

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI  
TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

---

# AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

## 2021. №3/696

---

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının  
Prezidenti yanında  
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu  
share research



INDEX COPERNICUS  
INTERNATIONAL

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

OAJI Open Academic  
.net Journals Index

calaméo

Google  
Scholar

idealonline



ICJ WORLD of  
JOURNALS

## **AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ**

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

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

«Azərbaycan məktəbi» Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin təsis etdiyi akademik jurnaldır. Jurnal aşağıdakı tədqiqat sahələri üzrə orijinal məqalələr dərc edir: təhsil idarəçiliyi; təhsil fəlsəfəsi və təhsil nəzəriyyəsi; təhsil siyasəti; kurikulum; təhsil texnologiyaları; pedaqogika; təhsilin sosiologiyası; təhsil tarixi; xüsusi təhsil; müəllim hazırlığı; qiymətləndirmə və s. Jurnalda, həmçinin təhsillə bağlı yerli və xarici nəşriyyatlarda çap olunan kitablar haqqında icmallara yer verilir.

«Azərbaycan məktəbi» ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi 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](mailto:editor@as-journal.edu.az)

## **Azerbaijan Journal of Educational Studies**

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

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

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

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

**Təsisçi** AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

**Baş redaktor** Arzu Soltan  
**Baş redaktorun müavini** Nəsrəddin Musayev  
**Məsul katib** Tariyel Süleymanov

**Redaksiya heyəti** Könül Abaslı (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
Ülkər Babayeva (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
İntiqam Cəbraylov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)  
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)  
Nərmin Osmanlı (Hacattepe Universiteti, Türkiyə)  
Nodari Eriaşvili (Dövlət İdarəetmə Universiteti, RF)  
Sevinc Məmmədova (Corc Vaşinqton Universiteti, ABŞ)  
Səlahəddin Xəlilov (Türkiyə Fəlsəfə Dərnəyi)  
Tatyana Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti, RF)  
Tatyana Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF)  
Vaqif Bayramov (Moskva Dövlət Humanitar-İqtisad Universiteti, RF)  
Valeriy Kiriçuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası)  
Vəfa Kazdal (ADA Universiteti)  
Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti, RF)

**Redaksiya** Ağca Talıbova, Fikrət İbrahimov, Gülnar Əliyeva, Günel Rüstəмова,  
Sevinc Qarazadə.

Üzqabığı tərtibatı: Selcan Qurbanova

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

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

**Editorial Board** Konul Abasli (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)  
Ulkar Babayeva (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)  
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)  
Yalchin İslamzade (Oxbridge Academy, Azerbaijan)  
Museyib İlyasov (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 (Şimali Karolina Universiteti, Çapel-Hill, ABŞ)  
Abulfaz Suleymanli (Uskudar University, Turkey)  
Ahmet Aytac (Aydin Adnan Menderes University, Turkey)  
Alla Sidenko (Russian Academy of Natural History)  
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)  
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)  
Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)  
Etibar Aliyev (Azerbaijan National Academy of Sciences)  
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)  
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)  
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 Cital (Gazi University, Turkey)  
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)  
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)  
Narmin Osmanli (Hacettepe University, Turkey)  
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)  
Nodari Eriashvili (State University of Management, RF)  
Salaheddin Khalilov (Turkey Philosophy Association)  
Sevinj Mammadova (George Washington University, USA)  
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)  
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)  
Vafa Kazdal (ADA University, Azerbaijan)  
Vagif Bayramov (MSU of Humanities and Economics, RF)  
Valery Kirichuk (National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine)  
Yuriy Zinchenko (Lomonosov Moscow State University, RF)

**Editorial Staff** Agca Talibova, Fikrat Ibrahimov, Gulnar Aliyeva, Gunel Rustamova,  
Sevinj Garazade.

Cover design: Seljan Gurbanova

## İÇİNDƏKİLƏR

- 11–28 Misir Mərdanov, Ramin Rzayev, Xanmurad Abdullayev**  
Lütfi Zadənin irsi və qeyri-səlis məntiqin humanistik sistemlərin davranışlarının öyrənilməsində əhəmiyyəti
- 29–40 Sevinc Rüstəmov**  
Azərbaycanda inklüziv təhsil: xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin inklüziv təhsil müəssisələrindəki təcrübələri
- 41–48 Fəridə Hüseynova**  
Tələbələrin ingilis dili bacarıqlarının qiymətləndirilməsində çətinliklər və müasir tələblər
- 49–58 Tehranə Xudaverdiyeva**  
İnklüziv təhsildə təlimin təşkili prinsipləri: perspektivlər və nəticələr
- 59–68 Fidan Sarıbəyli**  
Şagirdlərdə özünüqiymətləndirmə bacarıqlarının formalaşdırılması metodları
- 69–74 Sevinc İbadova**  
Müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi üzrə beynəlxalq modellər və Azərbaycan üçün təkliflər
- 75–85 Qadir Qafarov**  
Azərbaycanda peşə təhsili müəssisələrinin təhsilalanlar kontekstində qiymətləndirilməsi
- 86–94 Firuzə Sadıqova**  
Təhsildə motivasiya və özünəinamın formalaşdırılması
- 95–106 Hümeyir Əhmədov**  
Azərbaycanda elmi-pedaqoji kadr hazırlığının tarixi və müasir vəziyyəti
- 107–114 İntiqam Cəbrayilov**  
Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi: fəaliyyətin trayektoriyası
- 115–126 Elnarə Məmmədova**  
Professor Əhməd Seyidovun pedaqoji fikrin formalaşmasına dair araşdırmaları "Azərbaycan məktəbi" kontekstində

## CONTENTS

- 11–28** **Misir Mardanov, Ramin Rzayev, Khanmurad Abdullayev**  
L.Zade's legacy and the significance of fuzzy logic in the study of the behavior of humanistic systems
- 29–40** **Sevinj Rustamova**  
School experiences of students with special educational needs in inclusive education settings in Azerbaijan
- 41–48** **Farida Huseynova**  
The challenges and modern requirements of the students' english language assessment
- 49–58** **Tehrane Khudaverdiyeva**  
Principles of organization of teaching in inclusive education: perspectives and results
- 59–68** **Fidan Saribayli**  
Methods of developing students' self-assessment skills
- 69–74** **Sevinj Ibadova**  
International models for teacher performance assessment and proposals for Azerbaijan
- 75–85** **Gadir Gafarov**  
Evaluation of vocational education institutions in Azerbaijan in the context of students
- 86–94** **Firuz Sadigova**  
Motivation and Formation of Self-Confidence in Education
- 95–106** **Humeyir Ahmadov**  
History and current state of training of scientific and pedagogical personnel in Azerbaijan
- 107–114** **İntigam Jabrayilov**  
Theory and history of education: trajectory of activity
- 115–126** **Elnara Mammadova**  
Professor Ahmad Seyidov's research on the formation of pedagogical opinion in the context of "Azerbaijan Journal of Educational Studies"







*Əziz oxucu!*

*“Heç vaxt özümü başqalarından üstün hesab etməmişəm. Varlı və ya cəmiyyətdə nüfuzlu olmağa heç vaxt maraq göstərməmişəm. Müəyyən hörmətə və şöhrətə əsasən öz işimə dərin maraq sayəsində nail olmuşam”.*

*Bir neçə il əvvəl aldığımız müsahibədə hazırda 100 illiyini qeyd etdiyimiz dünya şöhrətli azərbaycanlı professor Lütfi Zadə belə demişdi.*

*“Azərbaycan məktəbi” olaraq, biz də işinə dərin maraq göstərən nəslə yetişdirən təhsilverənlərin yanında olmağa çalışırıq.*

*“Azərbaycan məktəbi” ilə insan rifahına töhfə verənlərdən olun!*



## LÜTFİ ZADƏNİN İRSİ VƏ QEYRİ-SƏLİS MƏNTİQİN HUMANİSTİK SİSTEMLƏRİN DAVRANIŞLARININ ÖYRƏNİLMƏSİNDƏ ƏHƏMİYYƏTİ

**MİSİR MƏRDANOV**, AMEA-nın müxbir üzvü, fizika-riyaziyyat elmləri doktoru, professor, AMEA-nın Riyaziyyat və Mexanika İnstitutu, Azərbaycan, Bakı. e-mail: misirmardanov@yahoo.com | <http://orcid.org/0000-0003-3901-0719>

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

**XANMURAD ABDULLAYEV**, Texnika üzrə fəlsəfə doktoru, AMEA-nın İdarəetmə Sistemləri İnstitutu. e-mail: [khanmurad.abdullayev@sinam.net](mailto:khanmurad.abdullayev@sinam.net) <https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

### Məqaləyə istinad:

Mərdanov M., Rzayev R., Abdullayev X. (2021). Lütfi Zadənin irsi və qeyri-səlis məntiqin humanistik sistemlərin davranışlarının öyrənilməsində əhəmiyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 11–28

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 29.07.2021

Qəbul edilib: 26.08.2021

### ANNOTASIYA

2017-ci il sentyabrın 6-da Berkli şəhərində (ABŞ, Kaliforniya) zəmanəmizin böyük alimi Lütfi Əsgər Zadə 97 yaşında vəfat etdi. Tətbiqi riyaziyyat və süni intellekt nəzəriyyəsinin bir sıra əsas elmi istiqamətlərinin banisi olan L.Zadənin şəxsiyyətində dünya elmi əvəzolunmaz itki ilə üzləşdi. Professor L.Zadə ətraf mühit haqqında mövcud təsəvvürləri sürətlə dəyişən yeni fundamental elmi paradıqmaları yaratmağa qadir olan azsaylı alimlərdən biri idi. Qeyri-səlis çoxluqlar nəzəriyyəsinin və linqvistik dəyişənlərin əsaslarının təməlini qoyan elmi tədqiqatları alimə dünya şöhrəti qazandırmışdır. L.Zadə qeyri-səlis məntiqin və təqribi mühakimə nəzəriyyəsinin tək banisi, eyni zamanda mümkünlük nəzəriyyəsinin və ümumi qeyri-müəyyənlik nəzəriyyəsinin, Z-ədədləri və ümumiləşdirilmiş məhdudiyətlər nəzəriyyəsinin, dənəvər (qranulyar) və yumşaq hesablamaların müəllifidir.

**Açar sözlər:** Humanistik sistem, linqvistik dəyişən, qeyri-səlis çoxluq, qeyri-səlis məntiq.

## L.ZADE'S LEGACY AND THE SIGNIFICANCE OF FUZZY LOGIC IN THE STUDY OF THE BEHAVIOR OF HUMANISTIC SYSTEMS

**MISIR MARDANOV**, Institute of Mathematics and Mechanics of ANAS, Azerbaijan, Baku. e-mail: misirmardanov@yahoo.com  
<http://orcid.org/0000-0003-3901-0719>

**RAMIN RZAYEV**, Institute of Control Systems of ANAS, Azerbaijan, Baku. e-mail: raminrza@yahoo.com | <https://orcid.org/0000-0001-7658-2850>

**KHANMURAD ABDULLAYEV**, Institute of Control Systems of ANAS, Azerbaijan, Baku. e-mail: khanmurad.abdullayev@sinam.net  
<https://orcid.org/0000-0002-0095-3114>

### To cite this article:

Mardanov M., Rzayev R., Abdullayev Kh. (2021). L.Zade's legacy and the significance of fuzzy logic in the study of the behavior of humanistic systems. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 11-28

### Article history

Received: 29.07.2021  
Accepted: 26.08.2021

### ABSTRACT

September 6, 2017 in Berkeley (USA, California) at the 97-th year, the Great scientist of modernity Lotfi Askar Zadeh passed away. In the person of L.Zade, who is the founder of a number of major scientific directions in applied mathematics and the theory of artificial intelligence, world science has suffered an irreparable loss. Professor L.Zadeh was one of those few scientists whose original ideas are capable of generating new fundamental scientific paradigms that are rapidly changing notions about the environment. The world-famous scientist was brought by his scientific research, which laid the foundations of the theory of fuzzy sets and linguistic variables. L.Zadeh is the personal founder of fuzzy logic and the theory of approximate reasoning, the author of the theory of possibility and the general theory of uncertainty, the developer of the theory of Z-numbers and generalized constraints, the founder of granular and soft computing.

**Keywords:** Humanistic system, linguistic variable, fuzzy set, fuzzy logic.

## GİRİŞ

İki əsrin qovuşmasında Lütfi Zadə ilə sıx əməkdaşlıq edən elm adamları onu dövrümüzün Eynşteyni adlandırırlar. Bir çoxları isə onun qabaqcıl elmi düşüncəni əhəmiyyətli dərəcədə zənginləşdirdiyini, XX əsrdə müxtəlif sahələrdən olan mütəxəssislərin bizi əhatə edən reallıq və hər şeydən əvvəl, klassik elmlərin təşəkkül tapmış normaları haqqında fikirlərində bir inqilab etdiyini iddia edirlər. L.Zadə “Qeyri-səlis riyaziyyat”, “Qeyri-səlis fizika”, “Qeyri-səlis kimya”, “Qeyri-səlis psixologiya”, “Qeyri-səlis topoqrafiya” və s. kimi bir çox müasir elm sahələrinin yaranmasının əsasını qoyub. Adi bir adamın, hətta qeyri-səlis məntiqin tətbiqi üzrə işlərlə tanışlığı olmayan bəzi mütəxəssislərin L.Zadənin kəşflərinin mahiyyətinin nə olduğunu başa düşməsi çətindir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu görkəmli elm xadimi hazırda dünyada tədqiqatçıların elmi kəşflərində ən çox istinad etdikləri alimdir. Məsələn, təkcə XX əsrin son onilliyində onun əsərlərinə istinadların sayı 36 mini keçmişdir.

Lütfi Zadənin qeyri-dəqiq qərarlar qəbul etməkdə linqvistik dəyişənlərin əhəmiyyəti və rolu ilə bağlı qeyri-standart fikirləri zəif strukturlu humanistik sistemlərin (insanın iştirakını nəzərdə tutan) sağlam insan mühakimələri paradigmatında analizi və məsələlərin həlli üçün yeni imkanlar yaradır. Xüsusi halda, I.B. Turksen (Türkşen İ.B.) öz məqaləsində (Turksen, 2001) qeyd edir: “... *L.Zadənin ən əhəmiyyətli tezisi ondan ibarətdir ki, humanistik sistemlərdə mühakimələr və qərarların qəbul olunması ölçülərdən (baxmayaraq ki, onlar vacib komponentdir) daha çox, linqvistik və ya hiss edilən qiymətləndirmələrə əsaslanır*”. Qeyri-səlis məntiq vasitələri sayəsində giriş və çıxış dil xüsusiyyətləri arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrini dolğun şəkildə əks etdirən hər cür verbal modelləri rəsmiləşdirmək mümkündür. Nəticədə, kəmiyyət (ölçülə bilən) məlumatlarla yanaşı, hesablama prosesinə keyfiyyət (ölçülməyən, zəif strukturlaşdırılmış) kateqoriyaların cəlb edilməsi mümkün olub.

## LÜTFİ ZADƏNİN ELMI VƏ İDEOLOJİ İRSİ

Lütfi Zadəyə ümumdünya elmi şöhrətli Olimpə sürətlə qalxmaq üçün dünyanın aparıcı elmi dövrü nəşrlərində dərc olunan qeyri-səlis çoxluqlar və qeyri-səlis məntiqlə bağlı fundamental məqalələri imkan verdi: “Qeyri-səlis çoxluqlar” (Zadeh, 1965), “Qeyri-səlis hadisələrin ehtimal ölçüləri” (Zadeh, 1968), “Kompleks sistemlərin və qərarqəbuletmə proseslərinin təhlilinə yeni yanaşmanın əsasları” (Zadeh, 1973), “Qeyri-səlis çoxluqlar mümkünlük nəzəriyyəsinin əsası kimi” (Zadeh, 1978), “Təxmini mülahizələr nəzəriyyəsi” (Zadeh, 1979) və s. Bir çox sahələrdə elmi təfəkkür modellərində (paradigmatlarda) nəzərəçarpacaq bir irəliləyiş edərək, bu əsərlər klassik riyaziyyatın, təbiət elmlərinin, xüsusən də mühəndislik və qeyri-təbiət (humanitar) elmlərinin inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərdi. Yuxarıda göstərilən məqalələr çoxsaylı tətbiqi kəşflərə, elektronika sahəsində yeni

həllərin ortaya çıxmasına səbəb oldu və “Yumşaq hesablama texnologiyası” əsaslarını – effektiv hibrid neyro-qeyri-səlis modelləşdirmə sistemlərinin yaradılmasına gətirib çıxardı.

L.Zadənin elmi və ideoloji irsi əslində necə görünür və necə ifadə olunur? Bu suala qısa şəkildə cavab verməyə çalışacağıq.

1965-ci ildə özünün ilk işində (Zadeh, 1965) L.Zadə əsas münasibətləri və onlarla əlaqəli əməliyyatları (bərabərlik, yuvalama, əlavə, birləşmə, kəsişmə) müəyyən edən “mənsubiyyət dərəcələrinin davamı (kontiniumu)”, eləcə də qeyri-səlis çoxluqların qabarıq kombinasiyası; inikas nəticəsində yaranan qeyri-səlis çoxluqlar; qabarıq qeyri-səlis çoxluqların separabelliyi kimi qeyri-səlis çoxluqlar haqqında ümumi anlayış daxil edir.

Qeyri-səlis çoxluqlar nəzəriyyəsini dərindən başa düşmək üçün, ilk növbədə “qeyri-səlis (fuzzy)” termininin etimoloji kökünə müraciət etmək lazımdır. R.Hodgenin məqaləsində (Hodge, 2001) qeyd olunur ki, “*qeyri-səlis məntiq L.Zadənin insan dillərinə xas olan müxtəlif məntiqləri incə qavraması ... elmi təfəkkür üçün təbii dillərin güclü və zəif cəhətlərinin tədqiq olunmasına marağı əsasında yaranmışdır*”. Dilçilik sahəsində geniş biliyə malik olan bu böyük alim fiziki və mexaniki hadisələrin mahiyyəti ilə heç bir əlaqəsi olmayan “qeyri-səlis” ifadəsini dil və ya təfəkkür kateqoriyası olaraq istifadə edir. XX əsrin sonlarında yazdığı məqaləsində (Zadeh, 1997) isə fiziki hadisələr axınını sərhəd şərtlərinin tipologiyası kimi adlanan qeyri-səlis kateqoriyaların təsviri baxımından irəli sürmüşdür ki, burada o, insanların sifət cizgilərinə görə bir-birlərini necə qəbul edib, tanıdıqlarını təsvir edir.

Qeyri-səlis məntiqin inkişafının ilkin mərhələsi L.Zadənin üçüncünü istisna edən məntiq qanununu və ona ikili olan uyğunluq məntiq qanununu zəiflətməyin zəruriliyinə dair sübutuna əsaslanırdı. Aristotel dövründən bəri bu qanunlar klassik çoxluqlar nəzəriyyəsində dayanıqlı hesab edilmişdir. Yeni “vinerdənsənəki” tarix göstərdi ki, yeni nəzəriyyələri kəşf etmək və inkişaf etdirmək üçün ənənəvi düşüncə tərzindən imtina etmək lazımdır. Nəticədə, elm dünyası iki hissəyə bölündü: süni intellektə çatmaq üçün klassik yanaşmaların (“*yuxarıdan aşağıya*”) tərəfdarları və yeni düşüncənin və yanaşmaların yaradılmasını müdafiə edən (“*aşağıdan yuxarıya*”) yolun tərəfdarları. Əslində, klassik nəzəriyyənin əsas aksiomunu rədd edərək, L.Zadə 1965-ci ildə yüksələn inkişaf yolu ilə bu sıçrayışı həyata keçirdi.

O, 1968-ci ildə, qeyri-səlis hadisələrin başvermə ehtimalı ölçülərinə həsr olunmuş bir məqaləsində (Zadeh, 1968) “bu gün aydın bir gündür”, “*x*-in qiyməti təxminən 7-dir”, “virusun varlığını test edərkən müsbət nəticələrdən bir qədər çox mənfi nəticələr əldə edildi” kimi nümunələrlə izah edilən “qeyri-səlis hadisə” anlayışını daxil etdi. “Fikirdə iştirak edən sözlərin mənasının qeyri-dəqiqliyi səbəbindən bu ifadələr zəif strukturlaşdırılmış ifadələrdir, yəni onların müəyyən bir növə aid olduğu bilinir”. Məhz belə ifadələri L.Zadə riyazi ifadələrin qeyri-səlis ümumiləşdirmələri hesab edirdi. Bunların

vasitəsilə də qeyri-səlis hadisələr halı üçün hesabi orta, variasiya, entropiya kimi anlayışları ümumiləşdirdi.

Məlum olduğu kimi, 1-ci tip qeyri-səlis çoxluqlar nəzəriyyəsinin əsasını (Fuzzy-1) dəqiq müəyyən edilmiş sərhədləri təsvir edən mənsubiyyət funksiyaları təşkil edir. Ancaq sərhədlər müəyyən zonalarla ifadə edildikdə, yəni zəif fərqləndirildikdə (bulanıq şəkildə), belə hallarda L.Zadə onları 2-ci tip (və ya Fuzzy-2), daha sonralar isə bu qaydada ifadə edirdi. Xüsusilə, 2-ci növ qeyri-səlis çoxluq  $\tilde{A}$  belə təyin olunur:

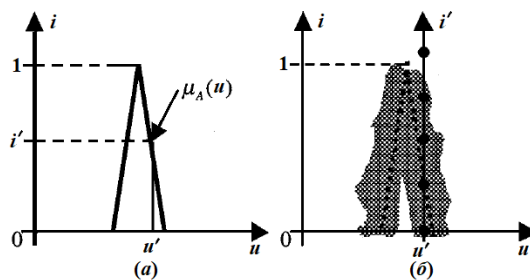
$$\tilde{A} = \{((u, i), \mu_{\tilde{A}}(u, i)) \mid \forall u \in U \text{ və } \forall i \in J_u \subseteq [0, 1]\},$$

burada  $U$  – universum;  $\mu_{\tilde{A}}(u, i)$  isə  $0 \leq \mu_{\tilde{A}}(u, i) \leq 1$  şərtini ödəyən 2-ci növ uyğun mənsubiyyət funksiyasıdır. Universum  $U$  kontiniumdursa, onda onun qeyri-səlis alt çoxluğu aşağıdakı kimi ifadə olunur:

$$\tilde{A} = \int_{u \in U} \int_{i \in J_u} \mu_{\tilde{A}}(u, i) / (u, i), \quad J_u \subseteq [0, 1],$$

burada « $\int$ » simvolu bütün mümkün  $u$  və  $i$  üzrə birləşməni əks etdirir. Diskret universum halında « $\int$ » simvolu « $\sum$ » simvolu ilə əvəz olunur.

Fuzzy-2 halında, elementlərin qeyri-səlis çoxluqlara mənsubiyyətinin ayrı-ayrı qiymətləri 2-ci növ mənsubiyyət funksiyaları ilə verilir, yəni bu halda mənsubiyyətin müəyyənləşdirilməsində qeyri-dəqiqliyin özü nəzərə alınır. Bu cür mənsubiyyət funksiyaları bu və ya digər sözün (bax, şəkil 1b) müxtəlif semantik xüsusiyyətləri ilə bağlı linqvistik qeyri-müəyyənliyini ifadə edə bilər. Ünsiyyət praktikasında, bir çox sözlərin qeyri-dəqiq mənası olur, hətta eyni bir kontekstdə belə, bəzən ikimənalı olur və ya başa düşülmür. Məsələn, 2-ci və daha yüksək tipli qeyri-səlis çoxluqlar vasitəsilə müxtəlif sahələrdə qərarqəbulətmə prosesində baş verən risklərin ölçüsünü əks etdirmək mümkündür.



Şəkil 1. a – 1-ci növ üçbucaqlı mənsubiyyət funksiyası; b –  $u = u'$  olduqda diskretləşmə daxil olmaqla 1-ci növ "aydın görünməyən" mənsubiyyət funksiyası

Qeyri-səlis məntiqin inkişafı və tətbiqində növbəti vacib addım 1970-ci ildə R.Bellman (Bellman R.E.) ilə birlikdə L.Zadə tərəfindən nəşr olunan qeyri-səlis mühitdə qərarqəbulətməyə həsr olunmuş kitabda (Bellman, Zade, 1970) öz əksini tapdı. Xüsusilə, məqalədə əsas məqsədlərin və / və ya baza məhdudiyyətlərinin zəif strukturlaşmış formada, daha doğrusu, qeyri-dəqiq təbiətli formada verildiyi çoxaddımlı qərarqəbulətmə

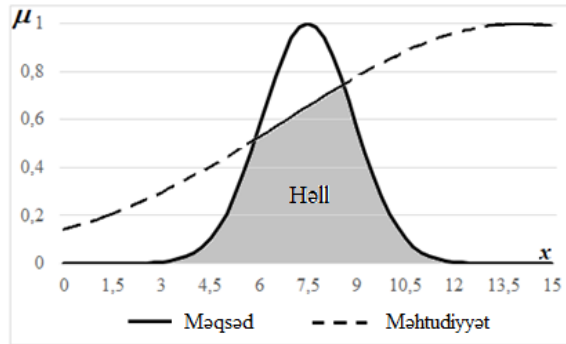
proseslərinin nümunələrindən istifadə edərək, kökündən yeni bir yanaşma göstərilir. Sonradan bu yanaşma qeyri-müəyyənlik şəraitində qərarqəbuletmə prosesində, daha konkret desək, qeyri-səlis məlumatların mövcudluğu şəraitində çoxkriteriyalı optimallaşdırma məsələsinin həllində Bellman – Zadə prinsipi adlandırılmağa başlandı. Tapşırığın özü aşağıdakı kimi ifadə olunur:

$$\min_{\vec{x}} \{f_1(\vec{x}), f_2(\vec{x}), \dots, f_k(\vec{x})\}, \vec{x} = (x_1, x_2, \dots, x_n)^T \in S,$$

burada  $f_k: R^n \rightarrow R$  ( $k \geq 2$ ) – qənaətbəxşlik meyarlarını təsvir edən və bir qayda olaraq, qarşılıqlı ziddiyyət təşkil edən məqsəd funksiyaları;  $S$  boş olmayan təyin oblastıdır.

Bellman-Zadə prinsipi üzrə qeyri-səlis mühitdə qərarların qəbul olunması, eyni zamanda qeyri-səlis məqsədləri (keyfiyyət meyarlarını) və qeyri-səlis məhdudiyyətləri təmin edən ən yaxşı alternativin çoxmeyarlı seçimidir (bax, şəkil 2). Bu halda məqsəd və məhdudiyyətlər arasında heç bir fərq qoyulmur, belə bir fərq olarsa, o, şərti xarakter daşıyır.

L.Zadə 1971-ci ildə dərc olunan oxşarlıq və qeyri-səlis nizamlar haqqında yeni bir məqaləsində (Zadeh, 1971) oxşarlıq münasibətinə, həm də qeyri-səlis xətti nizamlar, qeyri-səlis ön nizamlar və zəif nizamlara refleksivlik, simmetriklik və tranzitivlik xassələrinə malik olan “qeyri-səlis münasibətlər” kimi baxır. Əslində, bu məqalə onun qeyri-səlis çoxluqların əsaslarını bundan sonrakı tətbiqi işlər üçün ilkin şərt kimi yaratdığı beşillik araşdırmalarının nəticəsi oldu.



Şəkil 2. Bellman-Zade prinsipi üzrə qərarqəbuletmənin illüstrasiyası

İllər keçdikcə qərarqəbuletmə prosesi və idarəetmə texnologiyaları daha mürəkkəb şərtlərlə üzləşir ki, burada qeyri-müəyyənliyin əsas faktorlarından biri idarəetmə obyektinin yerləşdiyi informasiya vəziyyətinin mürəkkəbliyinin eksponensial olaraq artmasıdır. Digər çətinlik yaradan amil, paylanma xarakterli və qeyri-stasionar əlaqələr də daxil olmaqla çoxsaylı əlaqələrin olması ilə xarakterizə olunan idarəetmə obyektinin özünün mürəkkəbliyi səbəbindən idarəetmə sisteminin mürəkkəbliyinin artmasıdır. Buna görə də bütün bu məsələlər idarəetmə texnologiyasında kompleks sistemlərin yeni yanaşma və modellərinin tətbiqi zərurətini yaratdı.



1973-cü ildə L.Zadə ilk dəfə olaraq linqvistik dəyişən anlayışını və məntiqi çıxarışın kompozisiya qaydasını (Zadeh, 1973) tədqiqatlarına daxil etdi və tezliklə bu, qeyri-səlis çıxarış mexanizminin inkişafında öz əksini tapdı. Məqalədə qeyd olunurdu ki, məhdud sayda linqvistik qaydalar zəif strukturlaşdırılmış sistemlərin davranışlarının təsviri üçün təxmini olsa da, hələ də effektiv vasitədir. Belə sistemlər isə onlara dəqiq riyazi metodların tətbiqi üçün pis formallaşdırıla bilən sistemlərdir. Zəif strukturlaşdırılmış sistemlərə (məsələlərə) ən çox iqtisadiyyat, idarəetmə, məlumat axtarışı, süni intellekt, psixologiya, dilçilik, tibb, biologiya, bir sözlə, insan faktorunun olduğu sahələrdə rast gəlmək olur. Bu işin davamı olaraq 1975-ci ildə E.Mamdani və S.Assilian (Mamdani, Assilian, 1975) qeyri-səlis tənzimləyici kimi linqvistik qaydalar sistemini sənayedə tətbiq etməklə qeyri-səlis idarəetmənin təməlini qoydular.

Qeyri-səlis çoxluqlar nəzəriyyəsinin daha da inkişaf etdirilməsi üçün əsas model (paradiqma) olaraq L.Zadənin mühakiməsini vurğulamağa ehtiyac vardır: *“Riyaziyyat, fizika, kimya, mühəndislik elmləri və bu kimi digər sahələrdə üstünlük təşkil edən yüksək dəqiqlik standartları biliklərimizin qeyri-dəqiq olması ilə xarakterizə olunan sosiologiya, psixologiya, dilçilik, tarix, fəlsəfə, antropologiya, ədəbiyyat, incəsənət və digər sahələrlə əyani ziddiyyət təşkil edir”*. Bu fikri o, 1976-cı ildə *“Mürəkkəb və ya qeyri-dəqiq anlayışların tərifinə qeyri-səlis alqoritmik yanaşma”* adlı məqaləsində bildirmişdir. Başqa bir vacib paradiqma L.Zadənin bu ifadəsi hesab edilə bilər: *“əsas marağımız məlumatın ölçüsünü təyin etməkdən daha çox (Şannon və Wienerin statistik informasiya nəzəriyyəsi əsərləri mənasında), informasiyanın mənasını təsvir etməkdirsə, informasiyanın analizinə mümkünlük nöqtəyi-nəzərindən yanaşma ona ehtimal nöqtəyi-nəzərindən yanaşmadan öz təbiətinə görə daha rahat və təbiidir”*. Bu paradiqmanı o, 1978-ci ildə nəşr olunan *“Qeyri-səlis çoxluqlar mümkünlük nəzəriyyəsinin əsası kimi”* məqaləsində qeyd etmişdi. Elə bu məqalədə L.Zadə *“imkanların paylanması”, “mümkünlük ölçüsü”, “həqiqətin keyfiyyətli təsviri”, “ehtimallı kvalifikasiya”* və s. kimi anlayışları elmi dövriyyəyə buraxmışdır.

Qeyri-səlis məntiqin inkişafında ən vacib mərhələ L.Zadənin 1975-1976-cı illərdə nəşr olunan *“Linqvistik dəyişən anlayışı və onun təxmini qərarların qəbul olunmasında tətbiqi”* (Zadeh, 1975; 1976) ümumi başlığı altında dərc edilən məqalələri olmuşdur. Bu seriya müəllifin belə bir ifadəsi ilə açılır: *“Linqvistik dəyişən dedikdə, o dəyişən başa düşülür ki, onun qiymətləri hər hansı təbii və ya süni bir dildə sözlər və söz birləşmələridir”*. Elə bu məqalədə qeyd edilir: *“Bizim dəqiqlik, ciddilik və kəmiyyətə heyranlığımızı və qeyri-müəyyən, ciddi olmayan və keyfiyyətə olan biganəliyimizi nəzərə alsaq, rəqəmsal kompüterlərin gəlişi təəccüblü deyil, çünki onlar mexaniki olanlarla, yəni cansız sistemlərlə çox effektiv şəkildə əməliyyat aparırlar. Bu cansız sistemlərin davranışı mexanika, fizika, kimya, elektromaqnetizm qanunları ilə müəyyən olunur. Təəssüf ki, humanistik sistemlər haqqında bunu söyləmək olmaz ...”*.

1979-cu ildə nəşr olunan “Təxmini mühakimələr nəzəriyyəsi” (Zadeh, 1979) adlı növbəti əsərində L.Zadə proyeksiya, semantik ekvivalentliyin məntiqi nəticəsi və s. prinsipləri nəzərə alaraq, təxmini mühakimələri təmin etmək baxımından qeyri-səlis çıxarış sisteminin imkanlarını ətraflı təhlil edir.

Professor L.Zadənin elmi əsərləri süni intellekt nəzəriyyəsinin inkişafına böyük təsir göstərmişdir. O, 1983-cü ildə nəşr olunan “Ekspert sistemlərində qeyri-müəyyənliyin idarə olunmasında qeyri-səlis məntiqin rolu” məqaləsində yazırdı: *“Qeyri-müəyyənliyin idarə olunması problemi ekspert sistemlərinin dizaynında çox vacib məsələdir, çünki adi ekspert sisteminin məlumat bazasında olan məlumatların çox hissəsi qeyri-dəqiqdir, natamamdır və ya etibarlı deyil”*.

1996–2001-ci illərdə nəşr olunan “Qeyri-səlis məntiq – sözlərlə hesablamalar” (Zadeh, 1996; 2001) ümumi başlığı altında bir sıra əsərlərdə L.Zadə bildirirdi: *“Qeyri-səlis məntiqin əsas töhfəsi sözlərlə hesablamalar üçün metodologiyanın yaradılmasıdır. Bunun üçün başqa bir metodologiya hələ yoxdur”*. Həmin məqalədə professorun çox vacib bir qeydi vardır: *“Hesablama, adətən, rəqəmlər və simvollarla manipulyasiyanı nəzərdə tutur. Əksinə olaraq, insanlar hesablama və mühakimələrdə sözlərdən istifadə edirlər və bu zaman şifahi nəticələrə gələrkən təbii dil vasitələri ilə ifadə olunan və ya psixoloji (qavrayışlı) obrazlar şəklində çıxış edən sözlərdən istifadə edirlər”*.

Professor L.Zadənin süni intellekt sahəsində daha çox araşdırma aparmaq üçün leytmotiv sayıla biləcək əsas fikirlərini təqdim edirik:

- “Maşın intellektinin (yüksək əmsallı intellektuallığa malik MIQ) əsasları axtarılarəkən, biz, ən qəribə insan qabiliyyətlərindən birinin fundamental qiymətini daha yaxşı başa düşməyə gəlib çıxdıq. Bu, əslində, heç bir ölçmə və hesablama işi aparmadan geniş diapazonda fiziki və zehni məsələləri yerinə yetirmək deməkdir. Bu qabiliyyətin əsasında insan beyninin duyğu-qavrama obrazlarla manipulyasiyası ilə əlaqəli ən vacib xüsusiyyətinə əsaslanır: məsafə, ölçü, çəki, güc, rəng, oxşarlıq, həqiqət və digər fiziki və zehni xüsusiyyətlərin hiss olunması”.
- “Qavrayış qiymətləndirmələrlə ölçmələr arasındakı əsas fərq, hər şeydən əvvəl, ölçülərin dəqiq, qiymətləndirmələrin qeyri-dəqiq olmasıdır”.
- “İnsanlar özlərinin qavrama obrazlarını təsvir etmək üçün sözlərdən istifadə edirlər və bu əsasda qavrayış obrazları ilə manipulyasiya sözlərlə hesablamalara gətirib çıxarır”.
- “Yaxın illərdə sözlərlə və qavrayış qiymətləndirmələri ilə hesablamalar, görünür ki, elm və texnikanın ən vacib istiqamətlərindən biri olacaq”.

Bütün həyatı boyu ABŞ-ın böyük universitetlərində səmərəli fəaliyyət göstərən professor L.Zadə, eyni zamanda bir çox xarici ölkələrin akademialarının həqiqi və fəxri üzvüdür. Eyni üzvlük statusu ona 1965-ci ildə, otuz illik ayrılıqdan sonra ilk dəfə Bakıya – doğulduğu və uşaqlıq illərinin keçdiyi şəhərə səfər edərkən Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası tərəfindən də verildi.

## UNİVERSİTETLƏRİN RƏQABƏT QABİLİYYƏTİNİ QIYMƏTLƏNDİRMƏK VƏ REYTINGLƏRİNİ HESABLAMAQ ÜÇÜN QEYRİ-SƏLİS MƏNTİQİN TƏTBİQİ

Azərbaycanda L.Zadənin nailiyyətlərini bu və ya digər tətbiqi məsələlərin həllində fəal şəkildə istifadə edən müxtəlif sahələrdən olan çoxlu mütəxəssislər vardır. Xüsusilə, son beş il ərzində universitetlərin rəqabət qabiliyyətinin qiymətləndirilməsi və reytinglərinin hesablanması üçün məlumat və analitik dəstək sisteminin metodoloji əsası hazırlanmışdır. Burada başlanğıc nöqtə ondan ibarətdir ki, məsələnin özü zəif strukturlaşmış məsələdir, universitetin özü isə humanistik sistemdir. L.Zadə həmişə humanistik sistemləri sanki fərq, diferensial və ya inteqral tənliklərlə ifadə olunan mexaniki sistemlər kimi təhlil etmək meylini gücləndirən bir ənənəyə qarşı çıxırdı. O bir vaxtlar yazırdı: *“Bizim əsas tezisimiz odur ki, mahiyyət etibarilə adi kəmiyyət metodları ilə sistemlərin analizi humanistik sistemlər və ümumiyyətlə, humanistik sistemlərlə mürəkkəblik cəhətdən müqayisə oluna bilən sistemlər üçün yararsızdır ... Sistem nə qədər mürəkkəbdirsə, onun davranışları haqqında o qədər də dəqiq və eyni zamanda praktiki əhəmiyyətə malik mühakimələr irəli sürə bilsək”* (Zadəh, 1973). Xüsusi halda, L.Zadə hesab edirdi ki, dəqiq kəmiyyət analizi insanın fəal iştirakını şərtləndirən real sosial, iqtisadi və digər məsələlərin həlli üçün, görünür ki, böyük praktiki əhəmiyyət daşıyır.

Universitetlərin rəqabət qabiliyyətinin hərtərəfli qiymətləndirilməsi, zəif strukturlaşmış bir məsələ olaraq, çoxşaxəli yanaşma tələb edir. Buna görə də onun həlli üçün tərəfimizdən riyazi statistikanın metod və modelləri, qeyri-səlis məntiqin elementləri, qeyri-səlis çoxluqlar və neyron şəbəkələri nəzəriyyələrindən, həm də hibrid (neural-fuzzy) sistemlərdən və müasir informasiya texnologiyalarından istifadə edilmişdir. Aparılmış tədqiqatların nəticələrinə əsasən 9 məqalə və bir monoqrafiya nəşr olunmuşdur.

2015-ci ildə qeyri-səlis çıxarış metodunun tətbiqinə əsaslanaraq hazırladığımız çalışmada təhsil xidmətlərinin marketing məkanının və əmək bazarında universitetin rəqabət mövqeyinin qiymətləndirilməsi üçün modellər təklif edilmişdir (Mərdanov, Rzayev, Džhamalov, Xudadova, 2015). Bu tədqiqat kontekstində universitetlərin rəqabət qabiliyyətinin qiymətləndirilməsi üçün çevik və universal bir sistemin yaradılmasına qeyri-səlis bir yanaşma təklif olunur. Elə həmin ildə Rusiyanın aparıcı “İdarəetmə problemləri” jurnalında bir məqalə dərc edildi (Mərdanov, Rzayev, Džhamalov, Gasanov, 2015). Bu məqalədə universitetlərin rəqabət qabiliyyətinin, onların qeyri-səlis çıxarış sisteminin tətbiqi ilə qiymətləndirilməsi təklif olunur. Buraya universitetlərin rəqabət qabiliyyətliliyinin təhlilinə marketing mühitinin və universitetlərin təhsil xidmətləri bazarında rəqabət mövqeyinin çoxmeyarlı qiymətləndirilməsi daxildir.

Universitetlərin marketing mühiti 13 göstərici üzrə qiymətləndirilmişdir:  $x_1$  – dövlət dəstəyi,  $x_2$  – abituriyentlərin rəqabəti,  $x_3$  – ümumtəhsil məktəbləri ilə əlaqə,  $x_4$  – media strukturları vasitəsilə populyarlığın qazanılması,  $x_5$  – milli iqtisadiyyatın vəziyyəti,  $x_6$  – sosial-demoqrafik vəziyyət,  $x_7$  – cəmiyyətin sosial-mədəni mövqeyi,  $x_8$  – cəmiyyətin siyasi və hüquqi təminatı,  $x_9$  – hədəfə istiqamətləndirmə,  $x_{10}$  – tətbiq olunan tədris texnologiyası,

$x_{11}$  – universitetin təşkilati strukturu,  $x_{12}$  – professor-müəllim heyətinin səviyyəsi,  $x_{13}$  – bir-birinə rəqib olan ali məktəblərin sayı. Universitet ixtisaslarının rəqabət mövqələrinin qiymətləndirilməsi 2 göstərici əsasında aparılır:  $y_1$  – verilən ixtisas üzrə universitetin bazar payı,  $y_2$  – universitetin verilən ixtisas üzrə bazar payının artım sürətidir. Hər iki halda da keyfiyyəti qiymətləndirmə meyarlarının  $x_i$  ( $i = 1 \div 13$ ) və  $y_j$  ( $j = 1, 2$ ) linqvistik dəyişənləri (termləri) təsviri üçün uyğun  $\tilde{A}$  qeyri-səlis çoxluqlar vasitəsilə aşağıdakı Gauss mənsubiyyət funksiyasından istifadə edilmişdir :

$$\mu_{\tilde{A}}(u) = \exp[-(u-u_0)^2/\sigma^2],$$

burada  $u$  – cari mövqe üzrə universitetin göstəricisi;  $u_0$  – bütün universitetlərin cari mövqe üzrə göstəricilərinin orta qiyməti;  $\sigma^2$  – sıxlıqdır (dispersiya).

Marketing mühitinə və universitetlərin rəqabət mövqeyinə münasibətdə qiymətləndirmə mühakimələri  $J = \{0, 0.1, 0.2, \dots, 1\}$  diskret universiumunun uyğun qeyri-səlis alt çoxluqları vasitəsilə təsvir olunan çıxış linqvistik dəyişənlərin termləri (qiyməti) şəklində düzülüşdür. Xüsusi halda,  $\forall j \in J$  çıxış xassələri növbəti termlərdir:

$$F = \text{ƏLVERİŞLİ}, \quad \mu_F(j) = j; \quad MF = \text{ƏLVERİŞLİDƏN DAHA YUXARI}, \quad \mu_{MF}(j) = \sqrt{j};$$

$$VF = \text{ÇOX ƏLVERİŞLİ}, \quad \mu_{VF}(j) = j^2; \quad P = \text{QÜSURSUZ}, \quad \mu_P(j) = \begin{cases} 1, & \text{if } j = 1, \\ 0, & \text{if } j < 1; \end{cases}$$

$$UF = \text{ƏLVERİŞSİZ}, \quad \mu_{UF}(j) = 1-j.$$

“Podxod k otsenke konkurentosposobnosti visshix uchebnix zavedeniy” (Mardanov, Rzayev, Dzhamalov, Gasanov, 2015) sərlovhəli məqalədə göstərilən yanaşmanın aprobeasiyası qeyri-səlis çıxarış sistemindən istifadə edərək beş hipotetik universitetin nümunəsində aparılmışdır. Nəticədə, ümumi funksional həll, məsələn, universitetlərin marketing mühitinin qiymətləndirilməsi üçün aşağıdakı matris şəklində alınır:

$$R = \begin{bmatrix} & 0 & 0.1 & 0.2 & 0.3 & 0.4 & 0.5 & 0.6 & 0.7 & 0.8 & 0.9 & 1 \\ u_1 & a_{10} & a_{11} & a_{12} & a_{13} & a_{14} & a_{15} & a_{16} & a_{17} & a_{18} & a_{19} & a_{1,10} \\ u_2 & a_{20} & a_{21} & a_{22} & a_{23} & a_{24} & a_{25} & a_{26} & a_{27} & a_{28} & a_{29} & a_{2,10} \\ u_3 & a_{30} & a_{31} & a_{32} & a_{33} & a_{34} & a_{35} & a_{36} & a_{37} & a_{38} & a_{39} & a_{3,10} \\ u_4 & a_{40} & a_{4,1} & a_{4,2} & a_{4,3} & a_{4,4} & a_{4,5} & a_{4,6} & a_{4,7} & a_{4,8} & a_{4,9} & a_{4,10} \\ u_5 & a_{50} & a_{51} & a_{52} & a_{53} & a_{54} & a_{55} & a_{56} & a_{57} & a_{58} & a_{59} & a_{5,10} \end{bmatrix},$$

burada hər bir sətir, uyğun universitetin marketing sahəsinin qiymətləndirilməsinə münasibətdə qeyri-səlis çıxarışını əks etdirən  $J$  diskret universiumunun  $E_i$  ( $i = 1 \div 5$ ) qeyri-səlis alt çoxluğunun mənsubiyyət funksiyasının  $a_{ik}$  ( $i = 1 \div 5; k = 0 \div 10$ ) qiymətlərinin mənasını göstərir.  $E_i$  qeyri-səlis qiymətləndirmə nəticələrinin defazifikasiyası (səlisləşdirilməsi) üçün aşağıdakı düstur tətbiq olunmuşdur:

$$F(E_i) = \frac{1}{\alpha_{\max}} \int_0^{\alpha_{\max}} M(E_{i\alpha}) d\alpha, \quad i = 1 \div 5,$$

burada  $E_{i\alpha}$  –  $\alpha$ -səviyyə çoxluğudur ( $\alpha \in [0, 1]$ ) və bu formada təyin olunur:  $E_{i\alpha} = \{j \mid \mu_{E_i}(j) \geq \alpha, j \in I\}$ ;  $\alpha_{\max}$  –  $E_{i\alpha}$ -da maksimal qiymətdir;  $M(E_{i\alpha}) = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n x_k$  –  $E_{i\alpha}$  çoxluğunun gücüdür.

2016-cı ildə tərəfimizdən (Mardanov, Rzayev, 2016) qeyri-səlis məntiqi çıxarış metodunun tətbiqinə əsaslanan QS WUR (QS World University Rankings) versiyası üzrə universitetlərin əsas göstəricilərinin qiymətlərinin aqreqasiyasına alternativ yanaşma təklif olunmuşdur. QS versiyasına görə siyahıdan ilk onluqda yer almış dünya universitetləri qiymətləndirilən alternativlər olaraq seçilmişdi. Hesablamaların nəticələrinə əsasən əsas göstəricilərin çəkilər üzrə məcmu qiymətləndirilməsi əsasında QS versiyasından bir qədər fərqlənən ən yaxşı universitetlərin reytingləri alınmışdır.

Bir il sonra, universitetləri göstərdikləri təhsil xidmətlərinin keyfiyyətinə görə qiymətləndirmək və sıralamaq üçün tərəfimizdən iki yanaşma tətbiq edilmişdir: 1) əsas universitet göstəricilərinin çəkilər üzrə hesablamalarına əsaslanan *statistik* yanaşma; 2) qeyri-səlis məntiqi çıxarış mexanizminin tətbiqinə əsaslanan *verbal* (Mardanov, Rzayev, 2017; Mardanov, Rzayev, Dzhamalov, Khudadova, 2017) yanaşma. Təsadüfi seçilmiş universitetlərin (hipotetik alternativlərin) qiymətləndirilməsi üçün bu metodların tətbiqinin nəticələrinə əsasən oxşar məcmu nəticələr (reytinglər) və onlara uyğun iki sıralama üsulu əldə olunmuşdur. Qeyd edilmişdir ki, daha çox sayda universitetin əhatə olunduğu təqdirdə, məsələn, QS metodologiyasında olduğu kimi, göstəricilərin qiymətləndirilməsi meyarlarının fəzafikasıyası keyfiyyəti nəzərəcərpacaq dərəcədə yaxşılaşacaq və bunun nəticəsi olaraq arzu olunan qiymətləndirilmələrin dəqiqliyi artacaq.

2017-ci ildə Almaniyanın “Palmarium Academic Publishing” nəşriyyatında qeyri-müəyyənlik şəraitində alternativlərin çoxkriteriyalı seçimi üçün qeyri-səlis metodları əks etdirən “Universitetlərin çoxkriteriyalı sıralaması üçün qeyri-səlis metodologiya” (Mardanov, Rzayev, Dzhamalov, 2017) kitabı nəşr olundu. Bu kitabda qeyri-müəyyənlik şəraitində alternativlərin çoxkriteriyalı seçimi qeyri-səlis metodlar, həm də təhsil xidmətlərinin hərtərəfli qiymətləndirilməsi, universitetlərin sıralanması və onların təşkilati strukturlarının optimallaşdırılması ilə bağlı məsələlərin həllinə yanaşmalar öz əksini tapmışdır.

Növbəti 2018 və 2019-cu illərdə informasiya qıtlığı şəraitində alternativlərin çoxkriteriyalı qiymətləndirilməsi üçün qeyri-səlis metodlar nəzərdən keçirilmişdir (Mardanov, Rzayev, 2018; 2019). Qərarqəbuletmə prosesinin analitik dəstəklənməsi məqsədilə ekspert rəyləri əsasında əldə edilən alternativlərin çəkilər üzrə yekun qiymətləndirmələr haqqında biliklərin xarici təqdimatının feedforward neyron şəbəkəsinin məntiqi bazisində effektiv daxili təqdimata adekvat transformasiyası vasitəsilə, əldə edilmiş biliklərin kompilyasiyasına yeni yanaşmalar ifadə olunmuşdur.

2019-cu ildə isə regional xüsusiyyətlərə uyğunlaşdırılmış bir sıra kriteriyalardan istifadə edərək universitetlərin fəaliyyətinin səmərəliliyinin konstruktiv qiymətləndirilməsi üçün metodologiya təklif edilmişdir (Mardanov, Rzayev, Ibragimov, Dzhamalov, 2019). Bu çoxluq 18 kriteriyadan ibarətdir və üç hissəyə bölünür – “Potensial”, “Fəaliyyət və təhsilin keyfiyyəti”, “Beynəlxalq nüfuz” əsas göstəriciləri üzrə. Onlardan bəziləri, universitetdə

müəyyən bir keyfiyyətə malik obyektlərin və ya universitetin əmək bazarında payının onların ümumi sayına və ya həcminə nisbəti olaraq hesablanır. Digər göstəricilər, məsələn, müraciət edənlər arasında cəlbəedicilik və / və ya işəgötürənlər arasında nüfuz kimi göstəricilər sırf keyfiyyət xarakteri daşıyır. Bir sıra göstəricilər isə, məsələn, universitetlərin beynəlxalq proqramlarda iştirak səviyyəsi kimi müxtəlif sxemlərə görə hesablanır. Qalanları ölçmələrin mütləq qiymətləridir. Təklif olunan metodika o faktı nəzərə alır ki, universitetlərin fəaliyyətinin müxtəlif göstəriciləri onların reytinglərinin müəyyənləşdirilməsində fərqli çəkilməyə malikdir, lakin onların prioritetləri universitetin spesifikasiyasından, ölçüsündən, yaşından və bir sıra digər xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dəyişməlidir. Belə bir analiz nəticəsində nəinki universitetlərin reytingləri müəyyənləşdirilir, həm də onların mütərəqqi inkişaf mexanizmi göstərilir. Bu mülahizələrdən çıxış edərək qeyd etmək olar ki, həmin metodologiya çərçivəsində ekspert qiymətləndirmələri və neyron şəbəkə modelləşdirməsinin kombinasiyasına əsaslanan təhsil xidmətlərinin çoxkriteriyalı qiymətləndirilməsi və universitetlərin reytinglərinin müəyyənləşdirilməsinə yanaşma təklif olunur.

Təhsil xidmətlərinin keyfiyyətini əks etdirən amillərin nisbi təsirinin ilkin ekspert təhlilinə aşağıdakılar daxildir: 1) təsir edən amillərin seçilməsi; 2) nisbi təsirə əsaslanaraq seçilmiş amillər üçün ümumiləşdirilmiş çəkilmənin identifikasiyası; 3) təhsil xidmətlərinin əsas göstəricilərinin və buna uyğun olaraq ümumi çəki indekslərinin – universitet reytinglərinin yaradılması.

$x_{ki}$  ( $i = 1 \div n$ ) amillərinin dərəcə (ranq) qiymətləndirmələrinin qurulması üçün  $x_{ki}$  dəyişənlərini aşağıdakı prinsipə görə sıralamaq üçün mütəxəssislər cəlb olunur: ən vacib olanı “1” rəqəmi ilə, sonrakı, daha az əhəmiyyət kəsb edəni “2” rəqəmi ilə və mütəxəssisin üstünlük verdiyi formada azalma sırası ilə bu qaydada davam etmək. Bu şəkildə əldə edilən dərəcə qiymətləndirilmələri cəmlənir və onların uzlaşması qiymətləndirilir. Ekspert rəylərinin  $x_{ki}$  ( $i = 1 \div n$ ) prioriteti üzrə uzlaşma dərəcəsini müəyyənləşdirmək üçün ekspert rəylərinin çoxsaylı dərəcə (ranq) korrelyasiyasını nümayiş etdirən Kendall uyğunluq (konkordasiya) əmsalı istifadə olunur:

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)},$$

burada  $m$  – cəlb olunmuş ekspertlərin sayı;  $n$  – amillərin sayı;  $S$  – ekspert rəylərinin  $x_i$  ( $i = 1 \div n$ ) dərəcələrinin orta qiymətlərindən kənarlaşmasını göstərir və aşağıdakı düsturla hesablanır:

$$S = \sum_{i=1}^n \left( \sum_{j=1}^m r_{ij} - \frac{m(n+1)}{2} \right)^2,$$

burada  $r_{ij} \in \{1, 2, \dots, n\}$  –  $j$ -ci ekspert tərəfindən qoyulan  $i$ -ci təsir amilinin dərəcəsidir.

