

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2022. №1/698

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu
share research



ICI WORLD of
JOURNALS

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

OAJI Open Academic
.net Journals Index

idealonline



ROAD

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

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

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

"Azərbaycan məktəbi" Azərbaycan Respublikası Elm və 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 dövrü elmi nəşrlər sırasındadır.

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

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

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

Azerbaijan Journal of Educational Studies

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

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

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

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ 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 Cəbrayıllov (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) Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İlham Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) İrfan Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə) İsa Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) Leyla İsmayılova (Çikaqo Universiteti, ABŞ) Mahmut Çitil (Qazi Universiteti, Türkiyə) Mauro Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya) Məsud Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya) Natalya Şevçenko (Volqoqrad Dövlət Universiteti, RF) Nərmən Osmanlı (Hacattepe Universiteti, Türkiyə) Nodari Eriaşvili (Dövlət İdarəetmə Universiteti, RF) Sevinc Məmmədova (Corc Vaşinqton Universiteti, ABŞ) Səlahəddin Xəlilov (Türkiyə Fəlsəfə Dərnəyi) Tatyana Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti, RF) Tatyana Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF) Vaqif Bayramov (Moskva Dövlət Humanitar-İqtisad Universiteti, RF) Valeriy Kiriçuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası) Vəfa Kazdal (ADA Universiteti) Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti, RF)
Redaksiya	Afət Haqverdiyeva, Ağca Talıbova, Günel Rüstəмова, Sevinc Qarazadə, Sirac İbişli, Zenfira Əlibəyova.

Üzqabığı tərtibatı: Selcan Qurbanova

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

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

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

Editorial Council Aziz Sancar (The University of 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)
Farukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Mahmut Citil (Gazi University, Turkey)
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)
Narmin Osmanli (Hacettepe University, Turkey)
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)
Nodari Eriashvili (State University of Management, RF)
Salaheddin Khalilov (Turkey Philosophy Association)
Sevinj Mammadova (George Washington University, USA)
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)
Vafa Kazdal (ADA University, Azerbaijan)
Vagif Bayramov (MSU of Humanities and Economics, RF)
Valery Kirichuk (National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine)
Yuriy Zinchenko (Lomonosov Moscow State University, RF)

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

Cover design: Seljan Gurbanova

İÇİNDƏKİLƏR

- 09** BAŞ REDAKTORDAN
- 11–36** **Afət Süleymanova**
FASILƏSİZ PEDAQOJİ TƏHSİLİN MƏZMUN VƏ TEXNOLOGİYALARININ
BAŞLICA XÜSUSİYYƏTLƏRİ
- 37–50** **Tamilla Məmmədova, Amy Wetterau Zhupikov**
HƏMKARLARININ MÜŞAHİDƏ-RƏY MODELİ ƏSASINDA
MÜƏLLİMLƏRİN ÖZÜNÜTƏHLİL PROSESİ
- 51–64** **Leyla Abbaslı**
EV MÜHİTİNİN ŞAĞİRDİN AKADEMİK NƏİLİYYƏTLƏRİNƏ TƏSİRİ –
PISA 2018
- 65–72** **Ramin Rzayev, Xanmurad Abdullayev, Əbülfət Rəhmanov**
VIRTUAL UNİVERSİTET: UTOPIYADAN ZƏRURİ REALLIĞA DOĞRU
- 73–84** **Rasim Abdurazaqov, Sura Məmmədova**
FİZİKA DƏRSİNDƏ İNTERAKTİV KEYS METODUNUN TƏTBİQİ METODİKASI
- 85–94** **Günay Quliyeva**
WEB 2.0 ALƏTLƏRİNİN TƏTBİQİ İLƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏ VASİTƏLƏRİNİN
HAZIRLANMASI
- 95–103** **Fatimə Babayeva**
BİOLOGİYA FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ İKT TƏTBİQİNİN PERSPEKTİVLƏRİ
- 105–122** **Fərrux Rüstəmov**
AZƏRBAYCANLI MÜƏLLİM KADRLARI HAZIRLIĞINDA İRƏVAN
MÜƏLLİMLƏR SEMİNARIYASININ ROLU
- 123–130** **Svetlana Nəsbli**
TƏHSİLALANLARIN VERBAL KOMMUNİKASIYASINDAKI PROBLEMLƏR VƏ
ONLARIN HƏLLİ YOLLARI

CONTENTS

- 09** LETTER FROM THE EDITOR-IN-CHIEF
- 11–36** **Afat Suleymanova**
THE MAIN FEATURES OF THE STAGES OF THE CONTENT AND
TECHNOLOGY OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION
- 37–50** **Tamilla Mammadova, Amy Wetterau Zhupikov**
TEACHER SELF-REFLECTION AS A RESULT OF PEER
OBSERVATION-FEEDBACK MODEL
- 51–64** **Leyla Abbasli**
THE IMPACT OF HOME ENVIRONMENT ON STUDENT ACADEMIC
ACHIEVEMENTS – PISA 2018
- 65–72** **Ramin Rzayev, Khanmurad Abdullayev, Abulfat Rahmanov**
VIRTUAL UNIVERSITY: FROM UTOPIA TO REALITY
- 73–84** **Rasim Abdurazaqov, Sura Mammadova**
APPLICATION METHODOLOGY OF INTERACTIVE CASE METHOD IN
PHYSICS CLASS
- 85–94** **Gunay Guliyeva**
DEVELOPMENT OF ASSESSMENT TOOLS USING WEB 2.0 TOOLS
- 95–103** **Fatima Babayeva**
PERSPECTIVES OF APPLICATION OF ICT IN THE TEACHING OF BIOLOGY
- 105–122** **Farrukh Rustamov**
THE ROLE OF THE IRAVAN TEACHERS SEMINARY IN THE TRAINING OF
AZERBAIJANI TEACHERS
- 123–130** **Svetlana Nasibli**
PROBLEMS IN VERBAL COMMUNICATIONS OF STUDENTS AND THE WAYS
TO SOLVE THEM



BAŞ REDAKTORDAN

Əziz oxucu!

Şuşa ilindəyik! Şərəfli tarixin yazılmasına nəhəng töhfə verən Azərbaycan məktəbi yeni çağırışlarla ayaqlaşır. Yeni çağırışlardan biri də odur ki, təhsilalanları öz keçmişimizə yox, onların gələcəyinə uyğun hazırlamalıyıq. Verdiyimiz biliklər onlara qol-qanad olmalı, həyatın keyfiyyətini daim yüksəltməlidir.

Azərbaycan məktəbinin qanadları da köklərə söykənir.

İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamında da deyildiyi kimi, "...40 ilə yaxın müddətdə hazırladığı müasir dünyagörüşünə və düşüncə tərzinə malik yüksəkixtisaslı milli müəllim kadrları ilə azərbaycanlıların üstünlük təşkil etdiyi İrəvan mahalında ədəbi-ictimai, elmi-mədəni həyatın ənənəvi dolğunluğunun və canlılığının qorunub saxlanılmasında təqdirəlayiq xidmətlər göstərmiş, pedaqoji fikir salnaməmizə yaddaqalan səhifələr yazmış" təhsil ocaqlarının ənənəsi var təhsilimizdə.

"Azərbaycan məktəbi" ilə ənənələrə söykənib gələcəyə köklənənlərdən olun! P.S. Jurnalımızla bağlı virtual sorğuda iştirak etməklə, arzu və təkliflərinizi bizə çatdırı bilərsiniz.

FASILƏSİZ PEDAQOJİ TƏHSİLİN MƏZMUN VƏ TEXNOLOGİYALARININ BAŞLICA XÜSUSİYYƏTLƏRİ

AFƏT SÜLEYMANOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Respublikası Təhsil
Nazirliyinin aparıcı məsləhətçisi. a.suleymanova@edu.gov.az
<https://orcid.org/0000-0002-7078-5400>

Məqaləyə istinad:

Süleymanova A. (2022). Fasiləsiz
pedaqoji təhsilin məzmun və
texnologiyalarının başlıca
xüsusiyyətləri. *Azərbaycan məktəbi*,
№ 1 (698), səh. 11–36

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 17.11.2021
Qəbul edilib: 07.01.2022

ANNOTASIYA

Tədqiqatda fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının özünütəyin, özünütəşkil, elmi-pedaqoji təşəkkül, pedaqoji cəhətdən özünütəkmilləşdirmə və özünürealizə kimi mərhələlərini səciyyələndirən xüsusiyyətlər fundamental tədqiqatlara və qabaqcıl təcrübələrə əsasən müəyyən edilmişdir. Qeyd edilən mərhələlərin xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının elmi-nəzəri əsasda söykənən modelinin tərtibinə xidmət göstərir. Pedaqoji təhsilin hər pillə və səviyyəsində məzmun və texnologiyaların mərhələli təşkilini ehtiva edən model, pedaqoji ixtisaslar üzrə təhsilalanların peşəkar təhsil işçisi kimi formalaşmasına nail olmaq baxımından əlverişli hesab edilir.

Açar sözlər: fasiləsiz pedaqoji təhsil, məzmun və texnologiyaların mərhələləri, mərhələlərin xüsusiyyətləri.

THE MAIN FEATURES OF THE STAGES OF THE CONTENT AND TECHNOLOGY OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

AFAT SULEYMANOVA

PhD in Pedagogy, Leading Adviser of the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. a.suleymanova @ edu.gov.az
<https://orcid.org/0000-0002-7078-5400>

To cite this article:

Suleymanova A. (2022). The main features of the stages of the content and technology of continuing pedagogical education.

Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 698, Issue I, pp. 11–36

Article history

Received: 17.11.2021

Accepted: 07.01.2022

ABSTRACT

The research identifies the features that characterize the stages of content and technology of continuous pedagogical education, such as self-determination, self-organization, scientific and pedagogical formation, pedagogical self-improvement and self-realization, based on fundamental research and best practices. The study of the features of these stages serves to develop a model based on the scientific and theoretical basis of the content and technology of pedagogical education. The model, which includes the gradual organization of content and technology at each stage and level of pedagogical education, is considered suitable in terms of achieving the formation of students in pedagogical specialties as professional educators.

Keywords: Continuous pedagogical education, stages of content and technology, features of stages.

GİRİŞ

“Pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkilinin mərhələləri” ifadəsinə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin təsdiq etdiyi “Fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiya və strategiyası” (2007) sənədinin 2.9-cu bəndində rast gəlinir. Sənəddə göstəriləndi kimi birinci – “özünütəyin” mərhələsində təhsilalanın özünü pedaqoji fəaliyyətin subyekti kimi dərk etdiyi, pedaqoji praktikanın ən sadə modeli və ya real forması ilə tanış olduğu qeyd edilir. İkinci – “özünütəşkil” mərhələsi gələcək müəllimin pedaqoji əmək mədəniyyəti və onun özünütəşkili sferasına daxil olması, əldə etdiyi bilikləri tətbiq etməklə özünün pedaqoji-peşə fəaliyyətini layihələndirməsi, həyata keçirməsi və təkmilləşdirməsi üçün qabiliyyətlərini inkişaf etdirməsi və özünü növbəti təhsil mərhələsi üçün hazırlanmış peşəkar müəllim kimi hiss etməsi əsas götürülür. Üçüncü – “elmi-pedaqoji təşəkkül” mərhələsində subyektin elmi-pedaqoji fəaliyyət üçün öz qabiliyyətini inkişaf etdirməsi nəzərdə tutulur. Dördüncü – “elmi-pedaqoji cəhətdən özünü-təkmilləşdirmə” mərhələsi yeni biliklərin qazanılması və onların əsasında pedaqoji fəaliyyətin modelləşdirilməsi, konkret pedaqoji texnologiyaların və üsulların yaradılması, həyata keçirilməsi kimi təsvir edilir. Beşinci və sonuncu mərhələdə isə müəllimin təhsil sahəsində yenilikçi fəaliyyətinin layihələndirilməsi və həyata keçirilməsi üçün qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi nəzərdə tutulur. Qeyd olunanlar cədvəl 1-dəki kimi təsvir edilə bilər.

Sözügedən sənəddə “mərhələlər” təhsilin pillə və səviyyələri arasında mərhələliyi təmin edən əsas amil olaraq dərk edilir. Yəni gələcək müəllim ümumi təhsilin yuxarı siniflərində “özünütəyin” mərhələsindən, ilkin pedaqoji təhsil dövründə “özünütəşkil”, elmi-pedaqoji (magistratura) səviyyəsində “elmi-pedaqoji təşəkkül”, pedaqoji fəaliyyətin ilk illərində ixtisasartırma yolu ilə “özünütəkmilləşdirmə”, təcrübəli müəllim olandan sonra isə yenilikçi fəaliyyətlərin layihələndirilməsi-elmi-tədqiqatçı olaraq “özünürealaşdırma” mərhələlərindən keçir. Bu tədqiqatda fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələləri pillə və səviyyə daxilində mərhələliyinin təmin edilməsi baxımından öyrənilir. Qeyd edilən yanaşma cədvəl 2-də təsvir edildiyi kimidir.

Tədqiqatın məqsədi. Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələlərini səciyyələndirən əsas xüsusiyyətləri məhz bu kontekstdə müəyyənləşdirmək.

Metodologiya. Nəzərdə tutulan araşdırmaları aparmaq üçün keyfiyyət tədqiqatlarının aşağıda qeyd edilən metodlarından istifadə edilmişdir: keyfiyyət tədqiqatları, masaüstü tədqiqatlar – hüquqi-normativ sənədlərin, elmi ədəbiyyatların öyrənilməsi, təhlili, nəticələrin çıxarılması.

Problemin aktuallığı. Elmi ədəbiyyat və qabaqcıl təhsil təcrübələri göstərir ki, yuxarıda qeyd edilən mərhələlər pedaqoji təhsilin yalnız pillə və səviyyələri arasında mərhələliyi müəyyən etməklə məhdudlaşmır, həm də pillə və səviyyələr daxilində məzmun və texnologiyaların mərhələliliyinin əsasını təşkil edir. Pedaqoji təhsilin hər bir pillə və səviyyəsi daxilində

Cədvəl 1

Fasiləsiz pedaqoji təhsil sisteminin pillə və səviyyələri arasında məzmun və texnologiyaların mərhələli təşkili

Təhsilin pillə və səviyyələri	Ümumi təhsil	Orta ixtisas	Ali təhsil		Əlavə təhsil	Doktorantura
		Kollec	Bakalavriat	Magistratura	İxtisasartırma İxtisasdəyişmə	Fəlsəfə doktoru Elmlər doktoru
Pillə və səviyyələrarası mərhələlik	Özünütəyin	Özünütəşkil		Elmi-pedaqoji təşəkkül	Elmi-pedaqoji cəhətdən özünü-təkmilləşdirmə	Özünü-reallaşdırma

Cədvəl 2 Fasiləsiz pedaqoji təhsil sisteminin pillə və səviyyələri daxilində məzmun və texnologiyaların mərhələli təşkili

Təhsilin pillə və səviyyələri	Ümumi təhsil	Orta ixtisas	Ali təhsil		Əlavə təhsil	Doktorantura
		Kollec	Bakalavriat	Magistratura	İxtisasartırma İxtisasdəyişmə	Fəlsəfə doktoru Elmlər doktoru
I mərhələ	Peşə baxımından özünütəyin	Peşə və ixtisas baxımından özünütəyin		İxtisas baxımından özünütəyin	Kursun mövzusu baxımından özünütəyin	Tədqiq ediləcək mövzu baxımından özünütəyin
II mərhələ		Peşə və ixtisas baxımından özünütəşkil		İxtisas baxımından özünütəşkil	Kursun mövzusu baxımından özünütəşkil	Tədqiq ediləcək mövzu baxımından özünütəşkil
III mərhələ		Peşə və ixtisas baxımından elmi-pedaqoji təşəkkül		İxtisas baxımından elmi-pedaqoji təşəkkül	Kursun mövzusu baxımından elmi-pedaqoji təşəkkül	Tədqiq ediləcək mövzu baxımından elmi-pedaqoji təşəkkül
IV mərhələ		Peşə və ixtisas baxımından elmi-pedaqoji özünütəkmilləşdirmə		İxtisas baxımından elmi-pedaqoji özünü-təkmilləşdirmə	Kursun mövzusu baxımından elmi-pedaqoji özünü-təkmilləşdirmə	Tədqiq ediləcək mövzu baxımından elmi-pedaqoji özünü-təkmilləşdirmə
V mərhələ		Peşə və ixtisas baxımından özünürealizə		İxtisas baxımından özünürealizə	Kursun mövzusu baxımından özünürealizə	Tədqiq ediləcək mövzu baxımından özünürealizə

məzmun və texnologiyaların mərhələli təşkilinin modelini hazırlamazdan əvvəl, həmin mərhələləri səciyyələndirən əsas xüsusiyyətlərin məhz bu kontekstdə öyrənilməsinə ehtiyac yaranır. Bu amil pedaqoji təhsilin pillə və səviyyələri daxilində məzmun və texnologiyaların mərhələlərini səciyyələndirən cəhətlərin araşdırılmasını aktuallaşdırır.

Problemin yeniliyi. Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələləri hüquqi-normativ sənəddə yalnız pedaqoji təhsilin pillə və səviyyələri arasında mərhələlər olaraq səciyyələndirilir. Bu tədqiqatda pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələli təşkili pedaqoji təhsilin pillə və səviyyələri daxilində məzmun və texnologiyaların mərhələliliyi kimi dərk edilir, hər mərhələni səciyyələndirən cəhət onlarla tədqiqat əsərlərindən çıxış edərək müəyyən edilir.

Problemin praktik əhəmiyyəti. Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələli təşkilinin modelinin yaradılması üçün həmin modelin tərkib hissələrini səciyyələndirən cəhətlərə dair tam məlumatlı olmaq əsas şərtlərdəndir. Bu baxımdan, pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyasının təşkilinin hər mərhələsinin xüsusiyyətlərini öyrənmədən sözügedən modeli yaratmaq mümkün olmaz. Ona görə də aparılmış tədqiqat praktik əhəmiyyət daşıyır.

Nəticələrin təhlili. Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələli təşkili sözügedən mərhələlərin xüsusiyyətlərinin fərqli baxış bucağından araşdırılmasını tələb edir. Bu istiqamətdə özünütəyin, özünütəşkil, elmi-pedaqoji təşəkkül, elmi-pedaqoji cəhətdən özünütəkmilləşdirmə və özünürealizə mərhələlərinin hər birinin ayrı-ayrılıqda mahiyyəti,

onlara dair fəlsəfi, psixoloji, sosioloji, pedaqoji tədqiqatları araşdırılmış, təhlil edilmiş, qeyd edilən mərhələlərin mahiyyətinə və xüsusiyyətlərinə dair elmi-nəzəri və təcrübi baxışlar öyrənilərək ümumiləşdirilib.

ÖZÜNÜTƏYİN MƏRHƏLƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının ikinci mərhələsi “özünütəyin”dir. “Özünütəyin problemi dünyanın özü qədər qədimdir” (BPE, s.524). Nəyə görə insan özünü tanımağa çalışır? “Əslində, bütün antik ədəbiyyatlarda və mütəfəkkirlərin əsərlərində bu və ya digər şəkildə həmin problemə toxunulur” (BPE, s.524). Mütəfəkkir şair Nizami Gəncəvi oğlu Məhəmmədə nəsihətində dünyanı öyrənməyi tövsiyə etməklə yanaşı, özündən xəbərdar olmağın əhəmiyyətini xüsusilə qeyd edir:

*Özündən hər kim ki, deyil xəbərdar,
Bir qapıdan girər, birindən çıxar.*

Rusiya pedaqoji ensiklopediyasında “Özünütəyin, insanın ictimai münasibətlər sistemindəki yerini şüurlu şəkildə seçməindən ibarət olan fərdi yetkinliyin formalaşmasının mərkəzi mexanizmi” kimi şərh edilir. Özünütəyin ehtiyacı fərdin informasiya, ideoloji, peşəkar və emosional baxımdan müstəqil mövqe tutmaq istəyi ilə xarakterizə olunub, onun yüksək inkişaf səviyyəsinə çatdığının göstəricisidir.

“Böyük Psixologiya Ensiklopediyası”nda “özünüdərək” və “özünütəyin” anlayışları arasında mahiyyət etibarilə ciddi fərqlənməsinin göstərilməsi də, bunların arasında müəyyən incə fərqlərin olduğu qeyd edilir: “Söhbət qrupdaxili və ya peşəkar özünütəyindən deyil, fərdin özünütəyindən (identifikasiyadan, kimlikdən) gedirsə, o zaman bu anlayış özünüdərək kimi qəbul edilir”. Burada geniş ictimai xarakter daşımaları “özünütəyin”in əsas xüsusiyyəti olaraq vurğulanır. Bu cəhət “Fəlsəfə Ensiklopediyası”nda Sartra istinadən bir daha təsdiq edildiyi kimi, özünü təyin edən insan yalnız özünün necə olmasını seçmiş bir insan deyil, həm də özü üçün bütün bəşəriyyəti seçən qanunverici, kamil və tam bir insandır. Belə insan dərin məsuliyyət

hislərindən yayınmaz. Bu fikirlərdə “özünütəyin”in *məsuliyyətlik* kimi xüsusiyyəti də önə çəkilir.

Özünütəyin (selfdetermination) nəzəriyyəsi 1985-ci ildə psixoloqlar Edvard Deci və Riçard Ryanın “Özünütəyin və insan davranışında daxili motivasiya” kitabında təqdim edilib və bu əsasda genişlənməyə başlayıb. Sonrakı dövrlərdə filosoflar, sosioloqlar, psixoloqlar (Freeman, Macioce, Xmil, Pryajnikov, Leontyev, Şelobanova, Korx və s.) bu istiqamətdə çoxsaylı və çoxçeşidli araşdırmalar aparıblar.

M. Freeman hesab edir ki, bütün digər şəxslərin ləyaqətinə və muxtariyyətinə, yəni özünütəyin hüququna hörmət etmək hər kəsin borcudur (2019). Müəllif hesab edir ki, özünütəyin, fərdi və kollektiv azadlıq dəyərlərinə söykənən bir *insan haqqıdır*. Özünütəyin yalnız o zaman faydalı olur ki, nəfs də, onun təyini də xeyirli olsun. Buna görə də özünütəyin *dəyər* olaraq demokratiya, insan hüquqları və ədalət dəyərlərinin daha geniş kontekstində yerləşməlidir. Qeyd edilənlər “özünütəyin”i *hüquqi cəhətdən* səciyyələndirir.

Kendra Cherry “Özünütəyin nəzəriyyəsi və motivasiya” əsərində yazır: “Psixologiyada özünütəyin hər bir insanın seçim etmək və öz həyatını idarə etmək qabiliyyətini şərtləndirən vacib bir anlayışdır. Bu qabiliyyət psixoloji sağlamlıq və rifahda mühüm rol oynayır.

Dünya təcrübəsində özünütəyin konsepsiyası təhsil, iş, valideynlik, idman və sağlamlıq da daxil olmaqla müxtəlif sahələrdə tətbiq edilir. Özünütəyin nəzəriyyəsində onun baş verməsi üçün insanın bacarıq, əlaqə və muxtariyyət kimi fitri və dünyəvi xarakterli üç ehtiyacının təmin edilməsi zəruri şərt olaraq dəyərləndirilir və həyatın bir çox fərqli sahəsində insanın müvəffəqiyyətini inkişaf etdirə biləcəyi göstərilir.

Peşəkar özünütəyin fərdi MƏN konsepsiyası olaraq təqdim edilir. Buraya fərdin həyəcanı, niyyəti, peşəkar fəaliyyəti, konkret sosial şəraitin dərkə və özünün bütün qeyd edilənlərdə yeri daxildir (Tixomirova, 2009). Peşəkar özünütəyinin sosioloji, sosial-psixoloji və diferensial psixoloji komponentləri əhatə edən çoxölçülü bir proses kimi qəbul edilməsi bir sıra ədəbiyyatlarda (Yevladova E.B.; Pryajnikov N.S.;

Cədvəl 3

Özünü təyin etmiş insanın özünü təyin etməmiş insandan fərqinə Richard M. Ryan və Edward L. Deci yanaşması

Davranış	Özünü təyin etməmiş	Özünü təyin etmiş
Motivasiya	Motivasiyası olmayan	Daxili motivasiyası olan
Tənzimləmə üsulları	Tənzimlənməyən	Daxilən tənzimlənən
Səbəbin yerinin dərk edilməsi (Hadisənin səbəblərinin öz daxili və ya xarici mənbələrə aid edilməsi)	Qeyri-şəxsi	Daxili
Müvafiq tənzimləmə prosesləri	Motivasiyasız Qiymətləndirilməyən Səriştəsizlik Nəzarətin olmaması	Motivasiyalar Zövqverici Müvafiqlik Məmnunluq

Pryajnikova Y.Y.; Zeep E.F.; Pavlova A.M.; Sadovnikova N.O.) ifadə edilib.

Sosioloji mənada peşəkar özünü-təyin, cəmiyyətin inkişaf etməkdə olan şəxsiyyət qarşısında qoyduğu vəzifələrdən hesab edilir. *Sosial-psixoloji* baxımdan özünü-təyin şəxsin üstünlükləri və maraqları ilə cəmiyyətin tələbləri arasında tarazlığın qurulması və inkişaf etdirilməsi proseslərin əhatə etdiyi göstərilir. *Diferensial psixoloji* komponentə gəldikdə isə bunun, gələcək müəllimin peşəkar özünü-təyin etməsində, fərdi peşəkar həyat tərzinin, xüsusən pedaqoji fəaliyyətin formalaşması prosesində ifadə olunduğu vurğulanıb. Qeyd edilən komponentlərin özünü-təyin etmə təcrübələri, niyyətləri, peşəkar hərəkətləri, spesifik sosial şərtləri və insanın öz yerini dərk etməsini əhatə etdiyinə inanılır (Tixomirova, 2009).

N.S.Pryajnikov (1999) "Peşəkar özünü-təyin nəzəriyyəsi və praktikasi" əsərində peşəkar özünü-təyin əsas hədəfinin bir insanın özünü şüurlu müstəqil şəkildə formalaşdırmasından, inkişaf perspektivlərinin tənzimlənməsindən və həyata keçirilməsində daxili hazırlığının tədricən aparılmasından ibarət olduğunu göstərmişdir. Alim həmçinin insanın müəyyən peşə fəaliyyətinin əhəmiyyəti barədə müstəqil axtarışlarda olmasını da peşəkar özünü-təyin hədəflərindən hesab edir.

Richard M. Ryan və Edward L. Deci "Özünü-təyin nəzəriyyəsi və daxili motivasiyanın asanlaşdırılması, sosial inkişaf və rifah" əsərində

insanda özünü-təyinin inkişaf davamlılığını təqdim etmiş, həmin davamlılığı həm də özünü təyin etmiş insanın özünü təyin etməmiş insandan fərqi müəyyənləşdirmək baxımından əhəmiyyətli hesab edir (Cədvəl 3).

Müəlliflərin fikrincə, tədris kimi bir iş mühtində daha çox daxili motivasiyalı olmaqla və ya özünü təyin etməklə müsbət nəticələrə nail olmaq mümkündür (Ryan & Deci, 2009). Özünü-təyində daxili motivasiyanın həlledici rolunu bu sahənin tanınmış nəzəriyyəçi alimləri (Black, Deci, Shen, McCaughy, Martin, Fahlman, Bieg, Backes, Mittag, Ntoumanis, Pensgaard, Martin və Pipe, Rackoczy, Klieme, Pauli, Perlman, və Piletic) əhəmiyyətli hesab edirlər. Onlar daxili motivasiyası yüksək olan müəllimlərin məktəb fəaliyyətində və öyrənmədə daha çox səy göstərdiyini və şagirdlərinin də yüksək motivasiyasının olduğunu elmi araşdırmalar zamanı aşkar ediblər. Daxili motivasiyası aşağı olan və ya olmayan müəllimlərin öz fəaliyyətindən həzz almadıqları üçün onlarda laqeydlilik müşahidə edildiyi göstərilir.

E.A.Klimov peşəkar özünü-təyini iki səviyyəyə ayırır: 1) qnostik (şüurun və özşüurun yenidən qurulması); 2) praktik (insanın sosial vəziyyətindəki real dəyişikliklər). N.S.Pryajnikov peşəkar özünü-təyini seçilmiş, mənimsənilmiş və artıq həyata keçirilmiş iş fəaliyyətində şəxsi məna axtarma və tapmaq kimi də izah edir (Pryajnikov, 1999). O, özünü-təyini "insanın özünün fərdi tarixini qurmaq, öz mahiyyəti barədə

davamlı olaraq yenidən düşünmək qabiliyyətində” görür. Müəllif, A.B.Tixomirova, M.R.Qinzburq, İ.S.Kon, A.K.Markova və N.S. Prajnikova istinadən fərdi özünütəyinin artıq universitetdə təhsil prosesində, yəni peşəkarlaşmanın ilkin mərhələlərində nəzərə alınmalı olduğunu qeyd edir və bu fikirlərin əhəmiyyətliyi son illərdə psixologiya və pedaqogikada şəxsiyyətə yönülmüş bir təhsil paradigmasının sürətlə inkişaf etməsi ilə əsaslandırır.

PEŞƏ BAXIMINDAN MÜƏLLİMİN ÖZÜNÜTƏYİN MƏRHƏLƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Bu mərhələ nəticəsində təhsilalan artıq özünü pedaqoji fəaliyyətin subyekti kimi dərk edir, bu fəaliyyətin həyata keçirilməsi üçün özünü hazırlayır və pedaqoji praktikanın ən sadə modeli və ya real forması ilə tanış olur. Tədqiqatlar göstərir ki, insanlar o zaman uğur qazanırlar ki, onlar öz inandıqlarını etdiklərinə əmin olsunlar. Bu nöqtəyi-nəzərdən, özünütəyinetmə mərhələsi pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkili baxımından xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Özünün muxtariyyətinə, qəbul etdiyi qərarların azad düşüncəyə əsaslandığına əmin olan insanın özünəinamı onun daha kompetent olması ilə nəticələnir (Amanda M. Vanner). “Hər halda, gələcək müəllimlərin peşəkar özünütəyini konkret əmək fəaliyyətlərinə, əmək bazarında hərəkətliliyə, bu bazarda dəyişmə tendensiyalarına uyğunlaşma qabiliyyətinə qarşı subyektiv münasibətin formalaşmasını nəzərdə tutur. Bu baxımdan, peşəkar özünütəyinin şəxsi özünütəyinin bir hissəsi kimi dəyərləndirilməlidir (Tixomirova, 2009).

Cəmiyyətdə baş verən sosial-mədəni dəyişikliklər müəllimlik peşəsinə dair yeni düşüncənin formalaşmasına gətirib çıxarır, bu da pedaqoji fəaliyyətin xarakterinin və dəyərlərin dəyişməsi ilə nəticələnir. Müəllim elə sosial qüvvəyə çevrilir ki, o, yeniyetmə və gənclərin yeni sosial-mədəni şəraitdə daha müvəffəq olmasına təsir göstərir. Gənclərin uğurunun yüksək səviyyədə çeviklik, rəqabətəqabillik, vətəndaşlıq məsuliyyəti, konstruktivlik, dinamizmlik və mənəvi keyfiyyətlərlə şərtlənməsi

pedaqoji praktikada dəyişikliyi zəruri edir (Perkina, 2011). Sosial sifariş ümumi təhsildə olduğu kimi, pedaqoji təhsilin də məzmun və texnologiyalarına öz təsirini göstərir. Bu da ali təhsil müəssisələrində pedaqoji fəaliyyətin yeni reallıqlarını yaradır. Çevik dəyişən şəraitdə fəaliyyət göstərən, cəmiyyətdəki sosial-mədəni tələblərə cavab verən bir şəxsiyyət-müəllimin fəlsəfi, psixoloji, sosial baxımdan özünütəyini fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarında ilk mərhələ olub, məsələyə sistemli yanaşmanı təmin edir.

V.V.Zavrajnov (2010) doktorluq dissertasiyasında peşəkar özünütəyini dəstəkləyib, emosional və rəssional yaşamağa üstünlük verərək həm fəlsəfi, həm psixoloji, həm də sosioloji baxımdan əhəmiyyətli məsələləri əhatə edib. O, peşə özünütəyinin modelini tərtib edərkən, təhsilin ilk ilində gələcək psixoloq və müəllimlərin özünütəyinin baxımından cəlb edildiyi ilkin diaqnostikasının nəticəsindən irəli gələn xüsusiyyətlərdən çıxış edir. Müəllif göstərir ki, birinci kurs tələbələrinin əhəmiyyətli hissəsində (təxminən 50%) aşağıdakı xüsusiyyətlər müəyyən edilib: müəllimin peşə fəaliyyətinin məzmununa dair təsəvvürlərin az fərqli olması, peşə keyfiyyətləri və perspektivləri baxımından özünü qiymətləndirmənin qeyri-adekvatlığı, müxtəlif kateqoriyalı şagirdlər və tərəfdaşlarla peşəkar qarşılıqlı fəaliyyət üçün zəif motivasiyanın olması, iş yeri ilə bağlı qeyri-müəyyənlik.

“Özünütəyinin” mərhələsinin əsas xüsusiyyətlərini aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- öz şüurunun yenidən qurulması (qnostik) və sosial vəziyyətində real dəyişikliklərin (praktik) edilməsi;
- peşə fəaliyyətində fərdin öz yerini, öz həyat mövqeyini, hədəflərini şüurlu seçməsi;
- öz “həyat yolu”nu müəyyənləşdirməsi;
- qəbul etdiyi qərarların azad düşüncəyə əsaslandığına əminlik;
- özünü pedaqoji fəaliyyətin subyekti kimi dərk etməsi;
- konkret əmək fəaliyyətlərinə qarşı subyektiv münasibətinin formalaşması;
- inkişaf perspektivlərinin tənzimlənməsi və həyata keçirilməsi hazırlığının tədricən aparılması;

- innovativ təhsil növünə və tədris-tərbiyə materiallarına istiqamətlənməsi;

- dəyərlərlə kimliyini təyin etməsi və sosial-mədəni məkanda öz mövqeyini müəyyən etməsi;

- “nə?”, “nə üçün?”, “necə?”, “hansı şəraitdə?” kimi əhəmiyyətli suallara emosional və rəşional yanaşması.

Bu xüsusiyyətlər fasiləsiz pədaqoji təhsilin məzmun və texnologiyaları baxımından dəyərləndirilib və nəticə bu cür qruplaşdırılıb:

1. Gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan pədaqoji kadrın ixtisaslaşdığı sahə üzrə özünü təyin etməsi, müxtəlif və fərqli pədaqoji sistem, texnologiya və yanaşmaların, təlim və tərbiyə ilə bağlı çeşidli təcrübələrin mövcud olduğu bir şəraitdə sosial sifarişin şəxsi peşəkarlıq inancları ilə bir araya gətirilməsinə geniş imkanlar yaradır;

2. Təhsilin bütün pillə və səviyyələrinin məzmununda “özünütəşkil”in ilkin mərhələ olması təhsilalanın yiyələndiyi peşə, ixtisaslaşdığı sahə ilə bağlı fəlsəfi (nə üçün öyrədiləcək?), intellektual (nə öyrədiləcək, necə öyrədiləcək), sosial-psixoloji (hansı şəraitdə öyrədiləcək?) baxımdan yüksək motivasiyasının əsasını təşkil edir.

3. Pədaqoji fəaliyyətə cəlb olma səbəblərini xarici şərtlərlə (valideynin təhriki, dostun tövsiyəsi) deyil, daxili şərtlərlə (düşüncələri, arzuları, maraqları və s.) bağlayan, daxilən tənzimlənən, işindən zövq alan, özünün və cəmiyyətin mənafeyini düşünən biri kimi formalaşmağı təmin edir.

ÖZÜNÜTƏŞKİL MƏRHƏLƏSİNİN ƏSAS XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Fasiləsiz pədaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının ikinci mərhələsi “özünütəşkil”dir. “Özünütəşkil” anlayışı müxtəlif sahələr üzrə mənbələrdə fərqli aspektlərdən, çeşidli formalarda interpretasiya edilir.

Yeni fəlsəfi ensiklopediyada “özünütəşkil – mürəkkəb dinamik sistemin yaradılması, təkrarlanması və ya təkmilləşdirilməsi prosesinin təşkili” kimi izah edilir (Yudin, 2001). Epistemologiya və fəlsəfə elminin ensiklopediyasında (Kasavin, 2009) yazılır: “Özünütəşkil spontan

nizamlanma prosesi olub, açıq, qeyri-xətti sistemlərdə məkan, zaman, məkan-zaman və ya funksional quruluşlarda meydana çıxır. Özünütəşkilin xüsusiyyətləri təbiətdəki müxtəlif obyektlərdə təzahür edir: bir hüceyrə, bir orqanizm, bioloji varlıqlar, insan kollektivi”.

C.Gershenson (2007) göstərir ki, “özünütəşkil” termini kibernetika (Von Foerster, 1960; Ashby, 1962; Heylighen və Joslyn, 2001), termodinamika (Nicolis və Prigogine, 1977), biologiya (Camazine et al.), riyaziyyat (Lendaris, 1964), kompüter texnologiyası (Heylighen and Gershenson, 2003; Mamei, 2006; Kohonen, 2000), informasiya nəzəriyyəsi (Şalizi, 2001), dilin təkamülü (de Boer, 1999; Steels, 2003), sinergetika (Haken, 1981) və başqa sahələrdə fərqli mənalarda istifadə edilmişdir. O qeyd edir ki, bu qədər çoxşaxəli tədqiqatlara və “tərif bolluğuna” baxmayaraq, “özünütəşkil”in qəbul edilmiş bir tərfi hələ də demək olar ki, yoxdur.

Bununla D.G.Green, T.G.Leishman (2008) “özünütəşkil”i bir sistemdə nizamın xarici məhdudiyyətlər və ya qüvvələr deyil, daxili proseslər tərəfindən ortaya çıxması”; C.Gershenson (2007) “bir çox hissələrdən ibarət olan mürəkkəb sistemlərin stabil vəziyyətə çatması üçün xarici müdaxilə olmadığı təqdirdə özlərini təşkil etməsi”; Heylighen, Gershenson, (2003) “funksional bir quruluşun öz-özünə meydana çıxması və qorunması” kimi izah edirlər. Heylighen, Gershenson (2003) göstərir ki, buna nail olmaq üçün zəruri nəzarət bütün iştirakçı komponentlər arasında bölüşdürülür. Əgər nəzarət bir alt sistemdə və ya modulda mərkəzləşdirilmiş olsa idi, bu modul prinsipə silinə bilər və sistem öz təşkilatını itirərdi. Bu fikirlər kibernetik V.R.Aşbayın 1947-ci ildə “Özünü təşkil edən dinamik sistemlərin prinsipləri” əsərində göstərdiyi fikirləri dəstəkləyir. Alim yazır ki, özünütəşkil edən dinamik sistemdə hər alt sistem bütün digər alt sistemlər tərəfindən yaradılan mühitə uyğunlaşır (Aşbay, 47). “Özünütəşkil” termini sonrakı illərdə sistem nəzəriyyələrini izah edərkən elm adamları (I. Prigozhin, G. Haken, Jean-Marie Lehn, Rudenko) tərəfindən istifadə olunmağa başlanmışdır (Andreeva, Zabrodina, 2020). Bu terminin bütün şərhlərində, bir qayda olaraq, “öz”

“təşkil”dən ayrılır, özünütəşkil öz-özünə aktiv olan bir sistem kimi göstərilir. Buna fərdin daxili əhval-ruhiyyəsinə əsaslanan hədəflərə çatmaq, daxili qüvvələrin səfərbər edilməsi, müsbət fikirlər, modellər və xarici şərait yaratmaq yolu ilə nail olmaq olar. Özünütəşkil daim fərdin aktiv mövqeyinə əsaslanır. O, praktik olaraq bir insanın, əsasən, özünü tənzimləməsində, öz fizioloji, psixoloji vəziyyətini, davranışını idarə etməsi mexanizmlərində təzahür edir. Beləliklə, özünütəşkil insanı psixoloji cəhətdən daha dəqiq bir səviyyəyə – özünüidarə səviyyəsinə istiqamətləndirir (Oqaryev, 1995).

Sinergetik yanaşma çərçivəsində (sistemin bir elementinin digər elementləri məmnun saxlamaqla artması) elm adamları tərəfindən təqdim olunan “özünütəşkil”in şərh fənlərarası xarakter daşıyaraq tədricən psixoloji və pedaqoji tədqiqatlara keçib (Andreyeva, Zbrodina, 2020) və bu istiqamətdə maraqlı fikirlər irəli sürülüb. Jiqir V.İ. Akmeoloji lüğətə istinadən “özünütəşkil”i “könnüllü və intellektual mexanizmlər tərəfindən reallaşdırılan davranış motivlərində özünü bürüzə verən təbii, zehni, şəxsi vəziyyətləri, keyfiyyətləri, xüsusiyyətləri tənzimləmək üçün vahid bir qabiliyyət” kimi şərh edir. M.Dyaçenko və L.Kandiboviç (Dyaçenko, 1998) şəxsiyyətin özünütəşkilini “fəaliyyət və davranış qaydasında reallaşdırılan iradə və zəkanın, davranış motivlərinin qavranılan xüsusiyyətləri, təbii və sosial cəhətdən qazanılmış xüsusiyyətlərin ayrılmaz məcmusu” kimi başa düşürlər.

Dudnikə görə, “Bir insanın hərtərəfli inkişafı, öz peşəkarlıq səviyyəsini yüksəltmək, xarakterik xüsusiyyət və qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək məqsədi ilə öz üzərində şüurlu işi müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmək qabiliyyəti”dir (Dudnik, 2009). L.Bobrova hesab edir ki, “öz peşə fəaliyyətini rəşional təşkil etmək, mərhələ-mərhələ həyata keçirmək və prosesin səmərəliliyini artırmaq məqsədi ilə toplanmış təcrübənin şüurlu tətbiqi zamanı aralıq nəticələri nəzərə almaq bacarığı”dır (2014). V. Filonenkoya görə, “peşəkar özünütəşkilin hərəkətləri optimallaşdırmaq, öz səylərini həmkarlarının səyləri ilə birləşdirə bilmək, peşə fəaliyyətinin sərhədlərini müəyyənləşdirmək, fəaliyyətlərin

uğurunu təmin etmək üçün lazım”dır. Peşəkar özünütəşkilin formalaşması bütövlükdə fərdin inkişaf dinamikası ilə əlaqədar olduğu və hər vəziyyətdə xüsusi bir xarakter aldığı da Filonenkonun (2014) araşdırmalarında vurğulanır. N.A. Zaenutdinova (2000) hesab edir ki, özünütəşkil bir fərdin nizamlı fəaliyyət prosesi olub insanın öz fəaliyyətini şüurlu şəkildə təşkil etməsi və qarşıya qoyulmuş hədəflərə çatması üçün özünü idarə etməsidir.

“Pedaqoji ensiklopediya”da “peşəkar özünütəşkilətmə” bacarıqları belə təsvir edilir: “peşəkar özünütəşkilin bir şəxsin peşəkar özünüinkışafetdirmə subyekti kimi çıxış edib, peşəkar və şəxsi əhəmiyyətli vəzifələrin həllinə yönəlmiş fəaliyyətlərin rəşional icra üsullarının mənimsənilməsidir. Bacarıq, eyni zamanda həm praktik (əməli), həm də nəzəri (zehni) ola bilər (2002).

Beləliklə, “özünütəşkil”ə dair elmi ədəbiyyat araşdırılardan sonra belə qənaətə gəlinir ki, özünütəşkil – fərdin öz potensial imkanlarını (fiziki-fizioloji, emosional, sosial-psixoloji, koqnitiv-idraki) özü üçün müəyyən edəndən, ətraf mühiti və şəraiti dəyərləndirəndən sonra konkret hədəfə istiqamətlənmiş fəaliyyətlərin rəşional təşkil edilmiş sistemini müəyyən etməsi, fəaliyyətini planlaşdırması, mərhələ-mərhələ həyata keçirməsi və prosesin səmərəliliyini artırmaq məqsədi ilə toplanmış təcrübənin aralıq nəticələrinin nəzərə alınması bacarığıdır.

Pedaqogikada özünütəşkil müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən bir səriştə kimi də dəyərləndirilmişdir. S.Kulikova və T.Noskova “Özünütəşkilətmə səriştəsi” fenomenini araşdıraraq onun mahiyyətini müəyyənləşdirməyə çalışıblar. Onlar bir tələbənin – gələcək müəllimin peşəkar pedaqoji təlimində özünütəşkilətmə səriştəsinin əsas səriştə kimi çıxış etdiyini vurğulayaraq onun üç əsas komponentini (hədəf, refleksiya və fərd) xüsusi qeyd ediblər. Müəlliflər bu komponentlərin özünütəşkilətmə səriştəsinin quruluşunu və tərkib hissələrini müəyyən etdiyini qeyd edirlər. Bəs bu kompetensiya müəllim fəaliyyətində necə təzahür edir? S.Kulikova və T.Noskovanın fikrincə, müəllimin əsas vəzifəsi şagirdlərin fəaliyyət sərbəstliyini idarə etməkdir. Yəni kənardan, müəllim tərəfindən, qoyulmuş

təhsil məqsədləri və vəzifələri ilə birlikdə tələbənin şəxsi maraqlarına, məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq düzgün seçim etməsinə, düzgün qərar verməsinə şərait yaratmaqdır. Beləliklə, tələbə özünüidarəetmə prosesində fəal iştirak edir və öz fəaliyyətinin idarə etmə subyektinə çevrilir. Müəlliflər yazır: "Özünü-təşkil sərəştəsi həyata keçirilən fəaliyyətlərin səmərəliliyinin artırılması və peşəkar mühitin şərtlərinə uyğunlaşdırılması üçün şəxsiyyətin özünü-təşkilini, özünüidarəetməsinə təmin edən bilik, bacarıq, vərdiş və iş təcrübəsinin vəhdətidir, şəxsiyyəti səciyyələndirən cəhətlərin sistemidir" (Noskova, Kulikova, 2009). Beləliklə, bir təhsilalanının peşə və pedaqoji təlimində özünü təşkil etməsi sərəştəliliyin aşağıda qeyd edilən tələblərinə cavab verir:

- fənnüstü xarakterlidir (meta-tapşırıqlarını həll etməyə imkan verən bir deyil, bir neçə əlaqəli elmi təbiət çərçivəsində formalaşır və fəaliyyət göstərir);
- çoxfunksionaldır, yəni mənimsəmək peşəkar, sosial və gündəlik həyatda yalnız özünün deyil, həm də tələbələrin müxtəlif problemlərini həll etməyə imkan verir;
- biliyi, fəaliyyət metodlarını və şəxsi xüsusiyyətlərini təmsil etdiyi üçün çoxölçülüdür (Noskova, Kulikova, 2009).

S.Kulikova və T.Noskova (2014), Gershenson (2007), V.A.Filonenko (2014), L.Faleyeva (2009) öz araşdırmalarında peşəkar özünü-təşkilin formalaşdırılmasının sistemini də işləyib hazırlayıblar. Bu sistemlər bu və ya digər məsələlərdə bir-birindən fərqlənsə də, bir çox hallarda üst-üstə düşən məqamlara da rast gəlinir. L.Faleyeva (2009) özünü-təşkil dizayn, icra və nəzarət/qiymətləndirmə mərhələlərində təqdim edərək, hər mərhələnin fəaliyyətlər ardıcılığını aşağıda qeyd edildiyi kimi göstərir: dizayn (fəaliyyətlərini planlaşdırma, vaxtında hərəkət etmə, qərarlarının nəticələrini proqnozlaşdırma, inkişaf və özünü inkişaf etdirmə strategiyaları qurma bacarığı); icra (müstəqil qərarlar qəbul etmək, məsuliyyət götürmək, konstruktiv şəkildə işgüzar ünsiyyət aparmaq); nəzarət və qiymətləndirmə (fəaliyyətlərinin nəticələrini adekvat qiymətləndirmək, fəaliyyətlərinə nəzarət etmək).

N.Papova bir mütəxəssisin peşəkar cəhətdən özünü-təşkilini "öz intellektual və emosional-iradi xüsusiyyətlərindən istifadə qabiliyyətləri" toplusunda görür. S.Kulikova və T.Noskova hesab edirlər ki, gələcək təhsil menecerlərinin peşə fəaliyyətinin özünü təşkili bacarıqlarını formalaşdırmaq üçün onlara aşağıdakıları öyrətmək lazımdır:

- məqsədlər qoymaq və onlara çatmaq üçün lazım olan vəzifələri formalaşdırmaq;
- qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq təhsil idarəetmə fəaliyyətinin həyata keçirilməsi üçün nəzərdə tutulan tədbirləri planlaşdırmaq;
- planlaşdırılan tədbirləri real şərtlərlə əlaqələndirmək;
- görülmüş işlərin vəziyyətini obyektiv qiymətləndirmək və hərəkət üçün qərar vermək;
- fəaliyyətləri şüurlu və məqsədyönlü şəkildə həyata keçirmək və nəticə əldə etməyi hədəfləmək;
- fəaliyyətin sonunda yekun nəticə əldə etmək;
- gəlinmiş nəticəni adekvat qiymətləndirmək və düzəlişlər etmək.

Araşdırılmış sistemlərdən dəqiqlik və praktiklik baxımından Gershensonun təqdim etdiyi sistem özünəməxsusluğu ilə fərqlənir. Belə ki, o, özünü-təşkil inkişaf etdirən bir sistem deyil, özünü təşkil edən bir sistem təqdim edib. İstənilən məzmununda özünü-təşkilə nail olmaq üçün əlverişli konseptual çərçivə bu sistemdə öz əksini tapıb. Bu sistemin çoxaspektliliyi və çoxşaxəliliyi onu pedaqoji təhsildə özünü-təşkilin inkişafı baxımından da əlverişli edib. Gershenson görə, özünü-təşkil sistemi, bir sistem növü olmaqdan daha artıqdır. O, öyrənilmə, anlaşıma, tərtibat, idarə olunma və inşaatmə (qurma) üçün bir perspektivdir. Həmin perspektivlərin güclü və zəif cəhətləri mövcuddur. Bu yanaşma bir qrup sistemə yüksək səviyyədə faydalı ola bildiyi halda, digər qrup sistemə səmərəsiz ola bilər. Bu o halda olur ki, sistemin dinamikliyi entropiyanın (sistemdəki pozğunluq və ya təsadüfilik dərəcəsinin) azalması baxımından "özünü-təşkil"ə imkan verir və burada ən mühüm amil müşahidəçidir. Müşahidəçi prosesi müvafiq səviyyə və aspektlərdən təsvir edir, sistemin məqsədini müəyyən edir. Bütün bunlar sistemin

özünü təşkil etməsilə nəticələnir. Bu baxımdan, özünü təşkil hər yerdə ola bilər: onun yalnız müşahidə edilməyə ehtiyacı var (Gershenson, 2007). Gershensonun təqdim etdiyi bu mürəkkəb sistemin elementləri bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Bu səbəbdən də bir element birbaşa və ya dolayısı ilə digər elementlərə təsir göstərir (Heylighen və Campbell, 1995).

Beləliklə, "özünü təşkil" in xüsusiyyətlərinə dair aparılan araşdırmalar zamanı çoxsaylı elmi ədəbiyyat öyrənilib, bu mərhələnin ayrı-ayrı tədqiqatlarda aşağıda qeyd edildiyi kimi səciyyələndirildiyi müəyyən edilib:

- bir sistemdə nizamın xarici məhdudiyyətlər və ya qüvvələr deyil, daxili proseslər tərəfindən ortaya çıxması;
- dinamik sistemdə hər alt sistemin bütün digər alt sistemlər tərəfindən yaradılan mühitə uyğunlaşması;
- öz potensial imkanlarını təyin edəndən, ətraf mühiti və şəraiti dəyərləndirəndən sonra, fərdin kənar müdaxilə olmadan konkret hədəfə istiqamətlənmiş fəaliyyətlərini müəyyən etməsi;
- fəal mövqeyə əsaslanan pedaqoji əmək mədəniyyətinin müstəqillik, məqsədyönlülük və digər iradi keyfiyyətlərlə formalaşması;
- peşəkarlıq səviyyəsini yüksəltmək üçün öz-özünə əmr verməsi, özünü stimullaşdırması, hərəkətlərinə, davranışlarına nəzarət etməsi;
- təbii, zehni, şəxsi vəziyyətlərin, keyfiyyətlərin, xüsusiyyətlərin tənzimlənməsi;
- birinin stereotiplərə üstün gələrək problemi hissetməsi, ona nüfuz etməsi, çevik düşünməsi;
- vəzifələrinin həllinə yönəlmiş nizamlı fəaliyyətlərin rəşional icra üsullarına əsasən şüurlu şəkildə təşkil edilməsi;
- birinin hərəkətlərini optimallaşdırması, öz söylərini həmkarlarının söyləri ilə birləşdirə bilməsi, peşə fəaliyyətinin sərhədlərini müəyyənləşdirməsi;
- fənnüstü (İnteqrasiyanın üç növündən biridir, hər hansı fənlə bağlı olmayıb, real həyat situasiyaları ilə əlaqəli olmaq anlamına gəlir) xarakter daşıyıb, çoxölçülü və çoxfunksiyalı olması.

Qeyd edilən xüsusiyyətlər fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarına şamil edildikdə bu qənaətlərə gəlmək olar:

1. Gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan pedaqoji kadrların ixtisaslaşdığı sahə üzrə özünü təşkil etməsi onun öz fəaliyyətini kənar təsirlər və müdaxilələr əsasında deyil, ətraf mühiti və şəraiti dəyərləndirərək, potensial imkanlarını götür-qoy edərək müstəqil, məqsədyönlü daxili tənzimləməyə nail olmasını təmin edir;

2. Peşə vəzifələrini yerinə yetirərkən nizamlı fəaliyyət göstərmək imkanları və məhdudiyyətləri dərk etməyə, sərhədləri müəyyənləşdirməyə şərait yaradır;

3. Peşə fəaliyyətində üzərinə düşən vəzifələri yerinə yetirə bilməsi üçün yalnız fənn üzrə bilik və bacarıqların yetərli olmadığını, fənnüstü bilik və bacarıqların zəruriliyini dərk etməsi, fəaliyyətinin çoxölçülülüyünü və çoxfunksiyallığını təmin edir.

ELMI-PEDAQOJİ TƏŞƏKKÜL MƏRHƏLƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkilinin mərhələlərindən biri də "elmi-pedaqoji təşəkkül" dır. Pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının elmiliyi və pedaqoji baxımdan əhəmiyyətliyi müəllimin bir peşəkar kimi formalaşmasının əsas şərtlərindəndir. Lüğətlərdən əldə edilmiş şərhələrə əsaslanmaqla belə nəticəyə gəlmək olur ki, "elmi-pedaqoji təşəkkül" pedaqogika ilə əlaqəli bütün məsələlərin (təlim, tədris, idarəetmə) elmin nailiyyətlərinə və qabaqcıl təcrübəyə əsasən müşahidə və təcrübə yolu ilə sistemətik öyrənilməsini əhatə edən intellektual və praktik fəaliyyətlərə əsaslanan inkişaf və formalaşmadır.

"Elmi-pedaqoji təşəkkül" ifadəsinin mahiyyəti üzrə araşdırmalar davam etdirilərkən müəyyən edilib ki, "pedaqoji təşəkkül" ifadəsinin rus və ingilis dillərində müvafiq olaraq, "pedaqogiçeskoye obrazovaniye", "pedagogical formation" kimi ifadə olunur. "Pedaqoji təşəkkül" ifadəsi Azərbaycan dilində pedaqoji baxımdan şəkillənmə, rus dilində pedaqoji obraz alma, ingilis dilində isə pedaqoji forma alma kimi dərk edilir.

Pedaqoji terminlər lüğətində bu termin "ümumi (məktəbəqədər, ibtidai, əsas və orta) təhsildə mütəxəssis hazırlığı sistemi" kimi

təqdim edilir. Bəzən bu termin gənc nəsillərin təhsili və tərbiyəsi ilə məşğul olan bütün şəxslərin (məsələn, valideyn təhsili) peşə hazırlığını ifadə edir". Lüğətdə yazılır: "Pedaqoji obraz alma" iki qarşılıqlı əlaqəli tapşırığın həllinə yönəldilir: birincisi, gələcək müəllimin şəxsiyyətinin *sosial cəhətdən inkişafını təşviq etmək* (onun fundamental ümumi mədəni hazırlığı, əxlaqı və vətəndaş kimi yetişməsi), ikincisi, seçilmiş pedaqoji fəaliyyət sahəsi üzrə *peşə inkişafı və ixtisaslaşmasını təşviq etmək*. "Pedaqoji obraz alma" anlayışı ən son yanaşmadan çıxış edərək belə də təqdim edilir: "Pedaqoji obraz almanın" yenilənməsinin təməlinə duran müasir şəxsiyyətyönlü konsepsiya, insan ontogenezi (canlıların doğulduğu andan ölənə qədər keçdiyi dövr (fərdi inkişaf)) və filogenezi (yerdə həyatın mövcud olduğu zaman ərzində bütün orqanizm formalarının inkişaf prosesi, təkamülü) proseslərinə mədəni-tarixi və fəaliyyət yanaşmalarına əsaslanır (L.S.Viqotski, A.N. Leontyev, D.B.Elkonin, E.V.İlyenkov, V.V.Davidov və başqaları). Bu konsepsiya şəxsiyyətin özünüinkişafetdirmə və özünüdərkətmə ideyasına istiqamətlənmə ilə əlaqələndirilir. Fənlərin öyrənilməsi bir məqsəd deyil, yalnız gələcək müəllimləri inkişaf etdirmək üçün bir vasitə olur." Pedaqoji təhsilin təşkilinə müasir yanaşmanın əsas səbəbləri vurğulanır: "Pedaqoji təhsil müəssisələrində, tələbənin təhsil fəaliyyətinə yiyələnməsi ilə öz pedaqoji mövqeyinin formalaşması arasında ziddiyyət aşkar olunur ki, bu problemin həlli fərdi təlim və vahid təhsil prosesinə bağlı olan bu cür təhsil formalarının inkişafı yolu ilə mümkündür".

Paul R.Radosavljeviç özünün "Pedaqogika elm kimi" (2012) məqaləsində yazır: "Sistematik pedaqogika elmi-pedaqogika deməkdir. Bu, tarixi faktların empirik toplusundan fərqli olub, elmi və ümumi həqiqətlərə əsaslanır". İ.Ziogla Avropada elmi-pedaqoji yanaşmanı şərh edərkən ona insanın tam, hərtərəfli inkişafı kimi baxıldığını və bu səbəbdən də öyrənməyə bir tam olaraq (bədəni, hisslər, sosiallaşma şəraitində yaradıcı zehin və ruh) dayanaqlı pedaqoji dəstək verildiyini göstərir.

