



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ

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

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2022. №4/701

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Jurnalın indekslənməsi / Indexed by



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası



Academia.edu
share research



ICI WORLD of
JOURNALS

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

OAJI Open Academic
.net Journals Index

idealonline



ROAD

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

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

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

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

"Azərbaycan məktəbi" ildə dörd dəfə (rüblük) nəşr olunur. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi dövrü elmi nəşrlər sırasındadır.

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

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

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

Azerbaijan Journal of Educational Studies

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

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

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

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ
Baş redaktor	Arzu Soltan
Baş redaktorun müavini	Nəsrəddin Musayev
Məsul katib	Tariyel Süleymanov
Redaksiya heyəti	Könül Abaslı (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) Ülkər Babayeva (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İntiqam 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 (Çapel-Hill Şimali Karolina Universiteti, ABŞ) Ahmet Aytac (Aydın Adnan Menderes Universiteti, Türkiyə) Alla Sidenko (Təbiət Elmləri Akademiyası, RF) 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, Azərbaycan) Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) İlham Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) İrfan Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə) İrina Xarçenko ("Elmi Perspektivlər" Nəşriyyat Qrupu, Ukrayna) 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, Azərbaycan) Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti, RF)
Redaksiya	Ağca Talıbova, Günel Rüstəмова, Nəzmin Cəfərova, Sevinc Qarazadə, Sirac İbişli, Zenfira Əlibəyova.

Üzqabığı tərtibatı: Selcan Qurbanova

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

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

Arzu Soltan
Nasraddin Musayev
Tariyel Suleymanov

Editorial Board

Konul Abasli (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ulkar Babayeva (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Yalchin Islamzade (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 (The University of North Carolina at Chapel Hill, US)
Abulfaz Suleymanli (Uskudar University, Turkey)
Ahmet Aytac (Aydin Adnan Menderes University, Turkey)
Alla Sidenko (Russian Academy of Natural History)
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)
Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Etibar Aliyev (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Iryna Kharchenko (Publishing Group "Scientific Perspectives", Ukraine)
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, Gunel Rustamova, Nazmin Jafarova, Sevinj Garazade,
Siraj Ibishli, Zenfira Alibayova.

Cover design: Seljan Gurbanova

İÇİNDƏKİLƏR

- 9—11** **Azərbaycan Respublikasının elm və təhsil naziri cənab Emin Əmrullayevin Təhsildə Yeni Çağırışlar III Beynəlxalq Forumunun açılış mərasimindəki çıxışı**
- 12—24** **Soltan Hüseynoğlu**
ƏDƏBİYYAT TƏLİMİ METODLARININ TƏSNİFAT PROBLEMİ
- 25—34** **Həbibə Nəzirova, Aysel Məhərrəmov, Zeynəb Əmiraslanova**
DƏRS VƏSAİTLƏRİNDƏ GENDER BƏRABƏRLİYİ: AZƏRBAYCAN NÜMUNƏSİ
- 35—50** **Qalib Şərifov**
LİSEYLƏRDƏ FİZİKA TƏLİMİ KONSEPSİYASI VƏ METODİK SİSTEMİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ
- 51—60** **Rasim Abdurazaqov, Gülzar Hüseynova**
ÜMUMİ ORTA TƏHSİL SƏVİYYƏSİNİN VIII SİNFİNDƏ "BƏRK CİSMİN XÜSUSİ İSTİLİK TUTUMUNUN TƏYİNİ" VİRTUAL PRAKTİK İŞ DƏRSİNİN MODELLEŞDİRİLMƏSİNƏ DAİR
- 61—71** **Aynurə Qasımlı**
MÜƏLLİMLƏRİN ÖMÜRBOYU ÖYRƏNMƏ SƏRİŞTƏLƏRİNİN TƏDQIQI
- 73—80** **Röyal Mahmudov**
TƏHSİLİN TƏŞKİLİ VƏ PLANLAMASINA TƏSİR EDƏN NEYROMİFLƏR ÜZRƏ TƏDQIQATLARA SİSTEMATİK BAXIŞ
- 81—90** **Günəl Ələsgərova**
AZƏRBAYCANLI MÜHACİR VALİDEYNLƏRİN MƏKTƏBLƏ ƏMƏKDAŞLIĞININ ONLARIN ÖVLADLARININ AKADEMİK NƏİLİYYƏTLƏRİNƏ TƏSİRİ
- 91—98** **Lütviyyə Əsgərzadə**
HÜSEYN CAVİD: PEDAQOJİ DÜŞÜNCƏ, TƏHSİL VƏ TƏRBIYƏ MƏSƏLƏLƏRİ
- 99—105** **Səadət Məmmədova**
TƏLİMDƏ PEDAQOJİ-PSIXOLOJİ TƏFƏKKÜRƏ ƏSASLANAN DEMOKRATİK ƏMƏKDAŞLIQ
- 106—112** **Gülgəz Bəndəliyeva**
XXI ƏSR BACARIQLARINA DAİR BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏNİN TƏDQIQI
- 113—120** **Aynur Ələsgərova**
YENİYETMƏLƏRDƏ OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARI VƏ PSIXOLOJİ PROSESLƏR ARASINDA ƏLAQƏ
- 121—130** **Gaye Birni**
TÜRKİYƏ MƏKTƏBLƏRİNİN PSIXOLOJİ KONSULTASIYA TƏCRÜBƏSİNDƏ MULTİKULTURALİZM

CONTENTS

- 9—11** **Speech by the Minister of Science and Education of the Republic of Azerbaijan
Emin Amrullayev at the opening ceremony of the 3rd International Forum on New
Challenges in Education**
- 12—24** **Soltan Huseynoglu**
THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF THE LITERATURE TEACHING METHODS
- 25—34** **Habiba Nazirova, Aysel Maharramova, Zeynab Amiraslanova**
GENDER EQUALITY IN TEXTBOOKS: THE CASE OF AZERBAIJAN
- 35—50** **Galib Sharifov**
THE PECULIARITIES OF THE CONCEPT AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF PHYSICS
TRAINING IN LYCEUMS
- 51—60** **Rasim Abdurazagov, Gulzar Huseynova**
ON THE MODELING OF THE VIRTUAL PRACTICAL WORK LESSON "DETERMINATION OF
THE SPECIFIC HEAT CAPACITY OF A SOLID BODY" IN THE VIII CLASSES
- 61—71** **Aynura Gasimli**
EXPLORING TEACHERS' PERCEPTIONS OF LIFELONG LEARNING
- 73—80** **Royal Mahmudov**
A SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON NEUROMYTHS AFFECTING EDUCATIONAL
ORGANIZATION AND PLANNING
- 81—90** **Gunel Alasgarova**
AZERBAIJANI IMMIGRANT PARENTS' SCHOOL INVOLVEMENT AND THEIR CHILDREN'S
ACADEMIC ACHIEVEMENT
- 91—98** **Askerzade Lutviya**
HUSSAIN JAVID: PEDAGOGICAL THOUGHT, ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING
- 99—105** **Saadat Mammadova**
DEMOCRATIC COLLABORATION ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL
THINKING IN EDUCATION
- 106—112** **Gulgaz Bandaliyeva**
A STUDY OF INTERNATIONAL PRACTICE ON 21ST CENTURY SKILLS
- 113—120** **Aynur Alasgarova**
THE RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION SKILLS AND
PSYCHOLOGICAL PROCESSES IN ADOLESCENTS
- 121—130** **Gaye Birni**
MULTICULTURALISM IN SCHOOL COUNSELING IN TÜRKİYE



Əziz oxucu!

Məlumdur ki, təhsilin məqsədi gənc nəslə biliklər vermək, öyrənməyin yolunu göstərməkdir. Bu bilikləri əldə edən, bu yolları açan isə elmdir. Yəni, təhsillə elmin bir-birindən ayrılmazlığı heç zaman şübhə doğurmayıb.

Bizim də məqsədımız təhsilin elmini araşdıranlarla onu öyrədənlər arasında körpü qurmaqdır. O körpünün dirəkləri sizsiniz! Əməyinin töhfəsini geniş oxucu kütləsi ilə bölüşənlərə də, bu töhfəni qəbul edib yayanlara, tətbiq edənlərə də uğurlar arzulayırıq!

Azərbaycan məktəbi ilə gələcəyə yol salanlardan olun!

2022-ci il noyabrın 5-də Təhsildə Yeni Çağırışlar III Beynəlxalq Forumu keçirilib. Forum "T-Network" təhsil işçilərinin təcrübə və kommunikasiya platforması və ARTİ-nin təşkilatçılığı, Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (İƏİT), Təhsilin İnkişafı Fondunun tərəfdaşlığı, "Təhsil TV", "Azərbaycan müəllimi" qəzeti və "Azərbaycan məktəbi" jurnalının media dəstəyi ilə hibrid formatda baş tutub. Təhsildə yeni çağırışları müzakirə etmək, yeni dövrün təhsil tələblərini nəzərdən keçirərək keyfiyyətin daha da yüksəldilməsinə nail olmaq məqsədilə keçirilən forum "Daha təhsilli gələcək" şüarı ilə rəqəmsal dünyada öyrənmək və global səriştələr mövzularını əhatə edib. Dünya səviyyəli spikerlərin çıxış etdiyi forumun işində "Azərbaycan 2030: Sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər" sənədinin "XXI əsrin tələblərinə uyğun təhsil" istiqaməti, İƏİT-in "Təhsil və bacarıqların gələcəyi – 2030" sənədi, Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Dayanıqlı inkişaf məqsədlərindən biri olan keyfiyyətli təhsil məqsədi rəhbər tutulub. Azərbaycan Respublikasının elm və təhsil naziri Emin Əmrullayevin forumun açılış mərasimindəki çıxışını təqdim edirik.

Azərbaycan Respublikasının elm və təhsil naziri cənab Emin Əmrullayevin 05 noyabr 2022-ci ildə Bakıda keçirilmiş Təhsildə Yeni Çağırışlar III Beynəlxalq Forumunun açılış mərasimindəki çıxışı

Hörmətli qonaqlar, hörmətli rektorlar, hörmətli iştirakçılar, xoş gəlmisiniz! Düşünürəm ki, bugünkü tədbirin Azərbaycan təhsil ictimaiyyəti üçün önəmi böyükdür. Çünki həm bu həftə PISA-nın Bakıda keçirilmiş plenar sessiyasında, eyni zamanda həm də bugünkü forumda iştirak üçün ölkəmizə təşrif buyurmuş həmkarlarımız bizimlə bir sıra maraqlı fikir və ideyalarını paylaşacaqlar. Əminəm ki, bu, təhsil sahəsində fəaliyyət göstərən hər bir həmkarımız üçün maraqlı olacaq. İlk növbədə qeyd etmək istəyirəm ki, son iki il ərzində Azərbaycan Respublikasının Prezidenti tərəfindən təhsillə bağlı bir sıra sənədlər imzalanıb. Təhsil haqqında 10-dan artıq çox vacib sənəd imzalanıb ki, bu həm Azərbaycanda təhsilin strukturunun dəyişməsinin, həm, ümumiyyətlə, idarəetmənin dəyişməsi prosesinin başlanğıcıdır. Elm və Təhsil Nazirliyinin, regional təhsil idarələrinin yaranması, idarəetmənin təkmilləşdirilməsi və

keyfiyyətin artırılması məqsədilə məktəbəqədər təhsil müəssisələrinin Elm və Təhsil Nazirliyinin tabeliyinə verilməsi ilə vahid təhsil iyerarxiyasının qurulması, Təhsil Tələbə Krediti Fondunun, Təhsilin İnkişafı Fondunun yaradılması, o cümlədən "Azərbaycan 2030: Sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər" sənədində təhsilin ayrıca bir bölmə kimi yer alması, ilk dəfə olaraq konkret hədəflərin müəyyən olunması təhsil işçilərinin qarşısında çox geniş hədəflər və məqsədlər qoyur.

Ümumiyyətlə, təhsildə nə baş verir? Yəni hazırda biz təhsil sistemimizdə nə etməyə çalışırıq? Çox vacib bir məsələdir. Azərbaycan təhsili özündə 1 milyon 500 mindən artıq şagirdi, 150 minə qədər məktəbəqədər təhsil alan uşağı, 200 mindən bir qədər çox tələbəni, ümumtəhsil müəssisələrində işləyən 170 minə qədər təhsil işçisini, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində işləyən 30 mindən artıq işçini

və milyonlarla valideyni birləşdirir. Ona görə də, təhsil prosesi hamını maraqlandırır, gündəlik olaraq müxtəlif məlumatlar paylaşılır. Mən bu fikirdəyəm ki, biz təhsil sistemi ilə bağlı məişət xarakterli müzakirələrdən dərin təhsil siyasəti mövzularına keçməliyik və məhz ölçülə bilən, müqayisə edilə bilən, bizə dinamikanı göstərə bilən indikatorlara fokuslanmalıyıq. Bu, olduqca vacib məsələdir. Təhsildə elmilik olmalıdır. Amma elmiliyin özünün də, yəni elmi yaratma prosesinin də bəlli bir meyarı var. Bu meyar dünya tərəfindən qəbul olunub, biz onunla razılaşsaq da, razılaşmasaq da qlobal elmi standartlar var. Təhsil sahəsində olan alimlərimizin, pedaqoqlarımızın yazdığı yazıların hansı formada və kimlər tərəfindən rəy verilib sonra çap edilməsi çox vacibdir. Hər hansı bir rəydən keçməyən şəxsi fikirlər maraqlı ola bilər, həqiqi də ola bilər, amma onların əhəmiyyətliyi müəyyən mənada aşağı olur. Məhz bu mənada Azərbaycan təhsil ictimaiyyətinin də bu diskussiya mədəniyyətinə keçidi və transformasiyası təhsilimiz üçün faydalı ola bilər. Əks halda biz o qədər də əhəmiyyəti olmayan və müəyyən mənada fərdi, şəxsi fikirlərin mübadiləsi ilə məşğul olacağıq.

Azərbaycanın təhsil sistemində bu günə qədər bir çox yaxşı qərarlar verilib. Ən yaxşı qərarlardan biri də məhz beynəlxalq qiymətləndirmələrdə iştirakımızdır. Beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarında iştirak bizə nə verir? Bunu xüsusi olaraq vurğulamaq istəyirəm. Çünki beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatlarında iştirak, ilk növbədə bizi qlobal təhsil ictimaiyyətinin bir üzvünə çevirir. Yəni biz təhsilimizi hansısa bir adada təcrid olunmuş şəkildə inkişaf etdirmirik. Biz dünyanın, xüsusilə də inkişaf etmiş ölkələrin qəbul etdiyi standartlara uyğun olaraq, təhsilimizi inkişaf etdirməyə çalışırıq. Beynəlxalq şagird qiymətləndirməsi tədqiqatlarında iştirakın mahiyyəti budur. Biz çalışırıq ki, özümüzü müqayisə edə bilək, digərləri ilə müqayisədə özümüzü bir qədər daha yaxşı başa düşək. Bu, ümumiyyətlə, bizim siyahıda və reytingdə hansı sırada olduğumuz baxımından yox, daha çox bu prosesdən nə qədər öyrənə biləcəyimizdən asılı olacaq. Hər üç ildən, dörd

ildən bir hansısa reyting siyahıları olacaq. Yaxın gələcəkdə yəqin ki, biz özümüzü o siyahıların sonlarında görəcəyik. Heç kimdə mif olmamalıdır ki, biz dərhal o siyahının yuxarisında yer alacağıq. Nəyə görə? Çünki biz çox uzun müddət ərzində o siyahıların yuxarisında olmaq üçün o qədər də çox iş görməmişik. Yəni öz-özünə o siyahının yuxarisında olmaq mümkün deyil. Bu mənada bizə verilən birinci imkan məhz hansısa mülahizələrə yox, elmə, dəlillərə, sübutlara, rəqəmlərə, statistikaya əsaslanan qərar vermək istəyimizlə bağlıdır. Bu, mənə elə gəlir ki, birinci doğru yoldur və cəmiyyətdən də gözlədiyimiz bundan ibarətdir.

İkincisi, beynəlxalq qiymətləndirmələr bizə, məsələn, bugünkü tədbiri keçirməyə əsas verir. Mən çox məmnunam ki, təhsil sahəsində qlobal mənada öz sözünü demiş və nüfuzu olan həmkarlarımız Bakıdadır. Onların fikrini eşitmək və onlarla fikir mübadiləsi aparmaq imkanımız var. Hər gün belə imkanımız olmur. İstənilən mübadilə elə bir prosesdir ki, insan o mübadilədə özünü daha yaxşı başa düşür. Çünki özünün və dünyanın harada olduğunu başa düşür və öyrənir.

Məsələnin üçüncü tərəfi odur ki, son bir neçə il ərzində, hətta cənab Prezidentin imzaladığı sosial-iqtisadi prioritetlər sənədində məhz PISA beynəlxalq qiymətləndirmə tədqiqatı ölkə təhsilinin inkişafının əsas hədəflərindən biri kimi müəyyən olunub. Bu tədqiqatın əsasında əslində, çox ciddi və uzunmüddətli planlar durur. Çünki PISA bizə yalnız bir rəqəm, üçrəqəmli bir göstərici yox, kifayət qədər ciddi bir şəkildə elm verir və eyni zamanda çox ciddi dəlillər verir. Nəyin nəyə görə belə olduğu ilə bağlı elmi izahlar verir. Mənim yeganə təəssüf etdiyim məsələ ondan ibarətdir ki, artıq bir neçə ildir iştirak etdiyimiz PISA, PIRLS və TIMSS beynəlxalq qiymətləndirmələrinin nəticələri olan hesabatlar Azərbaycan cəmiyyətində çox az müzakirə edilir və ya demək olar, müzakirə edilmir. Mən təhsil sistemini tənqid etməyə başlasam, yəqin ki, ilk növbədə PISA, TIMSS hesabatlarına, beynəlxalq qiymətləndirmələrə baxardım. Orada bizi tənqid etmək üçün daha elmi arqumentlər tapmaq mümkündür. Bu tənqid daha faydalıdır. Çünki biz də bu tənqiddən

nə isə öyrənib irəliyə gedə bilərik, amma digər emosional və şəxsi mülahizələrə əsaslanan, elmə əsaslanmayan fikirlərlə təhsili irəliyə aparmağı mən, həqiqətən, doğru və düzgün hesab etmirəm və yaxud da mümkün hesab etmirəm. Bu mənada inanıram ki, bizim hər birimiz, o cümlədən xarici qonaqlarımız üçün bu müzakirə global xarakter daşıyır. Ona görə də hər birimizi təbrik edirəm.

Hörmətli xanımlar və cənablar! Hörmətli qonaqlar! Burada sizinlə birlikdə olmaq böyük şərəfdir. Beynəlxalq qiymətləndirmələrdə, xüsusilə PISA-da iştirak bizim üçün təhsili inkişaf etdirmək, özümüzü daha yaxşı başa düşmək və dialoq qurmaq baxımından çox önəmlidir. Bu gün biz etnik mənsubiyyətindən, milliyyətindən asılı olmayaraq bütün uşaqlar və gənclər üçün vacib olan məsələləri birlikdə müzakirə edirik. Həmin məsələlər onların birlikdə yaşamasını, ünsiyyət qurmasını ehtiva edir. Bu, əlbəttə, daha yaxşı sərəştə tələb edir. Hamının parlaq gələcəklə bağlı xoş məramının olmasına baxmayaraq, sərəştələr olmasa çətin olacaq... Ona görə ideyaları paylaşmaq, mübadilə etmək üçün gözəl imkanımız var. Azərbaycan təhsil sistemini təmsil edən iştirakçılarla yanaşı, burada global təhsilin çox önəmli, görkəmli xadimləri var. Mən şəxsən bu müzakirələrdən öyrənmək, bu mübadilədən yararlanmaq həvə-sindəyəm.

Bakıya xoş gəlmisiniz, hörmətli xarici qonaqlar! Çox sağ olun ki, dəvətimizi qəbul edib foruma qoşulmusunuz. Mən həmçinin bilirəm ki, bu tədbirin təşkil olunmasında həmkarlarımın böyük əməyi var. Hər birinizə təşəkkür edirəm. Düşünürəm ki, müzakirələrə keçə bilərik.

ƏDƏBİYYAT TƏLİMİ METODLARININ TƏSNİFAT PROBLEMI

SOLTAN HÜSEYNOĞLU

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. E-mail: soltanhuseynoglu@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4182-6653>

Məqaləyə istinad:

Hüseynoğlu S. (2022). Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifat problemi. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 12–24

ANNOTASIYA

Təlim — müxtəlif elementlərin qarşılıqlı əlaqəyə girərək yaratdığı mürəkkəb sistemdir. *Təlim metodu* isə həmin sistemə uyğun olaraq reallaşan prosesin ən mühüm anlayışlarından biridir. Təlimin məzmununda baş verən dəyişikliklər təlim metodlarında yenilənmənin aparılmasını zəruri edir. Eləcə də sosial dəyişikliklər, elm və texnikada baş verən ciddi yeniliklər uzun illər ərzində tətbiq edilən ənənəvi metodlara fərqli baxışın yaranmasına səbəb olub. Problemlə bağlı sovet pedaqoji elmində aparılan tədqiqatların nəticələri 1970-ci illərdə müzakirəyə təqdim edilib. İstər ümumpedaqoji, istərsə də xüsusi metodikaların işləyib hazırladığı təsnifatlar, təlim metodlarının sistemi böyük diskussiyaya səbəb olub. 1990-cı illərin sonlarından başlayaraq ölkəmizdə diqqət yetirilən fəal təlim metodları, onların təsnifatı məsələləri də birmənalı qarşılanmayıb. Məqalədə diqqət məsələnin bu cəhətinə cəlb edilib, ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı üzərində daha çox dayanılıb. Təlim metodları qruplaşdırılarkən ədəbiyyat fənninin özəlliyi nəzərə alınıb, təlimin başlıca mərhələləri ön plana çəkilib.

Açar sözlər: Metod, təlim metodu, priyom (texnika), təsnifat, ənənəvi təlim, fəal təlim.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.10.2022
Qəbul edilib: 18.11.2022

THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF THE LITERATURE TEACHING METHODS

SOLTAN HUSEYNOGLU

Doctor of philosophy in pedagogy, Associate professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: soltanhuseynoglu@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4182-6653>

To cite this article:

Huseynoglu S. (2022). The problem of classification of the literature teaching methods. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 12-24

ABSTRACT

Training is a complex system created by the interaction of various elements. The training method is one of the most important concepts of the training process realized according to the system. Changes in the content of the training make it necessary to update the training methods. Also, social changes, serious innovations in science and technology have led to a different view of the traditional methods applied for many years. In the 1970s, the results of the research conducted in the Soviet pedagogical science related to the problem were presented for discussion. Classifications developed by both general pedagogical and special methodologies, the system of training methods have caused a great discussion. Since the late 1990s, active training methods and their classification issues have not been met unambiguously in our country. In the article, attention was drawn to this aspect of the issue, and more focus was placed on the classification of literature teaching methods. While grouping the training methods, the peculiarity of the literature subject was taken into account, and the main stages of the training were brought to the fore.

Keywords: Method, training method, technique, classification, traditional training, active training.

Article history

Received: 28.10.2022
Accepted: 18.11.2022

Mürəkkəb proses olan təlim müxtəlif komponentlərin qarşılıqlı əlaqəyə girib təşkil etdiyi çoxcəhətli sistemdir. O, başlıca olaraq, iki tərəfin fəaliyyəti əsasında gerçəkləşir: müəllim (təhsilverən) və şagird (təhsilalan) bu iki tərəfin qütblərində dayanır. Yeni yanaşmaya əsasən həm müəllimin, həm də şagirdin təlim fəaliyyətində ciddi dəyişiklik baş verib. Müəllim biliyi hazır təqdim etmir, şagird də bu biliyi qəbul edən obyekt mövqeyində olmur. İndi müəllim şagirdlərin yeni biliyi müstəqil öyrənmələrinə istiqamət verir, onlara bələdçilik edir, məktəblilər isə tədqiqat apararaq yeni biliyi əldə edir, öz “kəşflərindən” zövq alırlar. Lakin bunun həyata keçirilməsi asan deyil; həm müəllimdən, həm də şagirdlərdən böyük zəhmət, gərgin iş tələb edən bu prosesi təşkil etmək lazımdır. Bunun üçün müxtəlif vasitələrdən istifadə qaçılmazdır. Həmin vasitələrin içərisində *təlim metodları* aparıcıdır, əsasdır.

Bəs təlim metodu anlayışının mahiyyətini necə başa düşmək lazımdır?

Təlim metodları artıq elmdə məlum olanların öyrənilməsi, dərk edilməsi məqsədilə tətbiq olunur və o, pedaqoji elmlərdə ən çox mübahisəyə səbəb olan və haqqında az danışılmayan anlayışlardandır. Məsələn, bu anlayışa onlarla tərif verilib. Təriflərin sayı çox olsa da, onların mahiyyətində oxşar cəhətlər də çoxdur. Daha geniş yayılmış təriflərdən bəzilərinə nəzər salaq:

- Təlim metodu müəllimin tətbiq etdiyi elə məntiqi qaydadır ki, şagirdlər onun köməyi ilə şüurlu şəkildə biliklərə yiyələnir, bacarıq və vərdislər əldə edirlər.
- Təlim metodu müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyət qaydaları sistemidir ki, müxtəlif vasitələrdən istifadə etməklə təlim prosesində didaktik vəzifələrin həllinə xidmət edir.
- Təlim mərhələlərinə uyğun olaraq müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdislərə yiyələnmələri, tərbiyə olunmaları və inkişaf etmələri yollarına təlimin üsulları deyilir və s.

Göründüyü kimi, bu təriflərdə bilik, bacarıq və vərdislərin mənimsənilməsi, şagirdlərin

inkişafı diqqət mərkəzində saxlanılıb. Bu gün üçün önəmli olan tələbləri özündə əks etdirən aşağıdakı tərfi məqbul hesab etmək olar.

Təlimin mərhələlərinə uyğun olaraq, müxtəlif yönümlü əməkdaşlığın təmin edilməsi və müəllimin bələdçiliyi ilə şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdislərə yiyələnməsi, tərbiyə olunması, inkişaf etməsi yollarına təlim metodları deyilir.

Təlim metodlarının təsnifatı ilə də bağlı vahid fikir yoxdur. Təlim metodlarının təsnifatı verilərkən, (onlar qruplaşdırılarkən) müxtəlif tədqiqatçılar fərqli əsasları ön plana çəkirlər. Bunlar, əsasən, aşağıdakılardır:

- biliyin alınma mənbəyinə görə (Pedaqogika shkoly, 1977);
- şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakterinə görə (Didaktika sredney shkoly, 1975);
- təlim məqsədlərinə görə (Pedaqogika, 1964);
- təlimin mərhələlərinə görə və s. (Kazimov, Həşimov, 1996).

“Təlim metodu” anlayışı zahirən mücərrəd görünsə də, əslində, onda müəllimin və şagirdlərin fəaliyyətinin mühüm cəhətləri öz əksini tapır. Unudulmamalıdır ki, təlim prosesi təlim metodları sisteminin tətbiqi vasitəsilə həyata keçirilir. Təlim metodu, belə demək olarsa, metodik priyomların (texnikaların) hesabına reallaşır. Priyomlar metodun elementləri, detallarıdır. Daha dəqiq deyilsə, priyom metodun tətbiqi zamanı baş verən (özünü göstərən) dərkətmə işinin tərkib hissəsi olub, onun ayrı-ayrı addımlarıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda belə bir fikir hökm sürür ki, metod priyomların cəmidir. Deməli, bu və ya digər metod tətbiq edilərkən onun priyomları əlaqəyə girir və fəaliyyətini təmin edir. Eyni bir priyom müxtəlif metodların tərkibində özünü göstərə bilər. Bunu da unutmamaq olmaz ki, bir dərstdə bir neçə metod qarşılıqlı əlaqədə tətbiq olunur. Bir dərstdə neçə metodun tətbiq edilməsi ilə bağlı konkret say göstərmək doğru deyil. Müəllimin məqsədindən, təlim materialının xarakterindən və s. asılı olaraq bir dərstdə tətbiq edilən təlim metodlarının sayı fərqli ola bilər.

Təlim metodları barədə aydın təsəvvürün olması nə üçün vacibdir?

Təlim metodu, belə demək olarsa, müəllimin və şagirdin fəaliyyətinin güzgüsüdür. Hər bir metodun mahiyyəti və tətbiqi qaydaları barədə müəllimin mükəmməl təsəvvürünün olması vacibdir. Bu, müəllimə dərslərini səmərəli qurmaq imkanı verir. Unudulmamalıdır ki, təlim metodu mürəkkəb, çoxcəhətli bir anlayışdır. Təlimin məqsədi, məzmunu, qanunauyğunluqları, prinsipləri təlim metodunda öz əksini tapır. Bu, bir daha təsdiq edir ki, təlim metodlarının hər biri barədə müəllimin dolğun təsəvvürünün, əhatəli biliyinin olması vacibdir. Lakin təlim metodları barədə məlumatlı olmaq hələ kifayət deyil. Metodlardan məqamına, yerinə görə istifadə etmək, onları qarşılıqlı şəkildə əlaqələndirmək, çevik şəkildə əvəz etmək bacarığına da malik olmaq lazımdır.

Müəllim tətbiq etdiyi metod və priyomlarla bağlı şagirdlərində praktik bacarıqların formalaşmasına nail olmalıdır. Məsələn, şagirdlərində *şaxələndirmə, problemin həlli, "INSERT", konseptual cədvəl* və s. barədə zəruri təsəvvür və praktik bacarıq yaratmayan müəllimin dərslərdə uğur qazanması mümkün deyil. Bu deyilənlərdən o da aydın olur ki, bu və ya digər təlim materialının tədrisində təlim metodlarının seçilməsi bir sıra şərtlərdən asılıdır. Bu şərtlərdən daha vacib olanlar aşağıdakılardır:

- metod təlim materialının xarakterinə uyğun olmalıdır;
- metod dərslərin məqsədlərinə uyğun olmalıdır;
- metod şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə uyğun seçilməlidir;
- tətbiq olunan metodla bağlı şagirdin təsəvvürü və praktik bacarığı olmalıdır;
- müəllimin metodla tanışlığı, ondan istifadə bacarığı nəzərə alınmalıdır;
- metod şərait nəzərə alınmaqla seçilməlidir və s.

Ənənəvi yanaşmaya məxsus metodlarla mükəmməl tanışlıq yeni meydana çıxan metodların əhatəli başa düşülməsinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Səmərəli təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi isə didaktika ilə məşğul olanları və metodist alimləri həmişə düşündürüb, lakin nəzəri tədqiqatlar çox seyrək olub. Sovet

hakimiyyətinin ilk illərində — 1920-ci illərdə xarici ölkələrin təcrübəsinə müraciət edilib, bir-birinin ardınca *briqada-laborator, kompleks və layihələr* metodları tətbiq edilib. Onların mahiyyəti, əhəmiyyəti, tətbiqi qaydaları kifayət qədər öyrənilmədiyindən uğur qazanılmayıb. 1920-ci illərin sonu, 1930-cu illərin əvvəllərində bu metodlardan bir-birinin ardınca imtina edilib. Bunun başlıca səbəbi sovet təhsil sistemində möhkəmlənməyə başlayan avtoritar mövqeyə həmin metodların uyğun gəlməməsi idi. Bu metodlar şagirdlərdən yüksək müstəqillik, təşəbbüskarlıq tələb edir, müəllimi bələdçi mövqeyində görürdü. Bu gün – az qala yüz il keçəndən sonra həmin metodların təkmilləşdirilmiş formalarını həvəslə öyrənir, tətbiq etməyə çalışırıq.

Elə həmin dövrdə – 1930-cu illərin əvvəllərində müəllimin avtoritar mövqeyini və əsas bilik mənbəyi olmasını təmin edən metodlar işlənib hazırlandı. Biliyin alınma mənbəyinə görə müəyyənləşdirilən bu təlim metodlarından uzun illər istifadə olunub. Bizdə bu istiqamətdə kifayət qədər nəzəri tədqiqat aparılmasa da, təcrübədə məhz bu qəbildən olan metodlardan istifadə edilib.

Rus dilində olan dərslikdən tərcümə və iqtibas yolu ilə 1940 və 1952-ci illərdə çap olunan "Ədəbiyyat metodikası" adlı vəsaitlərdə orijinal kitabda adı çəkilən təlim metodları xatırladılıb. Müstəqil araşdırmanın nəticəsi kimi 1966-cı ildə çap olunan "Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi" adlı vəsaitdə biliyin alınma mənbəyi əsas götürülərək metodların təsnifatı təqdim edilib, hər bir metodun tətbiqi ilə bağlı nümunələr verilib. Lakin kitabda ziddiyyətli, qeyri-dəqiq fikirlər də əksini tapıb. Uzun illər faydalı mənbə kimi istifadə olunan həmin vəsaitdə aşağıdakı metodlar təqdim edilib: *müəllimin şərh, müsahibə, ifadəli oxu, kitab üzərində iş, şagirdlərin müstəqil işi* ("Maarif", 1966)

Kitabda *müəllimin şərh* metodunun üç forması üzərində dayanılıb: *müəllimin nəqli, izahatı, mühazirəsi*.

Bu vəsaitin sonrakı nəşrində deyilir: "Təlim

prosesinin özünəməxsus cəhətlərini, ədəbiyyatın söz sənəti olması kimi mürəkkəb məsələləri nəzərə almaqla belə nəticəyə gəlirik ki, ədəbiyyat dərslərində istifadə olunan əsas üsullar bunlardır: ifadəli oxu, müəllimin sözü, müsahibə, müəllimin tapşırığı ilə şagirdlərin müstəqil işi” (“Maarif”, 1976)

Həmin vəsaitdə metodlardan ayrı-ayrılıqda danışılarkən bu izahı əks etdirməyən mənzərə ilə qarşılaşıq. Başqa sözlə, metodlar aşağıdakı şəkildə təqdim edilib:

1. Müəllimin şərh (müəllimin nəqli, müəllimin izahı, məktəb mühazirəsi).
2. Müsahibə (təkrarlama, evristik).
3. İfadəli oxu.
4. Kitab üzərində iş.
5. Şagirdlərin müstəqil işi.

Göründüyü kimi, “müəllimin sözü” və “müəllimin şərh” eyni anlayış kimi işlənib. Vəsaitdə daha sonra oxuyuruq: “Müəllimin sözü, dediyimiz kimi, üç formada olur: müəllimin nəqli, şərh, mühazirə” (“Maarif”, 1966). Həmin vəsaitdən istifadə edən tədqiqatçılar da mahiyyətə nüfuz etmədən oradakı dolaylı fikirləri təkrar ediblər. Nəticədə, “müəllimin nəqli” və “müəllimin şərh” anlayışlarının izahında səhvlərə yol verilib.

Sual yaranır: Ədəbiyyat dərslərində istifadə məqsədilə metodlar müəyyənləşdirilərkən vəsaitin hər iki nəşri üçün əsas mənbə nə olub?

Metodlar müəyyən edilərkən ÜİK(b)P MK-nın 1931-ci il 28 avqust tarixli qərarındakı göstərişlər əsas tutulub. Vəsaitdə həmin qərar xüsusi qeyd edilib, ondan xatırlatma da verilib. Lakin “şərh”, “izah”, “nəql” sözlərinin mahiyyəti, əhatə etdikləri məzmun vəsaitdə qədərincə nəzərə alınmayıb. Təsədüfi deyildir ki, istər həmin vəsaitdə, istərsə də sonralar çap olunan dərslik və dərs vəsaitlərində “şərh”, “izah”, “nəql” anlayışlarının arasındakı fərqlər məntiqli, ağlabatan aydınlıq gətirilməyib, çox vaxt üstündən sükutla keçilib. Dəyərini uzun illər qoruyub saxlayan “Pedaqogika” (elmi redaktoru M. Muradxanov olub) dərslində “müəllimin nəqli” anlayışının izahından aydınlaşır ki, o, məzmunundan asılı olmayaraq təlim materialı barədə

müəllimin ətraflı məlumatını nəzərdə tutur. Yəni istər bədii əsərin məzmununu, istər təhlili, istərsə də ədəbi-tarixi məlumat (icmal materialı) müəllimin nəqli ilə çatdırıla bilərdi və çatdırılırdı. İstər “Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi” vəsaitində, istərsə də “Pedaqogika” dərslində “Müəllimin sözü üç formada – müəllimin nəqli (yaxud şərh), müəllimin izahı, müəllimin mühazirəsi özünü göstərir” yazılmış olsa idi, dolaylılıq da olmazdı. Çünki “müəllimin şərh” və “müəllimin nəqli” anlayışları mahiyyətə fərqlənir.

Müəllimin nəqlindən (və ya şərhindən), artıq qeyd olunduğu kimi, bədii əsərin məzmununun öyrənilməsində, təhlilində, ədəbi-tarixi məlumatların, tərcümeyi-hal materiallarının və s. öyrənilməsində istifadə edilib. Təcrübəli müəllim əsərdən seçdiyi bir neçə səciyyəvi epizodu emosional-obrazlı danışmaqla (nəql etməklə) şagirdlərdə mütaliəyə maraq oyadır. Yaxud yeni öyrənilən əsər haqqında giriş sözündə müəllimin əsərin yazılma tarixi və səbəbi, yazıçının yaradıcılığında, eləcə də ədəbiyyatımızda yeri barədə verdiyi məlumat məhz bu metodun (müəllimin nəqli metodunun) tətbiqi ilə gerçəkləşdirilib. Əsərin öyrənilməsinə yekun vurularkən də müəllimin ümumiləşdirici fikirləri bu metoddan (müəllimin nəqlindən) istifadə ilə çatdırılıb.

Yuxarı siniflərə keçdikcə müəllimin nəqli məzmunca dərin, həcm baxımından geniş olub.

Müəllimin nəqli metodunun tətbiqində aşağıdakı *priyomlardan* (indiki terminlə — *texnikalardan*) istifadə edilirdi.

- Bədii mətndən nümunələrin gətirilməsi.
- Nümunələrin müqayisə edilməsi.
- Lent yazılarının səsləndirilməsi.
- Rəsm əsərlərinin nümayiş etdirilməsi və s.

Müəllimin izahı metodu müəllimin nəqlindən (yaxud şərhindən) hansı cəhətlərinə görə fərqlənir?

O daha çevik olub, dərstdə qarşıya çıxan konkret sualın, qavranılması şagirdlər üçün çətin olan təlimi tapşırığın aydınlaşdırılması məqsədilə tətbiq edilib. Bu metodun tətbiqi, ümumən çox vaxt aparmasa da, məqsəddən asılı olaraq, ondan fərqli zaman çərçivəsində

istifadə edilib. Məsələn, mürəkkəb məcaz növünün mahiyyətini az vaxt sərf etməklə izah edən müəllim, müəyyən klassik şeirin oxusunda izaha daha çox vaxt ayırmalı olur. Deyilənlərdən belə bir cəhət də aydınlaşır ki, müəllim izahdan zəruri hallarda, ehtiyac yaranan məqamlarda istifadə edir. Nəqlin (şərhin) tətbiqi isə, demək olar, bütün dərslərdə həyata keçirilir və o, nisbətən çox vaxt tələb edir.

Məktəb mühazirəsi metodundan ədəbiyyat təlimində uzun illər istifadə olunub. O, yuxarı sinflərdə, məhdud mövzuların tədrisində tətbiq edilib. Daha dəqiq deyilsə, VIII-X (IX-XI) sinflərdə *tərcümeyi-hal materiallarının, sənətkarların yardıcılığı haqqında ümumi məlumatın, icmal mövzuların* öyrənilməsi, əsasən, bu metodun tətbiqi ilə gerçəkləşdirilib. Lakin məktəb mühazirəsinin əleyhdarları çox olub, onun ardıcıl tətbiqini məqsədəuyğun saymayan alimlərin yazıları pedaqoji mətbuatda vaxtaşırı çap edilib. Bu alimlərin fikrincə, şagirdlər mühazirənin çox hissəsini dinləməkdə çətinlik çəkir, tez yorulur, nəticədə, diqqətləri yayınır, dərslər səmərəsiz olur. Mühazirənin effektiv olması məqsədilə pedaqoji ədəbiyyatda maraqlı tövsiyələr olub: mühazirənin gedişində qeydlər etmək, daha mühüm olan fikirləri qısaca yazmaq, aydın olmayanlarla bağlı suallar tərtib etmək və s.

Təcrübəli, qabaqcıl müəllimlər mühazirədə əyani vasitə, cədvəl, sxem, lent yazısı və s. istifadə edir; başlıcası isə onun problem xarakterli olmasına səy göstərirdilər. Nitqlərinin cəlbedici, emosional, yığcam və dəqiq olmasına çalışan belə müəllimlər şagirdləri düşündürməyə, onlara mühazirə boyu suallarla müraciət etməyə diqqət yetirirlər.

Mühazirə metodunun aşağıdakı *priyomları* dərslərin maraqla keçməsinə, mənimsəmənin səmərəliliyinə təsir edirdi:

- Mühazirənin planının əvvəlcədən elan edilməsi;
- Mühazirəyə müsahibə elementlərinin daxil edilməsi;
- Mühazirənin ritorik sualları;
- Mühazirə zamanı qeyd götürməyin öyrədilməsi;

- Kompüterin imkanlarından istifadə edilməsi və s.

Eləcə də digər metodların özəl priyomları vardır.

Ənənəvi yanaşmaya aid edilən *müsahibə* metodunun tətbiqi tarixi çox qədimdir. Onun uzunömürlü olmasının səbəbi öyrəninin fəallığının təmin edilməsindəki əhəmiyyətli rolu ilə bağlıdır. Müsahibənin mahiyyətini adi sual-cavab anlamında izah etmək doğru deyil. O, qarşıya qoyulmuş müəyyən məqsədə nail olmaq üçün planauyğun şəkildə aparılır, sonunda nəticə çıxarılır və keyfiyyəti müəllim tərəfindən dəyərləndirilir. Pedaqoji ədəbiyyatda müsahibənin iki növündən danışılıb: a) təkrarlama müsahibəsi; b) evristik müsahibə. Elə bir dərslər təsəvvür etmək çətinidir ki, onda müsahibənin hər iki növündən istifadə edilməsin. Bu, dərslərdə çox vaxt da apara bilər, epizodik şəkildə də özünü göstərə bilər. Burada incə bir məqama diqqət yetirilməlidir. Təkrarlama müsahibəsində başlıca məqsəd mənimsənilənlərin dərinləşdirilməsi və möhkəmləndirilməsi olur. Lakin bu o demək deyil ki, ondan ancaq keçmişdə öyrənilən mövzu, bölmə və s. üzrə məlumatları yada salmaq üçün istifadə olunub. Keçmiş dərslərin soruşulması, yeni dərslərin möhkəmləndirilməsi, ümumiyyətlə, dərslərin bütün mərhələlərində təkrarlama müsahibəsindən istifadə olunub. Məsələn, əsərin məzmununa və təhlilinə həsr olunaraq dərslərdə bədii mətnin, ədəbiyyat nəzəriyyəsinə mənimsənilənlərin yada salınmasını tələb edən müsahibənin aparılması faydalı sayılmışdır.

Evristik müsahibə çevik metodlardan olub, dərslərin müxtəlif mərhələlərində tətbiq edilib. Şagirdlərdə fəallığın, müstəqilliyin təmin olunması və inkişaf etdirilməsi baxımından daha səmərəli olan evristik müsahibə keçmiş biliklərə əsaslanmaqla yeni biliklərin əldə edilməsinə geniş imkan yaradır. Məhz buna görə də evristik müsahibədə müqayisə, problem xarakterli suallardan daha çox istifadə edilməsi məqsədəuyğun hesab edilib. Ədəbiyyat dərslərində onun tətbiqi ilə bağlı metodik araşdırmalarda vaxtilə maraqlı nümunələr, tövsiyələr verilib. Belə araşdırmaların birində Şah Abbas

obrazı (M.F.Axundzadə. “Aldanmış kəvakib”) ilə bağlı qazanılan biliklərə əsaslanmaqla Yusif Sərracın xarakteri, əməlləri, ölkəyə, xalqa, dövlət işlərinə münasibətini şagirdlərin müstəqil aydınlaşdırmasının mümkünlüyü nümayiş etdirilib. Bu məqsədlə tətbiq olunan evristik müsahibədə müqayisə xarakterli suallardan istifadə edilib (Hüseynoğlu, 1975).

İfadəli oxu ənənəvi təlimi yanaşmada faydalı təlim metodu kimi dəyərləndirilib. Ədəbiyyat dərslərində ondan istifadənin əhəmiyyəti bir neçə yöndən izah edilir. Bu oxu, ilk növbədə bədii əsərin dərk edilməsinin səmərəli vasitəsi kimi qiymətləndirilib. Bu, təsadüfi deyil; əsərin ifadəli oxusuna o vaxt nail olmaq mümkün olur ki, onun ideyası və məzmunu mənimsənilmiş olsun. Başqa sözlə, bədii əsərin ifadəli oxusuna hazırlaşan ifaçı mətnin məzmununu mükəmməl mənimsəməli, onda əksini tapmış fikirləri ən xırda incəliklərinə qədər öyrənməli, bütövlükdə ideyası barədə aydın təsəvvür qazanmalıdır. Yalnız bundan sonra ifadəli oxunun özəllikləri (mətnaltı mənaların, ifaçılıq vəzifəsinin, fasilə ediləcək məqamların, məntiqi vurğulu sözlərin, səsin aldığı çalarların, ünsiyyət formalarının və s. müəyyənləşdirilməsi) üzrə işin təşkili həyata keçirilir.

Ənənəvi yanaşmada *kitab üzərində* iş ayrıca metod qismində qəbul edilib. Bu metodun tətbiqi həm dərslik, həm də əlavə mənbələr (şagird üçün tədris vəsaiti, qəzet, jurnal və s.) üzərində işi nəzərdə tuturdu. Kitab (dərslik) üzərində iş iki formada – müəllimin tapşırığı ilə və şagirdin müstəqil işi şəklində təşkil edilirdi. Öz işinə məsuliyyətlə və yaradıcı yanaşan müəllimlər dərstdə, eləcə də ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində lüğətdən, məlumat kitablarından, test toplusundan, bədii əsərlərdən və s. istifadə edilməsinə nail olurdular.

Ənənəvi yanaşmada tətbiq edilən təlim metodlarından biri də *şagirdlərin müstəqil işi* adlanırdı. Bu metodun tətbiqində başlıca məqsəd şagirdlərin bilikləri müstəqil əldə etməsini təmin etmək idi. İstər didaktikada, istərsə də metodikada “şagirdlərin müstəqil işi” anlayışına çoxlu təriflər verilib. Onlar bir-birindən fərqlənsələr də, ümumi cəhətləri də var. Məsələn,

müstəqil işin “müəllimin rəhbərliyi ilə müəyyən vaxt ərzində icra edilməsi” fikri təriflərin əksəriyyətində ifadə edilib.

Məqsəd və məzmununa görə müstəqil işin müxtəlif növdə olması barədə də pedaqoji ədəbiyyatda geniş danışılıb. Bu müxtəliflik məktəb təcrübəsində də özünü göstərirdi. Onlardan ikisi diqqəti daha çox cəlb edirdi: a) Bərpaedici xarakterli müstəqil işlər; b) Yaradıcı xarakterli müstəqil işlər.

Bərpaedici müstəqil işlər biliklərin təkrarı, möhkəmləndirilməsi, bacarıqların təkmilləşdirilməsi məqsədilə tətbiq edilirdi. Bu, məhsuldar fəaliyyət sayılmırdı. *Yaradıcı* xarakterli müstəqil işlərdən isə yeni bilik və bacarıqların mənimsənilməsi üçün istifadə olunurdu. Bu işlər şagirdlərin məhsuldar fəaliyyətinin təmin edilməsi baxımından faydalı hesab edilirdi. Müqayisə, təhlil – bir sözlə, araşdırma xarakterli tapşırıqlar yaradıcı müstəqil işlər üçün daha səciyyəvi idi.

Sual yaranır: Ənənəvi yanaşmaya məxsus bu təlim metodlarına indi münasibət necədir?

Yuxarıdakı şərhlərdə təlim metodları barədəki ifadələrin (“tətbiq edilirdi”, “istifadə olunurdu”) daha çox keçmiş zamanda işlədildiyini müşahidə etmək mümkündür. Bunu şərti mənada başa düşmək lazımdır. Həmin metodlar, mühazirə çıxılmaqla, bu gün də məktəblərimizdə tətbiq olunur. Ümumiyyətlə, ənənəvi təlimdə bu gün, eləcə də sabah üçün faydalı çox şey var; bunları, sadəcə olaraq, yaşatmağı, yeni təlimi yanaşmalarla uzlaşdırmağı bacarmaq lazımdır. Xüsusən ənənəvi təlim metodları fəal/interaktiv təlimlə yanaşı fəaliyyət göstərir. Fəal/interaktiv dərsin mühüm mərhələsi — sövqetmə (motivasiya) *müəllimin şərh*i, *müsahibə* metodlarının aparıcı mövqeyi ilə reallaşdırılır. Sonrakı mərhələdə (tədqiqatın aparılması) fəal/interaktiv metodlar ənənəvi metodlarla (*şagirdlərin müstəqil işi*, *kitab üzərində iş*) qarşılıqlı əlaqədə tətbiq edilir. Dərsin informasiya mübadiləsi mərhələsində *müsahibə* yenə bir metod kimi mühüm yer tutur. Növbəti mərhələdə (informasiyanın müzakirəsi və təşkili) tətbiq olunan metodların sırasında *müəllimin şərh*i az yer tutsa da, *müsahibəyə* geniş yer verilir. Eləcə də dərsin

sonrakı mərhələlərində *müsaibə, şagirdlərin müstəqil işi* metodlarından bu və ya digər dərəcədə istifadə olunur. Ədəbiyyat təliminin spesifik metodu olan *ifadəli oxunun* tətbiqi isə həmişə labüd olacaq. Bir az da dəqiq desək, hansı texnologiyanın tətbiq edilməsindən asılı olmayaraq ifadəli oxu ədəbiyyat təlimində öz mühüm və əhəmiyyətli mövqeyini həmişə qoruyub saxlayacaqdır (Hüseynoğlu, 2009).

Sovet hakimiyyəti illərində vahid “sovet elmi”nin mövcud olmasına ciddi şəkildə cəhdlər edilir, bu məqsədlə mərkəzi hakimiyyətdən respublikalara göstərişlər gəlirdi. O cümlədən pedaqoji elmlər üzrə rus alimlərinin tədqiqatlarının nəticələrindən SSRİ məkanında hamının istifadə etməsi bir məcburiyyətə çevrilmişdi. Təsadüfi deyil ki, təlim metodları ilə bağlı rus alimlərinin tədqiqatlarına, müəyyənləşdirdikləri təsnifatlara Azərbaycanda da dərhal reaksiya verildirdi. 1970-ci illərdə İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinin ümumpedaqoji aspektdə təklif etdikləri təsnifat böyük əks-səda doğurub. Onlar şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakterindən çıxış etməklə aşağıdakı təsnifatı əsaslandırmağa çalışıblar:

- izahlı-illüstrativ metod (yaxud informasiya-reseptiv metod);
- reproduktiv metod;
- problemlı şərh metodu;
- evristik, yaxud qismi-axtarış metodu;
- tədqiqat metodu.

Müasirləri “bu təsnifatda metodları ifadə edən zahiri cəhətlər nəzərə alınmayıb fikrini əsas tutaraq müəllifləri tənqid ediblər.

Bu təsnifata əsaslanan N.İ.Kudryashev ədəbiyyat dərslərində istifadə üçün aşağıdakı metodları təklif edib:

- yaradıcı oxu metodu;
- evristik metod;
- tədqiqat metodu;
- reproduktiv metod.

Müəllif bu təsnifatı əsaslandırarkən müəllimin istiqamətləndirici rəhbərliyini, şagirdin idrak fəaliyyətinin məntiq və məzmununu ön plana çəkib.

Bu təsnifat da tənqidə məruz qalıb, müəllifin həmkarları onun “praktik olmadığını” əsas-

landırmağa çalışıblar. Bu metodlar alimin vətəninə — Rusiyada məktəbə geniş yol tapmasa da, metodik ədəbiyyatda bu gün də xatırlanmaqdadır.

Yeni yanaşmalar (fəal təlim formaları) fərqli metodlardan istifadəni zərurətə çevirdi. Məsələn, 1990-cı illərin sonlarından başlayaraq ölkəmizdə maraq göstərilən yeni yanaşmanın (çox vaxt “fəal/interaktiv” təlim adlandırılır) tətbiqi ona məxsus metodlardan da (beyin həmləsi, BİBÖ, rollu oyunlar, karusel və s.) istifadəyə səbəb oldu. Lakin onların hamısının metod adlandırılması birmənalı qarşılanmayıb. Bəzi tədqiqatçılar onları *priyom (texnika)* kimi qələmə veriblər. Başqaları onları *iş üsulu* hesab edirlər. Unudurlar ki, iş üsulları bu və ya digər metodun tətbiqi prosesində həyata keçirilir, birbaşa onunla bağlı olur.

Xarici nəşrlərlə tanışlıqdan aydınlaşır ki, müəlliflərin əksəriyyəti *metod, texnika, strategiya* anlayışlarını eyni mənada işlədirlər. Məsələn, *fasilələrlə oxunu* həm metod, həm texnika, həm də strategiya adlandırırlar. Təlim metodlarının təsnifatı məsələsinə münasibətdə də pərə-kəndəlik, qeyri-dəqiqlik müşahidə edilir.

Z.Veysova fəal/interaktiv metodları fərqli əsaslar üzrə qruplaşdırıb (Veysova, 2007). Lakin bu təsnifatlar suallar doğurur. Məsələn, metodların təsnifatı üçün müəyyənləşdirilmiş əsaslar (müəllif “meyarlar” adlandırır) ciddi mübahisəyə yol açır. Onun irəli sürdüyü əsaslar bunlardır:

- Metodun məqsədləri üzrə təsnifat.
- Metodun əsasını təşkil edən fəaliyyət üzrə təsnifat.

Bu göstərilənlərin təlim metodlarının təsnifatı üçün əsas götürülməsi inamsızlıq yaradır. İlk növbədə ona görə ki, təsnifat üçün *metodların məqsədləri yox, təlimin məqsədləri* əsas hesab edilə bilər. Bəlkə də bunu düşünən müəllif birinci əsas üzrə aparılan təsnifatı “Blumun taksonomiyası üzrə təsnifat” da adlandırır. Deməli, burada metodların məqsədindən deyil, təlimin məqsədlərindən söhbət getməli idi. İkinci tərəfdən, *təlim məqsədlərinin təsnifatını* (Blumun müəyyənləşdirdiyini) metodların qruplaşdırılması üçün “meyar” kimi qəbul etməyin özü nə dərəcədə məqsədəuyğundur? Bu

məqamda didaktik vəzifələrin diqqət mərkəzində saxlanılması ciddi mübahisə doğurmazdı.

Müəllifin təklif etdiyi birinci təsnifat belədir:

Təlimin məqsədləri	Metod və texnikalar
Bilik	"Əqli hücum", klaster, təqdimat, müşahidə
Anlama	Diskussiya, suallar
Tətbiq	Rollu oyun, problemin həlli
Analiz	Debatlar, modelləşdirmə, kub
Sintez	Yaradıcılığı stimullaşdıran üsullar
Qiymətləndirmə	Meyar üzrə qiymətləndirmə

Burada mübahisəli görünən digər məsələ əks olunanlardan hansının metod, hansının texnika olduğunun aydın ifadə edilməməsidir. Eləcə də müəyyən məqsəd üçün məqbul sayılan "metod və texnikalar" digər məqsədlər üçün də məqbul sayıla bilər. Buna müəyyən izah vermək olar, lakin ciddi çatışmazlıq odur ki, bir məqsəd üçün müəyyənləşdirilənlər, əslində, digər məqsəd üçün daha yararlıdır və onun texnikası sayılmalı idi. Məsələn: *anlama* üçün nəzərdə tutulan *diskussiya* və *suallar*, əslində, *təhlil* üçün faydalıdır və həmin prosesdə daha geniş tətbiq olunur. Bu deyilənləri digər məqsədlərə də aid etmək olar.