Anketlərin müstəqil şəkildə doldurulmasının ilkin mərhələsində dəvət olunan ekspertlərin hər birindən  $x_{ki}$  ( $i = 1 \div n$ ) ümumiləşdirilmiş çəkilərinin normallaşdırılmış dəyərləndirilmiş qiymətlərini  $\alpha_{ij}$  şəklində təyin etmələri xahiş olunur. Bundan sonra təsir amillərinin və ekspertlərin səriştələrinin qruplar şəklində qiymətləndirilməsi hesablanır.  $x_{ki}$  ümumiləşdirilmiş çəkilərinin normallaşdırılmış qiymətləndirilmələrinin  $i$ -ci qrupu üzrə  $\alpha_i$  qiymətlərinin hesablanması üçün aşağıdakı bərabərlik tətbiq olunur:

$$\alpha_i(t+1) = \sum_{j=1}^m w_j(t) \alpha_{ij}, \quad (1)$$

burada  $w_j(t)$  –  $t$  zamanında  $j$ -ci ekspertin ( $j = 1 \div m$ ) səriştəlilik dərəcəsini xarakterizə edən əmsəldir. Bu bərabərlikdən görüldüyü kimi, ümumiləşdirilmiş çəkilərinin normallaşdırılmış qiymətlərinin qrup şəklində qiymətlərinin tapılması prosesi təkrarlanan prosesdir və aşağıdakı şərt ödənildikdə başa çatır:  $\max_i \{|\alpha_i(t+1) - \alpha_i(t)|\} \leq \varepsilon$ , burada  $\varepsilon$  – hesablamaların mümkün olan dəqiqliyidir.

Ekspertlərin  $t$  zamanında səriştə göstəriciləri  $w_j(t)$  ( $j = 1 \div m$ ) aşağıdakı bərabərliklər əsasında hesablanır:

$$\begin{cases} w_j(t) = \frac{1}{\eta(t)} \sum_{i=1}^n \alpha_i(t) \cdot \alpha_{ij} \quad (j = \overline{1, m-1}), \\ w_m(t) = 1 - \sum_{j=1}^{m-1} w_j(t), \quad \sum_{j=1}^m w_j(t) = 1. \end{cases}$$

burada  $w_j(t)$  –  $j$ -ci ekspertin  $t$ -ci yaxınlaşmada səriştə göstəricisidir;  $\eta(t)$  isə

$\eta(t) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m \alpha_i(t) \alpha_{ij}$  düsturu ilə hesablanan normallaşdırıcı amildir.

Ekspert rəyləri əsasında əldə edilən biliklər, universitetlərin ümumiləşdirilmiş çəki ballarının xarici təsvirləri olaraq, öz çıxışlarında aşağıdakı şəkildə siqnalları induksiya edən üç qatlı feedforward neyron şəbəkəsinin məntiqi bazisdə effektiv daxili təsvirinə kompilyasiya olunur:

$$z_j = \sum_{p=1}^m c_p \varphi \left[ \sum_{i=1}^r w_{pi} x_{ij} - \theta_p \right] \quad (j=1 \div 50),$$

burada  $r$  – giriş vektorunun komponentlərinin sayı;  $m$  – sınaq və səhv yolu ilə simulyasiya prosesində istifadəçi tərəfindən seçilən “gizli” qatda qeyri-xətti neyronların sayı;  $w_{pi}$  və  $c_p$  – uyğun olaraq sinoptik giriş və çıxış əlaqələrinin çəkiləri;  $\theta_p$  – “gizli” layın  $p$ -ci qeyri-xətti neyronun həddi;  $\varphi(\cdot)$  – “gizli” layın qeyri-xətti neyronun aktivasiya funksiyası, məsələn, sigmoidal tipli  $\varphi(t) = 1 / (1 + e^{-t})$ .

## AKADEMİK REYTING SİSTEMİ

Verilənlərin emalının bütün mümkün metod və vasitələrinin inkişafı ilə standartlaşdırma təhsil biznes-prosesində həlledici amildir, çünki akademik reyting yalnız qarşıya qoyulan tələblər unifikasiya olunduqdan sonra kütləvi bir fenomen olur. Böyük həcmli məlumatların toplanması, saxlanması və təhlilini həyata keçirən avtomatlaşdırılmış akademik reyting sisteminin (AARS) fəaliyyəti tələbələrin, müəllimlərin və universitet bölmələrinin bir sıra göstəricilər üzrə rəqlənməsini təmin edir ki, bu da öz növbəsində nəinki həvəsləndirmə sistemini, həm də təhsil biznes-prosesində təşkilati qərarqəbuletməyə informasiya dəstəyini təmin edir. AARS universitet rəhbərliyini ilkin mənbələrdən alınan reytinglər şəklində faydalı məlumatlarla təchiz edir. AARS-ın köməyi ilə məlumat seqmentlərini təhlil etmək, akademik indekslərin nəinki cari, həm də gələcək dövrlər üçün müqayisəli qiymətlərini əldə etmək mümkündür. Beləliklə, təhsil xidmətlərinin göstərilməsi üzrə dinamik inkişaf edən bazar şəraitində, universitetin bütün komponentləri də daxil olmaqla onun AARS vasitəsilə məlumat profili formalaşdırılır: tələbələrin, müəllimlərin və digər istifadəçilərin fərdi profilləri, bölmə və dəstək vasitələrinin profilləri universitetin mütərəqqi inkişafında stimullaşdırıcı amilə çevrilir.

Bütün mümkün statistik qiymətləndirmə metodlarından istifadə edən hazırkı reytingləşdirmə sistemləri axtarılan inteqral qiymətləndirmələri ümumiləşdirmək və əldə etmək üçün kifayət qədər funksionallığa malikdir. Ancaq bu cür sistemlər analitik qiymətləndirmə modellərinin olmasını nəzərdə tutmur, daha doğrusu, bir tərəfdən təsir amilləri, digər tərəfdən isə yekun (ümumiləşdirilmiş) qiymətləndirmələr arasında gizli səbəb-nəticə əlaqələrini nəzərə almır. Bir qayda olaraq, belə qiymətləndirmələr tədqiqat sahəsi üzrə ekspertlərin təsir amillərinə və əsas göstəricilər üzrə əldə olunan ədədi məlumatlara (kəmiyyət qiymətləndirmələrinə) nisbətə onların rəylərinə (keyfiyyət qiymətləndirmələrinə) əsaslanır.

Arzu olunan inteqral qiymətləndirmələri əldə etmək üçün öz-özünü inkişaf etdirən hibrid (neural-fuzzy) struktur prinsiplərə əsaslanan intellektual AARS konsepsiyası təklif olunur (Zadeh, 1979). İlkin mərhələdə prioritet qaydası üzrə sıralanan qiymətləndirmə göstəricilərinin (və ya kriteriyaların) siyahıları yaradılır. Bu məqsədlə tam məlumatlara sahib olan ekspertlər cəlb olunur. Onlar, birincisi, təsir edən amillərin xüsusi çəkirlərini rəqlərə ayırır və qiymətləndirir, ikincisi, bu və ya digər göstərici üzrə məlumat profilinin (tələbə, müəllim və s.) mümkün nəticələrini qiymətləndirir. Hər bir konkret halda ekspert öz subyektiv mühakimələrinə əsaslanır və xəyali olaraq özünün üstünlüklər şkalasını yaradır. Ekspert, hətta istifadəçinin kəmiyyət xüsusiyyətlərini qiymətləndirirsə belə, onun qiymətləndirməsi hələ də “qeyri-dəqiq” rəng çalarına malikdir, çünki o həmişə keyfiyyət kateqoriyalarından istifadə etməli olur. Buna görə də, inteqral qiymətləndirməni (tələbə,



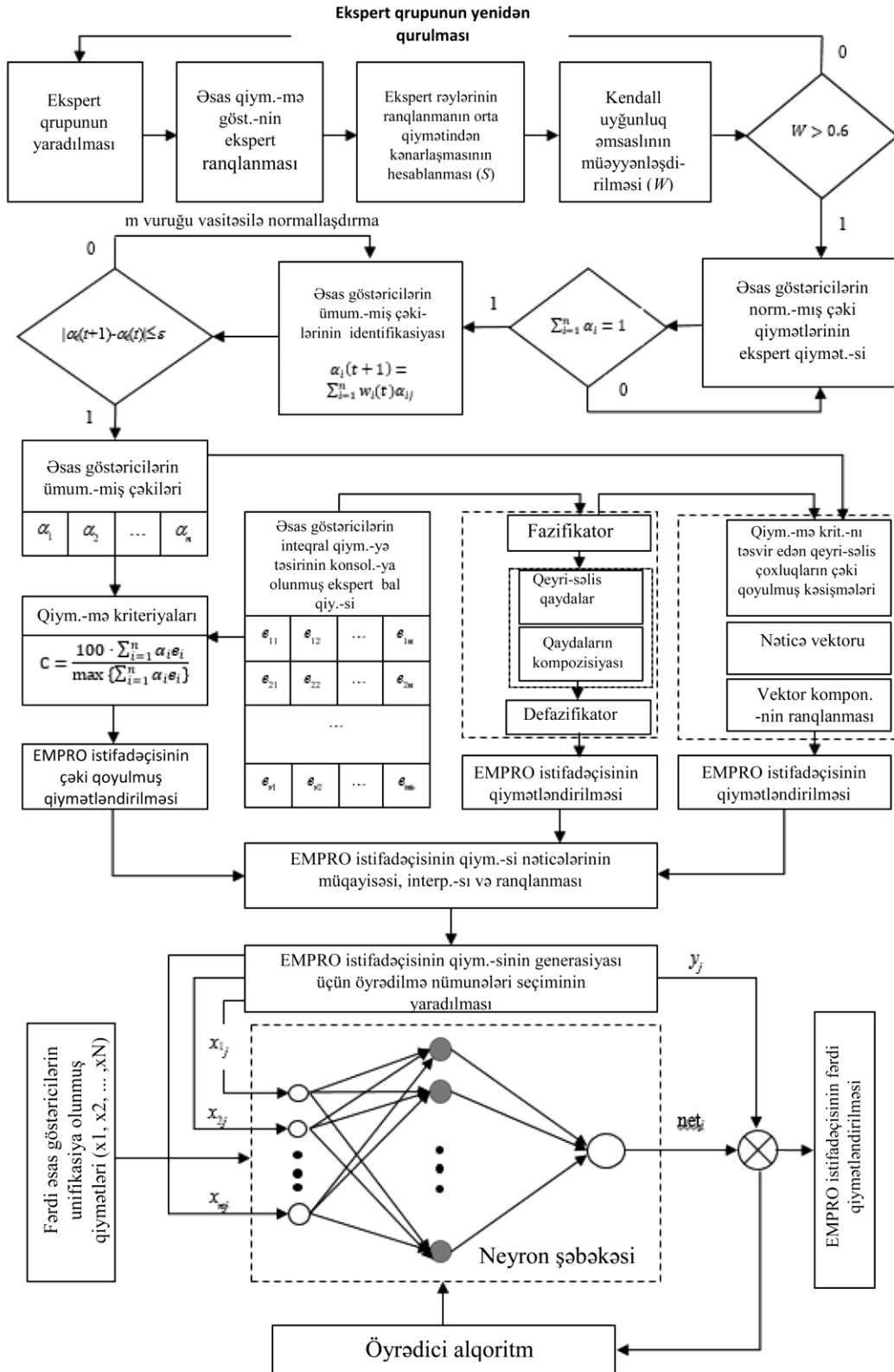
müəllim və s.) kompozisiya nəticəsi olaraq qəbul edilir, onun hər bir komponenti uyğun qeyri-səlis çoxluqla təsvir olunan linqvistik dəyişənin qiyməti şəklində təqdim olunur.

Beləliklə, qeyri-səlis paradıqmadan çıxış edərək, inteqral qiymətləndirmə üzrə (tələbə, müəllim və s.) çıxarış etmək üçün çoxkriteriyalı qiymətləndirmənin bəzi qeyri-səlis metodlarını özündə birləşdirən AARS-ın analitik nüvəsi təklif olunur. Bütün mümkün məlumat profillərinin, o cümlədən bütövlükdə universitetin profilinin yaradılması üçün təklif olunan prosedurların adekvatlığı bir çox amillərdən, o cümlədən informasiyanın lazım olan şəkildə təşkili, toplanması və saxlanması, ilkin ekspert qiymətləndirmələri əsasında əsas göstəricilərin çəkələrinin müəyyən edilməsindən, qeyri-səlis çıxarış sistemində implikativ qaydaların düzgün seçimindən və qeyri-səlis çoxluqları keyfiyyətli qiymətləndirmə kriteriyaları kimi bərpa edən mənsubiyyət funksiyalarının müəyyənəşdirilməsindən asılıdır. Analitik nüvənin sxemi Şəkil 3-də göstərilir.

## NƏTİCƏ

Lütfi Zadənin bütün elmi ictimaiyyətə yönəlmiş əsas mesajı budur ki, humanistik sistemlərdə düşünmə və qərarqəbuletmə yalnız ölçülərə (kəmiyyət qiymətləndirmələrinə) deyil, həm də linqvistik qiymətləndirmələrə əsaslanır. Qeyri-səlis məntiq texnologiyaları sayəsində həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət xüsusiyyətlərini hesablama prosesinə cəlb etmək mümkündür.

Universitetdəki təhsil xidmətlərinin keyfiyyətinin kompleks göstəricisi təhsil proqramlarının uyğunluq dərəcəsini, təhsil prosesinin maddi-texniki təminatını, elmi-metodiki bazasını, kadr tərkibini və s. xarakterizə edən çox geniş spektrdə müxtəlif parametrləri əks etdirir. Corc Fon Neymana görə, zəif strukturlaşmış sistemin (şübhəsiz, universitetdə tədris prosesi buna aiddir) qiymətləndirilməsi üçün adekvat bir model əldə etmək istəyi öz mənasını itirir, çünki onun mürəkkəbliyi prosesin özünün mürəkkəbliyi ilə müqayisə oluna bilər. Aydındır ki, belə bir modelin tətbiqi təhsil prosesi mexanizmini nisbətən sadə və əyani şəkildə təsvir etməyə imkan verməyəcək. Üstəlik, tədris prosesi üçün kompleks, açıq və dinamik inkişaf edən bir sistem olaraq, L.Zadənin *uyğunsuzluq prinsipi* (Zadeh, 1973) tətbiq olunur. Bu prinsipə görə, onun cari və gələcək vəziyyətləri haqqında dəqiq, eyni zamanda praktiki əhəmiyyət kəsb edən mühakimələr almaq mümkün deyildir. Buna görə də, bir çox reyting agentlikləri tərəfindən tədris xidmətlərinin əsas keyfiyyət göstəricilərinin statistik qiymətləndirilməsi bu xidmətləri təşkil edən komponentlərin əvvəlcədən seçilmiş çəkələrlə cəmlənməsi yolu ilə aparılmışdır. Bu zaman çəkələrin identifikasiyası üçün profil mütəxəssislərinin evristik bilikləri əsas resurs rolunda çıxış edir.



Adətən, ekspert sistemləri səbəb-nəticə əlaqələrini əks etdirmədiyi üçün haqlı olaraq tənqid olunur. Alternativlərin qiymətləndirilməsinə analitik yanaşma,  $F = F(x_1, x_2, \dots, x_n)$  şəkilli çoxfaktorlu funksiyası şəklində sonlu sayda faktorun nisbi təsirini özündə ümumiləşdirən indeks vasitəsilə alternativləri müqayisə etməyə imkan verir. Bununla belə, qiymətləndirilən göstəricilərin ədədi təsvirini təşkil edən kifayət qədər kəmiyyət verilənləri, qiymətləndirmə kriteriyaları haqqında məlumatlar, üstünlük vermələr haqqında məlumatlar olmadıqda qərar qəbul edərkən istifadə olunan  $F$  tipli ekonometrik modellər verilmiş faktorların cari mənbələrinin çətin tapılmasından zərər çəkir. Buna görə də, işçi modeli giriş və çıxışları ekspert qiymətləndirmələri ilə müəyyən edilən “Qara qutu” şəklində göstərmək məqsədə uyğundur.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Bellman, R.E., Zadeh, L.A. (1970). Decision-Making in a Fuzzy Environment. *Management Science*. Vol.17, №4. p.141-164.
- <sup>2</sup> Hodge, R. (2001). Key Terms in Fuzzy Logic Deep Roots and New Understanding, University of Western Sydney, Australia.
- <sup>3</sup> Mamdani, E.H., Assilian, S. (1975). An Experiment in Linguistic Synthesis with a Fuzzy Logic Controller. *International Journal of Man-Machine Studies*. Vol. 7, №1. p.1-13.
- <sup>4</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R. (2016). Al'ternativnoye agregirovaniye reytingovykh otsenok v ramkakh QS-tehnologii ranzhirovaniya vysshikh uchebnykh zavedeniy. *Matematicheskoye Mashiny i Sistemy*. Institut Problem Matematicheskikh Mashin i Sistem, Kiyev. №4. s. 122-133.
- <sup>5</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R. (2017). Dva podkhoda k kompleksnoy otsenke i ranzhirovaniyu vuzov. *Mezhdunarodnyy nauchno-tekhnicheskyy zhurnal "Problemy upravleniya i informatiki"*. №4. s. 36-55.
- <sup>6</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R. (2018). Metody mnogokriterial'noy otsenki al'ternativ v logicheskoy bazise neyronnykh setey. *Nauchnyy zhurnal "Avtomatizatsiya i izmereniya v mashino-priborostroyenii"*. №3. s. 75-85.
- <sup>7</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R. (2019). One Approach to Multi-Criteria Evaluation of Alternatives in the Logical Basis of Neural Networks. *Springer's Series "Advances in Intelligent Systems and Computing"*. Vol. 896. p. 279-287.
- <sup>8</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R., Dzhamalov, Z.R. (2017). Nechotkaya metodologiya mnogokriterial'nogo ranzhirovaniya universitetov. Saarbruchen (Germany): Palmerium Academic Publishing, 164 p.
- <sup>9</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R., Dzhamalov, Z.R., Gasanov, V.I. (2015). Podkhod k otsenke konkurentosposobnosti vysshikh uchebnykh zavedeniy // *Problemy upravleniya*. Moskva. №6. s. 23-34.
- <sup>10</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R., Dzhamalov, Z.R., Khudadova, A.K. (2015). Otsenka konkurentosposobnosti vysshego uchebnogo zavedeniya na osnove nechotkogo analiza yego kachestvennykh kharakteristik // *Izvestiya Azerbaydzhanskoj Inzhenernoy Akademii*. Tom 7. №4. s. 113-130.

<sup>11</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R., Dzhamalov, Z.R., Khudadova, A.K. (2017). Integrated Assessment and Ranking of Universities by Fuzzy Inference. *Procedia Computer Science*. Vol. 120. p. 213-220.

<sup>12</sup> Mardanov, M.Dzh., Rzayev, R.R., Ibragimov, N.S., Dzhamalov, Z.R. (2019). Formirovaniye reytingov universitetov na osnove kompilyatsii ekspertnykh otsenok v logicheskoy bazise neyronnoy seti. *Matematicheskkiye Mashiny i Sistemy*. Institut Problem Matematicheskikh Mashin i Sistem, Kiyev. №1. s. 107-123.

<sup>13</sup> Turksen, I.B. (2001). O vklade Lotfi Zade v sovremennuyu nauku i nauchnoye mirovozzreniye. *Novosti Iskusstvennogo Intellekta*. № 2-3. s. 12-15.

<sup>14</sup> Zadeh, L.A. (1965). Fuzzy Sets. *Information and Control*. Vol.8. p. 338-353.

<sup>15</sup> Zadeh, L.A. (1968). Probability Measures of Fuzzy Events. *Journal of Mathematical Analysis and Applications*. Vol.10. p. 421-427.

<sup>16</sup> Zadeh, L.A. (1971). Similarity Relations and Fuzzy Orderings. *Information Sciences*. Vol.3. p.177-200.

<sup>17</sup> Zadeh, L.A. (1973). Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*. Vol. SMC-3. p. 28-44.

<sup>18</sup> Zadeh, L.A. (1975). The Concept of a Linguistic Variable and its Application to Approximate Reasoning. Parts 1 and 2. *Information Sciences*. Vol.8. p. 199-249, 301-357.

<sup>19</sup> Zadeh, L.A. (1976). The Concept of a Linguistic Variable and its Application to Approximate Reasoning. Part 3 // *Information Sciences*. Vol.9. p. 43-80.

<sup>20</sup> Zadeh, L.A. (1978). Fuzzy Sets as a Basis for a Theory of Possibility. *Fuzzy Sets and Systems*. Vol.1. p. 3-28.

<sup>21</sup> Zadeh, L.A. (1979). A Theory of Approximate Reasoning. *Machine Intelligence* / Ed. by J. Hayes, D. Michie and L.I. Mikulich. New York: Halstead Press. p.149-194.

<sup>22</sup> Zadeh, L.A. (1996). Fuzzy Logic – Computing with Words. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*. Vol. 4. p. 103-111.

<sup>23</sup> Zadeh, L.A. (1997). Toward a Theory of Fuzzy Information Granulation and its Centrality in Human Reasoning and Fuzzy Logic. *Fuzzy Sets and Systems*. Vol. 90. p.111-127.

<sup>24</sup> Zadeh, L.A. (2001). From Computing with Numbers to Computing with Words – From Manipulation of Measurements to Manipulation of Perceptions. *Computing with Words* / Ed. by P.P. Wang. New York: Wiley and Sons, p. 35-68.

## AZƏRBAYCANDA İNKLÜZİV TƏHSİL: XÜSUSİ TƏHSİL EHTİYAQLARI OLAN ŞAĞIRDLƏRİN İNKLÜZİV TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏKİ TƏCRÜBƏLƏRİ

**SEVİNC RÜSTƏMOVA**

İsveç Krallığının Hottenburg Universitetinin təhsil tədqiqatı ixtisası üzrə magistri. e-mail: rustamova.sevinc.1996@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5880-0321>

### Məqaləyə istinad:

Rüstəmov S. (2021). Azərbaycanda inklüziv təhsil: xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin inklüziv təhsil müəssisələrindəki təcrübələri. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 29–40

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 31.08.2021  
Qəbul edilib: 30.09.2021

### ANNOTASIYA

Tədqiqat Azərbaycanda inklüziv təhsil kontekstində xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin məktəb təcrübəsini öyrənmək məqsədi daşıyır. Məqalədə həmyaşdalarının münasibətlərinə, təhsil ehtiyacları olan şagirdlərdə məktəbə mənsubiyyət hissəsinə, inklüziv təhsilin imkanlarına və qarşılaşdıqları maneələrə aydınlıq gətirilir. Qeyd olunur ki, bu tədqiqatın aparılmasına zərurət Azərbaycanda inklüziv təhsil haqqında kifayət qədər elmi araşdırmaların olmaması səbəbindən yaranıb. Tədqiqat xüsusi təhsilə ehtiyacı olan şagirdlərlə aparılan işin nəticəsinə uyğun olaraq yazılıb. Əlilliyin sosial modeli və mənsubiyyət nəzəriyyəsi xüsusi təhsilə ehtiyacı olan şagirdlərin məktəb təcrübəsini araşdırmaq üçün uyğunlaşdırılıb. Tədqiqatın metodları: etnoqrafik dizayn, müşahidə, şagird və müəllimlərlə müsahibə, uşaqlara aid sənədlərin təhlili, inklüziv təhsillə bağlı normativ-hüquqi sənədlərin araşdırılması, ümumiləşdirmə, şagirdlərin fəaliyyət məhsullarının təhlili.

**Açar sözlər:** Inklüziv təhsil, xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlər, Azərbaycan, məktəb təcrübələri, təşviq və maneələr.

## SCHOOL EXPERIENCES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS IN AZERBAIJAN

**SEVINJ RUSTAMOVA**

Master graduate of University of Gothenburg in Sweden with specialization in educational research. e-mail: rustamova.sevinc.1996@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5880-0321>

**To cite this article:**

Rustamova S. (2021). School experiences of students with special educational needs in inclusive education settings in Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 29–40

### ABSTRACT

The study aims to examine school experiences of students with special educational needs (SEN) in inclusive education settings in Azerbaijan. The study sheds light on the peer relationship, a sense of school belonging of students with SEN, and enablers and barriers they face in practicing inclusive education. The current study was necessitated due to the lack of sufficient knowledge and limited research on inclusive education in Azerbaijan. In addition, the research paper addresses students' perspectives, and student participants were involved in the study. The belongingness and social model of disability theories were adapted to investigate school experiences of students with SEN. The qualitative ethnographic design approach was used as a method to uncover the research topic. Participant observation, informal interviews were employed to investigate, explore and explain school experience of students with SEN and explore. As a significant source of data, participant observation and informal interviews were utilized. In addition, casual conversations were held with class teachers to learn students' medical and educational backgrounds. The analyzed and discussed study findings show that students with SEN experience positive peer relationships; they interact and develop social relationships with their peers. The results emerged from the findings indicating that students with SEN feel they belong and accepted in inclusive education settings. Although national legislation and the supportive environment somehow accommodate students with SEN in inclusive education, educational establishment, national legislation, education context and teachers were not found to be in favorable to successfully implement inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, students with special educational needs (SEN), Azerbaijan, school experiences, enablers and barriers.

**Article history**

Received: 31.08.2021  
Accepted: 30.09.2021

## INTRODUCTION

Inclusive education is not yet extensively accessible for all students in Azerbaijan. The studies conducted on Inclusive education in Azerbaijan revealed that isolated models of education provisions are still dominant for students with SEN (Florian & Becirevic, 2011; Lesko, Ziegler, Mikailova, & Roels, 2010; Mikailova et al., 2009; Mikayilova, 2019). Further, a study conducted on the knowledge, attitudes, and practices towards students with SEN in Azerbaijan reported that while several educational institutions have a few sufficient facilities for inclusive education in the capital city, the majority of educational institutions, especially in regions, do not have them at all (Grimes, 2018). However, students with SEN who do not attend inclusive education is not excluded from education completely. In these cases, according to the Legislation on Education (special education) of Persons with Disabilities (2001), there are three forms of education (special education) for them:

- Education in special educational institutions (boarding schools);
- Study at home (homeschooling);
- Special education in general educational institutions (attending special classes with special teachers).

Similarly, educational institutions lacking physical accessibility for students with SEN, and teachers' lack of experience working with them cause challenges in advancing inclusive education. Besides, the curriculum is inflexible and unreachable for students with SEN in mainstream settings. Moreover, society's insufficient information on understanding inclusive education and attitude in society toward those students based upon bias and stereotypes and consequently, these factors prevent those students from fully participating in education. Attitude towards students with SEN generally positive, however, those attitudes do not necessarily transform into inclusive practice (Mikayilova, 2019).

Understanding disability as a concept is very low at the level of society as a whole. Laws and policies define disability on based on the medical

model of disability. Disability is often defined by focusing on the limitations or differences of persons. According to enacted laws, disability is defined as a physically disabled person who needs help.

Nevertheless, the government of Azerbaijan is undertaking to support the rights of students through inclusive education; launching state programs to improve inclusive education and to ensure that students with SEN have access to education on an equal basis as others and eliminate any obstacles to full inclusion. Despite those attempts, there are still challenges that drag inclusive education back from the development as due to lacking legislative acts and policies (Lesko et al., 2010; Mikayilova, 2019).

Although legislation guarantees that, in general, persons with disabilities can be enrolled in regular schools, there are still many obstacles in carrying out inclusive education. In practice, many students with disabilities do not attend school or are enrolled in special schools (Mikayilova, 2019; Tasch, 2010).

Families of students (SEN) are not well aware of their children's rights and available benefits and support services. 71 % of the families of students with SEN do not have information about the rights of disabled persons, while 85 % of families of students do not know about assistance provided to students with SEN and available support services (Mikayilova, 2019). In that case, the demand for inclusive education is low.

Unfortunately, not all students with SEN are registered. It is a serious concern not to have accurate and reliable information about them. The statistics of 2016-2017 provided by the Ministry of Education depict that most of the school-aged students with SEN fell behind education. Thus, while 21% of students study at home, respectively 6% in special education, 6% in boarding schools, 67 % of them do not study at all. This may be explained as unawareness or limited understanding of medical workers on the legislation and policy on inclusive education.

Teachers' knowledge of inclusive education is limited. There are significant gaps in the training of teachers on inclusive education. It

is a strong sense that many teachers are not sure what to do how they should be doing it, which raises questions on the effectiveness of teacher training in inclusive education. Most teachers either do not know about inclusive education or have not attended trainings or are insufficiently trained to educate students. At the same time, there is an issue with assistant teachers in which they are not recruited to help the class teachers. Existed legislation does not mention assistant teachers and their presence in schools, so their absence in the classroom is very difficult for teachers in many cases.

### **Purpose and relevance of the study**

Schools are a central social and learning environment for students to have social relationships (Cemalcilar, 2010; Sam, Odom, Tomaszewski, Perkins, & Cox, 2020). According to Macarthur, Gaffney, Sharp & Kelly (2007), the rights of students with SEN at school were at risk. Even so, students with SEN wanted themselves to be viewed as members of the whole classroom; they felt being treated differently. Some of those students had to confront daily challenges of defending themselves against being bullied and discriminatory attitudes. Macarthur et al. (2007) acknowledge negative experiences of differentiation of students with SEN at school as being bullied, excluded from the peer group, invisible in the classroom, and an absence of engaging in classroom experiences. One of the aspects of inclusive education is teaching students without SEN the diversity of society and improving their caring attitude and gaining their academic skills (Micheletta, 2013). Nevertheless, bullying still plays a common role in the school life of disabled students (Davis & Garfield, 2021; Macarthur, Gaffney, Sharp, & Kelly, 2007).

Most of the research papers concerning inclusive education have been conducted mainly from teachers' or parents' perspectives, there is a limited number of research studies based on students' perspectives. The current study will make contribute to existed literature by adding students' perspectives and promote crucial information on inclusive education and a better understanding of students with SEN by

focusing on their school experiences.

Inclusive education is a new concept and not widely known to all members of the society of Azerbaijan. One of the main contributions of this research paper to existing literature will be to raise awareness on children's rights, inclusive education, remove an existing stigma and bias for disabled people, especially to disabled students, and educate unaware readers.

Another significance of the current study is that there are not many available articles concerning inclusive education in Azerbaijan. Meanwhile, articles written are either out of date or don't show any changes or improvements have been made so far.

Additionally, the current research project aims to gather the most current situation of inclusive education in Azerbaijani schools and find out how students with SEN experience inclusive education in education settings.

### **Research questions of the study**

The title of the topic that has been chosen to be researched is School experience of students with special educational needs (SEN) in inclusive education settings in Azerbaijan and students' perspective. Since the school experience is a broad concept, school experience term was broken down into two specific areas: peer relations and sense of school belonging to have a clear and wide enough scope of the research. This research aims to see the latest situation of inclusive education in the Republic of Azerbaijan and figure out how students with SEN experience inclusive education in educational settings from students' perspectives. This study will provide an insight into understanding students with SEN's school experiences by investigating their peer relationship and sense of school belonging. The research questions guiding this research are as followed below:

**RQ 1:** How do students with SEN experience peer relationships and a sense of school belonging in inclusive education settings (schools) in Azerbaijan?

**RQ 2:** What enablers or barriers do these students with SEN experience in inclusive education?



## LITERATURE REVIEW

### Inclusive education

Inclusive education is defined as students with learning difficulties or disabilities have access to mainstream education on an equal basis with others for progression (Barow & Berhanu, 2021; Slee, 2018; Wallace, 2015). Thus, learners participate in education to improve the quality of life and integrate into broader society, regardless of their learning difficulties, or disabilities.

### Peer relationships

According to Broomhead (2019) children between the age of two and five tend to spend more time with their peers than their parents which significantly impacts a children's development. Having a successful relationship with peers is not simply prominent but also essential for students' social and emotional growth (Berndt & Ladd, 1989; Brock, Biggs, Carter, Cattey, & Raley, 2016), as well as intellectual development and personal growths (Cemalcilar, 2010; Palikara, Castro-Kemp, Gaona, & Eirinaki, 2021). Several studies report that this is essential for a student to be socially accepted by their peers (Koster et al., 2009; Prince & Hadwin, 2013). Students who have friends do not experience loneliness and depression, alternatively to those who do not have friends (Brock et al., 2016; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Jiang & Wang, 2020). There is no need for student to have several friends; even having only one friend can still be beneficial for student's successful development. It is believed that social participation in regular education settings will be a motive for students with SEN to become socially active, however attending a regular school does not always cause many contacts and friendships with their peers (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Pijl, 2005).

### Sense of school belonging

Schools are a central social and learning environment for children and adolescents to have social relationships (Cemalcilar, 2010; Li & Jiang, 2018). Students with less sense of school

belongings tend to suffer from simple anxiety and loneliness to serious mental health problems like depression and associated as well with low academic achievement, adverse school-related behaviors, and low school attendance rate, and dropping out of school, however having a great sense of school belonging, on the other hand, connected with being more successful in class, successful participation in-class and out-of-class activities, high school attendance rate and especially, having life satisfaction (Cemalcilar, 2010; Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019; Li & Jiang, 2018; Prince & Hadwin, 2013).

## THEORETICAL FRAMEWORK

### Belongingness theory

A sense of belonging is a basic human need and an essential component of establishing and maintaining relatedness to the system and environment (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier, 1992). While a child grows up, he/she develops a sense of belonging to family and the nation, the society, and the cultural group. According to Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier (1992), a sense of belongingness has been defined as an experience of personal commitment in a system and environment in which individuals feel themselves be an integral part of the system and environment.

### Social model of disability

The social model of disability sees disability, not as a person's impairment but caused by the way society shaped. There is a distinction between "impairment" and "disability." Impairment refers to the functional limitation of a person, and disability refers to restrictions created socially (Harris & White, 2018). Furthermore, people with disabilities have a limited opportunity to participate and live a regular life in society equally with others due to social, physical, and psychological barriers (Anastasiou & Kauffman, 2013). While the disability causes social barriers, impairment happens within an individual, which is caused by mental, physical, or sensory impairment (Anastasiou & Kauffman, 2013).

## METHODOLOGY

### Research design

A qualitative approach was used as a study method to discover the school experience of students with SEN involved in inclusive education in primary schools in Baku. The schools chosen to have data to be collected were regular public schools in which classroom teachers were participants of state program project of ensuring teacher readiness in inclusive education for years 2018-2020.

The research study employed an ethnography design that was optimal and suitable for students to participate in the research process. Informal interviews and participant observations were employed to identify school experience of students with SEN. In addition, document analysis was employed in the present study to search for existed national legislation and policy framework on children's rights, education, inclusive education, and implementation of UN Conventions and other international agreements into national legislation, and changes and developments over the years. The Constitution of Republic of Azerbaijan, Education Law, Law on Rights of Child, Rights of Persons with Disabilities, Education (Special Education) of Persons with Disabilities, UN convention on the Rights of Persons with Disabilities (articles 9 and 24) and implemented state programs on Inclusive Education; the 3 governmental pilot projects (2005-2009), the National Program on the Development of Inclusive Education (2006-2015), Inclusive Education Implementation in Primary Education project (2015-2016), the State Program on the Development of Inclusive Education in the Republic of Azerbaijan (2018-2024), Ensure Teacher Readiness for Inclusive Education project (2018-2020) were examined for document analysis.

### Sample

The present study was conducted in Baku, involving two primary public schools where students with SEN were engaged in the education process. Baku is the capital and largest city of Azerbaijan and chosen as a study area.

Participant observation, casual conversations/informal interviews were conducted with 9 students with SEN, 6-10 years of age in 2 public schools (1st and 3rd grades). The study mainly focused on observing child participants in the classrooms, their behavior, academic performance, interactions with their peers and teachers. The intense observation was conducted over one month period considering the writing timeframe. Researcher assumed a teaching role in a few cases and substituted class teachers in drawing lessons. These occasions were used to have group discussions with students to discuss friendships and peer relations. Besides, researcher collaborated with class teachers to organize school events, decorating classrooms, staying after class to practice the event's content with students to observe students. Furthermore, researcher did spend time with participant students during break time and lesson time and helped them with their assignments. Taking field notes allowed researcher to offer critical insights and reflect on the events observed during or immediately following observations.

Furthermore, researcher did have casual conversations with class teachers to learn about students' educational, medical backgrounds, and children's involvement in the classroom. It was ethical to have teacher give information on student's medical background considering participants being minors. Informal interviews with participant students focused on students' interactions with their teachers and their peers. During the interview process, information was planned to be obtained from child participants was whether they like school, they are willing to come to school every day, if they have at least one friend at school, and participate in after school activities. Questions were formed in the easiest way and were answered as "yes" or "no", considering the ages of child participants. Follow-up questions were employed where it was possible.

### Ethical issues

The first stage of the research process was to send mail to Baku City Education Department to obtain permission to access schools where inclusive education was applied. Planning the first stage of research is always practical and

has ethical benefits. Thereby, teachers were informed of the stages of the data collection process, how the data will be collected without interfering with the whole lesson process, objectives, and benefits of conducting this research. Since children who were engaged in the research were minors, informed consent was acquired from their parents. Parents of child participants received a copy of consent forms and signed it who confirmed their child to participate in the research process. On the informed consents, the purpose and consequences of the research, benefits, and risks of the study, and protection of child participants' confidentiality and privacy were outlined. Signed consent forms were stored safely.

### Data processing and analysis

Thematic analysis is one of the most used qualitative data analysis approaches (Bryman, 2012). Thematic analysis was applied to analyze the collected data of this study. As a first phase, the gathered data was read over to familiarize with the collected data. While reading the data collected, salient points were identified and highlighted. The highlighted points were generated into codes, which were accompanied by identifying potential themes. The next phase was to review the identified themes and check if the themes correspond to the gathered data and accurately represent the data. After having a list of themes, the name and the meaning of the themes were defined. The last phase was finalized by reporting the emerged findings from the current study.

## RESULTS

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

**RQ1:** How do students with SEN experience peer relationship and a sense of school belonging in inclusive education settings (schools) in Azerbaijan?

Research findings achieved from the first research question were mainly focused informal interviews with student participants, casual chats with class teachers, observation and presented below:

**Table 1.** Peer relationship

- a. Friendship/peer acceptance
- b. Relationship between the class teachers and participants
- c. Participants' self-perception of acceptance
- d. Participants' relationships with others

**Table 2.** School belonging

- a. Student participation in extracurricular activities
- b. Relationships between class teachers and student participants
- c. Academic achievement

**RQ2:** What enablers or barriers do these students with SEN experience in inclusive education?

The findings obtained from second research question were mainly based on observation and document analysis.

**Table3.** Enablers detected

- a. Parent-teacher collaboration
- b. Teachers' attitude

**Table 4.** Challenges encountered

- Theme 1.1. Challenges in study venue
  - a. Unbalanced replacement of students
  - b. Structure of school buildings
  - c. Size of classrooms
- Theme 1.2. Challenges in educational context
  - a. Curriculum
  - b. Insufficient teaching and learning materials
- Theme 1.3. Challenges encountered with teachers
  - a. Absence of assistant teachers

## DISCUSSION

The first research question was intended to answer how students with SEN experience peer relationship and a sense of school belonging in inclusive education settings. The findings regarding the first research question indicated that students with SEN positively experience peer relationships and feel themselves belong to school. The result of study found out that students with SEN had a positive relationship with their peers. The observation and informal interviews with students with SEN showed that involving in inclusive education gave opportunities for them to interact with their peers, improve their social skills and develop their social relationships in school, and each of the students with SEN had at least one friend studying in the same class and also interacted with the rest of the classmates and formed social relationships. According to the belongingness theory, being stable and strong connection is enough to satisfy people's need for belonging. In other words, students with SEN established a sense of school belonging by forming and developing positive social relationship with their peers, class teachers and other school staff. The results showed that students with SEN had a higher participation in school activities. The informal chats with the class teachers revealed that they ensured the participation of students with SEN in extracurricular activities. Extracurricular activities made opportunities for students with SEN to connect with their peers and make friends. The findings showed that students with disabilities experienced being accepted by their peers. The observations revealed that students with SEN' social relationships with their peers contributed positively to their self-perception of acceptance. It was observed birthday parties to be organized for student with SEN and peers decorating classrooms, preparing gifts. The research results indicated that students with disabilities benefited socially in inclusive schools, and their learning disabilities did not cause difficulties for them in peer acceptance. Observation depicted that teachers and students with SEN had close, positive relationships, negativizes and conflicts between them were not observed. The study findings showed that not only class teachers but the other school staff also developed

positive relationships with students with SEN in inclusive schools. The class teachers created a safe, supportive, and welcoming environment, which served as an essential attachment between teachers and students with SEN. However, the observation and informal chats with teachers exposed that students with SEN had a low academic achievement in which exercises and assignments were not modified for students with SEN which followed to low academic achievement.

The second research question aimed to cover enablers or barriers students with SEN experience in inclusive education. The first part address to the enablers students with SEN experience practicing inclusive education.

### Enabler in legislation

Azerbaijan has been signed a number of international documents which affirm education as a basic human right. The Salamanca Statement and several further international treaties, Convention on the Right of Children and Convention on the Rights of Persons with Disabilities stipulates a commitment to providing education to all children within regular classrooms. Beside joint agreements, the national legislation, Education law, Education (Special education) law, Rights of Persons with disabilities ensures rights of students with disabilities to education, and implement inclusive education one way or another to students with disabilities in general educational institutions. Besides, in recent years, several initiatives have been implemented to support inclusive education in Azerbaijan. One of the current initiatives is the state program of Developing inclusive education for persons with disabilities. The program was designed in line with the general principles of UN convention Article 24. The state program supports inclusive education in Azerbaijan and aims to eliminate any obstacles in the education environment for persons with disabilities.

### Enabler in teacher's attitude

Students experienced another enabler was a positive attitude of class teachers toward them. The observation demonstrated that the class teachers in all 3 classes showed a positive

attitude toward students with SEN and often expressed how much they care about students with SEN and their academic achievements in informal chats.

### **Enabler between parent teacher collaboration**

The observation revealed that parents of the research participants were in solid communication and collaboration with the class teachers. The informal chats with teachers disclosed that parents and teachers held constant conversations about students with SEN academic and behavioral difficulties. Teachers guided parents to facilitate students' education at home.

The research results showed that there is number of impediments students with SEN practice in inclusive education. A lack of clarification or not a direct reference to inclusive education in national legislation, the failure of the education context to adjust to the educational needs of all categories of students in the school, the unsuitable and inaccessible educational establishments, happened to be consequence for students with SEN's limited and ineffective participation in education the process.

### **Barriers in legislation**

Education law, Law on the Rights of Persons with Disabilities, General education law, and Education (special education) law ensures children's rights with disabilities to education and specifically exposes intolerance to the discrimination of children with limited health conditions. Even though Azerbaijan ensures students' rights with SEN have access to inclusive education, the legislation fails to guarantee full inclusion and effective participation of them in inclusive education. The general legislation prevails the usage of the medical model of disability in Azerbaijan and still defines persons with disabilities to education (special education) by examination of the psychological-medical-pedagogical commission. Yet, Education (special education) law and Education law indicates that persons with disabilities could be enrolled in inclusive education in mainstream schools if the schools have appropriate conditions. Placing students with SEN in regular schools without

any changes to standardized requirement does not constitute to inclusive education rather to integration. The common legislation defines students who enrolled in special and inclusive education as a person with physical disabilities, mental and psychological retardation, and cannot study without special conditions. The legislation ensures that students with disabilities have full access to special education, which causes barriers to the equal inclusion of students with SEN in regular schools.

### **Barriers in education context**

Analysis of the national curriculum outlined that the national curriculum emphasizes the importance of creating an accessible learning environment for all students considering their general development level, aspirations, and interests. However, the study findings concluded that the curriculum is not flexible, and teaching and learning methods are not adjusted to students' capacities, requirements, and learning styles. Moreover, the curriculum still accommodates all learners to the standardized content and teaching methods in general educational institutions. The curriculum hasn't been adapted and modified in contents, assessment, and pedagogy. Regarding article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Azerbaijan must apply the Universal Design for Learning approach to adapt the learning environment to meet diverse needs of students. However, the findings obtained from the study showed that learning environment, specifically educational materials were not adjusted to the requirement of students with SEN which caused another barrier for students in inclusive education.

### **Barriers encountered with teachers**

According to article 24 of the Convention, State Parties must ensure that teachers are trained in inclusive education. Following the article, State program on the development of inclusive education in Azerbaijan was adopted, and so that teachers were supported with continuous trainings in inclusive education. However, the study revealed that class teachers, who were observed had inclusive teacher training, did not meet the educational needs of students

in the classroom. As a result, teachers' lack of understanding and incompetency in inclusive education remained a significant barrier for students with SEN to practice inclusive education. Moreover, in accordance with curriculum, teachers were not able to accommodate teaching materials, activities, assignments and their instructions in an accessible format for students with SEN which was another learning barriers for students with SEN experience in inclusive education. Additionally, it was apparent from the observation and document analysis that assistant teachers were not involved in the teaching process who normally shares the class teacher's workload and have the main responsibility for students with SEN, provide adequate information on completing assignments and homework corrections for students (Doležalová, 2018; Nwoko, Crowe, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2019; Viktorin, 2018).

### Barriers in study venue

The school buildings the data collected at were not designed to accommodate inclusion. In accordance with article 9 of the Convention, State Parties should prohibit inaccessible education infrastructures and guarantee safe and accessible educational buildings in line with Universal Design to everyone, including students with disabilities. However, with regard to articles 9 and 24 of the Convention, Azerbaijan does not fulfill its obligation to design and implement educational institutions to be inclusive. So, the school buildings the data collected at were not designed to accommodate physical accessibility. The observed classrooms were small; students' desks and other furniture, especially a piano in one of the observed classrooms, narrowed the classroom's space and formed obstacles for students to move easily. The collected data found out that the general condition was good in two out of three classes observed. However, 6 students with SEN were placed in the third class. The class was already crowded with 30 students, and 6 students out of 30 had educational needs. The observation showed that the class teacher struggled to provide necessary services to students with SEN. The national legislation prohibits students' exclusion from education due to their disabilities and makes it

clear that everyone, despite their disabilities, has access to education. However, the legislation does not provide information on how and how many students with disabilities should be placed in inclusive classrooms. From the findings of the present study, it was observed and confirmed by document analysis that inadequate school building, crowded classrooms, and unbalanced replacement of students with SEN in inclusive classroom and classroom sizes which narrowed by a number of desks and furniture caused social barriers students with SEN faced in practicing inclusive education.

### CONCLUSION

The present study investigated and explained school experiences of students with special educational needs (SEN) in Azerbaijan. The study was conducted in two government primary inclusive schools in the capital city of Azerbaijan by utilizing qualitative ethnographic design, and collected data using participant observation, informal interview, and document analysis. The research was conducted based on two research questions, and all the findings obtained enabled the research to answer the research questions.

The study provided insight into the peer relationship, a sense of school belonging to students with SEN and facilitators, and barriers they confront in implementing inclusive education. The findings of this study for the first research question highlighted inclusion of students with SEN in inclusive schools, which led to positive students peer relationships. The study's findings depicted that the participant students had at least one friend from the class, which was in stable relationships and they were in constant contact and interaction with their other classroom peers too. It was observed that students being in the need of special education did not experience social exclusion by their peers, they were accepted by their peers, participated in extracurricular activities and school projects and collaborated with their peers.

The second research question was to assess existed enablers and barriers students with SEN confront in inclusive education settings. The study outcomes exhibited participant students' parents were in strong collaboration

with the class teachers which indicated a supportive environment for students with SEN fostering inclusive education. The study's findings reported that while teachers and students with SEN had a positive relationships with each other, teachers had a negative attitude regarding practicing inclusive education which can be explained teachers having limited knowledge in inclusive teaching. Hence, it was understandable that teachers showed negative attitudes as they struggled with a lack of required skills to accommodate students with SEN and needed additional assistance and modified teaching strategies.

However, while the legislation has presented multiple articles and sub-articles on the implementation of inclusive education, a lack of clarification in the regulation and legislation still ensuring access to special education are significant barriers to the successful implementation of inclusive education. The curriculum in the Azerbaijan education system does not adjust to all categories of students in schools. As a result, teaching and learning materials were not adapted to students' development and learning styles with SEN which caused major impediment for students with SEN to practice inclusive education. Thus, the context of school subjects are not accessible for students with SEN. Furthermore, students with SEN were challenged by high number of student enrollment, unsuitable school facilities and inaccessible school infrastructure.

### Recommendations

According to the findings of the study, the following recommendations are suggested for future actions.

It is recommended that government allocates a budget to employ assistant teachers to assist class teachers in inclusive classrooms at government inclusive schools. It is also recommended that the national legislation be reviewed and develop provisions related to assistant teachers according with international legislation.

The school buildings and educational materials need to be sufficient for the implementation of inclusive education. Therefore, the government should reconsider sketch of the school infra-

structure and prohibit the construction of inaccessible and insufficient school buildings. Moreover, there should be a revision of educational materials, make adjustments considering students involved in inclusive classrooms.

### For further studies

The present study only covered the schools applied inclusive education in Baku city which is the capital city and represents an urban area. It is necessary to conduct other studies in other cities and regions to compare inclusive education conditions in urban and rural areas of Azerbaijan.

In addition, the research findings were gathered from primary education, and further studies should be conducted, including at all educational levels.

Further studies could be conducted by utilizing teachers' perspectives on the implementing inclusive education and the challenges or barriers educators face in practicing inclusive education at general education institutions.

### Limitation of the study

Limitation of the study are due to limited time and financial restraints, and the study focused on only two governmental and inclusive primary schools (1st and 3rd grades) in Baku city, Azerbaijan. Since the current research study is based on a qualitative approach, the results obtained from samples cannot be used to generalize all-inclusive schools in Baku. Therefore, the obtained data may not be transferable to other settings or larger populations.

### References

- <sup>1</sup> Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441-459. doi:10.1093/jmp/jht026
- <sup>2</sup> Barow, T., & Berhanu, G. (2021). Inclusive Education in Sweden: Policy, Politics, and Practice. In (pp. 35-51): Routledge London.
- <sup>3</sup> Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. New York: New York : Wiley.

- <sup>4</sup> Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N., & Raley, K. S. (2016). Implementation and Generalization of Peer Support Arrangements for Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Special Education*, 49(4), 221-232. doi:10.1177/0022466915594368
- <sup>5</sup> Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- <sup>6</sup> Davis, M. T., & Garfield, T. A. (2021). Transition to Adulthood: Preparing Students With Specific Learning Disabilities. *Kappa Delta Pi record*, 57(2), 64-69. doi:10.1080/00228958.2021.1890440
- <sup>7</sup> Doležalová, E. (2018). Teacher Assistant as One of the Supportive Measures of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Educational Review, USA*, 2(5), 289-295. doi:10.26855/er.2018.05.003
- <sup>8</sup> Florian, L., & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *PROSPECTS*, 41(3), 371-384. doi:10.1007/s11125-011-9208-4
- <sup>9</sup> Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- <sup>10</sup> Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172-177.
- <sup>11</sup> Harris, J., & White, V. (2018). social model of disability. In (2 ed.): Oxford University Press.
- <sup>12</sup> Jiang, J., & Wang, P. (2020). Does early peer relationship last long? The enduring influence of early peer relationship on depression in middle and later life. *Journal of affective disorders*, 273, 86-94. doi:10.1016/j.jad.2020.04.043
- <sup>13</sup> Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. doi:10.1080/08856257.2019.1580837
- <sup>14</sup> Lesko, J., Ziegler, D., Mikailova, U., & Roels, D. (2010). Inclusive Education in Azerbaijan. *YC Young Children*, 56-61.
- <sup>15</sup> Li, C., & Jiang, S. (2018). Social exclusion, sense of school belonging and mental health of migrant children in China: A structural equation modeling analysis. *Children and Youth Services Review*, 89, 6.
- <sup>16</sup> Macarthur, J., Gaffney, M., Sharp, S., & Kelly, B. (2007). Disabled Children Negotiating School Life: Agency, Difference and Teaching Practice. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 99-120.
- <sup>17</sup> Micheletta, S. (2013). David Mitchell, What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London-New York: Routledge (2008). *Form@re*, 13(3), 90-91.
- <sup>18</sup> Mikailova, U., Ismayilova, A., Karimova, Y., Isazade, U., Behbudov, R., & Agayev, Y. J. H. R. E. i. A. S. (2009). Education of Children with Disabilities in Azerbaijan. 12.
- <sup>19</sup> Mikayilova, U. (2019). Inclusive Education Reform/s in Azerbaijan: An Attempt at Critical Policy Analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 688(688), 39-51.
- <sup>20</sup> Nwoko, J. C., Crowe, M. J., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2019). Exploring private school teachers' perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2019.1629122
- <sup>21</sup> Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2021). The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age children. *Australian journal of psychology*, 73(1), 24-34. doi:10.1080/00049530.2021.1882270
- <sup>22</sup> Pijl, S. J. I. i. d. o. (2005). Interventies gericht op sociale integratie: Training van sociale vaardigheden voor leerlingen met beperkingen in het reguliere onderwijs [Interventions which aim at social integration: Social skills training for pupils with disabilities in mainstream education]. 122-135.
- <sup>23</sup> Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. doi:10.1080/13603116.2012.676081
- <sup>24</sup> Sam, A. M., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2020). Employing Evidence-Based Practices for Children with Autism in Elementary Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- <sup>25</sup> Slee, R. (2018). *Testing inclusive education?* (1 ed.): Routledge.
- <sup>26</sup> Tasch, J. (2010). Azerbaijan. In (pp. 20-24).
- <sup>27</sup> Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320-329. doi:10.26855/er.2018.06.001
- <sup>28</sup> Wallace, S. (2015). inclusive education. In (2 ed.): Oxford University Press.