Görkəmli maarifşünas Firidun bəy Köçərli müəllim hazırlığında pedaqoji təşəkkül

əhəmiyyətli hesab edərək iki istiqamətə xüsusi diqqət yetirib: məktəbin və məişətin əlaqələndirilməsinin zəruriliyi. Bu fikirlər hazırda "Pedaqoji terminalogiya lüğəti"ndə (PTL) iki mühüm tapşırıq kimi təqdim edilir: "*sosial cəhətdən inkişaf*" və "*peşə inkişafı, ixtisaslaşma*".

Müəllimin elmi-pedaqoji təşəkkül tapması ilə bağlı M.İlyasovun araşdırmaları da diqqət cəlb edir. O, hesab edir ki, müəllimin peşəkarlığı və səriştəliliyi onun, əslində, bir müstəvidə – pedaqoji prosesdə öz fəaliyyətini peşəkarcasına yerinə yetirə bilməsi və bu prosesə səriştəli yanaşmasıdır. Başqa sözlə, yiyələndiyi peşənin bütün incəliklərini dərinlən bilməsi, müəllimlik fəaliyyətini ustalıqla yerinə yetirməsi, həll edəcəyi problemi elmi şəkildə, optimal metodlarla reallaşdırma bilməsidir (İlyasov, 2018).

M.İlyasov (2018) yeddi əsas cəhəti müəllim peşəkarlığını şərtləndirən amil kimi təqdim edir: 1) Pedaqoji yeniliklərdən xəbərdardır və yeni pedaqoji təfəkkürə malikdir. Özünə qarşı tələbkardır və öyrənməyə özündə həmişə ehtiyac hiss edir – ömürboyu öyrənən; 2) İstər təlim, istərsə də tərbiyə prosesində meydana çıxan problemlərin həllində fərqli və daha düzgün qərarlar qəbul edir, operativ metodlardan istifadə etməklə onu həll edir – problem həll edən; 3) Daim yenilik axtarması, yeniliyə meyilliliyi, pedaqoji prosesə yaradıcı yanaşmaları – novator; 4) Gələcək üçün çalışan, planlaşdırdığı işlərin nəticələrini əvvəlcədən görə bilən – nəticəyönlü; 5) Yüksək pedaqoji mədəniyyətə malik olan, şagirdlərə dəyər verən, onları şəxsiyyət kimi qəbul edən – şəxsiyyətyönlü; 6) Nitqi, davranışı, mimikası, pantomimikası təsirlidir, verbal və qeyri-verbal ünsiyyət tərzləri bir-birini tamamlayır – sosial bacarıqlara malik – kommunikativ; 7) Dediği sözlərdə, verdiyi qərarlarda özünəinam ifadə olunur. Rəğbətləndirəndə də, cəzalandıranda da obyektivdir, ədalətlidir – özgüvənli, dəyər sahibi.

F.Mirzəyev, X.Rüstəmov müəllim ixtisasına və metodik hazırlığına verilən tələblərin aşağıda qeyd edilənlərdən ibarət olduğunu göstərir (2012): tədris etdiyi fənni əsaslı surətdə bilmək; müvafiq elm sahəsində yenilikləri sistematik olaraq öyrənmək; fənnin tədrisi texnologiyasına yiyələnmək; ixtisası üzrə qabaqcıl təcrübəni

öyrənib yaradıcılıqla tətbiq etmək; daim öz üzərində işləmək, metodik yaradıcılığa malik olmaq; pedaqoji ustalığa sahib olmaq.

A.K.Mınbayeva ali təhsil müəssisələrində elmi fəaliyyəti pedaqoji prosesin həmprosesi kimi dəyərləndirərək, təlim-tədris və tədqiqatın eyniyüklüliyünü önə çəkir. O, elmi fəaliyyətin innovasiyalarla kəsişdiyini qeyd edərək innovasiya prosesini hazırda universitetin tədris prosesinə inteqrasiya olunduğunu göstərir. Müəllif müəllimi tədqiqatçı, tələbəni elmi yenilikçi kimi görüb onların fəaliyyətinin yeni bir anlayışa çevrildiyini diqqətə çatdırır (Mınbayeva, 2013). A.Mınbayeva ali pedaqoji təhsili proses olaraq, elmi fəaliyyət olaraq dəyərləndirərək onun struktur komponentlərini pedaqoji prosesin tərkib hissələri ilə əlaqələndirir: müəllim və tələbənin elmi fəaliyyətinin məqsədi və vəzifələri, məzmunu, tədqiqat metodları, elmi fəaliyyətin təşkili formaları, elmi tədqiqat vasitələri, nəzarət metodları və vasitələri, nəticələr. Beləliklə, ali təhsildə pedaqoji prosesin bütöv bir mənzərəsi formalaşır. Müəllif müəllim və şagirdlərin elmi fəaliyyətinin məqsədini şərh edərkən təhsil tədqiqatları və tədqiqat işlərinin həyata keçirilməsi, yeni texnologiyaların inkişafı, yeni idrak metodlarının mənimsənilməsi əsasında yeni biliklər əldə etməkdən ibarət olduğunu qeyd edir. Elmi fəaliyyətin vəzifələrinin tədqiqatların əsas kateqoriyalarının mahiyyətini müəyyənləşdirməklə müəyyən edilməsi, problemin nəzəri əsaslarının inkişafı, bir prosesin, sistemin və ya hadisənin modelləşdirilməsi, yeni texnologiyaların və texnikaların inkişafı, tədqiqat nəticələrinin sınaqdan keçirilməsi və tətbiqi olduğunu göstərir. A.Mınbayeva elmi fəaliyyətin məzmununa konkret elmi tədqiqat işinin məzmunu, biliklər sistemi, anlayışlar və nəzəriyyələr sistemi, yeni texnologiyalar, idrak metodları, habelə təhsil tədqiqatı və tədqiqat fəaliyyətində təcrübə formalaşdırılması daxil olduğunu göstərir.

Phil McRae and Jim Parsons (2021) "Müəllim tədqiqatçı kimi" məqaləsində yazırlar: "Müəllimlər ekspert-tədqiqatçı olmuşlar və olmağa davam edirlər. Tədqiqat (bilik qurma prosesi kimi) şəxsin yüksəlişinə, fərdlərin və qrupların inkişafına ilham verir. Müəllimlər öz

təcrübələrini siniflərinə gətirir və tədqiqat yolu ilə qazandıqları bilikləri fəal şəkildə bölüşərək peşəkar bir icma qururlar. Sonra isə bu icma içərisində formalaşmış ideyaları paylaşırlar". McRae və Parsons inanırlar ki, "yaxşı müəllimlər həmişə yaxşı tədqiqatçı olur". Onların fikrincə, "əslində təcrübə zamanı hər hansı sualı verən öyrənən və cavab tapmaq üçün sistemli metoddan istifadə edən müəllim müəyyən araşdırma forması ilə məşğul olur. Diqqətli müəllimlər şagirdlərini müşahidə edir, sistemli tədqiqat yolu ilə öyrənmə mühitinin mədəniyyətini dərk edirlər". Müəlliflər "Güclü müəllim"-i şagirdlərin fərdi ehtiyaclarını və ya öyrənmə mühitini təhlil edən, hər hərəkətini düşünən, öyrənənin və sistemin ehtiyaclarını ən yaxşı şəkildə qarşılayan şəxs olaraq xarakterizə edirlər. Müəllim / tədqiqatçının fəaliyyətini yeni-yeni tələbə qrupları daxilində təkrarlanan sual (lar), müşahidə (lər), düşüncə (lər) və hərəkət (lər)in dövr etməklə davam etməsindən ibarət olduğunu qeyd edirlər. Müəllimin fəaliyyətini ən yeni təhsil yanaşması baxımından dəyərləndirən McRae və Parsons yeni tədris proqramını araşdıran, tədris təcrübələrini qiymətləndirən, yeni fikrə dəyər verən, dəlillərə əsaslanan, gündəlik tədris işini yenidən qiymətləndirən hər bir müəllimi tədqiqatla məşğul olan yaradıcı insan hesab edirlər. Onlar belə müəllim tədqiqatlarını həm tədris, həm də təlim üçün vacib hesab edir, qeyd edilən fəaliyyətləri şüurlu dərk etməyə və onu öz adı ilə – tədqiqat adlandırmağa çağırırlar. Nəticədə, tədqiqatın yalnız sinif xaricində bir mütəxəssisin fəaliyyət sahəsi olmayıb, həm də müəllim fəaliyyətinin tərkib hissəsi olduğunu qeyd edirlər. Müəlliflər əmindirlər ki, "yaxşı müəllim yaxşı tədqiqatçıdır". Əgər belə "olmasaydı, onlar yaxşı müəllim ola bilməzdilər".

Hopkins (1994), Hollingsworth və Miller (1994), Olson (1990), Avery (1990), Buckinghamın (1926) öz araşdırmalarında müəllimin tədqiqatçılıq səriştəsini yüksək dəyərləndirməsini J.Santa və L.Santa (1995) əhəmiyyətli hesab edərək yazıblar: "Tədqiqatçı müəllimin araşdırması məktəblərdəki siyasətə təsir göstərə bilər və onların öz peşə fəaliyyətini idarə etmələrinə imkan yaradar". Hopkins (1994)

“tədqiqatçı müəllimə nə edəcəyini söyləməyin lazım olmadığını”ı qeyd edib, onların tədqiqatçılardan və ya rəhbərlərdən, novatorlardan və ya nəzarətçilərdən asılı olmadığını vurğulayıb. Olson (1990) da müəllim tədqiqatlarının təhsildə davamlı dəyişikliyə nail olmağın ən yaxşı yolu olduğunu göstərir. Alimə görə, müəllim fəaliyyətində tədqiqat yanaşmasının “gözəlliyi ondan ibarətdir ki, o, problemin həllini tapmağı deyil, özünütəhlil, inkişaf və davamlı dəyişmə kimi dinamik prosesi təşviq edir”.

Beləliklə, “elmi-pedaqoji təşəkkül”ün əsas xüsusiyyətlərinə dair çoxsaylı tədqiqatların öyrənilməsindən belə nəticəyə gəlmək olur ki, alimlər bu mərhələnin əsas xüsusiyyətlərinin aşağıda qeyd edilənlərdən ibarət olduğuna inanırlar:

- öyrədən, öyrənən və məzmun arasındakı əlaqələrin daxili dinamikasının araşdırılması;
- şəxsiyyətin sosial cəhətdən inkişafı, həmçinin peşə inkişafı və ixtisaslaşması kimi iki qarşılıqlı əlaqəli məsələnin həllinə yönəldilməsi;
- elmin nailiyyətlərinə və qabaqcıl təcrübəyə əsasən müşahidə və təcrübə yolu ilə sistemətik öyrənməni əhatə edən intellektual və praktik fəaliyyətlərə əsaslanılması;
- müəllimin tədqiqatçı, tələbənin elmi yenilikçi olması ilə tədris-təlim fəaliyyətinin yeni məzmun daşması;
- tədqiqatçı gələcək müəllimin özünütəhlil, özünüinkişaf və davamlı dəyişmə üçün dinamik prosesdə olması;
- informasiya texnologiyalarının tədris prosesinə cəlb edilməsi, bununla da tənqidi düşünməni, yaradıcılığı, birgə fəaliyyəti və problem həllini dəstəkləyən, inkişaf etdirən təhsil mühitinin yaradılması;
- gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan müəllimin özünü icraçı deyil, idarəçi hiss etməsi üçün hazırlanması: sinifdə təlim prosesini, təhsil keyfiyyətini, təhsil iştirakçıları arasındakı münasibətləri idarə edən, istənilən istiqamətdə yaranmış problemləri araşdıran, səbəblərini müəyyən edib, həlli yollarını planlaşdıran və reallaşdıran tədqiqatçı, araşdırmaçı bir müəllim olaraq yetişdirilməsi.

Bu xüsusiyyətlər fasiləsiz pedaqoji təhsilin

məzmun və texnologiyaları baxımından dəyərləndirilərək bu cür qruplaşdırılıb:

1. Gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan pedaqoji kadrların ixtisaslaşdığı sahə üzrə “elmi-pedaqoji təşəkkül”ü öyrədən, öyrənən və məzmunla əlaqələrin daxili dinamikasının araşdırılmasına, şəxsiyyət yetişdirmə və kadr hazırlığı arasındakı əlaqəli məsələlərin həllinə nail olunmasına imkan yaradır;

2. Müəllimin tədqiqatçı, tələbənin elmi yenilikçi olması ilə tədris-təlim fəaliyyətinin yeni məzmunu tədqiqatçı müəllim obrazının iki fəaliyyət istiqamətini önə çəkir: tədris prosesinin təşkilinin və dəyərləndirilməsinin bir tədqiqat işi olduğu vurğulanır; yüksək peşəkarlıq səviyyəsinə, zəruri nəzəri-praktik bilik və bacarıqlara nail olmağın yolunun da tədqiqatlardan keçdiyi bildirilir.

3. İnformasiya texnologiyalarının tədris prosesində istifadəsi ilə tənqidi düşünmə, yaradıcılıq, birgə fəaliyyət və problem həllini dəstəkləyən, inkişaf etdirən təhsil mühitinin yaradılmasına geniş imkanlar yaradılır;

4. Çoxşaxəli fəaliyyətində: sinifdə təlim prosesini, təhsilin keyfiyyətini, təhsil iştirakçıları arasındakı münasibətləri idarə edən, yaranmış problemlərin səbəbini və həlli yollarını müəyyən edən idarəçi müəllim kimi formalaşmağı təmin edir.

ELMI-PEDAQOJİ CƏHƏTDƏN ÖZÜNÜTƏKMİLLƏŞDİRMƏ MƏRHƏLƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Bu mərhələ yeni biliklərin qazanılması və onların əsasında pedaqoji fəaliyyətin modeləşdirilməsi, konkret pedaqoji texnologiyaların və üsulların yaradılma prosesinin və həyata keçirilməsinin konseptual təsviri üçün qabiliyyətlərin formalaşdırılması ilə səciyyələndirilir.

Oksford izahlı lüğətində özünütəkmilləşdirmə “birinin öz səyi ilə öz bilik, status və ya xarakterini yaxşılaşdırması, inkişaf etdirməsi, təkmilləşdirməsi kimi izah edilir”. Kembric izahlı lüğətində bu termin birini daha bacarıqlı insan edən yeni bilikləri təkbəşinə öyrənmə fəaliyyəti, Merriam-webster lüğətində öz hərəkətləri ilə özünü inkişaf etdirmə, təkmilləşdirmə hərəkəti və ya

prosesi kimi şərh edilir. Yəni birinin özünü fiziki, intellektual və ya emosional baxımdan daha yaxşı insan halına gətirmə prosesinə özünütəkmilləşdirmə deyilə bilər. Qeyd edilən izahlı lüğətlərdə “özünü yenidən təşkil” özünütəkmilləşdirmənin sinonimi kimi təqdim edilir. Pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkilinin “özünütəşkil” və “elmi-pedaqoji təşəkkül” mərhələlərindən sonra “özünütəkmilləşdirmə”nin (özünü yenidən təşkil) gəlməsi, əldə edilmiş bilik, bacarıq və dəyərlərin daha da təkmilləşdirilməsi kimi dəyərləndirilərək, pedaqoji təhsilin mərhələlərinin məntiqi ardıcılıqla düzüldüyünün (birinci olmasa, ikincinin olması mümkün deyil) göstəricisidir.

Mənəvi mədəniyyətin əsaslarına (pedaqoqun ensiklopedik lüğəti) görə özünütəkmilləşdirmə – qəbul olunmuş əxlaq normaları və ideallar nəzərə alınmaqla bir insanın məqsədyönlü şəkildə özünüinkışaf, özünütərbiyə, özünütəhsil qabiliyyətidir. Özünütəkmilləşdirmə insanın yalnız mənəvi gücü, əxlaqi düşüncəsi və məqsədyönlü fəaliyyəti sayəsində mümkündür (Bezrukova, 2000). Araşdırmalar göstərir ki, özünütəkmilləşdirmə yalnız hər hansı sahə üzrə təhsil alan və ya ixtisaslı mütəxəssislərin davamlı təhsil alması ilə bağlı olmayıb, hər bir insanın həyatının daha xoşbəxt, daha uğurlu, daha məqsədyönlü olmasını təmin etmək və kamilliyə doğru hərəkətdə olmaq strategiyası kimi dəyərləndirilir. Bununla əlaqədar olaraq, müxtəlif internet bloqlarında sadə vətəndaşlara özünütəkmilləşdirməyə nail olmağın yolları ilə bağlı təcrübəli insanlar və ya ixtisaslı mütəxəssislərin dəyərli tövsiyələri, bəzən də təlimatları təqdim edilib. Belə bloqlardan aşağıdakıları nümunə göstərmək olar:

1. Şəxsi təhsil və liderlik vərdislərinin təkmilləşdirilməsi, Banker.az., 02.12.2013;

2. Dr. Səid İmtiyaz Əhməd, İslamda özünütəkmilləşdirmənin prinsipləri, Kanada İslam Cəmiyyətinin vitse-prezidenti, Din və Demokratiya Mərkəzi, 2011;

3. Kamal Camalov, Nizami Gəncəvinin oğlu Məhəmmədə əxlaqi-mənəvi dəyərlərə yiyələnməyin yolları haqqında nəsihəti, Sozcu.az, 04.03.2021;

4. Scott H. Young, What is Self-Improvement (Özünütəkmilləşdirmə nədir?), Make it happen, Dekabr, 2018,

5. Margaret Paul, PhD, What Does It Mean to Self-Improve? Best-selling author, seminar leader and co-creator of Inner Bonding, 05.31.2016, Yenilənib: June 1, 2017.

Göründüyü kimi, kütləvi istifadə üçün nəzərdə tutulmuş bu səhifələrdə özünütəkmilləşdirmə məsələsinə dini-fəlsəfi, iqtisadi, karyera inkişafı, şəxsiyyətin özünüinkışafı prizmasından yanaşıldığı müşahidə edilir. Nizami Gəncəvi (Camalov, 2021), Nəsirəddin Tusi (Məmmədov, 2016), Şihabəddin Yəhya Sührəvərdi (Delbasteh, 2011) kimi böyük mütəfəkkirlər əsərlərində özünü təkmilləşdirməyə də yer veriblər.

Fuad Məmmədov (2016) “Kulturologiya, mədəniyyət və sivilizasiya” əsərində özünütəkmilləşdirməni hər bir insan üçün zəruri hesab edir: “... hər kəs sözlərinə və hərəkətlərinə öz şüuru ilə nəzarət və korrektə etməyin gərəkliyini dərk etməli, müntəzəm olaraq özünü təkmilləşdirməyə, səmimi olmağa çalışmalıdır”. O, şəxsiyyətin inkişafının, onun həyat keyfiyyətinin yüksəldilməsi imkanlarının əsasını daimi özünütəkmilləşdirmədə görür və onu özünüidarənin əsas məqsədi olaraq dəyərləndirir. Alim özünütəkmilləşdirmə prosesində olanları bu yolun mənəvi-psixoloji çətinliklərindən də xəbərdar edərək, gərəkli tövsiyələrini verir: “Sizin müəyyən qələbə qazanmaq əzminizi görüb, “bu mümkün deyil, sən heç vaxt bunun öhdəsindən gələ bilməzsən” deyən insanların nüfuzunu və xeyirxahlığını şübhə altına alın”. Alim özünütəkmilləşdirməyə nail olmuş insanın “peşəkarlıq potensialını maksimum istifadə edən”, öz enerjisinin faydalı iş əmsalını maksimuma yüksəldən”, “entropiyanı – enerjinin səmərəsiz sərf olunmasını sıfıra endirən” olaraq xarakterizə edir.

Əyyub Kərimov (2011) kamilləşmə yolunda, inkişafda olan əxlaqın özünütəkmilləşdirmədən keçməsinə dair Bergsonun fikrini paylaşaraq yazır: “...açıq demokratik cəmiyyətin əsas prinsipi dinamik əxlaq və dindir, bəşəriyyətə məhəbbətdir. Dinamik əxlaq intəhasız olaraq özünütəkmilləşdirməyə qabil seçilmiş şəxsiyyətlərdə təzahür edir” (Kərimov, 2011).

İ.Əhmədov müasir pedaqogika elmində paradiqmanın dəyişməsinin müşahidə edildiyini vurğulayaraq “bilikli adam” (bilik, bacarıq və vərdislər sisteminə yiyələnmiş) paradiqmasının “həyatı fəaliyyətə hazır adam” (fəal, yaradıcı düşünən, yaradıcı fəaliyyət göstərə bilən, özünüinkışafa, intellektual, mənəvi və fiziki özünütəkmilləşdirməyə qadir) paradiqması ilə əvəz edildiyini yazır. Təhsil paradiqmasının bu məzmununda dəyişməsi dünyanın dinamikliyi, sürətlə dəyişməsi, informasiya və innovasiyaların fərdin, cəmiyyətin, dövlətin inkişafında mühüm rol oynaması ilə əlaqədardır. Təhsil paradiqmasının kəskin dəyişməsi fasiləsiz təhsilin bütün pillələrində məzmun və texnologiyaların dəyişməsini tələb edir (Əhmədov, 2012). A.Qəribovanın tədqiqatlarında da təhsil proseslərinə bu prizmadan yanaşmaya rast gəlmək olur. Müəllif yazır: “Biz sürətlə dəyişən dünyada yaşayırıq. Daima dəyişən həyatın şərtlərinə uyğunlaşmaq üçün çevik olmaq, yeni şəraitə uyğun öz qabiliyyətlərini gerçəkləşdirməyi bacarmaq, özünüinkışafa və özünütəkmilləşdirməyə hazır olmaq zəruridir” (Qəribova, 2018). F.İbrahimov, R.Hüseynzadə (2011) “Pedaqogika” dərslində təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının həyata keçirilməsini öyrənənlərin “yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdislərinin formalaşmasına geniş imkan” yaratmaqla əlaqələndirir.

Özünütəhsil və özünütəkmilləşdirmənin bilavasitə müstəqil təlim texnologiyaları ilə həyata keçirilməsinə dair alimlərin fikirləri təhsilin bütün səviyyə və pillələrində öyrənmənin təşkilinə verilən müasir tələblər baxımından çox dəyərlidir. İnkişafetdirici və tərbiyəedici funksiyalar həyata keçirilərkən proqressiv və konstruktiv təhsil texnologiyalarında vurğulandığı kimi, yalnız nəticə deyil, nəticəyə aparan yolun da, yəni metodologiyanın da tədris prosesində əhəmiyyətinin vurğulanması diqqət cəlb edir.

Yuxarıda özünütəkmilləşdirmə ilə bağlı qeyd edilən bütün əhəmiyyətli məsələlərin həm də təcrübədə tətbiqi yollarına dair dəyərli tədqiqat

işlərindən bəzi nümunələri də araşdırmışıq. Bunlardan biri də, Böyük Britaniyada Təhsil və Təlim Fondu tərəfindən hazırlanmış müəllim təhsilində özünütəkmilləşdirmənin planlı şəkildə həyata keçirilməsinin bir modeli olan “2014 Peşə Standartları üzrə özünütəkmilləşdirmə” nümunəsidir. Bu model praktik müəllimlər üçün hazırlansa da, onda təhsilin bütün səviyyə və pillələrində yararlanmaq faydalı hesab edilə bilər. Model özünüqiymətləndirmə, davamlı fərdi və peşəkar inkişaf ehtiyaclarını müəyyənləşdirmə və davamlı fərdi inkişafın planlaşdırılması kimi üç əsas hissədən ibarətdir (Cədvəl 4).

Göründüyü kimi, modeldə özünütəkmilləşdirən insan, müəllim, tələbə üç mühüm mərhələdən keçməlidir: özünüqiymətləndirmə, öz ehtiyaclarını müəyyənləşdirmə və özünütəkmilləşdirməni planlaşdırma. Hər mərhələ üzrə də ayrılıqda detallı təlimat və tövsiyələr verilir, işin planlaşdırılması üçün cədvəllər təklif edilir. Özünütəkmilləşdirmənin təsdiq edilmiş peşə standartları baxımından aparılması diqqəti xüsusilə cəlb edir. Hər bir tələbə və müəllimin öz peşə hazırlığını qiymətləndirməsi üçün əsas meyar dövlətin təsdiq etdiyi standartlar hesab edilir. Həmin standartlar baxımından aparılan özünüqiymətləndirmə zamanı aşkar edilən boşluqlar özünütəkmilləşdirmənin ehtiyacı olaraq dəyərləndirilir. Təkmilləşmə də məhz bu istiqamətdə planlaşdırılır. Mükəmməl məntiqə və praktik imkanlara əsaslanan bu model problem baxımından əhəmiyyətli hesab edilir.

Beləliklə, təhlillər göstərir ki, özünütəkmilləşdirmə pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının dördüncü mərhələsi olmaqla yanaşı, fasiləsiz təhsilin, özünütəhsilin təşkili və sadəcə şəxsiyyətin, vətəndaşın formalaşması baxımından müxtəlif sahələrin tədqiqatçılarının elmi araşdırmalarında, həmçinin kütləvi yayımlarda yüksək səviyyədə əhəmiyyət verilən məsələlərdəndir. Tədqiqatçılar “özünütəkmilləşdirmə” və “elmi-pedaqoji cəhətdən özünütəkmilləşdirmənin” aşağıda qeyd edilən xüsusiyyətlərini əsas götürüblər:

- şəxsin özünü fiziki, intellektual və emosional baxımdan daha yaxşı insan vəziyyətinə gətirməsi;
- şəxsin öz səyi ilə bilik və statusunun

Cədvəl 4

Böyük Britaniyada Təhsil və Təlim Fondu tərəfindən hazırlanmış "2014 Peşə Standartları üzrə özünütəkmilləşdirmə" nümunəsi

I. Özünüqiymətləndirmə

1. Test vərəqlərinə əsasən qiymətləndirmə
2. Onlayn qiymətləndirmə
3. Peşə standartlarına əsasən tərtib edilmiş reyting cədvəlinə görə səviyyəsinin müəyyən edilməsi:
 - a. Peşəkar dəyərlər və yanaşmalar; b. Peşəkar bilik və anlayışlar; c. Peşə vərdişləri

II. Davamlı fərdi və peşəkar inkişaf ehtiyaclarını müəyyənləşdirmək

1. Peşəkar standartlara əsaslanma:
 - a. Dəyərlər və yanaşmalar; b. Biliklər və anlayışlar; c. Vərdişlər
2. İnkişafın qeydiyyatının aparılması
3. İzləmə

III. Davamlı Fərdi inkişafın (özünütəkmilləşdirmənin) planlaşdırılması

1. Peşə standartları (qüvvədə olan):

Peşə standartı	Bu sizin üçün hansı mənanı daşıyır?	Bu baxımdan öz güclü tərəflərinizi müəyyən edin	Bu standart baxımından öz hazırlıq (peşəkarlıq) səviyyənizdə hansı məhdudiyyətlərin (əgər varsa) olduğunu hiss edirsiniz
	Bunu necə əsaslandırırırsınız?	Təcrübələrini yaxşılaşdırmalarına kömək etmək üçün həmkarlarınıza nə təklif edə bilərsiniz və ya təklif etmisiniz?	Sizin / yaşdılarınızın / menecerlərinizin müəyyənləşdirdiyi hər hansı bir şəxsi dəstəyə ehtiyacınız varmı? Bu dəstəyi almaq üçün hara müraciət edə bilərsiniz? Yaşdılarınız və ya menecerlər tərəfindən sizə dəstək olmaq üçün atılan addımlar. Uyğun tarixləri daxil edin.

2. İl ərzində Davamlı Fərdi İnkişafınızla (DFİ) bağlı digər hadisələri qeyd etmək üçün aşağıdakı cədvəldən istifadə edin:

Tarix və DFİ hadisə (uyğun müddət daxil olmaqla)	Nə baş verdi və bununla bağlı düşüncələriniz	İrəliləmək üçün fəaliyyətlər	Uyğun tarix

yaxşılaşdırılması, özünüinkişafı, özünütərbiyəsi, özünütəhsili;

- həyat şərtləri, maraq ehtiyacları dəyişdikcə, öz fiziki, intellektual, emosional varlığına yenidən nəzər salması, korreksiya və inkişafa ehtiyac olan məqamları müəyyən etməsi;

- dövlətin təsdiq etdiyi standartlardan çıxış edərək, öz peşə hazırlığını qiymətləndirməsi,

aşkar edilən boşluqları təkmilləşmə ehtiyacı olaraq dəyərləndirməsi və inkişafı planlaşdırması;

- insanın özünün bilikləri, vərdişləri, bacarıqları, iradəsi, məsuliyyəti, mənauiyyəti və nəticə etibarilə səmərəli yaradıcı fəaliyyətini daim inkişaf etdirmək hesabına şəxsiyyət olmağa can atması;

• özünü təkmilləşdirməklə “öz enerjisinin faydalı iş əmsalını maksimuma yüksəltməsi və entropiyanı – enerjinin səmərəsiz sərf olunmasını sifirə endirməsi.

Bu xüsusiyyətlər fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyaları baxımından dəyərləndirilərək bu cür qruplaşdırılıb:

1. Gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan pedaqoji kadrın ixtisaslaşdığı sahə üzrə “elmi-pedaqoji cəhətdən özünü-təkmilləşdirmə”si həyat şərtləri, ehtiyaclar dəyişdikcə öz fiziki, intellektual, emosional imkanlarını dəyərləndirib, korreksiya və inkişafa ehtiyac olan məqamları müəyyən etməsinə, bununla da özünü inkişaf, özünü-təhsil, özünü-tərbiyəsinə imkan yaradır;

2. Hüquqi-normativ sənədlərdə müəyyən edilmiş tələbləri, peşə standartlarını əsas götürərək peşəkarlıq baxımından öz mövcud vəziyyətini qiymətləndirməsini, aşkar edilən boşluqları “təkmilləşmə ehtiyacı” olaraq dəyərləndirməsini və inkişafını planlaşdırmasını təmin edir;

3. Səmərəli yaradıcı fəaliyyətini daim inkişaf etdirmək hesabına şəxsiyyət və peşəkar kimi formalaşmasına şərait yaradır.

PEDAQOJİ YENİLİKÇİLİYƏ MEYİLLİ OLMAQ BAXIMINDAN ÖZÜNÜREALİZƏ MƏRHƏLƏSİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığı sisteminin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan beşinci mərhələsi “Pedaqoji yenilikçiliyə meyilli olmaq baxımından özünürealizə subyektdən daxili imkanlarının həyata keçirilməsi, özünü-təhsil”dir. Bu mərhələ müəllimin təhsil sahəsində yenilikçi fəaliyyətinin layihələndirilməsi və həyata keçirilməsi üçün qabiliyyətlərin inkişaf etdirilməsi ilə xarakterizə edilir.

Platon və Aristotel özünürealizə nəzəriyyələrinin klassik tərifini verərkən bir insanın fərdi xoşbəxtliyinin, yalnız özünü reallaşdırdıqda baş verdiyini göstərir. Yəni, bir insan o zaman özünüreallaşdırmış hesab edilir ki, o, özünü fərqləndirən fəaliyyətləri ilə ən mümkün yüksək səviyyəyə yetişmiş olsun (Fəlsəfə, c. 48, 1973).

Özünürealizənin fəlsəfi əsasları bir sıra alimlər tərəfindən (Rahnamaei, 1999; İreyefoju,

2015 və s.) tədqiq edilib. S.Rahnamaei təhsil fəlsəfəsində özünürealizə baxımından C.Dyui və Əllamə Tabatabain baxışlarını qarşılaşdırıb, P.İreyefoju özünürealizə üçün təhsilin Əflatunun (Platonun) insan psixologiyası əsasında qurulması yollarını araşdırıb.

S.Rahnamaeinin fikrincə, özünürealizə təhsil fəlsəfəsində dominant mövzudur. Bu, təhsil dəyərlərinin praktik olaraq hər bir iyerarxiyasında ən əhəmiyyətli dəyərlərdən biri hesab edilə bilər. Tədqiqatçı iki fərqli düşüncə sistemində – biri qeyri-dini, naturalist humanizm, digəri dini, İslam transsendentalizm – özünürealizə konsepsiyasına diqqət yetirir. Hər biri yuxarıdakı düşüncə sistemlərindən birini təmsil edən, özünəməxsusluğa həssas yanaşan iki böyük şəxsiyyət Con Dyui və Əllamə Tabatabainin fərqli cəmiyyətlərdə, fərqli şərtlər daxilində necə özlərini reallaşdırmağa nail olduqları müqayisəli öyrənilmişdir.

B.Əliyev və R.Cabbarov şəxsiyyətin özünügerçəkləşdirməsini (özünürealizə) təhsilin başlıca vəzifəsi hesab edirlər. Onlara görə, “təhsil prosesinin psixoloji mahiyyətini, onun forma və məzmununu, eləcə də şəxsiyyətə təsir dərəcəsini öyrənmədən şəxsiyyətin təhsildə özünü gerçəkləşdirməsinin səmərəli təşkilinə nail olmaq çətindir” (Əliyev, Cabbarov, 2008). Alimlər haqlı olaraq “təhsil sistemini sosial-mədəni alt-sistem” kimi dəyərləndirirlər. Sosial-mədəni təhsil mühiti bir çox tədqiqatçılar tərəfindən sistem nəzəriyyəsi kimi olunur ki, bu da insana “özünü inkişaf etdirən sistem” yanaşmasının tətbiqini zəruri edir. Bu yanaşmanın ümumi metodoloji prinsiplərindən söz açan alimlər “özünügerçəkləşdirmə”yə iki cür baxışın olduğunu qeyd edirlər: a) insanın qapalı sistemdə özünügerçəkləşdirməsi (ənənəvi elmi istiqamət); b) insanın açıq sistemdə özünügerçəkləşdirməsi (sinergetika – özünü-tənzim, özünü-təşkil).

Özünürealizəni pedaqoji aspektdən dəyərləndirən A.Baranova və A.Valeev “Tələbələrin özünürealizə bacarıqlarının inkişafının pedaqoji vəziyyəti” məqaləsində yazır: “Bu gün öyrənməyönlü təhsilin paradigmalarının tərtibi üçün təməl olan yeni dəyərlər tələb edilir: özünü inkişaf, özünü-təhsil, özünürealizə. Universitet

tələbələrinin özünürealizə bacarıqlarını inkişaf etdirməsi, müxtəlif təlim fəaliyyətləri və kommunikasiyalar şəraitində intellektual bacarıqların üzə çıxarılması və realizə edilməsi kimi mürəkkəb bir prosesdir. Bu baxımdan, təhsilalanların öz peşə fəaliyyətlərində öz niyyətlərini və özünüinkişaf dəyərlərini gələcək mütəxəssis kimi reallaşdırma prosesini müəyyən etmək vacibdir” (Baranova, Valeyev, 2016).

S.Usova (2001) “Gələcək ibtidai sinif müəllimlərində peşəkar yaradıcı özünürealizəyə hazırlıq” mövzusunda namizədlik (p.ü.f.d.) dissertasiyasında pedaqoji təhsilin təşkilində özünürealizə bacarıqlarından yazır: “Universitetlərin, orta ixtisas təhsili müəssisələrinin təcrübəsi göstərir ki, mövcud təhsil sistemi, ilk növbədə bilik, bacarıq, vərdislərin formalaşmasına yönəldilib və ən yaxşı halda tələbələrin özünüinkişaf bacarığını formalaşdırır. Pedaqoji təhsil müəssisələrinin tələbələri xarici şəraitin təsirinin passiv obyektə və bu təsirlərin məhsuludur. Bu paradigma daxilində qurulmuş öyrənmə onların özünütəyinatma və özünü-təşdiqləmə baxımından inkişafına kömək etmir. S.Usova “özünürealizə”nin mahiyyətini fəlsəfi və psixoloji, pedaqoji aspektdən izah edərkən bu anlayışın müxtəlif tarixi dövrlərdə fərqli şəkildə dərk edildiyini qeyd edir.

P.J.İreyefoju (2015) Ukejeyə istinadən “özünürealizə üçün təhsil”i “mənəvi cəhətdən mətin və cəmiyyətin inkişafına töhfə verməyə qadir olan müstəqil, özünə güvənən, azad və məsuliyyətli fərdin, vətəndaşın inkişafına yönəldilmiş” təhsil adlandırır. Müəllif yazır: “Bu, özünürealizə elementlərinə çatma prosesi, təlqin, təlimat və ya başqalarının fikirlərinin tənqidi qəbul edilməsi ilə deyil, tənqidi təhlil, təcrübə və kəşf ilə xarakterizə olunmalıdır” (İreyefoju, 2015; Ukeje 1979). Özünürealizənin xüsusiyyətləri və təhsildə əhəmiyyəti ilə bağlı P.J.İreyefoju yazır: “Özünürealizə aktiv iştirak yolu ilə qarşılıqlı asılılığı, əməkdaşlığı və mənsubiyyət hissini təşviq edir. Qarşılıqlı asılılıq, mənsubiyyət hissi və əməkdaşlıq ideyası özünürealizə prosesini ləngitməyə meyilli olsa da, şagirdlər özlərini sosial, iqtisadi, siyasi və əxlaqi cəhətdən fərqləndirməyi öyrənirlər. Çünki şöhrət, qələbə və

mükəmməlliyə can atmaq insanın varlığını nümayiş etdirir” (İreyefoju, 2015).

Araşdırılan tədqiqatlar arasında özünürealizənin tədrisi modelini təqdim edənlərə də rast gəlinir. Natalya Pugacheva, Sergey Ezhov və Rusiya universitetlərinin 10 nəfərdən ibarət tədqiqatçılar qrupu “Vətəndaş təhsili prosesində tədqiqat universitetləri tələbələrinin özünü reallaşdırmağa hazırlıq forması”nı işləyib hazırlayıblar. Müəlliflər “özünü reallaşdırmağa hazırlığın formalaşmasının təhsil prosesinin keyfiyyət göstəricisi kimi qəbul edilə bilən”cəyini önə çəkirlər. Lunevə istinadən müəlliflər göstərir ki, özünürealizə prosesini səciyələndirən əsas cəhət bir kəsin sosial icmaya inteqrasiya arzusu ilə fərdiliyinin, individuallığının qorunub saxlanması, həmin icmada fərd olaraq fərqlənmək istəyinin dialektik vəhdətidir. Vətəndaş təhsili prosesində özünürealizəyə hazırlığın məzmununun tərtibində aşağıda qeyd olunanlardan əsas götürüldüyü məqalədə qeyd edilir: 1) vətəndaş cəmiyyəti nəzəriyyəsi və təcrübəsi ilə bağlı tədris materialının təhsilin məzmununa daxil edilməsi; 2) məlumat-hadisə-öyrənmə mühitinin formalaşdırılması; 3) müəllimlərin metodik mədəniyyətinin inkişafı.

R.K.Seriojnikova, N.Y.Şterker və L.G.Vasilyev “Özünürealizə gələcək müəllimlərin pedaqoji peşəkarlığının formalaşmasının bir amili kimi” məqaləsində innovativ peşə və təhsil mühitində tələbənin yaradıcı özünürealizə modelini təqdim ediblər. Modelə görə, inkişafda olan qarşılıqlı fəaliyyətin məzmunu dörd mərhələdə təqdim edilir: a) psixoloji-pedaqoji (nələr təsir edir?); b) fənn bilikləri (nə ilə?); c) metodoloji mühit (hansı vasitələrlə?) d) sinergetik (necə təşkil edilməklə?). Müəlliflər peşə təhsilində dəyərönlülüyü əsas götürərək yazırlar: “Sinergetik baxımdan tələbə özünü təşkil edən bir sistemdir və buna görə də dəyərlərin daxili və xarici aləmi arasında bir tarazlıq yaratmaq istəyi onun peşəkar-fərdi özünürealizə mexanizmini təmin edən amildir (Seriojnikova, 2015). Müəlliflər özünürealizəyə nail olmanın yolunun mərhələli, ardıcıl, məqsəduyğun tərtib edilmiş məzmunundan keçdiyini xüsusilə vurğulayırlar:

“Tələbənin özünürealizə etməsinin məzmunu və zamanla reallaşması bu əlaqələrdən ibarət olan bir zəncirdir: şəxsi maraq və özünüdərkin aktuallaşdırılması; özünəməxsus identifikasiya – ilk növbədə gələcək müəllim kimi; birmənalı olmayan pedaqoji vəziyyətlərdə özünütəyinetmə, peşəkar pedaqoji təhsil fəaliyyətinin təşkilində özünülayihələndirmə; özünütəkmilləşdirmə; özünürealizə” (Seriojnikova, Şterker, Vasilyev, 2018).

Fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkilinin son mərhələsi olan “Pedaqoji yeniliyə meyilli olmaq baxımından özünürealizə”nin və ayrılıqda pedaqoji-psixoloji proses olaraq “özünürealizə”nin çoxsaylı elmi ədəbiyyatlarda aşağıda qeyd edilən xüsusiyyətləri əsas götürülür:

- şəxsin özü, imkanları, xarakteri və ya öz şəxsiyyəti ilə bağlı arzu və məqsədlərini həyata keçirməsi;
- şəxsin potensial imkanlarını fəaliyyət və münasibətlərdə təcəssüm etdirmək üçün aktiv həyat mövqeyi;
- mövcud olan və ya yeni yaradılan şəraitdə özünəinamlı birinin öz imkanlarını aktuallaşdırmasının nəticəsi və ya prosesi;
- insanın qapalı (hər hansı bir fəaliyyət sahəsində) və açıq sistemdə (həyatda) özünü gerçəkləşdirməsi;
- şəxsin sosial icmaya inteqrasiya arzusu ilə fərdiliyinin qorunub saxlanılması, həmin icmada fərd olaraq fərqlənməsi;
- fərdin müstəqil, özünə güvənən, azad və məsuliyyətli vətəndaş olaraq cəmiyyətin inkişafına töhfə verməsi;
- qarşılıqlı asılılıq, əməkdaşlıq və mənsubiyyət hissi ilə aktiv iştirak;
- məsuliyyət və dürüstlük hissi ilə müşayiət edilən qrup iştirakçılığı, müzakirələrdə fəal və davamlı iştirak;
- şəxsin “psixoloji-pedaqoji” (nələr təsir edir?) baxımdan “məənvi-əxlaqi savadlılıq”, “fənn bilikləri” (nə ilə?) baxımından “dəyərlərin dərkisi və ideoloji mövqe”, “metodoloji mühit” (hansı vasitələrlə?) baxımından “səriştəlilik”, “sinergetika” (necə təşkil edilməklə?) baxımından “yaradıcı özünəməxsusluq” səviyyəsinə yüksəlməsi.

Bu xüsusiyyətlər fasiləsiz pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyaları baxımından dəyərləndirilir və gələnən qənaət bu cür qruplaşdırılır:

1. Gələcək müəllimin və ya fəaliyyətdə olan pedaqoji kadrların ixtisaslaşdığı sahə üzrə “pedaqoji yeniliyə meyilli olmaq baxımından özünürealizə”si onun şəxsiyyəti, potensial imkanları və peşə inkişafı ilə bağlı arzularının, məqsədlərinin fəaliyyət və münasibətlərində gerçəkləşməsi üçün fəal həyat mövqeyi tutmasına yardım edir;

2. Adət etdiyi və ya yeni yaranmış şəraitdə özünəinam nümayiş etdirib, öz potensial imkanlarını aktuallaşdırmasına şərait yaradır;

3. Qarşılıqlı asılılıq, əməkdaşlıq və mənsubiyyət hissi ilə birinin sosial icmaya inteqrasiyası zamanı fərdiliyinin qorunub saxlanılmasına, müstəqil, özünə güvənən, azad və məsuliyyətli vətəndaş olaraq cəmiyyətin inkişafına töhfə verməsinə imkan yaradır;

4. Birinin həm təhsil işçisi olaraq, həm də şəxsiyyət və vətəndaş olaraq zəruri olan bütün məsələlərin həllində səriştəlilik və yaradıcı özünəməxsusluq səviyyəsinə yüksəlməsini təmin edir.

Beləliklə, pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının özünütəyin, özünütəşkil, elmi-pedaqoji təşəkkül, pedaqoji cəhətdən özünütəkmilləşdirmə və özünürealizə mərhələlərini səciyyələndirən xüsusiyyətlər fundamental tədqiqatlar və qabaqcıl təcrübələrdən çıxış edərək müəyyənləşdirilib. Qeyd edilən araşdırma pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının mərhələliliyinin elmi-nəzəri əsasla söykənən modelinin tərtibi baxımından əhəmiyyətlidir. Bu modeldə pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının beş mərhələsinin hər birindən keçməklə təhsilalanın peşəkar təhsil işçisi kimi formalaşması yolu layihələndirilir. Peşə ixtisası üzrə öz pedaqoji “MƏN”ini təyin etmək, əmək mədəniyyətinin formalaşması ilə kollektivdə hüquqi normalar, etik qaydalar çərçivəsində ahəngdar münasibətlər qurmaq, həmçinin dövlətin təhsil sahəsində yürütdüyü siyasətin tətbiqinə nail olmaq üçün öz fəaliyyətini təşkil etmək kimi prinsiplərə əməl edilməsinin vacibliyi qeyd olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

- ¹ Agranovich, Y., Amirova, A., Ageyeva, L., Lebedeva, L., Aldibekova, Sh., Uaidullakzy, E. (2019). The Formation of Self-Organizational Skills of Student's Academic Activity on the Basis of, 'Time Management' Technology, *ijET* – Vol. 14, no. 22.
- ² Andreeve, E., Zabrodina, I.V., Kozlova, N.A., Pavlova, L. N., Sterligova, E.A., Fortygina, S.N., Vertiakova, E.F. (2020). Criteria approach to assessing the teacher's professional competence: ability for self-organization and self-education (future teacher) Enfoque de criterios de evaluación de la competencia profesional de docentes: capacidad para la auto-organización y auto-educación en futuros profesores, *Education • Educação • Vol. 41 (35). Art. 12.*
- ³ Amanda, M. Vanner. Self-Determination Theory, Motivation, and Your Classroom, <https://ctl.byu.edu/tip/self-determination-theory-motivation-and-your-classroom>
- ⁴ Academic.ru
- ⁵ Acmeological dictionary / [author. разработч. A.A. Derkach]. – М.: Izd-vo RAGS, 2004. – 161 p.
- ⁶ <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/129695/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>
- ⁷ Ashby, W. (1947). "Principles of the Self-Organizing Dynamic System". *The Journal of General Psychology*. 37 (2): 125–128. doi: 10.1080 / 00221309.1947.9918144. PMID 20270223
- ⁸ Avery, C. (1990). Learning to research / researching to learn. In M. Olson (Ed.), *Opening the door to classroom research* (pp. 32-44). Newark, DE: International Reading Association.
- ⁹ Ahmadov, İ. (2012). Ali təhsildə qlobal tendensiyalar, dəyişən paradigmlər (Global trends in higher education, changing paradigms, scientific-methodical journal Ali təhsil və cəmiyyət (Higher education and society) jurnalı).
- ¹⁰ Aliyev, B., Jabbarov, R. (2008). Psychological problems of interaction of personality and education in the system of personality-oriented education, *Baku University news*, N3. (pp141-148).
- ¹¹ Black, A., & Deci, E. (2000). The effects of instructors 'autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- ¹² Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers 'care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal of Educational Research Online*, 1, 122-140.
- ¹³ Boginskaya, O.S. (2015). Diagnostika urovnya razvitiya samoorganizatsii studentov: vtoroy etap (diagnostics level of development of self-organization of students: second stage), Rossiyskiy Gosudarstvennyy Agrarnyy Universitet, -MSKHA imyuTimiryazeva, Moskva.
- ¹⁴ Bobrova, L. (2014). Life values and competencies of students' self-organization as a factor of professional development of self-awareness / L.Yu. Bobrova // *Scientific potential of regions on Scientific-research publications № 9 (13).*
- ¹⁵ Buckingham, B. (1926). *Research for teachers*. Silver, Burdett.
- ¹⁶ Bezrukova, V.S. (2000). Fundamentals of spiritual culture (encyclopedic dictionary of the teacher). – Yekaterinburg. https://spiritual_culture.academic.ru/1943/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
- ¹⁷ Baranova, A.V., Valeyev, A.A. (2016). Pedagogical conditions of students' self-realization capacity development, *Kazan Federal University, The Social Sciences* 11 (14) 3618-3622? 2016? ISSN 1818-5800 Medwell Journals.
- ¹⁸ Cambridge dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scientific>).
- ¹⁹ Collins English Dictionary, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/pedagogical>
- ²⁰ Carol, M., Santa, J., Santa, L. (1995). TEACHER AS RESEARCHER, *Journal of Reading Behavior*, Volume 27, Number 3.
- ²¹ Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-improvementhttps://www.vocabulary.com/dictionary/self-improvement>

- ²² Center for Religion and Democracy, Dr. Said Imtiyaz Ahmed, Principles of Self-Improvement in Islam, Vice President of the Islamic Society of Canada <http://www.reldem.net/saidaz.html>
- ²³ Deci, E.L., & Ryan, R. (Eds.). (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- ²⁴ Dudnik, N.Y. (2009). Strukturuvannya systemy umin profesiynoi samoorganizatsii majbutnyogo vchitelya / N. Yu. Dudnik // Pedagogy of higher and middle schools: zb. scientific practice of Krivorizhka State Pedagogical University. – Curve Rig: [p. v.]. s. 99–105.
- ²⁵ Dyachenko, M.I. (1998). Short psychological dictionary: Self-organization / M.I. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Minsk: Halton. 399 p.
- ²⁶ Derkach, A.A. (2004). Acmeological bases of professional development / A.A. Derkach. – M.: Izd-vo Mosk. psychologist-soc. inst-ta; Voronezh: NGO "MODEK". 752 p.
- ²⁷ Dictionary of the Russian language: In 4 vols. / RAN, In- t Linguist. research; Under the editor: A. P. Eugene. – 4th ed., Ster. – M.: Rus. spring.; Polygraph Resources, 1999.
- ²⁸ Dmitrenko, N.A. (2012). Professional self-organization as a means of forming a professional culture of a specialist [Electronic resource] / N.A. Дмитренко, О.Г. Барвенко // Journal of scientific publications of graduate and doctoral students. Access mode: <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html>
- ²⁹ Delbasteh, Ş.N. (2011). "Azerbaijani philosophers on the meaning of life", "Scientific works", "Scientific works", №1 (16).
- ³⁰ Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science. M.: "Canon +", ROOI Rehabilitation". I.T. Casavin. 2009. https://epistemology_of_science.academic.ru/704/%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
- ³¹ Explanatory dictionary of the Azerbaijani language <https://www.azleks.az/en/online-dictionary/elmi?page=4>
- ³² Macioce, F. (2012). What can we do? A philosophical analysis of individual self-determination, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572012000100005
- ³³ Michael, F. The Right to Self-Determination: Philosophical and Legal Perspectives, University of Essex, UK, 2019, <https://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol31/iss2/4/>
- ³⁴ Filonenko, V.A., Petkov, V.A. (2017). Camorganization in the professional formation of the future teacher, <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti-buduschego-pedagoga/viewer>
- ³⁵ Filonenko, V.A., Petkov, V.A. (2014). Modeling the process of formation of professional self-organization in future teachers, Bulletin of Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology.
- ³⁶ Filonenko, V.A. Actualization of professional self-organization of the future specialist in the conditions of modern higher professional education [Electronic resource]. – Access mode: http://yspu.org/conferences/Training_manager_s/15_FilonenkoVA.doc
- ³⁷ Faleeva, L.V. (2009). Formation of professional skills of self-organization of the future manager in the university: dissertation (Фалеева Л.В.Формирование профессиональных умений самоорганизации будущего менеджера в ВУЗе), диссертация, Нижний Новгород. <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnykh-umenii-samoorganizatsii-budushchego-menedzhera-v-vuze/read>
- ³⁸ Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher), academic.ru
- ³⁹ Green, D.G. (2008). TG Leishman T.G. in Encyclopedia of Ecology.
- ⁴⁰ Gershenson, C. (2007). Design and Control of Self-organizing Systems, CopIt ArXives, Mexico. TS0002EN, <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/TS0002EN/TS0002EN.pdf>
- ⁴¹ Gershenson, C. (2006a). A general methodology for designing self-organizing systems. Tech. Rep. 2005-05, ECCO. URL <http://uk.arxiv.org/abs/onlin.AO/0505009>.
- ⁴² Goryunka, V.P. (1997). Training of professional activity of students / V.P. Goryunka // Pedagogy. № 4. c. 7–8.
- ⁴³ Goryunka, V.P. (1997). Training of professional activity of students / V.P. Goryunka // Pedagogy. № 4. c. 7–8.

- ⁴⁴ Gorelov, A.A. (2006). Concepts of modern natural science: textbook. M.Akademiya, 496 p.
- ⁴⁵ Great Psychological Encyclopedia (BPE), <https://psychology.academic.ru>
- ⁴⁶ Great Psychological Encyclopedia, Dictionary of Practical Psychology. – M.: AST, Harvest. C. Yu. Golovin. 1998. <https://psychology.academic.ru/2202/%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%88%D0%B5%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
- ⁴⁷ Garibova, A. (2018). Ways to reveal the professional competencies of higher pedagogical staff, ARTI, Collection of scientific works, pp.62-64, N8 <https://www.arti.edu.az/noduploads/book/elmi-eserler-2018-8.pdf>
- ⁴⁸ Heylighen, F., and Gershenson, C. (2003). The meaning of self-organization in computing. IEEE Intelligent Systems: 72–75 URL <http://pcp.vub.ac.be/Papers/IEEE.Self-organization.pdf>. 21, 24, 29, 34, 129.
- ⁴⁹ Holland, J.H. (1995). Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity. Helixbooks. Addison-Wesley. 19, 34.
- ⁵⁰ Hopkins, D. (1994). A teacher's guide to classroom research. Buckingham, England. Open University Press.
- ⁵¹ Hollingsworth, S., & Miller, J. (1994). Rewriting "gender equity" in teacher research. In S. Hollingsworth & H. Socket (Eds.), Teacher Research and Educational Reform. Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁵² History of Azerbaijani philosophy. T.Y. Baku, Elm, 2002.; History of Azerbaijani philosophy. T.Y. Baku, Elm, 2008.
- ⁵³ Jeff, İ. Self-determination theory as a framework for an intermediate / senior mathematics preservice course, Brock University, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216799.pdf>
- ⁵⁴ İlyasov, M.İ. (2018). Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji səriştəliliyin müasir problemləri, (Modern problems of teacher professionalism and pedagogical competence), Monograph., Baku: "Science and education", 208 p. <http://anl.az/el/Kitab/2018/07/cd/2018-1050.pdf>
- ⁵⁵ İbrahimov, F.İ., Hüseynzadə, R.L. (2011). PEDAGOGY (Textbook). Azerbaijan Teachers' Institute. http://elibrary.bsu.edu.az/files/books_rax/N_211.pdf
- ⁵⁶ İreyefoju, P.J. (2015). Constructing Education for Self-realization on the basis of Plato's Human Psychology: The Nigerian Experience, International Letters of Social and Humanistic Sciences Online: 2015-02-20, ISSN: 2300-2697, Vol. 48, pp 192-197 doi: 10.18052 / www.scipress.com / ILSHS.48.192, SciPress Ltd, Switzerland
- ⁵⁷ Jamalov, K. (2021). Advice of Nizami Ganjavi's son Mohammad on ways to acquire moral values, 04.03.2021. <https://xeber.media/news/16320698/nizami-gecevinin-oglu-mehemmmede-exlaqi-menevi-de-yerlere-yiyelenmeyin-yollari-haqqinda-nesiheti>
- ⁵⁸ Khmil, V.V. The concept of self-determination in the philosophy of enlightenment, <http://ampr.diit.edu.ua/article/view/105496>
- ⁵⁹ Kendra, C. (2019). "Self-Determination Theory and Motivation", <https://www.verywellmind.com/what-is-self-determination-theory-2795387>
- ⁶⁰ Klimov, E.A. (1996). Psychology of professional self-determination, Rostov-on-Don: Phoenix, 512 p.
- ⁶¹ Kiselyova, A.Y. (2010). Development of self-organization as one of the goals of training managers of the organization [Electronic resource] // Tez. report IV All-Russian Scientific Internet Conference "Culture and Explosion: Social Meaning in the Age of Change". Access mode: <http://socio.my1.ru/forum/>
- ⁶² Karimov, E. (2011). The process of democratization of modern Azerbaijani society and Islam, Scientific Journal of the Faculty of Theology, Baku State University, N16 Modern Western Philosophy. Dictionary. (Sost.: Malakhov VS, Figatov VP). Moscow: Politizdat, 1991, 414 p. <https://ait.edu.az/site/assets/files/2340/16.pdf>
- ⁶³ Large psychological encyclopedia <https://psychology.academic.ru/>
- ⁶⁴ Leontiev, D.A. (2001). Professional self-determination as the construction of images of the possible future / D.A. Leontiev, EV Shelobanova. // Questions of psychology. № 1. c. 57–65.

- ⁶⁵ Mitina, L.M., Korelyakov, Y.A., Shairina, G.V. (2005). Personality and profession: psychological support and accompaniment: Textbook. student allowance. higher ped. учеб. Institutions, ; Under the editor: L.M. Митиной. М., с. 289 p.
- ⁶⁶ Mirzayev, F., Rustamova, K. (2012). Fundamentals of Pedagogical Skills (textbook), Baku.
- ⁶⁷ Mynbaeva, A.K. (2013). Fundamentals of scientific and pedagogical research (Textbook), KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY named after AL-FARABI, Almaty "Kazakh University" 2013 <https://www.researchgate.net/publication/3254421>
- ⁶⁸ Merriam Webster Dictionary, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-improvement>
- ⁶⁹ Mammadov, F.T. (2016). Kulturologiya, mədəniyyət, sivilizasiya (Culturology, culture, civilization), – Baku, "OL" LLC. 260 pages.
- ⁷⁰ Noskova, T.N., Kulikova, S.S. (2009). Formirovaniye kompetentsii samoorganizatsii studentov kak osnovy obucheniya v sovremennoy obrazovatel'noy srede universiteta (The formation of competence of self-organization as the base of teaching in modern educational environment), Pedagogika, s.78-87
- ⁷¹ Niemiec, C.P., Ryan, R.M., Pelletier, L.G. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7 (2), 133-144.
- ⁷² Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. Journal of Sport & Exercise Psychology. 26, 197–214.
- ⁷³ Nesterenko, G. (2004). Self-Organization Technologies in Teaching, Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education. Copyright: © 2016 | Pages: 19, DOI: 10.4018 / 978-1-4666-9634-1.ch010 DORIGO, M. AND STU TZLE, T. Ant Colony Optimization. MIT Press. 50.
- ⁷⁴ New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language learning). М.: IKAR Publishing House. Е.. Г. Азимов.
- ⁷⁵ Oqarev, E.I. (1995). Education competence: social aspect. SPb.: Izd-vo RAO IOV, 170 p.
- ⁷⁶ Olson, M. (1990). Opening the door to classroom research. Newark, DE: International Reading Association.
- ⁷⁷ Oxford Learners' Dictionaries <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/self-improvement>
- ⁷⁸ Philosophical encyclopedia https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy
- ⁷⁹ Personal self-determination of a teacher in a modern sociocultural situation, Perkina EG, dissertation, 2011, <http://nauka-pedagogika.com/viewer/344447/d/?#?page=1>
- ⁸⁰ Pryazhnikov, N.S. (1999). Theory and practice of professional self-determination.
- ⁸¹ Povarenkov, Y.P. (2002). Psychological content of a person's professional status. М., 202 p.
- ⁸² Perlman, D.J. (2011a). The influence of an autonomy-supportive intervention on preservice teacher Article 6.
- ⁸³ Perlman, D.J. (2012a). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. Physical Education and Sport Pedagogy. 17 (5), 493 – 505.
- ⁸⁴ Perlman, D.J. (2012b). The influence of the sport education model on the motivated students in-class physical activity. European Physical Education Review. 18 (3), 335 – 345.
- ⁸⁵ Perlman, D.J., & Piletic, C. (2012). The influence of an adapted physical education course on preservice teacher instruction: Using a self-determination lens. Australian Journal of Teacher Education. 37 (1). Article 1.
- ⁸⁶ Perlman, D.J., & Webster, C.A. (2011). Supporting student autonomy in physical education, Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 82 (5), 46-49
- ⁸⁷ Pedagogical encyclopedic dictionary / [author. разработч. В.М. Вим-Бад]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
- ⁸⁸ Popova, N.P. (1999). Formation of skills of self-organization of the teacher in pedagogical activity in the process of increase of qualification: author's ref. dis. ... On the application of the degree of cand. ped. наук, спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н.П. Попова. – Novgorod, 19 p.
- ⁸⁹ Pedagogical terminological dictionary https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2398

- ⁹⁰ Paul, R. (2012). Radosavljevich, Pedagogy as a Science, <https://doi.org/10.1080/08919402.1911.10532801> Pages 551-558 | Published online: 30 Aug.
- ⁹¹ Phil McRae and Jim Parsons, Teachers as Researchers: (Re) Searching within Alberta's schools, © 2021 The Alberta Teachers' Association <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/at a%20magazine/Volume%2087/Number % 203 / Articles / Pages / Teachers% 20as% 20Researchers.aspx>
- ⁹² Paul, M. (2017). What Does It Mean to Self-Improve? Best-selling author, seminar leader and co-creator of Inner Bonding05 / 31/2016 10:14 am EDT | Updated June 1, https://www.huffpost.com/entry/what-does-it-mean-to-self_b_10203924
- ⁹³ Philosophy, Volume 48, Issue 183, January 1973, pp. 21 – 33 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0031819100060393> <https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy/article/abs/alienation-and-selfrealization/EBCC45F53ED5C07A7F12F212D621D692>
- ⁹⁴ Pugacheva, N.B., Ezhov, S.G., Kozhanov, İ.V., Kozhanova, M.B., Ogorodnikova, S.V., Alexey, G., Oshaev, A.I. Timonin, Galina, S. Goloshumova. (2016). The Model of Self-realization Readiness Formation of Research Universities Students in the Process of Civic Education, International Review of Management and Marketing, 6 (1), 128-133.
- ⁹⁵ Russian pedagogical encyclopedia <https://psychology.academic.ru/>
- ⁹⁶ Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- ⁹⁷ Richard, M., Ryan, and Edward, Deci, L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, University of Rochester <https://selfdeterminationtheory.org/>
- ⁹⁸ Romanova, L.M. (2017). Proyektirovaniye programmy formirovaniyakompetentsiy samoorganizatsii u studentov vuza, Kazanskiy gosudarstvenny y energeticheskiy universitet, Vestnik KGEU, №1 (33), g. Kazan, Russia.
- ⁹⁹ Rustamov, F.A., Dadashova, T.Y. (2007). Higher education pedagogy. Textbook for master's degree. Baku, "Nurlan", 568 pages.
- ¹⁰⁰ Radosavljevich, P.R. (2012). Pedagogy as a Science, Pages 551-558 | Published online: 30 Aug.
- ¹⁰¹ Rahnamaei, S.A. (1999). The concept of self-realization in the educational Philosophies of John Dewey and Allama Tabataba'i, McGill University, Montreal, National Library of Canada.
- ¹⁰² Sultangubiyeva, A., Kenzhebaeva, N. (2019). Scientific and pedagogical bases of formation of professional competence of future teachers, Bulletin of Kh.Dosmukhamedov Atyrau University, <https://articlekz.com/en/article/32578>
- ¹⁰³ Scott, H.Y. (2018). What is Self-Improvement, (What is Self-Improvement?) December, 2018, <https://www.scotthyoung.com/blog/2018/12/25/what-is-self-improvement/>
- ¹⁰⁴ Seyidov, S.İ., and prof. "Psychology" under the scientific editorship of MA Hamzayev , textbook for bachelor's degree students of higher pedagogical schools (2007)
- ¹⁰⁵ Self-development using the 2014 Professional Standards A guide for practitioners https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2015/06/5399-Self-Development-Prof-Standards_4.pdf
- ¹⁰⁶ Seriozhnikova, R.K.(a) *, Nina, Y. Shtreker (b), Vasilyev, L.G. (c) (2018). Corresponding author, Self-realization of future teachers as a factor of formation of pedagogical professionalism, IFTE, 4th International Forum on Teacher Education, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, ISSN: 2357-1330, <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.47>
- ¹⁰⁷ Seriozhnikova, R.K., Fishman, B.E., Abramenko, N.Y., Zhoglo, L.Y., & Fishbein, M.H. (2015). Pedagogical synergetic as the activity approach basis in professional training at the university. International Education Study, 8 (8), 148-157. Afet Suleymanova, Elnara Bashirova, From healthy education to a healthy population: testing the impact of the innovative school health program on health of primary school students in Azerbaijan, Springer Science + Business Media BV, part of Springer Nature 2017

- ¹⁰⁸ Tikhomirova, A.V. (2009). Professional self-determination of future teachers, <http://school2100.com/upload/iblock/1f4/1f48b421551193c0e4af34a15d99035f.pdf>
- ¹⁰⁹ The newest philosophical dictionary https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy
- ¹¹⁰ The Pedagogical Seminary, Volume 18, 1911 – Issue4 <https://doi.org/10.1080/08919402.1911.10532801>
- ¹¹¹ Todor Tagarev (lead author) and co-authors, Geneva Center for Democratic Control of Armed Forces (DCAF), “Ensuring Integrity in the Defense Sector and Reducing Corruption – A Collection of Best Practices”, NATO, OTAN, Geneva, 2010 https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/Building_Integrity_AZ.pdf
- ¹¹² Understanding Complex Ecosystem Dynamics, A Systems and Engineering Perspective. 2015, Pages 83-91, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978012802031900005X>
- ¹¹³ Usova, S.N., (2002). Formation of preparation for professional creative self-realization of the future teacher of primary classes, Dissertation of the degree of the candidate of pedagogical sciences, Kazan State University, Kazan. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-tvorcheskoj-samorealizacii-buduwego.html>
- ¹¹⁴ Yefremova Dictionary <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/fc/slovar-207-6.htm#zag-74487>
- ¹¹⁵ Zavrazhnov, V.V. (2010). Pedagogical Provision of Professional Self-Determination of Future Teachers-Psychologists at the University 13.00.08. – Theory and methods of professional education, Penza.
- ¹¹⁶ Zeer, E.F., Pavlova, A.M., Sadovnikova, N.O. (2004). Professional Orientology: Theory and Practice: Textbook. allowance for high school. M., 246 p.
- ¹¹⁷ Zhigir, V.I. (2014). Preparation of the future manager of education of self- organization of professional activity , Scientific-investigative publications № 9 (13) / 2014 <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschego-menedzheats-obedanizhera-menedzhera>
- ¹¹⁸ Zayenutdinova, N.A. (2000). Formation of readiness for self-organization in students of pedagogical college in educational process: Diss. ... cand. ped. science. Magnitogorsk, 159 p.
- ¹¹⁹ Ziogla, I. (2018). Science of Pedagogy: Theory of Educational Discipline and Practice, Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 20, no. 2, pp. 31ñ43, 2018, DOI: 10.2478 / jtes-2018-0013

HƏMKARLARININ MÜŞAHİDƏ-RƏY MODELİ ƏSASINDA MÜƏLLİMLƏRİN ÖZÜNÜTƏHLİL PROSESİ

TAMİLLA MƏMMƏDOVA

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, ADA Universiteti, Azərbaycan, Bakı.

tamillamammadova@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0901-5853>

AMY WETTERAU ZHUPIKOV

Mərkəzi Nyu Meksiko İctimai Kolleci, ABŞ.

amyzhupikov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1475-1548>

Məqaləyə istinad:

Məmmədova T., Zhupikov A. (2022).

Həmkarlarının müşahidə-rəy modeli əsasında müəllimlərin özünütəhlil prosesi. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 37-50

ANNOTASIYA

Refleksiya özünü şəxsi və peşəkar tərəfdən təhlil etmək üçün mühüm bir vasitə kimi uzun müddətdir ki, təbliğ olunur. Hesab edilir ki, müəllimin inkişafı həmkarlarının müşahidəsi ilə idarə edilərsə və strukturlaşdırılmış müzakirələr ilə müşayiət olunarsa, daha səmərəli ola bilər. Bu tədqiqatın məqsədi müəllimlərin həmkarların müşahidə-rəy modelinə münasibətini araşdırmaqdır. Güman edilir ki, müəllimlərin həmkarlarının müşahidəsinə və onların fəaliyyəti barədə rəy bildirməsinə cəlb olunması, təhsilverənlərin öz tədris üslublarını və metodologiyalarını təkmilləşdirməsinə imkan verəcək.

Açar sözlər: müşahidələr, həmkarların müşahidə-rəy modeli, özünütəhlil, müəllimin qiymətləndirilməsi, müəllimin üslubu.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 07.02.2022

Qəbul edilib: 04.03.2022

TEACHER SELF-REFLECTION AS A RESULT OF PEER OBSERVATION-FEEDBACK MODEL

TAMILLA MAMMADOVA

PhD, Assistant Professor, ADA University, Azerbaijan, Baku.
tamillamammadova@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0901-5853>

AMY WETTERAU ZHUPIKOV

Central New Mexico Community College, USA
amyzhupikov@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1475-1548>

To cite this article:

Mammadova T., Zhupikov A. (2022). Teacher Self-Reflection as a Result of Peer Observation-Feedback Model. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 37-50

Article history

Received: 07.02.2022
Accepted: 04.03.2022

ABSTRACT

Reflection has long been advocated in the literature as a vital means of investigating the personal and professional self. It is believed that teacher development might be more efficient if driven by peer observation and accompanied by a structured follow-up discussion. The purpose of this study is to investigate the attitudes of instructors towards a peer observation-feedback model. It is hypothesized that when involved in peer observation and feedback, instructors will report improvement on their teaching styles and methodology.

Keywords: Observations, peer observation-feedback model, self-reflection, teacher evaluation, teaching style.

INTRODUCTION

Educators' reflection is an inseparable part of their professional development (Cooper et al., 2011). Many researchers have studied the development of reflection as an important process in learning and teaching to enhance teachers' knowledge, methodology, and primarily, their teaching philosophy (Schön, 1996). So, what happens when one independently reflects on teaching practices? Honigsfeld and Dove (2010) believe that when reflecting on teaching, the instructor develops a deeper understanding of his/her own actions, a firmer grasp on the processes that take place in the classroom, and stronger problem-solving skills. A peer observation-feedback model, on the other hand, acts as an engine that pushes a teacher to more structured self-reflection. Snyder (2011) considers that learning from others in similar situations is important for anyone who wants to grow professionally, but especially for those who teach.

However, recently, there has been a tendency that novice teachers (Kumi-Yeboah & James, 2012) may be the only ones to benefit from observation and feedback while experienced teachers are capable of reflecting and enhancing their teaching independently (Chandler & Ruffinelli de Ortiz, 2004; Salas & Mercado, 2010). With this idea in mind, we want to understand whether both novice and experienced teachers value a peer observation-feedback model. Do they like to be observed? Do they really want to improve their teaching, and if yes, then how? Do they see the change in their teaching style based on the peer observation and feedback meeting? And finally, do they take into account or refer to the peer feedback for further development? The following research looks to find answers to the questions presented above.

LITERATURE REVIEW

There are many ways to review teaching practices in the classroom, including teacher assessments, evaluations, and observations. Each type of review has its own goals and purposes, and within the teaching community, the names carry different connotations (Wood & Harding, 2007; Brown & Crumpler, 2013). The review processes have become intimidating and scary; teachers would prefer to not be on either end – neither the observer nor observed (McIntyre & Mehta, 2003; Goldstein, 2004). Assessments and evaluations by peers and supervisors have separate, but equally valuable goals. A supervisor's evaluation will often carry a reward whereas a peer will focus on professional improvement (Wood & Harding, 2007).

Besides the positive or negative associations with the terms assessments, evaluations, and observations, the last few decades have seen changes in their definitions. In 1997, Brent and Felder did not differentiate peer evaluation and peer observation suggesting that the evaluation could either be exclusively for the instructors' self-improvement or could be used for evaluative purposes. This has changed in recent decades; Wood and Harding (2007, p.940 as cited in Brown & Crumpler, 2013, p.140) distinguished these as two different reviews: peer review is meant for 'quality assurance or for reward' [and] peer observation is 'for the purpose of professional development and the dissemination of good practice'. While assessments and evaluations are often tied to salary or promotion, observation is done solely for individual and professional growth. The question remains: Is professional development a priority for instructors?

Peer observation accompanied by a feedback meeting is one of the most powerful motivators to prompt teachers' self-reflection and professional growth (Yiend et al., 2014; Ackerman et al., 2009; Schön, 1996; Zeichner & Liston, 1996). In Rothberg and Fenner's (1991) study, the overwhelming majority of their respondents, with various levels of experience, considered peer observation necessary to advance their professional development. According to Gordon and Jan

(1978), an ideal peer group is that of three to five teachers who support one another in a variety of ways to help each member improve his/her teaching. When observing others or being observed, people learn from each other and work more productively as they feel supported (Marzano & Toth, 2013; Kumrow & Dahlen, 2002; Gordon & Jan, 1978). Moreover, while Mayer (1992) claims that [trainers] learn from their job, we would add that many practitioners learn from their job and colleagues.

Consistent with Gordon and Jan's (1978) recommendations, observation and feedback are most effectively provided by a peer, i.e. practice shows that a peer, "who is well-grounded in the content area" (Brown & Crumpler, 2013, p.139) and in current and established teaching methods offers more sound and constructive feedback (Kohut et al., 2007). Observation by a peer also facilitates a non-threatening environment that favors a more comfortable process, especially for first-time participants in non-evaluative observation. A peer should be kind and assertive so that "rich, constructive and meaningful insights into teaching practices" (Carroll & O'Loughlin, 2014, p.453) are achieved.

Reflective practices have developed over the last four decades. Today, more teachers and teacher educators appreciate teaching through a lens of reflection (Snyder, 2011), but even as far back as 1986, Greene was acknowledging that reflection involved not only emotions, passions, and intuitions but also logical thinking processes. Stanley (1998) wrote extensively on this topic including a series of phases, some of which have been integrated into this research: engaging with reflection, thinking reflectively, and using reflection. Carroll and O'Loughlin's (2014) holistic approach encompasses and brings into the 21st century Greene's visions of appealing to the emotional and logical character of reflection.

Honigsfeld and Dove (2010) ask if teachers stop and reflect often enough. But rather the question is: Do teachers notice their reflection or changes? The peer observation-feedback model includes an observation, not an evaluation, by a practicing peer instructor who offers follow-up feedback in a positive and comfortable environment encouraging structured self-reflection.

RESEARCH GOALS AND QUESTIONS

The present research has the following purposes, to investigate: whether present-day instructors are in favor of being observed; their attitude to the peer observation; their beliefs on any impact peer observation may have on their teaching styles and behavior. Another area of interest will be to see if the instructors refer to their peer observations and if they take them into account for further improvement.

The above purposes give rise to the following questions:

1. Do the instructors value peer observation? If yes, why?
2. Does the instructor find that peer observation helps or hurts their teaching practices?
3. Do instructors take into account peer observations when considering their professional development and improvement? Why and how?
4. Do instructors report changes or improvements to their teaching style based on this observation and the feedback meeting? If yes, how?

In light of these questions, we will define what the peer observation-feedback model is and what the future applications of this model are.

METHODS

The following study compares the answers obtained from full-time ADA University faculty in the School of Education (N=9) in Baku who teach public speaking, ethics, writing and information

literacy, and leadership courses during the 2018-2019 academic year. Initially, we had 10 respondents but were only able to include 9 participants as the final respondent had no observable class sessions remaining in the semester. The faculty's education levels range from bachelor's to doctoral degrees; their teaching experience varies from two to fifteen years. Three respondents were males, while the other six were females.

Following approval of the study by the University administration, the instructors were e-mailed and completed an electronic informed consent form where they agreed to participate in an extended research project. At this time, they were provided with a detailed outline of the time commitment. The research included the completion of two surveys, an in-class observation followed by a feedback conversation, and a final reflective narrative. The pre-observation survey focused on the instructors' most recent class taught. They answered questions regarding class preparation, any mid-lesson changes, objectives of the class, and general thoughts on observations. The final question requested class observation availabilities. The researchers equally split the observations based on their corresponding schedules. An e-mail was sent to each participant to confirm the observation. At this time, the instructors were e-mailed a version of the observation feedback form. This form would remain for the participant's eyes only (McIntyre & Mehta, 2003) since our purpose was neither evaluative nor for the university's administration. The observations lasted three weeks.

After the first week, the researchers met to discuss the observations and norm the feedback for each participant. To facilitate the conversation, feedback was limited to two-three examples of positive teaching practices and one to two areas that could be developed. The observers were careful to only suggest, not insist on these areas of improvement, and the instructor was encouraged to define their own weaknesses. Within one week of the observation, each participant met with the researcher who observed them. The observation feedback form structured the conversation between the peer-observer (the researcher) and the observed instructor. The instructor received the written feedback form including the notes; the researchers did not retain this paper. Within 24-36 hours of the feedback meeting, the participants were e-mailed the post-observation survey that focused on five main areas: class preparation, any mid-lesson changes, objectives of the class, the peer observation feedback, and general or evolved thoughts on peer observations. All participants completed this second survey without needing a reminder. Between the post-observation survey and the narrative, the participants had a winter break and then taught 5 weeks of classes of the subsequent semester, two months in total. The reflective narrative form was e-mailed out, and participants were asked to complete it within two weeks. This final form asked the faculty to reflect on any impacts the peer observation and feedback meeting may have had on their teaching practices, specifically during syllabus design and the first 5 weeks of the second semester.

RESULTS

The first set of questions compares the instructors' pre- and post-observation lesson planning process and implementation. Respondents were asked how much time they spent planning their lesson. Seven of nine participants' lesson planning time for an unobserved and observed class remained constant. Of the two participants whose time fluctuated, one increased his/her lesson planning time for the observed class, and one decreased his/her lesson planning time for the observed class (see Table1).

Similarly, respondents were asked to indicate whether they type/write down or memorize their lesson plan before they teach it. Of the 9 respondents, 44 percent reported typing/writing down their lesson plan for their unobserved classes, whereas 66 percent did it for the observed class.

Table 1 Pre- and Post-Observation Lesson Plan

Variable	Code	Pre-Observation (N=9)	Post-Observation (N=9)
Average time spent for planning the lesson	> 15 min	0	0
	15-20 min	0	1
	20-30 min	2	1
	30-45 min	1	1
	45-60 min	2	2
	more than an hour	4	4
Lesson plan preparation	Yes: written	4	7
	Yes: unwritten	4	2
	No	1	0
Objectives were specified	Yes: written	4	7
	Yes: unwritten	3	2
	No	2	0
Objectives changed at mid-lesson	Yes	1	0
	No	8	9
Objectives were met	Yes	6	6
	No	1	0
	Partially	2	3

The majority of the respondents also claimed not to change any part of their plan mid-lesson. When asked about their objectives, 78 percent reported that they specify their objectives for the class. Of these 7 participants, 4 wrote their objectives and 3 simply kept their objectives in mind. Just two respondents admitted that they did not specify the objectives for the unobserved lesson. The numbers are slightly different for the observed class with 100 percent specifying their objectives. The majority wrote these objectives down, while 22 percent kept them in mind.

Interestingly, 70 percent claimed their objectives both for their unobserved and observed classes were met. One of the respondents admitted not to have met his/her objectives in the unobserved class, yet, they were partially met during the observed lesson. Additionally, instructors were asked to define whether their objectives were the right objectives for both classes. The results demonstrate that the majority of instructors were more critical of the objectives for the observed lesson than their unobserved lesson and demonstrated a degree of uncertainty using phrases such as I think and I believe when appraising the observed class (see Table 2).

Finally, instructors were asked to specify the success of their classes (see Chart 1). To analyze the results, we used a Likert scale with 5 being the most successful and 1 being the least successful. The chart demonstrates that the majority of respondents measure their classes at 4 or 5 (89 percent for their unobserved class and 68 percent for their observed class). There was a slight drop in the self-reported success rate for the observed class, with one-third of respondents rating their class at just a 3.

Table II Looking back, were your objectives the right objectives for today?

Respondent's Number	Ordinary class	Observed class
N1	Yes, sure as always.	Yes, they were the right objectives but not complete [sic] met by some part of my students.
N2	Yes, because I planned according to them.	Yes, because they were related to my main aim.
N3	The outcomes are still on the way, I will know if students clearly understood the delivered material based on their rough draft next week.	I think the objectives were ok, however, I needed to consider some issues mentioned by the observer.
N4	Yes, mostly. Students learned why to cite and general information about APA.	Yes, I believe so. The aims reflect what students needed to learn before writing their own essays.
N5	Yes.	I believe, yes.
N6	I think yes because they will ultimately lead me to discovering whether there will be a change in the student's behavior as regards plagiarism [sic].	I think so because they were hinged on what the students should be able to do at the end of the session.
N7	Yes.	Yes, they were.
N8	Yes, the lesson went as planned and the students seemed to understand the content.	Possibly not; some of the students probably needed more of a theoretical walkthrough of the concepts.
N9	My objectives seem to be very relevant for today as well.	Yes. I think they suited the last week of classes very well.

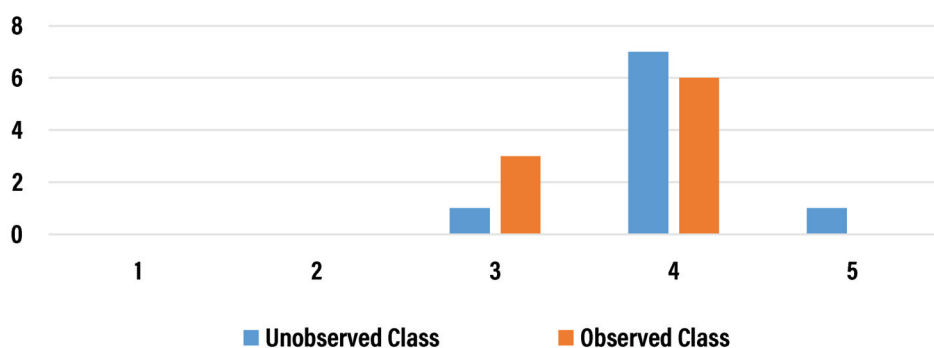
Chart I How would you rate the success of your class?

Table III Percentages for the perception of observation

Variable	Code	Post-Observation (N=9)
Have you been observed by a peer before?	Yes	9
	No	0
Did you find the feedback helpful?	Yes	9
	No	0
How important is peer observation?	Not important	0
	Important	5
	Very Important	4
Do you think that a follow-up conversation is important for a teacher's development?	Yes	9
	No	0

Instructors were asked in the pre-observation survey to specify elements of the lesson that an observer might have noticed; instructors described the following obstacles: *some of my students were not prepared for the planned class discussion; passive students, no differentiation tasks, fast pace; they look a bit uncertain if they are [following the directions] in the right way; students were less motivated; and some students were packing their stuff before the lesson was over.* The instructors also indicated positive aspects of their class an observer might detect: *a level of interactivity; students are fairly participative; an orderly sequence followed in delivering the lesson; students work independently in groups; a structured presentation [and] practical activities; and organization, discussion, and friendly atmosphere.*

Another set of questions sought to understand instructors' perception of observations (see Table 3). Initially, participants were asked if they had ever been observed by their peers. The absolute majority contended that this was not the first time they were observed, and they find peer observation very helpful. Five respondents think that peer observation is important and four others believe it to be very important. Finally, all of the respondents claim that a follow-up conversation plays a crucial role in the development of instructors. On the other hand, the majority of respondents reported that their previous observations were structured differently from the current one which included four distinct steps: the peer schedules a mutually agreed upon observation time; the peer observes the class; the peer takes notes; the peer has a follow-up meeting.

As seen from Table 4, previous peer observations have followed the same first three steps; however, only 22 percent of participants have experienced the final step: a follow-up feedback meeting. Turning to our post-observation survey questions, we wanted to glean instructors' opinions on what they liked and disliked about being observed; if they had made any changes in their classrooms afterward; and if the post-observation feedback meeting affected their mindset for the next lesson they planned (see Table 5). Six respondents found that the detailed feedback was quite interesting and useful; for two of the respondents it seemed not to be overwhelming, and one of the respondents liked to hear the observer's viewpoints regarding his/her class. Two instructors pointed to the possibility of more classes to be observed to get regular feedback. Another inspiring issue is that all of the respondents found the feedback helpful. Regarding the

Table IV The way regular peer observation takes place

The sequence of peer observation	The number of respondents who agree with the statements provided in the left column
1. the peer scheduled a time to observe;	9
2. the peer came to the class;	9
3. the peer took notes;	9
4. the peer had a follow-up feedback meeting	2

Table V Instructors' opinions on being observed

Variable	Code	Post-Observation (N=9)
What did you like about the follow-up conversation?	Detailed feedback	6
	To hear the observer's view in terms of my class	1
	It was not overwhelming	2
What did you dislike about the follow-up meeting?	One class only being observed	2
	The observer's being late for the meeting	1
	N/A	6
Did you find the feedback helpful?	Yes	9
	No	0
Have you implemented any changes onwards?	Yes	1
	Not yet, but I will	5
	Not much	3
	No 1	0
Did the post-observation conversation affect your mindset for the next lesson plan?	Yes	5
	No	1
	Partly	1
	Probably	2

changes implemented onwards, at the time of the post-observation survey, one of the respondents had already implemented some changes, three respondents had slightly implemented changes into their further classes, and five of the instructors were planning to implement changes. Finally, five respondents claimed that the post-observation feedback meeting affected their mindset for the next lesson plan, one of the participants was partly affected by the follow-up conversation, two others assumed that their mindset might be slightly affected, while only one respondent reported not to be affected at all.

When asked whether they believe that peer observation and the follow-up feedback meeting are important for the instructor's development, 100 percent of the respondents replied positively.

Table VI

Reasons why peer observation and a follow-up meeting should be important for the instructors

Why do you think peer observation is important?	Why do you think a follow-up feedback conversation is important for instructors?
"We learn by observing others and sharing our observations."	"It is vital to have a detailed explanation about impressions and suggestions from the observer as the teacher might not be able to notice some points in his or her teaching style."
"Actually, the observer's suggestion was about improving the technique I have already been using and I found it important to make this technique more workable in the teaching process."	"Teachers can get useful recommendations on how to make their teaching better."
"It shows the students' / listeners' perspective which I cannot always notice."	"Otherwise how to be informed about the shortcomings?"
"I think it is quite important to be observed because it keeps instructors 'on toes' but not in a negative way." It just makes one reflect on one's own teaching more. We are all aware of pedagogy and best teaching practices but it is always good to be reminded what an exemplary lesson should be like."	"This is the most important part because written feedback is often brief and leaves out many details that the observer notices. Both have an opportunity to discuss why the teacher made the choices s/he made, how teaching can be improved, what went well and not so well. Also, I believe it is easier to accept a lesson critique in person than in a written form."
"It is good to share experiences."	"They can reflect on their teaching."
"It serves as a vehicle for professional development done in a supportive manner and environment."	"Because it completes the entire process of peer observation altogether. Without a follow-up feedback conversation, no real teaching improvement may take place."
"It is not a life-changer, but helps you to stop and reflect."	"It enables the observed to hear what was noted in his/her class. More, it helps the observer to clarify if what they noted is accurate."
"It helps to see gaps and acknowledge good sides."	"Feedback helps us to see ourselves from a different perspective."
"It's good when it is being used constructively, and legitimate feedback is being provided."	"Without follow-up sessions, it's just a performance review. A follow-up session creates an opportunity to provide feedback."

Moreover, they justify their answer in the following ways (see Table 6).

To conclude, the majority of respondents believe that peer-observation is important to share practices and to see the class from the opposite side; the follow-up feedback meeting helps to reflect on their teaching.

As stated earlier, five weeks later after the winter break, the instructors were asked to complete a reflective narrative where they explained whether the peer observation and feedback meeting had an impact on their teaching practices. The majority of instructors discussed a noticeable positive change in their lessons after participating in this research study. Specifically, they

emphasized the value of the follow-up feedback meeting. Another important aspect of the research was providing structured self-reflection. This was achieved by the observer's guidance through making incremental changes. Finally, nearly all the respondents emphasized the importance of incorporating the peer observation-feedback model into university professional development.

DISCUSSION

Self-reflection encourages educators to examine their experiences and solve problems in a constructive manner (Snyder, 2011). The components of our peer observation-feedback model provided participants with a structured self-reflection process aimed to make areas for development visible to the observed.

Decades of research show that teachers want to improve (Marzano & Toth, 2013; Barnard et al., 2011; Brent & Felder, 1997; Rothberg & Fenner, 1991), hence, as mentioned in the introduction, our aim was to see the steps teachers take to improve. We went into our research questioning if the participants valued observation and why. Our participants, through their responses, demonstrated that improvement and observations are valuable to them, reporting: *"observation is important"* (Respondent #3) and *"helpful"* (Respondent #5). Arguably, no improvement can be possible if instructors are not observed and given adequate and structured feedback. More specifically, as one participant indicated, an observation *"shows the students'/listeners' perspective which I cannot always notice"* (Respondent #4).

When asked if instructors consider peer observations for professional development and improvement, we found that the answer is not a simple yes or no. The majority had participated in observations previously, but the benefits were not always apparent. Whereas, in our study, they valued and benefited from [1] the peer aspect and [2] the follow-up feedback meeting.

The peer aspect is an important part of an observation. A solid understanding of the topic at hand is how trust is gained and with trust, observers can be candid in their observations. *"A non-threatening environment is vital to be established within the context of how [the observation] is to be conducted"* (Respondent #7). This safe environment, as reflected on by one of our respondents is consistent with the writing of Kohut et al. (2007) who emphasized the importance of trust – and Carroll and O'Loughlin (2014) who furthered with an idea by writing that trust is achieved by using a peer. Where a relationship has already been established, a safe space for both negative and positive feedback is provided. A *"peer opinion is always good"* (Respondent #6).

The results of the study revealed that the majority of participating instructors prioritize being observed and participating in self-reflection. Moreover, we believed that instructors would not want to be observed because they would be nervous, specifically because previous observations had been conducted by administrators and tied to evaluations and promotions. We did not find this to be true, save one participant, *"Categorically, I was observed by my colleagues but they were also my heads and immediate supervisors and they primarily observed me in my classes for evaluation and promotion purposes"* (Respondent #6). The same instructor was nervous about being observed. *"It was non-threatening – although at the beginning I thought it would be"* (Respondent #6).

Research supports that feedback facilitates instructor development and improvement (Yiend et al., 2014). But unlike Yiend et al., we have found that the instructors prefer a feedback conversation meeting, not just written feedback, to be beneficial.

"This is the most important part because written feedback is often brief and leaves out many details that the observer notices. Both have an opportunity to discuss why the teacher made the choices s/he made, how teaching can be improved, what went well and not so well. Also, I believe it is easier to accept a lesson critique in person than in a written form." (Respondent #4)

Considering that the majority of the respondents took time to reflect on their teaching for the second term as a result of a follow-up meeting, we may claim that an observation followed by a clearly structured feedback meeting is capable of changing the instructors' mindset. *"I will pay more attention to clarifying the objectives to my students and work on the strategy to scaffold them with the presented material by the end of the session"* (Respondent #5). And Respondent #1 said: *"I need to introduce some changes into the related syllabus so I will completely get use of the peer's recommendation and students will be [more] prepared to meet the new technique to be used in the learning process."*

In line with the longstanding ideas of Honigsfeld and Dove (2010), Snyder (2011), Zeichner and Liston (1996), it can be concluded that reflection allows instructors to examine their own teaching. Our instructors, by opting into the study, showed that they have an interest in reflecting on and changing their teaching practices. In fact, 78 percent (N=7) of participants said they liked being observed. When asked, instructors unanimously agreed that observations are important, and feedback and follow-up meetings help develop professionally.

In the final reflective narrative, there was no change and instructors supported these ideas with the following quotes:

"Teachers can get useful recommendations on how to make their teaching better." (Respondent #1)

"Otherwise how to be informed about the shortcomings?" (Respondent #3)

"Because it completes the entire process of peer observation altogether. Without a follow-up feedback conversation, no real teaching improvement may take place." (Respondent #6)

This final quote explicitly aligns with the hypothesis that a structured model including observation and feedback, not solely an observation as experienced previously by our participants, enhances self-reflection and improvement.

The influence of the peer observation-feedback model on the instructors' self-reflection can be observed when we compare the language used by the instructors as they reflected on their lesson objectives. Before being observed the language was definitive: *"Yes, the lesson went as planned and the students seemed to understand the content"* (Respondent #8). Whereas after the observation this changed to be more suggestive and reflective: *"Possibly not; some of the students probably needed more of a theoretical walkthrough of the concepts"* (Respondent #8). In the post-observation survey, the conclusive yes evolved into phrases such as *I believe, I think, probably, and however*.

This peer observation-feedback model set out to provide a process for self-reflection followed by self-directed improvement. At no point were the participants given goals, timelines, or directions to change by the observer. The changes the observed instructors reported were directed and chosen individually. The observer acted as a mirror; *"It reminded me to use what I already know in theory but may forget to implement in my lessons on a daily basis"* (Respondent #3). The instructors found that the peer observation-feedback model was useful. Respondent #2 reported in his/her narrative *"I have already included an important point from the feedback in question into my teaching practice"* and Respondent #1 said, *"It helped me to put extra efforts on engaging students into their own learning process."*

Providing that our participant were the specialists of various educational background (MAs and PhDs), whose teaching experience ranged from two to fifteen years, we can contend that the peer observation-feedback model is of great benefit for instructors of all experience levels. The model is a process through which an instructor invites a peer observer to hold up a metaphorical mirror to their teaching and walk them through a structured self-reflection. Particularly today, when we instructors face a huge number of new materials, deal with different approaches and techniques, and encounter a variety of students with different cultures and backgrounds, peer collaboration is simply inevitable. Thus, the current research though limited to a small number of respondents is

a good motivation to do a larger study on finding the ways and techniques for a formative peer collaboration as the main goal.

Limitations: Regarding the limitations of the research, the greatest challenge during the study was time. Within their conversation on collaboration, Sufflebeam and Shinkfield (2007) claim it is difficult to find common time among peer instructors. We also found this limiting in our research. Had we had more time, we could have observed more participants; one participant was excluded from our study because of a time constraint.

An additional limitation of our study was the scope; we included instructors from only the School of Education but not the other schools at the university. By expanding the scope, we could provide a better picture of the value of self-reflection across the university.

Lastly, our study could have been enhanced by multiple observations of individual instructors. As we were focused on a structured self-reflection model, follow-up observations would have provided the instructors with an opportunity to direct the second (or third) observation based upon the area they had chosen to improve.

Recommendations for future research: Some instructors expressed their interest in multiple observations to be able to give a healthier appraisal of their classes. That is, to develop teaching practices, a future study could follow an instructor who welcomes a colleague to observe and guide them through a reflection process multiple times. With this in mind, the two areas we recommend for future research are: expanding the participants to include other colleges at this university; and creating a longitudinal study where the observed instructors participate in multiple observations over the course of the academic year. Finally, implementation of a peer observation-feedback model in the present-day educational institutions should be the goal to achieve improvement.

References

- ¹ Ackerman, D., Gross, B., & Vigneron, F. (2009). Peer Observation Reports and Student Evaluations of Teaching: Who Are the Experts? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(1): 18-39.
- ² Barnard, A., Croft, W., Irons, R. (2011). Peer Partnership to Enhance Scholarship of Teaching: a case study. *Higher Education Research and Development*, 30(4): 435-448.
- ³ Brent R and Felder RM (1997) It Takes one to know one. *Chemical Engineer Education*, 31(1): 32-33.
- ⁴ Brown, I., & Crumpler, T. (2013). Assessment of Foreign Language Teachers: A Model for Shifting Evaluation Toward Growth and Learning. *The High School Journal*, 96(2): 138-151.
- ⁵ Carroll, C. & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation in teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4): 446-456.
- ⁶ Chandler, P.M. & Ruffinelli, O.S. (2004). Building Consensus on Teacher Assessment. *English Teaching Forum*, the United States and Paraguay, July pp.22-31.
- ⁷ Cooper, J., He, Y., & Levin, B. (2011). *Developing Critical Cultural Competence*. California: Corwin.
- ⁸ Goldstein, J. (2004). Making Sense of Distributed Leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2): 173-197.
- ⁹ Gordon, L., & Jan, B. (1978). Peer support as the heart of in-service education. *Theory into practice*, 17(3): 245-247.
- ¹⁰ Greene, M. (1986). *Reflection and Passion in teaching*. *Journal of curriculum supervision*, 2(1): 68-81.
- ¹¹ Honigsfeld, A., & Dove, M. (2010). *Collaboration and Co-teaching*. London: Corwin.
- ¹² Kohut, G., Burnap, C., & Yon, M. (2007). Peer observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed. *College Teaching*, 55(1): 19-25.

- ¹³ Kumi-Yeboah, A., & James, W. (2012). Transformational teaching experience of novice teachers: a narrative of an award-winning teacher. *Adult Learning*, 23(4), pp.170-177.
- ¹⁴ Kumrow, D., & Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House*, 75(5): 238-241.
- ¹⁵ Marzano, R., & Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference*. Virginia: ASCD.
- ¹⁶ Mayer, S. (1992). Cultivating reflection-in-action in trainer development. *Adult Learning*, 3(4), pp.16-31.
- ¹⁷ McIntyre, C. & Mehta, S. (2003). A Program for Faculty Peer Review of Teaching at North Dakota University. In: 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference S1A.
- ¹⁸ Rothberg, R., & Fenner, M. (1991). Teacher Perceptions of Teacher Assessment. *The Clearing House*, 64(4): 272-274.
- ¹⁹ Salas, S., & Mercado, L. (2010). Looking for the Big Picture: Macrostrategies for L2 Teacher Observation and Feedback. *English Teaching Forum* #4, the United States and Peru, pp.18-23.
- ²⁰ Schön, D. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ²¹ Snyder, D. (2011). Preparing for teaching through reflection. *Music Educator Journal*, 97(3): 56-60.
- ²² Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3): 584-591.
- ²³ Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ²⁴ Wood, L.N., & Harding, A. (2007). Can you show you are a good lecturer? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(7): 937-947.
- ²⁵ Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching; The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4): 465-484.
- ²⁶ Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EV MÜHİTİNİN ŞAĞİRDİN AKADEMİK NAILİYYƏTLƏRİNƏ TƏSİRİ – PISA 2018

LEYLA ABBASLI

Doktorant, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu.

l.abbasli@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-8026-0974>

Məqaləyə istinad:

Abbaslı L. (2022). Ev mühitinin şagirdin akademik nailiyyətlərinə təsiri – PISA 2018. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 51–64

ANNOTASIYA

Tarix boyu şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə hansı amillərin təsir etdiyi tədqiqatçıların diqqət mərkəzində olub. Bəziləri məktəb mühitinin şagird nailiyyətinə təsirini araşdırıb, bəziləri isə ev mühitinin şagirdin akademik göstəricilərinə böyük təsirinə olduğunu aşkar edib. Azərbaycanda da aparılan müxtəlif yerli və beynəlxalq qiymətləndirmələr çərçivəsində bu amillərin təsir səviyyəsi müəyyənəldirilib. Ölkəmizin iştirak etdiyi beynəlxalq şagird qiymətləndirmələrindən biri də PISA tədqiqatıdır. PISA – Beynəlxalq Şagird Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi Proqramı (Programme for International Student Assessment) tədqiqatı İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (İƏİT) (Organisation for Economic Co-operation and Development) tərəfindən 2000-ci ildən bəri hər 3 ildən bir təşkil olunaraq, 15 yaşlı şagirdlərin oxu, riyaziyyat və təbiət fənləri sahələri üzrə məktəbdə qazandığı biliklərdən həyatda, məişətdə qarşılaşdıqları problemləri həll etmək üçün istifadə etmə bacarığını yoxlayır. Bu məqalədə ev mühitinin PISA 2018 çərçivəsində şagirdlərin oxu, riyaziyyat, təbiət fənləri üzrə nəticələrinə necə təsir göstərdiyi araşdırılıb. Müəyyən olunub ki, ev mühitinin şagirdlərin akademik nəticələrinə təsir etməsi, istər İƏİT səviyyəsində, istərsə də Azərbaycan səviyyəsində özünü doğruldur. Həmçinin yekunda təhsildə ədalətin təmin olunması üçün atıla biləcək addımlara nümunələr göstərilir.

Açar sözlər: PISA 2018, ev mühiti, sosial-iqtisadi təminat, Azərbaycan.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.03.2022

Qəbul edilib: 12.04.2022

THE IMPACT OF HOME ENVIRONMENT ON STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENTS – PISA 2018

LEYLA ABBASLI

Doctoral student, The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

l.abbasli@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-8026-0974>

To cite this article:

Abbasli L. (2022). The impact of home environment on student academic achievements – PISA 2018. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 51–64

ABSTRACT

The factors influencing the academic achievement of students have always been the focus of researchers throughout history. Some have studied the impact of the school environment on student achievement, while others have found that the home environment has a major impact on student achievement. The level of impact of these factors is determined within the framework of various national and international assessments. One of these assessments in which our country takes part in is PISA assessment. PISA – Programme for International Student Assessment is implemented by the Organisation for Economic Co-operation and Development since 2000 and once in 3 years. PISA measures 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges. This article examines how the home environment affects students' reading, math, and science results in PISA 2018. It was found that the impact of the home environment on students' academic results is justified both at the OECD level and at the Azerbaijani level. It also concludes with examples of steps that can be taken to ensure equity in education.

Keywords: PISA 2018, home environment, social-economic background, Azerbaijan.

Article history

Received: 18.03.2022

Accepted: 12.04.2022

GİRİŞ

Tarix boyu şagird nailiyyətlərinə təsir edən səbəblər tədqiqatçıların diqqət mərkəzində olub. Onlardan bəziləri valideynlərin təhsil səviyyəsini, bəziləri ailənin iqtisadi vəziyyətini, digərləri isə məktəbdəki şəraiti və dövlətin təhsilə ayırdığı büdcəni əsas təsiredici amil hesab edib. Məsələn, Tobi Parsel və Mikaela Dufur tərəfindən aparılan “Evdəki və məktəbdəki kapital: Şagird nailiyyətinə təsiri” adlı araşdırmaya görə, ailə mühiti və məktəbdəki sosial mühit nə qədər yaxşı olsa, şagirdin riyaziyyatdan nəticəsi bir o qədər sevindirici olar (Parcel, 2001). Təhsil Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiya (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tərəfindən 1995-ci ildən etibarən həyata keçirilən, 4-cü və 8-ci sinif şagirdlərinin riyaziyyat və təbiət fənləri üzrə biliklərinin qiymətləndirildiyi TİMSS – Riyaziyyat və təbiət fənləri üzrə beynəlxalq qiymətləndirmə proqramı (Trends in International Mathematics and Science Study) şagirdlərin riyazi bilikləri ilə onların məktəb və ev mühiti arasında əlaqəni müəyyənləşdirir (Mullis, 2011). Araşdırma göstərir ki, şagirdin evdə malik olduğu imkanlar ilə (o cümlədən valideynin təhsili) onun riyaziyyat nailiyyəti arasında güclü müsbət əlaqə vardır. Yəni şagirdin evdə malik olduğu imkanlar nə qədər çox olarsa, riyaziyyat fənnindən nəticəsi də bir o qədər yüksək olar.

Beləliklə, şagirdin ev mühiti, o cümlədən sosial-iqtisadi təminatı ilə onun oxu, riyaziyyat, təbiət fənləri arasındakı əlaqə PISA 2018 tədqiqatının da diqqət mərkəzində olub. PISA – Beynəlxalq Şagird Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi Proqramı (Programme for International Student Assessment) tədqiqatı İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (İƏİT) (Organisation for Economic Co-operation and Development) tərəfindən 2000-ci ildən bəri hər 3 ildən bir təşkil olunaraq 15 yaşlı şagirdlərin oxu, riyaziyyat və təbiət fənləri sahələri üzrə məktəbdə qazandığı biliklərdən həyatda, məişətdə qarşılaşdıqları problemləri həll etmək üçün istifadə etmə bacarığını yoxlayır. Bu günə qədər 80-dən artıq

ölkə və iqtisadiyyat PISA tədqiqatında iştirak edib. Azərbaycan PISA tədqiqatında ilk dəfə 2006-cı ildə, sonra isə 2009 və 2018-ci illərdə iştirak edib. Qeyd edək ki, iştirak İƏİT-ə üzv ölkələr üçün məcburi, qalan ölkələr üçün könüllüdür. Digər iştirakçılar, adətən, inkişaf etmiş və ya inkişaf etməkdə olan ölkələr olur.

2000-ci ildə PISA-nın əsas hədəfi oxu savadlılığını müəyyənləşdirmək, 2003-cü ildə riyaziyyat, 2006-cı ildə təbiət fənləri, 2009-cu ildə isə yenidən oxu savadlılığı olub. Beləliklə, PISA-da hər tədqiqat dövrü üçün bir istiqamət əsas hesab olunur. Nəticələr həmin istiqamətdə daha dərinlən təhlil olunur və beynəlxalq hesabatlarda öz əksini tapır. 2018-ci ildə bu sahə oxu savadlılığı olub.

PISA 2018-də 79 ölkədən/iqtisadiyyatdan 600000 şagird iştirak edib və bu şagirdlər həmin ölkələrdəki 15 yaşlı 32 milyon şagirdi təmsil edib. Yəni 600000 şagird haqqında toplanan məlumatlar 32 milyon şagirdə şamil olunub.

PISA 2018-də qiymətləndirmə kağız və kompüter əsaslı olmaqla həyata keçirilib. Testlə yanaşı şagirdlərə müxtəlif adlarda sorğular təklif olunub. Bunlara şagird sorğusu, müəllim, direktor, valideyn, rifahla bağlı sorğu, karyera ilə bağlı sorğu və şagirdlərin kompüterlə tanışlıq səviyyəsini müəyyənləşdirməyə yönəlmiş sorğu aiddir.

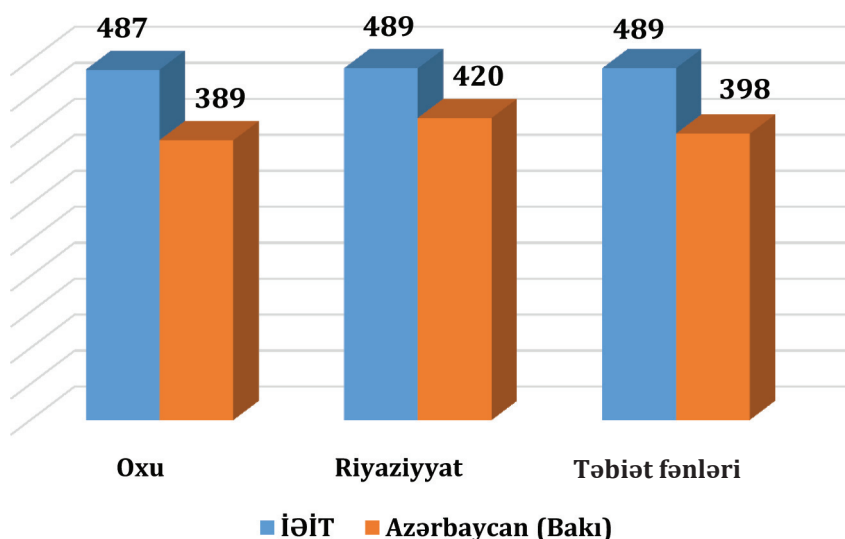
PISA 2018-də şagirdlərimiz hər 3 istiqamət üzrə İƏİT ortalamasından daha aşağı nəticə göstəriblər. Bu fərq ən çox oxuda, daha sonra təbiət fənlərində özünü göstərmiş. Şagirdlərimiz riyaziyyat üzrə İƏİT ortalamasına daha yaxın nəticə göstəriblər. Onların PISA 2018-də oxu, riyaziyyat və təbiət fənləri üzrə nəticəsi qrafik 1-də verilir.

PISA 2018 NƏTİCƏLƏRİNƏ SOSIAL-İQTİSADI TƏMİNATIN VƏ EV MÜHİTİNİN TƏSİRİ - ÜMUMİ

PISA 2018 tədqiqatı çərçivəsində şagirdlər, valideynlər, müəllimlər və direktorlara təklif olunan müxtəlif sorğu nəticələri ilə təhsil alanların PISA nəticələri əlaqələndirilib və

Qrafik 1

PISA 2018 oxu, riyaziyyat, təbiət fənləri üzrə nəticələr



maraqlı yekun əldə olunub. PISA-da bir şagirdin sosial-iqtisadi statusu onun iqtisadi, sosial və mədəni indeksi ilə qiymətləndirilir. Bu isə şagird üçün mövcud olan maliyyə, sosial, mədəni və insan kapitalı ehtiyatlarını vahid bir dəyər də birləşdirən ölçüdür. Təcrübədə bu göstərici şagirdin ailəsi ilə bağlı bir neçə dəyişənlərdən əldə olunur və daha sonra üç komponentdə qruplaşdırılır. Bu dəyişənlərə aiddir: valideynlərin təhsili, valideynlərin peşəsi, evdə malik olduğu resursların sayı (avadanlıq, işləmək üçün sakit otaq, internet çıxışı, kitabların sayı və evdə mövcud olan digər təhsil resursları). PISA 2018-də üç komponent (valideynlərin təhsili, valideynlərin peşəsi və evdə olan resurslara dair indeks) eyni çəkili qəbul edilib.

PISA 2018-də sosial-iqtisadi cəhətdən çox-təminatlı şagird dedikdə, öz ölkəsində sosial-iqtisadi indeks ən yüksək olan şagirdlərin 25%-i arasında yer alan şagird başa düşülür. Eyni qaydada, sosial-iqtisadi cəhətdən aztəminatlı şagird dedikdə, öz ölkəsində sosial-iqtisadi indeks ən aşağı olan şagirdlərin 25%-i arasında yer alan şagird başa düşülür. Qalan 50% şagird isə sosial-iqtisadi cəhətdən orta səviyyədə təminatlı hesab olunur. Bu qaydaya uyğun olaraq, məktəblər də sosial-iqtisadi cəhətdən çox-təminatlı, aztəminatlı və orta təminatlı şəkildə qruplaşdırılıb.

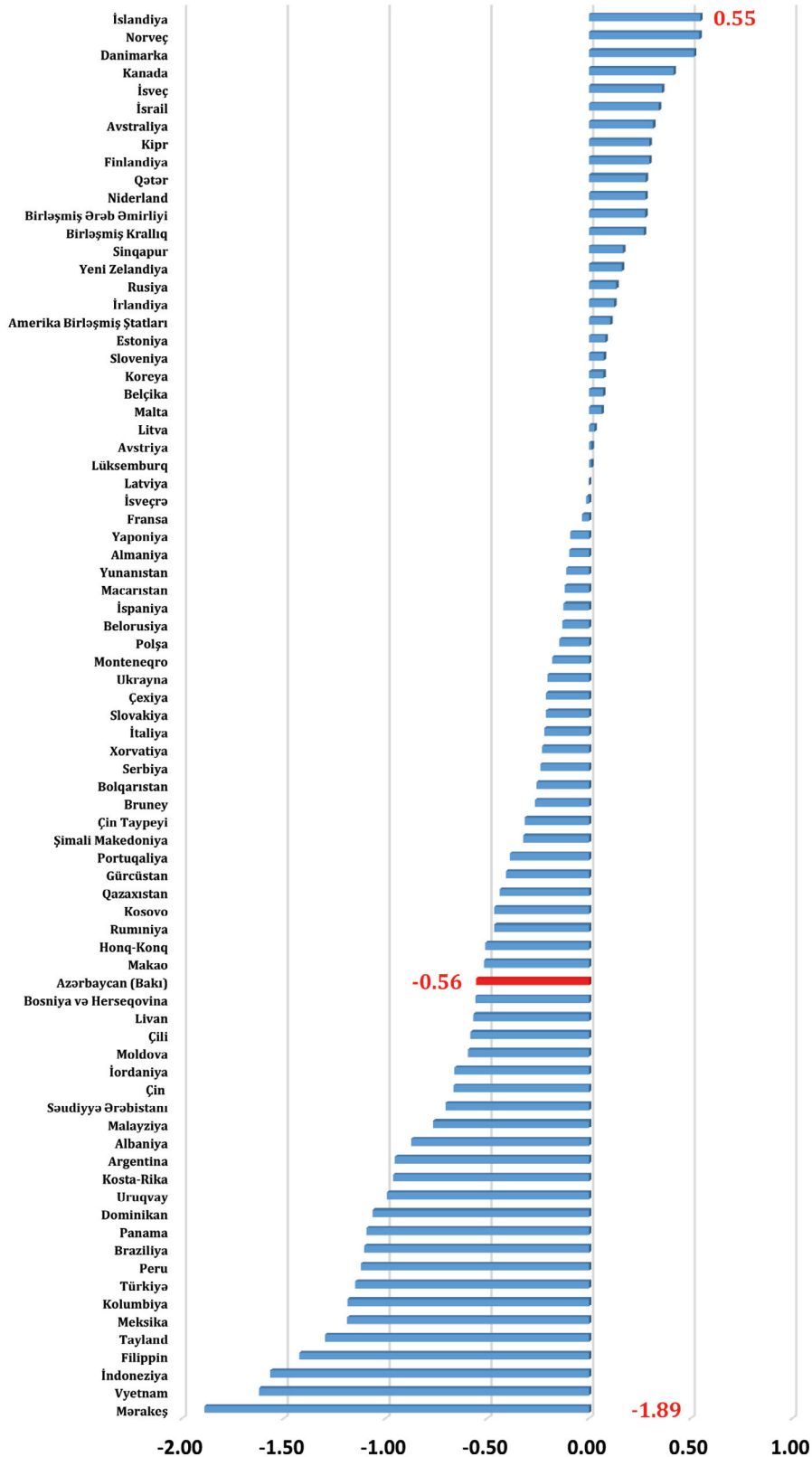
PISA 2018 iştirakçıları üzrə sosial, iqtisadi və mədəni indeks qrafik 2-də verilir.

İndeksin 1-ə yaxın olması həmin ərazidə şagirdlərin sosial, iqtisadi və mədəni statusunun yaxşı olmasını, əksinə, 2-yə yaxın olması isə şagirdlərin sosial, iqtisadi və mədəni statusunun zəif olmasını göstərir. Azərbaycan indeks sıralamasına görə 79 ölkə/iqtisadiyyat içərisində 55-ci yerdədir.

Sosial-iqtisadi cəhətdən yaxşı təmin olunmuş şagirdlər zəif təminatlı şagirdlərdən daha yaxşı PISA nəticəsi göstərirlər, lakin bu iki qrup şagirdin nəticələri arasındakı fərqlilik ölkələrdən asılı olaraq dəyişir. PISA 2018-də çoxtəminatlı şagirdlər aztəminatlı şagirdlərdən 89 bal daha yüksək nəticə göstərmiş. Bu fərq PISA 2009-da 87 bal idi. İƏİT ölkələrində orta hesabla oxu nəticəsinin 12%-i sosial, iqtisadi və mədəni statusla izah olunur. İƏİT ölkələri də daxil olmaqla 11 ölkə və iqtisadiyyatda – Avstraliya, Kanada, Danimarka, Estoniya, Finlandiya, Yaponiya, Koreya, Norveç və Birləşmiş Krallıqda orta göstərici İƏİT ortalamasından yuxarı olsa da, sosial-iqtisadi statusla oxu nəticəsi arasındakı əlaqə İƏİT ortalamasından daha zəifdir. Orta hesabla, İƏİT ölkələrində çoxtəminatlı şagirdlərin

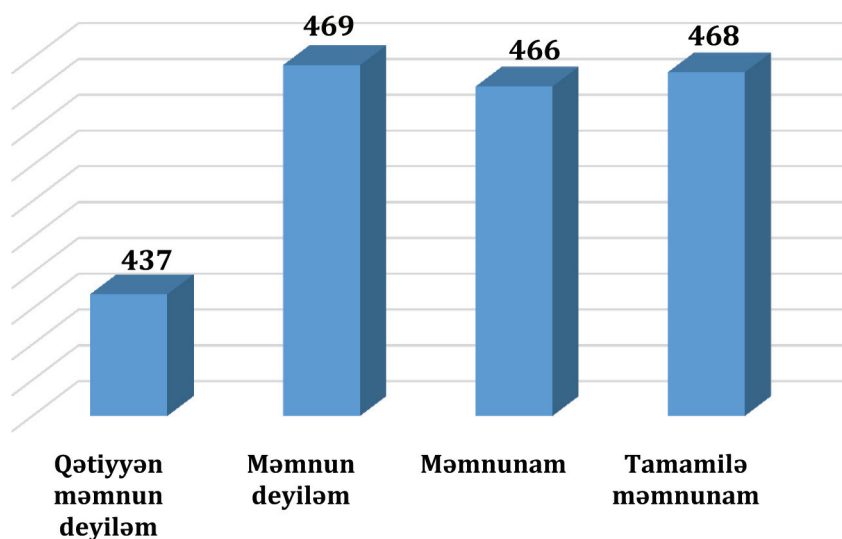
Qrafik 2

PISA 2018 sosial, iqtisadi, mədəni indeks



Qrafik 3

Valideynlərlə münasibətdən məmnunluq və PISA nəticəsi



17.4%-i, aztəminatlı şagirdlərin isə yalnız 2.9%-i oxu üzrə ən yaxşı nəticə göstərənlər arasında olub, yəni 5 və 6-cı qabiliyyət səviyyəsinə uyğun nəticə göstərib.

Ümumilikdə, 2018-ci ildə İƏİT ölkələrində iqtisadi, sosial və mədəni statusa dair indeksdə 1 vahid artım, oxu nəticəsində 37 bal artımla müşahidə olunub. Şagirdlərin sosial-iqtisadi statusundan asılı olaraq oxu nəticəsində ən böyük fərq Belarusda müşahidə olunub. Belə ki, sosial-iqtisadi indeksdə hər bir vahid artım, oxu nəticəsində 51 bal artıma səbəb olub. Belçika, Çexiya, Fransa, Macarıstan, İsrail, Slovakiya və Ukraynada sosial-iqtisadi indeksdə artım oxu nəticəsində 45-50 bal arası artımla müşayiət olunub. Əksinə olaraq, 15 ölkə və iqtisadiyyatda sosial-iqtisadi indeksdə hər bir vahid artım oxuda 25 baldan daha aşağı fərqlə nəticələnib.

ŞAGİRDİN RİFAHI VƏ PISA NƏTİCƏSİ: İƏİT

PISA 2018 tədqiqatında şagirdlərimiz rifah sorğusunda iştirak etməyib. Lakin digər iştirakçı ölkələrin nəticələrində şagirdin rifah səviyyəsinin onun PISA nəticəsində necə rol oynadığına

baxmaq maraqlı olardı. Aşağıda İƏİT ölkələrində şagirdlərin rifah sorğusunun bir sualı üzrə riyaziyyat fənni nəticəsi göstərilir. Belə ki, valideynləri/qəyyumları ilə münasibətindən bu və ya digər səviyyədə məmnun olan şagirdlər qətiyyən məmnun olmayanlardan ən azı 29 bal daha çox bal toplayırlar (Qrafik 3).

Rifah sorğusunda valideynlərin şagirdlərə yanaşma tərzini müəyyənləşdirmək üçün müxtəlif suallar verilib. İƏİT ölkələri üzrə valideynlərin övladlarına yaşamasının onların PISA oxu nəticəsində necə əks olunduğunu 4-7-ci qrafiklərdən görə bilərik:

Valideynlərindən ehtiyacı olanda həmişə lazımı qədər kömək alan şagirdlərin oxu nəticəsi həmin köməyi heç vaxt almayan şagirdlərə nəzərən 34 bal yuxarıdır (Qrafik 4).

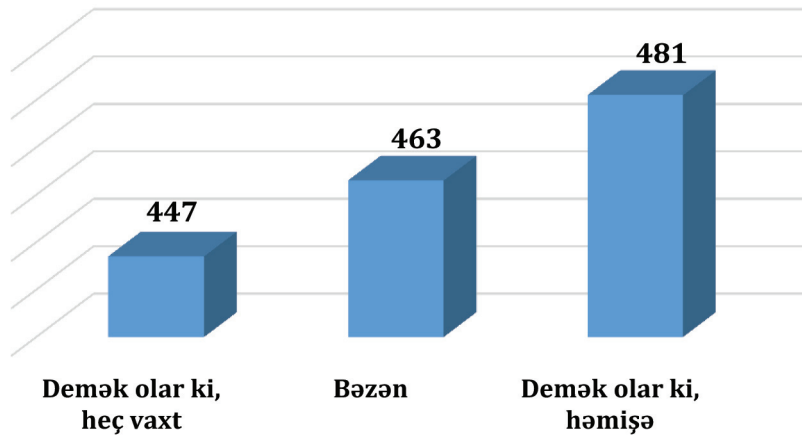
Valideynləri istədiyi vaxt xoşladığı şeyi etməyə icazə verən şagirdlər buna icazə verilməyən şagirdlərdən 36 bal daha çox oxu nəticəsi göstərir (Qrafik 5).

Valideynlərinin onların qayğısına qaldığını həmişə hiss edən şagirdlər əksini düşünən şagirdlərdən 39 bal daha yuxarı oxu nəticəsi göstərir (Qrafik 6).

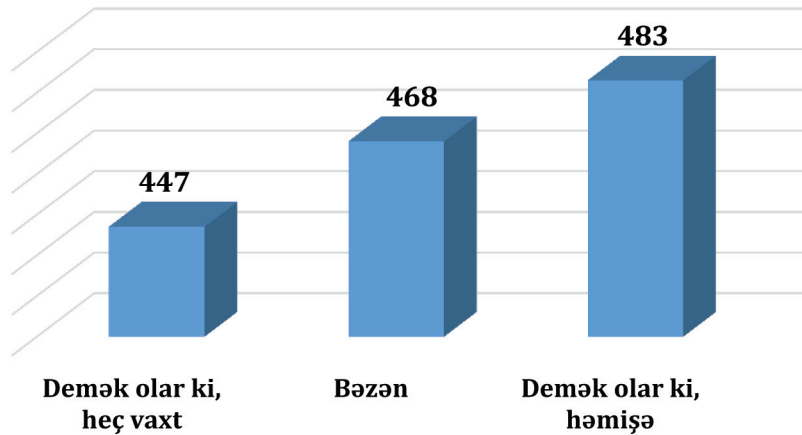
Qrafik 7-dən görünür ki, valideyn övladına nə qədər sərbəstlik verirsə, şagirdin oxu nəticəsi

Qrafik 4

Valideynlərin övladına kömək etməsi və PISA nəticəsi

Valideynlərim ehtiyacım olan qədər kömək edir**Qrafik 5**

Valideynlərin övladına xoşladığı şeyləri etməyə icazə verməsi və PISA nəticəsi

Valideynlərim xoşladığım şeyləri etməyə icazə verir

o qədər yüksək olur. Belə ki, bu azadlığı həmişə hiss edən və heç vaxt hiss etməyən şagirdin nəticəsi arasında 41 bal fərq vardır. Bunu rifah sorğusunda təklif olunan digər bir sualın nəticəsindən də görmək mümkündür. Belə ki, “Valideynlərim məni öz qərarlarımı verməyə təşviq edir, həvəsləndirirlər” deyən şagirdlər əksini iddia edənlərdən 27 bal daha yuxarı oxu nəticəsi göstərirlər.

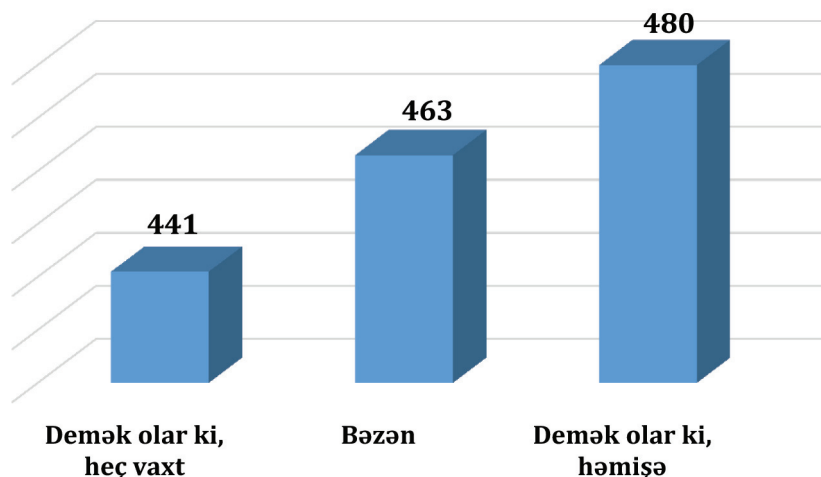
PISA 2018 NƏTİCƏLƏRİNƏ SOSIAL-İQTİSADI TƏMİNAT VƏ EV MÜHİTİNİN TƏSİRİ - AZƏRBAYCAN

PISA 2018-də sosial-iqtisadi cəhətdən çoxtəminatlı şagirdlərimiz aztəminatlı şagirdləri 41 balla üstələyiblər. Bu göstərici İƏİT ortalaması olan 89 balndan daha aşağıdır. Sosial-iqtisadi status bütün PISA ölkələrində olduğu kimi,

Qrafik 6

Valideynlərin övladının qayğısına qalması və PISA nəticəsi

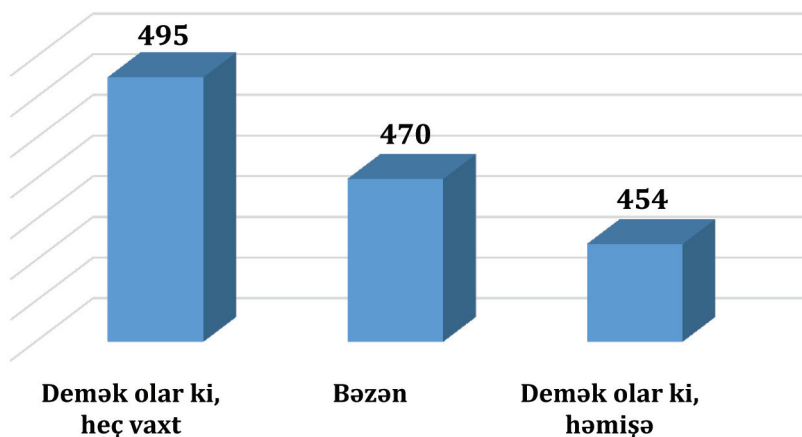
Valideynlərim qayğıma qaldıqlarını nümayiş etdirirlər



Qrafik 7

Valideynin övladının hərəkətlərinə nəzarət etməsi və PISA nəticəsi

Valideynlərim bütün işlərimə nəzarət etməyə çalışır

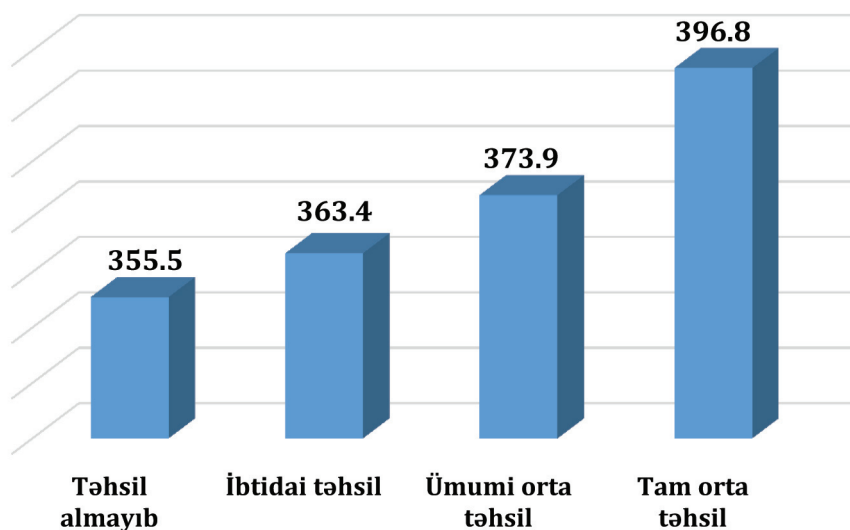
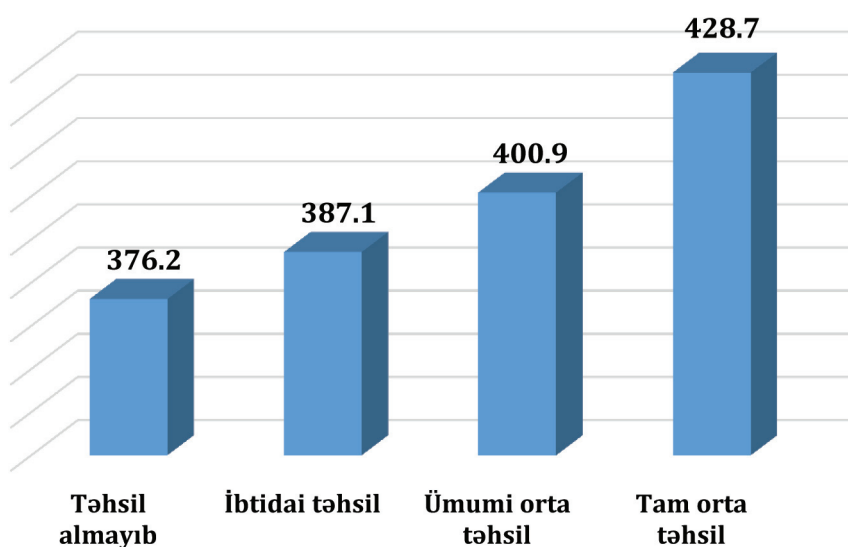


Azərbaycanda da riyaziyyat və təbiət fənləri üzrə nəticəni müəyyənləşdirən faktor olub. Bu faktor riyaziyyat üzrə nəticələrdəki dəyişikliyin 5%-ni, təbiət elmləri üzrə nəticələrdəki dəyişikliyin 4%-ni izah edir. Həmin göstəricilər İƏİT ölkələri üçün müvafiq olaraq 14% və 13%-dir. Aztəminatlı şagirdlərimizin 17%-i oxu üzrə ən yaxşı nəticə göstərən şagirdlərin 25%-i arasında yer alıb. Bu onu göstərir ki, aztəminatlılıq insan taleyini formalaşdıran əsas məsələ deyil. İƏİT

ölkələrində isə aztəminatlı şagirdlərin daha azı, yəni 11%-i yüksək nəticə göstərən şagirdlər arasına düşə bilib.

VALİDEYNLƏRİN TƏHSİLİ VƏ PISA NƏTİCƏSİ: AZƏRBAYCAN

Ümumi sosial-iqtisadi indekslə yanaşı bu indeks təşkil edən komponentlərə Azərbaycan üzrə ayrılıqda baxmaq maraqlı olardı.

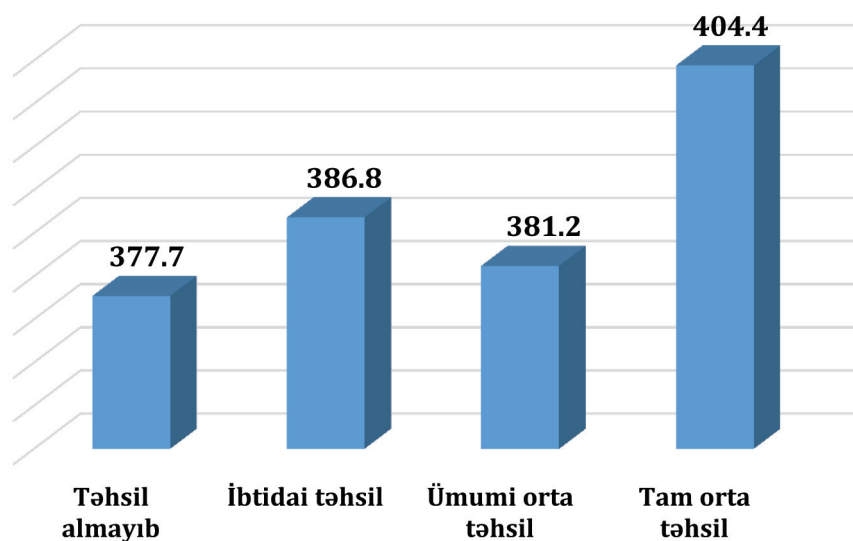
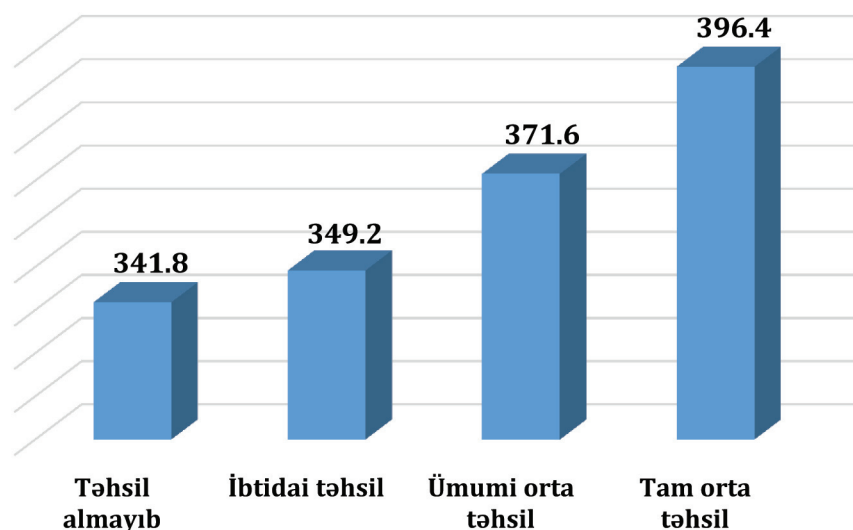
Qrafik 8 Ananın təhsili və oxu nəticələri**Qrafik 9** Ananın təhsili və riyaziyyat nəticələri

Qrafik 8-dən görünür ki, anası tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, anası, ümumiyyətlə, təhsil almamış şagirdin oxu nəticəsi arasında 41 bal fərq vardır. Şagirdlərin 73.7%-nin anası tam orta təhsilli, 22.5%-i ümumi orta təhsillidir, 1.6%-i ibtidai təhsillidir, 2.3%-i isə, ümumiyyətlə, təhsil almayıb.

Anası tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, anası təhsil almamış şagirdin riyaziyyat nəticəsi arasında 52 bal fərq vardır (Qrafik 9). Anası

tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, anası təhsil almamış şagirdin təbiət fənləri üzrə nəticəsi arasında 27 bal fərq vardır (Qrafik 10).

Qrafik 11-dən görünür ki, atası tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, atası, ümumiyyətlə, təhsil almamış şagirdin oxu nəticəsi arasında 55 bal fərq vardır. Şagirdlərin 79.2%-nin atası tam orta təhsilli, 18.1%-i ümumi orta təhsilli, 0.8%-i ibtidai təhsillidir, 1.9%-i isə, ümumiyyətlə, təhsil almayıb.

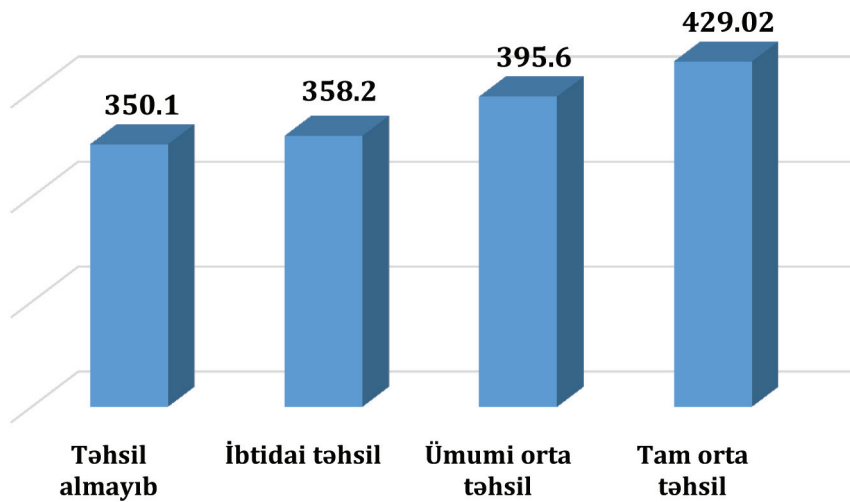
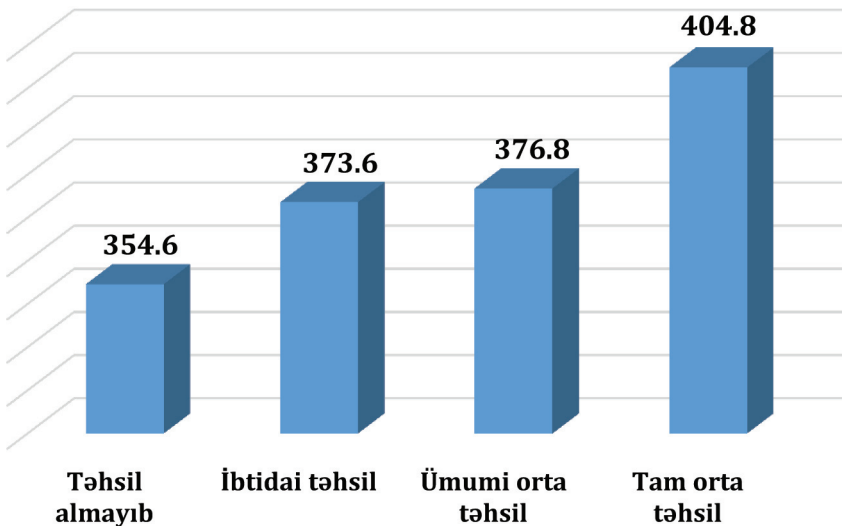
Qrafik 10 Ananın təhsili və təbiət fənləri üzrə nəticələr**Qrafik 11** Atanın təhsili və oxu nəticələri

Atası tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, atası, ümumiyyətlə, təhsil almamış şagirdin riyaziyyat nəticəsi arasında 79 bal fərq vardır (Qrafik 12).

Atası tam orta məktəbi bitirmiş şagirdlə, atası, ümumiyyətlə, təhsil almamış şagirdin təbiət fənləri üzrə nəticəsi arasında 50 bal fərq vardır (Qrafik 13).

EVDƏKİ RESURSLAR VƏ PISA NƏTİCƏSİ: AZƏRBAYCAN

Şagirdlərimizin böyük əksəriyyətinin evində dərs oxumaq üçün minimal şərtlərdən biri olan yazı masası vardır (Qrafik 14). Qrafik 15-dən göründüyü kimi, dərs oxumağa xidmət edən bu minimal şərtin ödənilib-ödənilməməsi hər

Qrafik 12 Atanın təhsili və riyaziyyat nəticələri**Qrafik 13** Atanın təhsili və təbiət fənləri üzrə nəticələr

üç fənn sahəsi üzrə nəticələrdə fərqlilik yaradır. Bu fərq riyaziyyat və oxu üzrə 32 bal, təbiət elmləri üzrə isə 27 baldır.

Şagirdlərimizin böyük əksəriyyəti evində dərs oxumaq üçün minimal şərtlərdən biri olan sakit yerlə təmin olunub (Qrafik 16).

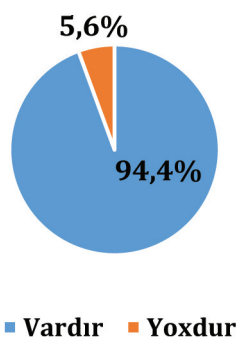
Qrafik 17-dən göründüyü kimi, dərs oxumağa xidmət edən minimal şərtin ödənilib-ödənilməməsi oxu və riyaziyyat üzrə nəticələrdə fərqlilik yaratsa da, bu çox da böyük deyil. Belə

ki, bu fərq həm riyaziyyat, həm də oxu üzrə 9 baldır.

Müasir dövrdə keyfiyyətli təhsilə xidmət edən şərtlərdən biri də şagirdin istər məktəbdə, istərsə də evdə kompüter texnologiyaları ilə təmin olunmasıdır. Belə ki, kompüter texnologiyası böyük bir məlumat bazasını şagird üçün əlçatan edir və nəinki öz ölkəsində mövcud olan tədris materialları, həmçinin bir çox xarici ölkələrdə istifadə olunan müxtəlif formatlı tədris

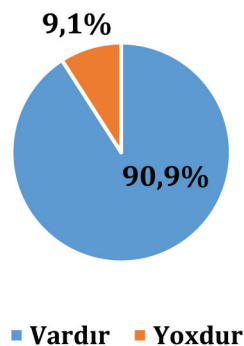
Qrafik 14

Dərs oxumaq üçün masaya sahib olan şagirdlərin payı



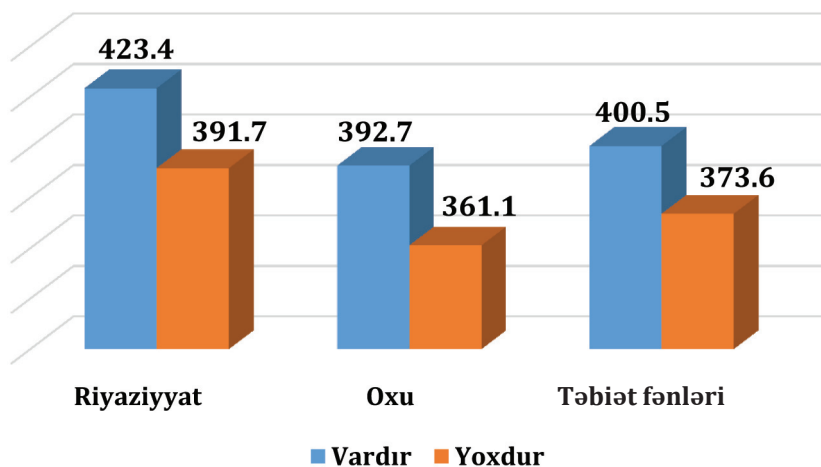
Qrafik 16

Dərs oxumaq üçün sakit yerə malik şagirdlərin payı



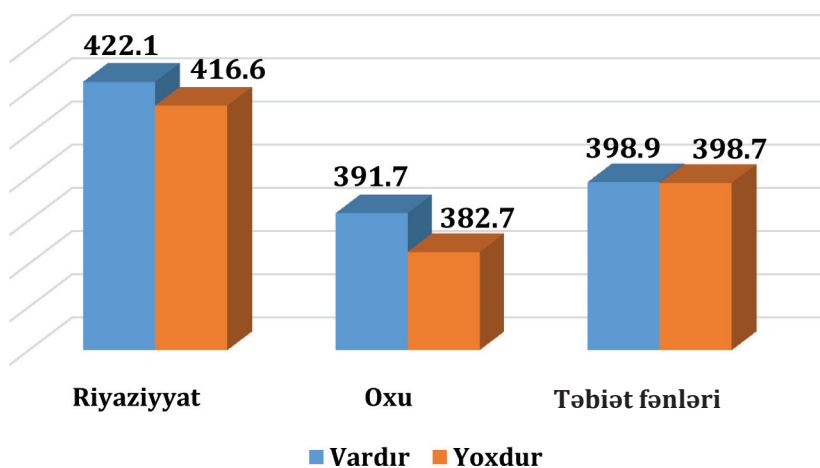
Qrafik 15

Dərs oxumaq üçün masaya sahib olma və PISA nəticəsi arasında əlaqə



Qrafik 17

Dərs oxumaq üçün sakit yerə malik olma və PISA nəticəsi arasında əlaqə

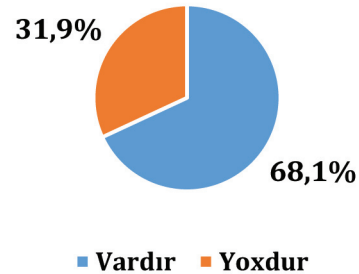


materiallarına çıxışı təmin edir. Ona görə də PISA şagird sorğusunda respondentdən dərs oxumaq məqsədilə kompüterə malik olub-olmadığı soruşulur.

Qrafik 18-dən görürük ki, şagirdlərimizin yarısından çoxu evdə dərs məqsədilə istifadə etdiyi kompüterə malikdir. Kompüterə malik olan və olmayan şagirdlərin hər 3 fənn sahəsi üzrə nəticələrində fərqlilik yaranır. Bu fərq riyaziyyat üzrə 25, oxu üzrə 20, təbiət fənləri üzrə isə 17 baldır (Qrafik 19).

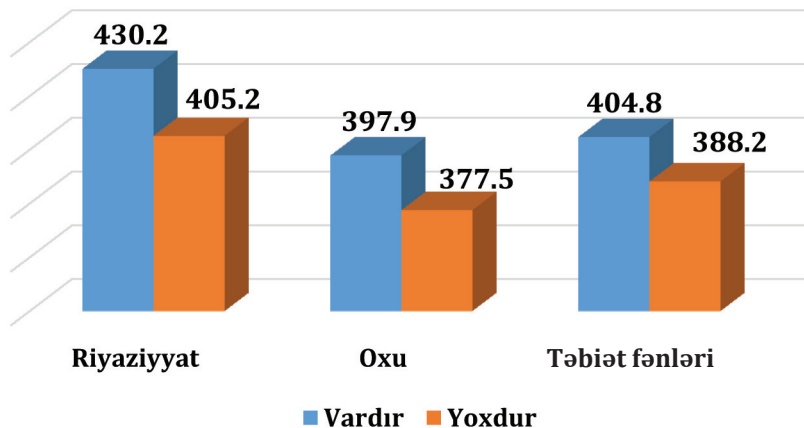
Qrafik 18

Dərs məqsədilə istifadə edilən kompüterə malik şagirdlərin payı



Qrafik 19

Dərs məqsədilə istifadə edilən kompüterə malik olma və PISA nəticəsi arasında əlaqə



NƏTİCƏ

Mükəmməl təhsil yaxşı gələcək deməkdir. Ədalətli inklüziv təhsil sistemi arzuolunan cəmiyyətin formalaşmasına səbəb olur. Sosial-iqtisadi göstəricilərin, ümumilikdə ev mühitinin şagirdin akademik nailiyyətlərinə təsir etməsi PISA 2018 tədqiqatında da bir daha sübut olunub. Azərbaycan reallığında da bu təsirin sübut olunması təhsil siyasətində müvafiq amillərin nəzərə alınmalı olduğunu bir daha sübut edir. Təhsildə sosial-iqtisadi bərabərsizliyi aradan qaldırmağa yönəlmiş tədbirlərə bunları misal göstərə bilərik:

1. Sosial-iqtisadi faktorların təhsilə olan təsirləri haqqında digər aidiyyəti hökumət qurumları ilə birgə fəaliyyətin gücləndirilməsi;
2. Məktəblərarası resurs bölgüsü aparılarkən keyfiyyət amili ilə yanaşı, həmin məktəblərin sosial-iqtisadi kontekstinin də nəzərə alınması və ya başqa sözlə, məktəb maliyyələşdirilməsində adambaşına maliyyələşdirmə üsulunun tətbiq olunması;
3. Müasir tələblərə uyğun valideyn-məktəb münasibətlərini tənzimləyən mexanizmlərin hazırlanması;
4. İnkişafı təmin edən və istiqamətləndirən qiymətləndirmə layihələrinin mütəmadi olaraq həyata keçirilməsinin təmin edilməsi;
5. Təhsilin keyfiyyətinə yönələn tədbirlər tətbiq edilərkən məktəblərin sosial-iqtisadi xüsusiyyətlərindən asılı olaraq fərqli müdaxilə strategiyalarının seçilməsi;

6. Ən zəif sosial-iqtisadi göstəricilərə malik məktəblərdə müdaxilə tədbirlərinin daha çox təsirli olmasının nəzərə alınması;
7. Valideynlərin maarifləndirilməsi və dəstəkləyici ev mühitinin təmin edilməsi istiqamətində layihələrin həyata keçirilməsi.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Mullis, I.V., Martin, M.O., & Foy, P. (2011). ARORA.(2012). TIMSS 2011 international results in mathematics.
- ² OECD Skills Survey.
<https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- ³ Parcel, T.L., & Dufur, M.J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. Social forces, 79(3), 881-911.
- ⁴ PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do.

VİRTUAL UNIVERSİTET: UTOPIYADAN ZƏRURİ REALLIĞA DOĞRU

RAMİN RZAYEV, Texnika elmləri doktoru, professor, AMEA-nın İdarəetmə Sistemləri İnstitutu, Azərbaycan, Bakı. raminrza@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-7658-2850>

XANMURAD ABDULLAYEV, Texnika üzrə fəlsəfə doktoru, AMEA-nın İdarəetmə Sistemləri İnstitutu, Azərbaycan, Bakı.
khan.abdullayev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

ƏBÜLFƏT RƏHMANOV, SINAM Ltd IT-şirkəti, Azərbaycan, Bakı.
abulfat@sinam.net | <https://orcid.org/0000-0002-2982-5925>

Məqaləyə istinad:

Rzayev R., Abdullayev X., Rəhmanov Ə. (2022). Virtual universitet: utopiyadan zəruri reallığa doğru. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 65–72

ANNOTASIYA

Kompüter və informasiya texnologiyaları sahəsindəki mütəmadi yeniliklər informasiya cəmiyyətinin transformasiyası ilə yanaşı, öz mühafizəkarlığı ilə seçilən təhsil sisteminin sürətli inkişafına da zəmin yaradır. Məqalədə onlayn təhsilin hazırkı vəziyyəti və informasiya platformaları bazasında virtual universitetlərin yaradılması perspektivləri təhlil edilir. Belə platforma kimi Azərbaycanın informasiya texnologiyaları (IT) şirkəti olan SINAM Məhdud Məsuliyyətli Cəmiyyətinin yaratdığı EMPRO sistemi (təhsil prosesinin idarə olunması, monitorinqi, sənədləşdirilməsi, hesabatlılığın təmin olunması, təhsil kontentinin çatdırılması və təhsilə nəzarət vasitələrindən ibarət tətbiqi proqram təminatı) təklif edilir. Bu sistemin fəaliyyəti çərçivəsində onun bütün istifadəçilərinin info-kommunikasiyalarını dəstəkləmək üçün proqram həlli kimi intellektual virtual köməkçidən istifadə edilməsi tövsiyə olunur. Tədris prosesinin operativ monitorinqi məqsədilə istifadəçi aktivliyinin dinamikasını izləyən və sistemli təlimi təşviq edən intellektual akademik reyting sisteminin tətbiqinin vacibliyi elmi cəhətdən əsaslandırılır.

Açar sözlər: onlayn təhsil, virtual universitet, intellektual virtual köməkçi, akademik reyting.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 15.12.2021

Qəbul edilib: 20.01.2022

VIRTUAL UNIVERSITY: FROM UTOPIA TO REALITY

RAMIN RZAYEV, Doctor of Technical Sciences, Professor, Institute of Control Systems of ANAS, Baku, Azerbaijan. raminrza@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-7658-2850>

KHANMURAD ABDULLAYEV, PhD in Technical Sciences, Institute of Control Systems of ANAS, Baku, Azerbaijan. khan.abdullayev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

ABULFAT RAHMANOV, SINAM Ltd IT-Company, Baku, Azerbaijan.
abulfat@sinam.net
<https://orcid.org/0000-0002-2982-5925>

To cite this article:

Rzaev R., Abdullaev Kh.,
Rahmanov A. (2022). Virtual
university: from utopia to reality.
*Azerbaijan Journal of Educational
Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 65–72

ABSTRACT

The rapid development of computer and information technologies continues to transform the information society and, among other things, forces the education system to evolve, which has always been distinguished by its conservatism. The article analyses the current state of on-line learning and the prospects for creating virtual universities based on information platforms. The EMPRO system (application software consisting of tools for managing, monitoring, documenting, reporting, delivering educational content and controlling the educational process) created by the Azerbaijani IT company SINAM Ltd is proposed as such platform. As part of the functioning of this system, it is to use an intelligent virtual assistant as a software solution to support infocommunications of all users of the system. For the purpose of operational monitoring of the learning process, it is to use an intelligent academic rating system that tracks the dynamics of user activity and contributes to systematic education.

Keywords: Distant learning, virtual university, intelligent virtual assistant, academic rating.

Article history

Received: 15.12.2021
Accepted: 20.01.2022

GİRİŞ

Bu gün mövcud olan informasiya texnologiyaları dünyanın fiziki-coğrafi məkanının ucqar nöqtələrinin də bir-biri ilə sərbəst şəkildə əlaqə qurmasına imkan verir. Akademik məkanda, praktikada bu təxminən belə görünür. Hər hansı bir ixtisasın təlim planına uyğun olaraq dünyanın müxtəlif yerlərindən olan tələbələr virtual universitetdə akkreditasiyadan keçir, mövzuya, məzmunu və materialın təqdim olunma səviyyəsinə maraq göstərənələr üçün vahid hazırlıq kursları yaradılır, əlaqələndirilir və elan edilir. Mövcud texnologiyalar və asanlıqla əldə edilə bilən qacetlər (alətlər) müəllim və auditoriya arasında, hər iki istiqamətdə genişzolaqlı İnternet vasitəsilə siqnalların, o cümlədən yüksək əks olunma qabiliyyətli təsvirlərin və dayanıqlı səsə ötürülməsini təmin edir. Qarşılıqlı maraq olduğu halda, bir qayda olaraq, 10-15 dəqiqəlik onlayn ünsiyyətdən sonra bütün iştirakçılar praktiki olaraq unudurlar ki, aralarında minlərlə kilometr məsafə var və bütün bunlar real vaxtda, yəni “verilmiş anda” baş verir. Bu ünsiyyət forması sayəsində tələbələr baş verənlərin həqiqiliyini hiss edirlər.

Bir çox universitetlər təcrübə aparmağa və yeni təhsil formalarının axtarışına davam etsə də, əsas parametrlərinə görə onlayn təhsil prosesi artıq gündəlik həyatı zərurətə çevrilib. Tədris ili ərzində dünyanın bir çox ölkələrindən olan ixtisaslaşmış alimlər virtual auditoriyalarda öz mühazirələrini apara bilirlər. Belə düşünmək olar ki, virtual universitetlərdə minimum vəsaitlə tələbələrə dərslərin aparılmasına yalnız yüksək ixtisaslı professorları cəlb etmək olar. Belə təəssürat yarana bilər ki, onlayn öyrənmə və/və ya virtual bilik mübadiləsi zamanı tələbələr və digər iştirakçılar təhsil almaq üçün fiziki yerdəyişməni dayandıracaq və yalnız İnternet vasitəsilə, virtual şəkildə əlaqə saxlayacaqlar. Lakin son illərin virtual təhsil təcrübəsi göstərir ki, yəni elm və təhsil məqsədləri üçün insanların səyahətləri, kosmosda hərəkət davam edir və daha da məqsədyönlü olur. Ənənəvi ümumi tanışlıq ziyarətləri əvəzinə istifadəçilərin post-virtual hərəkətləri zamanı daha əvvəl kurs

rəhbəri ilə razılaşdırılmış konkret problemlərin həllinə diqqət yetirilir, istifadəçilərin onların metodologiyası və yanaşmaları ilə tanış olmaq üçün vaxtları olur.

VİRTUAL TƏHSİLİN MODELƏRİ VƏ MƏSƏLƏLƏRİ

Təhsil prosesinin info-kommunikasiya sferasına çevrilməsini təmin edən telekonfrans formatında təlim kursları və ya onlayn distant kurslar müasir reallığın əsas simvollarına çevrilir. Əsrlər boyu formalaşmış, coğrafi baxımdan şəhərciyinin divarları ilə məhdudlaşan, auditoriyalarda tələbə və müəllimlərin qarşılıqlı əlaqəsi formasında reallaşan universitet modeli (görünüşü) getdikcə köhnəlir. Bu yalnız Covid-19 pandemiyası ilə əlaqədar deyil. Ekspertlərin fikrincə, hələ pandemiyadan əvvəl dünya təhsil bazarının təxminən 17%-i distant təhsilin payına düşürdü (Gyulbyakova, Maslovskaya, 2018). Bu təbiidir, çünki tədris prosesinin özü getdikcə “rəqəmsallaşır”, uzaqdan həyata keçirilən mobil təhsilə çevrilir və beləliklə, virtuallaşır. Bu, ümumilikdə info-kommunikasiya cəmiyyətinin, xüsusən də virtual təhsilin məntiqinin inkişafındakı ümumi tendensiyadır (Glavatskiy, Mikhaylov, 2016; Korniyenko, 2014).

Virtual təhsilin bir sıra danılmaz üstünlükləri var. Birincisi, virtual təhsil şəffafdır və heç bir məhdudiyyət olmadan müvafiq məlumat və biliyə çıxışı təmin edir. İkincisi, bu təhsiləmə formasında istifadəçilərin (tələbələrin və müəllimlərin) bir yerdən başqa yerə hərəkəti, eyni məkanda olması tələb olunmur, yəni təlim tərəflərdən hər birinin öz yerləşdikləri məkanda aparılır ki, bu da vaxta, vəsaitə qənaət etməyə və optimal təlim şəraitini seçməyə imkan yaradır. Digər tərəfdən, müəllim tələbələrin hər biri ilə fərdi ünsiyyət yaratmaqla çoxlu sayda təhsilə alan eyni anda müraciət etmək imkanına malik olur.

Bu gün dünyada virtual təlim müxtəlif modellər (Gyulbyakova, Maslovskaya, 2018) formasında həyata keçirilir ki, onların əsas komponentləri elektron tədris materialları və istifadəçinin təlim nəticələrini anlamaq qabiliyyətini stimullaşdırma bilən mövcud interaktiv

multimedia həlləridir. Virtual təlimdə müəllimin tədris prosesində fiziki iştirakının olmaması, əlaqə şəbəkəsində, kompüter və ya serverlərdə nasazlıqlar, elektron resurslara xarici müdaxilələr (hücumlar) kimi görünən müəyyən çatışmazlıqlara baxmayaraq, onlayn distant təhsil prosesi bir çox üstünlüklərə malikdir və təhsil xidmətləri bazarında artıq ənənəvi təhsillə kifayət qədər uğurla rəqabət aparır.

Virtual universitet modelləri özlərinin texniki və proqram təminatı infrastrukturlarına, o cümlədən istifadəçilərin onlayn qeydiyyatını və avtorizasiyasını təmin edən verilənlər bazası yaratmaq üsullarına görə də fərqlənə bilər. Lakin belə infrastrukturların yaradılması üsullarından asılı olmayaraq, istənilən virtual universitetin missiyasına aşağıdakılar daxil olmalıdır:

- müasir informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tədris prosesinə integrasiyası və tələbələrə daim yenilənən biliklərə çıxış tələblərinin ödənilməsi;
- həm təhsilənlərin öz aralarında, həm də tələbələr və müəllimlər arasında yeni tipli münasibətlərin formalaşdırılmasına yardım göstərilməsi;
- təhsil xidmətləri bazarının konyunkturunda baş verən dəyişikliklərə reaktiv reaksiyanın mümkünüyü;
- tələbələrə və müəllimlərin fərdi kompüterlərinin integrasiyası yolu ilə təhsil şəbəkəsinin maddi resurslarının əhəmiyyətli dərəcədə artırılması.

EMPRO TƏHSİLİN İDARƏ EDİLMƏSİ SİSTEMİ

SINAM MMC (Bakı, Azərbaycan) IT şirkətinin mütəxəssisləri Boloniya təhsil sisteminin prinsiplərinə ciddi şəkildə uyğun olan onlayn akademik təlimi təmin edən virtual Beynəlxalq Texnologiya Universitetinin layihəsini hazırlayıblar. Bu prosedür kompüter elmləri və kompüter mühəndisliyinin əsas kursları, eləcə də fərdi profil və əlaqəli fənlər üzrə onlayn distant təhsil üçün dünya şöhrətli mütəxəssislərin (öz sahələri üzrə) cəlb olunması nəzərdə tutulur.

SINAM MMC şirkəti tərəfindən müvafiq proqram təminatı kimi tədris prosesinə ümumi nəzarəti, o cümlədən virtual idarəetməni, avtonom monitorinqi, sənəd axını, hesabatları, təhsil kontentinin çatdırılması və s. təmin edən EMPRO sistemi yaradılıb. Bundan əlavə, bu sistem şirkət işçilərinin korporativ təlimi, attestasiyası, sertifikatlaşdırılması, eləcə də öz biliklərini dərinləşdirmək və hər hansı bir sahədə öz səviyyəsini artırmaq istəyənlər üçün əlverişli üsul kimi müxtəlif qısamüddətli onlayn kursların keçirilməsi məqsədləri üçün də istifadə oluna bilər.

EMPRO sisteminin funksiyaları aşağıdakı proseslərin avtomatlaşdırılması ilə virtual təhsilin əsas tələblərinə cavab verir:

- universitetin təşkilatı strukturunun qurulması imkanı;
- ümumilikdə planlaşdırma problemlərinin həlli, akademik fəaliyyətin həyata keçirilməsi və təhsil biznes proseslərinin idarə edilməsi üçün vahid informasiya platformasının mövcudluğu;
- təhsil kontentinin sürətli və effektiv şəkildə yerləşdirilməsi və istifadəçilərə təqdim edilməsi;
- distant təhsilin müxtəlif üsullarından istifadə edilməsi və tələbələrə bilik səviyyəsinin qiymətləndirilməsi;
- testlərin kompüterdə hazırlanması və tələbələr tərəfindən yoxlama işlərinin və imtahan suallarının elektron poçt və ya Html (İnternet brauzerlərdə məlumatlara baxmaq üçün istifadə olunan işarələmə dili) formasında qəbulu;
- standart və xüsusi formalarda hesabatların yaradılması;
- tələbə işlərinin qeydə alınması və arxivləşdirilməsi;
- ayrı-ayrı nəticələrin və qrup üzrə orta qiymətləndirmələrin əks olunması;
- müəllimin tapşırıqları üzrə tələbələrə məsləhətlərin verilməsi;
- internet, konfranslar, yazışmalar və elektron poçt üçün integrasiya interfeysi vasitəsilə tədris prosesinin iştirakçıları arasında virtual qarşılıqlı əlaqənin sinxron və asinxron şəkildə yüksək keyfiyyətli təşkili;

- digər sistemlərlə integrasiya;
- zamanətli məxfilik, bütövlük və məlumatların qorunması;
- sistemin yüksək məhsuldarlığı, məlumatların sənədləşdirilməsi və arxivləşdirilməsi;
- sistemin klassik şəkildə və ya istənilən yerdən İnternet vasitəsilə istifadəsini mümkün edən hər hansı bir DATA Mərkəzdə (başqa sözlə, buludda) yerləşdirilməsi.

Öz tələbələri, professor-müəllim və işçi heyəti üçün internet provayderi kimi fəaliyyət göstərən virtual universitet internetə məhdudiyyətsiz istifadəçi girişini nəzərdə tutan sabit infrastruktur təqdim edir. Bu fiziki infrastruktur modemləri, info-kommunikasiyaları, ayrılmış serverləri, bir neçə informasiya serverləri ilə EMPRO sistemində öz əksini tapmış effektiv və etibarlı həllər toplusudur.

EMPRO-nun proqram təminatının infrastrukturunu, yüzrlərlə abunəçini idarə edən, habelə istifadəçi gözləntiləri ilə bağlı real və konkret əmrlərə cavab verən verilənlər bazasına əsaslanır. Hesabların yaradılması, parolların təyin edilməsi, e-poçt ünvanlarının yaradılması, texniki dəyişikliklər barədə bildiriş EMPRO-nun avtomatik olaraq dəqiq şəkildə yerinə yetirdiyi ənənəvi əməliyyatlardır. Bundan başqa, EMPRO verilənlər bazası virtual universitetin modemlərindən istifadə edənlərin siyahısını müəyyənləşdirmək, zənglərin sayına, istifadə saatlarına, ötürülən baytların həcminə görə təhsilalanları identifikasiya etmək və onların davranışını müəyyənləşdirmək üçün istifadə olunur.

EMPRO SISTEMİNDƏ İNTELLEKTUAL VIRTUAL KÖMƏKÇİ

Kompüter dilçiliyi və süni intellekt metodlarının inkişafı ilə istifadəçilər arasında təbii dil vasitəsilə qacetlərlə ünsiyyətə ehtiyac artır. Belə bir informasiya-kommunikasiya vasitəsi olaraq, koqnitiv vasitəçisi kimi, virtual universitetin tələbələrinə və digər istifadəçilərə öz həyati akademik problemlərini həll etməyə, vasitəçi ilə təbii dildə ünsiyyət qurmağa kömək edən intellektual virtual köməkçidən (İVK)

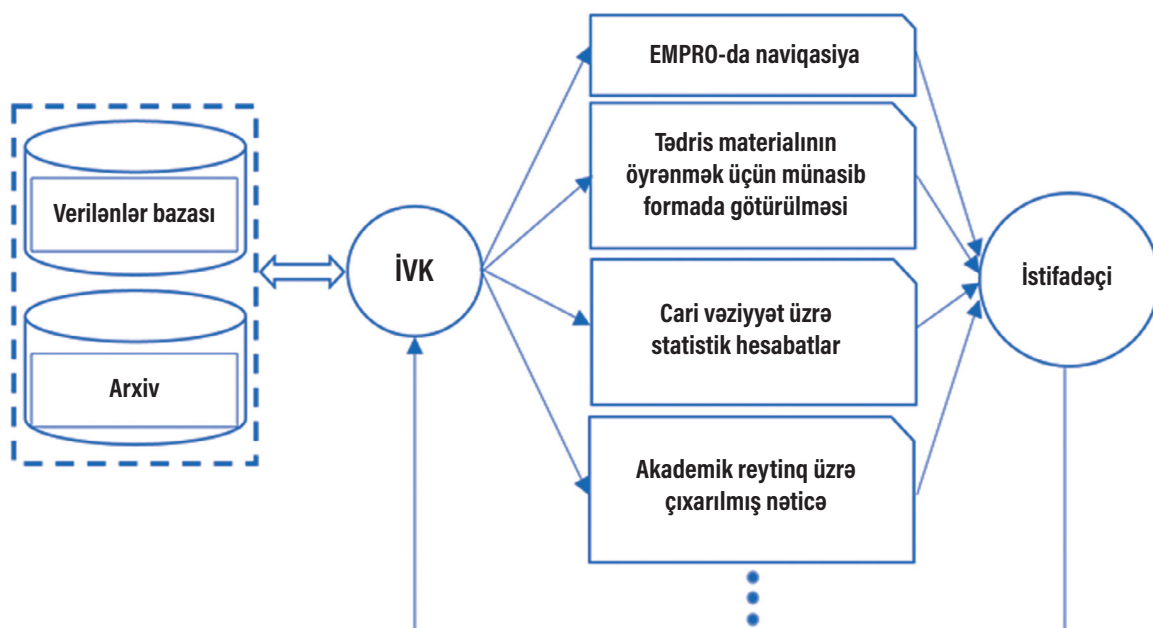
istifadə olunur. Xüsusi halda, İVK tələbəyə təhsil materiallarını bilik bazasından onun üçün əlverişli formada çıxarmağa, müəllimə isə bilik bazasını zənginləşdirməyə kömək edir.

İVK-nın mövcudluğu distant təhsil alan tələbələrin motivasiyasını artırmağa kömək edə bilər (Monteiro). Məsələ burasındadır ki, kafedrada müəllimlə tez-tez və birbaşa ünsiyyət imkanından məhrum olan tələbələr özlərini təcrid olunmuş hiss edir, təhsili davamlı və bütöv bir proses kimi başa düşürlər. Bu halda, onların attestasiyası yerinə yetirdikləri yoxlama və laboratoriya işlərinin nəticələri üzrə həyata keçirilir, bu isə həmin işləri yerinə yetirmək üçün kifayət edən minimum tədris materialının hissə-hissə öyrənilməsinə kömək edir. Bütün bunlar istər-istəməz təhsilalanların akademik məhsuldarlığına təsir göstərir. Nəticədə, bəzi tələbələr ənənəvi təhsil formasında olduğundan tez-tez təhsillərini dayandırır.

Virtual təhsilin səmərəliliyini artırmaq üçün SINAM MMC intellektual virtual köməkçini EMPRO sistem portalında (www.empro.az) ictimai buludda mövcud proqram opsiyası (seçimi) kimi istifadəyə daxil edib. Bu opsiya sayəsində virtual universitetin əməkdaşları və tələbələri, eləcə də veb-sayt ziyarətçiləri onları maraqlandıran məlumatları sadə dildə operativ olaraq ala bilirlər. İntellektual virtual köməkçi sadə dildə verilən sualları başa düşür və istifadəçilərlə yazılı dialoq formatında əlaqə saxlayır. İVK-nın adaptiv təbiəti ona supervizor neyron şəbəkələrindən istifadə etməklə öz təcrübəsindən öyrənməyə imkan verir. Buna görə də intellektual virtual köməkçi istifadəçilərlə nə qədər çox ünsiyyətdə olursa, onları bir o qədər yaxşı başa düşür və uyğun olaraq daha dəqiq cavab verir.

Başlangıç vəziyyətdə İVK-nın bazasında virtual universitetin akademik fəaliyyəti ilə bağlı 150-yə qədər mümkün dialoq ssenarisi və təxminən 1500 standart sual var idi (Şəkil 1). İntellektual virtual köməkçi bütün EMPRO proqram örtüyündə rahat naviqator kimi xidmət göstərir, müxtəlif vəziyyətlərdə hara müraciət etmək lazım olduğunu tövsiyə etməyə hazırdır, tələbələrin, müəllimlərin, ixtisasların, fakültələrin

Şəkil 1 İntellektual virtual köməkçinin (İVK) istifadəçilərlə info-kommunikasiyası



və s. reytinglərinin cari vəziyyəti haqqında statistik məlumatlar hazırlayır. Sistemdə tipik suallar üzrə mümkün dialoqların ssenariləri təklif edilir və bu ssenarilər predmet sahələrindən cəlb olunmuş ekspertlər tərəfindən diqqətlə yoxlanılıb.

Materialın təqdimat formasının xətti və tərtibatçı (müəllim) tərəfindən sərt şəkildə müəyyən edildiyi ənənəvi tədris proqramlarından (kurikulumlardan) fərqli olaraq, İVK virtual universitetin məlumat anbarından tələb olunan material əsasında əlaqəli təhsil məlumatlarını yaratmaq imkanlarına malikdir. Məsələn:

- açıq mənbələrdən digər materiallara istinadlarla birlikdə tələb olunan materialın hipermətn formatında təqdimatı;
- multimedia materialları, o cümlədən səsə müşayiəti ilə təqdimatlar, robot-mühazirəçi tərəfindən video mühazirələr, təsvir olunan cihazların və proseslərin 3D modelləri və s.;
- biliyə nəzarətin müxtəlif növləri, məsələn,

test sualları, yoxlama, müstəqil və laboratoriya işləri və s. (Romanenko, 2011).

İVK-nın istifadəsi virtual qəbul otağının yaradılmasında da öz əksini tapır. Bu otaqda intellektual virtual köməkçi vasitəsilə tələbələrin müəllimlər və universitet işçiləri ilə interaktiv ünsiyyəti təmin olunur.

İntellektual virtual köməkçinin istifadəsi virtual qəbul otağı adlanan ünsiyyətin yaradılmasında öz əksini tapır, burada İVK tələbələrin, müəllimlər və universitet işçiləri arasında interaktiv ünsiyyətini dəstəkləyir.

VIRTUAL UNIVERSITETDƏ AKADEMİK REYTING SİSTEMİ

Virtual təhsilə ictimai marağın artması və tələbələrin virtual təhsil motivasiyalarının güclənməsi məsələlərində müxtəlif ölkələrdən bir çox müəlliflərin tədqiqatlarından istifadə edilir. Həmin müəlliflərin bir çoxu hesab edir ki, bu motivasiyaların və işlərin yaranmasını, əsasən, Boloniya prosesi¹ şərtləndirir. Boloniya

¹ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

təhsil sistemi universitetlərdə rəqabət mühitini nəzərdə tutur, bu mühitin yaranmasına isə şəffaf akademik reyting sistemi imkan yaradır. Bu sistem yuxarıda göstərilən mütərəqqi faktorlara əlavə olaraq virtual təhsilin əsas motivatorlarından biri kimi çıxış edə bilər. EMPRO sistemi çərçivəsində akademik reyting intellektual alt sisteminin olması onun istifadəçilərinin obyektiv (əsaslandırılmış) şəkildə həvəsləndirilməsini təşviq edir və bununla da müəllim və tələbələrin dinamik aktivliyə və sistemli təhsilə motivasiyalarını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

Məlumatların emalı üçün bütün mümkün üsul və vasitələrin inkişafı ilə standartlaşdırma virtual universitet çərçivəsində həyata keçirilən təhsil biznes proseslərini şərtləndirən amildir, belə ki, akademik reyting yalnız ona qoyulan tələblərin unifikasiyasından sonra kütləvi fenomenə çevrilir. Böyük həcmli məlumatların toplanması, saxlanması və işlənməsini təmin edən avtomatlaşdırılmış akademik reyting sisteminin (ARS) fəaliyyəti tələbələrin, müəllimlərin və EMPRO sisteminin digər istifadəçilərinin bütöv bir göstəricilər kompleksi üzrə sıralanmasını təmin edir, bu da öz növbəsində nəinki həvəsləndirmə sistemini, həm də təhsil biznes prosesində təşkilati qərarların qəbul edilməsində informasiya dəstəyini təmin edir. ARS universitet rəhbərliyini öz istifadəçiləri ilə bağlı reytinglər şəklində ilkin mənbələrdən alınan faydalı məlumatlarla təchiz edir. Akademik reyting sisteminin köməyi ilə məlumat seqmentlərini təhlil etmək, EMPRO istifadəçilərinin həm cari, həm də gələcək dövrlər üçün akademik göstəricilərinin müqayisəli qiymətlərini əldə etmək mümkündür. Beləliklə, təhsil xidmətlərinin göstərilməsi üçün dinamik inkişaf edən bazar şəraitində, bütün komponentləri daxil olmaqla, virtual universitetin informasiya profilinin ARS vasitəsilə formalaşması: tələbələrin, müəllimlərin, digər istifadəçilərin fərdi profilləri, şöbələrin profilləri və dəstək vasitələri virtual universitetin inkişafında stimullaşdırıcı amilə çevrilir.

Bu gün mövcud olan və bütün növ statistik qiymətləndirmə metodlarından istifadə edən

reyting sistemləri ümumiləşdirmə və tələb olunan integral qiymətləndirmələri əldə etmək üçün kifayət qədər funksional imkanlara malikdir. Bununla belə, bu cür sistemlər analitik qiymətləndirmə modellərini təmin etmir, yəni bir tərəfdən təsir faktorları arasında gizli səbəbə nəticə əlaqələrini, digər tərəfdən yekun (ümumiləşdirilmiş) qiymətləndirmələri nəzərə almır. Bir qayda olaraq, onlar təsir faktorları ilə bağlı tədqiqatın predmet sahəsindən olan ekspertlərin üstünlük verdikləri (keyfiyyət) qiymətləndirmələrinə və əsas göstəricilərin mümkün ədədi qiymətlərinə (ədədi qiymətləndirmələrə) əsaslanır.

EMPRO sistemi istifadəçilərinin tələb olunan operativ qiymətləndirmələrini əldə etmək üçün öz-özünü inkişaf etdirən hibrid (neyro-qeyri-səlis) strukturların (Mərdanov, Rzayev, Abdullayev, 2021) prinsiplərinə əsaslanan intellektual ARS konsepsiyası təklif olunur. İlkin mərhələdə EMPRO istifadəçilərinin qiymətləndirilməsi üçün göstəricilərin siyahıları formalaşdırılır, onlar prioritet qaydaya uyğun olaraq sıralanır. Bunun üçün tam məlumatlara malik ekspertlər, birincisi, təsir faktorlarının xüsusi çəkirlərini sıralayır və qiymətləndirir, ikincisi, istifadəçinin bu və ya digər qiymətləndirmə göstəricisi əsasında araşdırılan məlumat profilinin ağıla gələn nəticələrini təqdim edir. Hər bir konkret halda ekspert öz subyektiv mühakimələrinə əsaslanır və əqli olaraq özünün üstünlüklər şkalasını formalaşdırır. O, istifadəçinin kəmiyyət xüsusiyyətlərini qiymətləndirsə belə, onun qiymətləndirməsi yenə də "qeyri-səlis" çalarlara malik olur, çünki o hər zaman keyfiyyət kateqoriyalarından istifadə etməli olur. Buna görə də EMPRO istifadəçisinin integral qiymətləndirilməsini kompozisiya nəticəsi kimi qəbul etsək, onun hər bir komponenti müvafiq qeyri-səlis çoxluqla təsvir edilən linqvistik dəyişən termin kimi göstərilir.

Qeyri-səlis paradigmadan çıxış edərək, akademik reyting sisteminin analitik nüvəsi ekspert qiymətləndirmələrini və çoxmeyarlı qiymətləndirmənin bəzi qeyri-səlis üsullarını birləşdirən EMPRO istifadəçisinin integral qiymətləndirməsini əldə etmək üçün istifadə

olunur. EMPRO istifadəçilərinin, əslində, bütövlükdə virtual universitetin informasiya profillərinin formalaşdırılması üçün bu nüvə çərçivəsində təklif olunan prosedurların adekvatlığı bir çox faktorlardan, o cümlədən sadalanan növbəti amillərdən asılıdır: məlumatların düzgün təşkili, toplanması və saxlanması; ilkin ekspert qiymətləndirmələri əsasında əsas göstəricilərin çəkirlərinin identifikasiyasından; qeyri-səlis çıxarış sistemində implikativ qaydaların düzgün seçilmədən; keyfiyyət qiymətləndirmə meyarları kimi, qeyri-səlis çoxluqların bərpasını təmin edən mənsubiyyət funksiyalarının identifikasiyasından.

Belə analitik nüvənin strukturu daha ətraflı şəkildə M.Mərdanov, R.Rzayev və X.Abdullayevin "Lütfi Zadənin irsi və qeyri-səlis məntiqin humanistik sistemlərin davranışlarının öyrənilməsində əhəmiyyəti" sərlovhəli məqaləsində təsvir olunur (Mərdanov, Rzayev, Abdullayev, 2021).

NƏTİCƏ

Məqalədə tədqiq olunan EMPRO İnformasiya Sistemi təhsil prosesinin inzibatchılığı, monitorinqi, sənədləşdirilməsi, hesabatlılığının təmin olunması, təhsilin məzmununun təhsilalanlara düzgün və obyektiv çatdırılması üçün nəzərdə tutulub. Bundan əlavə, bu sistem təhsil müəssisələri üçün korporativ təlim, attestasiya və sertifikatlaşdırma vasitəsi kimi də maraqlı ola bilər. Məqalədə təklif olunan virtual universitet modeli əsasında ənənəvi universitetlərin əlavə sinif otaqlarına və binalara ehtiyac olmadan təlim kurslarını internet vasitəsilə həyata keçirməsi, elektron təhsilin inkişaf etdirilməsi mümkündür. EMPRO sisteminin tətbiqi ənənəvi universitet üçün həm də beynəlxalq təhsil xidmətləri bazarına çıxışa, xarici tələbələrin və mütəxəssislərin təhsil prosesinə cəlb olunmasına imkan yaradır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Glavatskiy, S.T., Mikhaylov, A.V. (2016). Tekhnologii elektronnoy obucheniya: opyt MGU imeni M.V. Lomonosova [Elektronnyy resurs] // Elektronnyye informatsionnyye sistemy. № 3(10). s. 39–44. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/28496809> (data obrashcheniya: 05.01.2021)
- ² Gulybyakova, K.N., Maslovskaya, Y.A. (2018). Elektronnoy forma obucheniya: osobennosti i perspektivy [Elektronnyy resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. №4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27812> (data obrashcheniya: 28.12.2020).
- ³ Korniyenko, S.A. (2014). Elektronnoy obucheniye kak sredstvo realizatsii obrazovatelnoy programmy // Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (iyun 2014 g., Chelyabinsk). Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, s. 175–182.
- ⁴ Mərdanov, M.C., Rzayev, R.R., Abdullayev, X.X. (2021). Lütfi Zadənin irsi və qeyri-səlis məntiqin humanistik sistemlərin davranışlarının öyrənilməsində əhəmiyyəti // Azərbaycan məktəbi. Azerbaijan Journal of Educational Studies. №3, pp. 11-28.
- ⁵ Monteiro, L. Motivation and E-Learning – Personal Reflections. Lisbon: Kluwer Academic Publishers. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/motivation-e-learning-personal-reflections>.
- ⁶ Romanenko, V.V. (2011). Virtualnyy assistent dlya studenta distantsionnoy formy obucheniya // Doklady TUSURa. № 2 (24). Chast 2. s. 326–330. The Bologna Process and the European Higher Education Area. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en
- ⁷ The Bologna Process and the European Higher Education Area. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

FİZİKA DƏRSİNDƏ İNTERAKTİV KEYS METODUNUN TƏTBİQİ METODİKASI

RASİM ABDURAZAQOV, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent,
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Tədris resursları şöbəsinin
müdiri. r.abdurazaqov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-6801-4893>

SURA MƏMMƏDOVA, Magistrant, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universiteti. suramemmedova792@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1697-8148>

Məqaləyə istinad:

Abdurazaqov R.,
Məmmədova S. (2022). Fizika
dərsində interaktiv keys
metodunun tətbiqi metodikası.
Azərbaycan məktəbi.
№ 1 (698), səh. 73–84

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.02.2022
Qəbul edilib: 17.03.2022

ANNOTASIYA

Məqalədə VIII sinif fizika təlimi nümunəsində şagirdlərdə elmi savadlılığın formalaşdırılmasında interaktiv keys texnologiyasının rolu, yeri və əhəmiyyəti əsaslandırılıb. Bundan əlavə, təlim prosesində keys texnologiyasının ümumi məqsəd və vəzifələri qeyd olunaraq onun tətbiqinin təşkili metodikası işlənib. "Molekulların istilik hərəkəti. Temperatur", "Cisimlərin istidən genişlənməsi" və "Cisimlərin elektriklənməsi. Elektrik yükü" mövzularının tədrisinin müxtəlif mərhələlərində keys texnologiyası əsasında keyfiyyət xarakterli eksperimental situasiya tapşırıqlarının icrasına dair praktik dərs nümunəsinin metodikası təqdim olunub. Şagirdlərdə formalaşdırılacaq elmi savadlılıq səriştəsinin dörd meyarı üzrə ("şəxsiyyət", "tənzimləmə", "idraki" və "kommunikativlik" meyarları) eksperimental və kontrol sinif şagirdlərinin təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsinə həsr olunan pedaqoji eksperimentin gedişi və nəticələri araşdırılıb.

Açar sözlər: fizika, keys texnologiyası, situasiya tapşırığı, elmi savadlılıq, səriştə.

APPLICATION METHODOLOGY OF INTERACTIVE CASE METHOD IN PHYSICS CLASS

RASIM ABDURAZAQOV, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Head of Teaching Resources Department. r.abdurazaqov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-6801-4893>

SURA MAMMADOVA, Master student, Azerbaijan State Pedagogical University. suramammedova792@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1697-8148>

To cite this article:

Abdurazaqov R., Mammadova S. (2022). Application methodology of interactive case method in physics class. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 73–84

ABSTRACT

The article substantiates the role, place and importance of interactive case technology in the formation of scientific literacy in students on the example of VIII grade physics training. In addition, the general goals and objectives of case technology in the training process were mentioned, and a methodology for organizing its application was developed. The methodology of a practical lesson on the implementation of qualitative experimental situational tasks based on case technology at different stages of teaching the topics "Thermal motion of molecules. Temperature", "Thermal expansion of objects" and "Electrification of objects. Electric load" was presented. Finally, the course and results of the pedagogical experiment on testing and evaluating the learning outcomes of experimental and control class students based on the four criteria of scientific literacy to be formed on students ("personality", "regulation", "cognition" and "communicative" criteria) were examined.

Keywords: Physics, case technology, situational task, scientific literacy, competence.

Article history

Received: 11.02.2022

Accepted: 17.03.2022

GİRİŞ

Keys (ingilis dilində – *case*) keçmişdə baş vermiş real hadisələri və müəyyən şəraitdə formalaşmış konkret vəziyyəti faktlar əsasında təsvir edən təlim materialıdır.

Keys metodu – şagirdlər tərəfindən müxtəlif nəzəri və praktiki situasiyaları müəyyən kombinasiyalarda nəzərdən keçirməklə mövzunun öyrənilməsidir (Nemec, 2019). Bu metodu tətbiq etməklə müvafiq təlim məqsədlərinə nail olmaq üçün istifadə olunan konkret situasiyanın ətraflı təhlilini aparmaq mümkündür. Onun digər üstünlüyü nəzəriyyə ilə təcrübənin vəhdətidir.

Keys metodunun tətbiqi zamanı müəllim şagirdlərə müvafiq tapşırıqlar verir və müəyyən situasiyada müstəqil olaraq mürəkkəb bir problemin həlli yolları axtarılır. Bu metod mövzu üzrə nəzəri bilikləri, şagirdlərin praktiki fəaliyyətini, öz düşüncələrini ifadə etmək, fərqli fikirləri dinləmək bacarığını aktivləşdirməyə imkan verir. Şagirdlər müxtəlif situasiyanı təhlil etmək, alternativ həll yollarını qiymətləndirmək, əlverişli variant seçmək və onun həyata keçirilməsi üçün plan qurmaq bacarıqlarını təkmilləşdirirlər (Paşayev, Rüstəmov, 2012).

Fizika üzrə elmi savadlılıq, ümumtəhsil müəssisələrində şagirdlərin təbiət, məişət, istehsalat və texnoloji proseslərin elmi əsaslarına dair düzgün qərarlar qəbul edə bilmək bacarığı ilə xarakterizə olunur. Fizika təlimində elmi savadlılığın aşılması dedikdə isə şagirdlərdə aşağıdakı bilik və bacarıqların inkişaf etdirilməsi nəzərdə tutulur:

1. Fizikanın digər fənlərlə (xüsusilə təbiət fənləri ilə) integrativ biliklər sisteminə malik olması;

2. Fizika elmi və texnologiya ilə əlaqədar həyati situasiyaları anlamaq (müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin irəli sürdükləri problemli situasiyalar əsasında) (Əliyev, Əhmədov, 2016).

3. Aşağıdakı təlim nəticələrinə yiyələnmək:

- bilik və yaş səviyyəsinə uyğun elmi fərziyyələr irəli sürmək;
- müxtəlif təlim resurslarından lazımi məlumatları toplayıb sistemləşdirmək və oradan ən vacib anlayışları seçərək istifadə etmək;

- sübuta yetirilmiş faktlar əsasında nəticə çıxarmaq, nəzəri və praktik əhəmiyyətli proqnoz vermək;

- təbiət və məişət hadisələrinin, texnoloji proseslərin elmi izahını vermək, ümumiləşmələr aparmaq və nəticələrini dəyərləndirmək.

4. Fizika elminə maraq göstərmək, onun ölkəmizin təbii sərvətlərinin aşkarlanmasının, ondan səmərəli istifadə edilməsinin, ətraf mühitin qorunmasının elmi əsaslarını təşkil etdiyini dəyərləndirmək [tədqiqatın affektiv (təsiredici) komponenti] (Paşayev, Rüstəmov, 2012).

Beləliklə, VIII sinifdə fizika təlimi nümunəsində interaktiv keys texnologiyası əsasında həyati situasiyalara aid problemlərin yaradılması və həll olunması şagirdlərdə elmi savadlılıq səriştəsinin formalaşdırılmasına müsbət təsir göstərir.

İNTERAKTİV KEYS TEXNOLOGİYASININ MƏQSƏD VƏ VƏZİFƏLƏRİ

Bu texnologiyanın məqsəd və vəzifələri aşağıdakı müddəalarla müəyyən edilir:

- *Aparıcı ideyanın inkişafı.* Aparıcı ideyanın məzmunu qısaca təsvir olunur. O, müəllimə problemin keys araşdırmasını (case-study) qiymətləndirməyə imkan verir. Adətən, dərslər mühitindəki situasiyanı, daxili mühiti, təşviq sistemini, gələcəkdə əsas uğur amillərini və s. müəyyən edir.

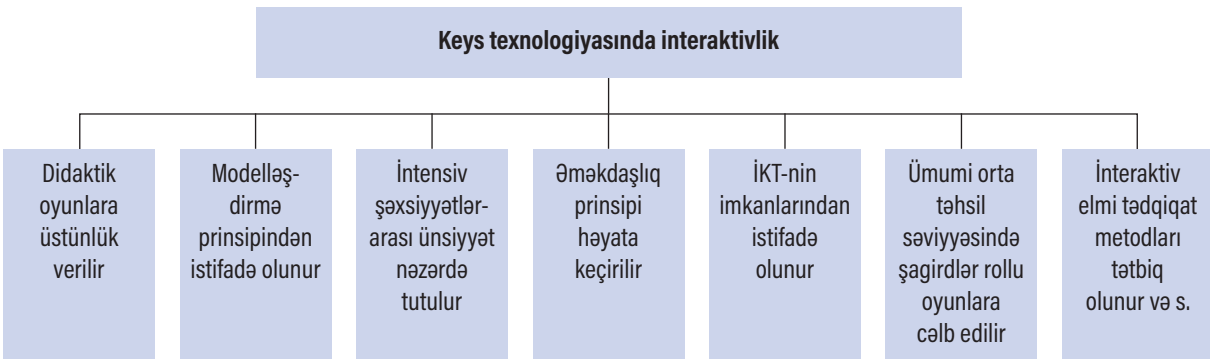
- *Problem müsahibə.* Təlim prosesi suallar əsasında baş tutursa, bu halda mümkün cavabların maksimum sayı, müxtəlif cavabların müsbət və mənfi tərəfləri təqdim olunur. Təlim prosesində şagirdlərin bilik, bacarıq və səriştələrini "yoxlamaq" üçün mümkün qədər çox sual və problemlər müsahibəyə daxil edilir.

Problem müsahibədə aşağıdakı təlim komponentləri nəzərə alınır:

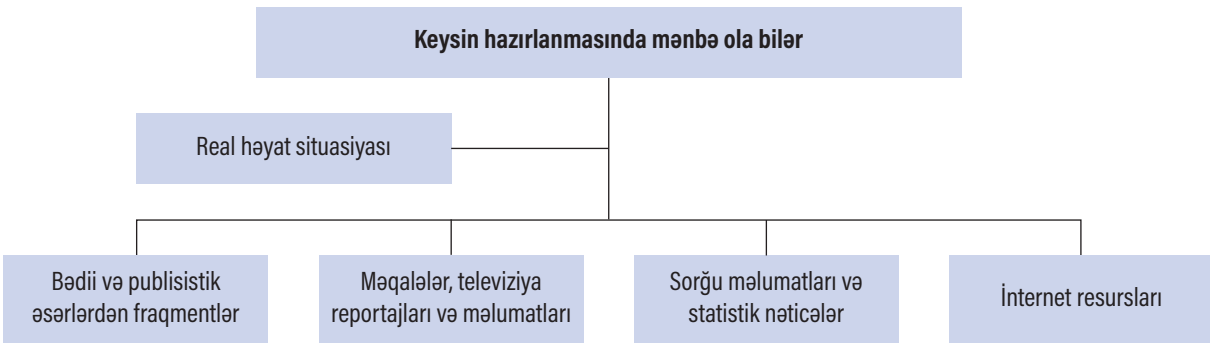
a) keys müsahibəsinin dərslərin hansı mərhələsi üçün nəzərdə tutulduğu;

b) sualların faiz nisbəti: faktoloji, praktik tətbiqi və bəşəri dəyərlərin sualların hansı hissəsini təşkil etməsi. Adətən, faktoloji sualların miqdarı – 40%, tətbiqi – 35%, qlobal (ekoloji,

Cədvəl 1 Keys texnologiyasında interaktivlik



Cədvəl 2 Keysin hazırlanması üçün mənbələr



sağlamlıq və s.) – 25% nisbəti şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün optimal hesab olunur;

c) müsahibənin sinfin fənn üzrə ümumi təlim nəticəsinə uyğunluğu;

d) müsahibənin xarakteri və məzmunu: Sualların məzmunu təbiət, məişət hadisələri və texnologiyaların iş prinsipinin elmi əsaslarına dair müxtəlif situasiyalara, xaraktercə isə adi təmrin, eksperimental, qrafik və şəkil-sxem tipli olmasına üstünlük verilir;

e) müsahibə suallarının ölçüləbilən olması: elə suallara üstünlük verilir ki, şagirdlərin cavablarını qiymətləndirmək mümkün olsun;

f) müsahibənin ümumi xarakterinin qabaqcadan müəyyənləşdirilməsi: onun yoxlayıcı, yaxud öyrədici olmasına dair qısa təlimat, habelə həll texnologiyasına aid nümunələrin verilməsi.

• *Keys texnologiyasında interaktivlik.* Bəzi psixoloq və pedaqoqlar təlim prosesində in-

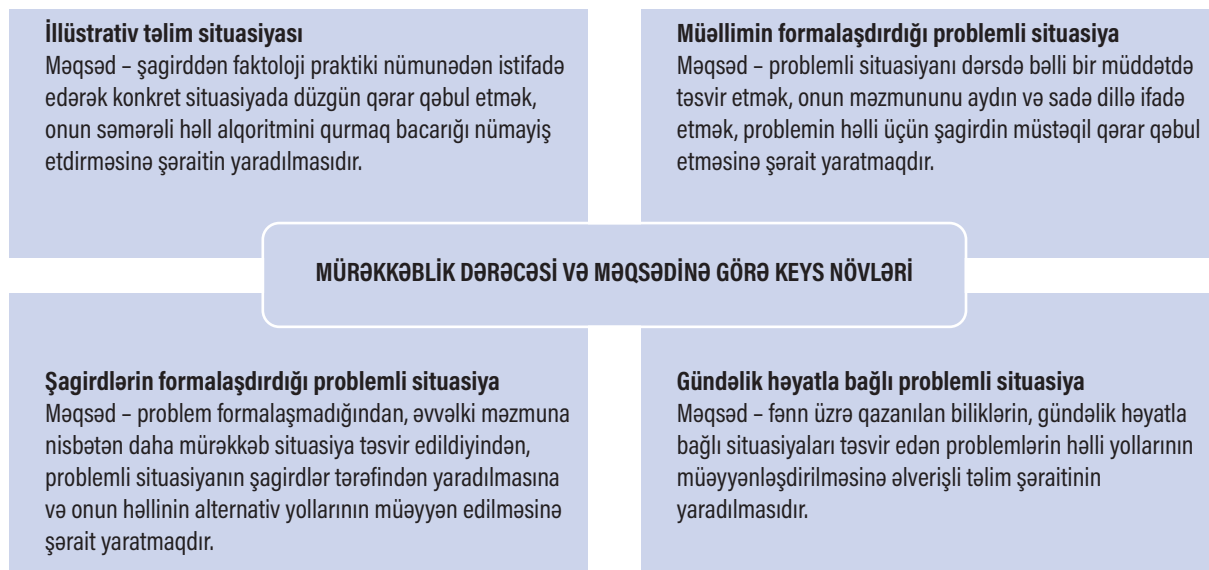
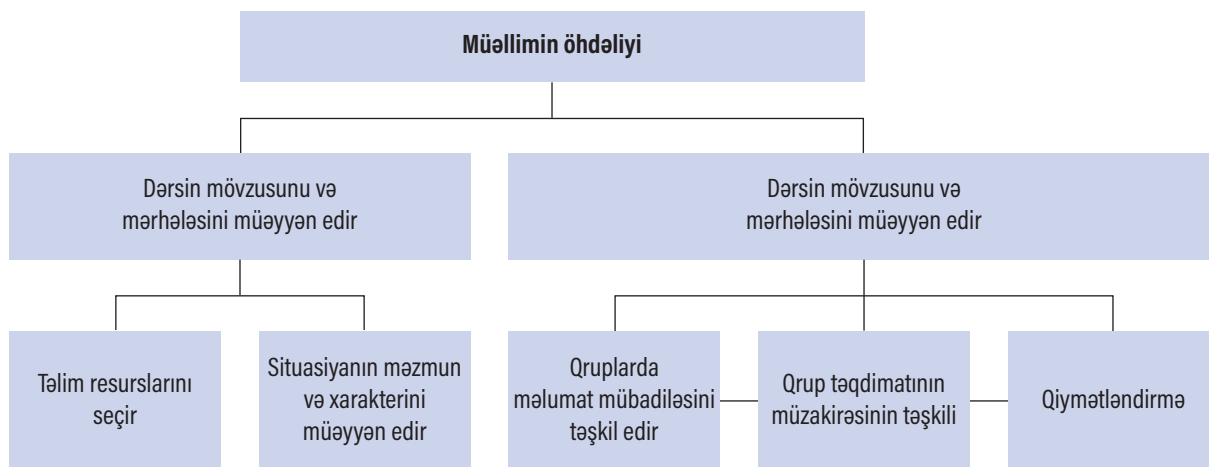
teraktiv keys texnologiyasının tətbiqi metodikasına müxtəlif yanaşmalar təklif etmişlər (Ugrinovich, 2015; Beauchamp, 2004; Cooper & McIntyre, 1996; John & Sutherland, 2004; Hart & Staveland, 1988; Yin, 2013) (Cədvəl 1).

• *Keysin hazırlanması üçün mənbələr* (Cədvəl 2)

• *Keys texnologiyasında tətbiq edilən problemli situasiyaların növləri.* Mürəkkəblilik dərəcəsi və məqsədinə, növlərinə görə Keys texnologiyası cədvəl 1-dəki kimi qruplaşdırıla bilər (İbrahimov, Hüseynzadə, 2018; Əliyev, Əhmədov, 2016) (Cədvəl 3).

TƏLİM PROSESİNDƏ İNTERAKTİV KEYS TEXNOLOGİYASININ TƏTBİQİNİN TƏŞKİLİ

İnteraktiv keys metodu ilə təşkil olunan dərslərdə fənn müəlliminin və şagirdlərin özünəməxsus öhdəlikləri vardır (Cədvəl 4-5).

Cədvəl 3 Keys texnologiyasında tətbiq edilən problemləli situasiyaların növləri**Cədvəl 4** Keys texnologiyasının tətbiqi prosesində müəllimin öhdəliyi

Cədvəl 4-də qeyd olunanları ümumiləşdirərək deyə bilərik ki, müəllim keysdən dərində istənilən mərhələsində istifadə etməklə şagirdlərin qrup fəaliyyətinə, qrup təqdimatları ilə müzakirələrin təşkilinə nail ola, təhsilənlərin məlumat mübadiləsi aparmalarına şərait yarada, yekunda işə görülmə işi qiymətləndirə bilər.

Fizikadan keys texnologiyasının tətbiqi ilə praktik dərəs nümunəsi

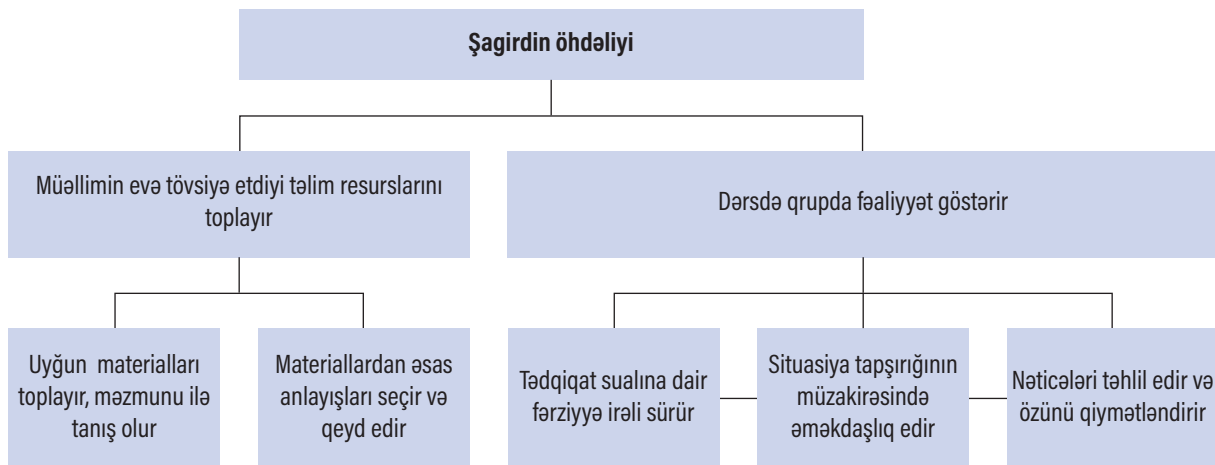
Keys 1.

Mövzu: “Cisimlərin istidən genişlənməsi”.
Maraqoyatma mərhələsi.

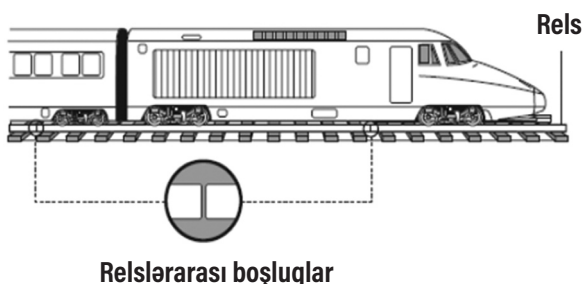
Dəmir yolu relsləri. Dəmir yolu çoxsaylı polad relslərdən ibarətdir. Polad relslər döşənərkən, onlar arasında kiçik boşluqlar saxlanılır.

(Şəkil 1).

Cədvəl 5 Keys texnologiyasının tətbiqi prosesində şagirdin öhdəliyi



Şəkil 1 Dəmiryolu relsləri



Beynəlxalq neft və qaz kəməri.

Bakı-Tbilisi-Ərzurum və Bakı-Tbilisi-Ceyhan qaz və neft kəmərlərinin bəzi hissələrində borular "Π" formasında qaynaq edilir (Şəkil 2).

Sual 1. Relslər arasında kiçik boşluqların saxlanılma səbəbi nədir?

Sual 2. Niyə neft (və ya qaz, su) kəmərlərinin bəzi hissəsində borular düz deyil, "Π" formasında qaynaq edilir?

Sual 3. Bu hadisələrdə hansı ümumi fiziki qanunauyğunluq nəzərə alınmışdır?

Sual 4. Metal məmulatlardan istifadə edilən daha hansı texnoloji qurğuları misal göstərə bilərsiniz ki, onlarda da həmin fiziki qanunauyğunluqlar nəzərə alınmışdır?

Sual 5. Əgər relslər arasında boşluqlar qoyulmasa, boru kəmərlərinin bəzi hissələri "Π"

Şəkil 2 Boruların "Π" formasında birləşdirilmiş hissəsi



formasında qaynaq edilməyə, nə baş verə bilər? Niyə?

Beləliklə, suallar aşağıdakı xarakteristikalara malikdir.

Sualın tipi: açıq, faktoloji.

Səriştə (kompetensiya): fərziyyə irəli sürmə; ünsiyyət; ümumi elmi.

Məzmun: elmi tədqiqat və tətbiq.

Tətbiq sahəsi: nəqliyyat, texnologiya.

Kontekst:

şəxsiyyət/kommunikativlik/ıdraki.

Keys 2. Mövzu: "Cisimlərin elektriclənməsi. Elektrik yükü". Layihə (ev tapşırığı).

Əyləncə parkında.

Əyləncə parkında belə bir təcrübə aparın. Dostlarınızla birlikdə sürüşkəndən sürüşün.

Şəkil 3

Sürüşkəndən sürüşdükdə hansı fiziki hadisə baş verdi?



Bundan sonra barmağınızı yoldaşınızın barmağına toxundurun (Şəkil 3).

Sual 1. Bu zaman hansı hadisəni müşahidə etdiniz?

Bu nə möcüzədir?

Bu fənd üçün bizə müxtəlif ölçülü 2 ədəd birdəfəlik plastik (polistirol) boşqab lazımdır. Böyük boşqabı başaşağı masa üstünə qoyuruq. Kiçik ölçülü boşqabı isə quru dəsmal ilə bir neçə saniyə sürtürük (Şəkil 4, a). İndi dəsmalla sürtdüyümüz kiçik boşqabı böyük boşqabın üzərində yerləşdirməyə çalışırıq. O, bu zaman niyə yan tərəfə itələnir (Şəkil 4, b)? Ovcumuzu tərs çevrilmiş böyük boşqabdan təxminən 15 sm yuxarı tutub araya kiçik boşqabı gətirsək, o, dərhal əlimizə yapışacaq (Şəkil 4, c).

Sual 2. Niyə polistrol boşqabı dəsmalla sürtüb ağzıaşağı qoyulmuş böyük polistrol boşqabın üzərində yerləşdirmək istədikdə o, kənara itələndi?

Sual 3. Niyə dəsmalla sürtülən boşqab ovcumuza yapışdı?

Sual 4. Bu iki hadisədə ümumi qanunauyğunluq nədir?

Beləliklə, suallar aşağıdakı xarakteristikalara malikdir.

Sualın tipi: açıq, eksperimental.

Səriştə (kompetensiya): fərziyyə irəli sürmə; proqnozlaşdırma.

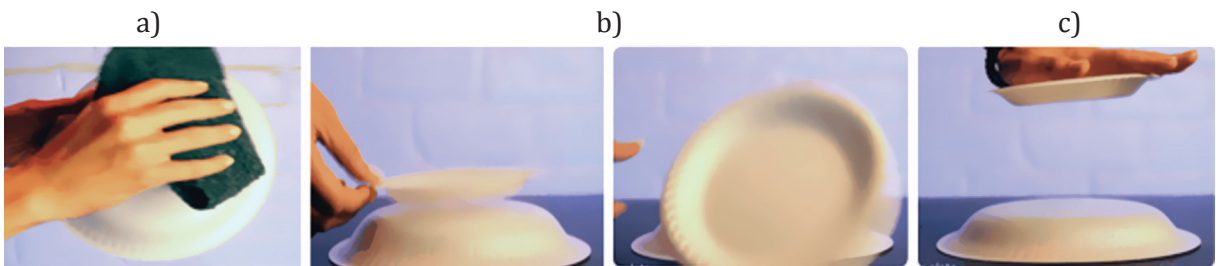
Məzmun: elmi tədqiqat və tətbiq.

Tətbiq sahəsi: fizika ilə məişət hadisəsinin əlaqəsi.

Kontekst: şəxsiyyət/tənzimləmə.

Şəkil 4

Sürtünmə nəticəsində boşqabların elektriklənməsi



Keys 3. Mövzu: “Molekulların istilik hərəkəti. Temperatur”.

“Yaradıcı tətbiqetmə” mərhələsi.

Təchizat: şüşə fincan (2 ədəd), çay paketi (2 ədəd), elektrik çaydanı və su.

İşin gedişi:

1. Fincanlardan birinə otaq temperaturunda su, digərinə isə həmin miqdarda isti su tökün.

2. Fincanların hər birinə eyni anda çay paketi daxil edin və baş verən hadisəni izləyin (Şəkil 5, a-b).

Nəticənin müzakirəsi:

Sual 1. Çay paketini fincanlardakı suya daxil etdikdə nə müşahidə etdiniz?

Sual 2. Hansı fincandakı suyun rəngi daha sürətlə dəyişməyə başladı?

Hadisənin səbəbini molekulaların istilik hərəkəti ilə necə əlaqələndirmək olar?

Sual 3. Bu hadisə necə adlanır? Məişətdə rast gəldiyiniz bir neçə belə hadisəyə misal söyləyə bilərsinizmi?

Suallar aşağıdakı xarakteristikalara malikdir.

Sualın tipi: açıq-eksperimental, faktoloji.

Səriştə (kompetensiya): tətbiq; ünsiyyət; proqnozlaşdırma.

Məzmun: elmi tədqiqat və tətbiq.

Tətbiq sahəsi: fizika ilə məişət hadisəsinin əlaqəsi.

Kontekst:

idraki/kommunikativlik/tənzimləmə.

PEDAQOJİ EKSPERİMENT

2021/2022-ci tədris ilinin sentyabr və fevral aylarında Laçın rayonu P.Məmmədov adına 46 nömrəli tam orta məktəbin 8-ci sinif şagirdlərində interaktiv keys texnologiyasının tətbiqi ilə fizika üzrə elmi savadlılıq səriştəsinin inkişaf etdirilməsi məqsədilə pedaqoji eksperiment apardıq. Eksperimentə eyni müəllimin iki sinfi cəlb edildi: 8a sinfi kontrol, 8b sinfi isə eksperimental sinif oldu. Həm kontrol, həm də eksperimental siniflərdə şagirdlərin qrup fəaliyyəti təşkil edildi.

Eksperimental sinifdə fənn müəllimi “Molekulların istilik hərəkəti. Temperatur”, “Cisimlərin istidən genişlənməsi” və “Cisimlərin elektriklənməsi. Elektrik yükü” mövzularına

Şəkil 5

Diffuziya hadisəsi



aid tərtib etdiyimiz keyfiyyət xarakterli problemin məzmunu ilə şagirdləri tanış edib, uyğun suallar ətrafında onların fəaliyyətini – “Case-stages (keys-mərhələləri)” təşkil etdi. Belə ki, şagirdlər dərsin müxtəlif mərhələlərində təlim materialı ilə təmin edildi. Onlar “Case-stages” texnologiyasının tələbinə uyğun olaraq görəcəkləri işin tam təsviri ilə yanaşı, istifadə ediləcək ləvazimatla, işin gedişinə aid təlimatla təchiz olundular. Bundan əlavə, şagirdlər qabaqcadan hazırlanmış suallar vasitəsilə problemli situasiyanın həlli prosesində düzgün qərarların qəbuluna yönəldildi. Burada əsas məqsəd “Case-stages” texnologiyası əsasında uyğun mövzuların təlimini həyata keçirməklə onun başlıca məqsədinə – şagirdlərin qruplarda əməkdaşlıq şəraitində birgə fəaliyyətinin təşkil edilməsinə, təqdim olunan problemli situasiyanın təhlil olunaraq onun həll variantlarının hazırlanmasına, problemin praktik həlli üçün təklif olunan alqoritmləri dəyərləndirərək onlardan ən əlverişlisinin seçilməsinə, nəticələrinə dair təqdimatların hazırlanmasına nail olmaqdır. Bu zaman liderlər qrupun fəaliyyətinin nəticəsinə dair təqdimat hazırlayır, qrupun digər üzvləri isə müəllimin rəhbərliyi ilə müzakirələrə qoşulurlar.

Kontrol sinifdə isə fənn müəllimi “Molekulların istilik hərəkəti. Temperatur”, “Cisimlərin istidən genişlənməsi” və “Cisimlərin elektriklənməsi. Elektrik yükü” mövzularının tədrisini özü məqsədəuyğun bildiyi pedaqoji texnologiya əsasında, əsasən, ənənəvi metodla qurmağa üstünlük verdi.

Cədvəl 6 Elmi savadlılıq meyarı və göstəriciləri

Sıra №-si	Elmi savadlılıq meyarı	Göstəricilər
1	"Şəxsiyyət"	• Tənqidi düşünmək; • Özünü qiymətləndirmək; • Alternativ çıxış yolu təklif etmək; • Fərziyyə irəli sürmək
2	"Tənzimləmə"	• Məqsədyönlülük; • Planlaşdırma; • Proqnozlaşdırma; • Nəzarət və müşahidə; • Korreksiya etmək; • Qiymətləndirmək
3	"İdraki"	• Ümumi elmi; • Məntiqi; • Tətbiqi; • İnteqrativlik
4	"Kommunikativlik"	• Ünsiyyət – ümumi nəticə əldə etmək məqsədilə səyləri əlaqələndirmək funksiyası kimi; • Ünsiyyət – münasibətləri aydınlaşdırmaq məqsədilə qarşılıqlı təsir funksiyası kimi; • Ünsiyyət – psixoloji mühiti dəyişdirə bilmək funksiyası kimi

Cədvəl 7 8-ci sinif şagirdlərinin qiymət göstəriciləri

Elmi savadlılıq səriştəsinin göstəricisi	Qiymət		Sentyabr		Fevral	
	K	E	K (26)	E (27)	K (26)	E (27)
Şəxsiyyət	"2"		2	—	3	—
	"3"		16	7	15	6
	"4"		8	14	7	17
	"5"		—	6	1	4
Tənzimləmə	"2"		1	—	1	—
	"3"		17	6	16	5
	"4"		7	15	815	
	"5"		1	6	1	7
İdraki	"2"		2	—	2	—
	"3"		16	5	17	4
	"4"		7	16	7	17
	"5"		1	6	—	6
Kommunikativlik	"2"		1	—	1	—
	"3"		15	2	15	3
	"4"		8	17	9	17
	"5"		2	8	1	7

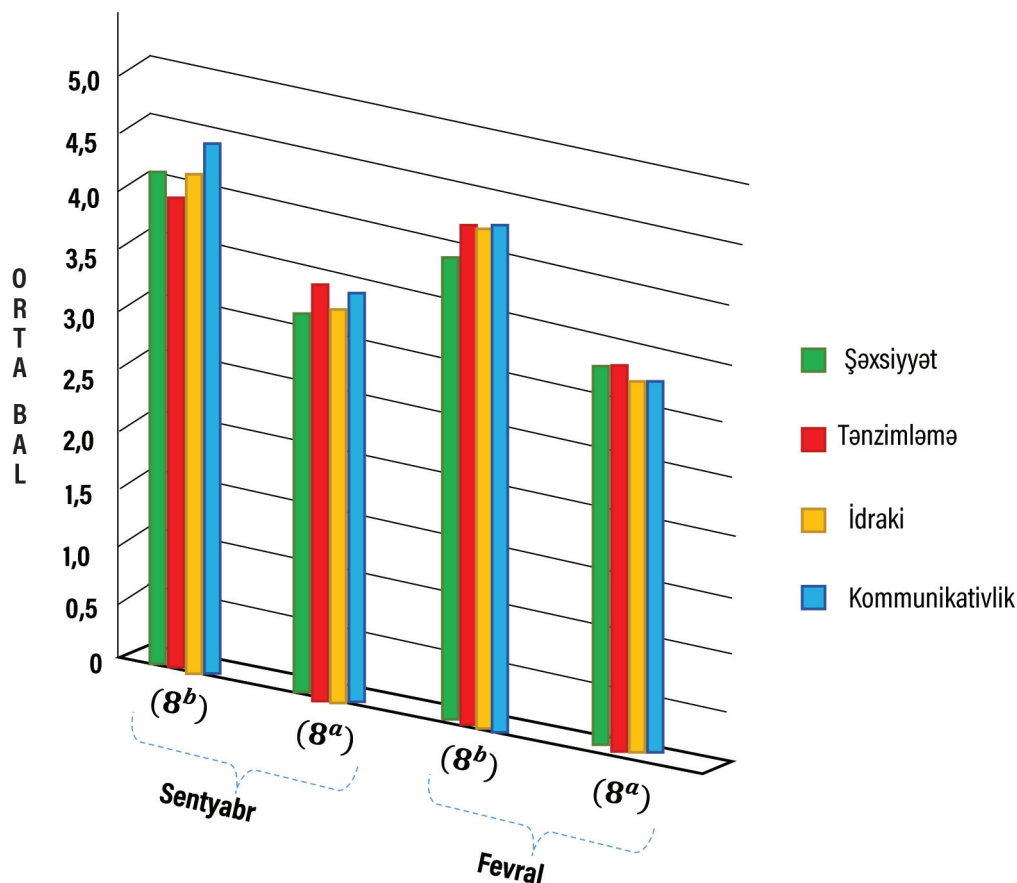
Pedaqoji eksperimentin gedişində şagirdlərin elmi savadlılıq səriştəsinin uyğun mövzular üzrə dinamikasını müəyyənləşdirmək məqsədi ilə meyarlar və uyğun göstəricilər də seçildi (Lebedev, 2004; Surmina, 2002) (Cədvəl 6).

Beləliklə, pedaqoji eksperiment üzrə aparacağımız monitorinqlərdə 8-ci sinifdə keçilən fizika dərslərində müvafiq mövzuların "Case-

stages" texnologiyası əsasında problemlə situasiya eksperimentlərinin tətbiqi yolu ilə şagirdlərdə elmi savadlılıq səriştəsinə formalaşdırma dinamikasının nəticələrinin beşballı qiymətlərlə dəyərləndirilməsini həyata keçirdik. Siniflərdə şagirdlərin sayı uyğun olaraq kontrol sinifdə (8a) 26, eksperimental sinifdə isə (8b) 27 olmuşdur (Cədvəl 7).

Diaqram 1

8-ci sinif şagirdlərinin qiymət göstəricilərinin dinamikası



Cədvəl göstəricilərinə əsasən eksperimental və kontrol sinif şagirdlərinin elmi savadlılıq səriştəliliyinin inkişaf dinamikası diaqramını qurduq (Diaqram 1). Bu məqsədlə şagirdlərin topladıqları orta qiymət aşağıdakı düsturla təyin olunmuşdur:

$$\bar{Q}_{E,K}^{meyer} = \frac{n^{2''} + n^{3''} + n^{4''} + n^{5''}}{N}$$

Burada $\bar{Q}_{E,K}^{meyer}$ – uyğun olaraq eksperimental və kontrol sinif şagirdlərinin topladığı orta qiymət; n – uyğun qiymətin sayı; N – şagirdlərin ümumi sayıdır.

Beləliklə, sentyabr ayı üçün eksperimental sinif üzrə şagirdlərin topladığı orta qiymət göstəricisi aşağıdakı kimi hesablanmışdır:

$$\bar{Q}_{Eksperim.}^{şəxsiyyət} = \frac{0 \cdot 2'' + 7 \cdot 3'' + 14 \cdot 4'' + 6 \cdot 5''}{27} = 4,0 \text{ bal,}$$

$$\bar{Q}_{Eksperim.}^{tənzimləmə} = \frac{0 \cdot 2'' + 6 \cdot 3'' + 17 \cdot 4'' + 4 \cdot 5''}{27} = 3,93 \text{ bal,}$$

$$\bar{Q}_{\text{Eksperim.}}^{\text{idraki}} = \frac{0 \cdot "2" + 5 \cdot "3" + 16 \cdot "4" + 6 \cdot "5"}{27} = 4,04 \text{ bal},$$

$$\bar{Q}_{\text{Eksperim.}}^{\text{kommunikativlik}} = \frac{0 \cdot "2" + 2 \cdot "3" + 17 \cdot "4" + 8 \cdot "5"}{27} = 4,3 \text{ bal}.$$

Kontrol sinif üzrə şagirdlərin topladığı orta qiymət göstəricisi belə olmuşdur:

$$\bar{Q}_{\text{Kontr.}}^{\text{səxsiyyət}} = \frac{2 \cdot "2" + 16 \cdot "3" + 8 \cdot "4" + 0 \cdot "5"}{26} = 3,23 \text{ bal},$$

$$\bar{Q}_{\text{Kontr.}}^{\text{tənzimləmə}} = \frac{1 \cdot "2" + 17 \cdot "3" + 6 \cdot "4" + 2 \cdot "5"}{26} = 3,35 \text{ bal},$$

$$\bar{Q}_{\text{Kontr.}}^{\text{idraki}} = \frac{2 \cdot "2" + 16 \cdot "3" + 7 \cdot "4" + 1 \cdot "5"}{27} = 3,27 \text{ bal},$$

$$\bar{Q}_{\text{Kontr.}}^{\text{kommunikativlik}} = \frac{1 \cdot "2" + 15 \cdot "3" + 8 \cdot "4" + 2 \cdot "5"}{27} = 3,42 \text{ bal}.$$

Diagram 1-dən göründüyü kimi, pedaqoji eksperimentdə "Case-stages" texnologiyası əsasında təşkil olunan dərində eksperimental sinif (8b) şagirdlərinin yalnız "tənzimləmə" meyarı "4" baldan cüzi aşağı, qalan meyarlar üzrə göstəriciləri isə "4" baldan yuxarıdır. Kontrol sinif (8a) şagirdlərinin elmi savadlılıq səriştəsinin meyar göstəriciləri "3" bal ilə "3,3" bal aralığındadır. Deməli, fizika təlimində interaktiv keys texnologiyasından istifadə olunduğu eksperimental sinifdə elmi savadlılıq səriştəsinin inkişaf səviyyəsi kontrol sinif şagirdlərinə nəzərən əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olmuşdur. Beləliklə, apardığımız pedaqoji eksperimentin nəticələri tədqiqat işin fərziyyəsinin doğruluğunu təsdiq etdi, yəni ümumtəhsil məktəblərinin 8-ci sinif fizika dərslərində tətbiq olunan interaktiv keys texnologiyası şagirdlərdə fizikadan elmi savadlılıq səriştəsinin inkişaf etdirilməsinə əlverişli şərait yaradır.

Nəticə

Apardığımız araşdırmalara əsasən Keys metodunun tədris fəaliyyətində tətbiqi sayəsində aşağıda qeyd olunan təlim nəticələri əldə edildi:

1. Şagirdlərdə informasiyalarla işləyə bilmək səriştəsinin inkişafına nail olundu.
2. Təhsilalanlarda tənqidi düşünmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə şərait yaratması aşkar edildi.
3. Şagirdlərdə ünsiyyət mədəniyyətinin formalaşmasına əlverişli şərait yaratdığı müəyyən olundu.
4. Təhsilalanlarda fənnə marağın yüksəlməsinə müsbət təsir göstərdiyi aşkar edildi.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard (IWB) in primary schools – towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13, 329-349.
- ² Cooper, P., and McIntyre, D. (1996) *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives* Buckingham: Open University Press.
- ³ Əliyev, P.B., Əhmədov, H.H. (2016). Təhsil müəssisələrində tərbiyə işinin təşkili. Bakı: Təhsil.
- ⁴ Hart, S.G., & Staveland, L.E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of Empirical and Theoretical Research. In *Advances in Psychology* (Vol. 52, pp. 139–183).
- ⁵ İbrahimov, F.N., Hüseynzadə, R.L. (2018). *Pedaqogika*. Bakı: Mütərcim.
- ⁶ John, P., and Sutherland, R. (2004). Teaching and Learning with ICT, New Technology, New Pedagogy? *Education, Communication and Information* 4, 101-107.
- ⁷ Lebedev, O.Y. (2004). *Situatsionnyye zadachi: chto oni mogut izmenit' v uchebnom protsesse? // Uchimsya vmeste reshat' problemy*. B.1.: Obrazovaniye kul'tura. SPb.
- ⁸ Nəmec, M. (2019). Modern methods applied in teaching physics. In *Communications: scientific letters of the University of Tilina*. – ISSN 1335-4205. - Vol. 12, no. 3, p. 72-74.
- ⁹ Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2012). *Pedaqogika*. Bakı: Nurlan.
- ¹⁰ Ugrinovich, N.D. (2015). *Uchebnik Informatika i IKT 10 klass bazoviy kurs. 6-ye izd. / N. D. Ugrinovich*; M.: BINOM. Laboratoriya znaniy.
- ¹¹ VIII sinif Fizika. Dərslik, s. 8.
- ¹² Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

WEB 2.0 ALƏTLƏRİNİN TƏTBİQİ İLƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏ VASİTƏLƏRİNİN HAZIRLANMASI

GÜNAY QULİYEVƏ

Doktorant, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun böyük elmi işçisi. chemist.gunay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7842-8064>

Məqaləyə istinad:

Quliyeva G. (2022). Web 2.0 alətlərindən istifadə etməklə qiymətləndirmə vasitələrinin hazırlanması. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 85–94

ANNOTASIYA

Təhsildə keyfiyyət dedikdə, onun qarşıya qoyduğu məqsədə hansı səviyyədə nail olunması başa düşülür. Yeni təlim-tərbiyə prosesində keyfiyyət, təhsilalanlara verilən bilik, bacarıq və vərdişlərin müvafiq dövlət standartlarına və cəmiyyətin tələbatına hansı səviyyədə uyğunluğunu müəyyənləşdirən və inkişafa xidmət edən başlıca vasitədir. Daim inkişaf edən, dəyişən dünyada uğur əldə etmək üçün cəmiyyət üzvləri öz bilik və bacarıqlarını davamlı olaraq artırmalıdır. Bu məqsədlə ümumtəhsil müəssisələrində təhsilalanların öyrənmə prosesinə məsul olan müəllim onların davamlı inkişafı, yeni bilik və bacarıqlara yiyələnmə bilməsi üçün mütəmadi olaraq təhsildə baş verən yeniliklərdən xəbərdar olmalı, İKT vasitələrindən, web 2.0 alətlərindən istifadə bacarıqlarını inkişaf etdirməlidir. Bütün dünyada olduğu kimi, Respublikamızın təhsil sistemində də təhsilalanlar və təhsilverənlər üçün İKT vasitələrindən istifadə etmək bacarığı olduqca vacibdir. Dünyada pandemiya şəraiti hökm sürdüyü üçün İKT vasitələrindən, web 2.0 alətlərindən istifadə bacarığı mütləqdir. Müəllim bu alətlər vasitəsilə müxtəlif qiymətləndirmə vasitələri hazırlamağı bacarmalıdır. Məqalədə "Kimya" fənninin tədrisi prosesində müəllim və şagirdlər üçün qiymətləndirmə prosesində web 2.0 alətlərindən istifadə zamanı yaranan çətinliklərin aradan qaldırılmasından bəhs olunur. Məqalədə, həmçinin onlayn imtahan sisteminin və web 2.0 alətlərinin qiymətləndirmə prosesinə tətbiqinin əhəmiyyəti göstərilmiş, bu alətlərin əlçatanlığı üçün linklər və hazırlanmış nümunələr verilmişdir.

Açar sözlər: keyfiyyət, təhsil, web alətləri, qiymətləndirmə, kimya, müəllim, şagird, vasitə.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 29.09.2021

Qəbul edilib: 25.10.2021

DEVELOPMENT OF ASSESSMENT TOOLS USING WEB 2.0 TOOLS

GUNAY GULIYEVA

Doctoral student, Senior researcher of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. chemist.gunay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7842-8064>

To cite this article:

Guliyeva G. (2022). Development of assessment tools using WEB 2.0 tools. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 85-94

ABSTRACT

Quality in education means the level at which it achieves its goals. In other words, training is the main tool that determines the level of compliance of the knowledge, skills and habits given to quality students in the educational process with the relevant state standards and the needs of society and serves development. In order to succeed in a constantly evolving and changing world, members of society must constantly improve their knowledge and skills. To this end, the teacher in charge of the learning process of students in general education institutions should be constantly aware of innovations in education, develop skills in using ICT tools, web 2.0 tools so that they can develop continuously, acquire new knowledge and skills. As all over the world, the ability to use IKT tools is very important for students and educators in the education system of our country. Due to the pandemic situation in the world, the ability to use IKT tools, web 2.0 tools is a must. The teacher should be able to develop a variety of assessment tools using these tools. The article is aimed at overcoming the difficulties that arise when using web 2.0 tools in the assessment process for teachers and students in the process of teaching the subject "Chemistry". The article also highlights the importance of applying the online exam system and web 2.0 tools to the assessment process, and provides links and examples for the accessibility of these tools.

Keywords: Quality, education, web tools, evaluation, chemistry, teacher, student, tool.

Article history

Received: 29.09.2021

Accepted: 25.10.2021

GİRİŞ

Dünyada və ölkəmizdə pandemiya şəraiti hələ də davam edir. Covid-19 xəstəliyinin yayılmasının qarşısının alınması məqsədilə dünya ölkələri bir neçə mühüm addımlar atdı. Bu addımlardan biri də insanların bir-biri ilə canlı ünsiyyətinin məhdudlaşdırılması məqsədilə onlayn platformaların istifadə imkanlarının genişləndirilməsi oldu. Ümumtəhsil müəssisələrində təhsil ala bilməyən şagirdlər bu imkanlar sayəsində distant formada təhsillərini davam etdirə bildilər. Lakin hadisələr çox sürətli cərəyan etdiyi üçün müəllim, şagird və valideynlərin çoxu internet resurslarından, web alətlərindən yetərli şəkildə istifadə edə bilmirlər. Nəinki istifadə etmək, hətta bəzən yetərli məlumata da malik deyillər. Bu isə cəmiyyətin inkişafına təkan verən aparıcı qüvvənin – təhsilin keyfiyyətinin, şagirdlərin göstəricilərinin aşağı düşməsinə səbəb ola bilər.

PROBLEMİN QOYULUŞU

Kimya müəllimləri web alətlərindən doğru istifadə edə bilmədikdə şagirdlərə dərs materialını yetərli şəkildə tədris edə bilmir, kimyəvi reaksiya tənliklərinin, keçilən mövzuya aid laboratoriya təcrübələrinin nümayişində, şagirdlərin qiymətləndirilməsində, qiymətləndirmə vasitələrinin hazırlanmasında, bu vasitələrin hazırlanması üçün lazım olan alətlərdən istifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. Təlim prosesinin sadələşdirilmiş modelinə (Sxem 1) nəzər yetirdikdə aydın olur ki, qiymətləndirmə bu prosesin əsas

tərkib hissələrindən biridir (Mərdanov, Ağamaliyev, Mehrabov, Qardaşov, 2003; Mehrabov, Cavadov, 2007).

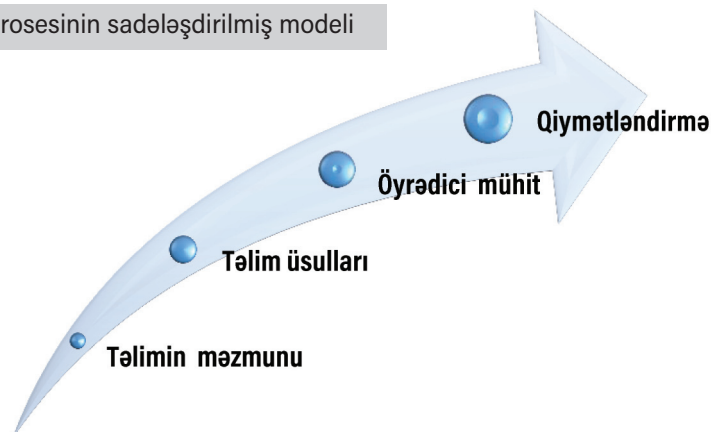
Bu səbəbdən kimya müəllimləri bu sahədə peşəkar səviyyədə inkişaf etməli, rəqəmsal mühitdə ölçmə və qiymətləndirmə fəaliyyətlərini həyata keçirməyi, web 2.0 alətlərinin yaratdığı imkanlar vasitəsilə yeni qiymətləndirmə vasitələri hazırlamağı və onların tətbiqi yollarını bilməlidir. Hazırda bu istiqamətdə müəllim və şagirdlər arasında maarifləndirmə işlərinin aparılmasına böyük ehtiyac vardır.

WEB TEXNOLOGİYASININ MAHİYYƏTİ

Təhsilin mərkəzində insanlar – müəllimlər və şagirdlər arasında, eləcə də şagirdlərin özləri arasında qarşılıqlı əlaqə durur. İnformasiya texnologiyaları bu ünsiyyətə təsir edəcək mühüm vasitələrdir. İnformasiya texnologiyaları insan ünsiyyətini əvəz etmir – sadəcə müəyyən problemləri həll edir və bununla da konseptual fikirlər qəbul etməyə kömək edir. Bu cür texnologiyaların istifadəsi geniş imkanlara malikdir. Yeni texnologiyaların fərqli xüsusiyyətlərindən biri də təhsilin məzmununu müstəqil şəkildə formalaşdırmaq və dəyişdirməkdir. Distant təhsili həyata keçirən müəllimlər şagirdlərin wikipedia texnologiyası və bloqlar kimi vasitələrdən istifadə edərək müəyyən mövzuları öz aralarında müzakirə etməsindən dünyadakı mütəxəssislərlə daha geniş mövzuları müzakirə etməyə keçdiklərini qeyd edirlər.

Web – dünyadakı kompüterlərə milyonlarla

Sxem 1 Təlim prosesinin sadələşdirilmiş modeli



məlumatı birləşdirən, bütün səviyyələrdə istifadəçilər tərəfindən asanlıqla istifadə edilə bilən, vaxt və yerdən asılı olaraq fəaliyyət göstərən, mətn, qrafika və video kimi multimedia variantları təklif edən, davamlı inkişafda olan internet xidmətinə verilən addır. Web texnologiyaları uzun tarixi inkişaf yolu keçmişdir¹ (cədvəl 1).

Web xidmətinin bu inkişafına paralel olaraq və bu inkişafın təbiətə təhvil verilməsi üçün Web Based Learning (web-əsaslı tədris) konsepsiyası, bu konsepsiya əsasında isə kurs materiallarının paylanması, təhsilin idarə edilməsi, şagirdin qiymətləndirilməsi və şagird ilə ünsiyyət, internet xidmətindən istifadə imkanları yaranıb.

Web 1.0, 2.0, 3.0, 4.0, demək olar ki, World Wide Web-in inkişafında fərqlənən şərti tarixi mərhələlərdir. web 1.0, əsasən, oxumaq, məlumat əldə etmək üçün nəzərdə tutulmuşdu². İnteraktiv elementlərdən, multimedia, istifadəçilərlə dialoq aparmaq, fayl mübadiləsi aparmaq və s. imkanlardan istifadə etmək mümkün deyildi.

Web 2.0 isə yeni web xidmətlərinin ortaya çıxması, web proqramlaşdırmanın inkişafı, saytların dizaynının və istifadəsinin yaxşılaşdırılması və istifadəçinin anonimlik qabiliyyətinin azalması ilə qeyd olunur³. Son vaxtlar internetin inkişafında əsas fikirlərdən birinə çevrilən web 2.0 termini nisbətən uzun müddətdir istifadə olunur, lakin müasir mənasında 2004-cü ilin oktyabrında təşkil edilən web 2.0 konfransında (<http://www.web2con.com>) yaranmışdır. Bu konfransın materiallarında web 2.0 terminin mənasını ilk izah edən Tim O'Reillynin birinci və ikinci nəsil şəbəkələr arasındakı fərqləri açıq şəkildə göstərən ilk və ən populyar məqaləsi nəşr edilib. İnsanları sosial qruplarda birləşdirməyə, həmfikir insanları və lazımi məlumatları tez bir zamanda axtarmağa imkan verən sosial xidmətlərin və şəbəkələrin

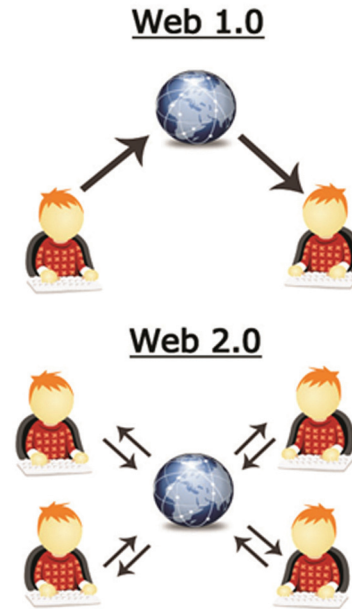
Cədvəl 1

Web texnologiyalarının tarixi inkişaf mərhələləri

Web texnologiyası	İllər	Əsas istiqamət
web 1.0 (monolog)	1995-2000	Sənədyönlü
web 2.0 (interactive web)	2000-2010	İnsanyönlü
web 3.0 (semantic web)	2010-2020	Bilikyönlü
web 4.0 (intelligent web)	2020-2030	Virtual reallıq yönlü

Şəkil 1

web 1.0 və web 2.0 texnologiyasının müqayisəsi



məcmusu web 2.0 adlanır. Bu, istənilən informasiyanı internetdə yayımlamaq və mövzuya görə təşkil etmək, maraq dairələri yaratmaq və ya müxtəlif müsabiqələr keçirmək kimi fərqli üsullardan istifadə edərək diqqəti cəlb etməyə imkan verir. Tədrisin müəyyən edilmiş məqsədlərə uyğun həyata keçirildiyini

¹ <https://bilgibilimi.net/web-1-0-web-2-0-web-3-0-nedir/>

² <https://www.kisiselbilgi.com/web-1-0-nedir-web-2-0-nedir/>

³ <https://bilgibilimi.net/web-1-0-web-2-0-web-3-0-nedir/>

müəyyənləşdirmək üçün qiymətləndirmə fəaliyyətləri də bu yeniliklərdən təsirlənib. Bu gün təhsildə tətbiq olunan web 2.0 alətləri müxtəlif kateqoriyalara bölünür: poster hazırlamaq, video konfrans, video hazırlamaq və redaktə etmək, anket hazırlamaq, söz buludu hazırlamaq, avatar hazırlamaq, tapmaca və bilik kartı hazırlamaq, qavrama xəritəsi hazırlamaq, tərbiyəedici oyun hazırlamaq, animasiya hazırlamaq, təqdimat hazırlamaq, web sayt və e-portfolio hazırlamaq, onlayn test hazırlamaq, sosial sinif yaratmaq, əməkdaşlıq, xarici dil öyrənmək, alternativ proqramlar və s.

Hazırda web-də ölçmə və qiymətləndirmə fəaliyyətlərinin aparılmasına imkan verən bir çox proqram var: Google forms, Quiz, Flipgrid, Kahoot, Socrative, Quizalize, Quizziz, Pomogi alximiku, learningapps, Mindomo, Tagul⁴ (Sözeri, Özcan, Gümüş, 2020). Bu proqramlar onlayn imtahanlara olan ehtiyacları qarşılamaq üçün hazırlanmışdır. Onlayn imtahan sistemləri imkan verir ki, müxtəlif suallar əlavə edilsin, eyni zamanda fayl göndərilsin, şagirdin performansı qiymətləndirilsin. Onlayn imtahan sistemləri adi sistemlər kimi öyrənmə prosesinin keyfiyyətinin artırılmasına xidmət edir.

Qiymətləndirmə prosesinin onlayn şəkildə keçirilməsinin bəzi üstünlükləri vardır. Bu üstünlüklərə aşağıda qeyd olunanları aid etmək olar:

- Distant öyrənmə qiymətləndirmələrini dəstəkləyir;
- Keyfiyyətli suallar hazırlamaq (bir neçə növ suallar) imkanı verir;
- Dərhal cavablandırılan interaktiv testlər hazırlamaq mümkündür;
- Suallar verilənlər bazasında saxlanılır (sual hovuzları);
- İmtahanları avtomatik olaraq proqramlaşdırmaq olar;
- Qrafik və multimedia variantları imtahanlara əlavə edilə bilər;
- İmtahanların qiymətləndirilməsində insan səhvi yoxdur;

- Formativ qiymətləndirmələr şagirdin öyrənməsi məqsədi ilə istənilən sıxlıqla təkrar edilə bilər;
- Keyfiyyəti sualların həlli nisbətində baxaraq müəyyənləşdirmək olar;
- Mövcud informasiya sistemləri ilə integrasiya edilə bilər;
- Qeydiyyat, sorğu və qiymətləndirmə kimi modullar istifadə edilə bilər;
- İmtahanın təkrarlanması bir mərkəzdən aparılır və yeniləmə asandır;
- Ödəniş tələb olunmur;
- Müəllim imtahanı istənilən vaxt keçirə bilər;
- Şagird müxtəlif mövzuda tədqiqat apara və apardığı tədqiqatları elektron formatda təqdim edə bilər;
- Nəticələrin ölçmə və qiymətləndirmə prosesi çox vaxt apardığı üçün internetdə yer alan sistemlər tərəfindən həyata keçirilir, bu prosesə ayrılan vaxtı təhsil işçiləri öz akademik işlərinə sərf edə bilərlər;
- Zamana qənaət etməklə yanaşı, test və test vasitələrində olan səhvləri minimuma endirmək müəllimlərə daha dəqiq qiymətləndirmələr aparmağa kömək edə bilər.

ONLAYN İMTAHAN SİSTEMİ

Bu modelin layihələndirilməsi zamanı dünyada geniş yayılmış PHP proqramlaşdırma dili və MySQL verilənlər bazasından istifadə olunur. Bu sistemdə 4 növ istifadəçi var (Şəkil 2):

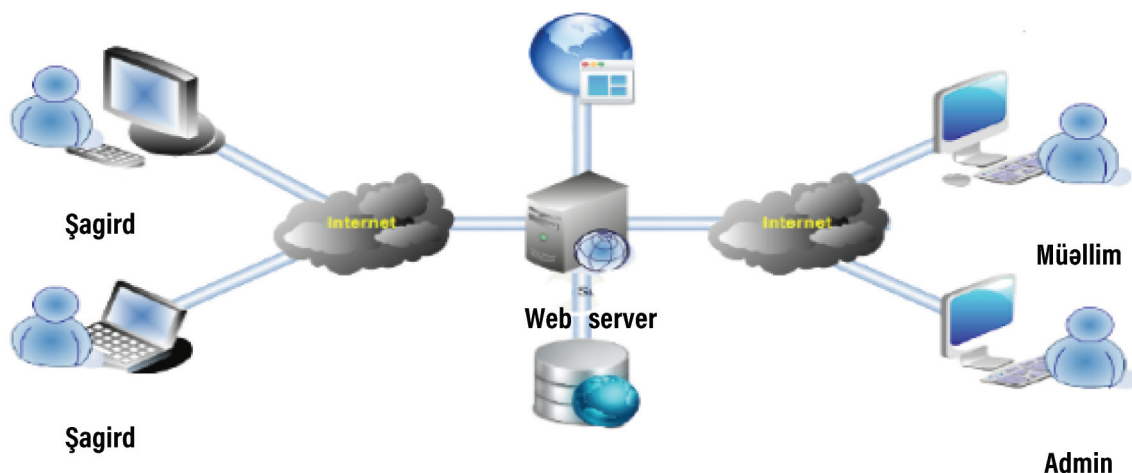
a) Sistem administratoru (Admin) – sistemin məsuliyyətini daşıyır. Sistemin normal fəaliyyətinə, şagird və müəllimlərin ümumi məlumatlarının təşkilinə məsuldur.

b) Müəllim (sinif və ya fənn müəllimi) – əvvəlcədən müəyyən edilmiş istifadəçi adı və parol ilə sistemə daxil olur. Onlayn imtahan sisteminə hər bir müəllim sistemin administratorudur. Sinif və ya fənn müəllimi öz verdiyi fənlərin imtahanlarını müəyyənləşdirir və sualları sistemə ötürür. Texniki problemlər istisna olmaqla, imtahanın bütün məsuliyyəti müəllimə aiddir.

⁴ <https://ru.calameo.com/books/005462594285cfcc65673>

Şəkil 2

Onlayn imtahan sistemi



c) Şagird – bir sıra mühüm şəxsi məlumatları əsasında qeydiyyat formasını dolduraraq imtahan sistemində üzv olur. Tədris olunan fənlərə aid tapşırıqları cavablandırma bilməsi üçün onun iştirakı fənn müəllimi tərəfindən təsdiq ediləməlidir. Şagird imtahanlarda əvvəlcədən müəyyən olunmuş tarixlərdə imtahan səhifəsinə daxil olaraq iştirak edə bilər. İmtahanın vaxtı bitəndə sistem avtomatik olaraq bağlanır.

İmtahan nəticələrinin qiymətləndirilməsi – şagirdə ayrılan vaxt bitdikdən sonra onun cavabları avtomatik olaraq qiymətləndirilir. Şagird imtahan nəticəsini dərhal öyrənə bilər. Bunun üçün tapşırıqlar əvvəlcədən məsul şəxs tərəfindən qiymətləndirilir. Bundan sonra isə nəticələrin sistemə köçürülməsi lazımdır. Şagird öz səhifəsinə daxil olaraq imtahanda neçə bal toplaması haqda məlumat əldə edə bilər.

İmtahanların təhlükəsizliyi – bu məqsədlə onlayn imtahan sistemində iki ölçü nəzərə alınmalıdır: a) sistemin ölçüsü, b) proqramın ölçüsü.

a) Sistemin ölçüsü – onlayn imtahan sisteminin proqram təminatının bir sıra təhlükəsizlik tədbirləri bir serverdə dərc olunur. Sistemdəki istifadəçilər və imtahanlar haqqında məlumat bir sıra alqoritmlərlə şifrlənir.

b) Proqramın ölçüsü – orta və qısamüddətli imtahanlarda şagirdlər bir kompüterlə virtual nəzarətçinin nəzarəti altında imtahan verirlər.

İmtahanlar haqqında statistik məlumat – şagirdlərə verilən suallarla düzgün cavabların nisbəti saxlanılır. Onlayn imtahan sistemi sualları avtomatik olaraq çətinlik səviyyəsinə görə qruplaşdırmır, yalnız düzgün cavabların faizini göstərir. Bu faiz sualların çətinlik dərəcəsini müəyyən etmək və imtahan suallarını yenidən hazırlamaq üçün istifadə edilə bilər.

WEB 2.0 ALƏTLƏRİNİN TƏTBİQİ

Aşağıda müxtəlif siniflərə aid şagirdlərin diaqnostik, formativ və summativ qiymətləndirilməsində istifadəsi mümkün olan, web 2.0 alətləri vasitəsilə onlayn qiymətləndirmə sistemlərində hazırlanmış, kimya fənnini tədris edən müəllimlər üçün faydalı olacaq nümunələr verilmişdir. Nümunələrin hazırlanması zamanı hansı web 2.0 alətlərindən istifadəsi də qeyd olunmuşdur.

1. Yalnız kimya fənni deyil, həmçinin digər fənlərə aid də qiymətləndirmə vasitələrinin hazırlanmasında "Google forms" web 2.0 alətinin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Bu alət vasitəsilə müəllim eyni zamanda bir deyil, bir neçə tapşırıq hazırlaya bilər. Bu proqram imkan verir ki, müəllim sualları test formasında hazırlasın, tapşırıq şəkli əlavə edə bilsin və uyğun balı qoysun. Bu web 2.0 aləti vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi şəkil 3-də verilmişdir.

Şəkil 3

"Google forms" web 2.0 alətində hazırlanmış tapşırıq nümunəsi

Sınıf: XI

Mövzu: 1.1. Doymuş biratomlu spirtlərin adlandırılması və izomerliyi.

Kimya müəllimləri bu web 2.0 alətindən <https://www.google.com/forms> linkinə daxil olaraq istifadə edə bilirlər.

2. Növbəti tapşırıq "Kimyagərə kömək et" web 2.0 alətində, <https://sites.google.com/site/foreverhimia/pomogi-alhimiku> linki vasitəsilə hazırlanmışdır. Burada həmçinin müəllimlər üçün faydalı olacaq tapşırıq nümunələri də verilmişdir (Şəkil 4).

Sınıf: VIII

Mövzu: Əsasların təsnifatı, adlandırılması və alınması.

3. "learningapps" web 2.0 aləti vasitəsilə müəllim rəngarəng, istənilən formalı tapşırıq növlərindən istifadə edərək öz tapşırığını hazırlaya bilər. Bu alətin üstün cəhətlərindən biri odur ki, müxtəlif tapşırıq növləri verilir və müəllimə nümunələr təqdim edilir. Yəni, müəllimin seçdiyi tapşırıq növü vasitəsilə hazırlayacağı tapşırığın sonunda hansı görüntüdə olacağını əvvəlcədən göstərir. Nəticədə müəllim məqsədinə uyğun olan növü seçərək öz tapşırığını hazırlayır. Bu alətə müəllim <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> linki vasitəsilə daxil ola bilər. Bu alət vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi şəkil 5-də verilmişdir.

Sınıf: VII

Mövzu: Oksigenin kimyəvi xassələri.

Şəkil 4

"Kimyagərə kömək et" web 2.0 alətində hazırlanmış tapşırıq nümunəsi



Üzərində qələvilərin simvolları olan oyuncaqlarla şam ağacını bəzəməkdə kimyagərə kömək et...



Şəkil 5

"Learningapps" web 2.0 aləti vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi

Oksigenin kimyəvi xassələri

1 / 1

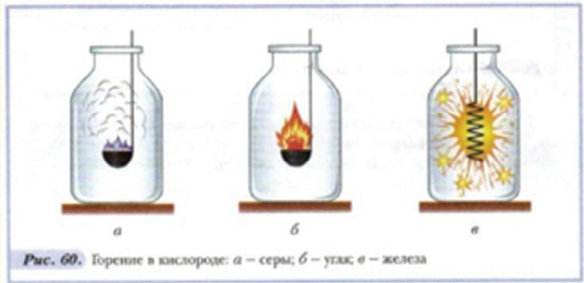


Рис. 60. Горение в кислороде: а – сера; б – уголь; в – железо

Oksigende a) kükürdün b) kömürün c) dəmirin yanması Şəkillərə uyğun yanma reaksiyalarını yazın

Проверить решение

4. Əgər müəllim sxemlərdən istifadə edərək qiymətləndirmə vasitələri və ya ümumiyyətlə, dərslərin hər hansı mərhələsində (motivasiya, tədqiqatın aparılması və s. üsulundan istifadə etməyi nəzərdə tutursa) klaster (şəxələndirmə) hazırlamaq istəyirsə, bu halda onun "Mindomo" (<https://www.mindomo.com/ru/dashboard#>)

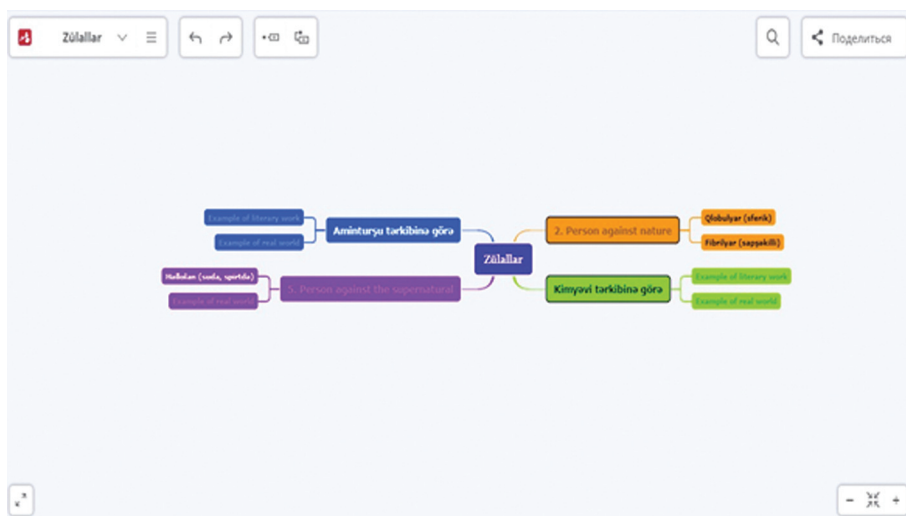
proqramından istifadə etməsi daha məqsəda uyğundur. Bu proqram sxemlərin hazırlanması üçün olduqca geniş imkanlara malikdir. İstifadəsi çox rahat və əlverişlidir. Bu alətə aid nümunə şəkil 6-da verilmişdir.

Sınıf: XI

Mövzu: Zülalların quruluşu.

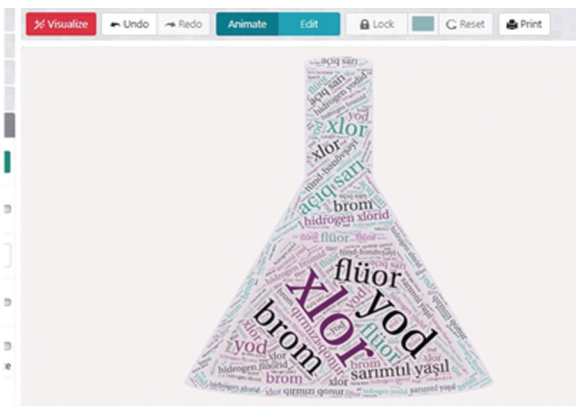
Şəkil 6

"Mindomo" web 2.0 aləti vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi



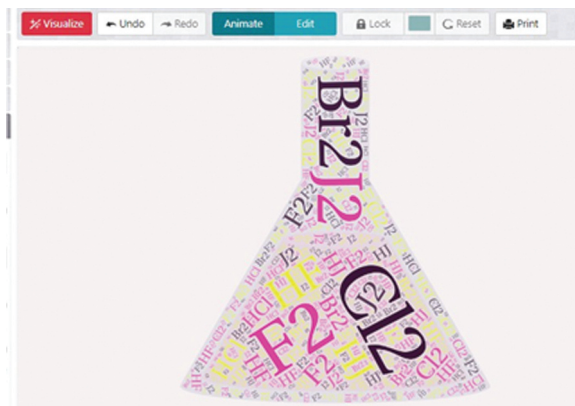
Şəkil 7a

"Tagul" web 2.0 aləti vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi



Şəkil 7b

"Tagul" web 2.0 aləti vasitəsilə hazırlanmış tapşırıq nümunəsi



5. "Tagul" aləti (<https://tagul.com>) <https://wordart.com/edit/zxkqliqp799m>) vasitəsilə müəllim söz buludu hazırlaya bilər. Bu alətdən müəllim tədqiqatın aparılması üçün şagirdlərin qrup işlərində və ya ümumiləşdirmə və nəticə çıxartma mərhələsində qiymətləndirmə vasitəsi kimi istifadə edə bilər. Hazırlanmış formanın quruluşunu, rəngini, yazı tipini müəllim öz istəyinə uyğun müəyyən edə bilər. Burada, görüldüyü kimi, iki şəkil verilmişdir. Birinci şəkildə (şəkil 7a) müəllim maddələrin xassələrindən yazır, şagirdlər isə ikinci şəkildə (şəkil 7b) xassələrin aid olduğu maddələrin kimyəvi formullarını yazır və ya əksinə müəllim kimyəvi formulları yazır, şagirdlərə həmin kimyəvi formullara əsasən maddələrin adlarını və xassələrini qeyd etmələrini tapşırır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu üsuldən müəllim motivasiya mərhələsində də istifadə edə bilər.

Sinif: IX

Mövzu: Halogenlərin müqayisəli xarakteristikası.

NƏTİCƏ

Qeyd etmək lazımdır ki, müəllim kimya fənni üzrə şagirdlərin bilik və bacarıqlarını qiymətləndirərkən onların biliklərinin keyfiyyətini: tamlığını (proqram həcmində və dərsliklərdəki materiallar səviyyəsi), dərinliyini (nəzəri ümumiləşdirmə səviyyəsi), dərk olunmasını

(proqram materialı üzrə alınmış bilikləri tətbiq etməyi bacarmaq səviyyəsi), tapşırıqların icrası zamanı edilən nöqsanların kəmiyyət və keyfiyyət ölçülərini də nəzərə almalıdır.

Beləliklə, şagirdlər tədris proqramına əvvəlcədən baxa, fənlərin məzmunu ilə tanış ola bilərlər. Bunun sayəsində müəllimlə ünsiyyət daha mənalı ola bilər. Digər tərəfdən, şagirdlər əvvəlcədən internetdən istifadə edərək lazımi materialları öyrənə bilər və sonra hazırlaşaraq orada topladıqları məlumatları tam olaraq anlamaq üçün dərsin müxtəlif mərhələlərinə fikir mübadiləsi, müzakirə etmək və s. üçün gələ bilərlər. Aparılan tədqiqatlar göstərir ki, tədris prosesində bu cür dəyişikliklər əldə edilən biliklərin keyfiyyətinin artmasına səbəb olur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli kurikulum). Kurikulum, 2008, № 1, s.131-150.
- ² Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Kurikulum, 2013, № 4, s. 103-113.
- ³ Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. Kurikulum, 2009, № 2, s.138-150.
- ⁴ Cavadov, İ., Cavadova, S., Hüseynli, T., Ələkbərova, C., Nəcəfova, Ş. (2018). Ümumi təhsildə şagird nailiyyətlərinin formativ qiymətləndirilməsi (metodik tövsiyə). Bakı: Mütərcim. 84 səh.

- ⁵ Quliyeva, G. (2019). Ümumtəhsil müəssisələrində təhsilalanların təlim nəticələrinin dinamikasının keyfiyyətin yüksəldilməsinə təsiri. Təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinin aktual məsələləri. Bakı: Mütərcim. 200 səh.
- ⁶ High five: free web 2.0 assessment tools. <https://blog.tcea.org/web-2-0-assessment-tools/>
- ⁷ <https://www.kisiselbilgi.com/web-1-0-nedir-web-2-0-nedir/>
- ⁸ Quliyeva, G., Seyidova, Ə. (2020). Kimya fənninin müasir təlim üsulları ilə tədrisi // SDU elmi xəbərlər, № 3, s.94-97. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44219950_70391518.pdf
- ⁹ Mahmudova, K. (2015). Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi məsələsi // Azərbaycan məktəbi, №4.
- ¹⁰ Mərdanov, M., Ağamaliyev, R., Mehrabov, A., Qardaşov, T. (2003). Təhsil sistemində monitoring və qiymətləndirmə. Bakı, Çarşıoğlu. 416 səh.
- ¹¹ Mehrabov, A., Cavadov, İ. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində monitoring və qiymətləndirmə. Bakı.
- ¹² Sözeri, M.C., Özcan, S., Gümüş, S. (2020). Eğitim ortamları için web 2.0. Araçları rehberi. Türkiyə.
- ¹³ Servisy Web 2.0 kak sredstvo obucheniya khimii v shkole. <https://ru.calameo.com/books/005462594285cfcc65673>;
- ¹⁴ Servisy Web 2.0. <https://ru.calameo.com/read/004700802f9aabefb3017>
- ¹⁵ Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). "A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice", Assessment & Evaluation in Higher Education, 30:3, pp. 231-240.
- ¹⁶ Testing Goes Mobile – Web 2.0 Formative Assessment Tools. <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0010/FP/4060-ETL2655-FP-ICT4LL10.pdf>
- ¹⁷ Web 1.0 – Web 2.0 – Web 3.0 – Web 4.0 Nedir? <https://bilgibilimi.net/web-1-0-web-2-0-web-3-0-nedir/>

BİOLOGİYA FƏNNİNİN TƏDRİSİNDƏ İKT TƏTBİQİNİN PERSPEKTİVLƏRİ

FATİMƏ BABAYEVA

Naxçıvan Dövlət Universiteti, Elm və İnnovasiyalar bölməsinin könüllü
əməkdaşı, Biologiyanın Tədrisi Metodikası ixtisası üzrə magistrant.

fatimababazadeh1996@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2328-722X>

Məqaləyə istinad:

Babayeva F. (2022). Biologiya
fənninin tədrisində İKT tətbiqinin
perspektivləri. *Azərbaycan məktəbi*.
№ 1 (698), səh. 95–103

ANNOTASIYA

Məqalədə biologiya fənninin tədrisində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının (İKT) istifadəsinin perspektivlərindən, müasir və keyfiyyətli təhsil üçün lazım olan elektron resursların tədrisin səmərəli təşkil olunmasındakı rolundan danışılır. Qeyd olunur ki, İKT-dən istifadə edilərək keçirilən dərs yeni keyfiyyətli dərs tipidir. Təhsilalanların yaş və psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alsaq, dərslərdə əyanilik üstünlük təşkil etməlidir. Bir qayda olaraq, illüstrasiya ilə müşayiət olunan plakat və cədvəllər fiziki, mənəvi göstəricilərinə görə köhnəlmişdir. Ona görə də bir çox tədris resurslarını əvəz edən müxtəlif kompüter proqramları müəllimlərin tədrisə daha maraqlı və qeyri-standart yanaşmalar etməsinə imkan verir. Aparılan araşdırmalar nəticəsində müəyyən olmuşdur ki, müasir dövrümüzdə yeni texnologiyaların çoxluq təşkil etməsinə baxmayaraq, tədris prosesində onlardan az istifadə olunur. Tədqiqatın məqsədi yeni texnologiyaların perspektivlərini nəzərə almaqdan, biologiya dərslərində daha yaxşı nəticə əldə etmək üçün onlardan məqsədyönlü istifadə olunması imkanlarını göstərməkdən ibarətdir.

Açar sözlər: İKT, biologiya, monohibrid, gen, dihibrid, texnologiya, interaktiv.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 09.06.2021

Qəbul edilib: 21.07.2021

PERSPECTIVES OF APPLICATION OF ICT IN THE TEACHING OF BIOLOGY

FATIMA BABAYEVA

Nakhchivan State University, Department of Science and Innovation,
Master student in Biology Teaching Methodology.

fatimababazadeh1996@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2328-722X>

To cite this article:

Babayeva F. (2022). Perspectives of application of ICT in the teaching of biology. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 95-103

ABSTRACT

The article discusses the prospects for the use of information and communication technologies in the teaching of biology. The role of electronic resources required for modern and quality education in the effective organization of education is also mentioned. It is noted that the lesson taught using ICT is a qualitatively new type of lesson. Given the age and psychological characteristics of the learners, visibility should prevail in the lessons. As a rule, posters and tables accompanied by illustrations are outdated due to physical and mental indicators. Therefore, various computer programs, which replace many teaching resources, allow teachers to take more interesting and non-standard approaches to teaching. As a result of research, it has been found that despite the predominance of new technologies in modern times, they are rarely used in the educational process. The aim of the research is to take into account the prospects of new technologies, to show the possibility of their purposeful use in biology classes to achieve better results.

Keywords: ICT, biology, monohybrid, gene, dihybrid, technology, interactive.

Article history

Received: 09.06.2021

Accepted: 21.07.2021

GİRİŞ

Hər bir ölkənin inkişaf strategiyasının əsası olan təhsildə informasiya – kommunikasiya texnologiyalarının (İKT) tətbiqi bütün dünyada geniş vüsət alıb. İKT-nin imkanlarından tədris prosesində istifadəsi nəticəsində təhsilalanların bilikləri müstəqil şəkildə əldə etməsi bir çox təhsil həllərinin əsasıdır¹. Yeni fənn kurikulumları da İKT-dən istifadəyə geniş imkanlar yaradır, İKT-nin istifadəsi təlim prosesini həm əyaniliyi ilə zənginləşdirir, həm də bilikləri praktik şəkildə tətbiq etməyə, təhsilalanları yeni texnologiyaların köməyiylə düşünməyə, mənimsədiklərini təhlil və tətbiq etməyə, fikir mübadiləsi aparmağa sövq edir. Bu baxımdan, hər bir dərsin təşkilində informasiya – kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin böyük əhəmiyyəti vardır. Ölkə miqyasında müəllimlərin, təhsilalanların və valideynlərin mənafeyinə xidmət edən, özündə təhsil-təربiyə prosesinin müxtəlif aspektləri barədə məlumatları cəmləşdirən vahid təhsil şəbəkəsinin yaradılması və məktəblər arasında operativ informasiya mübadiləsinin təmin edilməsi təhsil sisteminin informasiyalaşdırılmasında əsas vəzifələrdən hesab olunur. Bu istiqamətdə hər bir məktəbin internet saytında pedaqoji heyət və təhsilalanlar haqqında ətraflı məlumatların yerləşdirilməsi, müəllim, şagird və valideynlər üçün xüsusi forumların təşkil edilməsi, həmin forumlarda təhsilin aktual problemləri, yeni kitablar və s. haqqında müzakirələrin aparılması mühüm əhəmiyyətə malikdir. Məktəbin internet saytında dərslər planlarının, cədvəllərinin, məktəbdə keçiriləcək tədbirlər barədə məlumatların və soraq xarakterli informasiyaların yerləşdirilməsi də məqsədəuyğundur. Vahid təhsil şəbəkəsinin ümumdünya informasiya məkanına inteqrasiya etdirilməsi isə müəllim və təhsilalanların təhsil üçün faydalı olan dünya internet resurslarına daxil olmasına, virtual kitabxanalardan, fayl arxivlərindən, verilənlər bazasından istifadə etməsinə və xarici təhsil müəssisələri ilə

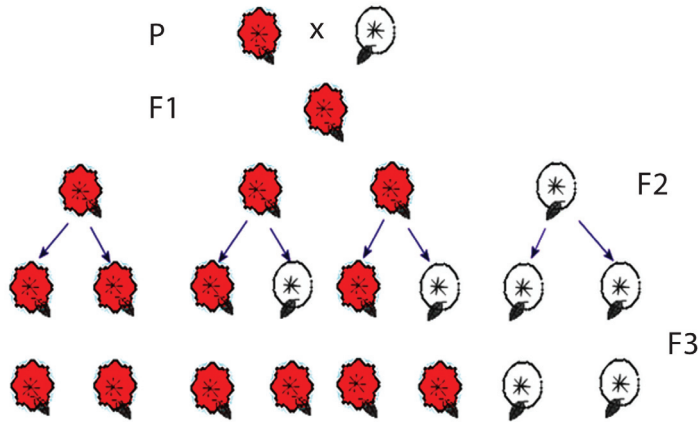
yaxından əlaqə saxlamasına əlverişli şərait yaradacaqdır. Valideynlər vahid təhsil şəbəkəsindən öz uşaqlarının davamiyyəti və müvəffəqiyyəti barədə də operativ informasiya ala biləcəklər. Bundan əlavə, İKT-dən istifadə etməklə təhsildə idarəetməni də təkmilləşdirmək mümkündür. Administrasiya sistemində tez-tez təkrar olunan əməliyyatları müəyyənləşdirməklə onları avtomatlaşdırmaq olar.

Göründüyü kimi, İKT-ni təhsil sisteminə səmərəli tətbiq etməklə tədris prosesinin keyfiyyətini artırmaq, təhsilalanlar üçün cəlbedici, onların maraqlarına hesablanmış sadə və səriştəyə əsaslanan yeni təhsil modeli yaratmaq mümkündür. Lakin bunlara nail olmaq göründüyü qədər də asan deyildir. Bir faktı nəzərə almaq lazımdır ki, bu gün texnoloji avadanlıqların sürətlə köhnəlməsi prosesi gedir. Əvvəllər məktəblərin yalnız kompüterlə və internetlə təchiz olunması nəzərdə tutulurdusa, bu gün təhsil müəssisələri dövrün tələblərinə uyğun olaraq noutbuklarla, interaktiv lövhələrlə və simsiz rabitə sistemləri ilə təmin olunur. Dünya standartlarına uyğun müasir İKT vasitələrinin alınması isə, təbii ki, böyük maliyyə vəsaiti tələb edir. İndi İKT yalnız təhsil prosesini təmin edən üsul deyil, məktəblilərin müstəqil qavrama qabiliyyətini təmin etmək üçün yeni imkanlar yaradan vasitədir. Bununla əlaqədar olaraq müəllimin rolu da dəyişir: o, təhsil prosesinin konsultantı, koordinatoru olur. Onun vəzifəsi məktəblilərdə qərar qəbul etmə bacarığını dəstəkləmək və inkişaf etdirmək, öyrənilən mövzuların məqsədini anlamağı və mühakimə etməyi öyrətməkdir. Bu yetərincə çətin pedaqoji tapşırıqların mənasını qiymətləndirməmək olmaz. Bu prosesdə İKT katalizator rolunu oynayır; uşaqları yeni biliklərə sövq etməyə kömək edir. Təhsilalan bu və ya digər mövzunun məzmunu aydınsa, onun da sualı yarana bilər: məhz nəyi və nə üçün öyrənmək lazımdır? Biliyə həvəsin kökündə həyatı maraq dayanır: hansı biliklər mənə daha çox lazımdır, hansı metodların köməyi ilə bu bilikləri əldə edə bilərəm? Beləliklə,

¹ <https://www.muallim.edu.az/www.old/arxiv/2012/48/26.htm>

Şəkil 1

Əlamətlərin parçalanması qanunu və ya Mendelin II qanunu



Cədvəl 1

Əlamətlərin parçalanması qanunu
və ya Mendelin II qanunu

Aa x Aa	A	a
A	AA	Aa
a	Aa	aa

İKT bilik qazanmaq istəyi ilə həyatı əhəmiyyət kəsb edən digər məsələlər arasında körpü rolunu oynayır. Təhsilalanlar təhsilin onların həyatında hansı rol oynadığını başa düşsələr, təhsili davam etdirməyə böyük həvəs hiss edəcəklər.

BİOLOGİYANIN TƏDRİSİNDƏ İKT-dən İSTİFADƏ

Dərslərin ən səmərəli interaktiv metod kimi düşünülmən İKT vasitəsilə keçirilməsi artıq müasir dövrün tələblərindən biridir. Tələblərdən biri də müəllimləri elektron tədris resursları ilə işləməyə öyrətmək, elektron pedaqogikanın məktəblərdə təcridən inkişafına nail olmaq, gələcəkdə yaradılması zəruri olan milli informasiya təhsil məkanında onları intellektual sistemlərlə təmin etməkdir. Bəzi fənlərə aid az sayda elektron vəsaitlər olsa da, bu tələbləri ödəmir (Babayeva, 2011). Demək olar ki, biologiya fənninin tədrisində əyani vəsaitlə

keçirilən dərslər daha səmərəli olur. Çünki əyani vəsaitlər əqli inkişafın vasitələrindən biri olmaqla şagirdlərin təhsilində müəyyən yer tutur. Onlar getdikcə təkmilləşdirilir və müəllimin qarşısına qoyduğu tapşırıqların yerinə yetirilməsi üçün daha səmərəli və effektiv olur (İsmayılov, Abdullayev, 2006).

İKT biologiya fənninin tədrisində müəllim üçün əyani metodlardan istifadəni əlçatan edir. Belə ki, bütün məktəblərdə tam əhatəli laboratoriya, həyətyanı sahə, ekskursiyalar təşkil etmək üçün büdcə olmaya bilər, lakin İKT-dən istifadə edərək şəkillərlə, təqdimatlarla təhsilalanlara istədiyimiz heyvanı, bitkini göstərə bilərik. "Genetika – irsiyyət və dəyişkənlik haqqında elmdir" mövzusunun və müəllimlərin əyani vəsait tapmaqda çətinlik çəkdikləri bir çox mövzuların tədrisində də təqdimatlardan, şəkillərdən istifadə etməklə təhsilalanların çətin qavrama problemini aradan qaldırmaq mümkündür. Məsələn, Əlamətlərin parçalanması qanununu izah edərkən şəkil 1-dən istifadə etmək olar.

Şəklə baxaraq, dərsi bu cür izah etmək olar: Monohibrid çarpazlaşma zamanı alınmış ikinci nəsil hibridləri arasında fenotip əlamətlər 3:1 nisbətində 3/4 dominant, 1/4 resessiv olmaqla parçalanır. İki təmiz allel fərdin çarpazlaşmasına monohibrid çarpazlaşma deyilir. Heteroziqot fərdlərin çarpazlaşmasından törənən fərdlərin bir hissəsi dominant, digər hissəsi isə resessiv

Cədvəl 2 "Genetika – irsiyyət və dəyişkənlik haqqında elmdir" mövzusunun tədrisində İKT-nin tətbiqi

Mövzu	Kompüter avadanlıqları		Proqram təminatı		İcra yeri
	Komp. avadanlığı	İstifadə növü	Proqram təminatı	İstifadə növü	
Genetika haqqında ümumi məlumat	Müəllimin fərdi kompüteri, interaktiv lövhə	Multimedia və ya kompüterdə hazırlanmış genetika haqqında ümumi məlumat cədvəli	Müəllimin mövzuya uyğun PowerPointlə təqdimatı. Misal: Mendel haqqında məlumat, irsiyyət haqqında ilkin təsəvvürlər	Böyük ekranda müəllimin mühazirəsi fonunda bütün sinif üçün nümayiş	Biologiya kabinet
Monohibrid çarpazlaşma	Müəllimin fərdi kompüteri, interaktiv lövhə	Multimedia və ya kompüterdə hazırlanmış monohibrid çarpazlaşmanın cədvəli	Müəllimin mövzuya uyğun PowerPointlə təqdimatı	Böyük ekranda müəllimin mühazirəsi fonunda bütün sinif üçün nümayiş	Smart auditoriya kompüter sinfi
Dihibrid çarpazlaşma	Müəllimin fərdi kompüteri, interaktiv lövhə	Multimedia və ya kompüterdə hazırlanmış dihibrid çarpazlaşmanın cədvəli	Müəllimin mövzuya uyğun PowerPointlə təqdimatı	Böyük ekranda müəllimin mühazirəsi fonunda bütün sinif üçün nümayiş	Smart auditoriya kompüter sinfi
Polihibrid çarpazlaşma	Müəllimin fərdi kompüteri, interaktiv lövhə	Multimedia və ya kompüterdə hazırlanmış polihibrid çarpazlaşmanın cədvəli	Müəllimin mövzuya uyğun PowerPointlə təqdimatı	Böyük ekranda müəllimin mühazirəsi fonunda bütün sinif üçün nümayiş	Smart auditoriya kompüter sinfi

əlamətlərin daşıyıcısıdır. Resessiv əlamətlər birinci nəsil hibridlərində itmir, gizlin qalaraq ikinci nəsil hibridlərində üzə çıxır. Əlamətlərin parçalanması fenotip üzrə 3:1 nisbətində və genotip üzrə 1:2:1 nisbətində olması şəraitdən asılıdır.

Dərsini istər yeni texnologiyalar, istərsə də interaktiv metodlar əsasında keçmək istəyən hər bir biologiya müəllimi interaktiv texnologiyalardan istifadəyə hər zaman hazır olmalı, didaktik materiallar, elektron vəsaitlərlə hazırlanmış təqdimatlar, şəkillər, cədvəllər hazırlamağı bacarmalıdır. Pedaqoji prosesin bu cür təşkili təhsilalanların idrak bacarıqları, düşüncə əhatəliliyi və motivasiyasının artırılmasında əhəmiyyətli rol oynaya bilər.

Müəllim mövzunu təkcə yazı taxtası, tablo, mulyajlar və şifahi mühazirə şəklində öyrətməklə kifayətlənməməlidir. Öyrənənlərin biologiya fənninə, eləcə də tədris edilən mövzuya marağının artırılması, öyrənməyi öyrətmək və öyrənilən biliklərin tətbiqi daha vacib amil hesab olunur (Babayeva, 2020). Bunun üçün fənlər üzrə, o cümlədən biologiyadan "Genetika irsiyyət və dəyişkənlik haqqında elmdir" mövzusunə aid elektron dərsliklərin hazırlanması da təhsilin elektronlaşdırılmasında mühüm hadisə hesab oluna bilər. Cədvəl 2-də İKT-dən istifadə edərək keçirilən dərsin forması qeyd olunmuşdur (Hüseynov, Əliyev, 2009; Məmmədova, Həsənova, Məmmədova, Fətiyeva, 2017; Quliyev, Əliyeva, 2002).

Biologiya dərslərində informasiya texnologiyalarından istifadə müəllimə bir sıra imkanlar yaradır. Bunlara misal olaraq, təlim-tərbiyə prosesinin gedişində təhsilalanların şüurlu fəaliyyətinin təşkil edilməsini, təlim prosesində fərdi yanaşma üsulunun tətbiqinə qısa vaxt ərzində həm mikro, həm də makro aləmdə baş verən hadisə və prosesləri ardıcılıqla izləməyə daha böyük imkanların yaradılmasını göstərmək olar.

Biologiya və digər fənlərin tədrisində İKT vasitələrindən istifadə edərkən dərsin mərhələləri əvvəlcədən aydınlaşdırılmalıdır. Bununla yanaşı, bioloji biliklərin təhsilalanların həyat və fəaliyyətində mühüm rol oynadığını da nəzərdə saxlamaq lazımdır. Məhz bioloji təhsil sayəsində hələ yeniyetməlik yaşlarından təhsilalanlarda özünə, ətrafdakılara, ümumiyyətlə, bütün canlılara qarşı diqqətli və ehtiyatlı yanaşma, təbiətə məhəbbət hissi formalaşır. Şagirdlər sağlamlığın qeydinə qalmanın nə dərəcədə mühüm əhəmiyyət kəsb etdiyini anlayır, öz orqanizminin quruluşunu və funksiyalarını öyrənir, ekologiyanın nə demək olduğunu bildiyinə görə onlarda bitki və heyvanlar aləminə qarşı rəğbət hissi yaranır. Bütün bunlar təhsilalanların dünyaya baxışını dəyişir, onları kamil şəxsiyyətə çevirir. Bioloji elmlər planetimizdə unikal hadisə olan həyat qanunlarının mahiyyətini açmaqla məktəblilərdə ekoloji mədəniyyəti formalaşdırır.

Təhsilalanların hərtərəfli inkişafı şəxsiyyətəyönlü təlimdə əsas məqsədlərdən biridir. Ona görə də şagirdlərdə yaradıcı düşüncəni inkişaf etdirmək üçün, ilk növbədə onlara öyrənməyi öyrətmək, əldə etdiyi informasiyalardan istifadə etmək bacarığı və vərdisləri formalaşdırmaq lazımdır. Belə tədris prosesi təhsilalanlarda özünəinam hissi oyadır, sinfin və dərsin təşkilində iştirakə, öz fikirlərini sərbəst şəkildə ifadə etməyə, fəallığın artırılması məqsədilə sualları özlərinin cavablandırmasına, qarşılıqlı dialoqların qurulmasına və debatların aparılmasına şərait yaradır. Müasir təlim metodları və informasiya – kommunikasiya

texnologiyalarından istifadə sinif mühitində dəyişiklik etməyə, cəmiyyətin dəyərli vətəndaşları olmağa çalışan, aktiv, hər şeylə maraqlanan şagirdin təhsil aldığı siniflərin yaradılmasında müəllimlərə yol göstərir. Təlim prosesinin daha yaradıcı olmasına, təhsilalanın müzakirə, mühakimə qabiliyyətlərinin formalaşmasına stimül yaradan bu üsul və vasitələr, eyni zamanda məktəblilərin dərslə daha maraqla və həvəslə yanaşmasını təmin edir. Müasir təlim texnologiyaları prinsiplərinin mahiyyətindən irəli gələn əsas yanaşmaları təhsilalanların maraq və tələbatlarına, onların yaş psixologiyasına, sosial həyat tərzinə, bilik səviyyəsinə, imkan və qabiliyyətlərinə yönəltməklə, tədris prosesində idrak fəallığını, fasilitator dəstəyi ilə öyrənməni təmin etməklə, zəruri olan informasiyaları müstəqil mənimsəyib ondan düzgün istifadəni, əməkdaşlığı, şagirdyönlülüüyü reallaşdırmaqla pedaqoji texnologiyaların səmərəli tətbiqinə nail olmaq olar.

Müasir dövrdə hər gün yeni və daha çox rəqəmsal tədris resursları (RTR) yaradılır. RTR-dən istifadə dərslə hazırlıq zamanı vaxta qənaət etməyə, yeni materialın tam mənimsənilməsi üçün lazımi resursların seçilməsinə, nəticələrin yoxlanılması və möhkəmləndirilməsinə imkan verir. Rəqəmsal tədris resurslarının köməyi ilə biz zaman və məkan baxımından əlçatmaz olan proses və situasiyaları nümayiş etdirə bilirik. Məsələn, 6-cı sinifdə biologiyanın tədrisi zamanı “mikroskopun quruluşu”, “bitki və heyvan geninin quruluşu” kimi interaktiv trenajorlardan istifadə etmək olar². İnteraktiv trenajorun faydası ondan ibarətdir ki, təhsilalan yazaraq və ya oxuyaraq öyrəndiyi dərsləri unuda bilər, lakin mikroskopun quruluşunu onun üzərində hazırladıqları preparatlara baxaraq, hissələrini ayrı-ayrılıqda sayaraq daha uzunmüddətli yaddaşda saxlamaq olar. Eyni ilə bitki geninin, heyvan geninin və yaxud hüceyrə orqanoidlərinin quruluşuna mikroskopda və ya yeni texnologiyalardan istifadə edərək videoda baxmaqla onu uzunmüddətli yaddaşda saxlamaq olar. Bundan əlavə, insan skeleti və orqanların maketləri üzərində

² <https://azkurs.org/biologiya-derslerinde-innovativ-texnologiyalar.html>

aparılan dərsləri də interaktiv trenajorlar hesab edə bilərik. Belə olduğu təqdirdə, təhsilalan orqanları, insan skeletindəki sümük və sümük birləşmələrini daha yaxşı qavramış olacaqdır.

İNFORMASIYA-KOMMUNİKASIYA SİSTEMLƏRİNDƏN İSTİFADƏ İMKANLARI

Bildiyimiz kimi, tədris prosesində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından səmərəli istifadə effektiv nəticənin əldə olunmasında mühüm amil hesab olunur. COVID-19 pandemiyası ilə əlaqədar tətbiq olunan onlayn təhsil prosesində bu, xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ümumiyyətlə, təhsildə İKT-dən istifadə etməklə aşağıdakılara nail olmaq olar:

- təhsilin keyfiyyətinin artırılması;
- informasiya mədəniyyətinin formalaşdırılması;
- bütün vətəndaşların təhsil almaq imkanı;
- təhsil sisteminin inteqrasiyası;
- mərkəzləşdirilmiş təhsil sisteminin yaradılması;
- elektron dərsləklərin hazırlanması;
- təhsilin səmərəli idarə edilməsi sisteminin yaradılması;
- pedaqoji kadr hazırlığında innovativ metodlardan istifadə etmək bacarığı.

Qeyd olunan məqsədlərə nail olmaq üçün bir sıra mühüm məsələlərin kompleks şəkildə həll olunması, məsələn, keyfiyyətin yaxşılaşdırılması məqsədilə bu deyilənlərin əsasında informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından vahid avtomatik təhsil sisteminin qurulması vacibdir. Bu, bütün səviyyəli informasiya sistemlərini, habelə təhsilin idarəetmə, servis, elmi-tədqiqat, metodiki-tədris və texnoloji mərkəzlərini birləşdirməlidir. Hazırda informasiya cəmiyyətinə istiqamətləndirilmiş bu işləri görmək üçün təhsilin bütün pillələrində informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadə, eyni zamanda İKT-nin özünün tədris olunması, təhsilalanlarda müstəqil informasiya toplamaq, analiz etmək, ötürmək qabiliyyətinin formalaşdırılması müasir dövrün

Cədvəl 3 Dihibrid çarpazlaşdırma

F_1  $\times$ 



F_2	AB	Ab	aB	ab
AB	 AABB	 AABb	 AaBB	 AaBb
Ab	 AABb	 AAbb	 AaBb	 Aabb
aB	 AaBB	 AaBb	 aaBB	 aaBb
ab	 AaBb	 Aabb	 aaBb	 aabb

 :  :  : 

tələbidir. Respublikamızda təhsilin modelləşdirilməsi və İKT-nin tətbiqi istiqamətində mühüm addımlar atılıb və atılmaqdadır.

Bu mövzuları yüksək səviyyədə mənimsəmək üçün İKT vasitəsilə monohibrid və dihibrid çarpazlaşdırma sxemlərini, cədvəllərini hazırlamaq olar.

Cədvəl 3-dən göründüyü kimi, dihibrid çarpazlaşdırmadan alınan birinci nəsilə (F_1 -də) iki cüt əlamətin genləri A, a, B, b bir orqanizmdə toplanmalarına baxmayaraq, qamet hazırlanarkən bir-birindən asılı olmadan aralanır, paylanır və mayalanmada, yəni ikinci nəsil (F_2) aldığında hər cüt allelin əlamətləri 3:1 nisbətində alınır.

Təhsilalanlar, həmçinin internet vasitəsilə gen – konkret zülal sintezi – həmin zülalə səbəb

olan əlaməti axtara, hər hansı bir genetik xəstəliyin (məsələn, hemofiliya, albinizm) nəsil-dən-nəslə ötürülməsinin ehtimal olunan cədvəlini tərtib edə, gələcək nəslin əlamətlərinin əvvəlcədən müəyyən edilməsi üçün internet resursları vasitəsilə məlumatlar toplayıb onları müzakirə edə bilərlər. Sadə sxem vasitəsilə gen mühəndisliyinin tədqiqat prosedurunu müzakirə etmək, onun hansı nəticəni verdiyi, gen mühəndisliyinin mənfi və müsbət tərəfləri barədə məntiqi fikir söyləmək mümkündür. Təcrübə obyektini seçməklə (məsələn, eyni bitkinin meyvəsi, toxumu) modifikasiyalı dəyişkənliyin statistik xassələrini təhlil etmək də olar. Bunun üçün lazımı cihazlardan istifadə etmək, miqdar göstəricilərini (məsələn, ölçü, çəki, həcm) qeydə almaq, dəyişkənlik arasında asılılığı tərtib etmək və qrafiklər qurmaq lazımdır.

Biologiya fənninin tədrisində İKT-dən aşağıdakı formalarda istifadə etmək olar: – kombine olunmuş video, səs, animasiya, smart lövhə və.s istifadə olunmaqla müəllimin izahatı ilə müşayiət olunan dərslər; – onlayn-testlər; – dərslər zamanı əldə olunmuş bilikləri yoxlamaq, onu dərk etmək və möhkəmləndirmək məqsədilə müşahidə aparmaq; layihə – dərslər nümunələri; – təhsilalanların müstəqil layihələri zamanı; – audio və video dərslər; – müəllim və təhsilalanların hazırladıqları dərslər nümunələrinin nümayiş olunması (Babayeva, 2016). Dərslərin səmərəli keçirilməsi üçün həm müəllim, həm də təhsilalanların zəruri hazırlıq görməsi daha məqsədmüvafiqdir. Bu məqsədlə internetdən və tədris vəsaitlərindən toplanan materiallar əsasında PowerPointdə təqdimat formasında hazırlanmış dərsləri, worddə toplanan bilikləri sistemləşdirərək yaradılan cədvəlləri smart lövhədə nümayiş etdirmək olar. Tədrisin bu cür təşkili öyrədənlərin və öyrənənlərin aktivliyinin artırılmasına səbəb ola bilər.

Biologiyanın tədrisində müasir texnologiyanın mahiyyətinə gəldikdə, onu qeyd etmək lazımdır ki, məzmun nə qədər mürəkkəb və qarışıq olsa, tətbiq olunan metod və üsulların üzərinə də bir o qədər çox iş düşür. Ona görə ki, təhsilalanların fənlərin tədrisi prosesində qazandıqları nəzəri bilikləri praktik fəaliyyətdə

tətbiq etmək bacarığı inkişafetdirici interaktiv metod və üsulların gücü hesabına təmin olunur. Əgər müəllim təhsilalanına hazır bilik verərsə, ona ancaq yadda saxlamaq lazım gəlir (Babayeva, 2016). Fikrimizcə, bu cür yadda saxlamanın müddəti çox olmur. Ona görə də təhsilalanlar İKT-dən və müəllimin öyrənməyi öyrətmək metodundan istifadə edərək özünüinkişafə nail olmalı, yeni biliklərin öyrənilməsində fərqli metodika nümayiş etdirməlidirlər.

Biologiya dərslərində İKT-nin tətbiqi təhsilalanına aktiv və şüurlu işini təşkil etməkdə yeni metod sayıla bilər. Bu fənn üzrə dərslərin keçirilməsində multimedialı təqdimatdan istifadə isə daha effektiv formadır. Bu üsul dərsləri daha dinamik formada keçməyə imkan yaradır, bütün duyğu üzvlərinə təsir etməklə alınan informasiyaları təhsilalanların yaddaşına həkk edir. Multimedialı təqdimatla yeni mövzunun təqdim olunması öyrənmə prosesini qısaltmaqla yanaşı, təhsilalanların istirahətinə daha çox vaxt ayırmasına imkan verir ki, bu da onların sağlamlığına müsbət təsir göstərir. Onun müsbət xüsusiyyətlərindən biri də odur ki, müəllim mövzunun və ya dərslərin istənilən mərhələsində ondan məqsəduyğun şəkildə istifadə edə bilər (Babayeva, 2009).

Biologiyanın tədrisində İKT-dən istifadə edərək multimedialı təqdimatlar hazırlayarkən müəllimin yeni dərslərlə keçirilmiş dərsləri müqayisə etməsi daha məqsəduyğundur. İnternetdən əldə edilmiş şəkillər, dərsləri sadələşdirmək, sistemləşdirmək üçün hazırlanmış cədvəllər də multimedialı təqdimatda istifadə edilə bilər. Təhsildə İKT-nin faydalı cəhətlərindən biri də odur ki, istedadlı pedaqoqlar kompüter vasitəsilə öz tədris işlərini və yaradıcılıq fəaliyyətlərinin nəticələrini fərdiləşdirə bilirlər. Müəllim standart dərsləklərdə olmayan, özü tərəfindən düşünülmüş maraqlı məsələ və tapşırıqları kompüterdə təqdimat şəklində hazırlaya bilər. Pedagoji praktikada toplanmış təcrübələr əsasında hazırlanmış belə materiallar digər müəllimlər üçün də çox faydalıdır.

NƏTİCƏ

Aparılan tədqiqatlardan belə nəticəyə gəlmək olar ki, təhsildə, xüsusən biologiya fənninin tədrisində İKT-nin rolu böyükdür. Belə ki, müasir dövrdə təhsilalan kompüterlə, televizorla, smart telefonlarla, uzaqdan idarə olunan cihazlarla və s. əhatə olunmuşdur. Təhsilalanı dərəcəyə cəlb etmək üçün müəllimin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biri də tədris prosesində informasiya – kommunikasiya texnologiyalarının imkanlarından maksimum istifadə etməkdir. Bu formada təşkil olunan dərslərdə əyanilik üstünlük təşkil etdiyindən dərsin keyfiyyəti də artacaqdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Babayeva, Z. (2009). Biologiyanın tədrisində yeni təlim texnologiyalarından istifadənin metodikası. Bakı.
- ² Babayeva, Z. (2011). Biologiyanın tədrisində İKT-dən istifadə. Bakı.
- ³ Babayeva, Z. (2016). Biologiyanın tədrisində Texnoloji İnnovasiyalardan İstifadənin Perspektivləri. Naxçıvan. səh. (238-242).
- ⁴ Babayeva, Z. (2020). Rəqəmsal Əsrin Məktəbi- Elektron Təhsil Resursları Biologiyanın tədrisində. Elmi Əsərlər Jurnalı. ISSN 2223-5124. № 3.
- ⁵ <https://azkurs.org/biologiya-derslerinde-innovativ-texnologiyalar.html>
- ⁶ <https://www.muallim.edu.az/www.old/arxiv/2012/48/26.htm>
- ⁷ Hüseynov, Ə.M., Əliyev, T.Ə. (2009). Biologiya tədrisi metodikasının elmi əsasları. Bakı.
- ⁸ İsmayılov, İ., Abdullayev, C. (2006). Təlimin texniki vasitələri və yeni informasiya texnologiyaları, tədrisdə onlardan istifadə metodikası. Bakı.
- ⁹ Quliyev, R., Əliyeva, K. (2002). Genetika. Bakı.
- ¹⁰ Məmmədova, N., Həsənova, B., Məmmədova, K., Fətiyeva, L. (2017). Biologiya 10-cu sinif dərslik. Bakı.
- ¹¹ Sait, F.Ö. (2008). Yüksək lisans tezi, Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. Ankara.
- ¹² Şahbazova, Q. (2017). Tədrisdə yeni pedaqoji texnologiyaların tətbiqi. (səh 226). Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Elmi əsərlər. № 4. Issn 2409-8817.

AZƏRBAYCANLI MÜƏLLİM KADRLARI HAZIRLIĞINDA İRƏVAN MÜƏLLİMLƏR SEMINARIYASININ ROLU

FƏRRUX RÜSTƏMOV

Pedaqoji elmlər doktoru, professor, ADPU-nun İbtidai təhsil fakültəsinin dekanı, Əməkdar elm xadimi. farrukhrustamov@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2033-1678>

Məqaləyə istinad:

Rüstəmov F. (2022). Azərbaycanlı müəllim kadrları hazırlığında İrəvan Müəllimlər Seminariyasının rolu. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 105–122

ANNOTASIYA

İrəvan şəhəri tarixən azərbaycanlıların yaşadığı böyük elm, maarif və mədəniyyət mərkəzlərindən biri olub. İrəvan xanlığı 1390-cı ildən 1828-ci ilədək azərbaycanlılar tərəfindən idarə olunub. Azərbaycanı işğal edən çar Rusiyası xanlığı ləğv edərək burada erməni vilayəti təşkil etmiş, İrandan 40 min və Osmanlı dövlətindən 84600 ermənini bu torpaqlarda yerləşdirmişdi. Bunlara baxmayaraq İrəvan şəhəri həmişə öz milli kaloritini qoruyub saxlayıb. Məqalədə 1881-ci ildə təşkil edilən İrəvan Müəllimlər Seminariyasının azərbaycanlı müəllim kadrları hazırlığındakı rolundan bəhs olunur. Seminariya 40 ilə yaxın müddətdə hazırladığı müasir dünyagörüşünə və düşüncə tərzinə malik yüksəkixisaslı milli müəllim kadrları ilə azərbaycanlıların üstünlük təşkil etdiyi İrəvan mahalında ədəbi-ictimai, elmi-mədəni həyatın ənənəvi dolğunluğunun və canlılığının qorunub saxlanılmasında təqdirəlayiq xidmətlər göstərərək, pedaqoji fikir salnaməmizə yaddaqalan səhifələr yazıb. Seminariyanın məzunları azərbaycanlıların yaşadığı bölgələrdə dünyəvi məktəblərin açılmasında, məktəbyaşlı uşaqların təhsilə cəlb edilməsində fəal iştirak etmiş, İrəvanda, Naxçıvanda və Azərbaycanın digər bölgələrində maarifin yayılmasında böyük fədakarlıq göstərmişdilər. Bu səbəbdən də Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev 29 dekabr 2021-ci il tarixində "İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında" Sərəncam imzalayıb. Bu sərəncam İrəvan mahalında azərbaycanlıların min illər boyu yaratdığı tarixi irsə sahib çıxmaqla tarixi yaddaşımızı bərpa etməyə və strateji hədəflərə nail olmağa hədəflənib.

Açar sözlər: Azərbaycan, İrəvan xanlığı, İrəvan Müəllimlər Seminariyası, milli dərslik, ibtidai məktəb.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.01.2022
Qəbul edilib: 21.02.2022

THE ROLE OF THE IRAVAN TEACHERS SEMINARY IN THE TRAINING OF AZERBAIJANI TEACHERS

FARRUKH RUSTAMOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Dean of the Faculty of Primary Education of Azerbaijan State Pedagogical University.

farrukhrustamov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2033-1678>

To cite this article:

Rustamov F. (2022). The role of the Iravan Teachers Seminary in the training of Azerbaijani teachers. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 105–122

ABSTRACT

The city of Iravan, historically inhabited by Azerbaijanis, was one of the major centers of science, education and culture. The Iravan Khanate was under the rule of the Azerbaijanis from 1390 to 1828. Tsarist Russia occupied Azerbaijan and created an Armenian province here, settling 40,000 Armenians from Iran and 84,600 Armenians from the Ottoman Empire. Despite this, the city of Iravan has always maintained its national identity where it played an important role in the development of education. The article discusses the role of the Iravan Teachers Seminary, founded in 1881, in the training of Azerbaijani teachers. The seminary has exceptional merits in the development of the literary, social, scientific and cultural life of the Azerbaijani population of Iravan with its highly qualified national teachers, modern worldview and thinking, and has written glorious pages in our chronicle of pedagogical ideas. The seminary graduates took an active part in the opening secular schools in the areas inhabited by Azerbaijanis, and involving school-age children in education, and played a huge role in the dissemination of education in Iravan, Nakhchivan and other regions of Azerbaijan. On December 29, 2021, the President of the Republic of Azerbaijan İlham Aliyev signed the Decree "On the celebration of the 140th anniversary of the Iravan Teachers Seminary". This is aimed to restore our historical memory and achieve strategic goals by owning the historical heritage created by Azerbaijanis in Iravan region for thousands of years.

Keywords: Azerbaijan, Iravan Khanate, Iravan Teachers Seminary, National Textbook, Primary School.

Article history

Received: 10.01.2022

Accepted: 21.02.2022

MİLLİ YADDAŞIN BƏRPASINA HƏDƏFLƏNMİŞ SƏRƏNCAM

Hər bir millət gələcəyə öz tarixinin çiyində gedir. Keçmiş bilməmək yalnız indi baş verənlərin dərkinə deyil, həm də gələcəyə nüfuz etmək təşəbbüslərinə mane olur. Keçmiş bu günə bağlı olduğu kimi, gələcəklə də sıx əlaqədardır. Təkcə bu günü deyil, sabahı – gələcəyi dərinlən dərk etmək, qiymətləndirmək baxımından da keçmiş yaxşı öyrənməli və sələflərimizin yaratdıqları mənəvi dəyərlərə sahib çıxmalıyıq. Bu baxımdan, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 29 dekabr 2021-ci il tarixində imzaladığı “İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında” Sərəncam mühüm elmi-pedaqoji, siyasi-ideoloji, mədəni-mənəvi əhəmiyyət kəsb edir. Bu sərəncam İrəvan mahalında azərbaycanlıların min illər boyu yaratdığı tarixi irsə sahib çıxmaqla tarixi yaddaşımızı bərpa etməyə və strateji məqsədlərə nail olmağa hədəflənib.

ÜLƏMA, FÜZƏLA VƏ ŞÜƏRA ŞƏHƏRİ - İRƏVAN

Zəngi çayının sahilində dağlarla əhatə olunmuş düzənlikdə salınan qədim Azərbaycan şəhəri İrəvan bölgədə təhsil-tərbiyə mədəniyyətinin, maarifin və maarifçiliyin inkişafında mühüm rol oynayır. XX əsrin əvvəllərinə kimi şəhər əhalisinin mütləq əksəriyyətini azərbaycanlılar təşkil edib. Erməni ensiklopediyasında da verilən xronoloji cədvələ görə, İrəvan 438 il (1390-cı ildən 1828-ci ilədək) azərbaycanlılar tərəfindən idarə olunub. 1828-ci ildə İrəvan xanlığı Rusiya tərəfindən ilhaq edildikdən sonra burada əhalinin milli tərkibi nəzərə alınmadan Erməni vilayəti təşkil edilib, İrandan 40 min və Osmanlı dövlətindən 84600 erməni qədim Azərbaycan torpağına yerləşdirilib (Shavrov, 1901). Ciddi demoqrafik dəyişikliyə baxmayaraq, həmin illərdə şəhər əhalisinin 9710 nəfərindən 7331 nəfəri (75,5 %) azərbaycanlı olub (Məmmədov, Əsədov, 1992). “Üləma, füzəla və şüəra” (F.B.Köçərli) yurdu

kimi tanınan İrəvan şəhəri qısa bir vaxtda ictimai-siyasi, ədəbi-bədii və pedaqoji fikrin mərkəzinə çevrilib, Mirzə Qədim İrəvani, Fazil İrəvani, Axund Molla Məhəmməd İrəvani, Əbülqasım İrəvani, Abbas Məhəmmədzadə, Cabbar Əsgərzadə, Mirabbas Mirbağirov, Teymur xan Makinski, Rəşid bəy İsmayılov, Nəriman bəy Nərimanbəyov, Miryusif Mirbabayev, Əkbər ağa Şeyxülislamov, Mustafa bəy Topçubaşov, Əziz Əliyev, Məqsud Məmmədov, Heydər Hüseynov, Cəfər Xəndan, Əhməd Cəmil, Mirəli Seyidov, Kamil Əliyev kimi onlarla görkəmli ziyalıların ana yurdu kimi tanınıb. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İ.Əliyevin də dediyi kimi, “İrəvan şəhəri tarixən azərbaycanlıların köklü yaşadığı böyük elm, maarif və mədəniyyət mərkəzlərindən biri kimi şöhrət tapmışdır. Şəhərdə Azərbaycan xalqına məxsus son dərəcə zəngin ədəbi-mədəni mühit formalaşmışdır” (İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında” Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 29 dekabr 2021-ci il tarixli Sərəncamı).

İRƏVANDA MAARİFÇİLİK MÜHİTİ

İrəvan quberniyasında yaşayan azərbaycanlıların sayı Bakı və Gəncə quberniyalarından sonra üçüncü yerdə idi. Burada ənənəvi məktəb və mədrəsələrin geniş şəbəkəsi mövcud idi. İrəvanın əhalisinin kameral siyahıya alınmasını həyata keçirən İ.İ.Şopenin yazdığına görə, XIX əsrin 20-ci illərinin sonunda İrəvanda 8 məscid fəaliyyət göstərirdi ki, bunlardan da 2-si qalanın içərisində yerləşirdi (Shopen, 1852).

Çar Rusiyasının İrəvan xanlığını işğal etdikdən sonra həmin məscidlərdən birindən silah, digərindən isə ərzaq anbarı kimi istifadə olunurdu. Həmin dövrdə şəhərdə Zalı xan, Novruzəli bəy, Sərtib xan, Hüseynəli xan, Hacı İmam, Hacı Cəfər bəy məscidləri fəaliyyət göstərirdi. 4 böyük məscidin dağıldığını bildirən İ.İ.Şopenin məlumatına görə, şəhərdə 332 axund və molla, 105 mirzə, 188 seyd, 10 dərviş yaşayırdı (Shopen, 1852). Fəaliyyət göstərən məscidlərin demək olar ki, hamısında mollaxana (ibtidai müsəlman məktəbi), böyük məscidlərdə isə

mədrəsələr fəaliyyət göstərirdi. Yalnız Hüseynqulu xan məscidində 200 şagird (Shopen, 1852) oxuyurdu. Azərbaycanlılar böyüyən nəslin dini təhsil almasına xüsusi diqqət verirdilər. Mədrəsələrdə təhsilin məzmunu digər Şərq mədrəsələrində olduğu kimi, mürəkkəb və çətin idi. Burada ərəb dilinin qaydaları, tarix, təftil¹, təcvid², "Quran"ın təfsiri, hədislər, fiqh və məntiq, riyaziyyat, həndəsə, astronomiya, nəzəri fəlsəfə və tibb öyrədilirdi. Mədrəsələrin vahid proqramı və konkret təhsil müddəti yox idi. Təhsil müddəti tələbələrin dərsi mənimsəmə səviyyəsindən asılı idi. Mollaxanalarda (ibtidai müsəlman məktəbi) isə əksinə, təhsilin məzmunu sadə idi: oxu, yazı, ərəb və fars dilləri öyrədilir, tədris "Quran"ın avazla qiraəti ilə başa çatırdı.

1830-cu ildə Cənubi Qafqazda 1134 məscid mövcud idi ki, onların da əksəriyyətinin nəzdində ya mollaxana, ya da mədrəsə fəaliyyət göstərirdi. XIX əsrin 30-cu illərindən başlayaraq İrəvan quberniyasında dünyəvi təhsil intişar tapsa da, dini təhsil üstünlüyünü qoruyub saxlayırdı. 1864-1865-ci illərdə İrəvan quberniyasında 183 məscid, 70 ibadət evi azərbaycanlı əhalinin dini ehtiyaclarını qarşılayırdı.

1862-ci ildə İrəvan quberniyasında 206 təhsil müəssisəsi (dini və dünyəvi) fəaliyyət göstərirdi ki, orada 293 müəllim (azərbaycanlı, erməni və rus) dərs deyirdi. Şagirdlərin 4256-sı oğlan, 117-si qız idi ki, onlardan 1500 nəfərdən çoxunu müsəlmanlar (*azərbaycanlılar — R.F.*) təşkil edirdi (Voronov, 1869).

QTD-nin poçetli 1867-ci ildə Qafqaz sərdarına yazdığı illik hesabatında bildirirdi ki, məscid nəzdindəki müsəlman məktəblərinin və oradakı şagirdlərin heç olmasa, təxmini sayını müəyyən etmək təşəbbüsümüz heç bir nəticə vermədi. Hər halda onların sayı çox böyükdür, 800-dən çox məktəb, heç olmasa 15 min şagird var. Onların da xeyli hissəsi İrəvan azərbaycanlılarının payına düşürdü (Əhmədov, 2014). 1871-ci ilin məlumatına görə, İrəvan şəhərində 11 məscid məktəbi var idi və onların

sayı ildən-ilə artırdı. 1884-cü ilin məlumatına görə, İrəvan şəhərində 8 şiə məscidi, 13 ibadət evi, İrəvan qəzasında isə 25 şiə məscidi, 56 ibadət evi (2-si sünnilər üçün) fəaliyyət göstərirdi.

1879-cu ilin məlumatına görə, İrəvan şəhərindəki 12 məscid məktəbində 12 müəllim 208 şagirdin, İrəvan qəzasında isə 8 məscid məktəbində 8 müəllim 160 şagirdin təhsili ilə məşğul olurdu.

Məscid elm ocağı olmaqla yanaşı, siyasi və ictimai məsələlərin həll edildiyi, xütbələr oxunduğu, insanların cihada çağırıldığı, dövlət başçılara beyət edilən yer olmuşdur (Rüstəmov, 2022). Tanınmış ilahiyyatçı alim Hacı Sabir Həsənin qeyd etdiyi kimi, məscid ictimai həyatda bir növ parlament rolunu oynayır.

İrəvanda yeni məktəb sisteminin yaradılması XIX əsrin 30-cu illərinə təsadüf edir. Yerli xalqları itətdə saxlamaq, ruslaşdırma və xristianlaşdırma siyasətini həyata keçirmək, çarizmin hökmranlığını möhkəmləndirmək məqsədilə milli ucqarlarda qəza məktəblərinin açılmasını nəzərdə tutan Zaqafqaziya məktəblərinin ilk nizamnaməsi (1829) qəbul olundu. Bu nizamnaməyə görə, cənubi Qafqazda 20 qəza məktəbinin açılması planlaşdırıldı. 1832-ci ildə İrəvan şəhərində ilk dünyəvi məktəb – ikisinfli qəza məktəbi yaradıldı. Qəza məktəbi 1839-cu ildə üç sinifli qəza məktəbinə, 1869-cu ildə 4 sinifli progimnaziyaya, 1881-ci ildə gimnaziyaya çevrildi. Gimnaziyanın 600-ə yaxın azərbaycanlı məzunu olmuşdu. Görkəmli Azərbaycan marifçisi F.B.Köçərlinin pedaqoji fəaliyyətinin on ili bu gimnaziya ilə bağlıdır. İrəvan şəhərində yeni üsullu ana dilli məktəblərin meydana gəlməsi də həmin dövrə təsadüf edir. Məşədi Molla İsmayıl Hacı Kazımov, Mirzə Kazım Əsgərzadə 1882-ci ildə, Mirzə Həsən Rüşdiyyə 1883-cü ildə Təbrizdən İrəvana gələrək orada yeni üsullu məktəblər açdılar. İrəvan quberniyasında ildən-ilə qəza məktəblərinin və ibtidai kənd məktəblərinin yaradılması xalq müəllimlərinə zəruri ehtiyac yaratmışdı. O dövrdə ibtidai məktəblər üçün xalq müəllimləri seminariyalarda və müəllimlər institutlarında hazırlanırdı.

¹ "Quran"ın mənasının başa düşülməsi

² "Quran"ın düzgün oxunması

1911-ci ildə İrəvan quberniyasında 1 kişi, 2 qadın gimnaziyası, 1 qadın progimnaziyası, 1 müəllimlər seminariyası, 7 şəhər məktəbi, 158 ibtidai məktəb fəaliyyət göstərirdi. Bu məktəblərin əksəriyyətində azərbaycanlılar və ermənilər birlikdə oxuyurdular. Bundan əlavə yalnız azərbaycanlıların təhsil aldığı 11 məktəb, 1 kommersiya məktəbi və xüsusi progimnaziya fəaliyyət göstərirdi (Kavkazskiy kalendar na 1896 god. 1885). Kişi gimnaziyasında təhsil alan 624 nəfərdən 106-sı rus, 21-i gürcü, 340-ı erməni, 123-ü azərbaycanlı, 2-si dağlı, 32-si digər millətin uşaqları idi (Kavkazskiy kalendar na 1896 god. 1885). Qadın gimnaziyasında təhsil alan 462 nəfərdən 16-sı, progimnaziyada isə 252 nəfərdən 4-ü azərbaycanlı idi (Kavkazskiy kalendar na 1896 god. 1885).

İrəvan Müəllimlər Seminariyasında 128 nəfər təhsil alırdı ki, onlardan da 30 (23,4%) nəfəri azərbaycanlı, 37 (28,9 %) nəfəri erməni, 52 (40,6%) nəfəri rus idi. Həmin dövrdə Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasında 132 nəfərdən 54-ü (40,9%) (Kavkazskiy kalendar na 1896 god. 1885), İrəvan şəhər məktəbində oxuyan 152 nəfərdən 39-u azərbaycanlı idi (Məmmədov, Əsədov, 1992). İrəvan xalq məktəbləri direktiyasına tabe olan məktəblərdə oxuyan 9561 nəfər oğlandan 1580 nəfəri, 1855 qızdan 119-u azərbaycanlı idi (Kavkazskiy kalendar na 1896 god. 1885).

MÜƏLLİM SEMİNARIYALARI

XIX əsrin 60-cı illərindən başlayaraq Rusiyada pedaqoji təhsilin inkişafına xüsusi diqqət yetirilməyə başlandı. Bu da, hər şeydən əvvəl, ölkə daxilində yürüdülmən siyasətlə bağlı idi. Bu dövr Rusiyada siyasi, iqtisadi və mədəni həyatın bütün sahələrini əhatə edən inqilabi hərəkət dövrü idi. 60-cı illərin pedaqoji hərəkəti o dövrdəki ictimai hərəkətin bir hissəsi idi. Təhkimçilik tərbiyəsinin kəskin tənqidi, silki məktəb və erkən ixtisaslaşma əleyhinə çıxışlar, ümumi təhsil, qadın təhsili uğrunda mübarizə, uşaq şəxsiyyətinə ehtiram, xalq məktəblərini çoxaltmaq tələbi XIX əsrin 60-cı illərində mütərəqqi rus pedaqoji fikir nümayəndələrinin

irəli sürdüyü mühüm məsələlərdən idi. Həmin illərdə rus pedaqogikasının inkişafında bir neçə cərəyan özünü göstərirdi.

Bunlardan ən mütərəqqisi inqilabi-demokratik pedaqoji cərəyan idi. Bu cərəyanın nümayəndələri yeni məktəblərin açılmasını, müəllim hazırlığını vacib hesab edirdilər. İlk vaxtlar müəllim kadrları Rusiyada ikillik pedaqoji kurslarda, kilsə-müəllimlər məktəbində, gimnaziyaların nəzdindəki pedaqoji siniflərdə, müəllimlər seminariyalarında hazırlanırdı.

XIX əsrin 60-cı illərində Rusiyada müəllimlər seminariyası ən geniş yayılmış təhsil ocaqlarından biri idi. Müəllimlər seminariyalarının planı görkəmli rus pedaqoqu K.D.Uşinski tərəfindən hazırlanmışdı. Onun hazırladığı "Müəllim seminariyasının layihəsi" 1861-ci ildə nəşr olunmuşdu. Bu layihədə ibtidai xalq məktəbləri üçün müəllim hazırlığının geniş planı verilmişdi. K.D.Uşinski bu əsərində Rusiyada müəllim seminariyalarının təşkilinin zəruriliyini sübut edirdi. Bu təhsil müəssisəsi xalq məktəbləri üçün müəllimlərin hazırlanması məqsədi daşıyırdı. K.D.Uşinskinin müəllim haqqında fikirləri öz ifadəsini məhz həmin layihədə tapmışdı. K.D.Uşinskiyə görə, müəllim məktəbdə mühüm simadır, onun şəxsiyyəti tərbiyədə hər şeydir, buna görə də o, yüksək elmi səviyyəyə, əxlaqi sifətlərə, aydın və dəqiq biliklərə malik olmalıdır. Onun fikrincə, seminariyanın əsas vəzifəsi dövlət məktəbləri, qapalı tip təhsil müəssisələri üçün müəllimlər hazırlamaqdan ibarət idi. K.D.Uşinski rus pravoslav kilsəsini məktəbin əsas dayağı hesab edirdi. Əxlaq onun tərəfindən yalnız bütün rus mentalitetinə nüfuz edən pravoslavlıq çərçivəsində düşünülürdü. Seminariyanın tədris planına ilahiyyat, hesab, qrammatika, kilsə slavyan dili, tarix, qanunvericilik, botanika və zoologiya, coğrafiya, təbiət elmləri, kənd təsərrüfatı, tibb, xəttatlıq, rəsmxət, rəsm, nəgmə fənlərinin daxil edilməsini vacib sayırdı. Beləliklə, K.D.Uşinski bütün Rusiyada müəllimlər seminariyaları şəbəkəsinin yaradılması üçün zəruri olan nəzəriyyəni işləyib hazırladı.

1863-cü ildə Moskvada müəllimlər seminariyası açıldı. Burada progimnaziyalar üçün

müəllim və tərbiyəçilər hazırlanırdı. 1864-cü ildə Qərbi Belarusda eksperiment olaraq müəllimlər seminariyası açıldı. Həyatını ibtidai məktəblərdə işləməyə həsr edən pravoslav dininə mənsub olanların seminariyaya qəbulu planlaşdırıldı, Xalq Təhsili Nazirliyi tərəfindən seminariyalar üçün təlimat və qaydalar hazırlandı.

1870-ci ildə "Müəllimlər seminariyası haqqında əsasnamə" qəbul edildi. 1875-ci ildə seminariya ilə bağlı təlimati xarakterli sənəd nəşr olundu. Seminariyaya ikisinfli məktəbi (tədris müddəti 4-5 il) bitirmiş şagirdlər qəbul olunurdu. Seminariyada ümumi yataqxanalar var idi. Tələbələr ya dövlət, ya da zemstvo hesabına oxuyurdu. İlk vaxtlar seminariyaya ancaq oğlanlar qəbul olunurdu, sonralar qızlar üçün də seminariyalar açıldı. 1872-ci ildə Rusiyada 52 müəllimlər məktəbi və seminariya fəaliyyət göstərirdi. 1874-1899-cu illərdə Rusiyada 23 yeni müəllimlər seminariyası açıldı.

Müəllim seminariyaları 1917-ci ilə kimi "Müəllimlər seminariyaları haqqında Əsasnamə" (1870) və "Xalq Maarif Nazirliyinin müəllimlər seminariyaları haqqında təlimat" əsasında fəaliyyət göstərirlər.

Həmin dövrdə Xalq Maarif Nazirliyi yaranma şərtinə, maliyyələşmə mənbəyinə və idarə edilməsinə görə müəllimlər seminariyasının 3 tipini müəyyən etmişdi: 1) yalnız xəzinə hesabına deyil, həm də digər mənbələr hesabına maliyyələşən dövlət müəllim seminariyası; 2) qeyri-ruslar üçün dövlət müəllim seminariyası; 3) zemstvo və özəl müəllimlər seminariyaları və məktəblər (Prugavin, 1898).

1870-ci il noyabrın 8-də Xalq Maarif Nazirliyinin icazəsi ilə müəllimlər seminariyalarında hazırlıq siniflərinin açılmasına icazə verildi. Müəllim seminariyalarının və kənd müəllimlərinin nüfuzunu yüksəltmək məqsədi ilə 28 dekabr 1871-ci ildə xüsusi fərman verildi. Fərmanda müəllimlər seminariyasının kənd ibtidai dövlət məktəbində 12 illik qüsursuz işləyən məzunlarına fəxri vətəndaş adının verilməsi qərara alındı.

1896-cı ildə seminariyaların tədris planına xeyli əlavə fənlər (nəğmə, musiqi, əl əməyi,

kənd təsərrüfatı) daxil edildiyindən eksperiment kimi 4 illik təhsilə keçildi. 1898-ci ildə müəllimlər seminariyalarının nəzdində birsinifli ibtidai məktəbin əvəzinə ikisinfli məktəbin açılmasına, məzunların orta təhsil müəssisələrində sinif müəllimi köməkçisi vəzifəsi tutmasına icazə verildi.

15 oktyabr 1898-ci ildən müəllimlər seminariyalarının şagirdləri üçün xüsusi geyim forması təsis edildi. Uniforma gimnaziya tələbələrinin geyiminə bənzəyirdi. Onlar həm də papaqda metal nişan və məktəbin baş hərfələri yazılmış toqqa gəzdirdilər.

Həmin dövrdə Moskva, Peterburq, Xarkov, Kazan, Odessa təlim dairələrində xeyli müəllim seminariyaları fəaliyyət göstərsə də, seminariyalar regionlar üzrə düzgün paylanmamışdı. Belə ki, Rusiyanın milli ucqarları bu bölgüdən kənarda qalmışdı. Yalnız yeni əsasnaməyə və 1875-ci ildə təsdiq edilmiş təlimati xarakterli məktuba əsasən Kubanda (1871), Qoridə (1876) və İrəvanda (1881) müəllim seminariyaları açıldı.

"Qafqaz kalendarı"nda göstərilir ki, 1911-ci ildə Qafqazda 1 müəllimlər institutunda və 8 müəllimlər seminariyasında (Zaqafqaziya, Kutaisi, Stavropol, Terek, İrəvan, Yekaterinador, 1-ci və 2-ci Kuban müəllimlər seminariyaları) 896 tələbə təhsil alırdı ki, onlardan da 488-i rus, 103-ü gürcü, 84-ü azərbaycanlı, 49-u erməni, 17-si dağlı, 41-i digər millətin nümayəndələri idi. Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasında təhsil alan 56 nəfər müsəlmandan 54-ü azərbaycanlı, İrəvan Müəllimlər Seminariyasında oxuyan 30 nəfər müsəlmandan 30-u da azərbaycanlı idi (Kavkazskiy kalendar, 1912). 1913-cü ildə Rusiyada fəaliyyət göstərən 128 müəllimlər seminariyasında 12190 tələbə, Qafqazdakı 9 seminariyada isə 972 nəfər oxuyurdu (Voytekhovskaya, 2013). 1914-cü ildə Rusiya imperiyasında 128 müəllimlər seminariyası fəaliyyət göstərdiyi halda, 1917-ci ildə onların sayı 192-yə çatmışdı. 1917-ci ildən sonra Rusiyada müəllimlər seminariyaları 3 illik pedaqoji kurslara, sonra isə pedaqoji texnikumlara çevrildi.

İRƏVAN MÜƏLLİMLƏR SEMİNARIYASININ TƏŞKİLİ

Müəllimlər seminariyasının ilk əsasnaməsinə görə, bu tip təhsil müəssisəsinə 16 yaşdan yuxarı pravoslav oğlan uşaqları qəbul oluna bilərdi. 1875-ci ildə qəbul edilən "Müəllimlər seminariyaları haqqında təlimat"da seminariyalarda pravoslavlarla yanaşı, müsəlmanların da təhsil almasına icazə verildi. 1879-cu ildə Daşkənddə Türküstan Müəllimlər Seminariyası, Orsk şəhərində Qazax Müəllimlər Seminariyası açıldı. Rusiya Dövlət Şurası 20 oktyabr 1880-ci ildə "Kutaisi və İrəvan quberniyalarında müəllimlər seminariyalarının təşkil edilməsi haqqında" qərar qəbul etdi (Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya Tsarstvovaniye imperatora Aleksandra II. 1883).

İrəvan Seminariyasına dövlət xəzinəsindən 28.350 rubl vəsaitin ayrılması nəzərdə tutuldu. Xalq Maarif Nazirliyi tərəfindən İrəvan Müəllimlər Seminariyasının ştat cədvəli (Cədvəl 1) təsdiq olundu (Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya Tsarstvovaniye imperatora Aleksandra II. 1883).

İrəvan Müəllimlər Seminariyası 8 noyabr 1881-ci ildə 9 müəllim, 42 şagirdlə fəaliyyətə başladı. İlk vaxtlar seminariyanın binası yox idi. İrəvan Xalq Təsərrüfatı İnstitutunun indiki binasında fəaliyyət göstərirdi. Seminariyanın ilk direktoru görkəmli maarifçi Yakob Stepanoviç Suşevski idi (Kavkazskiy kalendar, 1881). O, ilk illərdə seminariyanın təşkilində böyük çətinliklərlə qarşılaşmalı oldu. Qori Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan şöbəsinin popeciteli A.O.Çernyayevskinin seminariyaya azərbaycanlı tələbələrin cəlb edilməsindəki çətinlikləri o da yaşamalı oldu. Kuban və Zaqafqaziya (Qori) Müəllimlər Seminariyasının mütərəqqi ənənələrindən bəhrələnən Y.S.Suşevski çətinliklə də olsa ilk tədris ilində seminariyaya 9 müəllimin, 42 şagirdin cəlb edilməsinə, maliyyə məsələlərinin həllinə nail oldu.

İrəvan Müəllimlər Seminariyası fəaliyyətə başladığı ilk dövrdə tədris prosesi üçün lazımı səviyyədə əlverişli şəraiti olmayan, illik icarə

haqqı 5 min rubl olan birmərtəbəli binada yerləşmişdi. Binanın qapısının üzərindən kiçik bir lövhə asılmışdı. İrəvan təhsil tarixinin tanınmış tədqiqatçısı dosent Cəlal Allahverdiyevin araşdırmalarına görə, həmin lövhənin üzərində əski ərəb əlifbası ilə bu sözlər yazılmışdı: *"Əcəb səadətə çatdıq görüb əsl səidi, bu zülmət icrə göründü gözə "Ziyayi-Rəşidi"*³.

1901-ci ildə seminariyanın pedaqoji şurası təhsil müəssisəsi üçün ayrıca bina tikmək qərarına gəldi, şəhərin yuxarı hissəsində (Daşlı küçədə) bağlarla əhatə olunmuş ərazi məktəb binası üçün ayrıldı. Bir il sonra memarlar Vasili Mirzoyan və Nikolay Kitkin layihəsi əsasında binanın tikintisinə başlandı. 1905-ci ildə tikintisi başa çatan binada on il İrəvan Müəllimlər Seminariyası fəaliyyət göstərdi. 1915-ci ildə bina kazarmaya çevrildiyindən seminariya Armavirə köçürüldü. İki il müəllimlər seminariyası kimi fəaliyyət göstərən təhsil ocağı 1917-ci il fevral burjuva inqilabından sonra Rusiya imperiyasının digər seminariyaları kimi üçillik pedaqoji kursa çevrildi və 1918-ci ildə isə öz fəaliyyətini tamamilə dayandırdı.

Seminariyada ilahiyyat fənlərini P.Q.Qambarov (pravoslav), keşiş Q.Q.Amanasyanç (erməni-qriqoryan) və Axund Məmmədbağır Qazızadə (islam) tədris edirdi. Axund Məmmədbağır Qazızadə həm də tatar (Azərbaycan) dili müəllimi vəzifəsində çalışırdı. 1883-cü ildə seminariyada A.A.Kamosko, İ.A.Tamamşev, S.A.Nazaryan, A.O.Raymeman, Bazilyeviç, E.K.Bayor kimi müəllimlər çalışırdı. 1884-cü ildə P.Q.Qəmbərov keşiş A.Sokolovla əvəz olunmuş, yuxarı siniflər açıldığından yeni müəllimlər – İ.M.Klopov (rus dili və tarix), A.İ.Lyaudanski (riyaziyyat), V.Diviçkiy (təbiət elmləri və coğrafiya), N.A.Suvorov (ibtidai məktəbin müdiri), S.N.Kaspadze, A.B.Zeldliç, V.V.Zaüçov və b. pedaqoji fəaliyyətə cəlb edilmişdir. 1885-ci ildə müəllimlərin sayı 12-yə, 1889-cu ildə 13-ə çatdı. Kollektivin təcrübəli, öz işini sevən müəllimlərdən təşkil edilməsi seminariyada təhsil-tərbiyə işlərinin ildən-ilə yaxşılaşmasına, nümunəvi tədris müəssisəsinə çevrilməsinə səbəb oldu.

³ https://www.yeniazərbaycan.com/Sosial_e65324_az.html

Cədvəl 1 İrəvan Müəllimlər Seminariyasının Xalq Maarif Nazirliyi tərəfindən təsdiq olunmuş ştat cədvəli

	əmək- daşların sayı	Bir nəfər üçün illik xərc (rubl ilə)				Siniflər və dərəcələr		
		əmək haqqı	yemək üçün	mənzil üçün	Cəmi	vəzifəyə görə	xüsusi geyim üçün	təqaüd üçün
Direktor	1	1200	1300	Dövlət mən- zili	2500	V	V	tədris xidmətinə görə
İlahiyyat fənnini tədris edənlər (pravoslav, erməni—qriqoryan və müsəlman)	3	—	—	—	1500	—	—	—
Rus və erməni dili müəllimi və digər fənn müəllimləri üçün	4	650	550	195	5580	VIII	VIII	tədris xidmətinə görə
Tatar (Azərbaycan) dilinin tədrisinə görə	—	—	—	—	445	—	—	—
Seminariyanın nəzdindəki hazırlıq sinfinin müəllimi	1	650	—	195	845	X	X	tədris xidmətinə görə
İbtidai məktəbin müəllimi	1	600	—	180	780	X	X	tədris xidmətinə görə
Müəllimlərin seminariyanın nəzdindəki növbətçiliyinə görə	—	—	—	—	1500	—	—	—
Nəğmə, musiqi, gimnastika və sənət öyrədilməsinə görə	—	—	—	—	1200	—	—	—
Bağçılığın öyrədilməsinə görə	—	—	—	—	400	—	—	tibbi xidmət
Həkim	1	300				VIII	VIII	tibbi xidmət
Katib (həm də iqtisadçı)	1	500			500	—	—	—
Xəzinəhesabına oxuyan 50 nəfərin hər biri üçün 130 rubl	—	—	—	—	6500	—	—	—
Onlar üçün tədris vəsaiti	—	—	—	—	400	—	—	—
Kursu bitirənlərə mükafat	—	—	—	—	200	—	—	—
Dərman üçün	—	—	—	—	200			
Kitabxana və müəllimlər üçün vəsait	—	—	—	—	300	—	—	—
Onlar üçün mənzilə görə	—	—	—	—	3000	—	—	—
Evlərin qızdırılması, işıqlandırılması və mebellərin təmiri üçün	—	—	—	—	1400	—	—	—
Xidmətçilər, dəftərxana və d. xərclər üçün	—	—	—	—	800	—	—	—
Ümumi xərc					28350			

Qafqazdakı digər seminariyalar kimi, İrəvan Müəllimlər Seminariyasının da tərkibi bəynəlmiləl idi. İlk təhsil ilində seminariyaya qəbul olunan 42 şagirdin 8-i rus, 28-i erməni, 6-sı azərbaycanlı idi. İkinci tədris ilində azərbaycanlıların sayı xeyli artdı. İkinci tədris ilinin sonunda tələbələrin ümumi sayı 54 nəfər olmuşdu ki, onlardan da 7-si rus, 23-ü azərbaycanlı, 23-ü isə erməni idi (İbrahimov, 1982).

Arxiv sənədlərindən məlum olur ki, hər il 15 nəfər azərbaycanlı tələbənin İrəvan Müəllimlər Seminariyasında dövlət vəsaiti hesabına oxuması və pansionda yaşaması müəyyən-ləşdirilmişdi (Azərbaycan Respublikası. DTA, iş 279).

Seminariyada təhsil müddəti 3 il idi, nəzdində hazırlıq sinfi, nümunəvi ibtidai məktəb fəaliyyət göstərirdi. Seminariya iki qrupla (böyük hazırlıq qrupu və birinci qrup) başlamışdı. 1883-cü ildə üçüncü sinif təşkil olunmuşdu.

Seminariya tələbələri pedaqoji təcrübəni həmin məktəbdə keçirdilər. Seminariyanın nəzdində pansionat (yataqxana) fəaliyyət göstərirdi. Burada azərbaycanlılarla bərabər, erməni, gürcü, rus və digər xalqların uşaqları təhsil alırdı. Seminariyanın əsasnaməsi Qori Müəllimlər Seminariyasının əsasnaməsi ilə eynilik təşkil edirdi. Digər seminariyalar kimi, İrəvan Müəllimlər Seminariyası da 4 sinifdən ibarət idi. Hər il hazırlıq qrupuna və birinci sinfə şagird qəbulu elan edilirdi. Şagirdlərin II və III siniflərə birbaşa qəbuluna icazə verilmirdi. İbtidai məktəb müəllimi olmaq istəyənlər progimnaziyanın ikinci sinfinin proqramına uyğun olaraq ilahiyat, rus dili, hesab, həndəsə, coğrafiya, tarix və biologiya fənlərindən imtahan verməli olurdular. 1883-1884-cü tədris ilində hazırlıq qrupunda həftəlik dərslərin saatlarının miqdarı 36 saat, I sinifdə 38 saat, II sinifdə 39 saat, IV sinifdə isə 40 saat olmuşdu. Sonrakı illərdə şagirdlərin və müəllimlərin sayı artmışdı.

NÜMUNƏ MƏKTƏBİ

Seminariyanın nəzdində nümunə məktəbi-ibtidai məktəb fəaliyyət göstərirdi. 1896-cı ildə məktəbin müəllimləri bu şəxslər idi: N.A.Suvorov, A.İ Sokolov (keşiş), Q.Amanasyanç (erməni-

qriqoryan), Məmmədbağır Qazızadə (şəriət) (Kavkazskiy kalendar, 1912).

Təhsilin müddəti 3 il idi. Rus dili və hesab birinci dərəcəli fənlər hesab edildiyindən onların tədrisinə xüsusi diqqət yetirilirdi. Ana dili, nəğmə, rəsm, təbiət və digər fənlər ikinci dərəcəli fənlər hesab edilirdi. İbtidai məktəbdə şagirdlərin ətraf aləmlə tanışlığına, sinifdən xaric tədbirlərin təşkilinə, onların fiziki, əxlaqi, estetik tərbiyəsinə mühüm əhəmiyyət verilirdi. Seminaristlər ibtidai məktəbin tədbirlərində iştirak edir, şagirdlərlə müxtəlif oyunlar təşkil edir, müəllimin ən yaxın köməkçisi rolunda çıxış edirdilər. Seminaristlər pedaqoji təcrübəni həmin məktəbdə keçirdilər. 1882-1883-cü tədris ilində ibtidai məktəbdə 61 şagird təhsil alırdı ki, onlardan da 13-ü azərbaycanlı, 38-i erməni, 10-u rus millətinin nümayəndələri idi. 1889-1900-cü illərdə şagirdlərin sayı 82 nəfərə çatmışdı. Nümunə məktəbinin müdiri ayrı-ayrı vaxtlarda V.A.Muxin, A.Suvorov, ilk azərbaycanlı müəllimi isə Məşədi Bağır Qazızadə olmuşdu. Aşağı hazırlıq sinfində azərbaycanlı uşaqları həftədə 5 saat rus dili, 5 saat riyaziyyat, 4 saat ilahiyat, 2 saat tarix, 2 saat coğrafiya, 2 saat fizika, 2 saat təbiətşünaslıq, 2 saat nəğmə, 2 saat hüsnxət, 2 saat rəsm, 2 saat rəsmxət (həftədə cəmi 30 saat) öyrəndirilirdi. Azərbaycanlı uşaqlar rus dilini, rus adət-ənənəsini, tarixini və coğrafiyasını öyrəndikdən sonra xristian uşaqları ilə birlikdə oxuya bilirdilər. Aşağı hazırlıq sinfinə rus dilini bilməyən uşaqlar qəbul olunurdu. Azərbaycanlı şagirdlərin aşağı hazırlıq siniflərinə daxil olması və seminariyada 5 il oxuması məcburi deyildi. Siniflər komplektləşdirilərkən şagirdlərin hazırlıq səviyyələri nəzərə alınır. Rus dilində danışmağı bacaran, müəyyən hazırlıq səviyyəsi olan şagirdlər yuxarı hazırlıq siniflərinə, yaxud birinci sinfə qəbul edilirdi. Seminaristlər 2-ci sinifdə 4 saat, 3-cü sinifdə 8 saat ibtidai məktəbdə təcrübədə olurdular.

Mətbuat səhifələrində Ordubad məktəbinin seminariyanın təcrübə məktəbi olması ilə bağlı yazılanlar həqiqəti əks etdirmir. Belə ki, 1854-cü ildə açılan Ordubad məktəbi 1897-ci ildə 2 sinifli şəhər məktəbinə çevrilmişdi. İrəvan şəhərində qəza məktəbi, ibtidai məktəb və yaxınlıqda Uluxanlı məktəbi olduğu halda,

Cədvəl 2

İrəvan Müəllimlər Seminariyasının
1890-cı il tədris planı

Fənlər	Siniflər			Cəmi
	I	II	III	
İlahiyyat	4	3	3	10
Rus dili	5	4	3	12
Pedaqogika və metodikanın əsasları	—	2	2	4
Slavyan dili	2	1	—	3
Coğrafiya	3	2	2	7
Tarix	—	2	2	4
Təbiətşünaslıq	2	2	2	6
Hesab	3	2	2	7
Həndəsə, ölçmə, rəsmxət	1	2	2	5
Nəğmə	2	2	2	6
Hüsnxət	2	2	—	4
Cəmi:	24	24	20	68

Cədvəl 3

İrəvan Müəllimlər Seminariyasının
1903-cü il tədris planı

Fənlər	Siniflər				Cəmi
	Hazırlıq	I	II	III	
İlahiyyat	4	4	2	2	12
Rus dili	5	5	4	3	17
Riyaziyyat	5	5	5	3	18
Tarix	2	2	2	2	8
Coğrafiya	2	2	2	1	7
Fizika	2	2	2	—	6
Təbiətşünaslıq	2	3	3	2	10
Pedaqogika	—	—	3	3	6
Nəğmə	2	2	2	2	8
Hüsnxət	2	2	2	—	6
Rəsmxət	2	2	1	1	6
Rəsm	2	2	1	1	6
Məktəbdə təcrübə	—	—	4	8	12
Cəmi:	30	31	33	28	122

tələbələrin İrəvan şəhərindən xeyli uzaqlıqda yerləşən Ordubad məktəbinə təcrübəyə aparılması real görünür. Yanlışlığa əsas səbəb “Qafqaz kalendarı”nda Ordubad məktəbindən bəhs edildikdən sonra İrəvan seminariyasının nəzdindəki ibtidai məktəb haqqında yazılmasıdır. İlk baxışda elə təsəvvür yaranır ki, söhbət Ordubad məktəbindən gedir. Əslində isə seminariyanın nəzdindəki ibtidai məktəbdən, onun müəllimi N.A.Suvorov, ilahiyyat müəllimləri M.K.Kapiton, Q.Amanasyanç və Məmmədbağır Qazızadə haqqında məlumat verilir. Ordubad məktəbində isə həmin dövrdə ilahiyyat müəllimi Mirzə Yəhya Səməndərov olub.

SEMINARIYADA TƏHSİLİN MƏZMUNU

Seminariyada tədris ili 38 tədris həftəsindən, təxminən 210-215 gündən ibarət (bayram günləri istisnasız) olurdu.

Seminaristlər üç il müddətində Azərbaycan dili ilə bərabər, ilahiyyat, rus dili, riyaziyyat, tarix, coğrafiya, fizika, təbiətşünaslıq, pedaqogika, nəğmə, hüsnxət, rəsmxət, rəsm, gimnastika fənlərini öyrənirdilər. Rusiyada digər tədris müəssisələri kimi, seminariyaların da tədris planları tez-tez dəyişdirilirdi. Məsələn, 1890-cı ildə təsdiq edilən müəllimlər seminariyalarının tədris planında 1 və 2-ci siniflərdə həftədə 24, 3-cü sinifdə 20 saat tədris yükü nəzərdə tutulmuşdu (Cədvəl 2).

Gimnastika və əl işləri yerli dillər (Azərbaycan dili, erməni dili) kimi fakültativ məşğələlərdə öyrədilirdi.

1903-cü ildə həftəlik tədris yükləri xeyli artırıldı. Seminaristlər hazırlıq qrupunda həftədə 30, 1-ci sinifdə 31, II sinifdə 33, III sinifdə 28 saat dərs keçməli idilər (Cədvəl 3).

Cədvəldəki həftəlik saatlar tədris planının

invariantiv hissəsi idi, bütün müəllimlər seminariyalarında olduğu kimi istifadə edilirdi, variantiv hissə isə yerli şəraitə uyğunlaşdırılır, yerli dillər (Azərbaycan, erməni) və könüllü olaraq xarratlıq, tərəvəzçilik, cildçilik, ipəkçilik üzrə də dərslər keçirdilər. Tədris planı eyni olduğundan müəllimlər seminariyalarının hamısında eyni fənlər tədris edilirdi, seçim yalnız əlavə peşə fənləri ilə bağlı olurdu.

Tədris planının xeyli zəngin olmasına baxmayaraq, seminariyanı bitirənlər həmin dövrdə təhsillərini yalnız o qədər də yüksək statusu olmayan müəllimlər institutlarında davam etdirə bilirdilər.

Yarandığı gündən funksiyası ibtidai məktəblər üçün müəllim hazırlamaq olan seminariyalar statusuna görə, ibtidai məktəbdən yuxarı, orta məktəbdən aşağı idi. Ona görə də hələ 1908-ci ildə dövlətin bu siyasətini kəskin tənqid edən P.Klunniy müəllimlər institutlarının məzunlarını "universitetlərin bağlı qapılarını döyənlər" adlandırırdı (Klunniy, 1908). 14 may 1917-ci ildə müəllimlər seminariyalarının və müəllimlər institutlarının statusları müzakirə edilərək hər iki təhsil müəssisəsinə orta məktəb statusu verildi. Həmin dövrdə İrəvan Müəllimlər Seminariyası Armavirdə fəaliyyət göstərirdi. Həmin dövrdə Rusiyada kənd məktəbləri üçün müəllim kadrları hazırlığında müəllimlər seminariyaları mühüm rol oynayırdı. Bu səbəbdən də müəllim seminariyalarının sayı ildən-ilə artırdı.

Müəllimlər seminariyaları Rusiyada pedaqoji təhsilin ən kütləvi formasına çevrilmişdi. Seminariyada pulsuz peşə təhsilinin verilməsi bu təhsil müəssisələrinin kasıb əhali, xüsusilə də kəndlilər arasında cəlbediciliyini artırmışdı. Digər tərəfdən kənd müəllimləri vergidən və hərbi qulluqdan azad edilirdi ki, bu da onların sosial vəziyyətinin yaxşılaşmasına xeyli dərəcədə təsir göstərirdi.

1917-ci ilin avqustun 3-dən 8-nə kimi Moskvada ümumrusiya müəllimlər seminariyalarının nümayəndələrinin qurultayı keçirildi. Qurultayda Dövlət komitəsinin üzvü N.N.İordanskiinin müəllimlər seminariyalarının statusunda və tədris planında dəyişiklikləri nəzərdə tutan qanun layihəsi müzakirə edilərək təsdiq

olundu. Qurultay müəllimlər seminariyaları üçün tədris planını təsdiq etdi (Cədvəl 4).

Tədris planına daxil olunan fənlər həm 2 sinifli məktəbin, həm də ali ibtidai məktəbin məzmununu tam əhatə edirdi. Seminaristlər rus dili, hesab, həndəsə, tarix, təbiətşünaslıq fənlərinin tədrisi metodikasını öyrənir, seminariyanın nəzdindəki məktəbdə sınaq dərsləri deyir, fiziki tapşırıqlar fənnində uşaq oyunları ilə tanış olurdular. Digər seminariyalarda olduğu kimi İrəvan Müəllimlər Seminariyasında da yerli xalq maarif komitəsinin icazəsi ilə tələbələr ana dilini və kənd təsərrüfatı fənlərini (bağçılıq, bostançılıq) öyrənirdilər.

Status genişləndiyinə görə, tədris planları da təkmilləşdirildi. Müəllimlər Seminariyasının nəzdində bir və ya ikiillik hazırlıq siniflərinin, tələbələrin sayına uyğun olaraq paralel siniflərin və yataqxananın açılmasına icazə verildi. Hazırlıq siniflərinə ikisinifli ibtidai məktəbin, ikinci sinfə isə yalnız ali ibtidai məktəbin və ya ona bərabər tutulan təhsil müəssisələrinin məzunları qəbul oluna bilirdi.

Seminariyada ana dili fənninin tədrisində həmin dövrdə İrəvan gimnaziyasında müəllim işləyən görkəmli Azərbaycan maarifçisi F.B.Köçərlinin yazdığı "Azərbaycan dili proqramı"ndan istifadə olunurdu. Həm seminariyanın nəzdindəki nümunə məktəbində, həm də gimnaziyada ilk vaxtlar müəllimlərin özlərinin hazırladığı materiallardan və M.Elxanovun "Vətən dili" dərslisinin əlyazmasından istifadə edilirdi. Həmin dərsliyə Qori Müəllimlər Seminariyasının poeçiteli A.O.Çernyayevski, Sankt-Peterburq Universitetinin Şərq fakültəsinin dosenti V.Simirnov müsbət rəy versə də, təəssüf ki, həmin dərslər nəşr edilməmişdir. Amma Mirzə Elxanovun "Vətən dili" dərsliyi izsiz qalmadı. Məhz həmin dərslinin təsiri ilə A.O.Çernyayevskinin və M.H.Rüşdiyyənin "Vətən dili" dərsləkləri meydana gəldi. Sonralar həm Qori, həm də İrəvan müəllimlər seminariyalarında A.O.Çernyayevskinin "Vətən dili" dərsliyindən istifadə olunurdu.

Cədvəl 4 İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 1917-ci il tədris planı

Tədris fənləri	Siniflər					Cəmi
	Haz.s I s.	I s. II s.	II s. III s.	III s. IV s.	IV s. V s.	
İlahiyyət	2	2	2	1	1	8/6
Pedaqogika	—/2	—/2	2/3	3/3	3/4	8/14
Rus dili	5	4	5	5	4	23/18
Riyaziyyət	3			2	2	7/4
Cəbr	2	3	3	1	—	9/7
Həndəsə və triqonometriya	2	2	2	2	1	9/7
Tarix	2	3	3	3	4/2 (q)*	15/13
Coğrafiya	2	—	2	2	3	9/7
Kosmoqrafiya	—	—	—	—	1	1
Təbiətşünaslıq və kimya	6	5	3	4	2	20/14
Fizika	—	3	2	2	—	7
Gigiyena	—	—	—	—	2	2
Nəğmə və musiqi	2	3	2	2	2	11/9
Qrafik incəsənət	3	3	2	2	1	11/8
Əl əməyi	2	2	2	2		8/6
Fiziki tapşırıqlar	2	2	2	2	1	9/7
Praktik dərslər	—	—	—	—	6	6
Seçmə dərslər	—	—	—	—	3	3
Cəmi:	33 35	32 34	32 33	33 33	36 37	166/133 172
Kənd təsərrüfatı	—	—	1	1	2	4

* qanunşünaslıq

TƏLİMİN TƏŞKİLİ

İrəvan Müəllimlər Seminariyasında təlimin əsas təşkili forması sinif-dərs sistemi idi. Seminariyada dərsin təşkilində daha çox üstünlük kombinəedilmiş (mürəkkəb) dərs tipinə verilirdi. Kombinəedilmiş dərslərdə eyni vaxtda təlimin bir neçə məqsədini reallaşdırmaq mümkün idi: tələbələrə verilən tapşırıqların yoxlanılması, aydın olmayan məsələlərin yenidən izahı, tapşırıqların müxtəlif tələbələr tərəfindən təkrarı, yeni mövzunun keçilmiş mövzu ilə əlaqələndirilməsi, yeni mövzunun izahı, tələbələrin yeni mövzu ilə bağlı tapşırıqları icra etməsi, ev tapşırıqlarını həll etmək üçün zəruri bacarıq və vərdişlərin qazanılması, tələbələrin fərdi

qaydada qiymətləndirilməsi. Digər seminariyalarda olduğu kimi, burada da təlimin köməkçi formalarından (ekskursiya, ev tapşırıqları, fakültativ məşğələ, əlavə dərslər) səmərəli istifadə olunurdu. Ev tapşırıqları rüblər üzrə müəyyənləşdirilir və pedaqoji şurada təsdiq olunurdu. Ev tapşırıqları təlim prosesində alınan bilik və bacarıqların möhkəmlənməsinə və dərinləşməsinə kömək edirdi. Əlavə dərslər fərdi və qrup şəklində ola bilərdi. Yaxşı mənimsənilməyən mövzuların öyrənilməsinə xidmət edirdi. Üzrlü və ya üzrsüz səbəbdən dərstdə iştirak etməyən tələbələrə həmin mövzunu fərdi qaydada əlavə dərstdə öyrənməsinə imkan yaradılırdı. Əlavə dərslər fərdi məsləhətlərlə sıx bağlı idi. Tələbələr həm sinif mürəbbisindən,

həm də növbətçi müəllimdən məsləhət ala bilərdi. Fakültativ məşğələlər, adətən, əsas fənlərlə paralel təşkil olunurdu, tələbələrdə ixtisas fənləri ilə bağlı biliklərin genişlənməsinə və dərinləşməsinə, praktik bacarıq və vərdişlərin, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına kömək edirdi. İrəvan Müəllimlər Seminariyasında yerli dillər (Azərbaycan dili, erməni dili), cildçilik, bədii oyma, musiqi fakültativ şəkildə öyrədilirdi.

Seminaristlərin referat yazmalarına xüsusi diqqət yetirilirdi. Referatlar pedaqoji və elmi məsələlərə həsr olunurdu. Seminaristlər müstəqil olaraq elmi ədəbiyyatı araşdırır, öz fikirlərini şərh edirdi. Hər şənbə günü direktorun və müəllimlərin iştirakı ilə referat işləri müzakirə olunurdu. Referat işləri tələbələrdə pedaqoji işə maraq yaradır, onların əqli imkanlarını genişləndirirdi.

Seminariyada ekskursiyalardan geniş istifadə olunurdu. Məqsəd ətraf aləmi öyrənmək, İrəvan şəhərinin tarixi, mədəniyyəti, maddi dəyərləri, fauna və florası ilə tələbələri tanış etmək idi. Təlimin köməkçi formaları tələbələrdə ətraf aləm haqqında tam təsəvvür yaratmaqla yanaşı, onlarda yaradıcı qabiliyyətlərin və mənəvi aləmin inkişafına güclü təsir göstərirdi. İnşa və referat yazmaq, dərsi konspektləşdirmək tədris prosesinin vacib hissəsi hesab olunurdu.

PEDAQOJİ TƏCRÜBƏ

Seminariyada gələcək ibtidai məktəb müəllimlərinin peşə hazırlığında pedaqoji təcrübənin təşkilinə xüsusi əhəmiyyət verilirdi. Seminaristlər təhsil müddətində pedaqoji peşəyə həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən hazırlanırdılar. Təlim prosesində tələbələr mütərəqqi pedaqoji ideyalarla tanış olur, fənlərin tədrisi metodikasını mənimsəyir, didaktika ilə bağlı mühazirələrdə və nümunə dərslərində iştirak edirdilər. Məsələn, pedaqogika kursunda şagirdlərin əqli inkişafı məsələləri, təlimdə ayaniliyin rolu, əxlaqi tərbiyə, didaktika, ibtidai təhsilin məzmunu, ibtidai məktəblər üçün əsas normativ sənədlər və s. öyrədilirdi. Musiqi dərslərində skripkada ifa etmək öyrədilirdi. Tələbələr təlim prosesində mənimsədikləri pedaqoji bilik, bacarıq və

vərdişləri pedaqoji təcrübə müddətində daha da inkişaf etdirir, əsl xalq müəllimi kimi yetişirdilər.

1917-ci ilə kimi tələbələrin pedaqoji təcrübəsi seminariyanın nəzdindəki ibtidai məktəbdə təşkil edilirdi. Pedaqoji təcrübənin 2 sinifli məktəbdə keçirilməsi nəzərdə tutulduğundan seminariyanın nəzdindəki ibtidai məktəb 2 sinifli məktəbə çevrilmişdi. Tədris planında pedaqoji təcrübəyə xüsusi yer ayrılırdı. 1-ci sinifdə nəzəri fənlər, 2-3-cü siniflərdə praktik fənlər və pedaqoji təcrübə keçirilirdi. Hər bir tələbə 4 fəndən 5 və ya 6 sınaq dərsi (cəmi 20) keçməli idi. 1903-cü ildə təsdiq olunan müəllimlər seminariyalarının tədris planına görə, tələbələr II sinifdə həftədə 6 saat, III sinifdə 8 saat məktəbdə pedaqoji təcrübədə olurdular. II sinif tələbələri praktik məşğələdə öyrəndikləri mövzuları (dərsləklərin təhlili, nümunə dərslərinin icmallarının tərtibi, ilk nümunə dərsi) pedaqoji təcrübədə tətbiq edirdilər.

III sinfin praktiki məşğələlərinə aşağıdakılar daxil idi: a) ibtidai məktəb müəllimini əvəz etməyi bacarmaq; b) ibtidai məktəbdə müstəqil dərslər aparmaq; c) dərslərin təhlilinə həsr edilmiş konfranslarda iştirak etmək; ç) ibtidai məktəbin hər üç qrupunda sınaq dərsləri demək. Təhlil ediləcək ibtidai sinif dərsləkləri və vəsaitlər pedaqoji şura tərəfindən tövsiyə olunurdu. Tələbələr praktik məşğələlərdə təhlil etdikləri dərsləklər və vəsaitlər haqqında tədris ilinin birinci yarısında hesabat verirdilər. Bu hesabatı dinləmək üçün məktəb direktorunun, fənn müəlliminin və ibtidai məktəb müəllimlərinin iştirakı ilə konfranslar təşkil olunurdu. Hər bir tələbənin dərsləklərlə bağlı hesabatı ciddi müzakirə edilir, verilən suallar tələbələr tərəfindən cavablandırılırdı.

Yekunda isə fənn müəllimi deyilənləri ümumiləşdirirdi. Hesabat zamanı əsas diqqət tələbənin həmin dərsləyi necə mənimsəməsinə yönəldilirdi. Hesabatlar təxminən aşağıdakı plan üzrə hazırlanırdı: 1) dərsləyin məzmunu; 2) materialın yerləşdirilməsindəki ardıcılıq; 3) hər hansı səbəbə görə dərsləyin üstün cəhətləri; 4) hər hansı səbəbə görə dərsləyin çatışmayan cəhətləri; 5) müəllimin dərsləkdən istifadə edə bilməsi və s.

II sinif tələbələri pedaqoji təcrübə dövründə yazı, oxu, təlimdə əyanilikdən istifadə və say haqqında dərslərin icmallarını təqdim etməli idilər. Tələbələrin hazırladıqları icmallar pedaqogika dərslərində müzakirə edilir; ən yaxşısı direktora təqdim olunurdu. Bundan sonra həmin tələbələrə ilk nümunə dərsi deməyə icazə verilirdi. Pedaqoji təcrübə müddətində tələbələrə şagirdlərlə işləmək bacarığı aşılınırdı. II sinifdə qazanılan bacarıqlar III sinifdə pedaqoji təcrübə dövründə inkişaf etdirilirdi. Tələbələr sonuncu tədris ilinin birinci yarısında ibtidai məktəb müəlliminin köməkçisi kimi fəaliyyət göstərirdilər. Sonra ibtidai məktəbdə pedaqoji təcrübədə olurdular. Pedaqoji təcrübənin ilk ayında tələbələr müəllimlərin dərslərini müşahidə edir, dərslərin təşkili prinsip və metodları ilə tanış olurdular. Sonra onlar bir həftə müəllimin köməkçisi, bir həftə təcrübəçi, bir həftə isə assistent olurdular.

İbtidai məktəb müəlliminin köməkçisi kimi tələbələr aşağıdakı vəzifələri həyata keçirirdi: 1) müəllim digər təcrübəçi tələbənin dərslərində iştirak edəndə onun dərslərini demək; 2) dərslərin başlayana kimi zəruri ləvazimatları hazırlamaq; 3) sinif jurnalında müvafiq qeydlər aparmaq; 4) tənəffüsdə uşaqların oyunlarına rəhbərlik etmək; 5) şagirdlərin yazı işlərini yoxlamaq və səhvləri düzəltmək; 6) müəllimin tədrislə bağlı tapşırıqlarını yerinə yetirmək.

Təcrübəçi vəzifəsinə başlayan tələbənin deyəcəyi dərslərin planı əvvəlcədən ibtidai məktəbin müəllimi razılaşdırılırdı. Assistent kimi tələbənin vəzifəsi tələbə yoldaşının sınaq dərslərində iştirak etmək, təcrübəçinin dərslərinin uğurlu və uğursuz cəhətlərini göstərmək idi.

Pedaqoji təcrübəni uğurla başa vuran tələbələr buraxılış imtahanları ərəfəsində hər üç qrupda nümunə dərsləri deyir, tədris etdiyi mövzunun icmalını pedaqoji şuranın üzvlərinə təqdim edirdi. Nümunə dərslərinin təhlili seminariyanın direktoru və fənn müəlliminin iştirakı ilə keçirilən konfransda təhlil edilir və protokollaşdırılırdı.

Sinfi, milli və dini məhdudiyyətləri ləğv edən Fevral inqilabı müəllimlər seminariyalarının həyatında da pedaqoji dəyişikliklərə səbəb oldu.

SEMINARİSTLƏRİN BİLİYİNİN YOXLANMASI

Seminariyada tələbələrin biliyinin yoxlanması forması imtahan hesab olunurdu. Tədris ilinin sonunda birinci və ikinci kurs tələbələri növbəti mərhələyə keçmək üçün imtahan verməli idi. Yuxarı sinifə keçidin şərtləri aşağıdakı kimi idi: 1) tələbənin tədris ilinin bütün rübündə müvəffəqiyyəti haqqında məlumat; 2) ilin sonunda yazılı və şifahi imtahan.

Əsas məqsəd seminaristlərin keçilən fənləri dərindən mənimsədiyini müəyyənləşdirmək və növbəti kursda tədris prosesində uğur qazanacağına əmin olmaq idi. Yazılı imtahanlar şifahi imtahanların keçirilməsinə 2 həftə qalmış keçirilirdi. Yazılı imtahanlar elə təşkil edilirdi ki, tələbələrin digər fənləri oxumasına mane olmasın. İmtahanlara hazırlıq məqsədilə sinif tərbiyəçisi tərəfindən bir neçə mövzu və tapşırıq pedaqoji şurada müzakirə olunaraq direktora təqdim olunurdu. Tələbələrin öyrənmədikləri mövzular imtahan suallarına daxil edilmirdi. Tələbələr imtahana düşəcək konkret mövzu və tapşırıq haqqında əvvəlcədən xəbərdar olmurdular. Tapşırıqlar müəyyən vaxt ərzində cavablandırılırdı. Şifahi imtahanlar isə direktorun, fənn müəlliminin və assistentin iştirakı ilə tədris ilinin sonuna iki həftə qalmış keçirilirdi. Yazılı imtahanın nəticələri əvvəlcə fənn müəllimi, sonra sinif mürəbbisi, daha sonra direktor tərəfindən yoxlanılır, son qiymət dəftərə və imtahan vərəqinə yazılırdı. Şifahi imtahan zamanı seminaristlər direktor, müəllim və assistent tərəfindən ayrı-ayrılıqda qiymətləndirilirdi. Yazılı imtahanda olduğu kimi, şifahi imtahanda da son qiymət direktor tərəfindən yazılırdı. 2 əsas fəndən qeyri-müvəffəq qiymət alan tələbə şifahi imtahana buraxılmırdı. Yenidən imtahanda iştirak etmək şansı yalnız tətildən sonra verilirdi. İmtahanların nəticəsi pedaqoji şurada müzakirə edilir, tələbələrdən kimlərin yuxarı siniflərə keçirilməsi, kimlərin yüksək nailiyyət göstərdiyinə görə mükafatlandırılması haqqında yekun qərar qəbul edilirdi. Tələbələrin il boyu fəaliyyəti və imtahan nəticələri nəzərə alınırdu. Növbəti kursa keçmək üçün bütün fənlərdən müvəffəq qiymət almaq tələb olunurdu. Yazılı

və şifahi imtahanların nəticələri (orta qiymət) vahid balla qiymətləndirilirdi. İl boyu nəticəsi 2,5 olanlar 3, 3,5 olanlar 4, 4,5 olanlar 5 balla qiymətləndirilirdi.

Yuxarı sinfə (kursa) keçməyin şərtləri aşağıdakı kimi idi: 1) ilahiyyat, rus dili, pedaqogikadan orta bal 3-dən, digər fənlərdən 2,5-dən az olmamalı idi. Birinci və dördüncü rüblərdə hər fəndən ən azı 3 qiymət olmalı idi. Hüsniyyət, rəsmiyyət, musiqi və nəğmə fənlərindən qeyri-qənaətbəxş alanlar mükafatdan məhrum edilsələr də, şərti olaraq yuxarı sinfə keçirilirdilər. Pedaqoji Şuranın iclasında direktor sinifdən-sinfə keçmənin nəticələrini və mükafata layiq görülən tələbələrin adlarını elan edirdi. Seminariyada sinifdən-sinfə keçmək imtahanları 16 mart 1916-cı ildə ləğv edildi və yuxarı sinfə keçirilmə tələbənin illik müvəffəqiyyətinə görə aparılmağa başlandı. Ancaq imtahanlar tamam aradan götürülmədi. İllik qiymətlərinin aşağı olması səbəbindən yuxarı sinfə keçə bilməyənlərin imtahan verməsinə icazə verilirdi. İmtahandan uğur qazananlar yuxarı siniflərə keçirilirdi.

Seminariyanı bitirənlər sonda pedaqoji şuranın üzvlərinin iştirakı ilə buraxılış imtahanı verirdilər. İmtahana quberniyanın xalq məktəblərinin direktoru dəvət olunurdu. Direktorun icazəsi ilə seminaristlərin valideynləri, digər təhsil müəssisələrinin direktorları və tanınmış şəxslər də iştirak edə bilirdi. İmtahanlar may ayının axırı, iyun ayının birinci yarısında 3-4 həftə müddətində keçirilirdi. Aprel ayında onlara 3 il müddətində keçilən fənlərin proqramı təqdim olunurdu. İlk imtahan əsas fənn olduğundan ona hazırlaşmaq üçün 2-4 gün verilir. Mayın 10-dan sonra sinif müəbbisi hər bir tələbənin 3 il müddətində yazdığı yazı işlərini xronoloji ardıcılıqla toplayaraq xüsusi qovluqda pedaqoji şuraya təqdim edirdi. İmtahan başlanana kimi pedaqoji şuranın üzvləri həmin qovluqla tanış olurdular. İmtahanda qiymətləndirmə zamanı çətinlik yarananda həmin nailiyyətlər tələbələrin köməyinə gəlirdi. Yazı işlərinin qaralama variantı seminariyada qalır, son variantı tələbələrə verilirdi. Bütün fənlərdən yazı işi aparılırdı. İmtahanda əsas fənlərə 2-4 saat, digər fənlərə isə 1-2 saat vaxt verilirdi.

Buraxılış imtahanı üçün sinif müəbbisi pedaqoji şuraya 5-10 mövzu təqdim edirdi. Pedaqoji şuranın bəyəndiyi mövzulardan birini direktor seçərək tələbələrə elan edir, imtahanın başlanma və qurtarma vaxtını bildirirdi. İmtahan nəticələrini sinif müəbbisi yığib fənn müəlliminə təqdim edirdi. Son qiymət pedaqoji şurada müzakirə edilirdi. Qiymətləndirmə aşağıdakı kimi aparılırdı: qənaətbəxş, çox qənaətbəxş, qeyri-qənaətbəxş. Tələbə 3 fəndən qeyri-qənaətbəxş qiymət alardısı, şifahi imtahana buraxılmırdı. Yazı işlərinin son variantı tələbələrə şifahi imtahanların keçirilməsinə 5 gün qalmış verilirdi. Buraxılış imtahanlarına kimi ayrı-ayrı fənlərdən tələbələrə məsləhət verilir, məşqlər edilirdi. Digər seminariyalarda olduğu kimi, İrəvan Müəllimlər Seminariyasında da tələbələr pedaqoji şuranın üzvlərinin iştirakı ilə sınaq imtahanları da verirdilər. Bu imtahanlar dərs şəklində təşkil olunurdu. Dərs direktorun (və ya sinif müəbbisinin) və bütün tələbələrin iştirakı ilə həmin gün müzakirə edilir və qiymətləndirilirdi. Xüsusi buraxılış imtahan vərəqlərinə hər bir komissiya üzvü müvafiq qiymətlər yazırdı. Sonuncu qrafada pedaqoji şuranın son qərarı yazılırdı. İmtahan nəticələri komissiya üzvləri tərəfindən ciddi müzakirə olunduqdan sonra məzunlara ibtidai məktəb müəllimi adı verilirdi. Əvvəl tələbələrin əxlaqi yetkinliyi, sonra əqli yetkinliyi, daha sonra ayrı-ayrı fənlərdən nailiyyətləri müzakirə edilirdi. Məzunlara Xalq Maarif Nazirliyinin təlimatına uyğun olaraq xüsusi Şəhadətnamə verilirdi. Əxlaqi keyfiyyətləri ilə seçilməyən məzunlara müəyyən edilmiş müddətdə seminariyada oxuması ilə bağlı adi arayış verilirdi.

SEMINARIYANIN DİREKTORLARI

Xalq Maarif Nazirliyinin əsasnaməsinə əsasən seminariyanın direktoru vəzifəsinə yalnız pravoslav dininə mənsub olan ali təhsilli müəllimlər təyin edilə bilirdi. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının direktorlarını Qafqaz Təlim Dairəsinin poçetli təyin edirdi. Direktor həm seminariyanın, həm də seminariyanın nəzdindəki nümunəvi məktəbin bilavasitə rəhbəri idi. Hər iki məktəbin və pansionun bütün işçiləri ona

tabe olurdular. Seminariyada pedaqoji şura fəaliyyət göstərirdi. Şuranın tərkibi direktor tərəfindən seçilir, Qafqaz Təlim Dairəsinin popeçiteli tərəfindən təsdiq olunurdu. İlahiyyat, Azərbaycan dili və erməni dili müəllimlərindən başqa bütün müəllimlər ali təhsilli pravoslavlar idilər. Direktor hər il seminariyanın pedaqoji şurasında illik hesabat verir və həmin hesabatı QTD-nin popeçitelinə göndərirdi. Hesabatda seminariyanın müəllim heyəti, maddi bazası, maliyyə xərcləri, kitabxana fondu, tədris-tərbiyə prosesinin təşkili, tələbələrin inkişaf dinamikası (siniflər üzrə sayı, qəbul olunanlar, müəllim adı alanlar) haqqında məlumatlar öz əksini tapırdı.

Ayrı-ayrı vaxtlarda Yakob Stepanoviç Şuşevski, Aleksey Miropiyev, İvan Andreyeviç Pastuyev, Aleksey Martinov Zazuboviç, Sergey Nikolayev, Streleçkiy, Valentin Vasilyev, Dobrotin İrəvan Müəllimlər Seminariyasının direktoru olmuşlar. Adlarını qeyd etdiyimiz bu şəxslərin bəziləri müxtəlif vaxtlarda həm Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasının, həm də İrəvan Müəllimlər Seminariyasının direktoru olmuşdular.

SEMINARIYANIN AZƏRBAYCANLI MÜƏLLİMLƏRİ

İrəvan Müəllimlər Seminariyasında Azərbaycan dili müəllimi vəzifəsində Axund Məmmədbağır Qazızadə (1881-1897), Rəhim Xəlilov (1898 – 1903), Həmid bəy Şahtaxtinski (1904 -1917), şəriət müəllimi vəzifəsində isə Axund Məmmədbağır Qazızadə (1881-1911) və Axund Əbülhəsən Qazızadə (1912-1917) işləyiblər. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının məzunu olan Həbib bəy Səlimov (Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin generalı) az bir müddətdə seminariyada gimnastika (fiziki tərbiyə) müəllimi olub.

SEMINARIYANIN AZƏRBAYCANLI MƏZUNLARI

İrəvan Müəllimlər Seminariyasının ilk buraxılışı 1884-cü ildə olub. Həmin il məktəbi 5 nəfər azərbaycanlı bitirib. 1885-ci ildə 9, 1886-cı ildə 14, 1887-ci ildə 6, 1888-ci ildə 10,

1889-cu ildə 13, 1890-cı ildə 12 nəfər olub. Bu illər ərzində 69 nəfər ibtidai məktəb müəllimi adını alıb (Ermənistan Respublikası DTA, iş 151). Məzunların 39 nəfəri İrəvan-Yelizavetpol, 2 nəfəri Bakı və Dağıstan, 1 nəfəri Kutaisi, 1 nəfəri Stavropol məktəblərinə göndərilmişdi. 1891-ci ildə seminariyanın 12, 1892-ci ildə 4, 1893-cü ildə 5, 1894-cü ildə 9, 1895-ci ildə 14 nəfər məzunu olub (Ermənistan Respublikası DTA, iş 209). 1881-1895-ci illərdə seminariyanın 12 buraxılışı olub ki, burada da 123 nəfərə ibtidai məktəb müəllimi adı verilib. Onlardan 25 nəfəri azərbaycanlı, 67 nəfəri erməni, 8 nəfəri rus, 2 nəfəri dağlı, 10 nəfəri digər millətlərin nümayəndələri olub. 1895-1915-ci illərdə İrəvan Müəllimlər Seminariyasını 38 nəfər, 1916-cı ildə 19 nəfər, 1917-ci ildə 22 nəfər, 1918-ci ildə 23 nəfər azərbaycanlı bitirib (Ermənistan Respublikası DTA, iş).

Seminariyanın 20-ci buraxılışı 1903-cü ildə, 30-cu buraxılışı 1913-cü ildə olub. XIX əsrin sonlarında Cənubi Qafqazda işləyən kənd məktəbləri müəllimləri və müdirlərinin xeyli hissəsi müxtəlif illərdə həmin seminariyada ekstern yolu ilə imtahan verərək müəllimlik hüququ qazanmışdılar. Seminariyanın pedaqoji şurasının qərarına əsasən 1895-ci ildə Cəlil Mirzəyev, Tağı bəy Səfiyev, Məmməd bəy Qaziyev, 1902-ci ildə isə İbadulla bəy Muğanlinski, Cabbar Məmmədov, Şamdan Mahmudbəyov və başqalarına kənd müəllimi adı verilmişdi. Bu nəcib işin də təşəbbüsçüsü və təşkilatçısı qocaman maarif xadimi Axund Məmmədbağır Qazızadə olmuşdu. Məzunların təyinat üzrə kənd məktəblərində işləməsi məcburi idi. 1910-cu ildə məzun olmuş Mehdi Kazımova verilən sənəddən aydın olur ki, o, təyinat üzrə 6 il işləməyə borcludur, əks halda xəzinəyə 520 rubl ödəməlidir.

Əhməd bəy Qaziyev, Əli Əşrəf Qaziyev, Həsən bəy Axund Molla Xəlil bəy oğlu Qaziyev, Fərəməz Mahmudbəyov, Yusif bəy Qaziyev (Qazızadə), Məmməd bəy Əli bəy oğlu Mahmudbəyov, Xəlil Məmmədəliyev, Həsən Nəsirbəyov, Saleh Məşədi Teymur oğlu Güllücinski, Ağa bəy Firudinbəyov, Ağa bəy Rəhim bəy oğlu Firudinbəyov, Abbas Qədimov, Abbas Allahverdi oğlu Qədimov, Əli

Sultanov, Fərrux Ağakışibəyov, Əli Cəlilzadə, Mirzə Bağır Əliyev, Şıxəli bəy Firudinbəyov, Cəfərbəy Cəfərbəyov, İbrahim Şahtaxtılı, Vahid Musabəyov, Rəşid bəy İsmayılov, Həbib bəy Səlimov, İsmayıl bəy Şəfibəyov, Mirzə Abbas Məhəmmədzadə, Cabbar Məhəmmədzadə, İbadulla bəy Muğanlinski, Vahid Musabəyov, Hüseynəli bəy Rüstəmbəyov, Tağı bəy Səfiyev, Həşim bəy Nərimanbəyov, Şamil Mahmudbəyov, Həmid bəy Şahtaxtinski və b. ayrı-ayrı vaxtlarda seminariyanın məzunları olublar. Türkiyənin görkəmli rəssamlarından olan İbrahim Səfi də həmin seminariyanın məzunu olub.

İRƏVAN MÜƏLLİMLƏR SEMİNARIYASININ SONRAKI TALEYİ

İrəvan Müəllimlər Seminariyası şəhərdə yalnız təhsil ocağı deyil, elm və mədəniyyət mərkəzinə çevrilmişdi. Seminariyada azərbaycanlılarla yanaşı, demokratik fikirli rus, ukraynalı və erməni müəllimləri fəaliyyət göstərirdi. 1881-ci ildən 1914-cü ilədək İrəvan Müəllimlər Seminariyasını 63 nəfər azərbaycanlı bitirmişdi. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının direktoru V.V.Dobrotinin 1918-ci ildə yazdığı hesabatdan aydın olur ki, 1915-1916-cı tədris ilində seminariyanı 19 nəfər, 1916-1917-ci tədris ilində 22 nəfər, sonuncu – 1917-1918-ci tədris ilində isə 23 nəfər azərbaycanlı bitirmişdi. Ümumiyyətlə, üç il ərzində seminariyanı 316 nəfər bitirmişdi ki, onlardan 64 nəfərini azərbaycanlılar, 2 nəfərini isə türklər təşkil etmişdi.

1915-ci ildə İrəvan Müəllimlər Seminariyası Armavirə köçürüldü və 1918-ci ilə kimi orada fəaliyyət göstərdi. Həmin dövrdə seminariyaya direktor B.B.Dobrotin rəhbərlik edirdi. Seminariyada 3 ilahiyyat müəllimi, 9 fənn müəllimi və 1 həkim çalışırdı. Azərbaycan dili fənnini Mirzə Cabbar Məmmədov, şəriət fənnini isə Axund Məmmədbağır Qazızadə tədris edirdi. 1918-ci ildə ermənilərin azərbaycanlılara qarşı törətdikləri etnik təmizləmə səbəbindən seminariya fəaliyyətini dayandırdı, müəllimlərin və tələbələrin bir qismi amansızcasına qətlə yetirildi, sağ qalanlar isə doğma yurdlarını tərk

edərək Türkiyəyə və Azərbaycana pənah apardılar. Çar Rusiyasının bilavasitə dəstəyi ilə qədim Azərbaycan torpağında yaradılan İrəvan quberniyasının əsasında RSFSR-in köməyi ilə ilk erməni dövləti (Ararat) yaradıldı. Bu torpağın qədim sakinləri – azərbaycanlılar isə öz vətənlərində azsaylı xalqlardan birinə çevrildilər. Ermənistan K(b)P MK-nın nəzdində fəaliyyət göstərən Azsaylı xalqlar şöbəsinin müdiri Bala Əfəndiyevin, Xalq Maarif Komissarlığının "Azlıqda qalan millətlər" bürosunun rəhbəri Mehdi Kazımovun, "Zəngi" qəzetinin məsul redaktoru Mustafa Hüseynovun, digər milli ziyalıların milli iradəsi və təkidli tələbləri sayəsində 1924-cü ilin oktyabr ayının 15-də İrəvan Müəllimlər Seminariyasının xələfi olan İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumu açıldı. Bir il sonra İrəvan Türk Pedaqoji Texnikumuna böyük siyasətçi və dövlət xadimi Nəriman Nərimanovun adı verildi. Məqsəd azərbaycanlıların təhsil aldığı məktəbləri ibtidai sinif müəllimi ilə təmin etmək idi. Lakin İrəvan Müəllimlər Seminariyasının ənənələrini yaşatmaqla bölgədə əbədi-mədəni və təhsil mühitinin formalaşmasında və inkişafında mühüm rol oynayan Türk Pedaqoji Texnikumu ilk vaxtlardan böyük çətinliklərlə üz-üzə qaldı. Texnikum 1949-cu ildə azərbaycanlıların indiki Ermənistan ərazisindən kütləvi deportasiyası ilə əlaqədar olaraq Xanlar rayonuna köçürüldü... Beləliklə də, azərbaycanlıların indiki Ermənistan ərazisindən – Qərbi Azərbaycandan kütləvi deportasiyasına zəmin hazırlandı və bu hadisə 1988-ci ilin noyabr-dekabr aylarında həyata keçirildi.

Millət yaratdığı şərəfli tarixi ilə özünü ifadə edir. İndi yadlara, yağılara qalan qədim İrəvan şəhərində 140 il bundan əvvəl fəaliyyətə başlayan müəllimlər seminariyası təhsil və pedaqoji fikir tariximizin, maarifçilik tariximizin, milli mədəniyyət tariximizin və kimliyimizin parlaq səhifələrindən birini təşkil edir.

Əminliklə demək olar ki, Prezident İlham Əliyevin İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin keçirilməsi ilə bağlı imzaladığı Sərəncam təhsil tarixinin şərəfli bir səhifəsinin daha ətraflı öyrənilməsinə, tədqiq və təbliğ olunmasına təkan verəcək.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ “İrəvan Müəllimlər Seminariyasının 140 illiyinin qeyd edilməsi haqqında” Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 29 dekabr 2021-ci il tarixli Sərəncamı. “Xalq qəzeti” 29 dekabr 2021-ci il.
- ² Allahverdiyev, C. Cənubi Qafqazda dünyəvi təhsil verən məktəb.
https://www.yeniazərbaycan.com/Sosial_e65324_az.html
- ³ Azərbaycan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. F.312, siy.1, iş 279, v.6.
- ⁴ Cəfərov, C., Allahverdiyev, C. (2017). İrəvanda milli maarifçilik mühiti. Bakı: Şərq-Qərb, 439 s.
- ⁵ Ermənistan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. f.197.ış 5,v.9.
- ⁶ Ermənistan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. f.3.siy.1.ış 209,v.2.
- ⁷ Ermənistan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. f.3.siy.3.ış 151,v.2,5.
- ⁸ Əhmədov, H. (2014). Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi. Bakı: Elm və təhsil.
- ⁹ İbrahimov, N. (1982). İrəvan Müəllimlər Seminariyası. “Azərbaycan məktəbi” jurnalı, №7.
- ¹⁰ İrəvan xanlığı. (2010). (Elmi redaktor: AMEA-nın müxbir üzvü, prof. Y.Mahmudov). Bakı: Azərbaycan, 617 s.
- ¹¹ Kavkazskiy kalendar na 1896 god. Glavnoye upravleniye glavnonachal stvuyushchego grazhdanskoyu chast yu na Kavkaze, Kavkazskiy statisticheskoy komitet. Tiflis. 1885, 886 c.
- ¹² Kavkazskiy kalendar na 1913 god. Spravochnaya kniga po gor. Tiflis, Kratkiy putevoditel po Kavkazu Pod red. A.A.El zengera, N.P.Stel mashchuka; Izdan po rasporyazheniyu Namestnika yego Imperatorskago Velichstva na Kavkaze – Tiflis, 1912. 649 s.
- ¹³ Kavkazskiy kalendar. (1881). Tekst na 1882 god. Tiflis.
- ¹⁴ Kavkazskiy kalendar. Tiflis, na 1913 god: 68-y god: c prilozheniyem: “Spravochnaya kniga po gorodu Tiflisu”. 1912. 893 s.
- ¹⁵ Klunniy, P. (1908). Okonchivshiye uchitelskiye instituty stuchatsya v zakrytyuy dver universiteta // Russkaya shkola. № 3. c. 116–117.
- ¹⁶ Məmmədov, İ., Əsədov, S. (1992). Ermənistan azərbaycanlıları və onların acı taleyi. Bakı: Azərbaycan.
- ¹⁷ Prugavin, A.S. (1898). Instruksii dlya uchitel skikh seminariy Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya: Utv. Ministerstvom Narodnogo Prosveshcheniya 4-go iyulya 1875 g./ A.S.Prugavin // Zakony i spravochnyye svedeniya po nachal nomu narodnomu obrazovaniyu. SPb., 806 s.
- ¹⁸ Rudolf, N.F. (1914). Obzor deyatelnosti Kavkazskogo uchebnogo okruga (1908-1912 gg). Tiflis, 231 s.
- ¹⁹ Rüstəmov, F. (2006). Pedaqogika tarixi. Bakı: Elm və təhsil, 748 s.
- ²⁰ Rüstəmov, F. (2022). Milli müəllim kadrları hazırlayan təhsil ocağı. “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 7 və 20 yanvar.
- ²¹ Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya Tsarstvovaniye imperatora Aleksandra II, Tom 7, 1877-1881. S.Peterburg. 1883.
- ²² Shavrov, N. (1901). Novaya ugroza russskomu delu v Zakavkazy: predstavlyashaya rasprodazha Mugani inorodtsam. SPb. s. 59-61.
- ²³ Shopen, I.I. (1852). Istoricheskiy pamyatnik sostoyaniya Armyanskoy oblasti v epokhu yeye prisoyedineniya k Rossiyskoy imperii: V tip. Imp. Akademii nauk, 1236 s.
- ²⁴ Voronov, I. (1869). (sostavitel). Sbornik statisticheskikh svedeniy o Kavkaze Tom I. Tiflis.
- ²⁵ Voytekhovskaya, M. (2013). P.Istoriya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: uchebnoye posobiye. Chast I / M. P. Voytekhovskaya. – Tomsk: Izdatelstvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 112 s.

TƏHSİLƏLƏNLƏRİN VERBƏL KOMMUNİKƏSİYƏSİNDƏKİ PROBLEMLƏR VƏ ONLƏRİN HƏLLİ YOLLƏRİ

SVETLANƏ NƏSİBLİ

Mingəçevir Dövlət Universiteti, Humanitar fənlər kafedrasının Azərbaycan dili və ədəbiyyatı müəllimi. nesibli.lana@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4886-8856>

Məqələyə istinad:

Nəsibli S. (2021). Təhsilələnələrin verbal kommunikasiyasındakı problemlər və onların həlli yolları. *Azərbaycan məktəbi*. № 1 (698), səh. 123–130

Məqələ tarixçəsi

Göndərilib: 30.09.2021

Qəbul edilib: 05.11.2021

ANNOTƏSİYƏ

Məqələdə təhsilələnələrin ünsiyyət prosesində qarşılaşdıqları problemlərdən bəhs edilir. Müasir dövrdə şagird və tələbələrin verbal nitqində kifayət qədər qüsurlar var. Bu onların Azərbaycan dilinin qrammatik və normativ qaydalarını, ədəbi dilin normalarını, mədəni nitqin tələblərini və kommunikativ ünsiyyətin şərtlərini yaxşı bilməmələrindən irəli gəlir. Kommunikasiya dedikdə, nitq və nitqdənkənar təsirin köməyi ilə həyata keçirilən qarşılıqlı münasibətlər nəzərdə tutulur. Ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və inkişafına xidmət edir. Bu məntiqə yanaşsaq, heç bir kollektiv öz üzvləri arasında normal ünsiyyət yaratmadan birgə fəaliyyəti həyata keçirə bilməz. Məsələlərin tərəflərin maraqlarını təmin edə biləcək səviyyədə həlli ünsiyyətin düzgün qurulmasından asılıdır. Bu isə nitqi məntiqi və dilçilik baxımından tələb olunan şərtlərə uyğun ifadə etməklə mümkündür. Məqələdə bu problemlər və onların həlli variantları ətraflı şəkildə qeyd olunmuşdur.

Açar sözlər: tədris prosesi, verbal və qeyri-verbal kommunikasiya vasitələri, yazılı nitq, şifahi nitq, tələbə, şagird.

PROBLEMS IN VERBAL COMMUNICATIONS OF STUDENTS AND THE WAYS TO SOLVE THEM

SVETLANA NASIBLI

Mingachevir State University, Teacher of Azerbaijani language and literature of the Department of Humanities. nesibli.lana@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4886-8856>

To cite this article:

Nasibli S. (2021). Problems in verbal communications of students and the ways to solve them. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 698, Issue I, pp. 123–130

ABSTRACT

The article discusses the problems faced by students in the process of communication. In modern times there are many flaws in the verbal speech of pupils and students. This is due to their lack of knowledge of the grammatical and normative rules of the Azerbaijani language, the norms of the literary language, the requirements of cultural speech and the conditions of communicative communication. Communication refers to the interaction that takes place through speech and non-speech influences. Communication serves to establish and develop contact between people. If we approach this logic, no team can carry out joint activities without creating normative communication between its members. In this process, the resolution of issues at a level that can satisfy the interests of the parties depends on the proper establishment of communication. This is possible by expressing speech logically and linguistically in accordance with the required conditions. The article details these problems and their solutions.

Keywords: Teaching process, verbal and non-verbal means of communication, written speech, oral speech, students, pupils.

Article history

Received: 30.09.2021

Accepted: 05.11.2021

GİRİŞ

Azərbaycan dilinin grammatik və normativ qaydalarına, mədəni nitqin tələblərinə, ədəbi dilin normalarına uyğun şəkildə ünsiyyət hər kəsin, xüsusilə də təhsilalanların əsas vəzifələrindəndir. Müasir dövrdə təhsilalanların verbal nitqində kifayət qədər qüsurlar var. Bu qüsurları şagirdlərin dərslərində yazıda və tələffüzdə normativ grammatik qaydaları gözləmədikləri zaman, tələbələrin konfranslardakı məruzə və çıxışlarında, yazı nümunələrində, ünsiyyət zamanı fikirlərini ifadə etməyə çalışdıqda və s. müşahidə etmək mümkündür. Ona görə də çox aktual olan bu mövzu ilə bağlı ətraflı tədqiqat aparmağa ehtiyac var. Bəhs olunan mövzunun tədqiqat obyekti şagird və tələbələrin ünsiyyət bacarığının araşdırılması, tədqiqat predmeti isə təhsilalanların verbal nitqindəki problemləri və onların səbəblərini, həlli yollarını göstərməkdir.

Məqalənin mövzusu iki yarım fəsildən ibarət tədqiq və təhlil edilmişdir: 1. Öyrənənlərin verbal nitqində nəzərə çarpan problemlər;

2. Şagirdlərin, tələbələrin verbal nitqindəki qüsurların səbəbi və onların həlli yolları.

Mövzunun daha dəqiq şəkildə nəzərə çatdırılması üçün əvvəlcə kommunikasiya və onun vasitələri haqqında, daha sonra isə yarım fəsillər haqqında ətraflı məlumat verməyi məqsədə uyğun hesab edirik.

Kommunikasiya, yəni ünsiyyət dedikdə, nitq və nitqdənkənar təsirin köməyi ilə həyata keçirilən qarşılıqlı münasibət nəzərdə tutulur. Ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və inkişafı prosesidir. Başqa sözlə, ünsiyyət iki və daha çox insanın münasibətləri aydınlaşdırmaq və ümumi nəticə əldə etmək məqsədi ilə öz səylərini əlaqələndirməsinə və birləşdirməsinə yönəlmiş qarşılıqlı təsirinə deyilir. Heç bir kollektiv öz üzvləri arasında təmas yaratmadan birgə fəaliyyəti həyata keçirə bilməz. Kommunikasiya insanlar arasında birgə fəaliyyət tələbatından doğan təmasın çoxplanlı inkişaf prosesidir.

Kommunikativ motiv iki formada təzahür edir: 1. İnsan sosial varlıq kimi ünsiyyətə möh-

tacdır; 2. Konkret məqamlara nitq fəaliyyəti ilə müdaxilə etmək tələb olunur.

Birinci halda motivləşmə ümumi "kommunikativ motivləşmə" adlandırılır və ikincisi üçün baza rolunu oynayır. İkinci hal isə "situativ motivləşmə" adlandırılır. Bu da nitqin məqamdaxili hadisə olması ilə bağlıdır (Desyayeva, 2019).

Kommunikasiya müxtəlif vasitələrlə həyata keçirilir. Bu vasitələr elmi ədəbiyyatda iki növ qeyd olunur:

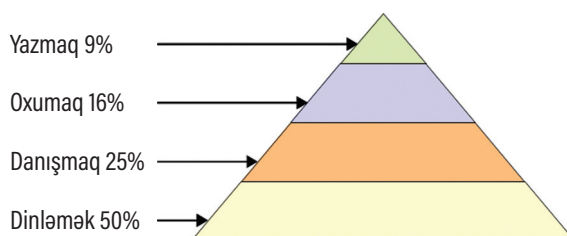
1) Verbal kommunikasiya vasitələri;

2) Qeyri-verbal kommunikasiya vasitələri (Bolshunov, Kisileva, Marchenko, 2018).

Verbal kommunikasiya ünsiyyətin şifahi və yazılı nitq vasitəsilə yaradılmasıdır. Müəyyən edilmişdir ki, qeyri-verbal kommunikasiya vasitələri isə nitqə uyğun olaraq fikirlərin ifadəsində bədən hərəkətlərindən (jest, mimika, taktik kommunikasiya və s.) istifadə olunmasıdır. Qeyri-verbal kommunikasiya verbal ünsiyyəti tamamlayır, nə deyiləcəyi barədə xəbər verir, nitqin məzmununu təsdiq və yaxud inkar edir, pauzaları əvəzləyir, adresatla (adına məktub, teleqram və s. göndərilən şəxsə) əlaqə qurulmasını asanlaşdırır, ayrı-ayrı sözləri əvəzləyir, verbal nitqi bir qədər gecikmiş tərzdə təkrarlayır və s. Verbal və qeyri-verbal vasitələrin dəyərləndirilməsində başlıca funksiya olan kommunikativliyə diqqət yetirmək tələb olunur.

Verbal ünsiyyət vasitələrinə danışmaq, dinləmək, yazmaq, oxumaq aid edilir. Elə fəaliyyət sahələri var ki, yazmaq, elə sahələr də var, danışmaq daha vacibdir. Hesablamalara görə, (Sxem 1) insanlar öz iş vaxtının 9 faizini yazmağa, 16 faizini oxumağa, 25 faizini danışmağa və 50 faizini dinləməyə sərf edirlər (Cəfərov, 2009).

Sxem 1 Verbal kommunikasiya vasitələri sxemi



Verbal kommunikasiya vasitələri sxemindən belə görünür ki, bütövlükdə dinləmə fəaliyyəti digər fəaliyyət növlərini əsaslı şəkildə üstələyir. Bütün bu proseslər qeyri-verbal vasitələrin iştirakı ilə müşayiət olunur. Odur ki, həmin vasitələrə bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə baxılması bir qədər nisbi xarakter daşıyır. Ünsiyyət prosesində verbal vasitələrin qeyri-verbal vasitələrlə, xüsusilə jestlərlə konkurent olması zəruridir. Bu o deməkdir ki, hər hansı jest səsli nitqi tamamlamalıdır.

Verbal vasitə olan nitqin müxtəlif funksiyaları var. Onlardan bəzilərini qeyd edək:

- Nitq insanın intellektual fəaliyyətinin əsas silahıdır.
- İctimai-tarixi şərait haqqında məlumat nitq vasitəsilə alınır.
- Nitq ümumbəşəri təcrübənin mövcudluğunu təmin edir.
- Nitq milli mədəniyyətin inikas vasitəsidir.
- Nitq idrak alətidir.

Rabitəli nitqin inkişafı xüsusi təlim predmetinə, bacarıqlar sisteminə malik olan dil proqramı bölməsidir. Şagirdlərin nitq bacarığını təkmilləşdirmək və fəallaşdırmaq, fikri şifahi və yazılı formalarda ifadə etmək vərdisləri aşılamaq bu bölmənin başlıca didaktik vəzifəsidir (Baliyev, Baliyev, 2014).

ÖYRƏNƏNLƏRİN VERBAL NİTQİNDƏ NƏZƏRƏ ÇARPAN PROBLEMLƏR

Təhsilalanların verbal nitqində mövcud olan problemləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Fikirlərin istər yazılı, istərsə də şifahi nitqdə düzgün şəkildə ifadə olunmaması.

Təhsilalanların istər elmi, istərsə də şəxsi fikirlərini yazılı və ya şifahi nitqdə dinləyicilərə çatdırma bilməməsinin ən əsas səbəbləri kimi öyrənənlərin kifayət qədər müəliə etməməsinə, bədii və elmi kitabları, habelə qəzet, jurnal materiallarını oxumamasını göstərmək olar. Yəni ədəbi dilin normalarını, qaydalarını bilməməklə bərabər, lazımi səviyyədə söz ehtiyatının olmaması da onların öz nitqini düzgün şəkildə ifadə etməsinə mane olur. Nəticədə, nitqini düzgün şəkildə qura bilməyən ən savadlı

tələbə belə, müsaibə tərəfindən zəif, bacarıqsız, savadsız kimi qiymətləndirilir.

2. Yazılı materialı oxuyarkən durğu işarələri, fasilə və intonasiya tələblərinin pozulması.

Dərslərdə, məktəbdaxili tədbirlərdə, konfranslarda, şeir müsabiqələrində bəzi şagird və tələbələr mütəlif mövzudakı yazı materialını – inşa, esse, məruzəni və digər yazılı sənədi nitq texnikası tələblərinə uyğun ifadə etmədikləri məlum olur. Bu da təbii olaraq dinləyici kütləsi içərisində çəşqınlığa, anlaşılmazlığa səbəb olur. Öyrənənlər bilməlidirlər ki, cümlədə olan hər bir durğu işarəsi bir fikri dəqiqləşdirməyi, onun intonasiyası, pauzası, səs tembrisi isə həmin fikrin qarşıdakı şəxsə açıq-aydın çatdırılmasını təmin edir.

“Azərbaycan dili” fənni üzrə mövzuların tədrisi zamanı əsas vəzifələrdən biri nitq inkişafı təliminə əsasən şagirdlərə, tələbələrə düzgün tələffüz vərdislərini aşılamaqdır. Bu məqamda öyrənənlər orfoepik qanunlarla bərabər, intonasiya, nitq fasiləsi, vurğu, səs tonu, nitqin tempi və s. kimi məsələləri də ədəbi tələffüz aspektində ətraflı şəkildə mənimsəməlidirlər. Kurikulum təhsil proqramının tələblərinə uyğun olaraq “Azərbaycan dili” dərslərlərində mövzuların, dil qaydalarının yüksək səviyyədə mənimsədilməsi məqsədi ilə mətnlər verilir. Həmin mətnlər şagirdlərin dil qaydaları üzrə nəzəri biliyini praktik cəhətdən tətbiq etməsi baxımından böyük əhəmiyyət daşımaqla yanaşı, onların söz ehtiyatının, nitq qabiliyyətinin formalaşmasına da kömək edir. Fənn müəllimi tərəfindən müvafiq siniflər üzrə dərslərdə qeyd olunmuş mətnlərlə iş strategiyası düzgün qurularsa, bu zaman mövzunun mənimsənilmə və keyfiyyət göstəricisi yüksək olar; öyrənənlərin nitq bazası kifayət qədər sözlə zənginləşə bilər. Ona görə də təhsilverənlər dərslərində, sinifdənkənar ünsiyyətdə intonasiya, nitq fasiləsi, cümlələrin ritmik bölgüsü üzrə işlərə daim diqqət yetirməli, onların şifahi nitqdəki mühüm rolunu unutmamalıdır (Baliyev, Baliyev, 2014).

3. Danışarkən sözlərin düzgün tələffüz olunmaması, özünü itirmək, tez həyəcanlanmaq.

İstər məktəbdə, istərsə də auditoriyada dərslər danışarkən, öyrənənlər sözləri düzgün şəkildə

tələffüz etməirlər. Bu hal, xüsusən elmi terminlərin və alınma sözlərin tələffüzündə, bəzi hallarda isə milli sözlərimizdə müşahidə olunur. Bu cür neqativ situasiya daha çox gənclərin tələffüz qaydalarını yaxşı mənimsəməməsindən irəli gəlir.

4. Dinləmək mədəniyyətinin qənaətbəxş olmaması.

Başqasını dinləməyi bacarmaq böyük məharət tələb edir. Səbrlə, təmkinlə həmsöhbətə qulaq asmaq, onu diqqətlə dinləmək yüksək mədəniyyətin, nəzakətliliyin, nəcib əxlaqın təzahürüdür. Bu keyfiyyət hər bir savadlı və mədəni adam, xüsusən natiq üçün olduqca vacibdir. "Dinləyə bilmək bacarığı yaxşı danışmaq bacarığına bərabərdir" (Ə.M.Bəhmənyar) (Abdullayev, 2013).

Gənclərimizin dinləmək mədəniyyəti, təəssüf ki, çox zəifdir. Faiz göstəricisi ilə qeyd etsək, bu proses danışmaq mədəniyyətinə görə 40% təşkil edə bilər. Bildiyimiz kimi, dinləmə prosesi eşitmədən fərqli olaraq şüurlu prosesdir. Ona görə dinləməyə şüurlu proses deyilir ki, bu zaman dinləyici danışandan nə isə öyrənmək və yaxud sualına cavab gözləyir, fikrini dəqiqləşdirmək istəyir. Təcrübə göstərir ki, şagird və tələbələrimizin bir qismi sanki qarşıdakına cavab qaytarmaq, onun fikrini yarıda saxlamaq üçün dinləyir. Bu da nitq mədəniyyəti tələbləri, əsasən də ziyalı nitqi üçün etik qayda sayılır.

Ədəbiyyatda iki dinləmə növü vardır: refleksiv və qeyri-refleksiv.

"Refleksiv" və "qeyri-refleksiv" terminləri "refleksiya" anlayışından yaranmışdır (latınca "reflexio" – geri çevrilmə), yəni – subyektin öz diqqətini özünə və öz şüuruna yönəltməsi, dinləmə prosesində isə bu, həmsöhbətin nitqinə reaksiya deməkdir (Məmmədli, 2020).

Nitq mədəniyyəti kitablarında bu baxımdan "çətin dinləyici anlayışı və onun tipləri" fərqləndirilir.

Elmi ədəbiyyatda çətin dinləyicilər aşağıdakı şəkildə qruplaşdırılır:

1. *Yalançı*. Bu tipli dinləyicilər elə təsəvvür yaradırlar ki, guya qarşı tərəfi çox diqqətlə dinləyirlər. Əslində isə onların bu hərəkətini yalnız etika xatirinə, qarşı tərəfə xoş gəlmək

naminə edilən cəhd kimi qiymətləndirmək lazımdır. Diqqətçil olmalarını hər vasitə ilə nəzərə çarpdırmaq istəyində olsalar da, bu tip dinləyicilər söhbətin əsl mahiyyətindən xəbərsiz olur, hətta sual verməyi də özlərinə ar bilirlər. Elmi ədəbiyyatda "yalançılar" simulyant adlandırılır.

2. *Asılı*. Belələri öz zahiri görkəmi ilə təsir göstərmək hislərinə elə dərindən qapılırlar ki, söhbətin nədən getdiyini unudurlar.

3. *Sözkəsən*. Danışq əsnasında bu tip dinləyicilər öz ağına gələnləri unutmaqdan ehtiyatlanır, dərhal haqqında söhbət gedən hadisəyə oxşar hadisələrlə assosiativ əlaqələr axtarır və bunları tələsik ifadə etməyə can atırlar. Dinləyicinin bu cür davranışı danışanı qıcıqlandırmaya bilməz. Odur ki, sözü kəsən dinləyici ilə sonadək anlaşımaq çox çətindir. Bəzən elə olur ki, dinləyicinin günahı üzündən söhbət tam başqa məcraya yönəlir. Bu isə qarşılıqlı anlaşmaya ciddi maneə yaradır.

4. *Xəyalpərust*. Bunlar öz daxili dünyası ilə yaşayan, problemlərini daim götür-qoy edən dinləyicilərdir. Çox vaxt söhbətin nədən getdiyini onları, demək olar ki, bir o qədər də maraqlandırmır. Belə təəssürat yaranır ki, onlar heç qarşı tərəfi eşitmirlər.

5. *Məntiqli*. Hər şeyi ölçüb-biçmək, əvvəlki məlumatlarla yeni məlumatları tutuşdurmaq, özünə faydalı olmayanları bir kənara qoymaq, ağına gələnləri müəyyən ardıcılıqla yozmaq bu tip dinləyicilər üçün çox xarakterikdir. Yerdə qalan nə varsa, onların diqqətindən kənarda qalır. Belələrini başa salmaq heç də asan deyil (Əbdülhəsəni, Kazımova, Allahverdiyev, 2017).

5. Şifahi nitqdə mədəni nitq etiketlərindən (zəhmət olmasa, xahiş edirəm, mümkündürsə, imkan olarsa və s. tipli ifadələrdən) istifadəyə riayət olunmaması.

Öyrənənlərin şifahi nitqindəki əsas problemlərdən biri də situasiyaya uyğun olaraq nitq etiketlərindən istifadə etməməkdir. Gənclərin bir çoxu istər təhsil müəssisəsində, istər evində, istərsə də cəmiyyətdə fikir söyləmək istərkən və ya nə isə bir şey əldə etmək üçün mədəni nitq etiketlərindən lazımı səviyyədə istifadəyə riayət etməirlər. Belə ki, onlar daha çox əmr

tonunda “Kitabı mənə ver”, “Bu haqda danışın”, “Gələn dəfə dərs danışaram” və s. kimi cümlələrdən istifadə edirlər. Halbuki bu cümlələr, fikirlər mədəni nitq etiketlərindən biri ilə ifadə olunarsa, (“Zəhmət olmasa, kitabı mənə verin”. “Xahiş edirəm, bu haqda danışın”.) həm ifadə tərzində xüsusi bir çalarlıq, həm də nəzakət, etika hiss olunur.

Adamlar onları əhatə edənlərlə ünsiyyətdə müxtəlif məqsədlərlə əksəriyyətin işlətdiyi bir sıra ifadələrdən istifadə edirlər ki, onların böyük bir qismini mədəni danışığın etiketləri təşkil edir. Nitq etiketinə malik olmaq insanın nüfuz qazanmasına kömək edir, inam və hörmət yaradır. Onlara əməl etmək insana özünə inamlı olmaq imkanı verir. Onu öz səhvləri və düzgün olmayan hərəkətləri üçün narahatlıq keçirməkdən, başqalarının istehza hədəfi olmaq qorxusundan qurtarır.

TƏHSİLALANLARIN VERBAL NİTQINDƏKİ QÜSURLARIN SƏBƏBİ VƏ ONLARIN HƏLLİ YOLLARI

Təhsilalanların nitqindəki qüsurların bir çox səbəbi ola bilər. Bu səbəbləri müxtəlif elmlər öz aspektlərinə görə tədqiq edir və fərqli amillər göstərilir. Dilçilik elmi bu məsələyə tamamilə başqa prizmadan, psixologiya və sosial lingvistikada daha fərqli mövqedən yanaşır. Elmdə sübut olunub ki, ünsiyyət prosesində müşahidə olunan çətinliklər, problemlər, adətən, sosial və psixoloji xarakter daşıyır. Bu çətinliklər şəxsin müəyyən fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərə malik olmasından irəli gəlir. Məhz öyrənənlərin verbal kommunikasiyasında yuxarıda sadaladığımız problemlər onların fərdi-psixoloji və ya sosial xüsusiyyətlərindən irəli gəlir.

Gənclərin verbal nitqində olan qüsurların bünövrəsi bəzi hallarda uşaqlıq illərində qoyulur. Belə ki, təhsilalanların uşaqlıq dövründə ailəsində “Sən sus. Sən qarışma. Sən uşaqsan, anlamazsan. Get, öz işinlə məşğul ol. Səndən fikrini soruşan yoxdur...” kimi ifadələri tez-tez eşitməsi onların sonrakı həyatında fikirlərini ifadə etməkdən çəkinməsinə, utanmasına, hətta qorxmasına gətirib çıxarır. Təhsil prosesində müəllim-tələbə

və müəllim-şagird arasındakı dialoqlarda da belə neqativ hallara rast gəlmək olar. Müəllimin şagirdinə və ya tələbəsinə “Sən nəsən ki, nə də fikir deyəsən?”, “Səndən gələcəkdə heç nə olmayacaq”, “Kəs səsinə, otur aşağı” və s. kimi təhqiramiz ifadələrlə münasibəti həmin təhsilalanın hətta bildiyi bir şey haqqında da fikir söyləməməsi ilə nəticələnə bilər. Ona görə tədris prosesində belə təhqiramiz ifadələrə yol vermək olmaz. Bu, təhsilalanların özünə inamlı olması və fikrini ifadə edə bilməsi üçün vacibdir.

Öyrənənlərin verbal nitqindəki problemlərin səbəblərindən biri də söz ehtiyatının az olması ilə bağlıdır. Təhsilalanların əksəriyyətində bu halla qarşılaşmaq mümkündür. Öyrənənlər bəzi hallarda onlara verilən sualları öz şəxsi fikirləri ilə cavablandırmaqda çətinlik çəkir, sadəcə kitabdan əzbərlədiklərini təkrar etməklə kifayətlənirlər. Bu çatışmazlığın əsas səbəbi məhz onların söz ehtiyatı və cümlə qurmaq bacarığının zəif olmasıdır. Ona görə də təhsilalanlara düzgün cümlə qurmaq bacarığı və lüğətlərlə işləmək vərdisləri aşılanmalıdır. Məzmun və qrammatik cəhətdən fənn müəllimi şagirdlərə aşağıdakı vərdisləri aşılamağı qarşıya məqsəd qoymalıdır:

- yazılı nitqdə orfoqrafiya qaydalarının tələblərinə riayət etmək;
- şifahi ünsiyyət prosesində orfoepiya qaydalarının tələblərinə uyğun davranmaq və şifahi nitqin inkişafı məqsədilə kiçik həcmli mətnlərin oxusunu təşkil etmək;
- dərslikdəki mətndən seçilmiş sözlərdən istifadə edərək yeni mətn qurmaq;
- bir sıra söz birləşmələri tərtib etmək və onları nitqdə ifadə etmək;
- cümlədə yersiz təkrarlara yol verməmək üçün sözlərin sinonim variantlarından düzgün istifadə etmək;
- şeir, hekayə, nəğmə, qəzet, məqalə və s. oxumaq.

Bu qaydalar ibtidai sinifdən başlayaraq məqsədli şəkildə icra olunarsa, şagirdlərin verbal nitqindəki söz bazası zənginləşəcək və onlar hərtərəfli fikir ifadə etməyə qadir olacaqlar.

Təhsilalanların verbal nitqindəki qüsurların digər səbəbi isə sosial mühitdən kənar olmasıdır. Sosiallaşma deyəndə, yanlış olaraq gənclər arasında yalnız sosial şəbəkələrdən istifadə başa düşülə bilər. Düzdür, sosial şəbəkələrdən

istifadə etmək lazımlı olsa da, insan bütün gününü yalnız sosial şəbəkələrdə keçirirsə və kitab müəllə etmərsə, cəmiyyət üzvləri, həmçinin ailəsi ilə ünsiyyət qurmursa, onun nitqi zəif, hətta getdikcə daha da passiv formaya keçəcək. Psixoloqlar sosiallaşma deyəndə, gənclərin, tələbələrin cəmiyyət üzvləri ilə canlı, üzbəüz söhbətlər, görüşlər keçirməsini, diskussiya, debat, müzakirələrdə iştirakını, özünü fikir və emosional baxımdan doğru ifadə etməsini nəzərdə tutur. Tədqiqatçıların fikrincə, ünsiyyət prosesində əmələ gələn bu cür çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün insanlara, əsasən də gənclərə düzgün ünsiyyət vərdişlərini aşılamaq və ünsiyyət mədəniyyətini formalaşdırmaq lazımdır (Məmmədli, 2020).

Müasir dövrdə ünsiyyət vərdişləri aşılamağın təsirli vasitəsi kimi sosial-psixoloji treninqlərdən istifadə olunur. Özünüdərkətmə, ünsiyyət və qarşılıqlı təsir vərdişlərinin formalaşması sahəsində qrup metodlarının tətbiqi onun əsas vəzifəsini təşkil edir. Sosial-psixoloji treninq prosesində başlıca vasitə kimi müxtəlif modifikasiyalarda tətbiq edilən qrup diskussiyasından və rollu oyunlardan istifadə olunur.

Ünsiyyət prosesində insanlar bir-birinə müxtəlif yollarla psixoloji təsir göstərirlər. Sosial psixologiyada bir ənənə olaraq, psixoloji sirayət, təlqin, inandırma, təqlid kimi vasitələri fərqləndirirlər. Bir çox hallarda şayiə, moda kimi xüsusi fenomenlər də psixoloji təsir vasitələri sırasında nəzərdən keçirilir. Hətta lazım olarsa, nitqində yuxarıda sadaladığımız qüsurlar olan şagird və tələbələrlə fərdi şəkildə fikir mübadiləsi aparmaq, nitqindəki problemlərin həlli yollarını da məhz həmin faktora görə müəyyənləşdirmək lazımdır. Sadalanan verbal nitq problemlərinə görə yazılı nitq vərdişlərini formalaşdıracaq materiallar, sənədlər, yazı mətnləri üzərində iş aparmaq, şifahi nitqi zənginləşdirmək üçün lüğətlərlə iş metodundan istifadə, danışmaq və dinləmək mədəniyyəti formalaşdırmaq istiqamətində işlər görmək daha effektiv nəticəyə imkan yaradar (Cəfərov, 2009).

Danışmaq və dinləmək məqsədyönlü, şüurlu, qarşılıqlı proses olduğundan öyrənənlərə nitq bacarığı ilə birlikdə dinləmə mədəniyyəti də öyrədilməlidir. Elmi ədəbiyyatda yuxarıda adları

sadalanan “çətin dinləyici” tipləri ilə üzləşdikdə danışan təslimçilik mövqeyində durmalı deyil. Əksinə, bu tiplərin hər birinə qarşı münasibətdə spesifik yanaşma metodlarından istifadə etmək lazım gəlir. “Çətin dinləyicini” öz istəyinə uyğun “kökləmək” üçün standart təsir mexanizmi olmasa da, danışan bunu müxtəlif suallar şəklində reallaşdırmağa çalışmalıdır.

Ali məktəblərin tədris proqramına salınmış və hazırda tədris olunan “Azərbaycan dilində işgüzar və akademik kommunikasiya” fənninin tədrisinin məqsədi tələbələrdə şifahi və yazılı, işgüzar və akademik kommunikasiya vərdişlərini formalaşdırmaqdır. İşgüzar və akademik kommunikasiya nəzəriyyəsi və təcrübəsi sahəsində biliklər vermək, işgüzar kommunikasiyanın ən təsirli üsullarına, formalarına əsaslanaraq, gələcəkdə tələbələrə peşəkar fəaliyyətlərini həyata keçirməyə imkan verəcək kommunikativ səlahiyyətləri formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək də bu fənnin əsas məqsədlərindən sayılır (Əbdülhəsəni, Kazımova, Allahverdiyev, 2017).

İşgüzar və akademik kommunikasiyanın cəmiyyətdə çox böyük rolu var. Sual-cavablar, keçirilən elmi konfranslar, seminarlar, disputlar, elmi mübahisələr bu fənnin inkişafına, yüksək səviyyəli kommunikativ bilik və bacarıqların təbliğinə yönəlib. Ən başlıcası isə bu cür tədbirlər işgüzar və akademik kommunikasiyanın inkişafına təkan verir. Məlumdur ki, cəmiyyət inkişaf etdikcə informasiya bolluğu yaranır. Dünyada baş verən hadisələrin şərh, daxili xəbərlər, rəsmi xronika, iqtisadi icmallar və s. ünsiyyət mədəniyyətinin inkişafına xeyli kömək göstərir, xalqın dünyagörüşünü zənginləşdirir. Bu məntiqlə yanaşsaq, “Azərbaycan dilində işgüzar və akademik kommunikasiya” fənninin tədrisi birbaşa cəmiyyətə xidmət edir, onun maraqlarına və mənafeyinə hesablanıb. Çünki Azərbaycan dilində normal, məntiqli, sistemli, aydın və elmi cəhətdən sanballı işgüzar və akademik kommunikasiya vərdişlərinə yiyələnmək hər bir tələbənin nitq bacarıqlarını artıracaq, Azərbaycan xalqının minilliklər boyu sahib olduğu dəyərlərin yaşamasına, digər tərəfdən isə cəmiyyətin inkişafına və tərəqqisinə xidmət edəcək.

NƏTİCƏ

Yekun olaraq qeyd etməliyik ki, öyrənənlərin verbal nitqindəki problemlərin linqvistik, psixoloji və sosial baxımdan həll olunmasında müəllimlərin rolu əhəmiyyətli dərəcədə böyükdür. İş elə təşkil etmək lazımdır ki, öyrənənlər nitqini Azərbaycan dilinin qrammatik və normativ qaydalarına, mədəni nitqin tələblərinə uyğun şəkildə ifadə etməyi bacarsınlar. Bunun üçün şagirdlərimizə, tələbələrimizə milli və dünya ədəbiyyatının dəyərli nümunələrini mütaliə etməyi, qəzet və jurnallar oxumağı, izahlı lüğətlərlə işləməyi, Azərbaycan dilinin qrammatik qaydalarını (sözlərin mənası, durğu işarələrindən yerində istifadə, cümlələrin qurulması və s.) yaxşı mənimsəməyi öyrətməliyik. Ünsiyyətin düzgün qurulması və fikrin düzgün, dəqiq ifadə olunması üçün təhsilalanlara söz ehtiyatını artıracaq bədii filmlərə baxmağı, elmi müzakirələrdə iştirak etməyi, öz nitqləri üzərində müəyyən praktik məşqlər (diksiya, səs tonu, tənəffüs, tembr, pauza kimi amilləri tənzimləməyi) aparmağı tövsiyə etməliyik. Bu problemin müvəffəqiyyətli həlli yalnız dil-ədəbiyyat müəllimlərinin yox, bütün müəllimlərin, hətta valideynlərin qarşılıqlı əlaqəsi nəticəsində mümkün ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abdullayev, N. (2013). "Nitq mədəniyyətinin əsasları". Bakı, 277 s.
- ² Bəliyev, H.B., Bəliyev, A.H. (2014). "Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası". Bakı, "Qismət", 384 s.
- ³ Bol'shunov, A.Y., Kisileva, N.İ., Marchenko, G.I., i dr. (2018). «Delovaya kommunikatsiya». Moskva.
- ⁴ Cəfərov, V. (2009). "Diplomatik etiket və nitq mədəniyyəti". Bakı, 175 s.
- ⁵ Desyayeva, N.D. (2019). «Akademicheskaya kommunikatsiya». Moskva.
- ⁶ Əbdülhəsənli, T., Kazımova F., Allahverdiyev C. (2017). "İşgüzar yazışmalar" (dərs vəsaiti). Bakı, 250 s.
- ⁷ Məmmədli, N. (2020). "Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti". Bakı, I cild.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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