Müəllifin ikinci əsas üzrə təklif etdiyi təsnifata nəzər salaq:

Metodun əsasını təşkil edən aparıcı fəaliyyət üzrə təsnifat

Beyin həmləsi	"Beyin həmləsi", BİBÖ, aukson, klaster, suallar, anlayışın çıxarılması, söz assosiasiyaları və s.
Müzakirələr	Diskussiya, debat çarpaz müzakirə (debat), klassik dialoq, "akvarium", açıq iclas, dairəvi müzakirə və s.

Rollu oyunlar	Modelləşdirmə, işgüzar oyunlar, səhnələşdirmə və s.
Təqdimatlar	Təqdimatlar, ekspert qrupu, esse
Tədqiqatın aparılması	Problemin həlli, kublaşdırma, konkret hadisənin araşdırılması, Venn diaqramı və s.
Məntiqi təfəkkür proseslərinin inkişafına yönəldilmiş metodlar	"Alqoritmin çıxarılması — analizdən sintezə", "Ən mühümü", Qaydalara əsasən oyunlar: oyun-tapmaca, oyun-yarış və s.
Tənqidi təfəkkür proseslərinin inkişafına yönəldilmiş metodlar	Meyar üzrə qiymətləndirmə, cisim və hadisəyə müxtəlif mövqedən baxılması, ambivalent qiymətləndirmə
Yaradıcılığa yönəldilmiş metodlar	Yaradıcı əsərlərin yaradılması, əşyalardan qeyri-adi istifadə, proqnozlaşdırma, atalar sözləri üzrə iş, sinektika fantaziyanın binomu və s.
Təşkilati metodlar	Ziqzaq, karusel
Qruplara bölünmə	"Say", "ad günləri sırası üzrə say", "ümumi xüsusiyyət", "püşkatma", "mahnı axtarışında" və s.
Fəallaşdırma	Buz əridən oyunlar, fəallaşdırma oyunları, müsbət iş iqliminin yaranmasına imkan yaradan oyunlar və s.

Belə bir təsnifatı qəbul etmək çətin ki, mümkün olsun. Təfəkkürlə bağlı işlərin təlim metodları hesab edilməsi, eləcə də "*təşkilati metodlar*", "*qruplara bölünmə*", "*fəallaşdırma*"

adları altında fərqli fəaliyyət növlərinin ucdan-tutma texnikalar (priyomlar) sayılması ağlabatan deyil.

Buradan aydınlaşır ki, fəal/interaktiv metodların *ümumpedaqoji* aspektdə təsnifatının işlənilməsi mühüm vəzifə kimi həllini gözləyir. Bunun uğurla həll edilməsi xüsusi metodikaların həmin istiqamətdəki işinin səmərəliliyinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edər. Lakin xüsusi metodikalar bu gün həmin sahədə didaktikanın əsiri olaraq qalmamalıdır. Məsələn, tədris fənni olaraq ədəbiyyat üçün təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və təsnifatı ilə bağlı başlanmış xüsusi tədqiqat işləri dərinləşdirilməli və davam etdirilməlidir.

Bu gün pedaqoji ədəbiyyatda sadalananların heç də hamısını (nə qədər qərribə də olsa, bəziləri onların sayının dörd yüzü aşdığını qeyd edirlər) təlim metodu kimi qəbul etmək doğru olmazdı. Onlardan bir qismi fikri əməliyyatın qrafik ifadəçisidir, bir qismi hansısa metodun *priyomudur (texnikasıdır)*, bir qismi isə şagirdin *təlim fəaliyyətinin növüdür*. Məsələnin bu cəhəti xüsusi, həm də səriştəli tədqiqatın aparılmasını zəruri edir. Məhz bu problemin aydınlaşdırılması ədəbiyyat təlimi metodlarının dəqiqləşdirilməsinə və elmi-metodik baxımdan əsaslandırılmış təsnifatının hazırlanmasına səbəb ola bilər.

Beləliklə, ədəbiyyat dərsləri üçün çağdaş tələblərə cavab verən təlim metodlarının, onlara məxsus priyomların, bu priyomların tələb etdiyi müvafiq təlim fəaliyyəti növlərinin müəyyənləşdirilməsi metodika elminin mühüm vəzifəsi kimi dəyərləndirilməlidir.

Ədəbiyyat təliminin metodlarını hansı əsas (əsaslar) üzrə təsnif etmək məqsədəuyğun olardı?

Didaktik və metodik araşdırmaların bugünkü səviyyəsinin verdiyi imkandan çıxış edilməklə bu suala ilkin cavabı vermək olar. Lakin, ilk növbədə fənnin təlimi prosesinin mahiyyəti ilə bağlı bəzi məqamalara diqqət yetirmək vacibdir. Bu, təklif olunan metodların əsaslandırılması baxımından da faydalıdır. Məlumdur ki, ədəbiyyat təliminin əsasında bədii əsərlərin öyrənilməsi dayanır. Başqa sözlə, məhz bədii əsərlərin

mükəmməl mənimsənilməsi şagirdlərin ədəbi inkişafının əsasını təşkil edir. Təsadüfi deyil ki, ədəbiyyat dərslərində təşkil edilən bütün təlimlər ya birbaşa, ya da dolayısı ilə bədii əsərin öyrənilməsinə yönəlib. Bu, bədii nümunələrin tədrisi üzrə işin sistemli təşkilini tələb edir. Bu sistemli işin ilk addımı isə əsərin oxusudur. Bu, ilkin qavrama prosesidir. Prosesin səmərəliliyinə nail olmaq üçün bədii mətni anlayaraq oxumaq, onun dərin qatlarına enmək, mənasını başa düşərək mənimsəmək vacibdir. Belə bir işin gerçəkləşdirilməsi isə asan deyil və adekvat metodların, priyomların tətbiqini zəruri edir. Söz yox ki, bədii əsərin oxusu elmi, eləcə də publisistik mətnlərin oxusundan fərqlənir. Bu oxu obrazlı təfəkkürün fəal işini tələb edir, sadəcə informasiyanın mənimsənilməsi kimi düşünülə bilməz. Bədii mətnin oxunması yaş səviyyəsindən asılı olaraq, şagirddən ciddi əqli əməliyyatlara hazır olmağı tələb edir. Lakin bu, kifayət deyil; şagirdə – oxucuda, həmçinin müəyyən hissi-emosional təcrübənin olması da vacibdir. Mətndəki hər bir söz, ifadə, cümlə və nəhayət, təsvir oxucuda təxəyyülün fəal işi və dərin emosionallıq üçün mənbə, vasitə yerində çıxış etməlidir. Bu, oxu prosesinə yaradıcılıq məzmunu verir, ona məsuliyyətli yanaşma tələb edir. Doğrudan da, oxu, sözün həqiqi mənasında, əmək və yardımçılıq prosesidir. Bədii əsərin məzmununa müvafiq “oxucu obrazının” yaradılması, təsvir olunanların, yaxud olunmayanların yazıçı mövqeyinə uyğun təsəvvür edilməsi şagirdin mütaliəçi kimi inkişafında, mənəvi-estetik aləminin zənginləşməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Məhz oxu prosesində sözə həssas, diqqətli yanaşma, emosional-estetik münasibətin formalaşması gerçəkləşdirilir. Deməli, əsərin öyrənilməsinin lap başlanğıcında – oxuda tətbiq olunan metod və priyomlar bədii mətnin ilkin qavranılmasına geniş imkan yaratmaqla məhdudlaşmır, həm də şagirdlərin əqli-hissi baxımdan zənginləşməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Bütün bunlar bədii əsərin öyrənilməsinin sonrakı mərhələləri üçün zəmin yaradır. Bədii mətnin mənimsənilməsinin sonrakı mərhələləri mürəkkəbliyi və çoxcəhətliliyi ilə seçilir. Oxu prosesi nə qədər mükəmməl təşkil edilsə də, əsərin

məzmununun əhatəli öyrənilməsi, ideya-bədii xüsusiyyətlərinin başa düşülməsi və dəyərləndirilməsi istiqamətində işin aparılması zəruri olur. Başqa sözlə, əsərin dərinədən mənimsənilməsi, ona əsaslandırılmış münasibətin bildirilməsi sonrakı mərhələlərdə gerçəkləşdirilir. Mənimsənilmə prosesi fərqli metodların, priyomların tətbiqini zəruri edir. Əlbəttə, oxu prosesində tətbiq olunan metod və priyomlara da, yeri gəldikcə, müraciət oluna bilər və olunur. Lakin söhbət hər mərhələdə aparıcı, üstün mövqe tutan metod və priyomlardan gedir. Əsərin mənimsənilməsində, bir qayda olaraq çoxcəhətli, rəngarəng işlərdən istifadə olunur: plan tərtibi, nümunələrin seçilməsi, fərqli məzmununda nağıletmə, mövzunun, ideyanın, bədii keyfiyyətlərin aydınlaşdırılması və s. Təbiidir ki, bunlar fərqli məzmununda metod və priyomların tətbiqi sayəsində mümkün olur.

Öyrənilmiş biliklərin səmərəliliyi onların tətbiqi ilə yoxlanılır. Əslində, bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi bir neçə baxımdan əhəmiyyətli və vacibdir. Bu, ilk növbədə qazanılmış biliyin möhkəmləndirilməsində qiymətli vasitədir. Tətbiq prosesi, həmçinin şagirdlərdə tədqiqatçılıq bacarığının, müstəqil düşüncənin, əqli fəallığın inkişafında misilsiz rol oynayır. Aydın ki, əvvəlki mərhələlərdə tətbiq olunan metod və priyomlardan bu prosesdə də istifadə edilir, lakin qeyd edildiyi kimi, daha çox müraciət olunanlar yeniləri olur.

Beləliklə, təlimin başlıca mərhələlərində tətbiq olunan metodların müəyyənləşdirilməsi və təsnifatın bu əsasda aparılması fikri meydana çıxır. Bu mövqedə olan alimlərin mülahizələrini qəbul etmək mümkündür və ədəbiyyat təliminin metodlarını bu əsasda təsnif etmək (bu, digər əsaslar üzrə qruplaşdırmaların aparılmasını inkar etmir) məqsədəuyğundur. Təlimin başlıca mərhələlərinə (ədəbiyyat fənninin özəlliyi nəzərə alınmaqla) uyğun olaraq təlim metodlarını üç qrupa ayırmaq olar:

- İlk qavramaya xidmət edən metodlar.
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə xidmət edən metodlar.
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə xidmət edən metodlar.

Nəzərə almaq lazımdır ki, təlimin mərhələlərə ayrılması nisbi səciyyəlidir. Mərhələlər vahid prosesin (bütövün) tərkib hissələri olub təlim məqsədlərinin əldə olunmasına xidmət edir. Eləcə də bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan metodlar nisbi mənada qruplaşdırılır. Onların bütövlükdə və sistemli tətbiqi şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişlərə yiyələnmələrinə, inkişaf etmələrinə, tərbiyə olunmalarına imkan yaradır.

Təlim mərhələlərinə görə müəyyənləşdirilən bu təsnifat təlim metodları sisteminin yaranmasına və bunun sayəsində tam mənimsəmənin reallaşmasına səbəb olur.

I. İlk qavramaya xidmət edən metodlar.

Bədii mətnin müstəqil oxudan sonra necə qavranıldığı xüsusi tədqiqatlar əsasında müəyyənləşdirilib. İlk qavrama daha çox fərdi xarakter daşısa da, eyni yaş qrupu üçün ümumi olan cəhətlər barədə aydın təsəvvür qazanmaq mümkün olur. Hətta ədəbiyyatın öyrədilməsinin bütöv mərhələləri (V-VII; VIII-IX; X-XI siniflər) üçün səciyyəvi olan məqamları müəyyənləşdirmək də ciddi çətinlik törətmir. Məsələn, V-VII sinif şagirdləri, daha çox əsərdə qabarıq əksini tapmış əhvalat və hadisələri yadda saxlayır, obrazın xarakterinin açılmasında, ideyanın başa düşülməsində əhəmiyyətli olan, lakin zahirən xırda görünən detallara diqqət yetirmirlər. Onlar, həmçinin ədəbi qəhrəmanların xarakterindəki mühüm cəhətləri, qismən qavramaqla məhdudlaşırlar və s. Təlim metodlarının qruplaşdırılmasında, istifadə üçün seçilməsində məsələnin bu tərəfinin nəzərə alınması vacibdir.

Ədəbi-bədii materialların ilkin qavranma mərhələsi üçün daha önəmli hesab edilən metod və priyomlar aşağıdakılardır:

1. Reproduktiv (şifahi söz) metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): söz assosiasiyası; strukturlaşdırılmış icmal; izah; şərh; müsahibə.

Bu metodun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakı formalarda təzahür edir: fəal dinləmə; suallara cavab üçün materialların seçilməsi və s.

2. Yaradıcı oxu metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): izahlı oxu;

ifadəli oxu; yozum (interpretasiya); ikihissəli gündəlik; fasilələrlə oxu; proqnozlaşdırılmış oxu; cütlükdə oxuma – cütlükdə ümumiləşdirmə; məna xəritəsi; sözə (terminə) görə təxminətmə; düşünün – cütlükdə birləşin – fikirlərinizi bölüşün; INSERT.

Yaradıcı oxu metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakılardır: bədii əsərin oxunması; mətnə ifadə olunmuş fikirlərin izahı və yozumu; ifadəli oxunun tələblərini qismən əhatə edən oxu; əzbər öyrənmə; plan tərtibi; fərqli formalarda (yığcam, geniş, yaradıcı) nağıletmə; bədii nağıletmə; mətndən səciyyəvi nümunələrin seçilməsi və s.

II. Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənməsinə xidmət edən metodlar.

Təlimin növbəti mərhələsinin mahiyyətini ilkin qavramanın dərinləşdirilməsi, zənginləşdirilməsi və mənimsəmənin gerçəkləşdirilməsi təşkil edir. İlk növbədə bədii mətnin məzmunu ilə bağlı mənimsəmənin dərinləşdirilməsi, sonrakı addımda isə təhlil üzrə işin təşkili həyata keçirilir. Bu məqsədlə şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinə geniş yer verilir. Bərpaedici və yaradıcı xarakterli müstəqil işlərin əlaqələndirilməsi, sistemli tətbiqi müxtəlif metod və priyomlardan istifadəni də zəruri edir. Təbiidir ki, bədii mətnin təhlili prosesində şagirdlərin araşdırma aparmalarına, tədqiqatçı mövqeyində olmalarına, müxtəlif növ bacarıq və vərdişlərinin formalaşmasına daha çox diqqət yetirilir. Bu da öz növbəsində şagirdləri tədqiqatçılığa yönləndirən metod və priyomların seçilməsinə tələb edir. Bunlar nəzərə alınmaqla daha çox bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənməsinə xidmət edən metod və priyomlar aşağıdakı şəkildə müəyyənəndirilib:

1. Tədqiqat metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): problemin həlli; ideyalar xalısı; müqayisə; rollu oyunlar; ziqzaq (zəncirvari oxu); kublaşdırma; karusel; qərarlar ağacı; ideyalar xalısı və s.

Bu metodun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyəti, əsasən, aşağıdakı növlərdə təzahür edir: bədii əsərdən, dərslərdən, müxtəlif

mənbələrdən seçilmiş nümunələrdən istifadə etməklə tapşırıqlara cavabların hazırlanması; bədii əsərin müxtəlif komponentlərinin təhlili; müqayisənin Venn diaqramında əks etdirilməsi; müqayisənin konseptual cədvəldə ifadə edilməsi; ədəbi obyektlərin oxşar və fərqli cəhətlərinin müqayisə cədvəlində əks etdirilməsi və s.

2. Müzakirə metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): diskussiya; çarpaz müzakirə (debat); "Akvarium"; açıq iclas; dairəvi müzakirə və s.

Müzakirə metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin, əsasən, aşağıdakı növləri özünü göstərir: fəal dinləmə; müzakirə materialları üzrə şifahi cavabların hazırlanması; müzakirə materialları ilə bağlı çıxış, məruzə hazırlanması və s.

III. Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə xidmət edən metodlar.

Tətbiq prosesi təkcə mənimsənilənlərin möhkəmləndirilməsi baxımından faydalı deyil. Tətbiq həm də öyrənilmiş təlim materialının daha dərinlən qavranılmasına, qaranlıq qalmış mətləblərə aydınlıq gətirilməsinə, bacarıq və vərdişlərin zənginləşməsinə səbəb olur. Qazanılmış biliklərin fərqli situasiyada, yeni təlim materialı əsasında tətbiqi şagirdlərdə idrak fəallığının və müstəqilliyinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Bu prosesin səmərəliliyi, təbiidir ki, təlim metod və priyomlarının düzgün seçilməsindən xeyli asılıdır.

Ədəbiyyat dərslərində bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə həm dərslərdə, həm də sinifdən xaric oxu məşğələlərində, eləcə də müxtəlif tədbirlərdə geniş imkan vardır. Həmin prosesin reallaşdırılması üçün aşağıdakı metodlar məqsəduyğun hesab edilib:

1. Şagirdlərin müstəqil işi metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): layihələr; təqdimatlar (şifahi və yazılı); məna xəritəsi; auksion; karusel; sankveyn; ədəbi məktublar; məruzə; referat; inşə; esse və s.

Yaradıcı oxu metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakılardır:

- müxtəlif mənbələrdən layihə mövzuları üzrə materialların toplanması;

- şifahi və yazılı təqdimatlar üçün hazırlıq;
- məruzə, referat üçün hazırlıq;
- inşa, esse üçün hazırlıq və yazı işlərinin icrası və s.

Qeyd olunan fəal təlim metod və priyomlarının əksəriyyətinin mahiyyəti barədə pedaqoji ədəbiyyatımızda kifayət qədər danışılıb. Lakin onların ədəbiyyat dərslərində tətbiqi qaydaları nümunələr əsasında ya zəif işıqlandırılıb, ya da bu məsələnin üstündən sükutla keçilib. Bu, ayrıca araşdırmanın mövzusudur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Didaktika sredney shkoly. Pod. redaktsiyey M.A.Danilova i M.N.Skatkina. Moskva, "Prosveshcheniye," 1975.
- ² Əhmədov, B., Rzayev, A. (1983). Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı, "Maarif".
- ³ Hüseynoğlu, S. (1975). Müqayisə priyomu və bədii əsərlərin təhlilində ondan istifadə. / API-nin "Elmi əsərlər"i, № 2.
- ⁴ Hüseynoğlu, S. (2009). Ədəbiyyat təlimində yeni texnologiyalar: fəal/interaktiv təlim. Bakı.
- ⁵ Hüseynoğlu, S.(1977). Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı haqqında. "Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi" jurnalı. № 2.
- ⁶ Kazımov, N.M., Həşimov, Ə.Ş. (1996). Pedaqogika. Bakı, "Maarif".
- ⁷ Kudryashev, N.I. (1981). Vzaimosvyaz' metodov obucheniya na urokakh literatury. Moskva, "Prosveshcheniye".
- ⁸ Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi. I hissə, Bakı, "Maarif", 1966.
- ⁹ Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi. I hissə, Bakı, "Maarif", 1976.
- ¹⁰ Pedagogika shkoly. (Pod redaktsiyey G. I. Shchukinoy). Moskva, "Prosveshcheniye", 1977.
- ¹¹ Pedaqogika. (M.Muradxanovun redaktəsi ilə). Bakı, Azərtədrisnəşr, 1964.
- ¹² Skatkin, M.N. (1971). Sovershenstvovaniye protsessa obucheniya. Moskva.
- ¹³ Veysova, Z. (2007). Fəal/interaktiv təlim: müəllimlər üçün vəsait. Bakı.

DƏRS VƏSAİTLƏRİNDƏ GENDER BƏRABƏRLİYİ: AZƏRBAYCAN NÜMUNƏSİ

HƏBİBƏ NƏZİROVA, ARTİ-nin Layihələrin idarə olunması şöbəsinin mütəxəssisi. E-mail: habiba.nazirova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-2258-3222>

AYSEL MƏHƏRRƏMOVA, ARTİ-nin Layihələrin idarə olunması şöbəsinin baş mütəxəssisi. E-mail: aysel.hasanova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-6668-4869>

ZEYNƏB ƏMİRASLANOVA, ARTİ-nin Layihələrin idarə olunması şöbəsinin mütəxəssisi. E-mail: zeynab.amiraslanova@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-4965-2179>

Məqaləyə istinad:

Nəzirova H., Məhərrəmov A., Əmiraslanova Z. (2022). Dərs vəsaitlərində gender bərabərliyi: Azərbaycan nümunəsi. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 25–34

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.11.2022
Qəbul edilib: 02.12.2022

ANNOTASIYA

Bu məqalənin məqsədi Azərbaycanın ümumtəhsil müəssisələrində I-V siniflərdə tətbiq edilən 7 dərslik komplektinin gender baxımından təhlilini müzakirə etməkdir. Təhlilin nəticələri göstərir ki, qeyd olunan materiallarda gender bərabərliyi və inklüzivlik qorunmayıb. Həmin kitablarda gender bərabərsizliyi həm vizual, həm də şifahi şəkildə əks olunub. Məqalədə təhlil edilənlər də daxil olmaqla, bütün məktəb materiallarında genderə balanslı və ədalətli yanaşmanın bərpasına kömək etmək üçün bir sıra tövsiyələr verilir.

Açar sözlər: Təhsildə gender balans, gender diskriminasiyası, gender bərabərliyi prinsipi, dərsliklərdə gender problemi, gender stereotipləri.

GENDER EQUALITY IN TEXTBOOKS: THE CASE OF AZERBAIJAN

HABIBA NAZIROVA, Specialist at the Project Management Office of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: habiba.nazirova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-2258-3222>

AYSEL MAHARRAMOVA, Head Specialist at the Project Management Office of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: aysel.hasanova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-6668-4869>

ZEYNAB AMIRASLANOVA, Specialist at the Project Management Office of the Institute of Education of the Republic of Azerbaijan.

E-mail: zeynab.amiraslanova@arti.edu.az

<https://orcid.org/0000-0002-4965-2179>

To cite this article:

Nazirova H., Maharramova A.,
Amiraslanova Z. (2022) Gender
equality in textbooks: the case of
Azerbaijan. *Azerbaijan Journal of
Educational Studies*. Vol. 701,
Issue IV, pp. 25–34

Article history

Received: 18.11.2022

Accepted: 02.12.2022

ABSTRACT

This paper aims to discuss the analysis of 7 sets of teaching and learning materials ranging from grades 1 to 5 from a gender-sensitive perspective utilized in the public schools of Azerbaijan. The results of the aforementioned analysis revealed that said materials were not balanced in terms of gender equality, intersectionality and inclusivity and contained representations of gender bias both in visual and verbal manner. The paper makes several recommendations to help restore a balanced and equitable approach to gender in all school materials, including the ones analyzed.

Keywords: Gender balance in education, gender discrimination, gender equality, gender equality in textbooks, gender stereotypes.

GİRİŞ

Gender bərabərliyi cinsi mənsubiyyətə görə ayrı-seçkiliyin bütün formalarını aradan qaldırmaqla, kişi və qadınlara ictimai həyatın siyasi, iqtisadi, sosial, mədəni və digər sahələrində bərabər imkanlar yaratmaqla təmin edilir (E-qanun, 2006). Təəssüf ki, bu gün ölkəmizdə qadınlar şəxsi və peşəkar həyatında hələ də ayrı-seçkilik halları ilə üzləşirlər. BMT-nin Əhali Fondunun (UNFPA) (2018) tərəfindən təqdim olunan məlumata əsasən Azərbaycanda kişilər qadınlarla müqayisədə genderlə əlaqəli sərt fikirləri daha çox dəstəkləyirlər. Bundan əlavə, cəmiyyət oğlanları ailənin əsas maliyyə təminatçısı olaraq gördüyü üçün onları qızlardan daha üstün tutur. Bu da cinsə görə nisbətən kəskin şəkildə pozulmasına səbəb olur. Belə ki, 2020-ci ilin statistikasına əsasən Azərbaycanda doğulanlar arasında hər 114 oğlana 100 qız düşür. Qadınlara eyni səlahiyyətlərin verilməsinə, onlara qarşı mövcud olan stereotiplərin aradan qaldırılmasına, ən əsası, gender baxımından qərəzli fikirlərdən azad bərabərhüquqlu cəmiyyəti formalaşdıran nəslin yetişdirilməsinə nail olunması üçün hökumət tərəfindən mühüm qərarlar verilməli və güclü nəzarət altında yerinə yetirilməli, bu istiqamətdə siyasətlər hazırlanmalı və vaxtı-vaxtında tətbiq olunmalıdır (UNFPA Azerbaijan, n.d.).

Gender stereotiplərinə və qeyri-obyektiv davranışlara tez-tez təhsil proqramlarında, tədrisdə və qiymətləndirmədə də rast gəlmək olar (Blumberg, 2007; İslam & Asadullah, 2018; UNESCO, 2020; Vu & Pham, 2021). Dərsliklərdə gender bərabərliyinin təmin edilməsi vacib məqam hesab edilir. Belə ki, dərsliklər əksər ölkələrdə yeganə öyrənmə resursu olmasa da, kurikulum, sinif, təhsil siyasəti və praktika, nəzəriyyə və tətbiq, hökumət söyləri ilə yanaşı özəl təşəbbüsün mərkəzində dayandıqlarını nəzərə alsaq, onlar kifayət qədər təsirli olmağa davam edir və çox praktik, simvolik əhəmiyyətə malikdir (Braslavsky, 2006). Təhsilənlər dərs vaxtının 80-95 faizini dərsliklərdən istifadə etməklə keçirirlər (Sadker & Zittleman, 2007). Buna görə də, dərsliklərin təsiri və vacibliyi

danılmazdır. Məktəb dərsliklərində ayrı-seçkiliklə təsvir olunan fərqlər uşaqların həyata baxışlarına, motivasiyalarına və karyera seçimlərinə təsir göstərir (Heslop, 2016; Ullah və Skelton, 2012). Bunun səbəbi onların konsepsiya və münasibət formalaşdırmaq üçün alət kimi istifadə edilməsidir (Lynch, Modgil, & Modgil, 1992). Campbellə (2010) görə, şagirdlər məruz qaldıqları cins rol modellərinə uyğun olaraq özlərinə hörməti və şəxsiyyətlərini inkişaf etdirirlər. Beləliklə, inklüziv və ədalətli cəmiyyətin yaranması üçün dərsliklərdə gender baxımından bərabər imkanların təmin edilməsi vacibdir. BMT-nin Təhsil, Elm və Mədəniyyət Məsələləri üzrə Təşkilatı (UNESCO) (2015) təhsil proqramlarında, tədris-təlim materiallarında və ümumilikdə məktəb mühitində gender bərabərliyinin təmin edilməsinin zəruri olduğunu hesab edir.

2020-ci ildə BMT-nin Əhali Fondunun (UNFPA) mütəxəssisləri ölkədə ümumi təhsil müəssisələrində tətbiq edilən bəzi dərs vəsaitlərini nəzərdən keçirib və kitablara ixtiyari və ya qeyri-ixtiyari şəkildə daxil edilən gender ayrı-seçkiliyinə qarşı bir sıra düzəlişlər təklif ediblər. Bundan əlavə, Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin 24 fevral 2020-ci il tarixli sərəncamı ilə təsdiq edilən "Uşaqların doğulanadək cins seçiminin qarşısının alınmasına dair 2020-2025-ci illər üçün Tədbirlər Planı"nda ümumi təhsil pilləsinin məzmununun gender bərabərliyinin təşviqi baxımından nəzərdən keçirilməsi və təhsil müəssisələrinin pedaqoji heyəti üçün tədris prosesində gender bərabərliyinin qorunması məqsədilə təlimlərin təşkili kimi fəaliyyətlər öz əksini tapıb. Əlavə olaraq, Qadınlara qarşı ayrı-seçkiliyin ləğv edilməsi üzrə Komitənin (CEDAW) və Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları üzrə Komitənin (CRPD) Azərbaycan üzrə Yekun Müşahidələrinin Seçmə Topplusunda diskriminasiyaya səbəb olan gender stereotiplərinin tədris-təlim materiallarından çıxarılması tövsiyə edilib (UN, 2018). CEDAW həmçinin "məktəblərin tədris proqramına və təhsilin bütün pillələrində müəllimlər üçün hazırlanan peşəkar təlim kurslarına qadın hüquqları və gender bərabərliyi üzrə məlumatları

məcburi mövzu olaraq daxil etməyə" (UN, 2018, səh.16) çağırır.

Yuxarıda qeyd olunanları nəzərə alaraq genderyönlü yanaşmanın Azərbaycan təhsil sisteminə tətbiqi zəruri hesab edilib və 2021-ci ilin noyabr ayında BMT-nin Əhali Fondu (UNFPA) və Avropa İttifaqının dəstəyi ilə Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu (ARTİ) tərəfindən "Ümumi təhsildə genderyönlü yanaşmanın təşviqi" adlı layihənin icrasına başlanılıb. Ümumi təhsil pilləsinin məzmununda və tədris-təlim prosesində gender bərabərliyinin təmin edilməsini hədəfləyən layihə çərçivəsində ARTİ tərəfindən hazırlanan və hazırda ümumi təhsil pilləsində tətbiq olunan bir sıra dərslik komplektinin genderə həssas prizmadan təhlili aparılıb. İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı (OECD, 2011) hesab edir ki, gender balansı üçün təhsil siyasətində erkən müdaxilələr ən yaxşı nəticə göstərir. Bunu və hazırda bəzi dərslik vəsaitlərinin pilot fazasında olmasını nəzərə alaraq təhlil məqsədilə I-V siniflərin dərslikləri seçilib.

Təhlilin əsas məqsədi həmin dərsliklər üzrə tədris və təlim materiallarında gender bərabərliyinin təmin edilib-edilmədiyini müəyyən-ləşdirmək və buna maneə yaradan məqamlara baxmaqdır.

BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ

Bir sıra beynəlxalq konvensiyalar, qanun-vericilik sənədləri və siyasi/sosial məqsədlər həyatın hər aspekti üzrə gender bərabərliyinin vacibliyindən bəhs edir. Məsələn, BMT-nin dayanıqlı inkişaf məqsədi 4 (2016) ölkələri hər kəs üçün inklüziv və keyfiyyətli təhsili təmin etməyə və ömürboyu təhsilin təşviqinə çağırır. Inklüziv təhsil etnik, dini mənşə, sosial-iqtisadi statusdan, əlilliyin olub-olmamasından əlavə, həm də gender problemlərindən azad bir təhsildir. Dünya təcrübəsində dərsliklərin gender baxımından təhlili və genderə həssas yanaşma ilə tərtibi uzun illər öncə başlamış prosesdir. Belə ki, 1999-cu ildə Nepal hökuməti dərsliklərdə gender məsələlərinin yer almasını nəzərdən keçirərək təhsildə genderyönlü islahatlara start

Şəkil 1 Malayziya dərsliyindən illüstrasiya

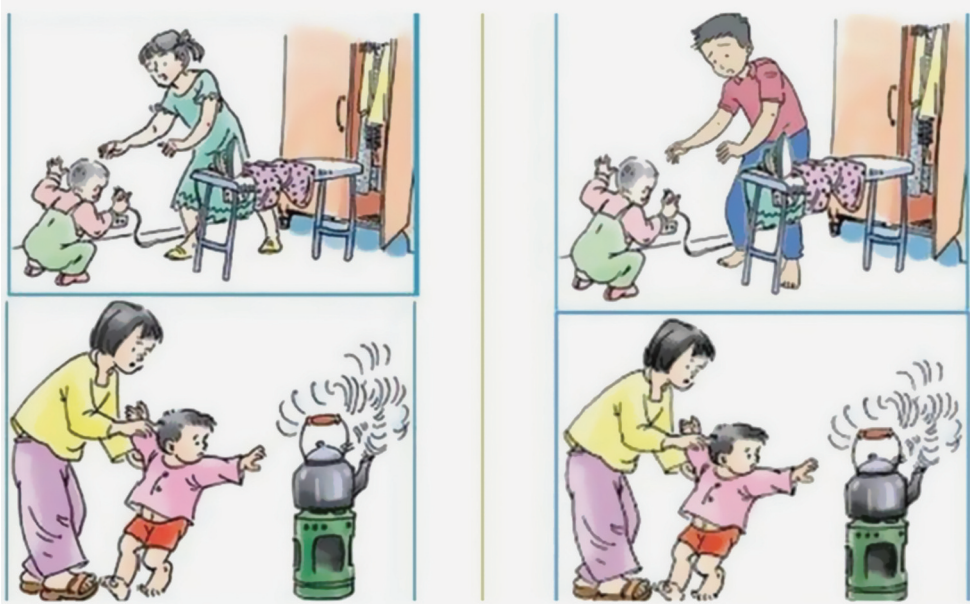


Şəkil 2 Meksika dərsliyindən illüstrasiya



verib (UNICEF, 2021). Həmin təşəbbüslərin icrasına nəzarət etmək üçün 2007-ci ildə qəbul olunmuş sənədi ilə hər beş ildən bir tədris və təlim materiallarını nəzərdən keçirmək, hər on ildən bir isə onları yenidən yazmaq tövsiyə olunur. Bunun nəticəsidir ki, Nepalda sözügedən materiallar genderə həssas formada tərtib olunub (UNESCO, 2020).

2013-cü ildə Macarıstan Respublikasında gender stereotiplərini aradan qaldırmaq və

Şəkil 3 Vyetnam dərslərindən illüstrasiyalar, əvvəl (sol) və sonra (sağ)**Şəkil 4** Hindistan dərslərindən illüstrasiya

What is Mother doing ?
She must be going to her office,
on her scooter.



gender bərabərliyi haqqında məlumatlılığı inkişaf etdirmək üçün I-VIII sinif dərslərinə yenidən baxılıb. Yeni məzmunu, həmçinin biologiya dərslərinə qadınların elmə verdiyi töhfələri təsvir edən fəsillər daxil edilib (OECD, 2017). Bunun vacibliyini kişilərin üstünlük təşkil etdiyi peşələrdə qadınların və qadınların daha çox olduğu peşələrdə kişilərin üstünlük təşkil etməsinin təhsilənlərin gələcəkdə ixtisas seçiminə müsbət təsir göstərdiyini vurğulayan

tədqiqatlar da təsdiqləyir (OECD, 2011). Hindistanın Maharaştra Dövlət Dərslər İstehsalı və Kurikulum Tədqiqatı Bürosu 2019-cu ildə dərslərdə istifadə olunan şəkillərə yenidən baxıb (UNESCO, 2020).

Meksika genderin təhsil proqramları və təşəbbüslərinə daxil edilməsi üçün maliyyə ayırıb, ibtidai təhsildə pulsuz dərslərin məzmununun gender bərabərliyi baxımından təhlilini həyata keçirib, məktəb rəhbərlərini, müəllimləri gender bərabərliyi prinsiplərinə uyğun düşünmək, hərəkət etmək üçün təlimatlandırır (OECD, 2011). Bir neçə Latin Amerikası ölkəsi, Çin, Vyetnam da dərslərdə gender probleminin azaldılması istiqamətində işlər aparırlar (Blumberg, 2008; Yuden, Chuki, & Dorji, 2021). Stromquist (2007) iddia edir ki, 40 il ərzində göstərilən səylər nəticəsində Skandinaviya ölkələri təhsil sektorunda gender stereotiplərini azaltmaqda uğur qazanıblar. İsveç isə bu sahədə lider hesab edilir.

METODOLOGİYA

Məzmununda genderyönlülüyün qiymətləndirilməsi UNESCO-nun müvafiq bələdçiləri (UNESCO, 2010; UNESCO, 2015) əsasında

aparılıb. Ümumilikdə 7 dərslik komplekti (12 dərslik, 12 iş dəftəri və 10 metodik vəsait) gender bərabərliyinin təşviqi baxımından nəzərdən keçirilib:

1. III sinif, Azərbaycan dili (tədris dili);
2. III sinif, Azərbaycan dili (dövlət dili);
3. IV sinif, Azərbaycan dili (tədris dili);
4. IV sinif, Azərbaycan dili (dövlət dili);
5. III sinif, Riyaziyyat;
6. IV sinif, Riyaziyyat;
7. V sinif, Təbiət.

Qiymətləndirmə zamanı dərslik komplektlərində yer alan həm yazılı, həm də təsviri nümunələr gender, peşə, şəxsiyyət, ailədaxili və xarici, ata və ananın rolu kimi istiqamətlər üzrə təhlil edilib. Buraya həm qadın, həm də kişi obrazların müsbət, mənfi rollarda olmasının, eləcə də sayının nisbəti, hər iki cinsin örnək modeli kimi təsviri, müxtəlif cins olan müəlliflərin əsərlərinin dərsliklərdə bərabər sayda əks olunması, geyim və rəng stereotiplərinin olması, hər iki cinsin peşə sahibi kimi təsvirinin mahiyyəti və nisbəti, cinslərarası əməkdaşlıq, stereotipik xüsusiyyətlərin yalnız qızlara və ya oğlanlara mənsub edilməsi (məsələn: qayğıkeşlik, cəsurluq) kimi mövzular aid olub. Əlavə olaraq, təhlil zamanı hər iki cinsi ehtiva edən söz və ifadələrin istifadəsi (məsələn: ata və ana əvəzinə valideyn), qəliblənən düşüncələrin təbliği, adlar çəkilərkən qadın və ya kişi adından başlanılması da nəzərə alınıb. Qadınların vəzifə sahibi olmasına, onların ölkənin tarixinə, sosial, iqtisadi, elmi, mədəni və bədii sərvətinə verdiyi töhfələrin vurğulanmasına da xüsusi diqqət yetirilib. Ümumilikdə, təhlil inklüzivlik, müxtəliflik, sosial ədalət və humanistlik baxımından aparılıb.

TƏHLİLİN NƏTİCƏLƏRİ

Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycanın təhsil sistemində tətbiq olunan dərsliklərdə bir sıra müsbət hallarla yanaşı, müxtəlif gender stereotiplərini təşviq edən tapşırıq və şəkillərdə gender bərabərsizliyinin müşahidə edildiyi məqamlar mövcuddur. III-IV sinif "Azərbaycan dili" (tədris dili və dövlət dili), III-IV sinif "Riyaziyyat", V sinif "Təbiət" dərslikləri, iş dəftəri

və metodik vəsait üzərində aparılan tədqiqatın nəticəsi aşağıdakı kimi təsnif oluna bilər:

Gender stereotipləri

Aparılan araşdırma təhlil edilən bütün dərsliklərdə müxtəlif gender stereotiplərinin mövcud olduğunu göstərir.

Sosial rollarla bağlı stereotiplər. İlk olaraq Azərbaycan dili vəsaitlərində, bir qayda olaraq, qadınlar qayğıkeş və ana obrazında təqdim edilib. Bunu verilən tapşırıq və mətnlərdə görmək mümkündür. Məsələn, nümunədə ev işlərinin görülməsi ananın məsuliyyəti kimi təqdim edilib (Şəkil 5). Başqa bir nümunədə yenə ana evdə yemək hazırlayan obraz kimi təsvir edilib (Şəkil 6).

Eyni qayda ilə IV sinif "Riyaziyyat" dərsliyində səhifə 33 və 52-də təqdim edilən məsələdə "Aynurun anası – keks bişirmək", "Gülsümün anası – kompot hazırlamaq" kimi nümunələrdə ev işlərinin yenidən qadınlara şamil edilməsi halı müşahidə olunur.

Sosial rollarla bağlı bir digər məqam isə dərsliklərdə işlədilən cümlələrdə də kişilərin uğurlu, cəsur və ictimai həyatda aktiv iştirakçı kimi təsvir edildiyi halda, qadın obrazlarının

Şəkil 5

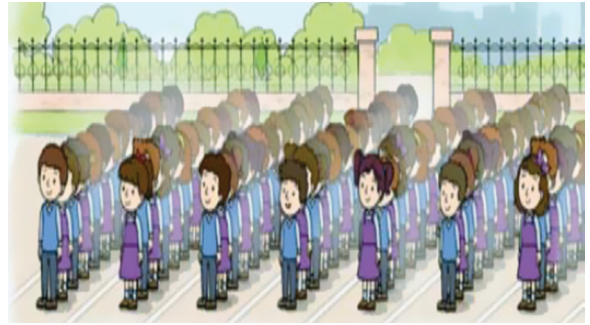
III sinif "Azərbaycan dili" (dövlət dili) dərsliyi, səh. 16



Şəkil 6 V sinif "Təbiət" dərsliyi, səh. 68

daha çox gözəlliyə önəm verən, ictimai həyatda passiv və hər hansı kişi obrazının qohumu və ya tanış kimi təqdim edilməsidir. Həmçinin qeyd etmək vacibdir ki, bir çox hallarda qadın personajların adı yoxdur və onlar hekayədə daha çox xanım və gəlin formasında təqdim olunurlar. Məsələn, IV sinif Azərbaycan dili (tədris dili) dərsliyinin 85-ci səhifəsində təqdim edilən tapşırıqda (2A): "Bir kənddə Aygün adlı gözəl qız yaşayırdı. O gözəlliyi ilə fəxr edirdi. Bütün günü gözünü güzgüdən çəkmirdi" cümləsinin işlənməsi qadınların uğurları ilə yox, gözəllikləri ilə fəxr etdiyinə işarədir. Kişilər isə daha çox "Olimpiadada yer tutan, dostuna darda kömək edən" (III sinif "Azərbaycan dili" (dövlət dili) dərsliyi, səh. 20, səh. 12) və s. şəkildə müsbət obrazda təqdim edirlər. Beləliklə, bəzi xarakterik xüsusiyyətlərin yalnız bir cinsə aid olması düşüncəsi təbliğ edilib və müsbət obrazların balanslı təqdim olunması prinsipi pozulub.

Geyimlə bağlı stereotiplər. Təhlil zamanı dərsliklərdə nəzərə çarpan digər bir hal geyim stereotipləri ilə bağlıdır. Qadınlar daha çox "qadın" rəngi hesab edilən qırmızı, bənövşəyi, çəhrayı, kişilər isə, əsasən, mavi rəngli geyimdə təsvir edilib. Bu hala daha çox III və IV sinif "Riyaziyyat" dərsliklərində rast gəlinir. Məsələn, IV sinif "Riyaziyyat" dərsliyində 19, 46, 47, 53, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 73 və 94-cü səhifələrdə mövcud olan müxtəlif qadın və kişi obrazlarının geyimlərində yuxarıda qeyd edilən hala rast gəlmək mümkündür (Şəkil 7; Şəkil 8).

Şəkil 7 IV sinif "Riyaziyyat" dərsliyi, səh. 47**Şəkil 8** III sinif "Riyaziyyat" dərsliyi (1-ci hissə), səh. 39**Şəkil 9** III sinif "Azərbaycan dili" (dövlət dili) dərsliyi, səh. 6

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, cəmiyyətdə mövcud olan stereotiplərin başqa bir təzahürü olaraq qadın obrazlar daha çox don geyimində təsvir edilib (Şəkil 9). Həmçinin məktəblilərin çimərlikdə olduğunu göstərən illüstrasiyada oğlanlar çimərlik geyimində təsvir edilsə də, qızları adi geyimdə görürük (Şəkil 10).

Peşə stereotipləri. Tədqiqatın digər bir nəticəsi isə təhlil olunmuş dərs vəsaitlərində istifadə olunan mətn, tapşırıq və vizual görüntülərdə ciddi peşə stereotiplərinin olması ilə bağlıdır. Belə ki, kitablarda və iş dəftərlərində mövcud olan qadın və kişi obrazlarının peşələri cəmiyyətdə qəbul olunmuş normalara uyğun şəkildədir. Yəni qadınlar daha çox dərzi, toxucu, şirniyyatçı, müəllim, çay fabriki işçisi kimi, kişilər isə bənnə, tikinti işçisi, sürücü, bağban, usta, idmançı, fiziki tərbiyə müəllimi rollarında təsvir edilib. Buna daha çox IV sinif Riyaziyyat fənni üçün nəzərdə tutulan vəsaitlərdə rast gəlinib (Şəkil 11; Şəkil 12).

Eyni vəziyyət III sinif üçün nəzərdə tutulan "Riyaziyyat" və "Azərbaycan dili" (dövlət dili) və IV sinif üzrə "Azərbaycan dili" (tədris dili) dərs vəsaitlərində də müşahidə edilir.

Finn, Reis və Dulberg (1980) qeyd edir ki, dərslilər kişiləri müstəqil, yaradıcı, cəsur, fəal, maraqlı, fəth edən, iddialı və bacarıqlı tibbi, elmi, siyasi və hüquqi karyera seçimlərinə meyilli, qadınları isə asılı, passiv, sakit və qayğı göstərən karyera ilə məşğul olan kimi təsvir etməklə gender bərabərsizliyini təbliğ edirlər. Beləliklə, yuxarıda qeyd olunan faktlar bənzər tendensiyanın Azərbaycanın ümumtəhsil müəssisələrində tətbiq edilən dərslilərdə mövcud olduğunu deməyə əsas verir.

OBRAZLAR VƏ DƏRSLİK MÜƏLLİFLƏRİ ARASINDA GENDER BALANSININ POZULMASI

Aparılan təhlillər dərs vəsaitlərində verilən obrazlar və dərslük müəllifləri arasında gender balansının pozulduğunu göstərir. Belə ki, IV sinif "Azərbaycan dili" (tədris dili) dərs vəsaitinin yazılmasında iştirak edən 7 müəllifdən 6-sı qadın, 1-i isə kişidir. III sinif "Azərbaycan dili" (tədris dili) iş dəftərinin yazılmasında isə, ümumiyyətlə, kişi müəllif iştirak etməyib. Oxşar hal "Riyaziyyat" dərslilərlərində də özünü göstərir. III sinif "Riyaziyyat" dərslisi (2-ci hissə) və iş dəftəri (2-ci hissə) müəlliflərindən 2-si kişi, 4-ü qadındır. Aparılan tədqiqatlarda qadın müəlliflər tərəfindən yazılan dərslilərdə qadın

Şəkil 10

IV sinif "Azərbaycan dili" (tədris dili) dərslisi, səh. 9



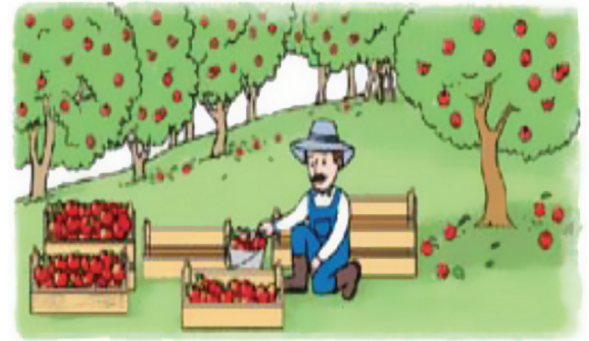
Şəkil 11

IV "Riyaziyyat" dərslisi, səh. 25



Şəkil 12

IV "Riyaziyyat" dərslisi, səh. 59



obrazlarının daha çox təmsil olunduğu müşahidə olunur (Durrani, 2008; UNESCO, 2004). Ancaq yuxarıda təsvir olunan nəticələrə əsasən demək mümkündür ki, Azərbaycan dərslilərlərində qadın müəlliflərin çoxluq təşkil etdiyi kitablarda da kişi obrazların sayı daha çoxdur. Bunun səbəbi qadın dərslük müəlliflərinin də uşaqlıqdan mövcud olan gender normalarına uyğun böyüdülməsi və onların genderə həssas dərslilərin yazılmasında kifayət qədər təcrübəyə malik

olmaması ola bilər. “Təbiət” dərslərində isə gender baxımından əks tendensiya aşkar edilib; 11 kitab müəllifinin sadəcə 1-i qadındır. Dərslərdəki obrazların təhlili zamanı aydın olur ki, verilən tapşırıqlarda, mətnlərdə kişi obrazlar çoxluq təşkil edir, hətta şeirlərin bir çoxunun müəllifi də kişidir.

TƏKLİFLƏR

Məzmununda gender bərabərliyini qorumaq üçün təhsilin bütün pillələri üzrə dərslərlərin bir daha nəzərdən keçirilməsi və müvafiq düzəlişlərin aparılması məqsəduyğun hesab edilir. Ona görə də, gələcəkdə yazılacaq vəsaitlərdə də eyni situasiya ilə üzləşməmək üçün nəşriyyat evlərinin nümayəndələri və dərslər müəlliflərinə bu mövzuda təlimlər keçirilməlidir. Qadın örnek modellərin bütün dərslərdə yer alması, adətən kişilərin üstünlük təşkil etdiyi peşələrdə qadınların verilməsi, kitabların tərtibinə qadın və kişi müəlliflərin eyni sayda cəlb olunması və inklüzivlik yanaşması dərslərdə gender bərabərliyinin qorunmasına xidmət edə bilər. Bu sahədə bərabərliyi təmin etmək üçün Təhsil Nazirliyinin dərslərlərin gender parametrinə qarşı yoxlanıldıqdan sonra istifadəsinə icazə verməsi vacib hesab olunur. Müəllimlərə genderə həssas tədris materiallarından istifadə və pedaqoji fəaliyyətlərində gender bərabərliyinin təşviqi üzrə təlimlərin keçirilməsi də zəruri amillərdəndir. Inklüzivlik prizmasının, nəinki xidmətdə olan müəllimlər üçün peşəkar inkişaf proqramlarında, hətta müəllim hazırlığı proqramlarında da yer alması mühümdür. Təhsildə gender bərabərliyi sahəsində siyasət təhsil işçilərinin, müəllimlərin və valideynlərin koordinasiya ilə söylərinə əsaslanmalıdır.

NƏTİCƏ

Bu tədqiqatın əsas məqsədi dərslərlərin cəmiyyətin dəyər, davranış və düşüncə tərzinin formalaşmasında əhəmiyyətli rolunu nəzərə alaraq dərslər materiallarında gender bərabərliyi prinsipinin nə dərəcədə gözləndiyini və bu

prinsipə maneə yarada biləcək halların aşkar edilməsini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Ümumilikdə 7 dərslər komplektinin təhlil edildiyi tədqiqatın nəticələri onu göstərir ki, nəzərdən keçirilmiş tədris materiallarının hər birində bu və ya digər şəkildə gender stereotipləri mövcuddur. Bunlar, əsasən, sosial rollar, geyim, peşə stereotipləri, kişilərin cəsur, uğurlu və güclü təsviri, qadınların daha çox qayğıkeş ana obrazında təqdim edilməsi ilə bağlıdır. Təhlilin digər bir nəticəsi isə dərslər müəllifləri və təsvir edilən obrazlar arasında gender balansının pozulması, dərslərdə daha çox oğlan obrazlarına rast gəlinməsidir. Tədqiqatın nəticələrinə uyğun olaraq mövcud vəziyyətin inkişafı, gender bərabərliyi prinsipinin təşviqi və stereotiplərin dərslər vasitəsilə cəmiyyətdə formalaşmaması üçün bir sıra tədbirlərin görülməsi mümkündür. Bunlara dərslər müəllifləri və obrazlar arasında gender balansını qorumağı, qəbul olunmuş stereotipləri qırmaq üçün qadınları ictimai həyatda daha aktiv təsvir etməyi və fərqli peşələrdə həm qadın, həm də kişilərin çalışa biləcəyinin mümkünlüyünü aid edə bilərik.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi. (2021). *Gender Göstəriciləri*. <https://www.stat.gov.az/source/gender/>
- ² Blumberg, R.L. (2007). *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. UNESCO.
- ³ Blumberg, R.L. (2008). The invisible obstacle to educational equality gender bias in textbooks. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 345-361.
- ⁴ Braslavsky, C. (ed.). 2006. *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons learned from International Experiences*. UNESCO IBE.
- ⁵ Campbell, E. (2010). *Women in the history textbooks*.
- ⁶ Durrani, N. (2008). Schooling the ‘other’: the representation of gender and national identities in Pakistani curriculum texts. *A Journal of Comparative Education*, 595-610.

- ⁷ Finn, J., Reis, J., & Dulberg, L. (1980). Sex Differences in Educational Attainment: The Process. *Comparative Education Review*. 24(2), 533-552. <http://www.istor.org/stable/1187554>
- ⁸ Gender (kişi və qadınların) bərabərliyinin təminatları haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu. (2006). <https://e-qanun.az/framework/12424>
- ⁹ Heslop, J. (2016). *Engaging Communities in Dialogue on Gender Norms to Tackle Sexual Violence in and around Schools*. London, Institute of Education, University College of London. (Technical Brief.)
- ¹⁰ Islam, K.M.M. & Asadullah, M.N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE* 13(1): e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>
- ¹¹ Lynch, J., Modgil, C., & Modgil, S. (1992). *Cultural Diversity and the Schools*. London: Routledge.
- ¹² OECD. (2011). *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. OECD, Paris. <https://www.oecd.org/education/48111145.pdf>
- ¹³ OECD. (2017). *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ¹⁴ Sadker, D., & Zittleman, K. R. (2007). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education*. New York: McGrawHill.
- ¹⁵ Stromquist, N.P. (2007). Gender equity education globally. In S. S. Klein, et al. (Eds.), *Handbook for achieving gender equity through education* 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ¹⁶ Ullah, H., & Skelton, C. (2012). Gender representation in the public sector schools textbooks of Pakistan. *Educational Studies*. 183-194.
- ¹⁷ UN. (2018). *İnsan Hüquqları. Qadınlara qarşı ayrı-seçkiliyin ləğv edilməsi üzrə Komitənin və Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları üzrə Komitənin Azərbaycan üzrə Yekun Müşahidələrinin Seçmə Topplusu*. <https://azerbaijan.un.org/sites/default/files/2021-01/6.%20CRPD%20and%20CEDAW%20CO%20last.pdf>
- ¹⁸ UNESCO. (2004). *Books, Gender Analysis of School Curriculum and Text*. Islamabad: UNESCO.
- ¹⁹ UNESCO. (2010). *Guidelines for textbook review and analysis from a gender perspective*.
- ²⁰ UNESCO. (2015) *Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide*.
- ²¹ UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- ²² UNESCO. (2020). *A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>
- ²³ UNFPA Azerbaijan. (n.d.) *Gender Bərabərliyi*. <https://azerbaijan.unfpa.org/az/topics/gender-bərabərliyi>
- ²⁴ UNFPA. (2018). *Azərbaycanda Gender Bərabərliyi və Gender Münasibətləri: Mövcud Vəziyyət və İmkanlar: Kişilərin gender bərabərliyinə münasibətinə dair Tədqiqatın (IMAGES) nəticələri üzrə Hesabat*. https://azerbaijan.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/gender%20equality-az_0.pdf
- ²⁵ UNICEF. (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining education for a more just and inclusive world*. <https://www.unicef.org/media/113166/file/Gender%20Transformative%20Education.pdf>
- ²⁶ Vu, M.T., & Pham, T.T.T. (2021). Still in the shadow of Confucianism? Gender bias in contemporary English textbooks in Vietnam, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI:10.1080/14681366.2021.1924239
- ²⁷ Yuden, Y., Chuki, S., Dorji, T. (2021). Gender Sensitivity in Textbooks in Secondary Education in Bhutan. *European Journal of Educational Technology*, 4(1), 14-30.

LİSEYLƏRDƏ FİZİKA TƏLİMİ KONSEPSİYASI VƏ METODİK SİSTEMİNİN XÜSUSİYYƏTLƏRİ

QALİB ŞƏRİFOV

Fizika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universitetinin Keyfiyyətin Təminatı şöbəsinin müdiri.

E-mail: galibsharifov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

Məqaləyə istinad:

Şərifov Q. (2022). Liseylərdə fizika
təlimi konsepsiyası və metodik
sisteminin xüsusiyyətləri.
Azərbaycan məktəbi. № 4 (701),
səh. 35–50

ANNOTASIYA

XXI əsrdə qlobal texnologiyada yeni bir dövr başladı. İnkişaf etmiş ölkələr artıq yeni VUCA (*Volatility* – qeyri-stabillik, *Uncertainty* – qeyri-müəyyənlik, *Complexity* – mürəkkəblik, *Ambiguity* – qeyri-dəqiqlik) dünyasının ehtiyaclarını öyrənir və hesab olunur ki, 4K bacarıqlarına sahib olan şagird gələcəkdə VUCA dünyasında inkişaf edə bilər. Bu proseslərə liseylərdə fizika da daxil olmaqla bütün fənlərin tədrisində rast gəlmək olar. Bu səbəbdən liseylərdə fizika təlimi sistemi təkmilləşdirilməlidir. Məqalə liseylərdə fizika təlimi ilə bağlı problemlərin araşdırılmasına, bu problemlərin həlli kimi liseylər üçün işlənib hazırlanmış fizika təlimi konsepsiyası və fizika təlimi metodik sisteminin təsvirinə həsr olunub. Problemlər SPSS proqramında faktorial analiz vasitəsilə geniş təhlil edilib. Fizika təlimi konsepsiyasının əsas ideyaları və onlardan alınan əsas müddəalar, habelə beş komponentli fizika təlimi metodik sistemi göstərilib. Pedaqoji tədqiqatların nəticələri əsasında qeyd olunub ki, liseylər üçün işlənib hazırlanan fizika təlimi konsepsiyasının düzgün həyata keçirilməsi lisey şagirdlərinin VUCA dünyasının tələblərinə uyğun 4K bacarıqlarına malik şəxsiyyətyönlü inkişafına müsbət təsir edir.

Açar sözlər: Fizika təliminin konsepsiyası, fizika fənninin tədrisi, lisey şagirdi, qlobal texnologiya.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 21.11.2022

Qəbul edilib: 05.12.2022

THE PECULIARITIES OF THE CONCEPT AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF PHYSICS TRAINING IN LYCEUMS

GALIB SHARIFOV

PhD in Physics, Associate professor, Head of the Quality Assurance Department, Azerbaijan State Pedagogical University.

E-mail: galibsharifov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9836-0618>

To cite this article:

Sharifov G. (2022). The peculiarities of the concept and methodological system of physics training in lyceums. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 35–50

ABSTRACT

A new era in global technology began with the arrival of the XXI century. Many systems, like education, are being changed. Developed countries are already studying the needs of the new VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity) world, and a student with 4K skills can develop in the world of VUCA in the future. All these processes can be found in teaching all subjects, including physics, in lyceums. Therefore, the physics teaching and learning system in lyceums should be improved. The article is devoted to studying problems related to physics teaching and learning in lyceums, describing the concept of physics studying and the methodological system of physics teaching and learning developed for lyceums as a solution to these problems. The problems were extensively analyzed in the SPSS program through factorial analysis. The main ideas of the concept of physics training and the main provisions derived from them are given, as well as the five-component methodological system of physics studying is indicated. Based on the results of a pedagogical study, it was shown that the correct implementation of the lyceum physics study concept has a positive effect on the personal development of lyceum students with 4C's skills that meet the basic needs of the VUCA world.

Keywords: The concept of physics education, physics teaching, lyceum student, global technology.

Article history

Received: 21.11.2022

Accepted: 05.12.2022

GİRİŞ

XXI əsrin əvvəllərində qlobal texnoloji inkişafın yeni dövrü başlandı. Təhsil sistemləri də daxil olmaqla bir çox fərqli sistemlər XXI əsrin şəxsiyyətini formalaşdırmaq məqsədi ilə yeni dövrün tələblərinə uyğun dəyişikliklərə məruz qaldı. Bu zərurət əsasında yeni VUCA dünyasının şagirdləri artıq inkişaf etmiş ölkələr tərəfindən araşdırılıb (Horstmeyer, 2018; Horney et al., 2010). Dünyanın inkişaf etmiş ölkələrində fizikanın tədrisində eyni hədəflər mövcuddur: fənn üzrə elmi və texniki hazırlığın əsaslarını vermək, yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafı, elmi təfəkkürün formalaşması, ədəbiyyat, eksperiment və s. kimi müxtəlif mənbələr vasitəsilə müstəqil bilik əldə etmək bacarığını inkişaf etdirmək. Bununla yanaşı, son vaxtlar inkişaf etmiş ölkələrin əksəriyyətində şagirdlərin real həyat situasiyalarında elmi bilik və bacarıqlarını tətbiq etmək qabiliyyətləri geniş vüsət alıb. Metodoloji biliklər də az əhəmiyyət kəsb etmir: modellərin geniş və şüurlu tətbiqi, elmi tədqiqat metodlarının mənimsənilməsi və s. Ölkəmizdə informasiya texnologiyalarının fizika təlimində tətbiqi və ümumilikdə fizikanın tədrisi metodikasında əsas problemlər professor İsa İsmayılov tərəfindən araşdırılıb (İsmayılov, 2007; 2010; 2019). Lakin istedadlı şagirdlərlə fizika təlimində meydana çıxan problemlər sistemli olaraq tam tədqiq olunmayıb.

“Təhsil haqqında” Azərbaycan respublikası Qanununun 1.0.33 bəndinə əsasən “lisey” sözünün əsasında ümumi və tam orta təhsil səviyyələrində istedadlı şagirdlər üçün müvafiq təmayüllər üzrə təhsil xidmətləri göstərən ümumtəhsil müəssisəsi başa düşülür.

Liseylərdə fizika təhsilini kurikulum baxımından araşdırmaqdan əvvəl dünyada liseylərdə ən çox tətbiq olunan kurikulumlar araşdırılıb (Şərifov, 2017).

Bütün xarici ölkələrdə lisey tipli məktəblərdə fizikanın tədrisində bu fənn üzrə tapşırıqlardan geniş şəkildə istifadə olunur. Fransada müvafiq materialın öyrənilməsindən sonra məsələlərin təsnifatına diqqət yetirilir. ABŞ, İsveç və digər ölkələrdə biliklərə nəzarət üçün testlərdən

geniş istifadə olunur. Bununla yanaşı, İngiltərədə, ABŞ-da, Fransada və bir çox inkişaf etmiş ölkələrdə müxtəlif təcrübə məsələlərə böyük diqqət yetirilir. Belə ki, İngiltərədə xüsusilaşmış məktəblərdə beş il ərzində fizika kursu çərçivəsində şagird 260-a yaxın laboratoriya işi (cəmi 390 saat) yerinə yetirir. Bundan başqa, 300-ə yaxın nümayiş təcrübəsi qoyulur, evə eksperimental tapşırıqlar verilir (Goldberg and McDermott, 1987; Heron and McDermott, 1998; McDermott et al, 1987; Sokoloff et al, 1998; Laws, 1991; Laws, 1989).

İngiltərədə elm (science) fənninin tədrisi zamanı onun tərkib hissəsi olan kimya, fizika və biologiya fənləri üzrə şagirdlərdə dörd istiqamət üzrə bacarıqların formalaşması hədəflənib: 1) Elmi yanaşma; 2) Eksperimental bacarıq və tədqiqat; 3) Təhlil və qiymətləndirmə; 4) Ölçmə.

PISA qiymətləndirməsinin OECD (İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı) üzrə orta göstəriciləri göstərir ki, bir neçə şərq ölkəsi (Honq Konq, Koreya, Şanxay, Sinqapur, Taybey, Yaponiya) Kanada, ABŞ, Avstraliya və Yeni Zelandiya ilə yanaşı, həm riyaziyyat, həm də təbiət elmləri üzrə ən yaxşı ölkələr sırasına daxil olub (PISA, 2009; Şleyxer, 2022, s.95). Azərbaycan isə bu siyahıda ön sıralarda mövqe tuta bilmir. Araşdırmalar zamanı müəyyən olub ki, Azərbaycanda liseylərdə fizika təlimi, əsasən, bilik yönüdü və praktik işlərin icrası zamanı reproduktiv biliklərə daha çox yer verilir (Sharifov, 2019). Bununla yanaşı, fizikanın tədrisi zamanı müəllim Blum taksanomiyasının mərhələlərinə aid sualları sistemli tərtib etmir və icrası zamanı müəyyən xətalara yol verir. Şagirdlərin elmi potensialını nəzərə alaraq onlara dünyada ən müasir təhsil modeli olan STEM dərslərin keçirilməsi (Şərifov, 2018C), layihə işlərinin (Sharifov, 2020C) icrası mühüm xarakter daşıyır. Digər tərəfdən, şagirdlərə fizika fənninin məsafədən tədrisi zamanı təlimin prinsiplərini özündə ehtiva edən formada təşkili böyük önəm daşıyır (Şərifov və İsmayılov 2021).

Nəzərə alsaq ki, liseylərdə yüksək potensiala və tədqiqatçılıq qabiliyyətinə malik şagirdlər təhsil alır və liseylər üçün vahid kurikulum

sənədi mövcud deyil, onda bu tip təhsil müəssisələrində fizika təliminə dair daha sistemli araşdırmaların aparılması və bu təhsil müəssisələri üçün fizika təlimi metodik sisteminin konsepsiyasının hazırlanması labüddür.

METODLAR

Fizika təlimi ilə bağlı problemlər pedaqoji tədqiqatlarla müəyyənəndirilib. Pedaqoji eksperimentin müəyyənəndici mərhələsi 2009-cu ildən 2012-ci ilə qədər aparılıb və aşağıdakı məsələlər həll edilib:

- dünya təhsil məkanında liseylərin yerini müəyyən etmək;
- liseylərdə metodik işin vəziyyətini təhlil etmək;
- liseylərdə fizika fənni üzrə mövcud tədris üsullarını təhlil etmək;
- lisey müəlliminin peşə kompetensiyalarını müəyyən etmək;
- yaş psixologiyası üzrə müasir tədqiqatlardan istifadə edərək, 11-17 yaşında olan şəxslərin intellektual və sosial inkişafının xüsusiyyətlərini liseylər üçün bacarıqların formalaşmasının mümkün səviyyəsini müəyyən etmək.

Pedaqoji eksperimentin bu mərhələsində fizika müəllimlərinin, lisey şagirdlərinin anketləşdirilməsi, mövcud pedaqoji təcrübənin nəzəri təhlili, yaş psixologiyası üzrə ədəbiyyatın nəzəri təhlili kimi metodlardan istifadə olunub.

Tədqiqatın əsas istiqamətlərini müəyyən etmək üçün lisey şagirdləri ilə işləyən müəllimlərin qarşılaşdığı problemlərin xarakteri öyrənilib. Sorğuda Avropa liseyi, Fizika-riyaziyyat təmayüllü lisey və Kimya-biologiya təmayüllü liseyin müəllimləri iştirak edib. Ümumilikdə, müəllimlər peşə fəaliyyətində, əsasən, lisey şagirdlərinin müstəqil işinə və vaxtın səmərəli təşkilinə dair problemlərlə üzləşirlər. Bununla yanaşı, təhsilverənlərin 75%-i liseylərdə R.Abdurazaqov və başqalarının müəllifi olduğu ümumtəhsil müəssisələri üçün nəzərdə tutulmuş VI, VII, VIII, IX, X, XI siniflər üçün fizika dərsliklərinə, 25%-i isə S.Abdullayevin liseylər üçün məsələ həlli (Abdullayev, 2010; Abdullayev 2013) və Türkiyə dərsliklərinə üstünlük verir.

Apardığımız tədqiqatlarda ümumtəhsil müəssisələri üçün ilk dəfə 7E modeli əsasında yazılan dərsləyin (Abdurazaqov et al, 2018) XI sinif şagirdlərinin bilik və bacarıqlarına təsiri öyrənilib. Göstərilib ki, kitabdan təlimatlara uyğun istifadə həm məktəb, həm də lisey şagirdlərinin praktik bacarıqlarını artırır (Sharifov, 2020B). Bundan başqa, sorğuda iştirak edən müəllimlər yekdilliklə liseylərdə fizika tədrisi üçün xüsusi didaktik və metodik materialların hazırlanmasının vacibliyini qeyd ediblər. Onlar öz işlərində əsas çətinliklər kimi metodik materialların çatışmazlığını (müəllimlərdən 83,3%-i), didaktik materialların çatışmazlığını (müəllimlərdən 100%-i), şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına yönələn fəaliyyətlərin təşkilindəki çətinlikləri (müəllimlərdən 83,3%-i), liseylər üçün sistemli proqramın olmamasını (müəllimlərdən 83,3%-i) və Blum taksanomiyasının mərhələləri üzrə qiymətləndirmə sisteminin müəyyən edilməməsini (müəllimlərdən 83,3%) qeyd ediblər. Müəllimlər liseylərdə ümumtəhsil müəssisələri üçün hazırlanan proqramı genişləndirmək məqsədilə yalnız “Çalışma” dərslərinin sayının artırılması ilə kifayətləndiyini bildiriblər. Bundan başqa, onlar liseylər üçün vahid standartların olmaması səbəbindən bu təhsil müəssisələrində qiymətləndirmə meyarlarının seçilməsində müəyyən çətinliklərin yarandığını qeyd ediblər.

Müəyyənəndici mərhələdə Bakı Özəl Türk liseyində və Heydər Əliyev adına Müasir Təhsil Kompleksində fizika təliminin yaxşılaşdırılması ilə əlaqədar 12 müəllim və 210 şagird arasında sorğu aparılıb. Sorğu vərəqində onlara “*Liseydə keyfiyyətli fizika təliminə təsir edən əsas amillər hansılardır?*” sualı və ona təsir edən amillər verilib:

1. Şagirdlərə dərinləşdirilmiş nəzəri biliklərin verilməsi;
2. Dərsin yeni mövzuya aid problemin həllinə əsaslanaraq təşkil edilməsi;
3. Dərsin mövzuya aid tədqiqat üzərindən təşkil edilməsi;
4. Müəllimin yaradıcı olması;
5. Qiymətləndirmə sisteminin şəffaflığı;
6. Dərsdə şagirdlərin kreativ düşünməsinə şəraitin yaradılması;

Cədvəl 1 Müəllim və şagirdlərin statistik göstəriciləri

Yaş	20-30 yaş	30-40 yaş	40-50 yaş	50 yaşdan yuxarı	
Müəllimlər	2 (16,6%)	6 (50%)	3 (25%)	1 (8,3%)	
Cins	Kişi 8 (66,6%)		Qadın 4 (33,3%)		
Sınıf	VII sinif	VIII sinif	IX sinif	X sinif	XI sinif
Şagirdlər	50 (23,8%)	47 (22,4%)	42 (20%)	39 (18,6%)	32 (15,2%)
Cins	Kişi 117 (55,7%)		Qadın 93 (44,3%)		

7. Dərstdə şagirdlər tərəfindən məntiqi və tənqidi mühakimələrə çox yer verilməsi;
 8. Ev tapşırığının çox verilməsi;
 9. Müəllimin peşəsini sevməsi;
 10. Dərstdə laboratoriya işlərinin sistemli təşkili;
 11. Dərstdə virtual təcrübələrdən istifadənin təşkili;
 12. STEAM fənnin elementlərindən istifadə;
 13. Dərstdə həyatla əlaqədar, hesablama tələb etməyən məsələlərə üstünlük verilməsi;
 14. Dərstdə həyatla əlaqədar, hesablama tələb edən kəmiyyət xarakterli məsələlərə üstünlük verilməsi;
 15. Dərstdə həyatla əlaqədar təcrübi məsələlərin üstünlük təşkil etməsi;
 16. İstedadlı şagirdlərin arzu və istəklərinin nəzərə alınması;
 17. Müəllim-şagird münasibətləri;
 18. Müəllimin yalnız güclü şagirdlər üzərində fokuslanması;
 19. Dərs zamanı qrup işinin çox olması;
 20. Dərslərin müəllimyönlü olması;
 21. Dərslərin şagirdyönlü olması;
 22. Dərs zamanı məqsəd və nəticə arasında uzlaşmanın gözlənilməsi;
 23. Müəllimlərin yeni müasir metoddan istifadə etməsi;
 24. Müəllimlərin çoxlu təcrübələr aparmasına üstünlük verilməsi;
 25. Dərs zamanı təhsilverənlərin kompüterdən geniş istifadə etməsi;
 26. Müəllimlərin maraqlı motivasiya yaratması;

27. Təhsilverənlərin əlavə öyrədici materiallardan istifadə etməsi;
 28. Lisey müəllimlərinin ciddi seçim turundan keçməsi;
 29. Lisey müəlliminin biliyi;
 30. İstedadlı şagirdlərin seçilməsi sistemi;
 31. Sınıf otağının divarlarında alimlərin şəkillərinin çox olması;
 32. Sınıf otağının divarlarında fiziki hadisələri əks etdirən şəkil və ya sxemlərin çox olması.

Cavablar “Tam razıyam” – 5, “Əsasən razıyam” – 4, “Neytralam” – 3, “Qismən razıyam” – 2, “Heç razı deyiləm” – 1 bal ilə kodlaşdırılıb. Sorğunun nəticələri SPSS proqramında 32 dəyişən üzrə faktorial təhlil olunub. İştirakçıların statistik məlumatı Cədvəl 1-də verilib.

Bundan sonra pedaqoji eksperimentin axtarış mərhələsində üç il ərzində (2013-2015-ci illər) liseylərdə fizika təliminin metodiki konsepsiyasının əsas müddəaları müəyyən edilib, liseylərdə fizika təlimi metodik sisteminin elementləri dəqiqləşdirilib. Bu mərhələnin əsas vəzifələri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilib:

- liseylərdə fizika təliminin təkmilləşdirilməsi istiqamətlərini müəyyən etmək;
- liseylərdə fizika təlimi metodiki sisteminin əsas konseptual müddəalarını formalaşdırmaq;
- liseylərdə fizika təliminin təşkilinin müasir modellərini müəyyən etmək;
- liseylərdə fizika təliminin müasir iş forma, üsul və vasitələrini müəyyən etmək;
- didaktik materialların ölçəcanlığını və işlənilməsi

hazırlanmasını müəyyən etmək, onların korreksiyasını həyata keçirmək;

- lisey müəllimlərinin peşə kompetensiyalarını və onlara verilən tələbləri müəyyən etmək.

Yuxarıda qeyd edilən vəzifələri həyata keçirmək üçün Amerika, İngiltərə, Rusiya və digər ölkələrin liseylərində və Azərbaycan liseylərində fizika təlimi üzrə texnologiyanın ətraflı təhlili aparılıb, pedaqoji texnologiyaların xüsusiyyətləri araşdırılıb.

NƏTİCƏLƏR VƏ MÜZAKİRƏ

Müəyyənedici mərhələdə faktorial təhlilin 32 dəyişən üçün təsviri statistikasını göstərilib (Cədvəl 2). Cədvəldə sorğuda iştirak edən respondentlərin əlamətlər üzrə orta qiyməti, standart kənarlaşma və sayı göstərilib. Orta qiymətlərə nəzər saldıqda belə nəticəyə gəlmək olar ki, “Sinif otağının divarlarında alimlərin şəkillərinin çox olması” (4,57) respondentlər tərəfindən mühüm dəyişən hesab olunur. “Müəllimin yalnız güclü şagirdlər üzərində fokuslanması” üçün ən aşağı qiymətin 3,02 olması göstərir ki, respondentlər bu liseydə keyfiyyətli fizika təliminə təsir edən əsas amil kimi F18 ilə qəti şəkildə razılaşırlar.

Cədvəl 3-də verilmiş KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) və Bartlett testi verilən cavabların adekvat olub-olmadığını müəyyən edir. Kaiser (1974) KMO üçün minimum dəyər olaraq 0,5-i tövsiyə edir, 0,7-0,8 arası məqbul və 0,9-dan yuxarı olan qiymətlər isə əladır. Cədvəl 3-ə baxsaq, KMO ölçüsü 0,871-dir, bu da 0,5-dən yuxarıdır, ona görə də qəbul edilə bilər.

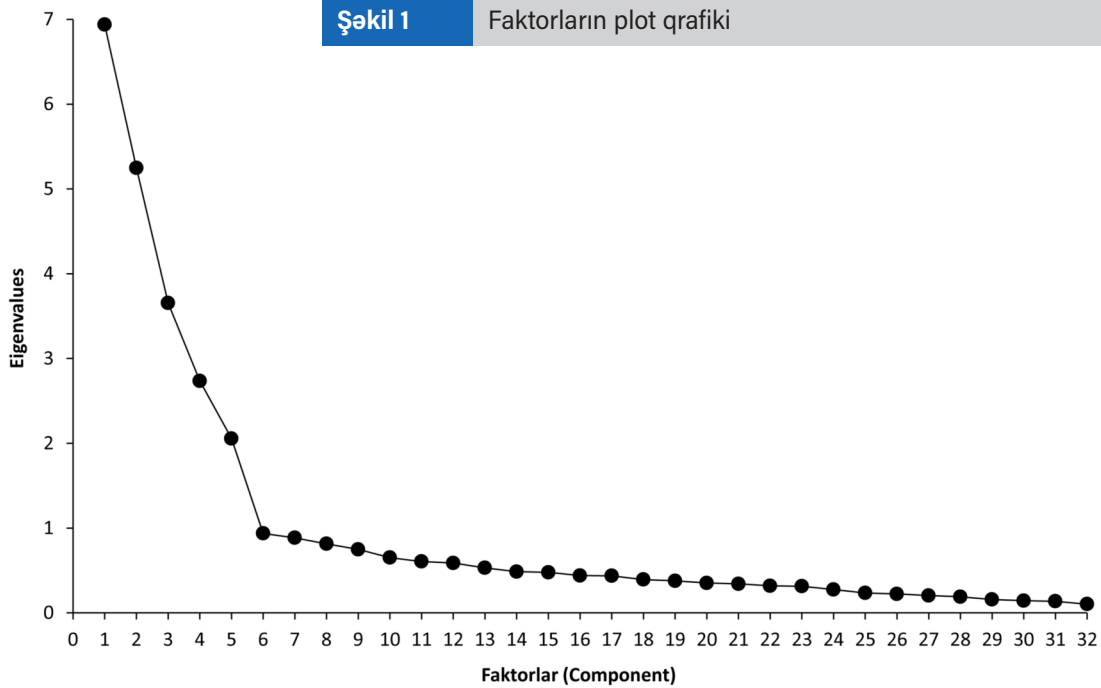
Bununla yanaşı, Bartlettin sferiklik testinin əhəmiyyətli olduğunu görə bilərik ($0.00 < 0.05$). Bu o deməkdir ki, korrelyasiya matrisi eynilik matrisi deyil. Scree plot Y oxu boyunca öz dəyərlərini (eigenvalues) və X oxu boyunca faktorların sayını göstərir. (Şəkil 1). Qrafik neçə faktorun saxlanacağını müəyyən etmək üçün faydalıdır. Maraqlı nöqtəsi ayrının plato başladığı yerdə. Görünür ki, ayrı 6-cı faktordan plato olmağa başlayır. Ona görə də yalnız 5 faktor saxlanılıb.

Cədvəl 2 Faktorlara aid statistik məlumatlar

Əlamətlər	Orta qiymət (Mean)	Standart kənarlaşma (Std. Deviation)	Say (N)
F1	3,91	1,172	222
F2	3,69	1,190	222
F3	3,82	1,204	222
F4	3,95	1,110	222
F5	4,08	1,063	222
F6	3,90	1,169	222
F7	4,03	1,145	222
F8	3,08	1,258	222
F9	3,97	1,145	222
F10	4,05	1,100	222
F11	3,93	1,082	222
F12	3,51	1,172	222
F13	4,02	1,143	222
F14	3,78	1,233	222
F15	3,87	1,174	222
F16	3,67	1,260	222
F17	3,81	1,161	222
F18	3,02	1,302	222
F19	3,45	1,253	222
F20	3,05	1,279	222
F21	3,84	1,177	222
F22	3,55	1,224	222
F23	3,91	1,171	222
F24	3,81	1,197	222
F25	3,76	1,237	222
F26	4,04	1,098	222
F27	3,71	1,202	222
F28	4,00	1,087	222
F29	3,91	1,185	222
F30	4,02	1,068	222
F31	4,57	,780	222
F32	3,95	1,145	222

Cədvəl 3 Faktorlara aid KMO və Bartlett testi

Nümunələrin adekvatlığının KMO-su (KMO measure of Sampling Adequacy)		,871
Bartlett sferiklik testi (Bartlett's Test of Sphericity)		Təxmini Ki-kvadrat (Approx. Chi-Square) 4425,53
		Df 496
		Sig. 0,000

**Cədvəl 4** Matrisin çevrilmiş komponentləri (Rotated Component Matrix)

Makrofaktorlar										
	1	2	3	4	5					
F23	<u>.911</u>	-,021	-,014	-,032	-,067	F3	-,019	<u>.706</u>	-,039	,076
F9	<u>.908</u>	-,022	-,021	,046	-,095	F1	-,043	<u>.690</u>	-,027	,059
F29	<u>.871</u>	,010	,003	,024	-,072	F8	-,010	<u>.687</u>	-,136	-,035
F4	<u>.849</u>	,002	-,039	,001	-,041	F20	-,113	<u>.682</u>	,077	-,043
F26	<u>.827</u>	-,033	,019	,029	-,104	F18	,064	<u>.676</u>	-,012	,043
F25	<u>.809</u>	,053	-,104	-,034	-,047	F5	-,030	<u>.535</u>	-,009	,044
F24	<u>.792</u>	,045	-,109	,107	-,015	F14	-,081	-,024	<u>.899</u>	,058
F27	<u>.738</u>	-,003	-,002	,013	,059	F6	-,028	-,011	<u>.872</u>	,019
F17	<u>.727</u>	-,029	-,089	-,008	-,036	F15	-,078	-,012	<u>.860</u>	,010
F16	<u>.725</u>	,023	,002	,011	,026	F13	-,080	-,049	<u>.783</u>	,078
F22	,003	<u>.883</u>	,049	-,041	,066	F7	-,003	,048	<u>.763</u>	,025
F19	,044	<u>.768</u>	-,064	,051	,029	F32	,065	,035	,057	<u>.937</u>
F21	,054	<u>.754</u>	,011	,002	,110	F28	,052	,013	,016	<u>.920</u>
F2	,098	<u>.751</u>	,129	-,108	-,061	F30	-,107	,082	,088	<u>.863</u>
						F31	,071	-,032	,023	<u>.569</u>
						F11	-,091	,008	-,011	-,037
						F10	-,093	,026	,025	,004
						F12	-,054	,149	-,070	,038

Matrisin çevrilmiş komponentlərinin göstərilməsinin əsas məqsədi araşdırılan dəyişənlərin yüksək faktor yüklərə malik olduğu amillərin sayını azaltmaqdır. Məlumdur ki, faktor yükü 0.5 aşağı olanlarda korrelyasiyanın kifayət qədər

olmadığını bildirir (Byulul, Tsofel, 2005; Lebedeva, 2003; Gogtay and Thatte, 2017). Rotasiya, əslində, heç nəyi dəyişməmiş, lakin təhlilin şərhini asanlaşdırır. Cədvəl 4-ə nəzər salsaq görürük ki, 32 dəyişən 5 makrofaktor ətrafında təsnifatlaşır.

Burada faktor yükü 0.5-dən aşağı olan kəmiyyətləri təhlil etmək əhəmiyyətsizdir.

Təhlillər göstərir ki, faktor yükləri 0,5-dən böyük olanların (Cədvəl 4-də altından xətt və kursivlə göstərilib) qiymətləri müsbətdir və məntiqi olaraq öz aralarında uğurlu korrelyasiya olunur.

Faktorlar üzrə dəyişənlərin müsbət korrelyasiya əmsalları əsasında və dəyişənlərin qiymətləri nəzərə alınaraq makrofaktlara aid aşağıdakılar alınır:

- *I makrofaktora* aid amillər müəllimin peşə kompetensiyalarında təsnifatlaşır – ən böyük faktor yükü “Dərs zamanı müəllimlərin yeni müasir metoddan istifadə etməsi” (F23) əlamətidir;

- *II makrofaktora* aid amillər liseylərdə fizika təlimi üzrə dərsin təşkilində təsnifatlaşır – ən böyük faktor yükü “Dərs zamanı məqsəd və nəticə arasında uzlaşmanın gözlənilməsi” (F22) əlamətidir;

- *III makrofaktora* aid amillər liseylərdə fizika təlimində praktik bacarıqların aşılmasında təsnifatlaşır – ən böyük faktor yükü “Dərsdə həyatla əlaqədar, hesablama tələb edən kəmiyyət xarakterli məsələlərə üstünlük verilməsi” (F14) əlamətidir;

- *IV makrofaktor* liseylərdə fizika təlimi üçün mühit və müsabiqə sisteminin təşkilidir – ən böyük faktor yükü “Sinif otağının divarlarında fiziki hadisələri əks etdirən şəkil və ya sxemlərin çox olması” (F32) əlamətidir;

- *V makrofaktor* liseylərdə fizika təliminə laboratoriya işinin təşkilidir – ən böyük faktor yükü “Dərsdə virtual təcrübələrdən istifadənin təşkili” (F11) əlamətidir.

Cədvəl 4-dən göründüyü kimi, ən aşağı faktor yükü “Qiymətləndirmə sisteminin şəffaf olması” (F5, 0,535) və “Sinif otağının divarlarında alimlərin şəkillərinin çox olması”dır (F31, 0,569). Faktor yükü yüksək olan ilk üç dəyişən F32 (0.937), F28 (0.920) və F23 (0.911)-dür. Respondentlərin hər bir makrofakta müvafiq bir faktor yükü üzrə cavablandırmasının statistikasını Cədvəl 5-də verilib.

Cədvəl 5-dən göründüyü kimi, şagirdlər və müəllimlərin cavablarında müəyyən korrelyasiya

var və bu da onların maraq və istəklərinin üst-üstə düşdüyünü göstərir.

Fizikanın öyrədilməsinə verilən tələblərdən biri də bu fənnə dair biliklərin və fəaliyyət üsullarının bütün təlim müddətində ardıcılığının və nizamlılığının qorunmasıdır. Fizika təliminin məzmunu onun təlimi mərhələlərindən asılı olaraq dəyişir, bununla belə bütün təlim müddətində bu fənnə olan marağın formalaşması, təbiət elmlərinin qarşılıqlı vəhdətdə olması, şagirdlərin fərdi bacarıqlarının inkişafı bir məqsəd olaraq yüksələn xətlə artmaqda davam etməlidir.

Liseylərdə fizika təliminin məqsədi aşağıdakılardır:

- Şagirdlərin intellektual və yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi;
- Təhsilalanların Keys metodu əsasında fizika tapşırıqlarında istifadə etmək bacarığının formalaşdırılması;
- Şagirdlərin təbiətdə baş verən hadisələri fizika fənni baxımından izah və təhlil edə bilməsi;
- Təhsilalanların fizikanın fundamental qanunları və materianın quruluşunu özündə ehtiva edən dünyagörüşünün formalaşması;
- Şagirdlərin hadisələrin gedişini proqnozlaşdırması;
- Təhsilalanlarda XXI əsr texnologiyalarının inkişafında fizikanın rolunu izah etmə qabiliyyətlərinin formalaşdırılması;
- Şagirdlərdə XXI əsr 4K bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi.

Bu məqsədlə liseylərdə aşağıdakı vəzifələri həyata keçirmək daha məqsədomüvafiq olardı:

- Təbiətdə baş verən fiziki hadisələrin yaşayış tərzimizə nə qədər təsir etdiyi haqqında təsəvvür yaratmaq;
- Fiziki hadisələri sadə üsullarla və interaktiv metodlarla izah etmək;
- VII-IX siniflərdə maddənin quruluşu haqqında, mexaniki, istilik, elektromaqnit, atom, kvant və kainatın quruluşu haqqında ilkin bilikləri vermək;
- VII-IX siniflərdə yaradıcı və praktik, situativ və ya Keys metodu əsasında olan, habelə fiziki modellərdən istifadəni tələb edən

Cədvəl 5 Respondentlərin hər bir makrofakta müvafiq bir üst faktor üzrə cavablandırmasının statistikasi**F11. Dərstdə virtual təcrübələrdən istifadənin təşkili**

		Heç razı deyiləm	Qismən razıyam	Neytralam	Əsasən razıyam	Tam razıyam	Cəm
İştirakçı	Şagird	5 (2,38%)	22 (10,48%)	37 (17,62%)	68 (32,38%)	78 (37,14%)	210 (100%)
	Müəllim	0 (0%)	1 (8,33%)	2 (16,67%)	3 (25%)	6 (50%)	12 (100%)
Cəm		5 (2,25%)	23 (10,36%)	39 (17,57%)	71 (31,98%)	84 (37,84%)	222 (100%)

F14. Dərstdə həyatla əlaqədar, hesablama tələb edən kəmiyyət xarakterli məsələlərə üstünlük verilməsi

		Heç razı deyiləm	Qismən razıyam	Neytralam	Əsasən razıyam	Tam razıyam	Cəm
İştirakçı	Şagird	11 (5,24%)	31 (14,76%)	38 (18,1%)	50 (23,81%)	80 (38,1%)	210 (100%)
	Müəllim	0 (0%)	0 (0%)	1 (8,33%)	6 (50%)	5 (41,67%)	12 (100%)
Cəm		11 (4,95%)	31 (13,96%)	39 (17,57%)	56 (25,23%)	85 (38,29%)	222 (100%)

F22. Dərs zamanı məqsəd və nəticə arasında uzlaşmanın gözlənilməsi

		Heç razı deyiləm	Qismən razıyam	Neytralam	Əsasən razıyam	Tam razıyam	Cəm
İştirakçı	Şagird	7 (3,33%)	53 (25,24%)	35 (16,67%)	60 (28,57%)	55 (26,19%)	210 (100%)
	Müəllim	0 (0%)	1 (8,33%)	1 (8,33%)	4 (33,33%)	6 (50%)	12 (100%)
Cəm		7 (3,15%)	54 (24,32%)	36 (16,22%)	64 (28,83%)	61 (27,48%)	222 (100%)

F23. Dərs zamanı müəllimlərin yeni müasir metoddan istifadə etməsi

		Heç razı deyiləm	Qismən razıyam	Neytralam	Əsasən razıyam	Tam razıyam	Cəm
İştirakçı	Şagird	9 (4,29%)	24 (11,43%)	34 (16,19%)	61 (29,05%)	82 (39,05%)	210 (100%)
	Müəllim	0 (0%)	1 (8,33%)	0 (0%)	3 (25%)	8 (66,67%)	12 (100%)
Cəm		9 (4,05%)	25 (11,26%)	34 (15,32%)	64 (28,83%)	90 (40,54%)	222 (100%)

F32. Sınıf otağının divarlarında fiziki hadisələri əks etdirən şəkil və ya sxemlərin çox olması

		Heç razı deyiləm	Qismən razıyam	Neytralam	Əsasən razıyam	Tam razıyam	Cəm
İştirakçı	Şagird	8 (3,81%)	23 (10,95%)	31 (14,76%)	61 (29,05%)	87 (41,43%)	210 (100%)
	Müəllim	0 (0%)	0 (0%)	2 (16,67%)	4 (33,33%)	6 (50%)	12 (100%)
Cəm		8 (3,6%)	23 (10,36%)	33 (14,86%)	65 (29,28%)	93 (41,89%)	222 (100%)

məsələləri həll etmək bacarıqlarını formalaşdırmaq;

- VII-IX siniflərdə fizika məzmunlu hadisələrlə bağlı analiz və tənqidi təfəkkürə əsaslanan mülahizə yürütmək üsullarından istifadə etmək;
- VII-IX siniflərdə müasir fizikanın əsasında ən yeni texnologiyalardan istifadənin həyatla əlaqələndirilməsindən yararlanmaq;
- X-XI siniflərdə mexaniki, molekulyar, elektromaqnit, atom və kvant haqqında əhatəli biliklər vermək;

- Gündəlik həyatımızda və təbiətdə baş verən fizikaya dair problemlə situasiyaların praktik həlli üçün nəzəri biliklər vermək;
- VII-XI siniflərdə texniki cihazların iş prinsipini izah etmək;
- X-XI siniflərdə təcrübələrin müstəqil planlaşdırılmasını, icrasını və nəticələrinin analizini öyrətmək;
- VII-XI siniflərdə fizikaya dair tədqiqatyönlü layihələr yerinə yetirmək;
- VI-IX siniflərdə fizikanı həyat bilgisi və texnologiya fənləri ilə əlaqəli tədris etmək.

Liseylərdə fizika təliminin keyfiyyəti ilə bağlı sorğu və müsahibə əsasında müəyyən edilən mövcud problemlərə aşağıdakıları aid etmək olar (Şərifov, 2019A):

- Fizika təlimində formalizm problemləri (Burtseva, 2001; Guido and Ryan, 2013; Van, 2015; Changeiywo et al, 2011).
- Fizikanın məzmununda praktik hissənin zəif olması;
- Fizika fənninin tədrisində müasir təlim metodlarından istifadənin yetərli olmaması;
- Ənənəvi dərslər daha çox üstünlük verilməsi;
- Dərsin biliyi yüksək səviyyədə olan şagirdlərə əsaslanaraq təşkil edilməsi;
- Əyani vəsaitlərin müasir olmaması;
- Qrup işinin təşkil edilməməsi;
- Ev tapşırıqlarının çox olması (Bondarevskaya i Kul'nevich, 1999);
- Summativ imtahan tapşırıqlarında çətinlik dərəcəsinin düzgün bölüşdürülməməsi (Sharifov, 2020A).
- Summativ tapşırıqların tərtibindəki problemlər;
- Summativ tapşırıqların tərtib edilməsində situasiya tipli tapşırıqlara az əhəmiyyət verilməsi.

Bu problemləri, ümumiləşdirərək 4 qrupa bölmək olar: 1) Fizika fənninin məzmunu ilə əlaqədar problemlər; 2) Fizikadan motivasiyanın yaradılması problemləri; 3) Fizika müəllimlərinin peşə kompetensiyaları ilə bağlı problemlər; 4) Fizika təlimində istifadə olunan üsul və metodlarla bağlı problemlər. Lisey şagirdləri anlayışların tətbiqi ilə bağlı bəzi problemlərlə də üzləşirlər (Sharifov, 2021).

Nəticə olaraq qeyd etmək lazımdır ki, yuxarıda adı çəkilən problemlər lisey şagirdlərinin məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkür formalarını özündə birləşdirən fizika təliminin metodik sisteminin olmaması ilə əlaqələndirilib. Bu da öz növbəsində qeyd olunan problemlərin meydana çıxmasına səbəb olub. Bu problemlərin uğurlu həlli məqsədilə liseylər üçün müəyyən metodik sistemin işlənilib hazırlanması zəruridir.

Yuxarıda verilənləri nəzərə alaraq liseylərdə fizikanın təlimi konsepsiyasını hazırlamışıq. Bu konsepsiya çərçivəsində onun əsasları və müd-

dəaları tərtib olunub. Konsepsiyaya onun mənbələri, təsir faktorları, məqsədi, prinsipi, meyarları, əsas müddəaları və onların reallaşma mexanizmləri daxildir (<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/conception>).

Konsepsiyanın hazırlanması zamanı təhsil sahəsində Azərbaycan alimlərindən M.İ.Murquzov, A.O.Mehrabov, E.M.Qocayev, S.Ş.İmanov, Z.İ.Qaralov, İ.N.İsmayılov, Ş.H.Əlizadə, N.A.Əliyev, R.S.Adıgözəlov, S.S.Həmidov, Ə.M.Hüseynov, R.R.Abdurazaqov, V.Ö.Orucov, N.Y.Səfərov, xarici didaktlardan V.Q.Razumovski, F.A.Disterverq, A.S.Makarenko, H. Holdşmit, İ.F.Herbert, Rudolf Ştayner, K.D.Uşinski, Mariya Montessori, Con Dyui, Eskobar, Panadero, Gonzalez və s. kimi tədqiqatçıların araşdırmalarına istinad etmişik.

Konsepsiyada liseylərdə fizikanın təlimi zamanı interaktiv metodlar, oyun texnologiyaları, STEM dərslər modeli, dərslər-debatlar, problem əsaslı təlim (PƏT), tədqiqat əsaslı təlim (TƏT) və layihə əsaslı təlim (LƏT) kimi təlim texnologiyaları araşdırılıb. Bu sahədə Amerika, İngiltərə və Rusiyadan olan metodistlər E.B.Os-pennikov, N.S.Purişev, Pekka J.V., Elise A.K, Doris M. H., Irma O.V. Kinkade S. Lim, W.K. Banşi, H., McDermott L., Goldberg F., Dykstra D., Thornton R.K., Sokoloff D.K, Laws P.L, Daniel MacIsaac-ın işlərinə istinadlar edilib.

Konsepsiyanın əsas müddələrinin formalaşmasına təsir edən faktorlar aşağıdakılardır:

- liseylərdə fizika təliminin universal sisteminin yaradılması;
- sərbəst şagirdyönlü fəaliyyət metodlarının mənimsənilməsi;
- müəllimlərin peşə kompetensiyalarına mükəmməl yiyələnməsi;
- şagirdlərin yeni təlim texnologiyalarına uyğunlaşması;
- yeni dərslər modellərinin tətbiqi zamanı müəllim-şagird münasibətlərinin səmərəli təşkili;
- dərslər otaqlarının İKT ilə təminatı;
- müəllim-şagird heyətinin İKT bacarıqlarına malik olması;
- təhsilənlərin fizioloji inkişafının nəzərə alınması;
- şagirdlərin dünyanın fiziki mənzərəsini həm nəzəri, həm də praktiki olaraq mənimsəməsi;

- laboratoriya avadanlıqlarının müasirləşdirilməsi.

Məlumdur ki, hər bir konsepsiya müəyyən prinsiplər əsasında tərtib edilir. Liseylərdə fizika təliminin metodik sisteminin konsepsiyası bu prinsiplər əsasında tərtib edilib: elmilik, əlçatanlıq, inkişaf, tərbiyə və təlimin vəhdəti, əyanilik, ardıcılıq və sistemlilik, nəzəriyyə və praktikanın vəhdəti, politexnik, modul, pilləli quruluş, ümumiləşdirmə və dövrülük.

Meyarlar. İstənilən modelin əsas meyarları onun diaqnostikliyidir, yəni nəticələrin qoyulan məqsədə uyğunluğudur. Fizikanın təlimi zamanı şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdisləri normativ sənədlər əsasında müasir cəmiyyətin sosial və şəxsi keyfiyyətlərindən formalaşmalıdır.

Konsepsiyanın müddəaları. Liseylərdə fizika təliminin metodiki sisteminin konsepsiyasının ideyaları aşağıdakılardır:

- liseylərdə fizika təlimi prosesinin təkmilləşdirilməsi;
- lisey şagirdlərinin şəxsiyyətyönlü və özünü-təhsilinin inkişaf etdirilməsi;
- lisey şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətinin idarə edilməsi.

Bu ideyalar üzərində qurulan konsepsiyasının əsas müddəaları aşağıdakılardır:

1. *Fizika təlimi zamanı motivasiyanın artırılması.* Burada fənnin tədrisi zamanı motivasiyaya xüsusi önəm verilməli, motivasiyanın hazırlanması zamanı lisey şagirdləri dövrün tələbatına uyğun texnoloji yeniliklərlə tanış edilməli, yaş xüsusiyyətlərindən irəli gələn maraqları nəzərə alınmalıdır.

2. *Fizika fənninin məzmununun korriqasiyası və təkmilləşdirilməsi.* Burada şagirdlərə praktik bacarıqlarla zəngin olan dərinləşdirilmiş nəzəri biliklər verilməli, həmin biliklərin fəndaxili integrasiyası təmin edilməli, onların elmi dünyagörüşü inkişaf etdirilməlidir.

3. *Fizika təlimində müəllim və şagird fəaliyyətini artıran müasir pedaqoji texnologiyalardan istifadənin təşkili.* Burada şagirdlərin məntiqi, tənqidi, yaradıcı təfəkkürünü inkişaf etdirən problem əsaslı, tədqiqat əsaslı və layihə əsaslı təlimlər, debat-dərs tipli ən müasir pedaqoji texnologiyaların səmərəli şəkildə həyata

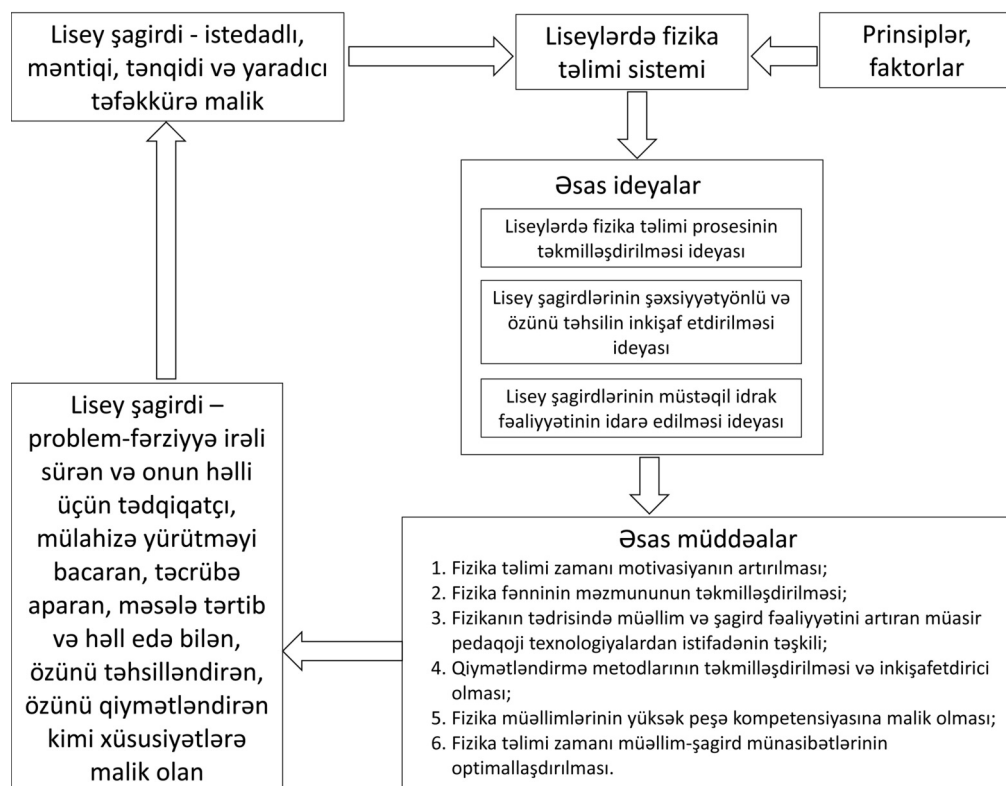
keçirilməsi lazımdır. Bundan başqa, bu müddədə təklif edilir ki, dünyada tətbiq olunan ən müasir metodlara – 7E, 5E modellərinə və Keys metodunun düzgün tətbiqinə daha geniş yer verilsin (Şərifov, 2017B). Bundan başqa, bu müddəaya görə, liseylərdə ən qabaqcıl təlim vasitələrindən istifadəni reallaşdırmaq tələb olunur. Belə vasitələrə LAB Disk, kompüter modelləri, virtual təcrübələr və s. aid ola bilər. Bu müddəə həmçinin lisey şagirdlərinin, ünsiyyət qabiliyyətinin artırılmasını və sərbəst fikir bildirməsini inkişaf etdirmək üçün onlara fənnin eyni formada təşkilini deyil, zərurət yarandıqda qrup, fərdi, cütlərlə işin təşkil edilməsinin əhəmiyyətini artırır.

4. *Qiymətləndirmə metodlarının təkmilləşdirilməsi və inkişafetdirici olması.* Məlumdur ki, qiymətləndirmə müəyyən idrakı fəaliyyətin nəticəsinin yoxlanılması prosesi kimi xarakterizə olunur. Burada ədalətlik prinsipinə ciddi şəkildə əməl olunmalıdır. Əks halda, şagirdlərdə fənnə olan maraq kəskin azala bilər.

5. *Fizika müəllimlərinin yüksək peşə kompetensiyalarına malik olması.* Bu müddəə fizika müəllimlərinin biliklə yanaşı yüksək yaradıcılıq, ünsiyyətcillik, səbirlilik, ədalətlik, perseptiv və s. kimi kompetensiyalara malik olmalıdır.

6. *Fizika təlimi zamanı müəllim – şagird münasibətlərinin optimallaşdırılması.* Bu münasibətlər subyekt – obyekt deyil, subyekt – subyekt kimi qurulmalı, müəllim şagirdlərə kömək və dəstək verməlidir.

Şəkil 2-də sxematik olaraq lisey şagirdlərinin fizika fənni üzrə metodiki tədris sisteminin konsepsiyasının əsas hədəfləri, ona təsir edən faktorlar, prinsiplər, əsas ideyaları, onun həyata keçirilməsinin zəruri şərtlərini özündə birləşdirən modeli təqdim edilib. Lisey şagirdlərinə tədris olunan fizika fənninin təlimi müvafiq prinsiplər və ona təsir edən faktorların əsasında formalaşmış əsas ideyalara görə təkmilləşdirilməlidir. Bu da lisey şagirdinin problem-fərziyyə irəli sürən, tədqiqatçı, mülahizə yürütməyi bacaran, məsələləri tərtib və həll edən, özünü təhsilləndirən, özünü qiymətləndirən və s. bu kimi xüsusiyyətlərə malik bir şəxsiyyət kimi inkişafını təmin edəcək.

Şəkil 2 Liseylərdə fizikanın təlimi konsepsiyasının modeli

Liseylərdə hər bir tədris vahidinə daxil olan mövzuların tədrisinə hər biri 1 akademik saat, yəni 45 dəqiqə olmaqla 7E modelinin əsasında blok-modul strukturu təklif olunur. Bu struktura görə 7E modelinin tətbiqi zamanı müəyyən mərhələlərdə fərqli metodlardan istifadə olunur.

Liseylərdə fizika təliminin metodik sisteminin modeli qarşılıqlı əlaqədə olan beş komponenti özündə birləşdirir: məqsəd, məzmun, prosesual, qiymətləndirmə-monitorinq, təlim iştirakçılarının xüsusiyyətləri (Şəkil 3).

Məqsəd komponenti aşağıdakıları müəyyənləşdirir:

- Liseylərdə fizikanın təlimi prosesinin təkmilləşdirilməsi;
- Lisey şagirdlərində şəxsiyyətyönlü, özünü-təhsil keyfiyyətlərinin, 4K bacarıqlarının və onların əsasında fizika üzrə dərinləşdirilmiş bilik və praktik bacarıqların, habelə müstəqil tədqiqatçılıq qabiliyyətlərinin formalaşdırılması.

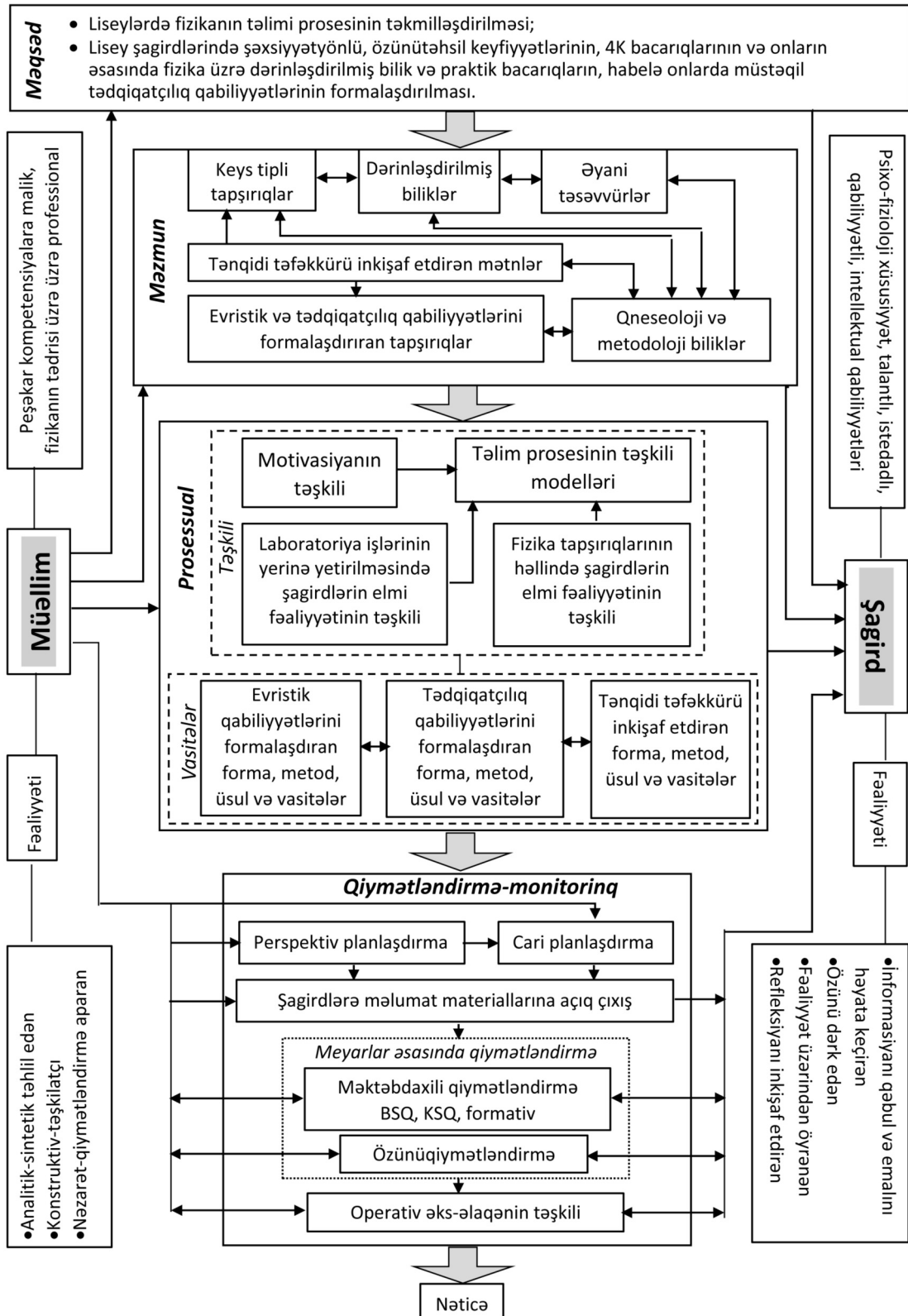
Məzmun komponentinə əsasən liseylərdə

fizika fənninin məzmununun layihələşdirilməsinə Keys tipli tapşırıqlar, əyani təsəvvürlər, tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirən mətnlər, dərinləşdirilmiş biliklər, tədqiqatçılıq qabiliyyətini formalaşdıran tapşırıqları (Şərifov, 2017A, 2018) özündə birləşdirən qneseoloji metodoloji biliklər (Şərifov, 2018A; 2019B; 2021), fizika fənninin istiqamətləri üzrə blok-modul strukturu daxildir. Liseylərdə tədris prosesində ev tapşırığının təşkili ən vacib mərhələlərindən biridir. Ev tapşırığına layihə, esse, virtual laboratoriyada tədqiqat, youtube.com-da animasiyaların təhlili aid ola bilər.

Prosesual komponent qarşılıqlı əlaqədə olan vasitələr və təşkili hissələrə bölünür. Vasitələrə evristik, tədqiqatçılıq qabiliyyətləri və tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirən metod (problem əsaslı, tədqiqat əsaslı, layihə əsaslı təlimlər, dərslər-debat və s.), (Şərifov, 2018A, 2019B, 2021; Şərifov, 2020C), üsul (Beyin həmləsi, Ziqzaq, Aukşon, Klaster, Fişboun, Keys, Sinkveyn, İnsert, BİBÖ, Kublaşdırma, Blum çiçəyi, İncə və qalın suallar

Şəkil 3

Liseylərdə fizika təliminin metodik sisteminin modeli



və s.), (Sharifov, 2020D, 2020E, 2020F), formalar və vasitələr (infoqrafik, anlayışlar xəritəsi, texnoloji xəritə və s.) aiddir. Təşkilə isə motivasiya (Şərifov, 2019; Şərifov və Fərzullayeva, 2020), təlim prosesinin, laboratoriya və fizika tapşırıqlarının həllində şagirdlərin elmi fəaliyyətinin təşkili aiddir. Təcrübə işləri ənənəvi və ya virtual laboratoriya işləri əsasında təşkil edilə bilər və onların yerinə yetirilməsi zamanı laboratoriya işlərinin icra etmə qaydalarından istifadə olunur (Şərifov, 2018B; Şərifov və Abdulkərimova, 2019; Sharifov, 2020, 2020A, 2020B; Sharifov and MacIsaac, 2021; Sharifov, 2022; Sharifov, 2020).

Qiymətləndirmə-monitorinq komponentinə liseylər üçün işlənilib hazırlanmış perspektiv, cari planlaşdırma, şagirdlərə məlumat materiallarına açıq çıxışın təmin edilməsi, şagirdlərlə operativ əks-əlaqənin təşkili, özündə BSQ, KSQ, formativ və özünüqiymətləndirməni əks etdirən meyarlar əsasında qiymətləndirmə daxildir. Şagirdlərə məlumat materiallarına açıq çıxış imkanının verilməsi praktikum, şifahi sorğular, tematik test, eləcə də yekun imtahan zamanı cihazlar, fiziki sabit və trigonometrik funksiyalar da daxil olmaqla əsas fizika düsturları olan istinad materialları təklif edilməlidir. Bu imkanlar lisey şəraitində qiymətləndirmənin səviyyəsini aşağı salmır, əksinə şagirdə materiallardan istifadə edərək bilikləri strukturlaşdırmaq və tətbiq etmək üçün əlavə imkanlar yaradır. Operativ əks-əlaqənin təşkil edilməsi üçün onlardan doldurulmuş nəzarət blanklarını təhvil aldıqdan sonra yol verilən səhvlərin mümkün variantını şərh etmək və ya düzgün cavabları təqdim etmək tövsiyə olunur. Qiymətləndirmə aparmaq məqsədilə istifadə olunan tapşırıqların bir hissəsini bilavasitə yaradıcı tətbiqetmədə yerinə yetirmək isə situativ tapşırıqlardan istifadə edərkən sualların çətinlik dərəcəsinin xətti olaraq artması tövsiyə olunur. Bununla yanaşı, lisey şagirdlərinin fəaliyyəti dörd nəzarət metodunun tətbiqi (frontal şifahi sorğu, situativ test, özünü qiymətləndirmə testi, şagird-şagird qiymətləndirmə testi) ilə qiymətləndirilə bilər. Testləri tərtib edərkən hər bir testin qiymətləndirilmə balının olması zəruridir.

Təlim iştirakçılarının xüsusiyyətləri komponentinə lisey müəllimləri üçün işlənilib hazırlanan müəllimin peşə kompetensiyaları, professional kompetensiyalara malik fizika müəlliminin inkişaf algoritmi, şagirdlərin psixofizioloji xüsusiyyətləri və onların intellektual qabiliyyətləri aiddir.

Qeyd etmək lazımdır ki, liseylərdə fizika təlimi ilə bağlı işlənilib hazırlanan konsepsiyanın düzgün həyata keçirilməsi lisey şagirdlərinin inkişafına müsbət təsir göstərəcək. Bu fikri bununla bağlı aparılan bir sıra tədqiqatların nəticələri də təsdiqləyir (Sharifov, 2020A, 2020B; Sharifov and MacIsaac, 2021; Sharifov, 2022).

NƏTİCƏ

Məqalədə liseylərdə fizika fənninin tədrisi ilə bağlı problemlər və onların SPSS proqramında faktorial təhlili göstərilib. Bu problemlərin aradan qaldırılması məqsədilə pedaqoji eksperimentin axtarış mərhələsində liseylərdə fizika təlimi sisteminin müddəaları və onun məqsəd, məzmun, prosessual, qiymətləndirmə-monitorinq, təlim iştirakçılarının xüsusiyyətləri komponentlərini özündə birləşdirən konsepsiya və onun təlim metodik sisteminin modeli də işlənilib hazırlanıb.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abdurazaqov, R., Əliyev, R., Şərifov, Q. (2018). Fizika dərsləri 11. Bakı.
- 2 İsmayilov, İ.N. (2007). Ümumtəhsil məktəblərində yeni informasiya texnologiyalarından istifadənin bəzi nəzəri problemləri. Azərbaycan məktəbi jurnalı, №2, s.187-192.
- 3 İsmayilov, İ.N. (2010). Təlimdə kompüter texnologiyalarının tətbiqi. Azərbaycan məktəbi jurnalı, №2, s. 22-27.
- 4 İsmayilov, İ.N. (2019). Fizikanın tədrisi metodikasının müasir problemləri. ADPU-nəşriyyatı. Bakı, 378 səh.
- 5 Şərifov, Q.M. (2017). Amerikada ən çox tətbiq olunan kurikulum modelləri. Azərbaycan Təhsil İnstitutunun Elmi əsərlər, c. 84, №6, s.19-24.

- ⁶ Şərifov, Q.M. (2017A). Kinematikadan kurikulum üzrə tərtib olunan tapşırıqlarda məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsi. Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi, N4, s. 3-9.
- ⁷ Şərifov, Q.M. (2017B). Radiorabitənin prinsiplərinə aid mövzunun kurikulum üzrə tədrisi. Təhsildə İKT, c. 34, N4, s.112-123.
- ⁸ Şərifov, Q.M. (2018). Lisey şagirdlərinin fizikadan koqnitiv bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində video və kompüter simulatorlarının rolunun əhəmiyyəti. Təhsildə İKT, c. 38, N4, s.10-16.
- ⁹ Şərifov, Q.M. (2018A). Liseylərdə fizikadan problem yönümlü dərslərin qurulmasının mərhələləri. Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi, N4, s. 68-70.
- ¹⁰ Şərifov, Q.M. (2018B). Liseylərdə fizikanın tədrisində Labdisc qurğularından istifadənin elmi və praktik əhəmiyyəti. Fizika, Riyaziyyat və İnformatika tədrisi, N3, s. 60-65.
- ¹¹ Şərifov, Q.M. (2018C). Liseylərdə STEM dərslərin tədris olunmasının elmi və praktik əhəmiyyəti. Azərbaycan məktəbi, N3 (684), s. 9-18.
- ¹² Şərifov, Q.M. (2019). Fizika dərslərində uğurlu motivasiya. Kurikulum, c. 12, N 1 (45), s. 53-57.
- ¹³ Şərifov, Q.M. (2019B). Liseylərdə açıq tədqiqat yönümlü dərslərin tətbiqinin elmi və praktik əhəmiyyəti. Pedaqoji Universitet Xəbərləri, N 1 (67), s. 246-252.
- ¹⁴ Şərifov, Q.M., Abdulkərimova, G.S. (2019). Liseylərdə dalğalar mövzusunə aid dərinləşmiş bilik və praktik bacarıqların aşılmasında virtual laboratoriyaların rolu. Təhsildə İKT, c. 41, N3, s.86-90.
- ¹⁵ Şərifov, Q.M., Fərzullayeva, A.R. (2020). Radioaktivlik mövzusunun tədrisində motivasiyanın yardım problemi və həlli yolları. Fizika, riyaziyyat və informatika tədrisi. Elmi-nəzəri və metodik məcmuə. № 4, Bakı.
- ¹⁶ Şərifov, Q.M. (2021). Liseylərdə "Fizika" fənni üzrə problem əsaslı təlimdə "Fişboun" üsulundan istifadənin əhəmiyyəti. Azərbaycan məktəbi, N 4 (697), s. 35-45.
- ¹⁷ Şərifov, Q.M., İsmayılov, L.Q. (2021). Ümumtəhsil məktəblərinin VII siniflərində fizika fənni üzrə onlayn tədrisin xüsusiyyətləri. Azərbaycan məktəbi, N 1 (694), s. 35-45.
- ¹⁸ Şleyxer, A., (2022). Dünya standartları: XXI əsr intəhsil sistemini necə qurmalı. Təhsildə güclü icraçılar və uğurlu islahatçılar (Tərc. Arzu Soltan), Bakı: T-Network, s.262.
- ¹⁹ Changeiywo, J., Wambugu, P., Wachanga, S. (2011). Investigations of student's motivation towards learning secondary school physics through mastery learning approach. International Journal of Science and Mathematics Education. 9, pp. 1333-1350.
- ²⁰ Gogtay, N.J., Thatte, U.M. (2017). Principles of Correlation Analysis. Journal of The Association of Physicians of India, Vol. 65, pp.78-81.
- ²¹ Goldberg, F., & McDermott, L. (1987). An investigation of student understanding of the real image formation formed by a converging lens or concave mirror. American Journal of Physics, №55, 108-119.
- ²² Guido, D., Ryan, M. (2013). Attitude and Motivation towards Learning Physics. International Journal of Engineering Research and Technology, 2. 2087-2094.
- ²³ Horstmeyer, A. (2018). How VUCA is changing the learning landscape – and how curiosity can help. Development and Learning in Organizations: An International Journal, 33.
- ²⁴ Horney, N., Pasmore, B., and O'Shea, T. (2010). "Leadership agility: a business imperative for a VUCA world", People & Strategy, Vol. 33 No. 4, pp. 33-38.
- ²⁵ Heron, P., McDermott, L. (1998). Bridging the gap between teaching and learning in geometrical optics: The role of research. Optics and Photonics News, №9 (9), 30.
- ²⁶ Laws, P.L. (1991). Calculus-based physics without lectures. Physics Today, № 44, 24-31.
- ²⁷ Laws, P.L. (1989). Workshop Physics: Learning Introductory Physics by Doing It. Change, July/August, 20.
- ²⁸ McDermott, L., Rosenquist, E. H., van Zee, J. (1987). Students' difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. American Journal of Physics, №55, 503-513. 204.
- ²⁹ PISA 2009: 34 OECD members + 41 partners countries, PISA 2009 Results: Executive Summary ROSE The Relevance of Science Education ROSE <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose>
- ³⁰ Sharifov, G.M. (2019). Interactive teaching method of solid – state physics in lyceums. Advanced Physycal Research, v 1, N 1, s. 52-60.
- ³¹ Sharifov, G.M. (2020). A comparative study of school-based assessment systems in physics: Azerbaijan lyceums and Cambridge Schools. Advanced Physycal Research, v 2, N 1, pp. 56-69.

- ³² Sharifov, G.M. (2020A). The effectiveness of Head-to-tail method in solving challenging physics tasks. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, v 16, N2, 132-139.
- ³³ Sharifov, G.M. (2020B). The effectiveness of using a virtual laboratory in the teaching of electromagnetic in the lyceum. *Physics Education*, v 55, N6, 065011, 10pp.
- ³⁴ Sharifov, G., MacIsaac D. (2021). Effectiveness of a simulated thermodynamics lab in a grade eight lyceum class. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, v 17, N2, 133-140.
- ³⁵ Sharifov, G.M. (2021). The misconceptions about the interpretation of light bulb resistance in specialized school. *Revista Mexicana de Física E*, v 18, N1, 90-96.
- ³⁶ Sharifov, G.M. (2022). The effect of virtual laboratory use on VII grade students' understanding of physics concepts in the lyceum, *International Journal on Technical and Physical Problems of Engineering (IJTPE)*, N 1 (14), s.190-195.
- ³⁷ Sokoloff, D.R, Thornton, R.K., Laws, P. (1998). RealTime Physics, active learning laboratories. *Proceedings*, №399, 1061-1074.
- ³⁸ Van, D.B. (2015). The roots of physics students' motivations: Fear and Integrity.
- ³⁹ Bondarevskaya, Y.V., Kul'nevich, S.V. (1999). *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya*. Rostov-na-Donu: Tvorcheskij tsentr Uchitel', s. 560.
- ⁴⁰ Burtseva, N.M. (2001). *Mezhpredmetnyye svyazi kak sredstvo formirovaniya tsennostnogo otnosheniya uchashchikhsya k fizicheskim znaniyam*. Avtoreferat diss. kand. ped. nauk. SPb.
- ⁴¹ Byuyul', A., Tsofel', P. (2005). SPSS: iskustvo obrabotki informatsii. *Analiz statisticheskikh dannyx i vosstanovleniye skrytykh zakonornostey*: Per. s nem. / Akhim Byuyul', Peter Tsofel' - SPb. : OOO «DiaSoftYUP», 608 s.
- ⁴² Lebedeva, I.P. (2003). O spetsifike primeneniya faktornogo analiza v pedagogicheskoy issledovaniy. *Obrazovaniye i nauka*. № 2 (20), s.10-25.
- ⁴³ Sharifov, G.M. (2020). *Primeneniye ustroystv LabDisc Physio na interaktivnykh urokakh po fizike v litseyakh*. *Shkol'nyye tekhnologiya*, v, N4, pp. 71-78.
- ⁴⁴ Sharifov, G.M. (2020A). Trudnosti pri sostavlenii zadach dlya summativnogo otsenivaniya v litseyakh // *Sovremennyy uchonyy*, v, N2, pp 58-61 (VAK ROSSIYA).
- ⁴⁵ Sharifov, G.M. (2020B). *Effektivnost' sovremennoy modeli obucheniya v shkolakh i litseyakh*. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*, v, N9, pp. 128-132.
- ⁴⁶ Sharifov, G.M. (2020C). *Sravnitel'nyy analiz proyektnykh rabot i urokov osnove proyektov po fizike*. *Modern Humanities Success*, v, N2, pp.124-128.
- ⁴⁷ Sharifov, G.M. (2020D). *Primeneniye metoda Zigzaga v obuchenii na urokakh fiziki v litseyakh*. II *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Teoriya i praktika sovremennoy pedagogiki»* – 30 iyulya, Penza, Rossiya s. 104-107.
- ⁴⁸ Sharifov, G.M. (2020E). *Primeneniye metoda Auktsiona v obuchenii fiziki v litseyakh*. *Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Naukoyomkiye issledovaniya kak osnova innovatsionnogo razvitiya obshchestva»* (Ufa, 23.07.2020 g.). – Sterlitamak: AMI. – S. 78-82.
- ⁴⁹ Sharifov, G.M. (2020F). *Primeneniye metoda Klastera v obuchenii fiziki VII klassa v litseyakh*. XIV *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Nauchnyye issledovaniya po prioritetnym napravleniyam dlya sozdaniya»* (20 iyulya 2020, Rossiya, Saratov) – S. 136-142.
- ⁵⁰ Abdullayev, S. (2013). *Fizika sual və məsələlər 7/9*. Bakı, 252 s.
- ⁵¹ Şərifov, Q.M. (2019A). *Liseylərdə 7-9-cu siniflərdə fizikanın tədrisinin əsas problemləri*. *ATU Elmi Əsərlər*, N 1, s. 220-224.
- ⁵² Abdullayev, S. (2010). *Fizika məsələləri 9-11. Ümumtəhsil məktəbləri və liseylər üçün dərs vəsaiti*. Bakı, 396 s.

ÜMUMİ ORTA TƏHSİL SƏVİYYƏSİNİN VIII SİNFİNDƏ “BƏRK CİSMİN XÜSUSİ İSTİLİK TUTUMUNUN TƏYİNİ” VİRTUAL PRAKTİK İŞ DƏRSİNİN MODELLEŞDİRİLMƏSİNƏ DAİR

RASİM ABDURAZAQOV, Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent,
Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Tədris resursları şöbəsinin
müdiri. E-mail: r.abdurazaqov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-1697-8148>

GÜLZAR HÜSEYNOVA, Magistrant, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universiteti. E-mail: gulzarhuseynova73@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2120-4294>

Məqaləyə istinad:

Abdurazaqov R., Hüseynova G.
(2022). Ümumi orta təhsil
səviyyəsinin VIII sinfində “Bərk
cismin xüsusi istilik tutumunun
təyini” virtual praktik iş dərsinin
modelləşdirilməsinə dair.
Azərbaycan məktəbi. № 4 (701),
səh. 51–60

ANNOTASIYA

Məqalədə ümumi orta təhsil səviyyəsinin VIII siniflərində fizikadan təlim prosesinin interaktivləşdirilmə üsullarından biri kimi virtual praktik işlərin (laboratoriya işlərinin) icra mexanizmi şərh edilir. Bu məqsədlə “Fizikadan multimedia” elektron tədris resurslarından istifadə edilməsi tövsiyə olunur. Həmin resurslarda verilən virtual təlim modelləri JUniverse mühitində Java dilindən istifadə edilərək hazırlanıb, 3D Studio Max and Macromedia Flash animasiya proqramları tətbiq olunub. Modellərin yüksək səviyyədə interaktivliyi və təlim səhnəsinin obyektləri ilə kvazireal istifadəçi hərəkətləri təmin edilib. Şagirdlərin virtual mühitdə müstəqil işi üçün interaktiv didaktik materiallar (nəzəri məlumatlar, təlimatlar, bilik və bacarıqların yoxlanılması üçün test tapşırıqları) daxil olmaqla xüsusi modullar hazırlanıb. Yaradılan virtual praktik işlər isə məktəb fənləri üzrə ənənəvi laboratoriya dərslərinə faydalı əlavədir. Virtual praktik işlər maksimum aydınlığı, fiziki eksperimentlər üçün real avadanlıqların dəqiq modelləşdirilməsini təmin edir. Nümunə olaraq VIII sinifdə “Bərk cismin xüsusi istilik tutumunun təyini” virtual praktik iş dərsinin necə modelləşdirilməsinə baxılır.

Açar sözlər: Virtual praktik iş, dərs modeli, bərk cisim, xüsusi istilik tutumu.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 19.08.2022

Qəbul edilib: 23.09.2022

ON THE MODELING OF THE VIRTUAL PRACTICAL WORK LESSON "DETERMINATION OF THE SPECIFIC HEAT CAPACITY OF A SOLID BODY" IN THE VIII CLASSES

RASIM ABDURAZAGOV, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor, Education Institute of the Republic of Azerbaijan, Head of the Teaching Resources Department. E-mail: r.abdurazagov@arti.edu.az
<https://orcid.org/0000-0002-1697-8148>

GULZAR HUSEYNOVA, Master's student, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: gulzarhuseynova73@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2120-4294>

To cite this article:

Abdurazagov R, Huseynova G. (2022). On the modeling of the virtual practical work lesson "Determination of the specific heat capacity of a solid body" in the VIII classes of the general secondary education level. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 51–60

ABSTRACT

The article explains the implementation mechanism of virtual practical work (laboratory work) as one of the methods of inter-activation of the physics learning process in the VIII classes of the general secondary education level. For this purpose, it was recommended to successfully use "Physics multimedia" electronic educational resources. The virtual training models given in those resources were developed using the Java language in the JUniverse environment, and 3D Studio Max and Macromedia Flash animation programs were applied. High-level interactivity of the models and quasi-realistic user actions with the objects of the training scene are provided. Special modules including interactive didactic materials (theoretical information, instructions, test tasks for testing knowledge and skills) have been developed for students' independent work in the virtual environment. The created virtual practical works are a useful addition to traditional laboratory lessons in school subjects. Virtual practical works provide maximum clarity, accurate modeling of real equipment for physical experiments. As an example, how to model the virtual practical work lesson "Determining the specific heat capacity of a solid" in class VIII.

Keywords: Virtual practical work, teaching model, solid, specific heat capacity.

Article history

Received: 19.08.2022

Accepted: 23.09.2022

AKTUALLIĞIN ƏSASLANDIRILMASI

XXI əsr icbari ümumi təhsilin təlim metodlarının təkmilləşdirilərək cəmiyyətin sürətli informasiyalaşdırılma tempinə uyğunlaşdırılmasını tələb edir. Bu isə şagirdlərin təlim nəticələrinin yüksəldilməsinə dair cəmiyyətin tələblərini, müasir Azərbaycanda tədris-metodiki dəstəyin tez-tez yenilənməsini, təlim prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi zərurətini aktuallaşdırır. Odur ki, ümumi təhsilin müxtəlif səviyyələrində digər fənlərlə yanaşı, fizikanın təlimi prosesinin də müasir tələblər əsasında yeniləşdirilməsinə ciddi ehtiyac yaranıb. İndi şagirdlərə fiziki qanun və nəzəriyyələrin elmi əsaslarına dair akademik biliklər qazandırmaq kifayət deyil, onlara qazanılan bilikləri fiziki eksperimentlər əsasında yoxlamaq, bu eksperimentlərin nəticələrini müasir texnologiyaların iş prinsipinin izahına və praktik həyatla əlaqəli proseslərə tətbiq etmək bacarıqları aşılamaq tələb olunur. Lakin təhsilin informasiyalaşdırılması, fiziki eksperimentləri ənənəvi qaydada, sadə cihaz və avadanlıqlar vasitəsilə icra etməyə, təlim vaxtına israfçılıqla yanaşmağa imkan vermir. O, fizikadan təlim prosesinin, xüsusilə də fiziki eksperimentlərin, praktik iş dərslərinin virtuallaşdırılmasını tələb edir. O da qeyd edilməlidir ki, fizika fənni üzrə virtual eksperimentlər və praktik iş dərslərini həyata keçirən proqram təminatı hələ də kifayət dərəcədə tətbiq olunmur. Bunun da səbəblərindən biri fənn müəllimlərinə yardım edəcək virtual dərs modellərinin hazırlanmamasıdır.

Məqalədə ümumi orta təhsil səviyyəsinin VIII siniflərində fizikadan təlim prosesinin interaktivləşdirilmə üsullarından biri kimi virtual praktik işlərin (laboratoriya işlərinin) icra mexanizmi şərh edilir. Bu məqsədlə "Fizikadan multimedia" elektron tədris resurslarından uğurla istifadə edilə bilər (Murquzov, Abdurazaqov, 2007). Həmin resurslarda verilən virtual təlim modelləri JUniverse mühitində Java dilindən istifadə edilərək hazırlanıb, 3D Studio Max and Macromedia Flash animasiya proqramları tətbiq olunub. Modellərin yüksək səviyyədə interaktivliyi və təlim səhnəsinin obyektləri ilə kvazireal istifadəçi hərəkətləri təmin edilib. Şagirdlərin virtual mühitdə müstəqil işi üçün interaktiv didaktik materiallar (nəzəri məlumatlar, təlimatlar, bilik və bacarıqların yoxlanılması üçün test tapşırıqları) daxil olmaqla xüsusi modullar hazırlanıb. Yaradılan virtual praktik işlər isə məktəb fənləri üzrə ənənəvi laboratoriya dərslərinə faydalı əlavədir. Virtual praktik işlər maksimum aydınlığı, fiziki eksperimentlər üçün real avadanlıqların dəqiq modelləşdirilməsini təmin edir. Nümunə olaraq VIII sinifdə "Bərk cismin xüsusi istilik tutumunun təyini" virtual praktik iş dərsinin necə modelləşdirilməsinə baxılır.

Alt STANDARTLAR	3.1.1. İstilik və elektrik hadisələrinə aid ölçü cihazlarından istifadə edir. 3.1.2. İstilik və elektrik hadisələrinə uyğun fiziki kəmiyyətləri ölçür, hesablamalar aparmaqla nəticələri təqdim edir.
Təlim NƏTİCƏLƏRİ	• İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanununa aid nəzəri biliyi praktikaya tətbiq edir. • Müxtəlif bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumunu virtual təcrübə əsasında təyin edir. • Müxtəlif maddələrin xüsusi istilik tutumunun cədvəl qiymətlərindən istifadə etməyi bacarır. • Apardığı araşdırmadan düzgün nəticə çıxarmağı və onu təqdim etməyi bacarır.
MƏQSƏD	Şagirdlərə istilik balansını tənzimləmədən istifadə etməklə enerjinin saxlanması qanununun istilik prosesləri üçün doğruluğunu virtual laboratoriya işi vasitəsilə müstəqil yoxlamaq bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirmək.
DƏRSİN TİPİ	İnduktiv, interaktiv.
İstifadə olunan İŞ FORMALARI	Bütün siniflə iş, qrup işi, fərdi iş.
İstifadə olunan ÜSULLAR	Fəal/interaktiv metod, qruplarla iş, kompüter təqdimatı, müsahibə.
Fənlərarası İNTEQRASIYA	Riyaziyyat - 2.1.2., 2.2.2. İnformatika - 3.1.1., 3.2.2., 3.2.4., Azərbaycan dili - 1.2.2., 1.2.4., 2.2.1., 2.2.2.
TƏCHİZAT	1. Kompüter. 2. Multimedia proyektoru. 3. "Fizika" elektron tədris resursu. 4 CD diskində, 2-ci disk, §42, Bakı, "Bakınəşr", 2007. 4. İnteraktiv lövhə (Mimio və ya "Promethean"). 5. Vatman. 6. Markerlər dəsti. 7. Yapışqanlı lent və qayçı. 8. Murquzov M.M., Abdurazaqov R.R., Əliyev R.M., Əliyeva D.Z. Fizika 8. Dərslik. Bakı, "Bakınəşr", 2019. 9. Murquzov M.M., Abdurazaqov R.R., Əliyev R.M., Əliyeva D.Z. Fizika 8. Müəllimlər üçün metodik vəsait. Bakı, "Bakınəşr", 2019. 10. Abdurazaqov R.R. Fizikadan multimedia diskindən istifadə metodikası. Bakı, "Bakınəşr", 2007, 64 s.

DƏRSİN QURULUŞU

Praktik iş fizika kabinetinin texniki təchizatın imkanlarından asılı olaraq qruplarla, yaxud cütlərlə təşkil edilə bilər. Tapşırıq haqqında məlumat şagirdlərə qabaqcadan verildiyindən, onun yerinə yetirilməsində ciddi çətinlik gözlənilmir.

Qrup işi üçün nəzərdə tutulan dərs modeli cədvəl 1-də verilir.

Cədvəl 1. "Bərk cismin xüsusi istilik tutumunun təyini" virtual praktik iş dərsinin modeli

Fəaliyyət	İnkişafetdirici bacarıqlar
I mərhələ. Sinfin təşkili (4 dəq)	
1.1. Şagirdlərin qruplaşdırılması. Şagirdlərlə salamladıqdan sonra onlar ixtiyari seçimlə 4 qrupa ayrılır. Tövsiyə. Qrupların təlim nəticələri müxtəlif olan şagirdlərdən təşkil olunmasına diqqət yetirmək məqsəduyğundur. 1.2. Qrup fəaliyyətinə hazırlıq işinin təşkili. Qruplar vatman və markerlə təchiz olunur.	• Kommunikativlik • Əməkdaşlıq
II mərhələ. Giriş müsahibəsi və müzakirəsinin təşkili (24 dəq)	
2.1. İşə aid nəzəri məlumatın təkrarlanması (10 dəq). 2.1.1. Qruplara didaktik sorğu vərəqləri paylanır və suallar ətrafında təqdimat hazırlamaq tapşırılır. Didaktik vərəqlərdə aşağıdakı suallar verilə bilər. • İstilikvermə nədir? • İstilikvermənin hansı növləri var? • Bərk cisimlərdə istilikvermə necə baş verir? • İstilikkeçirmə prosesi nəyə deyilir? • İstilikvermə prosesində cismin aldığı (və ya verdiyi) enerji nə adlanır? • İstilik miqdarının BS-də vahidi nədir? • Xüsusi istilik tutumu nəyə deyilir? • Xüsusi istilik tutumunun BS-də vahidi nədir? • Xüsusi istilik tutumu nədən asılıdır? • İstilik proseslərində enerjinin saxlanma qanunu necə ifadə olunur? • İki cisimdən ibarət təcrid olunmuş sistem üçün istilik balansı tənliyi necə yazılır? • İstilik balansı tənliyinin fiziki mahiyyəti nədən ibarətdir?	• Tənqidi düşünmə • Müzakirəetmə • Ünsiyyət • Əməkdaşlıq • Fərziyyə irəlisürmə • Müləhizəsini əsaslandırma • Təqdimetmə • Təbiiqetmə • Rəqəbataparma • Problem irəlisürmə • Problem həlletmə • Kollektivçilik • Fiziki qanunauyğunluğu mənimsədiyini sərbəst nümayiş etdirmə

2.2. Qrup liderlərinin təqdimatının təşkili (12 dəq)

2.2.1. Qrup liderləri poster (yaxud elektron) təqdimatı edirlər. Hər təqdimata 3 dəqiqə vaxt verilir.

2.2.2. Sualların doğru cavabının ekranda illüstrasiyası (Murquzov, Abdurazaqov, 2019).

Təqdimatdan sonra müəllim sualların doğru cavablarını illüstrasiya edir.

- İstilikvermə - iş görmədən cismin daxili enerjisinin dəyişmə prosesidir.
- İstilikvermənin üç növü var: istilikkeçirmə, konveksiya və şüalanma.
- Bərk cisimlərdə istilikvermə istilikkeçirmə prosesi nəticəsində baş verir.
- İstilikkeçirmə – cisimdəki zərrəciklərin istilik hərəkəti nəticəsində enerjinin çox qızmış hissədən az qızmış hissəyə köçürülmə prosesidir.
- İstilikvermə prosesində cismin aldığı (və ya verdiyi) enerji istilik miqdarı adlanır.
- İstilik miqdarı “Q” hərfi ilə işarə olunur, BS-də vahidi couldur (C).
- Xüsusi istilik tutumu – 1 kq maddəni 1K qızdırmaq üçün sərf olunan istilik miqdarıdır.
- Xüsusi istilik tutumunun BS-də vahidi: $[c] = 1 \frac{C}{kg \cdot K}$.
- Xüsusi istilik tutumu skalyar fiziki kəmiyyət olub aşağıdakı düsturla təyin edilir:

$$c = \frac{Q}{m\Delta t} = \frac{Q}{m\Delta T}.$$

Burada Q – m kütləli cismi qızdırmaq üçün tələb olunan istilik miqdarı, Δt – temperaturun dərəcə selsilərlə dəyişməsi ($^{\circ}C$), ΔT temperaturun kelvinlə dəyişməsidir (K). Nəzərə almaq lazımdır ki, $\Delta T = \Delta t$.

- Xüsusi istilik tutumu maddənin növündən asılıdır.
- Təcrid olunmuş sistemdə baş verən ixtiyari istilik prosesində daxili enerji sabit qalır. Bu, istilik prosesləri üçün enerjinin saxlanması qanunudur.
- İki cisimdən ibarət təcrid olunmuş sistem üçün istilik balans tənliyi belə yazılır:

$$Q_1 + Q_2 = 0.$$

Nəzərə alınsa ki, $Q_1 = c_1 m_1 (\theta - t_1)$ və $Q_2 = c_2 m_2 (\theta - t_2)$,

$$c_1 m_1 (\theta - t_1) + c_2 m_2 (\theta - t_2) = 0.$$

Burada Q_1 – temperaturu t_1 olan m_1 kütləli cismin aldığı istilik miqdarı, c_1 bu cismin xüsusi istilik tutumu, Q_2 – temperaturu t_2 olan m_2 kütləli cismin verdiyi istilik miqdarı, c_2 – bu cismin xüsusi istilik tutumu, θ – qarışıqın temperaturudur.

- İstilik balans tənliyi onu göstərir ki, müxtəlif temperaturlu cisimdən ibarət qapalı sistemdə heç bir enerji çevrilməsi baş vermir, onlar arasında yalnız istilik mübadiləsi mövcuddur: temperaturu yüksək olan cisim nə qədər istilik

miqdarı verirsə, temperaturu aşağı olan digər cisim də bir o qədər istilik miqdarı alır. Bu proses cisimlərin temperaturları bərabərləşənə qədər davam edir.

2.3. İşin icra mərhələlərinin soruşulması (6 dəq).

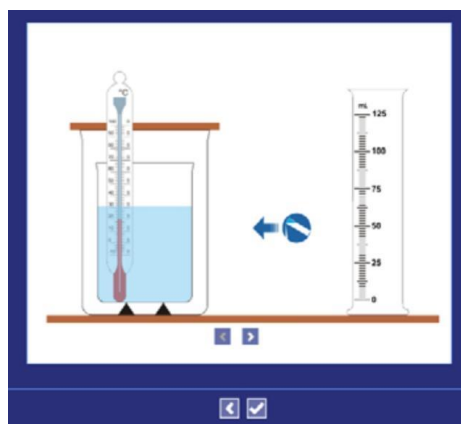
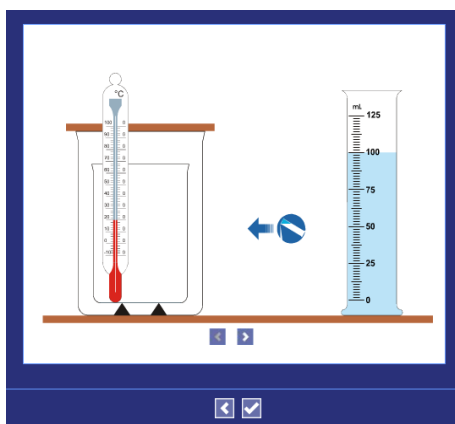
Sinifdə frontal sorğu keçirməklə virtual praktik işin icra ardıcılığı soruşulur. Şagirdlər müəllimin əvvəlki dərstdə onlara verdiyi didaktik material əsasında virtual praktik işin icra mərhələlərinin düzgün ardıcılığını qeyd edirlər.

III mərhələ. Virtual praktik işin icrasının təşkili (12 dəq)

3.1. Praktiki işin icrası (10 dəq).

Virtual laboratoriya işinin icrasına başlamaq üçün əvvəlcə § 42-dən laboratoriya işləri bloku açılır. Bu zaman ekrana içərisində 100 ml su və termometr olan menzurka gəlir. Kursor animasiya ekranının mərkəzində yerləşən düyməyə yaxınlaşdırılır, kalorimetren qapağı açılır. Kursor düymə üzərində olmaqla, mausun sol sıxacı basılır, menzurkadakı su kalorimetmə boşalır (şəkil 1). Kalorimetrdəki termometrin göstəricisinə əsasən suyun ilk temperaturu təyin olunaraq cədvəldə yazılır (Murquzov, Abdurazaqov, 2007).

- Kompüter texnologiyasından istifadə edə bilmək
- Virtual təlim resursundan istifadə edə bilmək

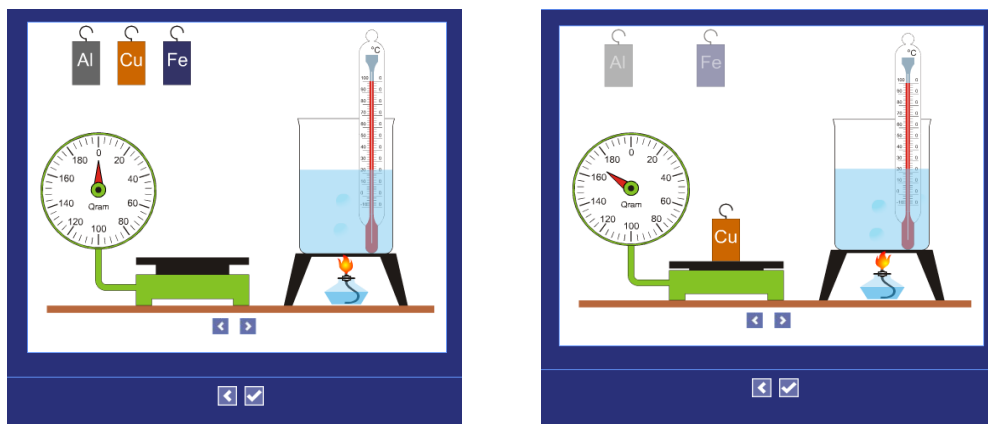


Şəkil 1

Təcrübənin sonrakı mərhələsinə də kursor animasiya ekranının aşağı sol küncündə yerləşən ✓ işarəli kvadratin üzərinə gətirilərək sıxılır. Animasiya ekranında spirt lampası üzərində 100 °C temperaturu (qaynayan) su olan qab, tərəzi (qramlarla ölçən) və Al, Cu və Fe tərkibli üç silindrik formalı bərk cismin təsviri görüntüyə gəlir.

Əvvəlcə, kursorla cisimlərdən biri (məs., Cu silindr) götürülür və tərəzi üzərində yerləşdirilərək kütləsi təyin olunur (şəkil 2). Tərəzinin cihaz xətası nəzərə alınmaqla, silindrin kütləsi kq-a çevrilir və alınan nəticə cədvəldə yazılır.

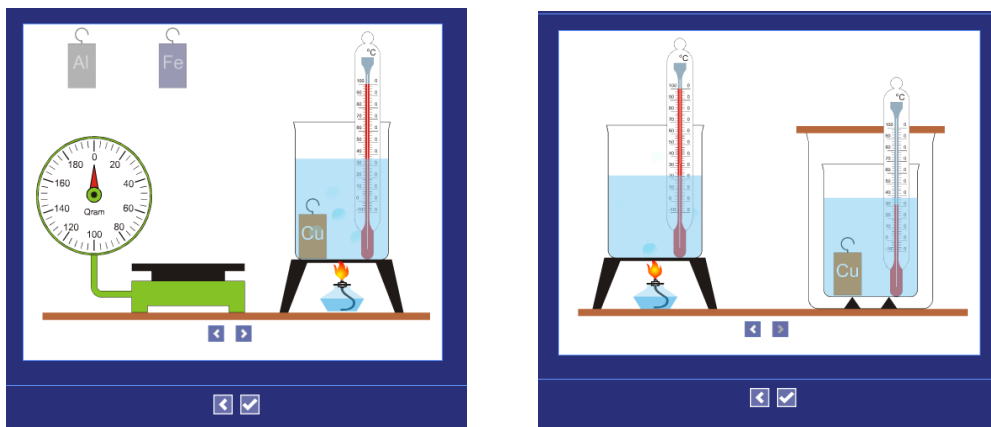
- Əməkdaşlıq
- Ünsiyyət qurmaq
- Kollektivdə işləmək
- Sorğu və məlumat cədvəllərindən istifadə etmək



Şəkil 2

Virtual praktik işin sonrakı mərhələsində mis silindr tərəzinin üzərindən götürülür və qaynar suya daxil edilir. Termometrin göstəricisinə əsasən onun t_{mis} temperaturu (temperatur adətən 100°C olur) cədvələ qeyd olunur. Təcrübə ✓ işarəli kvadratı yenidən sıxmaqla davam etdirilir. Bu zaman, ekrandakı görüntü dəyişir: solda qaynayan suya batırılmış silindrin, sağda isə içərisində su olan kalorimetrdə təsvirləri yaranır. Silindr qaynar sudan çıxarılaraq kalorimetrdə batırılır (şəkil 3).

- Kompüter savadlılığı
- Ölçü cihazlarının xarakteristikalarını müəyyən etmək



Şəkil 3

Kalorimetrdəki termometrdən qarışıqın temperaturu ölçülür və nəticə virtual cədvələ yazılır. Beləliklə, bütün ölçmələr aparıldıqdan sonra mis silindrin xüsusi istilik tutumu istilik balans tənliyindən təyin edilir:

$$c_{mis} = \frac{c_{su} m_{su} (\theta - t_{su})}{m_{mis} (t_{mis} - \theta)} = \frac{4200 \cdot 0,1 \cdot (30 - 20)}{0,172 \cdot (100 - 30)} \frac{\text{C}}{\text{kg} \cdot ^{\circ}\text{C}} = 348,84 \frac{\text{C}}{\text{kg} \cdot ^{\circ}\text{C}}$$

Hesablamanın nəticəsi qeyd edilməklə virtual cədvəl tamamlanır (cədvəl 2).

- Riyazi savadlılıq
- Elmi savadlılıq
- Müqayisəetmə

Cədvəl 2.

Cisim	m_{cis} (kq)	t_{cis} (°C)		m_{su} (kq)	t_{su} (°C)		c_{su} ($\frac{C}{kq \cdot ^\circ C}$)	c_{cism} ($\frac{C}{kq \cdot ^\circ C}$)
		İlk	son		İlk	son		
Al								
Cu	0,172	100	30	0,1	20	30	4200	348,84
Zn								

Bərk cismin xüsusi istilik tutumu üçün virtual təcrübədən alınan qiymət "Bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumları" cədvəlindəki uyğun maddənin xüsusi istilik tutumunun etalon qiyməti ilə müqayisə olunur (cədvəl 3). Müqayisə nisbi xətanın hesablanması ilə aparılır:

$$\Delta c_{cism} = \frac{c_{virtual}}{c_{etalon}} \cdot 100\%.$$

- Riyazi savadlılıq
- Müqayisəetmə
- Nəticə çıxarma

Cədvəl 3. Bəzi maddələrin xüsusi istilik tutumu

Maddə	$c, \frac{C}{kq \cdot ^\circ C}$	Maddə	$c, \frac{C}{kq \cdot ^\circ C}$	Maddə	$c, \frac{C}{kq \cdot ^\circ C}$
Qızıl	130	Polad	500	Hava	1000
Civə	140	Çuqun	540	Bitki yağı	1700
Qurğuşun	140	Daş	800	Su buxarı	2000
Qalay	230	Şüşə	840	Buz	2100
Gümüş	250	Mərmər	840	Kerosin	2100
Mis	400	Kərpic	880	Spirt	2500
Dəmir	460	Alüminium	920	Su	4200

Təcrübə Al və Zn silindrləri ilə də təkrarlanır və alınan nəticələr virtual cədvəldə qeyd olunur.

- Müqayisəetmə
- Nəticə çıxarma

3.2. Nəticələrin təqdimatı (2 dəq).

Qruplar tamamladıqları virtual cədvəli və nəticənin nisbi xətası qeyd edilmiş poster (və ya kompüter) əsasında təqdimat edirlər.

- Müqayisəetmə
- Nəticə çıxarma

IV mərhələ. Qiymətləndirmə (5 dəq)

Qiymətləndirmə həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət baxımından həyata keçirilə bilər.

4.1. Kəmiyyətə qiymətləndirmə – maksimum 50 bal.

4.1.1. İşə aid nəzəri məlumatın təkrarlanması mərhələsində qrup təqdimatlarının qiymətləndirilməsi – maksimum 10 bal.

4.1.2. İşin icra mərhələlərinin düzgün təsvirinin qiymətləndirilməsi – maksimum 5 bal.

4.1.3. Virtual praktik işin icrasının qiymətləndirilməsi – maksimum 25 bal.

4.1.4. Tamamlanmış virtual cədvəlin və nəticələrin nisbi xətlərinin faizlərlə illüstrasiyasının qiymətləndirilməsi – maksimum 10 bal.

4.2. Keyfiyyətə qiymətləndirmə.

Aşağıdakı meyarlar əsasında təlim məqsədlərinə nail olmaq səviyyəsi müəyyən edilə bilər (Murquzov, Abdurazaqov, 2019).

	I səviyyə	II səviyyə	III səviyyə	IV səviyyə
Tətbiqetmə	İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanununa aid nəzəri biliyi anlamadan praktikaya tətbiq edir.	İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanununa aid nəzəri biliyi anlayaraq praktikaya tətbiq edir.	İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanununa aid nəzəri biliyi təhlil edərək praktikaya tətbiq edir.	İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanununa aid nəzəri biliyi dəyərləndirərək praktikaya tətbiq edir.
Təyinat	Müxtəlif bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumunu formal olaraq virtual təcrübə əsasında təyin edir.	Müxtəlif bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumunu anlayır və virtual təcrübə əsasında təyin edir.	Müxtəlif bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumunu analiz-sintez etməklə virtual təcrübə əsasında təyin edir.	Müxtəlif bərk cisimlərin xüsusi istilik tutumunu ümumiləşmələr aparmaqla virtual təcrübə əsasında təyin edir.
Bacarmaq	Müxtəlif maddələrin xüsusi istilik tutumunun cədvəl qiymətlərindən formal olaraq istifadə etməyi bacarır.	Müxtəlif maddələrin xüsusi istilik tutumunun cədvəl qiymətlərini anlayır və onlardan istifadə etməyi bacarır.	Müxtəlif maddələrin xüsusi istilik tutumunun cədvəl qiymətlərindən müqayisə aparmaqla istifadə etməyi bacarır.	Müxtəlif maddələrin xüsusi istilik tutumunun cədvəl qiymətlərindən mənalılarını anlamaqla istifadə etməyi bacarır.
Nəticəçıxarma və təqdimetmə	Apardığı araşdırmadan formal nəticə çıxarmağı və onu təqdim etməyi bacarır.	Apardığı araşdırmadan anlayaraq düzgün nəticə çıxarmağı və onu təqdim etməyi bacarır.	Apardığı araşdırmadan təhlil əsasında düzgün nəticə çıxarmağı və onu təqdim etməyi bacarır.	Apardığı araşdırmadan ümumiləşmələr əsasında düzgün nəticə çıxarmağı və onu təqdim etməyi bacarır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abdurazaqov, R.R. (2007). Fizika. Yeni nəsil multimedia dərsliyi. Metodik vəsait. 1-ci hissə. Molekulyar fizika. Termodinamika. Bakı: Bakınəşr, 64 s.
2. Murquzov, M.İ., Abdurazaqov, R.R. (2007). Fizikadan multimedia. 4 CD diskindən 2-ci disk: Molekulyar fizika. Termodinamika. Bakı: Bakınəşr.
3. Murquzov, M.İ., Abdurazaqov, R.R. (2019). Fizika 8. Dərslik. Bakı: Bakınəşr, 200 s.
4. Murquzov, M.İ., Abdurazaqov, R.R. (2019). Fizika 8. Müəllimlər üçün metodik vəsait. Bakı: Bakınəşr, 200 s.

MÜƏLLİMLƏRİN ÖMÜRBOYU ÖYRƏNMƏ SƏRİŞTƏLƏRİNİN TƏDQIQI

AYNURƏ QASIMLI

Xəzər Universitetinin magistrantı. Azərbaycan, Bakı.

E-mail: aynura.gasimli@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-9662-7606>

Məqaləyə istinad:

Qasımlı A. (2022). Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə sərişmələrinin tədqiqi. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 61–71

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 02.09.2022

Qəbul edilib: 12.10.2022

ANNOTASIYA

Tədqiqatın məqsədi ümumtəhsil müəllimlərinin ömürboyu öyrənmə sərişmələrinin səviyyəsini və bunun müxtəlif göstəricilərə nə qədər bağlı olmasını müəyyən etməkdir. Tədqiqat üçün kəmiyyət metodu olan skrining modelindən (screening model), Erdoğan və Arsal (2016) tərəfindən yaradılan "Ömürboyu öyrənmə meyillərini ölçmə aləti"ndən və müəllimlər barədə demoqrafik məlumatlar əldə etmək üçün şəxsi məlumat vərəqindən istifadə edilib. Anket sorğusu vasitəsilə əldə edilən data normal paylandığı üçün parametrik analiz üsulundan və t-testi, One-Way Anova testlərindən istifadə olunub. Nəticə olaraq, müəllimlərin ömürboyu öyrənmə sərişməsinin orta səviyyədə olduğu müəyyən edilib. Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə sərişmələrində demoqrafik göstəricilər olan yaş, cinsiyyət, ailə vəziyyəti, təhsil dərəcəsi, tədris edilən təhsil səviyyəsi, hansı fənn üzrə fəaliyyət göstərməsi, pedaqoji staj üzrə statistik olaraq fərqlilik müəyyən edilməyib.

Açar sözlər: Ömürboyu öyrənmə, ömürboyu təhsil, pedaqoji fəaliyyət, öyrənməyə istəklilik, inkişafa açıqlıq.

EXPLORING TEACHERS' PERCEPTIONS OF LIFELONG LEARNING

AYNURA GASIMLI

Master student, Khazar University, Azerbaijan, Baku.

E-mail: aynura.gasimli@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-9662-7606>

To cite this article:

Gasimli A. (2022). Exploring teachers' perceptions of lifelong learning. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 61-71

Article history

Received: 02.09.2022

Accepted: 12.10.2022

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the level of perception of lifelong learning among general education teachers and whether it varies according to different variables. For the research is used screening model of quantitative method. In the research was used lifelong learning dispositions scale which were created by Erdogan and Arsal (2016) and personal information sheet were used to obtain demographic information about teachers. Data which was obtained through questionnaire was distributed normally and because of that parametric analyze method was chosen in accordance with independent group t-test and One-Way Anova tests were used. As a result, teachers lifelong learning perception level is determined moderate. There is found no statistical difference according to different variables such as age, gender, marital status, graduation degree, which subject is being taught, pedagogical experience.

Keywords: Lifelong learning, lifelong education, pedagogical activity, willingness to learn, openness to development.

GİRİŞ

Texnologiyanın sürətli inkişafı ilə əlaqədar baş verən proseslər vasitəsilə təhsil sistemində, iqtisadiyyatda, həmçinin cəmiyyətin düşüncə tərzində ciddi dəyişikliklər baş verib. Gündəngünə dəyişən bilik anlayışı müasir intellektual insanın qarşısında fərqli tələblər qoyub. Yəni artıq insanın savadı öyrəndiyi biliyin miqdarına görə deyil, onu tətbiq etmə əhatəsinə görə müəyyən edilməyə başlayıb. Biliyə qarşı yanaşmanın dəyişməsi, müəllimin rolunun da dəyişməsinə gətirib çıxarıb. Müəllimdən biliyi öyrənmək deyil, onu necə öyrənməyin yollarını öyrətməsi tələb olunur. Bir sözlə, bu qarışıq sistemin içərisində öz-özünə öyrənmək bacarığı olmayan bir insanın mövqeyini düzgün ifadə etməkdə çox çətinlik çəkmək ehtimalı vardır (Aspin və digərləri, 2012).

Belə bir qarışıq vəziyyətdə 1960 və 1970-ci illərdən etibarən ömürboyu öyrənmə anlayışı meydana gəlib. Bu anlayışın sənaye və texnologiyanın inkişaf etdiyi ölkələrdə savadlı insan kapitalına olan ehtiyacdən təzahür etdiyini demək mümkündür (Gelpi, 1984). Həmin dövrlərdə ömürboyu öyrənmə daha humanist məqsədlər daşıyıb (Field, 2001), 1990-cı illərdə daha da aktualıq qazanıb, müasir dövrdə isə işləndiyi hər sahəyə uyğunlaşdırıla bilən anlayış kimi qəbul edilib (Centeno, 2011; Dehmel, 2006).

1960-1970-ci illərin ömürboyu öyrənmə anlayışı ilə 1990-cı illərdəki anlayış arasında fərqi anlamaq üçün ayrı-ayrı dövrlərdə Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Təhsil, Elm və Mədəniyyət Təşkilatının (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) prezidentləri olmuş Faure (1972) və Delorsun (1996) hesabatlarına baxmaq kifayətdir. Faurenin dövründə ömürboyu öyrənmə barədə cəmiyyətdə bərabərlik, hər kəs üçün təhsil və s. düşüncələri utopik qiymətləndirildi (Elfert, 2015). Delorsun dövründə isə ömürboyu öyrənməyə daha realist yanaşılıb, yəni dövlətin güclü iqtisadiyyata və rəqabətə davamlı təhsilə sahib olması üçün ömürboyu öyrənmə bir alət kimi dəyərləndirilib. Buna baxmayaraq, Delors

Faurenin ömürboyu təhsil barədə bəzi fikirləri ilə də razılaşırıq. Yəni, ömürboyu təhsilin sadəcə olaraq iqtisadi cəhətdən güclü dövlətlər yaratması və insan kapitalına investisiya fikri Delorsa görə bu anlayışı dayazlaşdırırdı (Field, 2001).

Müxtəlif beynəlxalq təşkilatlar tərəfindən daxili siyasət kimi tətbiq edilən ömürboyu öyrənmə anlayışı UNECO-da sosial-liberal, İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatında (The Organization for Economic Co-operation and Development-OECD) neo-liberal, Avropa İttifaqında isə hər iki ideologiyanın kombinasiyasını təşkil edirdi (Lee və digərləri, 2008).

Ömürboyu təhsilin xüsusi tərifinin olmaması onun bir çox sahələrdə tətbiq edilməsi və konkret nəticənin əldə edilməməsi ilə əlaqələndirilir. Bu sahələrə iqtisadiyyat, dövlət siyasəti, təhsildə tətbiq edilən islahatlar, bir sözlə, dövlətin mənafeyini, davamlı iqtisadi-siyasi varlığını təmin edən amillər aid edilir (Aspin və Chapman, 2000). Təhsil sahəsində ömürboyu öyrənmə özündə formal, qeyri-formal və informal təhsili də əhatə edir (Gelpi, 1984).

Ömürboyu təhsilin xüsusi tərifinin olmaması, bu anlayışın tədqiqatçılar tərəfindən müxtəlif şəkildə anlaşılmamasına səbəb olur. Məsələn, Chapman və Aspinə (1997) görə ömürboyu öyrənmənin 3 məqsədi vardır:

1. İqtisadi cəhətdən davamlı olmaq və inkişaf etmək;
2. Dövlətə ayaqlaşmaq və tələblərə cavab vermək üçün fərdi inkişafa nail olmaq;
3. Cəmiyyətin hər bir üzvünə bərabərlik və ədalət təmin edən daha güclü demokratik mühit yaratmaq.

Dehmelə (2006) görə isə ömürboyu öyrənmə çevik və axıcı bir anlayışdır, yəni istənilən sahədə tətbiq edilməsi mümkün bir siyasətdir.

Azərbaycanda ömürboyu öyrənmənin əhəmiyyəti nəzərə alınaraq bir sıra işlər görüldü, 2018-ci ildə Nazirlər Kabinetinin qərarına əsasən "Azərbaycan Respublikasının Ömürboyu Təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi" (AzMKÇ) təsdiq edilib. Çərçivədə informal və qeyri-formal təhsil vasitəsilə əldə edilən kvalifikasiyaların tanınması məsələləri, əmək

bazarı ilə təhsil arasında olan boşluğu doldurmaq və integrasiyasını təmin etmək üçün səriştə əsaslı təhsilə keçid əsas məqsədlər arasında qeyd edilib (E-qanun, 2018).

METODOLOGİYA

Metod

Ümumtəhsil müəllimlərinin ömürboyu öyrənmə anlayışı ilə bağlı qavrayışlarını müəyyən etməyə çalışan bu araşdırmada kəmiyyət metodlarından olan “skrininq” (screening model) yanaşmasından istifadə olunub. “Skrininq” modeli “hər hansı bir göstərici ilə bağlı keçmişdə və ya hazırda mövcud olan vəziyyəti öyrənməyə çalışan bir yanaşmadır”. Məlumatları toplamaq üçün “skrininq” modelin çox müraciət edilən anket sorğusundan istifadə edilib (Karasar, 2007).

Populyasiya və nümunə qrup

Yasamal, Suraxanı və Binəqədi rayonlarında fəaliyyət göstərən 3 fərqli tam orta məktəbin müəllimləri tədqiqatın populyasiyasını formalaşdırır. Həmin məktəblərin Azərbaycan bölməsində dərs deyən müəllimlərin ümumi sayı 405 nəfərdir. Anket sorğularının doldurulması könüllülük prinsipinə riayət olunaraq təmin edildiyi üçün əsas kütlənin hamısından məlumat əldə etmək mümkün olmayıb. Əlavə olaraq 405 müəllimi təmsil edən populyasiyadan 95% etibarlılıq və 5% xəta payı ilə nümunə qrup hesablanıb. Nümunə qrupun 218 nəfərdən ibarət olduğu müəyyən edilib (Karasar, 2007). Lakin anket sorğularının yarımçıq doldurulacağı və ya bir sual üçün bir neçə cavabın verilməsi və s. kimi hallar nəzərə alınaraq müəllimlərə 350 ədəd anket sorğusu paylanıb. 338 müəllimin iştirakı ilə baş tutan sorğuda yararsız olması səbəbindən bəzi anketlər araşdırmaya daxil edilməyib, 305 müəllimin verdiyi cavablar isə təhlil edilib.

Məlumat toplama vasitələri

Tədqiqat vasitəsilə ümumtəhsil müəllimlərinin ömürboyu öyrənmə barədə qavrayışlarını müəyyən etmək üçün ölçmə aləti olaraq “Ömür-

boyu öyrənmə meyllərini ölçmə aləti” seçilib. Ölçmə aləti istifadə edilməmişdən öncə alətin yaradıcıları olan Gür-Erdoğan və Arsaldan (2016) elektron poçt vasitəsilə icazə alınıb. Ölçmə alətinin 17 maddəsi və 2 alt ölçüsü mövcuddur. Alt ölçülər “öyrənməyə meyillilik” və “inkişafa açıqlıq” olaraq adlandırılıb. Ölçmə aləti, öncə Azərbaycan dilinə tərcümə edilib, daha sonra 2 dil üzrə mütəxəssis tərəfindən yoxlanıldıqdan sonra alətin etibarlılığını və yerli sosial mədəniyyətə uyğunluğunu yoxlamaq üçün pilot tətbiq mərhələsindən keçirilib. Nəticə olaraq, ölçmə aləti etibarlı və uyğun hesab edilib.

“Ömürboyu öyrənmə meyllərini ölçmə aləti” 5-li likert tip bir ölçmə alətidir və dərəcələr; “qətiyyən razı deyiləm” ilə “tamamilə razıyam” aralığındadır. Ölçmə alətində əldə edilməsi mümkün olan maksimum bal 85, minimum bal isə 17-dir, alətin etibarlılıq göstəricisi olan “Cronbach Alfa” dəyəri 86-dır. Mövcud araşdırmada isə bu dəyər yenidən hesablanıb və 0.90 olaraq qəbul edilib. Ümumi olaraq “Cronbach Alfa” dəyərinin 0.70 əmsalından yuxarı olması əldə edilən nəticənin etibarlı olduğunu göstərir. Yəni əldə edilən “Cronbach Alfa” nəticəsinə əsaslanaraq ölçmə alətinin etibarlı olduğunu demək mümkündür (Cronbach, 1951).

Məlumatın toplanması

Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin işlədikləri təhsil müəssisələri təsadüfi seçmə (random sample) üsulu ilə müəyyən olunub. Sorğu zamanı könüllülük prinsipinə əməl edilib, məlumatların anonim olaraq qeyd edilməsi barədə müəllimlər məlumatlandırılıb. Bunlardan əlavə, onlara əldə ediləcək məlumatların sadəcə tədqiqat işində istifadə ediləcəyi barədə yazılı və şifahi surətdə məlumat verilib.

Əsas tətbiqetmə mərhələsi

Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin demografik məlumatlarının say və faiz göstəriciləri cədvəl 1 və cədvəl 2-də göstərilib:

Cədvəl 1-də qeyd edildiyi kimi, iştirakçıların 272-si (89.2%) qadın, 33-ü (10.8%) kişidir. Yaş

Cədvəl 1 Müəllimlərin demoqrafik məlumatlarının say və faiz göstəriciləri

Göstərici	Qruplar	N	%
Cinsiyət	Qadın	272	89.2
	Kişi	33	10.8
	Cəmi	305	100,0
Yaş	20-27	15	4.9
	28-35	31	10.2
	36-43	100	32.8
	44-51	62	20.3
	52-59	60	19.7
	60-65	37	12.1
	Cəmi	305	100,0
Ailə vəziyyəti	Evli	245	80.3
	Subay	60	19.7
	Cəmi	305	100,0
Təhsil pilləsi və ya səviyyəsi	Orta ixtisas	21	6.9
	Bakalavriat	210	68.9
	Magistratura	71	23.3
	Doktorantura	3	1.0
	Cəmi	305	100,0

Cədvəl 2 Müəllimlərin demoqrafik məlumatlarının say və faiz göstəriciləri

Göstərici	Qruplar	N	%
Təhsil səviyyəsi	İbtidai təhsil	89	29.2
	Ümumi orta təhsil	89	29.2
	Tam orta təhsil	127	41.6
	Cəmi	305	100,0
Pedaqoji fəaliyyət istiqaməti	İbtidai sinif müəllimi	82	26.9
	Fənn müəllimi	223	73.1
	Cəmi	305	100,0
Pedaqoji staj	1-5	24	7.9
	6-10	25	8.2
	11-15	74	24.3
	16-21	45	14.8
	21+	137	44.9
	Cəmi	305	100,0

faktoruna baxıldığı zaman 20-27 yaş aralığında 15 (4.9), 28-35 yaş aralığında 31 (10.5%), 36-43 yaş aralığında 100 (32.8%), 44-51 yaş aralığında 62 (20.3%), 52-59 yaş aralığında (60%), 60-65 yaş aralığında 37 (12.1%) nəfər olub. Ailə vəziyyəti sualına 245 (80.3%) nəfər “evli”, 60 (19.7%) nəfər isə “subay” cavabını verib. Təhsil pilləsi və ya səviyyəsində orta ixtisas təhsili pilləsində 21 (6.9%), bakalavriat səviyyəsində 210 (68.9%), magistratura səviyyəsində 71 (23.3%), doktorantura səviyyəsində 3 (1.0%) nəfər təhsil aldığını qeyd edib. Cədvəl 2-də qeyd edildiyi üzrə “tədris edilən təhsil səviyyəsi” sualına 89-u (29.2%) ibtidai təhsil, 89-u (29.2%) ümumi orta təhsil, 127-si (41.6%) tam orta təhsil səviyyəsində dərs keçdiyini bildirib. “Pedaqoji fəaliyyət istiqaməti” sualına cavab kimi 82 (26.9%) nəfər ibtidai sinif müəllimi, 223 (73.1%) nəfər isə fənn müəllimi olduğunu bildirib. Pedaqoji staj üzrə 1-5 il aralığını 24 (7.9%), 6-10 ili 25 (8.2%), 11-15 ili 74 (24.3%), 16-21 ili 45 (14.8%), 21+ ili isə 137 (44.9%) nəfər işarələyib.

Məlumatların analizi

Kağız vasitəsilə müəllimlərə paylanan anket sorğusunda qeyd olunan məlumat, daha sonra IBM SPSS Statistics 22 proqramına daxil edilib. Əldə edilən məlumatları analiz etməzdən öncə dəyərlər tədqiq edilib. Dəyərlərin normallıq göstəricisinin -3 ilə +3 arasında paylanması əsas götürülüb (Çokluk və digərləri, 2012). Ekstremal dəyərlərin olması dəyərin -3 ilə +3 arasında olmasına maneə törətdiyi üçün 23 məlumat təhlildən çıxarılıb. Daha sonra dəyərlərin normal paylanmasına görə parametrik və ya qeyri-parametrik analiz üsulundan istifadə edilməsini təyin etmək üçün məlumatların paylanma xüsusiyyəti araşdırılıb.

Cədvəl 3-də qeyd edildiyi üzrə *ayrilik* (skewness) və *kurtos* (kurtosis) dəyərlərindəki ən kiçik və ən böyük qiymətlərin -/+3 arasında yerləşdiyi müəyyən edilib. *Əyrilik* və *kurtos* dəyərlərinin -/+3 arasında yerləşməsi isə balların normal paylanmasında əhəmiyyətli fərqlilik olmadığını göstərir (Çokluk və digərləri, 2012; Park və Schutz, 2005; Kline, 2011).

Cədvəl 3 Normallıq testi nəticələri

Göstərici	N	Əyrilik (Skewness)	Kurtoz (Kurtosis)
ən çox göstərici	305	0.301	2.282
ən az göstərici	305	-1.040	-1.597

Əyrilik və kurtoz dəyərləri çərçivəsində məlumatın normal paylanmasına görə parametrik analiz üsulundan istifadə edilməsinə qərar verilib.

Büyüköztürk və digərləri (2012) ədədi ortalamaları qiymətləndirərkən “1.0-1.80” aralığının çox zəif, “1.81-2.60” aralığının zəif, “2.61-3.40” aralığının orta, “3.41-4.20” aralığının yüksək, “4.21-5.0” aralığının isə çox yüksək olduğunu bildirib. Araşdırmada bu yanaşma əsas götürülüb.

NƏTİCƏ

Ümumi təhsil müəssisələrində işləyən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə bağlı qavrayışlarının ədədi orta nəticəsi cədvəl 4-də qeyd edilib.

Cədvəl 4-də qeyd edildiyi kimi, müəllimlərin ömür boyu öyrənmə ilə bağlı qavrayışlarının ədədi ortasının ($\bar{x}=3.18$) orta səviyyədə olduğu müəyyən edilib.

Ömürboyu öyrənmənin ölçüləri olan öyrənməyə istəklilik və inkişafa açıqlığa aid ədədi ortanın nəticələri cədvəl 5-də qeyd edilib.

Cədvəl 5-dən göründüyü kimi, öyrənməyə istəklilik ölçüsü ($\bar{x}=3.45$) yüksək, inkişafa açıqlıq ölçüsünün ($\bar{x}=2.50$) ədədi ortası isə zəifdir.

Cədvəl 4 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının ədədi ortalamaları

Göstərici	N	$\bar{X}$	Qiymətləndirmə
Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışları	305	3.18	Orta

Cədvəl 5 Ömürboyu öyrənmənin alt ölçüləri olan öyrənməyə istəklilik və inkişafa açıqlığın ədədi ortaları

Göstərici	N	$\bar{X}$	Qiymətləndirmə
Öyrənməyə istəklilik	305	3.45	Yüksək
Inkişafa açıqlıq	305	2.50	Zəif

Cədvəl 6 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının cinsiyyət göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – t-Testi nəticələri

Cinsiyyət	N	$\bar{X}$	Sd	t	Df	P	Fərqlilik
Qadın	272	4.31	.39	1.51	303	.593	
Kişi	33	4.21	.30	1.84			

(*p<.05)

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının cinsiyyət göstəricinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərib-göstərməməsi ilə bağlı nəticələri cədvəl 6-da qeyd edilib.

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışları cinsiyyət göstəricisi cəhətdən analiz edilən zaman əhəmiyyətli bir fərqlilik göstərmədiyi cədvəl 6-da qeyd edilib ($t(303)=1.51$, $p>.05$).

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının yaş göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərib-göstərməməsi ilə bağlı nəticələri cədvəl 7-də qeyd edilib.

Cədvəl 7-də müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının yaş göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi analizlər nəticəsində müəyyən edilib ($F(5-299)=.730$, $p>.05$).

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının ailə vəziyyəti göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərib-göstərməməsi ilə bağlı nəticələr cədvəl 8-də qeyd edilib.

Cədvəl 7 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının yaş göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – “One-Way ANOVA” testi nəticələri

Yaş	N	Df	F	P	Fərqlilik
20-27	15	5-299	.730	.601	
28-35	31				
36-43	100				
44-51	62				
52-59	60				
60-65	37				

(*p<.05)

Cədvəl 8 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının ailə vəziyyəti göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – t-Testi nəticələri

Ailə vəziyyəti	N	$\bar{X}$	Sd	T	Df	P	Fərqlilik
Evli	245	4.30	.40	-.32	303	.630	
Subay	60	4.32	.30	-.38			

(*p<.05)

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışları ailə vəziyyəti göstəricisi cəhətdən analiz edilən zaman əhəmiyyətli bir fərqlilik göstərmədiyi cədvəl 8-də qeyd edilib ($t(303)=-.32, p>.05$).

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının təhsilin pillə və ya səviyyələri üzrə göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının təhsilin pillə və ya səviyyələri üzrə göstəricisi cəhətdən statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($F(3-301)=.338, p>.05$).

Cədvəl 9-da qeyd edilən analiz nəticələrinə əsasən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının təhsilin pillə və ya səviyyələri üzrə göstəricisi cəhətdən statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($F(3-301)=.338, p>.05$).

Cədvəl 9 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının təhsilin pillə və ya səviyyələri üzrə göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – “One-Way ANOVA” testi nəticələri

Təhsil pilləsi və ya səviyyəsi	N	Df	F	P	Fərqlilik
Orta ixtisas	21	3-301	.338	.798	
Bakalavriat	210				
Magistratura	71				
Doktorantura	3				

(*p<.05)

Cədvəl 10 Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının təhsil edilən təhsil səviyyəsi göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – “One-Way ANOVA” testi nəticələri

Təhsil səviyyəsi	N	Df	F	P	Fərqlilik
İbtidai təhsil	89	2-302	1.060	.348	
Ümumi orta təhsil	89				
Tam orta təhsil	127				

(*p<.05)

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının təhsil edilən təhsil səviyyəsi göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının təhsil edilən təhsil səviyyəsi göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($F(2-302)=1.060, p>.05$).

Cədvəl 10-da qeyd edilən analiz nəticələrinə əsasən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının təhsil edilən təhsil səviyyəsi göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($F(2-302)=1.060, p>.05$).

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının pedaqoji fəaliyyət istiqaməti göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($F(3-301)=.338, p>.05$).

Cədvəl 11

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının pedaqoji fəaliyyət istiqaməti göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – t-Testi nəticələri

Pedaqoji fəaliyyət istiqaməti	N	$\bar{X}$	Sd	T	Df	P	Fərqlilik
İbtidai sinif müəllimi	82	4.25	.37	-1.64	303	.753	
Fənn müəllimi	223	4.33	.39	-1.69			

(*p<.05)

fərqlilik göstərib-göstərməməsi ilə bağlı nəticələri cədvəl 11-də qeyd edilib.

Cədvəl 11-də qeyd edilən analiz nəticələrinə əsasən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının fənn üzrə pedaqoji fəaliyyət göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərmədiyi müəyyən edilib ($t(303) = -1.64, p > .05$).

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışlarının pedaqoji göstəricisinə görə statistik olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərib-göstərməməsi ilə bağlı nəticələri cədvəl 12-də qeyd edilib.

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışları pedaqoji staj göstəricisi cəhətdən analiz edilən zaman əhəmiyyətli fərqin olmadığı cədvəl 12-də qeyd edilib ($F(4-323) = 1.516, p > .05$).

MÜZAKİRƏ VƏ TƏKLİFLƏR

Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə səviyyələrinin orta olduğu müəyyən edilib. Bunu onların şəxsi inkişafı məşğul olmağın hər hansı bir dəyişikliyə səbəb olmayacağı və müəyyən yaşdan sonra yeni bir iş tapmağın çətin olması düşüncələri ilə

Cədvəl 12

Müəllimlərin ömürboyu öyrənmə ilə əlaqəli qavrayışlarının pedaqoji staj göstəricisi baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar – “One-Way ANOVA” testi nəticələri

Pedaqoji staj	N	Df	F	P	Fərqlilik
1-5	24		1.516	.197	
6-10	25				
11-15	74	4-323			
16-21	45				
21+	137				

(*p<.05)

əlaqələndirmək olar. Ayazın (2016) müəllimlərin ömürboyu öyrənmə səviyyələri barədə etdiyi araşdırmada isə onların ömürboyu öyrənmə səviyyəsi yüksək çıxıb. Bu, mövcud araşdırma ilə uyğunluq təşkil etmir.

Ömürboyu öyrənmənin alt ölçüləri olan öyrənməyə istəklilikdə təhsilverənlərin ömürboyu öyrənmə səviyyələri yüksək, inkişafa açıqlıq alt ölçüsündə isə zəif olub. Müəllimlərin öyrənməyə istekli olması müsbət hadisədir. Bu hal onların öyrənməyə məsuliyyətli yanaşması, vaxtı idarə edə bilməsi, istifadə edəcəkləri mənbələri, resursları düzgün seçməsi, öyrənəcəkləri barədə özündə motivasiya yaratması və s. kimi izah edilə bilər. İnkişafa açıq olmamağı isə yeni bilik və bacarıqların öyrənilməsinə səy göstərməməklə, İKT bacarıqlarına yiyələnməyə meyilli olmamaqla və s. izah etmək olar. Cəmiyyət və iş yerlərində ömürboyu öyrənmə mühitinin yoxluğu, iş saati yükü və s. təhsilverənlərin inkişafa açıqlıq səviyyəsinin zəif olmasına səbəb kimi düşünülə bilər. Buzkurtun (2021) əlaqəli araşdırmada istifadə edilən eyni ölçmə alətindən istifadə edərək məktəbəqədər təhsil pilləsi üzrə pedaqoji fəaliyyət göstərən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə meyilliliyini müəyyən etməyə çalışıb. Onun araşdırmasında alt ölçülər olan “öyrənməyə istəklilik”, “inkişafa açıqlıq” ölçülərində müəllimlərin qavrayışı çox yüksək

səviyyəyə qalxıb. Bu araşdırma mövcud araşdırmanın nəticəsi ilə oxşarlıq təşkil etmir.

Araşdırmada müəllimlərin cinsiyyət göstəricisinə görə əhəmiyyətli fərq müəyyən edilməyib. Yəni qadın və kişi müəllimlərin ömürboyu öyrənmə səviyyəsində statistik olaraq fərqlilik olmadığı müəyyən edilib. Yazar (2015) və Settaş (2022) müəllimlər üzərində aparıldıqları araşdırmaya əsasən ömürboyu öyrənmə səviyyəsində cinsiyyətə görə fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edib. Əldə edilmiş nəticələr mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə oxşardır.

Müəllimlərin yaş göstəricisi baxımından ömürboyu öyrənmə anlayışlarında əhəmiyyətli fərq müəyyən edilib. Yəni yetkin və yaxud gənc müəllimlər arasında ömürboyu öyrənmə səviyyəsinə dair fərq yoxdur. Settaş (2022) və Yıldırım (2021) araşdırmalarında da bənzər nəticə əldə edilib. Bununla belə, mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə ziddiyyət təşkil edən araşdırmalara da rast gəlinir (Yaman və Yazar, 2015; Pınarcık və digərləri, 2016). Bu tədqiqatların nəticələri mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə uyğunluq təşkil etmir.

Müəllimlərin ailə vəziyyətinin göstəriciləri ilə bağlı ömürboyu öyrənmə səviyyələrinə baxıldığı zaman əhəmiyyətli bir fərq görünür. Başqa sözlə, müəllimlərin evli və ya subay olmaları onların ömürboyu öyrənmə səviyyəsinə hər hansı bir təsir göstərmir. Settaş (2022) da araşdırmasında müəllimlərin ömürboyu öyrənmə səviyyəsində ailə vəziyyətinə görə fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edib. Pınarcık və digərlərinin (2016) tədqiqatında isə müəllimlərin ömürboyu öyrənmə meyilliliklərinə görə ailə vəziyyəti göstəricisində fərqlilik müəyyən edib və subay müəllimlərin ömürboyu öyrənmə meyilliliyinin daha yüksək olması qeyd olunub ki, bu, mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə ziddiyyət təşkil edib.

Təhsil pilləsi və ya səviyyəsinin göstəricisinə görə ömürboyu öyrənmədə əhəmiyyətli bir fərqlilik müəyyən edilməyib. Yəni orta ixtisas təhsili almış bir müəllimlə bakalavr, magistr və ya doktorantura təhsili almış bir müəllim arasında ömürboyu öyrənmə səviyyəsi baxımından fərqlilik yoxdur. Yıldırım (2021) tədqiqatında

müəllimlərin ömürboyu öyrənmə meyilliliklərinin təhsil dərəcəsinə görə fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edib. Bu araşdırma mövcud araşdırmanın nəticəsi ilə oxşardır. Bu barədə əhəmiyyətli fərqlilik müəyyən etmiş kifayət qədər tədqiqat da mövcuddur (Arcagök və Şahin, 2014; Yaman və Yazar, 2015). Qeyd edilən tədqiqatlar mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə oxşarlıq təşkil edir.

Tədris edilən təhsil səviyyəsi göstəricisi üzrə nəticələri analiz edən zaman qruplar arasında əsaslı fərqlilik müəyyən edilmir. Yəni, ibtidai, ümumi orta və tam orta təhsil səviyyəsində dərs deyən müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışında fərqlilik yoxdur. Ədəbiyyatda az sayda bu göstərici ilə bağlı tədqiqata rast gəlinib (Ertuğrul və Üstün, 2016). Bəhs olunan tədqiqatın nəticəsi mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə uyğunluq təşkil edir.

Pedaqoji fəaliyyət istiqaməti göstəricisinə nəzər yetirilən zaman müəllimlərin ömürboyu öyrənmə qavrayışında əsaslı fərq müəyyən edilməyib. Yəni ibtidai sinif müəllimi ilə fənn müəlliminin ömürboyu öyrənmə səviyyəsində hər hansı bir fərq yoxdur. Ertuğrul və Üstün (2016) araşdırmasında müəllimlərin ömürboyu öyrənmə səviyyələrinin pedaqoji fəaliyyət istiqamətinə görə fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edib. Bu nəticə əlaqəli araşdırmanın nəticəsi ilə oxşarlıq təşkil edir. Mövcud tədqiqatın nəticəsi ilə ziddiyyət təşkil edən araşdırmalar da mövcuddur (Yaman və Yazar, 2015; Arcagök və Şahin, 2014; Yıldırım, 2021).

Müəllimlərin pedaqoji staj baxımından ömürboyu öyrənmə anlayışlarında da əhəmiyyətli fərq müəyyən edilməyib. Settaş (2022) tədqiqatında təhsilverənlərin ömürboyu öyrənmə meyilliliklərinin pedaqoji staj göstəricisinə görə fərqlilik təşkil etmədiyini müəyyən edib. Bu araşdırmanın nəticəsi əlaqəli araşdırma ilə uyğundur. Həmin göstərici ilə bağlı statistik olaraq fərqlilik müəyyən etmiş tədqiqatlar da mövcuddur (Yaman və Yazar, 2015 ; Arcagök və Şahin, 2014). Qeyd edilən tədqiqatların nəticələri mövcud araşdırmanın nəticəsi ilə ziddiyyət təşkil edir. Yaş göstəricisində olduğu kimi, əlaqəli olaraq pedaqoji staj

göstəricisində də fərqliliyin olmaması belə düşünməyə əsas verir ki, insanın yaşı çoxaldıqca təcrübəsinin, səriştəsinin və öyrənmə arzusunun da artması gözlənilir. Nəticə olaraq isə deyə bilərik ki, müəllimlərimizi ömürboyu öyrənməyə meyilli olmayan şəkildə dəyərləndirmək mümkündür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417.
- ² Aspin, D.N., & Chapman, J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 2-19.
- ³ Aspin, D.N., Chapman, J., Evans, K., & Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 1-958). Springer Netherlands.
- ⁴ Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Bartin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- ⁵ Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyev (ARPIƏ) (2022). *Azərbaycan Respublikasının 2022-2026-cı illərdə sosial-iqtisadi inkişaf Dövlət Strategiyası*. <https://president.az/az/articles/view/56725>
- ⁶ Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- ⁷ Bulaç, E., & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- ⁸ Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ⁹ Centeno, V. (2011). Lifelong learning: A policy concept with a long past but a short history. *International journal of lifelong education*, 30(2), 133-150.
- ¹⁰ Çatal, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterlikleri [Yüksek Lisans Tezi].
- ¹¹ Çelebi, N., Özdemir, H., & Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2030-2038.
- ¹² Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: PegemYayincılık.
- ¹³ Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative education*, 42(1), 49-62.
- ¹⁴ Delors, J. (1996). *The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- ¹⁵ Diker, C.Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ¹⁶ E-qanun. (2018). "Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi"nin təsdiq edilməsi barədə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin Qərarı. <https://e-qanun.az/framework/39622>
- ¹⁷ Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- ¹⁸ Ertuğrul, Ç.A.M., & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).
- ¹⁹ Faure, E. (1972). *Learning to Be* (Paris: UNESCO).
- ²⁰ Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of lifelong education*, 20(1-2), 3-15.

- ²¹ Gelpi, E. (1984). Lifelong education: Opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 79-87.
- ²² Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- ²³ Kline, J.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- ²⁴ Lee, M., Thayer, T., & Madyun, N.I. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. *Comparative Education*, 44(4), 445-463.
- ²⁵ Marginson, S. (1997). Markets in Education (St. Leonards, NSW: Allen & Unwin).
- ²⁶ Park, I., & Schutz, R.W. (2005). An introduction to latent growth models: analysis of repeated measures physical performance data. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 176-192.
- ²⁷ Pınarcık, Ö., Özözen D.M., Deniz, M.E., Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- ²⁸ Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T.Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- ²⁹ Serttaş, O. (2022). *Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akyazı örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- ³⁰ Stock, A.K. (1979). Developing Lifelong Education: Developing Post-School Perspectives. In A. J. Cropley (ed.) *Lifelong Education: A Stocktaking* (Hamburg : VIE Monograph, No 8).
- ³¹ Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- ³² Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teachers critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 497-508.
- ³³ Yıldırım, Y. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- ³⁴ Settaş, O. (2022). *Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akyazı örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

TƏHSİLİN TƏŞKİLİ VƏ PLANLAMASINA TƏSİR EDƏN NEYROMİFLƏR ÜZRƏ TƏDQIQATLARA SİSTEMATİK BAXIŞ

RÖYAL MAHMUDOV

Xəzər Universitetinin magistrantı. Azərbaycan, Bakı.

E-mail: royal.mahmudov@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-6292-2957>

Məqaləyə istinad:

Mahmudov R. (2022). Təhsilin təşkili və planlamasına təsir edən neyromiflər üzrə tədqiqatlara sistemativ baxış. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 73–80

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 13.04.2022

Qəbul edilib: 14.10.2022

ANNOTASIYA

Müəllimlər arasında neyromiflərə inamı araşdırmaq, onların yaranması səbəblərini və hansı yollarla yayıldığını müəyyən etmək məqsədilə müxtəlif ölkələrdə tədqiqatlar aparılıb. Müəllimlər arasında neyromiflərin yayılma dərəcəsini və onların yaranma səbəblərini müəyyən etmək üçün bu məqalədən 24 tədqiqat işinin nəticəsi təhlil edilib. Aparılan təhlillərə əsasən deyə bilərik ki, müəllimlik ixtisası üzrə təhsil alanların tədris proqramlarında müəyyən qədər neyromif var və bu onların gələcək fəaliyyətinə neqativ təsir edə bilər. Digər tərəfdən, müəllimlərin elmi ədəbiyyatları mütaliə etməyə marağının olmaması onların neyromiflərlə bağlı məlumat almasını çətinləşdirir. Bu maneəni yaradan digər faktorlar isə müəllimlərin xarici dil biliklərinin zəif olması və müvafiq ədəbiyyatları əldə etmək üçün üzləşdiyi iqtisadi çətinliklərdir. Məqalədə neyromiflərin tədris prosesinə mümkün neqativ təsirinin ölkəmizdə də olma ehtimalı nəzərə alınaraq bu istiqamətdə tədqiqatların aparılmasının əhəmiyyəti də elmi-nəzəri cəhətdən əsaslandırılır.

Açar sözlər: Neyromiflərin yaranması, tədris proqramlarında neyromiflər, neyromiflər üzrə tədqiqatlar.

A SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON NEUROMYTHS AFFECTING EDUCATIONAL ORGANIZATION AND PLANNING

ROYAL MAHMUDOV

Master student, Khazar University, Azerbaijan, Baku.

E-mail: royal.mahmudov@khazar.org

<https://orcid.org/0000-0001-6292-2957>

To cite this article:

Mahmudov R. (2022). A systematic review of studies on neuromyths affecting educational organization and planning. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 73–80

ABSTRACT

The research was carried out to investigate the belief in neuromyths among teachers teaching at the general education level in different countries, to determine the reasons why these neuromyths are mainly created and in what ways they spread among teachers. To determine the prevalence of neuromyths among teachers and the reasons for the emergence of these neuromyths, the results of a total of 24 research studies were analyzed. According to the research results, there are some neuromyths in the educational programs of the teachers, which may have a negative impact on their future activities. On the other hand, teachers' lack of interest in reading scientific literature hinders their acquisition of information about neuromyths. Other factors that create this obstacle are the teachers' poor knowledge of foreign languages and the economic difficulty they face to obtain relevant literature. Based on these results, there is a possibility that neuromyths may have negative effects on the educational process in our country as well. Therefore, conducting research in this direction can be useful in showing the level of that probability and giving directions for possible measures.

Keywords: Emergence of neuromyths, neuromyths in curricula, research on neuromyths.

Article history

Received: 13.04.2022

Accepted: 14.10.2022

GİRİŞ

Nevrologiya üzrə aparılan tədqiqatlar XX əsrin sonlarından etibarən çoxalsa da, bu sahədəki yeniliklərin ümumtəhsil məktəblərində tətbiqi ilə bağlı müəyyən çətinliklər hələ də qalmaqdadır (İan və Eleanor, 2010). Nevrologiya və təhsil sahəsi arasındakı bu boşluq tədris prosesində dəyişikliklərin edilməsinə mane olur. Bu sahədə aparılan tədqiqatların müəllimlər tərəfindən mütləq edilməməsi nəinki boşluqlara, hətta yanlış faktların, başqa sözlə, neyromiflərin müəllimlər arasında yayılmasına zəmin yaradır. Neyromiflərin müəllimlər arasında yayılması haqqında tədqiqatlar çox olmasa da, bu, yeni bir anlayış deyildir. Belə ki, ilk dəfə neyromif istilahı Alan Krokard tərəfindən 1980-ci illərdə tibb sahəsində beyinlə bağlı yanlış məlumatları təsvir etmək üçün istifadə olunub (Paul, 2014). Beyin və öyrənmə ilə bağlı olan neyromiflərin mövcud olması səbəbi ilə bu anlayış təhsil sahəsində də istifadə edilməkdədir (OECD, 2002).

Neyromif ifadəsi elmi tədqiqatlarda nevrologiya ilə bağlı olan yanlış fakt kimi göstərilir. Sözü bir hissəsi olan "mif"ə əsasən də bildirmək olar ki, bu anlayış digər miflər kimi heç bir elmi əsası olmayan faktları bildirir. 2002-ci ildə İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatında (İƏİT) bu problemlə bağlı aparılan beynəlxalq müzakirədə etibarlı olmayan mənbələrdən məlumatların əldə edilməsi, nevrologiya ilə bağlı olan hər hansı faktların təhrif edilərək kiməsə çatdırılması neyromiflərin əsas yaranma səbəbi kimi qəbul olunub (OECD, 2002). Neyromiflərin yaranma səbəbləri və mümkün təsirləri barədə müəyyən tədqiqatlar aparılsa da, təəssüf ki, onların təhsil sahəsinə neqativ təsirlərini maksimum dərəcədə azaltmaq üçün konkret tədbirlər yoxdur. Bununla belə, müəllimlər arasında neyromiflərin yayılma dərəcəsinin müəyyən edilməsi gələcək tədqiqatlarda onların təhsilə neqativ təsirlərinin müəyyənləşdirilməsində və bu problemin həll yolunun tapılmasında faydalı ola bilər (Dekker və b., 2012).

NEYROMİFLƏRİN YARANMASI VƏ MÜƏLLİMLƏR ARASINDA YAYILMASI

Tədrisin keyfiyyətinə, planlaşdırmaya və öyrənmənin effektivliyinə təsir edən neyromifləri müəllimlər bəzi tədqiqat nəticələrindən və ya kütləvi informasiya vasitələrindən əldə edirlər. Məsələn, tədris və təlimin daha da təkmilləşdirilməsi üçün şagirdlərin öyrənmə üsullarına görə kateqoriyalasdırılması neyromifi bir elmi tədqiqat əsasında yaranıb. Belə ki, vizual, səs və kinestetik məlumatların beynin müxtəlif hissələrində işlənməsi ilə əlaqəli tədqiqat nəticələrinin təhrif olunması öyrənmə üsulları neyromifinin yaranmasına səbəb olub (John və b., 2007). Bu da müəllimlərin tədris prosesində fərqli öyrənmə üsullarında dərs keçməsinə əsaslı zəmin yaradır. Ancaq ətraf mühitdən müxtəlif növ məlumatların (səs, vizual və kinestetik) qəbulu və emalı beynin müxtəlif hissələrinin birgə işi ilə mümkündür, əks halda həmin məlumatlar tam mənimsənilməyəcəkdir (Velez, 2014). Yəni şagird hər hansı məlumatı öyrənərkən bunu beynin bir neçə hissəsinin birgə işi ilə etmiş olur. Buradan da belə nəticəyə gəlmək olar ki, əgər müəllim bu mifə inanıb dərsi sadəcə bir üsulda (məsələn sadəcə vizual olaraq) keçsə, onda şagird əldə edilməsi istənilən məlumatı beynində kompleks emal edə bilməyəcək və bu da tam mənimsəməyə maneə olacaq. Burada vurğulanan nüans budur ki, müəllimlər tədris prosesi üçün sadəcə bir üsul seçməsin. Belə ki, tədris prosesinə müxtəlif üsulların (səs, vizual, kinestetik və s.) daxil edilməsi şagirdlərin məlumatları müxtəlif formalarda əldə etməsi baxımından faydalı ola bilər. Buna görə də müəllimlərin dərsi pedaqoji cəhətdən təsdiqlənmiş üsullarla keçməsi üçün elmi ədəbiyyatları mütləq etməsi tövsiyə edilir.

Nevrologiya ilə əlaqəli müxtəlif ədəbiyyatların mütləq edilməsi neyromiflərin müəllimlər arasında yayılmasının qarşısını ala bilər. Bu ədəbiyyatları mütləq edərək diqqətli olmaq lazımdır. Belə ki, bəzi hallarda həmin ədəbiyyatlarda nevrologiya ilə bağlı bəzi məlumatlar ilkin mənbədə olduğundan fərqli, təhrif olunmuş formada olur və nəticə etibarilə neyromiflərin

yanarmasına və yayılmasına zəmin yaradır. Ona görə də bəzən nevrologiya və təhsilin qarşılıqlı əlaqəsinin olduğu ədəbiyyatlar müəllimlərə yanlış məlumatlar verə bilər (Dekker və b., 2012). Odur ki, müəllimlərin müxtəlif ədəbiyyatları təhlil edərkən onların etibarlı mənbə olub-olmamasına, ehtiva etdiyi məlumatların elmi cəhətdən təsdiq olunmasına və digər ədəbiyyatlar ilə nə dərəcədə ziddiyyətli olduğuna diqqət etməsi tövsiyə edilir.

Müəllimlərin nevrologiya ilə təhsilin qarşılıqlı əlaqəsinə dair tədqiqatları mütləq etdikləri zaman öyrəndikləri təhrif olunmuş hər hansı məlumatları öz həmkarları ilə paylaşması neyromiflərin yayılmasına səbəb olur. Bu istiqamətdə həyata keçirilmiş tədqiqatlarda da müəllimlərin bir-biri ilə neyromifləri paylaşması, bəzi KİV və ədəbiyyatlar vasitəsilə neyromiflərin ictimaiyyətə çatdırılması və bir sıra başqa səbəblərdən müxtəlif ölkələrdə müəllimlər arasında neyromiflərə inamın kifayət qədər çox olduğu müəyyən edilib (Marta və b., 2021). Dekker və başqaları (2017) həyata keçirdikləri uzunmüddətli araşdırmalarda da neyromiflərin yaranmasına və yayılmasına təsir edən əsas amillərin nələr olduğunu müəyyən etməyə çalışıb. Onların gəldikləri nəticələrə görə, həmin təsiredicilər, əsasən, cins, yaş, pedaqoji təcrübə, bu sahə üzrə ədəbiyyatın mütləq edilməsi və digər faktorlardır (Kelly və b., 2017). Müxtəlif tədqiqatlarda bu təsiredicilərin fərqli dərəcədə

təsiretmə gücünə sahib olduğu qeyd edilib. Məsələn, bəzi tədqiqatlarda qadınların neyromiflərə inanmağa daha meyilli olduqları göstərilərsə də, digər araşdırmalarda cinslər arasında neyromiflərə inanma meyli baxımından fərqin olmadığı müəyyən olunub (Dekker və b., 2012).

METODOLOGİYA

Bu məqalədə neyromiflərin müəllimlər arasında yayılması mövzusu əsasında müxtəlif ölkələrdə həyata keçirilən 24 elmi tədqiqat araşdırılıb və hər tədqiqat üzrə nəticələr təhlil edilib. Tədqiqatın əsas məqsədi müxtəlif ölkələrdə müəllimlər arasında neyromiflərə inamı və bu inama təsir edən faktorları müəyyən etməkdir. Araşdırılan məqalələr Web of Science, SCOPUS, EBSCO, ProQuest və PubMed kimi elmi ədəbiyyat bazalarından əldə edilib. Hər bir məqalə tədqiqatın aparıldığı ölkə üzrə müəllimlər arasında neyromiflərin yayılma göstəricisini ehtiva edir. Hər hansı qərəzli nüansların olma ehtimalını nəzərə alaraq yuxarıda göstərilən mənbələrdən əlavə olaraq Google Scholar və Dialnet kimi məlumat bazalarından da götürülmüş məqalələr təhlil edilib.

Müxtəlif ölkələrdə müəllimlər arasında aparılan tədqiqatlara əsaslanaraq, neyromiflərin yaranmasına və müəllimlər arasında yayılmasına səbəb olan əsas faktorlar üzrə ümumi nəticələr cədvəl 1-də qeyd olunub. Bu nəticələrə görə,

Cədvəl 1 Araşdırılmış tədqiqatlar üzrə əsas nəticələr

Ümumi nəticələr

- Müəllimlərin yarısından çoxu neyromiflərə inanır.
- Neyromiflərə inam tədris prosesinə təsir edir və bu təsir daha çox öyrənmə üsullarındakı fərqliliklər üzrə özünü göstərir.
- Ali təhsil pilləsinin hər səviyyəsi üzrə müəllimlik ixtisasında təhsil alan tələbələrdə neyromiflərə inam təxminən eyni səviyyədədir.

Təsir edən əsas faktorlar

- Müəllimlik ixtisası üzrə hazırlanmış tədris və təlim proqramlarında olan yanlış məlumatlar neyromiflərin yayılmasına zəmin yaradır.
- Müəllimlər arasında nevrologiya sahəsinə maraq onların neyromiflərə inamını azaltmağa kömək edir.
- Neyromiflərin yaranması və yayılmasına bu sahədəki elmi tədqiqatların azlığı da təsir göstərir.
- Populyar nəşrlərin, KİV-in və onlayn mənbələrin nevrologiya ilə bağlı doğru və yanlış məlumatların ictimaiyyətə çatdırılması baxımından neyromiflərin yaranmasında əhəmiyyətli təsiri var.
- Müəllimlərin elmi ədəbiyyatları mütləq etməkdə maraqlı olmaması, bu istiqamətdə hazırlanmış xarici məqalələri həmin dili bilmədiyinə görə tam mütləq edə bilməməsi onların elmi və elmi olmayan faktları fərqləndirməkdə çətinlik çəkmələrinə səbəb olur.

Cədvəl 2

Müəllimlər arasında ən çox yayılmış neyromiflər

- 1) Şagirdlər üstünlük verdikləri öyrənmə üsulunda (məsələn, eşitmə, vizual, kinestetik) məlumat aldıqda daha yaxşı öyrənirlər.
- 2) Uşaqlar 3 yaşına qədər zəngin öyrənmə mühitinə qoşulmalıdırlar, əks halda, onların öyrənmə qabiliyyətləri itir.
- 3) Beyin yarımkürələri arasındakı dominantlıq fərqləri (sol və ya sağ beyin yarımkürəsinin daha üstün olması) şagirdlər arasında fərdi fərqləri izah etməyə kömək edə bilər.

müəllimlər arasında neyromiflərə inam əhəmiyyətli dərəcədə mövcuddur. Belə inam tədris prosesinə, dərsin planlaşdırılmasına təsir edir. Bu təsir daha çox şagirdlərin öyrənmə üsullarında fərqliliklərlə bağlı yaranmış düşüncə ilə əlaqəlidir.

Digər nəticələrdə isə neyromiflərin yaranmasına və müəllimlər arasında yayılmasına səbəb olan faktorlar müəyyən olunub. Belə ki, həmin nəticələrə əsasən müəllimlik ixtisası üzrə təhsil verən müəssisələr bu istiqamət üzrə hazırladıqları tədris proqramlarında nevrologiya ilə bağlı məlumatlara kifayət qədər yer vermirlər. Həmçinin, həmin tədris proqramlarında müəyyən dərəcədə neyromiflərin olması və bunların doğru faktlar kimi gələcək müəllimlərlə öyrədilməsi neyromiflərin təhsilverənlər arasında yayılmasına səbəb olur. Təsir edən faktorlar digər müəllimlərin çox hissəsinin nevrologiyaya, elmi ədəbiyyatları oxumağa maraq göstərməməsi, bəzilərinin isə bu sahəyə marağı olsa belə, yerli dildə (xarici dildə hazırlanmış məqalələri oxumaqda müəllimlər çətinlik çəkirlər) məqalələrin kifayət qədər olmamasıdır. Sonuncu təsir edən faktor isə KİV-də, müxtəlif növ ədəbiyyatlarda neyromiflərin insanlara doğru faktlar kimi çatdırılması və bu mənbələr vasitəsilə müəllimlərin nevrologiya ilə bağlı yanlış məlumatlandırılmasıdır. Təəssüf ki, bu kimi faktorlar müəllimlər arasında neyromiflərin yayılmasına və onların bu mifləri dərş prosesində istifadə etmələrinə səbəb olur.

Müəllimlər arasında neyromiflərə inam üzrə həyata keçirilən tədqiqatlara əsaslanaraq, cədvəl 2-də də qeyd edilən üç əsas neyromifin daha çox yayıldığı müəyyən edilib.

Müəllimlərin çoxu birinci neyromifə inanır.

Elmi araşdırmalarda həmin faktın yanlış olduğu bildirilsə də, onlar hələ də bunun doğru olduğunu düşünürlər (Daniel və b., 2015). Bu da müəllimlərin tədris prosesində yalnız bir üsulu seçməyə çalışması ilə nəticələnir və sonda tədrisin keyfiyyəti azalır.

Digər neyromif isə “Uşaqlar 3 yaşına qədər zəngin öyrənmə mühitinə qoşulmalıdırlar, əks halda, onların öyrənmə qabiliyyətləri itir” mifidir. Bu istiqamət üzrə aparılan elmi araşdırmalarda da yüksək stimullu mühitlərdə beynin inkişafında çox böyük fərqliliklərin olmadığı təsdiq edilib (Bruer, 1999). Bu faktın yanlış olduğu müəyyən edilsə də, müəllimlər hələ də bunun doğru olduğunu düşünürlər. Bu faktın əsas zərərli olduğu məqam müəllimlərin valideynlərlə görüşlərdə həmin faktları onlara bildirməsi və övladlarını bu istiqamətdə inkişaf etdirmələrini istəməsidir. Çünki belə olduğu təqdirdə valideynlər övladlarını çox yanlış istiqamətdə yetişdirər, onlara zərər verə bilərlər.

Müəllimlər arasında ən çox inanılan üçüncü neyromifdir. Bu neyromifin əsas mənbəyi emosional fəaliyyətlərlə bağlı olan düşüncələrin beynin sağ yarımkürəsində emal olunması, məntiqi fəaliyyətlərlə bağlı olan düşüncələrin isə sol yarımkürədə işlənməsi nəzəriyyəsidir. Bu da digər neyromiflər kimi nevrologiya sahəsi üzrə hazırlanmış hər hansı məlumatların təhrif olunması ilə yaranıb. Bu neyromifin müəllimlər arasında yayılma statistikasına əsasən, ümumi orta təhsil səviyyəsi üzrə çalışan müəllimlər ona ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə çalışan müəllimlərdən daha çox inanırlar (Sefa və Nazan, 2016). Bunu belə bir nüans ilə izah etmək olar ki, şagirdlər yeniyetməlik yaşına çatdıqları zaman tədris prosesində öz maraqlarına uyğun

Cədvəl 3 Neyromiflərin yaranması və müəllimlər arasında yayılmasına qarşı tədbirlər



davranırlar. Belə ki, ibtidai sinifdə şagirdlər onlara verilən fəaliyyətləri sorğulamadan icra etməyə daha meyilli olsa da, yuxarı siniflərdə aktivlik maraq dairələri üzrə dəyişir. Məsələn, riyaziyyat üzrə həvəsi olan bir şagird marağının olmadığı təbiət elmləri üzrə dərslərdə passiv ola bilər. Belə olduqda şagirdin sadəcə riyaziyyatı daha çox sevməsinə görə onun sol beynini daha aktiv işlətdiyini iddia etmək doğru olmaz. Həmin şagird sağ beyninlə əlaqələndirilən incəsənətdə də uğurlu ola bilər. Ona görə də tədris prosesi planlaşdırılarkən yuxarıda qeyd edilən nüansları nəzərə almaq tövsiyə edilir.

NEYROMİFLƏRİN YARANMASI VƏ YAYILMASININ QARŞISININ ALINMASI ÜÇÜN TƏDBİRLƏR

Təhlil edilmiş müxtəlif tədqiqat nəticələrinə əsaslanaraq, neyromiflərin yaranması və müəllimlər arasında yayılmasının qarşısını almaq məqsədilə müəyyən tədbirləri qeyd etmək olar (cədvəl 3).

Bu tədbirlərin birincisi ilə bağlı onu demək olar ki, populyar nəşrlərdə, elmi ədəbiyyatlarda, onlayn mənbələrdə və KİV-də nevrologiya ilə bağlı kifayət qədər informasiyaların olmaması müəllimlərin bu sahə üzrə məlumatlandırılması istiqamətində problemlər yaradır. Buna görə

də həmin məlumatların gələcəkdə ictimaiyyətə daha geniş çatdırılması və neyromiflərin paylaşılmasına diqqət edilməsi vacibdir (Ezequiel və b., 2015).

Həlli vacib olan digər tədbir müəllimlik ixtisası üzrə təhsil proqramlarına nevrologiya ilə bağlı məlumatların daxil edilməsi, müəllimlərin ömürboyu təhsilində bu sahəyə marağının yaradılması və elmi ədəbiyyatları mütlaliyə etməsinə təşviqdir. Bu təşviq ilə təhsilverənlərin özlərini bu sahədə inkişaf etdirmələri, bildikləri məlumatların mif, yoxsa doğru olduğunu araşdırmaları təmin edilə bilər (Minkang və Derek, 2017). Bəzən isə mütlaliyə edilməsi zəruri olan elmi ədəbiyyatların əldə edilməsi üçün tələb olunan ödənişin yüksək olması və onların xarici dillərdə yazılması təhsilverənlərə əngəl yaradır. (Ezequiel və b., 2015). Müəllimlərin həmin ədəbiyyatları mütlaliyə etməsinə kömək etmək üçün onların tərcümə edilməsi və təhsilverənlərin davamlı inkişafı proqramlarında resurs olaraq istifadə edilməsi faydalı olar.

Müəllimlər arasında neyromiflərin yayılmasının qarşısını almaq məqsədi daşıyan digər tədbirlərə bu sahə üzrə tədqiqatların aparılması və təhsilverənlərin neyromif əsaslı tədris üsullarını istifadə etmələrinin qarşısının alınması daxildir.

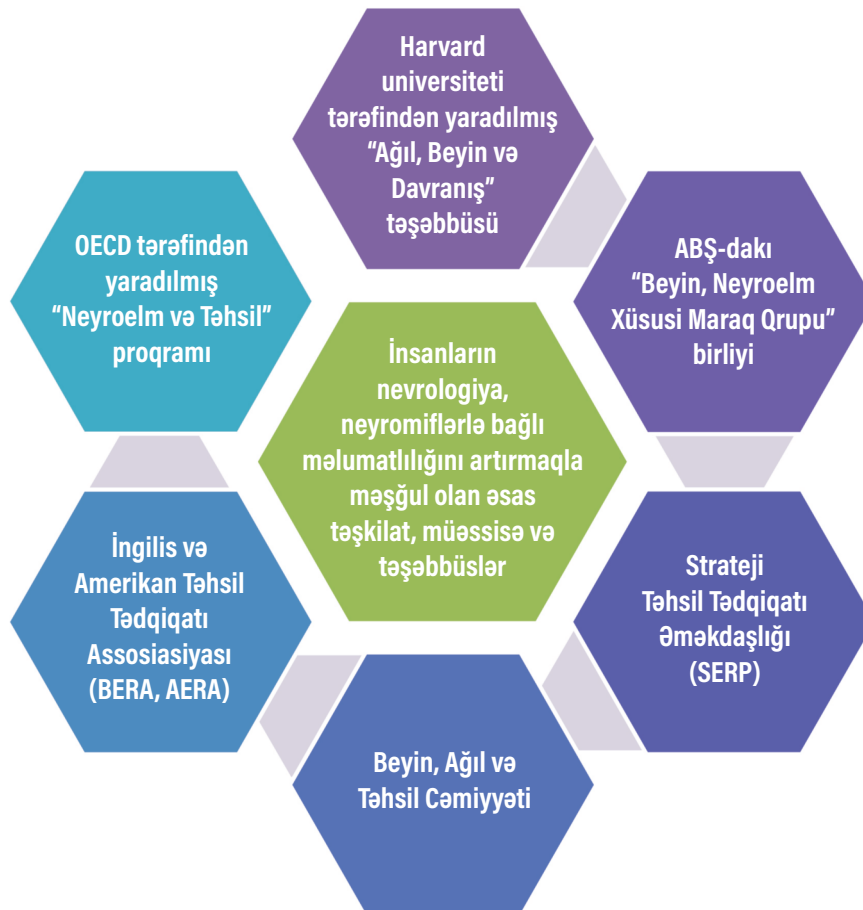
Nevrologiya ilə bağlı nəzəriyyələrin ümum-təhsil müəssisələrində tətbiqi baxımından müvafiq sahə üzrə çalışan mütəxəssislərlə müəllimlər arasında əməkdaşlıqda boşluqlar var. Bu səbəbdən nevrologiya ilə bağlı hazırlanan nəzəriyyələr tədris prosesinə ya tətbiq edilmir, ya da təhrif olunmuş formada tətbiq edilir. Bu boşluğu aradan qaldırmaq üçün nevrologiya və təhsilin qarşılıqlı əlaqədə olduğu neyrotəhsil və koqnitiv nevrologiya kimi sahələrdə müxtəlif tədqiqatlar həyata keçirilir (Torrijos-Muelas və b., 2021; Lorna və b., 2010). Neyrotəhsil nevrologiya üzrə mütəxəssislərlə müəllimlər arasında əməkdaşlıq yaradır, mövcud nəzəriyyələrin tədris prosesində tətbiqini təmin edir (Daniel və b., 2011). Müsbət haldır ki, müəllim və şagirdlərin böyük bir qisminin neyrotəhsilə marağı davamlı surətdə artır və onlar bu sahənin

peşəkarlığın artırılmasına çox faydalı olacağını düşünürlər (Dekker və b., 2012).

Bu tədbirlərin təşkili və müəllimlərin maraqlandırılması istiqamətində dünyada müxtəlif fəaliyyətlər həyata keçirilir. Belə ki, 2002-ci ildə Birləşmiş Krallıqda İƏİT tərəfindən hazırlanan "Beyin və öyrənmə" layihəsi əsasında Herkulano Houzel beyin haqqında məlumatlar üzrə sorğu hazırlayıb (Suzana, 2002). Bu və buna bənzər digər tədqiqatların nəticələri işığında dünyanın müxtəlif bölgələrində müvafiq institutlar və əlaqədar qurumlar beyin ilə əlaqəli araşdırmalar aparmaqla yanaşı, insanları bu sahə üzrə məlumatlandırmağı da vacib hesab edir (Torrijos-Muelas və b., 2021; Ferrero və b., 2016). Həmin təşkilatların, müəssisələrin və təşəbbüslərin daha fəalları fiqur 1-də qeyd edilib.

Figur 1

Neyromiflərin yaranması və yayılmasına qarşı fəaliyyət göstərən əsas təşkilat, müəssisə və təşəbbüslər



Əsasən müəllimlər olmaqla hər kəs bu vaxta qədər müxtəlif ədəbiyyatlardan, kütləvi informasiya vasitələrindən, təhsil proqramlarından əldə etdikləri məlumatların doğru, yoxsa mif olduğunu yuxarıda qeyd edilmiş təşkilatların, müəssisələrin və təşəbbüslərin proqramlarına qoşularaq müəyyən edə bilirlər. Bu fəaliyyət müəllimlərin tədris prosesini doğru planlaşdırmaqda, tədris fəaliyyətini effektiv icra etməkdə faydalı ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Bruer, J. T. (1999). *The myth of the first three years : a new understanding of early brain development and lifelong learning*. Free Press.
- ² Daniel, W., Elizabeth, H., və David, D.G. (2015, İyun). *Teaching of Psychology*. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. DOI:10.1177/0098628315589505
- ³ Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P., və Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(429), 8. 10.3389/fpsyg.2012.00429
- ⁴ Ezequiel, G., Benjamin, U.L., Florencia, S., və Anna, C.L. (2015). Educational Neuromyths Among Teachers in Latin America. *Mind, Brain and Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1111/mbe.12086>
- ⁵ Ferrero, M., Garaizar, P., və Vadillo, M. (2016). Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(496), 11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- ⁶ Ian, D., və Eleanor, D. J. (2010, Avqust). Neuroscience: Viable Applications in Education? *The Neuroscientist*, 16(4), 349-356. DOI:10.1177/1073858410370900
- ⁷ John, G. H., Weili, L., Marcel, P.W., Christopher, L.B., Y. Sampath, V.K., Rebecca, K.C., Dianne, E.D., Keith, S., Robert, H.M., Jeffrey, L.A., və Guido, G. (2007). Regional Gray Matter Growth, Sexual Dimorphism, and Cerebral Asymmetry in the Neonatal Brain. 27(6), 1255-1260. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3339-06.2007
- ⁸ Kelly, M., Laura, G., Alida, A., Joanna, C., və Lauren, M.M. (2017). Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01314>
- ⁹ Lorna, F., Rasha, M., və Yen-Chun, L. (2010). The neuroscience literacy of trainee teachers. *The British Educational Research Association*.
- ¹⁰ Marta, T., Sixto, V.G., və Ana, B.O.R. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.591923
- ¹¹ Minkang, K., və Derek, S. (2017). Philosophy, neuroscience and pre-service teachers' beliefs in neuromyths: A call for remedial action. *Educational Philosophy and Theory*, 50(2), 1-14. DOI:10.1080/00131857.2017.1395736
- ¹² OECD. (2002, Sentyabr 2). Understanding the Brain: Towards a New Learning Science | READ online. *OECD iLibrary*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/understanding-the-brain_9789264174986-en#page4
- ¹³ Paul, H.J. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(12). DOI:10.1038/nrn3817
- ¹⁴ Sefa, D., və Nazan, G. (2016). Misconceptions Regarding the Brain: The Neuromyths of Preservice Teachers. *Mind, Brain and Education*, 10(4), 212-232. <https://doi.org/10.1111/mbe.12119>
- ¹⁵ Vélez, A.S. (2014). *A Critical Analysis Of Learning Styles and Pedagogy In Post-16 Learning*. eLearning Industry. Retrieved April 17, 2022, from <https://elearningindustry.com/critical-analysis-of-learning-styles-pedagogy-post-16-learning>

AZƏRBAYCANLI MÜHACİR VALİDEYNLƏRİN MƏKTƏBLƏ ƏMƏKDAŞLIĞININ ONLARIN ÖVLADLARININ AKADEMİK NAILİYYƏTLƏRİNƏ TƏSİRİ

GÜNEL ƏLƏSGƏROVA

Pensilvania Dövlət Universitetində Təhsil Rəhbərliyi üzrə fəlsəfə doktoru
naməzədi, Kent Dövlət Universitetində Tədqiqat, Ölçmə və Statistika üzrə
magistr, Azərbaycan Dillər Universitetində Dil və Ədəbiyyat üzrə magistr.
E-mail: gunelalasgarova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4743-8467>

Məqaləyə istinad:

Ələsgərova G. (2022). Azərbaycanlı
mühacir valideynlərin məktəblə
əməkdaşlığının onların övladlarının
akademik nailiyyətlərinə təsiri.
Azərbaycan məktəbi. № 4 (701),
səh. 81–90

ANNOTASIYA

Bu məqalədə azərbaycanlı mühacir valideynlərin ABŞ məktəbləri ilə əməkdaşlığı və övladlarının akademik nailiyyətləri arasındakı əlaqə araşdırılır. Araşdırmada C. Epşteynin (J. Epstein) "Valideyn fəaliyyətinin altı növü" (2009) və H. Qelbakın (H. Gehlbach) "Ailə-məktəb münasibətləri" (2015) sorğularından uyğunlaşdırılmış məddələrdən istifadə edilib. Sorğunun birinci hissəsi dörd bölmədən (valideynlik, ünsiyyət, könüllülük və əməkdaşlıq), ikinci hissəsi uşaqların akademik nailiyyətləri ilə bağlı suallardan, üçüncü hissəsi isə valideynlərlə bağlı demografik suallardan ibarətdir. Tədqiqat işində "Valideynlərin məktəblə əməkdaşlığı azərbaycanlı mühacir uşaqlarının akademik nailiyyətlərini proqnozlaşdırma bilərmi?" sualına cavab axtarılır. Müstəqil və asılı dəyişənlərlə sıra ilə statistik təhlil üçün Pearson χ^2 testi (Chi-square) keçirilib. Məlumatların təhlili müstəqil və asılı dəyişənlər arasında statistik əhəmiyyətli fərqin olduğunu göstərib. Bu səbəbdən sıfır hipotezi (H_0) rədd edilə bilməyib (dəyişənlər arasında heç bir təsir və ya əlaqə yoxdur). Tədqiqatın nəticəsi olaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, azərbaycanlı valideynlərin Amerika məktəblərində iştirakı onların övladlarının akademik nailiyyətlərinə təsir etmir.

Açar sözlər: Pearson χ^2 testi, azərbaycanlı mühacirlər, məktəbli uşaqlar, valideynlərin iştirakı, akademik nailiyyətlər.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 21.09.2022

Qəbul edilib: 14.10.2022

Məqalə 2022-ci il, 20-23 oktyabr tarixlərində İndiana Universitetində (ABŞ) keçirilmiş Mərkəzi Avrasiya Araşdırmalar Cəmiyyəti (MAAC) 2022 illik Konfransında təqdim edilib.

AZERBAIJANI IMMIGRANT PARENTS' SCHOOL INVOLVEMENT AND THEIR CHILDREN'S ACADEMIC ACHIEVEMENT

GUNEL ALASGAROVA

PhD candidate at Pennsylvania State University in Educational Leadership;
M.Ed. at Kent State University in Research, Measurement, and Statistics;
M.A. at Azerbaijan University of Languages in Language and Literature.
E-mail: gunelalasgarova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4743-8467>

To cite this article:

Alasgarova G. (2022). Azerbaijani Immigrant Parents' School Involvement and their Children's Academic Achievement. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 81–90

ABSTRACT

This study explores the Azerbaijani immigrant parents' school involvement in the USA schools and their children's academic achievement. A survey adapted from J. Epstein's "Six Types of Parent Involvement" (2009) and items adjusted from H. Gehlbach's Family-School Relationship Survey (2015) was used to collect the data. The survey consisted of four parts (Parenting, Communication, Volunteering, and Collaboration), followed by questions about the children's academic achievement and demographic questions about parents. The main research question is "Can parental involvement predict children's academic achievement of Azerbaijani immigrant families?" I conducted a Chi-square test of association for the statistical analysis with ordinal independent and dependent variables. Data analysis could not find any statistically significant difference between independent and dependent variables. Therefore, I failed to reject the null hypothesis (H_0) (no effect or relationship between the variables). I can conclude that Azerbaijani parents' American school involvement does not affect their children's academic achievement.

Keywords: Pearson Chi-square, Azerbaijani immigrants, school children, parental involvement, academic achievement.

Article history

Received: 21.09.2022

Accepted: 14.10.2022

The article was presented at the Central Eurasian Studies Society (CESS) 2022 Annual Conference held at Indiana University (USA) on October 20-23, 2022.

INTRODUCTION

The already proven truth is that parental school involvement and support have been reported to have positive outcomes and a relationship with children's academic achievements. Parental involvement is a broad notion and comprises different activities and support, and of course, there is no exact and fixed definition of parental involvement. "Parental involvement in education refers to how parents attempt to support and manage their children's educational experiences. They may establish cognitively stimulating environments at home by providing books and other learning materials, setting up learning activities (e.g., reading), and stimulating language through conversation" (Crosnoe, 2010).

It is not a secret that immigrants have a bunch of boundaries, like language barriers, cultural differences, religious beliefs, and socio-economic difficulties that lead to school-home gaps and challenges. For example, parents seem reluctant to contact teachers whose cultural backgrounds differ from theirs in areas such as language, religion, values, and country of origin. However, "for immigrant students, the involvement of their parents is vital to their academic success, especially early on at the beginning of school" (Tebben, 2017). Finally, immigrant children start school with limited English language skills; cultural awareness, inter-group communications, and parental support play a critical role at that time.

There are much more valuable and efficient publishing works about the parental involvement of Middle and East Asia, African, and South American immigrants, both from parents' and children's perspectives. Almost all researchers concluded that despite the positive perception of American schooling, more support and collaborative work are needed between school and immigrant parents. Cooperation includes providing language translators and free English-speaking clubs for immigrant parents, encouragement, and more psychological/ adaptation work for children to bridge the gaps.

Azerbaijani immigrants differ from many other immigrants all over the world. According to previous research, Azerbaijani immigrants are mainly highly educated and have at least average language skills when moving to the U.S. They are active, socially involved, and easily integrated and adapted to the diverse nation (Uslu & Kocaman, 2013; Guliyev, 2015).

Some research was conducted about Azerbaijani immigrants, their sociocultural characteristics and identity issues (Guliyev, 2015), the Azerbaijani diaspora, and their history, activities (Uslu & Kocaman, 2013), well-known professors and academicians living in the USA. Prof. Shahla Nagiyeva (2016) and prominent journalist Sevindj Telmangizi (2017) comprise several interviews with long-established Azerbaijani Americans, their thoughts on lifestyle, community services, etc., in their memoirs. Exchange graduate students have done several research works related to Azerbaijani immigrants and the USA education system. However, no research has been conducted or surveys applied to identify the level of Azerbaijani immigrant parents' involvement in U.S. schools and its impact on their children's literacy.

Despite the increase in the Azerbaijani population and active diaspora participation, there have not been any studies dealing with parental involvement in American schools. Research is mainly based on Azerbaijani-American political, trade, and economic interests. European organizations have completed much research on Azerbaijani parents' school involvement, showing that parents are much more active and involved (OECD, 2019; World Bank, 2016; European Commission, 2017). I want to compare the results and determine if Azerbaijanis moving to the USA will stay involved also. My analysis starts with the belief that Azerbaijani parents are involved through parenting and communication with American schools and their education system. It is mainly linked to parents'

education and language level, which are at least above average. Lastly, I assume Azerbaijani parents are not so active in volunteering or collaboration because of cultural and religious differences.

Purpose/Statement of the Problem

This quantitative study explores how Azerbaijani immigrant parents in the United States have been involved in their children's schooling and whether this affects their children's academic success. The study explores Azerbaijani parents' involvement and role in American school activities, Azerbaijani immigrants' participation in their children's education, and how it affects their academic lives. Research to date has not defined nor surveyed Azerbaijani immigrants' school involvement and children's academic achievements. The study's primary purpose is to understand the linkage between Azerbaijani immigrant parents' participation in U.S. school activities and their children's academic achievement. Considering that more and more people want to move to the USA worldwide (including Azerbaijanis) (Esterline & Batalova, 2022) and are unsure of children's education, this study will guide and supervise all.

Significance of the Study

This research examined the Azerbaijani immigrants' American school involvement and their children's success. Results are a valuable source for future immigrants from post-soviet countries and an Azerbaijani American community. Findings will benefit all parents and elementary/middle school students from other countries.

Research Questions

This paper is titled "Azerbaijani Immigrant Parents' School Involvement and their Children's Academic Achievement," and there are the following four research questions:

1. Is there an association between Azerbaijani children's academic achievement and Azerbaijani parenting support in the U.S.?
2. Is there an association between Azerbaijani children's academic achievement and Azerbaijani parental communication in the U.S.?
3. Is there an association between Azerbaijani children's academic achievement and Azerbaijani parental volunteering in the U.S.?
4. Is there an association between Azerbaijani children's academic achievement and Azerbaijani parental cooperation in the U.S.?

I hypothesize that there will be a statistically significant mean difference in achievement and parental/communication support. Also, I hypothesize that there will not be a statistically significant mean difference in achievement and volunteering/collaboration.

METHODOLOGY

The study aims to explore Azerbaijani parents' perception and role in American school involvement, Azerbaijani immigrants' participation in their children's education, and how it affects their academic lives. Findings can benefit all parents and elementary/middle school students from the South Caucasus and Muslim countries. Results are valuable for future immigrants from post-soviet countries and an Azerbaijani American community.

Operational Definitions

Dependent Variables (DV). Academic achievement is DV and classified on an ordinal scale from Well Below Average (1), Below Average (2), Average (3), Above Average (4), Well Above Average (5).

Independent Variables (I.V.s). The primary independent variables (I.V.s) included the following components: (1) Parenting, (2) Communication, (3) Volunteering, and (4) Collaboration. All are classified on a five-point Likert scale (Almost never (1), Once or twice per year (2), Every few months (3), Monthly (4), and Weekly (5)). Later, the total score was computed, classified into three levels (low (1), medium (2), and high (3)), and included in the analysis as an ordinal scale.

Population, Sample, and Participants: I collected the sample from Azerbaijani-born/ naturalized citizens of Azerbaijani descent. The sample consisted of 55 parents whose children had studied at American schools, K-12, for at least one year. Parents were recruited to participate through a personal acquaintance from multiple states in the U.S. (Ohio, New Jersey, Texas, Los Angeles, Washington, etc.). The sample comprised 93% (n=51) mothers and 7% (n=4) fathers aged 30 to 40/above. Families with two children were 40% (n=22) as well, as families with three and more children were 40% (n=22). Families with one child were 20% (n=11). Families in America were reported as 13.3% for less than two years, 40% for about 2-4 years, 26.7% for about 5-9 years, and 20% for more than ten years. Interestingly, the majority of participants (n=33) think that their English level is intermediate (60%), and 14 participants (26%) said that their English is proficient. Finally, parents with higher education (graduate degree) predominate (80%), followed by high school degrees (13.3%) and vocational school degrees (6.7%).

Parents reported that their children attend elementary (40%), middle (40%), and high (20%) schools. Mainly, children enrolled in public schools (96.36%), and only one child attends private and homeschooling (1.82% each). Also, parents were asked to think about their child who mainly studies in elementary or middle school and rate their academic achievements from well below average to well above average on a five-point Likert scale.

Instrument/Materials: The first part of the questionnaire was mainly adopted from Dr. Gehlbach's Family-School Relationship Survey (2015). I chose items from Family Engagement, Family Efficacy, and Family Support scale list. Questions were adjusted to the Likert scale response from Almost Never (1) to Weekly (5). The final survey comprised four topics inspired by Dr. Epstein's "Six Types of Parent Involvement": Parenting, Communication, Volunteering, and Collaboration. To keep the study concise, only three statements were selected for each topic (a total of twelve items) and adjusted to the Azerbaijani immigrants. Also, due to covid and online schooling, most questions were adapted to the recent changes. (See Appendix A.)

The second part of the survey consisted of three questions about the child's education, and the third part consisted of six demographic questions about parents. All questions were closed-ended with a neutral option and compulsory to answer. All the items were positively worded. Parents spent around ten minutes completing the survey, and they had no direct benefit.

Procedures/Data Analysis: Institutional Review Board (IRB) approval was already obtained. "All ethical considerations as proposed by the American Psychological Association (APA, 2009) – beneficence and non-maleficence, fidelity and responsibility, integrity, justice, respect for rights, and dignity-were considered" (Merriam & Grenier, 2019). I think the researcher's ethical awareness is of the utmost importance, not depending on the type of research or situation. Therefore, parents were first informed verbally about the research aim, then received written information about the purpose of the study, the right to withdraw, and the confidentiality of the data. I explained that the research aimed to voice parents' involvement with their child's education. Also, the findings would

help academics, teachers, and policymakers both in Azerbaijan and for Azerbaijanis. Azerbaijani immigrants are not accustomed to being surveyed or interviewed; however, personal acquaintances worked. Anyway, all the ethical rules were followed during the survey.

After preliminary information, participants received information about the survey, its aim, and its importance and were kindly asked to complete it during their leisure time. The survey was in English. Participants received a WhatsApp invitation to meet a Qualtrics survey link after agreeing. Parents were encouraged to forward the survey link to other parents. Therefore, this study implemented convenience and snowball sampling (Goodman, 1961).

Data were collected online in March 2022 (remained open for April also). As there were no reversed items, the instrument was downloaded as an SPSS file directly from Qualtrics. Total scores for each topic were calculated and ready to be analyzed.

First, this study used a quantitative method, and an online questionnaire was the primary means of collecting data. The data was analyzed using SPSS 27 (IBM, 2021). Collected responses were used to determine the instrument's reliability, using an index of internal consistency (i.e., Coefficient Alpha). Secondly, an item analysis was conducted by analyzing item means, standard deviations, and inter-item correlations. The items were rated by participants on a five-point Likert-type scale, with values ranging from one to five. Item means ranged from 1.80 (i.e., Item 9: "How often do you volunteer in physical or extracurricular activities (e.g., building maintenance, carpentry, gardening or yard work, school play, sports, field trips)?") to 4.13 (i.e., Item 1: "How often do you make sure that your child attends school in compliance with all rules and regulations?"). Most item means fell above 3.00, suggesting slight negative skew as the parents rated items highly.

Coefficient Alpha was calculated using all subtopics separately. Based upon the 55 completed answers, the 12 rating scale items demonstrate acceptable internal consistency ($\alpha = .787$) when attributed to parenting, poor internal consistency ($\alpha = .479$) when attributed to communication, excellent internal consistency ($\alpha = .915$) when attributed to volunteering and when attributed to collaborating ($\alpha = .522$) unacceptable internal consistency. However, together instead of separating potential scales due to the assumed underlying factor of "service quality," gives good internal consistency for all 12 items ($\alpha = .815$)

As was mentioned, I have two categorical variables whose frequencies I wish to associate. I used the "Chi-square test of association, to determine the association/relationship between two variables based on observed proportions" (Hahs-Vaughn, & Lomax, 2020, p.329). For that, two statistical assumptions for the Chi-square test of association were examined before analyzing the data. The assumptions are concerned with independence and an expected frequency of at least five per cell. Twelve cells have expected counts of more than five; thus, we have not met this assumption of the chi-square test of association. The test was conducted using an alpha of .05. The assumption of independence was not met either because the respondents were not randomly selected; thus, there is an increased probability of a Type I error.

RESULTS

The Chi-square test of association was conducted to determine a relationship between the level of support and academic achievement. The results are presented for each of the four research questions. Also, the paper concentrates on the central question of whether parental involvement can predict their children's academic achievement. All respondents answered the questionnaire thoroughly; therefore, all data were eligible for analysis.

Table 1 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.500 ^a	6	.481
Pearson Chi-Square	4.813 ^a	6	.568
Pearson Chi-Square	12.104 ^a	6	.060
Pearson Chi-Square	7.500 ^a	6	.277
^a .12 cells (100.0%) have an expected count of less than 5.			

Based on the chi-square test of association, there is no unique effect of the type of parental involvement ($p > .05$) on the academic achievement of Azerbaijani children. This suggests that the mean academic achievement does not differ by type of parental involvement.

Based on the first question, statistical analysis shows no statistically significant difference in academic achievement based on the type of parenting support. This is subsequently supported statistically by the chi-square test ($\chi^2 = 5.500$, $df = 6$, $p > .05$). Thus, the null hypothesis that there is no association between parenting and academic achievement was not rejected at the .05 level of significance. Our example provides evidence to assume that Azerbaijani children can succeed without direct parental involvement.

Based on the second question: statistical analysis does not show a statistically significant difference in academic achievement based on the type of communicational support either. This is subsequently supported statistically by the chi-square test ($\chi^2 = 4.813$, $df = 6$, $p > .05$). For our example, this provides evidence to assume that Azerbaijani children can succeed without parental communication support.

Based on the third question: statistical analysis shows a statistically not significant difference in academic achievement based on the type of parental volunteering support – the Chi-square test is ($\chi^2 = 12.104$, $df = 6$, $p > .05$). For our example, this provides evidence to assume that Azerbaijani children can succeed without parental volunteering support.

Based on the last question: statistical analysis shows a statistically not significant difference in academic achievement based on the type of parental collaboration support ($\chi^2 = 7.500$, $df = 6$, $p > .05$). For our example, this provides evidence to assume that Azerbaijani children can succeed without parental collaboration support. (See Table 1.)

“Review the standardized residuals to determine which cells are contributing to the statistically significant chi-square value. Standardized residuals greater than an absolute value of 1.96 (critical value when $\alpha = .05$) indicate that the cell is contributing to the association between the variables” (Hahs-Vaughn, & Lomax, 2020). In our case, only one cell, parents with middle volunteering support/well above average, has a standardized residual of 2.0 and thus contribute to the relationship. Because the results are not statistically significant, I did not feel it desirable to include a measure of effect size.

All the studies interpreted a non-significant result appropriately, indicating that there was ‘no difference’ or ‘no benefit’ of parental involvement. We fail to reject the null hypothesis that there is no association between academic achievement and parental involvement of Azerbaijani immigrant families in the USA.

DISCUSSION

This study aimed to examine the type of parental involvement and predict children's academic achievement in Azerbaijani immigrant families. It was somewhat surprising that there were no significant results between the I.V.s and any DV. These results suggest that none of the four types of Azerbaijani parents' involvement affects children's academic achievements. These findings align with many of the deficit perspectives that hold immigrant parents incapable of or indifferent to playing a central role in their children's education as one of the benchmarks for multicultural literacy. However, it should be noted that my sample size was minimal, and this paper plays a pilot role. It was the main reason that both the assumptions and the data analysis could not reject the null hypothesis.

Literature supports that parents in Azerbaijan are much involved in school activities, as 6 in 10 parents discussed their child's progress on their initiative, and 55% discussed their child's progress on the initiative of one of their child's teachers (OECD, 2019). Of course, types and levels of parental involvement and satisfaction vary across nations, children's ages, and educational programs. Still, it creates critical bonds between parents and children, securing a successful future. "Involvement shows children that their parents value education, provides stimulation and structured activities for cognitive development, enables parents to gain knowledge about how schools work and what opportunities are available for children, and allows parents and school personnel to stay on the same page" (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 as cited in Crosnoe, 2010, p. 2). Finally, some researchers found that parental involvement provides a positive attitude, academic success, better results in reading and math for children, and improves academic self-concept (Gonzalez-peinda et al., 2002). Also, it contributes to emotional and behavioral development, social skills, and even high attendance, whereas some researchers claim a negative/no effect on students' academic achievement (Shumow & Miller, 2001).

The prior research failed to support the other researchers' findings that Azerbaijani immigrant parental involvement (or lack of involvement) from all four independent variables affects children's academic achievement. My findings contrast with existing theories and previous research by Azerbaijani and European researchers and emphasize that more research may be needed to reconcile these differences. Thus, according to parents' reports, this research concludes that Azerbaijani children tend to produce high academic achievements in U.S. schools not because of parental support (or lack of involvement).

Except for the limited sample size, there may be other reasons that caused my results to turn out differently than expected. Perhaps there were outside factors (i.e., confounds) that I did not control that could explain my findings. One of them can be the language of the survey (maybe parents failed to understand questions in English and were too shy to express it). The second one can be the gender of respondents (almost all respondents were mothers, and they could be not so active in school involvement). Finally, parents could give biased (exaggerated) information regarding their children's academic achievements (as information was from the parents).

Lastly, I would like to make specific suggestions for future researchers based on this topic. I would suggest that future researchers look at different variables and give parents language choices. Also, DV can be calculated as an interval scale, and another type of analysis can be conducted. Finally, simple random sampling (quantitative) with many more respondents as well as in-depth interviews (qualitative), is needed to develop valuable conclusions.

CONFLICTS OF INTEREST

There was no funding for this study, and the authors have no conflicts of interest to declare.

Appendix A. Parent's school involvement

During 2021-2022

Parenting	1	How often do you make sure that your child attends school in compliance with all rules and regulations?
	2	How often do you help your child engage in educational activities outside the home?
	3	How often do you check/monitor your child's progress/points/grades?
Communication	4	How often do you meet in person/online with teachers to talk about your child?
	5	How often do you attend a scheduled meeting or conference for parents?
	6	How often do you talk about how to support learning at home and homework with your child's subject teachers?
Volunteering	7	How involved have you been in fundraising efforts at your child's school?
	8	How often do you participate in local school government, e.g., parent council or school management committee?
	9	How often do you volunteer in physical or extracurricular activities (e.g., building maintenance, carpentry, gardening or yard work, school play, sports, field trips)?
Collaborating	10	How often have you discussed your child's school with other parents from the school?
	11	How involved have you been with a parent group(s) at your child's school?
	12	How often do you rely on your Azerbaijani friends and relatives for advice on supporting your child's education in the USA?

References

- ¹ Crosnoe, R. (2010). *Two-generation strategies and involving immigrant parents in children's education*. The Urban Institute.
- ² Epstein, J. (1997). *Joyce Epstein's six types of parent involvement*. https://www.fhdschools.org/UserFiles/Servers/Server_995699/File/2015-16/Parents/Epstein%20-%20Six%20Keys.pdf
- ³ Esterline, C & Batalova, J. (2022). Frequently Requested Statistics on Immigrants and Immigration in the United States. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>
- ⁴ European Commission (February 2017). *Overview of the higher education system, Azerbaijan*. ISBN: 978-92-9492-380-6.
- ⁵ Gehlbach, H. (2015). *Family-School Relationship Survey*. Panorama Education.

- ⁶ Gonzalez-pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. and Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and altitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- ⁷ Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170.
- ⁸ Guliyev, A. (2015). First-generation Azerbaijani immigrants in the United States: socio-cultural characteristics and identity issues. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18 (2), 70-91.
- ⁹ Hahs-Vaughn, D. L. & Lomax, R. G. (2020). *An introduction to statistical concepts* (4th ed.). Routledge. ISBN: 978-1138650558.
- ¹⁰ IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- ¹¹ Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed), (2019). New York, NY: Jossey-Bass.
- ¹² Naghiyeva Sh. & Hasanov M. (2006). *Ordinary and unordinary America (in Azerbaijani)*. Baku, "Chinar-Chap."
- ¹³ OECD. (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- ¹⁴ Shumow, L. and Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- ¹⁵ Tebben, C. (2017). Immigrant parental involvement in student academics. *Empowering Research for Educators*, 1(1), Article 3. 16-19.
- ¹⁶ Telmangizi, S. (2017). Tramp's and Sevindj's Amerika. Baku.
- ¹⁷ Uslu, R., Kocaman, S. (2013). The Activities of the Azerbaijani diaspora in the United States of America. *The 2013 WEI International Academic Conference Proceedings Orlando, USA*. 46-50.
- ¹⁸ World Bank Group Azerbaijan Partnership Program Snapshot. (2016, April). <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Azerbaijan-Snapshot.pdf>

HÜSEYN CAVID: PEDAQOJI DÜŞÜNCƏ, TƏHSİL VƏ TƏRBIYƏ MƏSƏLƏLƏRİ

LÜTVİYYƏ ƏSGƏRZADƏ

Filologiya elmləri doktoru, AMEA N.Gəncəvi adına Ədəbiyyat Institutunun baş elmi işçisi. E-mail: asgerzadelutviyye@yahoo.com.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8078-3484>

Məqaləyə istinad:

Əsgərzadə L. (2022). Hüseyn Cavid: pedaqoji düşüncə, təhsil və tərbiyə məsələləri. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 91–98

ANNOTASIYA

Yaradıcılığı ilə Azərbaycan ədəbiyyatını zənginləşdirən Hüseyn Cavid, uşaq ədəbiyyatı xəzinəmizə də layiqli töhfələr verib. Onun uşaq və yeniyetmələr üçün dərin təcrübə, yüksək intellektlə yazılan sadə, səmimi şeirləri tərbiyə və təhsil nöqtəyi-nəzərdən əhatəlidir və gənc nəslin əxlaqi cəhətdən yüksəlməsinə yönəlib. Uşaq və yeniyetmələrin yaşına və psixologiyasına uyğun yazılmış "Qız məktəbində", "Sevinmə, gülmə, quzum", "Öksüz Ənvər", "Kiçik sərsəri" kimi orijinal şeirləri uşaqlarda təfəkkür və təxəyyülün, əqlin, dünyagörüşün, bədii zövqün formalaşmasına güclü təsir edir. Bu şeirlər uşaqlarla yanaşı, müəllimlər və valideynlər üçün də tərbiyə məktəbidir. Çünki bu şeirlər təsadüfi söylənmiş fikirlərdən ibarət deyil, əksinə dərin düşüncə və yüksək intellektlə, müntəzəm şəkildə şərh edilmiş pedaqoji ideyalar sistemidir. Sənətkarın yaradıcılığını dəyərləndirən ümummilli lider Heydər Əliyev bu məziyyətlərinə görə Hüseyn Cavidin yaratdığı əsərləri "Azərbaycan xalqının milli sərvəti", "bu gün üçün, gələcək nəsillər üçün dərslik kitabı" adlandırır. Məqalədə mütəfəkkir şairin pedaqoji fikirləri araşdırılır.

Açar sözlər: Hüseyn Cavid yaradıcılığı, pedaqoji düşüncə, təlim və təhsil məsələləri.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 26.10.2022
Qəbul edilib: 23.11.2022

HUSSAIN JAVID: PEDAGOGICAL THOUGHT, ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING

LUTVIYA ASKERZADE

Doctor of philological sciences, senior researcher, The Institute of Literature named after Nizami Ganjavi, Azerbaijan National Academy of Sciences. E-mail: asgerzadelutviyye@yahoo.com.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8078-3484>

To cite this article:

Askerzade L. (2022). Hussain Javid: pedagogical thought, issues of education and upbringing. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 91–98

ABSTRACT

Huseyn Javid who enriched the Azerbaijani literature with his creativity children's literature has made a decent contribution to our treasure. He has a deep experience for children and adolescents, a simple, sincere. He has a deep experience for children and poem written in high intellect, from the educational and educational point of view, and is aimed at the moral upbringing of the younger generation. Original poems such as "Gril in Shool", "Joy, Laughter, Grunge", "Orphan Aneur" and "Little Spider", written in accordance with the age and psychology of children and adolescents, have a strong impact on children's thinking and imagination, mentality, outlook and artistic taste. These poems, along with children, are also a school for teachers and parents. Because these poems do not consist of good words, random words, but rather deeply thoughtout and highly intelligent, "a system of pedagogical ideas that are regularly interpreted". National leader Heydar Aliyev, who appreciates the artist's creativity, described these works as "the national wealth of the Azerbaijani people", "Today's textbook for future generations" by Huseyn Javid. The article will examine H. Javid's teaching and learning issues — pedagogical ideas.

Keywords: Huseyn Javid's creativity, pedagogical thinking, training and education.

Article history

Received: 26.10.2022

Accepted: 23.11.2022

Filosof şair, dramaturq Hüseyn Cavid Azərbaycan romantik ədəbiyyatında romantizm ədəbi cəryanının, romantik şeirin və mənzum faciənin banisidir. Yaradıcılığa şeirlə başlayan, poeziyasında dərin həyat fəlsəfəsi, sağlam məntiq, insan kamalına inam əks olunan Hüseyn Cavid, eyni zamanda ideoloq, görkəmli bir pedaqoqdur. Yaradıcılığı ilə milli şeirimizin və dramaturgiyamızın zənginləşməsində müstəsna rol oynayan Hüseyn Cavid (1882-1943) ideoloji və pedaqoji görüşləri, şəxsiyyətin əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərinə aid fikirləri ilə pedaqoji fikir tariximizi də rəvnəqləndirib.

XIX əsrdən başlayaraq davam edən maarifçi realizm və bir neçə əsrlik ənənəsi olan romantik ədəbiyyat XX əsrin əvvəllərində yeni mündərcəli bir şəkildə inkişaf mərhələsinə qədəm qoyur. "XX əsrin əvvəllərində romantik ədəbiyyat inkişaf edərək qüdrətli ədəbi cərəyana çevrilir. Dünya təcrübəsində nadir haldır ki, bir milli ədəbiyyatda həm realizmin, həm də romantizmin ədəbi cərəyan halında ən kamil mərhələsi təxminən eyni vaxta düşür" (Mütəllibov, 2018,7). Ən önəmlisi isə millətin maariflənməsi məsələlərində realistiklərlə, romantiklərin həmfikir olması idi. Xalqın görkəmli maarifçilərindən olan, bütünlükdə əsərlərinin əsas qayəsini millətin maariflənməsi və mədəniyyət məsələləri təşkil edən realistik Cəlil Məmmədquluzadə ilə romantik Hüseyn Cavid də millətin tərəqqisi, inkişafı üçün maariflənməni, mədəniləşməni ən vacib amillərdən sayırdı. "Turana qılıncdan daha kəskin, ulu qüvvət, yalnız mədəniyyət, mədəniyyət, mədəniyyət", – (Cavid, V c., 2007) deyərək maarif və mədəniyyət məsələlərini vurğulayan, "kiçik əsərlərindən tutmuş, irihəcmli əsərlərinədək elmə, təhsilə sonsuz sevgi əks olunan Hüseyn Cavid və Cəlil Məmmədquluzadə əsl maarifpərvər idi, məktəbə, tədrisə dair fikirləri ilk növbədə dünyəvi təhsil prinsiplərinə əsaslanırdı" (Əsgərzadə, 2015).

Filosof şairin yaradıcılığında millət, vətən, dil, qadın azadlığı, maarifçilik, dinə sağlam münasibət və s. məsələlər geniş şəkildə əks olunub. Realistik C. Məmmədquluzadənin "Anamın kitabı" əsərində ortaya qoyduğu əsas problemə

– ana dilinin saflığının qorunması və məktəblərdə tədrisi məsələsinə, romantik sənətkar Hüseyn Cavid də toxunmuş, məsələni həll edilməsi zəruri olan bir "müşkül" kimi (1906) irəli sürmüşdü:

*Həll eyləmək qabaqca gərək tez bu müşküli;
Bilsin vətən çocuqları əvvəl vətən dili.
Gəlməz nəvəyə görməsə, bülbul çəmən gülü,
Təsdiq edər danışdırsan hər bir aqili,
Hər millət öz dilində tapıb müddəasını.*

(Cavid, I c., 2007)

Ədib 1909-cu ildə İstanbuldan Q. Şərifzadəyə yazdığı məktubunda millət, dil, vətənə xidmət məsələsindən bəhs edirdi: "Şimdi əsl məqsəd vətənə xidmət, həm də layiqilə xidmət etməkdir" (Cavid, V c., 2007).

Digər millətlərdəki inkişafı, tərəqqini görən və öz millətinin də "əynindən qəflət libasını" çıxarmasını istəyən Hüseyn Cavid təhsilə, maarifə biganəliyə qarşı çıxır və düşüncələrini 18 yanvar 1906-cı ildə "İrşad"da dərc edilən "Növhe" adlı şeirində belə ifadə edirdi:

*Oldu əcəb bu əsrdə pəjmürdə halımız,
Lal oldu qəflətilə lisanü məqalımız,
Nə ar var, nə elmi hünər, nə kamalımız,
Yox bircə məktəb açmağa əsla xəyalımız.*

(Cavid, I c., 2007)

Xalqın, millətin tərəqqisini məktəbdə, müəllimlikdə, təhsildə görən Hüseyn Cavid dövrünün çətinliklərini, mürəkkəbliyini dərinlən dərk edir, məktəblərimizin o dövrdə geriliyinə acıyır və bunun səbəbini məktəb binalarının olmamasında, bu sahəyə yetərinə diqqət yetirilməməsində, savadlı müəllimlərin çatışmazlığında görürdü:

*İşlər fənadır, bir neçə məktəblər olmasa,
Onlarda can verən müəllimlər olmasa,
Qafqazda yox müəllimlərimiz, digər olmasa,
Bunlar ki var, silahıdı vallah gər olmasa,
Mütləq xərəb ediblər təməddün binasını.*

(Cavid, I c., 2007)

Cavid, yaşadığı əsri "maarif əsri, səadət zamanı" adlandırır, "Həsb-hal"ında məktəb, dər

üsulu, sinif otağı və s. haqqında məlumat və-rəkən təhsillə yanaşı, tərbiyənin və bu işdə valideynlərin rolunun vacibliyinə də toxunur. O, Aysə Şəfiqə xanımın "Təlim və tərbiyə" kitabından nümunə gətirərək yazır: "Çocuqlara hər kim olsa dərs verir, fəqət tərbiyə və əxlaq dərslərini hər kəsdən iyi validə verir. Çocuğun birinci mürəbbiyəsi validədir" (Cavid, V c., 2007).

Əlbəttə ki, hər bir uşağın ilk müəllimi və tərbiyəçisi anası, ilk məktəbi ailəsidir. Məktəbdən əvvəl ailə mühitində böyüyən və tərbiyə alan hər bir fərdin formalaşması ailədən başlayır. Nitq mədəniyyəti ilə tanışlıq, insanlarla səmimi ünsiyyət, ataya hörmət, bacı-qardaşa sevgi ilə davranmaq və s. vərdislər ailədə, əsas da ana tərəfindən aşılanır. Hüseyn Cavid bunu yaxşı bilir, ona görə də tərbiyənin vacibliyini və bu işdə valideynlərin rolunu yüksək qiymətləndirirdi. Təlim-tərbiyədən danışarkən uşaqların sağlamlığını da unutmur, bir pedaqoq olaraq məktəb binaları haqqında fikir bildirir: "Məktəb binaları gözəl, havalı və uca yerlərdə tikilməlidir... Məktəb binası mümkün dərəcədə günəşli yerlərdə vaxt olmalı, rütubəti çox olan yerlərdən həzər edilməlidir..." (Cavid, V c., 2007). Çünki günəşsizlik və rütubət bir çox xəstəliklərin mənbəyidir (Cavid, V c., 2007). Bu mövzuya xüsusi diqqət göstərən Hüseyn Cavid özünün çətin şəraitdə oxuduğu və tərbiyə aldığı Sidqinin məşhur "Tərbiyə" məktəbini xatırlayır: "Bura-cıqda bir haşiyə çıxmaq istəyirəm. "Rütubət" sözü ilə "tərbiyə" kəlməsini düşündükdə Naxçıvandakı "Məktəbi-tərbiyə" ilə onu istila edən müzirisihət rütubəti xatırlamamaq bir türlü əldən gəlmir. Naxçıvanın şu milli məktəbi, – fəqət şimdiki deyil, ilk açıldığı zaman öylə idi. Nili – mübarək üzərində, yəni "Bazar çayı" üstündə vaxt bir məktəbdir. Məzkur məktəb məscidi-camein qoltuğuna sığmış dar bir yerə təsadüf edir. Xaricdən şəhərə varid olmuş bir səyyah zavallı məktəbin divarına göz gəzdirmək olsa (yarım arşın qədər) xəcalətdən tərləmiş olduğunu müşahidə edir" (Cavid, V c., 2007).

Naxçıvanın iqlimi kontinental olduğundan qışı sərt soyuq, yayı çox isti keçir, nəm çox az

olar. Ancaq Bazar çayı ətrafında yerləşən evlər və mülklərdə nəm olmaması mümkün deyil. Cavidin oxuduğu məktəbdə də şairin "Nili-mübarək" dediyi "Bazar çayı"nın üzərində yerləşirdi. Məktəbin divarındakı nəmi "xəcalət təri" nə bənzədən şair bunun ağrısını ömrünün sonuna qədər ciyərlərində hiss etmişdi.

O, "Həsbi-hal"larında elmin, təhsilin, məktəbin müəllimin rolunu sübut etmək üçün çox ibrə-tamiz, inandırıcı faktları təhlil edərək oxumağı, bir peşəyə sahib olmağı rahat və xoşbəxt ya-samağın təməli sayır. "Elmi-bəşər" şeirində oxumağın sərhədsiz olduğunu vurğulayan ədi-bin fikrincə, insan nə qədər öyrənsə, nə qədər oxusa, azdır. Öyrənməyin sonu yoxdur.

"Bilmək, öyrənmək" öylə bir uçurum

Ki, intəhası yox, dibi yox...

"Bilirəm" söyləyən də var pək çox.

(Cavid, Ic., 2007)

Müəllimi M.T.Sidqidən əxz etdiklərini pedaqoji fəaliyyətində istifadə edən Hüseyn Cavid müəllimlərə hər bir uşağa fərdi yanaşmağı, fərdi xüsusiyyətlərini, qabiliyyətlərini nəzərə almağı tövsiyə edir. Çünki "Çöhrələr müxtəlif olduğu kimi, əxlaq və xarakterlər də müxtəlif olur" (Cavid, Vc., 2007). Müəllim nəzəriyyə ilə kifayətlənməməli, həm də axtarış aparmalı, xüsusi əməli istedadla malik olmalıdır. Təhsil və tərbiyədə müəllimlərlə valideynlərin birlikdə çalışmasını zəruri sayan H.Cavid məktəbdən gənc nəslin təlim və tərbiyəsi qayğısına qalan ata-analar tərbiyə etməyi tələb edirdi. Çünki müəllimin hər sözü şagirdlərə ciddi təsir göstərir. Müəllim öz sözü və nüfuzu ilə təkcə şagirdləri tərbiyə etmir, valideynlərə də qüvvətli təsir edir.

Hər bir "sənətkarın böyüklüyü doğrulduğu mühitin böyüklüyü ilə ölçülür", – düşüncəsində olan H.Cavid uşaqların tərbiyəsində irsiyyət, mühit və tərbiyənin böyük rolundan bəhs edir, bunların insanın yetişməsində mühüm rol oynadığını vurğulayır. İnsan tərbiyəsində irsiyyətin mühüm amil olduğunu Hüseyn Cavid belə izah edir, "Bir uşağın sağlam və ya xəstə doğulmasında ata-ana məsuliyyətlidir".

O, ailələrdə uşaqların rejim qaydalarına baxmadığını, düzgün tərbiyə almadıqlarını, erkən yaşlardan uşaqların müxtəlif xəstəliklərə düşər olduqlarının səbəblərini anaların savadsızlığı və qulluq etmək qaydalarını bilmədikləri ilə əlaqələndirir və bu qənaətə gəlir ki, cəmiyyətin rifahı ziyalı, iffətli analardan daha çox asılıdır:

*Ana övladını bəslər, böyüdür,
Anasız millət, əvət, öksüzdür.*

(Cavid, I c., 2007)

O yalnız qızların təhsilə cəlb olunmasının zəruriliyini vurğulamır, həmçinin qadınlığın uca məqamını da çox dəqiq qiymətləndirir, bəşər cəmiyyətinə övlad verən, onu bəsləyib böyüdən bu varlığı Ay və Günəşlə müqayisə edərək kainatın yüksəlişi naminə qızlara, qadınlara xüsusi diqqət istəyirdi. Sabahın anaları olan qızların təhsilə cəlb olunmasının vacibliyini xüsusi qeyd edirdi. "Erkək qisminin maddi surətdə doğulub böyüməsinə qadınlar səbəb olduğu kimi, tərəqqipərvər olmalarına yenə yeganə vasitə qadınlardır, demək tərəqqinin ilk vasitəsi qadın və qız məktəbləridir" (Cavid, V c., 2007).

Evdə uşağın ilk tərbiyəçisi və müəllimi olan analar, bütövlükdə valideynlər uşağın təlim və tərbiyə işinə ciddi nəzarət etməlidir. Çünki uşaqların təlimə yiyələnməsi onları avamlıqdan, cəhalətdən xilas edər. Valideynləri uşaqlarına ana dilini təmiz öyrətməyə çağırır, dilimizin saflığı, təmizliyi uğrunda mübarizə aparan, ana dilimizin gözəlliyini, zənginliyini dərs dediyi tələbələrə təbliğ edən Hüseyn Cavid, eyni zamanda gənclərə ana dilindən əlavə digər dilləri də öyrənməyi tövsiyə edirdi: "Vətən övladı bəzi mətbuatı oxumaq və öyrənmək üçün türk dilini bilməlidir. İkinci, bir para hadisələrin və xəbərlərin məzmununu bilmək üçün fars dilini öyrənməlidirlər, üçüncü, dini məsələlərlə məşğul olanlar ərəb dilini bilməlidirlər, dördüncü, rus dilini əsaslı bilməlidirlər. O rus dilini ki, bizim vətəndə bəzi həqiqətləri və məsələləri bilmək və dərk etməkdə ən lazımlı vəsait sayılır və o dili öyrənmək və bilmək lazım və vacibdir" (Cavid, V c., 2007). Təhsildə dil öyrənmək

məsələsinə xüsusi diqqət yetirən H.Cavid yetirmələrinə də bunu tövsiyə edir.

Qeyd edək ki, ədəbiyyatşünas alim, əməkdar müəllim, ulu öndərimiz Heydər Əliyevin müəllimi Lətif Hüseynzadənin bir neçə dili öyrənməsində Rasizadə qardaşlarının böyük əməyi olub. L.Hüseynzadə "1918-1919-cu illərdə Naxçıvanda "Rüşdiyyə" məktəbində oxuyarkən İstanbulda təhsil almış Hüseyn Caviddən türk dili, şairin böyük qardaşı, Tehrandə, Nəcəfdə təhsil almış Şeyx Məhəmməd Rasizadədən ərəb dili və onun kiçik qardaşı, Qori Müəllimlər Seminariyasının məzunu olmuş Əlirza Rasizadədən rus dili dərsi almışdır (Əsgərzadə, 2015, 54). Lətif Hüseynzadə xatirələrində yazır ki, bu insanlar müxtəlif yerlərdə, müxtəlif dillərdə təhsil almalarına baxmayaraq, öz ana dilində danışmışdılar. Ailələrində onlardan biri təhsil aldığı dilin kəlmələrini təsadüfən işlədərdilərsə, anaları tez onlara xatırladardı – "Ananızın dilində danışın!" (Hüseynzadə, 2008).

Deyilənə görə, "Cəlil Məmmədquluzadə "Ananın kitabı" əsərinin ideyasını bu ailədən götürüb. Qeyd edək ki, hər iki sənətkar Naxçıvan mühitinin yetirməsidir və məsələyə mühüm-müəllif-mətn kontekstindən yanaşarsaq, bu mümkündür (Əsgərzadə, 2015).

Naxçıvan, Tiflis (Tibilisi), Gəncə və Bakıda "Rüşdiyyə", "İttifaq", "Mədrəseyi-Ruhaniyyə", "Teatr texnikumu", "Bakı darülmüəllimi" və s. məktəblərdə dərs demiş ədibin tələbəsi Lətif Hüseynzadə müəlliminin pedaqoji fəaliyyətindən də bəhs edir: "Mən Naxçıvanda "Rüşdiyyə" məktəbində oxuyurdum. Hüseyn Cavid bu məktəbdə dərs deyirdi. O zahirən çox sakit və mülayim təbiətli idi... Çox danışmağı sevməzdi. Heç vaxt sinifdə hirsələnməzdi. Bəzən şagirdləri güldürər, özü də mənalı-mənalı gülümsəyərdi.

Hüseyn Cavid şagirdlərə çox da tələbkər deyildi. Lakin şagirdlər onu çox sevdiklərindən həmişə dərsə hazırlıqlı gələrdilər. Dərsdə məqbul cavab verməyən şagirdə, o təbəssümlə "Öyrənərsən!" – deyərdi.

Hüseyn Cavidin dərs üsulu çox maraqlı idi. O ədəbiyyat nəzəriyyəsinə aid sxemlər hazırlamışdı. Bu sxemlərdə ədəbi janrların növləri,

bədii ifadə vasitələri, ədəbi cərəyanlar, klassik və şifahi ədəbiyyatda şeir formaları və sair göstərilmişdi..." (Hüseynzadə, 2008).

Mütəfəkkir sənətkarın ən böyük arzularından biri də qız uşaqlarının təhsilə cəlb olunması idi. O, qız uşaqlarının məktəbdən yayındırılmasının və təhsildən uzaqlaşdırılmasının islama zidd olduğunu vurğulayırdı. Sualı belə qoyurdu: "Əcaba, səkkiz-doqquz yaşında bir qız yalnız ibtidai, yaxud rüşdi təhsil görürsə, şəriətə müxalifmi zənn olunur?" (Cavid, V Guya "Qız tərbiyə görür-görməz itaətsiz olacaq", – söyləyənlərin fikirlərini rədd edən və qızların tərbiyəsinə xüsusi fikir verilməsini, onların yüksək əxlaq və mənəviyyata sahib olmalarını istəyən ədib, valideynləri qız uşaqlarını məktəbə qoymağa çağırırdı. Onun "Qız məktəbində" şeiri pedaqoji baxımdan xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Sadə məktəbli qızın təmiz mənəviyyəti və saf duyğularının dialoq şəklində yüksək sənətkarlıqla qələmə alındığı bu şeirin qəhrəmanı Gülbahar əsl türk qızıdır. Sadə, təvazökar, imanlı bir qız olan Gülbaharın zinyəti bilgi və təmizlikdir. Zəngin olmasına baxmayaraq, nə "altın", nə "inci"dən istifadə etmir, ancaq mənən çox zəngindir. O, Allahı, "onun göndərdiyi elçiləri" "ana – babası"nı sevir, ehtiram edir, bütövlükdə insanlara sevgi bəsləyir. Əsl bir türk kimi düşünən və danışan Gülbahar bu xarakterinə görə, sovet dövründə qəbul olunmur. Bir çoxları şeirin dərslikdən çıxarılmasını tələb edir. Məsələn, yazıçı və tərcüməçi Mikayıl Rzaquluzadə, "Hüseyn Cavidin "Quzum, yavrum, adın nədir? – Gülbahar" (Qız məktəbində) şeirinin çocuk ədəbiyyatı və qiraət kitablarına salınmasını narazılıqla qarşılamış (Əsgərzadə, Seferzadə, 2015), "Maarif işçisi" dərgisinin 10-cu sayında "Çocuq ədəbiyyatı və qiraət" adlı məqaləsində şeirin kitablardan çıxarılması haqqında məsələ qaldırmışdır: "...fakat, doğrudan da, çocuqlar üçün yazılmış olan məsələ: – "Bu dünyada sənin ən çox sevdiyin kimdir, quzum, bilirmisin? – və i.a. kimi əsərlərə gəlinə, bu xüsusda şübhəsiz ki, mühərririn söylədiyi fikirlərə tamamilə şərik olmaq lazım. Bu kimi yazılar çocuqlar üçün yazılan kitablardan çıxarılmalı, əvəzində bu

günün zehniyyətinə görə əsərlər qoyulmalıdır..." (Məmmədli, 1982).

Təbii ki, bolşeviklərin qurduğu cəmiyyətdə Gülbahar "günün zehniyyətini" əks etdirmirdi. Onlara Allahı, Peyğəmbəri, ana-atanı sevən uşaqlar gərək deyildi. Mütəfəkkir Cavidin Gülbaharı sonralar sovetlər dövründə yaranmış "baba"sı Lenin, vətəni SSRİ, dinsiz-ateist "pioner" obrazı ilə tərs-mütənasib idi. Bu, şeirin güclü tənqiddə məruz qalmasının əsas səbəblərindən biri idi. Ömər Faiq Nəmanzadə isə "Qız məktəbində" şeirini Abdulla Şaiqin "Qiraət kitabı"nda verilməsini tənqid etmişdi.

Şeirə mənfi münasibət uzun zaman, hətta Cavidin "bəraət"indən sonra da davam edib, şeirin üzərində redaktələr aparılıb, ehtiyac olmadığı halda guya "tərcümə" olunub. Buna səbəb sovet cəmiyyətinin dərsliklərində türkcə danışan və türk təfəkkürü ilə düşünən, sovet insanına qətiyyənlə bənzəməyən, millətini, dinini, dilini təmsil edən Gülbaharın qəbul edilməməsi idi.

Hüseyn Cavidin pedaqoji cəhətdən çox böyük əhəmiyyət daşıyan digər bir şeiri isə "Öksüz Ənvər"dir. Şeirdə müəllimliyin əsas şərtlərinin yalnız "bilgi" öyrətmək olmadığını qeyd edən H.Cavid, eyni zamanda müəllimlərin uşaqlara qarşı diqqətli, mehriban, həssas və qayğıkeş olmalarının, şagirdlərini yaxından öyrənib tanımalarının, onların ailə vəziyyəti ilə tanış olmalarının, tələsik qərarlar çıxarmamalarının vacibliyini vurğulayır. Şair şeirdə xəstə yatan və dünyasını dəyişən anaya qulluq göstərən məktəbli Ənvərin iztirabını və laqeyd, qəzəbli müəllimin rəftarını incə detallarınadək təsvir edir. Ənvərin bir neçə gün dərsə gəlməməsindən hirslənən müəllimi səbəbi öyrənmədən, Ənvərə qayğı və diqqət göstərmədən, pedaqoji düşüncədən uzaq tələm-tələsik qərar qəbul edir (Cavid, I c., 2007).

Əslində, məktəbdə baş verən kiçik bir hadisənin nə qədər böyük faciələrə yol açma biləcəyini, müəllimlərin şagirdlərinə diqqət və qayğıkeşliklə yanaşmasını, ən önəmlisi isə mərhəmətli və diqqətli olmalarını xatırladan müəllif, kiçik bir şeirdə böyük pedaqoji məsələni

müəllimlərə çatdırmaq istəyirdi.

O, təhsil və tərbiyədə məktəblə ailənin, müəllimlə valideynin vəhdətinin vacibliyini vurğulamaqla yanaşı, təhsilsiz anaların tərbiyə üsullarına da toxunurdu: "Uşaqlar damdabacalarla qorxudulur. Başıaçıq çölə çıxsan göydən başına adamcıl qurd düşər. Qaranlıq bir yerə getsən cinlər, divlər səni təhdid edər" (Cavid, V c., 2007). Ailə tərbiyəsində yalançılıq, qorxaqlıq, itaətsizliyi, xurafat və mövhumatı tənqid edən H.Cavid valideynlərin xoşagəlməz müraciət üsullarına da qarşı çıxırdı: "...Bir ana oğluna "Yavrum! Quzum! Get qardaşını çağır da gəlsin, yeməyini yesin", – deyəcəyi yerdə, "Partdamış! Gəbərmiş! Get o qan qusmuş çönənbəri çağır da gəlsin, zəhrimərini zoqqumlasın" – diyor" (Cavid, V c., 2007).

Bu məsələ tərbiyə işində anaların roluna böyük əhəmiyyət verən H.Cavidi daim düşündürürdü: "Çocuq tərbiyəsində diqqət etmək üçün tərbiyə görmüş analar lazım deyilmi? Hanı ana yetişdirəcək məktəblərimiz! Hər hansı qəzetəyə baxsan millət böylə? Vətən şöylə, – olmalı kimi bir çox məqalələr, xülyalar görünür. Lakin xülya ilə, boş xəyal ilə iş aşarmı? Vətəni, vətənin qiymət və əhəmiyyətini, tərəqqi və səadətini kimdən bəkləyə bilərik? Beli bükülmüş, ətalətə uğramış ixtiyarlardanmı? Bir para biqeyd, laübalı gənclərdənmı? Yaxud, saf, təmiz, məsum, ləkəsiz növzadlardanmı? Şübhəsiz ki, vətənə, millətə, millətin gələcəyinə ağlayacaq, tərəqqisinə çalışacaq olsa-olsa, ancaq ana qucaqlarında, məktəb sıralarında cırıpınan məsumlar ola bilərlər. Fəqət bu növ-zadların yeyib-içməsinə, geyinib-gəzməsinə, təlim-tərbiyəsində diqqət edəcək analar hanı?" (Cavid, V c., 2007).

Övladının tərbiyəsinin qeydinə qalmayan valideynlər də ədibin diqqətindən kənarda qalmayıb, qınanmışdı: "Xeyirsiz, xain, ədəbsiz övlad yetişdirib onları tərbiyə və islahə çalışmayan ata-analar, şübhəsiz ki, gələcəkdə namuslu, vicdanlı, heysiyyətli insanlara müsəllət olmaq üçün bir sürü əxlaqsız, bir yığın sərsəri yetişdirmiş olurlar. Böylə qeydsiz, tərbiyəsiz ata-ananın nə dərəcə məsul olacağı hər kəsə məlum və aydın bir həqiqətdir.... Bu gün azacıq

təbiətə qarşı durub övladını tərbiyədən məhrum buraxanlar, yarınkı gün cigər-guşələrinin zillət, fəlakət odunda yanıb-qovrulduqlarını ağlaya-ağlaya seyr edəcəklər... Çocuqlar məsumdurlar, onunçün etdikləri işlərin heç birinə məsul deyildirlər, onların hal və hərəkətlərindən məsul olacaq yalnız ata-analarıdır. Qızını, oğlunu tərbiyə etməkdə müsəmiyə göstərən valideyn qanun və əxlaq nəzərində şiddətlə məsul tutulmalıdır. Çünki cəmiyyəti-bəşəriyyə üçün müzür bir adam hazırlamış olurlar" (Cavid, V c., 2007).

Beləliklə, nə sələflərinə, nə də xələflərinə oxşamayan, bənzərsiz yaradıcılığı ilə Azərbaycan ədəbiyyatını zənginləşdirən filosof şair Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı xəzinəsinə də layiqli töhfələr verib. Mütəfəkkir sənətkarın bu sahədə yaratdıqları müqəddəs bir amala – insanların, xüsusilə də gənc nəslin əxlaqi cəhətdən yüksəlməsinə yönəlib. Hüseyn Cavidin uşaq şeirlərində irəli sürdüyü məsələlər bu gün də aktualıq kəsb edir, mənəvi tərbiyə işində əhəmiyyətliyətlidir.

Onun güclü müşahidə, dərin təcrübə və yüksək intellektlə yazdığı səmimi şeirləri həm tərbiyə, həm də təhsil nöqtəyi-nəzərdən güclü təsirə malikdir. H.Cavidin "Qız məktəbində", "Sevinmə, gülmə, quzum", "Öksüz Ənvər", "Kiçik sərsəri" kimi orijinal şeirləri uşaq və yeniyetmələrin yaşına və psixologiyasına uyğundur. Bu nümunələr uşaqlarda təfəkkürün və təxəyyülün, əqlin, dünyagörüşün, eyni zamanda bədii zövqün formalaşmasına güclü təsir edir.

Hüseyn Cavid əsərlərində irəli sürdüyü ideyaları, məlumatları, həyat hadisələrini və s. o qədər real, məharətlə və maraqla ifadə edir ki, onları oxuyan hər bir şagird həmin hadisələri aydın şəkildə qavraya, düşünə, müqayisə edə, habelə mühakimə yürüdə bilir. Həmin şeirlər nəinki uşaqlar, eyni zamanda müəllimlər, valideynlər üçün də tərbiyə məktəbidir, dərin düşüncə və yüksək intellektlə, müntəzəm şəkildə şərh edilmiş pedaqoji ideyalar sistemidir.

H.Cavid millətin tərəqqisi, inkişafı üçün maariflənməyi, mədəniləşməyi ən vacib amillərdən sayırdı. Bu məziyyətlərinə görə, daim

öz iradəsi ilə yaşamış, həm öz iradəsinə, həm də millətinə sadıq olmuş böyük sənətkarın yaradıcılığını dəyərləndirən ümummilli lider Heydər Əliyev Hüseyn Cavidin yaratdığı əsərləri “Azərbaycan xalqının milli sərvəti”, “bu gün üçün, gələcək nəsillər üçün dərslik kitabı” adlandırır (Əliyev, 1999). Yaradıcılığı “bu gün üçün, gələcək nəsillər üçün dərslik kitabı” olan Hüseyn Cavid cəmiyyətin inkişafında maarif və təhsil məsələlərində öz üzərinə düşən vəzifəni dərk edib və vətəndaşlıq qeyrəti ilə bu missiyanı yerinə yetirib.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Asgerzade, L., Seferzade, G. (2015). Hüseyn Cavid Efendi'nin Yaradıcılığında Türkçe Konuşan Çocuklar. II. Uluslararası Çocuk ve gençlik edebiyati sempozyumu bildiriler. Istanbul, KBN dijital baski tesisleri, səh. 41-49.
- ² Cavid, H. (2007). Əsərləri. Beş cildə, V c., Bakı, Elm.
- ³ Cavid, H. (2007). Əsərləri. Beş cildə, I c., Bakı, Elm.
- ⁴ Cavid, H. (2007). Əsərləri. Beş cildə, III c., Bakı, Elm.
- ⁵ Əliyev, H. (1999). “Hüseyn Cavidin adı və irsi yaşayacaqdır”. Ədəbiyyatın yüksək amalı və borcu. (Nitqlər, məruzələr, çıxışlar). Bakı, Ozan.
- ⁶ Əsgərzadə, L. (2015). Hüseyn Cavid: mühiti və müasirləri. Bakı: AFPoliqrAF, səh. 48-56.
- ⁷ Hüseynzadə, L. (2008). Araz şahiddir. İstanbul.
- ⁸ Məmmədli, Q. (1982). Cavid ömrü boyu: həyatı və yaradıcılığı. Bakı.
- ⁹ Mütəllibov, T. (2018). XX əsr milli təkamül ədəbiyyatı. Ədəbiyyat qəz., 14 aprel. səh. 7.

TƏLİMDƏ PEDAQOJİ-PSIXOLOJİ TƏFƏKKÜRƏ ƏSASLANAN DEMOKRATİK ƏMƏKDAŞLIQ

SƏADƏT MƏMMƏDOVA

Sosiologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Universiteti.

E-mail: saadet.baki@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-4404-4983>

Məqaləyə istinad:

Məmmədova S. (2022). Təlimdə
pedaqoji-psixoloji təfəkkürə
əsaslanan demokratik əməkdaşlıq.
Azərbaycan məktəbi. № 4 (701),
səh. 99–105

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 28.06.2022

Qəbul edilib: 16.09.2022

ANNOTASIYA

Cəmiyyətin humanist prinsiplər əsasında inkişafı müasir dövrün əsas tələbatlarından biri kimi təzahür edir. Bu proses məktəblərin və müəllimlərin fəaliyyətinin, şagirdlərlə münasibətlərinin yeni əsaslarda qurulmasını zərurətə çevirir. Azərbaycan Respublikasının müasir təhsil siyasəti bu sahədə olan yeniliklərin düşünülmüş və uyğunlaşdırılmış formada ölkəmizdə tətbiqini əsas məqsəd olaraq müəyyənləşdirir.

Məlumdur ki, təlim-tədris prosesinin səmərəliliyi pedaqoqun şagirdlə ünsiyyət və əməkdaşlıq yaratmaq bacarıqlarından çox asılıdır. Bu gün təhsilin davamlı innovativ inkişafı müəllim-şagird münasibətlərində klassik pedaqogikanın tətbiqi imkanlarının zəif olduğunu göstərir. Müasir dövr yeni istiqamət olan əməkdaşlıq pedaqogikasının tətbiqini zərurətə çevirir. XX əsrin 80-ci illərindən inkişaf etməyə başlayan və hazırda daha da təkmilləşdirilərək tətbiq edilən əməkdaşlıq pedaqogikası müəllim-şagird münasibətlərinin demokratik təfəkkür əsasında qurulmasını, təhsilalanların müstəqillik qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsini, onların cəmiyyət üçün yararlı şəxsiyyət olaraq yetişdirilməsini ehtiva edir.

Açar sözlər: Klassik pedaqogika, əməkdaşlıq pedaqogikası, demokratik əməkdaşlıq, müəllim-şagird münasibətləri, pedaqoji-psixoloji təfəkkür.

DEMOCRATIC COLLABORATION ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL THINKING IN EDUCATION

SAADAT MAMMADOVA

PhD in sociology, associate professor, Azerbaijan University.

E-mail: saadet.baki@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-4404-4983>

To cite this article:

Mammadova S. (2022). Democratic collaboration on the basis of pedagogical-psychological thinking in education. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 99-105

ABSTRACT

The development of society on the basis of humanistic principles is one of the main needs of modernity. This process makes necessary to build a new basis for the activities of schools and teachers, their relationship with students. The main goal of modern educational policy of the Republic of Azerbaijan is a well-thought-out and agreed application of innovations in this area in our country. It is known that the efficiency of the educational process depends on the skill of the teacher to communicate and cooperate with students. Today, the persistent innovative development of educational institutions reveals the weakness of the possibility of using classical pedagogy in the educational process, including teacher-student relations. The modern era makes necessary the application of collaborative pedagogy which is a new direction. Collaborative pedagogy, which began to develop in the 80s of XX century and is applied at present after being improved, includes on basing the teacher-pupil relations on the democratic thinking, the development of students' independence skills, training them as useful personality for the society.

Keywords: Classical pedagogy, pedagogy of cooperation, democratic cooperation teacher-student relations, pedagogical-psychological thinking.

Article history

Received: 28.06.2022

Accepted: 16.09.2022

GİRİŞ

XXI əsrdə yüksək mənəvi keyfiyyətlərə və müasir biliklərə malik şəxsiyyətin formalaşdırılması təhsil sisteminin əsas vəzifələrindən biri kimi təzahür edir. Elm və texnikanın inkişafı insanlar, o cümlədən təhsilin obyektii ilə subyektii arasındakı ünsiyyətin mahiyyətinin dəyişməsinə, habelə klassik təlim formasının öz aktuallığını itirməsinə, yeni təlim metodlarının tətbiqinə səbəb olub. Bu günün təlim-təربiyə prosesi müəllimin şagirdə pedaqoji-psixoloji yanaşmasını vacib amil olaraq qəbul edir və ilk növbədə pedaqoqun demokratik təfəkkürünün inkişafını zəruri amilə çevirir.

Təfəkkür nədir və demokratik təfəkkür nə ilə fərqlənir? Psixologiyada *"təfəkkür – insanın psixi, idraki fəaliyyətinin ən yüksək pilləsi olub, gerçəkliyin onun mühüm əlaqə və münasibətlərini keçmiş təcrübə və ümumiləşmiş nitq vasitəsi ilə əks etdirməsi"* kimi izah edilir (Abramova, 1999). Təfəkkür xüsusi psixi proses kimi bir sıra spesifik əlamətlərə malikdir:

- Təfəkkür real dünyanın əşya və hadisələrinin ümumiləşmiş inikasıdır;
- Təfəkkür real aləmin vasitəli inikasıdır.

Təfəkkürün xarakterik xüsusiyyətlərindən biri də onun nitqlə vəhdətdə olmasıdır. İnsan sözlər əsasında fikirləşir. Həm nitqin, həm də təfəkkürün əsasını ikinci signal sistemi təşkil edir. Duyğu, qavrayış və təsəvvürlərin əhatə edə bilmədiyini təfəkkür əhatə edə bilir (Rüstəmov, 2005).

TƏLİM PROSESİNİN MƏQSƏDİ

Təlim prosesində şagirdlərdə təfəkkür və nitqin inkişafı ən mühüm məqsəddir. Şagirdlər bu prosesdə yaşamağın ümumi obyektiv qanunauyğunluqlarını dərk edirlər. Məktəblilərimizdə yaradıcı təfəkkürün inkişafı onlarda ictimai proseslərə obyektiv yanaşma, düzgün qiymət vermə, ibrət götürmə kimi müsbət keyfiyyətləri formalaşdırır. Təlim prosesində şagirdlərdə bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması müstəqil surətdə biliklərə yiyələnmək səriştələrini inkişaf etdirmək, öyrəndiyini

sistemləşdirmək, təcrübədə tətbiq etməyi öyrətmək, təhsilalanlara keçmişin və müasir dövrün ictimai hadisələrinə obyektiv qiymət vermək bacarıqlarını aşılayır (Əmirov, 2011).

Pedaqoji-psixoloji təfəkkürün əsasında şagirdin yaradıcı təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi ilə yanaşı, müəllimin şəxsiyyət və cəmiyyət qarşısındakı məsuliyyəti də dayanır. Gənc nəslin təlim və tərbiyəsi prosesinin əsasları məktəb və müəllimlə bağlıdır. Müəllimin şagirdə pedaqoji-psixoloji tələblərə uyğun yanaşması şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasının əsas meyarı kimi çıxış edir.

Pedaqoqun peşəkarlıq keyfiyyətləri onun psixoloji-pedaqoji fəaliyyətinin aşağıdakı əsas müddəaları ilə bağlı olmalıdır:

- Təhsilverənlər şagird şəxsiyyətini düzgün qiymətləndirməyi bacarmalıdır;
- Müəllim davamlı olaraq özünü təkmilləşdirməli və inkişaf etdirməlidir;
- Müəllim şagirdə bilikləri elə ötürməlidir ki, o bu bilikləri mənimsəyə və müxtəlif şəraitlərdə onlardan istifadə edə bilsin (Ivanova, 2015).

ƏMƏKDAŞLIQ PEDAQOGİKASI

Əməkdaşlıq pedaqogikasında təfəkkürün *inert* (ətalətli) vəziyyətdən çıxaraq, keyfiyyətə yeni, dinamik səviyyəyə yüksəlməsində təlim-tərbiyənin rolu böyükdür və bu, pedaqogikanın əsas məsələsidir. Bu vəzifəni yerinə yetirmək üçün pedaqoq yalnız standart metodlardan istifadə etməməli, təlim prosesini elə qurmalıdır ki, şagird dərəcə maraqlı göstərsin. Əməkdaşlıq pedaqogikasının əsas alətlərindən biri kimi maraqlı hekayədən, açıq söhbətlərdən, sərbəst qiymətləndirmədən, yaradıcılıq uğurlarına təşviq etməkdən, öz şəxsi nümunəsindən, maraqlı insanlarla görüşlərdən, bu və ya digər məsələnin həllinin birgə axtarışlarından və s. istifadə edilə bilər. Bunun üçün pedaqoq özü, ilk növbədə kompleks düşünməyi bacarmalı, məqsədə çatmaq üçün mümkün vasitələrdən istifadə etməyə çalışmalıdır (Gorbovskaya, 1987).

Əməkdaşlıq pedaqogikasının əsas prinsipləri aşağıdakılardan ibarətdir:

- təhsil prosesinin humanistləşdirilməsi prinsipi təhsilalanların daha səmərəli şəxsi özü-nürealaşdırması, şagirdlər arasında əməkdaşlıq və qarşılıqlı kömək üçün xüsusi şəraitin yaradılmasını ehtiva edir;

- demokratikləşmə prinsipi kollektivdə qarşılıqlı hörmətə, müəllim və şagirdlərin hüquq və azadlıqlarına əməl edilməsinə, şagirdin özünü idarəetməsinə, şagirdlərdə demokratik iştirakçılıq təcrübəsinin yaradılmasına yönəlir;

- şagirdlərin fərdi keyfiyyətlərinin tam nəzərə alınmasına, təlim-idraki fəaliyyətdə kollektiv və fərdi formaların məqsədyönlü uyğunlaşdırılmasına yönələn təlim prosesində şəxsiyyətə yönəlmiş tələbləri ehtiva edir;

- təlimin elmiliyi prinsipi şagirdlərin şəxsiyyətinin inkişafına, dünyagörüşünə, həmçinin onların idraki fəaliyyətinin xarakterinə əsaslı təsir edən elmi biliklər sisteminin formalaşdırılmasına yönəlir (Babkina, 1998).

Müasir təhsil sistemi şagirdlərə yalnız bilik vermək deyil, həm də onlarda müəyyən bacarıq və vərdişlərin inkişaf etdirilməsini tələb edir. Müəllimin peşəkarlığının əsas üstünlüyü ondan ibarətdir ki, şagirdlərin idrak fəallığını artırır, onları düşündürür, müstəqil qərarlar çıxarmağa yönəldir. Təlim prosesində təfəkkürün fəallaşdırılması nəticəsində həmçinin:

- biliklər daha müstəqil, sərbəst qavranılır və mənimsənilir;

- məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkür, habelə problemlərin həlli və qərar qəbul edilməsi üzrə vərdişlər formalaşdırılır;

- elmi-tədqiqat vərdişləri formalaşdırılır;

- qarşılıqlı hörmət hissi və əməkdaşlıq vərdişləri aşılır (Abramova, 1999).

Peşəkar pedaqoqun uğurlu fəaliyyətinin, yəni savadlı, biliklərə yiyələnməyə həvəsli şagirdlərin tərbiyə olunmasının əsasında qarşılıqlı hörmət, anlaşma dayanır. Məlumdur ki, müəllim vəzifə və bilik səviyyəsinə, qərarvermə imkanlarına görə üstün mövqedədir, lakin bu, şagirdə əmr etmək, onun fikir sərbəstliyini məhdudlaşdırmaq üçün istifadə edilməməlidir. Pedaqoji-psixoloji təfəkkür demokratik əməkdaşlığa üstünlük verir. Bu zaman əməkdaşlıq birgə fəaliyyətin əsası kimi

uğurlu nəticənin – biliklərin həvəslə və fəal şəkildə mənimsənilməsinin əldə edilməsinə gətirir, şagird – şagird, müəllim – şagird, şagird – sinif kollektivi, müəllim – sinif kollektivi arasındakı münasibətlərə təsir edir. Demokratik əməkdaşlıq bilavasitə demokratik mədəniyyətin formalaşdırılması ilə bağlıdır. Şagirdlərlə əməkdaşlıq əsasında münasibətlər qurmağa çalışan pedaqoq, ilk növbədə özündə, daha sonra şagirddə demokratik mədəniyyət formalaşdırmağa çalışmalıdır. Bunun əsasında aşağıdakı amillər dayanır:

1. *Dəyərlər* – insan ləyaqətinə hörmət və insan hüquqlarına əməl edilməsi, mədəni müxtəlifliyin təşviq edilməsi, demokratiyanın, ədalətin, bərabər hüquqluluğun bərqərar olması və qanunlara əməl edilməsi;

2. *Davranış təmayülləri* – başqa mədəniyyətlərə, dinlərə, dünyagörüşü və adətlərə hörmət etmək, vətəndaş özünüdərk, məsuliyyət hissi, öz dəyərliliyini hiss etmək, qeyri-müəyyənlik qarşısında dayanıqlı olmaq;

3. *Təcrübi biliklər* – özünü-təhsilləndirmə səriştəsi, analitik və tənqidi təfəkkür, dinləmək bacarığı, müşahidə qabiliyyəti, təəssüflənmək, çeviklik və adaptasiya, ünsiyyətcillik, başqa dillərdə danışa bilmək, əməkdaşlığa hazır olmaq, təşkilatçılıq və münasibətləri həll edə bilmək bacarıqları;

4. *Biliklər və onların tənqidi dərk edilməsi bacarığı* – özünüdərk və özünə tənqidi yanaşma, ünsiyyətdə dil üslublarını bilmək və onlara tənqidi yanaşmaq, dünyanın dərk edilməsi və ona tənqidi yanaşma bacarıqları (Korotayeva, 2016).

Bu qeyd edilənlər cəmiyyətdə insanların şəxsi münasibətlərinin tənzimlənməsinə yönəlir. Əslində, bu amillər həm də müəyyən kollektivdə insanlar arasında, həmçinin məktəb mühitində münasibətlərin demokratik əsaslarda qurulmasında zəruridir.

Demokratik mədəniyyətin formalaşdırılması insanlar arasında əməkdaşlığın yaradılmasının əsası kimi qəbul olunur. Bu mənada insanları əməkdaşlıq etməyə öyrətmək vacib məsələ kimi məktəbdən başlayır. Əməkdaşlıq özündə ünsiyyət qurmaq, birgə və hamının mənafeyini

nəzərə alaraq, çətin vəziyyətlərdə bir-birinə kömək edərək fəaliyyət göstərə bilmək bacarıqlarını da ehtiva edir.

Əməkdaşlıq bir neçə mərhələdən keçir: qəbul etmək, başa düşməyə çalışmaq və birgə yaradıcılıq. Bir-birlərini qəbul etmə ünsiyyət qurmağa, birgə fəaliyyət göstərməyə razılıq əsasında mümkün olur. Qarşı tərəfi başa düşməyə cəhd onun imkanlarını, bacarıqlarını nəzərə almaq, ondan əlavə nələrsə gözləməmək və tələb etməmək deməkdir. Bu əsasda tərəflər arasında əməkdaşlıq və birgə yaradıcı fəaliyyət yaranır. Əməkdaşlıq birgə fəaliyyət prosesində birinin digərinə qalib gəlməsini deyil, qarşılıqlı kömək əsasında ümumi qalibiyyəti ehtiva edir. Çox zaman insanlara əməkdaşlıq etməyi öyrətmək lazım gəlir. Bu prosesin əsası məktəbdə qoyularsa, cəmiyyətdə əməkdaşlıq psixologiyasının formalaşmasına əsas ola bilər. Bu mənada tədris və təlim prosesində şagirdlərdə əməkdaşlıq təfəkkürünün inkişaf etməsi məqsədini daşıyan komanda ilə iş böyük əhəmiyyət daşıyır. Qeyd edilməlidir ki, məhz əməkdaşlıq təfəkkürünə malik pedaqog komanda ilə işləməyi bacarır, şagirdi şəxsiyyət olaraq qəbul edir, onun imkan və bacarıqlarını qiymətləndirir, onu motivasiya edir, onunla bərabər səviyyəli qarşılıqlı ünsiyyət qura bilər. Demokratik əməkdaşlıq həm də tərəflərin maraqlarının bərabər şəkildə nəzərə alınmasını ehtiva edir. Belə əməkdaşlıqda ümumi maraqlar şəxsi maraqlardan üstün tutulur. Demokratik əməkdaşlıq şagirdlərə birgə fəaliyyətdə qarşılıqlı güzəşt etmək bacarıqları aşılamaqla yanaşı, onlara sərbəst düşünmək və fikir irəli sürmək imkanları da yaradır. Bu qabiliyyətin inkişaf etdirilməsi bilavasitə pedaqogdan asılıdır. Müasir dövrdə “şagirdlərin təlim boyu düşünmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi müəllimin qarşısında duran ən mühüm məsələlərdən biri, bəlkə də birincisidir. Artıq insanın yalnız yadda saxlamaq funksiyası tələblərə cavab vermir, müasir cəmiyyət əldə edilmiş informasiyanı istehsal və istifadə edən insan tələb edir. Düşünmə vərdisləri iki hissəyə ayrılır: mikro-verdirlər və makro-verdirlər. Mikro-verdirlərə tətbiq və təhlil, makro-verdirlərə isə problemi həlletmə

və qərarçıxarma aid edilir. Əgər şagird hər hansı bir problemi həll etmək üçün informasiyalardan istifadə etmək bacarığına yiyələnirsə, deməli, onda düşünmə vərdisləri formalaşmışdır” (Allahverdiyev, 2018).

Pedaqog təlim prosesində mərhələli şəkildə şagirdin əqli imkanlarının inkişaf etdirilməsinə çalışır. Bu cür fəaliyyət dedikdə, bilavasitə alınan informasiyanın mənimsənilməsi, analiz və sintez edilərək çatdırılması nəzərdə tutulur. Əqli fəaliyyətin mərhələliyi haqqında nəzəriyyənin əsasında L.S.Viqotskinin interiorizasiya psixoloji təlimi durur. Bu, xarici əşyavi davranışın daxili, psixi fəaliyyətə çevrilməsi, psixikanın daxili intellektual strukturunun formalaşmasını ehtiva edir. Buradan belə nəticə əldə etmək olar ki, tərbiyə və təlim interiorizasiya prosesidir. Əsas məsələ bu prosesin idarə edilməsi ilə bağlıdır. Bu məsələ ilə bağlı L.S.Viqotski, S.L.Rubinshteyn və A.N.Leontyev aşağıdakı müddəaları irəli sürmüşlər:

- hər bir psixoloji funksiya əvvəlcə xarici, sonra isə daxili olur, yəni psixi olan hər şey dəyişir, interiorizasiya olunur;
- psixika (təfəkkür) və fəaliyyət xüsusi vəhdət təşkil edir: psixi fəaliyyətə dönür, fəaliyyət isə psixika ilə idarə olunur;
- daxili, psixi fəaliyyət xarici, əşyavi fəaliyyətə eyni struktura malik olur (Abramova, 1999).

DEMOKRATİK ƏMƏKDAŞLIQ

Təlim prosesində dialoqa, yaradıcı fəaliyyətə əsaslanan interaktiv metodlardan istifadə etmək tələb olunur. Müəllim və şagirdlərin əməkdaşlıq şəraitində qarşılıqlı əlaqəsi, fəaliyyət göstərmələri zəruri hesab edilir. Belə təlim şəraitində şagirdlər daha çox fəallıq göstərir, təbiətdə, cəmiyyətdə baş verən hadisələri anlayır, təhlil edir, dəyərləndirir, onlara münasibət bildirir (Orucova, 2018).

Əməkdaşlıq pedaqogikasının əsas ideyaları məcburiyyətsiz təlim, seçim azadlığı, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti, yaxın gələcək zaman məkanında təlim, şagirdin yaradıcı imkanlarının və özünə hörmət hissəsinin inkişaf etdirilməsi ilə bağlıdır. Bu pedaqogika təlim-

təhsil prosesində müəllimi və şagirdi bərabər hüquqlu tərəflər kimi qəbul edir. Bu zaman pedaqoqlar təcrübəli məsləhətçilər və yol göstərənlər qismində çıxış edirlər; şagirdlər isə zəruri bilik və təcrübələrin əldə edilməsi, şəxsi həyat mövqeyinin formalaşdırılması ilə bağlı sərbəstlik əldə edirlər (Gorbovskaya, 1987).

Təlim prosesində demokratik münasibətlərin qurulması dedikdə, aşağıdakılar nəzərdə tutulur:

- müəllim və şagirdin hüquq bərabərliyi;
- şagirdin azad seçim edə bilmək hüququ;
- səhv etmək hüququ;
- şəxsi fikrə malik olmaq hüququ;
- uşaq hüquqları ilə bağlı Bəyannaməyə əməl edilməsi.

Müəllim – şagird münasibətlərinin demokratik əməkdaşlıq əsasında qurulması aşağıdakıları ehtiva edir:

- qadağan etməmək, yönəltmək;
- idarə etməmək, əməkdaşlıq etmək;
- məcbur etməmək, inandırmaq;
- əmr etməmək, təşkil etmək;
- məhdudlaşdırmamaq, seçim azadlığı təqdim etmək (Pedagogika i psixologiya igry, 1985).

Şagirdlə demokratik əməkdaşlıq yarada bilən müəllimin qoyduğu tələblər daha məqsədəuyğun və anlaşıqlı olur. Məhz demokratik əməkdaşlıq prosesində müəllim şagirdlə səmimi münasibətlər qura və uğurlu nəticələr əldə edə bilər.

Təlimdə demokratik əməkdaşlığa nail olunması dərs prosesində qrupla işin təşkilini zəruri edir. O.S.Qrebenyuka görə, qeyri-standart dərslər keçirən müəllim şagirdin həyatını rəngarəng etmək, idraki ünsiyyətə, dərsə, məktəbə maraq oyatmaq istəyir, şagirdin intellektual, motivasiyalı, emosional və digər tələbatlarını inkişaf etdirməyə çalışır (Qrebenyuk, 1996). Bununla yanaşı, bütün dərs saatlarını eyni formada qurmaq düzgün olmaz. Dərs – gündəlik zəhmətdir; qeyri-ənənəvi tədris metodları şən ruhda, əyləncə xarakterli, həvəsləndirici mahiyyətlidir. Müəllim belə dərsləri təlim prosesi sisteminə daxil edərkən təfəkkürün inkişafında onların rolunu və yerini müəyyənləşdirir.

O.S.Qrebenyuk yeni tədris metodlarını

aşağıdakı kimi sistemləşdirməyə cəhd edir:

1. *Yarış və oyun formalı dərslər*: konkurs, turnir, estafet, duel, şən və hazırcavablar klubu, işgüzar oyun, rollu oyun, krossvord, viktorina.
2. *İctimai praktikada məlum olan forma, janr və metodlara əsaslanan dərslər*: araşdırma, ilk mənbələrin, şərhlərin, müsahibə, reportaj və rəylərin təhlili.
3. *İctimai ünsiyyət formalarını xatırladan dərslər*: press-konfrans, auksion, benefis, mitinq, rəqlamentli diskussiya, icmal, televiziya proqramı, telekörpü, dialoq, şifahi jurnal.
4. *Fantaziya dərsləri*: nağıl-dərs, sürpriz-dərs, XXI əsr dərsi və s.
5. *Müəssisə və təşkilatların fəaliyyətini yansılayan dərslər*: məhkəmə, təhqiqat, tribunal, elmi şura və s. (Qrebenyuk, 1996).

Şagirdlərdə motivasiyanı gücləndirmək məqsədilə bu metodlardan istifadə olunması təqdirləyicidir və əməkdaşlıq mədəniyyətinin aşılınması baxımından daha səmərəli nəticələr əldə edilməsinə şərait yarada bilər. Bu təlim formalarının üstün tərəfləri çoxdur: şagirdləri sosial cəhətdən inkişaf etdirir, təşkil edilən kooperativlər (qruplar) şagirdlərin sosial formalaşmasında mühüm rol oynayır. Qrupu təşkil edən şagirdlər arasında yaranan münasibət, ünsiyyət, qrupdaxili davranış qaydaları ilə tənzimlənir. Belə qaydalar şagirdlərin əxlaqi-mənəvi cəhətdən formalaşmalarında gərəkliliyi oynayır. Qrup davranış qaydaları aşağıdakılar üzərində qurulur:

- qrupu təşkil edən üzvlərin vəzifələrini düzgün müəyyənləşdirmək;
- qrup liderini seçmək;
- qrupun hər bir üzvünün fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq və dinləmək;
- hər kəsin öz şəxsi fikrini söyləməsi üçün imkan yaratmaq;
- problemin həlli üçün birgə yollar axtarmaq;
- qrup işində fəallıq göstərmək;
- artıq hərəkətlərə yol vermədən müəllimin verdiyi mövzu ətrafında müzakirələrdə iştirak etmək;
- söylənilən fərdi fikrin elmiliyinə diqqət yetirmək;

• digər şagirdlərlə ünsiyyətdə yüksək mədəniyyət göstərmək (İbrahimov, Hüseynzadə, 2012).

Bu metodu tətbiq edərkən hər bir qrup üzvünə mövzu ilə bağlı məlumatlar toplamaq, mövzuya tənqidi münasibət bildirmək həvalə olunur. Bu zaman şagirdlər həm mövzu ilə bağlı birgə, həm də ayrı-ayrılıqda məlumat toplamaqla qrupun qarşısında qoyulan vəzifəni yerinə yetirə bilirlər. Bu prosesdə müəllim onlara hansı ədəbiyyatlardan istifadə etməyi də tövsiyə edə bilər. Beləliklə, müəllim şagirdlər arasında yarana biləcək fikir ayrılıqları və mübahisələrin qarşısını almağa çalışır, onlara fərdin deyil, ümumi qrupun mənafeyi nəminə birgə çalışmaq, bir-birinin fikrinə hörmətlə yanaşmaq hissləri aşılayır. Bu prosesdə onun özü də şagirdlərə münasibətdə ayrı-seçkiliyə yol verməməli, qavrama və dərk etmə imkanlarından asılı olmayaraq hər bir şagirdin ümumi mənafe üçün çalışmasını motivasiya etməli, qrup rəhbəri deyil, yönləndirici rolunu yerinə yetirməlidir.

NƏTİCƏ

Əməkdaşlıq pedaqogikası müəllim, valideyn və şagird münasibətlərinin qarşılıqlı anlaşma, inam, hörmət və güzəşt əsasında qurulmasını ehtiva edir. Bu prosesdə öyrədənlə öyrənən arasındakı əməkdaşlıq münasibətləri xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Məktəbdə şagirdin şüurlu inkişafı dövründə aşılana əməkdaşlıq mədəniyyəti onun cəmiyyətə asanlıqla adaptasiyasına, insanlarla uğurlu münasibətlər qurmasına, dağıdıcı deyil, qurucu-konstruktiv əlaqələr yaratma bilməsinə əsas ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Abramova, G.S. (1999). Vozrastnaya psixologiya. Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. Yekaterinburg. 672 s.
- ² Allahverdiyev, Ə. (2018). Azərbaycan tarixi fənninin tədrisində blum taksonomiyasının tətbiqinin şagirdlərdə bacarıq və vərdislərin formalaşmasında rolu və əhəmiyyəti. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi əsərləri, Cild 85, № 1, s.95-99.
- ³ Babkina, N.V. (1998). Ispolzovaniye razvivayushchikh igr i uprazhneniy v uchebnom protsesse // Naçalnaya şkola, 1998, № 4, s.75-84.
- ⁴ Əmirov, M.M. (2011). Tam orta məktəbdə tarixin fəal/interaktiv təlimi metodikası. Bakı. 707 s.
- ⁵ Furmanov, I.A., Alad'in, A.A., Amelishko, Y.M. (2000). Psixologiya obshcheniya v uchebno-pedagogicheskom protsesse. Metodicheskoye posobiye dlya uchiteley. Minsk: Tekhnologiya. 100 s.
- ⁶ Gorbovskaya, O.I. (1987). Problemnoye obucheniye na urokakh istorii. Saratov: Izd. Saratovskiy universitet. 191 s.
- ⁷ Qrebenyuk, O.S. (1996). Obshaya pedaqogika. Kaliningrad. 252s.
- ⁸ İbrahimov, F., Hüseynzadə, R. (2012). Pedaqogika: 2 cildə. I cild. Bakı: Mütərcim. 548s.
- ⁹ Ivanova, M.A. (2015). Ponyatiye "ob"yekt obucheniya" v sub"yektno-predmetnoy modeli obrazovaniya. Pedagogika. Psixologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika, № 47, s.23-31.
- ¹⁰ Korotayeva, Y.V. (2016). Organizatsiya vzaimodeystviya v obrazovatel'nom protsesse shkoly. Moskva: Natsional'nyy knizhnyy tsentr, IF "Sentyabr", 223 s.
- ¹¹ Oberman, V.Y. (1996). Spravochnyye konspekty i skhemy k urokam istorii // Prepodavaniye istorii v shkole. № 3. s.154-163.
- ¹² Orucova, L. (2018). Tarix dərslərində məntiqi təfəkkürün inkişaf etdirilməsi yolları. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutunun Elmi əsərləri, Cild 85, № 6. s.159-163.
- ¹³ Pedagogika i psixologiya igry. Mezhdvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov. Novosibirsk: NGPI, 1985. 234 s.
- ¹⁴ Rüstəmov, F. (2005). Ən yeni dövrün pedaqogika tarixi (XX əsr – XXI əsrin əvvəlləri). Bakı: Nurlan.116 s.

XXI ƏSR BACARIQLARINA DAİR BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏNİN TƏDQIQI

GÜLGƏZ BƏNDƏLİYEVƏ

Xəzər Universitetinin magistrantı. E-mail: bendeliyevagulgez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6828-5837>

Məqaləyə istinad:

Bəndəliyeva G. (2022). XXI əsr bacarıqlarına dair beynəlxalq təcrübənin tədqiqi. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 106–112

ANNOTASIYA

XXI əsrdə informasiya paradigmasında ciddi dəyişikliklər baş verib. Bu dövrdə fərdlərdən olan gözləntilər məlumatı əzbər şəkildə mənimsəmək deyil, hər sahədə məlumatı tez əldə etmək, onu paylaşmaq və ondan səmərəli istifadə etməkdir. Bunun üçün fərdin yiyələnməli olduğu müəyyən bacarıqlar var. Bu araşdırmanın məqsədi XXI əsr bacarıqlarına nəzəri cəhətdən yanaşmaqdır. Tədqiqat işi sənəd təhlili kimi məlumat toplama metodlarından istifadə edən keyfiyyət araşdırmasıdır. Məqalədə müxtəlif qurum və təşkilatlar tərəfindən çərçivəyə salınan və fərdlərin əldə etməli olduğu XXI əsr bacarıqları tədqiq edilir. Bunlar aşağıdakılardır: İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının (OECD) bacarıqlar proqramı, XXI Əsr Bacarıqlarının Qiymətləndirilməsi və Tədrisi (ATSC21) proqramı, XXI Əsr Bacarıqlarının inkişafı üçün Tərəfdaşlıq (P21) proqramı, Təhsildə Texnologiya üzrə Beynəlxalq Cəmiyyətin (ISTE) bacarıqlar çərçivəsi və Şimali Mərkəzi Regional Təhsil Laboratoriyasının (NCREL) bacarıqlar çərçivəsi. Bu kontekstdə araşdırılan müxtəlif hesabatlar və tədqiqatlar XXI əsr bacarıqlarının əsas bacarıqlar və savadlılıq bacarıqları baxımından güclü şəkildə müzakirə edildiyini deməyə əsas verir. Əsas bacarıqlar kimi tənqidi təfəkkür, problemlərin həlli, innovasiya, yeni ideyaların yaradılması, əməkdaşlıq, ünsiyyət, liderlik və mədəniyyətlərarası qlobal məlumatlılıq qeyd olunur. Təhsil sistemində bu bacarıqları əldə etmək üçün məlumatlılığın artırılması, müəllimlərin ixtisasının və təlim proqramlarının təkmilləşdirilməsi kimi tövsiyələr verilir.

Açar sözlər: XXI əsr bacarıqları, bacarıqlar çərçivəsi, iƏİT bacarıqlar çərçivəsi, XXI Əsr Bacarıqlarının inkişafı üçün Tərəfdaşlıq proqramı.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.05.2022

Qəbul edilib: 08.08.2022

A STUDY OF INTERNATIONAL PRACTICE ON 21ST CENTURY SKILLS

GULGAZ BANDALIYEVA

Master of Khazar University. E-mail: bendeliyevagulgez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6828-5837>

To cite this article:

Bandaliyeva G. (2022). A study of international practice on 21st century skills. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 106-112

ABSTRACT

The 21st century has brought about significant changes in the information paradigm. What is expected of individuals in this period is not to memorize information, but to quickly access information in every field, share it and use it effectively. To do this, the individual has certain skills that need to be taken care of and developed. The purpose of this study is to approach the 21st century skills theoretically. Research is a qualitative study that uses data collection methods such as document analysis. This study explores 21st century skills that are framed by various institutions and organizations and that individuals need to acquire. These are: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) skills framework, Assessment and Teaching of 21st Century Skills framework (ATSC21), The Partnership for 21st Century Skills Development framework (P21), International Society for Technology in Education skills framework (ISTE), North Central Regional Education Laboratory skills framework (NCREL). According to various reports, documents, and research examined in this context, 21st century skills have been seen to be strongly discussed in terms of basic skills and literacy skills. Critical thinking, problem solving, innovation and new ideas, collaboration and communication, leadership and intercultural global awareness were highlighted as key skills. It is recommended to increase informedness for the teachers to be able to get these skills in education system and to improve the speciality and training programs of the teachers.

Keywords: 21st Century Skills, skills framework, ISTE skills framework, P21 skills framework.

Article history

Received: 10.05.2022

Accepted: 08.08.2022

GİRİŞ

Bəşəriyyətin informasiya əsrində yaşadığı dövrdə paradigmanın dəyişməsi bir çox hadisələrə baxışı da dəyişdi. Hüquq, bərabərlik, demokratiya kimi ümumbəşəri prinsiplərə əməl olunduqca insana verilən dəyər artır, fərdin özünü dərk etməsinə imkan verən keyfiyyət və xüsusiyyətlərin əhatə dairəsi də genişlənir. Bu zərurətdən irəli gələn yenilikçilik, tənqidi düşünmə, yaradıcılıq, problem həlletmə kimi bir çox keyfiyyətləri XXI əsr bacarıqları adı altında toplanıb. Həmin bacarıqlar arasında texnologiya və informasiya savadlılığı kimi yeni dövr bacarıqları da var (Çolak, 2018).

XXI əsrdə bütün ölkələr ciddi siyasət aparmaqla, özlərini bu əsrin tələblərinə hazırlamalıdılar. Buna nail olmaq üçün ilkin və ən vacib sahədən – təhsildən başlamaq lazımdır. Bu islahatların üç səbəbi var:

- Əvvəlki dövrə uyğun qurulan təhsil sisteminin yeni əsrin tələblərinə cavab verə bilmədiyi üçün yeniləşdirilməsinin zəruriliyi.
- Beynəlxalq aləmdəki münaqişələr – beynəlxalq göstəricilər, xüsusilə də təhsil sahəsində keçirilən PISA (Programme for International Student Assessment) və TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) imtahanlarının nəticəsi olaraq dərc edilən bal cədvəllərinin ölkələr arasında rəqabəti gücləndirməsi.
- Dəyişən global iqtisadiyyatda işəgötürənlərin axtarıqları ixtisasların diferensiallaşdırılması (Kaya, 2017).

XXI əsr bacarıqları, xüsusilə son iyirmi ildə beynəlxalq təhsil və iqtisadi qurumlar və təşkilatlar tərəfindən yaradılmış çərçivə proqramlarında ümumi və ya oxşar anlayışlarla müəyyən edilir. Bunlar aşağıdakılardır: İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının bacarıqlar proqramı; XXI Əsr Bacarıqlarının Qiymətləndirilməsi və Tədrisi proqramı; XXI Əsr Bacarıqlarının inkişafı üçün Tərəfdaşlıq proqramı; Beynəlxalq Təhsil Texnologiya Assosiasiyasının bacarıqlar proqramı; Şimali Mərkəzi Regional Təhsil Laboratoriyasının bacarıqlar çərçivəsi; Wagner'in bacarıqlar çərçivəsi (Çelik, 2021).

METODOLOGİYA

Bu araşdırma keyfiyyət araşdırması metodu çərçivəsində təsviri olaraq hazırlanıb. Keyfiyyət tədqiqatı, araşdırdığı problem haqqında sorğusual edən, onu şərh edən və problemin təbii formasını anlamağa çalışan bir metoddur. Problemin həlli ilə bağlı müşahidə, müsahibə və sənəd təhlili kimi məlumat toplama metodlarından istifadə edən keyfiyyət tədqiqatı əvvəllər məlum olan və ya müəyyən edilməmiş problemlərin qavranılması və problemlə əlaqəli təbiət hadisələrinin realist şəkildə həll edilməsinin subyektiv-şərhedici prosesini ifadə edir (Baltacı, 2019).

İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının bacarıqlar proqramı

İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatının yeni sərəştə və bacarıqlara yanaşması iki mühüm təşəbbüs vasitəsilə işlənib hazırlanıb:

- Bacarıqların Tərfi və Seçimi Proqramı – Definition and Selection of Competencies (DeSeCo);
- Şagird Nailiyyətlərinin Beynəlxalq Qiymətləndirilməsi (PISA).

DeSeCo çərçivəsinin mərkəzində fərdlərin özləri üçün düşünmək, öyrənmək və hərəkətlərinə görə məsuliyyət daşımaq qabiliyyətləri durur.

DeSeCo layihəsi transformativ bacarıqları üç alt kateqoriyada müəyyən edib:

- Fərdlərin qabiliyyətlərinin inkişafı üçün faydalı olan vasitələrdən interaktiv şəkildə istifadə etmək;
- Heterojen (yaxın dəyərləri və eyni atributları ehtiva etməyən, lakin bütövü müəyyən edən) qruplarda qarşılıqlı əlaqədə olmaq;
- Avtonom fəaliyyət göstərmək.

DeSeCo-nun nəticələri icbari təhsilin sonuna yaxın – 15 yaşında olan şagirdlərin cəmiyyətin inkişafında tam iştirak etmək üçün zəruri bilik və bacarıqlara nə dərəcədə yiyələndiklərinin monitorinqi məqsədi ilə 1997-ci ildən başlanan PISA proqramının nəzəri əsaslarını təşkil edir. PISA gənclərin daha çox real həyatdakı

Cədvəl 1 İƏİT transformasiya bacarıqları (Cansoy, 2018)

İNFORMASIYA	BACARIQ	MÜNASİBƏT və DƏYƏRLƏR
• Bir sahəyə aid informasiya • Fənlərarası • Epistemik • Prosessual	• Koqnitiv və metakoqnitiv • Sosial və emosional • Praktiki	• Şəxsi • Yerli • Sosial • Qlobal

çətinliklərin öhdəsindən gəlmək bacarığına diqqət yetirir (Ananiadou & Claro, 2009).

XXI Əsr Bacarıqlarının Qiymətləndirilməsi və Tədrisi proqramı

XXI Əsr Bacarıqlarının Qiymətləndirilməsi və Tədrisi proqramı şagirdləri iş, karyeraya və müasir həyata hazırlamaq üçün onların ixtisaslar əldə etməsinə kömək edir. Bu bacarıqlar çərçivəsi Cisco, Intel və Microsoft tərəfindən maliyyələşdirilən beynəlxalq layihənin bir hissəsi kimi hazırlanıb. Bu çərçivənin məktəblər üçün hesab etdiyi digər mühüm təlim məqsədləri, şagirdlərin informasiya-kommunikasiya texnologiyaları və biznes ilə bağlı bacarıqlara yiyələnməsidir. XXI əsr bacarıqlarının qiymətləndirilməsi və öyrədilməsi ilə məşğul olan bu layihə sinifdə istifadə oluna bilən innovativ qiymətləndirmələrin dizaynı üçün XXI əsrin imkanlarının aydın funksional tərəflərini təqdim edir.

Bu bacarıq çərçivəsi dörd meyar altında qruplaşdırılıb: *bizneslə məşğul olmaq; düşünmək; texnologiyaya əsaslanan düşüncə; dünyanı dərk etmək*.

- Bizneslə məşğul olmaq iş dünyasının mü-rəkkəb strukturunda əməkdaşlıq və komanda işinə ehtiyacı ifadə edir.
- Düşünmə ölçüsü təfəkkürün konseptuallaşdırılmasına, yüksək səviyyəli düşünmə bacarıqlarına və diqqətə aiddir.
- Texnologiyaya əsaslanan düşüncə ölçüsü məlumatın müəyyən edilməsi, axtarışı, tapılması, ötürülməsi və qiymətləndirilməsi kimi mövzuları əhatə edir.

- Dünyanı dərk etmək təkcə öz ölkəsində deyil, həm də dünyanın müxtəlif yerlərində yaşamaq, müxtəlif ölkələrdə baş verənləri anlamaq deməkdir (Cansoy, 2018).

XXI Əsr Bacarıqlarının inkişafı üçün Tərəfdaşlıq proqramı

Təcrübəçiləri əsas akademik fənlərin tədrisinə inteqrasiya etməyə kömək məramı ilə vahid, kollektiv baxış işlənilib hazırlanıb. Bu çərçivə şagirdlərin işdə və həyatda uğur qazanmaq üçün mənimsəməli olduqları bacarıqları, bilikləri və təcrübələri təsvir edir (Battelle for Kids, 2019). 30-dan çox ölkə və iş dünyasından yerli və beynəlxalq şirkətlər tərəfindən dəstəklənən proqram (P21) 2018-ci ildən etibarən Battelle for Kids (BFK) adı altında fəaliyyət göstərir.

XXI Əsrin Bacarıqları üçün Tərəfdaşlıq (P21) adlı layihə bacarıqların mənimsənilməsi üçün dəyərli nümunədir. Bu tərəfdaşlığın məqsədi bütün dünyada şagird nailiyyətlərinin davamlılığını təmin etməkdir. Layihə müəllimlərin, təhsil ekspertlərinin və biznes işçilərinin rəyi əsasında hazırlanıb. Həmin tərəfdaşlıq şagirdlərin vətəndaşlıq və məşğulluq sahəsində uğur qazanmaları üçün lazım olan bilik, bacarıq, təcrübə və dəstək sistemlərini müəyyən edib. Müəssisələr şagirdlərin rəqəmsallaşan və globalaşan dünyaya uyğunlaşa bilmələri üçün standartlaşdırılmış kurikulumlar və qiymətləndirmə sistemləri ilə bilik və bacarıqlar verməklə onları məzun edə bilməlidirlər (Çelik, 2021).

Cədvəl 2 P21 Çərçivəsinə görə XXI Əsr Bacarıqlarının Təsnifatı (Çelik, 2021).

ƏSAS PROBLEMLƏR və XXI ƏSRİN MÖVZULARI	ÖYRƏNMƏ və İNNOVASIYA BACARIQLARI	İNFORMASIYA, MEDIA və TEKNOLOGİYA BACARIQLARI	HƏYAT VƏ KARYERA BACARIQLARI
• Qlobal maarifləndirmə • Maliyyə, iqtisadiyyat, biznes və sahibkarlıq savadlılığı • Vətəndaşlıq savadlılığı • Sağlamlıq savadlılığı • Ətraf mühit savadlılığı	• Yaradıcılıq və yenilik • Tənqidi düşünmə və problem həlletmə • Əlaqə • Ortaqlıq	• İnformasiya savadlılığı • Media savadlılığı • İKT savadlılığı	• Çeviklik və Uyğunluq • Sosial və mədəniyyətlərarası bacarıqlar • Məhsuldarlıq və hesabatlılıq • Liderlik və məsuliyyət

Beynəlxalq Təhsil Texnologiya Assosiasiyasının bacarıqlar proqramı

Beynəlxalq Təhsil Texnologiya Cəmiyyəti – ISTE tələbələr, müəllimlər və idarəçilər tərəfindən təhsildə texnologiyaya təsir edən bəzi bacarıqları müəyyən edib. Bu çərçivə şagirdlərin sahib olması vacib hesab edilən bacarıqlardan ibarət bəzi standartlar müəyyənləşdirib. Rəqəmsal vətəndaşlıq bacarığı informasiya və texnologiyadan etikaya uyğun olaraq istifadə etməkdir. Bunlar:

- *Araşdırmaq və informasiya toplamaq bacarığı* – texnoloji vasitələrdən istifadə edərək informasiya toplamaqdır.
- *Tənqidi düşünmə, problem həlletmə və qərarvermə bacarığı* – tədqiqat apararkən, qərar qəbul edərkən müvafiq texnoloji vasitələrdən istifadə etməkdir.
- *Texnoloji əməliyyatlar və anlayışlarla bağlı bacarıqlar* – texnologiya ilə əlaqəli alətləri başa düşmək və qavramaqdır.
- *İnnovativ və yaradıcılıq bacarıqları* – texnologiyadan istifadə edərək məlumatların strukturlaşdırılması və şagirdlərin texnologiyadan istifadə edərək yeniliklər etməsidir.
- *Ünsiyyət və təşkilati əməkdaşlıq bacarıqları* – rəqəmsal mühitlərdən istifadə edərək əməkdaşlığa nail olunması, habelə özünün və başqalarının inkişaf etməsinə kömək etməkdir (International Society for Technology in Education, 2016).

Şimali Mərkəzi Regional Təhsil Laboratoriyasının bacarıqlar çərçivəsi

2003-cü ildə Şimali Mərkəzi Regional Təhsil Laboratoriyası (NCREL) dünyada texnologiya ilə bağlı dəyişikliyi nəzərə alaraq, XXI əsrin bacarıqları hesabatını hazırlayıb. Hesabatda yeni texnologiyanın dünyanı dəyişdirdiyi və fərdlərin də bu yeniliklərə uyğunlaşmasının lazım olduğu ifadə edilir. NCREL qloballaşma və rəqəmsal dəyişikliyə paralel olaraq XXI əsrin bacarıqlarını dörd qrupda araşdırıb:

- *Rəqəmsal dövr savadlılığı* – şagirdin mediadan ünsiyyət və öyrənmə məqsədləri üçün istifadə etməsi; müxtəlif mədəniyyətləri təhlil etməsi, qlobal səviyyədə problem və hadisələri başa düşməsi; öz dilini, riyaziyyatı, elmi, iqtisadiyyatı, texnologiyanı anlamaq bacarığıdır.
- *İnnovativ düşünmə* – fərdlərin yeni şeylər istehsal etməsi, mürəkkəb problemləri həll və idarə edə bilməsi, uyğun həll yolları üçün riskə getməsi bacarığıdır.
- *Effektiv ünsiyyət* – fərdlərin komandalarda işləmək və birlikdə öyrənmək, başqaları ilə müsbət əlaqələr qurmaq, fərdi olaraq effektiv fəaliyyət göstərmək və bu kontekstdə texnologiyadan istifadə etmək bacarığıdır.
- *Yüksək məhsuldarlıq* – fərdlərin layihəni planlaşdırma və yekunlaşdırma, problemləri həll edərkən texnologiyadan səmərəli istifadə etmə və real, intellektual, informativ kəşfləri inkişaf etdirmək bacarıqlarıdır (EnGauge, 2003).

XXI əsr bacarıqlarının təhsildə tətbiqi

Şagirdlərin XXI əsr bacarıqlarına yiyələnməsi üçün ilk növbədə bütün təhsil sistemində transformasiya aparılmalıdır. Bu baxımdan, məktəblərdə insan kapitalı artırılmalı, müəllimlər həmin bacarıqları əldə etmək üçün hazırlanmalı, məktəblərdə peşəkar əməkdaşlıq artırılmalıdır (Saavedra və Opfer, 2012). Bundan əlavə, bəzi beynəlxalq hesabatların nəticələri də təhsil sistemində XXI əsr bacarıqlarının inkişafı üçün bələdçi ola bilər. Bu kontekstdə ümumi prinsiplər kimi aşağıdakıların nəzərə alınmalı olduğu bildirilir:

- Sosial-iqtisadi cəhətdən zəif olan şagirdlərə öyrənmə boşluqlarını aradan qaldırmaq üçün kömək edilməlidir.
- Şagirdlərin akademik gözləntiləri yüksək səviyyədə saxlanılmalıdır.
- Müəllimlər dərslərə yaxşı hazırlaşmalıdır.
- Müəllimlər öyrənmə zamanı fərdi fərqləri nəzərə almalıdır.
- Müəllimlər peşəkar inkişafı ilə bağlı tədbirlərdə daha çox iştirak etməlidir.
- Sistemə ixtisaslı müəllimlər daxil edilməlidir.
- Məktəb daxilində öyrənməyə ayrılan vaxtın keyfiyyəti artırılmalıdır (Cansoy, 2018).

XXI əsr bacarıqlarının mənimsənilməsinə təmin edən məktəblərin araşdırıldığı bir tədqiqatda məktəblərdə bəzi ümumi tətbiqlərin olduğu görülüb. Bu məktəblərdə ünsiyyət, əməkdaşlıq, tənqidi düşünmə və innovasiya bacarıqlarının kurikulumuna güclü şəkildə daxil edildiyi, texnologiya integrasiyasının təmin edildiyi, layihə əsaslı tədqiqatlara önəm verildiyi, fərdi öyrənmənin dəstəkləndiyi, şagirdlərin qiymətləndirilməsinin güclü olduğu və məktəb-cəmiyyət integrasiyasının təmin edildiyi müəyyən edilib (Cansoy, 2018; Brown, 2005).

NƏTİCƏ

Bu tədqiqatda XXI əsr bacarıqlarına dair beynəlxalq təcrübələr tədqiq olunub. Beynəlxalq təcrübələrdən OECD bacarıqlar çərçivəsi, ATSC21 bacarıqlar çərçivəsi, P21 bacarıqlar çərçivəsi, ISTE bacarıqlar çərçivəsi, NCREL bacarıqlar

çərçivəsindən bəhs edilib. Araşdırmanın nəticələri analiz edildikdə, müvafiq beynəlxalq təşkilatların müəyyən etdiyi bacarıqların bir-birinə yaxın olduğu və XXI əsr bacarıqlarının mərkəzində texnologiya savadlılığının dayandığı görünür. Əsas bacarıqlar kimi tənqidi təfəkkür, problemlərin həlli, innovasiya, yeni ideyaların yaradılması, əməkdaşlıq, ünsiyyət, liderlik və mədəniyyətlərarası qlobal məlumatlılıq vurğulanır.

XXI əsrin tələblərinə hazır olmaq üçün təhsil sahəsinin də bu tələblərə cavab verməsi vacibdir. Bacarıqların inkişafı ilə bağlı yaxşı nümunələri təhlil və tətbiq etmək pedaqoqların işini asanlaşdırır. Bu baxımdan, XXI əsr bacarıqları üzərində effektiv işləyən müəllimlərin, məktəblərin və ya ölkələrin təcrübələrinin araşdırılması vacib hesab olunur. Nəticə etibarıyla, şagirdlərə XXI əsr bacarıqlarını qazandıra biləcəyimiz orijinal məktəb modelləri yaradılmalı və bu istiqamətdə konkret addımlar atılmalıdır. Həmin modellər yaradılarkən öz mədəni zənginliyimiz də bu bacarıqlar çərçivəsinə əlavə edilməlidir. Məsələn, mövcud məktəb proqramına yeni fənlər əlavə oluna və ya ənənəvi dərslər məzmunca zənginləşdirilə bilər. Bütün şagirdlərə daha dərinlən öyrənmə üçün zəruri olan intellektual, şəxsi və sosial bacarıqlar toplusunu əldə etməyə imkan verəcək fənlərarası əlaqəyə daha çox diqqət yetirilə bilər. Proqramın məzmununun hazırlanmasında və şagirdin qiymətləndirilməsi prosesində müəllimlərin daha çox söz sahibi olmaları faydalı olar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Ananiadou, K & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *EDU Working Paper*, 41.
- ² Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- ³ Battle for Kids. (2019). *FRAMEWORK FOR 21st CENTURY LEARNING DEFINITIONS*.

- ⁴ <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources&ved=2ahUKEwic6pbbjLf3AhW9RvEDHdkfCNkQFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw3OTonlFXnsVzIBY2PpURGI>
- ⁵ Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3114.
- ⁶ Çelik, B.S. (2021). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi. *Biruni Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*.
- ⁷ Çolak, M. (2018). Ortaokul fenn bilimleri dersinin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri (Kayseri ili örneği). *Kayseri, Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*.
- ⁸ EnGauge. (2003). enGauge 21st Century Skills.
- ⁹ International Society for Technology in Education. (2016). About ISTE.
- ¹⁰ Saavedra, A.R., & Opfer, D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21stcentury teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

YENİYETMƏLƏRDƏ OXUYUB-ANLAMA BACARIQLARI VƏ PSIXOLOJİ PROSESLƏR ARASINDA ƏLAQƏ

AYNUR ƏLƏSGƏROVA

Bakı şəhəri 157 nömrəli tam orta məktəbin tərbiyə işləri üzrə direktor müavini. E-mail: aynuralasgarovaaze@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1047-7190>

Məqaləyə istinad:

Ələsgərova A. (2022).

Yeniyyət mələrdə oxuyub-anlama bacarıqları və psixoloji proseslər arasında əlaqə. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 113–120

ANNOTASIYA

Məktəbli həyatı bir neçə mühüm yaş dövrünə təsadüf edir ki, ən böhranlı hesab olunan onun yeniyyət məlik dövrüdür. Yeniyyət mələ məktəb yaşı dövründə bir sıra problemlərlə qarşılaşır. Onların təlim nailiyyətinə emosional keyfiyyətləri təsir göstərir. Məlumdur ki, fikirlər və emosiyaların birlikdə fəaliyyəti insan psixologiyasında müxtəlifliklər yaradır. İnsan davranışı emosiyalardan kənarda hərəkət etmir. Effektiv həyatın şərtləri psixoloji komponentlərdən asılıdır. Psixologiyada məntiqi və emosional zəka olmaqla iki əsas komponentin xüsusiyyətləri diqqəti cəlb edir. Məntiqi təfəkkür əhəmiyyətlidir, belə ki, qərarvermə prosesi bu təfəkkür vasitəsi ilə həyata keçirilir. Lakin insan davranışında önəmli yerə sahib olan digər faktor da emosional zəkadır. Effektiv davranışın mexanizmləri bu iki tip təfəkkür xüsusiyyətindən təşkil olunub. Məktəblər uşaqların psixoloji inkişafı baxımından aktiv rol oynayır. Məqələdə emosional və məntiqi təfəkkür göstəricilərinin əhəmiyyəti ilə əlaqədar olaraq Bakı şəhərinin iki məktəbinin 8-ci sinif şagirdləri arasında aparılmış tədqiqatdan bəhs olunur. Tədqiqat materialları içərisində 2 tip tapşırıq yer alır. Onlardan biri verbal məntiqi təfəkkürü yoxlamağa imkan verən və yeniyyət mələrdə oxuyub-anlama bacarıqlarını müəyyənləşdirən tapşırıqlardır. Digər tapşırıq tədqiqatın psixoloji hissəsini təşkil edir. Burada yeniyyət mələlərə psixoloji vəziyyəti yoxlamaq məqsədilə 40 sual təqdim olunub. Yeniyyət mələlərə hər vəziyyət üçün "doğrudur", "doğru deyil", "qismən doğrudur" cavablarından birini seçmək imkanı verilib. Tədqiqatın sonunda maraqlı nəticələr əldə olunub.

Açar sözlər: Emosional zəka, məntiqi təfəkkür, oxuyub-anlama bacarıqları, psixoloji proseslər.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 07.03.2022

Qəbul edilib: 14.04.2022

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION SKILLS AND PSYCHOLOGICAL PROCESSES IN ADOLESCENTS

AYNUR ALASGAROVA

Deputy director of secondary school No. 157 in Baku.

E-mail: aynuralasgarovaaze@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1047-7190>

To cite this article:

Alasgarova A. (2022). The relationship between reading comprehension skills and psychological processes in adolescents. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 113–120

ABSTRACT

Schools play an active role in the psychological development of children. School life coincides with several important age periods, the most critical age period is adolescence. Adolescents face several problems at school age. Emotional qualities affect their education achievements. It is known that the interactive activity of the thoughts and emotions cause diversity in human psychology. Human behavior does not occur independently of emotions. The conditions for an effective and productive life depend on psychological components. In psychology, the characteristics of two main components, logical and emotional intelligence, draw attention. It is important because predominantly the decision-making process takes place by thinking logically. At the same time, another factor that has an important place in the realization of human behavior is emotional intelligence. Effective behavior mechanisms consist of these two types of thinking. A study was conducted on the importance of emotional and logical thinking indicators among 8th-grade students of two different schools in Baku. There are two types of tasks in research materials. In one of them, it is the task that allows controlling verbal logical thinking in adolescents and determining their reading comprehension skills. Another task is the psychological part of the study. Here, young people were presented with 40 questions to check their psychological state. Young people were allowed to choose one of the "correct", "not correct" or "partially correct" answers for each situation. Interesting results were obtained at the end of the research.

Keywords: Emotional intelligence, logical thinking, reading comprehension skills, psychological processes.

Article history

Received: 17.03.2022

Accepted: 14.04.2022

GİRİŞ

İnsan həyatını məntiqi və emosional xüsusiyyətlərsiz təsəvvür etmək mümkün deyil. O, bütün əməliyyatları bu iki keyfiyyətin iştirakı ilə həyata keçirir. İstənilən prosesin baş verməsi emosional və məntiqi əməliyyatların qarşılıqlı iştirakı nəticəsində olur. İnsan davranışı özünə və ətrafa münasibəti haqqında informasiya daşıyıcısıdır (EİİM UNİVERSİTY General psychology, Principles of learning page: 49). Ətrafa göstərilən hər reaksiya insan təbiəti haqqında məlumat ötürür. İnsan həyatının ən əhəmiyyətli dövrü onun məktəb illərinə təsadüf edir. Bu illərdə baş verən psixi-emosional inkişaf sosial münasibətləri ilə yanaşı təlim münasibətlərini də təsiri altına alır. Özünə və ətrafa münasibətini inkişaf etdirən məktəbli təlim nailiyyətlərinin vəziyyətini də müəyyənləşdirir.¹ Təlim nailiyyəti dedikdə, şagirdin təlim münasibətlərindəki rolu və gəldiyi nəticə başa düşülür. Riyazi, təbiət və humanitar fənlərin bir-birini izləməsi ilə həyata keçirilən təlim prosesində istiqamətlərin fərqli olmasına baxmayaraq, oxuyub-anlama bacarığı olduqca əhəmiyyətli hesab edilir. Yəni oxuyub-anlama bacarığının inkişafı tək humanitar istiqamətli sahələrin deyil, digər fənlərin inkişafı üçün də önəmlidir. Oxuyub-anlama bacarığının inkişafı istiqamətində əhəmiyyətli beynəlxalq layihələr işlənməkdədir. Bunlardan biri də oxu bacarığının inkişafı üzrə beynəlxalq tədqiqat – PIRLS-dir (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS Beynəlxalq qiymətləndirməsi 2001-ci ildən başlayaraq hər 5 ildən bir keçirilməkdədir.² Oxuyub-anlama bacarığını qiymətləndirməyə istiqamətlənən tapşırıqlar, eyni zamanda şagirdlərin sosial bacarıqlarının da öyrənilməsində istifadə oluna bilər. Dördüncü siniflər arasında keçirilən beynəlxalq qiymətləndirmədə Azərbaycan da iştirak edir. Ölkəmiz

Cədvəl 1 iştirakçılar

	cinsiniz			
	kişi	qadın	ümumi	
Məktəb	297	41	41	82
	157	34	45	79
Ümumi	75	86	161	

bu layihəyə ilk dəfə 2011-ci ildə qoşulub.³

İştirakçılar:

Bakı şəhəri Binəqədi rayonu 297 nömrəli və 157 nömrəli tam orta məktəblərin 8-ci sinif şagirdlərinin iştirakı ilə aparılan tədqiqat *google forms platforması*⁴ vasitəsi ilə oxuyub-anlama bacarıqlarını qiymətləndirməyə xidmət edən mətn və tapşırıqlardan (Əlavə 1), habelə psixoloji vəziyyətin qiymətləndirilməsi istiqamətində 40 sualdan ibarət Ayzenq sorğusundan ibarətdir (Əlavə 2). Tədqiqatda 161 nəfər 8-ci sinif şagirdi iştirak edirdi. 82 nəfər (41 oğlan, 41 qız) 297 nömrəli tam orta məktəbin, 79 nəfər isə (34 oğlan, 45 qız) 157 nömrəli tam orta məktəbin şagirdləridir (Cədvəl 1). Tədqiqat suallarının hesablanması, nəticələrin çıxarılması *SPSS Statistics programı*⁵ vasitəsi ilə aparılıb.

Oxuyub-anlamaq bacarığı istiqamətində mətn əsasında şagirdlərə 10 sual təqdim olunub. Hər sual 1 balla qiymətləndirilib (Cədvəl 2).

Şagirdlər bu tapşırığı cavablandırarkən 0 balndan (heç bir suala düzgün cavab verməyərək) 10 bala qədər qiymətlər ala bilərdilər. Yuxarıdakı cədvəldə məktəblər üzrə cavablandırılan doğru cavabların sayı qeyd olunub.

Tədqiqatın 2-ci hissəsini təşkil edən Ayzenq sorğusu 40 sualdan ibarətdir. Bu tapşırığın hər 10 sualı bir psixoloji bölməni əhatə etməklə 4 emosional sahəni araşdırmağa xidmət edir.

¹ Teenagers, parents and family relationships. <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/communicating-relationships/family-relationships/relationships-with-parents-teens>

² Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>

³ Azərbaycan Pirls beynəlxalq qiymətləndirmədə <https://edu.gov.az/az/tedqiqatlar>

⁴ Google şirkətinin kütləvi sorğular, testlər aparılması üçün nəzərdə tutulan platforması

⁵ Məlumatların idarə olunması, qabaqcıl analitika, çoxvariantlı analiz üçün nəzərdə tutulan statistika proqramı

Cədvəl 2 Oxuyub-anlama bacarığı

		Oxuyub-anlama balı											Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Məktəb	297	2	2	3	8	13	3	13	18	7	7	6	82
	157	1	3	5	7	8	18	10	11	11	4	1	79
Ümumi		3	5	8	15	21	21	23	29	18	11	7	161

Belə ki, ilk 10 suala göstərilən münasibət təlaş vəziyyətini, 11-20-ci suallara verilən cavab *frustrasiya*⁶, 21-30-cu suallar aqressivliyi, 31-40-cı suallar isə *rigidlik*⁷ dərəcəsini müəyyən-ləşdirməyə xidmət edir.

SPSS Statistics proqramı vasitəsi ilə şagirdlərdə oxuyub-anlama və psixi vəziyyətin qiymətləndirilməsi *sorğusu*⁸ arasında əlaqə parametrik olmayan *Kruskal-Vallis H testi*⁹ ilə yoxlanılıb. Alınan nəticəyə görə, emosional vəziyyətin qiymətləndirilməsində istifadə olunan keyfiyyətlərlə oxuyub-anlama bacarığı arasında əlaqə olması aşkarlanıb (Cədvəl 3-6).

Cədvəl 3 və 4-də göstəriləndiyi kimi, Kruskal Vallis testinin nəticəsi $P < 0.05$ -ə uyğun gəldiyinə görə¹⁰ təlaş və frustrasiya münasibətləri baxı-mından şagirdlərin oxuyub-anlama göstərici-lərində fərq var.

Aqressivlik və rigidlik göstəricilərində isə bu belə dəyişmir. Onların oxuyub-anlama göstəriciləri ilə təlaş və frustrasiya vəziyyəti arasında əlaqə var.

Şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə psixi vəziyyətin qiymətləndirilməsi üçün istifadə olunan 40 sual arasında önəmli əlaqələri nə-zərdən keçirək.

Cədvəl 3 Oxuyub-anlama göstəriciləri ilə təlaş vəziyyəti arasında əlaqə

Test statistikas ^{a, b}		Oxuyub-anlama balı
Kruskal-Wallis H		10,035
Df (sərbəstlik dərəcəsi)		2
Asymp. Sig. (asimptotik əhəmiyyətlik)		,007
a. Kruskal Wallis Test		
b. Qruplaşdırma dəyişəni: Təlaş		

Cədvəl 4 Oxuyub-anlama göstəriciləri ilə frustrasiya vəziyyəti arasında əlaqə

Test statistikas ^{a, b}		Oxuyub-anlama balı
Kruskal-Wallis H		5,729
Df (sərbəstlik dərəcəsi)		2
Asymp. Sig. (asimptotik əhəmiyyətlik)		,057
a. Kruskal Wallis Test		
b. Qruplaşdırma dəyişəni: Frustrasiya		

⁶ Frustrasiya (lat. frustratio – “yalan”, “uğursuzluq”, “əsassız gözləmə”, “fikirlərin qarışması”) – insanın öz həyatı məqsədlərinə çatmasına maneçilik törədən real və xəyali maneələrlə üzləşdiyi zaman düşdüğü psixi vəziyyət.

⁷ Rigidlik ya rigidlilik (lat. rigidus – sərt, bərk) – sərtlik, bərklik, elastik olmayan . Psixologiyada – yeni şəraitin tələblərinə qarşı hərəkət proqramına mənfi münasibət.

⁸ Psixoloji müvazinəti ölçmək məqsədi ilə psixologiyada tətbiq olunan məşhur sorğulardan biridir. Sorğu 40 sualdan ibarət olmaqla 4 emosional sahəni əhatəliir.

⁹ Normal paylanmaya sahib olmayan iki və daha çox müstəqil verilənlər arası əlaqəni müqayisə etmək üçün SPSS Statistic proqramında istifadə olunan üsul.

¹⁰ SPSS Statistika-da P dəyəri deyilən anlayış var. Bu yuxarıda qeyd olunan 3,4,5 və 6-cı cədvəllərdə Asymp. Sig. (asimptotik əhəmiyyətlik) qiyməti olaraq qeyd olunub. Belə ki $P < 0.05$ olduğu təqdirdə adları çəkilən vəziyyətlər arasında əlaqə var mənasına gəlir. Əks təqdirdə isə belə əlaqə olmadığını göstərir.

Cədvəl 5

Oxuyub-anlama göstəriciləri ilə aqressivlik arasında əlaqə

Test statistikas^{a, b}

Oxuyub-anlama balı

Kruskal-Wallis H	,057
Df (sərbəstlik dərəcəsi)	2
Asymp. Sig. (asimptotik əhəmiyyətlik)	,972

a. Kruskal Wallis Test

b. Qruplaşdırma dəyişəni: Aqressivlik

Cədvəl 6

Oxuyub-anlama göstəriciləri ilə rigidlik arasında əlaqə

Test statistikas^{a, b}

Oxuyub-anlama balı

Kruskal-Wallis H	1,610
Df (sərbəstlik dərəcəsi)	2
Asymp. Sig. (asimptotik əhəmiyyətlik)	,447

a. Kruskal Wallis Test

b. Qruplaşdırma dəyişəni: Rigidlik

Cədvəl 7-də şagirdlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri ilə "Özümü arxayın, əmin hiss etmirəm" vəziyyətinə verdikləri cavab qeyd olunub. Bu vəziyyət özünəinam hissini müəyyənəlməyə xidmət edir. Burada diqqət edilməli olan versiyalar "heç uyğun deyil" versiyası ilə "uyğundur" versiyasıdır. Belə ki, "heç uyğun deyil" versiyasını seçənlərin özünəinam hissi "uyğundur" versiyası seçənlərin özünəinam hissindən yüksəkdir. Cədvəldə iki versiya üzrə oxuyub-anlama tapşırığı arasında əlaqəni nəzərdən keçirdikdə görünür ki, "heç uyğun deyil" versiyasında oxuyub-anlama tapşırığı üzrə zəif nəticə göstərən şagirdlərin sayı, "uyğundur" versiyasında oxuyub-anlama tapşırığı üzrə zəif nəticə göstərən şagirdlərin sayından aşağıdır. Eyni zamanda "heç uyğun deyil" versiyasına oxuyub-anlama tapşırığında yüksək nəticə göstərənlər "uyğundur" versiyasında oxuyub-anlama tapşırığında yüksək nəticə göstərənlərin sayından çoxdur.

Cədvəl 8-də şagirdlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri ilə "Ümitsizliyə asanlıqla qapılıram" vəziyyətinə verdikləri cavab qeyd olunub. Göründüyü kimi, "heç uyğun deyil" cavabı seçənlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri digər versiyalarla müqayisədə yüksəkdir.

Cədvəl 9-da şagirdlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri ilə "İnsanlarla asanlıqla yaxınlıq qura bilirəm" vəziyyətinə verdikləri cavab qeyd olunub. Göründüyü kimi, "uyğundur" cavabı seçənlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri digər versiyalarla müqayisədə yüksəkdir.

Burada daha bir maraqlı məqam diqqəti cəlb etməkdədir. Belə ki, bu vəziyyətə heç uyğun deyil" cavabı verənlərin oxuyub-anlama tapşırığında zəif nəticə göstərənlərin sayı ilə "uyğundur" versiyasında zəif nəticələr göstərənlərin sayında müxtəliflik müşahidə olunmaqdadır. "Uyğundur" versiyasında yüksək nəticələrdə olduğu kimi zəif nəticə göstərənlərin sayında da çoxluq izlənilir. Bu barədə belə fikir

Cədvəl 7

Sorğuda iştirak edən şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə "Özümü arxayın, əmin hiss etmirəm" vəziyyətinə verdikləri cavablar arasında əlaqə

		Özümü arxayın, əmin hiss etmirəm			Ümumi
		heç uyğun deyil	qismən uyğundur	uyğundur	
Oxuyub-anlama	zəif	12	23	17	52
	orta	22	28	23	73
	yüksək	15	15	6	36
Ümumi		49	66	46	161

Cədvəl 8

Sorğuda iştirak edən şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə "Ümidsizliyə asanlıqla qapılıram" vəziyyətinə verdikləri cavablar arasında əlaqə

		Ümidsizliyə asanlıqla qapılıram			Ümumi
		heç uyğun deyil	qismən uyğundur	uyğundur	
Oxuyub-anlama	zəif	22	17	13	52
	orta	24	25	24	73
	yüksək	17	14	5	36
Ümumi		63	56	42	161

Cədvəl 9

Sorğuda iştirak edən şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə "İnsanlarla asanlıqla yaxınlıq qura bilirəm" vəziyyətinə verdikləri cavablar arasında əlaqə

		İnsanlarla asanlıqla yaxınlıq qura bilirəm			Ümumi
		heç uyğun deyil	qismən uyğundur	uyğundur	
Oxuyub-anlama	zəif	13	7	32	52
	orta	15	17	41	73
	yüksək	4	10	22	36
Ümumi		32	34	95	161

Cədvəl 10

Sorğuda iştirak edən şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə "Başqalarına irad tutmağı xoşlayıram" vəziyyətinə verdikləri cavablar arasında əlaqə

		Başqalarına irad tutmağı xoşlayıram			Ümumi
		heç uyğun deyil	qismən uyğundur	uyğundur	
Oxuyub-anlama	zəif	32	15	5	52
	orta	37	25	11	73
	yüksək	25	8	3	36
Ümumi		94	48	19	161

bildirmək olar ki, insanlarla asanlıqla yaxınlıq (ünsiyyət) qura bilmə bacarığı yüksək intellektual keyfiyyətlərlə yanaşı aşağı göstəricilər olanlarda da müşahidə olunur. Bu zaman artıq sosial münasibətlərin keyfiyyətli qurulmasına diqqət göstərmək lazımdır. Yuxarı intellektual göstəricilərə sahib olanların belə münasibətlərdə iştirakı digər versiyanı seçənlərdən yüksəkdir.

Cədvəl 10-da şagirdlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri ilə "Başqalarına irad tutmağı

xoşlayıram" vəziyyətinə verdikləri cavab qeyd olunub. Göründüyü kimi, "heç uyğun deyil" cavabı seçənlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri digər versiyalarla müqayisədə yüksəkdir.

Bu cədvəldə də yuxarıda qeyd olunan müxtəlifliklər mövcuddur. Burada başqalarına irad tutmaq vəziyyətini, eyni zamanda tənqidi bacarıqlar kimi düşünsək, görərik ki, "heç uyğun deyil" versiyası üzrə zəif nəticə göstərənlərin sayı "uyğundur" versiyası üzrə zəif nəticə

Cədvəl 11

Sorğuda iştirak edən şagirdlərin oxuyub-anlama nəticələri ilə "Mən tez-tez özümü müdafiəsiz hiss edirəm" vəziyyətinə verdikləri cavablar arasında əlaqə

		Mən tez-tez özümü müdafiəsiz hiss edirəm			Ümumi
		heç uyğun deyil	qismən uyğundur	uyğundur	
Oxuyub-anlama	zəif	34	11	7	52
	orta	48	18	7	73
	yüksək	31	4	1	36
Ümumi		113	33	15	161

göstərənlərin sayından çoxdur. Məntiqi tapşırığı zəif icra edənlərin bu vəziyyəti seçməsinin üstünlük təşkil etməsini onların fikir mübadilələrindən, müzakirələrdən uzaq gəzmə göstəriciləri kimi də başa düşmək olar.

Cədvəl 11-də şagirdlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri ilə "Mən tez-tez özümü müdafiəsiz hiss edirəm" vəziyyətinə verdikləri cavab qeyd olunub. Göründüyü kimi, "heç uyğun deyil" cavabı seçənlərin oxuyub-anlama üzrə göstəriciləri digər versiyalarla müqayisədə yüksəkdir.

NƏTİCƏ

Səkkizinci sinif şagirdləri ilə aparılan sorğunun nəticələri yeniyetməlik yaşı dövründə müşahidə olunan keyfiyyətlərin artırılması üçün məntiqi təfəkkür imkanlarının inkişaf etdirilməsinin zəruri olduğunu deməyə əsas verir¹¹. Oxuyub-anlama tapşırığının nəticələri yüksək olan həmin şagirdlərdə müşahidə edilən müsbət emosional keyfiyyətlər daha çoxdur¹². Bu da həqiqətdir ki, oxuduğunu anlamaq və düzgün nəticə çıxara bilmək yeniyetmə şəxsiyyətindən yüksək emosional keyfiyyətlər tələb edir.

Şagirdlərdə oxuyub-anlama bacarığının

artırılması üçün oxu vərdişlərinin müntəzəm olaraq inkişaf etdirilməsi, mütaliə günlərinin təşkili effektiv nəticələr verəcəkdir. Xüsusilə məktəbin ədəbiyyat dərslərində maraqlı proqramların təşkil olunması, şagirdlərə sistemli olaraq sinifdən xaric oxu işlərinin tapşırılmasını bu istiqamətdə aparılacaq mühüm əhəmiyyətli tədbirlərdən hesab etmək olar. Şagird təfəkkürünün inkişafı üçün müntəzəm oxu vərdişinin, oxu təcrübəsinin formalaşması zəruridir. Çox sistemli, ardıcıl mütaliə şagird şəxsiyyətində öncədən mülahizə yürütmək və düşüncə problemləli situasiyanın həlli yollarını əvvəlcədən görə bilmə bacarığını inkişaf etdirir. Bu xüsusiyyət şagirdlərin psixi-emosional rahatlığının da təminatçısıdır. Şiddətli həyəcan halı, təşviş yaradan hadisələr insan şəxsiyyətindən yüksək iradi keyfiyyətlər tələb edir. İradi imkanların genişlənməsi isə savadlılığın artırılması ilə mümkündür¹³.

Təhsilalanlarda oxuyub-anlama bacarığının formalaşdırılması istiqamətində ümumtəhsil məktəblərində aşağıdakı tədbirlərin həyata keçirilməsi məqsədmüvafiqdir.

1. *Rəqabət meyilli müsabiqələrin keçirilməsi*: Rəqabətliyin yeniyetmələrin psixologiyasında əsas keyfiyyət olmasını nəzərə alaraq, onlarda

¹¹ Yeniyetmə psixologiyasının əsas xüsusiyyətləri <https://www.verywellmind.com/what-is-adolescent-psychology-5201894#:~:text=Adolescent%20psychology%20refers%20to%20the,looks%20like%20with%20young%20children.>

¹² Emosional zəka və intellektual zəka arasında əlaqə <https://keydifferences.com/difference-between-iq-and-eq.html#:~:text=EQ%20measures%20an%20individual's%20social,academic%20competency%20and%20reasoning%20ability.>

¹³ Emosional zəkanın insan həyatında əhəmiyyəti: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00195/full>

rəqabət ruhunu artıracaq oxu müsabiqələrini təşkil etmək¹⁴.

2. *Oxu vərdişinin inkişaf etdirilməsi üçün yazı həvəsinin yaradılması*: Hekayə danışmaq, yeniyetmə şəxsiyyətində ən çox arzulanan xüsusiyyətlərdəndir. Hər yeniyetmə zəngin həyat təcrübəsinə sahib olduğunu iddia edir. Onlara ürəyindən keçən, başına gələn hadisələrin kağıza nəql edilməsi tapşırıla bilər. Birinin hekayəsini digərinin tamamlamasını tapşırmaqla yeniyet-

mələrdə ardıcılıq, məntiqi əlaqəni qura bilmək bacarığını formalaşdırmaq mümkündür.

3. *Əsər başlıqlarından ibarət müsabiqə*: Yerli və ya xarici ədəbiyyat nümunələrindən tamamlanmamış hissələr təqdim etməklə bu tapşırıqları müsabiqə formatında həyata keçirmək.

Bu tapşırıqların yerinə yetirilməsi münasibəti ilə yeniyetmələrin həvəsləndirici mükafatlarla təltif edilməsi də motivasiya gücləndirilməsi kimi qəbul oluna bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- ¹ Azərbaycan PIRLS beynəlxalq qiymətləndirmədə <https://edu.gov.az/az/tedqiqatlar>
- ² EİİM UNIVERSITY General psychology, Principles of learning page: 49.
- ³ Emosional və intellektual zəka arasında əlaqə: <https://keydifferences.com/difference-between-iq-and-eq.html#:~:text=EQ%20measures%20an%20individual's%20social,academic%20competency%20and%20reasoning%20ability.>
- ⁴ Emosional zəkanın insan həyatında əhəmiyyəti: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00195/full>
- ⁵ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
- ⁶ Rəqabət psixologiyasının insan nailiyyətində yeri: <https://www.goodtherapy.org/blog/psychpedia/competitiveness#:~:text=Competitiveness%20is%20a%20measure%20of,no%20explicit%20winner%20or%20loser.>
- ⁷ Seyidov, S.İ., Həmzəyev, M.Ə. (2007). Psixologiya. Bakı. səh. 309.
- ⁸ Teenagers, parents and family relationships <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/communicating-relationships/family-relationships/relationships-with-parents-teens>
- ⁹ Yeniyetmə psixologiyasının əsas xüsusiyyətləri: <https://www.verywellmind.com/what-is-adolescent-psychology-5201894#:~:text=Adolescent%20psychology%20refers%20to%20the,looks%20like%20with%20young%20children.>

¹⁴ Rəqabət psixologiyası, insan nailiyyətində yeri <https://www.goodtherapy.org/blog/psychpedia/competitiveness#:~:text=Competitiveness%20is%20a%20measure%20of,no%20explicit%20winner%20or%20loser.>

TÜRKİYƏ MƏKTƏBLƏRİNİN PSIXOLOJİ KONSULTASIYA TƏCRÜBƏSİNDƏ MULTİKULTURALİZM

GAYE BİRNI

Yıldız Texniki Universiteti, Psixoloji yardım və konsultasiya kafedrası,
İstanbul, Türkiyə. E-mail: gaybirni@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8355-2908>

Məqaləyə istinad:

Birni G. (2022). Türkiyə məktəblərinin psixoloji konsultasiya təcrübəsində multikulturalizm. *Azərbaycan məktəbi*. № 4 (701), səh. 121–130

ANNOTASIYA

Məqalənin məqsədi Türkiyə məktəblərinin psixoloji konsultasiya təcrübələrində multikulturalizmin yerini və bu mövzuda araşdırmalarla bağlı ədəbiyyatı nəzərdən keçirməkdir. Bu baxımdan əvvəlcə multikulturalizm anlayışının izahı verilib, multikulturalizm və onun cəmiyyətə təsirinin nəzəri əsasları araşdırılıb. Türkiyə məktəblərinin psixoloji konsultasiya təcrübələrində bu anlayışın yerini araşdırmadan öncə, ölkənin son tarixi və antropoloji quruluşu multikulturalizm baxımından təhlil edilib. Bu regionda Osmanlı İmperatorluğundan bəri çoxmədəniyyətli quruluş üçün qanuni tənzimləmələr mövcud olub. Türkiyə Cümhuriyyətinin qurulmasından sonra etnik azlıqların hüquqi və şəxsi haqları ilə bağlı qiymətləndirmə və müzakirələrin aparıldığı müşahidə olunur. Multikulturalizm məktəb psixoloji konsultasiyası üçün ilkin şərtlərdən biri hesab olunur. Tədqiqatlar göstərir ki, məktəblərdə psixoloji konsultasiya verənlər müxtəlif etnik azlıq qruplarla və ya qaçqınlarla işləməkdə çətinlik çəkə bilirlər. Məktəbdə psixoloji yardım və konsultasiya xidmətlərinin multikulturalizmə uyğun həyata keçirilməsi üçün psixoloji konsultasiya təlimində bilik, məlumatlılıq və təcrübə əhəmiyyətli rol oynayır. Məktəbdə konsultasiya verənlərin səriştələrini artırmaq üçün onların təhsil prosesinə multikultural konsultasiya yanaşması daxil edilməlidir.

Açar sözlər: Multikulturalizm, məktəbdə psixoloji konsultasiya, psixoloji məsləhətçi təhsili.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 16.09.2022

Qəbul edilib: 14.11.2022

TÜRKİYE'DE OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINDA ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

GAYE BİRNI

Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye. E-mail: gayebirni@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8355-2908>

Makaleden alıntı:

Birni G. (2022). Türkiye'de Okul Psikolojik Danışmanlığında Çok Kültürlülük. *Azərbaycan məktəbi*, № 4 (701), s. 121-130

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarında çok kültürlülüğün yeri ve bu konuda yapılan çalışmalar hakkında alanyazını incelemek amaçlanmıştır. Bu hususta ilk olarak çok kültürlülük kavramı açıklanmıştır. Çok kültürlülük ve topluma olan etkisi kuramsal temelde incelenmiştir. Kavramın Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarındaki yerini incelemeyi önce Türkiye'nin yakın tarihsel ve antropolojik yapısı çok kültürlülük bakımından ele alınmıştır. Türkiye coğrafyasında Osmanlı İmparatorluğu'ndan itibaren çok kültürlü yapıya yönelik hukuki düzenlemelerin yapıldığı; Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile de azınlık grupların hukuki ve özlük hakları konusunda değerlendirmelerin ve görüşmelerin süregeldiği görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı açısından ise çok kültürlülük mesleğin bir önkoşulu olarak bulunmaktadır. Araştırmalara göre okul psikolojik danışmanları farklı azınlık gruplar veya mülteciler ile çalışırken zorluk çekebilmektelerdir. Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin çok kültürlülüğe uygun bir şekilde yürütülmesi için psikolojik danışmanlık eğitiminde bilgi ve farkındalık kazanımı ile uygulama boyutunda süpervizyonun önemi ortaya çıkmaktadır. Okul psikolojik danışmanların yeterliklerinin artması için eğitim sürecinde çok kültürlü psikolojik danışma yaklaşımına yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, okul psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışman eğitimi.

Makale Tarihçesi

Gönderim tarihi: 16.09.2022
Kabul tarihi: 14.11.2021

MULTICULTURALISM IN SCHOOL COUNSELING IN TÜRKİYE

GAYE BIRNI

Research Assistant, Yıldız Technical University, Department of Psychological Counseling and Guidance, Istanbul, Türkiye. E-mail: gayebirni@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8355-2908>

To cite this article:

Birni G. (2022). Multiculturalism in School Counseling in Türkiye. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 701, Issue IV, pp. 121-130

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the place of multiculturalism in school counseling practices in Türkiye. In this regard, firstly, the concept of multiculturalism is explained. Multiculturalism and its impact on society are examined on a theoretical basis. Before examining the place of the concept in school counseling practices in Türkiye, the historical and anthropological structure of Türkiye is discussed in terms of multiculturalism. According to this review, legal arrangements have been made for the multicultural structure in Türkiye since the Ottoman Empire. It is seen that with the establishment of the Republic of Türkiye, evaluations, and negotiations on the legal and personal rights of minority groups continued. In terms of school counseling, multiculturalism is a prerequisite for the profession. According to research, school counselors may have difficulties working with different minority groups or refugees. In order to carry out school counseling services in accordance with multiculturalism, the importance of supervision in psychological counseling education, knowledge and awareness gain are highlighted. In order to increase the competencies of school counselors, multicultural counseling approach should be fairly included in the education process.

Keywords: Multiculturalism, school counseling, counselor education.

Article history

Received: 16.09.2022

Accepted: 14.11.2022

GİRİŞ

Çok kültürlülük; etnik, ulusal ve dini boyutlarda farklılık gösteren azınlıkların nasıl anlaşılabilir ve onlara karşı nasıl uygun tepkilerin verilmesi gerektiği tartışmaları ile ortaya atılan bir kavramdır (Song, 2010). Kavram göreceli olarak yenidir: Oxford sözlüğüne göre çok kültürlülük (multiculturalism) kelimesi 1950 ve 1960'lara dayanmaktadır (Raz, 1998). Çok kültürlülük ideasının temelinde, baskın olan kültürün içine kaynaşarak asimile olmayı reddetme düşüncesi vardır (Song, 2010). Çok kültürlü ortamın sağlanması için asimilasyona karşı gelinerek, azınlık gruplar ile baskın kültür arasında eşitliğin sağlanması gerektiği teorisi bulunmaktadır. Azınlık kültürel, etnik ve dini gruplar bir araya gelerek kendi topluluklarını oluşturabilmeli, kendi özerkliklerini/otonomilerini ortaya koyabilmeli ve isterlerse bireylerin topluluklarını terk etme hakkı sağlanmalıdır (Kukathas, 1992).

Çok kültürlülüğe bir yaklaşım olarak Will Kymlicka'nın teorisine bakılabilir. Kymlicka azınlık grupların hak ettikleri değeri ve özgürlüğü elde edebilmesi için eşitlik çalışmalarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Eşitlik haklarının üzerine bu grupların tanınması ve olumlu bir şekilde barınabilmeleri gerektiği öne sürülmüştür (Kymlicka, 1995'ten aktaran Song, 2010). Bu, toplum içinde azınlıkların da saygı ve kabul görmeleri ile gerçekleşebilir (Kymlicka & Banting, 2006). Toplum içinde çok kültürlülüğün uygulanması için politik ve hukuki haklar üzerinde çalışmaların yapılması esastır. 1992'de Birleşmiş Milletler Ulusal, Etnik, Dini veya Dilsel Azınlık Gruplara Dahil İnsan Hakları Beyannamesini kabul etmiştir. Benzer şekilde çeşitli ulusal organizasyonlar da azınlık grupların insan hakları üzerine çalışmalar yapmış ve yapmaya devam etmektedirler (Kymlicka, 2007).

Bireylerin ve azınlık grupların insan haklarını korumak açısından bu gruplara kendi kültürlerini yaşayabilecekleri eşitlikçi ve saygılı bir yaşam ortamı sağlamak oldukça önemlidir. Çok kültürlü ve kültüre duyarlı bir toplum, bireyler arasında temel hak ve özgürlüklere değer veren refah seviyesi yüksek bir toplumu oluşturacaktır. Raz (1998) azınlık gruplar ve baskın kültür arasında uyumun sağlanabilmesi için bazı niteliklerin altını çizmektedir: (1) Bütün kültürel, etnik ve dini grupların gençleri eğitilmelidir. Ülkenin temel grupları ve kültürleri hakkında genel kültür bilgisi tüm gençlere verilmelidir. Bütün grup ve kültürlere saygı duyulmalıdır. (2) Farklı grupların gelenek görenekleri ve adetleri, tolerans gösterilebilecek sınırlar içinde, devlet tarafından yasalar ile ve ayrıca özel kurum ve kuruluşlar, iş verenler ve topluma hizmet veren diğer kuruluşlarca tanınmalıdır. (3) Toplum gözündeki ırk-eğitimsizlik-fakirlik ilişki algısı kırılmalıdır. Toplum tarafından bazı etnik gruplara karşı benimsenen eğitimsiz ve fakir tiplere yaklaşımı o etnik gruba dahil bütün üyelere zarar verecektir. (4) Özerk topluluklar, gruplar, kütüphaneler ve müzeler gibi çeşitli organizasyonlar için sosyal destekleme poliçeleri hazırlanmalıdır. (5) Topluma açık alanlar, park ve bahçeler, sokaklar, alışveriş merkezleri vb. mekanlar toplumun bütün üyelerine açık olmalıdır; birey her ne etnik, din veya dilsel gruba ait olursa olsun.

Raz'ın (1998) belirttiği yukarıdaki gereklilikler incelendiğinde, gençlerin kültüre duyarlı ve çok kültürlü bir yapıda eğitilmesi üzerinde ehemmiyetle durulduğu görülmektedir. Çok kültürlü bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için eğitim sisteminin tüm çerçevesinin kültüre duyarlı ve çok kültürlü bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Burada önemli bir faktör okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetidir. Okullarda azınlık gruba ait çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Günümüz dünyasının bir gerçeği olan savaş ve mültecilik de ülkeler içinde çeşitli azınlık gruplarının sayısını gün geçtikçe artırmaktadır. Örneğin Birleşmiş Devletler'deki okullarda 20. yüzyılın sonunda yapılan bir istatistik çalışmasına göre öğrencilerin üçte birinden fazlası azınlık

gruplara dahildir (Hoffman, 2000). Azınlık gruplar ile farklı kültürlerin bir arada bulunması, okul içinde yürütülen eğitim ve öğretim hizmetlerini etkilemektedir (Yeh, 2004). Yine öğrencinin iç dünyası ile birebir ilişkili olan okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri için farklı kültürleri tanıma, saygı gösterme, anlayabilme ve psikolojik danışmanların konu hakkında kendilerini yeterli hissetmeleri oldukça önemlidir. Kültürel farkları ve özellikleri anlama psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri içinde bulunan bireyi tanıma boyutu ile de ilişkilidir. Devletin baskın kültüründen farklı kültürlere ve normlara sahip olan azınlık öğrencilerin özerklik ve otonomilerini bastırarak, ülkenin güçlü insanları tarafından karar verilen kültüre uymalarını aşlamak, bu öğrencileri aykırı ve bastırılmış tipten mağdur yapmaktadır (Yeh, 2001). Asimilasyon ve baskı üstüne bir düzen ile eğitilmiş gençler arasında suça sürüklenme, eğitime devam etmeme/edememe, işe yerleşememe ve geçimini sağlayamama gibi ciddi insani ve toplumsal sorunlar oluşabilmektedir. Konunun öneminden dolayı Psikolojik Danışman eğitiminde çok kültürlülük ve kültüre duyarlılık konularının altı çizilmektedir (Lewis & Hayes, 1991; Romano & Kachgal, 2004). Farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile sağlıklı bir şekilde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yürütülebilmesi için çok kültürlülüğe dair yeterlilik ve okul psikolojik danışmanının algısı üzerine çalışmalar yapılmıştır (Constantine & Yeh, 2001; Holcomb-McCoy, 2004).

Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüz Türkiye Cumhuriyeti’ne bir inceleme yapıldığında Türkiye coğrafyasının birçok farklı kültür alt grubuna sahip olan çok kültürlü bir vatandaş profiline sahip olduğu görülmektedir (Ercins & Görüşük, 2016). Son yıllarda gerçekleşen savaşlar sonucunda da büyük sayıda mülteci Türkiye’ye sığınmıştır. Ağustos 2022 verilerine göre Türkiye’de 3.65 milyon Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır, ve bu durum Türkiye’yi dünyanın en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkesi kılmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Bu nüfusun yaklaşık %47’sini eğitim çağında olan bireyler oluşturmaktadır (Akbal & Kurşuncu, 2022). Bu durum Türkiye eğitim sisteminde de çok kültürlülük konuşmalarının yoğunluğunu artırmıştır. Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de okul psikolojik danışmanlık hizmetlerinde çok kültürlülüğün yeri eskisinden de daha fazla dikkat edilmesi gereken bir konu haline gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığı hizmeti kapsamında yapılan çok kültürlülük çalışmalarını incelemektir. Bu inceleme için öncelikle çok kültürlülük ve Türkiye’de çok kültürlülüğün yerinden bahsedilmiştir. Daha sonrasında Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığında yapılan çok kültürlülük çalışmaları derlenmiştir. Sonuç bölümünde tartışma ve eğitimciler ile politikacılara önerilerde bulunulmuştur.

TÜRKİYE’DE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

Türk toplumunun ve Türkiye’de yaşayan bireylerin çok kültürlülük düşüncesine pek de yabancı olmadığı söylenebilmektedir. Hem geçmişi hem de coğrafi özellikleri bakımından bugünün Türkiye’si çok çeşitli yelpazede grupların tarih boyunca geldiği, geçtiği, ve bazen de kaldığı topraklar olmuştur. Farklı birçok grubun uyum içinde beraber yaşadığı Türk tarihine yansımıştır (Ercins & Görüşük, 2016).

Osmanlı döneminde vatandaşlar genel bir çatıda birleşip “Osmanlı vatandaşı” olarak ifade edilmiştir. I. Dünya Savaşı sonrası ulus-millet görüşünün öne çıkması ile Osmanlı İmparatorluğunda da azınlıkların hakları ve özgürlükleri ses getirmiştir (Ercins & Görüşük, 2016). Osmanlı İmparatorluğu yıkılıp Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda azınlık gruplar yine bu topraklarda varlıklarını sürdürmüştür. Türkiye Cumhuriyetinin tarihinde de azınlık olan gruplar için eğitim de

dahil olmak üzere düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmüştür (Çelik, 2008). Lozan Antlaşmasında da azınlık grubun toplu şekilde bulunduğu yerlere kendi dilleri ile eğitim veren okulların açılabilmesi maddesi ile eğitimde çok kültürlülüğün altı çizilmiştir (Çelik, 2008). Azınlık grupların hakları için 2004 yılında Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubunun Başbakanlığa verdiği raporda, azınlık gruplar için ayrıca bir sınıflandırma yapmadan, bütün Türk vatandaşları için eşit hakların uygulanması gerektiği önerisi bulunmuştur (Çelik, 2008). Yakın zamanlı gelişmeler içinde de mahkemelerde azınlıkların kendi dilleri ile savunma yapabilmeleri, devlet okullarında tercih dahillerinde ana dillerini de öğretebilmeleri ve benzer şekilde farklı ana dilin konuşmasına destekleyici düzenlemeler yapılmıştır (Ercins & Görüşük, 2016).

Yukarıda bahsedildiği üzere Türkiye Cumhuriyeti için çok kültürlülük düzenlemeleri yüz yıllardır devam etmektedir. Bu konuyu günümüz eğitim anlayışı bakımından ele aldığımızda öğrencilerin bireysel farklılıklarının kabulü ve saygı gösterilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere gösterdiği yol ele alındığında, bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim zihniyetinin benimsendiği görülmektedir. Bu şekilde bireysel farklılıklara saygı duyularak verilen eğitim anlayışına çok kültürlü eğitim veya kültüre duyarlı eğitim denilmektedir. 21. yüzyıl eğitim anlayışına sahip öğretmen yetiştirmek için çok kültürlü eğitim çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Polat, 2009). Bu gereksinim, öğretmenlerde olduğu gibi okulun diğer bütün personeline de mevcuttur (Cirik, 2008). Öğrencilerin sorunları için destek sağlamak adına görevlendirilen okul psikolojik danışmanları için çok kültürlü eğitim hizmeti anlayışına sahip olmak günümüz sosyolojik ihtiyaçlarına cevap vermek ve psikolojik danışmanlığın esaslarından insancıl yaklaşımın sağlanabilmesi için son derece önemlidir.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINDA ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Psikoloji alanında da çok kültürlülük oldukça önemlidir. Neden önemli olduğuna dair basit bir cevap verilebilir: Tek/ortak bir kültür üzerinden yola çıkan bir bakış açısı benimsendiğinde sahadaki uygulamalar daha az doğru ve etkisiz olabilecektir. Psikolojide savunulan çok kültürlülük yaklaşımı her bir insanın birbiri ile eş ve aynı seviyede değerli olduğu düşüncesidir (Fowers & Richardson, 1996). Psikolojinin tanımı içinde "insan davranışının bilimsel incelenmesi" açıklaması geçmektedir. Bu şuna işaret eder: Psikoloji bütün insanları kapsar; her çeşit ve gruptan insan inceleme içine dahil edilmelidir (Triandis & Brislin, 1984). Çeşitli Psikoloji kuram ve yaklaşımlarının kültüre uygunluk ve çok kültürlü olup olmadığı incelenmektedir ve bu yönde eleştirilerin yapıldığı görülmektedir (Murdock, 2019). Ayrıca Kültürel Psikoloji çerçevesinde yapılan kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarında da çok kültürlülük benimsenmektedir. Çalışmalar değerlendirilirken veya psikolojik danışma hizmeti verilirken de çalışmanın yapıldığı grup ve o grubun kültürü ele alınmalıdır (Sue, Arredondo & McDavis, 1992).

Çok kültürlülüğün bariz ve güçlü bir şekilde karşımıza çıktığı başka bir düzenek de okullardır. Küreselleşen dünyada göçmen ve mülteci bireylerin yaşadıkları problemler hararetli bir şekilde konuşulurken bir yandan da uzun zamandır bazı devletlerin içinde bulunan azınlık grupların hak ve özgürlüklerini elde etmek için sosyal ve hukuksal savaş verdiği günleri yaşanmaktadır. Örnek verilirse Black Lives Matter (Siyahilerin hayatı değerlidir/önemlidir), Anti İslamafobi, Uygur Türkleri, Afganlar ve Suriyeliler ve benzeri birçok grubun özlük hakları savunmaları ve daha niceleri... Bu toplumsal ve politik gelişmeler okullara da yansımaktadır.

Ratts ve Greenleaf (2018) çok kültürlü ve sosyal adaletli bir psikolojik danışmanlık yeterliğinin

oluşması için 4 boyuttan oluşan liderlik çerçeve planı oluşturmuşlardır. İlk boyut öğrenci ile herhangi bir iletişime geçmenin öncesinde, Psikolojik danışmanın kendi kültür ve sosyal düzeni hakkında öz farkındalığının oluşmasıdır. Ayrıca öğrencilik ile ilişkili olan kendi değer yargıları ve düşüncelerinin de farkında olmalıdırlar. İkinci olarak Psikolojik danışman danışanlarının gözünden dünya kültürünün nasıl gözüktüğünü anlayabilmelidir. Eğer danışanların kültürüne hakimler ise danışan/öğrenci ile görüşürken onların söylediklerini kültürel olarak daha iyi anlayabilir ve benzer kültürel dil ifadelerini kullanabilirler. Üçüncü olarak danışma ilişkisi gelir. Danışman kendi öz farkındalığını ve danışan/öğrencinin kültürü ile birlikte ele alıp terapötik bir ilişki kurabilirse, danışan için yakınlık ve anlaşılmış olma hissi oluşabilir. Yani terapötik ilişki seviyesi yükselebilir. Son olarak da bu üç basamağı gerçekleştiren psikolojik danışman, danışanı/öğrencisi için psikolojik danışma hizmeti ve hak savunuculuğu konusunda nasıl en iyi şekilde yardım edebileceğine sağlıklı bir şekilde karar verebilir. Bir örnek projede, e-exchange programı kullanılarak Birleşmiş Devletler ile Avustralya’dan Okul Psikolojik Danışmanlığı yüksek lisans öğrencileri 5 hafta boyunca çevrimiçi kültürel değişim hareketliliğine katılmıştır. Öğrenciler birbirlerinin kültürleri, güncel konu ve sorunları ve bakış açılarını öğrenmişlerdir (Bhat & McMahon, 2016). Böylece katılan öğrencilerin çok kültürlülük hakkında farkındalıklarının arttığı ifade edilmektedir.

Okullarda çok kültürlülük hakkında Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında; psikolojik danışma mesleğinin gelişimi, psikolojik danışmanların sahip olması gereken beceriler arasında kültüre duyarlılık, öz yeterlilik, Suriyeli mülteciler ve benzeri azınlık gruplara dahil bireyler ile çalışırken çok kültürlü yaklaşım benimseme hakkında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kararımak (2008), çok kültürlü psikolojik danışmanın aslında yeni bir kavram gibi gözükse de, özünde psikolojik danışmanın zaten kültüre duyarlı olduğunu; bireyler ile çalışırken önyargılarından uzak bir şekilde çevrenin birey üzerinde etkisini de inceleyen bir bilim olduğundan bahsetmiştir. Psikolojik danışmanlık içinde kültüre duyarlılığı barındırsa da, eğitim sırasında özellikle bu konuda bilgi aktarımının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunu destekleyen bir araştırma sonucuna göre, çok kültürlülük ile psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ilişkili bulunmuştur (Erkan, 2011). Ülkenin kendiliğinden var olan çok kültürlü yapısı ve son yıllarda gittikçe artan mülteci/sığınmacı öğrenci sayısı ile okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında kültüre duyarlı olmanın gerektiği düşünülmektedir (Yeşilyaprak, 2019).

Özer ve İlhan (2015) çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri bilgi, farkındalık ve beceri olmak üzere üç alt boyut ile incelenmektedir. Bu boyutların kazandırılması için lisans eğitimi oldukça önemlidir. Yıldırım (2020) çalışmasında ise çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin kültürel zeka, mesleki deneyim ve çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi tarafından açıklandığını bulmuştur. Genç ve Yüksel-Şahin (2018) de psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre psikolojik danışmanlık eğitimi sırasında yürütülen psikolojik danışmanlık oturum sayısı ve süpervizyon alınan oturum sayısına göre kültüre duyarlılık farklılaşmıştır. Bulgularda eğitim düzeyinin (yüksek lisans/doktora) yükselmesi kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık için anlamlı yordayıcı olmasa da, en yüksek puanların doktora öğrencilerine sahip olduğu görülmüştür. Yalçın Güler’in (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında da çok kültürlü psikolojik danışmanlık eğitiminin yeterlik için anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalar incelendiğinde psikolojik danışmanların çok kültürlülük beceri ve yeterliklerini artırmaları için verilen psikolojik danışmanlık eğitiminin önemi pekişmektedir.

Ulusal alanyazında azınlık gruplar olarak Suriyeli çocuklarla yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri için çok kültürlülüğün üstünde durulmaktadır. Işık ve Kaynak (2020) geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının Suriyeli çocuklar hakkında genellikle olumlu algılara sahip olduğunu bulmuşlardır. Suriyeli çocuklar hakkındaki algılarının “zarar görmüş, desteğe ihtiyaç duyan, mücadeleci ve güçlü” gibi insancıl ve pozitif algıların olduğu görülmektedir. Yalçın Güler’in (2020) nitel bulgularına göre psikolojik danışmanların çok kültürlülük algıları yüksek olmasına rağmen, Suriye kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve diğer meslektaşlarının da çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerini düşük gördükleri ifade edilmiştir. Kağnıcı (2017) Suriyeli mülteci çocuklar için okul psikolojik danışmanlarının başta kültüre uyum, travma bilgi ve müdahalesi, çok kültürlü psikolojik danışma ve hak savunuculuğu yardımları olmak üzere bazı rol ve sorumlulukları olduğunu dile getirmiştir.

Bulgular incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının bütün azınlık gruplar için hem kendi kültürünü tanıma hem azınlık kültürünü tanıma, bilgi sahibi olma ve çok kültürlülük bilişi ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini yerine getirmesi önerilmektedir. Bu farkındalığın ve üst bilişin kazandırılması için de psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi sırasında öğrenim planı içinde yer verilmesi ve süpervizyon sırasında dikkat edilmesi önerilmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitimleri ile çok kültürlülük konusunda eğitimler verilebilir ve çalıştaylar düzenlenebilecektir.

SONUÇ

Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçlarına göre; kültürler hakkında bilgilerin, kültüre duyarlılığın, çok kültürlü/kültüre duyarlı psikolojik danışmanın psikolojik danışmanlık eğitiminde oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Yine psikolojik danışmanlık uygulamalarında süpervizyonun çok mühim olduğu ifade edilebilir. Süpervizyon verilmesi ile kültüre duyarlılık ve çok kültürlülük konusunda da muhtemel problemler için, aday (veya süpervizyonu alan) psikolojik danışmana çözümler sunulabilir. Türkiye’nin cumhuriyet tarihinden de eski olan sosyolojik ve antropolojik örüntüsü içinde bulunan çeşitli farklı gruplar ile günümüz dünyasının gerçeği olan mülteciler gibi azınlık gruplar ile baskın kültürel gruplar arasında uyum, anlayış, saygı ve hak eşitliğinin sağlanabilmesi için çalışmaların yapılması gerektiği alanyazında açıktır. Formal eğitim ile toplumun kültür ve felsefi düşüncelerini etkileyen okullarda da çok kültürlülük çalışmalarının tam bir şekilde yapılması oldukça önemlidir. Okulda hem genel bilincin sağlanması hem de azınlık grupların sağlıklı bir ortama sahip olabilmeleri ve eğitimlerini sağlıklı bir ortamda yürütebilmeleri için okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde çok kültürlü yaklaşım benimsenmelidir. Bu hususta psikolojik danışmanların yeterliklerini artırmak için üniversitelerde akademik eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda mesleki gelişim boyutunda çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- 1 Akbal, İ., & Kurşuncu, T. (2022). Türkiye Cumhuriyetinin Suriyeli sığınmacılara yönelik kamu politikaları. M. Kartal ve İ. Akbal (Der.). *Ulusal ve Uluslararası Boyutlarıyla Göç: Kuramlar, Politikalar, Uygulamalar ve Ekonomik Sonuçlar* içinde (ss. 75-97). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- 2 Bhat, C. S., & McMahon, M. (2016). Internationalization at home for counseling students: Utilizing technology to expand global and multicultural horizons. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(4), 319-329.

- ³ Buyruk Genç, A., & Yüksel Şahin, F. (2018). Psikolojik Danışmanların Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6(85), 593-618.
- ⁴ Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- ⁵ Constantine, M. G., & Yeh, C. J. (2001). Multicultural Training, Self-Concepts, and Multicultural Competence of School Counselors. *Professional School Counseling*, 4(3), 202-212.
- ⁶ Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- ⁷ Ercins, G., & Görüşük, L. (2016). Türkiye’de ve Batı’da Çokkültürlülük Gerçeği. *Electronic Turkish Studies*, 11(2) 383-401.
- ⁸ Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ⁹ Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good?. *American psychologist*, 51(6), 609-621.
- ¹⁰ Holcomb-McCoy, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counseling*, 7(3), 178-186.
- ¹¹ Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). İstatistikler. 17.08.2022 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- ¹² Işık, Ş., & Kaynak, Ü. (2020). Geçici Eğitim Merkezlerinde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanların Suriyeli Mülteci Çocuklara Yönelik Algılarının Metaforla İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 624-649.
- ¹³ Kararımak, Ö. (2008). Multiculturalism, Cultural Sensitivity and Counseling. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 115-129.
- ¹⁴ Kukathas, C. (1992). Are there any cultural rights?. *Political theory*, 20(1), 105-139.
- ¹⁵ Kymlicka, W. (2007). Multicultural odysseys. *Ethnopolitics*, 6(4), 585-597.
- ¹⁶ Kymlicka, W., & Banting, K. (2006). Immigration, multiculturalism, and the welfare state. *Ethics & International Affairs*, 20(3), 281-304.
- ¹⁷ Lewis, A. C., & Hayes, S. (1991). Multiculturalism and the school counseling curriculum. *Journal of counseling & Development*, 70(1), 119-125.
- ¹⁸ Murdock, N. L. (2019). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (2. basımdan Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ¹⁹ Özensel, E. (2008). Osmanlı Zimmî Hukuku ve Çok kültürlülük. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 65-74.
- ²⁰ Özer, Ö., & İlhan, T. (2015). Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 781-802.
- ²¹ Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- ²² Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2017). Multicultural and social justice counseling competencies: A leadership framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1-9.
- ²³ Raz, J. (1995). *Ethics in the public domain: Essays in the morality of law and politics*. Oxford University Press.
- ²⁴ Raz, J. (1998). Multiculturalism. *Ratio Juris*, 11(3), 193-205.
- ²⁵ Romano, J. L., & Kachgal, M. M. (2004). Counseling psychology and school counseling: An underutilized partnership. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 184-215.
- ²⁶ Song, S. (2010). *Multiculturalism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.).
- ²⁷ Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- ²⁸ Triandis, H. C., & Brislin, (1984). Cross-cultural psychology. *American Psychologist*, 39, 1006-1016.

- ²⁹ Yalçın Güler, İ. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının Suriyelilere yönelik kaygı ve sosyal temaslarının çokkültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ³⁰ Yeh, C. J. (2001). An Exploratory Study of School Counselors' Experiences with and Perceptions of Asian-American Students. *Professional School Counseling*, 4(5), 349-356.
- ³¹ Yeh, C. J. (2004). Multicultural and contextual research and practice in school counseling. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 278-285.
- ³² Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum Ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- ³³ Yıldırım, O. (2020). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Yordanmasında Kültürel Zekâ, Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi ve Mesleki Deneyimin Rolü. *E-International Journal of Educational Research*, 11(1). 41-52.

MƏQALƏ MÜƏLLİFLƏRİ ÜÇÜN TƏLİMAT

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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