# TƏLƏBƏLƏRİN İNGİLİS DİLİ BACARIQLARININ QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNDƏ ÇƏTİNLİKLƏR VƏ MÜASİR TƏLƏBLƏR

## FƏRİDƏ HÜSEYNOVA

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Davamlı təhsil və innovasiyalar şöbəsinin baş mütəxəssisi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, Təhsil İnstitutunun elmlər doktoru proqramı üzrə doktorantı.

e-mail: feridehuseynova21@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0250-3467>

### Məqaləyə istinad:

Hüseynova F. (2021). Tələbələrin ingilis dili bacarıqlarının qiymətləndirilməsində çətinliklər və müasir tələblər. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 41–48

### ANNOTASIYA

Ali pedaqoji təhsildə tələbələrdə ən vacib kompetensiyalardan biri də ingilis dilinin keyfiyyətli şəkildə mənimsənilməsidir. Tələbə nailiyyətlərinin obyektiv qiymətləndirilməsi ali təhsildə müasir təhsil paradıqlarından biri hesab edilir və onların akademik səviyyələri haqqında etibarlı məlumatları təmin edir. Bu keyfiyyətin əsas amili isə ingilis dilinin qazanılma səviyyələrini düzgün müəyyən edən obyektiv qiymətləndirilmə prosesidir. Bu tədqiqat işinin məqsədi ali pedaqoji təhsildə tələbələrin ingilis dilindən bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsində qarşıya çıxan problemlərin araşdırılması və təhlillərin nəticələrini təqdim etməkdir. Qiymətləndirmə tədrisdə ən çox mübahisə doğuran bir sahə olduğu üçün bu istiqamətdə səmərəli araşdırma problemlərin həllinə kömək edə bilər. Tədqiqatda anket sorğularının həyata keçirilməsində 16 tələbə, 5 müəllim iştirak etmiş, qısa müsahibə və açıq suallardan istifadə olunmuşdur. Suallar ingilis dilinin tədrisində yeni məzmunun qazanılması, təlim nəticələrinə uyğun qiymətləndirmə növlərinin düzgün tətbiqi və davamlı qiymətləndirmədə müəllimin metodiki işinin təşkilinə hədəflənmişdir. Məqsəd tələbələrin bu sahədə üzləşdikləri problemləri və çatışmazlıqları aradan qaldırmaq, beynəlxalq qiymətləndirmə prinsiplərini, yeni strategiyaları və yanaşmaları izah etməkdir.

**Açar sözlər:** Dil bacarıqları, formativ qiymətləndirmə, kompetensiya, təhsil paradıqları, kurikulum.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 10.07.2021

## THE CHALLENGES AND MODERN REQUIREMENTS OF THE STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT

**FARIDA HUSEYNOVA**

Azerbaijan State Pedagogical University, Head Specialist of the Department of Continuing Education and Innovations, PhD.

e-mail: feridehuseynova21@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0250-3467>

### To cite this article:

Huseynova F. (2021). The challenges and modern requirements of the students' english language assessment. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 41–48

### ABSTRACT

One of the most important competencies in students in higher pedagogical education is the quality of English. Objective assessment of student achievement is considered one of the modern educational paradigms in higher education and provides reliable information about their academic levels. The main factor of this quality is the process of objective assessment, which correctly determines the level of English language proficiency. The purpose of this research is to investigate the problems encountered in the assessment of students' knowledge and skills in English in higher pedagogical education and to present the results of the analysis. As assessment is one of the most controversial areas of teaching, effective research in this area can help solve problems. 16 students and 5 teachers participated in the survey, short interviews and open-ended questions were used in the survey. The questions are aimed at gaining new content in teaching English, the correct application of assessment types in accordance with the learning outcomes and the organization of the teacher's methodical work in continuous assessment. The aim is to identify the problems and shortcomings faced by students in the assessment process, to briefly describe new approaches to the assessment of English language skills, to compare different methods of international practice, to explain the principles of assessment, new strategies and approaches.

**Keywords:** Language skills, formative assessment, competence, educational paradigms, curriculum.

### Article history

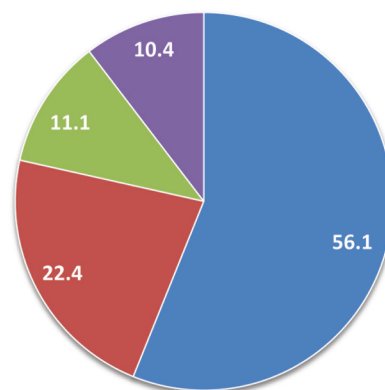
Received: 24.05.2021

Accepted: 10.07.2021

## ALİ PEDAQOJİ TƏHSİLDƏ İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİ VƏZİYYƏTİ

Ali pedaqoji təhsildə ingilis dilinin qiymətləndirilməsi müəllimlərin və tələbələrin dil bacarıqlarının səviyyələri üzrə anlayışlarını, gələcək tədris və öyrənmə sahələrinin hədəflərini müəyyənləşdirmək üçün bir mexanizmdir. İngilis dilinin inkişafı dedikdə, əsas hədəf kimi tədris proqramı, tədris planı, dərsləklər, infrastruktur və imtahan nəticələri başa düşülür. İngilis dilinin düzgün öyrənilməsi sahəsində kifayət qədər yeniliklər olsa da, qiymətləndirmə ilə bağlı hələ də metodiki çatışmazlıqlar hiss olunmaqdadır.

Qeyd etmək lazımdır ki, tədrisin keyfiyyəti və tələbələrin son nailiyyətləri haqqında məlumatlar tələbələrə, müəllimlərə, valideynlərə və digər administrativ qruplara yalnız qiymətləndirmə nəticələri vasitəsilə ötürülür. Bu baxımdan, ingilis dilinin ali təhsildə qiymətləndirilməsində əldə edilən məlumat, əsasən, sadə dil bacarıqlarının qazanılması üzrə summativ qiymətləndirməyə əsaslanır. Bu sahəni araşdıran tədqiqatçılar (Begum & Farooqui, 2008) ingilis dilinin tədrisində yeni qiymətləndirmə mexanizmlərinin tətbiqini və təsirini tələbələrin effektiv dinləmə, dialoqlarda səmərəli ünsiyyət, adekvat səlis nitq, mətnlərin qısa şərh və yazılı ünsiyyət kimi bacarıqlarını inkişaf etdirməkdə görürlər. Qeyd olunan fikirlərdə tələbələrin dinləyib-anlamada məntiqi tamamlama, oxu bacarıqları üzrə analitik təhlili, akademik yazıda sintezi və tənqidi düşüncə kimi digər bacarıqların qiymətləndirilməsi çox nadir hallarda müşahidə olunur. Tədqiqat zamanı müəyyən olundu ki, ingilis dilindən gündəlik bacarıqların qiymətləndirilməsi əvəzinə, mətnlərin linqvistik təhlilinə, yəni ismi və ya feli birləşmələrin seçilməsinə, fonetik təhlilə, lüğətin düzgün işlədilməsinə və cümlələrin düzgün tərcümə edilməsinə üstünlük verilir. Nitq bacarıqlarının qiymətləndirilməsində tələbələrin yalnız lüğəti düzgün işlətməsi və cümlələri təkrar etməsi əsas götürülür. Mətnlər üzərində tənqidi düşüncəni formalaşdıran vasitələrin olmaması tələbələrdə təhlil, sintez və sərbəst düşüncəni formalaşdırma bilmir.



**Diaqram 1**

SABAH qrupu tələbələrinin 2020-2021-ci illərdə ingilis dilindən qiymətləndirilməsi vəziyyəti

Bundan əlavə, ali təhsildə ən çox gözlənilən bir bacarıq kimi, akademik yazının mərhələləri, məsələn, essenin strukturu, problemin müəyyən edilməsi, arqumentlər əsasında sərbəst yazı bacarıqlarını formalaşdıran fəaliyyətlərin çox az tətbiqi bu sahədə qiymətləndirmənin düzgün tətbiq edilməməsini sübut edir.

Diaqram 1-dən görüldüyü kimi, 2020-2021-ci illərdə sorğu məqsədilə seçilmiş 39 tələbənin dil bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üzrə aparılan testin nəticələrinə görə təhsilalanların 56.1 faizi mətnlərin linqvistik təhlil əsasında mənimsənilməsini, 22.4 faizi lüğət əsasında danışmaq yolu ilə, 11.1 faizi tənqidi oxu vasitəsilə daha yaxşı mənimsəmənin mümkünlüyünü qeyd etmişdir. Akademik yazı bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üzrə gözlənilən nəticə isə 10.4 faiz olmuşdur. Sorğunun nəticələrindən də görüldüyü kimi, tələbələr ingilis dilində sərbəst tənqidi düşüncə və akademik yazı vasitəsilə mənimsəməyə daha az önəm verirlər.

Məlumdur ki, ingilis dilinin tədrisində dil bacarıqlarının qiymətləndirilməsinin komponentləri haqqında müəllimlərin az məlumatlı olması, onların meyarlar üzrə yazılı şərh və rəylər (feedback) verməməsi qiymətləndirmə prosesində uyğunsuzluqlar yaradır. Digər

## Cədvəl 1

İngilis dilinin qiymətləndirilməsində formativ və summativ qiymətləndirmə üsulları (Brown &amp; Hudson, 1998)

Formativ qiymətləndirmə (davamlı)	Summativ qiymətləndirmə (final bal)
Davam edən bir müddət ərzində həyata keçirilir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• təlimat və təlim zamanı baş verir</li> <li>• dilin istifadəsində korreksiyaedici öyrənməyə diqqət yetirilir</li> <li>• tələbələrin məhsuldar dil səviyyəsini müəyyənləşdirir</li> <li>• orijinal qiymətləndirmə vasitələri inkişaf üçün yol göstərir</li> <li>• irəliləyiş əldə etmək üçün təkmilləşmə müddətinə ehtiyac duyulur</li> </ul>	Son qiymətləndirmə qısa müddətə təyin olunur: <ul style="list-style-type: none"> <li>• təlimin sonunda baş verir</li> <li>• irəliləmə və ya sertifikatlaşdırma ilə bağlı qərarlar qəbul etmək üçün verilir</li> </ul>

tərəfdən, gündəlik qiymətləndirmə üzrə üsul və vasitələrin seçilməsində də kifayət qədər çatışmazlıqlar mövcuddur. Aparılan araşdırmalar və təhlillər göstərir ki, təlimdə ingilis dilinin yeni məzmunu və tədris strategiyalarına uyğun qiymətləndirmə təlimatının olmaması bu prosesin obyektiv şəkildə həyata keçirilməsini çətinləşdirir (Struyven, Dochy, & Janssen, 2005). Ali təhsildə summativ qiymətləndirmə üstünlük təşkil etsə də, formativ qiymətləndirmə çox zəif inkişaf edir.

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin ali təhsil müəssisələri üçün yeni hazırladığı qiymətləndirmə sənədində tələbənin imtahana qədər toplamalı olduğu 50 balın 10-u dərəcə davamiyyətə, qalan 40 balı isə təhsilalanın dərstdə fəal iştirakı, kurs və laboratoriya işlərinin, sərbəst işlərin qiymətləndirilməsi, eləcə də tələbənin semestr ərzində cavab verdiyi dərslərin qiymətləndirilməsi üçün hesablanır (Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası, 2009). Qeyd olunan şərtlər əsasında tələbənin son nəticələri əldə edilsə də, keyfiyyət baxımından tədrisdə qiymətləndirmənin hansı şəkildə tətbiqi müəyyən dərəcədə qeyri-müəyyənlik təşkil edir.

Məlum olduğu kimi, qiymətləndirmə tələbənin sonda gözlədiyi nəticədir. Təhsilalanların gündəlik fəaliyyəti üzrə aparılan lüğətin öyrənilməsi, qrammatik, dinləyib-anlama, danışma, oxu və yazı bacarıqlarının qiymətləndirilməsi idraki fəaliyyət ardıcılığı ilə təşkil edilmir. Dil bacarıqlarının qiymətləndirilməsi arasında balans pozulur (Mussawy, 2009).

## İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNİN YENİ MƏZMUNU VƏ QIYMƏTLƏNDİRMƏ

İngilis dilinin biznes, iqtisadiyyat, sosial və mədəniyyət sahəsindəki mövqeyi üstünlük təşkil edir. Bu dil akademik cəmiyyətin əhəmiyyətli bir elementi olaraq, hər bir tədqiqatçının əmək bazarının tələblərinə və innovasiyalara uyğun istifadə edəcəyi vacib bir dildir (Wiliam, 2013).

“Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı”nın 3.5-ci bəndində qeyd olunan “qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə əsaslanan, təhsil pillələrinin bütün səviyyələrini əhatə edən yeni qiymətləndirmə mexanizmlərinin yaradılması” üzrə strateji hədəfi də ingilis dilinin beynəlxalq standartlara uyğun tədrisini nəzərdə tutur.

İngilis dili üzrə səriştələrin qiymətləndirilməsində əldə olunan yeni nailiyyətlər və islahatlar bu sahədə araşdırmaları zəruri hesab edir. Bu məqalədə ingilis dilinin tədrisində yeni qiymətləndirmə siyasətini dəstəkləyən son illərin ədəbiyyat nümunələrinin, elmi tədqiqatların nəticələri araşdırılmış, dil bacarıqları üzrə qiymətləndirmə sahələri, növləri, üsul və vasitələrinin metodiki tətbiqi qısaca şərh edilmişdir. Müqayisəli analiz belə bir nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, ingilis dilinin tədrisi proqramında təlim nəticələrinin, səviyyələrinin, dil bacarıqları üzrə meyarlar və indikatorların seçilməsi tələbələrin obyektiv qiymətləndirilməsinin ən uğurlu yoludur. Elə bu baxımdan, pedaqoji təhsildə tələbə nailiyyətlərinin qiymət-

ləndirilməsində hədəflərin düzgün müəyyən-  
ləşdirilməsi ən çox müzakirə olunan mövzu-  
lardandır. Bununla yanaşı, qiymətləndirmə  
sahəsində müəllim peşəkarlığının qiymət-  
ləndirilməsi də tədrisin keyfiyyətini təmin edən  
vacib şərtləndirici elementlərdən biridir.

İngilis dilinin qiymətləndirilməsi və dil bacarıqlarının ölçülməsinin inkişafı davamlı bir prosesdir. Alderson, C.C. & Wall, D. (Eds.) (1996); Bachman, L. F., & Palmer, A.S. (2010); Brindley, G. (1998); Bailey, K.M. (1999); Brown, J.D., & Bailey, K.M. (2008) və digər tədqiqatçılar dil qabiliyyətinin qiymətləndirilməsində davamlı qiymətləndirmənin inkişafa istiqamətlənməsini strateji cəhətdən daha yaxşı tədris və öyrənməyə səbəb olması kimi dəyərləndirirlər. Tədqiqatlar formativ qiymətləndirmənin daha çox inkişafa və təlimata əsaslandığını göstərir. Dil qiymətləndirmə meyarlarını inkişaf etdirmək üçün etik problemlərin həlli və dil bacarıqları komponentlərinin düzgün qiymətləndirilməsində peşəkarlığın olması qeyd edilir.

## İNGİLİS DİLİNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNDƏ ABŞ MODELİ

ABŞ modelində tələbələrin qiymətləndirilməsini müqayisə etmək üçün təlimatlar etibarlı bir nümunədir. Yüksək faizli testlərdən alınan nəticələrə əsasən tələbələrə və müəllimlərə növbəti irəliləyişləri fərqləndirmək üçün qiymətləndirmə növündən istifadə etmək təklif olunur. Bu model tələbələrə tədris zamanı dil bacarıqları üzrə təlimatın, yəni tapşırıqların mənimsəmə səviyyəsini ölçməyə imkan verir. Burada, əsasən, üç mərhələ nəzərə alınır:

1. **Təlimatın verilməsi** (*Giving instruction*). Bu mərhələdə materialın səviyyəsi müəyyən edilir və tələbələrə tapşırığı yerinə yetirmək üçün nə etməli olduqları izah olunur;

2. **Tapşırıqlara giriş** (*Input*). Bu mərhələdə təhsilalanların əvvəlki biliklərə əsaslanmaqla yeni mətnin məzmununu anlaması və qarşılaşdığı çətinlikləri necə həll etməsi qeyd olunur;

3. **Gözlənilən cavab** (*Expected response*). Bu mərhələ tələbələrin əldə etdikləri yeni dil bilikləri və qabiliyyətlərinin nümayişi mərhə-

ləsidir. Burada çox vaxt uyğun test və ya tapşırıqların nəticələrinə əsaslanılsa da, qiymətləndirmə üzrə tələbə performanslarının olmasına daha çox yer verilir və bunun da gözlənilən ölçü meyarlarına uyğun gəlməsi əsas götürülür.

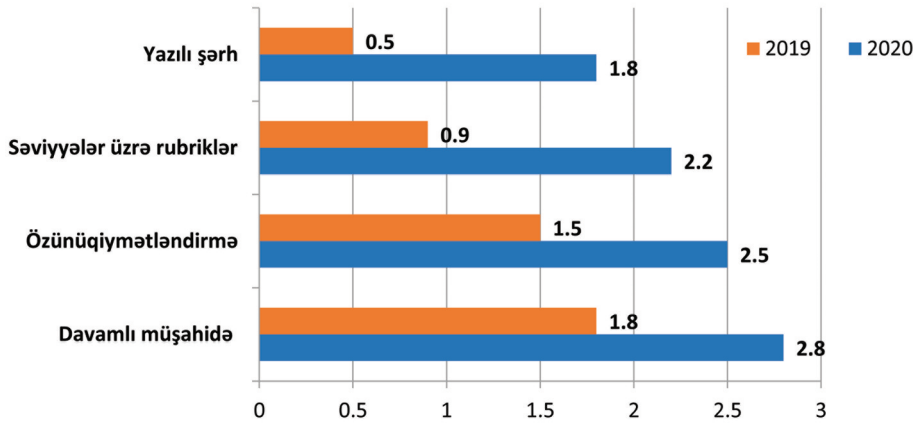
Əldə olunan nəticələr bir ölçü meyarı ilə deyil, bir neçə meyarla qiymətləndirilir:

- Davamlı müşahidə və indikatorların seçilməsi;
- Özünüqiymətləndirmə;
- Öyrənmələrin işləri haqqında yazılı şərhlər;
- Rubriklər, təsvirlər üzrə səviyyələr;
- Yazılı təkmilləşmə hesabatları və əks-əlaqənin yaradılması (*feedback*);
- İrəliləyişləri müzakirə etmək üçün müəllimlər və tələbələr arasında müntəzəm görüşlərin təşkili.

## TƏDQIQATIN METODOLOGİYASI

Tədqiqat zamanı qarşıya qoyulan məqsədə nail olmaq üçün məlumatlar müsahibə və müşahidə əsasında toplanmışdır. Tədqiqatın metodologiyasında eksperiment işi üzrə 16 II və III kurs SABAŞ qrupu tələbələri, 5 ingilis dili müəllimi ilə müsahibələr və iki universitetin (ADPU və ADU) hədəf qrupu üzvləri ilə müzakirələr aparılmışdır. Müsahibə sualları və cavabları, müzakirə mövzuları həm müəllimlərin, həm də tələbələrin qiymətləndirmə anlayışları və təcrübələrini araşdırmaq üçün tərtib edilmişdir.

Diagram 2-də təsvir olunan qiymətləndirmə vasitələri bir daha sübut edir ki, ingilis dilinin ali təhsildə qiymətləndirilməsində formativ üsulların seçilməsinə kifayət qədər çatışmazlıq vardır. Belə ki, tələbələrin əksəriyyəti davamlı olaraq müşahidənin nəticələrinə dəyər verərək, dil bacarıqlarının müəyyən edilmiş komponentlər üzrə qiymətləndirilməsini üstün tuturlar. Hər bir dil bacarığının səviyyələri üzrə qiymətləndirilməsi əsas tələblərdən biridir. Tədqiqat dövründə tətbiq olunan qiymətləndirmənin nəticəsi olaraq, demək olar ki, tələbələrin əksəriyyəti davamlı müşahidə zamanı irəliləyişlərə sahib olduqlarını sübut edə bilirlər. Özünüqiymətləndirmə üsulu təhsilalanlarda özünütənzimləməyə, zəif və üstün cəhətləri

**Diaqram 2** Formativ qiymətləndirmədə inkişaf dinamikasının təsviri

asanlıqla müəyyən etməyə imkan verir. Müəllimin yazılı şərhlər verməsi dilin mənimsənilməsində daha çox analitik təhlil nümunəsi xarakteri daşıyır. Bu məqsədlə, müəllimlər yazılı şərhin verilməsi qaydası ilə tanış olmalı və tələbələrini onunla vaxtında təmin etməlidirlər.

### TAPINTILAR VƏ MÜZAKİRƏ

Tədqiqat üzrə tələbə və müəllimlərlə keçirilən müzakirələr diaqnostik, inkişafetdirici və yoxlayıcı mərhələlərin müqayisəli təsvirini verdi. Araşdırmamızdan o da məlum oldu ki, tələbələr aralıq imtahanları və semestr imtahanında dil biliklərinin qiymətləndirilməsi təlim nəticələrini dəstəkləmir, dil bacarıqları üzrə səviyyələr müəyyən edilmədiyindən tapşırıq və fəaliyyətlərin tətbiqində uyğunsuzluqlar müşahidə olunur. Texnoloji vasitələrdən zəif istifadə dil səriştəliliyini təmin edə bilmir və bu çatışmazlıqlar qiymətləndirmədə davamlı olaraq müşahidə olunur. Pedaqoji universitetlərdə tələbələr ingilis dilindən qiymətləndirilməsi daha çox mühazirə və seminar mövzularının təkrarı üzrə tərtib olunmuş sualların nəzəri şərhini yazmaqla, çox az hallarda isə kağız üzərində çoxseçimli test nümunələrinin həlli ilə ölçülür, dinləyib-anlama, danışma, oxu, yazı, qrammatika və lüğət üzrə aparılır, mətnlər autentik (orijinal) xarakter daşıyır.

Bundan əlavə, hələ də ingilis dilini mənimsə

mə səviyyəsini müəyyənləşdirən testlər və tapşırıq nümunələri, hər bir dil bacarığı üzrə ölçüləcək komponentlər olmadığından təhsil alanların ingilis dili üzrə bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsində balans pozulur, qeyri-obyektivliyə yol verilir. Halbuki ali təhsildə dil qiymətləndirmə tətbiqləri, məsələn, əsas dil bacarıqları, xarici dilin inkişafı məqsədilə istifadə olunan qiymətləndirmə növləri və bir tədris ili ərzində testlərdə istifadə olunan suallar tələbələrə faydalanmasına xidmət etməlidir.

### DİL BACARIQLARININ QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ SAHƏLƏRİ

Tədqiqat zamanı dinləyib-anlamada tətbiq edilən qiymətləndirmə tapşırıqlarının, xüsusilə açıq sualların, qapalı testlərin (*Close test*), cümlələrin transformasiyasının, yaxın mənalı cavabların və s. daha çox fayda verdiyi məlum oldu. Dinləmə mətnlərinə monoloq, mühazirə və təlimatlar daxil edilə bilər. Dinləməni, diaqnostik məqsədlər üçün sınaqdan keçirmək olar, çünki bu, reseptiv bacarıqdır.

Danışmaq bacarıqlarını qiymətləndirərkən səlisləyə, kontekstə uyğunluğa, nitq üzrə tələffüzün aydınlığına, fikirlərin dəyişkənliyinə xüsusi fikir vermək lazımdır. Ünsiyyətə mane olmayan qrammatik səhvlər qəbul olunsada, qrammatik və leksik dəqiqlik vacibdir. Hər bir komponentin qiymətləndirilməsi kontekstə

uyğun olmalıdır. Nitqin aydın, qısa və konkret, uyğun olduğu yerdə isə uzun və mürəkkəb olması qiymətləndirilməlidir. Danışıda tələbələrin fikirlərini daha düzgün ifadə etmək bacarıqları da nəzərə alınmalı, müqayisə xarakterli şəkillərin təsviri, dialoqların tamamlanması, açıq suallara uyğun cavabların verilməsi, rollu oyunlar və müsahibələrin ən maraqlı qiymətləndirmə tapşırıqları olduğuna diqqət yetirilməlidir. Danışiq indikatorlarına, əsasən, tələfüzə riayət, uyğun lüğətin istifadəsi, jest və bədən dilindən istifadə və qarşılıqlı ünsiyyətin formalaşması daxildir. Danışiq dilini öyrətməkdə əsas məqsəd qarşılıqlı əlaqə qurmaq qabiliyyətini inkişaf etdirmək və dərkətməni əhatə etməkdir.

Oxunun qiymətləndirilməsində qarışıq mətnlər, cümlə transformasiyası, mətnin bütöv planı, səhv və düzgün cavabların seçilməsi, eləcə də uzlaşdırma təhsilalanların daha çox bəyəndiyi tapşırıqlardan hesab olunur. Oxu zamanı analitik təhlil və tənqidi təfəkkürü formalaşdırən tapşırıqlar (məsələn, uzlaşma, səhv və düzgün cavablar, mətnlərin təhlili, paraqraflara başlıqların seçilməsi, qısaca şərh) əsas yer tutur. Ona görə də oxu mətnləri tələbələrin gözləntilərinə uyğun olaraq müəyyən edilmiş parametrlərə uyğun gəlməlidir. Bu baxımdan mətnlər, üslubu, formatı, qrafik cədvəllərdə verilməsi, oxunaqlılığı, həcmi, qrammatik quruluşu və uyğun lüğəti üzrə qiymətləndirilməlidir. Keçirdiyimiz anket sorğusunun iştirakçıları oxuda ABŞ ali təhsilində tətbiq olunan, *keep* – saxla, *delete* – ləğv et, *replace* – yerləşdir metodundan istifadə edərək maraqlı şərhətmələri təqdim etdilər. Müəyyən olundu ki, mətnləri nəzərdən keçirmək (*skimming*), analitik şəkildə oxumaq (*scanning*) tələbələrdə təhlil və tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirir.

Yazı bacarıqlarının qiymətləndirilməsində ali təhsildə akademik yazı dərslərinin ayrıca tədris olunması daha çox fayda verir. Tələbələrin məqsədlər üzrə yazı mövzusu seçməsi, yazının növünü düzgün təyin etməsi, mənbələrə müraciət etməsi, punktasiya və cümlə quruluşuna fikir verməsi qiymətləndiriləcək komponentlərdir.

Yazıda əsas ideyanı seçmək, paraqrafları müəyyən etmək, paraqraflararası uyğun əlaqə-

ləndirici bağlayıcıları yerləşdirmək, fakt və fikirləri fərqləndirmək, səbəb və nəticələri düzgün təsvir etmək, nəticəyə gəlmək və uyğun təkliflər vermək kimi bacarıqlar qiymətləndirilir. Beləliklə, ali təhsildə ingilis dilinin təlimat üzrə qiymətləndirilməsinin düzgün təşkili hər bir təlim nəticələrinə uyğun və gözlənilən sahələri əks etdirməklə dil bacarığının səviyyələri qazanılmasına əsaslanır.

## NƏTİCƏ

Apardığımız tədqiqat xarakterli anket sorğusunun nəticəsinə həsr olunmuş bu məqalədə müasir dövrdə işgüzar fəaliyyətə önəmli təsiri olan ingilis dili üzrə bacarıqların mənimsənilməsinə uyğun təlim nəticələri, səviyyələr və formativ qiymətləndirmə üsulları, irəliləyişlərin izlənməsi üzrə tapşırıqların tətbiqi metodikası, pozitiv rəylərin (*feedback*) yazılması və s. ilə bağlı yeni qiymətləndirmə üsulları təklif edilir. Qeyd olunur ki, ingilis dili üzrə tələbə nailiyyətlərinin obyektiv qiymətləndirilməsi üçün yeni təlimatlar hazırlanmalı, bu prosesdə peşəkar mütəxəssislər və təcrübəli müəllimlər iştirak etməlidir. Qiymətləndirmə qaydaları müəyyən edilərkən, strateji planlaşdırma aparılmalı, hədəf prioritetləri düzgün müəyyən edilməli, təlim nəticələri, hər bir kurs üzrə tapşırıqların və testlərin hazırlanması sistemli təşkil olunmalıdır.

Qiymətləndirmə təlimatları və prosesin qiymətləndirilməsi təlimatların nəzəri əsaslarını, tələbə ehtiyacları və gözləntilərin əhatə dairəsini, tətbiq səviyyəsinin dərinliyini, təsir sahələri və qiymətləndirmələrin davamlılığını əhatə etməlidir. Məqalədə şərh olunan müxtəlif qiymətləndirmə üsul və vasitələrinin tətbiqi, ali pedaqoji təhsildə ingilis dili bacarıqlarının obyektiv qiymətləndirilməsində müəllim və tələbələr üçün faydalı bir istinad mənbəyi ola bilər.

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

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. Bakı, 2009.
- <sup>2</sup> Bachman, L.F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and context in defining constructs in language assessment. In J. Fox, M. Wesche, & D. Bayless (Eds.), What are we measuring? Language testing reconsidered (pp. 41–72). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- <sup>3</sup> Brown, J.D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- <sup>4</sup> Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment of written work of recently arrived immigrant ESL students. *Language Testing*, 21(3), 305–34.
- <sup>5</sup> English Language Curriculum of Azerbaijan Republic – Ministry of Education of Azerbaijan Republic. 2012 Alderson, J.C., & Wall, D. (Eds.). (1996). Washback (Special issue). *Language Testing*, 13(3).
- <sup>6</sup> Gardiner, L.F. (1994). Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report 23(7).
- <sup>7</sup> Gottlieb, bl. (2003). Large-scale assessment of English language learners: Addressing educational accountability in K-12 settings. *TESOL Professional Papers* #6.
- <sup>8</sup> Lantolf, J.P., & Poehner, M.E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49–72.
- <sup>9</sup> McNamara, T.F. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333–49.
- <sup>10</sup> Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.



## İNKLÜZİV TƏHSİLDƏ TƏLİMİN TƏŞKİLİ PRİNSİPLƏRİ: PERSPEKTİVLƏR VƏ NƏTİCƏLƏR

### TEHRANƏ XUDAVERDİYEVA

Naxçıvan Dövlət Universitetinin ingilis dili və tərcümə kafedrasının baş müəllimi. e-mail: salmanova001@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4076-2248>

#### Məqaləyə istinad:

Xudaverdiyeva T. (2021). İnküziv təhsildə təlimin təşkili prinsipləri: perspektivlər və nəticələr. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 49–58

#### ANNOTASIYA

Məqalədə Azərbaycanda inküziv təhsildə təlimin təşkili prosesi, bu sahədə qəbul olunan qanunların reallaşdırılması, həyata keçirilən dövlət proqramlarının nəticələri, eləcə də rast gəlinən çətinliklərin aradan qaldırılması yolları araşdırılır. Ölkəmizdə inküziv təhsilin tətbiq olunduğu məktəbəqədər müəssisələr və ümumtəhsil məktəblərinin sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sayına nisbətə azlıq təşkil etməsi, xüsusilə regionlarda bu kateqoriyadan olan uşaqların belə müəssisələrə cəlb olunmasındakı ciddi problemlər, valideynlərin evdə təhsili üstün tutmasının səbəbləri təhlil olunur. Məqalədə inküziv təhsillə bağlı digər problemlərin, o cümlədən sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün xüsusi proqram, dərslər və qiymətləndirmə metodları ilə bağlı çatışmazlıq, dərsləndənən fəaliyyət növlərini əhatə edən dövlət hesablı mərkəzlərin sayının, habelə bu sahədə layihələrin, proqramların az olması kimi məsələlərə də diqqət yetirilir. İnküziv təhsildə təlimin təşkili zamanı yaranacaq maneələrin ləğvi üçün xüsusi pedaqoji kollektivin fəaliyyət planları hazırlanması və ali təhsil müəssisələrinin də bu prosesə cəlb olunması tövsiyə olunur.

**Açar sözlər:** İnküziv təhsil, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar, pedaqoji proses, təlim, tərbiyə.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021  
Qəbul edilib: 14.06.2021

## PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION: PERSPECTIVES AND RESULTS

**TEHRANE KHUDAVERDIYEVA**

Nakhchivan State University, Department of English and Translation, senior teacher. e-mail: salmanova001@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4076-2248>

### To cite this article:

Khudaverdiyeva T. (2021). Principles of organization of teaching in inclusive education: perspectives and results. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 49–58

### Article history

Received: 24.05.2021  
Accepted: 14.06.2021

### ABSTRACT

The article investigates the process of organizing education in inclusive education in Azerbaijan, the implementation of laws adopted in this area, the results of state programs, as well as the ways to overcome the difficulties encountered. The article analyzes the fact that the number of preschool and secondary schools with inclusive education in our country is less than the number of children with disabilities, the problems faced in attracting this category of children to such institutions and why parents prefer home education. The article also focuses on other issues related to inclusive education, including the lack of special programs, textbooks and assessment methods for children with disabilities, the number of public centers covering extracurricular activities, as well as the lack of projects and programs in this area. It is recommended that a private teaching staff develop action plans and include higher education institutions in this process in order to remove the obstacles to the regulation of education in inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, children with disabilities, pedagogical process, training, upbringing.

## GİRİŞ

İnklüziv təhsil ümumi təhsilin hamı üçün əlçatan olmasını nəzərdə tutan və bütün uşaqların ehtiyaclarına uyğun həyata keçirilən təhsil prosesidir. Bu proses sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilə cəlb olunmasını təmin edən ən etibarlı vasitədir. İnklüziv təhsil hər bir uşağın təhsil zamanı ortaya çıxan bütün ehtiyaclarının ödənilməsinə təmin edən metodologiyaları inkişaf etdirməyə yönəlib. Onun başlıca məqsədi tədris zamanı uşaqların təhsil və təlim ehtiyaclarının ödənilməsinə reallaşdırmaqdır. Onu ənənəvi təhsildən fərqləndirən ən başlıca cəhət isə istər sağlam, istərsə də sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların bərabər təhsiləmə hüquqlarını təmin etməklə cəmiyyətdə sosial bərabərliyin qorunması, bu uşaqların təhsil və başqa xüsusi ehtiyaclarının ödənilməsinə nail olunmasıdır.

2016-cı ilin statistikasına görə Azərbaycanda sağlamlıq imkanları məhdud olan 65 minə yaxın uşaqdan yalnız 12 mini təhsilə cəlb olunub, onların 1105-i xüsusi məktəblərdə, 2664-ü xüsusi internat məktəblərində, 7750-si evdə, 268-i isə inklüziv təhsil alır<sup>1</sup>.

İnklüziv təhsil ümumi təhsilin hamı üçün əlçatan olmasını özündə ehtiva edən, bütün uşaqların müxtəlif ehtiyaclarının uyğunlaşdırılmasına əsaslanan inkişaf prosesi, habelə sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların təhsilə cəlb edilməsinin təminatçısıdır. Prosesi mütəşəkkil şəkildə həyata keçirmək üçün inklüziv təhsilin daha sadə və asan formada təşkilinə nail olmaq bu sahədə xidmət göstərən insanların birgə fəaliyyətindən asılıdır. İnklüziv təhsil sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüququnun təminatına, eyni zamanda cəmiyyətə sağlam düşüncə ilə inteqrasiyasına şərait yaradan və dünyada geniş yayılan bir təhsil təcrübəsidir. Azərbaycan Respublikasında da sağlamlıq imkanlarından asılı olmayaraq, hər bir vətəndaşın təhsil almasına bərabər şərait yaradılmışdır.

## İNKLÜZİV TƏHSİLDƏ TƏLİMİN TƏŞKİLİ PRİNSİPLƏRİ

İnklüziv təhsildə təlimin təşkili prinsiplərinin əsas məqsədi xüsusi pədaqoji-psixoloji üsullarla sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərdə kommunikativ bacarıq və vərdisləri inkişaf etdirməklə, müvafiq biliklərə yiyələnməsinə nail olmaq və onları müstəqil həyata hazırlamaqla cəmiyyətin bərabər hüquqlu vətəndaşına çevirməkdir. Təlim prosesinin uğurla həyata keçirilməsində əsas problem isə bu cür uşaqların sağlam düşüncəli vətəndaş kimi cəmiyyətə adaptasiyasıdır. Azərbaycanda inklüziv təhsilin vəziyyətinə dair araşdırma sənədinə əsasən bu problemin tədris aradan qaldırılması, həssas qrupa daxil olan uşaqların erkən yaşlardan aşkar edilməsi və təlim-təhsil prosesinə cəlb olunması qarşıya qoyulan əsas hədəflərdəndir (Azərbaycanda inklüziv təhsilin vəziyyətinə dair araşdırma sənədi, 2018).

İnklüziv təhsil prosesində təlimin təşkili prinsipləri, ilk növbədə pədaqoji prinsiplərə əsaslanır. Pədaqoji optimizm, diferensiallaşdırma, fərdi yanaşma, erkən pədaqoji yardım, sosial adaptasiyaedici və xüsusi pədaqoji rəhbərliyin vacibliyi kimi prinsiplərin tələb və şərtlərinə əməl etməklə inklüziv təhsildə arzu olunan nəticə əldə etmək mümkündür. Bu prosesdə ilk addım sağlamlıq imkanları məhdud olan bütün şagirdləri təlim prosesində bilikləri hamı kimi mənimsəyə biləcəkləri fikrinə inandırmaqdır. L.S.Viqotskinin fərdi inkişaf proqramında olduğu kimi təlim prosesinin başlanğıcı, gedişi və nəticəsini mütəmadi şəkildə təhlil etməklə və sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin müvəffəqiyyət göstəricilərini izləməklə inklüziv təhsil prosesində müsbət nəticə əldə etmək olar (İnklüziv siniflərdə təlimin təşkili, 2018).

İnklüziv təhsilin digər məqsədi hamı ilə birlikdə, cəmiyyətdən təcrid olunmadan, amma ehtiyaclarına uyğun təşkil olunmuş fərdi inkişaf və təhsil proqramını tətbiq etmək, həssas qrupa daxil olan uşaqları sağlam düşüncəli uşaqlar kimi sosial həyata inteqrasiya etməkdir. Bu uşaqlarda sağlam düşüncə formalaşdırılırsa, onlar sosial həyata daha çox meyilli olar, rastlaşdıqları çətinliklər onlar üçün maneə deyil,

<sup>1</sup> [https://www.arti.edu.az/noduploads/book/4742\\_maktaba\\_hazirliq-qruplarinda-inkluziv-talimin-taskili.pdf](https://www.arti.edu.az/noduploads/book/4742_maktaba_hazirliq-qruplarinda-inkluziv-talimin-taskili.pdf)

irəli getmək üçün bir stimül yaradar. Bu uşaqların inkişafı, özünü təşviq və gələcəyi üçün təşkil olunan hər bir dövlət proqramı çox əhəmiyyətli məsələ olduğundan, bu sahəyə aid Dövlət Proqramı hazırlayanların və layihə icraçılarının qətiyyətli müsbət nəticələrin əldə olunmasında əhəmiyyətli rol oynayır.

Diferensiallaşdırma və fərdi yanaşma prinsipləri əsasında təhsilverənlər şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini, onların inkişaf pozğunluğunun spesifik özəlliklərini nəzərə alaraq müvafiq təlim şərtləri əsasında pozitiv təlim mühiti yaratmalıdırlar. Bu məqsədlə təlim prosesinin təşkilində iştirak edən şəxslər (pedaqoqlar, psixoloqlar, valideynlər) sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların xarakteristikasını və təhsil ehtiyaclarını dərinlən öyrənməlidirlər. Onlar əqli gerilik, psixi inkişafın ləngiməsi, daun sindromu, autizm sindromu, hiperaktivlik və diqqət əksikliyi sindromu, serebral iflic, nitq inkişafının ləngiməsi kimi hallarda necə davranmalı olduqlarına diqqət yetirməli, psixi inkişafa təsir edən bioloji, ətraf mühit, tərbiyə və şəxsi fəallığın rolu kimi amilləri nəzərə almaqla təlim prosesini reallaşdırmalıdırlar.

Erkən pedaqoji yardım prinsipinə əsaslanaraq pedaqoqlar şagirdlərə psixoloji-pedaqoji dəstək verməklə onların fərdi təhsil ehtiyaclarını müəyyənləşdirərək, inkişafındakı ləngimələri aşkarlaya və onları psixoloji dəstəklə təmin etməklə inklüziv təhsilə reallaşdırmağa nail ola bilərlər.

Təlimin sosial-adaptasiyaedici prinsipi sosial bacarıqları və şagirdin sosial-mədəni mühitə psixoloji hazırlığını təmin edir. Sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdlər üçün ümumi təhsil ehtiyacı nitqin, təkəkkürün və ünsiyyətin inkişafına korreksiyaedici-pedaqoji köməyin göstərilməsidir. Bu məqsədlə bütün təhsilalanlar arasında müvafiq tədbirlərin təşkili sağlamlıq imkanları məhdud şagirdlərin sosial adaptasiyasına, onlarda təkəkkürün və ünsiyyətin inkişafına təkənverici amil rolunu oynaya bilər. Belə tədbirlərin təşkili zamanı ümumtəhsil məktəblərinin şagirdləri ilə maarifləndirici söhbətlər aparmaqla, onlara həssas qrupa daxil olan şagirdlərlə ünsiyyətin mahiyyətini və əhəmiyyətini izah etməklə bu prosesin effektivliyinə zəmin yaratmaq olar.

Xüsusi pedaqoji rəhbərliyin vacibliyi prinsipi sağlamlıq imkanları məhdud olan şagirdlərin öyrənmə potensialını nəzərə alaraq təlim-təhsil prosesinin planlaşdırılması, sadədən mürəkkəbə metod əsasında dərslin mənimsənilməsi, illüstrasiyalar, şəkillər, sxemlər, rəmlər əsasında prosesin təşkili işinin təminatıdır. Belə ki, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar üçün mahiyyətə eyni, lakin sadələşdirilmiş tapşırıqlar verilməsi, bu tapşırıqların fərdi şəkildə yerinə yetirilməsi təlim prosesinə müsbət təsir edir. Bu prosesdə həssas qrupdan olan uşaqlar üçün xüsusi ixtisaslaşmış müəllimlərin seçilməsi də vacib məsələlərdəndir.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla bağlı əsas problem qanunvericilik bazasının yetərsizliyidir. Inklüziv təhsillə bağlı bir sıra müddəaların müvafiq qanunlarda öz əksini tapmasına baxmayaraq, onların həyata keçirilməsi tam reallaşdırılmayıb. Bunun əsas səbəbləri kimi valideynlərlə müəllimlərin sıx əməkdaşlıq etməməsini, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların tədris prosesinə cəlb olunması üçün inklüziv təhsildə təlimin təşkili prinsiplərinə düzgün əməl olunmamasını göstərmək olar.

## İNKLÜZİV TƏHSİL SAHƏSİNDƏ DÖVLƏT PROQRAMLARI

1924-cü ildə ilk dəfə olaraq uşaqların əqli və fiziki zəifliyinə görə xüsusi müdafiəyə ehtiyacı olması Millətlər Liqasının Uşaq Hüquqlarının bəyannaməsində (Cenevrə Bəyannaməsi) öz əksini tapmışdır. 1947-1948-ci illərdə isə BMT-də Ümumdünya İnsan Hüquqları Bəyannaməsinin 2-ci maddəsində hər bir insanın irqi, dərşinin rəngi, cinsi, dili, dini, siyasi və digər əqidələri, milli və sosial mənsubiyyəti, əmlak vəziyyəti və digər vəziyyətlərinə görə heç bir fərq qoyulmadan bütün hüquqlara və azadlıqlara malik olması qeyd olunmuşdur.

1989-cu ildə BMT-də Uşaq Hüquqları Konvensiyasında (Uşaq Hüquqları Bəyannaməsi) əqli və ya fiziki çatışmazlığı olan uşaqların ləyaqətini təmin edən, özünə inamını artıran və cəmiyyət həyatında fəal iştirakını asanlaşdıran şəraitdə tam dəyərli və ləyaqətli həyat sürməsi qeyd edilir.

1993-cü ildə BMT-nin qəbul etdiyi əlilliyi olan insanlara bərabər imkanların yaradılması üzrə standart qaydalarda təhsil məcburi olan ölkələrdə onu ən ağır forma da daxil olmaqla, bütün əlillik formalarına malik olan uşaqlar üçün təmin etməyin gərəkliyi vurğulanır.

2001-ci ildə "Təhsil hüququna dair Salamanka Bəyanatı"nda hər bir uşağın təhsil almaq kimi fundamental hüquqa malik olduğu və xüsusi təhsil ehtiyaclarının əlillik və öyrənmə ilə bağlı çətinliklərdən qaynaqlandığı bəyan edilir, onların sırf uşağyönlü təlim metodu ilə təmin edilmələri tövsiyə olunur, məktəbə hazırlığın gücləndirilməsində əlilliyi olan uşaqlar üçün davamlı inklüziv təhsil imkanları və erkən təhsilin əhəmiyyətinin xüsusi olaraq nəzərə alınması zəruri hesab edilir.

2006-cı ildə BMT-nin "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiyasının 1-ci maddəsində əlilliyi olan uşaqlar başqa uşaqlarla bərabər səviyyədə bütün insan hüquqları və fundamental azadlıqlardan tam şəkildə istifadə etməsi, ictimai həyatda hamının bərabər qaydada iştirakına diqqət yetirilməsi və əlilliyi olan uşaqların oynamaq, idman tədbirlərində və mədəni həyatda digərləri ilə birgə iştirak etməsinin əhəmiyyəti vurğulanır.

Beynəlxalq səviyyəli bu və ya digər tədbirlərlə yanaşı, Azərbaycanda da bir sıra işlər görülmüşdür. 2001-ci ildə "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında" Qanunun 12-ci maddəsinin tələblərinə əsasən belə uşaqların ümumi təhsil müəssisələrində təhsil almalarını təmin etmək üçün "İnteqrasiya təlimli təhsil müəssisələrində təhsilin təşkili Qaydaları" təsdiq olunmuşdur. Bu qanunda inklüziv təhsilin təşkili məsələlərinin öz əksini tapmaması təəssüf doğurur.

Azərbaycanda inklüziv təhsilin təşkili istiqamətində Təhsil Nazirliyi tərəfindən 2005–2009-cu illərdə "Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili ilə əlaqədar İnkişaf Proqramı" həyata keçirilmiş, bu kateqoriyadan olan uşaqların təhsil hüququnun tam şəkildə təminatı, inklüziv təlimə keçidin reallaşdırılması, təhsil müəssisələrində bütün uşaqların təhsili üçün bərabər imkanların yaradılması sahəsində

əhəmiyyətli işlər görülmüşdür. Bu proqrama əsasən, 2005-ci ildən etibarən Təhsil Nazirliyi və UNİCEF tərəfindən Azərbaycanda birgə inklüziv təhsil layihələri həyata keçirilməyə başlanmışdır.

Proqramın icrası istiqamətində Heydər Əliyev Fondunun sağlamlıq imkanları məhdud, kimsəsiz, valideyn himayəsindən məhrum uşaqlarla bağlı həyata keçirdiyi işlər də təqdirəlayiqdir. Proqram çərçivəsində 17 ümumtəhsil məktəbində və 13 uşaq bağçasında 200-dən çox sağlamlıq imkanları məhdud uşağın inklüziv təhsilə cəlb olunması, məktəbəqədər təhsil pilləsində və ibtidai təhsil səviyyəsində inklüziv təhsilin tətbiqi üçün metodik vəsaitlər hazırlanması, pedaqoji kadrların peşə hazırlığının təkmilləşdirilməsi üçün təlimlərin təşkili, Pedaqogika dərsləklərində "Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili" adlı xüsusi bölmə ayrılması kimi məsələlər də bu sahədə atılan addımlardandır (Hüseynzadə, 2013).

2008-ci il 2 oktyabr tarixli müvafiq qanunla Azərbaycan Respublikası "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiyayı ratifikasiya etmiş, sənəd 28 yanvar 2009-cu ildən qüvvəyə minmişdir. Bu konvensiyanın məqsədi, onun 1-ci maddəsində göstəriləni kimi, "bütün əlil insanların insan hüquqları və əsas azadlıqlarından tam və bərabər imkanlarla yararlanmalarına təkan vermək, bunu müdafiə və təmin etmək, habelə onların ləyaqətinə hörmətlə yanaşılmasını dəstəkləməkdir". Hazırda əlilliyi olan şəxslərin hüquqi statusu Azərbaycan Respublikası Konstitusiyası və "Əlilliyin və uşaqların sağlamlıq imkanları məhdudluğunun qarşısının alınması, əlillərin və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların reabilitasiyası və sosial müdafiəsi haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu ilə müəyyən edilir.

2009-cu ildə qəbul olunmuş "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununun 5-ci maddəsinə əsasən "Dövlət hər bir vətəndaşın təhsil alması üçün müvafiq şəraitin yaradılmasına təminat verir və təhsilin hər hansı pilləsindən, səviyyəsindən və formasından məhrum edilməsinə yol vermir, cinsindən, irqindən, dilindən, dinindən, siyasi əqidəsindən, milliyyətindən, iqtisadi və sosial vəziyyətindən, mənşəyindən,

sağlamlıq imkanlarından asılı olmayaraq hər bir vətəndaşa təhsil almaq imkanı yaradılmasına və inklüziv siniflərdə təlimin təşkilində ayrı-seçkiliyə yol verilməməsinə təminat verir.

2015-ci ildə Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi ilə UNİCEF-in birgə əməkdaşlığı çərçivəsində inklüziv təhsillə bağlı görülmüş işlər və bu sahədə beynəlxalq təcrübə təhlil edilib. Təhsil Nazirinin 18 mart 2015-ci il tarixli, 311 nömrəli əmrinə əsasən, “İbtidai təhsil səviyyəsi üzrə inklüziv təhsilin tətbiqi” layihəsinin icrasına başlanılıb. Layihədə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsilə cəlb olunması qaydalarının yenilənməsi, xüsusi təhsil sahəsində yeni metodikaların tətbiqi və ümumtəhsil məktəblərində sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün yeni xidmətlərin yaradılması nəzərdə tutulub. Əlilliyi olan uşaqların ümumtəhsil məktəblərində təhsilə cəlb olunması məqsədilə Azərbaycanda ibtidai təhsil səviyyəsində inklüziv təhsil modelinin hazırlanması işlərinə başlanılıb, fəaliyyət planı və yol xəritəsi tərtib edilib.

2017-ci ildə isə “2018-2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı” təsdiq olunmuşdur. Bu proqramın məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüququnu təhsilin bütün pillələri üzrə digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin etməkdən və onların təhsili üçün maneəsiz mühit yaratmaqdan ibarətdir.

Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təsnifatlaşdırılması işindəki systemsizlik inklüziv təhsildə təlimin təşkili prosesini ləngidir. Bunun baş verməməsi üçün sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların cəmiyyətə adaptasiyası məqsədilə müəllim-valideyn əməkdaşlığı təmin olunmalı, ilk növbədə valideynlərlə maarifləndirici söhbətlər aparılmalıdır. Dünya praktikasında sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların problemləri erkən yaşlarda aşkar edildiyindən, onların məktəb dövründə öz problemlərinə uyğun təhsil müəssisəsində oxuması təmin edilir. Bu isə uşaqların öz bilik və bacarıqlarını daha yaxşı inkişaf etdirməsinə, gələcəkdə ali təhsil müəssisələrində təhsillərini davam etdirməsinə imkan verir və onların cəmiyyətin

önəmli fərdinə çevrilməsinə şərait yaradır. Məsələn, Finlandiyada, İsveç, Norveç və Danimarkanın bu sahədəki təcrübəsi təqdirəlayiqdir (Qaraxanlı, 2018).

“2018–2024-cü illərdə Azərbaycan Respublikasında sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün inklüziv təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Proqramı” təsdiq edildikdən sonra ölkəmizdə inklüziv təhsildə təlimin təşkili məsələlərinə daha ciddi və fərqli şəkildə yanaşılmağa başlanılmışdır. Buna sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün təşkil olunmuş dərnəkləri nümunə göstərmək olar. Bu Dövlət Proqramının həyata keçirilməsindən aşağıdakı nəticələr gözlənilir:

1. Təhsilin bütün pillələri üzrə təhsil müəssisələrinin infrastrukturunun sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmasının təmin edilməsi;

2. İnformasiya texnologiyalarını tətbiq etməklə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün informasiya əldə olunması imkanlarının genişləndirilməsi;

3. Məktəbəqədər, ümumi və peşə təhsili üzrə təhsil proqramlarında sağlamlıq imkanları məhdud şəxsləri təhsildən istifadə imkanları ilə digər şəxslərlə bərabər səviyyədə təmin edən dəyişikliklərin olunması;

4. Inklüziv təhsilə cəlb olunan sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üzrə məlumat bazasının yaradılması;

5. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə cəlb olunması imkanlarının qiymətləndirilməsində yeni qaydaların tətbiq olunması;

6. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsil hüquqları barədə əhalinin məlumatlılıq səviyyəsinin artması<sup>2</sup>.

Azərbaycanda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla bağlı məktəbəqədər dövrdə görülən işlər də qənaətbəxş deyil. Bunu həmin sahədə maarifləndirmə işinin zəif olması, televiziya, radioda, mətbuatda inklüziv təhsillə bağlı zəruri məlumatlara geniş yer verilməməsi ilə izah etmək olar.

<sup>2</sup> <http://www.e-qanun.az/framework/372699>

## İNKLÜZİV TƏHSİLİN REALLAŞDIRILMASI ÜÇÜN GÖRÜLƏN İŞLƏR

Ümumi təhsil pilləsində inklüziv təhsilin təşkilindən sonra, sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların əksər hallarda digər həmyaşıdları ilə birgə eyni siniflərdə milli kurikulum üzrə təhsil alması, fikrimizcə, belə şəxslərin sağlam düşüncəli şəxsiyyət kimi formalaşmasına və cəmiyyətə adaptasiyasına kömək edəcək. Zaman keçdikcə, inklüziv təhsilin təşkil olunduğu məktəblərdə sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların sayını artırmaqla, onların da həmyaşıdları kimi eyni hüquq və vəzifələrdən yararlanmasını təmin etməklə bu sahədə yüksək keyfiyyətli təhsilin təminatı mümkündür. İnklüziv təhsildə təlim prosesinin təşkili zamanı peşəkar pedaqoqların təcrübəsindən, biliyindən, onların metod və strategiyalarından yararlanmaq da daha səmərəli nəticələrin əldə edilməsinə imkan verə bilər.

2015/2016-cı tədris ilindən sağlamlıq imkanları məhdud 18 yaşınadək uşaqların ümumi təhsil müəssisəsində digər uşaqlarla birgə təhsilə cəlb olunması məqsədilə Azərbaycanda "İbtidai təhsil səviyyəsi üzrə inklüziv təhsilin tətbiqi" layihəsinin icrasına başlanılmışdır. İnklüziv təhsil sahəsində yeni yanaşmaların tətbiqi ilə bağlı tədbirlər dörd eksperimental məktəbdə uğurla sınaqdan keçirilir.

## İNKLÜZİV TƏHSİLDƏ TƏLİMİN TƏŞKİLİ ZAMANI RAST GƏLİNƏN ÇƏTİNLİKLƏR

İnklüziv təhsildə təlimin təşkili zamanı sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları təhsilə cəlb etməzdən əvvəl, mövcud fiziki, intellektual, sosial, emosional, dil və digər xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla, hər uşağa ümumi təhsil və tərbiyə prosesinə daxil olmaq imkanı yaratmaq daha doğru yanaşmadır. Sonra isə onları müvafiq biliklər qazanmağa və cəmiyyətdən təcrid olunma riskini tədricən aradan qaldırmağa çalışmaq, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlara qarşı hər hansı bir qabiliyyəti çatışmayan şəxslər kimi deyil, əksinə onlarda olan istedadların üzə çıxarılmasının mümkün olduğuna inanmaq və cəmiyyəti inandırmaq lazımdır.

Ümumi təhsil müəssisələrində sağlamlıq

imkanları məhdud uşaqların təhsili və tərbiyəsi üçün xüsusi şəraitin yaradılmasından öncə, onların sağlam yaşıdları ilə, eləcə də bu tədris prosesinə cəlb olunmuş müəllimlərlə mütəmadi aparılan söhbətlər qarşılıqlı anlaşmanın təminatı ola bilər. İnklüziv təhsillə məşğul olan müəllimlər qiymətləndirmə strategiyalarına müntəzəm dəyişikliklər etməklə yanaşı, formativ qiymətləndirmə kimi daha əənəvi formanı innovativ qiymətləndirmə strategiyaları ilə birləşdirir və ya şagirdləri motivasiya etmək üçün özünəməxsus qiymətləndirmə metodundan istifadə edə bilərlər.

İnklüziv təhsil prosesində təlimin təşkili zamanı bir sıra nəzəri əsasları və praktik mexanizmləri bilməklə yanaşı, başlıca məsələlərdən biri də sağlamlıq imkanları məhdud uşağın, onun ailəsinin qarşılaşdığı problemlərin (məsələn, uşaqların cəmiyyət tərəfindən qəbul olunmaması) həllini təmin edən səriştələr formalaşdırmaqdır. Digər əsas məsələ tapşırıqların dəyişkənliyi, təşkili formaları və metodları nəzərə alınmaqla təhsilalanların praktik biliklərə yiyələnməsini təmin etməkdir.

Sağlamlıq imkanları məhdud şagirdlərin təhsildə mükəmməl nəticə əldə etməsi üçün müəllimlərlə yanaşı, valideynlərin bu prosesə cəlb olunması inklüziv təhsildə təlimin başlıca prinsiplərindəndir. Dövlət, eləcə də təhsil müəssisələri siyasi və hüquqi yollarla inklüziv təhsilə dəstək verərkən valideynlərin onlarla birgə əməkdaşlığı müsbət nəticələrə daha tez nail olmaq imkanı verir. Qeyd edək ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşağın birbaşa kütləvi təhsil müəssisəsində təlimə cəlb olunması məqsəduyğun deyil. Onları ümumi təhsilə hazırlamaq üçün öyrənmə prosesini asanlaşdırmaq, defektoloji, psixoloji və pedaqoji yardımlardan istifadə etməklə bu prosesə hazırlamaq lazımdır. Bunun üçün ümumtəhsil məktəblərində inklüziv siniflərin təşkili bu işin müsbət həlli yollarından biri kimi qiymətləndirilə bilər (İnklüziv siniflərdə təlimin təşkili, 2018). XXI əsrdə, elm və texnologiyanın yüksək şəkildə inkişaf etdiyi bir dövrdə, xüsusi ehtiyacı olan hər bir fərdin bütün sosial proseslərdə, təhsilin bütün səviyyələrində məhdudiyətsiz iştirakının həyata keçirilməsi təmin edilməli, adi insanlarla əlillər eynihüquqlu subyektlər kimi dərk edilməli, istər iş yerlərində,

istərsə də müxtəlif sosial məkanlarda onların bütün hüquqları qorunmalıdır.

Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin gələcəkdə hər hansı bir peşəyə yiyələnməsinin həyatının valideynlərsiz dövründə də müstəqil şəkildə yaşamasına kömək etdiyini nəzərə alsaq, ali təhsil müəssisələrinə onların cəlb olunması daha vacib və təxirəsalınmaz məsələdir. Belə şəxslər ali təhsil pilləsində təlim-təhsil prosesinə cəlb olunmaqla təkcə müvafiq bir peşəyə yiyələnmir, həm də onların intellektual səviyyəsi artır, iradəli, sağlam düşüncəli, dünyagörüşlü, həyatda öz məqsəd və məramını bilən şəxsiyyətə çevrilirlər. İnküziv təhsildə asudə vaxtın düzgün təşkili məqsədlə kompüter texnologiyalarından və internetdən məqsədyönlü istifadənin əhəmiyyətini bildirməklə, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə öyrədici video-çarxlar göstərməklə, dünyanın müxtəlif yerlərində həyatı örnək olan bu cür insanları tanımaqla belə şəxslərin özlərinə inamını artırmaq, onların karyera qurmaq planlarını gerçəkləşdirməsinə nail olmaq mümkündür.

Xüsusi pədaqoji rəhbərliyin vacibliyi prinsipində "səriştəlilik" konsepsiyasına diqqət yetirək: bildiyimiz kimi, səriştəlilik insanın yaxşı bildiyi bir sıra məsələləri daha effektiv şəkildə yerinə yetirməyə sövq edir. Təhsilin inkişafının son hədəfi "bilik" dən "səriştəyə" əsaslandığından təcrübəli pədaqoji rəhbərlik inküziv təhsildə təlim prosesinin təşkilində əsas və aparıcı rol oynayır.

İnküziv təhsil prosesində erkən pədaqoji yardım prinsipinə əməl edilərsə, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin mənəvi və əxlaqi dəyərlərini nəzərə almaqla onların sosiallaşmasını reallaşdırmaq mümkün olar. Buraya planlaşdırma, təhlil, düşüncə, təhsil və idrak fəaliyyətində özünü qiymətləndirmənin təşkili məsələləri də daxildir. Fikrimizcə, inküziv təhsildə gənclər arasında populyar olan sosial şəbəkələrdən məqsədmüvafiq istifadə etməklə də bu cür şəxsləri erkən pədaqoji dəstəklə təmin etmək olar. Həmin vasitələr sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin sosial adaptasiyasına da kömək edə bilər. O.S.Kuzminaya görə, inküziv təhsil, əlil bir uşağın sağlam yaşadları ilə birlikdə öyrəndiyi, xüsusi təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi ilə əlaqəli spesifik pədaqoji dəstək

və islah yardımını aldığı bir təhsil prosesinin qurulmasından ibarət olan sosial və pədaqoji fenomenidir<sup>3</sup>.

Bu gün Azərbaycan cəmiyyəti sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin diskriminasiya (ayrı-seçkilik), seqreqasiya (əhalinin bir qrupunun cəmiyyətdən müəyyən əlamətlərə görə zorla ayrılması) mərhələlərini dəf etsə də, belə şəxslərin cəmiyyətə inteqrasiyası və inküziv (əlilliyi olan insanların cəmiyyətdə iştirak səviyyəsinin artırılması) mərhələsinə keçidlə bağlı görüləsi işlər çoxdur. Çünki iqtisadi, hüquqi inkişaf baxımından müəyyən uğurlara nail olmuş bir cəmiyyətdə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərə qarşı münasibət dövlətin sosial tələbi kimi müəyyənləşdirilməli, təhsil də daxil olmaqla, bütün sahələrdə onlara digər insanlarla bərabər imkanlar yaradılmalıdır.

Qeyd edək ki, inküziv təhsildə təlimin təşkil prinsiplərini həyata keçirərkən "tibbi model" → seqreqasiya, "normallaşdırma modeli" → inteqrasiya modelindən istifadə artıq səmərəli nəticə vermədiyindən "sosial model" in tətbiqi daha faydalı ola bilər. Çünki bu model hər bir uşağın dəyərli olmasını və olduğu kimi qəbul edilməsini, onun özü və ətrafı tərəfindən müəyyənləşdirilməmiş güclü xüsusiyyətlərinin və ehtiyaclarının olmasını şərtləndirir. Əlavə resurslardan istifadə vasitəsilə standart xidmətlərin əlçatanlığı, uşaqlararası ünsiyyətin yaradılması və hər bir uşağa inküziv yanaşma bu modelin əsasını təşkil edir. Sosial və emosional dəstək, informasiya mübadiləsi, valideynlərin uşaqlarının təlimində iştirak etməyə həvəsləndirilməsi, uşaq və valideynlər arasında qarşılıqlı münasibətlərin yaxşılaşdırılması kimi məsələlərdə təhsil işçiləri valideynlərin ən böyük yardımçısıdır.

## İNKÜZİV TƏHSİL PROSESİNDƏ YERİNƏ YETİRİLƏN İŞLƏRİN TƏHLİLİ

2018-ci ildə Demokratik Təşəbbüslər İnstitutunun (IDI) Azərbaycanda inküziv təhsilin vəziyyətinə dair araşdırma sənədində qeyd edilir ki, dövlətin hesabatlarında müavinət alan, sağlamlıq imkanları məhdud olan 18 yaşadək

<sup>3</sup> <https://kp-tts.ru/az>



uşaqların sayı fərqli göstərilib. Dövlət Statistika Komitəsi 2017-ci ilin əvvəlində belə uşaqların sayının 71934, Təhsil Nazirliyi isə 65482 nəfər olduğunu deyir. 2005-2009-cu illərdə 268 nəfər, 2015-2017-ci illərdə isə 40 nəfər şagird pilot məktəblərdə eksperimental siniflərdə inklüziv təhsilə cəlb edilib<sup>4</sup>.

IDI bildirir ki, sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların 77 faizinin nəinki inklüziv təhsilə, ümumiyyətlə, təhsilə cəlb olunmaması həmin uşaqların təhsil hüququnun birbaşa pozulmasıdır. İnklüziv təhsilin tətbiq olunduğu təhsil müəssisələrinin sayının uşaqların sayına nisbətən az olması, regionlarda isə bu tipli müəssisələrin olmaması, evdə təhsilin seçilməsi, həssas qrupa daxil olan uşaqlar üçün xüsusi proqram, dərslər, qiymətləndirmə metodlarının yetərsizliyi bu sahəyə diqqətin artırılmasını tələb edir.

Demokratik Təşəbbüslər İnstitutunun araşdırmasında qeyd olunur ki, Azərbaycanda sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların əsas ehtiyaclarının ödənilməsi və cəmiyyətə inteqrasiyası valideynlərin üzərinə düşür. Halbuki, bu sahədə qanunvericiliyə görə, əsas işi dövlət görməlidir. Məsələn, Türkiyə Cümhuriyyəti Milli Təhsil Nazirliyi və onun yerli şöbələri 2006-cı ildə qəbul edilmiş Xüsusi Təhsil Xidmətlərinə dair qanuna əsasən, doğulduğu andan əlillik dərəcəsi müəyyən edildiyi təqdirdə, uşağı 6 il ərzində izləyir, onun uyğun təhsil proqramı ilə təmin olunması üçün çalışır. Burada da əsas məqsəd şagirdi inklüziv təhsil ilə təmin etməkdir ki, bunun üçün də mümkün qədər həmin şagirdlərin sağlamlıq problemi olmayan həmyaşıdları ilə birlikdə təhsil alması üçün işlər görülür.

## NƏTİCƏ

İnklüziv təhsildə təlimin səmərəli təşkili bu nəticəyə gəlməyə əsas verir ki, insanın dəyəri onun qabiliyyət və nailiyyətlərindən asılı olmamalıdır, çünki hər bir kəs hiss etmək, düşünmək qabiliyyətinə və ünsiyyət hüququna malikdir. Həqiqi təhsil yalnız real münasibətlərin kontekstində mövcud ola bilər. Cəmiyyət dərk etməlidir ki, bütün insanların öz həmyaşıdlarının

dəstək və dostluğuna ehtiyacı vardır. İnsanların müxtəlifliyi həyatın bütün sahələrini inkişaf etdirməyə kömək etməli, bu onlar üçün maneə deyil, mövcud maneələri dəfətmə vasitəsi olmalıdır. İnklüziv təhsilin də əsas məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin davamlı təhsilinin və inkişafının təmin olunmasına xidmət etməkdir.

Nəticə olaraq qeyd etmək olar ki, müasir cəmiyyətdə sağlamlıq imkanları məhdud şəxsləri effektiv tədris-təlim prosesinə cəlb etmək üçün ictimai səviyyədə maarifləndirici, məlumatlandırıcı işlərin görülməsi, ictimai şüurun formalaşdırılması, əlilliyi olanlara münasibətdə birmənalı şəkildə müsbət yöndə ictimai fikir dəyişikliyi, həmçinin əlverişli və təhlükəsiz mühit yaradılması prioritet hədəflərdəndir. Bunun üçün, ilk növbədə cəmiyyətin ziyalı təbəqəsi əlilliyi olan şəxslərin assimilyasiyasına neytral və ya passiv mövqə nümayiş etdirməməlidir. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin problemi ətrafdakılar tərəfindən cəmiyyətin öhdəliyi kimi qəbul edilməli, insanlar onlara qarşı passiv tolerantlıq göstərməməli və ayrı-seçkilik aradan qaldırılmalıdır. Yuxarıda bəhs etdiyimiz prinsiplərə əməl edilərsə, sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə cəlb olunması və cəmiyyətə adaptasiyasına asanlıqla nail olmaq mümkündür. Müəllimlərin valideynlərlə birgə səyi və əməkdaşlığı sayəsində yaradılan təlim-tədris mühiti sağlamlıq imkanları məhdud şəxsləri kifayət qədər dəstəklə əhatə edə, bu istiqamətdə yeni tədris strategiyalarının təcridəndən keçirilməsi təhsilin səmərəliliyini artırır, öyrənmə prosesini daha da təkmilləşdirir, bununla da təhsilənlərin təlim nəticələri yaxşılaşa bilər. Tədris müəssisələrində müəllimlərin təlim icmalarının yaradılması, qrup məşğələlərinin işinin nizamlı təşkili isə sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərlə əməkdaşlıq və kommunikativ bacarıqların daha effektiv şəkildə təşkilinə zəmin yaradır.

Fikrimi Demokratiya Təşəbbüslər İnstitutunun hesabat müəlliflərinin tövsiyələri ilə yekunlaşdırıram:

1. İnklüziv təhsil üzrə qanunvericilik, əlilliyin sosial modelini təsbit edən hüquqi baza yaradılmalı və intensiv fəaliyyət planı hazırlanmalıdır.

<sup>4</sup> <https://toplum.tv>

2. Təhsilə cəlb olunmuş və təhsildən kənar da qalan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqları müəyyən edə bilmək üçün vahid məlumat bazası yaradılmalı, onların sağlamlıq və reabilitasiya, təhsil inkişafı müvafiq qaydada izlənilməli, zaman keçdikcə proqramın uşağa uyğun olmadığı müəyyən edilərsə, müdaxilə edilməlidir.

3. Ölkə ərazisində regionlar da daxil olmaqla ərazi vahidləri üzrə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sayı nəzərə alınmaqla inklüziv məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri və məktəblər müəyyən edilməli, həmin bağça və məktəblərdə sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün xüsusi şərait yaradılmalıdır (pandusların qoyulması, ayaqyolunda və idman zalında müvafiq dəyişikliklər edilməsi). Həmin inklüziv bağça və məktəblər haqqında məlumatlar ictimaiyyətə açıq olmalıdır;

4. Maddi çətinlikləri olan valideynlərin uşaqlarını məktəbə aparıb-gətirmək üçün inklüziv məktəblərə nəqliyyat vasitəsi təyin olunmalıdır.

5. Uşaqlarda əlilliyin qarşısının alınması üçün pulsuz erkən müdaxilə proqramları həyata keçirilməlidir.

6. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlar üçün dərsdənkənar fəaliyyət növlərini əhatə edən dövlət hesablı mərkəzlərin sayı artırılmalıdır.

7. Sağlamlıq imkanları məhdud inklüziv təhsilə uşaqlar üçün xüsusi proqram, dərslik, qiymətləndirmə metodları müəyyən edilməlidir.

8. Inklüziv təhsil ölkəmizdə illərdir hələ də təhsilin ibtidai pilləsini əhatə etdiyi üçün, əsas təhsil pilləsinə keçməli olan sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təhsili ilə bağlı layihələr və proqramlar həyata keçirilməlidir.

9. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların yuxarı təhsil pillələrində inklüziv təhsilə cəlb edilməsi ilə bağlı tədbirlər planı hazırlanmalıdır.

10. Sağlamlıq imkanları məhdud uşaqlarla işləyə bilən yetərli sayda kadr hazırlanmalı, artıq onlarla işləyən müəllimlər əlavə ixtisasartırma kurslarına cəlb olunmalı və onların maddi cəhətdən həvəsləndirilməsi məsələsi nəzərə alınmalıdır.

11. Inklüziv təhsilə cəlb edilən xarici qrantların qeydiyyatı (sadəcə məlumatlandırmaqla) fəaliyyətinə icazə verilməsi bu sahənin daha intensiv inkişafına kömək edər.

12. İctimaiyyəti inklüziv təhsil barədə məlumatlandırmaq üçün ictimai vəkillik kampaniyaları, valideynlərin inklüziv təhsil, proqram və qiymətləndirmə metodları haqqında məariflənməsi üçün təlimlər keçirilməlidir<sup>5</sup>.

Nəhayət, inklüziv sahəsində aparılan araşdırmalardan belə qənaətə gəlmək olar ki, biz cəmiyyət olaraq sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilə adaptasiyasına neytral və ya passiv-mərhəmət mövqeyi nümayiş etdirməməli, onların cəmiyyətə, təhsilə tam inteqrasiyası hər bir pedaqoqun, psixoloqun, bir sözlə, hər bir Azərbaycan vətəndaşının ümdə vəzifəsinə çevrilməlidir.

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

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009).
- 2 Ağayev, Ş., Məmmədova, E., Əliyeva, X. (2012). "İnklüziv təhsil günün tələbidir". "Azərbaycan məktəbi" jurnalı, №4.
- 3 Azərbaycan Respublikasının Uşaq Hüquqları haqqında Qanunu. (2012).
- 4 Azərbaycanda inklüziv təhsilin vəziyyətinə dair araşdırma sənədi. (2018).
- 5 BMT-nin "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiyasının icrasına dair Azərbaycan Respublikasının ilk hesabatı. Yanvar, 2011-ci il.
- 6 Hüseynzadə, R.L. (2013). Pedaqogika. Dərslik. Bakı, Mütərcim, 708 s.
- 7 Inklüziv siniflərdə təlimin təşkili. (2018). Bakı. Oxu materialı. <http://www.tipii.edu.az>.
- 8 Kathy, C. (2014). Inclusive Education in the Early Years: Right from the Start.
- 9 Qaraxanlı, R. (2018). "İnklüziv təhsilin Skandinaviya modeli". Azərbaycan müəllimi, 20 aprel.
- 10 Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2001).

<sup>5</sup> <https://idi-aze.org>

## ŞAĞIRDLƏRDƏ ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏ BACARIQLARININ FORMALAŞDIRILMASI METODLARI

### FİDAN SARIBƏYLİ

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

e-mail: saribaylifidan@gmail.com

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

### Məqaləyə istinad:

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

### ANNOTASIYA

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

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

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021

Qəbul edilib: 06.07.2021

## METHODS OF DEVELOPING STUDENTS' SELF-ASSESSMENT SKILLS

**FIDAN SARIBAYLI**

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

### To cite this article:

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

### ABSTRACT

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

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

### Article history

Received: 24.05.2021

Accepted: 06.07.2021

## GİRİŞ

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

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

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

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

## ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏ BACARIQLARININ FORMALAŞDIRILMASINDA İSTİFADƏ OLUNAN VASİTƏLƏR

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

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

**Cədvəl 1** Özünüqiymətləndirmənin növləri, keçirilmə vaxtı və məqsədləri

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**a) Güclü özünüqiymətləndirmə modellərinin səciyyəvi xüsusiyyətləri:**

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

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

**b) Zəif özünüqiymətləndirmə modellərinin səciyyəvi xüsusiyyətləri:**

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

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

### ÖZÜNÜQIYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏTBİQİNDƏ NƏZƏRƏ ALINMASI VACİB OLAN FAKTORLAR

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## NƏTİCƏ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

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

## MÜƏLLİM FƏALİYYƏTİNİN DƏYƏRLƏNDİRİLMƏSİ ÜZRƏ BEYNƏLXALQ MODELLƏR VƏ AZƏRBAYCAN ÜÇÜN TƏKLİFLƏR

### SEVİNC İBADOVA

Bakı Dövlət Universiteti, doktorant, Balakən Rayon Təhsil Şöbəsi, aparıcı məsləhətçi. e-mail: sevincibadova.212@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0003-2132-6299>

#### Məqaləyə istinad:

İbadova S. (2021). Müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi üzrə beynəlxalq modellər və Azərbaycan üçün təkliflər. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 69–74

#### ANNOTASIYA

Təhsil cəmiyyətin inkişaf səviyyəsinə təsir edən, eyni zamanda onun inkişaf səviyyəsinin təsiri altında formalaşan bir sistemdir. Müəllimin bu istiqamətdə aparıcı rolu onu təhsilin önəmli qüvvəsinə çevirmişdir. Odur ki, müəllim fəaliyyəti təhsilin keyfiyyətinə birbaşa təsir edən əsas amillərdəndir. Araşdırmalar göstərir ki, bir çox ölkələrdə fəaliyyətin dəyərləndirilməsi zəif tərəflərin aşkarlanaraq aradan qaldırılmasına, müəllimin etibarını zədələmədən peşəkar inkişafına yönəlmişdir. Tədqiqatın məqsədi müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi üzrə beynəlxalq təcrübəni araşdırmaq və nəticələri yerli təhsil mühiti ilə uzlaşdıraraq Azərbaycan modelinin yaradılması istiqamətində təkliflər hazırlamaqdır. Tədqiqat işində araşdırılan məsələlərin nəzəri və metodoloji bazasını müxtəlif tədqiqatçıların elmi işləri, cari rəsmi sənədlər, mətbuatdakı məlumatlar təşkil edir. Problemin tədqiqində təhlil və sintez, sistemli və struktur yanaşma kimi metodlardan istifadə edilmişdir. Tədqiqatın praktiki əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, buraya cəlb olunan modellər, təkliflər bu istiqamətdə Azərbaycan modelinin yaradılmasında, həmçinin gələcəkdə monoqrafiya və məqalələrin yazılmasında istifadə edilə bilər.

**Açar sözlər:** Müəllim fəaliyyəti, fəaliyyətin dəyərləndirilməsi, fəaliyyətə təşviqetmə, İƏİT (OECD), beynəlxalq modellər.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.05.2021  
Qəbul edilib: 27.07.2021

## INTERNATIONAL MODELS FOR TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT AND PROPOSALS FOR AZERBAIJAN

**SEVINJ IBADOVA**

Doctoral student of Baku State University, Education department of Balakan district, Azerbaijan. e-mail: sevincibadova.212@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0003-2132-6299>

**To cite this article:**

Ibadova S. (2021). International models for teacher performance assessment and proposals for Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 69–74

### ABSTRACT

Education is a system that not only affects the level of development of society, but also formed under the influence of the level of development of society. The leading role of the teachers in this direction has made them an essential force in education. Therefore, teacher performance is one of the main factors that directly affect the quality of education. Research shows that in many countries, performance appraisals are aimed at identifying and eliminating weaknesses and professional development of teachers without damaging their reputation. The aim of the study is to investigate international experience on teacher performance evaluation and to develop proposals for the creation of the Azerbaijani model by coordinating the results with the local educational environment. The theoretical and methodological basis of the research issues consists of scientific works of different researchers, current official documents, information in the press. Research methods such as analysis and synthesis, systematic and structural approach were used in the study of the problem. The practical significance of the research is that the models and proposals involved in this study can be used in the creation of the Azerbaijani model in this area, as well as in the writing of future monographs and articles.

**Keywords:** Teacher performance, performance evaluation, promotion of performance, OCED (Organisation for Economic Co-operation and Development), international models.

**Article history**

Received: 24.05.2021

Accepted: 27.07.2021

## GİRİŞ

Təhsil cəmiyyətin inkişaf dinamikasına təsir edən dövrü prosesdir. Təhsilin keyfiyyətinə təsir edən faktorlar içərisində müəllim fəaliyyəti önəmli yer tutur. Odur ki, müəllimlərin inkişaf davamlılığının təmin edilməsi bu sistemin keyfiyyətinin yüksəldilməsində mühüm amildir.

Məlum olduğu kimi, ölkəmizdə yeni işə qəbul olan müəllimlər işə qəbul imtahanında, əvvəlki illərdə işə qəbul olunanlar isə diaqnostik qiymətləndirmə üzrə topladıqları bal əsasında dərs yükü ilə təmin olunur. Lakin bununla belə, pədaqoji səriştəsinə, şagirdin inkişafına töhfəsinə, sinifdən xaric, məktəbdən kənar fəaliyyətlərdə iştirakına, bir sözlə, müəllimin inkişaf dinamikasına dair sistemli, nəzarətedici mexanizmin təkmilləşdirilməsi beynəlxalq təcrübədən istifadə etməklə müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi üzrə modelin yaradılmasını zəruri edir.

Tədqiqat zamanı Sinqapur, Cənubi Koreya, Çin, Yaponiya, Finlandiya, Estoniya, ABŞ kimi ölkələrdə müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi mexanizmi araşdırılmış və məlum olmuşdur ki, bu istiqamətdə müxtəlif meyarlar vardır. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD) hesabatı da müəllimlərin qiymətləndirilməsinə dair perspektivlərin yenidən formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məsələn, Cənubi Koreyada OECD hesabatının nəticələrindən sonra yeni illik müəllim qiymətləndirmə sistemi elan edilmişdir.

## ESTONİYA VƏ FİNLANDİYA MODELİ

Estoniyada müəllimlik fəaliyyətinə yeni başlayanların hər biri Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsis edilən komitənin qərarı ilə ən az 160 saatlıq ixtisasartırma kursunda iştirak edir, yeni başlayan, mütəxəssis müəllim, baş müəllim və metodist müəllim olmaqla dörd karyera mərhələsindən keçir. Karyera yüksəlişində aşağıdakı qiymətləndirmələr nəzərə alınır: 1) müəllimin öz fəaliyyətini qiymətləndirməsi; 2) məktəbdaxili qiymətləndirmə; 3) komitə tərəfindən verilən xarici qiymətləndirmə. Fəaliyyətə yeni başlayan

və mütəxəssis müəllim daimi işçi statusunda olduğu halda, baş müəllim və metodist müəllim hər 5 ildən bir yenilənir (Remzi, Necdet, 2020).

Finlandiyada müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi birbaşa təhsilin planlı inkişafına xidmət edir. Belə ki, peşə inkişafı, müəllimin öz fəaliyyətini qiymətləndirməsi əsas götürülərək müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi məktəbin nəzarəti altında həyata keçirilir. Bu qiymətləndirmə nəticələri kənar maraqlı subyekt tərəfindən deyil, məktəb tərəfindən istifadə edilir və müəllimlərin davamlı fərdi inkişafına dəstək xarakteri daşıyır. Bundan əlavə, məktəb rəhbərliyi öz məktəblərini inkişaf etdirmək və şagirdlərin yerli ehtiyaclarını müəyyən etmək üçün bu qiymətləndirmələrdən də faydalanır (Duygu, Mehmet, 2019).

## SİNGAPUR, ÇİN, CƏNUBİ KOREYA MODELİ

İqtisadi inkişafa önəm verən, qloballaşmadan geri qalmamaq üçün öz dəyərlərini daim təkmilləşdirən Sinqapur dövlətinin təhsil siyasəti effektiv nəticələri ilə diqqəti cəlb edir. Finlandiyada şagirdlərin imtahan nəticələrinin müəllimlərin qiymətləndirilməsində rolu olmadığı halda, Sinqapurda bu nəticələr müəllimlərin daha çox məsuliyyət daşması üçün istifadə olunur. Lakin bu, müəllimi qiymətləndirmə sistemindəki çoxsaylı meyarlardan yalnız biridir (İlknur, Suna, 2017).

Sinqapur təhsil sistemində müəllimin qiymətləndirilməsi şagirdin inkişafına, məktəbə verdiyi töhfə, müəllimin valideynlərlə əməkdaşlığı və onların peşəkar inkişafı əsasında, Çində isə tədris metodları, təşkilatçılıq bacarıqları, tədrisin effektivliyi, dil bilikləri və tədris davranışları əsasında aparılır (İlknur, Suna, 2017).

Yaponiyada, xüsusən də Cənubi Koreyada standart məktəb testləri deyil, universitetə qəbul imtahanlarının nəticələri dəyərləndirmədə böyük rol oynayır. Lakin bu istiqamətdə müəllimlər uğursuz olarsa, onların işlərini itirmə riski yaranmır. Cənubi Koreyada müəllimlərin qiymətləndirilməsi hər biri müstəqil və fərqli

məqsədə xidmət edən müxtəlif sahələri əhatə edir:

1. Fəaliyyətin idarə edilməsinin qiymətləndirilməsi – müəllimlərin hesabatlılığı, yüksəliş və karyera imkanları barədə qərarlar qəbul etmək üçün istifadə olunur.

2. Bir çox istinadlara əsaslanan (məktəb rəhbərləri tərəfindən aparılan sinif müşahidələri, şagird və valideyn sorğuları) peşə inkişafının qiymətləndirilməsi – müəllimlərin ixtisası ilə bağlı peşəkar inkişafı üçün istifadə olunur.

Daha sonra isə fəaliyyətə əsaslanan təşviq proqramı həyata keçirilir. Bu zaman müəllimlər müəyyən nəticələrinə, müvəffəqiyyətinə görə mükafatlandırılırlar (Duygu, Mehmet, 2019).

## ABŞ MODELİ

ABŞ-da ən çox istifadə olunan qiymətləndirmə sistemi olan İMPACT peşəkar davranışı, təməl müşahidəni, peşəkar pedaqoq müşahidəsini və şagirdlərin test nəticəsini nəzərə alaraq dəyərləndirən bir sistemdir.

Təlim üçün qiymətləndirmə meyarlarına dair doqquz tələb vardır:

1. Dərslərin məqsədyönlü təşkili;
2. Məzmunun aydın şəkildə təsvir edilməsi;
3. Şagirdlərin səviyyələrinə görə sıralanması;
4. Şagirdlərə inkişafa doğru irəliləməyin müxtəlif yollarını təqdim etmək;
5. Şagirdin dərsi hansı formada başa düşməsinə yoxlamaq;
6. Şagird davranışının düzgün idarə edilməsi;
7. Yüksək səviyyəli davranışı daha da inkişaf etdirmək;
8. Tədris vaxtının maksimuma çatdırılması;
9. Dəstəkləyici mühitə və öyrənməyə yönəlmiş bir sinif yaratmaq (Duygu, Mehmet, 2019).

ABŞ-da işə yeni təyin olunan müəllim ildə ən azı beş dəfə qiymətləndirilməyə cəlb olunur. Qiymətləndirmə zamanı yuxarıda qeyd olunan doqquz tələb təlimat olaraq istifadə edilir. Nəzarətçi əvvəlcədən məlumat verməyərək,

müəllimin dərində iştirak edir ki, bu da müəllimi hər an qiymətləndirməyə hazır olmağa təşviq edir. Bu proses hər sinifdə təxminən otuz dəqiqə çəkir.

ABŞ-da istifadə olunan başqa bir müəllim qiymətləndirmə modeli TPES-dir (Teaching Performance Expectations – Müəllim Performansının Dəyərləndirmə Sistemi). TPES-in əsasını müəllimlər üçün aydın şəkildə müəyyən edilmiş peşə məsuliyyətləri təşkil edir. Ədalətli və hərtərəfli qiymətləndirmə sistemi həm müəllimlərin, həm də qiymətləndiricilərin iş gözləntilərini əsaslı şəkildə başa düşməsinə təmin edir. Yeddi standart və çoxsaylı fəaliyyət göstəricilərindən ibarət olan TPES-in performans standartları bunlardır: 1) peşəkar bilik; 2) tədris planlaması; 3) tədris metodu; 4) şagirdin təlim nəticələri; 5) öyrənmə mühiti; 6) peşəkarlıq; 7) şagirdin akademik inkişafı.

TPES-in əsas məqsədlərinə bunlar aid edilir:

- Şagirdin öyrənməsinin optimallaşdırılması;
- Şagirdlərin fəaliyyəti və effektivliyi üçün cavabdehliyi təmin edərək təhsilin keyfiyyətinin artırılması;
- Dövlət Məktəbləri Strateji Planında müəyyən edilmiş məqsəd və vəzifələrin uğurla reallaşmasına töhfə vermək;
- Öyrənməyi və özünü inkişaf etdirməyi, tədrisin effektivliyini və ümumi iş performansını yaxşılaşdıran qiymətləndiricilər arasında əməkdaşlığı asanlaşdıran bir fəaliyyəti qiymətləndirmə sisteminin tətbiqi (Duygu, Mehmet, 2019).

ABŞ-da müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirilmə metodları şatlara görə dəyişir. Burada şagirdin uğurları müəllim qiymətləndirilməsində daha çox nəzərə alınır. Məsələn, Miçiqanda 2011-ci ildə əyalət səviyyəsində qəbul edilən qanunla müəllim və direktorlar ildə ən azı bir dəfə qiymətləndirilməlidir. Qanunun qəbulundan sonra şagird müvəffəqiyyəti bu qiymətləndirmənin əsas tərkib hissəsini təşkil etmişdir. Fərqli metod və üsullardan istifadə etməklə qiymətləndirilən müəllimlər reyting cədvəlində bu dərəcələr üzrə yer alır: 1) yüksək dərəcədə təsirli; 2) təsirli; 3) minimal təsirli; 4) təsirsiz (Mehmet, Şerafettin, 2016).



## NƏTİCƏ

Müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi geniş və daha çox mübahisəli mövzudur. Ölkəmizdə müəllimlər arasında mövzu ilə bağlı aparılan sorğular zamanı məlum olmuşdur ki, müəllimlər bu məsələyə birmənalı yanaşırlar. Bir çox müəllimlər ümumi nəzarət istisna olmaqla, daha geniş çərçivədə qiymətləndirməni əsassız hesab edir, müəllim nüfuzuna zərər kimi dəyərləndirir. Onlar şagird nailiyyətləri əsasında qiymətləndirmədə əsas yükün müəllimin üzərinə qoyulmasına, valideynin övladının nəticələri üzrə məsuliyyətdən azad olunmasına gətirib çıxardığını bildirirlər.

Müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirilməsində digər əsas məsələ isə bu işi hansı statusa malik şəxsin aparmasıdır. Belə ki, qiymətləndirməni peşəkar və səlahiyyətli mütəxəssisin şəffaf formada aparması daha məqbul variantdır. Yuxarıda da qeyd olunduğu kimi, bir çox ölkələrdə müəllim fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi zəif tərəflərin aşkarlanaraq onların aradan qaldırılmasına, müəllimin etibarını zədələmədən onların peşəkar inkişafına xidmət edir. Bu tipli təcrübələrə əsaslanaraq və beynəlxalq təcrübədən yararlanaraq ölkəmizdə də dəyərləndirmə mexanizmini təkmilləşdirmək üçün meyarlar müəyyən olunması və tədris ilinin əvvəlində təhsilverənlərə elan edilməsi məqsədmüvafiqdir. Bu meyarlar müəllimin tədrisi pedaqoji prinsiplər əsasında təşkili etməsi bacarığı, pedaqoji səriştəsi, peşəkar inkişafı, digər müəllimlərlə, valideynlərlə əməkdaşlığı və təşkilatçılıq bacarıqları nəzərə alınmaqla hazırlanarsa, daha çox faydalı olar. Qiymətləndirməni meyarlar üzrə məktəb direktoru, onun müavinləri və fənn metodbirləşmə rəhbərindən ibarət olan komitənin əsaslandırılmış şəkildə aparması, nəticələrin hesabat şəklində təhsil şöbələrindəki məsul şəxslərə təqdim edilməsi daha effektiv ola bilər. Məktəbdaxili dəyərləndirmənin ildə ən azı 4, rayon-daxili, şəhərdaxili dəyərləndirmənin isə ildə 2 dəfə təşkil edilməsi və reyting cədvəlinin tərtib olunması məqsəduyğundur. Dəyərləndirmə zamanı müəllimin konkret fəaliyyətinin hesabı, məktəb rəhbərliyi, fənn metodbirləşmə

rəhbərliyi tərəfindən dərslərə nəzarət əsasında verilən rəylər, şagirdlər arasında müəllimlərlə bağlı anket sorğusunun cavabları əsas götürülməlidir. Əsaslandırılmış sorğudan istifadə daha şəffaf nəticənin əldə olunmasına şərait yarada, təhsilənlər özünün müəllimə qarşı subyektiv münasibəti ilə deyil, məntiqi fikir əsasında cavab verə bilərlər.

Dəyərləndirmə nəticələrindən sonra müəllimi fəaliyyətə təşviqetmə metodlarından istifadə etmək olar. Bunun üçün illik dəyərləndirmə üzrə fəaliyyəti yüksək olan müəllimlərə müəyyən statuslar (məsələn, baş müəllim) vermək, onları fəaliyyəti zəif olan müəllimlərin inkişafına dəstək göstərməsi üçün məsul şəxs təyin etmək, müəyyən istirahət məkanlarına ödənişsiz göndərişlə mükafatlandırmaq olar. Müəllimin aşağı nəticəsi pedaqoji səriştədən, peşə biliklərindən irəli gəlsə, bunu aradan qaldırmaq üçün onlar rayon, (şəhər) səviyyəsində təşkil olunan təlimlərə cəlb olunmalıdır. Belə bir modelin yaradılması müəllimlərarası sağlam rəqabət yaratmaqla yanaşı, onların əməkdaşlıq şəraitində inkişafını təmin edəcəkdir.

Beləliklə, fəaliyyətin qiymətləndirilməsi iki əsas məqsədə xidmət etməlidir: 1) müəllimlərin iş göstəriciləri haqqında məlumat əldə etmək; 2) nəticələr əsasında rəy vermək. İş göstəriciləri haqqında əldə edilən məlumatlar qərarların qəbul edilməsinə, rəy isə çatışmazlıqlarını aradan qaldırması üçün müəllimin maarifləndirilməsi vəzifəsinin yerinə yetirilməsinə xidmət etməlidir. Bir sözlə, müəllimin qiymətləndirilməsində əsas prinsip onu cəzalandırmaq deyil, peşəkarlığını artırmaq üçün motivasiya yaratmaq, çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün fürsət vermək və uğurlarına görə mükafatlandırmaq olmalıdır.

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

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> Duygu, G.E., Mehmet, B.H. (2019). Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme. *Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş.*, 1-65.
- <sup>2</sup> İlknur, M., Suna, T. (2017). Pisa'da başarılı bazı ülkelerin öğretmenler için performans dayalı ödül ve teşvik uygulamaların analizi ve Türkiye için öneriler. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları (e-kitap)*, 193-204.
- <sup>3</sup> Mehmet, Ş.B., Şerafettin, G. (2016). Öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir girişim: Michigan Eyaleti (ABD) örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-130.
- <sup>4</sup> Mustafa, Ç., Hasan, H.Ö. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 807-824.
- <sup>5</sup> Pınar, N. (2019). Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, 1-129.
- <sup>6</sup> Remzi, B.Ç., Necdet, K. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 45-77.

# AZƏRBAYCANDA PEŞƏ TƏHSİLİ MÜƏSSİSƏLƏRİNİN TƏHSİLƏLƏNƏN KONTEKSTİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ

## QADİR QAFAROV

Azərbaycan Texniki Universitetinin mühəndis fizikası və elektronika kafedrasının müəllimi. e-mail: qafarov1997@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2560-1147>

### Məqaləyə istinad:

Qafarov Q. (2021). Azərbaycan  
peşə təhsili müəssisələrinin  
təhsilənlər kontekstində  
qiymətləndirilməsi. *Azərbaycan  
məktəbi*. № 3 (696), səh. 75–85

### ANNOTASIYA

Hazırda texnologiya və elmin, buna paralel olaraq da sənayeləşmənin inkişaf etdiyi ölkələrdə yeni texnoloji sistemlərin kütləvi tətbiqi xüsusi keyfiyyətlərə malik insan kapitalının yetişdirilməsinə ehtiyac yaratmışdır. Keyfiyyətli insan yetişdirilməsi üçün həm də müasir tələblərə cavab verən, yeni məzmunlu texniki peşə təhsili qurulmalı və bu zaman təhsilənlərə müasir texnoloji metodların mənimsədilməsi əsas götürülməlidir. Sözsüz ki, texniki peşə məktəblərində verilən bu nəzəri və praktiki biliklər təkbaşına qənaətbəxş olmayacaqdır. Avropada ən güclü iqtisadiyyata sahib olan Almaniya, Fransa və İngiltərə kimi ölkələrin peşə təhsili modeli digər ölkələrinkindən kəskin surətdə fərqlənir. Bu modellər Azərbaycan peşə təhsili sistemində uyğunlaşdırılaraq tətbiq olunur. Dünyadakı peşə təhsili modelləri əsasında formalaşan, inkişaf edən Azərbaycan peşə təhsili sistemində bəzi məqamlarda kökü müxtəlif səbəblərə dayanan problemlər meydana çıxır. Ona görə də, Azərbaycanda peşə təhsilinin gələcəkdə güclü modelə çevrilməsi üçün qabaqcadan yarana biləcək problemlər proqnozlaşdırılmalı və vaxtında aradan qaldırılmalıdır. Bir sözlə, peşə təhsili peşəkar mütəxəssislər və tədqiqatçılar tərəfindən qiymətləndirilməli, məqsədyönlü, səmərəli təkliflər hazırlanmalıdır. Çünki Azərbaycanda praktiki tədqiqatların aparılmaması problemlərin həllini ləngidir. Məqalədə bütün bunlardan bəhs olunur və o da qeyd olunur ki, peşə təhsilində qiymətləndirmə müxtəlif faktorlar əsasında mümkündür və bu zaman onun yetişdirdiyi fərdlərin fikirlərinin də nəzərə alınması lazımdır. Bu məsələ tədqiqatın əsas predmetinə çevrilmişdir.

**Açar sözlər:** Peşə təhsili, peşə liseyləri, təhsilənlər, peşə təhsili modelləri, qiymətləndirmə.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 24.06.2021  
Qəbul edilib: 20.07.2021

## EVALUATION OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN AZERBAIJAN IN THE CONTEXT OF STUDENTS

**GADIR GAFAROV**

Azerbaijan Technical University, Department of Engineering Physics and Electronics. e-mail: qafarov1997@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2560-1147>

### To cite this article:

Gafarov G. (2021). Evaluation of vocational education institutions in Azerbaijan in the context of students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 75–85

### ABSTRACT

In countries where technology and science and industrialization have developed in parallel, the collective application of technology and new technological systems in industry has created a need to train human capital with special qualifications. In order to cultivate a quality person, it is necessary to establish a technical vocational education with a new content that meets modern requirements, and at the same time the training of students should be based on the mastery of modern technological methods. Of course, this theoretical and practical information given in vocational schools will not be enough on its own. The vocational education model in Germany, France and the UK, which have the strongest economies in the European Union, is sharply different from the models of other countries. These models are applied in accordance with the Azerbaijan vocational education system. The vocational education system of Azerbaijan, which is formed and developed on the basis of the models of vocational education in the world, at some points has problems that are rooted in various reasons. In order for vocational education in Azerbaijan to become a strong vocational education model in the future, problems that may arise in advance should be predicted and eliminated in a timely manner. In short, vocational education should be evaluated by professionals and researchers, and purposeful, effective proposals should be developed. The lack of any practical research in Azerbaijan slows down the solution of problems. Evaluation in vocational education is possible on the basis of several factors. The author thinks that while evaluating the education system, the opinions of the individuals he brings to the agenda should be taken into consideration. This issue has become the main subject of research.

**Keywords:** Vocational education, vocational high schools, students, vocational education models, evaluation.

### Article history

Received: 24.06.2021

Accepted: 20.07.2021

## GİRİŞ

Bazarların liberallaşması, qloballaşma və texnoloji dəyişikliklər gün-gündən daha rəqabətli iqtisadi mühit yaradaraq, əmək və əməyin təşkilinin mahiyyətinə əsaslı şəkildə təsir göstərmişdir. Qlobal iqtisadiyyatın köklü dəyişməsi həm hökumətləri, həm də özəl sektorları öz inkişaf strategiyalarını təhlil etməyə və mövcud peşə təhsili sistemini yenidən nəzərdən keçirməyə vadar etmişdir. Ona görə də təəccüblü deyil ki, ən mühüm dəyişikliklər məhz təhsil sistemində, xüsusilə texniki peşə təhsilində olmuşdur. Dəyişikliyin mahiyyəti Azərbaycanın peşə təhsili sistemində əmək bazarının tələblərinə cavab verən kadr hazırlığını həyata keçirən mühitin yaradılması, peşə standartlarının modernləşdirilməsi və müasir tələblərə cavab verən peşə təhsili sisteminin qurulmasıdır.

Azərbaycanın təhsil sistemində peşə təhsili olduqca mühüm mövqeyə sahibdir. Buna görə də dövlətimiz tərəfindən bu sahə daim inkişaf etdirilir və peşə təhsilinin dünya standartlarına inteqrasiyası proqramı müvəffəqiyyətlə həyata keçirilir. Respublikamızda ilk peşə-ixtisas təhsilinin həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət baxımından sürətli inkişafı demokratik Azərbaycan Respublikasının qurucusu Heydər Əliyevin ölkəyə rəhbərlik etdiyi dövrdən başlamışdır. Təsadüfi deyil ki, məhz ulu öndərin rəhbərliyi altında ölkəmizdə iri sənaye mərkəzləri, fabriklər və zavodlar tikilmişdir. Düzgün idarəetmə nəticəsində təkcə istehsal iqtisadiyyatı deyil, peşə-ixtisas təhsili müəssisələri də inkişaf etmişdir. Bunun məntiqi davamı olaraq Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin 2016-cı il 6 dekabr tarixli fərmanı ilə "Peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi" qəbul edilmişdir ki, bu da peşə təhsilinin dövlətin sosial-iqtisadi inkişafında rolunun və bu sahəyə dövlət dəstəyinin sübutudur. Dövlət tərəfindən aparılan bütün məqsədyönlü islahatların ən mühüm vəzifələrindən biri texniki profilli peşə məktəblərinin (və eləcə də digər

profillər üzrə) səviyyəsini keyfiyyətcə yüksəltmək, fəaliyyət zamanı (həm tədris, həm də idarəetmə) yaranacaq nöqsanları aradan qaldırmaq, o cümlədən əmək bazarının tələblərinə uyğun ixtisaslı kadr hazırlığını təşkil etməkdən ibarətdir (Ağayev, Məmmədova, 2010; Qafarov, 2020). Əlbəttə, bu proqramların icrası zamanı peşə-ixtisas təhsili imkanını yaradan peşə təhsili müəssisələrinin rolu əhəmiyyətli dərəcədə böyükdür.

## AZƏRBAYCANIN PEŞƏ TƏHSİLİNDƏ PROBLEMLƏR

Həyata keçirilmiş tədbirlərə baxmayaraq, təhsil sisteminin prioritet sahələrindən biri olan peşə təhsili və təlimi sistemində müəyyən problemlər mövcuddur. Belə ki, inkişaf etmiş ölkələrdə ümumi təhsil pilləsi məzunlarının 40-60 faizi məhz peşə-ixtisas təhsili müəssisələrinə qəbul olunduğu halda, Azərbaycanda bu rəqəmin 11 faizdən aşağı olması əhəlinin bu təhsil pilləsinə marağının az olduğunu göstərir<sup>1</sup>.

Ölkəmizdə mövcud peşə təhsili və təlimi sistemi aşağıdakı xarakterik problemlərlə səciyəyənlir:

- İlk peşə-ixtisas təhsili üzrə normativ-hüquqi bazanın yenilənmiş və çevik olmaması;
- Maddi-texniki və tədris bazasının fiziki və mənəvi cəhətdən köhnələrək sıradan çıxması;
- Peşə-ixtisas təhsili sistemində istifadə olunan təhsil proqramlarının, dərslik və dərs vəsaitlərinin müasir tələblərə cavab verməməsi;
- Peşə-ixtisas təhsili müəssisələrinin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi və monitorinqi üçün mütərəqqi mexanizmin olmaması;
- Peşə-ixtisas təhsili sistemində mövcud idarəetmənin bazar iqtisadiyyatı prinsipləri ilə tam uzlaşmaması və onun dövlət büdcəsindən maliyyələşdirilməsi

<sup>1</sup> <http://edu.gov.az/upload/file/serencama-elave/2016/peshe-tehsil-yol-xeritesi.pdf>

mexanizminin kifayət qədər səmərəli olmaması;

- İşgötürən təşkilatların peşə təhsili müəssisələrinin maliyyələşdirilməsində iştirak etməməsi və bunun üçün müvafiq qanunverici bazanın mövcud olmaması;
- Peşə-ixtisas təhsili sistemində çalışan kadrların hazırlıq səviyyəsinin və əməkhaqlarının qənaətbəxş olmaması;
- Müxtəlif mülkiyyət formalarına əsaslanan və peşə hazırlığı üzrə fəaliyyət göstərən qurumlar arasında əlaqənin zəif olması;
- Ümumtəhsil müəssisələrində peşəyönü işinin zəif aparılması;
- Məzunların əmək bazarının tələblərinə cavab verməməsi;
- Eyni peşə istiqamətləri üzrə paralel kadr hazırlığı həyata keçirən ilk peşə-ixtisas təhsili müəssisələrinin mövcudluğu;
- Təhsil müəssisələrinin böyük əksəriyyətinin başqa təyinatlar üzrə istifadə edilməsi<sup>2</sup>.

## TƏDQIQAT PROBLEMINİN FORMALAŞDIRILMASI

Peşə təhsili – müəyyən peşə sahəsinə istiqamətlənmiş insan kapitalının, ticarət, sənaye və xidmət sektorlarında tələb olunan sahələr üzrə kifayət qədər bilik və bacarıqlara sahib olan kadrların yetişdirilməsidir. Bununla yanaşı, o, elmi araşdırmalar vasitəsilə məlumat istehsal etmək, onları cəmiyyətə çatdırmaq, məhsula və texnologiyaya çevirmək məqsədini də daşıyır.

Azərbaycanda peşə təhsilinə dair statistik göstəricilərə nəzər saldıqda görürük ki, son tədris illərində bu sahəyə olan maraq xeyli artmışdır. Buna səbəb əhalidə peşə təhsilinə maraq yaratmaq məqsədilə islahatların müvəffəqiyyətlə hazırlanması və həyata keçirilməsidir. Şagirdlərin peşə təhsilinə olan marağını nəzərə alaraq Təhsil Nazirliyi tərəfindən tələbata uyğun yeni peşə təhsili müəssisələrinin fəaliyyətə başlaması, mövcud peşə təhsili müəssisələrinin təmiri və

**Cədvəl 1** Statistik göstəricilər

Tədris ili	Peşə liseylərinin sayı	Təhsilalanların sayı
2013-2014	108	27745
2014-2015	107	24328
2015-2016	113	24302
2016-2017	113	23703
2017-2018	113	24804

**Qeyd:** Naxçıvan Muxtar Respublikasında yerləşən ilk peşə-ixtisas təhsili müəssisələri nəzərə alınmamaqla

maddi texniki baza ilə təchizatı müasir tələblərə cavab verən yeni tədris materiallarının tərtib olunması, peşə təhsili və təlimində iştirak edən mühəndis-pedaqoji heyətinin ixtisasartırma kurslarına cəlb olunması kimi tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edən tədbirlər həmin islahatların tərkib hissəsidir. Təhsil Nazirliyinin son beş tədris ilinin statistik göstəricilərinə nəzər yetirsək görürük ki, Azərbaycanda son illərdə peşə liseylərinin sayı yaranan tələbata mütənasib olaraq artmış və uyğun ixtisaslar üzrə yenilənmişdir<sup>3</sup> (cədvəl 1).

Peşə təhsili müəssisələri mövcud tələbə sayı etibarlı ilə peşə-ixtisas təhsilinin çox vacib hissəsini təşkil edir. Son illərdə bu tipdən olan təhsil müəssisələrinin ölkəmizin sosial və iqtisadi inkişafındakı rolu daha da artmaqdadır. Bu inkişafa uyğun olaraq, peşə təhsili müəssisələrinin problemlərinin həllinə yönəlmiş yeni yanaşmaların zəruriliyi artır. Peşə təhsilində mövcud vəziyyətin qiymətləndirilməsində və problemlərin həll olunmasında təhsilalanların fikirlərinin öyrənilməsi qeyd olunan yanaşmalardan biri olmalıdır.

Peşə təhsili müəssisələrində, ümumiyyətlə, peşə-ixtisas təhsilində yaranan boşluqların və problemlərin müəyyənləşdirilməsi bir neçə faktorun analizi əsasında mümkündür. Bu məqalədə isə sadəcə, tədqiqat fəaliyyətinə uyğun olaraq,

<sup>2</sup> <http://edu.gov.az/upload/file/serencama-elave/2016/peshe-tehsil-yol-xeritesi.pdf>

<sup>3</sup> <https://edu.gov.az/az/page/418/7329>

peşə liseylərində təhsilalanların fikirləri əsasında problemlərin müəyyənləşdirilməsi məsələsi araşdırılmışdır. Onu da nəzərə alaq ki, peşə təhsili müəssisələrinin əsas məqsədi sayılan ixtisaslı kadr hazırlığı məsələsi birbaşa təhsilalanlara istiqamətlənmişdir. Buna görə də təhsilalanların fikirlərinin və ümumilikdə təhsil aldıkları peşə təhsili müəssisəsinə baxış tərzlərinin araşdırılmasını məqsədəuyğun hesab etmək olar.

## MATERIAL VƏ METOD

Təhsilalanlar tərəfindən qeyd olunan məqamların aşkara çıxarılması məqsədilə reallaşan tədqiqat Texnika və Texnologiyalar üzrə Bakı Peşə Təhsili Mərkəzinin tabeliyində fəaliyyət göstərən 14 nömrəli Bakı Peşə Liseyində reallaşdırılmışdır. Tədqiqat prosesi liseydə iki fərqli ixtisas qrupu arasında aparılmış, burada 3 nəfəri qız, 33 nəfər isə oğlan olmaqla 36 nəfər təhsilalan iştirak etmişdir. Bununla da təhsil müəssisəsi barəsində daha çox informasiya toplamaq imkanına nail olunmuş, əldə olunan statistik göstəricilər əsasında təhsilalanların diqqətini cəlb edən problemlər aşkarlanmış və problemlərin aradan qaldırılması məqsədilə peşə təhsili müəssisəsinin fəaliyyətində dəyişikliklərin aparılması üçün təkliflər hazırlanmışdır.

## TƏDQIQAT METODUNUN SEÇİLMƏSİ

Son zamanlarda beynəlxalq aləmdə pedaqoji sahə üzrə tədqiqatlar müqayisəli analiz xarakteri daşıyır. Artıq təhsil sahəsində ənənəvi tədqiqat formaları eksperimental tədqiqat formaları ilə əvəz olunur. Bu səbəbdən də məqalə eksperimental metod əsasında aparılan tədqiqata həsr edilmişdir. Eksperimental tədqiqatın səbəb amili kimi müxtəlif göstəricilər, nəticə amili kimi isə peşə təhsili müəssisələrinin keyfiyyət göstəricisi götürülmüşdür. Məqsədi peşə təhsili müəssisələrində pedaqoji prosesin keyfiyyətini təhsilalanlar kontekstindən qiymətləndirməkdir. Qiymətləndirmənin müxtəlif formalarda aparılması mümkündür. Tədqiqat işində təhsilalanlara ünvanlanmış, müxtəlif cavab variantları

mümkün olan suallardan istifadə edilmişdir. Sorğu anketləri tədqiqatın reallaşmasında xüsusi rol oynayır. Məzmun etibarlı ilə anketlər faktları, davranışı və fəaliyyət məhsullarını, eləcə də fərdin motivlərini, qiymətlərini və rəylərini əhatə edir, forma etibarlı ilə açıq, qapalı, birbaşa, dolaylı olur, funksiya etibarlı ilə süzgəc və yoxlama məqsədini daşıyır. Bir sözlə, sorğu anketləri mövzunun tədqiqi zamanı yaranan problemlərin başvermə səbəblərini, eləcə də qabaqcıl təcrübələri öyrənmək üçün bu vasitədən istifadə etmək üçün əlverişlidir (Müasir təhsilin nəzəri və praktiki problemləri, 2016).

## STATİSTİK GÖSTƏRİCİLƏRİN TOPLANMASI

Problemlərin müəyyənləşdirilməsi məqsədilə xüsusi sorğu blankı hazırlanmışdır. Sorğu anketində peşə təhsili müəssisələrinin mövcud vəziyyəti və imkanlarına dair suallar qeyd olunmuşdur. Anket 10 sualdan ibarət tərtib edilmiş, sualların formalaşdırılması peşə təhsili sistemində çalışan mühəndis-pedaqoji heyət ilə müzakirə əsasında mümkün olmuşdur.

Sorğu anketində yer alan suallar və suallar əsasında əldə olunan qrafiki nəticələrə diqqət yetirək:

**Sual 1.** *Təhsil aldığınız peşə təhsili müəssisəsi faktiki yaşayış ünvanınıza yaxındır mı?*

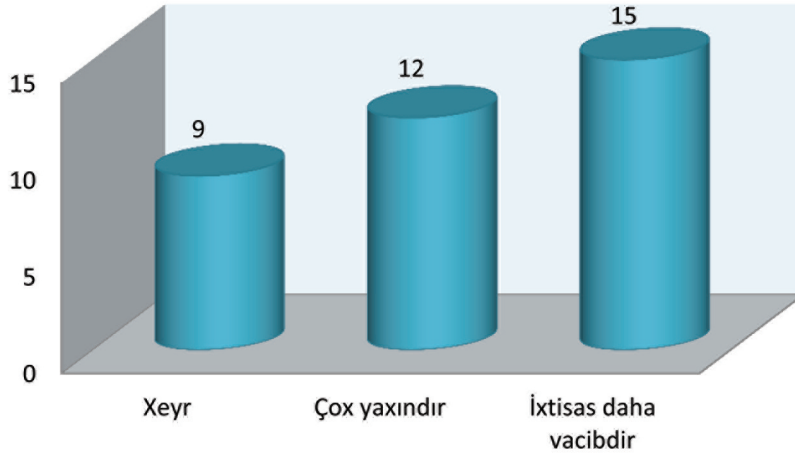
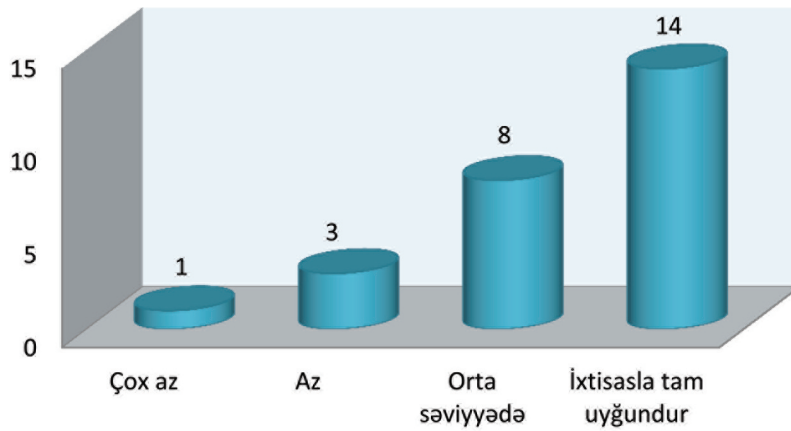
1) Xeyr; 2) Çox yaxındır;  
3) Yaşayış yeri uzaqdır, lakin ixtisas yalnız bu təhsil müəssisəsində olduğu üçün gəlirəm.

**Nəticə:** Diaqramdan göründüyü kimi, təhsilalanların 25%-i (9 nəfər) “xeyr”, 33.3%-i (12 nəfər) “çox yaxındır” cavabını, 41.7%-i (15 nəfər) isə yaşayış yerinin uzaq olmasının ixtisasa yiyələnmək baxımından problem olmadığını qeyd etmişdir (diaqram 1).

**Sual 2.** *Peşə təhsili müəssisəsində aldığınız təhsil, sizcə, ixtisasa dair bacarıqların əldə olunmasına köməklik edirmi?*

1) Çox az; 2) Az; 3) Orta səviyyədə;  
4) İxtisasla tam uyğundur.

**Nəticə:** Diaqramdan göründüyü kimi, təhsilalanların 2,7%-i (1 nəfər) “çox az”, 8.3%-i (3 nəfər) “az”, 22.3%-i (8 nəfər) “orta səviyyədə”

**Diaqram 1** Məsafə probleminin təhsilənlər tərəfindən dəyərləndirilməsi**Diaqram 2** İxtisas fənlərindən əldə olunan bacarıqların təhsilənlər tərəfindən dəyərləndirilməsi

cavabını, 66.7%-i (14 nəfər) isə keçirilən fənlərin ixtisasa uyğunluğunu bildirmişdir (diaqram 2).

**Sual 3.** *Təhsil aldığınız peşə təhsili müəssisəsini bitirdikdən sonra öz peşə sahənizdə işləmək şansınız varmı?*

- 1) Çox az; 2) Az; 3) Orta səviyyədə;
- 4) İş tapacağıma əminəm.

**Nəticə:** Diaqramdan görüldüyü kimi, təhsilənlərin 30.6%-i (11 nəfər) öz sahəsində işləmək şansını "çox az", 33.4%-i (12 nəfər) "az", 19.4%-i (7 nəfər) "orta səviyyədə" qiymətləndirmiş, 16.6%-i (6 nəfər) isə təhsilini tamamladıqdan sonra iş tapmaqda çətinliklə qarşılaşmayacağını düşündüyünü qeyd etmişdir (diaqram 3).

**Sual 4.** *Peşə təhsili müəssisəsində tədris olunan ixtisas fənlərinin sayı sizi qane edirmi?*

- 1) Çox az; 2) Az;
- 3) Orta səviyyədə;
- 4) Həddindən artıq.

**Nəticə:** Diaqramdan görüldüyü kimi, təhsilənlərin 11.2%-i (4 nəfər) "çox az", 19.4%-i (7 nəfər) "az", 52.8% (19 nəfər) "orta səviyyədə", 16.6%-i isə (6 nəfər) keçirilən ixtisas fənlərinin yetərincə olduğunu qeyd etmişdir (diaqram 4).

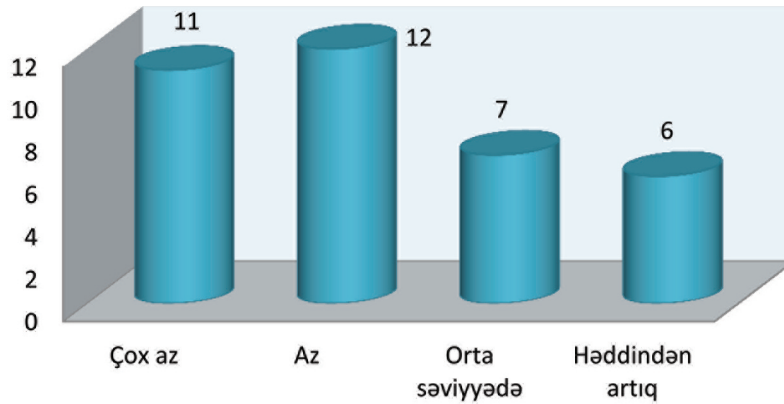
**Sual 5.** *Tədris laboratoriyalarınızda mövcud şərait və təhsil müəssisəsinin maddi-texniki bazası ixtisasa dair kompetensiyalara yiyələnməkdə sizə kifayət edirmi?*

- 1) Çox az; 2) Az; 3) Orta səviyyədə; 4) Əladır.



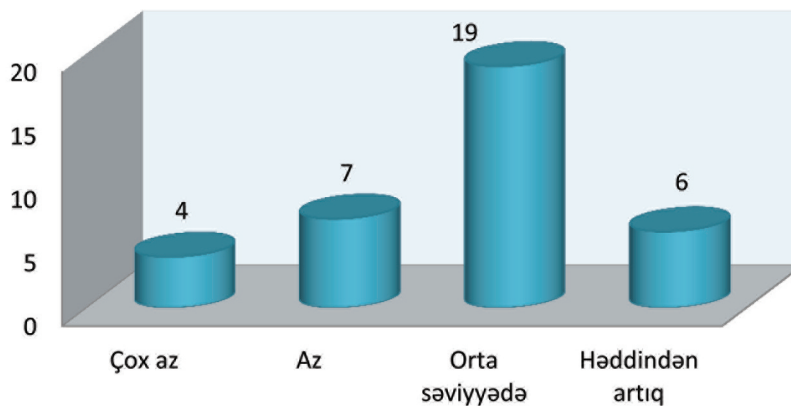
Diaqram 3

Liseydə qazanılan kompetensiyalar sayəsində iş tapmaq imkanının təhsilalanlar tərəfindən dəyərləndirilməsi



Diaqram 4

İxtisas fənlərinin ixtisası əhatə etməsinin təhsilalanlar tərəfindən dəyərləndirilməsi



**Nəticə:** Diaqramdan göründüyü kimi, təhsilalanların 19.4%-i (7 nəfər) “çox az” cavabını, 44.4%-i (16 nəfər) “az”, 25%-i (9 nəfər) “orta səviyyədə”, 11.2%-i isə (6 nəfər) laboratoriyaların vəziyyətinin əla olduğunu qeyd etmişdir (diaqram 5).

**Sual 6.** *Təhsil aldığınız peşə təhsili müəssisəsində müasir texnologiyaları (İKT) özündə cəmləşdirən tədris mühiti təşkil olunurmu?*

1) Mən rast gəlməmişəm; 2) Çox az; 3) Orta səviyyədə; 4) Demək olar ki, hər bir dərstdə.

**Nəticə:** Diaqramdan göründüyü kimi, təhsilalanların 27.8%-i (10 nəfər) keçirilən dərslərdə İKT vasitələrinin istifadə edildiyinə rast gəlmədiyini, 38.9%-i (14 nəfər) “çox az”, 25%-i

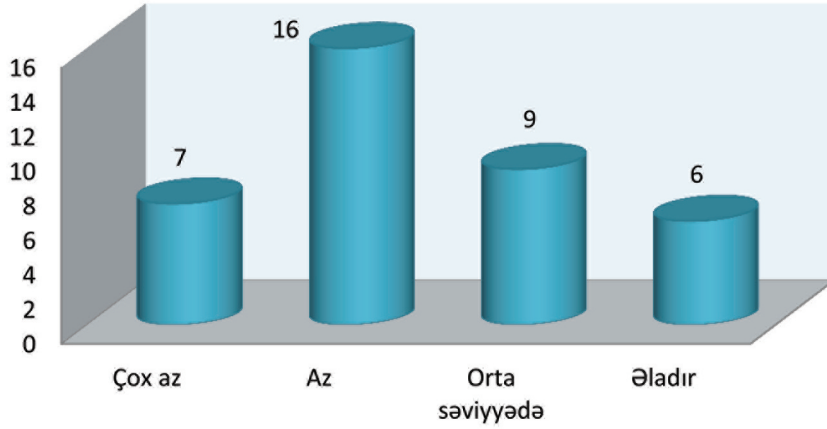
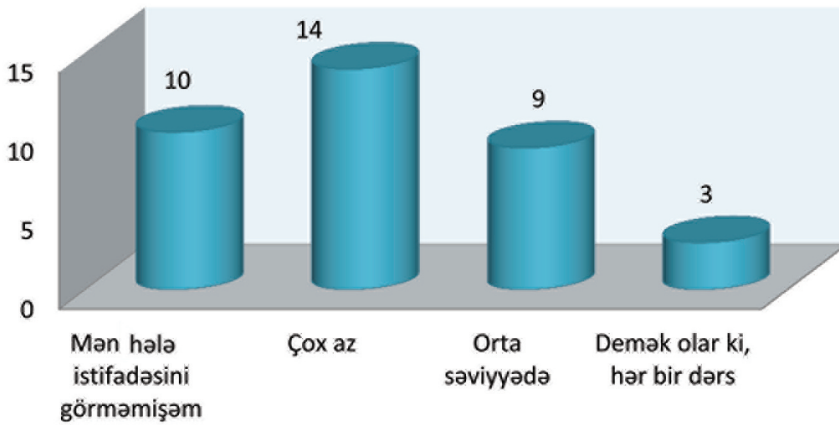
(9 nəfər) “orta səviyyədə” cavabını, 8.3%-i isə (3 nəfər) tədris mühitinin müasir pedaqoji texnologiyaların hər bir dərstdə tətbiq olunduğunu qeyd etmişdir (diaqram 6).

**Sual 7.** *Kurslararası keçid imtahanlarının təşkil olunmasına razısınızmi?*

1) Bəli; 2) Xeyr.

**Nəticə:** Diaqramdan göründüyü kimi, təhsilalanların 77.8%-i (28 nəfər) keçid imtahanlarının təşkil edilməsinə etirazını bildirir, 22.2%-i (8 nəfər) isə keçid imtahanlarının təşkil edilməsi ilə razılaşır (diaqram 7).

**Sual 8.** *İxtisasınızla əlaqəli olub-olmamasından asılı olmayaraq təhsilinizi tamamladıqdan sonra nə etmək istəyirsiniz?*

**Diaqram 5** Tədris laboratoriyalarındakı mövcud şəraitin təhsilalanlar tərəfindən dəyərləndirilməsi**Diaqram 6** Tədrisdə müasir texnoloji vasitələrin tətbiqinin təhsilalanlar tərəfindən dəyərləndirilməsi

1) Öz işimi quracam; 2) Dövlət sektorunda işləmək istəyərdim; 3) Özəl sektorda işləmək istəyərdim; 4) Ailə işimizi davam etdirmək istəyərdim (diaqram 8).

**Sual 9.** *İxtisasa dair biliklərinizi təkmilləşdirmək üçün təhsilinizi bakalavriat səviyyəsində (və ya subbakalavr peşə-ixtisas dərəcəsinə) davam etdirmək istəyirsinizmi?*

1) İstəyərdim;

2) Məncə yox (qərarsızam); 3) Keyr.

**Nəticə:** Diaqramdan görüldüyü kimi, təhsilalanların 31%-nin (11 nəfər) qəti olaraq təhsilini davam etdirmək istəyinin olduğu, 47%-nin (17 nəfər) qərarsız olduğu, 22%-nin (8 nəfər) isə davam etdirmək fikrində olmadığı müəyyənləşdirilmişdir (diaqram 9).

**Sual 10.** *Sizcə peşə təhsilində ən vacib problem hansıdır?*

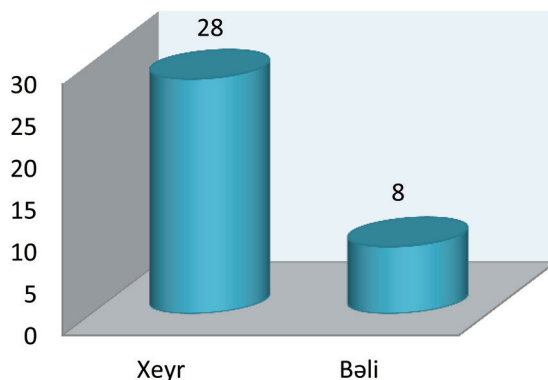
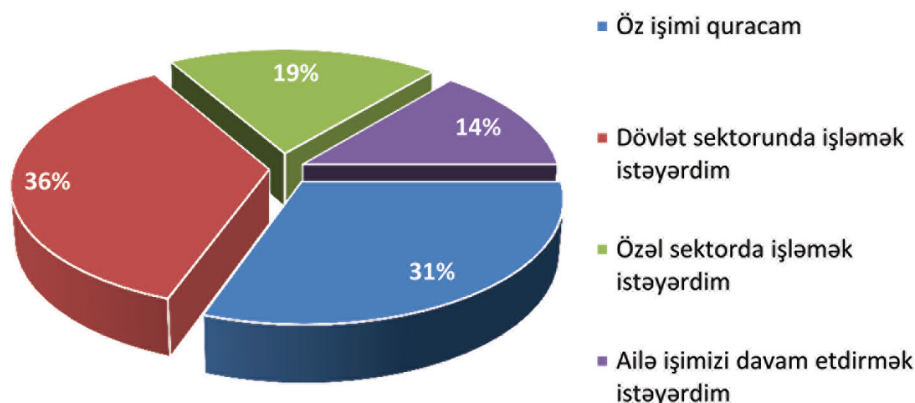
1) Tədris prosesində istifadə olunan vasitələrin və elementlərin əksikliyi/yoxluğu;

2) Tətbiqyönlü dərslərin azlığı;

3) Sınıfdə təhsilalanların çox olması;

4) Sənaye ilə qənaətbəxş əlaqələrin olmaması.

**Nəticə:** Diaqramdan görüldüyü kimi, təhsilalanların 19,4%-i (7 nəfər) tədris prosesində istifadə olunan vasitələrin və elementlərin əksik olmasını, 38,9%-i (14 nəfər) ixtisas fənlərində tətbiqi dərslərin olmamasını, 8,3%-i (4 nəfər) sınıfdə təhsilalanların sayının çox olmasını, 33,4%-i (12 nəfər) isə sənaye ilə əlaqələrin olmamasını peşə təhsilində ən vacib problemlər kimi düşünür (diaqram 10).

**Diaqram 7** Kurslararası keçid imtahanının təşkil edilməsi fikrinin təhsilalanlar tərəfindən dəyərləndirilməsi**Diaqram 8** Təhsilalanların arzu etdikləri iş sahələrinin müəyyənləşdirilməsi

## NƏTİCƏ

Texnika və Texnologiyalar üzrə Bakı Peşə Təhsil Mərkəzinin tabeçiliyində fəaliyyət göstərən 14 nömrəli Bakı Peşə Liseyində təhsil alanların ixtisaslarına və təhsil aldıkları təhsil müəssisəsinə dair fikirlərinin qiymətləndirildiyi bu tədqiqat işində aşağıdakı nəticələrə gəlinmişdir:

- Təhsilalanların 41.7%-nin təhsilə marağının yaşayış yerinin peşə liseyinə uzaq və ya yaxın olmasından asılı olmadığını qeyd etməsi göstərir ki, peşə-ixtisas təhsilinə üz tutanların əksəriyyətinin məqsədi arzu etdikləri ixtisasa yiyələnməkdir. Buna baxmayaraq, ASAN xidmət vasitəsilə aparılan qəbul prosesində sənəd verən şəxslərin yaşayış ünvanları da nəzərə alınmalıdır;

- Təhsilalanların 64%-i peşə təhsilini tamamladıqdan sonra öz ixtisaslarına dair iş tapmaqda çətinliklə qarşılaşacaqlarını düşünürlər. Bir sözlə, onların çoxunu öz ixtisas sahəsinə uyğun iş tapmaq məsələsi narahat edir. Buna görə də işəgötürənlərlə əməkdaşlığın gücləndirilməsi və istehsalat təlimlərinin iş yerlərində intensiv təşkili təhsilalanlarda formalaşan bu fikrin əksinin sübut olunması üçün vacibdir;

- Təhsilalanların 63,8%-i peşə liseyinin laboratoriyalarındakı mövcud şəraitin, yəni maddi texniki baza və texnoloji imkanların onları qane etmədiyini düşünür. Bu statistik göstəricilər, ümumiyyətlə, peşə liseylərində tətbiqi məqsədlər üçün istifadə olunan emalxanaların və fənn laboratoriyalarının dövrün

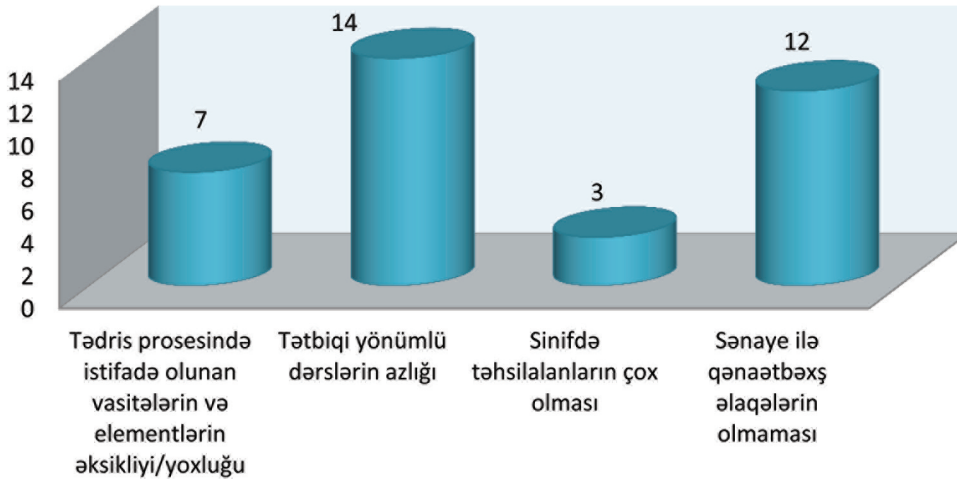
Diaqram 9

Təhsilalanlarda təhsilin növbəti pillələri üçün marağın olub-olmamasının müəyyənlişdirilməsi



Diaqram 10

Peşə təhsilində əsas problemlərin müəyyənlişdirilməsi



tələblərinə uyğun hazırlanmasının vacibliyini sübut edir;

- Təhsilalanların 66,7%-i düşünür ki, ixtisas fənlərinin tədrisində müasir təlim texnologiyalarından demək olar ki, istifadə edilmir. Bu problemin həlli məqsədilə peşə təhsili müəssisələrində işləyən pedaqoji-mühəndis heyəti Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi yanında Peşə Təhsili üzrə Dövlət Agentliyi tərəfindən ixtisasartırma kurslarına cəlb olunur. Lakin kursların geniş miqyaslı tətbiq edilməməsi səbəbi ilə mövcud problem hələ də həll olunmayıb. Onlayn tədris prosesinə keçid dövründə bu məsələ daha aydın hiss olunur;

- Təhsilalanların 78%-də təhsilin növbəti pillələri üçün marağın olmadığı müəyyən edilmişdir. Bu problemin aradan qaldırılması

və elmə həvəsin yaradılması məqsədilə peşə liseyləri digər ali təhsil müəssisələri ilə əməkdaşlıq etməlidir;

- Liseydaxili kurslararası imtahanların təşkil edilməsinə etirazını bildiren 77.8% təhsilalanla sorğu əsasında müəyyən edilmişdir ki, bu onlarda qorxu, həyəcan və inamsızlıq səbəbindən yaranmışdır. Amma peşə-ixtisas təhsili üzrə məzun olanlara orta ixtisas, yəni subbakalavr dərəcəsinin verilməsi kurslararası keçid imtahanlarının təşkil olmasını zəruri edir.

- Peşə təhsilində əsas problemlərin (və ya problemin) müəyyənlişdirilməsi məqsədilə ünvanlanan son suala verilən cavablar əsasında bu qənaətə gəlmək olar ki, tədris prosesində əsas problem vasitə çatışmazlığıdır. Təhsilalanlar bu çatışmazlığı istər pedaqoji texnologiyaların

əksikliyi və ya tam tətbiq olunmamasında, istərsə də ixtisas materialları ilə təchiz edilməyən fənn laboratoriyalarının mövcud olmasında görünür. Peşə təhsilinin nəticəyönlü və səriştə əsaslı təhsil imkanını təqdim etməsini əsas götürsək, ən vacib problem kimi maddi texniki təchizatın qənaətbəxşliyinin formalaşmasına fokuslanmaq lazımdır.

Peşə təhsil müəssisələrində oxuyan təhsilalanları stimullaşdırmaq, onlara yeni hədəflər göstərmək və özlərini inkişaf etdirmək imkanını təmin etmək qarşıya qoyulan vacib istiqamətlərdir. Bu tip pedaqoji statistik tədqiqatların və müqayisəli analizlərin aparılması təhsil sistemimizdə formalaşan və getdikcə davam edən boşluqların müəyyənləşdirilməsi və problemin həll olunmasında əhəmiyyətli rol oynaya bilər.

**Təklif:** Peşə ixtisaslarına marağın artırılması, peşə təhsilinin nüfuzunun bərpa edilməsi və peşə liseylərində (ümumilikdə peşə təhsili müəssisələri) təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün araşdırmaların elmi-pedaqoji əsaslarla aparılması çox vacibdir. Belə halda buraxılan səhvləri və gələcəkdə yeni islahatların istiqamətini asanlıqla müəyyən etmək olar. Aparılması tövsiyə olunan tədqiqat istiqamətlərinə bunları daxil etmək olar:

- Psixoloji cəhətdən problemlə təhsilalanlarda ixtisasa marağ artıran amillərin müəyyənləşdirilməsi;
- Təhsilalanların akedemik göstəricilərinin İKT vasitələrindən asılılığının qiymətləndirilməsi;
- Modul qruplarda tədris planlarının üçillik və ikiillik ixtisas planları əsasında qiymətləndirilməsi;
- İxtisas fənlərinin tədrisində ənənəvi və interaktiv tədris metodikalarının təhsilalanların akademik göstəricilərinə təsirinin qiymətləndirilməsi;

Tədqiqatın kiçik qrup formasında aparılması əldə olunan nəticələrin dəqiqliyinin tam isbat olunmasında şübhə yarada bilər. Tövsiyə olunur ki, Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi yanında Peşə Təhsili üzrə Dövlət Agentliyinin bu işə təşəbbüs göstərməsi ilə köklü tədqiqatlar

aparılsın. Artıq bu halda əldə olunan nəticələrin dəqiqliyi yüksək olar.

**Məqalənin elmi yeniliyi:** İlk dəfə olaraq peşə təhsilində problemlərin müəyyənləşdirilməsində təhsilalanlar kontekstindən çıxış edilmiş, onların fikirləri və təhsil müəssisəsindən gözləntilərinə əsaslanaraq tədqiqat aparılmış və peşə təhsili sistemindəki mövcud boşluqlar təhsilalanların fikirləri əsasında dəyərləndirilmişdir.

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> *Müasir təhsilin nəzəri və praktiki problemləri.* (nəşrə haz. İ.H. Cəbrayilov). Bakı "ŞAHİN-MB", 2016, 250 s.
- <sup>2</sup> Ağayev, Ş.O., Məmmədova, S.H. (2010). *Texniki-peşə təhsili müəssisələrində təlimin təşkilinin didaktik məsələləri.* Bakı, "Nasir" nəşriyyat, 204 s.
- <sup>3</sup> Əsgərov, R.B., Qurbanov, M.R. (2016). *İlkin peşə-ixtisas təhsili: problemlər və perspektivlər.* Bakı, "ŞAHİN-MB", 250 s.
- <sup>4</sup> Qafarov, G. (2021). "The Current State Of Vocational Education In Azerbaijan: Identifying Problems. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)* ISSN: 2643-9123 Vol. 5 Issue 8, August, pp: 41-43.
- <sup>5</sup> <http://edu.gov.az/upload/file/serencamaelave/2016/peshe-tehsil-yol-xeritesi.pdf>
- <sup>6</sup> <https://edu.gov.az/az/page/418/7329>
- <sup>7</sup> Qafarov, Q.A. (2020). Peşə təhsilində düzgün təlim strategiyasının müəyyənləşdirilməsi: anlayış xəritələrinin tətbiqi. *Azərbaycan məktəbi*, № 3 (688), s.79-90.
- <sup>8</sup> Qafarov, Q.A. (2021). Peşə təhsilində təlim nəzəriyyələri və müasir yanaşmalar. *Elmi metodik vəsait.* Bakı, səh. 113.
- <sup>9</sup> Qafarov, Q.A., Rzayeva, A.H. (2019). Peşə təhsilində fizika fənninin müasir tədris metodikası: PhET simulyasiya platformu. *Azərbaycan məktəbi*, № 2, s.117-125.
- <sup>10</sup> Nəzərov, A.M. (2012). Müasir təlim texnologiyaları. *Dərs vəsaiti.* Bakı, ADPU nəşriyyatı. 103 s.

## TƏHSİLDƏ MOTİVASİYA VƏ ÖZÜNƏİNAMIN FORMALAŞDIRILMASI

**FİRUZƏ SADIQOVA**

Bakı Dövlət Universitetinin dissertantı.

e-mail: firuzeesgerova@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0002-4397-5479>

### Məqaləyə istinad:

Sadiqova F. (2021). Təhsildə motivasiya və özünəinamin formalaşdırılması. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 86–94

### Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 26.06.2021

Qəbul edilib: 28.07.2021

### ANNOTASIYA

Təhsil sahəsində kifayət qədər elmi-nəzəri bilik və təcrübi bacarıqların formalaşması ümumtəhsil sistemində kurikulum islahatının həyata keçirilməsi istiqamətində mühüm və qəti addımların atılmasına səbəb olur. Kurikulum islahatının əsasında təlimin təkcə məzmununun deyil, metod və vasitələrinin də əsaslı şəkildə yeniləşdirilməsi dayanır. Başqa sözlə, yeni texnologiyaların tətbiqi zərurətə çevrilir. Kiçik yaşlı şagirdlər qiymətləndirməyə xüsusi önəm verirlər. Belə ki, təlim uğurlarının yüksək qiymətləndirilməsi onları daha da həvəsləndirir. Nəzərə alınması ən vacib şərtlərdən biri də cəzaların tətbiqi ilə bağlıdır. Unutmaq olmaz ki, şagirdləri (ümumiyyətlə, uşaqları) sinif yoldaşlarının yanında və ya digər kənar şəxslərin yanında cəzalandırmaq, tənbeh etmək olmaz. Bu onların təlim motivasiyalarına mənfi təsir göstərməklə yanaşı, həm də özünüqiymətləndirmənin zəifləməsinə, utancaqlıq hissinin formalaşmasına və digər ciddi xarakterli psixoloji gərginliyə səbəb ola bilər.

**Açar sözlər:** Təhsil, peşə, motivasiya, müəllim, özünəinam.

## MOTIVATION AND FORMATION OF SELF-CONFIDENCE IN EDUCATION

**FIRUZA SADIGOVA**

Doctoral student of Baku State University.

e-mail: firuzeesgerova@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0002-4397-5479>

### To cite this article:

Sadigova F. (2021). Motivation and Formation of Self-Confidence in Education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 86–94

### Article history

Received: 26.06.2021

Accepted: 28.07.2021

### ABSTRACT

The formation of sufficient scientific-theoretical knowledge and practical skills in the field of education leads to important and decisive steps towards the implementation of curriculum reform in the general education system. Curriculum reform is based on a fundamental update not only of the content of teaching, but also of methods and tools. In other words, the introduction of new technologies is becoming inevitable. Younger students pay special attention to assessment. Thus, the appreciation of training successes motivates them even more. One of the most important conditions to take into account is the application of penalties. We must not forget that students (usually children) should not be punished in the presence of classmates or other strangers. In addition to negatively affecting their learning motivation, it can also lead to low self-esteem, shyness, and other serious psychological stresses.

**Keywords:** Education, profession, motivation, teacher, self-confidence.

## GİRİŞ

“Fəal təlim” istilahında olan “interaktivlik”, yəni daxili fəallıq “ənənəvi” adlandırdığımız dərslərdə də vardır. Dərsdə şagirdlərin təfəkkürünün fəallığı məsələsi, yəni öyrənənlərin təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi tələbi həmişə əsas məqsəd olmuşdur. Lakin “ənənəvi” adlandırdığımız dərslərdə “quru didaktizm”, elmiliyə daha çox diqqət ayrılması, motivasiyanın yaradılmaması, frontallıq, emosionallığın zəifliyi, tədqiqatçılığa, fikir müstəqilliyinə yer verilməməsi kimi faktorlar həmin tələbin bugünkü müstəvidə reallaşmasına imkan verməmişdir (İlyasov, 2018).

Təcrübə göstərir ki, pedaqoji dəstəyin müəllimin şagirdə, şagirdin özü-özünə inamı və etibarını zəminində təşkili təhsilalanlarda fəallığın yaranmasına, özünütəhrikə və motivlərə yol açır. Buna görə də müəllimin vaxtında və məzmunlu şəkildə belə metoddan istifadəsi olduqca faydalıdır. Peşəkarlıq və səriştəlilik müəllimin peşə fəaliyyətinin əsas atributlarındandır. Onun formalaşmasının əsası müəllim hazırlığı prosesində qoyulur. Buna görə də müəllimin pedaqoji peşəkarlığının və səriştəliliyinin formalaşmasına pedaqoji təhsil illərindən, yəni peşə biliklərinin aşılınması prosesindən başlanılmalıdır.

Peşə bilikləri peşə fəaliyyətinin nəzəri və praktiki əsaslarının mənimsənilməsindən ibarət olduğundan pedaqoji fəaliyyətin səviyyəsinə də ciddi təsir göstərir. Onun formalaşdırılması prosesinin müasir tələblər səviyyəsində təşkil edilməsi, məzmunlu və ustalıqla aparılması tələblərdə peşəkarlıq və səriştəliliyin ilk elementlərinin yaranmasında əsaslı rol oynayır. Buna görə də gələcək müəllimlərdə peşəkarlıq və səriştəliliyin yüksək səviyyədə təşkilinə nail olmaq üçün onlarla, ilk növbədə, psixoloji-pedaqoji hazırlığın aparılmasına böyük ehtiyac vardır. Bu hazırlıq içərisində motivlərin formalaşdırılması xüsusi yer tutur (İlyasov, 2018).

## MOTİVASİYANIN ANLAMI

Motivasiya insanın daxili və xarici amillərin təsiri altında müəyyən bir davranışa və fəaliyyətə

çəlb edilməsinin mürəkkəb prosesidir. O, uşağın daxili dünyasının çoxmərhləli qarşılıqlı əlaqəsinin, onun ehtiyaclarını ödəyəcək stimulların nəticəsidir.

Motivlərin başqalarının təsiri ilə yaranan xarici, yaxud tələbələrin özünün daxilindən gələn, öz təşəbbüsü ilə yaranan daxili motivlər olması da, təhsilalanların peşəkarlığının artırılmasında və səriştəyə yiyələnmələrində az rol oynamır. Təcrübə göstərir ki, xarici motivlər bu prosesdə müəyyən təsir gücünə malik olsalar da, əsas rol daha güclü, daha dərin və davamlı olan daxili motivlərə məxsusdur.

Müəllimin səriştəliliyi xarakterində özünü göstərir. İnküziv təlim çərçivəsində onun motivasiyaedici xarakterini pedaqoji fəaliyyətini reallaşdırmağa xidmət edən şəxsi maraqları formalaşdırır. Motivasiyaedici xarakter ümumi dəyərlər, ehtiyaclar, inküziv təhsilin adekvat məqsədləri və məsələləri, müəyyən pedaqoji fəaliyyətin yerinə yetirilməsi üçün özünü motivasiya etmək bacarıqları kimi müəyyənləşir. Bu səriştə üçün müəllimin şəxsi hədəfləri önəmlidir. Onun koqnitiv xarakterini, inküziv təlimin həm nəzəri, həm də praktik məsələləri üçün zəruri olan informasiyaları qəbul etmək, mənimsəmək, istifadə etmək, refleksiv xarakter müəllimin inküziv təlimə hazırlaşma və bu prosesin həyata keçirilməsi şərtləri daxilində refleksiya apara bilmək bacarığını formalaşdırır. Funksionallıq xarakteri isə inküziv təlim şərtləri daxilində qeyd olunan əsas peşə bacarıqlarını əhatə edir:

- Diaqnostik bacarıq-şagird kollektivinin, şəxsiyyətin təlim-tərbiyəsinin inkişaf səviyyəsinin, pedaqoji prosesin ümumilikdə və ayrı-ayrı mərhələsində vəziyyətinin doğru diaqnozunu qoya bilmək qabiliyyətini ifadə edir;
- Proqnozlaşdırma bacarığı-hər hansı bir pedaqoji fəaliyyətin nəticələrini proqnozlaşdırma bilmə qabiliyyətini ehtiva edir;
- Konstruktiv bacarıq – adekvat məqsədlər (ümumi, fərdi) müəyyənləşdirmək və şagirdlərin müxtəlifliyini nəzərə alaraq pedaqoji fəaliyyətin savadlı planlaşdırılması qabiliyyəti deməkdir;
- Təşkilatçılıq bacarığı – pedaqoji fəaliyyətin təşkilini, fərdi yanaşmanın yaradıcı tətbiqini



(məsələn, fərdi tədris planı üzrə təlim) özündə ehtiva edir;

- Kommunikativ bacarıq – pedaqoji prosesin subyektləri ilə konstruktiv münasibətlərin qurulması qabiliyyətidir;

- Texnoloji bacarıqlar – inklüziv təlimin metod və texnologiyalarının tətbiqi səriştəsidir;

- Korreksiya bacarığı – aralıq və yekun diaqnostikanın nəticələrini nəzərə alaraq, istənilən mərhələdə pedaqoji prosesin gedişini korreksiya edə bilmək qabiliyyətidir;

- Tədqiqatçılıq bacarığı – pedaqoji təzahürləri öyrənmək, analiz etmək, təcrübi-eksperimental işin aparılması səriştəsidir.

Uşaq şəxsiyyətinin inkişafında təlim həlledici rola malikdir. Çünki təlim-tərbiyə prosesində uşağın inkişafı müəyyən məqsədə müvafiq olaraq plan, proqram əsasında təşkil olunur və ona rəhbərlik edilir. Bunun sayəsində də istənilən keyfiyyət sürətlə inkişaf etdirilir. Kiçik məktəb yaş dövründə uşaq sistematik fəaliyyət prosesinə cəlb olunur və cəmiyyət tərəfindən onun yeni məktəbli mövqeyi qarşısında ciddi tələblər qoyulur. Uşağın təlim-tərbiyədən kənar inkişafı kortəbii və pərakəndə olmaqla yanaşı, həm də bəşər cəmiyyətinin tələblərinə uyğun gəlir. Ona görə də şəxsiyyətin inkişafında təlimin oynadığı rol psixoloqların diqqətini xüsusi olaraq cəlb edir.

Görkəmli İsveçrə psixoloqu J.Piajenin fikrincə, inkişaf özünün daxili qanunlarına malikdir. Təlimin tənzimlənməsi üçün məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir (Zeynalı, 2017). C.Brunerin fikrincə isə hər bir inkişafın əsasını yalnız təlim təşkil edir (Zeynalı, 2017).

Təlim prosesində tələbatların ödənilməsi də vacib şərtlərdəndir. Belə ki, hər şeydən əvvəl, uşağın fəaliyyəti üçün zəruri olan məzmun düzgün seçilməlidir. Xüsusi təsir vasitəsi xarakteri daşıyan məzmun elə seçilməlidir ki, təlim prosesini həyata keçirən mütəxəssis uşaqdan istədiyi, lazımı cavabı ala bilsin. Bunun üçün təlimdə motivasiyanı inkişaf etdirən və kiçik məktəb yaşlı uşaqların yaş və fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun olan müəyyən vasitələr (oyuncaqlar, kitablar, şəkilli jurnallar, söhbətlər və s.) seçilməlidir. Belə ki, bu cür təsirli vasitələrin

seçimi, yerində və düzgün istifadəsi uşaqlarda nəinki təlim bacarıqlarını inkişaf etdirir, həmçinin onların xarakterini və iradəsini də tərbiyələndirir (Qədirov, 1969). Təlim materiallarının mənimsənilməsində geridə qalan şagirdlərin psixoloji xarakteristikası əsasında N.A.Mençinskaya və onun həmkarları “öyrənməyə qabillik” anlayışını irəli sürmüşlər. Həmin anlayış altında onlar şagirdlərin bilikləri və təlim fəaliyyəti tərzlərini mənimsəməyə nə dərəcədə həssas, qabil olduqlarını nəzərdə tutmuşlar. Öyrənmə qabiliyyətini şagirdin əqli inkişafı ilə qarışdırmaq olmaz. Yüksək əqli inkişaf səviyyəsinə malik olan adamda bəzən öyrənmə qabiliyyətinin aşağı olduğunu müşahidə etmək mümkündür. Yaş artdıqca əqli inkişaf yüksək səviyyəyə qalxa bildiyi halda, öyrənməyə qabillik uzun müddət az və ya çox dərəcədə öz sabitliyini saxlaya bilər. Deməli, öyrənmə qabiliyyəti insanın təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsinin sürət və keyfiyyətinin fərdi göstəricisindən ibarətdir.

## TƏLİM PROSESİ

Təlim prosesində fəaliyyətin psixoloji strukturu dəyişir və inkişaf edir. Hər bir fəaliyyət müxtəlif ünsürlərin vəhdətindən ibarətdir. Bu ünsürlərdən biri olan motiv insanı fəaliyyətə təhrik edir. Fəaliyyət prosesində şagirdlər özlərini müxtəlif şəkildə büruzə verirlər: onlar işi icra tərzində, məqsədə çatma əzmində, planlaşdırmada və s. özlərinəməxsusluq, rəngarənglik nümayiş etdirirlər. Onlarda fəaliyyətin hər hansı bir ünsürü və ya ünsürləri üstünlük təşkil edir, hansısa ünsürü isə unudulur və kölgədə qalır. Müəllimin rəhbərliyi altında isə qüsurlar aradan qaldırılır, bu da hər bir təhsilalanın səmərəli fəaliyyəti üçün şagird şəxsiyyətinin inkişafına, təkmilləşməsinə və motivasiyanın yüksəldilməsinə səbəb olur.

Motivasiyanı bir neçə klassifikasiyaya uyğunlaşdırmaq olar:

- Tələbatların ödənilməsinə yönələn birbaşa motivasiya;
- Tərbiyəçinin şəxsiyyətindən və fəaliyyətindən asılı olan konkret metodlar;

- Müsbət emosiyalara əsaslanan motivasiya;
- Təzahür keyfiyyətlərinə görə perspektiv ehtiva edən motivasiya;
- Tələbənin özünün məqsədinə, məqsədə-müvafiqliyinə, gələcək həyatına və planlarına yönələn motivasiya;
- Hər hansı fəaliyyətə, məqsədə olan meyil və maraqdan doğan motivasiya (ətrafdakı insanların razılığı);
- Neqativ təsirlərdən asılı olan motivlər (müəllimdən qorxmaq və s.).

Motivasiya öyrənmə, təlim prosesinin məhsuldarlığına, effektivliyinə müsbət təsir göstərən və öyrənmə fəaliyyətinin müvəffəqiyyətini müəyyən edən başlıca ünsürdür. Təlim prosesinin sistematiikliyi üçün vacib olan şərtlərdən biri kimi qiymətləndirilən motivasiyanın olmaması təlim uğurlarının azalmasına səbəb ola bilər. Kifayət qədər geniş, ümumi anlayış olan motivasiyanı psixoloji fenomen adlandırmaq olar. Motivasiya həm də şagirdləri idraki fəaliyyətə, təhsilin məzmununun fəal mənimsənilməsinə sövq edən proseslərə, metodlara, vasitələrə verilən ümumi addır.

Müasir psixoloji terminologiyada motivasiya, əsasən, iki mənada işlədilir: hərəkəti, davranışı, fəaliyyəti və tələbatın ödənilməsinə stimullaşdıran prosesin xarakteristikası; davranışı müəyyən edən sistem (xüsusilə ehtiyaclar, motivlər, məqsədlər, niyyətlər kimi və s.).

Tədqiqatlar nəticəsində sübut olunmuşdur ki, şagirdlərdə, xüsusən də kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda təlim motivasiyalarının ölçülməsi mütləq xarakter daşıyır (Paşayev, Rüstəmov, 2007). Belə ki, təlim prosesində müsbət nəticə əldə etməyin başlıca yolu motivasiyanın yüksəldilməsi ilə müəyyən olunur. Yüksək motivasiya həm də düzgün inkişaf etmiş şəxsiyyət deməkdir. Problemə bu cür yanaşma olduqca aktual xarakter daşıyır. Çünki motiv insan davranışını tənzim edən enerji mənbəyi rolunu oynayır. O, eyni zamanda insanı müəyyən məqsəd, fəaliyyət üçün hərəkət etməyə sövq edən daxili potensial kimi qəbul edilir. Motivlər dedikdə, şəxsiyyəti fəaliyyətə istiqamətləndirən konkret niyyətlər, səbəblər başa düşülür. Fəaliyyətə dair motivlərin öyrənilməsi, onlardan düzgün istifadə edilməsi

və şəxsiyyətin inkişafının lazımı tərəfə istiqamətləndirilməsi psixoloji əməyin özəyini təşkil edir. Motivasiya kiçik məktəblinin inkişaf zonasına uyğun tənzimlənərsə, bütünlükdə fəaliyyətini əhatə edərsə, intensiv və effektiv mənə kəsb edərsə, pedaqoji proses də uğurlu alınar.

## DAXİLİ VƏ XARİCİ MOTİV

Daxili və xarici motivlərin qaynaqlandığı müəyyən bir mənbə mövcuddur və onların tədqiqi kompleks yanaşma tələb edir. Şagirdin təlim motivlərinin aşkar olunması və inkişaf etdirilməsi daxili və xarici mənbələrdən asılıdır. Bu mənbələrə şagirdlərin fərdi-psixoloji keyfiyyətləri, qavrama xüsusiyyətləri və s. aid edilə bilər. Bəzi mənbələr vardır ki, onların meydana gəlməsi ixtiyari şəkildə təzahür edir. Şagirdin özündən asılı olan mənbələrə aiddir:

- Şəxsi keyfiyyətlər, hədəflər, məqsəd və niyyətlər;
- Psixoloji, bioloji impulsiv keyfiyyətlər və insani ehtiyaclar;
- Özünütanıma, özünəinam və özünəhörmət;
- İnanclar, dəyərlər, gözləntilər, müvəffəqiyyət və ya müvəffəqiyyətsizlik hədəfləri;
- Fərdi faktorlar, məsələn, stressə davamlılıq, maraqlar, ətraf mühitə göstərilən cavab reaksiyaları və s.;
- Valideyn, müəllim heyəti və yoldaşlarla münasibət.

Sadalanarlardan məlum olur ki, şagirdlərin təlim motivlərinin inkişafı müəyyən səbəblərdən asılıdır. Bu səbəblər uşaqların fərdi-psixoloji keyfiyyətlərindən asılı olaraq da dəyişə bilər: məsələn, bir şagirdə müəyyən fənnə olan maraq hissəsinə digər şagirdə təsadüf olunmaması. Buradan belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, kiçik yaşlı uşaqların təlim motivlərinin inkişafında fərdi-psixoloji keyfiyyətlərinin və fərdi fərqliliklərinin rolu böyükdür.

Etibarlılıq və ya inam şagirdlərdə təlim prosesində müvəffəqiyyət əldə edəcəklərinə dair pozitiv təfəkkürün formalaşdırılmasına xidmət edir. Şagirdlər onları əhatə edən bütün amillərdən (müəllim, məktəb rəhbərliyi, ailə

və s.) təsirlənirlər. Bundan əlavə, dərs yükünün ağırlığı da təhsilalanların şəxsiyyətinə təsir edən faktorlardandır. Dərs yükünün həcmi haqqında fikirlər şagirdi əlavə qayğılarla əhatə edə və təlim motivlərini azalda da bilər. Ona görə də dərs yükü yaş xüsusiyyətlərinə uyğun təşkil edilməlidir. Etibarlılıq strategiyası da məhz bu məqsədə xidmət edir.

Özünəinam isə ona görə vacibdir ki, o, təhsilalanlarda cəsarət, özünə hörmət və təşəbbüskarlıq xüsusiyyətlərinin güclənməsinə xidmət edir. Özünəinam hissi güclü olan öyrənənlər riskə getməkdən və oxuduqları haqqında tənqidi və təhlili xarakterli fikirlər söyləməkdən çəkinmirlər. Bu amillər öyrənilən biliklərin bacarığa və vərdişə çevrilməsinə imkan yaradan ən güclü təsir vasitələrindəndir.

Motivasiya insanların iş görməsini dəstəkləyən təhrikədiçi psixoloji qüvvə olduğundan o, öyrənənlərin davranışlarını istiqamətləndirməklə onların fəaliyyətsizliyini aradan qaldırır. Təlim üçün nəzərdə tutulan müəyyən tapşırıqları yerinə yetirmək və ya xüsusi davranışlara təhrik etmək məqsədilə yaradılan motivasiya situativ motivasiya adlanır. Bəzən fəal təlimin təşkilində bunu "problemin qoyuluşu" da adlandırırlar. Təlimdə motivasiya təhsilalanlarla əlaqəli olub, onların təlim prosesində fəal iştirakını təmin edir. Fəaliyyətsizliklə, zəif motivasiya ilə müşayiət olunan təlim zamanı isə təhsilalanlar özlərini ruhlandırmaqda çətinlik çəkirlər. Yüksək motivasiya olunmuş öyrənənlərlə qoyulmuş məqsədlərə, səmərəli təlim nəticələrinə yiyələnmək mümkün və asan olduğu halda, zəif motivasiya edilmiş öyrənənlərlə buna nail olmaq çətinləşir. Deməli, fəal təlim prosesində motivasiya açar rolunu oynayır və ən güclü təhrikədiçi, təsiredici bir faktordur.

Bütün öyrənənlər motivasiyalı ola bilər, lakin onların motivasiya mənbələrinin fərqli olması gözləniləndir. Bu fərqləri bilən müəllim təhsilalanların öyrənmə həvəsini tənzimləmə bacarığına malik olur. Ona görə də təhsilalanlarda motivasiyanı yaradan səbəbləri bilmək pedaqoji prosesin təşkilatçıları üçün vacibdir.

Təlimdə öyrənənlərin verdiyi sualların

keyfiyyəti və kəmiyyəti onların daxili motivasiyası, maraqları kimi dəyərləndirilməlidir. Daxili motivasiyanın əksi olaraq xarici motivasiya kənardan təsir edən faktorların nəticəsində yaranır. Xarici təsiredici qüvvələrə təhsilalanların yaşadıkları sosial həyatı, müəllimləri, təlim metodlarını və təlim mühitini aid etmək olar. Məsələn, cəmiyyətdə dilə olan münasibət təhsilalanların öyrənilən dilə münasibətinə təsir edir. Cəmiyyətin beynəlmilləşməsi, ölkənin dünyaya inteqrasiya, inkişaf etmiş əlaqələri, əmək bazarının tələbləri bu münasibəti formalaşdıran amillərdəndir.

Görkəmli Amerika psixoloqu D.Karneginin tövsiyə etdiyi "Adamları təhqir etmədən və inciklik hissi yaratmadan onlara təsir etməyə imkan verən doqquz qayda" müəllim-şagird münasibətlərində də nəzərə alınması vacib olan qaydalar kimi faydalıdır:

*1-ci qayda.* Müsahibinizin tərifindən və onun layiqli cəhətlərini səmimi etirafdan başlayın.

*2-ci qayda.* Başqalarının səhvlərini birbaşa yox, dolayısı ilə göstərin.

*3-cü qayda.* Əvvəlcə öz səhvlərinizdən danışın, yalnız bundan sonra müsahibinizi tənqid edin.

*4-cü qayda.* Müsahibinizə nəşə əmr vermək əvəzinə, suallar verin.

*5-ci qayda.* Adamlara nüfuzlarını xilas etməyə imkan verin.

*6-cı qayda.* Adamların ən kiçik uğurlarını belə bəyəndiyinizi bildirin və onların hər bir müvəffəqiyyətini qeyd edin. "Qiymət verməkdə səmimi və tərifləməkdə səxavətli olun".

*7-ci qayda.* Adamlara yaxşı nüfuz yaradın, onlar bu nüfuzu doğrultmağa çalışsınlar.

*8-ci qayda.* Həvəsləndirməyə əl atın. Düzəlmis görmək istədiyiniz səhvin asan düzəldilə bilməsi təsəvvürünü yaradın; elə edin ki, adamları təhrik etdiyiniz məsələlər onlara çətin görünməsin.

*9-cu qayda.* Çalışın ki, adamlar təklif etdiklərinizi yerinə yetirməyə şad olsunlar (Karnegi, 2015).

Güclü xarici motivasiya faktoru olan müəllim həm də ruhlandırıcıdır. Şagird və tələbənin yüksək və zəif motivasiyası müəllimdən çox asılıdır. O, təlim prosesinin təşkilini, tədris

materiallarının rəngarəngliyini, maraqlı olmasını, sərbəst seçim şəraitinin yaradılmasını təmin edir. Bir çox hallarda şagird və tələbələr müəllimlərin onlara inandıqlarına görə daha həvəslə çalışırlar.

Uyğun təlim metodlarının seçilməsi həm təlim prosesinin gedişinə, təlim nəticələrinin əldə olunmasına, həm də təhsilalanların motivasiyasına təsir edən xarici faktordur. Fəal təlimin təşkili prosesində pedaqoji mühitin təlim metodlarına, nail olunacaq məqsədlərə görə yaradılması öyrənənlərin motivasiyasının artırılmasına məsul olan mütəxəssislərin diqqətindən yayınmamalıdır.

Daha bir xarici faktor – valideyn də nəzərdən qaçmamalıdır. Bu faktoru bünövrə də adlandırmaq olar. Ailə (ev) şəraiti uşaqların öyrənmə həvəsinin ilkin bazasını formalaşdırır. Bu, ailələrdə uşaqlarla ünsiyyətin kifayət qədər məhsuldar olması nəticəsində yaranır. Ətraf aləmi öyrənməyə başladıkları andan onlar üçün yaradılan şərait, təşkil olunan materiallar olduqca böyük əhəmiyyətə malikdir. Danışmağa başladıqdan sonra ətraf aləmi dərk etmək üçün uşaqlarda saysız-hesabsız suallar yaranır və çox şey məhz bu sualların necə qarşılana-çağından asılıdır. Özünə dəyər verən, öz bacarıqlarına inanan, müstəqillik hisləri ilə böyüyən uşaqlar təhsil müddətində öyrənmə prosesindəki riskləri qarşılamağa hazır olurlar.

Yaş da şagirdlərin motivasiyasına təsir edən amil kimi diqqəti cəlb edir. Bu faktor da valideyn faktoru kimi məktəbəqədər və ümumitəhsil pillələlərində özünü daha qabarıq göstərir. Aşağı sinif şagirdləri uğur qazanmaq üçün sərf etdikləri səylərin pozitiv nəticəsinə inandıqları halda, yuxarı sinif şagirdləri sanki neqativ nəticə gözləyir, bu zaman onlar artıq əvvəlcədən uğursuzluğu qəbul edir, heç bir səy göstərmir və ya minimal səylərlə kifayətlənməyə üstünlük verirlər. Belə halların aradan qaldırılması və ya olmaması üçün valideyn faktoru, davamlı valideyn-müəllim əməkdaşlığı diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Öyrənmə həvəsini valideyn və müəllimin birgə fəaliyyəti nəticəsində əldə edilmiş ümumi “bacarıq” da adlandırmaq olar.

Xarici motivasiya ilə müqayisədə daxili motivasiya daha təhrikedici, güclü və önəmli hesab

edilir. Bəzi müəlliflər, hətta motivasiyaya insanı müəyyən nailiyyətlər əldə etməyə sövq edən daxili təhrikedici qüvvə kimi tərif verirlər. Daxili motivasiyası yüksək olan öyrənənlər ötürülən informasiyaya olan maraq sayəsində məlumatın daha da dərinliyinə gedərək, geniş biliyə yiyələnməklə uğurlu nəticələr əldə etdikləri halda, daxili motivasiyası olmayan və xarici motivasiyası zəif olanlar çətinlik dərəcəsi daha az olan tapşırıqlara meyilli olurlar. Daxili motivasiyalı öyrənənlərin fəallıq dərəcəsi yüksək olur, onlar xüsusi səylərlə qarşıya çıxan çoxsaylı maneələri dəf etməyə ısrarlı olur, tapşırıqlara daha çox vaxt sərf edir, onları həvəslə yerinə yetirir, nəticədə isə təlim prosesinin gedişi asanlaşır. Lakin xarici faktorların əhəmiyyətini də kifayət qədər yüksək dəyərləndirmək lazımdır. Bəzi müəllimlərin fikrinə görə, motivasiya akademik tapşırıqların əhəmiyyəti, miqdarı və təsir gücündən asılıdır. Daxili faktorların təsiri nəticəsində yaranan göstəricilər xarici faktorların təsiri ilə də yarana bilər. Fərq ondan ibarətdir ki, xarici motivasiya zamanı xüsusi səylər, fəaliyyət, strategiya tələb olunur.

Xarici motivasiyası zəif olan təhsilalanlar hər hansı bir mükafatı əldə etmək, müəyyən cəzalardan yayınmaq, müəllimdən təşəkkür, qiymət almaq naminə fəallıq göstərmək, təhsil pilləsini “birtəhər” başa vurmaq, yoldaşları ilə rəqabət aparmaq və s. kimi göstəricilərə – qısamüddətli motivasiyaya malik olurlar. Qısamüddətli motivasiyanı uzunmüddətli motivasiya ilə əvəz etmək, təhsilalanların təhsilə, öyrənməyə yanaşma tərzini dəyişmək üçün müəllimlər, təhsil ocaqları onların xarici motivasiyasını diqqət mərkəzində saxlamalıdırlar.

Müəllim öyrənənlərin motivasiyasının inkişafı üçün xüsusi strategiyaya malik olmalıdır. Öyrədən xüsusi strategiyasına öyrənənlərin maraqlarının davamlılığını təmin etmək üçün onların sosial həyatı ilə (reallıqla) uyğunluq təşkil edən təlim materiallarının maraqlı, müxtəlif olmasını təmin etməyi, təhsilalanların şəxsi məqsədləri ilə üst-üstə düşən xüsusi məqsədlərin qoyuluşunu, ötürücü təlim mühitinin yaradılmasını, uyğun, rəngarəng təlim üsullarının seçilməsini və s. aid etmək olar.

Müəllim səriştəliliyinin müxtəlif parametrləri, göstəriciləri olduğu kimi, müasir dövrdə onun strukturunda da müxtəliflik özünü göstərir. Pedaqoji ədəbiyyatlarda məktəb müəlliminin səriştəlilik modelinin strukturunun – yeni səriştəliliyin və bu çərçivədə fəaliyyət növlərinin aşağıdakılardan ibarət olduğu göstərilir:

- *Texnoloji* (tədris-təlim və tərbiyə prosesində pedaqoji texnologiyaların mənimsənilməsi və səmərəli istifadəsi);

- *Layihə-konstruktiv* (tədris (işçi) proqramlarının layihələndirilməsi, təhsil müəssisəsinin əsas təhsil proqramlarının işlənməsində iştirak, universal tədris fəaliyyətinin və əsas səriştəliliklərin formalaşdırılmasını təmin edən tapşırıqların konstruksiya edilməsi);

- *Analitik* (tədris-metodik komplekslərin dövlət standartlarına uyğunluğunun təhlili; əsas səriştəliliklərin və universal tədris fəaliyyətinin formalaşmasını təmin edən tapşırıqların seçilməsi);

- *Proqnostik* (təklif olunan tədris-metodik komplekslərin təhlili əsasında əsas təhsil proqramlarının mənimsənilmə nəticələrinin proqnozlaşdırılması);

- *Qiymətləndirmə* (əsas təhsil proqramlarının mənimsənilmə nəticələrinin qiymətləndirilməsi üçün yeni sistemin tətbiqi: bal-reyting sistemi, təlim nəticələrinin portfeli və s.);

- *Monitoring* (tədris-təlim prosesinin və dərs vermənin keyfiyyətinin müəyyən edilməsi üçün texnoloji monitoringin mənimsənilməsi və istifadə olunması) (Mehrabov, 2015).

İnteraktiv təlim prosesində motivasiya nə qədər yüksək olarsa, təlimin nəticələrinə bir o qədər asan yiyələnmək olar. Hər bir müəllimin, təhsil strukturunun qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri motivasiyanı və onun təlimdəki rolunu düzgün dəyərləndirmək, onu təhsil alanlarda yaratmaq və inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Tədrisdə motivasiya təhsilalanın öyrənmə məqsədini və vəzifələrini onun üçün vacib olduğu kimi qəbul etməsində ifadə olunur. Motivasiya müsbət və mənfi ola bilər. Məsələn, bir şagird öyrənmək istəyini ifadə edərsə, tədris fəaliyyətini mümkün qədər yaxşı yerinə yetirməyə çalışırsa, bu o deməkdir ki, öyrənməyə

yönelmiş müsbət motivasiyaya malikdir. Digər bir təhsilalan, oxumamaqda və məktəbdə çalışmamaqda israrlıdırsa, o, mənfi motivasiyalıdır. Şagirdin hərəkətlərini düzgün qiymətləndirmək üçün, hər şeydən əvvəl, həmin hərəkətlərin motivlərini başa düşmək lazımdır ki, bu da zahiri hərəkətləri yerinə yetirmək, eyni məqsədlərə nail olmaq baxımından fərqli ola bilər.

Qədim Roma filosofu Senekanın fikrincə, nəsihətlərlə tərbiyə çətin, nümunələrlə tərbiyə isə asandır. Tərbiyə prosesində nümunə təlim prosesindəki əyaniliyi əvəz edir. Heç bir söz yaxşı və pisin nə demək olduğu haqqında nümunə qədər əyani, konkret təsəvvür yarada bilməz. Nümunənin tərbiyəvi gücünün psixoloji əsasını uşaqların böyüklərə oxşamaq, onlar kimi olmaq meyli və qabiliyyəti təşkil edir. Onlar dərk etməzdən əvvəl təqlid etməyi öyrənirlər (Gənc ana və uşaqların maarifləndirilməsi, 2015).

Tədris nəticələri ilə əlaqəli iki növ motivasiya var:

1) *Şərti olaraq adlandırılan mənfi motivasiya*. Bu, şagirdin oxumadığı təqdirdə yarana biləcək müəyyən narahatlıq və çətinliklərdən xəbərdar olması səbəbindən yaranan motivasiyadır (valideynlərin, müəllimlərin, sinif yoldaşlarının ironiyası və s.). Bu cür motivasiya uğurlu nəticələrə səbəb olmur;

2) *Təbii etibarlı ilə müsbət olan motivasiya*. Həvələndirmə növünü bilən müəllim müsbət motivasiyanın gücləndirilməsi üçün şərait yarada bilər. Bu, öyrənmənin nəticəsi ilə əlaqəli motivasiyadırsa, onda onu qorumaq üçün normal şərait təşviq etmək, əldə olunan biliklərin gələcək üçün faydalılığını göstərmək, müsbət ictimai rəy yaratmaq olar. Motivasiyanı gücləndirmək məqsədilə tədris prosesinin səmərəli təşkili, şagirdlərin fəallığı, müstəqilliyi, tədqiqat metodologiyası və bacarıqlarının təzahürü üçün şərait yaradılması vacibdir.

Məktəb dövründə öyrənmə motivasiyasının formalaşmasını müasir məktəbin sosial əhəmiyyət kəsb edən əsas vəzifələrindən biri adlandırmaq olar. Onun aktuallığı təhsilin məzmununun yenilənməsi, məktəblilərdə bilik

və idraki maraqların müstəqil mənimsənilməsi metodlarının formalaşdırılması, məktəblilərin ideoloji, siyasi, əmək, mənəvi tərbiyəsinin vəhdəti şəklində həyata keçirilməsi, habelə onların aktiv həyat mövqeyinin formalaşması ilə əlaqədardır. Cəmiyyətimizin bu gün məktəbə verdiyi sosial sifariş tədris və tərbiyənin keyfiyyətini artırmaqdan, təhsilənlərin işlərinin nəticələrini qiymətləndirərkən formalizmə yol verməməkdən ibarətdir.

## NƏTİCƏ

Təhsildə motivasiya psixoloji cəhətdən, həm normal, həm də ekstremal şəraitdə, fəaliyyətin nisbi müddətini və yüksək məhsuldarlığını təmin edən dinamik prosesdir. Davamlılığın sistemli təmsilçiliyinə əsaslanaraq tədqiqatçılar bunu təlim motivasiyasının güc, şüur, effektivlik, fəaliyyətin mənə verən motivinin formalaşması, prosesə istiqamətləndirmə və s. kimi xüsusiyyətləri ilə birlikdə nəzərdən keçirirlər.

Təhsil fəaliyyətinin müvəffəqiyyəti onun motivasiyasından – mənimsəmənin keyfiyyətini artıran daxili və xarici amillərdən asılıdır. Müxtəlif komponentlər: tələbənin ehtiyacları, başqalarının nümunəsi, möhkəmləndirmə və cəza sistemi və s. belə həvəsləndirici amillər kimi çıxış edə bilər.

Tədris üçün formalaşdırılmış motivasiyanın olmaması təkcə müəllimlər üçün deyil, həm də təhsilənlərin özləri və valideynləri üçün də aktual olan problemdir. Təhsil fəaliyyəti şəxsiyyətin ən fəal şəkildə formalaşmasının bütün illərini, uşaq bağçasından tutmuş ümumi və ali təhsil müəssisələrindəki dövrünü əhatə edir. Buna görə də onun motivasiya problemi pedaqogika və təhsil psixologiyasında ən önəmli məsələlərdəndir.

Şagirdlərin məktəbdə aldığı bilik yalnız onun digər məqsədlərə çatması üçün bir vasitə ola bilər (sertifikat almaq, cəzadan qaçmaq, tərif qazanmaq və s.). Bu vəziyyətdə uşağa maraq, xüsusi bacarıqlara yiyələnmək istəyi, biliklərin mənimsənilməsi prosesinə həvəs deyil, öyrənmə nəticəsində nə əldə ediləcəyi motivasiya verir.

Motivasiyanın başqa bir forması dar düşüncəli motivlərlə müəyyən edilir: başqalarının razılığı,

şəxsi rifaha aparan yol və s. Bundan əlavə, motivasiya öyrənmə fəaliyyətinin özündə, məsələn, öyrənmə məqsədləri ilə birbaşa əlaqəli də ola bilər. Bu kateqoriyanın motivlərinə maraqdan məmnunluq, müəyyən biliklərə yiyələnmək kimi xüsusiyyətlər aid edilir.

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Bayramov, Ə., Əlizadə, Ə. (2006). *Psixologiya*. Bakı, 602 s.
- 2 Gənc ana və uşaqların maarifləndirilməsi. (2015). *Respublika uşaq kitabxanaları üçün tövsiyə bibliografiyası*. Bakı.
- 3 İlyasov, M. (2018). *Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji səriştəliliyin müasir problemləri*. Bakı, Elm və təhsil, 208 s.
- 4 Karnegi, D. (2015). *Dost qazanmaq və adamlara təsir göstərmək sənəti*. Bakı, Qanun nəşriyyatı.
- 5 Qədirov, Ə. (1969). *Uşaqlarda idrak proseslərinin inkişafı*. Bakı, Maarif.
- 6 Mehrabov, A.O. (2015). *Səriştəli müəllim hazırlığının problemləri*. Bakı, Elm və təhsil.
- 7 Paşayev, Ə., Rüstəmov, F. (2007). *Pedaqogika*. Bakı, Nurlan.
- 8 Zeynalova, C. (2017). *Təlim fəaliyyətinin psixoloji prosesi (Azərbaycan dilində)*. Bakı, Ünsiyyət, 144 s.

## AZƏRBAYCANDA ELMİ-PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞININ TARİXİ VƏ MÜASİR VƏZİYYƏTİ

### HÜMEYİR ƏHMƏDOV

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsinin müdiri, Rusiya Təhsil Akademiyasının xarici üzvü, əməkdar elm və təhsil xadimi.  
e-mail: a.humeyir@arti.edu.az | <https://orcid.org/0000-0003-0019-4266>

#### Məqaləyə istinad:

Əhmədov H. (2021). Azərbaycanda elmi-pedaqoji kadr hazırlığının tarixi və müasir vəziyyəti. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 95-106

#### ANNOTASIYA

Məqalədə Təhsil İnstitutunun yaranması zərurəti haqqında məlumat verilir. Milli elmi kadr hazırlığı, aspiranturanın yaradılması tarixi, onun inkişaf yolu və müasir mərhələdə nailiyyətləri göstərilir. İnstitutun keçdiyi tarixi inkişaf yolu araşdırılır, məktəb və pedaqoji fikir tarixinə verdiyi töhfələrdən bəhs edilir. Müasir qloballaşma prosesi insanların təfəkkürünün yeni reallıqlara uyğunlaşmasını, genişmiqyaslı informasiyanı təhlil etməklə operativ qərarlar verməyi bacaran yeni nəsil kadrların hazırlanmasını tələb edir. Bu şəraitdə ali təhsil sistemi xüsusi funksiya yerinə yetirir. Ölkədə təhsil siyasətinin informasiya-texnoloji, texniki, mədəni sahələrdə innovation proseslərin artan sürəti şəraitində düzgün istiqamət götürmək qabiliyyətinə malik olan kreativ düşüncəli mütəxəssislər hazırlanması prioritet məsələ kimi qabardılır. İnstituta müxtəlif illərdə rəhbərlik edən şəxslər haqqında məlumat verilir. Aspiranturanın təşkil edildiyi vaxtdan bu günədək burada təhsil almış, onlara rəhbərlik etmiş alimlər barədə qısa məlumat verilir. İnstitutda aspirant, doktorant və dissertant hazırlığı probleminə nəzər salınır və bu sahədə yeniliklər diqqətə çatdırılır.

**Açar sözlər:** Elmi, pedaqoji, kadr hazırlığı, təhsil, aspirantura, doktorantura, dissertantura, dissertasiya.

#### Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 13.07.2021  
Qəbul edilib: 03.08.2021

## HISTORY AND CURRENT STATE OF TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL IN AZERBAIJAN

**HUMEYIR AHMADOV**

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Head of the department of scientific and pedagogical staff training, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Foreign member of the Russian Academy of Education. e-mail: a.humeyir@arti.edu.az  
<https://orcid.org/0000-0003-0019-4266>

**To cite this article:**

Ahmadov H. (2021). History and current state of training of scientific and pedagogical personnel in Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 95-106

### ABSTRACT

The article provides information on the need to establish the Institute of Education. The training of national scientific personnel, the history of the establishment of postgraduate studies, its development and achievements at the current stage are shown. The historical development of the institute is studied, its contributions to the history of school and pedagogical thought of the country are discussed. The modern globalization process requires the adaptation of people's thoughts to new realities, the training of a new generation of personnel who can make operational decisions by analyzing large-scale information. In this situation, the higher education system performs a special function. The training of creative-minded specialists capable of taking the right direction in the conditions of increasing speed of innovative processes in the information-technological, technical, cultural spheres of the education policy in the country is a priority. Information is provided about the leaders of the institute in different years. Brief details are given about the scientists who have studied and supervised here since the organization of postgraduate studies. The Institute deals with the problem of postgraduate, doctoral and thesis training and brings innovations in this field.

**Keywords:** Scientific, pedagogical, training of personnel , education, postgraduate, doctorate, dissertation.

**Article history**

Received: 13.07.2021

Accepted: 03.08.2021



## TƏHSİLİN İNKİŞAFINDA ELMİN YERİ

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu 1931-ci ildə yaradılmışdır. Həmin institutun 1932-ci ildə Aspirantura şöbəsi kimi yaradılan hazırkı Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsi (EPKH) öz fəaliyyətini "Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununa (2009), "Elm haqqında" Azərbaycan Respublikası Qanununa (2016), Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2010-cu il 1 iyul tarixli 129 nömrəli Qərarı ilə təsdiq edilmiş "Doktoranturların yaradılması və doktoranturaya qəbul Qaydaları"na, Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının müvafiq qərarlarına, Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi haqqında Əsasnaməyə, Təhsil İnstitutun nizamnaməsinə, EPKH şöbəsinin əsasnaməsinə, onun fəaliyyət planına və digər normativ-hüquqi aktlara əsasən qurur.

Qloballaşma prosesi insanların təfəkkürünün yeni reallıqlara uyğunlaşmasını, genişmiqyaslı informasiyanı təhlil etməklə operativ qərarlar verməyi bacaran yeni nəsil kadrların hazırlanmasını tələb edir. Bu şəraitdə ali təhsil sistemi xüsusi funksiya yerinə yetirir. Belə ki, təhsil siyasəti elə qurulmalıdır ki, informasiya-texnoloji, texniki, mədəni sahələrdə innovation proseslərin artan sürəti şəraitində düzgün istiqamət götürmək qabiliyyətinə malik olan kreativ düşüncəli mütəxəssislər hazırlana bilsin.

İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı keçmişə münasibətdə hadisələrin başvermə sürətinin yüksək səviyyədə artması ilə bağlıdır. Ümummilli lider Heydər Əliyev hələ 1970-1980-ci illərdə informasiya texnologiyalarının inkişafı sahəsinə xüsusi diqqət yetirmiş, müvafiq mütəxəssislərin hazırlanmasına qayğı göstərmiş, bugünkü inkişafın təməlini qoymuşdur. Ulu öndər Heydər Əliyev müstəqil Azərbaycanda milli təhsil quruculuğundan danışarkən demişdir: "...Dövlət müstəqilliyinin xalqımıza bəxş etdiyi nemətlərdən biri də odur ki, biz artıq təhsil sistemimizi xalqımızın, millətimizin tarixinə, mənəviyyatına, ənənələrinə uyğun qururuq. Doğrudur, bu proses çox mürəkkəb prosesdir. Bu proses qısa müd-

dətdə başa çata bilməyəcəkdir. Bu gün təhsil sahəsində çalışan bütün vətəndaşlara, müəllimlərə, təhsil müəssisələrinin rəhbərlərinə müraciət edərək xahiş edirəm ki, onlar tezliklə təhsil sistemində işlərin müstəqil Azərbaycanın prinsipləri əsasında qurulmasına nail olsunlar..." (Əhmədov, 2021).

XXI əsrin başlanğıcında siyasi və iqtisadi sahələrdə Azərbaycanın potensial imkanlarının genişlənməsi əhalinin rifahının yüksəlməsinin əsas şərtlərindən biri oldu. Qloballaşma yolu ilə gedən müasir dünyanın qarşısında duran beynəlxalq rəqabətə tez uyğunlaşmaq bacarığı, onun uğurlu və davamlı inkişafı da müstəsna əhəmiyyət kəsb edən amillərdən biri kimi özünü göstərdi. Yüksək səviyyədə inkişaf etmiş ölkələrin rəqabətlik indeksi üzrə üstünlüyü təhsilin səviyyəsilə müəyyənləşən insan potensialının inkişafı ilə birbaşa bağlıdır. Hazırda ölkəmizdə bütün sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də sürətli dəyişikliklər baş verir. Lakin hələ həll olunmalı bir sıra problemlər də qalmaqdadır. Onların həlli yollarını əvvəlcədən proqnozlaşdırmaq çətindir. Çünki əldə olunan bilik sürətli dəyişikliklərə görə tez bir zamanda köhnəlir. Bu səbəbdən də bilik və təhsilin paradiqması dəyişilir. Məhz buna görə deyə bilərik ki, insanların ali təhsil pilləsində əldə etdikləri biliklər də müəyyən dəyişikliklərə uğrayır. Aktual məsələlərdən biri də indiki dövrdə universitetlərdə müasir tələblərə uyğun yeniliklər və beynəlxalq rəqabətə davamlılıq yaratmaqdır. Dövlətimiz bunu nəzərə alaraq, dünyanın inkişaf etmiş ölkələrində olduğu kimi, ali təhsil sahəsinə daima diqqəti artırır.

Azərbaycanın vahid Avropa ali təhsil məkanına inteqrasiyası bir tərəfdən tədris-təhsil modellərinin müasir tələblərə uyğunlaşdırılması, digər tərəfdən isə formalaşmış ənənəvi təhsil sisteminin etik-mədəni özünəməxsusluğunun saxlanmasını bir zərurət kimi irəli sürür. Bu məqsədlə təhsil sisteminin bütün sahələrində vəziyyətin təhlili, mühüm amillərin nəzərə alınması qloballaşma proseslərinin intensivləşdiyi şəraitdə Azərbaycanın ali təhsil sisteminin modernləşdirilməsinin əsas təməli oldu.

Yeni minilliyin əvvəllərində ictimai-siyasi,

iqtisadi, elmi və mədəni həyatın müxtəlif sahələrində dünyada yaranmış mövcud situasiyanın bütün ciddi təhlilləri, bir çox aparıcı alimlərin fikrincə, dövrün əsas məzmununu təşkil edən qloballaşma kontekstində aparılmalıdır. Söhbət artıq sosial mövcudluğun ənənəvi milli dövlət qurumları çərçivələrinə sığmayan, keyfiyyətə yeni ümumbəşəri ümumiliyindən gedir.

Təhsil xərclərinin ilbəil artması Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin təhsili dövlət siyasətinin əsas prioritetlərindən biri hesab etməsi ilə birbaşa bağlıdır. BMT tərəfindən "Təhsil əsri" elan edilən XXI əsrdə yüksək intellektə malik insan kapitalının formalaşması və güclü iqtisadiyyatın qurulmasında təhsilin rolu heç vaxt indiki qədər aktual olmamışdı. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev deyir: "Biz maddi dəyərlərimizi, iqtisadi potensialımızı insan kapitalına çevirməliyik" (Əhmədov, 2017).

Hazırda təhsil sistemində əsaslı islahatlar həyata keçirilir, müxtəlif istiqamətlər üzrə Dövlət Proqramları yerinə yetirilir. "Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələrinin Avropa ali təhsil məkanına inteqrasiyası" ilə bağlı bəzi tədbirlər haqqında 31 yanvar 2008-ci il tarixli Prezident Sərəncamı; 22 may 2009-cu il tarixli Prezident Sərəncamı ilə təsdiq olunmuş "2009-2013-cü illərdə Azərbaycan Respublikasının ali təhsil sistemində islahatlar üzrə Dövlət Proqramı", "Təhsil sisteminin informasiyalaşdırılması Proqramı (2008-2012-ci illər)", 4 may 2009-cu il tarixli Prezident Sərəncamı ilə təsdiq olunmuş "Elmin inkişafı üzrə Milli Strategiyanın həyata keçirilməsi ilə bağlı Dövlət Proqramı (2009-2015-ci illər)" xüsusi yer tutur. 2 fevral 2021-ci ildə təsdiq olunmuş "Azərbaycan 2030: sosial inkişafa dair Milli Prioritetlər" XXI əsrin tələblərinə uyğun olaraq təhsilin inkişaf etdirilməsini nəzərdə tutur (Abbasov, 2021).

"Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"ndan irəli gələn tədbirlərin həyata keçirilməsi istiqamətində fəaliyyətin aparılması, təşkilati-hüquqi və mülkiyyət formasından asılı olmayaraq, Azərbaycan Respublikasında fəaliyyət göstərən bütün tiptən olan təhsil müəssisələrində təhsilin keyfiyyətinin

qiymətləndirilməsinə dövlət nəzarətinin həyata keçirilməsi, dövlət təhsil standartlarına uyğun olaraq monitorinq və qiymətləndirmələrin həyata keçirilməsi, təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi texnologiyasının təkmilləşdirilməsi təhsilin inkişafı proqramları sahəsi üzrə mühüm vəzifələrdəndir.

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev demişdir: "...Qloballaşma təbii prosesdir və yəqin ki, bu proses müəyyən düzəlişlərlə davam edəcəkdir. Xüsusilə belə olan halda, milli dəyərlərə önəm vermək, gənc nəsli milli dəyərlər əsasında tərbiyə etmək xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Mən çox şadam ki, Azərbaycanda milli ənənələr güclənir, möhkəmlənir və bu prosesləri daha da sürətləndirmək üçün kompleks tədbirlər görülməlidir. Əlbəttə, təhsil bu işlərdə ən prioritet məsələdir" (Əhmədov, 2017).

Son illərdə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyevin uğurla apardığı sosial siyasət bunu təsdiq edir ki, yaxın zamanlarda bizim müəllimlərin sosial vəziyyəti ən müasir tələblər səviyyəsinə gətiriləcəkdir. Ölkəmizin dinamik və davamlı inkişaf edən iqtisadi potensialı bunu həyata keçirməyə real zəmin yaradır. Son illərdə hökumətimiz tərəfindən pedaqoji işçilərin əmək haqlarının sistemli və mütəmadi şəkildə artırılması dediklərimizi bir daha təsdiq edir.

Bu bir reallıqdır ki, təhsilin modernləşdirilməsi milli ənənələr kontekstində müstəqil düşüncə predmeti idisə, yeni mərhələdə islahatların parametrləri müəyyən dərəcədə Avropa təhsil sistemi tərəfindən təyin olunur. Ali təhsilin modernləşdirilməsinin əsas məqsədi ölkənin ali təhsil sisteminin milli-mənəvi ənənələrinə xas olan dəyərlərini yaşadaraq, Avropa təhsil məkanına inteqrasiyası, onun məzmununun Boloniya prosesinin prinsiplərinə uyğun qurulması, cəlbediciliyin və rəqabət qabiliyyətinin təmin edilməsi, ölkə iqtisadiyyatının inkişaf tələblərinə uyğun ali təhsilli kadrlara yaranan tələbatın ödənilməsindən ibarətdir. İnformasiya cəmiyyətinin və biliklərə əsaslanan iqtisadiyyatın tələblərinə uyğun olaraq kadr potensialının yaradılması, əhalinin müasir

tələblərə cavab verən ali təhsil almaq imkanlarının təmin edilməsi üçün iqtisadi və sosial baxımdan səmərəli sistemin formalaşdırılması da bu sahədə xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdəndir.

Azərbaycanda pedaqogika elminin inkişafını şərtləndirən əsas amillərdən biri də elmi-pedaqoji kadr hazırlığıdır. Elmi-pedaqoji kadr hazırlığının əsas məqsədi təhsil işçilərinə pedaqogika, didaktika, psixologiya, inklüziv təhsil, bütövlükdə təhsilşünaslıq üzrə yenilikləri çatdırmaqla, təhsilin elmi əsaslar üzrə təşkili və idarə olunmasını təmin etmək, ali məktəblərin professor-müəllim heyətinin peşəkarlıq səviyyəsini yüksəltməkdən ibarətdir. Ali təhsil islahatının yaxın və uzaq perspektivdə həyata keçirilməsinin keyfiyyəti elmi-pedaqoji kadrların hazırlanmasından asılıdır. Buna görə də elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması üçün lazımi şərait yaradılır, professor-müəllim heyətinin yenilənməsinə və gəncləşməsinə diqqət yetirilir. Nəticədə, təhsil sahəsində çalışan professor-müəllim heyətinin peşəkarlıq səviyyəsi yüksəlir. Ali pedaqoji məktəblərin pedaqogika kafedralarını, sabiq Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunun (indiki Təhsil İnstitutu) müvafiq şöbələrini zəruri səriştəyə malik elmi və elmi-pedaqoji kadrlarla təmin etmək yüksəkixtisaslı kadr hazırlığının mühüm tərkib hissəsi kimi həmişə diqqət mərkəzində olmuşdur.

Azərbaycanda elmi-pedaqoji kadr hazırlığının ilkin mərhələsi XX əsrin 20-ci illərinin ikinci yarısına təsadüf edir. O dövrdə elmi-pedaqoji kadr hazırlığının qaydasını, formalarını və müddətini dəqiq müəyyən edən normativ sənədlər olmadığından “elmi əməkdaş”, “elmi işçi”, “aspirant” kimi nomenklatur anlayışlar arasında dəqiq fərq qoyulmamış, onların hüquq və vəzifələri müəyyən edilməmişdir. O zamanlar elmi işçilərin hazırlanması üçün maliyyə vəsaiti də ayrılmırdı (Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu – 50, 1982).

1929-cu il mayın 18-də respublika Xalq Maarifi Komissarlığı nəzdində Dövlət Elm Şurası elmi işçilərin hazırlanması haqqında Əsasnaməni təsdiq etdi. Əsasnamədə göstərilirdi ki, aspiranturada təhsil müddəti 3 ildir. Aspirant həmin

müddət ərzində elmi işini hazırlamalı və fakültənin açıq iclasında onu müdafiə etməlidir. Aspirant elmi işlə yanaşı, təhsil illərində rus dilini, azərbaycanlı olmadığı təqdirdə Azərbaycan dilini, həm də milliyətindən asılı olmayaraq xarici dillərdən birini öyrənməli idi. 30-cu illərə kimi Azərbaycanda pedaqoji elmlər üzrə yüksəkixtisaslı mütəxəssislər hazırlayan elmi müəssisə olmadığından, müəllim kadrları hazırlayan ali məktəblər pedaqogika elminin qarşısında duran vəzifələri yerinə yetirə bilmirdi (Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu – 75, 2006). Gənc nəslin təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olan qabaqcıl müəllimlərin təcrübəsini ümumiləşdirməyə, pedaqogikanın elmi-nəzəri problemlərini, tərbiyə nəzəriyyəsini və didaktikanın mühüm problemlərini araşdırmağa ciddi ehtiyac duyulurdu. Bunun üçün həmin problemlə məşğul olan xüsusi elmi-tədqiqat müəssisəsinin yaradılması vacib idi.

## TARİXƏ BAXIŞ

Bakı şəhəri Xalq Maarifi Şöbəsinin 1930-cu il 30 iyun tarixli 30 nömrəli və Azərbaycan SSR Xalq Maarifi Komissarlığının 1931-ci il 29 iyun tarixli 87 nömrəli əmrinə əsasən, 1931-ci il iyulun 1-də Azərbaycan SSR Xalq Maarifi Komissarlığının Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Kabineti və Bakı şəhəri Xalq Maarifi Şöbəsinin laboratoriyası əsasında, təhsil sahəsində ilk elmi tədqiqat institutu olan Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedologiya İnstitutu yaradılmışdır. İnstitutun adı, onun fəaliyyət istiqamətləri bir neçə dəfə dəyişdirilmişdir (Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu – 80, 2011):

- 1931-ci il iyulun 1-dən 1932-ci ilin oktyabrınadək Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedologiya İnstitutu;
- 1932-ci ilin oktyabrından 1934-cü ilin oktyabrınadək Azərbaycan Pedologiya və Pedaqogika İnstitutu;
- 1934-cü ilin oktyabrından 1934-cü ilin dekabrınadək Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu;
- 1934-cü ildən 1936-cı ilin avqustunadək Azərbaycan Pedologiya və Pedaqogika İnstitutu;

- 1936-cı ilin avqustundan 1937-ci ilin dekabrınadək V.İ. Lenin adına Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu;
- 1938-ci ilin yanvarından 1938-ci ilin iyununadək Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu;
- 1938-ci ilin iyunundan 1946-cı ilin yanvarınadək Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyinin Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Məktəblər İnstitutu;
- 1946-cı ilin yanvarından 1951-ci ilin yanvarınadək Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu;
- 1951-ci ildən 1977-ci ilin martınadək Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutu;
- 1977-ci ilin martından 2000-ci ilin iyununadək Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu;
- Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 13 iyun 2000-ci il tarixli 349 nömrəli Fərmanı ilə Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin nəzdindəki Elmi-Metodik Mərkəz və Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunun bazasında Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu yaradılmışdır.
- Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 16 noyabr 2016-cı il tarixli Fərmanı, həmçinin 2013-cü il 24 oktyabr tarixli 13 nömrəli Sərəncamı ilə təsdiq edilmiş "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası"na əsaslanaraq Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutunun adı dəyişdirilərək Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu adlandırılmışdır. Bütün bu illər ərzində institutda aspirantura (indiki elmi-pedaqoji kadr hazırlığı) şöbəsi fəaliyyətini davam etdirmişdir. 10 elmi işçi və 6 laborantla işə başlayan institutda hazırda 350 nəfərədək yüksəkixtisaslı pedaqoq, psixoloq və metodist alimlər elmi-tədqiqat fəaliyyəti ilə ölkə təhsilinin inkişafına öz töhfələrini verirlər.

1933-cü ildə Naxçıvan MSSR-də İnstitutun filialı mərkəzi institutun əməkdaşlarının iştirakı ilə formalaşmışdır. 1934-cü ildə İnstitutun "Elmi" əsərləri nəşrə başlamış və bu gün də öz işini uğurla davam etdirməkdədir. 1935-ci ildə

İnstitutun Elmi şurasının təşkili mühüm hadisə olmaqla yanaşı, kollegial elmi idarəetmənin imkanlarını genişləndirdi. Elmi şurada aparılan tədqiqatların müzakirələrinin təşkili keyfiyyətin yüksəlməsinə əhəmiyyətli təsir göstərdi.

Müxtəlif dövrlərdə instituta Azərbaycanın görkəmli pedaqoqları və psixoloqları rəhbərlik etmişdir. İnstitutun ilk direktoru psixologiya elmləri namizədi Surxay Hacıyev (01.07.1931 – 10.01.1934) olmuşdur. Növbəti illərdə isə Qulam Məmmədov (10.01.1934 – 20.04.1935), Yunis Hacıyev (20.04.1935 – 17.06.1935), İsrafil Şeyxzaman (17.06.1935 – 08.08.1936), Davud Rəsulzadə (08.08.1936 – 25.01.1937), İlyas Musayev (25.01.1937 – 15.10.1937), Abdulla Salayev (15.10.1937 – 17.06.1938), İsrafil Şeyxzaman (17.06.1938 – 20.02.1940), Teymur Cabbarlı (20.02.1940 – 10.03.1941), Calal Əfəndiyev (10.03.1941 – 21.07.1944), Məmməd İsxanov (21.07.1944 – 22.05.1946), Cəmo Cəbrayılbəyli (22.05.1946 – 16.09.1950), Mərdan Muradxanov (16.09.1950 – 08.01.1951), Bəylər Ağayev (08.01.1951 – 26.07.1952), Əsədulla Əbdürrəhimov (26.07.1952 – 13.04.1955), Məmməd Ələkbərov (13.04.1955 – 14.10.1959), Mirzə Məmmədov (14.10.1959 – 26.09.1974), Nurəddin Kazımov (26.09.1974 – 20.05.1976), Zahid Qaralov (20.05.1976 – 21.11.1984), Yəhya Kərimov (21.11.1984 – 29.04.1987), Zahid Qaralov (29.04.1987 – 02.02.1996), Şəmistan Mikayılov (31.02.1996-14.07.2000), Asəf Zamanov (18.09.2000-28.03.2001), Abdulla Mehrabov (29.03.2001-13.08.2013), Qulu Novruzov (13.08.2013-06.04.2016), Emin Əmrullayev (06.04.2016-27.07.2020), Anar Nağıyev (27.07.2020-05.01.2021) instituta rəhbərlik etmişlər. Hazırda (06.01.2021-ci ildən) İnstituta Moskva Dövlət Universitetinin aspiranturasının məzunu, kimya üzrə fəlsəfə doktoru Rüfət Əzizov rəhbərlik edir.

## ASPIRANTURA TƏHSİLİ

İlk dövrdən aspiranturaya ən bacarıqlı, istedadlı gənclər (Əhməd Seyidov, Mehdi Mehdi-zadə, Məmmədsəlim Tahirli, Zümrüd Axundova, Qulam Hüseynov, Səməd Vurğun və b.) qəbul

olunmuşdular. Sonralar (məsələn, 1935-ci ildə) aspiranturaya, əsasən, bir neçə il institutda fəaliyyət göstərmiş şəxslər (Mərdan Muradxanov, Vəlixan Mustafazadə, Əliş Həsənov, Əmir Tağıyev, İsmayıl Mərdəliyev, Surxay Hacıyev, Mirzəəğa Quluzadə və b.) qəbul edilmişlər. Həmin şəxslər alimlik dərəcəsi aldıqdan sonra pedaqoji elmlərin, ədəbiyyatşünaslığın inkişafında böyük xidmət göstərmişlər. Elə həmin ildə institut əməkdaşlarından Qulam Məmmədov, İsgəndər Novruzov, Aleksey Loqinov və başqaları qiyabi aspiranturaya qəbul olunmuşlar.

İlk aspirantlardan Əhməd Seyidov, Mehdi Mehdizadə və başqalarına Moskva alimləri rəhbərlik edirdilər. 1935-ci ildə Əli Abdullayev Moskva Elmi-Tədqiqat Fiziologiya İnstitutunun aspiranturasına göndərildi. 1936-cı ildə aspirant O.M.Çeqlakova Moskvada psixologiya üzrə namizədlik dissertasiyası müdafiə etdi.

XX əsrin 30-40-cı illərində pedaqogika ixtisası üzrə aspirantura xətti ilə elmi və elmi-pedaqoji kadr hazırlığında obyektiv və subyektiv xarakterli çətinliklər mövcud idi. Belə ki, aspirantların bəzilərinin təhsil hazırlığının kifayət qədər olmaması, rus və xarici dilləri zəif bilməsi, başqa dillərdəki ədəbiyyatlardan istifadəni çətinləşdirir, onların ixtisas səviyyələrinə mənfi təsir göstərməklə fərdi hazırlıq planlarının yerinə yetirilməməsi ilə nəticələnirdi. Başqa bir çətinlik isə pedaqoji elmlər üzrə respublikada yüksək ixtisaslı elmi rəhbərlərin – elmlər doktorlarının, professorların yoxluğu ilə bağlı idi.

1939-cu ildə aspirantura xətti ilə elmi kadrların hazırlanmasına diqqət daha da artırıldı. Aspirantların bəziləri (M.Muradxanov, V.Mustafazadə, Ə.Tağıyev, Ə.Həsənov və b.) bir il müddətinə Leninqrada, A.İ.Gertsen adına Pedaqoji İnstitutun aspiranturasına göndərildilər. Onların yüksək ixtisaslı alimlərin rəhbərliyi altında yetişdirilmələri üçün hər cür şərait yaradılmışdı. Leninqradın (hazırda Sankt-Peterburq -red.) görkəmli pedaqoqlarından Ş.İ.Qanelin, Y.Y.Qolant, L.Y.Raskin, İ.V.Svadkovski və M.M.Rubinşteynin rəhbərliyi və yaxından köməyi həmin aspirantların bacarıqlı tədqiqatçı kimi yetişmələrinə güclü təsir göstərdi. Onlar

Leninqraddan qayıtdıqdan sonra ciddi tədqiqatla məşğul oldular və ilk növbədə pedaqogikanın nəzəri problemlərini, o cümlədən kommunist tərbiyəsi və Azərbaycanda pedaqoji fikrin tarixi məsələlərini araşdırmağa başladılar. 1932-1981-ci illər ərzində aspiranturada 231 nəfər təhsil almışdır. Onlardan 199 nəfəri vaxtında və müvəffəqiyyətlə namizədlik dissertasiyası müdafiə etmiş, 16 nəfər isə elmlər doktoru alimlik dərəcəsi almışdır.

Yüksək ixtisaslı elmi-pedaqoji kadrların hazırlanmasında dissertanturanın rolu danılmazdır. 1932-1981-ci illər ərzində 117 nəfər qabaqcıl müəllim, tərbiyəçi, elmi işçi institutun dissertantı olub. Bu dövrdə 130-dan artıq maarif fədaisi namizədlik dissertasiyası müdafiə etmişdir. Həmin dövrlərdə sovet rus alimlərinin köməyi ilə yanaşı, milli elmi-pedaqoji kadrlardan da istifadə edilmişdir. İnstitut 1932-2011-ci illər ərzində 750 nəfər alim yetişdirmişdir. Onlardan 75 nəfəri elmlər doktoru idi. İnstitutda digər elm və təhsil müəssisələri üçün yüksək ixtisaslı elmi kadrlar da hazırlanmışdır. Bu illərdə həmçinin SSRİ-nin aparıcı elmi və ali təhsil müəssisələrində sifarişli yolla milli kadr hazırlığı da həyata keçirilmişdir.

Aspiranturaya, bir qayda olaraq, ən azı iki il maarif sahəsində iş stajına malik olan, elmi axtarışlara böyük həvəs göstərən, səriştəli müəllimlər, ali məktəbi fərqlənmə diplomu ilə bitirən gənc mütəxəssislər qəbul edilirdi. Onlar pedaqogikanın tarixi və nəzəriyyəsi, psixologiya, defektologiya, sosiologiya və xüsusi metodikaların aktual problemləri üzrə tədqiqat aparırdılar. Aspirantlara rəhbərlik işinə institutun bir sıra təcrübəli əməkdaşları ilə yanaşı Milli Elmlər Akademiyası, Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti və digər ali təhsil müəssisələrinin görkəmli alimləri də cəlb edilirdi.

II Dünya müharibəsindən sonra respublikamızda getdikcə inkişaf edən pedaqoji institutların və pedaqoji elmin tələbatını təmin etmək məqsədilə pedaqoji elmlər sahəsində yüksək ixtisaslı elmi-pedaqoji kadr hazırlanması sürətlə genişləndi, pedaqoji elmlər namizədlərinin sayı ildən-ilə artdı, pedaqoji

elmlər doktorlarının yetişməsinə şərait yarandı. Dövlət və hökumət orqanları elmi və elmi-pedaqoji kadr hazırlığını genişləndirmək məqsədilə müvafiq qərar və sərəncamlar qəbul etdi. 1944-cü il yanvarın 2-də SSRİ Xalq Komissarları Soveti yanında Ümumittifaq Ali Məktəb İşləri Komitəsinin "Ali məktəblərdə aspirantlar hazırlanmasını yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında" qərarında aspirantların müsabiqə yolu ilə seçilməsi, müttəfiq və muxtar respublikaların ali məktəblərinin aspiranturasına yerli millətdən olan şəxslərin qəbuluna üstünlük verilməsi məqsəduyğun hesab olundu.

## İNKİŞAF MƏRHƏLƏSİ

1960-cı illərin ikinci yarısında respublikada pedaqoji elmlər üzrə elmi-pedaqoji kadr hazırlığında ixtisaslaşdırılmış müdafiə şuralarının yaradılması və Azərbaycan Dövlət Universitetinin (hazırkı Bakı Dövlət Universiteti) müdafiə şurasına pedaqoji elmlərin müvafiq problemləri üzrə doktorluq dissertasiyalarının müdafiəsini təşkil etmək hüququnun verilməsi pedaqoji elmlərin inkişafını şərtləndirən əsas amillərdən birinə çevrilməklə, respublikanın elmi-pedaqoji həyatında böyük canlanma yaratdı, elmi-pedaqoji kadr hazırlığının yeni sistemi formalaşmağa başladı. 1960-1970-ci illərin birinci yarısında elmi və elmi-pedaqoji kadrların hazırlanmasının müxtəlif problemləri ilə əlaqədar rəsmi dövlət orqanlarının diqqət və qayğısını ifadə edən mühüm qərarlar qəbul edildi. Bu qərarların məntiqi nəticəsi olaraq elmi və elmi-pedaqoji kadr hazırlamağın əsas vasitəsi olan aspiranturada təhsil alanların sayı artdı, kadr hazırlığı respublikanın ali pedaqoji məktəblərinin tələbatına uyğun davam etdirildi.

## DİSSERTASIYA MÖVZULARININ ƏLAQƏLƏNDİRMƏ ŞURASI

Doktorant və dissertant hazırlığında mühüm mərhələ dissertasiya mövzularının düzgün seçilməsi ilə bağlıdır. Düzgün tərtib olunan plan dissertasiya işinin vacib tərkib hissəsidir. Tədqiqat mövzularında təkrarçılığa yol veril-

məməsi məqsədi ilə 1974-cü ildə Azərbaycan ETPEİ-də pedaqoji və psixoloji elmlər üzrə Elmi-Tədqiqatları Əlaqələndirmə Şurası yaradıldı. Həmin Şuranın ilk sədri professor Nurəddin Kazımov, sonra isə professor Zahid Qaralov olmuşdur. Müxtəlif illərdə şuraya Yəhya Kərimov, Şəmistan Mikayılov, Abdulla Mehrabov, Qulu Novruzov və İntiqam Cəbrayılov rəhbərlik etmişlər. Qeyd etmək lazımdır ki, Pedaqogika və Psixologiya Problemləri üzrə Elmi Şura bələdlük səviyyəsinə əsaslanan faydalı işlər görmüş, müntəzəm olaraq hər il respublikanın ali pedaqoji məktəbləri, universitetləri, sabiq Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu (hazırkı Təhsil İnstitutu), sabiq Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu (hazırda ADPU) və digər müəssisələrdə işlənən yüzlərlə elmi-tədqiqat mövzularını əlaqələndirərək onların vahid planını tərtib etmiş, mövzu seçmək işində tez-tez müşahidə olunan təsadüfiliyə, paralel-çiliyə, təkrarçılığa yol verilməməsinə çalışmış, namizədlik və doktorluq dissertasiyalarının mövzularının aktuallığına, nəzəri və praktik əhəmiyyətinə nəzarət etmiş, kollektiv və kompleks tədqiqatlar şəbəkəsini genişləndirmişdir.

Təəssüflər olsun ki, son iki ildə Əlaqələndirmə Şurası institutdan alınmış, tərkibində pedaqogika və psixologiya institutu, şöbəsi və ya bölməsi belə olmayan AMEA-nın nəzdinə verilmişdir.

## MÜSTƏQİLLİK İLLƏRİ

Azərbaycanın ali məktəb və elmi-tədqiqat institutları elmi şuralarının qərarına əsasən alimlik dərəcələrini 1992-ci ilə kimi SSRİ Ali Attestasiya Komissiyası (AAK) təsdiq etmiş, respublikamızda yaradılan şuralara doktorluq və namizədlik dissertasiyalarını müdafiə etmək hüququ vermiş, onların tərkibini təsdiq etmişdir. Hazırda bu funksiyanı Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında AAK həyata keçirir.

Aspirant və dissertantlar üçün institutda Gənc Alimlər Şurası fəaliyyət göstərir. Bu Şuranın məşğələlərində elmi-tədqiqatın metodoloji əsasları, pedaqoji tədqiqatın metodları, təcru-bi materialların işlənməsi, alınmış nəticələrin təcru-bədə sınaqdan keçirilməsi və s. məsələlər

üzrə mühazirələr oxunur, həmçinin işgüzar söhbətlər təşkil edilir. Bu mühazirə və məsləhətlərə respublikanın görkəmli pedaqoq, psixoloq və metodistləri cəlb olunurlar.

Aspirant, doktorant və dissertantların səmərəli fəaliyyət göstərmələrinə elmi rəhbərlər faydalı məsləhətləri ilə elmi-metodik istiqamət verirlər. Xüsusilə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasından akademik R.M. Əliquliyev, M.M. Abbasov; Rusiya Təhsil Akademiyasının akademikləri Ş.A.Amonaşvili və H.M.Əhmədov, N.M.Kazımov, H.H.Əhmədov; institutun professorlarından Y.Ş.Kərimov, Ş.A.Mikayılov, Ə.Ə.Ağayev, V.C.Xəlilov, A.N.Abbasov, F.B.Sadıqov, R.İ.Əliyev, A.N.Rəhimov, P.B.Əliyev, İ.H.Cəbrayılov, H.H.Əhmədov, dosentlərindən Ə.M.Abbasov, A.X.Hacıyev, İ.A.Cavadov; Bakı Dövlət Universitetinin professorlarından H.Ə.Əlizadə, Ə.S.Bayramov, C.M.Əhmədov, M.Ş.Babayev, Ə.Ə.Əliyev, K.İ.Xudaverdiyev, A.C.Hacıyev, L.N.Qasımov; Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin professorlarından Ə.Ə. Əlizadə, F.A. Rüstəmov, M.S.Cəbrayılov, Ə.T.Baxşəliyev, S.M.Quliyev, S.S.Həmidov, A.S.Adıgözəlov, Q.E.Əzimov, M.M.Əmirov, M.İ.İlyasov, R.L.Hüseynzadə, Ə.M.Hüseynov, R.L.Sultanov; Azərbaycan Dillər universitetindən professorlar N.M.Kazımov, M.Ə.Həməzəyev, G.C.Hüseynzadə, D.A.İsmayılova; Bakı Slavyan Universitetindən professor Ç.Ə.Bəddəlov; Azərbaycan Dövlət Bədən Tərbiyəsi və İdman Akademiyasından professor Y.R.Talıbov, D.Q.Quliyev və başqalarının yetirmələri dissertasiyalarını vaxtında və uğurla müdafiə etmiş, digərləri isə tədqiqatlarını müvəffəqiyyətlə davam etdirirlər.

Alim nüfuzunu, şəxsiyyətini daha parlaq şəkildə nəzərə çatdırmaq üçün böyük ədibimiz Seyid Əzim Şirvaninin (1835-1888) "Rəbiül-ətfal" əsərindən bir neçə ibratamız beytə nəzər salaq:

*Üləmə haqqını rəyət qıl,  
Əhli-elmə həmişə hörmət qıl.*

*Elm bir nur, cəhl zülmətdir,  
Cəhl düzəxdir, elm cənnətdir.*

*Sənə hər kimsə elm edər təlim,  
Ona vacibdir eyləmək təzim.*

*Harda görsən, ona səlam eylə,  
Baş əyib qul tək ehtiram eylə.*

Hazırda institutda çalışan elmi işçilərin bir çoxu bu institutun aspirantura, doktorantura və dissertanturasının yetirmələridirlər. İnstitutun hazırladığı yüksək ixtisaslı elmi kadrlar, eyni zamanda respublikamızın müxtəlif pedaqoji və elmi müəssisələrində, eləcə də Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyində və AMEA-da fəaliyyət göstərirlər.

Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 13 iyun 2000-ci il tarixli sərəncamı ilə yaradılan Təhsil Problemləri İnstitutunun (hazırkı Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun) keçmiş aspirantura şöbəsinin bazasında yeni yaradılmış Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması şöbəsi öz işini Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 11 iyun 2019-cü il tarixli 728 nömrəli Fərmanı ilə təsdiq edilmiş "Elmi dərəcələrin verilməsi qaydası haqqında Əsasnamə"nin tələbləri əsasında həyata keçirir. Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabineti tərəfindən təsdiq edilmiş doktorantura ixtisaslarının (proqramlarının) təsnifatına uyğun müvafiq ixtisaslar üzrə geniş profilli alim və mütəxəssis hazırlığının həyata keçirilməsini təmin edir. Bu şöbə Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun struktur vahidi kimi işini digər şöbələrin müvafiq əməkdaşları, doktorant və dissertantları ilə əlaqələndirir, fəlsəfə və elmlər doktoru proqramları üzrə doktorant və dissertant hazırlığına rəhbərlik edir. Şöbə Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələri, AMEA-nın institutları, təhsil mərkəzləri, qurumları həmçinin yerli və xarici (dövlət və özəl olmaqla) təhsil sisteminin idarəetmə strukturlarının doktorantura şöbələri ilə əməkdaşlıq edir. Beynəlxalq əməkdaşlığa əsasən universitetlərarası və qurumlararası ikitərəfli razılaşmalar anlaşma memorandumları, əməkdaşlıq protokolları və digər bu kimi hüquqi vasitələr çərçivəsində həyata keçirilir (Abbasov, 2021).

## DOKTORANTURANIN TƏŞKİLİ

Doktoranturada təhsil fəlsəfə doktoru və elmlər doktoru proqramları üzrə həyata keçirilir. Elmi dərəcələrin və elmi adların verilməsi qaydaları haqqında Əsasnamənin 2-ci, 4-cü və 38-ci bəndlərinə əsasən, fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi iddiaçılarına dissertasiyalarının müdafiəsindən sonra Dissertasiya Şuralarının təqdim etdiyi vəsadət əsasında, 4-6 ay ərzində baxılaraq, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyası tərəfindən müəyyən edilmiş nümunədə diplom verilir.

## YENİ NƏŞRLƏR

Doktorant və dissertant hazırlığı üçün şöbə tərəfindən üç vəsait hazırlanıb sahə mütəxəssislərinin və oxucuların istifadəsinə təqdim edilib:

1) "Pedaqogika və psixologiya problemləri: dissertasiya mövzuları" (Ə.P.Zeynalov, S.H.Həsənova, A.H.Nəzərova, Bakı, 2017, 189 s.);

2) "Elmi-pedaqoji və pedaqoji kadr hazırlığı problemləri" monoqrafiyasında (A.N.Abbasov, M.S.Kazımov ilə birlikdə) II elmi-pedaqoji kadr hazırlığı üçün yol xəritəsi (H.H.Əhmədov, Bakı, 2018, s. 43-280);

3) "Elmi kadr hazırlığı məsələləri". (H.Əhmədov, Ə.P.Zeynalov, A.Əlimuradova, İ.Nağdəlipur Nəcəri, Bakı, 2019, 364 s.). Şöbədə 1 elmlər doktoru, 4 fəlsəfə doktoru, 2 doktorant və dissertant fəaliyyət göstərir.

## ELMİ-PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞINDA QAZANILAN UĞURLAR

Elmi-pedaqoji kadr hazırlığında, aspirant və dissertantların elmi hazırlıq səviyyəsinin yüksəldilməsində 1978-ci ildən başlayaraq hər il keçirilən ali məktəb aspirantlarının respublika elmi konfransları da böyük rol oynamışdır. Gənc tədqiqatçıların elmi yaradıcılıqlarının hesabatına çevrilən belə əhəmiyyətli konfranslar elmin başqa sahələri ilə yanaşı, pedaqogikanın nəzəriyyəsi və tarixinin müxtəlif istiqamətləri və problemləri üzrə geniş elmi fikir mübadiləsinə meydan açır.

İnstitutun aspirant (doktorant) və dissertantları həmişə həmin tədbirlərdə fəal iştirakları ilə seçilir. Məsələn, şöbənin əməkdaşı, institutun pedaqoji-psixologiya ixtisasından fəlsəfə doktoru proqramı üzrə əyani doktorantı Aynur Əlimuradovanın elmi məqaləsi Web of Science platformasına daxil olan "Revista Universidad y Sociedad" jurnalında nəşr olunub (Features of the psychological and pedagogical adaptation of students 1st grade to study in a comprehensive school. 12/6, pp.404-410) və RF TEA-nın "Zinovatorskuyu rabotu v oblasti vısseqo obrazovaniya" qızıl medalına layiq görülüb. Son illərdə dissertasiya işini vaxtından əvvəl bitirən gənclərimizin sayı getdikcə artır.

Alimlərin diqqətini cəlb edən iş təcrübəsi qazanmış, elmi axtarışlara ciddi maraq göstərən qabaqcıl müəllimlər, məktəb rəhbərləri beş il müddətinə institutun müvafiq şöbələrinə təhkim olunur, elmi məsləhətçilərin köməyi ilə müəyyən problem üzrə tədqiqat aparır və müvəffəqiyyətlə namizədlik dissertasiyası müdafiə edirlər. İndiyə qədər bu yolla namizədlik dissertasiyası müdafiə edilənlərin sayı 1000-i keçmişdir. İndi 100 nəfərə qədər qabaqcıl təhsil işçisi, əməkdar müəllim, təhsil müəssisəsi rəhbəri, tərbiyəçi, elmi işçi institutun dissertantıdır (Abbasov, 2021).

İnstitut yarandığı vaxtdan etibarən onun fəaliyyətinin əsas istiqamətlərindən elmi-pedaqoji kadr hazırlığının səviyyəsini yetirmələrinin keyfiyyət və kəmiyyət əmsalı ilə müəyyən etmək olar: mərhum professorlar – Aleksandr Makavel'ski, Boris Komorovski, Bəkir Çobanzadə, Əhməd Seyidov, Mehdi Mehdizadə, Feyzulla Qasımzadə, Əbdülzəl Dəmirçizadə, Əhməd Kərədi Zəkuzadə, Fuad İbrahimbəyov, Abbasqulu Abbaszadə, Ağamməd Abdullayev, Məmmədli Məhərrəmov, Əliyər Qarabağlı, Əziz Əfəndizadə, Camal Əhmədov, Əkbər Bayramov, Əbdül Əlizadə, Muxtar Həmzəyev, Zəkəriyyə Mehdizadə, Mirabbas Aslanov, Abren Kərimov, Bəşir Əhmədov, Əliheydər Həşimov, Yusif Talıbov, Şahin Səfərov, Əjdər Ağayev, İsa Məmmədov, Zahid Qaralov, Yəhya Kərimov, Səməd Qasımov, Ələddin Qədirov, Abdulla Nuruşov, Nazim Əhmədov, İbrahim Mollayev, Ağahüseyn Həsənov, Oruc Həsənli, Ziyədin Orucov, Rəfiqə



**Doktorant və dissertant hazırlığının algoritmi**

Alqoritm	Doktorant və dissertantlar üçün YOL XƏRİTƏSİ	İcraçılar		Tənzimləyən sənəd	Qeydlər
		Məsul icraçı	Məlumatlandırılan şəxs		
	1. Doktoranturaya və dissertanturaya sənədlərin qəbulu qaydaları, qəbul planı və imtahanların keçirilmə müddəti haqqında kütləvi informasiya vasitələrində elanın verilməsi	EPKHŞ	İƏŞ	TN tərəfindən təsdiq olunmuş layihə	
	2. Sənədlərin qəbulu və müsabiqənin keçirilməsi üçün rektorun əmri ilə qəbul komissiyasının yaradılması	EPKHŞ	Direktor	Əmr	
	3. Doktoranturaya və dissertanturaya müraciət edənlərin sənədlərinin araşdırılması və ixtisas uyğunluğunun müəyyənəndirilməsi	QK	-----	Protokol	
	4. Təqdim edilən sənədlərin əsasında qəbul komissiyasının imtahanlara buraxılmaq haqqında qərarının iddiaçılara bildirilməsi	EPKHŞ	İddiaçı	Protokol	
	5. Müvafiq ixtisaslar üzrə imtahan komissiyalarının yaradılması	EPKHŞ	Şöbə, Kafedra müdirləri	Əmr	
	6. Doktoranturaya qəbul imtahanlarının keçirilməsi və nəticələrin qəbul komissiyasına bildirilməsi	EPKHŞ	-----	Əmr	
	7. Keçirilmiş müsabiqənin nəticələri və nəzərdə tutulan elmi rəhbərin rəyi əsasında qəbul komissiyasının qərarının rektorluğa bildirilməsi	EPKHŞ	Direktor	İmtahan Protokol	
	8. Doktoranturaya qəbul olunanlar haqqında rektor (direktor) tərəfindən əmrin verilməsi və doktoranturaya istehsalatdan ayrılmaqla qəbul olunan şəxslərin əmək kitabçasında doktoranturaya qəbul olunması haqqında əmrin qeyd edilməsi	EPKHŞ və ÜŞ	İddiaçı	Əmr	
	9. İddiaçıların müvafiq kafedralara təhkim olunması, onların dissertasiya mövzusu, fərdi iş planı və elmi rəhbəri (məsləhətçisi) haqqında qərarın qəbul edilməsi	EPKHŞ və EŞ	EŞ	Təqaüd Əmri	
	10. Qəbul olunan doktorant və dissertantlar haqqında məlumatların direktorluq tərəfindən Təhsil Nazirliyinə və AAK-a göndərilməsi	EPKHŞ və Kafedralar	Doktorant / dissertant	Protokol çıxarışı və təsdiq	
	11. Təsdiq edilmiş dissertasiya mövzularının AMEA-nın Kordinasiya Şurası tərəfindən təsdiqinin təmin edilməsi	EPKHŞ	Direktor	Hesabat (TN)	
	12. Doktorantlar üçün kafedra və ya şöbə tərəfindən həftəlik dərslər proqramının hazırlanması və təsdiqlənməsi	EPKHŞ	Prorektor və ya Elmi katib	Siyahı	
	13. Doktorantların xarici dildən və ixtisasdan doktorluq (minimum) imtahanlarının verilməsi	EPKHŞ	Müəllimlər	Dərs jurnalı	
	14. Dissertasiyanın ilkin ekspertizası	Komissiya	Direktor	EŞ qərarı	
	Diplom	15. Dissertasiyanın müdafiəsi və AAK-da təsdiqi	DŞ və AAK	DŞ Elmi katibi	

EPKHŞ – Elmi-pedaqoji Kadr Hazırlığı Şöbəsi; İƏŞ – İctimaiyyətlə Əlaqələr Şöbəsi; ÜŞ – Ümumi Şöbə; EŞ – Elmi Şura; QK – Qəbul Komissiyası; TN – Təhsil Nazirliyi; AAK – Ali Attestasiya Komissiyası; DŞ – Dissertasiya Şurası.

Mustafayeva Yusif Zeynalov və başqaları. Müasirlərimiz olan professorlar – Vidadi Xəlilov, Akif Abbasov, Ramiz Əliyev, Sərdar Quliyev, Oqtay Rəcəbov, İsmayıl Əliyev, Rüfət Hüseynzadə, Hikmət Əlizadə, Ağarəhim Rəhimov, Şahin Tağıyev, İntiqam Cəbrayilov, Elxan Bəylərov, Pıralı Əliyev, Hümeyir Əhmədov, Dilqəm Quliyev, Akif Əliyev və b.; dosentlər – Ənvər Abbasov, Bibixanım İbadova, Natiq Axundov, Asif Hacıyev, Mahirə İbadova, Səadət Həsənova, Asya Bəkirova, Əlişah Gərayev, Nailə Bədəlova, Yaşar Əliyev, Vidadi Bəşirov, Afaq Sadıqova, Talib Paşayev, Dilarə Dostuzadə, Nazim Abbasov, Məmməd Kazımov, Şikar Hüseynov, İlham Cavadov və başqaları. Bu alimlərin bir çoxu yüksək dövlət mükafatlarına – orden, medal və fəxri adlara layiq görülmüşlər (Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu – 80, 2011).

## NƏTİCƏ

Hazırda doktorantlarımız öz tədqiqatlarını internet vasitəsilə dünya ölkələrinə təqdim edə bilirlər. Son iki ildə onlarla doktorant və dissertant təhsil müddətindən xeyli əvvəl dissertasiyalarını tamamlayaraq Dissertasiya Şuralarına təqdim etmiş, müdafiə etmiş və diplomlarını almışlar. Təqdirəlayiq haldır ki, elmi əsərlərini eyni zamanda xarici dillər vasitəsi ilə dünyanın elmi ictimaiyyətinə çatdırırlar. Doktorant və dissertantlarımız inkişaf etmiş yaxın və uzaq xarici ölkələrdə Azərbaycan elminin nailiyyətlərini-xalqın milli-mənəvi, tolerantlıq və multikultural dəyərlərini, adət-ənənələrinin bəşəri xüsusiyyətlərini şərəflə təqdim və təbliğ edirlər. Gənc tədqiqatçılarımızın elmi məqalələri dövrü elmi nəşrlərin daxil olduğu beynəlxalq xülasələndirmə və indeksləşmə bazalarına aid mətbu orqanlarda nəşr olunur.

**Problemin aktuallığı:** Təhsil İnstitutunun elmi-pedaqoji kadr hazırlığı tarixinə bir nəzər salsaq aspirant-doktorant və dissertant hazırlığı sahəsində olan yeniliklər diqqət çəkir.

**Problemin yeniliyi:** Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı sənəməsini, pedaqogika, psixologiya və metodika sahəsində görülmüş işləri təlqin və təbliğ edir.

**Problemin təcrübi əhəmiyyəti:** İnstitutun 90 illiyi ərəfəsində onun elmi kadr hazırlığı təcrübəsinin öyrənilməsi, qarşıda duran perspektiv tədqiqatların təhsilə cəlb olunması baxımından əhəmiyyətlidir.

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abbasov, A.N. (2021). Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun elm və təhsil müəssisələri ilə əlaqəsi. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Elmi əsərlər cild 88, № 3, s.12-114.
- 2 Abbasov, Ə.M. (2021). Təhsil İnstitutu və Azərbaycan pedaqoji fikrinin inkişafına onun təsiri. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Elmi əsərlər cild 88, № 3, s.4-11.
- 3 Abbasov, Ə.M. (2021). Təhsil İnstitutu: tarixilik və müasirlik müstəvisində. "Azərbaycan müəllimi" qəzeti. 16 və 23 aprel 2021-ci il.
- 4 Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutu – 50. (1931-1981). Tərtib edən Y.Kərimov. Bakı: Maarif, 1982. 168 s.
- 5 Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu – 75. A.O.Mehrabovun elmi redaktəsi ilə. Bakı: TTM. 2006, 308 s.
- 6 Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu – 80. Tərtib edən və elmi redaktor Y.Ş. Kərimov. Bakı: Kövsər, 2011, 310 s.
- 7 Əhmədov, H.H. (2017). Elmi zirvəyə aparan yol. Azərbaycan müəllimi qəzeti, 31 dekabr.
- 8 Əhmədov, H.H. (2018). Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı üçün yol xəritəsi (elmi dərəcəyə aparan yol) (s.43-279). Abbasov A.N.; Əhmədov H.H.; Kazımov M.S. Elmi-pedaqoji və pedaqoji kadr hazırlığı problemləri. Monoqrafiya. Bakı: "VAHİD-M" MMC, 344 s.
- 9 Əhmədov, H.H. (2021). Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı mühüm trend kimi. Azərbaycan müəllimi. 25 iyun 2021-ci il.
- 10 Əhmədov, H.H., Zeynalov, Ə.Ə., Əlimuradova, A.F., Nəccari, N.İ.E. (2019). Elmi kadr hazırlığı məsələləri. Metodiki vəsait. Bakı: Mütərcim, 356 s.

## TƏHSİLİN NƏZƏRİYYƏSİ VƏ TARİXİ: FƏALİYYƏTİN TRAYEKTORİYASI

### İNTİQAM CƏBRAYILOV

Pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri.

e-mail: [intiqamcebrayilov@mail.ru](mailto:intiqamcebrayilov@mail.ru)

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

### Məqaləyə istinad:

Cəbrayilov İ. (2021). Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi: fəaliyyətin trayektoriyası. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 107-114

### ANNOTASIYA

Məqalə Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun 90 illik yubileyinə həsr olunub. Burada institutda, o cümlədən onun aparıcı şöbələrindən biri olan Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsində aparılan elmi tədqiqatlara münasibət bildirilir. Şöbənin keçdiyi tarixi yol elmi-pedaqoji baxımdan təhlil edilir və indiki dövrdə aparılmış tədqiqatların nəticələri xülasə şəklində verilir. Məqalədə Aleksandr Makovelski, Boris Komarovski, Bəkir Çobanzadə, Mərdan Muradxanlı, Zəkəriyyə Mehdi-zadə, Mehdi Mehdizadə və başqa görkəmli elm xadimlərinin pedaqogika elminə verdiyi böyük töhfələrdən bəhs olunur. Araşdırmalardan aydın olur ki, təhsilin nəzəriyyəsinə və tarixinə dair tədqiqat mövzuları son dərəcə aktual pedaqoji problemlərə həsr olunmuşdur. Həmin problemlər bu cür qruplaşdırılır: təlim prosesində inkişafyönlülük prinsipinin tətbiqi; təhsilin modernləşdirilməsinin elmi-nəzəri əsasları; təlim prosesinin optimallaşdırılması; innovasiyaların yeni pedaqoji texnologiyalar və İKT-nin tətbiqi ilə reallaşması imkanları; təhsilənlərdə əqli mülkiyyət mədəniyyətinin formalaşdırılması; ehtiyat dərslərinin hazırlanmasının ümumpedaqoji məsələləri; şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin pedaqoji əsasları; ümumtəhsil məktəblərində öyrənmə mühitinin təkmilləşdirilməsi; şagirdlərdə iqtisadi bilik və bacarıqların formalaşdırılması; şagirdlərlə tərbiyə işinin təşkili mexanizmləri və s. Aparılan tədqiqatlar cəmiyyətin real ehtiyac və tələbatlarından irəli gələn innovativ yanaşmaları əks etdirdiyi də məqalədə öz əksini tapır.

**Açar sözlər:** Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi, Təhsil İnstitutu, pedaqoji-psixoloji tədqiqatlar, metodoloji problemlər, təhsildə innovasiyalar.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 05.07.2021

Qəbul edilib: 02.08.2021

## THEORY AND HISTORY OF EDUCATION: TRAJECTORY OF ACTIVITY

**INTIGAM JABRAYILOV**

Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Theory and History of Education, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. e-mail: [intiqamcebrayilov@mail.ru](mailto:intiqamcebrayilov@mail.ru)  
<https://orcid.org/0000-0003-2437-5926>

**To cite this article:**

Jabrayilov I. (2021). Theory and history of education: trajectory of activity. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 107-114

### ABSTRACT

The article is dedicated to the 90th anniversary of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. It reflects the attitude to the scientific research carried out at the institute, including the Department of Theory and History of Education, one of its leading departments, and the scientific creativity of the scientists who worked and formed in this department. The historical path of the department is analyzed from the scientific and pedagogical point of view and the results of the researches carried out at the present time are summarized. The article names Alexander Makovelsky, Boris Komarovsky, Bekir Chobanzade, Mardan Muradkhanli, Zakaria Mehdizade, Mehdi Mehdizade and other prominent scientists, noting that they have made great contributions to the science of pedagogy. It is clear from the research that research topics on the theory and history of education are devoted to extremely topical pedagogical problems. In this regard, we draw attention to the following problems studied: Application of the principle of development orientation in the learning process; Scientific and theoretical bases of modernization of education; Optimization of the training process; Possibilities of realization of innovations with application of new pedagogical technologies and ICT; Formation of intellectual property culture in students; General pedagogical issues of preparation of reserve textbooks; Pedagogical bases of assessment of student's achievements; Improving the learning environment in secondary schools; Formation of economic knowledge and skills in students; Mechanisms for organizing educational work with students, etc. In general, the research reflects innovative approaches based on the real needs and requirements of society.

**Keywords:** Theory and history of education, Institute of Education, pedagogical-psychological researches, methodological problems, innovations in education.

**Article history**

Received: 05.07.2021

Accepted: 02.08.2021

## GİRİŞ

Azərbaycanın təhsil tarixi zəngin ənənələr əsasında formalaşmışdır. Həmin ənənələr dövrün tələblərinə, çağırışlarına uyğun yenilənir, modernləşir və inkişaf edir. Tədqiqatlar göstərir ki, təhsilin inkişafında şərti olaraq, əsasən, iki istiqaməti fərqləndirə bilərik:

1) təhsilin bilavasitə praktik fəaliyyət əsasında inkişafı (tarixən məktəblərin yaranması, müəllimlərin təlim-tərbiyə fəaliyyəti və s.);

2) təhsilin elmi-tədqiqatlar, pedaqoji araşdırmalar əsasında inkişafı, təhsilin nəzəriyyəsi və tarixinə aid tədqiqatların aparılması nəticəsində təhsil problemlərinin elmi yanaşmalar əsasında həll edilməsi, elmi pedaqogikanın təhsilin inkişafında mənbə rolunu oynaması, bu mənbəyə əsaslanaraq inkişafın təmin olunması və s.

Müasir dövrdə Azərbaycan Respublikasında təhsil cəmiyyətin siyasi, iqtisadi, sosial və mədəni həyatında, həqiqətən, çox mühüm rol oynayır. Təsadüfi deyil ki, ulu öndər Heydər Əliyev təhsilə cəmiyyətin xüsusi, intellektual cəhətini əks etdirən bir sahə kimi çox həssas yanaşmağın vacibliyini əsaslandırmışdır (Əliyev, 2006). Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev də təhsilin cəmiyyət həyatında mühüm əhəmiyyət kəsb etdiyini qeyd edir, təhsilin inkişafına daim diqqət və qayğı ilə yanaşır. Cənab İlham Əliyevin 2021-ci ilin 2 fevral tarixli Sərəncamı ilə təsdiq edilmiş “Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər” dövlət sənədində deyilir: “Dünyada artan rəqabətə davam gətirə bilmək üçün iqtisadiyyatın uzunmüddətli inkişafı müasir və güclü təhsilə arxalanmalıdır. Məhz təhsil vasitəsilə insan kapitalının milli sərvətdə iştirak payı davamlı şəkildə artırılmalıdır. Strateji dövrdə kompetensiya, sosial vərdislər və bacarıqların harmoniyada inkişafına əsaslanan “ömürboyu təhsil”ə xüsusi önəm verilməlidir” (Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər, 2021).

Göründüyü kimi, təhsilin inkişaf etdirilməsi ilə bağlı çox ciddi, konseptual xarakterli müddəalar irəli sürülmüşdür. Bu müddəaların yerinə

yetirilməsi cəmiyyətin sosial-iqtisadi, siyasi və mədəni baxımdan harmonik inkişafı üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir, təhsil sahəsində təkcə praktik fəaliyyətdə deyil, həm də elmi-tədqiqatlar qarşısında ciddi vəzifələr qoyur. Təhsilin inkişafında praktik fəaliyyətlə bərabər, nəzəri və tarixi aspektdə aparılan tədqiqatların da xüsusi rolu vardır. Çünki məhz praktik fəaliyyət elmi-pedaqoji tədqiqatların nəticələrinə əsaslandıqda daha böyük uğurlar əldə etmək mümkün olur. Bu baxımdan təhsil tədqiqatları, o cümlədən təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi ilə bağlı araşdırmalar aktuallığı ilə diqqəti cəlb edir. Respublikamızın müxtəlif ali məktəblərində bu istiqamətlərdə tədqiqat işləri aparılır. Lakin ölkəmizin pedaqoji-psixoloji tədqiqatlarla bağlı yeganə elm-təhsil müəssisəsi Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutudur ki, onun ən başlıca funksiyalarından biri məhz elmi-tədqiqatlar aparmaq, fundamental və tətbiqi xarakterli elmi-pedaqoji araşdırmalarla təhsilin inkişafına töhfələr verməkdir. Bu institutda tədqiqatların aparıldığı istiqamətlər üzrə müxtəlif adda elmi şöbələr fəaliyyət göstərir. Bunlardan da biri institutda yaranma tarixi etibarilə ilkin olan Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsidir.

## TƏHSİLİN NƏZƏRİYYƏSİ VƏ TARİXİ: ƏNƏNƏLƏR VƏ MÜASİRLİK

Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsi institutun struktur vahidi olub, onun nizamnaməsində formalaşmış ümumi vəzifələrin yerinə yetirilməsində mühüm rol oynayır. Əvvəllər müxtəlif adlarla: Pedagogiya, Pedaqogika, Pedaqogika-psixologiya, Pedaqogikanın nəzəriyyəsi və tarixi, Təhsilin konseptual problemləri, Təhsil nəzəriyyəsi adları ilə fəaliyyət göstərmişdir. Vaxtilə müxtəlif adlar daşısı da, onun əsas məqsədi Azərbaycanda təhsilin pedaqoji, psixoloji, sosial və iqtisadi problemləri sahəsində tədqiqatlar aparmaq, onun elmi əsaslar üzrə idarə edilməsini həyata keçirmək olmuş və bu gün də öz hədəflərini həmin məsələlər üzərində formalaşdırır (Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu – 80, 2011). Öz

fəaliyyətində Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutunun Nizamnaməsini, rəhbərliyin qərar və göstərişlərini, o cümlədən Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin qərarları, sərəncamları, hüquqi-normativ sənədlərini rəhbər tutan bu struktur bölmə, eyni zamanda ölkə səviyyəsində dövlət sənədlərinin hazırlanmasında fəal iştirak edir.

Şöbədə təhsilin müxtəlif pillələrində təlim-tərbiyə prosesinin təşkili və inkişafına istiqamət verən fundamental nəzəri-pedaqoji tədqiqatlar aparılır. Yeni pedaqoji texnologiyaların, interaktiv təlim və tərbiyə metodları, priyomları və vasitələrinin nəzəri, pedaqoji-psixoloji əsaslarının; təlim və tərbiyənin şəxsiyyətə istiqamətlənmiş, nəticəyönlü məzmununun işlənməsi və təkmilləşdirilməsinin; tədris prosesinin metodoloji və nəzəri problemləri, gənc nəslin şəxsiyyət kimi formalaşmasına xidmət edən milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərin elmi əsaslarının tədqiqinə xüsusi diqqət yetirilir.

Pedaqoji-psixoloji tədqiqatlar sahəsində dünya təcrübəsini öyrənmək, Avropa təhsil məkanına inteqrasiya üzrə axtarıları genişləndirmək; təhsil sisteminin strateji məqsəd və vəzifələrinə uyğun innovasiyaların yeni pedaqoji əsaslarını işləmək; təhsilin Avropada və dünyada sınaqdan keçirilmiş nəzəri problemləri üzrə mövzuları yerli şəraitə uyğun şəkildə tədqiqata cəlb etmək başlıca vəzifələrdəndir.

Bu gün zamanın tələblərindən biri də qlobal problemlər üzrə kompleks tədqiqatların aparılmasıdır. İnstitutun imkanlarından istifadə etməklə bu məsələlərə də xüsusi əhəmiyyət verilir.

Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsi həm də Azərbaycan pedaqoji fikir tarixini və xalq pedaqogikasını öyrənir, klassik pedaqoji irsin, pedaqoqların fikirlərinin təhlil edilməsi nəticəsində müasir məktəb üçün faydalı məsələləri müəyyənləşdirir və tədqiqata cəlb edir. Fəaliyyət istiqamətlərindən biri mütəmadi olaraq pedaqoji-psixoloji tədqiqatların mühüm problemləri üzrə “dəyirmi masalar”ın, seminarların və elmi konfransların keçirilməsidir. Bu da əməkdaşlıq şəraitində elmi fəaliyyətin tənzimlənməsi və inkişafında mühüm rol oynayır.

Digər fərqli bir istiqamət odur ki, göndərilmiş elmi əsərlər, dissertasiyalar, həmçinin respublikada pedaqogika, psixologiya və xüsusi metodikalar üzrə çap olunmuş ədəbiyyatlar məhz bu struktur bölmədə geniş müzakirə olunur və onlara müvafiq rəy verilir.

### CƏMIYYƏTİN TƏLƏBATINDAN DOĞAN ELMI TƏDQIQATLAR

Şöbədə aparılan elmi-tədqiqatlara əsasən qeyd etmək olar ki, müasir dövrdə ölkəmizdə təhsilin bütün pillə və səviyyələrində köklü dəyişikliklər nəticəsində struktur, məzmun və idarəetmənin yeni mexanizmləri formalaşdırılmışdır. Bu məsələlər başlıca tələblər kimi “Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı”nda<sup>1</sup>, “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu”nda<sup>2</sup>, “Azərbaycan 2030:sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər”də<sup>3</sup>, “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda<sup>4</sup> əksini tapmışdır. Qeyd edək ki, yeni təhsil standartları hər bir pillə üzrə təhsil fəaliyyətinin yeni modelinin tətbiqi üçün əlverişli zəmin yaratmışdır. Yeni standartlar təhsilin, tədris prosesinin nəticələrinin keyfiyyətinə təminat verir. Bu da, ilk növbədə təhsilə standartlar vasitəsilə sistemli yanaşmadan irəli gəlir.

Məlumdur ki, ənənəvi təhsil modelinə (assosiativ-reproduktiv model) görə təhsilalanlarda müasir standartlara uyğun keyfiyyətlərin formalaşdırılması mümkün deyil. Araşdırmalar göstərir ki, bu gün təhsil sisteminə bilik-yönlülükdən fəaliyyətyönlülüyə keçid mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Ənənəvi təhsil sistemi cəmiyyətdə gedən proseslərdən mahiyyətə geri qalır, müasir dövrün tələblərinə cavab vermir. Ənənəvilik, eyni zamanda səriştəli mütəxəssislərin formalaşdırılmasına, işçilərin ixtisasartırma səviyyəsinə qoyulan tələbləri də

<sup>1</sup> <http://www.e-qanun.az/framework/5363>

<sup>2</sup> <http://www.e-qanun.az/framework/18343>

<sup>3</sup> <https://president.az/articles/50474>

<sup>4</sup> <https://president.az/articles/9779>

ödəmir. Bu da nəticə etibarilə hazırlanan mü-təxəssislərin rəqabətqabiliyyətinə, onun peşə səriştəliliyinin inkişafına ciddi təsir göstərə bilmir. Məhz buna görə hazırkı dövrdə təhsil müəssisələrinin fəaliyyət mexanizminin yeni tələblər əsasında qurulması üçün cəmiyyətin artan tələbatının nəzərə alınması, təhsildə innovasiyaların davamlı olaraq tətbiqi, şəxsiyyətyönlülüyə xüsusi əhəmiyyət verilməsi, təhsilalanlarda və təhsilverənlərdə təfəkkür mədəniyyətinin formalaşdırılması vacibdir.

Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, cəmiyyətin siyasi-iqtisadi və mədəni inkişafında təhsilin böyük rolu vardır. Məhz təhsil vasitəsilə cəmiyyətin tələbatına uyğun müvafiq kadrlar hazırlanır və mövcud insan kapitalı inkişafın sürətlənməsinə, davamlı olmasına şərait yaradır. İnsan kapitalının, dərin biliyə, səriştəyə malik kadrların formalaşdırılması isə ilk növbədə təhsilin məzmunundan, nəyin və necə öyrənilməsindən, öyrənən-öyrədən münasibətlərinin düzgün tənziqlənməsindən xeyli dərəcədə asılıdır. Ona görə də təhsillə bağlı ciddi elmi araşdırmaların aparılması, nəzəri və praktik istiqamətlərdə problemlərin tədqiqi, cəmiyyətin inkişafına xidmət edən təkliflərin həyata keçirilməsi vacib cəhətlərdəndir (Cəbrayilov, 2017). Bu kimi məsələlərin uğurlu həlli də Təhsil İnstitutunun fəaliyyət dairəsinə aiddir.

## ELMI-PEDAQOJİ TƏDQIQATLARIN NƏTİCƏLƏRİ

Elmi-pedaqoji tədqiqatların nəticələri təsdiq edir ki, şəxsiyyətyönlü yanaşma müasir dövrdə təhsilalanın inkişafını stimullaşdıran düzgün yanaşma kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Şəxsiyyətyönlü yanaşma modelinə görə, təhsilalanların emosional, sosial və idraki inkişafına eyni dərəcədə diqqət yetirilir. Bu yanaşma təhsilalanın təkcə dərs prosesində, təlim aldığı məqamlarda deyil, həm də gələcəkdə yaxşı nəticələr əldə etməsinə imkan yaradır. Məhz şəxsiyyətyönlü yanaşmanın nəticəsində təhsilalanlar, ilk növbədə təşəbbüskar olur, özünəinamlı, yaradıcı və müstəqil böyüyür, əsl şəxsiyyət kimi formalaşır və inkişaf edirlər.

Tədqiqatlar göstərir ki, müasir dövrdə dünyanın əksər ölkələrində müəllimlik peşəsinin nüfuzunun artırılması istiqamətində ciddi səylər göstərilir. Bu da nəticə etibarilə müəllimlik peşəsinin cəlbediciliyini artırır. Böyük Britaniyada, Finlandiyada və Sinqapurda pedaqoji kadrları işə cəlb edərəkən, ilk növbədə aşağıdakı məsələlərə xüsusi diqqət yetirilir:

- Təşviqat proqramları;
- Seçim meyarlarının genişləndirilməsi (müsaibə, dərs planları və tədris bacarıqlarının nümayiş etdirilməsi və s.);
- Pedaqoji kadrların mürəkkəb şəraiti olan məktəblərə təyinatı zamanı iş stajının nəzərə alınmaması (peşə səriştəliliyinə xüsusi əhəmiyyət verilməsi);
- Pedaqoji kadrların öz işinə, tərbiyə prosesinə-öyrənənlərin ehtiyaclarına həssas yanaşmaları.

Qeyd etdiyimiz məsələlər son illərdə şöbədə aparılan elmi-tədqiqatların əsas istiqamətlərindəndir. Hazırda şöbədə 8 əməkdaş fəaliyyət göstərir: şöbə müdiri, pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor İ.H.Cəbrayilov, aparıcı elmi işçi, pedaqogika üzrə elmlər doktoru Z.B.Muradova, aparıcı elmi işçi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent N.Ş.Muradova, böyük elmi işçilər M.Q.Qurbanova, K.V.Mikayılova, elmi işçilər G.E.Hüseynzadə, G.V.Şahmuradova və baş laborant S.R.Hüseynova. Bunlardan əlavə institutun böyük elmi məsləhətçisi pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor V.C.Xəlilov da elmi-tədqiqat işlərinə cəlb olunmuş və fərdi plan əsasında elmi-tədqiqat işləri yerinə yetirir.

Respublikamızın təhsil tarixində xüsusi xidmətləri olan, pedaqoji elmlər sahəsində tanınmış alimlərin əksəriyyəti məhz bu şöbədə işləmiş, burada formalaşmış, bu şöbənin yetirməsi olmuşdur. Bu görkəmli elm adamlarının: professorlar Aleksandr Makovelski, Boris Komarovski, Bəkir Çobanzadə, Əhməd Seyidov, Mərdan Muradxanlı, Zəkəriyyə Mehdizadə, Mehdi Mehdizadə və başqalarının pedaqoji elmlərə töhfələri Azərbaycanın elm tarixində mühüm yer tutur (Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu, 2006).

Son illərdə Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsində cəmiyyətin ehtiyac və tələbatlarından irəli gələn, innovativ yanaşmaları özündə əks etdirən, bir sıra nəzəri və praktik xarakterli ciddi elmi tədqiqatlar aparılmış və bu gün də yeni elmi istiqamətlərə uyğun araşdırmalar davam etdirilir. Fəaliyyət planına əsasən 2020-ci ilin yanvar-dekabr aylarında şöbədə “Ümumi təhsilin nəzəri problemləri” elmi istiqamətində “Ümumtəhsilin təşkilinin optimallaşdırılması” problemi üzrə aşağıdakı mövzularda elmi-tədqiqat işləri yerinə yetirilmişdir:

1. Ehtiyat dərsləklərin hazırlanmasının ümumpedaqoji məsələləri.
2. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsinin pedaqoji əsasları.
3. Ümumtəhsil məktəblərində öyrənmə mühitinin təkmilləşdirilməsi.
4. Ümumtəhsil məktəblərində tərbiyə işinin təşkili.

Tədqiqat prosesində ehtiyat dərsləklərin konseptual məsələləri tədqiq olunmuşdur (İbtidai siniflər üçün Azərbaycan dili və riyaziyyat fənləri üzrə ehtiyat dərslək konsepsiyası, 2016-2018).

Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi ilə bağlı yerinə yetirilən tədqiqat işlərinin nəticələrini bu cür qruplaşdırmaq olar:

1. Ehtiyat dərsləklər təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsi, şagirdlərin idraki, həyati bacarıqlarının formalaşdırılmasında mühüm rol oynayır. Bu baxımdan, ehtiyat dərsləklərdə beynəlxalq qiymətləndirmələrdə nəzərə alınan bacarıqların inkişaf etdirilməsinə daha çox yer ayrılması elmi-pedaqoji əhəmiyyət kəsb edir;
2. Ümumtəhsil məktəbləri üçün ehtiyat dərsləklər hazırlanarkən onun ciddi pedaqoji problem kimi qəbul edilməsi, pedaqoji xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması mükəmməl tədris vəsaiti olaraq təlim-tərbiyəvi təsir gücünü artırır;
3. Ehtiyat dərsləklər ənənəvi dərsləklərdən məzmun və metodologiya baxımından fərqlənir. Ənənəvi dərsləklərdən fərqli olaraq ehtiyat dərsləklərdə şagirdyönlülük daha qabarıq verilmişdir. Bu dərsləklərlə işləyən müəllim əvvəlki illərdə olduğu kimi dərslək məlumatlarının şagirdlərə ötürülməsinə deyil, onların

müstəqil fəaliyyətinin genişlənməsinə daha çox diqqət yetirə bilər;

4. Ehtiyat dərsləklərlə işləyən bütün müəllimləri müasir innovasiyalarla tanış etmək, onların nəzəri və praktik hazırlığını, peşə sərəş-təliliyini ardıcıl və sistemli şəkildə daha da inkişaf etdirmək üçün ixtisasartırma təlimlərinə, elmi-pedaqoji seminarlara cəlb olunması, dərslərində müşahidələr aparılması, monitorinqlərin keçirilməsi vacibdir;

5. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi sistemi şagirdlərin idrak fəallığını artırır, onların təlim marağını inkişaf etdirir;

6. Məktəblərdə aparılan monitorinq təlim-tərbiyə işinin, xüsusən şagird nailiyyətlərinin mövcud vəziyyətini məqsəduyğun şəkildə müəyyən edir. Bu baxımdan, hər bir müəllimin öz fənni üzrə monitorinqdən tez-tez istifadə etməsi məsləhətdir. Bununla, o, fərdi qabiliyyətləri nəzərə alınmaqla şagird nailiyyətlərinin obyektiv dinamikasını izləmək imkanı qazanır və bu dinamikanın təhlilinə əsaslanaraq təhsilalanların uğurlarının inkişafı üçün tədris metodikasının keyfiyyət şərtlərini təyin edir. Həmçinin, fənn üzrə həm təlim, həm də öyrənmə səviyyəsini müəyyənləşdirir, bununla da şagirdin və ya bütövlükdə sinfin güclü-zəif cəhətlərini öyrənir, boşluqları doldurur, şagird nailiyyətlərinin inkişafı üzrə metodik materiallar hazırlayır;

7. Öyrənmələri fəal öyrənməyə və tənqidi düşünməyə stimullaşdıran siniflərin ortaq xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ümumtəhsil məktəblərində öyrənmə mühitinin təkmilləşdirilməsində mühüm rol oynayır;

8. Şagird davranışının monitorinqi və şagirdin yanlış davranışına verilən reaksiyalar vasitəsilə intizamsızlığın aradan qaldırılması mümkündür;

9. İntizam problemlərinin həllində ailə-məktəb-müəllim əməkdaşlığının yaradılması zəruridir;

10. Məktəb rəhbərliyi müəyyən dövrlərdə şagirdlərə və onların valideynlərinə seminar və konfranslar vasitəsilə nizam-intizam və idarəetmə psixologiyası barədə məlumat verməlidir;

11. Dinamik proses olan tərbiyə həm də idarə olunan mürəkkəb sistemdir. Dinamik



prosesdə bu sistemin komponentlərinin nəzərə alınması məqsədəuyğun nəticənin əldə olunmasına zəmin yaradır;

12. Həm təlim prosesində, həm də dərs-dənkənar vaxtlarda tərbiyə işinin elmi-pedaqoji tələblər əsasında təşkili şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşdırılmasında, məktəbdə mənəvi mühitin inkişafında mühüm rol oynayır;

13. Sağlam həyat tərzinin formalaşdırılması tərbiyə işinin vacib komponentlərindən biridir. Çünki sağlam həyat tərzini bir insanın fiziki sağlamlığının təminatçısı olmaqla yanaşı, həm də onun mənəvi inkişafında mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Şöbənin təşkilatçılığı ilə doktorant və dissertantlar üçün mütəmadi olaraq “dəyirmi masa”lar, elmi seminarlar keçirilir, tədqiqatçılar elmi tədqiqatın konsepsiyasının müəyyənləşdirilməsi ilə bağlı ciddi müzakirələrə qoşulur və onlara elmi tövsiyələr verilir. Onlar, eyni zamanda şöbənin fəaliyyət planı, dissertasiyalar, nəşrə təqdim olunan əsərlər (monoqrafiya, metodik vəsait, tövsiyə, məqalə və s.) və elmi-tədqiqat işlərinin müzakirəsinə də cəlb olunurlar.

Şöbə həm respublikanın bir sıra elm, təhsil müəssisələri ilə əlaqələrə, həm də beynəlxalq əlaqələrə xüsusi diqqət yetirir. Son illərdə şöbə əməkdaşları Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Əhməd Yəsəvi adına Beynəlxalq Türkiyə-Qazaxıstan Universiteti, Türkiyənin Qazi Universiteti, Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Naxçıvan Dövlət Universiteti, Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu və digər elm, ali təhsil müəssisələri ilə birgə keçirilən beynəlxalq konfrans və simpoziumlarda fəal iştirakçı olur, pedaqogikanın, təhsilin aktual problemləri ilə bağlı mövzularda çıxışlar edirlər.

## NƏTİCƏ

Təhsilin nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsi tarixi ənənələri yaşatmaqla yanaşı, öz fəaliyyətində gələcəyə doğru istiqamətlənmiş yeni yanaşmaları prioritet kimi qəbul edir, pedaqoji elmlərin və təhsilin inkişafına, elmi kadrların hazırlanmasına mühüm töhfələr verir. Şöbədə aparılan araşdırmaların mövzusu və istiqamətləri Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində dövlət

siyasətinə uyğun müəyyənləşdirilir. Tədqiqat-larda Azərbaycanın təhsil və pedaqoji fikir tarixi də əhatə olunur, yeri gəldikcə pedaqogika tarixinə müraciət olunur, elmi pedaqogikada tarixən əksini tapmış məsələlər müasirlik baxımından dəyərləndirilir.

Azərbaycanın pedaqogika və təhsil tarixi milli sərvət kimi çox zəngin və əhəmiyyətlidir. Bu tarixin öyrənilməsi həm də bütövlükdə Vətən tarixi ilə bağlı bilik və bacarıqların mənimsənilməsinə xidmət edir. Ona görə də bu tarixin davamlı olaraq öyrənilməsi, müasirlik kontekstindən araşdırılması və gənc nəsə çatdırılması vacibdir. Bu məsələlərin elmi müstəvidə həlli təhlillər nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin fəaliyyət sferasına daxildir. Bunlarla yanaşı, müasir təhsilin nəzəri problemlərinin öyrənilməsi və konseptual məsələlərin sistemli olaraq tədqiqat obyektinə çevrilməsi də daim diqqət mərkəzindədir. Burada innovasiyaların tətbiqi, şəxsiyyətin, həyatı bacarıqların formalaşdırılması, təlim prosesinin optimallaşdırılması, təhsildə modernləşdirmə, inteqrasiya və interaktivlik, qiymətləndirmə, kompetensiyalı yanaşma, İKT-dən istifadə, milli və bəşəri dəyərlərin aşılınması, müasir şəxsiyyətin formalaşdırılması, vətəndaşlıq, sahibkarlıq tərbiyəsi, təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsi və s. kimi problemlərin tədqiqi xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Hesab edirik ki, elmi-pedaqoji tədqiqatların yeni yanaşmalar əsasında aparılması, ilk növbədə müasir təhsilin inkişafına xidmət edir, eyni zamanda pedaqogika və təhsil tarixində dəyərli mənbəyə çevrilir. Hər bir tədqiqat işinin nəticələrinin monoqrafiya, metodik vəsait, metodik tövsiyə kimi nəşr edilməsi onun mənbə kimi əlçatanlığına əlverişli şərait yaradır və istifadə imkanlarını artırır. Ona görə də bu istiqamətlərdə elmi-pedaqoji araşdırmaların daha da dərinləşdirilməsi və genişləndirilməsi vacibdir.

## İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- <sup>1</sup> “Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı”. 15 iyun 1999-cu ildə təsdiq edilmişdir. <http://www.e-qanun.az/framework/5363>

- <sup>2</sup> “Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər”. 02 fevral 2021-ci ildə təsdiq edilmişdir. <https://president.az/articles/50474>
- <sup>3</sup> Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2013-cü il 24 oktyabr tarixli sərəncamı ilə təsdiq edilmişdir. <https://president.az/articles/9779>; Azərbaycan məktəbi, 2013, №5, s.6-17.
- <sup>4</sup> Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu (elmi redaktor A.O.Mehrabov). (2006). Bakı, TTM 308s. ( s.41-66).
- <sup>5</sup> Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu-80 (tərtib edən, elmi redaktor Y.Ş.Kərimov, buraxılışına məsul A.O.Mehrabov). (2011). Bakı, Kövsər, (s.47-69), 310 s.
- <sup>6</sup> Əliyev, H.Ə. (2006). Müstəqilliyimiz əbədidir. On doqquzuncu kitab. Yanvar, 1999-aprel, 1999. Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində islahatlar üzrə dövlət komissiyasının iclasında giriş sözü. 17 mart 1999-cu il. Bakı, Azər nəşr, (s.131), 528 s.
- <sup>7</sup> İbtidai siniflər üçün Azərbaycan dili və riyaziyyat fənləri üzrə ehtiyat dərslük konsepsiyası. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu Tədris Resursları Mərkəzi. (2016-2018), Bakı, TRM, 108 s.
- <sup>8</sup> Müstəqillik dövründə Azərbaycan təhsili: nəzəri və praktik aspektlər (nəşrə haz. İ.H.Cəbrayilov). (2017). Bakı, ARTİ, Vahid MMC, 448 s.
- <sup>9</sup> “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu”. 5 sentyabr 2009-cu ildə qəbul edilmişdir (Qanuna edilmiş dəyişiklik və əlavələrlə). <http://www.e-qanun.az/framework/18343>

## PROFESSOR ƏHMƏD SEYİDOVUN PEDAQOJİ FİKRİN FORMALAŞMASINA DAİR ARAŞDIRMALARİ "AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ" KONTEKSTİNDƏ

### ELNARƏ MƏMMƏDOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU-nun məktəbəqədər təhsilin pedaqogikası və metodikası kafedrasının baş müəllimi.

e-mail: elnare\_mammadova@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-8472-7703>

### Məqaləyə istinad:

Məmmədova E. (2021). Professor Əhməd Seyidovun pedaqoji fikrin formalaşmasına dair araşdırmaları "Azərbaycan məktəbi" kontekstində. *Azərbaycan məktəbi*. № 3 (696), səh. 115–126

### ANNOTASIYA

Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişaf tarixində xüsusi yeri olan pedaqoji elmlər doktoru, əməkdar elm xadimi, professor Əhməd Seyidovun elmi-pedaqoji fəaliyyətində əsas məqsəd xalqımızın zəngin pedaqoji ideyalar tarixinin araşdırılması, onun sistemli şəkildə öyrənilməsi olmuşdur. O, pedaqoji fikrimizin bütöv bir mərhələsini tədqiq edərək milli-mənəvi xəzinəmizə əvəzsiz töhfələr vermişdir. Böyük alim Azərbaycan maarifçiləri A.Bakıxanov, M.F.Axundov, M.Ş.Vazeh, S.Ə.Şirvani, H.Zərdabi, M.Füzuli, F.Köçərli, M.Ə.Sabir, C.Məmmədquluzadə haqqında fundamental tədqiqatlar aparmışdır. Ə.Seyidov pedaqogikanın tarixi ilə bərabər, nəzəriyyəsi ilə də məşğul olaraq bu problemlərə dair öz əhəmiyyətini itirməyən 100-dən artıq əsər və məqalə yazmışdır. Ə.Seyidovun elmi-pedaqoji fikirlərinin təbliğində "Azərbaycan məktəbi" jurnalı mərkəzi yerlərdən birini tutur. Azərbaycanın bir çox görkəmli alimləri kimi onun da ən yaxşı araşdırmaları məhz bu jurnalda çap olunmuşdur. Bu faktlar jurnalın pedaqogika elminin və pedaqoji fikrin formalaşmasındakı rolunun böyüklüyünü bir daha aydın göstərir.

**Açar sözlər:** Pedaqoji mətbuat, pedaqoji fikir, pedaqoji maarifləndirmə, şəxsiyyətin formalaşdırılması, pedaqoji nəzəriyyə, klassik pedaqogika, kontekst, tədqiqat bacarıqları.

### Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.06.2021

Qəbul edilib: 29.07.2021

## PROFESSOR AHMAD SEYIDOV'S RESEARCH ON THE FORMATION OF PEDAGOGICAL OPINION IN THE CONTEXT OF "AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES"

**ELNARA MAMMADOVA**

PhD in Pedagogy, Senior teacher of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool Education of the Azerbaijan State Pedagogical University. e-mail: elnare\_mammadova@yahoo.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8472-7703>

### To cite this article:

Mammadova E. (2021). Professor Ahmad Seyidov's research on the formation of pedagogical opinion in the context of "Azerbaijan Journal of Educational Studies". *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 696, Issue III, pp. 115–126

### Article history

Received: 28.06.2021

Accepted: 29.07.2021

### ABSTRACT

The main purpose of the scientific and pedagogical activity of Doctor of Pedagogical Sciences, Honored Scientist, Professor Ahmad Seyidov, who has a special place in the history of development of pedagogical thought in Azerbaijan, was to study the history of rich pedagogical ideas of our people. He studied an entire stage of our pedagogical thought and made invaluable contributions to our national and spiritual treasury. The great scientist conducted fundamental researches on Azerbaijani enlighteners: A.Bakikhanov, M.F.Akhundov, M.Sh.Vauzeh, S.Shirvani, H.Zardabi, M.Fuzuli, F.Kocharli, M.A.Sabir, J.Mammadguluzade. A.Seyidov, dealing with the history of pedagogy as well as his theory, has written more than 100 works and articles on these problems, which are still relevant today. "Azerbaijan Journal of Educational Studies" occupies one of the central places in the promotion of A. Seyidov's scientific and pedagogical ideas. As many prominent scientists of Azerbaijan, his best researches were published in this journal. These facts once again shed light on the great role of the journal in the formation of pedagogical science and pedagogical thought.

**Keywords:** Pedagogical press, pedagogical thought, pedagogical enlightenment, personality formation, pedagogical theory, classical pedagogy, context, research skills.

XX əsrin 30-40-cı illərində Azərbaycanın tanınmış maarif xadimləri ictimai-pedaqoji hərəkatın yüksəlməsində pedaqoji mətbuatın rolunu yüksək qiymətləndirir, öz fikir və mülahizələrini məhz bu mətbuatda çap etdirirdilər. O dövrün pedaqoji mətbuatında çıxış edən qabaqcıl alim-pedaqoqlar sırasında Əhməd Seyidovun da adı çəkilir, bu gənc alimə böyük ümidlər bəslənilirdi. Hələ dəmir yolu məktəbində işləyəndə o, "Azərbaycan məktəbi" jurnalının sələfi olan "Yeni məktəb"də pedaqoji görüşlərini ifadə edən məqalələr yazırdı. Ə.Seyidov hələ yaradıcılığının ilk mərhələsində dünya pedaqoji-psixoloji elminin mütərəqqi yenilikləri ilə maraqlanmış, Qərbə istiqamətlənmiş meyilləri ilə həmkarlarından fərqlənmiş, hətta, ingilis pedaqoqu Con Lokk haqqında elmi iş yazmaq fikrinə düşmüşdü. Bu da təsadüfi deyildi. Con Lokk Amerika filosofu və pedaqoqdur, 30 kitabın, 300 elmi məqalənin müəllifidir. Onun dünyəvi xarakter daşıyan "Məktəb və cəmiyyət" əsərinin təsiri ilə məktəb cəmiyyətin ən mühüm qayğı obyektini hesab edilməyə layiq bilinib. Avropada Con Lokk çox məşhur olmuşdur. Oksford Universitetinin məzunu olan bu gənc ömrünü elmə həsr etməyi qərara almış və tərbiyənin təşkilinə dair rəğbətlə qarşılanan fikirlər söyləmişdir. Con Lokkun "Tərbiyə haqqında fikirlər" kitabında "yeni insan" tərbiyəsinin geniş proqramı verilmişdi. Qeyd etmək lazımdır ki, onun birinci olaraq dediklərinin bir çoxu öz aktuallığını bu gün də qoruyub saxlamaqdadır.

İstedadlı, zəhmətkeş, erudisiyalı Əhməd Seyidov cəlb edən də məhz bu cəhətlər idi. Axtarışlar çox maraqlı bir sonluqla nəticələnir. Prof. F.Rüstəmov yazır: "Əhməd Seyidov ingilis maarifçisi Con Lokkun pedaqoji fəaliyyəti ilə bağlı namizədlik dissertasiyası yazmağı qarşısına məqsəd qoymuşdu. Bu məqsədlə o, Con Lokkun pedaqoji irsi ilə bağlı 4 çap vərəqi həcmində maraqlı bir iş yazır, məsləhət almaq üçün Moskvaya gedir. Orada görkəmli rus alimi akademik Y.N.Medinski ilə görüşür və işi ona təqdim edir. İşlə tanış olan Y.N.Medinski deyir: "Axmed Yusifoviç, siz hansı millətdəsiniz?" Əhməd Seyidov: "Azərbaycanlıyam", – deyir. O yenə də "Sən millətini sevirsənmi?"-deyə ona

müraciət edir. Əhməd Seyidov: "bəli", – deyərək onun üzünə təəccüblə baxır. Medinski söhbətinə davam edərək "Axmed, Con Lokkun sahibləri var, özü də çoxdur. Bir də ki, ingilislərin içərisində o qədər dərin elmi mülahizələrə malik olan alimlər bu mövzunu işləyiblər ki, bizə ancaq Con Lokk haqqında məqalə yazmağa yer qoyublar. Sual edirəm, bəs Azərbaycanın qabaqcıl adamlarının, onun digər nümayəndələrinin pedaqoji görüşlərini kim işləməlidir? Bəs sən xalqına xidmətin nədən ibarət olacaqdır?" Yevgeni Nikolayeviç Medinski əlavə edir ki, Con Lokk haqqında yazıların çox yaxşıdır. Elmi işçinin gərək əsərləri olsun. Sənin üçün Azərbaycan mütəfəkkirlərini işləmək asan olacaq. İndi sənə məsləhətim budur: Get bax, gör hansı Azərbaycan klassiklərinin əsərlərində məktəblə bağlı, təlimlə əlaqədar fikirlər varsa, onlardan birini seç. Onun haqqında 10-15 səhifəlik referat yaz və mənə gətir. Ondan sonra sənənlə danışa bilərəm (Rüstəmov, 2016).

Əhməd Seyidovun tədqiqat obyektini kimi Abbasqulu ağa Bakıxanovu seçməsi heç də təsadüfi deyildi. XIX əsrin çox mürəkkəb ictimai-siyasi şəraitində A.Bakıxanov Qərb və Şərq mədəniyyətinin mahiyyətinə bələd olan açıqgözlü ziyalı kimi tanınırdı. O, geniş mütaliəsi sayəsində dərin elmi-fəlsəfi biliklərə yiyələnmiş, ona dərinləndən bələd olmuş mütəfəkkirlərdəndir. O zaman üçün çox çətin olan problemləri A.Bakıxanov bir neçə dilə malik olması ilə öz xalqının mənafeyi nöqtəyi-nəzərindən izah etməyə girişmişdi. O, gəncliyində ən azı kitablardan oxuduğu Avropa ilə gerçək Avropa arasındakı fərqi görür və daha dürüst nəticələr çıxara bilirdi. Öz müasirləri olan M.F.Axundovdan, Mirzə Kazımbəydən fərqli olaraq qurtuluş yolunu yenə də islam dininin özündə, müsəlmanlıqda, ümumiyyətlə, Şərq mədəniyyətində görürdü. A.Bakıxanov öz soykökündən qətiyyənlə ayrı düşmək fikrində olmamışdır. Bütün fəaliyyəti təsdiq edir ki, o, Avropa əxlaqını, Avropa mədəniyyətini olduğu kimi qəbul etmirdi. Bir filosof kimi anlayır və dərk edirdi ki, yeni dövrlərdə Avropada meydana çıxan əxlaqi dəyərlərdə, insan azadlığında, qadın azadlığında, sevgi-məhəbbət məsələlərində, insanların həyat

tərzində, bir sözlə, hamını özünə cəlb etməyə istiqamətlənən yeni mədəniyyətdə sünilik təbiiliyi üstələyirdi. Bütün bunlar isə onun düşüncəsində belə bir fikir oyadırdı ki, Şərq mədəniyyətindəki dəyərlər itirilməməlidir, bəlkə də yenidən dirçəldilməlidir, islam qayda-qanunları öz yerini tutmalıdır. Onun fikrincə, yalnız dini deyil, dünyəvi elmləri əxz etməklə islam dünyası əvvəlki əzəmətini yenidən bərpa edə bilər. Böyük filosof əminliklə qəbul edirdi ki, Qərb mədəniyyəti olduğu kimi islam ölkələrinə tətbiq edilə bilməz, çünki onun kökü, əsl mahiyyəti İslam-Şərq mədəniyyəti ilə üst-üstə düşür. Bundan heç də belə nəticə çıxmır ki, Bakıxanov mədəniyyətin müsbət cəhətlərini tamamilə görə bilməmişdir. O, bu məsələyə daha geniş prizmadan yanaşırdı, milli özünə-məxsusluğu unutmurdu. O, müsəlmanları Qərb mədəniyyətinə daha həssas olmağa çağırırdı.

Aydındır ki, Ə.Seyidov tədqiqat obyektini kimi Bakıxanovu seçəndə onun Qərb və Şərq mədəniyyətinə dərinliklə bələd olmasını duy-mamış deyildi. Con Lokkdan sonra Bakıxanovu seçməsi Ə.Seyidovun araşdırma arealının hərtərəfli olması ilə izah edilməlidir.

Əhməd Seyidovun "Azərbaycan məktəbi" jurnalının sələfi olan "Müəllimə kömək"dəki ilk məqalələri onun dünya klassik pedaqoji fikrinə yaxından bələd olduğunun aydın göstəricisi idi. Akademik Y.N.Medinski onu "Öz inkişafının regional və milli özünə-məxsusluğu ilə seçilən alim, Azərbaycan xalqının zəngin pedaqoji ideyalar tarixinin ilk sistemli tədqiqatçısı, Azərbaycan pedaqoji fikrinin pioneri" adlandırmışdır. Akademik N.K.Qonçarova görə o, "milli pedaqoji tariximizin bütöv bir mərhələsinin yaradıcıları haqqında zamanın tələblərinə uyğun aparılan fundamental tədqiqatların müəllifidir" (Rüstəmov, 2016).

V.İ.Lenin adına Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun pedaqoji kafedrasına rəhbərlik etdiyi illərdə də tədqiqatçılıq bacarığı ilə seçilən Ə.Seyidov çox məhsuldar işləyir, Azərbaycan və rus klassik pedaqoqları haqqında silsilə məqalələr yazır, gənc alimləri Azərbaycan pedaqoji fikir tarixinə dair tədqiqatlar aparmağa istiqamətləndirir. Ə.Seyidovun "Bakıxanovun

təlim-tərbiyə görüşləri" haqqında məqaləsi (Seyidov, 1962) Azərbaycanda pedaqoji fikrin tədqiqi və təbliği cəhətdən çox əhəmiyyətli bir hadisə olur.

Qeyd etmək lazımdır ki, Ə.Seyidov sonrakı dövrlərdə də Qərb pedaqoji fikrinin korifeyləri ilə maraqlanmış və onlara həsr edilmiş məqalələr də yazmışdır. "Disterveqin pedaqoji fəaliyyəti və pedaqoji görüşləri (1799-1866)" adlı məqalə də bu qəbildəndir (Seyidov, 1962). Sonrakı dövrlərdə, əsasən, Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişaf yoluna nəzər salan müəllif onu da göstərirdi ki, Nizami, Füzuli, Vaqif, Bakıxanov, Mirzə Şəfi, Mirzə Fətəli, Seyid Əzim, Zərdabi, Cəlil Məmmədquluzadə və Sabirin pedaqoji fikirlərini dərinliklə öyrənmək işinə XX əsrin 20-ci illərindən sonra başlanmışdır. Alim onu da əlavə edirdi ki, Azərbaycanın pedaqoji fikir tarixini, mütərəqqi və maarifpərvər şəxslərin təlim-tərbiyə haqqındakı görüşlərini öyrənmək pedaqoji elmimizin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biridir.

Abbasqulu ağa Bakıxanovun 150 illik yubileyi ilə əlaqədar "Azərbaycan məktəbi"ndə prof. F.Qasımsadənin məqaləsi dərc olunmuşdur. Böyük mütəfəkkirin həyatı və yaradıcılığı haqqında filoloji səpkidə məlumat verən alim məqaləsini onun əsərlərini saymaqla qurtarır. O yazır: "Abbasqulu ağa Bakıxanovdan bizə yadigar olaraq: "Riyazül-Qüds", "Kitabi-Əsgəriyyə", "Müşkatül-Ənvar", "Miratül-Cəmal" kimi bədii əsərləri, dağınıq halda olan şeirləri, "Nəsihətnamə"si, Kırılovdan tərcüməsi, "Qanuni-Qüdsi", "Eynül-Mizan", "Kəşfül-Qəraib", "Ümumi coğrafiya", "Əsrarül-mələküt", "Təhzipil-əxlaq" və "Gülüstanı-İrəm"dən ibarət böyük elmi, tarixi, ictimai və bədii qiymətə malik olan əsərləri qalmışdır" (Seyidov, 1958). Əhməd Seyidovun məqaləsində isə F.Qasımsadənin məqaləsindən fərqli olaraq jurnalın profiline daha uyğun olan məsələ – A.Bakıxanovun pedaqoji görüşləri ön plana çəkilmişdir.

XIX əsrdə Azərbaycan pedaqoji fikrinin ilk və görkəmli nümayəndələrindən biri olan böyük mütəfəkkir A.Bakıxanovun elmə və maarifə yüksək qiymət verdiyindən bəhs edən Ə.Seyidov onu böyük maarifpərvər kimi tanıdaraq yazır:

o hər yerdə, hər zaman elmin insan üçün böyük faydalarından bəhs edir və deyir ki, elm insana başqa xilqətlər qarşısında böyük üstünlüklər verir. Böyük filosof nəzəriyyə ilə təcrübənin ayrılmaz bir vəhdət olduğunu deyir. O, "Təhzübil-əxlaq"da yazırdı ki, elm təcrübənin məhsuludur və təcrübə üçün də yoldur. Təcrübə nəzəriyyəsiz şor torpaqda əkilən toxuma bənzər. Bakıxanovun fikirləri sırasında qiymətli məsələlərdən biri də elmin tərbiyələndirici rolunu irəli sürməsidir. Bu nöqtəyi-nəzərdən o, elmin sistemli və ardıcıl verilməsini tələb edirdi (Rüstəmov, 2010). Təlimin tərbiyələndirici rolunu dərinədən dərk edən Bakıxanov təlimin uşağa verilməsini "daş üzərində nəqş" kimi qiymətləndirir (Seyidov, 1962). Onun əxlaq tərbiyəsində dair "Hikmət qaydaları" da tədqiqatçıların diqqətini cəlb etmişdir. Ümumiyyətlə, o öz qiymətli əsərləri ilə milli maarifçiliyimizin təşəkkülündə misilsiz xidmətlər göstərmişdir.

İctimai fikrin inkişafı tarixində olduğu kimi Azərbaycanda pedaqoji fikir tarixində xüsusi yer tutan M.F.Axundova dair tədqiqatları da Ə.Seyidovun elmi fəaliyyətində əhəmiyyətli yer tutur. Onun "M.F.Axundovun pedaqoji görüşləri" adlı məqaləsi böyük mütəfəkkirin anadan olmasının 150 illiyinə həsr edilmişdir. Müəllifin təbirincə, M.F.Axundovun fikirlərində təlim və tərbiyənin bir sıra başlıca məsələləri öz əksini tapmış, əsas məqsəd insanları tərbiyə etmək, onlara düzgün yol göstərmək olmuşdur. M.F.Axundovun pedaqoji görüşlərinin metodoloji əsaslarını təşkil edən maarifə böyük qiymət verməsi, onu xalq kütlələrinin mənafeyinə tabe etməyə səy göstərməsi, ictimai mühitin dəyişməsində insanın rolunu nəzərə alması təşkil edir. Gənc nəslin tərbiyəsi deyəndə o, həm əqli tərbiyəni, həm də əxlaqi tərbiyəni nəzərdə tuturdu. Müəllif böyük mütəfəkkirin fəaliyyətini yüksək qiymətləndirərək yazırdı ki, M.F.Axundov təhsilin vacibliyini dənə-dənə qeyd etmiş və nəticədə ümumi icbari təhsil ideyasınadək yüksəlmişdir. Ə.Seyidov ədibin yeni əlifba uğrunda mübarizəsinə daha geniş yer vermiş, onun fikirlərini davam etdirən ardıcılları S.Ə.Şirvani və H.B.Zərdabiyə güclü təsir etdiyini də xatırlatmışdır. O, Axundovu cəsarətli ideya-

larına görə Qaliley və Darvin kimi məşhur elm xadimləri ilə bir sırada görmüşdür. O, bir pedaqoq, psixoloq kimi uşaqlarla mehriban, nəzakətli, səmimi olmağı tələb edir, onları vətən üçün cəfali şəxslər kimi yetişməyə çağırırdı (Seyidov, 1962).

1967-ci ildə Azərbaycan mətbuatında ilk milli qəzetimiz olan "Əkinçi"nin redaktoru, böyük ziyalı Həsən bəy Zərdabinin anadan olmasının 130 illiyi ilə əlaqədar çoxlu məqalələr dərc edilmişdi. Bu məqalələrin içərisində pedaqogika elmimizin korifeyi Ə.Seyidovun "Həsən bəy Zərdabinin maarifçilik-pedaqoji fəaliyyəti" məqaləsi (Seyidov, 1967) daha sanballı, daha mükəmməl idi. Özünün elmi-tədqiqat işində H.Zərdabiyə geniş yer ayıran alim bu məqalədə də onun fəaliyyətini hərtərəfli işıqlandırmaya çalışmışdır. Görkəmli maarifçinin həyatı və fəaliyyəti haqqında, həmçinin onun dünyagörüşü haqqında qısa məlumatdan sonra "Zərdabinin pedaqoji fəaliyyəti və pedaqoji mülahizələri" məsələlərinə geniş şərh verilmişdir.

Müəllif qeyd edir ki, Zərdabinin maarifçilik ideyası onun pedaqoji fəaliyyətinə gətirib çıxarmışdır. Onun əsas məqsədi xalqı maarifləndirmək idi. Bir pedaqoq kimi yüksək keyfiyyətlərə malik olan Zərdabi tədris işlərini elmlə əlaqələndirən və onu xalq arasında yayan alim-pedaqoq idi. Ə.Seyidov 1906-1907-ci illərdə keçirilən Azərbaycan müəllimləri qurultayının təşkilatçılarından biri olmuş Zərdabini Azərbaycan gənclərinin müəllimi və ən yaxın dostu kimi təqdim edirdi. Məqalədə qabaqcıl Azərbaycan ziyalılarına Zərdabinin müraciətindən bir parça misal gətirilmişdir: "Müvəqqəti ləzzət və şəxsi rahatlıq üçün qardaşlarınızı atmayın. ... qoy şairlər sizə həcv yazsınlar, qoy mollalar sizə lənətlər yağdırsınlar, qoy cahil guruh sizi daşa bassın. Unutmayın ki, siz xalq üçün çalışırsınız və şübhə yoxdur ki, gələcəkdə xalq maarifləndikdə sizi əzab çəkmiş mücahid kimi xatırlayacaqlar və sizə rəhmət oxuyacaqlar". "Əkinçi" qəzetindən gətirilən bu sitat Zərdabinin ziyalılara tövsiyəsi idi.

H.Zərdabinin təbiət elmlərinə münasibətdən bəhs edərək Ə.Seyidov yazır: "Gənc nəslin ideya tərbiyəsində onun dünyabaxışı düzgün

formalaşır. Azərbaycanın ilk təbiətşünas alimi olan Zərdabi ölkənin pedaqoji fikir nümayəndələri olan sələflərindən və hətta bu dövrün bütün müsəlman Şərqi-dəki pedaqoqlardan xüsusi olaraq fərqlənir. O “Əkinçi”də və digər jurnallarda bitki, heyvan aləminə dair çoxlu məqalələr dərc etdirmişdir”. Bunlarla yanaşı, Ə.Seyidov Həsən bəy Zərdabinin fiziki tərbiyəyə böyük əhəmiyyət verdiyindən bəhs edir və yazırdı: “Aşağı yaşlardan sağlamlıq qorunmalıdır ki, qocalanda ondan yaxşı istifadə etmək mümkün olsun” (Seyidov, 1967).

Seyid Əzim Şirvaninin müəllim haqqında fikirlərinə diqqətli cəlb edən alim onun Həsən bəy Zərdabi haqqında dediklərini xatırladırdı: “Seyid Əzim həqiqi və ləyaqətli müəllim idealını Həsən bəy Zərdabinin simasında görürdü. O, Zərdabini həmişə “Əmiri-alışan”, “Elmi-hikmətdə saniyi-loğman”, “Sərvəri-bülənd məqam” adlandırdı. “Seyid Əzim bu tərifi hamısında haqlı idi”, – deyən müəllif sonra fikrini bir qədər də gücləndirərək “Həsən bəy Zərdabi Azərbaycanın Pestalotsisi, Disterveqi olmuşdur” qənaətinə gəlmişdir. “Seyid Əzimin pedaqoji görüşləri” haqqında bu məqalədə böyük şairin müəllim haqqında olan fikirlərini də xülasə etmişdir (Seyidov, 1939). Sonra Ə.Seyidov onun fəaliyyətini dəyərləndirir və yazırdı ki, “İctimai fəaliyyətdə görkəmli mövqeyi olan Zərdabinin pedaqoji irsi lazımı qədər geniş və diqqətli öyrənilməmişdir. Məktəb, təlim, tərbiyə sahəsində onun fikirlərinin bir çoxu öz aktuallığını indi də itirməmişdir. Əlbəttə, sonrakı illərdə bu sahədə geniş tədqiqat aparılmış, dissertasiyalar yazılmışdır.

Azərbaycanda ictimai fikrin inkişafında M.F.Axundovun ardıcılıqları olan H.Zərdabi, C.Məmmədquluzadə və F.Köçərli haqqında “Azərbaycan məktəbi”ndə dərc olunmuş məqalələri ilə Ə.Seyidov pedaqoji fikrimizin aktual məsələlərinə dair qiymətli fikirlər söyləmiş, onların elm, məktəb, tərbiyə haqqındakı düşüncələrini yüksək elmi-nəzəri-praktiki baxımdan şərh etmişdir. “Azərbaycan məktəbi” jurnalında Ə.Seyidovun pedaqoji sahədə zəngin irs buraxmış C.Məmmədquluzadə haqqında iki məqaləsi çap olunmuşdur. “C.Məmmədquluzadənin pedaqoji

görüşləri” adlanan məqalədə onun yeni dünyəvi məktəb uğrunda mübarizəsi, yeni müəllim kadrları hazırlığı və dərsliklərin tərtibi, gənclərin tərbiyəsi kimi fikirləri öz izahını tapmışdır. Böyük mütəfəkkirin bu səpkidəki məqalələrinin əksəriyyəti “Molla Nəsrəddin”də çap olunmuşdur. Bu məqalədə isə Ə.Seyidov C.Məmmədquluzadənin həyat və fəaliyyəti, böyük ədibin ictimai-siyasi və fəlsəfi görüşləri məsələlərinə toxunmuş və əsasən onun təlim-tərbiyəyə dair fikirləri üzərində dayanmışdır (Seyidov, 1958).

XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan xalqının ictimai-siyasi mübarizəsini, mənəvi inkişafını, özünütəntimə prosesini əks etdirən fikirləri ilə aparıcı mövqedə duran yazıçı və ictimai xadim, maarifpərvər pedaqog C.Məmmədquluzadə təlim-tərbiyəyə aid xüsusi əsər yazmasa da, onun bütün əsərlərində təlim-tərbiyə məsələləri üstünlük təşkil etmişdir. Azərbaycan klassiklərinin pedaqoji fikirlərinin tədqiqi ilə ardıcıl məşğul olan Ə.Seyidov C.Məmmədquluzadənin dramlarını, felyetonlarını, hekayə və məqalələrini araşdırmış, onun təlim-tərbiyə haqqında fikirlərinin elmi-pedaqoji çalarlarını aşkara çıxarmışdır. O, C.Məmmədquluzadənin üsulicədid məktəblərinə münasibəti məsələsinə də işarə etmiş, bu məqsədlə “Danabaş kəndinin məktəbi” əsərini təhlil edərək, köhnəliklə yeniliyin mübarizəsini göstərmişdir. Ə.Seyidov onu da qeyd edir ki, C.Məmmədquluzadənin pedaqoji fikirləri içərisində ana dilində təlim məsələsinə xüsusi yer verilir. O, M.F.Axundovun fikrinə şərik olaraq ərəb əlifbasının nöqsanlarını kəskin tənqid edir, dilimizin saflığı uğrunda gedən mübarizəyə qoşulurdu. C.Məmmədquluzadə təlim-tərbiyə ilə əlaqədar olan bütün məsələlər kimi dərs kitabları, əxlaq tərbiyəsi, ailə tərbiyəsi və müəllim haqqında məsələlərə də toxunmuş, onların hər birini böyük məharətlə və hərtərəfli işıqlandırmışdır.

Ə.Seyidovun C.Məmmədquluzadənin pedaqoji görüşlərinə dair araşdırmaları böyük dramaturqun nüfuzunu bir daha artırırdı. Tədqiqatçı geniş təhlil apardıqdan sonra belə qənaətə gəlirdi ki, C.Məmmədquluzadə özünü böyük dramaturq yazıçı, ictimai xadim və böyük pedaqog kimi göstərmişdir. O, Azərbaycan pedaqoji



fikir sahəsində özünəməxsus görkəmli yer tutur.

C.Məmmədquluzadənin məslək dostu olan, mütərəqqi ideyalarında həmişə xalqı düşünən, görkəmli maarifpərvər şair M.Ə.Sabirin pedaqoji görüşləri də Ə.Seyidovun tədqiqatlarında mühüm yer tutur. O, "M.Ə.Sabirin təlim-tərbiyə haqqındakı fikirləri" adlı məqaləsində (Seyidov, 1958) qeyd edir ki, Sabir yaradıcılığında pedaqogikanın bütün nəzəri və praktiki məsələlərinə toxunmuş və müəyyən bir fikir sistemi yaratmışdır. Onun pedaqoji mülahizələrində özünəməxsus bir orijinallıq vardır. Sabir həm öz sələfləri olan N.Gəncəvinin, M.Füzulinin, A.A.Bakıxanovun, M.Ş.Vazehin, M.F.Axundovun, Q.B.Zakirin, S.Ə.Şirvaninin və başqalarının tərbiyə sahəsindəki bir sıra nəcis ənənələrini davam etdirmiş, həm də onları daha yüksək zirvəyə qaldırmışdır.

Sabirin bir sıra tədbirlərin nəinki təbliğatçısı, həmçinin fəal iştirakçısı olduğunu qeyd edən Ə.Seyidov onun S.Ə.Şirvani kimi Şamaxıda "Ümid məktəbi" açmasını, kitabxana və s. təşkil etməsini də təqdir edir. Gələcəyə böyük ümidlə yanaşan Sabirin fikrincə, gənc nəslin insan kimi formalaşmasında məktəb və müəllimin rolu mühüm yer tutacaqdır. Təsadüfi deyildir ki, Sabirin pedaqoji görüşlərində gənc nəslin əxlaq tərbiyəsinin xüsusi yeri vardır. Məqalə müəllifi haqlı olaraq bu nəticəyə gəlir ki, Sabirin əxlaq tərbiyəsi haqqında mülahizələrində həssas bir tərbiyəçinin, pedaqoqun, mühafizəkarlığa qarşı barışmaz mübarizin, mərd, cəsur vətəndaşın, ictimai xadimin ağıl və zəkasını, dühasını və parlaq simasını görmək olur. Sabir məktəbin rolunu yüksək qiymətləndirirdi. O, uşağın tərbiyəsinə məsuliyyətsiz münasibət bəsləyənləri ciddi tənqid etmişdir. Məqalə müəllifi bu məqsədlə Sabirin bir neçə şeirini nümunə gətirir. Müəllif sübut edirdi ki, Sabirin təlim-tərbiyə haqqındakı fikirləri öz aktuallığını indi də itirməmişdir. Biz onu diqqətlə tədqiq edərək, ondan çox şey öyrənməliyik (Seyidov, 1962).

Ə.Seyidov "Firidun bəy Köçərlinin pedaqoji görüşləri" adlı məqaləsində (Seyidov, 1976) Azərbaycan xalqının maarifpərvər oğlu, böyük və istedadlı pedaqoq F.Köçərlinin həyatı və pedaqoji fəaliyyətindən bəhs etmişdir. Bu fədakar maarifçi xalqın zəngin mədəni irsinin öyrənilməsi

üçün çox böyük qüvvə sərf etmişdir. Firidun bəy Köçərlinin dünyagörüşü, qadın azadlığı, təhsil, əlifba islahatı, məktəb və təlim-tərbiyə haqqında, fikirlərindən ayrıca bəhs edən müəllif onun tərbiyə məsələsinə dair fikirləri üzərində daha çox dayanmışdır.

Məqalə müəllifi haqlı olaraq F.Köçərlinin bu fikirləri ilə razılaşır ki, tərbiyənin tərkib hissələrindən hər hansının zəifləməsi şəxsiyyətin ahəngdar inkişafına mənfi təsir göstərə bilər. Tərbiyəni mürəkkəb bir proses adlandıran F.Köçərli onun böyük məsuliyyətindən, dərin ağıla, geniş biliyə malik olmasından danışmış və onun nəcis məqsəd əsasında qurulmasını, uşaqların tərbiyəsi zamanı pedaqoji mərifətin gözlənilməsini, səbir və qayğıkeşlik göstərilməsini tövsiyə etmişdir. Buna görə də o özü Azərbaycanın adamların inkişafına həssas və qayğıkeş münasibət bəslənilməsinin vacibliyini vurğulayırdı. Prof. Ə.Seyidov onu da qeyd edirdi ki, F.Köçərli öz pedaqoji ixtisasını, şagirdlərini və ümumiyyətlə, gənc nəslə sevir, xalqa, onun dilinə, ədəbiyyatına, tarixinə, ən yaxşı adət-ənənələrinə böyük məhəbbət bəsləyirdi. O daim xalq haqqında düşünərək deyirdi ki, maarif xalqa çörək, su və hava kimi lazımdır. O, əsl müəllim kimi ömrü boyu bu dediklərinə sadıq qalmış və öz həyatını bu yolda qurban vermişdir.

Müasir ərəb əlifbasının islahatı haqqındakı ideyaların qızgın tərəfdarı olan Köçərlinin "Ərəb əlifbası və onun nöqsanları" adlı məqaləsində o dövr üçün aktual olan təkliflər irəli sürülmüşdür. Məqalədə o, rus klassik pedaqoji fikirlərinə də münasibət bildirmiş, bu məqalədə Belinski, Çernişevski və Uşinskinin adını çəkmişdir. F.Köçərli Azərbaycan məktəblərinin inkişafına formal münasibəti tənqid etmişdir. O, ibtidai məktəbdə ümumi icbari təhsilin həyata keçirilməsi, ümumtəhsil və peşə məktəblərinin, seminariya və universitetlərin açılması məsələsini tələb edirdi.

Ə.Seyidov F.Köçərlinin tərbiyə haqqında fikirləri üzərində daha çox dayanır və qeyd edirdi ki, F.Köçərli başqa pedaqoqlarımız kimi tərbiyəni təlimdən ayırmayaraq bu məsələləri vəhdətdə görür. Müəllif F.Köçərlinin 1904-cü ildə "Kaspi" qəzetində dərc olunan "Təlimin

təbliğ metodu haqqında” adlı məqaləsinə əsaslanaraq, onun təlim metodlarına dair fikirlərini belə şərh edirdi: pedaqoqlar həyatla ayaqlaşmalı, pedaqogika elmi sahəsindəki yenilikləri izləməli, öz bilik və bacarıqlarını təkmilləşdirməlidirlər.

Ötən əsrin 20-ci illərindən başlayaraq rus pedaqoq alimləri ilə respublikamızda yaradıcılıq əlaqəsi başlanmış, bu əlaqələr getdikcə genişlənərək bir neçə istiqamətdə inkişaf etmişdir. 40-cı illərdən başlayaraq, pedaqoq alimlərimiz bu əhəmiyyətli ləyaqətlə davam etdirmiş, rus pedaqoji fikir klassiklərinin məktəb və pedaqogika tarixinə dair məqalələr yazmış, qarşılıqlı surətdə təcrübə mübadiləsi aparmışlar. Azərbaycanda fəaliyyət göstərən rus alimləri “Sovetskaya pedaqogika”, “Narodnoe obrazovaniye” jurnallarında Azərbaycan pedaqoji fikrini də təbliğ etmişlər. Onların məqalələrində ən çox Ə.Seyidov, M.Mehdizadə və M.Muradxanovun adı çəkilmişdir. Çünki 40-cı illərdə artıq pedaqoji mətbuatda, o cümlədən “Azərbaycan məktəbi”ndə (“Müəllimə kömək”də – E.M.) məhz Ə.Seyidovun rus klassik pedaqoji fikir tarixinə dair yazıları işıq üzü görmüşdür.

Rus pedaqoq-alimlərinin əsərlərinin – elmi məqalə və kitablarının, pedaqogikaya dair tədris proqramlarının və dərs vəsaitlərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsi və nəşri 20-ci illərdən başla-yaraq sistemli hal almışdır. İlk vaxtlar S.T.Şatskinin, A.P.Pinkeviçin, P.P.Blonskinin, Y.N.Medinskinin, M.N.Pokrovskinin, M.M.Pistrakın, V.N.Şulqinin, sonralar İ.A.Kairovun, F.F.Korolyovun, N.K.Qonçarovun, İ.F.Svadvkovskinin, P.N.Qruzdevin, 50-ci illərdən sonra B.P.Yesipovun, M.A.Danilovun, M.N.Skatkinin, S.V.İvanovun, Y.Qolantın, 70-ci illərdən isə E.N.Monozonun, İ.Y.Lernerin, Z.İ.Ravkinin və b. pedaqogikanın metodoloji problemlərinə, tərbiyə nəzəriyyəsinə və didaktikanın aktual problemlərinə dair “Yeni məktəb”, “Müəllimə kömək”, “Kommunist tərbiyəsi uğrunda”, “Azərbaycan məktəbi” jurnallarında və “Azərbaycan müəllimi” qəzetində dərc olunmuş məqalələri Azərbaycan pedaqoji ictimaiyyətinin marağına səbəb olmaqla yanaşı, yeni istiqamətli və yeni məzmunlu tədqiqatların yaranmasına kömək etmiş, respublikamızda pedaqoji elmin inkişafına

təkan vermişdir. A.P.Pinkeviçin “Pedaqojiyə mədxəl” (1928), B.P.Yesipov və N.K.Qonçarovun “Pedaqogika” (1941) dərs vəsaitlərinin doğma dilimizə tərcüməsi və nəşri Azərbaycan pedaqoji və elmi-pedaqoji kadr hazırlığında müəyyən rol oyna-mışdır (Rüstəmov, 1998).

Qeyd etmək lazımdır ki, akademik Medinski ilə görüşünə qədər elmi dünyagörüşə və ensiklopedik biliyə malik olan Əhməd Seyidov dünyanın qabaqcıl pedaqoqlarının əsərləri ilə yaxşı tanış idi və onların haqqında xeyli materiallar toplamışdı. Bu sözlər, həmçinin rus pedaqoji fikir klassiklərinə də şamil edilməlidir.

Professor Ə.Seyidov pedaqoji fikrimizin ardıcıl tədqiqatçılarından. Onun çoxcildlik “Pedaqogika tarixi” uzun müddət istifadə olunmuşdur. M.Füzuli, S.Ə.Şirvani, M.Ə.Sabir, F.B.Köçərli və başqalarının pedaqoji görüşlərinə dair əsərləri ilə yanaşı Dobrolyubov, Belinski, Uşinski, L.Tolstoy, Piraqov, Pisaryev, Lesqoft kimi şəxsiyyətlər haqqında sanballı məqalələri də təcrübəli alimin qələminin məhsuludur.

XIX əsrin sonu, XX əsrin birinci yarısında pedaqoji-metodik məzmunu malik ana dili dərslərlərinin tərtib olunması Azərbaycanda məktəb və təhsilin, pedaqoji fikrin inkişafı tarixində mühüm yer tutan məsələlərdən biri olduğundan böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinskinin pedaqoji fikirlərindən istifadə etməyə zərurət kimi baxılırdı. Azərbaycan pedaqoqları Uşinskiyə müraciət edir, öz məqalə və digər yazılarında alimin adını hörmətlə çəkirdilər. R.Əfəndiyev bu məsələyə münasibət bildirərək yazmışdı: “Pedaqogikanı öyrəndikdən sonra mən anladım ki, köhnə məktəb dağıdılmalıdır. Bu isə yalnız Uşinskinin yeni üsulla olan dərs kitabı kimi öz məktəbimiz üçün ana dilində dərs kitabı tərtib etməklə mümkündür. Məhz bu məqsədlə də “Uşaq bağçası” kitabını qiymətli bir zərrəyə bənzətmək üçün pedaqoq Uşinskinin məşhur və məhəbub “Əlifba” kitabçasını özümə rəhbər qəbul etdim” (Seyidov, 1939). R.Əfəndiyev hələ seminarist olanda rus pedaqogikasının “atası” olan K.D.Uşinskinin qızğın tərəfdarı olmuşdur. Azərbaycan maarifçiləri A.O.Çernyayevski, F.Köçərli, S.M.Qənizadə də Uşinskinin xidmətlərini layiqincə dəyərləndirmişlər.

Azərbaycan pedaqoji fikrinin inkişaf yoluna yaxşı bələd olan Ə.Seyidov Uşinskinin yaradıcılığını ayrıca tədqiqat obyektinə kimi seçmiş və "Müəllimə kömək" jurnalında dərc etdiyi sanballı məqalələri ilə pedaqoqu geniş miqyasda tanıtdırmış, gənc azərbaycanlı tədqiqatçılara bu böyük pedaqoqun irsindən istifadə etməyə imkan yaratmışdır. "Uşinskinin pedaqoji görüşləri" adlanan bu məqalədə ilk dəfə "Müəllimə kömək" vasitəsilə onun geniş tərcümeyi-halı verilmiş, misilsiz xidmətləri göstərilmişdir. Tədqiqatçı alim onu da qeyd edirdi ki, ümumiyyətlə, pedaqoqlar, xüsusən, Rusiya pedaqoqları arasında birinci olaraq psixologiyanın bu qədər böyük əhəmiyyətini məhz Uşinski irəli sürmüşdür. Müəllif bu məsələyə diqqəti cəlb etməklə gənc pedaqoqlara psixologiya ilə dərinlən əlaqə saxlamağı arzu etmiş, bu pedaqoji sistemin daşıyıcısı olan böyük pedaqoqun "Pedaqoji ədəbiyyatın faydası" əsərinin adını çəkmişdir. Burada tərbiyənin nəzəri əsasları izah olunmuşdur.

Uşinskinin pedaqoji sistemdə xüsusi yer tutan məsələlərdən biri də ana dilidir. O, ana dilini yüksək qiymətləndirmişdir. Məqalədə Uşinskinin əlifba təlimi haqqında ayrıca danışılmışdır. Müəllif Uşinskinin savad təliminin köhnə metodlarını kəskin tənqid etdiyini, həm də Rusiyada səs metodunu əsaslandıraraq onu praktik cəhətdən geniş işləyənlərdən biri olduğunu da qeyd etmişdir.

"Azərbaycan məktəbi" oxucularına Uşinskinin didaktik görüşləri haqqında çox ətraflı məlumat verən Ə.Seyidov "Uşinskinin didaktik görüşləri haqqında" məqaləsində böyük pedaqoqun müəllim haqqında fikirləri üzərində də dayanmışdır. O yazırdı: "Tərbiyə, təhsil işlərinin müvəffəqiyyəti artıq dərəcədə müəllimin şəxsi bacarığından, şəxsi keyfiyyətlərindən asılıdır. Müəllim uşaqların bütün işini sevməlidir". Sonra Ə.Seyidov tədris materialını yadda saxlamaq haqqında əyani təlim, həmçinin məktəbəqədər tərbiyə haqqında Uşinskinin fikirlərini şərh edir və belə qənaətə gəlir ki, böyük rus pedaqoqu təlim-tərbiyə sahəsində çox qiymətli və zəngin fikirlər irəli sürmüşdür (Seyidov, 1939).

Ə.Seyidov "Belinskinin pedaqoji görüşləri"

adlı yazısında onu "Azərbaycan məktəbi" oxucularına rus pedaqoji fikrinin ən görkəmli nümayəndəsi, qabaqcıl rus-ictimai fikrinin mənəvi rəhbəri kimi tanıtmışdır. O yazırdı: "Belinski Rusiyada maarif sahəsində çalışan mü-tərəqqi qüvvələri gözəl anlayır və qiymətləndirirdi. Belinskinin pedaqoji nəzəriyyəsi XIX əsrin 40-60-cı illəri rus inqilabi-demokratik pedaqogikasının inkişafında xüsusi mərhələ təşkil edir. O, orijinal rus pedaqogikasının bünövrəsini qoymaqla bərabər dünya pedaqoji fikrinin ən yaxşı nümunələrinə də biganə qalmamışdır. Uşaq kitabları haqqında 60-a, dərs kitabları haqqında 50-yə qədər məqaləsi olan Belinskinin yazıları ilə, əsasən, "Shkola i jizn" jurnalı maraqlanırdı. Ona görə də oxucular onu pedaqoji işdə böyük, müvəffəqiyyət qazana bilmiş bir pedaqoq kimi dəyərləndirmişdir. Məqalədə göstərilir ki, Belinskinin həyatında pedaqoji yaradıcılıq kiçik bir hal olmamışdır. Belinskinin özü isə pedaqoji fəaliyyətini ümum-xalq əhəmiyyəti olan bir iş kimi qiymətləndirmiş, dövrünün bir çox qabaqcıl adamları kimi pedaqogikaya böyük maraq göstərmişdir (Seyidov, 1948).

Ə.Seyidov onu da nəzərə çatdırırdı ki, Belinski yüksək mənada insan tərbiyəsi haqqında özünün əsas pedaqoji ideyasına əsaslanan əxlaq tərbiyəsinə xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Burada Belinskinin ədəbiyyatda tez-tez səslənən bir məşhur ifadəsi də xatırlanmışdır: "Kim öz vətəninə mənsub deyilsə, o, bəşəriyyətə də mənsub deyildir". Belinski əxlaq tərbiyəsində quru nəsihətlərin də əleyhinə olmuşdur. Bu cəhət M.F.Axundovun dediyi "nəsihətlər dövrü qurtarmışdır" sözləri ilə tam həmahəng idi. Məqalədə o da qeyd edilir ki, Belinski əqli təhsil haqqında da bir sıra qiymətli və orijinal fikirlər irəli sürmüşdür. Onun mütaliyəyə dair fikirləri də müasirləri ilə səsləşirdi. O deyirdi ki, uşağın oxuduğu kitab onun səviyyəsinə uyğun olmalıdır, kitab uşağı həyata bağlamalıdır. Başqa millətlərin təsirində qalmamağı tövsiyə edirdi: "Biz öz mədəniyyətimizi unutmamalıyıq. Biz öz millətimizlə fəxr etməliyik" (Seyidov, 1948). O, Qərbi Avropa qaydalarının mexaniki olaraq Rusiyaya gətirilməsinin əleyhinə idi. Böyük

pedaqoqun bu fikirləri C.Məmmədquluzadənin ideyalarında da öz əksini tapmışdır.

Əhməd Seyidova görə, Belinskinin pedaqoji görüşlərinin xüsusiyyəti, onun bu sahədə sələflərinin pedaqoji görüşlərinə nisbətən daha şüurlu və hərtərəfli olmasıdır. O, dövrünün bir çox qabaqcıl adamları kimi pedaqogikaya böyük maraq və diqqətlə yanaşmışdır. Belinski pedaqoji fəaliyyəti dərin mənalı, ümumxalq əhəmiyyəti olan bir iş kimi qiymətləndirmişdir. Bütün bunlar sonrakı mütərəqqi pedaqoji fikrin əsasını təşkil edirdi. Bu da təsadüfi deyildir. Məqalədə deyildiyi kimi, onun çoxlu müəllim dostları ilə yaxınlığı və yazışması, ömrünün xeyli hissəsinin müəllimlik mühitində keçməsi, pedaqoji işdə şəxsən iştirakı, dərin biliyi və hərtərəfli pedaqoji müşahidəsi bu böyük mütəfəkkirin pedaqoji görüşlərinin bir sistem halına düşməsinə yardım etmişdir. Onun həyatında pedaqoji yaradıcılıq təsadüfi, keçici bir hal olmamışdır (Seyidov, 1948).

XIX əsrin 50-60-cı illərində Rusiyada yaranan bir sıra pedaqoji dərnəklər və cəmiyyətlər pedaqoji fikrin formalaşmasına kömək edirdi. O zaman nəşr olunan "Zhurnal dlya vospitaniya" ("Tərbiyə üçün jurnal"), "Russkiy pedagogicheskii vestnik" ("Rus pedaqoji xəbəri"), "Yasnaya Polyana", "Pedagogicheskiy sbornik" ("Pedaqoji məcmuə") və s. də, həmçinin pedaqoji profilli olmayan "Sovremennik", "Morskoy sbornik" jurnallarında da pedaqoji yönlü məqalələr dərc olunurdu. Bu hərəkətdə böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski və böyük rus alimi, maarifpərvər pedaqoq N.İ Piroqov da fəal iştirak edirdilər. Böyük rus pedaqoqu N.A.Dobrolyubov da bu hadisələrin mərkəzində dayanan şəxsiyyətlərdən idi. O öz məqalələri ilə bütöv bir pedaqoji sistem yaratmışdır. Dobrolyubov maarifə dərinləndirən bələd olduğundan kəskin məqalələrlə də çıxış edir, köhnə məktəbdə hökm sürən nüfuzlu, sözsüz itaəti kəskin tənqid edirdi. Onun fikrincə, bütün tərbiyə tədbirləri elə şəkildə olmalıdır ki, onlar uşağın öz şüurunda tam və aydın haqq qazana bilsin. O tələb edirdi ki, müəllimlər insan təbiətinə daha artıq ehtiram göstərsin, öz şagirdlərinin daxili insan hislərinə baxsın, onun inkişafı üçün çalışsınlar.

Bu məsələlərə geniş şərh verən Ə.Seyidovun "Azərbaycan məktəbi"ndə dərc olunan "Dobrolyubovun pedaqoji fikirləri" adlı məqaləsində də göstərilir ki, Dobrolyubov XIX əsrin birinci yarısında yaşamış alman pedaqoqu Herbartın uşağa təsir etmək üçün təklif etdiyi kobud üsulları qəti rədd edərək, həmin dövrdə yaşamış İsveçrə pedaqoqu demokrat Pestalotsi ilə razılaşır və uşaq təbiətinə məxsus xarakterin ancaq insana mənsub olduğunu müdafiə edir.

Professor Ə.Seyidovun Dobrolyubovun pedaqoji görüşlərinə dair bu məqaləsində Azərbaycan pedaqoji fikrinin inkişafına təsir edən məsələlərə də toxunulmuşdur. O, məqaləsini yekunlaşdırarkən bu qənaətə gəlirdi ki, pedaqogika tarixində Dobrolyubov böyük mövqə tutur. Onun pedaqoji irsi mütərəqqi rus pedaqogikasına qiymətli bir hədiyyədir. Müəllimlərimiz Dobrolyubovun pedaqoji irsini diqqətlə və dərinləndirən öyrənməli və ondan yaradıcı surətdə istifadə etməlidirlər (Seyidov, 1954).

"Gertsenin pedaqoji görüşləri" məqaləsi böyük alimin zəngin pedaqoji irsinə həsr olunmuşdur. Məqalə müəllifi Ə.Seyidov təəssüflənir ki, inqilaba qədərki mətbuatda Gertsen haqqında ancaq iki məqalə dərc olunmuşdur. Gertsen tərbiyə məsələlərində Radişşevin müsbət ənənələrini davam etdirmiş, İngiltərə, Fransa, Almaniya və s. Qərbi Avropa ölkələrindəki tərbiyə sistemlərini tənqid etmişdir. O, Pestalotsinin və Russonun tərbiyə nəzəriyyəsi ilə də razılaşmır, Russonun "Azad və təbii tərbiyə" nəzəriyyəsini kəskin tənqid edirdi. Həyatdan uzaq, sxolastik xarakterli klassik təhsilin və dar ixtisas verən real təhsilin əleyhinə idi. O, "Gənclərdə müsahibənin təcrübələri", "Uşaqlarla söhbət", "Təbiyyatı öyrənmək haqqında söhbətlər" əsərlərində uşaqları təbiəti öyrənməyə çağırırdı. Onun fikrincə, uşaqlara hazır bilik vermək lazım deyildir. Onlarda tədqiqatçılıq qabiliyyəti inkişaf etdirilməli, elmi məsələlərə maraq oyadılmalıdır. "Olmuşlar və düşüncələr", "Kimdir müqəssir" əsərlərində müəllimə böyük hörmətdən, şagird-müəllim münasibətlərindən bəhs edilir. Fiziki cəza əleyhinə olan Gertsen, eyni zamanda möhkəm intizam tərəfdarı idi. O, uşağa müstəqillik tərbiyə etməyin tərəfdarı olmuşdur (Seyidov, 1955).

"P.F.Lesqaftın pedaqoji görüşləri" adlı məqaləsində Lesqaft "rus pedaqoji elmində mütərəqqi demokratik istiqamət götürmüş şəxslərdən biri kimi" təqdim olunur və onun dünyagörüşünün N.Çernişevskinin, N.A.Dobrolyubovun və D.İ.Pisaryevin təsiri ilə formalaşdığını qeyd edir. Burada onun fiziki tərbiyəyə dair fikirləri təhlil olunur. O, Lesqaftı tanınmış rus alim və pedaqoqları sırasında görür.

Ə.Seyidov L.N.Tolstoyun pedaqoji görüşlərini də qələmə almış, onun bir sıra Fransa yazıçılarının və Pestalotsinin pedaqoji ideyalarına münasibət bildirdiyinə də toxunmuşdur. Tolstoya həsr etdiyi məqalədə o da nəzərə çatdırılır ki, hələ vaxtı ilə "Pestalotsi tərəfindən irəli sürülmüş əyanilik prinsipinin Qərbi Avropa məktəblərinin təcrübəsində eybəcər bir hal aldığını ilk dəfə Tolstoy göstərmişdir. Çünki o həm nəzəriyyəçi, həm də təcrübəçi idi. Bu məqalədə Ə.Seyidov Tolstoyun təlim nəzəriyyəsi və əlifba kitabları haqqında olan məsələlər üzərində xüsusi dayanmışdır.

"N.İ.Piroqovun həyatı və pedaqoji fəaliyyəti" adlı məqaləsində professor Ə.Seyidov görkəmli xalq maarifi xadimi və pedaqoqu kimi təqdim etdiyi Piroqovun pedaqoji görüşlərindən geniş bəhs edir, onun müəllimə yüksək qiymət verdiyini xatırladır və deyir ki, Piroqovun fikrincə, müəllim tədris etdiyi fənni mükəmməl bilməsi ilə kifayətlənməməli, onun tədris yollarını bilməli, həm də rəftarı, davranışı ilə, örnək şəxsiyyətlərlə uşaqlara təsir etməyə səy göstərməlidir. Məqalə müəllifi onu da qeyd edir ki, Piroqovun bəzən ardıcıl olmayaraq buraxdığı səhvlər Dobrolyubov tərəfindən tənqid edilmişdir. Onun Piroqovun əleyhinə olması ilə pedaqoqlar heç vəchlə razılaşmırdı. Müəllif fikrini belə qurtarır: "Piroqovun pedaqoji fəaliyyətinə yekun vuraraq deməliyik ki, onun bir sıra fikirlərində məhdudluğa baxmayaraq, o öz dövrü üçün pedaqoji sahədə az iş görməmişdir" (Seyidov, 1954).

Professor Əhməd Seyidovun "Azərbaycan məktəbi"nin əlavəsi olan "Politexnik təlim" məcmuəsində (1959, №1) dərc olunan "A.S.Makarenkonun iş praktikası və fəaliyyətində əmək tərbiyəsi" məqaləsi cəmiyyətin qabaqcıl

nümayəndələrini düşündürən bir problemə – gənc nəslin əməyi və əmək tərbiyəsi məsələsinə həsr olunmuşdur (Seyidov, 1962).

Ə.Seyidovun "Azərbaycan məktəbi" ilə sıx əlaqədə olduğu illərdə Azərbaycan pedaqoji fikri özünün yeni inkişaf dövrünü yaşayırdı. Azərbaycan pedaqoqları həmişə qədrbilənləklə qeyd etmişlər ki, Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafına klassik Şərqi Mənbələri ilə yanaşı, klassik Avropa və rus pedaqoji elminin də əhəmiyyətli təsiri olmuş, onun dünya pedaqoji fikrinə daxil olmasına yollar açmışdır.

Beləliklə, Azərbaycan pedaqoji fikrinin "akademiki və canlı ensiklopediyası" (N.K.Qonçarov), "milli pedaqoji fikrimizin bütöv bir mərhələsinin yaradıcısı" (F.Rüstəmov) olan professor Əhməd Seyidov "Azərbaycan məktəbi" jurnalının fundamental və mötəbər tədqiqatların mənbəyi və məxəzinə çevrilməsində pedaqoji maarifləndirmənin genişlənməsində əvəzsiz rol oynamışdır. Ümumiyyətlə, "Azərbaycan məktəbi" Ə.Seyidovun elmi-pedaqoji fəaliyyətinin ayrılmaz hissəsini təşkil edir. O, yaradıcı, yenilikçi bir alim kimi pedaqogika elminin inkişaf etdirilməsi üçün səylə çalışır, pedaqoji fikrin inkişafını diqqətlə izləyir, elmin bu sahəsində aparılan axtarışlara böyük əhəmiyyət verirdi.

Göründüyü kimi, professor Ə.Seyidovun dünya klassik pedaqogikasının nümayəndələrinin pedaqoji görüşlərinin tədqiqi elmi-pedaqoji fikrimizdə əhəmiyyətli yer tutur. Azərbaycan oxucuları C.Lokk, J.J.Russo, H.Pestalotsi, İ.Herbert, həmçinin V.T.Velissin, A.İ.Gertsen, N.Q.Çerişvan, N.A.Dobrolyubov, rus pedaqoji elminin banisi K.D.Uşinskinin, həmçinin L.N.Tolstoy, P.F.Lesqaft, N.İ.Piroqov və başqalarının şəxsiyyəti haqqında məlumatlarla ilk dəfə Ə.Seyidovun tədqiqatları nəticəsində tanış olmuşlar. Rus oxucuları da M.Füzulinin, M.F.Axundovun, H.Zərdabinin, F.Köçərlinin pedaqoji görüşlərinə aid məlumatlarla tanışlığı da ilk dəfə onun "Sovetskaya pedagogika"da çap olunan məqalələri vasitəsilə olmuşdur. O bu məqalələri ilə dağınıq pedaqoji ideyaları sistemə salmış, pedaqogika elmini zənginləşdirmişdir. "Azərbaycanda məktəb və pedaqoji

fikir tarixi” üzrə sistemli xüsusi kurs da Ə.Seyidovun tədqiqatları əsasında hazırlanmışdır.

Beləliklə, Azərbaycan maarifpərvərlərinin milli tərəqqi ideyalarından qaynaqlanan Azərbaycan pedaqoji fikrinin görkəmli tədqiqatçısı Əhməd Seyidov Azərbaycanda pedaqoji fikrin formalaşmasında müstəsna rol oynamış, öz dəyərli məqalələri ilə “Azərbaycan məktəbi” jurnalına nüfuz qazandırmışdır. Əhməd Seyidovun Azərbaycan müəllimlərinin VI qurultayındakı sözləri onun simasını bir daha müəyyən edir: “Klassik pedaqoqların gözəl simaları, onların yazıb-yaratdıqları bizim üçün örnək olmuşdur. Ona görə də biz müəllimlərimizi klassik pedaqogika ilə tanış etməliyik” (Məruzələr ətrafında qurultay nümayəndələrinin çıxışlarından, 1946).

### İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Ağayev, Ə., Sadıqov, F. (1990). Pedaqogika: problemlər və mülahizələr. *Azərbaycan məktəbi*, №8.
- 2 Əhmədov, H. (1988). Pedaqogika elminin görkəmli tədqiqatçısı. *Azərbaycan məktəbi*, № 1.
- 3 Mehdizadə, M. (1958). *Azərbaycan sovet məktəbinin tarixinə dair xülasələr*. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, s.329.
- 4 Məruzələr ətrafında qurultay nümayəndələrinin çıxışlarından (1946). *Azərbaycan məktəbi*, № 6, s.28.
- 5 Rüstəmov, F. (1998). *Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafı və problemləri (1920-1991)*. Bakı Universiteti nəşriyyatı, 486 s.
- 6 Rüstəmov, F. (2010). *Pedaqoji oçerklər: sələflərim və müasirlərim*. Bakı: Elm və təhsil, 344 s.
- 7 Rüstəmov, F. (2016). *Azərbaycan pedaqogikaşünaslığı*. Bakı: Elm və təhsil, 888 s.
- 8 Seyidov, Ə. (1939). Uşnskinin pedaqoji görüşləri. *Müəllimə kömək*, №7-8, s.17-28.
- 9 Seyidov, Ə. (1948). Uşnskinin didaktik görüşləri haqqında. *Azərbaycan məktəbi*, №3.
- 10 Seyidov, Ə. (1948). Belinskinin pedaqoji görüşləri. *Azərbaycan məktəbi*, №2.
- 11 Seyidov, Ə. (1948). Bakıxanovun təlim-tərbiyə görüşləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 3, s.33-41.
- 12 Seyidov, Ə. (1954). Dobrolyubovun pedaqoji fikirləri haqqında. *Azərbaycan məktəbi*, № 1, s.32-40.
- 13 Seyidov, Ə. (1954). N.İ.Piroqovun həyatı və pedaqoji fəaliyyəti. *Azərbaycan məktəbi*, №5.
- 14 Seyidov, Ə. (1955). Gertsenin pedaqoji fikirləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 7.
- 15 Seyidov, Ə. (1958). *Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişaf tarixindən*. Bakı: Maarif, s.304.
- 16 Seyidov, Ə. (1958). C.Məmmədquluzadənin pedaqoji görüşləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 10, s.46.
- 17 Seyidov, Ə. (1962). A.S.Makarenkonun iş praktikası və fəaliyyətində əmək tərbiyəsi. *Əmək və politexnik təlim məcmuəsi*.
- 18 Seyidov, Ə. (1962). M.F.Axundovun pedaqoji görüşləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 10, s.16
- 19 Seyidov, Ə. (1962). M.Ə.Sabirin təlim-tərbiyə haqqındakı fikirləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 5, s.41-49.
- 20 Seyidov, Ə. (1967). Həsən bəy Zərdabinin maarifçilik-pedaqoji fəaliyyəti. *Azərbaycan məktəbi*, № 12, s.39
- 21 Seyidov, Ə. (1968). *Pedaqogika tarixi*. Bakı: Maarif, s.420.
- 22 Seyidov, Ə. (1976). Firdun bəy Köçərlinin pedaqoji görüşləri. *Azərbaycan məktəbi*, № 1, s.65.

## MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

- Təqdim edilən məqalə orijinal olmalı, əvvəllər hansısa nəşrdə yayımlanmamalıdır.
  - Məqalənin məzmunu və quruluşu aşağıdakı hissələrdən ibarət olmalıdır:
    - problemin qoyuluşu (məqalədə həlli axtarılan məsələ);
    - məsələnin həlli üçün mövcud metodoloji yanaşmaların təhlili;
    - tədqiqat hissəsi;
    - dəlillər sistemi və elmi əsaslandırma;
    - tədqiqatın nəticələri;
    - istifadə edilmiş ədəbiyyat.
  - Məqalənin həcmi 40 min simvoldan (və ya 8 min sözdən) artıq olmamalıdır.
  - Məqalənin birinci səhifəsində (Azərbaycan və İngilis dillərində) aşağıdakı məlumatlar yer alır:
    - müəllifin adı, soyadı;
    - müəllif haqqında qısa məlumat (elmi dərəcə, vəzifə, iş yeri, elektron poçt ünvanı);
    - məqalənin adı;
    - məqalənin xülasəsi (maksimum 200 söz);
    - açar sözlər (5-7 söz).
  - Məqalənin sonunda istifadə 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). Azərbaycanca inklüziv təhsil islahatları. *Azərbaycan məktəbi*. №3, səh. 37-48.
    - c) İnternet səhifələri:  
UNESCO (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list>
  - Əlyazmalar Microsoft Word formatında qəbul olunur.
- E-mail:** editor@as-journal.edu.az
- 

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

«Radius» MMC  
poliqrafiya müəssisəsində çap olunub.  
Ünvan: Binəqədi şossesi, 53.  
Tel.: +994 12 412 27 26  
E-mail: radius-mmc@mail.ru

Formatı: 60x90/8. Həcmi: 16 ç.v.  
Tiraj: 5000. Sifariş: