələrini buraxılışda (kompetensiyaları-competences) yazılı cavablandırır.

TUNING “Ümumtəhsilin təkmilləşdirilmiş strukturu” layihəsində təhsil proqramlarının məqsədi kimi müəyyənləşdirilmiş kompetensiyalarla məzmunun aşılması təsdiq olunmuşdur (Brüssel, 2006). Ümumavropa tendensiyasına görə təhsil sisteminə təlim üsullarının tətbiqində, məzmununda və qiymətləndirilməsində kompetensiyalı yanaşma özünü göstərməlidir. Təhsildə kompetensiyalı yanaşma dedikdə, birinci növbədə, fərdin, cəmiyyətin istəkləri nəzərə alınmaqla insanın tanış olmadığı situasiyada problemləri həll etməsi üçün koqnitiv səriştələr nəzərdə tutulur.

Təlim nəticəsi olaraq xüsusi kompetensiyalar:

- nəticəyönlüdür, inteqrativdir;
- qeyri-standart vəziyyətdə məqsədə nail olur (funksional savadlılıq elementi);
- informasiya və fəaliyyət formasını müəyyənləşdirir;
- fənlər üzrə inteqrasiyalıdır (ümumi fəaliyyətdə kompetensiyanın, digər kompetensiyalı vəziyyətlə inteqrasiya yolları);
- insanın daxili resurslar bazasını fəaliyyətə tətbiq edir, təlimin nəticəyönlü olması üçün prosesi kompetensiyanın formalaşmasına yönəldir;
- dərk edərək müəyyənləşdirir.

Kompetensiyalı yanaşma-təhsili məqsədyönlü idarəetmə: təlim almaq, özünüreallaşdırma (özünüinkışaf), özünüaktuallaşdırma, sosiallaşma və şəxsi inkişafıdır.

Problemin araşdırılması səviyyəsi

Təlim məqsədlərinin taksonomiyası 1930-cu ildən başlayaraq tədqiqat obyektini kimi müxtəlif alimlər tərəfindən araşdırılmış, koqnitiv proseslərin, intellektin strukturunu əks etdirən konseptual modellər (Tayler, 1930; Blum, 1956; Gilvord, 1967) yaradılmışdır.

Tələbələrə bacarıqların formalaşdırılması və inkişafına aid tədqiqatçılardan Ə.Əlizadə, B.Blum, L.Anderson, L.Zankov, D.Elkonin, V.Davidov, V.Bibler və Ş.A.Amonaşvili konsepsiyaları daha çox aktuəldir. B.Bulum taksonomiyaları (bilmə, anlama, tətbiqetmə, analiz, sintez, dəyərləndirmə) təlim məqsədlərinin iyerarxiyasından irəli gəlir. B.Blumun taksonomiya təcrübəsinin öz xüsusiyyətləri vardır. Onun konsepsiyasında öyrənmə taksonları mahiyyətə fon hadisəsi kimi özünü göstərir. Taksonomiyanın ağırlıq mərkəzi isə bilavasitə inkişaf taksonları ilə şərtlənir. B.Blumun taksonomiya konsepsiyası mahiyyətə inkişaf konsepsiyası idi. Şəxsiyyətəyönlü təlim prinsipini əks etdirirdi. Lakin bunların tətbiqində yeni yanaşmalar sərgilənmişdir.

- Bacarıq: bilik, təcrübə, vermiş nəticəsində əldə edilmiş işgörmə qabiliyyəti, təcrübə. İnsanda var olan bir şeyi edə bilmə gücü, qabiliyyəti.
- Ümumi intellektual bacarıqlar: planlaşdırma, kitabla iş, dinləmək, müşahidə.

Cədvəl 1 Kompetensiyanın modelləşdirilməsi

Biliyə dair anlayışların klassifikasiyası	Peşə üzrə nəzəri biliklər	Formalaşan kompetensiyalar
	Universal kompetensiyalar, innovasiyanın tətbiqi	
	Yeni növ fəaliyyətin icrası	
	Motivasiyanın məqsədə yönəlmiş xarakteri	
	Psixofizioloji özünəməxsusluğun şəxsi keyfiyyəti	

• Zəruri intellektual bacarıqlar: mətndəki əsas fikri ayırd etmək, mətni mənasına görə hissələrə ayırmaq, hadisələri tutuşdurmaq.

• Xüsusi intellektual bacarıqlar (bu və ya digər fənnin xüsusiyyətlərini əks etdirir): kartoqrafik, qrafik bacarıqlar aiddir.

• Öyrənmə: bilik, bacarıq, vərdiş, xatırlama, anlama, tətbiq, qiymətləndirmə.

• İnkişaf: analiz, sintez, müqayisə, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə, ağıl keyfiyyətləri, koqnitiv və kreativ proseslər.

• Mədəniyyət: hislər, ünsiyyət, kommunikativ, əxlaqi, iradi, milli-mənəvi, dünyəvi mədəniyyət.

Öyrənmə prosesində zaman və şərtlərə görə tələblər və prioritetlər dəyişir (sənaye dövründə):

• Təhsilalan yaranmış problemi həll edir, yaradıcı təhlil edir, qruplarda işləyir, fərqli vasitələrdən istifadə edir, ünsiyyət yaradır, davamlı dəyişən texnologiyaları öyrənir.

• Təhsilalan dünyanın dəyişən şərtlərində çevik olur, zəruri hallarda təşəbbüs göstərir, yeni və faydalı resurslar yarada bilir.

Kompetensiya və kompetentlik anlayışının mahiyyəti və tipologiyası

İnteqral keyfiyyət müasir təhsildə “kompetensiya” və “kompetentlik” anlayışlarına aydınlıq gətirməyi tələb edir. Son dövrdə kompetensiya bütün dünyada müzakirə olunan məsələlər sırasındadır. Təhsil sistemində vacib anlayışlar sırasında yer alan kompetensiya pedaqogikanın nəzəri və praktik sahəsində inkişafı əsaslandırır.

Mak Klelland (1998) tədqiqatlarında kompetensiyalara daha geniş yer verir. Təhsildə kompetensiyanın (təhsildə əsas kompetensiyalar: competence-based education) formalaşdırılması ilk

dəfə 1960-cı illərdə ABŞ-ın universitetlərində baş vermişdir. 1965-ci ildə H.Xomski (Massachusetts Universiteti) “kompetensiya” anlayışının mahiyyətini nəzəri cəhətdən izah edir və qrammatikaya transfer edir. Sonra göstərir ki, təhsil biznesin səriştəli yanaşma tələbinə cavab verməlidir. “Necə təhsil verək ki, təhsilalanlar səriştəli peşəkarlar olsunlar?”

Kompetensiya dedikdə, bütün məsələləri həll etmək qüdrətinə malik olan səriştəli insan nəzərdə tutulur.

C.Raven (2002) yüksək səviyyədə nəticə göstərənlərin işini təhlil edərək belə qənaətə gəlir ki, biliyin səriştəyönlülüyü məzmunu anlamının, yeniliyi axtarır tapmanın təsdiqidir. İ.A.Zimnyanın (2003) kompetensiyanın daxili məsələlərinə: potensialı, inteqrasiyanı, o cümlədən təhsil psixologiyasını, bilik, tətbiq, proqramlaşdırma (alqoritm) fəaliyyətini, sistemdə əlaqə və qiymətləndirməni aid edir.

Kompetentli deyəndə, ümumi kompetensiyaların tərtibi və strukturu peşəkarlıqda vacib keyfiyyətlilik termini mühüm əhəmiyyət kəsb edir. XX əsrin 70-ci illərinin sonlarında əməkdaşlığın qiymətləndirilməsi, əməklə məqsədyönlü məşğul olmaq, birinci növbədə, menecerə şamil olundu və peşə klafikasiyasına daxil edildi. Son zamanlar kompetensiya aşağıdakı şəkildə tərtib olunmuşdur:

- peşə üzrə nəzəri biliklər;
- universal kompetensiyalar, innovasiyanın tətbiqi (kommunikativ, informasiyalı idarəetmə və b.);
- yeni növ fəaliyyətin icrası;
- motivasiyanın məqsədə yönəlmiş xarakteri;
- psixofizioloji özünəməxsusluğun şəxsi keyfiyyəti və s. (Cədvəl 1).

15 yaşlı məktəblilər arasında aparılan qiymətləndirmədə (PISA – Programme for International Student Assessment) müəyyən cəhətdən bu kompetensiyalardan istifadə olunur.

Kompetensiyanın strukturu 4 səviyyədə müəyyənəşdirilir:

- 1) “şəxsin nüvəsi”;
- 2) peşəkar kompetentlik;
- 3) kompetensiyaların formalaşdırılması;
- 4) nəticəyönlü (effektiv) fəaliyyətin göstəricisi.

Fərdi özünəməxsusluqla əlaqəli olan “şəxsin nüvəsi” insanın 20-25 il ərzində formalaşmış xarakterinin göstəricisidir. Məsələn, insanın stress səviyyəsinin bioloji özünəməxsusluqla, temperamentlə və əsəb sistemi ilə əlaqəsi olur. “Şəxsin nüvəsi” üçün aşağıdakılar tələb olunur:

- ümumi bacarıqlar insan fəaliyyətində ona yardımçı olur, intellekt – qarşıda duran vəzifələri icra etməkdə (informasiya bolluğundan istifadə etməklə) işin həllinə yardım göstərir, kreativlik qeyri-standart vəziyyətlərdən istifadə etməyə imkan verir;

- xüsusi bacarıqlar – musiqili səs, hər şeyə cəld reaksiya (hər hansı idman sahəsində) insana məxsus olan fərdi xüsusiyyət;

- “böyük beşlik” – fərdi xüsusiyyət, qlobal və universallıq xüsusiyyətləri, liderlik potensialı, əməkdaşlıq və kommunikativ fəaliyyət.

Peşəkar kompetentlik özündə bütün elm sahələri üzrə nəzəri və praktik bilikləri, yenilikləri birləşdirir. Peşəkar kompetentli ola, təhsil proqramında kvalifikasiyanın yüksəldilməsində, şəxsi təcrübəsinin yayılmasında və yeniliyin formalaşmasında iştirak edə bilər.

Üçüncü səviyyə – kompetensiyaların formalaşdırılmasıdır. Bu səviyyədə “kompetensiya” termini 2 mənə daşıyır:

- insanın mövcud vəziyyətdə daşdığı vəzifə dairəsi və yaxud sahə;
- insanın peşəkar fəaliyyətdə xarakteri.

Geniş mənada kompetensiya insan xarakterinin dərk edilməsi, fəaliyyətin effektivliyi, dar çərçivədə isə davranışın yerinə yetirilməsidir.

Kompetensiya fərdi baza keyfiyyətidir. Layl və Sayn Spenser (2005) şəxsi baza keyfiyyətini beş tipə ayırır:

- motiv – “milli, idarə edən və seçim edən” məqsəduyğun fəaliyyət göstərir;

Cədvəl 2

Kompetensiyaların tipoloji əsaslarının dəyişdirilməsi

kompetensiya	peşəkarlıq	özünəməxsusluq
konseptual	koqnitiv kompetensiya	metokompetensiya
tətbiqi	funksional kompetensiya	sosial kompetensiya

- psixofizioloji özünəməxsusluq və şəraitə uyğun reaksiya (reaksiyanın tezliyi, yaxşı görmə, musiqili səs və s.) – informasiya verir;

- “Mən” konsepsiyası – bütün şəraitlərdə effektiv fəaliyyət göstərir;

- bilik-informasiya – insanın maraq dairəsini təmin edir, ən yaxşı halda gələcəyi proqnozlaşdırır (insan hansı işi icra etməyi bacarır?);

- analitik düşüncənin inkişafı – idraki taksonomiyaların formalaşdırılması ilə nəticələnir.

Fənlərin məzmun sahəsi və universallıq kompetensiyası (ECTS Users GUIDE, 2005) layihəsində təlimə müasir yanaşmaların əsas istiqaməti aşağıdakı kimi əks olunur:

- bakalavriat və magistratura səviyyələrində tələbələr birinci və ikinci kursda sahə üzrə ümumi və spesifik kompetensiyaları seçməlidirlər; Boloniya prosesi iştirakçıların prioritet sahələri seçməsinə və formalaşdırılmasını tövsiyə edir;

- tədris planında xüsusi metodların müəyyənəşdirilməsinin harmoniyası;

- təlimin icbariliyi, ümumi Avropa konsersumu əsasında seçim;

- tədris planının arxitekturası və dəqiqliyi;

- kimya və fizika, riyaziyyat, tarix, coğrafiya, biznesin idarə edilməsi və menecment sahələri üzrə xüsusi kompetensiyaya maliklik.

Keyfiyyətli iş üçün kompetensiyalar, konseptual yanaşmalar (koqnitiv, bilmə və anlama) diqqəti cəlb edir. Məqsədyönlü professional kompetensiyalar modelinin inkişafı beş sahə üzrə aşağıdakı kimi verilir: koqnitiv kompetensiya, təkcə formal təhsilin deyil, həm də qeyri-formal təhsilin dərk edilməsi; funksional kompetentli; fərdi kompetentli; etik kompetentli; metokompetentli (Cədvəl 2).

Kompetensiya fərdi effektivə, konseptual əsaslara (metokompetensiya, yaxud “learning to

learn”) və fəaliyyətə (sosial kompetensiya: əməkdaşlıq və davranış kompetensiyaları) bağlıdır. Birinci üç ölçmə (koqnitiv, funksional və sosial kompetensiya) universal və birgə müxtəlif yanaşmalar peşəkar təlimdə var. Bilmə və anlama koqnitiv kompetensiyaları XXI əsr insanına lazım olan bacarıqlardır: uyğunlaşma və cavabdehlik; kommunikativ bacarıqlar-fikrini şifahi, yazılı, multimediyadan və şəbəkə kommunikasiyasından müxtəlif kontekstdə və formadan istifadə edərək ifadə edir.

C.Ravin (2002) kompetensiyaları: məqsədin reallaşdırılması; fəaliyyətdə emosionallıq; özünü-təhsil; tədqiqatçılıq; özünəinam; özünənəzarət; adaptasiya; problemin optimal həlli; müstəqil, orijinal fikir söyləmə; tənqid və özünü-tənqid; resurs yaratmaq və resurslardan məqsədyönlü istifadə; innovasiyanın tətbiqi; etibarlılıq; təbiət-uyğunluq; qərarvermə; cavabdehlik; birgə fəaliyyətdə özünü-təhsil; əməkdaşlıq; başqasının fikrinə hörmətlə yanaşmaq; başqasının şəxsi potensialını düzgün qiymətləndirmək; müxtəlif baxışları və konfliktləri həll etmək; işin keyfiyyətli, effektiv icrasını bacarmaq; tolerantlıq; fərqli mədəniyyətləri anlamaq; planlaşdırmaq və təşkil etmək bacarığı şəklində təsnif etmişdir. Avropa Şurası kompetensiyaları açar kompetensiyalar, baza kompetensiyaları və universal kompetensiyalar, – deyə üç yerə ayırır.

Açar kompetensiyalar – əsas bacarıqların ümumiləşdirilmiş təqdim edilməsidir. Onlar xarakterik göstəricilərinə: çoxfunksionallıq, fənyönlülük, analitik təhlil, kommunikativlik, proqnozlaşdırma və s. aiddir. “Gənc Avropalıdan gözlənilən beş “açar kompetensiya”-ya daxildir:

- sosial-siyasi işdə iştirak edənlərin qrup şəklində qərar vermələrini şəxsi maraqlar dairəsində qəbul etməsi, yaranmış konfliktin genişlənməsinə yol verməməsi, demokratik institutların yerlərdə fəaliyyəti təmin etməsi;
- fərqli mədəniyyət daşıyıcıları ilə əməkdaşlıq (ksenofobiya və tolerantlıqsızlığa mədəniyyətlərarası müsbət reaksiya vermək, başqa mədəniyyətə dözümlülük nümayiş etdirmək, etnik mədəniyyət və adətləri təbliğ etmək) sərəştəsi;
- yazılı və şifahi kommunikasiya, sosial həyatda insan üçün çox önəmli olan işi xarici dildə çatdırması;

- cəmiyyətdə olan informasiya ilə əlaqə yaratması üçün informasiya – kommunikasiya texnologiyalarına malik olması, anlaması və qəbul etməsi;

- özünüinkışaf bacarığı, müstəqil şəkildə yeni bilmə və anlama bacarığı, fərdi potensialını realizə etməsinin aktuallığı, daimi hazırlaşaraq təhsil səviyyəsini yüksəltmək sərəştəsi.

Hər bir tələbə təhsil fəaliyyətində bu kompetensiyaları bütün detallarına kimi (“bilir”, “anlayır”, “tətbiq edir”, “təqdim edir”, “təhlil edir”, “sintez edir”, “həmişə hazır olur”, “şəxsi təcrübəsində”) tətbiq etməyi bacarmalıdır.

Avropa Komissiyası hər bir Avropalı üçün səkkiz “açar kompetensiya” tövsiyə edir. Avropa Komissiyasının sahələr üzrə tövsiyə etdiyi “açar kompetensiya”lar bunlardır:

- ana dili sahəsində kompetensiya;
- xarici dil sahəsində kompetensiya;
- riyaziyyat, təbiət və texniki elmlər sahəsində kompetensiya;
- kompüter elmi sahəsində kompetensiya;
- STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Math) təhsil sahəsində kompetensiya;
- şəxsiyyətlərarası, mədəniyyətlərarası, sosial və vətəndaş kompetensiyası;
- sahibkarlıq sahəsində kompetensiya;
- mədəniyyət sahəsində kompetensiya.

Təhsilin ümumi məzmununda olan “açar kompetensiya”ları bu şəkildə icra etmək olar:

- müstəqil işləməklə, müxtəlif mənbələrdən topladığı məlumatı əks etdirməklə;
- liderlik və cavabdehlik (məsuliyyət) rolu daşımaqla;
- ekstremal şəraitdə müvafiq qərar verməklə;
- problemi təhlil etməklə və həlli yollarını tapmaqla;
- qeyri-standart şəraitdə yeni biliyi qəbul etməklə;
- təcrübəni bölüşməklə və zənginləşdirməklə.

Peşəkar təhsil kompetensiyaları üç qrupa bölünərək modernləşdirilir:

1) “açar kompetensiya”lar insanın həyatı boyu solumunu (sağlamlığını, özünüinkışafını, biliyin inteqrasiyasını, sosial fəallığını, ictimailəşməsini və s.) təmin edir;

2) təlim və peşəkarlıq fəaliyyətində peşə bacarıqlarına yiyələnməni (tapşırıq həlli, dərkətmə, yaradıcı fəaliyyət, informasiya texnologiyası və s.) şərtləndirir;

3) sosial cəmiyyətlə əlaqə yaratmaq üçün fəaliyyəti (kommunikasiya, komandada işləmək ideyasının təqdimi, özünütəşkili yeniləşdirmək, çeviklik, tolerantlıq) təmin edir.

İ.A.Zimnyaya (2003) "açar kompetensiya"ları 3 əsas qrupa bölür:

1) subyektin ömürboyu şəxsən özünə lazım olan; 2) başqa insanlarla qarşılıqlı fəaliyyəti zamanı lazım olan; 3) bütün tip və formalarda lazım olan.

Birinci qrupa aid olan kompetensiyalar:

- Sağlamlığın təmini: həyatda sağlam yaşamaq normalarını bilir; siqaret çəkməyin, spirtli içki qəbul etməyin, narkotik qəbul etməyin, QİÇS-in ziyanını anlayır; gündəlik məişətdə şəxsi gigiyenada işlədilənləri bilir; öz həyatının seçiminə müstəqillik nümayiş etdirir.

- dəyərləndirmə mənasında istiqamətləndirmə;
- integrasiya: təlimin məzmununda və quruluşunda, situasiyaya-adekvat olan aktual bilikdə, biliyin genişləndirilməsində və dərinləşdirilməsində;

- vətəndaşlıq: vətəndaşın hüquq və vəzifələrini bilməsi və əməl etməsi, azadlıq və məsuliyyət, etibar etməsi, şəxsi cavabdehliyi, vətəndaşlıq borcu, dövlət rəmzlərini bilməsi və qürur duyması;

- özünüinkişaf: özünütənzimləmə, şəxsi və yaradıcı refleks, mənalı həyat, peşəkar inkişaf, dilin və nitqin inkişafı, ana dilində mədəniyyəti mənimsəmə, xarici dildə bilməsi.

Qarşılıqlı sosial kompetensiyalar ikinci qrupa aid edilir:

- ailədə, dostlarla, əməkdaşlarla, tərəfdaşları ilə, kollektivlə və sosial mühitlə və hər bir insanla münasibət;

- konfliktin qarşısını almaq (söndürmək): əməkdaşlıq, tolerantlıq, başqa insanları qəbul etmək və hörmət göstərmək (irq, din, mövqe, rol, cins);

- sosial mobillik, müxtəlif formada aydınlaşdırma: şifahi, yazılı, dialoq, monoloq, mətnin qavranılması və yaradılması, ənənənin bilinməsi və saxlanması, din və etiket, işgüzar yazışma, müəssisənin məhsulu, dil-biznes, xarici dildə

əlaqə, kommunikativ vəzifələr, əlaqələri yüksək səviyyədə mənimsəmək.

Üçüncü qrupa insanın fəaliyyət kompetensiyaları aid edilir:

- tapşırığın həllini və qoyuluşunu, qeyri-standart həllini, problem situasiyanın yaradılmasını və həllini bilmək, fəaliyyətində intellektuallıq və tədqiqatçılıq, biliyində reproduktivlik və səmərəlilik;

- fəaliyyətində müxtəlif forma, üsul və vasitələrdən: oyun, təlim, əmək, modelləşdirmə, proqnozlaşdırma, tədqiqat, planlaşdırma, layihələndirmə və s. istifadə etmək;

- informasiya texnologiyalarından: kompüter savadlılığı (massmedia, multimedia); elektron, internet resurslarından istifadə; dəyişdirmə və aşkaretmə, yenidən işləmədən istifadə;

- açar və baza kompetensiyalarını fəaliyyətində genişləndirmək və universallaşdırmaq, müasir elmi yanaşmada məzmunu bilik, qanunauyğunluq prinsipləri baxımından təhlil etmək.

Baza kompetensiyaları isə bu cür təsnif edilir:

- elmin ümumi sahəsinə aid olanlar;
- sosial-iqtisadi sahəyə aid olanlar;
- vətəndaş-hüquq sahəsinə aid olanlar;
- informasiya-kommunikasiya sahəsinə aid olanlar;

- ümumi peşəkarlıq sahəsinə aid olanlar.

Elmin ümumi sahəsinə aid olan kompetensiyalar biliklərdən peşəkar fəaliyyətdə və idrak prosesində istifadə bacarığıdır. Bu ümumi mədəniyyətin, intellektual inkişafın təkmilləşdirilməsində, yeni biliyin, müasir təhsilin və informasiya texnologiyalarının qəbulunda özünü göstərir. A.B.Xumorskoy elmin ümumən hamısına aid olan kompetensiyaları təlimin məzmununda üç səviyyəyə bölür: metapredmetli (bütün fənlərin daşdığı funksiya), yaxud açar, mejpredmetli (fənlərsə əlaqə, fənlərin toplusu) və fənlər üzrə (hər bir təlim fənni ilə). Fənlərin ümumi integrasiyası zamanı təhsilin humanist dəyərlərinin aşağıdakı istiqamətdə qurulması tövsiyə edilir:

- humanitar, təbiət və texniki elmlərin dərk edilməsi;

- emosional, obrazlı və məntiqi qavrama, dini-mənəvi dəyərlərin ümuminin istəyi kimi qəbul edilməsi;

Cədvəl 3 Müxtəlif ölkələrdə kompetensiyaların dərəcələrinin fərqləndirilməsi

"Açar kompetensiya"ların dərəcə sxemi		
Rusiya Federasiyasında	Böyük Britaniyada	Hollandiyada
1. Təlimə aid kompetensiyalar	1. Kommunikasiya üzrə kompetensiyalar	1. Sistemli idarəetmə üzrə kompetensiyalar
2. Tədqiqatçılığa aid kompetensiyalar	2. Fəaliyyət sahəsi üzrə kompetensiyalar	2. Problemin həlli üzrə kompetensiyalar
3. Sosial-fərdi kompetensiyalar	3. İnformasiya texnologiyaları üzrə kompetensiyalar	3. Özünün yanaşmasına aid olan kompetensiyalar
4. Kommunikativ kompetensiyalar	4. Birgə çalışma üzrə kompetensiyalar	4. İdarəedənlərin operativliyinə aid kompetensiyalar
5. Əməkdaşlığa aid kompetensiyalar	5. Nəticəni yaxşılaşdırmaq və təkmilləşdirmək fəaliyyəti üzrə kompetensiyalar	5. İnsanlarla əməkdaşlıq kompetensiyası
6. Təşkilatçılığa aid kompetensiyalar	6. Problemin həlli üzrə kompetensiyalar	6. Şəxsi keyfiyyətin formalaşması üzrə kompetensiyalar
7. Adaptasiya olmağa aid kompetensiyalar	7. Şəxsi inkişaf üzrə kompetensiyalar	7. Ətraf mühitin idarə edilməsi üzrə kompetensiyalar

- fərdi yaradıcılığın özünüinkişafa və özünü-müəyyənləşdirməyə kömək etməsi;

- vətəndaşın mənəvi və ictimai mövqeyinin sosial sahədə təcrübədə reallaşdırılması və toplanması;

- azadlığın, yaradıcılıq qabiliyyətinin tələbata görə inkişafı;

- vətəndaşın ümumi qanunlara riayət etməsi və qiymətləndirilməsi yolları;

- sağlamlığın qorunması və yaradıcılıqla inkişaf etdirilməsi, sağlam həyat tərzini dəyərləndirmə bacarığı.

Sosial-iqtisadi sahəyə aid kompetensiyalar dedikdə bu sahədə bacarıqların formalaşdırılması və onların mədəni, mənəvi, fiziki və peşəkarcasına özünüinkişafa, özünümüəyyənləşdirməyə, tolerantlığa, emosional inkişafa, motivasiyaya, koqnitiv və səriştə komponentinin şəxsə yönəlməsi başa düşülür.

Vətəndaş-hüquq sahəsinə aid olan kompetensiyaya şəxsin özünün hüquq və vəzifələrindən istifadə qabiliyyəti daxildir.

İnformasiya-kommunikasiya sahəsinə aid olan kompetensiyalara: başqa insanın baxışlarını eşitmək və dinləmək, birgə təlimə hazırlaşmaq, dialoqa girmək, internet resurslarından və kompüterdən istifadə etmək, ümumi qərar qəbul etmək, bir neçə dildə yazmaq və oxumaq, verilən cədvəlin qrafikini və diaqramını çəkmək bacarığı aid edilir.

Ümumi peşəkarlıq sahəsinə aid kompetensiyalara isə: şəxsin peşə və ümumi elmi terminologiyaya yiyələnməsi, orijinal, yaxud yeni nəticələri qəbul etməsi, aydın, dəqiq əsaslandırılmış inşa, müasir metodla tənzimləmə aparması, informasiyanı analiz və sintez etməsi, normativ sənədlərlə işləmə bacarığı daxildir.

"Açar kompetensiya"lar müxtəlif ölkələrdə milli xüsusiyyətlər nəzərə alınaraq fərqli şəkildə qruplaşdırılmışdır. Məsələn, bu səriştələr Rusiya Federasiyası, Böyük Britaniya və Hollandiyada prioritet və "dərəcə" baxımından fərqli qiymətləndirilir (Cədvəl 3).

TUNING baza kompetensiyalarının işləkliyi yoxlamaq və klassifikasiyasını aparmaq üçün Boloniya deklarasiyasını imzalamış 16 ölkədə 5183 buraxılış qrupunun məzunları, 100 universitetin 998 professoru, 944 işçisi ilə ümumi və ixtisas kompetensiyaları üzrə (Cədvəl 4-6) anket sorğusu aparılmış və nəticələr qruplaşdırılmışdır (Cədvəl 7).

Kompetensiyaları dominantlığına görə üç əsas kateqoriyaya ayırmışlar:

1. Müstəqil (muxtar) fəaliyyət göstərmək: “Mən” özünəməxsusluğunun reallaşdırılması və inkişafı hissi; fəaliyyətində gələcəyi daha geniş kontekstdə seçmək; gələcək planların reallaşdırılmasının planlaşdırılması və şəxsi layihələr;

2. Fəaliyyətini integrativ rejimdə qurmaq; fəaliyyətində fəal dialoqdan, yeni üsuldən istifadə etmək; məqsəduyğun integrativ bilik və texnologiyalardan, informasiyalardan, simvoldan və s. istifadə etmək;

3. Müxtəlif tərkibli qrupun sosial funksiyası; sosial kapitalını tərtib etməsi; başqası ilə yaxşı münasibət, konfliktin idarə edilməsi və həll olunması.

Müasir dövrdə tələbələrə formalaşdırılacaq kompetensiyalar işəgötürənlərin tələbindən asılıdır. Əmək bazarı ali məktəblər qarşısında tələbələrə zəruri olan kompetensiyaların yüksək səviyyədə aşılmasını irəli sürür.

Müəllimin əsas pedaqoji kompetensiyalarına: qnestik, layihələndirmə, konstruktivləşdirmə, təşkilat, kommunikativ bacarıqlar aiddir.

Müəllimin peşəkarlığının effektiv olması üçün 3 mexanizm tələb olunur: 1) metodik dəstək; 2) idarəedənlərin dəstəyi; 3) ixtisas üzrə çalışan digər müəllimlərin dəstəyi.

NƏTİCƏ

Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2013-cü il 348 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmiş “Ali təhsil müəssisələrinin bakalavriat və magistratura səviyyələrində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili Qaydaları”nda müasir qiymətləndirmənin növ, forma və prinsipləri verilmişdir. Bununla yanaşı, xarici ölkə alimlərinin apardığı (Yefremova, 2010; Çuçalın, 2008) tədqiqatların təhlili göstərir

ki, tələbələrin təlim üzrə kompetensiyalarının formalaşdırılması və qiymətləndirilməsi çətin və mürəkkəb bir prosesdir. İşə qəbul olunmaq və bu sahədə uğur qazanmaq üçün təhsilalanları XXI əsrin kompetensiyaları ilə hazırlamaq hər bir təhsil müəssisəsinin (Trilling & Fadel, 2012) birinci dərəcəli vəzifəsi olmalıdır. Təhsili idarə edən orqanlar tədris proqramlarını hazırlayarkən XXI əsrin reallıqlarını və tələblərini nəzərə almalıdırlar. Məqalədə bu məsələnin dünya təcrübəsində həllinə dair nümunələr verilmişdir. XXI əsrin tələbi belədir ki, təhsilalanlar yalnız hər kursda müvafiq fənnin məzmununu mənimsədiyinə görə deyil, həm də aşılana bacarıqları iş yerində necə tətbiq edəcəkləri üzrə də qiymətləndirilməlidir.

XXI əsrin kompetensiyalarının kompleks şəkildə tədris planı ilə necə integrasiya ediləcəyini və nəticənin qiymətləndirilməsi meyarlarını təhsil prosesini idarə edənlər və professor-müəllim heyəti müəyyənləşdirməlidir. XXI əsrin bacarıqlarının integrasiya planını tamamlayan və dəstəkləyən, müvəffəqiyyəti təmin edən, xüsusi, müvafiq və təsdiq edilmiş ayrıca büdcə vəsaiti olmalıdır (Partnership, 2014; Trilling & Fadel, 2012).

Ali məktəblərdə tələbələrin kompetensiyalarının formalaşdırılması və qiymətləndirilməsi müasir tələblər əsasında aparılmalıdır. Pedaqoji qiymətləndirmənin müasir prinsiplərinə aşağıdakılar aid edilməlidir:

- obyektivlik və ədalətlik;
- etibarlılıq, validlik, diferensiallıq;
- sistemlilik, hərtərəflilik, effektivlik, aşkarlıq.

Müasir qiymətləndirmə standartlarına aşağıdakı üsullar aid edilə bilər:

- təsdiq olunmuş modul üzrə kompetensiyaların formalaşdırılması səviyyəsinin ardıcıl qiymətləndirilməsi;
- modul üzrə kompetensiyaların inkişafının qiymətləndirilməsi;
- tələbələrin özünüinkişafının qiymətləndirilməsi, çatışmazlıqların müzakirə olunması;
- vahid texnika və texnologiyadan istifadə etməklə nəticənin qiymətləndirilməsi;
- məzmununda, meyarlarda və qiymətləndirmədə validliyin gözlənilməsi.

Cədvəl 4 Məzunlarda və işçilərdə olan kompetentliyin qiymətləndirilməsi

Məzunlarda			İşçilərdə	
Nº	Səviyyənin əhəmiyyəti	Ümumi kompetensiyalar	Səviyyənin əhəmiyyəti	Ümumi kompetensiyalar
1.	1	Analiz və sintez etmə bacarığı	10	Təhsilini inkişaf etdirmə bacarığı
2.	15	Məqsədin reallaşdırılması	2	Biliyin təcrübəyə tətbiqi bacarığı
3.	10	Təhsilini inkişaf etdirmə bacarığı	1	Analiz və sintez etmə bacarığı
4.	25	Müstəqil işləmək bacarığı	15	Məqsədin reallaşdırılması
5.	11	İnformasiyanı idarəetmə bacarığı	29	Keyfiyyətə nail olmaq bacarığı
6.	2	Biliyin təcrübəyə tətbiqi bacarığı	17	Komandada işləmək bacarığı
7.	8	Kompüterdə işləmək bacarığı	13	Yeni şəraitə adaptasiya bacarığı
8.	13	Yeni şəraitə adaptasiya bacarığı	11	İnformasiyanı idarəetmə bacarığı
9.	18	Şəxslərarası əməkdaşlıq bacarığı	18	Şəxslərarası əməkdaşlıq bacarığı
10.	3	Planlaşdırma və təşkil etmə bacarığı	14	Yeni ideyanı (yaradıcı şəkildə) davam etdirmək bacarığı
11.	29	Keyfiyyətə nail olmaq bacarığı	6	Ana dilində yazılı və şifahi kommunikasiya bacarığı
12.	6	Ana dilində yazılı və şifahi kommunikasiya bacarığı	25	Müstəqil işləmək bacarığı
13.	30	Nəticəyə nail olma bacarığı	3	Planlaşdırma və təşkil etmə bacarığı
14.	17	Komandada işləmək bacarığı	30	Nəticəyə nail olmaq bacarığı
15.	16	Qərar vermə bacarığı	16	Qərar vermə bacarığı
16.	14	Yeni ideyanı (yaradıcı) davam etdirmək bacarığı	12	Tənqid və özünütənqid bacarığı
17.	12	Tənqid və özünütənqid bacarığı	8	Kompüterdə işləmək bacarığı
18.	21	İxtisası ilə yanaşı başqa elm sahəsinin mütəxəssisləri ilə münasibət yaratmaq bacarığı	20	İnteqrasiya olunmuş komandada işləmək bacarığı
19.	5	Peşəkar təlim hazırlığı bacarığı	27	Yenidən dinləməyə həvəsinin olması bacarığı
20.	4	Müxtəlif elm sahəsinə aid baza bacarıqları	21	İxtisası ilə yanaşı başqa elm sahəsinin mütəxəssisləri ilə münasibət yaratmaq bacarığı
21.	20	İnteqrasiya olunmuş komandada işləmək bacarığı	4	Müxtəlif elm sahəsinə aid baza bacarıqları
22.	27	Yenidən dinləmə bacarığı	28	Etik dəyərlərə sadıqlıq bacarığı
23.	26	Layihə işləmək və idarə etmə bacarığı	5	Peşəkar təlim hazırlığı bacarığı
24.	7	Xarici dil bilgisi	26	Layihə işləmək və idarəetmə bacarığı
25.	9	Yeni tədqiqatın tətbiqi bacarığı	19	Liderlik bacarığı
26.	13	Beynəlxalq sahədə işləmək bacarığı	7	Xarici dil bilgisi
27.	19	Liderlik bacarığı	23	Beynəlxalq sahədə işləmək bacarığı
28.	28	Etik dəyərlərə sadıqlıq bacarığı	22	Çoxmədəniyyətliyi və fərqlilikləri qəbul etmə bacarığı
29.	22	Çoxmədəniyyətliyi və fərqlilikləri qəbul etmə bacarığı	9	Yeni tədqiqatın tətbiqi bacarığı
30.	24	Başqa xalqların mədəniyyətini anlama və öyrənmə bacarığı	24	Başqa xalqların mədəniyyətini anlama və öyrənmə bacarığı

Cədvəl 5 Məzun və iş adamlarının əldə etdiyi özünəməxsus nəticələrlə kombinə edilmiş kompetensiyalar

Əhəmiyyətliyin səviyyəsi	Ümumi səriştələr	Kombinə edilmiş nəticə
1 10 15	Analiz və sintez etmə bacarığı Məqsədin reallaşdırılması Tapşırığı həll etmə (qərar vermə) bacarığı	1
2	Biliyin təcrübə ilə əlaqələndirilməsi bacarığı	2
13 29	Yeni situasiyaya adaptasiya bacarığı Keyfiyyətə cavabdehlik bacarığı	3
11 25	Yeni informasiyanın idarə olunması bacarığı İşdə müstəqillik bacarığı	4
17	Komandada işləmək bacarığı	5
3 6 18 30	Planlaşdırma və təşkil etmə bacarığı Ana dilində şifahi və yazılı kommunikasiya bacarığı Yeni müxtəlif şəxslərlə əməkdaşlıq bacarığı Sürətli icra bacarığı	6
14 8 16 12 20	Yeni ideyanı (yaradıcı) davamətdirmə bacarığı Kompüterdə işləmək bacarığı Qərar vermə bacarığı Tənqid və özünütənqid bacarığı Müxtəlif qaydalarda olan komandada işləmək bacarığı	7 8 9 10 11
27 4 5 21	Təşəbbüskarlıq və sahibkarlıq bacarığı Müxtəlif elm sahələrinə aid baza bacarığı Əsas peşəkar biliklərə hazırlıq Mütəxəssis kimi başqa sahədə ümumi bacarıqları	12
28 7 26	Etik dəyərlərə riayət etmə bacarığı Xarici dil bacarığı Layihə hazırlama və idarəetmə bacarığı	3 13 14
9 19	Yeni tədqiqat aparma bacarığı Liderlik bacarığı	16
23 22 24	Dünya səviyyəsində işləmə bacarığı Çoxmədəniyyətliyin və müxtəlifliliyin qəbulu bacarığı Başqa ölkənin mədəniyyətinin qəbulu və öyrənilməsi bacarığı	16 17 18

Təhsil müəssisəsi maddi-texniki bazasından, kadrların peşəkarlığından asılı olaraq təhsilalanların kompetensiyalarının qiymətləndirilməsini müəyyən üsullarla həyata keçirir. Nəticələrin (yaxud fəaliyyətinin) düzgün qiymətləndirilməsi tələbələrə əmək bazarının tələbatına uyğun kompetensiyaların formalaşmasına zəmin yaradır. Ona görə də, hesab edirik ki, gələcəkdə kompetensiya əsaslı məzmun hazırlanacaq və bu da tələbələrə informasiya ilə işləmək (zəruri məlumatın axtarışı, təhlili, seçilməsi, onun dəyişdirilməsi, saxlanması, ötürülməsi, müasir informasiya texnologiyalarının mənimsənilməsi), ünsiyyətlik-kommunikativlik (dil bilməsi, ətrafdakılara, uzaqda olan insanlara və hadisələrə münasibət bildirməsi, qrupla, kollektivlə işləməsi, problemi həll edə bilməsi, dialoq qurmağı bacarması və s.) və problemi həlletmə səriştələrinin formalaşdırılmasına imkan verəcəkdir. Gəncləri yeni məzmun əsasında həyata və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq, onlara lazım olan bilik, bacarıq və kompetensiyalar aşılamaq təhsilin əsas məqsədlərindən biridir.

Cədvəl 6

Müəllimin fəaliyyətində nümayiş etdirəcəyi kompetensiyalar

I. Şəxsiyyət kimi

- 1.1. İdraki fəaliyyət sahəsinə aid kompetensiyalar;
- 1.2. Özünüinkışaf sahəsinə aid kompetensiya.

II. Cəmiyyət üzvü kimi

- 2.1. Cəmiyyətə aid ümumi mədəni kompetensiya;
- 2.2. Cəmiyyətdə ünsiyyətqurma üzrə kompetensiya.

III. Mütəxəssis kimi**(baza təhsili profili üzrə)**

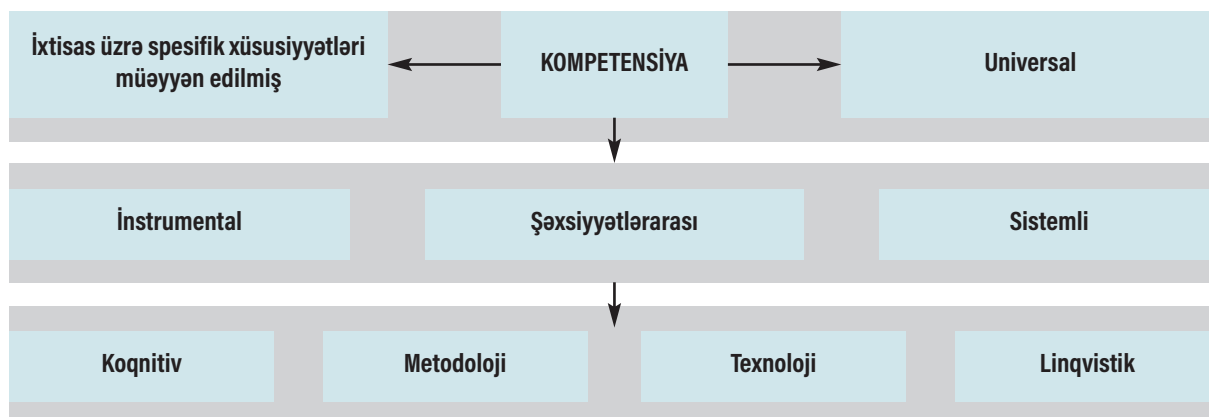
- 3.1. Tədris etdiyi fənn üzrə kompetensiya;
- 3.2. Elmi-tədqiqat sahəsində kompetensiya.

IV. Mütəxəssis kimi**(peşəkarlığın yüksəldilməsi profili üzrə)**

- 4.1. Təyin olunmuş sahə üzrə: məqsədəuyğun, baza prinsipləri əsasında peşəkarlığın inkişafı konsepsiyasının realizə olunması;
- 4.2. Təhsil prosesinin təşkili və metodika sahəsində kompetensiya;
- 4.3. İdarəetmə, təlim nəticələrinin yüksəldilməsi, qiymətləndirmə sahəsində kompetensiyaların inkişafı.

Cədvəl 7

Kompetensiyaların qruplaşdırılmasının (TUNING) layihə versiyası

**İstifadə edilmiş ədəbiyyat**

- ¹ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. (2013). Bakı. s.1-14.
- ² Əlizadə, Ə.Ə., Sultanova, İ.H. (2008). Taksonomiya nəzəriyyəsi və müasir məktəbin inkişaf yolu. Bakı, ADPU, s.173.
- ³ Babbie, E.R. (2012). The practice of social research. Belmont CA: Wadsworth.

- ⁴ Beloçerkovskiy, A.V. (2008). Samorequliruyemye orqanizatsii v vissem professionalnom obrazovanii: "proqnoz poqodi". Visşyeye obrazovaniye v Rossii, № 12, s.3-9.
- ⁵ Bookman, J. (2010). Legislators stand on college steps to bar entry. Atlanta Journal-Constitution, 1(1) 25-27.
- ⁶ Browne, M., & Keeley, S. (1986). Asking the right questions: A guide to critical thinking. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- ⁷ Casner-Lotto, J., & Benner, M.W. (2006). Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century United States workforce. New York: The Conference Board, Inc., Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, & Society for Human Resource Management. Retrieved from <http://www.p21.org>
- ⁸ Charles, L., Campbell, Jr., Kresyman, S. (2015). "Aligning Business and Education: 21st Century Skill Preparation": (e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching Vol. 9, Iss. 2, pp: 13-27. <http://www.ejbest.org>
- ⁹ Cornack, S. (2010). Reflect and relate (2nd ed.). Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- ¹⁰ Correll, S.J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730. doi:10.1086/321299.
- ¹¹ Çuçalin, A.İ. (2008). Formirovaniye kompetençiy vıpusnikov osnovnix obrazovatelnix program. *Vısşeye obrazovaniye v Rossii*, №12, s.10-19.
- ¹² Daggett, W.R. (2005). Achieving academic excellence through rigor and relevance. Rexford NY: International Center for Leadership in Education.
- ¹³ DeVito, J.A. (2009). The Interpersonal Communication Book (13th ed.). Upper Saddle River: NJ, Pearson.
- ¹⁴ Gardner, J.N., & Barefoot, B.O. (2011). Your college experience: strategies for success. London, England: Collier-MacMillan, Ltd.
- ¹⁵ Xumorskoy, A.V. (2002). Klyuçevıye kompetençii i obrazovatelniye standartı. İnternet-jurnal "Eydos". İnternet resurs: <http://www.eidos.ru/jurnal/2002/0423.htm>.
- ¹⁶ Kezar, A.J. (2009). Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education. Sterling VA: Stylus Publishing.
- ¹⁷ Klelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, (331-339).
- ¹⁸ Qure, L.İ. (1999). Osnovı pedaogiki vısşey şkolı: Uçeb. Posobiye dlya studentov. Kazan: KQTU.
- ¹⁹ Latham, D., & Gross, M. (2013). Instructional preferences for first-year college students with below-proficient information literacy skills: A focus group study. *College & Research Libraries*, 74(5), 430-449.
- ²⁰ Layl, M., Spenser, S., Spenser, M. (2005). Kompetensiya na rabote. Per. s anql. M.:NIRRO, (384c).
- ²¹ Lehmann, C. (2009). Shifting ground. *Principal Leadership*, 10(4), 18-21.
- ²² Magnuson, C.S., & Starr, M.F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2), 89-101. doi:10.1177/089484530002700203.
- ²³ Palmer, P., Scribner, M., & Zajonc, A. (2010). The heart of higher education: A call to renewal. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- ²⁴ Partnership. (2014). P21 urges congress to support college & career readiness beginning with high quality early learning investment. Partnership for 21st Century Skills. Retrieved from <http://www.p21.org/news-events/press-releases/1436-p21-urges-congress-to-support-college-a-career-readiness-beginning-with-high-quality-early-learning-> Paul, R.W. (2001). Dialogical and dialectical thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ²⁵ Petress K. (2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124(3), 461-466.
- ²⁶ Pietka, B. (2007). Educating the net-generation: How to engage students in the 21st Century.
- ²⁷ Raven, C. (2002). Kompetentnost v sovremennom obşestva: vıyavleniye, razvitiye i realizaciya. Moskva, 396 s. (anql. 1984).
- ²⁸ Shana, Z., & Ishtaiwa, F. (2013). Information literacy skills: Promoting university access and success in the United Arab Emirates. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 179-189. doi:10.5539/jel.v2n2p179.
- ²⁹ Taylor, M.C. (2010). Crisis on campus: A bold plan for reforming our colleges and universities. New York, NY: Knopf.
- ³⁰ Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *Twenty-first Century Skills: Learning for Life in Our Times*. New York, NY: Jossey-Bass.
- ³¹ Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-24.
- ³² Yefremov, N.T. (2010) Orqanizaciya oçenivaniya kompetençiy studentov, pristupayuşix k osvoyeniyu osnovnix obrazovatelnix program vuzov. Rekomendacii dlya vuzov, pristupayuşix k perexodu na kompetetnostnoye obuçeniye studentov. Moskva, 134 s.
- ³³ Zimnyaya, İ.A. (2003). Klyuçevıye kompetençii - novaya paradiqma rezultata obrazovaniye. *Vısşeye obrazovaniye seqodnya*. №5, s.16-21.

UNİVERSİTETLƏRDƏ TƏŞƏBBÜSKARLIQ FƏALİYYƏTİNİN STİMULLAŞDIRILMASI VƏ TƏŞVİQİ

ABDULXALİQ MƏMMƏDLİ

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun təhsilin təşkili və planlaşdırılması
ixtisası üzrə doktorantı. E-mail: abdulxaliqmemmedli@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3602-590X>

Məqaləyə istinad:

Məmmədli A. (2021).
Universitetlərdə təşəbbüskarlıq
fəaliyyətinin stimullaşdırılması və
təşviqi. *Azərbaycan məktəbi*.
№ 1 (694), səh. 85–94

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.03.2021
Qəbul edilib: 05.04.2021

ANNOTASIYA

Bu gün cəmiyyətin sosial və iqtisadi inkişafında təşəbbüskarlıq fəaliyyətinin çox vacib rolu var. Universitetlər bu fəaliyyətin aparıcı qüvvəsi kimi dövlət və özəl sənaye şirkətləri ilə əməkdaşlıq edərək cəmiyyətdə müsbət dəyişikliklər yaratmağa çalışırlar. Sosial və iqtisadi dəyişikliklərin iştirakçısı olan universitetlərin dövlət və özəl sənaye şirkətləri ilə əlaqəsi innovasiyanın üç qat modelini (The Triple Helix Model) yaradır. Bu modeli idarəetmə strukturlarında, təlim-tədris prosesində və beynəlxalq əlaqələrin gücləndirilməsində təməl prinsip kimi tətbiq edən universitetlər təşəbbüskar universitetlərdir. Məqalədə təşəbbüskar universitetləri xarakterizə edən komponentlər müzakirə edilir və bu müəssisələrin təşəbbüskarlığın təbliğindəki rolunun izahı verilir. Mövzu keyfiyyət tədqiqatı metodu ilə araşdırılıb, əldə edilən ədəbiyyatlar sənəd təhlili metodu ilə izah edilib.

Açar sözlər: Təşəbbüskarlıq, təşəbbüskar universitet, ali təhsil müəssisəsi, innovasiya.

STIMULATION AND PROMOTION OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITIES IN UNIVERSITIES

ABDULKHALIG MAMMADLI

Doctoral student of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan on the specialty of organization and planning of education.

E-mail: abdulxaliqmemmedli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3602-590X>

To cite this article:

Mammadli A. (2021). Stimulation and promotion of entrepreneurial activities in universities. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 85–94

ABSTRACT

Today, entrepreneurship plays a very important role in the social and economic development of society. Universities, as a driving force in this activity, seek to create positive change in the society and international environment in which they live by collaborating with government and industrial companies. This relationship with the university, government and industry companies, which are the three participants in social and economic change, is seen as a triple model of innovation (The Triple Helix Model). Universities that have made this model a fundamental principle in management structures, in the teaching and learning process, and in strengthening international relations are called entrepreneur universities. In this article, we discuss the components that characterize entrepreneurial universities and explain the role of these institutions in promoting entrepreneurship. The topic was researched by the method of qualitative research and the obtained literature was analyzed by the method of document analysis.

Keywords: Entrepreneurship, entrepreneur university, higher education institution, innovation.

Article history

Received: 18.03.2021

Accepted: 05.04.2021

GİRİŞ

Təşəbbüskar universitetlərin əsas mahiyyəti haqqında alimlər arasında müxtəlif fikirlər mövcuddur. Mautner bildirir ki, təşəbbüskar universitet məfhumunu ilk dəfə Clark "Təşəbbüskar universitetlərin yaradılması: dəyişikliyin təşkilati forması" adlı kitabında qeyd etmişdir (Mautner, 2004). Röpke universitetlərin təşəbbüskarlığının üç əsas formada izahını verir: 1) universitetlərin özünün təşəbbüskarlığı; 2) universitetdə təlim-tədris prosesinin iştirakçılarının təşəbbüskarlığı; 3) universitetlərin ətraf mühitlə olan əlaqələrinin genişliyi (Röpke, 1998). Onun fikirlərini dəstəkləyən Kirby və başqaları bildirir ki, təşəbbüskarlıq kimliyinə sahib olan bütün müəssisələrdə olduğu kimi, təşəbbüskar universitetlər də yenilik etmək, perspektivləri görmək və imkanlar yaratmaq, qruplarda işləmək, riskə getmək və problemlərin həlli yollarını tapmaq qabiliyyətinə malikdirlər (Kirby və b., 2011).

Bu müəssisələrdə professorlar, texniki işçilər və ya tələbələr yeni biznes təşəbbüsləri göstərirlər. Təşəbbüskar universitetlər gələcəkdə daha geniş perspektivlərə sahib olmaq üçün bir çox dəyişikliklər edir, yeni kəşfləri biznesə çevirməklə bərabər öz sahələrində seçilən universitet olmağa çalışırlar (Smith, 2004). Bəzi tədqiqatçılar bu universitetləri özəl şirkətlərlə əməkdaşlıq edən, patent alan və əmək bazarında araşdırmalar apararaq yeni maliyyə mənbələri yaradan, təhsilin bütün iştirakçılarının yenilik etməsinə kömək göstərən inkubator adlandırırlar (Etzkowitz, 2003). Hədəfi global miqyasda xidmət göstərmək olan universitetlərin rəqabətdə önə çıxmaq üçün maliyyə cəhətdən güclü olması lazımdır.

Universitetlərin beynəlmilləşməsi onun təşəbbüsyönlü olmasının digər amilidir. İnkişaf etməkdə olan ölkələrin universitetləri üçün beynəlmilləşmə çox böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu universitetlərdə xarici əlaqələrin inkişaf etdirilməsi, tələbə mübadilə proqramlarının keçirilməsi, xarici vətəndaşlığı olan müəllimlərin işlə təmin edilməsi, beynəlxalq konfranslarda tələbələrin iştirakının çox olması və yüksək indeksli xarici jurnallarda kollektiv üzvlərinin elmi məqalələrinin çap edilməsi onların uğur simvolu

kimi götürülür (Czerniachowicz & Wieczorek-Szymańska, 2019).

Cəmiyyətdə baş verən sürətli dəyişikliklərin fonunda təşəbbüskar universitetlər müxtəlif çətinliklərlə üzləşir. Bu çətinliklərdən birincisi sənaye və ali təhsil sahəsinin fərqli dinamikalara sahib olmasıdır. Daha dəqiq desək, sənaye şirkətləri daha çox bu günün tələblərinə uyğun istehsalat fəaliyyətində olsa da, universitetlər tələbələrə gələcəyin perspektivlərinə uyğun hazırlayırlar (Razvan & Dainora, 2009). Bu ali təhsil müəssisələrinin qarşılaşdığı digər çətinlik isə, təşəbbüskar universitetlərin biznes və sənaye şirkətləri ilə əməkdaşlığının ali məktəblərin akademik fəaliyyətini kölgədə qoyacağı qorxusudur. Derek Bok universitet sənaye əməkdaşlığının ali təhsil müəssisələrinin akademik azadlıqlarına zərər gətirəcəyi, kommersiyalaşma ilə əldə etdikləri gəlirlərin universitet kollektivini təhsildən çox ticarətə yönəldəcəyi, nəticədə də yerləşdikləri mühitdə onlara olan inamı zəiflədəcəyi fikrini irəli sürür (Bok, 2007).

Bir çox təhsil müəssisəsi təşəbbüskarlıq fikrini dəstəkləsə də, universitetlərdə fəaliyyət göstərən akademik heyətin üzvləri bu universitet modelinə, xüsusilə də onun kommersiyalaşdırma fəaliyyətlərinə şübhəli yanaşırlar (Goldstein, 2008). Bu şübhələr isə universitetlərin təşəbbüskar olması yolunda ən böyük əngəl kimi görünə bilər. Çünki istər ənənəvi idarəçilik sisteminə sahib olan, istərsə də təşəbbüskarlıq fəaliyyəti göstərən universitetlərin işində və aldıkları qərarlarda akademik personalın rolu və onların istəkləri fəaliyyətin formalaşdırılmasına təsir göstərir (Clark, 2001).

Sadalanan problemlər bu universitetlərin formalaşmasına təsir göstərsə də, onların mövcudluğunun bir çox müsbət yönələri də var. Salem öz məqaləsində qeyd edir ki, bu universitetlər sənaye firmaları ilə əməkdaşlıq edərək yeni maliyyə mənbələri formalaşdırır və biliyi hər kəs üçün əlçatan etmək məqsədini doğruldurlar (Salem, 2014).

İDARƏETMƏ VƏ TƏŞƏBBÜSKARLIQ

Tələbələrə verilən təhsilin ölkə iqtisadiyyatına, o cümlədən sənayenin və texnologiyanın inkişafına

təsiri böyükdür. Şübhəsiz, universitetlərdə güclü idarəçilik sisteminin və liderlik praktikasının olması həmin müəssisələrdə təşəbbüskarlıq mədəniyyətinin formalaşdırılması üçün vacibdir. Belə ki, universitetlərin liderlik modeli orada innovasiya və təşəbbüskarlığın mövcudluğuna, habelə idarəçilik sistemində aparılacaq dəyişikliklərə müxtəlif şəkildə təsirini göstərir (O'Connor, 2012). Ali məktəblərin fəaliyyət missiyasında "təşəbbüskarlıq" anlayışı termin kimi işlənməkdən daha çox onların apardıqları quruculuq işlərində əks olunmalıdır. Müəssisələr təşəbbüskarlıq mühitini və idarəetmə prinsiplərini gücləndirmək üçün bir çox amillərə diqqət etməlidirlər. Əgər müəssisədə dəyişikliyə ehtiyac varsa, universitetlər bu ehtiyacı öncədən müəyyən etməyi bacarmalıdır.

Universitetlərin liderlik modellərinin innovasiya və təşəbbüskarlıq üzərində olan təsirini müəyyən etmək üçün öncə liderlik haqqında kiçik izah vermək əhəmiyyətli olar. Oksford İngilis dili lüğəti (Oxford English Dictionary) liderliyi "lider olma vəziyyəti və mövqeyi", "lider olma bacarığı və ya liderlərin sahib olduğu keyfiyyətlərə sahib olmaq" və "xüsusi bir müəssisənin qrup lideri" kimi səciyyələndirir (Leadership, 2020). Amma bu təriflər liderliyin həqiqi mənasını başa düşmək üçün yetərli deyil. Belə ki, liderliklə əlaqəli müxtəlif ədəbiyyatlarda tədqiqatçıların fərqli düşüncələri mövcuddur. Gandolfi qeyd edir ki, verilən bu beş komponent liderliyin tərifini dəqiq vermək üçün kömək edə bilər: 1) Bir və ya birdən çox liderin olması vacibdir; 2) Liderin idarə etdiyi və onu izləyən insanlar olmalıdır; 3) Liderlik qanunlarla tənzimlənməlidir; 4) Xüsusi bir yanaşma tərzilə olmalıdır; 5) Xüsusi məqsədləri və hədəfləri olmalıdır (Gandolfi, 2016). Bu beş komponentə əsaslanaraq aşağıdakı tərifin liderliyi çox ətraflı izah etdiyini düşünürük:

"Liderlər tabeliyində olan xüsusi qabiliyyətli və bacarıqlı insanları seçən, onların ehtiyaclarını təmin edən, lazım gəldiyində onlara davranışları ilə təsir göstərən, rəhbəri olduğu müəssisənin missiya və istəklərini həvəslə icra etməyə, bunun üçün onları öz emosional və fiziki güclərini sərf etməyə həvəsləndirməyi bacaran şəxs və ya bir qrup insanlardır" (Winston & Patterson, 2006).

Verilən tərfi daha dəqiq təhlil etsək, görürük ki, birinci növbədə, təhsil müəssisələrinə liderlik

edən idarəçilər təhsil prosesinin bütün iştirakçılarını xüsusi kriteriyalara və məqsədlərə əsaslanaraq seçməli, lazım gəldiyində onlara öz liderlik bacarıqları ilə nümunə olmalıdırlar. Onların üzərinə düşən digər vəzifə bütün kollektivi universitetdə olan təşəbbüskarlıq fəaliyyətinə öz bacarıq və qabiliyyətləri çərçivəsində töhfə verməyə, intellektual potensialını seçilmiş məqsədlərə çatmaq üçün sərf etməyə həvəsləndirməkdir.

Universitetlər elə bir idarəetmə modeli formalaşdırmalıdır ki, həmin model müəssisənin bütün şöbələrində təşəbbüskarlıq fəaliyyətinin integrasiyasına xidmət etsin (O'Connor, 2012) və şöbələr arasında olan əlaqəni gücləndirərək, eyni məqsədli fəaliyyətlərin universitetlərin fərqli şöbələrində və yerli ekosistemdə eyni anda aparılmasının qarşısını alsın. Vacib olan digər bir məsələ, tətbiq ediləcək liderlik modelinin bürokratik əngəlləri aradan qaldıraraq, şöbələrin bir-birindən asılı olmadan müstəqil fəaliyyətinə icazə verməsidir. Bu, universitetdə yenilikçi və kreativ təşəbbüsləri sürətləndirər və müəssisə üzvlərində qrupla işləməklə birlikdə, fərdi təşəbbüskarlıq təfəkkürü də yaradar (Salem, 2014).

UNİVERSİTETLƏRİN TƏŞKİLATI POTENSİALI: İŞTIRAKÇILAR VƏ TƏŞVİQLƏR

Universitetlərin müxtəlif struktur bölmələrində mövcud olan ənənəvi idarəçilik üsulları, müəssisələrin müəyyən etdikləri strateji hədəflərə çatmasına və təşəbbüskar universitetlərə çevrilməsinə əngəl yarada bilər. Müəssisə daxilində tətbiq edilən idarəçilik sistemində bəzi məsələlərə diqqət yetirməklə bu əngəlləri minimum səviyyəyə endirmək olar. Bunlara təşəbbüskarlıq fəaliyyəti üçün təşviqlərin təmini, prosesə düzgün şəxslərin cəlbə və onların həmin müəssisədə fəaliyyətinin davamlılığının təmin edilməsi və düzgün maliyyə strategiyalarının formalaşdırılması aiddir (O'Connor, 2012).

Universitetlər maliyyə qaynaqlarının formalaşdırılmasında dövlətin dəstəyindən daha çox müstəqil strategiya aparmaqla özlərinin formalaşdırdıqları resurslara arxalanmalıdır. Bu fikri əsaslandırmaq üçün təşəbbüskar universitetlərlə əlaqəli araşdırmalar aparmış tədqiqatçıların fikirlərinə diqqət yetirək:

- Getdikcə universitetlərin çoxundan təşəbbüskarlıq və biliyə əsaslanan universitet mühiti formalaşdıraraq tədqiqatlar aparmaq, həmin ***tədqiqatların nəticələrini kommersiyalaşdırmaq*** tələb edilir (Kirby, 2015).

- Təşəbbüskar universitetlər professorlar, texniki işçilər və tələbələr tərəfindən yeni ***biznes təşəbbüslərinin edildiyi*** təhsil müəssisələridir (Chrisman, 1995).

- Təşəbbüskar universitet daha sıx ***universitet – biznes tərəfdaşlığı, xarici maliyyələşmə mənbələrinə çıxış üçün sayların artırılması***, habelə müəssisədaxili idarəetmədə, rəhbərlikdə və planlaşdırmada idarəetmə etikası ilə xarakterizə olunur (Subotzky, 1999).

Universitetlər o zaman təşəbbüskar təfəkkürə malik olur ki, onlar öz imkanlarından maksimum istifadə etməkdən çəkinmir, dövlət resurslarına söykənən fəaliyyətlərini azaldır, davamlı imkanlar və dəyərlər yaratmağa çalışırlar. Əlbəttə, burada yaradılan təşəbbüskarlıq ideyalarının sadəcə fikir olaraq qalmaması, daha çox bir cəhd olması əhəmiyyət kəsb edir. Bu universitetləri səciyyələndirən digər bir xüsusiyyət onların öz sərhədlərini aşaraq, öncə yerli kontekstdə, sonra isə regional mühitdə yeni əlaqələr və imkanlar yaratmasıdır. Buraya daxili və xarici tərəfdaşlar ilə əməkdaşlıq qurmaq və onların təhsilə verə biləcəyi töhfələrdən maksimum istifadə etməklə, bu imkanları daha da təkmilləşdirmək daxildir (O'Connor, 2012).

Təşəbbüskar universitetlərin formalaşması üçün vacib faktorlardan biri də təşəbbüskarlıq təcrübəsi olan insanları həmin müəssisələrə cəlb etmək və onları təşviq etməklə fəaliyyətlərini davam etdirmələrinə mühit yaratmaqdır (O'Connor, 2012). Əlbəttə, ali təhsil müəssisələrinin öz akademik heyətinin sahib olduğu yenilikçi fikirlərə verdiyi dəyərlə birlikdə, universitet xaricində təşəbbüskarlıq fəaliyyəti göstərən və təhsilə dəstək vermək istəyənlərin də düşüncələrini dinləmək, təcrübələrindən yararlanmaq önəmli məsələlərdəndir. Deməli, ali məktəblər qoyduğu hədəfi gerçəkləşdirmək üçün həm öz akademik heyətinə təlimlər keçməli, həm də onların imkan varsa, xarici ölkələrdəki universitetlərdə təlimlərdə iştirakını təmin etməli və onlarda cəmiyyətin inkişafını əsaslandıran dəyərlər formalaşdırmaqlıdır. Bu imkanlar sadəcə onları maliyyə

dəstəyi ilə təmin etmək kimi başa düşülməməlidir. Ali təhsil müəssisələri xarici ölkələrin təcrübələrindən istifadə etmək üçün akademik heyətin beynəlxalq kitabxanalara çıxışına və onların tədqiqatçılıq fəaliyyətinə kömək etməli, aparılmış tədqiqatların nəticələrini ümumiləşdirmək, nəzəriyyənin praktikada tətbiqini həyata keçirmək üçün müxtəlif laboratoriyalar yaratmalıdırlar.

Təhsilin iştirakçılarının universitetlərdən gözlədikləri əsas məsələlərdən biri də məzunların əmək bazarında arzu etdikləri mövqeləri tuta bilməsidir. Buna səriştəli məzunlara ehtiyacı olan biznes və sənaye firmalarının hədəfi və arzusu kimi də baxa bilərik. Bu səbəbdən də təşəbbüskar universitetlər məzunların əmək bazarı ilə tanışlığına xüsusi diqqət yetirməlidirlər. Beləliklə, universitetlər müxtəlif biznes və sənaye şirkətləri ilə əməkdaşlığı gücləndirməklə öz akademik fəaliyyətlərinin nəticəyönlülüyünü təmin edə bilirlər.

TƏLİM-TƏDRİS PROSESİNDƏ TƏŞƏBBÜSKARLIQ

Universitetlərin qlobal iqtisadi vəziyyətin formalaşmasında və inkişafındakı rolu müasir dövrdə daha çox hiss olunur. Onlar yeni idarəçilik strategiyaları və təhsil siyasəti formalaşdıraraq tələbələrin təşəbbüskarlıq ruhunu və davranışlarını yüksəltməyə çalışır. Təşəbbüskarlıq təlimləri biznes müəssisələrinin qurulması və onların idarə olunması üçün yaradılan fəaliyyətlərdir. Bu, eyni zamanda təşəbbüs və şəxsi biznes mühitinin formalaşdırılması adlanır (QAA, 2012).

Təşəbbüskarlıq təlimləri universitetlərdə, əsasən, üç formada yerinə yetirilir: 1) təşəbbüskarlıq haqqında təlim; 2) təşəbbüskarlıq üçün təlim; 3) təşəbbüskarlıq vasitəsilə aparılan təlim.

Təşəbbüskarlıq haqqında təlimlərdə daha çox təşəbbüskarlıq anlayışının məzmunu verilir və tələbələrə nəzəri biliklər öyrədilir (Mwasalwiba, 2010). Təşəbbüskarlıq üçün təlimlər yeni biznes formalaşdırmaq məqsədilə sahibkarlara lazım gələn bilik və bacarıqları verməyə yönəlmiş peşəyönlü bir yanaşma deməkdir. Təşəbbüskarlıq vasitəsilə təlimlər isə xüsusi bir prosesə əsaslanır. Bu proseslərdə tələbələr real təşəbbüskarlıq təlimləri alırlar (Kyrö, 2005).

Təşəbbüskarlığa verilən müxtəlif təriflərin mövcudluğu fərqli pedaqoji yanaşmaların formalaşdırılmasına səbəb olub. Bu isə müəllimlərə təşəbbüskarlıq təlimləri haqqında ətraflı məlumat verilməsini çətinləşdirir (Fayolle, Gailly, 2008). Ümumi olaraq demək olar ki, təşəbbüskarlıq təlimləri ənənəvi mühazirələrdən fərqli olaraq yeni yanaşmalar tələb edir. Belə ki, təşəbbüskar universitetlərdə təhsil alan tələbələr öz şirkətlərini yaradır, müxtəlif yarışmalarda, startap (işə salmaq) proqramlarında və ali məktəblərdə yaradılmış təşəbbüskarlıq klublarında iştirak edirlər. Burada fəaliyyət göstərən müəllimlər isə bu prosesdə tələbələrlə əməkdaşlıq etməli, onların təşəbbüskarlıq ideyalarının inkişafına kömək göstərməli, akademik nüfuzlarından istifadə edərək tələbələrin önündəki bürokratik çətinlikləri aradan qaldırmalıdır.

Bəzi universitetlər təşəbbüskarlıq təlimlərinin yerinə yetirilməsində yerli hakimiyyət orqanları, şirkətlər və cəmiyyətlə qurulacaq əməkdaşlıqların verə biləcəyi faydaları görməsə də, bunun böyük əhəmiyyəti var. Bu əməkdaşlıq universitetlərə müxtəlif sahələrdə mövcud olan müasir resurslardan və yanaşmalardan faydalanmaq üçün əlverişli imkan yaradır. Çünki sadaladığımız tərəfdaşlar təşəbbüskar universitetlərə yeni ideyalar təqdim edərək, onlara aparılan tədqiqatlar nəticəsində ortaya çıxan təklif və nəticələri xidmətə çevirməyə, təşəbbüskarlıq təliminin məzmununu yeniləməyə imkan yaradır (O'Connor, 2012).

Təşəbbüskarlıq təlimlərinin əsas məqsədlərindən biri də tələbələrdə təşəbbüskarlıq səriştələrinin inkişaf etdirilməsidir. Bu səriştələr ədəbiyyatlarda daha çox bilik, bacarıq və münasibətlər kimi izah olunur və təşəbbüskar şəxslərin yeni dəyərlər yaratmağa qarşı göstərdikləri cəhdə təsir göstərən komponentlər kimi qəbul edilir. Bu mövzuda daha ətraflı məlumat Cədvəl 1-də verilir.

BİLİK MÜBADİLƏSİ VƏ UNIVERSİTETLƏR

Biliyin dəyərinin çox sürətlə artdığı indiki dövrdə onun formalaşdırılmasında və mübadiləsində təhsilin bütün maraqlı tərəfdaşlarının iştirakını təmin etmək təşəbbüskar universitetlərə ağır gətirir. Universitetin potensialını yüksəltmək

və bu hədəfə çatmaq üçün ali təhsilin xarici tərəfdaşları olan sənaye şirkətləri, peşəkar şirkətlər, dövlət sektorları və s. ilə əməkdaşlıq vacib amillər hesab olunur.

Etzkowitz beynəlxalq rəqabətdə universitetlərin dayanıqlı bir sistemə sahib olmasında təhsil-sənaye əməkdaşlığının faydalarını vurğulayır. O həm təhsil müəssisələrinin, həm də sənaye şirkətlərinin sürətlə dəyişən bazarda rəqabət qabiliyyətli olması üçün təşəbbüskar universitetlərin yaradılmasına dəstək verilməsinin vacibliyini bildirir (Etzkowitz, 2012). Universitetlərin bu əməkdaşlıq fəaliyyəti sadəcə yerli kontekstdə olmaqla qalmamalı, xarici əlaqələr genişləndirilərək ölkə xaricindən partnyorlar cəlb edilməlidir. Minguillo və Thelwall kooperativ əməkdaşlıq və akademik biliyin texnoparklarda yeni innovativ texnologiyaların inkişafına və sosial rifaha müsbət təsirini qeyd edərək, universitetlərin təşəbbüskarlıq fəaliyyətinin əhəmiyyətini vurğulamışdır (Minguillo & Thelwall, 2013). Dan isə ali təhsil müəssisələrində kommersiya fəaliyyəti apararaq sənaye şirkətləri ilə əməkdaşlığın tələbələrin hərtərəfli inkişafına dəstək olduğu fikrini irəli sürür və universitetlərin bu mövzuda əvvəlcədən tənzimlənmiş strategiyalara sahib olmasının zəruriliyini bildirir (Dan, 2013).

Bu fikirlərə əsaslanaraq deyə bilərik ki, universitetlər daxili və xarici əlaqələr qurmaq, tələbələrin xaricə çıxışını təmin etmək üçün mərkəzlər yaratmalıdır. Bununla da, onlar əməkdaşlıq etdikləri xarici tərəfdaşların da istəklərinə uyğun gələn proqramlar tətbiq etməklə qarşılıqlı əməkdaşlığın bütün tərəflərə fayda verməsini təmin edə bilərlər.

UNIVERSİTETLƏRDƏ BEYNƏLMİLƏLÇİLİK

Ali təhsil müəssisələrini xarakterizə edən bir xüsusiyyət də onların beynəlmiləl olmasıdır. Bu onların təşəbbüskar universitet olması üçün vacib komponentlərdən biridir. Beynəlmiləlləşmə universitetlərin üçüncü missiya əldə etməsi və o fəaliyyətin genişləndirilməsi kimi nəzərdə tutulur (Bryant, 2007). Universitetlər öz təlim-tədris proseslərini beynəlmiləl funksiyalar və mədəniyyətlərarası bilik mübadiləsi ilə zənginləşdirmək üçün bu prosesdən keçirlər. Salem qeyd edir ki,

Cədvəl 1

Təşəbbüskarlıq sərişətləri. Bəzi əsas təşəbbüskarlıq sərişətlərini və onların idraki və qeyri-idraki sərişətlərlə olan əlaqələrini əks etdirən cədvəl (Lackeus, 2014).

Əsas kompetensiyalar	Alt kompetensiyalar	Əsas mənbə	Əldə edilən kompetensiyalar
İdraki bacarıqlar	Bilik	Zehni modellər (Kraiger et al., 1993)	– Resurs qıtlığında işləri yerinə yetirmək barəsində məlumatlıdır. – Risk və ehtimal modellərini bir-birindən fərqləndirir.
	Deklarativ bilik	(Kraiger et al., 1993)	– Təşəbbüskarlığın əsaslarını müəyyənləşdirir: dəyər yaradır, fikir formalaşdırır, imkanları müəyyənləşdirir, mühasibat, maliyyə, texnologiya, marketing bacarıqlarına malik olur, riskləri dəyərləndirməyi bacarır.
	Özünü dərk etmək	(Kraiger et al., 1993)	– Təşəbbüskar olmaq üçün öz fərdi bacarıqları haqqında məlumatlı olur.
	Marketing bacarığı	(Fisher et al., 2008)	– Bazar araşdırması aparır və imkanları qiymətləndirir. – Marketing məhsulları və xidmətləri ilə işləməyi bacarır (inandırır, əldə edir, müştərilərlə işləyir).
	Bacarıqlar	Resursların istifadə edilməsi bacarığı (Fisher et al., 2008)	– İş planı və maliyyə planı yaradır. – Maliyyə resursları əldə edir və onlara çıxışı təmin edir.
	Fürsət formalaşdırma və istifadə bacarığı	(Fisher et al., 2008)	– Biznes imkanlarını müəyyənləşdirir və onları təmsil edir. – Məhsul, xidmət və yeni ideyaları inkişaf etdirir.
	Şəxslərarası bacarıqlar	(Fisher et al., 2008)	– Liderlik qabiliyyətləri daşıyır (başqalarını motivasiya edir, insanları idarə edir, dinləyir, münasibətləri həll edir, sosiallaşır).
	Öyrənmə bacarıqları	(Fisher et al., 2008)	– Fəal öyrənir, yeni mühitə uyğunlaşır, qeyri-müəyyənləşmənin öhdəsindən gəlir.
	Strateji bacarıqlar	(Fisher et al., 2008)	– Prioritetləri (hədəfləri) müəyyənləşdirir, hədəflərə yönəlir və yönəlir. – Stratejiya hazırlayır, strateji tərəfdaşları müəyyənləşdirir və mövqe təqdim edir.
Qeyri-idraki bacarıqlar	Münasibətlər	Təşəbbüskarlıq istəyi (Fisher et al., 2008)	– “Mən istəyirəm” deyir, nailiyyət ehtiyacı duyur.
		Özünü təsdiq (Fisher et al., 2008)	– “Mən bacarıram” deyir, müəyyən tapşırıqları uğurla yerinə yetirə bilməsinə inanır.
		Təşəbbüskarlıq kimliyi (Krueger, 2005; Krueger, 2007)	– “Mən dəyərim və dəyər verirəm” deyir, dərin inanclara, rollara, dəyərlərə malik olur.
		Öncədən görmə (Sánchez, 2011; Murnieks, 2007)	– “Mən edirəm” deyir, fəaliyyəti önlülük, təşəbbüskarlıq və öncədən görmə qabiliyyətlərinə yiyələnir.
		Qeyri-müəyyənləşmə qarşı tolerantlıq (Sánchez, 2011; Murnieks, 2007)	– “Cəsarət edirəm” deyir, qeyri-müəyyən situasiyalardan çıxmağı, uyğunlaşmağı və sürprizlərə hazır olmağı bacarır.
		İnnovativlik (Krueger, 2005; Murnieks, 2007)	– “Mən yaradırəm” deyir, yeni düşüncələr, hərəkətlər, gözlənilməz və radikal dəyişikliklər, yenilikçi və yaradıcı metodlar formalaşdırır.
		Dözümlülük (Markman et al., 2005; Cotton, 1991)	– “Mən qalib gəldim” deyir, mənfəi vəziyyətləri aradan qaldırmağı bacarır.

bir müəssisə təşəbbüskar olmadan beynəlmiləl ola bilər, amma beynəlmiləl olmadan təşəbbüskar ola bilməz. Bu o deməkdir ki, beynəlmilləşmə təşəbbüskarlıq strategiyasının ən önəmli komponentlərindən biri olmaqla global, mədəniyyətlərarası təhsilin məqsədini, funksiyalarını və ümumilikdə prosesi əhatə edir (Salem, 2014).

Təşəbbüskar universitetlər tələbələrin və pedaqoji kollektivin beynəlxalq mobilliyini təmin edir (Gibb, Haskins & Robertson, 2013). Belə ki, bu təhsil müəssisələri xarici tələbələrin sayının artırılması ilə təhsil mühitində beynəlmilləliyin formalaşacağına, nəticədə yeni çarlar əmələ gətirəcəyinə inanırlar. Bunu nəzərə alaraq onlar, həm xarici tələbələrin cəlb edilməsi üçün universitetlərin xarici əlaqələr departamentini təşəbbüskarlıq fəaliyyətinə qatır, həm də yerli tələbələrin öz təhsilini təkmilləşdirmək və ya davam etdirmək məqsədilə xarici universitetlərə göndərilməsinə imkan yaradırlar. Onlar bu beynəlxalq mobilliyi formalaşdırmaq üçün universitetdə təşviqlər və təqaüd proqramları təklif edirlər (Guerrero & Urbano, 2011).

AZƏRBAYCANDA TƏŞƏBBÜSKAR UNİVERSİTETLƏRİN YARADILMASI ZƏRURİLİYİ

2004-cü ildə Azərbaycan Boloniya sisteminə qoşulmaq üçün təşəbbüs göstərmiş, ilk dəfə bakalavriat səviyyəsində bu sistemi tətbiq etməklə təhsilin keyfiyyətini yüksəltməyə və Avropa universitetlərinin idarəçilik təcrübəsindən bəhrələnməyə çalışılmış, 2005-ci ildən isə Boloniya prosesinin həqiqi üzvü seçilmişdir. Son 25 ildə universitetlərimizin idarəçilik sistemində keyfiyyətliliyin və şəffaflığın artırılmasında bu əməkdaşlığın faydası böyükdür. Bununla belə, ölkəmizdə olan universitetlərin heç birinin dünyanın ilk 500 universiteti içərisində yer almaması təəssüf doğurur. Dünya universitetlərinin 2021-ci ildə paylaştığı yeni reyting cədvəlinin nəticələrinə əsasən ölkəmizdə olan universitetlərdən sadəcə Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti və Bakı Dövlət Universiteti dünya universitetləri arasında yer alsada, onların heç biri dünyanın ilk 1000 universiteti sırasına daxil ola bilməmişdir (Ağverdiyeva, 2010). Bu fakt

onu göstərir ki, universitetlərimizdə təşəbbüskarlıq mühitinin formalaşmasına və aparılan təlim-tədris prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə ehtiyac var. Bu məcrada aparılacaq işlər, ilk növbədə universitetlərin maddi-texniki bazasını inkişaf etdirmək və tələbələrin öyrəndikləri nəzəri bilikləri praktik biliklərə çevirməsinə imkanı yaratmaq olmalıdır. Universitetlərdə aparılan fundamental, tətbiqi və eksperimental elmi tədqiqatların sayının çoxaldılması və elmi nəşrlərə olan istinadların sayı da təşəbbüskar ali təhsil müəssisələrini digər universitetlərdən fərqləndirən cəhətlərdəndir.

Ölkəmizdə olan universitetlərin beynəlmilliliyinin artırılması bilavasitə universitetlərin təşəbbüskarlığı üçün atılacaq addımların tamamlanmasından sonra ortaya çıxacaq bir nəticədir. Belə ki, universitetlərin maddi-texniki bazasını gücləndirməsi, yüksək tədqiqatçılıq qabiliyyətinə malik tələbə və müəllim kollektivinin formalaşdırılması, innovativ təhsil modellərinin tətbiqi, beynəlxalq arenadakı proseslərdə iştirakı, məzunlarının sahib olduğu yüksək kompetensiyaların əmək bazarında onları rəqiblərindən önə çıxarması ölkə daxilində və xaricində onlara olan rəğbəti artırır.

NƏTİCƏ

Öz sosial məsuliyyətini anlayan, həm daxili, həm də xarici maraqlı tərəflərin ehtiyaclarını ödəməyi bacaran və yerləşdikləri ölkənin iqtisadi inkişafına təkan verən təşəbbüskar universitetlərin formalaşması XXI əsrin tələbidir. Bu universitetlər biliyin iqtisadi inkişafın əsası olduğunu bilir, onun digər mənbələri üstələyərək insan kapitalının və maddi resursların formalaşmasındakı rolunu anlaşırlar. Bu səbəbdən də təşəbbüskarlığı ilə seçilən, sosial məsuliyyətini anlayan, fəaliyyət göstərdiyi cəmiyyətin dəyərlərinə və qloballaşma prosesinin ehtiyaclarına əsaslanaraq idarə olunan universitetlərin yaradılması təklif edilir.

Təşəbbüskar universitetləri digər ənənəvi universitetlərdən fərqləndirən xüsusi cəhətlər var. Bunlardan birincisi, həmin universitetlərdə sənaye və biznes sahəsində fəaliyyət göstərən şirkətlər ilə güclü əlaqələrin mövcud olmasıdır. Təşəbbüskar universitetlər qeyd olunan müəssisələrin tələblərinə uyğun kadr ehtiyatının

formalaşdırılmasında aparıcı rola malikdirlər. Onları fərqləndirən bir başqa cəhət müstəqil maliyyə bazasına sahib olmaları və geniş miqyaslı maliyyə qaynaqlarından faydalana bilmələridir. Belə ki, bu universitetlər innovativ layihələr icra edərək həm bazarda mövcud olan ehtiyaclara cavab verir, həm də bu müəssisələrdə fəaliyyət göstərən bütün fərdlər üçün əlavə gəlir imkanları yaradır. Universitetdə olan bütün heyətin müəssisənin təşəbbüskarlıq fəaliyyətində aktiv iştirakının vacibliyini də qeyd etmək lazımdır. Belə ki, vəzifəsindən asılı olmayaraq idarə heyətinin üzvləri, akademik kollektiv və tələbələr universitetdə olan təşəbbüskarlıq fəaliyyətinə qoşularaq müəssisəyə və fərdi inkişaflarına dəstək ola bilərlər. Mövcud ədəbiyyatları tədqiq edərkən onların mövcudluğunu əsaslandıran dörd səbəbi müəyyən etdik:

1) Təşəbbüskar universitetlər sosial-iqtisadi inkişafı əngəlləyən faktorları aradan qaldırır, yenilikçi düşüncələrin və yeni texnologiyaların kəşf olunması üçün imkanlar yaradır.

2) Təşəbbüskar universitetlər yerləşdikləri mühitin və cəmiyyətin inkişafına dəstək ola bilmək üçün həmin mühiti düzgün analiz etməyi bacaran və dəyərlər yarada bilən fərdlər yetişdirir.

3) Təşəbbüskar universitetlər global dünyada mövcud problemlərlə mübarizə aparır, onların həlli yollarını ortaya çıxarmaq üçün sisteməlik dəyişikliklər edir və bu dəyişikliklərin əsas aparıcı qüvvəsinə çevrilir.

4) Təşəbbüskar universitetlər öz fəaliyyətlərini davam etdirmək üçün dövlət tərəfindən təmin edilən maddi-texniki baza və dəstəkdən daha çox, özləri yeni maliyyə qaynaqları yaradaraq müstəqil maliyyə sistemi formalaşdırır.

Hazırda ölkəmizdə təşəbbüskar universitetlər mövcud olmasa da, bu universitetlərin qurulması təşəbbüskar elmi mühitin yaradılmasına, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, ali məktəblərdə hazırlanan kadr potensialının rəqəbətliyinə, ölkə iqtisadiyyatında mövcud olan inkişafın dinamikasının artırılmasına və ümumilikdə həyatın bütün sahələrində keyfiyyətli xidmətin formalaşdırılmasına müsbət təsir edəcəkdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Ağaverdiyeva, N. (2010). "Ali Təhsildə Boloniya Sistemi". "Səs" qəzeti, 16 iyun, s.10.
- 2 Bok, D. (2007). Piyasa ortamında universitetlər. Yüksek öğretimin ticarileşmesi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- 3 Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 26-40.
- 4 Bryant, Lewis V.F. (2007). Integrated Internationalism in UK higher education: interpretations, manifestations and recommendations. University of Bath, UK.
- 5 Czerniachowicz, B., & Wieczorek-Szymańska, A. (2019). Selected Problems of an Entrepreneurial University – a Theoretical Perspective, *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education*, 3(1), 426-437.
- 6 Dan, M.C. (2013). Why should university and business cooperate? A discussion of advantages and disadvantages. *International Journal of Economic Practices and Theories*, 3(1), 67-74.
- 7 Dill, D. (1995). University-industry entrepreneurship: The organization and management of American university technology transfer units. *High Educ* 29, 369-384.
- 8 Etzkowitz, H. (2003). The European entrepreneurial university: an alternative to the US model. *Industry and Higher Education*, 17(5), 325-335.
- 9 Etzkowitz, H. (2012). Triple helix clusters: boundary permeability at university-industry-government interfaces as a regional innovation strategy. *Environment and Planning-Part C*, 30(5), 766. <https://doi.org/10.1068/c1182>
- 10 Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science – Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.
- 11 Gandolfi, F. (2016). "Fundamentals of leadership development," Executive Master's in Leadership Presentation, Georgetown University, June.
- 12 Gibb, A., Haskins, G., Robertson, I. (2013). Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions. In: Altmann A., Ebersberger, B. (2013). (eds) *Universities in Change. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Springer, New York, NY.

- ¹³ Goldstein, H.A. (2008). The “entrepreneurial turn” and regional economic development mission of universities. *The Annals of Regional Science*, 44(1), 83–109.
- ¹⁴ Chrisman, J., Hynes, T., Fraser, S. (1995). Faculty entrepreneurship and economic development: The case of the University of Calgary, *Journal of Business Venturing*, Volume 10, Issue 4, Pages 267–281,
- ¹⁵ Kirby, D. (2015). Creating Entrepreneurial Universities in the UK: Applying Entrepreneurship Theory to Practice. *Journal of Technology Transfer* 31(5): 599–603.
- ¹⁶ Kirby, D., Guerrero, M., & Urbano, D. (2011). Making Universities More Entrepreneurial: Development of a Model. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 28(3), 302–316.
- ¹⁷ Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial Learning in a Cross-Cultural Context Challenges Previous Learning Paradigms? In P. Kyrö & C. Carrier (ed.), *The dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context* (pp.68—103). University of Tampere Research Centre for Vocational and Professional Education.
- ¹⁸ Lackeus, M. & Williams, M.K. (2014). Venture Creation Programs – Bridging Entrepreneurship Education and Technology Transfer. *Education + Training*, in press.
- ¹⁹ Leadership, N. (2020). Oxford Learner's Dictionary online. Retrieved March 08, 2021, from Oxford University Press: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/leadership?q=leadership>
- ²⁰ Mautner, G. (2004). *The Entrepreneurial University: A Discursive Profile of a Higher Education Buzzword*, Working Papers, Vienna University, Austria, 1–45.
- ²¹ Minguillo, D., & Thelwall, M. (2013). The entrepreneurial role of the university: A link analysis of York Science Park. In Noyons, E., Ngulube, P., Leta, J. (Eds.), *Proceedings of the ISSI 2001 Conference – 13th International Conference of the International Society of Scientometrics & Informetrics* (pp. 570–583). July 4–8, 2011, Durban, South Africa.
- ²² Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52 20–47.
- ²³ O'Connor, A. (2012). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 4(28), 546–563.
- ²⁴ QAA. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- ²⁵ Röpke, J. (1998). *The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in a Globalized Economy*. Marburg: MC Verlag.
- ²⁶ Salem, M.I. (2014). “Higher Education as a Pathway to Entrepreneurship”. *International Business & Economics Research Journal*, vol. 13, no. 2, pp.289–294.
- ²⁷ Sart, G. (2014). The new leadership model of university management for innovation and entrepreneurship. *Eurasian Journal of Educational Research*. 57, pp.73–90.
- ²⁸ Smith, D. (2004); Clark B.(1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. *Higher Education*, 38 (3), 373–374.
- ²⁹ Smith, A.J., Collins, L.A., & Hannon, P.D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training*, 48, 555–567.
- ³⁰ Subotzky, G. (1999). “Alternatives to the Entrepreneurial University: New Modes of Knowledge Production in Community Service Programs”. *Higher Education*, 38(4): 401–440.
- ³¹ Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>.
- ³² Winston, B.E., & Patterson, K. (2006). “An integrative definition of leadership,” *International Journal of Leadership Studies*, 1 (2), pp. 6–66.
- ³³ Razvan, Z., & Dainora, G. (2009). “Challenges And Opportunities Faced By Entrepreneurial University. Some Lessons From Romania And Lithuania,” *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*, vol. 4 (1), pages 874–876, May.
- ³⁴ Zeithaml, V.A., Berry, L.L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *the Journal of Marketing*, 31–46.

TƏHSİLDƏ KEYFİYYƏTİN TƏMİN OLUNMASININ PEDAQOJİ ƏSASLARI

NƏRMIN HÜSEYNOVA

Azərbaycan Dillər Universiteti, Pedagogika kafedrasının müəllimi.

E-mail: nnarminhuseynova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6908-5119>

Məqaləyə istinad:

Hüseynova N. (2021). Təhsildə keyfiyyətin təmin olunmasının pedaqoji əsasları. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 95–100

ANNOTASIYA

Müasir təhsilin keyfiyyət göstəricisi tədris prosesinin səmərəli idarə olunmasıdır. Təhsilin keyfiyyətli idarə olunması yüksək standartlara doğru istiqamətlənən bir inkişaf sistemi kimi cərəyan edir və dinamik şəkildə izlənilir. Tədrisin keyfiyyət göstəricilərindən biri də öyrənmənin bilik və bacarıqlarının əvvəlcədən müəyyən edilmiş gözləntilərə, təlim nəticələri və qiymətləndirmə meyarlarına uyğun gəlməsidir. Müasir pedaqoji prosesdə təhsilalanların sosial-mədəni və kommunikativ bacarıqlara malik olması təlimdə mühüm keyfiyyət göstəricisi kimi dəyərləndirilmişdir. Pedaqoji təhsildə tədrisin keyfiyyətli idarə olunması onun dayanıqlı və effektiv təsirini zəruri edir. Bu baxımdan, tədris prosesinin tələbəyənlü təşkili və fəaliyyətlərin qiymətləndirilməsi müasir təhsilin paradigmalardan hesab edilir. Məqalənin məqsədi səmərəli tədrisin təşkilini təşviq etmək üçün təlimin əsas keyfiyyət göstəricilərinə və standartlarına uyğun tətbiqi qaydalarını araşdırmaqdır. Məlumdur ki, tələbələrin keyfiyyətli təhsil almaları üçün savadlılıq, məlumatlılıq və səriştəlilik ən zəruri komponentlər kimi vurğulanır. Məqalədə tədris prosesinin keyfiyyətli təşkilinə nail olmaq üçün müasir mexanizmlər, tədris proqramının keyfiyyət göstəriciləri, təlim nəticələrinə uyğunluğu, keyfiyyət metodları, tələbə nailiyyətlərinin və öyrənmə prosesinin qiymətləndirilməsi haqqında fikir və ideyalar açıqlanır.

Açar sözlər: Keyfiyyətli idarəetmə, göstərici, pedaqoji proses, təhsil standartları, kompetensiya.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.04.2021

Qəbul edilib: 19.04.2021

PEDAGOGICAL BASICS FOR QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION

NARMIN HUSEYNOVA

Azerbaijan University of Languages, Department of Pedagogy.

E-mail: nnarminhuseynova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6908-5119>

To cite this article:

Huseynova N. (2021). Pedagogical basics for quality assurance in education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 95–100

ABSTRACT

The main quality indicator of the of modern education is the effective management of the teaching process. The quality management system in education dynamically monitored with providing the development of higher standards. One of the indicators of the quality teaching is the compliance of learners' knowledge and skills with expectations, learning outcomes and assessment criteria. In the modern pedagogical process, the socio-cultural and communicative skills of students were assessed as an important indicators of quality in learning. The quality management system in pedagogical education in accordance with the quality indicators makes it necessary for its sustainable and effective. From this point of view, student-oriented organization of the educational process and evaluation of activities are considered to be paradigms of modern education. The purpose of this article is to investigate the rules of learning process in accordance with the quality indicators and standards to promote the management of teaching effectively. It is known that literacy, awareness and competence are emphasized as the most necessary components for students to receive quality education. The article describes the views and ideas on modern approaches to achieve a quality management system in educational process, the quality of the curriculum, compliance with learning outcomes, quality methods, assessment of student achievement and the learning process.

Keywords: Quality management, performance, pedagogical process, educational standards, competence.

Article history

Received: 06.04.2021

Accepted: 19.04.2021

GİRİŞ

Tədrisin keyfiyyəti müəllimin səriştəsi, müasir pedaqoji yanaşmaların tətbiqi, əlverişli, çevik təlim mühitinin yaradılması, müasir texnologiyaların istifadəsi və qiymətləndirmənin aparılması ilə ölçülür. Bununla bərabər, tədrisdə mövcud olan problemlər onun dayanıqlığını təmin edə bilmir, tələbə maraqlarını qarşılıdır və təlim nəticələrinin qazanılmasında məhdudiyyətlər yaradır. Elmi araşdırmalar göstərir ki, pedaqoji prosesdə yeni biliklərin və səriştələrin praktiki şəkildə qazanılması məhz keyfiyyət strategiyaları əsasında baş verir (Corbett & Anderson, 1995; Lewis, 1993).

Bir çox hallarda təlim gözlənilən yüksək keyfiyyətə zamanət verə bilmədiyinə görə tədris prosesinin peşəkar səviyyədə təşkili əsas hədəf olmalıdır. Müəllimin peşəkarlığı, təlimin təşkili prinsiplərindən xəbərdar olması tələbələr üçün effektiv bir göstəricidir. Çünki təlimin səmərəli təşkili tələbə nailiyyətlərinin sistemli şəkildə əldə olunmasına imkan yaradır və yeni biliklərin qazanılmasına səbəb olur. Bu baxımdan, ali təhsildə “keyfiyyət” termini çox vaxt birmənalı qarşılanmır.

A.Mehrabov pedaqoji təhsilin keyfiyyəti və onun idarə olunmasında müasir yanaşmalardan istifadənin əsas istiqamətlərini araşdıraraq yazır: “Tədris prosesinin əsas keyfiyyət parametrləri bilik, bacarıq və vərdislərin səviyyəsi, təhsil alanların fərdi inkişaf dinamikası, müəllimin səriştəliliyi və təhsil prosesində baş verən digər effektiv elementlərin nəzərə alınması kimi müəyyən edilməlidir” (Mehrabov, 2014).

R.Karmişel, J.Palermo, K.Valens və J. Levis öz pedaqoji tədqiqatlarında təlimin məzmunlu və iyerarxik ardıcılıqla baş verməməsinin sonda uğurlu nəticənin əldə olunmamasına səbəb olacağını qeyd edirlər. Bu iyerarxiya, ilkin idraki fəaliyyətlərdən başlayaraq, tələbələrin mövzu haqqında ilkin təcrübələrini yeni biliklərlə əlaqələndirməsi, fəaliyyətlərdə və tapşırıqlarda tətbiqi, problemi araşdırması, faktlarla əsaslandırması, dəyərləndirməsi və yaradıcı fəaliyyəti təqdim etməsi kimi izah olunur (Carmichael, Palermo, Reeve & Vallence, 2001; Lewis, 1993).

Digər tədqiqatçı müəlliflər S.Blömke, L.Paine, R.Honq, F.Hisey, V.Şmit, M.Tatto, K.Bankov, A.Qobert və J.Anderson bu fikirlərin müəyyən qədər əksinə olaraq qeyd edirlər ki, təlimin iyerarxik ardıcılığı təlim prosesində vaxt məhdudiyyəti yaradır, tənqidi təfəkkür və yaradıcı işə çox az vaxt qalır. Bu baxımdan, tədqiqatçılar tələbələrin təlimdən kənar mühitdə planlaşdırılmış təlimat üzrə öz təcrübələri əsasında araşdırma aparmasına daha çox vaxt verilməsinin əhəmiyyətini vurğulayır, təlim zamanı araşdırıb əldə etdikləri nəticələrin təqdim olunmasını və müəllim tərəfindən rəy verilməsini keyfiyyət istiqaməti kimi məqsədə uyğun hesab edirlər (Blömeke, Paine, Houang, Hsieh, Schmidt, Tatto, Bankov, 2008; Corbett & Anderson, 1995).

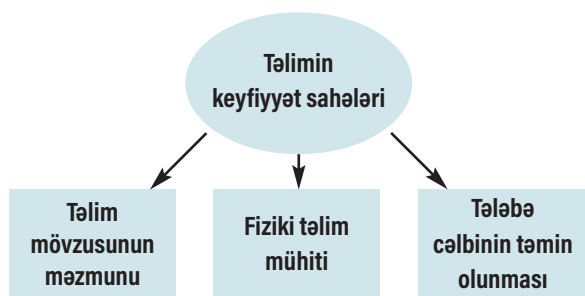
Beləliklə, tədrisdə effektiv planlaşdırma, faydalı resurslardan istifadə, aydın təlimatlar və təlim məqsədlərinin müəyyən edilməsi gözlənilən təlim şəraitində baş verdikdə keyfiyyət uyğun bir mühitdə reallaşır və sistemlilik pozulmur. Məlumdur ki, müəllim nə qədər maraqlı təlimat və tapşırıqlar hazırlasa da, onu səmərəli strategiya əsasında tətbiq etmərsə, sonda gözlənilən uğurlara çatmaq olmur. Təlimin yeni məzmunu malik tədris proqramı (kurikulum) əsasında həyata keçirilməsi, faydalı tədris resurslarının seçilməsi, effektiv idarəetmə, müəllimlərin bacarıqlarının inkişafı, monitorinq və qiymətləndirmə isə keyfiyyətin tam təmin olunmasına gətirib çıxara bilər.

KEYFİYYƏTİN ƏLDƏ OLUNMASINDA TƏLİM NƏTİCƏLƏRİNİN ROLU

Pedaqoji prosesdə keyfiyyətin əldə olunmasının ən uğurlu tərəfi onun səriştə əsaslı təlim nəticələri və yeni məzmunlu tədris proqramı əsasında aparılmasıdır. Ali pedaqoji təhsildə təlim nəticələrinin yeni pedaqoji yanaşmalar əsasında qazanılması ən vacib şərtidir. Buna görə də təlim nəticələri bir sıra pedaqoji məqsədlərin əldə olunmasına xidmət etməlidir. Təlim nəticələri və məqsədlərinin keyfiyyət göstəricisi onun koqnitiv, sosial-emosional, tənqidi təfəkkür və yaradıcı qabiliyyətlərini reallaşdırmasıdır.

Ali təhsildə tədrisin keyfiyyəti ilə bağlı tədqiqatlarında Levis tədrisə aid keyfiyyətləri, əsasən, təlim məqsədinin seçilməsi, təlim hazırlıq,

yaxşı əhval-ruhiyyə, effektiv təlimat və uğurlu performans göstərməklə müəyyən etmişdir. O, təlim keyfiyyətlərini üç əsas kateqoriya üzrə dəyərləndirir (Lewis, 1993):



Sxem 1 Təlimin keyfiyyət sahələri

Sxemdən göründüyü kimi, müvafiq təlim mövzusunun məzmunu, fiziki öyrənmə mühitinin və təlimdə tələbələrin iştirakının təmin olunması onun keyfiyyət şərtlərini müəyyən edir. R.Karmakel, J.Palermo, L.Riv, K.Valense öz mülahizələrində keyfiyyətli tədrisi öyrətmənin kontesktual vəziyyətində və tədrisdə istifadə olunan texnologiyaların mənimsənilməsində görür (Carmichael, Palermo, Reeve & Vallence, 2001).

Buna oxşar olaraq, tədqiqatçı alimlər H.Əhmədov və N.Əhmədov təlim mövzularının sillabuslar əsasında planlaşdırılmasını, uyğun mənbə və resursların müəyyən edilməsini, təlim saatlarının və təlim məqsədlərinin fənnin mövzusunə uyğun təyin edilməsini keyfiyyətin təmin olunmasında vacib sahələr kimi qeyd edirlər. (Əhmədov, 2000; Əhmədov, 2001). Müxtəlif mənbələrdə təlimdə effektiv fiziki mühitin təmin olunması tədrisdə keyfiyyət təminatının ən dəstəkverici amillərindən biri kimi vurğulanır. Təlimin rahat mebellərlə təmin olunmuş işıqlı, geniş otaqlarda təşkili tələbə nailiyyətlərinin əldə olunmasına birbaşa təsir edir. Otaqların müasir texnologiya ilə təmin olunması məzmunun mənimsənilməsini asanlaşdırır və keyfiyyətli təsir gücünə malik olur. Bəzən oyunlar, fəaliyyətlər zamanı otaqlarda tələbələrin hərəkətli olması və əyləncəli bir mühit yaratması təlim keyfiyyətinin mənzərəsini təşkil edir (Lewis, 1993; OECD, 2005).

Pedaqoji ali təhsildə tələbələrə təlimə cəlb

etmək müəyyən qədər çətin olduğundan burada keyfiyyətli təlim prosesini təşkil etmək problemin həllində ən vacib amil hesab olunur. Bu məqsədlə, tələbələrin cəlb olunmasında iki əsas kateqoriyanı nəzərə almaq vacib sayılır: birinci kateqoriya tələbələrin maraqları və ehtiyaclarını nəzərə alan interaktiv fəaliyyətlər, qrup və fərdi təqdimatlar; elektron vasitələrdən istifadə etməklə təlimə çevik adaptasiya yaratmaqdır; ikinci kateqoriya isə biliklərin ötürülməsi zamanı uyğun metodların seçilməsidir. Müxtəlif yaradıcı tədris metodları tələbə cəlbini gücləndirən ən uğurlu seçimdir. Burada fəaliyyətlərin müxtəlifliyi və müəllimlərin buna çox əmək sərf etməsi nəticədə tələbələr tərəfindən qiymətləndirilir.

TƏDRİS PROQRAMININ MƏZMUN KEYFİYYƏTİ

Tədrisin keyfiyyətli təşkili və məzmunu tədris proqramında (kurikulum) necə müəyyən edilir?

Müasir tədris proqramlarının yeni məzmununu təyin edən göstəricilər, əsasən, proqramın tələbə maraqlarını ifadə etməsi, onların yaş xüsusiyyətləri və səviyyələrə uyğun olması, yeni təlim strategiyalarını və integrativliyi əks etdirməsi ilə xarakterizə olunur. Tədrisin keyfiyyətini yüksəldən digər element tələbələrin praktiki təcrübələrinin tətbiqi, nümayişi və nailiyyətlərin ölçülməsi mexanizminin proqram məzmununda əks olunmasıdır. Corbett və Anderson pedaqoji ali təhsildə keyfiyyətin sistemli şəkildə təmin olunmasında uyğun tədris proqramının tərtib olunmasını sübut edərək göstərirlər ki, tədris proqramı təlimin keyfiyyətli şəkildə qazanılmasında əsas istiqamətverici bir sənəddir (Corbett & Anderson, 1995).

Məlumdur ki, keyfiyyət nisbi bir müddətə əldə edilir. Pedaqoji sahədə çalışan hər bir peşəkar mütəxəssis başa düşür ki, proqram təlim nəticələri, öyrənmə və nailiyyətlərə təsir edən çərçivə sənədidir. Hər bir fənn proqramında qeyd olunan sahələr mövzular üzrə yeni bilik və fəaliyyətlərin məntiqi ardıcılığını tələb edir.

Avropa İqtisadi Əməkdaşlıq Təşkilatının (OECD) hesabatında tədris proqramlarının məzmununun aşağıdakı komponentlərdən ibarət olması təklif edilir:

Cədvəl 1 Təlimdə keyfiyyət komponentləri (Cheng, 2010)

Pedaqoji komponentlər	Psixoloji komponentlər
Təlimin təşkili prinsipləri: • Təlimin planlaşdırılması • Təlim müddətinin maksimuma çatdırılması • Təlimi sabit bir tempdə idarə etmək • Dərslərdə aydın istiqamət saxlamaq	Təlimin psixoloji inkişafı haqqında məlumat: • Təlimdə stimullaşdırıcı vasitələri tətbiq etmək • Müsbət təlim mühitini yaratmaq • İdrak fəallığı və motivasiya yaratmaq • Fərdi təlim uğurlarını dəstəkləmək və dəyərləndirmək
• Müasir tədris metodlarını bilmək • Müxtəlif tədris metodlarını nə vaxt və necə tətbiq etməyi bilmək • Texnoloji avadanlıqlardan istifadə etmək	• Tələbə xüsusiyyətlərini bilmək: mənbələr haqqında məlumat sahibi olmaq • Tələbənin idraki və emosional hislərini anlamaq • Heterojenlik mühiti yaratmaq
• Təlimdə qiymətləndirmə prinsiplərini izləmək • Təlimdə orijinal qiymətləndirmədən istifadə etmək • Müxtəlif qiymətləndirmə növlərini tətbiq etmək • Formalaşdırıcı və summativ qiymətləndirmələr	• Dəyərləndirmədə etik qaydalara əməl etmək • Stimulverici vasitələrdən istifadə etmək • Meyar əsaslı qiymətləndirmənin tələbələrin motivasiyasına necə təsir etdiyini bilmək • Sosial, fərdi işi təşkil etmək
• Təlimdə hədəflərin strukturlaşdırılması • Dərs prosesinin planlaşdırılması və qiymətləndirilməsi	• Uyğunluq prinsipi üzrə müxtəlif öyrənmə qrupları ilə işləmək

- Fənnin məzmununda yeni tələblərə uyğun nəticələrin olması;
- Mövzularda koqnitiv, sosial-emosional və pragmatik bacarıqların təsvir edilməsi;
- Mövzuların orijinal nümunələrdən götürülməsi;
- Mövzuların integrativ tədrisi;
- Mövzular üzrə fəaliyyətlərin müəyyən edilməsi;
- Mövzuların tədrisi metodikasının seçilməsi;
- Mövzuların qiymətləndirilməsi (OECD, 2005).

Tədris mövzusunun məzmunu tələbə maraqlarına və yeni gözləntilərə uyğun olduqda mövzu ətrafında yeni fikirlər tez formalaşır. Mövzuların keyfiyyəti onun real həyatla əlaqəsi, integrativ elementlərə məxsus olması, daha çox innovativ meyillərə istiqamətlənməsi ilə təyin edilir. Pedaqoji mövzuların keyfiyyətli məzmunu onun tələblərə uyğunluğu, şəxsi inkişafa həsr olunması, insani keyfiyyətlər, global problemlər, sağlam həyat tərz, ətraf mühit və milli-mənəvi dəyərləri əks etdirməsi ilə zərurət kəsb edir.

TƏDRİS PROSESİNİN KEYFİYYƏT GÖSTƏRİCİLƏRİ

M.Çenq qeyd edir ki, tədrisin keyfiyyət göstəriciləri onun pedaqoji və psixoloji komponentlərinin bir-birini tamamlaması şəraitində reallaşır (Cheng, 2010). Bu göstəriciləri diqqətlə nəzərdən keçirmək və onları praktiki olaraq reallaşdırmaq lazımdır.

Cədvəl 1-dən göründüyü kimi, keyfiyyətli təlim bir-birini izləyən ardıcıl komponentlərin pedaqoji və psixoloji tərəflərinin tətbiqinə əsaslanır. S.Blomke, L.Peyne, R.T.Honq, F.J.Hişe, V.H.Çmit, M.T.Tatto, K.Bankov qeyd edirlər ki, tədris uyğun prinsiplərə əsaslandığı zaman təlim sistemli idarə olunur və dinamik bir modelə bənzəyir (Carmichael, Palermo, Reeve & Vallence, 200; Blömeke, Paine, Houang, Hsieh, Schmidt, Tatto, Bankov, 2008).

Pedaqoji tədrisin keyfiyyətli idarə olunması iki kateqoriya əsasında anlaşılır:

- ümumi pedaqoji biliklər (idarəetmə prinsipləri və strategiyaları);

• pedaqoji məzmunla bağlı biliklər (müəyyən bir mövzunun məzmunu ilə bağlı biliklərlə bu mövzunun tədrisi üçün zəruri olan pedaqoji biliklərin məcmusu).

MÜƏLLİM-TƏLƏBƏ ƏLAQƏLƏRİNİN TƏŞKİLİ

H.Əhmədov və N.Əhmədov pedaqoji prosesdə müəllim tərəfindən tətbiq olunan peşəkarlığın və səriştəliyin tədrisdə tələbələrə əlaqələrin düzgün qurulmasında əhəmiyyətli olduğunu vurğulayırlar (Mehrabov, 2014; Əhmədov və b., 2000). Müşahidələr göstərir ki, öz işində keyfiyyət axtaran müəllim tələbənin ehtiyaclarını və istəklərini müəyyənləşdirməlidir.

Müəllim-tələbə əlaqələrinin yaradıcı bir sahədə birləşməsi, sosial əlaqələrə çevrilərək maraqlı diskussiyalar, müzakirələr kontekstində formalaşması keyfiyyətin əldə olunmasında psixoloji cəhətləri müsbət istiqamətdə reallaşdırır. Bu məqsədlə müəllim-tələbə münasibətlərini aşağıdakı qaydada qurmaq təklif edilir (OECD, 2005):

- uğurlu təlim nəticələrinin əldə edilməsində tələbələrin təkliflərini dinləmək;
- tələbələrin bütün ehtiyaclarını (texnoloji, didaktik, metodik) təyin etmək;
- tələbə nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsini və davamlı inkişaf strategiyalarını müəyyənləşdirmək;
- tələbələrlə dərscənkənar tədbirlər, layihələr təşkil etmək və onların şəxsi inkişafına nail olmaq;
- sosial şəbəkələrdə müəllim-tələbə ünsiyyətini təşkil etmək;
- tələbələri yeni biliklərə və yaradıcı işlərə həvəsləndirmək;
- tələbələrin fərdi işlərinə və təqdimatlarına yazılı rəylər vermək.

NƏTİCƏ

Beləliklə, ali pedaqoji təhsil kontekstində tədrisin keyfiyyət komponentlərinin müəyyən edilməsi tələbə nailiyyətlərinin əldə olunması ilə nəticələnir. Pedaqoji proses müəyyən bir auditoriyada baş verdiyindən burada müəllim

peşəkarlığı, proqram effekti, uyğun təlim nəticələrinin olması təşkilati-baza rolunu oynayır. Hər bir tələbənin öyrənmə prosesinin effektiv tədris yolu müəllim tərəfindən planlaşdırılan, dəstəklənən və dəyərləndirilən harmonik bir model təəssüratı yaradır.

Tədris keyfiyyətinin əsas komponenti kimi müsbət təlim mühiti anlayışı müəllimin motivasiya və həvəsləndirmə metodları əsasında qurulur və burada müəllimin şəxsi keyfiyyətləri nəzərə alınır. Keyfiyyətin təmin olunmasında qeyd olunan fikirlərin kompleks şəkildə təşkil tədrisin uğurlu nəticələnməsi və tələbə məmnunluğunun ən yüksək göstəricisi kimi dəyərləndirilir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Əhmədov, H. (2001). "Azərbaycan məktəbi və pedaqoji fikir tarixi". Bakı, "Təhsil".
- 2 Əhmədov, N. və b. (2000). "İdarəetmənin pedaqogikası və psixologiyası". Bakı.
- 3 Blömeke, S., Paine, L., Houang, R.T., Hsieh F.J., Schmidt, W.H., Tatto, M.T., Bankov, K. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40, 749–762.
- 4 Carmichael, R., Palermo, J., Reeve, L. & Vallence, K. (2001). Student learning: "The heart of quality" in education and training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(5), 449–463.
- 5 Cheng, M. (2010). Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: A study of their perceived impact on the work of academics. *Teaching in Higher Education*, 15(3) 259–271.
- 6 Corbett, A.T., & Anderson, J.R. (1995). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 4, 253–278.
- 7 Lewis, J.M. (1993). Teaching styles of award-winning professors. In R. Ellis, quality assurance for university teaching. Buckingham: The Society for Research in Higher Education. pp.149–164.
- 8 Mehrabov, A. (2014). Pedaqoji təhsilin keyfiyyəti və onun idarə olunmasında müasir yanaşmalardan istifadənin əsas istiqamətləri. "Azərbaycan məktəbi", №4.
- 9 OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.

QARABAĞ REGIONUNDA TƏHSİLİN İNKİŞAFI TARİXİNDƏN

QASIM HACIYEV

Azərbaycan Universiteti, İctimai elmlər kafedrasının professoru, tarix üzrə elmlər doktoru. E-mail: gasimh@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6500-7890>

Məqaləyə istinad:

Hacıyev Q. (2021). Qarabağ regionunda təhsilin inkişafı tarixindən. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 101–112

ANNOTASIYA

Məqalədə Azərbaycanın Qarabağ regionunun təhsil tarixinə nəzər salınır. Qeyd olunur ki, XIX əsrdə fəaliyyət göstərmiş yeni dünyəvi məktəblər, o cümlədən 1830-cu ilin sentyabrında Şuşa şəhərində açılan qəza məktəbi Şimali Azərbaycanın Qarabağ regionu əhalisinin maariflənməsində mühüm rol oynadı. Azərbaycanın şimal əraziləri işğal edildikdən sonra isə ənənəvi məktəblərin fəaliyyətinə son qoyuldu, çar məmurları yetişdirən məktəblər açıldı. Məktəb binalarının, mədəni-maarif müəssisələrinin milliləşdirilməsi sahəsində çətinlikləri aradan qaldırmaq və bölgədə təhsili inkişaf etdirmək məqsədilə 1920-ci ilin oktyabrında N.Nərimanov bir qrup dövlət xadimi ilə birlikdə Şuşaya gəldi. O, siyasi iradə göstərərək, Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda xalq maarifinin təşkil olunması sahəsində qarşıda duran vəzifələrin həyata keçirilməsi yollarını göstərdi. Tarixi tədqiqatlar sübut edir ki, XIX əsrə qədər Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda erməni etnik kütləsi olmamışdır. Onlar buraya XIX əsrin əvvəllərindən etibarən çar Rusiyası tərəfindən köçürülmüşdür. Ermənilər Qarabağda avtoxton (yerli) olmalarını sübut etməyə cəhd etmələrinə və Yuxarı (Dağlıq) Qarabağa əsassız ərazi iddiaları irəli sürmələrinə baxmayaraq, onların bu regiona dair heç bir mədəni yaradıcılıq nümunəsi yoxdur. Məqalədə həm də Ermənistan-Azərbaycan Qarabağ münaqişəsinin cəmiyyətdə diqqət mərkəzində olması və beynəlxalq problemə çevrilməsi, Qarabağ regionu haqqında daha ətraflı məlumatların gənclərə çatdırılmasının vacibliyi nəzərə alınaraq Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəblərində "Qarabağ tarixi"nin tədrisinə dair qərarın mahiyyəti əsaslandırılır.

Açar sözlər: Azərbaycan Respublikası, Qarabağ regionu, Cənubi Qafqaz, məktəb, təhsil.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 02.03.2021

Qəbul edilib: 19.03.2021

ON THE HISTORY OF EDUCATION DEVELOPMENT IN THE KARABAKH REGION OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

GASIM HAJIYEV

Azerbaijan University, Professor of the Department of Social Sciences,
Doctor of Historical Sciences. E-mail: gasimh@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6500-7890>

To cite this article:

Hajiyev G. (2021). On the history of education development in the Karabakh region of the Republic of Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 101–112

ABSTRACT

The formation of the Karabakh region of Azerbaijan is considered in the Article. It is noted that the new secular schools operating in the 19th century, including the county school opened in Shusha in September 1830, played an important role in the education of the population of the Karabakh region of Northern Azerbaijan. After the occupation of the northern territories of Azerbaijan, the activities of traditional schools were stopped, and schools for the training of tsarist officials were opened. In order to overcome difficulties in the field of nationalization of school buildings, cultural and educational institutions, and in order to develop education in the region, in October 1920, N. Narimanov arrived in Shusha with a group of statesmen. Having shown political will, he showed the ways to implement the tasks set for organizing public education in Upper (Nagorno) Karabakh. Historical studies prove that there was no Armenian ethnos in Upper (Nagorno) Karabakh until the 19th century. They were resettled here by tsarist Russia at the beginning of the 19th century. Despite the fact that the Armenians are trying to prove their autochthonousness in Karabakh and present unsubstantiated territorial claims to Upper (Nagorno) Karabakh, they have no examples of cultural creativity in this region. Taking into account the fact that the Armenian-Azerbaijani Nagorno Karabakh conflict is in the center of public attention and has become an international problem, the article substantiates the essence of the decision to teach "History of Karabakh" in secondary schools of the Republic of Azerbaijan, taking into account the importance of providing young people with more detailed information about Karabakh region.

Keywords: Azerbaijan Republic, Karabakh region, Southern Caucasus, school, education.

Article history

Received: 02.03.2021

Accepted: 19.03.2021

REALLIQLAR VƏ TARİXİ HƏQİQƏTLƏR

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev 26 aprel 2011-ci ildə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının illik ümumi yığıncağında demişdir: "Biz heç vaxt, tarix boyu başqa xalqın milli dəyərinə, yaxud da ki, milli irsinə göz dikməmişik. Ancaq əfsuslar olsun ki, bizə qarşı həmişə belə cəhdlər olub. Yenə də deyirəm, bunun əsas səbəbi Azərbaycan xalqının istedadı və mədəniyyətimizin zəngin olmasıdır..."¹

Çar Rusiyası Qarabağ xanlığını işğal etdikdən sonra (1805-ci il Kürəkçay müqaviləsi) orada möhkəmlənmək məqsədilə yerli hakim təbəqənin mövqelərini zəiflətməyə çalışırdı. Buna görə də XIX əsrin əvvəllərində başlanan siyasi dəyişikliklər sosial-iqtisadi sahədə olduğu kimi təhsil və mədəniyyət sahəsində də özünü göstərirdi.

Vaxtilə indiki tanınmış, nəhəng şəhərlərin bünövrəsi qoyulandan təxminən 5-10 əsr əvvəl V əsrdə Albaniyada (Azərbaycanda) əyan uşaqlarına təhsil vermək, bilik öyrətmək üçün məktəblər açmışdılar (Kalankatuklu, 1993). Ölkənin paytaxtı Bərdədə elm, təhsil ocaqları yaradılmış, şəhər ölkənin mühüm mədəniyyət mərkəzinə çevrilmiş, alban əlifbası ilə tarixi və bədii əsərlər, məhz həmin dövrdə yazılmışdır.

O dövrdə müsəlman ölkələrində dini elmlərə üstünlük verilsə də fəlsəfə, məntiq, riyaziyyat, astronomiya, musiqi və s. elmlərin tədrisinə də diqqət yetirilirdi. Elm öyrənmək istəyənlər Şərqi mədəniyyət mərkəzlərinə gedir, orada görkəmli mütəfəkkirlərdən təhsil alırdılar. Orta əsr mənbələrində onların adları, təhsili, yaradıcılığı, nüfuzlu müəllimləri və şagirdləri haqqında məlumat verilir. Onların sırasında Bərdədən olan bir çox görkəmli elm, ədəbiyyat və mədəniyyət xadimlərindən bəhs edilir (Məmmədov, 1978). Orta əsrlərdə ənənəvi sayılan mürid-müşviq məktəblərində də təhsil alan və elmin müxtəlif sahələrində tanınan mütəfəkkirlər var idi. Azərbaycan əraziləri işğal edildikdən sonra isə ənənəvi məktəblərin fəaliyyətinə son qoyuldu, "Avropa təhsili, mədəniyyəti" adı altında çar

məmurları yetişdirən məktəblər açıldı. Bu məqsədlə 1829-cu ildə Cənubi Qafqazda, o cümlədən Azərbaycanda Rusiyadakı məhəllə məktəbləri tipində tədris müəssisələrinin yaradılmasına başlandı. Cənubi Qafqaz məktəblərinin ilk Nizamnaməsinə əsasən 1830-cu ilin sonlarına qədər nəzərdə tutulan 20 qəza məktəbindən cəmi 5-i açıldı ki, bunlardan biri də Şimali Azərbaycanda fəaliyyətə başlayan Şuşa qəza məktəbi idi. Bu, Azərbaycanda dünyəvi təhsil verən ilk məktəb idi (Əhmədov, 1967).

XIX əsrin 30-cu illərində Şimali Azərbaycanın Qarabağ regionunda 240-a qədər şagirdin təhsil aldığı 9 məktəb və 1 mədrəsə fəaliyyət göstərirdi. Altısı Şuşa şəhərində, digərləri Əlidərə, Nüvədi və Boyəhmədli kəndlərində olan bu məktəblərdə Azərbaycan, ərəb, bəzilərinə isə fars dilində oxu və yazı öyrədilirdi. Şuşa qəzasının özündə 1 mədrəsə, kəndlərinə isə 18 məscid məktəbi fəaliyyət göstərirdi. Lakin çar Rusiyası Cənubi Qafqazda yerli xalqları itaət altında saxlamaq, ruslaşdırma siyasəti yeritmək və beləliklə də öz hakimiyyətini möhkəmləndirmək məqsədi ilə dövlət idarələrində işləmək üçün rus dilini bilən dövlət qulluqçularına olan ehtiyacını yeni dünyəvi məktəblər açmaqla təmin etmək istəyirdi (Əhmədov, 2006).

1835-ci il mayın 12-də təsdiq edilən Cənubi Qafqaz məktəblərinin II nizamnaməsində yeni məktəblərin açılması və mövcud qəza məktəblərinin təkmilləşdirilməsi nəzərdə tutulurdu. Məqsəd ibtidai təhsil verməklə bərabər, Tiflis gimnaziyasında təhsili davam etdirmək imkanı yaratmaq idi. Tədris prosesində rus dilinin öyrənilməsinə daha çox üstünlük verilirdi. Belə ki, Azərbaycan dilində həftədə cəmi 4, rus dilində isə 8 dərəcə keçirilirdi. Şuşa qəza məktəbi də bu nizamnamə əsasında fəaliyyət göstərirdi (president.az, 26 aprel 2011).

XIX əsrin 40-cı illərinə kimi Şimali Azərbaycanda xalq maarifi və məktəblərinin idarəsi çar generallarına, sonralar isə Cənubi Qafqaz məktəblər direktoruna həvalə edilsə də, o dövrdə təhsil alan azərbaycanlı şagirdlərin sayında artım hiss olunurdu. Rəsmi məlumatlarda 1845-ci ilə qədər təkcə Şuşa qəza məktəbində təhsil alan şagirdlərin sayının 127-yə çatdığı göstərilir (Əhmədov, 2006).

¹ <https://president.az/articles/2026>

1848-ci il nizamnaməsindən sonra 1853-cü il oktyabrın 29-da "Qafqaz təhsil dairəsi və onun tabeliyində olan tədris müəssisələrinin nizamnaməsi" təsdiq edildi. Yeni nizamnamənin yaranmasında əsas məqsəd Rusiyadakı xalq maarifi sistemini Qafqazda da tətbiq etmək idi. 1860-cı il iyulun 2-də isə Qafqaz məktəblərinin yeni nizamnaməsi təsdiq edildi. Yeni nizamnaməyə əsasən Bakı, Terski və İrəvan məktəblər direktorluqları yarandı və Şuşa qəza məktəbi Bakı məktəblər direktorluqlarının tərkibinə daxil edildi. Lakin, keçirilən islahatlar məktəblərin və şagirdlərin nisbi artımına səbəb olsa da, uğurlu nəticə əldə edilmədi. Qarabağda 60-cı illərdə ən çox şagirdi olan Şuşa qəza məktəbinin fəaliyyətindəki dinamika həmin dövrdə təhsilin səviyyəsini anlamağa imkan verir. Belə ki, bu məktəbdə 1850-ci ildə 110, 1851-ci ildə 131, 1852-ci ildə 171, 1853-cü ildə 191, 1854-cü ildə 180, 1855-ci ildə 246, 1856-cı ildə 175, 1857-ci ildə 210, 1858-ci ildə 210, 1859-1860-cı illərdə 185 şagird təhsil almışdır. 1861-ci ildə təhkimçilik hüququnun ləğvi və kəndli islahatı maarif və məktəb sahəsində də islahatlar aparılmasına səbəb oldu.

1865-1866-cı dərs ilindən etibarən Cənubi Qafqazda şagirdlərin sayına görə qabaq sıralarda olan Şuşa qəza məktəbi də genişləndirildi, yeni siniflər və şöbələr açıldı. Bütün Cənubi Qafqaz qəza məktəbləri içərisində ön cərgələrdə yer alan Şuşa məktəbində 240 şagird təhsil alırdı ki, onların da böyük əksəriyyəti azərbaycanlılardan ibarət idi.

1867-ci il nizamnaməsinə görə, Cənubi Qafqazda yenidən qurulan 7 qəza məktəbindən yalnız biri Azərbaycanda (Şuşa qəza məktəbi) idi. 1868-ci ildən etibarən mövcud qəza məktəbləri üçsinifli məktəblərə çevrilmişdi. Şuşa qəza məktəbində fransız dilinin tədrisi Qarabağ regionu ilə sıx əlaqəli idi. Şuşada tacir silkindən olanlar Avropa ölkələri ilə ticarət əlaqələri yaratmaq üçün fransız dilini öyrənməyə daha çox səy göstərirdilər.

Hökumətin 22 noyabr 1873-cü il qərarı ilə yerli məktəb nizamnamələri ləğv edildi, bütün ölkə məktəblərinə vahid imperiya üzrə nizamnamələr tətbiq edilməyə başlandı, Qafqazın xalq maarifi birdəfəlik imperiya daxilindəki məktəb

şəbəkələrinin ümumi siyahısına daxil oldu. Əvvəllər yerli şərait nəzərə alınaraq yerli dillərin tədrisinə müəyyən qədər şərait yaradılırdısa da, bu qərarla sadalanan məziyyətlər xeyli məhdudlaşdırıldı, ali məktəblərə daxil olanlara verilən üstünlük aradan qaldırıldı, rus dilinin tədrisi daha da gücləndirildi.

1872-ci ildə qəbul edilmiş "Cənubi Qafqazda Rusiya şəhər məktəblərinə uyğun məktəblər yaratmaq haqqında nizamnamə"yə əsasən mövcud qəza məktəbləri arasında Azərbaycanda (1874-cü ildə) ilk dünyəvi məktəb olan Şuşa qəza məktəbi "şəhər məktəbi" statusu qazandı (Əhmədov, 2001). XIX əsrdə fəaliyyət göstərmiş yeni dünyəvi məktəblər Şimali Azərbaycanın Qarabağ regionu əhalisinin maariflənməsində mühüm rol oynamışdır.

1915-ci ildə artıq Yuxarı (Dağlıq) Qarabağ ərazisində 3 min şagirdi, 79 müəllimi olan 49 ibtidai, 1 orta məktəb qeydə alınmışdır.

1918-ci il mayın 28-də Azərbaycanın şərqində ilk demokratik parlamentli respublika olan Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (AXC) quruldu. Həmin gün xalqımızın tarixinə çox böyük əhəmiyyətli bir hadisə kimi daxil oldu. Yenicə yaranmış AXC-nin dövlətin idarəedilməsində və ictimai proseslərdə iştirak etməsi üçün ixtisaslı milli kadrlara böyük ehtiyacı var idi. Bu kadrların hazırlanması məqsədilə AXC dövründə Azərbaycandan xarici ölkələrin ali təhsil müəssisələrinə 100-dən çox tələbə göndərilmişdir.²

QARABAĞDA TƏHSİLİN SOVET DÖVRÜ

Azərbaycan hökuməti tərəfindən Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda 1920-ci ilin mayından qəza və dairə maarif şöbələrinin, Fövqəladə Komissiyaların yaradılmasını bu bölgədə təhsilin inkişafı üçün atdığı ilk addım hesab etmək olar. Həmin il mayın 12-də "Köhnə orta məktəb tiplərinin politexnik məktəblə əvəz etmək haqqında" verilən dekretlə din dövlətdən, məktəb məscid və kilsədən ayrıldı. Məktəb binalarının, mədəni-maarif müəssisələrinin milliləşdirilməsi sahəsində çətinlikləri aradan qaldırmaq və bölgədə təhsili inkişaf etdirmək

² https://azertag.az/xeber/Azerbaijan_tehsilinde_tarixi_varislik-1146754

məqsədlə 1920-ci ilin oktyabrında N.Nərimanov bir qrup dövlət xadimi ilə birlikdə Şuşaya gəlmişdi. O, siyasi iradə göstərərək Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda Xalq maarifinin təşkil olunması sahəsində qarşıda duran vəzifələrin həyata keçirilməsi yollarını açıqlamışdır. Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda maarif işini qurmaq üçün Bakı Şəhər Baş Siyasi Maarif İdarəsi S.S.Axundovu həmin bölgəyə ezam etmiş, eyni zamanda Azərbaycan Xalq Maarif Komissarlığı xətti ilə Yuxarı (Dağlıq) Qarabağa 96 nəfər nümayəndə, məktəblilər üçün dərs vəsaitləri və geyim göndərmişdir. Bu nümayəndələrin köməyi ilə təşviqatçı qruplar yaradıldı və savadsızlığı ləğv etmək üçün yeni məktəblərin yaradılması işinə başlandı. 1921-1922-ci illərdə bu qruplar Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda 22 yığıncaq keçirərək, tədbirə 715 dinləyici cəlb etdi (Məmmədov, 2008).

Bəhs edilən dövrdə Azərbaycanın Yuxarı (Dağlıq) Qarabağ bölgəsində təhsilin inkişafına mane olan bir sıra çətinliklər var idi. Ermənistanın Azərbaycana qarşı əsassız ərazi iddiaları davam edir, günahsız insanların qanı axıdılırdı. Müxtəlif peşə sahibli kadrlara böyük ehtiyac var idi. Məktəb binaları çatışmırdı, vəsait isə yox dərəcəsində idi.

Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda sakinlər özləri yeni məktəb yaratmaq və savadsızlığı ləğv etməyi qarşılarına məqsəd qoymuşdular. Bu məqsədlə ərizələrlə Bakıya müraciətlər də edilmişdi. 1921-ci ildə mərkəzə daxil olan həmin ərizələrdən birində hər bir kənd məktəbi üçün bina düzəltməyə, partalar hazırlamağa, müəllimləri taxıl və başqa ərzaq məhsulları ilə təmin etməyə hazır olduqlarını bildirdilər (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi).

1920-ci ilin aprel çevrilişindən sonra Azərbaycan hökuməti Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda xalq maarifi işini daha da yaxşılaşdırmaq, kütlələrlə aparılan ideya siyasi tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək, mədəni-maarif ocaqlarının təşkili və onların şəbəkəsinin genişləndirilməsi kimi çox mühüm vəzifələr müəyyənləşdirdi. Bu işlərin həyata keçirilməsi üçün xalqın şüurunun, elminin inkişaf etdirilməsi lazım idi. Bu işdə mədəni-maarif ocaqları kitabxanalar, klublar, qiraət komaları, siyasi savad kursları, məktəblər qarşısında vəzifələr qoyuldu. Həmin vəzifələr Azərbaycan KP 24 may 1920-ci il tarixli "Azərbaycan

KP rayon komitəsinin mədəni-maarif işi üzrə təlimatı"nda öz əksini tapmışdı (Quliyev, 1973).

1923-cü il dekabrın 11-də "DQMV haqqında Əsasnamə"nin yenidən işlənməsi üçün AK(b)P MK-nın Rəyasət Heyəti tərəfindən Komissiya yaradıldı. 1924-cü il iyulun 3-də xüsusi komissiyanın hazırladığı "DQMV haqqında Əsasnamə" RK(b)P MK-nın Rəyasət Heyəti və Azərbaycan MİK-nın Rəyasət Heyəti tərəfindən bəyənilədi. Həmin il noyabrın 26-da əsasnamə Azərbaycan, erməni və rus dillərində mətbuatda dərc edildi. Əsasnamədə Azərbaycan SSR-in tərkib hissəsinə daxil olan DQMV-nin əraziləri göstərilmiş, yerli hakimiyyət orqanlarının təşkili formaları, hüquq və vəzifələri qeyd edilmişdir. DQMV-də bütün kargüzarlıq, məhkəmə və məktəblərdə tədris ana dilində aparılırdı. Eyni zamanda əsasnaməyə görə Şuşa qəzasından Şuşa, Xankəndi və 115 kənd, Cavanşir qəzasından 52 kənd, Qaryagin qəzasından 30 kənd, Qubadlı qəzasından isə Qaladərəsi DQMV-yə verildi (Azərbaycan Respublikası Dövlət Siyasi Partiyalar və İctimai Hərəkətlər Arxivi).

Sovet Azərbaycanında öz mövqeyini möhkəmləndirmək, təbii və tükənməz, yeraltı və yerüstü təbii sərvətlərimizdən, böyük iqtisadi və mənəvi potensialımızdan daha səmərəli istifadə etmək üçün mərkəz bilikli, savadlı, sadıq kadrlara ehtiyac duyurdu. Buna görə də, Sovet hakimiyyəti 1920-1930-cu illərdə Azərbaycanda təhsilin inkişafına xüsusi qayğı göstərməyə başladı.

Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda məktəblərin ixtisaslı kadrlara ehtiyacını ödəmək üçün 1921/22-ci illərdə Şuşada pedaqoji məktəb, Hadrudda pedaqoji texnikum, Şuşada pedaqoji fəhlə fakültəsi açılmışdı. 1923-cü ildə Xankəndində sovet-partiya işçiləri hazırlayan xüsusi məktəb fəaliyyətə başladı. Məktəblərin şəbəkəsi xeyli genişləndi. 1922/23-cü tədris ilində artıq Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda 6404 şagirdi, 222 müəllimi özündə birləşdirən 104 məktəb fəaliyyət göstərirdi. 1923-cü il iyulun 21-də Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda Karagözüvün sədrliyi altında məktəb quruculuğunu genişləndirmək və savadsızlıqla mübarizə məqsədilə Xüsusi Komitə yaradıldı. 1923-1925-ci illərdə DQMV-nin bütün kəndlərində savadsızlığı ləğv etmək üçün kurslar təşkil edildi. 1923-cü ildə DQMV-də 10 savad kursu təşkil olunmuşdur ki,

onun 139 nəfər üzvü var idi (Məmmədov, 2008). Azərbaycan hökuməti DQMV-də təhsilin inkişafı üçün 1923-cü ildə 168600 manat vəsait ayırdı. Bu rəqəm Naxçıvan bölgəsinə ayrılan vəsaitdən təxminən 2 dəfə artıq idi. Ayrılan vəsait hesabına DQMV-də 24 yeni məktəb açıldı.

1924-cü ilin aprelində Xankəndində maarif işçilərinin konfransı keçirildi. Konfransda qəbul edilmiş qərarla DQMV-də "Savadsızlığı ləğv etmək mərkəzi" yaradıldı. 1924-cü ildə 80, 1925-ci ildə 116 savadsızlığı ləğv edən məntəqə fəaliyyətə başladı. DQMV-də tədris Azərbaycan, erməni və rus dillərində aparılırdı.

1925-ci il mayın 25-də Bakıda Ümumazərbaycan müəllimlərinin qurultayı oldu. Qurultayda xalq maarifinin inkişaf etdirilməsi məqsədilə Qarabağda məktəb şəbəkəsinin genişləndirilməsi, onun tədris bazasının yaradılması və getdikcə möhkəmləndirilməsi, ixtisaslı müəllim kadrları ilə təchiz olunması barədə qərar qəbul olundu (Atakişiyev, 1971).

Azərbaycan hökuməti DQMV-də xalq maarifinə 1925-ci ildə 264184 manat, 1926-cı ildə 386476 manat, 1927-ci ildə 108675 manat vəsait ayırdı. 1921-1926-cı illər ərzində DQMV-də sahibkarlardan, varlılardan müsadirə edilmiş binalar məktəblərin istifadəsinə verildi. Keçmiş ziyalı kadrlar məktəb quruculuğu işlərinə cəlb edildi.

Azərbaycan hökumətinin ümumtəhsil məktəblərinin inkişafına göstərdiyi xüsusi diqqət nəticəsində DQMV-də məktəblər şəbəkəsi genişləndi və təhsil alan şagirdlərin sayı artdı. Belə ki, 1923-cü ildən 1928-ci ilə qədər 36 yeni məktəb istifadəyə verilmişdi. Beləliklə, 1927/28 tədris ilində DQMV-də məktəblərin sayı 140-a çatdı. 1922/1923-cü illə müqayisədə, bəhs olunan ildə şagirdlərin sayı 2,5 dəfə, müəllimlərin sayı 60 faiz artmışdır. 1927/1928-ci tədris ilində DQMV-nin məktəblərində 15059 şagird, 347 müəllim var idi. 1930/1931-ci tədris ilində Qarakənd, Qışlaq, Çapar, İmarət-Qərvənd, Seysulan, Noraguh, Çıldıran kəndlərində yeni nümunəvi məktəb binaları tikilib istifadəyə verilmişdir. Lakin yuxarıdakı adı çəkilən yeni tikilmiş məktəblərin hamısı erməni icmasının cəmləşdiyi kəndlərdə inşa edilmişdi (Məmmədov, 2008). Bu fakt Azərbaycanda yaşayan digər

xalqların nümayəndələrinə tolerant münasibətlərin bariz nümunəsidir.

XIX əsrə qədər Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda erməni etnik kütləsi olmamışdır. Onlar buraya XIX əsrin əvvəllərindən etibarən çar Rusiyası tərəfindən köçürülmüşdür. Ermənilər Qarabağda avtohton (yerli) olmalarını sübut etməyə cəhd etmələrinə və Yuxarı (Dağlıq) Qarabağa əsassız ərazi iddiaları irəli sürmələrinə baxmayaraq, onların bu regiona dair heç bir mədəni yaradıcılıq nümunəsi yoxdur. Çarizmin regionu xristianlaşdırmaq siyasətinə uyğun olaraq ermənilər təhsilə daha çox cəlb edilsələr də, onlara bu məqsədlə hər cür şərait yaradılsa da, yeniliyə, inkişafa daha çox həvəs göstərən azərbaycanlılar idi. Onlar ibtidai təhsili başa vuran kimi Avropanın müxtəlif ölkələrinə mühacirət edərək təhsillərini davam etdirirdilər. Azərbaycanlılarda elmə marağı bu vilayətin ziyalıları yaradırdı. Azərbaycan ədəbiyyatının görkəmli ədibləri olan Qasım bəy Zakir, Xurşudbani Natəvan, Əbdürrəhim bəy Haqverdiyev, Nəcəf bəy Vəzirov, Yusif Vəzir Cəmənzəminli, Firudin bəy Köçərli, Əhməd bəy Ağaoğlu və Süleyman Sani Axundov kimi görkəmli mütəfəkkirlərin yetişməsi və yaradıcılıq fəaliyyətləri Qarabağda təhsilə, elmə, mədəniyyətə böyük təkan vermişdir.

Ömrünün son dövrlərində Qarabağda (Bərdə və Şuşada) yaşayıb yaratmış "Şükürnameyi-Şahənşah" və "Təzkireyi-Məhəmmədşah" əsərlərinin müəllifi Bəhmən Mirzə Qacarın orta əsrlərə məxsus elmi biliklər sisteminə mənsub olan ensiklopediyası, qarabağlı alim, "Məclisi Fəramuşan" şairlər məclisinin təşkilatçısı və rəhbəri, "Təzkireyi Nəvvab", "Vüzuhül-ərqam", "Kifayətül-Ətfal" və s. elmi əsərlərin müəllifi Mir Möhsün Nəvvabın (1833-1918) o dövrdə elmi və ədəbi-bədii yaradıcılığın müxtəlif sahələrində geniş fəaliyyət göstərən bir çox ziyalılar Qarabağda təhsilə, mədəniyyətə marağı daha da artırmışdılar.

Qarabağ dünya mədəniyyəti tarixinə ensiklopedik biliyə, yüksək istedadla malik olan və müsəlman aləmində operanın banisi sayılan Üzeyir bəy Hacıbəyli, Zülfüqar bəy Hacıbəyli, Zakir Bağirov, Fikrət Əmirov, Soltan Hacıbəyli, Niyazi, Süleyman Ələsgərov və Əfrasiyab Bədəlbəyli kimi böyük bəstəkarlar bəxş etmişdir. Bu şəxsiyyətlər musiqi təhsilimizdə əvəzsiz xidmətlərinə görə tanınırlar.

Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda mədəni-maarif, quruculuq işlərinə mane olan qüvvələr də var idi. Ziyalıların, xüsusilə müəllimlərin müəyyən bir hissəsi öz milli baxışlarından, adət və ənənələrindən uzaqlaşa bilmirdilər. Beynəlmiləçilik şüarı altında Azərbaycan məktəblərinə, digər tədris ocaqlarına laqeyd münasibətlər müəllimlərin fəaliyyətinə ciddi təsir edirdi. Azərbaycanda baş verən inzibati amirlik sistemi, milli zəmindən uzaqlaşmayan, elmin siyasətə çevrilməsinə uyuşmayan müəllimlərə qarşı aparılan axtarışlar, təqiblər, həbslər, sürgünlər respublikanın hər yerində olduğu kimi, Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda da məktəb quruculuğu işlərinə mane olurdu. Bütün bunlarla yanaşı Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda erməni millətçiliyi, yerli idarə orqanlarında çalışan erməni mütəxəssislərinin şovinist siyasətləri, sovet rejiminə "sədaqətlə qulluq edən adamların" böhtançı tədbirləri məktəb quruculuğu işlərinə, mədəni-maarif fəaliyyətinə ciddi maneə olurdu. DQMV-nin partiya, sovet orqanlarında, mədəni-maarif müəssisələrində çalışan erməni, rus mütəxəssisləri "proletar beynəlmiləçiliyi" şüarı altında azərbaycanlı mütəxəssislərinə qarşı gizli mübarizə aparırdılar. Bu "nəzəriyyə" ayrı-ayrı sovet orqanlarında çalışan bir qrup adamların, o cümlədən Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda təhsil işlərinə bilavasitə rəhbərlik edən ermənilərin "Azərbaycan dilində təhsilin gələcəyinin olmadığı" iddiası ilə gördükləri tədbirlər vilayətdə tədris işlərinə böyük zərbə vururdu (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi).

Aparılan araşdırmalar nəticəsində məlum olur ki, DQMV təhsilinə ayrılan vəsaitin böyük hissəsi erməni icmasının daha çox cəmləşdiyi kəndlərə istiqamətləndirilirdi. Bu məqsədlə müxtəlif vaxtlarda Xankəndinə ayrılan vəsaitin Şuşa şəhərinə ayrılan vəsaitdən 2-3 dəfə artıq olması təsdiq edilmişdir. Bu da DQMV-də Azərbaycanlı uşaqlar üçün tikilən məktəblərin sayının aşağı olmasına təsir edirdi. Məsələn, 1928-ci ilin sonlarında DQMV-də 143 məktəb, 487 qrup var idi ki, burada 16332 nəfər təhsil alırdı. Tədqiqatlardan məlum olur ki, həmin məktəblərdən 21-i, qruplardan 61-i azərbaycanlılara aid idi. Təhsil alan uşaqlar arasında azərbaycanlıların sayı 1493 nəfərə çatırdı. Bu tarixi reallığı – DQMV-də erməni əhalisinin

sayının Azərbaycanlılardan bir neçə dəfə az olmasına baxmayaraq təhsilə cəlb edilən erməni uşaqlarının çoxluq təşkil etməsi siyasi məsələ idi. Təəssüf ki, ölkəmizin o zamankı rəhbərləri bu məsələdə ədaləti bərpa edə bilməmiş, xalqımızın milli maraqlarını siyasi itaətkarlığa qurban vermişlər. DQMV-də azərbaycanlılara qarşı bu cür ögey münasibət sonrakı dövrlərdə də davam etmişdi (Məmmədov, 2008).

Birinci və ikinci beşilliklər dövründə DQMV-də məktəb tikintisinə xüsusi diqqət yetirilmişdir. 1927/1928-ci tədris ilindən 1940/1941-ci tədris ilinədək DQMV-də 56 nümunəvi məktəb binası tikilib istifadəyə verilmişdi. 1940/1941-ci tədris ilində Azərbaycanda 654902 şagirdi, 22016 müəllimi birləşdirən 3575 məktəb fəaliyyət göstərirdi ki, bundan 196 məktəb 40766 şagird, 1696 müəllim DQMV-nin və 196 məktəb, 30453 şagird, 1039 müəllim Naxçıvan MSSR-in payına düşürdü. Aparılan tədqiqatlar nəticəsində məlum olur ki, DQMV əhalinin sayı ilə müqayisədə məktəblərin və müəllimlərin sayına görə Azərbaycanda birinci yerdə dayanmışdır. Məsələn, ümumrespublika səviyyəsində hər məktəbə 6,1 müəllim düşürdüsə, bu göstərici Naxçıvan MSSR-də 5,3-ə, DQMV-də isə 8,6-ya bərabər idi. Eyni zamanda, Respublikamızda hər müəllimə 29 şagird düşürdüsə, DQMV-də hər müəllimə 24 şagird düşürdü. Axırncı göstərici Naxçıvan MSSR-ə ümumrespublika səviyyəsi ilə eyni idi (29 şagird). Bütün bunlar Azərbaycan hökumətinin DQMV-yə göstərdiyi dərin qayğının nəticəsi idi və sözsüz ki, bütün bunlar əhalinin savadlanmasına öz müsbət təsirini göstərirdi (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi).

1935-ci ildə məktəblərin strukturu dəyişdirildi. İbtidai, natamam orta və orta məktəblər açıldı. 1940/1941-ci tədris ilində DQMV-də 45 ibtidai, 116 natamam orta (yeddiillik), 35 orta məktəb fəaliyyət göstərirdi. Naxçıvan MSSR-da isə 87 ibtidai, 74 natamam orta, 35 orta məktəb var idi. Yeddiillik məktəblər 1924-cü ildə fəhlələr üçün, 1926-cı ildə isə kəndli-gənclər üçün açılmışdı. 1940/1941-ci ildə Bakı şəhərində cəmi 64 natamam orta (yeddiillik) məktəb var idi. DQMV-də isə həmin məktəblər daha üstünlük qazanırdı. Hesablamalara görə 1926-cı ildə DQMV-də əhalinin

25 faizi, 1933-cü ildə 51 faizi oxuyub yazmağı bacarırdı. 1939-cu ildə isə 10 yaşdan yuxarı olan hər 1000 nəfərdən 113-nün tam və natamam orta təhsili vardı. 1939-cu ildə aparılan siyahıya-alınmaya görə vilayətdə 9 yaşından 49 yaşınadək olan adamlar arasında savadlıların sayı – 84 faizə çatmışdır. 1940/1941-ci dərslər ilində DQMV-də 6 texnikum var idi. Həmin texnikumlarda 818 nəfər tələbə təhsil alırdı. Bütün məktəblərdə rus dilinin tədrisinə xüsusi diqqət yetirilirdi. 1940-cı ildən etibarən məktəblərdə xarici dil də tədris edilməyə başlandı.

1940-cı ilə olan məlumata görə Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda fəaliyyət göstərən ziyalıların 14,7 faizini qadınlar təşkil edirdi. Bunların bir hissəsi müəllim, tibb işçisi, partiya və sovet orqanlarında çalışan qadınlardan ibarət idi (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi).

Bolşeviklər öz hakimiyyətlərini qoruyub saxlamaq və möhkəmləndirmək üçün birinci növbədə insanların şüurlarını kommunist ideologiyasına uyğun olaraq formalaşdırmağa çalışırdılar. Beləliklə, görülən tədbirlər nəticəsində Yuxarı (Dağlıq) Qarabağda xalqımızın uzun əsrlər ərzində yaratdığı milli mənəvi dəyərlər – ilk növbədə islam dini ardıcıl surətdə sıxışdırılmaqla, minlərcə məscid və başqa müqəddəs ocaqlarımız dağıldı. Qədim kitablarımız, musiqi alətlərimiz, əlifbamız fanatizmin mənbəyi kimi damğalanaraq məhv edildi. Milli-mənəvi dəyərlərimizi unutturmaq məqsədilə qədim adətlərimizin keçirilməsi qadağan edildi.

“QARABAĞ TARİXİ” FƏNNİNİN TƏDRİSİNİ ŞƏRTLƏNDİRƏN AMİLLƏR

Ümummilli liderimiz Heydər Əliyevin Sovet İttifaqı Kommunist Partiyasının 1987 – ci ilin oktyabr plenumunda həmin partiyanın Siyasi Bürosunun üzvlüyündən və SSRİ Nazirlər Soveti Sədrinin birinci müavini vəzifəsindən öz ərizəsi ilə istefa verməsindən istifadə edən şovinstlər tarixi saxtalaşdırmaq, Azərbaycanın ayrılmaz hissəsi olan Qarabağı işğal etmək məqsədilə 1988-ci ildən etibarən təxribatlara başladılar. Respublikamızdakı siyasi böhran ermənilər tərəfindən Yuxarı (Dağlıq) Qarabağ və ona yaxın olan digər 7 rayonumuzun işğalına zəmin yaratdı.

Bununla da işğala məruz qalmış rayonlarımızda çoxəsrlik tarixi olan maddi və mənəvi mədəniyyət abidələri, yaşayış məskənləri, məktəblər, iaşə obyektləri dağıldı. Düşmənin məqsədi Qarabağda Azərbaycana məxsus maddi, mədəni və mənəvi irsimizi yox etmək və ya özününküləşdirmək idi. Düşmənin bu qeyri-insani əməllərinə cavab olaraq Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi 2014-cü ildən etibarən “Qarabağ tarixi” adlı fənnin ümumtəhsil məktəblərində tədris olunmasının proqramına salınması barədə qərar verdi. Bununla da, Azərbaycan Respublikasının işğal edilmiş Qarabağ regionunun qədim tarixi, bu ərazinin qədim türk etnoslarının vətəni olması, müxtəlif dövrlərdə Qarabağda ictimai-siyasi vəziyyət, mədəniyyət abidələri, füsunkar təbiəti, zəngin flora və faunası, Qarabağa ermənilərin köçürülməsinin mahiyyəti, ermənilər tərəfindən törədilmiş qırğınlar, deportasiya və soyqırımlar ilə bağlı həqiqəti təhsilalanlara öyrətmək üçün əlverişli imkan yarandı. Prezident İlham Əliyevin AMEA-nın hesabat yığıncağında dediyi “Azərbaycan mədəniyyəti, incəsənəti o qədər zəngindir ki, başqa tərəflərdən bizim milli sərvətimizi özününküləşdirmək üçün cəhdlər göstərirlər... bunun əsas səbəbi Azərbaycan xalqının istedadı və mədəniyyətimizin zəngin olmasıdır. Ancaq biz əlbəttə ki, mədəni irsimizi qoruyacağıq, bütövlükdə müstəqilliyimizi qoruyacağıq, müstəqil seçimimizi qoruyacağıq” fikri bu tədbirin görülməsinə daha məsuliyyətlə yanaşmağa sövq etdi (Hacıyev, 2013).

Azərbaycan xalqının ən ciddi problemi olan Ermənistan – Azərbaycan Dağlıq Qarabağ münaqişəsinin mahiyyətini, Qarabağ həqiqətlərinin hərtərəfli və konkret olaraq öyrənilməsinə özündə etiva edən bu dərslərlik şagirdlərin yaş səviyyəsi və qavrama qabiliyyəti nəzərə alınaraq hazırlandı və təhsilalanların istifadəsinə verildi. Azərbaycanın işğal olunmuş rayonlarını xatırlaya bilməyənlər və işğaldan sonra anadan olan gənclərdə vətən sevgisi hislərini gücləndirmək istiqamətində Qarabağı təsəvvür etmək, onu unutmamaq kimi mənəvi tərbiyəni, vətənpərvərliyi gücləndirməyin əhəmiyyətli olacağı nəzərdə tutulurdu. Dərsləkdə Qarabağ toponimi, təbii-coğrafi şəraiti, buradakı zəngin maddi-mədəniyyət abidələri, Qarabağın qədim türk etnoslarının vətəni olması, müxtəlif

dövlərdə bu coğrafi ərazidəki siyasi, sosial-iqtisadi vəziyyət, Qarabağa ermənilərin köçürülməsi, ermənilər tərəfindən törədilmiş kütləvi qırğınlar, deportasiya və soyqırımlar, Ermənistanın Azərbaycanla təcavüzü nəticəsində Yuxarı (Dağlıq) Qarabağın və ona bitişik ərazilərin işğalı, Aprel qələbəsi ilə bağlı mövzular öz əksini tapmışdır.

2014-cü ildən ümumtəhsil məktəblərinin 8-ci sinfində fakültativ məşğələ formasında keçilməsi məqsədilə hazırlanan dərs vəsaitinin 2019-cu ildə 7-ci siniflərdə dərslik kimi tədrisinə qərar verildi. O dövrdə "Bu, tariximizin ikiye parçalanması, cəmiyyətdə Qarabağın ayrı bir vilayət kimi tanınması fikrini yarada bilər" və s. kimi elmi əsası olmayan fikirlərin əksinə olaraq, dərslik şagirdlərdə vətənin hər bir güşəsinə bələd olmaq və onu yaxşı tanımaq vərdişi yaratdı. Təhsilənlər Qarabağ tarixini öyrənməklə əmin oldular ki, Azərbaycan xalqının bu mənada bir həqiqəti var – Qarabağ həqiqəti. Qarabağ Azərbaycanın ayrılmaz tərkib hissəsi olub qədim tarixə və zəngin mədəniyyətə malikdir. Qarabağ sözü türk mənşəlidir: "Qara" – böyük, "bağ" isə bağ mənasındadır.

Təhsil Nazirliyi "Qarabağ tarixi"nin tədrisini Qarabağ probleminin cəmiyyətdə diqqət mərkəzində olması və artıq beynəlxalq problemə çevrilməsi, şagirdlərə Qarabağ ərazisi haqqında daha dolğun və ətraflı məlumatların çatdırılmasının vacibliyi ilə əsaslandırdı. Bu dərsliyin hazırlanması düşmənlərimizin belə bir dərsliyi planlaşdırması ilə eyni vaxta təsadüf etdi. Lakin onlar naməlum səbəbdən belə bir dərsliyin yazılmasını təxirə saldılar. Azərbaycanda isə Qarabağ tarixinin ayrıca fənn kimi tədris edilməsindən sonra, hətta bir çox yaşlı adamlar belə Qarabağın tarixini daha diqqətlə öyrənməyə təşəbbüs göstərdilər.

Bu dərsliyin tədrisində məqsəd hər hansı regionu fərqləndirmək, regionçuluq yaratmaq deyil, bölgənin tarixinin daha dərinədən öyrədilməsidir. Dərslik elmi-pedaqoji səviyyədə hazırlandığı, tədris olunduğu sinfin yaş xüsusiyyəti nəzərə alındığı səbəbindən ictimaiyyət və tədrislə məşğul olanlar tərəfindən rəğbətlə qarşılandı. Kitabda Qarabağın tarixi-coğrafi mövqeyi, məşhur yerləri, tarix və mədəniyyət abidələri, mütəfəkkirləri, xüsusilə şairləri, yazıçıları, elm, mədəniyyət və incəsənət xadimləri, həmçinin Qarabağın müasir dövr tarixi barədə lakonik məlumat verilmişdir.

Qarabağla bağlı məsələlərə daha həssas yanaşmanın səbəblərindən biri də regionun işğalı səbəbindən bu bölgənin tarixinin daha ətraflı öyrənilməsinin aktual olmasıdır. Çünki Qarabağ həm də dövlətlərarası münasibətlərə, regionda təsir gücünə malik olmaq üçün bir vasitəyə, bəzi dünya dövlətlərinin marağının toqquşduğu bir məsələyə çevrilmişdir. Bu da regionun tarixinin öyrənilməsinə zəruri etmişdir. Vacib məsələlərdən biri də məktəblilərimizin Qarabağ təəssübkeşliyi ilə böyümələridir. Müasir dövrdə Azərbaycan Respublikasının Qarabağ regionunun tarixinin, mədəniyyətinin ümumtəhsil məktəblərində tədris olunması böyük əhəmiyyətə malikdir. Ən əsası ona görə ki, şagirdlər, ilk növbədə, Vətənimizin ayrılmaz bölgəsi olan, Qarabağ haqqında zəngin biliyə malik olurlar. İkincisi, onlar təkzibolunmaz faktlar əsasında anlayırlar ki, Qarabağ regionu ən qədim zamanlardan əski türk etnoslarının yaşadığı ərazi olub. Xalqımız mənfur qonşularımız olan ermənilərə sığınacaq kimi bu yerlərdə yaşamağa imkan yaradıb. Onlar isə bundan sui-istifadə edərək, öz havadarlarının köməyi ilə bu yerləri "özününkü etməyə" cəhd göstərirlər. Üçüncüsü, şagirdlər Qarabağda gedən döyüşlərdə Azərbaycan oğullarının qəhrəmanlıq səhifələrini bir daha yada salır, ümummilli lider Heydər Əliyevin və Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin Ermənistan-Azərbaycan Dağlıq Qarabağ münaqişəsinin həlli ilə bağlı həyata keçirdikləri genişmiqyaslı fəaliyyətləri ilə tanış olurlar.

Qarabağ regionunun maddi-mədəniyyət abidələri ilə bağlı şagirdlərə bildirilir ki, Azıx və Tağlar kimi ibtidai insan düşərgələrində qədim insanlar iki milyon il bundan əvvəl yaşamış, təxminən bir milyon il əvvəl Azıx mağarasında məskunlaşmışlar. Qeyd olunur ki, Şuşa mağarası, Şortəpə, Kültəpə, Uzuntəpə, Leylatəpə, Xantəpə, Qaraköpəktəpə və s. bu kimi eneolit, tunc dövrü abidələrindən göründüyü kimi, burada həyat müntəzəm, ardıcıl olaraq günümüzədək davam etmişdir. Arxeoloji və yazılı mənbələr əsasında bu yerlərin qədim türk etnoslarına mənsub olmasından danışılmışdır. Qarabağ regionunda yerli türk mənşəli oturaq və köçəri türk tayfaları da məskunlaşmışdır. Bizim eradan əvvəl I minillikdə

onlar Kür və Araz hövzəsini tutmuşdular. Qaynaqlarda adları çəkilən bu sak, massaget tayfaları Azərbaycan ərazisinə, o cümlədən Qarabağa e.ə. 7-ci yüzillikdə gəlmiş, bu ərazilərdə məskunlaşmış, tədricən yerli türk tayfaları ilə qaynayıb qarışmışlar (Hacıyev, Əbdüləzimov, 2019). Söz yox ki, qədim yunan, latın, alban, fars, ərəb, türk mənbələrində Qarabağın təbiəti, bitki aləmi, iqtisadi və ticarət həyatı haqqında verdiyi məlumatlar şagirdlərin dünyagörüşünə təsirsiz qalmayacaqdır.

Şagirdlər Qarabağ antik və ilk orta əsrlərdə Roma, Albaniya, sasanı, ərəb və xəzərlər arasında döyüş meydanına çevrildiyini, orta əsrlərin renessans dövründə bu regionun Sacilərin, Salarilərin, Səlcuqların, Monqolların, Əmir Teymurun, daha sonra isə qədim Azərbaycan dövlətlərindən olan Qaraqoyunlu (Baharlı), Ağqoyunlu (Bayandurlu) və Səfəvilər dövlətinin tərkibində olduğunu bu dərslərdən öyrənirlər. Qarabağ xanlığının fəaliyyəti, dövrün mədəniyyət və incəsənət nümunələri, bölgənin Rusiya tərəfindən işğalı, ermənilərin Qarabağa köçürülməsi ilə bağlı tarixi faktlarla əsaslandırılmış məlumatlar təhsilalanlarda düzgün fikrin formalaşmasına xidmət edir.

Şagirdlərə bildirilir ki, həmin dövrdə bu ərazidə məskunlaşmış azsaylı ermənilər heç bir nüfuza malik olmamışlar. Xanlıq Rusiya tərəfindən işğal olunduqdan sonra buraya çoxsaylı erməni ailələri köçürülmüş, bu da demoqrafik dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Dərslərdə, mənbələr əsasında Gülüstən (1813) və Türkmənçay (1828) müqavilələrindən sonra əraziyə köçürülüb yerləşdirilən erməni ailələrinin sayından, XIX əsrin ikinci yarısı və XX əsrin əvvəllərində Qarabağın zəngin mədəniyyətindən, incəsənətindən danışılır.

Qeyd olunur ki, bölgəyə köçürülərək süni şəkildə artırılan çoxsaylı erməni ailələri erməni siyasi birləşmələri qarşısında bir alətə çevrilərək, azərbaycanlılarla XX əsrdən dövrümüzədək münaqişələr yaratmış, 1905-ci ildə ermənilər tərəfindən Bakıda başlayan münaqişə İrəvan, Zəngəzur, Naxçıvan kimi, Qarabağda da günahsız, silahsız müsəlman əhalinin məhvinə səbəb olmuşdur. Baxmayaraq ki, o dövrdə Yuxarı Qarabağda əhalinin 72,6%-ni azərbaycanlılar təşkil edirdi, yaxşı silahlanmış erməni dəstələri havadarlarının köməyinə arxalanaraq müəyyən

qırğınlar törədə bildilər. Qeyd olunduğu kimi: “Çar Rusiyasının geosiyasi maraqlarına uyğun olan bu proseslər ermənilər üçün də çox məqsəddəuyğun idi. Bu qanlı aksiyalarda məqsəd yerli əhalinin-azərbaycanlıların Yuxarı Qarabağ ərazisini tərk etməsi idi. Lakin ermənilərin Azərbaycan torpaqlarına kütləvi şəkildə köçürülməsi belə, demoqrafik vəziyyəti dəyişə bilmədi” (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv).

I Dünya müharibəsi (1914-1918) başladıqdan sonra, Osmanlı dövlətinin Şərqi Anadolu ərazisinə rus qoşunları ilə birlikdə daxil olan silahlı ermənilər Rusiyada 1917-ci il çevrilişindən sonra ərazini tərk edərkən, silahlarını dinc türk-müsəlman əhaliyə qarşı yönəltdilər. Onlar Qarabağ, Naxçıvan və Zəngəzuru ələ keçirməyə çalışırdılar. Dərslərdə şərh olunan bu hadisələr şagirdlərin həqiqəti dərk etmək yolunda, düşüncələrində böyük izlər buraxır.

Tarixi reallıq belədir ki, 1920-ci ildə Azərbaycanda Sovet hakimiyyəti qurulduqdan sonra belə, 1920-1921-ci illərdə Ermənistandan Azərbaycana köçürülən 850 erməni ailəsinin 765-i Yuxarı Qarabağda yerləşdirildi. Etiraz əlaməti olaraq Qarabağda başlayan xalq üsyanları amansızcasına yatırıldı. Dərslərdə qeyd olunduğu kimi, “Sovet Rusiyası... Azərbaycan SSR-in tərkibində Dağlıq Qarabağ Muxtar Vilayəti (DQMV) yaratdı. 1923-cü il 7 iyulda Azərbaycan SSR Mərkəzi İcra Komitəsi DQMV-nin yaradılması haqqında dekret verdi. Dekretlə vilayətin mərkəzi Xankəndi göstərildi... DQMV-nin yaradılması Azərbaycanın ərazi bütövlüyünə qəsd idi. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev bu barədə demişdir: “...Xəritələrdə bütün adlar əzəli adları ilə göstərilib. Stepanakert adlı şəhər yoxdur. Orada Xankəndi var. Stepanakert sözü bolşevik Stepan Şaumyanın adından götürülüb. O adamın ki, Azərbaycan xalqının, günahsız adamların qanını axıtmışdır, azərbaycanlılara qarşı soyqırımı törətmişdir” (Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxiv).

Təhsilalanlara Qarabağın Azərbaycan mədəniyyətinin inkişafında mühüm rolunu oynayan regionlardan biri olduğu, zəngin maddi-mədəni irsə malik olan Şuşanın mühüm təhsil mərkəzi və ziyalılar şəhəri olması, regionda dünya mədəniyyəti tarixinə daxil edilmiş ensiklopedik bilikli şəxsiyyətlərin yetişməsi tarixi faktlarla çatdırılır.

Məlumdur ki, Sovetlər dövründə də ermənilər Yuxarı (Dağlıq) Qarabağın Ermənistanı verilməsi istiqamətində gizli işlər aparırdılar. 60-cı illərin sonuna qədər əsassız ərazi iddiaları davam edirdi. 1969-cu ildə ulu öndər Heydər Əliyev Azərbaycan KP MK-nın I Katibi seçildikdən sonra erməni separatçılarının mənfur niyyətlərinin qarşısı alındı. DQMV-nin iqtisadi inkişafı və əhalisinin sosial şəraitini daha da yaxşılaşdırmaq üçün müəyyən tədbirlər həyata keçirildi.

Yuxarıda qeyd olunanları tarixi reallıq kimi qəbul edərək demək olar ki, II Qarabağ müharibəsində Azərbaycanın qələbə qazanmasında, heç şübhəsiz, Qarabağ regionunun tarixinin ayrıca bir kurs kimi ümumtəhsil məktəblərində öyrədilməsinin mühüm əhəmiyyəti olmuşdur. Çünki Qarabağ tarixinin ətraflı öyrədilməsi həm mövcud ictimai-siyasi şərait baxımından, həm də vətəndaşlıq mövqeyinin təzahürü və gənclərdə milli iftixar hissinin gücləndirilməsi baxımından mənəvi stimuldur. Azərbaycan tarixinə 44 günlük müharibə kimi daxil olan II Qarabağ müharibəsində qəhrəmanlıqla döyüşən əsgərlərimizin əksəriyyəti Qarabağ həqiqətlərini ilk dəfə əsaslı şəkildə "Qarabağ tarixi" dərslindən öyrəniblər.

Dərslərin tədrisinin əhəmiyyəti haqqında onu da qeyd etmək olar ki, "Qarabağ tarixini dərinlən öyrənmək məktəbdən başlayır. Bu gün Azərbaycan cəmiyyətində vətəndaşlarımızı düşündürən ən önəmli, taleyüklü məsələlərdən biri məhz Qarabağla bağlıdır. Ulu öndər Heydər Əliyevin 1993-cü ildə Azərbaycanda ikinci dəfə siyasi hakimiyyətə qayıdışından sonra torpaqlarımızın işğal ilə bağlı əsl həqiqətlərin dünya ictimaiyyətinə çatdırılması, ermənilərin məkrli siyasətinin ifşası istiqamətində genişmiqyaslı işlər görüldü, nizamlı Azərbaycan ordusu yaradılıb. Azərbaycan Prezidenti cənab İlham Əliyevin uzaqgörən xarici siyasəti nəticəsində isə ölkəmizin müdafiə qüdrəti ciddi şəkildə yüksəlib, Azərbaycan ordusu dünyanın ən güclü ordularından birinə çevrilib".³

Tarixi reallıq göstərir ki, Prezident İlham Əliyev Əfşarlar dövlətinin hökmdarı Nadir şahdan sonra Azərbaycanın işğal olunmuş ərazilərini azad edən

yeganə azərbaycanlı dövlət başçısıdır. Onun böyük qətiyyətlə apardığı xarici siyasət Azərbaycan Respublikasının milli maraqlarına tam cavab verməklə, Respublikamızın beynəlxalq arenada imicinin daha da güclənməsinə xidmət edir.

1993-cü ildə olduqca mürəkkəb və ziddiyyətli şəraitdə hakimiyyətə gələn ulu öndər Heydər Əliyev siyasi uzaqgörənliklə 1994-cü ilin mayında Qarabağda atəşkəslə bağlı Biskek protokolunun imzalanmasına razılıq verdi. Məqsəd Azərbaycanı iqtisadi, siyasi, mədəni və hərbi sahədə gücləndirməkdən ibarət idi. Təəssüflər olsun ki, atəşkəsdən sonra davam edən sülh danışıqlarında Ermənistanın qeyri-konstruktiv mövqe tutması səbəbindən böyük sülh əldə edilmədi. Azərbaycanın ərazi bütövlüyünə edilən qəsdin aradan qaldırılması, respublikanın ərazi bütövlüyünün təmin edilməsi məqsədilə işğalçıların ərazidən çıxarılmasına dair BMT Təhlükəsizlik Şurası 4 qətnamə qəbul etsə də, bunlar yerinə yetirilmədi. ATƏT və digər beynəlxalq təşkilatların Azərbaycanın ərazi bütövlüyünü qəbul etməsinə baxmayaraq, qəbul olunmuş bu qərar və protokolların heç biri həllini tapmadı. Bu azmış kimi Ermənistan hökuməti Azərbaycan Respublikasına qarşı təxribat xarakterli tədbirlər həyata keçirməyə və digər ərazilərimizin işğal ilə təhdid etməyə başladı. Nəhayət, 2020-ci il sentyabrın 27-dən başlayaraq Azərbaycan Respublikası ərazisinə artilleriya zərbələri endirərək infrastrukturlarımızı və sivil insanlarımızı hədəfə aldı. Beləliklə, Azərbaycan tarixə II Qarabağ müharibəsi kimi daxil olan savaşa vadar edildi. Ermənistanın davam edən hücumlarına cavab olaraq Azərbaycan dövləti müdafiə və əks-hücum əməliyyatlarına start verdi. Ermənistan hərbi qüvvələri tərəfindən işğal altında saxlanılan kənd və şəhərlərin azad edilməsinə başlanıldı (İsabalayeva, 2020).

Azərbaycan ordusunun əks hücumları ilə vaxtilə böyük eyforiya yaratmış Ermənistanın silahlı qüvvələri məğlub oldu, ordu və hərbi texnikası məhv edildi. Ermənistan dövləti kapitulyasiya bəyanatını imzalamaq məcburiyyətində qaldı. Azərbaycan dövlətinin Ermənistan dövləti üzərində qələbəsi siyasi-diplomatik, hərbi-strateji baxımdan analoqu olmayan bir nəticə ilə başa çatdı.

³ <https://m.modern.az/az/news/121325>.

NƏTİCƏ

Azərbaycan Prezidenti, Ali Baş Komandan İlham Əliyev 30 ilə yaxın Azərbaycan Respublikasının 20% ərazisini işğal altında saxlayan Ermənistanın qədim şəhər və kəndlərimizə, mədəniyyət abidələrimizə, dini ocaqlarımıza qarşı törətdiyi bağışlanmaz cinayətləri gündəmə gətirməklə bir daha erməniliyin, erməni iddialarının mahiyyətini açıb göstərdi. Azərbaycan dövlətinin sərbəst düşüncəli, inamlı addımları ilə fərqlənən səbrli dövlət başçısı İlham Əliyev ermənilərin son günlərə qədər törətdiklərinə təmkinlə yanaşdı, ədalətli həll ediləcəyini gözlədi. Lakin bunu Ermənistan hakimiyyəti düzgün qiymətləndirmədi, dünya ictimaiyyətini aldadaraq Azərbaycanın bu haqsızlıqlara boyun əyməyə məcbur olacağını inandırmağa çalışdı. Anti-Azərbaycan siyasətinin önündə gedərək bəzi dünya dövlətlərinin bu ədalətsizliyə göz yummasına nail oldu. “Zaman ən ədalətli hakimdir” məntiqinə əsaslanan Prezident İlham Əliyev isə bütün siyasi imkanlardan istifadə etsə də, nəticə olmadı. Ona görə də Ermənistanın Azərbaycana qarşı əsassız ərazi iddiaları ilə hərbi təcavüzünə cavab olaraq 2020-ci il 27 sentyabrda əks-hücum keçildi və işğal altında olan ərazilərimiz azad edildi.

Prezident İlham Əliyev verdiyi bütün vədləri yerinə yetirdi, xalqın istəklərini gerçəkləşdirdi. Bu, siyasətdə ardıcılıq və prinsiplilik öz bəhrəsini verdi. Azərbaycanın ən ağır problemi Ermənistan-Azərbaycan Dağlıq Qarabağ münaqişəsini həll etdi. Azərbaycan ərazisində ikinci bir erməni dövlətinin yaranmasına yol verməyən ölkəmizin ərazi bütövlüyünü bərpa edən lider adını əbədi olaraq tarixə yazdırdı. Azərbaycan xalqının qəhrəmanlıq səlnaməsini yaratdı, 44 günlük Vətən Müharibəsinin əsl qəhrəmanına çevrildi.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Atakişiyev, A. (1971). Azerbaydjanskiy kultura v period razvernoqo stroitelstva kommunizma. Bakı, s.77.
- ² Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. F.27, s.1, i.17, v.46.

- ³ Azərbaycan Respublikası Dövlət Arxivi. F.410, s.1, s.200, s.1, i. 175, v.80.
- ⁴ Azərbaycan Respublikası Dövlət Siyasi Partiyalar və İctimai Hərəkətlər Arxivi. F.1. s.200, 74, 331, 55, 169, 7, 85, 206, 233., s.74, i.
- ⁵ Azərbaycan təhsilində tarixi varislik. (2018). Bakı, AZƏRTAC. https://azertag.az/xeber/Azerbaijan_tehsilinde_tarixi_varislik-1146754
- ⁶ Əhmədov, H.M. (1967). XIX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda xalq maarifi və məktəb. “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 6 aprel.
- ⁷ Əhmədov, H.M. (2001). Seçilmiş pedaqoji əsərləri. 5 cildə, I c., Bakı, Elm, 450 s., s.113.
- ⁸ Əhmədov, H.M. (2006). XIX əsr Azərbaycan məktəbi. Bakı, Təhsil, 580 s.
- ⁹ Əhmədov, H.M. (2006). XIX əsr Azərbaycan məktəbi. Bakı: Təhsil, 580 s., s.69.
- ¹⁰ Hacıyev, Q., Əbdüləzimov, Ə. (2019). Qarabağ tarixi 7-ci sinif. Bakı, 112 s, s.19.
- ¹¹ Hacıyev, Q.Ə. (2013). Prezident İlham Əliyevin fəaliyyətində Dağlıq Qarabağ münaqişəsinin həlli prioritetdir. Azərbaycan qəzeti. 20.10. <https://m.modern.az/az/news/121325>
- ¹² İsbəlayeva, İ. (2020) Azərbaycan Ermənistanın hücumlarına cavab verir. Bakı, 6 oktyabr.
- ¹³ Kalankatuklu, M. (1993). Albaniya tarixi (tərcümə Z.M.Bünyadovundur). Bakı: Elm, 235 s, k.1, f.25.
- ¹⁴ Quliyev, C.B. (1973). DQMV-nin təşkil edilməsi tarixindən. “Azərbaycan SSR EA xəbərləri”. Tarix, fəlsəfə, hüquq seriyası. Bakı, №3, s.38.
- ¹⁵ Məmmədov, N.R. (2008). Azərbaycan SSR-in DQMV-də ictimai siyasi həyat, iqtisadi və mədəni inkişaf (1923-1991). Bakı: Təhsil, 566 s.
- ¹⁶ Məmmədov, N.R. (2008). Azərbaycan SSR-in DQMV-də ictimai siyasi həyat, iqtisadi və mədəni inkişaf (1923-1991). Bakı: Təhsil, 566 s.
- ¹⁷ Məmmədov, N.R. (2008). Azərbaycan SSR-in DQMV-də ictimai siyasi həyat, iqtisadi və mədəni inkişaf (1923-1991). Bakı: Təhsil, 566 s.
- ¹⁸ Məmmədov, N.R. (2008). Azərbaycan SSR-in DQMV-də ictimai siyasi həyat, iqtisadi və mədəni inkişaf (1923-1991). Bakı: Təhsil, 566 s.
- ¹⁹ Məmmədov, N.R. (2008). Azərbaycan SSR-in DQMV-də ictimai siyasi həyat, iqtisadi və mədəni inkişaf (1923-1991). Bakı: Təhsil, 566 s.
- ²⁰ Məmmədov, Z.C. (1978). Azərbaycanda IX-XIII əsrlərdə fəlsəfi fikir. Bakı: Elm, 190 s., s.17.
- ²¹ Milli Elmlər Akademiyasının illik ümumi yığıncağında İlham Əliyevin giriş nitqi. (2011). <https://president.az/articles/2026> 26 aprel.

YAŞAYAN ƏNƏNƏVİ SƏNƏT NÜMUNƏSİ: KEÇƏÇİLİK VƏ BİR USTA

AHMET AYTAÇ

Assist. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə.

E-mail: aaytac@adu.edu.tr

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

Məqaləyə istinad:

Aytaç A. (2021). Yaşayan ənənəvi sənət nümunəsi: keçəçilik və bir usta. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 113-123

ANNOTASIYA

Ənənəvi el sənətləri içərisində keçəçiliyin tarixi çox qədimlərə söykənir. Türklərin keçə istehsalı tarixi Orta Asiyanın Miladdan əvvəlki dövrünə qədər gedib çatır. Müasir dövrdə texnologiyanın inkişafı və gündəlik həyat tərzinin dəyişməsiylə keçə istehsalı da azalmağa başlamışdır. Lakin keçənin ənənəvi üsullarla istehsalı azalsa da, bəzi ustalar onu yenidən istehsal edir, onu müxtəlif məqsədlər üçün istifadəyə yararlı məhsullara çevirirlər. Konya şəhərində yaşayan Cəlaləddin Bərbəroğlu ənənəvi keçəçilik sənətini davam etdirən və bu sahədə böyük nailiyyətlər əldə edən ustalardandır. Hazırda o, keçədən geyim, aksesuar və s. əşyalar hazırlayır və bu ənənəvi sənəti yenidən inkişaf etdirir. Məqələmizdə keçmişdə ənənəvi üsulla istehsal olunan keçənin müxtəlif funksional istifadə sahələrində yenidən istehsalı ilə bağlı nümunələrdən bəhs olunur. Məqalədə toxunulan başqa bir məqam da odur ki, yaddaşlardan silinməyə üz tutmuş bu sənət növünün gələcək nəsillərə ötürülməsi də mühüm məsələlərdən biridir, bu məqsədlə maddi sənət nümunəsi kimi keçənin orta məktəbdə müəyyən fənlərin proqramlarına əlavə olunması da yaxşı olardı. Sənətin təhsilə, keçəçiliyin əl qabiliyyətinə və kreativ düşüncəyə təsiri nəzərə alınsa onun təhsil prosesində yer almasının önəmi üzə çıxar.

Açar sözlər: Keçə, yun, rəng, ənənə, usta.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.04.2021

Qəbul edilib: 11.04.2021

AN EXAMPLE OF LIVING TRADITIONAL ARTS: FELT AND A CRAFTSMEN

AHMET AYTAC

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

aaytac@adu.edu.tr

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

To cite this article:

Aytac A. (2021). An example of living traditional arts: felt and a craftsmen. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 113-123

Article history

Received: 05.04.2021

Accepted: 11.04.2021

ABSTRACT

The historical roots of felt is based on quite old in traditional craft. The Turks has production in this area dating back to the Central Asia of before Christ. Today the production of felt is decreased due to emerging technologies and changing lifestyles. However, some of the masters began to reproduce declining production of traditional felt. Felt became the products that have functional usage area. Celalettin Berberoglu is a good example in this regard who continuing efforts in the production of traditional felt and lives in Konya. He produces felt areas like clothes, accesories etc. It is important to pass on this forgotten traditional art to future generations. It should be added to the curriculum in schools as a forgotten material culture element. In this study will be focus on examples of reproduction in different functional areas of felt which produced for traditional ground cloth purposes in the past.

Keywords: Felt, wool, color, traditional, craftsmen.

YAŞAYAN GELENEKSEL SANATLARA BİR ÖRNEK: KEÇECİLİK VE BİR USTA

AHMET AYTAÇ

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

E-mail: aaytac@adu.edu.tr

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

Makaleden alıntı:

Aytaç A. (2021). Yaşayan geleneksel sanatlara bir örnek: keçecilik ve bir usta. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 113-123

ÖZET

Geleneksel el sanatları içerisinde keçeciliğin tarihi kökleri oldukça eskiye dayanır. Türklerin bu alanda Milattan önceki Orta Asya dönemlerine kadar uzanan üretimleri vardır. Günümüzde gelişen teknoloji ve değişen yaşam biçimleri nedeniyle keçe üretimi azalmıştır. Ancak üretimi azalan geleneksel keçeyi bazı ustalar yeniden üretmeye başlamışlardır. Keçe fonksiyonel kullanım alanı olan ürünlere dönüşmüştür. Geleneksel keçe üretimini özveriyle devam ettiren, Konya ilinde yaşayan Celalettin Berberoğlu bu konuda iyi bir örnek oluşturmaktadır. Kendisi elbise, aksesuar vb. alanlarda keçe üretmektedir. Unutulan bu geleneksel sanatın gelecek kuşaklara aktarılması önemlidir, bu amaç doğrultusunda maddi kültür ögesi olarak keçe okullardaki müfredata da eklenmelidir. Sanatın eğitime olan eşsiz katkıları göz önünde bulundurularak keçecilik el becerisi ve özgün düşünmeye katkısı vesilesiyle eğitim sürecinin bir parçası haline getirilmesinde fayda vardır. Çalışmamızda geçmişte geleneksel yaygın amaçlı olarak üretilmiş olan keçenin farklı fonksiyonel kullanım alanlarında yeniden üretimi ile ilgili örnekler üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Keçe, yün, renk, geleneksel, usta.

Makale Tarihçesi

Gönderim tarihi: 05.04.2021

Kabul tarihi: 11.04.2021

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca estetik değer yargılarını üretimlerine yansıtmıştır. Kullandığı tüm eşyalara şekil, form, biçim verirken renk ve desenlerle de süslemiştir. Geçmiş ile gelecek arasındaki kültürel gelişimin belirleyicisi olan ve sosyal, ekonomik hayatı gözler önüne seren kaynakların başında gelen el sanatları çeşitliliği ile de geniş bir yelpazeye sahiptir. Geçmiş ile günümüze köprü olan ve farklı fonksiyonel kullanım alanlarıyla hala yaşatılmaya çalışılan keçe, dokunmamış kumaşlar grubunda yer alan bir el sanatı ürünüdür.

“Keçe, bir yaygı üzerine döşenen taranmış yünlerin rulo yapılarak üstüne sabunlu sıcak su dökülüp dövülmesiyle elde edilen dokusuz bir tekstil ürünü”dür (Ergür, 2002:267). Asangazieva ise keçenin teknik tanımını şu şekilde yapmıştır: “Keçe, protein bazlı doğal elyafın su, sabun ve basınç uygulaması ile kilitlenip çekme yapmak suretiyle kenetlenmesinden oluşmasıdır” (Asangazieva, 2006:15).

“Tepme keçenin kırsal alanda tarımla uğraşılmayan boş zamanların değerlendirilmesinde, iş gücünü harekete geçiren ve elde edilen ürünle tüketicilerin ihtiyacını karşılayan veya pazarlanmasıyla gelir sağlayan ve de ekonomiye katkı oluşturan bir el sanatı özelliği de taşımaktadır” (Gürtanın ve Kaya, 1978).



Fotoğraf: 1

Birinci Pazırık kurganından çıkarılan eyer örtüsü

Keçe sözcüğüne ve kullanımına ait bilinen en eski yazılı belge olan Homeros'un İlyada adlı eserinde, “Eyi denenmiş ve deriden kenarlarla çevrelenmiş bir başlık onun şakaklarını taçlandırdı, içi yumuşak yünlü idi, dibine keçe döşenmişti” (Dölen, 1992: 369), sözü Anadolu’da keçenin erken dönemlerde bilindiği kanısını kuvvetlendirmektedir.

Keçe, daha çok Batı Türkleri ile Oğuzlar arasında gelişmiş ve yayılmıştır. Kaşgarlı Mahmud, keçe sözünden bahsederken, ‘Oğuzcadır’ ifadesini kullanmıştır (Ögel, 1985: 177). Kaşgarlı Mahmud, keçe ile yere serilen, halı veya kilim gibi şeyleri birbirinden kesin olarak ayırmıştır. Ona göre ‘kid-hiz’, ‘keçe’, ‘kiviz’, ‘kiwiz’ ise, ‘halı ve kilim gibi yere serilen şeylerin’ umumi adı anlamına gelmektedir. Türklerde keçe, halı ve kilimden, açık olarak ayrılmaktadır (Ögel, 1985: 149-151).

“Orta Asya Türklerinde, özellikle kırsal kesimlerde, gerek yaygı gerekse duvar örtüsü olarak renkli keçelerin bol miktarda kullanılması, Kaşgarlı dönemindeki geleneğin ve yaşayışın uzantısı olarak değerlendirilmektedir” (Genç, 1997:135). “Orta Asya’da Türklerin yaylak-kışlak yaşamlarında önemli bir yer tutmuş olan bu dönemlere ait keçelerde çok renkli bezemeler, süsleme unsuru olarak kullanılmıştır” (Onuk, Akpınarlı, Ortaç, Alp, 1998: 34).

Keçenin ilk örnekleri, M.Ö. 3. yüzyıla tarihlenen, Pazırık ve Noin-Ula kurganlarında yapılan kazılarda bulunan eserler arasında görülmektedir (Seyirci ve Topbaş, 1984:2). 1947 ve 1948 yıllarında Sergey Ivanoviç Rudenko’nun açtığı Pazırık kurganlarındaki kalıntılarda bulunan ve Leningrad Hermitage Müzesi’nde muhafaza edilen, renk renk keçe ve derilerle süslü eyer örtülerinde İskit sanatı izleri görülmektedir (Başkan, 2002:110; Aslanapa, 1972:1; Diyarbekirli, 1969:156-162). (Fotoğraf: 1).

Moğolistan, Kırgızistan ve Türkiye’de, keçe yapımının uzun ve köklü bir tarihinin olduğu kabul edilmektedir. Türklerin kullandığı çadırların üzeri aşamalar halinde keçelerle örtülmektedir. Çadırın kapı kısmında, bir keçe ya da halı ile kapatılmış bir giriş yeri bulunmakta, zemin, nakışlı keçe ve küçük halılarla kaplandığı bilinmektedir” (Çoruhlu, 2002:66; White, 2002:66).

“Selçuklu Türkleri yolu ile Orta Asya’dan Anadolu’ya gelen keçeciliğin merkezi Konya’dır (Önder, 1959:2231). XIX. yüzyıl sonundan XX. yüzyıl başında bir grup dival işi ile süslenmiş seccade ile Konya Mevlana Müzesi’ndeki keçe seccade ve Konya Ereğli Bekdik’te gri beyaz renkte ebru tekniğiyle yapılmış keçe çadır tepeliği ilginç örnekler arasındadır” (Barışta, 2001:161).

(Fotoğraf: 2).

Böyle tarihi önemi olan kadim kültür ürünleri günümüzde artık bilinmemekte ve kullanılmamaktadır. Gelecek kuşaklar kadim kültür ürünlerini tanımamaktadır. Halı, kilim, keçe gibi geleneksel sanatlar varlığını sürdürmek ve değerinin anlaşılması adına ilk ve orta mektep müfredatlarına da mutlaka görsel sanatlar dersi kapsamında yerleştirilmelidir.

Geleneksel keçe sanatını günümüze uygun fonksiyonel kullanım alanı olan ürünlere çeviren ustalara bir örnek olarak bu makaleye konu edilen Celaledin Berbeoğlu gibi ustalar maddi kültürün devamlılığını sağlamaktadırlar.

Keçe gibi maddi kültür ürünlerinin sanat eğitiminde de mutlaka ele alınmasının faydaları vardır. Sanat eğitiminin çocukların gelişimine katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. İyi bir sanat eğitimi, hızla değişen ve gelişen çağın şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat (öğretim) programı ile gerçekleştirilebilir. Çocuğun gelişiminde sayısal ve sosyal bilimlere eğitimi kadar sanat eğitimi de önemlidir. Hangi mesleğe yönelirse yönelsin, amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve yaşadığı topluma katkıları daha fazla olacaktır. Geleneksel sanatlarımızdan olan keçenin dinlendirici ve zevkli bir iş olması bakımından da eğitim müfredatlarında yer almasında fayda vardır.

GELENEKSEL KEÇE ÜRETİM TEKNİKLERİ ve ÖZELLİKLERİ

Geleneksel keçe üretimi yoğun emek ve sabır gerektirmekte ve her aşamasında çeşitli araç-gereçlerden yararlanılmaktadır. Bu aşamalarda gerek kullanılan araç gereçler, gerekse boyama işlemleri, desenlendirme ve pişirme süreçleri önem arz eder.



Fotoğraf: 2

Keçe üzerine süzeni işlenmiş, XIX. yüzyıla tarihlenen bir seccade

Keçe İmalatında Kullanılan Araçlar

Genel olarak; yay, tokmak, kalıp, kalıpleş, makas, sepki, hasır sırtığı, halat, süpürge, makas, su kabı, terazi, boya kazanı ve ocağa ihtiyaç vardır.

Tepme keçecilik sanatında yakın zamana kadar basit el araçları kullanılmıştır. Teknolojik gelişmelerin tepme keçecilik alanına getirdiği yenilik, hallaç makineleri ile keçe tepme makineleri olmuştur (Ergenekon, 1999: 55).

Günümüzde tepme keçe atölyelerinde kullanılan araçlar olarak askı, terazi, tokmak, yay, boya kazanı, ocak, buhar kazanı, kalıp, kalıpleş, kalıpleş, kalıp ipi, makas, sepki, çubuk, su kabı, süpürge, tarak makineleri, tepme ve pişirme makineleri sayılabilir (Fotoğraf: 3-4-5).

Keçe Yapımında Hazırlık İşlemleri

Keçe üretiminde yünün kırkım zamanı önemlidir. Haziran-Temmuz ayında kırılan kuzunun



Fotoğraf: 3-4-5

Kalıp kalıpedş ve sepki (A. Aytaç arşivi)

ilk kırkım yünü, birinci kalite keçe için uygun yündür. Keçe üretimine başlamadan önce yünler yıkanmakta, pislik ve pıtraklardan ayıklanmaktadır. Keçe üretimi için gerekli olan yünler tartılmakta, ardından ditme işlemi yapılarak, yünler serbest hale getirilmektedir. Daha sonra hallaç yayı ile 'atma' yapılmaktadır. Günümüzde bu işlemler makine aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.

Tekstilde önemli bir yeri olan boyar maddeler doğal ve sentetik olmak üzere iki gruba ayrılır. 19. yüzyılın sonlarına doğru kullanımı artmaya başlayan sentetik boyar maddeler; kolay temin ve uygulama özelliklerine sahip olmalarından dolayı doğal boyaların gelişimini olumsuz yönde etkilenmiş ve giderek yaygınlaşmıştır.

Keçe için renklendirme işlemi genellikle atölye ortamında yapılmaktadır. Boyanın hazırlanmasında kullanılan boyar maddenin, su ve mordanın miktarı keçe ustalarının tecrübelerine göre belirlenmekte, mordan olarak ise sirke veya tuz kullanılmaktadır.

Renklendirme işlemi lif halinde veya üretiminden sonra yani kumaş durumunda yapılmaktadır.

Lif halinde renklendirme yünün kalitesini ve rengine göre ayrılmasından sonra uygulanan bir yöntemdir. Sentetik boyar maddelerle renklendirilen yün lifleri hallaç makinesinden geçirilerek serbest hale getirilmekte ve daha sonra demetler halinde alınarak bezemede kullanılmaktadır.

Keçe desenlendirme teknikleri klasik olarak; yapım sırasında desen oluşturma, aplike tekniği, işleme tekniği ve kuru elyaf şeklinde olarak dört grupta ele alınabilir (Fotoğraf: 6). Yapım sırasında desen oluşturma; desenli keçe yapımında geçmişten günümüze desen oluşturmada bu yöntem

sıklıkla kullanılmıştır.

Aplike tekniği ile desenlendirme de ise model, motiflerin belirli kompozisyon düzeni içinde zemine tutturulması ile gerçekleştirilmektedir. Aplike yapılacak motif, asıl kumaş üzerine belirlenen ölçülere bağlı kalarak teyelle tutturulur. Daha sonra motife ve kullanılan kumaşlara uygun renkte iplikle dikilerek sabitlenir. Aplike tekniği geçmişten günümüze Anadolu'da çok kullanılan bir tekniktir (Çeliker, 2011:48).

Kuru elyaf ile desenlendirme tekniğinde ise desen, keçe üzerine uygulanmak istenen kompozisyon için renklendirilmiş elyafların, motiflerin formuna göre şekillendirilmesi ile oluşturulur.

Tepme keçe ürünler genellikle desenli veya desensiz olarak üretilmektedir. Tepme keçe yaygılarda kullanılan bezemelerde zanaat tarafına uyan bir anlayışla genellikle geometrik süslemenin ağırlıklı olduğu bunun yanı sıra bitkisel, figürlü ve nesnel bezemelerinde kullanıldığı görülmektedir.

Üretim işlemleri

Tepme işlemi, ayakla yuvarlanıp tepilerek veya keçe tepme makinelerinde dövülerek gerçekleştirilmektedir. Yakın tarihe kadar el ve ayak yardımı ile tepilen keçeler, teknolojinin yardımıyla makinelerde tepilerek insan gücü kullanımını en aza indirerek kısa sürede daha fazla üretim yapılmasını sağlamaktadır. Tepme işlemi makinede yaklaşık 40-45 dakika kadar sürmektedir. İlk tepmeden sonra rulo açılıp kenarları elle düzeltilmekte, yani, "çatki" işlemi yapılmaktadır (Ergenekon, 1999: 71).

İkinci tepme işlemine başlarken hazırlanan ılık sabunlu su, süpürge yardımıyla sepeleyerek keçenin nemli ortam kazanması sağlanır. İlk tepme işleminde olduğu gibi tekrar sarılıp bağlanan keçe, 40-45 dakika tekrar tepilir. Böylelikle, keçe kısmen oluşturulur buna ham keçe denir. Keçeleşmenin istenilen düzeye getirilmesi için pişirilmesi gerekmektedir. Pişirme işlemi yedi aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşama ayakta ovma, ikinci aşama oturarak ovma, üçüncü aşama karıştırma, dördüncü aşama kazıklama, beşinci aşama dizleme, altıncı aşama tıglama, yedinci ve son aşama ise dikme işlemidir (Seyirci ve Topbaş, 1999: 589).

Keçenin yapımı sırasında, sıcak su ile pişirilerek dövülmesi işlemi için bazı hamamlarda keçelik adı verilen özel bir mekân vardı. Selçuklulardan itibaren Anadolu'da kimi hamamların bir bölümü 'keçelik' olarak ayrılmıştı. Konya'da Sahip-Ata Hamamı'nda böyle bir keçelik halen vardır.

Pişirme işlemi, yünlerin daha iyi keçeleşmesi için, hamamda, atölyede veya pişirme makinesinde 50-80 derece sıcaklıkta sabunlu su ile yapılmaktadır. Pişirilecek ürünün ağırlığına bağlı olarak, hamamda pişirmede yünün %3'ü, atölyede pişirmede ise yünün %10'u kadar sabun miktarına ihtiyaç duyulmaktadır. Pişirme işleminde, keçeler üzerine sabunlu veya sabunsuz su serpidikten sonra dürülerek, el ayasıyla öne çekilip ileri itilerek, bilekten dirseğe kadar olan kısımla dövülmektedir (Yazıcıoğlu, 1997: 304-305).

Hamamda veya atölye ortamında pişirilen keçe ürünlerini, sabunlu sudan arındırmak için bol su ile çiğnemek suretiyle yıkamak gerekmektedir. Sabunlu sudan arınan keçeler, 12 saat kadar hamamda veya atölyede dik konumda bekletilir. Suyu süzildükten sonra, tokaçla düzeltilerek (perdahlama), güneşte veya gölgede kurumaya bırakılır (Ergenekon, 1999: 75).

Günümüzde yaygın kullanım alanı olan keçenin yapımında geleneksel yöntemler yanında, yeni elyaflara iğneleme yöntemi uygulanarak keçe yüzeyler oluşturulmaktadır.

Eğitimde Sanat Eğitiminin Etkisi

Önemli bir iletişim aracı olarak görülen sanat bir milletin, ırkın ayrılmaz parçası, onu en iyi



Fotoğraf: 6

Desen hazırlama

ifade eden anlatım şeklidir. Bu açıdan Türk kültür geleneklerinin yaşatılması, keçecilik gibi unutulmaya yüz tutmuş sanat incilerinin kuşaktan kuşağa aktarılması amacıyla bu tür sanat dallarının okul eğitiminde yer alabilmesi elzemdir. Çünkü eğitim alanı ne olursa olsun sanatın bireyin yetişme sürecinde eşsiz bir etkisi vardır. Dil, hesap, fen bilimleri gibi derslerden ziyade ferdin hayata hazırlanması açısından ait olduğu toplumun sanatsal değerlerini benimsemesi eşsiz bir deneyimdir. Özgün buluşlara yönelme, gözlem yapma yetisini geliştirme, pratik çözüm üretme becerisini pekiştirme açısından sanat eğitiminin eğitim sürecine dahil edilmesi hayati derecede önem taşımaktadır. Tüm bunların yanı sıra kendine ait olanı öğrenmek, kendini tanımak, geçmişine yönelirken yeniye katkıda bulunmaya fırsat bulabilmek de önem taşıdığından keçecilik dersleri, bu meslek dalıyla ilgili eğitim müfredatına eklenecek bütün bilgiler Türk geleneksel sanatına katkıda bulunurken öğrencilerin milli ruhunu destekleyecektir.

Celaleddin Berberoğlu atölyesi

Keçe sanatına bir başka soluk getiren, keçeye yeni bir bakış açısıyla yaklaşarak özgün çalışmalar ortaya koymaya çalışan ustalar, sanatın geleceği konusunda umut oluşturmaktadır. Keçeden hem geleneksel hem de çağdaş formlarda ürünler elde eden zanaatkâr ve tasarımcılarımız, sadece Türkiye'de değil tüm dünya ülkelerinde bu sanatın tanınması için çaba göstermekte ve çok önemli işlere imza atmaktadırlar.



Fotoğraf: 7 Celalettin Berberoğlu

Konya’da keçeye hayat vermeye çalışan Celalettin Berberoğlu (Fotoğraf: 7) keçeden hediyelik ve turistik eşyalar yapmaya başlanmış ve bu durum zamanla bir sektör halini almıştır. Bugün atölyesinde keçeden yapılan birçok hediyelik veya turistik eşya bulunmaktadır.

1967 yılında Konya’da doğan Celalettin Berberoğlu ilköğretimi tamamladıktan sonra uzun yıllar babasının yanında ‘hallaçlık’ yapmıştır. On yaşında iken semazen olan eniştesi Tahir Küçük vesilesi ile günümüzde Kültür Bakanlığı Türk Tasavvuf Musikisi ve Sema Topluluğu’nun postnişini olan üstat Mustafa Holat ile tanışmış ve uzun yıllar üstat HOLAT’tan sema dersleri almıştır. Bakanlık ve özel gruplarla yurtdışında 40’a yakın ülkede sema meşk etmiştir (Aytaç, 2011:121).

Baba ve dede mesleği olan keçecilik ve hallaçlıktan dolayı yün materyalini iyi tanınması, sema meşki ile ilgili olmasından dolayı da semazen sikkesi yapmak üzere 1993’lü yıllarda keçe çalışmalarına başlamıştır.

Celalettin Berberoğlu atölyesinde üretilen keçeler

Giyime Yönelik ürünler

Şapka. Atölyede özellikle hanımlara yönelik farklı formlarda keçe şapkalar üretilmektedir. Şapkalar desensiz ve tek renk olduğu gibi desenli de olabilmektedir. Ayrıca Mevlevilere özgü keçeden mamul bir tür başlık olan sikke ve yine bir Mevlevi başlığı olan serpuş da sipariş doğrultusunda imal edilmektedir (Fotoğraf: 8-11).

Yelek-Ceket. Gerek erkek, gerekse kadınlar için farklı formlarda desenli ya da desensiz yelekler üretilmektedir. Yelekler sadece keçe malzemeden oluşabildiği gibi çeşitli kumaşlarla bütünleştirilerek de yapılmaktadır (Fotoğraf: 12-13).

Elbise. Değişik formlarda sade keçeden ya da kumaşla keçenin bütünleştirilmesiyle kadın elbiseleri yapılmaktadır (Fotoğraf: 14-15).

Şal. Kadınlara özgü şallar sade keçeden veya kumaş ve keçe karışımı olarak üretilmektedir. Şal için bazen desenli bir kumaş, bazen ise düz bir zemin üzerine desenlendirme yöntemi tercih edilmektedir.

Dekorasyona Yönelik Ürünler

Çiçekler. Yekpare keçeden yapıldığı gibi, farklı renklerde plaka halinde üretilen keçelerden kesilerek ya da aplike yöntemiyle çiçekler yapılmaktadır (Fotoğraf: 16).

Magnet vb hediyelikler. Çeşitli formlarda magnet ya da hediyelik ürünler de yapılmaktadır (Fotoğraf: 17).

Pano ve tablolar. Zanaat boyutundan çıkarak biraz daha sanatsal üretimlere de yer verilmektedir. Ustanın kendi tasarımı ya da kopya yöntemiyle seçilen kompozisyonlar tablo olarak keçeden üretilmektedir (Fotoğraf: 18-19).

Fotoğraf: 8-9-10-11 Şapka örnekleri ve Mevlevi başlıkları (A. Aytaç arşivi).





Fotoğraf: 12-13



Solda safi keçeden, sağda ise kumaş ile bütünleştirilmiş yelek



Fotoğraf: 17

Keçeden semazen bibloları



Fotoğraf: 14-15

Geniş açık yakalı pelerin tarzı ve yanları açık kadın elbiseleri



Fotoğraf: 16

Plaka keçeden kesilerek yapılan dekoratif çiçekler



Fotoğraf: 18-19

Panolar

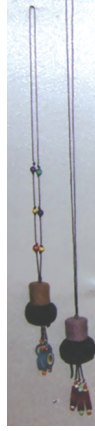
Nazarlıklar. Değişik formlarda nazarlık tarzı üretimler de yapılmaktadır.

Takı, Aksesuar türü Ürünler

Kolye, küpe ve kadın aksesuarları. Kadınlara yönelik keçe kolye, küpe gibi aksesuarlar da keçe

ve metal ya da iplik gibi diğer materyallerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Fotoğraf: 20-21-22).

Çanta-cüzdan. Desenli ya da desensiz üretilen keçe plakalardan çeşitli formlarda çanta, cüzdan gibi ürünler de yapılmaktadır (Fotoğraf: 23).



Fotoğraf: 20-21-22

Küpe, kolye ve çeşitli aksesuarlar (A. Aytaç arşivi)



Fotoğraf: 23

Çantalar

SONUÇ

Tepme keçenin ana hammaddesi yündür. Türkiye ise hayvancılıkta ve de özellikle koyun türü hayvan besiciliğinde dünyada önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla yün üretimi anlamında ve yünlü tekstil sanayinin hammadde ihtiyacının karşılanması bakımından yeterli kaynağa sahip

olan ülkemizde keçeciliğe yeniden işlev kazandırılması önemlidir.

Orta Asya'dan günümüze gelen keçecilik, kültürün bir ürünü olarak, Anadolu'da bir ata sanatı olarak tepme keçe atölyelerinde kısmen yaşatılmaya devam etmektedir. Tarihi bir geçmişi de olan keçe sanatı, günümüzde birçok alanda kullanılarak yeniden canlanmaya başlamıştır.

Bu araştırmada incelenen Celalettin Berberoğlu atölyesinde keçeden üretilen farklı fonksiyonel kullanım alanı olan ürünlerin üç ana başlık altında toplanmıştır. Ustanın üretimlerinin ekseriyetle giyim ve aksesuar ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Ustanın keçe bezeme tasarımlarını bazen kendince özgün üretimlerle yaptığı bazen de kopya yöntemiyle oluşturduğu anlaşılmıştır.

Keçe sanatına soluk getiren, keçeye yeni bir bakış açısıyla bakarak özgün çalışmalar ortaya koyan Türk tasarımcılarının varlığı da, sanatın geleceği konusunda büyük umutlar yaratmaktadır. Keçeden, hem geleneksel hem de çağdaş formlarda ürünler elde eden zanaatkârlara örnek durumunda olan Celalettin Berberoğlu sadece Türkiye'de değil tüm dünya ülkelerinde bu sanatın tanınması için çaba göstermekte ve çok önemli işlere imza atmaktadır.

Türkiye keçecilik bakımından hammadde durumunda olan yün açısından zengin hayvancılık potansiyeline sahip bir ülke olmasına rağmen, bu sanat dalında üretim, sınırlı kullanım alanından dolayı azalmaktadır. Celalettin Berberoğlu gibi

az sayıdaki usta fonksiyonel kullanım alanı olan ürünler üreterek bu geleneksel sanatı yaşatmaya çalışmaktadırlar.

Kadim Türk kültürünün bir ögesi olan keçeciliğin hem bir kültür ürünü olması hem de geleneksel sanatla alakalı olması bakımından önemi vardır. Günümüzde az sayıdaki usta tarafından icra edilen bu geleneksel sanatın gelecek kuşaklar tarafından da öğrenilmesi ve tatbiki için ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda okutulan hayat bilgisi, sanat eğitimi gibi derslerin müfredatına da eklenmesinde mutlak fayda vardır.

Kaynakça

- 1 Asangazieva. J. (2006). "Kırgız Kültüründe Keçe Sanatı ve Keçe Yapanların Eğitim Durumları". (G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- 2 Aslanapa. O. (1972). Türk Sanatı I. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 3 Aytaç. A. (2011). "Konyalı Keçe Ustası Celaeddin Berberoğlu". Uluslararası Geleneksel El Sanatı Ustaları Sempozyumu. Ankara: 115-129.
- 4 Barışta. Ö. (2001). Türk El Sanatları. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- 5 Başkan. S. (2002). Eski Türklerde Sanat. Ankara.
- 6 Çeliker. D., (2011). "Göller Bölgesinde Yorgancılık Sanatı". (Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta.
- 7 Çoruhlu. Y.(2002). Hun Sanatı. Türkler Ansiklopedisi. Yeni Türkiye Yayınları.
- 8 Diyarbakirli, N. (1969). Türk Sanatı Tarihi Araştırma ve İncelemeleri. İstanbul.
- 9 Dölen. E. (1992). Tekstil Tarihi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- 10 Ergenekon. Başar, C. (1999). Tepme Keçelerin Tarihi Gelişimi Renk Desen Teknik ve Kullanım Özellikleri. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayın No: 2331.
- 11 Ergür. A. (2002). Tekstil Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayın Evi.
- 12 Genç. R. (1997). Kaşgarlı Mahmud'a Göre XI. Yüzyılda Türklerde Dokuma ve Yayı İşleri. Türk Soylu Halkların Halı, Kilim, Cicim Sanatı Uluslararası Bilgi Şoleni Bildirileri. Kayseri: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- 13 Gürtanın. N. ve Kaya. F., Tepme Keçeler Üzerinde Kimi Fiziksel ve Kimi Kimyasal Araştırmalar. Ankara. Türk Ziraat Yüksek Mühendisleri Birliği Yayını.
- 14 <http://www.hermitagemuseum.org> (Erişim tarihi 21.10.2019/21.45)
- 15 Ögel. B. (1985). Türk Kültür Tarihine Giriş: Türklerde Ev Kültürü. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- 16 Önder. M. (1959). Konya'da Keçecilik, Türk Folklor Araştırmaları Halk Sanatlar. Halk Bilgisi Dergisi. İstanbul: Yıl: 11, Cilt: 6.
- 17 Onuk. T., Akpınarlı. F., Ortaç. S. Alp. Özlem. (1998). Tarsus El Sanatları Dokumacılık, Örücülük, İşlemecilik. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları: 2087.
- 18 Seyirci. M. ve Topbaş. A. (1984). "Edebiyatımızda Keçe", Halk Kültüründe Derleme ve Araştırma, İstanbul.
- 19 Seyirci. M. ve Topbaş. A. (1999). Anadolu'da Keçecilik. Erdem Halı Özel Sayısı-3.
- 20 White, C. (2007). Uniquely Felt. Dozens of Techniques From Fulling and Shaping To Yayınları.
- 21 Yazıcıoğlu. Y. Türk El Dokusu Yün Halı İplikleri ile F. Alman Makine Halısı Yün Halı İpliklerinin Bazı Fiziksel ve Kimyasal Özellikleri Üzerinde Bir Araştırma, Ankara, A. Ü. Ziraat Fak. Yayınları No: 1007.

STRESSİN TƏLİM PROSESİNƏ TƏSİRLƏRİ VƏ ONUNLA MÜBARİZƏ TƏDBİRLƏRİ

AYSUN SÜLEYMANOVA

Naxçıvan Dövlət Universiteti, İnsan və heyvan fiziologiyası üzrə magistr.

E-mail: aysunsuleymanova50@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9836-3808>

Məqaləyə istinad:

Süleymanova A. (2021). Stressin təlim prosesinə təsirləri və onunla mübarizə tədbirləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (694), səh. 124–130

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.04.2021

Qəbul edilib: 22.04.2021

ANNOTASIYA

Məqalədə bütün sahələrdə, o cümlədən təlim prosesində rast gəlinən stress, onun növləri, insan sağlamlığına təsirləri, yaratdığı xəstəliklər və onlarla mübarizə üsullarından bəhs edilir. Qeyd olunur ki, məktəb təkcə ümumi inkişaf proseslərini stimullaşdırmır, bəzən artan gərginliklər mənbəyinə də çevrilir. Davamlı gərginlikdə olan orqanizmdə stress hormonu artır və bunun nəticəsində öyrənmə, məntiqi və yaradıcı düşünmə qabiliyyəti azalır. Aşağı qiymət almaq, sinif (qrup) yoldaşlarından geri qalmaq və təlim nailiyyətlərinin zəif olması və ya heç olmaması səbəbindən valideyn qarşısında cavabvermə qorxusu zehni gərginliyə səbəb olur. Ona görə də gərginlik yarada biləcək situasiyalarda ehtiyatlı olmaq, stress yaratmağın onu yaşamaq qədər təhlükəli olduğunu bilmək lazımdır.

Açar sözlər: Stress, xəstəlik, orqanizm, miqren.

THE EFFECTS OF STRESS ON THE LEARNING PROCESS AND METHODS OF FIGHT AGAINST IT

AYSUN SULEYMANOVA

Nakhchivan State University, Master in Human and Animal Physiology.

E-mail: aysunsuleymanova50@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9836-3808>

To cite this article:

Suleymanova A. (2021). The effects of stress on the learning process and methods of fight against it. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 694, Issue I, pp. 124–130

Article history

Received: 10.04.2021

Accepted: 22.04.2021

ABSTRACT

This study discusses stress in all areas, including training, its types, effects on human health, diseases, and methods of dealing with them. It is noted that the school not only stimulates the overall development process but sometimes becomes a source of growing tensions. Stress hormones increase in the body under constant stress, and as a result, the ability to learn, logically and creative thinking decreases. Fear of receiving a low mark, falling behind classmates, and being held accountable in front of parents because of poor or no learning outcomes can lead to stress. Therefore, it is necessary to be careful in situations that may create tension and to know that creating stress is as dangerous as living it.

Keywords: Stress, illness, organism, migraine.

GİRİŞ

Stress insanların gündəlik həyatında rast gəlinən fiziki və ya emosional gərginlik vəziyyətidir. İnsan hansı sahədə fəaliyyət göstərməsindən asılı olmayaraq, gündəlik həyatında stresslə qarşı-qarşıyadır. Həyatda həm mənfi, həm də müsbət stressə rast gəlinir. Stressin heç yaşanmaması insanlarda motivasiya və həyəcanı azalda bilər. Orta dərəcədə yaşanan stress insanın həyat enerjisinin və motivasiyasının artmasına səbəb olur. Onun həddən artıq olması isə depressiya, yuxusuzluq və yorğunluqla nəticələnir. Bəzi xəstəliklərin əsas mənbəyi, bəzilərinin isə sürətlənməsində rol oynayan stress 2 cür olur:

1. Fizioloji stress (buna bioloji stress də deyirlər)
2. Psixoloji stress

İnsan orqanizmində fizioloji stressi törədən faktorlara tənəffüsün çətinləşməsi, yüksək və aşağı temperatur, fiziki gərginlik və s. kimi sağlq problemləri aid edilir. Psixoloji stress isə iki cür olur: a) İnformasiya stress – informasiya çoxluğu, qısa vaxt və yüksək məsuliyyət vəziyyətində, problemin həll olunması çətinləşən zaman baş verir; b) Emosional stress – təhlükə, lağ, kinayə, təhqir kimi hallar zamanı yaranır (Şamilov, 2007).

Kanadalı fizioloq Hans Selye stressi belə qiymətləndirirdi: “Stress bütün qeyri-spesifik dəyişikliklərin məcmusudur. O, xaricdən hər hansı tələbatın orqanizmə qeyri-spesifik reaksiyasıdır” (Yusifov, 2014). Stress yaşamayan insan yoxdur və bunun qarşısını almaq qeyri-mümkündür. Əlbəttə, yaşanan stress bəzən zərərli olmaya bilər. Hətta az miqdarda stress insanları hərəkətə gətirib onlarda enerji artımına və özünüinkışafa səbəb ola bilər. Yüksək stress isə insanların iş qabiliyyətinin azalması, həyatdan zövq ala bilməməsi, fərdi və ya kollektiv münasibətlərdə problemlərin yaranması ilə nəticələna bilər. Stress yaradan hər hansı bir vəziyyətlə qarşılaşdıqda ürək döyüntüsü, qan təzyiqi və enerji istehsalı artır, orqanizmdə yaranan problemə uyğun hormon hazırlanır. Yəni, əslində insan bədəni stress vəziyyətinə qarşı hər zaman hazırlıqlıdır, bununla belə, stress davamlı yaşanarsa, sağlamlığa ciddi ziyan vura bilər.

Stress vəziyyətində olan şəxs 3 fərqli reaksiyadan birini göstərir: 1) Mövcud vəziyyətlə mübarizə edəcək gücünün olduğuna inanırsa savaşımaq; 2) Öhdəsindən gələ bilməyəcəyinə inanırsa geri çəkilmək; 3) Geri çəkiləcək gücünün olmadığına inanırsa donub qalmaq (Freyd, 1994). Bu reaksiyalar, əsasən, insanın özünə olan inamından qaynaqlanır. Çünki insanların gücünün çata bilmədiyi hər şey stress mənbəyidir. Məlumdur ki, uzun müddət stressə məruz qalmaq ciddi sağlamlıq problemlərinə səbəb olur. Ürək-damar xəstəlikləri, müxtəlif dəri xəstəlikləri, bəzi revmatizm xəstəlikləri, infeksiyalar və daha bir çox xəstəliyin davam etmə müddətində yaşanan stress xəstəliyin gedişinə ciddi təsir göstərir. Stress vəziyyətində bədən üzvlərində aşağıdakı dəyişikliklər baş verir:

- Beyində hafizə və düşünmə qabiliyyəti güclənir;
- Daha yaxşı görmək üçün göz bəbəkləri kiçilir;
- Ağciyərlərdə oksigenin istifadəsi artır;
- Qaraciyərdə ehtiyat halında toplanan qlükogen qlükozaya çevrilir;
- Ürəkdə qan təzyiqi artır, ürəyin ritmi sürətlənir (Məmmədov, Təqdisi, İslamzadə, 1989).

Stressli mühit davam etdikdə, ikinci mərhələ başlayır. Bu mərhələdə orqanizm stressli mühitə uyğunlaşır və qandakı biokimyəvi maddələr azalır. Orqanizm özünü sanki normal vəziyyətdə işləyirmiş kimi göstərir, əslində isə yorulur və getdikcə müqavimətini itirir. Üçüncü mərhələdə isə orqanizm stressə tab gətirə bilmir, müqavimətini itirir və müxtəlif xəstəliklər yaranmağa başlayır. Bu xəstəliklərin bəziləri xroniki hal alır, hətta ölümə səbəb ola bilər.

STRESS VƏ BAŞ AĞRILARI

Baş ağrıları gündəlik həyatda ən geniş yayılmış sağlamlıq problemlərindən biridir. Baş ağrılarının səbəbləri müxtəlif olsa da, bunlar arasında ən çox rast gəlinəni stress nəticəsində gərginlikdən yaranan baş ağrısı və miqrendir. Gərginliklə bağlı baş ağrısında ağrı bəzi insanlarda ənsədən, bəzilərinə isə alından və gözlərin üstündən başlayaraq, başın hər iki tərəfinə yayılır, davamlı

olur, bəzən şiddətlənərək insanların işgörmə qabiliyyətinə maneə törədir. Bəs gərginlik niyə ağrıya səbəb olur? Gərginlik ilə ağrı arasındakı əlaqəni müəyyən etmək üçün tibbi biliklərə nəzər salmaq lazımdır. Stress və onun səbəb olduğu gərginlik ilə ağrı arasında vacib bir əlaqə var. Stressin səbəb olduğu gərginlik damarların daralmasına, başın müəyyən nahiyyələrinə gedən qan axınının pozulmasına və zəifləməsinə səbəb olur. Hər hansı bir toxumanın qansız qalması isə ağrı ilə nəticələnir.

STRESS VƏ XƏRÇƏNG XƏSTƏLİYİ

Alimlər belə düşünür ki, xərçəng insan bədəninə olan hüceyrələrin idarə olunmaz vəziyyətlə əlaqədar özbaşına çoxalmasıdır. Xərçəng xəstəliyi zamanı şiş bədənin bir çox yerində – beyin, qan, limfa vəziləri, əzələ, sümük və s. yarana bilər. Xərçəng xəstəliyinin yaranmasının ən böyük amillərindən biri də stressdir, çünki bu vəziyyətdə insanda qan təzyiqi qalxır, şəkərin miqdarı artır və orqanizmin fəaliyyəti pozulur. Bu vəziyyət uzun müddət davam etdikdə stress xronikləşir. Nəzərə almaq lazımdır ki, stresslə bağlı olan zərərli vərdislər, siqaret çəkmək, spirtli içki qəbul etmək və s. kimi davranışlar və ya depressiyaya bağlı aktiv olmayan həyat tərzində xərçəng xəstəliyi riskini artırır. Sağlam bədən sağlam ruh və yaxşı sosial həyat mənasına gəlir. İnsan sağlamlığı üzərində 60% həyat tərzinin, 7% iqlim şəraitinin, 10% sosial mühitin, 15% genetik faktorların, 8% isə tibbi vəziyyətin təsiri vardır (Selye, 1955).

STRESS VƏ İMMUN SİSTEMİ

Stress zamanı böyrəküstü vəz iki hormon ifraz edir: kortizol və adrenalin. Bu hormonların hər biri insan bədənində müxtəlif cür təsir edir. Kortizol hormonunun çoxluğu depressiyaya səbəb olur. Çünki onun bədəndə istehsal olunması zəif hormonları adlandırılan dopamin və serotoninin təsirlərini azaldır. Artıq miqdarda kortizol istehsalı hipotansiyaya, yüksək təzyiq, orqanizmin həssaslığının artması və əzələ toxumasının azalması ilə nəticələnir. Bu da diabetə, ürəyin işemik xəstəliyinə, xolesterola səbəb olur. Orqanizmin

stresslə mübarizə edə bilməsi üçün hər iki hormona ehtiyac duyulur. Ancaq həddən artıq hormon ifrazı və insanın uzun müddətli stressdə olması ciddi sağlamlıq problemlərinə gətirib çıxarır. Davamlı olaraq adrenalin təsirində məruz qaldıqda maddələr mübadiləsi artır. Adrenalin sərbəst buraxıldıqda qan təzyiqi yüksəlir, ürək döyüntüləri artır. Bəzi insanlar adrenalin artırmaq üçün ekstremal idmanlarla məşğul olurlar. Nəzərə almaq lazımdır ki, orqanizmdə adrenalinin çoxalması hipertoniya və qan-damar sistemi ilə bağlı digər problemlərə gətirib çıxara bilər. Bədəndə adrenalin çatışmadıqda isə depressiya halları müşahidə olunur.

STRESS VƏ ŞƏKƏR XƏSTƏLİYİ

Amerikanın Duke Universitetində aparılan bir araşdırmada stressli və kök insanlarda şəkər xəstəliyinin (diabet) daha tez və asanlıqla yaranması müəyyən edilmişdir. Stressli insanların qanında artan epinefrin (adrenalin) hormonu qanda şəkərin sürətlə artmasına və şəkər xəstəliyinin yaranmasına səbəb olur. Əgər şəkər xəstəliyi riski varsa, xəstəlikdən qorunmaq üçün stressdən uzaq durmaq və yuxu rejiminə diqqət yetirmək lazımdır. Gün ərzində 6 saatdan az yatan şəxslərdə, gündə 6-8 saat yatan şəxslərə nisbətən bu xəstəliyin yaranma ehtimalının 5 dəfə çox olduğu müəyyən edilmişdir.

Stress insanların fiziki və psixi sağlamlığına mənfi təsir göstərir. Ağır stressli olan insanlarda şəkərin miqdarı çoxaldıqca gərginlik daha da artır. Buna görə də, pis düşüncələrdən uzaq olmaq və müsbət işlər barədə düşünmək lazımdır.

STRESS VƏ YUXU PROBLEMLƏRİ

Türkiyəli nevroloq professor Zerrin Pelin "Normal yuxu nədir" və "Yuxu ilə bağlı xəstəliklərin insan sağlamlığı üzərində hansı təsirləri vardır" mövzularında apardığı araşdırmalarda yuxunun hansı vəzifəni yerinə yetirdiyini, xüsusilə, qırgılda, sümük, dəri, eləcə də bağırsağ hüceyrələrinin yuxu müddətində yeniləndiyini və normal olmayan yuxunun bir çox xəstəliklərə başlanğıc olduğunu bildirmişdir. O, qeyd etmişdir ki, yuxusuzluq qadınlarda və kişilərdə fərqli xərçəng xəstəliyi

növlərinin, eyni zamanda piylənmənin yaranmasına səbəb olan faktorlardandır və normal yuxunun müddəti insanlarda müxtəlif ola bilər.¹ Yuxusuzluğun bir növü də stress və depressiyaya bağlı olan psixoloji problemlərdir. Belə insanlarda vaxtından əvvəl yuxudan oyanma halları müşahidə edilir. Ona görə də depressiya və stressə səbəb olan vəziyyətin müalicəsi yuxu probleminin də aradan qaldırılmasına kömək edə bilər.

STRESS VƏ ÇƏKİ PROBLEMİ

Stressli vəziyyətdə tez-tez ifraz olunan kortizon hormonu yağ və karbohidrat metabolizmini və qanda şəkərin səviyyəsini tənzimləyir. Bir insanda hormonun miqdarı artıqdırsa, o daha çox qida qəbul edir və daha az kalori itirir. Bu vəziyyət isə piylənmə ilə nəticələnir. Bəzən stress və qayğı insanların çəki itirməsinə də səbəb olur. Bu zaman qandakı adrenalinin miqdarı artır və metabolizm sürətlənir. Tez-tez müşahidə olunan soyuq-dəymələrin də səbəbi stress ola bilər. O, iltihabı artırma bilən kortizonun yaranmasına səbəb olur. Bununla bərabər həmin insan xroniki stress yaşayırsa, immun sistemi zəifləyir və infeksiyaya yoluxma riskini artırır. Zəif immun sistemi üçün soyuq hava ciddi təhlükə mənbəyi sayıla bilər. Ona görə də tez-tez xəstələnən insanlar stressdən qorunmağa səy göstərməlidirlər.

Stressin göstəriciləri 4 qrupa bölünür:

1. Emosional göstəricilər;
2. Düşüncə göstəriciləri;
3. Davranış göstəriciləri;
4. Fiziki göstəricilər (İsmayilov, 1989).

Bu göstəricilərdən bir neçəsini eyni zamanda yaşamaq da mümkündür. Stressin emosional göstəricilərinə insanın qayğı və sıxıntı hissi, qorxması, özünü dəyərsiz, güvənsiz, tərk edilmiş hiss etməsi, davamlı əsəbi olması və tez utanması daxildir. Stressin davranış göstəricilərinə danışarkən kəkələmək və ya digər nitq problemləri, uca səslə gülmək və əsəbi bir səs tonuyla danışmaq, səbəbsiz ağlamaq, baş verən hadisələrin nəticəsini düşünmədən hərəkət etmək aid edilir. Stressin

fiziki göstəricilərinə insanın əllərinin və ya bədənin həddən çox tərləməsi, ürək döyüntüsünün artması-taxikardiya, bədənin titrəməsi, boğaz və ağızda quruluq, tez yorulmaq, normadan az və ya çox yatmaq, baş ağrısı, iştahın azalması və ya çox qida qəbulu, eləcə də tez-tez xəstələnmək daxildir. Stressin düşüncə göstəriciləri dedikdə isə insanın özünə, gələcəyə olan inamsızlığı, unutkanlığı, beyinin davamlı olaraq bir şeylə dolu olması, tez-tez xəyal qurması və diqqətini bir yerə toplaya bilməməsi başa düşülür.

TƏLİM PROSESİNDƏ STRESS YARADAN AMİLLƏR

Ümumi təhsil pilləsində məktəb tək cəmiyyəti ümumi inkişaf proseslərini stimullaşdırmır, bəzən artan gərginliklər mənbəyinə də çevrilə bilər. Davamlı gərginlikdə olan orqanizmdə stress hormonu artır və bunun nəticəsində öyrənmə, məntiqi və yaradıcı düşüncə qabiliyyəti azalır. Aşağı qiymət almaq, sinif yoldaşlarından geri qalmaq və təlim nailiyyətlərinin zəif olması və ya heç olmaması səbəbindən valideyn qarşısında cavabvermə qorxusu uşaqda zehni gərginliyə səbəb olur. Stressin ilkin səbəbi şagirdin hansısa mövzunu zəif bilməsi və ya ləng qavraması ilə başlayır. Əslində, düzgün yanaşma və ciddi çalışmaq bu problemi həll etmək olar. Lakin bununla belə, aşağıdakı amillər stressin güclənməsinə və xroniki hal almasına səbəb olur:

1. Qeyri-sağlam ailə mühiti. Bəzən valideynlər uşağın problemləri ilə maraqlanmadan onlardan yüksək qiymət tələb edirlər.

2. Müəllimlərin şagirdlərə fərdi yanaşmamaları. Bu məsələdə müəllim-şagird münasibəti çox önəmlidir. Müəllim şagirdə fərdi yanaşmadıqda, zəif oxuyan uşağa dəstək göstərmədikdə onda inamsızlıq, laqeydlik hissləri yaranır.

3. Ali məktəbə daxil ola bilməmə qorxusu. Stress yaradan amillərdən biri də tam orta təhsil səviyyəsində oxuyan şagirdlərin ali məktəbə hazırlıq prosesində yaranan hansısa uyğunsuzluq və buna qarşı onun verdiyi cavab reaksiyasıdır. Bəzən neqativ motivasiya formaları uşaqlarda stressi artırır.

4. Təlimdə yoldaşlarından geri qalmaq qorxusu.

¹ <https://www.cnnturk.com/saglik/uyku-probleminin-en-onemli-nedeni-stres-ve-kaygi>

Ali təhsil pilləsində isə ən böyük sıxıntı tədris ilinin başlanğıcı və təhsil müəssisəsinin dəyişilməsi ilə bağlıdır. Ali məktəblərdə təhsilənlərin gündəlik həyatında qarşılarına çıxan problemlər (tapşırıqların çox olması, müəllim-tələbə münasibətinin düzgün qurulmaması, qidalanmanın vaxtında və keyfiyyətli olmaması, rayon uşaqlarının öz evlərindən ayrı düşməsi və s.) onların sağlamlığına ciddi təsir göstərir. Əvvəlcə sinir və immunitet sistemi, sonra əzələ gərginliyi səbəbindən qan dövranı pozulur. Belə şəraitdə zehni iş görmək mümkün olmur, nəticədə qiymətlər aşağı düşür, tələbənin psixikası daha da sıxılır, qiymətləndirmələr stressə səbəb olur. Stressə səbəb olan amillərin siyahısına aşağıdakıları da əlavə etmək olar:

- Təlimlə əlaqəli vəziyyətlər: qiymətləndirmə, bilik testləri;
- Həmyaşıdlarla münasibətdə problemlər;
- Zəif nəticəyə görə valideynlərin rəftarı;
- Öyrədən-öyrənən münasibətlərində neqativ meyillər.

Qeyd olunan məsələlərlə bağlı yaranan stress mənimsəmə qabiliyyətini aşağı salır. Bu prosesin uzun müddət davam etməsi ciddi sağlamlıq problemlərinə zəmin yaradır. Ona görə də müəllimlər stressin yaratdığı neqativ hallar barədə şagirdlərlə (tələbələrle) tərbiyəvi məzmununda söhbətlər aparmalıdır.

NƏTİCƏ

Stresslə mübarizə üçün ən vacib addım insanın öz daxilində stress yaradan səbəbləri tapması və öz stressini idarə edə bilməsidir. Məsələn, yüksək səs bəzi insanlar üçün stress səbəbi ola bilər. Bunun fərqi olan şəxs yüksək səsli mühitlərdən uzaq duraraq stressin təsirini minimuma endirə bilər. İnsanlar, əsasən, stressdə olarkən problemi həll etmək əvəzinə, özlərini daha çox stressə salaraq bu vəziyyətin nə qədər ağır olduğunu, asanlıqla düzəlməyəcəyini düşünürlər. Bu da onların özünü çarəsiz hiss etməsinə səbəb ola bilər. Hər hansı bir hadisəyə baxış tərzini insanın duyğu və düşüncələrini müəyyən edir. Bəzi insanlar düşüncə ilə bağlı çox səhvlərə yol verirlər. Məsələn, əvvəllər baş vermiş bir hadisəyə əsaslanaraq qarşısındakı insanların onun haqqında nə düşün-

düyü ilə bağlı fikirlər irəli sürür və öz xoşbəxtliyini digər insanların davranışlarına bağlı olduğunu fikirləşirlər. Əslində, insan enerjisini başqalarını deyil, özünü dəyişdirməyə sərf etsə, qısa müddətdə yaxşı nəticə əldə edə bilər.

Stresslə mübarizə aparmaq üçün əvvəlcə onun hansı səbəblərdən yarandığı və o vəziyyətdə yaşanan hislər, verilən reaksiyalar analiz edilməlidir. Daha sonra şəxsin bu vəziyyəti dəyişmək üçün nələr edəcəyini düşünməsi problemin həllində ilk addım ola bilər. Həyatın stresslə yaşanacaq vəziyyətə gəlməsi üçün əvvəlcə hər insan özünü başa düşməli, dəyişə biləcəyi hər şey üçün mübarizə aparmalı, dəyişə bilməyəcəkləri üçün isə səbir etməyi öyrənməlidir. Bu iki mühüm faktor ayırd edə bilmək üçün isə sağlam düşüncə əsas şərtidir. Stressin miqdarını azaltmaq üçün aşağıdakı tədbirlərin görülməsi məsləhətdir:

- Özünü rahat hiss etdikdə həmin mühitdən uzaqlaşmaq;
- Gündəlik işləri əvvəlcədən planlaşdırmaq;
- Hər mövzuda daha vacib məsələləri mümkün qədər ön planda tutmaq;
- Yuxusuzluq, yorğunluq, iştahsızlıq, çarəsizlik kimi problemlər yarandıqda psixoloqdan dəstək almaq;
- Sağlam orqanizm üçün düzgün qidalanmaq;
- Keçmişdə öhdəsindən gəlinmiş hadisələri xatırlamaq və beləliklə özünə inamı və cəsarəti artırmaq;
- Davamlı idmanla məşğul olaraq daha sağlam və güclü qalmağa çalışmaq;
- Güclü hiss etmək üçün sosial çevrəni aktiv tutmaq, yaxşı ünsiyyət qurulan insanlarla vaxt keçirmək;
- Hər zaman özünün və başqalarının haqqını qorumağı və yeri gələndə yox deməyi bacarmaq;
- Hər zaman bir şeyin daha yaxşısının və daha pisinin ola biləcəyini xatırlamaq;
- Sirləri yalnız dostlar və güvənəlin insanlar ilə paylaşmaq;
- Neqativliklərdən uzaq olmaq.

İfadə edilən stress xəstəlikləri və onlarla mübarizə yollarını ümumiləşdirdikdə, mütəmadi olaraq idmanla məşğul olmaq, düzgün qidalanmaq, neqativ düşüncələrdən uzaqlaşmaq, xoş vaxt keçirmək sağlamlığa və gündəlik həyatda müsbət emosiyaya səbəb olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ İsmaylov, N.V. (1989). Psixiatriya. Bakı.
- ² Məmmədov, Y.C., Təqdisi, C.H., İslamzadə, F.İ. (1989). Patoloji fiziologiya. Bakı.
- ³ Şamilov, B. (2007). Stress, relyativizm, psixoanaliz. Bakı.
- ⁴ Yusifov, D.E. (2014). İnsan: təbiət və cəmiyyət. Bakı, "Avropa".
- ⁵ Freyd, Z. (1994). Psixoanaliz. Moskva.
- ⁶ <https://www.cnnturk.com/saglik/uyku-probleminin-en-onemli-nedeni-stres-ve-kaygi>
- ⁷ Selye, H. (1955). Stress and disease. Science 122:625-631.

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, elektron poçt ünvanı);
 - məqalənin adı;
 - məqalənin xülasəsi (maksimum 200 söz);
 - açar sözlər (5-7 söz).
 - Məqalənin sonunda istifadə olunmuş 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
-

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

«Radius» MMC
poliqrafiya müəssisəsində çap olunub
Format: 60x90/8
Həcmi: 16,5 ç.v.
Tiraj: 5000
Sifariş: